

認定こども園における医療的ケアを必要とする園児の受入と園内体制

—全国調査に基づいて—

○石野秀明 (兵庫教育大学大学院) 下里里枝 (関西国際大学) 川口めぐみ (高松大学)

【目的】

本研究は、全国調査に基づいて、認定こども園における医療的ケアを必要とする園児 (以下、医療的ケア児) の受入状況と受入を推進していくために必要な園内体制について考察することを目的とする。

令和3年に「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」が定められ、保育所や幼稚園において適切な支援を行う責務が明記されている。「医療的ケア児等への支援施策 (令和6年3月1日時点)」によると、医療的ケア児保育支援事業として、看護師等の配置や保育士等の研修の受講等への支援等が進められている。

一方で、認定こども園における受入の実態を明らかにした研究はほとんど行われていない。また、看護師の配置や研修の実施等の園内体制の整備の有効性について検証した研究は見られない。

【方法】

1. 調査対象

全国の認定こども園の管理職 213 名。内訳は、園長 112 名、副園長 29 名、教頭 6 名、主幹・主任 64 名、その他 2 名である。

2. 調査手続き

2022 年版全国学校データ認定こども園 (教育ソリューション株式会社) より、ランダムに抽出した 2000 園 (公立 300 園、私立 1700 園) に調査依頼書を送付した。依頼書の QR コードまたは URL から、オンラインアンケート (Microsoft Forms) に回答を求めた。

3. 調査内容

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」より、「特別な配慮を必要とする園児への教育・保育」に関する記述を抽出し、現場経験を有する共同研究者と共に、項目を作成した。構成は①回答者の立場、②設置主体、③運営形態、④移行前施設、⑤専門職員の配置、⑥受入実績、⑦障害種別の配慮事項、⑧研修の実施、⑨交流実践の実施、⑩個別の教育・保育支援計画等の作成、⑪園内体制の整備、⑫関係機関との連携、⑬保護者支援の充実である。本研究では、②⑤⑥について特に扱う。

【倫理的配慮】

依頼書にて、調査の目的、調査への参加は自由であること、アンケートへの回答を以て参加に同意を得たものとすること、申込により報告書を配布することを説明した。送付先リスト、データ等は研究者個人のみがアクセスできる端末で保管し、共同研究者間でデータを共有する際はパスワードで保護を行っている。

【結果】

1. 医療的ケア児の受入状況

医療的ケア児の受入状況について、「4: 多く受け入れてきた」「3: 少し受け入れてきた」「2: 余り受け入れてこなかった」「1: 殆ど受け入れてこなかった」の4段階で聞いた。結果は表1の通りである。受入状況として

は、「少し受け入れてきた」という選択を含めても2割弱であり、低調であった。

表1 医療的ケア児の受入状況

多く受入	少し受入	余り受入無	殆ど受入無
5	37	23	148
2. 35%	17. 37%	10. 80%	69. 48%

次に、設置主体が、「市町村 (公立)」か「学校法人、社会福祉法人、その他 (私立)」かによって受入状況が異なるかを検討するため、評定値を独立変数にして、独立したサンプルの t 検定を行った (表2)。その結果、公立の方が私立よりも有意に受入が進んでいることが明らかになった。

表2 受入状況に係る公私立比較

設置主体	度数	平均値	SD	t 値	有意確率
私立	185	1. 45	0. 79	2. 64	p<. 05
公立	28	2. 04	1. 14		

2. 看護師の配置状況

医療的ケア児の受入に当たって、鍵になる専門職が看護師である。看護師の配置状況について、「常勤で配置」「非常勤で配置」「配置していない」の3択で聞いた。結果は表3の通りである。結果として、非常勤を含めると約45%の園で看護師配置が進んでいることが分かった。

表3 看護師の配置状況

常勤	非常勤	配置無
62	33	118
29. 11%	15. 49%	55. 40%

次に、設置主体が公立か私立かによって配置状況が異なるかを検討するため、 χ^2 検定を行った (表4)。その結果、有意差は見られなかった。つまり、公立園と私立園で看護師配置状況に違いはないと言える。

表4 配置状況に係る公私立比較

設置主体	配置有	配置無	χ^2 値	有意確率
私立	85	100	1. 030	n. s.
公立	10	18		

3. 医療的ケア児の受入と看護師配置との関連

看護師の配置については、公立と私立で差が認められなかった。そこで、公私の別に関係なく、看護師の配置の有無によって、医療的ケア児の受入状況が異なるかを検討するため、独立したサンプルの t 検定を行った。その結果、看護師が配置されている園は、配置されていない園に比べて、医療的ケア児を有意に多く受け入れていることが分かった (表5)。

表5 看護師配置の有無による医療的ケア児の受入状況

看護師	度数	平均値	SD	t 値	有意確率
配置無	118	1.42	0.78	2.06	p<.05
配置有	95	1.66	0.94		

4. 医療的ケア児の受入のための園内体制

医療的ケア児を受け入れるため必要な園内体制を検討する。園内体制については、「4：かなり実施している」「3：少し実施している」「2：余り実施していない」「1：殆ど実施していない」の4段階で回答を求めた。医療的ケア児の受入状況と評定値との関連を見るため、ピアソンの相関係数 (r) を算出した。表6は、1%水準で有意であった項目のみを示している。

表6 医療的ケア児の受入と園内体制との関連

カテゴリ	No	園内体制	r
医療的支援	36	園に看護師または養護教諭等を配置し、主治医や学校医（園医、嘱託医）、救急対応が可能である協力医療機関と連携しながら、医療的ケアを必要とする園児を受け入れている。	0.56
	40	心的外傷後ストレス障害（PTSD）の徴候が見られた場合は、小児精神科医や臨床心理士等による援助を受けて、園児と保護者の心身の健康に配慮するようにしている。	0.24
	13	慢性疾患や障害、不適切な養育の早期発見のため、園児の健康状態や発育及び発達の状態を定期的・継続的に把握するようにしている。	0.20
指導の工夫	9	身体を動かすことに困難のある園児が、遊びの中で基本的な動きから複雑な動きを体験できる遊具や活動を用意し、成功体験が積み重ねられるよう配慮している。	0.30
	14	障害のある園児の食事において、咀嚼や嚥下の摂食機能や手指の運動機能等の状態に応じた配慮を行っている。	0.28
	6	障害のある園児が、集団の中で生活することを通して発達していくために指導内容や指導方法の工夫を行っている。	0.23
	8	難聴の園児には、保育教諭等が近くに座って話し掛け理解しているかを確かめるなどして、よく聞こえるよう配慮している。	0.23
	7	視覚に障害のある園児が、自分で確かめることができる遊具や用具、素材を工夫し、主体的に働き掛けていくことができる環境を用意している。	0.21
研修	4	病児保育事業（病児対応型・病後児対応型・体調不良児対応型）に従事する職員が、必要な知識や技術を習得できるよう、研修を実施している。	0.23
	2	障害の種類と特性、配慮事項に関して研修を行い、理解と認識を深めている。	0.20
	5	エビペンの使用方法など、食物アレルギーに関する最新の知識を全職員が習得できるよう、研修を実施している。	0.20
指導計画	29	個別の教育及び保育支援計画に、医療機関における療育事業や福祉機関における児童発達支援事業が提供する支援の内容を具体的に記述し、必要な支援を関連付け整理している。	0.20
	33	疾病や傷害発生時、保護者の不適切な養育が疑われるときなど、それぞれの状況に活用できるマニュアルを作成している。	0.18
協働体制	26	特別な配慮が必要な園児と保護者に対する基本的な対応の手順や内容等を明確にし、職員全員が共有して適切に実践できるようにしている。	0.23
	31	園長が責任者として園内委員会を設置し、定期的に開催している。	0.23
	30	特別支援教育コーディネーターや障害のある園児を担当する職員だけに任せるのではなく、園長のリーダーシップの下、園全体の協力体制づくりを行っている。	0.22
専門機関との連携	39	障害のある園児に対し、個別の食事を提供し摂取に際しても介助が必要な場合、児童発達支援センターや、医療機関の専門職の指導・指示を受ける体制を整えている。	0.36

項目内容により「医療的支援」「指導の工夫」「研修」「協働体制」「指導計画」「専門機関との連携」の6つの

カテゴリが見出された。

r の値に着目すると、「医療的支援」では、看護師配置と、主治医、緊急対応可能な医療機関との連携が重要である (No. 36)。具体的な「指導の工夫」として、身体を動かすことへの段階的な指導 (No. 9)、摂食機能や趣旨の運動機能に応じた配慮 (No. 14) が求められる。また園として多様な障害種に対応する体制が整っていることが伺える。「研修」や「指導計画」については特別支援に係る一般的な事項に加えて、病児や疾病、食事についての研修及びマニュアルの作成 (No. 4, 5, 33)、医療機関や福祉機関との連携内容を計画に記載することがポイントになる (No. 29)。その上で園長や特別支援教育コーディネーターを中心とした「協働体制」と、児童発達支援センターや医療機関の専門的な助言を受けられるレベルで、緊密な「専門機関との連携」を推進していく必要があることが分かった。

【総合考察】

医療的ケア児の受入を推進する法整備と支援策が行われる一方で、受入の実態は2割弱と低調であった。また、私立において公立よりも受入が進んでいなかった。日本の保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園の在園児数に占める私立園の割合は79.4%と国際的に見ても高い水準にある (文部科学省, 2024) ことを踏まえると、私立園には一層の努力が望まれる。

専門職としては、看護師の配置が有効であることが示された。認定こども園における看護師配置の割合には、福岡市内の認可保育所を対象にした中村・向坂 (2016) の調査では4.7%、八田・金城 (2015) の全国の保育所を対象にした調査では61.3%と幅がある。本研究では約45%であるが、配置園でも受入の評価点の平均が1.66であることを踏まえると、配置割合の量的向上と共に、医療的ケア児の受入に資する質の保証が重要になるであろう。

園内体制では、主治医や緊急対応可能な医療機関との緊密な連携が鍵を握り、指導計画に位置付けると共に、協働体制の下、指導の工夫を行っていくことが求められる。特に、遊びにおける身体的な動きと生活における食事の支援が必要とされる。実践報告においても、小児看護の経験者等適任となる看護師配置、看護師同士の研修、設備整備、障害児保育の研修を受けた保育者との協働、園医・主治医との相談体制、緊急時の医療機関との連携等が課題となるとされている (松本ほか, 2019; 市川・仲本, 2024)。本研究の結果も、これらの知見を追認するものであった。

今後の課題としては、医療的ケア児を積極的に受け入れている先進園での調査を行うことが求められる。園の方針と、必要な専門職の配置と園内体制の整備、それを可能にする資源等を具体的に明らかにし、受入の推進に資する知見を提示したい。

【主な引用文献】

- ・医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律 (令和三年法律第八十一号)。
 - ・松本優作ほか (2019) 日本における医療的ケア児の保育施設への受入れに関する研究の動向. 川崎医療福祉学会誌, 29(1), 9-19.
- ※本研究は、科学研究費助成事業、基盤研究(c)「認定こども園への移行に伴う課題と改善策—私立保育所と私立幼稚園の比較を通して—」の一環として行われた。

配慮の必要な子が友の中で生き生きと生活するために (13)

○齋藤由佳 加藤和成 鶴巻直子 小林さゆり (葛飾こどもの園幼稚園) 広瀬由紀 (共立女子大学)

【問題と目的】

インクルーシブな保育を目指している当園においては、一人の子どもに対して多様な視点を持ち、理解につなげていくことが不可欠となっている。地域の療育機関による巡回指導、心理士を含めたケース会議、大学機関研究者との実践研究など、様々な機会を活かして一人の子どもの様子や状態、背景を知るために検討を繰り返し、その子に必要な保育や生活を、チームとして作り出していくことを日常としている。

今回は、外部の巡回指導や心理士の先生方と行っている園のケース会議や研修会で、保育とは違う療育的な視点をもって発言くださる助言を通し、幼稚園全体や保育者として大切にしていることを検討する。さらに子どもの姿を通してチームで保育を進めることの意味や意義を考察する。

【研究の方法】

園全体で対象児 T の保育エピソードを共有し、多角的に捉え、研究チーム 8 名で、T 児の背景や気持ちを振り返り、支援機関からの助言を活かし、どのように当園の保育に活かしたのか検討をした。

【事例の概要】

縦割り 18 名 3 人担任クラスにおける配慮の必要な T 児が、保育者 S や周りの友と楽しく認められる場を経験しながら育っていった。その過程の背景には、保育を作るための地域資源と繋がり、支えられ、外部からの助言を契機に、保育者間で T 児にとって必要なことやどんな保育ができるかを再検討したことで、T 児が友の中でのびのびと過ごし、居心地の良い場が増えていった。

【T 児の背景】

- ・ 年中男児 園生活 3 年目
- ・ 日本人の父 (日本語) とフィリピン人の母 (英語) との生活。英語の方が多少得意だが、園内では日本語が主。思いを上手く伝えられず、友とトラブルになることが多い。
- ・ 両親とも夜勤での仕事のため、生活が不規則
- ・ 運動神経が良く、側転が得意
- ・ 2023. 9 総合センターの相談、検査を受ける
- 11 総合センターで検査結果報告に担任同席
- ・ 2024. 4～ 週 2 回療育通園後、弁当前に登園
- ・ 当初の保育者 S は、今まで深く関わっていなかった T 児の、予想を上回る突拍子のない行動に驚き、今年度の行く先に不安を感じていた。

【経過】

2023 (年少時) T 児は、友に関心が芽生えつつも、

友のお弁当に端から指を突っ込む、靴を隠す、集会の輪の中で側転を続けるなど、絶えず友の気を引く行動でクラスを混乱させていた。また、クラスへの意識は薄く、あちこちの保育室を行き来し、友からは関わりを避けられるように「NO!」と否定され、激しく泣き続ける日々だった。

2024. 4 保育者 S は初めて T 児の担任になり、不安を抱えながらも覚悟をしていたが、ほとんどクラスにおらず、保育者 N に個別に見守りを任せており、関係が構築されるのに時間がかかった。また、クラスの友は T 児への関心がまるでなく、気にせず過ごしていた。

T 児は一度その場を離れたら戻ってこないと決めつけ、テラスに走り去ったときに「外は行かれません」と伝え、笑顔で上履きを見せ、身支度を忘れていたことを教えられた。初めて T 児の行動の意味に気づき、咄嗟に声をかけてしまった自身の保育を振り返った。それをきっかけに一呼吸置いて見守ることを心がけたところ、突発的な行動には、T 児の思いや意味があり、担任として T 児への見方が変わっていった。

2024. 5. 20 外部の心理士 W が、クラスで気にかけている数名を行動観察し、別の視点からの助言を受け、保育を振り返り、考えていくケース会を設けている。

療育後に登園し、集団の中で興奮状態だった T 児の様子を見た心理士 W は、「やるべきことを終えてから遊ぶ習慣を身につけたり、1 日の園生活の流れを決めて繰り返さなければ、療育に行っている意味がないのでは?」と助言を受けた。担任間の振り返りの中で、ベテラン保育者 K は「療育は、本児を集団に入れるためのものなのか?」と違和感を感じた。そのため、幼稚園という場ではルールを取り入れつつ、T 児が新しい友と繋がり、楽しい時間を過ごしてほしいと願った。

保育の組立を整理し、次の日から、弁当前に小グループ 3 人で過ごす時間を保育者 S が行うこととなった。

2024. 5. 21 主担任としてクラスから離れることや、T 児のねらいに向き合えるか、不安で気持ちが乗り切れていなかった保育者 S だったが、任された場で T 児にとってよい時間を過ごそうと考えた。

T 児のお気に入りの遊戯室に保育者 S、T 児、G 児、S 児で「T 児も楽しめる遊びをしよう」と提案をすると、リズム遊びや三輪車、側転の練習など、特別感を感じたのか相談を喜んだ。

保育者 S は、遊ばせようとせずつ一緒に遊ぶ中で、子どもたちの繋がりを引き出そうという姿勢でいた。また、どの子にとっても心地よい特別な時間とを感じる雰囲気作りを心がけていた。毎日とびきりの笑顔でクラスに戻る 3 人を、他担任は他児と共に温かく迎え入れ、

穏やかなクラスが築かれた。

G 児と S 児が揃うと 2 人だけで遊び始めようとするが、「T もやりたいんじゃないかな？」と促すと、2 人で外にいる T 児を呼びに行き「遊戯室タイム始まるよ」と声をかける。初めは誘われても外遊びが魅力的で「NO!」と拒否したが、次第に保育者 S、G 児、S 児の顔を見ると「遊戯室ね、待ってて」と足早に向かう姿に変わった。さらに、保育室で行っていた朝の集会を遊戯室にしたことで、友や保育者 S の様子を伺いながら入室し、輪の中に座って過ごすことは少ないが、同じ空間で歌やゲームを共有できるようになった。

2024. 5 T 児がクラスを意識し始めた 5 月、友の気を引くようにところ構わず側転をする姿があった。担任 3 名は、日常化していたその状況に慣れ、その都度、声掛けをしていたらきりが無いという思いもあり許容していた。しかし、その様子を見た心理士 W から、決めた場所でのみ側転を許すルールがよいのではと話を受けた。担任は、「決めた場所だとどめられるか、カードを見せて伝わるか」と疑問を持ちながらも、側転に×を描いた絵カードを見せると、意味を分かりながら手で×を作り「ブブー」と保育者 S の前で側転を続けた。その注意が楽しい関わりとなり、反応を喜びヒートアップする一方だった。残念ながら保育者 S も声を掛けることを一週間で諦め、無反応を続けた。側転を続ける T 児の姿を改めて振り返ると、周囲の気を引きたい思いの他にも、自身が側転以上に認められる場面がない物足りなさや、打ち込める遊びがなく満足できない生活の中に刺激を求めているようにも感じた。

ある日、小グループ活動で共に過ごしていた G 児が、T 児の影響を受け、側転を練習してきた。「T、側転するから足伸びてるか見て」と指導者のように慕い、2 人で側転を続ける。T 児は動きを真似されたことが嬉しく、G 児にグーサインを出し、2 人が新たに通じ合った瞬間だった。問題行動を保育者が必死になって禁止するのではなく、自分のことを認めてくれる友と過ごす時間に満足した T 児の気持ちが動き出し、満たされる姿へと繋がっていった。G 児が T 児と同じ時間を共有し歩み寄ったことで、T 児は抑制されていた側転に注目され、認められる場ができた。当初は気持ちが乗り切れなかった保育者 S も子どもと一緒に T 児の可愛さに触れ、日々関係が深まっていく時間が楽しいものとなっていった。保育者 S と T 児だけでなく、そこに他児がいることでより楽しさが見出せた。この場合は T 児を含め、G 児、S 児の育ちにも繋がるよい機会だった。

2024. 10 外国にルーツのある子ども 3 名を観察し、関わりを振り返る心理士 A との研修会を行った。英語を話せず、他国の保育への知識も浅く、不安を抱えながら関わっていたが、新しい視点から肯定して頂き、当たり前存在する文化の違いに保育者一同安心した。

「ある国では弁当箱を洗って持ち帰る」という話が

心に残っていたある日、T 児が弁当箱に大量の石鹸を入れているところを見つけた。片付けもせず一見遊んでいるように見えたが、研修会を思い出し「洗っているの?」と聞くと「綺麗綺麗」と真剣で、石鹸の使い過ぎを注意したい気持ちを堪え、「綺麗になったら嬉しいね」と見守った。その日から、泡は 3 回と決めて洗い、他クラスまでも見せに行く。毎日多くの友が認めてくれ、嬉しい関わりであり、食に関心がなかった T 児が「早く食べたいね」と自ら準備をするようになった。

【結果】

保育者 S が側で過ごす中で、本児の行動にプラスな気づきがあり、本児のよさを広めたいという思いに変化した。心理士 W の言葉をきっかけに保育者間でねらいや内容を検討し、始めた小グループ活動で、友と互いに知り合い、認め合った。心理士 A から文化の違いを学び、保育者 S は本児の姿を肯定的に捉えることができた。それらの積み重ねがあり、友の中で生き生きと心地よい生活を送る T 児の姿がある。

【まとめ】

当園の保育の変遷を振り返ってみると、多くの、多様な専門家や研究者と共に作られてきたことを改めて実感している。園外の専門家との研究活動や保育検討は、新たな気づきを与えられる機会となった。

今回の研究においては、心理士 W の助言をきっかけに自分たちの保育を作り出していった過程を振り返り、園や保育者として以下に示す①②を大切に考えていることを再確認した。

- ①短期的な目標として“出来ること”を目指すのではなく保育者や子ども同士の関係作りとし、長期的な視点をもってゆったりと関わることによる“共感”をもった生活とすること。
- ②皆と違うことで否定されがちな行動を、内容によっては皆の前で肯定的に受け止めることから、繋がりが生み出される生活となること。

また、各分野の専門家と共に互いの立場を理解し合い議論し、一人の子どもがより理解され尊重された保育が作られてきた過程を通し、チームで保育を考える意味や意義について、以下に示す③④が見出された。

- ③保育実践に対して外部の専門家が肯定的なまなざしを持っていると感じることで、チームとして協働しながら保育を進めていく力になる。
- ④外部の専門家が入ることにより、もっとよい保育ができるのではと悩む日常から、力を抜いた自然な状態で保育を見直すことができる。

今後、若手の保育者が様々な立場の専門家との“考える時間”を深めることにより様々な子どもに、より柔軟に対応できるよう保育実践を模索し深めていきたい。

子どもが保育者との二者関係から離れるときをどう見るか

○笹木 珠代 (愛育学園) 佐治 由美子 (愛育学園)

【はじめに】

保育現場では、子どもが保育者との二者関係を強く求める時期が到来することがよくある。保育者との濃密な二者関係を経た子どもが、保育者との二者関係から離れて自ら歩み出す際に何を体験しているのか。そして、保育者の側はその時をどのように感じ、何を体験しているのか。本研究では、津守 (1997) の提唱した「存在感」という子どもの育ちの柱を手がかりに、その内実に迫りたい。

【方法】

愛育学園 (特別支援学校) のある日 (2023 年 10 月某日) の保育におけるある児童 S と筆者とのかかわりの場面を事例として取り上げ、考察を加える。

なお、本研究では間主観的に現れ展開する保育の世界の豊かさを検討するため、エピソード記述法¹ (鯨岡, 2005) を用いている。

【倫理的配慮】

本研究については、学校長の承諾を得た後、対象児の保護者に対して研究の目的や内容、個人情報の取り扱いについて書面と口頭で説明し、同意をいただいた。

【背景】

S 君は小学2年生 (当時) のダウン症男児である。筆者が出会った当時1年生のS君は、周囲の大人が「おはよう！」と声をかけるだけで「キライイ！」と相手からの意識を全身で拒絶するように叫んで走り去っていた。周囲の人のちょっとした感情の起伏を敏感に察知し、常に”この人は本当に僕のことを大切にしてくれるか”を見定めるように相手の表情を窺っていた。

そんなS君が、1年生の春から筆者を遊びの世界に招き入れるようになった。S君はダイナミックな遊びや素早いやりとりのラリーを展開した。その姿は“僕のリズムにぴったりと沿うような相手であってほしい”と横並びの関係を求めているようだった。S君は朝登校すると筆者の名前を呼びながら校内を探すようになり、1日中傍に在ることを強く求めた。結果として、S君と筆者は18ヶ月の間毎日ほとんどの時間を共に過ごすこととなった。

2年生の秋頃から、S君が職員のKさんを遊びに誘う場面が見られ始めた。しかし、時々やりとりが

噛み合わずS君もKさんも困ってしまう展開が何度か続き、S君はだんだんと再び筆者と1日過ごすようになった。この頃のS君は、どこか常にイライラしているような雰囲気を漂わせていた。筆者の中には“S君が再び私との世界に閉じてしまうのではないか”、“S君の全てを私は一人で受け止め続けられないといけないのではないか”という窮屈な感覚が生まれていた。この感覚を同僚たちに相談しながら過ごしていたある日のことだった。

S 君は表庭の砂場での水遊びに筆者を誘った。S 君は「きて！ いっしょにやろ！」といったように筆者を砂場の中に誘ってきた。今までだったら、何のためらいもなく裸足になり S 君と一緒に土を掘り始める筆者だったが、この日は「ちょっと待ってね～」と言ってその誘いを受けなかった。それまでの S 君との“横並び”の関係から少し離れてみようと思ったからだ。普段の S 君は、大人が自分のイメージと大きく違う返しをすると怒ったり「なんでよ！きてよ！」と強く引っ張り込むことが多かった。しかし、この日の S 君は、筆者からの断りを大して気に留める様子もなく一人で水遊びを再開した。

筆者は今までとは違う S 君の姿に少し驚きながら、砂場の周りにすのこを並べることにした。

【エピソードと考察】

エピソード 1

私が裏の倉庫からすのこを持って戻ると、S 君がいつの間にか水着を脱いで裸ん坊になり、私が並べておいたすのこの上に座っていた。その姿は、“ふざけて裸になった”という様子ではなく、リラックスした様子で“つい脱いでしまった”というような気持ちのいい開放感があつた。裸ん坊の S 君は、ホースで辺りの木々にお湯を飛ばしたり自分の身体にお湯をかけたりしている。裸ん坊で庭の真ん中に佇む S 君に、私は今までとは異なる不思議な感覚を覚えた。S 君のことを“初めて見た”ような感じがしたのだ。これまでの S 君は、私の身体に密着するようにして切実な眼差しを向けてくる姿が印象的だった。私は“応えなきゃ”という切迫感とともに、しがみつくと S 君を“自分の身体の一部”のようにさえ感じていた。しかし、目の前の S 君は堂々として

一人でいることに満足感を抱いているように感じられた。S 君の輪郭は光っているように見え、私の中には爽やかな感動が生まれた。

考察 1

津守 (1997) が提唱した子どもの育ちの上で重要な柱の一つに「存在感」がある。これは、「この場を自分が生きる場所と実感ⁱⁱ」する感覚のことであり、「日常一緒に生活する大人が自分を信頼してくれていると感じることが、子どもの存在の確かさの感覚をつくⁱⁱⁱ」るのだと述べられている。

前述したように他者から脅かされる危機を抱えていたこれまでの S 君は筆者との関係を通して自らの存在感を育んでいた。しかし、本エピソードにおいて、S 君は存在感を一人の個として発見し味わい始めた。それによって、筆者は“S 君を初めて見たような感覚”を得たのだろう。

エピソード 2

私は、あぐらをかいている S 君の隣のすのこに反対方向を向く形で膝を抱えて座った。近づき過ぎたくはなかったが、“そばにいる”感覚も届けたいと思ってのことだった。S 君はそんな私に声をかけることはなく、相変わらず気持ちよさそうにホースの遊びを続けている。私は清らかな存在感を斜め後ろに感じながら、ここにいることが許されているような心地の良い軽さを味わった。

考察 2

これまでの〈S 君-筆者〉の関係は、ぴったりとリズムに沿うような横並びの関係であり、活動を二人で同方向に進めてきた。しかし、本エピソードでは筆者は S 君の神聖な存在感を侵襲しない位置を探り、S 君の反対向きに自身を位置付けている。筆者自身も“ここにいる”という自身の存在感を味わうことができた時間である。

津守 (1997) は、保育者-子どもの関係において「何かと区別しがたく一体になっている」関係から「互いに独立した人間として『ある』関係」^{iv}への変容を人間の育ちの重要な契機とした。本エピソードの S 君と筆者は、互いに存在感を味わい認めることで「ある」関係に立つことができたのではない。

エピソード 3

5 分ほど経ち、S 君がしばしば自分の身体にホースのお湯をかける姿が見られ始めた。私は（寒くなってきたかな？そろそろ上がるかな？）と思い、近くに用意してあったバスタオルを手渡した。すると S 君は、ホースのお湯を胸のあたりに当てながらバスタオルにくるまって、すのこの上に横になった。温かさが全身に渡り、眠る前の赤ん坊のような安心しきった表情をしている。S 君は、今まで聞いたことのない甘い声で「ムニャムニャ…あったかいなあ…」と呟きながら目を閉じた。私はその姿を見て、（サナギになっている…！）と思った。

考察 3

筆者は S 君の姿を見て“サナギになっている”と直感したが、その意味はこの時点ではわからなかった。しかし後から振り返ると、S 君はこの次の日から学期末まで筆者を求めることがなくなり、K さんを積極的に遊びに誘うようになった。以前見られていたようなやりとりの噛み合わなさはなく、S 君が K さんを戸惑わせないように自ら調整している姿が垣間見えた。さらに、S 君の言葉の語彙が格段に増え、以前は物を投げたり唾を吐くことでしか伝えられなかった気持ちや意図を言葉で伝えることに挑戦する様子が見られるようになった。改めて考えてみると、筆者が“サナギ”と直感した背景には、S 君の新生への予感があったのかもしれない。

【おわりに】

本研究では、保育者との濃密な二者関係を経た子どもがそこから離れて自ら歩み出す際に、子どもと保育者の両者それぞれが“今、ここにいる”という「存在感」を味わうことを通して、存在を了承しあう「ある」関係に立つことができることが示された。そこには、離れることに不安を感じたりしがみついたりするのは異なる次元の、伸びやかな満足感と他者としての存在感に出会った際の畏怖にも近い神聖な感覚が同居していることも明らかになった。

今後も、子どもの育ちを外側から安易に“A から B に変化した”と見なししてしまうのではなく、子どもが体験している“いま”を細やかに感じ応答しながら、その豊かさと面白さに迫っていきたい。

ⁱ 鯨岡峻『エピソード記述入門』東京大学出版会, 2005

ⁱⁱ 津守真『保育者の地平』ミネルヴァ書房, 1997, p4

ⁱⁱⁱ 津守真『学びとケアで育つ-愛育養護学校の子ども・教師・親』, 佐藤学, 小学

館, 2005 p47

^{iv} 津守真『保育者の地平』ミネルヴァ書房, 1997, pp134-135

インクルーシブ保育における定型発達児への教育的効果

～保育現場におけるエスノグラフィーの分析から～

○守巧 (こども教育宝仙大学こども教育学部) 広瀬由紀 (共立女子大学家政学部) 若月芳浩 (玉川大学教育学部)

【目的】

我が国が 2014 年に批准した障害者の権利に関する条約を契機として保育現場にもインクルーシブ保育が着実に浸透してきている。それに呼応する形で障害児への支援や合理的配慮についての実践が活性化され、報告もされてきている。

一方で、インクルージョンのための合理的な配慮等の支援は、まだ十分に検討されているとは言い難い状況にある(勝浦・荻原・上田, 2018)。そのため、支援の現状は、幼稚園教諭(以後、教諭)による現場レベルでの試行錯誤が実施され、戸惑いながら実践している。

インクルーシブ保育で重要なことは、個別性と共同性と折り合いながら、障害児のみならず定型発達児にとっても有益な保育でなくてはならない。

社会全体として多様性を受け入れることの重要性が叫ばれているが、まずは社会全体の環境整備や合理的配慮の認知度を上げる必要がある。理想は、多様性(ダイバーシティ)を尊重し、少数派に対する差別や偏見を無くしつつ、多数派(定型発達児)の豊かな成長にも寄与していくことである。共生社会の実現には担い手の育成が重要であるが、担い手とは決して教諭や支援の専門家だけではなく、定型発達児も含まれる。

そこで、本研究ではインクルーシブ保育における定型発達児に焦点を当て、インクルーシブ保育の実践が定型発達児に対してどのような点で発達支援に寄与しているかを明らかにすることが目的である。

【方法】

(1) 子どもを中心にデータ収集を行い、定型発達児との関わりのなかで、定型発達児への教育的効果の検証を試みた。データ収集法は、エスノグラフィーを採用した。エスノグラフィーは、参与観察・インタビューな複数の技法を組み合わせた多角的な手法で、個人の言動を文脈ごとに記録することを通して行動にみられるパターンを取り出そうとする点に特徴がある。主に参与観察による事例収集であるが、一部、保育者へのインタビューを適宜フィールドノートに加え、補足の説明や確認の意味で実施した。観察期間は、2024 年 6 月から 2024 年 9 月末日現在、計 14 回訪問し、継続観察中である。対象児と定型発達児との社会的相互作用が確認できそうな場面と予想されるタイミングでビデオ撮影をし、計 85 分 51 秒であった。

(2) 分析対象は、埼玉県内私立幼稚園である。本園は、都心部から離れた箇所に位置し、自然豊かな園庭がある。当該地域では、障害の有無に関わらず、外国籍の子どもの含め多様な子どもが登園している。インクルーシブな状態にある園と判断し、研究協力を依頼した。

(3) 要支援児は、年長児女児(以下 M)で明確な診断名はない。週に 2 回、登園に専門機関に通園している。他児との口頭でのやり取りはほぼ無く、単語でのやり取りがほとんどである。製作に興味があり、不器用さは感じられない。昼食前になると空腹から不機嫌になり、独り言を言って泣き出すことが多い。自由な遊びの時間は、特定の友だちと遊ぶというよりは興味がある製作を一人でしていることが多い。

M のクラスは、計 21 名(男児 8 名、女児 13 名)である。担任と補助教諭の 2 名で、M への加配は無い。なお、特定の子どもで仲が良い子どもはイニシャル表記をし、不特定の子どもは「他児」と表記する。

【倫理的配慮】

本研究は、筆者の所属先の学術研究倫理委員会によって承認を得ている(承認番号 24-0008)。

【結果】

(1) M の心情や状況を察して代弁する

- ・保育室に大きな空き段ボールがある。そこに M が入ろうとする。入ってから、それに気が付いた U が「閉めればいいの?」と言葉をかける。

(2024. 6. 18)

- ・友だちの製作の遊びに興味を示す。M は、のりとハサミを持ってきたが、どこに座って良いかわからずにのりとハサミを持ってウロウロしている。他児が「ここでもいいよ」と M に伝える。着席するが、困惑している M の表情をみて「先生、作り方わからないんだって」と担任教諭に伝える。(2024. 6. 18)

- ・他児との関係性が変化。M の感情を他児がわかってきた。M の気持ちの状態に対して「〇〇が嫌なんじゃない?」「～がしたいんじゃない?」と予想ができてきている。「泣いているから〇〇なのでは?」といった発言が出てきている。他児が「一緒にやってあげ」と M に伝える姿が増えてきている。

(2024. 9. 24)

他児は、これまでの M との生活を通して、M の心情や M が望んでいることを推察していた。他児は、M について「他の友だちとは違う」ことをこれまでの言動から学びとっており、どのように接したら良いのかを推察している。具体的には、困っていることや「こうしたい(しかし、できない)」欲求などを察して本人や担任教諭に伝える。

(2) 行事を通して M への理解を深め、支えようとする

- ・運動会の練習において担任教諭から M へ手伝うこと(衣服の着脱等)があるが、「自分でする」と拒否する姿がある。M は、周囲からの手伝いや指示を受け

ることが苦手である。担任教諭は他児との関わりの増加を狙い、直接的な手伝い等は、できる限り他児からしてもらいたいと考えている。他児（女児1名）に「あっち行ったから声をかけてきてもらえる？」と依頼すると他児は「わかった！」と承諾した。他児からの誘いにMはスムーズに従う。また、表立って他児に依頼をしなくても、担任教諭が独り言のようにつぶやくと、それに気が付いた他児が率先して動くことがある。(2024. 9. 25)

・組体操の際、運動場にて裸足になる。裸足になったためか興奮してきて「う～！う～！」とサイレンのような声を笑顔で出す。Rが「裸足になって嬉しいからだね」と理解を示す。しかし、練習中、足の裏に草や砂がまともにつくのが嫌がり、払いのける。他児から気にしないことを注意を受ける。Rは、練習が終わり、靴下・靴があるテントに戻ると「今ならパンパン（草を払うこと）していいんだよ」とMに伝える。(2024. 10. 1)

・発表会がある。クラス全員で配役を決め、劇をする。Mは主人公の役を希望した。主人公は、3名が希望したが、その一人であるHは、同居している祖母との関係が悪く、厳しく育てられている。「朝の支度に時間がかかる」「友だちを手をつなぐことを嫌がる」いった行動から担任教諭から気になる子と捉えられている。そのようなHだが舞台袖においてMにセリフや動きを教えるようになっていく。また、自分から手をつないでMに立ち位置を誘導する。Mをフォローする姿からこれまで皆無に等しかった担任教諭から感謝を受けるようになっていった。(2024. 11. 29)

行事の練習を通して、他児はMとの関わりから自信を得たり、Mの気持ちを察した言葉かけを学んだり、さらには集団において貢献する機会を得たりしている。自由での遊びの時間では接点が乏しい友だち同士であったとしても、一斉での活動では必然的に接点ができる。特に、行事では運動会の立ち位置や発表会での配役等でMとの接点ができる。自然発生的であるが、普段接点が乏しい者同士でやり取りをすることで他児が経験したり、学んだりすることがある。

(3) 多様な価値観に触れる

・運動会の練習をグランドでするため、移動する。移動の際、Mがグランドの白線を少しだけ踏む。後ろの同じクラスの他児（男児）が「白い線は踏まないんだよ」と注意する。それを聞いていた他のクラスの男児は「少しぐらいだったらいいんじゃない？」と話しかける。すると注意をした男児が「少しぐらいだったら、いいか！」と許す。(2024. 10. 1)

保育中、友だち同士のやり取りから、様々な考えや感じ方に見聞きすることを通して多様な価値観に触れる機会がある。相手をみて、寛容さを示す姿勢が芽生えてきていることがわかる。あわせて、Mの姿や相手の指摘から、価値観を広げていることもわかる。

(4) Mの成長にあわせ、対応を変える

・朝の会の際、トイレに行った後入室する。その際、たまたまドアが閉まっていた。それを見たMは「一人ぼっちになったじゃん！」と大泣きになる。他児（男児）がMから「同じことやって！」と言われ、再現する。男児は、ドアを開けて笑顔で入室してくる。それをみんなで見て「泣いてないね～」と言っているのをMは聞いている。男児以外も入室したがみんな笑顔で入室。Mは「泣かなくていいね」と言う。(2024. 10. 17)

他児は4月から「Mは泣く子」と認識しており、「泣くと大変な子」と認識している（担任教諭へのインタビューより）。4月初旬は、Mを「泣かないようにする」ことに意識を向けていたが、これまでの生活から「泣くが、その後どう対応するか？」に移行しつつある。つまり、「泣かせないようにする」のではなく、「泣いたらどうするか？」を探るようになってきている。

(5) Mとの関係を起点とした人間関係の広がり

・朝の会において、T（自分の気持ちを相手に言葉で伝えるのが苦手で、保育者や友だちに助けられることが多い女児）とMが当番になる。担任教諭による「お当番さん、前にきて」の言葉かけに、Tが反応するが、Mは自分が当番と気が付いていない。すると、Tは、「Mちゃん、お当番だからこっちにきて」と大きい声で誘導する。Tは、このような行動をするタイプではないので、担任教諭は驚く。(2024. 9. 24)

Mは、他児に何かをしてもらったら「ありがと！」と言う。Tは、これまでMから感謝の気持ちを伝えてもらっているので、基本的な信頼関係ができており、Mとの関わりで居場所ができていられると思われる（担任教諭へのインタビューより）。役にたつ機会があるとともに、Mとの関係を起点として人間関係を広げているのだと感じた（担任教諭へのインタビューより）。

【総合考察】

当該クラスには、「担任教諭とMとの関わり」「他児とMとの関わり」「自分とMとの関わり」の3つの手がかりが存在し、他児はそれぞれから「Mという友だち」を認識していった。クラスには、M以外にも多様な個性や考えがある子どもたちが集まっているが、特にMは他児と異なる個性や言動がある。このことを強制ではなく、自然な形で体験しており、Mという友だちを子どもたちなりに理解しようとしていった。他児は、Mとの関わりや生活を共にする中で、誰に言われるわけではなく、心情を察したり、対応を考えたりするようになっていった。Mのように一人で過ごすことが多い子どもは、一斉・自由双方の活動において他児との接点は多いわけではない。そのため行事の練習においてはじめてに近い状態で接点をもつ他児もいる。しかし、接点は少ないもののMをフォローしたり、積極的に取り組もうとしたり、貢献の喜びや責任感の芽生えの場面が多くみられた。その結果、他児は多様性に対する理解を深め、困っている子を助けようとする態度が培われてきていることが示唆された。

【付記】

本発表にあたっては、JSPS科研費24K05893（研究代表者：守巧）の助成を受けた。

統合保育からインクルーシブ保育へ —実践研究の変遷と考察—

○那須とよみ (浜松学院大学)

1. はじめに

私は予てより統合保育研修に機会を得て、自閉症スペクトラム児について研究を重ねた。新規で入職以降、障害児や外国籍児等、発達や家庭的に様々な支援を要する児の担任であった。40 年近い在職期間に子どもの権利や障害者の制度等が変化する中、直接影響のあった「保育所保育指針」から保育実践を振り返り、統合保育からインクルーシブ保育への変遷の検証を試みた。

2. 研究方法

- (1) 実践当時の保育所保育指針の記載内容
- (2) 保育実践の振り返りと求められた専門性
- (3) (1)(2)から保育所保育指針から見た、現場における統合保育からインクルーシブ保育への変化の検証
指針の改訂に合せて、概ねⅢ期で考察を行う。

倫理的配慮について (注意事項)

- ・ 保育実践は個別のケースではなく、特に倫理的配慮の必要な手続きが含まれないので、記載が必要ない。

【Ⅰ期：1980 年代】

*1980 年代：障害児加配として 4 歳児を担当
A 保育所でも初めての障害児の入所であった。
<背景> 1979 年：国際児童年
1981 年：国際障害者年

保育所保育指針(1965 年通達)を使用 以下抜粋

第 1 章 総則

3. 指導の基本方針

<問題行動のある子ども>

- (11) 集団生活その他の面で特に問題行動のある場合には、所長と相談し、必要に応じて専門家の助言を受けるなど適切な指導が行なえるようにすること。この場合、問題行動の有無の判定については、特に慎重に配慮すること。その他心身の発達に軽度の遅滞のある子どもが入所した場合においても、これに準じて指導すること。

第 2 章 子どもの発達上の特性

1. 身体的生活

(2) 運動機能の発達

(略) 平均より早く発達する子どもは、一応心身に障害のない子どもをみなすことができるが、例外もある。また、運動機能の発達に遅れを示す子どもは、精神発達に遅れや何らかの身体的欠陥をもっていることもあるので精密検査を必要とする場合もあるが、発達の個人

差による場合も少なくない。

他には、第11章 保健、安全管理上の留意事項に虚弱児の記載が見られた。

当時保育所指針を参考にした記憶はあまり無く、毎日が暗中模索であった。遊びを大切に考えていたが、「旗体操」「オペレッタ」等日々の遊びではない活動を行事前に提案し、取り組むという“行事中心・保育者主体の保育”が展開されていたと反省する。養成校での教えから離れ、現場に置いて、子どもは保育者の言う事を聞き、従って成長する、見栄えも大事と思うようになっていた。

【考察Ⅰ】

統合保育の学習もせず、健常児の集団をまとめ、発達を促し、そこに障害児等を参加させよう…それにはどの様に工夫すれば良いか？保育者主体で、「巻き込もう」「困った」の繰り返しであった。一方 1981 年田中等による『こどもの発達と診断』、1984 年には高浜等による『年齢別保育講座』等が相次いで出版され、子ども一人一人の発達過程や大切にすべき保育の視点を学ぶことができ、その後の保育を大きく変えていく礎になった。

【Ⅱ期：1990 年～1999 年】

*主に B 保育所での実践：全ての年齢で担任する。

TEACCH プログラム、心の理論等の研修参加により自閉症児に対する新任時の対応の不十分さを知る。

<背景> 1989 年：子どもの権利条約採択
1993 年：障害者基本法
1994 年：サラマンカ宣言

保育所保育指針(1990 年通達)を使用 以下抜粋

第 2 章 子どもの発達

3. 子どもの生活と発達の援助

(前略) 子どもに発達の遅れや保育所の生活に慣れにくい状態がみられても、その子どもなりの努力が行われているので、その努力を評価して、各年齢別の発達の一般的な特徴を押しつけることなく、個々の子どもの発達の特性や発達の課題に十分に留意して保育を行う必要がある。

第11章 保育の計画作成上の留意事項

- (6) 障害児に対する保育については、個々の子どもの発達や障害の状態を把握し、適切な環境のもとで他の子どもとの生活を通して、両者がともに健全な発達が図られるように努めること。

(他に指導を要する子どもについて、指導計画の展開にとらわれることなく柔軟に保育することや家庭との連携、専門機関からの助言を受ける等も記された。)

第12章 健康・安全に関する留意事項

5. 障害児に対する保育

個々の障害の種類、程度に応じた保育ができるように配慮し、家庭、主治医、専門機関との連携を密にする。また、他の子どもや保護者に対して、障害に関する正しい認識ができるように指導する。

指針に記載された、「養護と教育の一体」が基礎となり、保育者の立ち位置に変化が見られた。園内では保育者の保育観や方法論に多少の相違があっても目の前にいる障害の有無だけでなく、外国籍や途中入所の児童に対して、その児の現状や課題及び保育者の対応について検討した。結果として、登園時や自由遊びの時間また主活動の時間でも児童の居場所は、“情緒の安定を優先する”場所や場面を重視する事を確認した。

【考察Ⅱ】

行事中心から、日々の遊びや個々のつながりから集団になり、発表につながる事を保育者が子ども達と一緒に体験していった。例えば、椅子取りゲームを「椅子座りゲーム」に変え全員が座る事を楽しむ遊びや、全部玉入れ等通年玉入れの道具を使って、全部入れ終わるまで遊んでみる…など子どものアイデアや発想に耳を傾けた。〇〇しなければいけないという思い込みから、〇〇であつたら良いな、というように価値の転換が図られ、子どもに聞く、一緒に考える旨に軸が変化した。しかしまだ健常児中心の発想であり、強制はしないが障害児等には「参加したい時にどうぞ」という消極的な姿勢であつたと振り返る。

【Ⅲ期：2000年～2009年】

*C 保育所 D 保育所勤務 E 保育所にて園長昇任。

<背景> 2001年：WHO 国際生活機能分類 ICF モデル

2005年：障害者支援法

1999年保育所保育指針（2003年保育士国家資格）抜粋

第2章 子どもの発達

3 子どもの生活と発達の援助

（前略）子どもに発達の遅れや保育所の生活に慣れにくい状態がみられても、その子どもなりの努力が行われているので、その努力を評価して、各年齢別の発達の一般的な特徴を押しつけることなく、一人一人の子どもの発達の特性や発達の課題に十分に留意して保育を行う必要がある。

第11章 保育の計画作成上の留意事項

9 障害のある子どもの保育

障害のある子どもに対する保育については、一人一人の子どもの発達や障害の状態を把握し、指導計画の中に位置づけて、適切な環境の下で他の子どもとの生活を通して、両者が共に健全な発達が図られるように努めること。

（保育の展開に当たっては、その子どもの発達の状況や日々の状態によっては指導計画にとらわれず、柔軟に保育する、職員の連携体制の中で個別の関わりが十分とれるようにする、家庭との連携を密にし、親の思いを受け止め、必要に応じて専門機関からの助言を受

けるなど適切に対応する等の記載がある。）

第12章 健康・安全に関する留意事項

7 虐待などへの対応

(1) 虐待の疑いのある子どもの早期発見と子どもやその家族に対する適切な対応は、子どもの生命の危険、心身の障害の発生の防止につながる重要な保育活動と言える。（続いて虐待が疑われる子どもについて、発達障害や栄養障害等の具体的な記載があつた。）

C 保育所時代に統合保育研修(研究)に参加し、表出表現活動や遊びを手がかりとし『自閉症児の集団参加プロセスモデル』を基に児の発達過程を仮定し、内面理解をと実践と検証に取り組む。(H13・14年)

この統合保育研修にて、障害児側から見えているモノ、感じている事柄を学び、巻き込むのではなくニーズを理解する必要と、実践上の面白さを体験した。

E 保育所：4歳児「11匹のねこ」の劇遊びでは、A児はネコになったり、魚になったりしながら参加。魚に食べられたシーンでは、担任が布を掛けて雰囲気醸し出すが、保育参観時に誤って裏表を逆にしてしまった。「あつ！」と子ども達。A児が混乱すると皆思つて「先生、反対こ」と告げそのまま進行はストップ。気づいた担任が事の顛末を保護者に伝え、裏表を戻す。（この間子どももA児も中で待っている。）戻った処から劇遊びは再開し、フィナーレへ。終了後ある保護者が、「A児も子ども達も、よく育っていて驚いた、嬉しい」と語りに来てくれた。クラスの子どもの成長を喜んで頂ける保護者の成長にも感謝の念が湧く。

【考察Ⅲ】

統合保育研修の学びを活かし、A児の側に立って考える園内研修や助言を行う。A児の声を聴こうとすると、同時に周囲の子ども達の声も自然に耳に入る。“子どもの意見表明”とは実際にこのような事かと、保育者等が学ぶ実践が積み重なる。『子ども主体』の意味は子どもが主人公の遊びや生活を、保育者が子ども達と一緒にコーディネートしていく様な事と感じる。

【まとめ】

今回は40年中30年分の振り返りと考察になった。近年の部分の割愛する形になったので、次回の課題とした。子どもの権利条約にある「意見表明権」の存在の大きさと、インクルーシブ保育がインクルーシブ社会を実現させていく礎になるという実感が持てる。しかし現場ではまだまだ、事件事故も多い。子どもの命を預かり、守り、育むために保育者の専門的な資質の向上と、条件整備が求められていると考える。

引用文献

保育所保育指針（S40年・H2年・H12年）

自閉的傾向のある子どもと保育士の相互交流の変容

鷲尾 昌子

【目的】

保育所において、子どもの生活の安定を支えるために、保育士が子どもとの信頼関係を築くことは重要である。そして、子どもとの信頼関係構築は、子ども・保育者・保護者といった多元的な影響を及ぼし、保育士自身の内面や保育実践において肯定的な影響をもたらすと岡本^[1]は述べる。

それでは、保育所に在籍するコミュニケーションに困難のある自閉症スペクトラム障害(以下、ASD)、もしくは自閉的傾向のある子どもと保育士の関係においてはどうか。

ASD の特徴として、社会性の発達の遅れや同一性保持の強迫的欲求(こだわり)があげられるが、保育所のような集団生活においては、他児とのかかわりの難しさや、こだわりや感覚の過敏さの程度によっては、保育所は安心できる場所になりにくいことも考えられる。そのような状況において、保育士は対応に追われ、躓きを感じる場合も少なくない^[2]。さらに、意思疎通の難しさから、互いに鯨岡^[3]のいう負の様相を孕みやすく、それが蓄積されると負の関係を増幅し、二者間の信頼関係が形づくられにくい。

しかし、「ASD の子どもは人との交流への志向性はゼロではなく、こだわりは周りの人と二人三脚によって判断を分かち合う経験の少なさから二次的に派生する。そして、支援にあたっては特殊な療法ではなく、養育者を含む周りの大人との相互交流・共有体験が重要である」と滝川^[4]が指摘するように、ASD の子どもの行動特徴を個の能力として捉えるのではなく、ASD の子どもと保育士の関係性から捉え直し、少しでも多くの相互交流を取る必要がある。

そこで、本研究においては、自閉的傾向のある子どもと保育士の相互交流に焦点を当て、保育士がどのような意識をもって子どもとのかかわり、不安や戸惑いがどのように変容するか、その特徴を捉えること、そして、相互交流の変容過程を明らかにすることを目的とする。

【方法】

1. 研究協力者

対象児(ゆうき 仮名)と担当保育士(田中先生 仮名)とする。ゆうきは、1歳児半健診で言葉の遅れを指摘され、発達外来では半年から1年の遅れがあり、自閉的傾向があると言われる。保育所には2歳10ヵ月に入所し、入所当初は、思い通りにしないと癇癪を起こし、寝転がって自分の頭をたたく等の自傷行為が見られた。一方、田中先生は20年以上の保育士歴を持つが、特別な配慮を要する子どもの担当経験は少ない。

2. 分析の対象

ゆうきが保育所に入所してから1年間(2歳10ヵ月～3歳9ヵ月)のうち20日間(月に1～2回)自由遊びの時間に参与観察を行った。田中先生とやり取りする場面の映像を撮影し、各時期(I期：やり取りが続かない時期、II期：やり取りが続くようになった時期、III期：やり取りに変化が見られるようになった時期)3回分を視聴した保育士に半構造化インタビューを行い、その振り返りや気づきを対象とする。

また、各時期に撮影できた絵本を介したやり取りの映像3回分を各時期の代表的なやり取りとして行動分析の対象とする。

3. 分析方法

保育士の意識の変容

インタビューの逐語録から、先の3つの時期に該当する内容を廣木^[5]を参考にKJ法で抽出し、保育士の意識の変容の特徴を捉える。

保育士と子どもの相互交流の変容

保育士の絵本の映像についての振り返りから、各時期の特徴を捉える。さらに、行動コーディングシステム(DHK社)による行動分析を行い、高橋^[6]の視線・非言語・感情・言語の行動カテゴリを用いて分類する。

【倫理的配慮】

本研究におけるデータの収集とその取扱いについては、対象となる子どもの保護者と保育士、施設長の同意を得た。その上で、大妻女子大学生命科学研究倫理委員会より承認(受付番号03-022)を受け、研究を実施した。

【結果と考察】

1. 保育士の意識の変容特徴

I期からIII期までの田中先生の振り返りから、不安や戸惑いは各時期に様々な要因が考えられ、なくなることはなかったが、軽減されたといえる。I期は、ゆうきとのかかわりにくさや意思疎通の難しさなど、ASD の特徴が不安や戸惑いに関連していた。II期になると、自分の支えだったこととして、園長や他の職員とのゆうきの理解の共有、クラスの担任体制、ゆうきと1対1で過ごす場所の確保などがあげられた。さらに、自身のかかわりに対してゆうきがどのような反応をするかわくわくするようになったと語り、ゆうきの行動の捉え方に変化が見られた(図1)。III期には、ゆうきから田中先生へ視線を向ける・言葉をかける・触れる・助けを求める等のはたらきかけが見られたことで、ゆうきとの意思疎通の難しさの緩和が捉えられ、不安や戸惑いが軽減したことが推測された。

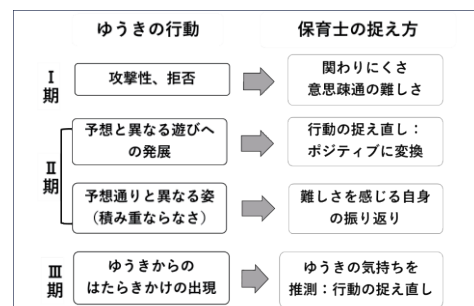


図1. 田中先生のゆうきの行動の捉え方の変化

2. 保育士と子どもの相互交流の変容

絵本の映像を視聴した田中先生の振り返り

I期において、田中先生は自分のはたらきかけがゆうき

に拒否されると予想を立てながらも、「入所当初は、どんな題材でもいいからやり取りのきっかけがあればいいと思っていた」と、誘いながら試行錯誤を続けていたのに対し、Ⅱ期になると、ゆうきの方から取った田中先生との距離を保つために動かないようにするなど、ゆうきとのやり取りを慎重に、そっとかかわり始めようとしていた。Ⅲ期になると、Ⅱ期のようなゆうきの様子を見てからかかわろうとする慎重な態度から、自分から誘ってみるという積極的なはたらきかけに変化した。また、ゆうきの視線が自分に向けられていることや、ゆうきが自分の腕に触れていることからゆうきの気持ちを推測し、自身に生じた気持ちに目を向け、それをゆうきに返そうとしたことから情緒的な応答が増えたという特徴が見いだされた。

絵本の映像の行動分析

各時期の田中先生の行動の出現率を比較すると、ゆうきへのはたらきかけ(「注意を惹く・促す」・言葉をかける)はⅠ期よりⅡ期にかけて減少し、Ⅲ期にかけて再び増加している(図2)。この行動カテゴリの増減は、やり取りが続かず一方的にはたらきかけていた探索時期から、慎重にかかわろうとするⅡ期、そして積極的になったⅢ期といったように、ゆうきにはたらきかける保育士の意識の変容が関係していると考えられた。

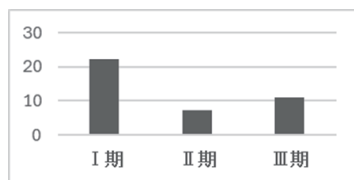


図2. 田中先生の行動の出現率 (注意を惹く・促す)

行動のつながり(事象連鎖)では、Ⅲ期において田中先生の言葉かけ「指摘」「事実確認」「質問」のあとに、ゆうきの行動「絵本を操作する」「事実確認」「提案・同意」が続くという行動のつながりが出現した。さらに、ゆうきが「絵本を操作する」後に、田中先生がゆうきに言葉をかけたり「注意を惹く・促す」行動もⅢ期において増加した。このような行動のつながり(事象連鎖)の出現や増加は、活動のつながり、やり取りが途絶えずに続くようになったことを示しており、Ⅱ期からⅢ期にかけてやり取りが深まったことが推測された。

Ⅱ期とⅢ期の同時生起では、互いの視線が合うアイコンタクトは減少したが、同時に絵本を見る時間や、互いに絵本に視線を置きながら田中先生の「注意を惹く・促す」、ゆうきの「絵本を操作する」、両者が互いに言葉をかける行動が増加し、Ⅱ期には見られなかった絵本を介した三項関係が成立したことが明らかになった。

【総合考察】

本研究では、保育所における自閉的傾向のある子どもと保育士の関係構築につながる相互交流の変容過程を明らかにすることを目的とした。その結果、当初は保育士がかかわりを持とうと近づいたり、声かけを変えたりしても子どもがその場から離れてしまうことが多く、やり取りは難しい状況だった。それが、Ⅱ期、Ⅲ期になると、やり取りが相互に行われるようになり、Ⅲ期には、アイコンタクトは減少したが、絵本を介した三項関係が成立したことが明らかになった。

その背景には、保育士が試行錯誤しながらかわり続け、戸惑いながらも子どもの反応に影響を受ける自分の気持ちに向き合い、子どもの気持ちを推測しながらかわるようになった保育士の意識の変容があり、その中核になったのが、保育士の子どもの行動の捉え方の変化と考えられた。そして、保育士のはたらきかけの変化がやり取りにも影響し、さらに、子どもからはたらきかけをもたらし、結果的に相互交流が変容したことが明らかになった。

また、子どもから保育士へのはたらきかけは、子どもとの意思疎通につながり、保育士の安定をもたらし、不安や戸惑いの軽減につながったと推測された(図3)。

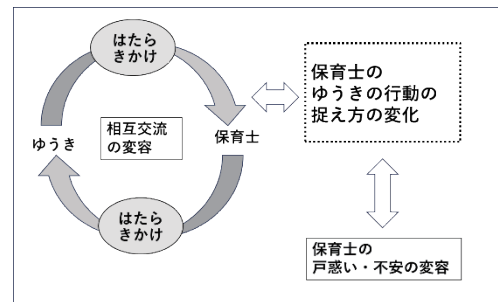


図3. 行動の捉え方の変化の影響

以上から、自閉的傾向のある子どもが日常を過ごす保育所で、保育士と安定した関係を築くことがいかに重要であるか、そして、保育士が子どもとの関係において子どもの行動の捉え方を変えることが重要であると考えられた。

しかし、ASD の子どもと保育士の関係を捉えることは容易くなく、関係をどのように支えていくか、また、保育士の意識の変容をどのように促していくかが今後の課題となると考える。

【引用・参考文献】

- [1] 岡本かおり. 信頼関係構築による保育の質の変化—保育者が捉える子ども・保育者・保護者の姿—. 応用教育心理学研究, 2021, 第38巻, 第1号(通巻第53号), 3—18.
- [2] 櫻井貴大. 統合保育における自閉症児へのコミュニケーション支援の実態—保育者の援助や躰きに注目して—. 愛知教育大学幼児教育研究, 2015, 第18号, 27—34.
- [3] 小林隆児・鯨岡峻. 自閉症の関係発達臨床, 日本評論社, 2005.
- [4] 滝川一廣. 子どものための精神医学. 医学書院, 2017.
- [5] 廣木彩. 自閉症の生活支援における構えの構造的理解と「押しつけ」をめぐる考察. Journal of Japanese Clinical Psychology, 2022, Vol. 40, No. 4, 334—345.
- [6] 高橋ゆう子. 自閉症スペクトラム障害の子どもと母親の関係性の変容—RDIを適用した一事例の検討—. 人間生活文化研究, 2022, NO. 32, 62—72.

【付記】

本研究は、大妻女子大学人間生活文化研究所の研究助成(DB2237)を受けたものである。

子どもの主体性を育む「劇」活動について

—保育者による自由記述資料から読み取れる捉え方に着目して—

根本朋子 (大泉保育福祉専門学校)

I. 問題と目的

現在のわが国の幼児教育・保育は、平成 29 年に改訂された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携認定こども園教育・保育要領」に沿って行われており、「子どもの主体性」を重要なキーワードとして注目している。日々の遊びの中で、保育者の環境構成によって子どもの主体性の発揮が促され、子どもたちは自分自身で遊びを展開し、発達につながっていく。しかし、保育の中には行事に向けての協同的な活動もあり、そうした活動の多くは保育者主導で始まる。保育者主導の活動であっても、子どもが主体性を発揮できるようにすることは、保育者の援助が重要になると考える。保育者が保育の意図をしっかりともち、指導方法や援助方法によってその活動において子どもの主体性が発揮されるか否かは決まるのではないだろうか。千田・河合 (2019) は「行事として劇もしくは劇遊びを行う場合は保育者の環境設定や導入方法によって明暗が分かれることがある。」と述べている。

筆者は、日本保育学会第 77 回大会において「子どもの主体性を育む保育について—発表会等における『劇』を手がかりにして—」の研究発表を行った。今回は、子どもの主体性を育む「劇」活動について保育者の自由記述資料から読み取れる捉え方に着目した。

すなわち、本研究は、「劇」活動に対する保育者の具体的な思いに着目し、自由記述資料からキーワードを抽出して子どもの主体性を育む「劇」活動について考察を試みた。本研究により、「劇」活動において子どもが主体性を発揮できるように導く保育者の肯定的な意見と負担に感じる意見を明らかにして、子どもの主体性を育む「劇」活動に対する保育者の捉え方について探究したい。

II. 方法

1. 研究方法

質問紙調査法である。保育者を対象にした劇発表についての質問紙調査票を作成し、その中に「『劇』発表を行うことについて自由にお書きください。」という自由記述欄を設けた。

2. 調査対象者

調査対象者は、北関東の F 市・I 市・M 市の保育所、幼稚園、認定こども園の計 38 園に勤務する保育者であり、292 人に配布し、226 人から回収した (回収率 77.4%)。その中で自由記述欄に回答した保育者は 65 名であった。この 65 名の自由記述を資料とした。

3. 手続き

調査対象園に電話および訪問して、園長に研究目的および配慮事項について十分に説明して研究に対する協力

を依頼した。協力が得られた園に、1 部ずつ封筒に入れた質問紙調査票を持参または郵送した。調査票は、無記名で回答記入後に、郵送にて回収した。

4. 資料収集時期

2023 年 3 月～4 月であった。

5. 倫理的配慮

研究協力に対する同意を受けるに際して、事前に園長に口頭および文書にて、調査は任意なものであり、無回答または途中で回答を止めても不利益にはならないこと、プライバシーに配慮し、個人が特定されることは決してないこと等を説明した。回答後の提出をもって、本調査に同意したと判断した。

なお、本研究は東京福祉大学大学院社会福祉学研究科内研究倫理審査委員会の承認を得て実施した (承認番号 2022-16 号)。

III. 結果と考察

1. 保育者の記述内容について

保育者の記述内容 (複数回答) について「肯定的記述」「否定的記述」「子どもの気持ち・発達についての記述」に分類すると、表 1 のようであった。

「肯定的記述」は 76 であった。「劇は子どもにとって成長できる良い経験だ」「子どもの成長を感じて嬉しい」の記述が多く、子どもの成長を述べている。次いで「子どもが主体的に取り組むと良い劇になる」の子ども主体性についての記述であり、子どもが主体性を発揮した「劇」を成功させて良い劇になったことを述べている。「保育者と子どもの信頼関係が深まった」や「子どもの日頃の姿で劇の内容を決めている」は、保育者が子どもの姿をしっかりと捉えることを基にして「劇」の構想を考えるなどの保育者の姿勢は、子どもとの信頼関係の深まりにつながっていることがうかがえる。また、「他の保育者にサポートしてもらって良い劇になった」は、良い「劇」活動のためには担任保育者が一人で指導するのではなく担任保育者を支える他の保育者の存在があることを記述している。

「否定的記述」は 74 であった。「劇指導は保育者にとって大変だ」「劇の準備は負担が大きく精神的にきつい」など保育者の負担感の記述が多い。また、「保育者主導の指導になった」「劇発表に対して子どもの主体性の発揮は難しい」の記述からは、「劇」活動を子どもの主体的な活動にしていく難しさを保育者が感じていることが分かる。

「園の方針」「見栄え中心の劇にどうしてもなってしまう」「保護者」などの記述は、「劇」活動を子どもの主体的な活動にしていく難しさの理由と関連しているように思われる。それは、「プレッシャー」や「焦る気持ちが出てし

まう」の記述からうかがうことができるだろう。また、「劇指導には保育者の指導経験の差が反映する」の記述からは、経験不足のために「劇」指導に対して保育者が不安を感じている様子がうかがえる。

「子どもの気持ち・発達についての記述」は 105 であり、3 分類中で最も記述数が多かった。「楽しさを味わっていた」「自信を身につけた」が多く、「劇」活動後の子どもの姿として「達成感」「満足感」「意欲的」「コミュニケーション力」「主体性」「団結力」「協同性」「発想力」「想像力」などが記されていた。したがって、「劇」活動の経験は子どもの発達に大きな影響を及ぼすと多くの保育者は捉えているといえるだろう。

2. 記述内容の 3 分類について

記述内容の 3 分類についての人数は、表 2 のようであった。「肯定的記述」は 44 人 (67.7%) で最も多く、次いで「子どもの気持ち・発達についての記述」は 39 人 (60.0%)、「否定的記述」は 32 人 (49.2%) であった。保育者一人あたりの平均記述数は「子どもの気持ち・発達についての記述」が 2.69 で最も多かった。

記述内容の 3 分類がどのように分布しているかを表した結果は、表 3 のようであった。「肯定的・否定的・子どもの気持ちや発達」の 3 分類のすべてを記述している保育者は 15 人で、最も多かった。次いで「肯定的記述のみ」「子どもの気持ちや発達のみ」「『肯定的記述』と『子どもの気持ち・発達についての記述』」が、それぞれ 11 人であった。したがって、一人の保育者が肯定的捉え方と否定的捉え方や子どもの発達のことなど、多面的に捉えていることが示唆された。

3. 考察

以上の結果から、子どもは「劇」活動を楽しみ、「劇」活動を通して自信をつけ、様々な発達につながっていると保育者は捉えていることが明らかとなった。

肯定的な捉え方をしている保育者は、子どもの主体性

が発揮されることの記述が多く、子どもの姿をしっかりと捉えていることがうかがえた。これらの結果から、子どもが主体的に取り組めるような保育者の援助や環境構成が必要であり、それにより子どもの発達が促されていくと考えることができるだろう。心に残る「劇」経験を積むことによって、子どもも保育者自身も成長を感じ、更に保育者は「劇」活動を肯定的に捉えるようになるのではないだろうか。そして、「劇」活動で子どもが主体性を発揮するようになると、経験カリキュラムにより、意欲、コミュニケーション力、主体性、団結力、協同性、発想力、想像力などの非認知能力が身に付くようになると思う。

一方で、「劇」活動に対して否定的な捉え方をしている保育者がいることが明らかとなった。それは「プレッシャー」や「焦り」として表現されていて、保育者の負担感として捉えることができるだろう。その理由として、「劇」を観る側の保護者等の期待を保育者が感じて「見栄え」を重視せざるを得ないことがうかがえる。保育者が「子どもの主体性」と「見栄え」の狭間にいるとしたら、「劇」活動の指導は保育者にとって難しいものとして捉えられることは首肯することであるといえよう。

しかし、「劇」は見栄えを重視しなくても子どもの主体性が発揮されると、観る人に感動を与えるのではないだろうか。それは肯定的記述の中の「子どもが主体的に取り組むと良い劇になる」という記述が示唆していると考えられる。「劇」に対して主体的に取り組むことにより得られる様々な子どもの発達は、経験カリキュラムにより身に付けていくことを保護者が理解するように、保育者側から発信していくことが必要であろうと思われる。

※ 引用文献：

千田恭子・河合亜紀 (2019) 子どもの興味と表現を引き出す劇の取り組み、富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 教育実践研究, 14, 125-129.

根本朋子 (2024) 子どもの主体性を育む保育について ―発表会等における『劇』を手がかりにして―、日本保育学会第 77 回大会発表論文集, P-B-1-02.

表 1 保育者の記述内容の分類 (複数回答、n=65)

肯定的記述	回答数	否定的記述	回答数	子どもの気持ち・発達についての記述	回答数
劇は子どもにとって成長できる良い経験だ	15	劇指導は保育者にとって大変だ (指導・台本・衣装・準備・練習)	11	楽しさを味わっていた	20
子どもの成長を感じて嬉しい	14	保育者主導の指導になった	10	自信を身につけた	17
子どもが主体的に取り組むと良い劇になる	12	劇の準備は負担が大きく、精神的にきつい	9	達成感・満足感を味わっていた	11
保育者と子どもの信頼関係が深まった	9	劇発表に対して子どもの主体性の発揮は難しい	6	劇発表に対して意欲的だった	8
他の保育者にサポートしてもらって良い劇になった	7	ある程度の形にしないといけないというプレッシャーがある	6	子ども同士のコミュニケーション力が付いた	7
子どもの日頃の姿で劇の内容を決める	6	園の方針を無視できないので内容が変わることがある	6	主体性が身に付いた	7
劇発表に取り組むと保育者も成長できる	5	劇指導が不安である	5	クラスの団結力が強くなった	6
保育者が劇指導に対して努力している	4	劇指導には保育者の指導経験の差が反映する	4	子どもが劇の構想を提案した	6
いろんな役を味わうことができるようにしたい	3	劇練習は完成に向けて焦る気持ちがでてしまう	4	劇発表後、子どもが成長した	5
保護者が劇を見て喜んでくれたので嬉しかった	1	保護者と保育者の思いが違っていて、苦しかった	3	友だちの役も覚えてやりたがっていた	4
合計	76	見栄え中心の劇にどうしてもなってしまう	3	協同性が身に付いた	4
		保護者の主観が劇に影響している	3	発表会後に子ども同士の遊びに変化があった	4
		劇指導は持ち帰り仕事が多い	2	発想力・想像力が育った	4
		劇指導のピアノ・衣装作成を行うことが苦手だ	2	恥ずかしがって嫌がる子どもがいた	2
		合計	74	合計	105

表 2 記述内容の 3 分類の割合 (n=65)

	肯定的	否定的	子どものこと
記述人数	44	32	39
(%)	67.7	49.2	60
記述数	76	74	105
一人あたりの平均記述数	1.72	2.31	2.69
記述総数	255		

表 3 保育者の記述内容の分類別組み合わせ

記述内容 組み合わせ	肯定的記述 のみ	否定的記述 のみ	子どもの記述 のみ	肯定+否定	肯定+子ども	否定+子ども	肯+否+子
人数(n=65)	11	8	11	7	11	2	15

小規模保育施設の可能性

ー野外保育との連携による子どもの成長発達を探るー

副島 里美 (長野短期大学)

【目的】

小規模保育施設などの特定地域型保育事業は、現在も増加を続けている。小規模保育施設は、職員数が多く手厚い保育を受けることができる点で評価が高い一方、施設自体がゆとりある構造ではなく、園庭を持たない園も多いなど“生活環境”を問題視する声もある。特に運動面での発達の不安を指摘する声も高い。一方、このような施設環境が不十分な面は、園外での活動で補う姿がある。例えば辻川 (2022) は、小規模保育施設は「体力作りや自然に触れる」ことのできる周辺資源の有効活用を目指していること、を述べている。また、小林 (2024) は、小規模保育施設におけるコーディネーション運動導入の有効性を述べるなど、各園での工夫や取り組みもみられる。このような観点からみると、小規模施設としての運動面の積極的な取り組みが、子どもの身体的な発達を促すことが予想できる。そこで、本研究では野外保育の取り組みに着目した。例えば前田 (2020) は、野外保育が歩行運動や姿勢制御の安定性につながること、小笠原 (2015) は、情緒コントロール、身体コントロールや自発的主体的な活動促進に寄与することを示唆している。しかしながら小規模保育施設と野外保育の連携の調査は現在のところ行われていない。

本研究においては、小規模保育施設と野外保育の連携が、子どもの生活面や運動面での発達に、どのような影響を及ぼすかについて検討することを目的とする。

【方法】

1. 対象園・対象児

対象園は東海地方の住宅地に在する。「一人ひとりに寄り添い、安心感のある雰囲気の中で生きる力を育成する」ことを保育目標として2017年に設立した。対象児は2歳児クラスの7名(男児4名・女児3名)である。

2. 対象の野外保育

対象園と同市に在する。「園舎をもたず、毎日野山で活動する森のようちえん」をテーマとした認可外保育施設である。定員は3歳～5歳の24名で、月曜日～金曜日の週5日間活動を行っている。

3. 対象とした活動

1) 本研究の対象とした活動は以下の7回である。

- ①山遊び：木登りなど (2024年4月)
- ②山遊び：ブランコなど (2024年5月)
- ③川遊び：小川散策 (2024年7月)
- ④川遊び：魚やカニなどとのふれあい (2024年7月)
- ⑤山遊び：ブランコなど (2024年8月)
- ⑥山遊び：栗拾い (2024年10月)
- ⑦山遊び：どろんこ遊び (2024年10月)

※保護者には毎回クラスだより (ドキュメンテーション) で内容を通知

2) 時程

- 8:30～9:30 出発準備・出発に向けての導入
- 9:30～10:00 お迎えバス到着・園を出発・現地到着
- 10:00～11:00 活動
- 11:00～11:30 着替え・昼食
- 11:30～12:00 現地出発・園到着

4. 研究方法

1) 《アンケート調査》

対象児7名の保護者14名(園児1名に対して2名の保護者)に対してアンケート調査を実施した。回答者は12名(回答率85.7%)である。

①方法：グーグルフォームによるインターネット回答 (回答期間は2週間)

②実施日時：2024年11月

③内容：野外保育との連携について、野外保育における子どもの成長発達について、野外保育における具体的なエピソード、など

2) 《インタビュー調査》

対象児のクラス担任2名にインタビューを実施した。

①方法：遠隔通信によるインタビューを、個室でインタビューと1対1で行った。

②内容：野外保育との連携についての考え、子どもの成長発達について、保護者の反応について、など

③実施日時：2024年11月

④実施時間：一人15分

【倫理的配慮】

1. アンケート調査

対象者には、以下について文章で通知した。

①意義、②目的、③アンケート内容の守秘、④内容の分析方法、④データの管理方法、⑤結果の公表先、⑥承諾方法、⑦同意の撤回、⑧責任者・問い合わせ先

2. インタビュー調査

対象者とは以下について説明を行い、同意書を取り交わした。また、同意撤回書を渡した。

①研究への任意参加、②不利益のなさ、③撤回の自由、④選定された理由、⑤意義、⑥目的、⑦方法、⑧期間、⑨参加者人数、⑩危険性、⑪個人情報保護、⑫利益相反、⑬問い合わせ先、⑭責任者氏名

【結果】

1. アンケート調査

対象者の平均年齢は35.9歳(30歳～41歳)。全員が両親(父6人・母6人)である。対象の子どもは、第1子が11人、第2子が1人。

1) 野外保育参加による子どもの発達

参加前(発達の期待)は、全体で46回答であったが、実施後(実際に感じた発達)は57回答であった(1.24回答増加)。参加前は「経験値を高める」という期待が最も多かったが、参加後に多くなった項目は、精神の発達(我慢する力、継続する力、協調する力、など、3回答

から 6 回答へ)、遊びの幅が広がる (7 回答から 10 回答へ)、知的な発達 (読む、書く、計算する、モノを知る、など 1 回答から 5 回答へ) などであった。

2) 具体的なエピソード

「虫に興味を持つようになった、虫を怖がらなくなった」が一番多く (4)、「遊具の使い方が上手になった、遊べる遊具が広がった」(2)、「木登りなどを物おじしなくなった、体幹がついた」(2) などがあげられていた。

3) 特に良かった遊び

山遊び (ブランコや草木遊び) が一番多く (9)、川遊び (7)、木の実遊び (栗拾い) (4) の順であった。また、バスの乗車も多かった (6)。

4) 具体的なエピソード

どのようなことをしたのか、何を見て、何ができたのか、それを話す子どもの楽しそうな様子が描写されていた。また、野外保育での体験をきっかけに、山や川に家族で出かける家庭もあった。

⑤ 野外保育との連携の満足度

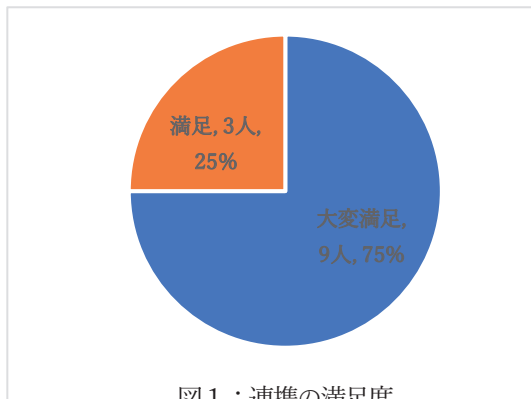


図1：連携の満足度

回答者全員が満足している結果となった。

2. インタビュー調査

1) 野外保育との連携の考え

担任保育者二人とも、最初は「自然」の中で過ごす (ケガや虫など) ことに対し若干の不安があったようだが、最終的には二人とも「大賛成」、ということばで締めくくっていた。

2) 子どもの成長発達について

「これまで受け持った 2 歳児では不可能だった“ボルダリング”や“ぶらんこの立ち乗り”などができる」、「体幹がしっかりしてきて横が持てないような滑り台でも滑ることができる」、など、身体的な発達が述べられた。また、「珍しい虫がいたら友だちと情報を共有する」や「遊びを誘うことが多くなった」などの友だちとの関わりの増加も述べられた。生活面においては、「食欲が増した」、「一人で眠れる子が多くなった」などの面が述べられた。

3) 保護者の反応について

連絡帳でも「楽しみにしている」とコメントがある、「おにぎりやシートなどを積極的に準備してくださる」など、ポジティブな言動があげられた。

4) 子どもの反応について

毎月とても楽しみにしていて、その Word だけでテンションが上がる、毎月のご褒美のように考えている、今度バスはいつくるの? とよく聞かれる、当日は自分から帽子を被ったり靴を履いたり真っ先に玄関に行く、など大

変楽しみにしている姿が述べられた。

5) 今後の課題

- ・「野外保育」はたまにしか行けないので、その間の日常をいかにワクワクできるか。せっかく培った発達を日常でも活かせるように、野外保育に近い環境を探すこと。
- ・今後さらに子どもの成長発達を促すにはどのような環境を設定すればいいかを一緒に考えていきたい。

【総合考察】

今回の実践は、「子ども」「保育者」「保護者」とともに“大満足”の結果となった。その要因について考察する。

1. 保育者の積極的な働きかけ

担任保育者二人は、子どもを主体とする保育を目指しており、子どもの成長を促す環境を常に探求する姿が見られた。例えば野外保育との連携が決まった時には、近くにある小山を遊びに取り入れ、野外保育に行った際に子どもたちが戸惑わないようにするなどの配慮を行っていた。

2. 野外保育担当者との綿密な打ち合わせ

野外保育を取り入れるにあたっては、保護者も参加した見学会を開催、連携活動を実施した後は、野外保育担当者も含めた“振り返り”の時間を設けることで、当日の子どもの姿、今後目指す子どもの成長、などを共有していた。

3. 対象園と野外保育の相互作用

対象園と対象の野外保育は、共に“子ども主体の保育”を目指しており、両者ともに“自然”という素材が子どもの成長発達に寄与するのではないかと考えていた。また、対象園は 2 歳児を、野外保育は 3 歳～5 歳児を対象にしている点で、対象にしていない年齢の子どもについて、お互いに学び合える環境になっていたと思われる。そして、対象園の保育者や子どもは、普段では全くふれることができない刺激“ここでしか得られない感覚”が得られることで、さらに高い意欲につながっていったと思われる。

4. 利益の循環

今回の活動は、「運動をすることで成長発達を促したい」(小規模保育施設側)、より多くの人に自然の楽しさを味わってもらいたい(野外保育側)、という利害が一致した。その上で、「子どもがさらに自然を楽しむにはどうすればいいか」という共通の目標が子どものワクワク感を引き出した。そのワクワク感は、保護者や保育者の“よりよい保育”という有能感を引き出し、さらによりよい保育を目指す、というポジティブな循環を作り出していた。

小規模保育施設は、園舎も限られた面積しかないことが多く、園庭を持たない場合が一般的である。そのような中で在園児にどのような運動を取り入れるかは大きな問題であろう。その点においては本研究のような連携は、今後への大きな示唆となる。しかしながら、実際に連携している施設は、今回の対象地域でも本研究の対象園のみである。実施を行うにあたっては、危険への対応や下準備など大変な部分も多い。それらをどのように払拭していくかが今後の課題であろう。

引用文献

紙面の関係で、発表当日にお知らせします。

絵本から広がる探検遊び (2)

—てつたくんと、みつやくんがともだちになるとき—

○石川かおる (愛星幼稚園)

佐々木由美子 (東京未来大学)

【はじめに】

本研究は、絵本から広がる探検遊びについての継続研究である。繰り返し楽しんだ絵本や物語が、製作活動やごっこ遊び等、子どもたちの遊びの中で豊かに展開していくことはしばしばある。筆者らは、物語の世界が「ごっこ」や「つもり」ではなく、現実とつながり、子どもたちにとっての〈リアル〉になるときに、何が子どもたちの中に生まれ、何がもたらされるのか。また、どのような保育者の配慮や環境構成が必要なのかについて、その一端を明らかにしていきたいと考えている。

前回、絵本『めっきらもっきらどおんどん』(福音館書店)から始まった探検遊びでは、子どもたちだけでなく、保育者や保護者も含め、みんなが共通の物語の中に生きることによって、より親密で新たな関係性が育まれ、共通の課題を乗り越える力や信頼、協力、一体感が育まれていったのを確認できた。物語と現実の歯車がかっちりと噛み合うなかで、大きな力に促されるように、子どもたちの関係性が変化し、子どもたちの新たな面を引き出したのである。また、その経験が楽しい思い出として長らく子どもたちの心の中にとどまり続けることも確認できた。

今回は、幼年童話『もりのへなそうる』から始まった探検遊びのなかで、物語が子どもたちの〈リアル〉になるとき、個人のなかでどのような心の揺れがあり、何が起き、何が生まれているのかに着目したい。

なお、こうした現実と物語世界が渾然とした遊びを河崎 (1987) は「探検遊び」、加用 (1994) は「探検・ほんと?遊び」、そして藤野 (2008) は「想像的探検遊び」と呼んだ。本発表では、物語が〈リアル〉になるときをとらえて考察していきたいので、あえて「想像的」という言葉は使わずに、探検遊びという言葉を用いている。

【研究方法】

『もりのへなそうる』(わたなべしげお作・やまわきゆりこ絵、福音館書店 1971) をもとにした探検遊びの記録を、子どもの言動および保育者の配慮・環境設定の両面から分析していく。実践記録は、小石川白山教会愛星幼稚園 (以下愛星幼稚園) 會田和・石川かおるによるものであり、2024 年 6 月から 12 月の記録である。

愛星幼稚園は、東京 23 区内に位置するキリスト教主義の幼稚園である。「自由遊びを中心とした教育」を大切にしており、登園後子どもたちは思い思いの場所で好きな遊びに打ち込む。3 年間クラス替えがなく同じクラスで過ごす。年長児 (ゆり組) は男児 15 名、女児 11 名、計 26 名。

【倫理的配慮】

本研究の目的や意義について保護者に対して文書で説明し、同意を得ている。また、園児の個人情報保護を遵守し、対象者が不利益をこうむることのないよう倫理的配慮をおこなっている。

【結果と考察】

6 月の壁面構成が、『もりのへなそうる』の 1 場面に変わっていることに気がついた子どもたちは、本棚から『もりのへなそうる』を持ってきて、壁面の絵を本の挿絵から探している。子どもたちの様子を見て、担任は、『もりのへなそうる』を毎日一章ずつ読むことにする。

遊びの時間に子どもたちが『もりのへなそうる』のてつたくんとみつやくんが持っている鉄砲を作り始めたので、クラス活動でも物語と同様に地図やサンドイッチを作り、近隣の植物園や園内を探検し、物語の世界を身近に感じようとする。

1. A くんの疑い・検証・本気

2024/06/13

登園すると、壁面のてつたくんとみつやくんの手に「ピストル」と「弾」があることに気がついた子どもたち。前日の読み聞かせの箇所にピストルがでてきたため、「昨日のピストルじゃない？」等と言っている子、本を持って来て見比べる子がいる。本の中に「ピストル」の挿絵を見つけ、「これと一緒にだ！」と興奮気味に話している。

2024/06/18

てつたくんとみつやくんの手に「手紙」と「地図」が握られている。子どもたちは、本と見比べたり、興奮した様子で話したりしているが、A は「これは、先生がしているはず」と言い切り、手紙があった状況を担任に尋ねたり、地図の紙を調べたり、懐疑的である。

2024/06/27

登園すると、保育室に子どもたちの作ったピストルや弾で遊んだ形跡がある。また、てつたくんとみつやくんが床で手紙を書いたようで文字が画用紙からはみ出て、床にクレヨンが付いている。登園した子どもたちは、床に落ちているピストルや手紙などを見ながら、壁面のてつたくんとみつやくんと見比べている。

A は、登園すると画用紙からはみ出ている床の文字を見ながら、「5 歳は紙に書けるけど、3 歳ははみだしちゃうから」(みつやくんが書いたのではないかと保育者に伝えに来る。A の気づきに保育者も、

周囲の友達も「そうかも!」「確かに!」等と盛り上がる。

2024/06/28 (A の母親から)

A が自宅で『もりのへなそうる』を繰り返し読み、数日前から毎晩手紙を書いて、ゆで卵 2 つと一緒に冷蔵庫に入れてから就寝すると報告がある。翌朝、起きるとすぐに冷蔵庫の手紙とゆで卵を確認し、朝食にゆで卵を食べてから登園するのが日課になっているとのこと。

2024/07/09

宿泊行事の夜、てつたくんたちから届いた地図に沿って森の中で宝探しをする。A は怖くなった様子で「僕、先生と一緒に行くね」と保育者と手を繋ぐ。宝探しの最後に、暗闇に光っているへなそうるの卵形のネックレスを見つけると、驚いた様子で見ている。子どもたちにネックレスが手渡されると、「てつたくんとみつやくん、本当に来ていたんだね」とつぶやく。

A は、てつたくんとみつやくんから手紙が届いても、壁面や保育室内に変化があっても「先生がしているんでしょ」と主張していた。しかし、自宅では『もりのへなそうる』を繰り返し読み、6 月中旬からは「毎晩手紙を書き、ゆで卵を冷蔵庫に入れている」と報告があった。A 自身「いるの?いないの?」とてつたくんとみつやくんの存在を確認しようとしていたのではないかと考えられる。

床にはみ出したクレヨンの文字をみつやくんの書いたものだと考えた A はこれまでの自身の疑問に答えを見出した。また A の発見に担任や周囲の友達が賛同したことによって、さらに確固となった。この発見が A にとって物語が〈リアル〉になったときであると考えられる。その日以降 A の懐疑的な様子はなくなり、友達の意見を聞き、自分の意見を主張しつつも、否定することがなくなっている。A の中で物語が〈リアル〉になったとき、自分の信念や考えとは違う他者や相反するものを受容する力や視野の広がりにつながったのではないだろうか。

2. 内側にあった力をひきだす-B ちゃん・C くん

2024/06/18

登園すると保育室の床にバラバラになったクレヨンが落ちている。壁面のてつたくんとみつやくんの手には手紙と地図が握られている。

一番初めに登園した B が、保育室や壁面の変化に気づき、驚いた様子で、「クレヨンがおちてるよ!」「てつたくんとみつやくんの手に何かついてる!」と登園する子どもたちを靴箱の前で待ちながら、興奮気味に伝えている。聞いた子どもたちが急いで保育室に入り確認している。クラス全体に興奮したような雰囲気広がっていく。特に複数名の女児が興奮しており、「幼稚園が休みの間に 2 人が遊びに来たのかな?」「どうやって幼稚園に入ったのか?」「まだ 2 人が幼稚園にいるかもしれない」と探し始める。

B は、これまで幼稚園で積極的に友達と関わる様子がみられなかった。しかし、この日、一番に登園し、

第一発見者になったことで、積極的に友達にその発見を伝える行動につながった。また、友達が B の発見に驚きをもって共感したことによって、B は人と関わる喜びや通じ合う心地よさ、そして自信を得た。これがきっかけで、これまでの殻を破り、積極的に発言したり行動したりする B の姿が見られるようになった。

2024/06/21

登園すると、積み木の上に泥の足跡がある。また、床に水がこぼれていて、その形がピストルの形に見えると、C が最初に発見し、友達と大騒ぎになる。C は、「こっちから見ると見えるよ」と友達に説明を始める。

怖がって友達の手を握る子、担任に抱きつく子などがある反面、てつたくんとみつやくんを探しに行く子どもたちの姿がある。

床に水がこぼれていたのは、保育者の仕掛けではない。しかし、子どもたちは物語を身近に感じて遊ぶ中で、些細な変化にも敏感になり、てつたくんとみつやくんの仕業ではないかと考えるようになっていた。実際、保育室の大型積み木に泥の足跡(保育者の仕掛け)があったことから、床にこぼれている水も関連していると推測したのではないだろうか。

C は、普段から保育者や友達の発言にふざけたり、茶化す傾向があり、真剣に話したり行動することがなかった。しかし、C の発見に対し、友達が真剣に関わり、皆でその形を確認したり、水跡と自分たちの鉄砲を比べたりしたことによって、C は友達といっしょに一つのことに向かい合い、ともに考えることの楽しさを味わった。それ以降、C は人の意見を真剣に受け止め、ともに考える行動が見られるようになった。

【総合考察】

絵本から広がる探検遊びにおいては、保育者の環境設定は重要である。今回の事例でも保育者は物語と現実をつなげるような、いくつもの仕掛けを用意している。しかし、それを子どもたち自身が驚きと喜びをもって発見し、物語とつなげ、「やっぱり来たんだね」と、周囲と分かち合い、広めていくことによって、初めて、物語が子どもたちにとっての〈リアル〉になっていくのではないだろうか。すなわち、物語を〈リアル〉に変化させていくのは子どもたち自身なのである。第一発見者の子どもは、自分が発見したことで自信を持って友達に伝え、友達と共有することで、ヒーロー的な感覚を味わう。この感覚が、積極的に友達と関わる力、視野を広げる経験へと繋がっていくと考えられる。また、自分たちで創りだした〈リアル〉な世界だからこそ、子どもたち同士の関係性も親密で特別なものになっていくといえる。

【参考文献】

岩附啓子・河崎道夫 (1987)『エルマーになった子どもたち』(共にひとなる書房)/加用文男 (1994)『忍者にであった子どもたち』ミネルヴァ書房 / 藤野 (2008)『遊びの心理学: 幼児期の保育課題』石黒広昭(編)『保育心理学の基底』(萌文書林)

子どもの遊びにおける「なりきる」ことの諸相

○渡邊 孝枝 (十文字学園女子大学幼児教育学科)

1、はじめに

「なりきる」とは、子どものどのような姿を指すのだろうか。—例えば、「猫になりきる子ども」と捉える時と、「猫になる子ども」と捉える時では、子どもの姿の捉え方に違いがあるのだろうか。

そこでまず、保連携型認定こども園教育・保育要領における「なりきる」「なる」という言葉の使用と子どもの姿について検討した。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(平成30年3月)第2章 ねらい及び内容ならびに配慮事項において、「なりきる」という言葉は領域「言葉」で2箇所、領域「表現」で3箇所の5箇所で使用されている。その5箇所について、前後の文脈がわかる形で引用したものを下記図1、2にまとめた。

言葉の獲得に関する領域「言葉」

○満1歳以上満3歳未満の園児の保育

〔内容〕(5) 保育教諭等とごっこ遊びをする中で、言葉のやり取りを楽しむ。

—略—また、園児が「だったらいいな」という憧れの世界を思い描き、何かのふりや、なりきることを楽しみながら自らこうした言葉を使おうとする意欲を高める。

○満3歳以上の園児の教育及び保育

〔内容〕(9) 絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像をする楽しさを味わう。

—略—登場人物になりきることなどにより、自分の道の世界に出会うことができ、想像上の世界に想いを巡らすこともできる。

図1：領域「言葉」における「なりきる」

感性と表現に関する領域「表現」

○満3歳以上の園児の教育及び保育

〔内容〕(8) 自分のイメージや動きを言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

—略—何かのつもりになってごっこ遊びをするというよりは、1本の棒を持っただけで何かになりきることさえできる。—中略—それは必ずしも本物らしくなりきることができるものが必要ということではない。むしろ、園児は、1枚の布を身にまといながらいろいろなものになりきって遊ぶ。

図2：領域「表現」における「なりきる」

この5箇所から考えられることは次の2点である。

1、「なりきる」という言葉が「ふり」と並列され、「つもり」と比較されていることから、「ふり」「つもり」とは異なる姿であること

2、絵本や物語、紙芝居などの登場人物以外は「何か」「いろいろなもの」と記述されており、子どもが「なりきる」対象は人だけではないこと

次に、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(平成30年3月)第2章 ねらい及び内容ならびに配慮事項において、「～になる」「～になり」「～になって」という言葉で説明される部分を図3に引用しまとめた。

言葉の獲得に関する領域「言葉」

○満1歳以上満3歳未満の園児の保育

〔内容〕(4) 絵本や紙芝居を楽しみ、簡単な言葉を繰り返したり、模倣したりして遊ぶ。

—略—例えば、「びよーん びよーん」と言い合いながらカエルの真似をして遊んだり、「三びきのこぶた」をイメージし園児が子ブタになって逃げ出し、保育教諭等がオオカミになって追いかけてたりして、ごっこ遊びを楽しむこともある。

〔内容〕(6) 保育教諭等を仲立として、生活や遊びの中で友達との言葉のやり取りを楽しむ。

—略—「〇〇くんの電車が来るよ。ガタンゴトン、ガタンゴトン」などと保育教諭等が言葉を掛けることで、他の園児も「ガタンゴトン、ガタンゴトン」と電車になり、皆で一緒に電車ごっこを楽しむこともある。

図3：領域「言葉」における「になる」「になり」「になって」

ここで「子ブタになりきって逃げ出す」「オオカミになりきって追いかける」「電車になりきって電車ごっこをする」と記載しないのは、子どもがどのように対象になって遊んでいたかに言及していないからだろう。この2箇所から、何かに「なる」というのは、「対象になる」ということのみを指していることがわかる。

以上から考えられることについて、先に述べた2点に加えて、3点目を下記に記す。

3、保育者・観察者が子どもが何かに「なる」と捉える時と、何かに「なりきる」と捉えるとき、何らかの違いがあること

2、本研究の目的及び方法

そこで本研究では、国立情報学研究所学術コンテンツサービス CiNii において、「なりきる」「なりきる 子ども」「なりきる 幼児」「なりきる 保育」と検索し、保育・教育を対象とした論文、学会抄録、雑誌記事の中で電子ジャーナルプラットフォーム Jstage、または研究機関のホームページ上に公開されていた14本(論文9本、学会抄録4本、雑誌記事1本)を対象として、「なりきる」という言葉で捉えられてきた子どもの姿について検討し、「なりきる」という言葉が包含するさまざまな子どもの姿について考察することを目的とする。

3、倫理的配慮について

本研究は、国立情報学研究所学術コンテンツサービス CiNii に掲載され、電子ジャーナルプラットフォーム Jstage、または研究機関のホームページ上に公開されている論文、学会抄録及び雑誌記事を対象としており、倫

理的配慮に必要な手続きは含まれない。研究成果の公表においては、日本保育学会倫理綱領を遵守する。

5、結果

研究対象とした 14 本の内容であるが、「なりきる」体験を含むワークショップについて 3 本、小学校の授業実践と「なりきる」ことの関わりについて 2 本、遊び場面の「なりきる」を対象としたものが 4 本、幼児の身体表現活動を対象としたものが 2 本、小学校以降の身体表現、ダンスを対象としたものが 3 本であった。

5-1: 遊び場で「なりきる」と捉えられた子どもの姿

ごっこ遊びが中心であったが、遊び場で子どもが「なりきる」姿を取り上げたのは論文が 3 本、雑誌記事 1 本であった。

3 本の論文で取り上げられていた事例で「なりきる」姿として挙げられていたのは、赤ちゃん、忍者、猫、ヒーロー、女王、プリキュア、スカートを履いて鍋を頭に被って変身した姿であった。

事例や考察に書かれている内容を検討し、論文の著者が「なりきる」と判断した要素には、次の 3 点があると考えられた。

- 1、対象の動きの真似や模倣（猫、赤ちゃん）
- 2、対象の声（鳴き声）の真似（猫、赤ちゃん）
- 3、子どもそれぞれのイメージがあることを観察者が発言等から理解し、子どもがそのイメージに近づこうとしていると捉えたこと（忍者、変身、女王、プリキュア）

また雑誌記事には、バッタや蝶々、蜘蛛の巣などさまざまなものになりきった K 男と保育者の会話が中心に書かれている。ここから、子どもが「なりきる」と判断する要素に下記 4 点目もあると考えられた。

- 4、子どもが何かになりきっていると保育者が判断する時、なりきる対象としての発言とその内容

5-2: 「なりきる」ことについての解釈

論文、および学会抄録 13 件のうち 12 件において「なりきる」という子どもの姿をどのように解釈しているのを検討したところ、下記 5 点に分類された。

- 1、「なりきる」という子どもの姿は、遊びに没入したり表現に陶酔する姿であるという捉え
- 2、「なりきる」ことは自己表現であるという捉え
- 3、「なりきる」とは対象との関わり方であり、なりきることで対象と自分の違いに気づき、自己の認識の枠組みが広げる働きを持つという捉え
- 4、「なりきる」ことで、相手の立場になって考えることができるようになるだろうという捉え
- 5、「なりきる」ことで、物事を捉える新たな視点を獲得するという捉え

5-3: 「なりきる」ことで育まれる資質・能力の視点—小学校以降の教科へのつながり（生活科、国語、体育）

小学校で「なりきる」ということを活用した授業実践についての論文が生活科と国語科に関連した 2 本であった。前者は、身近な他者について理解するために、他者に「なりきる」ごっこ遊びを活用していた。後者では、作文を書くために「なりきる」ことを活用しており、「観察力や想像力を養う活動であると同時に文学的なものの

見方の基礎になることが期待できる」^{※1}と述べられていた。

また、保育映像における模倣と「なりきる」姿を領域「健康」から分析する論文^{※2}において、小学校以降の体育科への接続についての検討が不十分であったと記述されながら、「なりきる」という姿については表現遊びの指導に関連するとあった。

5-4: 身体表現、ダンスにおける「なりきる」という視点

子どもの遊びを対象とした「なりきる」姿に関する研究は少ないものの、小学校以降の身体表現活動を対象とした「なりきる」姿の検討は、本研究で取り上げた論文以外にも多くある。

小学校低学年の体育科における「表現遊び」では、「身近な動物や乗り物などの題材の特徴を捉え、そのものになりきって全身の動きで表現します」^{※3}とその内容が説明されており、「なりきる」ことをイメージと動きの関連で捉えることが中心である。

本研究で対象とした表現運動に関する論文^{※4}では、対象の表現に近づいていくことを「よりなりきる」といった言葉で表現する一方で、「なりきれない」ことが課題であるとも記述されている。「なりきる」という姿の判断に、指導者が動きの表現性の違いを感じ取っていることが影響すると考えられた。

6、総合考察

子どもが何かに「なりきる」姿を保育者や観察者が捉えるとき、子どもの動きや声の様子だけでなく、子どもがイメージにどれだけ近づこうとしているかを発言や表現から捉えたり、対象になりきった発言とその内容からも捉えていることがわかった。さらに、小学校以降の学びとしては、「なりきる」ことが指導内容である体育科の表現リズム遊びに繋がるだけでなく、生活科や国語科とも接続していくことがわかった。体育科以外の教科への繋がりを考える時、「なりきる」ことが対象理解や自己理解につながるという捉えが重要となるだろう。

「なりきる」という表現は、保育でよく使用されているものの、その言葉が示す子どもの姿についてはわからなさがある。今後も、「なりきる」ということが、見立て、ふり、つもり、真似、模倣、変身などどのように関連するのかを検討しながら、子どもが「なりきる」姿を保育者が見取る視点と、「なりきる」ことが育む子どもの資質や能力について、小学校以降の学びも見据えながら引き続き検討をしていきたい。

引用・参考文献

- ※1 牧野かれん「書くことを楽しむ作文指導の研究—「人物」になりきって書く活動を通して—」2016年、福岡教育大学大学院教職実践専攻年報、第6号 pp79-86。
- ※2 笠井 利恵ら「保育の領域「健康」における活動分析： 幼児のごっこ遊びに着目して」2021年、日本体育大学大学院教育学研究科紀要、5 (1)、pp27-40。
- ※3 文部科学省「小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック、2011、p44。
- ※4 柳瀬慶子ら「表現運動における協同的な学びに関する研究」2012年、三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、32、pp51-56。

好きな遊びにおける活動性と走力の関係

○西田 希 (目白大学人間学部) 梶島 香代 (文京学院大学人間学部)

【問題および研究の目的】

幼児が遊びを通して様々な経験をし、発達していくことはよく知られている。幼児教育において、「環境を通して行う教育」「遊びを通した指導」¹⁾が重要であると位置づけられ、保育者は環境構成に配慮していく。幼児が行動する、言い換えると動くことによって環境との相互作用が生まれ、様々な経験をしていくことになる。幼児が遊ぶことは自身の体を使うことと直結している。遊ぶ際には、体を使うが、体の使い方、その活動範囲によって、経験にも違いが出てくるだろう。遊びに夢中になる、遊びのおもしろさを感じ意欲的に取り組むことが幼児の体を使う経験(ここでは「活動性」とする)を深め、運動発達にも寄与すると考えられる。

幼児の運動能力の動向については、低下が報告されている²⁾。運動能力の向上を図る際に、学級活動として運動プログラムを行う園も多い³⁾。一方で、何らかの体育・運動している園がしていない園より運動能力が有意に低いという報告もある⁴⁾。「体を移動する動き」である「走る」は、基本動作であり、遊びの中で興味がある目標があった場合に、多く出現する動作であるとされている⁵⁾。好きな遊び場面におけるごっこ遊びの基本動作分析においても、「走る」は多くみられた動作であった⁶⁾。遊びに夢中なとき、意欲的に取り組む時、移動動作として「走る」は多く出現する。遊びが充実している幼児は、いつの間にか走力を育んでいるのではないかと、幼児の遊びと走力には関係があると推測される。

また、保育者は、子どもの遊ぶ様子を観察し、かわり、援助していく。子どもの行動、動きを捉えることにより、幼児の内面を推し量り、援助しているともいえるだろう。保育者は、子どもの動く姿を通して幼児理解を深めている。子どもの活動性を引き出し育むことは、保育実践の充実を図る上で重要な視点となるだろう。本研究では、幼児の遊びの中での活動性と走力について、どのような関係があるのか考察してみたい。

【方法】

対象：20XX 年度 埼玉県内私立幼稚園

5 歳児学年 65 名

資料収集期間：20XX 年 6 月～12 月

資料収集方法

1. 幼児の走力を把握する。

研究対象園においては、保育実践の資料とするため、MKS 運動能力テスト (25m 走) を実施しており、筆者らはその実施に協力している。

25m 走実施日：20XX 年 6 月 25 日 10 月 22 日

2. 両日の記録から各幼児の評定点を出し双方で評定点 5 (最高値) の 4 名を教諭にコメントをもらう。具体的には日頃の様子と比較してどう感じるか答えてもらった。そのうち、1 名について、予想外であるとのコメントを得た

め、その幼児 (A 児) の好きな遊び場面を広角で撮影し、映像分析を行う。全体の状況をとらえるため、遠方からの撮影としたことから、動きを中心とした分析とする。撮影日は研究期間のうち 12 月に計 3 回、各回 45 分程度。抽出児の参加している遊びを定点で撮影した。

3. 6 月と 10 月の 25m 走の結果、評定点が向上した幼児について、教諭へヒアリングを行い、遊びの様子や幼児の特徴についてコメントをもらい考察する。

【倫理的配慮】

研究対象の幼稚園は大学併設園であることから、入園時に保護者へ研究協力等について説明を行い、保護者から同意を得ている。同意をしなかった家庭は研究対象から外すなどの配慮を行っている。

今回の研究については、さらに幼稚園、該当学年担任教諭へも目的や方法について十分な説明を行い、承諾を得ている。質問内容について回答は教諭が判断し無回答でもかまわないこと、個人が特定されないよう匿名で処理すること、得られた資料は本研究以外には使用しないこと、研究終了後は資料を破棄することなどである。

【結果と考察】

1. A 児の映像分析と考察

映像分析にあたり、研究者 2 名で視聴し、解釈、考察については協議して決定した。広角の映像であり、好きな遊び場面のため雑音も多い。そのため、幼児の動き、行動を分析することとする。ここでは事例の一部を取り上げる。

(1) 事例

事例 1 2 学期からよく遊んでいるのは野球ごっこである。登園後、園庭に出て他の園児や保育者と参加する。

(a) 保育者や園児が投げるとどのような球でもバッドで打つことは上手である。(b) キャッチャー役では座りながら捕球、投球もスムーズに行なっている。(c) 三角コーンをベースに見立てた走塁においては、全力疾走しながら姿勢を調整し場合によってはスライディングをする姿が見られた。

事例 2 登園後、いつも野球ごっこをしている場所にやりたい園児が徐々に集まってくる。各々がボールを投げたり、バッドを振ったり、ベンチに座ったりと「試合」はなかなか始まらない。A 児はバッドを持って歩き回っている。他の幼児は互いに話す様子が見られるが、A 児は(d) 自分から友だちに働きかける様子はない。10 分くらいしてから保育者が参加をしたことにより、守備と攻撃に分かれて野球ごっこが始まった。A 児も参加する。

事例 3 園庭での遊びの後、一人で保育室に入る。話し合いをしている園児を見たり、製作をしている園児を近くでみていたりしたが、留まることはせずうろうろしていた。(e) 保育者や別の園児との会話などのやり取りは

見られなかった。

事例 4 保育者と女児 2 人が大縄跳びをしていたので中に入っていた。(f) A 児は連続して上手に跳んでいる。少しして(g)他の園児が 2 人はいってくると縄跳びからぬけて、近くにある小屋(固定遊具)の屋根に登り寝転がっていた。(h)屋根に登るのも危なげなく滑らかな動きで登っており、安定している。(i)そのうち 10 人近くの園児が縄跳びに入ってきたが、ずっと屋根の上から見ており、参加しようとはしなかった。

(2) 考察

下線(a) (b) (c) (f) (h) から、A 児は運動能力が高く、遊びの中でその能力を発揮していることがわかる。一方で、下線(d) (e) (g) (i) のように、友だちへのアプローチが少ない、友だちとのかかわりが少ない、大勢で活気のある遊びは避けることがある、など、友だちと遊びを進めることは苦手でないのか。得意な野球ごっこでも友だちに教えたり、遊びをリードしたりするなどの行動はみられず、二重下線に示すように保育者の参加によって遊びが成立していくさまがみられた。

保育者は、走力のみに着目して幼児を理解するのではなく、遊びへ取り組む姿、また人との関わりの充実度などを含みながら幼児を観察しているのだろう。それにより走力評価結果については「意外である」とのコメントが得られたものと推測される。また、多くの幼児が参加し活動している中では、相対的に運動能力を捉えることができるが、A 児のように、人数が多い中で力量を発揮することが少ない幼児の場合は、その能力の高さを認識することが難しいのではないかと考えられる。運動能力テストは、幼児の現在の姿を客観的に捉える指標ともなる。活用することによって、改めてその子のよさを捉える機会とすることが可能であろう。本事例でも、結果を教諭と共有し、今後の指導に生かしていただきたいと考えている。

2. 教諭へのヒアリング結果と考察

1 学期、2 学期の 25m 走の記録について、評定点が向上した幼児 7 名いた。これらの幼児について、教諭にヒアリングを行い、日常の幼児の様子を聞いた。一部、取り上げる。(下線は筆者)

(1) ヒアリング結果

B 児→①室内遊びが多く、製作やごっこ遊びを好んで取り組んでいる。自分なりのイメージを形にしたり役なりきったりしている。2 学期はクラスの中でも集団遊びが盛り上がっていたので、②興味を持って参加していた。

1 学期に比べ、体を動かす遊びへの取り組みは増えた。C 児→③手先が器用で、折り紙や空き箱製作などイメージしたことを形にすることを楽しんでいる。④1 人で遊べること、他児と遊ぶことへの関心が薄いため、保育者が友だちとのかかわりを広げたい意図もあり、集団あそびに誘って行くと、2 学期は様々な集団遊びに取り組んでいた。⑤身体を動かす遊びへの関心も広がり、縄跳びにも進んで取り組み、短縄も長縄も色々な跳び方が出来るようになってきている。3 年間受け持っていることもあり、これまでの姿から見ると何回か取り組むとコツを掴むことができる幼児であると理解している。⑥出来るようになると繰り返し取り組み、次の目標を決めると、目標に向かって取り組むことができることを感じている。

⑦2 人とも負けん気の強さもあり、勝負事への取り組みになると力を発揮する姿も感じている。リレーに向けた取り組みは、遊びの中でもよく行っていた。勝ちたい気持ちから、遊びの中でも取り組んでいたと読み取っている。2 学期は 2 人とも体をよく動かして遊んでいた。

(2) 考察

B 児、C 児ともに好きな遊びでは室内遊びが中心であった幼児であるが(下線①、③)、2 学期になると集団遊びへの参加が増えていった。リレーや縄跳びを多く経験することで記録が向上したのではないかと推測される。運動遊びのきっかけについては、B 児は自分で関心を持ち(下線②)、C 児は教諭が人間関係の広がりを意図して誘っており(下線④)異なっている。C 児について教諭は運動発達そのものを意図しておらず、集団遊びの中で他の幼児とかわる機会を増やしたいという意図があり、そこから運動に対する意欲や関心が広がっている(下線⑤)。これらのことから、保育実践においては、幼児が魅力に感じる活動が用意されていること、遊びを通して総合的に指導していくことで、幼児の運動経験を広げ、その能力向上に寄与することがわかる。

また、B 児、C 児自身の関心の持ちようや取組の特徴(下線②、⑥、⑦)によって、遊びの継続に影響があると考えられる。幼児が遊びにおもしろさを見出し、自身で目標をもって取り組むことは、繰り返し遊びにかかわり、練習効果が期待できる。遊びの持続を図ることによって幼児の動きが洗練され、運動発達につながることで示唆される。保育者は幼児の性格や能力を把握しながら多様な動きや動きの経験量を増やす必要があるだろう。

【まとめと今後の課題】

A 児の映像分析では、A 児は体の使い方がうまく、様々な動きを獲得している。一方で、人とのかかわりに消極的な傾向があった。このような事例では、保育者は走力の高さを認識しにくい。評定点が向上した幼児についてのヒアリングでは、幼児の遊びに対する意欲、目標の持ち方等を捉え、運動的側面のみに着目して援助しているわけではないということも明らかになった。活動性といった際、遊びへの取り組む姿を多面的に捉えて指導している。特に遊びの中での人とのかかわり、楽し気に夢中に取り組む姿を捉えようとしていると考えられる。まさに「遊びを通しての指導」であるといえるだろう。今後さらに、詳細な資料を収集していきたい。

【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領、フレーベル館
- 2) 文部科学省 (2007 - 2009) 体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究
- 3) 吉田 et al. (2014) 園での運動遊び指導と運動遊び指導に対する幼稚園教諭の認識: 園での運動遊び指導に対する満足度と技術指導志向からの検討、発育発達研究
- 4) 森 et al. (2017) 幼児の運動能力の現状と運動発達促進のための運動指導及び家庭環境に関する研究、平成 27 ~ 29 年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究 B) 研究成果報告書
- 5) 日本発育発達学会 (2014) 幼児期運動指針実践ガイド
- 6) 柊島・安達 (2022) 幼児のごっこ遊びに表れる基本動作、文京学院大学人間学部研究紀要第 23 巻

子どもがどのようにして運動遊びに関わっていくか

—保育者や友達との関係性に着目して—

○白井景士 (日本体育大学大学院※) 齊藤多江子 (日本体育大学)

※ (教育学研究科博士後期課程)

研究の背景と目的

近年、運動遊びの研究は、個人の運動能力や運動技能に着目したものに留まらず、子どもの内発的動機づけに着目した研究も行われている。堀田 (2019) は、他児との関わりが少なかった子どもが、他児との関わりを通して、描画表現能力が向上したり、仲間関係も変容したりしていることを明らかにした。運動遊びでも同様に、他者との関わりを通して、運動遊びへの関わり方が変容するのではないかと考えた。

そこで、本研究では子どもが保育者や友達との関係性の中で、どのようにして運動遊びに関わろうとしていたのかを明らかにすることを目的とする。

研究方法

1. 研究対象

研究対象は、A 保育園に通う 4 歳児クラス 1 名 (以下、A 児) を対象とする。A 保育園は、関東近郊にある公立保育園で、午前中の好きな遊びの時間では、子どもが園庭で遊ぶか室内で遊ぶかも自由に選択できる。対象とした 4 歳クラスの在籍人数は 15 名程度であり、担任 1 名、非常勤 2 名体制で保育を行っていた。

2. 観察期間

202X 年 4 月から 202X 年 9 月まで、2 週間に 1 程度、参与観察を実施した。

3. 参与観察

A 児を対象にした参与観察は、登園が落ち着く 9 時 30 分から昼食前までの子どもが好きな遊びをして過ごす時間に行った。子どもから働きかけてきた時には相槌を打つ程度とする立場で行ない、その場でフィールドメモをとる方法で進めた。フィールドメモしたものをもとに逐語記録を作成した。

4. 倫理的配慮

本研究は筆者らが所属する大学の研究倫理審査委員会による承認を得て行った (受付番号: 第 023-H093 号)。収集データのうち、氏名等個人を識別可能な情報を符号化して、データ全体を匿名化した。

5. 研究方法

本研究は SCAT (Steps for Coding and Theorization) の分析手続きに則り、コーディングを行なった。コーディングの手続きは以下のとおりである。観察データを全て文字化し、逐語記録を作成した後に、前後の文脈から、A 児が遊びを開始して他の遊びに移行するまで

を一事例とした。事例ごとに、<1>テキスト中の注目すべき語句、<2>テキスト中の語句の言い換え、<3>左を説明するようなテキスト外の内容、<4>テーマ・構成概念の順にコードを付してコーディングを行った (表 1)。本研究では、保育者や友達との関係性の中での運動遊びへの関わり方の変容を明らかにするため、継続的に行われている鬼ごっこに着目する。そのため、鬼ごっこを行っている全 4 事例を分析対象とした。その後、抽出された各コードの解釈をつなぎ合わせて、ストーリー・ラインを作成した。ストーリー・ライン内の【】で示しているものが、コード名である。そのストーリー・ラインを基に「遊びの三角形」を作成した。川田 (2018) は、『「遊びの三角形」の分析において、第一に着目すべきは、「その活動の目的は何か」を定めることである。』と述べたうえで、「遊びの三角形」は、子どもの発達過程を可視化できるものであると記している。そのため、本研究では川田 (2018) の「遊びの三角形」の分析を援用して、A 児の運動遊びがどのようにして変化していったかを視覚的分かるように示す。

結果と考察

ストーリー・ラインから遊びの三角形を作った結果の例を以下に示す。

ストーリー・ライン

A くんは、【友達と担任が始めた鬼ごっこに参加】する ((3)-1)。A くんは、鬼の B 児に追いかけられたいけれど捕まりたくないため、遠いところに逃げる【自分なりの楽しみ方】で遊びを楽しむ ((3)-2)。しかし、鬼が C 児に代わると追いかけてもらえず、【遊びに対して興味が希薄】になり、遊びに飽きて砂いじりをしていると ((3)-3)、鬼に捕まった B 児から「助けて」と言われ【友達をきっかけに再び遊びに参加】する ((3)-4)。

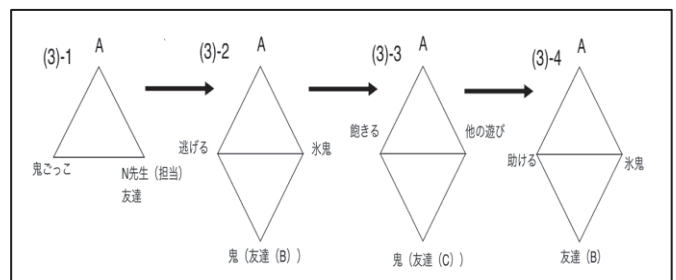


図 3 (9 月) B 児から逃げることを楽しむ

表 1

SCAT 分析表

番号	テキスト	<1> テキスト中の注目すべき語句	<2> テキスト中の語句の言い換え	<3> 左を説明するような テキスト外の内容	<4> テーマ、構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
	A児は、室内で遊ぶわけでもなくフラフラと歩ま回る。外からC児が保育室に入ってくる。「N先生お外行こう〜。」と言っているのを聞く。N先生が外に出ると、A児は何も言わずに帽子を被り、外に出る。B児、C児、E児は、鬼きめをして氷鬼をしようとしていた。A児は3人が遊ぶほうとして自然と入る。	外からC児が保育室に入ってくる「N先生お外行こう〜。」と言っているのを聞く。N先生が外に出ると、A児は何も言わずに帽子を被り、外に出る。B児、C児、E児は、鬼きめをして氷鬼をしようとしていた。A児は3人が遊ぶほうとして自然と入る。	A児は、C児とN先生が外に行くことを知り、自分も外に出る。その後、外にいたB児、C児、E児の氷鬼に参加する	友達と担任が遊ぶ場所に自分も移動して、その遊びに参加する	友達と担任が始めた鬼ごっこに参加
3	その後すぐにB児、C児とN先生が来て6人で遊ぶ。A児は、鬼のB児に追われると、後ろを振り返りながら走り、B児が近くに来ると全速力で走る。距離を取って走っていたため、B児には捕まらない。最終笑顔で走っている。B児がA児のことを追うのをやめても、A児は鬼のB児の方を見て、B児の動きをよく観察する。A児以外の6人は鬼のB児の近くに寄って追いかけられるのを楽しんでいたが、A児は遠よりも遠いところからB児のこと動きを見ている。そのため、A児以外の6人は何も捕まらぬが、A児は氷おにを走っている間、1回も捕まらなかった。	A児は、鬼のB児に追われると、後ろを振り返りながら走り、B児が近くに来ると全速力で走る。距離を取って走っていたため、B児には捕まらない。最終笑顔で走っている。	A児は、鬼のB児から一番遠いところにいる、鬼に捕まらないことを楽しむ	鬼ごっこで鬼から逃げ切ることを楽しむ	自分らの楽しみ方
	B児が「疲れた。」と言って再度鬼きめをする。鬼決めはB児がすると次はC児が鬼になる。C児が鬼で氷鬼が始まっても、A児は1番遠いところで見ている。遠いところで見ているため鬼に気付かれず、一回目よりも追われる回数が減った。鬼に追われないとA児は、砂いじりをする。	C児が鬼で氷鬼が始まっても、A児は1番遠いところで見ている。遠いところで見ているため鬼に気付かれず、一回目よりも追われる回数が減った。鬼に追われないとA児は、砂いじりをする。	鬼のC児に追われなくなると、A児は、砂いじりをする	鬼に追われないとつまらなくなり、他のことをする	遊びに対して興味が希薄
	砂いじりをしているとC児が近くを走る。するとA児は、「キヤー!」と行って逃げける。鬼から逃げ切ると園庭に置いてある平均台に座って鬼の様子を見ている。するとA児以外全員捕まる。A児が捕まっていないと気づいたB児は、「A児頑張れ!」と応援する。その声聞いて、A児は捕まっても動けなくなったB児たちを助けて走り出す。A児は、B児だけではなく、捕まっていた全員助けることが出来た。全員が逃げ始めたところでN先生がお茶を飲みに行こうと言葉をかけ、室内にお茶を飲みに行く。	A児以外全員捕まる。A児が捕まっていないと気づいたB児は、「A児頑張れ!」と応援する。その声聞いて、A児は捕まっても動けなくなったB児たちを助けて走り出す。A児は、B児だけではなく、捕まっていた全員助けることが出来た。	B児に応援されてA児は、捕まっている友達を助けて行き、全員を助けて行く。	鬼に捕まった友達を助けて鬼の居る方に向かって行く	友達をきっかけに遊びに再び参加

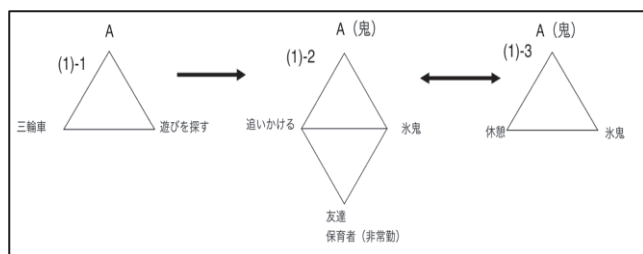


図1 (4月) 自分のやりたいタイミングだけ遊びたい

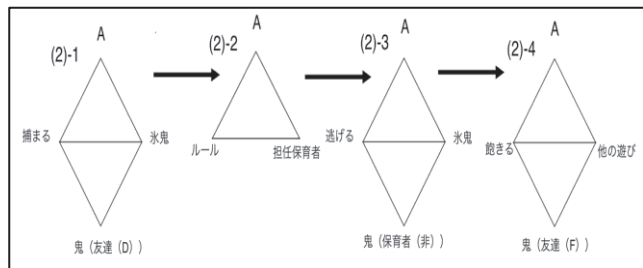


図2 (6月) 保育者から逃げることを楽しむ

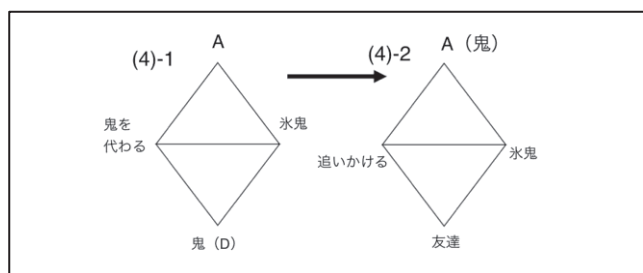


図4 (9月) 鬼ごっこを楽しむ

図1では、A児は三輪車を漕ぎながら何をして遊ぶ
うか悩み、友達が始めようとしている氷鬼に参加す
る。A児は鬼になるが、途中で休憩したり、遊びに戻
ったりすることを繰り返す。このような姿から、自分
のやりたいタイミングだけ遊びたいという思いがA児
にはあったのではないかと考えられえる。

図2のA児は、鬼に捕まったことが嫌で一度遊びを

抜けるが、担任保育者と氷鬼のルールを確認し、再び氷鬼に戻る姿が見られた。また、保育者が鬼の時は逃げることを楽しむ姿も見られた。この姿から、A児は、保育者の支えがあれば嫌なことがあっても気持ちを切り替えて遊べるということが分かる。しかし、鬼がF児になると氷鬼に飽きてしまうことから、保育者から逃げることを楽しんでいてのではないかと考えられる。

図3のA児は、保育者の存在がなくとも、B児とであれば遊びを継続する姿が見られた。このことから、A児にとって遊びを楽しむためには、特定の友達との関わりが重要であったと考えられる。

図4のA児は、鬼になったことを嫌がるD児に対して、自ら鬼を代わることを提案する。このことから、保育者や特定の友達から逃げることを楽しむだけではなく、追いかけることや鬼ごっこをすることに楽しさを感じているのではないかと考えられる。

まとめ

最初は鬼ごっこを自分のタイミングで休憩したり、再開したりするA児であったが、保育者や特定の友達
の存在を頼りに遊びを楽しみ、継続する姿が見られる
ようになった。その後、保育者や特定の友達の存在が
なくとも自ら鬼ごっこを楽しもうとする姿が見られる
ようになった。保育者の支えや、A児が楽しく遊べる
友達との遊びの共有が、A児の鬼ごっこ（運動遊び）
への関わり方の変容に重要だったのではないかと考え
る。

引用文献

- ・堀田由加子 (2019) 保育における他者関係と描画表現の相互的な変容過程についての検討-他児との関わりが少ない5歳児に着目して-. 子ども学, (7), 162-180.
- ・川田学 (2018) エコロジカルシステムとしての「保育」の評価試論. 保育学研究, (56), 21-32.

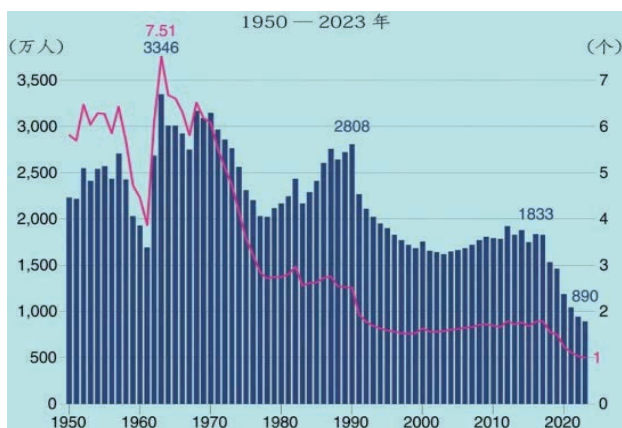
中国における保育政策の展開と法的整備の現状

巖 平 (中国人民大学教育学院)

【はじめに：出生者数半減の連鎖】

中国においては僅か 6 年間、出生者数は 2017 の約 1800 万人から 2023 年の約 900 万人まで半減した。それに伴い 2017 年に 1.5 を超える合計特殊出生率も継続的に低下し、2023 年には 1.0 と記録されている。それでも出生率の回復に楽観視する政府関係者もいる中、国際的にみても人口の回復には極めて困難な水準に達しており、将来の中国社会には回避できないほど大きな連鎖反応を引き起こすだろうと一部の専門家が警鐘を鳴らしている。

表 1：中国における総出生者数と合計特殊出生率の推移



出典：国連『世界人口展望 2024』。2023 年の総出生者数は 890 万だが、中国国家統計局は 902 万と発表している。

早速、幼稚園に変化をもたらした。在園者数は 2020 年に 4800 万人余りとピークを迎え、2023 年には 4000 万人強に 2 割近く減少した。また入園者数も 2021 年頃から減りはじめ、北京をはじめとする大都市においても新学期の開始後、これまでに超満員だった教室には空きが目立つように転じた。事実、入園率の向上など幼稚園の振興を政策目標に掲げた政府は 2011 年以降、3 歳児未満の子どもの入園を厳しく制限してきたものの、2024 年からは 2 歳児クラスの併設に全面的に容認する方向へと大きな政策転換を決断した。

【問題意識：就学前教育法への疑問】

その背景には何か異変が起こったのだろうか。2024 年 11 月に新たに頒布した「就学前教育法」をまず伺ってみよう。全部で 9 章 85 条で構成する法には、附則を除いてすべて 3 歳児以上から小学校に入るまでの幼児を対象に、就学前教育に関わる定義、施設、教員、保育教育内容、財政支援、監督管理、法的責任などの規定が含まれる。対象

範囲を 3 歳児以下まで含むべきだと主張する教育法の専門家は、「幼稚園法」と名付けるのがより適当だと比喻した所以である。ここで注目したいのが、法の附則第 84 条に「条件を整える幼稚園に託児クラスを開設し、託育サービスを提供することを奨励する」という規定である。

なぜ全篇にわたって伝統的な幼稚園児を対象にした法は、附則において本来対象外となる 3 歳児以下の「託児」まで言及したのだろうか。また、ここでいう「条件」とは何か、また依拠すべき「関連法規及び規定」はいかなる内容となるのか。かかる問題意識に基づき本発表は、まず中国における「託育」(保育)に関する政策の概要を踏まえ、とりわけ物的・人的条件・財政支援に関する規定とその展開を確認し、保育の質保障という視点から法的整備の問題点を探ってみたい。

【保育に関する政策の展開】

2019 年 4 月、国務院弁公庁は「3 歳児以下乳幼児の保育促進に関する指導意見」を發布し、乳幼児保育に対する需要に応じ、児童の健康及び成長を促進させるよう呼びかけた。1990 年代のいわゆる国営企業改革までに福祉施設として全国に設立された託児所の再現と見られがちだが、一人っ子政策の緩和・撤廃に伴い国家的な人口戦略に深く関わっていることにその政策的な意図が読み取られる。「家庭優先、施設補充、普惠、安全」といった目的で、2020 年に政策法規と基準規範の体系化及びモデル園の建設、2025 年健全たる法律体系、全国にわたるサービス体制の提供など政策目標を掲げている。担当部署は、民政部や教育部など多岐にわたるが、従来の一人っ子政策を主導してきた国家衛生健康委員会(以下、「衛健委」と略す)がその先頭に立っている。

早速、衛健委が半年後に「保育施設設置基準」と「保育施設管理規定」を制定し、実施に向けた基礎的な条件整備に取り組んだ。

保育施設設置基準 (2019 年 10 月)

場所：自家用土地もしくは 3 年以上の賃貸
環境：自然良好、交通便利、衛生と環境、汚染源との距離、耐震・防火対策
建築と内装：国家基準に満たすこと
人的規模：責任者、保育者、保健員、警備員
クラス定員：6-12 か月 10 人、12-24 か月 15 人、24-36 か月 20 人、混合クラス 18 か月以上 18 人

保育士配置：0 歳 3 人、1 歳 5 人、2 歳 7 人

保育施設管理規定 (2019 年 10 月)

原則：児童優先 届け出：衛生健康部門、衛生評価、消防安全評価、場所、従業員資格証明、食品経営許可 義務：保護者委員会の設置、地域社会連携 情報公開：費用、基準、保育内容、栄養値、衛生保健、安全保障 保育基準：室外活動 2 時間以上、防犯ビデオ 90 日間保存義務

さらに 2021 年 1 月、「保育施設保育指導綱要」が発表され、「児童への尊重、安全健康、応答的保育、科学基準」という方針に基づき、「保育施設における 3 歳児以下乳幼児への科学・標準的な保育サービスを提供できるよう指導すること」を目的としている。保育内容については、栄養と食育、睡眠、生活と衛生習慣、運動、言語、認知、感情と社会性の発達など、対象年齢を 7-12 か月、13-24 か月、25-36 か月と区別しながら指導要領を決めていく。それに踏まえて、保育施設の運営体制については以下のように定めている。

保育施設の運営体制 (2021 年 1 月)

物的条件：生活と活動環境、家具、用具、玩具、図書、遊具、安全管理 人的条件：管理、指導、監督、評価責任 一日流れ：保育計画、飲食、トイレ、睡眠、遊び、探求心、体験、交流、表現 制度的条件：情報管理、健康管理、病気と安全管理、伝染病防止、室内外の衛生確保 地域連携：育児理念と方法や保育のノウハウを家庭や地域に向けて発信すること

【政策目標と財政支援】

2021 年 3 月に発表された『「十四五」経済社会发展指標』において、人口千人あたりの保育所定員を 2020 年の 1.8 個から 2025 年の 4.5 個へ引き上げる数値目標を定めている。14 億総人口から 630 万人の定員と推定すれば、10 万単位の保育施設と 100 万人以上の保育士が必要と見込まれる。

保育施設の建設をめぐり、2020 年と 2021 年に 10 万人ずつ、1 人に対して 1 万元（およそ 20 万円）の建設補助金、都合 20 億人民元（およそ 400 億円）程度の財政的な支援を実施した。また、同 6 月に発表された「高齢化工程及び保育施設建設に関する実施方案」において、例えば 150 人定員

のモデル保育施設に対して、建設費用の 3 割、6 割、8 割を上限に国費より補助金を提供する計画を打ち出した。実際、2024 年末までに設立される「総合託育サービスセンター」（3000 平米以上）は全国で 130 を超えると報道されている。

さらに 2023 年 12 月と翌年 4 月、衛健委が合計 30 の「国庫支援託育サービスモデル都市」を指定し、各都市に保育支援金として 2 年間で 1 億人民元（20 億円）を支出することを決めた。それを受けるために各都市は、詳細な保育事業の強化計画を作成し、また地方政府の財政支援を引き出すにより保育財源の多様化に成功している。

以上の施策などにより 2023 年末までには、全国で合計 477 万人分（千人あたり 3.38 個）を収容できる保育施設が設立され、また保育従事者の数も 112 万人（保育者 56.6 万人）に上ったと報告されている。

【倫理的配慮】記載が必要ない。

【むすびにかえて：課題と法的整備】

中国における保育事業は、明確な政策目標のもとで開始し、短期間だが衛健委主導でその基準づくりに取り組み、量的には一定の成果を挙げてきた。しかし、財政的な支援が依然として限られる中、その主要な用途は建設費用に充てられ、また公立機関に偏っている。約 9 割を占める私立の保育施設としては、政府の財政支援が殆ど得られない中、いかにして「普惠」サービスを提供し続けていくのか、新たな支援策が講じられたい。

また、保育の質保障という視点から、肝心な保育士の養成については意外にも殆ど問題視されていない。衛健委の施策においては短期研修に多く依存しており、教育部は保育士養成専攻を新設したもの、実施に向けたカリキュラム編成、教材の作成、教員の確保、実習施設の整備など、改善すべき課題が山積している。

加えて「就学前教育法」の実施により、幼稚園も「託育」事業に本格的に参入した場合、既存の空いた定員分（800 万以上）だけで保育の数値目標（630 万程度）を遥かに超える事実をどう直視すべきか。それに必須とされる条件づくりにさらなる法的整備が不可欠となるだろう。

如上の諸問題に対して、保育現場ではどう受け止めているのか、保育の専門性をめぐりいかなるギャップを有しているのか、またどのような政策的な要望を抱いているのか、さらに現地調査の結果を踏まえつつ日進月歩の中国の保育現状について報告させていただきたい。

小規模保育施設における連携の実態と課題 (2)

—2 自治体への質問紙調査の結果から—

永島 さくら (日本女子大学大学院生[※])

1. 研究背景と目的

小規模保育施設は子ども・子育て支援新制度の施行によって、地域型保育給付の対象となり市区町村の認可事業に位置付けられた。小規模保育施設は定員 6 名以上 19 名以下の保育施設で、その主な目的は低年齢児の待機児童解消である。小規模保育施設の利用対象は 0～2 歳児で、3 歳以降は近隣の保育・教育施設に移行する。「家庭的保育事業等の設備及び運営に関する基準」(厚生労働省, 2014) では、小規模保育施設に対し 3 歳以降も教育・保育が継続して提供できるよう連携施設を設けることを求めている。しかし、連携施設との交流や移行過程での情報共有など連携内容については触れられておらず、書類上の連携のみで実態が伴わない施設もあると推察される。

筆者は、埼玉県 P 市の小規模保育施設で勤務しているが連携の実態はない。それについて自治体に問い合わせたが、実態を把握しておらず、近隣の Q 市も P 市と同様であった。白幡 (2017) や辻川・吉住 (2021) は連携施設との交流内容について触れているものの、連携の実態に関しては調査が及んでおらず、詳細は不明である。また、永島 (2024) は小規模保育施設と連携施設間の連携体制づくりにおける自治体の役割や介入のあり方について、Q 市の取り組みをもとに検討しているが、その取り組みが現場にどの程度反映されているかまでは調査されていない。

よって、本研究では埼玉県 P 市及び Q 市内の小規模保育施設及び移行先となる保育・教育施設を対象に、連携施設の設定状況や連携施設との交流、移行過程での情報共有について実態を調査し、小規模保育施設における連携の実態と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

(1) 調査対象

対象①：埼玉県 P 市内に設置されている小規模保育施設 26 施設及び埼玉県 Q 市内に設置されている小規模保育施設 58 施設、計 84 施設

対象②：埼玉県 P 市内の保育・教育施設 54 施設(幼稚園 15 園、公立保育所 18 施設、私立保育所 19 施設、認定こども園 2 園)及び埼玉県 Q 市内の保育・教育施設 67 施設(幼稚園 20 園、公立保育所 18 施設、私立保育所 20 施設、認定こども園 9 園)、計 121 施設

(2) 調査方法

調査対象施設宛に郵送で質問紙を配布。回答は郵送もしくは Google form のいずれかで回答を依頼した。

(3) 調査期間

2023 年 7 月下旬～2023 年 9 月中旬

(4) 分析方法

Microsoft Excel を使用し単純集計を行なった。

(5) 倫理的配慮

本研究は、日本女子大学人を対象とした実験研究に関する倫理審査委員会の承認を得て行なった。(承認番号: 600) 調査対象者のプライバシー保護のため、自治体名は当該自治体とは関係のないアルファベットで表記する。

3. 結果及び考察

質問紙調査を実施した結果、小規模保育施設 (以下、対象①) では計 17 施設 (回収率 20. 2%) から回答が得られ、保育・教育施設 (以下、対象②) では計 33 施設 (26. 8%) から回答を得ることができた。紙幅の都合上、結果及び考察の一部を抜粋して記す。

3-1 連携施設の設定状況

連携施設の設定状況について質問した結果、対象①では回答が得られた全ての施設で連携施設を設定していた。一方、対象②では小規模保育施設と「連携している」と回答した施設は 48. 5% (16 施設) で、「連携していない」と回答した施設は 51. 5% (17 施設) であった。この結果の背景には、連携施設の設定と公定価格の関係があると考えられる。小規模保育施設は 3 歳以降の保育の受け皿として連携施設を設定することが求められているが、連携施設を設定しない場合、公定価格を算定する点数が減点されることから、それを避けるために連携施設を設定している施設もあると推察される。つまり、小規模保育施設の中には国からの補助金が減額されることを避け、経営の安定化を図るために連携施設を設定している施設もあると考えられる。連携施設の設定状況に関する調査 (鈴木, 2021 他) の中で公定価格について言及しているものはないが、公定価格は施設の経営・運営に直接関与するため、連携施設の設定に影響を及ぼす要因として考慮すべき点であるといえる。

対象①に対して、連携している保育施設の種別について質問し複数選択での回答を依頼した結果、「幼稚園」と回答した施設が最も多かった (図)。自治体別の回答では、P 市内の小規模保育施設は幼稚園、公・私立保育所、認定こども園等と連携しているのに対し、Q 市内の小規模保育施設が連携している保育施設は幼稚園と認定こども園のみであった。永島の調査によって、Q 市は小規模保育施設における連携体制づくりにおいて、「Q 市『プラス保育』幼稚園」というシステムを導入していることが明らかになっている。これは長時間の預かり保育が実質無料で利用できる等、保育所と遜色ない条件で幼稚園を利用できるシステムである。このシステムは幼稚園だけでなく、認定こども園 (1 号認定) においても適用されているため、小規模保育

施設を卒園した園児の受け入れ先として連携しやすいことから、このような結果になったと考えられる。P 市内では、公・私立保育所を連携施設として設定している小規模保育施設がある。また、先行研究においても公私立保育所といった認可保育所を連携施設として設定している施設が多いことが明らかになっている(鈴木, 2021 他)。だが、公・私立保育所の利用に際しては、利用申込み後に自治体による利用調整が行われるため、入所は確実ではない。そのため、連携施設としての機能を果たしているかは疑問である。

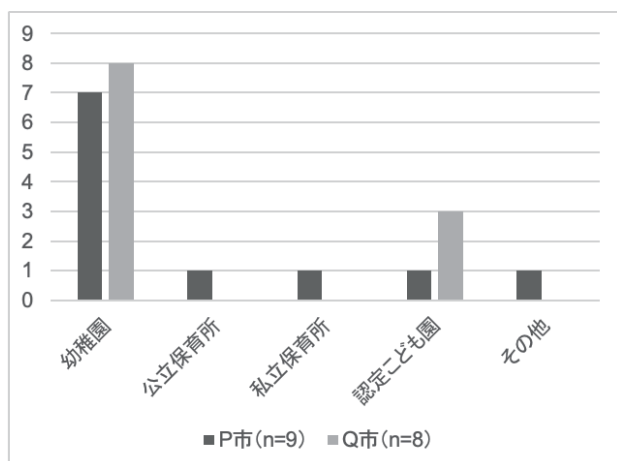


図 連携施設の保育施設種 (自治体別・複数選択)

3-2 連携施設との交流

連携している保育施設との日常的な交流の有無について質問した結果、対象①では「交流がある」が 23.5% (4 施設) で、「交流がない」は 76.5% (13 施設) であった。対象②では、「交流がある」が 60.0% (9 施設) で、「交流がない」は 40.0% (6 施設) であった。

「交流がある」と回答した施設に対して、連携している保育施設との交流が移行時の接続に役立っているかを尋ねたところ、対象①では全ての施設で「役立っている」と回答し、対象②では「役立っている」が 85.7% (6 施設) で、「役立っていない」は 14.3% (1 施設) であった。

具体的にどのような点が役立っているのか質問し、自由記述での回答を依頼した結果、対象①では「園庭開放時に遊びながら連携園で過ごす事で、その園に馴染み、転園後、子どもの不安が軽減する」「連携園での行事、保護者支援講座に参加する事で、保護者が園に慣れ親しみを持つことができる」等の回答が得られた。対象②では「施設的环境に少しでも慣れ、転園時の戸惑いが薄れているように感じる」「小さいながらに来たことのある園への転園で安心していると思う」「保護者としては幼稚園型一時預かり保育枠の優先選考や、3 歳以降在籍枠確保の安心感」等の回答が得られた。

自由記述の回答から、園庭開放や行事への参加等、連携している保育施設との交流は移行に伴う子どもの不安軽減につながっていることが明らかとなった。また、保護者は交流の際に、幼稚園での長時間預かり保育の優先選考への申込みや 3 歳以降の入園枠確保等を行っており、「3 歳の壁」への対策を講じていた。白幡・林 (2017) の調査に

よって、小規模保育施設を利用する多くの保護者が 3 歳以降の預け先への不安を抱えていることが明らかとなっていることから、連携施設との交流によって 3 歳以降の預け先を確保することは保護者の抱える不安軽減にもつながると考えられる。

3-3 移行過程での情報共有

移行過程での情報共有の有無について質問した結果、対象①で「情報共有がある」と回答した施設は、P 市内の施設では 22.0% (2 施設)、Q 市内の施設では全ての施設で情報共有を行っていた。対象②で「情報共有がある」と回答した施設は、P 市内では 73.0% (8 施設)、Q 市内では 95.0% (19 施設) が情報共有を行っていた。移行過程での情報共有は対象①、②のいずれにおいても自治体間で差が見られた。P 市は移行過程での情報共有は、移行先の保育施設が保護者への聞き取りによって行なうものと考えており、自治体としての働きかけは行っていない。一方で、Q 市は小規模保育施設における連携体制づくりに取り組んでおり、移行過程における情報共有では独自に「移行児童保育要録」を作成し活用を推進している。その取り組みの成果が、今回の質問紙調査の結果に反映されたといえる。厚生労働省は保育所間の移行に伴う情報共有を促す通知を出しているが、あくまで「通知」であり義務規定化はされていない。そのため、自治体や施設ごとに取り組みに差が生じていると考えられる。

情報共有の内容について質問し複数選択で回答を依頼した結果、対象①、②ともに「発達について」が最も多かった。2 歳児は発達の個人差が大きい時期であることから、このような結果になったといえる。

4. 今後の課題

本研究は調査対象地域が限られていることに加え、回収数が低いことから、全体の傾向について言及することができなかった。しかし、本研究の結果から他の市区町村や施設においても連携に関する取り組みに差が生じている可能性が示唆された。このことから、今後は質問紙の配布方法等を検討した上で対象地域を拡大し、改めて調査を実施する。

文献

- ・厚生労働省 (2014) 「家庭的保育事業等の設備及び運営に関する基準」
- ・白幡久美子・林陽子 (2017) 「地域型保育事業における保育の質及び現状と課題」中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教育実践研究 第 2 巻 pp87-96
- ・辻川ひとみ・吉住優子 (2021) 「小規模保育施設における保育運営と施設計画に関する基礎的研究」帝塚山大学現代生活学部紀要 第 17 号 pp18-26
- ・永島さくら (2024) 「小規模保育所における連携の実態と課題 (1) -連携体制づくりの観点から-」日本保育学会第 77 回大会発表論文集
- ・鈴木健二 (2021) 「小規模保育における連携施設の設定状況と認可保育所の年齢別定員構成が及ぼす影響」日本建築学会計画系論文集 第 86 巻 第 787 号 pp2246-2256

注釈 日本女子大学大学院家政学研究所 修士課程

カナダ幼児教育・保育法 (2024 年) : 意義と展望

犬塚典子 (田園調布学園大学)

1. 日本における「こども基本法」の成立

近年、日本では国政に重要なウェイトを占める分野で国の制度、政策、対策に関する基本方針・原則・準則・大綱を明示して、憲法と個別法をつなぐ役割を果たす「基本法」とい名称の法律が多数制定されている。2022 年 6 月には、こども家庭庁設置法等とともに「こども基本法」が成立し、2023 年 4 月に施行された。

一般的に法は社会統制、活動促進、紛争解決、資源配分という 4 つの機能をもつ。法の各条文はさまざまな規定を有しているため、一つの法が必ずしも一つの機能だけを果たすわけではないが、こども基本法以前に制定された子どもに関する法律を、この 4 つに照らしてみると、社会統制的なものとしては「児童虐待の防止等に関する法律」、「児童買春、児童ポルノに係る行為等の規制及び処罰並びに児童の保護等に関する法律」、活動促進的なものとしては「子ども・子育て支援法」「次世代育成支援対策推進法」、紛争解決を行うものとしては「配偶者からの暴力の防止及び被害者の保護等に関する法律」、「国際的な子の奪取の民事上の側面に関する条約の実施に関する法律 (ハーグ条約実施法)」、資源配分を行うものとしては「児童手当法」「児童扶養手当法」などが該当すると考えられる。

こども基本法も、多くの基本法と同じく国・地方公共団体に対して、一定の施策・方策の基準・大綱を明示して、これに沿った措置をとることを命ずるため「活動促進」的な機能をもつ。また、前文において児童の権利条約について言及し、従来から示されてきた「子どもの最善の利益」の保障を根底におくという面では、「資源配分」において「子どもの最善の利益」を優先することを基準とする役割を果たす。

各分野において「親法」のような優越的地位をもち他の法律や行政を指導・誘導する役割を果たす「基本法」が増加することで、憲法→法律→命令という段階的な法体系が、憲法→基本法→法律→命令という法体系に変容しているともいわれて

いる。保育政策のいわば「親法」として「こども基本法」が制定されたことの意味は大きい。以上のような日本の法政策の動向を背景に、保育をめぐる法制度の実証的な国際比較研究のために、本報告では 2024 年に成立した「カナダ幼児教育・保育法」の意義と今後の影響について考察する。

2. カナダにおける近年の幼児教育・保育政策

カナダは 10 の州と 3 つの準州からなる連邦国家であり、法律上、連邦と州は対等な関係にある。教育・福祉・保育政策などの第一次管轄権限は州政府にある。カナダの子ども家庭政策は、フランスや北欧をモデルとするケベック州を除いて、英米のような自由主義的な歴史をたどってきた。各州の保育政策は社会福祉サービスや学校制度と同じく州により多様に発展した。この分野で連邦政府が実質的なリーダーシップをとったのは 21 世紀に入ってからである。2000 年 9 月、連邦・州・準州が「乳幼児の発達に関する協定」(Early Childhood Development Agreement) を締結した。この協定によって、連邦政府は州にブロック補助金を交付した。各州はこの補助金によって多様な子育て支援事業を実施したが、政権交代によって連邦政府による資金移譲は 2006 年に一度途絶した。

2015 年には自由党のジャスティン・トルドー政権が誕生し、連邦政府による子ども政策のための州への交付金が再び実施された。2017 年 6 月、連邦・州 (ケベックを除く) 及び準州の担当大臣が「幼児教育・保育における多角的枠組 (Multilateral Early Learning and Child Care Framework, 以下「多角的枠組」) を締結した。これは連邦政府から州政府に対して幼児教育・保育に関する資金移譲 (transfer) を行うための長期ビジョンと一般原則を示したものである。枠組に基づいて各州がそれぞれ必要とする事業と予算配分の概略を提示し、連邦政府と「二政府間協定 (Bilateral Agreement)」を結ぶ。2017 年度から 11 年間で総額 75 億 CA ドル (約 7,500 億円) が

連邦政府から州政府に対して投資されることになった。

「多角的枠組」は、保育・幼児教育に関する 3 つの原則を定めており、これに基づいた事業のために資金が活用される。第 1 の原則は質(quality)であり、保育従事者の資格整備や訓練、豊かな学習環境や人間関係の提供が含まれる。第 2 の原則は、アクセス、安価、柔軟性(accessible, affordable, flexible)であり、子どもと家庭の多様なニーズに答えることが重視される。第 3 の原則は包括性(inclusive)であり、低所得層、言語・文化的マイノリティ、先住民などのためのプログラムが含まれる。「多角的枠組」の長期ビジョンと一般原則に基づいた連邦と州との「二政府間協定」によって州の優先事項に焦点があてられるため、事業内容は州によって異なる。

連邦資金の移譲は 11 年間の時限つきであり政権の転換などで途絶する可能性もあった。2022 年 12 月には「多角的枠組」の内容を制度化する法律「カナダ幼児教育・保育法」(Canada Early Learning and Child Care Act)の政府法案 C-35 が連邦議会に上程され、1 年にわたる審議の後 2024 年 3 月 19 日に成立した。

3. カナダ幼児教育・保育法の内容

同法は、前文、タイトル、解釈、目的と宣言、財政、諮問委員会、年次報告、発効の全 17 条から構成される。カナダの連邦法において、これまで学習(learning)や保育(child care)の語をタイトルに含む法律が存在しなかったこと、連邦政府による保育・幼児教育への財政関与とその方針を法律によって明文化したことの意義は大きい。

前文の冒頭では、国連の持続可能な開発目標の達成、先住民族の権利宣言、児童の権利条約、女性差別撤廃条約、障がい者権利条約に対するカナダの国際人権義務の履行のために、連邦政府が各州・先住民政府とともに幼児教育と保育制度の構築に取り組むことを述べている。カナダ憲法をケベック州が批准していないこともあり、憲法や連邦の人権法についての記述がない一方、国連の人権条約が網羅されていることが特徴の一つである。

前文では国際法への言及に続いて、先述した「多角的枠組」の原則と目標の達成のために政府が尽力していくこと、連邦政府から州政府への幼児教育・保育に関する資金移譲を継続していくことが

述べられている。

第 5 条は次の 6 つを同法の目的として掲げている。(1) 各州および先住民と継続的に協力し、地域に根づいた幼児教育・保育制度を確立し維持する努力を支援する政府のビジョンを定める、(2) 幼児教育・保育制度の確立と維持のために州と先住民への長期的な資金提供を継続する政府の関与を定める、(3) 幼児教育・保育制度に対する連邦政府の継続的な投資を導く原則を定める、(4) 幼児教育・保育に関する国家諮問委員会を設立する、(5) 児童の権利条約における児童養護サービスの受益権の漸進的な実現を促進する、(6) 先住民族の権利に関する国際連合宣言の実施に貢献する、ことである。

第 7 条は連邦政府による財政支援(funding)について次の 4 つの指針を定めている。(1) 各州・先住民政府が設定した基準を満たし、質の高いエビデンスに基づくベストプラクティスを反映し、子どもと家庭の多様なニーズに応え公平なアクセスを促す、(2) 低所得者を含むあらゆる所得水準の家族が手頃な価格の幼児教育・保育を受けられるようにする、(3) 障がいのある子を含む疎外された集団や言語的少数派も含め多様性を尊重し農村地域や遠隔地を含めて支援する、(4) 有能で十分な支援を受けた保育従事者(qualified and well-supported early childhood education workforce)の採用と確保を通じて、幼児の社会的、感情的、身体的、認知的発達を促進する質の高いサービスの提供を支援する。

第 8 条「年次報告」(Annual Report)、第 9 条「幼児教育・保育諮問委員会」(National Advisory Council on Early Learning and Child Care)は、日本のこども基本法の第 8 条(年次報告)、第 17 条(こども政策推進会議)と通ずるものがある。同法がカナダの保育政策において日本の基本法的な機能を果たすのか、今後の展開を把握し国際比較研究のための知見を収集していきたい。

【文献】

Martha Friendly et al. (2024) *Early childhood education and care in Canada 2023* (14th edition), Childcare Resource and Research Unit

犬塚典子 (2023) 「カナダにおける保育政策—連邦・州政府の新たな関係」『日本保育学会第 76 回大会発表論文集』K-B-2-03

【付記】

本発表は JSPS 科研費 (22K02241) (研究代表者 犬塚典子) の助成を受けて実施する研究の一部である。

韓国の就学前教育・保育の現状と課題

—保育者養成校教員のインタビューから—

○長島万里子（洗足こども短期大学 幼児教育保育科）

【目的】

国際的な就学前教育・保育への関心の高まりとともに、各国で質の高い保育者（就学前教育・保育に携わる専門職で、日本では幼稚園教諭免許もしくは保育士資格を有する者）の養成教育のあり方が模索されている。本発表は、我が国に類似する制度を持ちながら我が国以上に少子化が深刻で、我が国以上に保育者養成の高学歴化がすすむ韓国において、大学・専門大学（2、3年制の短期高等教育機関）はどのように役割・機能の明確化を図っているのか、どのような課題に直面しているのかについて、韓国の教育・保育政策の動向をレビューするとともに、韓国の大学教員へのインタビュー調査から明らかにすることを試みるものである。

【背景 韓国の就学前教育教育・保育政策】

韓国の就学前教育教育・保育に関してはここ数年幼児一元化の機運が高まっている。ユン・ソクヨル政権は2023年1月に「幼保統合推進方案」が発表され、12月8日には現行の保健福祉部（日本の厚生労働省に相当する）の乳幼児保育の業務を教育部に移管、乳幼児保育・教育業務が教育部に一元化される内容の「政府組織法」一部改正法律案が国会本会議で議決された（韓国教育部報道資料2023）。これによって、幼保が一元化され、保育者養成も一元化される見込みであった。養成が一元化される際には養成年限の延長も含むカリキュラムの大幅な改革が議論されることになるため、保育者養成系高等教育機関には大きな話題であった。しかしながら2024年6月末には一元化を実現させるとの発表であったが予算の配分などの調整がつかない等の理由で延期されている。

2024年の6月末に発表された「幼保統合実行計画（案）」は、出生率の低い現代（2022年の合計特殊出生率は日本1.20に対し、韓国は0.72である）に生まれた大切な子どもたちが健康に育ち、潜在力を発揮できるよう、教育庁、自治体、就学前教育界と保育界が協力したいという考えのもと編成された。「世界最高の乳幼児教育・保育」を目指し、以下の目的があげられた。

①十分な（就学前教育・保育の）利用時間と日数の保証、教師対乳幼児の比率の改善、段階的無償教育・保育の実現、幼保統合研修体制の整備、需要に合った教育・保育の強化

②入学方式の整備、統合教員資格の養成体制改編、教師処遇の改善、乳幼児教育課程の開発・適用、設立・運営基準の整備

③地方の管理体系の一元化、効率的な支援構造改編、統合情報システムの構築

④（仮称）乳幼児学校試験事業推進（'24. 下半期～）、統合機関基準（試案）意見収束および確定（～'24.）、法律など改正推進（'25. ～）、地方管理体系一元化法律改正推進（～'24.）というスケジュールを目指す

韓国の教育・保育政策の動向からは、出生率の低下が国力低下を招く恐れがあるため、保育政策が大統領主導でスピード感をもって充実してきた様子がうかがわれる。大統領のトップダウン型の政治が特徴といえる韓国では2025年1月現在、ユン・ソクヨル政権の混乱によってあらゆる政策推進が停滞しているように見える。教育・保育に関しても現政権の改革はどのように実現されるのか不透明であるが、今年の動向を注視したい。

そのような中であるが、イ・ジユホ副首相兼教育部長官は2025年1月10日、「2025年教育部主要業務推進計画」を発表し全国民のためのカスタマイズ教育で教育格差を解消するための戦略を伝えている。「公正な教育実現」というビジョンの下、「カスタマイズ教育で教育格差解消」を目指し、①出発線の平等、②私教育費・入試負担の緩和、③カスタマイズ支援の強化、④地域格差の解消、⑤青年の成長支援、を提示している。幼保一元化は①の出発線の平等に関わり、2025年はその実現に向け準備していくとのことである。

【方法】

韓国の保育者養成を行う高等教育機関の教員に対し、韓国における保育者養成系大学・専門大学の役割・機能の明確化や課題などを明らかにするために各大学の保育者養成内容の特徴、養成校の強みと課題、志願者の動向などについて半構造化インタビューを実施した。

本稿で取り上げるインタビュー項目は以下である。

- ① 保育士の資格と幼稚園教諭の資格はどのくらいの学生が取得していますか？
- ② 就職と卒業生の状況はどうですか？
- ③ 現在の保育者養成に関する政策や今後の保育者養成に対する考えはどうですか？

調査期間は2024年1月から2月、調査対象は短大

（2・3年制の専門大学）教員2名と4大教員2名であった。対象者の詳細を表1に示す。インタビュー対象者は機縁法にて選定された。

表 1 インタビュー対象者

対象	性別	所属	設立	立地	資格
A 大学A 先生	男性	3年制短大	私立	地方(首都圏に近)	保
B 大学B 先生	男性	3年制短大	私立	地方	幼・保
C 大学C 先生	女性	4年制大学	私立	首都圏	幼・保
D 大学D 先生	女性	4年制大学	私立	地方	幼・保

【倫理的配慮】

調査の対象者には研究の目的を口頭、書面にて伝え、自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、同意を得ている。また研究目的でその内容を公表することについても同意を得ている。なお、データは発表者の所属機関の定める方法にて保管している。

【結果】

本発表でとりあげるインタビュー項目の1点目、「保育士の資格と幼稚園教諭の資格はどのくらいの学生が取得していますか?」については、

A 先生：わが校は、保育士のみを養成している。保育は100%取得する。

B 先生：両方の資格を約99%以上が取得しています。

C 先生：保育士の資格は100%、障害乳幼児のための保育士は90%、幼稚園教諭は10%が資格を取得します。幼稚園教諭が10%しかいないのは、幼児教育学科ではなく、一般大学の教職課程に割り当てられた数が少ないからです。現在、韓国政府は教員数を減らすために養成機関評価を4年ごとに行い、評価点数が良くない大学は教員入学定員の縮小を図っています。

D 先生：この学校は、1学年の定員が10名で競争率は1.5倍程度にあるが両方の資格を取る学生は100%ではない。

以上のように、日本の状況と同じように、就学前教育（幼児教育）や乳幼児教育学部/学科に進学する学生は大多数が保育や幼児教育の資格を取得していることが明らかになった。日本と異なる点としては、保育資格と比較し幼稚園教師の資格に関しては、現在のところ政府の取得数制限がある点である。

本発表でとりあげるインタビュー項目の2点目の、「就職と卒業生の状況はどうですか?」については、

A 先生：80-90%は保育資格にて就職している。

B 先生：周辺地域に幼稚園や保育園が多数あり、就職に問題はないのですが、子どもの数が減り、現職の保育士が1つの施設に留まり続けているため、今年から特定の地域は就職がうまくいっていません。しかし、おおむね80%前後の就職となっています

C 先生：本学の卒業生に対する現場の需要は非常にポジティブです。ほとんどが業界最高水準の給与を受ける企業の職場保育園、財団保育園、国公立保育園に就職し、幼稚園は法人幼稚園に就職しています。3月の新学期から年内に中途退社する割合が10%程度ですが、健康上の理由や難しい個人的な理由で退社するもので、ほとんどが再び現場で教師として働く場合がほとんどです。ソウル市から委託を受けて大学が提供する昇級教育、院長前職務教育、長期未就職者教育に参加しながら卒業生が来ることが多いです。大学院に進学して学校に戻ってくることもあります。

D 先生：この大学は他大学と比較し、大学院生の割合が高く、園長を目指す学生が多い。学部生は少なく、就職率も半分程度である。

インタビューからは、保育者の資格を取得した卒業生の就職は現在のところ順調であることがわかった。しかしB先生の語りにあるように少子化の影響で今後の見通しは甘くないこともうかがわれた。そのほか、韓国の保育者養成機関は自治体から委託を受けて大学が提供する保育・幼稚園教員研修や、潜在保育・幼稚園教師に対する教育、そして大学院での学びなど、卒業生や地域の保育・幼稚園教師資格取得者の学びを提供していることがわかった。

本発表でとりあげるインタビュー項目の3点目の、「現在の保育者養成に関する政策や今後の保育者養成に対す

る考えはどうか?」については、

A 先生：保育系志願者は減少しつつある。立地が首都圏ではないこと、少子化、責任が重いこと。今後は幼保が統合され「乳幼児教師」という一つの資格になるだろう、その際には乳幼児教育科となりどの養成校も4年制になると考えている。2元化された教養はよくない。教育と養護を分けて一体化して教養たい。養護は基礎でもある。

B 先生：少子化が進んでも、一人の幼児でも一人の教師が必要なので、養成機関は必ず必要です。将来も少人数ではありますが、入学は続くと思います。

C 先生：韓国は現在、幼児教育と保育の統合が進んでいます。保育業務が保健福祉部から教育部に統合され、主管部署が変わる政府組織法が先日成立しました。今後数年以内に一つに統一された乳幼児教師が養成されるでしょう。

D 先生：韓国全体で考えると、今は2年制でも保育者を育成しているが、保育士と幼稚園教諭の資格は両方あるほうがより専門性が高くなり自負心をもって働ける。保育士資格のほうが取得が簡単で、幼稚園の資格のほうが韓国では優位にあるといえる。現場で勤務している保育者は、幼保統合で資格がどのようになるのか、それに最も関心が高い。不安な状況である。

以上の語りからは、韓国の就学前教育・保育政策に対して現在が幼保一元化（韓国語で幼保統合）の節目であり、養成の体制がどのように整えられるのか不安に思う気持ちがあることがわかった。特に、短期大学（韓国語で専門大学）においても幼保統一の資格を授与することになるのではないかと、心配する語りもあった。ただ、現在でも保育と幼稚園の両方の資格を持つことが望ましいという意見が見られた。また少子化等の中で、保育者の志願者が減っても幼児教育・保育の仕事は必要だという語りも見られた。

【総合考察】

日本と韓国は歴史上、就学前教育・保育制度において類似する部分が多い。しかし韓国の現政権は幼保一元化（韓国語では幼保統合）を進めていくことを発表しており、具体的な推進方法が探られていることが政策動向をレビューすることにより明らかになった。また保育者養成校教員インタビューからは、概ね保育職に就く点など日本の資格取得や就職状況に類似する点も、幼稚園教師の資格に関して政府の制限があると、日韓で異なる点も見られた。また幼保一元化が実現する際には就学前の幼児教育・保育機関も統一され、幼稚園正教師・保育教師の資格も一つの資格となるため養成年限が4年になり、短期大学においても何等かの形で4年の養成が行われるようになるのではないかと不安も期待もあることが明らかになった。これらの韓国の就学前教育・保育の現状と課題からは、日本の保育者養成が参考にすべき点が多くつかあられるのではないだろうか。

今後は保育現場及び保護者、学生へとインタビュー調査対象を広げ、より立体的に考察を深めていきたい。

この論文は下記研究成果の一部である。

基盤研究「韓国の大学及び専門大学における保育者養成教育内容・役割・機能に関する実証的研究」22K02732

保育の実務経験を有しない新人幼児教育アドバイザーの1年目の経験とは いかなるものか

○田島美帆 (広島大学大学院教育学研究科)

1 問題の背景

文部科学省は、2017 年以来、事業等を通じて全国の自治体に幼児教育アドバイザーの配置を求めている。幼児教育アドバイザー（以下、アドバイザー）とは、「幼児教育の専門的な知見や豊富な実践経験を有し、域内の幼児教育施設等への訪問支援等を通じて、教育内容や指導方法、環境の改善等について助言等を行う者」（文部科学省、2022）のことを指す。文部科学省（2024）が全国の都道府県・市町村に対して隔年で実施している「幼児教育実態調査」の最新の調査結果によると、令和5年度時点で、都道府県に配置されているアドバイザーは501名、市町村に配置されているアドバイザーは2,435名と報告されており、これは、都道府県・市町村ともに、調査開始時から、3倍以上増加している。

高島（2018）によると、事業開始以前の中教審等の議論においてアドバイザーが提案された当初は、それまで幼児教育の分野では指導主事による巡回指導が不十分であったため、ほぼ同様の役割を担うことが想定されて導入されたという。しかし、今日にいたっては、訪問支援の他に、研修での講演、幼保小接続カリキュラムの作成・実践への助言等の業務をこなすことが期待され、さらには、それらを遂行するための「幼児教育に関する理解」をはじめ、「ファシリテーションに関する理解」など、アドバイザーが担う役割や資質・能力は多様になってきている。

このような役割や資質能力が求められることから、アドバイザーは、元園長や現役の主任等から選ぶことが望ましい（国立教育政策研究所、2017）とされており、アドバイザーは、保育士資格、幼稚園教諭一種、二種、小学校教諭免許を有している場合が多く、現場での実務経験が20年以上あり、60歳代前半が最も多いことが明らかにされている。また、勤務経験順では、幼稚園、保育所及び小学校での勤務経験のあるものが多く、ついで、学識経験者、幼保連携型認定こども園での勤務経験者であるが、いずれの幼児教育における勤務経験もなく幼児に直接接する職業経験者（乳児院、幼児教室等）、あるいは、いずれの経験もないものは、それぞれ少数いることが明らかにされている。

訪問支援においては、幼児教育・保育の現場に精通していることが重要であることはいままでもないが、アドバイザーが現役の保育者であった時代の保育とは異なる保育が求められる今、多様なニーズを持つ幼児教育施設の支援者として、必ずしも、現場の保育者と同じ経験を持つことが必須ではないだろう。しかし、これまで、アドバイザーとして求められる人物像として語られてきたのは、元園・所長を代表とする実務経験者が主流であり、実務経験のないアドバイザーについては触れられていない。そもそも、

アドバイザーになるための資格や実践経験年数等の要件は、全国で一律に定められているわけではないため、自治体が実施する研修等において、独自の経験を積み重ねているわけだが、それによって、どのように力量や専門性を身につけていくのかについての知見（岸野、2016）は少なく、くわえて、アドバイザーとしての経験の積み重ねを、一定期間、継続的に追い、アドバイザーになっていく様子は明らかにされていない。

2 研究の目的

そこで本研究は、実務経験を有しないアドバイザーとしてはマイノリティである人物を研究対象とし、新人アドバイザーとしての独自の経験をどのように積み重ねているのか1年目に焦点を当て、その個別具体の様子を明らかにすることを目的とする。

3 研究の対象

本研究の対象は、筆者自身である。以下に、研究対象者のプロフィールと選定理由を順に述べる。

筆者は、20XX年から、アドバイザーの肩書きで幼児教育センター（以下、センターX）に勤務した経験がある。筆者は、幼稚園教諭免許状、保育士の資格共に有しておらず、幼児教育を学ぶ大学院生という経歴から、保育者養成校における非常勤講師、私立幼稚園、認定こども園等において課外活動の講師として子どもに接した経験等はあるが、教育課程に関わる指導計画の作成や保育実践等の実務経験はない。

筆者を研究の対象とする理由は、アドバイザーとして新人であり、特に1年目は、初めての経験を積むことが多いため、どのような経験をし、それによって何がもたらされたのか、当事者者の視点によって初期段階から追うことが可能であるからである。

4 研究の方法

本研究では、研究の対象を筆者とするため、質的研究方法のひとつであるオートエスノグラフィー（以下、AE）を用いる。AEは、「調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する手法」（井本、2013）である。記述方法としては、一人称である「私」が全面に登場し、当事者の感情経験がテーマとして取り上げられる点が大きな特徴であるが、それについては、研究としての信頼性を欠くという批判もある。この批判を乗り越えるために、土元（2022）は、複線径路等至性モデリングによるオートエスノグラフィー（以下、Auto-TEM）を提案した。本研究では、筆者の経験が他者や社会からどのような影響を受けて変容したのかを可視化し、感情経験にも迫っていくことを目指すため、Auto-TEMを用いる。

5 倫理的配慮

本研究は、筆者以外の筆者に関連する個人や組織が特定されないよう、個人名は伏せ、組織名は仮名を用いる。また、出来事の年数については、年代が特定できないよう、20XX年という表記を用いる。

6 結果

Auto-TEMによる分析の結果、新人アドバイザー1年目の経験には、主に次の3点があることが明らかになった。ここから先は、AEとして読むことができるよう、筆者のことを「私」と表記して記述する。

(1) 保育者の気持ちに寄り添えていないと感じる

20XX年、6月頃から、私は、現場の保育者を対象とする研修の進行をつとめる機会が増えた。研修では、子どもの姿を捉えた動画を視聴したあとに、説明を加えることがあったが、研修の回数を重ねることで私の説明も少しずつこなれてきた。何人かの参加者はうなずきながら聞いてくれることもあった。しかし、私の説明のあとに、先輩アドバイザーが話をすると、私のときとは違って、多くの参加者が、よりうなずき、反応をすることが多かった。何が違うのだろうか。不思議に思い、先輩アドバイザーの説明を観察したところ、決定的な違いを発見した。私は淡々と進めるところ、先輩アドバイザーは、「現場では、こういうことがよく起きますよね。悩ましいですよね。」「この子どもの姿、この時期ならではですよ。先生方のクラスもそうじゃないですか？」などと、保育者である参加者に、共感するような言葉を投げかけていたのである。実務経験のない私には、全くストックのない言葉だった。保育者はこのような言葉を受け取ることで、アドバイザーを「自分たちの理解者」と見なし、話に聞き入っていたのではないかと推測する。

また、先輩アドバイザーと共に、これまでにアドバイザー訪問を利用したことのない施設へ、はじめて訪問した際、私は、先輩アドバイザーのアドバイスに対して、「もっと課題点をはっきり伝えてもよいのでは？」と思うことがあった。しかし、先輩アドバイザーは、「せっかく、これから学ぼう、変わろうとしているのだから、否定的なことを伝えて、やる気を削いでしまっはいいけない」と、「課題」ではなく「良さ」に焦点を当てることを意識していた。先輩アドバイザーの、現場の保育者に対して共感する姿勢に触れることで、自分は、保育者の気持ちに寄り添えていない、と感じることが多々あった。

(2) 保育者特有の悩み相談に対応できない

8月ごろから、先輩アドバイザーの訪問に同行することが増えた。アドバイザーを名乗ることには躊躇していたが、「幼児教育アドバイザー」の肩書きで訪問するため、訪問先では、私も助言を求められた。ある園で、保育者から相談を受けたとき、何を伝えればいいのかわからず絶句してしまったことがあった。保育者の実践に対して、なにをすればより良くなるのかわからない。気まずい沈黙がしばし流れたあと、先輩アドバイザーが、助け船を出してくださった。訪問後、「さっきの事例に対して、どうしてあの助言をしたのか」と尋ねたところ、自分が現役の保育者だったときに、同じようなことに悩んで、いろいろと試したことがある、それを伝えただけ、とのことだった。6月以降、私は、研修の企画・実

施を重ねたことで、事前に原稿が用意できるものについては説明や助言ができるようになっていたが、その場で、保育者特有の悩み相談をされると、返す言葉が見つからなかった。やはり実務経験がないと難しいのだろうか。私は無力だなと感じずにはいられなかった。

(3) 先輩アドバイザーからの助言を希求する

公私・施設類型を問わない様々な幼児教育施設への訪問は、様々な保育現場があることを知ることにつながった。私は、訪問先での気づきや疑問を、先輩アドバイザーに話すことが増えていった。それは単純に、自分が見聞きしたこと、感じたことを聞いてもらいたい、共有したい、という気持ちからだったが、同時に、自分の考え方は間違っていないだろうか、先輩アドバイザーはどのような言葉を返してくれるだろうか、と自分に対する助言を期待していた。先輩アドバイザーからの助言は、ときに、保育に対する自分の理解がまだまだ浅いことにきづかされる一方で、以前よりは理解が深まっていることを確認することにもつながった。

7 まとめと今後の課題

保育の実務経験を有しない新人アドバイザーの1年目の主な経験には、①保育者の気持ちに寄り添えていないと感じる経験、②保育者特有の悩み相談に対応できない経験、③先輩アドバイザーからの助言を希求する経験などがあることが、Auto-TEMの分析によって明らかになった。これらは、実務経験のなさからくる「悩み」とも言い換えることができるだろう。しかし、今後、さらに経験を積み、自身の悩みと向き合うことで、新たな気づきが出現することも予想される。ゆえに、2年目以降の個別具体的な経験を追うことを今後の課題とする。

引用文献

- 井本由紀 (2013) オートエスノグラフィー. 藤田結子・北村文 (編). ワードマップ現代エスノグラフィ 新しいフィールドワーク理論と実践. 新曜社. pp104-111.
- 岸野 (2016) 園の枠を超えた実践記録の検討による園内リーダー・幼児教育アドバイザーの育成を図る研修: 福井県幼児教育支援センターにおける研修のデザインと調整課程の実践事例分析. 教師教育研究. 第9巻. pp37-45.
- 国立教育政策研究所 (2017) 幼児教育センター発足記念平成28年度教育研究公開シンポジウム「幼児教育の質の向上を支える研究と研修の在り方を考える～幼児教育140年の歴史から未来を考える～」
- 文部科学省 (2022) 「幼児教育推進体制を活用した地域の幼児教育の質向上強化事業」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1405077_00011.htm
- 文部科学省 (2024) 「令和5年度 幼児教育実態調査」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/20240517-ope_dev03-1.pdf
- 高島裕美 (2018) 「幼児教育の推進体制構築事業」の展開に関する一考察-北海道における「幼児教育アドバイザー」事業に焦点を当てて. 拓殖大学論集
- 土元哲平 (2022) 転機におけるキャリア支援のオートエスノグラフィー. 第4章. ナカニシヤ出版. pp71-125.

保育現場の連絡帳における保育者の意識調査 -自己主張期の子どもの成長を伝える記述に着目して-

綿貫 文野 (城西国際大学)

【研究背景と目的】

綿貫 (2021) は、保育所の連絡帳を通して、一組の親子を対象とした 1 年間の連絡帳記述内容の分析を行い「連絡帳における子どもの自己主張を特徴とする保育者の支援的記述の基本に関するコーディングガイド (案)」¹⁾を作成している。特に、連絡帳の記述に関しては、その内容に関する質を捉えている研究に乏しい現状にある。また、連絡帳の記述に関して、保育者の記述における内容が整理されていない現状は改善されるべきと考える。さらに、「保育所保育指針」に示されるように、保護者に対する支援は、保育者にとって重要な役割であると考えられる。

しかし、保育所保育指針では、保育者の記述については、具体的な内容・用法に関する記述が見当たらず、実質的には各現場の判断に委ねられている現状にある。また、守 (2020) は、保育士養成カリキュラムにおいて、「保育所の連絡帳を学ぶことを明確に位置づけられている科目は無い」²⁾と述べており、何を教授すべきかが、明確にされていない。

そこで、本研究では、連絡帳の内容に関する保育者の意識調査を行うことにより、自己主張期の子どもをもつ保護者にとって、どのような内容がよりよい子育て支援につながるのかを明らかにすることを目的とする。

【研究方法】

1. 調査対象 保育所や幼稚園、幼保連携型認定こども園、小規模認定保育所 (以下、園とする) 勤務する保育者 30147 人
2. 調査期間 2023 年 11 月 26 日～2024 年 11 月 25 日
3. 調査手続き
 - ①保育現場の連絡帳における保育者の意識調査-自己主張期の子どもの成長を伝える記述に着目して-に対する調査項目を作成した。調査項目については、綿貫 (2021) の先行研究¹⁾を参考に質問項目を選択肢と自由記述とした。②本研究の説明書及び質問を Google フォームにし、その URL と QR コードを添付し、メールの送付及び書面で配布した。同意を得た保育者のインターネットに接続された媒体から回答していただき、556 人より回答があった (回収率 18%)。詳細は、倫理的配慮で提示する。そのうち無記入等欠損項目のある 66 名を除外し、490 人の回答を分析対象とした (有効回答数 490)。本報告では、選択肢 33 項目を対象に Excel を用いて分析を行った。

【倫理的配慮】 白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会の承認 (承認番号 202326) を経て実施した。具体的な配慮として、調査依頼時には調査対象の園に事前に依頼文書と研究の説明書を送付して、本研究の趣旨を口頭で説明し、研究協力に対する拒否や事後の同意撤回が自由であることを示した上で、同意を得た者のみ調査を行った。また、調査で得たデータの保護と回答拒否の自由、回答については、本人を特定しない旨を説明した。

【結果】

1. 回答者の属性

勤務先の施設の所在地は、全体 490 人のうち、千葉県が 247 人 (約 50%)、東京都 134 人 (約 27%)、その他 84 人 (約 17%)、埼玉県 14 人 (約 2%)、神奈川県 11 人 (約 2%) であった。**回答者が所属する園の種別**は、全体 490 人のうち、保育所 (こども園含む) が 362 人 (約 74%)、幼保連携型認定こども園 64 人 (約 13%)、小規模認定保育所 42 人 (約 9%)、その他 12 人 (約 2%)、幼稚園 10 人 (約 2%) であった。**各園の定員数**は、全体 490 人のうち、61 から 100 名が 162 人 (33 約%)、101 から 150 名 123 人 (約 25%)、20 から 60 名 89 人 (約 18%)、151 名 63 人 (約 13%)、19 名以下 53 人 (約 11%) であった。**担任であるクラスの子どもの年齢**は、全体 490 人のうち、1 歳児が 119 名 (約 24%)、2 歳児 102 人 (約 21%)、その他 92 人 (約 19%)、0 歳児 86 人 (約 18%)、3 歳児 36 人 (約 7%)、4 歳児 33 人 (約 7%)、5 歳児 22 人 (約 4%) であった。**保育者の学歴**は、全体 490 人のうち、短期大学が 250 人 (約 51%) と最も多く、次いで大学が 121 人 (約 25%)、専門学校 112 人 (約 23%)、その他 7 人 (約 1%) であった。**保育者の年齢分布**は、全体 490 人のうち、20 歳代が 162 人 (約 33%) と最も多く、次いで 40 歳代が 114 人 (約 23%)、30 歳代 111 人 (約 23%)、50 歳代 75 人 (約 15%)、60 歳代以上 28 人 (約 6%) であった。**保育者の性別**は、全体 490 人のうち、女性が 472 人 (約 96%)、次いで男性が 18 人 (約 4%) であった。**保育経験年数**は、全体 490 人のうち、10 年以上 20 年未満が 155 人 (約 32%) と最も多く、次いで、5 年以上 10 年未満が 101 人 (約 20%)、3 年未満が 83 人 (約 17%)、20 年以上 30 年未満が 81 人 (約 17%)、3 年以上 5 年未満が 49 人 (約 10%)、30 年以上が 21 人 (約 4%) であった。**家庭での乳幼児の育児経験**は、全体 490 人のうち、「有していない」が 247 人 (約 50%) と最も多く、一方、「有している」が 155 人 (約 32%)、「有していた」が 85 人 (約 17%)、「その他」が 3 人 (約 1%) であった。**保育者自身が自ら保護者として連絡帳を記述した経験の有無**は、全体 490 人のうち、「経験がない」が 270 人 (約 55%) と最も多く、一方で、「経験がある」が 220 人 (約 45%) であった。

2. 連絡帳について

1 日における連絡帳の記述する平均人数は、全体 490 人のうち、4 から 6 名が 200 (約 40%)、1 から 3 名 106 人 (約 22%)、7 から 10 名が 65 人 (約 13%)、0 名が 47 人 (約 10%)、その他 32 名 (約 7%)、11 から 20 名 32 人 (約 7%)、21 から 30 名が 7 人 (約 1%)、30 名以上が 1 人 (約 0%) であった。

連絡帳における一冊当たりの平均記述時間は、全体 490 人のうち、4 分から 6 分以内が 259 人 (約 53%) と最も多く、次いで、1 分から 3 分以内が 157 人 (約 32%)、7 分から 9 分が、58 人 (約 12%)、10 分から 15 分が 11 人 (約 2%)、16 分から 20 分が 3 人 (約 1%)、21 分から 25 分が 2 人 (約 0%) であった。

子育て支援における記述内容の意識については、全体 490 人のうち、「意識している」が 331 人(約 67%)と最も多く、次いで、「まあまあ意識している」が 135 人(約 28%)、「どちらかと言えば意識している」が 16 人(約 3%)、「あまり意識していない」が 8 人(約 2%)であった。

3. 連絡帳の活用と方法について

勤務している園の連絡帳の活用の有無は、全体の 490 人の回答のうち、「活用している」が 481 人(約 98%)、「活用していない」が 8 人(約 2%)、「その他」が 1 人(約 0%)という結果となった。その連絡帳の活用方法は、全体 490 人のうち、「ICT ツール(情報通信技術)の連絡帳」が 274 人(約 56%)と半数以上となり、一方、「手書きの連絡帳」が 212 人(約 43%)、「その他」が 4 人(約 1%)であった。

4. 自己主張期の子どもの連絡帳の保育者の記述の内容

(1) 自己主張期の子どもの記述に対する意識

全体の 490 人、複数回答有として 1206 件の回答があったうち、「子どもの成長を感じるようにしている」が 428 件と最も多く、次いで、「保護者に対して配慮している」が 324 件、「個別的配慮をしている」が 256 件、「否定的な記述の配慮をしている」が 198 件という結果となった。

(2) 自己主張期の子どもの成長を支えるための意識 自己主張期の子どもの成長を伝えるために保育者が意識している内容 14 項目について、4 件法によって選択してもらった。その結果が下図に示した通りである。評定法による回答は 4 段階(1. 意識していない、2. あまり意識していない、3. まあまあ意識している、4. 意識している)で、数値が大きいほど意識が高いことを意味する。以下①から③は、平均値が高い上位 3 項目の結果である。

①子どもの成長した姿の記述については、全体 490 人のうち、「意識している」が 394 人(約 80%)と最も多く、次いで、「まあまあ意識している」が 91 人(約 19%)、「あまり意識していない」が 4 人(約 1%)、「意識していない」が 1 人(約 0%)であった。4 段階の平均値を算出したところ、3.79 となった。②子どもの姿を保育現場でも見守っていくことの記述については、全体 490 人のうち、「意識している」が 370 人(約 76%)と最も多く、次いで、「まあまあ意識している」が 105 人(約 21%)、「あまり意識していない」が 12 人(約 2%)、「意識していない」が 3 人(約 1%)であった。平均値は、3.72 となった。

③子どもの成長の喜びを親子で共有していけるような導きについては、全体 490 人のうち、「意識している」が 316 人(約 65%)と最も多く、次いで、

「まあまあ意識している」が 164 人(約 33%)、「あまり意識していない」が 10 人(約 1%)、「意識していない」が 5 人(約 1%)であった。平均値は、3.61 となった。

5. 連絡帳の記述内容についての保育者研修 園内研修を活用して同僚保育者同士で連絡帳を開示して意見を交わす場を設定については、全体 400 人のうち、「設定している」が 340 人(約 69%)、「設定していない」が 121 人(約 25%)、その他が 29 人(約 6%)であった。記述の内容について、「保護者支援・子育て支援」の学び直しや、スキルの獲得にむけ、学びの場を設けていく必要性については、全体 400 人のうち、「まあまあそう思う」が 238 人(約 48%)、「そう思う」が 220 人(約 45%)、「あまりそうは思わない」が 28 人(約 6%)、「思わない」が 4 人(約 1%)であった。

6. 養成校での連絡帳に関する学び 保育者養成校において、連絡帳の記述を学んだ経験の有無については、全体で 490 人の回答のうち、「学んだ経験がない」が、333 人(約 68%)と最も多く、「学んだ」が 157 人(約 32%)という結果となった。

【考察】以上の結果から、連絡帳における保育者の意識調査では、自己主張期の子どもの成長を伝える保育者の記述について、14 項目の質問のうち、全質問に「意識している」「まあまあ意識している」と回答した保育者は、全体の約 7 割であることがわかる。このことから、自己主張期の一人ひとりの子どもの成長した姿を保護者に伝えること、保育現場での保育者の対応を伝えること、子どもの成長の喜びを親子で共有していけるような導きを意識して記述することがよりよい子育て支援に繋がっていることが推察される。しかし、本研究の回答者の約 5 割は、保育経験年数 5 年以上 20 年未満、20 年以上 30 年未満が約 2 割の保育者経験であるため、本研究の結果によって必ずしも保育者全体の傾向を示すものであるとは言い切れない。また、保育者養成校において、連絡帳の学びの未経験が約 7 割であることと、全体の約 9 割が、その学びの場を必要性であると認識していることが明らかになった。これらから捉えると、保育者は連絡帳によって自己主張期の子どもの成長を伝えることを重要視していること、子育て支援の一環としてより発展的に取り組んでいきたいと考えていることが予想される。

【引用文献】

綿貫文野(2021)「子どもの成長を共に喜び合える連絡帳の活用-自己主張を特徴とする 2 歳児を養育する保護者をエンパワメントする視点から」日本保育学会第 74 大会口頭発表。

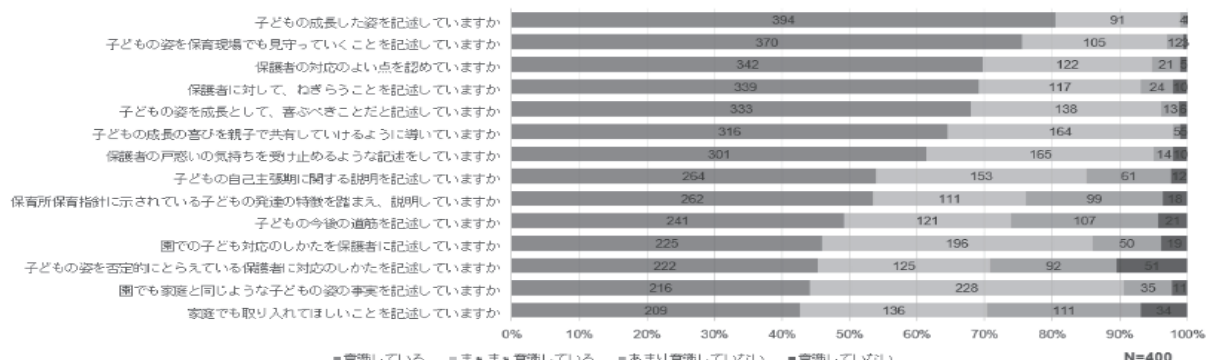


図 1. 自己主張期の子どもの成長を伝える保育者の記述に着目した意識調査

乳児期の水遊びに関する保育者の認識

—1, 2 歳児担任経験のある保育者への半構造化面接の分析—

最上秀樹 (学習院大学大学院 教育学専攻 博士課程後期)

研究背景

環境を通して行う保育の中で、1 歳以上 3 歳未満児の子どもは、行動範囲の拡大等とともに、時に、はじめての出会い、関わり合う環境と、関係性をどのように構築していくのだろうか。筆者はこの関心の基、園庭環境に関する研究の動向⁽²⁾や水遊びに関する研究動向⁽³⁾の先行研究等からも、乳児期の園庭環境の質やプロセス及び子どもと水との関係性に関する研究知見の蓄積がないことへの課題感をもち、1 歳以上 3 歳未満児の水との関わりや水遊びに関する研究⁽⁴⁾などを進めている。

水に関する研究について、齋藤⁽⁴⁾が岡山市内の保育者を対象としたアンケート調査による「水を素材とした戸外遊び」の実態に関する保育者の認識が明らかにされている。1 歳児クラスではジョウロやバケツ、ペットボトルなどの道具を使用した水遊びを実施したとの回答が他の年齢と比較して多いこと。2 歳児クラスでは、色水遊びや泥遊び、泡遊びなどの水を用いて他の材と組み合わせる遊びの実施が 1 歳児クラスと比べ、増えていることを明らかにしている。また、園庭やテラスなど、年齢によって水遊びを行う場所が違っても示唆される。以上、保育における水との関わりや水遊びはクラスや年齢によって変化する可能性が示される一方、その違いにおける保育者の認識は具体的に明らかにされていない。

他方、保育実践における保育者の専門性について、古賀⁽⁵⁾は、保育者が実践を言語化しようと試みるとともに「言葉にしきれない「この子」のことや「この遊び」のことを思いめぐらしたりすることから保育実践の質を問う」姿勢や、「専門的な判断の表れとしての行為とそれが生じる状況をその身体への体感に立ち戻りながら、その判断にかかわることをできるだけ漏らさずに記述（言語化）することが、保育者の専門性の検討につながる。」と述べる。つまり、保育実践の状況性や関係性といった具体的なものとそこに生まれる固有の意味から、保育の質と保育者の専門性を問うことができると考えられる。

以上のように、環境を通して行う保育の中で、水(環境)や水遊びに関する保育者の認識や意識について、保育者の経験によって具体的に言語化されることを調査していくことで、一つの素材・環境に関する遊びに対する保育者のもつ専門性を検討できる可能性がある。さらに“水”といった一つの固有な素材・環境である一方で、保育実践の多様な状況や文脈の中では、複雑に変化する素材・環境でもあり、水が保育や遊びの中でどのような意図や意味をもって、捉えられているかをも検討できる可能性に、本研究の意義があると考えられる。

研究の目的

以上、本研究の目的は 1 歳以上 3 歳未満児の水遊び及び子どもと水(環境)との関係性に関する保育者の認識を明らかにし、保育者の認識や専門性がどのように表れ、影響しているかを検討する。

研究方法

＜方法の選定＞保育者の認識を具体的に調査するために半構造化面接調査を実施する。そして、調査結果の分析には M-GTA⁽⁶⁾を選定した。M-GTA は、研究者(筆者)も方法の中に組み込むことで質的データに密着し、データの文脈性、相互関係性など、多様な人間の経験内容とそこで語られる意味を重視していく分析方法と手順である。つまり半構造化面接という研究者と研究協力者の相互的、共同的行為において語られる保育実践の認識や意味を分析することに M-GTA は適すと考え、採用した。

＜倫理的配慮＞研究協力園の園長より研究協力依頼に承諾いただいた後、2023～2024 年に該当クラスの保育経験を有する保育者に対し、研究説明書及び同意書を配布した。その後、同意書の提出を頂いた研究協力者のみを対象に面接調査を進めた。なお、語りデータ等の作成・分析の際には、協力園の情報や研究協力者、子どもに関する個人情報等は、無作為につけた英字にて記載し、研究を進めた。

＜研究協力園及び研究協力者＞研究協力園は、東京都私立保育園 V 園、W 園。神奈川県私立保育園 X 園、Y 園、Z 園の計 5 園。2023 年度または 2024 年度に 1 歳児もしくは 2 歳児クラスの担任経験を有する保育者複数名の半構造化面接調査(以下、面接調査)を行った。なお本報告では 2024 年 9 月～10 月に面接調査を行った 10 名を分析対象としたものである。

＜面接調査の内容＞面接調査の質問内容は、「水遊びの計画・準備段階(ねらい・環境構成・水量・職員間の共有、連携など)」「水遊びの実践中(見る視点・関わる時、関わらないときの意識と実際など)」「水遊びを振り返り想うこと(水遊びの必要性・月齢や水量の影響に関する子どもの実態・環境構成の実際など)」の主に 3 つの観点に関するインタビューガイドを作成し、適宜、質問内容や順序を変更し調査を進めた。なお、面接調査の際には、研究協力者の承諾を得ながら、ICレコーダーでの音声記録をとった。

＜分析の手順＞M-GTA の分析手順は木下を参考に①面接調査の音声記録を文字起こし、意味のまとまりごとに区切った語りデータを作成。②語りデータについて分析ワークシートを用い概念生成。③生成された概念の定義や意味、概念間の関連性の精緻化とカテゴリー生成を進める。④カテゴリーや概念同士の関連性に関する結果図を作成した。

結果と考察

分析の結果、コアカテゴリーが 5 コ、サブカテゴリーが 12 コ、概念が 44 コ生成され、それらの関連性から、1 歳及び 2 歳児クラスの水遊びのプロセスに関する保育者の認識が明らかになり、結果図を図 1 にて示す。(以下、《 》内にてコアカテゴリー、□ 内にてサブカテゴリー、【 】内にて概念名を記述する)。なお概念の定義等の詳細・具体例は口頭発表時に報告する。

＜考察＞

I 《安全管理への意識と対応》では、〔熱中症や事故への意識〕から【熱中症及び事故への意識】と【暑さに対す

る子どもへの対応】を行うことがわかった。この意識や対応は面接調査中、保育者は度々述べられ、水遊びに対し常に意識され、影響していること結果図で最背面に位置する。

II《園のルールや状況》では、前述の《安全管理への意識と対応》が職員間の共通の価値観となり【保育者の連携のための工夫】といった役割分担や研修など【園のルール】が構成されていくとともに、園のルールを守るための【水遊び実施における事前準備の大切さと難しさ】の実感、ルールの重要性とよりよい遊びの環境にしたいという【水遊び環境に対する課題感】など【発生する課題感】と向き合っていた。また、例年、実施される水遊びの環境という特徴から、昨年度と同じ環境がそもそも構成されていたなど【保育者個人の意図や関与の少ない環境構成・道具】など、元々の【園のルール・文化及び園環境の受容】している認識も確認された。

III《水遊びの計画・準備段階》では、前述の安全意識やルールなどの共通認識を、基に【子どもの健康状態を把握する】などの水遊びの直前の対応を行うこと。そして、計画面では【夏という季節への意識】や【水に触れる、感じることへのねらい】など、季節感や水という性質や特性に着目したねらいや計画。【保育者が道具の性質や特徴を基に、子どもたちの遊び方を想定】したねらいや計画。【月齢や年齢に合わせた環境構成】や【日常の様子と関連する水遊びのねらい及び環境】など、日常の子どもの実態と関連したねらいや計画を立案していることが明らかになった。

IV《水遊び実践中の対応と意識》では、【子どもの水遊びの実態の認識】について【水をあけ移す遊び】【色水遊びをする】などの遊び方の特徴だけでなく、新入園児も多い1歳児クラスでは【水に慣れていく時期】であることや、2歳児クラスなど成長発達に伴い、【水を使って全身で遊ぶ】【見立てやイメージを言葉で表しながら遊ぶ】実態となる認識などが明らかになった。そして【水に慣れていく時期】だからこそ保育者は【一人ひとりの具体的な実態に合わせた対応と意識】が求められ、対応していること。【子どもの気づきを見守る】ことや【集中して水遊びをする子どもたちを見守る】など、水や道具を使用した遊びの中での子どもの気づきや学びを【見守る保育者】であろうとする認識。その子どもの気づきや感覚に対して【保育者と子どもとの情動的なやりとり、関わりの意識】、【保育者からの遊びの提案】や【子どもの道具を使用する遊びへの援助】など、子どもに関わっていく【保育者の直接的な関わり】も確認された。特に子どもの行為や水遊びがきっかけとなる【子どものしている水遊び(行為)を保育者が一緒にする】だけでなく、保育者が提案や対話しつつ【子どもと保育者が一緒に水で遊ぶ】といった状況的な違いに関する対応の差異も明らかになった。

V《水遊びに対する保育者の気づき》では、【水と道具の関係性に関する認識や意識】や【道具の想定外の使い方と実態】など、水遊びを経て、気づく保育者の認識や【子どもと水の関係に対する、保育者が感じる不思議さ

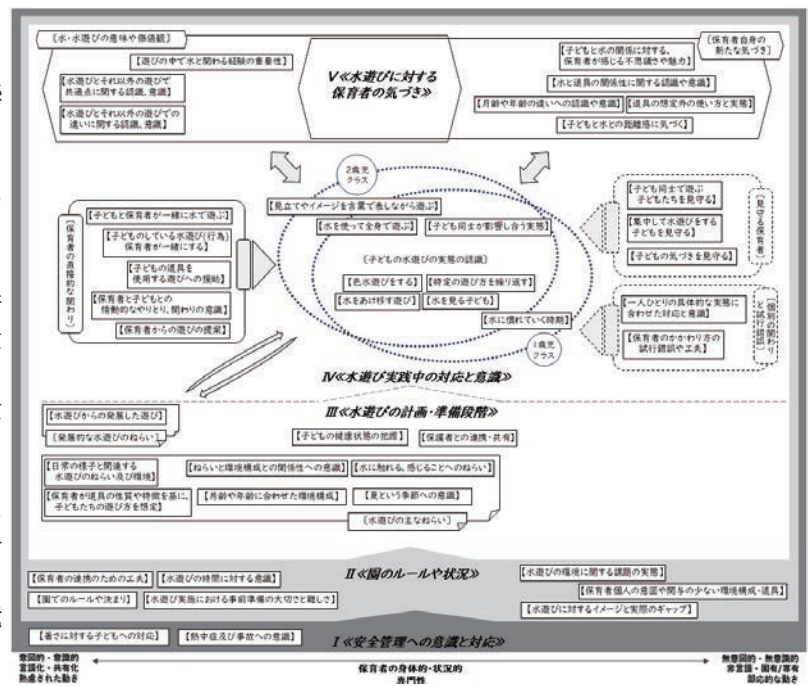


図1: 1、2歳児担任経験のある保育者の水遊びのプロセスに関する認識

や魅力】といった保育者が子どもを通じて感じる不思議さや面白さなどの【保育者の水遊びの気づき】が明らかになった。さらに【水・水遊びの意味や価値観】として【水遊びとそれ以外の遊びで共通点に関する認識、意識】と【水遊びとそれ以外の遊びでの違いに関する認識、意識】への気づきや【遊びの中で水と関わる経験の重要性】への認識や実感を持つことが明らかになった。

総合考察及び今後の展開と課題

各概念及びカテゴリーを構成する具体的な語りデータから、僅かながら保育経験年数との関係性も確認されている。今後に対象者数を増やし研究を進めることで、保育者の専門性や熟達化の視点での検討をさらに重ねていきたい。加えて、本研究の保育者の認識や実践に影響を与えているものとして、語りデータからは絵本や、自治体のルールとの関連性も確認されている。このような文化的な背景や情報との関係性についても検討していきたい。最後に、本研究の結果と実際の水遊びの子どもの実態や事例との関連性を考察していきたい。

引用・参考文献

- (1) 秋田喜代美 他(2018)「園庭環境に関する研究の展望」東京大学研究科紀要 第58巻 pp496-532
- (2) 平松美由紀(2022)「我が国の幼児教育における「水遊び」に関する研究の動向」大阪総合保育大学紀要第1号 pp33-48
- (3) 最上秀樹(2024)「1-2歳児は水とどのように関わっているのかー園における自然発生場面の微視発生的分析ー」第77回日本保育学会 口頭発表 K-A-03-3
- (4) 齋藤佳子(2023)「保育における「水を素材とした戸外遊び」の実態ー岡山市内の保育・幼児教育施設の保育者を対象としたアンケート調査からー」中国学園紀要(22) pp43-51
- (5) 古賀松香(2021)「保育実践という具体的な状況に生きる保育者の専門性」保育学研究 59巻1号 pp137-150
- (6) 木下康仁(2020)「定本 M-GTAー実践の理論化を目指す質的研究方法論ー」医学書院

子ども集団の遊び援助において保育者に求められるマルチタスク —同時並行的援助の必要性—

○岩田遵子 (東京都市大学) 吉田龍宏 (名古屋学院大学) 鈴木まり (美和こども園)

I. はじめに

これまで、保育実践における保育者の遊びの援助のあり方について事例をあげて論じられる時は、ある一つの遊びに対して保育者がどのように関与し、その関与によって遊びがどのように変化したかが取り上げられてきた。例えば、数人の子どもたちがお店屋さんごっこをしている場面があり、そこに保育者が客として入ることで、お店屋さんが活性化する場面が取り上げられ、その場合の保育者の援助の意義が論じられる、というのはその例である。

このような取り上げ方は、保育者の遊びに対する援助の仕方の重要な一側面を捉えているには違いない。けれども、制度上保育者は一人で 25 名前後の幼児に対して責任があるとすれば、上記の論じ方は保育実践当事者の視点に立っているとは言えない。というのは、同時に展開される複数の遊びの中の一つに保育者が援助に入るには、①複数ある遊びそれぞれの遊びの状況を把握し (俯瞰的に観察し)、②各遊びの援助の必要性の有無を判断し、③援助の必要性の優先順位をつけてまず関与すべき遊びを選択し、④その遊びに援助に入る、という過程が必要になるが、上記の取り上げ方は、④のみしか対象としておらず、①～③の過程を捨象しているからである。しかし、①～③の過程を保育実践当事者が遂行することは、容易ではない。なぜなら、保育者はある遊びの状況を見取る (観察する) ことに専念する (観察することのみに従事し、他の援助行為を行わない) ことはできないからである。保育者は常に複数の幼児を相手にしているため、常になんらかの援助行為を行っているからである。仮に遊びの状況の観察に専念することができるとすれば、全ての幼児が保育者の援助を必要としない状態であり、それがしばらくの間続くことが予測される時以外にはない。

そうだとすれば、①～③の過程を保育者はいつ、どのようで行うことができるのだろうか。この問いは複数の幼児を相手にする保育者にとっては重要であるにもかかわらず、論じられてきたことはほとんどない。唯一、この困難な課題とその解決方法を論じているのは、小川博久の「遊び保育論」である。小川は保育者がモデル行為等の援助行為を行いながら展開される複数の遊び状況を見るという援助行為が、製作コーナーなら可能であることを主張している。それは、作りながらを他の遊びを見るという「ながら行為」つまり、マルチタスクとして行うということである。本発表では、遊びの援助におけるマルチタスクの実際の事例を示し、その意義を論じたい。

II. 複数の遊びを「見る」ことはどのように論じられてきたか

1. 河邊による「マップ型記録」をとる意義

河邊 (2013) は、遊びを中心とする保育においては、複数の遊びが同時進行しているのに対して、保育者は一つの遊

びにしか入れず、遊びに入っている際には他の遊び状況は見れないことを重要な課題として捉え、保育者が自身の援助の優先性を意識することが必要だと述べている (優先性が意識されなければ、援助は「後手後手になる」)。そして保育者が遊び全体を俯瞰する意識を持つために「マップ型記録」を書くことが有用だという。保育者は「1 日のうちに全部の遊びを把握することは難しい」が、この記録方法によって、自分がどの遊びを見取りどの遊びに関与したかを自覚でき、その日のうちに関われなかった遊びは翌日以降にかかわることが必要になるのだというのである。

しかし、このような方法では、援助の必要性の優先度を判断することはできない。どの遊びが援助を最も緊急に援助を必要としているかを判断するには、全ての遊びを俯瞰し、各状況をおおよそ把握していなければならないが、それはいつどのように行われるのかについてはわからないままである。その日の保育実践中に、全ての遊びがどのように行われているかを、おおよそ把握しなければ「マップ型記録」は書けないし、各遊びの援助の必要度を判断することも不可能である。

2. 小川の「遊び保育論」が提案する方法

そのような河邊の論を乗り越えているのが小川の遊び保育論 [2000, 2010] である。小川は、保育実践における遊びにおいて、保育者が一人で担任する 25 名前後の幼児全員を見取れるための条件として、幼児が 4～6 の群れに分かれ、一定のメンバーが、一定の場所 (図) で一定の時間、保育者から自立的に遊びを続けることをあげ、各遊び状況を見る方法について次のような注目すべき論を展開している。「条件」を満たした上で、保育者が遊びを俯瞰し、各遊びの状況を見取るのは、製作コーナーに座って壁を背にして座り、作るパフォーマンスを行っている最中である。なぜなら、製作コーナーは、他の遊びと違って保育者がその遊びの「一員として場を占めつつ、そこから製作コーナー以外の遊びの拠点に目をむけることは容易であり、それゆえにこそ『観察の目』を他の動きに向けやすい」(2000)。

つまり、小川が指摘しているのは、遊びに関与する前の遊びの状況把握と援助の必要性あるいは優先性の判断は、製作コーナーの遊びに参加しながら行うというマルチタスクとして行わざるをえないということである。

以下、「遊び保育」実践においてマルチタスクがどのようにして行われるかを実践例をもとに説明し、それによって援助が適時に行われることが可能となることを示したい。

III. 事例と分析

1. 方法

対象：「遊び保育」を実践している A 園の 5 歳 B クラスの担任 CT (遊び保育経験 9 年目) の 8 月上旬のある日の遊び保育実践場面

方法: 保育実践全体を保育室の一角に設置した固定カメラで撮影し、手持ちカメラで保育者の言動を撮影し、音声と視線を視線追跡カメラ (NEON) で記録し、動画記録を ELAN でアノテーションする。また保育実践後にインタビューを行い、各遊びをどのように見ていたかを語ってもらった (語りは当日提示資料)。

【倫理的配慮】

保育実践全体及び保育者の視線を動画として記録し、そのデータを学会等で発表することについて、東京都市大学「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会において審査を受け承認されている (2023-h12)

2. 事例

【事例 CT が輪投げ屋の遊び状況を製作コーナーから見取り、援助に入る】

遊び開始～15 分頃 図1のように幼児たちが各コーナーに分かれて CT が輪投げの輪を作っている様子を見て、他の子どもたちも輪投げの輪を作り、輪投げ屋コーナーができる。そこで男児数人が客になり、輪を投げて遊び始めるが、銘々が台の近くから勝手に投げているうちに、棒が倒れた

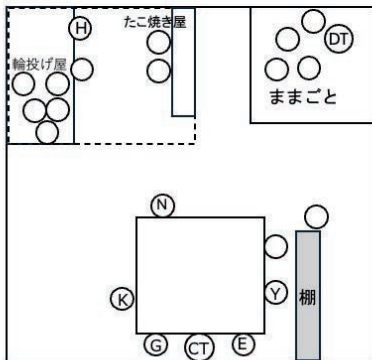


図1 事例(Bクラスの遊び)の状況の俯瞰図

まま、台も乱れてしまう。

その様子を製作コーナーから見ていたCT (金魚捌いの道具を作っている) は、席を立ち鈴蘭テープを30センチくらいに切って手に持ち、輪投げ屋に入る。「あら、Hちゃん、輪投げ屋の人ですか? なんか輪投げ屋さん、ちょっとどろどろ遊び方が、、、、」、H「変になってる」、CT「そうだねえ。酷くなってる」と言い、輪を投げる位置と台の距離を離すことを提案し(それによって輪は簡単には入らなくなる)、輪を投げる位置に持ってきたテープを貼り、輪投げ屋の店員役のHに、客の落ちた輪を客に返すことを依頼する。CTは、客が投げて、落ちた輪をHが客に戻す様子を見て、その場を離れる。

んか輪投げ屋さん、ちょっとどろどろ遊び方が、、、、」、H「変になってる」、CT「そうだねえ。酷くなってる」と言い、輪を投げる位置と台の距離を離すことを提案し(それによって輪は簡単には入らなくなる)、輪を投げる位置に持ってきたテープを貼り、輪投げ屋の店員役のHに、客の落ちた輪を客に返すことを依頼する。CTは、客が投げて、落ちた輪をHが客に戻す様子を見て、その場を離れる。

3. 分析と考察

ここで注目すべきことは、製作コーナーが輪投げ遊びの様子を見取る際に、見ることに専念はしていないことである。表1を見るとCTは自分が輪投げの「輪」を作り続けながら、製作コーナーで作っているそれぞれの幼児の様子を見ながら肯定的な発話を行ったり、作るのに援助が必要な場合は援助したりして、製作コーナーにいる一人ひとりの幼児の様子を見取りながら、個別の援助を行っている。そしてその合間に、製作以外の遊び(輪投げ、たこ焼き、ままごと)にも視線を向けて遊びの状況を見ているのである(前述①)。そして、ままごととは副担任が入って比較的落ち着いて遊んでおり、たこ焼きはたこ焼きを売っている幼児がいるのに対して(同②)、輪投げは秩序が乱れかかっており、そこに援助が入ることが優先されるべきだと判断している(同③ CTの語りより)。つまり、遊びの状況の見取りを、製作コーナーの遊びの援助を行うのと同時に行っ

CTの視線	CTの発話	CTの動き
N男 たこ焼き屋 手元 Y子の作る輪	できた、上手上手 (座る)	自分の輪を作る ↓
N男 Y子の作る輪	あ、ここ?	↓
N男 Y子の作る輪	貸して(Y子の輪を作るのを手伝う)	Y子の輪作りを手伝う
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	Y子の輪を作るのを手伝う	↓ ↓ ↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	立ち上がりマジックを取る 座る	↓ ↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	Y子の輪を作るのを手伝う	Y子の輪作りを手伝う
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	あ、かわいい(G子の作っている金魚を見て)	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	かわいいじゃない	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	これ、Eちゃんのね	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	はい、Yちゃんのだ	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	手元	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	輪投げ	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	ままごと	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	(Y男が金魚を作ると言い出すのに対して)金魚? みんな金魚作ってる(笑)	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	Nくんも上手だよ	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	手元	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	輪投げ	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	(Nが「できた」というのに対して)上手。自分でできたじゃない。	↓
N男 輪投げ ままごと Y子の作る輪	黒いテープ黒のやつどうしたらいいかな 黒のテープがないね どうしようね	↓

表1 事例の下線部分のCTの視線と言動の抜粋

ているのである。さらに注目すべきことは、CTは輪投げ屋に関与する前に、どのように援助に入るかを構想していたことである。CTは遊びに関与する前にテープを取りに行き、そのテープを援助に用いている。CTは製作コーナーで製作の遊びの援助をしながら輪投げ屋の遊びを見取りつつ、どのように自分が関与するかを構想していたのである。つまり、CTは製作遊びの援助を行いながら、①～③の援助の過程を行っていたのであり、個別援助を行いながらモデルを演じ、他の遊びを見取り、その援助の方法を構想するというマルチタスクを行っていたということになる。

IV. おわりに

このようなマルチタスクは、本来「遊び保育」に固有のものでは決してない。遊びを中心とする保育を実践している場合に、行わざるをえないものである。複数の遊びに責任を持つということは、一つの遊びへの対応の仕方を単に遊びの数の分だけ足し合わせれば良いのではないからである。複数の遊びを援助するには、一つの遊びを見取るのとは別の方法が必要なのであり、それがマルチタスクなのである。「遊び保育論」の提案する方法は、マルチタスクを遂行可能なものにするための一つの方法である。

引用文献

- 小川博久(2000) 保育援助論. 生活ジャーナル社
小川博久(2010) 遊び保育論. 萌文書林
河邊貴子(2013) 保育記録の機能と役割—保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言. 聖公会出版

保育者による対幼児発話の音声特徴と教育的効果の考察

—いざこざ場面における解決方略に着目して—

織壁佐和子 (フェリシアこども短期大学 国際こども教育学科)

I. 研究の目的

昨今、保育施設では幼児理解に基づいた保育計画と幼児の主体的・対話的で深い学びの実践が進行する。現行の幼稚園教育要領解説には言語活動の充実において、教師が豊かな言語環境となることを自覚する必要があるとし、幼児の身近なモデルとなり、幼児なりに言葉や言葉以外のものので表現することを受け止め、教師の言葉が沁みっていくような関わりを工夫する必要があると記される。20 年来保育者として保育に携わった筆者は、葛藤などの局面に立たされた幼児に関わる場面では、幼児が周囲の状況や人との関わりに向き合えるように、保育者としての関わり方を工夫した。特に言葉掛けの声は高低や抑揚を付けたり、リズム感やテンポ感などを用いながら関わることで、幼児が何らかの手立てを得やすいという実感を持っていた。

S. Malloch & C. Trevarthen (2009) は、人と人との間主観的なやり取りに音楽性が存在するというコミュニケーション・ミュージカリティを提唱し、乳児—養育者間に音楽性の要素が包含された表情や身振りを伴うコミュニケーションが生起することを示唆した¹⁾。水津 (2015) は、4 歳児クラスのいざこざ事例から幼児の気持ちを和ませる保育者の介入行動が見られると示唆し、保育者の和ませる介入行動は幼児の緊張状態を緩和させ、自己を振り返る場を作り出す機能といざこざ終結時のネガティブな気分と状況を転換させる機能があると述べている²⁾。

これらの先行研究から、幼児の学びを促す保育者の関わり方の中に保育者の音声特徴を有効活用した方略が存在し、その工夫が幼児の学びを支える可能性があると考えられる。そこで本研究では、保育中の幼児同士のいざこざ場面に着目し、幼児らが解決に至るまでに保育者はどのような音声特徴を用いているか、またその音声特徴が幼児同士のやり取りにどのように影響して学びに繋がっているのかを調査・検討し、幼児の人との関わりに関する学びとの結びつきについて考察する。

II. 研究の方法

調査対象：都内にある幼稚園4歳児クラスの幼児らと対象クラスに主に関わる保育者4名

調査期間：202X年9月～202X年3月の週1回午前中、計16日

調査場面：対象園の自由遊びの時間を中心に参与観察し、幼児同士のいざこざが生起した時にデジタルカメラで撮影を開始し、関わる幼児と保育者を中心に記録した。

分析手続き：①中川・山崎 (2004) を参考³⁾にして、採取した映像からいざこざ場面を切り取り、64 事例採取された。ここから遊びの中で保育者が意図的に関わった場面は34、さらに保育者が教育的意義をもって解決に導く場面10

に絞った。②10 事例の中から、特に保育者の音声特徴が顕著に表れた1 事例に着目し事例に書き起こした。対象者は仮名で示した。③ELAN(マックス・プランク心理言語学研究所開発)をツールに対象者の発話を時系列に沿って切片化し、それぞれ音声特徴、身体特徴の注釈を付け、記録した。④小学3.4 年生用の検定教科書を参考にして、対象者の発話の音声特徴を座標に記譜し、可視化した。本研究で使用する発話の文字表記は以下のように変換した。例：あ (ひらがな) →標準、ア (カタカナ) →強調・アクセント、A (ローマ字) 抑揚、：(コロン) →伸ばし

倫理的配慮：本研究は、日本女子大学人を対象とした実験研究に関する倫理審査委員会の承認を得て調査した (承認番号：506)

III. 結果と考察

対象者は保育者 (園長 50 代 保育歴 31 年目)、4 歳児 s 児、b 児、m 児である。対象事例は s 児の強い口調を受けた b 児 m 児による不快感の訴えに保育者が応じ、幼児らと解決方略を試みる事例である。時期は 11 月中旬である。

1. 保育者の音声特徴傾向

分析の結果、保育者による対幼児発話の音声特徴に以下の傾向が見られた。主に【抑揚 (図 1)】【アクセントを含むリズム】【伸ばしたテンポ】【高声+音量大+伸ばし】などが生起した。言葉のもつ特性や場面、やり取り内容に合わせて、有効的に使い分ける音声特徴が観察された。【抑揚】は保育者が s 児に相談や提案する場面⁴⁾で広範囲に出現した。音声に揺らぎを付けることで柔らかさが表現され、s 児の構えをほぐし、s 児が問題に向き合える心理状態が作り出され、s 児の次の言葉が引き出された。また、【抑揚】は淡々とした語りのフレーズ語尾に生起する傾向にあり、b 児 m 児の強い要求を和らげながら代弁する効果や 2 人の嫌悪感を表現していた。【アクセントを含むリズム】は解決法を探す場面⁴⁾に集中し、要点となる単語や 2 語文で出現した。保育者の意図を短く強調し、短文で理解できるように s 児の負担感を軽減した。【伸ばしたテンポ】は文字 1 つ 1 つが等間隔に伸ばされ、言葉全体が伸ばされる印象を生んだ。「まきもどし」は時間を引っ張り戻し、「やさしく」は言葉の質感を出した。用いられた言葉が印象付くだけでなく、s 児の高ぶった気持ちを静めるブレーキの役割も果たし、要点となる言葉に見られた。音声の最大効果を掛け合わせた【高声+音量大+伸ばし】は、いざこざが終息した場面に用いられた。歓喜が表現され、保育者が寸分先に発することで幼児らに伝染し、幼児自ら修復を実感して解決に至った。

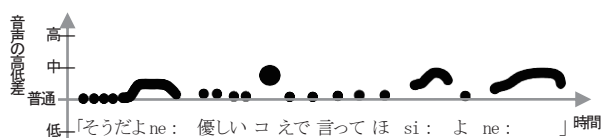
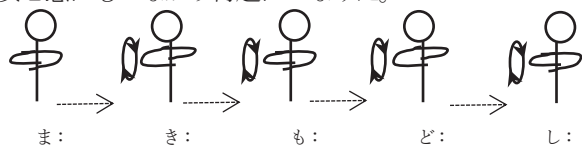


図1. 保育者の対幼児発話の音声特徴の一例 (抑揚)

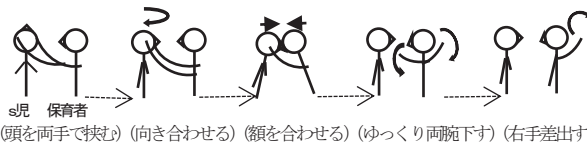
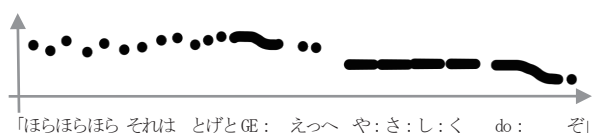
2. 対幼児発話に付随する身体表現

保育者の対幼児発話に身体表現を伴わせて伝えた場面は複数回観察された。解決法を探す場面⁴⁾において、要点となる言葉やまとまりのある発話のフレーズに一定のテンポを生起させ、発話を補強するように身体を動かしていた。図2の「まきもどし」では、発話しながら両腕を上下交互に回転させ、緩急をつけながら発話のテンポに合わせていた。巻き取るような身体表現は視覚による理解を可能にし、保育者が頭を左右に振りながらお道化の調子でテンポ良く表現することで、場を和ませ、s児の問題に向き合う耐性を支えていた。図3では、再起場面で再び強い口調で言ったs児を制止するためとっさに出た発話である。「ほらほらほら」「それはとげとげ」「やさしく」「どぞ」の4フレーズで構成され、各フレーズの始点と終点が身体表現の始点と終点とほぼ合致し、生起させたテンポに合わせて身体を動かしていた。4フレーズは流れるように発話され、まとまりのある発話のフレーズであった。このように、図2, 3共に発話に身体表現を伴わせることにより音声特徴が可視化され、緊迫感を和らげた。特に図3での身体表現は音声特徴を可視化させるだけでなく、スキンシップによって触覚においても感じることを可能にし、s児の安心感にもつながり再起につながった。



(1 文字ずつ頭部を左右に振りながら両腕を上下交互に回す)

図2. 対幼児発話に付随した身体表現の一例



(s児 保育者) (頭を両手で挟む) (向き合わせる) (顔を合わせる) (ゆっくり両腕を下す) (右手差出す)

図3. 対幼児発話に身体表現を用いたやり取りの一例

3. 幼児—保育者間の相互作用

保育者の対幼児発話による幼児—保育者間の相互作用が観察され、【破調】【内面化】が生起した。

【破調】は、関係回復の提案から解決法を探す場面⁴⁾に進展させる方略として用いられた。話の流れが平行線を辿り始め、s児を受け入れ難いb児m児を見て、保育者が意図的に流れを変えようと試みた場面である。直前までの中庸な音声(図4. A)と対比するように高声かつボリューム大、スピード感のある発話(図4. B)が差し込まれ、流れの調子が崩された。場面が仕切り直されたことで2人の気持ちが入り替わり、s児が再起する場面が整った。

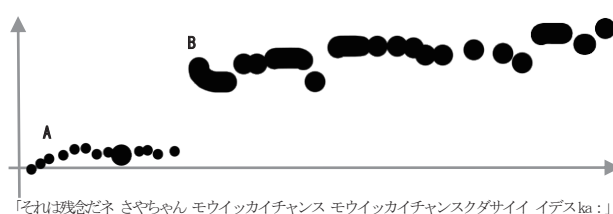


図4. 破調の一例

【内面化】は、保育者が相手に対する望ましい発話の仕方を示し、s児が保育者をモデルにしながら徐々に身につけ、最終的に相手に受け入れ易い方法で発話になったやり取りである。保育者が明るくやや高めに示すが、初回のs児は甲高くボリューム大で鋭く発話した。保育者に優しく指摘されると2回目は聞き取れない程の音量でゆっくり発話した。これを受けて保育者が2度モデルを示したが、b児が2度目のs児の声の小ささを指摘したことで、s児の3度目は甲高い声に戻った。4度目には声の大きさや高さ、鋭さは収まり、s児の声は保育者を真似るように柔らかくなった。保育者のモデル発話は3回ともほぼ同様の音の高さ、大きさ、スピードで示し、s児が繰り返し耳にすることで認知しやすく配慮され、相手が心地よいと感じる柔らかさを声質で示していた。

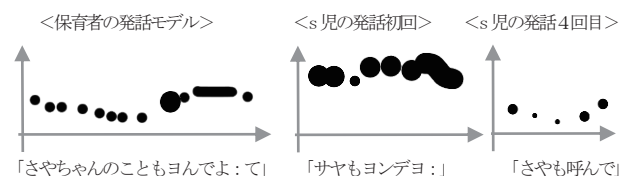


図5. 保育者の発話モデルの内面化の一例

IV. 総合考察

本研究は幼児同士のいざこざ場面に着目し、保育者の対幼児発話の音声特徴と幼児の学びとの結び付きについて検討した。保育者の工夫した対幼児発話は、幼児の緊迫した構えを解し、問題に向き合う耐性を支え、幼児が自ら考え、自ら表現する機会と人との望ましい関わり方を身に付ける機会に繋がった。しかし保育者の行為は言語要素と非言語要素が総合的に絡み合い、音声特徴には身体表現を始め様々な非言語要素が伴うことから、分析方法も含めて引き続き今後の課題として取り組みたい。

V. 引用・参考文献

- 1) Stephen Malloch and Colwyn Trevarthen (2009) 編 根ヶ山光一・今川恭子・蒲谷慎介・志村洋子・羽石英里・丸山慎 監訳 (2018)「絆の音楽性—つながりの基盤を求めて」音楽之友社, pp. 1-11
- 2) 水津幸恵・松本博雄(2015)「幼児間のいざこざにおける保育者の介入行動」保育学研究, 53(3), pp. 273-283
- 3) 中川美和・山崎晃(2004)「対人葛藤場面における幼児の謝罪行動と親密性の関連」教育心理学研究, 52, pp. 159-169
- 4) 友定啓子・入江礼子・白石敏行・小原敏郎(2008)「子ども同士のトラブルに保育者はどう関わっているか」『人間関係』の指導に関する研究」2007-2008年度文部科学省科学研究費補助金成果報告書(基盤研究(c)19530702)

付記 本研究は、2022年度日本女子大学家政学研究科へ修士論文として提出した研究の一部である。

保育者意識を言語化したことでもたらされたものは

清水憲志（中国短期大学 保育学科）

【問題と目的】

保育現場での不適切保育や誤飲等の事故増加の観点から、こども家庭庁は保育の質の確保や向上を打ち出した。そのため、保育士養成校との連携や保育指導職の配置などを推進している。それと同時に園内での研修などを通して教職員同士が学び合うことや連携することを願っている。（こども家庭庁、2025）そのためには、それぞれの保育に関する話し合うための資料が必要となる。

そこで、本研究では、学童保育の中で用いられている、「住野式3分割表」（以下、3分割表）に焦点を当てる。3分割表では、“子どもの言動”、“保育者の言動”、“保育者の意識（思考・判断）”を区別して事例を作成することで、保育者の思いや願いを理解して検討を進められる。本研究では、3分割表を用いた事例収集を通して、保育者意識を言語化したことでもたらされたものを明らかにする。

【方法】

A認定こども園に3分割表を用いた研修を行い、ビデオには映らない、実践者だから書き込める、実践者がその時どのように感じ、どのように理解し、どのような意図を持っていたのかという意識過程を書き込んでいくことなど、意識を可視化するために必要な要素を伝え、実践を繰り返した。（1回90分）その後、研修参加者にインタビューの趣旨説明を行い、賛同を得られた方にインタビューを行った。

研修期間：2023年4月～2024年2月（4回）
インタビュー対象者：A認定こども園（幼保連携型）
保育教諭9名（表1参照）

表1 対象者一覧

	研究協力者	経験年数	時間
乳児担任	A	5年目	39分
	B	5年目	
	C	3年目	
幼児担任	D	10年目	32分
	E	5年目	
	F	13年目	
園のリーダー	G	20年目	51分
	H	20年目 （幼稚園15年・こども園5年）	
	I	25年目 （保育園20年・こども園5年）	

分析方法：インタビューにて得られた音声データは、文字起こしをした後、Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT）（大谷，2008；2011；2019）を使用して分析した。SCATは、言語記録を深く読み込んで潜在的な意味を見出し、語りの前後の文脈も考慮して、新たな概念を4ス

テップのコーディングから案出する分析方法である。そして、小規模データに適用可能な質的データ分析手法（大谷2019）であるため、本研究においても、保育者意識を言語化したことで得られた出来事を詳細かつ具体的に捉えられると考えた。

【倫理的配慮】

倫理的配慮として、事前に所属校内の研究倫理委員会で倫理審査を受審し、承認された。インタビューの承諾を得る際に内容について説明し、許可を得た後に行った。（承認番号：T23003）研究協力者に依頼する際、研究の目的、方法等を説明し、途中辞退できることも伝えた。同意書にサインをいただき承諾を得た後に録音を始めた。また、調査対象者名は全てアルファベット表記として、個人が特定されることの無いように配慮した。

【結果】

各インタビューデータをそれぞれSCATで分析し、ストーリーラインと理論記述を導き出した。それぞれのテーマ構成概念は、乳児担任は16個、幼児担任は33個、園のリーダーは18個が生成された。

各協力者から得られた理論記述を整理し、トピックとして便宜上の見出しを付した結果、①保育チームの協働、②教育的判断が得られた。さらに、言語データを読み返すと、その目的を達成するための理由に違いがみられたため、それぞれにサブタイトルをつけた。以下、それぞれ結果に基づいて、分析結果の根拠となる代表的なローデータを囲み内に示しながら、考察する。なお、考察に記載した、【】内は案出されたテーマ・構成概念、□は理論記述を示し、それぞれにアンダーラインを付す。

保育チームの協働～心の安寧を支える育ちの道筋～

【人的環境としての保育チーム】は【心の安寧をもたらす意識】を持ち、【協同者としての意思疎通】を図りながら、【育ちの経路に基づく情報の共有】を行う。

(B先生)
あの業務的な連絡でも、子どもたちが聞いているから、できるだけ楽しい雰囲気、優しい口調でっていうのは心がけてます。

先生間の人間関係が子どもにも影響を与えることを理解し、口調や雰囲気などにも意識を配って援助している様子が伺えた。

教育的判断～声の力で築く信頼関係に基づいて～

【保育援助としてのまなざしと語調】を使うことで、【教

育的敏感さと教育的判断の練磨》を行い、【日々省察更新型の環境構成】を行っている。そして、【生活の連続性から見る遊びの意義】を考え、【心情推察に基づく子ども理解】のため、【実践知に依拠する教育的タクトの増加】をさせながら、【愛着関係が築かれる居場所】であり続けられるようにしている。

(C 先生)

目線もそうだし、口調とか、あの抑揚とかもそうなんですけど、一中略一、目だけじゃなくて、口元の表情とかはだいぶ意識するようになりました。

保育者が子どもに発する目線や言葉のトーン、表情を構成する顔のパーツなどが子どもに与える影響について、意識して取り組もうとする様子が見られた。

保育チームの協働～記録と省察による保育の振り返り～

【保育軌跡の言語化】は【記録による保育内容の見える化】を図り、【省察による選択肢の拡大】を生み出し、【他者との多面的視点による実践の振り返り】を行うことで、【教育的行為の検討】をもたらす。

(F 先生)

書き起こすことによって、時系列で自分がこの時何を思ってるか？って書いていく中で、実は自分こんなこと思ってたっていうところを改めて気づいたりする

実践を記録に起こすことで、時系列に応じた子どもの姿や対応するための思いに基づいた保育者の援助を振り返ることができ、明日の保育に反映させようとしていた。

教育的判断～経験と意識の交差点で生まれる選択肢～

【他者の経験談に基づく教育的タクトの向上】や【その場の流れに基づく判断と事後に行う客観的な振り返りによる解釈の差異】、【認め合うことから始まる可能性の検討】という様々な効果を生み出している。

(F 先生)

じゃあどんな手段があるんだろうっていう選択肢が多分そこまで多くはない。その中で、ちょっと、書き加えたことで選択肢が広がるのが 1 番、いいんじゃないかなっていう思い

実践者の思いを理解した上で、他クラスの保育者が自分の経験を踏まえて、行動の選択肢を出すことで、次の援助の際により多くの可能性の中から検討していた。

保育チームの協働～クラス外から見える子どもの発達～

【集団内の個別的発達過程】と【個別発達を通じた集団の成長】の両輪を意識し、【担任と他の保育者による子どもの発達・行動理解の多角的視点】で見る事により、【一方的な情報取得と自らの探求による理解の深化】を意識しながら【保育実践におけるコンセンサス】を得ることができるよう意識する。

(G 先生)

担任から見ると、第三者的じゃないですけど、担任じゃない目線で、やっぱり見方とか、子どもの捉え方も違うと思うんで、担任の捉え方、でもちょっと離れて見たらこんな感じがする。

立場による見え方の違いを十分に理解し、園のリーダーだからという理由で押し付けるのではなく、子どもの育ちにとってよりよい形での援助ができるようにしていた。

教育的判断～子どもに寄り添う情緒的サポート～

【子どもの個別的なニーズに応じた保育】を行うため、【子どもの心に寄り添った声のトーン】を用いながら、【情緒的サポートに基づく言葉かけ】を重視している。

(I 先生)

先生と楽しみたいみたいなのがなんか伝わってくるから、やっぱりそれは日頃の信頼関係だったり、先生がいかに子どもの心を汲み取ってやって、寄り添ってやっていたりする。

子どもの思いが自然と保育者に向くことを大事にし、情緒面に即した援助を心掛けていた。

【総合考察】

本研究では、乳児担任、幼児担任、園のリーダーにインタビューをした結果、①保育チームの協働、②教育的判断ということが明らかになった。しかし、立場や属するチームの違いから、方法に違いが見えた。ただ、子どもにとってより良いチームとであることやより良い手立てを検討するということに違いはない。それぞれの記録によって保育を振り返る習慣や援助を行った際の思いを知ることができ、チームとしての共通認識を持ち、明日の保育の質を高めようと模索している様子が垣間見えた。“意識”を明確にしたことで、他者からの助言が得やすく、前向きに検討できた様子も伺えた。

【引用文献】

- こども家庭庁「保育政策の新たな方向性」について https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/new_direction#onethree (2025/1/2)
- 大谷尚 (2008) . 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 ―着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き― 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要、54、 pp. 27-44.
- 大谷尚 (2011) . SCAT:Steps for Coding and Theorization―明示的手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法― 感性工学日本感性工学会論文誌、10、 pp. 155-160.
- 大谷尚 (2019) . 質的研究の考え方:研究方法論から SCAT による分析まで 名古屋大学出版
- 住野好久・中山芳一 (2009) . 学童保育実践力を高める―記録の書き方・生かし方、実践検討会の進め方― かがわ出版

地域子育て支援拠点が地域のハブとなるための仕組みに関する一考察

○脇田和子（黒野こども園地域子育て支援センター“ゆずりは”） 西垣浩康（黒野こども園）

問題と目的

地域子育て支援拠点（以下、支援拠点と記す）事業は「地域の子育て機能の充実を図り、子育ての不安感等を緩和し、子どもの健やかな育ちを支援する」を目的として 2007 年に創設された。2014 年より全ての子育て家庭を対象とする利用者支援事業が始まり、支援拠点に利用者支援と地域連携を共に実施することが求められるようになった。しかし、地域連携に関する先行研究は少なく、戸惑っている支援拠点が多いと推察する。橋本が（2022）¹⁾「全ての子育て家庭を対象とした地域支援の方策を検討する必要がある」と指摘しているように、支援拠点として地域連携を進めるための具現策が必要となる。

地域子育て支援センター“ゆずりは”は黒野こども園（園児 375 名）併設の支援拠点であり、2020 年より“地域まるごとエンパワメント”を目指して「親自身のエンパワメント」「子育ての社会化」を柱とする活動を進めている。脇田ら（2022）²⁾は 1 年間の実践を基に「地域資源と子育て親子の繋がりをプロデュースする仕組み」（以下、図 1 と記す）の図式化を試みた。それは、ステップ A で支援拠点と子育て親子とを、ステップ B で支援拠点と地域資源とを、ステップ C で地域資源と子育て親子とを繋げ、ステップ間の循環を産み出していくというものであった。

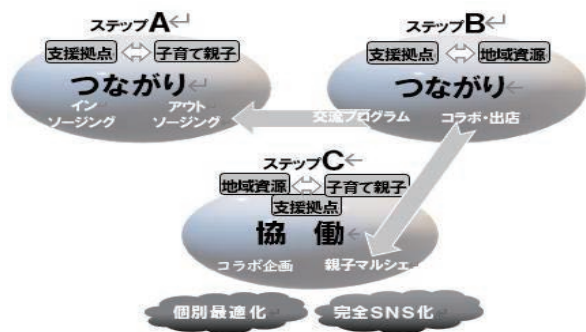


図1 地域資源と子育て親子の繋がりをプロデュースする仕組み

その後、ステップ C で親子マルシェを継続的に開催することで、地域資源との繋がりが自然に

広がっていった。ステップ B の活動を独立して行う必要がなくなったためステップ B と C を合体し、新たに地域資源との協働というステップ D を設け、「地域の子育て力を向上するための“ゆずりは”の仕組み」（以下、図 2 と記す）としてバージョンアップさせた。

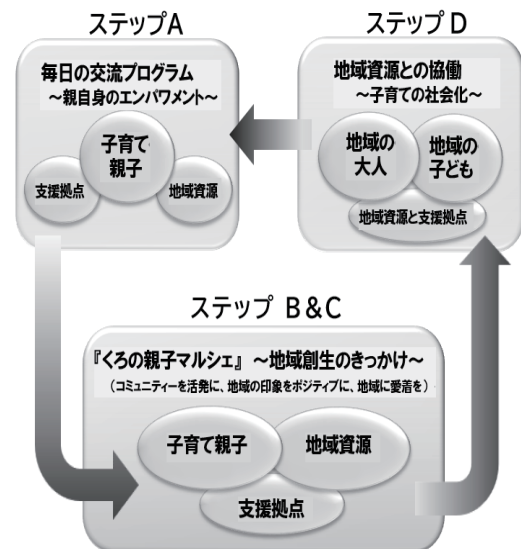


図2 地域の子育て力を向上するための“ゆずりは”の仕組み

図1・図2の活動については脇田ら（2022）²⁾および脇田ら（2024）³⁾で詳述しているが、各々の活動が地域連携にどう結びついていったかについては言及できていない。そこで本研究では、支援拠点を介して子育て親子と地域資源が繋がることを「地域のハブとなる」と捉え、ハブとなったこれまでの活動を整理することで、地域連携に結びついた方策を探ることを目的とする。

方法

地域のハブとなった活動を抽出し、どの活動がどのように地域連携に結びついたかを整理する。なお、ステップ A・B・C の活動は図1の段階（2020 年 9 月～2021 年 10 月）と図2の段階（2021 年 11 月～2024 年 12 月）に分け、ステップ D の活動は全期間を通して行う。

倫理的配慮

ゆずりは利用者、地域資源、本園職員、在園

児保護者より、写真等掲載の承諾を得ている。
また、施設長よりこれらを論文として発表することの了解を得ている。

結果

1. 図 1 におけるステップ A・B・C の活動

ステップ A では公共施設での出張プログラムを行い、施設関係者や市内外の子育て親子との関わりを広げた。ステップ B では地域に出向き、ゆずりはパンフレットを配布して 129 か所と繋がり、40 か所と対面交流ができた。また、ステップ C の親子マルシェ開催のために、ステップ B で出店を呼びかけ、ステップ A で開催の広報をした。2 回の開催で出店 30、ゆずりは利用者 188 組の参加があり、地域のハブとなる発端となった。

2. 図 2 におけるステップ A・B・C の活動

その後もステップ B でマルシェを年 5 回連続開催したことで、地域のイベントとして定着した。ゆずりは利用者や園職員や在園児が出店者になるケースも生まれ、主体的に参加・交流できる場として位置付いてきた。見学や視察に加えてテレビ等の取材で認知度が増し、2023 年 7 月にはマルシェの発展型としての『子育て応援フェスタ』をイオンモールで開催した。市長の読み聞かせを始め、親子連れが楽しむワークショップやパフォーマンスを 21 団体が非営利で行い、462 組の親子が参加した。地域資源が買い物客を巻き込み、より広域の親子と繋がる機会となった。

3. 図 2 におけるステップ D の活動

ステップ D では協働に向かう第一段階として、地域資源と連携する活動が増えてきた。ウイメンズネットワークの NP0 法人クローバーとは 2020 年 11 月に『絵本の広場』を委託されたのを機に、毎年 2 回程イベントへの協力を継続している。地元企業の坂口捺染とは初回マルシェから継続して出店があり、日常的にも社長のプログラム参加や交流プログラムの出張等で往き来がある。また、各地で月 1～2 回行っている出張プログラムを見聞きした地域資源からのオファーが増えており、岐阜市柳ヶ瀬子育て支援施設ツナグテとは月 1 回のコラボ企画が 2024 年 10 月から実現している。

ゆずりは利用者が関係する CAFÉ やサークルやお寺からもオファーがあり、年数回の出張が継続している。さらに、黒野こども園の職員・在園児・保護者・ゆずりは利用者も重要な地域資源であり、ステップ A や C への参画を促したことで 2024 年 12 月にはプログラムの半数近くを地域資源が担当している。このように、地域資源と連携する活動を継続させたことで協働の基盤ができてきた。

考察

以上の結果より、地域連携に結びついた方策を探る。図 1 の段階では積極的に地域に飛び出して周知・交流を行ったこと、図 2 の段階では子育て親子と地域資源が一同に会するマルシェを継続し、各々が主体的に繋がる場を提供したこと、そして、図 1～2 の段階を通してステップ A や C の充実に注力し、地域資源からの信頼を基に連携活動を継続させたことの 3 点に集約できた。加えていつでも気軽に相談できる人的体制や、SNS 等でのワクワクするタイムリーな発信も欠かせなかったと考える。

このように支援拠点が地域のハブとなり、その循環を促していくことで、自ずと利用者支援と地域連携の一体的展開が生まれ、地域の子育て機能の充実へと繋がっていくものと考ええる。

引用文献

- 1) 橋本真紀・伊藤篤・倉石哲也 (2022). 全ての子育て家庭を対象とした「地域支援」機能の現況-地域子育て支援拠点事業と利用者支援事業の「地域支援」に着目して-. 子ども家庭福祉学第 22 号, 69-82.
- 2) 脇田和子・都竹菜美子・津田安紗美 (2022). 地域資源と子育て親子の繋がりをプロデュースする～“地域まるごとエンパワメント”を目指して～. 第 16 回保育実践研究, 7-12.
- 3) 脇田和子・服部詩野・中山比鶴・津田安紗美・西垣安久 (2024). 地域子育て支援拠点が継続的に親子マルシェを開催する試み-地域創生のきっかけとなる可能性の検証-. 地域志向学研究 vol. 8 64-69

こども誰でも通園制度試行的事業から考える制度の方向性

—保護者対象調査からの検討—

○田辺 昌吾 (四天王寺大学教育学部) 岡部 祐輝 (幼稚園型認定こども園 高槻双葉幼稚園)

【問題・目的】

「こどもまんなか社会」の実現に向けてさまざまな取り組みが進められている。「こども誰でも通園制度（乳児等通園支援事業）」の創設もその一つである。制度設計のスケジュールとしては、令和6年度に制度の本格実施を見据えた試行的事業を希望する自治体で実施し、令和7年度に地域子ども・子育て支援事業の一つとして法律上位置づけた上で実施自治体を拡充し、令和8年度に子ども・子育て支援法に基づく新たな給付制度として、全自治体で本格実施することとされている¹⁾。制度の実施にあたっては様々な課題が指摘されている²⁾ものの、試行的事業を実施している施設からは効果や手ごたえの報告もされている³⁾。

本研究では、こども誰でも通園制度がよりよい制度となるよう、試行的事業の取り組みをもとに制度の方向性について探索的に議論することを目的とする。

【方法】

令和6年度にこども誰でも通園制度試行的事業を実施したA園（幼稚園型認定こども園）を対象に調査を実施した（A園は令和5年度に本事業の前身である「保育所の空き定員等を活用した未就園児の定期的な預かりモデル事業」も実施している）。A園の試行的事業の概要は以下のとおりである。

<A園の試行的事業の概要>

- ・対象年齢：2歳
- ・利用方法：定期利用
- ・実施方法：専用室独立（一般型）
- ・登録定員：45名
- ・一日の利用定員：16名（実施日の月・火・木・金のなかから前週に予約をして週1回利用する）
- ・通園形態：4～5月中旬までは親子登園、その後は子どものみでの登園
- ・利用時間：4～5月中旬—9:00—11:00頃／5月中旬～9月（夏休み期間は除く）—9:00—12:00／10～3月（冬休み期間は除く）—9:00—13:15
- ・保育内容：子どもが自ら環境に働きかけて主体的に遊ぶことを大切にする

調査は、本事業を利用する子どもの保護者を対象に、令和6年4月（1回目）と12月（2回目）に質問紙法で実施した（令和7年3月に3回目の調査を実施予定）。本事業担当保育者より送迎時に保護者に調査協力依頼書を配布し、自宅等でweb上（Google form）での回答を依頼した。

調査内容は、（1）試行的事業の利用理由（1回目調査）：14項目を設定し、「5. とてもあてはまる」～「1. まったくあてはまらない」の5件法で回答を求めた。（2）試行的事業に期待すること（1、2回目調査）：8項目を設定し、特に期待することの上位3つを選ぶよう求めた。（3）試行的事

業を利用するの所感（2回目調査）：自由記述形式で回答を求めた。

【倫理的配慮】

調査実施にあたり園の責任者（園長）に説明を行い、承諾いただいた上で実施した。調査協力者には調査協力依頼書で、倫理的配慮（個人情報には匿名化し厳重な管理の下保管すること、調査結果の公表時も個人を特定できないよう匿名化して対応すること、調査協力は任意であり協力いただけない場合も不利益は生じないこと、調査協力の同意は途中で撤回可能であること）を説明し、同意書の提出があった場合のみ調査に協力いただくこととした。研究内容について、四天王寺大学研究倫理審査委員会の承認を得た。

【結果】

調査対象者45名のうち、1回目調査では24名の回答が得られ（回収率53.3%）、2回目調査では30名の回答が得られた（回収率66.7%）。2回の調査とも、回答者はすべて子どもの母親であった。

（1）試行的事業の利用理由（図1参照）

1回目の調査において、本事業を利用した理由を質問した結果が図1である。「⑫2歳児の間に家庭生活以外の遊びの経験をさせたいと考えたから」や「⑫2歳児の間に集団生活の経験をさせたいと考えたから」といった子どもの経験に関する理由が全体的に高かった。一方で、「①自分の時間を確保したいと思ったから」や「③保育者など園の職員とつながりたいと思ったから」は、「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」を合わせると約7割の母親が該当し、母親自身に関する理由も一定程度あることが示された。

（2）試行的事業に期待すること（表1参照）

1回目と2回目の調査において、本事業を利用することで期待することについて、8項目中上位3項目を選択した回答結果が表1である（表1では各項目について上位3項目のいずれかにあげた母親の割合を示す）。項目によっては1回目と2回目の調査結果に多少の差があるものの、全体的には子どもが様々な経験をする事への期待が高く、母親自身に関する事は優先順位が低いことが示された。子どもの経験のなかでも「集団生活に慣れること」や「他児と関係を築くこと」に期待する母親が多く、これらは園生活で経験できる（現在の家庭生活ではほぼ経験できない）からこそ、大部分の母親が期待していると考えられる。

【考察】

試行的事業の利用理由や事業に期待することの結果から、母親が本事業を通して子どもの様々な経験やそれらを通した育ちを第一に願っていることが明らかとなった。これは「こども誰でも通園制度」が掲げる主たる目的と合致する。こども誰でも通園制度は現行の一時預か

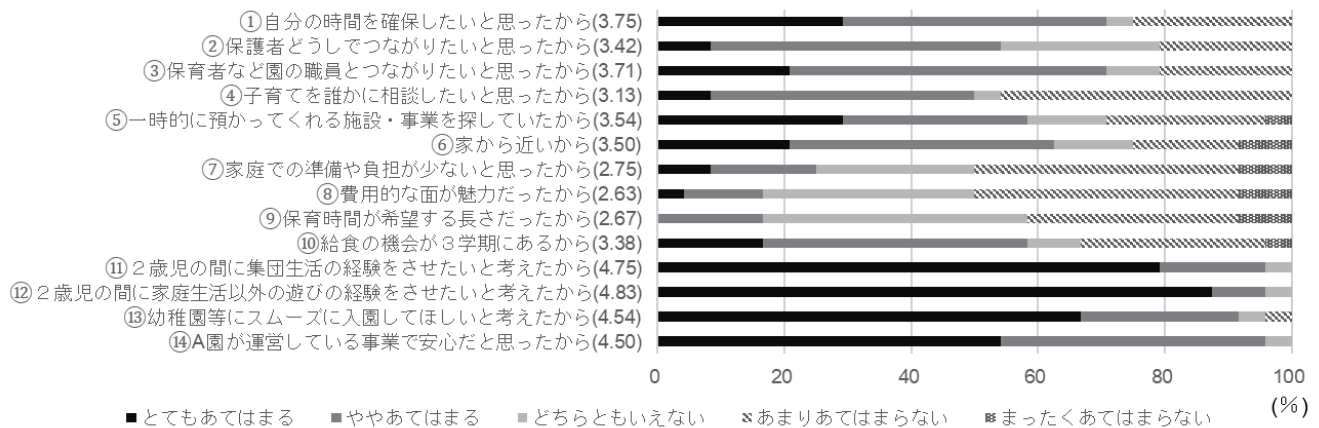


図1 試行的事業の利用理由

(各項目末尾の数値は「とてもあてはまる」を5点～「まったくあてはまらない」を1点とした場合の平均値)

表1 試行的事業に期待すること
(上位3つにあげた母親の割合)

	1回目 (N=24)	2回目 (N=30)
①子どもが集団生活に慣れること	91.7	93.3
②子どもが生活習慣・リズムに慣れること	29.2	40.0
③子どもがお弁当や給食などに慣れること	20.8	16.7
④子どもが他児と関係を築くこと	79.2	66.7
⑤子どもが遊びこむ経験をする	41.7	50.0
⑥保護者自身の悩み・相談を園に話すこと	4.2	3.3
⑦保護者自身のケアがゆっくりできること	12.5	20.0
⑧保護者どうしのつながりができること	20.8	10.0

り事業との違いがわかりにくいとの指摘がある。この点について、制度化のための検討会⁴⁾では、一時預かり事業は「保護者の立場からの必要性」に対応するものであるのに対して、こども誰でも通園制度は「全てのこどもの育ちを応援し、こどもの良質な生育環境を整備する」ことを目的とすると説明されている。A園の試行的事業を利用する母親は、本制度がめざそうとしている方向性に合致した考え方を有しており、それは本試行的事業の実施にあたってのA園から保護者への説明および子どもの育ちを中心に据えた事業の実施が影響しているのではないだろうか。

また、試行的事業における子どもの様々な経験やそれらを通した育ちが母親自身の喜びになっていることが、本事業に対する所感(2回目の調査で自由記述形式で回答)から読み取れる。『週一回ですが子どもも通うのを楽しみにしており、お友だちの名前を覚えて一緒に遊んだ報告をしてくれたり、出来ることが増えたりといろんな人と関わることで刺激をもらって日々成長しているのを間近で感じられて、本事業を利用して良かったなと思います』『本事業を利用して、同年代のお友だちと一緒に過ごすことで刺激を受け、今まで家ではあまり見られなかった、歌を口ずさんだりダンスを踊ろうとする姿が見られるようになりました。また、家族以外の信頼できる大人(先生)に認めてもらい、褒めてもらってとても喜んでいる姿が見られます。先生やお友だちと過ごす中で、やってみよう!という気持ちが増したように思います。4月から年少での集団生活のスタートに向けて、子どもが幼稚園で遊ぶ楽しいイメ

ージができて、改めて本事業に通って良かったと感じています。母親の期待値の高い「他児と関係を築く」育ちが感じられることが母親自身の喜びになっており、それが母親の子育てを支えていることが窺われる。また週1回の限られた時間の通園であっても意味のある取り組みであることが読み取れる。

保育者など園の職員とのつながりについては約7割の母親が求めているが、自身の悩みを相談することの期待値は高くなかった。保育者に関する記述として『先生方がひとりひとりをしっかり見てくださっていると感じ、とてもありがたいと思います。また、成長を都度報告していただけることがとても嬉しいです。(中略)イヤイヤ期真っ只中の子どもを定期的に先生に見ただけで、悩みに寄り添ってもらい、アドバイスをいただけたことがなよりの助けになりました』『イヤイヤ期から始まってしんどくなって子育てに行き詰ってくる2、3歳をプロの先生に託せるのはかなり心強いです。子育ての悩みを保育時間を通して共有でき、簡単に相談できるのも嬉しいです』などがみられた。子育ての悩みを相談することの優先度は高くはないものの、専門家である保育者との継続したつながりがあることが母親の支えとなっており、ちょっとした機会の相談にもつながっているようである。これは週1回であったとしても「通園」していることの効果ではないだろうか。

今後の課題として、本研究の調査協力者は比較的安定した子育てを行っている母親であると想定される。今後はハイリスクの家庭も含めた調査を設計し、引き続きこども誰でも通園制度の方向性について検討していきたい。

【引用文献】

- 1) こども家庭庁成育局保育政策課「こども誰でも通園制度の制度化、本格実施に向けた検討会について(令和6年6月26日)」
- 2) 倉石哲也・菊地加奈子・北野久美・巖水瑠華(2024)「より保育の専門性を発揮できる制度にするために」全国社会福祉協議会 保育の友 2024年6月号 pp. 14-22
- 3) 保育ナビ(フレーベル館)の2024年4月号以降、試行的事業実施施設の報告が掲載されている。
- 4) こども誰でも通園制度(仮称)の本格実施を見据えた試行的事業実施の在り方に関する検討会「中間取りまとめについて」

2000 年代後半における子育て支援言説に関する研究

久保田健一郎 (大阪国際大学短期大学部)

1. はじめに

近年、子育て支援は保育のみならず、幅広い領域で注目されている。その子育て支援は、1990 年前後から厚生白書等で用いられ始めた概念であり、その後、様々な政策文書で使用され、日常的にも使用されることが多い。他方で、その言葉が意味しているものはそれ以前より存在しており、この時期からそれらが子育て支援という認識の枠組みで語られるようになったということである。

こうして構成された子育て支援は、人々の生命の管理の側面があることも否定できない (久保田 2023 他)。ミッシェル・フーコーによる生権力の視点、すなわち、生殺与奪の権力を有する古典的な権力から人々をよりよく生かすための生権力への移行といった視点 (Foucault 1976=1986, 176 頁) を考慮に入れば、人口政策としての少子化対策と密接な関係にある子育て支援は、人々に適切な生を送らせるための権力と言える。他方で、子どもを産み育てる営為は人間の根本的な活動であり、その営為が十分に行えない時代において、何らかの支援は不可欠であり、その生権力としての側面を自覚し、不断の分析により進めていく必要があるだろう。

以上の問題意識に基づき、本論文では保育や子育てに関する政策文書から子育て支援概念の言説分析を行うことで、その概念を構成する力を浮き彫りにしていく試みを行う。概念を構成する力とは、その時代の認識の枠組みを規定するものであり、その力を浮き彫りにすることとは、子育て支援という概念から、その時代における子育てに関する政策を規定する構造を明らかにしていくことである。本論文では 2000 年代後半に焦点を当てて考察を進める。

子育て支援に関する先行研究は全国学会誌等においては実践研究が多く、連絡帳の介した保育者間の連携について論じた須永など (須永 2023)、数多くの成果が出されている。他方で、概念に関する理論的研究は紀要類では散見されるのみであり、現状では本格的な研究は進んでいないと言える。

なお、倫理的配慮は、文献研究として、日本保育学会「保育学研究倫理ハンドブック」、日本学術振興会「科学の健全な発展のために—誠実な科学者の心得—」の内容を遵守している。

2. 子育て支援の誕生から展開

本発表は 2000 年代後半の分析を主としているが、本章では、それまでの子育て支援概念の流れを概略する (久保田 2023、久保田 2024a、久保田 2024b 他)。

子育て支援は 1990 年前後に構成された概念であるが、同様な意味内容は以前から存在していた。例えば、1963

年に出された「保育問題をこう考える」では、子育てに関する問題が「保育問題」として構成されていた。当時は子育ての困難さは、子育ての外部に原因があり、いずれ近代家族が完成し、母親による家庭保育が可能になれば解決されるとされていた。よって、子育ての規範は明確であり、子育て支援という概念は成立しえなかった。時を隔て、1.57 ショック前夜の平成元年版の厚生白書にはじめて子育て支援の文言が現れた。この時期は子育てが困難な状況がデフォルトになり、従来自明だった子育てが成立しなくなったために、子育て支援という概念が構成されはじめたと言える。その後、少子化対策が着手されるが、1994 年のエンゼルプランでは共働き支援としての保育サービスの充実を子育て支援としており、子育て支援が保育政策として構成されるようになった。1999 年には少子化対策推進基本方針と新エンゼルプランが出され、子育て支援はすべての子どもたちに向けた幅広い支援に拡大され、加えて学校教育や不妊治療への言及が現れることで、その対象が時間的・空間的に拡張していった。2001 年の「仕事と子育ての両立支援策の方針について」では、地域の具体的な支援の意味が中心となり、中核的な概念として使用されなくなった。2002 年の少子化対策プラスワンにおいては、専業主婦など、これまで支援の対象にならなかった家庭への支援の意味に限定して使用された。2003 年の少子化社会対策基本法では、地域の具体的な支援の意味で使用され、同年の次世代育成支援推進法では概念そのものが使用されておらず、子育て支援は後景に引いて行った。2004 年に最初の少子化社会対策大綱が出されたが、ここでは再び幅広い支援の意味で使われ方が現れ、また子育て全般にわたる総合的な政策としての使用も見られるようになる。同年の子ども・子育て応援プランにおいてこの大綱が具体的に計画化されたが、そこでも同様な使用法である。こうして、一度後景に引いた子育て支援は、この時期に再び前景に向かって歩み始めるのである。

3. 2000 年代後半の子育て支援言説

①新しい少子化対策について

2000 年代後半の子育て支援概念を考察するうえで、まずは 2006 年に出された「新しい少子化対策について」を取り上げる。ここでは、冒頭で「人口減少社会」に入った現状が記され、その人口減少が「国や社会の存立基盤に関わる問題」であると警鐘を鳴らしている。

続けて、「新たな少子化対策の視点」として従来の少子化対策は少子化の流れを変えることができなかったとし、その上で「社会全体の意識改革」と「子どもと家族を大切にするという視点に立った施策の拡充」という二つの視点

が挙げられている。前者では「家族の絆」や「家族の大切さ」について、後者では「子どもを安心して生み、育てやすくする環境整備のための支援策」としての「仕事と生活の調和」について記されている。

次に「新たな少子化対策の推進」として3つの項目が挙げられており、まず「妊娠・出産から高校・大学生になるまで子どもの成長に応じつつ総合的に子育て支援施策」として、年齢別の子育て支援施策を挙げている。次に「働き方の改革」として、若者の就労支援などが挙げられている。最後に「その他重要な施策」として、税制や養子縁組など、多様な施策が記されている。

最後に、社会の意識改革のための「国民運動の推進」が必要とし、「家族・地域の絆を再生する国民運動」「社会全体で子どもや生命を大切に作る運動」が挙げられている。

子育て支援の用法としては、この文書ではその概念は再び中心的な位置を取り戻しつつあると言えるだろう。まず、子育て支援は、「親の負担を軽減」することだけでなく「子育ての喜びを実感」し「家族の絆」を強めるとしている。この子育て支援が「家族を絆」を強めるという視点は、これまでの文書に見られなかったものである。また、「子育て支援策」として年齢別に子育てに関するあらゆる施策が並べられていることも特徴的である。その他、「地域における子育て支援拠点」といった従来の用法や、「企業の子育て支援」「官民一体子育て支援推進運動」といった民間の支援に期待した用法も見られる。

このように、この文書において子育て支援は新たな用法が見られると同時に、再び力を持ち始めていると言える。

②「子どもと家族を応援する日本」重点戦略

2007 年に入ると「子どもと家族を応援する日本」重点戦略検討会議が発足し、分科会での検討を経て、同年 12 月に「子どもと家族を応援する日本」重点戦略が出された。

ここでは、まず「重点戦略策定の視点」として、「今後の人口構造の変化を展望した二つの課題」として、「若者、女性、高齢者等の労働市場参加」と「国民の希望する結婚や出産・子育て」の実現が挙げられている。また、「車の両輪」となる二つの取り組みとして、「仕事と生活の調和と実現」と「包括的な次世代育成支援の枠組みの構築」が挙げられ、それらを「同時並行的」に取り組むことが必要としている。そして、「仕事と生活の調和の推進」として、「ワーク・ライフ・バランス憲章」や「仕事と生活の調和推進のための行動指針」による支援の重要性や、関係者が果たすべき役割などが記されている。「包括的な次世代育成支援の枠組みの構築」では、「次世代育成支援に関連する給付・サービス」の提供、「効果的な財政投入」や、次世代育成支援は「未来への投資」であることが記されている。

ここでは子育て支援という文言は数回使われており、「多様な働き方に対応した子育て支援」や、子育てに関する費用負担に関する意味での「子育て支援」、具体的な支援の意味での「地域子育て支援」といった使われ方である。子育て支援より「次世代育成支援」が中核的な概念となっており、前文書に比べると後景に引いていると言える。

4. 2000 年代後半の子育て支援を構成する力

以上、2000 年代後半の子育て支援を構成する力を見てきた。とりわけ「新しい少子化対策について」におい

て、その概念が文書の中核に返り咲いており、年齢別の子育て支援の政策や、子育て支援が「家族の絆」を強めるといった新しい観点が出されている。

もともと、子育て支援は近代からポストモダンの転換の際の、子育ての困難さへの対応として構成された。日本の場合、1980 年代における女性の労働者化と被扶養者化を同時に進める政策の後遺症から、子育て支援は共働き支援として構成されたが、その後、ポストモダンの進展により、子育ての困難さも複雑化し、その概念の範囲が拡大していき、その輪郭が曖昧になり、概念そのものが後景に引いて行ったと言える (久保田 2024)。この時期は、こうした後景に引く傾向から反転が生じ、再び前景に向かって歩み出したと言える。

こうして再び子育て支援が前景に向かうと同時に、年齢別に綿密に記載された支援内容や、「家族の絆」といった言説に利用される流れは、子育て支援があるべき子育てを規定する方向が明確になったと言えるだろう。すなわち、フーコーが指摘するように、生命を最適にするための綿密なリスク管理が進んでいくということであり

(Foucault 1997=2007)、この時期に子育て支援を通じてそうした方向がより進展していくということである。

5. おわりに

その後、子育て支援は、2009 年の子ども・子育てビジョン以降に政策の表舞台に出て、大文字の政治に大きな影響を与え、その傾向は現在も続いている。この時期の子育て支援は概念としては再び前景に歩み始め、その生権力としての側面をより強化することで、後に表舞台に出るために成熟していった時期であろう。

付記

本研究は、2023 - 2025 年度科学研究費助成事業基盤研究 (C)「子育て支援の言説研究」(研究代表者：久保田健一郎 課題番号：23K02251) の研究成果の一部である。

引用文献

- Foucault, M. 1976, *La volonté de savoir*, Gallimard. (=1986 『知への意志』 渡辺守章訳 新潮社)
- Foucault, M. 1997, *Il faut défendre la société : cours au Collège de France. 1975-1976*, Gallimard. (=2007 『ミシェル・フーコー講義集成6 社会は防衛しなければならない: コレージュ・ド・フランス講義1975-1976年度』 石田英敬他訳 筑摩書房)
- 久保田健一郎 2023 「言説としての子育て支援に関する研究 ―子育て支援成立期を中心に―」『国際研究論叢』 Vol. 36-3 1-17頁
- 久保田健一郎 2024a 「少子化社会対策における子育て支援言説 ―2000年代前半を中心に―」『日本教育学会第83回大会発表要旨集録』 152-153頁
- 久保田健一郎 2024b 「2000年代中盤における子育て支援言説 ―少子化社会対策を中心に―」『関西教育学会第76回大会発表要旨集録』 78頁
- 須永真理 2023 「連絡帳を介した子育て支援における保育者間の連携過程」『保育学研究』 Vol. 61-1 31-42頁

保育雑誌に描かれる親への「支援」

—管理職向け雑誌『保育ナビ』の内容分析から—

栗原 結海 (お茶の水女子大学大学院生*)

【問題の所在】

近年、子どもの親と保育者および園との関係 (以下、親—保育者(園)関係と表記する。) は、保育の質向上や保育者の困難感など、複数の視点から注目される。例えば、OECD (2011=2019) による国際調査では子どもの成長や適応力の発達という視点から、親の参加がより良い園をつくるための方策として提示されている。その一方で亀崎 (2015) では、サービスの提供者と利用者という関係が保育者と親のかかわりに困難を生じさせていることを指摘しており、親—保育者(園)関係は一様ではないと言える。

それでは、日本の保育・幼児教育の全国的な方針を示した『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』(以下、要領・指針と表記する。) ではどうだろうか。『保育所保育指針』では「第4章子育て支援」において、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』でも「第4章子育ての支援」として、一つの独立した章において論じられており、「第1章総則」等の重要事項と並ぶ形で章立てがなされている。

そこで本研究では、多様な親—保育者(園)関係の中でも、日本の要領・指針に示された「支援」という関係に着目することとする。

親への支援に関する先行研究として、『幼稚園教育要領』解説の記述から支援の内容を検討した中西・曲田(2021)や、『保育所保育指針』の分析から親への支援において保育者の専門性が求められるようになったことを指摘した亀崎(2013)が挙げられる。他方、衛藤(2021)が指摘しているように、親を取り巻く社会の課題が複雑化するに伴い、その支援内容も多様化・複雑化している。したがって、全国的な方針を示した要領・指針の分析に加えて、多様で複雑な実践現場に即した親への支援の分析が必要であると考えられる。

【目的】

以下本研究では、実践現場に即したメディアの分析を通して、「支援」という言葉で描かれる親—保育者(園)関係を明らかにすることを目的とする。より具体的には、保育雑誌の記述をもとに(1)親への「支援」の内容と(2)「支援」を行う団体・個人と親の関係のあり方を明らかにする。

本研究は、保育・幼児教育施設への親の参加が国際的に注目される中で、日本の要領・指針に示された「支援」という視点から親という存在の捉え方を整理し、親との関係性を捉え直す一助となると考える。

【方法】

本研究では、管理職向けの商業雑誌である『保育ナビ』を分析対象とする。『保育ナビ』は2010年4月に創刊され、現在まで続く月刊誌である。商業雑誌を分析対象とするのは、天童(2016)によってその流動性の

高さや読者のニーズを反映しやすいことが指摘されている点にある。

さらに、商業雑誌の中でも『保育ナビ』の特徴として下記の2点が挙げられる。第1に園の管理職向けの雑誌であることが明記されており、園の運営という立場から見た親への「支援」のあり方を分析できる。第2に、保育・幼児教育分野の研究者で構成された編集委員会が組織されており、その存在が読者にも示されている。編集委員会の存在によって、記事の内容に責任の所在と一定の妥当性を担保しようとした雑誌であるといえる。

分析対象は、創刊号である2010年4月号から2024年3月号まで合計156冊である。これらに掲載された記事の表題と副題を閲覧し、分析記事の抽出を行った。抽出の基準は表題または副題に「支援」という語句を含むことである。ここで、親への支援のあり方を分析するという本研究の目的に鑑み、その対象が明らかに親以外である記事^(注1)は分析から除外した。

抽出した記事の本文を読み、『保育ナビ』に描かれる(1)具体的な「支援」の内容を分類するとともに、(2)支援を行う団体・個人と親との関係を示した文章を抜き出し、その内容の分析を行った。

【倫理的配慮】

本研究は、個人情報の収集を行うものではないことから、法令等に基づく手続きが必要な研究には直ちに該当しない。発表においては、資料の出典を明記し、個人情報特定されないよう配慮する等、研究倫理を遵守する。

【結果と考察】

上記の手続きで分析記事の検討を行った結果、130件の記事が抽出された。「支援」という語句を表題に含む記事が57件、副題に含む記事が73件であった。記事数の変化を見ると、創刊号である2010年度に最も多く、2014年度にかけて減少し、2015年度と2017年度に増加するものの、全体としては減少していくという結果となった(図1)。

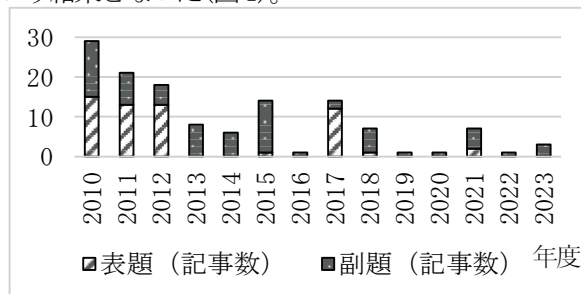


図1 分析対象となる記事数の変化

亀崎(2013)によると、『保育所保育指針』に親への支援が初めて明記されたのは1999年改訂版であり、

*人間文化創成科学研究科 博士後期課程

2008 年の改訂では親への支援に関する章が独立して示されたと同時に、入園児の親への支援と地域の子育てを行う親への支援が明記される等の変化があったという。こういった政策動向の変化をうけて、『保育ナビ』においても、2010 年度に「今こそ知りたい！子育て支援事情」、2011 年度に「園の子育て支援、保護者支援を考える」等の連載記事が見られるようになっていく。これらは、2008 年の要領・指針の改訂内容を反映していると考えられる。

また、「子ども・子育て支援新制度」の施行が迫った 2013 年度から 2014 年度には、新制度の方針や内容に関する記事がみられ、実際に施行された 2015 年度には親への支援に関する記事が再び増加する等、要領・指針や制度の変更と『保育ナビ』の記事内容に関連がみられる。

(1) 親への「支援」の内容

分析対象とした記事の本文を読み、そこに描かれる「支援」の内容を分類したところ、7 種類に分けられた。分類名と言及した記事の件数は次の通りである(注 2)。

【親力を向上させる】76 件(58.5%)、【関連機関・地域と繋ぐ】64 件(49.2%)、【親の話を聴く・相談】60 件(46.2%)、【親が交流する】45 件(34.6%)、【子どもを預かる】38 件(29.2%)、【親(子)の居場所となる】37 件(28.5%)、【経済的に支える】9 件(6.9%)であり、『保育ナビ』では、親の養育力の向上に関する記述が多く、続いて関連機関や地域との連携、親の話や相談を傾聴したり共感的に受けとめるという支援内容が多い結果となった(図 2)。他方、経済的な支援への言及が特に少ないという結果となった。この点に関して、園の管理職向けの雑誌であるという『保育ナビ』の特徴から、園での対応が難しい経済的支援に関する記述が少なかったと考えられる。

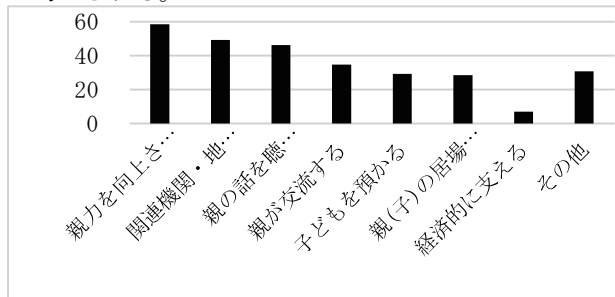


図 2 各分類に言及した記事の割合

次に、本文の記述の変化に着目する。【親力を向上させる】においては、保育者がもつ知識・技術の伝達に加えて、親自身の成長や自己決定を見守り支えるといった内容が見られるようになった。親同士や親と地域の人々との交流に言及した【親が交流する】では、単なる孤立感の解消や大人同士の関係づくりだけでなく、交流の中で育ち合う、良い影響を与え合うといった内容が現れるという変化がみられた。最後に【親の話を聴く・相談】では、「親を信じて寄り添う」といった内容が見られるようになった。

(2) 支援を行う団体・個人と親との関係

『保育ナビ』の本文から支援を行う団体や個人と親の関係性を示す文章に着目して分析を行った。その結果、園による知識・技術伝達の対象と捉えた記述と、親

を信頼し対等な相手とみなす記述が同じ雑誌の中に掲載される等、執筆者や語り手によって親との関係性の描き方が異なることが明らかとなった。

また、食事や看護・医療の分野では親の知識・技術不足を指摘し、それらを伝達するという記述がみられる一方で、親の不適切な養育に言及する際には、親を「自分勝手」「何もわかっていない」と評価することを改め、親が抱える状況・背景の難しさを考慮するよう促す等、記事の分野によっても、支援を行う団体や個人と親との関係の描き方が異なっていた。

【総合考察】

本研究では、『保育ナビ』における親への支援に言及した記事数の変化から、要領・指針や制度の変更との関連があることを明らかにし、本文の分析から「支援」として位置づけられた取り組みの内容や変化、親との関係の描き方が異なることを明らかにした。

『保育ナビ』に描かれる「支援」の具体的な内容を分析する中で、要領・指針に示された「支援」を実践の中でどう具体化するかという視点だけではなく、親への支援とは何か、どう捉えるべきかといった理念や考え方に言及した記述が存在した。『保育ナビ』においては、保育現場に即した視点から実践例や取り組みを示す中で、親への「支援」という行為への問い直しが起こっていると見える。このとき、子どもの最善の利益が親への「支援」の前提にあることが強調された。

(注 1) 例えば「園支援」「要配慮児」支援等の連載記事が挙げられる。

(注 2) 1 つの記事で複数の「支援」内容に言及した記事が 130 件中 100 件存在し、各分類に言及した記事数の合計は分析対象記事の総数を上回っている。

【引用・参考文献一覧】

- 衛藤真規 2021 『保護者との関係構築に関する保育者の語りの検討——保育者の専門的成長の観点から』風間書房。
- 亀崎美沙子 2013 「保育所における保護者支援の歴史的展開——保育所保育指針の分析を手がかりに」『保育士養成研究』第31巻、pp. 11-20。
- 亀崎美沙子 2015 「保育相談支援の困難性に関する要因の検討——保育所保育士の感じる保護者とのかかわりの難しさを手がかりに」『第1回サクセス保育・幼児教育研究懸賞論文』第2巻、pp. 1-7。
- 中西利恵・曲田映世 2021 「幼稚園教育要領解説における保護者に対する支援に関連する内容の検討——1947年・1968年の幼稚園教育要領解説における記述内容を中心に」『相愛大学研究論集』第37巻、pp. 45-57。
- OECD 2011 Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, Starting Strong, Paris: OECD Publishing. (秋田喜代美・阿部真美子・一見真理子・門田理世・北村友人・鈴木正敏・星三和子訳 2019 『OECD保育の質向上白書 人生の始まりこそ力強く——ECECのツールボックス』明石書店)。
- 天童睦子 2016 「育児戦略と言説の変容——育児雑誌の半世紀」天童睦子編『育児言説の社会学——家族・ジェンダー・再生産』世界思想社、pp. 20-42。

「つどいの広場」と大学との協働による子ども子育て支援

— アウトリーチ&ハイブリッドプログラムの試み —

○瀬々倉 玉奈 (京都女子大学発達教育学部) 清水 文 (京都女子大学発達教育学部)

【目 的】

産業構造の変化や都市化により家族の在り方は大きく変化している。核家族化は著しく地域コミュニティにおけるつながりも希薄化している。少子化は年を追う毎に進行する一方、自分の生まれ育った地域以外で子育てをする養育者は増加している。また、男性の子育てへの関わりは相変わらず少ない。このような状況下で子育てが孤立化しており、子育ての不安感や負担感は増加している。さらに、子どもが多様な大人や子どもと関わる機会が減少しており、地域や必要な支援リソースとはつながりにくい現状が認められる。

このような状況下、3歳未満児の約6~7割が未就園児である(株式会社NTTデータ経営研究所, 2023)。未就園児対策の1つとして、地域子育て支援拠点事業が整備されている。

保育者には在園児の保護者に対する子育て支援のみならず、地域の子育て家庭への支援も求められるようになってきており、通常保育で得た知見を応用する能力が必要となってきている。

ところが、乳幼児の養育者とはほぼ同世代の保育学生についても、人間関係が希薄化した中で育っており、幼稚園教育実習や保育実習以外で子どもと関わる機会は少なく、養育者との関わりに至っては皆無に近い状況にある(瀬々倉, 2023)。このため、保育者養成においては、地域の子育て家庭への時宜にかなった支援実践と並行して、子ども子育て支援が出来る保育者を養成することが求められている。

そこで、まずコロナ禍前、コロナ禍を経てwithコロナの現在までを通して、その時々においてできる限りの工夫と共に行ってきた子ども子育て支援プログラムの変遷について振り返る。次にコロナ禍のICT活用を経たからこそ創出された地域子育て拠点つどいの広場へのアウトリーチと、大学からのオンライン双方向交流とによるハイブリッドプログラムについて報告する。

表1 ぴっばらんのコンセプト

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 未就園児とその養育者を対象の中心とする。 ② 家庭ではなかなか経験できない豊かな遊び体験を提供する。 ③ 子どものみならず、養育者にとっても意味のある体験を提供する。 ④ 豊かな親子関係をつむぐことに貢献する。 ⑤ 親子との関わりの中で、学生が親子への学びを深める。 |
|---|

【プログラムの変遷】

(1) 来室対面型

京都女子大学親子支援ひろば ぴっばらんは、2016年度に京都市の助成を受けて開室し、2017年度から保育学生と共に対面形式のプログラムとして始まっている。活動のコンセプトを表1に示す。

①ぴっばらんシリーズ：事前予約制で親子を分離を中心とした連続プログラムである。子ども1人に対して保育学生1人の担当制で感触遊びを中心とした発達促進的アプローチを行う。養育者には、心理教育的プログラムを実施した。

②ぴっばらんど：不特定多数の未就園児の親子に対する単発のコーナー遊びを中心としたプログラムを実施した。

④アウトリーチぴっばらん：つどいの広場に出向き、保育者のサポートをいただきながら、親子ふれ合い遊びや手遊びによるプログラムを実施した。なお、全体プログラムの流れとの関係で③を飛ばしている。

(2) オンライン双方向型

コロナ禍では来室対面型での実施が困難となり、ICTを活用してオンライン双方向型によって複数のプログラムを実施した。これによって、海外にルーツのある親子や聴覚障がいのある親子など多様性への気づきから字幕の使用、英語の使用など、新たな工夫をすることになった。

①ぴっばらんシリーズ：Zoom®のブレイクアウトセッションを利用することで家族毎の小部屋に分けて、1人または2人の学生が家族毎に担当してプログラムを実施した。2020年度は家庭にある飲料パックやペットボトルなどを使用した楽器作りなどを行った。2021年度は大学から材料を事前に送付し、チャック付きビニール袋を使用して「汚れないフィンガーペインティング」などを行いながら家族のニーズに添った遊びを提供した。

家族毎に紙粘土作りなど汚れない感触遊びを行っていたが、連続して参加することが難しい家族が増えてきたこともあり、2023年度をもって終了とした。

②ぴっばらんど：複数の家族を対象に一斉に遊ぶストーリー仕立てのプログラムを実施した。ストーリーの中で運動遊びや造形遊びを行い、プログラムを実施後、録画を編集してオンデマンド・コンテンツを作成した。ストーリーの中でデジタル絵本を作成したり、養育者へのエンパワメントとして親子別々に表彰状を

送ったりした。

③ぴっぱらんミニ:2021 年度から開始したプログラムを実施した。前年度の保育実習が延期されており、当該年度に初めてた保育実習に臨む学生の部分実習を兼ねた手遊びや絵本読みなどのプログラムを実施した。

(3) ハイブリッド型

④アウトリーチぴっぱらん: コロナ禍の経験を活かして生まれたプログラムであり、来室ではなくアウトリーチ(訪問)による対面型と、オンライン双方向型とを融合したハイブリッド型のプログラムである。子育て支援施設に出向いて直接親子ふれ合い遊びや絵本読み、手遊びなどを行うアウトリーチ組と大学から Zoom®を利用してリアルタイムに手遊びなどを行うオンライン組とで行っている(表 2)。

表 2 アウトリーチ&オンラインぴっぱらんの概要

進 行	アウトリーチ組 (子育て支援施設)	オンライン組 (大学)
親子入室	挨拶と名れつけ	カメラオフ状態
自由遊び	声かけ	
始まりの会	お名前を呼ぶ歌	突然登場!
導 入	手遊び ①	手遊び ②
メイン活動	親子ふれ合い遊び	
終わりの会	交互に手遊び ③⑤	④⑥
自由遊び	現場と大学とを結んで交流	

【結果と考察】

オンライン双方向型のプログラムでは、生後 2 週間や 20 日といった来室が困難な新生児、母親だけでなく父親、遠方に住む祖父母など新たな参加者があった。新生児と手遊びをすることはできないものの、学生たちや養育者の声、同時に参加している少少年齢の高い子どもたちの楽しそうな声や雰囲気は、親子にとって心地よい時間だったようである。

活動後のアンケートには、「初めて医療関係者以外に『お母さん』と呼んでもらい、とてもうれしかった」「多くのお姉さんが子どもの名前や自分たちの名前を呼んでくれて、とても嬉しかった」と記されている。新生児の母親の場合には「お母さん」と呼ばれることが喜びになっており、来室対面型で行っていた自分自身に戻るといふ働きかけとは明らかに異なっている。母親アイデンティティの変容と捉えることができ

る。

コロナ禍に見舞われなければオンライン双方向型の発想は生まれなかったものと考えられる。来室対面型にはないオンライン双方向型ならではの多様性への気づきと対応などを見出している。

コロナ禍前に経験していた親子と直接関わることが出来る対面型式ならではの良さがあり、④アウトリーチぴっぱらんと 2023 年度は対面型で実施している。しかしながら、乳幼児の親子を対象とした活動は 10 名程度になることが多く、参加できる学生の人数が限られてしまうという課題があった。

そこで、2024 年度は地域子育て支援拠点つどいの広場へのアウトリーチに加えて、大学からのオンライン双方向型を融合したハイブリッド型の④アウトリーチぴっぱらんと実施した(表 3)。つどいの広場の保育者が創り上げている空間や親子との関係性の中に入れていただく形で、「つながり」「つなぐ」ことの大切さを学ばせて頂いている。

参加した養育者のアンケートには、学生との関わりが新鮮であることや手遊び・親子ふれ合い遊びについて、子どもととのコミュニケーションのためにもっと知りたいとの意見が書かれていた。

2024 年度はこれらのプログラムに加えてケニアの子どもたちと交流するプログラム「⑤インターナショナルぴっぱらん」も開催している。

VUCA な時代の子ども子育て支援において、保育学生自らが課題を見出し、親子や様々な職種とつながって支援のあり方を創出していく一助になればと考えている。

【倫理的配慮(必須)】

プログラムに参加いただいた親子や関連施設の方には、写真やビデオ撮影、それらを教育研究に使用することの許可を得ている。また、所属大学の研究倫理審査委員会を通過している。

文 献

株式会社NTTデータ経営研究所(2023), 未就園児等の把握、支援のためのアウトリーチの在り方に関する調査研究

瀬々 倉玉奈(2023), 子ども理解と教育相談」及び「子育て支援」に関する一考察, 京都女子大学教職支援センター研究紀要(5), P203-212

表 3 ぴっぱらんプログラムの比較

実施方法	オンライン			ハイブリッド	対面型		
プログラム	①ぴっぱらんシリーズ	②ぴっぱらんど	③ぴっぱらんミニ	④アウトリーチぴっぱらん	①ぴっぱらんシリーズ	②ぴっぱらんど	④アウトリーチぴっぱらん
実施年度	2020~2023	2020	2021~2023	2024	2017~2019	2018・2019 2022~2024	2023
ICT	Zoom®・Teams®・STREAM® Google フォーム®・LMS・メール・SNS				LMS・メール		
時間/1回	1時間	1時間	30分	1時間30分	1時間30分	2時間	1時間30分
幼保実習との関係	(責任実習)	責任実習	部分実習	部分実習・自由遊び	(責任実習)	自由遊び	部分実習・自由遊び

協同育児が親のアイデンティティに与える影響

—未就学の子どもをもつ父親からの視点を通して—

密 城 吉 夫
(羽陽学園短期大学)

【問題の所在と目的】

家庭は乳幼児にとって出生と同時に会う人生最初の生活の場である。人的環境を考えれば多くの場合、出生直後に親子関係、きょうだい関係に直面する。また、物的環境も視野に入れれば住居・生計を共にしながら感情的結合を育んでいく。こうして未成年である多くの時間を寝食を共にしながら共同の生活を営んでいるのである。

故に家庭は子どもにとって、基本的な生活習慣(食事、排泄、睡眠、清潔、衣服の着脱)、社会関係を学び人間形成の基礎をつくりあげる場といえる。乳幼児は各家庭の家風に触れ、家庭内の人間関係に影響を受けながら成長していく。また、家庭内での両親から生活の援助を受けているからこそ、両親の考え方に多大な影響を受ける立場である事は誰もが認めるところであろう。特に幼少期の子どもにとって、家庭内での環境は衣食住のみならず、日々の行動や言動、人格形成にまで影響を及ぼすことが予想される。このように考えていくと、家庭内で育児を行う視点を考察していくことは育児の根幹を鑑みることであり、無視できない要因であるといえる。

一方、育児に関する社会的価値観については時代とともに変わりつつある。内閣府の男女共同参画白書(令和5年版)によると2022年時点での共働き世帯は1,191万世帯で、1985年の718万世帯からは約1.7倍、専業主婦世帯と比べると3倍近い世帯数になっている。また、国立社会保障・人口問題研究所(2022)が独身者を対象に行った調査によれば、「女性のライフコースの理想像」は、男女ともに「結婚し、子どもを持つが、仕事も続ける」という「両立」コースが第1位となり、長らく第1位だった結婚または出産を機に退職し子育て後に再び仕事を持つという「再就職」コースを上回った。父親と母親が協同で育児を行う形態は、より必須の要因であるといえる。

青木(2009)は、育児における夫婦間の協力に着目し、協同育児としてそれにかかわる要因を考察した。ここでは父親と母親に質問紙を配布し、親役割肯定感、配偶者からの役割期待、仕事環境、協同育児とそれぞれの尺度を作成して検討している。また、石田・山下・加藤(2023)は、幼児期から青年期の子どもをもつ母親を対象に、夫婦の関係性評価が育児感情を介して親アイデンティティに影響する過程について検討している。その後も青木(2016)は、幼稚園児をもつ夫婦を対象に質問紙調査を行い、協同育児と配偶者への満足度は、主観的幸福感にどのような影響を及ぼすかについても検討

している。ここでは、夫と妻のそれぞれに回答を求めているが、「夫群・妻群のいずれにおいても、配偶者と育児の計画における連携や調整を図り、育児に関する情報や互いの考えを共有していることが配偶者の育児に対する満足度の高さにつながっていた」夫群においては、夫婦で同じくらいよく子どもと遊んでいると感じていることが、妻が行う育児に対する満足度の高さにつながる傾向がある」との結果を報告している。

さらに、ベネッセ教育総合研究所(2023)の調査では、母親・父親ともに8割前後が「子育て・家事は夫と妻で同等がよい」に賛成しているものの、半数以上は「実際には難しい」と回答している。これらは家庭内における夫婦間、若しくは母親を対象にした先行研究であるが、主として父親に視点を置いた考察ではない。父親と母親をそれぞれ単独の視点からとらえた先行研究の数を比較する為、CiNii で母親・育児に焦点を当てた先行研究を検索すると5878件がヒットした。他方、父親・育児に焦点を当てた先行研究を検索すると1669件がヒットする(2025年1月現在)。この数字を見れば母親・育児と比較して父親・育児に関係する先行研究は22.1%と圧倒的に育児・母親に焦点を当てた研究が多い。その理由について、柏木・若松(1994)は、親とはいいながら主たる養育者が母親であるという現実。母親が子どもの発達に最重要な役割を果たしている可能性を挙げている。

本研究の目的は、家庭内の夫婦間に着目しつつ、父親に視点を置いて探究することである。

【方法】

2024年12月14日から2024年12月31日まで、青木(2009)が作成した協同育児尺度と石田・山下・加藤(2023)が作成した親アイデンティティ尺度の各項目をGoogleフォームで作成。質問項目には回答者の続柄を改めて問う項目を追加、更に母親の就業形態〔フルタイム、自営業、専業主婦(母親)、パートタイム、専業主夫(父親)]を問う項目を加えた。その後、作成されたURLをクラウドソーシングを提供するLancersに掲載。ここでは前提として3歳~6歳まで(就学前)の子どもをもつ父親への回答を求めた。回答者は回答の最後に父親が自作したパスワード(アルファベットと数字を混合したもの10桁)を入力後、Lancersを介して同じパスワードを回答者が送信。355名を有効回答の候補とした。有効回答の候補のうち、母親、離婚、単身赴任、祖父・祖母と同居、保育施設の送迎の必要が無い場合(ここでは、保育施設の送迎用のバスの有無の回答を求めた)、専業主夫、パート・アルバイト、無職であ

るが求職中、無効回答(ここでは、父親と回答した上で改めて性別を問うたが一致しない場合)を除いた 106 名を有効回答とした。その後、協同育児について母親の就業形態による差異を比較する為、母親の就業形態をフルタイム or 自営業と専業主婦 or パートタイムの 2 つのカテゴリーに分けた。内訳は、パートタイム 27 名、専業主婦 20 名、フルタイム 52 名、自営業 7 名である。

【結果】

(1). 協同育児が親のアイデンティティに与える影響

親アイデンティティ尺度に関する 3 つの下位尺度得点を基準変数(親としての不安、親役割の受容、親としての効力感)とし、協同育児尺度に関する 3 つの下位尺度得点を説明変数(相互理解・調整、遊び相手の分担の衡平さ、世話分担の衡平さ)とする重回帰分析(強制投入法)を行った。結果を Table1 に示す。親としての不安へのモデルの説明力は $R^2=.10$ と 5%水準で有意であ

る。相互理解・調整が負の有意な説明変数($\beta=-.20$, $P=.05$)となった。親役割の受容へのモデルの説明力は $R^2=.15$ と 1%水準で有意である。相互理解・調整が正の有意な説明変数($\beta=.29$, $P=.01$)となった。

(2). 母親の就業形態による比較

母親の就業形態による差異を比較するため、母親の就業形態がフルタイム or 自営業である場合と専業主婦 or パートタイムである場合の 2 つのカテゴリーに分類して下位尺度ごとに比較をした。一元配置分散分析(Tukey 法)の結果、下位尺度ごとの有意な差異は認められなかった。そこで、同様の分類をした後に 2 つの尺度における項目別の比較を行った。一元配置分散分析(Tukey 法)の結果、フルタイム or 自営業で正の有意な得点を示したのは、‘私も妻も同じくらいの頻度で保育所へ一緒に登所、または降所する’ $F(1, 104)=15.70$, $P<.001$ であった。

Table 1: 親アイデンティティ尺度を基準変数とした重回帰分析

N=106

	親としての不安	親役割の受容	親としての効力感
相互理解・調整	-.20 *	.29 **	.06
遊び相手の分担の衡平さ	-.17	.16	.00
世話分担の衡平さ	-.09	.11	.09
R^2 (説明率)	.10 *	.15 **	.02

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

【考察】

以上、父親の意識に焦点をあて分析した本研究であるが以下、得られたデータから分析された結果を基に考察することとする。

夫婦間の相互理解・調整については、親としての不安と親役割の受容に影響を与えていた。それぞれ親としての不安については負の影響を、親役割の受容を正の影響を与える結果が得られた。相互理解・調整を構成する下位尺度の項目には、‘しつけの方針、習い事を含めた子どもの教育、子どもについての新しい発見についての相手への報告、育児情報の交換、子どもの様子の互いの確認、買い与える玩具の話し合い、テレビの見方に対する(時間・番組等)の指導の話し合い’ と 7 項目で構成されている。これらの項目は、いずれも精神的にも物理的にも夫婦が互いに協力し合うことを意味している。青木(2016)が報告したように、連携や調整を図り、育児に関する情報や互いの考えを共有していることが配偶者の育児に対する満足度の高さにつながっていたとの報告をしているが、親としての不安についても軽減されることが示唆する結果を得た。加えて青木(2016)は、夫群においては、夫婦で同じくらいよく子どもと遊んでいると感じていることが、妻が行う育児に対する満足度の高さにつながる傾向があると報告している。遊び相手の分担の衡平さを構成する下位尺度の項目をには、‘子どもと野外で遊ぶのは、わが家ではどちらか一方の役割である(逆転項目)、子どもを公園や散歩に連れて行くのは、わが家ではどちらか一方の役割である(逆転項目)、子どもと玩具を用いた遊びをするのは、わが家ではどちらか一方の役割である(逆転項目)’ と 3 項目で構成されている。本稿での結果は、

従属変数が親役割の受容として分析されたものである。この結果も青木(2016)が報告した内容‘夫群においては、夫婦で同じくらいよく子どもと遊んでいると感じていることが、妻が行う育児に対する満足度の高さにつながる傾向がある’とする結果と類似している。母親の就業形態による比較では、フルタイム or 自営業である場合と専業主婦 or パートタイムである場合の 2 つのカテゴリーに分類して下位尺度ごとに比較をしたが、ここでの有意差は見られなかった。そこで、各下位尺度を構成する項目ごとの比較を行った結果、‘私も妻同じくらいの頻度で保育所へ一緒に登所、降所する’において、フルタイム or 自営業が有意に高い得点を示した。先述の通り、現在の共働きにおける社会的な実態を男女共同参画白書(令和 5 年版)が示している世相を表した結果といえるのではないだろうか。

【参考・引用文献】

- 青木聡子. (2009). 幼児をもつ共働き夫婦の育児における協同とそれにかかわる要因：育児の計画における連携・調整と育児行動の分担に着目して. 発達心理学研究 20(4), 382-392
- 青木聡子. (2016). 幼稚園児をもつ夫婦の協同育児が主観的幸福感に及ぼす影響：育児の計画における連携・調整に着目して. 国土舘大学紀要, 3, 1-10.
- 石田有理・山下倫実・加藤陽子. (2003). 夫婦の関係性評価が育児感情を介して母親アイデンティティに及ぼす影響 -子どもの年齢別による検討-. 十文字女子大学紀要, 54, 25-36.
- 男女共同参画局(2023). 男女共同参画白書 内閣府.
- ベネッセ教育総合研究所. (2023). 乳幼児の保護者のライフキャリアと子育てに関する調査

子どもの探索意欲と絵本（1）「ミッケ！」シリーズ

佐々木 美和（川口短期大学こども学科）

【目的】

乳幼児にとって「絵本」および絵本との関わりから得るものは何かを考察する過程で、先行研究に目を通したが、その多くが、アタッチメント（愛着形成）や子どもの情緒の安定を念頭に、大人（保護者、保育者）を仲立ちとして関わることの有意性や「読み聞かせ／読み合い」活動の効用に関する内容であることに気づいた。

確かに、言葉獲得の途上にある乳幼児が、絵本を享受するには、大人の介在は不可欠である。だが、純粋に「子ども」と「絵本」との二項関係が成立する絵本もあるのではないか、そしてそれは「探索絵本」の一群ではないか、と論者は推察している。

本発表では、“モノ探し絵本”として、現在国内で最も知られている「ミッケ！」シリーズを取り上げる。「ミッケ！」シリーズでは、見開きページに広がるモノで溢れる世界に子ども読者は対峙し、指示されたものを探索し、発見する。見つけたら、また次のページ（世界）を開き、対峙し、探して見つける、それを繰り返していく。本シリーズの作品分析を通じて、子どもの探索欲求を充足する探索絵本の意義を考察していきたい。

【方法】

作品（テキスト）分析によるアプローチを試みる。

【倫理的配慮】

本シリーズがどの程度子ども読者層に受容されているのかを測るべく、所属校こども学科の2024年度入学者（調査当時1年生）で保育士資格の取得を目指す学生を対象にアンケート調査を実施した。実施に際して、本学本学科の学科長にアンケート調査の目的を説明し承諾を得た上で、調査対象となる学生に対しても、回答は任意であること、教員の研究活動にて活用するもので、成績評価に影響を与えるものではないこと、実施も匿名で行い個人を特定しないことを全体に口頭で伝えた。90人の学生が回答を送ってくれた。

1. 「ミッケ！」シリーズの書誌情報

「ミッケ！」は、3種ある写真絵本シリーズの総称である。全てに、ウォルター・ウィック（1953-）による写真画像と糸井重里（1948-）による日本語訳の語りが用いられている。

- ・「I SPY ミッケ！」シリーズ（既刊8巻）
- ・「チャレンジ ミッケ！」シリーズ（既刊12巻）
- ・「ちっちゃな ミッケ！」シリーズ（既刊7巻）

加えて、「チャレンジ ミッケ！」シリーズには、本編とは別に番外編の5巻も出版されている。下記にタイトルと出版年の一覧を示す。

表1 「ミッケ！」のタイトルと出版年

分類	タイトル	出版年
I spy 1	いつまでもあそべる かくれんぼ絵本	1992
I spy 2	おとなも子どももあそべる かくれんぼ絵本「びっくりハウス」	1993
I spy 3	みんなであそびえる かくれんぼ絵本「クリスマス」	1993
I spy 4	たんでいになってあそぼう かくれんぼ絵本「ミステリー」	1994
I spy 5	おとこのこもおんなのこも かくれんぼ絵本「ファンタジー」	1995
I spy 6	こわいけどおもしろい かくれんぼ絵本「ゴーストハウス」	1998
I spy 7	わくわくさせる かくれんぼ絵本「たからじま」	2001
I spy 8	あたらしくてなつかしい かくれんぼ絵本「がっこう」	2003
チャレンジ 1	おもちゃばこ	2005
チャレンジ 2	ゆめのまち	2006
チャレンジ 3	コレクション	2006
チャレンジ 4	サンタクロース	2006
チャレンジ 5	むかしむかし	2008
チャレンジ 6	こわーいよる	2009
チャレンジ 7	パイレーツ	2010
チャレンジ 8	おもちゃとつきゅう	2011
チャレンジ 9	タイムトラベル	2012
チャレンジ 10	まほうとふしぎのくに	2019
チャレンジ 11	へんてこりんなおみせ	2021
チャレンジ 12	おばけだよ	2024
ちっちゃな1	ちっちゃなミッケ！	2009
ちっちゃな2	どうぶつがいっぱい	2009
ちっちゃな3	のりものがいっぱい	2010
ちっちゃな4	クリスマスがいっぱい	2010
ちっちゃな5	1・2・3とあそぼう	2011
ちっちゃな6	A・B・Cとあそぼう	2011
ちっちゃな7	うさぎがいっぱい	2011

出版元の小学館によると、昨年に国内累計販売が1,000万部を突破したとされる。表1にあるように、1冊ごとにミステリーやクリスマスといったテーマ設定はあるが、ページ間での繋がりや起承転結といった作品構成は無く、文章もほぼ探しモノのリストが占めており、物語性は薄い。この「ミッケ！」シリーズは様々なモノが散乱する写真画

像の中から、探偵よろしく依頼された調査対象(アイテム)を探す行為自体に、探索絵本特有の「ごっこ遊び」展開や探索する過程で読者が独自の物語を紡ぐきっかけを含んでいる。

2. 「ミッケ！」シリーズの人気

このように、本シリーズの人気については、出版点数や累計販売数の数字からも把握できるが、どのように子ども読者が受容しているのかを知るデータ資料はない。そこで、幼少期に「ミッケ！」シリーズで遊んでいた層である、2006 年生まれの本学こども学科の学生に調査を行った。結果が表 2 である。

表 2 「ミッケ！」の受容

質問項目	回答	回答数と割合
①「ミッケ！」を知っていますか	知っている	85(94%)
	知らない	5(6%)
②「ミッケ！」で遊んだことはありますか	遊んだことがある	82(91%)
	遊んだことがない	8(9%)
③「ミッケ！」は好き、普通、嫌いのどれ ※②で「遊んだことがある」と回答した者のみ	好き	73(89%)
	普通	9(11%)
	嫌い	0(0%)
④どこで遊びましたか、本を読みましたか ※②で「遊んだことがある」と回答した者のみ、複数回答	園や小学校	70(46%)
	児童館	25(16%)
	公立図書館	25(16%)
	自宅	22(15%)
	友達や親せき宅	6(4%)
	その他	4(3%)

(N=90)

3. 3種の「ミッケ！」

3 種の「ミッケ！」シリーズの比較を含みつつ、作品自体を考察する。

① 本の大きさ

「I SPY ミッケ！」シリーズが AB 判で 32 頁あるのに対し、「チャレンジ ミッケ！」シリーズは B12 取判の 36 頁、「ちっちゃな ミッケ！」シリーズは A20 取判の 26 頁である。本の大きさはそのまま、開示される「世界」の広さに比例している。

② 探索するモノの質量、難易度

上記の「世界」の広狭は、そのまま配されるモノの量の多寡に通ずるはずだ。本シリーズは、たくさんの中から、指示された「モノ」を探し出し、見つけることを読者に求める。3 種のミッケでは、発見すべきモノの数量だけではなく質的にも異なっている。

「I SPY ミッケ！」は同じものを複数や色違いで探すことを求められ、「チャレンジ ミッケ！」は開示される世界の広がりや「I SPY ミッケ！」よりも狭いながら、設問数は前者を上回ることが多い。乳幼児向けの「ちっちゃな ミッケ！」では、探しモノの提示は文字だけではない。モノ自体を写真から切り抜いたような同形の画像が加わる。探索するモノの数、見た目の特徴、色を組み合わせで指示するものが多い。

③ 答え合わせのない世界

他の探索絵本と「ミッケ！」シリーズの最大の違いは巻末等に「正解」を示さない点、答え合わせをしない点である。

それ故、子ども読者に発見したものが正しいのかを確認したい欲求が生まれる。「ミッケ！」シリーズを楽しんだ学生に尋ねると、「ミッケ！」の良さは、一人で挑むだ

けでなく、友人と複数で競い合っていると楽しめるところだと言う。また、発見したモノが正しいのか半信半疑の場合でも、正答か否かを協議するやり取りも楽しいのだという。

「ちっちゃな ミッケ！」を楽しむ乳幼児には、子どもの発見に即座に応答する大人の介在は不可欠である。この絵本を乳幼児と一緒に見る際、大人は子どもの探索結果に、評価や称賛の言葉が自然と口をついて出てくる。保育者に求められる「応答的な関わり」を促す内容を本シリーズは持っているのである。

④ 「シーモア」の登場

「ミッケ！」シリーズには物語がないと先述したように、「I SPY ミッケ！」や「ちっちゃな ミッケ！」には一冊を通じて起承転結や展開の起伏は感じられない。しかしながら、「チャレンジ ミッケ！」に関しては、ページのそこここ、「シーモア」という人形のキャラクターが出現する。それにより、物語性があるとまではいかないがページ間の繋がり意識される。

4. 探索絵本と言葉の獲得

「保育所保育指針」にもあるように、3 歳未満児期までは、絵本は「読む」ものではなく「親しむ」ものとされる。そして、子どもが絵本を楽しむ際には、養育者や保育者等との“言葉のやり取り”を介することが期待されている。乳児期同様に、応答的な関わりと共に子どもの自発的な発語を促す働きかけを保育活動時に意識することも求められる。言い換えれば、文字を読めない乳幼児が絵本を享受するには、そのメディアの特徴から乳幼児と絵本を仲立ちする養育者や保育者といった「大人」が必要になるということである。

乳幼児にとっての絵本は、時に指でページをめくると異なる絵が次々に展開する「玩具」として、時に養育者や保育者に体を包まれながら同じページに目を向けやり取りする「本」として存在する。だからこそ、絵本はアタッチメント(愛着)の形成に最適であり、アタッチメントはその後の子どもの言葉や認知の発達に大きな影響を与えることが知られている。

その意味でも、「ちっちゃな ミッケ！」シリーズの絵本は、乳幼児にとって魅力的な作品群であると言えるだろう。

5. 動画ではなく「絵本」である理由

「ミッケ！」シリーズにおいて、モノ探しは、実は副次的なものである。その最大の魅力は、作者ウォルター・ウィックが創りあげた「錯視の世界」であり、その圧倒的な非日常の写真作品にこそある。そして、それらは非常に躍動的でありながらも、決して動かない世界でもある。

今日、多くの児童向け作品が動画化され、子どもが自分で視線を動かさないでも次々と場面展開されるものに溢れている。その意味では、探索絵本は、動画とは対照的な文化財であると言える。子ども読者に、自身の目を上下左右に動かして探し、見つけることを求めるからである。

読み聞かせに向けた物語絵本とは異なる「絵本」の探究とそれらの保育現場での活用について、今後さらに考察を進めていきたい。

パネルシアターの使用および製作と保育者のキャリア支援

—教職・保育士養成課程における多様な子ども支援の観点から—

○浅野俊幸 (東京都荒川区) 山本智子 (国立音楽大学教職科目)

【端緒】

報告者らは、教職・保育士養成課程における履修生を対象とするパネルシアターの使用および製作に関する調査に基づき、報告者の教育実践の省察をふまえた、保育者のキャリア支援に関する研究を継続的に実施し、日本保育学会第 73 回大会から成果および課題について定期的に報告させて頂いてきた。

これまでの報告では、「大変そう」、「難しそう」、「時間がかかりそう」といった負担感がパネルシアターを製作したいという教職・保育士養成課程の履修生の意識に影響を与えうることや、保育における子どもの多様化が履修生のパネルシアターの使用・製作にかかわる意識に影響を及ぼしうることを示してきた。

保育者のキャリア支援とパネルシアターにかかわる前回の報告後の先行研究では、保育者として就職後の研修に関する検討が進められ、また、多様な子ども支援に係る検討や、外国における実践に関して報告されてきた。

「児童福祉法」ひ改正に伴い、政令指定都市や特別区等に児童相談所の設置が可能になり、保育者が支援する子どもの多様化がさらに進む過程に会って、本報告では、報告者の教育実践後に教職・保育士養成課程の履修生を対象に実施した調査ならびに省察に基づき、保育におけるパネルシアターの使用および製作ならびに児童相談所に措置された子どもを含む多様な子ども支援に係る課題や方策について検討する。

【目的・方法】

本報告の目的は、報告者の教育実践後の調査に基づいたパネルシアターの使用および製作ならびに多様な子ども支援に係る省察の検討を通して、養成課程からの保育者の専門的な力量を発展させることにある。

本報告では、報告者による教育実践の内容や方法を挙げたうえで、教職・保育士養成課程の履修生のパネルシアターの使用および製作ならびに多様な子ども支援に関する調査結果と省察過程に基づいて課題や方策に関して検討する。

【倫理的配慮】

本報告には人を対象とする調査が含まれるため、2024年度に国立音楽大学研究倫理委員会による審査を受け承認を得た。(番号: 2424)

【結果】

1. 報告者による教育実践の内容および方法

全 90 分の授業のうち、25 分間を担当した。自身が製作したパネルシアターを使用し、以下の 3 作品にわたる教育実践を行なった。

- (1) 「ハシハシパンツ」
- (2) 「バーベキュー」

- (3) 「バス まってる」

2. 教育実践におけるパネルシアターの使用および製作ならびに多様な子ども支援のための配慮事項

- (1) 「ハシハシパンツ」

子どもが興味関心をもちやすいパンツを活用し、パンツの着脱という生活習慣の形成を楽しくわかりやすく支援することにも期待される作品である。子どももすぐに参加しやすい歌や手遊びにあわせて展開する作品であり、履修生とのコミュニケーションを図り、学習の動機づけを高めるためにも、本作品を最初に演じた。

様々なパンツの色に応じてどのようなキャラクターが登場すると想像するかを問いかけたり、一部だけを見せて答えやすくしたり、思わず答えてしまったりする工夫を加えるなど、演じ方についても示した。

- (2) 「バーベキュー」

歌や身体の動きとあわせて、美味しそうなバーベキュー串を子どもたちと完成させる作品である。

コミュニケーションを通して、展開する本作品を経験することにより、ただ視聴するだけでなく、歌や身体の動き等を通して参加しながら一緒に完成させる楽しさを味わうことができるよう配慮した。

- (3) 「バス まってる」

歌や特定の言葉の繰り返しとともに物語を展開する作品である、

驚きのある仕掛けを取り入れるなどの工夫を含め、見通しをもって鑑賞できる楽しさを感じてもらうことができるよう心がけた。

以上のように、子どもに親しみやすい 3 作品を選定し、自身が製作した作品であるからこそその仕掛けを加えるなど子どもと楽しみやすい演じ方を複数示すことにより、パネルシアターの使用や製作に関する動機づけを高められるように努めた。歌、手遊びや、言葉の繰り返し等のリズムといった多様な表現を活用しながら、履修生とのコミュニケーションを図りながら、作品と一緒に展開していく楽しさや面白さを経験してもらうことに留意した。演じる過程での履修生からの言葉や問いかけに肯定的に応答し、履修生それぞれの参加の観点を尊重するよう配慮を加えた。

3. 調査の結果

回答者 39 名全員が報告者による授業の実施前からパネルシアターを知っており、36 名が大学の授業で、2 名 (女子) が高校の授業で、1 名 (女子) で保育所等で知ったと回答した。

パネルシアターの製作について、回答者の全員が報告者の授業の実施前に「大学の授業」で使用したことがあり、1 名は「高校の授業」で使用したと回答した。

報告者の授業の実施後に、全員がパネルシアターを保育

で「使用したい」と回答し、その理由として以下の回答を挙げた。

- ・楽しい/面白い (21 名)
- ・子どもと楽しみたい (8 名)
- ・難しさを感じるがチャレンジしたい (4 名)
- ・子どもが楽しめる (3 名)
- ・やりがいにつながる

また、パネルシアターを「製作したい」と回答した理由には、以下が挙げられた。

- ・しかりが面白い (9 名)
- ・自身の作品を使いたい (9 名)
- ・子どもが喜ぶ (6 名)
- ・子どもと楽しめる (3 名)
- ・楽しい (3 名)
- ・保育の質を高められる

一方、パネルシアターを製作したいと「思わない」と回答した 1 名 (女子) は、その理由として、「一人で製作して完成させることが難しい」ことを挙げた。

さらに、今日の保育において対応が求められる多様な子どものうち、第一に、「地域の子ども」については、以下の回答が挙げられた。

- ・参加しやすさ (15 名)

(楽しさを心掛ける/声掛け等コミュニケーションを密にする/多様な子どもに配慮する)

- ・子どもも参加できる内容や方法を考える (2 名)
- ・祭事等の地域行事と連携する
- ・積極的に広報する
- ・子ども/子育ての相談の機会を設定する。

一方、「地域の子ども」では、不安な事項として、以下の課題が挙げられた。

- ・多様な年齢や発達の子どもに対応できるか (4 名)
- ・子どもが興味をもてる内容や方法か (2 名)

第二に、「児童養護施設等に入所する子ども」についての回答には、以下が挙げられた。

- ・子どもが安心できることを心がける (4 名)
(声かけ/内容、音)
- ・子どもが参加しやすいように対応する (4 名)
(興味/好きなこと/楽しいこと/音楽)
- ・子どもの教育および支援の機会とする (4 名)
(コミュニケーション/食育)
- ・子どもにわかりやすいように配慮する (3 名)
- ・状況に応じて親子が参加できるようにする (2 名)

一方、不安な事項として、以下が挙げられた。

- ・子どもが興味をもてるか
(年齢/発達の状況)
- ・子どもとの距離感を計りづらい

そして、第三に、「児童相談所に措置された子ども」について、以下の回答が挙げられた。

- ・子どもが安心できることを心がける (11 名)

(表情/笑顔/声かけ等コミュニケーション/言葉や内容への配慮)

- ・子どもが参加しやすい (9 名)

(全員が楽しめる/無理強いしない/ネガティブな内容を避ける)

- ・子どもにわかりやすい (8 名)
- ・発達や状況に応じる (8 名)

(シンプルな内容を心がける/子ども一人ひとりに合わせる)

- ・子どもがストレスを感じない (4 名)

(観やすい/動き・音・時間の長さに配慮する/子どもの苦手を避ける)

- ・子どもの教育の機会として活用する (食育等)

一方、以下が不安な事項として挙げられた。

・子どもが楽しむことができるか/興味をもてるかが不安である (3 名)

【総合考察】

以下の教育実践および調査の結果に基づいて、今後の課題や方策に関して省察する。

教職・保育士養成課程の履修生においては、パネルシアターについて知ったのは主に大学の授業であったことから、大学の授業が主要な役割を果たしていることがうかがわれる。

保育におけるパネルシアターの「使用」を支援するためには、養成課程から履修生自身が「楽しい」と感じられる経験を得ることが重要であり、難しく感じられても「チャレンジしたい」と思える支援が大切であり、保育者としての「やりがい」として感じられうることもうかがわれた。

また、パネルシアターの「製作」を支援するために、仕掛け等の「面白さ」や「楽しさ」を経験し、「自分の作品がほしい」と思えるような経験を得ることができる学習支援が重視され、保育者がパネルシアターを製作し使用できることが「保育の質を高められる」意識につながりうることもうかがわれた。あわせて、製作では、「一人で製作して完成させることが難しい」という課題が生じることから、保育者が分担したり協力したりして製作できる作品や方法を学習できる支援について検討する必要があると考えられる。

さらに、保育における子どもの多様化にあいまって、履修生に不安が生じていることがうかがわれるため、養成課程からより多様な子どもとの保育実践を通して子ども理解を支援するとともに、このような不安をふまえた教育実践を発展させる必要がある。

一方、パネルシアターを活用した多様な子ども支援に関して、まず、「地域の子ども」では、「子どもの参加しやすさ」が重視され、さらに、行事等を通して「地域と連携」したり、子どもや子育てに関する「相談の機会」を設定したりするとともに、「広報」の必要が認識されていた。あわせて、多様な年齢・発達段階の子どもに対応でき、子どもが興味をもてることを大切に考えていることがうかがわれ、教育実践においてもその支援を含むことが求められる。

また、「児童養護施設等に入所する子ども」では、「子どもが安心できる」ことや、「子どもの教育・支援の機会とする」こと、「子どもにわかりやすいこと」や、状況に応じて「親子で参加できる」ことが必要と考えられていることが示された。さらに、「児童相談所に措置された子ども」では、「子どもの発達に応じる」ことや、「子どもがストレスを感じない」ことを大切に考えていることがうかがわれた。

さらに、いずれの子どもにおいても、子どもが「楽しめるか」、「興味をもてるか」に不安をもち、「子どもとの距離感」を心配していることをふまえた教育実践をより発展させる必要があると考えられる。

病気・障がいのある子どもの地域共生支援と音楽

—医療的ケア児の参加支援にかかわる検討を中心に—

○山本智子 (国立音楽大学教職科目)

【端緒】

病気・障がいのある子どもをめぐっては、子ども時代からの地域共生支援が課題になっている。病気・障がいのある子どもには、日常的な生活を送るうえで医療的なケアと医療機器を必要とする子ども（以下「医療的ケア児」）がいる¹⁾。特に、医療的ケア児においては、人工呼吸器を装着しながら歩いて登園・登校したり、成長の過程で医療的ケアを離脱したりするなど、個別性が高いことから、地域共生支援においても一人ひとりの子どもに応じた支援が必要であると考えられる。

医療的ケア児の支援において、音楽は、子どもの発達支援を中心に活用されてきた。音楽による子どもの主体性を尊重した活動、さらに、支援者や他の子どもとの関係性にわたる支援により、身体、情緒、社会性、認知および言語等にわたる発達が子どもに応じて促進されてきた。リズム遊び、音楽療法等を通して医療的ケア児の治療や回復が支援されることもある。医療的ケア児がかかわるピア・サポートにおいて、音楽が活用されることもある。

音楽は、医療的ケア児の地域の共生支援に役立てられることもある。新型コロナウイルス感染症の感染拡大下にあっても、オンラインを介して、地域の多様な子どもたちが家庭等において音楽を共に感じながらダンスと一緒に楽しむ催し等が実施されてきた。

医療的ケア児をはじめとする病気・障がいのある子どもの健やかな発達およびwell-beingを促進するために、子どもに影響を与える事柄について、子どもの気持ちや考えを聴き、子どもとともに事柄に関して発展させるために子どもの参加の過程を支援することが求められる。参加する子どもの権利は、日本も批准する国連子どもの権利条約において国際水準の基本的な権利として保障されている²⁾。

先行研究では、地域共生社会の実現の必要性をはじめ³⁾、インクルーシブ教育の実現に関する医療的ケア児の就園・就学状況について報告されたり⁴⁾、医療的ケア児と幼児期から地域共生を進めるための保育・教職課程における音楽等の教育プログラムについて検討されたりしてきた⁵⁾。医療的ケア児を含む病気・障がいのある子どもの支援においては、参加を実現し、子どもとともに発展させていくことが求められる。本報告では、医療的ケア児の参加を支援する音楽活動に基づいて、その成果および特性と課題に関する考察を試みる。

【目的・方法】

本報告の目的は、公開された医療的ケア児との音楽活動にかかわる成果および課題の検討を通して、医療的ケア児

の参加および地域共生を発展させることにある。

本報告では、公開された報告あるいは自身による実践活動や省察の内容に基づいて、音楽活動を通じた地域共生支援、ならびに、子ども参加にかかわる支援の特性を挙げる。これらの結果に基づいて、医療的ケア児を中心とする病気・障がいのある子どもの地域共生および参加を支援する音楽活動に係る成果や課題に関して検討する。

【倫理的配慮】

本報告は公開された実践報告あるいは自身による実践活動や省察等に基づく検討であり、人を対象とする調査等の倫理的配慮を必要とする対象に該当しない。

【結果】

1. 地域共生支援

音楽活動には、そもそも、医療的ケア児等の病気・障がいのある子どもが生活を少しでも営みやすくする役割をもつことが指摘されている⁶⁾。その代表的な活動である音楽療法では、複数の演奏者が一緒に演奏するセッションを通して、病気や障がい、発達、生育歴、家族、そして、音の好み等にわたって子どもを理解することから始まる。音や音楽を通して、音の好みの他、病気や障がい、発達および家族との状況等を観察し、子どもの理解に役立てる。これらの情報に基づいて、音楽がかかわる目標を設定し、これを支援者等と共有しながら活動に取り組む。活動では、音楽家による声および歌や、楽器等を活用し、既成曲や即興音楽を交えながら、子どもと音が出会うことを大切に支援に心掛ける。このような支援の過程においても、子どもの様子や行動を確認しながら、相互的なかわりに基づいた活動が進められる。

医療的ケア児に特化した支援においても、音楽は活用されている。活用の例として、子どもと地域で楽しむコンサートの開催等が挙げられる。このようなコンサートには、地域の幼稚園等、小学校、病院、通所施設や、特別支援学校等を利用する多様な医療的ケア児等に加えて、地域の中学生等がボランティアとして参加する実践等がある。コンサートでは、車椅子や寝台でも、また、床に座ったり寝たりしても医療的ケア児等が参加しやすいように、会場の選定、舞台の設置や、楽器の配置等に配慮がみられることがある。また、ミュージカルに出演したり、欧米等で公演したりした経験をもつ歌唱や演奏等のプロフェッショナルがボランティアで出演し、ライブを披露することもある。楽曲では、子どもだけでなくおとなにも親しまれる音楽、楽曲に合わせて口ずさむことができるなど会場が一体になって盛り上がる音楽や、音楽家によるオリジナル楽曲等

にわたって趣向が凝らされる。さらに、会場とのトークの他、音楽家が座席に移動しての子どもとのコミュニケーションや、舞台上での子どもとのインタビューといった取り組み、加えて、子どもによる作品の展示や紹介、協賛企業等からのプレゼントの配布が行われることもある。

2. 子ども参加にかかわる支援

音楽を活用した子ども参加にかかわる支援には、動画視聴等を通して医療的ケア児が関係する施設等に寄付するなどの活動がみられる。実践例として、音楽家の協力等により医療的ケア児等がオリジナルの楽曲等を制作し、動画を作成して投稿することを通して得た収入を活用し、必要とする物品等として利用する施設等に寄贈する取り組み等がある。このような動画等をつくったり視聴したりして、子どもも地域における参加に関与することがある。

また、クラウドファンディング等を通した子ども参加もみられる。実践例には、医療的ケア児等が身近な地域において参加する音楽会を開催する活動等が支援されている。子どもはおとなの支援を得てこのような活動に参加するだけでなく、このような活動に子どもたちが参加するための支援にかかわることもできる。

このような子ども参加やその支援を発展させるために注目されるのが、子ども自身にも開かれた総合的な相談を実現するための制度や実践である。先進的な地域では、子どもの福祉を基礎として、発達をはじめ、子どもや家庭、地域の支援のために、保護者、関係機関、そして、子どもたちにも開かれた、総合的な相談をより受けやすいようにワンストップで対応する仕組みや取り組みを進める動向がみられる。

【総合考察】

医療的ケア児の参加支援にかかわる音楽活動の成果には、第一に、個人を中心とする支援に取り組まれていることが挙げられる。たとえば、音楽療法では、医療的ケア児等の病気・障がいのある子どもが生活を少しでも営みやすくなるように、音の好み等を基に、一人ひとりの子どもがそれぞれに音と出会うことを通して、個々の子どもを理解することをふまえた支援に取り組まれている。

第二の成果には、集団を中心とする子ども支援もあわせて実施されていることが挙げられる。コンサートの例に見るように、音楽活動には、幼稚園等、小学校、医療機関、通所施設や、特別支援学校等を利用する子どもの他に、ボランティア等として中学生等が加わるなど、医療的ケア児等とともに地域の多様な子どもたちが参加する実践がみられる。活動では、音楽を一緒に楽しむだけでなく、歌唱や、インタビューに応じる等により自身を表現する機会も得て、医療的ケア児と地域の多様な子どもたちとが交流する経験が確保されている。

これらの取り組みは、医療的ケア児の地域共生にかかわる参加支援の一つとして評価される活動と考えることができるが、音楽活動には子ども参加の直接的な支援もみられる。音楽家等が関係することもある動画の制作や視聴、必要に応じておとなの協力を得ることによるクラウドファンディング等のように、音楽を通して医療的ケア児等の子どもの参加を支援する活動を子どもたち自身が支援する活動も実践されている。

コミュニティ音楽に代表されるように、音楽には、一人ひとりの個人を支援するだけでなく、音楽を楽しむとともに音楽をつくることにかかわる双方向的な特性を通して、地域を発展させる役割にも期待される。医療的ケア児が参加する音楽活動においても、医療的ケア児とともに参加を支援する地域づくりを発展させる音楽活動の取り組みに今後もますます注目される。

【結論】

本報告では、医療的ケア児の地域共生および参加を支援する音楽活動に基づいて、実践を通した成果や特性と課題に関する検討を試みた。

医療的ケア児の地域住民支援にかかわる音楽活動には、音楽療法等の個人を中心とする支援、ならびに、コンサート等による集団を含む支援がみられる。さらに、動画の制作や投稿とその視聴、クラウドファンディング等を通した、医療的ケア児を含む子どもの参加支援活動への取り組みもみられることに加えて、子どもたちにも開かれた、子どもの福祉を基礎とする総合的な相談支援をにワンストップで対応する制度や実践を進める動向がみられる。

楽しみながらともにつくる過程にも関係する双方向性を伴う音楽活動には、一人ひとりの子ども個人とともに、医療的ケア児と進める地域の発展にかかわる集団を支援する成果にも期待される。このような音楽活動には、医療的ケア児との地域住民および参加支援を発展させる役割をさらに果たすことが求められる。

註

1) 厚生労働省「医療的ケア児が必要な子どもと家族が、安心して心地よく暮らすために」。

URL:

<https://www.mhlw.go.jp/iken/after-service-20181219/dl/after-service-20181219-01.pdf>

2) UN Committee on the Rights of the Child. General Comment No.12: The right of the child to be heard. CRC/C/GC/12. 20 July 2009.

URL:

<https://digitallibrary.un.org/record/671444?v=pdf>

3) 土島智幸「地域共生社会の実現に向けてー小児在宅医療の視点からー」『医学のあゆみ』266(3), 2018, pp. 211-217.

4) 清水大輔・荒木俊介・宗内淳・渡邊まみ江・高橋保彦・楠原浩一「インクルーシブ教育実現に向けた医療的ケアを要する先天性疾患患児の就園状況」『日本小児科学会雑誌』124(7), 2020, pp. 1127-1133.

5) 森本昭宏・浅野俊幸・山本智子「医療的ケア児と幼児期から地域共生を進める教育プログラムの検討ー保育・教職課程の『表現』・『特別支援教育』・『音楽教育』にかかわる活動を中心にー」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』20, 2020, pp. 369-373.

6) 土野研治「障害児の音楽療法を実践」『日本大学広報特別版』42, 2017.

保育・子育て支援と社会的養育の関連をめぐる歴史的変遷

―戦後の混乱期を中心に―

○松浦 崇 (静岡県立大学短期大学部)

1. 研究の背景

近年、子ども・子育てをめぐる問題が深刻さを増すなか、子ども・保護者により添い、その権利を保障すべく、保育、子育て支援、社会的養育 (社会的養護) には、より専門的かつ多様な役割が求められている。

保育は、ニーズの高まりに加え、特に 1990 年代以降には子育て支援に果たす役割も重視され、2026 年度からの本格実施が予定されている「こども誰でも通園制度」では、「保育を必要とする」理由を問わない幅広い親子への支援が求められている。

社会的養護も、2010 年代頃より大幅な改正が進められている。施設の小規模化、高機能化に加え、家庭養育優先原則のもと里親委託等をさらに推進するとともに、家庭で暮らす子どもまでを対象とした支援体制 (社会的養育) への転換が進められている (松浦 2021)。

こうして、保育・子育て支援と社会的養育は、共に、従来よりも幅広い子ども・保護者が対象となることで、関連する部分も多くなっており、増淵 (2008) の指摘するように、生活問題・社会問題の一環としての共通性・連続性をふまえた検討が求められている。しかし、吉田 (2018:255) が、これらの問題は「それぞれ発生要因構造において連続性・関連性および同質性があるにもかかわらず、政策主体は、それぞれの問題の一部を切り取って対象化し、一貫性や系統性をもたせない弥縫的対応をとっている」と批判するように、問題の関連や連続性は、これまで必ずしも十分に捉えられてこなかった。

以上の課題意識に基づき、本研究では、保育・子育て支援と社会的養育との関連に着目しながら、その政策の歴史的変遷を検討することにより、子どもの権利保障に向けた展望を構造的・包括的に描き出すことを目的とする。

2. 研究方法・倫理的配慮

保育・子育て支援と社会的養育の関連をめぐる歴史的変遷を検討するにあたり、本報告では、児童福祉に関する法制度が形づくられていく 1945 年から 1950 年頃までの戦後混乱期を対象とし、児童福祉法研究会 (1978) をはじめとする、戦後混乱期の福祉制度に関わる資料・文献・論文等を検討した。なお、引用にあたり旧字体は新字体に改めた。

【倫理的配慮】

本研究は、文献研究を行うものであり、倫理的配慮の必要な手続きは含まれない。ただし、文献や資料の検討、分析、引用等にあたっては、不適切な記述とならないよう十分配慮し、研究倫理を遵守した執筆に努める。

3. 結果と考察

(1) 児童保護から児童福祉への転換

保育、児童養護は、1947 年成立の児童福祉法によって公的制度として確立された。

児童福祉法は、当初は児童保護法として構想・立案されたが、中央社会事業委員会 (厚生大臣の付属審議機関) での審議過程において、「たんなる名称の変更にとどまらぬ修正」がなされ、改めて児童福祉法として立案されたものであった (児童福祉法研究会 1977:141)。

中央社会事業委員会では、「要保護児童の保護だけの法律でよいか、これらの児童のほか一般児童をも含めた法律とすべきかをめぐり意見が闘わされ」た後、「全児童を対象とした一般的保護を中心として法案に明朗積極性を与えるべき」となり (厚生省五十年史編集委員会 1988:585,781、下線引用者)、一般児童を前面に出すことで、法の積極性がより強調されることとなった。こうした方針転換を受けた児童福祉法要綱案 (1947.1.6) では、「すべて児童は、歴史の希望として、心身ともに健やかに育成されなければならないこと」など、理念を規定した前文として「児童憲章」が定められるとともに、第 2 章が「健康及び文化」とされるなど、『『明るい』印象を持たせる要綱案』となった (児童福祉法研究会 1978:537-545、寺脇 1997:21)。その後、修正を経て、法は成立している。

なお、同時期には、浮浪児対策のみでなく、対象児童を一般化した厚生省児童局の構想が検討され、1947 年 3 月 19 日に設置された。そこには、民主主義の定着化の観点から児童保護を重視し、日本社会の関心を高めようとした PHW (GHQ 公衆衛生福祉局) の意向があったとされている (岩永 2002)。

(2) 児童福祉の理念を象徴するものとしての保育所

児童福祉法の検討過程においては、浮浪児や非行児童など、要保護児童対策を中心とする児童保護からの脱却が図られ、全児童を対象とすることで、明るい印象・「明朗積極性」を備えることが目指された。

児童福祉法において新たに法制化された保育所は、まさに「児童福祉を体現する施設として考えられていた」 (中村 2009:42) ものであった。法では「保育所は、日保護者の委託を受けて、その乳児又は幼児を保育することを目的とする施設とする。」 (第 39 条) と規定され、1951 年の改正まで「保育に欠ける」の文言は本条に含まれず、幅広い児童が対象とされ、救済的施設と位置づけられていた戦前からの転換が図られた。入所要件においても、「貧困要件は当初から一貫して含まれず、保育所が普遍的な施設として誕生したことが明白である」と指摘されている (寺脇 1997:42)。

さらに、立案過程における厚生省児童局の「予想質問答弁資料第一輯」 (1947.7.30) によると、保育所は、「生計が補助され、子の生活と発育を保障すること」、「共同生活することによって正しい社会性と心身の健康な育成をすること」に加え、母親を解放し労働・社会参加を

保障することで「乳幼児の福祉を増進させる基盤」とすることが想定されていた（児童福祉法研究会 1978 : 871）。その意味で、保育所は「女性が社会的・経済的活動に参加するための社会資源として認識されていた」（潤間 2020 : 185）と言える。実際、児童局保育課長であった吉見静江が、保育所の使命として「その子の養育について常に保護者が適切な考慮と措置を取り得る様指導する事」や、「地区的児童福祉の増進に参画すべき」ことを挙げるなど（吉見 1948 : 111, 121）、子育て支援に繋がる役割も重視していたことが注目される。

（3）児童保護としての施設養護

敗戦後、社会的な混乱・貧困を背景に、戦災孤児・浮浪児の増加が社会問題となった。その対策として行われた「浮浪児狩り」「刈り込み」等の対応は、保護された子どもが脱走を繰り返すなど多くの課題を抱え、「隔離主義・管理主義的な『収容』を意味するものであった」とされる（吉田 2018 : 70）。このような状況を受け、敗戦後、多くの乳児院や養護施設が、主として民間の篤志家らによって創設された（土屋 2014）。

こうしたなか成立した児童福祉法では、養護施設など 9 種類が児童福祉施設として定められたが、立案過程では、さまざまな検討がなされていた（吉田 2018）。

児童保護法案要綱（大綱案）（1946. 10. 15）では、児童保護施設が「普通児童保護施設」と「特別児童保護施設」の 2 種に分けられ、前者に保育所をはじめ育児院や乳児院が、後者には児童教養院や児童療養院が位置づけられていた。育児院は、保護者のない 3 歳以上の児童が対象とされていたこともあり、「普通児童」の枠に位置づけられていたが、児童福祉法要綱案（1947. 1. 6）になると、保護者の監護を受けていない児童や監護の適当でない児童も対象とする養護院となることで、乳児院や保育所等を含む「普通児童」に関する「健康及び文化」の章ではなく、教養院や療育院と同じく「特別児童」に関する「保護」の章に位置づけられていた。児童福祉法案

（1947. 6. 2）では、「普通児童」と「特別児童」の区別が解消され、すべての児童を対象とした施設へと整理されたが、多くの施設は児童相談所の鑑別を経た措置が前提とされ、「法の実質は依然として『特別児童』対策がほとんどであった」とされている（児童福祉法研究会 1977 : 143、同 1978 : 519-606）。

こうした「普通児童」と「特別児童（特殊児童）」の区別は、法の制定に携わった松崎芳伸も触れている通り（松崎 1948）、生江孝之らが戦前より使用し（生江 1923 など）、広く認識され、有形無形に戦後まで継承されたものであった（吉田 2018 : 58）。

社会的養護に関わる問題は、この「特別児童（特殊児童）」の問題として位置づけられ、養護施設も法制化された。しかし、法の制定過程について、「いわゆる特殊児童の保護問題に関しては、突っ込んだ議論がなされぬままに、総論的な部分の検討に終始し、戦前的な児童観が法案の基本部分に温存されていた」（寺脇 1976 : 19）と指摘されるように、「普通児童」を前面に押し出した児童福祉を確立することで「特別児童（特殊児童）」を中心とする児童保護からの転換が模索される一方、社会的養護に関わる問題は、浮浪児等への現実的対応に追われるあま

り、救済的な性格が温存されたとと言える。

4. 総合考察

戦後の混乱期、特に児童福祉法成立過程では、保育・子育て支援と社会的養護に関わる問題は、「普通児童」と「特別児童（特殊児童）」という形で分断されていた。

保育所は、救済施設としてではなく、広く一般児童を対象とした新たな児童福祉の理念を象徴するものとして誕生した。そこには、母親・女性の解放・社会参加も盛り込まれ、現在の子育て支援の源流とも呼べる役割が期待されていた。

一方、社会的養護については、敗戦後の社会混乱による浮浪児への対策という現実的課題に追われるなか、公的制度が始まった。そこでは、児童福祉の明るいイメージが重視される反面、社会的困難を抱える子どもの保護については、十分な議論がなされぬまま、古くからの救済的な性格を色濃く残す形となった。

参考文献

- 岩永公成（2002）「占領初期のPHWの児童福祉政策構想—厚生省児童局の設置過程を通して—」、『社会福祉学』42（2）：1-10。
- 潤間嘉壽美（2020）「戦後保育行政における保育所観の形成：『保育に欠ける』規定の解釈の再検討から」、法政大学社会学部学会『社会志林』67（3）：173-191。
- 厚生省五十年史編集委員会編（1988）『厚生省五十年史（記述篇）』中央法規。
- 児童福祉法研究会（1977）「児童福祉法の成立とその性格（上）」、『季刊教育法』24、エイデル研究所：138-149。
- （1978）『児童福祉法成立資料集成 上巻』ドメス出版。
- 土屋敦（2014）『はじき出された子どもたち—社会的養護児童と「家庭」概念の歴史社会学—』勁草書房。
- 寺脇隆夫（1976）「児童福祉法の成立と『児童の権利』—法成立過程研究の視点から—」、『社会福祉研究』19、鉄道弘済会：15-22。
- （1997）「児童福祉法成立過程における保育所規定の検討—50年前の児童福祉法は保育所を救済的施設として位置付けたか—」、保育研究所編『保育の研究』15：16-46。
- 中村強士（2009）『戦後保育政策のあゆみと保育のゆくえ』新読書社。
- 生江孝之（1923）『社会事業綱要』巖松堂書店。
- 増淵千保美（2008）『児童養護問題の構造とその対策体系—児童福祉の位置と役割—』高学出版。
- 松浦崇（2021）『新しい社会的養育ビジョン』における『社会的養育』・『社会的養護』概念、『社会的養護研究』1、創英社：94-100。
- 松崎芳伸（1948）「児童政策の進路—『児童福祉』の総論として—」、厚生省児童局編『児童福祉』東洋書館：5-50。
- 吉田幸恵（2018）『社会的養護の歴史的変遷—制度・政策・展望—』ミネルヴァ書房。
- 吉見静江（1948）「保育所」、厚生省児童局編『児童福祉』東洋書館：107-132。

保育者養成校の学生への子どもの権利教育について ——ワークを通しての学び——

発表者 聖ヶ丘保育専門学校 嶋崎 尚美

【研究の背景と目的】

児童の性犯罪・性暴力の被害根絶を求める社会的気運が高まり、2020（令和2）年6月に内閣府・警察庁・法務省・文部科学省・厚生労働省の局長級の会議において「性犯罪・性暴力対策の更なる強化方針」¹が決定した。この方針では、性犯罪・性暴力の加害者・被害者・傍観者にさせないための取り組みや、子どもの発達段階や被害者の多様性などに配慮したきめ細やかな対応が必要だとしている。なかでも、「5 教育・啓発活動を通じた社会の意識改革と暴力予防」のなかで、「発達段階に応じ、就学前の教育・保育を含め、学校等において、引き続き、『生命（いのち）の安全教育』の取組（下線は筆者による）」について言及していることに着目した。

文部科学省の参考資料「生命（いのち）の安全教育について」²によれば、具体的な教育内容は、「生命の尊さを学び、性暴力の根底にある誤った認識や行動、また、性暴力が及ぼす影響などを正しく理解した上で、生命を大切に考える考えや、自分や相手、一人一人を尊重する態度等を、発達段階に応じて身に付けることを目指す」とある。

そこで筆者は、現状の保育者養成において、学生が保育者になった時に、乳幼児に対して「生命（いのち）の安全教育」を行えるだろうかと疑問に思った。

さらに、社会福祉士である筆者が、その自己研鑽の一環として「デートDV 予防プログラム実施者養成講座（中・大学生・教員向け）」³をオンライン受講した。その際、受講者のなかに「生命（いのち）の安全教育」の指導担当予定の助産師や産婦人科医がおり、中学生・高校生向けに性暴力の例で「デートDV」について講義する必要があるため受講しているということだった。この講座により筆者は、デートDVは性犯罪・性暴力は「人権侵害」であり、人々の人権意識の低さがこの問題の根底にある、ということを学んだ。

人権というのは、一人一人の人間が人間らしく生活するための権利であるが、大人だけにあるものではなく、子どもにも大人と同様に有する。しかし、大人よりも脆弱な存在であるため、子どもに対して特に保障されているのが「子どもの権利」である。だが、筆者のような「子どもの権利」が基本理念に盛り込まれた2016年改正児童福祉法施行前の大人は、子どもの権利が守られない世界で生きてきた。だからこそ、よほど意識して生活しないと、無意識に「子どもの権利」を侵害する恐れがあると考えられる。よって、保育者養成のなかでも十分に「子どもの権利」についての教育が必要であると思った。

そこで、先行研究の「保育士養成課程施設で「子どもの権利」どう教えるのか～教育現場における性暴力等防止の取り組みから『子どもの意見表明権』を考える～」⁴では、

自身の講義内容（科目名：子ども家庭福祉、社会的養護）を振り返りつつ、子どもの人権を理解した保育者になるために保育士養成課程施設における教授方法を考察した。

本研究では、これらの授業を踏まえた学生が、特に「生命の安全教育」につながる「意見表明権」について、「乳幼児にどのように伝えるのか」をテーマにしてグループワークを行い、これにより学生が何を学んだのかを考察した。そして、最終的に本研究が目指すのは、「子どもの権利を意識した保育」をする（理解している）保育者を育成するためのものであり、その基礎資料を得ることである。

【研究方法】

1. 学生のグループワーク

（1）グループワークの対象者

A県内政令市にあるB保育者養成校、第二部（夜間部）3年生49人、第二部2年生1名（科目履修者）の合計50人（女子のみ）。3年生49人が、2年次に「社会的養護Ⅰ・Ⅱ」（前後期15回×2＝30コマ）、3年次の前期に「子ども家庭福祉」（15回）の筆者の授業を履修している⁵。また、3年生は、教育（幼稚園）実習、保育実習ⅠとⅡを履修済で、2年生は教育実習のみ履修済である。さらに、第二部学生の半数以上が、昼間に幼稚園、認定こども園、保育園で保育補助のアルバイトを行っている。

（2）グループワークの実施内容

筆者の「国語」の授業で、「子どもに対する言葉遣い」の学びを深めるためにグループワークを実施した。その際、統一したテーマは「『プライベートゾーンについて伝える』『嫌なことをされたら嫌だと言おう』を子ども（乳幼児）にどう伝えるのか」とした。

- ① はじめに、子どものために子どもの権利をわかりやすく説明しているコミック本「そうなんだ！子どもの権利」⁶から、「勝手にカラダをさわられても男ならガマン？」の部分を抜粋し、「第16条プライバシー・名誉の保護」「第34条性的搾取からの保護」について説明をした。そして、プライベートゾーンを他人に触られる、見られるというのは、人権侵害にあたることを確認した。
- ② 次に、個人で場面設定を考え、保育者と子どもとのやりとりを考えさせた。子どもの年齢は0歳から3歳ぐらいとし、性別や場面は自分で考える。
- ③ 4人ぐらいのグループで、各自考えた事例を披露した。その時に、パペットか手のひら大のぬいぐるみを用意し、それを子どもに見立てて発表を行った。
- ④ そして、グループ内での振り返りを行い、その中でほかのグループとわかちあいたいと思うものを1つ選

び、教室全体に発表した。

⑤ 最後に、このグループワークのリフレクションを各自記入した。



写真：グループワークの様子

(3) リフレクションの分析手順

学生のリフレクションを何度も読み、①乳幼児の子どもの権利について、子どもへの言葉遣いの意識を抽出（セグメント化）②リフレクションの内容を要約しコードを付ける定性的コーディング（オープン・コーディング）、③オープンコードを抽象度の高いコードに焦点化した（焦点的コーディング）。④さらに焦点的コードの概念モデル化を行った。

2, 実施時期 2024 年 12 月、90 分授業の 1 コマ

【倫理的配慮】

本研究に際して、授業のなかで、本研究の趣旨とともに、個人を特定しないこと、研究以外の目的には使用しないことを説明した。なお、学生の事例についても個人を特定できないよう配慮し、かつ本人に研究協力を口頭で依頼し、了承を得ている。

【結果および考察】

分析の結果、5 つの概念的カテゴリーが抽出され、外念的カテゴリーを構成する 17 の焦点化コードと 38 のオープンコードが抽出された。

ここでは紙面の都合上、抽出された概念的カテゴリーを表すと、以下の 6 項目である。

- ① 保育者の援助への気づき
- ② 子どもの感情への対応
- ③ 困難を感じる
- ④ 乳幼児保育のなかの人権侵害問題
- ⑤ 乳幼児への意見表明権を教えることの意義

(1) 保育者の援助への気づきについて

学生は、「丁寧に話す」、「冷静に話すといった」、具体的な話し方や、「いけないことははっきりと言う」「わかりやすくいう」という気づきがあった。そして、言葉をうまくいえない「乳幼児の代弁者」であるということ

認識した。

(2) 子どもの感情への対応について

「嫌だと言えない子に寄り添う」、「嫌だ」と言える雰囲気、関係性づくりの大切さを学んでいた。

(3) 困難を感じる

乳幼児に意見表明権について説明するとき、どのような言葉を選んだらいいのか難しい、乳幼児に性について話をするのが難しい、そもそも言葉が理解できない乳幼児に説明できないと困難を感じていた学生もいた。

(4) 乳幼児保育のなかの人権侵害問題

しかしながら、プライベートゾーンを子どもに理解させることは、とても重要であると感じた学生も多くいた。それは、問題が生じる場面として考えたのが、トイレやおむつ替え、プールの着替えや外遊び中、あそびのなかでの性的な言動などであり、学生はそれを実際に「(保育アルバイト中に) 多く見てきた」「見過ごしてきた」。だからこそ、「じゃれつきとの線引き」「(カンチョーやスカートめくりなど) やってはいけないけれど、楽しいこと」ではなく、「されて嫌なことは『嫌だ』って言うていいんだよ」と伝えることの大切さを学んでいた。

(5) 乳幼児への意見表明権を教えることの意義

学生の記述を引用すると「低年齢の子どもたちだと、友達とのじゃれあいが発展して今回のような性に関する問題に発展しがちになると思った。でも、大人に性被害にあった際に『これはダメなことなんだ』と、子どもが気づけるように、保育者が子ども同士のじゃれあいでもきちんと線引きして伝えていかなければいけないと気づいた」という。だからこそ、園内だけでの教育ではなく、保護者や一般の大人にも「人権は乳幼児から」という意識を持たなければならない、という気づきを得ている。

【総合考察】

この現状において、保育者が子どもの権利を擁護した保育について学生に教示する内容については大いに検討する余地が必要である。が、しかし、まさに現在、現場で働く保育者が実践としてどのように身に着けるかは喫緊の問題であると考えられる。

引用・参考文献

- 1 内閣府(2023. 5) 性犯罪・性暴力対策の更なる強化方針の概要
https://www.gender.go.jp/policy/no_violence/seibouryoku/pdf/kyouka_02.pdf
- 2 文部科学省(2020) 生命(いのち)の安全教育
https://www.mext.go.jp/content/20230131-mxt_kyoikujinzai02-100001263_7-2.pdf
- 3 NPO 法人エンパワメントかながわ主催
- 4 嶋崎尚美(2024) 保育士養成課程施設で「子どもの権利」どう教えるのか〜教育現場における性暴力等防止の取り組みから「子どもの意見表明権」を考える〜 聖ヶ丘保育専門学校 紀要第 38 号
- 5, 7 ここでの授業内容、および分析の詳細は、動画にて説明する。
- 6 手丸かのこ・マンガ、渡辺大輔・監修(2024) そうなんだ! 子どもの権利、子どもの未来社、P65-69

保育所マネジメントにおける保育実践のリデザインの特質

○田中 謙 (日本大学文理学部)
池田幸代 (道灌山学園保育福祉専門学校)
山田裕宇記 (社会福祉法人にじの会小金西グレースこども園)
高根沢康浩 (社会福祉法人徳育会東立石保育園)

【目的】

本研究は、保育所マネジメントにおける幼児教育・保育実践（以下、保育実践）のリデザインについて、幼児教育施設の業務管理を担う施設長（園長含む、以下施設長と表記）が行う営みの特質を明らかにする。

全体的な計画等に基づく指導計画を立案して行われる保育実践は、「一人ひとりの子どもたちが、保育者や他の子どもとかかわりをもちながら、創り出してきた遊びや生活を、明日へ、そして次の週へ展開して」いくことができるように、保育者の援助や環境をデザインしていく営みである（戸田,2004,24）。その中で保育所に着目すると、『保育所保育指針』（平成 29 年 3 月 31 日厚生労働省告示第 117 号）では、「指導計画の展開」の中で、「指導計画に基づく保育の実施」にあたっては「施設長、保育士など、全職員による適切な役割分担と協力体制を整えること」とされている。この記述に関して、厚生労働省編（2018）では保育所は「職員全体の連携や協働は欠かせない」とし、「適切な役割分担がなされ、それぞれが組織の中での協力体制について明確に認識できる」ように「必要に応じて指導計画に職員相互の連携についての事項を盛り込むことが求められる」と解説している（厚生労働省編,2018,59）。

これらの指摘から、保育所における指導計画の作成と保育のデザインに関しては、職員全体の連携や協働を前提として、全職員による適切な役割分担と協力体制を整える必要があると考えられる。しかしながら、ここで「連携」「協働」と「協力」という複数の用語が用いられていることを考慮すると、これらの用語の違いをどのように解釈し、その上で「役割分担と協力体制」をどのように整えていくのかという保育所マネジメント上の議論の必要性が浮かび上がる。また、「施設長、保育士など」と施設長と保育士を分けて記載していることから、役割分担や協力体制における両者の役割の違いについても検討することも、保育所マネジメントのあり方を議論する上では、必要な作業であると考えられる。

施設長と保育士の役割の違いに関して、保育所施設長の役割等を検討した先行研究では、その責務として①

「広い視野に立った保育実践の責任」、②「保育課程の編成や自己評価等から、園の課題を把握し、改善していくために職員全体で取り組めるようコーディネートしていく責任」、③「園内外の研修、スーパービジョン等を通して自己及び職員の資質の向上を図る」、④「保護者との交流・意見交換」、⑤「地域資源の活用・交流」が示されている（矢藤他,2010,105）。矢藤他（2010）に従えば、施設長の指導計画の作成と保育のデザインに関する役割は「広い視野に立った保育実践の責任」といえるが、それはどのような役割なのか詳細な検証が必要となる。

【方法】

本研究は施設長が行う営みの特質を明らかにするため、A 県内 B 市に所在する社会福祉法人経営の幼保連携型認定こども園 C（以下、C 園）の施設長 D 氏、E 県内 F 市に所在する社会福祉法人経営保育所 G（G 園）の施設長 H 氏から協力を得て事例分析を行った。

2 事例のうち、C 園は入所定員数 135 名であり、職員構成は施設長 1 名（D 氏）、保育士（常勤）20 名、看護師 1 名（非常勤）、栄養士 3 名、調理員 1 名、事務員 2 名である。運営法人は C 園を含め 6 施設（幼保連携型認定こども園 2 施設、保育所 2 施設、小規模保育事業所 2 施設）を運営している。D 氏に関しては、保育者経験はなく、他業種を経て現在勤務する法人に入職した経緯を有する。調査時点において、法人内で 14 年勤務しており、施設長を複数園で合計 12 年務めている。

G 園は入所定員数 165 名で、職員構成は施設長 1 名（H 氏）、主任保育士 1 名、保育士（常勤）31 名、看護師 1 名、栄養士 1 名、調理員 4 名、用務員 3 名である。運営法人は G 園を含め保育所 3 施設を運営している。H 氏に関しては、他業種を経て現在勤務する法人に入職しており、保育者経験は担任を 1 年経験した経緯を有する。調査時点において、法人内で 18 年勤務しており、副施設長を 13 年、現所属施設で施設長を 3 年務めている。

調査に際しては、D 氏、H 氏に対して、鯨岡・鯨岡（2007）を参考に自身の指導計画の作成と保育のデザインへの関与に関する実際について、口頭での語りによる回答を対話形式にて、2024 年 12 月に求めた。その際には、関与の中で最も記憶に残っている場面を想起するように依頼した。D 氏、H 氏に対しては事前に依頼した場面について自由に話し、さらに思い出した事柄を付け加えて回答を求めた。対話は語りから派生した質問や雑談、調査者からの質問も柔軟に取り入れて進行された。この作業により、両名から、それぞれ指導計画の作成と保育のデザインへの関与に関するエピソードが得られた。語りの内容は動画で記録し、記録された音声データに基づいて、正確な逐語録を作成した。次に、逐語録を第一著者、第二著者で反復的に読解し、保育の環境構成に関する語りを抽出した。さらに、その語りの内容を、解釈的に検討し、その概念的記述を試みた。

【倫理的配慮】

本研究を行うにあたっては、一般社団法人日本保育学会の「日本保育学会倫理綱領」および日本保育学会編（2023）を参考に、調査対象者には事前にメールで研究趣旨を説明し、研究協力参加への同意を得た。なお語りに関しては、子どもや職員の不利益が生じないように配慮をし、得られたデータから個人が特定できないように配慮を行った。本

研究は道灌山学園保育福祉専門学校研究倫理委員会の承認を得て実施した(承認番号: R06-04、研究代表者: 池田幸代)。本論文に関して、開示すべき COI 関連事項はない。

【結果】

C 園では、D 氏により共用部の図書コーナーにマイクロビーズ製クッション(以下、ビーズクッション)を設置され、施設内で子どもがおちついた時間を過ごせる環境構成に取り組んでいる。D 氏によれば C 園はクラス担当制を採用しているため、各保育室内の環境構成はクラス担当の保育士が主に担っている。その一方で、施設内の共用部の環境構成に関しては、改善等の提案は「非常勤職員でも誰でも園にとっていいアイデアを出す可能性を秘めている」ことから、職員共同で環境構成に取り組んでいく方針を打ち出していた。この方針を経営者として示すものの、実際には「共用部分をこうしてみようという考えが出ることが少ない」と組織経営として職員に「習慣がない」ことを課題意識として認識していた。

このような現状の中で、D 氏が外部研修を通して、園生活の中で特別な支援ニーズを有する子どもに筋緊張が強いケースが多いこと、ビーズクッションの利用によりその筋緊張を低減できる可能性があるという実践に関する知識資源を得てきた。そこで D 氏は特別な支援ニーズを有する子どもをはじめとする子どもの「筋緊張の緩和による安定」を図り、情緒の安定を目指す環境構成を目的に、共用部の図書コーナーにビーズクッションを配置した。D 氏によれば法人内の別の保育所長勤務時に、すでに「部屋(保育室)の雰囲気を変える」(括弧内は著者補足)ことを目的にビーズクッションを配置し「雰囲気がよかった」と環境構成の資源としてのビーズクッションに関する一定の実践知は有していた。この実践知の下、研修を通して消防法により固定家具はおけない共用部の環境において、ビーズクッションが子どもの筋緊張の緩和を通して情緒の安定につながる環境資源であるとの「価値」が結びついたことで、環境構成を実行するという経営判断へと結びついたと D 氏は語っている。

環境構成のプロセスとしては、主幹教諭、事務職員と相談の上「不都合(が生じること)は考えにくい」(括弧内は著者補足)と共有し、まずは試行的にビーズクッション 1 つを購入して配置した。配置の結果、フローリング素材との関係からビーズクッションがすべるため、ラグを敷くこととし、さらに安全のためラグの下に滑り止めマットも敷くこととした。共用部は園舎構造上 2 歳児クラスの前に当該するため、保育士から移動時に子どもがビーズクッションに意識が向きスムーズさが低下すること、「子どもがぶつかる恐れ」等の懸念も示されたが、一過性の興味・関心の高まりによるものと考え、保育者には課題が継続するようであれば改善することを共有して、構成を継続した。その際施設長として保育者に「様子教えて」「動画にとって」と懸念に関する情報収集を依頼し、エビデンススペースでの環境構成評価を行うことも確認した。実際に環境として機能する中で、ビーズクッションの汚れが保育者から指摘され、カバーを購入し、毎週洗濯することで衛生面も確保できるようになった。

また、この環境構成により降園前の子どもがビーズクッションを使用することで、「気持ちを落ち着けて帰ることができる」と複数の保護者から評価がなされた。その

一方で、「ビーズクッションが心地よいいため、なかなか子どもがそこから離れない」「子どもが帰らなくなる」と降園に時間がかかるようになったとの指摘もなされた。そのため、D 氏は砂時計を設置し、「ちょっと使う」等と曖昧な仕様時間の設定ではなく、子どもと保護者が視覚的にビーズクッションを使用する時間を確認できるように環境を再構成した。その結果、降園時には短時間利用できる子どもが増えていったと D 氏は語っている。

G 園は元々 F 市立保育所であり、H 施設長は公立保育所時代の保育実践を継承しながら、法人の理念をうまく融合させていく新たな保育実践を追求していく経営方針を有していた。そのため、H 施設長は公立保育所時代から同園に勤務している職員の保育観を尊重しつつ新たな保育デザイン(リデザイン)に取り組むことができるように、職員の外部研修体系を職員自身が選択できるように設定した。具体的には保育者が自ら希望する外部研修に参加できるようにシフト調整等を実施することをシステム化し、さらに常勤保育者に対して「学びの支援手当」を毎月支給して OFF-JT (Off The Job Training) 支援を行うこととした。さらに、研修参加後に保育者が研修内容を振り返り、学びを深めることができるようにするために、ノンコンタクトタイムを 30~60 分程度(保育所の行事やシフト等で変動が生じる)確保できるようにシフト設定するシステムも導入した。

また、職員を 3 グループに編成し、各グループで共通の保育テーマについて話し合う機会を一月に一回 30~60 分程度確保できるように、シフトに組み込むこととした。これは職員会議とは別のミーティングとして設定されており、クラスを担当しない主任保育士やパートタイム保育士、保育補助職員等がシフト補助することで実現できている。G 園は入所定員数 165 名の大規模園であるため、常勤・非常勤を含む職員数の多さという経営上のスケールメリットを生かし、可能な限り保育補助職員も保育士資格取得者を採用することで、このシステムを実現している。パートタイム保育士、保育補助職員等の非常勤職員も半数以上が有資格者であるため、G 園ではクラス担当保育士の他有資格の非常勤職員が各クラス第二担当保育士として子どもとの関係を構築し、クラス担当保育士が平日に有給休暇を取得しやすい勤務環境を整備している。G 園では、施設長を中心に経営サイドで人事、シフト管理という経営手法を通して保育者の保育デザインを支えるシステム整備に注力し、公立保育所からの保育実践のリデザインに努めている過程にある。

【考察】

C 園では施設長が自ら共用部の保育実践に係るリデザインに取り組み、保育室中心の環境構成とは異なる手法を、外部資源を活用しながら実施している事例を確認できる。G 園は各クラスでの保育実践に係る保育デザインに保育者が取り組みながら、人事、シフト管理手法を用いて経営サイドが施設全体として公立保育所の「よさ」を継承するリデザインに取り組んでいる事例といえる。

【引用・参考文献】

戸田雅美(2004)『保育をデザインする—保育における「計画」を考える—』フレーベル館。他

ミドルリーダー保育者の労働・生活実態の課題考察（１）
—生活時間調査の事例分析から—

○原田憲子（青木幼稚園） 佐藤千晶（白百合女子大学）

【研究背景と目的】

2017 年、保育士等キャリアアップ研修にミドルリーダーを対象とした「マネジメント研修」が導入された。2021 年には厚生労働省によって「保育分野のための業務負担軽減・業務の再構築のためのガイドライン」が策定され、人材育成や働き方改革等の保育マネジメント力がより一層求められてきている。

原田は、副園長として日々保育のマネジメント業務に携わる中で、ミドルリーダーの存在の重要性とそこに関わる経営課題を見出した。そこから、ミドルリーダーの時間管理の困難性に関するリサーチクエストを設定し、研究テーマとした。この課題考察のために、保育者の労働時間を含めた生活実態を探る必要があり、ミドルリーダー保育者に対する生活時間調査とインタビューを実施するに至った。本報告では、このうち生活時間調査の結果を取り上げる。調査にあたっては、保育者養成に携わりながら子育て家庭に対する生活時間調査から生活課題を分析している佐藤との共同で計画及び分析を行った。

本報告における研究目的は、保育者の働きやすい保育マネジメントを目指し、ミドルリーダー保育者の労働・生活実態を時間的側面から明らかにし、課題を考察することである。

【研究方法】

研究方法はプリコード方式の生活時間調査である。生活行動 28 項目を収入労働時間、家事労働時間、社会的文化的時間、生理的時間の 4 つに区分した。調査対象者は、便宜的抽出法により調査協力の同意を得た幼稚園・保育園 6 園で働くミドルリーダー 9 名である（表 1）。一人あたり仕事の通常時と繁忙期の平日・休日 1 日ずつ計 4 日分のデータを収集した。

【倫理的配慮】

本研究・調査は昭和女子大学倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号 23-16※）。調査協力者に対して同意説明文書を用い、途中で辞退しても調査協力者に不利益が生じないこと等説明し同意を得た。

【結果】

（１）ミドルリーダー保育者の労働実態

1）通常時と繁忙期の主行動からみる労働実態
表 2 は、平日の通常時と繁忙期の生活時間のうちの収入労働時間を示している。

まず、対象者が所定内時間と捉えている時間が実際は 8 時間を超えるケースが通常時・繁忙期ともに 9 事例中 8 事例と多く、通常時でも所定内労働時間だけで

表 1 調査協力者の概要

No	性別年代	役職・兼任	保育経験	同居家族
1	女性 20 代	副主任・2 歳児担任	9 年	母
2	女性 30 代	副主任・乳児担任	10 年	夫
3	女性 30 代	主任	17 年	父・母・弟
4	女性 30 代	主任・クラス担任	15 年	父・母
5	女性 60 代	主任	29 年	夫・子
6	女性 60 代	副主任・4 歳児 free	22 年	子
7	女性 20 代	学年 leader・5 歳児担任	6 年	Partner
8	女性 30 代	学年 leader・3 歳児担任	10 年	父・母
9	女性 30 代	主任	10 年	なし

10 時間を超えるケースがあった（事例 1, 3）。繁忙期になると対象者が「残業」と捉える時間が増え、「支払い残業」と「不払い残業」を足した時間は、通常時が事例によって 0 分～1 時間 30 分であるのに対し、繁忙期は事例によって 0 分～6 時間 45 分であり、ほとんどの事例で繁忙期の収入労働時間が長くなっていた。

次に、収入労働時間の中身については、時間的にも行為者率からも「保育」業務が最も多かった。通常時は 9 事例中 8 事例が、繁忙期は 9 事例すべてが「保育」業務を担っている。特に事例 1 は通常時も繁忙期も「保育」業務だけで 9 時間を超えており、繁忙期は更に残業が 2 時間 30 分加わっている。兼任業務のない事例 3・5・9 のうち事例 5・9 の通常時と繁忙期の「保育」時間は少なく、「書類作成」「会議」「その他」に時間が割かれているが、事例 3 においては兼任業務がなくとも通常時も繁忙期も 7 時間以上「保育」業務にあたっている。通常時に比べて繁忙期に増加する業務としては、「保育準備」や「会議・打ち合わせ・ミーティング」が挙げられた。

要旨上表に示していないが、休日は通常時・繁忙期ともに「評定内労働」及び「支払い残業」は全事例において皆無であり、「不払い残業」のみ、通常時に事例 2・3・5 の 3 事例で 1 時間～2 時間、繁忙期に事例 2・3・9 の 3 事例で 1 時間 15 分～3 時間あらわれた。

2）通常時と繁忙期の同時行動からみる労働実態

水野谷（2008:72）は、未就学児をもつ共働き夫妻の生活時間の同時行動の分析から、夫より妻の方が大きいとされる家事育児の分担は、主行動としての量的（時間量）負担だけではなく、そこに同時行動が伴うことで質的（行動の強度や緊張度、時間帯など）にも大きいことを明らかにし、同時行動の情報把握の重要性を主張している。そこで本研究においても、可能な限り

表 2 平日の主行動のうちの「収入労働時間」

単位：時間・分

生活行動			通常時									繁忙期								
			事例 1	事例 2	事例 3	事例 4	事例 5	事例 6	事例 7	事例 8	事例 9	事例 1	事例 2	事例 3	事例 4	事例 5	事例 6	事例 7	事例 8	事例 9
収入労働時間	所定内労働	保育	10.00	3.45	7.15	9.30	0.00	7.30	6.30	8.00	1.15	9.00	4.45	7.15	9.30	2.00	5.30	5.30	6.00	0.45
		保育準備(環境設定・製作準備等)	0.15	0.00	1.00	0.00	0.00	0.15	1.30	0.00	1.00	0.00	0.00	7.30	0.00	0.00	0.15	3.00	0.30	0.15
		書類作成・チェック	0.00	3.45	4.00	0.00	4.45	0.00	0.30	1.00	0.45	0.00	4.15	0.00	0.00	3.00	0.00	1.00	1.30	0.45
		会議・打合せ・ミーティング	0.00	0.00	0.00	0.00	3.15	1.00	0.45	0.00	1.30	0.00	0.00	0.30	0.00	1.30	3.00	0.00	0.00	3.45
		その他	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	4.45	0.00	0.00	0.00	0.00	1.30	0.00	0.00	1.00	3.15
		小計	10.15	8.30	12.15	9.30	8.00	8.45	9.15	9.00	9.15	9.00	9.00	15.15	9.30	8.00	8.45	9.30	9.00	8.45
	残業	支払残業	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.30	0.00	0.00	0.00	0.00	3.00	0.00	1.00	0.00
		不払残業	0.15	1.30	1.30	0.00	1.30	1.00	0.00	0.00	1.15	1.00	6.45	1.30	1.30	0.00	0.45	0.00	0.00	2.30
		小計	0.15	1.30	1.30	0.00	1.30	1.00	0.00	0.00	1.15	2.30	6.45	1.30	1.30	0.00	3.45	0.00	1.00	2.30
	通勤		1.00	0.30	1.30	1.30	2.30	1.00	1.00	1.30	0.30	1.45	0.30	1.45	1.00	2.45	1.00	2.00	1.15	1.15
合計		11.30	10.30	15.15	11.00	12.00	10.45	10.15	10.30	11.00	13.15	16.15	18.30	12.00	10.45	13.30	11.30	11.15	12.30	

の同時行動の記述を求め、分析対象とした。

収入労働時間中に同時行動があらわれたのは 9 事例中 8 事例であった。特に労働時間中の同時行動時間が長かった事例 1 は、平日の通常時の労働中に生じた同時行動の合計が 3 時間 45 分、繁忙期は 5 時間 45 分であった。内容は、「保育しながら書類作成・チェック」、「保育しながら会議・打ち合わせ」、「保育しながら保育準備」がほとんどである。繁忙期には、同時に 3 つの行動を並行させている時間が 3 時間もあった。他の事例では、「会議しながら書類作成」「不払い残業しながら食事」「通勤しながら食事」等もみられた。同時行動時間の長短は事例によって差が大きい、内容を見るとミドルリーダー保育者の労働強度の高さが伺える。同時に、保育の質に対する懸念も浮き彫りとなった。

(2) ミドルリーダー保育者の生活実態

家事労働時間について、平日は全体的に短く、家事労働時間が皆無である事例が通常時で 2 事例、繁忙期で 3 事例あった。9 事例の平均では、通常時に 1 時間 23 分であるのに対して、繁忙期は 56 分に減少する。休日になると、通常時の平均が 2 時間 46 分、繁忙期は 4 時間 6 分が増える。特に子のいる家庭(事例 5, 6)で休日に家事をまとめて長時間行う様子が伺えた。

社会的文化的時間について、平日の 9 事例の通常時の平均が 1 時間 16 分であるのに対して、繁忙期は 26 分に減少する。社会的文化的時間が平日に「皆無」である人が、通常時は 9 事例中 5 事例、繁忙期は 9 事例中 6 事例もある。休日になると家事同様増加するケースが多く、平均では通常時に 7 時間 40 分、繁忙期は 4 時間 38 分であったが、10 時間以上の事例もあれば皆無の事例もあり、個人差が大きい。9 事例中半数以上を超える項目は「趣味・娯楽」であり、その他は皆無の事例が多く、休日といっても社会的文化的時間を豊かに過ごしているとは言い難い実態であった。

生理的時間について、平日は通常時も繁忙期も一日の「食事」時間が 45 分以下のケースが 9 事例中 5 事例あり、「休息」が皆無の事例も少なくない。全体の平均値では、繁忙期の方が 30 分程度短くなっていた。休日になると通常時も繁忙期も「睡眠」「食事」「休憩」

時間が増え、平均値でみると、全体的に 2 時間以上増加する。

【総合考察】

収入労働時間の実態では、「保育」時間の長さから、主任・副主任等管理職や準管理職としての役職が期待されながら、チーム保育の一員としても欠かせない存在となっている実情が明らかとなった。平日・休日ともに残業時間が発生しているケースがあり、平日は対象者が「所定内労働」と捉えている時間が 8 時間を超えているケースが多かった。また、同時行動の分析から、役職業務と担任業務を同時に行うことで時間不足に対応し、多くのエネルギーを消費している実態があった。そこから、ミドルリーダー保育者たちの労働強度の高まりによる時間の質の低下、及び保育の質に対する懸念が読み取れた。休日を含めた生活時間全体からは、平日の収入労働時間の長さが家事労働時間や社会的文化的時間の短さに影響し、さらに生理的時間の睡眠・食事・休憩時間の短縮に影響を及ぼし、時間的貧困をもたらしていることがわかった。

このようなミドルリーダー保育者の「時間貧困」の実態の解消なくして、働きやすい保育マネジメントの確立は困難である。ミドルリーダー保育者の業務範囲の見直しと人材不足に対する改革が急務であることが示された。

<謝辞>

本研究は、原田の昭和女子大学専門職大学院福祉社会・経営研究科福祉共創マネジメント専攻の研究の一部である。指導教員の粕谷美砂子教授に御礼申し上げます。また、業務多忙な中調査にご協力いただいたミドルリーダー保育者の方々に心より感謝致します。

※本研究は原田・佐藤及び原田の修士論文指導教員である粕谷美砂子教授との共同研究として承認されている。

<引用文献>

・水野谷武志 (2008) 「主行動・同時行動についての新しい集計および分析の試み」『北海学園大学経済論集』第 55 巻第 4 号, pp. 71-86.

精神分析的理解に基づく保育園への心理的介入の効果

「対応に苦慮する保護者」対応 (1) — 臨床心理士の役割 —

○山田一子 (東京福祉大学)

【はじめに】

2017 年に示された保育所保育指針には、「保護者の状況に配慮した個別の支援」として、「保護者の状況に配慮するとともに、子どもの福祉が尊重されるよう努め、子どもの生活の連続性を考慮すること」が求められている。保育園では、子どもの保育や支援に加え、保護者の個別支援も保育士業務の一部と明記されている。

近年保護者対応に苦慮する園が増え、報告者はその対応の助言を職務とする臨床心理士 (以下 Cp) として関わってきた。“対応に苦慮する保護者”は、保育園や保育士に強い攻撃性や度重なる要求を示すことが多い。保護者から向けられる強い感情に対して、保育士は緊張や恐怖を感じやすく、萎縮して対応に行き詰まったり、自信を無くして孤立したり、時には体調を崩すこともある。そのため、攻撃性の強い保護者への対処は、組織運営上もメンタルヘルス上も重要な課題といえる。

臨床心理学分野では、強い攻撃性、あるいは過度の依存性を示す人物に対して、クライアントの感情を受け止めることを主眼とする対応では支援の継続が難しいことが明らかになっており、そのような状況に対して行う支援や介入方法についての研究が行われている。その介入に関する研究の背景理論の一つとして、精神分析理論がある。

精神分析は、個人の意識的な部分だけでなく、無意識領域の動きも含めて、個人の心的構造を検討していく理論である (宮戸, 2021)。19 世紀末に創始された精神分析は、後継者によって様々な研究がなされ、個人の無意識が個人の言動に及ぼす影響や、心の内部で生じている葛藤や願望がどのように表出されるかといった研究など広く展開されている。2014 年発行の DSM-5 では、パーソナリティ障害群の一つとして境界例パーソナリティ障害が位置付けられ、境界例の特徴として、対人関係、自己像、感情などの不安定性および著しい衝動性が指摘されている。精神分析家の Kernberg (1968) は、「境界例人格構造」という概念を、神経症性人格構造と精神病性人格構造の間に位置付け、理解が広がった。境界例は不安耐性の乏しさや感情統制の低さなど、自己コントロールの脆弱性があり、早期の対象関係の問題や情緒発達過程での深刻なつまづきがその背景にあると考えられている。Kernberg (1975) は、境界例の特徴を持つ人物は、心理的に未熟で傷つきやすく、不安になりやすいため感情の起伏も激しくなりがちであり、起伏の激しさにより対人関係は攻撃的になる傾向をあげている。加えて、自己の悪い側面を分割し相手の中に投げ込むという投影という防衛機制を用いる傾向もあり、Klein (1946) はその防衛機制を投影同一視と呼んだ。多くの場合は、成長とともに、より高度な防衛機制を使えるようになり社会適応ができるようになるが、情緒的な成長が阻害され、高度な防衛機制を獲得できない境界例では、原始的な投影同一視が優位に働き、攻撃的で不安定な対人関係

を生じやすい個人が存在する。Ogden (1982) は、投影同一視を用いる人物は、自分の攻撃感情を自身から切り離して相手に投げ込み、投げ込まれた他者が怒りを体験させられると説明しており、クライアントのパーソナリティに添った支援や介入を考える必要がある。

“対応に苦慮する保護者”と関わる際には上述のような心理構造や防衛機制なども想定する必要があると考えられるが、それを知らないまま、困難な課題や怒りを投げ込まれた保育園が、保護者に寄り添い対応を続ける場合に、対応は更に難しくなり、強い攻撃に保育園が苦悩させられ、繰り返し対応に追われると、組織は疲弊し、保育士は身動きが取れなくなる。更には組織の維持さえも困難になることが考えられる。また、対応を誤ると、組織を巻き込んだ大きなトラブルになりかねない。

また、組織集団に対して精神分析的に検討された研究に、集団力学、集団力動に関する研究がある。力動とは、心的な力を想定し、集団の心の動きが個人や集団に影響を及ぼすという考え方であり (小此木, 2002)、力動を個人間だけでなく、集団との間でも検討していくことが、組織を健全に保つための一助となる。

保育園や保育士が、“対応に苦慮する保護者”を抱えながら、保育所保育指針 (2017) に則って「子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場」とするためには、精神分析的理解を用いた、保護者理解や支援が有用と考えられるのである。

本研究では、精神分析的理論を用いた CP (以下 CP) による心理介入 (コンサルテーション) を通じて、“対応に苦慮する保護者”に対応した事例から、どのような保育園支援が考えられるのか、CP の介入が、保護者支援、子ども支援にどのように機能できるかについて言及する。

【目的】

本研究の目的は、CP が“対応に苦慮する保護者”対応に関わった保育園の事例に基づき、精神分析的理論が保育園の抱える問題に、どのように貢献できるのか、CP の介入とその効果や課題について検討することである。

【方法】

発表者は保育園の要請に基づいて CP として A 保育園に派遣された。CP は主な目的である“対応に苦慮する保護者”への対応についての相談について、園の相談者 (保育士、主任、園長、副園長) と面談した。CP は相談内容に基づき、現場で生じている力動を確認し、精神分析的理論に基づいた解釈とともに、共通理解を促し、具体的な対応を提案し、方向性について話し合った。また、毎回の訪問では、前回からのエピソードを確認し、対応プロセスの分析を行い、更に精神分析的理解を共有し、次なる対応方法を検討し提案するというコンサルテーションを約 3 年間繰り返した。

事例概要 (A 園) と臨床心理士 (CP) の導入

A 園は、“対応に苦慮する保護者”を複数抱えていたが、園長自らが自治体と連携し、園内研修、個別の保育士フォロー、保護者対応など、様々な模索の中で保育園運営をしていた。ある年度に園長が交代となり、副園長も加わったことで、園の環境が変化した。

新園長は赴任当初よりあるクラスの保育および保護者対応に懸念を持っていた。担任が変わり、保育室も変わるといった環境変化だけでなく、新しい担任の保育態度、進級に伴う子どもの揺れなどに、気を配る必要があると感じたようだった。既に、担任の変更に伴う、保護者からの不安も耳に入っていたため、特に注意を払っていた。しかし、5 月のクラス懇談会で、保育士の不用意な発言から、保護者の不安が大きくなり苦情に繋がった。これらの保護者は毎日のように事務室に立ち寄り、新園長との情報交換を求め、前年度と同様のクラス運営を強要しようとするなど、園長が繰り返し行った説明にも耳を傾けてもらえない状況が続いた。対応の難しさが強まった段階で CP の介入を希望された。

【倫理的配慮】

本研究は実践に基づいた事例である。倫理要項に基づき具体的な施設情報や個人が特定されないように取り扱うと同時に事実が伝わるように配慮した。

【結果】

1、園で生じている問題についてのアセスメント

まず、当該クラスで生じている状況を、保育士の保育と、一部の保護者の動きや要望に分けてアセスメントを行った。更に、保育園全体として生じている力動についてのアセスメントも行った。保育者 2 人はベテランだが、自分の保育への自信のなさからか、互いのライバルティからか、各自の保育の在り方に固執していた。双方ともにその思いに自覚はなく否認されていた上に、互いに連携する姿勢に乏しい様子であった。そのため、保育者間で強引な態度を示すと同時に、子どもに対しても強硬な態度を無自覚に示しがちであることが推察された。

また、このクラスの複数名の保護者も、保育者への不安や不満をきっかけに保育者への攻撃性を当初から顕わにし、同時に、同じ意見を持つ保護者同士で連帯し、管理者や管轄する自治体に、担任や体制の変更を迅速に行わない園長に怒りを向けた。保護者の不安は了解可能な部分はあっても、担任への不満のみならず、クラス運営や園運営にも口出しをする行動も見受けられ、園の運営の支障に繋がりがかねない過激さも目立っていた。しかし、当該の保護者はその過激さに無自覚であり、自らの正当性を主張し保育園との相互連携は難しかった。

CP は保育者、および、当該保護者に対して、自分以外の相手を悪者にし、相手を攻撃することに終始しようとする姿勢に、投影同一視をはじめとする防衛機制が発動され、相手の状況を推察することへの強固な否認も顕著で、共感性も乏しいと見立てた。また、激しい怒りを顕わにすることにより、他の保育者も委縮し、健全な保育園運営が難しい状況にあり、組織力動の問題に及んでいると示唆されたことから、境界例に特徴的な現象に類似すると判断し、それに基づく支援計画を策定した。

2、園の責任職との課題の共有と対応策についての検討

保育士へのマネジメントと保護者対応についての組織責任は、園の管理職である園長と副園長にある。CP は、

責任職に本件の見立てを共有し、責任職の実感を確認した上で、保育者、および、保護者への対応を提案し、相互に検討を行い方向性を確認した。また、必要に応じて園内で生じる出来事を管轄の自治体とも共有し、対応を一貫してもらうように助言した。加えて、対応によって生じる組織力動の揺れについても想定を伝え、次の訪問までに生じる状況を想定して話し合った。

3. 園に行った具体的な助言と対応

管理職には、保育者に対して、保育士としての役割や組織人としての役割を再度確認し、原則ルールに則った保育活動、クラス運営を行うような指導を提案した。保護者に対しては、保護者の不安や要望に対して丁寧に耳を傾けながら、保育園としてできることと、出来ないことを検討し、出来る支援は行い、出来ない支援は丁寧に断り、理解を得ていくように関わっていくことを提案し、実践をお願いした。尚、当該の保育者から生じる訴えについては、CP も直接関与し、管理職の要請の意味を CP の立場からも説明し、理解を得られるよう心掛けた。

4. 園で行った対応の結果

上記 1-3 の方針に基づいて、毎回の訪問で聞き取りを行い、無意識的な力動も含め精神分析的な見立てをその都度行い、見立ての調整を行いながら、管理職、保育士と検討を続けた。数か月を経て、クラス内での保育士や保護者の攻撃性を中心とした行動化は徐々に減少し、クラス運営は安定に向かっているとの報告を受けた。最終的に子どもたちは年長を経て卒園し就学した。

【総合考察】

保育園は集団保育という構造を持つため、保育士、および、保護者の力動が存在し、各個人の力動は保育園全体の集団力動として、園の運営に影響を及ぼしている。CP は、保育士のパーソナリティ傾向とそれに伴う無意識的な力動によるクラス内での行動を理解すると同様に、保護者の力動も理解し、職員に伝えていくことで、どのような関係性が生じ、組織力動に影響を及ぼしているかについての説明を行い理解を促した。その際に、保育士や保護者が持つ攻撃性、依存感情を、どのように管理職や他の保育士が受け止めていくかという点についても、精神分析理論を伝え、現場で活用できるように取り組んだ。

一般に我々は、日常で体験する問題の意味を理解できることで、冷静に客観的に対応する余地ができる。CP は、目に見えず、また、日常生活では取って代わることのない力動や精神分析的理論を管理者や保育士に理解してもらうことで、日々生じる園内での出来事を客観的に捉えることを促した。そうすることで、理不尽な怒りや依存に巻き込まれず、不必要な緊張や委縮をせず対応できるようになることを期待した。加えて、保護者の要望を受け入れるという比較的密着した寄り添い方だけでなく、受け入れられないという行動も意識的に付加しながら、“寄り添わずに寄り添い続ける”という寄り添い方を提案した、それが保育指針にある「子どもの福祉が尊重され、子どもの生活の連続性」を守る保育活動に繋がると考えたからである。難しい保育実践には、精神分析的理解は非常に役立つ。加えて、保育者自身が精神分析的な理解を獲得し、日々の保育に活かすことが、今後の保育園組織の健全な運営に資するといえる。同時に、CP がその視点をわかりやすく現場に伝えていくことも、今後の心理支援の要点であると考えられる。

精神分析的理論に基づく臨床心理士の心理的介入の効果

「対応に苦慮する保護者」対応 (2) —園長の役割—

○長門 久美子 (関東学院大学 教育学部 こども発達学科 教育実践センター)

【はじめに】

保育士は保育所保育指針 (2017) に則り、子どもの最善の利益のために、保護者と連携し園児の成長を見守っている。しかしながら近年、子育ての不安のみならず、個人的な不安を保育士や保育関係者に向けてくる保護者が出現している。こういった保護者は自身の思いが叶わないと、直接または SNS 等で間接的に園組織や保育士個人を攻撃し、疲弊させる。保育関係者に過剰な要求を示したり、怒りをまき散らしたりする「対応に苦慮する保護者 (井上・田村, 2022)」に、保育関係者が寄り添う言動を示しても、関係改善が見込まれない事態が発生している。この現実に向き合う事が保育現場では必須となっている。

【目的】

本発表では、「対応に苦慮する保護者」を園の保護者として迎え入れた際、園管理職 (以下園長) が抱く園運営の危機について取り上げ、この危機を打破するために、自治体の「臨床心理士派遣事業」を活用し、異なる専門家の支援介入により、スムーズな園運営につなげた経緯の記録を基に考察する。この発表が、同様の状況下にある園の解決の一助になる事を目指す。

【倫理的配慮】

本発表は実践報告である。日本保育学会倫理要綱に基づき、具体的な施設情報や個人が特定されないように取り扱うと同時に事実が伝わるように配慮した。

【A園の状況】

A園は、パートも含めて 50 名を超える保育士が在籍していた。前年度まで、複数の「対応に苦慮する保護者」が存在しており、さらに政治家の関与もあり保育士は苦悩していた。前園長は自治体と連携し、この事態を改善し保育士の精神的疲弊を回避するため、苦情は園ではなく、自治体が対応するよう仕組みを作っていた。この苦情回避が有効に進み、園児が卒園を迎えた事で、苦情も沈静化し、園運営は落ち着きを取り戻したように見えた。しかし、苦情回避のため日々の保育は厳しくなっており、保育士は閉塞感を持っていた。園長が変わり、新たに副園長制度が導入された事で、新体制に期待を持つ保育士もいたが、変わる事に不安を感じる保育士もいた。

【保育士集団の状況】

主任級保育士 (以下B群) : 前年度までの混乱した状況を経験しており、今まで通り管理の厳しい保育を継続する事が、苦情対応には有効と考えている。新体制にはなかなかなじめない。

その他の保育士 (以下C群) : 今までは厳しく管理されていたが、新体制になり、大きな期待を持っている。

【Dクラスの状況と園長の対応】

担任はベテラン保育士 2 名だが、互いの保育を受け入れず、クラス内の連携は悪い。園長は改善策として B

群・C群へ、クラス保育のフォローを指示し、園長は定期的に保育士と面談をし、課題抽出と保育指導、メンタル面のケアを行った。Dクラスの保育は人手がある事で、ひとまず正常化した。

【E保護者の苦情対応開始】

DクラスのE保護者は、4 月当初から、進級にともない職員体制が変更になり、なじみのない保育士が担任になった事で、園長に不安を訴えていた。春の懇談会で、担任保育士の不用意な発言があり、園長はその場で訂正した。参加していた保護者は理解を示したが、E保護者は納得せず、後日園長に苦情を訴えてきた。園長と担任保育士はE保護者に再度訂正および説明を行い、E保護者の持つ不安感に対して謝罪した。E保護者は、その後もクラスの園児から日々の保育の様子を聞きだし、SNS 等で不満を吐露し、周りの保護者の不安を煽った。この件を対応していたB群・C群は、以前からDクラスの担任の発言に問題を感じており、苦情は当然だと捉えていたので、日々繰り返されるE保護者からの苦情対応の際に、適切な対応ができなかった。E保護者の苦情は次第にエスカレートし、組織の疲弊感は増した。クラスが落ち着かなくなり、他の保護者もざわつき始め、登園を控える家庭も出ていた。

【臨床心理士事業の活用開始】

園長は、組織基盤が揺れ動いている段階での「対応に苦慮する保護者」対応は、事態の急激な悪化を招くであろう事を懸念し、臨床心理士介入の必要性があると判断し、この事業を活用する事を決定した。

【臨床心理士の組織の見立てとアドバイス】

園長は臨床心理士から、以下の見立て及びアドバイスを受けた。

前園長はトラブル回避のため、園の保育を厳しく管理していたと予想され、B群は実感として前園長の対応方法は有効と思っていた可能性があり、現園長のやり方を「甘い」と判断し、受け入れていない。一方、C群は、自分たちの保育を理解してくれそうな現園長に過剰な期待を抱いている。Dクラスの担任保育士は、トラブルが起きているにも関わらず、原因は相手にあるとし、連携する姿勢に乏しい。B群・C群は、Dクラスの対応をきっかけに、様々な感情が噴き出してきており、保育士集団の亀裂が大きくなってきている。E保護者は、その亀裂を感じ、そこに向かってアクションを始めている。多くの保育士は研修で「対応に苦慮する保護者対応」について学んでいるが、実践の経験が不足しており、保護者からの過激な要求があった時、適切な対応ができず事態を悪化させてしまっている。以上の事から、組織の立て直しと、保育士が「対応に苦慮する保護者対応」のスキルを身に付ける必要があった。

【E保護者の状況】

E保護者は、アクションを起こした後、ほぼ毎日予告

なく事務室に来て、園長との関係を深めたがっていた。クラスの代表だという意識が高く、次から次へと要求をしてくるが、中にはもっともな事もあった。園長は丁寧な対応を心掛けたが、E保護者は満足しなかった。臨床心理士の見立てどおり、要求はエスカレートし、事態はますます悪化していった。

【組織基盤構築を目指した園長と臨床心理士の連携】

1、A園の課題抽出及び具体的な対応策の検討

B群C群に対して：園長・副園長が個別面談をし、園の状況を確認し、今回の保護者対応について、臨床心理士の介入がある事を伝える。B群には特に丁寧に説明し、自分達が覚悟を決め、園長・副園長と一緒に「対応に苦慮する保護者」であるE保護者の対応をしていくという意識を持てるようにする。

臨床心理士に依頼：園組織の状況を細かく伝え、次回以降は特にE保護者と関わる機会の多い保育士との個別面談中心のサポートを依頼する。

予測を立てる：園長・副園長・臨床心理士でE保護者の行動及び対応方法に予測を立て、保育士と検討し必要な役割分担をする。

自治体との情報共有：園長は、自治体と園の状況を共有する。E保護者等から自治体に苦情が行く事を予想し、双方温度差のない対応を行うようにする。

保育士の質的育成：保育士一人一人が、在園児全員の保育を担っているという当たり前の事を、再確認できるような研修や保育内容の検討等、具体的な研修を継続し、組織力と保育の質の向上を目指す。

2、臨床心理士の介入からの変遷

C群を中心に保育が変化し、Dクラスを含め全体的に連携がよくなってきたので、次の段階として「対応に苦慮する保護者」の特徴を知り「組織として対応する」とはどういう事なのか、臨床心理士の研修を受け、アドバイスのもと、組織の役割分担を決めた。

【組織化した保護者対応方法とその効果】

7月頃になると、連携がスムーズになり、A園全体の雰囲気が変わった。E保護者からの苦情は、ある程度予測を立てられるようになったが、急な対応を余儀なくされる事もあるので、組織の役割分担を明確にした。

1、苦情対応時の役割分担

園に対する苦情は、副園長が窓口になる。保護者には、必要に応じて明確な根拠に基づいた回答をする。園長は最終的な判断をし、自治体と情報を共有する。B群は保護者の不安な気持ちを受け止め、担任とC群は園児をフォローする。

2、役割分担による様々な効果

役割を明確にした事で、E保護者を含め、保護者からアクションがあった時、組織として冷静に対応できるようになった。E保護者は次々に趣向を変え、ターゲットを変え、周りを巻き込もうとした。園の対応に満足しなかった時は自治体に匿名で苦情を言う事もあったが、園も自治体も過剰な反応はせず、どちらも根拠に基づいた対応をした。E保護者は次第に「園長・副園長に何をいっても言いくるめられる」というようになった。

【保護者の変化】

E保護者は、行事や園内の微妙な変化が気になりアク

ションを起こしていたが、あらかじめ予測を立てておいたので、園も自治体も過剰な反応はせず、組織としての対応を徹底した。E保護者はSNSを通じてクラスの保護者に「園や自治体に言っても動いてくれない」等、発信をするようになった。それが別の保護者の苦情となったため、園長は各クラスの秋の懇談会で、この事について全保護者に投げかけ、心配な事があれば園に相談してほしい旨伝えた。学年が変わり担任が代わり、Dクラスの園児達が成長し、「園が楽しい」と言い始めた事で、園に良い感情を持つ保護者が増え、E保護者に煽られる事がなくなり、次第に沈静化していった。

【考察】

保育関係者が寄り添う言動を示しても、関係改善が見込めない「対応に苦慮する保護者」を園に迎えた際に、現場は混乱し、疲弊し、園運営の根本を揺るがす。園長はこの状況を打破するために、日頃から相談できる異なる専門家や自治体（行政）と連携する必要がある。今回の事例のように、精神分析的理論に基づく臨床心理士との連携が、園運営の正常化に有効であった。保育関係者は、臨床心理士から「対応に苦慮する保護者」に関する査定の仕方や、介入の方法などを伝授された。そこで、「対応に苦慮する保護者」には、特異な対人関係があり、園で通常行っている対応では逆に関係が悪化してしまう場合がある事を学んだ。その学びによって、保育士は目の前で起こっている状況を受け入れる事ができ、状況改善のために、組織として対応する事ができた。また、新たな知識のもと、異なる方法を加えながら、組織として対応を行った事が、状況の鎮静化に繋がったと考えられる。異なる領域の専門家である臨床心理士との連携は、園運営の正常化に有効である。新たな知識の蓄積が、保育関係者の不安を軽減させ、こういった保護者と関わる際の自信につながり、保育士のエンパワメントへと導いた。

【終わりに】

この取組を実践した事で、園運営が落ち着き、保育士は安心し自分の保育を振り返る心の余裕が生まれた。保育士は、日々の保育を、保護者や地域に向けて発信するようになり、園内外に園の理解者を増やした。「対応に苦慮する保護者」対応をする場合、精神分析的理論は、保育士のメンタルを守るためには必要不可欠であった。特に園長は、突発的な苦情対応を余儀なくされる事が多いので、この学びは重要であった。園長や保育士の精神状態が健康になると保育の質は向上する。この発表が、同様のケースに出会った園に役立ち、すべての子どもの最善の利益の保証に繋がる事を願ってやまない。

【謝辞】

本研究は横浜国立大学の井上果子先生・東京福祉大学の山田一子先生に多大なご協力をいただきました。深く感謝いたします。

【引用文献】

厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課（2017）平成30年度保育所保育指針
井上果子・田村和子（2022）保育士が捉えた“対応に苦慮する”保護者およびその子どもの特徴. 保育学研究第60巻第1号 pp.103-112

保育の自然物の活用を果たした膳たけの役割について

桜井剛 (新島学園短期大学コミュニティ子ども学科)

目的

膳たけは、明治から大正にかけて大阪の江戸堀幼稚園において自然物を活用した人物である。昭和初期には膳の著書が発行される。膳の氏名は晩年に膳真規子に変わる。

当時の我が国の保育における自然に関する主な動向は次のとおりである。1893 年に中村五六が著書の中で戸外における随意遊戯の意義を述べ⁽¹⁾、1902 年に東基吉が雑誌において自然の中での遊戯活動の意義を述べる⁽²⁾。また、1905 年に文部省から学校園の奨励がされる⁽³⁾。1912 年に倉橋惣三は、幼児教育の新目標において戸外の保育の意義を述べる⁽⁴⁾。このような動向の中、膳は自然物を活用した。

膳が勤めた大阪市江戸堀幼稚園についての研究は小山⁽⁵⁾がある。小山は、大阪府立模範幼稚園での経験が膳の保育観の基礎となったこと、江戸堀幼稚園における自然物の利用に影響を与えたものは児童心理学であると述べる。小山は膳が自然物の利用に込めた期待は、想像力や構成力の養成、感情の育成、身体の発達の養護、自然な欲求を満足させることだと述べる⁽⁶⁾。

本研究は、保育の転換点である明治から昭和初期にかけての膳の活動について長期的な変化を明確にするため、年代ごとに確認し、自然物の活用において膳が果たした役割について明らかにする。

方法

研究の方法は、膳の活動を把握するために、文献を基に膳に関することを確認する。長期的な変化を明確にするために、10年ごとに膳に関することを分析する。10年ごとの年代は、1890年から1899年、1900年から1909年、1910年から1919年、1920年から1929年で区切る。1889年以前と、1930年以降のことは、記録が少ないため、10年ごとに記載しない。分析の際には、参考のために各年代の膳の年齢についても記述する。膳の年齢については、膳に関する文献の記載された若い時の記録を基に計算した。調査対象の文献は、当時の代表的な雑誌である京阪神連合保育会雑誌、幼児の教育と、膳の著書である。

倫理的配慮

本研究は、雑誌、著書として公開されている文献を調査し分析しており、倫理的配慮に必要な手続きは含まれないと考えた。

結果

・1889 年以前

膳は 18 歳頃に大阪府立模範幼稚園に勤めたことを述べる⁽⁷⁾。

・1890 年から 1899 年の時期

膳は雑誌で、1893 年に幼児の様子から自然物の簡単で巧みな利用を学び、これに少しの調節を加えて使用したのが自然物の利用の始まりと述べる⁽⁸⁾。1897 年、膳は雑誌で自然物でお雛様を作り始めたこと⁽⁹⁾を述べる。

1890 年から 1899 年の時期は、膳が 20 代半ばから 30 代半ばである。この時期の記録は、後に語られたことである。

・1900 年から 1909 年の時期

膳は、江戸堀幼稚園の主席保母、大阪保育会員である。1907 年、膳は雑誌に「粘土細工に就きて」を発表する⁽¹⁰⁾。1909 年、膳は雑誌に、自然の中で子どもを保育する様子について述べる。膳が不十分な施設でも自然を活用していると述べる⁽¹¹⁾。

1900 年から 1909 年の時期は、膳が 30 代半ばから 40 代半ばである。膳の保育の経験が蓄積され、自然物を活用した実践について経験を基にしながら自身の主張を述べる。

・1910 年から 1919 年の時期

1911 年から 1918 年に膳は、西区の幹事、役員理事と組織の運営に携わる。雑誌における膳の発表は次のとおりである。1915 年の「関西保育会とモンテッソリー女史教育思想」⁽¹²⁾、1917 年の「朝鮮の旅」⁽¹³⁾、1919 年の「羊の話」⁽¹⁴⁾がある。まとまった文章として自然物のことは書かれない。

雑誌に記載された江戸堀幼稚園への視察は次のとおりである。1911 年、和田実が江戸堀幼稚園における膳の自然物利用を視察し、廃材を分けてもらう⁽¹⁵⁾。1913 年、倉橋惣三が江戸堀幼稚園を視察する⁽¹⁶⁾。1915 年、土川五郎が膳の自然物応用を視察し、参考品をもらう⁽¹⁷⁾。土川は自然物の収集方法と応用の内容を評価する。1918 年、山邊知之が膳の自然物の応用を視察する⁽¹⁸⁾。

1910 年、膳は雑誌に「狭隘なる園庭を利用しての園芸」を発表し、狭い園庭でも自然物を活用していると述べる⁽¹⁹⁾。1917 年、雑誌で「幼児の神経系統養護及び精神衛生上保母の採るべき実際方法を承りたし」の議論において、膳は自然を取り入れた保育の意義を主張する⁽²⁰⁾。1919 年、雑誌で、膳が考案した自然物に関連したことを家庭と共同で行ったことが書かれる⁽²¹⁾。

1910 年から 1919 年の時期は、膳が 40 代半ばから 50 代半ばである。膳の経験が蓄積され、自然物の活用について自らの主張や体験を発表する。膳が勤める幼稚園に和田等が視察し、自然物の活用を見る。1910 年から 1919 年は、自然物の活用の名称は、視察者から自然物の利用や応用と呼ばれる。

・1920 年から 1930 年の時期

1920 年、膳は雑誌に「恩物としての自然物に就て」を発表する。膳は自然物を使用するきっかけや意義、自然物を取り入れる際の考え方を述べる⁽²²⁾。

1922 年、雑誌に大阪市幼稚園共同研究会主催の玩具展覧会状況報告が掲載される。玩具展覧会準備委員として膳の名前がある。展覧会に関連する講演の一つとして膳の「子供の創作と保育に就て」がある⁽²³⁾。展示内容に「自然物を利用して作りたる幼児の創作的表現を保母が美的に調節して作りたる額面、室内の装飾に使用せるもの」、「自然物を利用して作りたる幼児の製品」も含まれる。しかし、これらの展示物と膳との関係は書かれていない。

1926 年、膳は雑誌に「幼児の砂場保育」を発表する⁽²⁴⁾。1928 年、膳は雑誌に「自然物の玩具に就て (一)」を発表する⁽²⁵⁾。膳は、自然物を遊び道具として遊ぶことは昔から家庭で行われてきたことであり、膳自身の幼い時の思い出

にもあることを述べる。膳が自然物を利用するきっかけや自然物を保育において利用する利点、適切な自然物の種類を述べる。1929 年、膳は雑誌に「自然物利用の雛祭に就て」を発表し、具体的な製作方法を示す⁽²⁶⁾。

1920 年から 1929 年の時期は、膳が 50 代半ばから 60 代半ばである。膳は雑誌に自然物の活用の利点や自然物の種類、製作方法を発表する。この時期における膳の自然物の活用は、自然物利用、玩具と位置付けられた。

1930 年以降は、膳の著書が 2 冊刊行された。著書は 1931 年の『自然物応用による恩物』⁽²⁷⁾と、1931 年の『自然物おもちゃ』である⁽²⁸⁾。

1931 年は、膳が 60 代半ばを過ぎ、関係者の協力により著書が刊行され、膳の自然物の活用の具体的な教材が紹介された。1931 年の膳の自然物の活用の名称は、恩物、自然物おもちゃである。

倉橋は、1931 年の「自然物おもちゃの序」⁽²⁹⁾において、幼少期にばあやが自然物でできた遊び方を知っていて、自然物でいろいろと作ってくれた思い出を述べている。膳が自然物を手にすると、幼児玩具、趣味玩具として、教育性と芸術性が作り出されると述べている。膳の自然物の活用は、高度な自然物の作品になっていると評価する。

総合考察

これまでの結果をまとめると、保育の自然物の活用に果たした膳たけの役割は以下ようになる。

自然物を遊び道具として使うことは家庭で行われてきたことである。1900 年から 1909 年の時期は、膳は雑誌で保育における自然物を活用した実践について経験を基にしながら自身の主張を述べた。この主張は、保育における自然物の活用を広めることに関連したと考えられる。

1910 年から 1919 年の時期は、膳は視察者に自然物の活用の実際を示して注目された。視察者から、自然物の利用や応用と呼ばれた。1911 年から 1918 年に膳が組織の運営に携わり、議題において自然物の活用を主張し、実際の様子を視察されたことは、保育における自然物の活用を広めることに関連したと考えられる。

1920 年から 1929 年の時期は、膳が自然物の活用の利点や自然物の種類、製作方法をまとめて発表した。膳は自然物の活用の名称を、自然物利用、玩具と呼び、自然物の利用や応用だけではなく、玩具として位置づけた。

1931 年に膳の自然物の活用の具体的な教材が著書にまとめられた。著書に膳の知識や経験に基づく教材を記録し、人々に役立つ情報を提供した。

膳の自然物の活用の質は、1893 年は幼児の自然物の使用をきっかけとして少しの調節を加えて使用したものであった。1910 年から 1919 年の段階で視察者が注目して評価する内容になり、自然物の収集方法が確立し、使用する自然物の種類も豊富になった。最終的に膳の自然物の玩具は教育性と芸術性を持つと評価されるものに発展した。自然物の活用の変化は、膳が 1893 年からの長い期間にわたる自然物の活用を通して得た知識や経験、身に付けた技能が要因の一つである。

本研究は文献を基に膳に関することを確認した。膳が当時の動向からどのような影響を受け、保育の動向と膳の自然物の活用はどのように関連するか触れていないことが課題である。また、膳の個人的なことと江戸堀幼稚園の組織としての活動を明確に分けて述べていないことが課題

である。

引用・参考文献

- (1) 中村五六 (1893) 幼稚園摘葉 普及舎.
- (2) 東基吉 (1902) 現今の幼稚園保育法につきて, 婦人と子ども, 2(9), 52-56.
- (3) 文部省 (1905) 学校児童生徒ノ自然物観察研究及品性陶冶養成ノ為学校園施設方.
- (4) 倉橋惣三 (1912) 幼児教育の新目標, 京阪神連合保育会雑誌, 29, 14-16.
- (5) 小山みずえ (2006) 明治・大正期における自然物を素材とした保育の創造 -江戸堀幼稚園における「自然物おもちゃ」の成立を中心に-, 上智教育学研究, 20, 16-31.
- (6) 小山みずえ (2012) 近代日本幼稚園教育実践史の研究, 学術出版会, 139-152.
- (7) 膳たけ (1918) 大阪で最初の幼稚園の話, 京阪神連合保育会雑誌, 40, 27-28.
- (8) 膳真規子 (1928) 自然物の玩具に就て(一), 幼児の教育, 28(12), 62.
- (9) 膳真規子 (1929) 自然物利用の雛祭に就て, 幼児の教育, 29(2), 34-37.
- (10) 膳たけ (1907) 粘土細工に就きて, 京阪神連合保育会雑誌, 20, 18-20.
- (11) (1909) 京阪神連合保育会雑誌, 23, 27-31.
- (12) 膳たけ (1915) 関西保育会とモンテッソリー女史教育思想, 京阪連合保育会雑誌, 35, 83-89.
- (13) 膳たけ (1917) 朝鮮の旅, 京阪連合保育会雑誌, 38, 58-64.
- (14) 膳たけ (1919) 羊の話, 京阪連合保育会雑誌, 42, 41-43.
- (15) 和田実 (1911) 阪神地方の保育界を見る, 京阪神連合保育会雑誌, 27, 48.
- (16) 倉橋惣三 (1915) 大阪にて, 京阪神連合保育会雑誌, 30, 64-66.
- (17) 土川五郎 (1918) 京阪神の幼稚園視察, 京阪神連合保育会雑誌, 34, 113.
- (18) (1910) 京阪神連合保育会雑誌, 25, 28.
- (19) 膳たけ (1910) 狹隘なる園庭を利用しての園芸, 京阪神連合保育会雑誌, 25, 14-16.
- (20) (1917) 京阪神連合保育会雑誌, 39, 41-52.
- (21) (1919) 関の西より, 京阪神連合保育会雑誌, 42, 37-39.
- (22) 膳たけ (1920) 恩物としての自然物に就て, 京阪神連合保育会雑誌, 43, 33-35.
- (23) (1922) 京阪神連合保育会雑誌, 45, 48.
- (24) 膳まき子 (1926) 幼児の砂場保育, 京阪神連合保育会雑誌, 49, 29-30.
- (25) 前掲 8). 62.
- (26) 前掲 9). 34-37.
- (27) 膳真規子 (1931) 自然物応用による恩物. 大阪保育品製作所
- (28) 膳真規子 (1931) 自然物おもちゃ, フレーベル館
- (29) 倉橋惣三 (1931) 自然物おもちゃの序, 幼児の教育, 31(8), 69-71.

デンマークの幼稚園運動における民衆幼稚園運動への分化

—バグガー夫妻とウルフ姉妹の貢献に着目して—

○上田星 (神戸教育短期大学こども学科)

【背景と目的】

19 世紀後半に始まったデンマークの幼稚園運動は、フレーベル教育学の受容をめぐり、導入期 (1870 年代～1880 年代) から発展期 (1890 年代～1920 年代) へと展開される。導入期では、デンマークで最初のフレーベル主義幼稚園を設立したユール＝ハンセン (Juel-Hansen) 夫妻が、幼稚園における遊びの価値を高く評価し、遊びを通して幼児の自然な発達を促し、多面的で調和的な発達を目的としていた一方、恩物を用いた形式的な教育方法の理解に偏重しており、フレーベルの思想が誤用され、冒流される危険性が感じられるような状態にあったと考えられている (上田, 2021)。そうした課題からの脱却を図るために、デンマークの幼児教育において多大な功績を残した人物が、バグガー (Bagger) 夫妻である。バグガー夫妻は全ての階級の子どもがフレーベル教育学に基づいた教育にアクセス出来ることを目指し、民衆幼稚園運動を先導してきた。また、同時期にはウルフ (Wulff) 姉妹が、民衆幼稚園の普及に尽力しており、両者によってデンマークの幼稚園運動は民衆幼稚園運動への分化という性格を有するようになった。

日本の先行研究では松崎 (1975) と上田 (2021) がデンマークの民衆幼稚園運動について一部論じているものの、バグガー夫妻とウルフ姉妹との貢献について詳細に検討する試みは見られていない。また、デンマークの先行研究では、民衆幼稚園運動に携わっていたバグガー夫妻やウルフ姉妹の生涯や主な活動については Sigsgaard (1978) や Fischer ら (2001) を中心に明らかにされているものの、デンマークの幼稚園運動における民衆幼稚園運動への分化についての両者の具体的な貢献については十分に検討されていない現状である。

そこで本研究では、デンマークの民衆幼稚園運動に関する先行研究に加え、民衆幼稚園運動に貢献したバグガー夫妻及びウルフ姉妹の著作、当時の労働者階級の子どもの状況に関する文献を中心に、デンマーク幼稚園運動の民衆幼稚園運動への分化におけるバグガー夫妻とウルフ姉妹の貢献について明らかにすることを目的とする。

【方法】

本研究では第一に、民衆幼稚園の分化に至るまでの系譜について、特に労働者階級の当時の子どもを取り巻く現状に着目して論じる。第二に、バグガー夫妻の民衆幼稚園運動への貢献に着目して論じる。第三に、ウルフ姉妹の民衆幼稚園運動への貢献に着目して論じる。以上を検討することを通して、デンマークの幼稚園運動における民衆幼稚園運動への分化の様相について、両者の果たした貢献について考察する。

【倫理的配慮】

本研究は、歴史的資料や公開された文献を対象としたも

のであり、特定の個人や団体のプライバシーや権利を侵害する恐れがないため、倫理的配慮の対象とならない。

【結果】

労働者階級の子どもを取り巻く現状

19 世紀前半のデンマークでは産業革命の進展に伴う工業化により労働力の需要が増加し、両親が就労中に独りで取り残された子どもの居場所の確保が社会問題として扱われるようになっていた (Madsen ら, 1996)。そこで労働者階級の子どもを対象とした幼児院が設立されるようになった。そして幼児院運動が発展した 19 世紀半ば頃、隣国ドイツではフレーベルが幼稚園 (Kindergarten) を設立し、1871 年にフレーベル教育学の影響を受けてデンマークで最初のフレーベル主義幼稚園が設立された。

バグガー夫妻による民衆幼稚園運動への貢献

バグガー夫妻はデンマークで 3 番目のフレーベル主義幼稚園を設立した人物であり、ヘウビグ・バグガー (Hedevig Bagger, 1842-1926) は生涯を通して、フレーベル教育学に関する執筆活動や、自身が設立したデンマークで最初の幼稚園教員養成校であるフレーベルセミナー (Frøbelseminariet) におけるフレーベルに関する科目の担当、デンマークフレーベル協会 (Dansk Frøbel forening) の共同設立者としての尽力を通して、フレーベル教育学に関する広範な理解を国内に普及させることに貢献してきた。次第に、民衆幼稚園に高い関心を抱いていた夫のソフス・バグガー (Sophus Bagger, 1848-1943) と手を組み、1901 年にデンマークで最初の民衆幼稚園を設立した。バグガー夫妻の民衆幼稚園では、園児が 3 つのグループ (各約 20 名) に分けられ、年齢に応じた活動が計画されており、就学の時期が近い年長児 (5～6 歳児) には、学校教育の基礎となるような活動の必要性が主張され、書くことの基礎となるお絵描き、数を数えることの基礎となる編み物、読書の基礎となる発声練習が行われていたことが記されている (Hedevig, 1920)。また、当時の民衆幼稚園は経済的な理由から半日のみの開園であったため、保育時間中に食べる 1 回の食事を子どもの教育に活かすために配膳や食べ物の大きさの指導が行われていたとされている。幼稚園で教育された子どもの姿を見ることを通して、保護者も幼稚園を愛し、幼稚園が成し遂げることに感謝するようになって考え、子どもたちへの民衆教育の確立が保護者の育児に対する意識を変えるために必要であると考えられていたのである。

また、1901 年にソフスを会長として民衆幼稚園協会 (Følkebørnehaveforeningen) が設立され、その後も経済的な支援を求める活動が多方面で行われ、ソフス自身もデンマーク各地へ講演を行い、民衆幼稚園の設立を後押ししていたのである。

ウルフ姉妹による民衆幼稚園運動への貢献

ウルフ姉妹は 1915 年に首都コペンハーゲンのクリスチヤンハウン(Christianshavn)に民衆幼稚園を設立した。ウルフ姉妹の幼稚園は、フレーベル教育学の思想に基づいて運営され、子どもの単なる預け場所ではなく、可能な限り家庭の代替となる教育を行うことを重視し、入園児数は保育者と子どもが一人ひとり関係を築ける人数に留められていたとされている。また、保育室では当番制を採用しており、子どもたちから小さな母(lillemor)と小さな父(lillefar)が選ばれ、料理の準備や後片付け、栽培物の世話等、一般的な家事を行っており、家事を通して子どもたちが次第に興味を持ち、大きな自信を身につけ、こうした役割を担うことが結果的に家庭での母親の負担を軽減させることに役立つと考えられていたのである(Bertha, 1925)。また、ウルフ姉妹は家庭と密接な関係を築くことを最重要課題として掲げ、家庭訪問の実施や保護者会の設立を通して、保護者同士が子どもの育ちや悩みを共有出来る場を提供し、幼稚園に関わる人々の助け合いによって、社会課題である労働者階級的生活環境の改善を目指したのである。また、ベルタ(Bertha Wulff, 1878-1975)は主に著作を通して実践家であった姉のアンナ(Anna Wulff, 1874-1935)の活動を後世に残していくことに貢献しており、民衆幼稚園の活動を記した先述した著作以外にも、フレーベル教育学に関する著作等も残している。ウルフ姉妹の功績は、その後のデンマークの幼児教育の発展へと繋がっていくのである。

【総合考察】

バグガー夫妻による民衆幼稚園運動への貢献は、主に 2 点が挙げられる。第一に、「民衆幼稚園運動のアイデアの実現」である。当時、公的な機関からの経済的な支援が得られない中、バグガー夫妻は運営のための経済的な支援を募り、最初の民衆幼稚園を設立したことである。経済面での課題はあったが、労働者階級の家庭の子どもを対象とした幼稚園の開設を実現させたことは、民衆幼稚園運動への分化の道を開いたという点において、デンマーク幼児教育史における重要な貢献であったと言える。第二に、「幼児教育の普及と平等化」である。民衆幼稚園運動をデンマーク国内で支えていたのが、ソフスが会長を務める民衆幼稚園協会である。ソフスは自身の著作を通して、人々が出身階層に関係なく、その能力に適した地位で社会に責任を持って義務を果たすことが出来るよう、子どもたちに対する育児の義務を自覚することを社会全体に訴えてきただけでなく、自身がデンマーク各地へ講演を行うことで、教育を行う場としての民衆幼稚園の必要性を社会に浸透させ、設立を後押ししてきた。こうした会長としてのソフスの個人的な尽力を具体的な形として実現するために、本協会が補助金を得ることが出来るように働きかけて、結果的に郊外への民衆幼稚園設立を実現させ、誰もが幼稚園教育にアクセス出来る機会を保障し、平等化に向けた舵が切られたと言える。

一方、アンナ姉妹による民衆幼稚園運動への貢献は、「フレーベルの思想における母親の役割についての理解の普及」が挙げられる。アンナは、出産という理由だけで育児に適していると考えられる当時の母親の育児に対する認

識に疑問を呈しており、育児は学ぶべき対象であることをデンマーク社会に訴え、自身が開設した幼稚園においてその必要性を伝えたのである。実際に、アンナが園長を務めていた民衆幼稚園では、定期的に保護者と育児についての悩みを共有する機会を設けたり、休日に保護者と一緒に旅行を計画して他の保護者との関わりを増やしたり等、積極的に家庭との連携の強化と保護者の育児に対する意識の向上に尽力していた。

両者の設立した当時の民衆幼稚園の教育内容に着目すると、教育理念としてフレーベル教育学の思想を基にしていたものの、フレーベルメソッドの代表物である恩物に関する記述は見られない。ヘッビグの著作からも恩物による形式的な学びの形態に対する懐疑的な見解があったことに加えて、運営における資金面での課題が大きかったことから、恩物という環境を整えることが難しい背景があったことがうかがえる。しかし、遊びを通した学びの重要性や年齢に応じた内容の必要性について訴えてきたフレーベル教育学に対する理解を、子どもたちの生活に身近な物を使って表現しようと試みていたことが資料の内容から読み取ることが出来る。また、両者とも家庭の教育、特に親の育児に対する意識に課題意識があり、バグガー夫妻は子どもたちの生活が変わることを通して保護者の意識の変革を目指そうとしていたのに対し、ウルフ姉妹は実際に家庭訪問や、保護者会、そして旅行を計画することを通して、子どもの育児に対して考える機会を設け、積極的に保護者の参加を促しながら、子どもたちの生活と共に意識を変えようと試みていたことがうかがえる。

以上のように、両者の活動は異なるが、民衆幼稚園という教育の場を通して、当時の労働者階級的生活の変革を目指して尽力していたことが明らかになった。その後、新教育運動の影響を受けてモンテッソーリ教育学がソフィエ・リフビャウ(Sofie Riffbjerg, 1886-1981)を中心にデンマークへ広められ、新たな展開を迎えることになる。上記の点を含めた幼稚園運動の展開については、今後の課題とする。

主要引用・参考文献

松崎(1975)「北欧諸国における幼児教育の現状と動向」梅根悟(編著)『世界教育史大系22 幼児教育史Ⅱ』講談社、1975年、223-247頁。

上田(2021)「デンマークの幼稚園運動におけるフレーベル受容—19世紀後半から20世紀初頭」『幼児教育史研究』第16号、2021年、1-15頁。

Bertha Wulff, *Festsskrift I Anledning af 10 Aars Dagen for Anna Wulffs Folkebørnehav Christianshavn 1915. 1 September 1925*, 1925.

Fischer, U & Henriksen, O. S, *Ni pionerer i dansk pædagogisk historie*, Dansk Pædagogisk Historisk Forening og Samling, 2001.

Hedevig Bagger, *Smaa børns lærerinden. I hjemmet, asylet og folkebørnehaven*, N. C. Roms forlagsforretning, 1920.

Sigsgaard, *Folkebørnehaver og social pædagogik. Træk af asylets og børnehavens historie*, Børn & Unge, 1978.

1949・50 年の東洋英和女学院保育専攻部における保育者養成

——教授内容記録に着目して——

○佐藤浩代 (東洋英和女学院大学人間科学部)

はじめに

1945 年 8 月 15 日に敗戦を迎えた日本では、休止していた教育、保育活動が徐々に再開され、保育者養成校も同様であった。1947 年度には教育基本法、および学校教育法が施行され、各教育機関は新制度に基づいた教育を展開していく。幼稚園は学校教育法により学校として位置づけられ、幼稚園教諭を含む教員養成は、1949 年 5 月に教育職員免許法、および同施行法公布により原則として大学で行うこととなった。

本研究では、戦後まもなく保育者養成を再開し、1949 年の教育職員免許法制定により 1950 年にいち早く各種学校から短期大学に移行して保育者養成を行った東洋英和女学院保育専攻部の 1949・50 年における授業者の教授内容記録を検討する。戦後の教育制度改革を受けて、保姆養成が幼稚園教員養成へと変化していく過程で、いかなる保育者を養成していたのか明らかにする。東洋英和はキリスト教主義の保育者養成を行い、関東方面では中心的な役割を果たしていた学校である。

なお、本研究において使用する資史料は東洋英和女学院史料室にて保管するものであり、倫理的配慮の手続きを要さないものである。

1. 戦後初期までの東洋英和女学院の保育者養成の概要

東洋英和女学院の保育者養成は、1905 年 9 月にカナダ・メソジスト教会の女性ミッション (Woman's Missionary Society) の事業として創設された長野県上田の上田保姆伝習所を起源とする。現存するキリスト教主義保育者養成校のうちでは、神戸の頌栄短期大学 (1889 年創設)、西宮の関西学院短期大学 (1895 年に広島女学校保姆師範科として創設)、名古屋の柳城女子大学・短期大学 (1898 年創設) に次ぐ歴史をもつ。キリスト教主義の保育者養成は、女性宣教師がアメリカを中心とする保育者養成教育を導入して展開されてきており、1 年課程の保育者養成を主流とする日本のなかで、創設当初より 2 年課程の養成を継続し、1942 年には文部省がその存在、養成教育の質の高さを報告している¹⁾。

1937 年以降戦時体制に入り、それまで養成教育の中心にあった宣教師は 1940 年には本国への帰国を余儀なくされることとなり、養成教育は日本人教員によって責任をもって継続された。東洋英和においては、卒業生の功刀嘉子 (1905-1996) が幼稚園師範科主任となり、ドイツ人宣教師 キュックリヒ (Gertrud Elizabeth Kücklich, 1897-1976) も教鞭をとり、戦時下の保育者養成にあたった。

戦後、幼稚園師範科は保育専攻部となり、学則第 1 条は「本学院保育専攻部は教育基本法を基として幼児保育に従事する女子に必須なる教育を施し且つ基督教に拠る人格の陶冶を行ひ以て自由及び平和を愛し奉仕の精神に富める者を養成することを目的とする」と変更された。1947～1949 年の保育専攻部の学科課程を表 1 に示す。1 週時数 1 年次 31、2 年次 35 となっており、学科は修身、心理、

教育、保育、手技、理科、国文学、音楽、英語、裁縫、衛生、栄養学、保育実習、社会学である。修身は聖書講義その他、教育は教育原理と内外教育史、保育には、1 年次に幼児研究、談話、宗教教育、幼稚園唱歌、遊戯、律動が、2 年次には保育法及び幼稚園保育所管理法、幼児学園、幼稚園遊戯、律動、宗教教育が置かれている。

表 1 保育専攻部学科課程表

合計	社会 科学	保育 実習	栄養 学	衛生	裁縫	英語	音楽	国 文学	理 科	手 技	保 育	教 育	心 理	修 身	学 科
31	0	5	1	1	4	2	3	1	1	1	7	2	1	2	1 年
35	1	1 0	1	1	4	2	3	1	1	1	7	0	1	2	2 年

東洋英和女学院史料室資料 ID : 1201700668 により筆者作成

2. 1949・50 年の授業ノート

本研究で検討する授業ノートの執筆者は、1943 年 3 月に東洋英和女学校幼稚園師範科を卒業し、東洋英和幼稚園の保育者を務める高橋千恵子である。高橋は卒業直後に同幼稚園に就職しており、1949・50 年当時は主任保育者であった。

(1) 1949 年ノート

1949 年ノートは、縦 20.5cm 横 16.5cm のノートを縦書きにして使用しており 31 頁の記録にクリスマスの配置図が 1 枚はさんである。表紙にタイトルがなく幼稚園の保育のための記録なのか、覚え書きなのか内容を読まなければわかりにくい。これを授業ノートと判断したのは、1 頁目の「見学ノ為ノ準備」「於 KG」とえんぴつ書きのメモがあること、及び 10 月 31 日 (月) の頁にある氏名が、筆者所有の名簿により専攻部 1 年生 3 名と合致したことによる。

10 月からクリスマスまでの時期にかけて、東洋英和幼稚園を教場とし、A. 自由遊びの種類、B. 自由遊びの上から考えた設備、C. 結論 (自由遊びの間の取扱、指導法について・・・)、1. 情緒的発達、2. 社会的発達が授業のポイントとして記されている。はじめに自由遊びについて種類、環境、指導法を説明し、幼稚園で見られる遊びから子どもたちはいかなる経験をしているのかを紹介している。自由遊びは、子どもにとっては社会訓練や交友関係の絶好のチャンスと場所であり、将来のよき民主主義、自由主義社会人となり、教師にとっては、子どものよき仲間であると同時によき観察者であらねばならないと説明する。生徒たちには見学記を書かせ、それをありのままに語ることを課題としており、「子供は今はいいけど、皆さんの頭の中に生きて活動させて下さい」とあることから、保育に参加し保育後に講義をしていると思われる。生徒の発表に対して「私は之を読んで、実際よく幼稚園側の指導上の気持とこ

つを見ていって下さったと大層満足して居ります。私が子供に言った言葉の気持が全く間違いなく此の方にのみこんでいたように様です。うれしく読みました。」と高橋の感想が記されており、保育者の意図が生徒に伝わっていることが窺える。

1. 情緒的発達、2. 社会的発達については、1948年に刊行された『保育要領』の内容が記されており、実際の子どもの姿を通して『保育要領』の解説がされている。高橋が師範科生であった時には、『保育要領』の作成に携わった功刀の教えを受けていたことから、戦時下にあつて戦後の保育が教えられていたのであろうと確信できる部分でもある。

ノートから東洋英和幼稚園では「Unit of Work」による保育が行われていたことがわかる。単元保育として、その期間の保育の目的を明確にし、プログラム構成の意味付けを解説している。9月の「秩序ある生活」を出発として、10月は「健康保育」(平和な体)、11月の「感謝祭」(平和な心)を、すべて12月の「平和を祈る生活」を切望する一つの目的と考えて保育を計画している。12月はまた、実際にクリスマスを祝う際の配置図や「実習さんの役目、再考の必要あり」の記載もあり、幼稚園の行事に専攻部生も参加して養成教育を受けていたことがわかる。「平和な心を生徒の手で実際に現したい」とある。

1949年ノートの科目名は明確にはされていない。保育実習の事前、事後指導とも受け取れるが、実際の子どもに関わり、保育の場で受ける指導であったことは確かである。

(2) 1950年ノート

1950年ノートは、縦27cm横21cm、4穴のバインダー式で各項目にインデックスを使用するとともに、クリーム色の台紙をクリアファイルに入れて表紙としている。

「Rhythm^{ママ} (以下Rhythm) and Music appreciation(リズムと音楽の鑑賞)、訳」のタイトルからはじまり、5ページにわたり内容が記されている。ページ数の記載や空欄にはクエスチョンマークがあることから、高橋自身の訳である可能性もある。幼稚園におけるリズムの時間が子どもたちに与える経験を7つあげ、リズムを取り入れる目的や計画、方法をペンで記し、えんぴつで括弧や線を書き入れていることから、自身がリズムの授業を担当するにあたり理論的理解を確認してから具体的な指導内容を計画していったことが推察される。

次に1950年7月22日に上諏訪で行われた基督教保育連盟の講師講話がペンで記してある。すでに1950年度の保育専攻部2年、短期大学1年の授業はスタートしている時期の講話にもかかわらず、授業記録の前に綴じてあることから、「Rhythm and Music」同様に、高橋のリズム教育に対する考え方の基盤と捉えてよいだろう。

次にクリーム色台紙に「Rhythm用語一覧辞典」のページをはさみ、「1950年Rhythm教授内容記録、東洋英和女学院短期大学、東洋英和女学院保育専攻部」の表紙からはじまり、月ごとにカレンダーを貼ったページをつけ、短大1年生、専攻部2年生の授業記録が日付順となっている。

4月は20日が初回となり1年生の授業のみで「幼児のためのおんがくとリズムの本」という19ページの冊子が綴じてある。この冊子の出版元等は不明であるが、目次には一般編としてⅠ音楽・リズム教育の目標、Ⅱ幼児の生活と音楽・リズム、Ⅲ幼児の生理的・心理的発達と音楽・リ

ズムの関係、Ⅳ聞くこと、Ⅴ歌うこと、Ⅵひくこと、Ⅶ動きのリズム、資料編としてⅠ歌、Ⅱ器楽とある。冊子のまえがきには4月20日の日付があり、赤線が引いてある。

「人間は宇宙のリズムを、生れながらに生きている。これはひとり人間だけでなく、この宇宙に生命をもつものは、皆そうである。そしてよく宇宙と調和するものは豊かに生きることが出来、調和しないものは、宇宙の法則にそむくので、当然滅びていくことになる。然し生れながらにして、もっているリズムの素質も、之を引出し助長するよい方法がとられなければ、豊かな調和的生活を営むことが出来ない。こゝにリズム教育の重要性がある。リズムの教育は、感覚器官を通して行われる。これを大別すると、次の三つになる。イ.聴覚を通して…音楽、ロ.運動感覚を通して…舞踊、ハ.視覚を通して…美術(略)」とあり、イ.ロ.ハ.に括弧で印をつけている。続く、目標の最後には附として「リズムを感じて何かすると、リズムの気持で何かすると、自然に出来る、気持がよい、生活の中にリズムを入れると和やかになる」とペンで書き加えている。この日の最後には、感覚器官を通して行われるリズムの実践として、リズムのはっきりしたレコードを聴き、感じたままをクレヨンとねんどで表現することを課している。

4月27日にはBasic Rhythm Introductionとして、Walking、Running、Gallop、Skippingなど16項目を14にまとめている。その次のページに貼付してある英文タイピングの「Rhythms and Games」を参考にしていることがわかる。用紙にはFirst YearとSecond YearのTerm1と2に分けてリズム教育のプログラムがあり、日本語のメモが書かれている。20日の記録に「Scruton Senseiの資料本を示して説明する」とあるため、この資料も宣教師スクルトン(Muriel Fern Scruton, 1899-1980)の提供であると考えられる。

授業ノートより看取できるのは、保育専攻部2年生の教授内容は短大1年生の授業内容に連続した学びであることである。つまり、専攻部におけるリズムの教授内容は、短期大学での学びと同等であったといつてよい。

おわりに

教授ノートの執筆者高橋が東洋英和幼稚園の教員であった意味は大きく、生徒は実際の保育を観察して、さらにその保育の場で解説を聞くことができる養成教育を受けていた。高橋は、保育実践の土台として理論をしっかりと踏まえた解説、授業展開をしており、高橋が目指す保育の意図は、生徒たちにしっかりと伝わっていたことが明らかにできた。

子どもの成長に自由遊びが果たす役割は大きく、そのために保育者は子どものよき仲間であり、観察者であれという。平和をテーマに保育が構成され、よき自由主義社会人を育てる保育者のありようは、戦前期と変わらない側面をもちながらも新しい時代が示唆されている。

注

- 1) 文部省教育調査部『幼児保育に関する諸問題』1942年、62頁。湯川嘉津美「日本の幼児教育におけるキリスト教主義幼稚園・保姆養成校の歴史的位位置」『幼児教育史研究』第14号、2019年、69頁。

文部省幼稚園教育課における幼児教育改革構想と 1989 年幼稚園教育要領改訂

藤谷 未央 (お茶の水女子大学大学院生*)

【目的】

本研究の目的は、文部省初等中等教育局幼稚園教育課 (以下、幼稚園教育課) において、1964 年の幼稚園教育要領改定後、幼児教育に対していかなる改革構想が抱かれていたかを明らかにし、その構想と 1989 年幼稚園教育要領との関係を検討することである。

幼稚園教育課は 1972 年 5 月、文部省内に新規設置された課である。1972 年 4 月までは初等教育課が小学校と幼稚園の両方を担当していたが、1971 年中央教育審議会 (以下、中教審) 答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」で「幼稚園教育の積極的な普及充実」が提言されたことを受け、初等教育課が改組され、幼稚園教育課が新設された (藤谷 2025)。このことにより 1972 年 5 月からは文部省内で幼稚園教育を専門に担当する職員が増加し、幼児教育に対する検討が一層深められていく。

このうち 1989 年には、戦後保育の転換点とも言われる幼稚園教育要領改訂が実施される。これまでの研究においてその改訂の起点とされているのは、1983 年 11 月に中教審が公表した「中央教育審議会教育内容等小委員会審議経過報告」 (以下「審議経過報告」) である。例えば省内で 1989 年要領改訂に携わった者たちは、「改訂の経過」として、「幼稚園教育をめぐる状況の変化」をふまえ中教審が「審議経過報告」を公表し、「幼稚園教育の内容・方法を改善するよう、早急に検討を進める必要があること」を提言したこと、そしてこの提言を受けて「幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議」が設置されたことを記している (野村・柴崎 1989)。他の 1989 年要領改訂に関する解説 (岸井 1989 等) や、その後に発表された 1989 年要領改訂の経緯を論じた研究 (水原 1992; 松島 2016 等) も、中教審の「審議経過報告」 (1983 年 11 月公表) と、「幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議」 (1984 年 4 月設置) を改訂の重要なポイントとして論じている。

しかし幼稚園教育課職員であった森上史朗と高杉自子による回想は、こうした見解と異なるものとして注目される。高杉は森上に「みんなが本当に幼児のための教育を考えるためには教育要領を改定する以外はない」と「先生とお話した」のが「昭和 50 年代の初め」と述べ、森上は「いろいろなことで努力してみた」が「かんばしくなかった」と応じている (高杉ほか編著 1989: 1)。ここからは、中教審の「審議経過報告」公表よりも前から省内で幼稚園教育に関する検討が進められ、施策が実施されていたことが推測される。

それでは文部省幼稚園教育課は、1989 年要領改訂までに、いつから、どのような検討と施策を進めてきたのか。前述のように先行研究においては、1989 年幼稚園教育要領の改訂は 1980 年代より進められたものとされており、それ以前の検討状況については分析する余地が残されている。田中 (1988) は 1989 年要領改訂とそれ以前の中教審答申の関係などを指摘するが、

1970 年代以前の幼稚園教育課の動向については検討を加えていない。

さらに、森上や高杉の思想に関しては、鳥居と戸田による一連の研究 (鳥居 2022; 鳥居・戸田 2020, 2023 等) や吉田 (2021, 2022) による研究がある。本研究ではこれらの研究の知見をふまえながら、文部省幼稚園教育課の動向に広く着目する。そして 1964 年版要領の施行後、1983 年に中教審が「審議経過報告」を公表するまでの間において、文部省幼稚園教育課がいかなる幼児教育の改革構想を抱き、幼児教育に関する検討・施策を進めていたのか、そしてそうした検討はいつから進められていたのかを明らかにする。

【方法】

主要な分析対象は、文部省発行の『文部省年報』と『初等教育資料』である。『文部省年報』とは、文部省が各年次に実施した文教行政をまとめた報告書であり、一年度につき 1 冊刊行されている。これらを確認することで、各年度に文部省が実施した事業やその変遷を確認することができる。次に『初等教育資料』とは、省内の小学校教育課・幼稚園教育課 (1972 年 4 月までは初等教育課) が編集した月刊誌である。そこには詳しく幼稚園教育に関連する記事や行政動向を示す記事が掲載されており、幼稚園教育課が幼稚園教育に対しどのような認識を持ち施策を進めていったのかをうかがうことができる。さらに上記の資料を補うため、雑誌や『内外教育』の記事を補足的に使用する。 (以下、『初等教育資料』からの引用に際しては、引用後の括弧内に号数・頁を示す。)

【倫理的配慮】

本研究は公開されている文献資料を対象としており、法令等に基づく手続きが必要な研究には直ちには該当しない。発表においては、資料の出典を明記するなど、研究倫理を遵守する。

【結果】

1. 幼稚園教育課程都道府県研究集会・研究発表大会における研究主題の変化から

幼稚園教育課程都道府県研究集会とは、1967 年度より文部省が実施した事業である。その目的は、教育課程の実施に伴う指導上の諸問題について各都道府県において研究討議することであり、さらにその成果を全国的な研究発表大会にて討議することで、幼稚園教育の振興充実をはかることとされた。研究主題は文部省が設定しており、1~2 年ごとに見直しが行われている。

1967 年度から 1983 年度までの研究主題を確認した結果、1976 年度が一つの転換点であることがわかる。1975 年度までは、1964 年版要領に沿い具体的な教育内容に関する主題が設定されていた。しかし 1976 年度からはより基本的な問題が主題として設定されている。その転換は、「幼稚園教育の基本となる原則的な問題についての理解が必ずしも十分ではない」という認

識に基づいていた(森上・高杉 1979: 58)。その後 1978 年度には「幼児に自発的、自主的な活動を促すためには、どのように環境を構成し、どのような指導上の配慮や工夫をしたら良いか」という幼児の自発性を重んじる主題が含まれる。さらに 1980 年度からの統一主題は「幼児が生き生きと活動し、一人ひとりが自己充実するには、幼児の発達の姿をどうとらえ、どのように指導したらよいか」となる。「自己充実」について高杉は、倉橋惣三による言葉だとしている(422号: 58)。

2. 幼稚園教育課程研究推進校／研究指定校に対する研究主題の変化から

文部省は 1966 年度から幼稚園教育課程研究推進校を設置し、それが 1968 年度からは研究指定校となる。指定校設置の趣旨は、教育課程・指導方法等について調査・研究を行い、幼稚園教育の改善・充実に資することであった。これらに対する研究主題も文部省が設定しており、おおむね 2 年ごとに見直されている。

1966 年度から 1983 年度までの研究主題を確認したところ、1976 年度までの主題は、1964 年版要領の趣旨を徹底させようとする性格が強いものだった。しかし 1977 年度からは具体的な要領の文言が主題から削除され、新たな幼稚園教育を志向する方向の主題が設定されるようになる。この趣旨について課長の鈴木は、「当面検討を要する課題について、じっくり御検討いただく方向に切り換えて」いくと述べた(350号: 354)。ここには、1976 年 12 月に教育課程審議会が小学校・中学校・高等学校の教育課程改定について答申したことも影響していると報じられている(小松 1977)。

そして、1979 年度・1980 年度の研究主題は「地域社会や家庭生活の変ぼうが幼児の生活に及ぼしている影響をとらえて、それぞれの幼稚園では、どのような教育課程を編成し実施したらよいか」など 3 つであったが、これらについて課長の内田は、「幼児を取り巻く環境」の「著しい変動」に対し「緊要に解決を迫られている主題を設定」したと説明している(409号: 373)。

3. 『初等教育資料』の編集方針の変化から

『初等教育資料』においては、1972 年 5 月より「幼稚園教育」と題して幼児教育に関する紙面が割かれている。その紙面はしばらく指導事例を中心とする構成であったが、1979 年 11 月から編集方針が変化し、森上と高杉による対談が掲載されるようになる。

その内容は多岐にわたるが、特徴として、①現状の幼稚園教育に対する批判が述べられていること、②幼稚園と小学校の違いが強調されていること、③社会変化・子どもを取り巻く環境の変化と幼稚園との関係が論じられていることが挙げられよう。そしてこうした文脈のなかで倉橋惣三の思想が取り上げられている。

さらにこの対談の中でも、1980 年度から実施された小学校の新教育課程は強く意識されており、高杉は、学習指導要領の改訂の方向が「幼稚園の考え方によくつながって」と述べる(392号: 57)。この対談はゲストも交えつつ進められ、1982 年 3 月号まで続いた。

【総合考察】

幼稚園教育課は 1970 年代より、現状の幼稚園教育に課題があると認識していた。そして、社会が大きく

変化しているという認識もふまえながら新たな教育のあり方を模索した。特に 1976 年頃からは、現状の幼稚園教育を改めようとする施策を進めており、それらは結果として 1989 年要領改訂の趣旨と合致する方向性を持っていた。その際、省内で同時期に進められた小学校教育課程の再検討は、幼稚園教育課における幼児教育改革構想に強い影響を与えていた。すなわち、1983 年に中教審が「審議経過報告」を公表し 1989 年要領改訂が具体的に進展していくよりも前から、文部省は要領改訂に向けた動きを進めており、こうした改革構想が中教審への諮問(1981 年 11 月)と「審議経過報告」(1983 年 11 月)につなげられたと言える(藤谷 2023)。

【付記】

本研究は公益財団法人前川財団 2024 年度家庭・地域教育助成によって実施した。

【主要参考文献】

- 藤谷未央, 2023, 「1980年代前半の中央教育審議会における幼稚園教育への課題認識」『人間文化創成科学論叢』25: 117-128.
- , 2025, 「中教審『46答申』作成過程における5歳児小学校就学論と幼児教育」『人間文化創成科学論叢』27: 印刷中.
- 岸井勇雄, 1989, 「なぜ今、教育要領は改善なのか」河野重男編著『新しい幼稚園教育要領とその展開』チャイルド本社, 11-20.
- 小松二郎, 1977, 「教課審答申に対応して衣替え 文部省指定の幼稚園教育課程研究校」『内外教育』(2843): 2.
- 松島のり子, 2016, 「保育の環境と領域『環境』の関係に関する一考察」『人間発達研究』31: 1-16.
- 水原克敏, 1992, 『現代日本の教育課程改革』風間書房.
- 森上史朗・高杉自子, 1979, 「昭和53～54年度文部省主催幼稚園教育課程研究集会研究主題解説」『月刊保育とカリキュラム』28(8): 58-61.
- 野村睦子・柴崎正行, 1989, 「教育課程の基準の改善の基本方針」高橋一之・野角計宏・野村睦子・柴崎正行編著『新幼稚園教育要領の解説』第一法規出版, 1-9.
- 高杉自子・平井信義・森上史朗編著, 1989, 『'89告示 幼稚園教育要領の解説と実践(1) 幼稚園教育の基本』小学館.
- 田中亨胤, 1988, 「幼児教育カリキュラムの研究(IV)」『兵庫教育大学研究紀要 第1分冊』9: 241-254.
- 鳥居希安, 2022, 「高杉自子における子ども中心に考える保育の在り方」『東京家政大学教職センター年報』14: 23-30.
- 鳥居希安・戸田雅美, 2020, 「高杉自子における『幼児の主体性』概念の実践的吟味」『東京家政大学研究紀要1人文社会科学』60: 11-20.
- , 2023, 「高杉自子の『望ましい経験や活動』をめぐる思索の過程」『日本保育学会第76回大会発表論文集』.
- 吉田直哉, 2021, 「森上史朗の倉橋惣三論に見られる児童中心主義思想」『大阪府立大学紀要(人文・社会科学)』69: 121-132.
- , 2022, 「高杉自子による子ども中心主義的保育方法論の核心としての子ども観」『社会問題研究』71: 101-111.

* 人間文化創成科学研究科 博士後期課程

「おむすびころりん」の変容 —1960年代までの作品を中心に—

○ 佐々木 由美子 (東京未来大学)

相澤 京子 (フェリシアこども短期大学)

〈はじめに〉

「コロリン爺さん」。これは1920(大正9)年に出版された『幼児に聞かせるお話』(日本幼稚園協会編)に収録された一話である。『幼児に聞かせるお話』、『幼児の楽しむお話』(1927)は、共に東京女子高等師範学校附属幼稚園において、実際に幼児に語られ、幼児を楽しませることができたお話を集めて編集されたものである。倉橋惣三(1927)は、大人が良かれと思って選んだものであっても「幼児の喜ばないお話は落選である」とし、「此集は、此の意味で入選したものばかりを集めたのである」¹と述べている。「コロリン爺さん」は、「コロリン」という言葉からも推測できるように、現在、「おむすびころりん」として広く知られている話である。

「おむすびころりん」は、全国的に分布している昔話「鼠浄土」に影響を受けたと推測される。『昔話事典』等には、「おむすびころりん」の項はなく、「鼠浄土」の項で、「幼児向けには「おむすびころりん」の話としてよく普及している」²とだけ言及されている。「鼠浄土」とは、地下にあるネズミの楽園を訪ね、財宝をもらってくる話で、山や畑に行った爺が、弁当の団子、あるいは握り飯、餅などを食べようとして穴に落としてしまい、それを追って爺もネズミの世界に転がり込んでしまう。ネズミたちは餅をついて爺をもてなし、土産に宝物をもたせる。それを羨ましく思った隣の爺が、真似をして地下の世界にいくが、欲張ったために散々な目にあう。同系統の昔話に「地蔵浄土」や「団子浄土」があるとされ、さまざまな類話も存在する。

「鼠浄土」は、室町時代の御伽草子のなかにも、モチーフの一部がみられ、古くから語り継がれてきた昔話であるが、「おむすびころりん」は、いったいいつ頃から「幼児向け」として、「おむすびころりん」になっていったのだろうか。現状、文献では先述した「コロリン爺さん」以前の作品をみつけることができない。また、「おむすびころりん」についての先行研究も、授業実践等しかみられない。

「おむすびころりん」は、「幼児向け」として普及するまでの過程で、どのような変容をとげてきたのだろうか。本発表では、その一端を明らかにしたいと考える。

〈研究方法〉

「ころりん」「ころころ」「ねずみ」「おむすび」「おにぎり」「浄土」をキーワードとして組み合わせて検索した結果、168冊が抽出された。ただし、「鼠浄土」に関しては、おむすびを転がす場面が登場せず、作品名も異なるため除外することとした。今回は、1920年から1960年までの40年間に刊行された絵本、紙芝居、

お話集、絵雑誌を対象とし、実見できた67冊を分析した。

〈倫理的配慮〉

本発表に関しては、文献研究が中心となるため、倫理的配慮の手続きは含まれない。そのため倫理的配慮の記載はしていない。

〈結果と考察〉

分析の結果、40年という期間の中においても、作品世界の変容がみられた。1940年代までと、1950年以降にわけて、その特徴と違いを述べていくこととする。

1. 1920～1940年代まで

(1) 繰り返しの多さ

この時期の作品の特徴として、まず繰り返しの多さがあげられる。もともと昔話は、3回の繰り返しや、同じ場面は同じ言葉で語る等、マックス・リュティのいう「固定した公式」をもっている³。しかし、この期の作品は、特に繰り返しが多い。たとえば、おむすびが穴に落ちると、「おむすび、コロリン、スツテンデン」(『幼児に聞かせるお話』1920 p. 207)と声が聞こえてくる。不思議に思ったおじいさんは、もうひとつおむすびを転がしてみると、同じように声が聞こえてくる。続けて、煙草入れを落としてみると「煙草入、コロリン、スツテンデン」。次はてぬぐい、着物、わらじ、そして最後は「お爺さん、コロリン、スツテンデン」と、繰り返されるのである。さらに、おむすびを穴に落とすという行為が2日もしくは3日にわたって語られる話もある。お弁当をすべて穴に落としてしまい、お腹をすかせて帰宅したおじいさんは、その晩、おばあさんがびっくりするほどたくさんご飯を食べ、明日はもっとたくさんのおむすびをつくらせてくれるように頼むのだ。翌日、その大量のおむすびをすべて穴に落とし、さらに翌日はもっとたくさんのおむすびをねだるのである。そこでは、おむすびを転がす行為の繰り返しとともに、「これをみんな食べたら、お腹がさけてしまひますよ。」「なに、これ位何でもない。まだ足りない位だ。」「(『童話教材と其の活用』1929 p. 272)といった食べ過ぎを心配するおばあさんと、おじいさんのやりとりも繰り返され、二人の仲睦まじい姿も表現されるのである。

(2) 歌の役割

おじいさんは、なぜおむすびを転がす行為を執拗に繰り返すのか。それは、穴の中から聞こえてくる歌に不思議な力が宿っているためである。歌を聞いたおじいさんは「うつとりと なんともしへぬ よい氣もちになつて、しごとの つかれも すつかりなほつてしまひました」「身も心も とろけてしまひさうだ」

(『二年生の童話』1928 p. 60, p. 67)等と語られる。

その不思議な歌に魅入られたかのように、自分が食べることも忘れて、無心に穴に落とし続けるのである。

(3) おみやげ

穴の中の世界は、ネズミの国あるいは村である。しかも、神のつかいとされる白ネズミが登場する作品が多く、おじいさんのために餅をついてもてなし、おみやげには、なんでもほしいものをだしてくれる小槌を持たせてくれるのである。帰宅したおじいさんが、おばあさんと相談して小槌からだすものは、赤ちゃんである。なかには、小槌ではなく「大きな銀の玉」をおみやげにもらう作品もあるが、銀の玉が自然に割れ、なかから「マルマル太った男の子」(『実演童話第1集』1937 pp. 73-74) が生まれてくるのである。

2. 1950～1960年まで

(1) モチーフの単純化

この時期の作品の特徴としてモチーフの単純化があげられる。その要因としては、この時期には限られたページ数で物語を表現する必要があった絵雑誌の中で描かれた作品が多かったことが考えられる。

ストーリーの冒頭は、昔話特有の「おじいさんとおばあさんが暮らしていた」という語り口ではなく、「やれ やれ。おなかすいた。ここで、おにぎりを たべよう。」(『小学館の幼年絵本9』1953 頁なし)、「おじいさんが、おむすびを たべて いました」(『よいこのくに』5(2) 1956 p. 21) のように、おじいさんがおむすびを食べるところから物語が展開される。これに伴い、おばあさんが全く登場しない作品もみられるようになった。そのほか、1920～1940年には多く描かれていた繰り返しも減少傾向となり、「みんな あなの なかへ おとして やりました」(『講談社の年齢別絵本』1958 頁なし) のような簡潔な表現や、転がったおむすびの「あと おいかけ おじいさんも、あなへ すっとな ころりんこ」(『小学館の幼稚園』12(7) 1959 p. 39) のようにおじいさんも瞬間に穴の中に入るといった展開になっている。さらに、繰り返しが全くみられない作品も存在する(『鶴書房の愛児えほん おむすびころりん』1954等)。

(2) 歌の役割の変化

1920～1940年の作品では穴から聞こえてくる歌に不思議な力、すなわち呪的な性格がみられたが、1950年代の作品ではリズムや調子のよさが強調される。

例えば、「おむすび コロコロ／コロリン／スットン」と聞こえた歌を「ひょうしづいたうた」であると表現し、「これは、おもしろい」とおむすびをもう一つを落としている(『日本の民話(世界児童文学全集13)』1959 pp237-238)。この場面からは歌の呪的な性格は感じられず、リズムの面白さが好奇心を刺激していることが読み取れる。「おむすびころりん」の中で繰り返される歌について、有吉佐和子(1960)は「この童話の生命は、随所に出てくる「おむすび ころりん すっとなんとん。」のリズムだ」と指摘している⁴。このように、物語全体の興味がこの歌の心地よいリズムに集約されていると言える。

(3) 子どもへの視線

この時期には子どもの視点にたった描写が顕著にみられるようになった。

例えば、おじいさんがネズミのご馳走を食べるだけではなく、ネズミとなわとびで遊ぶ場面が描かれ、「いっしょに あそぶの うれしいな」という文章が書かれている(『よいこ』1(1) 1956 p. 27)。これにより、子どもが親しみやすさや共感を得られるようになっている。さらにそれが進んだのが、主人公がおじいさんではなく「ぼうや」になった作品である。この作品でも「みんなで あそぼう。ねずみの 「こをとろう」を してあそぼう」(『よいこ』5(1) 1960 p. 21) と、「ぼうや」がネズミたちと遊び、最後は「おかあさん、ただいま。あなの なかの ちゅうちゃんのおうちへ いったきたの。」(p. 22) と母親に出迎えられる。この描写により、子どもたちが自分自身を「ぼうや」と重ね合わせることが期待されている。

また、おじいさんが小槌からだすものも赤ちゃんや財宝が減り、代わりにお菓子や玩具など子どもたちが欲しがるものが描かれるようになる。例えば、帰宅したおじいさんは「きんじょの こどもたちを みんなよびました。おじいさんは、「そら でろ、そら でろ。」と、こずちを ふって、みんなに おかしとおもちやを わけましたとき。」(『小学館の幼稚園』7(9) 1954 p. 20) と近所の子どもたちに「おかし」や「おもちや」を分け与える様子が描かれたり、絵の中にチョコレートやクッキーなどの洋菓子が登場したりしている(『幼稚園ブック』7(6) 1955 p. 16)。

＜ おわりに ＞

本発表では、1920 年から 1960 年にかけて出版された作品を分析対象とし、その変容について考察した。

「おむすびころりん」は、おむすびを転がすことによって成立する話だと考える。その意味では、「鼠浄土」と密接な関連が指摘されているものの、豆や団子等、おむすび以外でも話が成立する「鼠浄土」とは明確な線引きが可能である。「おむすびころりん」は独自の歩みをしてきたともいえる。その最初期の作品が「コロリン爺さん」(『幼児に聞かせるお話』1920)、「お結びコロリン」(『母のお伽話』1921) など、幼い子向けの作品集であったことは、その成立過程を考えていく上で意義深い。

1940 年代までの「おむすびころりん」には昔話の特徴である繰り返しや、子孫繁栄を象徴するような結末がみられた。しかし、1950 年代に入るとこれらの要素は次第に薄れ、物語全体が簡略化されていく。また、主人公を幼児にするなど、より「幼児向け」に再話された作品がみられるようになる。歌の役割も呪的な性格から単にリズムを楽しむものへと変化がみられた。

今後は、1960 年代以降の作品分析を行うとともに、各時代の社会背景や幼児教育との関連性についても合わせて考察していきたい。

¹ 倉橋惣三(1927)「序」『幼児の楽しむお話』(日本幼稚園協会編) p. 4 / ² 稲田和子(1977)「ねずみじょうど 鼠浄土」『日本昔話事典』(弘文堂) p. 713 / ³ マックス・リュティ、小澤俊夫訳(1969)『ヨーロッパの昔話』(岩崎美術社) p. 59 / ⁴ 有吉佐和子(1960)「おむすびの味」『講談社の絵本ゴールド版 39 おむすびころりん』(講談社) 見返し

保育現場における絵本を読みあう場の形成と展開 —子どもの絵本体験を広げる保育実践のエピソードから—

○村田 康常 (名古屋柳城女子大学こども学部) 黒岩 茉由 (名古屋柳城短期大学附属柳城幼稚園[※])

1. 本研究の主題と経緯

本研究は、保育の現場において子どもたちが絵本と出合い絵本体験を広げていく過程に注目し、そのための環境づくりを絵本体験の「場」の形成という観点から考察する。

これまで筆者らは、保育現場での絵本の読みあいを通して子どもたちがそれぞれの絵本体験を「独立峰」のように内的に高めるとともに、遊びや会話の中で反芻し表出しあって「連峰」のように互いの体験を共有し、想像力を躍動させてそれぞれの絵本体験を発展させていることを明らかにした (村田, 黒岩, 2022a)。また、絵本の読みあいを通して、保育者と子どもの間に精神的・間主観的な「絆」が形成され、読後もその繋がりが子どもたちの生活や遊びに楽しみや励ましをもたらすことを示した (村田, 黒岩, 2022b)。こうした子どもの絵本体験には、絵本の世界に入っていく現実の世界に帰ってくるという「没入」と「覚醒」のダイナミズムがあるが、子どもたちは絵本に没入している間も一時的な覚醒や半覚醒の状態になることで絵本体験を深めていること、特にこの半覚醒の状態は保育現場では友達との会話等を通して顕著に表れることも明らかにした (村田, 黒岩, 2023)。さらに、子どもの絵本体験の多様性と共有を深めるような相互の関係性を考察して、保育者がそのような関係性構築のための「扇の要」の役割を果たすことを示した (村田, 黒岩, 2025)。

このような研究成果を受けて、本研究では、保育現場での子どもの絵本体験を成立させるための場について、保育者や子どもたちの関係性、絵本を読みあう空間的な環境、絵本を読みあう時間が保育の流れの中で作られていく過程を検討する。そのために、保育現場での参与観察 (関与観察) を行う共同発表者の1人によるエピソード記述を手掛かりに、保育の場で保育者と子どもたちがそれぞれの仕方では絵本を読みあい、その絵本体験を共有しあうような場の形成と、それを助ける環境構成について考察する。

2. 問題意識

保育現場において子どもたちが保育者に絵本を読んでもらう「読み聞かせ」の活動は、子どもたち全員が同質の絵本体験をするという意味での一斉の活動や体験ではな

い。むしろ、そこでは一人一人の個別で内的な絵本の読みや理解が生じ、そのような個々の絵本体験が深まる中で友達や保育者とそれぞれの絵本体験を表出しあい受容しあうて絵本の共有体験が形成されていく。こうした絵本体験の個別的な内面性や多様性と共感・共有を通しての一体感の醸成に留意することが本研究の立脚点である。

そこで本研究では、集団での絵本の読みあいが子どもたちや保育者の間にどのようなダイナミズムを生み出すのかを、絵本体験の場の形成という観点から検討することにする。内的な視点に立脚することの原理的な困難を補うために、ここでは、保育現場において子どもたちの多様で個別的な絵本体験が生まれ、その中から互いに表現し受容しあい共感しあうて共有されていく絵本体験の広がりが生まれるような場がいかに形成されるのかを、その場の形成にいわば焦点的な存在として関わっている保育者のまなざしを通して検討することにした。

3. 先行研究と本研究の観点

本研究が立脚する、子どもたち一人一人の絵本体験を内的的に捉え、保育現場での読みあいの場の形成に着目する観点は、松岡享子らの絵本論に由来する。松岡は「絵本の世界に入りこむ」 (松岡, 1987/2017, p. 45) 子ども絵本体験を重視し、絵本への没入を可能にする子どもと絵本の出あいの場を大人は作り出すべきだと論じている。

松岡は、絵本やお話の読み手・語り手と聞き手の子どもたちの関係は基本的にパーソナルなものであることを指摘し、子どもたち一人一人の興味関心のありかはみんな異なるし、「同じ本、同じ子どもでも、時期によって、うけとり方が違ってくことも、よくあること」 (松岡, 1978/2015, p. 53) だと言う。一人一人のそのつどの絵本体験の多様性と個性と一回性を大事にしながら、しかも保育者や友達と一冊の絵本を読みあう「共同作業」を通して絵本の共有体験が成立するということに、絵本体験の深みがある。このような松岡らの絵本論を踏まえつつ、本研究では、彼らが十分には論じなかった保育現場での子どもの絵本体験を考察する。子どもの絵本体験は一人一人独自で、絵本との結びつきは極めて個人的だが、保育現場での絵本の読みあいにおける顕著な特徴は、子どもたちが生活や活動を共にする友達同士として関係性を構築してい

※ 名古屋市立大学大学院人間文化研究科博士前期課程

く中で絵本体験を享受し、表現しあって、互いの絵本体験を共有し、しばしばそこから会話や活動が展開されていくという、絵本体験の場が形成されることである。個別的で内的な絵本体験は外側からは窺い知ることが困難だが、このような共有体験の場の形成については、子どものもっとも身近な存在である保育者が焦点的な存在として関与することができる。その関与を振り返り、絵本体験の場の形成を内的な立場から検討し考察する観点が、本研究の立脚点である。そこで本研究では、共同執筆者である現役の幼稚園教諭が参与観察を通して子どもの絵本体験のための時間や場を保育の中で作っていく営みに関するエピソードの記述を考察するという手法を摂ることにしたい。

4. 絵本体験の場の形成

4. 1. 子どもたちと保育者の関係性

保育者が絵本を子どもたちの集団に見せながら読むというかたち、つまり、いわゆる「集団での絵本の読み聞かせ」というかたちが、保育現場における最も一般的な絵本体験の場のあり方だろう。そのような場が安定したかたちで成立するには、保育を通して信頼関係で結ばれた保育者と子どもたちの関係性というベースが必要となる。大好きな先生が読む絵本だから安心して楽しめるという信頼と愛情の絆が子どもたちと保育者の間に成立することで、深い絵本体験の場が開かれる。また、子どもたち同士の間にも、親しい友達に興味をもって読む絵本に関心を向けたり、絵本を読む時間は集団から離れて過ごしている友達のその子なりの絵本の楽しみ方を理解し受け容れたりする様子が見られ、そのような子どもたちの関係性がそれぞれの固有の絵本体験を深め、またそれぞれの体験を表現し受容し合って共有体験をもつことを可能にしているといえる。

4. 2. 絵本を読みあう空間の成立

絵本を読む「集団」や「環境」という表現では、一人一人の子どもがそれぞれの絵本体験を享受するための居場所や位置などの繊細な配慮や有機的な関係性が幼児の間に生まれることを十分に捉えられないだろう。絵本を読むときの空間は、そうした配慮や関係性によって整えられる傾向が、保育現場では見られる。例えば絵本の世界に没入したいがために最前列に座ったり、そのように静かに絵本に没入する友達のそばに座ることで一緒に絵本に夢中になる環境を自分で選んだり、あるいは友達とまなざしを交わし会話することを通して絵本を楽しんだりするために、他児よりも後方に座ろうとしたりするような、その場の位置取りや個人の居場所、グループでの暗黙の（ときに明確に言葉で指示されるような）場所決めなどによって、絵本を読むときのそのクラスの空間が形成されていく。ま

た、保育者と一緒に絵本を読む中で、たとえば後方のグループの子どもたちから起こった会話や笑いが前方で絵本に集中している子どもたちまで波紋のように伝播し広がってくるといったダイナミズムも見られる。

4. 3. 絵本を読みあう時間の成立

参与観察を行う保育現場では、保育者が子どもたちと絵本を読みあう時間を「絵本の時間」と呼んでいる。これと区別するために、保育現場における子どもたちの絵本体験のための場の成立過程などの時間的な要因をここでは「絵本を読みあう時間」と呼び、その成立要因を考察することにする。

子どもたちの絵本体験には、絵本を読みあう時間までのその日の保育の活動が影響しているということもいえる。落ち着いた活動の後は、むしろ抑えていた感情が一気に出てきて賑やかでダイナミックな絵本の読みあいになることもあり、逆に戸外遊びや集団での活動などから「絵本の時間」に移ると、引き続きざわざわした雰囲気から始まって徐々に絵本に入り込んで集中度が高まっていくこともある。一日の活動を共にするクラスの子どもたちならではの時間的な要因が絵本体験の場を開いているといえる。また、そのベースにはその日の活動を共にしたということだけでなく、学年を通して生活を共にしている保育者や子どもたち同士の信頼関係や互いの理解がある。

5. 結論

子どもたちは同じ一冊の絵本を保育者に読んでもらっても一人一人固有の絵本体験をしている。しかし、保育現場においては、完全に孤立した個別的な体験だけでなく、友達同士で絵本への興味・関心を共有したり、絵本に没入する静かな環境を共有したりするような場が形成され、クラスとして絵本を楽しむ時間や場が成立する。また、クラス集団が熟成するにつれ、子どもたちが互いの絵本体験の仕方や絵本を読む時間の過ごし方を理解し認めあう様子も見られ、子どもたちのグループごとに、また個人で、あるいはクラス全員で、互いの絵本体験のあり方を認め理解しあって絵本体験の有機的な場が生まれる。そのように個別的で多様でありながら、理解しあい共有される絵本体験の場が形成されることが保育現場の特徴だといえる。

【倫理的配慮】

この研究は2024年4月に筆頭発表者の所属する大学の研究倫理審査委員会の倫理審査を受け、同年5月に承認を得ている。参与観察を行った保育現場では、園長および児童の保護者に文書と口頭の両方で説明を行い、同意を得た児童のみエピソード記述と考察を行った。

ブックスタートの利用と学生の絵本への親しみ感の関連性についての一考察

○樋口陽子 (大妻女子大学)

1. はじめに

1992 年イギリスで始まったブックスタートが 2000 年「子ども読書年」を機に日本にも導入され、2001 年 4 月に 12 の市町村でスタートした。その後全国に広がり、24 年目を迎えようとしている。NPO ブックスタートの調べによると、2024 年 12 月 31 日現在、1,119 (絵本贈呈のみも含めると 1,512) の自治体によって実施されている。ブックスタートとは、0 歳児健診などの機会に、親子に絵本を贈呈し、スタッフによる絵本の読み聞かせ等を通して親子の楽しい時間を体感してもらう自治体の子育て支援事業の事である。自治体によっては、絵本贈呈のみ実施しているというところも少なくはない。(NPO ブックスタート, 2024)

ブックスタートの活動は、これまでの効果を数年おきに出版し (NPO ブックスタート編著 2010, 2014, 2022) ブックスタートの検証も行われている。

表 1. ブックスタート NPO を通して「ブックスタート事業を実施している自治体数 (NPO ブックスタート HP, 2024 年)

	全国	東京都	埼玉県	千葉県	神奈川県
絵本配布のみ	393	10	10	4	3
実施数	1,119	34	42	41	26
全体数	1,741	62	63	54	33

NPO ブックスタートの調べによると、初年度の 2001 年 4 月に 12 の自治体の実施している。8 年後の 2009 年 12 月末の時点では 727 自治体の実施しており、徐々に実施する自治体の数は増えている (NPO ブックスタート, 2010)。表 1 は、2024 年 12 月末現在でブックスタートを実施している自治体の数である。これらを見ると、20 年経ってようやく各自治体の全体数に近づいてきていることがわかる。

そのほか過去の研究として「母親の乳幼児養育に関する調査：ブックスタート事業 36 ヶ月児を中心に」(原崎ら, 2007) や森ら (2011) の研究もある。

しかし、ブックスタートで絵本を受け取った乳児期の子どもたちが、20 年経ったのちにどのような影響があるかといった研究は見られない。

現在、大学・短大や専門学校等に通う学生たちがちょうど、ブックスタートの利用を経て育ってきた世代にあたる。0 歳児の頃から絵本に出会ってきた人たちが若者になった今、絵本にどれくらい親しみを持っているのかに注目した。特に、保育に携わる養成校では、児童文化財として絵本を取り扱っており、専門科目のなかでも絵本を介して授業が行われていることもある。これまでの絵本とのかかわりから、授業や保育の現場で触れる際に絵本に対する親しみの有無や持ち様、ブックスタートの利用との関連性を検討するというのが、本研究の目的である。

ブックスタートの利用と学生の絵本との関連性について類似した研究を藤田 (2024) が行っているが、それらには絵本への親しみ感についての言及はない。

そこで、将来絵本とかかわりの深い職業につく可能性の高い、保育・教育の養成校の学生に質問紙調査を行いブックスタートの利用状況と学生の絵本への親しみ感について調査し、それらの関連性について検討を試みる。

2. 研究の方法

(1) 調査時期及び調査対象

本調査は、2024 年 10 月～11 月にかけて実施した「絵本に関するアンケート」の調査の一部である。

質問紙調査の対象は、保育者養成校の 1 年生 80 名である。研究の同意を得た者のみが協力しているため、調査票の回収数は、29 件 (回答率 36.2%) である。

(2) 調査項目

質問紙調査では、幼少時期に絵本を読んでもらった経験や絵本の情報収集について、また現在の絵本への親しみ感に関する質問等の計 10 項目を、選択又は記述して回答する形を取った。

主な調査内容は、①絵本への好感、②絵本を読んでもらった経験の有無、③いつ読んでもらったか、④読み手 (複数回答可) ⑤ブックスタートの利用の有無、⑥保護者の絵本情報収集先、⑦現在の書店利用の有無、⑧最近絵本を買った有無、⑨読んでもらった記憶がある本、⑩現在好きな絵本である。

(3) 倫理的配慮

研究の実施にあたり、筆者の所属機関の生命科学研究倫理委員会の承認を得た。また、質問紙調査については、調査への参加の有無に際する拒否権と調査目的等倫理的配慮に関する説明を口頭と文書で行った。同意を得た者のみが調査に協力している。

3. 結果と考察

質問紙調査の「絵本は好きか」「絵本を読んでもらったことがあるか」などの回答を表 2. にまとめた。

①「絵本は好きか」という質問には、「好き」と答えた学生は 27 名、「好きではない」と答えた学生が 2 名だった。②「絵本を読んでもらったことがあるか」の質問に対しては、回答者全員が読んでもらったことがあった。③「いつ読んでもらったか」の質問に対しては、「寝る前」という答えが多いものの、「読んでほしい時」という答えも多かった。④「誰に読んでもらったか」の質問に対しては、絵本の読み手は親が多く、その次に園の先生となっている。⑤「ブックスタートの利用」については、利用していたのは 1 名だ

けであった。しかし、27 名が絵本は好きと言っていることから、家庭や園での読み聞かせにより、子どもの絵本好きに影響をしていることは確かめられたと言える。⑥「保護者の絵本情報の収集先」については、「わからない」と答える人数が多い中、少数ではあるが、公共機関や情報誌、または絵本専門店の利用がなされている。

次に、⑦「現在書店に行く」についての回答をみると、行かないと答えた学生が 17 名いるが、月に 1 度程度行くと答えている学生が 10 名いる。また、⑧「最近絵本を買った」については、絵本を買ったという学生が 7 名いた。買った理由はほとんどが授業で必要だったからと答えている。

表 2. 学生の乳幼児期の絵本とのかかわりと現在の様子について

①絵本は好き	好き	好きではない			
	27	2			
②絵本を読んでもらったことがある	ある	ない			
	29	0			
③いつ読んでもらったか	寝る前	読んでほしい時	その他		
	16	12	1		
④誰に読んでもらったか（複数）	親	祖父母	兄弟姉妹	園の先生	
	26	5	2	20	
⑤ブックスタートの利用	ある	なし			
	1	28			
⑥保護者の絵本情報の収集先	公共機関	情報誌	絵本専門店	わからない	その他
	2	2	1	22	2
⑦現在、書店に行く	月に1度	1週間に1度程度	行かない	その他	
	10	1	17	1	
⑧最近、絵本を買った	買った	買っていない			
	7	22			

⑨読んでもらった記憶がある本と⑩現在好きな絵本については、表 3. にまとめている。照らし合わせて見てみると、ロングセラーと呼ばれる絵本や乳幼児時期以降に発行された絵本も挙がっており、それぞれに好きな絵本を持っていることがわかる。

表 3. 読んでもらった記憶がある本絵本、現在好きな絵本

⑨読んでもらった記憶がある本	⑩現在好きな絵本
はらぺこあおむし (2)	はらぺこあおむし
ぐりとぐら (2)	ぐりとぐら
からすのパンやさん	からすのパンやさん
チリとチリ	チリとチリ
バムとケロ	バムとケロ
はじめてのおつかい (2)	よるくま
ノンタン	100かいだてのいえ
いないいないばあ	バルバルさん
どんぐり	きみのことがだいすき
どうぞのいす	パンどろぼう
赤毛のアン	バーバパパ
はっぱのフレディ	おしれのぼうけん
100万回生きたねこ	ねずみくんのチョッキ
ウォーリーを探せ	そらまめくんのベッド
ずーっとずーっとだいすきだよ	幸福な王子
めっきらもっきらどおんどん	つみきのいえ
	リサとガスパール
	こんとあき
	へんしんとんねる

今回の調査結果から、ブックスタートの利用については「なし」と答えた学生がほとんどだった。残念ながら、この回答からブックスタートとの関連性は検証できなかった。

た。質問紙には保護者の情報も可としていたが、学生に対して調査を行っているため、ブックスタートを知らないで回答している可能性も考えられる。それは、ブックスタートで推奨されている絵本「はらぺこあおむし」「いないいないばあ」が読んでもらった記憶に残っているからである。別途、親世代の情報を得る必要があった。

4. 総合考察

今回行なった学生の乳児期の絵本とのかかわりの調査で、「絵本を読んでもらったことがある」という回答数が多かったことは非常に喜ばしいことである。読んでもらったという経験に加え、「寝る前に読んでもらった」「読んでほしい時に読んでもらっていた」とこと、そして、家庭でも園でも絵本を読んでもらっていたということは、身近に絵本がある環境だったことが伺える。乳幼児期にそういった経験（喜びや楽しさを感じた経験）があったからこそ、現在「絵本は好き」と言えるのではないだろうか。「絵本は好き」と言っている一方で、最近絵本は買っていないという回答もあることから、いつ頃から絵本への関心や親しみが薄れたのかという点が気になった。

本研究の目的は、ブックスタートの利用と学生の絵本への親しみ感の関連性についての考察であった。実際の回答状況を見ると設問や調査対象について精査が必要だったことがわかる。今回の結果からは、ブックスタートとの関連性は検証できなかったが、関連性が薄い結論付けるのは早いと考えている。将来絵本とのかかわりの深い職業につく可能性の高い保育・教育の養成校に通う学生が、どれだけブックスタートによって絵本に親しみを持ったかを検証することに意義があると考えている。

今後の課題として、自治体の実施状況を視野に入れ、ブックスタートを経験している学生とその保護者を対象に調査を行い、引き続き絵本の親しみ感との関連性について検討していきたいと思う。

参考・引用文献

- NPO ブックスタート <https://www.bookstart.or.jp> (2025. 1. 10 最終閲覧日)
- NPOブックスタート編著 (2010) 赤ちゃん絵本をひらいたら ブックスタートはじまりの10年. 岩波書店
- NPOブックスタート編著 (2014) 「ブックスタートがもたらすもの」に関する研究レポート. NPOブックスタート
- NPOブックスタート編著 (2022) ブックスタートの20年 自治体と市民が赤ちゃんのためにつながり実現してきたこと. NPOブックスタート
- 原崎聖子, 篠原しのぶ, 安永可奈子著 (2007) 「母親の乳幼児養育に関する調査: ブックスタート事業36ヶ月児を中心に」 福岡女学院大学紀要. 人間関係学部編 8 73-82, 2007-03
- 藤田文著 (2024) 幼小期の絵本体験と大学生の共感性との関連. 日本教育心理学会第66回総会発表論文集
- 森 俊之, 谷出千代子, 乙部貴幸, 竹内恵子, 高谷理恵子, 中井昭夫著 (2011) ブックスタート経験の有無が子どもの生活習慣や読書環境等に及ぼす影響. 仁愛大学研究紀要. 人間学部篇 (10) 61-67, 2011-12-30

1970 年代の絵本雑誌における保育絵本批判の検討

井岡瑞日 (大阪総合保育大学児童保育学部)

1. はじめに

日本の保育現場では、長きにわたり月刊の保育絵本が受容されてきた。その多くは年間契約と園への直販の仕組みに支えられており、園や家庭への絵本の普及に大きく貢献した歴史をもつ。本研究は主に絵本をつくる側（作家や出版社、児童文学の専門家など）による保育絵本への批判を対象とし、いつ頃、どのような言説が繰り返り広げられたかを明らかにすることを目指す。

第二次世界大戦後、各社の創刊や復刊で再出発をとげた保育絵本は 1960 年代以降に幼稚園・保育所へ普及した。一方、「絵本ブーム」が到来し、優れた単行絵本が続々と出版されるにつれ、保育絵本の立ち位置は変化していったと考えられる。阿部 (2008) は「ここ 20 年くらいの間に少しずつ発行部数を落としてきてい」とし「世界に類を見ない日本特有の児童文化財」として保育絵本活用を推奨する。翻って、日本における絵本の通史を体系的にまとめた『日本の絵本史』は「直販方式というシステムは、選択の自由がないのが最大の欠点」などの批判を投げかけている (岩崎 2002)。こうした「保育絵本離れ」と「保育絵本批判」を歴史的に相対化する試みはこれまでなされてこなかった。そのため、本研究では絵本研究や絵本批評が盛んになる 1970 年代とその前史に着眼し、保育絵本がどのように扱われたかを検討する。具体的には『絵本と保育』(文研出版、1977-1979)を中心に、『月刊絵本』(すばる書房、1973-1979)や『日本児童文学』(日本児童文学者協会、1955-)などにも目配りしつつ、関連する記事の分析を行う。

【倫理的配慮】倫理的配慮の必要な手続きは含まれない。

2. 児童文学・絵本雑誌における保育絵本

2-1. 『日本児童文学』『月刊絵本』における保育絵本

日本児童文学者協会の機関誌『日本児童文学』を創刊号からたどると、1971 年 12 月の臨時増刊号 17(3)に初の絵本特集を確認できる。作家で評論家の中川正文はここに「月刊絵本の比較——消耗品扱いが質の低下を——」という文章を寄稿した。これによると、当時「20 種を超え」た保育絵本は「1 観察絵本ふうのもの」「2 科学絵本ふうのもの」「3 主として物語を中心にしたもの」の 3 つに分類できる。そして、保育絵本の選択が各社のセールスマンの手腕や園との親密度に拠る傾向にあること、十分活用されないまま園を素通りして家庭に持ち帰られるケースがあることなどを指摘する。さらに上述の分類ごとに各誌 1971 年 7 月号・8 月号の中身を批評し、「一般の単行本にくらべると、全く質が落ちる。印刷造本だけでなく、レイアウトにゆとりもなく、全般的に過密都市のような乱雑さ」と、単行の絵本に比して質が低いのだとする。

1970 年代は絵本の専門誌や評論誌が創刊されていくが、

その代表格として『月刊絵本』や『絵本の世界』(らくだ出版、1973~1974) などがある。『月刊絵本』は 1975 年 4 月号 3(4)で特集号「保育のなかの絵本」を組み、巻頭「現在出版されている月刊保育絵本」で主要各誌を写真付きで紹介、「座談会 月刊保育絵本をめぐる——現状と問題点」(砂田弘・佐々木周・吉田律子・市村久子)を掲載した。13 頁にわたる座談会では、「幼稚園、保育園に行っている子どもたちのほとんどが、とっている」ため当該特集では「月刊保育絵本をさけて通れない」とする。保育者や親の視点が交錯し、論点も複数あるが、①保育に役立てるうえで内容面に問題がある、質が低い、②各誌が似通ってマンネリ化し、かつての魅力が失われた、③出版社と園との密接な関係のうえに成り立つため、受容する園にも責任がある、といった点に着目できる。そして「月刊保育絵本における直販システムは、簡単にはゆるがない」ことが共有されつつも、自園で保育絵本の契約を思い切って更新せず単行の絵本を選んで買うようになった実践例が紹介されるなど、「必要悪」ともとれる見方が示される。

2-2. 『絵本と保育』と森山悦宏

絵本雑誌の創刊が相次ぐなか、保育により接近した雑誌として 1979 年に保育者と母親を対象とした『絵本とおはなし』(偕成社、1983 年『MOE』に改題)が創刊されるが、早い段階で保育についての話題は消失し、保育絵本について表立って取り上げられることもなかった。これに対し、保育絵本についての議論を主眼に据えたのが「保育における絵本を考える雑誌」と銘打たれた『絵本と保育』(文研出版、1977~1979)である。1963 年に新興出版社から誕生した文研出版は、1970 年代に入って幼児向け絵本の発刊に着手し、「ジョイフルえほん」(1974-1979)などの保育絵本を手がけていた。創刊号では「果たして園には月刊絵本が必要なのでしょうか」と疑問を投げかけ、保育絵本をめぐる状況を改善するために「絵本の作家、画家、編集者、園の先生方、母親、その他幼児教育に携わるあらゆる人たち」の協力が必要であると述べる(「編集室から」、1(1))。実際、同誌は児童文学関係者だけでなく、幼児教育関係者の声も多く取り上げている。主筆は「ジョイフルえほん」の編集長を務め、幼児教育の研究のかたわら森宏詞の名前で絵本制作にも携わった森山悦宏であった。

以下、1977 年 4 月号 1(1)~1979 年 3 月号 2(10)のなかで所蔵が確認できた『絵本と保育』18 号分における保育絵本批判の内実を 3 つの要点に分けて整理する。

3. 『絵本と保育』における保育絵本批判

3-1. 保育絵本の利点と欠点

まず、保育絵本は安価で扱いやすく、継続性があるため、

子どもが良質な絵本と出会うきっかけとなる点が評価される。そのうえで、同誌では、保育絵本が抱える問題とその解決策がくり返し論じられていく。ここでいう問題とは「(各社が出している個々の絵本の、筆者補足) 質的な良し悪しの問題と、月刊絵本という形式そのものが抱え込んでいる問題」の 2 つに大別される(「保育実践のための絵本研究のあり方(続)」、2(2))。後者として俎上に載せられるのは第二次世界大戦前から保育絵本の定型をなしていた、一冊に複数のコンテンツが含まれる総合絵雑誌形式であり、1956 年創刊の「こどものとも」(福音館)によって牽引された一冊一話の物語絵本形式とは区別される。

後述するように、森山はこうした「当節の雑誌風」保育絵本に矛先を向け、その何が問題であるかを論究する。一方、自身の批判が時代の変化に伴う相対的なものであることも自覚していた。具体的に、「キンダーブック」(フレーベル館)が創刊された昭和初期には絵本がまだ希少であり、メディアから子どもが得る視覚的な情報が限られていたため、テレビやマンガが普及した 1970 年代と比べると、子どもの受け止め方は全く異なるという。加えて「ここ 10～20 年の間におけるめざましい絵本の発達ぶりをみれば、(大人の絵本に対する、筆者補足) 考え方を新たにすることが必要」と、絵本が質・量ともに豊かになるにつれて、当時の保育絵本がもはや「時代遅れ」(「再び保育絵本について」、2(8))になったのだと述べる。

3-2. 「教科書絵本」という問題

このように同誌の保育絵本批判は保育絵本に携わる人々の絵本観を問い直すとする明確な視点もっていた。森山は前項の「雑誌風」保育絵本について「現在、保育絵本として出ているものの大半がこれ」と指摘し、その問題点として「領域を小学校の教科のように受け取らず要因を持っていること」「絵本で教えるのが効果的で、てっとり早いという安易な気持ちを持たせること」などの 4 つを指摘する。そして「教科書絵本」という造語を用いて、絵本が子どもに何かを教えるための教材であってはならないと主張する(「保育での位置づけ(続)」、1(6))。

同様に、小学校の教員らが幼少連携の視点から保育絵本を論じる座談会においても、保育絵本が知識優位で子どもの生活や経験を疎かにしていると糾弾される。そして、幼稚園で小学校の教科のような領域の理解にもとづいた一律の指導が行われている傾向が「子ども不在」「ユニフォーマシティとデパート主義」と非難され、教育の根底にかかわる問題として共有される(「小学校からみた月刊絵本 2」、1(9))。こうした論調は保育絵本もまた、系統主義的な教育に対し批判が高まる 1970 年代という時代と無縁でなかったことを示唆している。

では、保育においてどのような絵本観が望ましいかというと、絵本を学校教育法上の幼児教育の目標を達成するための「望ましい経験そのものとしてとらえる」ことであった。保育絵本によって安易に保育の全体を広くカバーしようという「教科書の発想」は本末転倒であり、そこには「上質な絵本がもつ、あの、幼児を(大人をも)わくわくさせ、絵本の世界の奥深くまで引きずりこむような楽しさはない」のだという(「保育絵本の問題(続)」、1(5))。もっとも、子どもに何かを教えるための教材としての絵本観から保育絵本をよりどころとする慣習を危惧する見方は他で

も見受けられる(中村・佐々木 1976)。したがって、こうした保育絵本への問題提起は必ずしも『絵本と保育』に特異のものではなく、少なくとも当時一定のコンセンサスを形成しうるのであったと考えられる。

3-3. 打開策としての保育者の意識改革

『絵本と保育』は、以上のような保育絵本の状況を打破する方途として「月刊絵本の選び手(教師・保母)のだけれどもが、絵本を見るしっかりした眼を持ち、保育における絵本の意義の十分なる認識を持って、良くない月刊絵本の排斥をしていくこと」に力点を置いた(「保育絵本の問題」、1(4))。具体的に保育者に求められたのは不勉強を改め、保育における絵本の価値を見定めるための保育の本質に対する理解と、また絵本そのものに対する理解を深めることであった(前掲、1(6)ほか)。

保育の本質に対する理解について、「教科書絵本」という保育絵本観から脱却することに加え、絵本が領域「言語」のねらいのみを達成するだけで事足りるとするのではなく、常に幼児教育の目的と目標との結びつきや目指すべき人間像を認識することが重要であるとされた。また、絵本そのものに対する理解を促すために、森山は全 15 回にわたる連載「絵本講座」を通じて、バートン『ちいさいおうち』などのよく知られた海外作品や自作を含むジョイフル絵本の紹介をまじえながら絵本の構造や働きを解説している。そのなかで森山は、「今、絵本作家や画家が、絵本を芸術の一ジャンルとしてとらえはじめています」ことで「幼児のための絵解きくらいにしか考えなかった」一昔前の絵本と比べ、子どもの反応も変わってきているとし、保育者の絵本の本質に対する理解と保育における媒介の重要性を説いている(「絵本の構造(続)」、2(2))。

4. おわりに

以上、絵本雑誌等における保育絵本批判は、保育絵本とその受け皿である園の量的拡大を背景に絵本研究・批評が活発化する 1970 年代に入ってから、単行絵本と比較する視点を含みつつ散発的に登場し、1970 年代後半にはそれ自体を主題とする媒体も刊行された。批判は絵本の発展や子どもを取り巻く状況の変化に因るもので、教え込み優位の「雑誌風」保育絵本が教科書のように用いられ、絵本の魅力を損ねている点に集約された。それは同時に、保育絵本の選択に大きな影響力を持ち、子どもや家庭へ媒介する保育者の責を問い、より良き保育絵本の使い手となるよう保育観や絵本観の転換を迫る方向へも作用した。

一方、保育の専門誌においても 1960 年代頃から、保育絵本の特集を組んだり、その使用について内省を促す動きを確認することができる。保育絵本がその名の通り「保育」と「絵本」の接合した存在である以上、その批判も両面から検討していく必要があるだろう。今後の課題としたい。

■ 引用・参考文献

- 阿部恵「特集 知られざる保育絵本の世界 保育絵本とは」
 ① 今こそ保育絵本を『児童芸文』54(3)、2008
 岩崎真理子「絵雑誌から月刊絵本へ」、鳥越信編『はじめて学ぶ日本の絵本史Ⅲ』ミネルヴァ書房、2002
 中村悦子・佐々木宏子編著『集団保育と絵本』高文堂出版社、1976

IT 環境を用いた発達支援の試み

○山田 実 (株式会社グレイス)

【はじめに】

近年、情報技術 (IT) は教育や保育の現場において重要な役割を果たしており、特に発達支援においてその活用が注目されています。本発表では、保育児の行動をカメラで記録し、姿勢認識技術を用いて行動パターンを解析することで、子どもたちの成長をサポートする試みについて紹介します。^[1]本研究は、子どもたちの興味や関心を把握し、それに基づいた最適なプログラムを提供することで、個別に適した支援を実現することを目指しています。^[2]

【目的】

本研究の目的は、IT 環境を活用して子どもたちの興味や関心を把握し、それに基づいた最適なプログラムを提供することで、個別に適した支援を実現することです。具体的には、行動パターンの解析を通じて、各子どもの発達に対する適切なアプローチを見出すことを目指します。これにより、子どもたちの学習意欲や社会性の発達を促進し、より充実した保育環境を提供することが期待されます。^[2]

【方法】

当施設は定員 17 名、園庭を完備した小規模な認可外保育施設である。令和元年から厚生労働省が推進する ICT 化推進等事業の実践を進めてきた。



保育所の園庭

図 1 施設の概要

1 データ収集

保育施設に設置された高解像度の 2K 防犯カメラを用いて、子どもたちの行動を定期的に記録します。録画データは保育所独自のストレージサーバーに保存され、後に解析されます。^[3]この方法により、子どもたちの自然な行動を詳細に観察し、必要なデータを高い精度で収集することができます。

2 姿勢認識

深度センサーや機械学習アルゴリズムを用いて、録画データから子どもたちの姿勢や動作を認識します。^[1]これにより、特定の活動や場所への関心を把握します。姿勢認識技術は、子どもたちの動作パターンを詳細に解析することで、興味や関心の度合いを定量化することが可能です。

姿勢認識に関する詳細は以下の通りです。

2-1 姿勢認識の基本的な仕組み

1. データ収集: カメラや深度センサーを使用して人物の画像や動画をキャプチャします。
2. 特徴抽出: 取得されたデータから身体の特徴点 (関節や骨格など) を抽出します。
3. 姿勢モデル: 抽出された特徴点を元に、身体の姿勢をモデル化します。
4. 解析: モデル化された姿勢を解析し、動きやポーズを判断します。

2-2 活用例

- ・スポーツとフィットネス: アスリートの動作解析やフィットネスのフォームチェックに使われます。例えば、ランニングの際のフォームを解析して、改善点を見つけることができます。
- ・医療リハビリ: リハビリテーションの進捗をモニタリングし、患者の動作改善をサポートします。
- ・エンターテインメント: ゲームや VR コンテンツで、ユーザーの動きをリアルタイムに反映させることができます。
- ・安全監視: 労働現場での安全監視や事故防止に利用されます。

2-3 技術的な要素

- ・深度センサー: Kinect や LiDAR など、深度情報を取得するセンサーが使われます。
- ・機械学習: 姿勢認識には機械学習アルゴリズムが広く使われ、収集されたデータからパターンを学習します。
- ・コンピュータビジョン: 画像処理技術を用いて、姿勢や動きを検出します。

3 データ解析

収集されたデータを解析し、子どもたちの興味や行動パターンを抽出します。^[2]これには、活動の頻度、持続時間、表情の変化などが含まれます。データ解析には、機械学習モデルを用いたクラスタリング手法や、タイムシリーズ解析などが活用されます。

4 フィードバック

解析結果を基に、保育士や保護者にフィードバックを提供し、個別に適したプログラムの設計をサポートします。具体的には、各子どもの興味に応じたアクティビティの提案や、グループ活動の調整が行われます。^[4]また、定期的なフィードバックを通じて、保育士の経験や知識を補完し、より効果的な支援が可能となります。

【倫理的配慮】

なお、本研究 (実践) 発表を行うにあたり、ご本人 (ご家族) に口頭にて確認をし、本研究 (実践) 以外では使用をし

ないこと、それにより不利益を被ることはないことを説明し、回答をもって同意を得たこととした。

【結果】

1 初期の実験結果

初期の実験結果として、以下のような知見が得られました。

- ・子どもたちの興味が特定の活動や場所に集中していることが確認されました。例えば、積み木遊びや絵本の読み聞かせなど、具体的なアクティビティに対する関心が明らかになりました。

- ・表情解析を併用することで、活動中の感情や集中度を把握することができました。^[1]これにより、子どもたちがどのような状況で最も楽しんでいるか、あるいは集中しているかを理解することができました。

- ・フィードバックを基にしたプログラムの調整により、子どもたちの興味を引き出しやすくなりました。^[2]例えば、運動が好きな子どもには、スポーツやダンスの時間を増やすなど、個別に最適化されたアプローチが功を奏しました。

2 具体的な事例

例えば、A 保育園では、積み木遊びが特に人気がありました。ある子どもは、毎日積み木で遊び続けることが確認され、その集中力と創造力が育まれていることがわかりました。このデータを基に、保育士は積み木遊びを通じた学びの機会を増やすために、複雑な構造物の設計や共同制作の活動を取り入れるなど、さらに高度なプログラムを提供しました。

【考察】

本研究の結果は、IT 環境を活用することで、子どもたちの個々の発達ニーズに応じた支援が可能であることを示しています。また、保護者や保育士にとっても有益な情報を提供することで、子どもたちの成長をより効果的にサポートできることが明らかになりました。^[3]特に、興味や関心の把握に基づくプログラム設計は、子どもたちの学習意欲を高め、社会性や協調性の向上にも寄与します。

さらに、姿勢認識技術と表情解析の組み合わせにより、子どもたちの感情や行動の微細な変化を捉えることができるため、保育士や保護者が迅速に対応することが可能です。しかし、データの精度向上やリアルタイム解析の実現、プライバシー保護の課題など、今後の改善点も多く残されています。^[4]

【今後の展望】

IT 環境を用いた発達支援の分野は、今後もさらなる発展が期待されます。特に以下の点において、さらなる研究や実践が求められます：

- ・リアルタイム解析：データのリアルタイム解析を実現することで、保育士が迅速に対応できる環境を整える。
- ・個別対応の強化：より精緻なデータ解析により、各子どもに対する個別のアプローチをさらに細分化する。
- ・プライバシー保護：子どもたちのプライバシーを守るためのセキュリティ対策を強化し、倫理的な観点からの配慮を徹底する。
- ・多様な IT ツールの活用：新たな IT ツールやプラットフォームの導入により、発達支援の手法を多様化し、効果を高める。

【結論】

本発表では、IT 環境を用いた発達支援の可能性を探る試みとして、カメラによる行動記録と姿勢認識技術を組み合わせる方法を紹介しました。^[1]初期の実験結果は有望であり、子どもたちの興味や関心に応じた個別支援が効果的であることが示されました。今後は、さらに多くのデータを収集・解析し、プログラムの精度を向上させることが課題となります。また、保育現場への実装に向けた具体的な取り組みや、エビデンスに基づく実践の強化が求められます。

参考文献

- [1] Sato, H., Tanaka, Y., & Suzuki, K. (2021). Development of posture recognition technology for early childhood education. *Journal of Educational Technology*, 45(2), 123-134.
- [2] Nakamura, T., & Yamamoto, M. (2019). Utilization of machine learning in behavioral analysis of children. *Journal of Child Development*, 34(3), 89-102.
- [3] Takahashi, R., & Matsumoto, A. (2020). The impact of IT on early childhood education: A comprehensive review. *Early Childhood Research Journal*, 22(1), 45-58.
- [4] Yamashita, S., & Kato, T. (2018). Ethical considerations in the use of surveillance technology in nurseries. *Journal of Ethics in Education*, 12(4), 67-78.

テキスタイル教材を用いた遊びが幼児教育に与える実践的考察

岡本恵 (東京家政大学家政学部造形表現学科)

【はじめに】

近年、幼児教育においては「遊び」が学びの中心であることが強調され、子どもの発達を促進するための多様な手法が模索されている。特に、手を使った創造的な遊びは、子どもたちの非認知的能力、社会的、情緒的発達に大きな効果をもたらすとされている。その中でも、テキスタイル教材を用いた遊び（布、糸、フェルトなどの素材を使った活動）は、幼児の感覚を刺激し、自由な表現を促進するための有力な手段の一つだ。本研究では、テキスタイル教材を使ったワークショップを通じて、子どもたちの発達に与える影響を考察する。特に、ワークショップという実践的な環境における学びを通じて、テキスタイル遊びがどのように非認知的能力、社会的、情緒的の発達に寄与するかを探る。

【目的】

本研究の目的は、テキスタイル教材（布、糸、フェルトなどを用いた素材）を活用した遊びが、幼児教育における非認知的、社会的、情緒的な発達にどのように寄与するかを実践的に考察する。また、テキスタイル遊びを通じて、ファシリテーターや保育者の指導方法や教育環境の構築にどのような影響を及ぼすかについても分析する。具体的には、以下の3つの目的を掲げる。

1. テキスタイル教材を用いた遊びが、幼児の非認知的能力にどのような影響を与えるのか
2. テキスタイル遊びを通じて、幼児の社会的スキルや協調性がどのように育まれるのか
3. テキスタイル遊びが幼児の情緒的発達にどのように寄与するか。

これらの目的のためにワークショップを通じてこどもたちの行動や作品、保護者のフィールドバッグを観察し、データを収集した。

【方法】

本研究では、実践的なワークショップを中心に進めた具体的な方法は以下の通り。

1. 「たこちゃんタッセル」3歳～

幅8cm(手に持ちやすく、糸が台紙から落ちづらい)の台紙のダンボールにあらかじめ束ねて揃えておいた3〜5本の糸を20〜30回台紙に巻いてタッセルを作り、ファシリテーターが上部を糸でまとめ、下部を切りそろえた後、目玉ビーズ、ピカピカビーズ、布シール、ボタンなどを接着剤でつけ装飾する。(ハサミはファシリテーターが使用し、参加者が必要な時は見守りながら使用した)



☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

☐たこちゃんタッセルyoutube QR コード☐

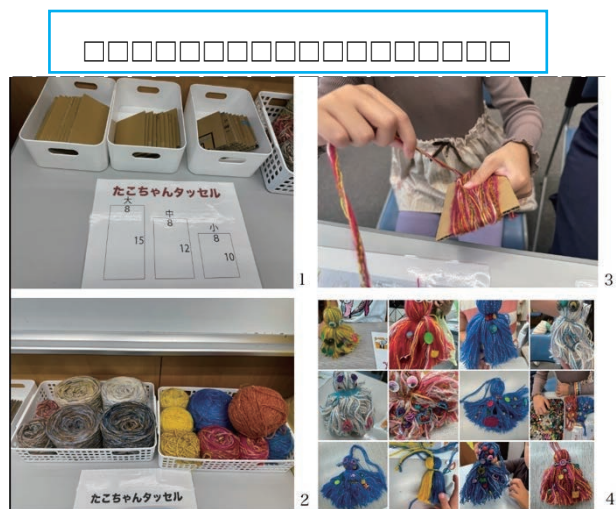


図1. 幅8cm、長さの異なるダンボール台紙

図 2.3~5 本の引き揃えで燃った糸

図 3. 20～30 回台紙のダンボールに巻く □□□□□□□□

図4. ビーズや布で装飾したこちゃんタッセル□□□□
□

2. 「SDGs ファッションショー」3歳～
参加者に両手を広げてもらいサイズに合わせて布を切り、貫頭衣を作成した。その後各自、用意してある画材（クレヨン）で着色、ピカピカビーズ、布シール、フェルト、羊毛、毛糸などを装飾接着剤で装飾する。毛糸の針はプラスチック針を使用し怪我ない様に使用した。（ハサミは必要に応じて見守りながら使用した。



図5.6. 床での作業風景

図7.8. 身に纏いファッションショーの様子

【倫理的配慮（必須）】

発表にあたり、作品の写真の同意を得た。顔など個人の判別ができないよう切り抜きをしている。

【結果】

1. 「たこちゃんタッセル」

3歳の幼児では巻く方向の認識ができにくく、他方向に巻いてしまうことがあった。片手で糸を持ちながら台紙のダンボールに巻きつけるのは難しく補助者の元、台紙ダンボールをくるくる回しながら巻く様にしていた。

装飾を選び接着剤は補助者がし、装飾したい場所を指差しながらつけていた。布シールはシールを剥がし自分でつけたい場所につけていた。

4歳になると片手に糸を持ちながら糸を台紙のダンボールに巻きつけられる。時々台紙から糸がはみ出てしまう為、補助者の見守りが必要だった。装飾に関しては自分で接着剤をつけ、装飾を付けたいところにしていく。

5歳になると片手に糸、片手に台紙のダンボールを持ち、糸を巻けるようになっていた。装飾に関してはまず付けたいものを選んで接着する前に置く場所をあらかじめ決めていた。

6歳以上になると巻く糸のボリューム感などを想像しながら作業していた。また装飾に関してはタッセルの全体を見ながら装飾し、お気に入りのビーズが他の入れ物に入っていないか確認し、他者との交流をしていたのが印象的であった。

たこちゃんタッセルのまとめ

糸と装飾の素材の違いを認識しながら、柔らかな糸、また動きのある糸に固さのある異材質のビーズや糸を塊として扱うシールなどを装飾し、五感を働かせ非認知的能力を高めている様子がうかがえた。また、ワークショップ形式では異年齢と一緒に作業をしていると、年齢の低い幼児は年齢の高い作業を目で追っているのがうかがえた。このワークショップを通して、近くで作業をしている顔見知りでない子同士の交流も見られたことは遊びの中に社会的スキルが目覚める一つではないか。また、参加者と保護者も同じ作業をすることにより参加者のまねするという行為が多く見られた。まねながら学びより良いものを作ろうとする幼児の情緒的発達につながるのではないかと考える。

2. 「SDGs ファッションショー」

□□□ 3歳の幼児はクレヨンで布に描くことからはじめていた。次に装飾のコーナーで触って感触を確かめ、次に好きなものを集めて補助者と一緒につけたい位置に装飾をしていた。

4歳は年齢の高い子のまねをはじめていた。布に描き次に装飾をつけるのは3歳と同じであるが自分で率先してビーズやシールをつけていたのが印象的であった。□□□□□□□□□□□□□□□□

5歳はあらかじめ用意してあった布シールの長さやバランスに目を向けるようになっていた。全体を見ながらここで切りたいと注文があり、同じ装飾品はもうないのかと尋ねられた。

6歳以上になるとまず装飾コーナーから見始めている参加者が多かった。これは全体を見てどこに何を置くか、作品の最終形が頭の中にある様子であった。またビーズなど多くを付ける箇所には個々にビーズ

に接着剤をつけるのではなく、布に装飾したい部分の接着剤をつけ、次々と装飾していたのが印象的であった。

SDGs ファッションショーのまとめ □□□□□□□□□□

□布を身体に纏うことは服を着る毎日の日常であるが自分で作業し身に纏うことは初めての参加者が多かった。布に頭を通すだけの貫頭衣に装飾することで個々の個性を出すことができた。こちらもワークショップ形式での作業のため、異年齢が同時に作業をすることで年齢の低い幼児が高い子のまねをするのが見受けられた。このように異年齢の作業を通じて教えあう、学びあいながら社会性につながっていくのだと感じた。身体に纏うことで平面から立体になった時の装飾の仕方、例えば糸の垂れ具合、接着剤の付け方など非認知能力を増すことで学んでいると感じた。他者の作業の様子、作品を見ながら刺激をもらい情緒が発達していくのだと思う。情緒的発達にも大きな影響を与えた。特に、自由に作品を作り、自己表現を行う中で、自信を持ち、達成感を感じていた。自分が作り出したものに対して誇りを持ち、その作品について話すことで自己肯定感を高めているように感じた。このような活動は、感情表現や情緒的な安定に貢献していると考えられる。空間認知能力や形状の理解を深めている様子も観察された。特に、異なる形を組み合わせる新しい形を作る過程で、問題解決能力や創造的思考が促進されていることもわかった。

テキスタイル素材は多くの廃材を出し公害にもつながっている。古着にシールをつけ布シールにしたり、使われなくなったボタンを再活用したりし、廃棄されるテキスタイル素材を活用した。クレヨンは小さくなって持ちにくくなったものをまとめて固め活用した。少しでも素材に対する愛着を感じられる人間形成が出来たら良いのではないかと考える。

教育現場への示唆

テキスタイル遊びを通じて、非認知的、社会的、情緒的な発達が促進されることが確認された。保育者は、自由な創造活動を奨励し、自分のペースで表現できる環境を提供することが重要だと思う。また、共同作業を通じて、協調性やコミュニケーションスキルを育むことができるため、グループでの活動を積極的に取り入れることが推奨される。

【総合考察】

テキスタイルを使った創作活動は、自己表現の手段として非常に有効である。自分の好みに合わせて布や糸を選び、色を使い分けたりすることを通じて、自己の感情を形にすることができる。これにより、自己肯定感が高まり、感情の表現力が育まれると考えられる。また、遊びを通じて達成感を得られることで自己信頼感や自尊心も向上されると考えられる。テキスタイル教材を用いた遊びは、幼児教育において非常に有効な手法であり、非認知的、社会的、情緒的な発達を促進することが確認された。ワークショップを通じて短時間ではあるが、自己表現を楽しみ、他者と協力しながら創造的な活動を行うことで、さまざまなスキルを身につけた。教育現場では、テキスタイル遊びを積極的に取り入れることで、全体的な発達を支援できる可能性が高いといえる。

幼稚園のビオトープ造成過程における自然体験活動の意義

—子どもたちと作るメダカ池—

○加納拓朗 (玉成保育専門学校)

I. はじめに

子どもたちが「環境を通して」遊ぶ・学ぶことは、幼稚園教育要領(2017)や保育所保育指針(2017)にも明記されている。特に幼児期に自然環境と関わることの重要性は、領域環境のねらいに「(1)身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心を持つ」と示され、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にも「(7) 自然との関わり・生命尊重」として記されている。自然の中で遊ぶことの重要性が訴えられている一方、子どもたちの遊び場となる公園の減少、塾や習い事の時間の増加、きょうだい・地域交流の減少などの理由(時間・空間・仲間の「3つの間」の減少)により外遊びが減り、また都市化も進み、必然的に自然と関わる機会が減少している。

子どもたちを取り巻く環境が変化している中で、幼児教育を行う場において「自然と関わる」経験を増やしていくことは必要であると考え。

本研究では、当該幼稚園のビオトープ造成過程を通して、幼児が生活する場での身近な自然環境作りやビオトープの在り方を検討し、幼稚園におけるビオトープ設置の意義を確認することを目的とする。園児の自然体験活動を取り入れながらビオトープ造成を進める様子の観察、分析調査を行い、自然体験活動を行う意義について考察したい。

II. 研究方法

東京都内 G 幼稚園において、ビオトープ造成過程の調査を行った。まず、幼稚園にビオトープが作られることになった経緯や背景を整理するために、園長先生にインタビュー調査(2024年10月10日)を行った。次に以下の日程にて、ビオトープ造成過程における子どもたちの自然体験活動が行われるため、観察を行った。

・2024年10月17日 10:00~11:30

ビオトープ造成活動①

・2024年10月25日 10:00~10:20/10:30~11:30

ビオトープ造成活動②/③

・2024年10月30日 10:00~10:20/10:30~11:30

ビオトープ造成活動④/⑤

調査内容は、ビオトープ造成過程の様子を動画と写真の撮影と観察記録によって調査した。実際の子どもの発言や動き、子ども同士の関わりや、保育者・専門講師との関わり、自然環境との触れ合いの様子を撮影・記録した。

本研究を行うにあたって、撮影・観察中は保育や遊びの妨げにならないよう留意した。

倫理的配慮について、調査は任意であること、個人が特定されることはなく、プライバシーは保護されることを調査園児の保護者・保育者に説明し、同意書にて賛同を得たうえで調査を行った。

III. 結果

1. ビオトープ造成の計画

(1) 園長インタビューより

園長に就任した約2年前から自然豊かで虫や動物のやってくる園にしたいと考えていた。以前勤めていた園でも、ビオトープを作った経験があり、自然環境、特に池があることで、子どもたちも保育者も気持ちが落ち着くというエピソードがあった。子どもたちの心の発達にも生き物が良い影響を与えていると考えるため、G 幼稚園でも同様に水場のある環境を作りたいという気持ちがあった。

(2) 計画書より

水研クリエイト株式会社の提案によって、園庭入口のブランコ前にある2つの花壇をメダカ池にすることが計画された。花壇の土を掘り返すところから、ビオトープ造成活動に組み込まれている。



図1 施工前(水研クリエイト株式会社 撮影)



図2 施工後(水研クリエイト株式会社 撮影)

2. ビオトープ造成活動の内容

全5回、3日間の造成活動において、行われた内容は次の通りである。(ビオトープ造成授業案、水研クリエイト株式会社より)

① 土の中の生き物を見つけよう

植物の撤去、土の掘り取り作業で掘り出した地表性・土壌内生き物を観察する

② ビオトープに砂利を入れよう

ビオトープ内に砂利を入れる

③ ビオトープのスロープを作ろう

ビオトープの陸地部分の造成を行う

④ 芝生をはってみよう

芝張り作業

⑤ 生き物をビオトープに入れよう

水草植栽、水生生物の放流

プログラムの内容は、園と打合せを行い水研クリエイティブ株式会社が計画・実施した。各回、植物や生き物の紹介や扱い方についての説明をしてから活動を行い、終了時には子どもたちの発見を全体に共有し、次の活動への期待を促すようにしていた。子どもたちは学年ごとに時間を区切っているが、参加は自由であることが伝えられている。

3. 子どもたちの様子

生き物を直接触れる機会があったのは、①と⑤である。①では、今まで花壇として植物が植えられていた土が掘り起こされ、ブルーシートの上に広げて昆虫やその他の生き物を探して触れ合う様子があった(図3)。子どもたちの中には、園庭にいる蛾や蝶の幼虫を捕まえて羽化する様子を観察したことのある子や、園庭にて虫取り網と籠を持ってバッタなどを捕まえる様子があった。そのような生き物への関心がある中でのビオトープ造成活動実施であり、花壇の土から出てくるコガネムシの幼虫やゴミムシなどに興味を持っていた。



図3 造成活動① (筆者撮影)

②～④は、実際に花壇が池に作り替えられていく過程である。砂利・スロープ・芝をはる作業を子どもたち自身が行うことで、生き物がどのような場所を好み、生息しているのかを知る機会となる。これらの活動外でも約1ヶ月間、造成作業をしていた。園庭は日常生活が行われ遊びが広がっている中で作業をしていたため、子どもたちの視界に入る状態であった。その様子に興味を持った子どもたちは、「今何をしているの」「それは何」と問いかけたり、作業によって出てきた虫を観察に行ったりしていた。

そして⑤では、実際に水が張られ、池になった様子を見ながら気持ちの高まっている子どもたちに向けて、水辺の植物についての説明や、今後どのような生き物が生息することが考えられるかなどのお話があった。その後、実際に池の中に水草とメダカを入れた(図4)。加えて、池の中に外から持ってきた生き物を入れない、水の循環のための装置を触らないなどの約束事とその意味を伝え、ビオトープが完成した。

IV. まとめ

今回の観察を通して、直接生き物や自然と触れ合う体験は子どもたちへの環境教育的な側面があることが分かった。それだけでなく、花壇の土を掘り出すことも



図4 造成活動⑤ (筆者撮影)

子どもたちの活動に取り入れることで、今までの園庭に潜んでいた生き物がいるという事実を学ぶことができたと考える。加えて、砂利を入れたりスロープを作ったりすることで、生き物の住処への学びも深まったと考えられる。水草があることで隠れる場所になる、スロープがあることで水と陸を行き来できるなど、実際に経験しないと理解が難しい学びがあったと考える。このことから、ビオトープを造成する過程から子どもたちと共にすることによる学びの深まりが考えられる。

今後、メダカや水草が増えていき、生態系が作られていくことが予想される。その様子を子どもたちは楽しみながら、学んでいくと考える。ビオトープのような環境があることで生き物の知識だけでなく、自然の不思議さや壮大さを感じることができるのではないかと考える。

V. 今後の展望

本研究では、ビオトープ造成過程において自然体験活動を行うことの意義を考察した。今後は、ESDとの関連性や有用性を考察していきたい。また、ビオトープが作られることによって子どもたちの遊びや自然との関わり、興味にどのような変化があったかを調査、観察していきたい。

VI. 謝辞

本研究にご協力くださいました、G幼稚園の園長先生をはじめとする保育者・職員の皆様、子どもたち、保護者の皆様、また本プログラムを実施し研究にも同意してくださいました水研クリエイティブ株式会社の皆様に、この場をお借りして深く御礼申し上げます。

文献

- 阪神・都市ビオトープフォーラム(1999) 学校ビオトープ事例集, トンボ出版
- 厚生労働省(2017) 保育所保育指針
- 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領
- 大澤力・濱田彩希・菊地健夫ほか(2003) 幼児教育における身近な自然作りの一考察—東京家政大学附属みどりヶ丘幼稚園におけるビオトープ作りの検討—, 東京家政大学博物館紀要9, pp. 113-136
- 山田 辰美(1999) 子どもが変わる学校が変わる地域が変わる ビオトープ教育入門, 農山漁村文化協会
- 財団法人 日本生態系協会(2008) 新装改題版 学校・園庭ビオトープ 考え方・つくり方・使い方, 講談社

保育環境と身体活動との関連性について

—1・2 歳児の身体活動に着目して—

○田中沙織 (九州産業大学 人間科学部)

【目的】

幼児期、特に3歳未満の乳幼児においては、身体面で未発達な部分を持ちながら、好奇心・探求心の赴くままに行動する特性がある。またこの時期の身体活動(安静以外のすべての活動)は学齢期から成人期のように「運動(遊び)」と「生活」を分けることができず、身体活動は保育の中の学びそのものである。

WHOによると、1・2歳児はさまざまな運動強度で1日180分の運動が必要であるとされている。また、3歳以上児では1日60分の中・高強度の運動も推奨されている¹⁾。しかし、1・2歳の一人ひとりの子どもが、どの程度の身体活動を経験しているのかについて明らかにしようとした先行研究は少ない。また保育場面においても、子ども一人ひとりの身体活動について保育者の主観で評価することで、実際の子どもの身体活動量とは一致しないこともある。目に見えない子どもの身体活動の実態を科学的に数値として可視化することで、子どもの主体的な活動を引き出す保育環境について検討する材料としたい。

本研究では、1・2歳児クラスの身体活動の特徴について明らかにし、保育環境と身体活動との関連について検討することを目的とする。

【方法】

1・2歳児クラスの身体活動の実態を明らかにするために、身体活動量計測と保育内容の記録を行い、それぞれの保育者の思いや暗黙知とされる部分を、科学的根拠を基に話し合い、共有する。これらの研究結果を基に、保育環境と身体活動とのかかわりについて分析する。

実施した日程は2023年9月～12月である。評価の対象は、保育施設7か所の1・2歳児クラスの子どものなかから、合計129名(1歳児63名、2歳児66名)、および保育者(1歳児担任21名、2歳児担任18名)合計39名である。1・2歳児クラスの子どもの抽出方法については、月齢や性別が偏らないように担当保育者が抽出を行った。この抽出された対象児に対して、1歳児担任21名、2歳児担任18名、合計39名の保育者が評価を行った。さらに、園長・主任10名が保育者の評価を行った。

腰部に、多軸加速度計を内蔵したベルト(図1)を、午前9時から午後4時まで装着した。多軸加速度計は、乳児への負担が小さく、乳児の身体活動量計測の妥当性が確認されているGOLETAネットワークス社製のものを使用した。

幼児の身体活動強度分類として、4種類(安静;1METs、低強度;1-2.7METs、中強度;2.7-4.4METs、高強度;4.4METs以上)と設定されている。目安として成人では普通歩行が3METsとされるが、本研究では、中・高強度の身体活動(MVPA: moderate to vigorous physical

activity)(以下、MVPA)

に焦点を当てる。身体活動量計測の期間は土曜日、日曜日、祝日を除く10日間であった。対象児が嫌がる等、装着が難しい日や水遊びの日は、ベルトを外



し、気持ちが切り替わった後や水遊び終了後、再びベルトを装着した。

保育内容の記録については、各クラスで1枚、保育記録用紙にその日の活動内容や、欠席児、活動内容と異なる活動をした子どもの名前等を記入した。身体活動量との関連について検討する際には、この保育記録用紙やクラス日誌、個人記録等を参考にし、保育内容と活動量の関連を分析する。

【倫理的配慮】

本研究は、各保育施設の園長に了承を得て研究を計画・遂行した。また、調査対象者に対して、研究目的、方法、結果の公表についての同意と、自由意志に基づく参加であることを説明した上で、同意が得られた場合のみ対象者とした。加えて、結果の目的外利用や、職員・関係機関等の個人情報が開示されることがない点についても同意を得た。本研究は九州産業大学の倫理審査を経て実施した。

【結果と考察】

(1) 1・2歳児クラスのMVPAの特徴について

各クラスのMVPAについて10日間の平均活動量を時系列にグラフ化した(図2)。例えば、9時30分ごろには午前のおやつ時間であるためMVPAが減少している。また、1日のなかで継続的にMVPAが高い10時～11時は、子どもの遊びが自由に展開し、活動量が増えている。11時20分～30分ごろは、給食を食べ始めたため活動量が減少している。その後、食後の排泄に行ったり、午睡の準備で着替えたりしていたため、12時ごろMVPAは上昇している。この時間帯において1歳児クラスより2歳児クラスの活動量のほうが高い要因として、2歳児クラスは1歳児クラスに比べて生活面で自立してきており、トイレに行く、布団を自分で準備する、自分で着替える等、生活面での自発的動作が多いためと考えられる。このように、1・2歳児クラスのMVPAの生起を比較すると、波形はおおむね類似しているものの、2歳児クラスの方がMVPAが高くなる時間帯があったり、MVPAの高低差が明確になる時間帯がみられたりすることが分かる。これは、1歳児クラスに比べると2歳児クラスは生活経験が増え、運動能力も発達することに加えて、生活面で身辺自立が進み、生活の習慣も徐々に定着していくためであると考えられる。この1日のMVPAのリズムは調査対象園7園共に、類似の傾向が確認された。

しかし、図 3 の安静時間を見ると分かるように、7 園の保育環境や保育方針によって、10 日間の平均身体活動強度に差がみられる。例えば D 園の安静時間は平均 80 分であったのに比べ、C 園の安静時間は 177 分であった。前出の WHO のガイドラインにおいても継続した座位行動時間を減らすように推奨しており、保育者にとっても保育のカリキュラムを見直す機会となった。

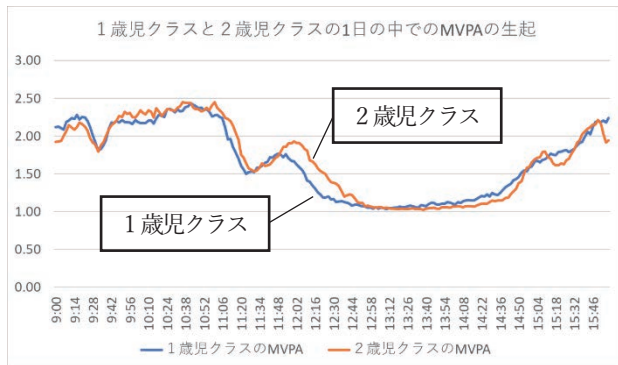


図 2. 1・2 歳児クラスの平均 MVPA の比較

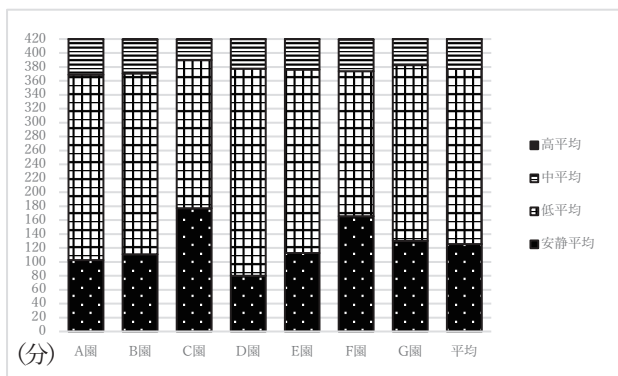


図 3. 7 園の平均身体活動強度の比較

(2) 保育環境と MVPA との関連について

不安・不快な環境や子どもの興味・関心を伴わない活動の中で、様々な要因によって、身体活動や運動強度が高まる場合にも MVPA や運動強度は高く算出される。しかし本研究で着目したい点は、子ども主体の活動を引き出す保育者のかかわりや準備した保育環境が、子ども一人ひとりにどのように影響しているかということであるため、運動強度の高低だけをもって、保育環境の評価を行うことは出来ず、保育内容、保育環境との関連から身体活動を検討することが重要である。

事例 1 では、歩行を開始した時期が平均の通過率より遅く、歩行が不安定な状態であった F 児の事例である。F 児は 4 月入所時には体調を壊し休みがちであったが、身体活動測定を実施した 1 ヶ月ほど前から登園が安定してきた。穏やかな性格であるが、機嫌のよい日と悪い日の状態が極端で、普段から活発に体を動かすタイプではない。

測定の結果からは、F 児は計測日全体で歩数や身体活動量がクラス平均よりも低い、その中でもいつもより MVPA が高く計測された日 (9 月 14 日) がみられた (図 4)。その日は病気で長期欠席から回復し体調も優れ、喜んで登園した日であった。保育中には大好きなままごと遊びをし、保育者や友達とのやり取りを楽しむ姿が見られた。

保育者は、普段からあまり活発に動かない F 児に対し、

好きな遊びで気分が乗ると座位から起立し、おぼつかないながらも自ら身体を動かす傾向にあることから、この日も F 児の様子を見て、ままごと遊びからお店屋さんごっこに発展するように、興味や関心が広がるような環境を整えた。

保育者が子どもの様子や行動から、どのような環境が必要かを予測し、興味や関心に合った環境をつくることで、いつも座っていることの多い F 児が主体的に遊ぶ意欲へとつながり、MVPA が増えたことが確認された事例である。このような環境を設定するとき、保育者は子どもの興味や関心のみを意識した訳ではなく、歩行の安定しない F 児が、テーブル等でけがをする可能性を考慮し、F 児に応じた危険のないテーブルの高さを選択していた。このテーブルの選択は、F 児自身が意欲的に活動できる安全な環境についてクラス内で協議した結果を活かした事例であった。

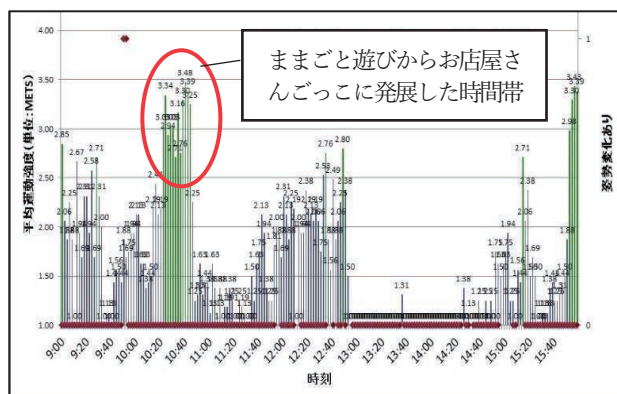


図 4. F 児の時系列身体活動 (9 月 14 日)

【総合考察】

本研究の対象は 1・2 歳児クラス対象の測定であったが、WHO のガイドラインにおいて、3 歳以上児は「中・高強度の運動を 1 時間以上行うこと」が推奨されている。研究園 7 園の MVPA は、最も多い園で 51 分、最も少ない園で 31 分と 平均 20 分の差があった。3 歳以上児になってから急に MVPA を増やすことは保育者主導の保育になりかねない。1・2 歳児のうちから子どもたちが身体を動かす楽しさや心地よさを感じられるような活動を取り入れることは、子どもたちが生涯にわたって健康に生活できる基盤になると考えられる。

また、子どもによって活動量に大きな差があることも本研究から明らかになった。個別の月齢や発達段階に考慮し、保育者間で共通認識を持ち保育を行うことで、子ども一人ひとりの能力に配慮したかかわりができるといえる。子ども一人ひとりをよく観察し、保育者の思いこみや先入観で子どもを捉えないためにも、どのようなかかわりが乳幼児の身体活動を促すかについて今後さらに研究を進める必要がある。

引用文献

WHO (2019) Guidelines On Physical Activity,

Sedentary Behavior and Sleep.

<https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536> (2023 年 7 月 30 日閲覧).

謝辞

本研究にご協力、ご尽力いただいた保育施設 7 園の乳幼児・保育者の皆様に感謝申し上げます。この研究は科研費 (課題番号: 16K17404) の助成を受けて行われました。

在日中国人家庭の育児戦略に関する研究
—三つの地域に在住する保護者へのインタビューを通して—
倪 琳林（東京大学大学院教育研究科 博士後期課程）

【問題意識と研究目的】

法務省の統計によれば、2023 年 12 月時点で日本に滞在する約 341 万の外国移民の中において、中国移民は約 82 万人以上を数える。日本における外国移民の登録者数の約 25%を占め、最大規模のエスニック集団として知られている。その中には 0 歳から 6 歳までの就学前教育に当てはまる子どもが約 4 万人を数え、日本において父母の一方あるいは双方が中国移民である子どもが今後も一定数を保ちながら、さらに増加する可能性が高いと言える。

また、移民が日本のホスト社会で育児をする時に抱えている教育戦略は、国籍や民族・文化的背景、移住に至った経緯、移住先社会で置かれた状況などの影響を受けて多様であると考えられるが、入学前の段階における移民の教育戦略を捉えた研究はまだ少ない。特に、日本では国レベルでの移民の家庭に対する保育サービスなどの公的な支援が十分とはいえない状況にある（三井・韓・林ほか 2017）。

そのうえ、保育現場において外国にルーツのある移民の家庭に対して個々に工夫した対応を行わざるを得ない状況となっているため、移民の育児戦略を明らかにすることが求められている。

上述のように、本研究は、在日中国人保護者 15 名への面接調査を通じ、中国人家庭の育児戦略と、地域ごとの共通点や相違点を明らかにすることを目的とする。その際、中華街が存在し、中国移民が居住地としてきた長い歴史をもつ神奈川県横浜市、教育移民が新しく集中するエリアである東京都文京区、そして移民の労働者が多く住んでいる埼玉県川口市の三つのそれぞれに異なる特性をもち、中国移民が集中する自治体に着目する。

【研究方法】

本研究は質的研究法を用いて、2024 年 6 月から 12 月にかけて、神奈川県横浜市に在住する 8 名、東京都文京区に在住する 4 名、埼玉県川口市に在住する 3 名計 15 名の中国移民の母親に半構造化インタビューを実施した。調査対象者の一覧は、表 1「調査対象者のプロフィール」となる。

ここでは、賽漢卓娜(2014)と陳曉梅(2020)を参考とし、本研究では、「育児戦略」とは、「母親が子どもを望ましい状態にさせるため、子どもの現在と未来に対して自主的に教育目的を立て、家庭教育だけではなく、園・学校の選択や対外交渉、情報収集など多面に渡り、個人や家庭の能力の範囲内で総合的に育児行動を行う」もの定義し、用いた。

【倫理的配慮】

研究対象者に、研究の趣旨や方法を説明したうえで、学術的利用、個人情報保護、回答は自由意思で撤回できること、データの収集方法とそれらの管理、結果の公表に関して同意を得て実施した。また、事例の記述では個人名が特定される事がないように記載することを誓約した。なお、本手続きについては東京大学の倫理委員会の承認を得ている。審査番号は24-176である。

表 1 調査対象者のプロフィール

住む地域	仮名	来日年数	職業	日本語レベル	家庭構成
1	B1さん	13年間	会社員	N1	3人（中国人の夫・娘3歳半）
2	B2さん	10年以上	会社員	ビジネスレベル	3人（中国人の夫・息子2歳7ヶ月）
3	B3さん	16年間	自営業	ビジネスレベル	4人（中国人の夫・娘7歳・息子4歳）
4	B4さん	10年間	自営業	N2	4人（中国人の夫・息子8歳・娘5歳）
5	K1さん	5年間	自営業	ビジネスレベル	4人（中国人の夫・息子11歳・娘2歳）
6	K2さん	4年間	会社員	N1	3人（中国人の夫・息子5歳）
7	K3さん	5年間	自営業	簡単な挨拶	3人（中国人の夫・娘5歳・息子2歳）
8	Y1さん	10年間	会社員	N1	3人（中国人の夫・息子2歳8ヶ月）
9	Y2さん	13年間	会社員	N1	4人（中国人の夫・息子14歳・娘4歳）
10	Y3さん	10年間	起業中	N1	3人（中国人の夫・娘6歳）
11	Y4さん	16年間	会社員	N1	4人（中国人の夫・兄8歳・弟5歳）
12	Y5さん	7年間	休職中 MBA進学	N1	4人（中国人の夫・兄4歳9ヶ月・弟2歳4ヶ月）
13	Y6さん	10年間	会社員	N1	4人（中国人の夫・娘7歳・息子3歳）
14	Y7さん	10年間	バイト （中国語教師）	N1	4人（中国人の夫・娘6歳・息子3歳）
15	Y8さん	5年間	バイト （英語教師）	簡単な挨拶	3人（中国人の夫・娘8歳）

【研究結果】

本研究は三つのエリアに在住する中国移民の母親の育児戦略について、地域ごとの特徴を分析し、さらにその共通点と相違点をまとめた。

東京都文京区に在住する中国人家庭の育児戦略

教育移民が新しく集中するエリアである東京都文京区に在住する 4 名の母親にインタビューした結果、「多言語・多文化教育を積極的に取り入れ、『受験或いは個性重視』の間で揺れながらも、豊富な教育資源を比較検討し、主体的に活用する」という育児戦略の特徴を持つことが明らかになった。具体的に、次の 3 つの特徴があることが示された。1 つ目に、多言語・多文化環境を「意識的」に作ることである。家では中国語をメインにしつつ、英語を含めた複数言語のオンライン学習も活用しており、多文化環境を整える努力が顕著である。2 つ目に、幼児期からの学習メソッド活用と「試行錯誤」が行われていることである。例えば、公文式や思考系教室、オンライン教材などを積極的に取り入れ、合わなければ柔軟に変更・撤退するという「情報収集→比較検討→実践」のサイクルを回している。3 つ目に、偏差値だけでなく子どもの個性重視を模索することである。小学校受験や塾への関心はあるものの、「学力偏重」になりすぎないように子どもの主体性を尊重したいという揺れや葛藤が強く見られる。

神奈川県横浜市に在住する中国人家庭の育児戦略

歴史が長く中華街が存在する神奈川県横浜市に在住する 8 名の母親にインタビューした結果、それらの育児戦略は「日本の公教育をベースに、母語や英語、芸術・スポーツなど幅広く『プラスアルファ』を上乗せする戦略が際立ち、地域コミュニティとも密につながりながら臨機応変に動く柔軟性がある」という特徴があることが示された。具

体的には次の3つの特徴である。1つ目に、「日本の公教育+α」をプランにしていることである。8名の母親はすべて、日本の公立校をベースにしつつ、「母語（中国語）」「英語」「音楽・スポーツ」など、学校だけではカバーしきれない部分を家庭や習いごとで補強しようとしている。2つ目に、地域特性を踏まえた「転居・転園」も辞さない行動力があることである。合わなければ引っ越し、または園と学校を変えるなど、母親たちのアクティブな姿勢が見られた。そして、PTAやママ友コミュニティにも積極的に参加し、保護者同士の情報ネットワークを築き上げる動きが特徴的である。3つ目に、非認知スキルへの注目である。幼児期から音楽（ピアノ・バイオリンなど）やスポーツ、自然体験を大切にするなど、「詰め込み学習」よりも「心の安定」や感性の育成にも力を入れているという特徴がある。

埼玉県川口市に在住する中国人家庭の育児戦略

移民の労働者が多く住んでいる埼玉県川口市に在住する3名の母親にインタビューした結果、育児戦略の中では、「バイリンガル育成への強い思いが前面に出る一方、日本の制度情報へのアクセス不足や仕事との両立の難しさが顕著である」という特徴を有することが明らかとなった。具体的に、次の3つの特徴を持つことが示された。1つ目に、バイリンガル育成への強いこだわりを持つことである。3名とも「家庭では中国語を維持させたい」「日本語もうまく身につけたい」という二言語の両立が大きなテーマになっている。2つ目に、保育制度・受験情報への不安を持つことである。特に日本の保育・学校制度（認可保育園や幼稚園、私立校・公立校、受験制度など）に対する情報不足から、SNSや同胞コミュニティを頼りに手探りでやりくりしているケースが目立つ。3つ目に、仕事と育児を同時進行するという、現実的な困難により育児の時間や活力制限されることである。この地域の中国人家庭では、共働きや自営業で忙しく、「夜まで保育延長」「幼稚園と保育園の二重利用」など柔軟な対応をしている。

【総合考察】

上述の三つの地域に在住する15名の中国人の移民の母親にインタビューから、育児戦略における4つの共通点を明らかにした。第1に、母語維持と日本語習得の両立志向を持つことである。家庭内の中国語環境を保ちながら、ホスト社会では日本語もきちんと身に付けさせるバイリンガルあるいは、トリリンガル志向がどの地域でも強く見られた。第2に、子どもの将来を「国境にとらわれず」と考えているとである。「日本で進学するか、中国に戻るか、あるいは欧米へ留学するか」など、子どもが将来グローバルに活躍できるよう選択肢を広げたいと考えている点が共通点である。第3に、日本社会・制度への戸惑いと情報不足である。母親自身が育った環境と全く異なる環境の中で育児しているため、中国人の母親たちは、移住先の日本独自の保育園や学校の仕組み、受験制度、公的サポートなどが分かりにくく、在日外国人コミュニティやSNSを通じて情報交換することはどの地域でも共通している。最後に、母親自身がネットワーク形成と自己成長意欲を持っていることである。ママ友コミュニティやPTA、SNS（We Chat, Red Book など）を活用して周囲との繋がりを作り、自身の日本語力や仕事スキルを伸ばしながら子どもを支える姿勢が共通している。

地域ごとの育児戦略の相違点

三つエリアのどの地域でも「言語教育（中国語・日本語・英語）」「将来のグローバルな進路」「日本の保育・学校制度への戸惑い」を軸に、母親たちが主体的に情報収集しながら「最善策」を探っていることが明らかになった。加えて、母親自身がSNSやコミュニティに積極的にに関わり、子どもだけでなく自分自身の学習意欲も高めている姿勢は共通している。上述の共通点がある一方で、地域ごとに3つの相違点を特定することができた。1点目は、居住地の「国際度」やコミュニティ環境である。川口市は中国系コミュニティが比較的まとまって存在し、SNSや同胞のつながりを活かしやすい一方、「園や学校の受験制度などの情報が体系的に得にくい」という声が目立つ。そして、文京区は都心部であり、教育熱心な家庭が集まりやすく、幼児教育・各種習いごとの選択肢が多い分、情報戦や比較検討も激しい。さらに、横浜市は大都市の一角であるが、地域ごとの差が大きく、母親たちが合わないと思えばダイナミックに転居・転園するなど「フットワークの軽さ」が特徴的である。

2点目は、子どもの年齢層や家庭事情の差である。川口市の3名は子どもが小学校入学前後で、保育や幼児教育の制度理解に苦労している段階にいたることが伺えた。そして、文京区の4名は比較的早い段階（0歳～1歳）から保育園に預けるケースも多く、幼児期から公文式やオンライン学習を導入して「先取り」する傾向が強い。そして、横浜市は調査した人数が多いこともあり、幼児から小学生まで幅広い年齢の子どもを育てる事例が混在し、「日本の公教育+習いごと」のさまざまな組み合わせが見られた。

3点目は、受験への姿勢と情報入手のしやすさの違いである。川口市の事例では「小学校受験をしようかどうか迷いつつも、情報不足で二の足を踏む」状況が見られたが、その一方、文京区では「受験」に関する情報量が多く、ママ友のネットワークを通じて検討している。そして、横浜市は「無理して小学校受験にこだわらず、公立小でのびのび育てよう」という意見が多い一方で、中学受験や海外進学に向けて英語や習いごとを積み上げる姿勢が見られた。

三つの地域はいずれも「母語維持」「日本語習得」「将来のグローバルな選択肢づくり」という三つのキーワードが育児戦略の共通点である。しかし、地域ごとの教育資源とコミュニティ環境や母親たちの行動力の度合いによって、具体的なアプローチや苦労、得られる情報量に差異が生じている。上述の相違点があるからこそ、在日外国人の育児戦略の特有な特徴を映し出しているだろう。

【今後の課題】

本研究はサンプル数の少なさと選択バイアス、母親視点への偏りに加え、長期的・多面的なアプローチの不足などが課題として挙げられる。さらに、父親や子どもの声を十分に取り入れられず、第三者評価との比較検証も限られている点が、今後の課題である。

主な参考文献

賽漢卓娜. (2014). 国際結婚した中国出身母親の教育戦略とその変容—子どもの成長段階による比較—. 異文化間教育, 39, 15-32.

1990 年から 2030 年までの「中国婦女発展綱要」の変遷に関して

—python を用いてテキストマイニングを通じて—

○于丹 (大阪総合保育大学大学院 児童保育研究科 博士後期課程)

【目的】

少子化は多くの国に共通する課題であり、単なる経済的支援ではその改善が難しいことが示されている (Guner et al., 2014)。そのため、子育てしやすい環境の構築が重視され、とりわけ、男女平等が少子化対策の鍵とされている (Ciccia & Bleijenbergh, 2014)。

中国では、1949 年から「男女平等」を国策として掲げているが、女性が仕事と子育てを両立しにくいことが少子化の一因と指摘されている (Zhou et al., 2021)。そのため、子育て支援を実施する際には、女性への支援が不可欠であることが意識されている (Ellingsæter et al., 2016)。

それらのことに基づき、中国政府は 1995 年から「中国婦女発展綱要 (1996-2000)」を 10 年ごとに更新し、社会背景に合わせ、女性への支援を展開している

本研究では、1995-2021 年の「中国婦女発展綱要」に焦点を当て、とりわけ、中国における子育て支援の変遷とその背景を明らかにし、今後の政策展開に向けた示唆を得ることを目的とする。

【方法】

分析対象は 1995 年から 2021 年までの「中国婦女発展綱要」である。

分析方法について、政策のテキストを詳細に分析するために、テキストマイニングという方法を用いる。python を通じて、共起ネットワークを作成する。共起ネットワーク分析では、テキスト中で同時に出現する単語の関係を可視化し、政策文本の構造や主題を明らかにする。

【結果と考察】

① 「中国婦女発展綱要 (1995-2000)」 (以降、「1995 綱要」と略称する)

中国は 1990 年に「子どもの権利条約」、「子どもの生存、保護及び発達に関する世界宣言」及び「行動計画」に署名した。また、同年、中国の政府は国務院妇女儿童工作委员会 (1993 年、「国務院妇女儿童工作協調委員会」から「国務院妇女儿童工作委员会」に変名した) を設置し、「九十年代児童発展計画綱要」 (以降、「九十年代綱要」と略称する) を発表した。「九十年代綱要」は「女性は子どもの発展と幸福に重要な影響を発揮する」と強調し、女性の社会地位、「男女平等」の促進などが提案されている。このような社会的背景を受け、1995 年中国政府は初めての「1995 綱要」を公布した。同綱要は、女性の社会参加を促進し、経済、教育、健康、法律の各分野における発展目標を示した。

「1995 綱要」の序言では「女性の発展は社会発展の目標、社会進歩の尺度である」と明確にされた。図 1 に示されているように、経済建設・社会発展などが女性の力

とつながれている。また、女性は「計画的に生育する権利」を持っているため、出産するかどうかを自らで決めることが明確化された。政策は、「夫婦ともに家事と子育てする」「男女平等」「托幼サービスや家事代行を提供する」などの内容もあり、働く女性の家庭負担を減らそうという政府の意図が表れている。ただ、同綱要は、働く女性に向けたイメージが強く、また具体的な目標及び内容を提示していなかった。女性の役割が国際的に認可される背景には、「1995 綱要」に基づいて、中国における女性の発展は進められた。

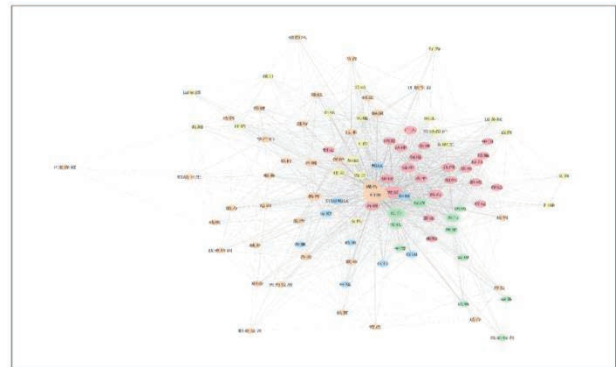


図1 「1995 綱要」の共起ネットワーク図

② 「中国婦女発展綱要 (2001-2010)」 (以降、「2001 綱要」と略称する)

「中華人民共和国人口と計画生育法」(2001)により、「人口と経済、社会、資源、環境の協調的に発展を目指し、計画生育を継続すること」「一人っ子政策」が展開されると共に、女性への支援も必要になることが提言された。女性への支援は「1995 綱要」を踏まえ、2001 年、「2001 綱要」が発表された。

共起ネットワーク分析を通じて、女性への支援は政治、経済、教育、社会及び家庭などの様々な視点から行われたことが明確にされた。とりわけ、「1995 綱要」と比べると、女性の「生育保険」について「都市部に生育保険は90%以上に実施すること」が明記され、女性の出産期における経済的・健康的支援が強化された。さらに、「女性が自分の時間を持てるように家事・育児の社会化を進めるべき」と書かれており、女性の育児と仕事の両立を支えるための具体的方向性を示したものと見える。

③ 「中国婦女発展綱要 (2011-2020)」 (以降、「2011 綱要」と略称する)

「2001 綱要」の実施を受けて、女性の発展は国民経済と社会発展の重要な一環として位置づけられた。しかしながら、社会主義初級段階における生産力の制約と社会文明の発展水準により、女性は多様な課題を直面した。

このような背景を踏まえ、2011 年、中国の経済社会発展の総目標と要求及び男女平等の実情に基づいて、「2011 綱要」が策定された。同綱要は健康、教育、経済、政治参加、社会保障、環境及び法律の分野に焦点を当てた。また、共起ネットワーク分析を通じて、男女平等もに重要な構成要素であると明らかにした。

「2001 綱要」は、女性の就業が重点に置かれていた。中国の国勢調査 (2010) によると、男女の就業率の差は 14.5% まで拡大された。さらに、女性は仕事を辞める理由について 27% が「家事である」と回答した。そのため、法律を通じて生育保険及び社会保障を整備する必要性が意識された。

また、男女平等は職場において重視されていたが、家庭内ではまだ十分に実現されていなかったと言える。そこで、男性の家事や育児に参加することが求められていた。社会の最小の単位である家庭は、社会の発展に重要な意味を持っている。家庭における男女平等は家庭の平和に不可欠であることと指摘された。

「中国婦女社会地位調査」(2011) によると、都市部における 6 歳未満の子どもを育てる女性の就職率 (72.0%) は子育てをしない女性より 10.9% が低かった。つまり、育児と仕事の衝突も呈されていた。それに対して、「ワークライフバランスが取れるために、社区に従って女性に托育サービスと介護サービスを提供する」と述べられた。「2001 綱要」と比べて、「2011 綱要」は家事の社会化について詳しい内容を記述していた。すなわち、「2011 綱要」は、女性の就業支援と子育て支援を深化させ、家庭と職場における男女平等を推進した。また、これは女性の社会参加を支える重要な方向性を示す政策的進展といえる。

④ 「中国婦女発展綱要 (2021-2030)」(以降、「2021 綱要」と略称する)

2015 年、国連総会で採択された持続可能な発展目標 (SDGs) を背景に、女性の権利擁護が国際的な注目を集めるようになった。一方、中国では、少子化を受けて、「一人っ子政策」が中止され、人口政策が転換期を迎えた。また、第 18 回人民代表大会において、男女平等の推進が中国共産党の党章に盛り込まれ、女性支援が国家政策の中心的課題となった。このような背景のもと、2021 年「2021 綱要」が公表され、女性の発展及び女性への支援がより細かく記載された。

共起ネットワーク分析を通じて、女性への支援は「支援」「改善」「サービス」などを中心に行っている。以前と異なり、「2021 綱要」において、初めて、すべて女性の心身状態を配慮することが提言された。子育て支援に関する内容は、新たに、「女性と家庭」分野として、独立している。とりわけ、三歳未満児を育てる女性に、保育サービスや家事代行などが充実されている。また、男性の育児参加を強調し、家庭内の性別役割分担の改善を図っている。「2021 綱要」は、子育て支援をより具体的かつ包括的に取り組むことで、女性の社会的発展と家庭内の男女平等を同時に推進する方向性を示した。特に、三歳未満児の保育サービスや男性の育児参加の提言は、少子化対策としても重要な意義を持ち、現代の社会課題に対する具体的な解決策となっている。

【結論】

表 1 「中国婦女発展綱要」の変遷について

	1995 綱要	2001 綱要	2011 綱要	2021 綱要
支援対象	働く女性			すべての女性
支援目的	経済の発展を促進する	女性の参加を促進する	個人と社会の発展を促進する	女性のニーズを満たす 社会発展の成果を共有する 個人と社会が共に発展する
子育て支援に関する内容	公共サービス 細かいことが書いてなかった	生育保険 計画出産 家事代行	保育サービスを一部に提供する (福祉視点)	ユニバーサル保育サービス 男性の育児参加を促す

本研究は「中国婦女発展綱要 (1995-2021)」を分析し、以下の三つの結論を得た。

① 政策の変遷 (表 1)

婦女発展綱要は支援対象を働く女性から全年齢層の女性へと拡大し、支援内容も具体化された。特に「2021 年綱要」では、三歳未満児の育児支援と男性の育児参加が初めて明確に提案され、女性の家庭と社会における役割のバランスが意識された。

② 政策課題

都市と農村間の資源分配の不均衡、政策実施の監視と評価の不足が課題として残されている。今後、育児支援がすべての女性に平等に提供されるための具体的な対策が求められる。

③ 分析手法の独自性と今後の展望

Python を用いたテキストマイニングと共起ネットワーク分析は、政策内容の客観的かつ効率的な解析に貢献した。今後の研究では、他の政策文書にも範囲を拡大し、質的研究と組み合わせることで、政策の実施効果や家庭生活への影響をより深く分析する必要がある。

【参考文献】

- Guner, N., Kaygusuz, R., & Ventura, G. 2014. "Childcare subsidies and household labor supply". SSRN Electronic Journal.
- Ciccia, R. and Bleijenbergh, I. 2014. "After the male breadwinner model? childcare services and the division of labor in european countries." Social Politics International Studies in Gender State & Society 21(1): 50-79.
- Zhou, L. Sun, X. X. Li, J. 2021. Research on Higher Education of Traditional Chinese Medicine in Southeast Asia in the Post-epidemic Era. Proceedings of the 7th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2021)
- Ellingsæter, A. L., Kitterød, R. H., & Lyngstad, J. 2016. "Universalising childcare, changing mothers' attitudes: policy feedback in Norway." Journal of Social Policy 46(1): 149-173.

文化的に多様な子どもを包摂する「多文化共生保育」実現を目指して

—保育現場の現状と保育者養成校のカリキュラム構築—

○井上美佳 (岩国短期大学幼児教育科)

朝倉なぎさ (岩国短期大学幼児教育科)

西本裕子 (岩国短期大学幼児教育科)

中村洋子 (岩国短期大学幼児教育科)

富田雅子 (広島文化学園短期大学保育学科)

【目的】

本研究では、現場における多文化共生保育へのニーズを保育者と園に調査し、多文化共生保育に対応できる保育者養成のための教授内容を整理することを目的とする。保育・幼児教育の分野では義務教育段階以降検討してきたような、学びの場における文化の同質性や構造的差別を取り上げた先行研究は少ない。保育者の文化的差異に対する意識や態度、マイノリティへの偏見や差別意識、構造的排除を含む可能性がある限り、多文化共生を目指す上で教育実践への省察は重要である。

【研究方法】

岩国市における日本語を母国語としない両親を持つ子どもを受け入れる幼稚園・保育所・認定こども園、またそこで働く保育者の現状等を把握するために質問項目を設定し回答を集計、分析を行った。その考察結果から、所属校周辺の保育現場のニーズに対応できる多文化共生保育に関する教授内容を整理し、既存の授業内容の精査、新たなカリキュラム構築等を目指す。

【調査概要】

1. 調査回答方法：URL、QR コード、郵送

2. 調査対象：対象園（所）：岩国市内の私立幼稚園 5 園、公立幼稚園 1 園、私立保育園（所）18 園、公立保育園 8 園、こども園 2 園、認定こども園 17 園、認可外保育園（所）3 園 計 54 園 なお、利用者が限定されている園（事業所内保育園・所…事業主搬出金を財源とし、従業員の勤務に応じた保育を提供する企業等を支援する園）は、除外した。

3. 調査時期

調査期間：令和 5 年 10 月 1 日から 31 日まで

4. 調査回収状況

回収状況：54 園中 50 園から回答 回収率 92.6%

【倫理的配慮】

本研究では、インタビュー調査、及び職業、家族構成、などの基本属性の回答を含む質問紙調査とデータ分析において個人情報取扱った。関係者のプライバシー保護や人権の保護に最大限の配慮をした。この点に関しては、「個人情報の保護に関する法律」等の法令、そのほかの規則、倫理規程を順守し、最大限の注意を払うものとした。インタビュー調査に際しては、利用目的や講ずる措置を対象者に対して十分に説明し、実施者の問い合わせ先等を明示したうえで、必要な範囲の個人情報に限り、情報を収集した。調査の承諾は必ず書面を通して行い、調査中であっても調査対象者からの要望があった場合、録音等は中止すること

とした。質問紙調査においては、個人情報研究計画に反して外部に漏洩しないように、調査によって得られた情報の一部（指名・住所等）を削除し、必要なデータのみ数値化し保存するなど、第三者に対象となった個人を特定できないように推計した。

個人情報の適切な管理においては、外部への流出を防止するのみならず、情報の紛失、破壊、外部からの不正アクセス等の危険に対して安全対策を実施し、調査対象者の個人情報の保護に努めた。映像・音声データや集計した調査票などのデータは、インターネットを介した流出がないよう、外付けハードディスク等に保存し、ファイルにもパスワードをつけロックをかけている。

以上の配慮のもと、「一般社団法人全国保育士養成協議会 保育士養成倫理綱領」、「一般社団法人日本保育学会 日本保育学会倫理綱領」に従って調査を行った。

また、研究者所属機関である岩国短期大学研究倫理委員会の定める研究倫理審査を受け、承認された。

【調査結果】

1. 岩国市の保育所等における外国にルーツを持つ子どもの受入れ実態について

・外国にルーツを持つ子どもが入園している保育所等の有無…62%が有りとは回答

そのうち約 66%の園に 3 人以上が在籍していると答えた。(10 人以上では 30%にあたる 9 園、20 人以上の在園児を抱えている園は 6 園 (約 20%) になった。)

2. 岩国市の保育所等における外国にルーツを持つ子どもの受入れにあたって直面している課題について

①入園申込みまでのコミュニケーションツール・連絡方法

②入園手続きの問題

③入園直後の保護者対応 (説明方法、ルール説明等)

④日々の生活スタイル (登園降園のルール、欠席連絡等)

⑤子ども同士のコミュニケーション

⑥保護者支援の程度

⑦日々の連絡方法、連絡手段

⑧保育内容等への協力、理解

⑨食事に関すること

⑩宗教や文化に関すること

⑪子どもの人権に関すること

3. 分析結果

外国にルーツを持つ子どもの在籍の有無だけでなく、在籍人数の多さが特徴である。また、該当する園児がいると回答した園の所在地は、主に旧市内と呼ばれる地域にあり、米軍基地から比較的近い。米軍基地に関する仕事に従事している保護者は、旧市内に居住する 경우가多く、基地内に

居住する家族も多い。そのため、特定の地域にある保育所等に偏る傾向があると考えられる。つまり、岩国市に在住する外国にルーツを持つ子どもたちの人数の多さは、在日米軍基地に起因する一面を持つといえよう。

【考察】保育現場が保育者養成校に望むこと

アンケート結果から多文化共生保育に対応できる保育者養成のための教授内容の考察をおこなった。アンケートにおいて各園に多文化共生保育について保育者養成校に望むことを聞いた。本研究の調査のため、本校（岩国短期大学）を想定した回答であることは予想できる。以下のように要約できた。

- ・英語力、外国語の習得
- ・日本以外の国々での保育の現状についての知識
- ・様々な国についての理解（文化や人権に関する考え方等）
- ・国境を越えたコミュニケーション能力の修得

異なる文化の背景を持つ子どもの保育を行う際、保育者養成校に求める内容としては、文化が異なることから発生する互いを理解するためのツールとしての言語を含めたコミュニケーション能力育成を望んでいることがわかる。そのことに加えて日本の文化を十分に理解したうえで他国の文化を理解することで文化の違いによる偏見を持たないことが重要でありそれに伴って基本的人権の尊重、一人ひとりの子どもや保護者を人として尊重し、認めることの重要性を学んでほしいと感じていることがわかる。これらのことと並行して、保育者としての基本ともいえるべき保育者としての魅力や力量を備えるべく体験学習の充実を養成校に求めている。

【総合考察】

子どもたちは園生活を送っていく中で、次第に日本語を話せるようになっていき、コミュニケーション力も培っていく傾向にある。これは、言語習得の面からみても、特記することではないかもしれない。しかし、一方で岩国市の特徴として、一定の場所（基地内等）の生活コミュニティ内で日本語を使用せずに生活ができる環境であるため、保護者は日本語を使う努力をしない限り習得には時間がかかる。保護者と園側との意思疎通ができず、問題へと発展するケースもあるようだ。岩国市においては、先行研究で指摘される、子どもたちの自国のルーツや文化的背景としてのアイデンティティが失われるような長期在住の家族は少ないともいえる。基地内で働く軍関係者は数年で本国や他国の基地へと移動になるためである。日本に来て、共通の母語をもつ大きなコミュニティがあり、基地内には自国と変わらない環境が整っているため、生活するのに日本語を必須とはしないという点は、他の地域にみられる多文化共生とは異なる環境であると指摘できる。

この研究において、岩国市では初めてとなる、多文化共生保育についての具体的な調査をし、現場では、差異はあったとしても、その子どもや家庭への支援、文化に対しての尊重する意識は見られた。法律や制度的に整備をされていなくても、多様な子どもたちを受け止めるという保育者の姿勢が現状を支えている。行政は一刻も早く、この状況を改善しなくてはならない。現在の園や保育者に委ねられている様々な取り組みを整備していく必要性が明らかと

なったことは、本研究の大きな成果の一つである。今後、外国にルーツを持つ子どもたちを含めた「多文化共生保育」について、子どもの持つ母語や母国の文化を大切に、子どもたちの中に多様性を尊重する意識が育まれるような環境・教育が望まれている。日本にルーツを持つ子どもたちも自国に対する理解・尊重が必要なのである。そして、保育者には、それらを包摂する姿勢が求められる。外国にルーツを持つ子どもも日本にルーツを持つ子どもも、保育者は一人一人の子どもに寄り添いそれぞれの特性を理解して関わるのが大切である。

本研究では、岩国市に就職する人材を多く輩出する養成校として地域のニーズを把握できたことも成果である。外国にルーツをもつ子どもへの援助方法、個別ニーズに応じた配慮、それぞれの母語や母国文化を認め合える環境の工夫、保護者支援の方法などが、「多文化共生保育」において欠かさないことが、調査結果としても明らかになった。岩国市の近隣にある広島文化学園短期大学保育学科と岩国短期大学幼児教育科の「多文化共生保育」に関するシラバスを通じた講義内容の考察では、ツールとしての「英語」を取り扱う語学の習得だけではなく、子どもたちを取り巻く言葉や生活、文化の違いを理解する文化背景の理解を深めることが核であることも見えてきた。意思疎通のツールである言語を習得して子どもに寄り添うことだけでは、多文化共生保育とはいえないのである。

平成 30 年度施行の幼稚園教育要領解説では、「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の幼稚園生活への適応」が掲げられている。そこには、「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」と述べられている。「多文化共生保育」という名称ではないが、明らかに文化的背景が異なる幼児への対応について触れられている。しかし、実際の、保育の現場においては外国にルーツを持つ子どもが在籍しているか否か、保育者養成校においては所在地がそのニーズのある地域かどうかで問題意識には大きな差がある。保育の現場では、在園児として外国にルーツを持つ子どもを迎えることで、園や保育者が改めて多文化共生保育について意識するという現状である。岩国市については、はっきりとした施策が浸透していないため、園や保育者に多くのことが委ねられている。園や保育者が対応するためには、多文化に関する知識や情報を得たいという要望が挙げられた。保育者養成校においても、地域の現状を踏まえ、保育者対象研修の企画・実現や保育者養成カリキュラムの見直しが必要であることが明らかとなった。この研究に基づき岩国短期大学幼児教育科では令和 7 年度開講授業より、新科目を設定した。

付記 本研究は、令和 5 年度一般社団法人全国保育士養成協議会ブロック研究助成金中四国ブロックに採択されたものである。

参考文献

白石雅紀「多文化共生保育に関わる保育者養成の現状と課題ー保育者養成校におけるシラバス調査よりー」東京未来大学保育・教職センター紀要第 7 号、2021 年 他

文化的に多様な子どもを受け入れる保育に関する研究

—利用者のコミュニティの違いに着目して—

○富田雅子 (広島文化学園短期大学 保育学科) 井上美佳 (岩国短期大学 幼児教育科)

【研究の目的】

近年の急速なグローバル化の発展により、国や地域において言語や習慣など様々な文化背景を持つ人々が往来し、生活することが可能な社会となっている。日本においてもあらゆる国や地域の人々が往来し生活を営んでいる。

多文化共生社会における行政の取り組みを進めるには、異なる文化や背景を持つ人々が共存するため、差別や偏見を解消することが求められる。また、多文化共生社会では、異なる言語を話す人々が多いため、言語の壁が課題となる。行政は、多言語サポートや翻訳サービスを提供することで、コミュニケーションの障害を減らすことが求められる。これらの課題に対処するために、行政は積極的な取り組みを行うことが必要である。

学園都市としての一面をもつ東広島市においては、留学生やその家族が多く居住する地域として、多文化共生を実現すべく行政の取り組みを積極的に行ってきた。保育に関わるところでいえば、入園に関する初めての問い合わせの際、その後の対応として、行政から通訳を派遣してもらうなどの支援が充実している。就園やその準備などについて自園の職員でできる限りのことは行うが、できないことは行政のサポートを受けるという行政との連携システムが整っている。

これまで外国籍の子どもや文化的に多様な子どもに関する研究においては、労働者として雇用の場がある工業地帯やもともと同じ国籍の人が集まってコミュニティを形成しているいわゆる集住地域をフィールドとした研究が多くなされてきた。しかし、コミュニティの違いによる保育の違いや保育者の支援については差異があるのではないかと考えられる。よって、本研究においては、外国人留学生やその家族が多く居住する都市として複数の大学の所在地となっている東広島市を一例として挙げ、保育施設における文化的に多様な子ども及び保護者への支援の現状を明らかにすることを目的とする。

【研究方法】

東広島市における日本語を母国語としない両親を持つ子どもを受け入れる幼稚園・保育所・認定こども園で働く保育者の外国籍保護者への支援の状況等を把握するために質問項目を設定しアンケート調査を行った。回収したアンケートの回答を集計し、分析を行った。留学生が多く住む地域の文化的に多様な子どもの背景や保育の実情、支援の方法について明らかにする。

【調査の概要】

1. 調査方法：URL ならびに QR コードを記した内容の調査依頼をメールにて東広島市全域の保育施設に送信し、Google フォームに入力して返信する形とした。
2. 調査対象：東広島市の保育施設 68 園 (公立保育所・認定こども園 24 園、私立保育園 19 園、私立認定こども園 17 園、国立幼稚園 1 園、公立幼稚園 1 園、私立幼稚園 6 園)
3. 調査機関：令和 5 年 12 月 10 日～令和 6 年 1 月 31 日
4. 回収状況：23 園から回答
公立保育所 7 園、私立保育所 11 園、こども園 3 園、国立幼稚園 1 園、私立幼稚園 1 園
5. 質問項目：大きく分けて以下の 12 項目

園名、役職、園の概要、保育者数、外国籍保育者数、在園時数、外国籍保護者からの入園の問い合わせについて、①問い合わせ手段、②園の対応、③初めて来園した時のコミュニケーション方法、④外国籍園児数)、外国籍保護者と日本人保護者の対応の違い、園の配布物、配布物に外国版があるか、入園後の保護者とのコミュニケーション方法、入園後の外国人保護者への対応に関する工夫、外国籍保護者と日本人保護者への支援の違い、園や保護者が行政に望むこと、多文化共生保育に関して保育現場が保育者養成校に望むこと、とした。

【倫理的配慮】

本研究では、質問紙調査とデータ分析において個人情報扱った。関係者のプライバシー保護や人権の保護に最大限の配慮をした。この点に関しては、「個人情報保護に関する法律」等の法令、そのほかの規則、倫理規程を順守し、最大限の注意を払うものとした。質問紙調査においては、個人情報が研究計画に反して外部に漏洩しないように、調査によって得られた情報の一部 (氏名・住所等) を削除し、必要なデータのみ数値化し保存するなど、第三者に対象となった個人を特定できないように推計した。

個人情報の適切な管理においては、外部への流出を防止するのみならず、情報の紛失、破壊、外部からの不正アクセス等の危険に対して安全対策を実施し、調査対象者の個人情報の保護に努めた。映像・音声データや集計した調査票などのデータは、インターネットを介した流出がないよう、外付けハードディスク等に保存し、ファイルにもパスワードをつけロックをかけてい

る。

以上の配慮のもと、「一般社団法人全国保育士養成協議会 保育士養成倫理綱領」、「一般社団法人日本保育学会 日本保育学会倫理綱領」に従って調査を行った。また、研究発表者が所属する研究機関である岩国短期大学研究倫理委員会の定める研究倫理審査を受け、承認された。

【結果】

アンケート調査の回答者は、園長に次いで主任保育士・所長補佐と続き、合わせて 82.6%の管理職と保育者からの回答を得ることができた。外国籍の保育者雇用している園は、1 園のみで殆どの園が日本人保育者で保育を行っていた。外国籍の子どもが在籍しているか否かについては、60.9%の園で外国籍の子どもが在籍しており保育を行っている。

入園に関する初めての園への問い合わせは、電話もしくはアポイントメントなしの来園が 73.9%であった。問い合わせ後の対応としては、行政を紹介するが 43.5%、後日来園してもらうが 30.4%と多く、行政もしくは自園で対応している。来園した外国籍保護者とのコミュニケーション方法（複数回答可）は、翻訳アプリの活用が 60.9%、同伴した通訳者 26.1%、職員による外国語 26.1%と多かったが、行政から通訳者を派遣してもらう、又は、行政からの通訳者を伴って来園する、日本語のわからない外国籍の保護者はいない、などの少数回答があった。

外国籍保護者の使用言語は、英語 64.3%、日本語 64.3%と多く、続いて中国語、ベンガル、ロシア、ネパール、ベトナム、ペルシャ、インドネシアと多岐にわたった。入園を希望する保護者への対応に日本人保護者と外国人保護者とで対応の違いについては、具体的には、英語の書類を用意する、必要なことのみを伝える、準備物は実物を見せて説明する、宗教除去を聞くなどの対応を行っているが、困難を感じている点として、内容を理解されていないことがある、理解しているような返事をするが、実際には食い違うことがある、通じないことがあるのでその際は通訳者を連れてきてもらう、行政担当者に英語で説明を行ってもらうなどがあった。自園が発行する入園のしおりや園だより・クラス通信などに外国版があると答えたのは、30.4%であった。その配布物には、日本国籍の保護者への配布物を英語表記にしたものやふりがなつけるなどの工夫がされていた。

入園後のコミュニケーションの方法については、翻訳アプリの活用が 43.5%と最も多いが、園の教職員による外国語での対応 26.1%、通訳者を介する 17.4%、筆談 17.4%となっていた。多くの園では、直接話をするために翻訳アプリや筆談でコミュニケーションをとる姿勢が見られ、園の教職員が直接外国語で会話ができていているという園は、両者にとってコミュニケーション上では問題はないと言える。その他、簡単な日本語でのコミュニケーションを行う、全く通じない保護者はいないので簡単な日本語で通じる、と回答している。十分ではないかもしれないが直接的な対面

でのコミュニケーションで何とか園生活に必要なことがらを伝えあっている様子が窺える。外国籍保護者への対応で工夫していることは、園生活・ルール・持ち物に関すること 81.3%、行事への保護者の参加 81.3%、昼食・給食など食事に関すること 75.0%、感染症や体調不良に関すること 71.0%などがあった。ここでは、保育内容や教育活動に関する理解よりも園生活や体調管理などが優先されていることがわかる。

また、外国籍の保護者と日本国籍の保護者への支援の違いがあるかという問い（自由記述）に対しては、より分かりやすく丁寧に説明する、個別対応をする、絵やイラストの活用、文化が違うのだからすべてが違うという回答があり、家族の協力を得られない外国籍母親が孤立しがちになるケースがあるが、外国籍保護者も日本人保護者も別に支援に違いはないと言い切る回答もあった。行政への支援体制に望むことがらについては、言葉の違いを乗り越えるための手段を取り入れてもらいたい、外国語がわかる保育者または外国籍保育者の配置や派遣、入園前の相談を手厚くしてほしい、英会話を学ぶ研修の実施、主要言語以外の行政対応を望むという意見があった。最後に、保育者養成校に望むこと（自由記述）としては、保護者や子どもとコミュニケーションをとる力をつけてほしい、英会話の能力、保育者自身が多文化を理解し受け入れること、多文化のみならず、発達支援と同様に相手の立場になって考える力、優しく芯のある保育者の養成、多文化理解を深めるカリキュラムの構成などを望む声があった。

【総考察】

東広島市では、外国籍の子どもを保育している園が 60%を超えているにもかかわらず、外国人保育者や通訳を雇用している園は 1 園のみであり、園の職員が対応するという回答も多かった。このことから、保育者は外国籍の保護者への対応に不安を抱えていないことが窺える。

その一端を担っているのが、行政のサポートではないだろうか。入園に関する初めての問い合わせの際、その後の対応として、行政から通訳を

派遣してもらうなどの支援が充実している。就園やその準備などについて自園の職員でできる限りのことは行うが、できないことは行政のサポートを受けるという行政との連携システムが整っている。グローバル化社会の縮図ともいえる東広島市のコミュニティは、多文化共生保育の可能性を示唆するものであるといえる。今後は、入園後の保育場面での保護者支援について考察を重ねたい。

付記 本研究は、令和5年度一般社団法人全国保育士養成協議会ブロック研究助成金中四国ブロックに採択されたものであり、その調査の一部である。

【参考文献】

佐藤幸衛(2019) 多文化社会に生きる子どもの教育 明石書店

0, 1 歳児の保育における緩やかな担当制への実践プロセス (Ⅱ)

—遊び保育とチーム保育を土台に新たな保育を志す園の取り組み—

○上原 由美 (新潟青陵大学短期大学部) 中村 千草 (愛泉こども園) 廣田 幸子 (中里なかよし保育園)

I. 研究の目的

3 歳未満児の保育の利用者数が増加する動きを受け、2017 (平成 29 年) 年 3 月に告示された保育所保育指針¹⁾、幼保連携型認定こども園教育・保育要領²⁾において、3 歳未満児の保育について 0 歳を対象とした「乳児保育」及び「1 歳以上 3 歳未満児の保育」に区分したり、養護の理念を明確にしたり、保育に関する記載の充実が図られた。また、保育所保育指針解説書³⁾では、保育の質を高めるため「緩やかな担当制」という文言を用いて 3 歳未満児の保育方法について取り上げている。保育所保育指針解説書³⁾で言及している「緩やかな担当制」について解説すると、一人ひとりの子どもの発達や生活リズムを踏まえ、生理的欲求にあたる食事・排泄・睡眠といった生活の核になる部分を特定の保育者が行い、子どもの情緒の安定を保ちながら、安心して園での生活を送ることができるよう、また、保育者間での連携を図りながら流動的に保育を行う方法であることが示唆される。

しかしながら、それぞれの園で「緩やかな担当制」の捉え方は様々である。2019 年に西村⁴⁾は「担当制」について調査を実施した。担当制を実施していると回答した者に対して、担当制の形態について尋ねた結果、リーダー、サブ、雑用などの役割分担が全体の 3 割、担当は一応決めているもののフレキシブルに対応が 3 割、グループで保育が 1 割、生活援助は特定の保育士が行うとの回答は 2 割であり決して高い数値ではないと報告している。また、担当制は子どもの情緒の安定を担保するための手法であり、担当制をとることが目的ではないと論じている。さらに、担当制をどのように進めていくかについて、保育者間で具体的なイメージを共有することが求められるとも述べている。

先に「緩やかな担当制」について言及したように、3 歳未満児の保育において「緩やかな担当制」を実施する A 園は、幼稚園から幼保連携型認定こども園に移行する上で、園舎や保育室、玩具などの物的環境、また保育者や子ども同士、保護者などの人的環境及び自然・社会環境などについて最適な保育環境を目指しつつ「遊び保育」を取り入れ創意工夫してきた。さらに、3 歳未満児の保育の質の向上を目標とし、乳児部主幹保育教諭を主軸として「チーム保育」を念頭に置き「緩やかな担当制」を用いて行う保育のあり方について検討し実施してきた園である。その成果、県内の各公立園や私立園及び他地域からも数多くの園が視察に訪れ、3 歳未満児の保育において注目を集める園であり、「緩やかな担当制」を用いて保育を行うモデル園と言っても過言ではない。

以上のことから本研究では、モデル園となる M 園の視察、また乳児部主幹保育教諭及び研究実施者による園内研修並びに訪問時のカンファレンスを通して「遊び保育」と「チーム保育」を土台に緩やかな担当制の保育実践を志す N 園独自の取り組みについて検討することが目的である。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象

「遊び保育」及び「チーム保育」を土台に「緩やかな担当制」の保育実践に取り組む N 保育園 (数年前に、公立保育園から私立園に移行した認定こども園)。

2. 調査時期

2024 年 4 月～2025 年 1 月 (10 か月の期間) 設定。

・N 園園内研修日 (全職員対象) : 2024 年 4/13, 10 時～11 時 30 分

・A 園視察日 (2 回実施) : 2024 年 5 月 10 日, 6 月 21 日

・N 園園内研修日 (0, 1 歳児クラス保育者対象) : 2024 年 8/19, 16 時 30 分～18 時

・N 園訪問日 (毎月 1 回以上計 10 回) : 2024 年 4/12, 5/17, 6/14, 7/18, 8/9, 9/13, 10/17, 11/8, 12/13, 2025 年 1/10

上記日程において、A 園視察では研究実施者も同行し調査を行った。また、N 園園内研修では、M 園乳児部主幹保育教諭及び研究実施者が企画・講師・助言・指導等を行った。N 園訪問は毎月 1 回以上 (調査期間中、合計 10 回) 実施した。

3. 調査手続き

園内研修後のアンケート調査は紙媒体で実施し、職員の回答をもって同意が得られたものとした。画像や観察メモや収集したデータを研究に用いることについては、N 園の園長に依頼し法人に承諾を得た後実施した。また、園を通して保護者の了解を得てから行った。

4. 分析方法

園内研修後のアンケート調査項目の自由記述については、樋口 (2014) の KHCoder (ver. 3) を用いて行った。また、N 園の環境構成及び保育実践については動画を撮影し観察記録をまとめた。さらに 0, 1 歳児クラスのミーティングやカンファレンス等に参加し保育者の発言 (面接記録) についてもデータを収集し検討した。

5. 倫理的配慮

新潟青陵大学短期大学部研究倫理審査委員会の承認を得て実施した (承認番号 202306)。園名や調査結果について、公表する旨の承諾を得た上で調査協力を求めた。回収したデータは、原則として研究機関から持ち出さず研究室の鍵のかかるロッカーに保管し、確認・検証の必要性に鑑み、研究終了後も 5 年間は同様に保管を継続する。研究終了後 5 年を経過した後はデータ消去を行う。

Ⅲ. 結果と考察

1. 研修を通して学ぶ「遊び保育」と「チーム保育」

2024 年 4 月 13 日 (土) N 園において、「0, 1 歳児の保育における緩やかな担当制の保育実践」と題して、モデル園となる A 園乳児部主幹保育教諭並びに研究実施者による園内研修を企画し実施した。園内研修後、受講した職員 29 名を対象としアンケート調査を行った。2 つの質問「①研修内容は今後の保育に役立ちそうかどうか」「②研修を受け A 園の視察をしたと思ったかどうか」について 4 件法で回答を求めた結果、①については「とてもそう思う」が 86%、「ややそう思う」が 14%で大多数の職員が「保育に役に立ちそう」を回答していた。また、②は「とてもそう思う」

が100%であり受講した職員全員がA園への視察を希望していた。次に「園内研修で学んだこと」について自由記述で回答を求めKHCoderで分析した結果、【01 緩やかな担当制】【02 環境の工夫】【03 チーム保育】【04 動画イメージ】

【05 関係性の構築】【06 遊び保育】の6つの項目で示された(図1参照)。モデル園の0,1歳児クラスにおける保育のキーワード(01, 03, 06)が抽出されたことは、N園の保育者がモデル園を参考にN園独自の保育を実現したいと希望している結果でもあり、また、園内研修を通して、特に土台となる保育キーワードについて学びを深めたのではないかと考えられる。さらに、研修内容について興味、関心をもち前向きに捉えた結果であると推察できる。

これらの結果を踏まえ、環境構成に着目することになる「遊び保育」の導入、保育者間の連携につながる「チーム保育」の理解、並びに「緩やかな担当制」の保育実践について検討を進めた。

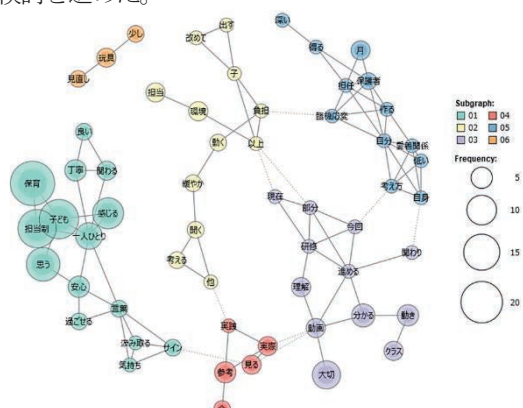


図1. 園内研修で学んだことについて示す共起ネットワーク

2. 視察を通して変化する「環境構成」と「保育実践」

(1) N園0,1歳児クラスの「環境構成」について

新年度4月当初の保育室の環境は、保育室の中央にプレイマットをだっ広く敷き、玩具は十分遊べる量がない状態であった。そのため、子どもたちはコーナーや通路を走り回り「遊び保育」には程遠い状況であった。おむつ替えの場所は、担当保育者と子ども3名で入れるスペースもなく狭い空間であり、また、食事と遊びのスペースの区切りもはっきりせず、「そっちはいいかないよ」「行っちゃだめ」などの言葉が飛び交う場面もみられた。そのような状況を改善するため、まずは柵の購入を提案した。長い柵3台と短い柵1台、扉付き柵1台を購入し、外観は良くなったがコーナーごとのスペースが広く、走り回ることが遊びになったり集中して遊べなかったり、さらに環境構成の工夫が必要であると保育者間で意見がでた。

2024年5月10日(金)、6月21日(金)と2回にわたって実施したA園の視察を踏まえて、保育室環境について改めて検討した。ロッカーを設置し着替えのスペースを設け、着替えスペースは遊びスペースと食事スペースをつなぐ通路にもなった(写真1)。また、手洗いについて、A園を参考にタオル掛けを低くし(写真2)、蛇口もレバータイプに付け替えたところ、子どもが自分できるようになった。「遊び保育」を行うにあたって、以前と大きく変わった「環境構成」は午睡場所として捉えていた畳スペースを遊びスペースにしたことであった(写真3)。8月には念願のCOFA(コッファ)を購入し生活(食事・午睡・着脱・おむつ替え・支度)に関するスペースは遊びスペースの手前に設置

し、集中して遊べるように環境について構成した。

以上のように「環境構成」について、「玩具は子どもの発達にあっているかな」「玩具のバリエーションはどうだろう」「集中して遊べる空間は必要かな」「動線に沿って、流れるように保育ができるかな」など子どもの立場や目線で考えながら、日々見直したり改善したり保育者間で検討することで、子どもは主体的に活動ができるようになったり、心の安定につながったりするのではないかと考えられる。一人ひとりの子どもの情緒の安定を保ちながら、安心して園生活を送ることができるよう、また、保育者間での連携を図りながら流動的に保育を行うことが重要となるのではないだろうか。



写真1

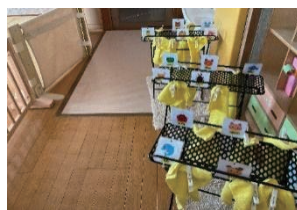


写真2



写真3

(2) N園0,1歳児クラスの「保育実践」について

新年度4月から緩やかな担当制を用いて保育を実施するにあたって月齢ごとではなく、生活リズムが似ている子でグループを組んだ。4月当初は子ども3名と保育者で行動することは難しかったが、一人、または二人ずつおむつ替えや手洗い、食事へと誘い、まずは生活の流れを丁寧に伝えることで3か月後には落ち着き、担当保育者からもやりにくいといった声はほとんど聞かれなかった。また、生活環境や一日の流れが変わらないことが大きなメリットであり、長期休暇明けであっても泣かずに登園できたり、担当保育者の姿を見て安心して保護者と直ぐに離れることができたりした。常に環境構成の見直しや改善を行ってきたこともあり、3~4人程度の子どもが入れるコーナーで、子どもたちはお気に入りの遊びを見つけてじっくりと遊ぶ様子がみられた。また、遊びのバリエーションを増やし、発達に合わせて挑戦したくなるような遊びを充実させることで、飽きずに長時間集中して遊べるようになった。

以上のことから、一人ひとりの子どもの発達や生活リズムを踏まえ、食事・排泄・睡眠といった生活の核になる部分を特定の保育者が行い、子どもの情緒の安定を保ちながら、安心して園での生活を送ることができる「緩やかな担当制」の導入は、N園の0,1歳児の保育において質の向上につながったのではないかと示唆される。

IV. 総合考察

緩やかな担当制の保育実践に取り組んできた結果、「緩やかな担当制」は子どもとの関係性が密な分、特定の保育者にこだわりがでてくることに改めて気付かされた。N園ではそのような問題に対して、第二の担当保育者を設け、担当保育者が休みであっても第二の保育者の存在により子どもは安心して園生活を送ることができるよう配慮した。この一年の取り組みを園に定着させるためには、次年度において経験者2名を引き続き0,1歳児クラス担任とすることが重要であるのではないかと結論付けられた。

0・1・2 歳児保育における保護者と保育者との関係が 家庭養育と保育に与える影響に関する考察

○ 寺 見 陽 子

大阪公立大学大学院現代システム科学研究科

【目的】

保育が多機能化する今日、子どもの健全な発達を保障するために、保育者が保護者と連携し、保育の質とともに家庭養育の質をいかに高めるかが重要な課題である。保護者や家庭を保育に関与させる意義は、保護者や家庭と保育者が持つ知識と情報を自由にやり取りできる双方向プロセスを生み出すことを可能にし、乳幼児のニーズに保育におけるプログラムを合わせていくことができることにある (ECEP1998) ¹⁾。保育者と保護者の関係が強まれば、乳幼児の学びや経験が家庭との間で連続性を持たせることで、乳幼児の保護者と責任を共有し、多様な背景を持つ保護者の有する固有の知識や情報を保育者や園が学び、保育のプログラムが乳幼児一人ひとりのニーズ・長所・関心に確実に対応させることが可能になる。OECD (2001) ²⁾ は、保育への保護者の関与は、①乳幼児について保護者だけが持つ知識に立脚しながら、園と家庭での学びの連続性を促す、②乳幼児の学びへの肯定的な姿勢と行動を促す、③保護者に利用できる他のサービスへの情報提供や仲介をする、④保護者と地域のエンパワーメントを支援する意義があるとしている。保護者の養育と保育者の保育の質の向上には、保護者との信頼関係や連携だけでなく保育に保護者を積極的に巻き込こんでいく必要性が示唆される。

島津 (2014) ³⁾ は、保護者会の再編成が、保護者や保育者の学びや葛藤、認識の変容が協同的学びの契機となり、保護者と保育者が子どもをともに育てる認識を高めると同時に、保育の質を向上させる可能性があることを指摘している。また、保護者とともに学ぶプログラムを幼稚園に導入し、保護者と保育者が意見を言い合える環境づくりをしたところ、保護者が保育者と平等に意見を言い合える関係が生まれ、保育者から認められ敬意もってもらえるようになったことが保護者を勇気づけたという報告もある (Beverly Fluckiger, Will Jones, Pat Diamond, 2012) ⁴⁾。保護者との連携の主役は連絡帳であるが、連絡帳には、「子どもの育ちの記録」、「保護者の育児記録」「保育者の育児記録」という重層的な意義があり、記録を継続していく中で、両者の読み取りや見方が変化し、そこに相互理解進展、認識や発達観の共有、両者の関係性の深化と相互成長の過程が生まれ、それが保育のプロセスの質を構成する可能性がある (林、2009、2015) ⁵⁾。0・1・2 歳児を持つ保護者と担当保育者を対象にした寺見ら (寺見・小椋・北野・林、2024・2025) ⁶⁾ の調査では、園で行われる保護者支援は、保護者と保育者との信頼関係が保護者支援の効果を高め、保護者のイライラ感を低減させ、それが家庭養育において子どもに寄り添うかかわり、わかりやすい言葉かけを促して、保護者が育児における子どもの世話への自信を高め、保育においては、保護者支援が言葉の保育の内容を介して保育の構造の質とプロセスの質に影響することを明らかにしている。しかしながら、3 歳未満児における家庭養育の質や保育の質と保護者連携に関する研究はまだ十分に

行われてはいない。0・1・2 歳児期は、ことに初めての子育ての場合、不安や養育への困惑が大きい。

そこで、本研究では 0・1・2 歳児保育における保育者と保護者の連携が、家庭養育と保育に与える影響について一考することを目的とした。

【方法】

- (1)対 象：近畿地区公立認定こども園 0 歳児担当保育者 A (保育経験 6 年、28 歳) と同園保護者 B (第一子 1 歳児女児の母親、35 歳)。この園では 3 歳未満児は移行保育が行われている。
- (2)手続き：半構造面接を実施した。被験者と日程調整を行い、保育者は園外で、保護者は家庭を訪問して、研究説明して合意書を得た上で実施した。面接時、保育者 A には園の保育環境・クラスの状況・保育で重視していること・子どもの姿・子どもとのかかわり・保育における課題・保育の内容・保護者との関係性・園の保護者への支援と対応、その成果、保護者 B には養育の効力感・不安感や負担感・子育ての実感・子育ての相談相手やサポート・園や担任保育者との関係・園の保護者行事や保育への参加・家庭の環境と子どもとの関わりについて、自由に発言してもらった。
- (3)分析方法：SCAT (大谷、2007) ⁷⁾ を用いた。発話内容を逐次記録にし、それらをセグメント化してステップ・コーディングを行った。コーディングでは、①トピックに関わる語、②テキスト中の語句の言い換え、③それらのテキスト外の概念を導出し、それらを表すような④<テーマ>の概念化を図り、ストーリー・ラインを作成した。
- (3)実施期間：保護者 2024 年 8 月、保育者 2024 年 12 月
- (4)倫理的配慮：K 大学倫理審査委員会の承認 (承認番号 2403) を得た。

【結果】

1. ストーリー・ライン

(1) 保育者 A のストーリー・ライン

保育の環境は整っており、子どもたちはみんな愛され大切に育てられている。クラスは良好な関係。その子にとって安心安全で過ごせるように年齢で移行保育をしている。保育は正職が担当し、クラス全体安定的。子どもの発達も保護者の条件もいい。保育では、自分で声が発せられるように繰り返しのある絵本を読んだり、全ての行動に喋りかけたり、ジェスチャーで話しかけたり、手遊びであいさつしたりしている。発達を意識して、計画的に心地のよいリズムの中で声を出せるように、子どもの思いや個性を大切にしている。できる・できないに拘らず、1 回は気持ちを汲み取って、赤ちゃんだけだと人として関わっている。手立てするうちになにかしら成長してきている。保護者との普段の関係は良好で、懇談会は年 3 回、個人懇談年 1 回あるが、必要な人はその都度応じ、園だよりやクラスだより、タイムリーなことはホワイトボードで知らせている。クラス行事等は写真で紹介する。保育で親子一緒にすることもあるが、参加は保護者の自由。保護者は、「今日も楽しかつ

た」って言って帰る。保護者を変えようとか思っはやっていない。保護者は、他の子どもと比較している様子。登降園時に子どもに対する言葉がけや関わりを見ている。また、家庭では今どんな遊びをしているかなど聞く。保護者は連絡帳で家での遊びを書いてくださっている。家庭でしていることを保育の中に取り入れることもある。

(2) 保護者 B のストーリーライン

これでいいのかなと思う。子どもを急かし、イライラする。余裕がなくて、時間のやりくりが一番負担、全部ストップしてしまう。預けるのではなく自分がみたほうがいいのではないかなと思うこともある。自分の時間がほとんど持てない。主人はかなり協力的でよくサポートしてくれる。送りは夫、迎えは私と分担している。近所の人との関係は全くなく、ママ友もないし、園の保護者とはそこまで深い付き合いはない。ほとんど夫婦でし、困ったときは親を頼む。困ったり悩んだり、イライラすると園に相談している。園はとても頼りになる。園だよりのレシピで食事したり、園でしていることやあるモノを見て、それを真似したりして試す。園は心の拠り所。園に行かなかったらどうなったか。先生が今日あったことと、それに付随したことも伝えてくれる。感謝。保育園とのつながりは登降園時が主。迎えに行ったら毎日話を聞かせていただける。他の保護者とは迎え時間が異なるのであまりしゃべれない。個人懇談の時、困っていることを聞いてくれる、保育への参加があれば是非行きたい。もっと園の様子を知りたい。子どもが園と家では全然違う。他の子が「〇〇ちゃんのママ」って言うてくれると嬉しい。平日はあまり子どもと過ごす時間はなく 1 時間ぐらい。パズルしたり、絵描きしたり。休日は公園が家で、1 日中いろいろする。

2. テーマ・構成概念と疑問・課題

表 1 は、語りの内容から導き出された構成概念である。

表 1 保育者と保護者のテーマ・構成概念

保育者 A	保護者 B
○良好な養育と親子関係 ・養育の良好さ ・安定した親子関係 ○子ども中心の、発達に応じた保育 ・発達に応じたクラス編成 ・明確な責任の所在 ・クラスの安定性 ・発話を促すかわり ・生活行動の形成 ・発達に応じたかわり ・リズムカルな生活づくり ・意向と個性の重視 ・子ども中心 ・共感的かわり ・保育の肯定的な評価 ・クラスの安定性 ○職員の協働 ○良好な保護者との関係 ・保護者との良好な関係 ・関係形成と個別対応 ・登降園時の親子観察	○自信のなさ ○ストレス ・イライラと自責の念 ・余裕が持てない ・時間のやりくりの困難 ・すべてがストップ ・自分の時間が持てない ・降園時の時間のなさ ・近隣関係、ママ友のなさ ・保護者間の交流のなさ ○サポート ・夫の協力、育児の分担 ・親の協力 ○心の拠り所としての園 ・保育園への信頼 ・相談先は保育園 ・園の参照 ・園からの情報 ・家での試し ・育児の拠り所 ・園への感謝

- ・連絡帳による情報収集
- 情報提供
- ・連携と情報提供の多様性
- ・写真による保育の紹介
- 保育への参加
- ・保護者の自由意志
- ・楽しみの共有
- ・保護者に変化を求めない
- ・子どもへの注目と気づき

<疑問・課題>

- ・職員関係がスマートな保育や保護者との関係づくりにつながる？
- ・保護者同士が気楽にしゃべりつながり合う機会はない？
- ・楽しみの共有だけでなく、保護者の養育性を高めるかわりを無意図的にしているのではない？

<疑問・課題>

- ・仕事との両立の難しさ、地域や園での交流のなさがストレスの主要因？
- ・夫のサポートがストレス軽減の主要因？
- ・園からの情報提供や保育者とのやり取りが、園や保育者への信頼、育児における安心感になっているが、時間のなさが、園や保育者の積極的なかわりを阻んでいる？
- ・園での子どもの姿が安心感に繋がり、他児の承認が親の自覚を高める？
- ・家庭での子どものとの関わりがあまりとれず、あってもモノを介した関わりか？

3. 保育における保育者と保護者の関係構造

図 1 は、表 1 の構成概念を語りの内容と照らし合わせながら、関係性の構造化を行ったものである

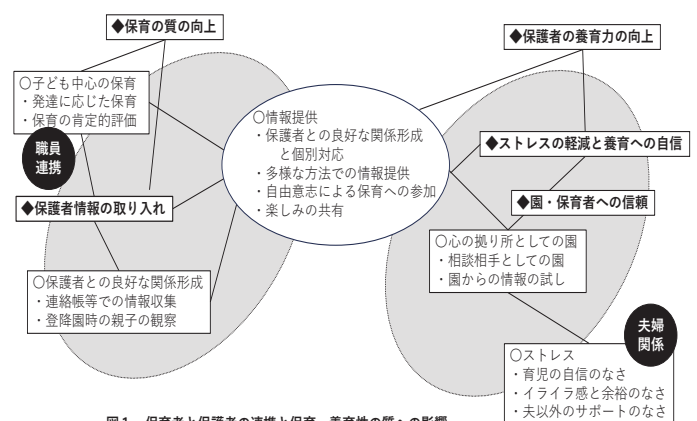


図 1 保育者と保護者の連携と保育・養育性の質への影響

【考察】

保育では、保護者との信頼関係と保育に関する情報提供、気持ちの共有、家庭での経験の保育への取り入れが保護者との連携を強め、保育の質に影響を与えるのではない。保護者では、保育に関する情報提供が園や保育者への信頼感を高め、養育方法のモデルの獲得や自信につながり、養育力の向上に影響するのではない。そうした過程は、両者の信頼関係を基盤にしてスパイラルに作用するのではない。さらに、そのスパイラルの基盤は、保育では保育者間の人間関係、家庭では夫婦関係や親子関係があり、伏線的に影響を与えているのではない。保育のプロセスと養育のプロセスの質にはそうした構造があるのではない。今後さらに多様なケースで検討したい。

【引用文献】 当日示す。

追記：本研究は、科研基礎研究(C)「子どもの発達を支える保育者の心理的能力の向上を促す、家庭養育と乳幼児保育の連携プログラムの開発」(研究代表者榎原久直)の一部である。

保育士が乳児に「寄り添う」とはどういうことか？

～看護分野の「傾聴」に着目して～

水野佳津子 (佼成育子園)・中坪史典 (広島大学)

【目的】

保育の営みにおいて「寄り添う」は、頻繁に使用されている用語一つであり、保育士が子どもに寄り添うことの重要性は、疑い予知がない (e.g. 金・田村 2022)。他方、「寄り添う」は、言葉がひとり歩きしてしいるとの指摘からも分かるとおり (遠藤他 2010)、具体的にどのようなことなのかについては、必ずしも十分に検討されているわけではない。

看護分野では、がん患者に「寄り添う」ために Advance Care Planning (ACP) 支援 (今後の治療や療養について患者・家族と医療者があらかじめ話し合うこと) が行われており、患者にとって何がベストであるのかについて患者の話を傾聴し、その中から採り続けている (中村・玉井・百瀬 2021)

保育分野において、水野・中坪 (2023a) は、泣きじゃくる生後 10 ヶ月の女児に「寄り添う」ために、保育士がおぶいながら色々なところに行ってみて、落ち着くところを見つけ、それに辿り着く様子を、水野・中坪 (2023b) は、どうやって排尿したら良いのかを悩む乳児と一緒に喜べるまで共に試行錯誤することの重要性を、水野・中坪 (2023c) は、予想に反して出てきてしまう排泄物に驚く乳児に「寄り添う」ことの難しさをそれぞれ明らかにした。このように先行研究では、「寄り添う」ことに難しい個々の事例について明らかにしてきた。しかし、保育分野における「寄り添う」とはどういうことかについては十分議論されていない。看護分野の視点を手がかりに探っていきたい。

本研究の目的は、看護分野における APC 支援の中の「傾聴」に着目し、それが保育分野の排泄場面においてどのように解釈できるのを明らかにすることで、保育士が乳児に「寄り添う」とはどういうことかについて検討することである。看護分野における患者とは異なり、乳児の場合、言葉で自分の思いを表現することが出来ない。この点を踏まえ、保育士はどのように乳児に傾聴するのかを問うことで、「寄り添う」とは何かについて検討できると考える。

【方法】

研究方法は、次の通りである。(1) 筆頭発表者は、保育終了後に一日を振り返り (保育を見つめ直して自らと対話する)、書き留めておきたいエピソードをノート (B5 版) に記した。(2) こうしてエピソードを書き留めたノート (50 枚綴り計 10 冊) の中から排泄場面 (43 個) を抽出した。(3) それぞれのエピソードについて、題名と解説文をパソコン上に入力するとともに、解説

文にも題名を付した。(4) 排泄場面のエピソード及び解説文を再読し、保育士が乳児に「寄り添う」とはどういうことかという問いを立て、背景や状況などを考慮し検討した。(5) 看護分野の ACP 支援において [傾聴] に必要なキーワードとして「患者との話し合い」「患者の意向が重要」「患者の言葉をありのままに聴き言葉のならない感情に心を配り心の声をキャッチする」の 3 つを取り出した。(6) 3 つのキーワードとエピソードを照らし合わせることで、保育士が乳児に「寄り添う」ために必要なことを導出した。

【倫理的配慮】

本研究は、『日本保育学会倫理ガイドブック』(2023) に基づき、所属園長の同意を得た上で実施した。エピソード中の乳児の名前については、全て仮名とした。

【結果と考察】

看護分野における「傾聴」の 3 つのキーワードは、保育分野の排泄場面において、次のように解釈できることが明らかになった。(1) 「患者との話し合い」→乳児の観察、(2) 「患者の意向」→乳児の本音を見逃さない、(3) 「患者の言葉をありのままに聴き言葉のならない感情に心を配り心の声をキャッチする」→乳児の様子から本当の気持ちを察して言葉にならない感情に心を配り、心の声をキャッチする」以下、その根拠となる [エピソード] を 2 つ示すとともに、上記 3 点について [考察] する。

【エピソード 1】パンツをチラリ (5 月) (コウスケ／男児／3 歳 0 ヶ月)

その日、コウスケの母親が困惑した表情で「トイレに行かないと言って…パンツまで嫌がるようになりました」と言ってきた。その日コウスケは、園でも一日「トイレ行かない」と言ってきかなかった。でもパンツは履いてくれる。やっとトイレで排尿できるようになったので、もしかするとお母さんは、張り切ってやり過ぎてしまったのかなと思い、その日はコウスケの思うままに任せてみた。しかし、園庭に行ったら他のクラスの保育士に「お兄さんパンツなんだよ!」と言って、ズボンチラッとめくってパンツ見せていた。本当は、パンツになったことをコウスケも喜んでいるのだと分かった。トイレで出なかったり、漏らしたりするのが嫌だったようである。そのことを母親にも伝えると喜んでくれた。それからコウスケのおしっこの成功率は上がり、スムーズに排泄の自立に向かっていった。

【エピソード 2】絵本を読んでもいたら・・・ (5 月) (2

歳児クラス)

トイレに行っておしっこが出るようになってきたし、興味を持って見るだろうと思い“とんとん トイレ”

(作: わだことみ/絵: 冬野いちこ/岩崎書店) という小さな仕掛け絵本を読んだ。「このドア、何のドアだろうね?!」と言いながらめくるとそこは“トイレ”急に静かになった。うさぎが泣きながら「やあだ、トイレ、やあだ。おしっこでないもん」と言っている。子どもたちの顔つきが変わった。次のページで「だいじょうぶ。おしっこさん、おしっこさん。こんどは でてきてね」の言葉に釘付けになった。

トイレの絵本は、丁度トイレに行っておしっこを出したいのに出ないことやおしっこが漏れてしまう経験をしている時の子どもたちにとって、現実過ぎて楽しめるどころではなかった。今の自分たちの気持ちがそのまま出ていた絵本に、のめり込んでいった。何回読んでも真剣にしか見られない絵本になった。子どもたちの姿から本当に悩んで頑張っているのは、子どもたち自身であった。

(1) 「患者との話し合い」→乳児の観察

看護分野における「傾聴」のキーワード「患者との話し合い」に着目して上記のエピソードを捉える。

[エピソード 1] では、「乳児は自分の本音を言葉で表現できない」⇒「トイレに行きたがらないのに園庭で保育士にパンツを見せていた」⇒「本当はパンツになれたことに喜びを持っている」⇒「嫌がっている姿だけを見るのではなく、その子を観察することで乳児の本音を知ることが出来る」[エピソード 2] では、「乳児は本当の自分の気持ちに気づいていないことがある」⇒「トイレの絵本を見て釘づけになり、トイレを嫌がる絵に顔つきが変わった」⇒「絵本の内容と同じ体験をしているだけに楽しめない」⇒「トイレの絵本は楽しめるものというのは、大人の固定観念であったことに絵本を通して分かった」⇒「子どもの様子が普段の様子と違うことを観察することで乳児の思いを知ることが出来る」

[エピソード 1] と [エピソード 2] から⇒保育では、乳児をよく観察することが重要になってくる。

(2) 「患者の意向」→乳児の本音を見逃さない

看護分野における「傾聴」のキーワード「患者の意向」に着目して上記のエピソードを捉える。

[エピソード 1] では、「トイレやパンツを嫌がる姿を見てそれが本音であると信じてしまうと本当の気持ちが見えてこない」⇒「園庭で保育士にパンツを自慢している姿の方が本音であることを発見していくことが重要である」[エピソード 2] では、「トイレで排尿できるようになったので興味を持つだろうとトイレの絵本を見るが楽しめない」⇒「何回見ても真剣にしか見られない」⇒「楽しいだろうという大人の固定観念で見ることが絵本を通して見えた」⇒「本当に悩んでいたのは、子どもたち自身であったことを知る」

[エピソード 1] と [エピソード 2] から⇒保育では、乳児の本音を見逃さないことが重要になってくる。

(3) 「患者の言葉をありのままに聴き言葉にならない

感情に心を配り心的心声をキャッチする」→乳児の様子から本当の気持ちを察して言葉にならない感情に心を配り、心的心声をキャッチする

看護分野における「傾聴」のキーワード「患者の言葉をありのままに聴き言葉にならない感情に心を配り心的心声をキャッチする」に着目して上記のエピソードを捉える。

[エピソード 1] では、⇒「乳児の姿をありのままに見つめていくとトイレ・パンツを嫌がる。保育士にパンツを見せて自慢するという 2 つの姿が見られる」⇒「嫌がる・自慢するという両極端の姿がある」⇒「子ども自身でも気持ちが揺れ動き、悩んでいるということを理解し、そこに心を配っていく必要がある」[エピソード 2] では、「絵本を見て顔つきが変わり釘付けになる」⇒「自分と同じことをしている絵に真剣になり楽しめない」⇒「悩んでいるのは、子ども自身であることが分かる」⇒「言葉にならない心の声が見える」

[エピソード 1] と [エピソード 2] から⇒保育では、「乳児の様子から本当の気持ちを察して言葉にならない感情に心を配り、心的心声をキャッチする」ことが重要になってくる。

【総合考察】

[エピソード 1] のコウスケのように感情のまま嫌だと思うことだけを爆発させていく子もいる。その表現に引きずられやすいが、本当はパンツを自慢したりトイレで排泄したいが、漏らしてしまって現実には上手いかな悔しさからの表現でもある。嫌がっている部分だけに「寄り添う」ってしまうと苦しんでいる気持ちを強調してしまう。本当はパンツを自慢したい思いを捉えていき、そこに「寄り添う」っていくことで、パンツになれた喜びを強調していくことで排泄の自立につなげていく。[エピソード 2] の 2 歳児のクラスの子どもたちは、トイレに行って排尿出来るようになってきたので楽しく見られると思われるトイレの絵本を読んだが、真剣にしか見られなかった。トイレで排尿出来るから絵本も楽しめると思ったのは、大人の固定観念であった。出し方が分からなかったり漏らしたりと苦労した思いは、子どもの中に深く残っていた。そんな心の奥にある言葉にならない感情にも心を配る必要があり、心的心声をキャッチすることは重要である。

看護分野では、患者の今後の治療や療養について話し合い、患者の話を傾聴していく。そのために患者に寄り添い、ありのままを聴き、言葉にならないような深い感情にも心を配っていく。保育分野では、乳児は言葉で自分の感情を表現出来ない。思いのままに感情をぶつけいく姿の中から乳児の本当の思いを「観察」することで心的心声を知っていくことが重要である。

看護の「寄り添う」では、「傾聴」していくことが重要であるが、保育の「寄り添う」では、「観察」することが重要である。

2 歳児クラスにおける保育の質の探索的検討

— 保育の環境と保育者のかかわりから —

○滝口 圭子 (金沢大学) 野澤 祥子 (東京大学) 小崎 恭弘 (大阪教育大学)
香曽我部 琢 (宮城教育大学) 松井 剛太 (香川大学)

問題と目的

保育の質を構成する要素として、「相互作用あるいはプロセスの質」と「構造上の質」(OECD, 2006 星・首藤・大和・一見 訳 2011) が挙げられる。野澤 (2016) に基づき、「相互作用あるいはプロセスの質」は (1) 保育の環境及び (2) 保育者のかかわりから、「構造上の質」は「保育者の負担感」から検討する。本研究の目的は、2 歳児クラスを担当する保育者がとらえる「相互作用あるいはプロセスの質」と「構造上の質」との関連性を、探索的に検討することである。本発表は、0 歳児 (滝口ら, 2022) 及び 1 歳児クラス (滝口ら, 2023) を対象とする同様の試みに続く報告である。

方法

調査対象者 本調査は「保育の質と子どもの発達に関する継続的研究——質の保障・向上システムの構築に向けて——」の一環として実施された。協力園 36 園 (保育所・園, 認定こども園) に調査票を送付し、32 園から回答を得た (回収率 88.89%)。本発表では、2 歳児クラス担当保育者 40 名の回答の一部を報告する。調査件数が限られているため、以下の分析の解釈には注意を要する。

調査時期 2022 年 12 月～2023 年 3 月

調査内容 保育の環境の質尺度 (砂上, 2020) (26 項目, 5 件法), 保育者のかかわりの質尺度 (砂上, 2020) (28 項目, 5 件法), 仕事や職場に対する保育者の負担感 (発達保育実践政策学センター, 2015) (18 項目, 5 件法) に加え、新型コロナウイルス感染症に伴う保育内容や子どもの変化等を尋ねる項目も設けたが、本発表では保育の質に限定して報告する。

倫理的配慮 回答の任意性, 個人情報保護と情報の取り扱いについて、依頼状と質問紙の冒頭に示した。東京大学の倫理規定に則って実施し、東京大学倫理審査専門委員会の承認を得ている。

結果と考察

1. 保育の質の因子構造

(1) **保育の環境** 探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を実施し、固有値, 累積寄与率及び因子の解釈可能性に基づいて因子を仮定し、40 以上の因子負荷量を示さない項目を除いて因子分析を実施した。その結果、第 1 因子「一人ひとりの活動を保障する環境構成」、第 2 因子「発達や活動に応じた遊具・道具や素材・教材の用意」、第 3 因子「遊びや活動を引きだす展示」、第 4 因子「遊びや活動を引きだす環境構成」、第 5 因子「子どもの興味関心に応じた環境構成」が確認された (表 1)。

(2) **保育者のかかわり** 同様の手続きに基づいて得られた因子パターン行列を表 2 に示す。第 1 因子「子どもが自分を表現できるよう意識したかかわり」、第 2 因子「集団

生活における規範の伝達を意識したかかわり」、第 3 因子「遊びや活動の展開や持続を意識したかかわり」が抽出された。0 歳児 (滝口ら, 2022) や 1 歳児 (滝口ら, 2023) に比して、2 歳児クラスの保育者は、ますます豊かになる欲求の表出を受容し (第 1 因子), 他児とのかかわり方や遊びや生活のきまりなど, 集団生活の規範を丁寧に伝え (第 2 因子), 2 歳児が自分で探究する機会を確保しようと努めている (第 3 因子) といえようか。

2. クラス規模と保育の質との関連性

2 歳児クラスの子どもの人数の平均 ($M=17.08, SD=8.70$, 最小値 4, 最大値 51) に基づき、クラス的人数が平均値より少ない群 ($n=21$) と平均値より多い群 ($n=18$) を設け、

(1) 保育の環境 5 因子, (2) 保育者のかかわり 3 因子について t 検定を実施した。その結果、いずれも有意差は認められなかった。(1) 保育の環境第 4 因子「遊びや活動を引きだす環境構成」において、クラス的人数が多い群 ($M=4.19, SD=.74$) よりも少ない群 ($M=4.29, SD=.49$) の方が得点が高い ($t(37) = .51, p = .06$) という有意傾向が確認された。

本報告では、2 歳児クラスの規模と保育の質との間に、明らかな関連性は認められなかった。各因子の平均値は 4.0～4.6 であり、保育者は、クラスの規模にかかわらず、保育の質を保障しようと努めているといえそう。本報告では 2 群としたが、クラス規模に基づいて 3 群を設け、間を除いた 2 群で同様の分析をすることも考えられる。

3. 保育者の経験年数と保育の質との関連性

保育者の経験年数に基づき、0～7 年群 ($n=18$), 10～19 年群 ($n=13$), 20 年以上群 ($n=9$) を設け、(1) 保育の環境 5 因子, (2) 保育者のかかわり 3 因子について、一元配置分散分析を実施した結果、有意差は認められなかった。

保育者の経験年数と保育の質との間にも、明らかな関連性は認められなかった。各因子の平均値は 3.7～4.6 であった。勤務して何年目であったとしても、保育者は、子どもの発達や育ちに応じて環境を構成し、子どもの思いを読み取りながらかわろうとしていることがうかがえる。

4. 保育の質と保育者の負担感との関連性

(1) 保育の環境 5 因子, (2) 保育者のかかわり 3 因子, クラスの子どもの人数, 保育経験年数と保育者の負担感との間の相関係数を算出した。その結果、(1) 保育の環境第 1 因子「一人ひとりの活動を保障する環境構成」($r = -.34, p < .05$) と負担感との間にのみ、中程度の負の相関が認められた。

2 歳児がお互いにじゃまになることなく集中して遊んだり、くつろいだりできる空間があったり、用途が限定されない遊具や道具があったり、子どもの人数に応じた遊具や道具を用意することができたりするほど、2 歳児

クラスの保育者の負担感は低くなるようだ。子どもの年齢に応じて「相互作用あるいはプロセスの質」を振り返り、保育者が求める保育を可能にする支援や工夫が、「構造上の質」の向上にもつながるかもしれない。

引用文献

- 発達保育実践政策学センター (2015) . 保育の質の保障・向上への取り組みに関する全国大規模調査 Retrieved January 14, 2025 from <https://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/survey/43901/>
- 野澤 祥子 (2016) . 今、日本の保育の真実を探る——九万人の保育者と千七百カ所の自治体関係者の声を聴く——大規模調査概要説明 2016 年度発達保育実践政策学センター公開シンポジウム配布資料 Retrieved January 14, 2025 from <https://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/eventlisting/symposium/20160917symposium/>
- OECD (編著) 星 三和子・首藤 美香子・大和 洋子・一見 真理子 (訳 2011) . OECD 保育白書——人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較—— 明石書店
- 砂上 史子 (2020) . 保育環境、家庭環境が 1-2 歳児の社会情動的能力に

及ぼす影響の検討 令和元年度千葉市・大学等共同研究事業報告書 Retrieved January 14, 2025 from <https://www.city.chiba.jp/sogoseisaku/sogosei-saku/chosei/documents/r01hoikukannkyoukateikannkyou.pdf>

滝口 圭子・野澤 祥子・淀川 裕美・小崎 恭弘・香曾我部 琢・松井 剛太・渡邊 由恵 (2022) . 0 歳児クラスにおける保育の質の探索的検討——保育の環境と保育者のかわりから—— 日本保育学会第 75 回大会発表論文集 p. P-653-654.

滝口 圭子・野澤 祥子・佐川 早季子・小崎 恭弘・香曾我部 琢・松井 剛太 (2023) . 1 歳児クラスにおける保育の質の探索的検討——保育の環境と保育者のかわりから—— 日本保育学会第 76 回大会発表論文集

付 記

本研究にご協力いただいた皆さまに、心より感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 JP19H05590 「保育の質と子どもの発達に関する継続的研究——質の保障・向上システムの構築に向けて——」 (研究代表者 野澤祥子) の一環として実施された。共同研究者として、淀川裕美 (千葉大学)、高橋翠 (東京大学)、佐川早季子 (京都教育大学)、渡邊由恵 (九州産業大学)、遠藤利彦 (東京大学)、秋田喜代美 (学習院大学) も参加している。

表 1 保育の環境の質尺度の因子分析結果

項目内容	I	II	III	IV	V
I : 一人ひとりの活動を保障する環境構成 (8 項目, $\alpha=.86$)					
室内外に、5 領域での経験を保障する遊具・道具や素材・教材を用意している	.90	.02	-.12	.19	-.20
室内に、くつろぎの場として、子どもがのんびりし、静かな遊びをしたり、休んだりできる空間がある	.75	-.06	.23	-.06	-.22
隣り合う遊びの場を、子どもたちが互いにじゃますることなく、集中して遊べるようにしている	.74	-.32	-.04	-.04	.22
子どもたちが自分で遊びや遊ぶ空間を作れるようにしている	.63	.10	-.16	-.08	.21
くつろぎの場は、活動的な遊びによってじゃまされないとある	.61	-.03	-.01	.05	-.21
遊びの用途が限られていない遊具・道具や 素材・教材を十分に用意している	.54	.24	-.08	-.09	.27
保育室の環境は、子どもたちにとって居心地の良いものである	.53	.03	.20	-.14	-.07
それぞれの遊び場には、子どもの人数に合った遊具・道具や素材・教材を用意している	.50	.23	-.07	.17	.11
II : 発達や活動に応じた遊具・道具や素材・教材の用意 (5 項目, $\alpha=.81$)					
手や指を使って遊べる遊具・道具、素材・教材を十分に用意している	-.04	1.05	-.21	-.11	-.01
子どもが日常生活での経験を遊びにできるような遊具・道具や素材・教材を用意している	-.01	.67	.07	-.15	.21
室内外の設備や遊具・道具に異常がないか、積極的に点検している	-.15	.62	.07	.21	-.16
それぞれの遊び場には、子どもの発達の状態に合った遊具・道具や素材・教材を用意している	.24	.48	.14	.11	.14
遊具・道具や素材・教材のいくつかは、現在クラスで進行中の遊びや活動のテーマに関係のあるものになっている	.02	.41	.23	.39	-.05
III : 遊びや活動を引きだす展示 (3 項目, $\alpha=.85$)					
子どもの制作物や活動で取り組んだものを展示している	-.06	-.20	1.10	.00	.05
室内に、クラスで進行中の遊びや活動にかかわるものを展示している	.11	-.01	.72	.00	.31
室内に、季節や自然を感じられるものを展示している	-.08	.22	.67	-.03	-.15
IV : 遊びや活動を引きだす環境構成 (3 項目, $\alpha=.72$)					
遊具・道具や素材・教材を、子どもたちの興味関心を引くように配置している	-.19	.00	-.04	1.04	-.03
家具や遊具・道具、素材・教材を、子どもたちが自分で扱えるように工夫している	.42	-.24	-.00	.64	-.01
遊びや活動の空間を、必要に応じて再構成している	.07	.08	-.08	.53	.32
V : 子どもの興味関心に応じた環境構成 (2 項目, $\alpha=.65$)					
室内に、異なる遊びや活動のためのコーナーを複数設けている	-.13	-.01	.03	.01	1.03
遊具・道具や素材教材を、子どもたちの興味関心に応じて入れ替えている	-.08	.03	.15	.35	.46
因子間相関	I	—	.41	.25	.34
	II	—	.31	.33	.26
	III	—	—	.26	.13
	IV	—	—	—	.35
	V	—	—	—	—

表 2 保育者のかわりの質尺度の因子分析結果

項目内容	I	II	III
I : 子どもが自分を表現できるよう意識したかわり (7 項目, $\alpha=.88$)			
子どもたちが自分の考えや欲求を表現しやすい雰囲気である	1.03	-.10	-.23
集団の遊びや活動に入りたくない子どもがいる場合、その子が興味関心を持つようにかかわりを工夫している	.83	.12	-.19
保育者の子どもたちへの接し方は、温かいものである	.68	-.02	.17
集団の遊びや活動に入りたくない子どもは、状況に応じて別の遊びや活動ができるようにしている	.68	.15	.06
クラスは落ち着いて、くつろいだ雰囲気である	.61	-.01	.19
保育者と子どもの思いや考えが異なったときには、子どもの思いに耳を傾けるようにしている	.45	-.01	.19
子どもたちが自ら新しい課題に挑戦しているときには、必要に応じて援助をしている	.43	-.01	.19
II : 集団生活における規範の伝達を意識したかわり (9 項目, $\alpha=.83$)			
他児の思いや考えに気づくような声かけや代弁を行っている	-.23	.76	.22
子どもが他児と関われるよう、必要に応じて援助している	.18	.68	.07
子どもへのかかわりや配慮について、保育者間で考えを共有している	-.18	.64	.22
子どもたちに、遊びや生活のきまりについて、理由をわかりやすく伝えている	.20	.64	-.20
子どもたちに、遊びや生活のきまりを丁寧に伝えている	-.23	.55	-.02
子どもたちの喜びや感動の表現に対して、肯定的な表情や身ぶり、言葉で応じている	.01	.54	.08
子どもが、自発的に生活習慣を身につけられるよう援助している	.42	.53	-.06
子どもたちの遊びや活動が豊かに展開するようにかかわっている	.25	.44	.13
子どもたちの遊びを、保育者が積極的に主導している	.14	.42	-.20
III : 遊びや活動の展開や持続を意識したかわり (4 項目, $\alpha=.84$)			
子どもの月齢や発達の状態に応じて、適切な言葉を用いている	.03	-.20	1.03
子どもが遊びや活動の中で、自分で考え、様々なことを試すことができるようにしている	.23	-.06	.62
子どもたちの悲しみや怒りなどの感情表現を受け止めている	.09	.31	.59
子どもが遊びに夢中になっている時、集中が持続するよう、見守りや場の保障をしている	.00	.26	.58
因子間相関	I	—	.53
	II	—	.57
	III	—	—

低年齢児保育に関する保育者の認識（2）

— 安全に着目して—

○猪熊弘子（駒沢女子短期大学） 箕輪潤子（武蔵野大学）
菅井洋子（川村学園大学） 淀川裕美（千葉大学）

1. 研究の目的

全国的に急激な少子化が進んでいる。こども家庭庁の調査(2024a)によれば、2024 年 4 月時点で保育所等を利用する児童の数は2,705,058 人であり、前年と比べて12,277 人(0.5%) も減少している。ほかにも施設数、利用定員、定員充足率などが軒並み前年比減となっており、少子化の影響が保育施設にも現れている中で、唯一増えているのが1,2 歳児の保育所等利用率である。2023 年 4 月には960,598 人であった利用者が2024 年 4 月には964,302 人と3,704 人も増加している。これは1,2 歳児の児童数が2023 年 4 月には1,707,000 人だったところから2025 年 4 月には1,625,000 人と82,000 人も減少している中で注目し得る数字である。子どもの数は減っているにも関わらず、1,2 歳の低年齢児保育は増え続けているのである。

一方で、保育施設における死亡事故は低年齢児に集中している。こども家庭庁(2025b)によれば、2023 年 1 月 1 日から同年 12 月 31 日までの期間内に国に報告があった就学前の保育施設における重大事故のうち、死亡事故は全部で6 件報告されており、0 歳 4 件、1 歳・2 歳がそれぞれ1 件ずつとすべて低年齢児が占めている。少子化の影響が顕著に表れているにも関わらず、特に死亡事故が起こりやすい低年齢児の保育需要が増え続けていることを考えると、低年齢児の保育の質保障とは第一義的に子どもの安全を守ることと言えるのではないだろうか。

同様の先行研究である三菱UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社の調査(2024) では、「低年齢児の健康及び安全の管理について」の質問があるが、「午睡の事故防止のために行っている工夫」「安全管理」「保健・健康管理」(pp. 55-58)の項目にとどまっており、『保育所保育指針』および『保育所北指針解説』に沿うような細かな安全についての質問がないことから、より具体的な安全に関する状況を知ることが必要であると考えた。

そこで本研究は、全国の保育所・認定こども園において0・1・2 歳の低年齢児の保育を担当している保育者（保育士・保育教諭）に対するアンケート調査を通し、日本における低年齢児の保育実践の質を探索する中で、特に低年齢児の保育において必要な「安全」について、保育者がどのように認識し、保育を行っているのかについて着目して分析することにより、低年齢児の保育の質的保障について考察を深めることを目的とするものである。

2. 研究の方法

(1) 研究方法

全国の保育所・認定こども園のうち、0・1・2 歳の低年齢児の保育を実施している施設について、都道府県、施設種、施設設置別がランダムになるよう無作為抽出し、5000 施設を調査対象施設として選択し、施設長および低年齢児の保

育を担当している保育者（保育士・保育教諭に限定）を対象としたアンケート調査票を送付、回収した（実施期間2024 年 2 月～5 月）

設問は、『保育所保育指針』および『保育所保育指針解説』を元に作成し、特に「安全」に関する項目については以下の18 の設問を設けた。

表-1 低年齢児を担当する保育者に対する「安全」に関する質問一覧

1	登園時、保護者から家庭での子どもの様子や情報を聞き取っている。
2	保育中、子どもの健康状態を細かく観察している。
3	子どもの体温や排泄などに関する健康状態に関する情報を、1 日の中で数回把握し記録している。
4	子どもの様子がいつもと異なると感じた時には、職員間で連携し、すばやく対応している。
5	午睡中の呼吸チェックを行なっている。
6	うつ伏せになった子どもをすぐに仰向けに直している。
7	子どものけがや体調不良時の基本的な対応や手順が明確になっているマニュアルの内容を理解している。
8	虐待などの不適切な養育が疑われる子どもへの基本的な対応や手順が明確になっているマニュアルの内容を理解している。
9	虐待などの不適切な養育が疑われる子どもがいた場合、園長や主任、他の担任に報告・相談し、速やかに対応するように努めている。
10	健康診断の結果から、受診等が必要と思われる子供には、保護者へ声をかけている。
11	保育中のけがやヒヤリハット、事故予防について職員間で共有するよう努めている。
12	睡眠中、プール遊び・水遊び、食事中等の場面で重大事故が発生しやすいことを知っている。
13	『保育所におけるアレルギーガイドライン』について内容を理解している。
14	エビペンの使用方法について理解している。
15	クラスで流行している感染症に関して注意を向けている。
16	おむつ交換後には、必ず手洗いをしている。
17	日常的におむつ交換の場所を消毒し、適切な消毒薬を知っている。
18	おむつ交換の手順は決まっている。

また、アンケート対象者については他に、性別・担当クラス（こどもの年齢等）・業務経験・資格や免許の種別と取得方法についても質問しており、クロス集計や分析によりその属性と傾向の関係性が分かるように設定した。

(2) 倫理的配慮

日本保育学会倫理綱領に基づき、回答にあたって園や個人が特定されないこと、学会等で報告すること等を調査票の表紙に記載し同意を得た上で調査を実施した。本研究は武蔵野大学教育学部倫理委員会の承認を受けている（承認番号 R6-002）。

3. 研究の結果

998 園(返送率20.0%) から2,800 名の返送があり、安全に関する18 項目すべてのデータが得られた2,527 名分のデータを分析対象とした。

① 基本属性

基本属性は、表-2 に示す通りである。回答者の年齢は、20 代が多く、続いて30 代が多かった。回答者の勤務形態については正規職員が全体の85%以上を占めていた。担当クラスについては、0 歳児28.1%、1 歳児28.3%、2 歳児29.9%であり、全体の約1 割が混合クラスであった。経験年数については、10 から20 年が最も多く、ついで5 年から10 年、20 年以上だった。

表-2 対象者の基本属性

年齢(歳)	n	%
-29	694	27.7
30-39	684	27.3
40-49	630	25.2
50-59	388	15.5
60-	109	4.4
性別		
女性	2464	97.7
勤務状況		
正規	2225	88.6
正規以外		
担当クラス		
0 歳児	711	28.1
1 歳児	716	28.3
2 歳児	756	29.9
0/1/2 歳児	128	5.1
0/1 歳児	97	3.8
1/2 歳児	73	2.9
経験年数 (年)		
0-3	225	9.0
3-5	230	9.2
5-10	584	23.3
10-20	889	35.4
20-	581	23.2
低年齢児保育経験		
0-3	327	18.8
3-5	519	21.2
5-10	824	33.6
10-20	562	22.9
20-	87	3.6

② 安全に関する質問とその回答

前記の安全に関する質問に対する回答の結果をまとめたものが表-3 である。

「とてもあてはまる」という回答が最も多かったのは、質問 12「睡眠中、プール活動・水遊び中、食事中等の場面で重大事故が発生しやすいことを知っている」で 90.1% (2277 名) であり、「あまりあてはまらない／全くあてはまらない」はわずか 0.1% (3 名) であった。

表 3 低年齢児を担当する保育者に対する「安全」に関する質問および結果 (N=2527)

	とてもあてはまる	あてはまる	あまりあてはまる／全くあてはまらない	マニュアルなし
1 登園時、保護者から家庭での子どもの様子や情報を聞き取っている。	1486 (58.8)	1006 (39.8)	35 (1.4)	
2 保育中、子どもの健康状態を細かく観察している。	1508 (59.7)	1008 (39.9)	11 (0.4)	
3 子どもの体温や排泄などに関する健康状態に関する情報を、1 日の中で数回記録し記録している。	1518 (60.1)	827 (32.7)	182 (7.2)	
4 子どもの様子がいつもと異なると感じた時には、職員間で連携し、すばやく対応している。	2054 (81.2)	466 (18.4)	7 (0.3)	
5 午睡中の呼吸チェックを行なっている。	1994 (78.9)	479 (18.4)	54 (2.1)	
6 うつ伏せになった子どもをすぐに仰向けに直している。	1214 (48.4)	1122 (44.4)	175 (6.9)	
7 子どものけがや体調不良時の基本的な対応や手順が明確になっているマニュアルの内容を理解している。	919 (36.4)	1331 (52.7)	127 (5.0)	150 (5.9)
8 虐待などの不適切な養育が疑われる子どもへの基本的な対応や手順が明確になっているマニュアルの内容を理解している。	648 (25.6)	1202 (47.6)	329 (13.0)	348 (13.8)
9 虐待などの不適切な養育が疑われる子どもがいた場合、園長や主任、他の担任に報告・相談し、速やかに対応するように努めている。	1743 (69.0)	745 (29.5)	39 (1.6)	
10 健康診断の結果から、受診等が必要と思われる子供には、保護者へ声をかけている。	1873 (74.1)	600 (23.7)	54 (2.2)	
11 保育中のけがやヒヤリハット、事故予防について職員間で共有するよう努めている。	1886 (73.8)	613 (24.3)	48 (1.9)	
12 睡眠中、プール遊び・水遊び、食事中等の場面で重大事故が発生しやすいことを知っている。	2277 (90.1)	247 (9.8)	3 (0.1)	
13 「保育所におけるアレルギーガイドライン」について内容を理解している。	1050 (41.6)	1186 (46.9)	291 (11.6)	
14 エピペンの使用方法について理解している。	1024 (40.5)	987 (39.1)	516 (20.4)	
15 クラスで流行している感染症に関して注意を向けている。	2100 (83.1)	424 (16.8)	3 (0.1)	
16 おむつ交換後には、必ず手洗いをしている。	1994 (78.9)	468 (18.5)	59 (2.3)	
17 日常的におむつ交換の場所を消毒し、適切な消毒薬を知っている。	1674 (66.2)	686 (27.2)	167 (6.7)	
18 おむつ交換の手順は決まっている。	1679 (66.4)	707 (28.0)	141 (5.7)	

*マニュアルについては、質問項目すおよびきのみ

ついで、質問 15「クラスで流行している感染症に関して注意を向けている」が 83.1% (2100 名)、質問 4「子どもの様子がいつもと異なると感じた時には職員間で連携し、すばやく対応している」が 81.2% (2054 名)、質問 5「午睡中の呼吸チェックを行なっている」と質問 16「日常的におむつ交換の場所を消毒し、適切な消毒薬を知っている」が 78.9% (1994 名) であった。

逆に「とてもあてはまる」が最も少なかったのは、質問 8「虐待などの不適切な養育が疑われる子どもへの基本的

な対応や手順が明確になっているマニュアルの内容を理解している」で 25.6% (648 名)。この質問については「虐待などの不適切な養育が疑われる子どもへの基本的な対応や手順が明確になっているマニュアル」の有無についても質問しているが、13.8% (348 名) は園にマニュアル自体がないと答えている。

また、質問 14「エピペンの使用方法について理解している」は 40.5% (1024 名)、質問 13「『保育所におけるアレルギーガイドライン』について内容を理解している」は 41.6% (1050 名) であり、アレルギーへの対応について十分でないと感じている保育者が比較的多い。特に質問 14 については「あまりあてはまらない／全くあてはまらない」と答えた人が 20.4% (516 名) おり、エピペンの使用方法を理解していない保育者が 2 割を超えることがわかった。

さらに、質問 6「うつ伏せになった子どもをすぐに仰向けに直している」も「とてもあてはまる」が 48.4% (1214 名) であった。同じ睡眠中に関する質問 5「午睡中の呼吸チェックを行なっている」は 78.9% (1994 名) が「とてもあてはまる」としているにも関わらず、「うつ伏せになった子どもをすぐに仰向けに直す」ことについては「呼吸チェック」に比べると消極的であることがわかった。

4. 考察

今回の調査により、低年齢児の保育にあたっている保育者は「睡眠中、プール遊び、水遊び、食事中等の場面で重大事故が発生しやすいことがことを知っている」割合が非常に高いことがわかった。『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育保育要領』第 3 章健康及び安全に示された「事故予防」に関する項目が保育者の間に浸透していることがうかがえ、事故予防に対する意識も高まっていると考えられる。ところが「うつ伏せになった子どもをすぐに仰向けに直す」ことが「とてもあてはまる」園は全体の半数以下であった。「あまりあてはまらない／全くあてはまらない」保育者も 6.9% (175 名) おり、睡眠中の死亡事故が多い低年齢児保育の保育においては大きな課題である。

また、児童虐待への対応や、アレルギーの理解や対応に関しても十分とは言いがたいことがわかった。

今回は単純集計にとどまっていることから、今後はこの結果の背景にある要因等についても検討を行い、低年齢児の保育の安全と質の向上について明らかにしていきたい。

【引用文献】

こども家庭庁 (2024a) 保育所等関連状況取りまとめ
こども家庭庁 (2024b) 「令和 5 年教育・保育施設等における事故報告集計」の公表について
三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社 (2024) 保育所等における低年齢児の保育の保育内容及び実践・運営状況に関する調査研究報告書

付記；本研究は、子ども家庭科学研究費「低年齢児保育が子どもの発達等に及ぼす効果・影響の解明のための研究」(代表 箕輪潤子[23D1301]) の助成を受けて実施された。分析は峰友紗 (武蔵野大学) によるものである。掲載外研究分担者：堀科 (東京家政大)、今福理博・峰友紗 (武蔵野大学)

乳児保育における食事場に関する研究動向
一乳児の発達と保育者の視点に着目して一

川中 義博（大阪総合保育大学大学院生[※]）

1. 問題の所在

食育基本法の第五条には、「子どもの教育、保育等を行う者にあつては、教育、保育等における食育の重要性を十分自覚し、積極的に子どもの食育の推進に関する活動に取り組むこととなるよう、行われなければならない」ことが、教育関係者等の役割として記されている。さらに、「子どもたちが豊かな人間性をはぐくみ、生きる力を身に付けていくためには、何よりも『食』が重要」であり、「子どもたちに対する食育は、心身の成長及び人格の形成に大きな影響を及ぼし、生涯にわたって健全な心と身体を培い豊かな人間性をはぐくんでいく基礎となる」ことも明記されている（農林水産省、2005）。2017 年改定の保育所保育指針には、乳児に関する保育内容である三つの視点の一つ、「健やかに伸び伸びと育つ」の内容の取扱いにおいて、「離乳食が完了期へと徐々に移行する中で、様々な食品に慣れるようにするとともに、和やかな雰囲気の中で食べる喜びや楽しさを味わい、進んで食べようとする気持ちが育つようにすること」が記載されている（厚生労働省、2017）。また、乳児期の食事は、生命を維持するための栄養素の摂取や、子どもの満足感を満たすだけでなく、食事を通して、生活の仕方や人との関わりを身につける場であり（山王堂、2019）、「子どもと保育者との間に親密な関係性が構築されていることで、保育者の援助を受け入れて『食べる』という子どもの行為が成り立っている」のである（川中、2024）。つまり、食事場面において乳児は、栄養素を摂取し満足感を満たすだけでなく、食べる喜び・楽しさ・意欲、生活の仕方や人との関わりを身につける主体であり、援助する側の保育者も、その食事場面が成立するための重要な役割を担っていると考えられる。そのため、食事場面における「乳児の発達」や「保育者の視点」という観点から、先行研究を整理する必要がある。

2. 目的

本研究は、乳児を対象とした食事場面に関する先行研究を、食べる主体である《乳児の発達》と、乳児の援助する役割である《保育者の視点》に着目して概観し、研究の動向を探ることを目的とする。

3. 研究方法

(1) 論文の選定

国立情報学研究所が提供する CiNii Articles を使用し、2024 年 11 月 1 日にデータベース検索を行った。対象期間は、乳児保育が一般的に普及された 1998 年から 2024 年までとした。キーワードは、「保育」 and 「食」 and 「『離乳』 or 「乳児」 or 「0 歳」 or 「乳幼児」 or 「未満児」 or 「低年齢」 or 「0. 1 』」で論文検索を行った。検索結果は、467 件だった。第一次スクリーニングでは、タイトルと抄録を読んで、内容に保育を含まないもの、医療・看護・栄養・危機管理・遊び・アレルギーに関する調査を対象とするもの、文献および保育所保育指針や食事のガイドライン等の解

説などの研究論文ではないもの、学会等の要旨、文献のコラム等、栄養士や保護者のみを対象とした調査を除外し、39 件の論文を抽出した。第二次スクリーニングでは全文を精読し、連絡帳に関する内容、食事スペースの調査、園内研修といった、本研究の目的に沿わない論文 6 件を除外した。さらに、各論文に引用されている本研究の目的に関連すると判断した 4 件、抽出した先行研究の著者による 1 件、ハンドサーチで抽出した 4 件の論文を加えた。対象児の月年齢に関しては、1 歳未満から開始し、1 歳を過ぎた時期まで継続して取り組まれた研究も含むこととした。

(2) 用語の定義

【乳児】は 0 歳児クラスに在籍する子ども、【乳児保育】は 0 歳児クラスに在籍する子どもを対象とした保育、【〇か月】は月齢および生後〇か月を示す。先行研究から引用した語句は、著者が記した定義に基づくこととする。

(3) 倫理的配慮について

すでに公表されている論文を分析対象としており、彎曲しない解釈を行うことで倫理的配慮とし、著作権の侵害が生じないよう全ての論文の出典を明らかにした。

4. 結果および考察

検索の結果、42 件の論文が分析対象となった。一つの論文の中に、重複して分類できる結果が含まれた論文は 8 件あり、整理する際には分けて集計した。分類ごとに整理したカテゴリーと各件数の結果を、表 1 に示している。

表 1 乳児の発達と保育者の視点に関する食事場面の先行研究整理

分類 (カテゴリー合計件数)	カテゴリー(件数)
①乳児の食行動の発達に関する研究(11)	「食べる・食べない」という行為(3)
	手づかみ食べ(4)
	食具の使用(3)
	口腔機構(1)
②保育者・研究者が捉えた乳児の精神的な発達に関する研究(7)	食事場面における乳児の気持ち(3)
	気持ちを表現する食事場面での乳児のサイン(4)
③乳児の食事場面に対する保育者の認識に関する研究(19)	食事援助をする際の保育者による関わり(6)
	食事場面における保育者の人数配置(4)
	離乳食の進め方(6)
	乳児の食事と遊びとの繋がり(3)
④乳児の食事場面における保育者の直接的援助に関する研究(13)	食事を援助する際の言葉かけ(7)
	食材を口へ運ぶ援助方法(2)
	乳児の食事場面を支える役割(4)

(1) 乳児の発達に関する先行研究

《乳児の発達》では、『乳児の食行動の発達に関する研究』が挙げられた。子どもの「食べる・食べない」という行為について、受動的摂食の割合や食べ物や口にした回数や、「食材を受け入れる・受け入れない」という行為と保育者とのやりとりの中での結びつきに関して調査されていた。手づかみ食べについては、発達の視点だけでなく、手づかみ食べを行う上での保育者の配慮に加えて、食具食べとの関連性が調査されていた。食具の扱い方では、食具の

持ち方および腕・手首の動かし方、口へ運ぶ動き、子どものスプーンの使用と保育者の援助との繋がりに着目した調査があった。さらに、スプーン・コップ・碗を用いた液体摂取やかみとりを要する食物や麺類の摂り込み方といった、口腔機能の発達に関しても調査されていた。受動的摂食期や手づかみ食べ、食具の扱い方に関する乳児の発達は、「食べたい」という意欲や「食べることが嬉しい・楽しい」といった気持ちなどの、食事を通して育まれる心情が基盤であるため、食の自立へ向かうための保育内容に通じる重要な研究が進められていることがわかる。

子どもの拒否は、9か月が受動的摂食の4分の1を占め、他の時期より相対的に多く出現していた。保育者の援助を通して「食材を受け入れない」という回数は、9か月と10か月の子ども3人の中で差が見られた。食事場面の保育者との関わり合いにおいて、「拒否をする」「受け入れない」という乳児の姿が見られることは、対人行動における発達段階に差しかかっていると考えられる。そのため、食材を受け入れなくなる詳細な変化や要因について、発達段階という視点で引き続き議論が深められていくと推測される。

次に、子どもの気持ちに着目した②『保育者・研究者が捉えた乳児の精神的な発達に関する研究』が挙げられたが、カテゴリーの合計件数は最も少なかった。保育者・研究者が捉えた食事場面における乳児の気持ちでは、主導性を持って進めたいという思いを示す姿から、保育者の思いを汲み取りながら進める様子へと成長するといった、自分と保育者の思いを調整し、関わり合う子どもの姿が示されていた。また、月齢が進むにつれて、環境構成を食事場面でのインデックスだと認識する場面が増えることで、主体的に食事へ参加するという子どもの気持ちの成長も見られていた。気持ちを表現する食事場面での乳児のサインについては、食べたいという要求を示すベビーサインが9か月、食事のときに指さしをする姿が11か月で見られていた。自分が食事を自ら終えたいと示す行動や9か月の子どもの「食べたい・食べたくないという思いの表出」に関して調査されていた。これらの結果から、「子どもの理解」を深めることを目的として、食事場面における乳児の気持ちに着目した研究が積み重ねられつつある段階だと言える。

(2) 保育者の視点に関する先行研究

《保育者の視点》では、③『乳児の食事場面对する保育者の認識に関する研究』が、カテゴリーの合計件数において19件と最も多かった。食事援助をする際の保育者による関わりでは、タイミング一致・不一致パターンを園内研修で実際に経験することで、不快感や誤嚥に繋がる懸念、「楽しさ」や「安心感」などの食べる意欲といった、子どもの思いに気付くことができていた。さらに、保育士が実践の中で暗黙的に行う省察の中では、本意ではないが仕方なく行うことがあり、内面では自責の気持ちを抱えたり、省みたりして、揺らいでいることが示されていた。このように先行研究では、自身の保育を見直そうという姿勢を保育者が持ち、よりよい関わり方について様々な視点を持てるように、保育者間で意見を交換しながら妥当性を高めるための調査が取り入れられていることがわかる。

食事場面における保育者の人数配置では、同じ保育者が

継続して関わる担当制を取り入れることで、子どもの発達に合わせた食事環境の調整が可能となった事例があった。「ほどよい援助」を阻む要因では、「食事環境の設定」と「人的な配置」が挙げられ、配置基準である3人の子どもに対して保育者1人で食事を援助する難しさがあった。また、よりよい食事援助を行うためには、担当クラスの配置職員のみでは十分でないという認識が4割に至っていた。乳児の食事場面では、1人ひとりが継続的な関わりの下で安心感を持ち、その思いを応答的に受け止めてもらうことのできる環境構成を整えることが欠かせない。そのため、どのような配置基準が望ましいのかといった見直しを提起するための調査が進められていることがわかる。

次に、④『乳児の食事場面における保育者の直接的援助に関する研究』では、食材を口へ運ぶ保育者の援助方法について、Eating-Feeding 相互模擬演習の中で、実際に子どもの立場を経験することで、食事場面で援助される側の子どもの思いが理解されていた。保育実践では、食材を自ら食べようと思う気持ちや食べ進める満足感を育み、「この食材を食べたい」という気持ちに応えるために、食材を口へ運ぶ援助として、意図性のある関わりが挙げられていた。食具に乗せる食材の量や位置の調節、乳児の舌の前側に置くなど、保育者による乳児の口へ食材を運ぶ一回一回の援助には、状況に合わせた保育者の意図が含まれている。そうした無意識に行われている保育者の実践知として、食材を口へ運ぶ関わりに関して着目されていると言える。

乳児の食事場面を支える保育者の役割として、「協働者」や「評価者」、「誘惑者」が挙げられており、成長や状況に応じて子どもの食事を支える関わり方が変化していた。また、食べるという行為に際して子ども自身の身体や道具の使用に関与する保育者の様子についても調査されていた。そして、入園前から入園した後スムーズに保育所の食事に適応する取り組みや、食事場面での子どもの心地よさを支えるために、入園後からの援助や環境構成をどのように進めていったのかという、変容の具体も挙げられていた。実際に食事を進めている場面の中で、日々成長する乳児の姿に合わせて、保育者がどのように育ちを補う援助を行っているのかについての研究が進められていることがわかる。

5. 今後の課題と展望

本研究では、《乳児の発達》と《保育者の視点》に着目して論文を整理した。そのため、今回抽出しなかった先行研究(連絡帳の機能・離乳期の食材そのもの・環境構成)や海外の研究、乳児と保護者との関わりの中で明らかとなっている知見の整理が今後の課題である。

【註・引用文献】

※大阪総合保育大学大学院児童保育学研究科博士後期課程

1) 農林水産省(2005). 食育基本法.

2) 厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説 フレーベル館.

3) 山王堂恵偉子(2019). 第6章 生活や遊びを通しての保育とその環境 阿部和子(編), 改訂乳児保育の基本, 萌文書林, p. 141

4) 川中義博. (2024). 0歳児の食事場面の行為に関する研究—保育者の視点に着目して— 大阪総合保育大学紀要, 18, pp. 125-140.

【付記】

本研究は、筆者が執筆した2025年発刊の大阪総合保育大学紀要「乳児保育における食事場面に関する研究動向—乳児の発達と保育者の視点に着目して—」の一部を、加筆・修正したものである。

保育現場における劇活動の意義

花輪 充(東京家政大学児童学部)

1. 子どもと演劇とのかかわり

子どもと演劇とのかかわりが深まったのは明治期以降と言われる。当初は、子どもを観客とした専門劇団による演劇に注目が集まっていたが、時代の流れとともに演劇に対する考え方や捉え方は変わり、子どもが演じる劇、子ども自身が創造する劇活動へと変貌を遂げてきたのである。その旗手となったのが坪内逍遙(1859～1935)である。逍遙は、児童演劇運動という名のもとに、当時主流とされていたお伽芝居や童話劇などの「子どもにみせるための演劇」から「子ども自身が演じる演劇」へと、子どもを巡る劇活動の意味を転換させ、子どもの劇活動の在り方に理論的根拠を与えた人物である。

逍遙は、子どもにみせるための演劇が全盛だった時代に、「今現に内外の幼稚園や家庭や小学校などで、子ども自身をして演ぜしめるもの」¹⁾を児童劇と名付け、それを子どもの劇活動の本領に据え、子どもの劇活動の理想は子ども自身が演じる劇にこそあると主唱し、演劇教育を個人の生涯にわたる芸術教育の一環と位置づけ、社会の芸術化の礎として児童演劇教育を考えた²⁾のである。逍遙の理論は、その後の演劇教育の礎となったことはいうまでもない。それらの考えは、土川五郎(1871～1947)、和田實(1876～1954)、倉橋惣三(1882～1955)へと引き継がれていったのである。3人は幼児教育の立場から、逍遙の考えを以下のように発展的に捉えている。

和田は、ごっこあそびを劇的な遊びと捉え、ごっこあそびの演劇的意義を提唱した。土川は、劇活動を「現実や大人の価値観から自由な子どもの遊戯でなくてはならない」³⁾との考えを重視し、児童劇を発表を前提とし、見せるための劇、「観客を楽しませる論理に支配される劇」⁴⁾になりかねないことを問題視した。倉橋は、子どもの劇活動を遊戯としての創造活動と評価し、子どもの劇活動(創造の教育)を推進していく一方で、子どもの劇活動を発表及び公開等に向かわせることから生じる問題点を指摘したのである。中でも、子どもの劇活動に対する教育的意義を、日々の営み(演劇的行為＝play＝遊戯)の中で捉えようとせず、表現まがいの「見せるための劇」の組み立てに渾身の力を注ぐことだと思ってしまう保育者の姿勢には警鐘を鳴らしていたことは興味深い。こうした土川、和田、倉橋らの見解は、今日の保育実践、今日の子どもの表現活動を省察する上においても、重要な指標であることは言うまでもない。

2. 子どもと劇活動を巡る論点

南は、著書『近代日本の幼児教育における劇活動の意義と変遷』の中で、「表面上は栄えているかのような印

象を与える現代日本の劇活動であるが、何が欠落しているのか、どのような理念と目標をもって演劇創造を進めるべきかといった事柄を真摯に考え、劇活動のあるべき姿を見据えたい。」⁵⁾と主唱しているが、その要因となるのが、今なお観客を喜ばせる『見せる論理』と、子どもの表現活動としての『創る論理』とを混同した指導が行われていることである。岡田が言うように、子どもたちに表現教育の目的は、音楽家や画家や俳優を育てようとするとは違う。表現の繰り返しによって、自己表現への勇気と自信を育てることにある。⁶⁾保育者もしくは保育機関が、疑わずして子どもたちの劇活動の目的を発表会に向けた劇作り(純粋芸術を目指した取り組み)に方向づけてしまった場合、おおよその保育者は、「遊びの中から生まれてくる感覚を大事にしたい」とか「子どもの表現を大事にしたい」とか「子ども自身の創意工夫を大切にしたい」といったスローガンは掲げるものの、保護者を喜ばせ、期待に応えなくてはならないといった重圧や苦悩を負うことは避けられない。そうならないためにも次の6点におけるチェックが必要となる。

1) 演目としてとりあげる内容においても、子どもの自己目的性や興味関心に則したものというよりも、保育者の嗜好、やりやすさ、体裁等で決められてはいないか。2) 演じ方においても、子どもたちが安心してできる振る舞いや創意工夫の中から生み出される彼らなりの表現が大事にされてるいるか。3) 子どもの表現とは縁遠い表現、彼ら自身が実感できない華美な表現、媚びた表現、生気のない表現を求めたりはしていないか。4) 指導そのものが「見せるための劇」のためだけに向かってはいないか。5) 日常の保育との繋がりが担保され、子どもたちの遊び体験、生活体験として成立しているか。6) 自発性、主体性、創意工夫性、協調性などの遊びの特質が活動の中に盛り込まれているか。少なくとも、以上のことに対して明快な回答のできる劇活動となるような方策を考えることが着目されている。

3. ごっこあそびの営みに立ち戻ることから

ごっこあそびは、生活の中で見たり聞いたり体験したり感じたりした様々な経験や印象を、日々の暮らしの中で蓄積し、子ども自身が繋ぎ合わせ、言葉や身体を駆使して表現するものである。ままごと、ヒーローごっこ、プリンセスごっこなどがあげられるが、その営みは実に多様である。その時のコンディション(遊び仲間の心情、意欲、態度や保育者の言葉がけなど)によって、成り行きはとめどなく変化を遂げていく。一方、ごっこあそびは、その時代の大人の姿や社会が映し出されるともいわれる。そのため近年では、テレビゲームごっこ、ネイルア-

トゴっこ、パソコン教室ごっこ、回転ずしごっこなどが子どもたちの間で楽しまれているようである。基本的に、ごっこあそびには大人の介入は必要とされない。あくまでも子どもの主体性、自己目的性を尊重すべき遊びだからである。だからといって何もしないでいいということではない。子どもたちの求めに寄り添い、時には子どもたちにちょっとしたアイデアを提供したり、道具を持ちこんで刺激を与えたり、交通整理役となって調整にあたったりすることも大事なことである。一方、子どもたちは成長に伴い、ごっこあそびの構造(遊び方)をアップグレードさせていく。4歳ともなると、子ども同士での並列的な営みに物足りなさを抱くようになるし、遊びにストーリー性をもたせ、役割を明確にし、ストーリーに身を投げようとする。そこにはもはや楽しさに浸るだけではない、面白さを探究しようとする子どもたちの心情、意欲、態度の成長があることは言うまでもない。「先生、一緒に遊ぼう!」「ねえ、怪獣になってくれない!」「先生、手伝って!」といった保育者への問いかけは、まさに彼らの探究心に裏付けられた申し出であって、保育者はそれに応えるだけの覚悟をもって彼らに接しなければならないのである。なぜなら、子どもたちは大人が自分たちの遊びに参画することで、低迷した表現意欲が息を吹き返し、全ての面において期待すべき方向に発展・深化していくことを分かっているからである。

4. 審美的「美」の探求が劇活動にもたらすこと

劇活動を含め多くの子どもの表現に対して大人が特別なイメージを抱く背景には、生活＝遊びといった考え方と遊離した審美的な美を子どもに求めようとする意識が強くあるからではないか。もしかするとそうした意識は、「型」を重んじる日本人の美的意識を源流としているからかもしれない。指導者の型を準え、我が物とする。師の期待に応えるを自身を成熟させるための重要な使命とする。こうした思想が長らく受け継がれてきているために、教えを得る、習う、記憶するといった手続きが最良の方法と脳裏に刻まれているのではない。また、そうした感覚は、幼児期の原体験に刷り込まれたものでもあり、保育者養成校で学び直しをしたとしても、そう簡単に刷新できないほどの影響力をもつ場合がある。そうした生活から遊離した芸術観から、生活による遊びを中心とした表現世界を取り戻すために、これまでも先人たちが貴重な足跡を残してきた。山村きよもその一人である。山村は、日本の保育界に「劇あそび」の必要性を説いた先駆者である。劇あそびは、山村によって保育界に紹介(1938年『幼児の教育』第38巻第6号)された劇活動である。「お話し」の立体表現を試みたもので、児童劇・童謡劇のように劇としての効果を目的としたものでなく、劇的要素を含んだ、大勢で一緒になって演じ遊ぶことのできる『遊びの材料』であり、子ども同士での『鑑賞物の一つ』であるものだ⁷⁾と山村は定義しているが、当時、こうした取り組みが保育界に紹介されたことは、保育現場における劇活動の意義を見直す上で大きな第一

歩となったことは言うまでもない。

5. 劇あそびに引き継がれる子どもの劇的世界

劇あそびをごっこあそびの延長と考え、劇あそびを「まさしくあそびであって、子どもに演劇をやらせることは違う」⁸⁾といった認識に立つ岡田にとって、山村の示す【劇あそびの概念】は到底受け入れられるものではなかった。そのため、岡田は、山村のいう【劇あそびの概念】4点を見直し、新たに【劇あそびの構造】を6つの絶対条件と、2つの手段条件に踏襲したのである。

山村のいう【劇あそびの概念4点】
① 幼児は演ずることが大好きで、非常な興味をもって喜んで、みんな演じたがる。
② 児童劇童話劇と言われているものと同じようだが内容は異なる。
③ 劇に似たものだが劇としての効果を未だ十分に表わし得ない幼児の遊びの材料として行っている。
④ お話の立体表現といったものを試みている。



岡田が示す【絶対条件】	岡田が示す【手段条件】
① 劇あそびは遊びでなければならない。	① 劇あそびでの大人の役割 ・劇あそびの仕掛人・交通整理役・進行係・介添役
② 劇あそびはごっこあそびの延長である。	② 劇あそびの様々な方法 ・お話劇・見立て遊び・即興劇・朗読劇・屋外劇
③ 劇あそびは子ども自身の表現の場である。	
④ 劇あそびは想像の遊びである。	
⑤ 劇あそびは体験である。	
⑥ 劇あそびは集団活動である。	

岡田のいう【絶対条件】とは、劇あそびの意義を明示する。6つの内容からは、発表会などとは一線を画し、あくまで子どもの遊びとして劇あそびを目指そうとする岡田の心情が感じらる。また、【手段条件】とは、絶対条件を補完するための構想を意味する。いずれも、円滑な劇あそびの進行を支援する重要な役回りなのである。

〈引用・参考資料〉

- 1) 『日本の児童青少年演劇の歩み 100 年の年表』(日本の児童青少年演劇の歴史から学ぶもの) 岡田陽著 2005.
- 2) 『近代日本の幼児教育における劇活動の意義と変遷』南元子著 2014.
- 3) 2) 前掲書.
- 4) 2) 前掲書.
- 5) 2) 前掲書.
- 6) 『大人と子どものあそびの教科 劇あそび』岡田陽監修、花輪充著、1999.
- 7) 2) 前掲書.
- 8) 『子どもの表現活動』岡田陽著、玉川大学出版部 1994.

五感を刺激する実体験を重視した領域「環境」の指導に関する一考察

○舟生 直美 (フェリシアこども短期大学 国際こども教育学部)

I. 問題の所在と研究の目的

近年、青少年期において外遊びの経験が減り、保育者養成校の学生においても自然に対する興味・関心の薄れや体験の不足から感覚の鈍りが目立つ。『保育所保育指針 第2章ウ身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」

(ア)ねらい①身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。』¹⁾とあるように子どもが事象に興味や関心を持つとき、それを支える保育者にも同じように対象の事象に対し興味や関心を持つことは、共感的関わりをしていくために必要であり、保育者自身の経験や感性がとても重要な働きをする。そこで本研究では「自然遊びと生活環境保全Ⅰ」の授業内で実体験を伴う自然体験活動を取り入れることで学生自身の五感を刺激し、授業内の体験をその都度振り返らせることで学生自身の感覚に気づきを与えると共に豊かな感性を培っていくことのきっかけになるのではないかという仮説を基に、授業前と授業後で五感に関する意識の変化を明らかにすることを目的とする。

保育者養成校において、学生が事象に出会った際に自ら使える感覚に気づいている、またはその感覚を味わったことがあることは、保育現場で子どもの興味・関心に寄り添い、共感していくことに繋がる大変重要なことであり、保育者を目指す学生に、保育の根幹である感覚についての気づきを与えることは将来の保育現場で役立てられるものであると考え、本研究を行う。

II. 研究方法

研究対象: 本学の「自然遊びと生活環境保全Ⅰ」の授業を受講している1年生 約100名

手続き:

- ・アンケートフォームを使用し、前期授業内要の自然遊び体験の授業毎の感受の部位等に関する回答を求める。
- ・授業回毎でリマインド用紙に意識した感覚について記述した内容をテキスト化し、カテゴリーに分類する。

分析方法: 上記研究方法で得た情報を統計的手法にて分析し効果を検討するとともに、学生自身の五感への気づきについて、自由記述回答を元に内容を整理分類し、統計的手法を用いて、五感に関する意識の変化を明らかにする。

III. 倫理的配慮について

研究目的、参加の自由、研究成果を公表する場合の個人情報の保護等を口頭で説明した上で実施した。また本研究は発表者の所属機関の研究倫理委員会の審査により承認を得て実査された(承認番号:2024-10)。

IV. 主な授業内容

第1回目:オリエンテーション
第2回目:シロツメクサの花冠づくり
第3回目:メンマの乳酸発酵
第4回目:しゃぼん玉づくり
第5回目:芋の苗植え
第6,7回目:種団子づくり
第8回目:サウンドスケープ
第9回目:球根植え
第10回目:ラディッシュの種まき
第11回目:ラーメンパーティー(メンマ実食)
第12回目:動物との触れ合い(モルモット)
第13回目:花壇づくり
第14回目:水遊び用おもちゃ作り
第15回目:種団子の探求

表1. 自然遊びと生活環境保全Ⅰ授業内容

V. 結果

V-1. 授業受講前と受講後での五感への意識の違いについての比較。

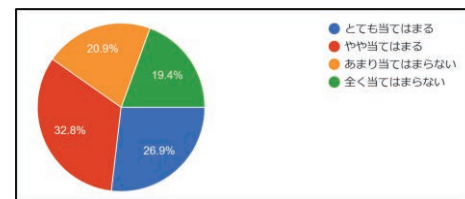


図1. 授業受講前の五感への意識

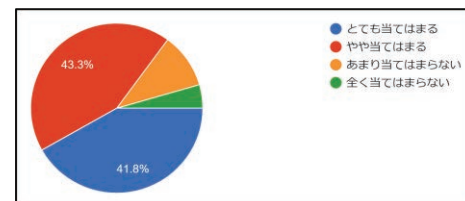


図2. 授業受講後の五感への意識

授業受講前の生活の中での五感への意識については、「とても当てはまる」と「やや当てはまる」を合わせると59.7%と半数以上の学生は五感を意識しながら生活しているが、「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」を合わせると40.3%となり、約4割の学生が五感を意識せずに生活をしていたことが示された(図1)。

授業受講後では五感への意識が変化したことについて「とても当てはまる」が41.8%となり、「やや当てはまる」の43.3%を合わせると85.1%が五感を意識するようになったことが示され(図2)、本授業により、日常生活の中で五感への意識が高まったことが示唆された。

V-2. 意識する五感の順についてのアンケート結果から

この授業を受けて意識するようになった感覚について最も意識するようになった感覚から 5 番目に意識するようになった感覚までを各順に項目を挙げてもらった結果以下のような結果となった。

V-2-1. 最も意識するようになった感覚順

受講後最も意識するようになった感覚の順は「視覚」44.8%、「聴覚」25.4%、「触覚」23.9%、「臭覚」4.5%、「味覚」1.5%の順であった。

V-2-2. 2 番目に意識するようになった感覚順

受講後 2 番目に意識するようになった感覚の順は「聴覚」41.8%、「視覚」31.3%、「触覚」16.4%、「臭覚」7.5%、「味覚」3%の順であった。

V-2-3. 3 番目に意識するようになった感覚順

受講後 3 番目に意識するようになった感覚の順は「触覚」38.8%、「臭覚」20.9%、「聴覚」17.9%、「味覚」14.9%、「視覚」7.5%の順であった。

V-2-4. 4 番目に意識するようになった感覚順

受講後 4 番目に意識するようになった感覚の順は「臭覚」46.3%、「味覚」19.4%、「視覚」14.9%、「触覚」11.9%、「聴覚」7.5%の順であった。

V-2-5. 5 番目に意識するようになった感覚順

受講後 5 番目に意識するようになった感覚の順は「味覚」52.2%、「臭覚」22.4%、「触覚」9%、「聴覚」9%、「視覚」7.5%の順であった。

V-3. 意識する五感の順についてのアンケート結果からの考察

V-2-1～V-2-5 の結果から、受講後に最も意識されるようになった感覚は、1 番目が視覚、2 番目が聴覚、3 番目が触覚という順で、視覚と聴覚、触覚が上位を占めていることが分かる。これは、視覚と聴覚、触覚が対象物への情報収集の主要な手段として、授業受講中に多く意識されていたためと考えられる。また、4 番目に臭覚、5 番目に味覚が意識されるようになることについては、匂いを嗅いで食すといったような順序性を示しているものと思われる。このアンケート結果からみられる傾向として、授業の受講を通じて、視覚と聴覚、触覚が意識される感覚のとして優位であるが、その優位の感覚を意識していくことが繰り返されていくと次第にそれ以外の感覚にも意識が向くようになったことを示唆している。

VI. 五感を意識したことによる周囲の様々な事象への気づきの変化について

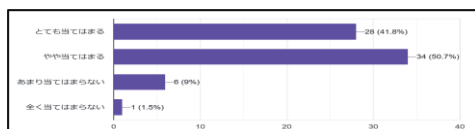


図3. 周囲のモノに対する気づきの多さについて

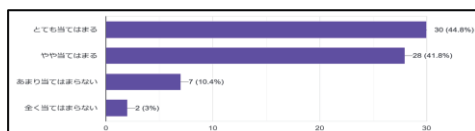


図4. 周囲の人に対する気づきの多さについて

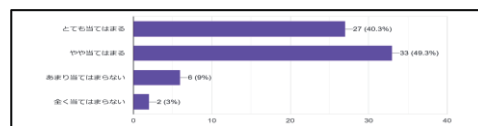


図5. 周囲の出来事に対する気づきの多さについて

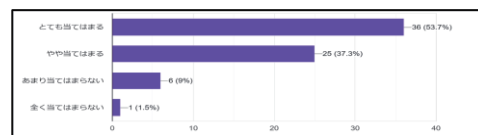


図6. 周囲の雰囲気に対する気づきの多さについて

五感を意識したことによる周囲の様々な事象への気づきの変化については図3～6が示すように「とても当てはまる」「やや当てはまる」の合計割合が約90%を上回っており、授業を受講し、五感を意識したことが周囲の様々な事象へのより気づいていくことにもつながったものと考えられる。

VII. 五感を意識したことによる社会性の変化についての考察

五感を意識することは社会性にも変化をもたらすだろうか。ここでは「共感力」「コミュニケーション力」「観察力」「洞察力」「協調性」「リーダーシップ」「判断力」「忍耐力」といった社会性を示す項目を挙げ回答を求めたところ、最も変化があった項目は「観察力」の50.7%であり、次いで「洞察力」「コミュニケーション力」が共に16.4%であった。これは視覚や聴覚、触覚と言った先にあげた優位の感覚を意識したことで対象をよりよく見ようとする「観察力」が養われたことが示唆される。またそれに伴い、物事の本質を見抜く力や関わり合いを意識するコミュニケーション力が養われたのではないだろうか。

VIII. 総合考察

今回の分析結果から、実体験を意識した授業によって学生の五感への意識が大きく向上したことが明らかになった。五感を意識することは、単に情報を得るだけでなく、学習内容を深く理解し、記憶に定着させる上で重要な役割を果たしていると考えられる。また五感を意識した教育が、社会性能力の向上に大きな可能性を持っていることが示唆された。五感を意識することは、学生自身のより豊かな人間性を育むことにつながり、寄り添いや共感など保育に欠かせない資質を持ち、社会に貢献できる人材を育成することが期待される。

引用文献

i) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説 フレーベル館 228.

参考文献

- レイチェル・L. カーソン (1996) センス・オブ・ワンダー, 新潮社
- ・降旗信一・他 (2009) 環境教育としての自然体験学習の課題と展望 環境教育 19 巻 1 号.
- ・野田敦敬 (2001) 初等教育における自然体験の重要性 愛知教育大学教育実践総合センター紀要第 4 号, pp. 79～85
- ・仙田考 (2022) 保育・教育の屋外環境 (園庭・工程・まち) とそのかわり的重要性—乳幼児期から学童期につながる, 主体的な遊び, 学び, 育ちを支える屋外の環境を考える. 発達 171 号, ミネルヴァ書房, pp. 8.

五感を使った音遊びにおける子どもの表現の育ち

—0・1・2歳児の身体表現活動から見えること—

○星崎明里 (宮崎学園短期大学) 後藤祐子 (宮崎学園短期大学)

1. はじめに

乳幼児期は生活や遊びのなかで、身体の諸感覚を働かせながら多様な動きを経験することが重要な時期である。自分の身体を通して身近な人やものに関わり、感じ取る経験を重ね、自分の世界を広げていくと考えられているからである。原子(2016)は、「身体感覚を伴う多様な経験が積み重なることにより、豊かな感性とともに好奇心、探求心や思考力が養われる」と述べ、「身体を動かすことは心を動かし、心が動くとき身体が動くようになる」という心と身体の連動性が育まれる」と示唆している。このことから、心と身体を十分に動かし自分の感覚を使って多様な経験することは、生きる力の基礎を育む上でも重要だと捉えることができる。

筆者らが行っている「五感を使った音遊び」には、子どもが音や音楽を感じて表現する遊びが含まれており、身体感覚を伴うものである。また、子どもが動いて表現する姿からは心の動きも感じられる。そこで本研究では、「五感を使った音遊び」における「身体表現活動」に着目し、子どもの表現する姿と心の動きについて分析することで、子どものどのような育ちに繋がっているのかを考察したいと思う。

2. 五感を使った音遊びの概要

本学附属の認定こども園であるA園B園の2園では、特色ある保育プログラムの1つとして、五感を使った音遊び「音で遊ぼう」を実施している。筆者らは月に1回園に伺い、各クラス保育教諭と共に実践を重ねる中で、より子どもの姿に合わせた遊びの展開や音の使い方等について保育教諭と共に振り返りと改善を繰り返しながら、音遊びの質の向上を目指して取り組んでいる。

この音遊びは、中島・山下(2002)が示した実践モデルを用いており、音や音楽をとおして「聴く・見る・触れる・動く・感じる・考える」といった様々な感覚を使う活動で構成されている。以下は、本研究で取り上げる「身体表現活動」の主な内容である。

基本的な身体の動き…ピアノの音を聴きながら、音に合わせて動く。歩く、止まる、走る、後ろ歩き、回転、片足立ち、スキップ、ジャンプ等の発達段階に合った動きを体験する。

楽器の音を聴いて動く(以下、音と動き)…ギロやウッドブロック、ビブラスラップなど様々な楽器の音を聴き、感じたままに動きで表現する。

動物や野菜をイメージした動き…子どもの興味や発達に応じて、ピアノの音を聴きながら様々な動物の動きや野菜をイメージした動き等を行う。

3. 方法

(1) 対象：附属園A 0歳児～2歳児クラス

(2) 期間：2022年4月～2024年12月

(3) 研究方法：「五感を使った音遊び」の実践記録を日付ごとに経過をまとめ、本研究では「身体表現」の活動場面における子どもの姿を抽出する。それらの姿から、子どもの表現する姿と心の動きについて分析し、どのような育ちに繋がっているのかを考察する。

4. 倫理的配慮

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会にて承認を受けている。附属園在籍園児のうち個人情報进行研究で取り扱うことについて同意を得ている園児を対象に行った。個人が特定される内容は公開せず、収集したビデオ記録等は鍵のついたロッカー等で厳重に保管する。

5. 経過と結果

身体表現活動における子どもの姿から、印象的であったものを年齢ごとにまとめて記す。

〈0歳児〉

○安心できる保育教諭とともに動きを体験する

・初めての音遊びの日は、「何が始まるんだろう」と不安そうな表情の子どももあり、基本的な身体の動きは、保育教諭が抱っこをして動くことで体験する。ピアノの音が止まり動きも止まり「止まったね～」と保育教諭が声をかけると、不思議そうな顔をしている。

・音と動きでは、スタンドドラムの「ドン」という音に合わせて体を持ち上げてもらおうと嬉しそうに笑う。

○「見る」ことで感じ、心が動く

・基本的な身体の動きでは、保育教諭が抱っこできる子どもの数が限られているため座って見ている子どももいるが、動いている人をじっと見ており、歩行と停止を繰り返していくと、止まったときに拍手をして喜ぶ姿があった。それに保育教諭が応えると、さらに嬉しそうな笑顔になる。

・音と動きでは、出てくる楽器に興味津々の様子で、自ら近づいてくる姿も見られた。楽器の音に合わせて動く保育教諭をじっと見て考えている様子。

○リズムにのって体を動かすことを楽しむ

・楽器の音を鳴らす前に「パバパヤ～！ヘイヘイ！」とキッズボンゴをリズムよく鳴らしながら踊ると、不安そうに離れたところから見ていた子どもも思わず体を動かしている。足を大きく上げて踏み鳴らしリズムにのっているようであり、楽しい気持ちが伝わってくる。「ソシパヤ～」と踊りが始まるたびに嬉しそうに笑っている。

〈1 歳児〉

○音・音楽に合わせて体を動かすことを楽しむ

・ピアノの音の変化を聴き分けて歩いたり走ったりしており、ピアノの音とともにピタッと動きを止めると得意げな顔でポーズをとり、保育教諭を見る子どももいる。静かに歩く音では「しーっ」と口に指を当てながらニヤッと笑いながら歩いている。

・音と動きでは、楽器を鳴らす実践者をじっと見ている子どももいるが、多くの子どもは音を感じて楽しそうに動いている。特にスライドホイッスルの音では、音の高低に合わせてしゃがんだり背伸びをしたりするのが面白いようであった。

○真似をしながら様々な動きを獲得する

・ピアノの音を聴きながら様々な動物をイメージし動く活動では、保育者の動きを真似しながら犬や猫、カエル、ヘビ、ゾウになり切って全身を使って動くことを楽しんでいる。カエルの動きが特に楽しかったようで、満面の笑みで跳びはねている。まだ大きくジャンプすることが難しい子どもも、友達や保育教諭の動きを見ながら手を上にピョーンとあげるなど、自分なりに動く姿が見られた。

〈2 歳児〉

○気持ちがそのまま動きに表れる

・ピアノの音を聴いて歩く場面では、ぴょんぴょん跳びはねるように動いている子どももいる。音楽のテンポとは合っており、楽しい気持ちが表れているようであった。堂々と腕を大きくふりながら歩く子どももいる。特に走る音が聴こえると嬉しそうに「キャ～」と声をあげながら友達と追いかけて合っていた。

○様々な身体の動きを楽しむ

・床に並べた輪の上をジャンプしたり、ひもの上を歩いたりする動きを取り入れた際には、少し難しい動きに真剣な表情になる子どももいる。ひもの上を最後まで渡りきると嬉しそうに飛び跳ね、活動が終わった後には「またこれしようね」「明日もしようね」と笑顔で話す姿があった。

6. 考察

『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(2018)』に記載されている「ねらい及び内容並びに配慮事項」を踏まえ、年齢ごとに考察することとする。

〈0 歳児：様々な気付きを得て、身体感覚を豊かにしていく〉

0 歳児クラスでは、音や音楽に触れることで驚きや不思議、喜びなど様々な気持ちを感じている表情が見られた。楽器の音や人の動きは、子どもに新たな気付きを促しており、これらの経験は身体感覚を豊かにすることにつながっていると考えられる。また、安心できる存在である保育教諭とともに、様々な動きを体験しながら体を動かす楽しみを感じ、共感的な関わりを得ることで、自ら体を動かそうとする意欲を育てることができるのではないだろうか。

「パンプキヤ～」のリズムにのって踊る姿は、思わず自然と体が動いたという印象を受けた。調子のよい

リズムを身体感覚で感じ取り、楽しくなった気持ちを動きで表現する姿であったと思う。そして同じように動く保育者や友達と楽しさを分かち合うことは、自分の気持ちを他者へ伝えようとする等、人とかわる基盤になると考えられる。

〈1 歳児：思いのままに動く楽しみが、気持ちのコントロールへとつながる〉

1 歳児クラスでは、ピアノや楽器の音に合った動きで表現することが楽しいという姿が多々見られた。音や音楽と自分の動きがぴったりと合っていることが心地良いと感じているからこそ、動きをコントロールすることを楽しんでいるのだと言える。このように、自分の体を思いのままに動かせる経験は、気持ちをコントロールする力へとつながるのではないだろうか。

動物をイメージした動きでは、保育教諭の真似をしながらではあるが、心の中にあるイメージを自分なりに表現していた。その動物に合った音とともにイメージ豊かに表現することは、その後の創造的な表現の基礎となるであろう。

〈2 歳児：多様な動きや表現を獲得しながら、世界を広げていく〉

2 歳児クラスでは、楽しい気持ちがより大きな表現となって表れていた。自分の思いや体の動きと音楽やリズムのつながりを、心から楽しむ経験となっていることが分かる。さらに同じ音や音楽を感じて体を動かしているうちに、心が共鳴し、一体感を味わう喜びも感じられる。心が通い合う喜びは、さらに自分の思いを多様な方法で表現しようとするこへつながっていくのではないだろうか。

またこの時期は、様々な動きを獲得していく時期でもある。活動後の「またこれしようね」という言葉と表情からは、難しいことができた達成感やもったいという意欲が感じられた。音や音楽とともに様々な動きを楽しむことで、自分でしようとする意欲を高め、人やものとの関わりをさらに広げていくことができると考えられる。

7. おわりに

音や音楽が子どもの心を動かし、心が動くからこそ表現が生まれるのだということが改めて分かった。今後も、多様な感覚を使った音遊びを子どもたちと共に楽しみ、豊かな力を育む音遊びの実践を追求したいと思う。

《参考・引用文献》

- 1) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説
- 2) 原子純 (2016) 子どもの遊びが育む「生きる力」尚美学園大学総合政策論集 23 pp. 63-74
- 3) 中島恵子・山下恵子 (2002) 音と人をつなぐコ・ミュージックセラピー Co-Musictherapy

五感を使った音遊びにおける子どもの表現の育ち

— 3・4・5 歳児の身体表現活動から見えること —

○後藤祐子 (宮崎学園短期大学) 星崎明里 (宮崎学園短期大学)

1. はじめに

筆者らは、本学附属の幼保連携型認定こども園 (以下、附属園) A 園 B 園にて「音で遊ぼう」という五感を使った音遊びを、園の保育者と共に実践している。0 歳児～5 歳児の各クラスで継続的に行われているこの音遊びの中で、子どもたちが多様な音や音楽の体験を重ねながら、自分らしく表現する姿をこれまでたくさん見てきた。音や音楽を感じることは自分の身体感覚を通じた体験であり、身体感覚を伴った体験は子どもの表現の育ちに大きく関係していると思う。そこで、今回は、五感を使った音遊びの活動のうち、3・4・5 歳児の身体表現活動場面からみえる子どもたちの姿を振り返ることにより、子どもの表現と心の動きを分析し、子どものどのような育ちにつながっているのかを考察したいと思う。

2. 身体表現について

柴は著書の中で身体表現について『本人の意識とは別に「身体」を発信基地として何らかのメッセージが伝わる (伝わってしまう) ような側面 (からだは語る) と、伝えたいメッセージが意識的な身体動作として表現され伝えられるような側面 (からだで語る) がある。』⁽¹⁾ と記している。つまり、子どもにとって動きによる表現 (身体表現) は、子ども自身が意図せず思わず表出されているものもあれば、自分の意思で「こんなふうに表したい」と思って自分自身で創り出す表現もあり、子どもたちは生活の中で様々な表現し続けているとも言える。

また、指針や要領⁽²⁾の「表現」部分には、感じたり、考えたりしたことを思いのままに自由に伸び伸びと「動き」で表す内容が示されている。子どもたちにとって、多様な動きの体験は、身体を動かして遊んで楽しいという体験に繋がり、そのことが自分の思いを表現できる自由な身体を獲得することに繋がる。そして自分で自由に表現できる身体を獲得することは、子どもたち自らが創り出す創造的表現へと発展していくことに繋がるのではないだろうか。

3. 五感を使った音遊びの概要

本学附属の認定こども園である A 園 B 園の 2 園では、特色ある保育プログラムの 1 つとして、五感を使った音遊び「音で遊ぼう」を実施している。筆者らは月に 1 回園に伺い、各クラス保育教諭と共に実践を重ねる中で、より子どもの姿に合わせた遊びの展開や音の使い方等について保育教諭と共に振り返りと改善を繰り返しながら、音遊びの質の向上を目指して取り組んでいる。

この音遊びは、中島・山下(2002)⁽³⁾が示した実践モデ

ルを用いており、音や音楽を通して「聴く・見る・触れる・動く・感じる・考える」といった様々な感覚を使う活動で構成されている。以下は、本研究で取り上げる「身体表現活動」の主な内容である。

基本的な身体の動き…ピアノの音を聴きながら、音に合わせて動く。歩く、止まる、走る、後ろ歩き、回転、片足立ち、スキップ、ジャンプ等の発達段階に合った動きを体験する。

楽器の音を聴いて動く (以下、音と動き)…ギロやウッドブロック、スライドホイッスル、ビブラスラップ、スタンダードドラムなど様々な楽器の音を聴き、感じたままに動きで表現する。

イメージして創り出す動き…子どもの興味や発達に応じて、ピアノの音を聴きながら様々なイメージした動きを表現する。例えば、動物、野菜などを表現したり、海の中や森の中などをイメージしながら他者と一緒に表現したりする。

4. 方法

研究の方法は、2023 年 4 月～2024 年 12 月に実施した音遊びのうち、第 1 筆者が月に 1 回附属園 B 園に訪問し保育者と共に実践した音遊び合計 11 回の実践から、「身体表現活動」における子どもの姿を実践記録と動画記録を基にまとめ、子どもの表現の育ちについて考察する。

(1) 対象：附属園 B 3・4・5 歳児異年齢クラス

(2) 期間：2023 年 4 月～2024 年 12 月

(3) 研究方法：「五感を使った音遊び」の実践記録を日付ごとに経過をまとめ、本研究では「身体表現活動」における子どもの姿を抽出する。

5. 倫理的配慮

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会にて承認を受けている。附属園在籍園児のうち個人情報进行研究で取り扱うことについて同意を得ている園児を対象に行った。個人が特定される内容は公開せず、収集したビデオ記録等は鍵のついたロッカー等で厳重に保管している。

6. 経過と結果

身体表現活動における子どもの姿から、印象的であったものを、「身体表現活動」の主な内容ごとにまとめて記す。

〈基本的な身体の動き〉

○多様な動きを音や音楽と共に体験する

・ピアノの音を聴きながら、歩く、走る、止まる、バック、ジャンプ、スキップ、片足上げ、回転などの基

本的な身体の動きを自分で音に合わせながら体験したり、他者と一緒に関わりあいながら体験する姿がある。自分の身体を器用に使い音や音楽を感じながら思い切り動きを楽しむ様子が見られる。音が止まるタイミングでピタッと動きを止めたり、自分で好きなポーズをとって止まったりして自分で動きを工夫して楽しんでいる姿がある。

○動きの緩急を楽しむ

・ゆっくり歩く～急に止まるなど緩急のある動きの際には、床に伏せて隠れるようにしていたり、アクセントのある音が聴こえるとびっくりして跳び上がったようにダイナミックに動いている。

〈 楽器の音と動き 〉

○様々な音の組み合わせを楽しむ

・ギロ、ビブラスラップ、スライドホイッスル、ウッドブロック、トーンターン、スタンドドラムなどの楽器の音に合わせて、手足を動かしたり、身体を上下に動かしたりして思い思いに動いている。スライドホイッスル⇒スタンドドラム⇒シンバル等いくつかの楽器を順に繋げて鳴らしたり、組み合わせで繰り返し鳴らしたりすると、音のバリエーションと身体の動きの変化を楽しむ姿がある。

○身体の使い方を工夫する

・ウッドブロックの「コンコン…」の音に合わせて 4・5 歳児は片足でトントンと動いたり、音に合わせて頭を一緒に傾けて動いたり動きにバリエーションが見られる。また 4・5 歳児の動きを真似して 3 歳児も動いてみようとする様子があったり、5 歳児が 3 歳児に働きかけるように動きを見せたりする姿もある。

〈 イメージして創り出す動き 〉

○音からイメージを広げる

・ギロの音が聴こえると、はじめは音に合わせて手足を動かし音そのものを動きで表現していたが、そのうちにある子どもが「カエルだ」と言うと、周りの子どもたちも同じようにカエルに変身して動き始める姿が見られた。スライドホイッスルでは「鳥」ウッドブロックは「石」のように固まる動き、トーンターンの音では「水」みたいとの子どもの発言から、海の中を表現する遊びへと発展した。筆者が「海の中には何がいる？」の問いかけに「カニ」「カメ」「貝」「ワカメ」「イソギンチャク」などの声上がり、様々な生き物に変身し遊びが広がっていった。

○他者とイメージを共有して表現する

・海の中を手を広げて泳いだり、びよんびよん飛び跳ねるように泳いだりと様々な動きが見られるうちに「クジラ」という子どもたちからの提案がありクジラに変身して大きく動く。そのうちに筆者が「大きなクジラにみんなでなってみよう」と言うと、はじめはバラバラに動いて表現していた子どもたちであったが、保育者の働きかけもあり次第に集まって全員で大きなクジラを表現することになった。「くっついてほしい」という子どもたちの提案から保育者も子どもたち同士も繋がっていき大きなクジラができていった。他者とイメージを共有する体験になったようであった。

7. 考察

経過と結果から、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 (2018)』を踏まえて、五感を使った音遊びにおける「身体表現活動」で見えた子どもの表現について考察する。

〈多様な動きの体験が表現を生み出す心身を育む〉

3・4・5 歳児では、基本的な身体の動きの活動場面で、音や音楽に合わせて自分の身体の動きを調整したり、音の変化に対応したりする姿が見られた。また、ポーズをとったり音の緩急を楽しむ様子から、身体を十分に動かし自ら周囲の環境に関わりながら動きを工夫したりバリエーションをつけたりして遊びを広げようとしていることが分かる。このことは、0～2 歳児で音や音楽と一緒に多様な動きを体験してきたことが基盤となり、自ら表現を生み出す心身が育まれてきたと言えるのではないだろうか。

〈音や音楽がイメージを誘発する〉

楽器の音と動きの場面では、音から「水」をイメージしたり「鳥」をイメージしたりと音そのものの表現だけではなく、イメージと繋げて表現が発展していく様子が見られた。このことから、イメージを支える音や音楽の存在が表現に大きく影響していることが分かる。教育・保育要領 P290 にある『～感じる・考える・イメージを広げることなどの経験を重ね、感性と表現する力を養い創造性を豊かにしていく。』という子どもたちの表現の育ちに、音や音楽は大きな役割を持っていると言えるのではないだろうか。

〈他者と共に表現を創造する〉

3・4・5 歳児の「身体表現活動」では、他者と一緒に行うことが大きな意味を持っていると考えられる。海の中のイメージを共有したり、楽器の音と動きでもそれぞれに動きを楽しんでいるが、他者の動きに誘発されて動きが変化する場面もあった。また、海の中を表現した場面では、子どもたちから次々とイメージが出てきて子どもたちの生活経験と繋がることはもちろんだが、実際には体験していない海の中の世界をイメージして他者と創造的な表現を楽しんでいた。このことは他者と表現し合うことを通して豊かな感性が育まれていると言えるのではないかと考える。

8. おわりに

五感を使った表現の体験は、感性や表現する力を育むだけでなく、自分の身体を通して表現する喜びと充実感を感じることに繋がっているということが分かった。今後も音や音楽を通してたくさんの子どもの姿を見ていきたいと思う。

《参考・引用文献》

- (1) 柴真理子著 (2018) :『臨舞踊学への誘い 身体表現の力』ミネルヴァ書房
- (2) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説
- (3) 中島恵子・山下恵子 (2002) 音と人をつなぐコ・ミュージックセラピー Co-Musictherapy

保育園における食育への取組み

～行事食に着目して～

○上原典子（国際学院埼玉短期大学）大野智子（あおぞらウィンクルム保育園）

花島慶子（学校法人千葉学園）

I. 研究の背景と目的

日本保育学会第 77 回大会において発表した「日本の伝統行事の食を保育に活かす」では、学生・保育者共に日本の伝統行事は大切であり、子ども達へ伝承していきたいという結果が出た。

2013 年にユネスコ無形文化遺産に「和食日本人の伝統的な食文化」が登録された。そして、和食文化国民会議において和食を次世代へと継承していくことの大切さを考える日として、11 月 24 日（いいにほんしょく）が和食の日と定められた。

近年、家族形態の変化や地域との関わりの希薄化などからも、食を通じた経験は少なくなっていると感じる。このような現状からも、保育園での食を通じて、日本の伝統的な食文化を子どもたちに継承することが求められていると言えよう。

反面、SNS 上に保育施設で行われる行事に対し「今どきやらなくても良くないと思う行事が多い」などの保育士の声も投稿され、日本の伝統行事の継承が必要と感じる反面、環境の変化から、日本の伝統行事への取り組みに必要性を感じなくなっている保育士がいることも現状だ。

そこで本研究では、保育園における食育への取り組みとして、各保育園が提供している行事食に焦点を充て、調査を行った。

II. 研究の方法

研究対象者は、埼玉県内の保育園他、他県の保育園の施設長を通し、施設長並びに全職員。

Google フォームで作成したアンケートへの回答を依頼した。内訳は（表 I）の通りである。

（表 1）アンケート対象者内訳（回答者 127 名）

施設長	主任	保育士	栄養士	調理師	フリー	その他
23	5	63	10	9	5	12

※その他：副園長・看護師・保育教諭・補助等

III. 倫理的配慮

研究対象者である保育関係者には研究の主旨及び個人が特定されないことを口頭や文章で伝え、アンケートへの承諾を得た。

IV. 結果

昨年同様、日本の伝統行事は大切だと感じている保育者は 95.4%、日本の伝統行事を子どもたちに伝承していく必要性を感じている保育者が 88.5%と高い数値であった。

子どもたちが日本の伝統行事の催しや行事食を通して、伝統行事に興味・関心を持っているかとの質問に対しては、「持っている」79.2%、「どちらとも言えない」16.2%、「持っていない」4.6%という結果となり、伝承したい保育士と子どもの興味・関心に 9.3%の差が生じた。しかし、86.2%の保育者が、伝統行事を意識した保育内容を設定し、生活の中で、文化を伝承していることも分かった。

保育園で提供している日本の行事食では、七夕の節供 95.4%、上巳の節供（ひな祭り）93.1%、節分 88.5%、端午の節供（こどもの日）85.4%を多くの園が取り入れている。しかし、日本の五大節供である、人日の節供（七草）60%、重陽の節供 22.3%は取り入れる園が少なかった。

日本の行事以外で取り入れている行事は、クリスマス 96.2%、誕生会 93.8%、ハロウィン 84.6%の順に高かった。

図 1 【子どもの好きな行事食メニュー】

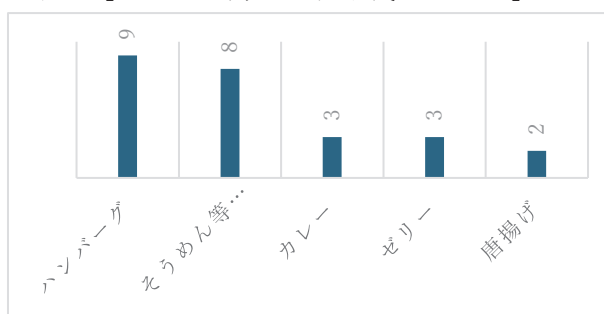


図 1 の子どもの好きな行事食メニューの結果では、ハンバーグが多く、次いで素麺などの麺類も多かった。この他、ピザ、チキンライスなども好きな行事食として挙がっており、全体的に洋食が多い傾向であった。

図 2 【盛り付けの工夫をしている行事食】

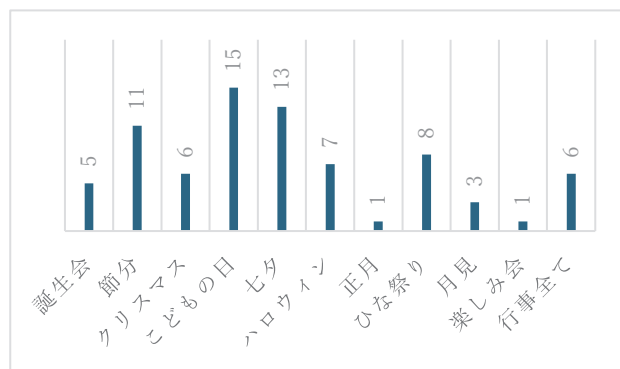


図 2 は盛り付けの工夫をしている行事食についてであるが、栄養士はじめ調理スタッフは、こどもの日、七夕、節分など多くの行事食で盛り付けの工夫をしていることがわかる。その内容は、自由記述から、手作りランチョンマット、折り紙で作成した箸やフォークの袋、食具の変化、ワンプレートにする、旗や楽しめる飾りをつける、野菜のカット方法を変化させる、彩り豊かに、見た目から美味しそうと感じてもらえる工夫など五感を刺激するように意識しながら調理しているのである。

五感を刺激するために、季節の食材に触れたり、見た目を鮮やかにしたり、香りが同時に楽しめるだけではなく、触覚や味覚まで考えながら計画的に取り組んでいると共に、子どもたちが苦手な食事を一口でも食べられるような工夫をしていることも自由記述からわかった。

V. 考察と今後の課題

保育所保育指針「第 3 章 健康及び安全」2 食育の推進 (1) 保育所の特性を生かした食育のイでは、「子どもが生活と遊びの中で、意欲をもって食に関わる体験を積み重ね、食べることを楽しみ、食事を楽しみ合う子どもに成長していくことを期待するものであること」と述べている。

各園の保育者、調理スタッフは、常に日々の子どもの育ちの姿を近くで見守りながら、子どもが食しているときの笑顔に支えられ、できる限りの努力をしていることが、今回のアンケートで明らかになった。

子どもが好きな行事食として挙げられている子どもの日（こいのぼり）、節分（鬼の顔）などは、日本の行事食ではあるが、ハンバーグの素材で形作っていた。また、行事への興味・関心や、食事の楽しさを引き出すために盛り付けなどの工夫をしていることも分かった。

この結果から、日本の伝統行事でも、和食より洋食の方が、見た目の華やかさや作りやすさなどから、盛り付けの工夫がしやすいのではないかと推測する。

日本の五大節供の中で最も行事食の提供が少なかったのは、「重陽の節供（22.3%）」であるが、実際にこの重陽の節供にどのようなメニューを提供すればよいか、すぐに回答できる園は少ないと考える。

本研究において、筆者らは「保育園における食育への取り組み」として、行事食に着目して検討してきたが、調理スタッフの回答率が 9% と低く、主な回答者が保育従事者となっていた。調理スタッフの視点からの食への取り組みについても今後の検討課題としたい。更に、「和食」が、ユネスコ無形文化遺産に登録されてから 11 年が経ち、和食文化国民会議の中でも和食を次世代へと継承していくことの大切さをうたっている。

和食文化をどのように各家庭に伝えていくのか、また、日本の伝統行事の必要性を保護者がどのように捉えているのかも、次年度取り組むべき課題であると考ええる。

VI. 参考文献・引用文献

- ・ 保育所保育指針解説書厚生労働省 フレーバル館
- ・ 一般社団法人和食文化国民会 <https://washoku-japan.jp/>

自由視点 VR を活用した実習不安を軽減する試みについて

—個人情報に配慮した活動データの利用—

○館秀典 (駿河台大学メディア情報学部) 戸田大樹 (創価大学教育情報学部)

1. 背景

近年、保育所に通う子どもたちも多様化しさまざまな対応が求められる時代となり、保育士は臨機応変に対応する資質・能力が求められている。これらの能力の育成には、保育現場をイメージできる学習機会を増やす事が大切であるが、指導用として作られた動画教材は利用されているものの、場面の切り取りであって学生が自ら気づきを得られる教材が少ない。これらの教材で学んだ学生が、教材と現場との違いにリアリティショックを受けてしまう傾向が見られる。これに対し、実習担当者や養成校の教員が精神的なサポートを行うという事態が発生し、実習の本質以外の負担も増加している。また、学生の実習に対する不安や中途離脱に起因する保育士への就職に結びつかない現状が存在する。

松尾 (2005) によると、「各養成校においては、実習開始直前になって自ら実習を取りやめてしまう学生の問題にも直面している。実習実施を目前にして実習回避に至った学生からは、怠学傾向とは異なる、その心理的要因として実習に対する強い不安感や忌避感が示されることが多い。」との報告がある。過去に著者がゼミの学生と行った調査「保育士養成課程の学生が感じる実習前不安の分析 (井野ら, 2018)」では、実習未経験の3年生を対象にアンケート調査を実施し分析した。その結果、不安因子として、立ち振る舞い・職員の方の動きの把握など 10 の因子が抽出された。また矢野ら (2021) は、実習前には「実習指導」やすべての保育関連科目の授業において、学生が実習をイメージできるような内容をできるだけ取り入れたり、見学実習やボランティア活動などを取り入れたりすることが有効であると述べている。

映像を実習事前指導に活用することは古くから行われているが、制作側が見せたい視点で作成されているものが多く、学習者が自らの意思で気になった視点に移動することは困難である。映像を活用した本研究に近いものとしては 360 度カメラを活用した研修教材が存在する。しかし、全周 360 度の中から切り出して視点を変えることは可能であるが、1 視点からであり、映っている保育士や園児の後ろに回り込むことはできない。また VR を活用して園室を再現した教材も存在するが、これらは、実際の園室が撮影されたものであっても、園児の動きを再現したものではないため現実との乖離が大きい。

2. 研究の目的

本研究では、実習生の実習における不安やリアリティショックを軽減させ、実習の質を向上すべく、多視点動画を活用した保育実習教材の開発と評価を行い、学びを可視化することで実習の質の向上を図る。保育における観察実習を対象とし、実習前指導において情報通信技術 (ICT, Information and Communication Technology) を活用し、実習生の実習における不安や、実習現場に出

た際のリアリティショックを軽減させるとともに、実習前に様々な気付きを与えることを目的とし、実習のドロップアウトを防ぎ、実習指導担当が学生に対し理解を深めることによって、学びの深い実習から保育士への就職に繋げるためのシステムを構築し、評価検証を行う。

3. 研究方法

実際の実習先の園室を撮影し、映像の中を自由に歩き回れる多視点動画を作成、VR 教材として利用することにより、学生の現場に出た際のリアリティショックを軽減するほか、柱や壁の後ろに回り込むなど、活動中の子どもたちの中で保育士としての立ち位置を確認することを可能とする。以下の 2 点を組み合わせることで、VR 空間上でのリアルな園室を再現する。

- ① 実際の園室を複数のカメラで撮影した画像を合成し 3D 化する
- ② 園児が活動している状況を一人一人の関節の動きを記録することで仮想空間上においてリアルな動きをアバターで再現する

これらを空間上で再現し、保育活動中の動画の中を自由な視点で移動して園室に入り込むことでリアルな園児の活動を体験できる。今回は、個人情報を含む研究倫理の観点から、活動している園児の 3D での記録ではなく、リアルタイムに関節の位置を数値として記録し、アバターにて再現する。

本教材で利用する技術には、フォトグラメトリと複数の深度カメラから抽出された位置情報および、深度カメラで認識された画像からの骨格抽出 (スケルトントラッキング) を用いる (図 1)。

フォトグラメトリは、園室を 3D 空間として再現する目的で利用し、複数枚の写真から立体的なモデルを作成する。同様に複数の画像から 3D 表現に変換する方法として NeRF (Neural Radiance Fields) や 3DGS (3D Gaussian Splatting) などが存在するが、本研究では、処理時間とソフトウェアの利用に際する検討結果からフォトグラメトリを選択した。撮影に際しては、園児や保育士のいない園室にてデジタルカメラを用いて複数視点の画像を撮影し多角形の 3D ポリゴンを生成する。今回生成には RealityCapture を利用する。

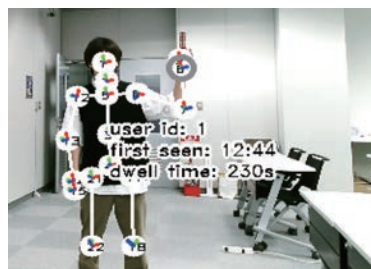


図 1 骨格抽出

スケルトントラッキングでは、深度カメラとして Intel RealSense D455 を 4 台利用し、複数の園児の動きを同時に記録する。類似の機材には Microsoft Kinect などが存在するが、深度距離、深度精度、フレームレート、視野角の観点から D455 を選択した。

利用者は、VR ゴーグルを用いて VR 上の園室で活動している中で自由な視点で歩き視線の位置を変えることで活動中の園児との位置関係や実際に保育士がどのように動いているのかを実習前にシミュレーションすることが可能となる。

4. 倫理的配慮

本研究計画においては、駿河台大学倫理規定にもとづき、倫理審査委員会にて承認済みである（承認番号：06駿研倫第4-4号）。

またデータの取得に際しては、園室は掲示物等の特定可能な映像には個別にモザイクなどの処理を施す。園児と保育士に関しては、動き（骨格）のみを数値として抽出したものを保存するため、映像として残るものはないため、個人情報の取得はないが、同時に記録する音声は個人情報に関わる部分は個別に処理を行い、特定できない形とする。

5. 考察と今後の課題

今回は、大学生を対象として研究室における模擬実験を行いデータの取得を行なった。このデータをもとに VR 空間の構築およびプログラムの開発を行い、処理の手順や精度の検証を行う。その後、実際に実習園との協力のもと園におけるデータの取得を試みる。

今後の展開として、システムを利用した実習生が ①動画のどの点に着目したのか ②園室内をどのように移動したのかを記録するログ機能の追加、機能評価の測定を行う。

参考文献

- 谷川夏実 (2010) 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容, 保育学研究, 48(2):96-106.
- 松浦美晴, 上地玲子, 岡本響子, 皆川順, 岩永 誠 (2020) 保育士リアリティショック尺度の作成, 保育学研究, 58 (2-3), 143-154
- 設楽紗英子, 濱田祥子, 松田侑子 (2015) 保育系実習におけるリアリティショック (2), 日本心理学会大会発表論文集 79 (0), 1AM-134-1AM-134
- 松浦美晴, 上地玲子, 皆川順 (2016) 潜在保育士問題解消に向けたリアリティショック研究の可能性の考察, 山陽論叢 22 (0), 87-100
- 谷川夏実 (2010) 保育学研究 48 (2), 202-212, 2010

保育現場におけるリトミックの実態

○加藤由紀子 (小田原短期大学) 安藤恭子 (名古屋女子大学短期大学部)

I. 研究の背景と目的

音やリズムを聴き取って反応、行動することで総合的な音楽能力を育てるリトミックは世界中に普及しており、日本も例外ではない。日本では幼児を中心に広まり、現在では音楽教室や保育施設、子育て支援施設等で数多く取り入れられている。リトミックのコースが設定されている音楽教室も多く、小学生の習い事ランキング上位にも入っている。また、リトミックを習う子どもは保護者世代より増えていることから、リトミックの人気は高まりを見せていると言えるであろう¹⁾。

ところで、リトミックは音楽の専門家ではない保育関係者にどのように認識されているのだろうか。幼児教育関係者 (保育従事者養成校在籍中の学生を含む) を対象にリトミックの認知度について調査した結果によれば、95%が「リトミックを知っている」と回答している²⁾。調査の対象者の属性を考慮すれば当然ではあるが、それだけ子どもを取り巻く環境の中にリトミックは浸透しているとも言える。習い事としての人気が高まる現在の状況を踏まえると、一般的にもリトミックという言葉は広く知られるようになっていていると考えられる。

しかしながら、「リトミック」という名前の認知については保育従事者である研究対象者全員が「知っている」と回答している一方で、リトミックがどのような目的で創案されたのか「知っている」と回答したのは30% (37名) に留まったという報告もある³⁾。リトミックの認知度が上がる一方で、教育内容についてはあまり知られていないまま広まってきたことが窺える。また、リトミック指導に関する資格や団体は数多く存在し、その手法はさまざまである。リトミックの創案目的などその中身については具体的に知られていない現状のなか、指導者はどのようにリトミックを捉え、指導しているのだろうか。

これらを明らかにするために、保育現場におけるリトミックに対する認識やリトミック教育の現状を把握し、現在行われているリトミックの指導が、ダルクローズの提唱した教育内容と合致しているのか調査することにした。本稿ではまず、保育に関わる者がどのようにリトミックを捉えているのかを確認する。

II. ダルクローズが提唱したリトミック

リトミックのメソッドは、リズム運動、ソルフェージュ、即興演奏の三部門から成る。ダルクローズは、教鞭を執っていたジュネーブ音楽院の学生が音楽技術はあるものの、音楽を心や身体で感じ表現することに対しては未熟で表面的な演奏に留まっていることに危機を感じていた。そこで、リズムを軸として、耳で聴き頭脳で捉え

た音楽を筋肉の感覚を通して素早くアウトプットすること、すなわち音楽により身体の動きを引き出す方法を考えた⁴⁾⁵⁾⁶⁾。これが、音楽を学ぶためだけではなく全人的な教育にもメリットが大きいといわれ⁷⁾、今日のリトミック人気に至っている。

なお、よく混同されがちであるダンスと異なる点を述べておきたい。ダンスでは音楽のイメージを動きに反映させるが、動きをどのようにするかに重きが置かれ、音楽にじっと耳を傾けるということは少ない。対して、リトミックではまず音楽を聴き、身体を介してその音楽に存在する様々な音楽的要素を表現するという点が大きな違いとして挙げられる。

III. 調査方法

3.1 対象

中部地方の幼稚園、保育所、認定こども園にて保育に従事する者を対象にした。

3.2 手続き

0 短期大学保育学科 2 年生の教育実習 II、保育実習 II、III の実習巡回時に巡回担当者を介して調査への協力依頼を行った。調査時期は 2024 年 10 月 21 日～12 月 13 日とし、Google forms を用いてリトミックの認識についてのアンケート調査を実施した。

3.3 アンケート調査における質問項目

質問項目は、年代、性別、過去に学んだ分野、リトミック教育を受けた経験の有無、所持している免許や資格 (保育、教育、音楽に関わるもの)、現在の職場での勤務歴、過去の職歴、リトミックへの関わりや経験年数、リトミックは何を目的とした教育と捉えているか、リトミックを経験した子どもが獲得できると思う音楽的な力、リトミックを経験した子どもが獲得できる音楽面以外の能力、どのような集団でリトミックを行っているか、リトミックの活動時間、リトミック活動の内容、指導計画の立て方、リトミックを経験した子どもの変化についてである。

上記のうち、今回はリトミックの教育目的に対する認識とリトミック活動の内容について取り上げたい。これらの質問を選択した理由は、ダルクローズの提唱したリトミックの教育内容と保育に関わる者のリトミックに対する認識を比較するため、また、保育現場において実施されている内容を分析することでリトミックの実情を大要にみるためである。

3.4 分析方法

本稿で取り上げる質問項目については、KH Coder (バージョン 3.0.0) を用いて分析を行った⁸⁾。

IV. 倫理的配慮

本研究は小田原短期大学研究倫理委員会の承認を得て実施している(承認番号2024 - 10)。調査にあたり、研究目的と内容、調査への参加は自由意志であること、個人情報 の配慮、研究目的、収集したデータの使用範囲、結果の公表について、書面およびWEB上にて説明し、承諾を得られた場合のみ回答してもらっている。

V. 結果

はじめに、「リトミックは何を目的とした教育と捉えているか」の質問に対するテキストマイニングで得た結果を示す(n=76)。KH Coderで前処理を行った結果、総抽出語数は781(使用数393)、異なり語数は148(使用数104)であった。頻出語のリストは次の表1のとおりである。

表1 「リトミックは何を目的とした教育と捉えているか」に関する頻出150語(5回以上出現した語を記載)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
音楽	41	感性	7
リズム	35	教育	7
表現	33	能力	7
養う	19	運動	6
体	14	音	6
楽しい	13	音感	6
動かす	11	感覚	6
合わせる	8	身	5
身体	8	発達	5

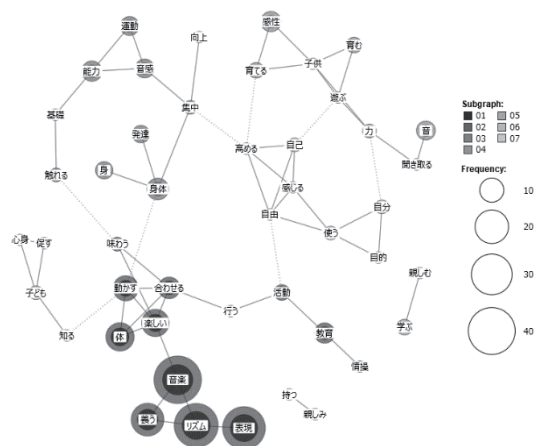


図1 「リトミックは何を目的とした教育と捉えているか」についての共起ネットワーク

図1は語句の関係を表す共起ネットワーク分析の結果である。共起ネットワークでは、頻出語を抽出し、共起の程度が強い語同士を線で結び関係性を表している。最も出現数が多かった語は「音楽」であり、「リズム」「表現」「養う」などの語と結びついている。これらの語がどのように用いられているかを見るKWICコンコーダンスを確認すると、「音楽に触れ、基礎的な音楽能力を養う」「音楽の楽し

さを味わったりリズム感覚を養う」(原文ママ)というように、リトミックを音楽教育の一環として捉えていることが分かる回答や、「音楽や身体活動を通して、複合的な発達を身につける教育」「音楽を通して自分を表現する力を養う教育」等、リトミックに人間的な成長を促すことを期待していることが窺えるような回答がみられた。

次に、「リトミックを経験した子どもの変化」の質問に対するテキストマイニングで得た結果を示す。KH Coderで前処理を行った結果、総抽出語数は459(使用数203)、異なり語数は169(使用数118)であった。頻出語のリストは次の表2のとおりである。

表2 「リトミック活動の内容」に関する頻出150語(5回以上出現した語を記載)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
合わせる	23	動物	7
リズム	18	遊び	7
ピアノ	15	楽器	6
音	12	身体	6
使う	11	表現	6
動かす	10	体	5
音符	9		

紙面の都合上、「リトミック活動の内容」についての共起ネットワークは割愛する。KWICコンコーダンスをみると頻出語1位の「合わせる」では、「音楽(ピアノ)に合わせて体を動かす」という内容が多くを占めた。また、2位の「リズム」という語は、「カスタネットを使ってリズムあそび」「視覚教材を使ってリズム打ち」といった回答がみられた。

引用文献

- (1) ベネッセ教育総合研究所(2024) 小学生の習い事調査。
https://benesse.jp/kosodate/202403/20240329-1.html (2025/1/12に最終アクセス)
- (2) 畑中雅英・種田葉子(2008) リトミックが幼児に与える影響。信愛紀要, 48, 25-28.
- (3) 長島礼(2014) 日本におけるリトミックの実態に関する研究 - 幼児教育分野を中心に - . 教育学論究, 6, 135-140.
- (4) エミール・ジャック＝ダルクローズ著・板野平監・山本昌男訳(2003) リズムと音楽と教育. 全音楽譜出版社. 73-78.
- (5) L. チョクシー・R. エイブラムソン・A. ガレスピー・D. ウッズ著・板野和彦訳(1994) 音楽教育メソッドの比較. 全音楽譜出版社. 53-54.
- (6) エリザベス・バンドゥレスパー著・石丸由理(2012) ダルクローズのリトミック. ドレミ楽譜出版社. 11.
- (7) 同上. 9.
- (8) 樋口 耕一・中村 康則・周 景龍(2022) 動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニング. ナカニシヤ出版.

保育実習における責任実習に伴う学生の意識や心情の変化について

○杉田美香 (和泉短期大学児童福祉学科) 矢野由佳子 (和泉短期大学児童福祉学科)

【問題意識と目的】

保育者養成課程において、実習は実践現場を学ぶ重要な機会である。協力園、保育者に支えられて、子ども、保護者、保育者の姿を目の当たりにし、ふれあいを通して実践に向けての第一歩を踏み出すこととなる。

実習期間中、学生は責任実習（全体実習、一日実習）を担当する。開始前には不安を抱く姿も見受けられるが、実際にどのような心情で取り組み、それはどのように変化していくのであろうか。

先行研究によると、福田(2017)¹は、保育所実習Ⅰの振り返りから、初めての責任実習に負担は大きくあるものの、達成感や、子どもの姿、保育者からの指導等を通してプラスの認識へと変容するとしている。久保田・松山(2017)²は、保育実習Ⅰと幼稚園教育実習について学生の振り返りを通して、プラス(自信を持ったこと・さらに向上させたい点)とマイナス(学びが特に必要なこと・自己課題)の要因についての分析を行い、学生の実践と学びはプラスマイナス両方の要因が高いこと、子どもとの関わりについてはプラス要因が高いことを明らかにしている。

しかし、保育所実習Ⅱにおける責任実習に伴う学生の意識や心情に特化して、述べられているものは見当たらない。そこで、本研究では、保育実習Ⅱで行われる責任実習は、取り組む学生の意識や心情の変化をモチベーションの変化と捉え、どのような影響及ぼすのかを検証し、考察することを目的とする。

【研究方法】

研究協力者：発表者の勤務校において学び、2024年9月に保育実習Ⅱで責任実習に取り組み、終了した学生140名。この学生たちは、保育実習Ⅰの終了時に、実習の振り返りを①一番頑張ったこと、一番大変だったこと、②保育者からの指導や助言、③今後の対策の3項目を記録し、その後、学生同士で情報交換やディスカッションを行っている。教育実習（幼稚園）では、それに加えて、「振り返り曲線シート（私の実習曲線）」³として記し、保育実習Ⅱはシートへの記入が2回目となる。

調査期間：2024年11月より12月

調査方法：筆者らが担当する授業内で質問紙調査法により実施した。学内学習管理サイトにて責任実習の概要を尋ね、「振り返り曲線シート（私の実習曲線）」にて意識や心情の変化の記入を求めた。

＜責任実習の概要＞

①回数、②指導案作成の有無、③担当した年齢、④内容、⑤責任実習を行ったのはそのクラスに入ってから何日目だったか、⑥実施形態、⑦責任実習を行う前にそのクラスの様子と子ども達の興味・関心をどれくらい把握して

いたか。

＜振り返り曲線シート（私の実習曲線）＞

[1] 実習日数（原則として12日間）中の意識や心情の変化を曲線で記入。

① 横軸＝日数・日毎の担当年齢。責任実習日は○で囲う

② 縦軸＝意識や心情の変化を0を基準に－5から＋5

③ 変曲点について、その理由を吹き出しとして加筆（複数記入可）

[2] 最も意識や心情が高まった日、下がった日についての理由記述。

【倫理的配慮】

調査の実施に際して学内の倫理審査委員会の承認を得るとともに、研究に関わる倫理事項として回答者の個人名などが公表されないこと（追跡調査に必要な情報として学籍番号を収集するが、それ以外の目的では使用しないこと）、回答はいつでもやめられること、回答の有無が成績や評価に影響しないこと等を明記し、同意した者のみ回答を続けた。

【結果】

責任実習の概要は以下の通りである。

責任実習の実施回数は1回が115名（78.23%）と最も多かった。

指導案は作成した126名（85.7%）、作成していない18名（12.2%）だった。

担当した年齢は0歳から6歳まで分散したものの、3歳30名（20.41%）、4歳30名（20.41%）、5・6歳56名（38.9%）と幼児クラスで実施した者が約8割だった。

責任実習の内容は、複数回答を集計した結果、制作100名（72.4%）、絵本79名（57.3%）、手遊び62名（44.9%）、ゲーム36名（26.1%）、音楽（ピアノなど）24名（17.4%）、運動23名（16.7%）であった。その他16名（11.6%）には、「探検」「自由遊びの環境構成」「食事の配膳」などが含まれた。

責任実習を実施した日は、そのクラスに入ってから2日目から12日目まで分散した。責任実習を行うクラスへの配属日数によって実施日が変動するため分散したと考えられるものの、10日目24名（16.33%）、11日目16名（10.88%）、12日目14名（9.52%）と実習後半に実施した者が多かった。

責任実習の実施形態は、一斉保育101名（75.9%）、コーナー保育18名（13.5%）、その他14名（0.11%）だった。その他には、「クラスを半分に分けて少人数」「希望した子どものみ」などの回答があった。

クラスや子どもの興味・関心の把握について、「全く把

握していない」1点から「十分に把握していた」5点までの5件法で尋ねた結果、平均値はクラスの様子3.52(SD=.94)、子どもたちの興味・関心3.49(SD=.99)だった。

「振り返り曲線シート(私の実習曲線)」の概要は以下の通りである。回答を読み、責任実習に関する内容の吹き出し(振り返り曲線シート[1]③)、記述([2])について要約を行い、責任実習に対して回答者は、責任実習をどのような心情で捉えているか、プラスに捉えた回答とマイナスに捉えた回答に分類した。そのまとまりを前述、久保田・松山(2017)と同様のカテゴリで分類した結果、[子どもとの関わり][学生の实践と学び][保育者(指導者)との関わり]に分類され、先行研究と同様の傾向を捉えることができた。なお、本研究では体調面を除いて回答を求めたため、「体調面」の記述は得られなかった。そして、[その他]で得られた記述をもとに新たに「不安・緊張」というカテゴリを抽出した(表1)。実習に関する記述がされていた94名の回答をプラス、またはマイナスと捉えているかを基準として振り分けた。

表1 保育実習Ⅱにおける責任実習の心情に基づく分類

カテゴリー	プラスに捉えた回答(42名)		マイナスに捉えた回答(52名)	
	記述数	%	記述数	%
子どもとの関わり	15	33.33	10	16.95
学生の实践と学び	9	20.00	8	13.56
保育者(指導者)との関わり	6	13.33	4	6.78
不安・緊張	0	0.00	26	44.07
その他	15	33.33	11	18.64
計	45		59	

注)「その他」の記述例
 プラス「想像よりうまくいった」「最後なので気合いを入れてモチベーションを上げた」
 マイナス「自分の中では納得のいくものではなかった」「準備と日誌記入が大変だったから」

【考察】

＜責任実習の概要＞を集計した結果、責任実習の前に指導案を作成し、主に幼児クラスで制作やゲームなどを組み合わせて実施したことがうかがえる。実施形態は一斉保育が多いものの、コーナー保育など多様な形態で実施されており、日常の保育形態の多様化が反映されていると考えられる。また、クラス等の把握については、学生なりにそのクラスや子どもたちの状況を把握した上で実施したことがうかがえる。

＜振り返り曲線シート(私の実習曲線)＞を分析した結果、マイナスに捉えた理由として「不安・緊張」が最も多く見受けられ、次に「子どもとの関わり」によるものと「その他」であった。その次は、「学生の实践と学び」であり、「保育者(指導者)との関わり」によるものは、ごく少数であることがわかった。

プラスに捉えた理由では、「子どもとの関わり」が最も多く、「その他」も同率であった。続いて、「学生の实践と学び」、次に「保育者(指導者)との関わり」、「不安・緊張」の順であった。

久保田・松山(2017)は、初回の実習では子どもとの関わりがプラス要因だったのに対して、本研究の対象とした2回目の保育実習では、「子ども一人ひとりのペースに合わせ、進めるのがほんとうに難しかった」「予想外の子どもの姿」「子ども達をまとめられず」などの記述から、責任実習という、より深い子どもとの関わりや全体を見通す力、指導を必要としていたことが理由ではないかと考えられる。結果の項で述べた、クラスの子どもの興味・関心の把握の度合いの高さからも見てもわかり、それが反映されていると思われる。

反面、プラスの理由としても、「子どもとの関わり」が最も高く、「子どもが楽しんでくれた」「子どもが活動に興味を持ってくれた」など、自ら計画、実施した保育によって喜ぶ子どもの姿を目の当たりにしたことは、学生の心情に大きな影響を与えていることがわかる。

これらのことから、「子どもとの関わり」は、責任実習を担当する際に、全体を進行しながら一人ひとりの子どもへの対応が必要となり、思うように運ばないことが学生へのマイナスの心情につながるが、自ら担当した結果、子どもの喜び楽しむ姿を見た場合は、プラスの理由にもなり得ると言えよう。但し、マイナスと回答した学生も、責任実習翌日には、「先生や子どもと振り返り、楽しく終えることができた」「責任実習を通して様々な状況に合わせた関わり方を学ぶことができた」という記述があり、うまくいかないことを振り返り、更なる学びの機会となっているとも考えられる。

今後の課題として、本研究では、「振り返り曲線シート(私の実習曲線)」をプラス・マイナスに捉えたか否かの記述を2群に分類して考察を行ったが、回答を切片化したものを分析し、詳細の検討を行う必要があると考え

【引用・参考文献】

1. 福田篤子(2017)学生の自己成長感を支えるために—保育所実習Ⅰの振り返りから—田園調布学園大学紀要 第12号. 141-150
2. 久保田美沙子・松山洋平(2017)実習事後指導における学生の学びの可視化に関する一考察：保育実習Ⅰ・幼稚園教育実習での振り返り曲線シートから. 和泉短期大学研究紀要 第37号. 45-51
3. 山本美喜子・松山洋平(2020)保育所・施設・幼稚園実習ステップブック [第2版]. みらい. 143

大学と幼保連携型認定こども園との連携した保育者養成の実践

○小崎 遼介 (環太平洋大学 次世代教育学部 こども発達学科)

【目的】

こども家庭庁によると「認定こども園」は、教育・保育を一体的に行う施設で、幼稚園と保育所の両方の良さを併せ持っている施設と位置づけられている。認定こども園制度が始まった翌年の 2007 年 8 月 1 日時点では認定こども園の数は全国で、公立、私立を含めて 105 園であった。2024 年 4 月 1 日現在では、全国に 10,483 園のこども園が存在しおよそ 100 倍に増加した。このような流れを受け、本学の保育者養成においては、こども園と連携した保育者養成を今年度より実施した。

本研究では連携した取り組みについて解説を行い、今後の連携に関する提案を行う。学生が講義の一環で、こども園に通園し、子どもと関わったり、保育者の観察を行ったりと講義内容に合わせた講義の展開に関して振り返りを行い、今後に対する知見を得ることを目的とする。

【方法】

2024 年度環太平洋大学こども発達学科と東岡山 IPU こども園による連携について振り返りを行う。2024 年度に連携した講義は、「保育原理」、「保育者論」、「保育内容健康指導法」、「保育マネジメントⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」、「乳児保育Ⅰ・Ⅱ」、「幼児と人間関係」、「幼児心理学Ⅲ」、「幼児体育指導法Ⅱ・Ⅲ」、「幼児英語指導法Ⅲ」、「ゼミナールⅠ・Ⅱ」、「保育実習指導ⅠA・Ⅱ」の 18 科目であった。今回は特徴的な取り組みについての報告を行う。

【倫理的配慮】

連携講義においては、以下の点を遵守し連携を行なった。こども園にふさわしい言動の徹底・時間厳守・個人情報・秘密保持の厳守・子ども、保護者、保育者、職員への配慮を行う・通学マナーの厳守など、保育実習での実習指導事項に準拠し、連携を行なった。

【結果】

連携したこども園

連携したのは、岡山県岡山市に位置する東岡山 IPU こども園で、2024 年度より開園し、定員 318 名のこども園である。0 歳児 1 クラス、1 歳児 3 クラス、2 歳児 3 クラス、3 歳児 4 クラス、4 歳児 3 クラス、5 歳児 3 クラスの構成となっている。

連携時の配慮事項

連携においては教職員保育者および保護者からのさまざまな懸案事項が挙げられたため、学生が連携講義に参加するにあたりルールを設定を行った。

基本的な項目は、保育・教育実習の規則に準拠し、

- ・向上心と積極的な行動
- ・子どもの最善の利益の尊重
- ・実習園に関する感謝の気持ち
- ・社会人としての責任を持つ
- ・保育の基礎的な知識・技術の習得
- ・子どもの命を預かる責任
- ・体調管理
- ・携帯の持ち込み禁止
- ・個人情報・秘密保持の厳守
- ・子ども、保護者、教職員への挨拶、態度
- ・怪我をさせた・目撃した場合、備品の故障・不備を見つけた場合は講義担当教員へ連絡
- ・子ども・保護者と関わる際の言葉遣いへの配慮
- ・通園マナーの遵守

以上の項目を設定した。また、子ども、教職員、保護者、地域住民から、学生として講義の一環で参加していることについて、認識の統一を目的とし、服装に関しては、本学指定のポロシャツの着用を義務付けた。講義後は園庭および園舎の掃除を行った。

このような配慮事項の遵守を行うことにより、子ども、教職員、保護者、地域住民との関係性を構築され、円滑な連携につながったと考えられる。

保育者論

保育者論は 1 年次科目である。1 年次生から実際の保育現場に行き、保育者の関わり・子どもの遊びを観察する機会は貴重である。保育者としての学びの基礎および、2 年次以降の実習につなげていくために、毎回関わる年齢を変えることを心がけた。異なる年齢の保育を観察することにより、保育者の関わりだけでなく、保育環境や子どもの運動機能、言葉などの発達段階による違いを学ぶことがねらいである。講義の後半では、実際に子どもと遊ぶプログラムも取り入れた。こども園での観察と大学での講義の往復により、学んだ内容と実際の保育現場とを関連させた講義の展開に努めた。

保育内容健康指導法

2 年次科目の保育内容健康指導法では、保育実習へ参加することを踏まえて、子どもの観察、指導案の作成、運動遊びの指導を行った。対象は 5 歳児とした。4 歳児以下が午睡の時間を活用し、5 歳児と園庭およびホールを活用して、運動遊びの実践を行った。講義の前半では、運動の意義や動きの質に関しての座学と並行し、5 歳児と関わり遊ぶ機会を設けた。図 1 は講義の開始時に学生と子どもが挨拶を交わす様子である。5 歳児約 70 名に対し、40 名の学生と一緒に遊

ぶ時間を設けた。さらに、保育者が遊びの準備から導入、ルール説明をどのように行い、遊びを展開しているのかにも着目するよう伝え、指導案作成につながるよう配慮した。中盤では、これまでの関わった経験から、運動機能の発達、ルールの理解についての具体的な子どもの姿を捉え、グループに分かれ指導案の作成を行った。初めての現場での指導であることから、役割分担・時間配分を明確に決めるよう促した。終盤では、指導案に基づきグループごとに設定保育を行った。指導した遊びは「いろおに」や、「しっぽとり」であった。開園して間もないことから、子ども同士の関係性の構築が浅く、比較的簡易なルールの遊びの指導を行った。さらに子どもと関わる際の注意点や、実際に多発しているケガのパターンを、看護師の職員からの講和を受けることにより、実態に即した安全指導を行った。



図1 5歳児と学生との関わり

講義後の振り返りレポートでは、多様な学びが示された。従来の学生が子ども役で模擬保育を行う内容とは異なり、高い緊張感の中でリアルな反応が得られることにより学びが多様化したと考えられる。また実際に子どもと関わることにより「ルールを伝えることに困った」、「子どもを集めることに困った」などの、具体的な課題も見つかった。

保育マネジメント

保育マネジメントでは、保育観察を行った。保育マネジメントⅠでは、保育内容の5つの領域に基づき、年齢ごとに観察した。観察記録は実習日誌の用紙を用い、実習との接続を意識した。各回領域を設定し、ねらいや内容を確認しながら観察を行なった。講義の後半では学生がそれぞれテーマを決めて観察を行なった。図2は、1歳児の水遊び場面の観察場面である。このように子どもと関わることはなく、客観的に保育者の関わりや子どもの様子について観察を行った。

保育マネジメントⅡでは、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿に基づき、観察を行なった。観察日に行事がある際には、園の実態に合わせ避難訓練や、お誕生日会の観察をした。

保育マネジメントⅢでは、新・保育環境評価スケール ECERS を用い、保育の質についての知識を深めながら、観察を行なった。

保育マネジメントⅣでは、各学生が1つのテーマをきめ、長期的に観察を行なった。1つのクラスや、1名に着目する学生がいた。このような観察の講義を通して、保育の質に関する知見や保育研究に関する知見を深めることができたと考ええる。



図2 1歳児の水遊び場面の観察

幼児体育指導法Ⅱ・Ⅲ

幼児体育指導法では、5歳児を対象に運動能力の向上を目標に走る、跳ぶ、投げるをテーマに運動遊び・プログラム構築を学生が企画し、実践した。

毎回振り返りを行い、次回への改善点を明らかにし次回への課題とした。指導を行うことにより、「運動能力の差が大きく一斉指導に向かない」、「動作の指導が難しい」といった悩みが生まれた。文献や、参考書をもとに指導計画を立てていたが、指導してみるとその計画の不十分さが明らかとなった。

提案

本研究では、大学とこども園とが連携した保育者養成について振り返りを行い、今後に対する提案を得ることを目的とした。

連携時の配慮では、子ども、保育者、保護者からの意見を取り入れることの重要性が明らかとなった。信頼関係があるからこそ連携が成り立っている。信頼を維持するためには、学生のもであっても保育者としての高い倫理観を持つことの重要性が示された。慣れに注意しつつ配慮の姿勢を維持し、win-winの関係を維持することが連携において重要である。

講義においては、子どもと関わる授業や観察を通して実践力のある保育者の養成が可能であることが示唆された。同じ保育現場と頻繁かつ長期的に関わることでできる環境により、子どもの発達の連続性や、保育者の関わりの変化、四季による保育環境の変化を感じることができると考える。これにより実践力のある保育者養成が可能であると考ええる。注意点は、この園は保育・幼児教育施設の1例であることということだ。密接な関係であるため、この園の方針を正当化しすぎてしまう可能性がある。学生は複数の施設を見学する機会が少ない。実習先や、就職先の保育方針や具体的な関わりが異なった場合、柔軟に対応できるよう保育施設の1つであることを伝える必要がある。保育の本質は変わることはないが、保育の多様性について学ぶためには、異なる保育施設での観察や、指導の機会を設けることも今後必要になる可能性がある。

以上のことより、保育者養成における大学とこども園との連携においては、win-winの関係でありながら学生の多様な学びの保障が重要であると考えられる。

モンテッソーリ理論の視点から見る保育者のリーダーシップ

○安藝雅美 (芦屋大学臨床教育学部)

【背景と目的】

1. モンテッソーリ教育の基本理念とその重要性

モンテッソーリ教育は、1900 年代初頭にイタリア初の女性医師であり教育者である、マリア・モンテッソーリによって提唱された教育法である。この教育法は、子どもの「自立」と「主体性」を育むことを目的とし、「準備された環境」と「子どもの敏感期に応じた活動」を通じて、自然な成長と学びを支援することを特徴としている。モンテッソーリ教育では、保育者や教師は「指導者」ではなく「ガイド」として位置づけられ、子どもの個々の発達ニーズを観察し、それに応じた環境を整える役割を果たす。

この教育法の基本理念は、文部科学省が進める「主体的・対話的で深い学び」を掲げた学習指導要領の改訂方針と強く関連している。特に、子どもが自ら考え、行動し、学ぶプロセスを支援する教育方法は、21 世紀型スキルや探究型学習の重要性が叫ばれる現代において、その価値が再評価されている。

2. 保育者のリーダーシップが保育環境や子どもの成長に与える影響

保育者のリーダーシップは、モンテッソーリ教育の実践において不可欠な要素である。モンテッソーリ教育では、環境そのものが「教師」として機能するため、保育者は環境の整備者として重要な役割を担う。具体的には、子どもの発達段階に応じた教材の準備や、子ども同士の相互作用を支えるためのクラス運営が挙げられる。また、保育者が子どもの成長を見守りつつ、適切なタイミングで支援を提供することにより、子どもは主体性と自己効力感を育むことができる。一方で、保育者のリーダーシップは子どもだけでなく、保護者や職場の同僚との関係にも影響を及ぼす。リーダーシップが発揮されることで、チーム内での協力が促進され、保育の質が向上する。また、子どもたちがモデルとするリーダー像として、保育者の姿勢や行動は、子どもの社会性や人間関係スキルの発達にも寄与する。

3. 本論文の目的

本論文は、モンテッソーリ理論に基づき、保育者のリーダーシップの特徴を明らかにし、その意義と課題について考察することを目的とする。モンテッソーリ教育が持つ「子どもの主体性を尊重する」という理念と、文部科学省が掲げる「主体的・対話的で深い学び」の重要性との関連性を踏まえながら、保育者のリーダーシップが以下のような点にどのように寄与するかを明確にする。

1. 子どもの主体的な学びの促進
2. 子どもの個性や能力を最大限に引き出す環境の整備
3. チーム内での協力と保育の質向上

さらに、モンテッソーリ理論の観点から、保育者がリーダーシップを発揮する際に直面する課題やその克服方法についても論じる。本研究は、モンテッソーリ教育の理念を基に、現代の保育実践におけるリーダーシップの在り方

を再考する機会を提供することを目指す。

【先行研究】

筆者は、2023 年 7 月国際モンテッソーリ学会の発表で「教師におけるサーバントリーダーシップ」について、アンケート調査を行い、モンテッソーリ教員養成センターと一般教員養成大学のみを卒業した保育者を比較検討した。結果は、統一的な特徴を見出すことが難しかった。その一つには、モンテッソーリ教育を教師が学んでいるか否かは関係なく、教育要領の改訂により「子ども主体の保育、保育者の役割が『指導』から『支援』へ」という考えが浸透していることもあげられる。また、園長や施設長がどのようなリーダーシップをとっているのかが重要であることが自由記述に現れていた。サーバントリーダーシップとの関連性においては、サーバントリーダーシップ理論 (Robert K. Greenleaf, 1977) が、リーダーは他者を支援し成長を促進することを目的とする。この考え方は、モンテッソーリ教育における保育者の役割と共通している。具体的には、保育者は「指示を出すリーダー」ではなく、「子どもをサポートするリーダー」であることや、子どもの主体性や能力を引き出すために、保育者は環境の準備や観察を通して影響力を発揮する。また、他者 (子ども、保護者、同僚) の成長を優先する姿勢が、保育の質向上につながる。これらが共通であると考えられる。

【モンテッソーリ理論とリーダーシップの関係】

1. 「指導者」と「サポーター」の役割

モンテッソーリ教育において、保育者は伝統的な指導者 (教える役割) ではなく、子どもの自発的な学びを観察し、支援する援助者としての役割を果たす。この役割には、子どもの活動を観察し、適切なタイミングで介入する。子どもの成長に必要な材料や環境を準備する。子どもに失敗や試行錯誤の機会を与え、成長を促す。

2. 人的環境である保育者の重要性

保育者が支援的リーダーシップを発揮して環境を整えることで、子どもが安心して探索や学びを進めることができ、子ども同士の協力や社会性の発達が促進され、保育者自身が模範となり、リーダーシップの重要性を体現する。

【方法】

本研究は、モンテッソーリ教育における保育者のリーダーシップの特徴とその実践における意義を明らかにするため、質的研究を採用する。また、モンテッソーリ理論が実践にどのように反映されているかを理解するために、現象学的アプローチを取り入れ、現場での経験に基づいたデータを収集する。

1. データ収集方法

保育現場での観察

目的: 保育者がモンテッソーリ理論に基づいてどのよう

にリーダーシップを発揮しているかを記録し、具体的な実践例を収集する。

手法: 非参与観察を用い、保育者の日常的な活動や、子どもとのやり取り、同僚や保護者との連携の場面を記録する。観察対象には、環境整備の方法、子どもとの対話、問題解決のプロセスを含む。

記録方法: フィールドノートとビデオ記録を併用し、詳細なデータを収集。メモは保育者の行動や言葉のニュアンスを漏らさないよう記述。

2、保育者へのインタビュー調査

目的: 保育者がリーダーシップをどのように理解し、自身の役割をどのように認識しているかを把握する。

手法: 半構造化インタビューを実施し、事前に用意した質問に加えて、自由回答を促す形でデータを深掘り。

主な質問例:

「モンテッソーリ教育の理論は、日常業務でどのように役立っていますか?」

「リーダーシップを発揮する上で難しいと感じることは何ですか?」

「環境整備における具体的な取り組みを教えてください。」

記録方法: インタビューは音声で記録し、後に逐語録としてテキスト化。

3、実践記録の分析

目的: 保育者がどのようにモンテッソーリ理論を実践に取り入れているかを具体的に把握する。

手法: 保育者が作成した日報や反省記録を分析対象とする。子ども一人ひとりに合わせた環境調整や対応がどのように行われたかを追跡。

4、対象

施設: 本研究では、大阪府内でモンテッソーリ教育を導入している K 保育施設を対象とする。

保育者: 対象は、モンテッソーリ教育のトレーニングを受けた保育者とする。経験年数の異なる保育者を含め、多様な視点を得る。

【倫理的配慮】

1. 研究への参加における自主性の尊重

研究参加者（保育者および施設関係者）には、研究の目的、方法、期待される成果、そして参加による影響や利益について、事前にわかりやすく説明を行う。

説明後、書面にて同意を取得し、同意書には以下の事項を明記する。①研究の目的と概要。②データの使用範囲と保管方法。③参加者がいつでも研究から撤退できる権利。④質問や懸念に対する連絡先。

2、プライバシーと匿名性の保護

①データの匿名化 ②データの取り扱いについて

3、施設および子どもへの影響の最小化

①観察による影響の最小化: 観察中に子どもが不安や緊張を感じる場合、すぐに観察を中止し、子どもに配慮した対応を行う。②子どもを直接対象としない

4、参加者の権利と心理的負担への配慮

①自由意思の尊重②心理的負担の軽減

5、利益相反の排除

①研究者の立場の明確化②結果の共有

6、倫理審査委員会の承認: 研究開始前に、所属機関の倫理審査委員会の承認を取得する。審査を通じて、研究計画が倫理的に適切であることを確認する。

これらの配慮を通じて、研究に参加する保育者や施設、さらには間接的に関わる子どもたちの安全と尊厳を守りつつ、質の高いデータ収集と分析を行う。

【結果】

本研究では、モンテッソーリ教育を導入している保育施設の保育者が、支援型リーダーシップを実践している傾向があると仮定している。これまでのインタビュー調査や観察データの予備的な分析から、以下のような結果が期待される。

1. モンテッソーリ理論を学び実践している保育者は、環境整備や子どもの自主性を重視する行動を頻繁に示している。

2. 支援型リーダーシップが、チーム内の協力体制を促進し、保育現場全体の質の向上に寄与している。

3. 一方で、保育者が直面する課題として、環境整備における時間的制約や保護者との連携の困難さが浮かび上がる可能性がある。

本研究はまだ途中段階にあり、現在も聞き取り調査を進めているところである。しかし、これまでの進捗から、モンテッソーリ教育における保育者リーダーシップの重要性とその具体的な実践例が徐々に明らかになってきている」本発表では、途中や調査の初期段階から得られた知見をベースに、今後の研究の方向性についてご教示いただきたいと考えている。

保育学生を対象とした「食」に関する STEAM 教育のための導入教材のデザイン

—食材を栄養学的な側面と生物機能開発学的な側面という異なる視点から捉えられる教材開発に向けて—

森元真理 (東京農業大学農学部)

【背景と目的】

近年、日本では Society5.0 の実現に向けて STEAM 教育の推進が急務となっている (文部省, 2019 年)。STEAM 教育は、各教科での学習を実社会での問題解決に生かしていくための教科横断的な教育であり、課題を自ら見つける力、物事をさまざまな面から捉え解決する力、新しい価値を創造する力等を育むことが期待されている (竹中, 2022)。他方で、我が国における STEAM 教育の推進は諸外国に比べて遅れており、プログラミング等の IT 教育も現場では馴染みが無い上、実践のための教育を受けた人材や実施するための設備等も十分ではない。また、諸外国では幼児期を開始時期とした様々な実践が行われているが、日本では近年ようやく注目されるようになったため、保育や教育現場で参考にできる教材や実践モデルがほとんどない。

そこで本研究では、保育において「食育」や「環境教育」等ですでに馴染みのある「食」を題材に、従来の食教育と STEAM (科学、技術、工学、アート、数学) 領域とのつながりについて学ぶことのできる教材を作成し、保育学生の活用を通して評価を試みることで、保育学生の STEAM 教育に対する理解の促進に向けた教材デザインの一助とすることとした。

【教材デザインと評価の流れ】

本研究は、1. 「食」に関する STEAM 教育のための教材デザインと 2. 保育学生による教材の活用と評価から成り、以下の内容で実施した。

1. 「食」に関する STEAM 教育のための教材デザイン

本研究では、食を STEAM の領域と結びつけるための内容として「バイオミメティクス」に注目した。バイオミメティクスは、ごぼうの実を模倣した「マジックテープ」やハスの葉のロータス効果を模倣した「ヨーグルトの蓋の裏」等、食材として親しまれている生き物を事例として数多く有していることから本研究において最適な題材であると考えられ、食材として親しまれている生き物の中にはバイオミメティクスとしての事例をもつ物も様々ある。また、教材の学習形態は幼少期の子どもから大人まで活用でき、多様な学習実践でも用いられている「アナログゲーム」を採用することとした。ゲームの作成に際しては、教材作成の趣旨を理解した研究チームでマインドストーミングをはじめとした PDCA サイクルを繰り返し、2023 年 7 月～12 月に渡り 6 ヶ月間かけて試作教材の作成を行った。また作成の過程では、必要に応じて幼児教育の関係者からも助言を得た。

2. 保育学生による教材の活用と評価

2024 年 1 月に保育学系の大学に通う保育学生 17 名を対象に、本試作教材を用いた実践及び事後アンケート

トを実施し、教材の評価と改善点の抽出を行った。事後アンケートは、教材自体に関する 4 項目 (教材の難易度、所要時間等)、表 1 を参考にした STEAM 教育の視点からの評価に関する 5 項目、保育の観点から評価する 4 項目で構成した。

表 1. 評価で用いた STEAM の観点

STEAM の該当項目	学びのねらい
S (Science)	食材の栄養素や効能を学ぶことができる
T (Technology)	食材の題材となる生物について、バイオミメティクスに関連した技術を学ぶことができる
E (Engineering)	バランスの良い食事を摂るための組み合わせ (主食・主菜・副菜) について考えることができる
A (Art)	メニューの決定や取捨選択を通して、柔軟な考えを持つことができる
M (Mathematics)	遊びに勝利するため、遊びを通して自主的な計算を行うことができる

【倫理的配慮】

「2. 保育学生による教材の活用と評価」の実施に際しては、協力者に対して、事前に研究の趣旨や協力は任意であり、協力者に不利益が生じないこと、本教材の使用やアンケートへの回答はいつでも中止できること、アンケートは無記名形式で実施するため事後の取り下げはできないこと、結果は開示すること等を十分に説明した上で承諾の得られた協力者に対してのみ実施した。

【結果】

1. 「食」に関する STEAM 教育のための教材デザイン

「食育」や「環境教育」等でもすでに馴染みのある「食」を題材に、従来の食教育と環境教育の側面を持ちながらも STEAM 教育の視点で学ぶことができる教材を作成した。具体的には、幼少期から身につけて欲しいバランスの取れた食事のための知識について学ぶことのできる内容と、生き物を題材にエコなものづくりの具体例を教えてくれるバイオミメティクスについて、領域横断的な学びを通して、遊びながら学ぶことができるゲーム教材「食べるだけじゃもったいない! いきものレストラン」を作成した (図 1)。



図 1. 本教材の外観

本教材のねらいは、食材の栄養学的な側面と生物機能開発学的な側面について学ぶことで、一つの食材から栄養・効能といった一つの視点だけでなく、バイオミメティクスのような視点もある事に気づき、物事を異なる視点で捉える力を養うことをねらいとした。本教材の概要は表 2 の通りである。

表2. 本教材の概要

本教材のねらい	「食(食材)」の栄養学的な側面と生物機能開発学的な側面について学ぶことで、一つの食材から、栄養・効能といった一つの視点だけでなく、バイオミメティクスの視点もある事に気づき、物事をさまざまな面から捉える力を養うことができるようにした。
教材の学習様式	本研究では、学習者の主体的な学びや学習時の負担感を軽減するため、遊びながら学べるゲーム教材として作成した。内容は、様々な料理を記載したメニュー表から料理を決め、その料理に記載されている食材を集めながら、食材の栄養および生物機能開発学的な側面について学ぶことができるゲームとした。対象年齢は5歳以上、人数は2~6人とし、所要時間は20分程度とした。
作成上の工夫	メニューから決めた食材をそろえるだけの単純なゲームにならないように、商品化されているアナログゲームを参考に、「とくしゅカード」や「トラブルシート」等のしかけを設定した。「とくしゅカード」はゲームの展開がより複雑で面白くなるように、「トラブルシート」は食材の生物機能開発学的な側面について、幼児期の子ども達でも課題と解決手段を考えられるように分かり易く組み込んだ。また教材内には、バイオミメティクスやフードバンク等、園・学校では馴染みのない用語を集めた用語集も設け、ゲーム中で理解が深まるように工夫した。

2. 保育学生による教材の活用と評価

事後アンケートでは、教材の活用に関する項目では、「実際に使用した感想」について、「楽しい」と回答した人が 82.4%であった ($\chi^2=14.00, P<0.01$)。また、「所要時間」については、「ちょうどよい」と回答した人が 41.2%であるのに対して、「長い」と回答した人が 29.4%、「短い」と回答した人が 29.4%であった ($\chi^2=0.53, P=0.467$)。「本教材に同封されている説明書」については、「分かり易い」と回答した人が 35.3%、「分かりにくい」と回答した人が 64.7%であった ($\chi^2=1.47, P=0.225$)。

教材自体に関する項目では、「本教材の難易度」については、「分かり易い」と回答した人が 76.4%と「難しい」と回答した人よりも有意に多かった ($\chi^2=4.76, P<0.05$)。次に、「遊びで使用したメニュー表のデザインと内容」についてデザインと内容に分けて問うた項目では、デザインについては、「適切」と回答した人が 94.2%と「適切でない」と回答した人よりも有意に多かった ($\chi^2=13.24, P<0.01$)。また、内容については、全ての人が「適切」と回答していた ($\chi^2=17.00, P<0.01$)。続いて、「遊びで使用したカードのデザインと内容」についてデザインと内容に分けて問うた項目では、デザインについては、全ての人が「適切」と回答していた。また、内容についても、「適切」と回答した人が 94.1%と「適切でない」と回答した人よりも有意に多かった ($\chi^2=13.24, P<0.01$)。さらに、「食とバイオミメティクスを同時に学ぶ内容」については、

「適切」と回答した人が 94.1%と「適切でない」と回答した人よりも有意に多かった ($\chi^2=16.00, P<0.01$)。教材の内容に関する項目では、「バイオミメティクスを学ぶ教材として本教材をどのように思うか」、「食材の栄養素や効能を学ぶ教材として本教材をどのように思うか」という設問に対して、「適切」と回答した人が 94.2%及び 94.1%と「適切でない」と回答した人よりも有意に多かった ($\chi^2=16.00, P<0.01, \chi^2=16.00, P<0.01$)。また、「メニューの決定や取捨選択を通して柔軟な考えを持つことができるようになるか」、「遊びを通して自主的な計算ができるようになるか」についてたずねた項目では、「当てはまる」と回答した人が 88.3%、88.2%と「当てはまらない」と回答した人よりも有意に多かった ($\chi^2=16.00, P<0.01, \chi^2=12.25, P<0.01$)。さらに、「本教材はバランスの良い食事を摂るための組み合わせについて考えることができるか」という設問では、「当てはまる」と回答した人が 76.4%と「当てはまらない」と回答した人よりも有意に多かった ($\chi^2=8.07, P<0.01$)。使用した際の感想や要望に関する自由記述欄では、「楽しかった」、「とくしゅカードが少し多い」、「ルールを理解するのに時間がかかった」等が見られた。

【考察】

本研究では、協力者数が 17 名と少数であったため、結果の解釈には限界があると考えられるが、同様の試みはまだ少ないと考えられる。よって、本アンケート調査の結果から、本教材の改善点と改善案について考案することとした。改善点を抽出したところ、以下のような改善点が考えられた。まず、「本教材に同封されている説明書」について、有意差は認められなかったが、「分かりにくい」と回答した人が 64.7%であり、「遊びで使用したメニュー表のデザイン」についての自由記述欄において「メニュー表に金額やお持ち帰りがあることで難しくなっている」という意見が認められたことを踏まえると、説明書について改善が必要であると考えられた。同様に「バランスの良い食事を摂るための組み合わせについて考えることができる」教材であったか否かについても、「当てはまる」と回答した人 76.4%と低かったため、ルールについて改善が必要であると思われる。また、「遊びで使用したカードの内容」についての自由記述欄において、「とくしゅカードが少し多い」という意見も見られたため、カードの枚数についても改善が必要であると思われる。改善案については、紙面の関係上ここでは割愛する。

【まとめ】

本教材は、ルールが理解できた人にとっては楽しい教材であったが、ルールを理解するための説明書には改善が必要であると考えられた。しかしながら、「食」と「バイオミメティクス」とをつないで学ぶ教材としては評価されていたことから、今後は改善点として挙げられた内容を考慮して教材をリデザインするとともに、活用及び評価してもらえる協力者数を増やして評価方法についてもさらに検討を重ねることで、保育学生の STEAM 教育に対する理解を促進できる教材になるものと考えられた。

見守る行為の熟達化に関する検討

—中堅保育者のライフストーリーから—

吉田 和馬 (白梅学園大学大学院生※)

※子ども学研究科博士後期課程

問題と目的

本研究の目的は、保育者の熟達化の過程を明らかにすることである。熟達化は保育者の成長や発達を捉える概念として用いられ、経験年数により複数の段階に区分し比較検討されている(石川ら, 2015 他)。それらの研究では、各段階の特徴や必要な援助については論じられているが、段階間の移行においていかに熟達化するかといった過程の詳細は明らかにされていない。そのため、新任保育者はどのような支えを受けながらいかに熟達化していくかといった中堅期への移行過程に着目し検討する必要がある。

そこで本研究では、“見守る”や“待つ”という非介入的かつ受容的な行為に着目する。高い専門性が必要とされる“見守る”や“待つ”行為における変容に着目することで、その保育者の熟達化の過程に迫ることができる考える。

また、先行研究より、保育の方法や保育観は、園内の環境や同僚の存在など組織の要因からの影響を受け変容していくことが示唆されている(八代, 2022 他)。よって園という社会文化的な組織の中で、いかに“見守る”や“待つ”行為は用いられていくかについて検討する。

これまで保育者の熟達化研究は、それぞれの経験年数や段階において共通してみられる特徴など、外部から規定し得る客観性に重点が置かれ検討されてきた。熟達化には個別具体的な過程があることを踏まえると、個々の保育者による自らの変容および熟達化への意味づけに迫り、熟達化の主観的な意味を見出す必要があ

る。よって、本研究では、保育者の熟達化の過程を明らかにするため、中堅保育者のライフストーリーを聞き取る研究を行う。

以上を踏まえ、本研究では、保育者の“見守る”や“待つ”行為に着目し、属する組織の影響を受けながら、いかに行為が用いられるよう変容していくかという、保育者の熟達化の過程とその固有性について明らかにする。

方法

研究協力者：保育所等に従事する経験年数が 9 年(B)、11 年(A)、12 年(C)の保育者 3 名。調査期間：2024 年 8 月～2025 年 1 月。分析方法：本研究では、ライフストーリー法を用いて、新任期から中堅期かけての熟達化の過程と熟達化の固有性について分析を行う。

倫理的配慮

本研究は、所属大学の定める研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(申請番号 202414)。

結果と考察

3 名のインタビューにおいて、子どもを“見守る”あるいは“待つ”ことにおける、それぞれのエピソードが語られた。新任期から中堅期にかけて、自らが変容したと捉えている点については 3 名とも共通していたが、変容の在りようや変容へ影響を与えた要因は異なっていた。それぞれの語りを引用しながら考察する。

1. 見守ることの意味を理解する

A は、子どもを見守ることについて語る際、「年長さんってすごく大人の目を気にするし」、「大人がいるから“こうしなきゃ”っていう姿ってす

ごく多いと思う」など5歳児の特徴を述べた上で、「内容によって、見守るか見守らないかもあったり」と語っていた。また、見守るときについて、「内気な子」が「自分の感情を言葉に」しようとしているときには、あえて見守っており、後から言葉をかけるという。Aは子どもの成長する可能性を見通した上で、あえて見守る行為を選択していたことが示唆される。見守ることについて、Aは新人の頃には「できていなかった」と語る。

見守りができるようになるというAの変容には、経験を積み重ねる中で、「いろんな子を知」ることで「考える幅が広がった」り、同僚の保育を見たり対話したりすることなどを通して、見守ることの意味を理解し、選択するようになるという過程があったことが語りから見出された。

2. 保育が染み込んでいく

新任期において、Bは「みんなをまとめなきゃ」という思いから積極的に言葉をかけていたという。しかし、現在においては、「子どもの気持ちを優先する方を大事にして」おり、生活の流れを守ることを大切にしながらも、子どもの思いを尊重するような関わりをしていると述べていた。Bは、「先輩の(保育を)見て学ぶ」ことで、現在の「子どもの気持ちを優先する」ような保育に変容したと語っていた。

Bは、先輩の保育を「見て学ぶ」ことで、保育をする上での大切なことが「染み込んで」おり、つまり、Bは、他者の保育を見ることにより、子どもとのやり取りや具体的な対応などを無意識に、かつ身体的に学び、保育や子どもについての理解を深めていったといえる。

3. 同じような志をもつ

Cは、現在は子どもが「それぞれ満足するのを待つ」ようにしていると述べていた。2歳児クラスにおける、外遊びの時間から給食の時間にかけての子どものエピソードが語られていたが、「基本的には全部、子どもの意思を」「尊重したい」という言葉からも、Cは常に、子どもが遊びに「満足」するまで、子どもを待つよう心がけていることがわかる。しかし新任期のCは、保

育者主導で活動を決めるような「カチッカチ」な保育をしていたと語っており、保育の考え方や具体的な方法における変容が見出される。

Cの語りからは、Cの保育実践について、「同じような志をもつ」同僚と、保育について頻繁に対話することに加え、保育の考え方や方法における変化に対して柔軟である園の方針がCの変容に寄与していることが示唆された。

総合考察

3名の中堅保育者のライフストーリーより、3名の保育者は、「見守る」ことや「待つ」ことにおいて変容したと捉えていた。また、それぞれの語りから、「見守る」ことや「待つ」ことにおける熟達化がもたらされた背景には、属する組織の保育方針や雰囲気などの園文化が関連することが示唆された。例えばAの場合は、同僚の保育を見たり同僚と日頃から対話したりすることが語られていた。Bは先輩の保育を見ることで、その園において大切にされていることが「染み込んで」いくように身についていたと語り、つまり無意識に、かつ身体的に学んでいたといえる。Cは、「全員一応同じ方向を向いてはいた」と語るように、園の志向性がCの変容を支えており、また、新しい保育に対して柔軟であるなどの園の方針もCの変容には関連していることが示唆された。以上のように、保育者の熟達化には、単に他者の存在が支えになっていたというわけではなく、園長の方針や職員一人一人の考え方から思考や行動が構築され、方向づけられていくような園の志向性、習性、価値観など、社会文化的な組織ならではの固有の要因に支えられていることが示された。

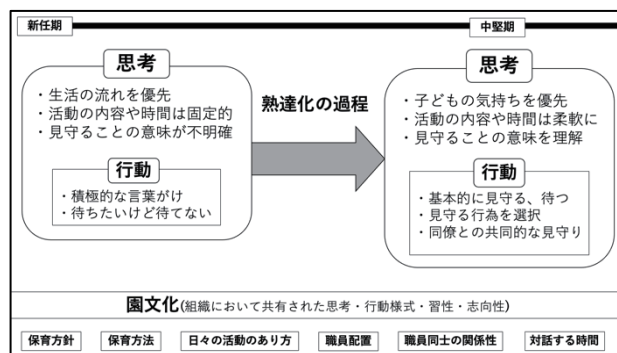


図1 園文化と熟達化の関係図

不適切保育に関する研究：保育者に及ぼす心理的影響等の調査から

宮田 美恵子（東京未来大学 非常勤講師）

背景

令和 3 年、徳島県の保育所などにおいて、園児に対し虐待や不適切な行為が行われていたことが相次いで発覚し、新聞やテレビなどのメディアだけでなくインターネットニュースなどでも注目され、社会的に大きな問題となった。

この事態を重く受け止め、子ども家庭庁は令和 5 年 5 月に「保育所等における虐待等の防止及び発生時の対応等に関するガイドライン」を作成した。しかし、とりわけ虐待の場合、定義付けをしても、判断の基準には曖昧さが残らざるを得ないといえる。この、主観的に判断されることも否めないという問題を残したまま、令和 7 年 4 月からは「虐待を受けたと思われる児童を発見した者の通告義務」が実施となる予定である。

虐待や不適切保育対して社会的関心集まり、法的整備が進むことによって安全や命が守られることは、園児たちにとって大きな利点である。その一方で、保育者を過剰に緊張させる可能性もあり、誤解を恐れるあまり積極的な保育を躊躇する、あるいは心理的に委縮してしまい、必要な言動を控えるといった行動につながるものが懸念される。

社会や行政および身近な同僚や保護者などの意識の高まりは、不適切な行為に対する抑止効果を期待できる。その反面、たとえば「保育園は」とひと括りにしたレッテル貼りや、すべての保育者に対する周囲からの「もしや」という疑いを潜めたまなざしにより、日々懸命に保育にあたる保育者に過度な心理的負担がかかることになるとなれば、結果として子

どもにとっても最善の利益とならない可能性もあり、ジレンマが存在するともいえるのではないか。

目的

子どもの最善の利益を確保し、かつ保育者に過度な負担がかかることを防ぐ方法を探る目的から、実態調査を試みた。まずは不適切保育に関する実態と対策が及ぼす保育者への心理的影響、そして通告義務化の抑止効果等を捉えた上で、今後は子どもと保育者の双方が守られる方策を模索していく必要があるだろう。

方法

関東および関西にある公立・私立保育所、こども園等の保育者を対象に、量的および質的調査を実施した。各市役所から各園に調査依頼をしてもらい、協力の得られた園の保育者から回答を得た。

質問内容は保育経験を有する保育士および研究者複数名で選定し、具体的には、不適切な行為の有無やメディア報道の過熱化、通告の義務化による抑止効果、心理的影響等について、4 件法により尋ねた。

回答者は保育士のほか保育助手などの職員も含め、勤務形態、立場、現職の有無を問わず保育経験者とした。なお、調査期間は令和 6 年 9 月から令和 7 年 1 月である。

なお、本論文原稿においては、関東における量的調査から回答を抜粋し、令和 6 年 12 月現在で得られている 125 回答を分析対象として SA について記述した。なお、発表においては調査全体について、MA および因子分析、質的調査から得られた結果も含めて詳報する。

結果

質問と結果は次の通りであった。

Q1：不適切な行為の可能性：「不適切な行為をしてしまうかもしれない」について、a「とてもあてはまる」、b「あてはまる」、c「あまりあてはまらない」、d「まったくあてはまらない」のうち、aが7.7%、bは44.8%であり、合算すると54%に上った（以下、abの合計、a、bの順に記述）。

Q2：不適切な行為の実態とその内容および状況：「不適切な行為をしたことがある」については、41.6（4.0、37.6）%であった。

Q3：不適切な行為を思い留まれた要因：「通告義務が課されることを思い出した」を選択した人は25.6（7.2、18.4）%。「事件報道の過熱ぶりを思い出した」に関しては、38.4（14.4、24.0）%。「通告の義務化が思い留まるのにどの程度影響するか」については、40.0（22.4、17.6）%に影響がみられた。「メディアの過熱は行為を思い留まるのにどの程度影響するか」については、50.4（24.8、25.6）%と、およそ半数に及んだ。

Q4：通告の義務化による心理的影響：「通告の義務化は自らにとって保育中の緊張、委縮になる」については、46.4（22.4、24.0）%に自覚があった。

Q5：通告の義務化と言動の変化：「通告の義務化により保育における自らの言動は変化するか」に関して、42.4（8.8、33.6）%となった。

Q6：メディア報道の過熱による心理的影響：「保護者の目はプレッシャーになっているか」に関しては、48.0（19.2、28.8）%がプレッシャーを感じている。

Q7：不適切行為の防止と保育者を守るための方策：「園での人権などに関する研修」と回答したのは48.8（13.6、35.2）%、「養成校段階

での保育者論等の教育」は45.6（12.0、33.6）%、「養成校以前の養育者等との愛着形成」については45.6（15.2、30.4）%という結果が得られた。

Q8：子どもと保育者が守られる環境に必要な要因：に関しては、「勤務条件の改善」が62.4（48.8、13.6）%、「環境改善」は56.8（25.6、31.2）%であった。環境には物的、人的環境が含まれる。自由回答からは、保育者の矜持といった側面のみならず、保育者が安心して保育できる環境づくりが大切であるとの回答が見られた。

考察

不適切な行為の可能性に関して「とてもあてはまる」または「あてはまる」と回答した人数がおよそ4割に上ったことは見逃せない。

また、回答者には、通告の義務化や報道の過熱、保護者の視線などによる圧力が心理的負担となって萎縮してしまい、保育における言動が変わってしまう恐れがあることが見て取れた。これらが新たな不適切行為を誘発する可能性もあるだろう。

まとめ

以上から、保育者が委縮するような過度な心理的負担を緩和するには、周囲の人との円滑な人間関係によって心の拠り所を築くことや、教育がその一助となる可能性が示唆された。

これらの実現に向けては、養成校における授業内容・カリキュラム等の調整や、園や家庭等における人権の尊重や信頼、愛着形成を含めた長期に渡る取り組みなどが考えられる。

不適切な行為の「抑止」だけでなく、保育者の心情の「受け止め」も含めた両輪での方策が子どもと保育者の安全安心に必要と言えよう。

保育者を育てる熟達保育者の意識

—保育者 A の語りに着目して—

亀井 慶子

(名古屋市立大学 研究員)

1. 問題と背景

保育者の離職は止まらず、職員間あるいは保護者との人間関係が最大の理由として挙げられる。新人・初任保育者の多くは複数担任で構成する乳児クラスに配属される傾向があり、熟達保育者と組み保育を進める事で実践において子どもへの援助を学んでいく。一方、一つのクラスを複数で運営する為には、職員間の連携、相互理解、協調性などの直接子どもを保育することとは別の人間関係力も要求されている (三好ら 2006)。また、新人・初任保育者らへのアンケート調査において「人間関係」や「職場の雰囲気」に対する悩みが多く、組織を辞めたいと思う理由の一つに「若手を育てる雰囲気」の有無が挙げられている (遠藤ら 2019)。これらの研究は新人保育者の視点で人間関係について言及しているものである。保育者を育てる熟達保育者の視点に立ち、子ども観の共有を図りながらどのように複数担任間の人間関係構築をしていくのか、その際の熟達保育者の意識を検討する必要があると考える。

本研究は乳児クラスの中でも 0 歳児クラスを対象とする。0 歳児は生理的欲求を主に泣くことで表現し、保育者はその理由を瞬時に子どもの置かれた状況を踏まえ、多角的に理解しようと努めなければならない (清水ら 2017)。泣きの表現を的確に捉えるには、保育経験や保育者の資質が大きく影響しており (根々山ら 2005)、熟達保育者が子どもの生理的欲求を言語化し、保育援助をしていくことで実践現場において新人保育者らの見本となり、保育者として育てていく。

本研究では、0 歳児クラスに配属された熟達保育者が新人・初任保育者らとどのように関係を構築し、保育者として育てていくのかその意識を明らかにすることが目的である。

2. 対象と方法

2-1. 研究協力者

民間 Y 保育園 0 歳児クラスを担当する 50 代の保育者 A は経験年数が 30 年以上で、主任経験もある。

2-2. 研究対象クラス

Y 園は産休明け入所予約制度を設けており、4 月当

初は 5 名で始まった 0 歳児クラスだが、年度途中に入所する子がおり 10 名 (男子 7 名 女子 3 名) となる。

研究協力者の保育者 A 以外のクラス担任は、正規保育者 2 名と非正規保育者 1 名である。正規の新人保育者 B は養成校からすぐ当該園に就職し経験がなく、正規の初任保育者 C は 4 大卒業後、数か月間幼稚園の勤務経験があるが乳児保育は初めてである。非正規保育者 D は昨年度まで異年齢クラスのフリーを数年間し、当該園に勤務する前には他園で乳児保育も経験しており、現在子育て中である。

2-3. 研究期間

202X 年 5 月中旬～3 月の期間に、月 1 回程度の割合で午前中 (9 時半～11 時半) に参与観察を行い、観察に関する質問を個別で半構造化インタビューした。計 7 回で各回 40 分程度、合計 4 時間 22 分 13 秒となる。

2-4. 分析方法

インタビューを逐語録としてまとめ、保育者 A が保育を言語化し、保育者 B・C との関係を構築しながら保育者として育てる意識変容プロセスを複線径路・等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling : サトウ 2009) によって分析した。

2-5. 倫理的配慮

本研究は筆者が所属する大学の倫理審査委員会の承認を経て実施した。

3. 結果

保育者 A が子どもの姿や自分の保育を言語化しながら、保育者 B・C との関係を構築していくプロセスを、保育者として育てる意識に焦点をあて 4 期に分けた。

3-1. 熟達保育者中心のこどもの仕草を共有期

子どもの個々の発達や個別性を捉える視点を共有していく事が大切だと願う保育者 A は、子どもの目線や仕草に表れる非言語の意思表示を都度言語化していくことを心掛ける。保育者 B はそれを学び、5 月より担任になった保育者 C に対し、自ら言語化し、クラス全体の共有となるように図る。

保育者 A 語り①：子どもの姿はなるべくみんなで共通にしたいなっている (中略) 自分が大切に

したい姿とかそういうのは「ああやっているよね」とか、キャッチしてほしい姿とか、遊びながらこうやって子どもが気持ちを表しているんだよね、とか、みんなの認識になっていくように」

保育者 A は子どもが遊びの中から発達要求を表現している事に着目し言語化する。それらを共通理解にしていく姿は、保育者間の話しやすい関係作りの基盤と捉えられる。

3-2. 若手保育者ら中心の保育実践期

保育者 B・C が中心になって保育を進めていくようになり、彼女らが自身の保育行為を言語化し説明する姿がみられる。

保育者 A 語り②: 今まででは私が子どもの見方とか「こういう姿があるよね」とか、とりあえず発信してきた感じです。(これから) 二人 (B と C) で保育をつかっていってほしいので。(保育が) 間違ってるかな、とか人の目を気にしてやってほしくないなって思います。

この頃から会議では、保育者 B・C がクラス報告をするようになり、それを機に彼女らが 0 歳児クラス以外の職員との繋がりもみられ、0 歳児の保育について相談できる場が広がっていく。保育者 A は保育者 B・C の自立を支援したいという思いから、常に自ら言語化する積極的な指導ではなく、保育を見守る姿勢に変化させていくことが明示された。

3-3. 熟達保育者の若手保育者らへの関わり方転換期

試行錯誤しながら保育を進める保育者 B・C に対し、保育者 A は見守る姿勢 (意図的非介入) であったが、インタビューを機に自身の関わり方を振り返る。

A 保育者語り③: 自分がそういう立場 (若い頃) で上の人から言われるのがすごく嫌な人だった。だから彼女らにも自分で気づいて変わっていく方がいいと思って (だから何も言わない) でも彼女らが同じ思いなのかは (聞かないと) わからないけど…。

見守る姿勢は保育者として A 自身が育てられてきた経験が影響している同感的関わり (佐伯 2017) の表れである。しかし実際には保育者 B・C は保育に迷い、共感的関わり (佐伯 2017) を求めていることが示唆された。この気づきが保育者 B・C への関わり方を変えるきっかけと成り得た。

3-4. 0 歳児クラスのチーム保育創出期

保育者 A が“今”の保育を伝える重要性に気づき、複数担任が揃う場で逐次、保育の言語化を的確にし、伝達し合うようになる。

保育者 A 語り④: 大事にしたい事は言葉でなるべく伝えるようにしています。それをみんなで共有されて

いかないと自分のやっている事はむなしくなっちゃう。

また、新たに保育者 A は保育者 B・C が保育者として育つ事に対し、以下のように言及していた。

保育者 A 語り⑤: 保育園は中小企業みたいなものだからそこだけの世界じゃ辛くなっちゃう。色んな人 (労働組合) との関わりの中で育ってほしいと思う。

この語りで保育者が育つ土壌は一つの保育園だけを意識するのではなく、保育業界を取り巻く社会全体にも目を向けることを示唆している。

4. 考察

本研究の結果から、保育者 A の保育者 B・C への意識は、保育の言語化をしていく事と共に 0 歳児クラスだけの保育者間の関係だけを重視するのではなく、相談できる関係作りを園全体に広げ、組織としてチーム保育ができるように変化させている事が明らかになった。

保育者 A は保育者 B・C への自身の関わり方に疑問を持ち振り返る事で、同感的関わりから共感的関わりへの意識の転換がみられた。その意識の根本には、自身が新人の頃に保育者として育てられた経験が想起され、若手保育者を育てる際の指針にしているといえる。

熟達保育者として、保育者の育成を園全体で向き合えるようにする事や自身の省察を意識的に行う事が今後の人材育成には必要であり、その為の保育マネジメントも今後の課題である。

■引用文献

- 遠藤千里 竹石聖子 鈴木久美子 加藤光良 (2019) 新卒保育者の早期離職問題に関する研究 (2) 新卒後 5 年目までの保育者の「辞めたい理由」に着目して 常葉学園短期大学紀要 43. 155-166
- 三好年江 石橋由美 (2006) 初任保育者の担任クラスと子どもの遊びにかかわるときの問題意識からみた保育士養成校の課題 新見公立短期大学紀 27. 111-116
- 根々山光一 星三和子 土谷みち子 松永静子 汐見稔幸 (2005) 保育園 0 歳児クラスにおける乳児の泣き - 保育士による観察記録を手がかりに - 保育学研究 43. 2. 179 - 186
- サトウタツヤ (2009) TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして 誠信書房
- 佐伯胖 (2017) 保育における二人称的アプローチ②「同感」と「共感」 幼児の教育 116. 3. 36-39
- 清水歌織 片山美香 (2017) 事例から見た乳児の「泣き」に対する保育士の理解と対応 岡山大学教師教育開発センター紀要 7. 107-116

保育所における児童虐待防止における支援方法について

○千葉千恵美 (高崎健康福祉大学人間発達学部)

【目的】

2022 (令和 4) 年度による児童相談所の児童虐待相談対応件数は、過去最多の 21 万 9170 件 (速報値) となった。前年度の 2021 (令和 3) 年度の 20 万 7660 件と比較すると 1 万 7510 件増加した。しかも虐待の特徴は、心理的虐待が最も多く 12 万 9484 件が示された。身体的虐待は 5 万 1679 件、ネグレクトは 3 万 556 件、性的虐待が 2451 件と虐待の種類においても増加傾向である。主な児童相談所及び市区町村窓口では、児童虐待対策を講じているが、一向に減らず、横ばいながらも虐待死亡事例も現状の養育課題になっている。今回保育所において早期発見や早期対応により虐待予防や死亡事例を減らすための手立てはなにか、保育所及び保育者の役割として児童虐待の支援方法を考えてみることにした。保育所保育者は日々親子に接している機会も多く、親子の変化にいち早く気づく立場にある。

保育所利用している最中に、死亡事例が発生した事例を参照し、保育所における児童虐待防止における支援方法について検証する事が目的である。

【方法】

北関東に位置する B 県児童死亡事案検証報告書 2015 (平成 27) 年において B 県社会福祉審議会児童福祉専門分科会児童措置・虐待対応専門部会<児童死亡事案検証委員会>の検証事例の 1 部の事例を用い虐待予防にむけた検討をする。当事例に関しては事例に関しては事例が特例されないように仮名化した。

【倫理的配慮 (必須)】

事前に B 県児童福祉課と B 県 C 町子育て支援課を訪問し、検証事例使用については口頭で許可を頂いている。又 B 県児童福祉課及び B 県 C 町子育て支援課からは、すでに 10 年間経過しており、事例が一般に公になっているため、使用の際の事項として匿名と仮名化等を用い、特定の人物が想定されないようにする事等の注意事項を申し合わせた。

倫理的配慮について (注意事項)

倫理的配慮の必要な手続きとして 20204 (令和 6) 年 9 月に本学の研究倫理委員会に提出し審議した。その結果 10 月に本学研究倫理委員会で許可された研究で (研究番号 2440 号) である。群馬県、玉村町で指摘された個人情報の管理に十分に気を付ける事が示された。

【母親の生育歴と児童虐待の関連性】

母親自身の生育歴に課題が多く、母親自身実家の母親

との関係性には愛着形成が作れずに成長してきた。母親自身常に不案感を抱え生活をしてきた。実家の母親自身うつ病を抱えており、母親代わりに弟たちの面倒を見てきたいわゆるヤングケアラーの役割を担っていた。実家の父親と母親は、小学校高学年の時に離婚し父親から支給される養育費と生活保護費によって生活が維持されていた。母親自身高校時代に拒食症を患い、その際うつ病を併発しており、精神科の通院歴もあった。母親が大学に入学と同時に実家を離れ奨学金を得て一人暮らしを始め、アルバイト先のスナックで知り合った客が現在の夫で、母親は父親の庇護の中で安定して生活が継続され、長男、長女の出産後は地区の保健センターや保育所等に支援うけ、子育てをしっかりと出来ていた

【家系図】

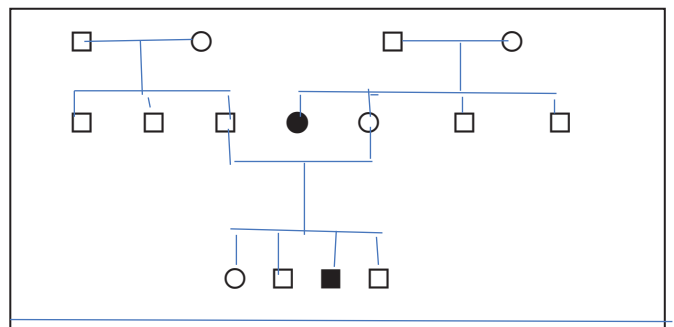


図 一1

【家族構成】

父親 40 代後半、母親 30 代前半、長男小学校 2 年生、長女小学校 1 年生、本児 A 男は保育所 3 年中 3 歳児であった。通園している。A 男妊娠中から悪阻がひどく夫の母親が出産後に子どもに面倒と出産 2 週間語の間は A 男の面倒と母親の出産後手伝っており、姑との関係性は良好だった。母親が妊娠をした事により、発達障害のある A 男への対応が手薄になったと同時に発達障害傾向のそでてにくい A 男に母親の思いがマイナス傾向になり、親子の関係性が難しくなっていた。

【事例概要】

8 月の初旬に保育所で夏まつりを開催した際、A 男と母親は手を繋ぎマジックボール投げやスイカ割に参加する様子が見受けられた。1 週間後、母親の妊娠中調子が悪く、A 男の思い通りに動けなくなった事と併せ、A 男の発達課題 (ASD 及び ADHD) が加速し始め、保育所内でも様集団に参加せず、人とのトラブルを起こす等担当保育者がかかりっきりの状況になっていた。同様に自宅内にて問題行動があり、母親から保育者に相談があり、その都度母親には支援方法をアドバイスする等、母親の体調管理を含めきめ細やかに支援を行っていた。母親自身、自

分の調子の状況もよくわかっており、悪くなるとすぐに係りつけの医療機関に出向き、薬をも処方し状況に対応していた。

【児童虐待死亡事例】

事件が起きた日時には長男と長女の2人が、学校行事で朝から外泊しており、父親も出張の最中にあり、母親とA男2人でいるときに起きてしまった。当日の夕方母親の迎えに来た際の様子には、普段と何も変わらずに、親子で降所し自宅に戻っていった。

自宅では母親一人で、A男の洗い物や入浴の準備と夕食作りに大忙しだった。浴室ではA男が。衣服の着脱をめぐり母親と言い合いになり、喧嘩が始まった。母親はしばらくA男の言い分に合わせて対応していたが、A男がいきなり母親に殴りかかり、その行動を制止している間にA男の行動がエスカレートしてしまい、浴室内では母親とA男の大喧嘩となった。母親は妊娠している状況で動きが緩慢であると同時に、持病のうつ病をもっているため、調子が悪く、何とか自らmの感情コントロールをしようとしたが、A男の攻撃性に歯止めが利かなくなり、。母親を殴ったのをきっかけに、母親の感情のとのコントロールに歯止めがかからなくなり、母親とA男の殴り合いとなり、母親が気付いた時には、A男は浴室で動かなくなっていた。慌てて蘇生をするなど色々試みたが動かず、出張先の父親に電話の指示を仰いだが、父親には怒鳴られ心肺停止の本児を毛布でくるみ、急いで地域の最寄りの諸管轄警察署に出頭をした。警察ではすぐに救急車と通園している保育所長と主任に連絡し、警察者に所長と主任が駆け付けた。母親は子どものように泣きじやくり「気が付いたら動かなくなっていた」を繰り返して所長と主任に話をした。救急車が到着し、蘇生を試みるも同席していた医師により、A男の死亡確認がなされた。

【結果】

母親には持病の精神疾患を抱えていたが同時に子どもの発達にもASD及びADHDの併せ持った特徴があり、この親子の支援には育てにくさと母親の精神疾患という2つの大きな課題があった。保育所でもA男の対応に苦慮して対応している最中に、母親による死亡事故が起きた。

保育所では、A男の行動面の扱いにくさについては医療機関に繋がりたいと両親に依頼していたが、結果的に両親ともA男を医療機関に繋げる意思はなく、保育所が勝手に対応する事が出来ずにいた。母親の体調の有無については常に気を使いながら注意をし、こまめに声掛けを行う等、最新の注意を実施し親子を支援していた。

現場では瞬時に変化する母親の表情は調子の悪さについて対応出来ない部分もあった。その一方で母親とA男をめぐり保育所では、担任一人に負担を強いることなく主任、所長もこの母親とA男のことを含む、この家族や親子関係に向けた支援を行っていた。その結果母親とA男だけの関係性の中で突発的に起こった出来事でもあった。母親が受診している医療機関との連携やA男の向けた広がりを持った支援が必要であった。

【総合考察】

本来どこにでもあるような家庭であり、2人の子どもを自力で育てて上手く関係性や家族の関係性に関しても築けていた。しかしその一方では母親自身の体調に管理においては、部分的な対応しかできず、母親の言葉や「理鳥を重視しすぎる事も大きな反省点であった。

保育所と学校機関の連携を始め、療育相談等児童相談所へつなぐ方法と併せ将来必要となる支援が出来ていたならば、死亡事故は防ぐ事が出来ていた。

今回示した死亡事例は、かなり偶発的は出来事と同時に突発的な背景があり、その場には母親とA男の2人だけの非常に閉塞的な環境下で死亡事故が起きている。そのために以下を検証した。

- 1) 家族関係で母親とA男が2人限にならないようにする配慮とトラブルになった際の連絡先を事前に決めておく必要があった。
- 2) 母親とA男とのトラブルが起きた際、連絡出来場所と繋がりを確保する事が必要だった。
- 3) A男の発達課題について、事前に保育所側で、両親を交えて面談の機会を作り、児童相談所等療育指導に繋げる事が必要だった。
- 4) 母親の通院している医療関係と併せ、妊娠時の状況を把握し、母親を全面的にサポートできる体制を作る事が必要だった。
- 5) 保育所の関わりには限界があるため、A男にむけた働きかけの他、母親の支援を含める状況を細かく支援し、父親を入れての総合的支援体制を作る事が必要だった。

事件当日保育所では何事もなく降所する親子を確認しており、保育所内ではなく自宅で起きた出来事を止める事が出来なかった事が死亡事案につながった。また保育所でもA男に関してはASDとADHDの両方の特徴を持ち合わせており、通常の保育においても発達が進むにつれて、対応が難しくなっている状況を保育所と保育者の間では検討課題になっていた矢先に死亡が起きてしまった。児童相談所への相談依頼をしていたが、積極的に療育指導には繋がらない状況であった。父親に関しては子煩悩であったが日頃出張が多く、夫婦間のバランスの悪さも関係しており、この夫婦関係においても課題があった。保育所における児童虐待防止の必要性を感じる事例であり、毎年増え続ける児童虐待と死亡事故を教訓に保育所でも対応出来る児童虐待防止を考えていく必要があると考える。

【引用参考文献】

- 1) 千葉千恵美 児童虐待防止に向けた支援方法について 高崎健康福祉大学総合福祉研究所紀要 健康福祉研究第17巻 第1号 2020 pp. 25-33.
- 2) 千葉千恵美 児童虐待防止に向けた子育て支援 一社会保障法審議会児童部会児童虐待等要保護児童事例の検証に関する専門委員会 (台17時報告) の分析から 高崎健康福祉大学紀要 第22号 2023 pp. 177-196.

子育て支援の場における保育学生の学び

—学生による振り返りの分析を中心に—

国府田はるか (茨城女子短期大学)

1. 研究目的

本研究では、A 女子短期大学(以下、A 大学)と認定こども園 B 幼稚園(以下、B 幼稚園)・C 保育園が共催する形で定期的に開催している親子ひろばにおいて、A 大学の身体表現ゼミナールに所属する2年生 14 名がファシリテータとして実施した未就園児および保護者向けワークショップの振り返りやエピソード記録の内実を報告する。その上で、子育て支援の場における保育学生の学びがいかなるものであったかを明らかにすることを試みる。これらにより、保育学生が担う子育て支援の場の在り方やその可能性を見いだすことを目的とする。

2. 研究方法

本研究では、身体表現ワークショップおよびその後の学生による自由記述式質問紙(エピソード記録を含む振り返り)を研究対象とする。身体表現ワークショップは、令和6年7月9日と11月19日に B 幼稚園にて、10月22日と12月10日に C 保育園にて実施した。振り返り際には、活動を記録した写真や映像を用いた。

研究方法としては、KHcoder を用いたテキストマイニング分析を行う。自由記述式質問紙の回答結果は、全てテキストデータ化した上で、統計処理を行った。

【倫理的配慮】

映像や写真、質問紙調査の実施および研究へのデータの使用にあたっては、書面および口頭で各学生および各園から掲載の承諾を得た。また研究を進めるにあたっては、研究対象者・園児へのプライバシーの観点から、個人が特定できないように配慮した。

3. 結果および考察

(1)ワークショップの対象年齢および参加人数

B 幼稚園で実施したワークショップにおける対象年齢および参加人数については、7月9日1歳児1名、2歳児4名、3歳児4名とその保護者、11月19日は0歳児1名、1歳児1名、3歳児4名、3歳児4名とその保護者であった。

C 保育園で実施したワークショップについては、10月22日2歳児1名、3歳児2名とその保護者に加え、2歳児クラスの園児12名、12月10日2歳児1名、3歳児2名とその保護者に加え、2歳児クラスの園児10名の参加があった。

(2)ワークショップの概要

ワークショップ各回の実施プログラムを以下の Tab.1~4 に示す。

自由遊び
1.はじめの挨拶
2.体操「バナナくんたいそう」～マラカスを持って～
3.ダンス「からだダンダン」
4.ダンス「エビカニクス」
5.ダンス「ジャンボリミッキー」
6.手遊び「アンパンマン」
7.大型絵本「へんしんトンネル」
8.身体活動「親子でトンネルくぐり」
9.ふれあい遊び「つんつん・とんとんとん」
10.ふれあい遊び「バスにのって」
11.おわりの挨拶

Tab.1 B 幼稚園(7月9日)の概要

自由遊び
1.はじめの挨拶
2.パネルシアター&歌「にじ」
3.手話ソング「にじ」
4.ふれあい遊び「つんつん・とんとんとん」
5.パラバルーン「ジャンボリミッキー」
6.「バナナくんたいそう」～ママたちも一緒に～
7.おわりの挨拶

Tab.2 C 保育園(10月22日)の概要

自由遊び
1.はじめの挨拶
2.パネルシアター&歌「にじ」
3.手話ソング「にじ」
4.「バナナくんたいそう」
～ムーブメントスカートを持って～
5.ふれあい遊び「つんつん・とんとんとん」
6.パラバルーン「ジャンボリミッキー」
7.おわりの挨拶

Tab.3 B 幼稚園(11月19日)の概要

自由遊び
1.はじめの挨拶
2.手遊び「サンタになっちゃった」
3.手遊び「とんとんクリスマス」
4.大型絵本「まどからおくりもの」
5.パネルシアター&歌「あわてんぼうのサンタクロース」
6.「あわてんぼうのサンタクロース」ダンス
～鈴を鳴らして～
7.ミラーボール遊び～ピアノ演奏にのせて～
8.ミニユニットプレゼント
9.おわりの挨拶

Tab.4 C 保育園(12月10日)の概要

(3)自由記述式質問紙の分析

自由記述式質問紙の項目は、以下の10項目であった。【設問3】【設問7】【設問10】については、4 回の質問紙全てにおいて設定した設問である。

【設問1】環境設定および乳幼児が安全に過ごすための配慮(7、11、12月のみ)

【設問2】全体の活動について印象に残った点・気づいた点・考えたこと(7、12月のみ)

【設問3】自身の主担当

【設問4】保育者(園の先生方)の援助と配慮について気づいた点(11月のみ)

【設問5】保護者との会話の内容(7、11、12月のみ)

【設問6】初めて出会う未就園児と触れ合う上で意識し心がけた点(7、11、12月のみ)

【設問7】未就園児との印象に残ったエピソード

【設問8】園児との印象に残ったエピソード(10、12月のみ)

【設問9】①子どもたちと②保護者にとって子ども・子育て支援の場が意味するもの(7月のみ)

【設問10】活動全体の反省や自身への課題

上記の中で、【設問7】について、実施回ごとに共起ネットワーク図を作図したものを Fig.1 から Fig.4 に示す。

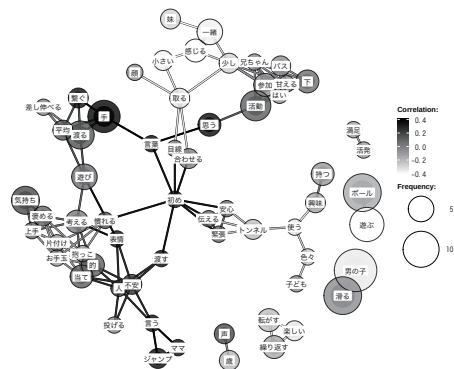


Fig.1 「未就園児とのエピソード」(B 幼稚園7月)の共起ネットワーク図

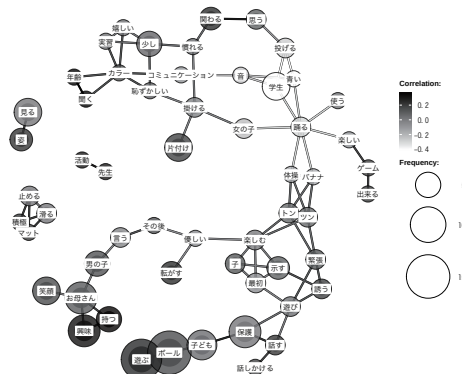


Fig.2 「未就園児とのエピソード」(C 保育園10月)の共起ネットワーク図

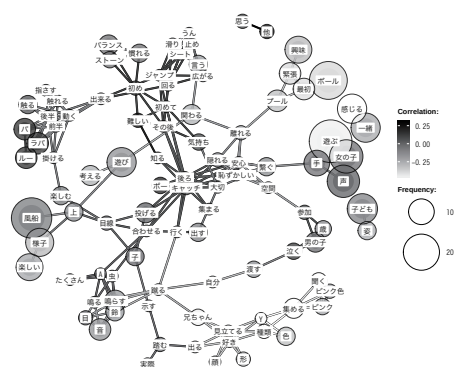


Fig.3 「未就園児とのエピソード」(B 幼稚園11月)の共起ネットワーク図

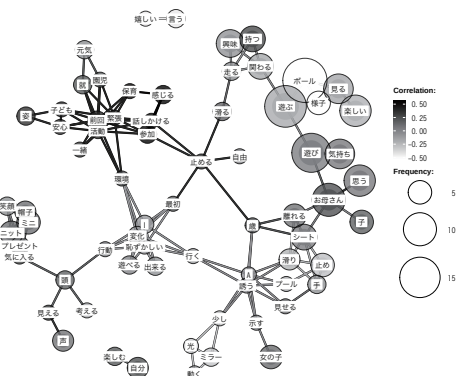


Fig.4 「未就園児とのエピソード」(C 保育園12月)の共起ネットワーク図

共起ネットワーク図を作図するにあたっては、最小出現数2、描画する共起関係(edge)は上位80とした。総抽出語数は1688(7月)、1138(10月)、2614(11月)、1387(12月)、異なり語数は340(7月)、288(10月)、468(11月)、323(12月)であった。

Fig.1からは、「手を差し伸べたり繋いだりして平均台を渡る遊びの様子」「お手玉の片付けを上手だと褒めたときの子どもの気持ち」「不安な表情が変化していき遊びに慣れていった様子」「転がすことを繰り返し楽しむ姿」「バスごっこで下の子と学生が一緒に遊ぶことでお兄ちゃんが母親に甘えられていた様子」「初めて接するとき目線を合わせることの大切さ」などを学生たちが感じ取っていた様子が見出された。

Fig.2からは、「最初は緊張を示していた子どもも遊びに誘うことで楽しめていた姿」「ボールで子ども達と遊ぶ様子」「保護者に自ら話しかけたこと」「滑り止めマットを使って積極的に関わった様子」「バナナくん体操やつんつんつんとんとんなどのふれあい遊びを楽しむことができた点」「関わっていくことでコミュニケーションがとれ慣れてきた様子」を学生たちが捉えていた点が明らかになった。

Fig.3からは、「初めは難しかったバランスストーンに慣れていった様子」「パラバルーンを指さしたり触れたりしながら遊ぶ姿」「風船遊びを楽しむ姿」「鈴を鳴らし音に興味を持つ様子」「ピンク色のおもちゃを集めたり好きな形を顔に見立てて遊ぶ姿」「年齢を聞くなど実習を通してコミュニケーションをとることに慣れてきた様子」をエピソードとして記録していたことが見出された。

Fig.4からは、「お母さんから離れて遊ぶ子どもの気持ちに寄り添う様子」「最初は恥ずかしがっていた子どもが遊ぶことができるようになっていく変化」「滑り止めシートに興味を持ち手に乗せたり自由に関わったりする姿」「前回も一緒に活動し子どもたちが安心して参加していた姿」「手作りのミニット帽が気に入り頭に乘せるなどして笑顔が見られた姿」「ミラーボ

ール遊びの光の動きを楽しむ様子」「ボールで遊ぶ楽しそうな様子を見て関わりを持った点」などを印象に残ったエピソードとして捉えていたことが明らかになった。

これらの実施回ごとのテキストマイニング分析より、学生が捉えたエピソードの内実や子育て支援の場における学生の学びについて考察する。

回を重ねるごとに、エピソード記録もより具体的に仔細に記録されていき、字数・内容ともに充実していく傾向が見られた。エピソードとして描かれる単なる「子どもの姿」「子どもの行動」の描写にとどまらず、各回1時間弱という限られた子どもたちとの関わりの中で「子どもの気持ち」や「そのような行動をとった背景」などに寄り添いながら紡ぎ出された考察からは、子どもを「見る目」の醸成の過程が見出された。

(4) 学生が捉える子育て支援の場の意義

ここで、【設問9】の回答を一部抜粋することにより、学生が捉えた子ども・子育て支援の場の意義を整理する。

① 子どもたちにとっての子ども・子育て支援の場の意義

学生D「他の友達と一緒に遊ぶだけでなく一緒に空間で遊びを共にすること

でなにかしらの成長を促しているのではないかなと思った。」
学生E「まだ保育園や幼稚園に入っていない子どもが保護者以外と遊んだり、他の子どもがいる中で遊ぶことで、集団として生活する保育園や幼稚園の練習になるのではないかなと思った。」

学生F「様々な年齢の子どもや自身の保護者ではない大人と関わり他人との関わりに慣れるための場であると感じた」

② 保護者にとっての子ども・子育て支援の場の意義

学生D「普段家で子どもと1対1で関わる機会が多い保護者も子育て支援の場で他の保護者と顔を合わせた子どもが楽しんでいる様子を見たりすることで子育てに対する不安な気持ちや孤独な気持ちが少しでも減るのではないかなと思った。」

学生E「保育者と話したり、同じく子どもを育てている保護者の方と話すことで、子育てに対する不安や孤独感を和らげることができるのではないかなと思った。」

学生F「普段子どもと1対1ではなくても多くの時間を過ごしている中で育児の悩みや不安を子どもの専門家に相談できる良い機会であると感じた。」

これらの回答からは、未就園児の子どもたちにとっての「初めての小さな社会」との出逢い、そして時に孤独を感じがちな保護者にとっての「憩い・救い・支援の場」としての子ども・子育て支援の意義を、保育学生たちがワークショップ参加を通して理解していることが明らかになった。

50日間の保育実習・教育実習を終えた学生たちではあるが、無論子育て経験もなく、子ども・子育て支援については座学での学びが中心である。このような実際の子育て支援ワークショップ参加、そして未就園児や保護者との積極的かつ主体的な関わりは、今後の保育者としてのキャリアにおいて、大きな実践的学びの機会となるに違いない。

4. 今後の課題

本研究により、子ども・子育て支援の場における保育学生の学びの過程が見出された。今後も近隣の園と協働しながらこれらの子ども・子育て支援ワークショップを継続しつつ、学生に対しては丁寧な省察やエピソード記録による振り返りを実施することにより、保育学生の実践的学びがより深化していくような働きかけをしていきたい。また、保育者養成校が、地域のコミュニティの核としての役割を担い、子どもと保護者、そして保育を志す未来ある学生を包括的に支援するためのより良い方法を検討していくとともに、実践的知見を積み重ねていきたいと考える。

5. 謝辞

本研究の実施に際して、貴重な学びの機会を与えてくださった B 幼稚園、C 保育園の先生方や園児の方々、近隣の未就園児と保護者の皆さま、A 大学身体表現ゼミナールの学生の皆さんに心より感謝申し上げます。

保育現場における経験年数による保護者支援・子育て支援の現状と課題 ～アンケート調査を参考に～

香崎智郁代 (九州ルーテル学院大学 人文学部人文学科)

【目的】

近年、保育現場において保護者支援・子育て支援の重要性が叫ばれている。保育所保育指針解説¹⁾では、「各家庭において安定した親子関係が築かれ、保護者の養育力の向上につながることを目指して、保育の専門的知識・技術を背景としながら行うもの」と説明されるとともに、「保護者に対する子育て支援を適切に行うためには、保育所の機能や専門性を十分に生かすことが重要」と述べられている。すなわち、保育者が専門性を身に付けながら多様化・複雑化してきた子育て形態や保護者への支援を行うことが求められてきている。

一方で保育現場からは、その支援方法や内容に困難を抱える現状があることも多く示されている²⁾。特に経験年数が少ない若手保育者ほど保護者対応に苦手意識を持っていることやストレス対処力が低く、バーンアウト（早期離職）に陥る危険性が高いこと等が指摘されていることから³⁾、保育者への支援体制を検討していくことは課題であろう。さらに、これら保育者にとってストレスフルな保護者支援・子育て支援の状況は、経験年数の少ない若手保育者だけでなく、一定程度経験を重ねた中堅保育者、またベテランと呼ばれる保育者においても同様であり、保育者のストレスを軽減していくためには経験年数に応じた支援を行っていく必要性も示唆されている⁴⁾。そこで本研究では、保育者の経験年数に着目し、保護者支援・子育て支援における現状と課題を検討することを目的とした。なお、先行研究における経験年数区分の設定範囲は様々であり統一したものはない。本研究では経験年数が5年未満、5年以上10年未満、10年以上の3つに区分した。

【方法】

・**調査対象者**： A県内の保育所、幼稚園、認定こども園、地域型保育事業所（711園）に所属する職員であ

った。

・**調査手続き**： 調査はgoogleフォームを利用し、各園に郵送にて依頼を行った。調査期間は2024年11月1日～30日であった。

・**調査内容**： 回答者の基本属性、実施していると予想される保護者支援・子育て支援項目（送迎時の支援、連絡帳による支援、個別相談、専門相談、家庭訪問、個別支援計画による支援、ケース検討会、ツール（チェックリスト）による支援、関係機関との連携）を取り上げ、①実施をしている、②重視をしている、③困難さ（課題）を感じている④学生時に学んでおくべきと感じている、のそれぞれについて、「1. そう思う」「2. ややそう思う」「3. あまりそう思わない」「4. そう思わない」の4件法にて回答を求めた。本発表においては、そのなかで保護者支援・子育て支援の現状と課題に関わる部分のみ取り上げることとする。

【倫理的配慮】

アンケートは、郵送文書にて研究の目的、内容、個人情報保護、調査途中または終了後において中止したとしても不利益を受けないことについて説明を示した。さらに、ウェブ上においても同様の説明を示し、アンケートに回答し送信があった時点で、本調査に対しての協力に同意したものとした。調査の実施にあたっては、九州ルーテル学院大学研究倫理審査の承認を得てから開始した。

【結果】

・**基本属性**： アンケート全体の回答数は451件であり、回答に不備のあった72件を除く379件を分析対象とした（有効回答率84.0%）。回答者は女性が352人（85.4%）、男性26人（6.3%）、その他1人（0.3%）であった。また、年代は20代が52人（12.6%）、30代が76人（18.4%）、40代が115人（27.9%）、50代が91人（22.1%）、60代が45人（10.9%）であった。所属は保育所が250人（60.7%）と一番多く、次いで幼保

連携型認定こども園が63人 (15.3%) であった。

分析にあたっては、回答者379名を経験年数により「5年未満」群 (49人、11.9%)、「5年以上10年未満」群 (51人、12.4%)、「10年以上」 (279人、67.7%) の3群に分けた。詳細は表1の通りである。分析にあたって、アンケートに提示した保護者支援・子育て支援のそれぞれの項目について「そう思う」「ややそう思う」と回答したものを「実施している」「重視している」「困難さを感じている」としてまとめた。さらに、それぞれの保護者支援・子育て支援の実施状況について各群の平均値に違いがあるかどうかについて一元配置分散分析で調べ群間比較を行った。分析にあたっては、Excelの分析ツールを使用した。

表1. アンケート回答者の基本属性

項目	回答	人数(人)	(%)
性別	女性	352	85.4%
	男性	26	6.3%
	その他	1	0.3%
年代	20代	52	12.6%
	30代	76	18.4%
	40代	115	27.9%
	50代	91	22.1%
	60代	45	10.9%
所属	保育所	250	60.7%
	幼稚園	36	8.7%
	幼保連携型認定こども園	63	15.3%
	幼稚園型認定こども園	26	6.3%
	保育所型認定こども園	4	1.0%
経験年数	～5年未満	49	11.9%
	5年以上～10年未満	51	12.4%
	10年以上	279	67.7%
役職	保育所・園長	64	15.5%
	副園長	15	3.6%
	主任保育士・主幹教諭	66	16.0%
	副主任保育士	30	7.3%
	保育士・幼稚園教諭・保育	173	42.0%
	保育補助	11	2.7%
	その他	20	4.9%

・各群における実施していると思う支援項目

経験年数「5年未満群」では、「送迎時の支援」「連絡帳による支援」「個別相談」を実施していると答えた回答が8割以上見られた。また、「5年以上10年未満群」では、「送迎時の支援」「個別相談」「関係機関との連携」を実施していると回答した割合が8割以上見られた。「10年以上群」では、「送迎時の支援」「連絡帳による支援」「個別相談」「個別支援計画による支援」「関係機関との連携」を実施していると回答した割合が8割以上見られた。いずれの群においても「家庭訪問」を実施している割合が3割に満たなかった。

・各群における重視していると思う支援項目

いずれの群においても「送迎時の支援」「連絡帳による支援」「個別相談」による支援を重視していると回答した割合が8割以上見られた。

・各群における困難さを感じている支援項目

経験年数「5年未満群」では、「個別支援計画による支援」に困難さを感じている割合が一番多く「5年以上10年未満群」と「10年以上群」では「関係機関との連携」に困難さを感じている割合が一番多かった。

・経験年数の比較による支援の実施項目

実施している保護者支援・子育て支援項目について群間比較を行ったところ、「連絡帳による支援」($F(2, 376) = 3.55, p < 0.05$)「個別支援計画による支援」($F(2, 376) = 4.37, p < 0.05$)「関係機関との連携」($F(2, 376) = 4.03, p < 0.05$)の3項目について有意差が見られた。

・経験年数の比較による重視している支援項目

重視している保護者支援・子育て支援項目について群間比較を行ったところ、「専門相談」($F(2, 376) = 6.36, p < 0.05$)「個別相談」($F(2, 376) = 9.21, p < 0.05$)の2項目について有意差が見られた。

・経験年数の比較による困難さを抱える支援項目

実施に困難さを抱える保護者支援・子育て支援項目について群間比較を行ったところ、いずれの項目においても優位な差は見られなかった。

【総合考察】

経験年数に着目し保護者支援・子育て支援の現状と課題についてアンケートを参考に検討することを目的とした。実施していると思う保護者支援・子育て支援項目、重視している保護者支援・子育て支援項目に経験年数による差が見られたものの、困難さについては差が見られなかった。どの要因によって差が見られたのかについては今後詳細な検討は今後の課題である。

【引用・参考文献】

- 1) こども家庭庁『保育所保育指針解説』、pp342～pp347。
- 2) 勝浦真仁・上田敏文「保護者支援における保育士の抱える困難感のフェーズを探る—保育士による保護者支援のための文献研究」『桜花学園大学保育学部研究紀要』、第24号、pp35～50、2021年。
- 3) 齋藤恵美・田中紀衣・村松公美子・橘玲子・宮岡等「保育従事者のバーンアウトとストレス・コーピングについて」『新潟青陵大学大学院臨床心理学研究』、第3号、pp23～29、2009年。
- 4) 白石京子「経験年数別に見た保育者のストレス反応軽減に有効な支援の考察—ストレス反応とストレスサー、ソーシャルサポート、コーピングの関係—」『生活科学研究』、pp17～24、2019年。

何故、保育所で貧困は問題化しにくいのか

猪熊純子 (お茶の水女子大学大学院生*)

【目的】

乳幼児期の貧困は、その後の人生への影響が大きく重要であり、貧困家庭支援について保育所への期待は大きい。厚生労働省によると子どもの貧困率は11.5%だが、保育の現場で貧困は見えにくい。貧困が見えにくいことは、支援の必要性が見逃されている可能性がある。そこで、本研究では、保育所で貧困が問題化しにくい理由を分析する。

【先行研究と分析課題】

先行研究では、貧困状態にある人々は、健康格差(石田浩 2012)や、孤立傾向があり(山本理恵・神田直子 2008)、貧困であるがゆえに異なるものであると扱われることを望まない(Lister 2021=2023)。一般の人々の貧困観は、貧困は「遠く」「過去」のものとなされ、貧困にない人々に貧困は見えにくい(青木 2010)。教師は対応すべきことを「困」に焦点化し、スティグマのある貧困概念の使用を回避する(栗原 2021)。また、保育所では、生活困難家庭支援は子どもに影響しない限り、保育所の役割として認識されにくい(中谷 2021)。生活困難家庭への保育所の組織的支援に関する研究はあるが、生活困難の捉え方に関する研究はない。

先行研究から、貧困が見えにくいことは分かったが、その具体的要因は明らかでない。そこで、本研究の分析課題を「何故、保育所で貧困は問題化しにくいのか」とする。今回の分析は、この問いに直接影響のある園長¹の貧困の捉え方に焦点をあてる。

【方法】

東京 23 区で、就学前児童のいる貧困家庭が一定数あると予測した区のうち、調査協力が得られた 4 区 11 園の認可保育所の園長を対象とする。公立 3 園、社会福祉法人立 6 園、営利法人 2 園である。2023 年 6-9 月に、各保育所等で 1 時間から 1 時間半の半構造化面接を実施した。

対象とする保育所の所在地域をみると、この 10-20 年間に、以前と異なる職業や収入をもつ住民が流入している(橋本 2017)。

今回分析対象としたのは、インタビューガイドで想定した質問のうち「園で貧困はどのようにとらえられているか」である。

分析は質的データ分析法(佐藤 2008)を参考に 行った。逐語録から研究の目的に関連する語りを抽出し、分析ワークシートを立ち上げた。語りを要約しオープンコードをつけ、それを内容の類似性に基づき分類し、より抽象度の高いコードを創出した。オープンコードとコードの比較、精査及び見直しを同時並行的に行い、コードを生成した。

【倫理的配慮】

調査実施前に、対象者から調査協力の承諾書を受

*人間文化創成科学研究科博士後期課程

領した。分析後、資料の要約を送付し、逐語録と事前質問票のデータを学会発表等で使用する旨を伝え、了解を得た。調査実施にあたっては、所属機関の倫理審査委員会の承認を得ている。

【結果】

保育所で貧困が問題化しにくい理由について、園長の貧困の捉え方に焦点をあてて分析した結果、5 つのコードが抽出された

表 コード

コード
(1) 保育所での貧困
(2) 自分の園での貧困
(3) 心の貧困
(4) 貧困の地域性

(1)保育所での貧困

昔の方が貧困は見えやすかったが、今は見えづらいとの語りが 7 園長からあった。昭和時代のみずばらしい恰好などの明らかに貧困という人は減っているとの語りや、行政のケアに絡んでいないが、実は貧困という人は見えにくいことが語られた。

また、所持金 300 円しかない和生活保護所管課に相談した保護者は、洋服もきちんとし、ベビーカーも新しく、電動自転車に乗るなど、園ではそんな素振りは全くないとの語りがあった。保育所で見られる姿のみでは貧困は捉えづらいとされる。

(2)自分の園での貧困

貧困家庭があまりいないとする園は 5 園で、事実に収入が安定している保護者や、昔から住んでいる保護者が多いことが挙げられた。

一定の貧困家庭がいるとしたのは 3 園である。しかし、所全体として貧困家庭がいるのではないかと語った園長も、貧困の人もいるんだろうけど具体的に聞いたことはない、該当する方はいない、など貧困家庭を特定することはなかった。

(3)心の貧困

経済以外の「心の貧困」を重視するという語りが 5 園長からあった。例えば、愛情の貧困だったり、健康面の貧困だったり、そちらの方に危機感を持ってしまふとの語りや、経済的な貧困と、それから違う心の貧困とかがあがるが、保育園でよくみるのは心の方だとする語り、金銭的な貧困っていうよりも、今、心が貧困なのかなとの語りがあった。

他方、問題の背景に経済的状況があるかもしれないとの語りも 5 園長からあった。子どもの困っていることへの対応に忙殺されていたが、あれは貧困だったとの語りや、経済的困窮に伴う心のゆとりのなさ子どもにつらくあたる貧困が抱き合わせだとの語りがあった。

(4) 貧困の地域性

7 園長が貧困は地域によると語った。例えば、貧困家庭が多い地域があると聞く、ちょっと離れているだけでもかなり土地柄は違う、富裕層の多い地区からきて児童相談所から連絡があることに驚いた、生活保護の家庭は初だった、などが語られた。

保育所の利用者は、保護者の就労支援を必要とする、夫婦で正社員として働く家庭と、何らかの事情で保育園の支援を必要とする家庭に、二極化されている。

他方、地域の状況は変化している。昔は危ない地域と言われた地域も、マンションや戸建てが増え開発が進み、それに伴って保護者が変化することが語られた。

【考察】

「何故、保育所で貧困は問題化しにくいのか」という問いに対し、園長の貧困の捉え方の視点から分析した結果、園長の持つ「過去の貧困」という貧困観、具体的な家庭を貧困と特定することに対する園長の心理的抵抗、「心の貧困」の背景にある保護者の重視、貧困は地域によるという認識、の4要因が示された。

これを総合的に考察すると、園長の意識の底には、昔ながらの貧困のイメージがあると考えられる。それは、昭和時代の過去の貧困であり、特定の貧困地域という、比較的見えやすい貧困である。

現実には、高度経済成長、産業の変化、都市開発に伴い、特定の貧困地域の実態は変化し、非正規労働者の増加に伴い、日本社会の格差も認識されてきた。また、OECD など国際比較で使われるのは相対的貧困率で、相対的貧困とは「その社会のほとんどの人々が享受している普通の習慣や行為を行うことが出来ない」相対的剥奪の状態を基礎としており、衣食住を最低限満たす水準以下の絶対的貧困に比べて、直感的にわかりにくい。さらに貧困状態にある人々が、貧困が明らかになることを望まないとする、貧困はなおわかりにくい。

園長は、貧困の実態や捉え方が以前とは変わってきたことを意識しながら、しかし日々の生活では貧困は見えにくく、改めて、例えばこのインタビューで「貧困」を問われると、昔ながらの貧困のイメージを想起することが窺える。

そしてこうした捉え方が、以下の反応を生むと考えられる。一つは、客観的には自分の園に一定の貧困家庭がいてと考えつつ、具体的な貧困家庭を特定したくないという気持ちである。つまり教師と同様、園長にもスティグマ付与につながる貧困概念の使用を回避する気持ちが生じると考えられる。

また二つめに、保育所は、要支援の貧困家庭を行政とともに支援しているが、それを保育所全体の保護者像とは切り離し、例外扱いすることである。貧困は地域によるとされ、安定した保護者が多い地域の保育所は、貧困家庭があまりいないと捉えられ

る。貧困家庭への対応が少ない地域では、貧困は例外とされ、見えない存在になることが窺われる。

三つめに、経済的貧困よりも「心の貧困」を重視する園長の姿勢である。「心の貧困」とは、保護者の経済状態にかかわらず、愛情、健康などの養育態度に問題があることを指す。子どものウェルビーイングを左右するのは、保護者であると園長は認識し、その問題を「心の貧困」と表現する。「心の貧困」の背景に経済的状況があるかもしれないことを潜在的に意識しつつ、それを言いたくない気持ちだが、見えにくい経済的貧困よりも、「心の貧困」の重視に繋がっていることが窺える。

このような、貧困を特定したくない、例外扱いしたい、言いたくない、といった気持ちが園長の中にあり、それが保育所で貧困が問題化しにくいことの背景にあると考えられる。

今回、インタビューを依頼した園の反応は、特別な貧困家庭支援をしていないので「受けられない」或いは「受けても役に立たず不安」だった。こうした中、調査に協力して下さった園長は、貧困に何らかの意識のある方だった可能性がある。ゆえに貧困を意識しつつ言いたくないとの反応があるのかもしれない。逆にそうした園長でも、貧困を特定せず、例外扱いする気持ちがあるともいえる。

今後は、保育所で貧困が問題化しにくい理由について、園長の貧困の捉え方以外の要因、例えば環境面の要因などについてさらに研究する必要がある。

注記

1 法制度上の名称は保育所だが、本研究の対象園では通称「保育園」と呼ばれていることから、本文の一部では、保育園や園長の呼称を用いる。

主な引用文献

- 青木紀(2010)『現代日本の貧困観』明石書店
橋本健二(2017)「1980年代以降の格差拡大と大都市分極化」『日本都市社会学会年報』35
石田浩(2012)「IV 調査結果の分析 1 相対的貧困世帯と親及び子の行動と意識」内閣府『平成 23 年度「親と子の生活意識に関する調査」』
栗原和樹(2021)「教師にとって『貧困』とはどのような問題か」『教育社会学研究』108
Lister, Ruth(2021) *Poverty* (2nd Edition), (松本伊智朗・松本淳・立木勝訳(2023)『新版貧困とはなにか』明石書店)
中谷奈津子ほか(2021)「生活困難家庭に対する支援の必要性の認識と支援経験、他機関連携の実際」中谷奈津子・鶴宏史・関川芳孝編著『保育所等の子ども家庭支援の実態と展望』中央法規
佐藤郁哉(2008)『質的データ分析—原理・方法・実践』新曜社
山本理恵・神田直子(2008)「家庭の経済的ゆとり感と育児不安・育児困難との関連」『小児保健研究』67(1)

離職回避の視点から見た保護者支援

—リーダー保育士の実態調査より—

○伊能 恵子 (昭島ナオミこども園・秋草学園短期大学)

【目的】

昨今の保育業界における求人難は非常に深刻である。令和 6 年の厚生労働省によると、有効求人倍率は 3.56 倍で、平成 25 年から令和 6 年に至るまで一向に下がる気配はなく、維持されたままである。こうした要因の 1 つに、保育者の離職率の高さがある。その実態は、勤務年数 1 年以上 3 年未満で 30.2%、5 年未満で 50.5%となっており、10 年未満では 80.7%、すなわち、10 年で保育業界の 8 割が入れ替わっている程である。

また、2019 年の全国保育士養成協議会の調査では、保育者の離職要因の 1 つに、保護者支援が挙げられている。そして、令和 4 年東京都社会福祉協議会による『保育園における働き方改革と保育業務の実態調査報告書』においても、「保育者として働く中での負担」第 1 位に「保護者との関わり」が挙げられている。ところが、児童福祉法第 18 条及び『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においては、保護者支援が要請されている現状がある。

そこで本研究では、保育現場におけるリーダー保育士の実像を捉え、離職回避の視点から保護者支援実現のあり方を探りたい。

【方法】

保育者の実像に迫るため、質問紙による調査を行う。

- ① 研究協力者：東京都内にある認可保育所 51 園に勤めるリーダー的役割を果たす保育士 52 名
- ② 調査期間：令和 5 年 6 月
- ③ 配布及び回収：調査用紙の配布は東京都認可保育所対象に開催されたリーダーセミナー時に行い、回収は回収箱により行った。

【倫理的配慮】

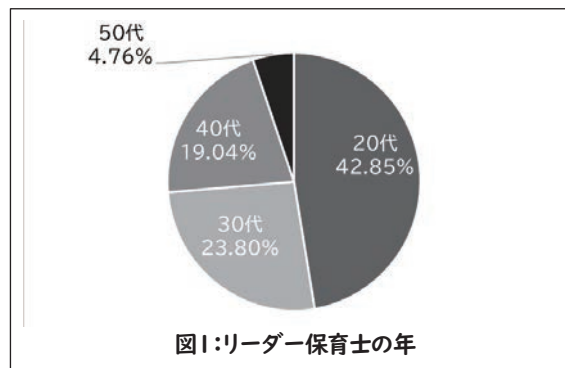
本研究の目的及び手続き、並びに個人情報の取り扱いについては書面にて明示し、同意を得た。また、調査結果の共有については口頭にて説明し、希望者とは共有する旨を伝えた。

なお、本研究は所属大学の研究倫理委員会の承認を得て実施したものである。(承認番号 2022-11)

【結果】

(1) リーダー保育士の年代

図 1 はリーダー保育士の年代を示すものである。保育業界におけるリーダー保育士の年代をみると、20 代から 30 代が 6 割を占めていることが分かる。厚生労働省による「保育士のキャリアアップの仕組みの構築と処遇改善について」(平成 29 年)では、「職務分野別リーダー」と称し、条件を「経験年数概ね 3 年以上」を設定している。これを踏まえると、仮に短期大学卒の保育者が最短でリーダーとなった場合、23 歳で保育所という組織

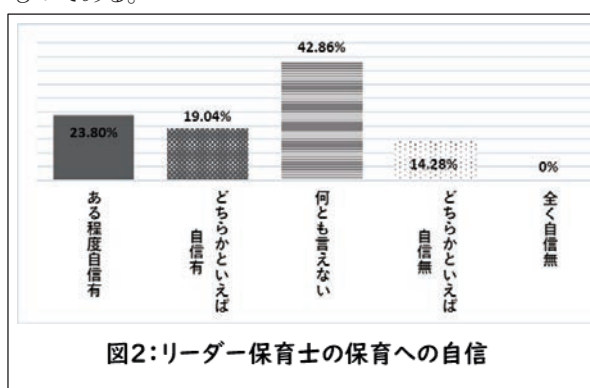


の保育の質及び保護者支援の責任の一端を握ることになる。しかも、厚生労働省が定めた条件が「概ね 3 年」となっていることから、3 年を待たずにリーダー保育士となる保育者もいる現状である。

一方、同じく厚生労働省の「賃金構造基本統計調査」(2023 年)における全国の平均勤続年数をみると約 14 年となっている。ここで保育業界を他業界と比較すると、約 5 分の 1 の経験年数ということになる。しかも、図 1 のようにリーダーが 20 代、30 代であれば、年功序列の概念が根強く残る組織においては、多くのリーダー以外の保育者が、さらに若い年代となる可能性は高い。以上から、若い集団を束ねる若いリーダーが、他業界の 5 分の 1 の経験年数で組織を担い、保育の質及び保護者支援の責任を担わされている保育現場の実態が示された。

(2) リーダー保育士の保育への自信

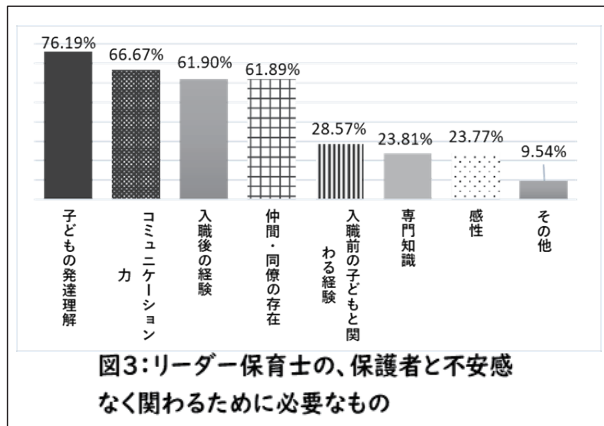
以下図 2 は、リーダー保育士の保育への自信を示したものである。



リーダーといった職位柄、「全く自信無」は皆無であった。しかし、リーダー保育士として勤務する中で、保育に自信があるとは言いきれずにいる保育士は、「何とも言えない」「どちらかといえば自信無」を合わせ 57.14%であった。すなわち、リーダー保育士の半数以上が不安感の中でリーダーとして役職に就き、組織のリーダー業務に従事している保育現場の実態が示された。

(3) リーダー保育士が考える、保護者と不安感なく関わるのに必要なもの

以下図3は、リーダー保育士が考える、保護者と不安感なく関わるために必要なものを示している。



上位から順に、「子どもの発達理解」「コミュニケーション力」「入職後の経験」となっている。また、厚生労働省(令和4年)における保育士試験合格者が現場で働く際に不安を感じる項目は上位から「職場の環境」「保育・子育て・実習等の経験不足」となっている。すなわち、リーダー保育士も入職前の保育士も、「子どもの発達理解」「コミュニケーション力」を含め、現場といった環境での「経験」を重視していることが示された。

(4) リーダー保育士が考える保護者支援に必要なもの

次に、リーダー保育士が保護者支援を行う際に必要と考えるものをみる。それが、以下図4である。

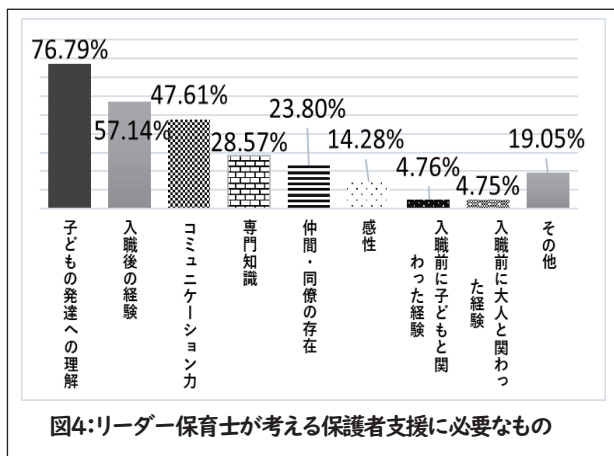


図4をみると上位から、「子どもの発達理解」「入職後の経験」「コミュニケーション力」の3つが必要とされていることが示された。すなわち、リーダー保育士にとって、保護者と不安感なく関わるために必要なものは、保護者支援に必要なものと捉えられていることが明示された。

【総合考察】

本研究より、現場のリーダー保育士達は、保育に自信があるとは言え切れず、他業界と比較して若い年代で保育現場におけるリーダーの地位を任されている実態が示された。そうした中で、リーダー保育士が保護者と不安感なく関わるためには、「子どもの発達理解」「コミュニケーション力」「入職後の経験」が重要であることも示唆された。この3点により安心して保護者と関わるとすれば、この3点が保育士の離職を回避する保護者支援に

有効であるといえよう。

保護者支援そのものについて着目すると、亀崎(2015年)は、保護者支援の相談に焦点を当て、困難性を検討し¹⁾、岸本等(2019年)は、多くの先行研究の分析により、保護者支援を困難なものとして分類し、かつ詳細に分析している²⁾。しかしながら田崎等(2022年)は、こうした困難感とは「保護者自身に起因する困難感」と「保育者に起因する困難感」が分別できていないといった点を指摘している³⁾。いずれにせよ、保護者支援が非常に困難性の高いものとして現場で認識されていることが示されている。その上、リーダー保育士が養成校の学生であった頃に着目すると、加賀谷等(2015年)によれば、そもそも多くの学生が「保護者に対応する自信がない」こと、そして「大人に対する不安」を持っていることが示されており、現場に入職した後の保育者自身もそのように自覚している⁴⁾。こうした大人の存在、すなわち保護者自身に対する、或いは保護者対応に対する不安感が、保護者支援の印象を困難なものとしてきた歴史がある。ゆえに、本研究で示された「子どもの発達理解」や「入職後の経験」「コミュニケーション力」といった点が、リーダーとなっても「不安感」と共に存在するのであろう。しかし本研究の予備調査によると、勤務年数が上昇するにつれてコミュニケーションへの不安が減少する傾向が示されており、離職率も下降している。

また、保育に自信を持って取り組む理由の第1位には、「経験年数を積み重ねたから」が挙げられており、保育者にとって、離職せず経験を重ねることが保育に自信を持つことにもなっている。

以上、本研究の結果を踏まえると、リーダー保育士が離職することなく勤務年数を重ねる事さえできれば、「子どもの発達理解」「コミュニケーション力」「入職後の経験」への課題を解決に導き、不安感なく保護者支援を実現できる可能性が示された。だとすれば、離職回避の視点から見た保護者支援の実現を現場が意識することは、保育業界において非常に意義があると考えられる。

【今後の課題】

待機児問題が落ち着きを見せ、保育の質が改めて問われる現代における今後の課題としては、リーダー保育士を含む現場の保育士が、離職することなく勤務年数を重ねることである。これが保育の質や保護者支援における課題を解決する糸口になる。だからこそ、離職回避の視点から保護者支援を実現する意識を現場に浸透させることも、今後の課題となろう。

【参考文献】

- 1) 亀崎美沙子: 2保育相談支援の困難性に関する要因の検討。サクセス保育・幼児教育研究懸賞論文 2015; 1:1-11
- 2) 岸本美紀: 保育者が保護者支援で抱える困難感の内容と構造。岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要 2019; 52: 39-46
- 3) 田崎優里他: 保護者支援領域における課題と展望。長崎女子短期大学紀要 2021; 47: 30-34
- 4) 加賀谷崇文他: 保護者支援のできる保育者養成に関する研究。子育て研究 2015; 5: 30-40

幼保連携型認定こども園における鍵盤ハーモニカを用いた音遊びの実践

稲生涼子 (早稲田大学 教育・総合科学学術院 教育学部)

1. 研究の動機と目的

『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説音楽編』では、「A 表現」の器楽分野で使用する旋律楽器について、「第 4 章 指導計画の作成と内容の取扱い」の「2 内容の取扱いと指導上の配慮事項」に「イ 第 1 学年及び第 2 学年で取り上げる旋律楽器は、オルガン、鍵盤ハーモニカなどの中から児童や学校の実態を考慮して選択すること。」と記されている (下線部は筆者による)。鍵盤ハーモニカの使用は、学習指導要領上では旋律楽器の一候補で、義務づけられているわけではないものの、検定教科書では、小学校 1 年生から鍵盤ハーモニカを用いた学習内容が掲載されている。実際の現場では、多くの児童が小学 1 年生から鍵盤ハーモニカを個人所有している現状にある。一方、幼稚園や保育園、認定こども園でも使用するケースも少なくない。

沖田 (2021) ¹⁾は、岐阜県内の私立幼稚園 98 園を対象に鍵盤ハーモニカに関するアンケート調査を実施している。アンケートでは、「指導が難しさを感じるか」と聞いているが、結果「難しいと感じる」という回答は、67%になっている。その理由は、例えば、「座奏から立奏への移行の難しさ」、「理解力や器用さの個人差、一斉指導に起因する難しさ」、「指使いを定着させる難しさ」、「鍵盤ハーモニカの演奏ならではの特有の難しさ」、「音階と鍵盤を一致させる難しさ」等、技能面を向上させる観点からの課題が挙げられている。

そして、保幼小接続の観点から、小学校における鍵盤ハーモニカの取扱いを概観すると、実は小学校でも技能面の向上を目指す指導が主流となっている。このことに鑑みても、小学校段階での技能面の向上にスムーズに移行できるよう、幼児期段階における取組を検討していくことの重要性が垣間見える。

しかし、幼児期における技能面の向上の重要性と、小学校におけるそれとは、度合いは必ずしも等しくはない。例えば幼児期に鍵盤ハーモニカを用いた実践を行う場合、いきなり技能面の指導から始めるのではなく、それを円滑に開始できるようにするためにも、自分なりに様々な表現を創出することを目指す遊びの観点からのアプローチも重要である。そのような遊びは、将来的に小学校で楽曲を鍵盤ハーモニカで演奏する際の表現の幅を広げることが期待される。文部科学省 (2024) ²⁾では、幼児教育において遊びを通して小学校以降の学びの芽生えを培うことが重要と示されている。そのため、本発表では、許可が得られた幼保連携型認定こども園である A こども園の 5 歳児を対象に実施した、鍵盤ハーモニカを用いた音遊びの実践を通して、様々な音に対す

る気づきやその気づきに基づく表現を思索する幼児の姿を考察する。

2. 鍵盤ハーモニカ指導の状況と本実践の概要

2. 1. A こども園での鍵盤ハーモニカ指導の状況

A こども園は、幼稚園から 2020 年に幼保連携型認定こども園へ完全移行している。鍵盤ハーモニカは、A こども園になる前の幼稚園の頃から指導されており、コロナ渦になる前までは、年中である 4 歳児から鍵盤ハーモニカの指導が行われていた。本実践を行った A こども園で「なぜ鍵盤ハーモニカを用いて合奏を行っているのか」と保育教諭に質問したところ、「小学校で使用するから、そこで困らないようにするため」とのことだった。しかし、コロナ渦で鍵盤ハーモニカを実施できなくなったことや、その分、他の内容を増やしたことがきっかけで、現在は、鍵盤ハーモニカの指導を年長からとしている。その際、幼児は楽譜を読むのが難しいため、五線上に音符を書いて音を認識させるのではなく、鍵盤の位置と音名を一致させることで、演奏できるように指導しているとのことだった。また、鍵盤ハーモニカで練習した成果は、発表会などの行事で演奏することになっているとのことだった。

2. 2. 実践期間と対象人数

本実践の期間は、以下のとおりである。

第 1 回：2024 年 10 月 28 日 (月) 10:00～10:30

第 2 回：11 月 11 日 (月) 10:00～10:30

実践対象となる B クラス：21 名

2. 3. 本実践の概要

本実践は、A こども園の保育教諭とともに考案したものであり、許可が得られた 30 分の中で、実施させていただいた。ここでは、A こども園でよく歌われているという作詞：まどみちお、作曲：團伊玖磨による《ぞうさん》を通して、鍵盤ハーモニカで様々なゾウの鳴き声を表現することとした。

2. 4. 保幼小接続の観点から見た本実践の位置づけ

平成 29 年に公示された「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」、「幼保連携型こども園教育・保育要領」では、小学校教育との円滑な接続を図るよう努めることが明記されている。具体的には、幼児期の終わり頃には具体的にどのような姿として現れるかについて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として記されている。また、「小学校学習指導要領」においても、幼児期の教育から小学校教育に円滑に移行できるように、各教科等の指導においても「幼稚園教育要領等」に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること」が求められている。

さらに令和5年2月27日には、中央教育審議会初等中等教育分科会より審議まとめ「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」が公表されている。ここでは、より一層の幼児教育と小学校教育の幼保小が意識的に協働して、それらの「架け橋期」の教育を充実が求められている。さらには、「幼児教育の特性に関する認識の共有」として、「遊びを通した学びの教育的意義や効果の共通認識を図る」ことが今後、推奨されている。

本研究は、この遊びを通した学びに関し、鍵盤ハーモニカの指導の文脈において、自分なりに様々な表現の創出を可能とするような実践を考案の上、その効果の具体化を図り、それを基にした効果的な実践の考え方の広い普及を目指すものである。

3. 実践の様子・様々な表現の創出

1日目：

さまざまなゾウの様子が映っている写真を見せ、「今日は、ゾウに変身してみましょ」「大きなゾウさんのお鼻ってどれぐらい？」「小さなゾウさんのお鼻ってどれぐらい？」と問うと、子供たちは、鳴き声とともにゾウが鼻を高く上げる様子を真似し始める。大きなゾウの鼻は、手と腕を使い、大きく身振りを一人がし始めると、他の子供も真似をして身振りをし始める。すると、下記のような鳴き声を発する。

表1 ゾウの鳴きまねの様子

C1：「ふーう」

C1の子供を真似して他のCも「ふーう」

C1の発した声を真似して、他のCも真似をして発している。他に、「小さなゾウの鳴き声はどれぐらいかな？」という問いかけには、表1よりも小さく「ふーう」と発している。

その後1回、《ぞうさん》を歌った後に、「先ほど真似をしてみた小さなゾウさんは、どのような感じかな？」という問いかけを行ったところ、小さくて優しい声で歌うことを始める。その後、「大きいゾウさんはどんな感じかな？」という問いかけに、大きな声で歌うだけでなく、ピアノ伴奏に合わせて足踏みをして歌う。

表2 ピアノ伴奏に合わせた、大きいゾウを表現する足踏みの様子

C：ぞうさんぞうさんおはながながいのね（歌）
ドン ドン ドン ドン（足踏み）

また、《ぞうさん》は、歌詞の構造が呼びかけとこたえになっている。このことを利用し、「ぞうさんぞうさんおはながながいのね」という呼びかけに対し、子供たちに鍵盤ハーモニカでゾウの鳴きまねを促した。以下は、子供たち一人一人に鍵盤ハーモニカで鳴きまねをさせた例である。なお、鳴きまねにあたっては、どのようなゾウを表現しているか考えた上で、表現させている。

表3 鍵盤ハーモニカでのゾウの鳴きまねの様子

T：ぞうさんぞうさんおはながながいのね（歌）

C1：強い音でファー（へ音）

C2：強い音でドーレー（1点ハ音と1点ニ音）

「どのようなゾウの鳴き声ことができましたか」という問いかけをしたところ、C1は、ファー（へ音）と大きな息を吹き込んで音を奏でて、「大きくて強い力持ちで食いしん坊なゾウさん」と述べていた。また、C2は、ドーレー（1点ハ音と1点ニ音）を「元気なゾウ」と述べていた。

2日目：

1日目を踏まえ、ピアノで1点ハ音より低い音を使い伴奏をしながら、「大きなゾウになってみましょ」と伝えと、子供たちは、大きな身振りと「ドンドン」という大きな足踏みで表現している。また、1点ハ音より高い音を伴奏しながら、「赤ちゃんのぞうさんでかわいくて小さなゾウさんになってみましょ」と伝えと、身振りや歩幅を小さくして表現している。

次に、1日目と同様に「大きなゾウさんならどのような鳴き声？」と問いかけ、鍵盤ハーモニカでの表現を促したところ、ほとんどの子供たちは、1点ハ音より低い音を奏でていた。また、「赤ちゃんのゾウ（小さなゾウ）ならどのような鳴き声？」という問いかけには、ほとんどの子供が1点ハ音よりも高い音を吹き、少し小さく吹く傾向にあった。

4. 小括

特に、鍵盤ハーモニカで大きなゾウを表現する場合、1日目は、一人の子供が1点ハ音より低い音で表現していたのに対し、2日目には、全ての子供が1点ハ音より低い音で表現していた。そして、1日目には見られなかった1点ハ音より高い音で小さなゾウを表現する姿が見られた。この変化は、1点ハ音よりも低いピアノの音に合わせて、大きなゾウを表現したり、あるいは1点ハ音より高いピアノの音に合わせて、小さなゾウを表現した後に生じたものであり、この活動による影響と考えられる。発表では、事例の詳細を紹介するとともに、この1日目から2日目の表現の変化をさらに深耕する。

【倫理的配慮】

本研究では、個人情報の取得はしておらず、所属機関による倫理審査を必要としない。また、実践についてはAこども園の許可を得た上で行っており、Aこども園の保育教諭立ち合いのもと、対象となる子供達への教育的影響にも配慮しながら実践されたものである。

【主な引用文献】

- (1) 沖田久美子 (2021) 幼稚園における鍵盤ハーモニカの指導法に関する調査研究：岐阜県内の幼稚園の指導法を手掛かりに。岐阜大学教育学部研究報告。人文科学, 69(2). 63-72.
- (2) 文部科学省 (2024) 幼児教育と小学校教育がつながるってどうということ？幼児教育と小学校教育の円滑な接続のための参考資料。東洋館出版社。3.

子どもの表現を捉える観点の同異

—小学校教師と保育者の比較から—

○小室明久（東京家政大学家政学部） 倉畑萌（中部学院大学短期大学部）

はじめに

子どもの表現活動は、幼児教育と初等教育のいずれにおいても重要な教育活動として捉えられている。教科や活動の枠組みをこえ、教師や保育者は日々の子どもの表現をさまざまな観点から見ているともいえよう。しかし、幼児教育と初等教育において、子どもの表現に対する教育者の視点や評価基準には違いが生じている。

幼児教育と初等教育の連携は近年ますます重要視されている。文部科学省が示すように、幼児期の特性を踏まえつつ、初等教育への移行をスムーズに行うための連携は、子どもの健全な発達を支える上で欠かせない課題である。幼小連携の実現には、教育者が子どもの表現にどのような価値を見出し、どのように支援するかについて、段階を超えて相互理解を深めることが求められる。

幼児教育では、子どもの主体性や自発性、意欲を重視し、子どもの内面に働きかけるアプローチを取る傾向がある。一方で、初等教育でも子どもの主体性といった点は重視されているが、学習目標の達成や計画的な学びの実施によって、表現活動においても教師の意図的な関わりが大きな役割を果たす。こうした教育の違いについて、子どもの表現に対する捉え方にどのような影響を与えるのかを探ることは、幼小連携の観点を広げることにつながるといえよう。

先行研究

野口ら（2007）は教師が実践を語る際に用いる語に着目した。幼稚園及び小学校教師が用いる語の意味についての比較検討から、幼稚園と小学校の教師の持つ各々の実践知の特徴的様相として3点挙げている。まず、教師と子どもとの関係性である。そして、主導性の所在及び指導と計画と子ども同士の関係性である。野口らは子どもの主体性や自発性、意欲を重視するという価値観については幼稚園と小学校の共通点として挙げている一方、幼稚園教師は、保育内容と活動に関してあくまで子ども主導で展開されることを重視している。さらに、教師による子どもへの直接の指導、知識の伝達という役割を担うのは小学校教師に多いことを指摘している。

香月（2022）は造形活動における子どもと保育者の関わりを分析した結果、子ども達が主体的に取り

組む姿になるよう保育者が身体メッセージを決定していくことが重要であると述べている。こうした幼児教育における実践知は野口らの論と重なる一方で、発達段階や子どもの特性、園や学校など場に応じて望ましいとされる関わり方それ自体が異なる場面もある。例えば、小学校教師との比較では、学習目標の達成を重視する視点と、自己表現や主体性を重視する視点の間に捉え方の差が生じる。

また、香月の論は特定の活動下における保育者の望ましい関わり方を決定している点に課題があるといえる。保育者ないしは教師が望ましいとする関わり方は、活動内容や子どもたちの状況に応じて柔軟に変化する。望ましい関わりのみを捉えるのではなく、その上で保育者や教師が望ましいと意図した行動の背後にある文脈をも検討する必要がある。

こうした視点を踏まえ、保育者の関わりと、教師の関わりの間にある共通点や異なる点を詳細に捉えていくことが重要である。中坪（2014）は、子どもの主体性を重視した活動と保育者・教師の意図に基づく活動の接点を探る議論において、それぞれの学問領域や実践の固有性を超えた相互の検討が、保育学と教育学の間の新たな対話を引き起こす可能性を指摘している。それぞれのアプローチがどのように補完し合い、新たな価値を生み出す可能性があるのかについて、検討していく。

研究目的

本研究では、保育者と小学校教師に同一の保育場面の録画映像を提示し、インタビューを実施した。この方法により、幼児教育の保育者と初等教育の教師がそれぞれの視点から子どもの表現をどのように評価し、どのような価値を見出すかを比較分析する。また、その過程で浮かび上がる相違点だけでなく、共通点や重なる視点にも注目し、保育と教育の双方において活用可能な新たな観点を提示する。

研究方法

本研究では、A 子ども園において保育活動を実施した。この活動では、子どもたちが身近材料を用いて「水族館」を作る過程を観察し、その様子を記録した動画を作成した。

動画編集は、第一筆者と第二筆者によって行い、全体の長さを10分28秒にまとめた。映像は水族館

づくりの中で見られた「水族館に行く手段」としての「駅」や「線路」を作っている場面を用いた。また、子ども同士や子どもと保育者との話し合いを含めた映像にした。

動画の編集後、小学校教師 2 名と保育者 12 名に対して動画の閲覧と動画の中で印象に残った点や子どもの表現に対して感じたことについて紙面にて回答を得た。その上で、担当保育者及び小学校教師にはインタビューを実施した。インタビューはオンライン形式で行い、各教師に対して動画の中で印象に残った場面や、子どもの「表現」に対する評価の観点について尋ねた。インタビューでは、半構造化インタビューで教師の意見を引き出しつつ、保育活動における表現に対する教師の見解を深く探ることを目的とした。

担当保育者 1 名を含む全 12 名の当該こども園の保育者には動画の視聴及び紙面にてインタビューで用いた同様の項目について回答を求めた。そして、インタビュー及び紙面調査内容から、保育者と小学校教師の観点の共通点および相違点を考察した。

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研究倫理委員会にて承認されている（承認番号：C23-0002-3）。研究対象者及びその保護者には紙面にて研究の目的・方法・個人情報の取扱い等について説明を行った上で、同意を得られた者についてのみ分析を行った。

アンケートおよびインタビュー結果（保育者）

こども園の保育者からは、作るだけでなく、自分の考えや仲間と伝え合う行為も表現と捉える保育者が 6 名いた。また、遊びの展開については①子どもと「話し合って」進める②「保育者自身も主体的」に活動に関わっていく③子どもの考えをより実現できる物的な「環境を整える」という大きく 3 つの回答が得られた。回答から、子どもの表現を包括的に捉え、それを支えるために保育者自身が積極的に関わり、人的・物的な環境を構築しようとする姿勢がうかがえた。

アンケートおよびインタビュー結果（教師）

小学校教師へのアンケートおよびインタビューからは幼児の活動場面の特徴について意見が挙がった。「発泡スチロールのくずを雪に見立てて瞬時に降らせる子どもの行為」に着目し、「考える前に自然に動いてしまう感じ」が子どもの表現において重要だと述べていた。一方で、こうした表現が「行為・過程を含むもの」として捉えられる中、授業での「成果物としての形」と「表現行為の過程」を踏まえて評価していく初等教育と、それとは異なる幼児教育の差について言及していた。

総合考察

小学校教師と保育者を比較した際に幼児教育の場面では、「この活動でこういう観点を評価する」と明示された基準が小学校よりも比較的柔軟であるため、子どもが極端に“脱線”しても肯定しやすいという特徴が示唆された。小学校教師からのアンケート回答には、成績評価に縛られすぎることなく、子どもの考えを自由に展開させることの重要性を指摘する意見が見られる。これには、子どもの発想や主体性を重視する姿勢が反映されている。一方、小学校では単元ごとの学習目標が設定されており、「今回の授業で達成すべきこと」が子どもの活動のある程度方向づける。子どもたちの主体性を尊重しながらも目標を意識せざるを得ないという初等教育特有の制約が確認できた。

また、小学校教師と保育者からは「遊びの中で想定を超える子どもの姿にこそ価値を見出す」という意見が指摘された。とくに造形活動のような場面では「子どもの予想外の発想」によって教師自身も刺激を受けるといことが言及された。実際の活動場面において、幼児教育では予想外の子どもの言動や保育者が想定していない遊びに子ども自身が発展させていくことはよくある。そして保育者はそれらを受容する傾向が強く、小学校では学習場面として一定の目標・計画に沿う必要も生じるという差異が明確化した。

本研究の課題

本研究では少数の対象者となったため、得られた知見が異なる地域や園・学校文化にも同様に適用されるかについては検証の余地がある。今後は小学校教師や保育者の人数・背景を拡大し、捉えていく必要があるといえよう。

註

1. 野口隆子ほか（2007）「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究 幼稚園・小学校比較による分析」、『教育心理学研究』55 巻 4 号、日本教育心理学会、pp. 457-468.
2. 香月欣浩（2022）「造形活動における望ましい子どもと保育者の関わり」、『美術教育学研究』54 巻、大学美術教育学会、pp. 65-72.
3. 中坪史典（2014）「保育者・教師の感情の表出と抑制から考える保育学と教育学の間」、『教育学研究』81 巻 4 号、日本教育学会、pp. 436-447.

付記

本研究は JSPS 科研費 22K02673 の助成を受けたものです。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力をいただいたこども園および小学校の先生方に深く感謝申し上げます。

幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿を手掛かりにした幼保小接続期の展開

—スタートカリキュラム映像教材作成に至るまで—

鈴木美佐緒 (宮城教育大学 教育学部)

【目的】

これまで、国の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続期の在り方に関する調査研究」や「不登校に関する調査研究」などにおいて、幼児期の教育から小学校教育へ移行する接続期にある子供は、その発達や学びが連続したものとなっているにもかかわらず、双方のカリキュラムの構成原理や指導方法等の違いが起因となり、戸惑いや悩みを抱え込むなど、学校生活や成長に支障をきたすことが懸念され、幼児教育と小学校教育の円滑な接続の必要性が指摘されてきた。残念ながら、直近の幼児教育実態調査などの結果を見る限り、幼保小の教員が子供の発達を長期的視点で捉え、互いのカリキュラムや指導方法について理解を深めるには至っていないことが分かる。

そこで、幼保小の若手教員が幼保小の接続期における子供の成長を切れ目なく支え、子供の資質・能力を育むために取り組んだ次の二点の実践について示す。

- 幼保小の若手教員が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりとしながら、接続期の新たなカリキュラムの構想に取り組んだ実践。
- 小学校において、若手教員が接続期の新たなカリキュラムを展開する中で、子供への関わり方や環境構成の工夫に取り組んだ実践。

【方法】

接続期の新たなカリキュラム作成メンバー

小学校教諭A (勤務年数 9 年)、幼稚園教諭B (勤務年数 8 年)、小学校 1 年生の保護者である小学校教諭 (勤務年数 1 4 年)、保育所勤務経験のある小学校教諭 D (勤務年数 2 年)、筆者。

接続期の新たなカリキュラムの構想

(1) 従来のスタートカリキュラムの問題点

- ①入学当初の小学校の生活が幼稚園や保育所での遊びや生活を踏まえたものとなっていないため、登校をしづる子供たちが見られる。
- ②複数の異なる幼稚園や保育所から入学してくるため、子供たちは進んで交流する機会をもとせず、一人である子供が多い。
- ③各活動が 45 分に区切られているため、子供たちは、切り替えがうまくいかずに戸惑っていることが多い。

(2) 問題点を克服する

- ①教師が子供に活動を押し付けるのではなく、幼稚園や保育所で行われてきた活動を取り入れるなど、子供たちの既存の経験を引き出し、幼稚園や保育所で培った力を発揮できるようにする。
- ②子供同士の交流の機会を増やすために、個から集

団へ広がっていく活動づくりを行う。

- ③子供たちの幼稚園や保育所での遊びや生活のリズムを大切にするとともに、個に応じた支援ができるように、モジュールや 2 時間続きの学習活動を取り入れる。

【倫理的配慮】

本研究参加者には、研究の目的、方法、参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、及び、個人情報の保護について、文書と口頭で説明を行い、書面にて同意を得た。

【結果】

幼保小の教員が協働で幼児教育の意義や価値を具体的な子供の姿を通して理解を深めたことで、改めて幼保小の接続期にある子供の学びは、遊びを通して学ぶという幼児教育の特性の理解が土台にあって推進されるものであることを再確認できた。

(3) 接続期の新たなカリキュラム (A 小学校)

①幼稚園や保育所で培った力を発揮できる活動

幼稚園や保育所で行ってきた歌や遊びを取り入れて楽しみながら学ぶことができる以下の活動を『にじいろタイム』と称し、朝の会に続けて実施することにした。

- ・ペアになって運動遊び
- ・歌を歌いながらリズム遊び
- ・学校探検に興味を持たせるための学校クイズ
- ・絵本や紙芝居の読み聞かせ等

②個から集団へ広がっていく活動の場づくり

子供たちが学校に登校後、好きな遊びを選択し、自由に遊ぶことができる『にじいろ広場』を設け、友達との交流が自然に生起するような場づくりを行うことにした。

- ③幼稚園や保育所での遊びや生活のリズムを大切に学習活動



写真1 友達と活動の場をつくっていく子供たち



写真2 D教諭がクラスのキャラクターを使用して子供たちに考えさせる活動

入学したばかりの子供の実態は様々であるため、個に応じた支援ができるように、入学式後2週間はモジュールあるいは2時間続きの学習活動を毎日行い、子供の実態を把握しながら45分の教科学習につなげていくことにした。

週のねらい	・友達や先生と関わる活動を通して、出会いの喜びや学校の楽しさを感じることができる。① ・朝の用意やトイレの使い方など、基本的な生活様式を理解する。② ・基本的な生活習慣を身に付け、用意等を自分で行う力③ ・学園生活への期待感を持ち、やってみようとする意欲④			
1週間の概観	・基本的生活習慣を身に付け、用意等を自分で行う力③ ・学園生活への期待感を持ち、やってみようとする意欲④			
日付	4月8日(月)	4月9日(火)	4月10日(水)	4月11日(木)
行事等	入学式	短縮4校時間	給食開始	(学力検査)
10の姿	(1)(3)(4)(5)(9)	(1)(2)(3)(4)(5)(9)	(1)(3)(4)(5)(6)(8)(9)	(1)(2)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9)
内容	※② 朝の会の前の遊び活動 ※③ Oにいろいろタイム ※④ 遊びの要素を取り入れた学習活動	O先生の名前 O朝の会 Oにいろいろタイム O学校探検 O教室や学校の約束 Oもしもの時の動き方 O自己紹介	O朝の会 Oにいろいろタイム O学校探検 O正しい姿勢と正しい聞き方 O教室や学校の約束 Oもしもの時の動き方 O自己紹介	O朝の会 Oにいろいろタイム O学校探検 O正しい姿勢と正しい聞き方 O教室や学校の約束 Oもしもの時の動き方 O自己紹介

図1 10の姿を手掛かりとして作成した接続期カリキュラム

【考察】

本稿では、次の二点の実践を取り上げた。

幼保小の若手教員が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりとしながら、接続期の新たなカリキュラムの構想に取り組んだ実践

〔若手教員の感想〕

○A教諭：「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を手掛かりに、幼保小の教員がカリキュラムを構想したことで、幼児期の遊びへの興味・関心が、就学後の学習活動にスムーズに接続することが大事だということに改めて気付くことができました。今後は、定期的な幼保小研修会や教育実践の共有を積極的に行っていきたい。

○B教諭：幼保小の教員が共通の理解を持ち、子供の成長を中心に捉えたカリキュラムを作成したことで、子供の資質・能力を視野に入れ、ねらいを明確にししながら学習活動を行うことができた。今後は、個に応じた指導・支援を継続していきたい。

小学校において、若手教員が接続期の新たなカリキュラムを展開する中で、子供への関わり方や環境の構成の工夫に取り組んだ実践

〔若手教員の感想〕

○C教諭：子どもたちが安心して学び、挑戦できるような環境を整え、弾力的な時間配分をしたことで、子供たちが自立し、意欲的に学び、言葉や表現を豊かにしていくことができた。今後は、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を手掛かりにし、子供たち一人一人の多様なニーズに応える学習を実現していきたい。

○D教諭：幼保小の教員が互いの経験と知識を共有したことで、より豊かな教育環境を創出することができた。今後は、教室のレイアウトを変えて、オープンディスカッションエリアや静かな読書コーナーを設けることで、子供たちの様々な学習スタイルに対応できるようにしていきたい。

子供の成長を中心に据えたカリキュラムを作成したことで、子供たちは学びの連続性を保ち、必要とするスキルや知識を習得していくことができた。また、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を手掛かりにしたことで、幼保小の若手教員は、幼保小の接続期にある子供たちが、これまでどのように育ってきたのか、これからどのように育っていくのかについて、これまで以上に関心をもち、幼児教育と小学校教育を連続性・一貫性のあるものとして捉えるようになった。

そこで、これらの実践を踏まえて、幼保小の接続期における子供の成長を切れ目なく支え、子供の資質・能力を育むための幼保小接続期の映像教材を作成し、仙台市内の研修会で披露した。

参考文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『発達や学びをつなぐ』スタートカリキュラム導入・実践の手引き (2019)
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『幼児期から児童期への教育』ひかりのくに平成17年(2005)年2月
- 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会一審議経過報告一」令和4(2022)年3月31日
- 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き(初版)令和3(2022)年3月
- 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引きの参考資料(初版)『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を手掛かりに、幼保小の先生と一緒に子供の姿から話し合おう」令和3(2022)年3月

スウェーデンの幼小連携制度に関する地方自治体間比較

矢崎桂一郎 (国立教育政策研究所)

【目的】

2000 年代以降、日本において、教育改革の一環としての幼児教育の振興と小1 プロブレムの予防という 2 つの観点から、幼小連携接続に対する関心が高まっている (福元, 2014)。さらに近年では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の正しい理解に基づき、多様性を考慮した上ですべての子どもの学びや生活の基盤を育む「幼保小の架け橋プログラム」が実施されているなど、関心は一段と高まりを見せている (文部科学省, 2023)。地方自治体を中心に園や小学校の教職員、子ども、保護者、研修講師、地域住民といったマルチステークホルダーの声を踏まえた幼小連携接続の重要性も示されている (一前他, 2021)。

ここで海外に目を転じると、幼小連携接続について積極的に取り組んできた国としてスウェーデンが挙げられる。国際機関による調査では、スウェーデンが幼児教育と義務教育の完全統合を達成した要因として、コミュニティ (日本でいうところの市町村) が主導となって就学前学校と基礎学校に対する責任を一括して担うようになったことが挙げられている (Kaga, Bennett, & Moss, 2010)。また、子どもの発達と学習の連続性を保障するために、子どもや教職員、保護者といった異なるステークホルダーの参加が実現されていることが示されている (OECD, 2017)。このように、地方自治体が制度の中心である点や多様なステークホルダーが参加する点などにおいて、日本の目指すところを鑑みるにスウェーデンの取り組みは参考に値すると考えられる。

矢崎 (2022a) は、スウェーデンにおける 37 のコミュニティの指針の計量テキスト分析を通じ、同国の幼小連携接続に関するコミュニティの全体像を検討している。その結果、コミュニティが幼小連携接続に関して重視している 4 つのアジェンダを特定している：

- ① 連携体制づくり
- ② 子どもの育ちや学びの接続
- ③ 特別な支援や配慮の必要な子どもへの対応
- ④ 情報の機密性への対応

コミュニティ全体の一定の様相は明らかになった一方で、定量的な分析手法を用いたことから、コミュニティごとの差異や共通性などについては十分に触れることができていない。スウェーデンでは教育分野におけるコミュニティへの地方分権が進んでいるため、実際の教育制度・政策のあり方はコミュニティによって異なるであろうことが予想される。

また、矢崎 (2022a) が特定したアジェンダの 1 つである「子どもの育ちや学びの接続」を検討する際、ウプサラ (Uppsala) 市の指針のなかで示唆されていたように、子どもが移行期における主体的な参加者として位置づけられ、子どもの視点が尊重されている点についても注目しておきたい。スウェーデンでは子どもの参加や意見表明権など子どもの権利が伝統的に尊重され

(白石・水野, 2013)、幼小連携接続の分野においても同様に尊重されていることから (矢崎, 2022b)、本発表では、移行期における子どもの視点についてはとりわけ丁寧に検討する必要があると考える。実際、中央政府の幼小連携接続に関する方針では、子どもの最善の利益や子どもの声といった権利の保障が理念として掲げられており、子どもの視点が尊重されていることが明らかとなっている (矢崎, 2023)。しかしながら、矢崎 (2022a) が検討した幼小連携接続に関するコミュニティの全体像においては、子どもの視点については示唆にとどまり、アジェンダとして十分に捉えることはできなかった。

以上の課題を踏まえると、コミュニティの全体的な様相に加え、個々のコミュニティの様相を捉える視座としてコミュニティ同士を比較することにより、コミュニティごとの差異や共通性について検討することができると考える。また、それに伴い、個々のコミュニティの様相がある程度前景化されることによって、特に重要な概念となると思われる、子どもの視点について浮かび上がってくるであろうことが期待される。そこで、本発表では、矢崎 (2022a) にて扱った 37 のコミュニティの指針を定性的に比較分析し、スウェーデンの幼小連携接続に関するコミュニティごとの差異や共通性を明らかにすることを目的とする。

【方法】

調査対象と調査方法

スウェーデンに 290 存在するすべてのコミュニティを対象として、市役所の教育分野を管轄する部署に対し、次に掲げる 2 点の質問について電子メールにて問い合わせ、回答を依頼した。

- ・ 幼小連携接続に関して、コミュニティ独自で明文化した指針を作成しているか
- ・ 作成している場合は、指針の内容を教えてください

調査依頼のメールは 2020 年 11 月から 12 月にかけて送信し、2021 年 3 月までに回答の返信があったコミュニティのみを調査対象とした。問い合わせた 290 のコミュニティのうち、83 のコミュニティから回答の返信が得られた (回答率はおおよそ 28.6%)。回答が得られた 83 のコミュニティのうち、37 のコミュニティでは独自で作成した指針を設定していた (おおよそ 44.6%)。そこで、独自に指針を作成している 37 のコミュニティについて、それぞれの指針 (合計 37) を分析対象のデータとした。

データ分析の方法

分析対象の 37 のコミュニティの幼小連携接続に関する指針について、佐藤 (2008) による質的データの分析手法を参照し、記述内容の定性的な比較分析を行う。まず、比較の際の観点として、コミュニティ全体の様相を

検討した矢崎 (2022a) にて特定された 4 つのアジェンダ、すなわち、

- ① 連携体制づくり
- ② 子どもの育ちや学びの接続
- ③ 特別な支援や配慮の必要な子どもへの対応
- ④ 情報の機密性への対応

を採用する。なぜなら、コミュニティ間の比較分析を行う際、各コミュニティの特徴的な部分や相互に類似した部分を指摘するには、コミュニティの一般的・平均的な姿との差異や共通点に着目することが有効であると考えられるためである。コミュニティの一般的・平均的な姿の代表値として、矢崎 (2022a) にてコミュニティ全体の様相を検討した際に特定された 4 つのアジェンダが最も適していると考えられる。

次に、実際に 37 のコミュニティの指針の記述内容をコーディング (佐藤, 2008) によって分析していく。それぞれの指針の記述を意味内容単位で区切って抽出し、内容の特徴を表す適切な名称をつけて記述内容をコード化する。上記の幼小連携接続に関する 4 つのアジェンダをそれぞれ 4 つのカテゴリーとしたうえで、コードに応じて適切なカテゴリーへと分類していく。その際、カテゴリー内のコードが膨大となり、複数のカテゴリーに分けることが適当であると判断される場合は、適宜サブカテゴリーを作成する。また、いずれのカテゴリーにも分類できないコードが生成された場合は、適宜カテゴリーを新たに作成して分類し直すことにする。

【倫理的配慮】

本発表にて利用するデータは、スウェーデンの地方自治体であるコミュニティが公表している公的文書であるため、倫理的配慮等の手続きは必要ないと考えられるが、調査の依頼は研究に利用し公表することを伝えたうえで実施し、調査対象としたコミュニティからはすべて許諾を得ている。

【結果と考察】

37 のコミュニティそれぞれの指針について、指針の記述から生成されたコードは、コミュニティによってコード数そのものの多寡や、カテゴリー別の割合のばらつきはあるものの、概ね 4 つのカテゴリーへと分類することができた。このことから、独自に指針を作成している 37 のコミュニティのいずれにおいても、指針の記述内容自体は概してコミュニティの全体像、つまり一般的・平均的な姿に近似していることがうかがえる。今回調査対象となった 37 のコミュニティは、独自に指針を作成しているとはいえ、記述内容を分析すると、幼小連携接続に関して重要視している課題、すなわちアジェンダについては、基本的には類似しているとみなすことができると考えられる。

ただし、すべてのコミュニティが全く同じアジェンダを提示しているわけではないことについても言及しておきたい。一例を取り上げてみると、冒頭にて触れたウプサラ (Uppsala) 市の指針からは「子ども自身の意見表明」というコードが生成されたが、このコードは、カテゴリー「連携体制づくり」といった移行期の取組や組

織の協力関係や、カテゴリー「子どもの育ちや学びの接続」といった移行期における教育内容や方法の接続など、既存のカテゴリーには分類しがたい。また、マルメ (Malmö) 市の指針からは「子どもの参加」という、コードが生成されたが、同様に既存のカテゴリーには分類しがたい。「子ども自身の意見表明」や「子どもの参加」などはまさしく、子どもの権利そのものである。このことは、子どもの権利を尊重するスウェーデンの伝統 (白石・水野, 2013) や、中央政府の幼小連携接続に関する方針に理念として掲げられている子どもの権利の保障 (矢崎, 2023) と符合する。そこで、新たにカテゴリー「子どもの権利の保障」を設定し、このカテゴリーに関連するコードをまとめ直すことにした。

【総合考察】

本発表の目的は、矢崎 (2022a) にて扱った 37 のコミュニティの指針を定性的に比較分析し、スウェーデンの幼小連携接続に関するコミュニティごとの差異や共通性を明らかにすることであった。

37 のコミュニティの指針の記述内容のコーディングを通じて、矢崎 (2022a) にて特定された 4 つのアジェンダに加え、「子どもの権利の保障」を新たなカテゴリーとして設定し、以下の 5 つのカテゴリーを、幼小連携接続に関するコミュニティの比較の際の観点としてまとめることができた。

- ① 連携体制づくり
- ② 子どもの育ちや学びの接続
- ③ 特別な支援や配慮の必要な子どもへの対応
- ④ 情報の機密性への対応
- ⑤ 子どもの権利の保障

①～④については、37 のコミュニティにほぼ共通して見られたことから、コミュニティの共通性としてみなすことができるだろう。これに対し、⑤「子どもの権利の保障」については、言及しているコミュニティと言及していないコミュニティが存在していることから、コミュニティごとの差異としてみなすことができるだろう。

ただし、子どもの権利の保障について言及していないコミュニティについて、指針に記述されていないという事実のみを取り上げ、子どもの権利の保障に関しては軽視しているのだと早計するのは、事実誤認を含みかねないことに加え、そもそも本発表の本意ではないことに留意されたい。実際、先述したように、スウェーデンでは、国家単位で子どもの権利の尊重が一般的にも、幼小連携接続の分野においても取り組まれていることがわかっている。本発表にて子どもの権利の保障について言及していないコミュニティでも、単に指針に記述されていないだけで、記述するまでもない「常識」であったり、実践現場にて不文律的に取り組まれている可能性も残されている。この点については、観察やインタビューといった現地調査によって明らかにされることを待ちたい。本発表にて強調したい点はむしろ、子どもの権利の保障を通じて幼小連携接続における子どもの視点の尊重について取り組んでいる事例が、コミュニティ単位で存在することが明らかとなったという点である。

遊びを通して学ぶ就学前の子どもの姿

—数の分解に着目して—

東尾晃世 (大阪教育大学教育学部)

1. 研究の背景及び目的と方法

小学校1年生では、加法、減法の場面に式に表したり、式を読み取ったりすることができるとともに、1位数の加法及びその逆の減法の計算ができるようにすることがねらいの一つとされている[1]。特に、和が10より大きい数になる加法及びその逆の減法は、「10とあといくつ」という数の見方を活用することが求められている[2]。

例えば「 $8+7$ 」においては、7を2と5に分解して8と2で10のまとまりを作る加数分解、8を5と3にわけて3と7で10を作る被加数分解、8を5と3、7を5と2に分解し、5と5で10を作る五二進法とよばれる考え方が存在する。いずれの方法においても、10までの数を分解する作業が必要である。10の補数については、その重要性が学校現場において共有され丁寧な指導がなされているが、所謂「繰り上がりのあるたし算」において苦戦する児童も多く、彼らは10の補数だけでなく、10までの数の分解に課題を抱えているのではないかと考えられる。

10までの数を学習し終えた段階で、10までの数の分解に係る調査(R5.5 府内公立小1年22人)を行ったところ、9問中8問において80%以上の正答率があり、一定の理解を得ている状況がうかがえた。一方、正答ではあるものの、図1のように○を描いて考える児童が一定数いること、○を描いても正答できない児童が数名いることが確認された。

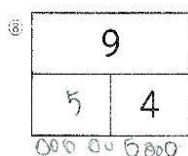


図1 児童の解答例

このことを「架け橋期」(5歳児から小学1年生)の枠組みで捉え直し、数の分解に係る就学前の「遊び」を充実させることができないかと考え、「遊び(教具)」を開発[3]した(以下、「遊び」と表記する)。

本研究の目的は、開発した「遊び」を通して学ぶ子どもの姿を検討することである。そのために、事前・事後調査を行い、結果分析を通して園児の変容を捉える。開発した遊びや調査問題については、後述する。

2. 倫理的配慮

本研究について、所属機関の倫理審査にて承認を得ている(承認番号23134)。配慮事項は以下の4点である。

1. 個人の権利擁護

園児が精神的苦痛を感じる事があれば無理強いしない。色、音等により身体的苦痛を感じる可能性があるため、担任との事前打ち合わせにより該当園児に配慮する。

2. 個人及び関係者への理解と同意

管理職及び担任には文書及び口頭にて説明し、同意を得る。保護者には管理職から文書及び口頭にて説明いただき、同意書への署名、提出を求める。園児には活動前に個別に確認し、同意を得る。

3. 個人の不利益及び名誉棄損の予測

「○○さん、間違っている」等の発言により精神的苦痛を感じる可能性があるため、その対応について事前に担任と打合せをするとともに、担任には活動の見守りを願う。

4. 書類、電子ファイルの管理及び廃棄

いずれも研究室鍵付き書庫にて保管する。USBメモリはパスワード付のものを使用し、パソコンはネットワークに接続されていない状態で使用する。10年間の保管後、シュレッダーと専用ソフトによるデータ消去を行う。

3. 遊びの実践

文部科学省(2016)は、幼児期は学びの芽生えの時期であり、園児は遊びを中心として頭も心も体も動かして、様々な対象と直接関わりながら総合的に学んでいると述べている[4]。

そこで、「園児が視覚的に捉えることができるもの頼りに、見えないものをイメージする」柳本・植田(2016)の教具「こつぶちゃん」(図2)[5]を参考にし、転がしたピン球が2部屋にわかれる「遊び」(図3)を開発した。遊びⅠはピン球が1つずつ順に転がり、遊びⅡは全てのピン球が同時に転がる特徴がある。

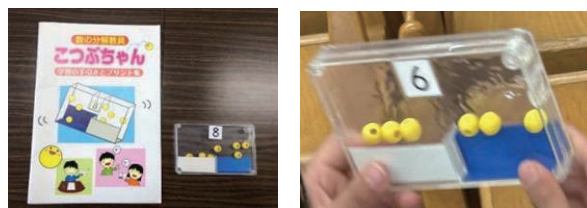


図2 こつぶちゃん(柳本・植田 2016)



図3 開発した「遊び」(左:遊びⅠ 右:遊びⅡ)

「遊び」の開発にあたっては、園児の身の回りにある

物を使用することにより、活動後に園児自身が遊びを発展させることができるよう工夫した。

実践では、ピン球が2つの部屋に入った時点で一方の部屋に壁を立て、見えなくなった方のピン球の数を園児に問うことを繰り返した。飽きずに楽しむことができるよう、ピン球を人や動物に見立てて「子どもたちがすべり台にやってきました」等、ストーリー性を持たせて活動を展開した。

なお、本実践は令和6年4月に5歳児37人を対象として行った。実践計画は、表1の通りである。

表1 実践計画

事前調査	教師または学生が園児とペアになり、「こつぶちゃん」を用いて5と6の分解(10パターン)について調査を行う。調査では、見えない方の数を園児がイメージして回答する。(所要時間は、園児1人につき5分程度)
遊びⅠ	滑り台(5の分解) 園児1人につき15分程度
遊びⅡ	ボーリング(6の分解) 園児1人につき15分程度
事後調査	事前調査と同じ

4. 「遊び」を通して学ぶ子どもの姿

表2, 3は事前・事後調査の結果を、正答との差に着目してまとめたものであり、次の3点の特徴を見出した。

1点目は、事後調査において正答±1以外の回答(主として点線囲み)のばらつきが少なくなったことである。

2点目は、正答±1(表2, 表3 太枠)と回答する園児数が事後調査で減少(全体数「5」のべ18人→5人, 全体数「6」のべ31人→25人)したことである。

表2 事前調査の結果

【事前調査】										
	5					6				
正答(見えていない数)	1	2	3	4		1	2	3	4	5
回答した人数(人)	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
正答+2	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
正答+1		1		1	1	3	4	4	4	
正答	34	29	29	30	32	30	25	28	29	
正答-1	3	3	7	3	3	2	4	3	3	
正答-2		3		1		1	3	1		
正答-3		1	1			1				
正答-4					1					1
正答-5				1				1		
正答-6				1			1			

表3 事後調査の結果

【事後調査】										
	5					6				
正答(見えていない数)	1	2	3	4		1	2	3	4	5
回答した人数(人)	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
正答+2								1		
正答+1				1	1	3	1			8
正答	36	36	34	36	32	30	29	34	28	
正答-1	1	1	2		2	3	3	3	1	
正答-2			1		1		1			
正答-3					1					
正答-4					1					
正答-5										
正答-6								2		

3点目は、正答±1と回答していた園児は、事後調査において、61%~83%の割合で正答できたことである。表4は事前調査において正答±1と回答した園児が、事後調

査においてどのように回答をしたかをまとめたものである。全体が「5」の場合は正答±1と回答した園児18人中15人(83.3%)、「6」の場合は31人中19人(61.2%)が正答となり、遊びを通して学ぶ一つの姿として捉えることができよう。

表4 事前調査において正答±1と回答する園児の事後調査における正誤人数

全体が「5」の場合										
正答	園児の回答	事前	事後							
1	0	0人	○	0人	×	0人				
	2	3人	○	2人	×	1人				
2	1	1人	○	1人	×	0人				
	3	3人	○	3人	×	0人				
3	2	0人	○	0人	×	0人				
	4	7人	○	6人	×	1人				
4	3	1人	○	0人	×	1人				
	5	3人	○	3人	×	0人				

全体が「6」の場合										
正答	園児の回答	事前	事後							
1	0	1人	○	1人	×	0人				
	2	3人	○	2人	×	1人				
2	1	3人	○	3人	×	0人				
	3	2人	○	2人	×	0人				
3	2	4人	○	2人	×	2人				
	4	4人	○	2人	×	2人				
4	3	4人	○	3人	×	1人				
	5	3人	○	2人	×	1人				
5	4	14人	○	2人	×	2人				
	6	3人	○	0人	×	3人				

5. 考察とまとめ

本研究において「遊び」を通して学ぶ子どもの姿として、3点の特徴を見出すことができた。それらの特徴から、園児自身が正答との差について気づきを得ることができたこと、正答±1の回答数の減少より、数の分解に対して注意深く判断するようになったこと、さらに事前調査で正答±1と回答した園児は正答に転移しやすいことがわかってきた。一方、全体数が「5」より「6」の方が正答に転移しにくいことから、「5」と「6」の間につまずきがあるのではないかということが示唆された。

今後はつまずきの様相を検討し、算数科で苦戦する子どもたちのきめ細かな支援へとつなげていきたい。

引用・参考文献

- [1] 文部科学省 (2018), 小学校学習指導要領解説算数編, 日本文教出版, p. 83.
- [2] 柳本朋子・植田由三子 (2016), 「10 までの数の分解」練習教具 こつぶちゃん 学習の手引きとプリント集, 新学社, p. 2.
- [3] 東尾晃世・藤田真依 (2024), 就学前の数の分解に関する「遊び」の開発—教育コラボレーション演習を通して, 大阪教育大学数学教育研究第53号, pp. 1-10.
- [4] 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター (2016), スタートカリキュラムスタートブックへ学びの芽生えから自覚的な学びへ
- [5] 上掲[2]

※本研究は、大阪教育大学令和5年度教育・研究活性化推進経費(代表 藤田真依)、科学研究費補助金の助成基盤研究(C)(課題番号 23K02364 代表 東尾晃世)の補助を受けている。

造形・音楽・身体表現を連携させた保育内容「表現」の指導法に関する研究（４）

—指導計画から発展させた表現活動について—

○滝沢ほだか 横田典子 山田悠莉（岡崎女子短期大学）

1. はじめに

筆者らは、2014 年より、保育者養成課程において、造形、音楽、身体表現の各分野を連携させ、学生が様々な表現方法を知り、総合的な表現活動を経験することができる保育内容「表現」の授業（以下、本授業）を実施し、改善を重ねている。これまで造形、音楽、身体表現の 3 分野が相互に繋がりをもつ授業設計と改善について研究を進め、授業を通して「製作（造形）で表現すること」「音楽で表現すること」「身体で表現すること」「自らの思いを様々な形で表現すること」に対する自信が高まることを明らかにしてきた（滝沢ら 2017, 2020, 2022）。また、授業成果発表に関する研究（山田ら 2018, 2019, 2024）、授業で活用している ICT の有効性について研究（滝沢ら 2019）、コロナ禍における動画での表現発表の可能性（山田ら 2021）、指導計画の立案に関する研究（横田ら 2017, 2018, 2020, 2023）を行い、本授業での実践を通して、分野の繋がりについて具体的に理解し、指導法への理解、指導計画へ反映させることが可能となったことを示してきた。

本研究は、2024 年度に行った授業を対象に、授業を受講した上で作成した分野を連携させた指導計画を元に、更なる表現活動への展開を学生がどのように考案したのかを明らかにすることを目的とする。併せて、これまでの研究で明らかとなった授業の効果が担保できているかどうかについても検証し、今後の授業改善に繋げることを目指す。

2. 造形・音楽・身体表現を連携させた授業設計の概要

2024 年度に実践した授業内容を表 1 に示す。新型コロナウイルス感染症が蔓延した 2020 年度より、対面授業だけでなく、遠隔授業も取り入れて授業運営を行っている。2024 年度は、全 15 回中、より効果的と考えられる後半に 1 回遠隔授業を設定する授業構成とした。また、本授業の特徴である総合的な表現を学生が学べるよう、★印のついた授業回は、分野間での繋がりを持つ構成とし、授業は、造形、音楽、身体表現を専門とする 3 名の教員がローテーション方式で担当した。

授業は、1 回目にオリエンテーションを行い、2 回目に基本的な知識理解を確認する筆記テストを実施、3 回目から 8 回目までは、各分野の学修を 2 回ずつ（計 6 回）を実施した。さらに 9～11 回目の対面授業では、分野の連携を理解した上で実践や指導法を学ぶための学修を、分野ごとに 1 回ずつ行った。また、9 回目からは、総合的な表現を学ぶため、3 分野を連携させた学修を展開し、12 回目には、学修成果を発表する表現発表会を実施、13 回目には実習での事例を元に考察を行い、14 回目に遠隔課題として分野を連携させた指導計画の立案を行った上で、15 回目に発展的な表現活動を考案した。

表 1 2024 年度授業構成

回	形態	内容
1	対面	オリエンテーション
2	対面	筆記試験：保育内容「表現」について
3	対面	造形①（手作り楽器制作★）
4	対面	音楽①（手作り楽器を用いた音楽創作★）
5	対面	身体①（音楽と身体表現のかかわり★）
6	対面	造形②（イメージを広げる造形表現★）
7	対面	音楽②（イメージを発展させた音楽表現★）
8	対面	身体②（造形と身体表現のかかわり★）
9	対面	音楽③（創作合奏の録画★）
10	対面	造形③/身体③ （音楽表現を基にした造形表現/身体表現★）
11	対面	身体③/造形③ （音楽表現を基にした身体表現/造形表現★）
12	対面	実技試験：表現発表会（ホールでの発表★）
13	対面	表現の指導法①（事例からの考察）
14	遠隔	表現の指導法②（指導計画の立案）
15	対面	表現の指導法③（発展的な表現活動の考案）

★…分野を連携させた授業

3. 研究方法

保育者養成課程に在籍する短期大学生 181 名を対象に、Microsoft Forms を用いて 1 回目に事前の調査を、15 回目の授業後に事後の調査を実施する。なお、本授業は短期大学卒業学年（第一部 2 年生、第三部 3 年生）の前期に開講されている。質問項目は、行動目標で記述し、5 件法で回答を設定した。分析は、「とてもできる」「ややできる」をポジティブ群（P 群）、「ややできない」「全くできない」をネガティブ群（N 群）として分類し、Fisher’s exact test を用いて分析を行う。

また、13 回目までの授業を踏まえて、14 回目に立案した分野を連携させた指導計画を元に発展的な表現活動を考案する課題を課し、分析を行う。課題は 3 名から 4 名の少人数のグループで行い、学生はその中の 1 人の指導計画を主活動として設定し、主活動より前に想定される事前の活動を 3 件、事後の発展的な活動を 3 件考案する。考案する活動については、活動の内容が具体的にわかるように準備物や保育者の援助も記入することとし、どのような活動を想定しているか、ワークシートから読み取れるように設定する。本研究では特に事後の発展的な活動に着目し、グループごとにどのような表現活動を考案したのか、分野に着目して分析を行う。また、分野に留まらない案については、発展的な活動として質的な評価を行う。

4. 結果と考察

2024 年度のアンケート調査における結果の一部を表 2 に示す。ここでは、事前、事後共に回答をした 158 名を分析対象とする。

表2 表現することへの自信に着目した質問紙調査の結果

	【事前】	【事後】	P 値
	上段 P 群 下段 N 群	上段 P 群 下段 N 群	
イメージを製作 (造形) で表現することができる	85 名 37 名	151 名 2 名	0.0000**
イメージを音楽で表現することができる	73 名 38 名	141 名 6 名	0.0000**
イメージを身体で表現することができる	90 名 34 名	150 名 2 名	0.0000**
自らの思いを様々な形で自由に表現することができる	85 名 38 名	146 名 5 名	0.0000**

** : $p < 0.01$

この結果から、本授業を通して造形・音楽・身体表現の各分野のイメージを表現することができる、と自信を持つ学生が 1%水準で有意に多くなることが明らかとなった。また、「自らの思いを様々な形で自由に表現することができる」という設問に対しても、自信を持つ学生が 1%水準で有意に増加することも確認された。これらは、滝沢ら (2022) の結果を支持するものであり、細部の授業改善を経てもなお、本研究の授業構成に一定の効果があったことが示唆される。

次に、立案した指導計画を元に 1 グループあたり 3 人～4 人で構成された 46 グループが考案した合計 140 件の発展的な表現活動を対象として、筆者らが含まれる分野を内容から判断し、分析を行った。なお、グループ内で選択した分野を連携させた指導計画の内訳は、「造形と音楽」が 6 件、「造形と身体」が 15 件、「音楽と身体」が 5 件、「造形と音楽と身体」の 3 分野を連携させたものが 20 件であり、約 43% が 3 分野を連携させた指導計画を選択していた。

分析した結果を図 1 に示す。最も多く考案された発展的な表現活動は「①造形表現のみ」の 40 件であり、全回答の 29% を占めた。次点は「⑧その他」33 件、24% であった。その他では、造形・音楽・身体表現といった分野に留まらない活動をカウントした。例えば、「野菜になりきろう！」という造形表現と身体表現が含まれる指導計画からの発展的な活動では、1. 野菜への興味関心を高め栄養士からの話を聞く、2. 栄養士からの話を元に、季節にあった野菜を植える、3. 育てた野菜を調理員に依頼して給食として

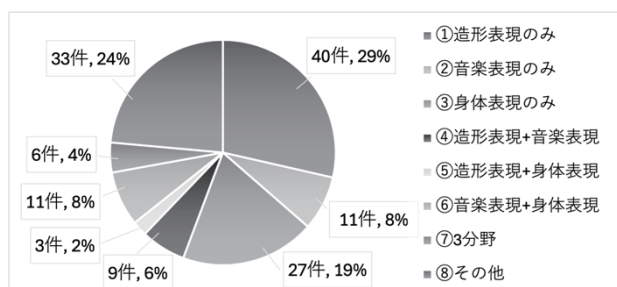


図1 学生が考案した発展的な表現活動の分類

食べる、といった食育への展開が示されていた。また、下の年齢の子どもたちを招待する、地域の人を招いて交流するなど、クラスでの活動に留まらずに、子どもたちの表現を外に発信する活動の記述も複数のグループで見られたことから、他者との関わりのなかで、さらに表現活動が進展すると考える学生が一定数いることが示唆された。

その一方で、全回答の半数以上を占めたのが、①～③の単体の分野での表現活動であった。記述内容を分析した結果、分野を連携させた総合的な表現活動を経た後、その活動の中心となる 1 分野に絞って深化、発展させる活動を考案するグループが多いことが明らかとなった。また、発展的な表現活動として、「⑦ 3 分野を連携させた活動」を記述したものは 6 件あったが、そのうちの 5 件は、元にした指導計画が 2 分野を連携させたものを選択しており、発展的な表現活動として、3 分野を連携させた総合的な表現活動を考案したことが伺えた。1 グループのみ、手作り衣装でダンスを行う指導計画から、発展的な表現活動として 3 分野を連携させたコンサートごっこを考案していたが、全体を通してみると、総合的な表現活動を続けて行う展開を考案するグループは少ないことが明らかとなった。

5. まとめと今後の展望

本稿では、授業を受講した上で作成した分野を連携させた指導計画を元に、学生が考案した発展的な表現活動の分析を行った。その結果、およそ半数が、造形、音楽、身体表現の単独分野での活動を考案したことから、3 分野を連携させた表現活動の後、単独の分野を深化させる傾向があることが明らかとなった。また、分野に留まらない発展的な活動の考案も見られたことから、これらを授業の中にどのように位置づけるかが今後の課題となる。

アンケート調査からは、学生自身の自己評価として授業後の表現することへの自信が高まったことから、これまで同様に本授業の授業構成の有効性が示唆された。

今後は、指導計画の評価とより具体的な展開のあり方について、詳細に検討していきたい。また、これらの結果を受けて次年度も授業構成を改善し、より良い指導法へと繋げることができるよう、授業改善を行っていきたい。

6. 倫理的配慮

本研究は、令和4年度岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究倫理委員会による研究倫理審査(04025号)の承認を経て実施した。研究期間は令和9年3月末まで承認されている。

参考文献

- 滝沢ほだか・山田悠莉(2022)「造形・音楽・身体表現を連携させた保育内容『表現』の指導法に関する研究—コロナ禍での表現の工夫について—」日本保育学会第 75 回大会発表 ID: P-A-8-02
- 横田典子・山田悠莉・滝沢ほだか(2023)「造形・音楽・身体表現を連携させた保育内容『表現』の指導法に関する研究 (2) —学生が着目した『子どもの表現』について—」日本保育学会第 76 回大会発表 ID: P-C-9-03
- 山田悠莉・滝沢ほだか・横田典子(2024)「造形・音楽・身体表現を連携させた保育内容『表現』の指導法に関する授業研究 (3) —授業成果発表の振り返りを指導法に繋げるために—」日本保育学会第 77 回大会発表 ID: P-A-9-01

保育者養成課程における紙芝居や絵本への関心を高める実践報告(1)

—保育・子育て研究所の取り組みから—

○坪井葉子（洗足こども短期大学） 長島万里子（洗足こども短期大学） 柳井郁子（洗足こども短期大学）

【背景】

筆者らが勤務する保育者養成校（S 短期大学）では、保育技術としての「読み聞かせ」の力の向上を支える「絵本の部屋」がある。授業教室に隣接しており、日常的に気軽に紙芝居や絵本に接することができる環境となっている。しかしコロナ禍の時期を経て集まる機会や演習の機会が減少し、自発的、主体的な活用の減少傾向が顕著になった。

標題の「保育・子育て研究所」（S 短期大学）では地域連携、研修を担ってきている。コロナ禍を経て活動を見直すにあたり上記状況も踏まえ、絵本・紙芝居に関する学習支援も実施するようになった。その一環として 2021 年度より「読み聞かせコンテスト」を実施している。参加しやすいよう動画提出を採用し、同時に「絵本の部屋」の活用を推奨している。しかしコンテストへの参加者は各回 1～10 数名で活発化には至っていない。2023 年度から選書啓発として卒業生保育者が保育現場で活用している絵本等についてポスター掲示による情報提供も実施している。さらに 2023・2024 年度には絵本の部屋におけるワークショップ型の学びを①自由参加型 ②クラス参加型（授業での実施）で合計 3 回（10 セッション）実施した。本研究ではこのワークショップ型の学びに関して報告する。

【先行研究】

坪井・長島(2023)¹⁾は保育者養成における体験型学習に関するレビューから、体験型（ワークショップ型）の学びの機会は、保育士養成課程カリキュラムに位置付けることが効果的であること、講師について専門性の高い講師による体験が効果的であるとの知見を得ている。加えて何らかの方法で教育効果を測り客観的效果を把握することが課題であることを指摘している。

【目的】

上記状況の中で実施した紙芝居や絵本に親しむための取り組みの 1 つであるワークショップ型の学びの機会の提供の経緯に添い、受講学生の受け止め方を知る。

【方法】

ワークショップ型の学びの機会を提供し、事後アンケートを実施する。

【倫理的配慮】

本件の事後アンケートでは、個人情報収集しないこと、本研究、担当講師へのフィードバック、実施養成校への報告のみに結果を活用することを説明し、同意が得られる場合のみに回答をしてもらった。

【実施概要】

講師はいずれの回も元保育士の紙芝居師²⁾に依頼した。各回共通のねらいとして、①紙芝居・絵本の実践力の向上の一助とする ②紙芝居・絵本に触れやすい環境である「絵本の部屋」に親しみをもつこととした。

1) 第 1 回（S 短期大学 2 年次生対象、自由参加）

約 30 分のセッションを 3 回実施。参加者のべ 10 人。内容は①紙芝居・絵本の読み聞かせの指導と実演（創作の

自己紹介物語、「おおきなかぶ」など）と参加型の遊び体験 ②パペット製作とそれを活用したお話作りと劇遊び。責任実習を伴う教育実習の直前の時期の開催であったので、責任実習の教材や指導法を考える一助とすることもねらいとした。

2) 第 2 回（S 短期大学 1 年次生対象、クラス参加のワークショップ型特別授業と自由参加のセッションを各 1 回ずつ）参加者計 28 人。各回約 30 分。クラス参加型では、「保育内容（健康）；伝承遊び」の授業の一環として、①紙芝居・絵本の読み聞かせの実演（創作の自己紹介物語、「びよーん」など）、②お手玉遊びを実施した。自由参加型では、①紙芝居・絵本の読み聞かせの実演（創作の自己紹介物語）②紙芝居製作とお話つくりと劇遊びを実施した。「保育内容（健康）」に関する教材と指導法を知ることにもねらいのひとつとした。

3) 第 3 回（S 短期大学 1 年次生対象、クラス参加、クラスごとに計 5 セッション実施）参加者計 180 人。「保育原理：多様な保育内容・保育方法を知る」授業の一環として実施。各回 40～60 分。内容は①紙芝居の読み聞かせの実演（創作の自己紹介物語、いたずらおばけ）②絵本紹介（ノンタンシリーズ）③しかけ紙芝居製作と紙芝居遊び。「保育原理」授業の一環として多様な指導法に触れることと聞き手の立場で教材を活用した共感的体験を実感することもねらいとした。

【結果】

アンケート結果概要は下記の通りである。

	ワークショップ/ワークショップ型特別授業は	ワークシヨップ/ワークシヨップ型特別授業は	ワークシヨップ/ワークシヨップ型特別授業は
	よかった/大変よかった	よかった/大変よかった	よかった/大変よかった
第 1 回 n=6	100%	100%	100%
第 2 回 n= 28	100%	100%	92.8%
第 3 回 n= 146	100%	100%	86.3%

表 1 「ワークショップ型の学びの機会」「絵本の部屋」に関する感想

表 1 に示すように 3 回のワークショップ型の学びについての学生の受け止めはいずれも肯定的で好評であった。

「絵本の部屋」への親しみも概ね増したとの感想を得た。次に「ワークショップ内容を今後どのようにいかしたいか」を問うた自由回答から受講学生の受け止め方を整理する。第 1 回ワークショップの頻出語と共起ネットワーク図は表 2、図 1 である。総抽出語は 231、異なり語数は 104 であった。第 1 パラグラフからは、子どもとの関わりに今回の学びの経験をいかしたいという意見が、第 2 パラグラフからは楽しめる導入や読み方などの学んだことを行いたいという意見がみられた。第 3 パラグラフでは面白いと感じた導入の仕方や声かけの仕方などをいかしたいとの意見がみられた。

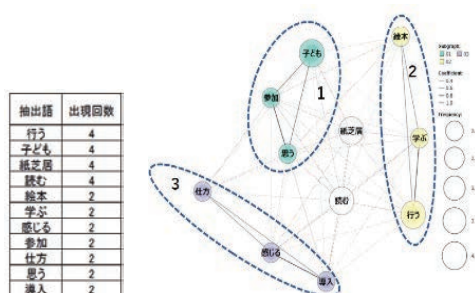


表2 第1回頻出語 図1 第1回共起ネットワーク図

回答6, 最小出現数2, 最小文書1, jaccard 係数0.2以上

第2回の頻出語と共起ネットワーク図は表3、図2である。総抽出語数は463、異なり語数は161であった。第1パラグラフからは楽しく読むなど学んだ読み方をいかにしたいとの意見が、第2パラグラフからは、講師のように自分も楽しんで読み聞かせをしたいという意見がみられた。第3パラグラフからは導入の方法を取り入れたいとの意見が、第4パラグラフからは実習に向けて学んだことをいかにしたいとの意見がみられた。

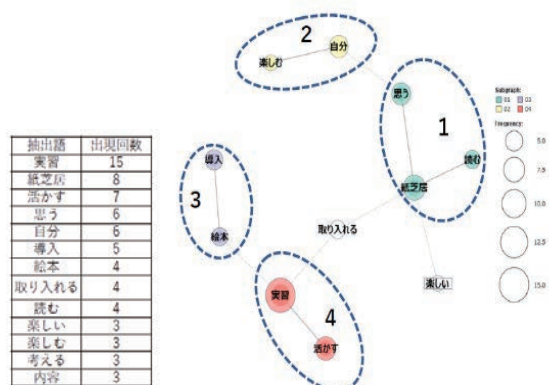


表3 第2回頻出語 図2 第2回共起ネットワーク図

回答数28, 最小出現数3, 最小文書数2, jaccard 係数0.3以上

第1回と第2回の事後の感想を分析した結果、参加学生はワークショップ/ワークショップ型特別授業で接した講師の絵本や紙芝居の読み方や導入の方法に影響を受けていた。学んだことを実践でいかにしたい、特に実習にいかしたいとの意見が多いことがわかった。「学んだこと」は講師の技術（聞き手を惹きつける読み方や導入、対象にあった紙芝居や絵本の選び方）と態度（読み手が全力、読み手が楽しんでいる）とに分けられる。自由参加型のワークショップは参加者数が少なく学習機会を十分に提供する結果にはなり得なかった。授業参加型を併用した第2回の感想全体において「大変よかった/よかった」「学んだことをいかにしたい」に相当する回答が多かったことと授業参加によると思われる否定的な頻出語が抽出されなかったことから、授業参加型のセッションにおける学生の受け止めも自由参加型のセッションにおける受け止めと大きく異ならないことが推測された。よって第3回の実施にあたっては、学習機会の提供の観点からワークショップ型の特別授業とし、対象授業の受講生が全員参加できるよう機会を設定した。

第3回の頻出語と共起ネットワーク図は表4、図3である。総抽出語数は3317、異なり語数は494であった。第1パラグラフからは、子どもと一緒に楽しめる作品を選びたいなど子どもと一緒に楽しむことをいかにしたいとの意見がみられた。第2パラグラフからは「自然と物語が入ってきた」実感などから紙芝居の物語の語られ方や読み方の工夫をいかにしたいとの意見がみられた。第3パラグラフからは読む練習をするなど見て学んだ読み聞かせ方を次の実践にいかしたいという意見が、第4パラグラフからは講師のように思い切り子どもと楽しみたいし、読み方をいかにしたいという意見がみられた。第5パラグラフからは紙芝居が子どもたちの興味を引くと知ったので紙芝居をいかにしたいという意見が見られた。第1回・第2回と同様に講師の読み方と態度（子どもと一緒に自らも楽しむ姿勢）に示唆を得ていることが伺えた。

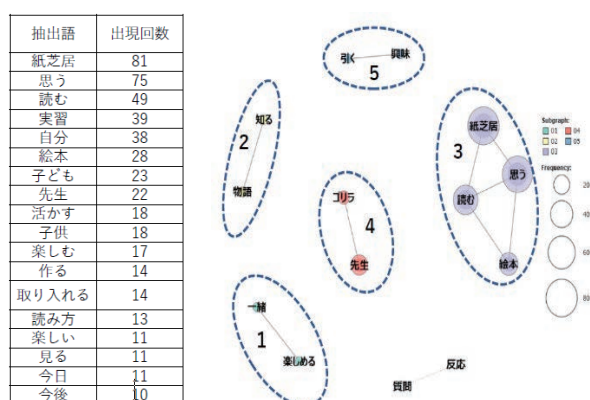


表4 第3回頻出語 図3 第3回共起ネットワーク図

回答数142 最小出現数4, 最小文書数2, jaccard 係数0.3以上

【考察】

まず実践的学習の場としてワークショップ型の学びの機会を提供したが、養成校学内で授業外の学習企画に参加する学生が少ない現実が明らかになった。実践的に学ぶ機会確保のためには授業等のより参加動機を明確にできる仕掛けが必要と言える。アンケートから受講学生は体験的な学びの中で、聞き手（子ども）と演じ手・読み手（保育者）の心持ちの両方を実感していることが示唆された。保育者が心から楽しむ姿勢の大切さに気づき、子どもとの双方向のコミュニケーションや教材の活用の仕方や読み聞かせ方・演じ方について具体的にイメージを持ち、自分なりの実践像に向けて試行錯誤をしていく意欲の高まったことが読み取れた。ワークショップ型の学びを通して、保育者の視点のみならず子どもの視点を自分ごととして実感し、そこから保育者として必要な技術・態度の気づきを学生が得ていると示唆されたことは注目に値するだろう。今後の実習等でこの気づきがどのようにいかにされるかの検証が今後の課題となる。

【参考文献・注】

- 1) 坪井葉子・長島万里子(2023), 「保育者養成に関する体験型プログラムの検討：先行研究レビューから」, 洗足論叢第52号, 197-207
- 2) 紙芝居師: 半田拓也 (ゴリラせんせい)
<https://gorillasensei.themedia.jp/>

保育者養成課程における紙芝居や絵本への関心を高めるための実践報告(2)

—アンケート調査の分析から—

○柳井 郁子 (洗足こども短期大学) 長島 万里子 (洗足こども短期大学) 坪井 葉子 (洗足こども短期大学)

【目的】

実践報告(1)に続いて、本報告では紙芝居に焦点を当てて保育者養成における意義を検討する。保育を学ぶ学生にとって、紙芝居にふれ仲間と共有する対面でのコミュニケーションやその世界に引き込まれる体験をすることは、他者とのコミュニケーションに対する垣根を低くしたり、共感することの喜びを意識したりする契機となることが期待される。こうした経験はまた、その後の保育の学びをより深めるものであると考えられる。

本研究の調査対象である S 短期大学の 1・2 年生の紙芝居体験は次の通りである。1 年生は「保育原理」の授業において紙芝居師による体験型授業に参加し、ほぼ全員が紙芝居を共に楽しむ経験をしている。紙芝居を読む場合、学生はいかにして上手に読むかに意識が集中してしまう傾向がある。しかし保育では、上手に読もうとするよりも子どもとの気持ちのやりとりやコミュニケーションが重要であり、保育者には子どもと共に楽しんだり悲しんだり物語の機微を感じ合おうとする意識とコミュニケーションが求められる。そのような実際に感じ合うことができる対面でのコミュニケーションを経験し保育に必要な共感的コミュニケーションを実感することを意図して、紙芝居師による紙芝居の体験型授業を 1 年生に取り入れた。その体験があるのが調査対象の 1 年生である。2 年生は紙芝居師による授業は体験していないが、保育教材を学ぶ授業や領域＜言葉＞の学習の中で紙芝居に触れている。授業外で実施したワークショップの感想からは、紙芝居体験は楽しさが伝播する共感的体験であり、演者の気持ちのありようが伝播の源になるという実感を学生が得ていることが示唆された。その後保育者養成課程における学生の共感体験を拓く可能性を持つ紙芝居の価値に着目し、1 年生の体験型授業の実施につながった。

以上をふまえて、本研究で明らかにしたいのは、以下の 2 点である。

①仲間と一緒に紙芝居を見る経験から、学生は何を得ているのか。

②仲間と一緒に紙芝居を見る経験は、共感することの意義を実感することにつながるのか。

【方法】

アンケート調査をオンラインでグーグルフォームにて実施した。対象は S 短期大学在学学生 (1 年生 182 名、2 年生 192 名) のうち、研究の目的に同意した 1 年生 119 名、2 年生 72 名、合計 195 名である。回収率は 1 年生 65.4%、2 年生 37.5%、短大生合計 52.1% である。調査は 2024 年 8 月に実施した。項目の作成にあたっては鬘 櫛・野崎 (2011)¹⁾ 及び菊井・菅 (2016)²⁾ の先行研究を参照した。

【倫理的配慮】

本調査は、筆者の所属大学における研究倫理委員会の承

認を得て実施している (承認番号: 洗短倫 2403)。アンケート調査にあたっては、調査の目的、回答は任意であること、調査に参加しないことで成績評価に不利益はないこと、調査結果は個人情報を除き統計的に処理されることを明記し、同意に有無に関する設問を設けた。なお、本調査結果を公表する際には、個人や地域が特定されないよう十分配慮する。

【結果】

一点目の仲間と一緒に紙芝居を見る経験から、学生は何を得ているのかについて明らかにするため、「仲間と一緒に紙芝居を見ることで得られるもの」の自由記述項目から分析した。文章の単純集計の結果、124 文が確認され、総抽出語数 (分析対象ファイルに含まれているすべての語の延べ数) は 1,246 語、助詞・助動詞を除き使用した語数は 568 語、異なり語数 (何種類の語が含まれているかを示す数) は 236 語、使用した語数は 168 語であった。

頻出語のうち、出現回数が 22 回を超えている語は「共感」(36 回)「共有」(26 回)「楽しい」(25 回)「一体」(22 回) であった。「共感」についての語の使われ方を原文でみると、「楽しさ、面白さを共感できる」「一体感の経験や共感力、集中力」「紙芝居に入り込み、共感する気持ちが得られる」「周囲の仲間と物語の面白さを共感することができる」などの記述があった。

次に、抽出語の出現頻度と抽出語同士の関連性を要約提示する目的において、共起ネットワーク図の描画を行った。分析にあたっては、出現数による語の取舍選択に関して最小出現数を 2、最小文書数を 3 と設定し、描画する共起関係はジャカード係数 0.3 以上に設定した。得られた結果は図 1 に示す。

第 1 サブグラフでは、「それぞれー子どもー違う」と、それぞれの子どもや仲間の違う感情や視点を学ぶことができることが示された。原文を見ると「それぞれの子どもが違う感情が得られる」「子どもや大人それぞれの考え方、捉え方の違い」などが語られていた。第 2 サブグラフでは、「友達ー考える」と、友達と皆で一緒に楽しめて共感したり、考えたりできることが示された。原文を見ると「友達の意見を聞くことで多角的に物事を考える力が得られる」「友達と一緒に見られたり親と見たりすることでコミュニケーションにもつながる」などが語られていた。第 3 サブグラフでは、「得るー思う」と、一体感を得られると思うことなどが示された。原文を見ると「一体感、一緒に感情をわかちあえる経験が得られる」「同じ考えや、盛り上がる時が一緒など一体感を得られると思う」などが語られていた。第 4 サブグラフでは、「一緒ー楽しむ」と、一緒に楽しめることが示された。原文を見ると「一緒に楽しむことができ、お互いの気持ちを共有できたり、感じたことを言語化するのにふさわしいものになる」「一緒に楽しむなど感情をその場で共有する楽し

さを学べる」などが語られていた。第5サブグラフでは、「感想一言い合う」と、感想を言い合えることが示された。原文を見ると「そのあとに感想を話したりすることで、共感する力がつく」「共感したり感想を言い合ったり、コミュニケーションの場」などが語られていた。これらのことから学生は、仲間と一緒に紙芝居を見る経験からそれぞれの子どもの感情や考え方などの違いを知ることができ、その場で一緒にいる仲間との一体感が得られ、楽しめるものであるという印象を持っていることが明らかになった。そして感想を言い合えることで共感したり、コミュニケーションの場となったりすると示されていることも示された。

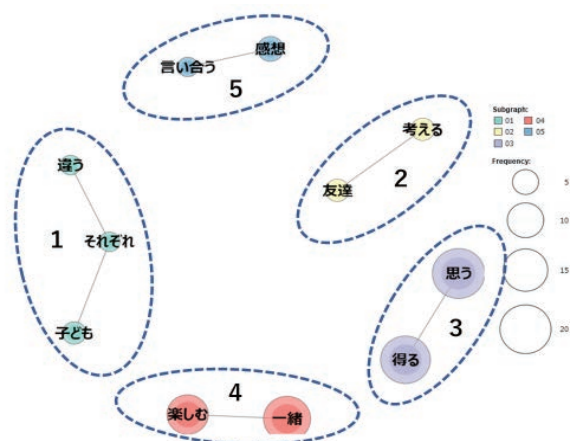


図 1「仲間と一緒に紙芝居を見ることで、得られるもの」共起ネットワーク図

次に、2点目の仲間と一緒に紙芝居を見る経験は、共感することの意義を実感することにつながるのかを明らかにするため、紙芝居と共感に関する質問項目について「大変そう思う」「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」「全くそう思わない」の5択で答えたものの回答から考えていく。1年生と2年生別にPearsonのカイ2乗検定にて分析した結果を表1に示す。

表1の4項目は、全て1年生と2年生で統計的に有意な差がみられた。項目ごとにみると、まず「仲間と一緒に紙芝居を見ることは楽しい」という項目では「大変そう思う」と1年生の65.5%が回答し、2年生は41.7%であった($\chi^2=18.910$, $df=9$, $p<.05$)。短大生全体では57.4%と多い割合で仲間と一緒に紙芝居を見ることを楽しいと意識していることがわかる。2年生は「どちらともいえない」も4.2%いたが、1年生は「どちらともいえない」学生はいなかった。ただし、1年生の1.7%が「そう思わない」と回答している。「仲間と一緒に紙芝居を見る場合は、共感の場である」の項目では短大生合計の6割近くが「大変そう思う」と答えている。ただ、「大変そう思う」と1年生の70.6%が回答しているのと比較し2年生は37.5%である点で学年ごとの差がみられる

($\chi^2=26.510$, $df=9$, $p<.01$)。「仲間と一緒に紙芝居を見る場合は、話者と自分に一体感が得られる」の項目でも短大生合計の半数強が「大変そう思う」と思っている。ただ、「大変そう思う」と1年生の59.7%が回答しているのと比較し2年生は38.9%である点で学年ごとの差がみられる($\chi^2=17.156$, $df=9$, $p<.05$)。そして「仲間と一緒に紙芝居を見る場合は、仲間と一体感が得られる」の項

目でも、短大生合計の54.9%が「大変そう思う」と答えている。そして「大変そう思う」と1年生の64.7%が回答しているのと比較し2年生は37.5%である点で学年ごとの差がみられた($\chi^2=24.619$, $df=9$, $p<.01$)。これらの項目から、学生は「仲間と一緒に紙芝居を見る経験」について「楽しい」「共感の場である」「一体感が得られる」と感じていることが明らかになった。2年生と比較し1年生の方がよりそのように思っていることも明らかになった。その理由としては、1年生はアンケート調査の前月にプロの紙芝居師による授業を受けたため、すなわち生の語りを自分の身体で体験したため紙芝居の楽しさを十分に感じ、共感や一体感を体験した影響があるからではないかと考えられる。

		大変そう思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	全くそう思わない
仲間と一緒に紙芝居を見ることは楽しい	1年生	65.5%	32.8%	0.0%	1.7%	0.0%
	2年生	41.7%	54.2%	4.2%	0.0%	0.0%
	短大生合計	57.4%	40.0%	1.5%	1.0%	0.0%
仲間と一緒に紙芝居を見る場合は、共感の場である	1年生	70.6%	26.9%	0.8%	1.7%	0.0%
	2年生	37.5%	58.3%	4.2%	0.0%	0.0%
	短大生合計	59.0%	37.9%	2.1%	1.0%	0.0%
仲間と一緒に紙芝居を見る場合は、話者と自分に一体感が得られる	1年生	59.7%	37.0%	2.5%	0.8%	0.0%
	2年生	38.9%	51.4%	9.7%	0.0%	0.0%
	短大生合計	52.3%	41.5%	5.6%	0.5%	0.0%
仲間と一緒に紙芝居を見る場合は、仲間と一体感が得られる	1年生	64.7%	32.8%	1.7%	0.8%	0.0%
	2年生	37.5%	56.9%	5.6%	0.0%	0.0%
	短大生合計	54.9%	41.0%	3.6%	0.5%	0.0%

※5%水準で有意差あり※※1%水準で有意差あり

表 1 仲間と一緒に紙芝居を見る経験に対する意識

【考察】

授業で紙芝居を仲間と見る経験をした1年生は、その経験がない2年生と比較して、仲間と一緒に紙芝居を見ることで仲間との一体感を実感し、紙芝居を見る場を共感の場であると認識する傾向が強い。これらの結果から、学生は紙芝居を仲間と共に見る経験をすることにより、仲間との間に共感やコミュニケーションを生み出すという紙芝居の特性と意義をイメージとして認識するにとどまらず、実感をもって理解していることがわかる。

保育学生が仲間と紙芝居を楽しんだ経験は、学生が自分のからだの声や感じるものに耳を傾け、共にいる仲間の感じ方に関心を持ったり受け止めたりし、そこから新たな気づきを得ることができるような経験となったと言えよう。その体験は、保育に必要な身体性を伴うコミュニケーション体験としての意味を持ち、そこには、共感的な感性を育む可能性が見出せる。さらに、紙芝居を見るだけではなく学生自身が演じ手となる等、保育者養成課程の授業実践のなかで共感的な感性を育む紙芝居の活用の仕方を模索することを今後の課題としたい。

【参考文献】

- 1) 髯柳久美子・野崎真琴 (2011), 「保育者養成課程における紙芝居その2: 学生のアンケート調査を通して」, 『研究紀要』, 33
- 2) 菊井恭子・菅眞佐子 (2016), 「集団の場での読み聞かせに対する保育者の意識の変化: 保育経験と担当年齢による差異の検討から」, 『滋賀大学教育学部紀要』, 66

時代を拓いた保育者は自らの職業人生をどう語るのか (1)

“保育者になっていく選択”のライフストーリー

○室井 佑美 (山村学園大学短期大学) 相沢 和恵 (元浦和大学) 太田 顕子 (関西福祉科学大学)
甲賀 崇史 (静岡県立大学短期学部) 酒井 幸子 (武蔵野短期大学) 丹羽 健太郎 (相山女学園大学)

1. 目的

保育者のライフステージ研究のうち、初期キャリアに着目した先行研究は、職場適応や早期離職に関するもの、精神健康に関するもの、省察に関するものなどがある(谷川, 2015)。これらの研究は、保育者が、保育を続けていくことに多くの困難を抱えながら、努力と葛藤の中で日々を過ごしていることを明らかにしてきた(谷川, 2015)。個人の専門的成長の観点から、保育のなかで「危機」に出会うことや「悩みやジレンマ」を抱えることは、保育者としての視野を広げ、保育に質的な変容を与える一つの契機になり得ることが指摘されていることから(秋田, 2000; 大場, 2007)、初期キャリアのステージモデルのひとつとして、「困難を経験しながら成長していく保育者」というイメージが存在していると考えられる。

一方、これまでの初期キャリア研究では、十分に検討されていない観点もあるように思われる。第一に、初期キャリアにおける社会的視点である。保育者を職業として選ぶことや専門的成長は、個人の努力や資質だけで決まるものではなく、社会の制度や時代の通念、成長を後押しあるいは抑制する他者の認識や行動などが働いている。つまり、より社会との関係で保育者のキャリアを捉えなおす視点が必要である。

第二は、時間軸の視点である。従来のキャリアに関する研究の多くは、そのキャリア段階にある保育者を対象として、現在の状況について回答してもらう方法を用いている。しかし、個人が保育者としてどのような経験に出会っているのかという問題は、どのように保育者になったのか、どのようなキャリアを歩んでいったのか、といった連続した時間のなかで位置付けて初めて理解できるように思われる。

そして第三に、第一と第二の視点に関連して、保育者として歩み続けることを選択した個人の人生の全体から、その人の経験を内面的視点で記述することである。一般的なステージモデルでは捉えきれない個人に経験された内面的な葛藤や挑戦等を記述することで、新たにキャリアの意味を捉えなおすことができると考える。

以上より本研究では、保育者1名(以下、A保育者とする)を対象として、保育者になることを選択し、保育者を続けていった過程を、インタビュー調査により明らかにする。

2. 方法

2-1. 調査協力者

A保育者1名。

2-2. 調査時期と方法

インタビューの実施に先立ち、A保育者にライフライン

を作成してもらった。インタビューは、2024年8月23日の午前中に大学の一室で実施した。A保育者がライフラインに沿って語り、インタビュアーが質問をする形式をとった。インタビューの音声は、A保育者の了解を得てボイス・レコーダに記録した。

2-3. 分析手続き

音声データを文字起こしソフトで変換し、修正を加えて逐語録を作成した。安田・サトウ(2014)を参考にして逐語録をもとにTEM図を作成した。分析の過程では、A保育者による追加のインタビューを繰り返し行った。

3. 倫理的配慮

個人情報・団体情報を含めて、取り扱われるデータの扱いや処理について、同意を得て実施した。なお、本研究は、こども教育宝仙大学学術研究倫理委員会の承認を得ている(24-0008)。

4. 結果と考察

結果の一部を抜粋して示す。

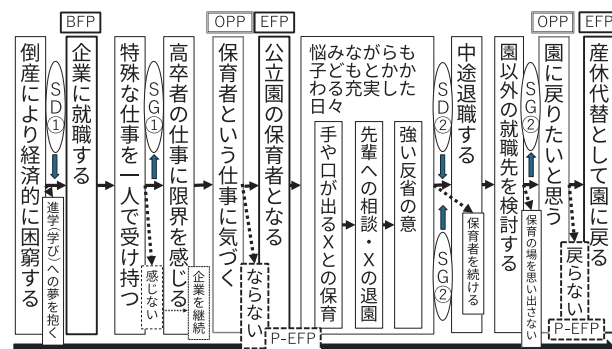


図1 保育者という職業に向かった時期

SD①: 母の死・父の献身・きょうだいの結束。SD②: 婚約・相手方母の体調不良。SG①: 学歴社会。SG②: 年度途中で退職への後ろめたさ

図1:A保育者は、高校卒業後企業へ就職したが(BFP)、学歴による仕事の限界を感じていた。園に勤務している友人との会話をきっかけに、保育者という職業の選択肢を意識する(OPP)。その後企業を退職し、専門学校で免許・資格を取得する。公立園に採用され、保育者となり(EFP)、悩みながらも子どもたちとの関わりの中で充実した日々を過ごした。しかし、私生活で大きな変化が生じ(SD)、年度途中で退職する選択をとる。退職後、諸事情から再び園に戻りたいという思いが強まり(OPP)、産休代替として園に戻ることになる(EFP)。

4-1. 保育者という職業に出会い

保育の難しさと面白さを知る

高校では教員からも進学を勧められたが、家庭の経済的な事情から大学進学を諦め、企業への就職を選択した。就職後は仕事を楽しんでいたが、男性社員との差や、大卒社員の待遇から、高卒であることの限界を感じていた。そのような時期に、既に園に勤務していた幼馴染みが、保育を楽しく語って、生き生きと活躍している職業に魅力を感じ、保育者を目指すことになった。

その後、専門学校に進学し、公立の保育者として採用された。A保育者が、保育者になることを選択した背景には、当時の学歴や性別による差と限界、友人との出会いという経験が関係していることが読み取れる。念願の保育者になってからは、保育そのものに悩みながら、楽しさや面白さを感じる日々があった。特に、A保育者は保育をおこなうなかで、保育の難しさを感じ、そのことが保育の面白さにつながっていた。

4-2. 性別や学歴による差を感じない

職業であることを感じる

結婚準備のため年度の途中で職場を退職した。当時は、結婚して退職し、専業主婦になるという社会通念があった。しかし、事情があり結婚は取り止めとなった。その後、再就職を考えるも、年度の途中で退職した後ろめたさから、保育者には戻れないと考え、他業種の就職先を検討した。しかし、やはり保育者という職業をもう一度やりたいという気持ちが強まり、産休代替として再出発することになった。

この時期について、A保育者は「保育はやってもやっても思うようにいかない。そのことを、むしろ魅力に感じた。」と述べていた。保育者という職業は、高卒で就職した企業と異なり、性別や学歴による制約を感じる事がなかった。A保育者が自らの職能を十分に発揮できる職場環境であったことが、保育者という職業を選択・継続した理由のひとつではないか。

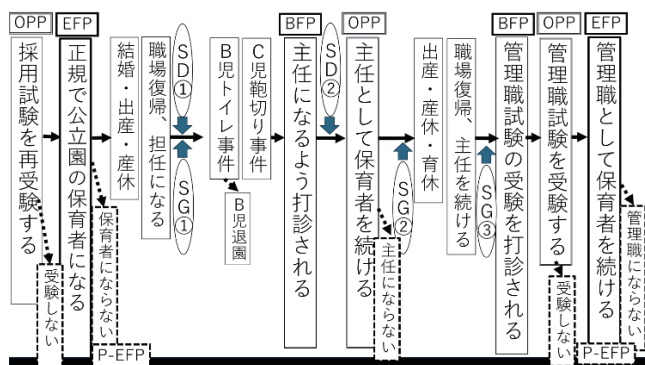


図2 担任、主任として保育者を続けていった時期

SD①: 本意ではない職場復帰の勧め・難産による身体的ダメージ。SD②: 適任者不足・適正年齢。SG①: 親族からの育児サポート。SG②: 園長からの労い。SG③: 良好な職員関係・良好な小学校との関係性・心身状態の好転

図2: 採用試験を再受験し(OPP)、改めて正規の保育

者になった(EFP)。担任として保育者を続ける中で、結婚及び出産を経て園長からの打診を受け(BFP)主任となる(OPP)。再度の出産を経て、管理職試験の打診を受け(BFP)、受験(OPP)し、保育者を続けていく(EFP)までの時期である。

4-3. 特別な配慮を必要とする子どもを含む

保育のありかたを考える

第1子を出産し、本人は育休の取得も望んでいたが、家庭の事情で産休のみ取得し復職した。担任として研究保育の実施、B児やC児の事件が起きるなど、落ち込んだ時期であった。しかしこのことが、その後のキャリアにおいて、特別な配慮を必要とする子どもの保育に深く携わっていく契機となった。

また、この時期は体調不良が1年ほど続いていた。自身の体調不良も、B児・C児を十分にケアできなかった遠因であった。この時期について、A保育者は、保育者を続ける上で心身ともに健康なことは重要であることや、同じ職場の同僚や上司に支援を求めることの大切さについて語っていた。

4-4. 人生経験と保育経験により視野を広げ

保育をマネジメントする魅力を知る

主任となって保育者を続けた。この時期についてA保育者は、第2子の産休直前に、園長から労いの言葉を受け、全人的に受容されていると感じたときのことを語っていた。また、育休を取得したあとも、園からの報告、連絡、対応を求める電話などがたくさんあったが、その中でA保育者は園や保育者の一員としてのつながりを感じていた。その後、職場の同僚だけでなく、併設小学校との関係性も築いていった。

この時期のA保育者の語りからは、主任保育者として、担任とは異なる業務を担うにあたり、これまで積んできた経験が活かされていることが読み取れた。上司から温かい言葉を受けたり、同僚との人間関係を築いたりした経験が、園の運営や関係機関との連携をおこなう力として、後に管理職となるA保育者のキャリアにつながっていったように思われる。

5. 総合考察

A保育者の語りから得られる示唆を、保育者のキャリア研究の視点から3つ述べる:

- ・A保育者が、保育者という職業を選択した理由のひとつには、企業における性別や学歴による制約があった。個人の努力や資質だけではなく、その時代の制度や通念が、保育者を選択することの促進/抑制要因となりうる。

- ・A保育者は、保育の難しさに、むしろ面白さを感じ、保育者という職業を選択・継続した。この視点は、保育者という職業の魅力をつえ直していくうえで示唆的である。

- ・A保育者の初期キャリアにおける子どもや同僚との出会いが、その後の管理職としてのA保育者を形成し、キャリアを方向づけていた。一般化されたキャリアステージでは捉えきれない、個別具体的な経験から新たなキャリア像を描き出していくことが今後の課題である。

時代を拓いた保育者は自らの職業人生をどう語るのか(2)

—特別な配慮を要する子どもを幼児教育の文脈の中でとらえ理論と実践を深めるライフストーリー—

○森依子(東九州短期大学)、杉崎雅子(小田原短期大学)、中野圭子(板橋区子ども家庭部)、
広瀬由紀(共立女子大学)、真鍋健(千葉大学)、守巧(こども教育宝仙大学)

1. 問題の所在と目的

とある現象をめぐるのは、日進月歩で新しい問題解決の枠組みや方法が導かれていくが、その原初には必ず『先駆者』の存在がある。頼りになるような知識や枠組みを持たない中では、彼らは難しい問題に直面し、既存の枠組みの捉え直しを余儀なくされる。あるいは枠組みがない自由度の高い状況にあるからこそ、省察の機会を経て、新しい状況認識の枠組みや知識・方法を得ていくこともあるだろう。ただし、そこで得られる内容は、皆に共通に支持されたものではなく、心もとないものである。

本稿で扱う「特別な配慮を要する子ども(主に障害児)の保育」をめぐるのも、70・80年代の受け入れ児童の拡大より、「統合保育」という呼び方で、実践研究が多く行われるようになっていたが、それ以前の多くの保育者は長きにわたり、不安な中、障害児を受け入れてきた。このことは、幼稚園教育要領等の変遷からも推察できるだろうか。平成元(1989)年や平成10(1998)年の改訂・告示では、「障害の種類や程度」に応じた適切な配慮に関する記載が加えられるものの、受け入れ方や発達支援にただ終始するのではなく、他の子どもと同様に社会を構成する一員として認め合い、育ちあうことを目指す、いわゆるインクルーシブ保育の要件が意識されるようになるには、平成26(2014)年の幼保連携型認定こども園教育・保育要領制定・告示を待たなければならなかった(園山・藤原, 2017)。

本研究では、遅くとも90年代から現在に至るまで、「障害のない子どももある子どもも共に育つ保育」の理論と方法に迫り続けてきた1名の元保育者(以下、A保育者)へのインタビューを行う。障害のある子どもの保育をめぐるのは、社会情勢の変化に合わせて、障害児教育、小学校教育、児童福祉、医療、母子保健などの多方面から、様々な要求・要請を受けやすい(例えば特別支援教育体制整備など)。こうした要請との距離感を保ちつつも、いかに保育現場に根差した形で、日々子どもたちと関わりながら、「障害のない子どももある子どもも共に育つ保育」の理論と方法を導き出してきたのか。その経験と葛藤・工夫等を描き出すことで、幼児教育に関わる熟達者としてのキャリア形成の様相にも接近したい。

2. 方法

本研究の対象や手続きは、一連発表(1)と同様であるが再掲する。

2-1. 調査協力者ならびに筆者らとの関係

A保育者1名を対象とした。筆者らは全員がA保育者との面識があった。

2-2. 分析の手続き

(1) ライフラインの作成

インタビューの実施に先立ち、ライフライン・インタビュー(川島, 2007)を援用してライフラインを作成しても

らった。本研究では、「ご自身の職業人生を振り返って、幼児教育・特別支援教育への向き合い方や向き合った度合いの変化を曲線で表してください」という依頼のみで、A保育者に自由にライフラインを描いてもらった。

(2) インタビューの実施

インタビューは、2024年8月23日の午前中に大学の一室で実施した。全ての著者がインタビューに立ち会い、最終著者がインタビュアーを担当した。A保育者がライフラインに沿って語るなかで、必要に応じてインタビュアーが質問をする形式とした。インタビューにかけられた時間は合わせて114分であった。インタビュー中のデータはA保育者の了承を得てボイス・レコーダに録音した。

(3) 逐語録の作成とTEMによる分析

ボイス・レコーダのデータを文字起こしソフトで変換し、著者で分担して誤変換を修正し逐語録を作成した。安田・サトウ(2014)を参考にしてTEM図を作成した。分析の過程では、A保育者による追加の情報提供を繰り返した。

2-3. 倫理的配慮等について

個人情報・団体情報を含めて、取り扱われるデータの扱いや処理について、同意を得て実施した。なお、本研究は、こども教育宝仙大学学術研究倫理委員会の承認を得ている(24-0008)。

3. 結果と考察

等至点は「共に育つ保育(≠障害児保育)の理論と方法を導き出す(あるいは、進行形の状態として『続ける』)」とした。これに対して、当初、役割等の違いから「準管理職時代」「管理職時代」「退職後」で分けていた時期区分について、前者二つは等至点上で不断のものととらえ、Ⅰ期(前半a期、後半b期)とし、残りの退職以降は独立したⅡ期として位置付けることとした。各期の内容について、以下に結果と考察を示す。

I-a 期: 実践研究の意義と推進意欲に目覚める時期

準管理職に昇任し赴任(OPP)した園は、当該年度より2年継続の自治体研究推奨園に決定していた。赴任直後より、研究のコーディネート及び推進、関係機関との連携、研究発表ならびに研究報告書作成の推進と取りまとめをリードすることになったため、様々な葛藤や苦労があったが、研究成果は自治体から高い評価を得た。本研究の経験を通して、実践研究の実効性及び必要性及び面白さを実感し、研究への意欲が高まった。また研究の推進役としての達成感と、準管理職として園をリードする自信を得ることになった。さらにこの研究を通して、行政との人脈が深まり、その関係から知見が広がることにもなった。この研究成果は、後に「共に育つ保育」に関する委嘱研究の候補として指名される布石となっている。

一方、この時期に出会った特殊教育(当時)の専門家から、気になる子どもが在籍している幼児教育には障害児教育に関する知識が必要であると示唆された(SG)。このこ

とは、学級担任の時代以来考え続けていた気になる幼児の保育等とも結びつき腑に落ちた。そこで、幼児教育と障害児教育の考え方を結びつける研究会を立ち上げ世話人となった (BFP)。そこでの学びは「共に育つ保育」への原動力となっていく。

I-b 期：管理職として仲間と共に理論・方法を導く時期

管理職に昇任 (OPP) し、園での保育・教育を俯瞰し、研究的視点を絶やさずに続けていく時期である。園内外の諸環境にめぐまれ幸先のいいスタートを切った1園目、自治体の研究推進園となり、協力的な教職員との関係の中で「内なる共感」という新しい視点 (BFP) を見出すなどの成果を出す。

一方、2つ目の園では保護者との信頼関係が揺らいでいたが、立て直しを決意し、程なく信頼関係を築くに至る。そのような折、行政の委嘱研究を打診 (BFP) される。教職員への説明を行うとほぼ全員の理解が得られたことから、「まあ大丈夫」と思いながら、この委嘱を受けることにした。「共に育つ」をテーマにするこの研究は、通常の保育を振り返りながら、共に育つ保育の在り方、関係諸機関との連携の在り方、自園の教育課程・指導計画と幼稚園教育要領の内容との詳細な照合など様々な視点をもつ内容となった。A保育者は本事業の研究を通して、実践を通じた研究に対する強い充実感や達成感を得る。

公立園の園長として最後の園でも、引き続き「評価」をテーマとした研究を推進し、「即時評価」という人との関わりにおいて欠かせない視点を打ち出すに至る。この間、定年に向かう時期であるが、退職後の民間園の園長就任や引き続き研究を人生の傍らに置くべく大学院進学など次のステップへの準備も行う。

II：「大学人/要職者として、理論・方法を導く」の期

最初の定年退職 (OPP) の後、念願の大学院へ入る (BFP)。この時期は大学院生と民間園の園長とを同時にこなす。院に入ったことで、これまでの保育者としての経験や行動

に理論が当てはまっていく実感があつた。修士修了後、再定年を迎えた後は別の園の園長となり、一方、保育者養成校で、保育の実践と理論が違和感なく一致するのを感じながら教鞭をとっていた。

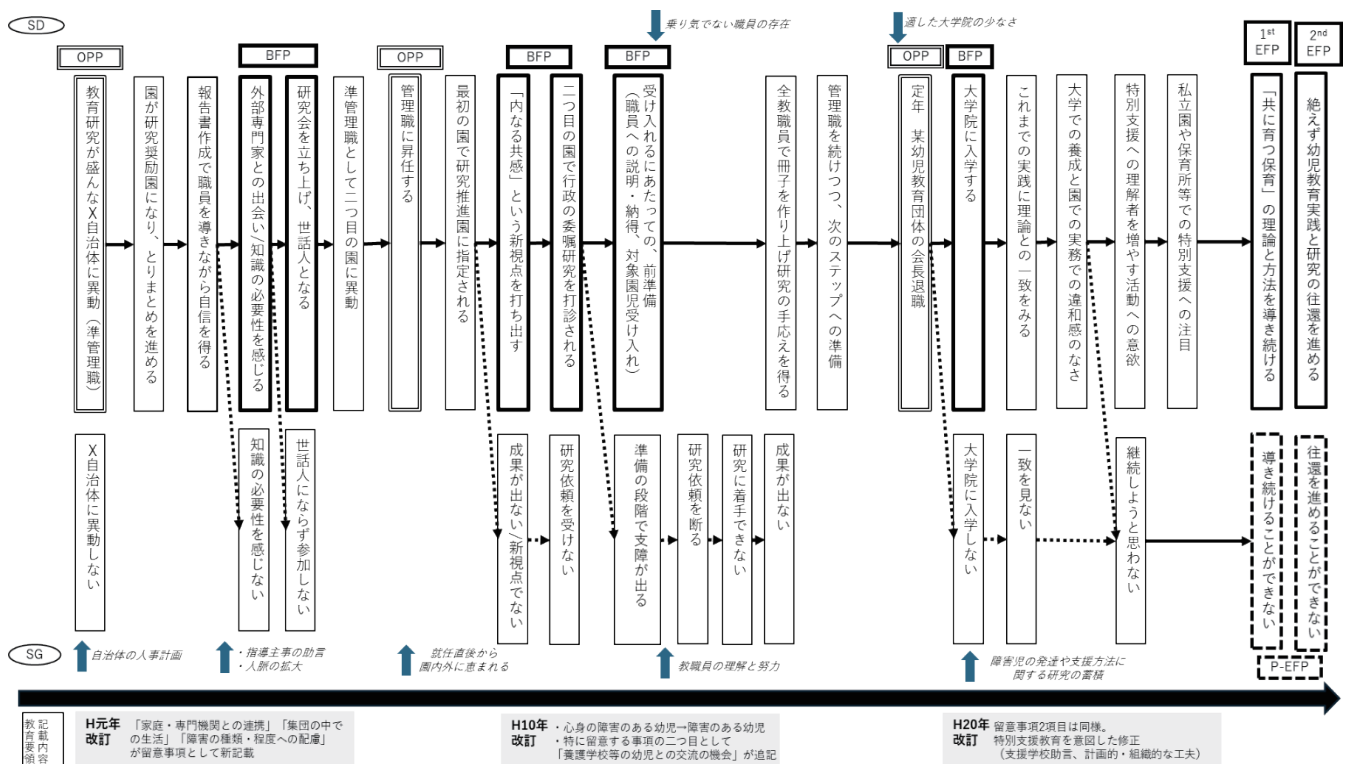
現在も、頼まれると嫌と言えない性格もあり、やってみたいという気持ちに正直に進んでいる。特別支援教育が施行されて、自分達が考えていたことや研究していたことが後続の研究者に伝わるのを見、公私幼保を問わず、「共に育つ保育」に関する研究・研修等が行われるのを見て時代の変化を感じる。また、今後、特別支援教育の視点を包摂する幼児教育がどのように進展していくかについて、深い興味を持っている。

4. 総合考察

本事例のA保育者は、外部からI-a期で、障害児教育に関する知識習得の必要を示唆され、すぐ研究会を立ち上げており、I-b期では、他の職員との協働でそれを研究推進園として深めている。次の異動で、保護者からの信頼や子どもとの関係などを一から構築するという負を背負いながらも「まあ大丈夫か」と「何事も断らないで面白いと思う」前向きな姿勢そのまま、当時の職員と事業を展開していく。このように、常に人的ネットワークを展開させながら、一方、保育を学ぶ姿勢を絶やさない。そして大学院入学後には、実践と研究が理論に結びついたと感じる。本事例は、時代を拓いた保育者としての生きた事例として、絶えず学び続けるということに示唆を与えることになるのではないかと考える。

文献：園山繁樹・藤原あや (2017) 幼児期のインクルーシブ教育・保育に関する一考察。人間と文化, 1, 221-226.

付記：本研究は城倉登代子 (関東学院大学)、浅川茂実 (群馬医療福祉大学)、三宅美由紀 (兵庫大学短期大学部) との共同研究である。



幼児教育における木を素材としたコーナー遊びの内容と方法

○守川美輪（宮崎国際大学教育学部） 齋藤いずみ（あおぞら幼稚園） 仲田美和（あおぞら幼稚園）

【目的】

松井（2013）は木育によって樹木とのつながりを感じる力、ものを大切にする心、工夫する力、根気・やる気、協力する力・気づかう心が育つと述べている。板材や角材を使った木工活動遊びの中に取り入れた経験のある保育者は少なく指導方法に関する研究も十分ではない。そこで、本研究では、板材や角材を含めた木を素材としたコーナー遊びの内容と方法について検討した。

【方法】

木を素材としたコーナー遊びの環境を整え、参加を希望する幼稚園年長児（49名）が活動できるようにした。活動は午前中の自由遊びの時間（10時～11時半）に保育室内で6回（6月～11月）行った。研究者の他4～5名が支援した。その他、研究者1名が実施する小規模特別木工コーナーの活動を2回行った。

活動中に、研究者が幼稚園の機器で写真やビデオを撮影した。各回の活動後に活動日時、活動内容、物品の設営、研究者の声掛け、子どもの発言、子どもの行動等を示した「活動の記録」を作成した。

全活動終了後、「活動の記録」を基に、板材や角材を含む木を素材としたコーナー遊びの内容と方法について考察した。材料・用具の準備、工作の内容、幼児への声掛け、個別支援等についての成果と課題を明らかにした。

【倫理的配慮】

論文の文章や写真から個人が特定できないようにした。研究によって不利益が生じないことを保護者に文書で説明し、書面による同意を得た。この研究は宮崎国際大学研究倫理審査委員会で承認された。

【結果】

1. 持ち込んだ玩具と作品例

コーナー遊びにおいて木工の他、木製玩具で遊ぶ場所を設け、次の玩具を置いた。第1回は木琴（市販品）、丸い積み木（市販品）。第2回は木琴（市販品）、木の路と車、ショベルカー等。第3回は透明なホースに木玉を転がす玩具、マジックハンド。特1回はなし。第4回は木の路と車。特2回は人形用車・滑り台・回旋台・部屋。第5回は木の路と車。第6回は単純な木の路。

工作にすぐに取りかかれない子が玩具で遊ぶことで、木製品に触れたり、後に自分たちがつくれる木の車の仕組みを見たりする機会となった。単純な木の路は傾斜をつけて、子ども自らがつくった車を走らせていた。

各回の木工コーナーでは、次のような作品づくりを想定した材料・用具を持ちこんだ（表1）。

表1

回	作品例
1	クワガタムシ、カブトムシ、トンボ、カード立て、木のスプーン人形、木の鳥磨き
2	車、剣、船、クワガタムシ、カブトムシ、トンボ、カード立て、木のスプーン人形、木の

	鳥磨き、細い枝を使った飾り
3	ネジを使うクワガタ、人形、カブトムシ、木の鳥磨き、剣
特1	ネジを使うクワガタ・ヘラクレスオオカブト
4	木の鳥、ネジを使うクワガタ・ヘラクレスオオカブト、船、剣、マジックハンド、自分でタイヤを切る車
特2	人形
5	船、剣、マジックハンド、人形、自分でタイヤを切る車
6	船、ネジを使うヘラクレスオオカブト（大）、マジックハンド、人形、自分でタイヤを切る車

2. 道具の使い方の説明

第1回は全体に向けて説明しなかった。紙やすりを使う順を一部の子どもに伝えた。第2回～第5回には全体に伝える機会を持った。第2回は塗料の使い方、船には「水に強いボンド」を使うことを伝えた。第3回はのこぎりの使い方、クランプの付け替え方、紙やすりの使い方を伝えた。第4回はマジックハンドのつくり方、船の土台の切り方、クランプの付け替え方、塗料の使い方を伝えた。手動のドリルの使い方を一部の子どもに伝えた。第5回は手動のドリルの使い方、マジックハンドのツメの接着の位置を伝えた。第6回はマジックハンドのツメを木工用ボンドで接着する際、目玉クリップで固定するとよいことを組み立ての場所で子どもに伝えた。

3. 作品例以外にできたもの

第1回車輪のついた大砲、顔のついた薄板、薄板人形、船、木のスプーンを縦に切って割ピンで留めた動くハサミ、割ピンを使って顎が動くクワガタ。第2回ニジイロクワガタ（金色と銀色のラッピングタイをボンドで貼る）。第3回携帯電話、家、紙箱製のムシ用土俵。特1カブトムシ、鉄砲。第5回家、携帯電話。第6回いくつもの家、ブルドーザー、トイレトペーパー。

4. 子どもの姿

第1回、木の鳥磨きで何人も繰り返し「これでいいの」と聞いてきた。細い角棒に紙やすりを巻いたものでクワガタの顎の材をギザギザにすることの要領をつかめない子が多いなか「木の方を動かせばいいのかも」と気づいた子がいた。「車がつくりたい」と言ってきた子がいた。うろろして観察するだけで、何もつくらない子どもが数名あった。研究者の声掛けによってつくり始める子もあった。

第2回、ある子が「クワガタの顎を動かしたい」と言っていた。カヤ材を磨いて「スベスベになった」と何度か見せにきた子がいた。何人かが車をつくっていた。前回つくったものを繰り返しつくる姿があった。

第3回、クワガタづくりでは、ネジを回したいという気持ちが強いようで、「ドライバーがほしい」と何度も言われた。「つりたくないから園に行きたくない」と言った子に、しなくてもよいことと自分で選べることを伝え見守つ

ていると自分からつくりはじめた。以降は木工作業を楽しみにしていた。片付けの際に「今日は楽しかった」と言いに来た子がいた。

特 1、クワガタの顎の材に棒状の紙やすりを当てるのを「斜めなんだね」と言葉にした子がいた。研究者の体をトントンとたたいて知らせる子の姿を見た子どもが、「つくりたいのではないかと」研究者に伝えてくれた。その子を手伝うと黙々と作業をして完成させ、嬉しそうにしていた。

第 4 回、準備中に何度も「つくりたい」と言ってくる子がいた。また、持ち込んだ玩具を持って「これがつくりたい」と言ってきた子があった。今回、新しく船をつくることを提案したが、それ以外のものを自分で決めてつくる姿があった。マジックハン

ドのツメは隙間がある(図 1 下右)よりもぴったり合う方がよいようだった。4 回目になって初めて工作に参加した子がいた。

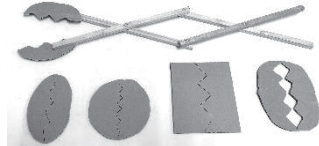


図 1 マジックハンド

特 2、「のこぎりを使うの初めて」と言う子がいた。のこぎりを扱うのがぎこちなくても描画はなめらかな子があった。何人かが「船や車がつくりたい」と言ってきた。

第 5 回、設営ができる前から始めた子が何人もいた。一部の作業ができるように整えるとすぐに船(図 2 など)や車(図 3 など)を作り始めた。人形づくりをしていた子に研究者が提案することで、船の材を壁にして家をつくっていた。皆に次回が最終回だと伝えると、「もっとやりたい」という声が聞こえた。

第 6 回、マジックハンドの材が不良で相談に来た子に、「切り直し」と伝え、その子は切り直して色をつけ、自分で組み立てていた。組み立てを一部間違っていたのでそれを伝えた。手伝ってもらわずに自分だけで作業をしたいようだった。図 4 の家は車の土台に丸棒を通して壁や床にしていた。マジックハンドのツメの形を友人と同じにしたり、気に入ったものを選んだりしていた。ネジを使って動くショベルカーをつくりたいという子が研究者と相談し、様々に試していた。活動後に子どもを集めて振り返りを行うが、「何をつくったか、何が楽しかったか」回を重ねるごとに伝えようとする子が増えた。

初めは、「次は何をするのか・これでよいのか」と手順を聞き、進み具合の判断を任せる問いが多かった。次第に「もう一度やってよいのか・この材を使ってよいのか・この作品にも色をつけてよいのか」など、どのようにしたいか意志を持って問う子が多くなった。

家に持ち帰った紙やすりで鳥の材(図 5)を磨き続けてツルツルにした子どもがあったと聞いた。

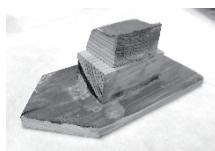


図 2 幼児がつくった船



図 3 幼児がつくった自分でタイヤを切る車



図 4 幼児がつくった家と人形

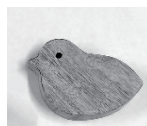


図 5 鳥の材

5. 子どもの姿から発想した木工作業の題材と工夫

クワガタの顎を動かしたいという要望から、ネジで顎を留めるクワガタ(図 6)や実物大のヘラクレスオオカブト(図 7)ができた。

マジックハンドのツメは子どもがはさみで段ボールを切るのが難しそうにしていたので、段ボール紙を数枚重ねて糸鋸でツメを切っておくことにした。後に薄いラワンベニアを使ってツメをつくった。ベニアの方が適していた。

【総合考察】

今回実施した内容は子どもたちが楽しんで活動できた。子どもは自分のつくりたいものを自分のペースでつくることができていた。今回は、あらかじめ切り線を引いて薄く切り込みを入れたおいたり、穴を開けておいたりした材を準備していたので、子どもが迷うことなく直感的に作業を進めることができたのではないかと考える。

木の玩具に触れることで、木工作業への関心を高めることができた。「つくりたくない」という子どもがいたが、研究者が時機をみて声を掛けることで、その子が始めようとするタイミングで始めることができた。

初めて使う道具がある場合、子どもを集めて道具の使い方をやって見せるとよい。個別に伝えるよりも効果的だった。子どもはのこぎりを使う際の力加減などを体験的に習得することができた。

研究者は事前に教材研究をして臨んだので、道具の使い方を伝えやすかった。援助者が数名いれば、一度に多様なものをつくる工作コーナーを運営することができた。種類の活動を提案する小さなコーナーは研究者ひとりでも運営できた。

これまで経験していなかったものを提案した際、提案したものをつくる子もいれば、経験したことを繰り返す子もいた。また、自分で発想してつくる子が何人もいた。同じものを継続してつくれるように準備するとともに、つくれそうなものを想定し、扱いやすい大きさや厚さの材をあらかじめ数種類切っておくとよいと考える。

開け閉めできるハサミやブルドーザーなどは研究者の助言があったので完成できた。子どもの意図したことに応じることのできる援助者の存在があるとよい。

活動の振り返りを行い、認め合うことで、やってみたいという意欲や満足感を得ていると考える。

木の鳥を家で紙やすりで磨いたという話を聞いた。意欲ある子どもが継続して園内外で活動できるようにしたい。

ドライバーとネジを使う活動は人気があった。カブトやクワガタ以外の木工作業の題材を創作できそうである。

子どもの育ちを大きく感じる活動だったので今後も実施したい。保育者に広めていく方法を探していきたい。今回の準備は木工作業に詳しい研究者が行った。今後幼稚園教員が木を素材としたコーナー遊びを行う際にはいつ、だれが、どのように準備するかが課題である。

引用文献：松井勲尚 (2013)『幼児の心とからだを育む はじめての木工』黎明書房

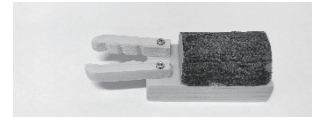


図 6 ネジを使うクワガタ



図 7 ヘラクレスオオカブト

紙製 4 足受動歩行模型の制作と遊び

—子供の概念発達の可能性—

永井弘人 (名古屋文化学園保育専門学校)

【はじめに】

領域表現は、平成元年の指導要領改訂以来、それまでの「絵画制作」から大きく変わったことは、周知のことである。本学における領域表現に関する造形分野においては、従来の図画・工作的内容から他領域との関連を踏まえながら、小学校の学習への円滑な移行や接続に対応した内容に取り組んできた。

一例としては、授業において制作したもの(図 紙製 4 足受動歩行模型「トコトコ馬」以下においては「トコトコ馬」と略称)を、幼児が実際に使用して遊び、その様子を学生が見聞きする。そこで得られた子供の発言や行動によって、学生は、幼児がより主体的に関わり、気づき、楽しみ、他児とつながるように期待を込めた制作へと変化している。また、学生は、制作したものを仲立ちにして交わされる幼児と教員との会話によって、様々な介入や発展が期待されることも学ぶことになる。

本研究は、学生が制作した玩具(図「トコトコ馬」)を幼児が遊びながら発言し、様々な試行を繰り返す場面に教員の介入によって、幼児の発想の検証としての試行が「概念の萌芽」であり、後の科学的概念発達の知見の蓄積に寄与すると考える。

【目的】

1. 研究の目的

筆者が担当する授業では、素材や機能などに関する知識、制作に使用する器具の安全面等及び幼児がその玩具を通して得る学びを想定して制作に取り組んでいる。

本研究は、その一例である図で示す「トコトコ馬」を取り上げ、学生の制作した玩具が遊びを通して交わされる会話の中に、物理法則への概念の萌芽が見られ、幼児なりに発想した概念を誤概念と言われる方向へ向かわせないことが教員の言葉かけによって可能であることを示唆することである。

2. 先行研究と本研究の関係

中島¹⁾によれば、1970 年代までのピアジェによる認知発達には、様々な領域から独立した領域一般の認知構造が存在し、これが段階的に移行するものとした発達論を想定していたが、1980 年代後半以降の発達理論においては、認知が内容ごとに区切られており、それぞれが独自の特徴や構造を持つという領域固有性が説得力を持つに至ったと近年の認知発達をまとめている。

具体的には、稲垣²⁾の生物に関する幼児の概念は、日常経験の範囲内ですでに多くの概念を形成していることを明らかにするとともに、科学的概念の形成に関する保育者の介入について具体的方法を提示している。

これは、稲垣らも指摘している科学概念の獲得の困難

さが、幼児期にすでに始まっている日常経験の自分なりの解釈や知見の蓄積によってなされるとしながらも、擬人化によりその経験の概念化を、科学的概念へ発展させることを可能であるとし、本研究はその成果を援用し知見を得たいと考える。

【方法】

1. 「トコトコ馬」の制作

図の「トコトコ馬」は、筆者が担当する 2 年生の前期に、90 分×2 コマの授業時間内に制作した。

設計図は、松永・古田³⁾にあるものを使用し、厚手の画用紙にトレースして組み立てた。

制作を始める前に、今回の歩行原理は、位置エネルギーを運動エネルギーに変換して斜面を歩行することや古くから玩具の機構として応用されてきたことを説明した。また、制作に関しては、以下の条件を反映させることとした。

- ・幼児が興味を持つような外観、個性を表現する。
- ・板の斜面を 30 cm 以上歩行できる。
- ・よりスムーズな歩行のために、大きさや足の形などの改善変更は可。
- ・制作・歩行後に探求や試行を口頭で報告する。
- ・幼児が使用した際の反応に対し感想等を述べる。



図 紙製 4 足受動歩行模型「トコトコ馬」

2. 対象児及び介入者

対象児 私立幼稚園児 女児【5 歳】3 名

介入者 幼稚園所属教員及び筆者

【結果】

1. 介入の影響

玩具を使った遊びの場面における、教員からの言語による介入が、幼児が行った行動や活動を促した場面として以下があった。

- (1) 坂の途中で止まってしまったトコトコ馬に対して介入者が、「ユラユラしなくなったね。歩かないあ。」という言葉かけに対し、幼児はトコトコ馬の胴の部分から横から推して歩行を再開させた。
- (2) 坂の勾配 (板を支える物の高さを変更) が、緩くトコトコ馬が歩行しないときに「〇〇ちゃんがスロープを降りるとき、だんだん早くなるでしょ。」とか「〇〇ちゃんがスロープを降りるとき自然と足がでる。」などの言葉かけに対して、板の勾配を高くして歩行させた。なお、勾配を急にして転倒することもあり、最適の勾配に調整するまでにその場にあるものを用いて試行された。
- (3) トコトコ馬を複数で競争する場面で自分の馬であることを強調するために小さな三角コーンを背中に乗せた時、介入者が「荷物を運ぶこともできるね。」と発言した時、競争していた他のトコトコ馬が止まっても三角コーンを載せた馬は、止まらなかった。その際、他の幼児もブロックなどトコトコ馬の背中に載せると歩行が続くことに気づき同様に行った。その後は、幼児自身のものであることを強調するためではなく、トコトコ馬が止まった時に歩行をさせるために載せるようになった。

4 学生による探求活動の報告

学生は、制作・歩行後に関する探索や改善の代表的な発言として以下があった。

(1) 足の形状の探求

歩行できないトコトコ馬に対して、脚の長さについて、長短を調節することで歩行が容易になると考え、試作したがあまり変化がなかった。一方、足の接地面の形状を、直線から半円に変化させると歩行ができた。

筆者の「なぜ足先を丸くしたのか」という質問に対して、学生は、4足の接地面を少なくすることで足を引きずることが少なくなり、歩行を容易にする結果となったと報告した。

(2) 坂になっている板を振動させる。

歩行が途中で止まる場合に、坂になっている板を叩くなどの振動を加え横行を再開させることができた。しかし、その振動の大きさによっては転倒する馬もあり、再びスタート地点より歩行させることが、しばしばあった。したがって、歩行させるために、トコトコ馬そのものに対する探究より、「トントン相撲」で得られた経験を活かして振動の調整などを探求した。

筆者の「なぜ振動を加えるのか」という質問に対しては、「とんとん相撲」の経験を生かしたと報告した。

(3) 坂の勾配を変更しなかった理由

歩行の原理で位置エネルギーと運動エネルギーの関係を「急勾配を下る車は遠くまで移動できる」ことを例にして説明したが、坂の勾配を変更する学生はいなかった。その理由は、改善や変更できない条件だと解釈したと報告した。

(4) 動物を模した「トコトコ馬」にした理由

4つ足という基本的な形態から前方に頭部があり進む物とする外観となったと報告した。一部には、頭部を中心に人気キャラクターを表現した理由として、幼児に人気のあるキャラクターを選んだと報告した。

【倫理的配慮】

本研究は、日本保育学会倫理綱領に基づき、研究対象施設・対象者には、施設名や個人名が特定されないこと、研究目的・方法に関する同意が得られない際は、辞退が可能であること、得られた情報については厳重に保管管理されることを事前に書面で説明し、同意を得た。なお、本研究について、勤務校の研究倫理審査委員会に申請し承諾を得ている。

【考察】

本研究は、筆者が担当する授業「表現 (造形) 指導法」において制作された玩具を介して交わされる会話の中に概念の萌芽が示唆されることや指摘できると考え、発言内容や活動から以下の点について考察した。

(1) 歩行原理の洞察

歩行原理は、斜面に置かれたトコトコ馬の脚が左右どちらかに傾けることにより、自重がかわったほうの脚がたわみ変形を起こし、他方の脚との変形量の差によって足を踏み出し、その際の重心移動によって足の動きが他方の踏み出しにつながる。斜面を移動する時に発生する位置エネルギーにより左右の揺れが継続することが歩行動作となる。

学生に上述の歩行原理を、制作時に説明したが、推進動力の無い紙製の模型が、4つ足を動かすように移動する様子に驚くばかりで、歩行が左右の揺れ (傾きの連続変換) が歩行動作につながることへの理解が浅く、歩行させるために振動を加えたり、後方から推した。

一方、幼児は、歩行原理の説明、理解はなくとも教員の「ユラユラ」という言葉かけから左右の傾きを促すために、トコトコ馬の胴の部分を押して左右の傾きを増幅し歩行させることができたことは、洞察による結果と考える。

(2) 身体感覚のイメージ化による運動・位置エネルギーの洞察

トコトコ馬が停止した時に、学生は、坂 (板) を振動させ歩行を再開させようとした。一方、幼児は、教員の言葉かけによって板を持ち上げて勾配を変えたり、背中に物を載せた時に歩行が変化したことから、運動・位置エネルギーの関係を具体的にイメージし試行を行った。いずれの場合にも教員による言葉かけからの発想や洞察が試行に結びついたものと考えられる。

以上の2点から、教員による言葉かけの介入は、幼児の断片的知識や経験を、手にした玩具の歩行を促す試行と発想の検証に結びついており、科学的概念の萌芽を示唆したと考える。

参考文献

- (1) 中島伸子 (2011) 第5章 児童期 科学概念の獲得。無藤隆編 発達心理学 I。東京大学出版会。346-352
- (2) 稲垣佳世子 (1987) 幼児教育における生物概念の指導—最近の発達研究の知見から—。千葉大学教育学部研究紀要。第35巻 第1部。203-212
- (3) 松永泰弘 古田このみ 紙製4足歩行模型を用いた小学生対象の授業実践 (2021) 日本産業技術教育学会誌。第63巻 第2号。207-214

地域の伝統文化による保育実践

—「神楽と音楽表現」からの考察—

○平澤 節子 (名古屋女子大学短期大学部) 高橋 比呂美 (保育所型認定こども園みのり保育園)

研究の目的

内閣府によると、令和 5 年 10 月 1 日現在、日本の総人口は 1 億 2,435 万人となり、そのうち 65 歳以上人口は、3,623 万人となり、総人口に占める高齢化率は 29.1%と上昇を続けている。その一方で、出生数は平成 28 年度以降 8 年連続で前年を下回り、少子高齢化が止まらない状況である。我が国独自の文化を支えてきた伝統芸能や伝統工芸においては、担い手不足が加速し、伝統行事が中止となるケースが相次いでいるということからも、伝統文化の継承は喫緊の課題といえる。

教育基本法第 2 条第 5 号には、達成される内容として、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」と示されている。これを踏まえ、三法令の領域「環境」には、「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」として、3 歳以上児の保育内容となっている。正月、桃の節句、端午の節句などは、家庭で行われる機会が多い伝統行事といえるが、神楽などの伝統文化は、神社の祭礼などで奉納されるため、触れる機会が少ない。辻野ら (2017) は、歌舞伎による保育実践を通して、「柔軟で吸収力のある幼児期に伝統文化の要素を持った保育教材」の有効性を述べている。幼児期は人格形成を培う時期であるため、園内で伝統文化に親しむ機会を設けることの意義は大きいと考え、本研究の目的を地域の伝統文化を保育に取り入れることの意義と、活動から得られる子どもの姿を明らかにすることとした。

研究のいきさつ

神楽を保育に取り入れるきっかけは、研究協力園の職員が、地域の神楽保存会のメンバーであったことから、創立 70 周年記念に保存会が呼ばれ、「初神楽」が披露されたことにある。この演目は、天照大神の天岩戸隠れの古事に起源をもつ神楽である。研究協力園がある長野県の伝統音楽について、村杉 (1983) によると、戸隠神社や木曾駒ヶ岳神社の「太々神楽」の舞では、「岩戸開きの舞」が主であると述べられていることから、由緒ある演目であることが分かる。

神楽の鑑賞後、保育室では園児らが「きんちゃく、もんちゃく」などと、神楽の詞章を好んで唱えており、関心を示していたという。このような経緯から、地域の伝統文化を保育に取り入れる試みが始まった。

研究の方法

対象：A 保育園 5 歳児クラス 30 名のうち、当日出席

した 26 名

時期：令和 6 年 11 月 6 日 (水) 10:45～11:10

内容：「神楽『三番』の鑑賞とお囃子体験」

神楽「三番」の鑑賞方法は、当初、舞い方の映像をスクリーンに写し出しながら、お囃子を鑑賞する予定であったが、諸事情あり、ノート PC の画面を見ながらの鑑賞となった。その後、詞章の模倣と楽器の体験を行った。



写真 実践風景

研究方法は、発表者らが参与観察者として「神楽『三番』の鑑賞とお囃子体験」の保育に参加した。フィールドの内容は、ビデオカメラで定点録画し、収録した内容をフィールド・ノートに逐語録としてまとめた。データについては、箕浦 (1999)、佐藤、日高ら (2019)、増原 (2023) の研究を参考に、発表者間で検討を重ね、発語や内容に応じて場面を区切り、区切った内容にラベル付け (コーディング) を行い、類似するラベルをまとめて概念化を行った。記載方法について、場面は〈 〉で示してナンバリングを行い、ラベルは《 》、概念は【 】で示した。

倫理的配慮

研究協力園の園長には、研究の目的、内容、方法、得られた情報の管理方法や研究目的以外に用いることはないこと、個人が特定されないように配慮することなどを説明し、承諾を得たうえで研究を行っている。当該クラスの保護者にも同様の内容を説明し、書面による同意を得ている。本発表において使用する写真は、保存会を含め本人及び保護者に確認し、許諾を得たうえで使用している。

分析の結果

調査した「神楽『三番』の鑑賞とお囃子体験」を前述

した手続きに沿って分析し、242 の場面に 61 のラベルを付け、最終的に 11 の概念にまとめた。分析の結果は、図 1 のとおりである。

【概念】	《ラベル》
【神楽】	《下之条太神楽》ほか
【応答的なやりとり】	《詞章の模倣》
【登場人物に関する疑問】	《お獅子への関心》ほか
【伝統文化の継承】	《保存会の高齢化》ほか
【篠笛の発音機構】	《笛の穴の数》《笛の吹き方》ほか
【伝統楽器】	《太鼓》《鼓》《音色の違い》ほか
【身近なものによる代用】	《ペットボトルから音が出る仕組み》《水量と音の高低》ほか
【伝統楽器の体験】	《太鼓の体験》ほか
【楽器の擬音化】	《オノマトペ》ほか
【歌唱と合奏】	《村祭り》ほか
【地域社会とのつながり】	《道祖神》《自身が住む地域》《神社》ほか

図 1 神楽による保育実践から得られた概念とラベル

【神楽】は、《下之条太神楽》をはじめ、披露された演目である《三番》、《しゃぎり》、《御幣》など神楽全般にわたるラベルから得られた概念である。【応答的なやりとり】は、《おうさいや》や《さらば、鈴を参らせん》などの詞章を園児が模倣し、交互に発し合う場面から得られた概念である。【身近なものによる代用】は、篠笛の説明時、笛方が「ペットボトルでも真似ができる」と発したこと、急遽、水入りのペットボトルが準備され、息を吹き込むと、水の量に応じて音の高低が変化した場面から得られた概念である。

研究結果と考察

神楽による保育実践の分析を通じて、【神楽】、【応答的なやりとり】、【登場人物に関する疑問】、【伝統文化の継承】、【篠笛の発音機構】、【伝統楽器】、【身近なものによる代用】、【伝統楽器の体験】、【楽器の擬音化】、【歌唱と合奏】、【地域社会とのつながり】の概念を抽出した。これらをキーワードに、3歳以上児の保育に関するねらい及び内容（5領域）と幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（以後、10の姿とする）に照らし合わせて、地域の伝統文化による保育実践から得た子どもの姿を考察することとする。以後、5領域は、〔健〕、〔人〕、〔環〕、〔言〕、〔表〕と示し、10の姿については、幼稚園教育要領等に示されている（1）健康な心と体、（2）自立心、（3）協同性などに付される番号に基づき表記することとする。

神楽による保育実践から得られた子どもの姿を 5 領域と 10 の姿に照らし合わせたものが図 2 である。

5 領域からは、環境、表現のほか、人間関係、言葉の姿が得られた。内容が神楽であることから、環境と表現は必然といえるが、人間関係については、地域の伝統文

【概念】	〔5 領域〕	（10 の姿）
【神楽】	〔環〕	（5）
【応答的なやりとり】	〔人〕〔言〕〔表〕	（5）（10）
【登場人物に関する疑問】	〔環〕	（6）
【伝統文化の継承】	〔環〕	（5）
【篠笛の発音機構】	〔表〕	（6）（10）
【伝統楽器】	〔環〕〔表〕	（6）（10）
【身近なものによる代用】	〔人〕〔環〕〔表〕	（5）（6）
【伝統楽器の体験】	〔環〕〔表〕	（10）
【楽器の擬音化】	〔言〕〔表〕	（6）（10）
【歌唱と合奏】	〔人〕〔表〕	（10）
【地域社会とのつながり】	〔環〕	（5）

図2 神楽による保育実践から得られた子どもの姿

化によって、『地域の身近な人々などに親しみを持つ』機会が創生されたものといえる。10 の姿からは、（5）社会生活との関わり、（6）思考力の芽生え、（10）豊かな感性と表現の姿が得られた。5 領域同様、環境と（5）、表現と（10）は直接的に関連するが、（6）思考力の芽生えの姿が得られたことは、特徴的な点といえる。例えば、舞の映像を観た園児からの《お獅子は神様？》（No.106）という質問や、太鼓方が、太鼓と丸同長太鼓を交互に鳴らした場面で、園児の《違う…》（No.172）というつぶやきや、笛方が、水量の異なる 2 つのペットボトルを吹き比べた際に《わあー、違う》（No.192）と歓声が上がった場面などは、（6）に示される『物の性質や仕組みなどを感じ取る』姿と捉えることができることから、遊びを中心とした生活体験が学びへと移行する 5 歳児修了時の姿であることが確認できた。

地域の伝統文化を取り入れた保育実践は、異世代間交流を通して文化の継承となり、小学校生活科の教育内容—地域への愛着等—につながることも、幼保小をつなぐ架け橋期の保育・教育内容として、示唆に富むものである。

参考文献

- 内閣府 令和 6 年版高齢社会白書
- 厚生労働省 令和 5 年（2023）人口動態統計月報年計（概数）の状況
- 村杉弘（1983）信濃の伝統音楽 音楽之友社 66.
- 箕浦康子（1999）フィールドワークの技法と実際 ミネルヴァ書房
- 佐藤達哉・春日秀朗・神崎真実編（2019）質的研究法マッピング 新曜社
- 増原真緒（2023）子ども理解のための多角的視点の重要性とフットラングージを活用した学生の視点の育成—子どもの非言語的表現と内面に抱く思いに着目して— 保育文化研究（16），29-41.
- 辻野 孝・守谷久代（2017）伝統文化の保育教材への適用—歌舞伎による取り組み— 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要（54），267 - 273.
- 文部科学省 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 生活編

子ども・保育者・演奏者の共主体による鑑賞活動の実践

○赤嶺絵吏子（沖縄女子短期大学 児童教育学科） 大城祥恵（首里当蔵保育園） 嶺間心（首里当蔵保育園）

1. 研究の背景と目的

首里に暮らす子どもに琉球古典音楽の音色を通して伝統文化の豊かさを伝えるべく、発表者らは琉球古典音楽の三線奏者である山内昌也氏（以下、演奏者とする）と共に2023 年、首里当蔵保育園で琉球古典音楽の鑑賞活動を実施した。すると、琉球古典音楽の音色に心を動かされた子どもが琉球古典音楽に関連する遊びを次々に生み出し、琉球古典音楽と身近な生活とのつながりに気づき、「ホンモノの首里城」作りを目指して探究活動を繰り返し広げていった。そして、子どもに首里城を大切に思う心や、地域のために役立ちたいという気持ちが育まれていった¹⁾。これらの活動の記録を、発表者らは演奏者と共に幼児音楽研究会の2024 年度研究大会で報告した。活動の実践にあたり発表者らが重視したのは、子どもの思いを尊重しながら、保育者と演奏者の思いも重ね合わせ、三者による共主体で進めていくという点であった。しかし、前述の報告では、活動の内容や子どもの姿を伝えるに留まり、三者の取り組みの具体については触れられなかった。そこで、本研究では活動中にみられた三者の思いや相互のやりとり等の事例を分析し、三者の共主体による鑑賞活動がもたらしたものについて考察することにした。

2. 研究の方法

発表者らと演奏者が実施した鑑賞活動の概要は表1の通りである。本研究では、表1内「活動の主な流れ」(5)と(6)の事例を基に考察を行った。

表1 鑑賞活動の概要

対象	首里当蔵保育園の 5 歳児クラス（さくら組）に通う子ども 14 名
活動期間	2023 年 7 月～2024 年 3 月
琉球古典音楽の演奏者〔演奏形態〕	
山内昌也（琉球古典音楽野村流音楽協会師範、琉球古典音楽湛水流保存会師範。沖縄県指定無形文化財「沖縄伝統芸能音楽湛水流」保持者。沖縄県立芸術大学音楽学部長（教授））〔歌三線〕	
記録方法	
写真や動画の撮影及び筆記	
活動の主な流れ	
(1) 保育者の呼び掛けで、園全体による「沖縄を感じるモノ」集めと展示、気づきの共有を開始。	
(2) 演奏者と保育者の企画による鑑賞会を開催。	
(3) 子どもが園の屋上での鑑賞会開催を希望。	
(4) 園の屋上で鑑賞会を開催。	
(5) 子どもが首里城での鑑賞会開催を希望。保育者がその実現には手続きが必要で時間を要すると子どもに説明。子どもが演奏者との共演を希望。	
(6) 子どもと演奏者による共演が実現。	
(7) 子どもの希望で首里城見学を実施。子どもが首里城や琉球古典音楽に関連する遊びを展開。クラス全体で「ホンモノの首里城」作りを開始。子ども	

- が演奏者も同行しての首里城見学を希望。
- (8) 演奏者も同行しての首里城見学を実施。
- (9) 首里城に関連した遊びが発展。「ホンモノの首里城」作りが活発化。子どもが、園の全体会に演奏者を招待し、感謝の気持ちを伝え、「ホンモノの首里城」を披露することを希望。
- (10) 演奏者が園の全体会に参加。

3. 倫理的配慮

活動の記録内容は研究目的でのみ使用し、研究発表の際は個人の氏名を特定されない方法で記載することを対象者の保護者へ予め書面にて伝え、全員から記録の承諾と使用許可を得たうえで研究を実施した。

4. 結果と考察

事例 1-1 「首里城で琉球古典音楽を」(2023/9/6～)

表1内「活動の流れ」(4)の後、子どもの中に、さらに開放的で心地よい場所で琉球古典音楽を聴きたいという思いが湧いてきたことから、保育者が子どもの中にある具体的なイメージを探ったところ、行き慣れた首里城がそれと近いことに辿り着いた。早速、首里城公園にでかけ気持ちよく琉球古典音楽が聴ける場所を探したところ、子どもから「首里城（正殿前の御庭）で聴きたい」という声があがった。しかし後日、首里城での鑑賞会実施には手続きが必要で時間を要することが判明し、保育者が子どもにそのことを伝え、「え、じゃあまた考えよう」という返事の後、「できるようにお願いしますっていうのは先生できる？」という声が聞かれた。そこで保育者は首里城での鑑賞会実施に向けて動き始めたが、実現は難しそうであった。

事例 1-2 「山内先生に会えるかな?!」(2023/9/15)

首里城公園へ向かう途中で演奏者の勤務校の門前にさしかかった時、子どもが「山内先生、今いるかな」と言い「山内先生～」と呼んだが反応がない。そこで、「聞こえないかも」、「確かにそうかも」、「じゃあ皆で！せーのっ!」と、全員で「山内先生～!」と声を揃えて呼んだ。しかし、演奏者に会うことはできなかった。演奏者は後日、その日の出来事を大学関係者からの情報提供で知ることとなった。

事例 1-3 「山内先生と共演したい」(2023/10 上旬)

首里城での鑑賞会開催の実現に向けて保育者が方策を練っていた頃、女兒から「(琉球古典音楽が)《貫花》(琉球舞踊)の音楽に似ているから山内先生の演奏に合わせて踊りたい」という声があがった。そして男児からも「空手にいつも音楽がないから山内先生につけてもらいたい!」という声があがった。保育者は、演奏者の負担が大きくなってしまわないか気になりつつも、子どもの声をそのまま演奏者へ伝えることを決めた。

事例 1-4 「今度こそ会えるかな?!」(2023/10/10)

首里城公園へ向かう途中、演奏者の勤務校の門前で子どもが立ち止まり「そうだ、山内先生!」、「今日はい

るはず」と言った。そして全員で「山内先生～！」と大声で呼んだところ、その声を聞いた演奏者が子どもの元へやってきた。演奏者は突然の訪問に驚きつつも喜び、子どもからの《貫花》と空手の共演依頼を快諾した。

事例 1-5 「ホントの音」(2023/10/12)

演奏者から「《貫花》の音源をいただきたい」という依頼があったと保育者が子どもに伝えたところ、「自分たちで《貫花》のCDを届ける」という返事が返ってきたため、演奏者の勤務校を訪問しCDを手渡しすることになった。演奏者はCDを受け取った後、施設内を案内し、自身によるピアノの生演奏を披露した。「ホントの音みたい～」と、園にあるピアノとの響きの違いに気づいた子どもに、演奏者がピアノや部屋の構造を説明する場面もあった。子どもは園に戻った後、プレイルームにあるピアノを弾き「やっぱりなんか違う」とつぶやいていた。演奏者が弾いたピアノの音色の美しさや心地よさは、当日のさくら組のサークルタイムでも話題になっていた。子どもが音の響きに感動していた様子を踏まえ、演奏者から、演奏者の勤務校の施設や地域の施設等、整った音響空間内での鑑賞会開催の提案がなされた。

＜事例 1-1～事例 1-5 についての考察＞

子どもは、思いの実現が困難な状況でも立ち止まることなく周りを見渡し、身の回りに溢れる様々な可能性の中から別の「やってみたい！」（演奏者との共演）を見つけ出した。また、保育者任せにせず自ら率先して行動し、積極的に演奏者と関わろうとした。保育者は子どものつぶやきを拾い、そこから子どもの願いや思いを探り明確化していった。そして、その思いや気持ちの高まりを捉え、機を逃さぬようスピーディーに動き、子どもの願いの実現を支えた。演奏者は子どもから飛び出すリクエストやアイデアを楽しみながら柔軟に受け入れるだけでなく、さらに新しい体験を提供し、子どもに新たな気づきを与えていた。事例 1-5 の演奏者からの提案については、その後、子どもの興味・関心が別方向に向かったことで実施されることはなかったが、演奏者が子どもの姿を踏まえて、共に楽しめる鑑賞のかたちを考え、伝えていたことがわかる。

事例 2-1 「揺れ動く心」(2023/10/13～)

演奏者との共演が決定したものの、この活動を園の皆に披露し共有するか、それともこれまでの活動と同様にさくら組と演奏者のみで行うか、子どもの中で迷いが生じた。「他の人も演奏を聴きたいだろうし、自分たちだけが山内先生と過ごすのは違うかもしれない」という思いと、「でも、初めての共演だし、音が聴こえなくなったらどうしよう」、「泣いちゃったら？」等の思いとの狭間で心が揺れ動いた。悩んだ末、共演を園の皆に披露することに決めた子どもは、自ら全クラスの担任にその気持ちを伝え、一旦は了承を得た。だがその後、全クラスを誘うとなると園全体が動くため、職員の配置変更等が必要であり、活動日が間近に迫る状況下で応じるのは難しいという理由から全体への披露は見送られた。

事例 2-2 「山内先生との初共演」(2024/10/16)

演奏者との活動はさくら組の子どもと演奏者のみで行われ、演奏者の演奏に乗せて男児が空手を演舞し、女児が《貫花》を踊った。活動中、感動した思いを紙に書く子どもや、他児の共演を観て「きれいだった。すごかつ

た」と言う子どもの姿等が見られた。共演後、活動を振り返る場面では、子ども同士が互いの良さを認めながら褒め合う姿と、その様子に心を打たれた保育者が、感動した気持ちを子どもに伝える姿があった。

＜事例 2-1～事例 2-2 についての考察＞

子どもは活動の開催方法に悩む中で心の葛藤を経験し、また、自分たちの活動が多くの協力者に支えられている事を知った。その間、保育者は子どもの揺れる心に寄り添い、気持ちを受け止め続けた。そして、活動後には子どもの内面の成長を喜び、子どもとその思いを共有した。共演依頼から活動日まで4日間という短い中であつたが、演奏者は万全の準備をし、子どもの思いに応えた。子どもは共演を通して、憧れの演奏者が自分たちのために演奏してくれたことへの喜びや感動、また演奏者や保育者、そして周囲の方々からの支えに対する感謝の気持ち、さらに音で心を通わせることのできる音楽の力を強く感じとったようであった。

5. 総合考察

以上の事例からみてくるのは、三者が活動へ主体的に関わり、支え合いながら活動を作り、共に楽しもうとする姿である。どの事例も、子どもが最初に望んだ活動と実際の活動内容は一致しない。だが、三者それぞれがその時々における最善策を考え、協力し合って行動したからこそ、難しい局面を乗り越えられ、楽しさや喜びに出会うことができた。保育者は子どもの願いを叶えたいという思いを軸に、子どもと対等の立場で幾度も対話を重ね、一緒に悩みながらも子どもの気持ちが前に向くような援助を行った。演奏者は、琉球古典音楽の演奏のみならず、子どもと積極的に関わりを持ち、子どもの興味・関心の糸口を大切にしながら子どもの声に応え、様々なアプローチで音楽の素晴らしさを伝えた。

子どもは保育者、演奏者との関わりを通し、「ホントの音」や音楽が持つ力に心を動かされるとともに、思うようにならない事実と直面しても諦めず別の視点から方法を探る姿勢や、試行錯誤しながら新しい道を切り開いていくことの楽しさを見出したようであった。そして、それが表1内「活動の流れ」(7)以降、ダイナミックに展開されていく「ホンモノの首里城」作りへとつながっていったのだと考えられる。

6. 今後の課題

今後は、表1内「活動の主な流れ」(5)に至るまでの過程や、(7)以降に繰り広げられていった活動においても分析を行い、三者の共主体による鑑賞活動がもたらすものについて考察を深めたい。

【付記】

本研究は、幼児音楽研究会2024年度研究大会における口頭発表（赤嶺絵史子・山内昌也・大城祥恵・嶺間心2024）「琉球古典音楽から生まれた首里城一子どもと保育者の共主体による音楽鑑賞活動の記録一」の内容を再分析し、考察を行ったものである。

【引用文献等】

1) 赤嶺絵史子・山内昌也・大城祥恵・嶺間心 (2024) 「琉球古典音楽から生まれた首里城一子どもと保育者の共主体による音楽鑑賞活動の記録一」幼児音楽研究会2024年度研究大会、口頭発表（発表日2024年9月15日）

楽器の自由探索を支える保育者の役割

長谷川春香 (田園調布雙葉小学校附属幼稚園)

【はじめに】

本研究は、幼児が楽器を自由探索する際に、保育者に求められる援助の在り方について明らかにすることを目的とする。子どもたちが自らを取り巻く環境を能動的に探索することの重要性は多くが認めるところであろう。子どもと楽器との出会いにおける探索の重要性を指摘する先行研究(丸山 2017, 伊原 2021)によって、楽器の自由探索が乳幼児の心身の成長を促すきっかけとなることが示唆された。一方で、楽器の自由探索によって発生した音が他の遊びを邪魔するなど、保育実践への適用という点での課題も示した。しかしながら、楽器もまた子どもを取り巻く環境に存在するモノである以上、探索的に関わることで様々な力を育むと考えると、保育の中で、幼児が自由探索を通じて音への感性を育み、能動的に楽器の文化性にアクセスするためには、どのような環境構成と援助が必要なのだろうか。大人はどのように楽器を選択し、「見守り」と「介入」のバランスをとりつつ援助することが望ましいのだろうか。これらの問いに対して、実践的な課題解決の一助となることを目指す。

【研究の背景】

本研究は、理論面で J. ギブソン (J. Gibson) が提唱したアフォーダンスに依拠しつつ、M. トマセロ (M. Tomasello) (1999) が提唱した、次の 2 つのアフォーダンスを参照しながら論を進める。感覚運動的(sensorymotor)アフォーダンスと意図的(intentional)アフォーダンスまたは文化的(cultural)アフォーダンスである。2 つのアフォーダンスは、人工物に潜在する点で共通している。しかし前者は、人がそのモノを叩いたり、振ったり感覚運動的に探索することで見出すアフォーダンスである。後者は、道具など人の意図が込められた人工物に潜在する文化性や意図性を知って利用するアフォーダンスである。

この考え方を子どもと「音の出るモノ」との関わりに適用するならば、次のように考えることができるのではない。例えば、子どもが空のペットボトルを自由探索できる環境で出会った場合、それらを叩いたり振ったりして音を出すなど、感覚運動的にあらゆる可能な行為を発動する。踏みつぶして音を出すかもしれない。一方、出会ったモノが高度に文化的な楽器の場合、感覚運動的に関わるだけでは、楽器に込められた良い音の可能性に出会えず、文化的アフォーダンスにアクセスできないかもしれない。トマセロの考えに従えば、「楽器」というモノの文化性に会うためには、文化的アフォーダンスを利用する大人の介入が必要な場合もあると考える。以上の考えを踏まえて、発表者は、次節に示す条件のもとに観察を行った。

【研究の方法】

(1) 観察方法

都内私立保育園において 2 歳児クラスから 5 歳児クラス

の幼児を対象に、年齢ごとに自由遊びの時間を利用し、音が出る可能性のあるモノや楽器と関わり合う場面を設定して参与観察を実施した。

観察場所に、以下に示す楽器を含む音の出るモノを設置し、観察場所の様子に関心を示した子どもが自由に入室できるようにした。

比較的、文化的意図性が強いと思われる楽器(ウッドブロック、ギロ)と自由に関われると思われるモノ(ペットボトル、空き缶)の 2 極を想定し、その中間として、扱いの自由度の異なるサウンドシェイプ、太鼓、鈴などを準備した。観察者である筆者の介入度合いも、状況によって「介入無し」から「音への注目を促す発話」「モデリング」と柔軟に変化させた。以下に詳述する。

子どもたちを取り巻く人工物の多くには「このように使うべき、使ってほしい」という人間の意図が込められている。例えばペットボトルは液体を入れるという意図が込められたモノだが、空であれば何を入れても良いし、振ったり叩いたりするなど多様な扱いを許容する自由度の高いモノでもある。この 2 つの扱い方は、トマセロのいう所の意図的アフォーダンスと感覚運動的アフォーダンスに相当すると言えよう。一方で楽器はどのように使っても良いというわけにはいかず、使い方の文化的制約が大きいと言える。そこで、子どもたちの自由探索を幅広く許容するモノ、すなわち「アフォーダンスの可能性の広いモノ、文化的な意図がさほど強く込められていないモノ」から、「扱いが狭く制約されるモノ、文化的な意図が高度に込められたモノ」へという段階を想定して、子どもたちと「音の出るモノ」との出会いの順序を設定した。

また、子どもが文化的アフォーダンスにアクセスする上では、そのモノの文化性・意図性を既に知覚して利用する大人の援助が必要(Tomasello 1999)との考えを検証する意図のもと、発表者自身が状況に応じて介入の程度を操作した。介入の仕方については、その場にいるが極力介入しない場面と、子どもたちの音への気づきや、意図的アフォーダンスに気づくように積極的にモデリングをしたり助言をしたりする場面を設定した。

(2) 記述と分析の方法および考察の観点

動画注釈ソフト ELAN を用いて、子どもと観察者の音声・動きの時間経過に伴う推移を詳細に記述した。その上で、とくに相互作用が活発に展開し、子どもと楽器との関わりに変化が見られた場面は、解釈も含めたエピソード記述を作成して、次の 4 つの観点からの考察を深めた。

(1) 子どもが知覚を駆使しながらモノの属性への働きかけをどのように変化させたか、(2) 子どもが試行錯誤しながら音に気づき、出会う過程はどのようなものか、(3) 既に社会・文化的知識をもつ大人(本研究では観察者)が、いつどのように援助することで子どもの楽器の扱いが変わるか(4) 自由探索において、未だ社会・文化的知識をもたず、対称関係にある子ども同士の共鳴、共感がどのよう

に発生し、子どもの行為にどのような変化を起こすか。

【倫理的配慮】

本研究における観察データの収集と分析および発表に関しては聖心女子大学大学院の研究倫理審査委員会の承認を得ている（附記を参照）。

【事例の検討】

本稿では紙幅の関係上、複数回にわたる観察記録から要点をまとめて示す。

観察日：①2022/10/17 ②2023/1/6 ③6/6 ④6/27 ⑤8/2 ⑥9/7

対象：4歳児

用意した楽器：サウンドシェイプ、太鼓、タンブリン

○役割1：観察者は音に対する受け答えに留め、極力見守る（観察①～④）

観察者は、子どもが音を発生させた時に観察者の顔を見る場面が何度もあったため、その際「いい音だね」など反応を示す受け答えは行った。いずれの楽器も出会ってすぐに叩く行為を示したが、強弱やリズムは一定であり、音への意識は希薄で、ひたすら叩いている様子が見られた。

○役割2：事前に発問・既成の歌を挿入（観察⑤⑥）

観察⑤：子どもが楽器と関わる最中に「どこを叩いたらよい音が出るかな？」と発問するが、子どもの反応は薄く、ひたすら叩くことを続けた。

観察⑥：子どもたちは楽器が何も出されていない状態で入室し、観察者が楽器を用意する姿を見ていた。H君は太鼓を見ると「絶対太鼓がいいな。ドドドドーン」と言う。観察者が「どうやったら音が出るの？」と太鼓を渡すと、H君は手で叩いた。観察者は「そうやったら音が出るのか。どうやったら素敵な音が出るかな。」と発問する。Yちゃんがサウンドシェイプを撥で叩くとH君も手に取り、杵や裏側を叩きながら「あれ？全然音が違う」と言う。＜中略＞

暫くすると、H君が撥の本数を増やして太鼓を叩いたため、観察者が「大きな音だね。大きな太鼓のお歌知っている？」と聞く。H君は知っていたようで、フレーズに合わせた声の大きさで歌う。観察者が「ドンドンの時に叩いてみよう」と提案し、「大きな太鼓」の後には強く、「小さな太鼓」の後には優しく叩いた。2人は観察者と同じ強弱で叩こうと意識しているようだった。H君が「中くらいの太鼓」と言いながら叩き方を変化させる。その後、H君はタンブリンとサウンドシェイプを太鼓に乗せ「ドンドン太鼓」と言いながら叩く。Yちゃんも同じように楽器を重ね、上部や側面など多方面から撥で叩く。観察者もYちゃんが積み重ねたものを共に叩く。YちゃんもH君も撥で楽器を優しく叩きながら観察者に「音がしない」「音する？」と問いかける。筆者が「あれ？」と耳を傾けるようにすると、2人は強く叩いて大きな音を出し、ニヤニヤした表情をする。

【事例の考察】

大人が教授しなくとも役割1のもとで直感的に楽器の奏法に到達した。しかし音との関わりを豊かにしていくためには、役割2のような大人の介入が必要であり、それによって楽器の文化性に近づくことができたのではないかと

音への探求心を持って楽器との関わりを深めてほしいと願い、楽器遊びの前に観察者と対話する時間を設けたが、大人と子どもの相互作用によって、楽器というモノ、楽器の音に向き合う機会が確保されたと示唆される。モノの可能性を探究しようとする姿勢、五感を働かせる行為を促進させたのではないかと考えられる。加えて、共にいる他者との関わりにより、さらなる可能性を見出そうと想像力を駆使する。音という可視化されないものだからこそ、1つのモノと関わるだけでなく、他者の行為を互いに見聞きすることで、心の通い合いが深まるのではないかと。

【総合考察】

楽器の自由探索を保证するにあたり、楽器の提示の仕方や、場所といった物的環境だけでなく、保育者などの大人の関わり方や他者の存在といった人的環境が探索の深まりに大きく影響することが示唆された。大人が、子ども同士の相互作用が活性化されるような働きかけをすることによって、子ども一人ひとりの想像力が広がり、創意工夫が共有されて創造力が大いに発揮される。

既に音楽文化に深く浸っている大人は、子どもがよい音を発生させれば褒めたり、音との出会いに結びつかせようと、デモンストレーションしたり、伝えていこうとする姿勢も必要ではないだろうか。しかしながら、非対称の関係である大人と子どもが、楽器遊びの中で「指導する人—される人」の関係だけに留まることなく、大人が子どもの探索行為を応援し認める声掛けをしたり、共に遊んだりしながら横並びの関係になることで、子ども自らが考えて、より良い、もしくは慣習に囚われない新たな関わり方や音の出し方を発見するきっかけになることもある。それによって、文化的な意味の更新に繋がっていく可能性もあるだろう。子どもの探索から得られた発見によって、大人も新たなモノの可能性を知ることになる。

【附記】

本研究は、2023年度聖心女子大学修士論文「タイトル」の一部から発展させて、あらたに事例の検討、考察を行ったものである。

【引用文献】

佐々木正人 2008『アフォーダンスの視点から乳幼児の育ちを考察』株式会社小学館

丸山慎 2017「楽器への旅路 あるいは音への誘い—乳幼児期の音楽的発達とアフォーダンスの学習」『音楽教育実践ジャーナル』vol.15 pp.114-124

小西行郎 志村洋子 今川恭子 坂井康子 2016『乳幼児の音楽表現—赤ちゃんから始まる音環境の創造』中央法規

伊原小百合 2021『探索して音に出会う—音・楽器で遊ぶ幼児の事例から—』株式会社みらい

Tomasello, M. (1999) The Cultural Ecology of Young Children's Interactions with Objects and Artifacts. IN E.Winograd, R. Fivush and W. Hirst eds. Ecological Approaches to Cognition. pp. 153-170. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.

園長、保育者の保育の基本に対する考え方

○田中敏明（豊岡短期大学通信教育部・福岡教育大学名誉教授） 永渕美香子（中村学園大学短期大学部）
金丸智美（西九州大学短期大学部）

【研究の背景と目的】

いま保育を受けている子どもたちは、Society5.0 と呼ばれる予測不可能ともいえる未来社会の担い手である。社会が予測困難な変化を遂げても、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、判断して行動し、それぞれに思い描く幸せを実現する「生きる力」の育成が求められている。2017 年に改訂された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領では、生きる力の基礎として「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」という 3 つの資質・能力の育成が求められた。しかしながら、2017 年の改訂において、幼稚園教育要領等では、保育の基本、ねらい及び内容、保育の方法に関して改訂はほとんど行われていない。

実際に保育のありかたを決め、保育を実践するのは保育現場の園長や保育者である。保育のありかたを考える際には、現場の声に耳を傾け、積極的に取り入れていく必要がある。園長や保育者は、保育の基本、ねらい及び内容、保育の方法についてどのように考えているのだろうか。保育の基本に対する保育現場の考え方を明らかにする。

【方法】

（1）調査の対象：日本保育学会の会員である幼稚園、保育所、認定こども園の園長、副園長、「未来を生きる力を育てる全体的な計画モデル」の送付を希望された園及び福岡県、大分県、佐賀県の園長、副園長、保育者。

（2）調査の内容：保育実践において、幼稚園教育要領等の国の規定を参考にしているか、どのようなところを参考にしているか、参考にしない理由、取り入れている保育、環境を通した保育、幼児の主体的な活動による保育、方向目標についてどのように思うか、幼稚園教育要領等のねらいと内容は今のままでよいのか、どのようなねらいや内容を追加する必要があるか、未来社会に向けて幼児期にとくに育てておきたいものは何かについて尋ねた。具体的な選択肢は結果の欄を参照されたい。

（3）調査の方法：設問はグーグルフォームで作成し、メールまたは郵送で依頼文と QR コードを送付した。1 つの園で 1 人の回答に限定した。

（4）調査期間：2024 年 7 月～11 月

【倫理的配慮】

回答の有無は回答者が任意に選択できること、無記名であること、回答したくない設問は回答しなくてよいこと、結果は全体として集計され、個人の回答は公開しないことを明示し、了解をいただいたうえで回答を求めた。

【結果】

送付した 980 園のうち 398 名（園）からの回答が得られた（回収率 40.6%）。回答者の所属と職位は表 1 の通りである。集計結果は、幼稚園、幼稚園型認定こども園、幼保連携型

認定こども園の幼稚園型グループ（G1）と保育所、保育所型認定こども園、小規模保育所の保育所型グループ

表 1. 回答者の所属

幼稚園	70 (17.6%)	（G2）及び両者の合計を表示する。回答者の職位は園長・副園長 191 名幼稚園教諭・保育士等 207 名である。
幼稚園型認定こども園	22 (5.5%)	
幼保連携型認定こども園	64 (16.1%)	
保育所	214 (53.8%)	
保育所型認定こども園	26 (6.5%)	
その他	2 (0.5%)	

1) 幼稚園教育要領、保育所保育指針等を参考にするか

幼稚園教育要領、保育所保育指針等の国の基準をどの程度参考にしているかについては、「とても参考にしている」は G2 グループに多いものの全体では 30.7%にとどまり、「ある程度参考にしている」が全体の 57.5%と最も多い。参考にしていないという園も 1 割程度見られる。参考にするとするところとして G1 グループは、教育的側面のねらいと内容、幼児教育・保育の基本が多く、G2 グループは、養護的側面のねらいと内容、教育的側面のねらいと内容、指導計画の作成と評価が多い。参考にしない理由は、「記述が抽象的でわかりにくい」、「受け継いできた独自の保育を行っている」が参考にしない回答者の 5 割を超える。

2) 取り入れている保育

表 2 に示したように、取り入れている保育として、「環境を構成し、子どもが自由に活動する保育」が最も多く「保育者が活動を決めて活動を促す保育」も 5 割を超える。「いくつかの活動の中から選択する保育」も多いことから、保育現場では、自由遊びと決められた活動による保育、あるいは選択的活動による保育を組み合わせた保育が展開されていることが予測される。それ以外にも、多様な保育が行われていることが分かる。

3) 環境を通した保育

環境を通した保育とはどのような保育だと思うか尋ねたところ、「子どもの思いをくみ取り、思いが発揮できる活動が展開される環境を構成する保育」が 86.5%と最も

表 2. どのような保育を取り入れているか

項目（複数選択可）	G1	G2	合計
1. 環境を構成し子どもが自由に活動する	112(71.8%)	127(52.5%)	239(60.1%)
2. 保育者が活動を決めて活動を促す	82(52.6%)	144(59.5%)	226(56.8%)
3. いくつかの活動の中から選択する	65(41.7%)	120(49.5%)	185(46.5%)
4. モンテッソーリ保育	4 (2.6%)	20 (8.3%)	24(6.0%)
5. 総幼研の保育	7 (4.5%)	4 (1.7%)	11 (2.8%)
6. レッジョエミリアの保育	3 (1.9%)	2 (0.8%)	5 (1.3%)
【その他】シュタイナー保育、藤森メソッド、スズキメソッド、ヨコミネ式保育 コダーイの保育、仏教保育、キリスト教保育、斎藤公子の保育など			

多く、「子どもが身の回りの人やモノとかかわり活動を展開していく保育」が 71.8%であり、「ねらいが達成できるような活動を促す環境を構成する保育」は 41.0%にとどまる。このことから、ねらいを達成するという意識は必ずしも高くないことが分かる。環境を通した保育をどう思うか尋ねた結果を表 3 に示す。「子どもの主体性が育つ保育だと思う」が 89.4%と高いものの、「保育の方法として最適な方法だと思う」は 49.5%と半数にとどまり、「保育者が指導しやすい方法だと思う」、「計画が立てやすい保育だと思う」はいずれも 1 割以下である。その他の記述も含めて、環境を通した保育を行うためには保育者に高い資質が求められるという意見が見られる。「うまくいかなかった時は悲惨だと思う」という意見が象徴的である。

表 3. 環境を通した保育をどう思うか

項目 (複数選択可)	G1	G2	合計
1. 保育の方法として最適な方法だと思う	87(55.8%)	110(45.5%)	197(49.5%)
2. 子どもの主体性が育つ保育だと思う	134(85.9%)	222(91.7%)	356(89.4%)
3. ねらいを達成しやすい保育だと思う	29(18.6%)	51(21.1%)	80(20.1%)
4. 保育者が指導しやすい方法だと思う	11 (7.1%)	23 (9.5%)	34 (8.5%)
5. 計画が立てやすい保育だと思う	9 (5.8%)	22 (9.1%)	31 (7.8%)
6. 「したいことだけをする子ども」にしてしまう可能性のある保育だと思う	21(13.5%)	31(12.8%)	52(13.1%)
7. ねらいを達成しにくい保育だと思う	10 (6.4%)	8 (3.3%)	18 (4.5%)
8. 保育者が指導しにくい保育だと思う	18(11.5%)	15 (6.2%)	33 (8.3%)
9. 指導計画が立てにくい保育だと思	21(13.5%)	19 (7.9%)	40(10.1%)
10. わからない	0 (0%)	6 (2.5%)	6 (1.5%)
11. その他	14 (9.0%)	5 (2.1%)	19 (3.8%)
【その他】・子どもたちのやりたいという思いが実現しやすいと思う・保育士にとっては難しく高い専門性を必要とする・子ども任せの放任にしまい、子どもの成長が保障されない可能性もある・小学校への接続が心配である・うまくいかなかった時は悲惨だと思う			

4) 幼児の主体的な活動による保育

幼稚園教育要領等では、子どもの主体的な活動を促す保育が求められている。これに対する思いを尋ねたところ、「主体的な活動はとても大切で、保育の基本である」という意見 (48.7%) と「主体的な活動だけでは不十分で、保育者が経験してほしい活動を促すことも大切だと思う」という意見 (45.5%) に大きく二分される (表 4)。

表 4. 幼児の主体的な活動による保育

項目 (複数選択可)	G1	G2	合計
1. 1. 子どもの主体的な活動はとても大切で、保育の基本だと思う	76 44.7%	124 51.2%	200 50.3%
2. 主体的な活動だけでは不十分で、保育者が経験してほしい活動を促すことも大切だと思う	71 45.5%	102 42.1%	173 43.5%
3. 主体的な活動は自由遊びだけで十分で保育者がねらいが達成される活動を促すことが大切	3 1.9%	6 2.5%	9 2.3%
4. わからない	0 0%	5 2.1%	5 1.3%
5. その他・無回答	6 3.8%	6 2.5%	12 3.0%

5) 方向目標と到達目標

幼稚園教育要領や保育所保育指針等に示されているねらいや内容は、方向目標として抽象的に示されている。これに対する思いを見ると、「現行のように、方向目標として漠然とした形で示すのがよい」という意見が 38.4%であるのに対し、「到達目標として具体的な形で示すのがよい」と「方向目標として示した方がよいものと到達目標として示した方がよいものがある」という方向目標として示す必要性を感じる意見が合計で 48.7%と意見が大きく分かれる。

6) 取り入れるべきねらいと内容

幼稚園教育要領や保育所保育指針等に示されている内容は今のままでよい、追加する必要があるか尋ねたところ、「今のままでよい」、「追加する必要がある」、「わからない」それぞれ 3 割程度であった。追加する必要があるものについて尋ねたところ、最も多いのが「状況の変化に気付き、変化に応じた行動をしようとする (63.5%)」であり、以下「人や物に感謝の気持ちを持つ (57.9%)」、「つらいこと、苦しいことを乗り越えようとする (56.4%)」、「我が国や異なる国、地域の文化や生活言葉などに興味を持つ (45.2%)」、「物を大切に使い、無駄に使わないようにする (46.0%)」、「日常生活に必要な技能を身に付ける (39.7%)」、「高齢者を尊敬し、支えてあげようという気持ちを持つ (34.1%)」と続く。

【考察】

今回の結果から、保育の基本に対する考え方は項目によってはかなりの違いがあることが分かる。幼稚園教育要領等の国の規準は、「とても参考にしている」、「ある程度参考にしている」という園が G1 グループ、G2 グループ共に合計で 9 割近くに達し、規準に示されている「環境を通した保育」は多くの園が肯定的である一方で、環境を通した保育の捉え方にはかなり違いがある。環境を通した保育の実践に難しさを感じる意見も少なくない。

子どもの主体的な活動による保育については意見が二つに分かれ、主体的活動だけでは不十分という意見も半数近くに達する。調査結果を見ると、環境を通した保育も含めて、それぞれの保育の理解の仕方は多様である。それによって意見が異なるものと思われる。保育の目標についても、方向目標だけでは不十分という意見が方向目標でよいという意見を上回っている。これらについては、G1 グループと G2 グループの間に大きな違いは見られない。

幼稚園教育要領等に示されている内容に追加する必要性については意見が分かれるものの、追加すべきとする具体的な内容には、「感謝の気持ち」の他、著しい変化が予想される未来社会を生きるために必要だと思われる項目が数多く含まれている。

保育の基本に対するこのような意見の違いがあり、環境を通した保育には肯定的な意見が多いものの、幼児の主体的な活動を促す保育に対しては否定的な意見も少なくない。現在の日本の保育現場では多様な保育が展開されている。保育観や保育方法の多様性は必要であるものの、それぞれの妥当性を検証していく必要がある。

小林宗作の幼児理解

○後藤紀子 (和光大学)

太田素子 (和光大学)

【研究の課題】

トモエ学園校長小林宗作 (1893~1963) は、黒柳徹子著『窓際のトットちゃん』で広く知られるようになった。小林は、理想の音楽教師を夢見て、自由主義教育を推進する私立成蹊小学校で教鞭をとったが「音楽教育は小学校からでは遅い」と気づき退職する。1925 年エミール・ジャック＝ダルクローズ (Jaques-Dalcroze, Emile 1865-1950) のリトミックを学びに 1 回目の欧州留学に出発することになる。帰国後、成城学園幼稚園主事となり 5 年後、1930 年に再び 2 回目の留学を行っている。小林は、日本の教育界にはじめてリトミックを導入・紹介した音楽教育の先駆者である。

本研究では、何故小林が音楽教師から幼児教育に移行したのかを探ることを目的とする。小林の主要な論文である「総合リズム教育概論」「幼な兒の爲のリズムと教育」及びいくつかの雑誌論文を読み解くことで小林の幼児リトミックの特徴を解明したい。

【研究方法】

小林の主要論文である「総合リズム教育概論」(以下「総合」と略す)と「幼な兒の爲のリズムと教育」(以下「幼な兒」と略す)を読み込むことで、小林がダルクローズから何を学び、何故幼児に着目したのかを明らかにする。

【倫理的配慮】

公開されている論文を対象とするので、特にない。

【欧州留学の目的】

小学校の音楽教師だった小林が、なぜ幼児教育に注目することになったかは以下のように記載されている。「私の廿数年來の経験によれば、三四歳頃の幼な兒を見る度に音楽的、リズム的感受性のするどさに驚かされるのである。小学校の一年生はまだまだよいのであるが、二年三年と進むに従って此の敏感さが失われていく現象を見るのである。(中略)三、四、五歳頃まで保存されていた敏感性と有機性が、八、九歳頃にはもう失われているのを見れば、問題は六、七歳頃にある・・・という事は明らかになつたわけである。さうして私は此の時期を人間一生の中でもっとも大切な重要な時と考えるのである。」(「幼な兒」p. 235)

この理由から幼児の音楽性に必要なものを探しに渡欧し、ダルクローズなどの教育者からリズム教育を学んだ。ダルクローズのリトミックは、もともと音楽を学ぶ大学生にむけて唱えた指導法であり児童の記載はあるがこれも小学生以上である。しかし小林はこれをゼロ歳から幼児対象に広げ総合リズム教育の定義を確立した。何故、幼児教育を対象にしようと考えたのだろうか。

【2 つの論文を通して】

「総合」には、主に留学で学んできた事とダルクローズなどの論文の訳が載せられている。

「ダルクローズ式リズム体操より」と題して、エデュカシ

オン誌所載のダルクローズの論文訳では、児童の教育に関しての記載が見られ、いかに音楽を始める環境が大切かを述べている。

「聴覚を発達させる練習が成人に対して好結果を得ているのを見て、児童のための授業を開始したところ直ちに気付いた。」「彼らに音楽を味はせ、愛させるには彼らの耳を発達させるだけでは足りない。音楽に於て、最も激しく感覚中樞的であり。生命に最も密接な関係ある要素は、リズム、即ち運動であるということ。」(「総合」p. 150)とあり、児童は聴覚だけではなく、リズム(運動)が大切である事を説いている。

「総合」補足「ダンスの法悦境」には、「社交ダンスを始めた人は一度は狂的法悦境をさまよはぬ者はいない」(「総合」p. 196)とし、リトミックの中には此の法悦境はなかったと記されている。小林は、「三、四歳頃の幼な兒を見る度に音楽的、リズム的感受性のするどさに驚いた」と記載しているように、リズムや踊りに夢中になる喜びが本能的にある幼児を対象にしたと考えられる。

「幼な兒」には、ダルクローズのリトミックを学んだうえで自らの体験と共に幼児の生活の中で小林がやりたかった芸術教育とダルクローズの論文のうち特に幼児につながる部分がまとめて書かれている。

「総合」と同じエデュカシオン誌のダルクローズの論文を取り上げているが、「幼な兒」では、「児童」ではなく「子供」と表記している。「子供に眞に音楽を経験させ、愛させる爲には耳の訓練だけでは足りない。音楽に於いて最も感覚中樞的であり、生命に最も深い関係のある要素はリズム、即ち運動である。」(「幼な兒」p. 214)「リトミックの訓練に依り精神が肉體の種々なる拘束から自由になれば、彼の精神は思ひのままに活躍し想像力も発達し幻想を逞しうすることができる。(中略)彼に喜びが湧き、此の喜びは精神的進歩の原動力であり、意志力に對する刺戟となる。」(「幼な兒」p. 216)などダルクローズの理念を紹介し、小林はこれらを幼児から行うことが重要と考え、各年齢別にリズム教育を展開している。

小林は幼児からリズム教育を重要とする理由として「我々の思想は如何なる事でもこれを実行に移す場合、肉體の運動、筋肉の運動を通さなければ不可能である。(中略)種をまく前に耕さなければならない」(「幼な兒」p. 223)

「幼児の活動は純然たる筋肉的、機械的活動にして、幼ければ幼い程、行動が思考に先立ってゐる。」(「幼な兒」p. 223)と記載しており、ダルクローズの唱えたリトミックの理念は取り入れ、指導法は小林の独自性が伺える。

搖籃時代 リズムに乗って歌うなど、「守る者の動作が最も大切」また、リズムカルな音楽を聴き「守る人も赤ちゃんに合わせて躍動を伴わせて援助することが大切」

（「幼な兒」pp.226-227）とあり、関わる大人の表現が大切と述べている。

單語時代「素朴な短句をしきりに放唱する。世の多くの人には出鱈目と思つてゐるらしいが、私はこれこそ本当の音楽である」（「幼な兒」p. 227）「或は敏感性を缺いた世の親達や教育者達は、此の幼児の敏感性というものの價値を、あまり重要に認めてゐないらしい事は甚だ遺憾な事である。」（「幼な兒」p. 229）とし、「メロデーの單句を歌ひ乍ら樂器を鳴らすなどの動作をすることは本能を開發する爲には甚だ重要ないとぐちとなる。」（「幼な兒」p. 228）と唱え、日々子どものそばにいる大人の重要性を説いている。

模倣時代前期（4・5 歳頃）「四五歳の頃の子供は實によくまねて唄ふものである。然し心理学的には『事物を自己の幻想に適合させる時代』と見る。（中略）うたいたくてたまらないからまねるのだと考えるべきである。従つて先生も親も教へるのだ、きかせるのだという態度ではなく、楽しくてたまらないからうたふ・・・という態度が必要である。」（「幼な兒」pp. 229-230）「心理学的には、『純然たる筋肉的、機械的活動の時代』であつて本能的リズム感を目醒し、發達させる事に専念すべき時期である」（「幼な兒」p. 231）「單純なる律動遊戲を教えることは、甚だ有効である。」（「幼な兒」p. 234）ここでは幼児自身がやりたいこと表現したいという自主性を重んじ、幼児に対しての小林独自のリトミックが展開されている。

模倣時代後期（6・7 歳頃）「此の頃の指導如何は將來、單なる模倣に終るか、或は創造力と創意と表現力との發達を成就するまで展開され得るかの、重要な分岐點をなすものである。」（「幼な兒」p. 234）「私は五、六歳のころに音楽やリズムに触れる手躰を教えなければならぬと思ふ。」

（「幼な兒」p. 236）「或樂曲をきかせて、それに合わせて自由に動作させる事をしばしばくりかえさせるならば、創造力と創作力の發達を促すことになり同時に音楽教育の基礎は完全に整へられた事になる。」（「幼な兒」p. 237）前期よりさらに展開され、ここまでを一区切りとしている。

綜合リズム教育「身振りを通して心を読むことができるならば、身振りの訓練に依つて、心をも育む事の可能が想像される。」（「幼な兒」p. 240）「特殊なリズム體操を媒体として、自然界と吾々の生活とのあいだに介在する諸相に共通な原理、即ちリズムに依つて最小努力で最大効果を齎すべき指導法であらう、且つ天分を改造し、リズムカルな性格を作るのである。」（「幼な兒」p. 242）と結んでいる。

【何故音楽教師から幼児教育者に移行したのか】

上記で示したように小林は、それぞれの年齢ごとに發達段階を踏まえたリズム教育を幼児に行うことにより、人間の感情や芸術的な感受性を研ぎ澄ます機会になることを確信している。まさに幼児教育者である。模倣時代に対しては、創造力と創作力の發達を促すと記載されているが、この年齢では、作り話やごっこ遊び、イメージが湧く遊びがどんどん広がっていく時期とつながっている。また、自ら感動感激する環境作りを重視し、心理学からの引用も多く心理学に依拠している。幼児期にリズム教育をすることで体のコントロールができるようになり、音楽だけではなく綜合リズム教育に繋がっていくのだと唱えている。小林

は、幼児を理解したうえでダルクローズのリトミックを幼児に展開し、幼児教育者ではあるが、音楽教師が土台となっていることは言うまでもない。

90 年前にこのような研究があつたことは驚きである。小林恵子（1978）は「小林はダルクローズの精神をその根底から受け止めていた先駆者ではないか」と考える。彼がリトミックを人間の生、そのものとかゝわりにおいて広い視野から掘んでいたことは注目に値する。」と述べており、全く同感である。

リトミックは今も幼児に広く行われているが、そのリトミックは小林の唱えた「綜合リズム教育」ではないだろう。小林は、幼児を理解した上でリトミックを取り入れている。そして、「幼な兒の爲のリズムと教育」には、今の時代に大切な幼児教育論が展開されている。しかし、この教育は、誰にでもできるものではなく、小林の音楽的能力と幼児理解があつてできるものかもしれない。成城学園ではどのように受け継がれてきたのかを今後の研究としたい。

（文責 後藤紀子）

小林宗作（1935）綜合リズム教育概論（所収 1978 大正・昭和保育文獻集 4 日本ライブラリ pp. 123-198）

小林宗作（1938）幼な兒の爲のリズムと教育（所収 1978 大正・昭和保育文獻集 4 日本ライブラリ pp. 199-242）

小林恵子（1978）リトミックを導入した草創期の成城幼稚園—小林宗作の幼児教育を中心に— 国立音楽大学紀要（13）pp.75-93

【幼稚園不要論批判】

戦後成城小学校の校長となつた柴田勝は、論考「低学年カリキュラムの実際」（成城学園小学部編著『成城学園 国民教育研究』1940）において、成城小学校の低学年教育（綜合学習）の基礎を築いた教育者として小林宗作と島田正蔵¹を挙げた。小林宗作はリズムの文化の持つ人間にとっての本源的な価値を發見して、そこから乳幼児教育を考えた教育者だ。幼児教育に邁進してからはリズムや音楽のみならず、幼児教育全般にわたる内容方法上の思索を發表した。彼の「幼稚園不要論」批判は、あえて幼児教育の世界に飛び込んできた彼の幼児理解と、幼児教育の意義の把握をよく伝えている。

小林は「幼稚園教育の可否について」² その 1・2 の二つの論文において、幼稚園不要論を批判すると同時に、現状の幼児教育への批判も展開し、自らの保育内容に関する理論と実践的な提言をまとめている。特に（その 2）では、

「幼稚園では概念的な教育は行う時期ではない。後で大きくなってから知的に扱う時に、それを正しく理解できる感受力の基礎、すなわち感性を目覚めさせること」（下線引用者）が課題だとして、そのためには「いろいろな生活経験内容を豊富に」しておくことが必要なのだと言ふ。感受性の教育についてモンテッソーリも引き合いに出し、感受性と運動機能の發達の密接な関係を説く。小林はこの幼稚園論を、「私の想像の上に立つ論」だといい、「誤謬かもしれないし大発見かもしれない」と述べて幼児教育への意欲を強く見せている。（文責 太田素子）

¹太田素子（2023）「島田正蔵の低学年教育論—成城小学校とドクロー・メソッド」『JSPS 日本學術振興會 科学研究費助成事業 20K02546 中間報告書』第 1 分冊 1-16. 同（2024）「実践を科学する教師たちの登場——沢柳政太郎と『実験学校』成城小学校」『和光大学現代人間学部紀要』17, 47-66.

²（その 1）『教育問題研究・全人』33, 1929.4.59-68.（その 2）同 34, 1929.5 71-79.引用は pp.72-3,75-6.

1890 年におけるパティ・ヒルの保育実践

野尻 美枝 (実践女子大学 生活科学部)

はじめに

パティ・ヒル (Patty S. Hill, 1868-1946) は、19 世紀末期から 20 世紀初期のアメリカにおいて、進歩的な保育を提唱した人物の一人である。

保守派と進歩派の対立を論じる先行研究¹⁾には、進歩派による象徴主義への反論を取り上げ、フレーベル主義に基づく恩物教育に固執せずに保育を実践すべきであると主張する進歩派の理念に着目したものが多く、これらの研究は、総じて進歩派の教育理論や思想に焦点を当てているが、進歩派は児童研究の勃興や新教育運動が隆盛期を迎えた 1900 年代に自派の理論の土台を形成している。しかし、保守派の幼児教育に対する反論は、1900 年以前より行われていた。したがって、それ以前に保守派へ異論を唱えた幼稚園教師らが、象徴主義や恩物教育に代わり、いかなる保育方法を提唱していたのか、については不明瞭な点が多いと指摘できよう。

1890 年 7 月に開催された全米教育協会 (National Education Association、以下、NEA) の幼稚園部会におけるアンナ・ブライアン (Anna E. Bryan, 1858-1901) のスピーチは、保守派の幼児教育に対する反論の嚆矢として広く認知されている。当時、ヒルもこの部会へ同席していた。

そこで本稿では、1890 年の NEA におけるブライアンのスピーチ内容について再検討を試み、その教育理念を捉えるとともに、同年に幼稚園教師をしていたヒルが、どのような保育実践に取り組んでいたのかを描出し、ヒルの保育実践の特徴を明らかにする。

1. アンナ・ブライアンのスピーチ (1890 年 7 月)

1890 年 7 月に開催された NEA 幼稚園部会におけるブライアンのスピーチで述べられた “The Letter Killeth.” 「文字は人を殺す」という言葉は、先行研究の中でしばしば抽出されてきた。いずれの先行研究もスピーチの全文を検討することなく、このフレーズに注目してフレーベル批判がなされたと述べている。

しかし、ブライアンは、スピーチの中でフレーベルの教育的意義について言及しており、フレーベルによってあそびを通じた教育の具現化がなされた、としてこれを高く評価した。その上で、フレーベル主義教育が適性、秩序、調和、関連性、神性につながる感覚等へ関連づける教育であると批判した。

ブライアンによれば、保守派が実践する幼児教育は、人生がある法則によって条件づけられていることを子どもに感じさせ、理解させる目的を達成するための靈感に満ちた洞察力を重視するが、そのような法則で縛られた教育は不要であるというのである。ブライアン曰く、先述のような実践は、機械的であって本来の子どもの創造的な活動には至らず、心が込められていない手紙のようなものであるという。

このような文脈の中で、ブライアンは、保育材料を用いたあそびから得られる子どもの学びとは、子どもの自発的な探究によって得られるはずであると述べ、その後、“The Letter Killeth.” という聖句 (新約聖書コリントの信徒への手紙Ⅱ 3 章 6 節) を引用したのであった。ブライアンが発した聖句には、二つの意味が込められているものと解釈できよう。

一つは、前述の心のこもった手紙のたとえを端緒としており、ルールや法則といった文字面ではなく、新しい発想や発見を認め、受け入れ、子どもの心のまを尊重すべきという意である。

もう一つは、聖書に由来する解釈である。「The Letter (文字)」とは、旧約聖書に登場するモーセによる契約 (古い時代の約束) を指すといわれている。新しい約束に相当するのが新約聖書である。ブライアンは、この古い約束を保守派が固執する象徴主義になぞらえ、時間の経過と共に古い時代に考案された教育方法は、人々の生活の中で変化を伴うことが自然な摂理である、と諷刺したのであった。

すなわちブライアンは、旧来の象徴主義保育が当時のアメリカの子どもたちの現状に適當ではないにも関わらず、幼稚園教師が形式的に継承していることを指摘し、表面的な実践に陥ることのない新しい幼児教育観をもつ重要性を顕示したのである。但し、ブライアンは、このスピーチの中でどのような実践が望ましいのか、具体的に例示することはなかった。

2. ヒルの保育実践 (1890 年 9 月)

ヒルの保育実践を描出する前に、ヒルの経歴について概括しておきたい。ヒルは、ケンタッキー州にあるルイビル無償幼稚園協会 (The Louisville Free Kindergarten Association) 運営の幼稚園教師養成校 (The Louisville Free Kindergarten Teacher Training School) へ 1887 年に入学する。同校の校長を務めたのがブライアンで、ヒルは一期生であった。同校の学生は、卒業後に無償幼稚園の教師になることを条件に授業料を無料とされ、日中は無償幼稚園で保育に従事し、午後には講義を聴講する 2 年制の教育課程で学んだ。

1889 年に 21 歳で養成校を卒業したヒルは、無償幼稚園に勤務するかたわら、翌年より月刊誌 *The Kindergarten* に「母親と幼稚園教師のための典型的なレッスン」という幼稚園や家庭向けの連載を姉との共著で開始する。同雑誌は、当時、全米の幼稚園関係者をはじめ幼児教育に関心の高い母親たちが読んだ著名な雑誌である。連載が開始された 1890 年は、ブライアンが件のスピーチを行った年に相当する。実務経験 1 年のヒルが、*The Kindergarten* へ連載することに至った経緯は不明であるが、ブライアンが実践について例示をしていないことをふまえるならば、このヒルの連載は、ブライアンがスピーチの中で具体的に言及しな

った新しい価値観に基づく保育実践のありようを示した好個な資料であるといえよう。

The Kindergarten 1890 年 9 月号には、「実によって木を知る」と題した実践紹介とヒルによる解説がある²。これは、新約聖書マタイによる福音書 7 章 15-20 節³から着想を得たもので、ヒルは「根にふさわしい実になる」⁴と聖句から派生した保育実践をいくつか紹介したのであった。以下は、実践項目の抜粋である。

- ① 成長して実がなる果物、野菜、穀物を知る
- ② 行動や労働を果物として考えられるようになる
例) 乳・卵・羊毛・蜂蜜・水の力・重力等
- ③ 第 1 恩物と果物の色合わせあそび

これらの活動に続いて、恩物や材料を用いて「つる」へ子どもたちの関心が向くような活動 (図 1) が設定される。

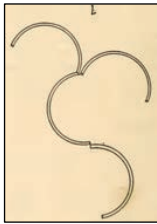


図 1-1 第 9 恩物 (環)⁵

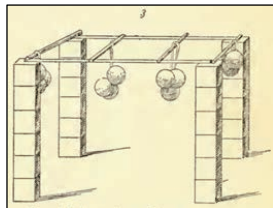
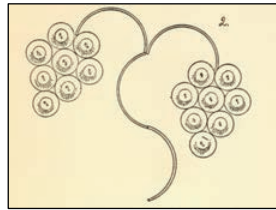


図 1-3 恩物積木と葡萄⁶

図 1-3 の葡萄棚に注目したい。恩物積木を縦に積み上げ、その上部に渡らせた棒に葡萄の房に見立てたもの (おそらく第 1 恩物と推察する) を吊るして葡萄棚を表現したものである。従前の恩物積木の実践には、営生式と呼ばれる日常生活に身近な事物を表現する方法があるが、その表現活動には必ずフレイベル思想が反映されており、象徴主義や生の合一に帰結するという特徴があった。

ところが、図 1-3 の表現活動を見ると、恩物積木は葡萄棚を構成する一部分に過ぎず、写実的で活動の終わりが形而上学に結びつくことはない。ヒルは雑誌の解説の中で、恩物や手技による諸活動が活動本来のテーマに繋がる摂理を話すために作られるべきであると強調している。このことから、1880 年頃のヒルはフレイベル思想に基づく恩物教育に異を唱え、テーマ活動の目的を達成し得る一保育材料としての恩物や手技の活動に取り組んでいたといえるだろう。

ところで、このヒルの実践は、ブライアンが主張する子どもの自発的な探究とは言い難い。あそびの要素よりもアカデミックな側面が目立っており、就学前という子どもの発達年齢を踏まえると難易度が高く感じられる。たとえばヒルは、剥き出しの枝を見せてどのような木から来たのかがわかるかどうかを子どもたちに徹

底的に調べさせたり、描かれた果物の模型を作ったりするといったことも推奨していた。1890 年頃のヒルの幼児教育は、中心等合法的なプログラムを特徴としているが、一方で子どもの自由な創造性の体現には至っていなかったといえるだろう。

おわりに

1890 年のヒルの保育実践は、設定された主題 (テーマ) に連なる表現活動の際に、恩物等を主題の目的を達成するための保育材料の一つとみなして用いていた。ブライアンやヒルは、フレイベル思想にみられる形而上学的な象徴主義、生の合一を恩物や作業材料を通して表現しようとする保守派の幼児教育に異を唱えたが、フレイベル思想にみられる形而上学的な保育実践と、ヒルの宗教教育から派生した保育実践は、幼児教育史において目的や内容が大きく異なるといえよう。

保育の主題 (テーマ) を聖書から選んで設定する傾向は、この当時のヒルの特徴的な実践と捉えることができる。たとえば、1876 年のフィラデルフィア万国博覧会において、エミリー・コー (Emily M. Coe, 生没年不詳) が、新約聖書ヨハネの黙示録 21 章 10-27 節を子どもたちに話した後、恩物積木を用いて聖書の当該箇所が登場する神殿の壁を作る活動を行なったが、フレイベル主義者エリザベス・ピーボディ (Elizabeth P. Peabody) は、この実践を批判した。1870 年代のアメリカにおいて、恩物積木は、フレイベルの象徴主義等を具現化する保育材料であり、それをキリスト教の宗教教育として活用することは、容認されていなかったのである。これをふまえるならば、1890 年に入り象徴主義を具現化する目的以外の用途で恩物等を活用し、聖句を主題に活動を展開する宗教教育をヒルが実践したことは、新しい保育実践の顕示といえるだろう。

のちに進歩派と言われるヒルの保育実践は、新教育運動前に相当する 1890 年の段階において、反象徴主義を看取できる一方で、あらかじめ設定した活動を子どもに強いる傾向にあるプログラムを特徴としており、子どもの興味関心に寄り添い、子どもの自由性を重視しようとする視座は、十分に備わっていなかったことが明らかとなった。

【倫理的配慮】

本研究には、倫理的配慮に関する手続きは不要である。

【脚注】

1. 津守真『幼稚園の歴史』厚生閣、169 頁、1959 年。
2. Patty S. Hill "Typical Lesson for Mothers and Kindergarteners", Cora L. Stockham. *The Kindergarten*. Vol. III. Alice B. Stockham & Co., 1891, September, 1890, pp.31-35. なお、ヒルは 1880 年にクック郡師範学校 (Cook county Normal school in Chicago) で開催されたフランシス・パーカー (Francis W. Parker) の夏季セミナーへ参加している。
3. 『聖書 新共同訳』日本聖書協会、(新) 12 頁。
4. ウィリアム・パークレー著 松村あき子 訳『マタイ福音書 (上)』ヨルダン社、1967 年、308 頁。
5. Patty S. Hill, 前掲 2 に同じ、p.32, Fig.1.
6. 同上, p.33, Fig.2.
7. 同上, Fig.3.

保育環境の歴史的変遷
—幼稚園における園庭環境—

福田 篤子 (武庫川女子大学大学院生※)

【問題と目的】

1989（平成元）年の幼稚園教育要領の改訂にて、幼稚園における教育は「環境を通して行うものである」ということが示され、現在も継続されている。

しかし、田中（1998）によると、和田実（1876～1954）が最初に論文で触れ、その後に倉橋惣三（1882～1955）が環境を整えることによって間接的に、幼児に目的を持った活動に導く誘導保育論として示してきたことが背景にあるとしており、環境を通した保育の実践は1989年の幼稚園教育要領に改訂されてから新しく始まった保育方法、保育実践ではないことが分かっている。つまり、幼稚園の創設期より、保育実践において環境は大切に考えられ、工夫と、検討がなされて構成されていたといえる。保育環境とは物的、人的、自然、社会的資源などの側面が含まれて使用されており、その中の物的環境の一部である幼稚園の園庭環境の変遷を捉えることで、理想とする保育を実践するために整えられた環境の一つがどのようなものであったかを見出すこととなり、その保育者の意識や工夫が明示されることは、園庭や広い空間を利用した保育実践が行いにくくなっている現在だからこそ、本質を捉え、園庭環境を考えるうえで意義のあることだと考える。

日本の幼稚園の園庭環境に関する先行研究を検討した結果は以下のようになっている。久留島他（2022）の、保育施設に設置されるすべり台の歴史的変遷を写真記録やカタログから概観し、導入当初の身体的運動を促進する役割から、道徳性や規範意識の芽生えや化学的思考を育むといった意義が付与されるようになったというものがあり、すべり台の意義の変遷を示しているが、そのほかの遊具については触れられていない。秋田他（2019）の、国内外の園庭と戸外活動を検討するための研究の一部の中で幼稚園開設時の園庭の構想にふれ、自然や起伏などの多様性の重要性に言及したあと、運動会などの非日常における園庭の利用について検討しているが、日常の利用について触れられていない。浜田（2009-2011）による奈良女子高等師範学校附属幼稚園（現・奈良女子大学附属幼稚園）の事例から、園庭の形態、役割と機能、成立過程の変遷を調査し、外遊びを充実させるため遊具の数と多様性が必要となり、その後自由遊びが主流になるにつれ固定遊具を必要とする園庭へと定型化していったというものがあるが、他園についての情報がない。

そこで、本研究では、大阪教育大学附属幼稚園記念誌、卒園アルバムの写真データ、保育の葉（保育日誌）より、園庭環境の変遷と保育方針を実現するため、どのような園庭環境を構成しようとしていたかを考察していくことを目的とする。

尚、今回の研究では、大阪教育大学附属幼稚園の沿革と史料の状況から、1900（明治33）年から1927（昭和2）年の天王寺に園舎があった期間の園庭について検討していく。

【大阪教育大学附属幼稚園の概要】

沿革

1892（明治25）年：中之島に大阪府尋常師範学校附属幼稚園開園

1900（明治33）年：天王寺に大阪府女子師範学校附属幼稚園として開園

1927 (昭和2) 年：平野に移転 以降省略

天王寺に園舎があった期間の園庭の平面図

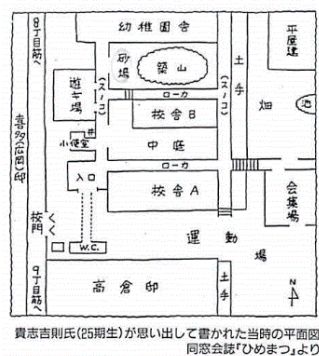


図1 ふよう 創立100周年記念誌より

一日の活動内容の例

表1 大正拾壹年度 第壹之組 3月9日 保育の葉より

項目	要項	備考
朝会 金 折り方 貼り方 外遊	題目 才雛様 材料 (省略)	(省略) シーソー ケンパは女子 ノ遊ビ 兵隊 男子ノ遊ビノ主ナ モノデアリ
食事 帰礼	食後雛祭りノ 準備シナス	(省略)

【方法】

1. 対象園の選定

大阪教育大学附属幼稚園（大阪教育大学附属幼稚園の室内環境の変遷について調査を実施しており、室内環境と園庭環境の両方を同じ園で調査することで、園庭環境のみならず、保育環境全体の変遷を捉える手がかりとなると考える。

2. 研究対象

大阪教育大学附属幼稚園の 1900 (明治 33) 年から 1927 (昭和 2 年) まで使用していた園庭。

※1892 (明治 25) 年から 1899 (明治 32) 年の中之島で開園されたころの写真が見つからないことから、対象として扱えないため、天王寺に移転後を対象とする。

3. 調査日と収集枚数

調査日 2024 年 9 月 9 日、10 日

写真データの収集枚数: 43 枚

保育の葉冊数: 4 冊

※1900 (明治 33 年) から 1920 (大正 9) 年までは類焼により記録なし

4. 分析方法

(1) アルバムの写真から対象場所である園庭の写真を選定する。(2) 写真 1 枚毎に 1) 撮影時期、2) 場所、3) 園庭の分類、4) 写真タイトル・内容、5) 内容についての説明、6) 読み取れることの 6 つの項目について丁寧に読みとく。(3) 分析枠組みを使用して分類する。(4) 保育の葉 (保育日誌)、記念誌、文献や資料より、分類ごとの変遷と保育方針に合わせてどのように園庭環境を構成し使用したのかと考察する。

5. 園庭の分類

園庭の分類に、秋田他 (2019) が示している、東基吉、倉橋惣三共に園庭の構想として園庭に必要な要素として挙げている 4 つの項目、①面積、②地形の変化 (特に斜面) ③自然物、④子どもの視点に立った遊具を使用することとする。尚、本研究において③の自然物は③-1 動物・昆虫 ③-2 樹木・栽培に分けてカウントすることとする。④の遊具は固定遊具に限定することとする。

【倫理的配慮】

写真データの取り扱いに関しては、対象が園庭環境であることから個人が特定されないものであり園長に趣旨を説明の上了承を得て使用している。また、武庫川女子大学教育総合研究所倫理審査へ申請し審査の途中である。

【結果】

写真データの分析の結果、面積とは、身体を動かせる開けた空間のことで、43 枚中 19 枚が開けた空間を使用している写真であった。活動内容は、水鉄砲、お月見、おままごと、戦争ごっこなどであった。また、水やりや草取りといった、栽培している植物へのお手入れの場や、夏にプールを設置して水遊びの場としても活用されていた。

地形の変化 (特に傾斜) は築山も含まれており、43 枚中 14 枚であった。入園したときの集合写真が一番多く、活動内容では相撲、おままごと、本、戦いごっこなどで使用されていた。

自然物の動物・昆虫に関しては、43 枚中 5 枚で、蟬とりとバッタとりをしていた。直接何かを飼育している様子は見られなかった。自然の樹木・栽培では 43 枚中 3 枚で、お世話していたのは、ゼラニウム、アスパラガス、ベコニア等で、園庭には藤棚や、朝顔、青桐があり、その近くで遊ぶ子どもたちの姿の写真も見られた。

固定遊具は 43 枚中 9 枚で、遊動木、砂場、すべり台、肋木、シーソー、プール (水遊び用)、土俵であった。実際

に子どもが遊んでいるのは砂場、シーソー、プール、土俵であった。プールと土俵は設置されていない写真が存在することから、使用する期間に設置しているようである。

大正 11 年の保育の葉によると、本年度保育方針、1. 躰方ニツイテ、2. 保育方面ニ於テ、3. 外遊ニツイテとあり、2. 保育方面ニ於テの項目には、B 出来ルダケ外庭利用ノ事と記されている。実際に行事前に出来ないこともあったようだが、毎日外遊の時間が設けられていた。外遊びの時間には、鬼ごっこやケンパをして遊んでいたことが記入されている。女子はケンパ、男子は兵隊遊びなど、男女で遊びの内容が違っていることも多く見られた。

記念誌からは、近くに桃の木や畑が多くあったこと、築山の横に池があったこと、植物の種類が 30 種類以上あったことが記されている。

【総合考察】

1899 (明治 32) 年「幼稚園保育及設備規定」が制定され、保育内容が「遊嬉・唱歌・談話・手技」の 4 項目となり、恩物主義を脱して園外での保育活動が活発になっていった。園庭への固定遊具の導入や園外での保育活動が増えていった時期と大阪教育大学附属幼稚園の天王寺に移転した時期とが重なっており、実際に大阪教育大学附属幼稚園では、保育方面からも外庭の利用を位置づけ、さらに、保育方針の一つに外遊を取り入れ、一日に 1 度は外で活動できるように工夫していた。

出来るだけ外庭を利用するという保育方針を実現させるための工夫として、室内でも遊べる、絵本やおままごとに対して、園庭にわざわざ草を敷き、絵本やお人形などの玩具を外に持ち出して外で遊べるようにしていた。また、草取りも外遊の時間に行っており、多様な活動を外遊と捉えて行っていたといえる。今後の課題として、今回は天王寺の時期の分析のみとなり、分類ごとの変遷までは見えてこなかった。今後の調査で 1927 (昭和 2) 年以降の平野移転されてからの分析もすすめ、変遷についても明らかにしていきたいと考える。

【注記】

※武庫川女子大学大学院臨床教育学専攻博士後期課程

【引用・参考文献】

- 秋田喜代美, 辻谷真知子, 石田佳織, 宮田まり子, 宮本雄太. (2019). 園庭環境に関する研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科, 495-533.
- 久留島太郎, 境愛一郎, 秋田喜代美, 大澤洋美, 箕輪潤子, 宮田まり子. (2022). 保育施設に設置されるすべり台の歴史の変遷. 植草学園短期大学紀要, 39-50.
- 柴崎正行編著. (2015). 保育内容の基礎と演習. わかば社.
- 創立 100 周年記念誌編集委員会. (1993). ふよう 創立 100 周年記念誌. 大阪教育大学教育学部附属幼稚園.
- 田中まさ子. (1998). 幼児教育方法史研究. 風間書房.
- 浜田寿美男. (2009 - 2011). 幼稚園園庭における環境デザインと教育的意義に関する生態システム論的研究. 科学研究費助成事業 (科学研究費補助金成果報告書. 附属幼稚園, (1992 年・1925 年) 保育の葉. 文部省. (1989). 幼稚園教育要領解説フレーベル館.

園の音楽文化と保育者の音楽指導観醸成に関する研究(2)

— 子ども中心の音楽活動の再構築に向けて —

○臼井 奈緒 (佛教大学教育学部) 水谷 秀史 (学校法人水谷学園)

目的

幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、領域ごとに「ねらいと内容」を組織し、幼稚園教育修了までに育つことが期待される心情・意欲・態度に関する事項が示されている。子どもの豊かな感性や表現する力を養い、想像性を豊かにすることをねらいとする領域「表現」においては、音楽表現・造形表現・身体表現といった多岐にわたる活動や遊びをとおしてその実現が目指されているが、具体的な保育内容については、各保育施設に一任されている。

各保育施設で行われている音楽活動に目を向けると、園独自の取り組みや伝統として実践されている音楽活動が存在し、園の音楽文化が形成されている場合も多くみられる。特に私立の保育施設ではその傾向が顕著であり、そこで勤務する保育者らによってその伝統が継承されているが、その内実については先行研究も少なく、ベールに包まれている。

そこで本研究では、子ども中心の音楽活動の再構築に向けて奮闘する、家族が中心となって経営する私立幼稚園において、園の音楽文化がどのように形成されてきたのか、また、そこで勤務する保育者の音楽指導観がどのように醸成されてきたのかを明らかにすることを目的とする。

調査概要

1: 調査協力者と調査時期

三重県の私立 A 幼稚園の園長と理事長を務める夫妻、勤務年数の異なる保育者 9 名に、機縁法により調査の協力を依頼した。A 幼稚園は現園長の母親によって 1982 年に開園され、2019 年には施設型給付幼稚園に移行し、2023 年 4 月に幼稚園型認定こども園となった。2020 年には A 幼稚園に隣接する幼保連携型認定こども園 B 園が開設されたことにより、同一法人で 2 園のこども園を運営している。2020 年以降は両園間での人事異動が実施されている。

A 幼稚園の保育は、「自然に親しむ創造教育」という建学の精神に基づき、子どもたちに育みたい力として「考える力」を第一に掲げ、子どもの成長のためには周囲の大人の「導き」が必要であると謳われている。

調査時期は 2023 年 10 月下旬～12 月上旬、園長・理事長へのインタビューを皮切りに、午前はインタビュー対象保育者の保育の様子を見学し、午後にはインタビューを実施した。

2: 調査方法

各日に 1～4 名ずつ、保育者に半構造化インタビュ

ーの形式で個別に面接調査を実施した。2023 年 10 月 23 日の園長へのインタビューのみ、理事長を務め、園の経営と保育補助に携わっている夫人同席のもと、2 名を対象とした 90 分のインタビューを実施し、その他の保育者には 30 分程度のインタビューを個別に実施した。質問項目は主に①これまでの保育内容や保育方法の変遷・転換の経緯について、②園の目指している保育（中でも音楽活動）の方向性について、③園の音楽活動の現状と課題、④職員の保育者の音楽指導への思いの 4 点である。インタビューの内容は、同意を得て IC レコーダーに録音し、データをもとに逐語録を作成した。

昨年度の日本保育学会第 77 回大会での口頭発表では、園の方向性の決定、指導方針等に大きく関わった園長・理事長によって語られた口述データに焦点をあて、時系列に沿って分析を行う事例研究として発表を行った。そこで本研究では、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach) を採用し、計 11 名の教職員から得られたすべてのインタビュー・データをもとに、「家族が中心となって経営する私立幼稚園の音楽文化形成にかかわる変容プロセス」を明らかにすることを分析テーマとし、分析焦点者を「家族が中心となって経営する私立幼稚園に勤務する教職員 11 名」に設定した。ここでは保育者と、園の経営・事務に携わる園長夫妻の双方を複合的に指す場合は「教職員」とし、直接的な保育従事者は「保育者」と記す。

3: 倫理的配慮

本研究を実施するにあたり、調査対象者には事前に口頭で研究成果を公表する場合の個人情報の保護等について説明した上で同意を得た。また、第 1 著者の所属機関における倫理審査委員会の承認を得た。

結果

インタビュー・データをもとに作成した分析ワークシートの分析を行った。分析結果から生成された概念やカテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を文章化したストーリーラインと、結果図としての概念図を作成した。図 1 は、「家族が中心となって経営する私立幼稚園の音楽文化形成にかかわる変容プロセス」とその要因を概念図で示したものである。このプロセスとは、家族が中心となって経営する私立幼稚園に勤務する教職員が、自園の音楽活動において、楽しさが一番大切であるという方向性を見つけていくプロセスである。分析の結果である概念図の全体的な流れについて概念名、およびカテゴリー名を用いて説

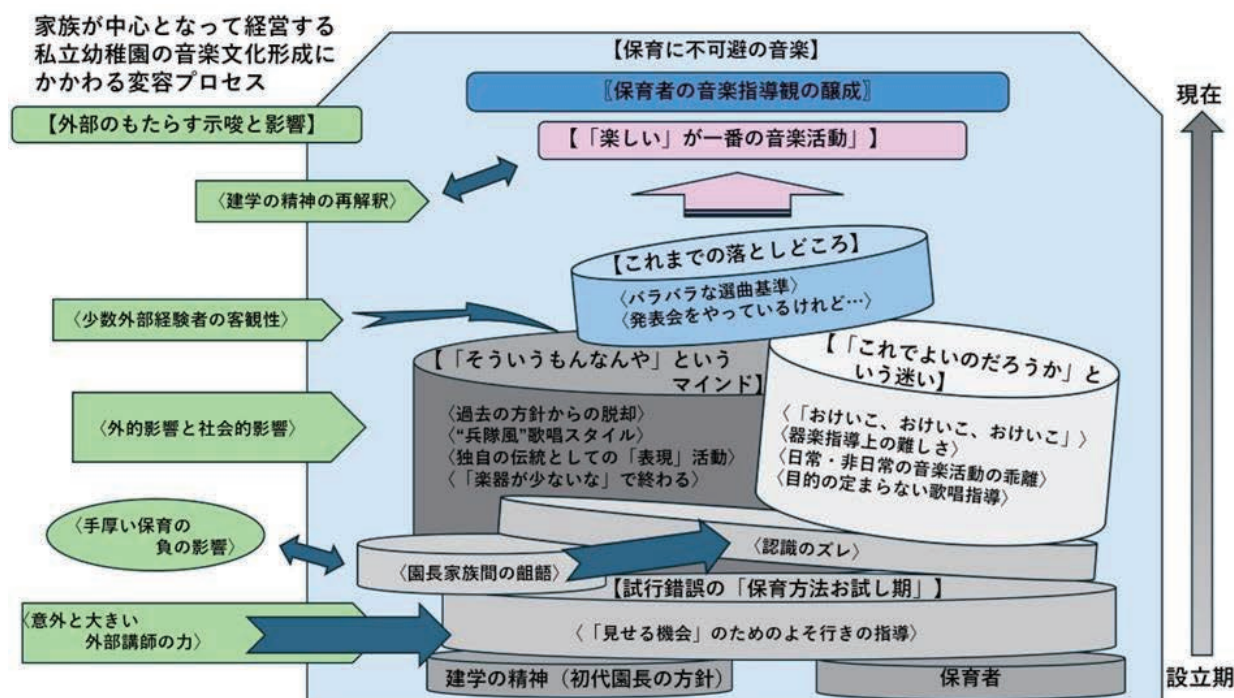


図1：家族が中心となって経営する私立幼稚園の音楽文化形成にかかわる変容プロセス

明する。図と本文中の〈〉は概念名を、【】はカテゴリー名を、【】は大カテゴリーを示す。

ストーリーライン

【保育に不可欠の音楽】は、自明の理として保育現場に理解され、園にさまざまな音楽活動をもたらす。園の設立者である初代園長の方針を反映した建学の精神、そしてそれを継承する現園長と理事長、並びに実際の保育に従事する【保育者の音楽指導観の醸成】により、園の音楽文化の中核が形成される。

【外部のもたらす示唆と影響】は、園の外部から園の音楽文化形成に影響を与える要因となった〈意外と大きい外部講師の力〉〈手厚い保育の負の影響〉〈外的影響と社会的影響〉〈少数外部経験者の客観性〉〈建学の精神の再解釈〉の概念によって生成された。【試行錯誤の「保育方法お試し期」】は、設立当初の園の辿った〈「見せる機会」のためのよそ行きの指導〉、園長の代替わり前後の過渡期に生じた〈園長家族間の齟齬〉、その影響として、職員－保育者間に生じた〈認識のズレ〉の概念を包含している。

園設立～過渡期を経験した保育者間には【「こういうもんなんや」というマインド】が生成され、そこには意志的に〈過去の方針からの脱却〉をしつつ〈独自の伝統としての「表現」活動〉を構築していく傾向と、〈「兵隊風」歌唱スタイル〉を惰性的に踏襲し、〈「楽器が少ないな」で終わる〉消極的傾向が混在した。また、ズレた認識の弊害から生成された【「これでよいのだろうか」という迷い】は、〈「おけいこ、おけいこ、おけいこ」〉〈器楽指導上の難しさ〉〈日常・非日常の音楽活動の乖離〉〈目的の定まらない歌唱指導〉を包含し、【保育者の音楽指導観の醸成】の一面面として定着する。

そのような中、園の音楽活動のあるべき方向性を出す【「楽しい」が一番の音楽活動】が教職員間で見出

された。これを共有し実現するためには、〈建学の精神の再解釈〉を踏まえ、〈バラバラな選曲基準〉〈発表会をやっているけれど・・・〉を包含する【これまでの落としどころ】を見直し、ズレを解消することが今後の課題であることが示された。

考察

A 幼稚園では自園の保育方針を基盤に、時代や地域、利用者家族のニーズを反映し、常に教職員間で連携・共通認識を図りながら、子どもを中心とした保育に向けた努力が行われている。しかし、園が特色ある音楽活動を構築していく過程においては、専門性を有する外部の講師の知見や指導を必要とし、時にその内容や方法論に翻弄され、揺らぎながらも音楽指導を行っていた。保育者の音楽指導観は、これまでの指導の実践値として蓄積された強みと、答えの分からない指導法に日々迷いながらも他の選択肢や方法論を見つけることも難しいという弱みの両方を内在させていた。

音楽活動を担うさまざまな場面において、教職員が適宜判断できない、あるいははしないまま、過去の実践や指導を踏襲している様子もみられた。しかしその反面、〈「楽しい」が一番の音楽活動〉に向かいたいという明確なゴールは教職員間に共通しており、教職員間の認識を「共通」から「共有」に変えていくための手立ての必要性も窺えた。保育についての検討と同様に、子ども中心の音楽活動のあり方についても教職員が議論を重ね、保育と音楽活動のねらいに生じている乖離を埋めていくことが、A 幼稚園の課題であるといえよう。

〔付記〕

本研究は、JSPS科学研究費補助金基盤研究（C）課題番号：23K02272の助成を受けて行っている。

保育・幼児教育施設から求められる保育者の資質能力について

ー山梨県内の保育・幼児教育施設からのアンケート調査結果よりー

井上 聖子 (帝京学園短期大学)

I はじめに

近年の社会状況は、地域社会などにおける子どもの育ちを巡る環境や家庭における親の子育て環境を変化させている。保護者の働き方やライフスタイルが多様化する中で、保育ニーズもこれに合わせた子どもの育ちの支援が求められる (子ども家庭庁、2024)。具体的には、保護者の就労の増加による子育て支援や配慮の必要な子ども、障害のある子ども、病児・病後児、アレルギー対応、児童虐待、生活面・精神面などの支援の必要な家庭などがあげられる。子ども・子育て支援制度 (こども家庭庁、2012) など、法律も社会の変化に応じて改正されている。

このような社会環境の変化は、保育にも新たな課題が派生し、多種多様な社会のニーズに合わせた保育を展開し、地域での子育て支援の役割も増々大きなものとなっている。保育者もこれに対応するための資質能力が必要とされている。特に乳幼児期は、脳や神経系、身体が著しく発達する時期である。生涯にわたる人格形成の基礎を養う時期でもある。そのため、この時期は育つ環境から大きな影響を受ける。つまり色々な経験をし、刺激を受けることが大切となる。幼稚園教育要領や幼保連携型認定こども園教育・保育要領でも環境を通して行う保育の重要性を示している。その環境には、人的環境である保育者も含まれる。諏訪 (2004) によると、保育の仕事は、人＝保育者によって成り立つ、と述べている。また佐藤 (2017) は、保育者は乳幼児の心性や生活の仕方の特性を十分理解した上で、園生活や活動を展開していくことが求められる、と述べている。このように保育者は、保育の中で担う役割が極めて重要であると言える。

これらのことから保育者養成校は、社会の変化に応じた保育を展開できる質の高い保育者を養成することが求められる。前徳ら (2019) は、教職課程・保育士課程に求められる学士力、保育者としての資質・能力、保育者としての人間力の 3 つが合わさったものが保育者に求められる資質、能力になることを明らかにしている。また中島ら (2020) も、保育者養成には学校現場で必要とされる知識や技能を身に付け、社会情勢の変化に対応した実践力を身に付けることが求められる、と述べている。

そこで本研究は、保育・幼児教育施設から求められる保育者の資質能力について分析し、保育者

養成校として保育者の質の向上につながるような教育について検討できるよう、その基礎資料とすることを目的とする。

II 研究方法

1. 調査対象 山梨県内の幼稚園・保育所・認定こども園 園長及び施設長
170 園中 97 園回答があり、そのうち欠損データのある 3 園は除いている。回答率は 55.3% である。
2. 調査期日 2024 年 8 月～9 月
3. 調査方法 アンケート調査を郵送で依頼し、同じく郵送で無記名の回答を得ている。
選択肢質問式及び自由記述式
4. 倫理的配慮

回答は任意とし、無記名での記載を依頼している。依頼文にて調査目的、調査協力者への個人情報取り扱い等、調査倫理に関する注意事項を明記している。

5. 質問項目

質問項目は、1. 現場で求める保育者の資質能力について、14 項目あげ、複数回答としている。その項目は、マナー、積極性、協調性、指導力、明るさ、真面目さ、勤勉さ、素直さ、柔軟性、コミュニケーション能力、探求心、臨機応変さ、公平さ、保育技術力である。2. その他、現場で求める保育者の資質能力について、自由記述を依頼している。

III 結果及び考察

本学の学生は、毎年 90% 以上が山梨県内出身者で、ほぼ 100% が県内に就職するため、山梨県内の幼稚園、保育所、認定こども園にアンケート調査を依頼している。回答した保育・幼児教育施設の内訳は、幼稚園が 14 園、保育所が 24 園、認定こども園が 56 園である。このように認定こども園での回答が多いため保育・幼児教育施設間での比較が困難なことから、全体的な傾向を分析する。

1. 現場で求める保育者の資質能力について

保育者に必要な資質能力を 14 項目から複数回答してもらった結果、一番多かったのはコミュニケーション能力で 72 園である。これは、回答園全体の 76.6% にあたる。コミュニケーション能力の定義は種々あるが、小林 (2012) は、人と人との関係において互いの立場や考えを尊重し、言語を用いて適切

に表現したり正確に理解したりする力とみなしている。葛城(2008)は、大学には学力面のみならず多様な面で問題を抱えた学生が入学してくるようになった。そのひとつに「コミュニケーション能力」の問題が挙げられる、と述べている。また岩田(2023)は、近年、教育を通して身につける能力のひとつとして、コミュニケーション能力への注目が高まっている、と述べている。コミュニケーションとは、対人間での情報共有や意思の疎通のことであり、社会生活を送るうえで重要なことである。特に保育者は、子ども、保護者、職場や地域の方々など、人とのかかわりの中で役割を果たす職業である。そのため、よりその能力が求められていることがわかる。本学でも学生のコミュニケーション能力の乏しさを感じることもある。以上のことから授業以外にも学生主体で行う行事等で企画、運営することにより学生同士や教職員とも関わり、コミュニケーション能力を育てる教育がより必要となっていることが示唆される。

次に多いのは、素直さの 62 園で、回答園全体の 66.0%にあたる。能間(2016)は、素直さを発揮することにより「学びの促進」、「メンバーシップの獲得」が達成され、社員間の「感情的信頼の構築」に貢献することで、組織文化に影響を与えることがわかった、と述べている。素直な人は、柔軟に失敗や周りの意見から学び、自己の成長につなげていく。このことは、現場の長からもよく聞く話でもあるが、保育者として育てていく中で、指導したことを素直に聞く姿勢が求められている。

次は、協調性の 61 園で、回答園全体の 64.9%にあたる。素直さとともに、コミュニケーションにもつながり、チームとして保育にあたるうえで重要な資質となると言える。

最も少なかったのは勤勉さの 7 園で、回答園全体の 7.4%である。勤勉さは真面目さと近い表現であるが、真面目さは 49 園で、回答園全体の 52.1%である。勤勉さは、一生懸命仕事や勉強に励む・取り組むということで、毎日コツコツと頑張る姿に対し、真面目さは、真剣に取り組む姿勢や心から誠実に行動すること、となる。このことから保育現場からは、人柄を重視していることが示唆される。

2. その他、現場で求める保育者の資質能力について

14 の選択項目以外に、保育現場で求める資質能力について、自由記述で回答してもらっている。31 園の記述があるが、そのうち 10 園は 14 の選択項目についての記述である。回答の中で、14 の選択項目以外のキーワードを抽出すると 12 語になる。子どもと全身で遊ぶ職業でもあり、感染症の流行にも対応していかなければならないため体調管理能力、ストレスなどに対する忍耐力をあげている園がそれぞれ 3 園である。人間性、子どもとの共感力、判断力、向上

心、応用力、創造力をあげている園は、それぞれ 2 園である。その他、品性、自発性、受容性、責任感 はそれぞれ 1 園ずつである。このように少数意見ではあるが、さまざまな資質能力を求められていることがわかる。このことにより、短大での教育を多角的な観点から検討していく必要性が認められる。

IV まとめ

本研究は、保育・幼児教育施設から求められる保育者の資質能力について分析し、保育者養成校として保育者の質の向上につながるような教育について検討できるよう、その基礎資料とすることを目的とした。

その結果、保育者は、子どもを取り巻く環境の変化により、多種多様な社会的なニーズに対応できる多くの資質能力が必要となっていた。その中でも人とのかかわりが多い職種としてコミュニケーション能力や素直さ、協調性など人間性や社会性を求められていることが分かった。

このことから、2 年間という短い養成期間の中で、教職員全体で保育者の資質が備わり高まるよう学生指導を行うとともに、保育・幼児教育施設との連携もより深め、養成校、保育現場が一体となって学生を育てていく必要性が明らかとなった。

参考文献

- 岩田英以子(2023) 大学生の学習行動とコミュニケーション能力に関する一考察. 神戸松蔭女子学院大学研究紀要, 4 : 1-11.
- 葛城浩一(2008) 学生のコミュニケーション能力に関する現状と課題. 香川大学教育研究, 5 : 1-11.
- 小林正佳(2012) コミュニケーション能力に関する問題の現況. 横浜経営研究, 33(3) : 29-44.
- こども家庭庁(2012)制度の概要等
<https://www.cfa.go.jp/policies/kokoseido/outline/>, (参照日 2024 年 9 月 25 日)
- こども家庭庁(2024)「保育施策の新たな方向性」について https://www.caf.go.jp/policies/hoiku/new_direction, (参照日 2024 年 12 月 26 日)
- 中島啓子・工藤ゆかり(2020) 保育者養成における保育者としての資質・能力を育む授業展開. 北方圏学術情報千也一年報, 12 : 139-149.
- 能間寛子(2016) 職場における「素直さ」の役割 : フォロワーの視点から. 文京学院大学外国語学部紀要, 16 : 61-70.
- 佐藤有香(2017) 人的環境としての保育者の役割. こども教育宝仙大学紀要, 8 : 57-64.
- 諏訪きぬ(2004) 人的環境としての保育者(総説). 保育学研究, 42(1) : 8-11.
- 前徳明子・高橋美枝(2019) 実践力のある保育者の育成における短期大学の役割Ⅱ—インタビュー結果の分析から—. 小池学園研究紀要, 17 : 1-13.

保育職におけるマインドフルネスの必要性—省察的实践とマインドフルネス

ポーター倫子 (北陸学院大学教育学部)

【目的】

マインドフルネスは、仏教の瞑想を基盤として 1979 年に Kabat-Zinn によって開発されたものである (池埜・内田, 2019)。その定義は多岐にわたっているが、一般的には、内的状態や周囲の環境に気づくことであり、自分の思考や感情、現在の経験に対して評価や即座の反応をせずに注意深く観察するスキルを学ぶことと説明されている (American Psychological Association, 2022)。マインドフルネスが特に重視するのは、「ありのまま」を観察する姿勢である (Kabat-Zinn, 1994)。これは、体験のポジティブな側面にのみ焦点を当てるのではなく、体験そのものの有り様や変化を評価することなく受け入れることが重要とされる。この心理的状态は、マインドフルネス瞑想を通じて養われ、「その瞬間の体験に意図的かつ評価を加えずに注意を向けること」として定義されている (Kabat-Zinn, 1994)。

山本 (2021) は、先行研究を通してマインドフルネスの効果を次の 4 つにまとめている: 1) 注意制御 (attention control), 2) 身体知覚 (body awareness), 3) 情動調整 (emotion regulation), 4) 自己概念 (concept of self)

- 1) 注意制御: 意図的かつ評価を加えずに「今この瞬間」に集中することで、注意制御能力を向上させる。
- 2) 身体知覚: 身体感覚を意識的に観察することで、内受容感覚への気づきを高める。これにより、情動の把握や適切な調整が可能になる。
- 3) 情動調整: 否定的な感情や思考に価値判断を加えず、心的距離を保ちながら観察することで、感情の高まりを抑え、平静を保つ能力を育む。
- 4) 自己概念: 固定された自己概念を再評価し、現在の経験を基盤とした柔軟な自己認識を促進することで、自己と体験を切り離す能力や脱中心化の姿勢が身につく。また、自他の体験を偏見なく理解し、尊重する態度も培われる。

日本でも 2013 年に日本マインドフルネス学会が発起し、2016 年には、日本マインドフルネス学会がオックスフォード大学と連携し、マインドフルネス認知療法 (Mindfulness-Based Cognitive Therapy) の指導者養成課程をスタートした。今やマインドフルネスは、臨床心理、医学、教育などのさまざまな分野で、特に抑うつ、不安、ストレスなどの低減、ウェルビーイングの向上として紹介されつつある (池埜・内田, 2019、山本, 2021)。

教育の分野におけるマインドフルネスの有効性については、日本ではまだほとんど研究が行われていない。しかし、欧米ではマインドフルネスは教師中心から学習者中心への教育パラダイムシフトという観点からも注目を集めている (Kernochan et al., 2007)。従来の教師中心のアプローチでは、「何をどのように生徒に伝えるか」といった内容が強調されてきた。一方で、学習者中心のアプローチでは、教師が「生徒とともにいること」を重視し、そのような学習環境の構築が求められている。この環境の実現のためには、教師自身が自己を深く理解し、内省することが重要で

あり、この点でマインドフルネスは教師の自己理解と省察に貢献する可能性があると考えられる。

具体的には、マインドフルネスは、教師が一瞬一瞬の経験に対して好奇心を持ち、開かれた感覚を養うことで、自分自身および生徒の多様な経験に対して偏見を持たない姿勢を育む助けとなる (Kernochan et al., 2007)。さらに、教師が立ち止まり、他者 (生徒) や自己に対して心を開くことで、忍耐や思いやり、そして深い理解を育むことが可能になることが指摘されている。このような実践は、生徒との関係性を改善し、信頼と共感に基づく学習環境の形成につながる。

これらの視点を踏まえると、マインドフルネスの実践は、学びの改善や変革を促進する貴重な機会となり得る。この考え方は、教育全般にとどまらず、保育の分野にも適用可能である。特に、現在の日本においては、保育者の専門性がショーンの「省察的实践家」論によって語られることが多い (安倍・吉田, 2021)。この理論は、保育者が行為の最中やその後に省察を行い、それを通じて子ども理解を修正・更新し、保育実践を柔軟に変化させるという実践的営みを重視するものである。

本研究では、保育職におけるマインドフルネスの役割を明らかにするため、省察的实践に焦点を当てる。具体的には、マインドフルネスの概念が保育の省察的实践にどのように関係し、またどのような影響を与え得るのかについて、探索的に検討することを目的とする。

【方法】

日本では、教育・保育の分野におけるマインドフルネス研究はまだ新しい分野である。そのため、本研究ではデータベース ProQuest および PubMed を使用して、マインドフルネスと教育・保育の省察に関連する論文を調査した。また、筆者自身も 2023 年度より『マインドフルネス認知療法』(シーガル他, 2023) をテキストとし、同僚とともにマインドフルネス勉強会を実施している。この勉強会で得られた知見を含め、マインドフルネスの概念や実践が省察的实践とどのように関連しているかについて検討を行った。

【倫理的配慮】

本研究は文献レビューに基づいており、研究対象者のデータ収集や直接的な介入は行っていないため、倫理審査の対象とはならない。

【結果】

文献研究を通して得られた知見より、マインドフルネスと省察的实践の関係について、以下 3 つにまとめて報告する。

1. 気質的マインドフルネス (dispositional mindfulness)

保育者や教師の気質としてのマインドフルネスは、子どもとの関係性や子どもの社会的・感情的な発達、さらには

学業成績に影響を与える重要な要因として注目されている (Becker et al., 2017)。気質的なマインドフルネスを備えた保育者は、自分自身の思考、感情、身体への反応、内的感覚に対して高い気づきを持っている。このような気づきや自己への意識は、自己調整能力の向上や過剰な反応を抑制する効果をもたらす、他者の視点やニーズを理解することに集中できるようにする。その結果、保育者と子どもとのコミュニケーションの質が向上し、良好な関係性が築かれるとされている。

実際、ヘッドスタート教師を対象とした Becker et al. (2017) の大規模調査では、教師の気質的なマインドフルネスのレベルが高いほど、子どもとの間での衝突が少なく、教師と子どもとの関係における親密性が高いことが報告されている。この結果は、気質的なマインドフルネスによってもたらされる気づきや、自己および他者への意識が、保育者にとって省察的实践を深めるための重要な基盤となることを示唆している。言い換えれば、保育者や教師が日常的にマインドフルネスを意識的に実践することで、気質的なマインドフルネスをさらに高めることができる。その結果、保育の場面での自己や他者への気づきが促進され、省察的实践が生み出される土台を築くのではないだろうか。

2. 「今ここ」の概念

マインドフルネスが重視するのは、過去でも未来でもなく、「今ここ」に焦点を当てることである (Baer, Smith, & Allen, 2004; Kemochan et al., 2007)。この視点は、保育者の省察においても重要である。保育の現場では、子どもの行動を振り返る際に、過去の行動を手がかりとしたり、将来の姿を想像しながら考える場面が多い。しかし、マインドフルネスの視点では、解釈や評価を加える前に、まず目の前のありのままの姿に目を向けることが重要であるとされている。目の前の状況に集中することで、先入観を排除し、自分の感情や思考に流されることを防ぎ、より適切な判断を下すための基盤を築くことができると考えられる。

さらに、省察の対象は子どもの姿だけにとどまらない。保育者が自己の関わりを振り返る際には、自分自身の中にある子どもへの否定的な感情や、自身に向けられる批判的な思考に気づくことがあるかもしれない。このような自分の感情や思考に対しても、価値判断を加えず、心的距離を保ちながら観察すること (情動調整) がマインドフルネスの中では求められる。このプロセスを通じて、新たな気づきが得られ、保育者自身の成長や保育実践の改善につながっていくと考えられる。

3. 協働的な省察 (collective reflection)

Kemochan et al. (2007) は、教育者におけるマインドフルネスの実践において、個人としての省察だけでなく、協働的な省察の重要性を指摘している。具体的には、教育者同士が互いの振り返りを共有し、自身の経験について話し合うことで、より深い洞察が得られることを明らかにしている。このような協働的な省察を通じて、教育者は教える際の自己の姿勢や生徒との関わり方、教育内容へのアプローチ、自分自身や教育の目的に対する認識など、多くの側面で変化を経験するという。

協働的な省察では、対話や質問を通じて経験が新たな文脈に置かれ、異なる意味や解釈が浮かび上がることがある。

このプロセスにより、教育者は自身のバランス感覚や視点を広げることができるとされている。このような実践は保育現場でも「保育カンファレンス」として行われている。シーガル他 (2023) は、マインドフルネスの研修において、参加者に敬意や温かさを示し、開かれた質問や柔軟な姿勢で発見を促す重要性を指摘している。この協働的な省察のプロセスは、参加者の心を変えるものではなく、発見へと導くものであることが強調されている。具体的には開かれた質問をする、あらかじめきめられた到達すべき事項を持たずに取り組む (手放す) ことなどが助言されている。保育の中においても、協働的に省察する時、指導者 (あるいはリーダー) も参加者も発見に向けて心が開かれていることが、重要であると考えられる。

【総合考察】

教育や保育分野においては、欧米においてマインドフルネスが注目されている一方で、日本国内の研究はまだ限られている。本研究が、日本の保育の文脈において省察的实践とマインドフルネスを結びつける先駆的な取り組みであることを強調したい。本研究の結果から、以下の3点が省察的实践と関連していることが明らかになった。第一に、保育者の気質的なマインドフルネスは、自己や他者への気づきを促し、保育現場での振り返りや実践の改善を支える基盤となること。第二に、「今ここ」に集中するマインドフルネスの視点は、保育者が先入観や価値判断を排除し、子どもや自己の行動を冷静に振り返る力を養うこと。第三に、協働的な省察を通じて、保育者同士が互いの経験を共有し、より深い洞察と実践改善への新たな視点を得ることが可能になることが示唆された。今後は、マインドフルネスを取り入れた省察のあり方を保育現場の視点も含め検討し、保育者が実践を通じて省察を深める方法論を明らかにしたい。

【主要文献】

- 安部高太朗・吉田直哉 (2021) . 日本の保育学における「省察的实践家」論の諸解釈—ドナルド・ショーン理解の混乱— 敬心・研究ジャーナル, 5 (2), 11-19.
- Becker, B.D. et al. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40-53.
- 池埜聡・内田範子 (2019) マインドフルネスの多様な呼応する指導者養成の課題: UCLA Training in Mindfulness Facilitation (TMF) の経験を踏まえて *Human Welfare*, 12 (1), 55-69.
- Kemochan, R. A., McCormick, D. W., & White, J. A. (2007). Spirituality and the management teacher: Reflections of three Buddhists on compassion, mindfulness, and selflessness in the classroom. *Journal of Management Inquiry*, 16(1), 61-75.
- シーガル, ジンデル・ウィリアムズ, マーク・ティーズデール, ジョン著, 越川房子訳 (2023). マインドフルネス認知療法 [原著第2版] 北大路書房

【謝辞】

本研究は、2023年度北陸学院大学共同研究費の助成を受けて行われたものである。

我が国の保育における危機管理研究の時代的変遷

—保育者の危機管理意識に着目して—

○野中 奏 (大阪総合保育大学大学院生*)

※児童保育研究科児童保育専攻 博士後期課程

【研究の背景】

保育施設における子どもの安全確保は、保育の質を保障する上で最も基本的かつ重要な要素である。2015 年の子ども・子育て支援新制度施行以降、保育施設の多様化が進み、事故や災害への対応、アレルギー対応など、保育現場における危機管理には様々な取り組みが求められている。また、近年、様々な自然災害や保育中の重大事故の報道が頻発し、保育現場での危機管理について改めて見直されている。特に、災害発生時における子どもの安全確保と、その後の保育の継続は重要な課題となっている。一方で、日常的な保育環境における事故防止や安全管理も依然として重要な課題として残されている。保育現場における危機管理は、このような非日常的な災害対応と日常的な安全管理の両面から検討される必要がある。

【研究目的】

研究①：保育における危機管理に関する研究を K-SHEL 分析の枠組みを用いて研究の変遷を明らかにする。

研究②：研究①で収集した 128 件の論文から保育者の意識に関する研究を抽出し、保育者の危機管理意識に関する研究動向を明らかにする。

【研究方法】

学術コンテンツサービス「CiNii」において、キーワードを保育 AND (危機管理 OR 安全管理 OR リスクマネジメント OR 防災 OR 安全教育 OR 事故防止 OR 不審者 OR 防犯) とし、文献を検索した (検索日 2024 年 12 月 3 日)。ヒットした文献数は 609 件であり、重複記録や学会発表の抄録、保育における危機管理に着目していないものなどを除外した 125 件が分析①の対象となった。また、対象となった文献から、保育者の危機管理意識に着目した研究 28 件を抽出し、分析②の対象とした。スクリーニングのプロセスを図 1 に示す。

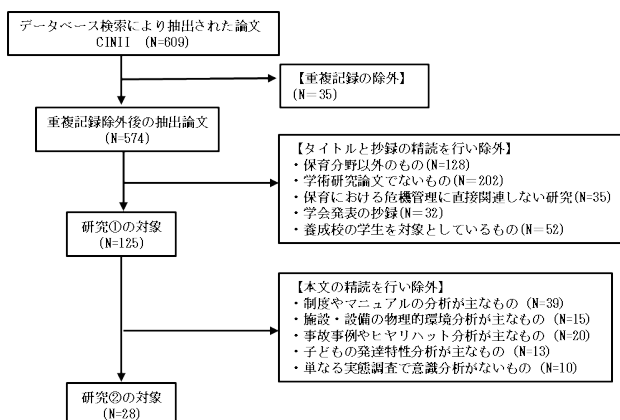


図1 文献選定スクリーニングのプロセス

【倫理的配慮】

本研究は文献のみを対象としているため、個人情報の取り扱いに関する倫理的配慮は必要としない。ただし、文献

の引用や解釈に際しては、原著者の意図を正確に反映するよう努め、本研究で使用したすべての文献は、事前投稿動画にて一覧表を投影する。

【研究① 分類カテゴリー】

保育における危機管理研究を体系的に整理するため、K-SHEL分析の枠組みを用いた。SHEL分析は、航空安全分野で開発された手法であり、システムを構成する要素を「ソフトウェア (Software)」「ハードウェア (Hardware)」「環境 (Environment)」「人的要因 (Liveware)」に分類し、それらの相互関係を分析することで、システム全体の安全性を評価する手法である。ここでは、保育現場での適応を目指すため、田中の保育園用K-SHELを用いる。この分析手法を採用した理由は、各要素の分類が明確で、保育現場の危機管理要素を過不足なくカバーできることにある。5つのカテゴリーの内容については結果に記す。

【研究① 結果】

収集した 125 件の論文について、K-SHEL の各カテゴリーへの分類を行った。これらのカテゴリーの分類には、信頼性を確保するため、発表者のほか 2 名の保育者の協力を得て各自が独立して分類を行い、分類の不一致が生じた場合は、協議により最終的な判断を行った。以下、各カテゴリーの特徴を示す。

1 ソフトウェア (S) (39 件)

制度、マニュアル、ガイドライン、教育プログラムなど組織的な取り組みやシステムに関する研究が分類された。1990年代後半から継続的にマニュアル・制度に関する研究が行われている。2020年以降は、より包括的な危機管理体制の構築を目指す研究が増加しており、事故防止や災害対応のガイドラインを体系的に整理・分析する研究が特徴的である。また、近年は多言語・多文化環境での安全教育や、ICTを活用した危機管理システムなど、多様化する保育ニーズに対応した新しい教育プログラムの開発研究も見られるようになった。

2 ハードウェア (H) (15 件)

施設・設備、遊具など、物理的な環境や道具に関する研究が分類された。2000年代前半までは、転落・転倒事故の防止を目的とした施設・設備の改善に関する研究が中心であった。2015年以降は、遊びの価値と安全性の両立を目指す研究が増加し、子どもの発達を支援しながら安全性を確保する方法が検討されている。さらに近年は、センサー技術やデジタル機器を活用した安全管理システムの開発など、新しい技術を導入した研究も見られるようになった。

3 環境 (E) (32 件)

事故や災害の発生状況、ヒヤリハット事例、自然災害への対応など、事象が発生する状況や環境に関する研究が分類された。東日本大震災以降、自然災害への対応に関する

研究が急増しており、地域特性に応じた避難計画の策定や、災害発生時の保育継続に関する事例研究が蓄積されている。また、ヒヤリハット事例の分析は1990年代から継続的に行われているが、近年は食物アレルギーへの対応や感染症対策などに関する研究も増加している。

4 人的要因 (I) (27 件)

保育者の意識、実践知、対応能力など、保育者に焦点を当てた研究が分類された。2010年代前半までは質問紙による意識調査が中心であったが、2015年以降は保育者の経験に基づく危機予測や対応の知識を質的に明らかにする研究へと変化している。また、組織的な危機管理体制における保育者の役割や、職位による意識の違いなど、より専門的な視点からの研究も増加している。近年は特に、若手保育者の危機管理能力の育成や、ベテラン保育者の実践知の継承に関する研究が目立っている。

5 園児 (K) 13 件

子どもの発達特性、認知能力、行動パターンなど、子ども自身に焦点を当てた研究が分類された。初期の研究では、年齢による事故の特徴や危険認知の発達に関する基礎的な研究が中心であった。2015年以降は、子どもの主体的な安全意識の育成に焦点を当てた実践的研究が増加している。特に近年は、子どもの発達段階に応じた安全教育プログラムの開発や、遊びを通じた危険予知能力の育成など、より実践的な研究へと展開している。また、特別な配慮を必要とする子どもの安全確保に関する研究も見られるようになった。

【研究① 考察】

K-SHELの枠組みを用いて分析した結果、保育における危機管理研究に以下の特徴が明らかになった。

研究テーマの時代的変遷として、1990年代後半から2000年代前半の基礎的な制度研究から、2010年代以降は研究の多様化と専門化が進んでいる。特に東日本大震災以降、環境 (E) カテゴリーでは自然災害への対応研究が急増している。研究方法については、事故防止や安全確保といったリスクを排除するための視点から、「遊びの価値と安全性の両立」など、保育の質的向上と危機管理を統合的に捉える方向へと変化している。また、ソフトウェア (S)、ハードウェア (H)、環境 (E) に関する研究が多い一方で、子どもの視点 (I) からの研究が少なく、今後は子どもの発達特性や認知特性に基づいた研究の充実が求められる。さらに、多言語対応やICTの活用などの課題に対応する新しい研究も確認された。

【研究② 分類カテゴリー】

保育者の危機管理意識に着目した研究を抽出するため、研究①で対象となった文献より、28件の文献を抽出した。日常的な危機管理意識、災害対応に関する意識、特別な配慮を要する状況での意識の3つのカテゴリーに分類した。

【研究② 結果】

抽出した28件の研究以下の3つの観点から分類した。

1. 日常的な危機管理意識 (12件)

1990年代後半から2010年代前半は事故防止の意識調査が中心だったが、2015年以降は保育者の経験に基づく実践知を質的に明らかにする研究が増加している。

2. 災害対応に関する意識 (10件)

東日本大震災を契機に増加し、災害時の対応に対する保育者の不安や課題、特に経験年数や職位による意識の違いに着目した研究が多く見られる。

3. 特別な配慮を要する状況での意識 (6件)

アレルギー対応や多言語文化への対応など、保育の多様化に応じた研究が増加している。

【研究② 考察】

本研究で明らかになった保育者の危機管理意識に関する研究の特徴について、以下の4点から考察する。

第一に、研究アプローチが質問紙による意識調査から、インタビューやエピソード記録など質的研究手法を用いた実践知の解明へと変化している。

第二に、研究対象が保育者全般から、経験年数や職位による違いなど、より詳細な属性に着目した研究へと拡大している。特に若手保育者の意識形成過程や管理職の役割認識に関する研究が増加している。

第三に、従来の事故防止や災害対応に加え、アレルギー対応や多文化共生など、現代的な課題に対する意識研究が増加しており、具体的な支援の必要性が示唆されている。第四に、保育者の経験に基づく実践知を次世代の保育者育成に活用可能な形で体系化しようとする研究の方向性が見出された。

【総合考察】

本研究は、保育における危機管理研究の全体像をK-SHEL分析により体系的に整理し (研究①)、保育者の意識に関する研究を詳細に分析 (研究②) した結果、以下の知見が得られた。

危機管理研究は、ソフトウェア、ハードウェア、環境、人的要因、子どもの視点といった個別要素の分析から、これらを統合的に捉えるアプローチへと発展している。特に2015年以降、保育の質的向上と危機管理の両立を目指す研究が増加しており、危機管理を保育実践の中核的要素として位置づける視点が強まっている。

保育者の危機管理に関する実践知の体系化と次世代への継承が重要な課題として明確になった。ベテラン保育者の持つ危機予測や対応の知識を形式知化し、若手保育者の育成に活用していく必要性が示された。

保育現場における課題の多様化に伴い、多言語対応、アレルギー対応、感染症対策など、新たな研究テーマが継続的に生まれている。従来の危機管理の枠組みでは対応が難しい課題に関する研究の必要性が高まっている。

今後は、保育者の実践知の体系化と継承方法の確立、保育の質的向上と危機管理を両立させる実践モデルの構築、多様化する保育ニーズに対応した新たな危機管理研究の推進が求められる。これらの課題に取り組むことで、より実践的で効果的な保育における危機管理の在り方を明らかにしていく必要がある。

【文献】

注) 文献レビューに用いた文献は、事前投稿動画にて一覧表を投影する。

田中哲郎. (2011). 保育園における事故防止と安全管理. 日本小児医事出版社.

応答的なかわりについて保育者の理解を深める試み

— 保育の質の向上を目指して —

三原詔子 (九州産業大学人間科学部)

I 問題と目的

保育実践の専門家である保育者は、専門知識という判断基準を持って乳幼児と関わる必要がある。ただし、個々の保育者の学びや実践知は、年齢や環境によって異なっている。保育者は、保育者養成校で学んだ知識と実習での経験を持って保育者となり、保育者となつてからは、勤務先での保育職としての経験と学びを拠り所にして保育を実践している。しかし、知識の定期的な更新や、新しい情報を学ぶ機会には保障されているわけではない。保育者には、自己研鑽と努力によってその専門性を保ち、かつ高めていく努力が期待されている。

筆者は、乳幼児期の子どもとのかかわり方について保護者や保育者に研修をおこなっている。その中で、保育施設3園(グループ園)の保育者を対象とする研修を担当した。当該保育施設の施設長は、職員の子どもへの言葉かけに問題を感じており、保育者の質を高める必要とその方策を模索していた。筆者は、研修を通して、乳幼児との「応答的なかわり」について保育者に伝え、新たな気づきを喚起することで「応答的なかわり」についての専門的な知識及び技能を習得するきっかけにしてほしいと考えた。

本稿では、保育者研修での「応答的なかわり」についての実践事例を通して、保育の質を高める保育者研修のあり方について考えていく。

なお、本稿では「応答的なかわり」の言葉かけに関する箇所については、「応答的な言葉かけ」と示す。

【研修の内容】

(1) 乳幼児期の「応答的なかわり」の重要性を示すために、保育所保育指針第2章「保育の内容」の各年齢区分の基本的事項に示されている、発達の特徴を踏まえた保育者の「応答的なかわり」の必要性について説明を行う。

(2) 「応答的なかわり」における保育者の言葉かけに焦点を当て、子どもの伝えたいことや思いを受け止めて、共感の言葉を伝え、子どもが納得するまでやり取りを行う際の「応答的な言葉かけ」のポイントについて以下の説明をする。

「応答的な言葉かけ」のポイント

[STEP 1] まず、子どもが発信したいこと、伝えたい思いなどを受け止めて、共感の言葉を伝える。

[STEP 2] 子どもの反応(表情、態度など)を観察しながら、やり取りを行う。

(3) 「応答的な言葉かけ」についての理解度を確認するために日常の保育で多くみられる場面を事例として、どのようにかわるかの演習問題に取り組んでもらう。

回答については、その場でフィードバックを行い「応答的な言葉かけ」の定着を図る。

(4) 更に「応答的な言葉かけ」の定着を図るために、課題を出題。[課題：保育現場で「応答的な言葉かけ」を意識して1か月間実践する。]

II 方法

1. 調査の内容

保育者の「応答的な言葉かけ」についての理解度を明らかにするために、以下の2点の調査を実施する。

- (1) 研修内で「応答的な言葉かけ」についての演習問題を行い、理解度を確認する。
- (2) 研修後、「応答的な言葉かけ」の実践課題を、Google フォームを利用して実施する。

2. 研究協力者および倫理的配慮

福岡県内のグループ園3施設(認定こども園1園、保育園2園)に所属の保育者13名に対して、2024年7月下旬に、1回90分の研修を実施。属性は、0-5歳児を担当する保育者であり、保育者の保育経験年数は、1年目~3年目4名、4年目~10年目4名、30年以上5名であった。

本調査の実施にあたり、グループ園の施設長に、研究計画や倫理的配慮(調査の拒否権、個人情報の保護、結果の公表等)について口頭及び書面にて説明、承諾を得た。また、研修会の受講者には、同様の内容を記した書面を配布、署名により調査協力の同意を得た。

III 結果と考察

1. 保育者の「応答的な言葉かけ」についての理解度

理解度を確認するために、演習問題では、日常の保育場面で多くみられる2場面を事例として示し、研修で説明した「応答的な言葉かけ」のポイントを活かして、どのような言葉かけをするか回答を求めた。その結果、回答の約7割(20/26事例)で、子どもの気持ちを受け止めて共感する前に、自身が伝えたいことを伝えていた。

具体的には、「公園で『まだ遊ぶ!』と、帰ろうとしない2歳児に対して何と言葉をかけるか」という問いに対し「今日は砂場でたくさん遊んだね、また明日も来るから」、「あと滑り台を1回したら帰るよ」、「もう給食の時間だよ、園長先生が待っているよ」、「先生お腹ペコペコ! 倒れそう~帰ろう」など、一方的な提案、誘導、状況説明、ユーモアなどで対応する回答事がみられた。また、「なかなか片付けをしない子どもに対して、何と声をかけますか」という問いに対しては、「お片付けチ

チャンピオンはだれかな」、「Aくんはお片付けしてかっこいいね。」「Bくんはお片付けしてお兄ちゃんだね。」など、ほめる言葉で子どもの行動をコントロールしようとする言葉かけをしている回答事例がみられた。日常の保育で保育者が多く遭遇する場面を演習問題として出題したため、「応答的な言葉かけ」のポイントは意識せず、日頃自分が対応している言葉かけを回答したものと考えられる。

「応答的な言葉かけ」についての演習問題の回答結果からは、複数年積み重ねてこられた保育実践の意識は、1度の研修では簡単に切り替わるものではないことが実感できた。身についた実践知を上書きするためには、保育者が納得できる明確な情報提供と、実践に向けての保育者の強い意志が必要になってくると感じられた。

2. 保育現場での保育者の実践事例と気づき

(1) 保育現場での実践事例

研修1か月後、「応答的な言葉かけ」を意識して実践する取り組みを課題として出題し、1か月間の各保育者の取り組みから2事例の提出を求めた。事例には、何歳児を対象に、どのような場面で、どのような言葉かけをしたか、その結果、子どもからはどのような発言や反応(表情、態度など)があったのかを記載(子どもとの言葉でのやり取りは、セリフとして記載)するものとした。

保育者13名から提出された26事例(回答率100%)は、保育者が「応答的な言葉かけ」と判断して提出されたものであったが、研修で伝えた「応答的な言葉かけ」のポイント、「まず、子どもの気持ちを受け止める」という段階を踏んで対応している回答は全体の約3割(8/26事例)と少なかった。約7割(18/26事例)は、研修での学びを活かして積極的に子どもの気持ちに寄り添おうとはしているが、研修内で実施した演習問題の回答で確認された傾向と同様に、保育者からの一方的な言葉かけや質問、提案になっていると考えられる内容であった。具体的には、ズボン履こうと苦戦して泣き出した1歳児に、「自分で頑張ってすごいね。上手くいかなかった? どうやったら上手く履けるかな?一緒にやってみようか?」、友達のおもちゃの取った2歳児に、「Cちゃんも使いたいね。貸して欲しいときは何っていったらいい?」など、次々に言葉をかける事例であった。保育者にこのような言葉かけの傾向が定着しているのであれば、研修で学んだ「応答的な言葉かけ」を実践する必要性は理解できても、実践に移すことは難題であったのではないかと考える。

(2) 実践に伴う保育者の気づき

「応答的な言葉かけ」を意識して保育現場で実践する課題に1か月間取り組んで、どのような気づきがあったかをGoogleフォームで自由記述回答を求めたところ、保育者11/13名(回答率84.6%)から回答を得た。

課題への回答で最も多かったものは、「実感した効果」についてであった。7名の回答に記載されており、保育者は「応答的な言葉かけ」を意識することで、子ども理解や子どもとの関係性が深まり、子ども同士にも良い

影響があったと実感したことがわかった。

「実践できなかった理由」について記載している保育者は5名であった。内容としては、保育者が感情的になっているときは「応答的なかわり」を意識することが難しいこと、受け止めに足りなかったなど、できない場合の気づきに関する内容が記載されていた。「意識の変化」について記載した保育者は2名であり、「課題を出されたことで、かなり意識して使っている」、「日々忘れないように、スマートウォッチの画面に『受信』と書いている。」と記載しており、学びを実践に活かそうとしている気持ちが伝わってくる内容であった。

IV. まとめと今後の課題

研修及び課題提出まで、各保育者は真摯に研修に取り組む姿がみられた。研修で「応答的なかわり」と「言葉かけ」について説明し、演習問題に取り組んでもらったが、その際に感じたことは、ほとんどの保育者が、自分は応答的なかわりが実践できていると考えていることであった。それは、これまでの実践の中で各保育者が積み重ねきた自負と実践知への信頼の証だと考える。

演習問題への取り組みの後、再度「応答的な言葉かけ」の説明を行い、1か月間の期間に渡る「応答的な言葉かけ」の実践を保育現場で試みてもらった結果、必要性は理解できても、言葉かけの実践は簡単ではなかったとの結果を得た。

今回の研修の経緯を振り返ると、保育者に変化の兆しが見受けられた。各保育者が保育の質を向上させたいとの考えから、自分の言葉かけを意識するようになり、さまざまな気づきを得たことが確認できた。保育者は、これまでの経験からの学びを前提に現場での保育を実践しており、言動や意識を切り替えることは容易ではない。

保育者の質の向上を図るため、今後も継続した研修をおこなうことで、「応答的なかわり」についての保育者の理解を深め、段階的に実践に反映させていくことが大切だと考える。

保育者の保育経験年数と理解度との関係について、今回は明らかにすることができなかった。研究を深めるための新たな視点として、今後、取り入れていきたい。

引用・参考文献

- ・高山静子(2021)「改訂 保育者の関わり方の理論と実践:保育の専門性に基づいて」 郁洋舎.
- ・「子どもの心を大切にする言葉かけ」令和4年度港区保育の質の向上のための研修プロジェクト報告書,3. <<https://www.city.minato.tokyo.jp/hoikushidou/document/s/projecthoukokusho.pdf>> (2024年6月30日閲覧)

保育士は保育日誌をどのように書いてきたか

—世代別保育士の語りを通して—

○前田寛子(広島大学大学院人間社会科学研究科博士後期課程)

【目的】

本研究の目的は、就学前施設における記録の一つである保育日誌を保育士がどのように書いてきたのかを明らかにすることである。保育日誌は、保育の充実や改善に向けた取り組みに生かす上で重要なものだが、一律的な紙幅や様式は十分な省察の妨げになるという公的記録ゆえの限界も指摘されている¹⁾。また、業務負担の観点から、保育日誌を効率的に記録できるシステムも導入され始めている²⁾。保育日誌をめぐり、重要性、限界、負担が交錯する中で、それらがどのように関連しているのか現場を踏まえた研究は十分な蓄積はない。そのため、保育士がどのように保育日誌を書いてきたか保育士の語りを通して明らかにする必要がある。

【方法】

X 市に勤務していた元保育士 3 名(1970 年代後半～2000 年代前半勤務)と、保育士 4 名(2010 年代後半～2023 年現在勤務)を対象に、保育日誌についてフォーカス・グループ・インタビュー(Focus group interview、以下、FGI)を行い、逐語録を作成し分析した。二つの世代を対象とした理由は、現役世代が重なっていない二つの世代を対象とすることで、保育者個人の力量に留まらず、保育士を取り巻く状況という視点が得られると考えたためである。FGI を採用した理由は、元保育士 3 名は退職後 10 年を経過していることから、当時の記憶を鮮明に思い出すことが期待でき、保育士 4 名は語りづらさもある内容も、遠慮無く和やかな雰囲気でき語り合えることが期待できることから採用した。

分析方法は、大谷³⁾が開発した質的データ分析法である SCAT(Steps for Cording and Theorization)を採用した。本研究では、書くことの重要性をどのように見いだしているかに加え、ともすれば、語りづらさもある負担の側面にも光を当て、身近にあるからこそ当人も気づいていない深層部分まで捉えることを目的とするため SCAT を採用した。

【倫理的配慮】

本研究は、広島大学の研究倫理審査委員会の承認を得ている。インタビューに当たっては、事前に研究協力者へ研究目的の説明を行い、回答の拒否や中止が可能であることを伝えた。また、インタビュー内容を録音し文字おこしすることとそれを分析し論文文化等を行うことの承認を得た上で実施した。

【結果】

分析の結果、次の 2 点が明らかになった。第 1 に、保育士は保育日誌に求められる書き方に沿って保育日誌を書いてきたこと、第 2 に、保育時間の変化に沿いながら保育日誌を書いてきたことである。以下に、SCAT の分析

によって浮き上がってきたテーマ・構成概念を紡いだ「ストーリー・ライン」によって説明する。テーマ・構成概念とは分析から案出されたもので〈 〉に示したものである。なお、インタビューで得られた世代の特徴から元保育士 3 名の保育士を「一斉勤務の計画中心世代」、保育士 4 名を「時差勤務の評価求められ世代」と命名した。

保育日誌に求められる書き方に沿って書いてきた

保育日誌の書き方に「一斉勤務の計画中心世代」は、「計画」に階層性と整合性が求められていたことに對し、「時差勤務の評価求められ世代」は「計画」「保育の実際」「評価」「改善」の循環が求められていた。両世代とも求められる書き方に準じていることがわかった。

「一斉勤務の計画中心世代」は「計画」に階層性や整合性が求められていたが、「時差勤務の評価求められ世代」の「評価」「改善」に相当する「反省」には自由さが許容されていた。そのため、必ずしも「計画」には連動してない子どもの個別具体的な姿や自らの思いを保育日

表 1「一斉勤務の計画中心世代」のストーリーライン

〈一斉勤務の計画中心世代〉の保育士は、「目標」から「具体的な姿」への階層性の求めと「指標としての発達」と「計画立案」の整合性の求めに沿って保育日誌を書いてきた。
「週案立案に求められた公式の書き方」が求められていたが、「保育の実際」の欄と「反省」の欄の既述には、「許容されていた自分流の書き方」と「省スペース仕様の掘り下げないざっくり記述」が可能であった。

誌に書いていた(表 1)。

「時差勤務の評価求められ世代」は、保育日誌の記述において PDCA サイクル循環の可視化を求められているが、循環に位置付かない個別具体的な子どもの姿や自らの思いを保育日誌に書き残したいとも思っている。そのため、書きたい内容と「計画」が一致しない場合は、書きたいと思ったことを諦めることもあれば、無難に折り合いをつけたり、メモ書きで残したりしながらそれぞれ

表 2「時差勤務の評価求められ世代」のストーリーライン

〈時差勤務の評価求められ世代〉の保育士は、「保育の連続性が見える “次の保育へ書式” の指導」と「日記的記述から PDCA 的記述への求め」に沿って保育日誌を書いている。「個別具体的な姿の書きたい感」を「完全納得ではない独自の方略」の「ぼやかしによる “次の保育へ書式” への適合」や「意図的なフォーカス拡大による無難の選択」によって、「そうは言っても書き残しておきたい感覚」との折り合いをつける一方で、「個別具体的な姿の書きたい感の捨て去り」や「個別具体的な姿の書きたい感の平和的解決方法の編み出し」として「私的空間の気軽なメモ記述」を用いることもある。

の気持ちに向き合っている(表2)。

保育時間の変化に沿いながら書いてきた

保育時間の変化とは、1990年代以降の延長保育事業実施による11時間保育への移行のことである。11時間保育への以降によって保育士の勤務スケジュールが大きく変化したことで保育日誌を書くことにも変化があった。「一斉勤務の計画中心世代」は、他の職員と時間と場を共有しながら保育日誌を書いていたことに對し、「時差勤務の評価求められ世代」は、時間と場の分散の中で、保育士は個別に保育日誌を書いていることがわかった。

「一斉勤務の計画中心世代」は、延長保育が始まる以前は他の職員と一緒に職員室でその日の保育を振り返りながら保育日誌を書いていた。また、時差のない一斉勤務であったため、保育中や保育終了後の作業が同時に進んでおり、雑談をしたり参集したりする機会が設けやすく、保育日誌を書く際に役立っていたと考えられる(表3)。

表3「一斉勤務の計画中心世代」のストーリーライン

〈一斉勤務の計画中心世代〉は、「延長保育開始以前の職員室記入文化」の中で「延長保育開始以前の職員室記入文化における豊富な保育の会話」があった。また、職員室での豊富な会話以外にも、「偶発的な寄り合いによる雑談の生まれ」や「雑談以上の意図的な参集」があり「雑談のカジュアルさと保育内容のフォーマルの混ざり合い」が「単独思考による保育日誌記入」における振り返りの足掛かりになっていた。

「時差勤務の評価求められ世代」は、保育日誌を午睡時間中に書いているが連絡帳記入を優先し、勤務スケジュールによって、午睡時間中に書かない日もある。また、保育日誌に書く内容について、上司による閲覧の際にも助言はあるが、タイムラグに不自由さを感じている。加えて、他の保育士がどのように保育を捉えているか保育日誌を読むことで理解しようとしていることがわかった(表4)。

表4「時差勤務の評価求められ世代」のストーリーライン

〈時差勤務の評価求められ世代〉は、「午睡中のサプ的隙間作業としての保育日誌記入」をしているが、午睡時間中は「保護者連携重視による連絡帳記入優先」のためメインの作業ではない。また、早出・延長保育を担当する日には、「早出早上がりのための前倒し業務による落ち着かなさ」や「担当クラスから待ったなしの延長保育業務による落ち着かなさ」によって、保育日誌を午睡中に書かない「自己裁量による残業」もある。保育終了後の時間の不安定さから「他者の思考を足がかりとした思考の整理」として、「タイムラグのないオンタイムの課題解決」を求めている。また、保育日誌を読むことがあり「同僚の思考理解の手がかりとしての価値の見だし」があった。

【総合考察】

二つの世代の語りから、保育士は保育日誌に求められる書き方と保育時間の変化に沿って保育日誌を書いたことが明らかになった。このことから現場を踏まえたこれからの保育日誌の示唆を検討する。

自由な振り返りが保障されることの重要性

「一斉勤務の計画中心世代」は、「計画」に連動していない子どもの個別具体的な姿や自らの思いを書くことで広く気づきを得ていた。「時差勤務の評価求められ世代」にも保育日誌に書きたい内容は共通していたが、PDCAサイ

クルに準拠した書き方の求めによって、書く内容を改めることもある。このことは保育の振り返りの質を狭め、子どもを見る視点にも影響を与えると考えられる。保育日誌を書く際の自由な振り返りの保障は重要であるといえよう。

追求しすぎない保育日誌の良さ

先行研究では保育日誌の紙幅の狭さを不自由とし、自由な様式と紙幅の選択によって子ども理解が促されると指摘している。本研究においても自由な振り返りを書くことの重要性の示唆を得たが、先行研究における自由な紙幅の選択とは、簡潔さではなく充実した内容を追求することが強調されていた。一方で本研究では、保育日誌を毎日書くことに最適化した紙幅と様式に利点があると考えられる。広すぎない紙幅は、保育日誌を開いた際に計画や反省等を集約して1冊に書ける手軽さがある。先行研究の示唆では狭さは短所とされているが、毎日多くの保育士が様々な状況の中で保育日誌を書くことを考慮すると、過度に追求しない紙幅は保育日誌を書く上で利点といえよう。

個人の課題への焦点化から状況を考慮した視点へ

保育日誌を書くことについて文章力の向上や子どもの見とりの深化、計画とのつながりの見だし⁴⁾等、保育士個人に対する力量の向上が求められてきた。しかし世代の変化という視点をもってすると、保育士個人の課題だけでは捉えきれないことが明らかになった。「時差勤務の評価求められ世代」は、延長保育導入後の時差勤務によって十分な振り返りの時間や雑談機会が減少し、保育日誌を書く際の足がかりを失っていた。このような機会の減少による書けなさという点はこれまで指摘されてこなかった。保育士個人の課題に焦点を絞らず、現場の実態を考慮することが重要であるといえよう。

本研究は、一つの自治体を対象としているため、就学前施設の多様性をみていくうえで限界があり、今後、インタビュー園を拡大する必要がある。また、今後普及していくICTを利用した保育日誌についても検討していく必要があると考える。

主要引用文献

- 1) 林悠子(2011)保育実践における「過程の質」：保育記録の分析から．佛教大学社会福祉学部論文集，(7)．77-94
- 2) 高橋健介・北真吾・奥村和正・早坂敏久・伊藤美香(2020) 集団保育における日々の記録とその評価-クラウド・コンピューティングを活用した保育記録の出現回数に着目して-．ライフデザイン学研究，(15)．141-152
- 3) 大谷尚(2008) 4ステップコーディングによる質的分析手法SCATの提案-着しやすしい小規模データにも適用可能な理論化の手続き-．名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要，教育科学54(2)．27-44
- 4) 長瀬美子(2011)保育日誌から始まる自己評価．『子どもと保育改訂版5歳児』秋葉英則・白石恵理子・杉山隆一(監修)大阪保育研究所編，かもがわ出版

付記：本発表は、その一部を第3回JASM研究大会、中四国教育学会第74回大会、日本保育学会第76回大会、乳幼児教育学会第33回大会、中四国教育学会第75回にて発表しており、広島大学に提出した修士論文を加筆・修正したものである。

領域「環境」を核としたサステナビリティ・コンピテンシーに関する 幼児教育プログラム評価指標の検討

○大貫麻美 (白百合女子大学人間総合学部) 原口るみ (東京学芸大学教職大学院)

【本研究の目的と背景】

本研究の目的は、Society5.0 時代に必要とされる持続可能な社会を実現する力、すなわち、サステナビリティ・コンピテンシーの涵養をめざし、領域「環境」を核とした幼児教育プログラムの評価指標の検討をすることである。

大貫ら (2023) では、サステナビリティ・コンピテンシーの涵養を視野に、『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017) に示される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「サステナビリティのためのキー・コンピテンシー」(ユネスコ, 2020) の説明内容との対応等を整理した。それをふまえ、大貫・石沢・椎橋 (2024) ではサステナビリティ・コンピテンシーを育むアンプラグド STEAM 教育の検討を、大貫・三好 (2024) では、「サステナビリティのためのキー・コンピテンシー」(ユネスコ, 2020) に依拠した生物多様性保全教育プログラムの評価指標の検討を行ってきた。『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017) において、幼児理解に基づいた評価の実施について「他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること」とされるように、日本の幼児教育においては、育成すべきコンピテンス等の基準を明確に定めている他国とは異なる教育実践が行われている。しかし、これは日本の幼児教育において、サステナビリティのためのキー・コンピテンシーの基盤構築が期待されないことを意味しているのではなく、実際に環境と関わる教育活動においては、コンピテンシーの発揮が期待される場面がありうる。

【方法】

本研究においては、『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018) に示されている領域「環境」の内容に関する記述などに着目し、「サステナビリティのためのキー・コンピテンシー」(ユネスコ, 2020) との呼応を確認・整理することで、日本の幼児教育においてサステナビリティ・コンピテンシーの発揮が期待される活動等の指針とする。

【結果・考察】

(1) 「サステナビリティのためのキー・コンピテンシー」(ユネスコ, 2020) と領域「環境」の内容との呼応

『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017) においては領域「環境」のねらいが 3 つの項目に、内容が 12 の項目に分かれて記載されている。このうち、内容に関して『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018) に述べられている文章を参照し、「サステナビリティのためのキー・コンピテンシー」(ユネスコ, 2020) の 8 つのコンピテンシー

(システム思考コンピテンシー、予測的コンピテンシー、規範的コンピテンシー、方略的コンピテンシー、協働コンピテンシー、クリティカル思考コンピテンシー、自己認識コンピテンシー、統合された問題解決コンピテンシー) のうち、他のコンピテンシーを統合しながら発揮される「統合された問題解決コンピテンシー」以外の 7 つのコンピテンシーとの呼応する内容があるかを確認した。その結果、全てのコンピテンシーに関連する記述を抽出することができた。対応について整理した内容の一部を表 1 に示す。

このことから、日本の幼児教育においても環境との関わりの中で、サステナビリティ・コンピテンシーの涵養が十分に期待できることがわかった。

(2) 『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018) が示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関する解説と「サステナビリティのためのキー・コンピテンシー」(ユネスコ, 2020) との呼応

平成 27 年に改訂された『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017) では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示された。これは小学校以降の教育との円滑な接続を視野に、幼稚園修了時の具体的な姿として、幼稚園教育に携わる者が念頭に置くものとして提示されているが、「到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意する必要がある」(文部科学省, 2018)。

この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関する『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018) の記述内容と「サステナビリティのためのキー・コンピテンシー」(ユネスコ, 2020) の内容についても呼応する記載があることを確認した。たとえば、「健康な心と体」に関する解説において「病気にならないように手洗いやうがいを丁寧に」することや、「健康のために大切だと感じて、食べ物などのことにも関心をもちつつ、友達と楽しく食事をしたりする」などの記載がある(文部科学省, 2018)。これは、環境との関わりの中で、領域「健康」ともつながる学びが構築されることを示しているが、それは、自分の健康に関して予測的コンピテンシーの発揮ができるようになることが期待されていることと一致していると考えられる。

(3) 領域「環境」を核としたサステナビリティ・コンピテンシーに関する幼児教育プログラム評価指標の検討

『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018) には、領域「健康」の「ねらい」に「見通しをもって行動すること」や「内容」に「食べ物への興味や関心をもち」こと

が、新たに示されたことが述べられていた。同様に、領域「人間関係」の「ねらい」に「工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わうこと」が、「内容の取扱い」に「諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもつこと」が新たに示されるなどの解説があり、こうしたコンピテンシーの涵養が幼稚園教育要領の改訂時に重視されていたことが示唆された。

以上の分析から、日本の幼児教育のねらいや内容において「サステナビリティのためのキー・コンピテンシー」(ユネスコ, 2020)と呼応する内容があり、それらを領域「環境」を核とした幼児教育プログラム評価指標として、活用することが可能であるとわかった。

倫理的配慮について (注意事項)

- ・本研究はヒトを対象とした個人情報の収集を含む研究ではないため、実施に際して特定の倫理審査は受けていない。

【謝辞】 本研究は、JSPS科研費 JP23K22338 (研究代表: 大貫麻美) の助成を受けて行っている。

【引用文献】

- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領。
 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説。
 大貫麻美・石沢順子・原口るみ・椎橋げんき (2023) 幼児期にサステナビリティ・コンピテンシーを育む教材としての乳や卵の可能性に関する考察, 白百合女子大学研究紀要, (59), 91-103.
 大貫麻美・石沢順子・椎橋げんき (2024) サステナビリティ・コンピテンシーを育むアンブレラド STEAM 教育の検討, 日本保育学会第 77 回大会発表論文集, K35-K36.
 大貫麻美・三好美織 (2024) 生物多様性保全教育プログラムの評価に関する基礎的検討: サステナビリティ・コンピテンシーの観点から, 白百合女子大学研究紀要, (60), 印刷中.
 国連教育科学文化機関(ユネスコ) (2020) 持続可能な開発目標のための教育-学習目標-, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374449> (最終閲覧日2025. 1. 13) .

表 1. 「サステナビリティのためのキー・コンピテンシー」(ユネスコ, 2020) のうちの 7 つのコンピテンシーと『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018) における領域「環境」の内容に関する解説文との対応 (一部抜粋)

サステナビリティのためのキー・コンピテンシー (ユネスコ, 2020)	領域「環境」の内容に関する解説文 (文部科学省, 2018) (数字は領域「環境」の内容の番号であり, その解説文からの抜粋であることを示す。)
システム思考コンピテンシー	(2) 物の性質や仕組みに興味をもち, 物との関わりを楽しみ, 興味や関心を深めていく (3) 季節により自然や人間の生活に変化がある (中略) その変化に伴い, 食べ物や衣服, 生活の仕方などが変化している (4) 自然の仕組みに心を動かし, ささいなことであってもその幼児なりに遊びの中に取り入れていく
予測的コンピテンシー	(2) 多様な見立てや関わりを楽しむ (2) 試行錯誤をする (5) 人とは違うその生き物の特性が分かるようになり, その生き物が過ごしやすい飼いや方にも目を向ける (8) 物や遊具, 用具などに合った工夫をすることができる
規範的コンピテンシー	(5) 生きている物への温かな感情が芽生え, 生命を大切にしようとする心 (7) 工夫の仕方で活用することができる (9) 数えたり, 量ったりすることの便利さと必要感に幼児が次第に気付く
方略的コンピテンシー	(7) 自分と物と他者のつながりを自然に意識できる (8) 身近にある物や遊具, 用具などを使って試したり, 考えたり, 作ったりしながら, 探究していく (11) 遊びに必要な情報を獲得し, 活用する
協働コンピテンシー	(6) いわれやそこにこめられている人々の願いなどにも興味や関心をもつ (7) 友達との関わりが深まる中で, 自分が大切にしている物だけでなく, 友達が大切にしている物も大切にしようという気持ち (10) 標識が人が人に向けたメッセージであり, コミュニケーションの手段の一つであることを感じ取れる (10) 人が人に何かを伝える, あるいは人と人とがつながり合うために文字が存在していることを自然に感じ取れる (11) 公共心の芽生え (11) 国際理解の芽生え
クリティカル思考コンピテンシー	(9) 必要感を感じて数えたり, 量を比べたり, 様々な形を組み合わせて遊んだり, 積み木やボールなどの様々な立体に触れたりする (11) 身近に感じられる情報に接したり, それを生活に取り入れれたりする体験を重ねる中で, 次第に自分の生活に関係の深い情報に興味や関心をもつ
自己認識コンピテンシー	(6) 地域の人々との関わりを通して, 自分たちの住む地域に親しみを感じたりする (7) 集団の生活を通して, 公共の物を大切にしようとする気持ち (7) 身近な物を大切に, 無駄なことをしないようにする気持ち (11) 日本の国旗に接し, 自然に親しみをもつ

スウェーデンの就学前教育における組織的な質の取り組み その2

—ある民間の就学前学校の質の評価についての取り組みから—

岡田泰枝 (愛知淑徳大学)

はじめに

保育所保育指針 (以下保育指針) では保育内容等の評価を行うことを求めている。保育の質の向上のために、保育士等の自己評価と保育所の自己評価と、2つの立場からの自己評価について記されている。また、幼稚園においても平成 19 年 10 月に改正された学校教育法施行規則にて、自己評価の実施・公表 (第 66 条)、保護者など学校関係者による評価の実施・公表 (第 67 条) を求めている。わが国の就学前教育の施設は種別が異なり管轄も異なるため、評価の在り方について統一されていないが、保育の質の向上のためには自己評価の実施が欠かせないことは言うまでもない。

スウェーデンは保育の質が高いと世界的に評価されているが、質の向上への取り組みのために組織的に取り組んでいる。その根拠は、学校法 (2010)「第 4 章 組織的な質の取り組み」の中で、国、自治体、学校/就学前学校の連携により、教育の計画、フォローアップ、評価、発展の取り組みを組織的かつ継続的に実施しなければならないこと、また、子どもが教育を評価、発展させる過程に参加すること、保護者が教育に影響を与える機会を設けることを規定されているからである。また、就学前学校のナショナルカリキュラム (Lpfö 2018 以下就学前学校カリキュラム) の中でも、校長の責任の下、就学前教育の成果を明確にし、目に見える形にして、質と平等を高めることが求められている。

発表者は保育の質向上に組織的に取り組むシステムを構築しているスウェーデンの保育施設の自己評価の在り方に注目しているが、本研究では、その中でもストックホルム市郊外の自治体にある民間の就学前学校で取り組んでいる自己評価のシステムについて調査し、明らかになったこととそこから得られる視座について考察する。

目的と方法

発表者は以前の発表 (日本保育学会第 76 回大会 口頭発表「スウェーデンの就学前教育における組織的な質の取り組み (2) —ストックホルム市の自己評価、保護者アンケートの概要—」) において、ストックホルム市の公立の就学前学校 (スウェーデンの就学前教育施設 Förskola 以下就学前学校) で採用されている自己評価システムについて発表した。公立の自己評価システムはすべてのストックホルム市の公立就学前学校で採用されているものであるが、一方で民間の就学前学校では独自に自己評価のシステムを構築し自己評価を行っている学校が多い。そこで、本研究の目的

は、ある民間の就学前学校の自己評価について調査し、自己評価が保育の質の維持・向上にどのように寄与しているのかを考察する。日本において自己評価の意義や重要性は十分に認識されているものの、その在り方は各施設に任されているところが大きく、保育現場においてもしっかり浸透しているとはいえない。日本における自己評価の在り方について検討する材料となると考える。

研究方法は、ヤーフェラ (Järfälla) というストックホルム市郊外の自治体にある Wåga & Wilja (就学前学校を運営している会社 以下 W&W) の自己評価の在り方について、W&W のホームページ上にあるワークプラン (Arbetsplan) や関連資料の翻訳をもとに W&W のスタッフに聞き取り調査を実施し内容を分析した。(W&W には今大会での発表について了承を得ている。)

結果と考察

1. W&W のワークプランの位置づけ

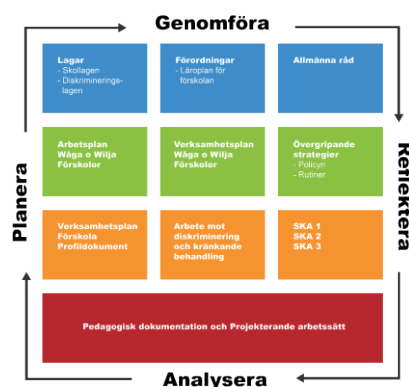
スウェーデンの就学前学校は、「学校法」、「差別禁止法 (Diskrimineringslagen)」、「子どもの権利条約 (CRC)」に基づいて運営される。さらに、「就学前学校カリキュラム」、「一般的なアドバイス (Allmänna råd)」に依拠しながら運営される。公立の就学前学校には自治体ごとの指針もある。民間の就学前学校では、「ワークプラン」、年度ごとの「事業計画 (Verksamhetsplan)」、「総合的な戦略文書 (Övergripande strategier)」を策定し就学前学校の活動が展開される。そこにさらにクラスごとに根拠とすべき理念 (教育ドキュメンテーションやプロジェクト活動の展開について) が存在する (図表 1)。

W&W のワークプランは、スウェーデンの就学前学校がその活動の根拠とする法令、すなわち「国連子どもの権利条約 (CRC)」、「学校法」、「就学前教育カリキュラム」に基づいて作成されている。その内容は、W&W のビジョンや保育理念に始まり、組織構造、ドキュメンテーションについて、食育について、年間行事予定と保護者との連携について書かれている。さらに、組織的に質を保ち向上させる作業を行わねばならないという目的を達成するために質の指標が項目ごとに設定されている。項目は、「子ども観、知識観、アトリエ文化について、保育室内外の環境と教材、教育ドキュメンテーション、民主主義、持続可能な発展、言語発達、数学的思考、科学技術、デジタル技術」となっている。

冒頭ワークプランの目的の節には、「ワークプランは明確な活動のための資料であり、保育実践の支

図表 1

《各レベルで根拠となる法令等》 W&W より提供



横列 1 段目が就学前学校の社会的役割としての依拠する法令等、2 列目が学校経営者が依拠する法令等、3 列目がクラス段階で依拠するもの、4 列目は実践段階で取り組むことを示している。ワークプランは 2 列目の真ん中に入っている。

援、教育や指導の計画、実施、評価の基礎となるものでなければならない。評価されるのは、教育、指導、教育者のアプローチであり、決して子どもではない！」ⁱⁱと書かれている。評価の大原則として子どもを評価するのではなく、教育の内容や過程を評価することを明言している。また、ワークプランを「チームが自己評価ツールとして、また校長や園長、または管理職によって任命された同僚との対話と振り返りの基礎として」ⁱⁱⁱ使用することが目的であると、就学前教育カリキュラムと W&W が主軸とするレジャ・エミリア・インスピレーションに拠りながら、保育チームが子どもたちの発達や学びを生み出すための環境づくりにどう貢献しているかを評価することを目的としている。

W&W ではワークプランに定められている質の指標に基づいて保育チームや保育マネージャーとディスカッションや振り返りを行う。振り返りの目的は、常にチームの教育や指導の良い点を見出し、長所として強調することで、さらに開発すべき領域を見つけることであるとしている。ワークプランは W&W の保育の理念を表現していると同時に、保育者が自身の保育を振り返る指標や保育計画の指標となっているのである。

2. W&W の質の指標について

W&W のワークプランの質指標は、図表 2 のような表によって示されている。前述の各項目において、W&W の活動理念と就学前学校カリキュラムの該当箇所を達成するにあたり、今どのレベルに達しているのかを確認できるようになっている。レベルは基礎レベル、レベル 2、レベル 3 と 3 段階である。それぞれのレベルにはどのような状態であるこのレベルであると言えるのかという具体的な姿が箇条書きで書かれているため、自分の保育がいまどの程度目標達成できているのか確認しやすいように、次の目標を自身で設定す

ることができる。

図表 2

《W&W の質指標の一例》 Arbetsplan Wäga & Wilja förskolor p.10 より

Lpfö 18 och Arbetsplan för Wäga & Wilja förskolor	Grundnivå	Nivå 2	Nivå 3
Barnsyn Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sålt att tänka. Lpfö 18 sid 7 Vi har en djup respekt för barnet samt en övertygelse om att alla barn föds rika och intelligenta, med en inre drivkraft att utforska världen. WW Arbpl. sid. 3	Arbetslaget ser barnen som kompetenta, "att barn kan" och växer med att, utifrån kunskap och erfarenheter få vara med och ta ansvar. Barnen ges tid till att göra själva genom dagens rutiner – klä på sig, tvätta händerna, värda miljö och material o.s.v. Alla barn på förskolan är alla ansvar. Arbetslaget ger varje barn i barngruppen goda förutsättningar att utveckla viktiga kompetenser – se sidan 12 i WW Arbpl.	Barnen ses som självklara medskapare av den kultur som byggs i barngruppen. Arbetslaget ser barnen som resurser för varandra och pedagogerna. Barnens initiativ, idéer, frågor och göranden tas till vara i barngruppen och blir till undervisnings-situationer både inne och ute. Arbetslaget ser spännvidden i barngruppen som en tillgång och resurs. Barnen har möjlighet att lära av och om varandra.	Arbetslaget använder barnens olikheter och kompetenser så att det berikar barngruppen. Arbetslaget använder sin kunskap om barnen för att sätta samman barnen i olika grupper för undervisnings-situationer. Kulturen i barngruppen skapas av pedagogernas ledarskap genom ett demokratiskt förhållningssätt till barngruppen så att barnen får delaktighet och inflytande över dagens innehåll.

一番左に W&W の活動計画とその根拠となる実現すべき就学前教育カリキュラムが抜粋されており（図表 2 は子ども観について）、左から 2 列目が基本レベル、3 列目がレベル 2、4 列目がレベル 3 の内容とそれぞれになっている。

また、個人だけでなく保育チームもこの指標に基づいて振り返りを行うため、チーム全員が同じ目標に向けて保育を振り返り、次の計画を立て易くなる。W&W には保育の質を担当するスーパーバイザー（副校長的な役職）^{iv}がおり、保育チームの責任者（就学前学校教師の資格保有者^{iv}）はこの副校長と定期的に面談を行い、現況を確認しあいアドバイスを受ける形をとっている。指標を基に、個人だけでなく、保育チーム、学校全体で今の立ち位置、向かうべき方向を確認しあうことができる仕組みが構築されている。W&W にはこのワークプランの指標に加え、さらに細かく具体的に自分の今の状況を振り返ることのできる自己評価ツール（SKA1、SKA2、SKA3、SKA4）が存在する。このツールは、ワークプランの指標をさらに時期毎にどの程度達成しているのかチェックする内容となっている。日本では今の立ち位置から向かうべき方向への段階が具体的に詳細に示されている自己評価ツールがあまり見られないため、参考になる点は多いと考える。

まとめ

W&W の保育の質の自己評価は、就学前学校カリキュラムと W&W の保育理念を組み合わせ作成された指標に基づきながら、現在の立ち位置を確認し次の目標に向けてどう動くべきか具体的に詳細に確認できる仕組みとなっている。この仕組みにより、W&W という民間の就学前学校が大切にしたい建学の理念と果たせねばならないナショナルカリキュラムと、どちらも着実に達成できるようになっているといえる。まったく同じ形を取り入れるのは難しいが、現状と向かうべき方向を示す指標の在り方は参考にできるのではないかと考える。

ⁱ Skollagen 2010

ⁱⁱ Arbetsplan Wäga & Wilja förskolor (2023) p.3

ⁱⁱⁱ ppt p.4

^{iv} 保育は 3 人のチームで行う。3 人のうち一人は就学前学校教師の資格保有者であることが求められている。この資格保有者が保育計画立案等に責任を負う。

子どもが行為主体となる ICT 活用とは

中村 恵 (畿央大学教育学部)

【目的】

本研究は、子どもが行為主体となる ICT 活用について検討することを目的とする。

幼児教育においては、従来から、意味生成は保育者が「幼児理解」を通して行なってきた。その背景には、子どもは言語発達が未熟であることから、自身の経験やその意味づけを言葉で表現することはむずかしいという共通認識があった。

しかし、近年、子どもを一人の「市民」として位置付け「市民の声」として「子どもの声」を聴くことについて議論されている。DAHLBERG et al. (2022)は、子どもは自分で世界をつくる「意味生成の主体」であり、保育者に理解される「対象」ではないという。そして、子どもを「共に文化を生成する主体」として位置付けた。BRUNER et al. (2004)は、「世界とのもろもろの出会いを、適切な文化的文脈の中へ位置付けてゆく営み」を含みながら、その出会いの「意味」が「個々人の中に表現」される営みを「意味生成(meaning making)」と表現した。

そこで、本研究では、保育における環境を BRUNER et al. の言う「世界」と捉える。そして、子ども達の日常的な遊びの中に、自分たちの生活や遊びをより良くするために位置付けていく営みを見出す。また、子どもによる意味生成を、「子どもと環境との出会いの意味を、子ども自身が見出すこと」と定義する。そして、子どもと保育者を対等な存在として捉えている。また、そこで子ども自身が撮影した写真や動画は未熟な言語表現を補い、表現のツールとなりうる。

スマートフォンをはじめタブレット端末等は、乳幼児にとって家庭では身近な環境の一つである。就園前の段階で、子どもが ICT を扱うことは直接的な体験の一つとして位置づいている。子どもが、生活や遊びにおける必要感から ICT を用いることが、どのように遊びや生活を変容させるのか等を、保育者が捉えることは非常に重要である。その際に、「直接的な体験を補完する」という価値観以外の、新たな視点で子どもによる ICT 活用を捉えることを試みるものである。

【方法】

本研究では、幼児教育施設の保育者 4 名に対して、ICT を活用した自身の保育実践についての省察を依頼した。省察においては、新たな視点として SAMR モデルを用いた。

SAMR モデル (図1) は、PUENTEDURA (2010) が開発したフレームワークである。学校教育における授業で ICT を活用する場合に、代替・拡大・変容・再定義という 4 つの側面でテクノロジーを捉える。LEUNG et al. (2024) や KALATI (2022)は、就学前の ICT 活用の取り組みを分析するフレームワークとして用いている。

以上のことから、本研究では、保育者による省察に、SAMR モデルを用いることにした。

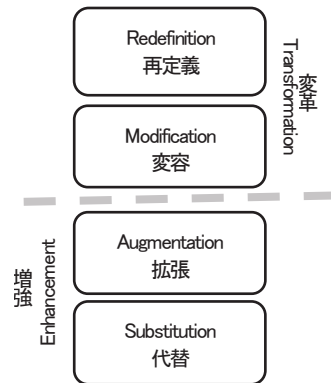


図1 SAMR モデル

出典:PUENTEDURAR (2010)をもとに筆者が翻訳

【倫理的配慮】

本研究は畿央大学倫理審査委員会の承認を経て実施している。

【結果と考察】

保育者による拡張

遊びの振り返り場面でタブレット端末を活用した実践について、保育者は、タブレット端末を用いて従来の保育を拡張したと捉えた。園庭などの遊んだ場所でクラス全員で集まり、子どもは、遊びを思い出しながら、保育者との対話を通して経験を共有する。保育室では、保育者がタブレット端末の写真モニターに写して、遊びの場面での子どもの発言をもとに、視点を焦点化しながら振り返りを行う。ここでは、子どもの気づきや発見などが可視化され、共有することで、さまざまな感情も共有できたと保育者は述べている。

また、実際に、子どもは好きな遊びの時間に遊びながら、その都度子どもが再構成をしていくことができる環境を通して、自身が環境に影響を与えているという実感や充実感を感じていたからこそ、振り返りの場面での発言が広がったのではないかと、保育者は省察した。

子どもによる拡張

遊びの中で子どもが感じた必要感からタブレットの情報を子どもが活用した実践について、保育者は「子どもが遊びを拡張した」と捉えた。その際に、保育者は、「ロケットづくりをする過程で、ピクミンのロケットを作りたいということになったんです。どうやって作るか相談すると子ども達から「タブレットでピクミンを探す」と言い出して、一緒に探すと、作り方が詳しく書いているサイトがあったので、それを見て細

かな部分は、はピッチアウトしたりして作っていました。タブレット端末を使うと詳細な部分まで見ることができるので、より実物に近いものを作りたいという子ども自身の願いを実現することが可能になったんです。だから、私ではなく子どもたちが遊びを拡張していたと思います」と述べていた。

この事例では、遊びの中で子どもが感じた必要感からタブレット端末から得た情報を子どもが活用している。子どもは、家庭でなにか情報を調べるときにタブレット端末やスマートホンを活用している経験から、園でも同じように活用しようと考えた可能性がある。

「ピクミン」を作りたいと思った時に、その情報がない場合は、想像で作ることになるが、タブレット端末を活用して詳細な情報を得ることで、より実物に近いものを作りたいという子ども自身の願いを実現するというように、子どもが遊びを拡張したと言える。

保育者が拡張する段階から子どもが変容する段階へ

お話づくりの実践において、保育者は「最初は私がタブレット端末を用いることで保育を拡張していたけれども、その後子どもたちが活動を ICT を用いて変容させた」と述べた。

その際に保育者は、「子ども達が作ったお話を、毎回、私が iPad で記録して、内容を子ども達と共有していたら、子どもたちがそれらを自分たちで見返して、前はこんなふう考えてたとか、やっぱりこうしようとか話し合う姿が見られた」と述べている。

この事例は保育者がタブレット端末を、記録のツールとして子どもたちと共有できるものへと拡張した。それに対して、子どもがさらに自分たちのやりたいことを実現するために、タブレット端末を用いて振り返り、活動を再構築していくツールとしての活用意義を見出したことを保育者は、「子どもによる変容」と捉えている。ここで、ICT は保育者が活用するものという捉え方から、子どもが活用するものでもあるという捉え方への意識の変容が見られた。

【総合考察】

ICT を活用した保育実践を SAMR モデルで捉えた結果、学校教育のように、代替から再定義に向けて段階的に発展していくものではなかった。その理由として考えられることは、第一に、ICT 機器を子どもが主体的に選択する場合、活用方法は状況によって異なることが挙げられる。子どもは、いきなり ICT そのものを探索的に再定義して活用することもある。第二に、代替や拡張の段階であっても、ICT 機器を扱う主語は子どもだと捉えられがちである。学校教育においては、教師が授業等で主導して活用する段階は、代替や拡張であり、児童・生徒が活用する段階を、変容、再定義と位置付けていることとは対照的である。第三に、保育者のこども観によって捉え方が異なることは幼児教育の特徴とも言える。

また、子どもは、保育者らとの関わりや対話を通して ICT に価値を見出す姿が見られた。そのことによって、子どもによる ICT の扱い方や位置付けが変容した。その背景には、子どもが ICT を媒介として見出す対象を意味づける行為がある。さらに、保育者は、従来とは異

なる保育実践の方法を経験した。それは、ICT を媒介として子どもが意味づけた対象に触れることから導かれた。このように、相互作用的に、子どもと保育者が ICT 機器を生活や遊びに位置付けていくことが幼児教育における ICT 活用の特徴とも言える。

以上のことから、従来から大切にしてきた子どもと保育者との相互作用や、対話を大切する中での ICT の活用が重要であると考えられる。保育者が ICT の用途を考えて環境構成すると、子どもが遊びの中で ICT 機器に意味を見出し、位置づけることは難しくなる。

大切なことは、子どもの思いを反映した環境構成と応答的な保育者の関わりである。幼児教育なりの ICT 活用の方法は、学校教育以降の活用とは異なるプロセスを辿る。そのことを保育者が自覚することによって、子どもが必要感に応じて ICT を遊びに位置づけられるようになる。

保育実践は、子どもがモノ・人・コトと関わる中で遊びを通して意味や価値を生成する営みである。そう捉ええると、ICT も他のツールと同様に子どもが意味を生成する対象となる。ここでの遊びは、バーチャルな遊びを意図したものではなくリアルな遊びと統合することを示唆している。そのことにより、子どもが ICT を遊びに位置付けて、遊びに活用することを見出すことが可能となる。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP21K022298 24K00382の助成を受けたものです。

研究協力をいただいたA幼稚園の保育者の皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- Bruner Jerome S., 岡本 夏木, 池上 貴美子, 岡村 佳子 (2004) 教育という文化. 岩波書店
- Dahlberg Gunilla, Moss Peter, Pence Alan R., 浅井 幸子 (2022) 「保育の質」を超えて: 「評価」のオルタナティブを探る. ミネルヴァ書房
- PUENTEDURA, R. (2010) Substitution; Augmentation; Modification and Redefinition. Available <http://hippasus.com/irpweblo> (accessed 2025.01.10)
- LEUNG, S., YIP, R., and LI, J. (2024) Exploring preservice ECE teachers' TPACK through digital storytelling during the pandemic, *Early Child Development and Care*, 194:9-10, 1041-1057, DOI: 10.1080/03004430.2024.2395381
- KALATI, A. T. (2022) An Integrative Study of the Effect of Early Learning with Touchscreen Technologies Using SAMR Framework: A Meta-analysis and Systematic Review. *Electronic Thesis and Dissertation* <https://ir.lib.uwo.ca/etd/8720> (accessed 2025.01.10)

幼児向けプログラミング・トイを活用した活動プログラム開発 ートイオ・プレイグラウンドの活用を中心としてー

○村山大樹 (帝京平成大学人文社会学部) 新名佐和子 (東京学芸大こども未来研究所)

【はじめに】

トイオTM・プレイグラウンドは、株式会社ソニー・インタラクティブ・エンタテインメント社 (以下「SIE」と略す) が開発・販売している、プログラミング・トイに分類される玩具である¹⁾。その特徴として、カードとキューブ型ロボットのみのシンプルな操作性、身近な物と組み合わせる遊べる汎用性、そして実物を用いる身体性が挙げられる。PC 等の画面上で完結するのではなく、直接「物」に触れることで、子どもたちがプログラミングを直感的に体験することが可能である。また、自身の理想とする動きに近づけるための工夫と修正、ひらめきと即興、そして時に子どもならではの力技 (キューブを手動で都合の良い向きに変えてしまうなど) を、遊びの中で即座に試して確かめることができる。発表者らは本製品の企画段階から開発に関わっており、幼児期に適したプログラミング体験を追究してきた。本発表では、トイオ・プレイグラウンドから着想を得た幼児向けプログラミング活動のプログラム開発の経過について報告を行う。

【背景】

近年、日本の小学校におけるプログラミング教育が必修化され、文部科学省「小学校プログラミング教育の手引き (第三版)」²⁾ では、小学校の教育課程上のプログラミング学習の位置付けが明記されるとともに、プログラミング的思考の育成が目標として掲げられている。一方、幼児期においては、体系的なプログラミング教育の制度は整備されておらず、一部の先進的な実践が報告されているが、これまでの日本の保育に馴染む教材や指導法の開発が課題となっている。幼児向けプログラミング活動では、プログラミング的思考を育成するためのアプローチが遊びを通じて行われるべきであると指摘されている。特に、幼児は具体的な操作や視覚的なフィードバックを通じて、抽象的な概念よりも体験的な活動が重要であるとされる。

研究代表者の村山は、2012 年から幼稚園教諭として ICT 活用に取り組み、2018 年より幼児向けプログラミング活動に関する研究に着手した (科研費、若手研究、18K13136、研究代表者：村山大樹「幼児教育における ICT の活用～年齢別プログラミング体験活動プログラムの開発～」等)。

一連の研究の中で、小学校プログラミング教育の要点整理、幼児向けプログラミング教材の調査、幼児期に適したプログラミング体験の方針検討、具体的なプログラム開発に取り組んできた³⁻⁴⁾。そこから、幼児期のプログラミング体験に関する留意点として、①プログラミング的思考の基礎に主眼を置くこと (小学校プログラミング教育との接続)、②身体性を伴う活動とすること、③「遊び」の中で行われる活動とすること、の 3 点を見出した。

他方、幼児向けプログラミング教材については、大きく「テキスト型」「ビジュアル型」「タンジブル型」「アンプラ

グド型」「ロボット型」「ゲーム型」に分類される⁵⁾。その中で、幼児教育の現場で多く用いられるのは、実物に触れながら体験できるタンジブル型とアンプラグド型の教材である。タンジブル型は、タイピング等のスキルが無くても直感的な操作でプログラミングを体験できるが、あらかじめプログラミングを組み、それを再生するという流れしか実行できない。また、アンプラグド型では積み木や絵本などを通じて即興性や遊びの中でプログラミングの原理を擬似体験できるが、実際に物が動く教材が少ない。幼児期の遊びを中心とした活動を構想するには、タンジブル型とアンプラグド型の中間的な特徴を持った教材が必要であった。本研究で扱うトイオ・プレイグラウンドは、カードとキューブを用いて即時かつ即興的にプログラムを作成でき、このニーズを捉えた設計となっている (図 1)。この特徴を活かした活動プログラムを開発することで、新しいプログラミング体験を提案できると考えた。



図 1 トイオ キューブ本体とカード

【目的】

本研究では、トイオ・プレイグラウンドを活用し、幼児期に適した複数のプログラムを組み合わせる継続的なプログラミング体験を創出する、体系的な幼児向けプログラミング活動のプログラムを開発することを目的とした。

【方法】

上記の目的を達成するため、本研究では以下の方法で活動プログラムの開発を行うこととした。

研究開発期間は、2023 年 4 月～2025 年 6 月 (予定) である。

- ① 研究者 2 名によるプログラム原案作成。
- ② 専門家 2 名、プロジェクト研究員 2 名、SIE 開発チーム 3 名による実演と定期 (月 2 回) の合議。
- ③ SIE 開発チームによる安全チェック。
- ④ 提携保育園および関連イベントでのプレテスト。
- ⑤ 完成したプログラムの公開 (遊びのミッション集として製品 HP に公開)。

【倫理的配慮】

本研究における倫理的配慮として、帝京平成大学人対象研究倫理委員会に研究計画書を提出し、審査及び学長の受け研究を実施している（承認番号：R02-037）。

【研究経過及び成果】

本稿執筆時点（2025 年 1 月現在）において、全 12 の活動プログラムからなる全体像および 9 つのプログラムが完成した。このうち 7 つのプログラムが公開されている（各月に 1 つずつ公開予定）。以降、2025 年 4 月までに全プログラムの完成、6 月末までに公開の予定である。以下に開発したプログラムの特徴について整理する。

① プログラム全体のコンセプト設計

全体コンセプトとして、幼児期の子どもが親しみやすくなるように、キューブの住む街（トイオシティ）をテーマにした活動設計とした。各プログラムは、トイオシティの中にある施設やイベントを再現する内容としている。提供するプログラム以外にも、子どもたちが自分で街やイベントを広げて欲しいという意図を込めた。

② プログラミング的思考との関連

活動を通じて子どもたちが発揮するプログラミング的思考の基礎の要素を「分解」「組み合わせ」「一般化」「抽象化」「シミュレーション」とし、各活動との関連をわかりやすく明示した。12 のプログラム全体を通して、バランス良く思考が発揮されるよう内容を構成した。

③ プログラミング基本 3 原則との関連

活動の内容とプログラミングの基本原則である「順次処理」「条件分岐」「繰り返し」との関連を分かりやすく明示した。12 のプログラム全体を通して、バランス良く 3 つの原則に触れられるよう内容を構成した。

【今後の課題】

現在開発中のプログラムを完成させ、2025 年 6 月末日までに 12 のプログラムを公開する計画である。本研究で

は、プログラム開発に伴い各プログラムのプレテストは実施できたものの、保育現場での全てのプログラムの継続的な実践は行えていない。したがって、以下の視点が次なる課題と考える。

- ① 保育現場、幼児教育関連施設および家庭等におけるプログラムの継続的な実施を通じた効果検証。
- ② 実施上の課題点・困難の特定と活動を支える大人（保育者）への説明および研修プログラムの開発。

本研究は、幼児の発達段階に合わせたプログラミング教育の基盤を構築し、遊びと学びの融合を目指した取り組みである。本研究の成果が、子どもとデジタルの世界との最初の出会いの一助となることを志向し、引き続き研究を継続していく。

【付記】

toioTMおよびトイオTMは、株式会社ソニー・インタラクティブエンタテインメントの登録商標または商標である。

【引用文献】

- 1) WEBページ「トイオ・プレイグラウンド」製品ページ：
<https://toio.io/playground/mission.html>
- 2) 文部科学省『小学校プログラミング教育の手引き（第三版）』2020
- 3) 村山大樹「プログラミング的思考に留意した幼児向けプログラミング活動に関する実践研究」『研究論集』第11号、帝京平成大学児童学科、pp. 79-86、2021
- 4) 村山大樹「幼児教育におけるプログラミング体験に関する考察」金沢学院短期大学紀要『学葉』第16号、金沢学院短期大学、pp. 81-89、2018
- 5) WEBページ：文部科学省「小学校を中心としたプログラミング教育ポータル」より「教材情報一覧」：
https://www.mext.go.jp/miraino_manabi/teaching.html

No.	タイトル	概要	No.	タイトル	概要
1	道路を作って走らせよう	コース（道路）の通りに走らせたり、コースを作ってみたりする	7	お祭りの山車をひっぱろう	山車をキューブで道通りにひっぱって、動きの違いを感じたり工夫したりする
2	スポーツをしよう	スポーツの動きを再現したり、競い合ったりする	8	回転寿司屋さんごっこをしよう	お寿司屋さんになって注文の通りにお客さんにお寿司を届ける
3	海のいきものとあそぼう	海の生物の動きを再現したり、魚釣りをしたりする	9	動物にえさをあげよう	動物の動きを再現したり、カードを使ってえさをしたりする
4	時計をつくろう	時計の針の動きや音楽、仕掛けを再現する	10	アトリエでキューブと絵を描こう	キューブにクレヨン等をつけて動かし、一緒にお絵描きをする
5	遊園地の乗り物をつくろう	アトラクションの動きや機構の一部を再現する	11	アイスショーを上演しよう	音楽に合わせてキューブを動かしてスケートショーをする
6	おもちゃ工場であそぼう	ベルトコンベア上で製品（おもちゃ）を組み立てる	12	消防車を目的地に導こう	障害物を超えてレスキュー隊を目的へ到達させる

図2 12の活動プログラム内容 簡易版（2025 年 1 月時点）

保育士資格登録者の職場環境に対する意識について II

—A 県の実態調査における自由記述の分析から

○小久保圭一郎 (倉敷市立短期大学) 長櫓涼子 (倉敷市立短期大学) 木戸啓子 (倉敷市立短期大学)

I. 問題の所在

2017 (平成 29) 年度、A 県では保育現場におけるさらなる労働環境改善、保育の質向上を図るための提案のため、保育士実態調査を実施した。

2022 (令和 4) 年度、筆者らは A 県の保育士養成施設連携強化事業を受諾し、その後の経年調査を基本として、アンケートによる保育士実態調査を実施している。第 77 回大会では、A 県におけるこの保育士実態調査をもとに、勤務年数や雇用形態および年収が、職場に改善してほしいことや、仕事を継続していくうえで不安に思っていることにどう影響しているかに焦点を当て検討した。その結果、雇用形態や年収の状況が「職場に改善してほしいこと」に影響しており、「仕事を継続していく上での不安」は、勤務年数や雇用形態、年収により影響を受けていることが明らかになった。また、改善してほしいこととして、給与・賞与への要望が最も多く、加えて業務量の改善や、人員増員、責任の軽減に関する要望があることから、実際の年収と業務量が見合っていないことが示唆された。

本発表では、さらに保育士実態調査の自由記述回答に焦点を当てる。これは、元々 A 県の実態調査が保育士不足の解消と保育士の離職防止を目指したものであり、その目指す方向に向かって「保育の現場で何が起きているのか」「なぜ保育士不足・離職が起こるのか」を検討するためには、自由記述の分析も不可欠と思われるからである。

II. 研究方法

A 県在住の保育士資格登録者を対象に、保育士実態調査の協力を呼びかけるフライヤーを県内市町村へ 9,640 通配布した。フライヤーに掲載された二次元コードからインターネットに接続し回答する WEB 回答形式の調査を実施し、期間は 2023 (令和 5) 年 1 月 4 日～1 月 31 日とした。回答状況は、回答数 953 件、有効回収率は 9.9% であり、そのうち自由記述への回答は、256 件 (うち 4 件は「特にない」) であった。自由記述の質問は「その他、保育士の職場環境や待遇に関してお考えのことがございましたら、教えてください」とし、対象者が「職場環境や待遇」に対して考えていることについて尋ねた。

自由記述の分析は、佐藤 (2008) の質的コーディング分析を用いた¹⁾。具体的には、自由記述を断片化したものを「文書セグメント」、それを要約したものを「オープンコーディング」、「オープンコーディング」を内容の類似性に基づき分類したものを「焦点的コーディング」、より抽象度の高い概念項目を「カテゴリー」として分析した。質的コーディング分析により生成された概念を使用する際は、カテゴリー名を《 》、焦点コーディングを【 】、オープンコーディングを「 」としている。分析にて得られ

た結果をもとに、保育士資格登録者が今の職場環境や待遇に対して考えていることについて検討する。

【倫理的配慮】

質問フォームおよびフライヤーに、個人が特定されないこと、データは研究目的以外での使用はしないことを明記した。

III. 結果

質的コーディング分析の結果、《a. 現状に対する不満》、《b. 人間関係に感じる苦しさ》、《c. 勤務先・行政への不信感》、《d. 保育士勤務持続・復職に思うこと》、《e. 見直し・改善等への要望》の 5 つのカテゴリーが生成された。

《a. 現状に対する不満》は【給与の低さ・手当の少なさ】【給与・手当の不公平感】、「仕事内容に対し賃金が多にも低い」といった【給与とその他の見合なさ】等の給与や手当に関するものを始め、「責任の重さや仕事の多さに体調不良が重なって園を辞めた」「書類が多すぎる」といった【業務の過多】、「有給休暇が法律で定められている最低レベルであることが問題」「休憩時間が取れない」といった【休暇の少なさ・休憩のなさ】や「振休や有休がパート優先で希望日に取れず、病院にも行けない」といった【休暇の取りづらさ】等休暇や休憩に関するもの、また「保育士不足では子どもを預けられなくなり、少子化に拍車をかけてしまう」といった【人手不足】や「配置基準が時代に合っていないことに心身共に壊れる保育士は多い」といった【現状に見合わない配置基準】等を示すカテゴリーである。

《b. 人間関係に感じる苦しさ》は、「保育の質が低下したのでなく、保育に追われ後輩に教える機会がない」といった【後輩・新人育成への不満・不安】、「聞かないと何も教えてくれず、陰口や悪口が当たり前で、強くないと出来ない仕事」といった【同僚性の低さ】等、職場における先輩や後輩、同僚との関係の苦しさを示すものの他、「備品を盗む職員がいる」「通報レベルの虐待をしている保育士もいるが、怖くて告発できない」といった【不適切な保育士の存在】、「理不尽なクレームを言うてくる保護者が増え、上司に相談はできるが精神的に参ってしまう」といった【保護者対応の大変さ】等を示すカテゴリーである。

《c. 勤務先・行政への不信感》は、「管理職の強制による違法な時間外労働が多い」「現場に来ない上司が必要のないものを排除しようとするが、現場はそれを必要だと考えている」といった【管理職への不信感】を中心に、「子育て支援宣言を掲げる自治体の管轄部署が、現状を把握していない」といった【自治体への不信感】、「女性が多い職場、閉ざされた環境という特殊なところだから、問題が起きやすい」といった【閉鎖的な職場の風土・文化】等を示すカテゴリーである。

《d. 保育士勤務持続・復職に思うこと》は、「子どもの可愛さだけで保育士勤務が持続しているのかもしれない」「一旦転職して新しい視点が得られたら戻るかもしれない」といった【保育士勤務持続・復職の可能性】、「仕事を続けていくことがしんどい」といった【保育士勤務持続のしんどさ】等、保育士を続けることや復帰することについての考えを始め、「現場の声に耳を傾けて、保育士の価値を根本から見直さなければならない」といった【保育士の価値見直しの必要性】、「保育士は良い人ばかりなので、余計気の毒に思える」「賃金が大いに不満があるが、皆きちんとした思いで頑張っている」といった【保育士への同情・敬意】、「保育士に興味がある中高生に、魅力は伝えられるが、給与や体制を考えると勧めにくい」といった【保育士の魅力の伝え方】、また「虐待のニュースで、より追い詰められて保育士の働き手がいなくなりそう」といった【保育をめぐる報道への不満・不安】、「一般企業の方が労働環境がきちんとしているので魅力を感じる」といった【一般企業就職の魅力】等を示すカテゴリーである。

《e. 見直し・改善等への要望》は、「給料を上げて欲しい」「無認可保育園にも処遇改善手当がほしい」といった【給与・手当の引き上げ】、「書類を簡略化してほしい」「サービス残業が少なくなると働きやすい」といった【業務の軽減】、「職員が安心して子どもたちと向き合える時間や保育環境を整えてほしい」といった【職場環境の改善】、「よりよい保育をしていくために、職員の増員が必要」といった【職員の増員】、「国や自治体は、保育士配置基準の改善を実行してほしい」といった【配置基準の見直し】、「外部の職員向けカウンセラーを身近に置いて欲しい」といった【相談機関の設置】、「保育士の質向上をもっと取り上げてほしい」といった【保育の質の向上】、「不適切な保育士への対応や調査をすべき」といった【不適切な保育等への調査・対応】、「市の補助があれば保育士を続ける人になりたいと思う人が増えると思う」といった【行政による補助】、「保護者支援はあるが、保育士に対しての支援が少なすぎる」といった【保育士への支援】等を示すカテゴリーである。

IV. 考察

質的コーディング分析で生成された 5 つのカテゴリーと 31 の焦点的コードは、A 県における保育士資格登録者が、保育の職場環境や待遇にどのような思いを抱いているのかの内実を具体的に示している。第 77 回大会では職場に改善してほしいことや、仕事を継続していくうえで不安に思っていることへの勤務年数や雇用形態および年収の影響を検討したことから、本発表ではさらにその改善や不安の内実を深く探ってみた。その結果から、「保育現場で何が起きているのか」「なぜ保育士不足・離職が起こるのか」という 2 つの問いを検討する。

1. (A 県の) 保育現場で何が起きているのか

生成された 5 つのカテゴリーのラベルからは、保育士資格登録者たちがそれぞれに「不満」「しんどさ」「不信感」等のいわゆるネガティブな感情を、今の職場環境や待遇に抱いていることがわかる。自由記述では、これらについての「考え」を尋ねているため、ラベルのような感情は、ある程度そのまま彼らの思いであると考えて良いだろう。折しも、実態調査を実施した 2022 (令和 4)

年度には「通園バス園児放置事件」「園児虐待」など、いわゆる「不適切な保育」の実態が世間の注目を集め、保育界全体が大きく揺らぐ出来事がいくつもあった。これまで保育界の問題と言えば「待機児童」であったのだが、この頃から「不適切な保育」に変わっていった。その影響もあり、自由記述が、ネガティブな内容中心になったのかもしれない。いずれにしても、今の保育現場の過酷さがうかがえる。こうした状況を受けて、カテゴリー《d. 保育士勤務持続・復職に思うこと》では、保育士を続けることや復職することへの迷いや葛藤、限界等が示されている。一方、「こうすれば続けられる」「こうなれば復職する」等、カテゴリー《e. 見直し・改善等への要望》にも示されているように、職場環境や待遇を見直したり、改善したりすれば保育士を続けたり、保育士に復職したりする意志があることも示された。こうした、保育を続けるための、保育士に復職するための条件や《e. 見直し・改善等への要望》を整えることは、保育士不足の解消と保育士の離職防止を目指す A 県にとって必須の課題であろう。

2. なぜ保育士不足・離職が起こるのか

次に、5 つのカテゴリーと 31 の焦点的コードの関係から、2 つ目の問いである「なぜ保育士不足・離職が起こるのか」について考えてみたい。今の保育現場の過酷さを示すカテゴリーだと思われる《a. 現状に対する不満》、《b. 人間関係に感じる苦しさ》、《c. 勤務先・行政への不信感》の 3 つのカテゴリーには、順にそれぞれ焦点的コードが 8、4、3 つ生成されている。保育士を離職する、復職しない理由は一人一人異なり、またこれらコードのラベルのどれか一つが理由とは限らないだろう。しかし分析によって生成されたカテゴリーや焦点的コードの関係をみると、一人一人の離職等の理由ではなく、なぜ保育士不足・離職が起こるのか、が明らかになってくる。

例えば、《a. 現状に対する不満》の【業務の過多】や【休暇の取りづらさ】は、【現状に見合わない配置基準】や【人手不足】からくるものであるし、《b. 人間関係に感じる苦しさ》の【後輩・新人育成への不満・不安】も同様に【現状に見合わない配置基準】や【人手不足】からくる【業務の過多】によるものと言える。

【業務の過多】は【給与とその他との見合わなさ】と関係していて、《e. 見直し・改善等への要望》の【給与・手当の引き上げ】をしなくとも、【業務の軽減】を実行すれば、《a. 現状に対する不満》は減るかもしれない。しかし、今は反対に【給与とその他との見合わなさ】が不満となり、それが【人手不足】につながっていく、【業務の過多】や【休暇の取りづらさ】が発生する…という悪循環に陥っているのが、A 県の保育現場の実情なのではないか。こうした悪循環が、保育士不足・離職の起こる原因だと思われる。

今後は、保育士不足解消・離職防止の好循環を生み出すためにまず取り組むこと等について検討していく。

引用参考文献

1) 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法. 新曜社. 97-109.

【付記】本発表で検討した保育士実態調査は、岡山県保育士養成施設連携強化事業の助成を受け実施している。

子どもと保育者が相互主体的に遊びを展開するプロセスと保育者の保育観

松島英恵 (新見公立大学健康科学部健康保育学科)

【目的】

子どもと周囲の人が互いに影響し合いながら主体性を発揮する相互主体性が実現される中で、子どもは社会の一員として育っていく。保育者には子どもの思いを尊重し、影響し合う人として一緒に遊びをどう進めるか考えようとする専門性が必要であり、相互主体性の実現は保育者の保育観に担保される。

古賀 (2021) は、保育実践について「同時多発的な遊びの文脈が交錯し、流動的に相互に影響を与え合う特徴」があり、保育者の「前言語的理解」と「身体的応答性」が発揮されるという。また松本 (2019) は保育者の言動は保育観によって影響を受けるとし、保育観を「保育者の保育行動の根幹」としている。暗黙的、身体的に行われることもある保育の営みは、保育者の保育観に支えられており、保育観は省察を重ねることで変化しうる。どのような保育観によって子どもと保育者の相互主体性の実現する保育が展開されるのかを探ることで、保育者の保育観形成や省察機会の支え方についての示唆を得たい。そのため本研究では相互主体的に遊びが展開するプロセスを分析し、その保育実践に至る保育観について考察することを目的とする。

【方法】

子どもの探究活動を支え、一緒に遊びを展開させようと試行錯誤している A 保育者と、その保育実践、保育記録を研究対象とする。A 保育者は関西の X 幼稚園に 15 年以上勤務し、筆者もかつて同僚として勤務していた。

20XX 年度 5 月～3 月に 5 回、A 保育者が担任である 4 歳児 B 組を好きな遊びを中心に参与観察し、保育後 30 分程度の半構造化インタビューを行った。逐語録化したデータに保育記録の情報も加え、相互主体的に展開している遊びを抽出し、その遊びの展開を複線径路・等至性モデル (TEM) を用いて分析した。TEM は、対象者の経験のプロセスを時間軸に沿って描き出し、対象者の経験を社会との関係性の中で理解を深めるサトウ (2009) が提唱した研究ツールであり、境ら (2013) は「保育者や子どもの経験と、周囲の環境との関係性を浮かび上がらせ、実践中に生じた現象のプロセスの全体に迫ることができる」方法としている。

本研究では、「よるのくに」という遊びを分析対象とし、遊びのプロセスを TEM 図化し、図を通して保育者の考えや判断、背景にある保育者の願いを探り、保育観を考察する。「よるのくに」は、子どもがそれぞれ探究していた「光」「色」「暗さ」などが『めっきらもつきらどおんどん』(長谷川摂子作、ふりやなな絵、1990) の世界観を通してつながり、子ども会という行事で保護者を招待し一緒に遊んだ活動である。行事のために企画した活動ではなく、探究の中から展開されたもので、相互に影響し合いながら進めた遊びであると捉え、分析対象とした。

【倫理的配慮】

新見公立大学倫理審査申請委員会の承認を得、X 幼稚園の先生方に研究説明を行い、同意書に署名をいただいている。個人が特定されうる情報は記号化している。

【結果と考察】

X 幼稚園 4 歳児 B 組「よるのくに」の展開を TEM 図化したものが図 1 である。2 学期初めの壁面づくりの相談を始点とし、EFP (等至点) を、保護者を招待し「よるのくに」で遊んでもらった時点とし、保育者の援助等を抽出し時系列に並べた。可能性としてありうる選択や、行為が選択された背景を検討し、OPP (必須通過点) や選択を方向付ける SG (社会的ガイド) 等を設定した。

A 保育者の実践は、自分なりに遊びに参画することを支える《場づくり期》(第 I 期)、興味・関心に基づいて環境を整え探究を支える《モノとじっくりかかわる期》(第 II 期)、友達と一緒に文脈を感じて遊べるように支える《世界観を共有する期》(第 III 期) と展開されていた。

① 《場づくり期》(第 I 期)

壁面づくりの相談で「おばけを作りたい」となり、A 保育者は「おばけやしき」の場として暗闇を一緒に作った。子ども達は暗闇に触発され、おばけやアイスを作り、他学級の子どもを招待した。役割分担等を決めなかったが、客を呼ぶ、脅かす、土産を渡す等遊びに参加していた。しかし忙しくて困り、不満を言う姿もあった。

他保育者から B 組が文脈を感じて遊ぶ「ごっこ遊び」ができたと評価されたが、A 保育者は「違和感」を感じた。A 保育者は「文脈が見えて一緒につくっていく遊び」を評価しているが、「事前に役割を決めて体裁を整えること」や「無理に文脈をつなぐこと」に抵抗を感じ、悩みつつも「場の構成に注力」した。「目に見えないものを想起する難しさ」があると感じる B 組に、遊びの場を通して「相手がいることで自分のふるまいをみつけてほしい」と思っていたかもしれないと後に省察した。

「場づくりとして暗闇を一緒につくる」という援助の背景には、子どもに合った方法の中で、自分がどう遊びに参画するのか感じてほしいという願いがみえてくる。

② 《モノとじっくりかかわる期》(第 II 期)

A 保育者は興味・関心に基づいてモノとじっくり関わられるように場を限定して環境を整えることに力を入れた。子どもはそれぞれの遊びで探究し遊び方を見出すようになった。3 学期に C 児が「キラキラドレス作り」に取り組んだことから、美しいものを追求するようになり、A 保育者は限定された「キラキラの世界」で遊べるように保育室を仕切った。その中で子ども達は諸素材にふれ、光による見え方の違いなどに気付いたり、暗さの必要を感じたりした。光や色、暗闇に関心が向いていると感じた A 保育者は、『めっきらもつきらどおんどん』等の絵本を読んだ。子ども達は、暗闇から連想された探究として懐中電灯を振って光の痕跡を撮影したり、「暗闇の怖さ」から連想して恐竜ごっこで脅かししたりした。

前述の「おばけやしき」の遊びを子どもは楽しんだが、ネガティブな発言も多く、A 保育者はもっと「遊びの面白さを感じてほしい」という願いを感じたという。そこで、モノにじっくり向き合う中で面白さに気づき、探究してほしいと願い、遊ぶ場を限定した。A 保育者は

“レジャからの影響”もあると述べ“管理された環境の中で、すごいぐっと探求に入り込めるのはわかる”として“探究的な空間”に挑戦した。B組の姿から、制限しないと集中しにくいのではないかと感じ、場を管理することで対象物と向き合えるようにした。広く浅く物事に関わるのではなく、じっくりと自分の興味・関心がある物事について探求に向かわせたいという願いがある。

また子どもの探究を刺激するような絵本を読んでいることから、子どもの興味・関心に任せたままではなく、保育者も一緒に探究する者として関わる姿勢がうかがえる。子どもの探究を支えるには、子どもの特性に合わせて対象物に向き合えるような環境構成や、興味・関心を刺激する援助が必要であるとする思いが読み取れる。

③ 《世界観を共有する期》(第Ⅲ期)

『めっきらもっきらどおんどん』のストーリーに合わせて動くお話遊びを行ったことで、それまでの遊びに加えて、「呪文」等も見られるようになった。子ども会の行事について話し合うと、絵本の“夜の世界でいろいろなものに会うところがリンク”し、「光るアイス作り」等をするようになった。さらに、「呪文を唱え」「隠れて脅かす」などのストーリーが現れ、「よるのくに」に合うような替え歌など、世界観を共有するようになった。諸事情により子ども会は延期されたが、子ども達は無理なく、“自分ごと”として遊ぶことができた。

A保育者の省察の中で“あくまでもゆるやかに”ではあるが、文脈を感じるによりB組の子どももA保育者も“わたしたち”という“コミュニティを形成“したのではないかと述べている。お話遊びを子どもたちに体験させているということの背景には、文脈を感じて遊んでほしいという願いがあったと考えられる。

またA保育者は、行事の企画を話し合う機会を設けている。そこには保育者が主導して“見せる”“練習する”という“思考をどれくらい捨てられるか”という挑戦があった。“子どもを信じて待つ”と考えながらも、“ストーリーがどうしてもほしい”“作らせなくちゃ”という意識が働いてしまうことへの辛さも感じていた。その葛藤から、保育者主導の“やらせる遊び”をしたくないと考え、“わたしたち”としての対等な関係性を築きたいとの願いを感じ取ることができる。

【総合考察】

以上の結果から、子どもと保育者の相互主体性を実現する保育者の保育観について考察する。

A保育者には、やらせる保育はしたくないという保育観が核にある。その中で、第Ⅰ期には子どもが主体的活動をするための環境を整えることに注力し、第Ⅱ期では子どもの主体的活動が発展・展開していくように援助を焦点化している。第Ⅲ期では、子どもの主体的な活動に寄り添い、同等の立場で一緒に楽しんでいる。舞台を用意し、それぞれの子どもの自分らしさを際立たせ、そして子どもに溶け込むということ、迷いながらもやり遂げている。個の充実が土台となった上でつながり、“わたしたち”としてのコミュニティが形成されるとする保育観が次第に明確となり、実践の中でA保育者の保育観が研ぎ澄まされていくように感じられる。悩みながら選択した援助の結果から、自身の保育観が確たるものになっていくのだろう。子どもの思いを尊重した援助であったか、周囲の人との関わりをどのように支えていくかということに常に省察し続ける姿勢が、相互主体性を実現する保育者の保育観の醸成につながると考える。

【今後の課題】

TEM図を作成することを通して、援助の背景にある保育者の願いから、保育観を考察することができた。長期間の遊びを追ったため、保育者と子どものやりとりや葛藤の詳細な表現はできなかった。今後研究を進め、短期間の遊びの分析も重ねていきたい。さらにその保育観の形成や変容に至った経緯について明らかにしたい。

【引用文献】

- 古賀松香(2021). 保育実践という具体的状況に生きる保育者の専門性 保育学研究, 59(1), 137-150.
松本佳代子(2019). 保育者の保育観に関する研究動向 共立大学家政学部紀要, 65, 143-154.
境愛一郎・中坪史典・保木井哲史・濱名潔(2013). 保育実践研究のツールとしての複線径路・等至性モデル(TEM)ー可能性と課題を探るー 広島大学大学院教育学 研究科紀要第三部, 62, 161-170.
サトウタツヤ(2009) はじめに サトウタツヤ(編) TEMではじめる質的研究ー時間とプロセスを扱う研究をめざして 誠信書房

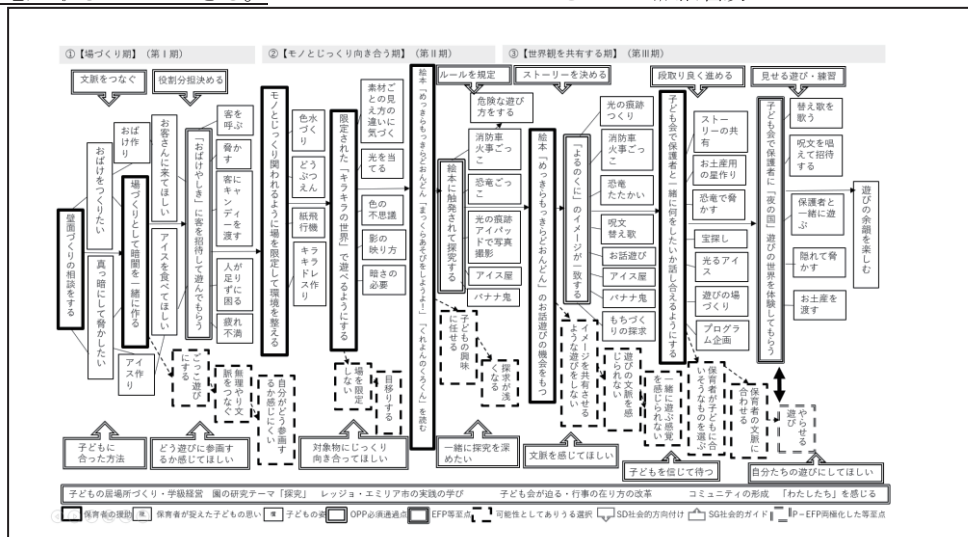


図 1. 4歳児B組「よるのくに」のTEM図

園・地域を越えて共に省察し編み直す保育研修（１）

—協働探究を通して学び合いを支える市町幼児教育アドバイザー養成—

○岸野麻衣（福井大学） 宮本雄太（福井大学）

【問題と目的】

地域一体で保育の質を高め合う体制に向けて

今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会（2024）においては、保育者¹が保育の質の向上に向けて専門性を高めるため、地方自治体が主催する研修や幼児教育施設における園内研修や公開保育など、様々な取組が行われていることを指摘している。そこでは「例えば、効果的な研修の一つとしては、参加者が課題意識をもって研修に取り組み、実践と省察を繰り返しながら新たな気付きが得られるよう、研修と教育実践の往還を繰り返す研修の実施に向けた動き」が挙げられ、「公開保育等を通じて相互に取組を共有し学び合う」ことも有効とされている。こうしたことを担うため、地方自治体においては、「設置者や施設類型を問わない幼児教育施設の合同研修の実施や幼児教育アドバイザー等の育成に取り組んでいくことが必要である」とされている。これまでに都道府県では36道府県、市町村では97市町村において幼児教育センターが設置されている中（文部科学省，2024）、地域の保育の質の向上を図っていくコーディネータをどのように養成していけばよいのだろうか。

福井県幼児教育支援センターにおける取り組み

福井県幼児教育支援センター（以下、センターとする）は、2012年11月に福井県教育委員会の中に設置され、幼児教育及び乳幼児期の家庭教育に関わる様々な事業を行い、幼児教育の仕組みを進化させることが目的とされた。取り組みが進められる中で、センターの役割は、「学びに向かう力の育成」を核にした「幼児教育の質向上と保幼小接続」へと焦点化され、園種にかかわらず「質向上」を図る、福井型幼児教育研修体制の構築が目指されるようになった（福井県幼児教育支援センター，2015，2016，2019；斎藤，2015）。2015年4月からは、センターの中核的な研修として、「市町幼児教育アドバイザー養成研修」と「園内リーダー養成研修」が行われるようになり、現在まで継続されている（大豆生田，2025）。

本研究の目的

「市町幼児教育アドバイザー養成研修」では、各市町の保育の質の向上を図っていくコーディネータとして、園や地域を越えた学び合いを支えるマネジメント力を培う研修が行われている。そこで本稿ではこの研修を事例として取り上げ、どのように園や市町を越えた協働探究が行われ、実践と省察を通してどのように実践が編み直されていくのかを明らかにする。

【方法】

本研究のアプローチ

当事者としての省察的実践研究として事例研究の手法を取る。傍観者的な立ち位置で外側から観察や面接等により機械的に収集したデータを用いて要素を取り出すような分析をするのではなく、当事者の一員としてプロジェクトを推進してきたコンテクストを踏まえ、研修の日に見られた相互作用や提出された報告をもとに研修のプロセスを捉え返し、分析的な考察を行っていくこととする。

事例の背景と概要

研修は、センターが主催し、著者を含む大学教員3名も協働で企画・運営を行った。研修の受講者は、幼稚園・保育所・認定こども園、公立・私立のかかわりなく、県内の17市町に受講者の推薦を求める形で募集された。本研究で取り上げるX年には、「市町幼児教育アドバイザー」として、12市町から、各市町の幼児教育の質の向上を担う園の管理職相当の保育者や担当課の専門官相当の保育者が推薦され、27名が受講することとなった。

研修は全部で6回行われた（5・6・8・10・11・12月）。研修は原則1回あたり4時間で、同日に行われる園内リーダー養成研修を「合同研修」として含んでいた。具体的には、13-14時にオリエンテーション、14-16時の園内リーダー養成研修でのファシリテーション、17-18時の振り返りと次回の展望、という構成であった。園内リーダー養成研修でのグループは毎回固定で行われ、市町幼児教育アドバイザー養成研修でのグループは、テーマに応じて、異なる市町のメンバーで組む場合と同じ市町のメンバーで組む場合があった。1回目のテーマはファシリテーターの役割認識と市町の課題を探ることであった。2回目は前回の課題を踏まえた計画、3回目は実際の取り組みと園訪問の振り返り、4回目は取り組みをまとめたポスター検討が行われた。5回目は大学附属園での学年別分科会のグループ・ファシリテーターを演習として行い、6回目は最終報告会を公開フォーラムとし、ポスター報告が行われた。

【倫理的配慮】

本研究は、研修を推進してきた実践者の一員として省察を行い、今後の研修の再構成の方向を探り、より良い実践につなぐために行う実践研究として位置づけ、研修を協働で推進してきたメンバーには許可を得たうえで、分析は、個人を特定できない水準の情報とすることでプライバシーには十分な配慮を行った。

【結果と考察】

研修時の相互作用に関する著者の記録と受講者の書いた研修後の振り返り記録をもとに、どのような協働探究を通して、どのような学び合いが支えられ、実践と省察を重ねることで何がどのように編み直されたのかを分析し、考察した。

市町幼児教育アドバイザー同士の協働探究

研修の1回目においては、市町幼児教育アドバイザー同士での協働探究が大きな意味を持っていた。市町幼児教育アドバイザーとなることの不安やプレッシャーを共感し合い、「指導」「助言」ではなく、共に学び合い、園内リーダーの学びを引き出す役割であることが確認された。

また、同じ市町でのグループでは、園種の相違に関する語りも見られ、園種の異なる管理職がつながり合う機会として大きな意味があったことがうかがわれた。それぞれの視点で市町でのこれまでの取り組みを見直し、語り合うことが省察と展望につながった。

異なる市町でのグループでは、互いの取り組みを共有する機会となり、特に「見合いっこ」や前年度までに本研修を受講していた者（以下、認定者とする）との「引き継ぎ会」については大きな刺激となった。

園内リーダーとの協働探究

異なる市町や園種の園内リーダーの実践を聴き、グループでファシリテーターを行うことは、ファシリテーターとしての力量形成以外にも大きな学びにつながっていた。自園とは異なる実践に出会い、そこに学ぶと共に、管理職のありようによって保育が左右されることも目の当たりにし、園長としての自分を見直すきっかけにもなっていた。経験のある分、自分がいろいろと話をしてしまうことが多いが、聴くことや引き出すことを自園でも大事にしようと考えようになる受講者も見られた。

回を重ねるごとにファシリテーターとしての省察が重ねられ、グループ内の園内リーダーの成長や変容が見取られるようにもなった。グループでの親密性や凝集性が高まり、より良い保育に向けた挑戦が支えられ、それらを語り合うことで園内リーダーの自信にもつながったことがうかがわれた。

市町ごとに企画された研修が生み出す協働探究

さまざまな市町で、いつどの園で行うのがよいかをマネジメントしたうえで公開保育が行われ、各市町で園内リーダーが参加し、つながりあって学び合うことが支えられた。

市町幼児教育アドバイザーによる園訪問に、同市町の園内リーダーも同行し、参観後に語り合うという取り組みも見られた。あるいは、近隣の小学校に呼びかけ、小学校教師も同行し、語り合う取り組みも行われた。園訪問は、市町幼児教育アドバイザー同士が園種を越えて学び合う協働探究の場として設定したものであったが、このようにさまざまな形で立場を越えた協働探究が行われるようになってきた。

市町によっては、エピソードを語り合う研修会も行われた。ここでも園内リーダーや小学校教師が参加して学び合ったが、グループのファシリテーターを過去に園内リーダー養成研修を受けた「認定者」が行う取

組みも行われ、世代を越えた協働探究につながった。

若手保育者同士が気軽に語り合う会や、4年目の保育者が公開保育を通して学び合う研修など、若手保育者を対象とする研修もさまざまに行われた。これらは、同世代の保育者同士での協働探究を支えることにつながったといえる。

研修の枠を超えた場での協働探究

大学附属園の研究集会への参加と分科会でのグループファシリテーターの実践は、市町幼児教育アドバイザー自身が改めて保育参観を通して実践に学び、多様な他者と語り合うことで新たな視点を得ていた。

最終報告会を兼ねる公開フォーラムでのポスター報告は、自市町での取り組んできたプロセスを改めて言語化し、他者へ発信する力量形成へとつながっていた。

【総合考察】

園や地域を越えてさまざまなレベルで共に実践を省察する研修が実現されてきた。管理職、中堅保育者、若手保育者など、各層で協働探究し学び合っていくことを支えると共に、層や系をまたがって学び合ったり、認定者と養成者といった世代を越えて学び合ったりしており、つながりが編み直されながら常に新たな布置が生み出され続けていく研修となっていたことが示唆された。

【注】

1) 本稿においては、幼稚園教諭・保育士・保育教諭等の保育専門職の総称として「保育者」と記述し、その専門的実践を「保育」と記述する。

【引用文献】

- 福井県幼児教育支援センター(2015). 『学びをつなぐ希望のバトン カリキュラム: 学びに向かう力をはぐくむ』
- 福井県幼児教育支援センター(2016). 『幼児教育研修システムの構築「学びをつなぐ希望のバトン プロジェクト」: 県・市町・大学の連携による市町幼児教育アドバイザー・園内リーダーの養成』
- 福井県幼児教育支援センター(2019). 『学びをつなぐ希望のバトン カリキュラム: 学びに向かう力を発揮する』
- 今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会(2024). 『最終報告(令和6年10月)』
- 文部科学省(2024). 『令和5年度幼児教育実態調査』
- 大豆生田啓友(2025). 「共創のためのリスペクト型マネジメント 地域の学び合いで研修づくり・園づくり 第11回 学び合うコミュニティを編成するための県主催研修と高浜町の事例(前編)」 『保育ナビ』, 15(11), 26-28.
- 斎藤弘子(2015). 「都道府県による幼保への支援の仕組みづくり: 「学びに向かう力」をつなぐ保幼小接続の推進」 『発達』, 142, 70-75.

園・地域を越えて共に省察し、編み直す保育研修（２）

～つながりを通して学びを共創する園内リーダー養成～

○宮本雄太（福井大学教育学部） 岸野麻衣（福井大学教育学部）

【目的】

子どもを取り巻く環境は、家族形態の変化や保護者の働き方の変化などに伴って多様化しており、保育現場に求められる社会的役割もまた変化・拡張していると言える。その中で、各園が保育への多様なニーズに応じた保育の質を問い直し、保育者の専門性を向上させていくことが求められている（例えば、秋田他、2007）。

研修は、この保育者の専門性開発を促すとともに、園組織の形成を支えるものであることが指摘されている（OECD, 2018）。これまで、各園の研修は園長によるリーダーシップが重要であるという見方が支配的であったという（例えば、上田、2015）。しかし、園組織で保育の質や保育者の専門性を高めていくために必要なリーダーシップは、現在、園長などの組織のトップが働きかけるものだけではなく、役職・立場や経験・年齢などに関わらず誰もがともに発揮するものであるという見方や（Heikka & Hujala, 2013）、ミドル層が積極的に担っていくものであるといった見方が提示されている（野澤他、2018）。

このように、保育者の専門性開発と園全体の組織形成は今後の保育現場においては不可欠な要素であり、園での研修を活用していくことの有用性が指摘されている。特に園全体の組織形成については、トップダウンではなく、分散型リーダーシップのもとで形成されることが求められているとされ、ミドル層などが園内の中核として研修を担っていくような人材育成が求められていると言える。

園組織の保育の質向上・保育者の専門性向上に際して、ミドルリーダーに求められる力量としては、野澤他（2018）は、人と人とを繋ぎ、信頼関係を築く役割、保育者の学び合いを支えて園の変化を支える役割である「ファシリテート力」を提示している。ただし、ミドルリーダーが組織の中で求められる役割は広いため、ミドルリーダー個人の熟達化の過程と園組織の力動過程というリーダーシップをめぐるプロセスの検討が課題であることを指摘している。

福井県では、園内のミドル層を対象とした「園内リーダー養成研修」が実施されている。本研修のねらいは、研修参加者が「遊びの中の学び」を意識した保育内容や指導方法等を再定位しながら、園内研究会や公開保育を企画・運営し、園で中核となって研修を推進する実践的指導力を養うものとなっている。本研修は毎年実施されており、研修が打ち出されてから 10 年を経ている。参加者は、園の現状から改善・向上に向けた探究課題を設定する力、遊びの発展から将来に向かう子どもの育ちの長期的な見通しを持つ力、実践を振り返り、実践記録を見直し、実践を再構成していく力など、保育者に必要な専門性を協働で育成していくことを企図している。それだけでなく、園組織内の対話する力、寄り添い支える力、協働する力、調整する力

を培う中で、園組織・園コミュニティの形成と構築を支える力を培うことを目指している。

本研修の内容は、研修参加者が各園の保育の質を向上させる視点を得るために、事例記録や研修記録を持ち寄り、園・地域を越えて共に省察することで構成される。また、他園の事例や地域の状況を学ぶことで、自園の取り組みを改善していく具体的なアイデアを得るとともに、参加者自身が自らの実践を深く省察し、園内の研修を再構成していく機会にしている。本研修では、野澤他（2018）で課題とされるミドルリーダー個人の熟達化の過程と園組織の力動過程というリーダーシップをめぐるダイナミックなプロセスの形成に力点を置いた内容になっていることから、研修内の学びを微視的に検討する意義を有している。

本研究では、福井県で実施されている「園内リーダー養成研修」の参加者の研修報告書に焦点を当てて、研修参加者の園内リーダーとしての個人の熟達化がどのようなになっていたのか、また園組織の力動過程についてどのように見取っているのかについて検討する。

【方法】

本研究で焦点化した「園内リーダー養成研修」は、年 5 回（うち 1 回が報告会）、1 回あたり 2 時間 30 分ほどの時間で構成されている。本研究では、第 4 回目に提出された研修報告書（まとめ）を分析対象とした。

対象者

2024 年度「園内リーダー養成研修」に参加した 87 名（福井市 40 名、坂井市 12 名、あわら市 2 名、勝山市 4 名、大野市 2 名、池田町 1 名、永平寺町 1 名、鯖江市 5 名、越前市 4 名、越前町 1 名、南越前町 3 名、敦賀市 4 名、美浜町 1 名、小浜市 3 名、若狭町 2 名、おおい町 1 名、高浜町 1 名）の研修記録に着目して分析した。

分析観点

本研究では、園内リーダーとしての個人の熟達化、園組織の力動過程の見取りについて検討するために、提出された記録の記述内容の(1)「園内リーダーとしての学び」と、(2)「研修の振り返り、今後の課題」の二つの記録を分析した。分析に際しては、記録内容ごとに構造化してまとめた上で、それぞれの学びの特徴を抽出し、学びの特徴を表す記述内容とその内容に対する検討を行なった。

【倫理的配慮】

本研究は、研修で扱うデータの特性上、所属長による承認を経て提出される研修参加の申請を持って個人情報扱いに同意を得たものとしている。なお、本研修の分析対象である研修報告書の分析結果は、回答者個人の回答内容を同定することのないよう、匿名化した上で掲載している。

【結果】

以下では、園内リーダー養成研修での個人の熟達化過程と園内研修を通した園組織の力動過程の見取りについて、記述された内容ごとに一例を示しながら考察をしていく。

(1) 園内リーダーとしての個人の熟達化

(1-1) 自己省察と自己肯定の形成

- ・研修を重ねるごとに事例の読み取りにも慣れ、子どもの行動からの学びを多角的に考えられるようになり、自分自身の成長も感じられるようになった。
- ・遊びの種類が違っていても学びや育ちは繋がっていることを前回の事例で私自身も感じ、自身の保育の歩みが間違っていないことを確信した。

毎回の研修が、日々の保育の解釈を広げて子どもの見取りや保育者の成長につながっていることや自身の実践を省察し続けていくことの面白さに言及されている。また、実践事例を通じて自身の保育を振り返り、見取りや関わりの確らしさを再認識することで、自信につなげている語りが示された。

このように、本研修では、事例の中の子どもの具体的な姿に基づいた振り返りを通して、保育者の専門性を感じるなどの個人の熟達化がなされているといえる。

(1-2) 長期的視点を持った子どもの育ちの理解

- ・短いスパンだと「できた」「できない」という成果に目が向きがちになるが、長いスパンだと子どものどこが育ち、どのような思いや考えをもって遊んでいるのかをより深く捉えることができる。
- ・こちらが無理して繋がなくても、ふとした瞬間に以前の経験が繋がっていると感じる瞬間があり、長いスパンで捉えていくことの大切さを実感した。

子どもの育ちを短視眼的に捉えることが結果主義的な見方を促進してしまう一方で、長視眼的に捉えることが子どもの多様なつながりを発見するなど、保育者の見方にも肯定的な影響を与えうることを実感している語りが示されている。保育者が無理に遊びを繋げようとせず、子どもの主体性や経験のつながりを重視するなど、焦らずに子どもの成長を長期的視点で捉える姿勢を育むことの大切さについて言及がなされている。

(1-3) 他園との協働省察による視野の拡張

- ・自身の記録を他の保育者たちと語り合うことで、自身の見取った学びや思いとまた違った意見が聞けるので、毎回ハッとさせられる。
- ・他園の先生が、脈絡や思考、プロセスに対する語りを聴くことで、子どもの持つ可能性や保育そのものの見方が組み変わっていく。

他園の事例のプロセスや取り組みの実態を通じて、保育の多様な視点や方法を学び取り入れる機会になっている。このように、自園にない視点やアイデアを取り入れ、保育の幅を広げるきっかけとしており、協働省察が個人の熟達化につながっていると考えられる。

(2) 園内研修を通した園組織の力動過程

(2-1) 言いやすい関係性の構築、互いに見合う保育

- ・園内研修を作っていくことで、ファシリテーターがどう進めると意見の言いやすい環境になるのかを考える機会になった。主導しすぎず様々な保育者が意見の言いやすい環境作りを引き続き頑張りたい。
- ・見合いっこ研修は、ただ見てもらう、見せてもらうのでは意味がなく、見る視点を定めている。お互いに見合った保育を伝え合うので、関係構築が進んだ。

本研修を通して園内研修を企画・運営することが園でのファシリテーターとしての力量形成につながるとともに、保育者同士の対話空間の醸成を目指していこうとする姿にもつながっている。このように、園組織の形成・構築を支える視点を培っている語りが導出された。

(2-2) 研修の一貫性への重要性和改善の必要性

- ・長年わらべうたあそびの研究をしている。同じテーマを継続することで、どの職員も同じような視点で見合い語り合うことに繋がることを発見した。
- ・他の園で意識していることを自分の園でも意識して研修に取り入れ、話して終わりではなく、次へつなげる語りを、意見交換しやすい雰囲気づくり、継続して研修に慣れていくように取り組んでいる。

各園が関心のあるテーマを継続して取り組むことが園内研修において園全体の保育の方向性を強化することにつながることを発見しており、園内研修に対する取り組みの姿勢になっている。また、他園の取り組みを自園でも取り入れながら、園内研修を改善している視点を得ていることで、園組織を形成・構築に向かっていく姿勢を持つことにもつながっていることが語られた。

【総合考察】

本研究では、福井県で実施されている「園内リーダー養成研修」の参加者の参加報告書に焦点を当て、園内リーダーとしての個人の熟達化、園組織の力動過程のそれぞれについてどのように見取っているのかを検討した。結果、自身の保育の見方について、協働省察によって、「長期的視点でのみとり」の大切さ、「記録と共有」の大切さ、「子どもの姿に寄り添う」ことの大切さを再定位していた。また、園内研修の「目的と継続性」を意識すること、参加者の学びを意識した「方法と工夫」に視点が広がっていることなど、園内研修の実施が研修の意義の再確認とともに園組織形成に取り組む姿勢を見出していた。

本研究を通して、園内リーダーとして各園に位置づく参加者の主観的な思いや成果を検討することで、個人の熟達化、園組織の力動過程の見取りの具体を捉えることができた点で一定の成果を得たものの、各取り組みの客観的な検討には至っていない。具体的には、各園での継続的な記録の検討や定期的な語り合いにおける園組織の力動の微視的かつ客観的な検討には至っていない。また、園内研修の多様な形態の試みがどのような内容の充実や拡張に至ったのかという検討もすることができていない。これらは、今後の課題として引き続き検討していきたい。

保育者のセカンドキャリアとしての大学教員

— 語り合いにもとづくオートエスノグラフィーから —

○本岡美保子 (比治山大学大学現代文化学部)

【背景と目的】

保育所等で働く保育士は増えているものの、保育士資格を持ちながら保育所等で働いていない人は約 6 割に達し、保育士の有効求人倍率は依然として全職種平均よりも高い水準にある (厚生労働省, 2021)。こうした現状が生まれる要因の一つは、保育士養成校の卒業者が保育士以外の職業を選択することであり、もう一つは、保育士資格を持っている求職者が保育職への再就職を希望しないことであろう。保育士養成校の卒業予定者のうち 2 割弱は、保育所や福祉施設、幼稚園などには就職せず (全国保育士養成協議会, 2020)、保育士資格を有する求職者のうち、約半数は保育士としての再就職を希望していない (雇用均等・児童家庭局 職業安定局, 2013) という現状がある。ではなぜ彼(女)らは、保育職を選ばないのだろうか。

保育士養成校の卒業予定者に対する調査 (全国保育士養成協議会, 2020) によれば、保育士にはならずに一般職に就くことを決めた人の 40.4%は、実習で保育をすることに自信を持つことができなかったことを理由に挙げている。また、給与や労働時間など、ほかにも理由があるなかで、14.7%の人は、一般職の方がキャリアアップできることを理由としている。ちなみにこの調査は、複数回答可能である。これらの結果から、保育士養成校の卒業予定者が保育士以外の職業を選択するのは、在学中に適性を感じられなかったことだけでなく、将来のキャリアを見据えた積極的な一般職志向によるものもあると考えられる。

同様の傾向は、保育士資格を有する求職者が保育職を希望しない理由にも伺える。希望しない理由として、43.1%の人が他業種への興味をあげ、将来への展望が見えないからと回答する人も 8.6%いた (雇用均等・児童家庭局 職業安定局, 2013)。20 代では 12.6%の人が、将来への展望が見えないことを希望しない理由としている (雇用均等・児童家庭局 職業安定局, 2013)。この調査も、複数回答可能である。この結果からも、保育職を選ばない理由の一つに、キャリアの描きにくさがあることが推察される。

保育士のキャリア形成に関しては、保育士等キャリアアップ研修が実施されるようになり (厚生労働省, 2017)、さらには離職及び勤務環境改善を目的とした巡回支援事業が実施されるようになる (こども家庭庁, 2024) など、保育士としての専門性の向上に合わせた処遇改善や、勤務環境改善を前提とした保育現場の魅力発信も進んでいる。また、保育士のキャリア形成に関する研究においても、勤務継続要因が検討され (伊勢, 2019)、保育士の勤務継続を支えるための研究 (伊勢・小山, 2023) も進んでいる。

しかし、国で推進され、研究の俎上に載っているのは、あくまで保育士としての勤務継続であり、一度保育職を選んだ保育士が退職し、別の職種を選択してキャリアを形成

していくことを含む伏線的なキャリア形成は、想定されていない。通常、人が自分のキャリアを考える際には、様々な可能性を視野に入れた上で、その職業を選ぶことが将来の自分のキャリア形成にとって有益かどうかということも、判断材料の一つになると考えられる。とりわけ、給与の低さや労働時間の長さといった離職要因 (庭野, 2020) や、健康や体力への不安 (雇用均等・児童家庭局 職業安定局, 2013) もあるなかで、保育士としてのキャリアが、保育士としてのキャリアアップだけではなく、別のキャリアにも結びつく可能性が示されていないままでは、保育職を選択しにくいのは当然であろう。つまり、これまでのような保育士を継続することによって築かれる単線的なキャリアを想定するだけではなく、一人の人間のキャリア形成という視点で考えていかなければ、結果として保育職を選択しにくくなってしまう可能性がある。

それでは退職した保育士に、どのようなキャリアが築けるのだろうか。そこで本研究では、退職した保育士であり大学教員にキャリアチェンジをした筆者の経験に着目し、オートエスノグラフィー (以下 AE と表記) を描くことを通して、保育者のセカンドキャリアとしての大学教員のありようを検討することを目的とする。保育者としたのは、幼稚園教諭などの類似の職種も含めた方が、実情に合致しているためである。保育施設等において保育職としての保育経験を有する人を保育者と定義し、検討する。

AE とは、内省的な行為を通して文化的・社会的文脈の理解を深める研究手法 (井本, 2013) のことであり、具体的には、主観的もしくは相互主観的な記述を通して、個別性や他者・共通性理解をめざすものである (土元・サトウ, 2022)。筆者自身の経験を内省し記述することで、セカンドキャリアとしての大学教員についての理解を深め、保育者のセカンドキャリアのあり方を議論する端緒になると考えた。

保育士養成校においては、保育経験を有する教員が一定数入職しており (保育士養成協議会, 2017)、セカンドキャリアとして大学教員を選択することは、非現実的なものではない。実務経験を持つ教員は望まれている (保育士養成協議会, 2017) もの、養成校の教員に関する研究は少ない (川俣, 2013 ; 前, 2023) ことから、セカンドキャリアとしての大学教員に着目することは重要だと考える。

【方法】

本研究では、学生との語り合いを参照しながら AE を記述し、記述された筆者の様子から、保育者のセカンドキャリアとしての大学教員のありようを考察する。語り合いを参照するのは、独善性を排除するために身近な他者の視点が必要であると考えたからである。また、他者を学生とすることで筆者の中に適度な自制が働き、倫理に配慮した発言をもとにした記述が可能になると考えた。

語り合いの際には、語り合いの1週間前に筆者が描いた絵(図1)を使用し、学生に感想を述べてもらう形で進めた。学生2名(AさんBさん: 4年生・女性)とは、筆者が授業を担当していたことか



図1. 語り合いに使用した絵

ら知り合ったが、語り合いの時にはすでに、その授業は終了していた。学生は就職等の相談をするために研究室を訪ねてくることはあったものの別のゼミに所属しており、筆者とは対等な関係で話ができていると考えられたため、研究協力者に選定した。語り合いは20XX年8月のものであり、録音時間は11分43秒間である。録音データを参照し、語り合いの4ヶ月後にAEに書き起こした。

【倫理的配慮】

研究協力者に対して、研究に協力できない場合でも不利益は被らないこと、氏名等の固有名詞は全て仮名にすること等の説明を行い研究の同意を得た。関係者を傷つける恐れがある事柄については、AEとして記述することを控えた。

【結果】

ここでは、語り合いを参照して記述したAEの一部の結果として示す。記述中の「私」とは、筆者のことである。考察に使用した部分は番号付きの下線で示す。

(1) Aさんに心配される「私」

主に寒色が使われたその絵に対してAさんは、「先生は良い方に登っている途中とか言っているけど、マイナスな感情が表にあって、先生が持っている元からの明るさでなんとか保っているような感じに見える」と言う。実際、この絵を描いた時の私は、絵の中で大きな雫として描いた、仕事とは別の心の中のもやもや、それも①涙をたくさん含んだような気持ちが、今にも落ちて割れ、溢れ出てしまいそうになっていた。そんな中で、いくつかの締め切りに追われていたところだったのである。もちろん、そんなことを学生であるAさんには言えない。Aさん曰く「このままだったら、いつかしんどくなりそう」な私の状況を、Aさんが絵で察してくれたことが、この時の私には救いだった。②誰も気づいてはくれない・・・そんな思いでいたからだ。「どうにか登っているって思い込もうとしているけど、絶対いつかパンクするよ」そういうAさんに、私は大笑いをしてみせた。□「あの小さい青い丸は何？」と続けてAさんが私に尋ねた。大きな雫の横に、小さな上向きの青い丸がある。その青い丸は、頑張った成果のつもりで描いたものだ。しかし、Aさんと一緒に客観的に見たとき、私の口をついて出て来た言葉は③「クールな感じがする」だった。そして「仕事のことから」と、ずいぶん冷めた口調で言っていた。そこには、とても冷静に受け止めている自分がいた。そんな私に対してAさんは「やらんといけんって思ってるんじゃない、④この職業に就いたからにはって。前向きには捉えられん、自分、あの青い丸は。」と言う。私もなんだか、だんだんそんな気がしてきていた。この絵を描いたときのことについて「青と黄色しか選べなかった、なんか他の色は違うって思って」と言う私に、「今は暖色系の気持ちはないんだよね・・・疲れて

るでしょ、絶対」とAさんが心配そうに語りかけた。

(2) 「私」の本音

□話しているうちにBさんも入って来たので、私はこれまでの話を総括してBさんに話した。そのなかで私は、「外からの影響で、右肩上がりの前向きな気持ちは持っているけど、⑤本心は穏やかでいたい」という本音を漏らした。そして、この絵を描いているうちに落ち着いていっていたことを思い出していた。

最初はただなんとなく、今の私はこんな感じだと思って描いていた。絵の斜め上側は、外から見た自分、外向きの自分であり、最も内部として黄色で描いた斜め下側は、Aさんに元から持っている明るさと言ってもらった部分である。大笑いをしてみせるような楽天性でもあろう。2つの接面が反応して、穏やかさを取り戻した感じがしたのである。それが緑色で描かれた、青と黄色が混ざった部分だった。その穏やかな部分で持ち堪えていること、そして私が求めているのは、⑥自らが作り出す穏やかさであることを、このAEを書きながら気がついた。

最後に2人は、面接の練習といった授業以外の仕事が増えているからこんな絵になったのかもしれないと推測し、私を心配した。「先生、大変大変、忙しい忙しいって、いつも言っている」と2人。私には⑦全く心当たりはない。彼女たちにそう言われ、自分のことながら、忙しいアピールをする教員って嫌だと思った。⑧忙しいっていう予防線を張っているだけだからと言いつつも、授業があり、論文の締め切りもあった時は、本当に忙しかった。そして、⑨4年生が私のことをいつも心配してくれること、先生方にも「大丈夫？」と声をかけてもらっていたことを思い出していた。

【考察】

この絵(図1)を描いていた時の「私」は、①涙をたくさん含んだような、②誰も気づいてはくれない苦しさを抱えていた。しかし語り合いのなかで、③4年生が私のことをいつも心配してくれること、先生方にも「大丈夫？」と声をかけてもらっていたことを思い出していたとあるように、仕事上では多くの人に支えてもらっていたのである。授業以外にも、論文の締め切りや面接の練習など、表には見えない仕事に追われていることを、

「私」は、④全く心当たりはないという無意識と、⑤忙しいっていう予防線を張っているだけという意識的な部分を含みながら、周囲にアピールしていたからであろう。

学生には責任感の表れと捉えられていた、⑥この職業に就いたからには成果を上げたいという気持ちは、熱い想いというより⑦「クールな感じがする」ものであり、

「私」の内面にある楽天性との相互作用によって穏やかさを醸し出すようなものであった。この穏やかさこそが「私」の求めているものであり、それは与えられた穏やかさではなく⑧自らが作り出す穏やかさであった。

【総合考察】

筆者のAEからは、保育者のセカンドキャリアとしての大学教員が、仕事に対する冷静で前向きな気持ちと、内面にある楽天性との相互作用によって自ら「穏やかさ」を作り出し、その「穏やかさ」によって持ち堪えながらキャリアを築いている姿が浮き彫りとなった。今後は、この自ら「穏やかさ」を作り出そうとする指向と保育職との関連を探っていきたいと考える。

保育者の意図が伝わることを目指した保育ドキュメンテーションの授業実践

○中村 佐里 (尚絨大学 こども教育学部)

波多野 和彦 (江戸川大学 メディアコミュニケーション学部)

1. はじめに

昨今の保育現場におけるデジタルトランスフォーメーション (DX) に伴い、保育者に求められる資質・能力は大きな変容を遂げている。従来の単純な ICT 技術の操作スキルを超え、保育現場の状況を適切に把握したうえで、ICT を保育実践に効果的に活用できる包括的な能力の育成が課題となっている。これは、単なる技術的スキルの習得にとどまらず、保育の専門性と情報活用能力を合わせた実践力の育成を意味している。

また、情報活用能力は問題解決の過程を通じて醸成され、それにより新たな知識・技能の獲得、および思考力・判断力の向上が期待される (文部科学省 2018)。そのため、保育・幼児教育を題材とした、問題解決型の学習デザインが有効であると考えられる。

近年、保育・教育実践の記録化と、それに基づく保育者間の対話的省察を通じた保育の質向上の取り組みが注目を集めている。特に、写真とエピソード記録を統合した「保育ドキュメンテーション」 (大豆生田ほか 2020) は、多くの保育現場で実践されており、保育内容を客観的に可視化する手法として評価されている。ICT の進展に伴い、動画や SNS など新たなメディアを活用したドキュメンテーションも普及しつつある。これらの作成には、メディアや情報の特性についての深い理解と、情報の整理・分析・表現・発信に関する実践力が求められる。特に、情報発信においては、受け手の視点に立った効果的な情報伝達の方法を検討することが不可欠である。

以上の背景を踏まえて、本実践では保育ドキュメンテーションを題材として、情報科学的な視点から効果的な情報伝達のための授業デザインを検討することとした。

2. 授業デザインの検討

2.1. 情報発信における視点取得の重要性

情報の発信者の意図が受け手に正確に伝わるためには、発信者が受け手の感情や気持ちを想像し、認識すること、すなわち視点取得が必要である。そのためには、情報を受け取る対象者の特性や背景を考慮しながら、伝えたい内容を十分に精査し、適切な表現方法を選択することが求められる。この過程を経ることで、発信者の意図がより効果的に受け手に伝わり、相互理解の促進が期待される。

これらの視点を踏まえ、以下の要素を取り入れることとした。

①情報の整理と分析

撮影した写真を整理し、保育の振り返りや分析に役立つ形で構成する。これにより、保育の質向上に寄与する視点を養う。

②効果的な情報表現と発信

受け手に発信者の意図が適切に伝わるよう、媒体や手法を選択し、視覚的・文書的に分かりやすい形で情報を発信する能力を育成する。

③メディア特性の理解

画像や動画など、現代の多様なメディアの特性を理解し、それぞれの特性に応じた活用方法を学ぶことにより、情報発信における適切なメディア選択を実践できるようになる。

2.2. 課題の関連性と保育ドキュメンテーションへの応用

問題解決型の学習においては、提示する課題が学習効果を大きく左右する。例えば、「学校の良さ」を言葉で表現する課題から、図を用いて表現する課題へと発展させる場合 (図 1)、同じテーマで異なるメディアを活用する課題を通じて、情報伝達がメディアの特徴によってどのように異なるかを学ぶことができる。その背景には、情報に関わる概念やその関連性が存在しており、それらを体験的に理解することで学びが深まる (波多野ほか 2021)。

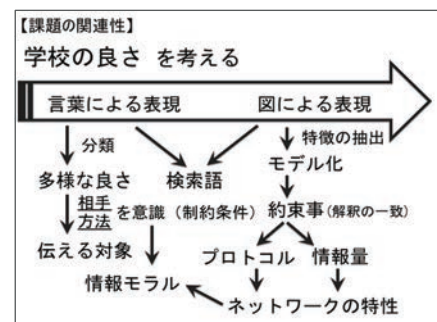


図1 課題と概念との関係(例)

また、問題解決型の学習は、課題を通じて、学習者が関連する知識を定着させやすいという利点があり、課題設計においては、扱う題材の関連性を考慮しながら工夫することが求められる。そのため、本実践は「受け手の視点に立った情報発信ができる」とする授業目標を共通としている「プレゼンテーション演習」で扱うこととした (表 1)。そうすることで、プレゼンテーションで学んだ知識やスキルを応用し、学習者が保育ドキュメンテーションの作成に活かすことができる。このアプローチにより、情報の整理・表現力だけでなく、問題解決力や創造性の育成も期待できる。

2.3. 写真撮影に関わる実践的な取り組み

また、保育ドキュメンテーションにおいて、写真は単なる記録以上の重要な役割を果たしている。そのため、発信者の意図が、適切に受け手に伝わるスキルが必要であり、保育実践の場において、こどもの様子や保育者自身の意図を的確に捉え、即応できる撮影技術の習得が求められる。

そこで、実際の保育現場において、限られた時間内で効果的に撮影する実習を試みた (表 1)。本実習は第 9、10、14 回目の授業を活用し、段階的に展開することとした。

＜撮影実習の構成＞

第9回の授業（事前指導）では、ICT（タブレット端末）を用いた効果的な撮影技法と、こどもを被写体とする際の特徴と留意点について、写真の専門家より専門知識の提供を受けた。

第10回の授業では、実際に保育現場で撮影し、第14回（事後指導）において、専門的な視点から撮影した写真の講評、および保育ドキュメンテーションの修正に向けた具体的な助言を行う。この実習を通じて、技術的なスキルの向上だけでなく、こどもたちの自然な姿を通じて、意図を的確に伝える表現力を養うことを目指している。

表1「プレゼンテーション演習」授業構成

	回	授業内容と課題
プレゼンテーション	1	プレゼンテーションとは 【課題】ヘッダーラインの作成
	2	「伝わる」ための技術 【課題】言葉の言い換え
	3	プレゼンテーションの構成① 【課題】ストーリーを考える
	4	スライド作成練習（オンデマンド）
	5・6	プレゼンテーションの構成②・③ 【課題】ストーリーを考える・発表のためのスライドを作成する
	7	プレゼンテーション発表
保育ドキュメンテーション	8	保育ドキュメンテーション（記録の重要性）
	9	魅力的な伝え方とは（撮影の構図やこどもの撮影について：外部講師による講話）
	10	保育現場での写真撮影（2班に分かれて撮影） 【課題】サーバーへの保存（撮影画像）
	11	保育ドキュメンテーションの練習 【課題】写真を1枚用いたドキュメンテーションの作成
	12・13	保育ドキュメンテーションの作成 【課題】写真を複数用いたドキュメンテーションの作成
	14	保育ドキュメンテーションの評価① 外部講師による講評（撮影した写真について）
	15	保育ドキュメンテーションの評価② 保育者による講評（作成物について） 【課題】作成物を用いた対話・自己・相互評価

＜撮影実習の概要＞

撮影は、筆頭者の所属大学附属の認定こども園（園庭および室内）で行い、天候や園の予定を考慮し、2日間とした。受講者は1日のみ参加し、選択できるようにした。撮影対象は、園児と保育者、保護者とし、外遊びや行事の準備をしている様子を撮影した。本実践に際し、事前にこども園から撮影許可、および撮影対象者に対する倫理的配慮について了解を得ている。

＜倫理的配慮＞

本実践における園児の撮影およびコンテンツ（画像・動画）の扱いに関しては、こども園から以下の点について了解を得た。①園児の撮影は、本学所有のタブレット端末とし、個人のスマートフォン等は使用しない。②コンテンツは本授業内での利用とする。また授業終了後は、速やかにタブレット、サーバ上にある全てのコンテンツを削除する。

2.4. 写真撮影講座（事前指導）の分析

第9回の専門家の話題提供後に、「プレゼンテーション

演習」の受講生（13名参加）を対象に実施した「授業のまとめ」の記述についての分析を行った。

記述の特徴として、撮影技術に関する気づき（92.3%）への言及が挙げられる。具体的には、写真の構図に関する学び（黄金分割や空間の配置など）（61.5%）、撮影アングルの工夫（46.2%）、撮影時の具体的なテクニック（38.5%）といった記述が見られた。このことは、受講者が日常的に撮影を行っているものの、それが技術的な裏付けを伴わない経験則に基づくものであることを示している。専門的な指導を受けたことにより、新たな学びとして興味関心が高まったように推察される。また、撮影実習を控えていたことも、撮影技術の習得への動機づけを高めた一因であると考えられる。

次に、撮影時の心構えや姿勢（53.8%）について触れた言及も多く、被写体中心の従来の撮影方法から、こどもの手元や目線の先に着目したり、使用（おもちゃや道具）の記録といった、撮影対象の多角的な広がりも伺えた。

一方で、写真を情報伝達的手段として重視する（46.2%）ことへの言及は、他の項目と比較すると相対的に低い値を示した。しかし、写真を通じて「何を伝えるか」を明確にする意識（何をしている場面か、周囲の状況も含めるなど）や、情報の取捨選択（無駄のない構図、適正な情報量）、ドキュメンテーションでの活用を見据えた表現の工夫（文字やレイアウトを考慮して撮影する）といった、具体的な工夫や意識についての言及については、撮影実習への期待が見て取れる。

課題として、情報伝達手段としての写真の重要性についての認識を深めるため、授業設計のさらなる工夫が必要である。ただし、実践的な活用を志向する姿勢が見られることから、基礎的な学習効果はある程度確認されたと思われる。

3. 今後に向けて

今回の報告は、本実践の途中経過を伝えたものである。保育ドキュメンテーションに関しては、受講者による作成段階にある。作成後は、受講者同士が作成物を用いて対話し、新たな気づきや発見の場を共有したいと考えている。また、専門家や保育者の専門的な視点から講評してもらう予定である。

今後に向けて、各課題で必要とされるスキルを抽出し、前提となる基礎的スキルと応用スキルの関係を整理し、スキルマップの作成を検討している。これにより、課題間の関連性が明らかになることで、より効果的な学習プログラムの開発につなげることができると考える。情報伝達という観点から、各課題がどのように連携し、学びを深化させているかを明らかにしたい。

参考文献

- 文部科学省（2018）高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 情報編
- 大豆生田啓友・おおえだけいこ（2020）日本版保育ドキュメンテーションのすすめ 小学館
- 波多野和彦・中村佐里・三尾忠男（2021）学んだ知識を実践に活かすための働きかけ。日本教育工学会研究報告集, JSET21(3), pp. 186-189

子ども理解を深める実習記録と実習事後指導の在り方

○星 早織 (和泉短期大学児童福祉学科)

松山 洋平 (和泉短期大学児童福祉学科)

I. 問題と目的

全国保育士養成協議会編集の「保育実習指導のミニマムスタンダード ver. 2」(2018)では、事後指導にて実習を総括するための材料として実習日誌が挙げられており、自己による振り返り、グループ討議やグループワーク等と適宜組み合わせることで課題の明確化を図ることが提示されている。筆者は実習事後指導の中で、実習中に学生が子どもや保育者を目の前にとまどいや悩み、葛藤を抱えるような出来事があったとしても、それを丁寧に振り返り子どもの理解を深めるまでに至っていないことについて、指導上の課題を感じていた。

そこで本研究では、実習記録を手掛かりに、学生が自分自身の行為を省察することを通して、子どもの理解を深める授業実践の効果について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 調査方法

(1) 調査対象および実施期間

保育実習Ⅱ(保育所)もしくは保育実習Ⅱ(施設)の実習を終えた2年生を対象とした。実施時期は、2024年11月～12月である。

1年次に保育実習Ⅰ(保育所)と(施設)をそれぞれ12日間、2年次に幼稚園実習を15日間と保育実習Ⅱを12日間の計4回の実習を終えた学生に対して、「保育・教職実践演習」の授業内で実施した。授業出席者159名の中から、何らかの理由で保育実習Ⅱを終了していない者と質問紙への回答数が極端に少ない、質問と回答内容にずれがみられる14名を除外した145名を分析対象とした。

2. 分析の方法

F. コルトハーヘン(武田監訳 2010)のALACTモデルで用いられる8つの窓に基づく「リフレクションシート」を作成し、授業内で実習記録に記載されたエピソードから振り返りを行った。シートの分析と授業後のWEBによる質問紙調査の結果を分析した。

3. 授業の取り組み内容

村井(2019)は、授業における8つの窓を用いたリフレクションで、学生がそれぞれの項目内容を理解することに困難を感じないように教示を工夫することが必要であると述べているため、取り組みの前に「リフレクションシート」の記入例を示すことや、記入に迷いが見られる学生には積極的に助言するなどし、回答の整合性を高めることに努めつつ、以下の手順で行った。

【個人ワーク】本授業のねらいおよび目的について説明しリフレクションシートに取り組む。保育実習Ⅱの実習記録を読み返し、あなた(実習生)と子どもの関わりについての記述から、村井(2019)の視点を参考に「どのようにしたらよいか悩んだこと、難しかったこと」「学びたいこと、知りたいこと」「もう一度考え直したいこと」「変えたいと願っていること」に当てはまるエピソードを1つ選び、エピソードのタイトルと出来事の概略を記入する。次に、8つの窓の質問項目である①何をしたのか?(行為)②何を考えていたのか?(思想)③どう感じたのか?(感情)④本当はどうしたかったのか?(欲求)について、実習生および子どもの項目それぞれを記入する

【グループワーク】くじ引きにより3人グループを作り、語り役は自分が選んだエピソードおよび①～④について記入したことを説明する。聞き役2人は肯定的で共感的な態度で、語り役が言及していなかったことや気づいたことについて尋ねる。また、教員から「この出来事について今後同じような場面があったら次はどうするか」という質問を投げかけ対話を促す。全員が全ての役を行う。

全てのワークが終了したところでWEBによる自由記述を含む質問紙調査に回答する。

4. 倫理的配慮

調査の実施にあたり、得られたデータは個人を特定できない形で取り扱うこと、調査協力の辞退による不利益は一切生じない等の倫理的配慮について伝え、同意を得た上で実施している。本研究は和泉短期大学研究倫理委員会の承認を得ている。

III. 結果と考察

1. 実習生と子どもの思いの齟齬への気づき

授業後の質問紙調査では、リフレクションシートの「あなた(実習生)」と「子ども」の窓に書かれている内容についていずれかの項目で「違いがあった」と回答した学生は96%であった。自由記述からは、「子どもの気持ちに寄り添いたいという気持ちは強いが、大人がやりたいことに誘導してしまう自分もやはりいるのだと思った。」「振り返って考えてみて、子どもに対して何をすべきか考えが変わった。」といった記述があった。津守の省察の思想を捉えながら西(2016)は、「保育者として、技術的改善や知的反省を超えて、自らの人格的な次元を含めての根本的な問い直しを行うこと」は容易ではないと述べている。学生の人格的な問い直しに至るまでには更なる工夫や検証が必要であるが、回答か

らは、無意識の中にある自分の価値意識や保育観に気づき再考察につながっていった様子が示された。

2. 授業を通しての学び

全てのワークを終了した後に、5 件法で回答を得た。結果を表 1 に示す。「1. 実習生が振り返りを行う際に有効である」については「非常にそう思う」「ややそう思う」と回答した割合は 98%、「3. 子ども理解が深まった」については 99%であった。この結果から学生が高い手ごたえを感じながら取り組める方法であったと言える。

また、「2. 自分の考えの傾向や価値観に変化があった」と回答した学生は 80%で、自由記述にはグループワークを行ったことについて「自分だけの考えに囚われず視野が広まっていくことを実感した。」といった回答が多数みられた。

さらに、「4. 保育の振り返りを行うのは楽しい」と回答した学生は 86%であった。厚生労働省「保育をもっと楽しく 保育所における自己評価ガイドラインハンドブック」(2020)には、子どものことがわかってきて「面白い」「もっと知りたい」と感じる中で保育がより楽しくなっていくことの必要性が示され、「面白い」「楽しい」は、子どもの理解を深める自己評価のキーワードとなっている。学生の「(実習生と)子どもが違うことを考えていることがわかって面白かった。理由を探っていくのは楽しそうだった。」との記述からも、自分と違う価値観に出会うことを「面白い」「楽しい」と肯定的に受け止め、意義あることと捉えていることが読み取れた。

3. 実習記録を用いてリフレクションをすることの効果について

石川ら(2024)はリフレクションを行うエピソード記述を実習記録から選ぶ上での課題点として、書くことに困難を抱える学生が少なからずいる現状について触れ、整った文章構成を心掛けることが時として学生の縛りとなる場合も考えらえると述べている。しかし、本研究の自由記述からは、実習記録を見返すことで、その時の状況を想起する手がかりとなることやその時点での自分と今の自分を客観的に比較することができるツールとして活用していることが示されていた。

厚生労働省「保育所における自己評価ガイドライン」(2020)では、子どもの様子をありありと記録することと、それを自分自身や他者と後日再び振り返ることができるようにしておくことが重要であるとしている。

実習での記録は子どもの理解を深めるために用いられることが目的であり、養成課程では記録が振り返りで活かせることを実感できる指導の意義が示された。

V. まとめ

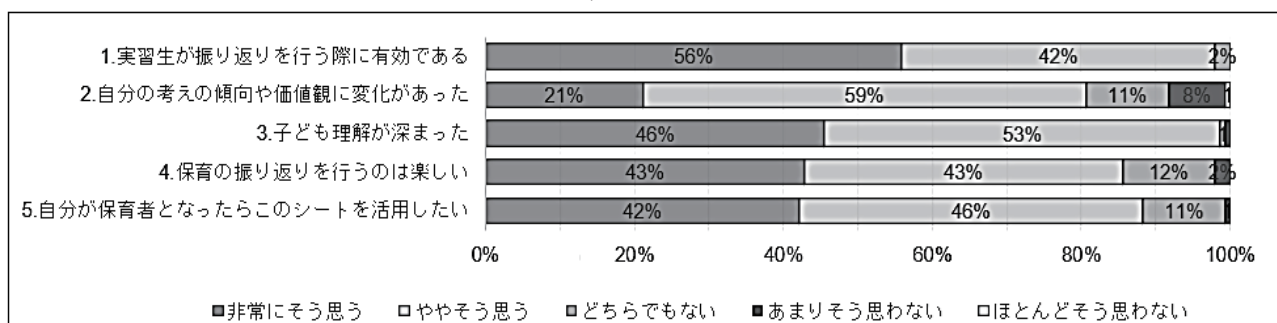
実習記録を手だてにリフレクションシートに取り組みエピソード内容を再解釈したり、グループワークにより自分とは異なった経験や視点を持つ相手と共感したり意見を交換することを通して、自らの課題を認識することについて効果が確認できた。

調査の中で、ドキュメンテーション記録からエピソードを選択した学生からは、写真があることで状況の共有がしやすかったとの声が聞かれた。今回は検討できなかった、実習記録の様式とリフレクションの関係について継続して考えたい。

《引用文献》

- ・石川素子、目戸郁衣、小泉篤、仁科伍浩(2024)「保育実習事後指導におけるリフレクションを促す振り返りモデルの検証ーエピソードの語りを用いてー」帝京大学教育学部紀要 12 33-47
- ・Korthagen,F.A.J et al, 武田信子監訳(2010)「教師教育学ー理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ」学文社
- ・厚生労働省(2020)「保育所における自己評価ガイドライン(2020 年改訂版)」
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000631124.pdf>(最終閲覧日 2025/01/12)
- ・厚生労働省(2020)「保育をもっと楽しく 保育所における自己評価ガイドラインハンドブック」
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000647590.pdf>(最終閲覧日 2025/01/12)
- ・村井尚子(2019)「省察による保育観の問い直し〜ALACT モデルを用いた教育実習のリフレクションを通して〜」京都女子大学発達教育学部紀要第 15 号 69-80
- ・西隆太朗(2016)「津守眞の保育思想における省察ー子ども達との出会いに立ち返ってー」保育学研究第 54 巻第 1 号 30-41
- ・全国保育士養成協議会編集(2018)「保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2ー『協働』する保育士養成ー」中央法規

表 1. 授業を通して感じたこと



DX時代に向けた保育者養成カリキュラムの再考

— 情報教育の立場から —

○波多野和彦 (江戸川大学メディアコミュニケーション学部) 中村佐里 (尚絨大学こども教育学部)

大塚紫乃 (江戸川大学メディアコミュニケーション学部)

【目的】

首都圏近郊に位置し、小規模な保育者養成を目的とする学科を設置してから、10年が経過した。当初は、小学校の教員養成も併設する予定であったが、諸般の事情により、保育者養成のみとしたことを受け、4年後にカリキュラムの改訂を行なった。そして、今回、全学的なカリキュラムの改訂に合わせて、科目構成などの見直しを行なっている。特に、開設当初に比べて、担当教員の変更や削減、学生定員の変更なども踏まえつつ、時代の変化にも対応する形での修正を検討している。本稿では、養成校の特色を持たせる「情報・メディア系」の科目の見直しについて記録・報告することを目的としている。

【方法】

今回検討している「情報・メディア系」カリキュラムの改訂については、学修者に対するアンケート調査などは実施せず、(教員の退職などを受け) 担当教員が1名となったことを踏まえ、学外の同じような養成課程に所属する同領域の教員との意見交換、並びに、学修者の学びを観察することにより検討している。

【倫理的配慮】

カリキュラム構成の検討に際し、学修者に対する調査は実施しておらず、倫理的配慮の対象には該当しない。

【結果】

我々の提案について、現時点で、学科での合意を得ることができている。

開設当初のカリキュラムとその後の変更

社会人としても必要となる情報やメディアにかかわる

表1 開設当初 (2014) の科目構成

配当	系統	科目名	内容の概要
1	技能	情報リテラシ	学修のための ICT 操作技能
1		情報技能演習 1	文書処理技能
1		情報技能演習 2	表計算活用技能
1	制作	メディア活用論Ⅰ	ICT 活用の基礎
1		メディア活用論Ⅱ	情報の加工・編集
2		こども教材開発演習	教材の作成演習
3		こどもと読み聞かせ・メディア	アニメーション等
1	考え方	情報社会とメディア	社会とのかかわり
2		こども教材開発論	教材開発の考え方
2		こども放送番組論	放送番組等の活用
2		算数	算数的な見方・考え方
2	手法	教育方法学(初等)	教育方法の手法
2		こどもの観察と分析	観察等の手法
3		こども情報測定評価論	測定や評価の方法

基礎的な知識や操作技能を含めて、表1の内容を想定した。

その後、学内事情により、技能系3科目は、全学の基礎教養教育センターの担当となり、当初の幼保領域を題材とした内容から、一般的な操作技能の習得を目的とする内容に変更となった。

そこで、制作系の「メディア活用論Ⅰ」で、保育者が身につけるべき、情報やメディアの仕組みや技能を扱うこととした。

また「情報メディアと社会」と「こども放送番組論」は、幼稚園教諭養成にかかわる文科省、並びに、保育士養成にかかわる厚労省による履修科目の制約などによる実質的な履修可能科目数の都合で、廃止扱いとなった。これらの内容は、メディア活用論Ⅰ・Ⅱ、教育方法学、教材開発論などで、部分的に扱うこととした。

さらに「こども情報測定評価論」は、当時、学校教育における「評価」が注目されつつあったことから、幼保領域においても重要である旨の意見があり、学科設置の当初は、卒業必修科目と位置付けられた。しかし、根拠は示されなかったものの、学修者にとっては、難易度が高いとの意見から、廃止されることとなった。

くわえて、諸事情によって、小学校の教員養成を断念した結果、課程認定などにかかわる指導により、「算数」をはじめとする(幼保関連の代替科目とした)小学校の教諭養成向けの科目は廃止された。ただ、国語→言葉、体育→健康や表現などとは異なり、算数の場合は、その内容が、保育者養成にかかわる五領域の内容や指導法で代替できる科目がないことから(こども情報測定評価論の一部の内容とともに)五領域以外の科目で、取り扱う必要が生じた。具体的には「メディア活用論Ⅰ」の内容を精査するとともに「メディア活用論Ⅱ」の内容の一部を同Ⅰに移すこととした。そして「メディア活用論Ⅱ」を新たに(卒業論文にかかわるアンケート調査や現場でも実施される可能性があるアンケート調査などの分析に関連するデータの処理にかかわる基礎的な内容として、利用が見込まれる表計算ソフトウェアの操作技能や入門的な考え方を扱うように計画している(現在、試行錯誤しつつ、内容を精査している)。

なお「こどもの観察と分析」は、設置当初の担当者が退職した影響などにより、実質的に開講されない状況が続いていた。現在、その内容のうち「保育の観察記録」は実習指導にかかわる科目で、「ドキュメンテーション」の一部は、実習後の「教育・保育実践演習」で、扱っている。ただし、近年、注目されてきているDX (Digital Transformation) 時代に向けた「ドキュメンテーション」の内容や方法をどう扱うかは、検討課題である。

そして、科目内容の難易や学びの順序を踏まえ、かつ

表2 検討中の科目構成

配当	科目名	内容の概要
1 年 後期	メディア活用論Ⅰ → メディア活用論	ICT 活用の基礎を 幼保の題材で復習
2 年 前期	教育方法学(初等)	教育方法の手法 目標と評価のあり方
3 年 前期	こども教材開発演習 → こども教材開発Ⅰ	実習に向けた 教材作成の演習
3 年 前期	こどもと養育関係・メディア → 保育メディア演習	こどもが利用する メディアの体験
3 年 後期	メディア活用論Ⅱ → 幼児教育と ICT	データリテラシ入門 測定や評価の方法
3 年 後期	こども教材開発論 → こども教材開発Ⅱ	教材開発の考え方

(3年次に実施している) 保育実習や(4年次の) 教育実習に送り出すために必要となる(保育領域の) 基礎的な知識やスキルの習得などを優先するために、当該科目を2年次までに学ばせることとし、上述の科目群を表2のように構成することとした。

他の養成機関の同種のカリキュラム

1968(昭和43)年から短期大学における保育者の養成に取り組み、地元では定評のある大学が2年前に4年制の保育者養成の学部を新設し、その特色の一つに保育 ICT (Information and communication Technology) を掲げている(表3)。

表3 保育者が身につけるべき ICT 活用能力

配当	科目名	内容の概要
1 年 前期	情報処理Ⅰ	保育者に求められる 基礎的な ICT スキル
1 年 後期	情報処理Ⅱ	表計算によるデータ 分析演習
1 年 後期	基礎演習Ⅱ (6回分)	統計分析の入門
1 年 後期	数理・データサイエ ンス・AI 入門	教育保育にかかわる データリテラシ入門
2 年 後期	プレゼンテーション 演習	表現技法、ドキュメ ンテーションなど
3 年 前期	教育方法論Ⅱ	教育の設計・実施・ 評価・改善など
3 年 後期	保育 ICT 演習	保育者の情報活用や 指導能力の育成

題材の扱い方やタイミングは異なるものの、DX時代に対応できるように、これからの保育者に求められる知識や技能の一つとして、ICT の活用技能を位置付けている点は同じである。

【総合考察】

近年のビッグデータやAIの実用化により、第4次産業革命(Society 5.0)を見据えた人材育成が必要とされ、データサイエンスの重要性が加速した(内閣府2016)。

また、学習指導要領の改訂などを受け、教育活動の評価

も注目される状況にある(文部科学省2010)。

そして、新型コロナウイルスの影響により、文科省による GIGA スクール構想の実現が加速されて、小・中・高等学校では、一人1台端末が整備されてきた(文部科学省2019)。ただし、それらの機材を効果的に活用するための情報活用指導力が十分な状態に達していないことも知られている。

その状況を受けて、文科省は、小・中・高等学校の教職課程を擁する大学に対し「教育職員免許法施行規則の改正に伴う事項「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」に係る授業科目の開設等に関する変更届の提出について」を発出した(文部科学省2021)。

現在、幼稚園教諭の養成機関は非該当だが、保育者も社会人であること、小学校における ICT 活用の進展などにより、その橋渡しの検討も避けては通れなくなることが予見される。

そこで、保育者に求められる資質・能力のひとつに、ICT 利活用能力やデータリテラシなどを位置付け、これまでの授業実践を踏まえ、その育成のための授業開発に取り組み始めている(中村ら2023、波多野ら2023)。

今後に向けて

現状、科目構成の変遷を経て、複数科目に分散する形で、トピックを扱っている。今後、学びの課題を整理し、その関連性を踏まえた課題系列の整備に取り組む予定である(波多野ら2024)。

参考文献

内閣府(2016) Society 5.0, 第5期科学技術基本計画(平成28～平成32年度)

http://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html
(2025年1月15日アクセス)

文部科学省(2010) 児童生徒の学習評価の在り方について(報告)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyoo3/004/gaiyou/1292163.htm (2025年1月15日アクセス)

文部科学省(2019) GIGAスクール構想について

https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm (2025年1月15日アクセス)

文部科学省(2021) 教育職員免許法施行規則の改正に伴う事項「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」に係る授業科目の開設等に関する変更届の提出について

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00030.html (2025年1月15日アクセス)

中村佐里・波多野和彦(2023) ITリテラシー指標を用いた「保育ICT」の授業フレームワークの開発、日本保育学会第76回大会発表論文集、K-C-5-02、K231-K232

波多野和彦・中村佐里(2023) 既存科目を活かした「保育ICT」実現の試み、日本保育学会第76回大会発表論文集、K-C-5-05、K237-K238

波多野和彦・中村佐里(2024) 保育者養成科目「教育の方法と技術」における課題系列の開発、日本保育学会第77回大会講演論文集、K-C-6-02

地域の音楽文化を保育者養成課程に導入する試み (2)

—地域の祭り参加から見た学生の学び—

○有村さやか (小田原短期大学保育学科) 山本華子 (小田原短期大学保育学科)

1. 研究の背景

日本の地域文化や伝統を幼児音楽教育に取り入れる試みとして、発表者らは地域文化でありながら、日本各地に伝播している「よさこい文化」に着目し、その広がり方を調査し、導入方法を検討する研究を行っている。第 77 回大会において、小田原地域の保育者の意識や保育現場での実践についてアンケート調査し、地域の自然や特産物に関連した活動から文化伝統に親しむ活動まで、地域の文化に親しむ活動が幅広く行われていることや、子どもの主体性に重きを置く活動の導入方法が課題であることを明らかにした^{1) 2)}。

さらに、地域の音楽文化に関わる実践を行っている保育施設の保育者にインタビュー調査し、伝統的な音楽活動の体験が、子どもの達成感や自信、憧れの形成につながり、保育者や園児にとって大切な活動と位置付けられていることがわかった。そして、伝統文化の活動を実施するには、それを担う保育者の体験や意識とともに、楽器や活動の場などの物的環境が重要であることが明らかになった³⁾。

保育者養成課程の教育において、よさこい系の踊りを導入する試みとして、勤務校の授業で「ODAWARA えっさホイおどり」に取り組み、①授業デザインとサポート体制、②アンケート調査による学生の学び、③代表学生のライフストーリーとチーム運営の関わりの 3 つの視点で分析し、参加学生の学びについて検証した。対象学生へのアンケート調査とインタビュー調査では、自身の「よさこい文化」体験と幼児音楽教育との結びつきをより強く意識するようになったという結果が得られた。特に学生の意識が向けられた項目は、(1)地域の祭り、(2)鳴子の奏法と振り付け、(3)共同的活動の魅力、(4)表現活動としての意識の芽生え、(5)衣装やメイクでの表現などであった。

本研究では、「地域の祭り」の体験のため、よさこい踊りに授業で取り組み、「ODAWARA えっさホイおどり」へ出場した学生の意識の変化について、アンケート調査とインタビュー調査から明らかにする。

2. 研究の方法

地域の祭りに参加した学生の学びの検証のため、本祭終了後に出場した学生にアンケート調査を実施した。アンケート調査の概要は下記の通りである。

・調査時期：2024 年 10 月～2025 年 1 月

・調査対象：授業受講学生 16 名のうち 16 名より回答 (回収率 100% うち有効回答率 94%)

・調査方法：Google フォームによる Web アンケート

・質問項目：当日の役割、踊りへの取り組み、練習の満足度、演舞の満足度、チーム名への意識、自主練習の参加度、よさこいメイクの感想、衣装の感想、鳴子を演舞に使用した感想、祭り参加の感想

当日の役割、踊りへの取り組み、鳴子の感想は多肢選択法、練習・演舞の満足度は 5 件法、チーム名への意識は 3 件法、よさこいメイク・衣装・祭り参加の感想は自由記述で質問した。

さらに、本授業において主導的な役割を果たしている学生 A にインタビュー調査を行った。

・語りデータの収集：2024 年 10, 12 月, 2025 年 1 月

・場所：大学小教室及びオンラインシステム Zoom

・インタビュアー：研究者 2 名

・インタビュー：代表学生 A

インタビューガイドを用意し、半構造化面接法によるインタビューを実施した。本人の自発的な語りによる自然な流れを重視し、語りの内容によって質問の順番を入れ替え個別に質問を追加して行った。面接時間は各 60 分程度で、同意を得た上で録画し、インタビュー終了後に逐語録化した。インタビューデータの分析は、エピソードを抽出し、各内容に即した見出しを作成した。エピソードは時系列に沿って並べ替え、帰納的に分類し、ライフストーリーの要旨を作成した。その結果、影響や変化が見出された部分に区分して考察する。

【倫理的配慮 (必須)】

倫理的配慮として、調査の主体や目的などについて口頭およびフォームで説明した。研究成果の取り扱いに対する承諾を得て、合意を得られた場合のみ回答を依頼し、調査者や関係者を特定できないようにした。本研究は、小田原短期大学「人を対象とする研究倫理委員会」の承認を得た上で行った。

3. アンケート調査による学生の学びの検証

学校行事での演舞発表後 (以下学内発表後) と本祭での演舞発表後 (以下本祭後) のアンケート結果について分析する。

本番の演舞の満足度は、学内発表後は「大変満足にできた」53.8%、「やや満足にできた」38.5%、「参加できなかった」7.5%であった。本祭後は、「大変満足にできた」76.9%、「やや満足にでき

た」23.1%となり、満足度が高くなったことが読み取れた。チームの意識では、学内発表後は「チーム名としてふさわしい」60.0%、「だんだんチームの一員としての意識が芽生えてきた」33.3%、「まだ馴染まない」6.7%であり、本祭後は「チーム名としてふさわしい」82.4%、「だんだんチームの一員としての意識が芽生えてきた」17.6%となり、チームとしての意識が高まったことがわかった。

よさこいメイクの感想（複数回答可・選択式）を聞いたところ、学内発表後は、上位から「メイク担当がいてくれてありがたかった」が100%、「嬉しかった」が81.8%、「特別感を感じた」が63.6%であった。本祭後の感想（自由記述）では、「普段しないメイク」で「いつもと違う自分」になったという記述が多く見られ、「気持ちや気合が入り」、「祭りの感じが出た」というものもあった。また、ステージメイクの重要性や衣装とのバランスに気づいた学生もいた。

衣装に関して、「どこまで自分で着られたか」の設定については、学内発表後は、上位から「上着・ズボン」が54.5%、「全部着付けてもらった」が36.4%、「ズボンのみ」が9.1%であった。本祭後は、「上着・ズボン」が41.7%、「全て着られた」が33.3%、「上着・ズボン・腰巻と帯」が8.3%で、本祭を経験することによって自分で着られる部分が圧倒的に増えたことが明らかになった。オリジナル衣装を着た感想（複数回答可・選択式）は、学内発表後は、上位から「着付担当がいてくれてありがたかった」が81.8%、「気に入った」と「オリジナル衣装で特別感を感じた」が72.7%であった。本祭後の感想（自由記述）には、学生がデザインしたもので、大学のカラーが出ていて良かったことや、「動きやすさやおしゃれに配慮してあり」、「可愛かった」などと記入されていた。

4. 代表学生のライフストーリー研究

代表学生インタビュー調査からライフストーリー研究を行った。研究協力者の代表学生Aは、チーム代表を務め、本授業において主導的な役割を果たした。チーム運営や祭りに意欲的に関わる学生Aのライフストーリーインタビューを通して、地域の祭りへの参加が学生の意識にどのような影響を与えたか、学びの自己評価について探ることを目的とした。語りから影響や変化が見出された①表現としての踊りの追求②祭りの当事者意識③地域文化への興味の視点で分析する。（「」は本人の語りをそのまま引用）

①表現としての踊りの追求

はじめは「ホールの照明の強さ」に驚いたり「間違えたらどうしようと緊張していた」が、「踊りを重ねるうちに楽しくなっていた」ことや「自分のできる限り踊りを表現してみよう」という気持ちの変化が語られた。その後、「自分の表現やチームと

しての表現」を求める気持ちが高まるとともに「ヘアメイクや踊り、掛け声など工夫」し、「一緒に頑張ろう」と「チームみんなで共感しながら作り上げていった」という語りから、表現者としての意識が芽生え、より良い表現を探究し、表現の向上のため仲間とコミュニケーションとりながら工夫したことが語られた。

②祭の当事者意識

「観客の視線や祭りの雰囲気」に圧倒されていたが、会場を変えて何度も踊るうちに「自分たちの踊りで祭りを盛り上げたい」「自分たちが楽しませる側」と思うようになり、「祭りが終わることが寂しい」と思うくらい「やり切った」という語りから、祭の当事者としての意識が芽生え、主体的に取り組む姿勢へ変化したことがわかった。

③地域文化への興味

これからもよさこい系の「祭りに参加したい」気持ちを述べ、保育者として就職した先の「地域でどのようなお祭りがあるのか知りたい」と地域の祭りに対する興味を持つようになったことや「鳴子（猿子）を子どもとやりたい」「子どもができるような振り付けで保育へ導入したい」といった地域文化を保育へ導入したいという意識について語られた。

4. 総括と今後の展望

地域の祭りに参加した学生は、自分の演舞への満足度やチームとしての意識を高め、表現者として踊りだけではなく、メイクや衣装、掛け声など多角的な視点を持って表現を工夫する意識が芽生えていた。祭りへの参加の中で、より良い表現を探究し、表現の向上のため仲間とコミュニケーションとりながら工夫することはコミュニケーションスキルや問題解決の学びに繋がったと考えられる。また、地域の祭りに主体的に取り組む姿勢や、地域文化への興味関心、保育教材化の可能性など様々な学びを得たことが確認できた。今後の課題として、これらの評価データを整理し、学びの評価方法を検討していきたい。

参考文献

- 1) 有村さやか・今泉明美・山本華子・澤田優子「保育者養成課程における音楽表現と地域の音楽文化①—小田原地域における音楽文化と保育実践に関する研究」、日本保育学会第 76 回大会発表論文集、P-853～854、2023 年
- 2) 山本華子・有村さやか「地域の音楽文化を保育者養成課程に導入する試み—「ODAWARA えっさホイおどり」に焦点を当てて—」、日本保育学会第 77 回大会発表論文集、P-B-3-04、2024 年
- 3) 有村さやか・山本華子「保育者養成課程における地域の音楽文化導入の試み —保育現場の調査の分析から—」小田原短期大学紀要第 55 号、2025 年
- 4) 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園 教育・保育要領』チャイルド社 2018 年

「子どもの主体的な音楽表現を導く保育者の対話的アプローチ」

—鈴の楽器遊び活動を通して—

○本野洋子（東京福祉大学短期大学部） 二宮貴之（聖隷クリストファー大学）

【目的】

保育現場で行われている音楽表現活動は千差万別であるので、音楽表現活動に関する方向性を知るには実践事例を積み上げることが喫緊の課題だと捉え、全国各地数々の保育現場を見学し、音楽表現活動が実際どのように行われているか、現状を明らかにしてきた。そのなかで、保育・幼児教育に関する経験年数、音楽経験の差などがある様々な保育者の保育実践を見てきたが、経験年数に関わらず音楽表現活動に関する具体的な方向性がない場合、日々の保育場面においてどのように音楽表現活動を展開していけば良いのかについて、苦慮し悩んでいる保育者が多い現状があった。

これまで、こども園勤務年数 10 年以上のいわゆるベテラン保育者を対象に、特に子どもの歌唱活動の実態を調査し、保育者の歌唱指導における子どもの表現力を引き出すアプローチについてどのように子どもと関わり、子どもの音楽表現を引き出しているのか実践事例を積み上げ、方向性を探ることを目的として研究を進め報告してきた。

しかし保育現場における音楽表現活動は歌唱に限らずリズム遊びや楽器遊びなど様々である。そこで、本研究では D こども園の日常の音楽表現活動、なかでも楽器遊び、リズム遊びを取り入れて展開していた場面について、保育者が楽器遊びを通して子どもの表現力をどのように引き出そうとしているのかを観察し、そのアプローチを分析することとする。

【方法】

研究対象者は首都圏 B 県にある、D こども園に勤務する勤務歴 2 年目新人保育士と 4 歳児 8 名。配慮の必要な子ども 1 名の対応に時々保育士歴 30 年以上の園長がサポートに入っていた。

D こども園は東京都に隣接した B 県 C 市にあり、市内には公立保育所しかなかったところに、4 年前に社会福祉法人として新規立ち上げをした新しい認可園であり、少人数縦割り保育で、自然あそびや地域とのつながりを大切にしている。

2024 年 12 月に対象園を訪問し、通常の保育活動のうち 10 時から昼食までの約 1 時間半を観察した。そのなかで音楽表現活動に関連するシーンの約 10 分間を抽出し、その場面における保育士の声掛けや動きを動画で記録し、後日発表者で検討した。

【倫理的配慮（必須）】

本調査を開始する際に、対象こども園園長および保護者に個人が特定されることはないこと、個人に不利益になるような取り扱いはないこと、調査によって得られた情報は、研究のみに使用することなどの説明を行い、

了承を得ている。なお、本研究は東京福祉大学倫理・不正防止専門部会の審査を受け、承認を得て実施した。（承認番号：承認番号 2022 - 13）

【結果】

今回のこども園の保育実践では、保育者が子どもの持つ潜在的な感性や表現力をどのように引き出そうとしているのかがはっきりわかる保育であった。それは、保育者が、話の中で、あるいは子どもたちとのやり取りの中で、決して否定語は使用しない、子どもの発言を否定しないというところから始まっていた。すなわち子どもたち自身が自分たちで考えだし実践したかのような表現のスキルを高める方法であった。具体的には、園長先生が「鈴を鳴らしてどんな気持ちだった」と一人一人の子どもに問いかけたとき、子 D が「便利な気持ち」といったが、それを否定せず、「便利な気持ちってどんな音」と問いかけていた。

【表現活動の実践事例】

実施年月：2024 年 12 月

実施場所：B 県 C 市 D こども園

対象園児：4 歳児 8 名（うち 1 名配慮が必要な子）

担当者：担任保育士及び園長

本日の保育：鈴を使った活動（2 回目）

実践概要：

丸く座り、ひとりひとりに静かに鈴を手渡す。

子どもは手のひらの上に鈴を置く。

保：「お手手で持って一旦鳴らしてみようか」

子どもは好きに鳴らす。

保：「この前ね、鈴って大きい音が鳴るけど、きれいで、小さい音も鳴るってみんなで発見したんだよね」

こども A がそっと鳴らす。

保：A に向かって「あ、やってみて」

子どもが鈴を持った手の手首を打って鳴らす。

周りの子どもも同じように鳴らし始める。

こども B が手首を打って鳴らす間に休符を入れる。

保：「あ、それいいね、みんなもやってみる？」

みんなそれぞれ鳴らす。

保：「いいね、みんなそれぞれやってみて」

色々なスピードや打つところを手首や腕や手のひらなど思い思いにやる。

保：それぞれに「あ、それもいいね」と声をかける

保：「じゃあ、いまみんなそれぞれやってみたけど、こんど一緒にやってみる？」

保：「いくよ」「トン、うん、トン、うん」「わあ、きれいな音！」

「みんな、きれいな音出るね」

「みんな、こないだは、（トントントントン休みなし）

このやり方がいいって言ってたの。このやりかたで

やりたい人いる？」
 「このやりかた(トン、うん、トン、うん)でいい？」
 「じゃあ、そうしよう」
 いったん鈴を置く
 「じゃあ、21 日の(クリスマスコンサートがある)ときに、これ(鈴)、何の曲に合わせたら素敵じゃない、って言ってたけどなんだっけ？あの曲に使えるそうだよ、ね、って」

子：「ひいらぎかざろう」

保：「あ、そうそう」、「今日はさ、ひいらぎかざろうに、鈴合わせてみる？挑戦！」

子：「ピアノは？」

保：「ピアノはないよ、うただけ」

子：「え～」

保：「うん、なし。じゃあ、歌いながらやってみようか。せーの」

ひいらぎかざろうを歌いながら鈴を鳴らす。

配慮が必要な子は園長先生と一緒にやる。

子：終わった時、「きれい！！」

保：「こないだやったときは、ファラララーのときに、鈴を強く鳴らしてたんだけど、今日、いま、きれいだったよ」

保：「じゃあ今度はさあ、ピアノに合わせてやってみない？」

子：「じゃあピアノのとこいく？」

ピアノのまわりに移動。

立ってやるか座ってやるか相談。

保：「今日はみんな立ってやってみる？」

並んでやってみる(クリスマス会を想定)。

ひいらぎかざろうのピアノに合わせる。

思い思いのリズムで鈴を鳴らす。

保：「きれい」「音がやさしかった」

園長(ひとりひとりに)「鈴の音聞いてどんな気持ちになった？」

子 A：「嬉しい気持ち」

園長：「じゃあ嬉しい気持ち(の音)出してみて」

子 B：「楽しい気持ち」

園長：「楽しい気持ち出してみて」

子 C：「きれいな気持ち」

園長：「きれいな気持ち出してみて」

子 D：「優しい気持ち」

園長：「優しい気持ちはどんな音？」

子 E：「便利な気持ち」

園長：「便利な気持ちはどんな音？」

それぞれ鳴らしてみる。

※保＝研究対象保育士

※子 A、B は女兒、子 C～E は男児

【考察】

この保育者の様子を全体的に振り返ると、技術指導を全面に出して子どもに歌を教え込んではいないことが明らかであった。ピアノから離れ、子ども達と近い距離で語り掛けるように声掛けをし、その後ピアノの周りに移動するなど流れに応じて臨機応変に動いていた。また、活動の終わりに「鈴の音聴いて、鳴らしてみてどんな気持ち？」と

いってひとりひとりに気持ちを音で表すような活動は、保育所保育指針に照らし合わせると、領域「表現」にある「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする⁽¹⁾」という目標に合致するのではないだろうか。具体的には、園長先生が「鈴を鳴らしてどんな気持ちだった」と一人一人の子どもに問いかけたとき、子 E が「便利な気持ち」といったが、それを否定せず、「便利な気持ちってどんな音」とさらに問いかけて音を出させていたが、子どもなりの感じ方や、表現の仕方があり、それを否定しないことによって表現の幅が広がっていくと感じられた。また、この保育士は常に子どもからの応答を促すような問いかけをしており、そしてまだ自分の思いを明確に言語化できない年齢であっても、言葉ではなく楽器を奏でる「音」で応じられるようなアプローチをしており、この「音」を介した対話的アプローチが子どもの主体的な音楽表現へと繋がっていた。音楽に合わせて正しく奏するだけでなく、こどもの自由な表現を音で表し、そしてこどもの思いを受け止めるということを、この保育者は実践していると考えられる。

【総合考察】

今回のこども園の保育実践では、保育者が子どもの持つ潜在的な感性や表現力をどのように引き出さそうとしているのかがはっきりわかる保育であった。それは、保育者が、話の中で、あるいは子どもたちとのやり取りの中で、決して否定語は使用しない、子どもの発言を否定しないというところから始まっていた。すなわち子どもたち自身が自分たちで考えだし実践したかのような表現のスキルを高める方法であった。

これは保育所保育指針総則に記載されている「子どもが自発的・意欲的に関わるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること⁽²⁾」に合致しているといえよう。

【結論】

今回の研究対象保育者の感性が豊かであることもあいまって、子どもたちが音楽や曲想を「感じる」から「表現」するに繋げる過程を捉えることが出来たのではないだろうか。

今後は、追跡調査を行い、楽器遊びやリズム遊び以外でもこの保育士がどのようにアプローチして行くのかについても追究していきたい。

【参考文献】

(1) 保育所保育指針第 2 章保育内容 2、(2)、オ

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1

(2) 保育所保育指針第 1 章総則 1、(3)、オ

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1

劇活動に対する保育士の意識と現場での位置づけ

—アンケート調査から読み取れる保育士の考え方—

○田代 梓 (東京家政大学大学院生※)

※人間生活学総合研究科 児童学児童教育学専攻

1. はじめに

現行の保育所保育指針の領域「表現」には、「自分のイメージを動きや言葉で表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう」¹⁾と記載されている。しかし、現状では南が指摘するように、「父母を喜ばせ、また保育者の指導力を誇示することに重点をおいた『見せるための劇』」²⁾に傾倒していることは否めない。昭和 13 年、当時幼稚園教諭であった山村(1904～1975)は、子どもの劇活動についての可能性を示した。それは、「劇あそび」という言葉を保育界に定着させたことである。山村の視点は「幼児は演じることが大好きで、非常に興味関心を持って喜んで演じたがる」³⁾といった子どもの本性への注目にあった。しかし、「見るためでもあり、聞くためでもあり、しかも大勢が一緒になって演じ遊べるような・・・」⁴⁾とする山村の視点は、その曖昧さから、日常保育の遊びの中に位置づけられることはなく、保育士が過度に介入する劇活動、発表を意識した表現活動として、今日に引き継がれる要因となってしまったと言える。

2. 研究目的

保育現場で行われる劇活動の取り組みに焦点をあて、保育士の考え方、幼児への関わり方について、質問紙調査の回答を手掛かりとして、保育現場が抱える課題を明らかにし、今日の保育に求められる劇あそびの構造と意義について探究することを目的とする。

3. 研究方法

[調査期間] 2024 年 11 月～12 月

[対象者及び調査方法]

本調査は、東京都私立保育園 4 園で行った。研究協力者は、0 歳～5 歳児クラスの担任を受け持つ保育者、101 名とした。調査は独自に作成した質問紙調査票を各園に配布した。回収は 75 名から得られ、そのうち回答に不備がなかった 69 名の回答を用いた。

[倫理的配慮] 本研究は東京家政大学大学院研究倫理委員会の承認を得て実施した。園長には、主旨・倫理的配慮について書面及び口頭にて説明し同意を得た。各職員には、調査紙への回答をもって同意となることを記載した。

4. 調査項目の作成手順

質問紙調査票では、①ごっこあそびについて、②劇あそびについて、③発表会について、とした。①と②では、事例に対して、その場面がごっこあそび(劇あそび)だと考えるかどうかを 4 段階で問う項目と、あそびの導入と頻度について問う項目、最後に記述式であそびによって育まれること、難しさを感じることに、保育士の関わりで大事なことに、について問う項目を設定した。

①ごっこあそびについて、②劇あそびについてでは、独

自に 18 項目の事例を設定した。各項目の属性条件は、「子どもが一人の場合、複数人の場合」「保育士の介入の有無」「観客の有無」を掛け合わせ、それぞれを満たす場面を想定し設定した。①ごっこあそびと②劇あそびでは、同様の事例を用いた。

また、本調査では回答者特性として、性別、保育士経験年数、幼児(3, 4, 5 歳)クラス経験年数を収集した。

5. 結果と考察

5-1. ごっこあそびと劇あそびに関する平均値の差

まず、ごっこあそび・劇あそびを示す 18 項目(1)～(18)について、「そう思う」(4 点)、「ややそう思う」(3 点)、「あまりそう思わない」(2 点)、「ほとんどそう思わない」(1 点)の 4 段階評価とし、各質問項目の平均値を算出した。その結果は、「ごっこあそびと劇あそびに関する保育士の認識」(図 1)である。

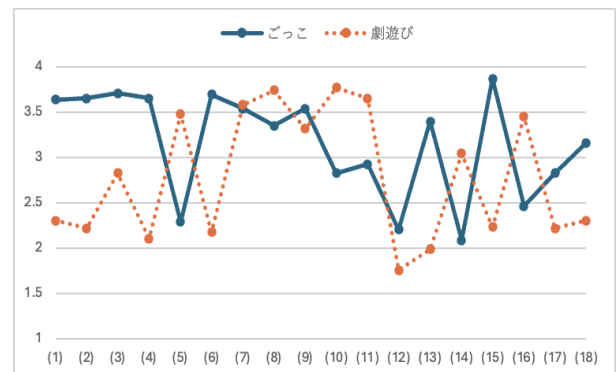


図1 ごっこあそびと劇あそびに関する保育士の認識

「ごっこあそび」と「劇あそび」の平均値の差が 1.0 以上となったのは、値の高い順に、(15) 1.64、(4) 1.55 (6) 1.52、(2) 1.43、(13) 1.41、(1) 1.33、(5) -1.19 の 7 項目である。反対に、差が 0.5 以下となったのは、値の低い順に(7) -0.04、(9) 0.22、(8) -0.39、(12) 0.45 の 4 項目である。それぞれの事例は、(15) 子どもたちだけでレストランごっこをしていたが、「ご注文何にしますか?」と声をかけられ、お客さん役としてあそびに参加した、(4) 子どもが一人で、人形を患者に見立ててお医者さんごっこをしていた、(6) 子どもたちだけで、おままごとをしていた、(2) 子どもと一対一で、プリンセスごっこをした、(13) 子どもと二人で忍者に変身して鬼ごっこをした、(1) 「先生、怪獣になって!」と誘われ、子どもたちとヒーローごっこをして一緒に遊んだ、(5) 発表会で、保護者をお客さんとして、劇を披露した、である。値の差が小さいのは、(7) 発表会で演じる『桃太郎』を、自由あそびの中でも配役を変えながら遊んでいた、(9) 保育士が導入として絵本を読んだ後、保育士も役を演じながら、みんなで絵本の登場人物になって遊んだ、(8) 子どもたちだけで、新しい劇作品

を作り上げていた、(12)子どもが一人で積み木を並べて、東京タワーを作っていた、の4項目であった。

5-2. 値の差と項目の属性条件の関係

先に示した結果から、値の差が大きい項目を属性条件に基づいて整理すると、「ごっこあそび・劇あそびで値の差が大きい項目の属性条件」(図2)に示すような構成となる。

	(15)	(4)	(6)	(2)	(13)	(1)	(5)
平均値の差	1.64	1.55	1.52	1.43	1.41	1.33	-1.19
子どもが一人／複数人	複数人	一人	複数人	一人	一人	複数人	複数人
保育者の有無	有り	無し	無し	有り	有り	有り	有り
観客の有無	無し	無し	無し	無し	無し	無し	有り

図2 ごっこあそび・劇あそびで値の差が大きい項目の属性条件

(15)、(4)、(6)、(2)、(13)、(1)は、ごっこあそびの値が高く、(5)のみ劇あそびの値が高かった。ごっこあそびの値が高いもの全てが、観客の有無について「無し」の条件項目であり、劇あそびの値が高いもののみ「有り」の条件項目であった。「子どもが一人の場合、複数人の場合」「保育者の有無」の項目について圧倒的な差異は見られなかった。

(5)と同じ条件で設定した項目、(14) 敬老会で祖父母を招き、童話に合わせた手あそびうたや簡単なセリフのやり取りを披露した、は、その差が-0.96であり、1.0には満たないものの同様に大きな差があると捉えることが出来る。

また、値の差が小さい項目を属性条件に基づいて整理すると、「ごっこあそび・劇あそびで値の差が小さい項目の属性条件」(図3)に示すような構成となる。

	(7)	(9)	(8)	(12)
平均値の差	-0.04	0.22	-0.39	0.45
子どもが一人／複数人	複数人	複数人	複数人	一人
保育者の有無	無し	有り	無し	無し
観客の有無	無し	無し	無し	無し

図3 ごっこあそび・劇あそびで値の差が小さい項目の属性条件

この4項目では、どれも観客の有無を「無し」と設定した条件項目であり、「子どもが一人の場合、複数人の場合」「保育者の有無」に規則性は見られなかった。また、「劇あそび」のほうが平均値が高かった(7)、(8)においては、どの条件項目も同じであった。しかし、同じ条件で設定した、(3)戸外あそびで、園庭のアスレチックを家に見立て『三びきのこぶた』ごっこをしていた、(6)子どもたちだけで、おままごとをしていた、に関しては、それぞれ(3)0.88、(6)1.52と差異が大きかったため、同条件に当てはまれば同じ認識であり、差異が小さいという結論を導くことはできない。

5-3. 考察

まず、図1を見ると、項目に対する認識の平均値の差が開いているものと、そうでないものがあることから、保育士の中で、「劇あそびとごっこあそびの違いが明確にあるもの」と、「どちらも言える・言えない」「迷う」と判断できるものがあることが示唆されている。値の差が大きい

ものは、「ごっこあそび」と「劇あそび」の認識の差がはっきりしており、値の差が小さいものは「ごっこあそび」とも「劇あそび」とも捉えられるあそびか、どちらとも捉えられないあそびだと見られる。

それらの認識の差はどこから生じているのかを、質問紙調査の18項目の事例を作成した際の、「子どもが一人か複数人か」「保育者の有無」「観客の有無」の条件と照らし合わせたが、これによる顕著な差は見られなかった。しかし、値の差が大きい項目では「観客有り」の場合のみ「劇あそび」とされており、保育者が「劇あそび」を認識する要因の一つだと考えられる。

加えて、事例に「劇」という言葉が入っている(5)、(8)、(10)、(11)、(16)についても「劇あそび」の全体平均が高く表れているが、これらの項目の属性条件からは共通項が見出せない。そこで、事例本文の「劇」という言葉から「劇あそび」を連想しているのではないかと推察される。

6. まとめと課題

今回の質問紙調査は、保育士の劇活動への認識を探る一つの手掛かりとなった。ごっこあそびと劇あそびは延長線上にあり、これらは子どものあそびに大人が介入するかどうかによってその性質が異なる。しかし、日々子どもと共に生活する保育士にとって、保育士があそびに参画するかどうかは大きな問題ではなく、そこに第三者として観客が存在することによって、あそびの性質が変わるのだと捉えていることが明らかになった。劇あそびを認識する要因の一つだと考察される「観客」とは、保育士や友達ではなく保護者や祖父母のことであり、これは劇あそびの数値が高かった事例に「保護者」「祖父母」という言葉が入っていることとも一致している。つまり、ごっこ遊びは、子どもたちの生活に密接に関わる日常的なものであると捉えられていると考えられる。しかし本来、子どもの表現力や楽しさを高めるための劇活動は、観客の有無に関わらず、日々の生活に根ざしていることが重要なはずである。さらに、条件に関わらず「劇」という言葉が含まれる項目に対する劇あそびの認識が高いことも注目に値する。「劇あそび」と言いつつも、未だ「劇」という言葉が、単に「劇を見せること」という代名詞になっているのならば、劇あそびのうちの「あそび」の部分はどのように認識されているのだろうか。

今後は、データの詳細な分析を通して、それぞれの事例に今回の観点以外の共通項があるのかどうか検討したい。また、今回は回答者の全体平均によって分析したが、劇あそびが活発に行われる幼児クラスを担当した経験年数で分けて集計することで、さらに保育者の認識を深めることができると考える。さらに、記述式回答の分析を進めることで、劇活動における保育者の認識の違いに着目し、具体的な課題や傾向を明確化することを目指す。

【引用文献】

- 1) 厚生労働省「保育所保育指針解説」フレーベル/2018/p. 276
- 2) 南元子著「近代日本の幼児教育における劇活動の意義と変換」(株)あるむ/2014/p. 2
- 3) 岡田陽著「子どもの表現活動」玉川大学出版部/2008/p. 109
- 4) 山村きよ著「幼児の教育 第38巻第6号」日本幼稚園協会/1938/p. 55

保育の中で生まれた歌から見えてきたこと

—4 歳児 ツバメとの出会いから—

○高久 結衣(国立音楽大学附属幼稚園) 林 浩子(国立音楽大学)

1. 問題の所存と研究の目的

保育の場で子どもたちが様々な歌を歌い楽しむことは多い。それらの歌は、親や保育者が歌って聞かせたり、日常生活の中で子ども自身が聞き覚えたりした既存の曲であることが殆どである。一方で、子どもは嬉しいときや心を動かされたとき、「うーれしいな うれしいな」など、自分の気持ちを簡単な音やリズムをつけて唱える。

筆者が勤務する園で3歳児を担当したとき、子どもが口ずさんだ唱えが周りに広がり、子ども同士がつながることがよくあった。その子たちが4歳児になり、ツバメと出会い、ツバメに心を寄せていく中で、子どもたちの中から言葉やリズムが湧き出る歌が生まれていった。本発表は、筆者が担任するクラスの実践の中で、子どもたちとツバメの出会いからどのように歌が生まれ、それがクラスに広がっていったのか、そのプロセスを探究することを目的とする。

2. 研究の方法

筆者が担任をする2024年度4歳児2クラス(男児14名、女児18名、計32名、担任2名、補助教員1名)の5月初旬〜7月中旬の2か月間のつばめとの出会いのエピソード記録を振り返り考察する。

3. 倫理的配慮

保護者に研究及び、発表への許可を得ると共に、プライバシー保護のため個人名はすべてアルファベットで記載する。

4. 結果

実践(1) ツバメとの出会い(2024年5月中旬)

筆者の勤務園の最寄り駅は、春になると駅構内にツバメがいくつもの巣を作り、毎年子育てに帰ってくる姿が見られる。子どもたちも駅構内を飛び回るツバメの姿を見ており、ツバメは子どもたちにとって身近な鳥である。同じ時期、園の裏口玄関にもツバメが巣を作った。そこで、教師は子どもたちに園の裏口玄関にもツバメがきていることを伝えた。すると、子どもたちから「本当にツバメいるの?」「ツバメ、見てみたい!」という声があがり、裏口へ見に行くことにした。しかし、ツバメの姿はなかった。今日はたまたまいないだけかもしれないと考え、翌日、「今日はいくかもしれないよね」と言いながら期待感をもって再び裏口へむかったがいなかった。1週間、毎日、子どもたちは巣を見に通ったが、ツバメには会えなかった。子どもたちは巣を見上げながら、「どうしてツバメがこないんだろう」「お買い物に行っているのかなあ」「僕たちが毎日ここに来るから、うるさくて帰って来られなくなっちゃったのかな」「でも、駅はうるさいし人も多いのに、ツバメがいるのはどうしてだろう」と、ツバメに関心をもち、巣はあるのにツバメが帰って

こない理由を考え始めた。さらに、「あの巣の中はどうなっているんだろう」と、毎日見上げるツバメの巣の中を想像して絵を描いて楽しんだ。こうして、日々の生活の中で、子どもたちからツバメの話題がでることが増えていった。教師は、クラスの中でツバメについて子どもたちからでてきた疑問を話題にしたり、ツバメの折り紙を紹介したり、『ツバメになって』(作詞:塚本章子 作曲:本多鉄磨)の歌を子どもたちに伝え一緒に歌い楽しんだ。

実践(2) ツバメへの思いが様々な遊びへと広がる

(2024年5月中旬)

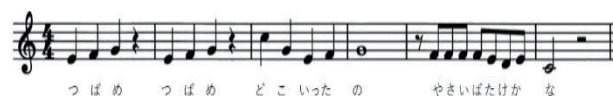
ツバメに会いたい思いが募ると、その思いが子どもたちの好きな遊びの中に現れ始める。ツバメの折り紙に棒をつけてペープサートを作り、青いスカーフを空に見立ててツバメを飛ばしながらお話を創作するグループ、園庭でツバメと同じように木の枝を集めて巣を作り始めるグループ、電車ごっこの中にツバメを登場させるグループもあった。また、N児とH児は、幼稚園にツバメがきてほしいという願いから、部屋にあるウッドブロックや木琴をテラスへと持ち出し、『つばめになって』を歌いながら空に向かって演奏したりする姿もみられた。家庭で調べたツバメの情報を紙に書いて持参し、発表する子どもも増えていき、クラスの中で、ツバメはトピックとなった。

実践(3) 子どもからツバメの歌が生まれる

(2024年5月17日)

こうして、子どもたちがツバメに関心をもち、心を寄せていたある日、T児が教師に「ツバメの歌ができたよ」と伝えに来る。「どんな歌か聞かせて」と聞くと、T児は口ずさみ始める。このときT児が口ずさんだ曲は、確実な音程ではなかったが、メロディーが捉えられるものであった。教師は、T児が口にしたメロディーや歌詞を忘れたくないという思いから、すぐに五線が描かれたホワイトボードを持ってきて、T児と共に音探しを始めた。音探しの手順として、[T児が歌う]→[教師がその音を聞きとってピアノで弾き、T児にイメージと合っているかを擦り合わせる]を繰り返した。T児は自分の曲が楽譜になっていくことを照れながらも嬉しそうにする。こうしてT児のツバメの歌が出来上がっていった。周りの子どもたちもその様子を興味津々で見守った。

【A児が作ったツバメの歌】



実践(4) T児のツバメの歌がクラスへと広がっていく

T児が作った曲を楽譜にして可視化し、クラスの黒板に掲示したり、T児が作った曲を教師とT児が弾いたり歌ったりしている中で、クラスの子どもたちがそれに気づき、「Tくんが作ったんでしょ?」「いい歌だね!」「僕

も歌ってみたい」と、T 児が作った歌を認め、すぐに覚えて歌いだす姿が見られた。この歌はクラスのツバメのテーマソングのようになり、ツバメの話題がでると、子どもたちからこの歌がどこかで口ずさまれ、いつの間にか大合唱になることがあった。また、幼稚園の裏口玄関でツバメに会うことができなかったため、国立駅へツバメを見に行ったが、その際も「T くんを歌をツバメに歌ってあげようよ」という声上がり、駅で小さな声の大合唱が起こった。

実践(5) 自分の思いを表現する方法の一つに歌が加わる (2024 年 6 月 3 日)

T 児の歌を可視化し、みんなで歌い楽しむようになると、今度は M 児が「歌、作った」と言って家で書いた歌詞カードを教師に渡してくる。M 児は普段から多くを語らず、自分の思いを言葉で表現することに時間がかかる子である。そんな M 児だが、筆者が歌詞カードを見ながら「どんな歌？」と聞くと、ボソッと歌い始めた。このときの M 児の歌の音程は曖昧で、喋るように表現した。教師はここから音程を探っていく難しさを感じたが、M 児の「僕も歌を作ってみたい」という思いを強く感じ、なんとか M 児の思いを可視化したいと思った。「もう一度歌ってくれる？」と筆者の問いかけに、M 児は何度も歌ってくれた。3 回ほどそのやりとりを繰り返すと、M 児が「T くんと同じ」と言った。そこで、筆者が、T 児が作った曲と同じ音からメロディーを弾き始めると、はつきりと「違う」という。さらに 1 度下げるが「違う」、そこから 1 度さらに音程を下げると、「そう」と言った。このような教師とのやりとりの中で M 児の曲が完成していった。歌詞の中にでてくる『びわごま』は M 児の創作言葉だが、降園時に母との会話から、「幼稚園になるピワを年長の子からプレゼントしてもらったことと、そのピワが独楽のようにまわったことを嬉しそうに話してくれた。そのときの歌なのではないか」ということが分かった。M 児のピワをもらったときの喜びや独楽のように回ったおもしろさが歌として表現されたと推測される。

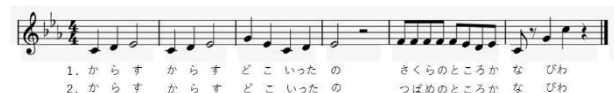
【M 児が作ったピワゴマの歌】



実践(6) カラスとの出会いから(2024 年 6 月 4 日)

ツバメのことを探求していく中で、ツバメの天敵がカラスであることを知った丁度その頃、子どもたちは幼稚園のピワをカラスが取っていく様子を何度も目にしたことから、子どもたちにとってもカラスは天敵となっていた。カラスにも関心を持ち始めた子どもたちは、カラスのペーパーサートを作ってお話を作ったり、『オオカミさん、今何時』のオオカミ役をカラスに、ヒツジ役をツバメに置き換えて集団遊びも楽しんだりした。そんな中、生まれたのが以下である。

【B 児のカラスの歌】



B 児が作った歌は 2 番まであり、1 番は桜のところへ、2 番にはツバメのところへ行くという歌詞から、遠くから

ツバメのことを狙っている姿がよく表れている。このカラスの歌は、先に記した T 児の歌と M 児の歌同様に、最初は長調で作られた曲だった。しかし、B 児は曲を作る過程で、「カラスは怖いんだ、ツバメを襲うんだよ」と言ったことから、B 児にとって、カラスはツバメを襲う怖い存在であることが分かる。B 児の思いを受けて筆者は「この曲を短調にすることもできるよ」と提案し、ハ長調だったこの曲をハ短調に変えて聞かせる。すると B 児は「こっちがいい、こっちの方が怖い感じがする」と言ってハ短調の曲が完成した。

5. 考察とまとめ

ツバメとの出会いから、クラスで様々な活動が生まれ、子どもたちの思いが歌として表現され、クラスの中に広がっていった。

実践(3)で示した T 児の歌は、「ツバメに会いたい、みんなと一緒にツバメをみたい」という思いが、言葉に音やリズムをつけて歌として表現され、クラスに広がった。その要因として、クラスの子どもたちも T 児と同じ思いだったことや 6 小節以内の短い歌で、歌詞のイントネーションに対して無理のない跳躍で歌いやすいこと、また、楽譜にしたことで T 児の表現が可視化されたことが考えられる。

実践(5)(6)では、T 児が歌で表現したことをきっかけに、自分の思いを表現する方法の一つとして歌を選択している。M 児の歌も B 児の歌も、メロディー自体は T 児の歌や M 児の歌の模倣が所々で見られるが、全く同じではない。M 児が「T くんと同じ」といいながらも同じ音程ではなかったように、B 児が M 児の曲に似ていながらも短調にし、最後に「びわ」という掛け声を足しているように、新たな要素を加え、それぞれの子どもの表現がそこにはある。

本園の初代園長である小林宗作は、『共に遊び、共に歌い、共に働く生活には音楽が湧き出てくる』という言葉を残している。この言葉を今回の実践に置き換えると、「子どもたちが遊びや生活の中でツバメに興味をもち、心を存分に動かした結果、子どもたちの中から言葉とリズムが生まれ、友達と共に情景や感情を共有する喜びを感じた」と言えるのではないだろうか。既存の曲で教師が教えなくとも、子どもが作った歌に周りの仲間が共感すると、子ども同士でも歌を楽しむことができることが分かった。

また、歌が生まれていった背景には、ツバメとの出会いをきっかけに、教師と子どもがツバメというトピックから双方向にやりとりしながら活動が広がっていったこと、歌や音を通じて教師と子どもがやりとりを重ねていき、子どもの声を可視化していく中で、共に歌が創られたことがあった。いずれも子どもの内側にある思いやリズムに傾聴し、可視化していくことは、教師が引っ張りすぎて誘導してしまっているのではないかという悩みは常にあったが、子どもの声をよく聴きながら子どもの声を子どもと一緒に可視化していく営みはとてもおもしろいと感じた。

これからも子どもの声に耳を傾け、双方向のやりとりを楽しみながら保育をしていきたい。

(本発表の一部を国立音楽大学サマーミュージックセミナー(2024)で発表した。)

ある幼稚園の菜園活動に関する一考察

—食科学大学とともに—

金澤妙子 (大東文化大学文学部)

1. 【はじめに】

勤務先の長期海外研修で、2023 年度滞在したブラは、イタリアピエモンテ州クーネオ県にある、その周辺地域を含む人口約 3 万人の基礎自治体。スローフード運動発祥の地であり、スローフードインターナショナル本部が置かれている。

私は子どもが園内で口にしているものについて関心があり、日本的な発想からいって、園は地域に立脚して実践が行われることを思えば、ブラの食に関する歴史と文化は当然保育にも反映されているのではないかと、この地を研修先に選んだ。

ブラの学校教育機関(幼稚園～中学校)は、BRA1 と BRA2 が管轄している。BRA1 は市内中心部の学校機関を、BRA2 は市の周辺部の六つの分離集落の学校機関を管轄し、代表者はそれぞれにあり、国立の中学校の校長が兼務している。ブラの幼稚園から中学校までの公的教育機関は国立。私の受け入れ機関は、ISTITUTO COMPRENSIVO “Bra2” BRA-CN。最初の打ち合わせで代表者に、スローフード運動発祥の地であることでブラの学校教育(含む幼稚園)のカリキュラムで特に意識している点はあるかと質問したところ、着任 2 年目のその方は「特にない。ただ、(あなたが)交渉してきた園は、食科学大学(2004 年設立、略称: UNISG/以下文中)があるので、そこ何かやっているのではないかと」のことであつた。

UNISG¹⁾はスローフード協会の創設者であるカルロ・ペトリニ(ブラ出身)の考案とイタリアの 2 州(エミリア・ロマーニャ州とピエモンテ州)の協力で生まれた。別名スローフード大学とも言われ、スローフード協会との関わりが強い。「食科学」を専門とする、世界で初めての国際的な大学で、本稿は、ブラの分離集落にある UNISG のボランティア学生と同地の幼稚園の菜園活動、UNISG とスローフード協会のコラボレーションで行われているオルト イン コンドッタ(資料)を論ずる。

2. 【方法】

保育参加期間 :2023 年 4 月～2024 年 3 月 27 日

上記期間の保育観察の記録のうち、2022/2023 年度の菜園活動 3 回(年度終盤部分)、2023/2024 年度の菜園活動 3 回(年度前半部分)、2023 年 5 月ガーデンへの参加(小学校)、2023 年 7 月オルト イン コンドッタ総括の会への参加、UNISG 担当者及びスローフード協会での聞き取りと提供資料、学生への質問や 2022/2023 年度担当学生へのアンケートから考える。保育参加期間終盤に担当保育者に自分の見解を伝え、UNISG とのこの活動についてそれぞれの考えを聞いた。その際の不明点を確認すべく、担当保育者が UNISG 担当者へコンタクトを取ってくれ、そこからさらにスローフードインターナショナル側へと聞き取りを行い、提供された資料。

3. 【倫理的配慮】

管轄機関の長及び現場の教職員に対して食に関する研究関心を伝えて観察を依頼し許可を得た。観察から論文に仕上げることは私の義務であることも了解いただいた。来園する学生にも私の職業・立場、滞在と研究の目

的を説明の上、論文への使用の了解を得て話を聞いた。学生のアンケートはそのために提供してくれたものだ。

4. 【私の捉え—参観を通して/資料】

(1) 幼稚園が望んでいるというより、大学が依頼し、幼稚園は受けて入れているというスタンスだと感じた。幼稚園側からはあれこれ要求したりはしていないし、特に相談してやっているわけではないように見える。学生が考えてやってくる。園は、子どもと場所を提供し、あとは、その時々に入れ替わってやってくることもある学生がすることに添いながら、その場で、学生の話では伝わらないところを子どもが理解できるよう、子どもの普段の生活を知っている者としてサポートする言葉をかけたりしてフォローしている。もちろん、その後の園生活に落とし込んであげていくこともある。(資料)

(2) 課題 : 学生の子どもへの説明の難しさ。時間の長さ

2023/2024 年度の学生たちはその傾向が強かった。持ってくる教材の内容が高度、時間も長く子どもが間延びしてくる。いろいろ調べて映像を提示するのだが、内容も難しい。子どもが厭きてしまう場面がある。小学校で実施する内容と同じなのかと確認すると、内容は変えていた。食環境、生物多様性、持続可能性など、もともと難しいので、それを幼児用にするのはなお難しい。彼らは食やスローフード協会の菜園活動については学んでいても、自分たちの対象とする年齢の子どもの発達について学んでいないのではないかと。そういうカリキュラムや機会はないのだろうと思った(後に確認)。

(3) 改善策考

学生は園の先生にアドバイスをもらえばいいのにとと思う点が多々ある。対象を考えて内容を考える必要がある。幼児について学んでいなくても、やってみて知った姿などを仲間内で情報交換する機会があれば違うのかとも思ったが、内容や頻度は明確ではないがそうした機会もあるとのことだ。

ボランティアなので、きっちりした計画にはなっていないのも合点がいった。この国自体が計画的にという点は日本と比べてかなり緩く、格別にこの学生たちに限ったことでもない。

5. 【教師側はどう感じているのか】(資料)

最後に両年度の担当者に私の捉えと感想を伝えて、各人に UNISG とのこの活動についての考えを聞いた。

園に畑がない、「障害者が土や植物に触れると、明るく、表情が和んだり変わっていくのを見てきた」ことが彷彿とされるなど、こうした活動が子どもにもたらす意義を認めていた。

(1) 私の捉えと教師の見解のすり合わせから・・・

①私の捉え「幼稚園は、立地との関係で、場所・子どもを UNISG・学生に提供し、そこでのサポートをおこなっている。その中で、園・クラスとして取り込めることがあれば展開する」という理解で合っていた。

②学生がもってくる内容の難しさについては、教師側は伝えていて、2022/2023 年度は持ってきたものが難しく保育者のアドバイスで修正された。2023/2024 年度は、教師とのタイミ

ングも合わずその機会がなかったり、言っても修正されなかったなどのこともあった。人によってまた年度によって修正反映の度合いが違っていた。

③私は、年間 4、5 回の途中で保育者とやり取りする機会があれば、学生は子どもの実態や子どもへの伝え方を学べて修正し、次に活かせると考えていたが、教師側はそれほどがつつりと大学と組まなくてもいいという感じであった。そうするとかえって会議も増え、園で本来やる仕事の時間も奪われ、家に持ち帰ることになる。現状程度でいいと考えていた。

(2) ②からはボランティアのため、均一にするのは難しいと思われた。③の率直な意見を考え直してみると、教師の勤務は子どもと一緒にいる時間が 1 日 4 時間(週 20 時間)。他に会議の時間が年間最小 40～最大 80 時間(自治体によって異なる、また BRA2 でも年や園により異なる)。上記時間に含まれるが、幼稚園から中学校までの教育機関の教師が一堂に会する会議が年間 2～3 回ある。園で子どもと過ごす時間だけだと日本の半分だが、背後に様々な労働がある。筆者受け入れ期間の対応も彼らの労働時間を超過させるものであった。子どものファイルもどこかに提出する義務は一切ないが、子どもの園での記録として、様々なプロジェクトごとに記録するので、3 人(2 人)いる時間帯には、内 1 人は記録係に回って整える。教育実習生も 10 月から翌年 6 月まで週 1 で入っていた。職務として後進の指導をする場合はともかく、ボランティアの指導まで手が回らない実情も 1 年間参観して理解できた。今程度にゆるやかな関係でいいのかもしれないとも思う。

6. 【学生の捉えから】

私の見方[4. (3) 波線]と違い、「特別なリクエストはなかったが、おそらくプロジェクトを率いてきた先輩たちとの長年の経験も踏まえて、私たちの希望通りにやらせてくれた」と感謝していた。

(1) 工夫したこととして・・・

幼小の両方の学校で、特に教室でのセッションでは、調理や食事を組み入れたい。幼稚園では、子どもたちの興味を失わずに夢中になれるように、レッスン中に短いアクティビティをたくさん取り入れたい。五感を使って農業の世界に興味を持ってもらえるよう、できるだけ多くの体験活動を行いたいと考えた。また、ソフトスキルの開発も農業学習において同様に重要な部分であるため、学生たちが協力し、共有して協力できる活動を組み込むように努めた。

(2) 難しさと言えるのは・・・

子どもと会う機会が月 1 回、1 時間だけのため、多くの情報と教材を盛り込みたかった。また、リソース(インデックスカード、ホワイトボード、クリップボード、時間など)があまりなく、子どもの年齢を考慮し、学術的なコンテンツをさらに追加することも困難だった。当初、コースの終わりに庭で保護者、教師、学校のさまざまなクラスを集めて、その年、子どもたちが庭で学び成長したことを祝う大きなイベントを開催したいと考えていたが、資源・資金、時間がなくこのイベントを開催するのは困難だった(ex. 堆肥の作り方についてのワークショップもやりたかったが、セッション中に十分な時間がなかった)。

(3) このボランティア体験から得たものとは・・・

庭園の運営を通じて多くの豊かなスキルと経験を積んだ。

①「プロジェクト管理」を学ぶことができた。なぜなら、合計

16 回のセッション(当地の学校とのセッションが 14 回、A 市の学校とのセッションが 2 回)をすべて計画し、実行しなければならなかったからだ。②これまで知らなかった**菜園の計画や管理の仕方**(花壇の測量、種と葉の選別、どこに何を植えるか決める、マルチングや雑草の除去、毎日の水やりなど)も学んだ。変わりやすい気候条件、植物の枯れ、コミュニケーションの問題やスケジュールの不一致、調整の問題など、さまざまな困難を乗り越えて、私たちは今では問題解決スキルを身につけている。③**ボランティアの管理**。私たちは常にボランティアを見つけ、スケジュールやセッションを整理し、彼らとコミュニケーションをとる必要があったからだ。庭やクラスで起こっていることすべてを WhatsApp を通じてボランティアたちに知らせるように努めた。毎週、各セッションの前にミーティングを開き、ボランティアに活動計画を説明し、全員が何をすべきかを確実に理解できるようにした。④**教育と活動計画**について多くのことを学んだ。私たちは試行錯誤しながらセッションを書き、ガーデニング、料理、分析、生物多様性、持続可能性に関する活動について考えた。

(4) さらなる目標は・・・

ボランティア活動、プロジェクト企画に興味がある小グループを作り、役割分担すること、役割分担(ex. 水やり)や資金面へのサポートができるように指導教授にサポートを得たい、十分なボランティア(特にイタリア語を話す)を集めることができれば、他学年も対応できる。目標は、学生、両親、祖父母を庭や特別なイベント、週末や休日に庭の水やりなどのプロジェクトに参加してもらうこと。また、セッションの計画に教師も参加して、私たちとの活動を学校での学習と結び付け、一緒にプロジェクトを開発できるようにしたいと考えている。

7. 【おわりに】

子どもたちは学生に自己紹介し、名前を覚えてもらい、やりとりを継続することは新鮮で楽しいようで、時間が長いわりにはりきって学生の問いに答えようとしていたところも見受けられた。同じ通りの二軒先の小学校に卒園児が在籍しているが、日本で行われているような幼小の交流はない。子どもの足で 15 分ほどの大学の菜園だが、園外に出る時は、その都度、安全のため親の署名入りの許可書が必要である。スポーツクラブや市民図書館など地域の様々な施設の利用やそれらが来園することは多いが、思いつきでちょっとそこまで散歩に出かけるというのは皆無である。至近の大学の学生との触れ合いは、地域の諸施設の利用とは別に、子どもにとって新鮮に行動範囲を広げていく機会となっていた。

一方、先生方は、大学の菜園が遠いからと翌年度には大きな箱型の畑を購入した。小さい方が子どもにはいいのではと思った私がどうしてこの大きさなのかと尋ねると、「みんなで取り囲めるから。大学のものもあれくらいの大きさだったしね」という返答だった。関わる機会があることで保育も動いて行く。

資源・資金不足の中、取り組んでいることは、後に学生の指導教授、スローフードエディケーション担当者からも聞いた。そのような中、4. (3) 下線の状態も含み、ボランティアとして主体的に農業や食環境を学び、子どもに教え、菜園と健康的な食、楽しんで食べ物の調理に参加し、食べる機会を開く試みは、園内の調理・外部から持ち込む飲食が、基本的には禁止されている現状で意味のあることだと思う。

戦後、昭和の時代を創造したリーダーたちのオーラルヒストリーその4
ーキリスト教保育を支えてきたリーダーらの語りからー

○松永 静子（白梅学園子ども学研究所） 源 証香（白梅学園短期大学保育科）
村上 博文（白梅学園大学子ども学科）

【はじめに】

2016 年から「保育づくり・園づくりの中心的な 担い手（リーダー）の役割と資質～昭和の時代を 担ってきた方々のインタビュー調査」を開始した。本調査では、昭和の時代に幼稚園・保育所を開設し、戦前、戦争直後から幼稚園又は保育所の運営を継承した リーダーらが保育を創生した経緯をはじめ、現代 の日本における保育の土台を築いてきたリーダー らの社会的な功績について明らかにしてきた。とりわけ、文字化しにくい組織の文化などに関する語りを文字記録として記述し、保育における歴史的資料として残す作業を行ってきた。以上の研究成果をふまえて、これからの時代における保育づくりや園づくりへの示唆として、時代を超えて継承すべきことについて明らかにしていきたい

【本研究の背景】

これまでの聞き取り調査から、明治期から幼稚園の「モンテッソーリ教育」に携わったキリスト教の修道女たちの存在が語られ、幼児教育の担い手として布教活動と共に宣教師として、活躍していたとのことで、今回はその担い手らに着目した。キリスト教保育について熊田¹⁾は明治期から女性宣教師たちはキリスト教の幼稚園・学校開設に尽力したが、保育の歴史の中で詳細に分析はされておらず、彼女らの教育思想の理解にまで至らず、教育の形式や方法が受け継がれただけではないかと述べている。小林^{は3)}日本各地における幼稚園の創設は官立幼稚園が最も早い、キリスト教関係の幼稚園創設では1880 年東京の桜井女学校附属幼稚園、1886 年北陸の英和幼稚園、1889 年神戸の頌栄幼稚園、いずれも明治中期であった歴史的経緯を詳細に記している。桜井は日本人宣教師であるが、英和は米人のメリー・ヘッセルが開学し、幼稚園は宣教師ミス・ポートルが創設した。頌栄は米人宣教師 A. L. ハウにより頌栄保姆伝習所と共に幼稚園も創設した。これらの創設に関わった米人宣教師らはキリスト教の宗派はプロテスタントであったが、今回着目した宗派はカトリックで、全国規模の宣教者の会、あるいは各地のカトリック教会に所属している神父、修道女の聞き取り調査を行った。

【本調査の概要】

- (1)対象：3 名
- (2)期間：令和 6 年 1 月～12 月
- (3)方法：半構造化面接（約 2 時間）
- (4)内容：質問項目（着任当時の状況・思い・その後の変化）
- (5)分析：聞き取りの逐語録・資料参照より分析

表 1 調査対象者の選択条件

- 1 キリスト教の宣教者・修道女（神父）であり、同時に園長職であった方
- 2 園の保育に関する文献が存在する

3 地域に定着し現在まで幼稚園が継続的に運営されている。

表 2 調査対象者【3 名】

在職当時の職名	年齢	現在の居住地
A 氏 幼稚園元園長（修道女）	82 歳	神奈川県
B 氏 幼稚園元園長（修道女）	96 歳	広島県
C 氏 教会コーディネーター（神父）	75 歳	石川県
C 氏は元園長（修道女）が高齢のため代理として協力をいただいた。		

表 3 調査対象者の園の概要

施設名（対象者）年齢	創設年	所在地	園長・在職期間
H 幼稚園（A 氏）	大正 4 年	熊本県	10 年
S 幼稚園（B 氏）	昭和 11 年	広島県	30 年
Y 幼稚園（C 氏）	昭和 36 年	石川県	――

倫理：本研究は、白梅学園大学における「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会（承認番号 202314）によって承認されている

A 氏：大正期から長く地域に貢献し、幼児教育を支えた宣教師たち

明治 39 年（1906 年）熊本から修道女 7 名が長い道のりを駆使して人吉の地に入り、教会の神父とともにハンセン病の施療院を開設した。そうした地域への尽力から修道女たちへの信頼感が芽生え、地元の住民が幼児教育の大切さを訴え、その要請に応じて大正 4 年 H 幼稚園が誕生した。このキリスト教組織の創立がヨーロッパ、ローマを基点としており、創立者がマリアモンテッソーリと友人関係にあったと修道女（神奈川県にある資料館の担当者）は語っていた。そのため大正期、幼稚園創設と同時に日本でいち早くモンテッソーリ教育を取り入れ、その後も継承されていたが、資料なども少なく、当時の状況などを聞き取ることはできなかった。また園長職にあった修道女らは高齢のため聞き取り調査への協力は難しく、幼稚園の運営母体であった人吉修道院も 2023 年に閉鎖、長い歴史に幕を閉じた。A 氏は修道女として 1994 年園長の職に就いた。また修道女としてモンテッソーリ指導者養成コースの開設と同時に資格取得、コース一期生であった。A 氏は「若い頃、海綿が水を吸うようによく勉強した」と述べており、幼児教育に積極的な姿勢を持っていたことが伺えた。聞き取り時に同席された S 氏は養護施設を経て 1965 年同園の園長職に着いたとのこと。昭和 30 年代でモンテッソーリリバイバル以前であったが、「教具を使用した保育をおこなっていた」と語られ、その経験をもとに他地域の幼稚園の創設に尽力された。

修道女らの築いた幼児教育の礎は現在もしっかりと根を張り、現園長（修道女ではない）に引き継がれている

る。A 氏によると「この地域の住民は教育熱が高く、住民に選ばれる幼稚園で、保護者の職業も医師や教育者が多かった」と語る。現在も地域に定着し、大正期以来 108 年という長きにわたる修道女らの深い信仰心と幼児教育への思いが繋いだ歴史として記録し残しておくべきであろう。

戦争体験が導いた平和と幼児教育への思い

B 氏は青春時代を戦争の真っ只中で過ごし、東京大空襲の時のことは「一生忘れられない、神保町から大塚まで歩いたときには鉄道周辺に死体が山積みになっていた、焼け焦げる匂いが周辺に漂っていた」「駅周辺で米兵の機銃掃射に出くわした、その時の銃を持った米兵の異様な表情は一生忘れない」と悲惨な経験を語られた。終戦後、「人間とは何か」を探究してみたいと考えていたので、出会うべきしてキリスト教に出会い、神父の方や修道女の方のお話を聞き、洗礼を受けた。戦前から不遇な家庭の子どものことで「大人の世界は一体何を考えているのか」など大人からみた子どもへの関心を抱いていたので、先輩修道女の導きもあり、幼児教育に身を置いて考えようと、保育専門学校で資格を取得した。戦争を体験したからこそ「社会の中の子ども」「大人の中の子ども」と「政治」の関係を突き詰めたいと語られた。終戦後は原爆で消失した広島市の幼稚園の復興に携わっていたが、属しているキリスト教の組織で人口が急増している北九州の工業地帯に幼児教育施設を作るといふ話が持ち上がり、B 氏に園長職の白羽の矢が立った。終戦直後は保育所（託児所）であったが、B 氏の尽力で 1956 年には幼稚園として開設した。その幼稚園の教育について宗派のトップの神父（フランス人）に自分の考える幼児教育への思いを語ったところ、それはモンテッソーリの「子どもの家」のことだろうと教えられた。B 氏は日本でまだ知られていない「子どもの家」について大変関心を持ち、思い立って渡航し、フランス、ドイツなどをまわり、モンテッソーリに関する知見を得た。東京の幼稚園の園長経験が豊富な B 氏の妹は姉の九州の幼稚園を見学し、保育方法、内容に感銘を受け、自ら指導者養成コースで資格を取得した後、各地に養成コースを設置し指導者養成や普及活動に尽力した。現在 96 歳になる B 氏であるが戦争体験は現在も脳裏に焼き付いており、人生の岐路ともなり、平和への強い願いは当時と今も変わらない。

江戸時代からのキリスト教の歴史の信念を引き継ぐ

金沢市にあるキリスト教教会の神父である C 氏は元副園長の修道女が高齢で直接の聞き取りは難しいため、貴重な機会と教会コーディネーターの立場で資料提供と聞き取りの協力を申し出た。この教会には江戸時代初期、キリスト教迫害を受け、加賀の前田利家に客将として預けられた高山右近の資料などが展示されている。教会が発足したのは明治 22 年、大正 3 年には病院開設、昭和 26 年に保育所設立に至る。昭和 28 年幼稚園となるが、設立以来教会の神父が歴代園長を務めていた。1991 年にはモンテッソーリ教育を取り入れたとのことであるが、どのような経緯で取り入れたかは聞き取ることはできなかった。C 神父によると仏教の宗派である浄土真宗が人々の中に根強くあり、布教活動が進まなかったため、幼児教育を通して園児の保護者に働きかけたのではない

かと話されていた。C 神父の前任者（イタリア人）も長く園長を務めていたが、高齢のため現在は聞き取りは難しい状態であるとのことだった。また現在の園長は神父ではなく、教員が引き継いでいた。石川県内にある系列の幼稚園は神父の高齢化、人手不足、少子化などで統合され現在は 5 園から 2 園だけになっている。資料の記録によると子どもたちにとって園長である神父の存在は「暖かい手の感触の記憶がいつまでも残っている、祈りの最中でも一人一人に優しく話しかけられ、褒められることも多かった」とあった。幼稚園創立以来、フランス、イタリアから宣教のために日本に来日し、園長職につき長く幼児教育を支えた人たちだった。

【総合考察】

キリスト教の保育はカトリックやプロテスタントなど多岐にわたる教派が背景にあるが、本調査はカトリックのみに焦点を当て聞き取りを行った。プロテスタント教派はアメリカ・カナダなどの宣教師たちによる幼児教育が積極的にすすめられ、その思想や教育観が日本人の宣教師に戦前から戦後と引き継がれ、各地で展開した¹⁾。その歴史に比べカトリックの教派は明治以降、東京以外は幼児教育としての組織づくりがすすんでおらず、プロテスタントに比べ資料なども少ない³⁾。本調査の 3 事例は熊田、小林らの先行研究では取り上げていない宣教師たちであった。

しかし A 氏の語りから、欧州から来日したカトリックの宣教師たちがモンテッソーリ教育を取り入れていたとあり、戦前、終戦後まもない時期から組織内で引き継がれていたことが明らかとなった。

モンテッソーリについては明治 20 年来日したアメリカの宣教師アニー・L・ハウが頌栄保姆伝習所、幼稚園を開設し、フレーベル主義教育センターであったが、高野（頌栄短期大学紀要）²⁾によると、頌栄保姆伝習所のカリキュラムにモンテッソーリを取り入れたとあり、カトリックではないが教派を超え柔軟な姿勢であったことが推察された。

B 氏は「最初私は子どもへの興味はなかった」「私の関心は人間」と言い切り、幼児教育を志したが、そのきっかけは戦争であった。子どもが皆同じ絵を描いている、なぜだろうと考え、子どもを子どもとして捉えるのではなく、常に「人」として考えると目の前の幼児教育はこれで良いかと疑問を抱く。キリスト教思想が B 氏の根底にあり、かつ人間への飽くなく探求の姿勢がある。幼児教育という言葉は使わないが強い信念と教育観によるものであろう。

C 氏は園長職にはつかなかったが、地域のキリスト教に関連するさまざまな事業に関わっている。今般の能登半島地震の支援活動にも力を注いでいる。そうした社会的な視点で子どものキリスト教保育を考え、活動が続けている。

明治時代以降、日本における幼児教育の歴史の礎にキリスト教の保育があり、宣教師たちに支えられたことを忘れてはならない。さらに事例を収集し、オーラルヒストリーとして記録を残していきたいと考えている。

参考文献：1) 熊田凡子『日本におけるキリスト教保育思想の継承』教文館 2022 年 2) 高野勝夫「エ・エル・ハウ女史と頌栄の歩み」頌栄保姆短期大学紀要 1973 年 3) 小林恵子『日本の幼児保育につくした宣教師 上・下巻』キリスト教新聞社 2003 年・2009 年

戦前期愛育会における愛育研究所教養部の活動

相楽真樹子 (武蔵野短期大学)

はじめに

1938 (昭和 13) 年 11 月 29 日、恩賜財団愛育会愛育研究所の開所式が挙行された。愛育研究所の開設は、恩賜財団愛育会創立以来の懸案事項であり、保健・教養の両部からなる業務が同年 12 月 13 日に開始、付属施設として愛育医院 (小児科) が開設したほか、保育室・教養相談室・特別保育室なども次々と開設されたことで、母子保健事業に対して医学・心理学・教育および社会学の各面から総合的かつ科学的な研究が進められた¹⁾。戦前期ならびに戦時下の愛育会の活動については既に吉長真子 (母子保健や愛育村 (愛育班))、河合隆平 (障害児保育) 西脇二葉 (愛育隣保館や疎開保育) により研究が進められており当時の状況を窺い知ることが出来る^{2~4)}。しかしながら、戦前・戦時下の愛育研究所の研究活動について角度を変えて検討することにより、当時の課題を捉え直すことが可能だと考える。そこで本研究では、戦前・戦時下の愛育研究所教養部の研究活動に着目し、特に戦時下における教養部所員の研究への取り組みから、当時の課題を明らかにするものである。

1. 愛育研究所紀要教養部からみる研究成果

発足時の愛育研究所においては、保健部長に斎藤文雄、教養部長に岡部弥太郎がそれぞれ嘱託として就任、その後、東大名誉教授の稲田竜吉が研究所長に委嘱、牛島義友、山下俊郎、三木安正、森脇要が所員となっている。教養部は、1. 乳幼児の発達に関する研究、2. 特殊児童に関する研究、3. 保育に関する研究の三つの部門を柱とし「児童及び母性の心理並びに教育に関する学理と応用」の研究を進め愛育会が目的とする本邦児童及び母性の教化並びに養護の向上を資するよう努める組織とされた。表 1 は、紀要のタイトルと刊行月である。

○第一号「乳幼児の精神発達」・1939 (昭和 14) 年 10 月刊行
○第二号「幼児の言語発達」・1943 (昭和 18) 年 2 月刊行
○第三号「異常児保育の研究」・1943 (昭和 18) 年 11 月刊行
○第四号「少年不良化の早期発見に関する研究」・1944 (昭和 19) 年 11 月※原稿、空襲のため消失

表 1 恩賜財団愛育研究所紀要教養部第一号～第四号のタイトル

第一号「乳幼児の精神発達」と第二号「幼児の言語発達」共に牛島義友が中心となり調査・研究を進めた成果が収められている。これらの調査の特徴は、乳児・幼児の精神発達の診断を可能にしたこと、動作性の検査項目が多く精神発達遅滞児のためには言語性の検査項目の多いビネー式検査よりも有効に検査できること、言語による知能検査では困難な言語障害児と精神発達遅滞児との区別を容易にさせることであった。また、大羽昇一は、遊戯・玩具・絵本からみた農村幼児の生活を調査、都市の幼児と比べて農村の幼児は自然と広い遊び場に恵まれている一方、農村には手技玩具や運動具が不足している点を指摘している。第三号「異常児保育の研究」は、三

木安正らによる研究であり、第四号「少年不良化の早期発見に関する研究」については原稿が空襲のため消失している。これらの紀要論文は、当時の関係者たちの注目を集めたが、第三号以降、経済的理由等から休刊した。

2. 戦前・戦時下に進められた教養部の研究

紀要の刊行がなされる一方で、研究所開設当時から企画されており数年のうちに実際に研究が進められたものの、戦局がしだいに悪化したために紀要として刊行することができず、別の形で残された研究も存在する。農村における幼児保育の研究については、三木安正、勤労者地区における幼児保育の研究については、主任保母の鈴木とくと山下俊郎、本邦保育施設に関する調査については、山下俊郎と三木安正、ともに社会事業研究所の浦部史と塩屋アイが研究員として加わり『本邦保育施設に関する調査』としてまとめられた。また、少年不良化防止のための性格検査に取り組むことになった牛島義友は、森脇要の援助を得て不良化傾向の早期発見法の研究に着手した。続けて、戦局の悪化に伴う空襲から幼児を守るために、森脇要をはじめとした愛育研究所所員らが幼児の集団疎開とその研究も開始している。

3. 「愛育」の普及にかかる教養施設と啓蒙事業

1935 (昭和 10) 年 11 月、愛育会は、愛育思想の普及のため「こども愛育展覧会」を東京・大阪で開催、展覧会の付帯施設として会場に母と子の教養相談所を設置、無料で相談に応じ大きな成果を収めた。その後も東京深川、新宿伊勢丹百貨店内、日本橋白木屋百貨店内に「こども教養相談所」を設けてこれも無料で相談に応じた。これらの展覧会は、愛育研究所開設前の教養施設であるが、愛育研究所が発足すると研究所の中に教養相談室が設けられ、この相談室がその後の愛育会教養相談事業の中心となった。愛育会は、広く育児思想を啓蒙すると共に育児指針の確立を期するため 1935 (昭和 10) 年 7 月に月刊育児雑誌『愛育』を創刊、続けて『愛育読本』を刊行し、戦時下においては『愛育読本』を改版して「愛育のこころ」を出版した。一般の女性もしくは新しく母となる女性の他に保健婦や保母、産婆などの職業に従事する人々にも適した専門的な考慮が加えられ、倉橋惣三と齋藤潔が監修を行い、牛島、山下、三木、森脇の各所員がそれぞれの専門分野に応じて分担執筆をしている。

4. 戦時体制下における教養部所員の研究

研究所発足後、教養部に所属する青木誠四郎・角田武雄は、福島県内の農繁期と農村児童の労働に関する調査研究を実施 (1939)、山下俊郎は、父親を亡くした子どもの教育問題 (1939) や季節保育所の保育 (1941) に関する研究に取り組んでいた⁶⁻⁸⁾。1943 (昭和 18) 年 12 月 1 日、愛育会は、日本小児保健報国会 (昭和 16 年 12 月発足) ならびに日本母性保護会 (昭和 17 年 2 月発足) の 2 団体と合併し恩賜財団大日本愛育会と改め、所管は文部省か

ら厚生省に移された。昭和 19 年度から高等女学校に於ける修練として乳幼児の保育実習が課せられることを受け、1944（昭和 19）年 3 月、山下は「高等女学校に於ける保育実習の体験」を発表、「高等女学校における保育実習は、戦時下において特に必要な乳幼児の保育に関する実習訓練を強化し、家庭の育児に慣れるとともに集団保育における補助者としての修練を積み、戦力増強の根基を培う意図がある」と説き、高等女学校における保育実習の実践例を中心にその活動の意義について解説した⁹⁾。表 2 は、伊勢原高等女学校で実施された 3 年分の保育所予備教育概要を示した一覧である。

昭和 16 年度保育所予備教育概要			
月、日/曜	時間	講師	概要
5. 16/金	午前午後 6 時間	県より 2 名 派遣	遊戯その他指導
10. 21/火	午後 2 時間	愛育研究所員	保育について
10. 22/水	同前	愛育研究所派 遣保母	保育の実際
10. 23/木	同前	同前	同前
10. 27/月	同前	愛育研究所員	保健について
10. 30/水	同前	幼稚園々長	保育技術
12. 6/土	午後 3 時間	厚生省技師	人口問題について
昭和 17 年度保育所予備教育概要			
5. 1/金	午後 2 時間	愛育研究所員	健民運動について、保育所の 名簿、人口問題、その他
5. 13/水	同前	幼稚園々長	保育の要領、遊戯について 遊戯の実習
5. 14/木	同前	愛育研究所員	農繁期保育所について 勤労奉仕の心構へ
5. 19/火	午前午後 2 時間	愛育研究所 保健婦	幼児の心理について
5. 22/金	午後 3 時間	愛育研究所保母	保育の実際について
6. 16/火	午後 2 時間	愛育研究所員	幼児の心理について
6. 22/月	午前 3 時間	愛育研究所保母	託児所の実際指導
6. 27/土	午前 3 時間	同右	班長会議として指導
7. 14/火	午後 3 時間	同右	保育所に関する座談会
10. 26/日	午後 2 時間	厚生省母子職員	農繁期乳幼児保育について
10. 28/水	午後 2 時間	同右	乳幼児取扱及び人口栄養
10. 29/木	同前	愛育研究所員	児童心理
10. 23/金	午後 3 時間	同右	人口問題その他
10. 14/水	午後 2 時間	同右	隣接町村役員打ち合わせ会 保育所について
昭和 18 年度春期保育所予備教育概要			
5. 14/金	午前 2 時間	愛育研究所員	保育所の使命と保育所の 1 日
5. 19/水	午前 2 時間	同右	農繁期に於ける一般保健衛生 保育所勤務と心得
5. 22/金	午後 2 時間	愛育会保健婦	保育所に於ける病気の手当て
5. 25/火	午前 2 時間	愛育研究所員	子供の心理について
5. 27/木	午前より 午後 4 時間	同右	人工呼吸、乳児の保育その他
5. 28/金	午前より 午後 4 時間	同右 その他数名	洋裁、唱歌、お話、紙芝居等 について

6. 4/金	午前午後 6 時間	保母学校講師	唱歌、遊戯、手技について
--------	--------------	--------	--------------

表2 高等女学校に於ける保育所予備教育概要(昭和 16 年～昭和 18 年)

山下は、高等女学校に於ける勤労作業として「保育」の適切さと緊要性を主張、保育所予備教育のねらいとして「体験を通した保育実習の効果」「乳幼児保育に奉仕として携わることの国家的意義」「戦時体制下における覚悟と保育への理解」「生徒なりのものの見方」をあげている。実際に保育所実習を経験した生徒の手記には、予備教育を受けたことによる集団保育への不安解消、保育技術の一つであるお遊戯が非常に有効であり子どもが好む活動であること、8 日間という短い期間でも子どもの心身の発達や育ちを見ることが叶った幸せな思い、乳児保育を担当し農家から感謝されたことから感じたやりがいなどが綴られている。山下は、季節保育所の保育に関する論文を発表しており、農繁期保育所の保育に関する諸条件や運営の理解がかなり進んでいたことが分かる。

おわりに

本研究では、戦前・戦時下の愛育研究所教養部の研究活動に着目し、特に戦時下における教養部所員の研究への取り組みから当時の課題を明らかにすることを目指した。教養部は、乳幼児を対象とした発達に関する科学的な研究を進め、得られた研究成果を啓蒙事業や教育現場等を通して広く伝えることで当時の人々の実生活に役立つ知識につなげていった。一方で、農村部における高等女学校の保育実習の経験は、総力戦体制により全国民が力を合わせて銃後をまもる覚悟や決意を思わせるものであり、所員たちが農村に目を向け、子どもの生活面や置かれた環境、特に農村児童の労働問題、不良問題、戦争による父親不在の研究に取り組むなど、戦時下という複雑な状況から発生する諸問題や課題をいかに解決していくのか知恵を絞っていた事実があることが分かった。

注

- 1) 恩賜財団母子愛育会五十年史編纂委員会『母子愛育会五十年史』社会福祉法人恩賜財団母子愛育会、1988 年。
- 2) 吉長真子「1930 年代における農村の産育への関心と施策—恩賜財団愛育会の事業から—」『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要』第 29 号、2003 年。
- 3) 河合隆平『総力戦体制と障害児保育論の形成—日本障害児保育史研究序説』緑蔭書房、2012 年。
- 4) 西脇二葉「戦時下都市勤労者地区における多種連携による健康相談事業の展開」『保育学研究』第 58 巻第 2、3 号合併号 pp55-67、2020 年。
- 5) 1) 同上、pp357-358。
- 6) 青木誠二郎・角田武雄「農繁期と農村児童の労働」『児童保護』第 9 巻第 6 号 pp54-60、日本青少年教護協会、1939 年。
- 7) 山下俊郎「父亡き子供の教育問題」『児童保護』第 9 巻第 6 号 pp84-86、日本青少年教護協会、1939 年。
- 8) 山下俊郎「季節保育所の保育」『児童保護』第 9 巻第 6 号 pp33-36、日本少年教護協会、1941 年。
- 9) 山下俊郎「高等女学校に於ける保育実習の体験」『学校衛生』第 24 巻第 3 号 pp3-12、日本学校衛生会、1944 年。

倉橋惣三の保育論究明の取り組みと心理学的基礎

○吉田昌弘 (淑徳大学教育学部)

はじめに

本稿は、倉橋惣三の保育論について、その心理学的基礎を踏まえて究明の取り組みをとらえるための試みである。倉橋が学んだ心理学として、元良勇次郎の心理学に焦点を当て、あわせて元良の倫理学も参照する。

元良の心理学、倫理学のうち関係する論理を数点紹介した上で、それをふまえて、倉橋の保育論の重要概念の理解を提示し、倉橋の保育論究明の取り組みの過程を一貫してとらえるための視点を示す。

倉橋惣三が東京帝国大学の学生として心理学を専攻し、その指導教授が元良勇次郎であったことは知られている。倉橋は 1903(明治 36)年に文科大学哲学科に入学し、その後大学院に進学した¹。1917(大正 6)年に東京女子高等師範学校教授、附属幼稚園主事となった。元良は米国で心理学を学んだ後、1890(明治 23)年に東京帝国大学文科大学教授に任ぜられ 1893(明治 26)年以来心理学倫理学論理学第一講座を担任し、1912(大正元)年に 54 歳で死去した²。

森上史朗が「倉橋の論文の一つ一つを、それが書かれた時代の背景、学問の動向などにつき合わせる作業をはじめている」³と述べているが、まとまった成果は発表されていない。倉橋が学んだ心理学を踏まえた保育論の理解という課題に、なお取り組み続ける必要がある。

吉田は、倉橋の保育論の究明が最も輝いた 1926 年から 36 年に至る十年余につき、「幼稚園令」の「実際の問題」が意識されていたことを指摘している⁴。本稿は、それを否定するものではないが、心理学的基礎に基づく保育論究明の課題を、より広い時期を視野に入れて示す。

1. 元良勇次郎の心理学、倫理学の論理

元良は晩年の遺稿で、物心一元論の立場に立って、心理学を、「生活々動及び生物体各部の調整作用」を「内観」によって研究する学と定義する⁵。

若し二元論の立脚地より見て、物心が並び存するものなりとするときは、両者の関係が如何に密接なりとも、心理学は心に関し、生物学及び生理学は物質に関するものと見て、両者の区別は判明なり。然りと雖も、若し之を一元論の立脚地より見て、生活々動を離れては、別に心的活動なきものとするときは、生物学者及び生理学者の研究対象と、心理学者の研究対象とは別物にあらず、生活々動及び生物体各部の調整作用なる同一対象なり。心理学者は之を捉へ、自己の内観的直覚によりて研究し、生物学者及び生理学者は視、触等外感覚によりて、此等を研究するのみ。(p.29-30)

この生活活動に、平衡喪失→運動→平衡回復、それを通した生物体の変容、生物進化の三重の過程をとらえ、また、第一の過程において、内観上では感情や欲望が生じ、内部の不平均が起これば「意志の活動」をなすという。

内部の或る処に複雑なる組織が発生し、之と身体全体との間に平衡を失ひ、為に攪乱を生ずることあるべし。されば生物は再び其の平衡を回復せんがために運動を起すべし。今之を平衡の回復と言ふ点のみより見るときは、元の安定の状態に復したるに過ぎずと雖も、生物体の内容の上より考ふるときは、此の回復によりて、前よりは尚一層複雑にして、且つ調和的な状態に移りたるものなるべし。是あるが故に生物進化の可能性を生ず。／今之を吾人の内観に訴へて考ふるに、例へば……腹部に栄養が缺乏して飢を感じるときは、一種不安の念を生ず。之が為に夫れ運動して、食物また腹に満つるときは、再び満足の感情生じ、心は落着くべし。……例へば、以前よりも立派なる家屋に移ることを得たりとせんか、茲に始めて従来の裝飾に不満を感じて、家相応の裝飾あるを欲すべく……。斯の如くにして内部の不平均起れば、其の平衡を回復せんとして身体の活動をなす。人類に於ては、之を意志の活動と云ふ。

(p.128-129)

『倫理学』⁷において元良は、朱子学の性情論を進化論を含まない点で批判して、遺伝によるものを含めた「脳髓ノ……組織及習慣ヲ合セテ」これを「性」と定義する (p.52-54)。ここで、人間の現実の「性」は善も悪も含む (p.54)。

一方「善悪ノ標準」について、「人性ノ自ラ向フ所」を善と定めつつ、一個人は境遇により「本性」を現すとは限らないことから、「社会進化ノ大勢」を、「人類本性ノ活動」に最も近いものと見做して善悪判断の指針に置く。

本論ニ於テハ……人性ノ自ラ向フ所是レ即チ善ナリト云フニアリ。……然リト雖モ吾人一個人ノ境遇ノタメニ妨害セラルハコト多キガ故ニ必ズシモ其本性ヲ現ハスモノニアラザレバ余ハ社会進化ノ大勢ヲ以テ人類本性ノ活動ニ最も近キモノト見做シ其大勢ノ向フ所ヲ善ト定メ、之ヲ善シ或ハ之ニ反スルモノヲ悪ト定メントスルナリ。(p.429-430)

2. 保育論の主要概念

倉橋の「幼児の心理と教育」(1928-29 年)⁸には、保育論の主要概念が元良の論理と整合的であることが、特によく表れている。

倉橋は、幼児の「全生活」の「活動」を充分にさせるべき旨を言うが、それらに、「心内の生活」と「外部の運動」の両面をとらえて、幼児における両者の非分化性を言う。

けたものと理解される。(田邊尚樹「明治期の教育学および教授理論における新心理学の思想」『教育学研究』89(4)、2022 年) 一方で、少なくとも晩年の元良は、本文で触れた一元論を前提として、「物理学上の力学を仮りに標準とし、之と生物学上の力学及び心理学上の力学とを比較して、其の異同を明かにするときは、吾人が研究に資すること少からず。」(注 5 に同じ、p.37) と、他学との比較対照を意識しつつ心理学独自の力学を追究していた。なお、この方法的視座は、学術研究上は別段、保育実践において、人間的な内観と理解を基礎にしつつそれと脳神経活動を含めた生物過程との符合を測り得る点で、今日も一層有益と思われる。

⁷ 元良勇次郎『倫理学』富山房、訂正 8 版 1900 年。

⁸ 以下、倉橋惣三「幼児の心理と教育 (二)」『子供研究講座第四巻』先進社、1929 年による。

¹ 森上史朗『子どもに生きた人・倉橋惣三』フレーベル館、1993 年。

² 故元良博士追悼学術講演会編『元良博士と現代の心理学』弘道館、1913 年、p.10-13。

³ 森上史朗「あとがき」『倉橋惣三選集 第 5 巻』フレーベル館、1996 年、p.508。

⁴ 吉田昌弘「倉橋惣三の夏の講習」『日本保育学会第 76 回大会発表論文集』、2023 年、p.K-277-278。

⁵ 元良勇次郎『心理学概論』丁未出版社、宝文館、1915 年。

⁶ 元良は 1893(明治 26)年初版の著『倫理学』で、心と物質の「一元二面論」よりも、「宇宙ノ諸力互ニ関係シ一大統系ヲナス」ことを前提とする「多元統一論」の立場をとることを表明しており、(元良勇次郎『倫理学』富山房、初版 1893 年、p.37,85) これは「物理世界と精神世界を統一的に説明する実証的な理論の構築を試み」る経験批判主義の系譜に位置づく精神物理学の影響を受

幼児の場合に於ては、さういふ特別の意志（発表伝達）を俟たずして、心内の生活は直ぐ外部の運動を伴ふのである。……故に、大人の場合の如く、運動なしにたゞ感じ、考へるといふことは難かしく、運動を押へられれば、考へも、感じも、少くも鈍らざるを得ないのである。その反対に、運動を併行することによつて、一層強く感じ、一層明瞭に考へることが出来るのである。……つまり、活動は幼児の全生活なのであり、その活動を充分にさせることは、その精神を発達させる唯一の途といつてもいいのである。(p.65-66)

人間の実際の生活で、心と身体、また各種の心的作用により**分離した生活**がその時ごとに行われることをとらえた上で、そこに「実内容」「真内容」「実体」あるいは「実感」が伴うことを「**充実**」と言う。そして幼児のあそびでは各生活が渾然と一つになって行われるとする。

われ／＼の実際の生活に於て、心の生活、身体、心の中でも情の生活、知の生活といった風に、其の時／＼分離した生活が行はれる。又、子どもとしても学校の課業といふやうな場合には、その学科に特有な心の作用が主として行はれる。然るに、遊んでゐる時は、その各生活が渾然と一つになって行はれる。／＼また、われ／＼の実際の生活に於ては、みえの為とか、稽古の為とかいふ風に、実内容の充実しない謂はうつつな生活が屡々行はれる。みえの場合は形式が主になって実体が伴わない。稽古の場合は、其の生活の生活としての真内容は後にあつて、たゞ準備的に予習せられるのである。これ等に比して、あそびの場合には、その一つ／＼の生活に、現在と現実との実感を盛つてゐないことはない。(p.74)

また、倉橋はあそびに、**生活の充実、個々の心的作用の練習発達**の二重の効果と過程を、区別しつつとらえる。あそびが個々の心的作用を練習発達させる外に、生活そのものを充実させてゆく大きな効果をも生ずる (p.75)

3. 保育論究明の取り組みの過程をとらえる視点

倉橋が保育界で活躍する契機となった 1912(明治 45)年の講演「幼児保育の新目標」⁹⁾は、所謂フレーベリアン・オルソドキシーを批判して、自由に自然物で遊ばせ、末端の神経よりも先ず大きな筋肉の使用をさせることを主張するものであるが、その根拠となったのは、「幼児の神経系統の保護と其の養成」を新しい目標とすべきこと、この点で発達の自然に反しないことであつた。

心理学の実験結果も参照する、学問的見地から出た「新しい保育論」だったが、講演後の茶話会で「それは、何でもない子供の自然の生活に外ならぬ」という気づきを得たという¹⁰⁾。心理学徒の倉橋は保育論の文脈に出会った。

のち、1926(大正 15)年「幼稚園令発布記念全国幼稚園大会」で倉橋は①「幼稚園令」第 1 条の「善良ナル性情ヲ涵養シ」、②「幼稚園令施行規則」第 2 条の保育項目の規定、③幼稚園の社会的職能の發揮、という三点に関する「実際的問題」の究明の必要を述べ¹¹⁾、自らそれに邁進していく。

これらは「幼稚園令の実際的問題」ではあるが、一面で究明の必要性自体が心理学的な基礎に基づいていた。

③について、1928(昭和 3)年刊行の「保育概論」¹²⁾は、「幼児に対する事業全体」を対象に据えて、教育と保護の分立

を超えた一元的な「保育」概念の構築を試みたものであり¹³⁾、「保育」を「幼児の全生活、生活全体の……非分化状態に於ける育成」と定義する。この「保育」概念は、幼児の生活そのものの**非分化性**から要請されるものであり、従つて、保育論における教育と保護の統一が必要な理由も、倉橋が施設一元化を主張する理由も、本質的にはそこにあつた。

保育と云ふことは幼児の全生活、生活全体の非分化、まだ分化して居ない、精神方面とか身体方面とか或特種な生活とか教育生活とか云ふ風に分化して来ない、渾然として一つになつて居る所の非分化状態に於ける育成……である。(p.54)
幼児の生活其ものが非分化的なものなんですから、それをあつかつて居る限りに於ては斯うなるのが当たり前なんです。(p.58)

②について、保育項目は目的に基づく意図的な教育方法であり、生活上は分離した生活形態となる。「保育は先づ幼児の生活に基づかせるのであるのを、一つ／＼の保育項目を配当したつて生活がどこに生れ得ますか。」¹⁴⁾と言うのは、生活と発達、充実と教育の二種の過程・効果の統一的実現を図るという問題基盤を示している。

①について、倉橋は、1935(昭和 10)年の夏の講習の講演¹⁵⁾で、「幼稚園令」第一条にある「善良ナル性情ヲ涵養シ」について、倫理主義、文化価値の言葉であるとした上で (p.108,119)、その方法を論ずる。すなわち「善良なる性情を内から、内にあるものを涵養しく行く」、「善良なる性情を外から涵養して行く」の二つの行き方があるとし (p.144)、それぞれの方法として「所謂彼等を彼等の実に本然のうつつりした、意識と概念に煩はされない世界に放つて置く」こと、「善良なる環境を以て浸込ませて行く」ことを提唱し、両方を行う必要を説いた (p.163)。

この倉橋の「善良なる性情の涵養」論は、元良の倫理学の課題を引き受けたものと見ることが出来る。それは元良が『倫理学』で他日発表すべき課題とした「其主観的性ヲ實際ニ発達セシムルノ方法」にあたり、内容的に、「涵養」実践の二面性は、元良の「性」及び善の二重性と整合的である。

本論ニ於テハ善悪ノ標準ヲ……情ノ主観側面即チ人性ノ本質ニ於テ之ヲ求ムルモノナリ。而シテ其主観的性ヲ實際ニ発達セシムルノ方法ニ就テハ之ヲ道德論ニ譲リ、他日其研究ヲ発表スルコトハナシ、本書ニ於テハ其主観的性ノ活動法ヲ知覚スルノ指針トシテ社会進化ノ大勢ヲ基礎トスベキコトヲ論ジタルナリ。(元良勇次郎『倫理学』¹⁶⁾

その後 1937(昭和 12)年と翌年の夏の講習で、それぞれ「幼児教育の文化性」と、「性情」と「国民精神」「国家観念」の関係に取り組んだ¹⁷⁾ことについて、元良の倫理学の実践的展開という面からの必要性・必然性も推測される。

倉橋惣三の保育論の究明の取り組みは一面で、その問題設定から心理学的な基礎に基いていた。そしてそれは、早世した師の学を継ぎ、衍ばそうとする取り組みでもあつた。

【付記】本研究は、JSPS 科研費 JP18K02318 の助成を受けた。

⁹⁾ 倉橋惣三「幼児保育の新目標」『京阪神連合保育会雑誌』(29)、1912 年。

¹⁰⁾ 倉橋惣三『子供賛歌』フレーベル館、1954 年、p.81。

¹¹⁾ 倉橋惣三「幼稚園令の実際的問題」『幼児の教育』26(7,8)、1926 年。

¹²⁾ 倉橋惣三「保育概論」『保育事業概論』本派本願寺社会部、1928 年。

¹³⁾ 吉田昌弘「倉橋惣三の保育論における教育と児童保護の統一の

問題の展開」『保育学研究』62(1)、2024 年。

¹⁴⁾ 倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』東洋館書、1934 年、p.111。

¹⁵⁾ 倉橋惣三「幼児性情の涵養」『幼児の教育』35(8,9)、1935 年。

¹⁶⁾ 注 7 に同じ、p.431。

¹⁷⁾ 倉橋惣三「幼児教育の文化性」『幼児の教育』37(8,9)、1937 年、同「幼稚園保育に於ける時局的反省の問題」『同』38(8,9)、1938 年。

戦後初期における幼稚園教員養成の模索

湯川 嘉津美 (上智大学)

はじめに

1947 (昭和22) 年3月制定の学校教育法第一条において、幼稚園は「法律に定める学校」の一つとして規定された。そして、幼稚園、小中学校の教員は「大学における教員養成」を原則とし、1949 (昭和24) 年5月の教育職員免許法・同法施行規則において、4年制大学の卒業者が取得する一級普通免許状が標準とされた。しかし、現実には、大学卒業を要件とする一級普通免許状の取得は容易ではなく、教員養成を主とする大学・学部は2年課程を置き、2年で二級普通免許状を取得できるようにし、仮免許状 (有効期間5年) については、1年以上在学すれば取得できることとした。戦後初期の幼稚園教員養成において、4年制大学での一級普通免許状の取得は「理想」にすぎず、多くの者は短期大学や指定教員養成機関において、二級普通免許状ないし仮免許状を取得して幼稚園教員となったのである。

戦後の教員養成の基本原則である「大学における教員養成」が、なぜ、幼稚園教員養成では実現せず、短期大学や指定教員養成機関における二級普通免許状主体の養成となっていたのか。本稿では、戦後初期における幼稚園教員養成の模索過程を明らかにし、戦後の幼稚園教員養成の課題を示すこととしたい。

1. 戦後初期保育界における幼稚園教員養成改革の要望

保育界では戦前期から、幼児教育の普及・発展には優良な保姆を得ることが重要であるとして、保姆養成制度の整備と師範学校における保姆養成を要望していた。

1931 (昭和6) 年の全国幼稚園関係者大会における文部省諮問案「幼稚園保姆養成ニ関シ改善スベキ事項如何」に対する答申では、①保姆養成機関の修業年限は小学校本科正教員と同等とし、高等女学校卒業後2ヶ年以上とすること、②女子師範学校に保姆養成科を設けること、③師範学校の課程中「保育法」に関する教育を充実させること、④師範学校に附属幼稚園を設けること、などが示されており、小学校本科正教員と同等の養成が求められていたことがわかる。

しかし、保姆養成制度は整備されることなく終わり、保育界では戦後すぐに幼児教育制度改革を求める建議を行い、幼稚園教員養成機関の整備拡充を求めた。1947 (昭和22) 年2月11日に関西連合保育会と全日本保育連盟が共同で行った「幼児保育施設の整備拡充に関する建議」では、幼稚園教員養成機関の整備拡充と教員の待遇改善について、次のように要望されている。

五、教員養成機関の整備拡充及び教員の待遇改善

- (一)都道府県師範学校女子部に高等女学校卒業、修業年限三年の保育科を附設すること
- (二)大学に保育研究科を設置し、幼稚園教員養成機関の指導者を養成すること
- (三)都道府県に保育研究所を設置し、保育及び幼児文化の研

究指導、教員の再教育等を行うこと

(四)幼稚園教員の待遇を国民学校教員と同等となすこと
関西連合保育会では、すぐに倉橋惣三 (東京女子高等師範学校) と坂元彦太郎 (文部省青少年課長) に面談し、その結果を次のように報告している。

五、教員養成機関の整備拡充及び教員の待遇改善について

幼稚園教員の養成機関のみ不備、不完全でありましたが、今回幼、小、中学校の養成機関が一本建となり、大学予科二年を終了すれば、希望の学校へ就職出来る事になり、従って待遇も同等になるわけである。……

義務制の実施まで到達し得なかつた事は、残念に存じましたが、学校教育法の中に規定され、幼稚園の地位が大盤石のその様に確立いたしまして私達は、しつかりここに理想を把握し、希望を持って仕事に挺身出来ます幸福を感じます…… (『第四十九回関西連合保育会誌』1948年10月)

その後、倉橋惣三は全日本保育連盟の機関誌『保育』(3巻3号、1948年4月)に「幼児保育者の識見と理想—新幼児教育の核心—」と題する論考を寄せ、次のように今後の幼稚園教員の養成への期待を述べている。

これからの幼稚園教員は、他のすべての学校教員と同じく、大学卒業を以て、その資格となる筈である。これは、幼稚園教員が教育者として、低い教育資格 (従来の如く) でいゝということもなくすためである。但し、小学校及び中学校の教員と同じく、大学二年の課程を修了した者でも、その職に就けることになつてゐるが、この規定の精神は、その二年も大学教育としてあつて、兎に角、大学の教育を必要としているのである。そして、これからの大学は、単に各種専門の他に、一般教養を豊富に受けることになつてゐる。これは、新大学の重要な特色であり、従つて、大学の教育を受けるということは、専門学科の他に、人間として必要な各方面の高い教養を身につけることである。……幼稚園教員になる人が大学の教育を受ける時に、これらの一般教養を受けることは素よりであり、その必要から大学の教育を必要とされるものである。

1948年3月には文部省より教員養成はすべて大学で実施する旨が発表され、倉橋や幼稚園関係者らは大学での幼稚園教員養成が実施されることに、大きな期待を寄せていたのであった。

他方、1948 (昭和23) 年11月12日、全国保育連合会は幼児保育機関の刷新振興に関する建議及び請願を行い、保育者養成について、以下の建議を行った。

四、(一)大学(国立女子大学及び都道府県内の教員養成大学を含む)に保育専攻の課程を設けること。

但し当分の間は修業年限二年の保育専修の課程をも大学に附設すること。

(理由) 幼児の教育及び乳幼児の保護に関する研究、調査は、残念ながらわが国において非常におくれています。大学、特に国立女子大学や都道府県内の教員養成大学においても、児童学及び保育学の講座を新設して、その研究を進

めることが必要不可欠と思います。かくして深い研究と教養を身につけた者が保育の実際面にも進出してくれることが期待されるのです。然しながらそれによつて、現在並に近い将来保育者の需要を充すことの困難が予想されるので、当分の間に限り修業年限二年の保育専修の課程をも大学に附設すべきと思うのであります。

(二)高等学校卒業を入学資格とする修業年限二年の保育者養成機関を認むること。

従来保育者養成機関は大部分私立の施設にまかせていたこと及び保育者養成機関をも暫定的には、認められたいのであります。

五、四の(一)(二)の修了者に対しては幼稚園教諭並に保育所保母の資格を与えること。……

『幼児の教育』48 巻 1 号、1949 年 1 月)

全国保育連合会では、保育者養成を大学で行うことを前提に、児童学や保育学の講座を新設して、その研究を進めながら養成を行う必要を説くが、保育者の需要を充たすためには、当分の間、大学に 2 年の保育専修課程を附設することや、高等学校を入学資格とする 2 年の保育者養成機関を認めるよう求め、それらの修了者に幼稚園教諭と保育所保母の資格を与えるよう要望したのである。ここでは大学での保育者養成という理想と現実との乖離を解決するには、2 年の保育専修課程を大学に附設したり、大学以外で保育者養成を行うことの必要性が強く認識されており、現実的対応が求められたのである。

2 全国師範学校附属幼稚園主事協議会における幼稚園教員養成をめぐる協議

1949 (昭和 24) 年 2 月には、全国師範学校附属幼稚園主事会議が東京女子高等師範学校において開催された。全国から 22 の師範学校附属幼稚園主事が参集し、「新制大学と附属幼稚園の問題」「新制大学と幼稚園教員養成問題」「その他幼稚園発展のために必要な諸問題」等の協議が行われた(『幼児の教育』48 巻 5 号、1949 年 5 月)。同会には文部省より師範教育課長上野芳太郎、初等教育課長坂元彦太郎が出席し、文部省の立場を説明した。上野は幼稚園教員養成の問題について、幼稚園教員養成も小学校、中学校等と同様に大学において養成することを原則とし、大学 4 年卒業者に一級免許状を与えることを理想とするが、現状では直ちに全部を大学卒業程度まで引き上げることは教員需給の関係から困難であるため、大学の 2 年課程で取り敢えず大部分の教員を養成するとし、さらに大学の 1 年を修了し所定の単位を修得した者、文部大臣の指定した教員養成機関で 1 年以上の課程を修了したものに、仮免許状を与えるような処置が必要であると述べる。そして、特に幼稚園教員については未だ国立の教員養成機関がないので、公私立の養成機関に俟つ所が大きいとし、今後は仮免許状から二級免許状、二級免許状から一級免許状へ上級の免許状を受ける途を開く必要があるというのであった。

また、協議においては、学芸大学や教育学部では義務教育教員の養成を優先的に行う計画のため、幼稚園の教員養成を行うことは難しいとの意見も出されたが、幼稚園の国家的・教育的意義を考えれば、学芸大学において幼稚園教員の養成を行わなければならないという主張が強くなされ、以下のような建議書が倉橋惣三(東京女子高

等師範学校)、小川正通(奈良女子高等師範学校)、中川武夫(東京第一師範学校)によつて作成され、3 月 7 日、全国師範学校附属幼稚園主事会より日高等学校教育局長および玖村師範教育課長宛に提出された。

国立大学の学芸学部又は教育学部に幼稚園教員なるための講座又は単位科目をおくこと。

理 由

幼稚園が学校教育法のうちにおかれ、その振興が種々の点で進められている中にも、幼稚園教員の養成が根本の急務であることはいうまでもありません。当局におかれても既に適切な方途を講ぜられつゝあることを信じておりますが、国立大学にそのための講座が設けられることは、幼稚園教育の向上のために極めて必要であります。又予て全国の幼稚園関係者の切望しているところでもあります。地方によつて幼稚園普及の実情に差もあり、又大学によつて講座の設置が急に実現され難い場合にも幼稚園教員となるために必要な単位科目は必ずおかれたいのであります。

1949 (昭和 24) 年 5 月に教育職員免許法・同法施行規則が制定され、これを受けて 10 月に全国保育学校協会主催の全国幼稚園教員養成所長会議が開催された。1949 年 6 月 30 日現在、全国の幼稚園教員養成機関(旧保姆養成所)は休校中のものを含め 25 校あり、従来の保姆養成施設を短期大学とするか 1 年の文部大臣指定の教員養成機関とするか、その転換措置についての協議がなされたのである。そして、1950 年度には文部省より幼稚園教員養成の短期大学として、東洋英和女学院短期大学保育科、聖和女子短期大学保育科、頌栄短期大学保育科、天理大学短期大学部保育学科の 4 校の開校が認可され、1952 年度までに 9 校に増えたが、多くの養成校は従前より 1 年の養成を行っており、指定教員養成校となる途をたどった。

3 幼稚園教員養成機関の設置とその課題

1950 (昭和 25) 年 5 月、文部省は幼稚園教員不足を補うために「とりあえず……幼稚園教員の臨時養成を行う」としてお茶の水女子大学と奈良女子大学に幼稚園教員臨時養成課程を設置した。修業期限は 1 年で定員は各 30 名、修了者には幼稚園教諭仮免許状を授与するものであった。1952 (昭和 27) 年度からは 2 年課程とし、二級普通免許状を与えるものとなったが、これが国費による幼稚園教員養成の現実であった。1952 年度の幼稚園教員養成機関は国立(2 年課程)2 校、私立の短期大学(2 年課程)9 校、公私立の指定教員養成機関(1 年課程)10 校にとどまり、養成教員数は 1,500 名程度にすぎなかった。こうした状況に対し、文部省教職員養成課長補佐上野芳太郎は「幼稚園教員養成の現状」(『幼児の教育』51 巻 3 号、1952 年 3 月)と題する論考で、幼稚園教育の重要性に基づいて教育職員免許法においては幼稚園教員も小・中学校教員と同様に 4 年制大学で養成することを標準として定めたが、国費による教員養成計画は義務教育を優先する方針であり、義務教育ではない幼稚園の教員養成は私立の大学や指定養成機関に委ねられている。よつて、今後は指定教員養成機関を充実させて一日も早く短期大学に移行させることを切望すると述べている。結局、文部省は幼稚園教員養成を私立の短期大学・指定教員養成所に委ね、大学での幼稚園教員の養成は「理想」に留めたのである。【本研究は倫理的な配慮を必要とするものではない。】

津守真のメルロ＝ポンティ観

—「表現の他者論」に触れながら—

大豆生田芽吹 (玉川大学大学院生) ※

【問題】

津守真は、自身の保育実践の中で思索を深め、後世に影響を与える保育思想を残した人物である。その思想の背景の一つに、M. J. ランゲフェルトをはじめとした現象学の影響がある(津守, 2002)。現象学は、客観的な観察手法では捨象される保育経験の豊かさをありのままに捉える手法として、津守の思想形成の大きな礎となった。

津守真の参照した現象学者の中に、メルロ＝ポンティがいる。メルロ＝ポンティの思想は、津守に限らず鯨岡や多くの保育研究者に引用されている。メルロ＝ポンティの思想の特徴は、一般に「身体性」という言葉で紹介される。我々は自他の区別が明確になる以前から身体を持ち、その身体を通して世界と交流している。特に幼児期には自分と他者の境が曖昧で、身体に感じられる情動や感覚が伝染・共振するとメルロ＝ポンティは考える。鯨岡(1997)はこうした「間主観性(間身体性)」という思想に注目して、保育者と子どもの間では身体を通して感覚が通じ合うことがあるという保育理論を形成した。子どもと一緒に空間を共にすることで、心地よさが自然と通じ合うような経験がその一例である。

しかし、こうした自他の身体の共振を語るメルロ＝ポンティの他者観には問題がある。身体が共振して他者と通じ合えるという考え方は、本来理解の難しい存在である他者に関する理論としてあまりに楽観的なのである。鯨岡は、自身の研究に寄せられた、同じ場所においても

「間主観的に通じ合えない事態についてどう理解すればよいか」という問いを大きな課題と認識し、「成り込み」「情動の舌」という独自の理論展開によって解決を試みている(鯨岡, 2016)。また、吉田(2021)はメルロ＝ポンティに限った話ではなく、保育学への現象学的アプローチ全般に対して、自他が共振し溶け合うような他者観では、もはや自分も他人も存在なくなってしまう危険性があることを指摘している。こうした批判的検討は、後述するように保育研究に限らずメルロ＝ポンティ研究者たちの間でもなされていることであり、メルロ＝ポンティ自体の思想を検討する上でも議論が必要な点である。

しかし、津守のメルロ＝ポンティについての記述を参照すると、必ずしも自他が共振するような他者観として氏の思想を捉えていないことがわかる。津守にとってメルロ＝ポンティの他者は、一方で自分にとってそれ以外に見ることはできないという「確かさ」とあると共に、他方で決してその本質をとらえきれない「不安定さ」という両義性を併せもつものであった。つまり、それは、身体を共にすれば他者のことが理解できるとする「同質性」による共振のアプローチとは対照的に、他者を理解が難しい「異質性」を持つ存在として捉える立場であるといえる。

近年のメルロ＝ポンティの文献研究においても、の共振のみで他者を語る従来の議論には批判的であり、原理的に異なる他者は表現を通して透かし見ることしかできないとする「表現の他者論」という議論が注目されている(酒井, 2020)。

【目的】

上記のように津守のメルロ＝ポンティ観は、共振によって他者を語る従来のメルロ＝ポンティ観とは異なる形で展開されている。こうした津守のメルロ＝ポンティ観を明らかにすることは、津守自身の保育観を新たな角度から理解する助けになることが期待できる。しかし、津守のメルロ＝ポンティ観について中心的に考察した研究は、管見の限り見当たらない。そこで本研究では、津守のメルロ＝ポンティ観を整理し、近年のメルロ＝ポンティ研究と比較検討することで、その他者観を明らかにすることを目的とする。

【方法】

本研究では、津守がメルロ＝ポンティについて節を設けて考察した『保育の一日とその周辺』における記述を取り上げて考察する。また、メルロ＝ポンティ研究の近年の成果として酒井らの提唱する「表現の他者論」を取り上げて、津守のメルロ＝ポンティ観と比較検討する。

【倫理的配慮】

本研究は倫理的配慮に関する記載を必要としない。

【結果】

1. 津守真のメルロ＝ポンティ観

津守は『保育の一日とその周辺』において、メルロ＝ポンティについて「見る」ことの不確実さと確実さと題した節を設けて考察している。

まず、津守はメルロ＝ポンティの「地と図」の思想を取り上げる。それは、物事の一側面を「図」として注目して見ると、それ以外の側面は背景である「地」として後退するというゲシュタルト心理学に基づく考え方である。津守は他者を見る際も、ある一側面を見れば他の側面は隠れるものであり、他者には「隠れた側面」が絶対にあるものであると指摘する。この時点で、津守はメルロ＝ポンティの他者観の基本姿勢として、他者の完全には理解できない性質を読み込んでいる。

それは、津守の保育事例を読んでも読み取れる他者観である。津守は子どもを、身体を共にさえずれば、簡単に通じ合える存在とは捉えていない。津守は、子どもの世界の独自性ゆえに理解が困難な子どもがいることを明言している。そうした場面においては理解しがたさを持ちこたえ、彼らの行動を表現として読み取り、自分自身を変化させることで交流を図っていたことが記されている。それが有名な「行動を表現として捉える」である。

このように主観的に物事を捉える際には必ず「隠れた側面」があり、不完全である。しかし、メルロ＝ポンティはこの主観性を排する立場にはなく、むしろ客観的な

研究手法への疑問を投げかけている。津守はメルロ＝ポンティの以下の記述を引用している。

心理学者も、科学者たちの仕方にならって、このように自分自身の身体を他人の眼で眺め、他人の身体は今度はこれを内面性なき一つの機械装置として見ることも可能であった。(M. メルロ＝ポンティ, 1967)

客観的な観察手法においては、例えば特定の行動の回数など、その場にいる人間のそれまで重ねてきた生活や思いが捨象された情報のみが記述されることもしばしばである。それでは、自分の経験という事実を離れ、因果関係や論理体系という外部から取り入れた規準に支配されて「内面性のない」記述になってしまうというのである。メルロ＝ポンティはそれゆえに、自分が経験した「事実性から出発する」現象学を提唱する。

津守は、まさにこの視点に共鳴してメルロ＝ポンティを参照したように思われる。津守の保育実践事例では、自らが経験した子どもの表現を読み取り、理解しようと努める姿が見られる。それは、客観的な観察では見逃されてしまう子どもの訴えに丁寧に応じるものであり、「事実性から出発する」ゆえの記述であるといえる。

これらの考察を踏まえて、津守は保育者の子ども理解について以下のように記す。

どれだけ経験を積んだ保育者であっても、新たな場面で新しく子どもを見るときに子どもの新たな側面を見出す。それを、くり返すのが保育だから、保育者は自分の見たことについて、絶対的な確信などもてるはずがない。自分の目で見るということはそもそも両義的なのである。自分にとってそれ以外に見ることはできないという自信があると共に、決してその本質をとらえきれてはいないという不安定さがある(津守, 1989)

津守は子ども理解を必ずしも簡単に共振しあえるものとは捉えず、確かさと不確かさの両義的な性質を併せ持つものとして捉えた。それは、保育者が自身で経験した事実に基づく子ども理解の「確かさ」と、刻々と変化し「隠れた側面」を持ち続ける子どもの姿の豊かさゆえの「不確かさ」である。

2. 「表現の他者論」と「行動を表現として見る」

近年のメルロ＝ポンティ研究においても、他者を共振して通じ合える存在としてのみ描く他者観は否定されつつある。メルロ＝ポンティは前期の思想から自他の共振しあうような自他関係では、自分も他者も本来的には存在しなくなることを明言している。これに対して、酒井らが唱える「表現の他者論」は、他者の表現にあらわれる「スタイル」を獲得して、他者を理解することが、メルロ＝ポンティにおける本来的な他者理解であるとする立場である。

「スタイル」を獲得するとは、以下のようなことである。我々は、初めての物事を学ぶ時、その調子に合わせることで今まで知らなかった物事を知ることができる。例えば、英語学習の時に英語の独特のアクセントや発声方法を体に馴染ませたり、異国の舞踊を覚える際にその独特の調子を身体化させたりするように、である。自分が初めて他者を理解する際も、自分の普段の価値観を離れて、その人独特の物事の捉え方や考え方の調子に合わせる。それは、身体の共振という「同質性」において他

者を知るアプローチとは対照的に、「異質性」に沿って他者を知ろうとするアプローチである。

偶然かもしれないが、「表現の他者論」におけるスタイルの獲得は、津守の「行動を表現として見る」とことと大きく重なるものである。津守は理解しがたい子どもを理解する過程において、勇気をもって自分自身が変化させ子どもの世界に参加する必要性を論じている。つまり、「同質性」の中で共振するのではなく、他者の「スタイル」という「異質性」の世界に飛び込むことを重要視しているのだ。この一致は、「他者を理解する」という人間社会に普遍的な行為の解釈においてメルロ＝ポンティと津守が別々の仕方で行きついた同じ結論かもしれないし、津守がメルロ＝ポンティの読解の中でそのヒントを見出した可能性もある。いずれにせよ、両者が他者の「スタイル＝世界」に入り込み、他者を理解するという他者論に行きついたことは事実である。

【総合考察】

以上の考察を通じて、津守がメルロ＝ポンティの他者観の中に、自分の知覚の「確かさ」だけではなく、他者には必ず「隠れた側面」があるという「不確かさ」の両義性を読み取っていたことを示した。そして、その他者を理解するためにはただ同じ場所に身体があるという「同質性」のアプローチではなく、他者の表現を通して「スタイル＝世界」に入り込む「異質性」を知ろうとするアプローチを両者共に示していることがわかった。

津守の執筆当時においてメルロ＝ポンティの他者論は「同質性」によって特徴づけられることが多かった。津守がこうした従来の他者論に囚われず、メルロ＝ポンティの他者論の中に「異質性」を読み取れたのは氏の保育実践と保育学への姿勢に関係があるだろう。津守にとって重要なのは、特定の学説を詳細に説明しきることではなく、目の前の保育実践をより豊かに描き出すことであった。実践の省察の中で、メルロ＝ポンティの他者論と出会ったからこそ、その他者論は従来の議論に囚われない形で展開されたといえよう。それは、まさに目の前に起きている現象という確かな「事実」から物事を捉え直そうとする現象学の姿勢そのものである。

【主要参考文献】

- 鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相。「ミネルヴァ書房」.
- 鯨岡峻 (2016) 関係の中で人は生きる―「接面」の人間学に向けて―。ミネルヴァ書房.
- 酒井麻衣子 (2020) メルロ＝ポンティ現れる他者/消える他者：「子どもの心理学・教育学」講義から。晃洋書房.
- 津守真 (1989) 保育の一日とその周辺。フレーベル館.
- 津守真 (2002) 保育の知を求めて。教育学研究, 69(3), 357-366.
- M. メルロ＝ポンティ (著) 竹内芳郎・小木貞孝 (訳) (1967) 知覚の現象学 I。みすず書房.
- 吉田直哉 (2021) 榎沢良彦による現象学的保育者論における関係論。日本保育者養成教育学会第 5 回研究大会.

子どもに寄り添う保育者の園内研修の歩み

～主体的に遊ぶこどもを願いとして～

○久保田真規子 (新潟中央短期大学幼児教育科)・水野佳津子 (佼成育子園)

1. 課題と目的

子どもに寄り添うとは何か、先行研究で添うということとは何かについて「添うところ」で木田 (1997) は、「自分の主観を捨てて、相手に添う、相手を受け入れるということ (中略) 自分を直視すること」と述べている。水野・中坪 (2022) は、排泄場面で保育者が乳児の気持ちに「寄り添いながら自立の道を共に歩むプロセス」から示唆を得、「乳児が初めてトイレで排泄をする時の気持ちや状態を知ることによって保育者は乳児に寄り添うことができ、葛藤・試行錯誤を理解し普段からの信頼関係の構築が重要」と述べている。さらに看護の「寄り添う」では、中村・玉井・百瀬 (2022) 論文に「患者が今望んでいること」「一番大切にしたいこと」は何かを、チームで常に考え続けたことが「共にある」「寄り添う」姿勢と捉えている。

本研究では「主体的に遊ぶ子どもを育む」をねらいとし、子どもに寄り添う保育者を育む園内研修会を実施する講師の立場で「子どもに寄り添う様々な疑問・捉え」を明らかにするべく 8 年間にわたり園内研修会を実施した。久保田は、園内研アドバイザーの立ち位置で子どもが主体的に遊ぶとは、子どもに寄り添うとはどういうことなのか、子どもの姿を、観る、見取る、見極める、見守ることから示唆を得ようと、園の現状把握、更に各保育者がとらえた子どもの姿から、何を発見し、どのように解釈するか、子どもの気持ちに近付くために保育者は何をすれば良いのかを視覚化、言語化し、語り合う研修を実施した。すると、短時間の打合せを確保し写真や動画を活用し、環境構成を自ら提案する保育者自身の意識・行動の変化が見られた。

研修当初は、「子どもを変えるためにはどうするか」「気になる子どもがいても環境は変えられない」と語っていた保育者集団が、目の前の子どもの姿と向き合い、子どもが何に喜び、何に関心を持ち遊びだすかの気づきを保育者間で伝え合い始めた。「保育の〇〇しなければならない」と向き合い、コロナ感染症拡大を背景にどのような環境構成が子どもの主体的な遊びを促すか、手作り遊具作成など子どもの発達と共に試行錯誤を始めた。本研究の目的は、「主体的に遊ぶ子ども」を願う保育実践で、子どもの姿をどうとらえ、子どもの主体的な遊びに保育者としてどう寄り添うかを明らかにすること。また、チームで保育に目的意識を持ち、「子どもはなぜこの行動をしているのか」「観る」「保育に問い」を持ち、繰り返し、自身の保育を振り返り考察する議論ができる園内研修の在り方を明らかにすることである。

2. 方法

2-①研究方法と対象

本研究方法は、H 県、G 園にて 2017 年から 8 年間園内研研修後のアンケート調査を実施した。質問項目は、久保田 (2015) の先行研究を参考にし①子どもの姿 ②保

育環境 ③保育者の関係 ④保育者の保育姿勢⑤保護者連携⑥保育者の条件⑦園内研修の 7 つの下位尺度から構成される。質問紙への回答は「とてもそう思う」から「全く思わない」までの 4～1 の 4 件法で、数値が高い程特徴的であることを示す。園内研修後、年度ごとに集計し保育者の意識の変化をまとめた、質問紙には感想等、自由記載の回答を求めた。いくつかの保育のエピソードを通し、保育者は主体的にあそぶ子どもをどうとらえたかの記載を振り返る。さらに、中村他 (2022) 看護論文に着目し「患者が今、望んでいること」「一番大切にしたいこと」は何かを、チームで常に考え続けたことが、保育のどのような場面で「子どもの言葉にならない望んでいること」「大切なこと」としてチームで捉え、その場面でどう見取り、寄り添うのかを先行研究と比較・参照し、実践エピソードとその振り返りから考察した。また、個々の保育者の葛藤、成長をアンケート結果から導きだした。

2-②【倫理的配慮】

本件研究は新潟中央短期大学の倫理研究委員の承認を得たものである。最初に、研究を依頼する機関の施設長に研究概要を説明し内諾を得た後、正式に依頼を行った。その際、個々の保育者のプライバシー厳守と研究参加と研究成果公表前の確認を実施した。また、研究代表者は、園内研修時に職員に協力の説明と依頼を口頭と文書で行った。研修会後には質問紙に無記名とし、データ一化の際、記号化し、個人が特定されないよう十分注意して取り扱うよう工夫をした。

3. 結果

3-① 現状把握と園内研修の歩み

H 県 G 園が、園内研修を必要とした理由は、町立園合併による保育者の保育観のすり合わせと、気になる子どもへの対応が急務であった為である。現状把握と子どもの姿の理解の共有化が第一であった。新築園舎であり、環境は変えられないという先入観や、働き方の違う保育者間の意識の違いもあった。さらに、長年踏襲されてきた行事のあり方について疑問はあるが、声があがらない状態であった。当初 300 人近い子どもが在園する環境で、今まで通りの行事・保育を実施しようとする子どもが困っている姿が散見され、保育者は学びを深めつつも悩みが出でいた。そこで一人ひとりの子どもの姿を氷山モデルで考える研修会がスタートした。以下に 2017 年～2021 年の研修 (ステップ 1) のプロセスを示す。

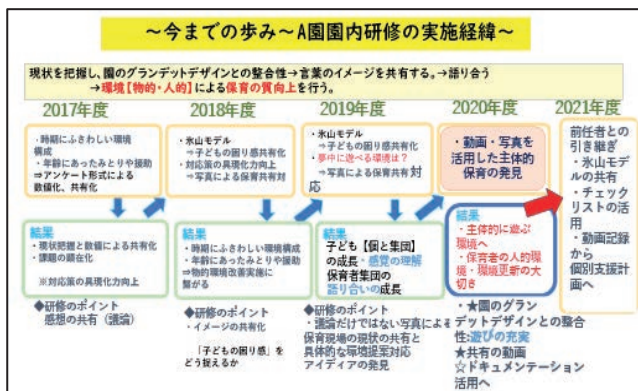


図 2017年～2021年園内研修(ステップ1)の歩み
(2022年からの図は紙面の関係上、割愛する)

3-②「主体的に遊ぶ」に気付く楽しさと共有のとらえ ～坂ののり面あそび(2022年6月)～

研修会開始から数年経ち保育者間のすり合わせができ、園のグランドデザインも明確化された。保育者の意識もアンケート結果に変化が出ていた。2022年6月、散歩に出かけた三歳児、二歳児が中学校グランド脇の坂ののり面を見つけた。写真撮影のために上った園長先生に続き、誰からともなく三歳児が坂ののり面を上り始めた。その三歳児の笑い声、お尻滑りに喜ぶ姿を見て次々に坂ののり面を上りだした二歳児。三歳児を模倣し、1人、2人と上っていく。初めての坂ののり面に躊躇なく向かっていく。前へ前へと上り上り行き初めてその高さに気付く。上った以上は降りなければならぬ。降りるときに初めてその高さに気付く。坂の上で立ち尽くす二歳児の姿を見て、その気持ちに寄り添う保育者は「上りたかった気持ち」にまず、そっと笑顔で寄り添う。

想定外に子どもが主体的に始めた遊びに、保育者はアイコンタクト、気配り、安全第一で坂の上から、坂の下、坂の中腹へと自ら考え、自分の立ち位置を工夫し子どもの安全優先に寄り添う。二歳児がのり面の上に立ち、「降りる」と決めた子どもがいたら、その子がどのような降り方でどうしたいか、という気持ちに寄り添う。すぐには手をださず、子どもの表情、言葉を待ち、様子を見極める。保育者が先回りして手を出そうとすると「来ないで」と叫ぶ子どももいる。三歳児が坂の上からお尻で滑りだすと、二歳児も恐る恐る1人で滑り出し、怖くなり保育者を呼ぶ子どももいる。主体的な子どもの意思を尊重し、その遊びに寄り添うとは、子どもの行為を柔軟に受け止めつつ、安全、安心を第一に「見極める」ことである。保育者は、子どもが挑戦したい気持ちを奪わず、観察し、判断し皆で協力することが求められていた。

何より、自然発生的に始まる遊びの楽しさの共有と安全配慮がその場にいるチームワークでなされ、この日は誰一人怪我をすることなく見事に遊びきった。それは偶然であったのかもしれない。しかし、今まで子どもの現状把握をし、対応策を具現化してきたからこそ自身が安全を考え、坂ののり面で遊び出した子どもに「禁止だ」と止めず見守ったのではないのか。何が大事か、そこにいた保育者全員が自ら考え安全配慮をし「寄り添った」姿ではないかと思う。

坂から無事にお尻滑りで降り「ホッ」とし、地面に足

を着いた二歳児4名。着地した足元に見たこともない大きなミミズを発見する。遊びを終え保育室に戻りミミズ発見をした子どもたちは、粘土でミミズを作り始めた。担当保育者はこの遊びを止めず粘土遊びを見守り、その日の坂ののり面遊びとミミズ作りをドキュメンテーションにし降園時、保護者に伝えた。二歳児が体験したことを自分の手で表現したい、気持ちに添った柔軟な保育展開に、子どもの主体的な遊びに向かう気持ちを見逃さず「見とる」保育者チームの育ちが研修後、アンケート項目「子どもの姿・保育者の関係」で明確になった。

4. 総合考察

上記の結果 3-①より園内研修のステップ1として園の子どもを現状把握し、課題や結果を可視化することで担当学年、園全体で物的環境・人的環境について皆で丁寧に話合う園風土ができた。何を目的として、どのような方法で保育をしていくか、その結果をどう見るのか、本音で話せる雰囲気づくりを行った。

コロナ感染症拡大により、行事も環境も工夫を求められる事態になり、継続研修を重ね保育者からボトムアップでアイデアが出てくるようになりつつあった。

結果 3-②の2022年6月の坂ののり面あそびの出来事は、再度、この日の保育を、その場にいない保育者含め各々が語り合う研修会の話題となった。

それは、ステップ1で、園のグランドデザインを意識し、皆で保育の目的、ねらい、環境・方法、人的環境・保育者としての関わり方を明らかにしてきたからこそ心のモヤモヤを語り合う場となった。「安全を考えると禁止すべき」という意見もあった。しかし、「安全に」という抽象的なことにも対応し、のり面で「寄り添う保育者の立ち位置」「言葉の掛け合い」「目くばせ」という「あ・うんの呼吸」の姿として「主体的に遊ぶ」子どもの姿が「主体的に動く」保育者の姿に保障された事実もあった。

看護の前掲の論文(2022)に記載された「今、望んでいること」「一番大切にしたいこと」は何かを、チームで常に考え続けたことが「共にある」「寄り添う」姿勢とは粘土の場面で子どもの姿を「問いをもち子どもを観る・言葉を聞く」観る、見取り共有する保育者の姿に共通していた。

保育の現場は人手不足、様々な勤務体制、感染症対策と課題は多い。しかし、変化する社会の中で「問い」を重ね、木田(1997)の「自分の主観を捨て相手に添う」ことや慈しみ知恵を出し合い気兼ねなくチームで語り合う園風土、研修が21世紀型保育へと繋がることを期待し今後も現場と共に歩んでいきたいと考えている。

引用文献

- ・木田恵子『添うこころ』p73 1997太陽出版
- ・水野佳津子・中坪史典『なぜ保育者としての私は乳児の排世の自立を楽しむことができるのか?～大人の固定観念を超えた「驚き」「発見」「喜び」』日本社会福祉マネジメントと学会誌2022年2巻1号p. 27-38
- ・中村喜代子・玉井琴絵・百瀬華子『乳がん患者へのABCを支えるケア～心の声をどうキャッチするか』『信州大学医学部附属病院看護研究収録48』(1) 6-9

園庭をもたない駅前保育施設の環境構成における保育者の意識の変容に関する研究

—園内研修を活用した取組に着目して—

渡辺 令子（帝京科学大学教育人間科学部）

【目的】

近年、保育所待機児童解消の規制緩和策により、これまで、園庭の土地確保が困難な場合でも、認可保育施設や自治体独自の認定基準による保育施設が開設されてきた。これに対して、開園後の経過において、保育ニーズの高い駅周辺の地域で園庭をもたない認可保育施設においても、保育所保育指針（平成 30 年施行）が示すとおり、保育の質の担保・向上が求められている。この現状を把握するため、本研究では対象となる保育施設の管理者から、限られたスペースの室内環境において、日々の工夫や課題は何かを具体的に把握する。さらに課題への取組では園内研修を活用した取組に着目した。一連の活動の過程において保育者の意識や行動の変容から見えてくる成果と活動を支える管理者の効果的な取組を明確にすることを目的とした。

【方法】

＜調査対象者＞調査対象は保育ニーズの高いA市B駅周辺の地域で園庭をもたない認可保育施設で、環境構成に課題をもつ3施設に調査の依頼を行った。
＜調査方法＞各施設の管理者（園長）に対し半構造化面接方法を用いたインタビュー調査を行った。令和5年12月、1名につき1回、約1時間30分から2時間の個別面接を実施した。質問項目は①研修会への受講において保育者に向けて実施したこと②受講後管理者が職員会議で実施し工夫したこと③園内研修実施で管理者が準備、仕掛けたこと④園内研修の方法や内容で感じたこと⑤保育環境改善計画の実施に向けて管理者が行ったこと⑥保育者の姿やクラス間連携の変化で感じたこと⑦管理者の役割として大切だと思うこと⑧園内研修の外部アドバイザーの助言・討議のファシリテーターについて思うこと等である。
＜データ分析＞データを重視し、データに解釈を積み上げ理論の形にまとめる研究の在り方として、さらにデータから理論を生成させることができるものとして、木下（2003）修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下「M-GTA」とする）が妥当と判断した。分析の際に、分析焦点者を「保育環境改善における園内研修を活用した管理者」とし、分析テーマを「保育環境改善における管理者の働きかけによる保育者の意識の変容のプロセス」とした。

【倫理的配慮】

調査実施前に依頼文、研究計画書を送付し、研究の趣旨、目的、個人情報扱い等について事前に説明し、研究協力に関する同意を得た。調査協力者の了解を得た上でICレコーダーを用いて録音した。調査実施にあたっては、帝京科学研究倫理審査委員会が承認されている。（2023年10月10日承認番号23A024）

表 1 保育環境改善における園内研修を活用した保育者の意識の変容 —管理者の働きかけを通して—

カテゴリー（4）	概念（12）
Ⅰ 課題発見のステップ	1 自らの学びの場となる研修
	2 課題の意識形成
Ⅱ 課題検討のステップ	3 期待がもてる課題の具体化
	4 外部の客観的視点の活用
	5 意見を出しやすい安心感
	6 話し合いの見える化
Ⅲ 改善実施のステップ	7 協働者となる管理者
	8 効果的な適材適所
	9 タイミングのよい継続性
	10 変化に順応する子ども
Ⅳ 保育者の変容のステップ	11 高揚感を得る保育者
	12 チーム保育の実現

【結果】

M-GTA による分析から、4 個のカテゴリーと 12 個の概念を生成した(表 1)。結果図は口頭発表の際に提示する。

＜ストーリーライン＞

カテゴリーを〔 〕、概念を《 》、定義を「 」、実際の語り（一部）を『 』にて表す。管理者が保育環境の構成の課題に向けて園内研修を活用した働きかけにより保育者の意識や行動がよりよい方向に向う状態の変化は、〔Ⅰ 課題発見〕→〔Ⅱ 課題検討〕→〔Ⅲ 改善実施〕→〔Ⅳ 保育者の変容〕のステップをプロセスとした。

〔Ⅰ 課題発見のステップ〕

《Ⅰ 自らの学びの場となる研修》「保育の質向上の目的のため、園の保育の現状を振り返り、保育者自ら学びたいと参加することにより自らの学びの場となる」『学びたいという気持ちでいる先生に対して研修に行っておいでとなると、結局、行かされたという考えになってしまう。いかに、行きたい、行ってみようかなと言う気持ちにするのが必要なんだなと思えるような言葉掛けをしてみた』

《Ⅱ 課題の意識形成》「管理者が保育者一人一人の意見や考えを聞き、各クラスから課題や工夫したいことを挙げてもらい、課題を明確にしながら、課題への意識を形成する」『普段環境について感じていること、保育をしていて、課題だな、工夫したいことがあったら、それをクラスごとに話し合って、ちょっと出してみてと、吸い上げました』

〔Ⅱ 課題検討のステップ〕

《Ⅲ 期待がもてる課題の具体化》「管理者は課題の検討の準備において、課題を具体化するための意識や期待がもてるようにする」『普段話し合いをするときは意見が出にくい。一人一人が何を考えているかどうか思っているのか、そういう物を吸い上げるのがなかなか難しく、意見をいう人は決まっている』

《4 外部の客観的視点の活用》「外部の助言者・ファシリテーターによる研修や話し合いを意識付けやきっかけの効果を期待して活用してみる」『自分自身も悩んでいたの、客観的に見ていただいて、例えば、棚の位置についての助言は目からうろこ、となった。みんなが「そうか」という気持ちになった』

《5 意見を出しやすい安心感》「保育者全員が意見を平等に出し合えることで安心感が得られる」『先生たちは意見、考えをすぐ出しやすかったのかなと感じました。数枚の付せんに意見を書いて出していくことで抵抗感がなかった』

《6 話し合いの見える化》「具体的な改善の実施に向けた話し合いでは、お互いの意見・考えを模造紙上で見えることで共有し合うことができる」『みんなが見えるようにしてみたことでみんながこういうことを考えていたんだということがわかったのですごくよかった』

【Ⅲ 改善実施のステップ】

《7 協働者となる管理者》「管理者は計画実行に必要な物品の調達や保育の実施に関して積極的に応援し、実施の進捗を把握しながら、積極的に良い変化を共有し共感する」『先生達と一緒に取り組んでいたの、園長が出来る役割(物品購入等)は行った』

《8 効果的な適材適所》「管理者は、改善の実施において各保育者が適材適所で担えるよう配慮していく。保育者同士の声掛けや連携する行動を細やかに気づき、賞賛することで保育者のモチベーションに繋がる効果が期待できる」『一人の先生に負担をかけないよう、作ってくれたのは〇〇先生、置き方を考えるのはみんなです』

《9 タイミングのよい継続性》「計画が順調に実施され、手応えを感じているタイミングを逃さないように次の実施に繋げていく」『熱いうちに実行した。気持ちが高まっているうちに改善していこうと、私がすごく感じていたことだった』

《10 変化に順応する子ども》「保育環境の改善の実施により、変化に順応する子どもたちの姿によりよい変化や成長が見られる」『保育士がかつて、「そろそろごはんだよ」と言っていたときから、今は子どもが自分で動いている。保育士は声を掛けなくてもよいことになっている』

【Ⅳ 保育者の変容のステップ】

《11 高揚感を得る保育者》「保育者が保育環境の改善を試行錯誤しながら取り組み、よりよくするための過程において高揚感を得る。さらに子どもたちの姿を捉えることで保育への充実感を得る」『環境改善をしているときの先生達はとても楽しそうだった。どうなるかというワクワク感があり、子どもたちもできるかなという思いと、できるじゃない、変えても平気じゃない、という思いで進めていた。子どもたちの姿をイメージしながら、先生達も楽しんでいった。』

《12 チーム保育の実現》「保育者同士がすべての子どもを把握して関わることで、連携が自然に出来ていることをお互いに評価し合う。保育者一人一人の強みが活かされる役割分担により、チームでの保育が実現する」『先生達の連携では声に出してしっかりと伝え合っている。「今、私行けます」等、臨機応変に出来ている。先生たちはすべての子どもたちへの声掛けが躊躇なく出来ている。』

【総合考察】

分析結果より、管理者が様々な働きかけをすることにより、保育者の課題（保育環境）への意識や行動の変容に関して次の5点にまとめ、考察する。

1 管理者は保育者が課題への意識がもてるよう、園内研修を企画する際には、現状の課題とその解決の方向性や内容について講師と事前に検討しておく。保育者が現状の課題に意識をもって自ら学びたいと参加するよう言葉を掛け、配慮する。[考察] 管理者による働きかけの初期の段階に必要な役割であると考ええる。

2 保育者自ら課題に向き合う意識形成のために、管理者が園内研修後の早い段階で保育者一人一人と対話しながら意見や考えを聞き、各クラスからの課題や工夫等を集約する。[考察] 管理者は保育者にタイミング良くコミュニケーションを取っていくことにより課題への意識を実施していく方向へ導いていくことができると考える。

3 課題の抽出や検討では、外部の支援者による客観的な視点を活用し、保育者一人一人が平等に意見を出しやすく話し合いが見える方法を実施する。保育者にとって課題抽出から具体的な動きがスムーズにとれるよう、管理者は相談にのり必要な物品や設備を用意するなど積極的に支えていく。[考察] 外部の支援者による客観的な視点を活用することで保育者の意欲や実行へと繋がるものと考ええる。

4 保育者に積極性や協力的な行動の変容が見られた際には、管理者はタイミングよく励ましや賞賛の言葉を掛けていく。保育者が適材適所の役割を持つことでやりがいを感じ、楽しく取り組むことに繋がる。[考察] 管理者による保育者へ賞賛はタイミングが大事であり、やりがいや次の課題解決、保育の質向上に繋がると考える。

5 保育者が課題を改善することにより、子どもたちの姿に変化が見られたと実感することから、保育へのやりがいを感じる。管理者は保育者同士が連絡、相談、連携し合うチームでの保育を理解し深めていけるよう支え、見守る。

[考察] 保育者のよりよい行動の変容は保育の質向上に繋がりが、さらに子どもたちの姿にも良い変化や成長があると考える。

今後の課題

今回の取組に関する管理者からの働きかけを通した保育者の声をまとめ、比較し、研究を進めたい。

引用・参考文献

- ・秋田喜代美・門田理世・箕輪潤子・淀川裕美2019「園内研修における保育者の学びの構造化に関する試み〜心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して〜」
- ・浦田愛永・後藤春彦・山村崇2018「園庭をもたない保育施設における園外活動の空間的な広がり」と地域資源活用」
- ・木下康仁2003『修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂
- ・細川かおり・岡野雅子・幸喜健・早川悦子2018「園庭がない保育所における保育に関する研究：待機児童解消と子どもの発達保障の両立」

※本研究は、JSPS科研費22K02241を受けたものである。

子どもとの関わりにおける「判断の枠組み」の可視化

○檜木 彩 (大妻女子大学) 久富陽子 (大妻女子大学)
前原 寛 (至宝福祉会) 阿部和子 (大阪総合保育大学)

はじめに

保育実践は昨日までの子どもの姿に基づき計画されるが、日々の保育の営みは、保育者と子どもが出会うことによって成立する(津守 1997)。その場の子どもの出会いは、保育者の即時的な判断をしばしば要求するという保育実践の特性から、保育者には、その即時的な判断を的確にすることが求められる。本研究は、この即時・的確な判断において重要なこととして、その時その場における「一人ひとりの子ども理解」であると考え(筆者ら 2024)。子ども理解を深めていくためには、常に自らの保育行為を振り返ることが不可欠であり、保育者は「技術的合理性の原理」に基づく近代の専門家としてではなく、「反省的思考」の原理に基づく反省的実践家として位置づけられる(ドナルド・ショーン 2001, 2007)。本研究は「行為の中で何を感じ思考するか」、そして、実践後に行為のただなかの関わりにおける「判断の枠組み」を可視化し、その判断の的確性の質の向上を図る上で行為後の振り返りを重視する。

I 目的

本研究の大きな目的は、保育者の日々の子どもとの関わりにおいて、意識的・無意識的に行っている行為の判断の枠組みを可視化(意識化)することで、判断の枠組みの質的向上に寄与することを目指すものである。昨年は「子どもとの関わりにおける保育者の『判断の枠組み』の可視化—OODA ループを手掛かりにして—(2024)」において、保育者の判断の枠組み(仮)をくり出している。今回は「子ども理解」を中心に、「判断の枠組み」における枠を再検討し、また、枠同士の関連を明示すること、および、振り返りの事例をもとにして保育者の実践を OODA ループで示すことで、子ども理解の広がり・深まりの様相を可視化することを目的とする。

II 方法

1. 対象

K 市内の認定こども園年長クラス X 組を担当している 2 名の保育者

2. 方法

保育記録をもとにした筆者らを交えての振り返り

(1) 記録期間: 保育記録(2024 年 9 月 9 日～9 月 13 日)

(2) 振り返り日時: 2024 年 10 月 3 日 pm 2:00～4:00

3. 手続き

(1) 保育記録の「最も印象に残ったエピソード」をもとに、筆者ら 5 名と保育者 2 名、園長 1 名で振り返る。
(2) 振り返りをレコーダーに記録し、逐語録を作成する。
(3) 逐語録から、任意の 1 日(9 月 12 日の保育記録参照)を選んで、保育者 2 名の語り及び筆者らの質問や語

りをまとまりに区切り、そのまとまりを代表する語りをセンテンスとする。さらに、それぞれのセンテンスの重要部分と思われるところを、筆者らが協議・合議の上で決定し「要素」とする。

(4) 筆者らで協議・合議を重ねながら、それぞれの「要素」を KJ 法で整理し、関連付けられた下位のかたまりを「小枠」、さらに、「小枠」の関連付けでできたかたまりを「枠」として整理する(枠・小枠についての詳細 2024 発表)。

(5) 最後に、枠間の関係性を図示する。

【保育記録】

紙粘土づくりを子どもたちに提案する。初めにシュレッターからでてきた紙を子どもたちに見せ、触ってみた。R・O・Kは「気持ちいい」と感触を楽しむ。次にタライに紙と水を入れる。A「水いれちゃうの?へーすごいねどうなるんだろう」と言い、「どうなるんだろうね。ここから長い針 8(30 分)までお水につけておくんだって」と伝える。つけている途中にみんなで紙を触ってみる。「水につけると変わってる?」とA「変わってる!すごい、なんかどうこうになってきたよ!」S「水が黒いよ、なんかくさいにおいもする」と水を入れる前と入れた後の変化に気づく姿がある。その様子をみてHが興味を持ち参加する。30分後、手で紙を絞って水分を抜くとYは形になることに気が付き「これでおにぎりやさん作ったら面白そうじゃない?」と言うとその言葉を聞きH「お寿司屋さんもできそう!あとこの前こり組の夏祭りに行けなかったから、お祭りもやりたいな!」「いいね楽しそう。秋にやるから秋祭りだね」R「秋祭りしてる。チョコバナナも作ろう」とこの後の活動にイメージを膨らます姿がある。しかし、沢山の量があつたため手で絞るのでは時間が掛かってしまった。効率の良い方法がないか尋ねるとA「袋に穴を沢山あけると水だけ出るんじゃない?」と言いやってみるが、上手くいかなかった。その後園にあるもので考えたが、思い付かず保育者が洗濯ネットを見せると子どもたちも「上手くいきそう!」と言い試してみることにした。(下線は保育者の特に印象に残った部分である)

※本研究については、大阪総合保育大学研究倫理委員会にて承認されている(承認番号児保研-092)。

III 結果と考察

1. 結果

手続き(3)と(4)に従って整理されたセンテンスは 77、要素 67、小枠 32、枠 14、である。また、手続き(5)に従って整理された小枠と枠の関係は図 1 の通りである。

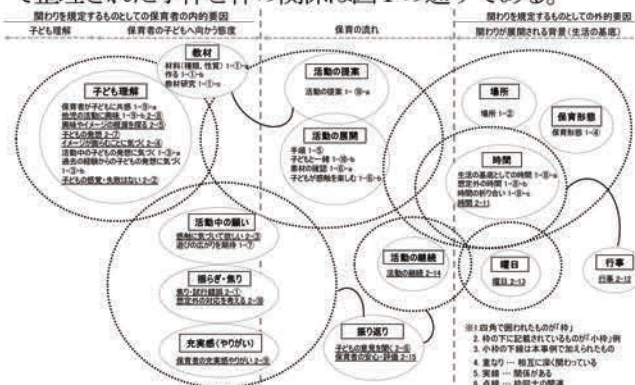


図 1. 逐語録の整理から作成された小枠・枠間の関係

2. 考察

(1)「小枠」・「枠」間の関連についての考察

前回は、センテンスから枠をくり出し、その枠がどのような小枠からなるかの手順で整理をしたが、そこでの小枠は抽象的で、小枠から実際の保育をイメージするには詳細な説明が必要になるという点に気づかされた。

今回は、小枠と子どもとの関わりの関係が具体的にできるように、ボトムアップ式(KJ法)に整理し、以上の点の克服を試みた(図1)。今回の整理においては、保育者の態度として「子どもに共感」(図1小枠1-⑨-a及び図2の②~⑦の流れから推測)があり、目の前の子どもとの関わりの中で、理解を深めている(図1小枠の増加)ことが明らかになった。さらに、子ども理解は、子どもとの関わりを規定する保育者の意識の外側(外的要因)と保育の流れの関連の捉え方においても異なったものになることが予想される。つまり、今回は、判断の枠組みをツリー式で示し、仮の構造化を試みたので、そこでは枠は独立したもののようにあらわされていた(筆者ら2024)。今回の整理においては、場における保育の流れの中での「子ども理解」の捉えが可能となり「子ども理解」と関連する枠間のつながりを表現することができた。このことにより、子どもとの関わりにおける「判断の枠組みの構造」化をより保育をイメージしたものに修正する可能性をみることができた。

(2)子ども理解の広がりや深まり

枠「子ども理解」の下位の小枠(図1)を整理したものが表1である。

表1 枠「子ども理解」における小枠の内訳

	子どもの活動を支える保育者の態度		子ども理解の広がりや深まり	
			子どもの発想	他児の活動に興味
保育者の気づき	子どもに共感	興味やイメージの根源を探る	活動中の子どもの発想	
			過去の経験からの子どもの発想	
			イメージが膨らむ	
発見	子どもの感覚・することに失敗はない			

子どもの感覚・することに失敗はない

表1から、子どもとの活動が楽しく共感的であるとき、子どもの活動の展開させる興味の根源はなんであるのかとか、イメージがどのように広がっていくのかなど、保育者が計画通りに保育を進めることよりも、活動そのものとその背景に保育者の関心が向かうことが理解できる。子どもの発想は、活動の中でモノとかかわる中から、他児との対話の中から、過去に経験したことを今の活動に結び付ける中から、うまれてくる。保育者は、モノからイメージされる会話を介して他児との活動へと取り組む姿から、子どもがイメージを膨らませていくことに気づき、ねらいとしていた活動が展開されなかった

としても、それは失敗ではないということを発見していることが理解できる。

(3)事例の保育者の判断の枠組みのOODAループの具体

保育者に依頼した保育日誌をもとにして実践の振り返りの記録用紙はOODAループを意識した形式にしている(当日提示)。それらをもとに筆者らとの振り返りを通して、語られた(意識化された)実践中の子どもとの関わりを具体的に示すことで、観察(O)、状況判断・見通し(O)、決定(D)、関わり(A)がループし、その過程において保育者が子どもとの生活を作り上げていく在りようの中に「子ども理解」を深めていっている様子を見ることの可能性が示唆された(図2参照)。

以下、図2中の点線四角で囲われた部分をみていくことにする。本事例は、保育者による紙粘土づくりの提案である。保育者は先週の子どもたちの様子から粘土に興味をもっていること、さらに手先が器用になってきていることなどの姿から、紙粘土を思い付き、それを作ってみることを子どもたちに提案(図1に見るように紙粘土は、使い終わったコピー用紙でも作ることが可能であること、その作り方を調べている)する。

保育者は、手順に従って活動を進める(図2の①)。保育者のねらいは、紙粘土を作って何かを作ることであり、時間内に作り終えることを想定している(振り返りの話し合いより)。しかし、子どもたちの興味は、乾いた紙の感触、ぬれた紙の感触や匂いなどに向かう(図2の②)。保育者は状況を受容し一緒に活動しながら様子を見る(②、③、④、⑤の流れ)。②の子どもの姿から粘土を作って使う予定を変更(続きは明日)し、濡れた紙の感触を中心にした子ども同士の会話を楽しむことを受容する(⑥、⑦)。ここでの②の子どもたちの姿から様々に子ども理解を広げ・深めている(表1参照)。

活動の場所が他クラスであり、時間の制約もあることなどから(⑥、⑦、⑧)状況判断と決定をループし、子どもの興味を受け止めつつも、時間内では終わりそうもないので、活動の終わりを告げる(紙粘土づくり自体も終わっていない)(⑥、⑦、⑧、⑨)。子どもたちのもっとやりたい(⑨、⑩)という声を受けとめつつ、時間内に活動を終わらせる方法を問いかけて(⑪、⑫、⑬、⑭)子どもと試行錯誤しながら活動の終結に向かう

(⑮、⑯、⑰、⑱)。話し合いの振り返りにおいては「子どもの感覚・することに失敗はない」(表1参照)という理解(実感)に至っている。

IV 今後の当面の課題

本研究テーマを追求するための手法としてOODAループに基づいた記録の分析を重ねて「子ども理解」の質の向上のための「判断の枠組み」の構造化を図ることである。さらに、その判断の枠組みを意識した振り返りの効果について追及することである。

※本研究は、大妻女子大学共同研究プロジェクト(K2414)の助成研究の一部である。メンバーは、発表者4名と他に山本真知子(大妻女子大学)を加えた5名である。

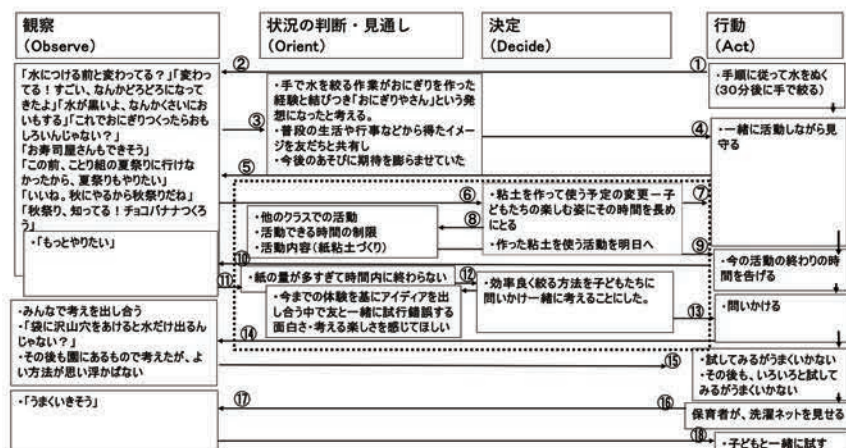


図2 事例における保育者のOODAループの具体

ミドルリーダーを対象とした園内研修の実践とその評価

○西垣浩康 (幼保連携型認定こども園 黒野こども園)

背景と目的

著者が勤務する黒野こども園は、0 歳児から 5 歳児まで計 18 クラス (園児数は 370 名) からなる大規模園であり、46 名の保育教諭を含む総勢 70 名以上の職員が勤務している。本園は家族経営の園であり、園長、副園長、主幹保育教諭までの管理職は全員家族で構成されている。著者も将来園を経営する立場として、現在は主幹保育教諭として勤務している。

保育所保育指針(2018)には、「一定の経験を経た職員が (中略) ミドルリーダーとして必要なマネジメントとリーダーシップに関する能力を身に付けていけるよう、キャリアパスを見据えた体系的な研修機会の充実を図ることが求められる。」と、園内研修を通じてミドルリーダーを育成していくことの重要性が示されており、近年、研修の実践に関する研究 (山崎他 2023, 天野他 2020) が蓄積されているところであるが、その数はまだ少ない。著者も主幹保育教諭として、職員の資質・専門性向上を目的とした園内研修を実践しているところである。そこで本研究では、本園のミドルリーダーを対象とした園内研修を実施し、その評価を行うことを目的とする。

方法

園内研修は令和 6 年度 9 月 4 日の 13 時から 15 時の間で、本園の保育室内にて実施する。参加者は本園での経験年数が 5 年以上あり、クラス担任を担っている保育教諭 22 名である。

研修の計画と進行は著者が行う。以下は、書籍等 (鈴木 2023, 中坪 2018, 向後 2015) を参考に計画した研修内容とタイムスケジュールである。

13:00 - アイスブレイク (最近、後輩から学んだことの共有)
13:10 - 「業務を見直そう」(グループワーク)
改善が必要だと思う業務を 1 枚の付箋につき 1 つ、合計 5 枚記入し、グループングした後、特に課題だと感じてい

る業務を 1 枚選び、その改善点を考える。

14:00 - 休憩

14:15 - 「保育における OJT」(一斉教授)

15:00 - 終了

研修実施後に Google form にて作成したアンケート調査を実施し、その回答を基に研修を評価する。以下にアンケート調査の設問項目を示す。設問 1 と 2 は 5 つの選択肢から選び、設問 3 は自由記述となっている。

アンケート調査の設問項目

- 1, 「業務を見直そう」(グループワーク) の進め方や内容について満足していますか?
- 2, 「保育における OJT」の進め方や内容について満足していますか?
- 3, 本日の研修で学んだ事があれば教えて下さい。

設問(3)の回答は須田(2017)が開発した、リアクションペーパーの記述内容に基づく、学習者の学びの可視化手法を用いて評価を行い、各参加者の回答を 9 種類の学びの類型【事実】【理解+】【理解-】【評価+】【評価-】【過去】【願望】【思考】【疑問】に当てはめながら参加者がどのような学びを行っているかを分析する。須田(2017)によると、「学びの類型」の中で、特に、【過去】【願望】【思考】【疑問】に関する記述はより深い学習に繋がっている可能性が高いと述べているため、それらの類型に該当する回答がいくつかあるのかを明らかにする。

アンケート調査は参加者へデータの扱い方や回答者が特定されないことを説明した上で実施した。

結果

設問 1 の回答結果を図 1 に示す。

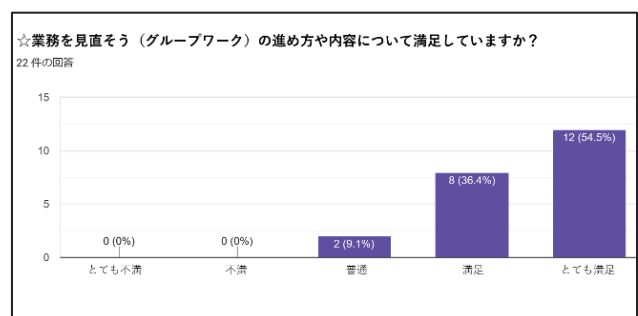


図 1: 設問 1 の回答結果

図 1 より、「とても不満」「不満」が 0 件、「普通」が 2 件、「満足」8 件、「とても満足」が 12 件だった。

設問 2 の回答結果を図 2 に示す。

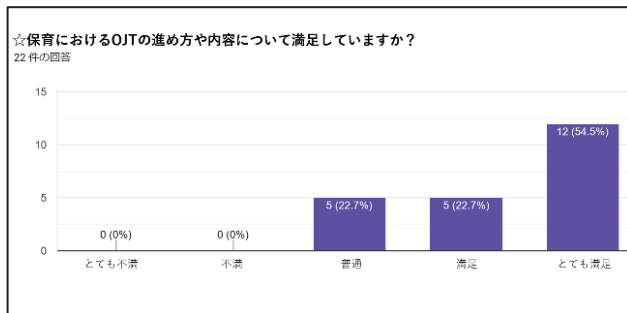


図 2: 設問 2 の回答結果

図 2 より、「とても不満」「不満」が 0 件、「普通」「満足」が 5 件、「とても満足」が 12 件だった。

設問 3 の記述の集計結果を図 3 に示す。

事実	理解+	理解-	評価+	評価-	過去	願望	思考	疑問	合計
0	8	0	1	0	2	8	3	0	22

図 3: 設問 3 の回答の集計結果

図 3 より、各参加者の回答を 9 種類の学びの類型に分類したところ、【事実】が 0 件、【理解+】が 8 件、【理解-】が 0 件、【評価+】が 1 件、【評価-】が 0 件、【過去】が 2 件、【願望】が 8 件、【思考】が 3 件、【疑問】が 0 件であり、より深い学習に繋がっている可能性が高い【過去】【願望】【思考】【疑問】の回答の合計は 13 件であった。以下は、実際の回答例である。

【過去】

後輩指導に難しさを感じていましたが、自分が即時フィードバックしていないから改善していかないということが分かり、どんなことも溜めずにきちんと伝えていかなければいけないと思いました。しかし、相手が嫌な気持ちにならないか不安で言えないので言い方も学んでいかなければいけないと思いました。

【願望】

後輩を指導するにあたってたくさんの学びがありました。後輩ができないのではなくまずは自分の指導があっているのかを考え直してから指導していきたいです。

【思考】

1 年目とペアということで後輩指導で難しさを

感じている部分が多かったのですが、どうして難しいのか、保育をするにあたり難しいことをしているのだから指導することは難しく当たり前ののだとわかりちょっとほっとしました。これからも後輩を指導していくにあたりスモールステップ、褒めると指摘を上手に使っていくことを大切にしていきたいと思います。

設問 1 と 2 の結果より、両回答とも「満足」と「とても満足」の件数を合計すると、7 割以上の参加者が研修に満足していることが明らかとなった。さらに、設問 3 の結果より、【過去】【願望】【思考】【疑問】の回答の合計が 13 件あったため、参加者の過半数にとって、研修を通じてより深い学習に繋がっていたことが明らかとなった。

考察

アンケート調査の結果より、今回実施した研修は、一部の参加者にとっては満足のいく内容であったと言える。

本園は家族経営であり、園運営の重要な意思決定の多くは管理職のみで行われるため、特にミドルリーダーの職員が園の課題を「自分事」として考えることが難しい環境といえる。そのため、研修前半の「業務を見直そう」のような活動は研修に限らず、日頃から職員が意見を言えるような風土づくりをしていく必要があると考える。

また、研修後半の「保育における OJT」に関する知識やスキルについても、園内研修だけでは十分に身につくとは言えない。管理職が日頃からミドルリーダーに対して指導の仕方をフィードバックしながら業務を通じた研修も実施していくことが大切であると考え。

文献

- ・天野美和子, 野澤祥子, 宮田まり子, 秋田喜代美 (2020) 「ミドルリーダー・パターン」を用いた主任保育者研修の検討. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 59: p449-465
- ・向後千春 (2015) 上手な教え方の教科書. 技術評論社
- ・中坪史典 (2018) 保育を語り合う協働型園内研修のすすめ. 中央法規
- ・須田昂宏 (2017) リアクションペーパーの記述内容に基づく学生の学びの可視化. 日本教育工学会論文誌, 41(1): 13-28
- ・鈴木健史 (2023) 保育のファシリテーション. 中央法規
- ・山崎茜, 米沢崇, 渡邊巧 (2023) 保育現場における OJT を担うミドルリーダーの育成: 保育者を対象としたキャリアアップ研修の取り組みから, 学習開発学研究, 15: p79-86

新人保育者の遊びの理解と援助の変容に関する研究 (1)

○前田和代 (東京家政大学) 堀科 (東京家政大学) 本村真弓 (東京家政大学附属みどりヶ丘幼稚園)

I 問題と目的

本研究の目的は、新人保育者の遊びの理解及び援助の変容を明らかにすることである。同時に様々な遊びを展開するクラスの子どもへの援助は活動時の援助と違い、援助の内容やタイミングなど難しさをより実感する援助方法の一つである。殊更、新人保育者にとっては難しさを感じる援助と思われる。園生活の見通しさえ困難な新人保育者にとって子どもの遊びはどのように見えているのだろうか、そして、担任保育者としてクラスの子どもの遊びをどのように理解し捉えていくのか、その理解に基づいてどのような援助を行うのだろうかという新人保育者理解が保育者育成に求められると言える。

新人保育者理解の研究には、新人保育者が自身の保育の振り返りによる気づきに関する研究や¹⁾、保育実践の創出プロセスに関する研究²⁾、新人保育の評価に関する研究³⁾などがあげられる。これらの研究から、新人保育者の保育実践における困難さや周囲の保育者によるサポートの重要性が明らかになっている。これらの研究において新人保育者の遊びに援助と理解に関する研究が見当たらない。また、遊びの援助に関しては、幼稚園教育要領解説にて総合的指導として「遊びの中で幼児が発達していく姿を様々な側面から総合的に捉え、発達にとって必要な経験が得られるような状況をつくること」⁴⁾の大切さが示されており、教師の役割として「いろいろな友達とかかわりあうきっかけとなる環境の構成や援助」⁵⁾も求められている。しかし、新人保育者にとって様々な面から遊びを捉えることは困難と考えられる。

このことから、遊びの理解と援助に視点をあて、新人保育者の保育実践の困難さを理解することは新人保育者育成における課題のひとつと言える。

本研究では、新人保育者の遊びをみる視点を明らかにすることで、新人保育者の遊びの援助の困り感、達成感を、経験のある保育者が新人保育者への理解を含め適切な指導の示唆とする。また、新人保育者が自身の保育を客観的にとらえ保育者としての資質向上につなげる。

今回は新人保育者が入職後5月から9月までを初期段階と捉え、この時期の遊びの捉え方と援助について分析と考察を行う。

II 研究方法

1. 観察対象

(1) 観察法：参与観察

1) 観察期間：20XX 年5月～9月

2) 観察時間：自由遊びの時間9:30から

(1時間または1時間半) 全4回

3) 観察クラス：認定こども園新人保育者1名

3歳児クラス18名

本研究では、登園後から午前中の好きな遊びをしている

おおよそ1時間～1時間30分程度の間にはA保育者と子どもたちとの関わりを参与観察し、フィールドノーツ並びにビデオカメラで記録した。記録はその後すぐにデータ化した。A保育者は新人担任保育者で3歳児クラスの担任である。

2. 分析方法

本研究は、観察記録による小規模データであること、1事例における場面の内容ごとに保育者の援助をとらえていくため、大谷によるSCAT法(Steps for Coding and Theorization)を用いて分析をした⁶⁾。SCATはインタビュー調査等で用いられることが多いが、本研究の分析においてSCATの①一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄など、比較的小規模の質的データの分析に有効であり、また②分析手続きとして4つのステップから構成概念を抽出するコーディングであるため分析の過程が明示的に残る⁷⁾、③コーディングを踏まえ、ストーリーラインを作成していくことで、遊びの展開のなかで起こる状況ごとの場面を捉え構造を分析することが可能であると考えた。

そのため、本研究においては、各事例をSCATの4ステップでコーディングし、保育者の援助場面の内容と状況が捉えやすいように、セグメント化した。さらに各事例のストーリーラインを作成した上で、新人保育者の遊びの援助の特徴や変容とその要因について考察した。

3. 倫理的配慮

本研究を実施するにあたり、該当園ならびに対象保育者、園の保護者には文書におけるデータについては、該当保育者に文書で研究以外の目的では使用しないこと、個人名が特定されない配慮などを説明し、了承を得ている。また東京家政大学研究倫理審査委員会の承認を経ている。

III 結果

1. コーディング

遊び場面におけるA保育者の援助をコーディング化した結果、援助総数102だった。遊びの援助と遊び以外の援助に分類した。本研究では、遊びの援助に着目しているため、遊びの援助71を対象に分析を行った。その結果、A保育者の遊びの援助は10のコーディングが見出された。①遊びの観察・確認 ②遊びへの参加 ③個別の対応 ④遊び状況の言語化 ⑤教材準備 ⑥遊びへの誘導 ⑦遊びの展開 ⑧トラブル対応 ⑨時間的見通し⑩遊びからの離脱・中断である(表1)。

①遊びの観察・確認とは、A保育者が遊びの様子を観察したり、遊んでいる子どもへ問いかけをしたり、別の遊びをしている子どもへ気かけ声をかけたりすることである。②遊びへの参加とは、子どもに遊びに誘われて遊びに加わることである。③個別の対応とは、目の前の子どもに

対して個別に対応することである。④遊びの状況の言語化とは、遊びの状況を具体的に言葉で子どもへ伝えることである。⑤教材準備とは、遊びに必要と思い、教材を準備することである。⑥遊びへの誘導とは、子どもを遊びに誘うことである。⑦遊びの展開とは、遊びの展開にそったイメージを提案したり、保育者自身が役になりきったり、環境を用意したりして遊びを広げていくことである。⑧トラブル対応とは、遊び中にトラブルが起きて対応することである。⑨時間的見通しとは、次の予定をも越した遊びの促しである。片付けの時間までに今行っている遊びを展開させたい思いからの援助である。⑩遊びからの離脱・中断とは、A 保育者自身が遊びから離れたり、中断したりすることである。

表 1 保育者の援助のコード表

コード	数 (71)
1 遊びの観察・確認	8
2 遊びへの参加	1
3 個別の対応	17
4 遊び状況の言語化	2
5 教材準備	2
6 遊びへの誘導	8
7 遊びの展開	18
8 トラブル対応	11
9 時間的見通し	1
10 遊びからの離脱・中断	3

2. 月ごとによる援助の傾向

コーディングした援助をさらに事例ごとにデータ化した（表 1）。その結果、5月や6月の援助では、①遊びの観察・確認や③個別対応、⑥遊びへの誘導が多い。遊びを観察したり子どもが行っていることを確認したり、さしあたって目の前の子どもや自分のところへ訪ねてきた子どもへの対応が多くなっていたりしている。7月の援助では、特に③個別対応が多い。しかし、9月の援助になると⑦遊びの展開に関する援助が増加する。

表 2 月別援助数（コード）一覧

コード	5月(13)	6月(22)	7月(11)	9月(26)
1 遊びの観察・確認	2	3	1	5
2 遊びへの参加	0	0	0	1
3 個別の対応	5	3	7	2
4 遊び状況の言語化	1	1	0	0
5 教材準備	0	2	0	0
6 遊びへの誘導	0	7	1	0
7 遊びの展開	1	3	0	14
8 トラブル対応	2	2	2	5
9 時間的見通し	0	0	0	1
10 遊びからの離脱・中断	2	1	0	0

IV 総合考察

1. 新人保育者の遊び理解の様相

新人保育者の遊び理解に関するコードとしては「遊びの観察・確認」と「遊びの展開」であった。「遊びの観察・確認」としては、遊びの確認や一人一人への関わり、個々への対応が多かったことから、遊びの内容を問いかけるという方法でまずは子どもが何をしているのを知ろうとしていることがうかがえる。「遊びの展開」では、子どものイメージに合わせて対話するような姿や、遊びの役になりきってやりとりする姿が見られるなど、子どもの興味や関心に

合わせた援助を試みる姿が見られた。これらのことから、この時期の遊び理解の特徴として、子どもが遊んでいる事象を捉え、また受容しているものの、援助としては遊びの発展に至るような直接的な関与は見られなかった。

2. 子どもの遊びの変化と保育者の援助の変容

3 歳児の 5 月ごろの遊びは、遊びの移り変わりが多く遊びが転々とする時期である。「状況確認」や「問いかけ」の援助が多くなった要因として、A 保育者自身が遊びの参加の仕方や援助方法について迷ったり、困っていたりしていたのではないかと考えられる。7 月ごろになると園生活にも慣れ、遊びたい遊びが明確になってきたり、遊びの継続が見られ、子どもたちが一定の場所で遊びを展開していく姿が増える。A 保育者の「個別対応」の援助が多くなった要因として、遊びが定まらない気になる子への関わりが中心になっていたと考えられる。9 月になると 3 歳児なりにイメージをもって遊ぶ姿がみられる。「遊びの展開」の援助が多くなった要因として、A 保育者自身が積極的に遊びに参加することで、展開につながり、イメージを刺激する援助が増えたと考えられる。

V 今後の課題

今回は入職してすぐの 5 月～9 月の計 4 回のデータ分析を行った。今後も引き続きフィールドワークから入職当初からの遊び場面における援助の分析と考察を行い、遊びの援助の変容の明らかにしていく。新人保育者が捉える遊びの理解や援助の変容を分析し考察していくことにより、保育者としての育ちを明らかにする。

【引用文献】

1) 村井尚子 坂田哲人 (2023) リフレクションを通じた保育者の育ち—新人保育者の事例を通じて京都女子大学発達教育学部紀要 2023, 第 19 号 p. 87 - 95
2) 山下愛実 (2022) 新人保育者の新たな実践の創出プロセスにみる“パートナーシップに基づく子ども理解” 保育学研究 60 (2), 45-56, 2022 一般社団法人 日本保育学会
3) 高岡 昌子・岩本 健一・高橋 千香子・林 悠子 新人保育者に対する評価 ～前々年度と前年度との比較を通して～奈良学園大学紀要 巻 12, p. 51-60, 発行日 2020-03-10
4) 幼稚園教育要領解説 (2018) 文部科学省フレーベル館 p. 36
5) 前掲 4) p. 48
6) 大谷尚 (2011) SCAT:Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—日本感性工学会感性工学 10 (3) 155
7) 前掲 6)

付記：本研究は、2024(令和 6)年度東京家政大学ヒューマンライフ支援機構プロジェクト研究助成（研究代表者：前田和代）を受けて実施された。

謝辞：本研究におけるフィールドワークの承諾並びにご協力をいただきました A 保育者と対象園の先生方、子どもたちに心より感謝申し上げます。

絵本の読み合いによる感覚的な語り合いの有意義性 (1)

— 『ねんねこ ねんねこ ピー』のページ感想より—

○三好 伸子 (金沢星稜大学人間科学部) 谷 昌代 (北陸学院大学教育学部)

1. 研究の背景と課題

本研究は、保護者から離れて保育所等で過ごす子どもたちの睡眠の様子に着目していく。本稿における保育所等とは、首が座った0歳児から就学前までの5歳児対象の保育施設(保育所、認定こども園等)を想定して論考する。また、保育所等では月齢の低い乳児の午前の睡眠を「午前睡」と呼び、通常、日中の活動の合間である昼食後の睡眠を午睡と呼ぶ。本稿では以下午睡と記す。保育所等では、午前睡が必要な低月齢の乳児から午睡が必要な幼児まで、発達段階に応じた多様な睡眠ニーズを満たすことが求められている。

保育所等における子どもの午睡に着目する理由として、まず子どもの成長発達にとって睡眠が極めて重要である点が挙げられる。睡眠は「哺乳類において、内部的な必要に基づく意識水準の一時的な低下現象であり、覚醒可能な状態」¹と定義され、特に乳幼児期には身体的・精神的な発達を支える基本的な生理現象である。日本睡眠学会によれば、乳児から幼児にかけての昼寝(午睡)を含む十分な睡眠は、成長ホルモンの分泌や脳の発達、記憶の定着、そして情緒の安定に寄与することが明らかにされている。

子どもが長時間親元を離れて過ごす保育所等での集団生活においては、同年齢の子どもたちと過ごすことで新しい刺激や学びを得る機会も増えるが、これらの活動が子どもの体力を消耗させる要因ともなる。つまり体力や精神的な疲労が家庭生活以上に蓄積しやすい。そのような子どもにとって、活動と休息のバランスをとり、心身のリラックスや成長の促進のために午睡は重要な役割を果たす。

その午睡前には、歯磨きや排泄、着替え、布団やコット(簡易ベッド)の準備等が毎日の儀式のように繰り返される。これは「一定の手順を無事に踏むことができるほどに周囲の環境が安全だと確認できること」²(神山 2020)を子ども自身が感じて、「今から寝る」と気持ちの切り替えをするためである。子ども自身が安心を感じて自ら眠る午睡ではあるが、保育所等では、睡眠環境や時間管理が保育者によって調整されるという特性がある。この環境下で、午睡がどのように管理され、子どもの成長や発達にどのような影響を与えるのかを研究することは、現代の保育実践における大きな課題と言える。

筆者らは、午睡前の絵本の意味と保育者が子どもに触れることに着目している。以下の3つを問題意識として挙げている。

(1) 午睡空間の効率的な管理と距離感の問題

これまで行った保育現場の観察調査等³からは、子どもは午睡前に保育者と絵本を楽しみ、心を落ち着かせて自ら眠る姿勢をとっていた。その子どもに対して、保育者は子どもの体を優しくさすったり、「トントン」と呼ばれる一定のリズムで体に触れたりする動作を通じて安心感を与

えていた。しかし一部の保育現場では「トントン」を行わない方針も見られた。保育者には「2歳以上児は自分で寝る」という自立促進を理由として、子どもとの直接的なスキンシップを控え、距離を置いたまま視線や言葉で管理する姿が観察された。背景には、保育者の業務過多や感染対策等が理由にあった。さらに、乳児の呼吸確認や記録作成がICT化されて業務の効率化に意識が向けられていた。

(2) 午睡に関する議論不足

さらに保育者間での子どもの睡眠やスキンシップの重要性についての議論不足も明らかになっている。また、寝具(コットやマットレス)の使用が管理のしやすさを優先して導入されているものの、その影響についての議論や学習は行われていなかった。「子どもは寝やすいのか?」という問いに対して、保育者が「考えたことがない」と述べる等、睡眠環境に対する認識が薄い状況が確認された。さらに、家庭の夜型生活習慣等により、「なかなか眠らない子ども」の対応等の難しさも保育者から挙げられた。

(3) 保育者の疲弊と働き方改革^{4,1)}の影響

保育者は「働き方改革」(2019)の影響を受け、業務の効率化や休憩時間の確保等効率性を求められる現場でプレッシャーを感じ、自身の労働環境に対する負担が増して疲弊して、保育者の休憩時間と事務時間の確保に意識を向けていた。つまり、しっかりと休憩時間を確保するために保育室では余裕がない午睡の状況が観察された。このような状態では、子どもたちは保育者の緊張感や焦燥感を感じ取り、「なかなか眠らない子ども」は、ますます眠れなくなり、最終的には不適切な保育や虐待のリスクを高める可能性があるかと危惧される。

そこで、これらの課題を解決するために、まず保育者が午睡場面の様々なことについて感覚的に語り合い、子どもに寄り添う午睡の大切さを再認識する場が必要であると考えた。本研究では、絵本『ねんねこ ねんねこ ピー』⁴⁾の読み合いを通じて、保育者が自身の感覚を率直に表現し、子どもへの愛情や寄り添いの重要性を再確認できる機会を作り出すことを目指す。絵本を通じた語り合いは、「なかなか眠らない子ども」に対する援助方法や科学的な睡眠の知識を学ぶのではなく、保育者の感性と子どもへの愛おしさに気づくための自由な対話の場を提供できると予測する。

2. 目的

本研究は、保育者が絵本を活用して自己の感覚を率直に表現し、話し合う意味を考察することである。

3. 方法(対象・期間・内容・倫理的配慮)

本研究は、保育者を対象に、絵本『ねんねこ ねんねこ ピー』を用いた読み合い(語り合い)を通じて質問紙調査を行う。その質問紙調査の内容を書き起こして質的に

分析して考察するものである。

絵本の読み合いは、読み手と参加者が自由に物語を読み、感情や感覚を互いに響き合わせる対話の場として機能する。読み手は絵本の内容を一方的に伝えるのではなく、参加者が自由に感想や感じたことを共有することを重視する。この方法は、心身に高い緊張感を抱える環境で実施された実践例でも、自己理解や感情の共有が促進される効果が確認されており、保育者間でも有効であると期待される。

本研究時期と協力者人数は、2024 年 9 月に 50 名、2024 年 11 月に 8 名の 2 回であり、調査時間は各 1 時間である。対象者は主に保育者と保育に携わる関係者である。調査前に匿名性等の倫理的配慮について説明して、当日に再度説明して快諾を得て実施した。読み合い後、参加者が自由に感想や印象に残った場面について質問紙に書き込み、その後小グループで語り合う。質問紙の問いは、①1 行ごとの感想、②印象に残った登場人物とその理由、③印象に残ったページとその理由、④話し合いの感想である。

4. 『ねんねこ ねんねこ ピー』について

『ねんねこ ねんねこ ピー』は、これまでの保育現場の午睡における保育者の援助を観察して、その結果を活かした内容である。主な登場人物は、保育所等の午睡時間に「なかなか眠れないリオ」、活発な子どもの「ヒビ」、担任の「キタ先生」、保育実習生の「ようた先生」である。「ようた先生」の作ったパペット（手にはめて動かす人形）の「ピーちゃん」である。

大まかなあらすじは以下である。（波線は 15～16 頁。下線は 17～18 頁）

保育所等に通う主人公の「リオ」のクラスに保育実習生の「ようた先生」が来る。午睡の前に「ようた先生」が自作の絵本を読む。「ピーちゃん」が、「頭の上にとまって、『ねんねこ ねんねこ ピー』と言って触れるとすてきな夢をみる」というストーリーの絵本である。絵本の後に、パペットで子どもに触れながら順番に寝ることを促す。次は「リオ」の順番である時に、活発な「ヒビ」がパペットを引っ張り、流れが中断する。

「ヒビ」は実習生に甘え続け、担任の「キタ先生」は子どもに対して、「目をつぶったら眠れる」、「大きい組は、一人で眠れる」と言い、実習生には「休憩に行ってください」と指示する。「リオ」は「ピーちゃん」と「ようた先生」が部屋から出ていくのを我慢して見送る。

一旦、その場を離れる「ようた先生」が、また保育室に戻り、パペットを使って「なかなか眠れないリオ」に寄り添う。

5. 結果と考察

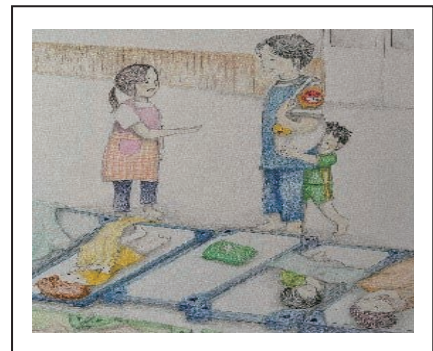
本稿では、質問紙調査の①「1 行ごとの感想」の 17～

18 頁の感想に焦点を当てる。17～18 頁は、実習生の「ようた先生」が子どもたちにパペットの「ピーちゃん」を手で「ねんねこ ねんねこ ピー」と言って一人ずつ順に触れている和やかな雰囲気が、急に途切れる場面である。17～18 頁に着目する理由は以下である。まず本絵本の中で、登場人物の気持ちが最も交差する場面であるからだ。各登場人物の感情が読み取れるが、絵本の保育の流れは、一つの進み方をしていく。整然とした午睡環境の確保が最も重要視されているのだ。

その午睡環境を保とうとする「キタ先生」の「大きい組だから自分で寝られます」というセリフは、これまでの観察調査において実際に聞かれた保育者の言葉であり、様々に議論してほしいと考えて作成した場面である。結果として、予想通りに様々な感想が記述された。主な記述例と記述数を（ ）に示す。

まず「ヒビはまだ遊びたい」、「おとなの話を聞いている」等子どもに着目する記述 (14) が見られた。

次に「キタ先生」に着目した感想は 3 種類見られた。「決めつけるのはよくない」、「厳しい」、「かわり方が嫌だ」と



(図1)『ねんねこ ねんねこ ピー』17頁

「キタ先生」の援助を否定する記述 (25) があつた。2 つ目は、「この言い方は・・・でも私も言ってしまおう」、「気持ちわかる」等と担任としての葛藤や共感の記述 (11) である。3 つ目は、「ようた先生がいると寝ない」と考えて休憩に行つてと言った、「日頃の保育を伝えている」等と「キタ先生」の援助を肯定する記述 (4) である。最後に空白 (4) があつた。

午睡場面に着目して作成した絵本『ねんねこ ねんねこ ピー』を読みあい、感想を書くことにより、保育者らは正解や意見の統一を意識することなく、自由に素直な感想を表現した。特に「キタ先生」の言動については、「私も同じように言ってしまふかもしれない」等の子どもに寄り添うか、寄り添わないかと葛藤する気持ちが率直に共有された。絵本の中の子どもや実習生の目線を借りることにより、語る保育者にとっては、自己の援助や実際の子どもの姿へのリアルすぎる葛藤が薄まり、聞く保育者にとっては、個人的な場面であっても共感や意見交換がしやすくなった。

個人的で感覚的な他者との語り合いが、安心できる午睡をつくるための第一歩の意味をもつと考える。

である。一般社団法人 全国保育士養成協議会ブロック研究「絵本の読み合いによる感覚的な語り合いの有意性性 一午睡に焦点を当てて」三好伸子 谷昌代(2024) 令和 6 年度全国保育士養成協議会 ブロック研究助成 助成金の一部を活用して印刷した。(研究期間:2024(令和 6)年 7 月 1 日～2025(令和 7)年 3 月末日)

⁵『女性受刑者とわが子をつなぐ絵本の読み合い』村中梨衣/編著 2021 年注1)「働き方改革を推進するための関係法律の整備に関する法律」2019 年 4 月から順次施行

¹ 日本睡眠学会ホームページ <https://jssrjp/basicofsleepdisorders6>

² 同上 睡眠障害の基礎 小児の睡眠障害 神山潤

³ 「保育者が子どもに触れることの意味：午睡場面のかかわりに関する保育所保育指針の整理から」三好伸子 荒木実代 金沢星稜大学人間科学研究 16 (1), 29-35, 2022-09 金沢星稜大学人間科学会

⁴ 『ねんねこ ねんねこ ピー』作/みよし のぶこ 絵/みすみちえこ は、2022 年 6 月第 25 回絵本学会大会において作品発表後、加筆修正した絵本

絵本の読み合いによる感覚的な語り合いの有意義性 (2)

—保育者の感想の分類より—

○ 谷 昌代 (北陸学院大学教育学部) 三好 伸子 (金沢星稷大学人間科学部)

1 はじめに

本研究では、絵本『ねんねこ ねんねこ ピー』の読み合いを通じて、保育者および保育者養成校の学生が午睡援助に対する自身の感覚に気づき、またそれを共有していくことで保育の質の向上を目指すための新たな視点を得ることに期待する。対象者らには、上記の過程を通して以下の2点の仮説が立てられる。

① 自己開示による感情の共有が促進される

絵本の読み合いを通じて、保育者が午睡援助に対する自身の感情や思いを語る自己開示が促進されると予想される。特に、普段声に出しにくい午睡に対する本心や感じている葛藤、不安や安心感などが絵本をきっかけに引き出され、個々の保育者が自身の感情を振り返り、他者と共有できる場が形成されるであろう。

② 保育者間の対話を通じて保育の魅力を再認識する

保育者同士が互いの意見や感想を聴き合うことで、改めて保育の魅力を再認識する機会が生まれると考えられる。さらに午睡に限らず、子どもとの触れ合いや日常的な保育の中にある「保育の面白さ」に気づくことが期待される。また、絵本を通して、保育者自身が子どもとのスキンシップにより得られる癒しや、同僚への理解と共感、そして保育職へのやりがいを再発見することが期待できよう。

2. 目的

(1)と同様であるが、本稿は、分析対象である絵本の感想にばらつきが多く見られた頁に着目し、保育者らの内面的な心の揺れ動きを考察することを目的とする。

3. 方法 (対象・期間・内容・倫理的配慮)

(1)と同様。

4. 結果と考察

(1)対象ページの内容

活発な「ヒビ」が実習生のパペットを引っ張り、流れが中断する。「ヒビ」は実習生に甘え続け、担任の「キタ先生」は子どもに対して、「目をつぶったら眠れる」、「大きい組は、一人で眠れる」と言う。



(2)対象頁の保育者らによる感想

保育者らの感想を以下(表1・表2・表3)に示す。後述する4つの分類別下線(太線・一重線・波線・二重線)を付す。

(表1) キタ先生 (担任) に対して
・自分も言いそう。ダメな先生だ。理想⇔現実 ・<u>実習生のことを思って担任の先生も声をかけたんだろうな</u> ・けじめをしっかりつけていることができる ・先生の立場と同じこと言っちゃう ・子どもの前で実習生にいったのかな? ・キタ先生ちょっと怖いな ・キタ先生厳しいな ・さわぎにならないようにしたのかな ・「ピーちゃんがなくても」は絵本を読んだのだから言わなくても・・・大きい組はなんでしてもらえないのか? ・大きい組も、ピーちゃんも関係ないのでは? 大きい組だから一人で寝ると決めつけるのはよくない ・大きい組というのは関係ないのでは? ・メリハリ大事 信頼関係ができてから ・私もよく言っている ・キタ先生の言いたいことわかる ・「～しなくても自分で～できますね」は、ちょっと嫌 自分の番がくるのを楽しみにしていた子どももいっただろうにキタ先生厳しいな ・ヒビに声をかけず、全体の子を抑える選択をするのだな ・先生の言葉は決めつけていて、マニュアルを読んでいるだけのようだ。相手を見ていない。 ・キタ先生の言葉厳しい ・キタ先生の関わりかけが嫌だ ・言い方キツイ キタ先生が怒っている ・つい言いがちの一言 ・担任の先生らしい発言 ・キタ先生怒っちゃった ・大きい組で区別しちゃった ・自分もこういう声掛けしたことあるな ・自分もキタ先生のように言ってしまうかも・・・

(表2) ヒビ (子ども) に対して
・ヒビ、人形を触りたいだけなのか? ・こういう子いるいる ・ヒビ、強引だな ・乱暴にしている ・順番を待っていた子が勿体ないそう ・無理やりとつちやうぞ ・なんでそんなことするのかな こう言ってもヒビには届かないだろうな ・そんなことないよ～ あらら。ちょっと違う 何? 大きい組って?～だからこうとか今どきじゃない。決めつけ、子どもも思い無視

- ・ヒビの気持ちもわかるが強引だな
- ・ヒビの気持ちを一回受け止めてもいいのでは？
- ・大きい組などと関係なく、ヒビもしてほしいよね、小さい組と比べるのは・・・急に自分で？ キタ先生はヒビの行為がダメだと思って怒った。
- ・意地悪そうな顔をしている
- ・僕のところにも来てほしかったんだよ
- ・ヒビもやりすぎ

(表3) ピーちゃん (パペット) に対して・その他

- ・あー、くしゃくしゃになっている
- ・ピーちゃんの表情がかわいそう
- ・おひるねコットってなに？
- ・ピーちゃん痛そう
- ・ピーちゃんがぐちゃぐちゃ
- ・ピーちゃん壊れそう
- ・ピーちゃんかわいそう

(3) 感想の4つの分類

保育者による感想は、主に担任保育者の言動、子どもの気持ち、パペット及びその他のものに向けた思いであった。多くの保育者から読み取れた特徴的な内面を抽出し次の4つに分類された。①共感と自己投影に基づいた反応を示したもの(太線)、②保育者の対応への批判的視点(一重線)、③子どもの気持ちへの共感(波線)、④保育者の立場・役割についての洞察(二重線)、である。

①共感と自己投影に基づく反応

多くの保育者が、「ああ、自分も言いそう。ダメな先生だ。理想⇔現実」「自分もこういう声掛けをしたことあるな」等、絵本の担任保育者に対して自身の経験を投影し、自分自身の保育実践を振り返っている。これらの反応は保育の理想と現実のギャップを意識し、自分が同様の場面でどのように対応しているかを再確認するきっかけになっている。この自己投影は、保育者が自らの保育スタイルを省みるための重要なプロセスであり、絵本の行為であっても他者の行為から自己の保育実践を見直すことができる点が示されている。

②保育者の対応への批判的視点

保育者の中には、絵本に描かれた担任保育者の対応に対して、「キタ先生厳しいな」「先生の言葉は決めつけていて、マニュアルのようだ。相手を見ていない」といった批判的な意見を持つ者が見られた。このような感想は、保育者の“厳しすぎる対応”や“決めつけた対応”に対する違和感の表出だといえよう。保育において、子どもの感情や状況をもう少し受け止める柔軟な対応が求められているという意識が窺える。また、この批判的な視点は、保育者が保育の現場における自身の対応を振り返り、改善を意識する機会になるといえる。

③子どもの気持ちへの共感

保育者の多くが、「ヒビの気持ちを一回受け止めて

もいいのでは？」「僕のところにも来てほしかったんだよ」等と、子どもの感情や心理に共感し、子どもの視点で担任保育者の対応を評価している。特に「ヒビ」に対する感情的な反応が多く見られ、子どもの不安や不満、期待が適切に受け止められていない状況に対する憂慮が強く表れている。この共感は、保育者が日常の保育において、子どもの気持ちをより深く理解し、寄り添うことが重要であるという認識を高める要素となっている。

④保育者の立場・役割についての洞察

一部の保育者は、保育者の立場や役割を理解し、その背景にある理由や意図に対する洞察を示している。「メリハリ大事、信頼関係ができてから」「担任の先生らしい発言」等、保育者の業務の多忙さや、集団保育の中で必要とされる“メリハリ”を重要視する意見が見られる。これは、現実的な保育の場では、子どもの個別対応だけではなく、全体の秩序や管理が求められる場面も多いことを示唆している。保育者として、集団を管理しつつ、個々の子どもに寄り添うバランスをどのように取るかが課題となっている。

5. まとめ

保育者の間には「理想と現実のギャップ」「子どもの感情に寄り添うことの重要性」「保育者としての立場への責任」という複雑な感情が交錯していることが窺えた。

絵本の読み合いという一連の作業により、多くの保育者は絵本の中の担任保育者に対して他者の保育スタイルを観察し、自分ならどのように対応するかと考えるプロセスを経験している。それにより、保育の場面において何を重視するかという自身の価値観と向き合う機会を得たのではないだろうか。このように自己を省察することは、保育の資の向上に不可欠なことであるといえよう。さらに、他の保育者と感想や意見を交換することにより、他者が自身と「異なること」を感じていたことに驚いたり、また「共感」したことに安堵したり等、様々な心の揺れ動きは新たな感覚への気付きをもたらすものとなっていた。

保育は「異なる」ことの連続である。それは単なる、交わされる言葉から「異なる意見」ということに留まらず、他者による子どもへの捉え方、関わりかた、日常の出来事を巡り多様な「異なる」と出会うのである。近年、保育力は「個々の保育者の知識・技能の獲得によるものとしてではなく、『園の保育者集団の総体としての保育力』の向上による」という理解が広まっており、「保育の協働を支える保育者間の対話が保育現場の実践課題(高嶋ら, 2021)」となっている。本研究において、保育者らは「午睡」場面を想像し、「答えのない不確実な状況」を自身の内的な感覚と対話し、また他者との対話を通して、「異なる」ことを恐れず考えることを楽しむ体験を得たことは今後の保育に活かされ発揮される力となり得るだろう。

【引用文献】高嶋景子・岩田恵子・松山洋平・三谷大紀・大豆生田啓友、保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修-実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程、保育学研究 59(3)、23-24、2021

デジタル壁面構成の可能性 (2)

―音を取り入れた教材開発―

○みやざき美栄 (鈴鹿大学短期大学部) 田中裕子 (ユマニテク短期大学)

【はじめに】

保育現場における壁面構成の概念は、鈴木 (1977) によると、黒板が登場した明治9年の東京女子師範学校附属幼稚園開設の時に遡ると考えられている¹⁾。以降、黒板から実際の壁が活用されるようになり、壁面構成として様々な素材を用いて保育の現場で発展し続けてきた。壁面構成について、保育用語辞典は「壁面にいろいろな情報を掲示し、意味のある空間を構成すること」と示している。行事への期待感や季節感を味わう題材が用いられることが多く、近年は子どもの作品を飾り保護者も含めたコミュニケーションツールとしてもその役割を果たすものも見られる。一方で、筆者らが現場の保育者を対象に「壁面構成を作ることとは大変だと思うか」について調査した結果、「そう思う・まあそう思う」が7割以上を占めた²⁾。

我が国の教育は、GIGA (Global and Innovation Gateway for All) スクール構想に沿い、急速に情報教育が進み、さらにNEXT GIGAの時代へ突入しようとしている。一方、保育教育においてはICT活用に対して賛否両論があり、その歩みは緩やかである。乳幼児への影響は十分に議論され、慎重に進むべきであるが、現場の保育者を対象にICT活用に関する調査を行ったところ、「保育 (教育) におけるICT活用について興味があるか」について、8割以上が「ある」を選択、また、「子どもに対してICTを活用した保育を行うこと」について、8割近くが「賛成」であった²⁾。教育としてではなく登園降園管理など勤務面においてのICT活用は保育現場で急速に進んでおり、保育者らにとってICT活用そのものは、ハードルが高すぎるものではないと推察される。

【音と音楽】

保育において、音と音楽は五領域 (表現) と直結しており、子どもの感性や表現力を育むために必要不可欠である。保育現場では歌やダンス、手遊びが実践されると共に、子どもは日々の生活から自然の音や日常の音を耳にし、聴覚から季節感をも感じ取り、感性を育てている。

歌の活動について、しばしば保育者の弾き歌いについて議論されている。現代において、子どもの歌はインターネット環境さえあればどこでも再生することができるが、子どもの状態に合わせて音楽要素の設定を工夫することは非常に困難である。また、見たことがない楽器の音色で、所謂完璧な演奏を軸として音楽のコミュニケーションを繋いでいく方法が保育教育に適切であるかの議論が尽きることはないであろう。

我々は様々な音に囲まれているが、生活において意識される音は人工的な音が多い。テレビやパソコンの音、アラームなどの呼び出し音や乗り物の音などの生活音はどれも大切な音であるが、保育においては自然の音への気付き

が特に重要である。園庭や散歩など屋外で音に触れることが理想であるが、各園のおかれた環境のもとで限りがある場合も多い。音への気付きを促す言葉がけや活動の補助が重要であると考ええる。

【目的：音を取り入れたデジタル壁面の開発】

筆者らを含む教材開発チームは、壁面構成をデジタルに置き換えた新しい教材の開発を試みている³⁾。ICT技術を活用し、壁面構成に音を並行して取り入れることにより、幼児の感性をより刺激し、四季への関心を深めることを目指す。また、見て (情報取得)、触った結果 (行動) として、変化を聞く (確認) ことができるデジタル壁面構成は、初等教育での「プログラミング的思考」にもつながり、現在の幼児教育において重要視される幼小接続・連携の一助になると考えている。

現時点におけるデジタル壁面開発の状況と課題をまとめ、保育における有用性を明らかにすることを目的とする。

【機材】

今回報告するデジタル壁面の起動には、下記に示す①～④の機材を必要とする。設置の様子を示す (図1)。

- ① パソコン (Microsoft PowerPoint 搭載)
- ② プロジェクター
- ③ 赤外線タッチフレーム (75 インチ)
- ④ ポータブルスピーカー

・事前準備

Microsoft PowerPoint (以下PPT) に壁面構成として投影データを作成し、①のパソコンに保存する。平らな白い壁に③を取り付ける。④は③の近くに設置する。

・使用手順

①と② (無線接続対応HDMI)、①と③ (センサ動作兼給電USB接続)、①と④ (Bluetooth) を接続する。①のPPTを起動し、映像を③の枠内に投影する。枠内の壁を触ることで、PPTで設定した音や動きの反応が返る。



図1 設置の様子

【倫理的配慮】

音源の収録について、既存の音楽作品（歌）を扱うため、JASRAC（日本音楽著作権協会）より許諾番号（T-2400039）を取得し、教材を作成した。また、絵や演奏・声の取り込みについて、同意書により本人の同意を得た上で使用した。

本研究の一連について、鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部研究倫理委員会の承認（RS06-02）を得た。

【デジタル壁面（PowerPoint）】

図2は、秋をイメージしたデジタル壁面の一例である。保育士養成校に通う複数人の学生の絵を切り取り、1枚のスライドに合わせて採用している。どんぐりが池に転がっていく箇所について、もとの絵（1つ）を図として取り込み、複製したものである。必要に応じて複製、拡大・縮小、反転など、PPT上で図の様々な設定を選択することができる。掲示する場合は、実際に必要な数を複数製作する必要があるが、1つ作ることで手間を省くことができる。子どもたちが書いた絵や作品を取り込むこともできる。また、右下には写真を取り入れた。音のイメージを近づけるねらいであるが、このように、製作物と写真を融合させて調整することが可能である。

壁面として、見ることで季節感を感じ取るができる。それに加えて、PPTの機能を利用し、音や音楽を取り入れることが出来た。聴覚からも季節感を感じ取ることができ、また、歌の活動の補助教材とすることができる。表1に、この壁面に取り入れた音声をまとめる。なお、音楽については曲目のみとし、作詞者・作曲者・訳詞者などの情報は割愛する。これらの音源は、全て録音し、収録したものである。「歌とピアノ」は壁面用に準備した生演奏を録音したもの、「自然音」「言葉」は、実際の自然音や声を録音したものである。インターネット上などから既存の音源を取り入れることも可能であるが、このように、日々親しんでいる保育者の声や弾き歌い、またこどもたちの声や歌、必要とする音声を自由に取り入れることが可能である。



図2 秋をイメージしたデジタル壁面の一例

表1

音の種類	曲目・内容
歌とピアノ	♪おおきな栗の木の下で（ゆっくり）
	♪おおきな栗の木の下で（中くらい）
	♪おおきな栗の木の下で（速い）
	♪きのこ
	♪どんぐりころころ

	♪七つの子
	♪まっかな秋
	♪まつぼっくり
	♪虫の声
	♪もみじ
	♪やさいもグーナー
	♪夕やけこやけ
自然音	カラスの鳴き声
	枯葉の音
	水の音
	虫の声1
	虫の声2
言葉	「赤とんぼ」
	「木の下に落ちている栗をタッチしてみてね」
	「きりかぶ」
	「実りの秋だね」

今後の主な課題は、タッチセンサの反応及びこどもの安全面の確保である。我々開発チームは保育現場での実用を目指しており、機材を含めた検討する必要がある。

【総合考察】

一般的な壁面構成は、季節・行事ごとに年間に数回の張り替え作業が必要であり、製作物をその都度作成し、その制作物の劣化を防ぐことが困難であった。提案する教材は、製作物をデータとして残すことができるため、いつでも再現（投影）することができる。また、教材の応用として、平らな白い壁さえあれば、どこにでも移動可能である性質を活かし、例えば劇の背景や音声出力などが可能になると考える。

投影するデジタル壁面は、触って素材を確かめることができないため、壁面構成の全ての要素を置き換えることはできないが、音を取り入れた新しい壁面として乳幼児期の感性や知性を育む育ちの一助となるといえる。

本研究は、JSPS 科研費（23K02327）の助成を受け進めた。

【謝辞】

この研究を進めるにあたり、システム開発を担っていた神谷勇毅氏（非会員）に、感謝を申し上げます。

【参考文献・引用文献】

- 1) 鈴木法子(1977):壁面構成とは何か1ー明治期の幼稚園における壁面構成の萌芽ー,日本保育学会第50回大会研究論文集, pp. 474-475
- 2) みやざき美栄、田中裕子 (2024): デジタル壁面構成の可能性ー質問紙調査の分析からー,日本保育学会第77回大会発表論文集 (2024) pp. 649-650
- 3) 神谷勇毅、みやざき美栄、田中裕子 (2024): 次世代保育のためのインタラクティブウォールデザインの開発・提案ーSociety5.0へのアプローチー,教育システム情報学会第49回全国大会講演論文集 pp. 23-24

3 歳児の発達と保育の質との関連の検討

―「保育の質と子どもの発達に関する縦断的研究」から―

○野澤祥子（東京大学教育学研究科） 滝口圭子（金沢大学人間社会研究域） 松井剛太（香川大学教育学部）
小崎恭弘（大阪教育大学教育学部） 香曾我部琢（宮城教育大学家庭科教育講座）

【問題と目的】

乳幼児期の保育は、人の生涯の発達の基盤を培う重要なものとされている。特に、乳幼児期に子どもが経験する保育の質が、子どもの発達やウェルビーイングに長期的に影響することが欧米を中心として行われてきた縦断研究において示されている。そうしたことから、世界各国で乳幼児期の保育の質の重要性が注目され、保育の質を確保・向上することが課題となっている（e.g. OECD, 2011; 2015）。こども家庭庁が令和6年12月20日に公表した、保育政策の新たな方向性においても、「今後は、待機児童対策を中心とした『保育の量の拡大』から、『地域のニーズに対応した質の高い保育の確保・充実』』ということが述べられており、「量から質へ」という方向性が明確に打ち出されている。今後、日本においても、保育の質への注目が、一層高まってくると考えられる。

日本においては、保育の質と子どもの発達に関する研究が少しずつ実施されてきているものの（e.g. Fujisawa et al., 2023; Nakamichi et al., 2022）、今後、さらに研究知見を蓄積し、保育の質について多面的に検討していくことが求められる。

こうした背景を踏まえ、研究プロジェクト「保育の質と子どもの発達に関する縦断的研究―質の保障・向上システムの構築に向けて（JSPS 科研費 JP19H05590）」では、2020年度から0歳児を追跡調査し、保育の質と子どもの発達の関連を検討してきた。これまでの分析結果として、例えば、1歳児クラスにおいて、子どもにとって保育者が安全基地として機能することが、子どもの発達を促す可能性を示唆する結果を得ている（野澤他, 2023）。

本研究では、国際的に広く用いられている保育プロセスの質の指標である「新・保育環境評価スケール(3歳以上)」(ハームス他, 2016) (以下、ECERS-3 とする) による3歳児クラスの保育プロセスの質の評価結果を示すとともに、子どもの発達との関連を分析した結果を報告する。

【方法】

参加者：本研究では、研究プロジェクト「保育の質と子どもの発達に関する継続的研究」への参加者に対する調査で得られたデータの一部を使用した。調査は多様な地域・規模の11自治体内の36園（保育所・認定こども園）の協力を得て実施している。2023年度（3歳児クラス）の調査には714名の子どもが参加した。調査は、2023年12月～2024年3月の間に実施した。このうち必要なデータが得られた33園（33クラス）に在籍する415名のデータを分析した。子どもの月齢は27.73か月（SD = 3.72）、性別は男児51.5%、女児48.5%であった。

調査内容：本プロジェクトで調査した内容のうち、本研究では以下の変数を使用した。①保育プロセスの質：ECERS-3による評価を行った。スケールの訳者である埋橋玲子氏

（大阪総合保育大学）によるトレーニング（座学及び実地）を受けた調査者より、各園につき2名が訪問し、手続きに則って観察評価を行った。ECERS-3の6つのサブスケールと35項目の内容を表1に示した。各項目について7段階で評価するものである。なお、「ICTの活用」は日本で一般的ではないことから除外し、34項目を用いた。②子どもの発達：「KIDS（キッズ）乳幼児発達スケール」を用いて担任保育者が発達の評定を行った。③保護者の最終学歴：保護者アンケートから保護者の最終学歴を6段階として（中学、高校、専門学校、短大、大学、大学院）分析に使用した。

表1 ECERS-3のサブスケールと項目

サブスケール	項目
空間と家具	1. 室内空間 2. 養護・遊び・学びのための家具 3. 遊びと学びのための室内構成 4. ひとりまたはふたりのための空間 5. 子どもに関する展示 6. 粗大遊びの空間 7. 粗大遊びの設備・用具
養護	8. 食事／間食 9. 排泄 10. 保健衛生 11. 安全
言葉と文字	12. 語彙の拡大 13. 話し言葉の促進 14. 保育者による絵本の使用 15. 絵本に親しむ環境 16. 印刷（書かれた文字に親しむ環境）
活動	17. 微細運動（手や指を使う） 18. 造形 19. 音楽リズム 20. 積み木 21. ごっこ遊び 22. 自然／科学 23. 遊びのなかの算数 24. 日常生活のなかの算数 25. 数字の経験 26. 多様性の受容（27. ICTの活用は評価せず）
相互関係	28. 粗大運動の見守り 29. 個別的な指導と学び 30. 保育者と子どものやりとり 31. 子ども同士のやりとり 32. 望ましい態度・習慣の育成
保育の構造	33. 移行時間と待ち時間 34. 自由遊び 35. 遊びと学びのクラス集団活動

【倫理的配慮】

本研究は、東京大学倫理審査専門委員会の承認を得ている（審査番号:22-141）。

【結果】

1) 保育プロセスの質の評価結果

ECERS-3の各サブスケール及びすべての項目の合計得点をそれぞれ項目数で割った値の最小値・最大値・平均値・SDを表2に示した。これらの値は、1点から7点の範囲となる。ECERS-3に定められている基準としては、1

<不適切>、3<最低限>、5<よい>、7<とてもよい>である。サブスケール間の相関係数を表3に示した。

ECERS-3は、アメリカで開発され、日本の保育の文脈を踏まえたものではないものの、標準化されたスケールであり、一定の精度で保育実践の特徴を捉えることが可能だと考えられる。平均値を見ると、最も値が大きいサブスケールは【相互関係】の4.86、次いで【養護】の4.70であり、5に近い値であった。表1にあるように

【相互関係】は、保育者と子どものやりとりや子ども同士のやりとり等に関わる項目を含んでおり、【養護】は、食事や排泄等のケアに関わる項目を含んでいる。一方で、平均値の値が最も小さいのは、【活動】の2.14、次いで【言葉と文字】の2.98で3を下回っていた。【活動】は、微細運動や音楽リズム、積み木等、教育活動に関わる項目を含んでおり、【言葉と文字】は、語彙の拡大や話し言葉の促進等に関わる項目を含んでいる。

保育において相互作用やケアは基盤的な内容であり、文化によらず共通する内容が重視されるため、得点が比較的高い可能性が考えられる。一方で、教育的な内容に関しては、その国、その園の文化や理念・方針等によって幼児期に必要な要素についての考え方が異なっているために、ECERS-3を用いて評価した場合の得点が比較的低くなったのかもしれない。

ただし、各サブスケールの最小値は1~2点台である一方、最大値は4~6点台であり、園による差があることも示されている。子どもの発達とどのように関連しているかについては、次節で分析する。

サブスケール間の相関係数は概ね有意で、中程度の値であった。【空間と家具】と【養護】、【活動】と【養護】および【言葉と文字】の相関係数のみ有意ではなかった。【活動】と【言葉と文字】はいずれも比較的低かったが、相関係数はあまり高くはなく、園によって、いずれかがやや高いという場合もあるのかもしれない。

表2 ECERS-3の各サブスケール及び合計得点を項目数で割った値の最小値・最大値・平均値・SD

	最小値	最大値	平均値	SD
空間と家具	2.42	6.14	3.77	0.77
養護	2.25	6.50	4.70	1.16
言葉と文字	1.60	4.40	2.98	0.74
活動	1.40	4.20	2.14	0.62
相互関係	1.20	6.40	4.86	1.09
保育の構造	1.33	6.66	3.90	1.18
合計得点	1.79	5.08	3.45	0.62

表3 ECERS-3のサブスケール間の相関係数

	養護	言葉と文字	活動	相互関係	保育の構造
空間と家具	.122	.340*	.625**	.409*	.465**
養護		.423*	.262	.417*	.469**
言葉と文字			.273	.653**	.567**
活動				.357*	.625**
相互関係					.618**

注 * $p < .05$, ** $p < .01$

2) 3歳児クラスの保育プロセスの質と子どもの発達に関連の検討

3歳児クラスの保育プロセスの質と子どもの発達との関連を検討するため、階層線形モデリング (HLM) を用いた分析を行った。分析には、IBM SPSS 26を用いた。

保護者の学歴 (個人レベル) と ECERS-3 の評価 (集団レベル)、保護者の学歴と ECERS-3 の評価の交互作用が、子どもの発達指数に影響するかを分析したところ、ECERS-3 の【活動】のみが有意であった ($B = 6.57$, $p < .01$)。保護者の学歴、保護者の学歴と「活動」の交互作用は有意ではなかった。

先述のように【活動】は、最も平均値の値は小さかったが、子どもの発達への有意な影響が認められた。このことを踏まえると、【活動】のための環境構成や保育者のかわりを意識して実践することが、子どもの発達を支え促す面があることが示唆される。

【活動】の各項目の最小値・最大値・平均値・SDを表4に示した。「多様性の受容」「遊びのなかの算数」「数字の経験」を除いて、SDが1以上であり、各項目の得点に園によって差があることが見て取れる。日本の指針・要領や各園の理念や方針を念頭に置きながらも、【活動】について、日本で行われている実践から学ぶことも可能だということが示唆される。ただし、他のサブスケールによって評価される側面が子どもの発達にとって意味がないことを示すというわけではないこと、また、本スケールの得点が低いことが、必ずしも保育の質の低さを示すわけではないことには留意が必要である。

表4 「活動」の各項目の平均値・SD

	平均値	SD
微細運動	2.85	1.74
造形	2.59	1.62
音楽リズム	2.15	1.16
積み木	1.88	1.30
ごっこ遊び	2.50	1.64
自然/科学	2.38	1.16
遊びのなかの算数	1.41	0.74
日常生活のなかの算数	2.76	1.33
数字の経験	1.59	0.99
多様性の受容	1.24	0.43

【総合考察】

本研究では、ECERS-3を用いて評価した保育プロセスの質のうち特に【活動】が子どもの発達に有意に関連していた。保育プロセスの質を考慮することの重要性が実証的に示された。さらに詳細に検討することが今後の課題である。

付記: 本研究は、JSPS科研費JP19H05590「保育の質と子どもの発達に関する縦断的研究—質の保障・向上システムの構築に向けて」の一環として、共著者の他、秋田喜代美・遠藤利彦・淀川裕美・渡邊由恵・佐川早季子・高橋翠と共に実施したものである。謝辞: 調査にご協力くださった皆様に心よりお礼申し上げます。

架け橋期の言語力への関心について

―「なぞなぞ」の教材製作における学生の視点から探る―

細田成子

(聖心女子大学他非常勤講師)

1. 目的

教育職志望の学生は養成課程において、職業と結び付けたい学校種の教員免許（以下、教免）に応じた学修を進める。主免許に隣接する学校種の教免も合わせての取得を計画する学生も多い。小学校教員を目指しつつ幼稚園の教免取得も希望する学生もまた両方の内容について学ぶが、小学校教育の学修に意識が向きがちになる。しかし、幼稚園と小学校は子どもたちの生活の連続性を大切にするため、幼小の免許を取得しようとする限りは、それぞれの特徴を理解しなければならない。幼稚園は生活全体に学習材料が在り、子ども自ら対象に関わりながら主体形成を図ることを目的とした教育方法であり、小学校は教科書を中心とした内容に基づいて理解を深める授業形式である。小学校教育の感覚で幼稚園教育は理解しづらい。またこの違いは、他の学校段階間に比べて、円滑な接続を図ることを難しくしている。小学校教員になった際の校種間の連続性の考慮のためには、幼児期の教育についての理解が必要である。本稿では、幼稚園教育要領（以下、教育要領）と小学校学習指導要領（以下、学習指導要領）に記載がある言葉遊び「なぞなぞ」に関わる課題「なぞなぞカード」を通して、小学校教員免許を主免許とする学生の、幼児期の言語力の育ちや言語環境の工夫への気付きや学びについて着目し、幼児期の教育の理解具合について検討する。

2. 教材「なぞなぞカード」を課題とした理由

日本語の特徴が活かされ、親しまれ続けている言葉遊びは、教育要領では、しりとり、言葉集め、かるたが取り上げられている。これらは複数人で言葉を探したり考えたりしながら楽しむ遊びであり、言語力の育ちも促される。学習指導要領国語科第 1・2 学年の内容では「いろはうたやかぞえうた、しりとりやなぞなぞ、回文や折句、早口言葉、かるた」が挙げられ、日本の言語文化に触れられる活動としても位置付けられている。言葉遊びを楽しむには、言語力に応じた工夫が必要である。例えばしりとりは、聞いた単語を繋げていく単純性が幼児にもわかりやすく、年齢を問わずその遊び方で楽しめる。しかしなぞなぞは、言語力習得過程に在る幼児にとって問題を聞くだけでイメージしながら答えを導き出すことや、答えの比喻を理解することは簡単とは言えない。筆者らは以前、なぞなぞの問題が絵で示されれば音読内容がわかりやすくなると予想して、4・5 歳児を対象になぞなぞカード（以下、カード）を活用した（松本、細田 2015）。カードの活用は幼児の言語力の差についての考

慮にもなる。その結果、子どもはなぞなぞの仕組みがわかり、面白さを覚え自分たちでも楽しむようになった。

本来、なぞなぞは視覚情報を必要とせず、小学生であれば言葉のやりとりで楽しめる。そのため、カード製作の説明時に学生は、「なぞなぞを絵で伝える」ことに戸惑いを見せた。それは、幼児も言葉だけでなぞなぞができると思っているからと推測される。そのような状況のため、カード製作が幼児期の言語力や言語環境の工夫についての理解を促すと考え、課題とした。尚、絵を用いたなぞなぞは、江戸時代に「判じ絵」によって庶民の遊びとして流行した歴史があり、そのことも、言語文化への意識の一環として内容に含んだ。

〈なぞなぞカードの例〉



図 1



図 2

3. 方法

i 対象 ; X 市 Y 大学教育学部教育学科

小学校教員免許を主免許とし、幼稚園教員免許も取得希望の 2 年生 40 名

ii 時期 ; 2024 年度 後期授業期間 (2025 年 1 月)

iii 方法 ; 当該カード製作・実践に関する振り返り記述を分析。

4. 倫理的配慮

当該大学関係窓口に確認し、倫理審査非該当だが学生に承諾を得ることとの回答を得た。学生には、データ等は研究目的以外に使用しないこと、個人は特定されないことを口頭で説明し、承諾を得ている。

5. 結果と考察

振り返りには、次の記述を求めた。

- ① なぞなぞ・なぞなぞカードの教育的効果
- ② カード製作時や実践時の工夫や留意点等
- ③ グループ活動の反省点、アピール点
- ④ 個人の感想・反省

本稿では、①、②、④の記述の中から、なぞなぞと言語力の関連、なぞなぞ遊びへの気付き、課題に対する教育職

としての配慮等に言及しているものを抜粋し、幼児期の言語力や言語環境の工夫についての理解の一端を探る。①については頻出語を抽出し、全体的な理解傾向も把握した。尚、記述内容は紙幅の関係で意味変更が生じないよう簡略化した。

【なぞなぞ・なぞなぞカードの教育的効果】

表1 言語力の育ちに関わる頻出語 (1人につき1の換算)

語彙力 (の育ち)	21 (52.5%)
言葉のリズム・言い回し・面白さ	5 (12.5%)
思考力・論理的思考	32 (80.0%)
読解力	3 (7.5%)
発想力・ひらめき	10 (25.0%)
コミュニケーション力	13 (32.5%)
表現力	4 (10.0%)
集中力・意欲	12 (3.0%)
解けたときの達成感/成功体験	5 (12.5%)
問題解決力	8 (20.0%)
創造力・想像力	14 (35.0%)
文字に対する興味・関心	3 (7.5%)

【記述 (抜粋)】 (() 内は回答数)

- 日本語特有の同音異義語などに触れられる。(3)
- 「～って なんだ・なあに」という日本語特有の表現を楽しめる。(3)
- 文章をそのままの意味で読み取るのではなく、頭を使って考えるところに面白さがある。難易度が高いと面白さが感じられないため、年齢に合ったなぞなぞをすることが大切だと考える。
- 言葉を分解すると新たなワードが出てくる面白さがある。
- なぞなぞは言葉で聞くものと考えていたが、今回初めて文字とイラストで表した。その文字が何を指しているかイラストと色を揃えたり文字を強調させたりするなど、保育者の工夫で子どもの発見を促せる。
- 絵と文字を組み合わせることで文字への関心を高められる。
- 遊びながら学べる良さがある。楽しい中に学びがあるから自然と身に付く。
- 「正解したい」気持ちによって聞く力が伸びる。
- 子どもには文字から考える内容は難しいため、作成時には気を付けるべきと考える。「たぬき言葉」などは見ても難しいし、なぞなぞではなくクイズになる。
- 答えが一つになる内容かの判断が必要。「パンはパンでも食べられないパンは何だ？」は多くの答えが予想される。そうすると出題者が考えた答えと違うときに、合っけていても「正解」にならず、なぞなぞ遊びが破綻する。答えが一つになるように問題文を考えないとならない(問題文が曖昧にならないようにしっかり考える、絵で誘導し

ないようにと製作時に説明したことから実感した感想)。

- 幼児と接する機会がほとんどなく、幼児にとっての難しいと易しいの境目がわからない。しかし、子どもの身近な言葉を用いたなぞなぞであれば答えやすいだろうと考えた。馴染みのあるものを題材とすることが作問時の指標になると思った。
- なぞなぞを絵で表すには言葉 1 音 1 音に着目しなければならず、難しい

多くの学生が、なぞなぞは、思考力・論理的思考の発達が促され、語彙力が増える遊びと捉えた。想像力やコミュニケーション力の育ちの予想にも至ったことから、遊び一つに育ちのための様々な要素があることの理解に繋がったと思われる。またカード使用による、文字を読めなくても楽しめる、文字への関心が高められる機会となる(e, f)という予想や、カード製作時に文字を優先しがちになる傾向(i)への反省理解は、幼児期と児童期の識字力の差についての関心と言えよう。一方で、文字や文字機能は遊びの中で自然に身に付けられること(g)もカード使用により実感した。このことから、幼児期は言葉と文字の一体化が未だ途中であり、子どもが無理なくその理解を進められるように大人が工夫することが必要な時期だと気付いたと導けよう。

教育職観点としては、作問時に日本語の特徴を活かそうと苦戦した(a, i, d, l)ことから、日常の遊びの中に日本の言語の文化や規則性が潜み(a, b, i, j, l)、それに従って遊びが展開すること、そしてそれが面白さをもたらしている(c)と気付けた。一つの活動について教育的な価値を検討し、子どもに意味のある体験(h, k)となる教育内容を構想できる力は、こういう経験から培われるだろう。「判じ絵」の紹介もまた、言葉遊びの変遷や言語文化を意識する機会となり、カード製作のヒントとしても生きた。以上のことから、幼児期は、遊びや対象に関わりながら学びを得ていく時期であるという基本は模擬保育の中ではあるが、体感できたと言えよう。

小学校教員の幼児理解といった視点で学生の理解具合を追ってきたが、子どもはどう育つのかという基本も忘れてはならない。低学年の児童も幼児と同じように生活空間との結び付きから学びを得ることが多いという、発達の特徴を同じくする時期にある。ベースが同じところでは、学校種の枠を一旦外して丁寧に状況を見つめることで、教育内容にとらわれない子どもに即した指導や援助が立ち上がってくるのではないかと。そして自ずと関わりの中でそれが順序だてられていくように思われる。その視点をもち合わせながら、幼児理解、児童理解と共に、架け橋期の繋げ方に関心が向けられることを願う。

【引用】松本和美 細田成子『就学前教育における子どもの文字環境について (3) 文字の機能を伝えるということを考える』2015『保育の実践と研究』Vol. 19 No. 4『幼稚園教育要領解説』p. 111, pp. 229-230
『小学校学習指導要領解説国語編』p. 53『小学校学習指導要領解説総則編』p. 204

ノルウェーの保育実践における子どもの「参加する権利」

松田こずえ (武蔵野大学 教育学部)

1. 問題と目的

近年、国際社会において子どもの「参加する権利」への関心が高まっている。国際連合による児童の権利条約において、子どもの「参加する権利」は、子どもが自らの意見を表明し社会に参加する権利と定義され、「育つ権利」「生きる権利」「守られる権利」と共に重視されている (国連 1989)。また、ユニセフ国際比較調査報告書の中でも、子どもたちには保護 (Protection)、供与 (Provision) だけでは不十分であり、参加 (Participation) が必要であると明記されている (ユニセフ 2021)。このように子どもたちが自分の意見を表明する機会をもち、自らに関わりのあることに関する意思決定に参加することは、子どもの民主主義に対する意識を高め、主観的幸福度にも影響するとも議論されている (Bae 2009, unicef 2021)。「参加」する意識を育むためには幼児期からの教育が重要であるため (アルネールら 2021)、本研究では、幼児教育の分野において子どもの「参加する権利」を保障するための実践に着目した。

2024 年の世界民主主義ランキングで 167 か国中 1 位であるノルウェーにおいては (The Economist Intelligence 2024)、男性優位の保守的な社会から男女平等や多様性を尊重する公平な社会への変革の過程で幼児教育を重視する政策があった。幼児教育において子どもの「参加する権利」の保障が目指され (松田 2024)、「参加」は子どもたちが意思決定を行うことができる責任ある市民となるよう教育するために不可欠とされている (CRC 2000)。ノルウェーでは、7 歳以下の子どもに彼らにとって必要な情報を提示し、意見を表明する機会を提供し、子どもの意見が年齢と成熟度に応じて重視されることが法律で保障されており、これは幼児教育の実践にも影響を与えていると考えられる。ノルウェーの子どもが意見を述べる権利や社会に「参加」する仕組みに関する研究もあり、理論的な知見が重ねられている (Nylund 2019)。

そこで本研究は、子どもが自らが関わる社会に「参加する権利」を保障し、民主主義につながる意識を高めるために、ノルウェーの保育者がどのような保育実践を行っているのかについて明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 研究協力者

ノルウェーの保育施設に勤務する 6 名の保育者である。(表 1)

表 1 研究協力者

	年齢	性別	勤務年数	担当クラス
A	32	男性	14	5 歳児
B	43	女性	19	5 歳児
C	37	女性	7	5 歳児
D	42	女性	8	3-5 歳児
E	35	女性	9	4 歳児
F	45	女性	25	0-3 歳児

(2) インタビュー調査の方法

インタビュー調査は半構造化面接法を用いた。面接は協力者との対面式にて協力者 ABC はグループインタビュー、協力者 DEF はそれぞれ個別インタビューにて行われた。インタビューに要した時間は、ABC とのグループインタビューは 72 分間、D とは 22 分間、E とは 45 分間、F とは 35 分間であった。インタビューは保育中に施設長の許可を得て、園内の会議室で実施した。インタビューは、英語で実施し、ノルウェー人の通訳兼コーディネーターが、必要に応じてノルウェー語で補足した。

項目として、①保育の中でどのように子どもたちの意見表明権を保障しているか、②保育の中での意見表明権は、子どもにとってどのような意味を持つと考えるか等を用意した。一問一答的にならないよう、できる限り協力者による自由な語りを促すようにし、インタビューデータは許可を得て IC レコーダーにて録音した。

(3) 分析方法

インタビューの内容は逐語的にテキスト化し、得られた語りデータを、語り手の文脈に沿って細目ごとに小見出しをつけ、ラベル付与を行った。複数の協力者の語りに見られる類似性とその意味づけについての共通点は、カテゴリーとして統合した。共通性の抽出にあたっては、協力者の語った文脈を重視し、多義的な意味を取り出せるように配慮し、事例を分析した。

(4) 倫理的配慮

インタビューに際して協力者に本研究の趣旨、研究への協力は自由であること、データは研究目的以外に使用されないこと、IC レコーダーでの録音の許可、録音されたデータは発表者だけが扱うこと、データは厳重に保管し必要でなくなった場合は破棄すること、研究協力への中止はいつでも可能なこと、本研究への参加により不利益を被ることはないこと、個人が特定されるような形で公表のされ方はないことを文書と口頭にて説明し同意を得た。

なお、本研究は、発表者の所属機関の倫理審査委員会の承認を得て行われた (承認番号: R5-005)。

3. 結果と考察

(1) 子どもの年齢や個別性に合わせた意見表明権の保障

保育中にみんなで歌う歌を決める際に「子どもと一緒に (曲目の) リストを作り」、「すべての子どもが (順番に) 歌を選ぶ機会があるようにする」(D 保育者)、子どもが楽しみにしている活動やダンスをするときに「何をしたいか」「ダンス (振り付け) で踊るのか、跳ぶのか」といったことも、毎回子どもたちに尋ねて子どもたちと一緒に決める (E 保育者) と語られた。また、子どもたちが自分の考えを言いにくそうにしているときには「これがいい? それとも、あれがいい? など、選択肢を示して」

(D 保育者)、子どもがその中から選ぶ機会を作るようにしているとも語られた。

2歳や3歳の幼い年齢の時から、日常の保育中に自分の考えを表現するための機会を頻繁に取り入れること、クラスの子ども全員が意見を述べる機会があるように気をつけていること、また自分の意見を言うのにためらいがある子どもには、それぞれの子どもに合わせて意見を言いやすくする方法がとられていることが示唆された。日々の保育の中で子どもが自分の意見を表明する機会を作り、自分の述べた内容が保育に影響を及ぼすことを理解することが目指されていた。

(2)感情の表現の受容

「安心できることが大事です」「安心できることで、初めて、自分の気持ちや考えを言うことができるようになるからです」(F 保育者)と語られた。また「子どもたちが感情を表現し、幼稚園での喜びを感じることができるようにしたいと思っています。ここが安全で、自分を表現することが(周囲の人から)期待されていると感じてほしいのです」(E 保育者)のように、子どもが自分の意見を言うようになるために、園で安心して過ごすことや、保育者との信頼関係の構築、また保育者や周りの子どもたちが自分の意見を聞きたがっているという確信を持っているようにすることが目指されていた。

「何かを言うのが難しい、または表現するのが難しい場合、子どもに時間をあげます。そして、それを望まない理由を見つけ出して一緒に考えます」(E 保育者)など、「時間」をかけて子どもの考えを聞くようにしたり、子どもが「決めたくないときや、他の子どもとの活動と一緒にしたくないときは、子どもの気持ちにできる限り寄り添い、場合によっては他の同僚のところで過ごすこともできます」(E 保育者)など、保育者同士の連携があることで、子どもへの対応に幅を持たせていた。

子どもの意見を聞くためには、「時間」や人に関する余裕があることが重要であると考えられる。

(3)話し合いを通じた折り合いのつけ方

子どもたちとの「話し合いの時間があります。子どもたちもたくさん意見やアイデアを持っています。保育にももちろん計画があります。子どもたちが選んだものを見て、それが計画に合うかどうかを確認し、それを適合させるためにさらに話し合います」(A 保育者)と語られた。毎週、決められた日時に話し合いの時間をとっていると語った保育者もあり(B 保育者)、話し合いの場は、子どもが自分の意見を言い、他の子どもと話し合うだけでなく、保育者との話し合いの場でもあり、意見をどのように保育に反映させるかの折り合いをつける場でもあることが示唆された。

(4)活動を進める過程で意見を聞き合うこと

保育でのプロジェクト活動(テーマ活動)では「具体的に何をやるかの計画はまだありませんが、(話し合いの場で)私たちは子どもたちに何に興味があるかを尋ねます。星、惑星、または宇宙飛行士か?子どもたちの意見や興味を基に活動を形成しています」や、「間接的な方法で興味を示しているため、それに応じてプロジェクトを開始します」(A 保育者)というように、プロジェクト活動をする際には子どもたちの興味関心から始めることが重視

されていた。また、自分の意見を言うと同時に、他の人の意見にも耳を傾けることが重要であることを子どもたちに伝えることも重視されていた。

(5)意見表明権と責任を持つこと

「会議は、子どもたちにとって非常に民主的な活動です」「この過程で、子どもたちは自由に自己表現をし、新しいルールを提案する機会が与えられます」(C 保育者)のように話し合いの場を重視していた。また同時に、「これらの討論と合意は記録され、子どもたちの署名によってその約束が正式なものとなります」(C 保育者)と、話し合いの記録や結果を模造紙等へ書き、子どもたちの手形と名前のサインをすることもあったと語られた。またこの模造紙は、子どもたちが後から見返すことができるように保育室に貼り「社会的な約束として機能し、子どもたちに責任感を教え」ることが意図されていた。

子どもたちは、意見を言ったあとに、自分の発言の内容について責任を持ち、みんなで話し合って決めたことや約束を守ることが重視されていると考えられる。

4. 総合考察

ノルウェーの保育者の語りからは、日々の保育実践の中で子どもの「参加する権利」及び意見表明権を保障することの重要性が意識されていることが示された。まず、(1)年齢が幼いときには特に、子どもが保育者に対して安心感を持ち、自分の気持ちや意見を伝えたいと思える保育者との信頼関係の構築が意図されていた。また(2)年齢や発達に応じて、子どもが自分の意見を言いやすいように選択肢を用意し子どもが選べるようにする、また、子どもがすぐに言えなくても時間をかけて待つなど、様々な方法を試していた。さらに、(3)子どもが自らの意見を言う機会であるだけでなく、他の人の意見を聞くことや、保育者の計画や保育のねらい、状況等と折り合いをつけることを学ぶ機会として捉えられていた。最後に(4)4, 5歳児では、活動の内容について仲間と共に時間をかけて話し合う過程が重視され、その話し合いの内容や結果は保育者やクラスの子どもたちと一緒に紙に書き、自分の言った意見を覚えておくようにするなど、責任を持つことも意図されていた。

本研究を通じて、ノルウェーの法律で明記されている子どもの「参加する権利」や意見表明権は、日々の保育実践を通して保育者による保障が目指されていることが明らかとなった。子どもたちの民主主義に対する意識が形成され、自らの意思決定の結果が社会に影響を及ぼすことを理解するためにも、保育者が果たす役割は大きいと考えられる。

[主な参考文献]

- Bae, Berit, 2009, "Children's right to participate: challenges in everyday interactions", *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3): 391-406.
ユニセフ・イノチェンティ研究所, 2021, 『イノチェンティレポートカード16 子どもたちに影響する世界 先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か』日本ユニセフ協会(ユニセフ日本委員会)。

本研究は、科研費 23K12753 の助成を受けて実施された。

中国における少数民族に対する就学前教育・初等教育における民族文化

○馬春陽(大阪公立大学大学院博士後期課程) 吉田直哉(大阪公立大学大学院)

多民族国家・中国(中華人民共和国)の学校教育体系において、少数民族教育は非常に重視されている。各民族の生活圏の環境や歴史的背景は大きく異なり、民族ごとの近代化の進展にも差があるため、「漢民族」を対象とした教育に比べて、少数民族を対象とした教育は独自の性格を有する。中国政府は改革開放以来、少数民族地域の発展を強力に推進してきており、特に民族教育は少数民族地域の社会発展を支える基盤とみなされてきた。本発表では、中華人民共和国教育部及び中央人民政府の公式ウェブサイトにおいて公開されている、2000 年以降に発表された少数民族教育政策関連の文書から、少数民族文化に関連する内容を抽出し、その特徴を明らかにする。

2002 年の「国務院^{注1} 关于深化改革加快发展民族教育的決定」では、民族小、中学校^{注2}の二言語教育政策を積極的に推進し、「少数民族語による授業と漢語教育のバランスを適正化する」、「少数民族が自民族の言語で教育を受ける権利を尊重し保障する」などの方針が示された。これに基づき、二言語教育が少数民族文化の伝承における中核とみなされている。張(1998)は、学校での多文化教育、特に二言語教育は、多くの多文化主義国家の基本戦略の一つだと指摘している。さらに、中国における四川省阿壩チベット族自治州の 4 つの県で行った調査を通じて、「同民族言語の習得や自民族語の使用は、民族文化への帰属意識を促す」と述べている。グリジャンティ(2009)は、中国新疆ウイグル自治区における双語教育実態に関する調査を通じて、言語が民族における最も重要な特徴であり、非言語的な文化も、言語を介して伝承される部分があるとしている。

「国家中長期教育改革和發展計画綱要(2010-2020 年)」(2010)では、就学前段階からの二言語教育を全面的に強化し、そのための教師養成や教材の開発・出版を支援することが明記されている。また、『「十三五」^{注3} 促進民族地区和人口較少数民族發展規畫」(2017)では、共通言語教育の基盤が弱い地域において、二言語教育を目標とし、就学前から小中学校までの各段階の教育を効果的に接続する教育体制の確立が求められた。これには、二言語教育の監督・評価とクオリティコントロールの仕組みを構築する試みである。

しかしながら、中国の二言語教育は多くの課題を抱えている。周(2021)は、少数民族が経済的な向上を目指す過程で漢語を習得し、文化的に漢民族に近づく必要があるとしながらも、これが少数民族自身の文化やアイデンティティの維持において新たな課題を生み出していると指摘している。樊(2018)は中国における二言語教育の実施が少数民族地域における民族語の消滅につながるリスクを指摘している。二言語教育の教育政策の中で、進学や就職を重視するあまり、漢語の使用が優先される結果を招いている。また、哈申格日勤(2007)は、中国の少数民族教育政策が漢語と少数民族言語の併用を提唱している一方で、実際には漢語の普及を目的とする役割を果たしており、漢語及び漢民族文化への強力な同化政策を推進する手段として機能

していると批判する。

多文化主義の視点から見ると、「文化と言語の多様性を前提とし、かつ人々の社会参加の機会が平等であり、人種、エスニシティに従った不平等構造の防止と結果の平等の保障を理想とする」(登坂 2004)。中華人民共和国憲法は「すべての民族が平等である」ことを明記している。また、国家は「各少数民族の合法的な権利と利益を保障する」、「少数民族が集住する地域では区域自治が実施される」、「各民族は自らの言語と文字を使用し発展させる自由を有する」(第四条)ことを規定している。これらの規定は、少数民族に対し法的に平等な地位を提供している。さらに、中国は、少数民族地域の教育において、学校設置、二言語教材の開発、二言語教師の育成といった政策を通じて二言語教育を推進し、少数民族地域への経済的投資を進めている。このような取り組みを通じて、公平な教育資源と社会参加の機会を少数民族の学習者に提供することを目指している。

しかし、少数民族における教育では、漢語と少数民族言語の併用が強調されながらも、実際の社会参加の機会は主流言語である漢語を通じて行われる。その結果、二言語教育が実施されている一方で、民族語が学校教育において劣位に置かれる現象が生じている。これらの状況は、中国の少数民族教育政策が持つ目標とその実施状況との間にギャップが存在していることを示している。

二言語教育の推進は少数民族の生徒にとって言語的基礎を構築する手段となるが、言語は文化の媒体にすぎないため、少数民族の文化の伝承を実現するためには、民族の伝統文化を教育課程に取り込む必要がある。

「中華人民共和国教育法」(2021)によると、「公民は民族、人種、性別、職業、財産状態、宗教信仰などに関係なく、法律に基づいた平等な教育を受ける権利を持つ」(第九条)。「国家は各少数民族の特徴と必要に応じて少数民族地域の教育事業の発展を支援する」(第十条)。この原則は、少数民族教育事業の発展のための法的根拠となっている。

「幼稚園^{注4} 教育指導要綱(試行)」(2001)では、幼児に中国国内の各民族文化や世界各国の文化を紹介することで、幼児が人間文化の多様性や差異を感じ取り、理解と尊重、平等の精神を持つようになるとされている。この文書は、幼児の多文化に対する認識と尊重を就学前教育の段階から育むことの重要性を強調している。また、「国務院关于加快发展民族教育的決定」(2015 年)では、民族地域の小、中学校で民族芸術および民族体育^{注5}の選択コースの開設が奨励されており、これによって少数民族の伝統文化を伝承・発揚することが目的とされている。また、内地民族班^{注6}の食堂の運営において、ムスリム食習慣を尊重するなど、民族の伝統的な生活習慣に対する尊重と寛容を示す措置も講じられている。

これらの政策の推進を背景に、教育現場では少数民族文化の保護と伝承を目指す多元文化教育の実践が進められている。宝日楽(2006)によれば、中国の多元文化カリキュ

ラムは少数民族地域における教育の特徴の一つとされている。少数民族地域教育段階において、民族文化や伝統、習俗にカリキュラムに取り入れることで、園児、児童生徒に多文化教育の機会を提供する。さらに、宋(2016)は、多元文化カリキュラムの開発が、少数民族地域の子どもの知識、技能、情緒の発達を促進すると述べている。これは学校教育が普及している地域との格差を縮め、就学前教育の公平な発展を実現することにつながる。学校教育を通じて、生徒の文化的多元性への認識と、平等および尊重の精神を育むことができる。しかし、陳(2014)は、民族文化の継承を学校教育に完全に委ねるべきではなく、学校教育が果たせる役割には限界があると指摘している。また、陳(2004)は、中国で少数民族文化をカリキュラムに取り入れ、文化多様性の理解を促進する過程には、「重一体軽多元」^{注7}の傾向が見られるとしている。

以上に述べたように、中国の少数民族の二言語教育政策と民族文化の課程への導入は、少数民族教育の発展を推進し、教育資源の公平な配分や少数民族地域の社会的発展を促進する点で一定の成果を上げている。しかし、民族文化のカリキュラム内容が表面的である点、少数民族地域の経済発展が遅れ、教育政策がその地域の環境に十分適応していない点など、文化の多様性保護の面では依然として多くの課題が残されている。

倫理的配慮

本研究は、既存の公開データおよび資料を利用した調査であり、倫理的配慮が必要な手続きが含まれていないため、その旨を明記する。

注

1. 国務院：中国の最高権力機関の執行機関及び最高行政機関である。
2. 民族小、中学校：小学校の入学年齢は6-7歳、初級中学の入学年齢は12-13歳である。
3. 十三五：中国において第13次五カ年計画期間は、小康社会(衣食に困らず、経済的にいくらかゆとりのある暮らしができる社会)を実現し、イノベーション型国家建設を実現するための重要な時期であると位置づけられた。
4. 幼稚園：「幼稚園」と同様、募集対象は3歳以上の学齢前児童であり、修業年限は3年である。
5. 民族体育：特定の民族や地域に伝承され、発展してきた独自のスポーツや遊び、体力活動を指す。
6. 内地民族班：少数民族地域から少数民族の青少年を対象に中国の内地(主に経済発展が進んだ沿海部や都市部)の中等学校や大学に受け入れて教育を行う特別なプログラムを指す。
7. 重一体軽多元：民族国家である中国が少数民族の多様性を認めながらも、国家全体の統一性を優先的に重視する理念を表す。

参考文献

日本語文献

グリジャーナティ(2009)「中国における少数民族双言語教育に関する研究:多言語共生の視点から」『飛梅論集』第9号、pp. 17-32

- 周飛帆(2000)「多民族国家中国の教育問題—少数民族に対する二言語教育の歴史と現状—」『言語文化論叢』第7号、pp. 151-159
- 関根政美(1994)『エスニシティの政治社会学』財団法人名古屋大学出版会
- 張瓊華(1998)「多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究—中国における二言語教育を通して—」『教育社会学研究』第63号、pp. 157-176
- 登坂学(2004)『中国少数民族教育の概念に関する一考察—「多文化教育」と中国「少数民族教育」の比較を通じて—』『九州保健福祉大学研究紀要』第5号、pp. 85-93
- 哈申格日勤・小柳正司(2007)「中国内モンゴル自治区における民族語教育の現況」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第17号、pp. 101-107

中国語文献

- 宝乐日(2006)「地方课程—少数民族地区实施多元文化教育的载体」『民族教育研究』第2期第17卷、pp. 59-63
- 陈国华、张诗亚(2014)「论学校教育传承民族文化的有限性」『中国教育学刊』第5期、pp. 49-52
- 陈月明丹(2004)「少数民族地区实施校本多元文化课程初探」『民族教育研究』第1期第15卷、pp. 11-15
- 樊改霞、赵旺来、赵亚楠(2018)「多元文化视域下我国民汉双语教育实施的实践困境与理论悖论」『民族高等教育研究』第6卷第2期、pp. 54-59
- 宋生涛(2016)「我国民族地区多元文化园本课程开发研究」『当代教育与文化』第8卷第1期、pp. 49-53
- 中华人民共和国国防部(2018)「中华人民共和国宪法」
http://www.mod.gov.cn/gfbw/fgwxf/flfg/4807615_2.html (最終閲覧日 2025年1月5日)
- 中华人民共和国教育部(2001)「教育部关于印发《幼儿园教育指导纲要(试行)》的通知」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html (最終閲覧日 2024年12月23日)
- 中华人民共和国教育部(2010)「国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)」http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html (最終閲覧日 2024年12月23日)
- 中华人民共和国教育部(2021)「中华人民共和国教育法」
http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202107/t20210730_547843.html (最終閲覧日 2024年12月23日)
- 中华人民共和国中央人民政府(2002)「国务院关于深化改革加快發展民族教育的決定」https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2016-09/23/content_5111248.htm (最終閲覧日 2024年12月23日)
- 中华人民共和国中央人民政府(2015)「国务院关于加强發展民族教育的決定」https://www.gov.cn/gongbao/content/2015/content_2924003.htm (最終閲覧日 2024年12月23日)
- 中华人民共和国中央人民政府(2017)「“十三五”促进民族地区和人口较少民族发展规划」https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/24/content_5162950.htm (最終閲覧日 2024年12月23日)

ジェンダーの視点から見る保育者の意識 —幼児教育におけるアンコンシャスバイアスに関する調査研究(1)—

○小玉亮子 (お茶の水女子大学) 石黒万里子 (東京成徳大学) 辻谷真知子 (お茶の水女子大学)

【目的】

近年、教育におけるジェンダーについての捉え方は大きく変容しつつある。性自認が就学前に認知されるという知見が示されたり、ジェンダーセンシティブな教育が推進されるといったように、幼児期の教育において、ジェンダーの視点は不可欠となっている。

幼児期の子ども集団を対象とする教育は高度にジェンダー化されており (石黒 2023)、ジェンダーの視点からの幼児教育の研究は、これまでも多数蓄積されてきた。言葉を通したコミュニケーションが未だ難しい幼児を対象に行われる集団教育においては、性別をはじめとする社会的カテゴリーに基づいた統制が頻繁に用いられてきた (結城 1998)。さらに幼児教育施設の環境設定において、ジェンダーステレオタイプに基づく掲示や服装指定など、性別役割分担意識を醸成するような実践が行われてきた (金子・青野 2008, 神田・河合 2008)。そして、子ども自身も幼児期からジェンダーステレオタイプを構築していることも明らかにされてきた (藤田 2015, 大滝 2016)。

一方で、2018 年の OECD による幼児教育従事者を対象とした調査では、多様性への取組に関する質問において「性別に関わらず、子供たちの関心はそれぞれ異なることを認識することは重要である」に強く同意する園長・所長の割合が日本は 77.8%であり、他国が 90%以上であるのに対して低く、日本の幼児教育における課題が示唆された (国立教育政策研究所 2020)。

以上の問題関心を背景に、本研究は、日本における幼児教育における固定的な性別役割分担意識やアンコンシャスバイアスの現状とその課題を明らかにすることを目的としている。

2023 年には、女性活躍・男女共同参画の重点方針 (女性版骨太 2023) において、「児童生徒の固定的な性別役割分担意識や無意識の思い込みを解消するための取組や、幼児期からも同様に、固定的な性別役割分担意識等を植え付けることなく、女子の理工系分野での活躍など将来のあらゆる選択肢について自由な希望を抱くことができるようにするための教育環境の整備に資する取組を行う」ことが示された。

またアンコンシャスバイアスについてのエビデンスとして、内閣府男女共同参画局による令和 3・4 年度「性別による無意識の思い込み (アンコンシャス・バイアス) に関する調査研究」がある。令和 4 年度調査によれば、性別役割意識についての上位項目として (4 件法)、「男性は仕事をして家計を支えるべきだ」は男性 48.7%、女性 44.9%、「女性には女性らしい感性があるものだ」は男性 45.7%、女性 43.1%と回答している。また全体的に、性別役割意識は男性が高い結果となっている。

【方法】

研究方法は、オンライン回答による質問紙調査である。2024 年 9 月から 12 月に実施した。対象は、全国の幼稚園・保育所・認定こども園の園長ほか教職員とした。対処の選定方法とサンプル数は、全国から多層無作為抽出によって、3012 園を抽出した。

質問紙はクアルトリクス社 (Qualtrics) の学術調査向けツール CoreXM を用いて質問項目を作成した。配布方法は、調査紙の URL および二次元バーコードを、郵送またはメール送信にて配布した。

質問紙の構成は 6 部構成とした。

1、園の実態と実践: 性別で分ける環境構成、ジェンダー等に配慮した教育課程や指導計画について、具体的な場面における対応。2、子どもの実態: ジェンダー意識の表出、仲間関係、遊び内容等。3、保護者への対応: 保護者会等や団体、要望への対応、保護者への性別役割期待等。4、保育者自身の意識: 男女児へのイメージ、性別役割意識や価値観等。5、養成や研修: 就職前の養成での学び、就職後の研修受講経験等。6、個人や園の属性: 園の種別や規模、経験年数等に加え、上記 1~4 に関連して園職員の男女構成、回答者の年代や養成を受けた年代等についても回答を求めた。

このうち、本報告では、全体の回答の動向と、上記のうち 4 の保育者自身の意識に焦点をあてた分析とした。

【倫理的配慮】

調査参加は匿名・任意とし、不参加でも不利益がないこと等を説明した上で同意を得た方のみご協力いただいた。園名が必要な工夫事例の紹介については、個人が特定されないよう、別の URL にて記入いただいた。

なお、本研究は、国立大学法人お茶の水女子大学: 人文社会科学研究所の倫理審査委員会における倫理審査をうけ承認されている (承認番号 2024-83号)。

【結果】

回収された回答は 928 票であったが、このうち、有効回答は 807 票であった。

結果 1 回答者の特徴

本調査の回答者は、男性 72 名 (8.9%)、女性 576 名 (71.4%)、「回答しない」「無回答」(19.7%) だった。また「施設長・園長」が 323 件 (40.0%)、「副施設長・副園長」88 件 (10.9%)、「幼稚園教諭・保育士・保育教諭」317 件 (39.3%) であり、「事務職員・用務」19 件 (2.4%)、「栄養士・調理師」14 件 (1.7%) から回答が寄せられた。

結果2 性別による無意識の思い込み（アンコンシャスバイアス）（5 件法）

性別役割意識についての項目で、「とてもそう思う」＋「ややそう思う」と答えた保育者は、「男性は仕事をして家庭を支えるべきだ」118 件（12.8%）、「女性には女性らしい感性があるものだ」255 件（31.6%）だった。

「男性は仕事をして家庭を支えるべきだ」については、「どちらともいえない」199 件（24.7%）を含めても、明確に否定はしない意識が計 39.3%と 4 割程度である（表 1）。

		度数	%
	全くそう思わない	209	25.9
	あまりそう思わない	152	18.8
	どちらともいえない	199	24.7
	ややそう思う	102	12.6
	とてもそう思う	16	2
	合計	678	84
欠損値	無回答	129	16
合計		807	100

他方で、「女性には女性らしい感性があるものだ」は、「どちらともいえない」193 件を含めると 55.5%であり、女性役割を明確には否定できない意見が半数を超えている（表 2）。

		度数	%
	全くそう思わない	112	13.9
	あまりそう思わない	116	14.4
	どちらともいえない	193	23.9
	ややそう思う	225	27.9
	とてもそう思う	30	3.7
	合計	676	83.8
欠損値	無回答	131	16.2
合計		807	100

結果3 子どもへの対応（6 件法）

こうした保育者の性別役割意識は、子どもとの関わりにおける保育者の意識においてどのように表れるのだろうか。

子どもへの対応において、「性別によらず、個性に応じた対応をすべきである」という意見について、「賛成」＋「どちらかといえば賛成」と回答した保育者が 646 件（80.0%）であり、こうした意識は一般的に浸透しているといえる。ただし、「反対」「どちらかといえば反対」「どちらともいえない」が 36 件（4.4%）ある。

他方で、「性別によらず子供たちに関わるのがよいが、身体的な違いには配慮すべきである」は、「賛成」＋「どちらかといえば賛成」が 624 件（77.3%）と、「身体的な違い」に対する配慮の重要性も広く共有されていることがわ

かる。また「子供の生物学的な性別に応じて、女の子らしく／男の子らしく育てるべきである」に、「賛成」＋「どちらかといえば賛成」は 43 件（5.4%）であるが、「どちらともいえない」が 294 件（36.4%）と、もっとも高い割合となっている。

結果4 職場における同僚との関係

保育者の性別役割意識は、同僚の保育者との関係についての意識において、どのように表れるのだろうか（6 件法）。

「個人の能力に関わらず、男性の保育者に力仕事を任せることが多い」については、「とてもそう思う」＋「ややそう思う」で 342 件（42.3%）であり、「どちらともいえない」113 件（14.0%）、「わからない」104 件（12.9%）を合わせれば約 7 割となり、実態として保育実践において性別役割が前提となっている状況が伺える（表 3）。

		度数	%
	全くそう思わない	33	4.1
	あまりそう思わない	91	11.3
	どちらともいえない	113	14
	ややそう思う	282	34.9
	とてもそう思う	60	7.4
	合計	579	71.7
欠損値	無回答	124	15.4
	わからない	104	12.9
	合計	228	28.3
合計		807	100

【総合考察】

結果 1 より、一般的に保育者は 90%以上が女性であり、男性は少数派であるが、本調査はそれを反映したデータとなっていると考えられる。

結果 2 について、保育者は、「男性」に対する性別役割意識は明確ではないが、「女性」に対する固定的イメージが見られる場合があることが確認された。

結果 3 からは、子どもの身体的なケアを職務とする保育者の、実務にかかわる性別意識が見て取れた。

結果 4 からは、男性が少ない職場であるからか、結果 2 とは反対に、「男性役割」について強く意識されていることが伺えた。

謝辞 ご多用の中、ご回答いただきました皆様に心より感謝申し上げます。

ジェンダーの視点から見る保育環境

—幼児教育におけるアンコンシャスバイアスに関する調査研究(2)—

○辻谷真知子 (お茶の水女子大学) 石黒万里子 (東京成徳大学) 小玉亮子 (お茶の水女子大学)

【目的】

乳幼児期の教育・保育は、「環境を通して行うもの」とされてきた (文部科学省, 2017; 内閣府, 2017)。この環境には、保育者がねらいを持って構成する様々な物的・空間的環境が含まれる。それらに関しては、具体的な物と子どもとの関わりや、保育室の環境構成、園庭や戸外環境の実態など、様々な検討がなされてきた。

一方で、物的環境の中でも掲示や服装指定等にはジェンダー・バイアスが見られることが指摘されてきた (金子・青野, 2008, 神田・河合, 2008)。幼児期の子ども集団を対象とする教育は高度にジェンダー化されており (石黒 2023)、過去には集団教育として性別をはじめとする社会的カテゴリーに基づいた統制が頻繁に用いられてきたこと (結城, 1998) も指摘されている。子ども自身も幼児期からジェンダーステレオタイプを構築しており (藤田 2015, 大滝 2016)、それらの構築に関わっている保育環境の検討が重要といえる。

保育所保育指針および幼保連携型認定こども園教育・保育要領には留意すべき事項として「子どもの性差や個人差にも留意しつつ、性別などによる固定的な意識を植え付けることがないようにすること」と示されている。また ITERS (Harms et al., 2017)、ECERS (Harms et al., 2014) といった保育環境評価スケールや ESD Rating Scale (「ESD: 持続可能な開発のための教育」評価指標)

(OMEF, 2019) など、国内でも活用されている評価尺度にはジェンダーの観点が含まれている。具体的な実践として、園のロッカー等に貼る個人マークを題材にジェンダー・バイアスを意識し改善する取り組みも報告されている (天野, 2024)。近年では学校教育におけるジェンダー平等に向けた教育の推進や、社会全体での意識化もあり、2010 年代までのジェンダー・バイアスが指摘されてきた状況とは異なる可能性がある。さらに園外の環境に関しても、例えば従来の赤・青等の色分けとは異なるトイレのピクトグラムやオールジェンダートイレ等が導入されている。

ただし、保育におけるジェンダーの関わる物的環境、具体的には服装や掲示等を含む実践について、体系的な調査や整理はなされていない。そこで本研究では、国内の幼稚園・保育所・認定こども園の職員を対象とした調査から、環境構成における性別による区別の有無やその実態を明らかにする。それにより、現代の乳幼児が触れている保育環境において、ジェンダーに関してどのようなイメージを受け取っている可能性があるのかについて検討する。

【方法】

オンラインでの質問紙調査を 2024 年 9 月から 12 月に実施した。全国の幼稚園・認可保育所・認定こども園か

ら多層無作為抽出によって 3012 園を抽出し、URL を含む依頼状を送付した。回答者の職位や雇用形態は限定せず、また 1 回答 1 名で、1 園から複数名の回答も可能とした。質問紙はクアルトリクス社 (Qualtrics) の学術調査向けツール CoreXM を用いて作成した。項目は主に

「1、園の実態と実践」「2、子どもの実態」「3、保護者への対応」「4、保育者自身の意識」「5、養成や研修」の 5 部構成とし、個人や園の属性についても回答を求めた。本研究ではこのうち「1、園の実態と実践」に関する項目、具体的には性別で分ける環境構成、ジェンダー等に配慮した教育課程や指導計画についての結果を分析対象とした。性別で分ける環境構成については、金子・青野 (2008) 及び神田・河合 (2008) を参照し、子どもの個人の持ち物や場所の区別の仕方、子どもや保育者の服装の区別や配色、子どものトイレが性別で異なる場合の配色についても項目を加えた。

【倫理的配慮】

調査参加は匿名・任意とし、不参加でも不利益がないこと等を説明した上で同意を得た方のみご協力いただいた。園名が必要な工夫事例の紹介については、個人が特定されないよう、別の URL にて記入いただいた。

なお、本研究は、国立大学法人お茶の水女子大学: 人文社会科学研究の倫理審査委員会における倫理審査を受け承認されている (承認番号 2024-83号)。

【結果】

回答は 928 件得られ、このうち 807 件が有効回答であった。回答者の立場は多い順に施設長・園長が 331 件 (40.0%)、幼稚園教諭・保育士・保育教諭が 317 件 (39.3%) 等である。以下、結果を 3 点に分けて述べる。また質問ごとの有効回答数は n で示す。

結果 1 個人の持ち物や場所の区別

「子どもが自分で、持ち物や場所 (靴箱やロッカー等) を区別できるように、園内ではどのように示してい

表1 シールを選ぶ際に配慮したこと (n=144)

項目	件数 (%)
その子どものイメージに合ったもの	65 (45.1)
その子どもの好きなもの	58 (40.3)
その子どもが男の子か女の子か	48 (33.3)
その子どもの名前に合ったもの	15 (10.4)
園の方針	7 (4.9)
その他	33 (22.9)
わからない	4 (2.8)

ますか」という質問 (n=745) に対しては「子どもの名前」が最も多く 415 件 (55.7%)、ついで「ひとりひとり異なる絵のついたシールを貼っている」が 223 件

(29.9%)、うちシールの選択に関わったことがあるという回答は 144 件 (64.6%) であった。

「子どもそれぞれにシールを選ぶ際に、どのようなことを考慮されましたか」という質問に対し、「その子どものイメージに合ったもの」「その子どもが好きなもの」に次いで、「男の子か女の子か」が 3 割程度の回答で選択されていた (表 1)。またロッカーについてはほとんどの回答で男女共通であった (652 件、80.8%)。

結果 2 子どもや保育者の服装とトイレの区別

「あなたが勤めている園では、以下について男女別になっていますか」という問いに対する結果を表 2 に示す。

いずれも男女共通であるという回答が最も多く、園全体あるいはクラスによって男女別であるという回答も合わせて 1~2 割程度で見られた。さらに服装の具体的な配色 (表 3) として、子どもの服装で「赤・ピンク」は女児に多く男児に少なく、「青・水色」はその逆であった。保育者の服装についても同様の傾向があるものの、比率の差は子どもの服装と比較すると大きくない。

表 2 保育者と子どもの服装・子どものトイレの区別

項目	件数 (%)			
	保育者 (n=462)	子ども (n=548)	3歳未満児 のトイレ (n=671)	3歳以上児 のトイレ (n=723)
男女共通	399 (86.4)	420 (76.6)	597 (89.0)	560 (77.5)
園全体で 男女別	38 (8.2)	70 (12.8)	23 (3.4)	61 (8.4)
クラスや年齢 によっては 男女別	5 (1.1)	42 (7.7)	44 (6.6)	93 (12.9)
わからない	20 (4.3)	16 (2.9)	7 (1.0)	9 (1.2)

表 3 保育者と子どもの服装が男女別である場合の色

項目	保育者 (n=43)		子ども (n=112)	
	男性	女性	男児	女児
赤・ピンク	9 (20.9)	17 (39.5)	2 (1.8)	41 (36.6)
青・水色	9 (20.9)	7 (16.3)	52 (46.4)	24 (21.4)
黄・オレンジ	1 (2.3)	1 (2.3)	8 (7.1)	10 (8.9)
緑	0	6 (14.0)	12 (10.7)	1 (0.9)
紫	1 (2.3)	1 (2.3)	1 (0.9)	8 (7.1)
白	6 (14.0)	5 (11.6)	23 (20.5)	31 (27.7)
茶・ベージュ	3 (7.0)	1 (2.3)	9 (8.0)	8 (7.1)
黒・グレー	9 (20.9)	2 (4.7)	35 (31.3)	17 (15.2)
その他	2 (4.7)	3 (7.0)	19 (17.0)	18 (16.1)

さらに、トイレについて「園全体」あるいは「クラスや年齢によっては」男女別である場合の配色を尋ねたところ、「赤・ピンク」は男児では 21 件 (13.6%) に対し女児では 34 件 (22.1%)、「青・水色」は男児では 24 件 (15.6%) に対し女児では 16 件 (10.4%) であり、服装と同様の傾向があるものの比率の差は大きくなかった。

【総合考察】

以上より、結果から得られた 3 点について述べた上で、それらを元に園環境について考察する。

第一に、個人シールをジェンダーイメージにより選択する傾向についてである。神田・河合 (2008) では個人のジェンダー意識との関連が見られないとして、園文化の継承という側面を指摘している。今回の結果として一番多いのは「その子どものイメージに合ったもの」次いで「好きなもの」であり、「男の子か女の子か」という判断理由は 3 割程度であった。同様の規模での調査は過去になされていないが、固定的なジェンダーのイメージによる選択は減っている可能性もある。ただし、個人シールの選択はそのタイミングが入園前か入園後か、また子どもの好きなものなどの情報がどの程度得られるかという点にも関わっている。そのため、子どものイメージや好きなもの等がわからない場合に、手がかりの一つとして名前よりも「男の子」「女の子」のイメージによる割り当てがなされると考えられる。

第二に、子どもや保育者の服装については男女共通である場合が多いが、男女別である場合は特に「青・水色」「赤・ピンク」に男女での相違が見られた。特に男児の「青・水色」については半数近くで選択されているのに対し、「赤・ピンク」は僅かである。小学生のランドセル選びに関して男児の色が多様化しにくいことも着目されている (矢野・和田, 2024)。乳幼児期をその前段階として捉えると、毎日の服装の配色を通して、子どものジェンダー意識が色と結びついている可能性もある。今回の結果は単純集計であるが、各回答における男女の服装について対応をもとに詳細に検討する必要がある。

第三にトイレに関しては、男女共通であるとする回答が多かった。ただし仕切りや個室の有無など詳しい情報については尋ねていない。実際にはプライバシーの配慮、また生活習慣形成の時期における安心できる空間への配慮等、ジェンダーのイメージ形成だけではない要因に関わる。そのため実際にどのような空間なのかということについては慎重な検討が必要である。また、男女別である場合の配色については男児に「青・水色」女児に「赤・ピンク」という点で服装と類似の傾向があるが、服装ほど顕著ではない。この点についても回答の対応からの検討が必要である。

以上より、保育環境においてジェンダーの固定的なイメージが掲示や服装に示されていることは回答全体としては少なかった。ただし個人マークの選択や男女別の服装および配色の傾向が見られ、長年の方法が踏襲されている可能性もある。変更を行ってきた園の取り組みや、取り組む上での課題については、より個別具体的な調査が必要と考えられる。

謝辞 ご多用の中、ご回答いただきました皆様に心より感謝申し上げます。

「みて」を介した他者との共有は幼児の発達をどう支えるか

菅 眞佐子 (滋賀短期大学 幼児教育保育学科)

【目的】

他者との共有は子どもの発達を様々な側面で支えていると指摘されている。本研究では、「みて (みてて)」という発話から始まる共有場面に注目し、そうして共有することが子どもに何をもたらすのか、について、共有に続いて子どもがとっていく行動を検討することから明らかにしたい。保育場面において3歳児、4歳児、5歳児のそのような姿を観察し、幼児期における変化の過程の概観をまず大きく捉えてみる。

【方法】

研究協力者 滋賀県内の1幼稚園における3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラス、それぞれ2クラスの幼児、ならびにその保育に参加している保育者。

観察方法

1)観察期間 2023年10月～2024年3月。期間中、2～4週間おきに計9日園を訪問した。うち、3歳児、4歳児はそれぞれ2日と2年齢混合での観察が2日、5歳児は3日、観察に入った。**2)手続き** 選んでする遊びの時間 (おおむね9:30～11:30) に対象クラスに入り、保育者の周辺に身を置くことを基本としながら周りで生起する遊びの場면을観察し、幼児や保育者の発話や行動をできるだけ詳細にメモ書きした。遊びの中で「みて (みてて)」の発話が生起したときには、その場面において、①「みて (みてて)」と声をかけた相手、②相手に指示しようとした対象、③「見て」と発話されたことへの相手の反応、④それを受けた発話者自身の行動に注意して記録するようにした。観察終了後に、メモ書きをもとにフィールドノーツを作成した。

<倫理的配慮>

協力園の園長ならびに研究協力者 (幼児についてはその保護者) に対して研究の事前説明と協力依頼を書面で行い、同意を得た。個人名はフィールドノーツ作成の時点から匿名化した。他の倫理的配慮も含め、滋賀短期大学による研究倫理審査で承認を受けている。

【結果と考察】

フィールドノーツから「みて (みてて)」と幼児が発話した場面を取り出し、以下の順に整理していった。

1)観察された発話の総数 「みて (みてて)」という発話は、今回の観察では、3歳児で13、4歳児で45、5歳児で13、合計71事例観察された (表1)。観察時間は3つの年齢間で大きく差がないように配慮したが、結果的に得られた事例数は、4歳児クラスでは他の2年齢よりかなり大きくなった。

2)「みて (みてて)」と呼びかけた相手

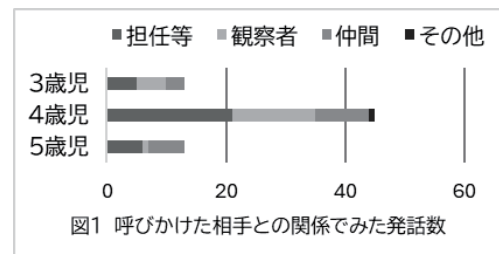
みて (みてて) と呼びかけた相手について、**担任等** (副担任、保育主任を含む)、**観察者**、**仲間** (同じ遊びの場にいる他の幼児)、**その他** (独り言のように発話された1事

例) に事例を分類した (表1、図1)。

これを見ると、どの年齢でも**担任等**への呼びかけが最も多く**仲間**への呼びかけは相対的に少ないが、発話全体から見た**仲間**への呼びかけの割合は5歳児では他の2年齢より大きくなっている。

表1 呼びかけた相手との関係で見た発話数

	担任等	観察者	仲間	その他	合計
3歳児	5	5	3	0	13
4歳児	21	14	9	1	45
5歳児	6	1	6	0	13
合計	32	20	18	1	71

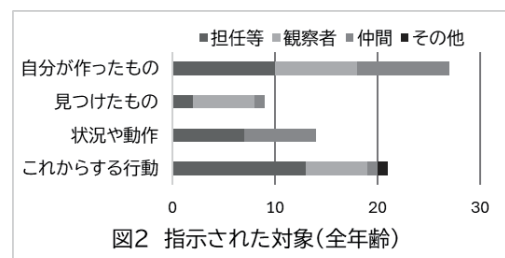


3)「みて (みてて)」で指示された対象

「みて (みてて)」で指示された対象としては、**自分が作ったもの** (制作物や描いた絵、何かに見たてている事物など)、**見つけたもの** (自分が作ったものではないが見つめて関心を寄せたり相手にその存在を伝えたりしたい事物)、**状況や動作** (コマがまわっている様子など自分の操作で生起した状況や、加えている操作など)、**これからする動作** (これからしようと思う動作を「みてて」と伝える) などが観察された。分類したものを図2に示す。

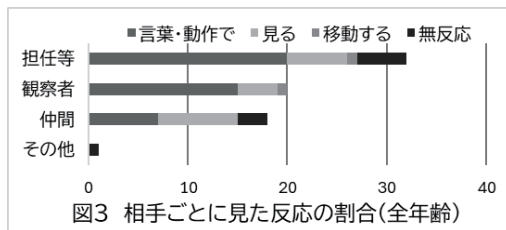
指示された対象は、いずれも幼児が自ら関わり意味を認めているものと推測されるが、その中では、**自分が作ったもの**が指示されることが全年齢の合計では最も多い。

年齢間で比較すると、これから自分がしようとする動作と一緒に見て欲しいという**これからする動作**は3歳児、4歳児では多く見られたが、5歳児では全く見られなかった。見て欲しい動作を具体的にみると、3歳児では「巧技台からとびおりる」、「築山に走ってのぼる」、4歳児では「コマを回す」、「縄跳びをする」、「速く走る」、「スケートに乗る」などであり、5歳児ともなればこのような動作はすでに十分に獲得されている可能性があり、それができることを他者と共有したいという思いは、もはやそれほど強くなっていないのかもしれない。



4) 呼びかけた相手から返された反応

呼びかけた相手からの反応としては、言葉・動作で（言葉や動作を伴って褒めたり認めたりする）、見る（言葉や動作を伴わず視線を送るのみ）、移動する（見せたいものを見るために移動する）、無反応、が観察された。これらに分類した事例数を全年齢で合計して、相手のカテゴリごとに図3に示す。相手が**担任等**や**観察者**の場合は言葉・動作を伴って肯定的な受け止めを返す反応が多いが、**見る**だけの反応も一定数見られた。相手が**仲間**である事例は観察数自体が少ないが、3歳児、4歳児では相手が**担任等・観察者**の場合よりも**言葉・動作**での反応が少なく、**見る・無反応**がそれに比べて多い傾向にあった。一方、5歳児では相手が**仲間**でも**言葉・動作**での反応が他の年齢よりも多く見られていた。



5) 発話者が次にとった行動

相手の反応を経て、そのあと次に発話者がとった行動では以下のようなものが観察された。

① **捉えを拡げる** 『鉢植えに芽がでているのを観察者に示し「ホントだ、芽が出てるね」と反応を返されて「でも、チューリップはこんなと違うね。別の芽だね」と対象についての捉えを拡げる(3歳児)』、『作った剣を保育主任に見せたところ、「かっこいいね、この前忍者がこんなもってた」と反応を返され、「ここのところにキラキラがついてる」と新たに対象の特性について言及する(4歳児)』、『手のひらに泥の塊を載せて担任に示したところ「ホントだ」と応えられ、「(指さして) あっちの土をとって水を足したら固くなった」とそこに至る操作を想起し表現した(5歳児)』、など、指示した事象についての新たな側面を想起し言葉で表現するなど、対象の捉えが何らかの形で拡がったと解釈できる行動が観察され、これらを**捉えを拡げる**とした。

② **動作の実行** 「みてて」と呼びかけ、相手がそれに応えて「見る」反応を返したあと、見て欲しかった行動が実際に行われていた。また、「みて」と言って見てもらった動作をもう一度繰り返すこともあった。これらを①と区別し**動作の実行**とした。

③ **次の活動に** 相手から反応が返された後、指示した対象について特段の捉えの拡がりや、指示した動作の繰り返し等が行われることなく、次の活動にそのまま移行していったと判断できる事例も多く観察され、これを**次の活動に**

とした。

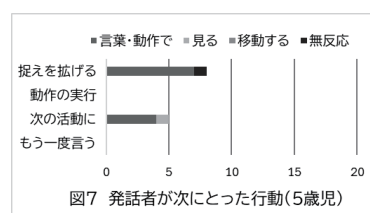
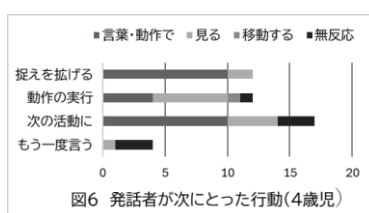
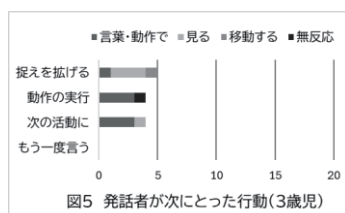
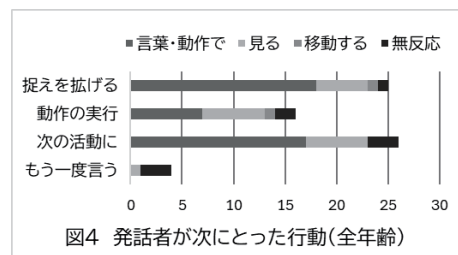
④ **もう一度言う** 相手から反応がなくもう一度繰り返して呼びかけた場合を、これに分類した。

全年齢を合わせた結果を図4で見ると、全事例の35%程度で**捉えを拡げる**行動が認められるが、特段そういった拡がりが認められず**次の活動に**移行することもほぼ同程度見られている。年齢ごとの特徴を図5から7で比較すると、4歳児では**次の活動に**移行していく割合が他の2年齢よりも大きいように見受けられる。

また、次にとった行動ごとに相手からの反応との関係を見ていくと、4歳児、5歳児では**捉えを拡げる**場合、相手からの反応が**言葉・動作**で返されていることが多いが、**次の活動に**移る場合でも**言葉・動作**で反応が返されていることが多い。4歳児では反応が**見る**だけでも捉えに拡がりが見られるケースが少数ながら観察され、3歳児ではその傾向がより顕著にうかがわれる。年少の幼児にとっては、言語や動作を伴わなくても視線レベルでの共有で一定の機能がはたされているのかもしれない。

【まとめ】

本研究では、幼児が「みて (みてて)」と他者との共有を自ら志向する場面に注目し、そのことがそれに続く幼児の行動にどのように影響していくのかを捉えようとした。その結果、3歳から5歳の幼児において、その発話の後に続く行動の約35%が、共有された対象についての捉えの拡がりや捉えることが可能なものとなっていた。一方で、共有する相手が保育者や観察者の場合は言葉や動作を伴った明確な共有反応が多く返されたが、視線だけの反応でも捉えが拡がる事例も一定数あり、特に年少児では共有の示され方による影響は比較的少ないことが示唆された。しかしながら、今回の観察では相手からの反応が全くない事例が9事例に留まり、反応の有無による検討は困難であった。また、観察するなかで、遊びの種類やその場に保育者がどの程度参加できているか、等の状況が「みて (みてて)」と発話される頻度や共有されようとする対象に大きく影響している可能性も感じられた。今回は事例数も限られており、得られたデータの概略を報告するに留めたが、共有することのどの部分がどのようにして次に触発される行動をつくっていくのか、さらなるデータの蓄積による検討が求められる。



「物」や「現象」と関わる遊びにおける乳児の推論の特徴

— 1 歳児の「斜面転がし遊び」を事例として —

小谷卓也 (大阪大谷大学教育学部)

(e-mail address: kotanit@osaka-ohotani.ac.jp)

[1] 問題の所在

「推論」とは、ある事柄を「前提」として何らかの「結論」を得ることをいう(戸田山、2020: 88; 市川、2008: i; 丹治、2023: 14-19)。2008 年の小学校学習指導要領「理科」では、第 6 学年で獲得すべき「問題解決能力のスキル」の 1 つとして「推論」のスキルが挙げられている(佐々・宮下、2014: 181-182)。また 2017 年の小学校学習指導要領「理科」では、第 6 学年で獲得すべき「問題解決の力」の 1 つとして「より妥当な考えをつくりだす」ことが挙げられている。この「より妥当な考えをつくりだす」という「問題解決の力」は「推論」の能力と同意と考えられる。科学(理科)では、法則や原理を発見するために実験(観察)から得たデータをもとに理論をつくる「非演繹的(帰納的)推論」や、未知のデータを予測するために理論から結果を「予測」する「演繹的推論」がしばしば用いられる。この意味において子ども達の「推論」能力の獲得は、理科教育において重要である。これまでの科学(理科)教育に関連した推論に関する研究では、例えば柚木がアブダクション(最良の説明への推論)の概念をインダクション(帰納的推論)、ディダクション(演繹的推論)との関係に着目しながら明確化し、さらにこれら 3 つの推論を野外観察の指導場面で適切に用いることにより、効果的な学習が可能であることを指摘した(柚木、2007)。また益田・柏木は、「物の溶け方」の授業において非演繹的推論の 1 つであるアブダクションを用いた仮説形成の過程を導入することにより、小学生の質量保存の概念形成に有効であることを実証的に検証した(益田・柏木、2013)。一方、乳幼児期における推論の研究では、例えば Xu, F. と Garcia, V. は、生後 8 ヶ月の乳児が、少ないデータから母集団全体を推論する帰納的推論ができることを明らかにした(Xu, F. and Garcia, V., 2007)。また Gopnik, A. が、幼児が仮説を検証したり、因果関係について推論したり、統計や実験から学ぶといった科学者と同じような科学的思考ができることを指摘した(Gopnik, A., 2012)。さらに Martin, D. J. らは、乳幼児期の科学教育において、「推論」のスキルは、子ども達が批判的思考をしたり、周囲の環境をより良く理解する上で極めて重要であるため、教師は子ども達の「推論」のスキルを向上させることで、子どもの学びや「推論」の能力を高めることができると指摘した(Martin, D. J. et al)。しかし、乳幼児期の推論能力に関する研究は主に統計的推論に関するものであり、「物」や「現象」に関わって遊ぶ子どもの推論の特性に関する研究はほとんど見られない。そこで本研究では、「研究上の問い」として以下の 2 つを設定した。

(1) 「物」や「現象」と関わって遊ぶ乳児の推論の仕方

は、科学(理科)で行われている「演繹的推論」や「非演繹的(帰納的)推論」の様な推論と同じなのか、異なるものなのか。

(2) 乳児の推論にはどのような特徴があるのか。

[2] 研究の目的

本研究では、「斜面転がし遊び」における 1 歳児の推論の仕方(=推論の特徴)についての仮説を立て、実験法によりその仮説を検証することを研究の主たる目的とした。

[3] 研究の方法

(1) 1 歳児の推論の仕方についての仮説の設定

本研究では「斜面転がし遊び」における 1 歳児の推論の仕方について、担任保育者の例示した直方体の積み木及び木球の転がり(滑り)方の違いから「丸い物は転がり、四角い物は動かない」といった帰納的な推論を行うことができるという仮説を設定した。

(2) 実験法の調査手順

(1) の仮説を検証するため、以下の「手順 1」において、8 名の被験児各々に「直方体の積み木」と「木球」を 5 回選択させ、物体の「選択パターン」のデータを取得した。さらに物体の形状を変えずに物体の条件を変えても(1)の仮説に基づいて物体を選択するか否かを確かめる為、「手順 2」において「大きさ」を、「手順 3」において「色」を変えた物体を準備して調査を行った。

(手順 1) 小さい物体(S)による調査

個室に長方形の板材を傾斜角 $\theta \approx 12.5^\circ$ で台に固定し、「直方体の積み木(S) (9cm×3cm×1.5cm)」と「木球(S) (直径 3cm)」を準備した。傾斜角を $\theta \approx 12.5^\circ$ とした理由は、直方体の積み木が滑らず、木球のみ転がるようにするための角度を場当たり的に調べた結果、この角度が適していたためである。担任保育者 1 名が、被験児 1 名を誘導して入室させた。担任保育者は木球(S)、直方体の積み木(S)を斜面上に置き、透明のアクリル板(15cm×30cm)で両者を固定した後、アクリル板を取り除き、被験児に 2 つの物体が同時に斜面を転がる(滑る)様子を観察させた。その後、担任保育者が右手に木球(S)、左手に直方体の積み木(S)を持ち、どちらの物体を斜面で転がせたいか選択させ、実際に斜面上に載せさせて転がる(滑る)様子を観察させた。被験児の物体の選択は、合計 5 回行われた。

(手順 2) 大きい物体(L)による調査

次に「直方体の積み木(S) (9cm×3cm×1.5cm)」と「木球(S) (直径 3cm)」を「直方体の積み木(L) (15cm×6cm×3cm)」と「木球(L) (直径 6cm)」に入れ替え、「実験法の手順 1」と同様の実験を行った。被験児の物体の選択は、合計 5 回行われた。

(手順 3) 赤に着色した物体(R)による調査

最後に「直方体の積み木(L) (15cm×6cm×3cm)」と「木球(L) (直径 6cm)」を赤色に着色した「直方体の積み木(R) (9cm×3cm×1.5cm)」と「木球(R) (直径 3cm)」に入れ替え、「実験法の手順 1」と同様の実験を行った。被験児の物体の選択は、合計 5 回行われた。

(3)調査フィールド：学校法人 Y 学園 S 保育園(大阪府)

(4)実践日：2024 年 12 月 9 日・16 日 9:45-11:00AM

(5)被験児：1 歳児 8 名(男児[記号:M]:5 名、女児[記号:F]:3 名、range=1 歳 6 ヶ月±1 ヶ月)

(6)データ取得の方法：乳児の言動は、個室に抽出児から見て右方向に 1 台のビデオカメラを固定で設置し、もう 1 台は手持ちでドアの隙間から記録した。

(7)分析の方法

(1)の仮説に基づけば、被験児の物体の選択パターンは「木球」に偏ることが予想されるが、この偏りを数値化する方法として、本研究では Shannon の情報エントロピー(平均情報量)(以下、情報エントロピーと称す)を援用した。Shannon は、「情報の価値」を数式化するため、ある事象 X が起こる確率 P(X) の小さな事象ほど価値の高い情報であるとした。そして P(X) が小さい事象ほど情報量が大きくなるように「情報量」を(1)式の様に定義した。

$$H(X) = -\sum_i^N P_i(X) \log_2 P_i(X) \cdots (1)$$

コインの裏表の様に 2 つの事象を持つ情報エントロピーは、一方の出現確率を P、他方の出現確率をその余事象 1-P として(1)から(2)式の様になる(e. g.、高岡、2012: 50-75; 竹内・丸山、2015: 66-92)。

$$H(X) = -P \log_2 P - (1 - P) \log_2 (1 - P) \cdots (2)$$

なお、2 つの事象を持つ情報エントロピーの場合、P=1/2 のとき(コインの表裏の例では裏と表がともに 50%の確率で出現するとき)最大値 1 を、P=0 または 1 のとき(コインの表または裏が 100%出現するとき)最小値 0 をとる。本研究では、木球を選択する確率を P、直方体の積み木を選択する確率を 1-P として(2)式より Shannon の情報エントロピー「H(X)」を導出し、2 種類の物体の選択の偏りの程度を数値として表現した。被験児が 2 つの物体のどちらか一方に偏って選択した場合、情報エントロピー H(X) は最小値 0 に近づき、偏り無く選択した場合、情報エントロピー H(X) は最大値 1 に近づく。

[4]倫理的配慮

研究の遂行にあたっては、研究協力園長に研究の趣旨を十分に説明し、許可を得た上で実施した。また得られたデータの使用にあたっては、個人が特定されないようにした。

[5]研究の結果と考察

(1)物体を選択するまでの時間

物体を選択するまでの時間を被験児 8 名について測定したところ、表 5-1 の様になった。

表 5-1 物体を選択するまでの時間の最大値・最小値

	最大値(秒)	最小値(秒)
小さい物体(S)	1.53±1.10	0.60±0.52
大きい物体(L)	1.21±0.96	0.52±0.64
着色した物体(R)	1.11±0.18	0.64±0.20

表 5-1 の結果より、物体の「大きさ」、「色」などの条件の違いによらず約 0.6~1.5 秒間で物体を選択していることが明らかとなった。この結果より、保育者が各物体を選択させる前に 2 種類の物体の転がり(滑り)方を提示したことによって、被験児は「色」や「大きさ」に関係なく、本研究において設置した仮説である「丸い(球形)の物体は、転がる」という推論したのではないかと推察した。

(2)物体の選択の仕方に関する情報エントロピー

被験児 8 名全員の小さい物体(S)、大きい物体(L)、赤色に着色した物体(R) 及び全物体に対する情報エントロピー $H(X)_S$ 、 $H(X)_L$ 、 $H(X)_R$ 、 $H(X)_{total}$ を導出した結果、表 5-2 の様になった。

表 5-2 物体の種類ごとの情報エントロピー

	情報エントロピー ($0 \leq H(X) \leq 1$)
$H(X)_S$	0.384
$H(X)_L$	0.168
$H(X)_R$	0.468
$H(X)_{total}$	0.353

表 5-2 の結果より、小さい物体(S)、大きい物体(L)、赤色に着色した物体(R) 及び全物体に対する情報エントロピーは「 $0 \leq H(X)_i \leq 0.5 (i = S, L, R, total)$ 」となっていたことが明らかとなった。この結果より被験児の選択の仕方は、直方体の積み木よりも木球に偏ったものとなり、仮説を支持する結果となった。

[6]本研究の限界と今後の展望

(1)本研究の限界

本研究では、1 歳児の調査負担を軽減するため、小さい物体(S)、大きい物体(L)、着色した物体(R) の 3 種の物体の調査に対して各「N=5(回)」しか選択させることができなかった。このため今後は実験法を改良し、選択回数をさらに増やす必要があると考える。また、本研究では、1 歳児が経験から帰納的に「丸い(球形)の物体は、転がる」といった推論するという仮説を設定したが、この仮説の正否については、別の方法でも検証する必要があると考える。

(2)今後の展望

今後は、①小さい物体(S)、大きい物体(L)、赤色に着色した物体(R) の 3 種の物体に対して 5 回以上の調査を実施すること、②今回の被験児が 2 歳、3 歳になったときに同様の調査を行なって情報エントロピーを導出し、学年ごとの情報エントロピーを比較することを予定している。

[付 記]

本研究は、科学研究費助成事業(基盤研究(C)、研究課題番号:21K02934、研究代表者:小谷卓也)の助成を受けた。

[謝 辞]

本研究遂行にあたっては、学校法人山添学園さくらんぼ保育園の酒本芽生先生、小倉智紗先生、佐藤茉衣先生、小井手瑞代副園長先生、山田千枝子園長先生に大変お世話になりました。ここに記して謝意を表します。

[引用・参考文献]

Cain, Kate, et al. "Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge." *Memory & cognition* 29.6 (2001): 850-859.

(その他の文献については、右のQRコード参照)



保育施設において保育者が行うペアレント・トレーニングは 保護者に何をもたらすのか

○玉城 美千子 (広島大学大学院生 人間社会科学研究科博士課程後期)

【研究の背景と目的】

保育施設における子育て支援の必要性は年々高まっているが、1990 年代後半以降、保育士が子育て支援において、様々な困難や課題を抱えていることが報告されている (亀崎, 2021)。

保護者支援のひとつであるペアレント・トレーニングプログラム (parent training program; : 以下 PT) は、応用行動分析学 (Applied Behavior Analysis : ABA) をベースに開発されたプログラムである。1960 年代に米国を中心に自閉症児の親に、専門機関での療育の効果を家庭でも維持し高めることを目的に始まり、親の養育行動を改善し、子どもの行動問題を予防・軽減するための戦略として用いることの有用性が示されている (Webster-Stratton・Reid・Hammond, 2004)。現在は発達障害や知的障害だけでなく、定型発達児、虐待や精神疾患のある子どもへのかかわり方指導などに幅広く応用されており、保護者のストレスの低減や子どもの発達促進、問題行動の改善、社会的なサポートの増加などがその効果として実証されている (野村, 2016)。日本では、2016 年に改正された発達障害者支援法において、家族支援の重要性が強調され、厚生労働省の「発達障害児及び家族等支援事業」において、都道府県等に対して PT の推進が行われている (厚労省, 2020)。筆者が居住する宮崎県では、保育施設から発した子育てのノウハウを保護者と共有していくシステムとしての PT が宮崎大学教育学部によって開発、実践され (立元, 2009) 宮崎県こども政策課の事業として 2010 年より保育者を対象にしたトレーナー養成研修が毎年継続して行われている。トレーナー養成研修 3 時間×10 回の講習の中で、PT の基礎理論、教授内容やロールプレイの解説、子どもの様々な問題行動への対処、カンファレンスと園内での対処を扱い、2025 年 1 月現在、宮崎県内で 361 名の保育者が PT トレーナーとして認定されている。

PT は、保護者が受講するプログラムであり、その内容は子どもの行動を機能分析することで、子どもの行動への保護者の対応の方法を学習していくことが主流になっている。保育施設でその園の保育者が実施する、PT に保護者が参加することによって、参加者の子どもの行動が変化する姿を、保育者が即時的に認知できることは、保育施設で行うメリットであると示されている (玉城・松原・立元・境, 2023)。本来 PT の参加者は保護者であり、その効果は保護者が感じるものであるが、前述の例のように、外部の心理職ではない保育者がプログラムを実施することにより、子どもが毎日通う保育施設の中での保育者・保護者の子ども理解や子育て支援の充実の一助を担う可能性が考えられる。

そこで本研究では、保育者が実施するペアレント・トレ

ーニングは保護者に何をもたらすのかを質的研究方法論を用いて明らかにすることを目的とする。

【方法】

研究協力者

A 幼稚園で開催された PT に参加を希望した保護者で、5 回の講座を全て受講した園児の母親 16 名の中から、本研究では A, B, C の 3 名が記載した講座後の自由記述を対象とした。3 名を選定した理由は、5 回の講座に全て出席し、講座後の自由記述を全て提出した受講者中から、子どもの数が 1 名、2 名、3 名の受講者で、受講年度に入園し、PT 受講が初めての方、講座の際に対象児とする子どもの出生順位が、第 1 子、第 2 子、第 3 子の方を選定した。

表1 研究協力者の状況

協力者	きょうだいの数	出生順位	子の性別
A	1 人 (本のみ)	1	女
B	2 人	2	女
C	3 人	3	男

研究方法及び期間

PT プログラムは 1 回 90 分のセッションで、20XX 年 5 月から 7 月までの間、1～2 週間の間隔をあけて、計 5 セッションを実施した。

PT を実施したのは、実施園の保育者であり、セッションの内容は以下の表 2 のとおりであった。教材として、5 回構成のビデオ教材、テキスト、DVD の視聴とロールプレイ等を組み合わせて実施した。毎回の講習の終わりに、課題や感想を記入する自由記述のシートを配付して、次回講習開始前に回収した。PT トレーナーは、シートに記載された内容の中から、集団で取り上げる話題と個別に対応する内容を選別し、講習後にフォローを行った。

表2 PT プログラム(子育て教室)の構成

	内容
セッション 1	注目の与え方と子どもの行動の分類
セッション 2	ほめる! (賞賛)
セッション 3	注目獲得行動へのシランプリ (計画的無視)
セッション 4	ぼーそー行動への上手な制限
セッション 5	子どもの発達と心の問題・問題解決

【倫理的配慮】

本研究の実施にあたっては、日本保育学会の倫理規定に基づき、研究協力者のプライバシーと心理的安全性に十分な注意を払い、研究協力について、本人並びに所属長に書面にて研究の実施と発表について許可を得ている。

【分析方法】

研究協力者が、PT 講座終了ごとに提出した自由記述 5 回分を、うえの式質的分析法を用いて分析した。うえの式質

的分析法は、上野千鶴子氏が編み出した技法で、KJ 法をさらにシンプルに使いやすくしたデータ処理法である（上野・一宮、茶園、2017；上野、2017）。

参加者が記載した内容を、原文の意味を損なわないように付箋に書き起こし、文脈をいったん解体し、グルーピングしたものをマッピングし、要因関連図を作成したのち、要因関連図の関係からストーリーテリングを行った。

A, B, C, 3 名全ての分析を行い、ストーリーテリングを作成した。

【結果】

分析の結果、情報ユニット 95 個、メタ情報 19 個が生成された。3 名の情報ユニット数に差があるが、自由記述に記載された文章の量に大きな差があり、その内容から情報ユニットを作成したためであった。メタ情報に含まれる情報ユニットの内訳は表 3 の通りである。表 3 より、PT に参加した保護者の経験に共通するものと、そうでないものが概観できる。

表3 メタ情報と情報ユニットの内訳

	メタ情報	情報ユニット			
		A	B	C	計
1	我が子の対応の難しさから受講を決意	3	3	2	8
2	これまでの自分の視点や我が子への関わり方を反省	7	8	2	17
3	子どもの行動の意味や理由に思いが向かう	5	1	0	6
4	子どもの行動を分類し具体的な対処の仕方を学ぶ	4	0	2	6
5	自分自身の子育てでできていたことへの気づきの機会	0	4	1	5
6	我が子の行動を分類することでストレス軽減	6	1	3	10
7	子育ての難しさや自分が悩む理由を自己分析	0	2	1	3
8	子どもの困った行動に反応しない難しさや罪悪感	3	2	0	5
9	学んだ後はやる気になるが、自分は急には変えられない	1	0	2	3
10	教室参加でありのままを受け入れ、困りを意識できる自分を許容	2	1	0	3
11	親自身が認められる喜び	0	2	1	3
12	我が子と自分の行動を分析するからこそその有意義な時間	1	1	1	3
13	複数名開催だからこそその良さや不安	1	2	1	4
14	同じ悩みを持つ参加者との交流の良さ	1	1	1	3
15	参加者同士・トレーナーとの交流の楽しさ	2	2	2	6
16	親と一緒に育つ幼稚園への安心感	3	1	3	7
17	参加者の具体的なほめ方が参考に	0	1	0	1
18	他の参加者は立派に見えて落ち込む	1	0	0	1
19	参加者同士の悩みの共有でちがう考えに気づく	0	0	1	1
	計	40	32	23	95

ストーリーテリングを分析した結果、保育者が行う PT が参加した保護者にもたらしたものと、

(1) 我が子への対応の難しさの振り返りと子どもと自分の行動を自己分析。

(2) ありのままを受け入れることで、自分を許容し認められる喜びに目を向ける。

(3) 同じ悩みを持つ参加者や保育者であるトレーナーとの交流で得られる気づきと安心感

の 3 点が明らかになった。以下、分析から生成されたストーリーテリングを四角に記す。【 】はメタ情報、下線は情報のユニット化によって作成されたカードを示す。

(1) 我が子への対応の難しさの振り返りと子どもと自分の行動を自己分析

保育者が行う PT に参加した保護者は、**【我が子の対応の難しさから受講】**を決意している。PT に参加することによって、**【これまでの自分の視点や**

我が子への関わり方を反省】すると共に、**【子どもの行動の意味や理由に思いが向かう】**様子がうかがえる。

PT の中で、**【子どもの行動を分類し具体的な対処の仕方を学ぶ】**ことで、**【自分自身の子育てでできていたことへの気づきの機会】**を得ている。とはいえ**【子どもの困った行動に反応しない難しさや罪悪感】**を覚えると同時に、**【学んだ後はやる気になるが、自分は急には変えられない】**気持ちも感じていた。それと共に**【我が子の行動を分類することでストレス軽減】**すると同時に**【子育ての難しさや自分が悩む理由を自己分析】**する姿も見られている。

(2) ありのままを受け入れることで、自分を許容し認められる喜びに目を向ける

PT 受講の中で、**【学んだ後はやる気になるが、自分は急には変えられない】**気持ちと共に、**教室 (PT) 参加で、できなくてもやってみようの気持ちを感じるなど【教室参加でありのままを受け入れ、困りを意識できる自分を許容】**すると同時に**【親自身が認められる喜び】**を感じる姿もある。

(3) 同じ悩みを持つ参加者や保育者であるトレーナーとの交流で得られる気づきと安心感

参加者が**子育て講話を聞くこととは違う有意義な時間**と記しているように、PT が**【我が子と自分の行動を分析するからこそその有意義な時間】**であると共に、**他の家庭の様子を伺って悩みを共有できたこと**というような**【同じ悩みを持つ参加者との交流の良さ】**も感じていた。しかし、PT が個別ではなく**【複数名開催だからこそその良さと不安】**があり、**参加者同士が打ち解けるための工夫が必要**である。

PT による参加者との交流で、**【参加者の具体的なほめ方が参考に】**なるが、**【他の参加者は立派に見えて落ち込む】**こともあると同時に、**【参加者同士の悩みの共有でちがう考えに気づく】**こともある。**他の参加者との交流で得られる前向きな気持ち**とあるように**【参加者同士・トレーナーとの交流の楽しさ】**は、**【親と一緒に育つ幼稚園への安心感】**へとつながっているとうかがえる。

【考察】

保育者が実施する PT に保護者が参加することは、保護者が子どもと自分の行動を自己分析し、ありのままを受け入れる機会となり、同じ悩みを持つ参加者や保育者であるトレーナーとの交流で得られる気づきと安心感の 3 点をもたらすことが明らかになった。

今後の課題として、表 3 に記載されている 3 名の情報ユニットの内訳の共通性と差異をより深く分析することや、今回の対象とした 3 名以外の分析との比較、インタビューによる参加者の語りの分析することで、保育者が行う子育て支援としての PT の意味を検討していきたい。

【参考文献】

玉城 美千子・松原 耕平・立元 真・境 泉洋 (2023) 幼稚園において保育者が行うペアレント・トレーニングの効果 宮崎大学教育学部紀要 第101号 151-169.

上野千鶴子監修・一宮茂子・茶園敏美編 (2017) 「語りの分析 (すぐに使える) うえの式質的分析法の実践」、『生存学研究センター報告』, 27, 立命館大学生存学研究センター

…他…

保育所等における子ども家庭支援の充実を図る推進事業に関する研究 (1)

—自治体ごとの家庭支援推進保育事業の概要—

○鶴 宏史 (武庫川女子大学教育学部) 木曾陽子 (大阪公立大学大学院現代システム科学研究科)
松山聖奈 (神戸大学大学院生[※])

1. 研究の背景と目的

近年、保育所や認定こども園、幼稚園等の保育施設 (以下、保育所等) では、個別支援を必要とする子どもや家族への対応が求められている。保護者に対する個別支援は、子どもに障害や発達上の課題が見られる場合、外国籍家庭、経済的困窮、育児不安など、特別な配慮を必要とする家庭の他、不適切な養育、虐待の疑いがみられる場合などに必要となる。これらの支援ニーズは、保育者側からすぐに把握できるものでなく、保育者による小さな異変や漠然とした違和感として察知され、細やかに継続的な観察や園内の情報共有によってより早期に発見されるものであり (木曾ら 2022)、深刻な場合には他機関連携を必要とする。

一方、子どもに対する個別支援は、子ども自身の発達の課題のみならず、特に保護者の養育に不適切な関わり方がみられる際に必要となることがある。例えば、家庭での苦痛な状況が、保育所等での攻撃性や情緒不安定、意欲の減退などを誘発することもあり、そうした場合も、保育者による個別支援が求められている (中谷ら 2022)。

しかし、慢性的な保育者不足の中で保育所等において特別な支援を必要とする子どもや家庭への丁寧な対応は困難と予想される。これに対し、国の事業として 2012 年より「家庭支援推進保育事業」が展開されている。この事業は市町村を実施主体として「家庭環境に対する配慮など保育を行う上で特に配慮が必要とされる児童が多数入所している保育所に対し、保育士の加配を行うことにより入所児童の処遇の向上を図ることを目的」するものである。本事業の有効性が期待される一方で、本事業が自治体ごとにどのように展開されているか、さらには対象児童が定員の 40% 以上という要件が、保育実践にどのように影響しているのかは明らかにされていない。そこで本研究では、家庭支援推進保育事業を実施している複数の自治体の状況を明らかにすることを目的とする。具体的には、家庭支援推進保育事業における業務の状況、本事業の導入の経緯とニーズ、準備や工夫、実施する上での課題である。

2. 方法

(1) 調査概要

家庭支援推進保育事業を実施している自治体のうち調査協力を得られた 5 自治体の自治体担当課職員、施設長、家庭支援推進保育担当者を対象に、半構造化面接法を用いたインタビュー調査を行った。質問項目は、①家庭支援推進保育事業における業務の状況、②家庭支援推進保育事業の導入の経緯とニーズ、③家庭支援推進保育事業における効果、④家庭支援推進保育事業における副次的な効果、⑤家庭支援推進保育事業における準備や工夫、⑥家庭支援推進保育事業の展開において課題と思わ

れることである。調査期間は 2024 年 2 月～3 月である。

また、事前に対象者には、家庭支援推進保育事業の実施状況に関するフェイスシートを記載してもらいインタビュー当日に回収した。

(2) 倫理的配慮

調査実施前に依頼文、研究計画書を送付し、研究の趣旨、目的、個人情報扱い等について事前に周知した。調査開始前にも説明し、研究協力に関する同意を得た。データの録音及び保管について調査協力者に説明し承諾を得た上で IC レコーダーに録音した。調査実施にあたっては、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究倫理審査委員会で承認を得ている。

(3) 分析方法

本報告では、各自治体の家庭支援推進保育事業の現状を把握するために、自治体担当職員のインタビューデータ及びフェイスシートを分析の対象とした。分析の手順であるが、インタビューデータに関しては、まず、IC レコーダーに録音された記録から正確な逐語録を作成した。そして、第一報告者がインタビューの逐語録を読み、「(1) 調査概要」で示したインタビューの質問項目の①②⑤⑥に該当する箇所を抽出し、その後研究チーム全員で確認した。フェイスシートについては質問項目の①②⑤⑥に該当する箇所を抽出した。

3. 結果

各自治体の状況は表 1 に示した通りである。

(1) 家庭支援推進保育事業における業務の状況

それぞれの自治体の実施主体として本事業を展開しているが、国の補助のみで実施しているのが 2 市、国の補助と自治体の予算を併用しているのが 2 市、自治体のみの予算で実施しているのが 1 市であった。また、本事業の実施施設として公立保育所等のみが 3 市、公立・民間両方の保育所等が 2 市であった。

対象となる子どもは、表 1 の通り生活保護世帯等で、3 市において客観的にカウントできる世帯を設定していた。どの自治体も年度初めに各施設から担当課に申請する形態であったが、4 市が年度初めだけの確認で、1 市は年度内に 3 回の確認を行っていた。

(2) 家庭支援推進保育事業の導入の経緯とニーズ

家庭支援推進保育事業の導入の経緯として、いずれの自治体も同和対策事業を行っていた地域の保育所等が引き続き家庭支援推進保育事業を実施していた。現行制度になってから本事業の適用を自治体全域に拡充したのが 3 市、従来のままとするのが 2 市であった。家庭支援推進保育事業を展開するにあたっての方針や考えについては、3 市が人権の尊重の姿勢であり、あとはそれぞれ自治体としての

義務、セーフティネットの役割、地域との連携・地域との橋渡しの役割が挙げられた。

家庭支援推進保育事業が実施されない場合にどのような問題が生じるかについては、要支援家庭の親子への支援が難しくなる(3市)、保護者にとって身近な相談相手がなくなる(2市)、クラス運営が困難になる(2市)、施設長の負担が大きくなる等施設運営が困難になる(2市)、施設内の困難家庭への支援の意識が低下する、問題は生じないが挙げられた。

(3) 家庭支援推進保育事業における準備や工夫

家庭支援推進保育事業の担当者の役割として、4市でクラス担任を担当せずフリーの立場であった。X市では、本事業によって保育士数が増えると捉え、各クラス担任が主となって個別支援や家庭支援を担い、その間の全体の保育をフリー保育士等が補うという形式をとっていた。また、担当者の雇用形態は、正規職員を配置(2市)、原則正規職員だが施設の状況に応じて非正規職員の配置(1市)、施設長の裁量(2市)であった。

施設内の対象となる子どもや家庭の情報や支援の状況については、記録や話し合いによって共有されていた。記録については、自治体で共通の記録を使用しているのが4市であった。また、3市では、自治体内の家庭支援推進保育担当者の会議や情報共有、意見交換を行う機会を設けていた。

家庭支援推進保育担当者向けの研修を実施しているのは3市であるが実施方法や内容、回数はばらつきがあった。担当者むけの研修を実施していない2市は、子育て支援や虐待対応等に関する自治体主催の研修等を受講するようにしていた。施設外のネットワークとしては全ての市で他機関・施設等との会議や情報共有の機会が何らかのかたちで設けられていた。

(4) 家庭支援推進保育事業の展開における課題

家庭支援推進保育事業を展開する上での課題として、①対象となる児童が定員の40%に満たない保育所等に当該事業が適用されない点、②制度運用上曖昧な部分があり本事業を推進しにくい点、③保育士不足のため当該事業の対象施設となっても実施できない点、④当該事業の認知度が低い点、⑤地域関係諸機関との連携が難しい点、が挙げられた。

4. 考察と今後の課題

5つの自治体の家庭支援推進保育事業の実施状況を概

観したが、実施方法については多岐にわたっていることが明らかになった。当該事業を実施する上での課題として、まず対象児童の捉え方が国の実施要領では曖昧で当該事業を推進しにくいことが挙げられる。国の実施要綱では「市町村が児童の状況や家庭環境について保育所長等の意見を参考としながら、総合的な観点から判断すること」とありつつも、自治体の担当者からすれば「生活保護世帯」といった明確な基準以外の要支援家庭をカウントするかどうかの判断に迷っていることが伺われた。次に、対象児童40%は見直す必要があると考えられた。これは自治体担当者も課題として挙げていたが、家庭支援推進保育担当者の業務を踏まえると、一つの施設において40%以上の要支援の子どもに対して一名の職員加配は少ないように思われる。

研究上の課題は、当該事業の実施方法が多様であることが認められたため、それぞれの有効性について検証することである。例えば、今回の調査対象のZ市では対象児童25%で実施しているが、他自治体の40%との違いによる保育実践などへの影響の検証が求められる。次に、当該事業の意義や必要性は認められるものの、潜在的ニーズを視野に入れた際に、それらのニーズを捉えられているのか確認する必要がある。つまり、本事業の対象となる家庭の親子の支援に加えて、事業の対象としてはカウントされていないが、潜在的に支援ニーズを抱える家庭の親子の支援などが視野に入れられているのかどうかなどの検証が求められる。最後に、家庭支援推進保育担当者の存在が、施設全体の家庭支援の必要性の意識の高まりと関係するかの検証が求められる。生活困難家庭への支援の意識や効果には施設長のリーダーシップが影響していることは明らかになっているが(中谷ら 2021)、当該事業の担当者の有無による検証も必要である。

参考文献

- ・木曾陽子ら(2022)「保育所等における生活困難家庭支援のための介入プロセス」『保育学研究』60(2)
- ・中谷奈津子ら(2022)「子ども家庭支援に関する情報共有を支える組織的要因」『社会福祉学』63(3)
- ・中谷奈津子ら(2021)『保育所等の子ども家庭支援の実態と展望』中央法規
- ※人間発達環境学研究科博士後期課程
- 本研究は、JSPS科研費23K25647によるものである。

・表1 各自治体の家庭支援推進保育事業の実施状況の概要

	V市	W市	X市	Y市	Z市
財源	市	国	国	国+市	国+県
実施施設数	2(公立)	6(公立)	4(公立・私立)	5(公立)	20(公立・私立)
対象	生活保護世帯、外国人世帯、ひとり親世帯、要保護児童等				
歴史/経緯	同和対策事業を実施していた地域から当該事業が開始される				
方針	人権の尊重の姿勢	セーフティネット	自治体としての義務	人権の尊重の姿勢等	人権の尊重の姿勢
雇用形態	施設長の裁量	正規職員	施設長の裁量	正規職員	原則正規職員
共通の記録	なし	あり	あり	あり	あり
独自の研修	なし	あり	なし	あり	あり
園外ネットワーク	あり	あり	あり	あり	あり

保育所等における子ども家庭支援の充実を図る推進事業に関する研究 (2)

ニーズ評価と課題の明確化

○松山聖奈（神戸大学大学院生※） 鶴宏史（武庫川女子大学教育学部）

木曾陽子 (大阪公立大学大学院現代システム科学研究科)

1. 研究の背景と目的

近年、保育所や認定こども園、幼稚園等の保育施設（以下、保育所等）において、家庭環境に対する配慮を必要とする多様なニーズを抱える子どもが存在する。安田によると、「ニーズがある状態」とは、「人が健康に関する問題を抱えていたり、困難を経験していたりする状態のこと」であり、「すなわち必要、欲求、要求、要請のこと」（安田 2011, p.57）であるという。子どもや子育て家庭のニーズがある状態を放置することは、子どもの最善の利益が考慮されない状態、あるいは子どもや子育て家庭のウェルビーイングが据え置かれたままの状態であるといえるだろう。

子どもと家庭への支援を通して子どもの処遇改善をめざす国の事業の一つに、2012 年から展開されている「家庭支援推進保育事業」(以下、本事業)がある。本事業の対象は、「日常生活における基本的な習慣や態度のかん養について、家庭環境に対する配慮等保育を行う上で特に配慮が必要とされる保育所入所児童」である。例えば、本事業を実施する X 市、Y 市、V 市では事業の対象を独自に定めており、共通するものとして、生活保護世帯、住民税非課税世帯、ひとり親世帯、外国籍世帯が挙げられる。しかし、これらの項目だけで子どもと子育て家庭のニーズを十分に捉えられているのだろうか。本事業を継続的に、かつ効果的に実施していくためには、子どもと子育て家庭がもつ潜在的なニーズを把握し、今日の保育所等においてなぜ本事業が必要であるのかという背景を明らかにする必要があるだろう。これまで、生活困難家庭への支援の必要性に着目した先行研究は複数みられ、介入プロセス(木曾ら 2022)等は明らかにされてきたが、子どもと家庭の潜在的なニーズに着目した研究はみられない。そこで、本研究の目的は、保育所等における子どもと子育て家庭がもつ潜在的なニーズの評価を行い、本事業が必要となる背景を明らかにすることとする。

2. 方法

(1) 調査概要

ニーズ評価の方法には社会指標法、フィールド調査、コミュニティフォーラム、キーインフォーマントへの聞き取り等がある。本事業を実施している自治体及び保育所には、家庭環境に対する配慮を必要とする多様なニーズをもつ子どもと家庭が多数存在することが明らかであり、その自治体及び保育所の代表者と家庭支援担当者が実態を把握していると考え、本調査ではキーインフォーマントへの聞き取りを採用した。方法は半構造化インタビュー調査である。対象は、家庭支援推進保育事業を実施している自治体のうち調査協力を得られた5自治体の自治体担当課職員、施設長、家庭支援推進保育担当者とした。質問項目は、①家庭支援推進保育事業における業務の状況、②家庭支援推

進保育事業の導入の経緯とニーズ、③家庭支援推進保育事業における効果、④家庭支援推進保育事業における副次的な効果、⑤家庭支援推進保育事業における準備や工夫、⑥家庭支援推進保育事業の展開において課題と思われることである。調査期間は2024年2月～3月である。

(2) 倫理的配慮

調査実施前に依頼文、研究計画書を送付し、研究の趣旨、目的、個人情報の扱い等について事前に周知した。調査開始前にも説明し、研究協力に関する同意を得た。データの録音及び保管について調査協力者に説明し承諾を得た上でICレコーダーに録音した。調査実施にあたっては、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究倫理審査委員会で承認を得ている。

(3) 分析方法

インタビュー調査で得られた全てのデータを分析の対象とし、佐藤（2006）の質的データ分析法を参考に分析を行った。まず IC レコーダーに録音された記録から正確な逐語録を作成した。次に、第一報告者がインタビューの質問項目②に該当する箇所より、子どもと家庭のニーズに関する語りを抽出した。質問項目②以外の項目においてもニーズに該当する語りがみられたため、それらも抽出した上で、文書セグメントを作成した。そして、各文書セグメントにオープンコーディングを行い、共同研究者と共にカード方式によってコードの集約を行い、焦点コードを作成した。さらにそれらを整理して上位概念であるカテゴリーを作成し、相互関連を検討した。

3. 結果と考察

(1) 分析結果の全体像

分析を行った結果、10 のカテゴリー（以下、【】）とそれらを構成する 17 のサブカテゴリー（以下、《 》）と 31 の焦点コード（以下、< >）が生成された。まず結果の全体像を以下に示す。

子どもと子育て家庭が抱える問題の根底には、【社会の変動】と【脆弱な地域特性】がある。その上に、【脆弱な家庭基盤】と【社会的孤立】が切り離せない状態で存在し、【不適切な養育】につながっている。園生活ではそれらが、【個別支援が必要な子どもの姿】と【家庭の困難が透けて見える保護者の姿】として現われているものと考えられる。

【個別支援が必要な子どもの姿】には、《家庭の困難さが透けて見える子どもの姿》の他に、《発達特性として個別支援を必要とする子どもの姿》も含まれる。このような個別支援が必要な子どもや保護者に対して、園では【潜在的な支援ニーズへの洞察】を行い、【子育て生活を安定させるための園での支援】を行っていた。支援を行っても改善がみられない場合、【子どもの生命を守るための措置】として《虐待通告から施設入所へ》至ることもみられた。

(2) 【社会の変動】及び【脆弱な地域特性】

【社会の変動】及び【脆弱な地域特性】の категорияは、子どもと子育て家庭のニーズの根底にあるものとして位置づけられた。例えば、【社会の変動】として、グローバル化が拡大する社会情勢の中で、近年のコロナ禍が影響し、失業や雇い止めの様な事態に直面せざるを得ない家庭も多い。また、歴史的な同和対策地域であったり、住宅費が安価であったりすることから、生活保護世帯や外国籍家庭、経済的な不安定さを抱える家庭が転入しやすく【脆弱な地域特性】がうかがえることとなった。

(3) 【脆弱な家庭基盤】及び【社会的孤立】

【脆弱な家庭基盤】は《不利益を被りやすい保護者の特性》《不安定な家庭背景》《不安定な経済基盤》というサブカテゴリーから構成された。《不利益を被りやすい保護者の特性》としては、保護者の障害や精神疾患、育児ノイローゼ等が挙げられた。《不安定な家庭背景》としては、貧困が世代間で連鎖している状況や、外国籍家庭で生活様式が日本と異なるために困難を抱えている状況等がみられた。また、若年出産や夫婦間のDV等、家族形成が不安定な状況も語られた。《不安定な経済基盤》には経済的困窮と不安定な就労状況の問題があった。

またこれに関連して【社会的孤立】に関する語りも多くみられた。保護者の中には、地域外の人とのかかわりを拒絶したり、生活習慣に関する指摘をされると拒絶したりする等、《都合の悪いことへの拒絶の態度》をとる人があるという。また、外国籍家庭の子どもや保護者が他者とコミュニケーションをとることが難しいという語りもみられ、結果として社会的孤立につながるとうかがえた。

(4) 【不適切な養育】

【脆弱な家庭基盤】や【社会的孤立】が要因となって【不適切な養育】が生じることがある。【不適切な養育】は、《不適切な養育》《援助希求能力の欠如》《必要最低限の子育て》というサブカテゴリーから構成された。《不適切な養育》に関しては、＜育児放棄の環境におかれる子ども＞と＜暴力的な環境におかれる子ども＞が抽出された。《援助希求能力の欠如》としては、＜困りごとを相談することができない＞といった保護者の姿がみられた。さらに《必要最低限の子育て》では、なんとか子育てはしているものの生活リズムが整えられない、子どもの安全面まで目配りできないなど、最低限の子育てのみにしか手が回らないといった家庭の様子が抽出された。

(5) 【個別支援が必要な子どもの姿】

【個別支援が必要な子どもの姿】は、《家庭の困難さが透けて見える子どもの姿》と《発達特性として個別支援を必要とする子どもの姿》で構成された。

《家庭の困難さが透けて見える子どもの姿》はさらに＜生存がわからない子ども＞＜大人の状況に左右され大幅に遅刻する子ども＞＜園での様子から家庭でのネグレクトが疑われる子ども＞＜暴力的になる子ども＞＜情緒が安定しない子ども＞で構成された。これらは家庭での【不適切な養育】が元となり現われていることが窺える。

《発達特性として個別支援を必要とする子どもの姿》には、発達障害の診断を受けた子どもに加え、診断はつかないものの危険な行動をとったり偏食があったりして個別支援が必要な子どもの姿も抽出された。

(6) 【家庭の困難が透けて見える保護者の姿】

このカテゴリーは《家庭の困難が透けて見える保護者の姿》のみで構成された。＜園に必要な費用を支払えない保護者＞＜持ち物をそろえることが難しい保護者＞＜規律を守ることが難しい保護者＞＜良好な関係構築が困難な保護者＞＜粗暴な子育てをする保護者＞が下位に位置づけられ、保育所ではこのような保護者の姿から家庭の困難が推察されていることがうかがえた。

(7) 【潜在的なニーズへの洞察】及び【子どもの生活を安定させるための園での支援】

【潜在的なニーズへの洞察】は《小さな兆候から家庭の困難を洞察する》のみで構成された。これは、《家庭の困難が透けて見える子どもの姿》と【家庭の困難が透けて見える保護者の姿】に直面し、保育所や保育者が行っていることと考えられる。子どもと保護者の身なり、持ち物、情緒の不安定さ等から家庭状況の変化を探る必要性があることが語られた。

次に【子どもの生活を安定させるための園での支援】は《危機的状況に対する緊急対応》《個別対応に向けての体制構築》《家庭の生活改善に向けた長期的支援》の3つのサブカテゴリーで構成される。《危機的状況に対する緊急対応》とは、【個別支援が必要な子どもの姿】の深刻さから行われるものである。特に安否が疑われる場合には、＜家庭訪問による子どもの安否確認＞が、欠食や不潔な状態が続く場合には、＜家庭養育の代替＞としてそれらを園で満たすことが行われていた。また、これらの個別対応は担任保育者だけで行うことは難しく、《個別対応に向けての体制構築》が行われていることもわかった。例えば、＜情緒が不安定な子どもには個別対応できるよう体制を組む＞、＜個別対応が必要な子どもには別の環境を用意する＞などがあげられる。《家庭の生活改善に向けた長期的支援》に関しては、家庭の困難な状況に対して行われていることが語られた。送迎や持ち物の準備等ができないことについて保育者から根気よく叱咤激励を繰り返す等、＜家庭生活改善に向けて側面から長期的に支援する＞ことが行われていることがわかった。

(9) 子どもの命を守るための措置

子どもの命や生活を守れない場合もある。その際には、【子どもの命を守るための措置】として《虐待通告から施設入所へ》つなぐことが余儀なくされることも語られた。また、虐待が深刻化する前に《虐待予防》を行うことの必要性も抽出された。

4. 今後の課題

本報告では、家庭支援推進保育事業を実施している自治体や園での担当者を対象に、子どもと家庭に対する支援のニーズ評価を行った。しかし、ニーズを正確に事業に反映するためには、ステークホルダー（利害関係者）の存在が無視できないとの指摘もある（安田 2011）。今後はステークホルダーである保育者のニーズも明らかにすることが課題である。

参考文献

- ・木曾陽子ら(2022)「保育所等における生活困難家庭支援のための介入プロセス」『保育学研究』60(2), 103-115.
 - ・安田節之 (2011)『プログラム評価』新曜社
- ※人間発達環境学研究科博士後期課程
本研究は、JSPS科研費23K25647によるものである。

保護者と保育者の関係発達に伴う保護者の意識変容に関する検討

城田美好（早稲田大学大学院生[※]）

【目的】

子どもの最善の利益や豊かな成長発達の保障を目指し、保護者と保育者が共に子どもを育て合う「共育で」が一層重要であり、保護者を「保育者と協働する」、「責任を共有する」相手として位置づけることの重要性が指摘されている¹。しかし、「共育で」の実態や「共育で」を通して「責任を共有する」相手へと保護者が変容していく過程に関する保育者側から捉えた研究の蓄積に対し²、保護者側から保護者の変容を検討した研究³は未だ十分とはいえない。そのため、保護者の実態把握や保護者が変容していく主体であるという認識の共有が進展せず、被支援者としての保護者のイメージが払拭される機会に乏しい。

そこで今後保護者の意識変容を促す要因を明らかにするため、本研究では保護者の「共育で」観に着目し、関係発達の視座から子どもの年齢の上昇に伴う保護者の意識の変遷を量的に検討する。

【方法】

本研究は、1966 年に共同保育所として設立され保護者と保育者が共に子どもを育てる「共育で」を理念として掲げる埼玉県所沢市の郊外に位置する A 保育園の保護者を対象とし 2022 年 9 月に実施した質問紙調査の間 1:「どんな時に「共育で」ができていますと感じますか」に対する記述回答を対象とした。質問紙は、未満児から年長児までの 64 世帯に配布し、調査に同意した保護者により無記名で回答された。回収が完了した質問紙は、32 部であり回収率は 50%である (表 1)。

表1 各年齢の質問紙配布及び回収枚数

対象年齢	配布数(世帯数)	回収数	備考
未満児 (0/1/2歳)	8	7	1世帯双子あり
年少児 (3歳)	16	7	
年中児 (4歳)	20	7	
年長児 (5歳)	20	11	

本研究は、比較的小規模な質的データから概念を抽出する手法である SCAT (Steps for Coding and Theorization)⁴ と抽出した概念を量的に把握するため Excel (Microsoft2021) のPivotTable を採用した。

まず、記述回答を子どもの年齢ごとに分類した後テキストデータ化し、SCAT を用いて概念生成を行った。分析手順は、大谷尚 (2011) の示す<1>から<4>の手順に従いコーディング及び概念生成を行った⁵。続いて、子どもの年齢、すなわち保育園歴と関係発達の連関を調べるため、PivotTable を使用し子どもの年齢と抽出した概念とのクロス集計を行った。集計結果は、年齢に伴う概念の出現回数を整理した後、年齢ごとの出現回数が比較できるようグラフ化した。

【倫理的配慮】

日本保育学会の倫理綱領に従い、A 保育園の保護者に書面で質問紙調査への回答協力を依頼した。なお、回答によって個人は特定されず、個人情報を守られること、インフォームド・コンセントについて説明を記載した。加えて、回答を拒否した場合でも不利益を被ることはないこと、調査への協力は各自の自由意思に基づくことも明記した。同意を得た保護者から、無記名で個別の封筒に同封して提出

する形をとった。

【結果】

SCAT による分析の結果、23 の概念が生成された。本研究では、抽出された 23 の概念を子どもの年齢ごとに整理した。保護者の意識は、子どもの年齢の上昇に伴い多方面へと広がっていることが示された。特に、保育者と保護者の関係発達は、子どもが 5 歳児時点での保護者の意識が周囲他者へと向けられていることに関連していることが示された。以下、概念は ◇ で示す。

子どもの年齢と保護者の関心の変化

抽出された概念を子どもの年齢ごとに整理した際、概念の出現回数と出現項目には相違がみられた。質問紙の回収数は、0 歳から 4 歳児が各 7 枚に対し、5 歳児は 11 枚であり、そこには 4 枚の差がある。また、回収枚数の少なさから、関心項目数が単に増加しているとは言い難い。

しかし、出現している項目に着目すると〈園での様子の把握〉など、共通して出現している項目がある一方、保護者の関心が集中する項目は異なっている。例えば、0-2 歳児では〈園での様子の把握〉に最も関心が集中しているが (図 1)、3, 4 歳児では〈自らに向けられた関心〉 (図 2)、〈共感による安心感の醸成〉 (図 3) にも集中し、5 歳児では〈他者との交流への価値づけ〉 (図 4) に関心が寄せられている。

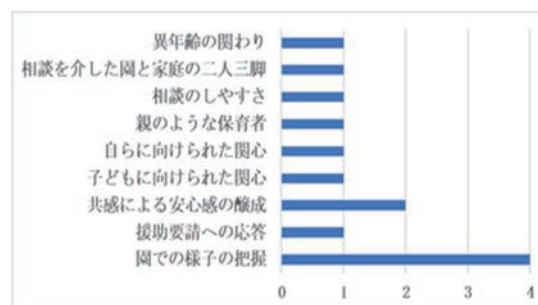


図1 保護者の関心(0-2歳)

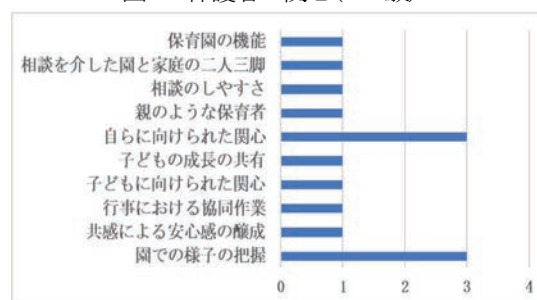


図2 保護者の関心(3歳)

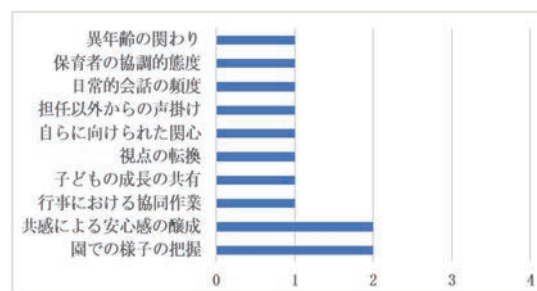


図3 保護者の関心(4歳)

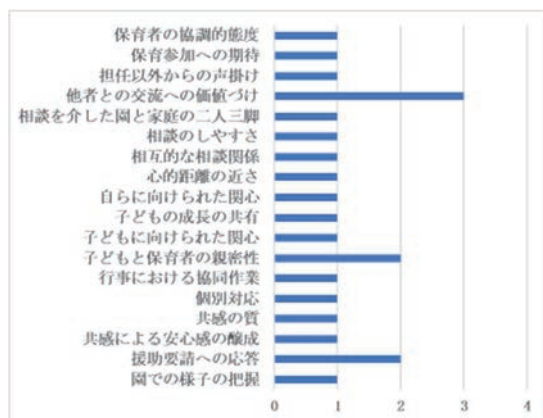


図4 保護者の関心(5歳)

関係発達に伴う保護者の意識の変遷

各年齢に応じた保護者の関心の変遷は、保護者の自らの子どもに集中していた関心が、自己という保護者自身に向けられる時期を経て、他者に寄せられていく意識の変化を示唆している。特に、入園初期の保護者は、子どもを中心に保育者と子どもの関係に関心を示しているのに対し、4,5歳児時点では〈担任以外からの声かけ〉や〈心的距離の近さ〉などより保育者との直接的な対人関係に関心を示していることが分かる。

また、5歳児の保護者の意識は〈他者との交流への価値づけ〉に集中している。入園初期に自分の子どもの〈園での様子の把握〉に集中していた意識が、他者に向いていることから、保護者の園での関係性が広がっていることが分かる。ここから、保育者や他の保護者との関係の発達が、保護者の意識変容に影響を与えていることが推察できる。

【総合考察】

今後保護者の意識変容を促す要因を明らかにするため、本研究では、保護者の「共育で」観に着目し、関係発達の視座から子どもの年齢の上昇に伴う保護者の意識の変遷を量的に検討することを目指した。

保護者の意識の広がり

保護者の「共育で」観、すなわち他者と共に子どもを育てるという営みに対する意識は、入園初期には我が子や保育園という環境に関する事項に向けられ、子どもを「一緒に育てる」相手を想定しづらい状況にあることが示された。この背景には、保護者の保育園に対する信頼が十分に形成されていないことに起因して、心配や不安が先行している実態があると考えられる。これは、入園初期の保護者が園や保育者に対する信頼を形成し、それを土台に保護者が変容していくことを示した先行研究⁶と一致する。

一方、保護者の意識は子どもの年齢の上昇に伴い広がっていることが示された。「共育で」という観点から見れば、入園初期における保護者の意識は、保育者と共に子どもを育てるという意識よりも、保育者に子どもを育ててもらっている、あるいは保護者自身が寄り添ってもらおうという意識が先行しており、被支援者としての意識が強いと考えられる。この背景には、入園初期の保護者が子どもを育てるという営みについて、保育園では保育者が、家庭では保護者が担うという子育てが場によりそれを担うアクターが異なると理解されていることがあるのではないかと考える。

これに対して、保護者の意識が向く項目は子どもの年齢

が上昇するにつれて、増加している。保護者の「共育で」観から抽出された事項は、単に量的に増加しているだけでなく、項目がより複雑になっていることが示された。これは、保育園における保護者の交流する相手の増加や交流の質、すなわち保育園における行事や保護者会などを通して他者により親密な関係を構築しているからこそ、「共育で」観に他者の顔が見えるようになってきたと考えられる。これは、斎藤みほ(2019)が指摘している保護者の他者を含みこむような「私事的意識の領域の拡張」⁷と重なるが、「保護者の私事的意識の領域の拡張」を促す要因に関しては、ここでは次の課題として据え、次稿で質的な分析を行い検討することとする。

関係発達と保護者の意識変容の連関

本研究は、量的な分析を行うにはデータの数が十分ではないという限界性の一方で、保護者と保育者及び他の保護者との関係発達が保護者の意識の広がりに関連していることが示された。特に、入園時の保護者の意識と比べ、5歳児の保護者の意識は、〈担任以外からの声かけ〉や〈他者との交流の価値づけ〉など、特定の他者以外の人に意識が向いている。ここから、保育園における保護者の他者との関係の広がり及び展開は、自分とは異なる相手に意識が向く契機になっていると考えられる。

また、「共育で」という観点からデータを捉えると、4,5歳児の保護者の関心事項には、「共有」や「協同」、「二人三脚」や「相互的」という言葉に表れているように、関わり合う者同士が相互に主体性を発揮しながら関わっていることが分かる。入園初期の保護者にとって「共育で」が役割分担をもとに理解されていることに比べ、4,5歳児の保護者は「共育で」を関わり合う他者と共に子どもを育て合う営みとして意識し関わっていることが分かる。つまり、保護者同士や保護者と保育者の関係が発達することに伴って、保護者の意識が他者を含みこむような意識へと変容しており、この意識の変容は保護者の関わりがより主体的な関わりへと変容することに繋がっていると考えられる。

しかしながら、本研究はデータ数が非常に少なく量的な調査としては、十分な立証に至っていない。本データは、パイロットとしては検討の素材となり得るが、論証としてはデータの根拠は十分とは言えない。そのため、次稿では質的な分析をもとに、関係発達に伴う保護者の意識変容を支える要因とその過程について検討する。また、本調査のデータをもとにさらに量的な調査もあわせて行っていくことを今後の課題とする。

※ 文学研究科教育学コース博士前期課程

¹ 汐見稔幸 (2021) コロナ世代の子どもたちにこそワクワクを一親と保育者が共に育てる「共育で」一。保育をどうしよう未来会議、ルクミー、7月31日。

² 山内淳子・田中杏奈・遠藤清 (2022) 不安を抱える保護者が保育者との信頼関係構築により安定に向かうプロセス。山梨学院短期大学研究紀要、42。

³ 島津礼子 (2016) 保護者と保育者の協同的な学び：認定こども園における保護者会の事例から。保育学研究、54(3)。

⁴ 大谷尚 (2011) 質的研究シリーズ SCAT: Steps for Coding and Theorization: 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法。感性工学、10(3)、155-160。

⁵ 同上。

⁶ 前掲 (2)。

⁷ 斎藤みほ (2019) 『子育ての社会化』『私事』と『公事』を超えて捉え直す共同保育 所における子育ての共同化の試みを事例として。子育て研究、9、42-55。

保護者参加、異年齢児集団による共同養育を目指して

—「保育所保育指針」の批判的検討—

○岩倉政城（尚絅学院大学名誉教授）、東義也（尚絅学院大学心理・教育学群）

【目的】

ヒトはその人類史上、子どもの養育は母以外の乳母役割りをする複数の大人が関与していた。それが母の育児ストレスを緩和し、子どもたちもまた異年齢の子ども集団の中でおんぶや抱っこ、あそびの群れを作り、養育者の一員としての役割を果たした。幼児期から父母以外の多様な価値観を持つ他者からの受容的関わりで、子どもは自己肯定感と多様性を身につけ社会性を育んだ。この共同養育は有史以前の人類史数百万年で定着し、人類が繁栄した¹⁾。

それを今日の保育現場に実現する道と効用を探る。

【方法】

保育現場に保護者の参画と異年齢保育がどの程度取り入れられているかを 2017 年改定の保育所保育指針の記述から解析し、文献的考察とわれわれの保育体験を総合して共同養育の現状と今後の可能性を検討する。

【倫理的配慮】

公的に出された指針や報告、その他の文献を明示の上で検討と考察を行っており倫理的配慮は満たされている。

【結果】

住民の保育運動の高まりとその沈静化策

日本の保育施設は「保育に欠ける児童」への措置制度として主に自治体から供給され「子どもをお預かりします」に象徴される子どもを保護者が園に委託するスタンスであった。女性の就労が高まった 1960 年代、都市集中と核家族化が進行し、公的保育所不足が国家的課題となった。

「ポストの数ほど保育所を」と住民の要求が高まり、保護者住民が共同出資して「共同保育所」が次々と誕生した。そこでは保護者が保育施設の運営者として参画し、保育者を含む多様な大人が保育に関与し社会的発言をする保育運動が高揚した。しかし経営基盤の弱い共同保育所が公的支援を頼って認可保育所化に向かうと、行政は保護者の参画を避け、保育所運営から遠ざける方向に梶を切った。さらに 2000 年、保育施設の設置主体に株式会社が加えら

保育を「サービス」という商品へと誘導

表1 保育がいつの間にか「保育サービス」という商品に塗り替えられた

年	公立保育園	私立保育園
2000	57.1%	42.5%
	「保育所の設置認可等について」株式会社参入	
2001	小泉内閣	規制緩和
2004	公立保育施設整備費国庫補助金を一般財源化	
2008	経済財政諮問会議 保育をサービスに	
2015	骨太の方針「公的サービスの産業化」	
2019	35.4%	64.4%

れた。国は「経済財政諮問会議」を転機として保育を「サービス」という商品に変え、保護者は「利用者」と呼ぶ「顧客」に位置づけた(表 1)。保育施設と保護者の関係は保育サービスを購入する利用者という、あたかも株式会社と株主の関係象徴する「ステークホルダー」として再定義された。

保育所保育指針の保護者観

2017 年改定の保育所保育指針を解析すると表 2 に観られるように「保護者」・「家庭」に続く言葉は保育専門家が子育て経験の少ない保護者を「支援」、「援助」、「連絡」という用語が突出し、「指導」や「留意」など大部分である。共に子どもを育てる対等な担い手と認識されていけば「協働」であろう。しかし、「子育て支援を地域で」という但し書きでしか使っていない。まして「参画」という用語は一切使われず、むしろ「意見を聴く」や「対応」、「留意」など、共同養育とは対極の保護者という購買者への顧客対策が目につく(表 2)。大人が共同で養育するのではなく、保育サービスの提供者と消費者に分けられ、保護者はそのサービスにクレームする権利は与えられるという、いわば保育施設と保護者が対峙する構図に変えられていった。

表2	用語	出現頻度	内容	用語	出現頻度	内容
「保育所保育指針」の家庭への視点(岩倉)	協働	2	支援を地域と	留意	1	
	配慮	1		連絡	3	
	連携	4	地域と	気付き	1	
	支援	13		保護	1	プライバシー
	指導	1		理解	1	
	援助	5		促す	1	
	協力	1	病気	対応	1	
	意見を聴く	1		プライバシー	1	
	と					
	家庭					

預かる保育から保護者参画の共同養育へ

北欧での保育の中にはコ・プロダクション（公共的な営みを専門家と利用者が自発的に共同することで質や量を高

表3 親協同組合就学前学校(スウェーデン)の親たちの子育てへの参画

- 1.教職員の本来の仕事に注力できる支援
- 2.親と教職員のコミュニケーション促進
- 3.親の参画による予算削減

支援介入の種類	内容
補助的業務	施設の掃除 修繕
介助	食事
保育活動	本の読み聞かせ
理事会(年数回)	議決権あり 予算・人事・入園者受け入れ

出典：RADIANT(立命館大学研究活動報) 小田巻友子「スウェーデンの保育の現場に見るコ・プロダクションの意義」<https://www.ritsumei.ac.jp/research/radiant/spotlight/spotlight/?id=1>

める)の概念で、保育者と保護者との間で共同組合を作るところがある²⁾(表 3)。保護者が施設の掃除や絵本の読

み聞かせなどに加わるだけでなく、予算や人事に至るまで議決権のある対等な参画である。保育者と保護者が共に保育活動することで、養育者として互いに成長するというコミュニケーションの理想を形づくる。

池本ら³⁾の調査を土台に筆者らが関わる幾つかの園の中には保護者が保育に積極的に参加している例があり、それらの観察を総合して以下に特徴をまとめた(表4)。

表4 保護者が保育に参加することで得られる保育水準の向上 (岩倉)

園(保育者)	保護者	園児
保護者との共通理解	保育者との共通理解	多様な大人モデル体験
保育活動の多様化	自児・他児理解の深まり	あそびの多様化
より深い園児理解	保育者の養育スキルを習得	あそびの深化
外部の目による保育の見直し	保育労働の理解と寛容	多様な親子モデルの学び
世代をまたぐ保育要員の確保	保護者同士の連携	親が園で学び成長して家庭養育を深める

保育者の子どもとの接し方や読み聞かせの観察から、保護者の子育て対応が向上する。また保育業務の多忙に参加しているが故に理解し、自分の子どもの多少のケガにも園や保育士を責めたりしなくなる。クレーマーではなく保育の理解者へと成長している。特筆すべきは、保育体験を通して保護者が保育に共鳴して保育士資格を取り、子どもが育った園の職員となる事例が少なくないことである。

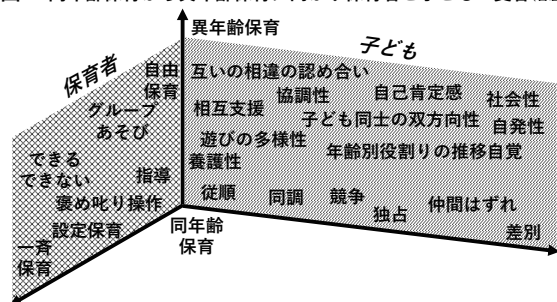
保育所保育指針における異年齢保育の軽視

人類史上、共同養育では多くの大人が関与するだけでなく同胞を含めた異年齢の子ども集団が守り、育児、遊びなどを通して守り合い、学んで育ち合った。しかし、保育所保育指針における異年齢保育の記載は2ヵ所のみ。一つは指導計画作成の項に「異年齢で構成される組やグループの保育においては」との但し書きで、年齢別クラス編成のできない小規模保育を想定したもの。もう一つは家庭や地域社会で「地域の自然、高齢者や異年齢の子ども」を資源として生活体験を図る、としたもの。つまり、保育施設内での異年齢保育の役割には触れられていない。

異年齢保育の特性

泊⁴⁾、吉田ら⁵⁾、国立教育研究所⁶⁾の諸研究が異年齢保育・教育を観察した結果や、われわれが体験してきたことを総合して図にまとめた(図1)。

図1 同年齢保育から異年齢保育に向かう保育者と子どもの変容(岩倉)



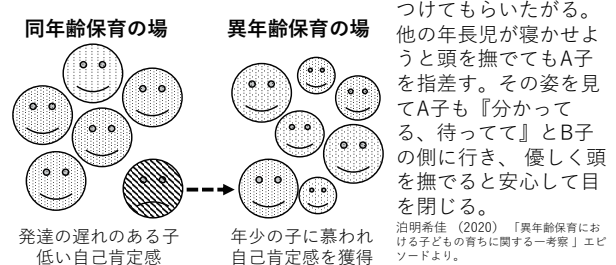
同年齢保育に見られる画一的な一斉保育は保育者が主導する指示、操縦に陥りがちで子どもは従順や同調に偏り、伸びやかさを失いやすい。

それに比べて異年齢保育では遊びが自発的に幾つものグループへと多様化し、のびのびと活動し、相互性や協調性を養い社会性を身につけていく特徴がみられる。

ハンディを持つ子の自己肯定感を促進

泊³⁾はハンディを抱えた子が同年齢保育では得られない自己肯定感を異年齢の子どもとの交流で果たした役割を通して獲得することを観察している。(図2)

図2 同年齢保育では遅れのある子が異年齢保育で自己肯定感を獲得



【総合考察】

孤立する日本の子ども

今日、日本の子どもの不登校者数は35万人に達し、その要因はいじめや年齢別画一的な一斉授業で個々の子どもの特性が考慮されない居心地の悪さにある。ユニセフ調査⁷⁾でも日本の子ども(15歳)は学校で孤独であるとするものが30%に達し、世界各国の平均5%をはるかに越す異常な学校環境の中で過ごしている。

子育ての発信源としての保育

自由保育の園に対し、地域小学校から「おたくの卒園児だけが授業中席を立つんです」というクレームがある。「45分間椅子に座ったままの子が居たらうちの園では体温測りますよ」と応じると、絶句するのが今の小学校教育。

幼小連携を言うなら、異年齢、保護者も交えた子どもも真ん中の自由闊達な保育観で日本の公教育に攻め上ることこそ、保育士倫理綱領で「子どもの利益の代弁者」であるわれわれ保育者の果たさなければならない課題である。

参考文献

- 1) 岩倉政城、ヒトはなぜ子どもを集団で育てる共同養育を選んだか、母と子の健康、85、11-16、2023。
- 2) 小田巻友子 スウェーデンの保育の現場におけるコ・プロダクションの意義、立命館大学活動報、2023。
- 3) 池本美香編、親が参画する保育を作る 国際比較調査を踏まえて、勁草書房、2014。
- 4) 泊明希佳、異年齢保育における子どもの育ちに関する一考察、豊岡短期大学論集、16、179-188、2019。
- 5) 吉田行男、札幌市及び周辺地域における異年齢保育の実態調査報告書、2009。
- 6) 国立教育政策研究所編、子どもの社会性が育つ異年齢の保育活動：活動実施の考え方から教師用活動案まで、文部科学省、2001。
- 7) The UNICEF Innocenti Research Center, United Nations Children's Fund, 'Child Poverty in Perspective: An overview of child well-being in rich countries', 2007。

謝辞 本研究の一部は文科省科研費 60279495 に依った。

既存の枠にとらわれない園行事

—年長児と共に創る実践を通して見えたこと—

○原島 有紀乃 (フレーベル西が丘みらい園)、柴田 直美 (同)、汐見 和恵 ((一社) 家族・保育デザイン研究所)

1. 目的

フレーベル西が丘みらい園は 2018 年 4 月に東京都北区に創設された私立認可保育所である。(運営は株式会社フレーベル館) 2018 年は保育所保育指針の改訂の年であり、私たちは開設時から改訂保育所保育指針に則って学び、子どもの主体性を保育の主軸にすることの重要性を職員間で確認した。園の行事においても同様であり、保育士も戸惑いながら現在の形にまで創ってきた。この研究は、子どもたちと共に行事を組み立てる事を通して、**〇子どもたちの何が育ったと言えるのかと〇活動のプロセスを通して、保育士はどんな役割を持つのか**、の両面について、現時点で見えてきたことを記すものとする。

2. 方法

主に「プレイデー」と名付けられた園行事を基に、行事終了までのプロセスと子どもの姿、保育士の姿、行事終了後の子どもの変化と保育士の変化を分析する。分析方法は、保育記録、幼児担当職員との話し合い、職員会議やタームミーティング(期ごとの振り返り会議)におけるプレイデーについての討議などを参照する。

3. 行事の内容及び意図

プレイデーは、一般の運動会とは異なり、季節の自然に触れながら身体を動かすことを目的とした親子遊びの行事で、近くの新羽自然観察公園で秋に行っている。第 1 部(全体の部)は、公園内の森の親子ウォークラリーと自然物を使ったアート、第 2 部(幼児の部)は、年長児を中心に子どもたちのやりたい事、今おもしろいと思っている事、みんなでやったら楽しいと思う事、父母と一緒にやりたい事などをテーマに話し合いを重ねて決める。子どもたちは、プレイデーを計画する段階の話し合いを経て自分たちのやりたい事が形になるという体験から、自分たちの行事として主体的に関わるようになる。また、当日の進行を責任を持って行うという体験を通して、自分自身に対する自信や保育士や友だちに対する信頼感を持つ。

同時に年長児の姿を見ていた年中児たちも、自分たちのやりたいことは実現できるんだという事を目の当たりにして日常的に「〇〇やりたいんだよね」と言うようになり、それが様々な園内行事を企てる姿へとつながっていく。

4. 行事への取り組みの変遷

【迷いと理念】

みらい園は『一人ひとりが大切にされる園』という目標を掲げ、一人ひとりを尊重し、一人ひとりの感性とそこからの深い探求を大切に、共に育ちあう事を理念にしている。開設時から日常の保育の中では、一人ひとりの子どもたちに寄り添い、大人の都合で子どもたちを動かさない、個を無視した一斉保育はしないという事を基盤に試行錯誤を続けた。改訂保育所保育指針を学ぶことで理解が進み、比較的早い段階で納得を得、3 年目には園として一つの方

向を向いて取り組めるようになった。しかし行事となると、どうやって、どんな内容を行えば子どもの主体的な活動となるのか、その点は保育士にその経験がなく、イメージがもてないまま 2 年が過ぎた。行事を考えていく中での一つの指標として、「普段の遊びを止めてまで練習をさせない」という事があったが、それが強く印象に残り、かえって思考を阻んだ。それまでの自分たちの経験してきた行事はいかに練習ありきであったのかを考えさせられた。

3 年目を迎えようとする時、正規保育士全員でグループワークをしたことが考えを広げる転機となった。子どもたちの中には運動が苦手な子もいるし、絵画・制作や音楽に強い興味のある子もいる。そんな子どもたちの一人ひとりが、その子らしく取り組めて楽しめる行事にする一理念に立ち返ってそう考えたとき、ただ運動遊びをメインに据えるだけではなく、様々な要素を含める必要があると気づいた。結果、たどり着いたのは、自然観察公園内のウォークラリーと、そこで拾い集めた自然物を生かした野外アートを全体で行う事、これが第 1 部(全体の部)である。現在もそれが第 1 部の基本構成となっている。

3、4 年目はコロナ禍ではあったが、広い公園内を家族ごとに歩くウォークラリーを、保護者の理解のもと中止せずに行うことができた。そして 5 年目、いよいよ本格的に年長児を巻き込んだ第 2 部(幼児の部)を考えていく事に取り組んだ。

【5 年目のプレイデー】

5 年目からは、子どもたちが主となって行事を作り上げていけるよう、主に年長児と相談しながら考えていった。今までプレイデーを経験してきた子どもたちに、プレイデーの趣旨も伝えながら話し合い、プログラムを考えていく。子どもたちと話し合った内容は係の職員で検討し、また子どもたちと相談するという流れで計画を立てていった。話し合いの中で、自分の好きなことや得意なこと、今楽しんでいることなどがたくさん語られ、「やりたい」思いに変わっていった。それらを実際に取り上げ計画していく。話し合いを重ねる中でさらに面白さが増していく。いくつかのプログラムがまとまり、担当に分かれて話し合うときには、子どもたち自身でルールを細かく決めたり、決まったことを文字で書きだしたり、ときには意見がぶつかり合う事を経て友だちとアイデアを出し合うことでより面白い案が生まれるなど、様々な経験を通して当日を迎えることになった。年長児たちはだんだんと行事に対して積極的になり、直前になって「マイクも全部自分たちでやるね」と言い出した。準備の過程で経験したことが一人ひとりの自信となっていることを強く感じた。なお、この準備の過程は園内に貼り出すことで保護者とも共有している。

【個性が生きるプログラム】

現在迄の 3 年間の子どものエピソードに触れる。運動が得意ではない H 君は、木の実のマラカスを作って

行った野外音楽会のプログラムで、習っているバイオリンを弾くことになり、当日たくさんの拍手をもらった。また、担当した「クイズ」(答えが○か×か、その場所まで走っていく)では大人でもわからないようなマニアックな問題が登場し保護者や職員を感心させた。(5年目)

S君は新しい場所や普段と違う場面だと、緊張して保育者や保護者と離れられない姿があった。年長児になった時、得意だったゴールデンボンバーのダンスを披露したいと言う。衣装を作ったり、仲間と一緒にダンスを自主的に練習したりするなどの準備にも力が入り、前日には「緊張するね」という話しが子どもたちからあがる中でも、「仲間がいるから大丈夫!」と自信を持っている姿が印象的だった。当日もかなりの緊張が見られたが、出番にはしっかり衣装をまとい堂々と踊り、保護者を驚かせた。(6年目)

O君も行事が苦手で、年中までは参加が難しかったが、事前の話し合いの時、前年の年長児がマイクでアナウンスをしているのを覚えていて、自分も“プレイデーではマイクをやる”と言った。それを目指して準備をし、当日は張り切って元気なマイクパフォーマンスを聞かせてくれた。(7年目)

年長児は話し合いを通してプレイデーという行事を自分なりに考え、行事を自分事として主体的に参加するようになる。“とっても楽しみ”と言って指折り数えて当日を迎える。また、年長児としての自覚を持ち、「けやき組(年長クラス)だから〇〇する」という意識を持って行事に取り組むことが翌年にも連鎖していくため、年々子どもたちの案と自信が詰まったプレイデーになっているように感じる。運動が苦手な子どもでも、クイズを考えて文字に起こしたり、宝探しの宝石を作り当日は見つけた人のスタンプカードにシールを貼ってあげる役割に徹するなどそれぞれの得意を活かして一人ひとりが主役となって行事に携わっている。大人主導ではなく、子どもと共に考える行事だからこそ、子どもたちの行事へのかわり方は無限にあるのだと気づく。

【日常の保育の中で】

プレイデー以外にも、普段の保育の中で子どもたちのつづやきから始まる行事がある。お祭りごっこは、毎年長児が中心となって企画が行われている。いつやるのか、どんなことをやりたいのか、そのために準備するものや期間がどのくらい必要ななど、全て計画を子どもたちと考えながら進めていく。2024年のお祭りごっこでは、コロナ禍を経て初めてお祭りに参加した子どもたちが、色々なものを見てきてゲームや食べ物屋さん、そしてお化け屋敷などを作っていた。特にお化け屋敷は、前年度の年長児がお化け屋敷に取り組んだこともあり、その記憶から今年もやりたいという。遊びが継承され、次の年に受け継がれていく姿がある。

5. 考察

【子どもたちの何が育っているのか】

幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を当てはめてみる。「健康な心と身体」・「自然との関わり、生命の尊重」などは、野外行事である為、場所を考える上で何度も公園に足を運びながら身体を動かす日々となる。色づく木の葉やどんぐり、時に生き物にも出会い、季節を感じながらとても生き生きと準備を進める姿に出会う。

「自立心」「協同性」「言葉による伝え合い」「思考力の芽生え・数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「豊かな感性と表現」は話し合いを通して日々培われ、「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」などは、自分たち本位に進んでいこうとするときに、年下の友だちや父母、公園を使う人々など周りの人を意識する様な保育士の言葉によって具体的に考える機会となる。10の姿に示される内容は、一人ひとりの中で確実に芽生え、力をつけていく。

さらに、10の姿という枠では捉えきれない子どもの姿へと発展する。子ども自身が自ら計画し実行すること、責任感や達成感を感じ、友だちとの共同による喜び、協力する中で起こる葛藤を通して自分自身の内面に向き合い、他者への理解が進むという姿。また、本来の集団の持つ力の素晴らしさを感じ、「みんなで成功させた」という経験値は「思いは叶う」というポジティブな発想へと広がる。幼児は大変重要なこの体験を通して、自信(自己有能感)を持つのではないだろうか。

【その過程の中で保育士はどんな役割を持つのか】

保育士の役割は、子どもたちの遊びが深まっていくように道案内をするイメージである。日頃から子どもたちの様子をしっかりと観察し、言葉に耳を澄ますことが大切になる。そこから次の展開を予測し、さり気なく示す。その役割自体は日々の保育でも、行事でも何ら変わりはない。もちろん大人から見たら不完全な部分も多い為、手を加えたいくなるが、子どもたちの今の気持ちや遊びを否定せず、考えや思い付きを大人もまた楽しみながら、一緒に整理し、形にすることに徹することが子どもたちの達成感に繋がり、大きな成長の手助けになる。プレイデーの進行をする際に台本を用意したことがあった。台本があると子どもは読もうとしてしまう為、途端に棒読みになり、上手く読めない子はその時点で嫌になってしまった。緊張しないように・間違えないようにと保育士が案じたことは逆効果になった。子どもたちの力を信じて任せる勇気も必要なのである。また、大人が考える完成度を押し付けてしまうと、その時点で大人主導となってしまう事は言うまでもない。

6. 結論

行事企画を子どもと進めることで、子どもの中には多くの力が育つ。これまでの行事は大人主導で外面的に「きちんと」できることに主眼が置かれ、子どもたちの中には苦しうに参加する姿さえ見られた。一方子どもたちの意見を形にすることでその子らしい主体的な姿へと変化し、積極的な関わりが生まれる。内面的な成長はここまで語った通り、計り知れない。そこに至る為には保育士の適切なサポートが欠かせない。子どもの主体性だけでは行事としての成立は難しい。園全体が同じ目線に立って行事を支えることが必要である。その為には、行事のみならず保育全般を客観的に振り返り、話し合える園の風土が必要である。みらい園の場合、職員会議やタームミーティングがその場となる。今後も子どもが主体となる活動と保育者の支援の在り方を追求し続けていく必要を感じている。

★今回の研究に際しては、『保育学研究倫理ガイドブック2023』実践研究における倫理の事例を踏まえている。

スウェーデンのナショナルカリキュラムを基に、より具体的に表現した子どもの学び

①保育・教育の価値観を学びのカテゴリーに

②「今日という日のわたし」への想いをドキュメンテーションに IMA と MIRAI への架け橋が見えてくる

○三山 美美子(ChaCha Children Todoroki) 迫田 圭子(ChaCha Children & Co.)

大橋 陽子(ChaCha Children & Co.) 最上 秀樹(ChaCha Children Soshigayakoen)

【研究の背景】

日本では、2023 年にこども家庭庁の発足とともに、こども基本法の制定¹⁾や、幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン(以下、はじめの 100 か月の育ちビジョン)が掲げられた。²⁾これらのビジョン等は、子どもの権利条約と密接に関連し、子どもが自ら意見や想いを表明する機会や、社会的活動に参画する機会が確保される社会をつくることを目指している。それは無論、学校教育や日本社会におけるビジョンだけでなく、常日頃、子どもが生活する場である保育園においても重要なビジョンが示されることが、保育・教育実践に求められると考える。

そこで、本研究でははじめの 100 か月の育ちビジョンや子どもの権利に基づいた、よりよい乳幼児期の保育・教育を具体的に展開するにあたって、福祉先進国家でもあるスウェーデンの保育・教育実践に着目した。

スウェーデンの保育・教育について、白石³⁾は「子どもの権利条約の理念が広く社会に浸透しており、保育制度や保育方法の根幹をなしている」ことを述べながら、スウェーデンのナショナルカリキュラム(以下、ナショナルカリキュラム)に基づいて、「民主主義の価値観を培う」こと、「子どもの参加を保障する」こと、「共同研究者としての保育者」の存在、「教育ツールとしてのドキュメンテーション」によって、「子ども主体」の保育が実施されていることを整理している。

さらに白石³⁾は、ナショナルカリキュラムにおける「子どもの参加を保障する」ことに関する記述や実践は、子どもの意見表明権や参加する権利を保障し、民主主義的価値観の定着につながる。また、「ドキュメンテーション」によって子どもの視点から評価について考え、子どもを主体とする保育のあり方を追及していく姿勢に子どもの最善の利益をめざすスウェーデンらしさがよく表れていると述べている。

このようなドキュメンテーションをはじめとする、スウェーデンの保育・教育の変化の特徴に、レッジョ・エミリアアプローチから影響を受けた歴史的背景がある。

スウェーデンはレッジョ・エミリアアプローチをそのまま取り入れるのではなく、自国の文化や文脈に即したインスピレーションを受けたのである。⁴⁾

以上のことから、本研究はスウェーデンの保育・教育実践からの学びや示唆を、いかに自国や自園の文化・文脈に合わせ、よりよい形で取り入れることができるかが重要な点であるとともに大きな課題であると考え。

【目的】

以上の通り、本研究の目的は、当法人で行われたスウェーデンの海外研修で得た、ナショナルカリキュラムからの学びを、いかにして自園で具体化することができるかを検討し、実践すること。そして、その実践において

子どもの学びにどのような影響や変化をもたらしているかを考察することである。

【方法】

本研究は、2023 年 10 月と 2024 年 6 月に実施した海外研修視察における学びとそこから影響を受けた実践事例について、特にナショナルカリキュラムに関連すると考えられる実践事例 2 件を選定し、考察と分析を行う。

【倫理的配慮について】

スウェーデンでの海外研修の内容、及びそこで得た情報や画像データは、訪問先施設長より使用許諾を得ている。また、本研究に関する実践事例の子どものデータ等に関しては、保護者に確認と同意の元使用している。

【結果①保育・教育の価値観を学びのカテゴリーに】

スウェーデンのとある就学前学校では、ナショナルカリキュラムの内容^(注1)を保育者や保護者に理解してもらうのと同時に子どもたちの非認知能力を高めるために、7 つのキャラクターを作り、玄関の入り口や絵本コーナーなどに掲示することで、ナショナルカリキュラムの内容を可視化する取り組みを行っていた。7 人の学習フレンズには、名前が付いているので、保育者は意識して保育・教育を考えることができ、保護者も保育者の考えを自然と理解することに繋がったという。

それに倣い当法人では、保育所保育指針⁵⁾にある幼児期の終わりまでに育ってほしい姿のア〜コまでの項目を 8 つに分類、『8 人の学習フレンズ』というキャラクターを考案することで可視化した(図 1)。なお、それぞれの分類等、詳細は、口頭発表時に報告する。

『8 人の学習フレンズ』には、子どもたちの考えや想いを引き出し、子ども主体の保育・教育を高めるためのツールとしての役割がある。そこで子どもが触ったり頬を寄せたりすることができるよう、手作りのドールを作成した。ドールと目と目を合わせることで、ぬくもりや優しさなどが伝わり、安心感を得ることができる。さらに、子どもたちが自分の体験を友だちの前で発表する場である朝の会(モーニングトーク)や帰りの会(イブニングトーク)で、『8 人の学習フレンズ』のドールも一緒に参加することで、一つひとつの学習フレンズのもつ意味合いと子ども自身の体験が重なり、対話が広がった。

このように、対話を重ねることによって、子どもが自分自身の考えを知ることができた。また、保育者がメモを取り、保護者と共有し合えるコミュニケーションがうまれた。



図 1:『法人で考案した 8 人の学習フレンズ』

【結果②「今日という日のわたし」への想いをドキュメンテーションに】

ある就学前学校を訪問すると、1歳児の保育室に「友だちの太陽」という掲示があった(図3)。北欧では、太陽の恵みに感謝する夏至祭という行事があり、スウェーデンでも毎年国を挙げて盛大に行われる。短冊を太陽の輝きに見立て、赤の短冊は友だちにされて嬉しかったこと、黄色の短冊は友だちにされて悲しかったことなど、一つひとつの短冊に子どもたちの想いが記されていた。

今日という日は2度と来ないかけがえのない1日であり、この太陽の掲示は、子ども自身の嬉しい、悲しいという今日の気持ちを表し、自分自身を理解してもらえるきっかけとなっている。

当法人では、日々の出来事や場面を可視化した、ドキュメンテーションを作成している。1枚のドキュメンテーションを「1D」と称し(図3)、ローリス・マラグツィの100の言葉⁶⁾から、子どもはどのように今を感じ行動しているのか、子どもたちの感性を受け止められる保育者であるべく、子どもの学びの瞬間を大切にしている。1Dによって、保育者が保育・教育の専門性を高め、日々の保育計画や職員間、保護者との子どもの理解につなげている。そして、今日というかけがえのない1日を子どもたちが主体となって過ごしていることを1日の時間軸でまとめ、デイリープログラムとして表現した。

このように、当法人のデイリープログラムとスウェーデンの「友だちの太陽」には、「かけがえのない1日」という、重なる想いがあると考えられる。そこで1Dで作成したデイリープログラム1枚1枚を、太陽の輝きに見立て、さらにスウェーデンで学んだ7人の学習フレンズの視点で分析も行った(図4)。



図2: 1D



【総合考察】

図3: 「友だちの太陽」 図4: 「当法人の太陽の輝き」

以上の報告より、スウェーデンの就学前教育や社会から「民主主義の価値観を培う」こと、「子どもの参加を保障する」こと、「共同研究者としての保育者」の存在、「教育ツールとしてのドキュメンテーション」等による「子ども主体」の保育が実践されていることが理解できる。また、本研究からスウェーデンの保育・教育を日本の保育の中でも実践していけることが明らかになったとともに、この実践を通じ、白石³⁾が述べているように、子どもが、まさに社会の主人公であり、権利行使の主体となりうると感じる。特に結果①、②より、保育所保育

指針に掲載されている内容を、『8人の学習フレンズ』に集約し可視化することで、子どもが学びの権利の主体であることを、子どもはもちろん、保育者と保護者も感じられるような、コミュニケーションがうまれた。

そして、保育者の環境構成が、子どもの主体的な学びに不可欠であること再認識するとともに、子どものかけがえのない1日の学びを『8人の学習フレンズ』や『ドキュメンテーション』で可視化することで、子ども・保育者・保護者の三者関係(図5)が生まれ、子どもの主体的な学びだけでなく、保育者と保護者が共に理解し合う関係性を創り出すことにつながった。

今後の展望として、子ども・保育者・保護者の三者が共にMIRAIを考える民主的な関係性を創出していけるようにしていきたい。



図5: 子どもと保育者と保護者で共有する「子どもの主体的な学び」の関係性

(注1) スウェーデンの就学前教育のナショナルカリキュラムは2019年に改訂されているが、本研究では、日本語の翻訳版として白石⁷⁾の書籍から、2010年版のナショナルカリキュラムを参考している。

【引用・参考文献】

- 1) こども家庭庁 (2024年) 「こども基本法の概要」
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/747eda79-9d10-4e9c-a13f-29bbe1e6578/54fc89a6/20240925_laws_02.pdf
- 2) こども家庭庁 (2023年) 「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン (はじめの100か月の育ちビジョン)」
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/6e941788-9609-4ba2-8242-42f004f9599e/64c1f5ab/20230928_policies_kodomo_soda_chi_07.pdf
- 3) 白石淑江 (2017年) 『子どもの最善の利益をめざすスウェーデンの保育 愛知淑徳大学論集』第7部 pp. 47-57
- 4) グニラ・ダールベリ、ピーターモス、アランペンス (訳 浅井幸子) (2022年) 『「保育の質」を越えて』ミネルヴァ書房
- 5) 厚生労働省 (2017年) 『厚生労働省告示第117号 保育所保育指針』10-11 フレーベル館
- 6) レッジョ・チルドレン (編 ワタリウム美術館) (2012年) 『子どもたちの100の言葉 レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録』日東書院本社
- 7) 白石淑江・水野恵子 (2013年) 『スウェーデン保育の今 テーマ活動とドキュメンテーション』かもがわ書房

保育への現象学的アプローチにおける保育者の地平

○安部高太朗 (郡山女子大学短期大学部) 吉田直哉 (大阪公立大学)

本発表の対象と方法

現代日本の保育方法論においては、保育実践の前提ないし中核に「子ども理解」が位置づけられている。つまり、「子どもを理解する」ことは、保育者にとって規範的である。しかし、「子どもを理解する」ということが、子どもの何を、どのようにして理解するということなのか、そして、どのような状態に到達すれば、子どもを理解したと言えるのかといったように、理解の対象と方法及びその基準を明確化しなければ、「子どもを理解せよ」という規範的言辭を繰り返したところで、それは空疎な掛け声に終わるであろう。

保育学分野において、「子ども理解」の対象と方法、その基準の確定を試みてきた論者には、現象学という、20 世紀に構想された、特定の思想に依拠している者が複数見られる。本発表における現象学的保育研究とは、フッサール、ハイデガー、メルロ＝ポンティ等の現象学的思想の潮流に依拠する保育研究法、または実践論のことである。

本発表では、現象学的な保育実践へのアプローチを試みている鯨岡峻、中田基昭、村井尚子の三名の取り組みを検討の対象とし、「現象学的子ども理解」が開いた領野とその限界の確定に挑む。三者の「子ども理解」は、保育者と子どもの関係性(保育関係)の把握の上に成り立っているため、本発表でも、三者の保育関係認識に焦点を当てる。

倫理的配慮

本研究は、倫理的配慮上必要とされる手続きは含まれないが、著作権法をはじめとする関連法令、および日本保育学会倫理綱領を遵守して実施される。

鯨岡峻

鯨岡峻は、保育者と子どもとの関係性を、両者の「接面」として概念化している。鯨岡の「接面」の人間学において語られる保育関係が〈育てる者－育てられる者〉という親密な関係を前提としたものであることを指摘し、そこにおいて相手を理解しようとする際に生じる事態を示す。「接面」の人間学とは、「看護や介護などあらゆる対人領域において、その実践の中身を吟味し、その実践の質とその意味を追い求めることを研究の主目的」としたもので、保育もこの対象となるという。鯨岡は、「接面」を「気持ちを向け合う二人のあいだに生まれる独特の空間」とし、「二人のあいだの物理的な空間という意味ではなく、少なくとも一方が『いま、ここ』において相手に気持ちを向けているときに成り立つ空間ないし『あいだ性』を意味する」と述べている。加えて、鯨岡は、「接面」のもつ当事者性を強調しており、「接面で生じていることはその接面の外に在る第三者には接近できないものであり、それゆえ客観的にそ

こにあるという形で証拠立てて示すことができない」という排他性、あるいは内閉を特色とする。それゆえ、鯨岡のいう「接面」の人間学は、あくまで当事者同士の自他融合的な時空間に生じる現象を対象として展開されることになる。このアプローチを保育についても採用するならば、「接面」の保育学は、当事者同士の融即的な関係性を前提とする、〈我－汝〉関係とも言うべき二人称的關係性、あるいは〈我〉に対する〈汝〉が析出される以前の原初的な一人称的關係性を規範化することになる。鯨岡によれば、「接面」の人間学の特長は、〈いま、ここ〉で起きている「育てる」「保育する」という動態を捉えられることである。保育を動的な関係性の下で生じると捉える見方は、鯨岡が、子どもの発達を単に個体の発達としてではなく、世代間の関係の発達として捉えていることと関連する。

中田基昭

中田基昭によれば、幼児は、自他融合のあり方をしている。融合する他者は第一義的には親(母親)であるが、その融合は母子関係には限定されず、保育関係にも拡張される。幼児における自他の融合は、互いの「志向」の融合合いによって生じている。「幼児は、自分と他者を区別することなく、他者と一体となっており、それゆえ幼児においては、お互いの志向がいわば融け合っている」。中田は、メルロ＝ポンティを引きつつ、子どもの成長においては、まず、「他者の志向〔＝対象へと意識を向けること〕が何らかの仕方では私の身体を通して働いている」と同時に、「私の志向が他者の身体を通して働く」といった、実際に私と他者とが直接関わり合うことを可能にしている「前交流の状態」があるという。

そして、中田にとっては、この幼児期に見られる母子未分離の状態、他者との未分化なあり方は、「おとなになっても完全には解消されることがない」。そして、幼児期から持続する他者との融合が、生涯にわたる他者との関係性の原基になっているというのである。それはつまり、幼児の融即の構えを、大人の側にも受け止める素地があるということの意味する。

大人と子どもには、融即によって志向が共有されている。それゆえ、幼児であったとしても、他者知覚は可能である。その媒体は身体であり、互いに身体を有しているという事実が、相互理解を可能にする基盤となる。

志向は、具体的には身体の運動として表れる。「幼児は自分と他者との区別を知らない状態であるにもかかわらず、精神がある程度機能しているかぎり、他者が何をしているのかを知覚でき、他の人間を他者として知覚することが可能となっている。それゆえ、自分の身体が動いていな

くても、他者が体を動かしているのを見るだけで、他者の身体活動を理解できる」。身体は、それが運動することによって志向を表し、それが私の身体へと共鳴していく。その身体間における共鳴こそが、保育関係における他者理解の原基だとされているのである。

村井尚子

村井尚子は、前二者と異なり、密着した保育関係に依拠した生々しい子ども理解というよりも、保育者の専門性としての子ども理解の心的構えともいべき「教育的タクト」の涵養を目指している。そして、「教育的タクト」の涵養は、経験の「記述」によって始まると考えられている。教育的タクトを涵養することは、経験の記述＝省察によって可能となる。経験の記述は、経験が「生きられた経験」として意味づけられることである。「生きられた経験」とは、生活世界において、当人にとって、「本質」が事後的に見出された現象のことである。現象の本質は「ある事象をそうであるところに為さしめており、それなしにはそうであることが出来ないもの」だとされ、それは現象学的記述によって捉えられるもの、言語によってこそ捉えられるものである。現象の本質、つまり経験の生き抜かれている質は、当の経験がなされているそのときには意識されることはない。言い換えれば、「教育的状況における経験は、それが直接的な経験である限り、常に回顧的に、『生きられた経験』としてしかとらえられない」。村井が依拠する、カナダの現象学的教育学者であるヴァン＝マーネンによれば、現象学とは「この経験やあの経験はどのようなものか」と我々に問いかけるものであり、その目的は日常の経験の本質や意味をより深く理解することだとされる。そのような本質・意味への理解は、常に「回顧」として、事後的に生成するものである。

想起的な省察に関しては、経験を記述すること、書くことを重視している。というのも「書くことによって、我々は、日常的な直接性から離れ、自らの経験と対峙することができる」からである。書くことは「我々を世界からいったん引き離すが、そのことによってより深い意味での反省（リフレクション）が可能となる」。

村井においての思考＝理解は、書くことと一体となって生起する。それゆえ、経験に対する反省的思考である省察は、書くこととして生じる。ヴァン＝マーネンによれば、経験の「現象学的記述」は、①生きられた経験の生き抜かれているという質の記述、②生きられた経験の表現の意味の記述の二つに分けることができる。ヴァン＝マーネンは、前者を(狭義の)「現象学」(生きられた経験の純粋な記述)、後者を「解釈学」(何らかのテキストを通じた経験の解釈)と呼ぶ。村井が重視するのは、後者の「解釈学」的な記述である。「現象学の目的は、生きられた経験を翻訳し、その本質をテキストに表現することにある」。ヴァン＝マーネンが言う「現象学」というのは、「解釈学」的な記述のことに他ならない。保育者の経験は、解釈学的記述を経ることによって生きられた経験になる。記述以前は、「生き抜かれている」質のみが現象していたに過ぎず、そのような生の現象は、保育者による考察の対象となり得ないのである。

小括と今後の課題

以上検討してきたように、三者間の子ども理解へのアプ

ローチは、三者が共に「現象学」への依拠を言明しているにも関わらず、相当程度、性格を異にしている。そのような相違は、三者それぞれが原基的に捉えている人間関係に対する認識の相違から帰結している。ここから、人間関係認識の相違が、保育者の子どもへのアプローチに相違をもたらしている可能性が示唆される。今回検討した三者以外に、「現象学」に依拠して保育論を展開している論者として、津守真、榎沢良彦、西隆太郎がいる。それらの論者については、今後、さらなる検討を加えていく予定である。

附記

本研究は、本研究は、令和6年度全国幼児教育研究協会の研究助成を受けた研究成果の一部である。

文献

- 鯨岡峻 (2002) 『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ：関係発達の視点から』日本放送出版協会
- 鯨岡峻 (2015) 『保育の場で子どもの心をどのように育むのか：「接面」での心の動きをエピソードに綴る』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (2016) 『関係の中で人は生きる：「接面」の人間学に向けて』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (2018) 『子どもの心を育てる新保育論のために：「保育する」営みをエピソードに綴る』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻・鯨岡和子 (2007) 『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻・鯨岡和子 (2009) 『エピソード記述で保育を描く』ミネルヴァ書房
- 中田基昭 (2008) 『感受性を育む：現象学的教育学への誘い』東京大学出版会
- 中田基昭 (2011a) 『子どもの心を探る：豊かな感受性とは』創元社
- 中田基昭 (2011b) 『表情の感受性：日常生活の現象学への誘い』東京大学出版会
- 中田基昭 (2013) 『子どもから学ぶ教育学：乳幼児の豊かな感受性をめぐって』東京大学出版会
- 中田基昭 (2014) 『子育てと感受性：乳幼児との豊かな関係をめざして』創元社
- 中田基昭編著 (2016) 『遊びのリアリティー：事例から読み解く子どもの豊かさと奥深さ』新曜社
- 中田基昭編著 (2019) 『保育のまなざし：子どもをまるごととらえる現象学の視点』新曜社
- 中田基昭 (2021) 『深く豊かな人間探究をめざして：経験科学からみた現象学』多賀出版
- 村井尚子 (2001) 「保育者における専門性としての「タクト」とその養成に関する一考察」『保育学研究』39 (1)
- 村井尚子 (2022) 『ヴァン＝マーネンの教育学』ナカニシヤ出版
- 村井尚子 (2024) 「教育的タクトはいかにして涵養可能か」『教育哲学研究』129

(文責 吉田直哉)

園文化から生まれる保育方法を見出す必要性について

○松永愛子 (目白大学 人間学部) 田甫綾野 (玉川大学 教育学部)
浅野由子 (日本女子大学 家政学部) 尾上佳代 (東京成徳大学 子ども学部)

1. 研究目的

保育の「質」と「意味生成」をめぐる論争が提起されて久しい (Dahlberg, G, 1999)。OECD の SSⅢ以降の調査に表れているような、全世界的に広がる過剰に包括的・政策に直結する数値化の圧力の前に (一見, 2019, 3p)、ボトムアップで保育の価値を「意味生成」する意義が高まっている¹。

これを受け、本研究は、園文化の影響を含めて保育実践をとらえ、保育方法を見出すことにより、園文化に内在する保育者が、自身の実践を理解し追究し意味づける一助となることを目指す。その第一歩として、久保田浩の三層構造論の影響を受けた戦後の保育実践が、レジャージョ・インスピレーションの文脈で、プロジェクト型保育として、再注目されている、その理由と課題について検討する。

レジャージョ・インスピレーションの文脈におけるプロジェクト型保育の特徴は多岐にわたるが、あえて①価値観②価値観から導かれる保育者の行動③省察の規準となる事例の蓄積の3点から述べると、第一に、「価値観」として、予測不可能な未来という世界観²と、それを前提として他者と対話しながら現実世界の中で「自ら新たな価値や知識を創り出す」(秋田, 2024, 12p)子ども、「知識、アイデンティティ、文化の共同構築者」(浅井, 2018, 66p)である子ども、「大人のもつ既存の枠組みを超え、価値の転換を迫る」子ども(野澤, 2024, 166p)といった子ども観が挙げられる。この子ども観には、単に主体的に行動するのではなく、「社会がよりよくなるように考え、行動していくという責任があることが含意されている」(白井, 2020, 84p)主体としての「エージェンシー」概念との繋がりが少なからずある。第二に、その価値観のもと選択される保育者の行動として、聴くことと、問うことが注目されている。これらにより、子どもの生活や遊びから、他者と関わりながら知識を創造する「プロジェクト」が動機付けられ続いていくという³。第三に、実践を振り返るときに参考になるような保育の事例が集積されている(青木 2022, 秋田 2024, 浅井 2023, 角尾 2008)。これらの多くはレジャージョ・エミリアの実践にふれながら紹介されている「レジャージョ・インスピレーション」である(浅井, 2018, 63p)⁴。また、日本の現在の保育だけでなく、過去に行われてきた実践も、この文脈の中で取り上げられている(宍戸 2017, 太田 2018, 太田 2014)。特に、宍戸は、自らの保育構造論を 2009 年に更新し、仕事・労働というクラス運営活動を「プロジェクト」と呼ぶようになったと指摘されている(吉田, 2021)。そして、久保田浩の三層構造論と、その影響を受けた実践事例を紹介し、レジャージョ・エミリアとの共通点と相違点を述べている(宍戸 2017, 261-267p)。このように、日本では、保育の質の立場からも、意味生成の立場も、ある種の世界観が共有され、一つの「保育方法」の言説が広まっているように見える⁵。しかし、それは本来の多様な保育の価値を認める「意味生成」の意義から離れている。

久保田浩の三層構造論の影響を受けた実践における保育方法を理解するときに、「園文化」の影響を無視することはできない。(ここでいう「園文化」とは、意識的・無意識的な価値観の違いによる、言葉と実態の結びつき方の違いであるととらえている。例えば、園によって、似た遊びであっても、子どもの行動をどう名指すか、どう説明するかは、追究する価値によって異なっている)。そして、「保育方法」は、保育者の意識的な選択だけではなく、園文化の影響をうけた無意識的な選択も含んでおり、言語化されていない場合もある。そのため、保育方法の実践を理解するには、文化に内在している保育者と、比較的文化の外部にいる研究者等が共に研究を遂行する必要がある。そのようにして、実践を外側からの基準で評価し処方箋を示すのではなく、内側から実践の何がどうなっているのかを理解するために記述する必要がある。さらに、そのような記述の読者が、自らの実践と比較し、参考にし、適用し、方向性を選択するために役立つこと、つまり、保育者自身が実践を自律的に追究する助けになることを目指す必要がある。そのような手続きがなく、ある保育方法が実践に取り入れられる時、どこかに無理が出てくるのではないか。

2. 方法

本発表では、文献研究により、久保田浩の三層構造論の理論上の特徴と、実践上の特徴を検討したい。実践上の特徴については、小川・岩田が、めばえ幼稚園(我孫子市)で 5 年間のエスノグラフィックなフィールドワークを行った文献を用いて検討する。

めばえ幼稚園のホームページには、昭和 42 年から久保田浩との研究会を継続的にを行い、実践の助けになったことが記されている⁶。もともと、めばえ幼稚園の実践があり、そこに久保田浩の考え方と共鳴する部分があり、三層構造論のエッセンスが実践に取り入れられていったと思われる。宍戸の分析した園とは久保田から受けた影響のあり方が違うかもしれないが、実践者からの記録と研究者からの記録という二つの資料を検討できる園として、選択した。

3. 倫理的配慮

本研究は、学術文献による文献研究であるため、倫理審査は必要ないと判断した。

4. 結果

久保田(1970)の三層構造論で注目すべき点は、あくまでも第一層の「基底となる生活」が基本であり、そこから第二層の「中心になる活動」が志向され、それを実現するために第三層の「領域別活動」が考えられていくという点である。そして、それぞれが独立したものではなく、互いに関わり合っている

という。「中心となる活動」は「原則としてクラス全体で取り組む活動—遊び」であるといえながらも「おとなが一方的に課すのではなく、あくまで子どもたちが、自発的に取り組み、組織し、展開していくといった質のものでなければならない」とする(久保田,1970,19p)。宍戸(2017)は、久保田の同僚でもあった和光幼稚園での小松福三の実践を取り上げ、久保田の三層構造論に基づく実践を説明している。そこでは「基底になる生活」から「中心となる活動」が生まれ、その活動を促すための「領域別活動」が示されている。

一方、これが園文化として成熟していくと、第二層、第三層があらかじめ教師によって計画されるということも起こり得る。例えば和光幼稚園の「のりもの」の実践が継承されていることをみても、第一層からこの活動が成り立っているとは考えにくく、三層構造論で明確に説明することはできない。2011 年の和光幼稚園での公開研究会の言説として「1970 年代前半から(中略)プロジェクト活動に取り組んできている」「しかし、当初の『子どもと試行錯誤しながら、自分たちの生活をきりひらいていく』という世界からは大きくかけ離れていっていることに気づき」と書かれている(宍戸,2017, 165p)。

確かに、「基底になる生活」から立ち上がる活動ばかりではなく、可能性は考えられるが、それが子どもの興味関心とかけ離れているとも言え切れまいだろう。このことについて、久保田は「(お店やごっこという遊びを長年やってきて、ある教師が、)3 年も同じことやったんじゃつまらないって言うわけ。マンネリだとそれで来年からやめることにしたら、1 年間お花屋さんをやろうと思って牛乳瓶についているビニールを貯めていた子がいたと言うことを語っている。そして「先生がマンネリズムだからってやめたら…たかが遊びなんだけど、ある子どもにとっては必死でしょ。」(田甫, 2005, 219p)と話している。

このように考えると、子どもの興味関心は、必ずしもすべてが「基底になる生活」から立ち上がるものというわけでもないといえるだろう。つまりは「中心となる活動」から立ちあがっていくわけであるが、重要なのはこれが子ども自身の意欲や興味関心の上に成り立っているということなのではないだろうか。それがないと、教師側のねらいのみで行う、教師主導の教授—学習型の保育になってしまうからである。そこで、次項では、久保田の影響を受けているめばえ幼稚園での実践から、「中心となる活動」にどのように子どもたちが期待をもっているのかについて、明らかにしたい。

(2)めばえ幼稚園の実践の特徴

「この実践を語ることが戦後の幼児教育の実践の成果の一つを語ることだ」と小川(2023)が述べているように、めばえ幼稚園の「基底になる生活」の底流には、保育者や子どもの身体的同調性(ノリ)から醸成される内的な秩序感があり、また、「子ども社会」の育ちが今なお見られる。つまり、前近代的な「遊びの徒弟制」の中で、年長者が年少者の面倒を見、年少者が年長者に憧れを以て、時より「みそっかす」になりながら学ぶ「見て真似る」文化が残っており、豊かな生活集団が形成されている。

村落共同体が崩壊し、異年齢集団が消失した現代に於いて、なぜ「遊びの徒弟制」の復権が可能なのか。それは、めばえ幼稚園の「見る—見られる」関係を保障する建造物・モノの配置だけではなく、「中心となる活動」である6つの主要行事の作用によることが大きいという。主要行事とは、二か月に

も渡って準備をするインディアン祭り(店開きから村開きまで)、運動会、芋掘り遠足、クリスマス会、お別れ会、毎月の誕生会である。この他にもドッジボール大会や大型遊具づくりなど、枚挙にいとまがない。これらの行事にはそれぞれ「求心的作用」「遠心的作用」が働いており、異年齢の子どもたちが行為を共有し凝集性を高める活動もあれば、仕事の徒弟制のように成熟した年長者が中核部分を担い、未熟な弟子である年少者は周辺参加を余儀なくされながら、憧れを以て観察し、偶発的に機会教授を受けながら、今か今かと自身の番を待つ活動もある。

めばえ幼稚園において行事とは、年少者にとって、待ちに待った瞬間の到来なのであり、例え園文化が成熟し、あらかじめ教師が計画した「中心とした活動」が掲げられようと、子どもの意欲・興味・関心は削がれるはずもなく、大人が思う以上の期待と熱量を以て臨むのである。そして、その参加は園児に留まらず、家庭や地域へと開かれていく。

久保田浩が「このめばえ幼稚園は、まさに“いきもの”なのである。いつ行ってみても、どこかが動いている。」と述べたように、実に多様なめばえ独自の園文化を、小川らは園文化の中に身を置きながら、日頃より省察の視点を以て保育を計画している実践者である保育者とともに無意識的な選択を含めて言語化し推敲を重ねる姿は、価値の「意味生成」をもって数値化の圧力に大いに抵抗していると言えるのではないのか。

5. おわりに

保育者にとっての意味のある価値追求の実践を保障するために重要なことは何か？それは、大きな意義をもつプロジェクト、社会的にも文化的にも、また政治的にも経済的にも、重要だと思えるようなプロジェクトに、大人も子どもも共に参加する場として、保育施設を再構築することなのではないだろうか。その為には、子ども、保育者、保護者、研究者、地域のメンバーも、社会の「共同構築者」の 1 人として、保育の意味生成に関わることなのであろう。

【文献】注は当日資料参照

- Dahlberg, G. (1999). Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives.
 秋田喜代美 (2018). なぜいま、あらためてレジャ・エミリアか. 発達, 39(156), 2-7.
 秋田喜代美 松本理寿輝ら. (2024). 遊び・学びを深める日本のプロジェクト保育: 協働探究への誘い. 中央法規出版
 浅井幸子. (2018). スウェーデンのレジャ・インスピレーション. 発達, 39(156), 62-67.
 浅井幸子, 津田純佳ら. (2023). アトリエからはじまる「探究」. 中央法規出版
 太田素子 (2018). 幼児教育における「遊び」と「学び」: プロジェクト活動の分析を手掛かりに. 和光大学現代人間学部紀要, 11, 43-55.
 太田素子監修 (2014) 戦後幼児教育・保育実践記録集 第 I 期(1)表現する子ども—幼児の知性と人格発達へのまなざし, 総論 日本図書センター.
 小川博久 & 岩田遼子. (2023). めばえ幼稚園の保育実践 幼児たち自ら共に生き抜く力を育む場として. ななみ書房.
 久保田浩 (1970). 幼児教育の計画・構造とその展開. 誠文堂新光社
 宍戸健夫 (2017). 日本における保育カリキュラム: 歴史と課題. 新読書社
 白井俊 (2020). OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来. エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム. ミネルヴァ書房.
 角尾和子. (2008). プロジェクト型保育の実践研究. 北大路書房.
 田甫綾野. (2008) 戦後幼稚園教育における教師の専門意識の形成: ライフストーリー分析を通して. 博士論文.
 野澤祥子 (2024) 協働探究を支えるエコロジカル・システム. 遊び・学びを深める日本のプロジェクト保育. 中央法規出版
 一見真理子. (2019). OECD による保育の質保証論と質の測定評価の動向. 教育目標・評価学会紀要, 29(29), 1-6.
 吉田直哉. (2021). 宍戸健夫の保育構造論形成に対する教育諸科学からの影響. 社会問題研究, 70, 25-37.
 檸檬会, & 青木一永 (2022). つながる保育スタート BOOK. 東洋館出版社

幼児の造形遊びにみる論理的思考の萌芽(3)

4 歳児クラスにおける幼児のクラフト紙を用いた遊びに関する分析

○椎橋げんき (白百合女子大学人間総合学部) 大貫麻美 (白百合女子大学人間総合学部)
石沢順子 (白百合女子大学人間総合学部)

はじめに

2020 年度からは小学校学習指導要領 (文部科学省, 2017) でプログラミング教育が必修化されている。プログラミング的思考の育成が期待される一方で、椎橋ら (2020a) では ICT 機器やプログラミング言語を扱う技能の修得について、プログラミング教育の目的であると誤解されることを危惧している。本研究は、コンピュータを使わずにプログラミング的思考を行うアンプラグド・プログラミングを念頭に、乳幼児期の遊びの過程で見られるプログラミング的思考の萌芽を分析し、その発達過程の体系化を目的とする研究の一部である。

これまでの研究をふまえた本研究の目的

椎橋ら (2020a) では「小学校プログラミング教育の手引 (第二版)」 (文部科学省 2018b) を基に、プログラミング的思考を「論理的思考を最適に効率よくするための思考」と定義し、整理した (図 1 の「プログラミング的思考」の部分)。

また、椎橋ら (2020b) では 4 歳児クラスの幼児がクラフト紙を用いて行った自由遊びの分析から、「プログラミング的思考」の前段階として、「遊びに内在する要素を確かめる」行動があることを示した (図 1)。これは「次の行動への意図やつながりはないが教材、教具、自らの行動、他者の行動、環境などに関わり感じている行動」を意味している。また、椎橋ら (2020c) では、0 歳児クラスで同様の調査を行い、0 歳児にも「遊びに内在する要素を確かめる行動」が見られることを確認した。そして、椎橋ら (2022) では、内田ら (2014) が示した「幼児の論理的思考の分類規準」 (以下、この 6 つの視点の分類規準を「6 視点」とする) とプログラミング的思考の要素の関係を整理した (図 2)。さらに、クラフト紙で遊ぶ 0 歳児、及び 1 歳児の行動分析から、乳児の行動に見られるプログラミング的思考の要素について「遊びに内

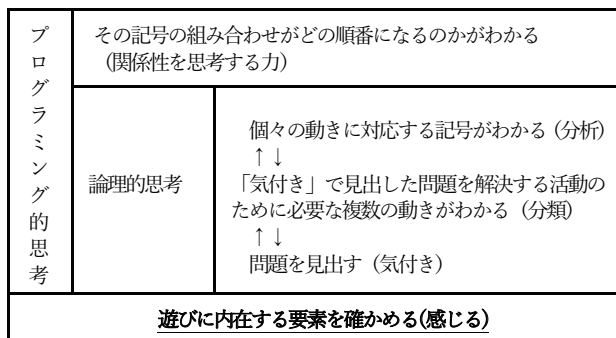


図 1. 文部科学省(2018b)のプログラミング的思考の要素に「遊びに内在する要素を確かめる」を加筆し作成 (椎橋ら 2020a, b)

在する要素を確かめる」行動と論理的思考の要素である「気づき」、「分類」、「分析」の全ての萌芽を確認した。1 歳児では最初は不十分であった論理的思考の萌芽が、その後の経験から精緻化されている可能性がうかがえたが、「関係性を思考する力」の萌芽は見いだされなかった。他の研究では、クラフト紙で遊ぶ 3 歳児には「関係性を思考する力」の萌芽が確認された (椎橋ら, 2023)。この研究では保育室内で行われた遊びを調査対象としたが、椎橋ら (2024) では、他の施設で、ホールにてクラフト紙で遊ぶ 3 歳児の行動を分析し、先の研究とは異なる体の使い方や他の幼児との関わりが生じていること、それが「人との関係性」に関する思考の萌芽に影響していると示唆されていることを明らかにした。

本研究は 4 歳児クラスに在籍する幼児を対象として、クラフト紙を用いた遊びに見られるプログラミング的思考の萌芽を抽出、整理することを試みた。

対象と研究方法

2024 年度内に、研究協力の承諾を得た茨城県内の保育園の 4 歳児 2 クラス (計 32 名) における、ホールを使用したクラフト紙遊びを調査対象とした。保育者がクラフト紙 (幅 0.9m×長さ約 1m×20 枚、幅 0.9m×長さ約 10m×2 枚) を、幼児が自由に使えるようホールに広げておいた。全園児がクラフト紙を使って遊んでいる中で、任意の幼児 1 名 (C1) がどのような行動を取ったか、ビデオで記録した。(30 分)。なお、この調査協力園は椎橋ら (2024) が行った施設と同一で、椎橋ら (2024) の調査対象集団が進級しているクラスではあるが、C1 は椎橋ら (2024) で分析した幼児とは異なっている。

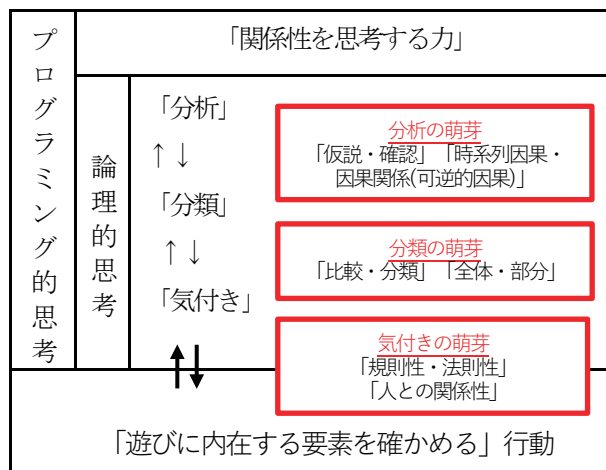


図 2. 文部科学省(2018)のプログラミング的思考の要素を基に椎橋ら(2020a)が作成したものを加筆

分析方法

以下の2点を分析の観点とした。

(1) C1 クラフト紙を使う場面で、C1 の行動に見られるプログラミング的思考の萌芽を抽出し、整理し、その表出過程について考察する。

倫理的配慮

固定ビデオカメラで撮影する際、研究対象児でなくても一律に映り込む可能性のあるすべての保護者に、映像の映り込みはありうることを説明し、理解を得ている。その上で、参加の意思を同意書提出により示された場合のみ、分析の対象とする。参加の意思を示さなかった方の関りは一切、使用しない。研究対象児とそうでない児の関りは分析の対象外とする。その後、撤回書が出された場合は、その時点以降に、申し出のあった児を分析の対象外とする。以上のことは所属機関の研究倫理審査の承認を得ている。

結果と考察

C1 の活動記録の特徴的な一部を事例として記す。

C1 は活動開始直後、他の幼児と一緒に床に敷かれたクラフト紙に乗った。C1 だけは、その後、周りをうかがう様子がみられた。(図 3)。この一連の活動に続く意図的活動はなかったため、この一連の活動はクラフト紙に関わり、感じている「遊びに内在する要素を確かめる」行動であると考えられる。

次に、C1 の乗っているクラフト紙を他の幼児がひっぱることでクラフト紙全体が動いた。C1 は、クラフト紙ごと自分が移動していることに気づき、クラフト紙から落ちないように体勢を整える様子が見られた (図 4)。C1 がのっているクラフト紙を引っ張っていた他の幼児たちの一部が、引っ張るのを止め、C1 と共にクラフト紙へ乗りはじめた。クラフト紙に乗っている幼児の人数が増え、引っ張る幼児の人数が減った結果、クラフト紙は動かなくなった。そこで C1 はクラフト紙から降り、クラフト紙を引っ張っている幼児たちに加わった。これは、まず、クラフト紙に関する「遊びに内在する要素を確かめる」行動を経て、他の幼児という「人との関係性」の中で C1 にクラフト紙を用いた遊びについて「気づきの萌芽」があったことを意味していると考えられる。さらに、遊びの過程で、移動するクラフト紙を静止しているクラフト紙を「比較・分類」した上で、移動中に落ちないような姿勢をとっている C1 の行動は「分類の萌芽」と考えられる。さらに、クラフト紙が動かなくなった際に、どうしたら動くか考え行動する C1 の様子は「仮説・確認」という「分析の萌芽」であったと考えられる。

この他の遊びの場面における分析結果については、口頭発表で報告する。

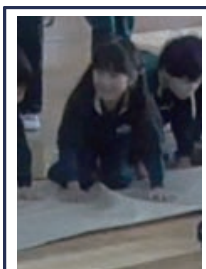


図 3. C1 がクラフト紙の上に乗し、周りをうかがう様子



図 4. C1 が乗っているクラフト紙を他の幼児が引っ張り、その場から落ちないようにする様子 (体勢を整える)

おわりに

クラフト紙で遊ぶ 4 歳児の活動記録から、「遊びに内在する要素を確かめる」行動を起点とする論理的思考の萌芽を抽出することができた。また、他の幼児との関わりから論理的思考を順序立てて行う「関係性を考える力」を確認することができた。今後は複数の幼児が関わる遊びについて、調査・分析を行っていきたい。

謝辞・注記

本研究に際して調査に協力いただいた福祉会幼保連携型認定こども園川島こども園の関係各位に謝意を表す。なお、本研究は一部、科研費 No. 20K03281 (研究代表: 椎橋げんき) による助成を受けている。また、倫理的配慮について、所属機関である白百合女子大学の研究倫理審査の承認を得ている (受理番号第 20200002 号)。

引用文献

- 内田伸子・津金美智子 (2014) 乳幼児の論理的思考の発達に関する研究, 保育科学研究 (第 5 巻), 社会福祉法人日本保育協会保育科学研究所 <https://www.nippo.or.jp/Portals/0/images/laboratory/Bulletins/vol5/vol5-08.pdf> 131-139. (2024/1/7 確認).
- 椎橋げんき・石沢順子 (2020a) 幼児の造形あそびにみる論理的思考の検討, 日本保育学会第 73 回大会発表論文集, 439-440.
- 椎橋げんき・大貫麻美・石沢順子 (2020b) 幼児がクラフト紙を用いて遊ぶ過程に見られるプログラミング的思考の萌芽, 日本科学教育学会第 44 回年会論文集, 44, 419-420.
- 椎橋げんき・大貫麻美・石沢順子 (2020c) 乳児の造形遊びにみる論理的思考の萌芽, 白百合女子大学研究紀要, 155-169.
- 椎橋げんき・大貫麻美・石沢順子・高橋貴志 (2021a) クラフト紙との出会いからみた乳児の論理的思考に関する基礎的研究, 保育・教育の実践と研究: 白百合女子大学初等教育学科紀要 (第 6 号), 1-7.
- 椎橋げんき・大貫麻美・石沢順子 (2021b) 乳児の造形遊びにみる論理的思考の萌芽 3, 日本科学教育学会年会論文集, 45, 511-512.
- 椎橋げんき・大貫麻美・石沢順子 (2022) 乳児のクラフト紙を用いた遊びに見られる論理的思考の整理, 白百合女子大学研究紀要, 58, 145-135.
- 椎橋げんき・大貫麻美・石沢順子 (2023) 幼児の造形遊びにみる論理的思考の萌芽—3 歳児クラスにおける幼児のクラフト紙を用いた遊びに関する分析②—白百合女子大学研究紀要, 59, 277-285.
- 椎橋げんき・大貫麻美・石沢順子 (2024) 幼児の造形遊びにみる論理的思考の萌芽—3 歳児クラスにおける幼児のクラフト紙を用いた遊びに関する分析 2—日本科学教育学会年会論文集, 48, 651-652.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領告示, https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf (2024/1/7 確認)
- 文部科学省 (2018) 小学校プログラミング教育の手引(第二版), https://www.mext.go.jp/content/20200214-mxt_jogai02-000004962_002.pdf (2024/1/7 確認)

子どもと絵本との関わりに関する研究 X V

和田 香 誉

【問題】

保育室にはほとんどの場合絵本が存在している。しかし、その絵本がいつも充実しているとは限らない。絵本と子どもとの関わりが豊富に展開している時には絵本の環境が充実していると言える。

絵本の環境が充実していた例として、0歳から2歳にかけて、多様な絵本との関わりが展開した事例（2017年、2018年、2019年、和田）を示した。そこでは、保育者たちの絵本に対する積極的な関心と熱心な行動が大きな要因となっているのではないかということを明らかにした（2020年、和田）。子どもが絵本との多様な経験を展開するのに至るまでに0歳児クラスの子ども達に保育者がどのように絵本の読み聞かせをしてきたのかを検討するために、0歳児クラスの子どもと絵本との関わりについてこれまで遡って検討をしてきた（2021年、2022年、2023年、2024年、和田）。本研究では更に、7年前の0歳児クラスについて検討した。

【方法】

対象：保育所に在籍する生後2か月2日から生後1歳5か月16日までの15人の0歳児クラスの子どもと4人の保育者である。4人の保育者のうち3人が0歳児クラスの担当である。

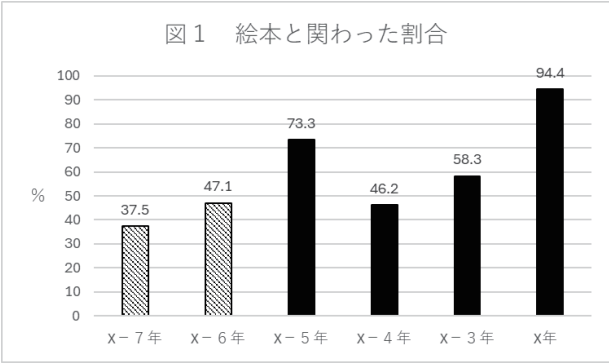
期間：X-7年4月からX-7+1年3月までの1年間である。X年は2020年の保育学会での発表の研究年であり、X-7年はその7年前となる。

観察方法：ほぼ午前9時から午後1時まで、参加観察を実施し、自由記述により記録した。観察記録のうち、子どもが絵本と関わる場面について検討した。

分析観点：2017年から2023年までに本学会で発表した7年間の研究では、観察時間がほぼ午前9時から午後6時までであったため本研究より長かった。従って、本研究とこれまでの7年間の研究と単純に比較することはできない。しかし、それでも7年間の研究の基礎となる絵本の読み聞かせの状況を検討することができると考えられる。本研究では2024年に発表した研究と同じ観察時間である。

【結果】

(1) 24回の観察のうち絵本との関わりがなかったのは、15回（62.5%）だった。一方、絵本と関わりがあったのは9回（37.5%）であった。絵本と関わりがある方が少なかった。これまでの5年間と比較すると、絵本との関わりは一番少なかった。しかし 本研究では、1日の観察時間が1年後



同様に少なかったもので、一番少ないとは言えないかもしれない（図1）。

(2) 関わった絵本は全部で12種類12冊であった。1年後と3年後よりは種類と冊数が多かった(表1)。絵本名と冊数が不明であったのが35回あった。それまでのように、同じ絵本を読むことがなかった。

	調査年	種類	冊数
	X-7年	12種	12冊
1年後	X-6年	11種	11冊
2年後	X-5年	13種	15冊
3年後	X-4年	9種	11冊
4年後	X-3年	30種	52冊
5年後	X年	37種	57冊

表1 関わった絵本の種類と冊数

(3) 絵本と関わりがあった場面は、6種類14場面であった(表2)。一番多かったのは、午前睡前、離乳食後、食事後で、15.8%であった。午前睡後、離乳食前、食事前を合わせると6回で31.6%であった。離乳食後と食事後を合わせても6回で31.6%であった。1年後と同様に朝の会は1度もなかった(図2)。数字は回。

(4) 1人の保育者だけが絵本の読み聞かせをした(23.1%)。他の2人の担当の保育者は1度も読み聞かせをしなかった。この2人の保育者は0歳児クラスを続けて担当ではなかった。

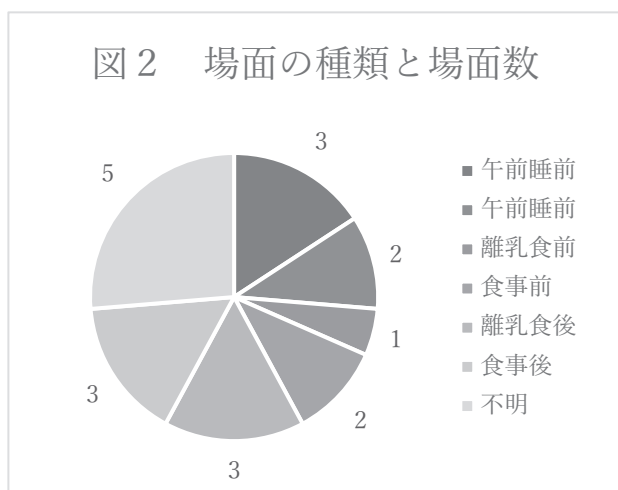
(5) このクラスにあった絵本は全部で29冊であったが、関わった絵本は12冊(41.4%)であった。関わった絵本は全絵本の半分以上であった。1年後と4年後に読んだ2冊の絵本が12冊の中に含まれていた(6.9%)。

(6) 保育者にミルクを飲ませてもらっているのにもかかわ

らず、他児たちが絵本を出して手にしているとミルクを飲むのをやめて保育者の膝から降りて、絵本に近づいて絵本を手にして遊びだしてしまっただけの子どもがいた。

	調査年	種類	場面数
	X-7年	6種	14場面
1年後	X-6年	3種	10場面
2年後	X-5年	9種	16場面
3年後	X-4年	7種	11場面
4年後	X-3年	7種	31場面
5年後	X年	13種	39場面

表2 場面の種類と回数



【考察】

(1) 本研究では1年後と同様にそれまでの観察時間より少なかった。1年後と比較すると絵本との関わりが少なかった。しかし、観察時間が1年後と同様に少ないので、7年間の中で一番少ないとは言えないかもしれない。

(2) 関わった絵本の種類と冊数を見てみると絵本の種類と冊数は1年後よりも多かった。絵本の種類と冊数が一番少なかったのは3年後であった。絵本との関わりは、3年後は本研究の次に少なかった。冊数では1年後と3年後が一番少なかった。絵本との関わりが本研究では今までの研究と比較すると一番少なかったが、絵本の種類と冊数についてみてみると、一番少なくなかった。わずかの差ではあるが子ども達は絵本と多様に関わっていたかもしれない。しかし、同じ絵本を繰り返し読むことはなかった。本研究では、1年後よりも更に絵本の種類と冊数が不明のことが多かったので、種類と冊数は実際にはもっと多かったかもしれない。

(3) 絵本と関わりのあった場面は1年後よりも場面の種類と場面数が多かった。一番多かったのは午前睡前、

離乳食後、食事後であった。離乳食後と食事後は子ども達はお腹が満たされて、絵本との関わりを自由にしていった。この時には保育者たちは子ども達に離乳食や食事を個別に食べさせている時間であった。食べ終わった子どもが絵本を読んで欲しいと要求してくるのは観察者であることが多かった。しかし、午前睡前に絵本と関わるが多かったにもかかわらず、朝の会として決まった場面を設定することはなかった。この時も子ども達が自由に絵本と関わっていた。午前睡後、離乳食前、食事前を合わせ、離乳食後と食事後を合わせると1年後と同様に3種類の場面になる。やはり絵本と関わる割合が少ないので、場面の種類も少なかったと言える。

(4) 絵本との関わりに関与した保育者は1人だけであった。3人の担当保育者のうち2人の担当保育者は乳児クラスの担当が前年から継続していなかった。絵本を読んだ保育者は前年も0歳児クラスの担当であった。絵本を読まなかった2人の保育者は、観察者が観察している時間以外の時に子どもの絵本との関わりに関与していたかもしれない。1人の保育者は1年後で一番多く絵本と子どもとの関わりに関与していたが、本研究では1度もなかった。やはり、0歳児クラスを継続して担当すると、子どもと絵本との関わりが多くなるのかもしれない(2023年、2024年、和田)。

(5) この年に0歳児クラスにあった絵本は29冊であったがその絵本の半分以下しか子ども達は絵本と関わっていなかった。このことから絵本との関わりが少ないと言える。子ども達はこの年このクラスにあったすべての絵本を手にしていたこともあった。また、4年後や5年後はこの0歳児クラスにあった29冊の絵本よりも多くの絵本と関わっていたと言える。1年後と4年後と同じ2冊の絵本との関わりがあったが、同じ絵本を読むことが見られなかったと言える。しかし、このことは、子ども達が多様な絵本と関わっていると言えるかもしれない。一方、同じ絵本が毎年続けて読まれていることが少なかったことは、0歳児クラスの子どもの達にとって定番の絵本がなかったと言えるだろう。

(6) 子どもは絵本に対して、強い関心を示している。ミルクを飲んでいる最中に他児が絵本を手にすると、ミルクを飲むのを中断して、保育者の膝から降りて、夢中で絵本に近づき絵本を手にして遊びだしてしまっただけの子どもがいたことがこのことを示していると言える。保育者はこのような子どもの欲求を注意深く把握し、子どもが絵本と関わる機会を意図的に設定していくことが望まれる。0歳児クラスの忙しい生活リズムの中で、午睡、離乳食、授乳、食事がそれぞれ個別に行われるプログラムにいかにより子どもが絵本と関わることを工夫する必要があると考えられる。5年後の研究ではそれが実現できていたと言える。ミルクを飲むこと、食べることや眠ることと同様に、絵本は子どもが生きていくのに必要なこととして、強く認識することが重要であると考えられる。絵本を介して培われた言葉は子どもの想像する働きを育むと言えるからである。想像する働きは生きていく力である。

幼児の自由画におけるキャラクターの表出について

—子どもを取り巻く環境の変化—

筆発表者 角地佳子 (大阪国際大学短期大学部)

【はじめに】

乳幼児の描画はスクリブルから始まり、丸を描けるようになると頭足人を経て人物描画に移行すると思われる。

しかし最近の人物描画を見ると、人物らしき表現をしているが、人物を表していない場合もある。実際に丸が描ける時期を過ぎると、ほとんどの幼児は頭足人を描き、誰を描いたかと保育者が問いかければ、自分やママ、先生と答える。身近な人物を描きたいと思う気持ちは幼児の発達を考えると当然である。

では人物らしき表現をしているが、人物を表していない描画は何を描いているのかといえ、アニメやゲームのキャラクターである。丸を描けるようになると人物を描くのではなく、アニメやゲームのキャラクターを描く幼児もいる。

昨年度の調査では、図式期前半の男児に限定して人物ではなくキャラクターを描く具体的な表現方法について考察した。しかし調査対象者は年中児 15 名、年長児 15 名の 30 名の男児に限られ、データとしては不確実なものになった。

今回は年長児、年中児の男女を対象に、どのくらいの頻度で図式期前半の幼児がアニメやゲームのキャラクターを描くのか、またどのような表現方法なのかを調査、考察する。

【目的】

幼児を取り巻く環境が著しく変化するなかで、図式期前半の男児、女児の自由画におけるキャラクターの表出について調査し、キャラクターの表現方法やその背景を考察することを目的とする。

【方法】

(1) 調査対象者

守口市内〇幼稚園園児

年中児 3 クラス (男児 46 名、女児 50 名)

年長児 3 クラス (男児 48 名、女児 46 名)

(2) 調査期間

2024.7~2024.12 (各年齢 計 2 回ずつ)

(3) 調査方法

年中児クラス、年長児クラスの描画活動日が近くなるよう日程を調節する。またクラス担任の保育者に描画活動の目的を理解してもらう。

描画方法は以下の通りである。

- ・画用紙(196 mm×272 mm)に描く。
- ・保育者が好きな絵を描くように説明をする。
- ・油性ペン(細字・黒)を使って描く。

- ・ひとりで何枚でも描いてよい。
- ・4 人掛けの机に座り、おしゃべりをしながら自由に描く。
- ・描画活動が終われば、保育者が幼児に描画の内容を聞き取り、画用紙に書き留める。

前回の調査ではカラーサインペンを使用した、色を塗ることに拘り過ぎて集中力が続かなかったり、細部まで描けなかったりする幼児が見受けられた。その経験から今回は描きやすい油性ペン(細字・黒)のみで描画活動に取り組んだ。

【倫理的配慮】

調査に際して、事前に研究協力園の園長に研究の目的や調査内容、個人情報の保護に関して説明し、承諾を得た。また描画掲載にあたり個人が特定されないよう配慮し、描画を掲載した子どもの保護者にも承諾を得た。

【結果】

1 回目は年中児、年長児とも(7 月)に調査し、2 回目は行事の関係で年中児(12 月)、年長児(10 月)に調査をした。その結果、アニメやゲームのキャラクターを描く子どもの割合は以下の通りである。

(年中児)

- ・男児 46 人: 26% (7 月)、26% (12 月)
- ・女児 50 人: 18% (7 月)、14% (12 月)

(年長児)

- ・男児 48 人: 31% (7 月)、31% (10 月)
- ・女児 46 人: 20% (7 月)、20% (10 月)

年中児、年長児とも 2 回の調査結果に大きな変化はないが、やはり男児、女児とも年長児の方がアニメやゲームのキャラクターを描く割合が高い。また年中児、年長児とも男児の方がアニメやゲームのキャラクターを描いていた。

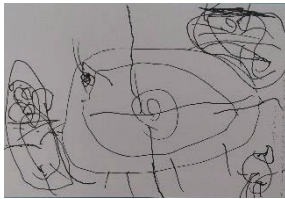
年齢が上がるに従い、アニメやゲームに費やす時間が増えることが予測され、よりキャラクターを描画に再現させたい気持ちが強くなると推測される。

また女児より男児の方がアニメやゲームに傾倒するのではないかと考えられる。

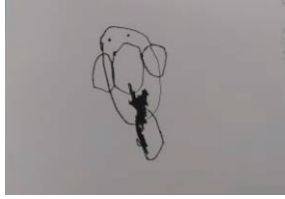
具体的な表現に関して注目すると、年中児では描画力が伴わないため、実際のキャラクターとは違った表現になる。A 児(年中男児)は顔のような表現や頭足人を描いているが、保育者の聞き取りではアニメのキャ

ラクターを描いたと伝えている (図 1)。そのキャラクターは大きな腹部に特徴があり、確かにキャラクターに似せた表現である。

B児 (年中女児) は稚拙な表現ながら、明らかにアニメのキャラクターを表現している (図 2)。何度も繰り返しアニメを見ることで、記憶に残ると考えられる。またこのキャラクターは描画に再現しやすい特徴があるため年中児、年長児を合わせると 6 人がこのキャラクターを描いている。鼻を丸く描き、その両横に丸を繋げて描くと、そのキャラクターが描きやすいため、乳児であっても頭足人と並行して描く表現が見られる。



(図 1) A 児



(図 2) B 児

年長児は年中児に比べると、アニメよりもゲームのキャラクターを描く表現が多く見られた。明らかにゲームに傾倒していることが読み取れる。日常的に繰り返すゲームであれば、レイアウトやキャラクターを細部まで記憶し正確に描くことが可能になる。自分が記憶しているキャラクターが描画に再現できると、まさにゲームを体感している気持ちになるのではないだろうか。

C児 (年長男児) は人間を食べるキャラクターと隠れている人間を描いている (図 3)。このゲームはホラーゲームのようで、怖い雰囲気を感じさせる表現になっている。C児は実際に描きながら、ゲームの実況中継のような話をしていた。

D児 (年長女児) はキャラクターが悪い子どもを引きずるゲームの様子を描いている (図 4)。やはりこのゲームも怖い内容で、通常は幼児が描かない目の表現である。

C児、D児に共通している表現は、ゲームの怖い雰囲気を出すために、塗り込んでいることである。これらのゲームは画面が薄暗く、大人が見ても怖さを感じさせる雰囲気がある。



(図 3) C 児



(図 4) D 児

【総合考察】

10 年以上前から幼児の描画を調査してきたが、自由画におけるゲームのキャラクターの出現率は、ここ数年で格段に増えた印象がある。もちろんゲームは以前

から幼児の生活に浸透していたが、携帯電話でのゲームが身近になったことが、要因の一つではないだろうか。

育児においても赤ちゃんをあやすアプリや子どもを叱るアプリが携帯電話に登場し、保護者が子どもにゲームを与えるハードルが下がったと考えられる。

アニメやディズニーのキャラクターはテレビや映画の影響もあり以前から好んで描いていた。今回の調査では年中児、年長児を合わせると 4 人の女児がディズニーの同じキャラクターを描いていた。

幼児にとって自由な描画は自分の思いを再現して、再確認する遊びである。男児は乗り物や昆虫、女児は可愛い服装の女性を羅列して描くなど、友達同士でコミュニケーションを取る楽しさも描画の醍醐味である。さらに年長児になれば、キャンプに行った思い出や友達と幼稚園で遊んだ記憶など、経験したことを思い出して再確認する経験画も見られる。

しかし今回の調査では、経験画や空想画を描かなくなった幼児が増えた。何を描くか考えた時に、まず浮かぶのはアニメやゲームのワンシーンである。アニメやゲームはもともと描画にしやすい映像であり、大変刺激的な内容でもある。時間をかけて楽しかった記憶を手繰り寄せたり、好きなものについて考えを巡らせたりする行為は、今の幼児達にとっては困難を伴うのかもしれない。じっくり時間をかけて描くよりは、映像として常に頭に残っているものを素早く表出する方が簡単である。ゲームのキャラクターを描いた幼児は、短時間で描き終わり、線が荒い表現が多く見られる。また新しい紙を要求して、同じような表現を繰り返す。

一方で経験画や空想画を時間をかけて描く幼児もいることから、幼児期の身体を使った楽しい経験は心にも残り、描画にしたいと思わせることが推測される。

【今後の課題】

今回の調査では 6 クラスで 6 名の保育者に協力を得たが、調査結果を見るとクラスによりキャラクターの出現率が異なる。これはクラス担任の保育者の日頃の保育に影響しているのかもしれない。それぞれの描画活動を参与観察したが、あるクラスでは好きな絵を描くようにと保育者が伝えたと大変喜んでいて、しかし別のクラスでは至極当然のようで、特に喜んでいない様子ではなかった。日頃の保育に自由度が少なければ、好きな絵を描く際も保育者に若干の忖度をするかもしれない。

今回の調査のように、保育の一環として保育者が前に立ち机上で描く形態ではなく、給食の後やお帰りの際の隙間に生じる保育者の目が届かない遊びの時間であれば、キャラクターの出現率はさらに高くなっていたかもしれない。

今後は幼児の描く自由画を調査するに当たり、幼児が遊びの一環として描画活動を行っている姿を参与観察して、新たに調査し直すことが課題である。

保育における ICT を活用した表現活動（2）

—5 歳児 映像表現と音づくり—

○赤津裕子（竹早教員保育士養成所） 白井真里（竹早教員保育士養成所）
新名佐和子（NP0 法人 東京学芸大こども未来研究所）

【目的】

本研究では、幼児教育・保育における ICT の活用について、幼児の遊びや表現が豊かになるためのツールとしての可能性を探るものである。

筆者らは 2024 年度 7 月に 5 歳児で「クレイアニメーションづくり」に取り組んだ。①クレイアニメーションを取り上げた理由は、ねんどの可塑性とトライ＆エラーが幼児の「こうしたい」という思いと「自分なり」に表現するための試行錯誤を支えることができると考えたからである。同時に ICT の機能においてもやり直しが容易であるアプリ「KOMAKOMA」を用いることにより、納得のいくまでトライ＆エラーを繰り返すことが可能である。この活動を通して ICT を活用した効果として次のことが明らかになった。

- 1) 表現の幅の広がり
- 2) 表すことと客観的に観ることの往還
- 3) 物理的・時間的な制約を超えて共有

そして 2024 年度 12 月に同じ幼児に対して 2 回目の取り組みを行った。そこでのテーマは「まちをつくらう」である。グループでまちを描き、ものを作り、アニメーションを作り、音をつけるという活動である。音を加えた理由は、身の回りにある身近な音に着目してほしいことと音でイメージを豊かにしてほしいという願いと共に表現活動の技法の一つである音を映像表現に加えたいと考えたからである。

本研究では、次の 3 つの視点に着目しながら、幼児の表現活動における ICT の効果について明らかにしたい。

- 1) 熟達による取り組みの変化
- 2) 個人からグループによる協同する姿の変化
- 3) 音が加わったことによる表現の変化

【方法】

ここでは、2024 年 12 月の 3 日間にわたり、A 保育所で実施した「まちをつくらう—クレイアニメーションづくりと音づくり—」での幼児の取り組みの様子を概観する。幼児の取り組みの様子、幼児の作品、実施者・観察者（本研究執筆）の振り返りから分析し、考察する。
○期 間：2024 年 12 月 16 日、18 日、19 日の 3 日間
○場 所：A 保育所 年長保育室
○幼 児：5 歳児 21 名（男児 14 名、女児 7 名）
○職 員：園長、担任保育士 2 名
○実践者：実施者 他 2 名
○時 間：3 日間ともに 午前中 1 時間 30 分

【倫理的配慮】

本発表に含まれる事例、紹介する写真や動画等は、すべて日本保育学会倫理綱領を遵守し、研究協力者ならびに関係者すべての承諾を得て、倫理的配慮のもとに発表している。

【結果】

	○活動の内容	○幼児の姿
1 日 目	1、クレヨンでまちづくり 1 枚の画用紙に机ごとの班で相談しながら四方からクレヨンで絵を描く。 ◆次の段階で描いたまちの上に紙ねんどの作品を載せて動かすことまでを参考動画を見せて説明。 2、紙ねんどで制作 超軽量ねんど（白）、食紅（赤・青・黄）、絵の具（黒）を配布。一度経験した活動のため仔細の説明は省き、ねんどの感触を味わった後、混色し好みに造形する。 ◆まちの中で動くもの、まちにあるものを作ってみるように声掛け。	・班ごとに取り組み方が異なったが、どの班も話し合いが行われた。 ・他の子の絵に影響されて似合う題材を描く。 ・他の子が描いた筆跡をなぞって思いを明確にする。 ・絵の上を立体が動く様子まで想像して土台を描けた。 ・クレヨンを片付け次の説明があるまでの間に自分たちの班の作品を改めて鑑賞。 ・四方から描き始めたためどこが天地かわからない街ができあがり、くるくる回して空はどこだろうと相談。 ・開封直後のねんどのやわらかさを味わい、前回混色時に覚えた作りたい色の数のボールづくりをする。 ・始めから黒絵の具があるため、濃い色を作りやすい。 ・経験から綺麗な色を目指す子は自主的に手洗い。 ・描いた絵を見直ししながら、登場させたい立体をつくる。
2 日 目	1、KOMAKOMA で撮影 班ごとに描いたまちを土台にして、ねんどで作ったものを上に載せて協力して動かしながら撮影する。 ◆まちで動くものがあるかどうかと声掛け。 3 日目実施前に 2 日目に各班の数個ずつ撮った動画を実施者が一つに繋げておく。	・前日の自分たちの活動を鑑賞し、アニメーションとしてどんなものを思いついたか話し合う。 ・監督（カメラマン）とねんどを動かす子の役割があるが、監督の思い通りに動かしてもらうのに苦戦する。 ・音の話を聞くと、動かしながら効果音や歌を口にする。
3 日 目	1、音さがし 初めて見る楽器の音を聴いて何の音に聴こえるか連想する。 ◆自分たちの作った動画の中ではどんな音がするだろうかと話合う。 2、音づくり (iMovie) 楽器の中からイメージに合うものを選び、奏でる練習。班ごとに映像を見ながら、各自が映像の適した部分で演奏し音を重ねて録音する。 ◆どのタイミングで音量はどうするかなど声掛け。 3、鑑賞	・同じ音を聴いても人によって連想するものが異なることを知り、自分なりに考えようとした。 ・ただ音を想像して楽器と紐づけるのは難しい。 ・用意された楽器を触りはじめてから、映像から連想した音を考えられた。 ・各班の映像の中でも自分がねんどを思い通りに動かした部分に音をつけたい。 ・他の子の音が重なりお互いの音が響き合うと嬉しい。 ・思い通りに音を鳴らせないと納得いくまでやり直す。 ・何度も繰り返し見たがる。

表 活動の内容と幼児の姿

今回の活動では、前回の内容に加えて、複合的に考える活動の要素が多くなった。1 日目のねんど制作では、背景となるまちを自分たちが描画して用意することにより、どこで映像の物語が展開されるかを考えることになる。水辺を作ったり、遊園地や大きな木を用意したり、その後その場所で何かが行われる様子を想像しながら絵を描く様子には、各グループでの話し合いと協力が重要となった。自分の主張が通らず泣き出したり、妥協したりする様子も見受けられたが、担任の支えもあり、最終的にはお互いの意見の折り合いをつけて、自分のグループのまちとして仕上げることができた。この描画時の話し合いは、その後の撮影や録音の活動にも活かされ、意見の出し合いの足掛かりとなっていた。一方ねんど制作では対称的に、それぞれの個人的な思いを表す場となり、好きなようにまちに合わせた自分なりの造形を展開した。着色前の白いねんどの残量や混色時の手洗いななど、前回の活動を思い出し失敗を繰り返さない様子や、ねんどべらの扱いなど、活動に熟達が見られた。

2 日目のアニメーション制作でも、前回の経験が活かされ撮影にクオリティの高さを考慮する熟達が見られた。撮影時に誰かの手が写り込むと削除してやり直しをする様子が見られたが、これは前回の鑑賞で「手が映ると面白くない」と理解したからである。各自がカメラ担当として撮影したものに思い入れを持つ傾向があり、自分の番になると他の子が撮影していた間に思いついた「自分だったらこうするのに」という思いを表すこととなった。他の幼児が動かすものに指示を出し、話し合いながら撮影する協同は今回初めて生まれた活動である。

3 日目の音探し・音づくりでは、前半、未知の楽器に出会い、音から日常をイメージする体験を行った。音に対する子どもなりの新鮮な発想がみてとれたことは収穫である。イメージを音として表現する活動では、自分の手で音を発見し、味わえてやっと納得する様子が見られた。もっと時間があっても良かったと思われる。録音の場面では、自分の理想の鳴り方ができるまで「もう一回!」とやり直す姿が多く見られた。繰り返し映像を見る中で、音が映像に重なる面白さや、音と音が重なる面白さに気付いていた。自分たちの表現したものを楽しむ様子と、他のグループがどんなものを作ったのか興味を持って味わう様子も見られ、鑑賞の時間を経ることにより、より一層題材への興味関心を持っていた。

【考察】

第 2 回目となる今回の活動の様子や作品からみえた幼児の姿の変化を次の 3 つの視点から述べる。

1) 熟達による取り組みの変化

1 回目の活動経験から、今回は特にねんどによる制作や撮影において作業の熟達が見られた。例えば 3 原色の食紅と白いねんどを使って様々な色を作っていく過程では、こまめに手を洗い、出来上がった各色のねんどが混ざらないようにするなど工夫が見られた。また、「KOMAKOMA」での撮影はクオリティの高さをより追求し、撮影端末である iPad をしっかり定点固定してねんどを少しずつ動かしていくなど、前回は苦戦した点を是正しながら何度もやり直して作業を進めていく様子があった。こうした作業の熟達が幼児たちの「こうしたい」の実現をスムーズにしたといえる。

2) 個人からグループによる協同する姿の変化

1 回目の活動では各個人が紙ねんどで制作・撮影を行ったが、今回はグループによる 1 つのまちづくりがテーマとなったため、幼児たちが協同する姿が数多く見られた。

クレヨンを使ったまちの描画や音探し・音づくりの場面では、グループごとに話し合いお互いのアイディアに感化されて様々な要素を取り入れた作品を制作していたが、その過程では意見の相違に折り合いをつけながら各個人の考えを積極的に出し合う姿が印象的であった。

複数人で作業することにより幼児同士でアドバイスするような姿もみられ、前項で述べた作業の熟達にも貢献していた。

3) 音が加わったことによる表現の変化

造形表現と音楽表現を融合させるツールとして ICT 機器を取り入れ、できあがった作品はより豊かなイメージを実現させたものとなった。音による表現を取り入れるにあたって今回初めて導入したアプリケーション（以下、アプリ）「iMovie」を使った作業では、映像の時系列を見ながら適切なタイミングで効果音を入れるというよりも、BGM のように作品全体に音を挿入する幼児たちが多数であった。発達や熟達の視点から今後検討したい。

【総合考察】

最後に、2 回にわたる ICT 機器を活用した幼児の表現活動を通して明らかとなった点を 2 つ挙げる。

まず一つ目は、ICT 機器を活用した作品づくりにおける時間的な可逆性である。制作中に作品の時系列を見て行ったり来たりしながら表現をやり直したり、追加したりする作業は ICT 機器活用があつてこそ可能であった。こうした性質は幼児の表現活動において自由な試行錯誤を促進するものであるといえるだろう。

二つ目は表現活動における ICT 機器の役割と適切な導入についてである。今回、様々な原体験を支えたり繋いだりする手段として ICT 機器を使用することで、より豊かな表現活動を実現できることが明らかとなった。そしてその際に使用する各アプリは造形表現における「はさみ」や「のり」のようにそれぞれ異なる役割を持ったツールである。アニメーション撮影に使用したアプリ「KOMAKOMA」は幼児たちにとって 2 回目の使用で作業が熟達していたこともあり表現活動のツールとして使いこなしていた。一方、音作り活動では、初めての使用であったことから、タイムラインを効果的に使用するまでには至らず、音での表現が可能であるツールが新に加わったことの経験にとどまった。今後の活動の中で、「iMovie」の操作に慣れ、幼児の「こうしたい」を実現できる熟達に期待する。

今後の課題として、各アプリのツールとしての効果を探り、幼児の生活や遊びを豊かにするためのアプリの丁寧な導入、表現活動の中での活用機会や使用方法についてさらに検討したい。

【引用文献】

赤津裕子・白井真里・新名佐和子 (2024) 「保育における ICT を活用した表現活動 (1) - 5 歳児 クレイアニメーションづくりの取り組みから」 竹早教員保育士養成所研究紀要 第 24 号 pp 1 ~ 11

保育における遊び場面の「リスク」とは

○板東 愛理香 (大妻女子大学大学院生^注)

【目的】

本発表の目的は、保育における遊び場面の「リスク」を考える各先行研究の立場を整理し、新たに必要な方向性を示すことである。

これまで、子どもの遊びに関する「リスク」をどう考えるのかという問題は、様々な専門の中で検討されてきた。その中でも「リスク」を表す概念は大きく分けて2種類あり混乱を招いてきた(板東, 2022)。一つは客観的に「リスク」を捉えようとするものであり、もう一つは各状況の中で保育者が判断するものと捉えられる。

こうした、「リスク」に対する学術的な立場の違いは現在も続いており、平行線をたどっていると言えるだろう。そうすることで、保育現場においては「リスク」をどのように考える必要があるのか、学術的な根拠を持って検討していくことが困難になっている。このような、実践との乖離を減らし、実際の保育現場に即した「リスク」を検討しマネジメントに繋げていくためには、保育における遊び場面の「リスク」をどの様に考えていけば良いのか、方法を模索していく必要がある。

【方法】

保育や子どもの遊びに関する「リスク」を扱っている先行研究を検討し、それぞれの先行研究における立場を整理する。そして、保育における遊び場面の「リスク」を検討していく上で、新たに必要な方向性を示していく。

【倫理的配慮】

本発表では、大妻女子大学生命科学研究倫理委員会より承認(受付番号06-026)を受け実施した。

【結果】

客観的な立場から検討される「リスク」

保育における「リスク」は、様々な専門によって扱われる中で、特に客観的に捉えることが追求されてきたと言えるだろう(西田・山中, 2019、掛札 2020、板東 2022)。これらは先述したように、国際規格を基にした概念である。関数式的な構造から、ある状況における「リスク」を客観的に捉えようとする考え方である。こうした研究立場から「リスク」を検討することで、次のようなことが明らかになるだろう。客観的に、ある状況での「リスク」を明らかにしようとすることで、過去に起こった事故における物の特徴や条件や関係した要因が明らかになると考えられる。

例えば、水を使った遊びにおける事故において、ある保育施設において3歳児の子どもが20cmの水が溜まったタライの中で遊んでいて溺死した事例があった時、客観的に「リスク」を捉える研究立場では“3歳児が20cmの水を使用すること”で“溺死”という重大な事態につながった一つの条件として整理される。

このように、より情報を一般化していく中で、重大な事態になりやすい物の特徴や条件を示している。そうすることで、我々は重大な事態になりやすい物の特徴や条

件を予め知ることができる。また、過去に起きてしまった重大な事故を今後に活かしていくという点においても、重要な研究立場と言えよう。これは、社会科学における研究アプローチの分類で言えば、「実証主義的アプローチ」(柴山 2023)に位置づくと考えられる。

解釈的な立場から検討される「リスク」

しかし、実際の保育実践における「リスク」は必ずしもそう画一的に捉えられるものだろうか。ひとくちに“3歳児”と言っても、子どもの発育や発達様々であり、どのような経験をさせたいといった保育者たちの考え方(保育観)も様々であろう。つまり、一般論として整理されることと、実際の個別具体的な園における状況や人々の理解には乖離が見られるのではないかと考えられる。Adams (2001)においても、「リスク」には人々の経験や感覚による主観的な側面があることを指摘している。すなわち、「リスク」を考える際に、客観的に捉えることだけで検討を行うこと不十分であり、各文化においてどのように捉えられているかという問題を取り上げる必要があるといえよう。

特に保育においては他分野と比較しても、子どもによる個人差も大きく、日々成長していく子どもたちに対して経験を重んじる文化があるだろう。Sandseter ら (2023)は先行研究を基に、身体的危険をこえた「リスク」の広い理解と不安以外の感情を考慮することを、一般的なモデルになることを目的に、子どものリスクを伴う遊びの3つの生物心理社会的レベルから整理しているが、人は「リスク」を伴う遊びにあるスリル満点の感情に動機づけられて能力を成熟させ、新しいより複雑な心理社会的スキルと習得するとしている。つまり、「リスク」を伴う遊びによって子どもたちは能力を備えていくと考えられているのである。実際の保育現場の保育者たちにおいても、子どもたちが経験することに将来的な価値を感じ、意義を見出しているだろう。そうした経験の尊重を、保育者たちは各園や個人の価値観を実践経験の中で培っていると考えられる。すなわち、保育において「リスク」には、子どもの個人差や園に根付く価値観など、個別具体的な状況による違いが大きいと面があると考えられる。こうした捉え方は、社会科学における研究アプローチの分類で言えば、「解釈的アプローチ」(柴山 2023)に位置づくと考えられる。

それに対してこれまでの保育における「リスク」に関する研究では、「リスク」を客観的な立場からの検討ばかりに注目が向いていなかっただろうか。保育という営みを考えれば、「リスク」を客観的な立場からのみ検討することは不十分であり、「リスク」は人々の解釈から成り立つものであるという立場からの検討が行われていく必要があると考えられる。

解釈的な立場から「リスク」を検討する際の研究方法

では、そうした解釈的な立場から、保育における遊び

場面の「リスク」を検討していくためには、どのような研究方法が必要であろうか。具体的には、ある園において「リスク」がどのように理解され実践がなされてきているのかを検討する必要があると考える。

国内において、各園における実践の在り方を紹介する研究がなされているが(猪熊ら, 2023、元堺市立鳳保育所職員グループら, 2009) いずれも管理職や保育者の語りによる情報が記載されているにとどまり、実際の実践の観察を踏まえて実証的に検討されているものは、管見の限り見当たらない。実践者の捉えや実践方法への語りには意味があるだろう。しかし、ある園の実践において「リスク」がどのように理解されているのか実態を明らかにしていくためには、実際の遊びの様子や保育の様子を見ていくことが必要だろう。そこで本研究では以下の方法を用いた。まず、対象園における実践(園庭・室内の遊び場面を中心に)を参与観察していく。併せて園長や保育者に保育理念や実践に至る背景をインタビューする。そうすることで、対象園の保育者と子どもの間に根付く考えや価値観を、実際の保育方法と合わせて明らかにすることが可能になるのではないかと考える。

北欧の研究において、類似した方法をとる研究がある。Kleppe (2018) はノルウェーの保育における1~3歳の「リスクを伴う遊び」の特徴を調査し、その結果を安全対策の視点も加えてまとめている。参与観察を中心とした質的研究の方法論に、ITERS-Rの評価尺度による定量的データを合わせた複合的な研究アプローチを用いている。参与観察は焦点化されたエスノグラフィー

(Focused ethnography) という方法論を採用しているが、この方法論はフィールドに長期滞在して行う人類学者のエスノグラフィーとは異なり、ある特定のテーマに絞って観察を行うものであり、本研究においても有効なものと考えられる。Kleppe (2018) はリスクを伴う遊びを子どもがどのようにマネジメントしていくのか、実際の行為を考察している。すなわち、ある園に根付く実践を、テーマに合わせて観察を行なっている。それに対して本研究も、「対象園における人々がどのように「リスク」を理解し構成しているのか」対象園に根付く実践を明らかにすることを目的としている。そのため、Kleppe (2018) と同様にテーマに合わせて観察範囲を絞り、対象園における「リスク」に対する価値観がわかる遊びや行為がわかる範囲に絞って観察を行うこととする。そうすることで、対象園での理解や価値観が、実際の保育にどう表れているか観察することが可能になるのではないかと。

対象園の選定と調査

本研究では、ある園においてどのように「リスク」が理解されているか、実際の保育を観察することで明らかにしていく。そのためまずは調査対象園を一園にしぼり(以下A園とする)、一園における保育の方法や遊び展開、保育者による遊びの見守り方を参与観察する。フィールドノートを基本として、事例を積み重ねた。

ここでは、A園の選定理由と、調査にて見られたA園での様子を一部示しておく。A園は園庭に保護者と協同して子どもたちが楽しめる遊具を設置するなど、子どもの経験の尊重を重視した園と考えられた。

例えば、園庭には築山が大小二つあり、大きな築山か

ら3歳児がストライダーに乗ってすべり降りていく。子どもたちは築山の頂上から「行きまーす!」と大きな声で言い、すべり降りていく。ストライダーは速さの出る移動可能な乗り物であることが魅力の一つだろう。しかし、だからこそ事故も多く、全国的には骨折等の事故も散見される。だがA園では3歳児が築山からスピードを出して降りることを楽しむ。周囲の保育者は、状況によって声はかけるが共通して容認している様に捉えられる。一般論とは異なるA園固有の文化が見られている。

【総合考察】

客観的な立場による研究が重要な役割を果たす一方で、より一般的に整理していくがゆえに、個別具体的な点をそぎ落とし、実際の保育実践との乖離が生じてしまう。子どもの発育や発達、保育者たちの考え方を踏まえても、個別具体性が大きい保育では、特に個々の園や状況による違いに即することが可能である必要がある。そのためには、「リスク」を人々の解釈によって成り立つものであるという前提に立つ必要がある。

そこで、解釈的な研究立場から「リスク」を捉える方法を検討していった。焦点化されたエスノグラフィー(Focused ethnography)に則り、遊び場面を中心に参与観察を行うことで、個別具体的な園の中で理解されている「リスク」を明らかにすることが可能になるのではないかとこの検討に至った。本発表はあくまで、まずは解釈的な立場をより深めていくための方法を模索するものである。今後は、「実証主義的アプローチ」「解釈的アプローチ」それぞれの立場から、保育の「リスク」を検討する研究がより深まると同時に、両者の立場を整理して検討できるような考え方が必要になるだろう。

【引用・参考文献】

- ・板東(2022) 保育の遊び場面における『危険性』概念の構造. 保育学研究第60巻第2号, 91-101
 - ・西田, 山中(2019) 保育・教育施設における事故予防の実践. 中央法規出版. 22-24
 - ・掛札(2020) 乳幼児の事故予防-保育者のためのリスク・マネジメント-. 第12版. ぎょうせい. 42-44
 - ・柴山真琴(2023) 異文化教育研究における方法論的確かさに向けて. 異文化間教育 57号 74-88
 - ・Adams, J. (2001). Risk. London: Routledge.
 - ・Ellen Beate Hansen Sandseter, Rasmus Kleppe & Leif Edward Ottesen Kennair(2023) Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach, International Journal of Play, 12:1, 127
 - ・猪熊弘子, 中村章啓, 司馬 政一, 瀬沼 幹太(2023) 子ども主体の保育と安全-子どもの自由な遊びの価値と危険について考える. 日本保育学会第76回大会発表論文集.
 - ・元堺市立鳳保育所職員グループ、渡邊保博(2009) 子どもの生活にいきるリスクマネジメント命を大切に育む保育. 新読書社
 - ・Kleppe, R. G. (2018). One-to-three-year-olds' risky play in early childhood education and care. Oslo Metropolitan University.
- 注) 大妻女子大学大学院 人間文化研究科
人間生活科学専攻 保育・教育学専修 博士後期課程

他職種から保育者にキャリアチェンジするプロセスの検討

○境愛一郎（共立女子大学家政学部）

I 問題と目的

保育現場にとって、慢性的な人材不足は深刻な課題である。厚生労働省の発表によると、令和6年1月時点での保育士の有効求人倍率は3.54倍であり、全職種平均と比較して非常に高い値となっている¹⁾。幼稚園教諭についても、免許状取得者の他職種への流出、若年離職率の増加が懸念されている²⁾。こうした状況に対し、各省庁や自治体では、処遇改善策の実施、資格取得や就業支援の取り組み等が積極的に講じられている。さらに、複雑多様化する社会状況において、保育者には従来の資質・能力に加えて、より柔軟なコミュニケーション能力、問題解決能力、実践構想力が必要になるとされる³⁾。これからの保育人材を巡っては、量的・質的の両面を見据えた検討が不可欠といえる。

以上を踏まえ、本研究では、他職種から保育職に転職してきた保育者（以下、セカンドキャリア保育者）に着目する。保育士試験合格者を対象とした調査⁴⁾によれば、過去に就業経験のある合格者の約半数が、保育現場以外での就業経験を有するほか、転職者向けの就職イベントを行う自治体があることが明らかにされている。他職種からの人材流入と定着は、現場の人材不足の量的改善につながると考えられる。また、セカンドキャリアの教育者は、豊富な社会経験や専門知識を有すると同時に、既存の教育方法に囚われない革新的な発想を許容できる人材であることが示唆されている⁵⁾。したがって、既存の枠を超えた価値観や専門性を現場に持ち込むことで、人材の質の多様化といった側面からも重要な役割を果たす可能性がある。

しかしながら、セカンドキャリア保育者に着目した研究は乏しく、言及される場合でも、情報や研修機会が不足し

がちな被支援者としての側面が先行している⁶⁾。他方、セカンドキャリア教員については、ファーストキャリア教員と同じように扱うのではなく、それぞれの経験を土台とした育成が必要であるとの指摘がみられる⁷⁾。つまり、彼らの保育現場への定着、潜在能力の発揮を促すためには、キャリアチェンジまでのプロセス、前職経験と保育現場での経験の関連性等を理解するための研究が不可欠である。

本研究では、セカンドキャリア保育者のキャリアチェンジプロセスのなかでも、保育者への転職を意識し、実行した理由や背景について探索的に明らかにすることを目的とする。現代社会においては、転職やキャリア形成の考え方が柔軟化していることから⁸⁾、職業との出会い方に注目する意義は大きいと考える。

II 研究方法

1. 研究協力者について

研修等で面識のある3法人5園より紹介された11名のセカンドキャリア保育者を協力者とする（表1、2）。

2. 調査方法

2024年8月から12月にかけて、各協力者に対するインタビュー調査を実施する。半構造化面接の形式で、前職経験や転職の経緯、免許資格の取得方法、保育業務と前職業務との関連性などについて尋ねる。

3. 分析方法

インタビューを録音した音声データ（平均59分）を文字起こし、マトリクス表を用いて語りを内容ごとに整理した。そのうえで、保育者へのキャリアチェンジを意識してから、実際に転職するまでの思考や体験に関する

表1 研究協力者のプロフィール（A氏～F氏）

	A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏
主な前職	銀行員	スーパー店員	化粧品販売員	金融会社社員	動物看護師	旅行会社社員
主な業務	窓口業務	鮮魚販売	店頭販売	営業事務	病院勤務・講師	旅行手配
前職経験年数	17年	1年	1年	9年	25年	14年
現勤務先	こども園（非常勤）	こども園（主任）	こども園	保育園	保育園（非常勤）	保育園
保育経験年数	3年	16年	5年	5年	3年	2年
保有する免許・資格	保	幼・保	幼・保	幼・保・小	保	保
免許・資格取得方法	国家試験	専門学校	専門学校	既所持（養成校卒）	専門学校	専門学校

表2 研究協力者のプロフィール（G氏～K氏）

	G氏	H氏	I氏	J氏	K氏
主な前職	コールセンター管理	獣医師	実業団アスリート	大工	小学校教諭
主な業務	センター管理調整	公務員獣医師	陸上競技	住居建築・家具制作	クラス担任
前職経験年数	14年	14年	4年	3年	40年
現勤務先	こども園（非常勤）	こども園	こども園	こども園	こども園
保育経験年数	4年	2年	1年	5年	4年（非常勤）
保有する免許・資格	保	保	幼・保	幼	幼・小・中・高
免許・資格取得方法	国家試験	専門学校	短期大学	既所持（養成校卒）	既所持（養成校卒）

語りについて、それぞれの特徴や関連性を検討する。

4. 倫理的配慮

調査協力者には、本研究の趣旨とデータの取り扱い等について十分な説明を行い、書面にて承諾を得た。また、各法人の規定等に則り、謝礼支払い等の手続きを実施した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 各協力者のキャリアチェンジプロセスの概要

(1) A 氏：自身の子どもが通う幼稚園の保育者の対応に感謝と尊敬の念を抱く。金融業界のノルマの多さ、コロナ禍による働き方改革の影響もあって転職を意識する。独学で保育の学習をはじめ、約一年半で保育士試験に合格し、保育士として現園に就職する。

(2) B 氏：長時間労働やキャリアパスの乏しさに先行きが見えなくなっていた時期に、小学校教諭の友人、友人の子どもと接したことで、幼い子どもと関わることへの興味が芽生える。具体的な労働条件も知り得たことから、専門学校への入学を決意する。

(3) C 氏：中学生頃まで保育職に興味があったが、華やかなイメージに惹かれて美容関係職を選択した。売上主義に疲弊するなか、保育者という選択が再浮上する。幼稚園での1年間のアルバイトを得て専門学校に進む。

(4) D 氏：小学校の教員採用試験で不合格となり、一般就職を選択したという過去がある。第一子出産とともに退職したあと、現職場園長の声掛けで、教員免許状を更新したことをきっかけに児童厚生員となる。その後、第三子出産に伴う入院時に保育士の必要性を意識し、再度園長から声をかけられて就職を決める。

(5) E 氏：当時子どもが通っていた保育所で言われたことに納得ができず、自ら保育を学びたくなって専門学校に入学した。現在は、専門学校の動物学科で非常勤講師を務めながら、パートとして保育に携わっている。

(6) F 氏：コロナ禍によって旅行業の先行きが不安視されたとき、もっと人の役に立つ、できれば子どもの役に立てる仕事をと考え、最も身近にあった職業が、三人の子どもの保護者としても顔を合わせていた保育士だった。現職場とは専門学校の講義で出会った。

(7) G 氏：結婚による転居を機に前職を退職する。育児も一段落し働き始めたいと思っていたころ、現職場園長から知り合いに保育士がいないかと尋ねられる。そこで、資格はないが働いてみたいといったことで、パートとして勤務することとなる。仕事に対する意欲の高まりから、国家試験を受験し一度目で合格した。

(8) H 氏：公務員獣医師の職務に対する精神的疲労が限界に達しており、新しい生き方を目指して前職を退職した。趣味である演劇の仲間に保育士がおり、保育の勉強を勧められたり、読み聞かせ企画を通して子どもと関わる喜びを実感したりする機会があったことから、転職先としてまず保育士が浮かんだ。

(9) I 氏：怪我により競技者を引退したあと、2年間のブランクがある。中学生時代、歳の離れた妹と接したことから保育士を目指したことを思い返し、短大の通信課程への入学を決意した。資格取得後、別園を経て、住みたい土地であるという理由で現園を志望する。

(10) J 氏：国立大教育学部で美術を専攻しており、そこ

で幼稚園教諭免許状を取得した。ものづくりへの関心から大工となるが待遇面、将来性の面で難しさがあり3年で退職する。大学卒業後もアーティストとして活動を継続しており、教育現場とは接点があった。それもあるが、保育所、修士課程を経て現職場にたどり着いた。

(11) K 氏：小学校教諭を定年退職後、手持無沙汰になり、使用していない免許状を活かしたいという思いもあったことから、求人情報をみて現職場に連絡を入れた。

2. 他職種からのキャリアチェンジに関する諸特徴

11事例中、保護者として保育所・幼稚園を利用したことが転職先として保育者を選択する一要因となっていたものは5例(A氏、D氏、E氏、F氏、G氏)であった。保育施設を利用する時期は、退職や復職の時期とも重なることから、キャリアを展望するうえで印象に残りやすいと考えられる。また、趣味や交友関係を通じて乳幼児や保育現場に触れていたことが転職の理由となった事例も複数みられた(B氏、H氏、J氏)。先述の特徴と合わせて、キャリアチェンジを考えていた際に、保育者という職業が具体的なかたちで身近に存在することが、実際の選択に影響する可能性が指摘できる。一度別の職業を選択した後、方向転換を迫られる中で、子どもの頃に憧れていた保育者を想起するという事例は2例あった(C氏、I氏)。現在、女子中高生の将来の夢として「保育士・幼稚園教諭」は人気が高く⁹⁾、別の職業を経由する道も加味することで、人材獲得の方途は拡大し得る。

Ⅳ. 総合考察

今日、個人のキャリアプランは変幻自在のものとなりつつあり、偶然性や複線性を視野に入れた検討が必要とされる。保育人材の獲得においても同様であり、直線的なキャリア像の見直すとともに、地域社会に向けて広く職業との接点を開いていくことが重要になると考える。今後は、前職経験と保育実践の関連性等について分析し、セカンドキャリア保育者の特性や課題を明らかにしていく。

引用文献

- (1) 厚生労働省 (2024) 職業安定業務統計
- (2) 文部科学省 (2018) 幼児教育の現状
- (3) 保育教諭養成課程研究会 (2021) 幼児教育を担う教員に求められる資質・能力と研修モデル (試案) .
- (4) 全国保育士養成協議会 (2018) 保育士試験合格者の就職状況等に関する調査研究
- (5) Baeten, M. and Meeus, W. (2023) "Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach?" Educational Process: International Journal, 5(3), 173-201.
- (6) 前掲(4)
- (7) 前掲(5)
- (8) Krumboltz, J.D. and Levin, A.S. (2004) "Luck is No Accident: Making the Most of Happenstance in Your Life and Career" Impact Publishers.
- (9) ソニー生命株式会社 (2024) 中高生が思い描く将来についての意識調査

付記

本研究は、日本学術振興会・科学研究費助成金(基盤研究(C):24K05797)による助成を受けたものである。

ケア論からみた保育の専門性（4）

○渋谷郁子（華頂短期大学 幼児教育学科） 山野栄子（ユマニテク短期大学 幼児保育学科）

小島佳子（ユマニテク短期大学 非常勤講師）

【目的】

2023 年 4 月、日本ではじめて子どもの権利について明記された「こども基本法」が施行され、子どもの人格・主体性の尊重に関する社会的関心が高まっている。このような中、保育現場では、いわゆる「不適切保育」の事案が次々と報告されるようになり、どこまでが適切でどこからが不適切なのか、「適切な保育と不適切な保育の線引き」に悩む保育者も増えている（菊地・河合, 2023）。

保育士の行動規範や社会に果たすべき役割などについては「全国保育士会倫理綱領」に定められている（全国保育士会, 2003）。本綱領は、保育職のアイデンティティや社会的信用の確立に貢献してきたが、その一方で、専門職としての価値を明示できていないことや、具体的な行為基準が示されていないこと、倫理的責任の対象が不明確であることなどが指摘されている（鶴, 2023）。綱領に示された内容だけでは対応しきれない部分が、保育者が子どもにかかわるときの倫理規範や判断基準の曖昧さとして現れているといえる。

本研究は、倫理綱領と実際の保育活動との隔たりを埋めるものとして、「ケア（care）」という概念に着目する。ケアとは、子どもの人格を軽んじる不適切保育に対抗し、それを阻止する力をもつ考え方である。

哲学的・人間学的観点からケアを論じたメイヤロフ（1971）は、一人の人格をケアするとは、最も深い意味でその人の成長・自己実現を助けることであると述べた。それは継続的なかわりと過程をもった具体的な行為から成る。このとき、ケアする人はケアされる人に深い関心を寄せ、相手の全人間性に対する尊重の念をもち、ケアされる人の成長の方向に沿って、何をすべきか、どう応答すべきかを判断する。そして、こうした他者とのかわりにおいて、ケアする人は相手をケアすることで、自己を実現していく。メイヤロフのケア論をもとにノディングス（1997）は、ケアされる人にも注目し、ケアする人・ケアされる人双方の能動的関係によってケアが成り立つとした。

以上を踏まえ、本研究においては、ケアを、他者の人格に対する尊重と他者への深い関心から生じる、他者の成長を支える継続的・相互的なかわりと定義する。ケアに根差した態度が保育者に定着することで、自分なりの倫理規範と判断基準を確立した状態で、保育を行えるようになるだろう。「適切な保育と不適切な保育の線引き」に悩む場面も減少し、全体的な保育の質の向上にも大いに貢献すると考えられる。

本研究の最終的な目的は、このようなケアの獲得・深化を促す保育者育成プログラムを開発することであ

表1 インタビュー対象者

	年齢	経験年数	過去の保育経験	現在の業務内容
A	21	1年目 (新任期)	担任 3～5歳児(混合)	担任 3～5歳児(混合)
B	22	2年目 (若手期)	担任 0歳児, 2歳児	担任 2歳児
C	37	8年目 (中堅前期)	担任/フリー 0～5歳児	子育て支援セン タースタッフ
D	35	13年目 (中堅後期)	担任/主幹 1歳児, 3～5歳児 (混合)	主幹
E	54	23年目 (熟練期)	担任/フリー/加配 0～5歳児	フリー

る。その第一段階として、さまざまな保育職経験年数を有する保育者に半構造化面接を行い、子どもへの対応についてのインタビュー・データを収集することで、保育者におけるケアの発達段階モデルをつくることに着手した。具体的には、架空の葛藤場面を用意し、子どもの状態の解釈と対応の仕方に、保育職経験年数による違いが生じるかどうかを検討した。本稿ではプレ調査として行ったインタビュー調査の結果を報告する。

【方法】

対象者：保育者 5 名（全員女性、平均年齢 33.8 歳（範囲：21-54 歳））を対象とした（表 1）。A～D は同じ私立認定こども園に勤務する保育者であった。事前に園の施設長に、研究の目的と倫理的配慮について説明し、調査協力の下承を得た。

手続き：2024 年 12 月に、第二筆者がインタビューとなり、対象者への半構造化面接を実施した。記録者として第三筆者が同席したが、インタビューの内容に影響を与えるような発言は行わなかった。

最初に年齢、保育職経験年数、これまでの保育経験、現在の業務内容について聞き取った後、紙面に印刷された架空事例を 1 つずつ読むよう求めた。架空事例を読んだ後の面接は、事前に作成したインタビュー・ガイドに沿って、次のように行った。

まず、(a) これまでの経験を想起させるための質問（「今までにこの場面に似たことを経験したことがありますか?」「どんな場面でしたか?覚えている範囲で教えてください。」「そのときはどのように対応しましたか?」「なぜそのような対応をしましたか?」「その経験が今の自分にどのような影響を与えていると思いますか?」）を行った。続いて、(b) 今の自分ならどう判断・対応するかを問う質問（「あなたが今、この子どもに出会ったら、どのように対応しますか?」⑨「なぜそのように判断されましたか?」）を投げかけた。

表2 インタビューに用いた架空事例

事例	呈示文
1	4歳児クラスに、いつも急に泣き出してしまう子ども(女児)がいます。先生が状況を見て、泣いている理由を探り当てようとしても、なぜ泣いているのかわからず、困ってしまうことがしばしばあります。先生は泣いている子どもの気持ちを受け止めようと、いろいろな関わりを試してみますが、なかなか泣き止みません。最近では、先生はその子どもが泣き出すと、落ち着かない気持ちになってしまいます。
2	4歳児クラスに、先生の話をおかず、自分のペースで話し出したり走り回ったりする子ども(男児)がいます。先生はクラスの子どもたち全体に話をしながらも、その子が「ケガをするのでは」と、内心冷や冷やしています。また、その子の言動がきっかけで、クラス全体が落ち着かなくなる時もあります。先生はこれまでも何度もその子に言葉かけをしてきましたが、子どもの言動はなかなか改善しませんでした。
3	4歳児クラスに、苦手の食べ物が多い子ども(女児)がいます。かなりの気分屋で、その日の気分で給食をまったく食べなかったりもします。先生は一口でも食べられるように食べ物を小さく切ってみたり、励ましの言葉をかけたりと、工夫しながら関わってきました。けれども「うまくいった」と思う日がたまにあっても、次の日にはまた振り出しに戻っているということが続いています。

対象者が架空事例を1つ読み終わるごとに、上記の質問を行った。インタビューに要した時間は、1人20～30分程度であった。

架空事例：現職保育士90名を対象とした質問紙調査(渋谷・山野・小島, 2021)にて収集した「保育をしていて思うようにいかず、いらっとしたエピソード」の中から、多くの保育者が経験すると考えられる内容を抽出し、3つの架空事例を作成した(表2)。事例から想像される内容に統一性を持たせるため、事例に登場する子どもはすべて4歳児に設定し、3例のうち2例を女児、1例を男児とするなど、性別も明記した。4歳児としたのは、この頃の年齢の子どもたちに対する保育者の要求水準が、3歳児と5歳児の間くらいに位置し、厳し過ぎず易し過ぎないのではないかと推察されたためである。

【倫理的配慮】

調査実施にあたり、京都華頂大学・華頂短期大学の研究倫理審査委員会の承認を経た。また、インタビュー開始時に、あらためて本研究の目的と倫理的配慮を口頭で説明し、インタビュー内容の研究使用と、ICレコーダーによる音声記録の許可を得た。

【結果と考察】

ICレコーダーによる録音記録を文字化し、逐語録を作成した。その後、インタビュー・ガイドにて設定された質問に沿って、各対象者の回答を整理した。本稿では紙幅の都合上、事例1の結果を中心に述べる。事例1は、突然泣き出して、いろいろな関わりを試してもなかなか泣き止まない4歳女児への対応を問うものであった(表2)。

まず、類似の保育経験の有無を尋ねたところ、新任期のAは今まさにこのような事態に直面していると答えた。若手期のBは4歳児の保育経験はないが、昨年担当した0歳児に泣き止まない子どもがいたと言い、そのときの話をしてくれた。中堅期以降のC～Eは、過去に類似の保育経験があった。経験した事例の概要と、それへの対応の仕方を表3にまとめた。

続いて「今ならどう対応するか」と尋ねたところ、A～Dの回答には、これまでの対応と比べて大きな変化はみられなかったが、熟練期のEは、現在はまった

表3 類似の保育経験

対象者	経験した事例の概要とそれへの対応
A:1年目(新任期)	現在、何度もこのような場面に遭遇している。遊びの中での子ども同士の葛藤場面で見かける。女の子の場合は言い出せない、恥ずかしいという気持ちが強い子が多い。今のクラスには感情を隠す子もいるので、場所を変えたりして、いったんその話題から離れ、その子が好きなことややりたい遊びに気を向けて、気持ちが落ち着くように関わっている。
B:2年目(若手期)	4歳児の経験なし。0歳児クラスを担当していた時に、何をしても泣き止まない状態を経験したことはある。ごはん、睡眠、オムツ替えなど、あれこれ試した後、手遊びをしたりおもちゃで気を引いたりした。他にも、外の空気を吸いに行ったり、切り株に座って一緒に歌を歌ったりしていた。何をしても効果がないとイライラするが、冷静さを保つ努力をした。
C:8年目(中堅前期)	保育者になって3年目くらいの頃に経験した。活動の切り替わりのタイミングで泣いてしまう4歳児だった。4月から転園してきた子どもで、環境に少し慣れた8月頃から泣くようになった。他の子どももいるので、日によって対応を変えていた。「ここで見てね」「サークルタイムにきてね」と声をかけたりした。その子が自然に参加できる形を模索していた。
D:13年目(中堅後期)	友だちと関わる中で自分の気持ちを言葉で伝えるのが難しい子どもがいた。どう伝えたらいいかわからず、泣くことでSOSを表現していた。「一緒に遊んでくれない」「仲間に入れてくれない」という理由が多かった。それだけでは解決にならないので、泣いている気持ちを受け止めつつ、友達に伝える必要があることを言葉がけした。少しずつコミュニケーションを練習できるようサポートした。
E:23年目(熟練期)	4月とか5月のGW明けに泣く子はよくいた。ずっと泣き止まないで、理由を聞いてもわからない。昔は「先生一人しかいないから、いつまでも泣いてたら困るよ」「みんなとおいしい給食を食べよう」「早く泣き止んでみんなとドッジボールしよう」といった声かけをしていた。

く異なる関わりをしていることがわかった。Eは「泣いている理由を言いたくない子どもの気持ちに寄り添い、もうずっと傍にいます」「待つことしかできない。」と話した。その理由として「(訳を)言うのがつらいとき、自分ならそっとしておいてほしいと思う。でも、放っておいてはほしくないと思う。」「保育士として泣いている子を放ってはおけない。子どものしてほしいことを満たすようにしている。」と述べた。

A～Dもまずは子どもの気持ちに寄り添うと答えているが、それは、いずれは泣いている理由を話したり、活動に再び参加したり、泣かずに友達に自分の気持ちを伝えるといった、保育者の願うゴールに至るプロセスであるという側面が、回答の中に認められた。子どもの感情という、もっともプライベートな部分に対して、それを制御するねらいを一切持たないEの対応は、他の4名とは質的に異なっており、「相手の全人間性に対する尊重の念をもつ」ことを前提とする、メイヤロフの示したケア的態度に最も近いといえる。

そのように対応できるのは、Eが「自分ならどうか」という視点を持って、子どもに接しているからだろう。この視点は、新任期のAの「自分が泣いているときに急かされると、余計に気持ちが落ち着かなくなるので待つ」という回答の中にも認められた。

保育者のケアの発達を、「自分ならどうか」という視点の出現からみると、新任期にはあったものが中堅期にいったんなくなり、熟練期に再び現れるというU字型を辿っている。この理由として、①手持ちの方法がないため自分の経験に照らして判断する新任期、②ねらいをもって意図的に子どもに関わる中堅期、③自分に重ねて「同じ人間としてどうか」を重視する熟練期という発達過程があるのではないかと推測する。

園としての同僚性に基づく保育実践の検討

○虫明淑子（北陸学院大学）

I. 問題と目的

近年、保育実践の質向上を図る中で「環境を通して行う教育」の意義が改めて見直されている（文部科学省、2024）。この概念は幼児教育の独自性を象徴しており、保育実践における専門性を示す重要なプロセスが内包されているが、現状ではその具体的内容は十分に明確化されていない。一方で、保育者は日々の実践において「環境を通して」どのように援助を行ったのかを記録に省察している。これらの省察的記録には、保育実践の専門性を示す援助の特徴を特定するための手がかりが含まれていると考えられる。しかしながら、個々の保育者の省察だけでは、援助の妥当性の検討が個人の判断に委ねられ、専門性として共有化すべき概念の特定や質の向上に向けた議論が進まないという課題がある。これにより、園全体の保育実践の質向上という観点からも課題が残る。この課題に対し、保育者の日々の省察的記録を基盤とし、それを園全体の保育実践の質向上に寄与する直接的な媒体として活用できれば、保育現場の多忙な状況においても効果的な手段となり得ると考えられる。このような取り組みを実現するためには、園のリーダーが発揮するリーダーシップのあり方が重要な要因となる。

本研究は、保育者とリーダーとの協働によるアクション・リサーチとして、「単に実践を改善する試みというだけでなく、その改善においてどういう原則が働くのか」（無藤、2009）を探究する。具体的には、保育者が記録をし、省察して、個人的実践の改善に役立てること自体を問うのではなく、リーダーが担任の記録を媒体に対話を行い、それを園全体の保育実践の見直しに役立てるプロセスに注目する。その上で、子どもの遊びの姿に対する保育者の援助の特徴と変容、及びその変容に対してリーダーがどのように関与していたのかを浮き上がらせることを目的とする。

II. 方法
対象と期間

対象は、私立幼稚園副園長（リーダー）と5歳児3学級の熟達保育者3名（経験年数：A保育者28年、B保育者25年、C保育者21年）、研究期間は1年間である。
倫理的配慮

本研究は、園の保育実践の質向上を目的として行われ、事前に園関係者全員の了解を得た上で実施されている。倫理上必要な手続きについては、所属機関の研究倫理審査を経て承認を得ている。

分析手順

リーダーのコメントを除いた5歳児保育者3名の1年間の全文字記録は、QDA（Qualitative Data Analysis）を用いて管理した。記録は、意味のまとまりごとに1文書として区分し（A保育者2,368文書／B保育者1,369文書／C保育者1,596文書）、上位カテゴリーとして「遊び」「活動」「生活」、下位カテゴリーとして【見取り】【援助】【考察】【その他】を設定し、コーディングを行った。

III. 結果と考察

本研究では「遊び」【援助】（316文書）に注目し、「遊び」【援助】に関する記述を「遊びの興味づけ（25事例）」「遊びを広げる（109事例）」「応答的対応（60事例）」「個への対応（27事例）」「遊びの調整（24事例）」「見守る（68事例）」「その他（3事例）」に分類した。さらに、教育課程を3つの区分（Ⅰ期：4月～7月、Ⅱ期：9月～12月、Ⅲ期：12月～3月）に分けて分析した。その結果、「遊びの興味づけ」はⅠ期とⅡ期同数でありⅢ期に減少、「遊びを広げる」「応答的対応」「個への対応」はⅠ期からⅢ期にかけて減少し、「遊びの調整」はⅡ期に増加したがⅢ期には抽出されなかった。一方で、「見守る」はⅠ期からⅢ期にかけて増加傾向を示した。

以上の結果から、本研究では他の項目とは異なる増加傾向を示した援助「見守る」に焦点を当てる。保育者の「見守る」援助の概要を表1に示す。

表1 援助【見守る】概要

カテゴリー	サブカテゴリー	数量
見守る (68)	必要があるときのみ対応する	11
	思いを実現に向ける(子どもの姿)	9
	遊びが進んでいく様子(子どもの姿)	5
	発達を考慮した環境構成・援助のタイミング	4
	友達と協力して遊びを進めている(子どもの姿)	4
	友達のよさに気付いている(子どもの姿)	4
	学びの過程(子どもの姿)	4
	提示した素材や用具・援助の検討	3
	想定を超える発想をして遊んでいる(子どもの姿)	3
	友達との関わり(子どもの姿)	3
	したいことは何か見定める	2
	ヒントを出すタイミング	2
	様々な発見を共有している(子どもの姿)	2
	友達と考えて工夫する(子どもの姿)	2
	聞こえないふりをしてうかがう	1
	保育者の意図と子どもの思いとの違い	1
	原因の究明	1
	比較検討する	1
	必要時に意図的な言葉掛けをする	1
	考えて行動する(子どもの姿)	1
	気になる幼児を含めて遊びが広がる様子(子どもの姿)	1
	自分の思いを相手に伝える(子どもの姿)	1
	試しながら問題を解決する(子どもの姿)	1
	友達と役割分担して遊びを進める(子どもの姿)	1

5歳児担任の「見守る」に関する記録から、各期における子どもの遊びの姿に対応する保育者の援助事例の抜粋（筆者による加筆修正）を以下に示す。

I 期：6月上旬「友達の遊びが気になる」

キコ、カノ、ミサトはお菓子作りの続きを毎日している。その近くではアキ、ミツ、モミジ組のモモ、アイサらがアイドルごっこをしている。互いにしていることが気になり、道具をどちらが使うかでトラブルになる。その後も互いのしていることをチラチラ見たり、少しだけ口を挟んだりしている。気になっているようだ。ノカ、モエ、アコ、アオイ、ミサトらは断られそうになりながらも上手く交渉し(遊びに)入っていた。ノカ、モエも自分の思いを伝えていた。アコ、アオイ、カノらはダンボールで作った屏風が倒れるので「倒れるばかり、もう、どうする」と(保育者に)聞こえるように言っているが、聞こえないふりをして見守る。

II 期：10月上旬「虫の遊び場・休む家」

釘を全部打たず、半分ほどの高さで止めて、それらをたくさん打っている。どうするかを見守っていると保育室に持って入り、そこ(木工)に捕まえてきたカマキリやバッタを乗せて登らせようとしていた。コウスケ「さっきのより登りやすくなったかな」、タクヤ「でも引っかかっているよ」とのやりとり。虫が登りやすいよう虫の遊び場をさらに作ろうとしていた。その後、虫が少しずつ弱りはじめ死んでいく。遊ぶ楽しさもあるが生き物の大切さも感じて欲しい。何か他の遊びへ変化すればよい。釘の打ち方の発想が面白いので。後日、木工で作った家の中でカマキリの上に木が倒れ、カマキリとバッタが弱り、死んでいた。コウスケ、タクヤ、ユカは虫の家を新たに作り始める。はしごや糸もある。今度は(木工で作った家で潰れた経験から)木工でなくダンボール製の遊ぶ場にし、虫が休める家を作ろうとしているのか。大きいダンボールの上に小さなダンボールをつけるのに試行錯誤している。ユカ「(上に乗せるダンボールが)上手くくっつかないな」、タクヤ「2階建ての方が(カマキリが)喜ぶから」「落ちたら大変だもん」。子どもなりに考えての遊びであるが虫の生命についてはどのように考えるべきか。

III 期：2月下旬～3月上旬「人力車」

お別れ遠足で人力車を見かけ話題となる。「手で押す車」「ベビーカーみたい」「アキちゃんやアコちゃんが作っているのだ」と言い合っていた。翌朝、アオイは登園後「人力車作ろう」とダンボール箱で作り始める。他の子どももアオイと同じように黒ペンで塗り始める。遠足の写真と人力車の画像を印刷して見せた。アオイ「タイヤのところどうする」、ショウマ「人が乗れるようにしないと」、ユウダイ「木で作る」「ダンボールで」、ショウマ「すぐ壊れるよ」、アオイ「一輪車をつければいいよ、タイヤになってる」「どうやってつけるの、無理」と言った後、近くにあったカートを見つけ、「あのカートでいい」とカートにダンボールで作った取っ手(梶棒・支木)を付ける。ショウマ「先生ここに乘っている」、保育者「みんなが重いから壊れるかもしれない」、ショウマ「これじゃあ人力車じゃないよ」。子ども同士、乗れない人力車に納得がいけない様子。アオイは「先生人が乗れる、こんなのない」と聞いてきた。保育者「あつ、台車がバスの裏にあるから、それを見に行ってみる」、台車を人力車にすることになる。台車を引っ張る取っ手を作る。アオイは毛糸を切ってセロテープで貼る。引っ張るとすぐにブツッと取れてしまう。それを何度か繰り返し、「とれるなあ、そうだガムテープを上貼ったら取れない」と言って、セロテープの上のピンクの箇所にもガムテープを両面に貼る。さらに頑丈にするために全体を水色のガムテープで仕上げた。屋根(幌)

の部分を作り始める。どんなもので作るか見ているとトレットペーパーの芯を、カノ、ヒナコ、アオイで集め、ヒナコ「ここにこうやってつける、それをどんどんつけて」、カナ「この屋根が伸びるってことね、いいね」と芯を2本にして伸ばしていく。日よけの屋根をイメージしていた。ショウマ「アンズ組で使っている屋根を使いたい」とアンズ組に行き確認するがバネが危険であったため「これに似たものはあるよ」と栽培用の支柱を提案する。当初は屋根を付けるために探していたものだが、ショウマは台車を引っ張る取っ手のイメージと重なったようで、取っ手として付けようとする。「こっちの方がいい」と閃いたようであった。それぞれのイメージによって使うものや素材選びが違うのが面白かった。ダンボールで座る椅子を作ったり赤い布を敷いたりして本物に似せようと友達と協力しあって作っていた。その後、廊下や2階テラスで数日間乗って遊ぶ。ショウマが「外でも使いたい」と言う。何回も乗っているうちに「2人しか乗れないからそれ以上乗らないで、壊れるから」と子ども同士で約束を決めていた。大切にしたいからと言っていた。その後、白線で囲いを作り、そこに置くようにする。年中児が興味をもち、自由に乗ってしまったところ、壊れてしまった。「2人だけだよ」と伝えていた。ミキオとアキらは、誰が乗ってもいいと思っていたようだが、最も人力車に関わって作ったショウマは大切にしたいという思いが強かった。

IV. 総合考察

I 期の事例では、保育者が子ども同士のいざこざに介入し、一方の子どもに妥協を強いることで一時的な解決を図る可能性を予測し、保育者は「聞こえないふり」をして見守っている。このような援助は保育者の専門的援助であるが、あくまで経験則に基づく範囲内の援助に過ぎない。一方、II 期の事例では、「半分ほどの高さで止めて、それらをたくさん打っている」段階までは保育者の経験に基づく遊びの範囲内に留まっているが、虫が登りやすい遊ぶ場を作るという発展は保育者が意図した「環境を通して」の範囲を超え、想定外の子どもの遊びの姿を「面白い」と捉える変化を生じさせた。この背景には、対話的リーダーシップの影響がある。さらに、III 期の事例では、子ども同士が試行錯誤を重ねる協同的な遊びの姿を見守る中で、保育者自身も「面白かった」と共主体的に学び、没入する援助が際立つ。このように意図的かつ計画的に環境を通した上で生じる子どもの学びに向かう姿には保育実践の専門性が明らかに現れやすくなるが、一方で、保育者の没入状態は客観性を欠くことがあるため、リーダーによる俯瞰的かつ総合的な評価及び関与が重要である。

本研究におけるリーダーは、保育者の援助の変容や保育実践の専門性の創出において、保育者を単なるフォロワーとしていない。保育者とリーダーは異なる役割ながら同一地平に立ち、よりよい保育実践を求める共通の目的に向かって互いの独自性を尊重している。このアプローチは熟達保育者を介して他の保育者へも波及した。さらに、多層的なアクション・リサーチにおいて、リーダーは記録と観察とのズレを見逃さず、そのズレを好機と捉えて意図的に直接的な関与を行っている。その結果、保育者が「見守る」援助を取り入れ、実践が改善に向かったことが示唆される。

保育所でキャリアを積み上げた保育者が幼稚園異動によって受ける その後のキャリア形成への影響

阪本 満 (関西保育福祉専門学校)

【問題と目的】

保育所と幼稚園は、同じ幼児教育施設ではあるが、設置主体や目的、カリキュラムにおいてもその内容に差異が見られ、そこに所属する保育士と幼稚園教諭のキャリア形成にも影響を与えている。例えば、キャリア形成を支えるものの一つに研修があげられるが、初任者研修などの法定研修の定めがある幼稚園教諭に比べ保育士は十分な研修がおこなわれているとは言い難い状況(厚生労働省, 2016)¹⁾である。更には養護的側面を重視する保育士に対し、幼稚園教諭は教育的側面を重視する傾向があることを明らかにした蓮井²⁾のように、保育観にも違いが見られ、保育士と幼稚園教諭とはそれぞれ異なるキャリア形成をしていくことが想像できるだろう。

キャリア形成に影響を及ぼす要因の一つに配置転換があり、香曾我部ら³⁾によると保育所から別の保育所への異動は保育者の転機や成長に繋がるとする一方で揺らぎや葛藤を生むともされている。では、保育所と幼稚園をまたぐ異動についてはどうだろう。昨今は認定こども園への移行や公立保育所・幼稚園間での積極的な職員異動等、異なる幼児教育施設での勤務を余儀なくされる保育者も多い。そのような文化や保育観の異なる職場への異動は、保育者のキャリアにどのような意味をもたらすのだろうか。更に言えば異動前に積み上げた自身のキャリアを異動先でも発揮できるのだろうか、それとも文化等の違いに戸惑いキャリアを発揮しきれないのであろうか。それぞれの幼児教育施設における文化の違いや保育観の差異等が、現場の保育者にはどのように体感され、キャリア形成にどのように影響するのかを探ることは、幼児教育・保育の質向上や保育者の専門性の向上において意義のあることだと考える。

以上のことより、本研究では、一方の幼児教育施設でキャリアを積み上げた保育者が、もう一方の幼児教育施設に異動した場合、そのキャリア形成にどのような影響をもたらすのか、その過程を明らかにすることを目的とする。

【方法】

研究の目的を鑑み、研究の方法として TEA (Trajectory Equifinality Approach: 複線径路等至性アプローチ)⁴⁾を用いる。TEA にある、研究対象となる現象を経験した当事者を主人公として「お招きする」という HSI

(Historically Structured Inviting: 歴史的構造化ご招待) という手法に則り、X市職員であるA先生を調査協力者として選定した。A先生はX市の公立保育所で30年以上勤務。その間に5回の異動を経て所長を経験した後、X市の保育事業管轄の統合により同市の公立幼稚園に園長として異動している。

【手続き】

「職場異動や所属するコミュニティの変化によって自身の保育観やキャリア形成にどのような影響を与えたか」というテーマで半構造化インタビューを行い、TEM (Trajectory Equifinality Modeling: 複線径路等至性モ

デル)の理論的枠組みに基づき図を作成した。初め、EFP (Equifinality Point: 等至点)として「保育所でキャリアを積み上げ、幼稚園へ異動」と設定し、分析を開始したが、その過程でA先生にとって幼稚園へ異動したことよりも、「幼稚園教育を学ぶ」ことがキャリア形成に強い影響を与えていることが明らかになったため、「幼稚園教育の素晴らしさに出会い、その魅力に憑りつかれる」を2nd EFPに設定した。また概説を文章化した。

【倫理的配慮】

A先生に対して研究目的と内容と使用目的を説明し理解を得た。更に参加は自由意志であり拒否における不利益はないこと、プライバシーに配慮し個人が特定されるような記述はしないこと、データを厳重保管することなどを口頭で説明し、並びに研究協力承諾書を作成して書面にて同意を取得した。□

【結果】

A先生のインタビューを元に分析した概説を記載(「」はインタビューにおいてのA先生の文言、見出された各径路を《 》、分岐点(BFP)及び等至点(EFP, 2ndEFP)、促進的記号(PS)を【】、社会的ガイド(SG)・社会的方向付け(SD)を□で記載)した。

紙面の都合上、ここでは概説の一部を結果として記載する。(詳しい結果は発表当日に記載する)□□□□□。

…このように、保育所時代に担任・人権担当・管理職を経験し、実践を積み上げたA先生は、EFP【保育所でキャリアを積み上げ、F幼稚園に園長として異動】する。異動前は「保育所も幼稚園も子どもを預かる施設としては大きな違いはないだろう」と考えていた。しかし、実際に異動してSD6【言葉の定義の違い/園生活の違い/教育的側面と養護的側面の比重の違い/関係機関の違い】等、保育所との《想像以上のギャップに困惑》する。特に、それまでのキャリアの中で子どもの人権を守り、様々な背景を抱えた子ども一人一人に応じた保育実践をしてきたA先生にとって、指導という教育的側面に比重が置かれる幼稚園に違和感を覚えた。しかし自身の「その感覚が正しいのかどうかの自信がなく」、保育所時代のように職員に指導・助言することに躊躇があった。更には保護者の《「ここは保育園になったんですか」》という言葉を「保育所を否定されている」と捉えてしまい、歯がゆい思いをする。このように、保育所で積み上げたBFP:4【自身のキャリアや持ち味を幼稚園の現場で発揮できない】まま異動1ヶ月にしてBFP:4【体調を崩し倒れる】こととなった。

療養中、A先生はこのまま自分が終わったら【保育所の威信にかかわる】という思いに後押しされ、《全く別の職種に転職した感覚で、幼稚園教育を一から学ぶ決意》をする。幸いにも幼稚園1年目となるA先生は園長ながらも初任者扱いで都道府県主催のSG9【新規採用者研修】に参加でき、文字通り一から幼稚園教育を学ぶ機会を得る。更には新規採用者研修以外にもSG9【様々な研修や視察の機会】を活用し、《大学附属幼稚園の視察》や《大学教員の講義等に参加》する。これらの経験がA先生のキャリアに2つの大きな影響を与える。その1つが研修によって《保育実践が理論化される》ことである。保育所時代に何となく大切だと思っていたことが言語化されたり、要領改訂に伴い幼児期に育みたい資質・能力などを、理論的に学べたりできた。これは、手遊びや絵本読み聞かせ等の実技的な内

容が多い保育所時代の研修では学べないことであった。もう1つの学びは《自身の理念を具現化した保育実践との出会い》であり、子ども達と保育者が主体となり遊びや生活を共に創り出していく保育実践との出会いを指す。それは保育所時代のキャリアを通して培われたA先生の「共に学ぶ」という理念を見事に具現化したものであった。「自分のしなかった保育はこれだ!何故もっと早く教えてくれなかったのか」と、《幼稚園教育の素晴らしさに出会い、その魅力に憑りつかれ》、《むさぼるように吸収》する。

このように幼稚園教育を学び、他の実践と比較することで自園を俯瞰し《自園の課題も浮き彫り》になり、そこへのテコ入れを行うようになる。具体的には《研修に大学教員を積極的に呼んで保育をアップデートする/慣例化していた行事や活動を見直す/保育の質の向上にお金と時間をかける》等である。そして、保育所時代のキャリアを活かして《養護的側面(衛生面・心情的養護面)の強化》にも着手する。

更にSG10〔F幼稚園がもつX市内就学前教育のセンター機能〕を活用し、《X市内の幼児教育施設全体に様々な参加型研修の場》を数多く設ける。この背景には、SD7《公立幼稚園以外の幼児教育施設の研究機会の少なさ》や《要領指針改訂を踏まえた保育実践が浸透していない現場》の現状がある。A先生は、「保育所も幼稚園も平等に学ぶ機会はある」はずであり「共に学び合えるはず」という願いをもっている。そして自身が得た《幼稚園教育を通しての学び》による《保育のアップデート》をX市内の幼児教育施設全体に広め、保育所も幼稚園も共に学び合えるシステム構築に尽力している。

図 A先生の幼稚園時代「幼稚園教育(理念を具体化する理論や実践)との出会い

【総合考察】

分析の結果、保育所時代のA先生は配属先である保育所や配属先とは異なるコミュニティからの影響を受けつつキャリアを形成し、揺るぎない理念を基盤としたブレない実践や園運営を実施し、実践者としても人権担当・管理職としてキャリアを積み上げていったことが分かった。そして幼稚園へ異動した直後は想像以上のギャップに困惑し自身のキャリアや持ち味を発揮できずにいたが、一から幼稚園教育を学ぶことを決意し、その面白さや魅力に憑りつかれ、幼稚園教育を自身の理念を保育実践レベルで具現化するツールとし、保育所時代に培ったキャリアや持ち味を掛け合わせながら幼稚園やX市内の幼児教育施設に向けて働きかけ、キャリアを成熟させていったことが分かった。本研究結果から、示唆される2つのことを以下に示す。

異なる幼児教育施設へ適応する困難さと乗り越えた先にある新しいキャリアのステージ

香川⁵⁾は、人が集合体をまたいで異質な文化に触れ、これまでのあり方が揺さぶられたり違和感や抵抗を抱えたりしながらも、そこで踏みとどまることで何らかの創造が生じ、コミュニティの関係性が再構築される過程を「越境」と呼んでいる。青山⁶⁾は、限定的な領域での実践に関する有能さを獲得していくプロセスを垂直的学習(熟達化)と呼ぶ一方、越境的な実践を通して当たり前だと思っていたものの見方が変わり、自分自身の在り方が変わるプロセスを水平的学習(異化)と呼んでいる。

これらのことをA先生に置き換えて考えてみる。保育所というある種の限定された領域でのキャリア形成は正に垂直的学習であり、熟達化と言えるだろう。そし

て幼稚園へ異動し、当たり前だと思っていたものが当たり前で無くなり、ギャップや違和感に困惑しつつも押しつぶされず、自分自身を相対化し、幼稚園教育という新たな視点を獲得した経験は正に自分を異化した水平的学習と捉えられるだろう。異動後のA先生の在り様は保育所時代には存在し得なかった「新しい自分」であった。それは文化の壁をまたいで幼稚園に異動したからこそ経験できた水平的学習であって、それは保育所時代の垂直的学習とは異なる質の学びであると言えるだろう。保育者が異なる幼児教育施設へ異動する時、適応する困難さがある一方で、それを乗り越えた時には自身のキャリアを新しいステージへ押し上げる可能性を秘めていることが示唆された。

配属先以外のコミュニティでの学びの質とキャリア形成の関連

次に保育者のキャリア形成と配属先とは異なるコミュニティとの関係について考える。法定研修が定められていない保育所時代において、人権教育コミュニティがA先生にとっての重要な学びの場であった。時には保育所では解決できなかった悩みが解消される等、人権教育コミュニティは信念・価値観レベルから実践レベルまで、多層的な学びを得る場であった。Wengerらは、あるテーマに関する関心や熱意によって結びついた人々の集まりが知識や技能を深め、自己形成にも影響する⁷⁾としているが、A先生にとっての人権教育コミュニティが正にそれに当たると言えるだろう。

一方幼稚園時代のA先生は法定研修などの機会を利用して幼稚園教育を学ぶことで、異動当初の困惑を乗り越え、自身のキャリアを大きく前進させたのだが、大学教員を講師と迎えた研修の場、大学附属幼稚園の視察の場等、それぞれのコミュニティでの学びの質が高かったからこそであろう。

このように保育所時代においても幼稚園時代においても配属先で生じた悩みや迷いを解消し、実践の道しるべとして配属先とは異なる質の高い学びを得られるコミュニティの存在があり、それはA先生のキャリア形成にとって欠くことのできないものであった。これらのことより、配属先とは異なるのコミュニティでの学びの質と、キャリア形成との関連があることが示唆された。

引用文献

- (1) 厚生労働省(2017)「保育士等のキャリアアップの仕組みの構築と処遇改善について」
- (2) 蓮井和也・中平絢子・高橋敏之・片山美香(2022)保育教諭の保育観に関する研究動向と課題—幼稚園教諭・保育所保育士としての保育経験の違いに着目して—。岡山大学教師教育開発センター紀要, 12, 243-255.
- (3) 香智我部琢・松延毅(2013)公立保育所保育士の成長プロセスと実践コミュニティ。宮城教育大学紀要, 48, 167-180.
- (4) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編)(2015). TEA実践編—線路等至性アプローチを活用する—。新曜社
- (5) 香川秀太・堀水潤(2021)越境がもたらす「第三の知」と、新たな関係性の構築 Career guidance=キャリアガイダンス, 53(5), リクルート, 34-37.
- (6) 青山征彦(2015)越境と活動理論のことはじめ。香川秀太・青山征彦(編)越境する対話と学び。新曜社, 19-33.
- (7) Wenger, E., McDermott, E., & Snyder, W. (2002) コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践—(櫻井祐子訳)。翔泳社 (Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practice. Harvard Business School Press.)

子どもと「受け止め合う」保育者の葛藤

杉山 和 (愛知淑徳大学)

1. 問題と目的

(1) 「受け止め合う」関係性としての捉え直し

保育者の「受け止める」は、保育者の専門性に必要不可欠であると考えられている¹⁾。現行の保育所保育指針(2017)では、「子どもが安心感と信頼感をもって活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止めること」と述べられている²⁾。しかし、「受け止める」のは保育者だけでなく、子どもも保育者を「受け止める」主体ではないのだろうか。保育者の関わりは子ども理解に基づいており、子どもとの相互作用によって成り立つものであると考えられているにも関わらず³⁾、従来の研究では、「受け止める」を保育者による一方的な関わりとして捉える傾向にある。

一方、鯨岡(2006)は、保育者が子どもを「受け止める」ことによって、子どもも保育者を「受け止め」、将来他者を「受け止める」主体として育っていくとして、保育者と子どもの「受け止め合う」関係性を示唆している⁴⁾。この理論に基づく、保育という場で求められる保育者の「受け止める」とは、保育者から子どもへの一方的な行為の表出に留まらず、子どもも保育者を「受け止める」主体であり、保育者と子どもが「受け止め合う」関係性を構築していくことが重要だと考えられる。つまり、「受け止める」における保育者の専門性とは、保育者と子どもが「受け止め合う」関係性にあると言えるのではないだろうか。したがって、保育者の「受け止める」を保育者と子どもの「受け止め合う」関係性という視座から捉え直す必要があると考えられる。

(2) 保育者と子どもの関係性における葛藤

「受け止め合う」関係性については、鯨岡(2006)が、「まずは養育者が子どもの思いに気づいて子どもを主体として受け止めて対応し、そのうちに子どもにも養育者の思いを受け止められるような変化が生まれ、その後はお互いに相手の思いを受け止めながら、その関係を動かしていく」と述べている⁵⁾。つまり、「受け止め合う」ということは、互いに相手の思いに気づき、主体的に自己のありようを変容させようとする関係性にある。また、鯨岡(2006)は、互いが相手を主体として「受け止めよう」としつつ、受け止め合えたり、受け止め合えなかったりする過程が養育の基本的な目標に通じていると述べている。その過程においては、保育者が様々な葛藤を乗り越えながら、対応に当たっていくことそのものが重要であると示唆している⁶⁾。つまり、保育者と子どもという異なる主体が、互いに「受け止め合う」ということには必ず葛藤が伴うとともに、その葛藤は、保育者と子どもが「受け止め合う」関係性を構築していく上で重要な要素となりうると考えられる。

保育者の葛藤については、上村(2022)が、保育者と子どもがわかり合おうとする関係構築プロセスにおける保育者の様々な葛藤を明らかにしている⁷⁾。一方で、古賀(2011)が保育者の実践で抱える難しさと保育園という構造上の問題との関係を明らかにしたように、保育者の葛藤とは、

保育者自身の内的なものに留まらず、環境的要因から影響を受けやすいと言える⁸⁾。したがって、保育者と子どもの「受け止め合う」関係性において生じる葛藤についても、同様に保育者の内的な葛藤だけでなく、葛藤の背景を様々な環境との関係性から捉えていく必要がある。

そこで本研究では、保育者2名へのエピソード・インタビューを行い、保育者と子どもが「受け止め合う」関係性において生じる葛藤やその背景を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

【研究協力者】研究協力者は、A県B市にある民間保育園X保育園0歳児クラスの担任保育者のゆり先生(仮名)と、Y保育園0・1歳児混合クラスの担任保育者のすみれ先生(仮名)である。

【倫理的配慮】本研究は、著者の所属する大学において、倫理審査委員会の承認を得て実施した。

【調査方法】フィールドワークとして、2024年10月～2024年12月まで、インタビュー調査を行った(月1回1時間程合計各3回実施)。インタビューでは、エピソード・インタビュー法⁹⁾を援用した。エピソード・インタビューとは、Flick(2007)によって提案されたものであり、ナラティブ・インタビュー法と半構造化インタビュー法の双方の長所を生かすことができると言われている。保育者の語りから、具体的な経験とその背景にある保育者の葛藤を抽出することによって、保育者の感覚により近づき、保育者と子どもの「受け止め合う」関係性における葛藤を明らかにすることができると考え、本手法を採用した。

【分析方法】分析方法には、SCAT(Steps for Cording and Theorization)¹⁰⁾を使用した。SCATとは、大谷(2019)によって提案された質的データのための分析手法である。分析過程を経て、語りの中の潜在的な意味を見出し、構成概念を構築していくものであり、比較的小規模のデータに適応可能であるなどの特徴がある。本研究では、保育者の語りに見られる概念構造から、具体的な葛藤を明らかにする上で適切であると判断し、本手法を採用した。

3. 結果と考察

下記は、本研究で得られたエピソードの概要である。

【ゆり先生のエピソード】(紙面上の都合により1例のみ示す。)

0歳児のGちゃん、おやつの場面でのエピソード。他の子どもたちはおやつを食べ終えていたが、Gちゃんはスプーンでコップに入ったお茶をすくって飲んでいる。他の子どものミルクを飲む時間や保育体制が変わっていく時間に近づいており、おやつの後には散歩にも出かける計画となっていたため、ゆり先生はおやつを片付けを進めたいと考えている。また、もう一人の担任保育者とGちゃんの思いを「受け止め」、しばらく様子を見守りつつ、Gちゃんに声をかけている。最終的にはゆり先生がGちゃんをウレタンブロックで遊ばせようといひ、Gちゃんはおやつを食べ終える。

以下では、SCAT分析の結果に考察を加え、子どもと

「受け止め合う」葛藤とその背景を述べる。下線部____は SCAT 分析によって得られた構成概念を示す。

(1) 主体関係の葛藤とその背景

主体関係の葛藤とは、保育者と子どもが「受け止め合う」中で、保育者が子どもの思い（本児中心的理解）と自身の思い（保育者中心的理解）との狭間で葛藤している状態である。そこには、周囲との関係で生じる複数の葛藤（状況的關係的葛藤）もあり、ひとつには、保育者が子ども自身は遊びや行為を継続したいと思っていると理解する（本児いま、ここ継続要求理解）一方で、保育者自身は時間との兼ね合いから、その遊びや行為を終え、次の活動に移る必要があると考えている（保育者活動転換必要性理解）という時間に関する葛藤（時間的關係的葛藤）である。ここには、保育者がその子どもの遊びや行為を継続するためには、対応できる保育者が必要であると考えている（人的環境必要性理解）という保育体制に関する葛藤（人的關係的葛藤）と、その子どもの行為が安全である必要がある（安全必要性理解）という安全に関する葛藤（安全的關係的葛藤）、その子どもだけでなく、クラス全体にも対応する必要がある（集团的関与必要性理解）という個と集団への関与のバランスに関する葛藤（集团的關係的葛藤）がある。

また、0歳児クラスでは、他年齢児クラス以上に、一人ひとりの子どもに応じた保育が必要となること（対個別保育必要性併発状況）も影響していると考えられた。具体的には、子どもの月齢による発達（0歳児月齢別対応必要性理解）や、一人ひとりの違いに応じた関わりや対応の必要性（0歳児個別対応必要性理解）と、それに応じた多様な安全性への配慮の必要性（0歳児月齢別安全必要性理解、0歳児個別安全必要性理解）である。例えば、0歳児クラスでは、普通食を食べる子どもだけでなく、ミルクを飲む子どももあり、ミルクを飲む子どもには保育者1人が必要であるため、エピソードのように人的關係的葛藤が生じやすい。このように、0歳児保育では、他年齢以上に子ども一人ひとりに応じた細やかな対応が必要なことから、一人ひとりの子どもと「受け止め合う」ということに葛藤が生じやすいと考えられる。

以上のことから、保育者と子どもの「受け止め合う」関係性における葛藤では、時間や保育体制などの必要性からも葛藤が生じていることから、關係的葛藤には、保育者と子どもが「受け止め合う」とする状況における環境的要因も影響していると考えられた。

(2) 複数の主体関係の葛藤

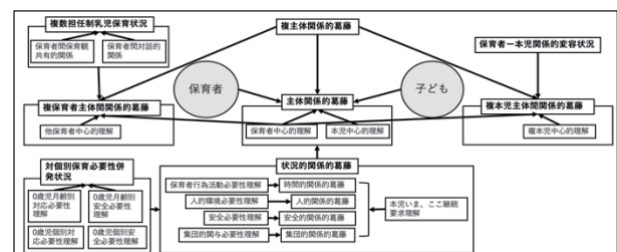
複主体関係の葛藤とは、保育者自身と複数の子どもやその他の保育者との思いの狭間で葛藤している状態である。まず、保育者には、保育者自身と一人の子どもだけでなく、複数の子どもとの思いの狭間で葛藤している（複本児主体間關係的葛藤）状態も見られた。そこでは、複数の子どもの思い（複本児中心的理解）と自身の思い（保育者中心的理解）の狭間で葛藤していた。これらには、0歳から1歳になる子どもは、保育者と子どもの関係性から、子ども同士の関係性へと広がるなど、関係性のありようが変化していく時期であるということ（保育者一本児間關係的変容状況）が影響していると考えられる。このように、保育者と子ど

もの関係性が個対個だったものから、個対個対個へと複雑化していくことによって、保育者と子どもの関係性も複雑化し、關係的葛藤のありようも変容していくと考えられる。

また、インタビューの語りでは、他の保育者との思い（他保育者中心的理解）と自身の思い（保育者中心的理解）の狭間で葛藤する（複保育者主体間關係的葛藤）ことが示唆されていた。例えば、ゆり先生はエピソードの中で、その場にいたもう一人の担任保育者が同じように「受け止め」、Gちゃんを見守ってくれていたことによって、ゆり先生とGちゃんとの関わりに肯定的な感情を抱いていた。一方そうでなかった場合には、同じような関わりはできず、Gちゃんに申し訳ない気持ちを抱いていたと思うと語っていた。このことには、乳児保育が複数担任制であること（複数担任制乳児保育状況）が影響しており、他の保育者が同じ思いを持って保育に取り組めていること（保育者間保育観共有的關係）や子どもとのやりとりや悩みを共有できること（保育者間対話的關係）が保育者と子どもの關係的葛藤を支えていると考えられる。このように、保育者と子どもの關係的葛藤には、保育者同士の関係性など保育者を取り巻く環境が影響していると考えられる。

4. 総合考察

図は、保育者が子どもと「受け止め合う」葛藤を表したものである。これらは、先行研究では見られない特徴であり、保育者と子どもとの関係性における葛藤を特徴付ける重要な側面として示唆される。今後の課題として、これらの葛藤が子どもとの関係性に応じてどのように変容していくかなど、より精緻に捉えていくことなどが考えられるだろう。



図：保育者と子どもの「受け止め合う」関係性における葛藤

【主な引用文献】

- (1) 上田淑子(2001)保育者の専門的力量研究の展開。安田女子大学大学院文学研究科紀要 教育学専攻 7, 113-129.
- (2) 保育所保育指針(平成29年告示)(2017). フレーベル館
- (3) 厚生労働省 保育所等における保育の質・確保向上に関する検討会 総論的事項研究チーム(2020)第9回 資料1-2 保育所等における保育の質に関する基本的な考え方等(総論的事項)に関する研究会 報告書。 https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_11360.html (情報取得2024/12/06)
- (4) 鯨岡峻(2006)ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体性。ミネルヴァ書房。106-107.
- (5) 同上
- (6) 前掲
- (7) 上村晶(2016)初任保育者が子どもとわかり合おうとする関係構築プロセス。保育学研究 54(2), 71-82.
- (8) 古賀松香(2011)1歳児保育の難しさとは何か。保育学研究 49(3), 248.
- (9) Flick, U.(2002)質的研究入門(小田博志, 監訳)。春秋社。227-237. (Flick, U.(2002) *QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG*. Rowohlt Verlag GmbH.)
- (10) 大谷尚(2019)質的研究の考え方：研究方法論からSCATによる分析まで。名古屋大学出版会。

保育園を利用する「対応に苦慮する保護者」の力動理解

—研修の評価を通じた分析—

○高岩 恭子 (横浜市こども青少年局 保育・教育運営課)

【はじめに】

保育所は、子どもの人間形成にとって極めて重要な乳幼児期を過ごす生活の場である。保育所では、保護者の状況やその意向を理解、受容し、それぞれの親子関係や家庭生活等に配慮しながら、適切に援助することが求められている(保育所保育指針, 2017)。しかし、保育関係者は様々な保護者の対応に苦慮している(井上・田村, 2022)。保育関係者が保護者から攻撃的態度を受けると、恐怖不安が発生し、精神的健康が損なわれ(井上, 2023)、保護者との関係の難しさが離職に繋がることもある(日本総合研究所, 2022)。保護者から向けられる怒りの扱い方が健全な状況を維持するための重要な要因であると示唆されている(井上, 2023)にもかかわらず、「対応に苦慮する保護者」¹と適切に関わるために必要な情報や知識が得られていない現状がある(田村他, 2024)。

昨今、保育現場における「対応に苦慮する保護者」との関わりによる問題の発生数は増加しており、この実態を看過せず、対策を練ることが急務である。A市では数年前から、「緊急対応」に留めず事態の深刻化を防ぐための「予防対策」として、保育関係者が「対応に苦慮する保護者」の心のしくみに関する理論を習得し、「保育の質」と「保育関係者の保護者対応力」の両面の向上を目指す研修を継続して実施している。研修効果と内容改善のため、受講者に研修評価を依頼しているが、本調査ではその一部を報告する。

【目的】

本研究では、「対応に苦慮する保護者」と保育関係者の関わりについて、対応経験回数やその頻度を明らかにし、保育関係者の体験から、保育関係者の困り感につながる保護者の特徴を整理し、その背景が生じる力動について考察することを目的とする。

【方法】

1. 回答協力者

回答者は、令和5年度、A市で実施した「対応に苦慮する保護者」をテーマとした研修を受講した保育関係者である。受講者には原則、全3回の研修の参加が求められ、研修で紹介された知見の理解度や活用に関して、任意で評価協力を依頼した。評価協力等の質問紙調査は、研修初回の開始前と終了後、2回目研修の終了後の計3回実施され、各研修終了後に回収された。全回収数は586通であるが、本研究では研修初回及び2回

目と連続して参加した対象者434名分(74.4%)の回答を分析の対象とした。

2. 調査方法と調査内容

本研究は、質問紙調査法を用いて実施された。調査票は、表紙・質問項目への回答票をセットとした。調査内容は、所属保育施設の種類・保育士経験年数・研修受講歴など回答者の属性に関する項目と、保護者対応に関する経験・研修内容への理解度・満足度などに関する項目から構成され、選択式・自由回答式のいずれかで回答を求めた。

【倫理的配慮】

調査票には調査目的と回答処理方法について明記し、回答を拒否しても不利益を被ることはないこと、個人は特定されずプライバシーは守られることも明記した。

【結果】

1. 調査対象者の属性(表1, 表2)

調査対象者の所属保育施設は7割が私立園、3割が公立園であった。「園長」と「主任・リーダー職員」がそれぞれ4割ずつで、平均勤務年数は20年程度であった。「対応に苦慮する保護者」との関わりについては、対応経験者は9割弱で平均4.0人への対応経験があった。研修受講歴については、「保護者対応」「心の発達」のいずれのテーマについても、2回以下の回答者が約7割で、受講機会の少なさが示された。

2. 保育関係者が捉えた「対応に苦慮する保護者」の行動(表3)

調査対象者に、現在、保育施設で対応している「対応に苦慮する保護者」の行動について質問した。保育関係者に対する攻撃的行動の繰り返し、子どもへの不適切な関わりを示し、保育施設の規則に違反し、通常以上の特別対応を求める保護者の多さが示された。また、保育施設からの連絡事項の共有に時間がかかること、保護者の健康状態や文化的背景の違いへの配慮や対応についての戸惑いが伺われた。

3. 研修の理解度と活用度

2回の研修を終了した時点で、研修受講者の「対応に苦慮する保護者」の理解は「とてもそう思う」「ややそう思う」を合わせて93.6%であり、「未熟な心のしくみと成熟した心のしくみ」の違いの理解は、「とてもそう思う」「ややそう思う」を合わせて、94.4%であった。また研修内容を今後の業務に活用できると

¹ 本研究では、「対応に苦慮する保護者」を「園(職員)に対して、不合理で理不尽な『怒り・攻撃を向ける』『依存・過度な要求をする』等の行動特徴があり、保育関係

者が通常の保育で大切にしている『受容・傾聴・寄り添い』といった基本姿勢で関わることで状況が改善せず、さらに状況が悪化していく対象者」と定義した。

回答したのは、「とてもそう思う」「ややそう思う」を合わせて 94.4%であった。

4. 研修受講後の感想（自由記述）

研修受講後の感想から、「対応に苦慮する保護者」の増加を保育関係者が実感しており、その対応に苦慮していることが示された。研修内容は心のしくみや人格発達理論が中心であるが、「保護者だけでなく子ども、職員、自分」の心の理解につながるという感想が複数見られた。具体的な効果として、「対応に苦慮する保護者」が「なぜそのようにするのか根拠（心の動き）を学び」「理解でき」「客観的に捉えられる」ようになるので「必要以上に傷つく必要がないと思えた」という感想があった。対応については、特に責任職が、管理運営を担う立場から「対応のポイントを職員間で共有」し「理解に基づき組織的に対応する」必要性や「様々な情報を知り」「備える」意義についての記載が認められた。

【考察】

「対応に苦慮する保護者」と関わった経験を 9 割近くの保育関係者がもち、その対応人数は平均 4.0 人であることが明らかになり、保育施設では「対応に苦慮する保護者」は特別な存在ではなく、保育関係者が日常的に関わっていることを示している。攻撃的行動を繰り返したり、通常以上の特別対応を求めたり、保育施設の規則違反をしたりする保護者の存在は、保育関係者に緊張感や徒労感を生じさせるにもかかわらず、「対応に苦慮する保護者」への対応について、保育関係者が学ぶ機会は少ない。これは、保育関係者が知識を持ち合わせずに、「対応に苦慮する保護者」に対応していることを意味しており、保育関係者の精神的な健康を損なわせる要因になっていると推察される。精

神分析に基づく知識の習得により、対応時に罪悪感を持ったり、その場しのぎの対応をしたりせず、相手に投げ込まれた攻撃を自分に向けられた敵意ととらずに、冷静に距離感を保ちながら対応することができるようになると考えられる。研修受講者の 9 割以上が研修内容を今後の業務に活用できると回答しており、精神分析に基づく「未成熟な心のしくみ」の理解が関係者の心に余裕を与え、精神的健康の維持や適切な保護者対応及び支援につながると考えられる。

【引用文献】

厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課（2017）平成30年度保育所保育指針
井上果子・田村和子（2022）保育士が捉えた“対応に苦慮する”保護者およびその子どもの特徴. 保育学研究第 60 巻第 1 号 pp. 103-112
井上果子（2023）保育所管理職が捉えた保護者の世代間伝達と自身のストレス. 保育学研究第 61 巻第 2 号 pp. 43-54
日本総合研究所（2022）保育の質に関する保育者向け・保護者向けアンケートの調査結果. <https://www/jri.co.jp/page.jsp?id=103258>（情報取得2024/12/20）
田村和子他（2024）【口頭発表】対応に苦慮する保護者への保育士の関わりと悩み. 日本保育学会第 77 回大会発表論文集

【謝辞】

本論文執筆にあたっては、横浜国立大学の井上果子先生、田村和子先生に貴重なご助言をいただきました。記して感謝いたします。また調査にご協力いただきました、保育関係者の皆様方に心より御礼申し上げます。

表 1 調査協力者の属性（N=434）

所属・事業形態		役職	勤続年数
公立	131 (30.2%)	園長	171 (39.4%)
・市立保育所	109 (25.1%)	副園長	8 (1.8%)
・行政	13 (3.0%)	主任	75 (17.3%)
・その他	9 (2.1%)	リーダー	150 (34.6%)
私立	300 (69.1%)	担任	23 (5.5%)
・認可保育所	204 (47.0%)	その他	4 (0.9%)
・認定こども園	13 (3.0%)	無回答	3 (0.7%)
・小規模保育事業	46 (10.6%)		
・企業主導型保育施設	8 (1.8%)		
・家庭的保育事業	5 (1.2%)		
・幼稚園	11 (2.5%)		
・認可外保育施設	10 (2.3%)		
無回答	3 (0.7%)		

表 2 調査協力者の経験（N=434）

「対応に苦慮する保護者」 対応経験の有無	「対応に苦慮する保護者」 の対応経験数	「対応に苦慮する保護者」 に関する研修の受講経験	「心の発達」 に関する研修の受講経験
経験あり 386 (88.9%)	平均 4.0 人 (幅は 1~20 人)	ない (初めて) 192 (44.2%)	ない (初めて) 108 (24.9%)
経験なし 45 (10.4%)		1-2 回 135 (31.1%)	1-2 回 146 (33.6%)
無回答 3 (0.7%)		3-5 回 73 (16.8%)	3-5 回 107 (24.7%)
	：母数 293 ：人数不明示 93	6 回以上 28 (6.5%)	6 回以上 63 (14.5%)
		無回答 6 (1.4%)	無回答 10 (2.3%)

表 3 「対応に苦慮する保護者」の特徴（複数回答、N=434）

1. 保育園・士からのお知らせや連絡を理解するまでに時間がかかる。繰り返しの説明・確認が必要。	232 (53.5%)
2. ルーズで、提出物・締切・ルールを守れない。園のものを返さない。	214 (49.3%)
3. 保育園・士に通常以上の特別対応を求め、次から次へと要求がエスカレートする。	199 (45.9%)
4. 職員を威嚇（いかく）し、脅す。園・区・経営母体などに理不尽なクレームを繰り返す。	190 (43.8%)
5. 我が子に対し不機嫌で口調や態度がとげとげしい、威圧的・乱暴である。子どもへの思いやりや共感性に欠ける。	163 (37.6%)
6. 園児の発達や生活習慣に関する保育園・士の助言を嫌がり、軽視・無視・拒否する。	150 (34.6%)
7. 保育士に過剰に依存する。	131 (30.2%)
8. その他（保護者の健康状態、信仰宗教、虐待による不登園、外国籍で日本語が通じない）	205 (47.2%)

「対応に苦慮する保護者」との関わりに関する保育士の問題意識： 質問紙調査から (1)

○桜永昌徳 (オフィス カルム) 田村和子 (横浜国立大学) 井上果子 (横浜国立大学)

【はじめに】

保育所における保護者への対応は、傾聴を中心とした共感的な寄り添いの姿勢が基本である。一方で、園の職員に理不尽な要求等を繰り返す「対応に苦慮する保護者」に対し、これまでの共感的な寄り添いでは、その保護者との関係の悪化を招き、保育現場に与える影響は計り知れない¹⁾。また、その保護者の子どもにも注意を要し²⁾、その言動により他の園児にもマイナスの影響が及びかねない。このような保護者には、園職員の協同による粘り強い対応が求められる。その中心的役割を担い職員のチームワークを主導する主任保育士 (以降主任と略) の機能が重要となる³⁾。主任の役割への期待は多様になる現在⁴⁾、本来の子どもの最善の利益のために、主任の活躍が一層期待される。

【目的】

主任が「対応に苦慮する保護者」の心理的状況を客観的に捉え、適切な関り方などの対策を獲得するために、これまでの保育領域を越えた新たな知識の取得が課題となる。こうした保護者への関りは、これまでの保護者対応とは異なるからこそ、新たな知識の会得にとどまらず、主任が自身の役割や業務を客観的に捉えることも必要となる。本発表では、主任が自身の役割や業務の捉え方を明らかにし、今後の主任の課題を探ることを目的とする。

【方法】

回答協力者：A 市の市立保育所に所属する主任の 60 名および次年度主任予定者 2 名の合計 62 名。
依頼方法：市主催の主任研修に参加した保育士全員に質問紙を配布し、回答を依頼した。回答協力者には研究の趣旨・方法・倫理的配慮などについて文書にて説明し、回答提出をもって同意とみなした。
質問紙の構成：質問紙は記名式であったが、著者らは個人名を排除した電子データのみを受領し分析対象とした。回答協力者の属性 (所属園、主任経験年数)、研修内容の理解度と活用度の回答を 5 件法で求めた。さらに、主任として最も重視していること (以降「重視」と略)、主任の業務の中で最も難しいと感じること (以降「困難」と略)、の 2 項目について、400 字以内の自由回答式で回答を求めた。
データ分析：回収した質問紙の回答は、主任経験年数については分布を求め、研修の理解度および活用度については、集計結果を算出した。自由回答については、記載内容から、頻度の高い特徴キーワードを抽出し、その出現頻度を集計した。

【倫理的配慮】

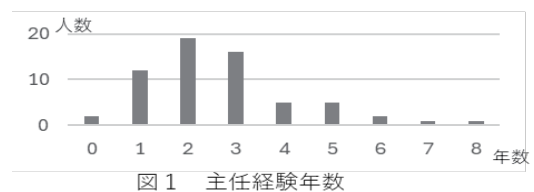
調査説明書には、回答は個人の自由意志に基づき行われ、

個人は特定されずプライバシーは守られること、回答を拒否しても不利益を被ることはないことが明記された。調査目的と回答処理方法については書面に明記するとともに、口頭で受講者に説明した。

【結果】

1. 回答協力者の主任経験年数 (図 1)

回答協力者は、市立園の全 62 名で、その平均経験年数は 2.7 年であった。



2. 研修の理解度と活用度 (表 1)

研修後の理解度および活用度については、5 理解できた～1 全く理解できなかった、あるいは、5 活用できる～1 全く活用できない) の 5 件法で評価した。

表 1 研修の理解度と活用度

	理解できた	やや理解できた
理解度	32人(51.6%)	30人(48.4%)
	活用できる	やや活用できる
活用度	41人(66.1%)	21人(33.9%)

表 2 主任の業務

順位	重視している業務	人 (%)
1	f 風通し改善	19 (30.6)
2	a 関係性調整	17 (27.4)
3	b 園長補佐	13 (21.0)
4	c 聞き役	12 (19.4)
5	d 言葉かけ	11 (17.7)
順位	難しい業務	人 (%)
1	a 関係性調整	37 (59.7)
2	e 意見交換/集約	10 (16.1)
3	b 園長補佐	7 (11.3)
4	g 人材育成	5 (8.1)
5	c 聞き役	3 (4.8)

3. 記載内容からの特徴抽出

以下の a～f の特徴を示すキーワードを抽出した：

a 関係性調整 (人間関係・職員間の調整、シフト調整、職員間連携の調整、等) ; b 園長補佐 (パイプ役、含む) ; c 聞き役 (職員への寄り添い、含む) ; d 言葉かけ (動機付け、含む) ; e 意見交換/集約 (ファシリテ

ーション、含む) ; f 風通し改善 ; g 人材育成 ; h 業務円滑化

4. 重視する業務と難しい業務 (表2)

“重視”と“困難”の業務について、それぞれ高頻度の上位5つを表2に示した。

5. 代表的な自由記述例 (表3)

表3に、特徴的な自由記述を例示する(文章は、著者が趣旨を変えない範囲で変更している)。

表3 自由記述例

例1：人間関係調整と風通しに触れる“重視”
職場内の人間関係の調整です。職員みんなにとって、働きやすい職場、風通しの良い職場でありたいという思いで、時には職員間や園長と職員との間に入り良好な関係の保持やチームワークの強化に努めています。
例2：聞き役、意見集約。風通しにつながる“重視”
職員がそれぞれの思いや意見を出しやすい環境を作ることだと思う。そうすることで職員間の関係性が良くなり、情報共有や協力し合う意識も高くなり、より良い保育にもつながっていく。話しやすい雰囲気にしていくためには、園をまとめていく役割の主任やリーダーはこちらから何かを言うよりも、まずは職員の話しを聞くことが大切だと思っている。
例3：言語化の重要性をあげる“困難”
保育士としての専門的な力を育てていくことの難しさを感じます。特に「保育士として、考えを言葉にして相手に伝える」力が弱い人が増えているように感じます。これからも様々な場面でICT化が進みますが、自分の言葉で子どもの姿を、保育を伝えるコミュニケーション力がさらに弱まらないように、と思います。保育を語ることそのものを苦手と思わないようにするために、何ができるのかと考えています。
例4：職員間のばらつきや職員間連携の“困難”
私が難しいと考えるのは保育の質の向上です。働き方が様々な職員が増えたこともあり、子どもの人権や言葉のかけ方や対応の仕方などにばらつきがあるように感じます。主体的保育では、こどもへの対応もまちまちで、こどもの意見を聞くことと、なんでも言うことを受け入れることの違いなどが見られるので、園内研修などを通して意識向上を図ることが大切だと感じています。それに加え、保育士の連携も希薄になってきたように思います。保育の質の向上、職員間連携の意識向上を図る事が現在の課題と感じています。

【考察】

今回の調査は、市立全園からの回答協力を得た全数調査となった。受講者の研修の理解度や活用期待度から、研修は好評と考えられる。業務に関しては、“重視”と“困難”の両方に、抽出した特徴の9つのうち3つ(a~c)が重複して入り、難しいけれども重要な業務と認識されていた。“重視”と“困難”での相違点を以下に示す：
・関係性調整(a)が“重視”の2位に、そして“困難”では60%近くが挙げる1位となった。主任が、この業務に日頃頭を悩ませていることを物語っている。調整に当たって「負の感情をどのように扱ったらよいか」という悩みもみられた。“重視”の4, 5位に、例2のようにcとdが入るのも、職員相互のつながりを大事にしてチームワークにつ

なげたい役割意識の現れと考えられる。

・“重視”の1位はfであるが、“困難”の5位内に入らない。職場の中心的な目標ではあるが、具体的な課題に落とし込まれていない。

・“困難”の2位にeが入るが、“重視”には5位内に入らない。具体的な方策が描けず“困難”にとどまった可能性がある。

・“困難”にはgが4位に入るが、その難しさは例3にもみられる。その他の“困難”には少数ではあるが、保育の質の向上に関する重要な指摘がみられる。例3の保育現場での言語化の重要性、例4の、子ども主体の保育についての職員のばらつきや職員間連携の希薄化など、保育が抱えた課題を端的に語っている。

なお、“重視”あるいは“困難”なことからして2園の主任が対応が難しい保護者をあげている。この例が「対応に苦慮する保護者」^{1, 2)}の可能性がある。また、職員が“組織を不安定化”し、“それに揺さぶられる職員たち”への対応に苦慮している例を含め、対応が難しい職員に関する言及があった。

【総合考察および今後の課題】

今回の調査では、主任が重視しつつ困難な業務の上位に園長補佐が挙げられた。主任は「園長のよきパートナー」としてその役割を指摘してきた従来の考え³⁾と一致していた。しかし、より重視され困難さも顕著な上位に、関係性調整がある。多くの主任が園内の職員の良好で良好な人間関係の形成や維持、すなわちチームワークの土台を支える機能⁴⁾に多くの労力を費やしていることが示された。今後、職員間の葛藤や“負の感情”にどう向き合うかが重要な課題になると考えられる。

困難かつ重要なテーマとしては、例3および4のように、保育についての言語化や子ども主体の保育にまつわる職員間の見解の相違などが示された。少数ではあるが、園に課せられた重要なテーマであり、人材育成の点からも貴重な視点である。

複数の評価者による分析と一致度の測定がもとより必要であるが、今回の分析結果を手掛かりに、より精度の高い調査を実施することが望まれる。また、今回、「対応に苦慮する保護者」だけでなく「対応に苦慮する職員」に園が振り回される実態の指摘がなされたことから、保護者ばかりでなく職員の問題への対応も今後の課題である。

【引用・参考文献】

- (1) 厚生労働省 (2023) 在園児の保護者への子育て支援 p44.
- (2) 井上果子、田村和子 (2022) 保育士が捉えた“対応に苦慮する保護者”およびその子どもの特徴 保育学研究 60(1), pp101-112.
- (3) 今井和子編著 (2016) 主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル ミネルヴァ書房 pp16-17, pp125-141.
- (4) 園田巖 (2016) これから求められる主任保育士・主幹保育教諭の役割 保育の友 64(10), pp77-81.

「対応に苦慮する保護者」との関わりに関する保育士の問題意識

— 質問紙調査から (2) —

○田村和子 (横浜国立大学) 桜永昌徳 (オフィス・カルム) 井上果子 (横浜国立大学)

【はじめに】

保育関係者には、園児の保護者の生活状況や意向を尊重した上で細やかに寄り添う対応が望まれている (保育所保育指針, 2017)。しかし、園児の最善の利益のために保護者との連携と協力を心がけているにもかかわらず、通常範囲を超えた過剰で執拗な要求を行う依存的な保護者や、園への不合理な非難や怒りの表出を繰り返す攻撃的な保護者や、園の規則違反や子どもへの不適切な関わり方を示しながらも保育士の懸念や注意を意に介さず改善が見られない保護者に接することは、保育関係者にとって大きな負荷となる (井上・田村, 2022)。こうした対応に苦慮する保護者との間で生じる問題が増加傾向にある中、保育関係者が難しい保護者との間にも健全な関係性を維持していくには、保護者から向けられる感情とその背景の理解が欠かせないと指摘されている (井上, 2023)。保護者対応時に緊迫した状況下におかれても、保育士は個々の対応の是非や自身の不安や困惑に拘泥しすぎず、自身の感情をできるだけ冷静に整理し、状況を客観的に捉える専門性を備えなければならない。保育士が保護者と適切な距離感を保ち、現実的な対応を可能にする情報や知見を明らかにするため、保護者との関わりの中で、保育士が問題の所在や解決方法をどのように設定しているのか、明らかにしていく。

【目的】

保護者対応をめぐる保育関係者の負担感を軽減し問題解決に活用できる情報を提供するために、保護者との関わりに伴い生じる保育士の困り感とともに、保育士が課題をどのように捉え、アプローチしようと考えているか把握する必要がある。本研究では、保育士自身が「対応に苦慮する保護者」との関係性について抱く「問題意識」に着目し、その特徴を明らかにすることを目的とする。

【方法】

1. 回答協力者

回答者は、令和5年度 A 市で実施した「対応に苦慮する保護者」をテーマとした研修を受講した保育関係者である。受講者には原則、全 3 回の研修の参加が求められ、研修で紹介された知見の理解度や活用に関して任意で評価協力を依頼した。回答は調査に同意した受講者により任意かつ無記名で行われた。質問紙調査は、研修初回の開始前と終了後、2 回目研修の終了後の計 3 回実施され、各研修終了後に回収された。全回収数は 586 通であるが、本研究では研修初回及び 2 回目

の両研修に連続して参加した 434 名分 (74.4%) の回答を分析の対象とした。研修での主題は、初回は「組織的対応」で、2 回目は「心の発達としくみ」であった。

2. 調査方法と調査内容

本研究は、質問紙調査法を用いて実施された。調査票は、表紙・質問項目への回答票をセットとした。調査内容は、所属園の種類・保育士経験年数・研修受講歴など回答者の属性に関する質問項目と、保護者対応に関する経験・研修内容への理解度・満足度等を尋ねる項目や感想記入欄等から構成された。各質問項目について、選択式・自由回答式のいずれかで回答を求めた。

3. 分析方法

質問紙への自由回答欄 (字数制限無し) について、まず回答有無を確認し、保護者対応に関する保育士の問題意識が表現されていると判断された記述をデータとして抽出した。回答内容に応じて a).問題意識の基盤: 保育士が疑問に感じ理解を求めるポイント b).問題解決のための実践: 具体的対処 c).思索あるいは対応に有用な知見 の水準を設け、各水準に複数の評価項目を設定し、コード化し集計した。続いて研修への要望が記載された記述を抽出し、回答内容に応じて、批判・要望のみの記述とそれ以外とに分類し、集計した。

【倫理的配慮】

調査説明書には、回答は個人の自由意志に基づき行われ、個人は特定されずプライバシーは守られること、回答を拒否しても不利益を被ることはないことが明記された。調査目的と回答処理方法については書面に明記するとともに、口頭で受講者に説明した。なお、本調査は著者所属機関の倫理審査を経ている。

【結果】

1. 調査協力者全体の属性

調査協力者である保育士全体について、所属保育施設は 7 割が私立園、3 割が公立園であった。「園長」と「主任・リーダー職員」がそれぞれ 4 割ずつで、平均勤務年数は 20 年程度であった。「対応に苦慮する保護者」への対応経験率は 9 割弱で、対応平均数は 4.0 人であった。保護者対応・心の発達としくみをテーマとする研修受講回数はいずれも 2 回以下の受講者が全体の約 7 割を占めていた。

2. 保育関係者の「対応に苦慮する保護者」に関わる問題意識 (表 1)

いずれの回の記述においても、保育士が保護者との

表1 自由記述から読み取れる保護者対応に関する保育士の問題意識（N=434）*

	研修初回			研修2回目		
	a).問題意識の基盤	b).問題解決のための実践	c).有用な知見	a).問題意識の基盤	b).問題解決のための実践	c).有用な知見
評価項目	園長・リーダー（特に組織運営役割への言及）	22	8	29 (26)		
	組織・組織運営・組織対応	24	47	72	4	3
	職員人間関係・職場の雰囲気	3	7	2		28
	保護者の力動理解	57	3	7	2	
	保育士の力動理解・対応力、役割の自覚	18	51	35	27	6
	人格/発達理論、心のしくみ全般	8	5	9	16	11
	園児対応				89	39
	行政				8	52
記述は有るが問題意識とは異なる内容（混乱）	133 (1)	139 (2)	138 (2)	175	189	179
記述無	179	179	179	143	143	143
全項目数の合計値	445	440	471	442	438	452
複数回答	11	6	37	8	4	18
合計確認	434	434	434	434	434	434

*太字表記は分析対象数に対して30%以上を示した値を示す

関わりに際し問題意識の基盤として把握している項目と、問題解決のために実践しているか活用の意欲を示した項目とは異なるという特徴が示された。初回研修時には保育士の具体的な対応に直結する知見か組織運営に関する知見が有用と評価されており、研修2回目には保護者を含め保育に関連する人々の心のしくみ理解を促進するような知見の評価が高かった。研修2回目では初回に比べ、保育士の対応力を、より園児の心の発達に果たす役割を自覚した叙述が多く、職業専門性を意識した保育士が多かったと考えられる。

3. 直接的な保護者対応への問題意識とは異なる側面の分析（表2）

研修への批判的見解や要望等が確認できた記述を抽出し、要望以外の記述の有無で分類したところ、保護者対応に関係する見解や自身の体験との照合等も記載された叙述と、研修内容や実施方法への不満のみの記載とに分かれた。後者のほとんどが、自身の理解の困難さを理由とした研修内容の易化と時間増加の希望、個別事例取り扱いと提供資料への要望が中心であった。研修内容への言及が見られない叙述数（割合）は7～64（1.6%～14.8%）であった。

表2 研修への批判・要望の件数（N=434）

	研修初回			研修2回目		
	研修内容にも言及	批判・要望のみ	合計	研修内容にも言及	批判・要望のみ	合計
公立園	園長	1	1	1	3	4
	園長以外	1	8	6	4	10
私立園	園長	7	31	1	23	24
	園長以外	4	33	9	22	31
不明	1	1	2		2	2

【考察・今後の課題】

調査協力者全体の傾向から、保護者対応に苦慮する経験者の多さにも関わらず、多くの保育士が対応に必要な知識や情報を得ないまま、難しい業務を遂行している実態が推測される。受講回数増加は知見の蓄積と実践への活用につながる（田村他，2024）ため、積極的な情報収集と学習の機会が望まれる。

調査協力者の記述内容の分析から、保護者対応に関

し、保育士が当初抱く問題意識や関心は保護者の言動や態度であることがうかがえる。しかし研修により、異なる年齢や発達段階、役割の個人の心の仕組みに関する知見を得ると、「対応に苦慮する保護者」をその言動の背景にある心のしくみや感情から理解し、保育士として適切な対応を考える余裕が生まれると推測される。さらに役職に関わらず、個々の保育士が適切な対応のコツと組織的に一貫した対応を取ることの重要性に気づくようになる。責任職は、保護者対応に与える園の組織運営やマネジメント業務の重要性和自身の役割を意識していることが明らかである。ただし初回と2回目の研修で取り扱われた主題の違いが、記述時の保育士の問題意識に影響を与えた可能性もある。

研修に対する受講者からの忌憚のない建設的意見は、保育現場の実態を把握し、研修内容改善等に貴重な資料となる。研修受講に臨む受講者の姿勢の一端として受け止め、活用していきたい。

本調査では、調査協力者の自由記述解答欄への任意回答から保育士としての“保護者対応に関する問題意識”を把握することを試みた。したがって保護者対応に留まらない意見や見解は分析から除外されている。今後の課題としては、分析に際し評価者数の増加と、分類水準及び項目の精緻化があげられる。

【引用文献】

厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課（2017）平成30年度保育所保育指針
井上果子・田村和子（2022）保育士が捉えた“対応に苦慮する”保護者およびその子どもの特徴。保育学研究第60巻第1号 pp.103-112
井上果子（2023）【コラム】理不尽な要求等を繰り返す保護者への対応に関する留意点。保育所等における在園児の保護者への子育て支援。厚生労働省 令和5年3月 p.44
田村和子他（2024）【ポスター発表】“対応に苦慮する保護者”対応研修の評価測定の試み。日本心理学会第88回大会発表論文集

【謝辞】

本発表は精神分析武田こころの健康財団の助成を受けている。記して感謝いたします。

X 市における保育者の役割とキャリアからみる意識についての調査

○坪井 順子（鳴門教育大学大学院生*/橿原市立白樺幼稚園） 佐々木 晃（鳴門教育大学大学院）

*大学院学校教育研究科高度学校教育実践専攻幼児教育コース

【問題と目的】

幼児を取りまく環境は、少子化、核家族化、都市化、情報化、国際化など様々な要因から急激に変化している。これらの社会状況が、子どもの育ちをめぐる環境を大きく変化させ、子どもの育ちに影響を及ぼしていると考えられるとともに、幼児教育・保育（以下、保育）にも新たな課題が生じているといえる。少子化が加速し生産年齢人口が減少しているにもかかわらず、全国的に保育者が不足していることも課題の一つである。

X 市でも少子化が進み、幼稚園では園児数の減少が加速している一方で、保育所では入所希望者数と待機児童が増加している。

適正な規模で幼稚園の運営を行い、子どもたちのためになる教育環境を集中して整えるためと、待機児童の解消や子どもを預けたい保護者ニーズに応える方策として、平成 24 年から 26 年にかけて、市独自のこども園が 5 園、開園した。所謂認定こども園ではない。

それでも、保育者不足が十分解消されているとは言えない。年々離職者やストレスによる休職者が増え、保育者の定着の難しさを実感している。

保育者不足の幼稚園やこども園等の保育施設では、保育者一人一人の保育業務の負担が増えるため、保育の質が低下しやすい環境であることも否めない事実である。

X 市の保育者・保育の質の向上を図り、次世代を担う子どもたちの生涯にわたる人間形成の基礎を培う重要な役割を果たしながらも、保育の仕事にやり甲斐や魅力を感じ、保育業務に取り組むためにはどのような方策があるのか探ることを本研究の目的とした。

【方法】

1. 調査時期と調査対象

本調査は 2023 年 3 月に質問紙による調査を実施したものである。調査対象は X 市内の幼稚園 10 園の全職員と、こども園の 3 歳・4 歳・5 歳児クラス担当保育者と管理職で、調査協力を依頼した結果 141 名の保育者から回答を得た。役職は、管理職、担任の教諭・保育士・教諭 A・保育士 A、特別支援加配の教諭 B、特別支援補助員の臨時講師が、事務加配の教諭 B と預かり保育担当の臨時講師で分け、さらに経験年数に基づき、保育者をおよそ均等な 4 群に分類した。（表 1 参照）

2. 調査内容

本調査は、各園に調査用紙を配布し、回答を記入してもらった後に回収したものである。内容は、①「日々の保育で気を付けていることについて」②「より良い保育・教育の実現のために園等に求めることについて」③「研修について」の、3 つの視点から構成され、36 項目について尋ねた。具体的には、「安全を最優先している」「子ども一人一人に丁寧に関わっている」「職員間のコミュニケーション」

表 1 調査者の役職とキャリア

職名	園長 園長補佐	教諭・保育士 (正規)	教諭 A・保育士 A (講師)	教諭 B (講師)	臨時講師	教諭 B (講師)	臨時講師	合計
担当業務の内容	園経営 園長補佐	3・4・5 歳児	特別支援加配	員	特別支援補助	事務加配	預かり保育	
3 年以下	2	13	0	4	1			20
9 年以下	0	26	3	2	1			32
19 年以下	4	34	4	3	4			49
20 年以上	18	10	2	4	6			40
合計	24	83	9	13	12			141

「管理職のマネジメントスキルの向上」等である。5 段階及び 4 段階で評価を求めた。

3. 分析方法

上記の回答によって得られたデータの分析は、IBM 社の統計解析ソフトウェア『SPSS Statistics 25 for Windows』を用いて行った。データの分析にあたり、まずクロス集計を行い、各項目の回答の比較を試みた。しかし、クロス集計の結果、期待度数が 5 未満のセルが全体の 20%を超えていたため、分析方法を変更することにした。具体的には、5 段階評価の場合、「とてもあてはまる」を 1 点、「よくあてはまる」を 2 点、「時々あてはまる」を 3 点、「あまりあてはまらない」を 4 点、「全くあてはまらない」を 5 点とし、回答を数値化した。また、4 段階評価に関しては、「とても重視する」を 1 点、「やや重視する」を 2 点、「あまり重視しない」を 3 点、「全く重視しない」を 4 点として、同様に数値化した。これにより、各質問項目について平均値を算出し、その差を検定することにした。この手法により、異なる回答群間での傾向や特徴をより詳細に把握することが可能となると考えた。

4. 倫理的配慮

本研究においては、倫理的配慮を十分に行った。まず、研究の目的や意義について参加者に十分な説明を行い、理解を得た上で調査に協力してもらった。また、個人情報やプライバシーの保護を徹底し、データは匿名化され、調査結果は個人が特定されない形で使用することを明示した。加えて、協力を拒否した場合でも、参加者に不利益が生じることは一切ないことを強調して説明した。

【結果と考察】

「子ども一人一人に丁寧に関わっている」について、Welch の修正分散分析を実施した結果、有意な差が認められた ($F(4, 28, 357)=4.702, p<.01$)。Games-Howell の多重比較を行った結果、管理職と担任、特別支援補助員、管理職と事務・預かり保育との間、特別支援加配と事務・預かり保育の間に有意差が見られた。平均値が最も低いのは管理職 (1.29) であり、これは管理職がよりも子ども一人一人に丁寧に関わっていると強く感じていることを示している。特別支援加配は事務・預かり保育よりも子ども一人一人に丁寧に関わっていると強く感じていることがわかる。特別支援加配は特別な支援を必要とする子どもに対して個別の対応を行う機会が多く、その結果、丁寧な関わりを意識していると考えられる。

「管理職員のマネジメントスキルの向上」について、Welch の修正分散分析を実施した結果、有意な差が見られた ($F(4, 28, 048)=5.864, p<.01$)。このため、Games-Howell の多重比較を行ったところ、管理職と他の全ての職種 (担任、特別支援加配、特別支援補助員、事務・預かり保育) との間で有意な差が認められた管理職の平均点が最も低く、管理職員のマネジメントスキルの向上の必要性を他の職種より高く感じていることが明らかとなった。これは、管理職自身が現状のスキルに満足していない、あるいはスキル向上の必要性を認識している可能性がある。一方で、他の職種は管理職のマネジメントスキル向上を強く求めていることが示唆される。

「研修の講師」について、Welch の修正分散分析を実施した結果、有意な差が見られた ($F(4, 30, 191)=4.022, p<.05$)。Games-Howell の多重比較を行った結果、管理職と担任、事務・預かり保育と担任の間で有意な差が認められた。担任の平均点が最も高く、講師に対する評価が他の職種より低いことが明らかとなった。これは、担任が研修の講師が誰かということよりも、自己課題にあっているのか、関心のある保育内容の研修であるのかを重視していると考えられる。

【まとめと今後の課題】

本研究ではX市における、幼稚園・こども園の保育者に実施した質問紙調査の結果と分析から、保育者が日々の保育でどのような事柄を意識し、子どもたちに関わっているのかという現状と、勤務環境改善のためや研修に実際に求めている事柄が明らかになった。

1. 管理職

管理職の責任の重さゆえに、常に緊張感をもって気を張っている様子が見えられた。園全体で質の高い良い保育をし、子どもたちのウェルビーイングが満たされているかを子どもの表情や様子等の些細な変化からも読み取ろうとしている。また、役割と責任の重さから、現状に満足することなく自身のマネジメントスキルを高め、子どもたち・職員に最善の環境を提供しようという意識の高さが分かった。

2. 担任

担任は一人一人の表情の変化に注視することについて、

十分でないという意識がある。学級全体の運営と多忙な業務を抱えているがゆえに、一人一人の子どもに十分関わり、表情の変化を見きれていないのではないかという反省も見られる。反面、研修の講師が誰であるかということよりも、自己課題に合った内容や、自分が保育で興味・関心のある内容、または自分の役職に合う内容かということを重視している。担任の役割や専門性・課題に向けてどのように取り組むのかという問題意識の強さがみられる。それは自分自身の課題を見つめ、保育の質向上を求める姿ではないか。

3. 特別支援加配

一人一人の子どもたちと密接に関わって、様子や表情までも丁寧によく見ることができていることが分かった。特別な支援を要する子どもたちに密接に関わる役割から、些細な変化を捉えて特性に合った支援をしようという姿勢が現われているのではないかと推察される。反面、全体的な教育課程や指導計画、環境の構成の意識が薄いことが分かった。

4. キャリア別

子ども同士が関わるように働きかけることは、ある程度保育キャリアのある保育者なら意識し工夫してできているが、保育キャリアの浅い保育者は、子どもたちに対応することで精一杯で、子ども同士の関わりに働きかけることが十分できていないことが分かった。このような働きかけは、ある程度保育経験を重ねることで習得できる保育技術であって、簡単な事柄ではないのではないかと推察される。

5. 課題

X市の保育者達が、各役職の保育業務に懸命に取り組み、「子どもたちにより充実した保育が提供できるように」と、知識や技術の習得のための研修に意欲的に取り組もうと意識し、保育力や保育の質を高めようとしていることが分かった。

保育者一人一人の強みを活かし、弱みを補いながら、いかに園全体で協働的に保育を進め展開していくのが今後の課題である。

表 2 役職別の調査結果

項目	役職	度数	平均値	標準偏差	F
1 安全を最優先している。	管理職	24	1.21	0.41	1.88
	担任	83	1.40	0.49	
	特別支援加配	9	1.22	0.44	
	特別支援補助員	13	1.15	0.38	
	事務・預かり	12	1.17	0.39	
	合計	141	1.31	0.46	
2 子ども一人一人に丁寧に関わっている。	管理職	24	1.29	0.46	4.70**
	担任	83	1.67	0.57	
	特別支援加配	9	1.33	0.50	
	特別支援補助員	13	1.77	0.60	
	事務・預かり	12	1.92	0.51	
	合計	141	1.62	0.57	
3 子どもの話を十分に聞いている。	管理職	24	1.54	0.59	1.80
	担任	83	1.87	0.58	
	特別支援加配	9	1.78	0.44	
	特別支援補助員	13	2.00	0.58	
	事務・預かり	12	1.92	0.51	
	合計	141	1.82	0.58	
4 子どもを自由に伸び伸びと過ごさせている。	管理職	24	1.63	0.65	1.03
	担任	83	1.82	0.67	
	特別支援加配	9	1.56	0.53	
	特別支援補助員	13	1.92	0.49	
	事務・預かり	12	1.75	0.62	
	合計	141	1.77	0.64	
5 子どもの主体性を尊重している。	管理職	24	1.46	0.59	3.00*
	担任	83	1.77	0.65	
	特別支援加配	9	1.56	0.53	
	特別支援補助員	13	2.00	0.41	
	事務・預かり	12	1.92	0.67	
	合計	141	1.74	0.63	

離職保育士の復職支援に関する研究 —復職保育士の質問紙調査より—

○杉山祐子（中部学院大学短期大学部） 植松勝子（中部学院大学）

友永良子 (修文大学短期大学部) 南谷悠子 (鈴鹿大学短期大学部)

I 問題

離職保育士の現職化は、保育士不足の解決策として強く期待されている。筆者らはこれまで“復職保育者”に注目し、離職理由と復職動機の調査を行った結果、復職へのモチベーション向上の支援が重要であることが明らかになった¹⁾。復職へのモチベーションの向上は他者からの励ましが有効であると判断され、AIを活用した『保育士復職支援アプリケーション』(以下、アプリ)を開発した。このアプリでは、離職保育者が自身の属性を入力すると、復職が叶った保育者の復職過程と類似性をAIがマッチングし、『励ましのメッセージ』を作成し返送する仕組みである。それにより、モチベーション向上に寄与するシステムが整った²⁾。

次のステップとして、現実的に復職先を考える場合、保育現場の様子や勤務体制についてのマッチングは重要である。個人が抱える復職への課題解決にはどのような視点が必要に関して、支援の観点を整理することは有効と考えられる。その観点を離職保育者、復職先となる保育現場で共有することで最終的な復職支援が整うであろう。

II 目的

そこで、復職保育者の経験から必要とされる復職支援の観点をまとめる。

III 方法

実際に復職を叶えた保育者に「復職に際し、あったらよかったと思う支援」の質問を行い、回答(自由記述)を分析する。回答の内容をもっとも端的に表していると考えられるキーワードを筆者が抽出する。そのキーワードを、離職理由や復職動機における回答を整理したカテゴリ¹⁾と同期し、以下の4項目に分類した。

1. ライフイベント	2. 労働条件	3. 職場環境	4. 意欲・価値観
------------	---------	---------	-----------

調査期間は2022年7月1日から9月10日、対象者は、G 県内または近郊の保育現場で働いている復職保育者。調査方法は、質問紙を郵送し、郵送かQRコードでの回答を得る。質問内容は1) 回答者の属性、2) 離職理由、3) 復職動機に加え、自由記述「復職に際し、あったらよかったと思う支援」の質問とした。調査は中部学院大学短期大学部研究倫理審査会の許可を得て実施した（許可番号C22-0012）。

表1 自由記述の回答者数

世代別	20代	30代	40代	50代	60代	記載 無	計
人数	5	34	62	37	14	2	154

IV 結果と考察

IV-1 回答者について

質問紙調査で回答があった復職保育者は310名であった。そのうち「復職に際し、あったらよかったと思う支援」への回答者数は154名であった。年代別回答者数を表1に示す。40代が最も多く、20代の復職保育者はまだ少なかった。

IV-2 自由記述に見る単語の可視化

自由記述の全体像を把握するため、生成AIを用いてワードクラウドで可視化した(図2)。「保育」「復職」「支援」の単語は支援内容に共通項と考えられ、取り除いた。その結果、「子ども」、「時間」「仕事」の単語が顕著であった。「子ども」や「子育て」から、自身のプライベートに関する記述が多いことがうかがわれる。保育現場に求める支援としては、時間に関することや仕事内容への支援が表れている。

さらに、自由記述の内容を保育関係者の目線で読み解いてみると、単語の使い方により違う切り口も見え、具体的な支援が明らかになると考えた。

IV-3 キーワードの抽出

そこで、保育関係者の目線(筆者)によるキーワードの分類を表2に示す。最も多い記述内容のキーワードは「育児」であり、特に30代から50代の回答で顕著である。内容は、育児と仕事の両立である。このことは、就労条件や職場環境に直結する根本的課題と考えられる。子どもの行事参加の保証はもちろん、子どもにありがちな急な体調不良への理解や対応を望む声が多い。制度としてあること以上に、引け目を感じないような周囲の精神的理解を望んでいる。その気持ちが復職してもパート勤務希望が多い現象に関係している。しかし、保育は開園時間が長いことから正規職員を必要としている。保育現場に求める意識として、育児をしながらでも安心して働ける支援により、子育てが落ち着いたときに正規職員となっていくという長期展望の視野と考えられる。

次に多いキーワードは、「賃金」と就労に関わる支援や条件など待遇に関するキーワードがあった。これ



図1 キーワードによるワードクラウド図

表 1 復職保育者が復職のために「あったらよかった」と思う支援のキーワード

カテゴリー	キーワード	合計	20代	30代	40代	50代	60代	記載無
1	育児	57	1	10	26	13	6	
2	賃金	14	1	7	4	1	1	
3	就労支援	13		3	5	3	2	
2	就労時間	11		1	6	3		1
2	就労条件	10	2		6	2		
3	職場の情報	8		3	2	2	1	
3	事前体験	7	1	3	2	1		
2	休暇	6			1	5		
3	研修	5		3	1	1		
4	マッチング	5		1	3			1
1	家庭	5			1	2	2	
3	職場環境	2		1			1	
4	相談	2		1	1			
2	待遇	2			2			
4	きっかけ	1				1		
4	メンタル支援	1				1		
0	特に無し	6		1	2	2	1	
	合計	155	5	34	62	37	14	2

は、40代以降に表れていることから、保育職の対価としての評価を求めているか、もしくは「育児」のための条件として支援を望むとみられる。就労条件の10件は、ワークライフバランスが取れる働き方を求める内容であり、雇用形態や勤務体制など複数の条件を記入してある回答の総称とした。

そのほかのキーワードとして「研修」や「マッチング」があり、この支援は組織的な取り組みを必要とするであろう。また、無記入ではなく「特に無し」の回答は、復職を他者の支援に依らず、自身の力で乗り越えたことによる発言と捉えられる。「家庭」も5件あった。記述内容から、自身の家族からの理解が復職の後押しになったとあった。このことから、必要とされている支援は、個人の事情に寄り添う支援の重要性と捉えられる。

IV-4 カテゴリー別のキーワードについて

キーワードを前述の4つのカテゴリに分類した(図1)。以下にカテゴリ別考察を述べる。

1. ライフイベントへの配慮:「育児」、次に「家庭」と続くことから、復職保育者の多くが、仕事と家庭の両立を課題と感じている。自身の家事や育児に対する安心感があってこそ、保育士としての役割を發揮できると言える。特に、家庭の突発的な事情による欠勤は「肩身が狭い」とあり、理解や柔軟な対応は、結果的に仕事へのモチベーションが維持されるであろう。

2. 労働条件の改善:「賃金」のニーズも多く見られ、特に40代に集中している。この世代はキャリアの安定を求めつつ経済的な見通しを重視する傾向がみられる。労働条件への支援は、復職を促進する重要な動機付けと言える。金銭面以外にも、時間に関する支援(就労時間・休暇など)は1.のプライベート面と連動していることから、

柔軟な勤務体制の必要性が表れている。

3. 職場環境の情報:復職先の状況はどの職種でも真っ先に知りたい情報である。特に「事前体験」はよりリアルに働くイメージ構築や復職後のミスマッチ予防となろう。保育現場はそれぞれ小規模とはいえ、情報開示や自園のアピール、事前体験の機会創設に力を注ぐことが求められている。

4. 意欲・価値観向上の支援:保育士資格という専門性に誇りを持つことは自他ともに必要となる。離職期間が長い場合、復職への不安感は大いかもしれない。「就労支援」や「研修」は、現在の保育現場の情報収集や知識技術を得る場として官民挙げて準備したい。加えて「相談」や「メンタル支援」は少数であるが、復職・復職後両面において、包括的な心の支援が重要であることは見逃せない。

V まとめ

これから復職を考える離職保育者に必要な支援について、復職保育者の経験から見た。保育職は女性で占めている。女性が担っている家庭での役割は未だジェンダー格差が存在する。特に「育児」に関しては女性がしごととの両立に悩む場面が多い。保育は他者の子どもの成長の支援であることから、自身の育児こそ充実や安心感で守られなければならない。保育現場ではその理解を最優先に配慮することが、心おきなく働いてもらうために必要である。また、保育の定年は縛りが無いことから、年齢が高くなっても働けることの支援の充実も重要である。以上、復職に必要な支援は、離職保育者、保育現場双方にとって現在と未来の「ありたい自分」を丁寧に理解し合い、徐々に馴染みながら継続的な労働を叶えることと理解する。最近の転職推進の機運がある中、「子どもの成長や将来を見守る」保育の仕事に心から向き合う準備は、条件や職場環境に加え、メンタル面のサポートを軸に考えることが保育職ならではの復職の第一歩である。

VI 参考文献

- 1) 杉山祐子ほか「離職保育者が保育職へ復職するための要件」人間福祉学会誌 第23巻,pp.9-18.
- 2) 杉山祐子、友永良子「保育士復職支援におけるAIの活用」日本保育学会第78回論文集.

VII 謝辞

この研究は、令和3(2021)年度科学研究費助成事業(基盤研究C(課題番号:21K02255))の一環として実施している。

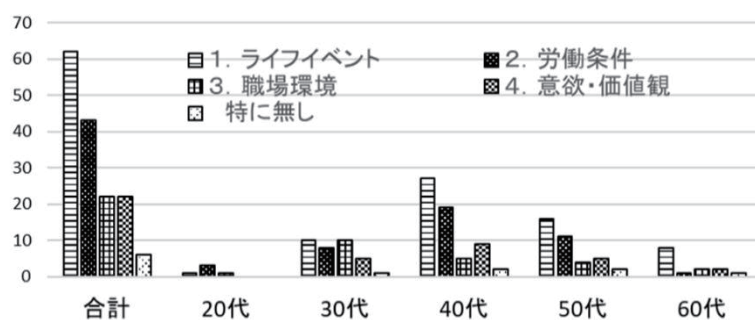


図2 カテゴリ別必要な支援キーワード数

合理的配慮に対する保育者養成大学生の意識に関する研究

○中村 麻衣子 (フェリシアこども短期大学) 松田 こずえ (武蔵野大学)

1. 背景と目的

国連で 2006 年に障害者権利条約 (2014 年批准) が採択されたことを受け、日本では障害者差別解消法 (2016 年) が制定され、2024 年度からは障害者への差別禁止や合理的配慮の提供が、保育施設や大学を含む民間事業者でも法的に義務付けられるなど共生社会の構築が進みつつある。

保育者を目指す学生の中には発達障害や精神障害のある者もいるが、障害があっても保育者の適性があり適切な配慮があれば、保育者の資質能力・専門性を身につけて活躍可能である (藤原, 2020)。保育者養成校 (以下、養成校) は障害学生を振り落とすのではなく、合理的配慮を実施しながら保育者を育成することが求められており、保育者養成校を含む大学では合理的配慮が進められている (日本学生支援機構, 2023)。しかし、特に発達障害や精神障害は見た目にはわかりにくいいため、「わがまま」「努力不足」と受け止められるなど合理的配慮の難しさがある (Nishidate et. Al, 2013)。合理的配慮の実施には、大学からの配慮だけでなく、健常者である周囲の理解も不可欠であるが、健常学生らは障害者差別解消法の理念や、合理的配慮の必要性をどれくらい理解しているのであろうか。適正な理解がないまま制度が先行し合理的配慮が実施されるとしたら、障害学生に対する排他的な偏見やいじめが懸念される。

そこで、本研究では、目に見えない精神障害および発達障害への合理的配慮の典型例に対して、周囲の健常学生たちがどのような見方、考え方を持っているのかを分析し、学生たちの障害理解や合理的配慮理解の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

協力者と手続き：東京都の保育者養成短期大学生のうち合理的配慮を受けていない学生を対象に Google Forms で質問紙調査を実施した (1 週間の回答期間を設けて回収)。有効回答数は 116 名分 (有効回答率 83. 19%) であった。

調査時期：202X 年 4 月

調査内容：①合理的配慮に関する法律の認知度、②発達障害学生への合理的配慮典型例に賛成か反対か、その理由 (自由記述)。なお、事例の記載について、学生が社会的に望ましい回答や教員の意に沿う回答をすることも考えられることから、濱井 (2020) に倣い敢えて合理的配慮を不平等な特別扱いと見なし反対する立場の意見を併記し、教員が望む回答を想定しづらくし、学生の本音を引き出しやすいようにした (事例 1、事例 2)。

分析方法：自由記述は KJ 法の手法で、2 名の研究者が要素抽出と分類およびラベル付与を行いカテゴリーを生成し、その数をカウントした。カテゴリーごとに質的な解釈を行った。

倫理的配慮：協力者には研究目的、参加の自由、個人の人権の尊重、研究成果を公表する場合の個人情報保護等を書面と口頭で説明し、理解と承認を得た上で実施した。また、本研究は筆頭発表者の所属機関の倫理委員会による承認を得た上で実施した (承認番号 2022-2)。

事例 1：精神障害学生に対するオンライン授業

軽度の障害を持つ学生 A (プライバシーの観点からどのような障害かは伏せられている) から、「障害の症状が悪化して授業に出席することが難しくなっていました。これ以上休むと失格になってしまうので、通学しないで自宅でオンライン授業を受けさせてほしい」という申し出があった。そこで、学生 A には、短大に来なくても自宅でオンライン授業を受ければ出席扱いと認めることにした。しかし、これを知った他の学生から「障害ゆえに短大に通えないのであれば、障害があっても能力を発揮できる別の進路や職場を用意するのが適切な支援であって、一人だけ特別扱いをするのは不平等な逆差別ではないか」との意見が出された。あなたはこの障害を持つ学生 A が通学しないで自宅でオンライン授業を受けることに賛成ですか、反対ですか、理由も教えてください。

事例 2：発達障害学生に対する試験時間延長

軽度の障害を持つ学生 B (プライバシーの観点からどのような障害かは伏せられている) から、「試験問題文の読み取りや、解答を書くことに時間がかかるので、試験時間を延長してほしい」との申し出があった。そこで、学生 B には試験時間の延長を認めた。これを知った他の学生から「障害ゆえに能力が発揮できないのであれば、障害があっても能力を発揮できる別の進路や職場を用意するのが適切な支援であって、一人だけ特別扱いをするのは不平等な逆差別ではないか」との意見が出された。あなたはこの障害を持つ学生 B が試験時間の延長を認められたことに賛成ですか、反対ですか、理由も教えてください。

3. 結果と考察

(1) 法律の認知度

① 「障害者差別解消法」(2016 年)

「詳しい内容まで知っている」0. 5%、「だいたいの内容は知っている」8. 5%、「名前は聞いたことがあるが内容は知らない」51. 6%、「聞いたことがない」39. 3%であった。

② 「改正障害者差別解消法」(2024 年) (民間事業者でも合理的配慮が義務になったこと)

「知っている」17%、「知らない」83%であった。

③ 「改正障害者雇用促進法」(2018 年)

「だいたいの内容は知っている」18. 6%、「名前は聞いたことがあるが内容は知らない」25. 7%、「聞いたことがない」55. 7%であった。

以上、8 割超の学生が「聞いたことがない」「内容は知らない」であり、法律の認知度は低いことが明らかになった。

(2) 合理的配慮事例に対する健常学生の意識

事例 1 は「賛成」が 88. 17%、「反対」が 8. 28%、「どちらでもない」が 3. 55%であった。事例 2 は「賛成」が 73. 96%、「反対」が 20. 71%、「どちらでもない」が 5. 33%であった。

以下、賛否理由の自由記述から学生の意識を (ここでは紙幅の都合上「賛成」を中心に) 分析する。

① 合理的配慮に「賛成」学生の意識

賛成理由として、【不平等の是正で平等を実現すること】、【義務だから当然で否定すべきでない】、【障害者への特別扱いを周囲 (健常者) は我慢すべき】、【周囲 (健常者) に負担がない限り良い】、【道徳的に良いことだから良い】、【周囲 (健常者) の迷惑を回避するために良い】、の 6 つのカテゴリーに分けられた (表 1)。

【不平等の是正で平等を実現すること】は、「障害を持つ学生に対して適切な配慮を行うことは特別扱いではなく、平等なスタートラインに立つためのものだ」と思います。

試験は学生の能力を公平に評価するものだから、障害のある学生が障害のために力を発揮しきれないのであれば、逆に「不平等」(事例2)など、障害を理由に機会の平等になっていない事柄を、過度な負担がない限り調整することが合理的配慮であるという理解であり、不平等を是正し平等を実現するという考え方である。このような意識は賛成のうち12件(8.1%(事例1), 9.6%(事例2))と少数派であった。

【義務だから当然で否定すべきでない】は、「診断書があり障害があるのが事実なら、合理的配慮を受ける権利がある」「本人にしかわからないことを否定するのは良くない」など、配慮の是非そのものを問うことをタブーとし、道徳性に依存させた(濱井, 2020)考え方と言えよう(賛成の18.1%(事例1), 20.8%(事例2))。

表1 KJ法の結果

賛否	カテゴリー	記述例	該当数 事例1 事例2	
賛成		・障害の有無に関係なく、興味のある分野について学びたいと思っているすべての学生が平等に授業を受け、知識を身につけて学び、社会に出ていけるようにするのが合理的配慮であり、平等を実現するものであるから(事例1)		
		・障害を持つ学生に対して適切な配慮を行うことは特別扱いではなく、合理的配慮は等なスタートラインに立つためのものだと思います。試験は学生の能力を不平等の是正公平に評価するものだから、障害のある学生が障害のために力を発揮しきで平等を実現できないのであれば、逆に不平等だと思う(事例2)	12	12
		・利き手を骨折した時に時間延長するのと同じで、全員同じ条件で公平にテストを受けることになるので、平等を実現するために必要な配慮だと思う(事例2)		
		・障害を持っている人が配慮を受けることで障害を持っていない人たちと対等な立場になるため、試験を対等な条件で受けることは平等を実現することで絶対に守られるべきことだと考える(事例2)		
	義務だから当然で否定すべきでない	・診断書があり障害があるのが事実なら、合理的配慮を受ける権利がある(事例1・2)	27	26
		・本人にしかわからないことを否定するのは良くない(事例1・2)		
	特別扱いを健常者は我慢すべき	・オンラインで授業を受ければ単位が取れるというのは少しずいぶんいかもしれないから、障害を持っていて来なくても来れないのはかわいそうだから、それは仕方がない(事例1)	50	52
		・自分が同じように通えなくなったら、オンラインにしてもらいたいから我慢する(事例1)		
		・時間延長ぐらいの優遇に文句を言わないで我慢してあげれば良い(事例2)		
	周囲に負担がない限り良い	・他の学生が不利益を被ることがないなら良いと思います(事例1)	22	12
反対		・私に何も不都合なことがないからかわない(事例1・2)		
		・障害という壁を頑張って乗り越えようと努力している人を応援してあげるのが一番良いことだから(事例1)		
	道徳的に良いことだから	・特別扱いと文句を言う人の気持ちはよくわかるが、人間誰でも苦手なことがもあるので認めてあげるのが人間として正しい生き方だと思う(事例1・2)	36	23
		・障害を持っている人はなりたくて障害になったわけではないので可哀そうな人であり、支援するのは当然だから(事例1・2)		
	周囲の迷惑を回避するため	・障害を持っている方と一緒に授業を受ける他の学生たちにも迷惑が掛かるし、お互いストレスフリーな環境が良い(事例1)	2	0
	原理原則に従うことが公平	・通信制の大学ではないので、一人だけオンライン授業を認められ出席になるのは不公平(事例1)		
		・通学していない時点で欠席(事例1)		
		・その人だけでなく、皆同じ時間だけ延長すれば良い(事例2)	4	25
		・全員同じ条件の中で解くのが試験だから認められない(事例2)		
		・テストは平等な条件でなければ正しい評価ができない。障害があるからと言ってその人だけ時間延長をするのは特別扱いになる(事例2)		
どちらとも言えない	障害に甘えるのではなく努力すべき	・辛いのはわかるが、同じ学生として朝早起きして学校へ向かったりしているのにオンラインで受けられるというのはなんかずい(事例1)	1	2
		・私も気が散ったりお腹が痛くなったして解けないこともあるが、皆頑張って時間内に説いているのに、障害を盾にとって甘えていると思う(事例1)		
		・社会は厳しいので、大学で配慮をしようことはその人のためにならないから(事例1・2)		
	(多数派の)社会に合わせる努力が必要	・無理なことでも努力してやるのが大切(事例1)		
		・時間も決められているし延長を認めると予定にずれが起ってしまうので皆に迷惑が掛かるから、頑張って時間内に取り組むべき(事例2)	1	3
		・同じ教室だと周囲が迷惑が掛かるから反対です(事例2)		
		・障害のある人も大学に入学した以上努力すべきであり、それを配慮してもらおうというのは甘えだと思う(事例1・2)		
	障害に合った環境で学ぶべき	・はじめから通信制の大学に行くべきで、本人もそれが差別とかされなくて幸せだと思う(事例1)		
		・大学に来なくても、人と関わらない黙々と作業をするような仕事をした方が良いと思う(事例1・2)	8	5
		・障害によってできないような進路を変えるなどで自分でどうにかするべきことだと思う(事例1・2)		
どちらとも言えない		・特別支援学校などで学ぶのが一番平和で良いと思います(事例1・2)		
	大学の判断に任せる	・大学が合理的配慮と判断したなら従うだけ(事例1・2)	1	1
	周囲の迷惑かどうによる	・同じ教室だと周囲が迷惑が掛かるから反対ですが、別の部屋で時間延長するのなら良いと思います(事例2)	0	6
	全員の承認が必要	・反対意見が一人でもでるなら認められない(事例1・2)		
		・どのような障害かによって、認められるかどうかが決まると思うので、一概に言えない(事例1・2)	5	2

【障害者への特別扱いを周囲(健常者)は我慢すべき】は、「(障害があるのは)かわいそうだから仕方がない」、「文句を言わないで我慢してあげれば良い」など、健常者の思いやりで特別扱いを我慢すべき、という態度である。このような意識の学生は、我慢できる限度を超えたら反対の立場に回る可能性が考えられるが、賛成のうち33.6%(事例1), 41.6%(事例2)と多数を占めていた。

【周囲(健常者)に負担がない限り良い】は、「他の学生が不利益を被ることがないなら良い」、「私に何も不都合なことがないからかわない」など、自分や周囲の学生が負担や不利益がなければ許容できるという態度であり、負担を求められるような事柄では反対派に回る可能性が考えられる(14.8%(事例1), 9.6%(事例2))。

【道徳的に良いことだから良い】は「障害という壁を頑張って乗り越えようと努力している人を応援してあげるのが一番良い」「認めてあげるのが人間として正しい生き方」など道徳意識に基づく考え方である。道徳意識自体は悪くないが、上の立場の者から施しを与えるような意識がうかがえ、障害や合理的配慮を真に理解しているとは言い難いと考え(24.2%(事例1), 18.4%(事例2))。

【周囲(健常者)の迷惑を回避するために良い】は、少数意見であったが、オンライン授業を認めるのは「障害を持っている方と一緒に授業を受けると他の学生たちにも迷惑が掛かる」からと、障害を迷惑な存在と見なし、健常者のために迷惑を回避するという意識で、共生社会の理念とは真逆であろう(1.3%(事例1), 0%(事例2))。

② 合理的配慮に「反対」学生の意識

反対の意見として、【原理原則に従うことが公平】【障害に甘えるのではなく努力すべき】【(多数派の)社会に合わせる努力が必要】【障害に合った環境で学ぶべき】の4つのカテゴリーに分けられた(表1)。

③ 合理的配慮に「どちらとも言えない」学生の意識

【大学の判断に任せる】【周囲の迷惑かどうかによる】【全員の承認が必要】の3カテゴリーに分けられた(表1)。

4. 総合考察

合理的配慮に賛成する学生は、事例1で約9割、事例2で約7割と多数派であった。しかし、賛成理由から学生の意識を分析した結果、障害者権利条約の真の理解に基づく考え方は少数(賛成のうちの1割未満)で、合理的配慮を特別扱いと見なしている学生や、道徳的に良い行為のため我慢して受け入れる学生が大多数を占めることが明らかになった。このような学生は、配慮の内容によっては反対派に変化する可能性がある。実際、事例1よりも事例2の方が反対派が多くなった。事例2の試験の配慮は成績評価(利害)に直接関わり得る事柄であるため、我慢できる範囲を超えた学生は反対派に回った可能性が考えられる。

本結果から、障害や合理的配慮について適正な認識が形成されていないことが示唆された。課題として、多様性や共生に基づく合理的配慮の理解教育の必要性が浮き彫りになった。今後、保育者人材養成の観点から、障害学生の学ぶ権利の尊重、および、合理的配慮への理解を促進する教育の内容やカリキュラムなどを検討していきたい。

引用文献 藤原里美(2020)多様な保育者の働き方支援. ほかくあつぷ 6月号. 学研プラス. 2-32. (その他の文献は発表時示す。)

注)本研究はJSPS科研費22K02479の助成を受けて行われた。

保育学生がイメージする子ども主体を意識した関わり方について

○大井 美緒 (星美学園短期大学) 伊藤 路香 (洗足こども短期大学)

1. はじめに

筆者らは保育学生 (以下、学生) が幼稚園教育実習から得た学びの内容について調査し、子どもに合わせた「柔軟な対応」の理解の違いについて明らかにした (大井・伊藤: 2024) ¹。具体的には子どもの姿をみて計画を見直すことを「柔軟な対応」とする学生もいれば、計画はそのままに言葉掛けを工夫することを「柔軟な対応」と捉える学生もいた。筆者らは、子ども主体の保育の実現には後者の「柔軟な対応」の視点は大変重要な要素であると考えている。

学生に「子ども主体の保育とは」と問いかけた場合、おそらく様々な授業等で学んできた、「子どもの思いや考えを実現していけるようにする」などと述べるであろう。しかし、このことをいかに保育の実践と結び付けて考えていけるかが重要ではないだろうか。

山本 (2014) ²は、子どもの主体的な活動は、設定保育の場面と好きな遊びの場面なので分けられるものではなく、保育者の多様な援助と互い (子どもと保育者、子どもと子ども) の応答性によって促されているのではないかと述べている。そこで、本研究では、好きな遊びの場面と設定保育の場面の事例を学生に提示し、保育者としてどのように子どもに関わるか、その関わり方から子ども主体の保育を捉えているのか検討していくこととした。

保育学生が、子ども主体の関わり方を討議することは、改めて子ども主体を問う機会にもなる。子ども主体の保育の理解として、子どもの思いや考えを実現していけるようにする、といった抽象的な理解では、実際の保育場面における具体的な援助に繋がらない場面も多くある。そのため、学生同士が子ども主体を意識した関わり方について具体的な実践レベルで意見を出し合うことは、子ども主体の保育について考えを深める機会になると言える。

2. 研究の目的

本研究では、学生がイメージする子ども主体を意識した関わり方について明らかにし、学生が子ども主体の保育についてどのように捉えているか検討することである。具体的には、実際の保育場面を想定した事例に対して、保育者として具体的な実践レベルでどのような関わり方をするかグループ討議を実施し、保育者としての本音を伝えるか否かの回答を求める。それらの内容を分析し考察する。

3. 研究の方法

- (1) 調査協力者: 関東圏内の養成校 (短期大学) 学生 8 名
- (2) 調査時期: 202X 年 7 月
- (3) 調査内容: 調査協力者が受講している選択科目の授業内において、2つの保育場面の事例 (好きな遊び/設定保育) を提示し、子ども主体の保育を展開するための保育者としての対応について、実践レベルでグループ討議 (各事例 30 分程度) を行った。また、子ども主体の保育を進めていく上で、保育者としての本音は子どもに伝えるか否かについて個別に回答を求めた。加えてその理由を自由記述で回答してもらった (Google フォーム)。
- (4) 分析方法: Google フォームの回答者を匿名化し「伝

える」「伝えない」の2つのグループに分類した上で、その理由の自由記述を意味のまとまりごとに区切り、KJ 法による分析を行った。

4. 倫理的配慮

研究協力依頼書に本研究の目的や倫理的配慮に関わる事項を記載し、同意を得た。具体的には、①研究協力は研究協力者の自由意思により決定し、研究参加への辞退も自由にできること②研究協力を断ることによる不利益はなく、成績には一切関係しない。ただし、課題提出の有無については成績に反映すること③プライバシーや個人情報に十分に配慮することを文書と口頭にて説明をした。さらに、データの研究への使用の仕方については動画も使用し具体的に示した上で同意を得た。なお、本研究は星美学園短期大学の倫理委員会の承認 (2024-003) を得て実施した。

5. 結果

保育者として本音は伝えるか否かの回答は、5 名が「伝えない」2 名が「伝える」だった。その理由の自由記述の大中小の表札数である (表 1)。*欠席のため、1 名は未回答

表 1: 自由記述の表札数

	小グループ	中グループ	大グループ
伝えない	8	8	4
伝える	5	5	3

さらに、【大グループ】と【中グループ】の表札を一覧にしたものが表 2 である。

表 2: 【大グループ】と【中グループ】の表札一覧

【大グループ】の表札	【中グループ】の表札
伝えない	
1. 基盤となる考え	保育の仕事の通念 子どもの力を信じる 保育者の意見は不要
2. 予想される状況	子どもの意見<大人の意見 対応の困難さ
3. 関わるポイント	伝える内容の吟味 伝え方の工夫
(4. 最終的な方法)	対話的な関わり
伝える	
1. 基盤となる考え	多様な視点での保育 対話的な関わり
2. 保育のねらい	保育者としての願い
3. 関わるポイント	伝える内容の吟味 伝え方の工夫

また、これらの表札を空間配置し、図式化を行ったものが、図 1 および図 2 である。

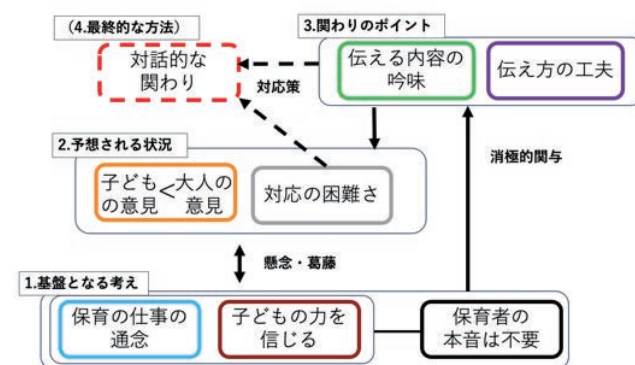


図 1: 保育学生が考える子ども主体を意識した関わり方について「伝えない」グループ図に沿って具体的な学生の記述内容を挙げながら、結果を示す (学生の記述内容は下線)。

本音を「伝えない」グループ (図 1) は、保育者は子どものことを第一優先に考えて保育を行うことが仕事、という〔保育の仕事の通念〕、子どもの可能性は無量大で、幅広い発想力や想像力を最大限に生かしてよりよい保育に繋げたいなど〔子どもの力を信じる〕という【1. 基盤となる考え】があり、〔保育者の本音は不要〕であると考えていた。保育者の本音を伝えることによって「先生が言っているから」などの理由で子どもの気持ちが変わって〔子どもの意見<大人の意見〕になることや、子どもの意見の食い違いや不納得の子どもなど様々な場面が想定され、できるだけ子どもの意見を尊重したいという気持ちの反面、大変だから保育者で決めてしまいたいという気持ちが出てくるといった〔対応の困難さ〕が【2. 予想される状況】としてあることが、本音を伝えない理由として挙げられた。そのため危険なこと命に関わることは (中略) しっかりと教えていく〔伝える内容の吟味〕はするが、基本的には子どもたちと過ごす時間を全力で楽しみ、「やってみよう！」という気持ちになれるような環境を整える、子どもたちが全員で決められるよう説明の補足をする〔伝え方の工夫〕に止めることを【3. 関わりのポイント】としていた。その上で、大変と感じた時に (中略) 部分的に保育者が決める〔対話的な関わり〕は、【4. 最終的な方法】として考えていた。

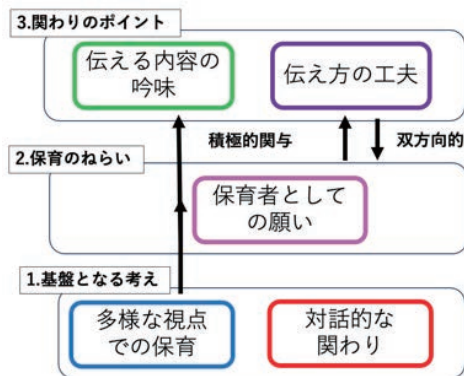


図2: 保育者が考える子ども主体を意識した関わり方について「伝える」グループ

本音を「伝える」グループ (図 2) は、いろいろな大人の目で子どもを育てる必要があると共に、子どもの意思も無視せずに取り入れた活動ができたりするとの〔多様な視点での保育〕、子どもの視点と大人の視点は違うと思うので、保育の中ではさまざまな視点から、より良い保育のあり方を追求する必要がある、年齢関係なく意思疎通の取れた人間関係をできるだけ取りたいなどの〔対話的な関わり〕を【1. 基盤となる考え】として持ち、子ども主体の保育の具体的な関わり方をイメージしていた。しかし、本音であっても保育者の愚痴のようなものは勿論伝えません、危険なこと、誰かが嫌な思いをすることは必ず子どもに伝える必要があるなどの〔伝える内容の吟味〕や、否定される経験はできるだけ少ない方が良いので、一旦子どもの気持ちを受け止め、そのうえで「私は〇〇と思うよ」と、あくまでも1つの意見として伝えるという〔伝え方の工夫〕は【3. 関わりのポイント】として必要だとしていた。さらに、保育者にも「こういう子に育ってほしい」という願いがあるように (中略)、子どもの思いを尊重しながら自分の意見も伝えていくことが大切と〔保育者の願い〕を持つこと、【2. 保育のねらい】を意識することを重要な点としていた。

このように本音を「伝えない」グループの関わりの特徴としては、【1. 基盤となる考え】を持ちながらも、本音を伝えてしまうと【2. 予想される状況】は懸念・葛藤を生成し、それゆえに消極的関与となってしまう、うまくいかない場合の対応策として部分的に保育者が決めるという〔対話的な関わり〕方をイメージしていることが明らかになった。一方、本音を「伝える」グループの関わりとしては、【1. 基盤となる考え】に〔対話的な関わり〕があり、子どもと大人が対等な立場として関わり合うことの重要性や、【2. 保育のねらい】を意識しながら、双方向的に積極的関与を行うという関わり方をイメージしていることが特徴的であった。

6. 考察

学生がイメージする子ども主体を意識した関わり方の結果をもとに、学生が子ども主体の保育をどのように捉えているのか検討する。

具体的な実践レベルにおいて、保育者としての本音を「伝えない」「伝える」の大きな違いは、〔対話的な関わり〕の位置付けと【2. 保育のねらい】を意識しているか否かの2つであった。

〔対話的な関わり〕が、【4. 最終的な方法】として位置付けている「伝えない」グループは、子ども主体という言葉での理解をそのまま実現したいと関わりつつも、最終的には子どもを落ち着かせるために、部分的に保育者が提案して決めていくという対応策的なものであった。一方、「伝える」グループは、基盤となる考えに〔対話的な関わり〕が位置付けているため、適宜保育者が人的環境として双方向的に関わり、子どもたちがやりたいことを実現するために、子どもが自分たちで考えていけるようにと考えていた。このことから、保育者が子どもと共に生活を作り上げていく関わりがイメージできていると捉えられた。

さらに、「伝える」グループが、【2. 保育のねらい】の重要性を意識した関わり方をイメージできたのは、保育者が願いをもって子どもと応答的に関わるのが子ども主体の保育に繋がると考えているからだろう。一方、「伝えない」グループが【2. 保育のねらい】を意識することがなかったのは、その場面における子どもの気持ちを最優先に考えるあまり、子どもの育ちを保障する見通しを持った保育のイメージがまだ持っていない状況がうかがわれた。

7. 今後の課題

今回の調査においては、提示した事例が、子どもの行動を制止したくなるような場面、子ども同士の意見が食い違う場面であったこともあり、「本音」に否定的な要素を含まなくてはならないことも影響したかもしれない。今後は、「本音」の内容についても十分に調査し、子ども主体の保育を意識した関わり方をどのようにイメージするのか考えていきたい。

さらに、保育現場における子ども主体の保育の実態についても様々であることから、現場の保育者に実践レベルでの関わり方を調査してみたい。

- 1 大井美緒・伊藤路香 (2024) 「幼稚園教育実習から得た学びに関する一考察～柔軟な対応について～」日本保育学会第77回大会
- 2 山本淳子 (2014) 「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討」大阪総合大学紀要 9号 247

保育の質を高める実践⑤

—身体表現遊びにおける共感的相互作用を高める指導—

○遠藤晶 (武庫川女子大学)・久米裕紀子 (武庫川女子大学)

I. はじめに

身体表現遊びは、自分の思いや発想を身体で認識するとともに、他者の思いや発想にも気づいていき互いに価値のあるものとして尊重しながら多様なイメージを広げることができる遊びである。

快の感情の交流に裏付けられた他者との相互作用つまり共感的相互作用が不可欠な要素となる。

身体表現遊びの指導の際には、保育者には幼児の様子を見て小さなつぶやきや淡い表現にも気づき言葉かけをする共感的な関わりが求められる。

遠藤・久米 (2024) の研究では、若手保育者を対象に、より楽しい遊びにしようと、表情が明るくなるような言葉かけや遊びの展開を広げる提案をして、共感的相互作用を高めながら子どもたちと関わろうとしていることを確認した。

本研究の目的は、身体表現遊びの指導の振り返りに、視線記録を用いることで得られる指導力向上に向けての効果の可能性を検証することである。そのために、模擬保育中の保育者の視線データを収集し、注目パターンの解析結果を用いた模擬保育の振り返りを行い、指導力向上に向けての効果検証を試みる。

II. 模擬保育の実施とデータ収集

1. 模擬保育とデータ収集

学生を対象に身体表現遊びの模擬保育を行い、指導を行う保育者役の学生の視点を記録する。

保育者役の学生 (1 名) は、身体表現の遊びについての約 3 分間の保育を事前に想定し、そのための指導案を作成した。保育の際には、全員に保育の想定を説明し、子ども役の学生に対して積極的に話しかけるように指導した。同時に、保育者はウェアラブルアイカメラを装着し、模擬保育を行った。

子ども役の学生 (35 名) は、保育者役から模擬保育の想定に関する説明を受け、想定された子どもの年齢や経験を想像しつつ、子どもになりきって遊びに参加した。

参加者全員が保育者役を経験できるように 4 回に分けて模擬保育の時間を設定した。

調査に際しては、武庫川女子大学倫理委員会への審査を経て (承認番号 NO.23-08)、対象者には研究の目的、調査内容と方法、個人情報保護に関する文書及び口頭による説明を行い、調査と研究成果についての公表および写真掲載についての了解を得た。

2. 注目パターンの解析

保育者の対象者への視点だけでなく、関係性への視点を考慮して以下の方法を開発した。Tobii Pro グラス 2-50 の視点の位置検出システムと、YOLO (You

Only Look Once) の物体認識アルゴリズムを組み合わせ、解析に利用した。Tobii Pro グラス 2-50 では視点の位置が得られるのに対して、YOLO では人を認識してその人の領域を長方形で示される。さらに、YOLO で得られた人の長方形に外接する円領域を人の近傍領域と考え、その円領域との関係も解析に用いた。関わりのある人の領域と、視点位置の関係から、関わりの注目パターンが解析できると考えた。

本解析方法の開発については、画像処理や AI 技術を専門とする研究者と共同開発を行った。

ウェアラブルカメラで得られる視点位置には赤い丸印が表示される。一方 YOLO (You Only Look Once) は人を検知すると、【人領域】は緑の長方形の枠で表示される。この 2 つの機能を組み合わせ、<注目対象者>の【人領域】に視点が入ると、白い枠で表示するようにした (説明のため赤枠で表示)。

また、保育者は、【人領域】だけでなく、その近傍も注目しているのではないかと考え、【人領域】に【近傍領域】を加えた外接円領域を【関係領域】として解析に利用した。さらに、関わりのあるふたりの【関係領域】と視点位置の関係から、関わりをどのようになっているか 3 つのパターンにわけて、解析した。

- ①一人とその近傍者に注目している場合
- ②ふたり同時に均等に注目している場合
- ③一人ずつ交互に注目している場合

実際の検出画面上には

- ・人の領域は緑の枠
- ・緑の枠内に人の視点入っている場合に白い枠
- ・近傍領域を示す外接円の破線枠は非表示 となる。



図1 【一人とその近接者に注目】

図2 【ふたり均等に注目】



図3 【一人ずつ交互に注目】

III. 注目パターンの解析結果を用いた振り返り

被験者を対象に、視線記録を見ながら、具体的に保育の振り返りを行った。うち 1 名の事例を検討する。

1. 学生 A の模擬保育

「ちょっとパーさん、グーすけチョーだい、かーみにくるんでチョーだいチョーだい、ぐるりとまわって...じゃんけんポン！」歌いながら足でじゃんけんをする遊びを次のような展開を想定して指導し始めた。

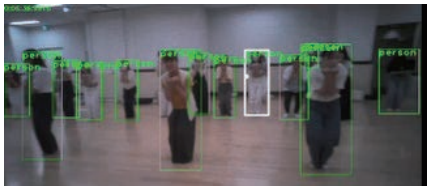
保育内容：わらべうた「ちょっとパーさん」 手だけをするじゃんけんではなく、からだ全体を使ったじゃんけんの楽しさを味わえるようにする。	
想定：5歳児 手だけをするじゃんけんは普段の遊びの中でもよく行っている。	
予想される幼児の活動	教師の援助・配慮
○「ちょっとパーさん」の遊び方を知る。 ・保育者の周りに集まり、遊び方の説明を聞く。	・初めて聞かわらべうたでも楽しく遊べるように、保育者が見本となって遊び方を説明する。 ・実際の遊び方が理解できるように、幼児1人を指名してペアになって実践しながら説明する。
○2人1組のペアになってじゃんけんで遊ぶ。	・ペアができていないか確認し、余っている幼児がいれば保育者とペアになって遊ぶ。 ・からだ全体を動かして楽しくじゃんけんで遊べるようにする。
○5人1組のペアになってじゃんけんで遊ぶ。	・人数が多ければ多いほど楽しく遊ぶことができるということを感じられるようにする。
○保育者1人対クラス全員で『ちょっとパーさん』で遊ぶ。	・最後はクラス全体でじゃんけんをして遊び、クラスで1番じゃんけんが強い人を決める。
○活動を振り返る。	・活動を振り返り、楽しさを共有できるようにする。

2. 注目パターンの解析結果を用いた振り返り

(1) 言葉掛け後の子ども(役)への視点 事例1

模擬保育の記録から、＜言葉をかけて＞から＜見る＞ところに着目し、事例を以下に2つ示す。一つ目は、足の動きを示し、子ども役の動きを確認しているところである。

T	「じゃあ、足を使ったじゃんけんやねんけど、まずグーは...先生の真似してね。せーの、グー（身体でグーを表現）」
C	「（真似して）グー」
T	「じゃあ、次チョキいきます。せーの、チョキ（片方の足を前に出す）」
C	「（真似して）チョキ」
T	「OK、じゃあ最後パーいきます。せーの、パー（両足を大きく広げて）」
C	「（真似して）パー」
T	「そう！パーの時だけ両手も広げてやってください」



(2) 言葉掛け後の子ども(役)への視線 ②

二人組になって向かい合うように伝え、二人組でなくてもよいことを伝え、向かい合って遊べる相手がいるか確認をしていたところである。

T	「じゃあ。2人組をつくってくださいー。2人じゃなくて3人でも全然大丈夫。2人か3人でお願いします」
C	「（2人組、3人組をつくる）」



3. 振り返りのコメントから

事例の学生に動画を見た後にコメントの一部であるが

自分の姿や言葉を改めて振り返ることで、保育をしている時には気づけなかったことにも気付くことができ、自分の姿だけでなく幼児の姿も同時に見ることができ、どのくらい興味をもって話を聞いてくれているのか、私の説明で理解して動いてくれているのか、友達と楽しんでいる様子なども見ることができました。（略）ルール説明の時にも一方的な説明の仕方になっており、いきなり体を動かして保育者の真似をすることに戸惑っている幼児の姿もみられたため、もう少し落ち着いて幼児の姿や表情も見ながら、ゆっくり説明する必要があると感じました。

と、解析動画を見ることで、遊びの指導の流れと子どもの姿を同時に見ることができると述べている。さらに戸惑う子どもの様子に気づき、ゆっくり説明する必要があったと、言葉掛けについて指導上の課題に気づいている。

Ⅳ 指導力向上に向けての効果検証

注目パターンの解析結果を用いた振り返りを行うことによって

・言葉掛けした後に子どもの様子を見ようとしているか
・子どもの様子を見た後に言葉掛けをしている
など、子どもを理解しながら適切な言葉がけをしているかが把握できる。

子どもや自身や子どもの関係性を含めた保育者の視線を可視化しながら振り返ることが可能となったが、視線記録が広範囲に動くところで、保育者役の学生が全体を見ているのか、意図せず素通りして見ているのかの違いは数字では判断できない。その場合、手動で確認することで、視点が同じところを見ようとしていたり、再度確認するように同じところを何度も見るなど関係性を確認していることも把握できる。

身体表現遊びの指導の際には、保育者には子どもの様子を見て小さなつぶやきや淡い表現にも気づくこと、そして子どもの様子を理解して、共感的に関わることが求められる。本研究で用いた視線データを使った振り返りを行うことで共感的相互作用が求められる身体表現の遊びに関わる保育者・保育学生の指導力向上に活用していきたい。

【引用文献】

遠藤晶,久米裕紀子,浅川遥 若手保育者の保育中の視線対象に関する検討 ～身体表現遊びの共感的相互作用への気づきに着目して～ 2024 武庫川女子大学大学院『教育学研究論集』19.1-8.

保育の質を高める実践

—保育を観る力を育む—
久米 裕紀子 遠藤 晶
(武庫川女子大学)

1. はじめに

令和 6 年度学校基本調査結果では、幼稚園の園数は 410 園（前年度より 18 園減少）、幼保連携型認定こども園の園数は 585 園（前年度より 16 園増加）している。そして、幼稚園の園児数は 31,612 人（前年度より 3,444 人減少）で、12 年連続で減少している¹⁾。幼保連携型認定こども園の園児数は 63,500 人（前年度より 30 人減少）している。園児数の減少により、1 学年が単学級という状況があり、保育を観合う、観て学ぶ機会は確実に減ってきている。

2. 保育を観る力

保育を観る力は、以下のように考える。

- 1) 保育を考える力
- 2) 子どもの思いを理解する力
- 3) 保育者の意図（保育のねらい）を読み取る力
- 4) 子どもの育ちを見通す力
- 5) 自分の保育を省察する力

この 5 つの力を養成課程で育成していくために実践を観る、実践を受けることから育つのかどうかを検証していく。

3. 保育を観る力を育てる意義

保育を観るということは、「楽しそう」「できた」「できない」と単に活動だけを見ることではない。その保育の中で、子どもたちは何に気づき、考えているのか、遊びの中で子どもたちの主体性をどう育てているのか、そのために保育者のねらい、援助はどのようなものか、適切な援助について考えること、必要な環境について考えていくことなどが求められる。それは、保育の向上につながるということである。

4. 研究方法・・・実践から気づきを考察する

養成課程では、保育学生が実習で保育を観察して現場から学ぶ経験を重視している。²⁾

- 1) 幼児教育の内容・方法の改善・充実
- 2) 幼児教育を担う人材の確保・資質及び専門性の向上

- 3) 幼児教育の質の評価の促進
- 4) 家庭・地域における幼児教育の支援
- 5) 幼児教育を促進するための体制の構築
- 6) 新型コロナウイルス感染症拡大の状況における幼稚園等の具体的な取り組み

子どもが心を満たし、遊びこむ経験となる具体的な実践として、この中から、1) 2) 3) をめざした保育実践を行っていく。

研究者自身が保育学生（3 年生 16 人、4 年生 11 人）を対象に保育実践を行う。保育学生の半分は子ども役になり、その保育を受ける。半分の学生はその様子を観察する。保育の体験と観察から、保育のねらいをどう読み取るか、何を感じ、気づいたことを事後にアンケートで回答してもらった。その解答より、学生の学びを考察していく。この取り組みについては、事前に学生に説明し、武庫川女子大学倫理審査の審査を経て承諾を得ている。

5. 保育実践：

実践：「気持ちを合わせてファイト」

ねらい：友達と協力して遊ぶ楽しさを感じる。

内容：2 人組でトンネルを作りつなげていく遊び。

遊びの説明：2 人組でトンネルを作り、端から 2 人ずつがトンネルをくぐっていく。くぐった先でトンネルを作り、出たよ！と声をかけ、次の 2 人組に知らせていく。どの声を聞いて次の 2 人組がトンネルをくぐっていく。



写真 1. 実践「気持ちを合わせてファイト」の遊び

この遊びのねらいは「友達と協力」「協力の楽しさ」であるが、意図していることは、以下の通りである。

- ① 2人で協力してトンネルを作る楽しさ
- ② 友達のトンネルをくぐる楽しさ
- ③ くぐった後、次の友達に知らせる責任感
- ④ 友達の様子を見て考え、周りの状況から判断する
- ⑤ 一つの目的に向かって夢中になる
- ⑥ トンネルが移動していき端に到達する満足感などである。

保育のねらいについては、学生には伝えていない。この遊びのねらいを考えて参加することは伝えた。

ねらいの中にある遊びや育ちにつながる要素がどのくらい伝わっているのかをアンケートより、考察する。

1 保育に参加していた学生 (15名)

「気持ちを合わせてファイト！」の遊びのねらいは何だと思いますか？

子どもが友達同士でコミュニケーションを取り合い、一つの目的に向けて心を通わせること。	①②⑤
自分の体の位置や動きを知る	④
友だちと遊びを楽しみながら、コミュニケーション力を身につける。	①②④
みんなで協力して一つのことに取り組む楽しさを感じることがこの遊びのねらいだと思います。また、順番を守ることができることもこの遊びのねらいだと思います。	①②③④
名前の通り、全員が友達を通るトンネルみたいなものをつくる、作ってくれたところを通ると同じ目的や気持ちを持って取り組む。全員で協力し、ゴールを目指してみんなで同じ形を作ることを楽しむ。	①②③④
友達と共同して遊ぶと言う点だと感じた。	①②③④
友達と遊ぶ楽しさを味わう	①②③④
友達と一緒に活動する中で、共通の目的を見だし、協力して物事をやり遂げようとする。	①②③④⑤
友達と協力してトンネルを繋げ、ゴールを目指すことを楽しむ	①②③④⑤
自分たちだけで、はじからはじめてトンネルを繋げることができたことの達成感を味わい、チームワークが芽生えること。	①②③④⑤⑥
友達と協力して取り組むこと	①②③④
友だちと一緒に身体を動かして遊ぶことを楽しむ	①②③④
ルールを守りながら友達と遊びを共有することの楽しさを味わう。	①②③④
友だちと協力する、身体を楽しく動かす	①②③
諦めずに互いに励まし合いながら頑張る。	①②③④⑤⑥

2 保育を観ていた学生 (12名)

「気持ちを合わせてファイト」の遊びのねらいは何だと思いますか？

声を掛け合ったりして友達と協力して遊ぶ楽しさを感じる。	①②③
友だちと協力しながら遊ぶことを楽しむ。	①②③
友達と協力する。★自分たちで考えて手の高さを変える。	①②③
友達とルールを守りながら遊びを共有することの楽しさを味わう。	①②③④⑤
友達と協力したり、★一緒に遊びながら応援したりすること。	①②③④⑤
友達と協力することで協調性を育む。友達を応援したりし、ゴールに向かって皆で全力で取り組むことで、★達成感を味わったり、人との関わり方を学んだりする。	①②③④⑤
友達と協力しながら★トンネルを繋げていくことの楽しさを感じ、★ゴールまで繋げることができた時の達成感を子どもたち同士で共有する。	①②③④⑤
友だちと一緒に一つのことをする楽しさを味わう。	①②③⑤
友達と心をつなげて、トンネルを繋げていくこと★仲間と協力する心が育つと思った。	①②③④⑤
子どもが協力して声を出しながら友達同士で楽しんだり競争したりする。	①②③④⑤
トンネルが出来るまで待つこと。「待つ」ということは簡単そうであるけれども子どもからすると簡単では無い。待つことが出来るようになるためには、保育者の適切な声掛けが必要となる。しかしこの遊びをすることによって★自然と「待つ」ということを習得することができる。この「待つ」ということがねらいであると考えた。	④⑤⑥

6. 保育に参加する、観ることからの学生の学び

1 保育に参加した学生たちは、

「コミュニケーション」「チームワーク」「協力」「共同」「ゴールを目指す」「ルールを守る」「諦めずに」「励まし合う」ことが遊びのねらいだと捉えている。

2 保育を観ていた学生たちは、★印

「自分たちで考えて」「一緒に遊びながら応援したりする」「達成感を味わったり、人との関わり方を学んだりする」「トンネルを繋げていくことの楽しさ」「達成感」「仲間と協力する心が育つ」「自然と「待つ」ということを習得する」など、保育の中で育つ力を見通しを持って受け止めている。

保育に参加した学生は、一緒に活動している友達の存在を感じていることに対して、保育を観ていた学生は、遊びの中で何が育っているのかということを観ていることが分かる。

遊びを体験する大切さと、遊びを分析しながら観る経験、どちらも必要な経験である。また、遊びに参加した学生は、ねらいを考えて意識して遊びに参加することで、遊びをより楽しもうとする気持ちが表れていた。遊びを観ていた学生は、遊びのねらいの中にある、子どもが遊びから何を感じ何が育つのかを考えていることが分かり、遊びのから学ぶということの理解につながったのではない。

6. 今後に向けて

保育を観る視点を明らかにすることで、学生の学びが深まる。保育に参加する経験は、子どもの気持ちに考え、寄り添うことになる。双方を授業の中で経験して、保育を観る力、考える力を育てていく必要性がある。養成課程の学生たちは、部分保育や模擬保育を重視した実践的な授業を経て、保育実習や教育実習に参加していくが、さらに、その実践的な授業の中で、保育を観ていた学生と保育参加した学生がグループディスカッションをすることで、保育を観る力を育成するために効果的ではないかと考える。実習前にこの取り組みを行うことが、より実習の中で、保育のねらい、保育者の意図、援助などを読み取る力、考察力を学生自身が意識させていく実践的な授業展開を構築していく重要性を感じた。遊びが学びであることを実感していく学びが必要である。養成課程の学生が、保育を観る力をつけていくことは、保育の向上する意欲を育てていくことになると感じる

【引用文献・参考文献】

- 1) 兵庫県令和6年度学校基本調査
- 2) 武庫川女子大学 実習の手引きより