保育者養成校における小学校との交流授業の実践と考察

水野道子（長野短期大学幼児教育学科）

【1．問題と目的】

近年の保幼小接続に関し大まかではあるが概観すると 2006 年に制定された認定こども園法（就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律）では、乳幼児期の教育から小学校教育へのつながりに関し「幼稚園教育要領」をはじめとした三要領・指針や「小学校学習指導要領」において円滑な接続を図ることが示された。その後も子どもの学びの連続性に配慮したあり方を目指しながら、2021 年中央審議会「令和の日本型教育」の答申を経て、「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が設置され現在に至っている。こうした中、接続期の架け橋を配慮した取り組み実践事例は、現場で多く積み上げられてきている。

保幼小連携に関し教員や保育者といった教育・保育を支える人々が架け橋期を意識することにより、どのように変容しているか考慮していくことは大切である。これからの教育・保育を支える仕事に就く養成校の学生においても、同様の意識の涵養が求められるのではないだろうか。

金子（2020）は地域連携授業を「保育者養成校が近隣の小学校、幼稚園、保育所などの教育・福祉機関と協力し、保育学生が乳幼児や児童など低年齢の子どもたちとの交流授業を通じて、保育者としての基礎的な資質を育むことを目指した授業」と定義し、保育者としての資質向上が大いに期待されると指摘し、「幼児の自発的な活動を重視する幼児教育は教授的側面や構成度が強い学齢期以降の教育と一線を画している」ので、小学校教育との接続の観点から、保育者養成校における児童との地域連携授業の教育効果の検討の必要性を述べている。

高橋（2024）は保育現場と小学校現場の連携が重要であるならば、「現場で働く保育者や教員を養成するための課程で学ぶ学生同士の連携も重視」し、「保育者養成課程と教員養成課程に在籍する学生らが共に子どもたちの様子を注意深く観察し」深く語り合う点を指摘している。ただ島倉（2023）のいう「多くの園が私立になっている幼児教育施設と、小学校以降の教育との連携・接続の困難さ」は否めない。島倉（2023）は各地域で架け橋期プログラムの開発を今後行っていく中、開発主体に教員等を養成する機関も含んでいくことを提示している。

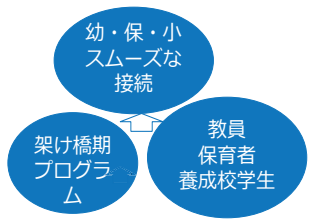


図1　滑らかな接続に向けて

また保育者養成では保育士資格取得における施設実習で、一部分の学生は養護施設において小学生等の生活について実習することがあるものの、一般的に幼・保に隣接する小学生を考察する機会は限られている。文部科学省による保育所・幼稚園・小学校の連携の推進に関する調査研究協力者会議第１回では保幼小連携の課題として、教師・保育士の交流では人的交流面で幼稚園と小学校の免許の併用の取得手段は確保されているものの、取得希望者が少ない（2008、資料4）ことが指摘されている。幼稚園と小学校の免許の併修が可能な学部に在籍している学生であれば問題は少ないと推察されるが、現状限定された学生となってくる。

保幼小連携に関する保育者養成校に在籍する学生の学びについて、これまでのところこのような若干の検討や実践にとどまり現況には課題がある。本研究は、短期大学の学生が小学校の授業協力を行う機会を得たことを保幼小連携の学びの観点から考えていければと今回の試みとなった。

【倫理的配慮】

授業実施に際しては、小学校からの授業協力依頼に応じ大学教員が中心となって行われた。本実践についての今回の発表は授業に関わる協力者（大学、小学校、各担当教員、学生）への承諾の手続きをして実施された。

【2．実践内容】

●A 短期大学幼児教育学科学生と小学生の交流授業

A 短期大学に隣接する、同法人の私立 B 小学校の１年生との交流授業が、2024 年６月下旬に実施された。私立 B 小学校は 2024 年４月に開校され、在校生は１年生のみで、異年齢との交流が望まれていた。

① 交流授業の計画

授業実施日の約１ヶ月前から、短大生が小学１年生の音楽の授業へ訪問して、一緒に歌い身体表現をする授業の準備を始めた。日程、曲目について、短大の音楽教員と小学校教員で検討を重ねた。曲目はまず小学校教員から、１年生の６月の授業予定曲である４曲が挙がった。

・≪しゃぼんだま≫は正式な伴奏ができる学生がいたこと、作曲者・中山晋平が当地出身者で地域に親しまれている楽曲であることから１曲目に選択された。
・２曲目の≪幸せなら手をたたこう≫は、歌の間に手を打つ箇所があり、相手と手を合わせるようにすれば交流活動に適していると考えられた。さらに、歌の部分も足踏み、歩く、スキップと動きを難化していくことで、小学生を飽きさせないと考えられた。
・３曲目は次の月の歌≪たなばたさま≫の導入とされた。５０分の授業時間から、３曲に絞られた。

② 交流授業の準備

初めに交流授業の話が計画されたときは、授業進行もすべて学生の手でと思われたが、短大１年生には小学校の授業実践は負担が大きすぎることから、進行は短大の音楽教員がおこない、伴奏は３人の学生が分担した。さらに短大教員（発表者）が当該小学校の音楽室内外のボードに貼るシャボン玉の絵を学生達に指導した。実際にシャボン玉を作るわけではない中で、シャボン玉のイメージを小学生に持ってもらう意図があった。

③　交流授業の流れ

・学生が小学生の音楽室入室を迎え、短大の音楽教員から将来幼児教育者になるための勉強をしている学生であることを話した後、学生一人一人が簡単な自己紹介をした。
・小学生の既習曲であった≪しゃぼんだま≫を全員で歌った後、小学生と学生で構成されるグループを２つ作り、曲のフレーズごとにグループ間で応答唱をした。そのあと両手を打ち合わせる動きを伴った応答唱をおこなった。
・≪幸せなら手をたたこう≫を手拍子も入れて歌った後、小学生と学生が手を打ち合わせる→足踏みしながら歌う→歩きながら歌う→スキップしながら歌うに変化した。
・≪たなばたさま≫では、小学校教員によるスクリーンを用いた歌詞の説明、学生の範唱の後、皆で一緒に歌った。
・小学生は一列になった学生と手を合わせて退出して、交流授業は終了した。この授業を同じ週の別の日に、別のクラスでも実施した。

図２　授業の様子

④　交流授業の結果

・参観した短大の教員から、「小学生と心底楽しく活動ができた。そのような子どもの心をいつまでも持ち続けてほしい。」「短大の授業でも見せないような楽しそうな表情をしていた学生がいた。」等の報告があった。
・授業進行を担当した短大の音楽教員は、「小学生は学生と一緒に歌い動いてとても楽しそうだったが、学生達自身も大いに楽しんでいたのが印象的であった」と語る。
・小学校の教員からは、「教えるではなく、同じ目線で一緒に楽しんでくれるお兄さん、お姉さんがいたことが、児童にとって非常に嬉しかったようである。事前には挨拶や話を聞く態度に心配な学生もいたが、児童を前にすると表情や振る舞い方が大きく変化し、人として模範的であろうという意識が感じられた。慣れ親しんだ曲で学生と【歌う】【聴き合う】【触れ合う】の活動が段階的に行われた。既習曲と新曲のバランスがよく、飽きずに楽しめた。」
・学生からは、小学生の歌や身体表現の上手さに驚きの声も上がった。

【３．考察】

保育者養成校の学生は小学校との交流授業を通して、幼児期から児童期までの子どもの発達を体験的に理解し、幼児の将来の小学校生活を念頭に置いた上で、幼児教育を捉えることができる。すなわち幼児教育で目指したい子どもの姿を交流を通して実感し、保育者として自分自身がどうあるべきなのかを考える機会となる。このように交流授業が保育者の資質形成に望ましい影響を与えることが期待されることが、金子（2020）による研究でも明らかにされている。

次に、小学校との交流授業を実践する上でポイントになることを以下に示しておきたい。

①　小学校の教科のうち、幼児教育と交流しやすい教科がある。それは音楽や体育、図画工作、生活ではないだろうか。例えば「音楽」では、小学１年生の歌唱教材の多くは幼児教育ですでに歌っている。≪しゃぼんだま≫≪たなばたさま≫がそうであった。元来「生活」は、幼児教育の「環境」や「人間関係」から発展した教科である。このような教科を先触れに、交流授業を展開すればよいのではないかということである。

②　養成校の教員が小学生と学生双方への教育効果を考えて、交流授業を組み立てる必要があることである。そのために養成校の教員は、小学校教員と密な打ち合わせをおこなって、小学生の学習の現況を知り、小学校学習指導要領等に沿って授業を考え、加えて養成校の保育内容指導法等に則った交流授業を組み立てるということである。

本報告は、A 短期大学教員が実践した一事例ではあるが、今後も引き続き取り組むことで交流授業の充実への寄与とともに、学生の保幼小連携の学びに及ぼす視点を検討したいと考えている。

参考文献

石井英真（2006）.「幼小連携における接続の問題－カリキュラムの接続を実現する方法－」京都大学大学院教育学研究科・教育方法学講座　教育方法の探求, 9, 17-24.
山口美和(2016). 幼保小連携における「接続期カリキュラム」の意義と課題 長野県短期大学紀要 70, 155-167.
金子智昭(2020).「保育者養成校における地域連携授業の成果と課題－小学校教員と児童の授業評価に基づく検討－」埼玉純真短期大学研究論文集, 13, 13-30.
高橋一夫(2024).「小学校学習指導要領を意識した保育者養成の在り方－保幼小連携の視点から保育者を目指す学生に必要な力　を考える－」神戸親和大学児童教育学研究, 43, 95-109.
鈴木正幸　柴田好章(2024).「子どもの思考の多様性に応ずる教師の意思決定－授業記録の分析を通して－」中部教育学会第72回大会　口頭発表　6/22
島倉千絵(2023).「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けて」湯川秀樹・山下文一監修幼保小の架け橋プログラム実践のためのガイド　湯川秀樹・山下文一監修　12-22. ミネルヴァ書房
保育所・幼稚園・小学校の連携の推進に関する調査研究協力者会議　第１回　資料４（2008）文部科学省

校種合同研修による幼小接続
：造形表現活動の研修から

○小橋暁子（千葉大学教育学部）　槇　英子（淑徳大学総合福祉学部）　井上　郁（千葉大学教育学部附属幼稚園）

【背景や課題】

筆者らはこれまで保育者や教員対象の参加任意である自主的な研究会（研修会）の中で、「伝達型」「教授型」ではなく、「参加型」形態での活動を行ってきた。具体的には、実技ワークショップの内容に合わせた環境構成をつくり、その中で実施している。これまでの参加者の感想からは多様な素材についての学びや、実技を通して子どもの表現を認識する契機になっていることは推察されていた。一方、子どもが主体的に動く環境構成づくりの提案はしてきたが、その活動が参加者の日常の保育や教育へ生かされているかの評価は未だされていない。また研修時間の制約上、参加者同士の日頃の保育や教育活動を紹介したり、話し合ったりまでは至らないこともある。「自校園では、造形表現や教育について話しをする場面が少ないので、任意の研修会という集まりの中でこそしたい」という希望も多い。人同士の交流は自身の保育や教育を振り返る契機になるとも考える。そこで、これまで筆者らが企画や実施をしてきた「参加型」研修内容を再検討し、研修が学校園に循環するような新たな研修会の持ち方を考えるに至った。

【言葉の整理】

本研究では、参加者主体の参加任意の自主研修に位置するものを検討対象とする。

【先行研究】

保育者主体の「参加型」研修として、保育者に新たな視点や価値を促し、参加者の変容とそれを支える研修の在り方に言及した「往還型研修」の提案がある[1)]。また所属園ごとに自ら課題を設定し、研修を進めていく「探究型研修」の提案もある[2)]。いずれも研修を受ける側の主体を意識し、学びが行動につながることをねらっている。研修内容の行動への移行については、「研修転移（学んだことが現場で適用され、その効果が持続する状態）」[3]という言葉がある。転移には、研修で学習した内容と近い状況へ転移する近転移があり、研修内容と現場との類似度が高い方が転移する可能性も高くなるが[4)]、研修内容の近転移については、職場と近い状況に近づけていく工夫が必要だとされている[5)]。筆者らの実技を伴う参加型の造形教育研修は、体験を伴うため現場と近い状況をつくりやすいといえるが、表現技法や素材の扱いだけではなく、教育活動の目的や、それにつながる学習環境等も含めて行動につなげていく工夫の検討が必要だろう。

【目的】

保育者・教師自身の主体を意識した、幼小接続をみすえた参加型の造形教育の研修のあり方を考える。

研修を分析的にみることを通して、研修内容が参加者の保育や教育での行動を促す可能性、校種間交流の影響にも触れていきたい。

【方法】

筆者らが企画の一部を行った参加型の過去の自主研修の一つを振り返る（事例A）。それをもとに保育者・教師自身が研修を通して、日常の行動の糸口となるような造形活動の参加型研修の工夫点を検討する。反映が可能な研究会において活動を試み、そこでの参加者の姿や表現を記録し、実施後に参加者から感想（所属、実施後の自由な意見・感想）を回収（紙面直接回収、またはGoogleフォームへの記入）する。自由記述された感想から、研究目的に沿って検討する。

【倫理的配慮】

本研究実施にあたり、研究会ワークショップ参加者の活動感想情報を得ている。参加者には、その場で研究協力を依頼し、協力の任意性、個人情報保護を伝え、承諾を得た対象者のデータを用いることにした。

【事例検討】

事例概要：筆者らは毎年、参加型の研究会（事例A）の一部の講座を企画、運営、実施している。筆者らの活動内での役割はファシリテーターであり、そこでは保幼こ小中の 10～30 人程度の保育者・教員らが、任意で約１時間半程度の実技を伴う活動に参加している。筆者らの講座は、同一素材（例えば砂や風等をテーマに）で多様な活動の広がりを体験できるよう、会場内に造形環境の構成（場の設定）をし、参加者は自分のタイミングで入れ代わりながら活動をしている。概要は表１に掲載する。

表１：事例Ａの活動展開

内容	概要
挨拶	・会代表から主旨を、各講座企画者から内容を簡単に説明する。（事例Aの年は午前午後３講座ずつ）
実技	・筆者らの講座は、会場の図画工作室を借り、同一素材を活動内容別に３コーナーに分け実施している。 ・参加者はコーナー間を自由に動き、製作をする。企画者は各コーナーで参加者の質問に答えたり、活動で内での子どもの様子の話しをしたりする。 ・関連する資料や活動写真を展示することもある。 ・振り返りのコメントを付箋に記入できるよう、感想コーナーを講座会場内につくる。 （午後はコーナーを小さくし希望する人が体験できるようにすることもある）
グループ対話	・その時に居合わせた人同士でグループ（5～6 名）をつくり、当日の内容を紹介したり、話題が発展した場合は、相談や各々の活動紹介等もする。

次の行動への移行や交流の工夫についての検討：

筆者らで事例Aを次の行動への移行や交流の工夫から検討した。「実際の幼児や小学生も行える内容である点」「同一素材から様々な展開を考えられる点」「現場にある

用具や造形環境づくりとの関係に目を向けられる点」「自分が表現者になって子どもの思いを推察できる点」等は、活動内容を行動へ促す工夫になりそうであった。また参加者が表現の難しさを感じる内容ではなく「参加者の個別の興味から入ることができる点」は、交流の契機になるだろうと推察された。一方、課題としては交流の持ち方があり、「同じ活動をした人同士で振り返りをすると活動理解や校種間での相違点の理解も深まるのでは」（活動内での鑑賞の工夫）、「参加者同士の普段の実践の情報交換できると、新しい視点を得られるのでは」（対話の時間の充実工夫）等が検討された。それらを受けて、研修内容を実際の行動に促すため幼小の活動環境の体験の工夫、さらに交流の視点から「活動しながら交流できる活動内容」「鑑賞する時間」「対話する時間」「振り返りの活動」等の重要性を確認した。

【結果】

子どもの表現を基盤とし、日常の保育や教育環境への課題意識を共有する校種横断のメンバーが集まり、筆者らもその中に入り、新たな造形教育の研究会を立ち上げた。その研修計画の中に事例Ａの検討で見出した課題を加えて実施をした。下線カッコ内は工夫点である。扱う内容は、参加者の興味関心での選択や、異校種で交流できるよう、幼小の両方の校種で扱うことのある絵具や泡を素材として選び（素材の選定）、素材で可能な複数の活動を設定した（表現環境の体験）。

日時：2024 年６月（参加人数 44 人）活動時間３時間

場所：Ａ幼稚園集会室及びテラス（具体的な環境活用）

筆者らの役割：企画、運営、ファシリテーターの一部。運営スタッフは筆者らを含め計９名の保幼こ小養成校の造形関係者。

活動内容：同素材を軸にし、方法の違い、表せることの違い、素材による環境構成の違いが分かるよう一つの素材に対して３種類のコーナー設定をする（構成の工夫）。また使用する用具類は日常雑貨を主に置く（日常化への工夫）。活動展開の工夫は、表２の通りである。

表２：活動展開の工夫

内容	概要
挨拶	会の目的や当日の概要を話す。（目的の明確化）
実技	(1)「試す・遊ぶ」と名づけ、様々な絵の具で遊ぶコーナー、いろいろな泡で遊ぶコーナーをつくる。幼小で使用する素材を軸に、表現の際に幼児児童が工夫している事例等を交え（子ども理解）、活動前に素材や用具類の説明を行い、その後は各コーナーで試したり遊んだりする活動をした（内容理解・子ども理解）。
発表鑑賞	(2)「見る・聴く」と名づけ、参加者による活動や作品発表と相互鑑賞を行う（新たな表現事例との出会い、他者理解）。
グループ対話	(3)「語る」と名づけ、①「行事の造形どうしてる？」②「造形遊びどうしてる？」をキーワードに各参加者が事例を持ち寄り、校種混合グループで語り合う時間を設ける。語った内容を図にするグループもある（保育・教育観や実践内容の交流）。スタッフがファシリテーターとしてグループに入る。
ふりかえり	参加者が「試す・遊ぶ」活動の感想コメントを付箋に書き掲示をする（保育・教育観や実践内容の交流）。
全体報告	参加者の活動の様子やコメントは、終了後に報告書にまとめメールで送る（全体の把握・振り返り）。

参加者の姿から：校種や所属校園に関係なく、参加者同士の伝えあいが起きていた。面白い活動を伝え聞き集まる様子など、個々人が色々な場所に動く様子があった。

参加者の感想から：（回答数 41、回収率 93%）参加者同士で話しができたことについては、全ての校種の参加者から、よさとして記述された。小学校教員の感想には、幼小の違いについて知ることができたともあった。また「試せる」ことのよさについて記述が多くみられた。自身の体験を通すことで、子どもたちにも同じような気持ちを体験させたいという意見が多く、そこには楽しさや夢中といった言葉も見られた。「自分でもやってみたい」という行動に移す言葉は、幼稚園教諭に多かった。小学校教諭の記述からは、素材や内容の新しい方法を知ることができたことに目を向ける様子が特徴的であった。

【総合考察及び今後の課題】

実際の園や学校に近い活動環境で行ったことは、参加者が「やってみたい」との記述につながったと言えるだろう。

研修内容を行動へ促すことをねらい、いくつかのコーナー設定を行ったが、設定は保幼の環境構成に近く、小学校教諭がより着目した箇所は、素材や活動の多様な展開だった理由かもしれない。

表現する時の気持ちを子どもと共有したいという、具体的な子どもたちをイメージした感想は、どの校種からもあった。参加者が自己選択できる場づくり、実際に素材に触れて試す場、活動しつつ交流もできる場等の各工夫は、参加者の活動イメージの生成に役立った可能性もある。自分の状況に近づけてイメージすることは、行動化に向けての前段階ともいえるのではないだろうか。

参加者同士の交流については、全校種の参加者から記述があった。異校種の話しを聴けたことがよさとして感想にあったが、影響までは推察されていない。しかし異校種への気づきを促すきっかけにはなったようである。

交流方法の工夫として、表現活動での交流、さらに鑑賞、日頃の実践報告する場面での交流と、交流の場面や方法に変化を付け活動をつないだ。この展開については検討の余地があるが、このことで具体的な相手と徐々に対話や交流が深まった可能性もある。また、今回同じ園から複数での参加者がおり、自園でどのように活動が可能かを研修内で相互検討を進めていた。同一園からの複数参加者の重要性が推察される。また、先の事例を検討していく中で、企画する立場としても実施後の検証をし切れていないことが分かった。企画者側の実施後の検討も今後の課題である。

【出典】

1) 髙嶋景子・岩田恵子・松山洋平・三谷大紀・大豆生田啓友「保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修―実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程―」「保育学研究」第59巻、第3号、2021、pp. 23-34

2) 片岡元子・松井剛太・松本博雄・髙橋千代「保育者の行動変容を促す「探究型研修」の検討―研修をデザインする側の視点から―」「保育学研究」第58巻、第2・3号合併号、2020、pp. 233-244

3)4)5) 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰『研究開発入門『研修転移』の理論と実践』第５刷、ダイヤモンド社、2023、pp. 18-20

本研究はJSPS科研費JP21K02514の助成を受けたものです。

幼保小連携接続の効果と課題に対する園長と小学校校長の認識

○一前春子（共立女子短期大学文科）　秋田喜代美（学習院大学文学部）　天野美和子（東海大学児童教育学部）

【目的】

幼保小連携接続の取り組みには、移行期の子どもの保護者、保育者、小学校教諭、自治体幼保小連携接続担当者等がかかわっている。これらの関係者は移行期の子どもを支えるために異なる役割を担っているため、移行期における子どもの育ちや、幼保小連携接続に期待する効果が異なる。そのため、他の関係者がどのような視点で子どもを見ているのかを理解し、互いの目標や期待を把握し、それをもとに連携を深めていくことでより一貫した支援が提供できるようになり、幼保小連携接続を継続していくことが可能となる（一前・秋田・天野, 2021）。

管理職は幼保小連携接続の方針を決定し、その実践を進める責任者として重要である（文部科学省, 2023）。園では子どもの発達や生活に焦点を当てた環境である一方、小学校は学びに焦点を当てた環境であるため、連携接続に対する認識も異なる可能性があり、そのために連携接続が円滑に進まないこともありうる。そのため、管理職が中心となって園と小学校の間で共通の目標を持ち、園と小学校が協力しやすい環境を作ることが大切である。

これまで筆者らがおこなってきた幼保小連携接続の研究においては、園長や保育者の立場からみた幼保小連携接続に対する認識（一前・秋田・天野, 2024a）や小学校校長の立場から見た幼保小連携接続に対するする認識（一前・秋田・天野, 2024b）を検討してきた。しかしながら園長と小学校校長の両者の観点から幼保小連携接続に対する認識を検討した研究は十分になされてきていない。

そこで、本研究では、4 自治体の園長と小学校校長からみた幼保小連携接続の効果と課題を分析し、今後の取り組みの変化の方向性を明らかにすることを目的とする。

【方法】

研究協力者　国が指定する架け橋モデル自治体ではないA、B、C、D 自治体の園長 81 名と小学校の校長 54 名。

調査時期　2024 年 5 月～7 月に実施。

手続き　園長と小学校校長を対象とした質問紙調査を実施した。4 自治体の小学校に質問紙を郵送し、回答した質問紙を返信用封筒にて返送するよう依頼した。107 園（A 自治体 60 園、B 自治体 8 園、C 自治体 13 園、D 自治体 26 園）と 63 小学校（A 自治体 26 校、B 自治体 15 校、C 自治体 5 校、D 自治体 17 校）に質問紙を送付し、回答を得た 81 園と 54 小学校（A 自治体 44 園・24 校、B 自治体 8 園・13 校、C 自治体 11 園・4 校、D 自治体 18 園・13 校）を分析対象とした（回収率はA 自治体 72.1%、B 自治体 79.1%、C 自治体 91.3%、D 自治体 83.3%）。

調査内容　(1)幼保小連携接続の取り組み段階に関する項目、(2)幼保小連携接続の取り組みの進め方に関する項目、(3) 幼保小連携接続として実施している取り組み、(4) 幼保小連携接続の体制づくりの内容に関する項目についてであった。質問項目に対する有効回答は設問ごとに異なる。

【倫理的配慮】

質問紙調査は、筆頭発表者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した(KWU-IRBA#23016)。

【結果と考察】

1　幼保小連携接続の取り組み段階

幼保小連携接続の４つの取り組み段階（基盤づくり、検討・開発、実施・検証、改善・発展）の回答割合において園長と校長の間に違いはみられなかった。園と小学校が同じペースで幼保小連携接続の体制や取り組みを整備していると考えられる。

Table1　保幼小連携接続の取り組み段階

	基盤づくり	検討・開発	実施・検証	改善・発展	計
園	19(29.2)	31(47.7)	11(16.9)	4(6.2)	65(100)
小学校	19(38.8)	20(40.8)	9(18.4)	1(2.0)	49(100)

注）カッコ内は%

2　幼保小連携接続の取り組みの進め方

園と小学校によって取り組みの進め方に違いがあるのかを検討するため、施設（園・小学校）×進め方（園主体・小学校主体・双方主体・教育委員会主体・子ども部局主体）の χ^2検定を行った。その結果、有意な偏りがみられた（$\chi^2(4)=16.3, p<.01$）。残差分析の結果、園は「園主体」の選択数が期待値よりも有意に少なく、小学校は「園主体」の選択数が期待値よりも有意に多かった。また、園は「子ども部局主体」の選択数が期待値よりも有意に多く、小学校は「子ども部局主体」の選択数が期待値よりも有意に少なかった。

最も選択されていた回答は園・小学校ともに「双方主体」であった。園では、子ども部局の助言等を柱として連携接続を進める傾向がみられた。

Table2　取り組みの進め方

	園主体	小学校主体	双方主体	教育委員会主体	子ども部局主体	計
園	4(6.6)	12(19.7)	20(32.8)	12(19.7)	13(21.3)	61(100)
小学校	11(21.6)	13(25.5)	19(37.3)	8(15.7)	0(0)	51(100)

注）カッコ内は%

Table3　実施している取り組み

	交流・情報共有	カリキュラム作成・活用	保育見学	授業見学	子ども同士の交流	小学校体験	管理職ミーティング	保護者への説明	気になる子ども協議	取り組みを知らせるレター	要録の活用
園	53(86.9)	22(26.1)	44(72.1)	53(86.9)	38(62.3)	53(86.9)	34(55.7)	2(3.3)	41(67.2)	15(24.6)	47(77.0)
小学校	40(81.6)	29(59.2)	38(72.1)	40(81.6)	36(73.5)	41(83.7)	25(51.0)	9(18.4)	34(69.4)	7(14.3)	33(67.3)

注）カッコ内は％

３ 幼保小連携接続として実施している取り組み

８割以上の園と小学校において「交流・情報共有」が行われており、定期的に園と小学校が情報を交換し議論をする場が設定されていた。また、7 割以上の園と小学校で「保育見学」や「授業見学」が実施されており、互いの保育や教育を理解する機会も設けられていた。さらに、6 割以上の園と小学校において「子ども同士の交流」「小学校体験」が行われており、子どもが異なる環境に親しみ異年齢の子どもと交流する機会が設けられていた。6 割以上の園と小学校では、「要録の活用」「気になる子どもに関する協議」も実施されており、移行期に特に配慮を必要とする子どもに関して情報の共有がなされていた。

園長や校長による「管理職のミーティング」の実施は 5 割程度であった。また、「保護者への説明」「取り組みを知らせるレター」によって幼保小連携接続の取り組み内容や効果を知らせていた園や小学校は約 2 割以下であった。

園と小学校で実施率が異なっていたのは、「カリキュラムの作成・活用」であった。実施していると回答したのは園が 26.1%、小学校が 59.2%であり、移行期のカリキュラムを活用していない園の方が多かった。

４ 幼保小連携接続の体制づくりの内容

約 7 割以上の園と小学校が「担当者の設置」と「年間計画への位置づけ」を行っており、幼保小連携接続を進める体制が作られていることを示していた。また、「全員参加体制」が実施できているのは約 2 割の園と小学校であったことから、移行期の担当者とそれ以外の年齢・学年の担当者が集まり、移行期とそれ以外の時期とのつながりについて検討する機会を持つことの困難さも示されていた。「ICT 活用」は園と小学校のいずれにおいても 1 割以下の取り組みであった。園と小学校が連絡をとる手段の一部としてオンライン会議やデジタル活用を推進することにより、幼保小連携接続体制の一層の発展につながると考えられる。

園と小学校で実施率が異なっていたのは、「教育方法改善の協議」であった。実施していると回答したのは園が 55.2%、小学校は 33.3%であり、教育方法の工夫によって移行期の保育や教育を話し合う場を持つことが難しいことを示していた。

Table4　体制づくりの内容

	担当者の設置	年間計画に位置づけ	教育方法改善の協議	全員参加体制	ICT活用
園	48(71.6)	45(67.2)	35(52.2)	15(22.4)	3(4.5)
小学校	36(70.6)	38(74.5)	17(33.3)	12(23.5)	3(5.9)

注）カッコ内は％

【総合考察】

今回協力を得た自治体は、幼保小の架け橋プログラムのモデル自治体ではなく、幼保小連携接続の取り組み段階を「改善・発展」と回答した園・小学校は少数であった。このような自治体の中で重要な取り組みとなってくるのは、カリキュラムの作成、管理職ミーティング、教育方法の協議であることが示された。

園と小学校それぞれが教育方法や子どもの育ちについて話し合う機会を持ち、そこで集まった意見をもとに移行期（架け橋期）のカリキュラムを作成していく。同時に、管理職のミーティングにおいて園と小学校の協力関係について調整する。このようにして、幼保小連携接続を進めていくことで、園と小学校が協力して決定した保育・教育方針が保護者にも共有されることにもなる。連携接続の取り組みの内容に加えて、園と小学校の協力関係そのものが園・小学校に対する保護者の信頼感を高める可能性がある。

基盤づくりにある園と小学校にとっては、地域全体で実施することは難しいが特定の園と小学校の間で工夫すれば可能な取り組みを実施することも多いことが想定される。年間計画に位置付けられる行事ではない形の保育者・小学校教員との交流や子ども同士の交流等である。このようなケースにおいても、園長と校長が幼保小連携接続の方向性を協議する管理職ミーティングが重要な意味をもつことになると思われる。

引用文献

一前春子・秋田喜代美・天野美和子（2024a）. 幼保小の架け橋期のコーディネーターに求められる資質の検討, 共立女子短期大学文科紀要, 67, 1-10.

一前春子・秋田喜代美・天野美和子（2024b）. 校長が語る幼保小連携・接続の困難と変化の方向性　第34回日本乳幼児教育学会発表論文集, 178-179.

一前春子・秋田喜代美・天野美和子（2021）.『マルチステークホルダーの視座からみる保幼小連携接続』風間書房

文部科学省　（2023）. 学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について―幼保小の協働による架け橋期の教育の充実―〈https://www.mext.go.jp/content/20220307-mxt_youji-1258019_03.pdf>

謝辞

ご協力いただいた園長、小学校校長の方々に心から御礼申し上げます。

付記

本研究はJSPS科研22K02480の助成を受けた。

幼保小連携・接続における「遊び」から「学び」の様相

○田﨑教子（帝京大学教育学部）　阪本秀典（帝京大学教育学部）

【研究の背景】

幼保小連携・接続の必要性は、1998 年以来 20 年以上にわたって教育課題とされてきた。2007 年以降、教育要領、保育指針、教育・保育要領、学習指導要領に幼保小連携に関する留意事項が明記され、より具体性を帯びてきた（文部科学省、2007、2008）。それと同時に、「スタートカリキュラム」が発案され、さらに関心度が高まった時期といえる。2017 年以降になると、資質・能力の 3 つの柱に従って子どもの育ちの枠組みが示され、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として 10 項目が掲げられた。これにより、幼児期に育まれた資質・能力を踏まえて、小学校の学びを継続させ、双方の指導文化の違いを埋める指導計画や指導方法の工夫が求められるようになった。

しかし、実際には、幼児教育から小学校教育における校種間の違い、つまり領域主義と学習指導要領における教科主義に大きな溝があり、歩み寄りを困難にしている（山内、2023）。このような現状から、文部科学省は 2022 年に「架け橋プログラム」を提示し、問題解決に向けて動き出しているが、いまだ試行錯誤の途上にある。さらに、文部科学省（2024）が『幼児教育と小学校教育がつながるってどういうこと？』の中で、幼児期に得た「遊び」をどのように小学校への「学び」につなげていくのか、事例を示している。本書は、幼児期の子どもの「遊び」の様子は活動から読み取ることができるが、児童期の子どもの「学び」は、指導案に落とされている。

このような資料を活用して子ども達と直接関わるのは、保育者（幼稚園教諭・保育士）や小学校教員であり、双方が連携・接続の意義や意味を正しく理解することが不可欠である。芦田（2024）は、幼児教育に対する小学校教員の理解が、どのようなメカニズムで促されるのかを検討している。幼児教育の遊びの中で、保育者がどのような援助や環境構成を行っているのか、どのような意図や視点があるのかを理解している小学校教員は、幼児教育を重視する傾向があるとしている。つまり、小学校教員が保育者の意図や視点まで踏み込んで理解することが、連携・接続の実現につながるとしている。

さらに、中井ら（2022）は、幼児教育と小学校教育の双方を経験した実践者へのインタビューから、双方の意識や考え方における共通点や相違点を明らかにしている。小学校教員は、「集団としての落ち着き」を意識している一方、保育者は「個々の活動をいかに充実させるか」を意識していると述べている。課題は、小学校教員が、「幼児教育が遊びや生活を通して何を育てているのか」を知ってもらうことだと述べ、芦田（2024）と同様の指摘をしている。

【目的】

本研究では、幼児期の「遊び」から児童期への「学び」の様相を田﨑（音楽）、阪本（理科）の立場からそれぞれ概観する。そして、幼児期の「遊び」をどのように児童期の「学び」に結び付けていくべきなのかを検討する。

【方法】

幼児期の子どもの活動における遊びの姿、そして児童期の子どもの学習活動における学びの姿から類似した点を抽出する。そして、保育者並びに小学校教員が理解し合い、得られた能力を意識すれば有効に働くであろう、幼保小連携・接続の在り方について、子どもの様相から検討する。

【倫理的配慮（必須）】

本研究を進めるにあたり、第1筆者は幼稚園、小学校で実施したWSの事例について、研究に使用する旨の許可を得た。また第2筆者は、事前に対象こども園、小学校に対して、写真撮影、記録を取る許可を得た。研究関係以外に用いないこと、許諾の範囲を明確にして活動を観察した。

【結果】

表現（音楽）と音楽科における学びの様相

1）遊びを通した楽器に関する学びと、音楽科（器楽）における学びとのつながり

文部科学省（2024）の事例（楽器に関する学びの様相）を整理し、両者を比較・検討した結果、次のことが明らかになった。

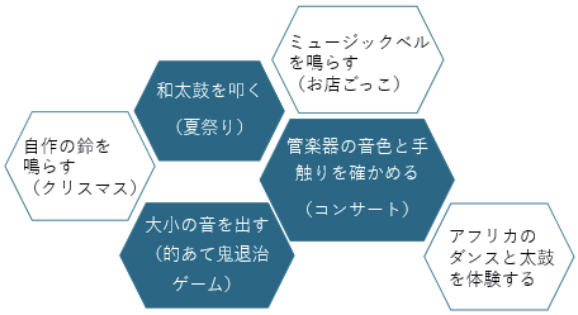


図 1.　幼児期における楽器の関わり

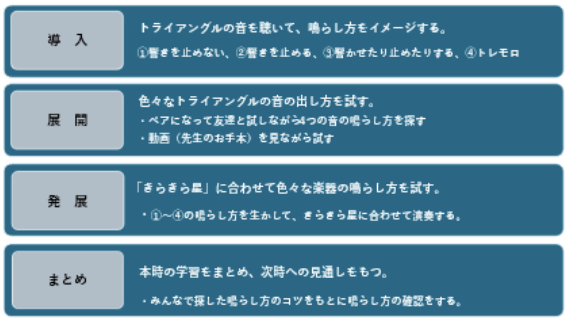


図 2.　児童期における楽器の授業

図 1 のように、幼児期における楽器の多様な関わりでは、相互の関連性が希薄に見えるが、様々な経験の中で楽器に触れたり感じたり思いを寄せたり表現したりする経験を

蓄積させている。

一方、図 2 の児童期における楽器の授業は、学習指導要領に基づいた明確な目標と計画の中で、楽器の音を体験し奏法を模索している。時間的制約の中で、予め 4 つの奏法に限定し展開しているが、どんな鳴らし方があるのか模索する時間を確保できることが望ましい。それにより、「奏法を自分で見つけた」という思いと共に、この活動への「必要感」が増してくる。さらに、音色と奏法との間には深い関係があることを伝えれば、他の楽器への応用・発展につながり、汎用性のある学びが実現すると考える。

2）楽器を用いたワークショップ（WS）における幼児・児童の学びの様相

珍しい楽器を用いた WS を幼児・児童に対し実施した時の学びの様相を VTR、アンケート、演者の語りから検討した。その結果、多くの共通点が見られる中、いくつかの相違点が見られた。

① WS リーダーの問いかけに対する反応
② 鑑賞曲に対する身体的反応
③ 珍しい楽器を手にしたときの反応
④ 実際に楽器を鳴らす場面での反応
⑤ 演奏会後の楽器との向き合い方

幼児は、感じたこと、思ったこと、やりたいことを自由に表現するのに対し、児童はルールや規範に則った形で表現しようとしている。幼児は、鑑賞スタイルや演奏スタイルが単一的だが、児童は、多様性がみられ、様々なスタイルで参加する様子が見られた。

一つには、一人ひとりの幼児理解を重視する幼児教育と集団のまとまりを大事にする小学校教育の基盤によるものだと推察する。二つには、子どもの発達段階の差によるものだと推察する。同様のワークショップを実施しても、珍しい楽器に対する好奇心や自分で試してみたいという意欲は、同様の反応がみられたことから、学びの原動力になるものとして、継承すべきものだと考える。

環境や言葉と理科における学びの様相

3）遊びを通して事象の違いから現象を解釈する学びと理科における問題解決における学びとのつながり

幼児期の子どもは、身の回りにある環境に働きかけて、目の前に起きている現象を解釈しようとしていると考えられる。図 3 のように斜面に物を転がす時に、斜面の傾きや転がす物によって違いがあることを見いだす。例えば A や B のように転がす物によって違い生じる。A や C のように斜面の傾きを変えることでも違いが生じる。転がり方の違いを見いだし、その要因を転がすという活動の中から見いだし、検証しているといえよう。

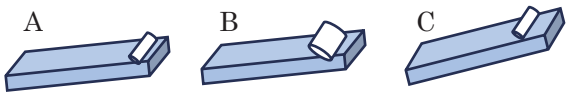


図 3.遊びを通しての現象の解釈する様相（幼児期）

児童期の子どもは、教師が意図的に異なる事象を提示することにより現象の違いとその要因から問題を見いだすことが多く行われている。小学校指導要領解説には図 4 のように示されている。例えば電気を通す物と通さない物を意図的に教師が用意をし、子どもは電気を通す物と通さない物を差異点や共通点を見いだして問題を見いだしているといえよう。

学習の過程において、自然の事物・現象の差異点や共通点を基に、問題を見いだすといった問題解決の力を育成することに重点が置かれている。

図 4. 第 3 学年で特に育成したい問題解決の力

4）考えと根拠による学びと論理的な思考における学びの様相

幼児期の子どもは、「だって、〇〇だから」という発話が見られる。例えば、「この花束はきれい。いろいろな色が入っているから」という発話があったとする。この言語には、自分の考えに根拠を添えて論理的に説明をし、他者から承認を得ようとする姿であると考えられる。

児童期の子どもには、論理的な思考の育成が求められており、小学校学習指導要領解説には図 5 のように示されている。予想や仮説を発想する際には根拠をもつこと、実験結果を根拠として考察をしたり、結論を導出したりしているといえよう。

学習の過程において、自然の事物・現象から見いだした問題について、既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想するといった問題解決の力を育成することに重点が置かれている。

図 5. 第 4 学年で特に育成したい問題解決の力

3)の事例から、幼児は遊びの中から現象の違いを見いだし、要因と抽出して問題を見いだし、活動の中で検証しているといえる。文字言語や音声言語での表現をしなくても、小学校理科教育で育成すべき基盤を学んでいると考えられる。4)の事例からも、考えと根拠を明示することにより、幼児から論理的な思考の基盤を学んでいる。しかし、小学校教員は、3)の問題の見いだしや 4)の論理的な思考の育成は難しいと感じている。幼児期の子どもには、活動や言語の中に包含されて能力が育成されていることを理解し、小学校教育に反映させていくことが大切なのではないか。

【総合考察】

・「遊び」から「学び」は、全てつながっており、幼児教育で「遊びつくす」「遊びこむ」経験を十分にすることが、小学校教育で学ぶための基盤を作っている。

・表面上、同じ活動をしているように見えても、保育者や教員が子どもの経験を広げ、深められるような介入をすることにより、深い学び（子どもにとっての自覚的な学び）が可能になるのではないか。

・幼児期の子どもは言語化こそしないものの、既に遊びを通して問題解決の能力を育成している。小学校教員は、既に身に付けている子どもの能力を理解した上で、教科での学びにつなげることが、本質的な幼保小の架け橋プログラムにつながるのではないか。

・幼児期の子どもや低学年の児童期の子どもは、「だって〇〇」という言語を用いる。保育者や小学校教員が子どもの言葉を受け入れると共に、考えと根拠をセットにして語らせることが論理的な思考につながるのではないか。

実践の足跡から編成する幼小接続カリキュラム
―人と自然と暮らしを大切にした実践者たちの挑戦―

○奥野　千夏（鳴門教育大学大学院生※／軽井沢風越幼稚園）
佐々木　晃（鳴門教育大学）
※大学院学校教育研究科高度学校教育実践専攻幼児教育コース

問題の所在と研究目的

筆者は 2020 年 4 月に開園してから今年度で５年目となる軽井沢風越幼稚園で幼稚園教諭をしている。当幼稚園は敷地内に同学校法人軽井沢風越学園の義務教育学校があり、一般的には「一貫校」だが、あえて幼稚園から中学校までの「混在校」とうたっている。当学園では、カリキュラム（教育課程・指導計画）を「子どもの経験の総体」と定義して実践している。これは加藤（2007）の言う「保育カリキュラムは保育実践の展開過程における『計画と実践の総体』を表現する言葉である。」[1] ということにも通じている。

開園してから実践とリフレクションを重ねてきたが、その実践の集積をもとにした実践理論の構築までにはいたらなかった。質の高い保育、教育を目指すためには最小限の成文化されたカリキュラムが不可欠となる。カリキュラムを成文化することで教師主導となったり、活動が定型化したりするなどの弊害が生じないように注意を払う一方で、教育実践の見通しが持ちにくいことや手かがりを探すことに終始していては実践の深まりと継承が期待できないというジレンマも感じている。

「どんな子どもも幸せな子ども時代を過ごし、遊びが学びへとつながっていく、人間の自然な育ちを大切にした学校をつくる」という学園創設の理念のもと、「子どもこそがつくり手」のカリキュラム編成にあたり、幼児・児童と創造した生活の足跡からカリキュラム（指導計画・教育課程）を作成し、それらを分析・考察したものを接続期のカリキュラムとして編成することを本研究の目的とした。

研究方法

筆者が 2023 年度は 5 歳児担任、2024 年度には 1 年生副担任となり、その機会を活かして 5 歳児の 12 か月と 1 年生の 4 か月の実践記録を残した。子どもたちと共につくってきた保育を足跡として記録する形で月別指導計画とドキュメンテーションを作成した。月別指導計画では、「子どもの姿」、「保育のねらい」、「子どもの体験」、「援助の要点と環境構成の留意点」の項目で記した。それをもとに、幼小接続期の教育課程と骨子をまとめた。

教育課程はK 幼稚園が大切にしている「自然・季節」「あそび」「暮らし」を月毎にまとめ、2〜3 か月毎の 4 期に分類した。

倫理的配慮について

本研究においては、研究の目的や意義について、施設長をはじめ関係する教職員や保護者、参観者等の参加者に十分な説明を行い、理解を得た上で調査に協力してもらった。また、個人情報やプライバシーの保護を徹底し、データは匿名化され、調査結果は個人が特定されない形で使用することを明示した。加えて、協力を拒否した場合でも、参加者に不利益が生じないことは一切ないことを強調して説明した。

K 学園のカリキュラム論

K 学園「わたしたちのカリキュラム 2023」[2]からK 学園のカリキュラム論を下記に一部引用する。

K 学園は幼稚園と義務教育学校からなる 12 年間の幼小中混在校（注 1）です。K 学園では、3 歳から 15 歳までの 12 年間の連続性を大切にしたカリキュラムを目指しています。 実体験と抽象、探索と探究、あそびと学び…。それらを行き来しながら、一人ひとりの「自分をつくる」と「自分でつくる」時間を積み重ねます。

わたしたちは、カリキュラムとは「子どもの経験の総体」と捉えています。子どもは授業等の意図された時間の中だけで学んでいるわけではありません。森やライブラリー、ラボなどの環境、活動によって変化する集団、異年齢の子ども同士の関係や日々のスタッフの関わり、たっぷりある昼休み時間でのあそびもカリキュラムです。時には地域の人や専門家に出会いながら、K 学園に集まる人たちと街のようなコミュニティで経験することも、その一つです。

「どんな子どもにも幸せな子ども時代を過ごしてほしい。あそびが学びへとつながっていく、人間の自然な育ちを大切にした学校をつくりたい」という願いのもと、わたしたちは「子どもこそがつくり手」であることに常に立ち返ります。そのためにわたしたちスタッフは、子どもの姿を真ん中に置き、どう在ればよいかを何度も問い、子どもの経験の総体としてのカリキュラムをよりよくし続けていきます。

注 1：一般的には“一貫校”ですが「じっくり・ゆったり・たっぷり・まざって」の願いを込めて“混在校”と表現しています。

接続期前期の教育課程の骨子

K幼稚園は野外保育を主としている。日々自然の中で過ごしているからこそ、肌で感じる季節の移ろいや動植物の変化、森や生き物とともにある暮らし、天気や季節で変わる田畑の仕事が子どもたちの姿や活動、保育に密接に関わっている。毎年めぐる季節と自然の中でのあそび、暮らし、仕事がある。その暮らしの中の足跡から作成した接続期前期の教育課程を4期にわけ、その時期の発達の様相を表した。

Ⅰ期　4月〜6月　　出会い・どきどき期
Ⅱ期　7月〜9月　　やりたい・のびのび期
Ⅲ期　10月〜12月　表現・じっくり期
Ⅳ期　1月〜3月　　チャレンジ・世界を広げる期

また、その骨子となるものを以下のようにまとめた。

○「わくわく　どきどき」感動し、主体的に動き出す心

・身近な出来事に感動する。
・自分の存在が認められると自分のやりたいことや好奇心を表現する。
・想像したり、つくり出したりする。

○身体感覚を通して、人間の本来的な知的喜びを感じられる力
・自然の中で五感を働かせて、発見した喜びを味わう。
・受け継がれてきた知恵のある豊かな暮らしを実践する力
・生活の中の様々な問題を解決していく中で思考力を身につけていく。

○人や動物たちと共生する力
・自分や自分とは異なるものへの興味や関心
・他者（人だけでなくすべての生き物）との交流
・さまざまな生命に触れ生かし合いながら共生しようとする。

ドキュメンテーション

月毎に活動や子どものエピソードのドキュメンテーションを記した。ドキュメンテーションは目的や内容によって形式に違いがある。一つ目は、保護者への活動や教育内容、その意義を伝えるためのもの。二つ目は、グループ活動で起こる協働や衝突からの育ち合いの様子を記録したもの。三つ目は一人または数人の子どものエピソードにフォーカスしてその子の成長や葛藤、さらに、子どもの姿から保育者である筆者自身が気づかされたことや考えたことなどを記したものがある。特に、形式は統一せずに内容やエピソードがわかりやすい形、書きやすい方法を採用している。図１は６月のクワの実採りから始まった子どもたちの活動の記録である。

図１　ドキュメンテーション「森のめぐみ」

研究成果

本研究では、子どもたちの姿から足跡を残す形のカリキュラム製作を試みた。１年４か月にわたって接続期の子どもたちの姿を詳細に記録し、子どもたちと共につくってきた実践の履歴を省察して幼小接続期の月別指導計画を作成し、そこから教育課程を作成できたことが大きな一つの成果と考える。そこから、該当年度の子どもたちと担任である筆者と同僚保育者が共につくったからこそ起こってきた活動や経験、そして次年度子どもや保育者が変わっても同じように起こってくる活動や経験を分けて見ることができた。このことは、個々の保育者の個性としての個別性と軽井沢の自然や地域性や学園文化といった共通性をいかに捉え、生かし合っていくかという、カリキュラムの実践や展開に示唆を与えてくれる。

筆者が幼稚園年長児担当からそのまま 1 年生の副担任となったことで、接続後期の１年生の始まりを小学校教諭と相談しながら指導計画を作れた。さらに、幼稚園からの子どもの姿を継続して見ることで、その子個人の成長を線で捉えて伝え合えたことは、職員間の連携や幼稚園と小学校の相互理解にもつながった。

まとめ

幼児教育は「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものである。」[3] と幼稚園教育要領（文部科学省 2018）にも記されているように子どもたちがこの世界と出会い、自分の好きや得意を見つけて伸ばしていく時期である。子どもたちの多様な個性や可能性を発現するためには環境や文化も多様であることが大切だと考える。幼稚園教育要領の「保育内容」5 領域が示すように幼児期の経験が偏りのあるものにならないように教育課程や指導計画がある。

本研究の対象となった 2023 年度は校舎のラボ前の庭を整備しながらそこを拠点としてきた。畑や庭づくりの仕事が遊びにもなり、ラボ前の「外ラボ」で木工製作で看板や遊びに必要なものをつくり、校舎周りにいる義務教育学校の１年生から９年生との関わりも増えた。森での活動に重きを置きながらも、芸術的な活動、文化的な活動、そして混在校としての意義の一つである様々な人との交流が生まれ、活動も多様化していった。

幼小接続期の環境として、今後何を選択してどんな経験を子どもたちに保障できるのか。またK幼稚園が大切にしていることを実現するための環境や子どもの経験とはどんなものなのかを職員間で引き続き考えていく必要がある。

本研究は筆者の個人研究としての足跡カリキュラム作成である。幼稚園の保育をチームでしているように、教育課程作成もチームでそれぞれの学年の足跡を経年で残して積み重ねて磨かれていくことでよりよいものになっていくと考える。今後、本研究が参考資料となり、幼稚園全体として子どもと共につくる保育を足跡カリキュラムとして積み重ねていけることを期待する。

引用・参考文献

(1) 加藤繁美（2007）『対話的保育カリキュラム〈上〉理論と構造』　ひとなる書房
(2) 軽井沢風越学園 (2023) わたしたちのカリキュラム2023
(3) 文部科学省（2018）　『幼稚園教育要領解説』　フレーベル館

幼保小の架け橋プログラムの実践

―京都市の研究ブロックでの取組―

外薗　知子（京都市立楊梅幼稚園）

【目的】

京都市では、「令和７年度から全ての市立小学校で幼保小の架け橋プログラムを実施する」方針が示され、連携・接続の範囲を原則、小学校区内とし、「地域ぐるみで進める幼保小の連携・接続の京都モデル」を目指している[1)]。

京都市立幼稚園・小学校では、国立教育政策研究所・教育課程研究指定校事業等における実践研究やこどもみらい館の研究プロジェクト、教員研修、校園長悉皆研修等、取り組みを継続している。しかし、推進していくには、多様な就学前施設の実態や、就学前施設から進学する小学校、小学校に入学する就学前施設の多さ、多忙な現場、教職員の異動等など、多くの課題がある。

以上のことから、本研究は、「地域ぐるみで進める幼保小の連携・接続」[2)] のために、どのような取組を推進すればよいのか検討する。そして、それらにより、質の高い幼児教育と小学校教育の連携・接続の実現に資することを本研究の目的とする。

【方法】

京都市立Ａ小学校と、Ａ小学校区内にある私立幼稚園１園、私立保育園２園、Ａ小学校と同敷地内にある京都市立幼稚園１園、小規模保育園１園とで構成されるＡ小学校ブロックでの２０２２年４月から２０２４年１０月の実践を対象とする。

「京都市幼保小の架け橋プログラム手引き」に示されている「幼保小の架け橋プログラムの進め方（フェーズ）のイメージと実施状況チェックリスト」[3)] をもとに考察する。

フェーズ	１基盤づくり	２実施	３充実	４持続可能
体制づくりと情報共有	４項目	５項目	３項目	３項目
相互理解と質的向上	４項目	５項目	４項目	２項目
交流の推進	２項目	１項目	１項目	３項目

表1　フェーズとその視点と項目数

【倫理的配慮】

本研究においては、施設長に説明を行い、許可を得た。また、施設長から保護者へ、目的や方法、個人情報の取り扱いについて説明され、承諾を得た。

【結果】

１．５歳児を小学校へつなぐ

活動内容

入学時の子どもたちが安心して過ごすために教室環境をどのようにしたらよいか、就学前施設保育者と小学校の教員が協力して、一緒に環境をつくる。（４月９日）

また、入学当初の１年生の学習の様子を参観し、子どもの発達や教室環境、指導の工夫について学び合う「スタートカリキュラム研修会」を行う。（４月１６日）

教員・保育者の学び

（小学校教員）

小学校の生活や授業にすぐに慣れ“させる”のではなく、環境を工夫することによって“自分から”慣れていくことを援助していくことが大切なのだとわかった。

（就学前施設保育者）

全教職員で１年生を迎え、見守る体制ができており、その雰囲気が上級生にも伝わり、学校全体が優しさや思いやりに包まれていることを感じた。

子どもの学び

（１年生担任の見取り）

子どもたちは、「小学校って楽しい」「先生も、上級生も優しい」と、安心を感じられるようになると、次第に自己発揮できるようになり、学習に向かう意欲につながった。

２．遊び（保育）と学び（授業）をつなぐ

活動内容

保育や授業を参観し合うことで、「お互いの教育を知る」機会をつくる。参観後は、子どもたちの様子や先生の関わり方、環境構成などについて協議し、他校種から学び、自分たちの保育や授業がよりよくなることを目指す。

２０２４年度の取組

〈公開保育〉６月２１日　３歳児・４歳児・５歳児

〈公開授業〉９月２０日　１年　　６月２６日　３年　１１月１日　６年

〈研究発表会〉１月３１日　３歳児・４歳児・５歳児・２年・４年・６年

教員・保育者の学び

（小学校教員）

就学前施設保育者の一人一人を丁寧に受け止め関わる姿や、「やってみたくなる」環境構成から学ぶことは多く、授業でも活かしたい。

（就学前施設保育者）

授業では、小学生が、課題解決に向けて、自分たちの考えた方法で工夫したり表現したりして、意欲的に、友達と協力しながら授業に参加していた。小学生の学びの姿を知ることで、自園の保育（遊び）の充実につなげていきたい。

架け橋期のカリキュラム

２０２２年度に、同敷地内の小学校、幼稚園の接続期のカリキュラムを基に共通の視点を「すすんで学ぶ・楽しくかかわる・自分でできる」として、作成、共有した。２０２３年度には事例を協議することで、各校園で大切にしていることや、各校園のカリキュラムとの共通

する姿などを確認、見直しを進めた[4)]。２０２４年度には、さらに実践よりカリキュラム・マネジメントを行う。

令和５年度　　架け橋期のカリキュラム

		５歳児　４月５月　　６月７月８月
ねらい		【新しい環境に安心、年長になった喜びと自覚】 友達と関わって遊ぶ中で、思いを出し合いながら遊ぶことを楽しむ。 年長児になった喜びを感じ、自覚をもち、生活を進めようとする。
内　容		【生活】新しい環境での生活の仕方がわかり、安心して園生活を楽しむ。 【友達】年長児になった自覚をもち、異年齢児とのふれあいや関わりを楽しむ。 気の合う友達と思いや考えを伝えあい、共通の目的をもって遊ぶ楽しさを味わう。 友達とルールを考えたり、守ったりしてルールのある遊びを楽しむ。
連携	学校	小学校と就学前施設の担任同士で、小学生との交流について、具体的な計画をする。
	家庭	家庭訪問や懇談会で保護者の思いや子どもの家庭での過ごし方などを把握し、遊びやかかわりに生かす。
すすんで学ぶ	幼児	身近な環境に興味をもって関わり、繰り返しやってみようとする 色水などの素材での遊びなどで友達に思いを伝え、繰り返し様々な方法を試しながら遊ぶ。様々な環境に自分からかかわって遊ぶ。【思考力の芽生え】
	教師	子供が進める遊びを受け止めながらイメージや思いを実現できるように方向付けや提案をしていく。

表２　架け橋期のカリキュラム（一部抜粋）

教員・保育者の学び

（就学前施設保育者）

共通の視点については、園で大切にしていることと思いは同じである。

「すすんで学ぶ」について、「遊び」を大切にしている。能動的に活動する姿は同じである。

子ども同士が交流を通して楽しく関われていることが、「楽しくかかわる」の視点につながっていてよかった。

３．子ども（園児）と子ども（小学生）をつなぐ

活動内容

園児と１年生と一緒に地域の公園で秋見つけをしたり、鬼ごっこをしたりして遊ぶ。交流当日に向けて、４校園の教員・保育者が事前打ち合わせをし、子どもたちにとって意義のある内容、取組となるように話し合う。具体的には、「事前に担任同士がねらいを共有する」また、「当日までに、動画や手紙で園児を誘ったり、グループ写真を交換したりして、会える喜びを高める」などである。

教員・保育者の学び

（１年生担任）

互いにねらいや内容を共有できたことで、交流当日までの生活の中で、早く会いたい気持ちを高められるような取組を工夫することができた。当日も、ねらいを意識した子どもたちへの声かけができた。

事前や事後に直接思いを伝え合うことで、「違って当たり前」がわかり、子どもたちのために、指導者や担任同士のつながりができたことがよかった。

（５歳児担任）

１年生や５歳児の発達の似ているところや違いを具体的な姿を通して知る機会となった。

子どもの学び

（１年生担任の見取り）

小学校では最下級生の１年生だが、ここでは上級生として、園児から頼りにされ、「自信」となった。

（５歳児担任の見取り）

５歳児は、１年生に憧れの気持ちをもったり、新しい友達ができた喜びを感じたりした。１年生にとっても、５歳児にとっても、意義のある交流になった。

４．保育者と授業者がつながる

活動内容

よりよい「遊び」や「学び」の実現のためには、教員・保育者同士がつながりをもつことが大切である。そのため、教員・保育者たちが自分の考えや思いを伝え合い、同じや違いを互いに認め合い、目の前の子どもたちのために何ができるかを考える場となるように、保育・授業参観後の協議会、交流の打ち合わせ、夏の合同研修会等を設定した。

教員・保育者の学び

（小学校教員）

「遊び」と「学び」のつながりを実感し、子どもの主体性を大切にする授業展開に役立っている。

（就学前施設保育者）

自分の保育観が広がり、よりよい保育の創造につながっている。

【総合考察】

体制づくりと情報共有

Ａ小学校ブロックでは、校長が合同会議を設置し、体制が、年数を経るごとに、管理職、施設長、研究主任や主任のつながりから、１年生や５歳児担任へとつながりの広がりがみられた。それには、この研究以前から、Ａ小学校と同敷地内にある、公立幼稚園と合同研究組織があったことが大きい。それが土台となり、地域の就学前施設と「地域ぐるみで進める」組織作りができ、架け橋期のカリキュラムの検証、改善がなされている。

保育・教育の相互理解と質的向上

スタートカリキュラムや研究保育・授業の公開と事前、事後の協議等が定期的に行われ、互いの教育を知り、理解しようとしている。さらに、互いの授業や保育に取り入れようとしている。幼保小が互いの保育・教育を理解するための合同研修会が定着し、持続的に教育が改善・発展できる仕組みの構築がされている。しかし、Ａ小学校ブロックにおいても、全ての就学前施設がそろって参加することは調整が大変、困難である。

子ども同士の交流の推進

子ども同士の交流が推進されることで、幼稚園、保育園、小学校の５歳児、１年生の担任同士が縦と横のつながりができ、教員、保育者との事前・事後の打ち合わせや子ども同士の取組に深まりが見られた。交流を通して、保育・教育の相互理解が深まった。また、年数を経るごとに、交流の事後に、幼児がお礼をしたいとさらに交流が行われるなど、一過性のものでなく、継続したものになっていった。このような取り組みこそが、互恵性のある、子ども同士の交流を持続的に改善・発展できる、自発的な交流が生まれる環境づくりにつながる。

（１）　京都市教育委員会事務局学校指導課（２０２４）京都市幼保小の架け橋プログラムの手引き，４
（２）　前掲　４
（３）　前掲　８，９
（４）　前掲　４６，４７

保育者と小学校教員の音楽表現教育における「豊か」観の接続

○渡辺ユリナ（中国短期大学保育学科）

【目的】

幼小接続の動きの中で，幼児期の領域「表現」と小学校の「音楽科」の円滑な接続は長年の課題となっている。保育者と小学校教員が互いの文化や教育について理解しあえていない現状が問われる中，教員同士の思いや意識の相違を確認し，幼児教育，小学校教育それぞれの音楽表現教育の独自性を踏まえた上での両者の望ましい認識の在り方が探られてきた。筆者は，幼児期の領域「表現」，小学校の「音楽科」のどちらにおいても目標として示される「豊か」という言葉の曖昧さに着目した。研究１として，保育者と小学校教員が何をもって子どもの音楽表現を「豊か」とみなすかを明らかにすべく，音楽表現に対する各教員の視点と潜在的な価値観を具体化し，相違点，共通点を「豊か」を観点として分析した。本研究では，研究２として，「豊か」観接続のための要素を探るため，所属機関の異なる教員のもつ視点や価値観に対する批判的な語りを，「豊か」の判断要素としての「音楽観」，「発達観」に焦点を当てて分析し，接続の妨げとなる要因を考察した。

【方法】

研究１）各教員の視点と潜在的な価値観の具体化と比較

対象：A 県内公立幼稚園の保育士７名,A 県内公立小学校の小学校教諭９名（なお小学校教諭は，音楽科を専門とし音楽授業を担当した経験のある教員に限定した。）

調査時期：2023 年３月～2023 年５月

調査の手続きと分析： Tobin(2009)が開発した多声的ビジュアル・エスノグラフィーの手法に依拠した。

①　標本映像の作成

園・学校生活における子どもが音楽的な表現をする姿が含まれる場面を筆者が撮影，切り取り編集し，音楽表現教育実践場面の標本映像として作成した。

②　子どもの音楽表現に対する各教員の語りの分析

保育者と小学校教員それぞれ同じ映像を視聴し，「普段見慣れた場面や子ども」と「普段見慣れていない場面や子ども」に対するフォーカス・グループ・ミーティングを実施した。語りを逐語化し，質的コーディングの手法により，参加者の音楽表現に対する視点や価値観の相違点，共通点を「豊か」を観点として分析した。

研究２）「豊か」観接続の妨げとなる要因の考察

対象：A 県内公立幼稚園の保育士７名，A 県内公立小学校の小学校教諭７名

調査時期：2024 年５月～2024 年６月

調査の手続きと分析：

①　所属機関の異なる教員の語りに対する語りの分析

研究１における，子どもの音楽表現に対する保育者と小学校教員それぞれの代表的な語りを所属機関の異なる教員の語りとして示し，それに対し（保育者は小学校教員の語りに，小学校教員は保育者の語りに対する）共感的，批判的に語りあうフォーカス・グループ・ミーティングを実施した。語りを逐語化し，質的コーディングの手法により「豊か」の判断要素としての「音楽観」，「発達観」を分析し，接続の妨げとなる要因を考察した。

【倫理的配慮】

所属大学の倫理委員会の承認を受けた。参加者に，研究の趣旨及び調査によって得られた情報を厳重に保護し，個人が特定されることのないことを説明し了承を得た。

【結果】

所属機関の異なる教員の語りに対する語りの分析により，保育者と小学校教諭のもつ音楽観と発達観がまとめられた。なお，本研究では，音楽とは何か，つまり音楽の定義づけと，何をもって音楽とみなすのかといった定義づけの基盤となる音楽の見方，考え方を「音楽観」と表す。また，子どもの言動，年齢，所属（園児か小学生か）などの情報に影響される，映像中の子どもの成長の特徴や，発達の道筋，順序性における見方，考え方を「発達観」と表す。

音楽観の違い

1）生活の一部としての音楽の捉え

保育者も小学校教員も基本的には「音楽は生活の一部」と語ったが，その言葉の意味は異なっていた。

保育者は，音楽と日常的に行う様々な表現の明確な定義や違いはない，音楽は表現の一部として存在する，音と音楽は切り離して捉えられない，音楽は五感の全てと融合しているとの考えをもつ。音楽という境界線の無い概念をあらゆる他要素と交じり合うものとして捉える意味で「音楽は生活の一部」と語られた。保育者は，あらゆる場面の音楽は生活の一部と捉えるからこそ，音楽と子どもの出会いや，音楽を介したコミュニケーションを読み取り促すことに重きを置く支援，指導を行うことを目指す。

一方小学校教員は，音楽と日常的に行う様々な表現は別物であり，各分野（音楽表現，言語表現，芸術表現，身体表現など）の間に線引きがある，音と音楽は切り離して捉えるべきとの考えをもつ。音楽という独立した概念を生活に欠かすことのできないものとして捉える意味で「音楽は生活の一部」と語られた。小学校教員は，音楽は生活の一部だが，小学校の音楽の授業場面においては，生活の中の音楽にほとんど着目しないような支援，指導を行う。

2）自由に楽しむべきものとしての音楽の捉え

保育者も小学校教員も「音楽は自由に楽しむべき」と語ったが，学びの中での自由や楽しさの解釈が異なっていた。

保育者は，子どもたちが音楽を自由に楽しむことが最も重要，音楽を自由に楽しむこと自体が完結した学びとなる，音楽は技術をもって楽しめるのではなく楽しむうちに技術も向上するとの考えをもつ。最も重要視すべきこと，また目的として自由と楽しさを位置づけ「音楽は自由に楽しむべきもの」と語った。保育者は，音楽は自由に楽しむべきものだからこそ，遊びを通し，遊び心をもって学んでほしいと願い，保育の理念に基づいた支援を目指す。

一方小学校教員は，音楽は自由に楽しむだけでは完結した学びとはならない，状況によっては音楽を自由に楽しむことは難しい，音楽は技術をもってはじめて楽しめるとの考えをもつ。音楽を学ぶ上では自由さと楽しさ以上に知識や技術の習得が重要視され，また目的として自由さと楽しさを位置付けることはできないとの考えのもと「音楽は自由に楽しむべきもの」と語った。小学校教員は，音楽は自由に楽しむべきものであるが，小学校の音楽の授業場面においては，自由に楽しんでばかりいてはいけないとの意識をもち支援，指導を行う。

3）支援や指導，評価が困難なものとしての音楽の捉え

保育者も小学校教員も基本的には「音楽には指導や評価のし難い感性や心の動きが存在する」と語ったが，そうした側面の支援や指導，評価の方法は異なっていた。

保育者は，子どもたちは音楽から感じ取ったことを必ずしも言語化できるわけではない，音楽表現において子どもたちの表に現れない内面も評価したい，音楽に正解はない，音楽は教えられるものではなく試行錯誤し何かを発見し親しむものである，音楽は上手に扱えるようになることを目的として練習するものではないとの考えをもつ。音楽表現の際の，言葉にできない，目に見えない動きこそ価値づけるべきものとした上で「音楽には支援や指導，評価のし難い感性や心の動きが存在する」と語った。保育者は，表現の結果ではなく過程を大切に関わろう，困難ではあるが正解のない，表に現れない側面も可能な限り読み取ろうとする姿勢で支援，評価を行う。

一方小学校教員は，子どもたちが表に現わさないものは評価できない，音楽には正解がある，音楽は子どもたちが課題に取り組めるよう指示を出し教えるものである，音楽授業では音楽の知識と技術を身に着けなければならないとの考えをもつ。言葉にできない，目に見えない動きにも価値はあるが授業においては価値づけ困難なものとして「音楽には支援や指導，評価のし難い感性や心の動きが存在する」と語った。小学校教員は，表現の結果にこだわり，主観に左右されることのない，正解のある，表に現れている側面を見るようにして支援や指導，評価を行う。

4）保育，教育において必要なものとしての音楽の捉え

保育者も小学校教員も基本的には「保育，教育において音楽は必要」と語ったが，保育，教育における音楽の目的や評価の観点は異なっていた。

保育者は，音楽の知識や技能の習得は子どもの人生を豊かにするため，音楽は子どものありのままの表現や個性を認めるための手段であり，技術や知識の習得自体を目的とはしない，との考えを持つ。子どもの人生を見通し人としての育ちを支える手段として「音楽は必要」と語った。

一方小学校教員は，音楽の授業において，子どもたちに音楽の知識や技術を習得させることに重点を置きがちで，その際子どもの人生や育ちについて考えることはほとんどない，音楽の授業の多くの場面では知識や技能が伴い，秩序があり形として整った表現でなければ評価されない，一斉指導特有の楽しさや集団の調和を学んでほしいとの考えをもつ。子ども達に音楽を介して楽しさや調和を学ばせながら，音楽の知識や技術を修得させることを目的として「保育，教育において音楽は必要」と語った。

発達観の違い

1）幼児（園児）に対する発達の捉え

保育者は，幼児期は，小学校での学びを準備するための期間ではない，小学校特有の学びはあるが学習が小学校以降にしか存在しないわけではない，幼児は様々なことを知っているし，実行できるとの考えをもつ。つまり，保育者は保育における遊びを通して幼児が学び，成長する姿を日々目にしており，発達途中と捉えている。また同時に，個人差はあるが，幼児一人一人の知識や技術は既に，十分に発達してきた状態とも捉えている。

一方小学校教員は，幼児は，理性よりも興味を優先する，幼児ならば自由に楽しむことに集中しても良い，幼児ならばいつでも自由に話しても許される，幼児は，音楽活動で体を動かしたくなることが多い，幼児は豊富な知識や高度な技術は持っていないとの考えを持つ。つまり，幼児と児童の発達の程度を所属の違い（園児か小学生か）により全く異なるものとして捉えており，児童に求めることを幼児には求めない。また同時に，幼児の知識や技術は未発達な状態と捉えている。

2）児童（小学生）に対する発達の捉え

保育者は，小学校１年生にも幼児と同じような子どもらしい振る舞いや言動が見られる，児童といえどもまだ子どもであり，高い到達基準を課したり我慢させたりすべきではない，児童も自由に楽しみ個性を発揮すべきであるとの考えを持つ。つまり，園児，小学生といった所属の違いにとらわれず，また，年齢に関係なく，子ども達一人一人を理解し評価した上での発達を捉えようとしている。

一方小学校教員は，小学校２年生以降の子どもたちに幼児と同じような言動はみられない，児童はルールや枠組みの中で自由を楽しむ，２年生以降は知識が増えるため試行錯誤する姿は減る，児童は幼児と違って色々なことができるようになる，児童は成長してきたのだから高度な技術が求められる，児童は他人の考えを取り入れて学ぶことができる，児童は集団の規律を重んじることができるとの考えをもつ。つまり，幼児よりも児童は発達している，発達していなくてはならないと捉えており，そうした捉えを子どもの理解や評価に反映させている。場面によっては，小学１年生を幼児とほぼ同様の発達段階と捉えることがあるが，小学１年生に対し求める発達の程度は幼児より高い基準となっている。

【総合考察】

所属機関の異なる教員の語りに対しての，保育者，小学校教員の語りには，「所属機関の中で培われた独自の視点・価値観との違いが強調された語り」や，「共通性をもたせたり同一視したりする語り」がみられた。そこから，各教育機関の教員間の音楽観，発達観の違いが読み取れ，接続の妨げとなる要因を以下のように考察することができた。

保育者は，子どもの年齢や状況にかかわらず一人一人を理解し評価する。また音楽に対する広い視野と幼児に対する肯定的な発達観を持ち，子どもたちのあらゆる音楽表現を受け入れ評価する傾向がある。その点，保育者たちは，小学校教員たちとは考え方や価値観が違うと感じており，幼児教育を卒業した子どもたちに自由で楽しい音楽表現を保証できないことを懸念している。そして，「豊か」の判断要素となる音楽観は曖昧であり，発展観もまた幼児教育特有のものであることが，小学校教員が保育者の「豊か」観を理解しにくい状況をつくっている。

小学校教員は，年齢や状況に基づいて子どもを理解し評価する。狭く明確な音楽の定義づけを行い，児童に対して保育者に比して高い基準での発達を求めるため，知識や技術面で子どもの音楽表現の向上に重点を置く傾向にある。同時に小学校教員は，年齢や状況といった条件に縛られ，子どもたちの音楽表現を正しく評価したり保証したりできないと感じ葛藤する場面も多い。そして，幼児教育や幼児は小学校教育や児童とは全く違うものという認識を基盤として「豊か」の判断要素となる音楽観や発達観が形成されており，幼児教育の方法への関心や理解度が低いことが，保育者が自身と小学校教員の「豊か」観にずれを感じる状況をつくっている。

互いの文化に対して理解が不十分な点やズレがある点，異なる機関に属する教員の「豊か」観の繋がりが明らかになったことで，音楽表現教育の接続のみならず，幼小接続に対する双方の意識の変化を促すことにも寄与できると考える。

幼保小および家庭の連携に関する一考察

菊 地　篤 子（名古屋柳城女子大学こども学部こども学科）

【はじめに】

１．問題提起

現在、保幼小の連携や接続教育が重要視され様々な取り組みがなされている。2015 年には国立教育政策研究所が小学校教育に関する「スタートカリキュラムの手引書」を発行し、幼児教育施設では「アプローチカリキュラム」が示され、文部科学省は「アプローチカリキュラム」と小学校入学後の「スタートカリキュラム」の両方を含めて「接続期カリキュラム」とした。さらに 2018 年度改訂の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として 10 項目が示された。これは、この 10 項目を子どもの成長の目安として、小学校以降の育ちを見据えた保育・教育がなされることを目指したもので、幼児教育施設・小学校の相互理解が求められている。その後、文部科学省では、義務教育開始前後の 5 歳児から小学校１年生の２年間を「架け橋期」と呼び、「架け橋プログラム」という名称で、この時期の子どもにふさわしい学びの実現を図り、一人一人の多様性に配慮した上で全ての子どもに学びや生活の基盤を育むことを目指す取り組みを提唱している。

中央教育審議会（以下中教審）（2023）では「架け橋期の教育を充実するためには、幼保小はもとより、家庭、地域、関係団体、地方自治体など、子供に関わる全ての関係者が立場を越えて連携・協働することが必要」という方針を踏まえ、以下の６つの方策を推進している。

１．架け橋期の教育の充実
２．幼児教育の特性に関する社会や小学校等との認識の共有
３．特別な配慮を必要とする子供や家庭への支援
４．全ての子供に格差なく学びや生活の基盤を育むための支援
５．教育の質を保障するために必要な体制等
６．教育の質を保障するために必要な調査研究等

このように、幼保小の接続教育は国全体で推進しているが、試行錯誤の状況ともいえる。古関（2018）は、幼児期から小学校教育の繋がりのなかでみられる課題について、加藤・高濱ら（2011）が示した生活習慣の違いに関する「段差」に加え、時間という段差もあるとした。古関は、幼児期の遊びを中心として教育と、小学校教育の教科中心の教育に、時間割や休み時間などの時間に関する違いを指摘している。また、小野間ら（2024）は、幼稚園と小学校においては，教員一人ひとりが連携の意味や役割について充分に理解し合うことや子どもに関する情報交換が定期的に行われることや、カリキュラム編成と実践、改善が必要としている。

筆者は、中教審の方策の全般を通して、その基盤となる家庭生活の充実も見逃してはならないと考える。これについて、上記６つの方策のうち１の内容の②「架け橋期のカリキュラムの作成及び評価の工夫による PDCA サイクルの確立」の内容に「幼児教育施設と小学校の継続的な対話を確保、…（中略）…保護者や地域住民の参画を得る仕組みづくり」があげられている。また、方策 2 の内容の②「ICT の活用による教育実践や子供の学びの見える化」では、「「見える化」による保護者や地域住民との連携の好事例等を収集・発信し、幼児教育の特性に関する社会の認識を向上」があげられている。

実際のところ、子どもは家庭と幼児教育施設や学校を行き来する生活であり、幼児教育施設と小学校のみの取り組みだけでは子どもの生活全体は網羅できず、架け橋プログラムの基盤づくりとしての家庭の力は必要不可欠と筆者は考える。

一方、各自治体の教育委員会はこの流れを受け、様々な接続教育、架け橋プログラムに関する取り組みを開始しており、中教審（2024）は小学校との連携の取組を行っている幼児教育施設は約９割に上っていると報告している。しかし、地域によって実態は多様であり、その取り組みには課題も多い。例えば、行事の交流や学校探検等にとどまってしまうことや、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の理解が不足し具体的なカリキュラムの工夫や実施に繋がらないことなどが報告されている。

２．目的

本研究は、架け橋プログラムに着手し始めた地方の小規模市町教育委員会が抱える現状と課題を整理し、今後の取り組み方へのヒントを得ることを目的とする。特に子どもの育ちの基盤となる家庭生活の在り方を重視し、幼児教育施設と小学校という施設同士の取り組みや連携の中に、家庭との連携を組み込むことの可能性を探る。

【方法】

2024年11月に、S県の地方自治体であるA市、B市、C町の教育長および統括監または参事と保育者養成校の教員2名の合計8名で意見交換会を実施し、各自治体の現状と課題、幼児教育施設に関する思い等についての聞き取りを行った。話題提供として、筆者ら保育者養成校教員から、適切な就学支援に向けた幼児教育施設側からの意見を提示した。なお、A市、B市、C町はいずれも小規模な自治体で、私立小学校・幼稚園が無く、就学先はほとんどの子どもが地域の公立小学校でほぼ固定されているという特徴として挙げることができる（表１）。

【倫理的配慮】

今回の意見交換会開催にあたって、参加者全員に本研究の調査資料として記録を取ること、研究以外には使用ない旨を伝え、承諾を得ている。

【結果】

意見交換で得られた内容を、テーマ別に整理した。

●話題提供の概要（保育者養成校教員より）

主に次の 3 項目について話題提供をした。

1.「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の確認と、幼児教育施設側から考える接続教育に関する課題

表１　市町の人口及び小学校・幼児教育施設数

	A 市	B 市	C 町
人口	約 4.6 千人 (2024.12 現在)	約 2.8 千人 (2024.4 現在)	約 3.5 千人 (2024.12 現在)
公立小学校	6	6	5
公立小中一貫校	―	1	―
公立幼稚園	4	―	5
公立こども園	1	3	1
公立保育所	2	―	2
私立こども園	2	3	―
私立保育所	2	1	4
組合立保育所	―	―	1
※ABC とも私立小学校、私立幼稚園は 0			

2. 園生活と小学校生活の比較と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との照合
3. 接続教育における「家庭との連携」と小学校生活に向けての子育て支援

3 については、①就学後も変わらない「家庭生活」の大切さを保護者と共有する、②小学校教諭よりも保育者のほうが家庭の保護者とコミュニケーションをとる頻度が圧倒的に高いことを小学校教諭・保育者ともに意識し、接続教育に活用すべき、③子どもの生活の基本は心身の健康であり、生活リズム全体を整え接続期の前後で極端に変えないこと、④これらを保護者と共有することを提案した。また、まとめとして、小学校教諭と保育者が互いにそれぞれの教育・保育方針や目標を理解することや、現場の大人同士（保育者・小学校教諭・保護者）の信頼関係の構築の必要性を唱えた。

●テーマごとの意見の整理

架け橋プログラムへの取り組み状況

A 市：公立幼稚園での公開保育に保育者や小中学校教諭が参加し研修を始めたが、より良い方法を模索中。低学年の子どもたちが一斉授業になじめていないという状態を、小学校教諭がどのように理解するのか、幼児教育をどのように理解するのか画ポイントだと考える。教師の力量にもよる。私立の園との連携がうまく取れない。

B 市：10 年以上前から園長校長会が開催され、情報共有を図っている。現在は、小学校「生活科」とこども園の「遊び」の指導計画を共有、比較するなどのカリキュラム作成を試みている。保育者と小学校教諭で動ける時期・時間帯が異なるため研修の時間帯の調整が難しい。

C 町：カリキュラム作成に取り掛かっているが迷いがある。園での育ちを無視したようなものにはしたくないと考えている。小学校教諭の意識改革が重要。形だけのカリキュラムにならないようにしなければならない。幼児教育センターで入学前の家庭用の冊子を作成している。

小学校低学年に関する問題

A 市、B 市、C 町とも低学年の不登校問題がある。

A 市：「無理しなくてもよい」風潮を教育現場でどのように捉えるかが難しい。授業、家庭教育、社会環境等問題が重複して現状になっていると感じる。園の先生方にもっと小学校低学年の教育を見てもらいたい。

B 市：B 市は 1 つの小学校区に 1 つの園しかない。課題も多いが田舎だからこそ、この環境を有利にしたい。

C 町：低学年の不適応問題が多い。幼児教育がリセットされている印象がある。

家庭との連携について

A 市：園長が、保護者の意識を変えるのは難しいと言っている。保護者支援をどのようにすすめればよいか課題に感じている。

B 市：家庭支援、保護者支援への取り組み方が難しい。家庭の教育力の低下を実感している。

C 町：保護者をどのように巻き込んでいくのかが、幼児教育センターでもテーマにしている。保護者に“求める”ことが難しいと感じるが、今の時代、行政も担わなければいけないと思う。家庭環境に課題を持つケースも多い。本来最初にあるべき（幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の）「健康な心と体」が抜け落ちていたことに気づいた。様々なケースへの対応にもつながる。家庭には触れにくいと思っていたが、そうはいかない。

幼児教育と小学校教育の比較（意見交換）

・園で最年長児としてしっかり頑張ってきた子どもたちが、小 1 になって丁寧に扱われ過ぎているのではないかと思うことがある。自信をもって卒園したのに下からやり直しをさせているのではないか。

・できるはずなのにさせないのは、寄り添いすぎではないか。大切なことは何かをまずは押さえ、段階的にできることを増やしていけばよいのではないか。

例）「朝礼」の話題：「朝礼をやめる」という動きがあるが、最も大事なのは「先生の話を聞くこと」であれば、時間を短くすることや、姿勢は最初は姿勢を度外視するなど融通を聞かせる方策はある。徐々に約束事を増やしていくのはどうか。園でも先生の話は聞く時間はある。

・園は育ちの「願い」だが小学校は「到達目標」で「評価」がある。その違いの認識が必要ではないか。

【まとめ・今後に向けて】

今回「小学校がもっと園に“寄せて”いかなければならないと思っていたが逆の考えは初めてだった」という意見があった。それぞれのフィールドに留まらず、必要に応じて見方、捉え方を変えることで課題が見えてくる可能性が示唆された。いずれも小規模な自治体であるため、地域や家庭状況が把握しやすいこと、小回りが利き連携は取りやすいはず、ということが再確認され、これを強みにすべきである、という意見が共有された。また、ギャップや段差をすべてなくす方向の支援は、今後の成長過程で起こり得る躓きを乗り越える力が育みきれない恐れがある、という意見があった。

課題としては、子どもの可能性を奪わないカリキュラムの構築、小学校教育が「幼児教育に寄せすぎない」バランス、地域の実態に応じた相互研修、家庭を巻き込むことなどが挙げられた。家庭との連携方法案をいくつか共有することができ、架け橋プログラムの構築に取り入れる可能性を見出すことができたが、内容としては検討の必要があると考察された。今後も地域の特性を踏まえ、より具体的な家庭との連携方法を探っていきたい。

引用・参考文献

・古閑美保子 (2018)「子どもの姿から考える幼小接続の在り方―年長児と小学 1 年生の観察を通して―」佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 第 2 巻

・中央教育審議会初等中等教育分科会 特別委員会(2023)「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」　他

親密圏での関わりを目指した幼小交流活動の在り方

―子ども同士の相互承認の変化に着目して―

○片岡今日子（香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎）　　松井剛太（香川大学）

1. 問題と目的

幼児期の教育と小学校教育との接続(以下、幼小接続)の重要性が認知されている昨今、そのための実践や研究が多く蓄積されている。文部科学省の令和 5 年度幼児教育実態調査によれば、幼小接続に向けた取り組みとして各園で一番多く実施されているのは、「幼小交流活動」である。幼小交流活動についてはこれまでに、住野(2006)が「交流活動が量的に広がり、質的に深まり、その成果が高まると、幼小連携が全面的に促進されていく」こと、一前ら(2017)が「教員の合同研修や要録による情報伝達等、様々な取り組みの中で、保育者・小学校教諭が最も効果があったと認識しているのは、小学校体験や行事の参加・見学等の交流活動である」ことを明らかにしており、活動の意義が示されている。しかし、文部科学省が「継続的な交流を行い、交流が深まるようにする必要がある」と指摘しているように、ただ慣習的に実施すればよいわけではなく、さらなる内容の充実を目指す必要がある。従来の実践や研究の中で、交流活動の充実に向けて具体的な提案がなされているが、実際には幼稚園教諭、小学校教員が互いに多忙な中で調整をすることが求められ、子どもたちにとって互恵性のある交流活動の実施には困難が伴うことが多い。結果的に、予め教師が計画した例年通りの「かしこまった」交流を実施している現状が否めない。

本来であれば、幼児と小学生が関係を深め、子ども同士が関わりたいという気持ちになることが重要である。ただ、教師が計画した交流には双方にねらいがある中で、幼児、小学生という立場からの学びを期待し、子どもたちもその枠組みの中での「関わり」に留まっている。したがって、子どもたちが自ら関わりたいと思えるような交流のあり方を検討する必要がある。

そこで本研究では、子ども同士の親密性が高まり、自発的な交流が生まれることを期待し、従来の計画された交流活動に加えて、子どもたちの自発的な声に応じて交流を実施した。そして、親密圏の概念を参照し、交流における子ども同士の相互承認の変化に着目して分析を行った。本研究の目的は、次の 2 点である。第1に、交流を通して、子どもたちに生じた相互承認の変化と育ちを検討する。第 2 に、子どもたちの自発的な交流も含めた交流活動を可能とする要因を明らかにする。

2．方法

1）対象

本研究の対象とした A 大学附属小学校・幼稚園は、同一敷地内に隣接している。小学校は 1 年生が 4 クラス、2～6 年生が 3 クラスずつで、各学年 105 名定員、幼稚園は 4 歳児と 5 歳児が 1 クラスずつで、各学年 30 名定員である。長年に渡り、5 歳児と小学校の 1 クラスが交流活動を実施しており、対象年度は幼稚園の 5 歳児Ｓ組と 1 年 1 組が交流することが 20XX 年 4 月に決まった。在籍児数は、5 歳児Ｓ組が 29 名、1 年 1 組が 26 名であり、5 歳児Ｓ組は 2 名の保育者、1 年 1 組はＭ教諭が担任していた。

2）記録の収集と分析について

・記録の収集と分析の方法

本研究では、第一筆者が 5 歳児Ｓ組の担任として、1 年 1 組のＭ教諭と交流活動の打ち合わせ、実践を行い、実践後に記録をした。20XX 年 4 月～20XX＋1 年 3 月に、計 54 回の交流が生じた。この回数には、何かを一緒にした交流に限らず、5 歳児が小学校の様子を見る、校内を散歩するなど、小学校に触れた機会も含んでいる。全 54 回の交流のうち、教師によって予め計画された交流活動が 18 回、それ以外の交流が 36 回であった。それ以外の交流には、①子どもの関心を高める交流、②子どもの声に応じて計画された交流活動、③計画はせずに自発的に生まれた交流があった。実施した交流活動の分類については、以下の表の通りである。

対象とした記録は、実践後に子どもの姿や発言等を事例としてまとめたものと、打ち合わせ時の M 教諭との会話を記録したもの及び、年度末に交流活動を振り返って実施したＭ教諭へのインタビューの記録である。

【表：実施した交流活動の分類】

実施月	予め計画された交流活動	予め計画された以外の交流活動			計
		①関心を高める交流	②声に応じて計画された交流	③自発的な交流	
4		1			1
5	2	4			6
6		2	3		5
7	1		2		3
8					0
9	1			2	3
10	3		2	5	10
11	2		2	1	5
12	3		3		6
1	3			5	8
2	3		1	2	6
3			1		1
計	18	7	14	15	54

・分析の枠組み

本研究では、親密圏の概念を参照し、交流活動における子ども同士の相互承認の変化に着目する。斎藤(2008)は、親密圏を「具体的な他者の生への配慮／関心を媒体とするある程度持続的な関係性」と定義し、親密圏の他者は、社会的な承認とは異なった承認を相手に

与えることでお互いの存在を認め合うことを指摘している。先述したように、教師が計画した幼小交流活動では、幼児、小学生という立場が強調され、「〇〇組の幼児さん」「△△組の１年生」という承認が多いと思われる。本稿では、そういった社会的なものとは異なる承認に着目して分析する。

・倫理的配慮

日本保育学会倫理綱領に従い、対象の幼稚園・小学校に対し、研究目的や個人情報の守秘について書面にて説明を行い、承諾を得た。また、研究対象となった子どもたちについては、入園・入学時に保護者を通じて研究協力の了承を得ている。

３．結果と考察

１）子どもたちの相互承認の変化と育ち

５歳児と１年生は、１年間かけて、互いの存在を少しずつ身近に感じていき、親密性を増していった。4〜5 月の交流当初は、「幼児」「小学生」という関係の中で互いを承認していたが、交流を経るにつれて個々の子ども独自の承認の視点が生まれ、関わりが深まった。このような子どもたちの相互承認の変化は、関わりの変化のみならず、5 歳児と１年生それぞれの育ちにもつながっている。5 歳児は交流を重ねるたびに、個々の１年生について知っていることが増え、具体的な憧れをもって共に活動する対象になっていった。一方、１年生も、5 歳児との日常的な交流を通して、S 組の一人一人のことを詳しく知ることで、相手の特徴を想定した交流を考えるようになった。

本研究の対象園・校では、これまでの交流活動において、幼児、小学生という立場が強調された「関わり」が促されることが多かった。その結果、個人というよりは１年生として幼児を思いやる行動が引き出されていた。しかし、本研究では、１年生が自らの思いで業間休みに幼稚園を訪れたり、交流活動の内容を考えたりするなど、１年生の役割としてではなく、個々が主体となって交流を深めたことが考えられる。教師によって予め計画された交流活動では、１年生は与えられた立場やルールのもとで行動するため、公共圏での関わりになりやすいといえるだろう。本研究では、子どもたちの自発的な交流から、親密圏での関わりも生まれたことで、これまでの幼小交流活動とは異なり、より深まった相互承認が生まれ、互いの育ちにもつながったことが考えられる。

２）「自発的な交流」が実現した要因

本実践において「子どもたちが自ら関わりたいと思えるような交流」に至った要因について、以下の 3 点が考えられる。

・幼児の「してもらう」経験

本実践において、4〜5 月に「関心を高める交流」として 5 歳児が小学校の生活や小学生の姿を見る中で、1 年生から声をかけてもらったり、小学校のことを教えてもらったりした。このように、自然な関わりの中で、1 年生に「してもらう」経験をした 5 歳児が 1 年生に自ら関わり、1 年生とこんなことをしたいと思うといった能動的に「する」姿に変化していることが事例より読み取れた。したがって、直接的に交流をする前段階での「してもらう」経験が、幼児の主体的に交流する姿に繋がり、「自発的な交流」に進んでいくことが示唆された。

・休み時間における日常的な関わり

２点目は、休み時間における交流である。本実践では業間休みの交流が日常的となり、5 歳児は、一緒に園庭でこおりおにをしたり、小学校の教室で遊んだりする中で、1 年生との印象深い体験を多く積み、徐々に独自の視点から 1 年生を憧れの対象として承認したと考えられる。同時に、休み時間における交流は、小学生にとっても意味がある。業間休みに小学生が幼稚園に来るときは、やりたいことが決まっていることもあれば、決まってはいないけれど会いにきたということも多くあった。これは、1 年生にとっても 5 歳児と関わることで喜びを感じられる親密圏での関わりになっていたからこその姿だろう。このように、休み時間に日常的に多くの交流を積むことで、互いが互いにとって必要な存在となるとともに、より親密になっていった。

・交流活動を通した互いの教育の質の高まり

本実践では、教師が時期や内容を計画した交流だけでなく、子どもの声をきっかけに計画した交流が多かった。幼小交流活動では、特に双方の教師の負担が課題にあげられることが多いが、本実践では、年間を通して交流活動が途切れず、年度当初に計画していた以上の回数の交流が実現した。その要因として、「次は〇〇したい」といった子どもの声に応じながら活動をつくっていくことで、第一筆者と M 教諭が交流活動のみならず、普段の教育内容も改善することに至ったからである。子どもの姿を見ないまま、形式だけの計画とねらいによって進む幼小連携は、教員の負担感を増大させると考えられる。一方、本実践では、予定にない子どもの声に応じて交流を実施した結果、互いが普段の教育のあり方を振り返り、改善にもつながったため、幼小の教師はともに手応えを感じられ、教師の負担感も軽減されたといえる。

４．今後の課題

本研究では、同一敷地内で隣接している幼稚園と小学校における交流活動を検討した。しかし、就学前施設と小学校が離れた場所にあり交流の機会を持ちにくい場合もあるだろう。そういったケースでの継続的で深まる幼小交流の形、自発的な交流の可能性について検討することを、今後の課題としたい。

５．参考文献

・住野好久(2006)幼小連携における「交流活動」の意義と実践課題. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 6, 101-110.

・一前春子・天野美和子・秋田喜代美(2017)保幼小連携の効果に対する保育者・小学校教諭の認識ー施設種・免許資格・自治体の観点からー. 国際幼児教育研究, 24, 45-58.

・齋藤純一(2008) 政治と複数性ー民主的な公共性にむけてー. 岩波書店. 196.

保幼小の接続に関する研究動向

○ 波多　彩花（飯田短期大学 幼児教育学科）
隣谷　正範（飯田短期大学 幼児教育学科）
菱田　博之（飯田短期大学 幼児教育学科）

【目的】

2017 年 3 月に告示された保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が共通に示され、就学前教育と小学校教育との円滑な接続を図るように努めることが明記された。一方で、同年に改訂された小学校学習指導要領では、教育課程の編成にあたっては「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となる」[1] ことに配慮しながら、学校段階等間の接続を図ることが記された。

2021 年 7 月になると、中央教育審議会初等中等教育分科会のもとに「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が設置された。幼保小の架け橋プログラムの実施に際しては、架け橋期を「義務教育開始前後の 5 歳児から小学校 1 年生の 2 年間は、生涯にわたる学びや生活の基盤をつくるために重要な時期」[2] と位置づけて、子ども一人ひとりの多様性を配慮した上で学びや生活の基盤を育むことに重きを置くことが示された。

このような経過の中で、当該領域に関する研究は数多く蓄積されてきている。本研究では、各研究の内容を端的に表し、要点ともなる性格をもつ「論文題目（副題を含む）」に着目し、保育所・幼稚園・認定こども園と小学校（以下「保幼小」）の接続に関連する先行研究（以下、文献）を整理することで、当該領域に関する研究の特徴及び方向性（以下、動向）を見出すことを目的とする。

【方法（手順を含む）】

（1）文献の検索

文献の検索においては、流通している出版物の閲覧が可能であり、かつ高精度かつ幅広く資料閲覧ができることを根拠として、国立情報学研究所学術情報ナビゲータ（CiNii Research）を用いた。

同検索ツールの詳細検索において、「保幼こ小 OR 幼保こ小 OR 幼小 OR 保小 OR 幼保小 OR 架け橋プログラム OR アプローチカリキュラム OR スタートカリキュラム OR 接続カリキュラム OR 保育所 AND 小学校 OR 保育園 AND 小学校 OR 幼稚園 AND 小学校 OR 認定こども園 AND 小学校 OR 就学前教育 AND 学校教育 OR 就学前教育 AND 小学校 OR 学校教育 AND 保育所 OR 学校教育 AND 保育園 OR 学校教育 AND 幼稚園 OR 学校教育 AND 認定こども園」からなる組み合わせを使用したところ 1,846 件が該当した。（情報取得：2025 年 1 月 13 日）。

本研究の目的に沿う文献を抽出するために、第一段階として重複して抽出された文献を除外した。次に、第二段階として、書籍や月刊誌等の商業誌の特集記事及び要旨のみの文献を除外した。さらに、第三段階として、論文題目（副題を含む）を基に「保幼小の接続」に関する内容か否かを峻別し、これらの題目からは判別しづらいものについては現物の本文内容を確認して取り扱いを判断した。

一定条件により選別されたものではあるが、これら 828 件を「保幼小の接続に関する研究」として分析対象とした。

（2）検索結果の分析

分析には、樋口[3] によってテキスト型データを量計的に分析するために開発された KH-Coder（Ver.3.02c official-package）を使用した。

各過程においては、自動処理で取り出せない幼小接続や教育課程といった文字列を認識できるように強制抽出語を設定する等、使用する語の取捨選択をした。同ソフトで前処理を行ったところ、最終的に 828 の文から総抽出語数 18,662、異なり語数 1,676 が抽出された。

本研究では以上の語を基に、①頻出語の抽出、②共起ネットワーク、③対応分析の３つの分析を実施した。

【倫理的配慮】

本研究で取り扱う文献については、著書や出典等のリストを作成して記録に残し、対象は一般に公表されている論文題目（副題を含む）部分に限定する等、著作権の範囲内で適切に抽出・分析を行った。

分析過程では、恣意的な結果とならないように共同研究者間で逐一確認を行うことで、信頼性と妥当性を高めた。

【研究結果及び考察】

（1）頻出語の抽出

頻出の上位20語を表に示す。全体では「幼小」の出現回数が385回で最も多く、100回以上の語として「教育」「連携」「接続」「小学校」「幼稚園」「保育」「考察」「保幼小」「研究」「実践」「接続期」「カリキュラム」の順で続いた。以下、「活動」「音楽」「指導」「生活科」などが65回以上で抽出されており、保幼小の関連性を紐解くためのキーワードとされていることを確認できた。

最頻出語である「幼小」の原文をKWICコンコーダンスで確認すると、“幼小の連携”が最も多く用いられていた文脈であり、“学び”“活動”“指導法”等のあり方についての文献が該当した。一方で、「幼小」を幼児期と小学生の時期（学童期）を表す語としたり、幼稚園と小学校の関係とする文献もあり、意味としては多様な形で用いられていた。

表 ： 頻出の上位 20 語

順位	抽出語	回数	順位	抽出語	回数
1	幼小	385	11	実践	117
2	教育	348	12	接続期	112
3	連携	325	13	カリキュラム	102
4	接続	281	14	活動	98
5	小学校	257	15	幼児	97
6	幼稚園	182	16	音楽	96
7	保育	177	17	幼保小	91
8	考察	160	18	子ども	72
9	保幼小	133	19	指導	65
10	研究	118	19	生活科	65

（2）共起ネットワーク

文献に用いられていた語の結びつき（単語間の共通性）を探るために共起ネットワークによる分析を行った。設定は、最小出現数20、最小文書数１、描画する共起関係の選択は上位80、Jaccard係数は0.2以上、バブルプロットを有効にし、最小スパニング・ツリーのみを描写した。

その結果、共起ネットワークは10のサブグラフ（以下、Sg）で構成された（図１）。次に、出現率が上位の語に着目しつつ、原文（論文題目［副題を含む］）を「研究の主な焦点」の観点から確認・整理した結果、Sgは、【幼小期の接続・教育の効果的な方法（Sg01）】、【幼保小の場における指導・保育内容と各種支援（Sg02）】、【生活科と領域を中心としたスタートカリキュラムのあり方（Sg03）】、【育ちと学びの連続性に着目した接続のあり方（Sg04）】、【事例・調査・継続的研究を基にした保幼小連携の実態把握（Sg05）】、【幼稚園教育要領と学習指導要領の比較にみる幼小の繋がり（Sg06）】、【表現や各種活動のあり方（Sg07）】、【活動・教材・支援の実態把握（Sg08）】、【遊びの可能性の検討（Sg09）】、【保育者・教員養成のあり方（Sg10）】に分類することができた。

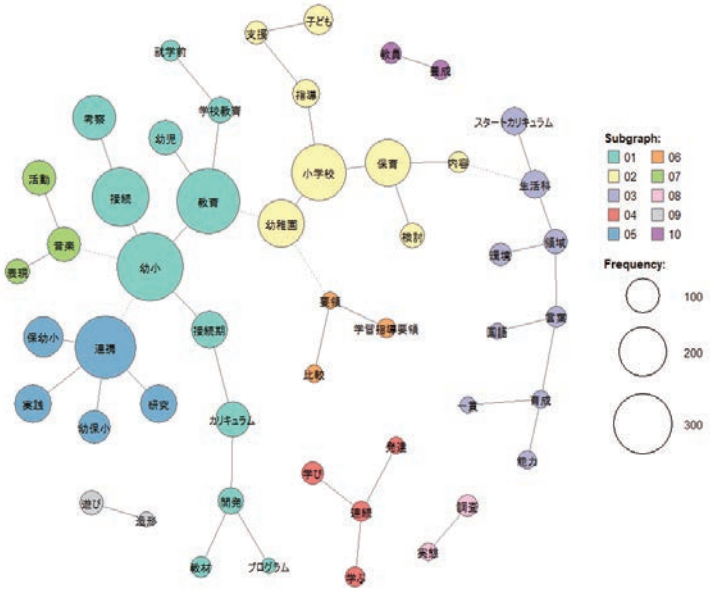


図1 ： 抽出語全体による共起ネットワーク

（3）対応分析

対応分析では、最小出現数17、最小文書数１、差異が顕著な語の上位80語を分析に使用し、「接続」「連携」「接続＋連携」「架け橋 or アプローチカリキュラム or スタートカリキュラム（図中ではカリキュラムはCで表記）」「その他」の各グループ[注1)]を外部変数とした。

分析の結果、接続グループの特徴語として「接続期」「円滑な接続」が抽出された。連携グループでは「地域」「保幼小」。架け橋 or アプローチカリキュラム or スタートカリキュラムグループでは「生活科」「効果」「開発」が特徴語として抽出された（結果の一部を抜粋して紹介）。

KWICコンコーダンスを用いてこれらの特徴語を含む原文を確認すると、接続グループは、幼児期後半から小学校入学後までの教育や学びの円滑な接続を意識したものであることが認められた。連携グループは、地域社会・地域資源・ネットワークや保幼小との関わりの姿。架け橋 or アプローチカリキュラム or スタートカリキュラムグループは、生活科（科目）の役割や位置づけ、カリキュラムやプログラムの開発、教育・教材・プログラムの効果に着目したものであることを読み取れた。

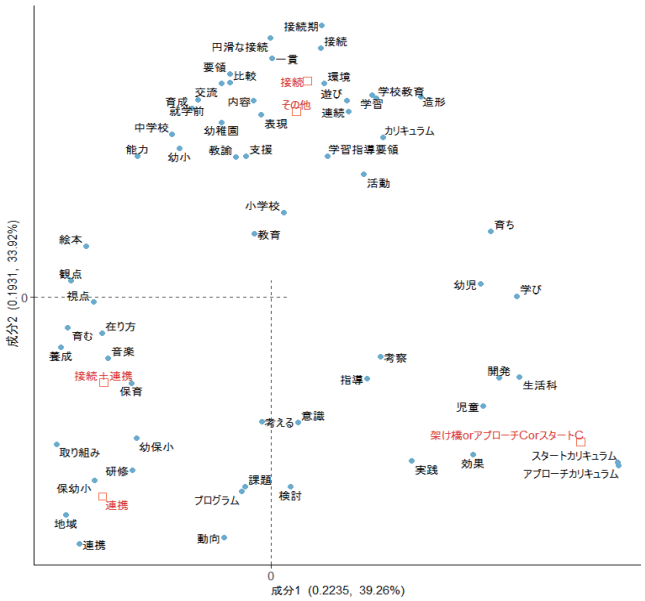


図2 ：外部変数を用いた対応分析

【本研究の限界点及び課題】

文献検索にCiNii Researchを用いたが、論文題目に着目したため、当該領域全体の動向を捉えられたわけではない。加えて、これらの知見の詳細な整理には至っていないことが本研究の限界点であり今後の課題である。

注

注1）外部変数の設定にあたっては、論文題目（サブタイトルを含む）を基に、「接続」「連携」「接続+連携」「架け橋 or アプローチカリキュラム or スタートカリキュラム」に分類し、これらの語句を複数含むものは研究者間で検討を行い、研究の主な焦点に合った項目に分類した。なお、これらのいずれにも該当しないものは「その他」に分類した。

引用文献

1）文部科学省「小学校学習指導要領」2017 年 p.21

2）文部科学省「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」（https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf）情報取得：2025 年 1 月 13 日

3）樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析　第 2 版』ナカニシヤ出版、2020 年

架け橋期のカリキュラムにおける保育者と小学校教員の認識の違い

○時田詠子（群馬医療福祉大学社会福祉学部）　塚越亜希子（埼玉純真短期大学こども学科）
田中卓也（育英大学教育学部）　中塚健一（小田原短期大学通信教育部）
中島眞吾（中部大学現代教育学部）

【目的】

文部科学省の全市町村への令和５年度幼児教育実態調査において、「幼保小の連携・接続について、交流はあるが接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない[1)]」との回答が半数を占めた。換言すれば、半数の自治体で幼稚園・保育所・認定こども園（以後、３施設を「幼児教育施設」と略）と小学校の教員間・子ども間・教員と子ども間の交流はある。しかし、架け橋期のカリキュラム（以後、「KC」と略）の編成・実施は、あまり推進されていないことが窺える。KC の編成等は、保育者と小学校教員の協働が必須である。そこで、本研究では KC における両者の認識の違いについて、アンケート調査結果を基に検討することを研究目的とする。

【方法】

①調査対象は、群馬県の全幼児教育施設（622 園所）と全小学校（302 校）、計 924 校園所である。

②調査内容は、Q1 回答者の役職、Q2 設立主体、Q3 校園所の種別、Q4 所在地、Q5 幼児・児童数、Q6 幼保小の連携・接続の状況、Q7 アプローチカリキュラム（以後、「AC」と略）の作成有無、Q8 スタートカリキュラム（以後、「SC」と略）の作成有無、Q9　KC の認知度、Q10　KC 編成等の取組状況、Q11　KC 開発に向け幼児教育施設と小学校相互の期待、Q12　KC 開発で幼児教育施設と小学校を繋ぐ大学教員への期待である。なお、Q6 は、注 1)で示した幼児教育実態調査 21 頁と同じ質問項目である。回答方式について、Q1～Q10 は選択、Q11～Q12 は記述である。

③調査方法について、公立幼稚園・認定こども園、公立小学校には、市町村教育委員会教育長にアンケート調査を依頼し承認が得られた場合、教育長から管内各校園長に依頼状をメール送信していただいた。公立・私立保育所については、群馬県保育協議会に依頼し、協議会から加盟各所長に依頼状をメール送信していただいた。私立幼稚園については、筆頭発表者が依頼状を各園長に郵送した。なお、アンケート依頼時期は、2024 年 8 月 28 日～9 月 10 日、回答返送期限を同年９月末日とした。すべての依頼状には、Google フォームアンケートにアクセスできる二次元コードが付記されており、回答は筆頭発表者に逐次返送され、全回答数は 223 となり、回答率は、24.1%であった。

④分析方法について、回答のスプレッドシートをエクセルに変換し、上記複数の研究者で 223 のデータを確認した。そして、有効なデータは、表１のように幼児教育施設 118、小学校 92、計 210 となった。

表１　分析対象の校園所数とその割合

施設種別	校園所種	校園所数	割合（%）
幼児教育施設	幼稚園	17	56.2
	保育所	27	
	認定こども園	73	
	幼保併設	1	
小学校	小学校	91	43.8
	義務教育学校	1	
	合計	210	100.0

KC についての保育者と小学校教員の認識の違いを検討するために、Q6、Q9、Q10 について幼児教育施設と小学校間（以後、「施設種別間」と略）の差異を比較した。

また、Q7 と Q8 の作成有無と Q10　KC の編成等状況との関連を検討した。なお、統計処理は SPSS Statistics 27.0.1 を使用し、カイ二乗検定を行った。Q11・Q12 の記述回答については、複数の研究者で誤字・同義語・複合語等の整理を行い、KHCorder で共起ネットワークを作成し検討する。

【倫理的配慮】

2024 年６月 26 日「群馬医療福祉大学人を対象とする医療・福祉系研究倫理審査委員会」の委員長に研究目的や調査内容の確認をお願いした。その結果、上記委員長より人を対象とする調査ではないので、倫理審査を行う必要はないとの回答を得た。ただし、調査依頼の電話や書面では「調査で得た情報は研究目的以外に使用しない」「個人情報やプライバシーの保護に十分配慮する」「回答は任意であり回答しない場合でも不利益はない」等の研究倫理事項について十分な説明や明記をした。

【結果と考察】

今回は、紙幅の都合で、調査項目 Q3 の施設種別と Q6～Q10 の回答との関連について記載する。また、有意差が認められた質問項目と結果を表２～表４にした。

(1) Q6 の幼保小の連携・接続の状況、Q9 の KC 対する認知度について、施設種別間の回答に有意差は認められなかった。Q6 の結果は、幼児教育施設と小学校で、注 1）の全国幼児教育実態調査とほぼ同様な結果となった。Q9「KC について知っているか」の結果は「よく知っている（幼 36・小 15)」「少し知っている（同 59・57)」「聞いたことがある（同 20・14)」「知らない（同３・6）となった。(　)内は、校園所数である。

(2) 表２、Q10 の KC の編成等の取組状況では、施設種別間で有意差（p=0.002）が認められた。特に KC の研修について、幼児教育施設の方が小学校よりも研修を行う割合が高い。また、小学校では、KC の編成等に向け幼児教育施設と話し合いをしている割合が高い。

表２　KC 編成等の取組状況

KCの編成・実施・改善状況	幼児教育施設	小学校	合計
①KCについて何も行っていない。	43 (51. 2%)	41 (48. 8%)	84 (100%)
②KCについて研修を行っている。	38 (80. 9%)	9 (19. 1%)	47 (100%)
③KCについて幼児教育施設と小学校間で話し合っている。	26 (42. 6%)	35 (57. 4%)	61 (100%)
④KCについて幼児教育施設と小学校間で具体的に検討している。	7 (70. 0%)	3 (30. 0%)	10 (100%)
⑤KCができ、実施している。	0 (0. 00%)	1 (100%)	1 (100%)
⑥KCに基づき、改善を図っている。	4 (57. 1%)	3 (42. 9%)	7 (100%)
合計	118 (56. 2%)	82 (43. 8%)	210 (100%)

(3) 表３より AC・SC の作成状況において、「作成している」割合は幼児教育施設 44.1%、小学校 29.3%と幼児教育施設の割合が相対的に高く、施設種別間で有意差（p=0.029）が認められた。

表３　AC と SC の作成状況

施設種別	作成していない	作成している	合計
幼児教育施設	66（55.9%）	52（44.1%）	118（100%）
小学校	65（70.7%）	27（29.3%）	92（100%）
合計	131（62.4%）	79（37.6%）	210（100%）

(4) 表４は、幼児教育施設での KC の編成等に向けた取組状況と AC 作成の有無の関係の結果であり、AC の作成の有無で有意差（ｐ＝0.002）が認められた。AC を作成していない幼児教育施設は「何も行っていない」の回答比率が相対的に高く、作成している幼児教育施設は「話し合っている」「実施している」「改善を図っている」の回答比率が相対的に高かった。小学校において、KC の編成等に向けた取組状況と SC 作成の有無の間に有意差は認めらなかった。

表４　KC 編成等取組状況と AC 作成の有無

KCの編成・実施・改善状況	作成していない	作成している	合計
①KCについて何も行っていない。	34 (79. 1%)	9 (20. 9%)	43 (100%)
②KCについて研修を行っている。	19 (50. 0%)	19 (50. 0%)	38 (100%)
③KCについて幼児教育施設と小学校間で話し合っている。	10 (38. 5%)	16 (61. 5%)	26 (100%)
④当該カリについて幼児教育施設と小学校間で、具体的に検討している。	0 (0. 00%)	0 (0. 00%)	0 (0. 00%)
⑤KCができ、実施している。	2 (28. 6%)	5 (71. 4%)	7 (100%)
⑥KCに基づき、改善を図っている。	1 (25. 0%)	3 (75. 0%)	4 (100%)
合計	66 (55. 9%)	52 (44. 1%)	118 (100%)

保育者の方が、小学校教員よりも KC に関する研修や AC や SC 作成について、意欲的に実践している傾向があり、保育者が幼保小の接続により関心を持っていることが窺われる。また、KC について話し合いをしているのは小学校の割合が高い。その背景として、小学校には多種多様な幼児教育施設から子どもが入学し、幼児教育施設との共通理解が不可欠となる実態がある。例えば、前橋市では幼児教育センターの主管下、地域ごとに 18 の「保幼小連携地区ブロック」を設け、保育・幼児教育と小学校教育との滑らかな接続を推進している。

AC を作成している幼児教育施設において、KC 編成等の取組が進んでいるのは、AC を作成できる研究組織や園所の風土があり、AC を手掛かりにして KC 編成等に繋がったものだと思われる。

【総合考察】

１　架け橋期のカリキュラムの認知度について、保育者と小学校教員の有意差は見られなかった。しかし、保育者の方が、小学校教員よりも架け橋期のカリキュラム編成に向け園内研修をするなど関心が高い。

先行研究でも、小学校教員の幼児教育に対する無理解が問題視されてきた [(1)]。その背景の第一は、小学校には２つの接続があることがあげられる。近年、高学年教科担任制導入に伴い、小学校教員の関心は幼保小接続よりも小中接続へ向いている。また、幼保小接続は小学校１年担任が主に担い、その他の教員は、幼児教育施設との交流もほとんどない。背景の第二は、隣接校種教員免許状等の違いである。保育者は主に幼稚園教諭免許状や保育士資格を取得している。一方、小学校教員については、小中両免（小学校と中学校の両方の免許状）取得者は多いが、幼小両免取得者は少なく保育・幼児教育への理解は低い傾向にある。

２　幼児教育施設のアプローチカリキュラム作成に比べ、小学校のスタートカリキュラム作成の割合が低い。小学校学習指導要領では、生活科を保育・幼児教育との接続科目と位置づけている。また、低学年で、国語科の「言葉遊び」、音楽科の「音遊び」、図工科の「造形遊び」、体育科の「運動遊び」のように、遊びから学びへの道筋、保育・幼児教育との滑らかな接続要素が組み込まれている。その結果、スタートカリキュラムの必要感を持たない教員が多いと考えられる。

３　アプローチカリキュラムを作成している幼児教育施設の方が、作成していない施設に比べ、架け橋期のカリキュラム編成等の推進が見られる。保育者は、アプローチカリキュラムの作成過程で得た知識や園内研修で知り得た架け橋期のカリキュラムについての知識を駆使し、架け橋期のカリキュラム編成等に取り組んでいると考えられる。翻って、小学校では、スタートカリキュラム作成が低調であり、それに伴い架け橋期のカリキュラム編成等への関心が低いものと思われる。

注

1)「令和５年度幼児教育実態調査」21 頁に幼保小連携・接続の実施状況が掲載されている。

引用文献

(1) 芦田祐佳（2024）幼児教育に対する小学校教員の理解を促す要因、保育学研究 62（2）、225 - 236

謝辞

本研究の調査依頼でお世話になった群馬県市町村教育委員会、群馬県保育協議会等の関係者各位、調査の回答をいただいた校園所の先生方に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究は JSPS 科研費基盤研究(C)課題番号 23K02417「幼保小大連携プログラムの策定と評価ー架け橋期のカリキュラム開発に向けてー」（研究代表者：時田詠子）の助成を受けて実施した成果の一部です。

園と卒園児家庭が関わりを持ち続けることの意義と可能性

—集団共同型子育て再生プロジェクト（1）職員インタビューから—

○柳瀬　瑞穂[1]　石山　幸恵[1]　廣戸　健悟[2]　山口　舞[2]（[1]フレーベル館　[2]東京大学大学院教育学研究科）

【問題と目的】

本研究は，集団共同型子育て再生プロジェクトの一環として，保育所等の乳幼児教育・保育施設（以下，園）を核とした現代版集団共同型子育ての在り方を検討し，実現可能性の高いモデルを提示することを目指している。

ヒトは本来，親だけではなくたくさんの人に育ちを支えられ，ケアを受けることに適応してきた。そのセーフティネットの多層性が子どもの成長のカギとなっていたが，現代日本では少子化や子育ての孤立化，遊び場の減少が進み，そういったヒト本来の子育ての形である「集団共同型子育て」が失われつつある。そのようななかで，園が核となる集団共同型子育ての在り方の一つとして，卒園児による小学生ボランティアに着目した。今回の取り組みでは，子どもがナナメの関係性を経験できる場や卒園児の居場所の一つとして園が機能することをねらいとした。

本研究の目的は，小学生ボランティアが，子どもだけでなく職員や保護者にもたらす影響を調査することで，園と卒園児家庭が関わりを持ち続けることの意義を明らかにすることである。

【研究方法】

2024 年 7 月～8 月に東京都内にある認可保育所フレーベル西が丘みらい園（以下，みらい園）において実施した小学生ボランティアについて，2024 年 9 月に以下の三つの調査を実施した。

1）職員インタビュー

対象者はみらい園職員 4 名（園長，幼児担当，幼児担任，乳児担任）。半構造化インタビューによる面接調査を実施。小学生ボランティアの実施に対して，在園児・卒園児・職員・保護者それぞれについて気づいたことや感じたこと，大変だったこと，今後どのようにしていきたいか等について尋ね，回答に応じて適宜質問を投げかけた。

2）職員アンケート

対象者はみらい園職員 15 名。アンケート調査を実施。名前，年齢，性別，保育歴，担当クラス・役職等の他，小学生ボランティアの実施が在園児に与えた影響，小学生ボランティアについて感じたこと，今後の改善点や提案について自由記述で尋ねた。

3）卒園児保護者アンケート

対象者は小学生ボランティアに参加したみらい園卒園児の保護者 16 名。Google フォームでアンケート調査を実施。子どもの名前，学年，小学生ボランティア参加後子どもが家庭で話していたことや参加後の変化について自由記述で尋ねた。

これらの調査で得られた回答を KJ 法によって整理し，分析した。

【倫理的配慮】

研究協力者に対し，事前に研究主旨，データの取り扱い，成果の発表方法等について書面にて説明を行い，同意書によって研究協力への承諾を得た。なお，本研究は東京大学の研究倫理審査を受審し，承認を得ている。

【小学生ボランティア実施概要】

実施期間は 2024 年 7 月末～8 月末。参加対象はみらい園卒園児。一日の流れなどは下記を参照。

時間	内容
9:00	登園
	オリエンテーション（初回のみ）
9:30	活動開始　それぞれのクラスに入る
	朝の集いで挨拶
	お手伝いや遊びの先生をする
11:00	食事の準備手伝い
11:30	1.2 年生　振り返り後，帰宅
	3 年生以上　昼食
12:30	片付けや掃除の手伝い
	午睡の手伝い
	おもちゃの消毒など
14:30	振り返り
15:00	おやつ
15:30	帰宅

参加人数は実人数 31 名（1 年生は 13 名，2 年生は 4 名，3 年生は 9 名，4 年生は 5 名）延べ人数 48 名

【結果と考察】

1）職員インタビュー

分析の結果，小学生ボランティアを実施したことにより，保育士，子ども，保護者（主に卒園児保護者）それぞれにとっての意義を見出すことができた。

保育士に対しては，主に二つのポジティブな影響が見られた。自分たちの保育に対する自信が増す，従業員エンゲージメントの向上につながるという二点である。

この取り組みを開始する前から，みらい園卒園児のなかで，小学校の環境が合わずに苦労をする子が毎年いるという事実があった。保育士は在園中，真摯に子どもと向き合い悩みながらも保育をし，これで良いと思って子どもたちを小学校に送り出してはいるが，どこか確信が持てない部分もあった。その要因の一つとして，卒園後の子どもの様子を実際に目にする機会がなく，その後の育ちを見られなかったことが挙げられる。例えば，乳児担任は以下のように語っている。

> **乳児担任**　実際私たちもこれでいいんだと思って保育をしているけれど，やっぱりなかなかそれがすごく見えてくるのってすっごい先のことだから。それは自信を持って言えるけど，どうこの子たちの力になってい

るんだろうっていうのは気にはなっていた。（中略）ボランティアに来た子が，相手の気持ちを受け止めて，「でもこうだったよ？」とか「でももっとやってほしいのね。じゃあいいよ」とか，そういうのができる姿を見て。もちろん彼女のベースもあるんでしょうけど。こうやって人に寄り添いながら，対応ができるような子にちゃんとなってるんだなって。

今回の小学生ボランティア実施が，自分たちが保育した子どもたちがどのように成長したのかを自分の目で確かめ，保育士同士でもその育ちを共有し喜び合う機会となった。それにより，自分たちが行っている保育が幼児期以降の成長を支える土台を作っていることが実感でき，保育の自信につながったと推測できる。

また，卒園後の子どもの成長を見られるということは，保育士という仕事の魅力や働きがいを実感する機会にもなり，従業員エンゲージメントの向上にも効果があると考えられる。以下は幼児担当の語りである。

幼児担当　小学生の存在が，大人に安心やうれしい気持ちを与えてくれた。誰かが言っていた「先生たちにとってご褒美」というのはほんとにそうで，働いていてよかったという気持ちにさせられた。

小学生ボランティアに参加した卒園児の保護者と保育士は，子どもの送迎時等にコミュニケーションを取り子どもの様子をお互いに共有していた。乳幼児期の子どもの姿を見てきた保育士だからこそ，小学校以降も変わらないその子の良さや，その子なりの成長に気づくことができ，それらを保護者に伝えていた。小学生ボランティアは小学校生活とは環境が異なり，普段はあまり経験することのない年下の子との関わりを経験する。学校生活ではなかなか見られない子どもの姿や育ちを保育士が保護者に伝えることで，その子の良さを保護者が改めて認識する機会にもなったと考えられる。

園長　保護者から，「ボランティアに来てみたら先生たちが好意的に，子どもが見せたいと思ったものを，先生たちがすごいそんなことができるのかって受け止めてくれたから，すごく気をよくして帰ってきた。冬休みも行くって言ってます。」っていう話だったり。

幼児担当　保護者の反応は，思わず笑みがこぼれる。「ほんとですか？ほんとですか？」表情が和らいでいる。子どもの成長を保護者と一緒に感動・共感できるすばらしさ。さらにぐっと信頼関係が深まったような気がした。そういうタイミングって子どもともあるし，保護者ともあって。そういう時間を味わえてありがとう感謝。最高な感じでした。

また，初めての取り組みを開始するにあたって，園の職員が負担なく始められることの重要性を再認識する結果となった。新たな取り組みを実施することが園や子どもにとって良いことだと認識してはいても，職員にとっての最優先事項は日常の保育である。新しいことを始めるということは，業務や負担が増えるのではという気持ちが少なからず職員の中で生まれる。

今回の小学生ボランティアでは，卒園児という既に関係ができている子どもたちを受け入れることや，担当となって物事を中心的に動かしていく人がいるということが，実施にあたっての不安や負担感の軽減につながった。

2）職員アンケート

職員インタビューと同様に，卒園児の成長が見られたことや関わりを持てた喜びについての記述が多く見られた。また，保育士以外の職員も保育園で働くことの魅力について言及しており，卒園児を受け入れることが職員全体のエンゲージメント向上に寄与していると考えられる。

栄養士　いろんな子の成長を見守ることができ，自分はとてもすてきな職業，職場で働くことができているのだなあと実感しました。

他にも，小学生の手伝いによって保育士の業務負担感が減る，乳児期から幼児期までの年齢の関わりだけでなく少し年上の子どもと関わることの良さ，異年齢の関わりについて改めて考えるきっかけとなったという回答もあった。

乳児担任　異学年，年の差がある子との関わりも，0 歳児の子どもたちにとって新たな刺激があるのかなと感じます。（保育士とは違った目線や声掛け，ふれあいなど）

3）卒園児保護者アンケート

本研究の目的である，子ども同士がナナメの関係性を経験できる場，卒園児の居場所となることについては，保護者からも共感と理解を得られていた。

小学 2 年生保護者　兄弟がいないので，年下のお友達を触れ合う機会があり，本人にとってよい機会だったと感じた。

上記の回答にもあるように，小学校以降は異年齢の関わりが減っている可能性がある。そのため，年下の子どもと関わりを持つこと自体が魅力的だと感じたり，関わりの中で子どもが自信を持つことができたりすることに良さを感じている保護者が複数いた。

小学 1 年生保護者　第 2 の家庭のように，帰る場所，帰りたい場所のような，心の拠り所があるのは素敵なことだと思いました。この先大きくなっても，ずっと大事な場所であり続けると思います。

他にも，小学校が合わず苦労しているので園でのびのび過ごすことができてよかったという回答もあった。園が在園児のみならず卒園児にとっても，安全基地のような役割を担うことができる可能性があることが示唆された。

【今後の課題】

今回は主に職員にとっての，小学生ボランティアを実施し卒園児家庭と関わりを持つことの意義と可能性を検討した。今後は園を核とした集団共同型子育てにおいて園職員が果たす役割について明らかにしていきたい。

卒園児保護者は，この取り組みを良いことだと捉えていたが，具体的に何を経験してほしいと望んでいるのか，子どもの居場所があることは良いことだと感じている背景には何があるのかといった保護者の心理は明らかではない。今後調査を継続し，保護者心理も明らかにすることで，園と保護者双方にとって良い集団共同型子育ての在り方を検討する必要がある。

付記

本研究は，東京大学大学院教育学研究科付属発達保育実践政策学センターと株式会社フレーベル館との共同研究として実施。著者に加え，遠藤利彦氏（東京大学），野澤祥子氏（同左），みらい園の職員が関わっている。

“ナナメ”の関係からみる園での小学生ボランティアー

—集団共同型子育て再生プロジェクト（2）小学生インタビューから—

○廣戸健悟[1]　野澤祥子[2]　山口舞[1]　石山幸恵[3]　柳瀬瑞穂[3]
([1]東京大学大学院教育学研究科・[2]東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター・[3]フレーベル館)

【問題と目的】

ヒトの子どもは他の哺乳類と比較して生理的に未熟な状態で生まれる（生理的早産: Portman, 1956）。そのため、身体移動能力、栄養摂取能力、体温維持能力のいずれも自律性が低く、養育者の負担は増大し、その期間は長期に亘る（Zeveloff & Boyce, 1982）。当然、母親単独での養育というのは困難であり、当然、養育のヘルパーやサポーターの存在が不可欠となる。そうした中で、ヒトという種は、父親や祖母、兄弟といった血縁者だけでなく、保育者や地域の大人など非血縁者とともに共同で養育を行い、進化・適応してきた。このような多様な人々によって張り巡らされたセーフティネットの中で、か弱く手のかかる子どもの発達を支える養育形態を「集団共同型子育て」と呼ぶ（Hrdy, 2009）。

集団共同型子育ての下で、子どもは多様な人間関係に囲まれて成長する。具体的には、親や保育者などの大人とのタテの関係、同年代の仲間とのヨコの関係、さらに年長児や年少児といった異年齢児とのナナメの関係など、複数種類の人間関係が存在する。しかし、現代の日本では、少子化による子育ての孤立化、遊び場の減少といった社会構造の変化により、きょうだい同士の交流や家庭外における子ども同士の遊びの機会が減少している。その結果、かつて自然発生的に生じていた異年齢間におけるナナメの関係が希薄化している。こうした状況の中で、特に現代においては、園や学校といった集団状況の場が、子どもにとってナナメの関係を豊かに享受できる唯一の場になっていると考えられる。

今回の小学生ボランティアでは、対象保育園の卒園児である小学生（以下、小学生）が、夏休みの期間中に生まれ育った保育園でボランティア活動を行い、在園児との「ナナメの関係」を意図的に経験する場を設けることを目的とする（東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センターとフレーベル館が共同で実施している「集団共同型子育て再生プロジェクト」の一環として実施された）。特に、小学生がボランティアという立場で保育の場に参画することは、“保育者”という役割を担うことを意味し、幼児との相互作用の中で擁護やケアを実践しながら社会化のプロセスを経験することが期待される。

本研究の目的は、小学生が保育の場に参画し、在園児と交流することで、小学生自身にどのような影響がみられるかを検討することである。

【方法】

参加者　小学生 31 名（1 年生 13 名、2 年生 4 名、3 年生 9 名、4 年生 5 名）が小学生ボランティアとして参加した。本プログラムは東京都内にある認可保育所フレーベル西が丘みらい園（以下、みらい園）で、2024 年 7 月末～8 月末に実施された（ボランティアの概要については、『園と卒園児家庭が関わりを持ち続けることの意義と可能性—集団共同型子育て再生プロジェクト（1）職員インタビューから—』に記載）。

材料　本プログラムでは、1 日の最後にその日を振り返る時間を設け、参加児は質問用紙（以下、ふりかえりシート）に直筆で回答した。適宜、保育士が必要に応じて補足的な質問を行った。ふりかえりシートの質問項目は以下の 4 つであった：「きょうのかんそう」、「いちばん楽しかったことはなんですか」、「いちばんたいへんだったことはなんですか」、「ほかにかんじたことはありますか」。また、当日の活動の様子は映像や画像として記録した。

分析　分析にはモザイク・アプローチ（Clark, 2005; Clark & Moss, 2011）を採用した。モザイク・アプローチとは、「子どもを“完全なコミュニケーター”とみなし、複数の視点（子ども，大人，保育者等）とコミュニケーション・モード（視覚情報，発話等）をモザイクのピースとして組み立てて、子どもの認識に接近する手法」とされる（杉本, 2019）。本研究では、モザイク・アプローチの中の一つの手法とされるチャイルド・インタビューを採用した。チャイルド・インタビューは、「1 対 1 またはグループで行われる、構造化された短いインタビュー」を指す（Clark, 2005）。本研究では、参加児が直筆で記入したふりかえりシートおよび保育士との間で交わされたやり取りをチャイルド・インタビューとして位置づけた。また、回答内容をより正確に理解する補助資料として、日中のボランティア活動を記録した映像や画像を活用した。

【倫理的配慮】

研究協力者に対し、事前に研究目的、データの取り扱い方法、成果の発表方法等について書面で説明を行い、同意書を通じて研究協力への承諾を得た。なお、本研究は所属大学の研究倫理審査を経て、承認を得ている（審査番号：24-164）。

【結果と考察】

分析の結果、31 名の参加児からふりかえりシートについての記述が得られた。以下では、実際の記述を引用しながら小学生ボランティアという体験が小学生である参加児に及ぼした影響について考察していくこととする。

“保育”という経験

ふりかえりシート内の「いちばんたいへんだったことはなんですか」という質問に対して、1・2 年生は、

「片付け」について言及した記述が最も多く（「レゴの片付け（1 年生・男子）」、「積み木の片付けが大変だった（1 年生・女子）」など）、次いで、「遊び・活動のサポート」について言及した記述がみられた（「みんなの遊びについていくのが大変だった（2 年生・女子）」、「どんぐりをガーデンに運ぶことが一番大変だった（2 年生・女子）」など）。一方で、3・4 年生は、午睡時の寝かしつについての言及が最も多くみられた。例えば以下のような記述である。

寝かしつけが大変
・「寝ている子にとんとん」（3 年生・女子） ・「寝かしつけ（全然寝ないし、長時間だから）」（4 年生・男子） ・「寝かしつけ（とんとんが疲れた、10 人位でやったから）」（4 年生・男子）

本プログラムは、1・2 年生は午前中のみで活動が終了するスケジュールだったのに対し、3・4 年生は昼食を挟み、午後には部屋の掃除や寝かしつけの手伝いなどの活動が含まれていた。そのため、3・4 年生にとって「寝かしつけ」という活動は初めての経験であった可能性が高く、慣れない活動に対してやや負担を感じていたと推測される。

また、ふりかえりシートではなく記録映像に基づくデータではあるが、3・4 年生のユニークな特徴として、重たいベッドを一人で持ち上げようと近づく幼児に対して、「危ない、危ない」と声をかける 3 年生や、幼児が遊ぶための舞台を小学生同士で準備する際に、「これじゃ危ないよ、しかもここ高すぎるよ」と、幼児が安全に遊べる方法を話し合う 3 年生の姿がみられた。これらの行動は、幼児の立場に立ち、危険を未然に防ごうとする擁護的な視点を 3 年生以上が身につけている可能性を示唆している。

“戻れる場”としての保育園

ふりかえりシート内の「ほかにかんじたことはありますか」という質問に対して、保育園と小学校との違いについて言及した記述がみられた。

保育園と小学校の違い
・「学校は勉強も楽しくないし、休み時間も外に出るのは面倒くさい」（2 年生・女子） ・「学校と保育園は学校は勉強をするけど保育園は勉強をしなくていい」（3 年生・女子） ・「みらい園はめっちゃ楽しかった」（3 年生・男子） ・「学校の友だちはあんまりあそばない（中略）あんまりたのしくない。みらい園はたのしかった。学校はべんきょうがたいへん（3 年生・女子）」

これらの記述から、小学生である参加児が、小学校と保育園の間でギャップを感じる同時に、保育園時代の楽しい思い出を振り返っている様子が窺える。本プログラムを通じて、かつて通園していた保育園に戻ってきた小学生は、過去の記憶を呼び起こし、保育園をもう一つの“居場所”として再認識していた可能性が示唆される。特に、共働き家庭の児童や、小学校で居場所を見つけにくい児童にとって、保育園は物理的・心理的な居場所を提供する場となる可能性が考えられる。

また、将来の職業として保育者を目指したいという記述もみられた。

将来は保育士を目指したい
・「小さい子と遊ぶのが好きだから保育士になりたい」（3 年生・女子） ・「みらい園の先生は尊敬するこういう仕事もいいな」（4 年生・男子） ・「将来の候補の一つ（みらい園の先生）。他に考えていることもある。芸能人、プロサッカー選手は無理かな」（4 年生・男子）

これらの記述は、小学生が本プログラム通じて保育者の業務の一端を担うことで、「保育される側」から「保育する側」へと役割が変化し、将来の職業として具体的に保育者として働くことをイメージする契機となっていることを示唆している。また、家庭外で子ども同士が交流する機会が減少している現代において、このような活動は、小学生と幼児の双方にとって、異年齢間での交流を生み出す貴重な機会であったと言える。

【総合考察】

本研究より、参加児である小学生は、保育者としての役割を担うことで擁護やケアといった社会化のプロセスを経験するとともに、保育園という場そのものが彼らにとっていつでも戻れる居場所として機能し得る可能性が示唆された。

また、本プログラムは小学生だけでなく幼児にも様々な影響を与えていたと考えられる。例えば、積み木遊びを小学生が主導することで、よりダイナミックな構造物が完成し、その様子を隣で見ていた幼児が真似しようとする姿がみられた。このように、小学生の遊び文化・技術が持ち込まれることで、園での遊びが活性化する可能性があると考えられる。また、小学生との交流を通じて、幼児は小学校生活の具体的なイメージを描くことができ、前向きに小学校に向けた準備を進められるようになると考えられる。このような交流は、「小 1 プロブレム」のような進学に対する不安を軽減し、幼児だけでなく、その保護者や保育者にもポジティブな影響をもたらす可能性がある。

以上の結果より、小学生が保育の場に参画することで、在園児との「ナナメの関係」において双方向的な影響がみられたと言える。本研究では、集団共同型子育てという理論的枠組みに準拠し、意図的にナナメの関係を経験する仕掛けとして、本プログラムを実践した。このようなプログラムは、他園でも実施可能なものであり、本プログラムはそのロールモデルとしての役割を果たすと考えられる。

付記

本研究は、株式会社フレーベル館と東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センターとの共同研究として実施された。なお本研究の実施にあたり、著者に加え、遠藤利彦氏（東京大学）およびフレーベル西が丘みらい園の職員の皆様のご協力をいただいた。

ICT による伴走型コンサルティングにおける幼保小連携の可能性

○音山若穂（群馬大学） 井上孝之（岩手県立大学） 上村裕樹（東北福祉大学）

【問題】

1）保育における伴走型支援

保育所等における ICT 化推進事業により多くの施設で ICT が導入されているが，保育計画の作成や保育記録の活用、事例検討といった保育の質向上に関連する ICT 支援については、現状ではなお検討の余地があると言える。

筆者らは複数の保育施設を対象として介入研究を行い、保育者に実際に ICT 機器を活用してもらいながらシステムの開発と最適化を行なうなど、一連の報告を重ねてきた。ICT の導入によって保育の振り返りや保育の改善が促され、導入後には導入前と比較して拡大した形でのカンファレンスや学び合いが始まったことが報告され、保育力や保育の質の向上へも繋がっていくことが確認されている（上村ら，2021；2022）.

特に ICT の導入に推進が期待される分野の一つに伴走型支援がある。多義に用いられている概念であるが、おおむね「つながり続ける」支援といった意味合いで使われている点は共通している。例えば、地域共生社会推進検討会(2019)は、対人支援において今後求められるアプローチとして、本人が有する特定の課題を解決に導く「課題解決を目指すアプローチ」とともに、「つながり続けることを目指すアプローチ」として伴走型支援を挙げている。ここでは、伴走型支援は「支援者と本人が継続的につながり関わり合いながら、本人と周囲との関係を広げていくことを目指すもの」とされている。ある一時点での特定の課題に焦点を当てるのではなく、支援が必要な本人に継続的に焦点を当て、本人の成長に合わせて継続的に、その時々で本人が抱える課題に共に向き合っていくという考え方である。

これは、子どもの支援にあたって重要な考え方であると言える。成長過程を通して「継続的につながり続ける」こと自体が、子どもにとって「心の居場所」となり、心理的な孤立を避けることができるとも考えられるからである

2）切れ目のない支援とその課題

子どもの支援において伴走型支援を実効的なものとするためには、幼保（子ども園含む）小連携による「切れ目のない支援」とすることが欠かせない。そしてその基盤となるのが、一人一人の子どもの育ちの具体的な姿の記録である。その記録の共有と活用において、ICT による効率化が期待されていると言えるであろう。

近年では幼保小連携の重要性が広く認識されるようになり、令和４年度からは地域協働的な連携による５歳児と小１の「架け橋期」を一体的に捉えたカリキュラム作成の取組が進んでおり（幼保小の架け橋プログラム）、好事例も多数報告されている。しかし現状では、カリキュラム上の接続は実現しても、一人一人の子どもの具体的な指導や支援レベルでの接続は十分ではなく、個別最適な学びを保証するには至っていない。その理由は大きく２点ある。

第 1 に保育と小学校の相互参観や対話の機会が限られる点である。合同研修の多くは年１～２回程度で、小学校は年度ごと担任が変わりうるので、小学校教諭が受け持ちの子どもの就学前の育ちの様子を把握できるとは限らず、各々の指導や支援に結び付けるには不十分である。

第２に、課題解決に必要な専門的コンサルテーションの継続が難しい点である。子どもの育ちの姿を理解し適切な指導や支援を行うためには、幼児教育アドバイザーなどによる質の担保が望まれる。しかし現状では人材確保が難しい場合もあり、また保育と小学校とで担当が替わることが殆どで、切れ目のない支援を十分に行えていない。

3）児童生徒理解シートとその拡張

一人一人の子どもの育ちの具体的な姿を記録し「切れ目のない支援」をするにあたっては、就学後の支援者である小学校や中学校の教師が知りたいと思う情報を、彼らにとって活用しやすい形で整理されていることが望まれる。

木戸ら（in press）は教師の立場から、児童生徒の「できにくさ」「困り感」に寄り添った指導を行うため、全ての児童生徒を対象として、義務教育９年間を通した記録を蓄積、共有する「児童・生徒理解シート」を提案し、実際に小・中学校間での連携を試みた実践を報告している。

このシートは「基本データ」「行動記録シート」「支援確認シート」などからなる。このうち子どもの特性の概要を示す「基本データ」は、「できること」「できないこと」「これまでの支援」「今後の支援」を中心に記録をまとめるものである。学校の教師の視点で、教師のニーズに合わせて作成されたこのシートに、就学前の記録を含めることができれば、幼保時点での子どもの育ちを、小学校以上の教師へと円滑に伝えることができ、小学校以上の援助に役立てることができるであろう。

【目的】

そこで本研究では、一人一人の子どもの育ちの姿や具体的な保育事例を、ICT を活用して保育者だけでなく学校の教諭や伴走型支援を行う専門家に繋げ、一人一人の就学前の育ちの様子を過去から現在にわたって把握できるようにすることで、「切れ目のない支援」を実現することを目指すこととした。

本報告では、ある公立幼稚園における園内研修において作成された研修記録を取り上げ、その内容を概観するとともに、保育 ICT による伴走型支援の介入ポイントを検討する。

【方法】

1）実践園

A 幼稚園。中核市の中心部にある公立幼稚園で、年少1、年中2、年長2の計5クラスからなる。
2)実践期間　202X 年4月～翌年2月
3)園の概要と研究主題
実践期間中の研修主題は「友達への親しみの気持ちをもち、仲よく遊ぶ幼児の育成　～特別な配慮を必要とする幼児との関わりを意識した環境の構成に着目して～」であった。園児数の減少と、相対的に特別な支援を必要とする子どもの割合が増えたことにより、特別な配慮を必要とする子どもとの関わりを意識した環境の構成について課題が生じたことによる。
4)実践の概要
園内研修で事例検討を行った。フォト・カンファレンス形式で、1回あたり 60～90 分であった。事例検討の報告として担任がまとめた記述文を分析対象とした。

【倫理的配慮】
研究にあたっては対象園長の許諾を得た。個人の特定を避けるため事例記述の一部の固有名詞等は改変している。

【結果】
1)対象児についての記述
対象児の「できないこと」「できること」の特徴や、「できないこと」から「できること」への変化を端的に表すキーワードが多く含まれていた。事例検討にあたってどのような情報提供が必要と考えているのかについての担任の認識を知ることができた。例えば日々の行動の変化に関する記述であり、入園時は「人に慣れるまで時間がかかる」「発語はほとんどない状態」であったものが、「少しずつ発語が増え」「友達と同じ場にいられるようになってきた」と変化したことが書かれている。他にも1学期と2学期との間で「できること」から「できないこと」への変化を指摘する記述が多く、こうした変化を成長の姿と捉えたうえで、今後の支援を探りたいという担任の意図を読み取ることができた。
2)子どもにとって大切な環境や援助の記述
研修では事例紹介の後、参加者が自由に対話しながら、この事例のなかに見て取れる実際の配慮（こんな配慮しているね）と、今後の保育の提案（こんなのどう？）について、気づいた順に付箋に書いて模造紙に張り付けた。それらは「できないこと」から「できるようになってほしいこと」への記述が中心である点は共通していたが、アプローチについては異なる見方や考え方が多く挙げられていた。例えば「先生と一緒に友達との関わりが持てるようにしていく」との意見の一方で、「担任の介入を少し減らし、友達からの声掛けを待ってみる」との意見も挙げられるなどである。実際の保育においては、発達に応じて援助の仕方を変えることも、効果が見られない場合に別の仕方に替えたりすることもある。従ってカンファレンスで結論をひとつに絞ることはせず、ここで挙げられた環境や援助のアイデアは、日々の保育のなかで担任が活用できると判断したところから取り入れてもらうこととし、その成果は後日（次回の事例検討の冒頭）で報告してもらうことにした。
3)事例検討後の振り返りの記述
対象児についての具体的なエピソードがいくつも出され、対話のなかで様々な視点や気づきが生まれたが、そうした点を踏まえて担任が改めて事例についての感想を述べたものである。「・・・に気づいた」「見方が変わったように感じた」「・・・が必要ではないかと思った」など担任の実感が見て取れる文末がいくつも見られたとともに、エピソードの理解も成長を認める方向での肯定的なものが多く見られた。「言葉でのやり取りはまだ難しい」という理解も、続いて「なるべく声掛けもしないようにしてA児が自分からやる気持ちになれるまで待つようにした。友達は心配そうに見ていたが教師がそうしたことで対象児に対する見方が変わったように感じた」と、対象児への関わりの工夫とその成果も合わせて述べられており、担任が迷うことなく対象児の成長を待てる気持ちになったことが伺える。
4)その後の様子の記述
翌日以降の保育と対象児の様子（後日談）について、次回の事例検討（約1か月後）の冒頭で報告された内容である。いずれの内容も、カンファレンスによって再確認された対象児についての理解と、今後の保育の提案が活かされた姿を見て取ることができる。
例えば「友達との掛け合いがなく遊びが長続きしない」「教師が入らないと遊びが成立しない」ことが課題であり、対象児が興味を持てる遊びにしたり、最初は担任が関わると他の子が近づいてくるので、それをきっかけにしたり、周囲の子に関わりのきっかけを示したりするなどの提案がなされていた。カンファレンス後の報告の内容には「パズルが好きで、担任が『パズルする？』と言うと持ってくる。担任と2人でやっていたが、友達が3人寄ってきた。一緒にパズルをやりだしたが、『A児にパズルを渡すと置いてくれるよ。』と教えるとみんなでパズルを渡していた。A児はわざと違う場所に置いたり、おちゃらけながら楽しんでいた。」と、ねらいに沿った方向で展開していることが読み取れた。

【考察】
以上の事例検討においては、事前に木戸ら(in press)の「児童・生徒理解シート」を示すことはせず、これまで園で進めてきた検討方法そのままで行い、記述文の作成についても特に小学校との連携は意識せずに進めた。従ってこれらの記述文は保育者にとって無理のない形で書かれており、活用もしやすいものとなっている。一方、今回得た「対象児の記述」「環境や援助の記述」「その後の様子の記述」のいずれをみても、「できること」「できないこと」「これまでの支援」「今後の支援」の要素が含まれており、「児童・生徒理解シート」に無理なく関連づけられることが分かった。今後は実際に保育段階からの情報をシートに盛り込み、小学校との連携に活用することが期待される。

【文献】
木戸ら（in press）伴走型支援を目指す児童・生徒理解シート作成の試み. 群馬大学教育実践研究, 42, 183-192.

*本研究は JSPS22K02376 ならびに公益財団法人電気通信普及財団 2022 年度研究調査助成の助成を受けた。

幼小接続期におけるカリキュラム作成とその実際

○坂田紘子（大阪市立東桃谷小学校）　溝邊和成（九州共立大学）
岩本哲也（大阪市立味原小学校）　三宅理恵（大阪市立味原幼稚園）
大久保舞（大阪市立東中川小学校）

【研究の背景と目的】

現在、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（中教審答申2021）」の具体化とともに、幼保小接続の充実に向けた「架け橋プログラム（2022）」の試行実践が稼働している。これを受け、小学校側で作成される「スタートカリキュラム」に対し、幼稚園側も子どもたちの小学校への円滑な移行遂行を目的に「アプローチカリキュラム」の作成が進められている。

「スタートカリキュラム」や「アプローチカリキュラム」に焦点を当てた先行研究において内容に深まりが見られる一方で、藤谷（2022）が示しているように、その作成方法や実施においては課題が見られる。幼児期と児童期の教育活動は、双方の教育活動のつながりを見通しつつ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して学びをつなげ、教科等における学習へと発展させることが必要である。そのために、連携・接続の体制を作り、課題を共有し、接続を意識した教育課程の編成・実施を行いながら連携を深めていくことが求められている。しかしながら、幼小の教員が、共通の視点をもちながら、相互の教育内容や教育方法の充実を図るため、協働して実働的なカリキュラムを作成することが望まれるが、なかなか柔軟にできていないのが実態である。

そこで、本研究では、小学校教員と保育者が協働して幼小接続期のカリキュラムを作成・実施できるように、連携の体制をつくり、接続期（5歳児後半から小学校1年生の初期）のカリキュラムに焦点を当て、モデルカリキュラムを立案することを目的とした。

【倫理的配慮】

本研究においては、日本保育学会倫理綱領を遵守し、対象となる園及び小学校、保育者、小学校教員に、研究趣旨、研究結果の活用、個人情報保護等に関して事前説明を行い、了解を得ている。

【カリキュラム作成の工夫】

隣接する大阪市立A小学校と大阪市立A幼稚園の従来の活動や実態を踏まえ、小学校第1学年の4～7月におけるカリキュラムを試作した。作業は、2024年8月～12月に行われ、随時、本共同研究者のサポートを得た。

ポイント1：6領域の設定

接続カリキュラムにとって重要視される点が、領域の編成である。特に幼児期の領域を踏まえることが求められる。

参考の1点目として、幼稚園教育要領が挙げられる。現行の保育内容は、5領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」編成であるが、1989（平成元）年の改訂前では、小学校教育を意識した6領域「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」であった点である。

参考の2点目は、最近注目されているアメリカのHighScopeカリキュラムである。砂上ら（2020）によると、「Key Development Indicators（KDIs:重要発達指標）」と呼ばれる「学びへのアプローチ」「社会的・情動的な発達」「心身的発達と健康」「言葉、読み書き、コミュニケーション」「算数」「創造的な芸術」「科学技術」「社会的な知識の獲得」の8つの領域から、幼児期における子どもの発達を捉えている。こうした区分が注目に値する。

これらのアイデアを参考にしつつ、対象とする幼稚園と小学校の実態を踏まえ、接続期の学習を学びの対象ごとに整理し、「言語」「自然」「学校・地域」「造形」「音楽」「健康」の6区分に分類することとした（図1）。

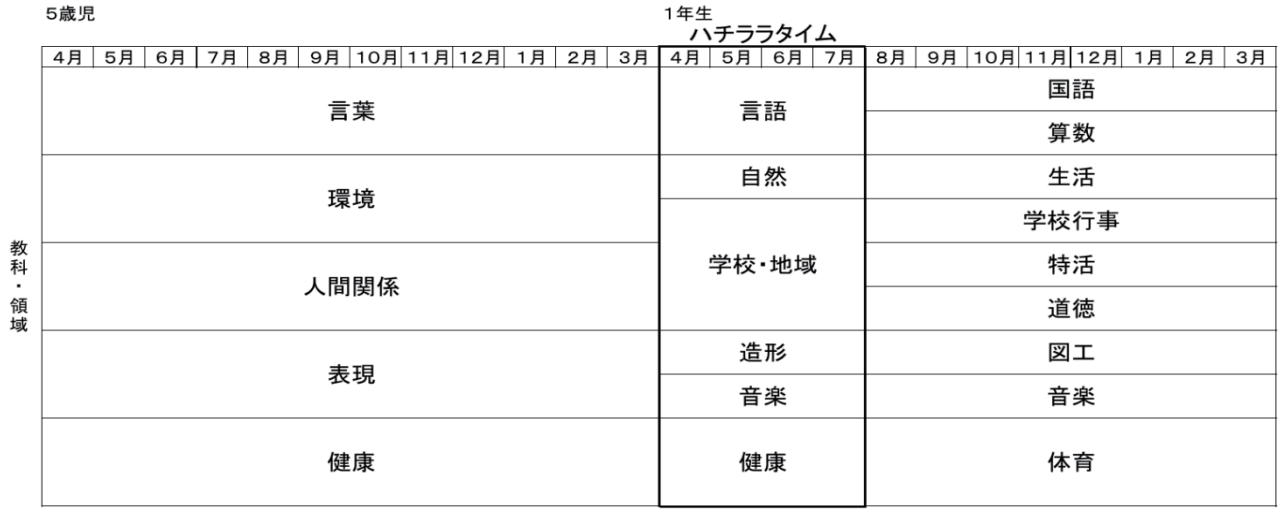


図1　A幼小接続期カリキュラム　～教科・領域区分～

ポイント2：ハチララタイム（仮称）の設定

本カリキュラムを実施する小学校は、3学期制である。その実態を踏まえ、スタートカリキュラムを入学初期のみとするのではなく、幼児期の学びを十分に発揮しながら、緩やかな移行が可能となるよう1学期の学習全てを複合・横断的に捉え、ハチララタイムと設定した（図1）。

ポイント３：学習内容で表記

小学校の年間指導計画では、単元名が表記されているものが一般的である。一方で、幼稚園の教育課程には内容が具体的に記されている。

小学校教員と保育者が、相互の教育内容や教育方法を共有し、充実を図ることができるようにするため、単元名ではなく、具体的な内容での文章表記を採用した。共有可能となる電子データには、複合・横断的に捉えた大きな活動名を選択すると、その教育内容に位置づく教科・単元名が表示されるようにした（図２）。

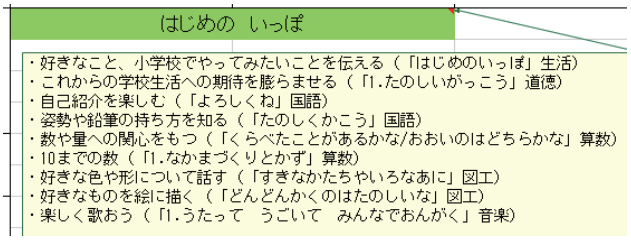


図２　スタートカリキュラム（抜粋）

（1）保育者に期待される効果（単元「はじめの　いっぽ」より）

本単元は、入学後すぐの内容となる。入学前に好きだったことや、経験したことなどを思い出したり、伝え合ったりする活動を通して、小学校生活で取り組んでみたいことを考えたり、伝え合ったりして、期待と安心をもって学校生活を過ごすことができるようにすることがねらいである。具体的には、図２で示したように幼児教育にもつながりやすい内容が含まれる。

このような内容を見通すことで、保育者は、鉛筆やノートを使ったごっこ遊びをしたり、3・4 歳児や地域の人に伝える活動を取り入れたりする中で、「社会生活との関わり」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」などに関する「学びの芽生え」がより一層育まれるよう意識して関わることができると考えられる。

（2）小学校教員に期待される効果（単元「わくわく　どきどき　しょうがっこう」より）

幼児教育を通して、「社会生活との関わり」「道徳性・規範意識の芽生え」「言葉による伝え合い」などの資質・能力が育まれ、入学してきている。それらを踏まえ、小学校での本単元では、学校や通学路を探検する活動を通して、学校の様子や学校生活を支えている人々や友だち、通学路の様子やその安全を守ってくれている人々がいることに気付き、学校生活は様々な人や施設と関わっていること、きまりやマナーを守ると気持ちよく過ごせることがわかり、楽しく安心して学校生活を送ったり、安全な登下校をしたりできるようにすることがねらいである。

このようなねらいを踏まえ、ハチララタイムとして複合・横断的に捉え単元「わくわく　どきどき　しょうがっこう」を構成すると、以下のような内容を含むことができると考えられる（表１）。

表１　考えられる単元内容と対応教科等名

・学校探検、楽しい学校生活、安全な登下校（生活科・特別活動）
・学校生活を支えてくれている人に感謝する（道徳）
・規則正しい生活について知る（道徳）
・判断して正しいことを進んでする（道徳）
・気持ちのよい挨拶を考える（道徳）
・きまりを守る（道徳）
・人と関わるときの挨拶を知る（国語科）
・読み聞かせを通して物語を楽しむ（国語科）
・固定施設を使った運動遊び（体育科）
・鉄棒を使った運動遊び（体育科）
・校歌、きみがよ（音楽科）
・砂や土でつくる（図画工作科）　など

表１に示すように、具体的な活動とそれに対応する教科等名が明確にされている点から、小学校教員は、どのような内容と配列を組めばよいか、並行して進めたり、横断する内容の見極めや指導・評価のポイントなどが予想しやすくなったりすると考えられる。

【まとめと今後の課題】

本研究は、実動的なカリキュラムのモデルプランを試作することにあった。一定程度の構想がなされる成果に伴い、今後の取り組むべき課題を３点にまとめておく。

(1) 幼稚園５歳児Ｖ期と小学校第１学年２学期以降の接続（拡張カリキュラムの特性）…本カリキュラムが実際に稼働する際には、当然のことながら、５歳児Ｖ期の準備を経た子どもの姿が重要視される。具体的な子どもの様相が反映されたカリキュラム(Ｖ期)の検討も肝要である。また、本カリキュラム終了後の従来の小学校低学年カリキュラムの編成(教科横断型・総合型)にも言及する必要がある。

(2) 学びの芽生えから自覚的な学びへ（子どもの表現重視）…子どものポートフォリオを確かに受け止め、子どもの発言や行為・行動等を学びの時系列としてカリキュラム表記に活用する。

(3) 実施と改善から見える実践上の点検法（教師の力量形成）…保育者と小学校教員双方参加によるカリキュラム改善に関する意見交流を行う。特に、環境構成や教材の工夫等も含むカリキュラムの実践上の点検法の確認と理解共有を図り、カリキュラムマネジメント力の育成へつなぐ。

参考文献

文部科学省（2024）幼児教育と小学校教育がつながるってどういうこと？～幼児教育と小学校教育の円滑な接続のための参考資料～, 東洋館出版社

国立教育政策研究所教育課程センター（2015）スタートカリキュラムスタートブック～学びの芽生えから自 覚的な学び へ～, 国立教育政策研究所

砂上史子・中道圭人・入澤里子・小林直実（2020）HighScopeカリキュラムの特徴と日本の幼児教育への示唆―2019年アメリカ・HighScope等関連教育施設の視察を中心として―, 千葉大学教育学部研究紀要第68巻, 171-183.

藤谷智子（2022）保幼小連携から接続期カリキュラム創造への発展と課題～発達心理の観点から～, 武庫川女子大学大学院教育学研究論集第17号

幼小接続の取り組みにおける保育者・教師の学び

―インタビュー分析を通して―

○中島伸子（新潟大学教職大学院）　岸野麻衣（福井大学教職大学院）

【目的】

保育者と小学校教員が協働的に接続期カリキュラム開発に携わることで，子どもや指導についてどのような学びや気づき，意識変容があるのだろうか。幼小接続の取り組みの立ち上げが進まないケースが全国的に多い中，立ち上げ時期に急速な進展を遂げたケースに焦点を当て，中心的な役割を担ったメンバーの学びや意識変容の特徴を探索的に検討することを目的とする。教育経験や職務上の立場により多様性があると考え，相違を描出しながら示し検討する。

【方法】

対象とした取り組みの概要：国立A大学附属幼稚園・小学校の保育者・小学校教員９名をメンバーとする幼小接続部会が，R3年10月からR4年４月にかけて月1〜2回の割合で８回開催された。10月から３月前半まではアプローチ期の保育・子どもの遊びの動画・エピソードについて協議しながら，育ちを共有するための「共有シート」の開発および活用がなされた。共有した育ちをもとに3，４月はスタートカリキュラムの開発・検討がなされ，４月から５月にかけて，登校後の自由あそびから緩やかに学習に向かっていく特徴を持つスタートカリキュラムが実施された。なお当部会は以前から存在していたが，R3年度下半期から本格始動した。

研究協力者：上記の取り組みに参加した幼小接続部会主要メンバー４名。協力者の属性は以下の通り。

表１ インタビュー協力者の属性

	所属	職務/立場	教職経験	担任経験 小1・園
A	小	小1担任	12年	4回・なし
B	小	小1担任・学年主任	16年	3回・なし
C	小	研究主任	20年	3回・なし
D	園	5歳担任・研究主任	10年(園2年)	なし・2回

インタビュ方法：R4年9月から12月にかけ，オンラインによる半構造化面接を個別に実施。平均して１時間程度であった。インタビュワーは筆頭著者であり，対象とした取り組みのオブザーバーとして継続的に参加し，内容を把握していた。質問内容は（1）幼小接続部会において、幼小の教員双方が議論に参加したことの良さ、難しさ，（2）スタートカリキュラムを実施してみての良さ、難しさ，（3）取り組み参加により、自身に生じた変化であった。

分析方法：各協力者の語りについて逐語録を作成し，２名の著者が語り全体をよく読み、下記２点をそれぞれ独立に実施した上で持ち寄り、議論した上で最終決定を行なった。（1）語りをテーマを単位として区切りラベルを付す，（2）類似したラベルをまとめカテゴリを作成し，さらに類似のカテゴリをまとめ概念を作成すると同時に、これら構成要素間の関連性を図式化したうえで文章化した。

【倫理的配慮】

本研究は新潟大学倫理委員会の審査を受け承認されたものである（承認番号20220282）。協力者へは面接開始前に研究の目的や方法，個人情報保護，および倫理的配慮について文書を示しながら説明を行い，同意書に署名してもらった。これらの手続きの後でインタビューを行った。

【結果と考察】

表に，各協力者の語りの内容を構成要素別に示した。【】は概念，箇条書き部分はカテゴリを示す。また語りから推測される各対象者の学びや意識を概念間の関連性として文章で示した。

A教諭（小１担任）の学び

新１年生を迎える直近の 3 月から幼小接続部会への参加を開始し，新担任としてスタカリ計画・実施に携わったA教諭の語りからは、**【接続の取り組みの良さ/大事なこと】**に気付き，それが**【自身の指導観の変化】**につながった一方で**【自身の指導をめぐる迷いないしは難しさ】**を感じていることが示唆された。

表２ A教諭の語りの構成要素

【接続の取り組みの良さ/大事なこと】
・年長時にみられた子どもの良さ、生き生きした姿を生かす ・保育現場を見に行くこと ・やってみてから振り返ること ・ゆったり，安心、個に合わせる ・保育で大事にされている考えを学ぶ機会となった
【指導観の変化】
・引き上げる・圧→受け入れる・いきいき活動する子ども
【自身の指導をめぐる迷いないしは難しさ】
・小学校教員の特殊感、指導っぽさ，強い働きかけ ・個人差がある中で、共通の興味に合う活動設定を経て学びにつなげるのが難しい

B教諭（小１担任・学年主任）の学び

数年前から幼小接続部会に関心をもって自主的に参加していたB教諭は**【接続の取り組みの良さ/大事なこと】**を明確に自覚する一方で，幼小の教員間の**【相互理解までの長い道のり】**，保育や幼児についての理解を自身の実践に落とし込んでいく際に感じる**【自身の実践をめぐる難しさ】**，連携接続を実施するにあたっての学校という**【組織体にまつわる難しさ】**を感じていることが示唆された。こうしたことから，接続の取組から得た新たな価値観と教科学習を両立させたい強い思いがありながらも現状ではうまくいかないという**【葛藤】**が生まれ，解決を模索中であることが示唆された。

表３ B教諭の語りの構成要素

【接続の取り組みの良さ/大事なこと】
・自分の安心 ・子どもの安心 ・園での遊びと学びをつなぐ仕掛け・経験 ・朝活動から教科につなぐ流れを検討・共有するスタッフ

【相互理解までの長い道のり】
・コンテンツ重視の小学校VS.資質・能力を引き出す園
【自身の実践をめぐる難しさ】
・遊びと教科学習をつなぐこと
【組織にまつわる難しさ】
・規律や集団活動との折り合い ・４月以降のカリキュラムイメージが不十分
【葛藤】
・目に見えない資質・能力を引き出す，開く，キャッチして価値づける ・教科で教えたいコンテンツ ・教科の力をどうつけるか

C 教諭（研究主任）の学び

小学校研究主任であり，前年度，小１担任としてスタカリを計画・実施してきたＣ教諭は**【接続の取り組みの良さ/大事なこと】**を明確に自覚すると同時に**【自身の指導観・子ども観の変化】**を経験しており，この２つの要素は相互関連していることが示唆された。その一方で，幼小の教員間の**【相互理解の難しさ】**を感じていたが，迷いや葛藤というより，今後の**【接続体制の維持・拡大にむけての思案】**につながっていることが示唆された。

表４ C 教諭の語りの構成要素

【接続の取り組みの良さ/大事なこと】
・時空間を超えた効果をもたらす ・やってみてから振り返る ・子どもや保護者の安心につながる ・保育や幼児を知ること
【指導観・子ども観の変化】
・目に見えない資質・能力を重視する今。目に見える学力を重視した昔 ・子どもは思っていた以上にできる ・加点方式で子どもをみる
【相互理解の難しさ】
・小学校特有のフィルターVS.園の見方・考え方
【接続体制の維持・拡大にむけての思案】
・どう引き継ぐか ・資質・能力で（スタカリの）良さを伝えたい

D 保育者（５才児担任・研究主任）の学び

小学校から園に赴任して２年目であり，昨年度から引き続いての５歳児担任であったＤ保育者は，**【接続の取り組みの良さ/大事なこと】**を明確に自覚する一方で，幼小の教員間に**【相互理解の難しさ】**を感じていることが示された。同時に**【相互理解を促す要素への気づき】**も生じ，それを具体的に実行する営みを通して**【指導観の変化】**につながったことが示唆された。

表５ D 保育者の語りの構成要素

【接続の取り組みの良さ/大事なこと】
・幼小で子どもの捉えを出し合い共有する ・環境構成が探索や自己発揮につながること ・環境構成と援助のさらなる工夫
【相互理解の難しさ】
・ねらい達成を評価する小学校VS.子どもの姿を価値づける園
【相互理解を促す要素への気づき】
・小学校側のあゆみより ・園の当たり前を見える化して捉える必要
【自身の指導観の変化】
・育ちのつながりを捉えることが大事

教育経験や職務上の立場による相違

表６は経験や立場による相違を整理して示したものである。「接続の取り組みの良さ/大事なこと」について，Ｃ教諭以外の協力者は小学校入学時期前後に限定した子どもや指導のありようについて指摘していたのに対し，C 教諭はより長期的でかつ保護者にも視点を広げた指摘をした。C 教諭は表４で示したように【接続の取り組みの良さ/大事なこと】として「・時空間を超えた効果をもたらす」として，例えば「遊びの中で学ぶことを取り入れると、それが後々の子どもや保護者とのつながり，あるいは子どもの育ちの姿となって現れる」といった語りが示された。さらに，朝活動の自由さが「・子どもや保護者の安心につながる」（表４参照）ことを示し，より広い範囲で良さを捉えていたのも特徴的であった。前年に小１担任として既にスタカリ実施に携わった経験あるいは現在研究主任であるという立場によるものと推察される。さらに，どの協力者も「接続の取り組みの良さ/大事なこと」として，小学校入学当初の子どもの安心や自己発揮を大事に考えていた点は共通していたが，A～C の小学校教諭は子どもの安心感に力点があったのに対し，Ｄ保育者は「自己発揮」の方に力点があった。接続をめぐる「難しさ・迷い・思案点」については，管理的な職務にある協力者ほど自身の実践よりも組織全体や校園全体，学校外との関係などより大きな視点からの指摘をしていた。「指導観の変容をもたらす機会」については，全協力者が幼小接続部会という協働の場面を指摘していたが，小１担任としてスタカリを経験していた A～C 教諭は担任経験を部会経験と同等かそれ以上に評価していることが示唆された。

表６ 教職経験・職務上の立場による相違

	所属	職務立場	接続の取り組みの良さ/大事なこと		難しさ・迷い・思案点	指導観の変化をもたらす機会
			時空間	内容		
A	小	小1担任	短・狭	安心＞自己発揮	自身	担任経験・部会
B	小	小1担任 学年主任	短・狭	安心＞自己発揮	自身＞組織全体・校園間	担任経験・部会
C	小	研究主任	長・広	安心＞自己発揮	組織全体・校園間・学校外	担任経験＞部会
D	園	5歳担任 研究主任	短・狭	安心＜自己発揮	校園間	部会

【総合考察】

どの協力者も，幼小接続部会での対話を通して，園小の理念の相互理解の難しさを感じながらも，幼児期の子どもの育ちや良さ，あるいは，それを活かしながら小学校での学習につなげることの重要性に関する指導観の変容を経験していた。こうした共通基盤に加え，経験や立場による相違，すなわち，取り組みの良さや難しさを捉える視点の広さの相違，小学校入学当初に大事にしたい力点の相違が相補的に働き，接続の取り組みの立ち上げ時期の急速な進展を促した可能性がある。こうした知見の妥当性を高めるために，今後，さらなるデータの収集・分析が必要である。

保育士養成校学生が考える保幼小接続
―地域の小学校とのふれあい活動を通して学んだこと―

○岡田　恵（松山東雲短期大学　保育科）

【目的】

幼児教育と小学校教育との接続については，平成 14 年中央教育審議会答申[1]において，幼・小それぞれの教員が「共通の子ども理解を持ち，互いの教育に対して理解を深めることが重要」であることが提言されている。この答申を受けて，保幼小連携の動きは 2008 年 3 月に幼稚園教育要領と保育所保育指針が同時に改訂され，併せて小学校学習指導要領も保幼小連携の必要性を記載して改訂された。また，小学校低学年に「生活科」が教科として設定され「保育所児童保育要録」による情報提供が義務付けられるなど，幼稚園以外の保育の場においても小学校との連携が図られるようになった。

現在の保幼小連携においては，「幼保小の架け橋プログラム」実施に向けての手引き及び参考資料をもとに，令和 4 年度より 3 か年程度を念頭に，子供に関わる大人が立場を越えて連携し，架け橋期（義務教育開始前後の 5 歳児から小学校 1 年生の 2 年間）にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り，一人一人の多様性に配慮した上で全ての子供に学びや生活の基盤を育むことを目指して各地域で研修会をなどが幼保小の合同会議等を定期的に展開されている。これらの研修会についての対象は主として保幼小の教員や保育士である。連携の充実を図るためには，現職の教員だけではなく養成課程に学ぶ学生にもその対象を広げ「保幼小連携」の必要性や連携を図るためのポイントを提示しておくことが必要である。そこで本研究は，保育者養成校の学生を対象とした「地域の小学校とのふれあい活動」から得られた気づきを分析し，幼児教育から小学校教育への接続に関してどのような学びが深まったのかを明らかにすることを目的とする。

【データ収集と調査の対象】

1. 調査対象　M市の保育士養成校 2 年生　80 名
　調査時期　20ＸＸ年　11 月
　調査方法　保育実習Ⅱ(保育所) の授業内
　「K 小学校 1 年生との交流会」を実施。

目的（大学）地域の小学校との交流を行うために，どのような遊びや活動が学童期の子どもとちと楽しめるかを考え，指導案の立案・実践を行う。この経験により，幼保小の連携について理解するきっかけとなる。

目的（小学校）秋の自然に関心をもち，安全に気をつけてみんなで秋探しを行ったり，秋の自然物を集めたりする。

活動内容

地域の K 小学校 1 年生 180 名が「生活科たのしいあきいっぱい」の授業において以下の 3 つの活動を 6 グループに分かれて活動を行う。

① 紙飛行機をつくり大学内広場で飛ばす（30 分）
② 体育館にて竹馬（30 分）
③ 大学内広場で秋探し（植物遊び・虫取りなど）

小学生は 6 グループ分かれている。学生はそれぞれのグループにリーダーを決め，固定グループで活動を行う。振り返り　活動後に自由記述をグーグルフォームに入力する。（文字数制限なし）

2. 調査内容

① 子どもたちとかかわって印象に残っているエピソードの記述。
② 保育者と小学校の先生との違いを感じたか。

【データ分析】

本研究では KH Coder Ver3[2] を用いて，自由記述のデータを定量的な方法で分析するテキストマイニングを行った。KH Coder は，テキストから自動的に語を取り出し統計的な分析を行ったり，取り込んだテキストを分類したり，分析結果と照らし合わせながら分析することができるフリーソフトウェアである。主な手順として，自由記述の中で出現頻度の高い語彙を抽出し，標記の揺れなどの調整を行ったのち，頻出語リストを作成した。次に，共起ネットワーク図を作成した。このように共起する語を線で結んだネットワークを描くことで，語とカテゴリとの共起の構造を視覚的に表現することが可能になり，その語に着目し原文（自由記述）と照らし合わせ考察を行った。

【倫理的配慮】

研究対象となる管理責任者から承諾を得たうえで研究を実施した。研究対象者には，研究内容を口頭で確認し，研究からの逸脱の自由と逸脱によって不利益を被らないこと，データ利用に関する約束事項の説明を行った。個人情報についてはデータ収集後に匿名化し，個人が特定できない状態で保存管理する。

研究で得られた情報は施錠されたロッカーの中に保管し，個人情報の流出がないよう徹底的に管理する。得られた調査データは，5 年間保管するものとし，研究発表後破棄する。紙媒体は細断し，電子データに関してはデータ復元不可能な処理をして破棄する。

【結果と考察】

保育者と小学校の先生との違いについての自由記述における頻出語の上位 18 語とその出現回数を表 1 に示す。抽出語に「口調」「集団」という言葉が用いられている。そ

の他に，実際に自らが小学生と活動を共に体験したことから主語に続く動詞「感じる」「見る」「伝える」「寄り添う」が多く出現している。
さらに，図表2のエピソードの出現回数では「感じる」「言う」「見る」といった言葉が「友達」とつながりのある形で出現している。

図表 1　頻出語リスト

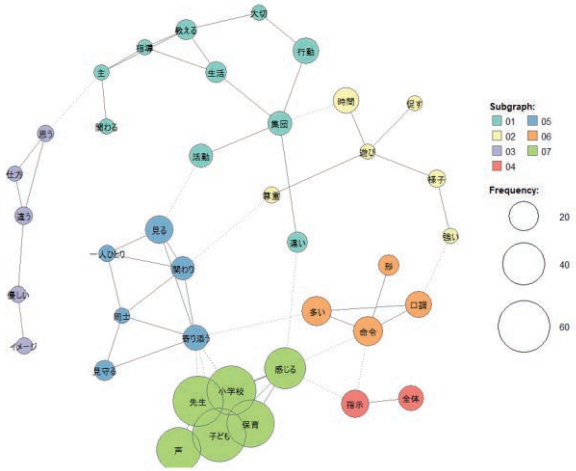
抽出語	回数	抽出語	回数
子ども	65	指示	17
先生	57	口調	16
小学校	55	伝える	16
保育	50	行動	15
感じる	38	時間	15
多い	20	寄り添う	14
命令	20	全体	14
できる	17	集団	13
見る	17	活動	12

図表 2　頻出語リスト

抽出語	回数	抽出語	回数
子ども	47	書く	14
感じる	26	楽しい	14
竹馬	25	友達	12
思う	25	一緒	12
できる	22	描く	12
見る	21	グループ	11
自分	20	考える	11
気持ち	19	様子	10
先生	15	活動	10

次に，語句の相関関係を可視化する共起ネットワークを作成した。言葉のつながりを見ると，「子ども」を中心として様々な言葉へのつながりが展開されている。学生がこれまでの学びをもとにした小学生のイメージが，１年生との様々な活動体験を通して，乳幼児期の子どもとの違いや育ちについて見る力や読み取る力が育まれていることが読み取れる。具体的な記述の中に，「保育者は子どもの個性を育てるために自分のしたいことを尊重し，気持ちに寄り添いながら友達や先生との関わりを増やすことを大切にしているが，小学校の先生は子どもがやってはいけないことをしていたらしっかりと怒り，社会に慣れるように勉強を教えている。」「小学校の先生は，子どもに対して命令するような形で声をかけているように感じた。保育者は，子どもの意欲が育むよう，子どもの思いを尊重しながら声をかけている。」と記載されていた。これらのことから保育者としての指導力については「子ども一人一人への理解」が重要であることが考察された。その他，「子ども」「先生」「小学校」「保育」の語句を中心に図が分布している。これらは，就学した子どもの育ちの視点や，遊びを通した人間関係の関わりが，「友達」「きまり」「集団」など，クラス運営としての保育者や教師の視点と関連させていることが示唆された。

図表 3　共起ネットワーク



【まとめと今後の課題】

令和５年２月 27 日中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と，小学校教育の架け橋特別委員会における資料[3] には，「幼児教育施設においては，小学校教育を見通して「主体的・対話的で深い学び」等に向けた資質・能力を育み，小学校においては，幼児教育施設で育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施。特に，小学校の入学当初においては，小学校において主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことを可能にするための重要な時期であり，幼児期に育まれた資質・能力が，低学年の各教科等における学習に円滑に接続するよう教育活動を実施」を記載されている。

これらを実現するためには，目的にも記載しているが，現職の教員だけではなく養成課程に学ぶ学生にもその対象を広げ，幼児期の資質・能力が具体的に現れる姿として定められている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」等を手掛かりとしながら，小学校１年生の架け橋期のカリキュラムを知ることや，小学校教員が幼児教育の特性に関する内容を知る機会を開催するなどが必要だと考える。本研究は，地域の小学校とのふれあい活動を通して学んだことで，具体的に遊びを通した学びの教育的意義や効果を知ることができた。今後は継続して，養成校と小学校とのふれあい活動や学びあえる機会を定期的に開催するなど，幼児教育関連施設と小学校との継続的な対話を確保するなどの仕組みが今後の課題だと考える。

引用参考文献

1) 中央教育審議会答申
「今後の教員免許制度の在り方について」(2002)
2) 樋口耕一（2022），「第１部　入門テキストマイニング」，樋口耕一・中村康則・周景龍『動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング―フリーソフトウェアを用いた銑記述の軽量テキスト分析―』，ナカニシヤ出版，p. 15.
3) 幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き及び参考資料(2023)

絵本の研究⑹

−ヨシタケシンスケの絵本「もうぬげない」を小学生はどう読むのか−

戸次　佳子（東京福祉大学保育児童学部）

【これまでの研究と本研究の目的】

筆者はこれまで、絵本に描かれた主人公に着目して、その時代の教育観や子ども観を読み解く試みを行なってきた。

2021 年には、1969 年発行の『わたしのワンピース（作・絵 西牧茅子 こぐま社）』と、その後 50 年を経て 2019 年に発行された『わたしのわごむはわたさない（作 ヨシタケシンスケ PHP 研究所）』の 2 冊の絵本を取り上げ、そこに描かれた女の子の主人公の言動および物語の構成を比較検討することにより、描かれた時代における子育て観・教育観を読み解く試みを行った。研究の結果、「わたし」と「物」との関係性、主人公の意思表現、空想世界の多次元的描写に関して両者の相違点が認められた。本研究の結果から、この 2 冊の絵本が出版された 50 年間に、大人のもつ少女像、大人が考える理想的な子ども像、物に対する関わり方など、子ども観や教育観に変化があることが示唆された（日本子ども学会ポスター発表 2021 年）。

2022 年には、「絵本の研究⑵」として、『かいじゅうたちのいるところ（モーリス・センダック作 神宮輝夫訳 1975 年初版 冨山房）』と『もうぬげない（ヨシタケシンスケ作 2015 年初版 ブロンズ社）』の 2 冊を取り上げ、そこに描かれた男の子の主人公の成長をエリクソンの発達課題を手掛りとして読み解く試みを行った。その結果、時代による子ども観・教育観の変遷と、時代を経てもなお変わらぬ子どものアイデンティティ獲得への葛藤を 2 冊の絵本の中に見ることができた（日本子ども学会ポスター発表 2022 年）。

2023 年には、「絵本の研究⑶」として、これまでの二つの「絵本の研究」を踏まえた上で、いずれの研究でも取り上げたヨシタケシンスケの絵本の中から、『りんごかもしれない 2013 年 ブロンズ新社』『ぼくのニセモノをつくるには 2014 年 ブロンズ新社』『りゆうがあります 2015 年 PHP 研究所』『ふまんがあります 2015 年 PHP 研究所』の 4 冊の絵本を取り上げ、ヨシタケシンスケの絵本に共通する「子ども観・教育観」を探る試みを行った。その結果、本研究で取り上げたヨシタケシンスケの絵本は、子どもの日常をコミカルに据えたファンタジーでありながら、子どもにとっても大人にとっても、考えることが楽しくなるよう余白のある教育哲学書であると言えるのではないかと考察するに至った（日本保育学会ポスター発表 2023 年）。

同年、さらに、「絵本の研究⑷」として、ヨシタケシンスケ・伊藤亜紗による『みえるとかみえないとか 2022 年 アリス館』を取り上げて、本作の描く「多様性（＝ダイバーシティ＆インクルージョン）」に着目し、成人の読後感を調査した。その結果、ヨシタケシンスケ作『みえるとかみえないとか』は、年代や自分自身の経験に応じて、大人が読んで考えることのできる絵本であり、さらに、どの年代においても、障害を持つ人への考え方や関わり方を見直すきっかけや、「ダイバーシティ＆インクルージョン」について考えるきっかけになっていた（日本子ども学会ポスター発表 2023 年）。

2024 年には、「絵本の研究⑸」として、保育系の大学生と小学 6 年生を対象として、ヨシタケシンスケ作の絵本『みえるとかみえないとか（上掲）』の読後感を収集し、大学生と小学生の読み取りの違いを明らかにした。その結果、大学生および小学生の読後感から、「宇宙や宇宙人への関心」「障害者や差別・偏見への関心」「自分や自分自身の気持ちへの関心」「自分と人との共通性への関心」「人の多様性と受容への関心」の 5 つの観点が抽出された。また、大学生の読後感は、主人公の行動を客観的に評価している言葉が多く、小学生の読後感は、自分自身が物語の中に入っていき、自分の心と向き合って主人公に語りかけている言葉が多く見られた。小学生の子どもたちは大人と違って、物語の中に入り込み主人公の言動を自分自身の体験として感じて考えることができることがわかった（日本子ども学会ポスター発表 2024 年）。

これまでの研究では、著者自身が、絵本に描かれた主人公に着目して、その時代の教育観や子ども観を読み解いてきたが、2024 年の「絵本の研究⑸」における結果から、小学生は大人とは異なる視点で絵本の世界に入り込み、主人公の生き方や考え方に共感しながら読んでいることが明らかになった。そこで、本研究では、絵本における教育観や子ども観を、小学生の視点から読み解くことを目的として、ヨシタケシンスケの絵本『もうぬげない（上掲）』を小学 6 年生に読み聞かせをして、その読後感を収集し、「人の成長」という視点から小学生が考える「教育観・子ども観」について検討した。

【本研究の方法】

東京都内の小学 6 年生 78 名を対象として、「『もうぬげない』の読み聞かせを行い、その後、「主人公」へ手紙を書く形式で、読後感を書いてもらい回収した。読み聞かせは、絵本をスライドに投影して筆者が行った。分析は、主人公に当てた文章を文のまとまりに分けたあと、意味のまとまりごとに分類し、それを小カテゴリとして位置付けた。その後、小カテゴリーの上位概念として中カテゴリー、さらにその上位概念として大カテゴリーを命名した。

【倫理的配慮】

本研究は、所属機関の研究倫理審査の承認を得た上で、インフォームド・コンセントを得て実施した（東福大倫審

2023-11)。調査に当たっては、研究倫理審査通過後、正式に当該小学校長を通して研究協力を依頼し、承諾をいただけたのち、筆者が小学校に出向いて読み聞かせを行い、調査を実施した。

【本研究の結果】

読み聞かせた絵本について

『もうぬげない』（ヨシタケシンスケ）は、初版が 2015 年の絵本で、3 歳ぐらいの主人公（ぼく）が、お母さんに手伝ってもらわずに自分で洋服を脱ごうとして、お腹を出して顔まで引き上げたところで引っかかってしまい、その状態で生きていく空想を広げるユーモア溢れるストーリーである。挿絵のイラストもヨシタケシンスケ独特のコミカルなタッチで描かれ、その個性あふれるキャラクターたちも人気の一つとなっている。

読み聞かせをした小学生の何人かは、この絵本を読んだことがあると答えていたが、初見の児童がほとんどであった。しかしながら、道徳の教科書にヨシタケシンスケの描く短いストーリーが採用されており、対象児童のほとんどが、作者のヨシタケシンスケを知っていた。

読後感の分析

小学 6 年性が主人公の「ぼく」に当てて書いた読後感（本研究では〈コメント〉とする）を分類した結果を、表 1 に示した。小カテゴリーが 35、中カテゴリーが 17、大カテゴリーが 5 抽出された。中カテゴリーには、カテゴリごとのコメント数を記載し、全体 78 名のうちどのぐらいの割合の児童が同じカテゴリー内容のコメントをしたのかわかるように、書いた人の割合を%で示し、大カテゴリーには、全コメント数に対する割合を%で示した。

表 1　主人公の「ぼく」に伝えたいこと

大カテゴリー	中カテゴリー		小カテゴリー
コメント数（全コメント数に対する割合）	コメント数（書いた人の割合）	コメント内容	
主人公にアドバイス 75 コメント（58.6%）	33（42.3%）	困った時は誰かに助けてもらうこと	お母さんに助けてもらうといいよ
			困った時は、周りの人に助けを求めることが大事
	8（10.3%）	練習すればできるようになるよ	最初からできる人はいません
			自分もそうだったよ
			練習すればできるようになるよ
			いずれはできるようになるよ
	20（25.6%）	脱ぎ方や着方を教える	まずはボタンの一番上を外す
			一度着てからもう一回ぬいでみたらい
	11（14.1%）	考えて行動すること	よく考えてから行動しましょう
			次から気をつけて
			学習しようね
	3（3.8%）	脱いだり着たりし易い服にすると良い	伸びる服を切ると良い
			もっと大きい服を着ると良い
主人公の性格を賞賛 29 コメント（22.6%）	15（19.2%）	楽しい発想力	自分の世界を作れるなんてすごい
			発想が面白い
			色々考えているところが良い
	7（9.0%）	明るい性格	ポジティブに考えられることがすごい
			明るい性格
	6（7.7%）	諦めない性格	諦めないのが良い
			自分でやろうとするところが良い
	1（1.3%）	面白い性格	ちょっとおっちょこちょいで面白い
主人公に共感 13 コメント（10.2%）	3（3.8%）	助けを求めずやることに共感	助けを求めた方が良いけど意地を張ってしまったことに共感する
			私だったらぼくみたいに一人でやりたい
	10（12.8%）	脱げない経験に共感	ぼくもこういう経験があるよ
			脱げないと不便だよね
主人公の言動に疑問（批判的） 6 コメント（4.7%）	4（5.1%）	自分でやろうとすることに疑問	諦めが悪い、早く諦めた方が良いよ
			なぜ自分でやろうとするの
			お母さんにドン引きされなかったですか
	1（1.3%）	脱げないことに疑問	なぜ引っかかってしまったの
	1（1.3%）	脱げないのに外に出ることに疑問	脱げなかったら自分ならずっと家にいる
その他：主人公に質問 お母さんを賞賛 物語の面白さ 5 コメント（3.9%）	5（6.4%）	主人公を心配	今も自分で着られないのですか
		お母さんはすごい	お母さんは、さっさとやって、さすがすごい
			お母さんに感謝して過ごそう
		最後はお母さんの言いなりになるのが面白い	最後はお母さんの言いなりで面白い
			お母さんの言いなりは意外と楽しいかも
小学生 6 年生　78 名　から得られた　　合計 128 コメント			

大カテゴリーは「主人公にアドバイス」「主人公の性格を賞賛」「主人公に共感」「主人公の言動に疑問（批判的）」「その他：主人公に質問・お母さんを賞賛・物語の面白さ」の 5 つが抽出された。大カテゴリーの中で最も多くコメントされたのは、「主人公にアドバイス」で、全部で 75 のコメント（58.6%）で、その中でも「困ったときには誰かに助けてもらうこと」をアドバイスした児童が 33 コメントで 42.3%の児童が書いていた。次に多かったコメントは、大カテゴリー「主人公にアドバイス」の中の中カテゴリー「洋服の脱ぎ方や着方を教える」コメントで、20 コメントで、25.6%の児童がコメントしていた。

大カテゴリー「主人公の性格を賞賛」のコメントも多く、29 コメント（22.6%）で、その中でも、主人公の「ぼく」の楽しい発想力を賞賛しているコメントが 15 コメントで、19.2%の児童がコメントしていた。

大カテゴリーの 3 つ目「主人公に共感」のコメントは、13 コメント（10.2%）で、その中でも特に「自分のこういう経験があるよ」というコメントが 10 コメントあり、12.8%の児童が書いていた。また、「感謝して生きること」や、「世界にはきっと自分を認めてくれる人がいる」といった、現代の大人たちの持つ教育観や子ども観に通ずる内容のコメントを残した児童もいた。

【総合考察】

小学６年生は、小学校の中で最高学年であり、１年生のお世話をすることも多いため、年下に対しての優しいコメントが多くみられた。絵本の主人公が自分より年下であるため、自分の経験から様々なアドバイスをしているコメントが多くみられた。最も多くの児童がコメントしたアドバイスは、「困った時は誰かに助けてもらうこと」であった。対象校の校長によると、常に「困った時や悩んだときには、誰かに相談すること」を繰り返し指導しているとのことで、日々の教育活動は、しっかりと児童の中に息づいているのだと感じた。また、年下の主人公の「ぼく」の頑張っている姿やポジティブに生きる姿に共感したり称賛したり、母親の偉大さや母親への感謝のコメントも多くみられた。

絵本は一般的には幼児向けだが、小学校高学年という多感な時期の児童には、年少者や他者を助けてあげたい優しい感情を引き出し、読み手の小さい頃を思い出させて、自分の成長を客観的に振り返る気持ちにさせることに有効な教材であることがわかった。

少子化で兄弟が少ない児童が増えている昨今、絵本の読み聞かせなどによって、児童の優しい心情を育むことができる可能性が示唆された。

【読み聞かせた絵本】

『もうぬげない』ヨシタケシンスケ
ブロンズ新社□□□□□□□□□□□□□□

小学館刊行『幼稚園』に関する研究

―幼児像と母親像の形成を中心に―

○田中卓也（育英大学教育学部）

【はじめに―本研究の目的と先行研究の検討―】

本ポスター発表は、老舗出版会社の一つである東京一ツ橋に諸悪を構える「小学館」の幼年向け雑誌の発刊について考察検討を試みるとともに、小学館が読者に求めたいわゆる「よい子」像の形成について見いだしたいと考える。「ピッカピカの一年生」のテレビCMはおなじみのことであろう。誰もがどこかで聞いたことのあるフレーズで、有名な『小学一年生』をはじめ『小学二年生』、『小学三年生』、『小学四年生』、『小学五年生』、『小学六年生』といったいわゆる「学年別学習雑誌」を大正末期から発刊し、長い間にわたり、児童読者らの興味関心をひきつけ、多くの読者を獲得した。学習教材を盛り込みながら、マンガや懸賞附録など、小学生の心を虜にした。虜にされた発表者もかつて同誌の愛読者であったことをことわっておきたい。

しかしながら、同出版社は、幼児向け雑誌の発刊にも力を注いだ。古くは『幼稚園』（1932 年刊行）を筆頭に、第二次世界大戦後には『めばえ』（1956 年刊行）『よいこ』（1966 年刊行）、『ベビーブック』（1966 年刊行）が相次いで世に出た。ところが『めばえ発刊後に『よいこ』が刊行され、幼児の年齢対象が重なり、曖昧になり 1995 年に統合・休刊を余儀なくされる。また講談社などのライバル競合誌の登場により、『小学●年生』のように学齢を明確にできず混迷していた事情がうかがえ「学年別学習雑誌」から脱却できない事情があったものと考えられる。また小学館が読者に求めた「よい子」像についても、雑誌対象においていた幼児と児童のはざまでスムーズな形成がなされなかったのではないかと考える。

さて小学館の先行研究には、毛利仁美「ゲーム研究における小学館の学年別学習雑誌が有する役割に関する考察―メディアとしての性質の変容に注目して―」（『アート・ドキュメンテーション研究』第 29 巻、2021 年）が存在する。毛利は、ゲーム研究における小学館の学年別学習雑誌（学年誌）が有する役割を分析するという目的において、「雑誌の編集方針と編集者のインタビューが掲載されている書籍や web ページ、ビデオゲームの記事を分析した。ゲームが雑誌に掲載される前に、学年誌の『学習』の性質が変容し、学年誌が娯楽記事編集ノウハウの蓄積と、小学生という読者に特化した雑誌編集体制の構築の場となったことを確認した。学年誌は、電子ゲームとビデオゲームをゲーム専門誌の創刊以前より掲載していたことが明らかとなり、ゲーム研究における学年誌の意義と役割は、現時点では、子ども、大人（家庭・学校）、産業とビジネスの 3 つの側面がある」と位置付けている。

また河野誠哉は、「〈学年誌の時代〉をめぐる社会史的考察：書店と戦後日本社会」『山梨学院大学経営情報論集』第 21 号、2015 年）において、出版社である小学館が 1950 年から 1980 年までの 30 年間において、第二次世界大戦後の学年別学習雑誌の普及の動向について分析している。さらに野上暁の『小学館の学年誌と児童書』（論創社、2015 年）によれば、小学館の学年誌は、学習雑誌をうたっているが、マンガや娯楽を取り扱った記事も見られ、スポンサーは、親であり、購入するのは子どもであると指摘する。

さらに小学館の『幼稚園』を取り扱った研究には、桑畑洋一郎の研究がある。論文である「文化産業における子ども像とその変遷－幼児雑誌の付録への分析を通して―」（『現代の社会病理』第 35 号、2020 年）において、同誌の経年比較分析を通じて、付録からみえる「子ども像」とその変遷をたどっている。付録には、教材系付録と玩具系付録は併存しており、家庭でも遊びながら学ぶことができる存在として、子ども像が表象されていた 1950 年代までと、玩具系の付録が独占状況となった 1960 年代、人気者系統付録が増加した、メディアを通しての子ども像の表象が見られた 1970 年代、ほんもの系が表象されていた 2010 年代という、時期ごとの子ども像の変遷が明らかにされている。かくして付録の分析を通じて時期ごとの特徴を見出し、幼児教育理念に変化をもたらしたこと、テレビ進出やメディアミックス、消費社会化の拡大を示唆した本研究はすぐれた蓄積を有している。しかしながら本研究での視点は、同誌の誌面構成、内容についての特徴を見出すところから視点を異にするものである。田中卓也は、「小学館学年別学習雑誌『小学六年生』における読者共同体の形成」『茶屋四郎次郎記念学術学会誌』（第 6 号、2015 年）で、学年別学習雑誌が創刊された当初の 1922 年から 1955 年までを対象とし、『小学六年生』における誌面内容や構成の特徴、読者投稿欄を対象とした「読者共同体」の分析を行った。また「小学館刊行学年別学習雑誌『小学一年生』の普及と読者の様相」（日本子ども社会学会第 19 回大会：國學院大學たまプラーザキャンパス、2012 年）でも、『小学一年生』の長らく発刊し続けた理由やそれを支えた読者の特徴を見出した。

執筆者は長きにわたり、少年雑誌、少女雑誌、児童雑誌について子ども読者を対象に読み親しまれたことを鑑み、創刊者に焦点を当て、彼の雑誌に対する思いについてみ浮き彫りにできないかということが問題意識である。

【研究方法】

小学館刊行雑誌『幼稚園』の所蔵確認できている国会図書館東京本館（東京都）、大阪府立中央図書館大阪国際児童文学館（大阪府東大阪市）、日本近代文学館（神奈川県横浜市）を取り扱い、誌面構成や内容の分析および考察、投書欄の分析考察についてそれぞれを試みるものである。本研究を行うことで、幼児雑誌における誌面の特

徴や読者の様相などを浮き彫りにすることになる。

【倫理的配慮】

倫理的配慮については、投書を寄せた方のお名前などは実名で記載せず、A・B・C・・・といったように個人が特定されないように配慮する。本研究において、特段アンケート調査などを実施することが予定としては含まれていないことから、倫理申請については本研究には必要が生じないことになる。このことから倫理申請関する諸手続きなど一切の手続きなどは行わないことをさきにことわっておきたい。

1．「小学館」の学習雑誌の誕生

小学館の学習雑誌の誕生は、1922（大正 11）年 9 月のことである。創設者相賀祥宏（武夫）が、『小学館五十年史』において、「日本文化の基礎は小学教育にある。小学校の児童の教育こそ最も重要である」といわれる言辞を後世に残してきたことは有名である。この信念にもとづき、相賀祥宏は小学校児童雑誌の作成・販売に力を入れていくことになった。同時代には鈴木三重吉が発行した児童雑誌『赤い鳥』が創刊されていた頃でもあり、まさしく大正期における自由教育運動の興隆期であった。

設立当初の小学館では、同社刊行雑誌はまだ全学年分の雑誌が発行されておらず、『小学五年生』、『小学六年生』の 2 学年分であった。社名が示すように同社はこの学習雑誌とともに開始した。しかしながら、1923（大正 12）年 9 月に突如見舞われた関東大震災の痛手を受けることになる。史上稀にみる大規模な地震の痛手を受けながらも同社は同年末には『セウガク四年生』を、翌年には『せうがく三年生』を、さらに 1925（大正 14）年には『セウガク一年生』、『セウガク二年生』を相次いで発刊した。ここで小学校の全学年分の学習雑誌が顔を揃えることとなった。大正期が終わり、昭和期に入ってからも、同社は学習雑誌の発売を続けた。この時代には新たに『幼稚園』なる幼年向け学習雑誌も創刊した。

2．『よい子』の発刊

1956（昭和 31）年に『よい子』が発刊された。同誌は 3 歳児から幼稚園に入園する幼児を対象とした雑誌であり、テレビのアニメーションをはじめ絵本、図鑑など人気のあるものが誌面に掲載されていた。さきの『幼稚園』は 4 歳から 5 歳児向けの小学校入学前の子どもを対象としたものであり、学年別学習雑誌以前の年齢の幼児でも購読できる、いわば就学前教育雑誌としての位置づけとみなされた 1995（平成 7）年に同誌は、『幼稚園』と合体されることになり、小学館の幼児教育雑誌はその後も発刊が続けられることになった。

3．学習指導研究会の存在と「よい子」像の形成

小学館の雑誌を編集したのは、「学習指導研究会」という組織であった。30 名以上から構成されるメンバーは、東京高等師範学校教授をはじめ、附属小学校訓導、公立小学校訓導らが中心になっていた。また小原国芳、木下竹次ら大正新教育（自由教育）のもとでカ活躍した人材も含まれていた。この研究会において、さまざまな教育に関する議論、討議が行われるなかで、小学館の求めた「よい子」という子ども像がかたちづくられ、そのような読者の獲得が目指されるようになった。

4．投書欄を通じてみえる「母親像」

誌面には母親を対象とした内容のものも掲載された。とりわけ戦前期からわが子の教育方法の相談、優秀な子どもになるための育児法や、上級学校への進学についての件など多岐にわたっていた。戦後になると、母親のためのページなども登場し、ますます紙面をにぎわせていく。テレビでの幼児対象番組ともタイアップし、読者獲得を狙うことになった。

おわりに―よい子像・母親像の形成と限界―

小学館は幼児対象雑誌以外にすでに発刊されていた学年別学習雑誌において、戦前期のおいて同誌はその誌面において、「優等生」、「皆勤生」、「孝子」という言葉を多用していた。小学館がこだわり続けたのは、日本の近代教育のなかで培われた天皇中心制国家のもと、国家を支えることのできる子、行儀のよい子、家族を大切にする子の養成が求められたことと関係していると考えられる。また第二次世界大戦中においても、戦時体制の影響を受けながらも、学習雑誌としての体裁を忘れず、学びの教材掲載を維持し続けることになった。戦後には、学習を中心におきながらも、まんがやテレビアニメ、特撮物の情報についても誌面に掲載していくことになった。

当時のキャラクターで有名であった藤子不二雄『ドラえもん』をはじめ、『ポケットモンスター』などは根強い人気を示すことになったが、2009（平成 21）年ごろになると下火になり、売れ行きも低下した。

『めばえ』が月刊誌に、小学校入学前準備用として発刊された『学習幼稚園』（1982 年）が発刊されるようになるが、『小学一年生』とともに、「幼児誌」・「児童・学習誌」としての位置づけとなっていった。

「母親像」については、戦前期の同誌誌面から国家に忠良な「小国民」の育成に理解を示すことが求められるようになったが、敗戦を契機に「母親像」はわが子への「学習」支援者としての位置づけが色濃く映るようになった。そこには「保育要領」の成立、そして「幼稚園教育要領」の制定の流れで確立されていき、家庭教育に力を注ぐ母親の登場を生み出した。「教育ママ」の存在も少なからず見られるようになっていった。

今後は『よい子』や『たのしい幼稚園』（講談社）の幼児雑誌についても取り扱いながら、同誌の誌面構成やその特徴、読者の様相などについても探っていきたいと考えている。

【主要資料・参考文献】

① 『幼稚園』（小学館）1932 年～2025 年。大阪府立中央図書館国際児童文学館所蔵。
② 小学館総務局社史編纂室編『小学館の 80 年　1922～2002』2004 年。

※本研究は田中卓也「わが国における少女雑誌の普及・多様化と読者意識形成に関する研究」（文部科学省科学研究費補助金基盤研究 C:24K05795）の助成の一部を使用した。

上澤謙二の「おはなし」論

—昭和初期から中期の著作の分析—

○山本聡子（名古屋柳城女子大学こども学部）　村田 あゆみ（名古屋葵大学児童教育学部）
片山伸子（名古屋柳城女子大学こども学部）

【背景と目的】

本研究は、児童文学者上澤謙二の乳幼児向けのおはなしに関する著作から、上澤の「おはなし」論を明らかにすることを目的とする。日本においては明治時代の幼児教育創成期から一貫しておはなしが保育内容として取り上げられている。しかし、「おはなし」という語の含む意味合いや取り上げられる言語教材は時代や社会的な背景によって変化している。筆者らのこれまでの研究[1]で、1950 年代のキリスト教主義幼稚園では、毎朝の集会で主題に沿ったおはなしの時間がほぼ毎日組み込まれていた。取り上げられた題材としては、出版された童話集によるものと、保育者が伝えたいこと（主題）に沿って保育者が構成した説明を語るものに大別された。

若林（2018）は 1950 年代半ばから保育において物語絵本への注目が集まり始めたことを指摘し、それまで保育における言語活動で中心的役割を担っていた素話への意識が低減していったことを指摘している[2]。それ以降現在に至って、言語教材として素話が取り上げられること現在がほとんどなくなったことに加え、保育者に求められるおはなしの素養や、おはなしに対する考え方即ち「おはなし」観にも変化があったと考えられる。

そこで、絵本が行き渡る以前の保育で広く取り上げられていた幼児向け童話集『新幼児ばなし三百六十五日』の作者である上澤謙二の、乳幼児向けのおはなしに関する著作から、上澤の「おはなし」論を検討する。

【方法】

上澤謙二（1890〜1978）は、大正から昭和（戦前・戦後）にかけて児童文学や保育など、子どもに関わる分野において活躍した人物である。洗足幼稚園（東京都）、鹿沼幼稚園（栃木県）の園長としての保育実践や大学での勤務を通して保育との関りが深く、主に幼児を読者対象とした童話の創作を行った。上澤の代表作『新幼児ばなし三百六十五日』は幼稚園等保育現場での活用を目的として執筆されており、1935（昭和10）年初版の後、改訂版を経て1970年代後半まで出版が確認できる。童話創作以外の仕事には、童話の理論研究、保育（実践及び理論）、キリスト者としての活動、キリスト教児童文学と大きく4方面にまたがっている。一方、戦時中は戦争協力的な作品も多く発表していた。晩年は、園長職を継続しながらも個人雑誌「ひとつ星」の刊行に精力的に取り組んだ。

本研究では1933（昭和8）年から1963（昭和38）年に出版された、上澤によるおはなしに関する解説書から、彼の「おはなし」論を検討する。参照する文献は表1のとおりである。これらは、上澤の全著作の内、家庭や保育の中での子どものおはなしについて、選び方や与え方、発達上の影響などについて述べたものである。

表 1　おはなしに関する上澤の著作（1933〜1963年出版）

	タイトル	出版年	出版社
1	赤ちゃんへのおはなし（共著）	1933	子供の教養社
2	母のため赤ちやんばなし	1942	厚生閣
3	幼兒のお話教育	1948	巌松堂書店
4	幼児の談話教育	1949	巌松堂書店
5	幼児ばなしの話し方：理論と実際	1952	恒星社厚生閣
6	保育のための童話学	1953	恒星社厚生閣
7	幼児のお話〜子どもに与える話し方のコツ〜	1955	牧書店
8	家庭ばなしの話し方とお話集	1958	恒星社厚生閣
9	2〜3 才の幼児のためのママのお話：話し方・作り方	1963	大日本図書

【上澤によるおはなしの分類とその内容】

長く幼児教育に携わった上澤は、おはなしは幼児教育において必須であり、幼児教育者にとっておはなしを語ることは絶対的な資格であると考えていた。上澤自身も園長を務める自園でおはなしを語っていた。一方で、上澤の論じるおはなしは、現在の捉え方と同じではない。

上澤がおはなしをどう位置付け、理論として展開していたのか、上澤のおはなしに関する著書の記述を整理する。

『幼児のお話教育』（表１の２）において上澤は幼児のおはなしは年齢による区分（幼児ばなし：4〜7歳と赤ちゃんばなし：4歳以下）を設けるべきだと主張した。さらに幼児ばなしは話す人、話される場所、話される時間によって、家庭ばなし、幼稚園ばなし、会場ばなしに分けられるとした。母親が家庭ですぐにたちどころにするのが家庭ばなし、保姆という専門家が集団の子どもに向かって計画されたプログラムで進められるのが幼稚園ばなし、会場、話者、日時が一定でないのが会場ばなしであるとする。

1）　<u>幼稚園ばなし</u>

はじめに幼児ばなしに分類される幼稚園ばなしについて述べる。上澤が幼稚園ばなしについて論じた著書は表１の3、5、6、7である。おはなしの構造や種類、幼児にとってのおはなしの意義、おはなしの選び方、話し方、活用のしかたについて独自の理論を展開している。

上澤によると、おはなしの第一条件はおもしろいことである。おはなしは幼児の生活を基礎に置き、教育的に取り扱う必要があるが、教訓的であってはならないとする。おはなしが幼児を惹きつける要素として、自由性、包括性、具体性、必然性、理想性があると上澤は述べる。

教育的に取り扱う幼稚園ばなしとして上澤はおはなしを8種類に分類している。それらは①生活ばなし、②観察ばなし、③実物ばなし、④感覚運動ばなし、⑤数えばなし、⑥動作ばなし、⑦自然ばなし、⑧科学ばなしである。

上澤にとっておはなしは、子どもがそこに没入することの大切さを説く一方、それらは全て教育的な意図をもって子どもを導くものであった。現代の物語性や文学性を重視した絵本や児童文学とは異なるおはなし観を上澤は持っ

ていたと考えられる。しかし上澤のおはなしは広く保育の現場で受け入れられ、代表作『新幼児ばなし三百六十五日』が繰り返し出版されていたこと既に述べたとおりである。

2） 家庭ばなし

「家庭ばなし」・「赤ちゃんばなし」という名称で、家庭で保護者（母親）が自分の子どもに対しておはなしを聞かせることについて論じた上澤の書籍は4冊あげられる（表１の1、2、8、9）。4冊に共通しておはなしの語り手は母親であり、書籍の読み手も母親を想定したものである。「おはなしをすること」が当時の母親にとって子どもに与えたい、教育的な意味を持っていたことが伺える。

初期の書籍1では「赤ちゃんばなし」だが、後年の書籍8では、家庭で行うという意味で「家庭ばなし」、聴き手として「おさなご」という用語を用いている。

赤ちゃんばなし（家庭ばなし）の始まりは2歳ごろ、終わりは上澤自身が幼稚園でおはなしをした経験から、満4歳（数えで5歳）としたいとし、赤ちゃんばなしを楽しむのは、満2歳ごろから4歳までのせいぜい3年であり、この時期の親子の純粋な関わりを大切にしてほしいという。

赤ちゃんばなしは、母子の間で膝を突き合せ、目の前の子どもに合わせた形で話をする姿勢が強調される。童謡や子守歌、改変された昔話、お母さんの創作といった、「おはなし」というより「語り聞かせ」に近いものも「赤ちゃんばなし」として勧められている。「赤ちゃんばなしのいろいろ」として、指ばなし（指を動かしながら話す）・会話ばなし（親子で会話をしながら進める）・ねんねんばなし（寝る前に話す。子守歌を入れたものもある）・絵ばなし（絵を見て話す）をあげている。

題材として、残酷な場面はさけ明朗平和であること、赤ちゃん時代はまだ想像を働かせて物事を理解することは難しいため、想像で作られた世界や人物（小人や妖精が虹の橋を渡るようなもの）も避けるべきだとする。赤ちゃんの身近にいて、その子をよく知るお母さんが、日常の題目をとって平易に話せはよいとする。本を読む「読み聞かせ」についても述べているが、読み方については自由な態度を認めている。寝転んだり、子どもを膝に置いたりして、伸び伸びとおはなしに触れることが重要であるとする。

赤ちゃんばなしにおいては、自然であるとか子どもと親しむこと、親しみやすいことが重要となる。上澤は話す者の感情や意志が種となり伸びたものが、「話すともなきお話、聴くともなきお話」であり、おはなしの芽であるとする。母親はこの芽を育て、巧むことなく、飾ることなくすればよいと述べ、赤ちゃんに対して「ありのまま」であることを強調している。

おはなしの効能として、精神生活の成長に力点を置く。赤ちゃんは精神が未分化であるので、さまざまな感情があらわれる未分化なおはなしがふさわしいと述べる。

赤ちゃんへのおはなしを邪魔するものとして、多忙と絵本（子ども向き出版物の増加）をあげている。特に、絵本は子どもと向き合うお話とは違い、子どもに与えてしまうだけという点を、便利すぎると批判している。

3）幼児の談話

最後に幼稚園において保育者が子どもに話させる「幼児の談話」について述べる。上澤は表1の4にて「子どもが話す」ことについて、「幼稚園令施行細則」（1926年）や「「保育要領試案」（1951年）では重視されている一方で、保育者が子どもに話すことには熱心だが子どもに話させる教育が軽んじられていることを指摘し、幼児期の談話教育の具体的な方法について詳しく説明している。

まず子どもは話したい意欲（交話本能）を持っており、言語獲得期かつ社会性発現期である幼児期は談話教育に適していると指摘する。談話教育で大切な点として、①「話したいこと」のために生活を豊富にし、生活態度を活発にする、②話したい意欲のために親しくなる、③会話の際保育者が「間接の誘導」「話題の付加」を行うことを挙げる。また、個人的な会話から集団的な話し合いへ発展させるために、子どもたちの中から自然発生した機会を捉えたり、保育者から働きかけたりすることを提案し、子どもの発話を引き出すためには、実物を観察する、帰りの会で1日を振り返るなど、具体的なアドバイスを展開している。集団的話し合いのねらいは、思考力、語る力、生活への積極的態度等の成長にあるとし、さらに、話し合いから子ども個人によるおはなし（発端→発展→頂点→結末というまとまりを持つもの）の発表への発展を推奨している。

【考察とまとめ】

上澤の「おはなし」に関する著作のまとめより、上澤の「おはなし」論の独自性として以下の点を挙げる。

まず、おはなしを語り聞かせる対象としての「赤ちゃん」を満2歳から4歳ごろとした上で、就園前の家庭でのおはなしの教育的価値と必要性を提唱した点である。大正から昭和初期にかけての都市部で生まれた中間層の母親による家庭教育のニーズに応えるものとなったのではないか。

次に、上澤は「おはなし」は幼児教育や保育における目的，ねらいや主題を伝えるための教育上の手段としてとらえていたと思われる点である。幼児ばなしにおける8分類も，ねらいを持って保育を行う保育者にとって取り入れやすいものであっただろう。また，会話のやり取りや体の動きを取り入れるといった，書かれたテキストに縛られない即興性や臨場感，ライブ性のある話し方も，保育現場での使いやすさや現場を意識したおはなしになっているのではないか。おはなしの条件を「おもしろいこと」としているのも、保育者が子どもを惹きつけるため、保育の伝えたい内容を伝えるためと思われる。

最後に、家庭ばなし・幼稚園ばなし・子どもによる談話の全てにおいて、おはなしが語り手との親しい関係性に基づいてなされるべきと考えている点である。子どもをよく知っているからこそできるおはなしの選び方、語り方を重視していた点も、上澤のおはなし論の独自性と言えよう。

【倫理的配慮】

本研究は文献資料を用いた分析研究であり、人を対象とした調査やデータ収集を行っていない。よって、倫理的配慮を要する手続きを含まない。

＜引用文献＞

1）片山伸子・山本聡子・中川あゆみ（2022）戦後名古屋におけるキリスト教保育の特色(2)－1950年代の保育内容に着目して―．聖公会保育（27）4-26

2）若林陽子（2018）1960年代の保育の言語活動における物語絵本の広がりと定位―素話・紙芝居との比較を通じた検討．読書科学 60（２）89 － 100

子どもの生活技術の実態調査

―持つ・削る・絞る・切る・結ぶ―

○野川智子（ＮＰＯ法人子ども研究所）大沢裕（松蔭大学コミュニケーション文化学部）
髙橋弥生（ＮＰＯ法人子ども研究所）室矢真弓（ＮＰＯ法人子ども研究所）
飯塚広美（ＮＰＯ法人子ども研究所）

【調査の目的】

近年、私たちの生活は技術の進歩で省力化し便利になってきている。その上、ここ数年は子どもたちもコロナ感染症の拡大で生活スタイルに様々な影響を受けている。その中でも、子どもたちが自立して生きるために生活技術を身につけていくことの必要性は決して変わらず大事なことであると考える。

筆者らはこれまでにも多くの生活技術の調査をしてきたが、今回は、鉛筆を削る/使う・箸を使う・ハサミで切る・ひもを結ぶ・タオルを絞るという５つの技術について、その実態を明らかにすることを目的とする。

【調査の概要】

１．調査方法

調査員１名以上が対象者１名と対面し、調査員が動作を指示し、対象者の実技を観察する

２．調査対象

栃木県小山市、栃木県宇都宮市、横浜市の３歳から小学６年生までの合計 657 名

表１　年齢分布

年齢	３歳	４歳	５歳	６歳
人数	25 名	70 名	144 名	92 名
年齢	１・２年	３・４年	５・６年	
人数	65 名	77 名	29 名	

３．調査期間

2024 年（令和６年）８月 27 日～11 月２日

【倫理的配慮】

保育施設での調査では、調査参加について事前に保護者の承諾を得て実施した。保育施設以外での調査の場合は対象者に参加の承諾を得てから実施した。どちらの場合も、個人が特定されないように統計処理を行っている。

【調査内容及び判定の基準】

① 鉛筆を削る　　ナイフで鉛筆を削る（2 分以内）
- a　削り口の長さと面の滑らかさがだいたい鉛筆削り器で削った時と同じようになっている
- b　削り口の長短はあるが面はだいたい滑らかになっている
- c　ａｂとも異なる　芯が削られていない鉛筆として使用できない

② 鉛筆を使う　鉛筆を持ってひらがな数文字を書く
- a　正しく持って使える
- b　人差し指または親指に力が入って曲がる　親指が人差し指より先に出る
- c　ａｂ以外の持ち方

③ 箸を使う　塗りの丸箸でピンポン玉（全日本卓球連盟公認）を挟み器から器へ移す
- a　伝統的なもち方である
- b　一見伝統的なもち方をしているが指（とくに中指）の使い方が異なる
- c　独自の持ち方をして使う

④ ハサミで切る　紙（A5）に書かれたハートの形を切り取る（１分以内）
- a　線からはみ出さずに切れる
- b　２～３か所ははみ出すが切れる
- c　a、b 以外

⑤ ひもを結ぶ　　体の前でロープ(太さ 1cm, 長さ 120cm 程度)を花結びする（30 秒）
- a　正しく結べる
- b　縦結びになる
- c　結べない

⑥ タオルを絞る　バケツからタオルを取り出し絞る
- a　タオルを前後にして逆手でねじって絞る
- b　タオルを左右にして順手でねじって絞る（ａｂの混合も含む）
- c　ａｂいずれとも異なる

【調査結果】

１．体験の有無（聞き取り）

幼児の回答なので、その場の緊張や記憶の曖昧さで信頼性に欠ける点を含むことを考慮して読み取る。

鉛筆をナイフで削る技術は、親世代でも稀になり子どもは目にすることもなく、今では消失していると判断するデータである。それに比べると、他の技術は今でも家庭や保育施設での生活で体験していることが多い。子どもたちは回答の中で「やったことある」「できる」と答え自信もうかがえた。小学生になると鉛筆、箸、ハサミ、タオルの体験はいずれも 100%になる。学校生活で必須となり体験が増していくのである。ただ、

現在は結ぶ技術はマジックテープ等が代行し、エプロンや衣服はかぶるものが多くなり子どもにとって必要度が下がっている。それでも小学４年以上になると体

表２　未就学児の年齢別体験の有無（実数）

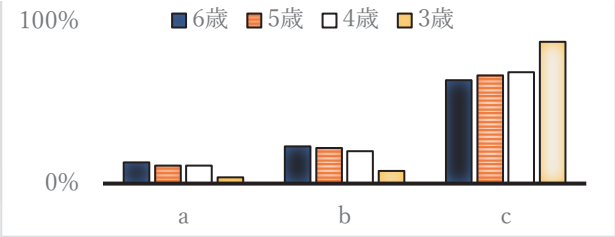
	経験	削る	鉛筆・持つ	箸・使う	切る	結ぶ	絞る
6	あり	2	**92**	**84**	**90**	31	**82**
歳	なし	90	0	8	1	61	10
5	あり	4	**141**	**123**	**141**	38	**107**
歳	なし	140	2	21	2	106	37
4	あり	0	**68**	**60**	**65**	21	**47**
歳	なし	70	2	10	5	49	23
3	あり	0	**19**	**19**	**22**	**18**	**13**
歳	なし	25	4	6	2	6	11

験率が 100%に上がっていた。

２．鉛筆を削る・鉛筆を使う実技の判定結果

先にも述べたが肥後守（小刀）は見たことがないので、どのように扱うのかわからない子どもが圧倒的であった。やってみるという子どもは、鉛筆を置いて上から小刀を当てるように使おうとした。包丁を使った経験を応用したものであろうか。片手で鉛筆を持ち、もう一方で小刀をもって削ろうとする場合は、まるできんぴらをつくるときにゴボウをささがきにするように、小刀と鉛筆が離れてしまうのが目立った。子どもたちがこれまでに見た経験からのことであろう。また、小刀の背と刃の違いに気づかず、刃の方に指をあてようとするので急いで持ち直させることも多かった。

鉛筆を使う a 判定は 4～6 歳で 11～13%、b 判定が 22%である。年齢が上がっても変化はなかった。多くが自己流であった。



グラフ１　鉛筆を使う　年齢別判定

３．箸を使う実技の判定結果

毎日使っている箸の a 判定は 6 歳で 10%であった。b 判定は 3~4%でほとんどが c 判定であった。現在の幼児は、まだまだ伝統的な持ち方を身につけていない段階である。今回は中指が深く曲がってしまう例が多く見受けられた。以前の調査で保護者世代が伝統的な持ち方ができないので、自分は教えられないとの声があり、躾箸の利用が増えているのではないかと考える。躾箸はどのタイプを選択するか、パーツをいつ外すか、本来の箸にいつ移行するかなど保護者が子どもの使い方に注意を払っていく必要があるものである。商品の説明は簡単なものであった。

４．ハサミで切る実技の判定結果

ハサミは子どもたちにとって一番身近な刃物である。保育施設や学校では安全な使用に重点を置き、ハサミの選び方や管理を徹底していることが多い。特に幼児期は、大人の目の届く場所で使うのが原則であろう。ところがこれまでになく独自の持ち方の子どもが目についた。比較的親しんでいるハサミの使い方が拙い結果である。時間内に切ることができず、c 判定になったのも正しい持ち方をしていないところに一因があるかもしれない。6 歳で a 判定が６%は低いと思われるが、切る技術は体験を積み上げ小学生になると向上していくデータが得られている。

５．結ぶ実技の判定結果

子どもの生活に結ぶ機会はあるだろうか。靴紐は消え、弁当箱は巾着の袋か面ファスナーになり、エプロンがかぶるようになったのは大人の生活でも同様である。実技調査では鉛筆を削るに次いで成績が良くなかった。a 判定は 6 歳でわずかに 6 人(92 名中) 5 歳ではわずか 2 人(144 名中)である。自分の体の前でひもを見ながら花結びをするのだが、ひもをクロスすることはできているが、そこからどうするのか考え出してもどうにも進めない。1 回巻くこともできなかった子どもが多かった。縦結びでもできたら上出来と言ってもいいほどである。体験のなさが如実に表れている。小学生は 4 年生以上になると、a 判定が伸びて 6 年生では 60%になる。

6. 絞る実技の判定結果

どの年齢の幼児も体験ありとの回答が半数以上だったが、中には絞るという言葉の意味を理解していないのではないかと思われる子どもがいた。3 歳 4 歳でバケツの中でタオルをぐるぐる回すのは、洗濯機からの発想であろう。6 歳で a 判定の逆手絞りは 3 人(92 名中)、55 人が順手絞りであった。小さなタオルを絞ることはあっても、長いタオルをたたんで絞ることは初めてだったろう。その上、コロナ感染症時には給食前のテーブル拭きが使い捨てのシートに代わり、小学校の雑巾がけも使い捨てのモップに代わっている。体験のチャンスがますます乏しくなっていくようだ。小学生でもタオルを横にもって順手で絞る b 判定が圧倒的で子どもたちはむしろやりやすいと答えている。

【まとめ】

今回の調査で子どもたちの体験不足が進んでいることが明らかになった。筆者らが繰り返し調査をしていると、時代の変化で子どもを取り巻く環境が変わり、保護者の意識も変わる。子どもは本来自分でできそうだと思えばやりたがるものである。「自分でやる」は子どもの関心と意欲を表す言葉である。できなかった事ができたに変わると、子どもの自信につながり主体性を育む一助となるであろう。保護者が仕事をもち忙しく生活をしていることは想像できるが、子どもには生活のいろいろな体験を保証したいものである。

もう一点は、せっかく道具を使っているのに正しく使えていないときには、周りの大人（保護者、保育者等）は子どもに「こうするといいよ」と教える必要があることである。調査中でも少し手を添えたり説明したりすると鉛筆削りがすぐにできるようになっていく。箸もハサミもひも結びもタオル絞りもどこかで教えてもらい、自分でやってみる体験を繰り返すことが大事である。

一度自己流で身につけると、後から合理的で正しい方法を教えられても修正はなかなか難しい。例えば、親子ともに湯時期からひらがなの読み書きに関心が高いが、鉛筆の持ち方は併せて教えているだろうか。1 年生での書写指導の難しさがそこにある。子どもは与えられた環境で生きていく。どんな環境で育てるかは大人の課題なのである。

エプロンシアター『くいしんぼうおばけ』における保育学生の学びについて
―保育園における「学生の実践」を通して―

松原みゆき（大泉保育福祉専門学校）

【目的】

エプロンシアターとは、胸当て式のエプロンを舞台に見立て、ポケットから次々と人形を取り出し、その人形をエプロンにつけたり、はずしたり、ポケットに戻したりしながら話を進めていく人形劇である。中谷真弓によって考案され、1979 年「幼児と保育」（小学館）に発表された。創案者である中谷真弓は、エプロンシアターの特徴について、「1. 演じ手が見えている。」「2. 演じ手そのものが物語である。」「3. ポケットをはじめとした『しかけ』がある。」「4. ひとつの作品をくり返し演じることができる。」の 4 点を挙げている[1)]。これらの特徴から、エプロンシアターは、聞き手である子どもたちに安心感を与えることができ、子どもたちと一緒に歌い会話をする中で、子どもたちの反応に合わせて話の速さや内容を変化させることができるため、子どもたちを積極的に物語の中に参加させることができる自由度の高い児童文化財である。自由度の高い児童文化財であるからこそ、保育者を目指す保育士養成校の学生たちは、単にエプロンシアターの作り方を学ぶだけでなく、保育現場における実践を視野に入れ、教材特性を学ぶことが重要であると考える。

そこで本稿では、エプロンシアターが子どもの実態に即して工夫可能な教材である点に焦点を当て、実習における学生の実践と事後アンケートにより、エプロンシアター作成、実践における工夫を具体的に捉える。それらを通して、児童文化財であるエプロンシアターの魅力と活用方法を考察することを目的とする。

【方法】

（1）調査の概要

筆者が勤務している保育士養成校における保育科 2 年生の授業科目「総合表現Ⅱ」では、様々な児童文化財の特性や作り方を学ぶとともに、保育実践に必要な知識や技術を習得し、子ども達の前で実践することをねらいとしている。2024 年度の授業概要と関連する内容を以下に時系列で示す。

・授業概要（2024 年 6 月から 7 月までの 7 回）

第 1 回（6/21）「子どもの育ちと児童文化財・エプロンシアターの作成方法、演じ方について」

第 2 回～第 5 回（6/28、7/5、7/12、7/19）「エプロンシアター『くいしんぼうおばけ』作成 1～4」

第 6 回（7/26）「エプロンシアター『くいしんぼうおばけ』指導案作成」

第 7 回（7/27）「エプロンシアター『くいしんぼうおばけ』作成 5」

10 月～11 月　実習先である保育園の園児の前でエプロンシアター「くいしんぼうおばけ」の実践

・アンケート調査（11 月～12 月）

該当科目の受講者 18 名のうち、「保育実習Ⅱ」においてエプロンシアター「くいしんぼうおばけ」の実践に取り組んだ学生 16 名を対象として、実習終了後にアンケート調査を実施した。

（2）事後アンケートからの読み取り

事後アンケート調査により、子どもの実態に応じたエプロンシアター作成、実践における工夫や今後の課題などを具体的に捉える。それらを通して、児童文化財であるエプロンシアターの魅力と活用方法を考察する。

【倫理的配慮】

アンケートは無記名とし、アンケートへの回答は自由意志によること、回答の有無及び回答内容は授業の成績評価に影響しないこと、さらにアンケート結果は個人を特定しない形で取り扱い、研究及び授業改善のために限定して使用することを伝えた上で協力を求めた。

【結果】

実習時に、エプロンシアターの実践を行った学生は 16 名であった。事後アンケートは、対象者 16 名のうち 14 名の回答が得られた。

（1）作成時の工夫について

童謡「くいしんぼうおばけ」の歌は、おばけの子が、冷蔵庫の中から食べ物を取り出し、形や味を伝え、子ども達に「なんだろうね」と問いかける、クイズ方式の歌である。

実践を行ったエプロンシアターにおいて、作成時に工夫したことを尋ねた結果、全員が食べ物のパーツの裏側を黒いフェルトにし、聞き手の園児にクイズを出しながら実践しようと考えて作成していた。学生に理由を尋ねると「そのまま歌って演じるより、クイズをした方が子ども達も楽しむことが出来ると思ったから」との回答があった。学生は、園児たちの反応を予想し、子どもの興味をひく工夫をしながら作成していた。学生達は、ただ歌に合わせて演じることを目標としているわけではなく、聞き手である園児たちが楽しめるような工夫を自分たちなりに考え、試行錯誤しながら作成しているということが分かった。

（2）実践時の工夫について

実践を行ったエプロンシアターにおいて、実践時に工夫したことを尋ねた結果、全員が「楽しそうに演じた」と回答した。自分が楽しみながら笑顔で演じることで、園児たちも楽しい気持ちになってくれるのではないかと考えたためではないだろうか。また、作成時の工夫で全員があげたように、エプロンシアターを演じる前にパーツのクイズをして、園児がどんな食べ物が出てくるのかを理解した上で、歌に合わせて演じた学生が多く見られたことから、園児と直接やり取りをしながら進めたことが窺えた。また、アンケートの回答にあった、「動きやリアクションを大きく演じる」ことや、「リズミカルな言い回しを繰り返し歌う」ことは、子どもの興味をひくための工夫として、学生自身が意識的に行ったと考えられる。

（3）実践を通して考えるエプロンシアターの魅力について

作成、実践を通して考えるエプロンシアターの魅力につ

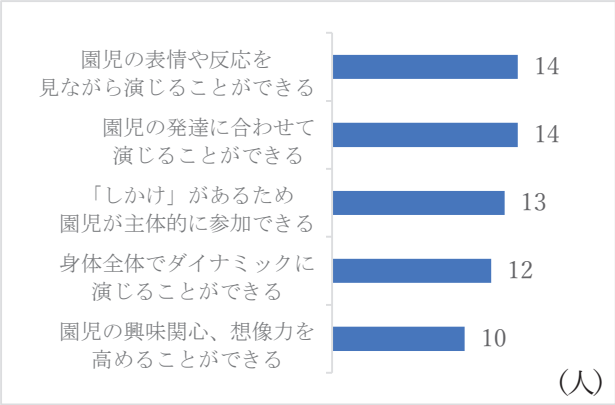


図1　実践を通して考えるエプロンシアターの魅力について（複数回答あり）

いて尋ねた結果を図１に示した。

学生が考えるエプロンシアターの魅力については、全ての学生が迷うことなく「エプロンが演じ手の体に付いているため、実習生は子どもたちの表情や反応を見ながら演じることができること」と回答した。実践しながら園児と目が合ったり、表情豊かに演じている実習生の顔を見て、安心感をもってエプロンシアターの世界を楽しんでいる園児の姿を感じ取ったのだろう。

年齢が異なるクラスで演じた学生からは「未満児クラスはクイズをしないで歌詞に出てくるパーツを分かりやすく説明して、ゆったりと話しかけるように子どもたちの言葉を引き出すようにした。以上児クラスにはクイズを取り入れた。年長児は子どもたちが積極的にクイズに答えていて人気だった」と回答した。園児の発達に合わせて演じ方を変えることができるのもエプロンシアターの魅力である。また、１つのクラスで何度も演じた学生からは、「同じエプロンシアターを数回演じたが、何回演じても子どもたちの反応は毎回異なり、毎回楽しそうに見ていた。繰り返すごとに子どもたちの反応は良かった」と話していたように、同じ作品を繰り返し演じることで、子どもたちがエプロンシアターの内容を理解し、簡単なセリフや歌などを覚え、子どもたちが積極的にお話に参加しやすくなる。子どもたちが参加することにより、学生本人と子どもたちの一体感が生まれたことを感じ取ったようである。

子どもたちは、ポケットの中などに隠れているものを当てることが大好きである。エプロンシアターは、ポケットから何かを取り出したり、エプロンに人形を貼り付けたりするなどの「しかけ」が多くあるため、「ポケットに隠していた人形が出てくる瞬間に子どもたちの表情がふわっと変わった」「フェルトをエプロンに貼り付けながら歌ったら子どもたちが興味を示した」など、「しかけ」に対して子どもたちが興味関心を示し、物語の世界にどんどん入り込んでいく姿を実感したようである。

また、エプロンシアターは、エプロンが演じ手の体に付いているため、演じ手が自由に移動することができる。「園児の目の前に移動してパーツを出したり、パーツを手に持って園児と一緒にセリフを言ったり歌ったり、演じ手が身体全体でダイナミックに演じることができる。その姿を見て、子どもたちもお話の世界に興味関心をもち、意欲的に参加したくなったのではないだろうか」と回答した学生もいた。

（４）反省、今後の課題について

実践したエプロンシアターについて、反省や今後の課題について尋ねた結果、「１回演じて終わりにしないで、何回か実践するべきだった」と回答した学生が多くいた。理由を尋ねると「数回演じることで、子どもたちが歌や手遊びも覚えて、子どもも参加することができるから、子どもたちもより楽しい時間が過ごせると思う」との回答があった。幼児らの前で実践し、幼児の反応を目の前で感じたことにより「繰り返し」の重要性を感じ取ったのだろう。

また、エプロンシアターに興味をもった幼児が、実践後に学生に近づいて、冷蔵庫は開かないのか、冷蔵庫の中に牛乳は入っているか、などエプロンを触りながら興味深く聞いてきたことから「冷蔵庫の中を作っておくべきだった。もし冷蔵庫の中を作っておいたら、そこから話が広がっていったと思う」と今後の課題にあげた学生も見られた。

【総合考察】

学生たちは、予想していた以上に聞き手である幼児の姿をイメージし、多くの工夫をしながらエプロンシアターを作成していた。また、実践後のアンケートから、作成時の工夫は、実践において十分に生かされていることも明らかとなった。今回の調査は、授業におけるエプロンシアターの作成、実践、アンケートを通して、エプロンシアターの創案者である中谷が挙げている「エプロンシアターの４つの特徴」を具体的に明らかにした結果となった。

また、学生たちのアンケートから、リズミカルに繰り返し歌いながら実践し、幼児の年齢や実態に合わせて演じ方や問いかけを変えたことも明らかになり、学生たちは授業や実習での実践を通して、児童文化財であるエプロンシアターの教材特性をしっかりと感じ取っていたと考えられる。これらの結果から、改めてエプロンシアターが、様々なしかけを含む多様な動きが魅力で、子どもたちと対話をしながら即応的に演じることの出来る、工夫の幅の広い保育教材であることが示された。しかしながら、エプロンシアターは絵本や紙芝居と比べると、保育現場で活用される回数が少ない[2]。だからこそ、実践する教材においては、子どもとの応答、技法、場面構成やリズミカルな言葉、繰り返し演じても飽きない作品など、さまざまな視点からエプロンシアターの教材特性を伝えられるものを精選していくことが重要であると考える。

【今後の課題】

本研究では、エプロンシアターにおける学生の学びに焦点を当てており、実際の実践場面の観察や、幼児の反応や行動などについては検討していない。学生のエプロンシアターの実践と、幼児の反応や行動の観察を縦断的に研究することで、エプロンシアターの効果をより明確に示すことが出来ると考える。そして、今後も保育者を目指す保育士養成校の学生たちに、児童文化財に対しての学びを深めていくことが求められる。本研究で検討した結果をもとに、保育者養成のための実践的な授業へとつなげたい。

【引用・参考文献】

[1] 中谷真弓，「楽しいエプロンシアター３（すぐに生かせる実技シリーズ）」，メイト，2011.

[2] 熊田武司，「保育士のパネルシアターおよびエプロンシアターへの意識について」，『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』第43巻，2011．pp117-129

保育教材としての絵本に関する一考察

手良村昭子（関西学院短期大学）

【目的】

幼児教育の現場において、絵本は日常的に取り入れられ、保育の中ではなくてはならないものである。幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領 の「幼児期の終わりまでに育ってほしい１０の姿」においても絵本や物語に親しむことが積極的に求められている。

大元（2021）[1]は、絵本が保育の現場でどのように位置づけられ、子どものあそびや生活 にどのような影響をもっているのかについて実践記録を基に分析した。その中で、絵本を活用した保育の展開について報告している。絵本を使った保育を実践する場合，重要なのは絵本の選択である。絵本のテーマや内容が目的の保育活動を発展出来るものかが重要になってくる。

今回この研究では様々な保育活動がある中で、造形表現に目を向け、特に描画活動にテーマを絞り、様々な描画活動の中で、活用できる絵本があるのかを検討し、保育教材としての絵本とはどういうものなのかを考察していきたいと思う。

【方法】

① 描画をテーマとした絵本の内容をテーマに分けて選択し、それぞれの絵本の特徴について考察する。

描画をテーマとした絵本は多く出版されているが、今回は主に下記の３つの内容に分類し、それぞれの中から選択した絵本について考察する。

A 描画技法をテーマとしている絵本
B 色彩をテーマとしている絵本
C 絵本そのものが画材として構成されている絵本

② 保育の導入教材としての絵本の作成。

保育事例を基にえのぐ遊びの導入のための絵本を作し、導入の内容についても検討した。

【倫理的配慮】

※今回の研究においては、文献検索での構成のため倫理的配慮における手続等の特記事項は特にありません

【結果】

（1） 描画をテーマとした絵本の選択と分類

描画をテーマにした絵本を検索し、描画活動に活かせるものを選択した。その中からさらに ABC のテーマに該当するものを選択し、テーマごとに考察した。

表 描画をテーマとした絵本の分類

文 献	作 者	出版社	分類
くれよんのくろくん	なかやみわ	童心社 2001 年	A
こんにちはわたしのえ	はた こうしろう	ほるぷ出版 2020 年	A
ふーってして	松田奈那子	KADOKAWA 2020 年	A
でこぼこぬりぬりなにがでる？	松田奈那子	アリス館 2018 年	A
えをかくかくかく	エリック・カール	偕成社 2014 年	B
あおくんときいろちゃん	レオ・レオーニ	至光社 1967 年	B
いろいろいろのほん	エルヴェ・テュレ	ポプラ社 2014 年	B
らくがき絵本	五味太郎	ブロンズ新社 1990 年	C
えのほん	日比野克彦	MIKIHOUSE 1988 年	C

A 描画技法をテーマとしている絵本

今回選択した４冊の絵本の中で「くれよんのくろくん」「こんにちはわたしのえ」は主人公の描く絵の中に技法の表現が出てくるが、物語のテーマは技法ではなく、絵を描くという行為そのものにある。

「くれよんのくろくん」は保育現場で描画活動をする時にスクラッチの技法の導入に使うことが多い。しかし、この物語はスクラッチをするための内容ではなく、物語のプロセスをたどっていくとスクラッチの技法の手順のヒントになるといったものである。

「こんにちはわたしのえ」でも主人公はドロッピングやフィンガーペイントといった表現技法を試みているが、技法の方法を教えることが目的ではなく、描くことの楽しみを伝える内容となっている。

それに対して、「ふーってして」「でこぼこぬりぬりなにがでる？」は技法の紹介と指導の意図がテーマとなっている絵本である。「ふーってして」はブローイング、「でこぼこぬりぬりなにがでる？」はフロッタージュがテーマとなっている。この二作は同じ作者であるが、巻末に技法の実践方法も記載されているため、物語絵本というよりは、教材としての絵本と捉えても良いのではないかと思われる。

B 色彩をテーマとしている絵本

色をテーマとしている絵本は国内外で多く出版されて

いる。選択することが大変難しいが、ここでは視点の違う三つの作品を選択した。

「あおくんときいろちゃん」は５０年以上前に出版され、今も多く読み継がれているベストセラーの作品である。絵の構成は青色と黄色の二色の丸いイラストを中心に展開されていて、この二色のキャラクターは擬人化されることなく色がメインのキャラクターである。物語は配色について教えるといったものではないが、自然に色の構成について興味を持つことが出来る内容である。

「えをかくかくかく」[2]エリック・カールの画家としての色彩に関する思いが込められた絵本である。表紙カバーには「エリック・カールが子どものころに出会った素晴らしい絵を、みんなに手わたしたくて作った絵本」と紹介されていて、芸術家が作る色の世界を知ることが出来る絵本となっている。

「いろいろいろのほん」は対話型の絵本で作者がフィンガーペイントの方法で描きつづったページに読者を誘い込み、疑似体験が出来る仕掛けになっている。テーマは「えのぐを触って、色の世界を体験する」である。三作とも色がテーマであるが、それぞれアプローチの仕方が違うため、保育の教材として使う場合は活動のねらいによって選択することが望ましい。

C 絵本そのものが画材として構成されている絵本

「らくがき絵本」は題名の通り書き込みながら遊べる絵本である。あるページには色を、あるページには模様を、あるページには想像したものをとページをめくるたびに作者からの提案があり、らくがきしながらかくことを楽しめる内容となっている。絵本の中に別紙「絵を描く楽しさへのお誘い」が挟まれていて、ここには作者五味太郎のこの絵本に対する意図が込められている。

「えのほん」は現代美術家の日比野克彦の絵本であるが、言葉はなく、全て抽象的な絵画で構成されている。「えのほんに落書きをしようとしても止めないでください」といったまえがきから始まり、「この本を、見るこどもが、この本と格闘して世界で一冊しかない本の作者となる事を希望します」というあとがきで閉じられている。ここに思いのまま自由に描いて欲しいという作家の意図が込められている画材としての絵本である。抽象表現からなる線や形は、子どもたちの想像力を掻き立て豊かな描画活動につながるのではないかと思われる。

（2）保育の導入教材としての絵本の作成の試み

これまで、様々な描画に関する絵本を考察してきたが、乳幼児が初めて画材に出会う時にゆっくり寄り添う内容の絵本が少ないように感じた。特にえのぐ等の画材に対して、手が汚れることに抵抗がある子どもたちに積極的に「触ってみよう！」と働きかけることは、逆に活動への興味を損なうことになるのではないかと思われる。保育現場では、保育者が遊びながらうまく誘導して活動の入り口に子どもたちを誘い込んでいる事例がある。今回はそのような保育事例を参考に「えのぐ」という絵本を作成した。

内容は絵具の感触が苦手な主人公、ゆうくんが友達のくまのくうたのまねをして絵具遊びの楽しさを感じていくストーリになっている。「ピッ」「スー」というオノマトペの擬音に合わせて絵具に触っていく保育事例[3]を基に構成した。（内容はポスターにて掲載）

【描画活動のための絵本の選択に関して】

保育の中の描画活動では、年齢や経験によって、それぞれねらいとするものが違ってくる。０歳から２歳ぐらいまでの「なぐりがき期」の子どもたちには先ず、素材や画材との出会いを大切にし、感触や描画行為が楽しめることを目的としたい。２歳後半ぐらいから４歳ぐらいの「象徴期」に入った子どもたちは、徐々に形を獲得し、イメージのおもむくまま形を並べ、絵の世界で遊ぶことの楽しさが分かる時期であるため、形や配色にとらわれることなく描画行為そのものを楽しむことを活動のねらいとすることが望ましい。４歳後半から５歳ぐらいの「図式期」に入った子どもたちは、画面全体の構成が出来るようになり、記憶している事、知っている事、好きなもの、空想の世界を描くようになる。この時期の子どもたちは物語も理解できるようになるため、絵本の物語そのものが描画活動への興味を引き出すポイントになっていくのではないかと思われる。また、描画技法に関しても理解し、興味を示すことが出来るようになるため、絵本での技法体験も効果的ではないかと思われる。乳幼児期の子どもたちは、描画活動の発達過程によって、興味関心や経験できること、達成できることが違っている。このことを踏まて、導入としての絵本を検討していく時は絵本の内容を充分検討して描画活動につながるものを選択することが望まれる。

【総合考察】

保育活動を展開するうえで最も重要で難しいのが導入である。子どもが自ら「やりたい」と発言することを引き出すために保育者は様々な方法で導入の方法を考えている。絵本を使った保育活動の特徴は、絵本自体が導入になるという点である。絵本の持つ内容の豊かさが子どもたちの想像を掻き立て、「やってみたい」世界へと導いていくのである。そのためにも絵本を選択する知識が求められていく。また、可能であれば、今回試みた創作絵本のように保育者自身がその活動のねらいに最もふさわしい絵本を作成することも必要ではないかと思われる。

最後に絵本を使った保育活動の問題点を挙げるとすれば、絵本を活動の導入の為の道具として使うということである。絵本は保育活動にとって欠かせない保育教材であると共に作品そのものが芸術作品であり、文化財でもある事を忘れてはいけない。絵と文や言葉が作り出す総合芸術である絵本を子どもと共に読み合い、豊かな表現活動を作り上げていくことをねらいとして活用して欲しいと思う。

今回の研究では絵本の内容の検討で終わってしまったが、今後は実際の現場で活用された絵本と活動の展開についても考察し、描画活動における絵本の活用の有効性に関して研究を進めていきたいと思う。

注（1）大元千種「絵本に関わる保育の展開における保育者の役割－実践事例をもとにした検討―」別府大学センターレポート 2021（2）エリック・カール「えをかくかくかく」偕成社 2014 年（3）こどもなーと保育展「session 逸脱と創造」2023 年

武内俊子研究 I

○八幡眞由美（国立音楽大学音楽学部）

1. はじめに

『赤い鳥』創刊号に掲載された「栗鼠　栗鼠　小栗鼠」（北原白秋・作）が現代童謡の第 1 弾といえる。これを契機に、『赤い鳥』をはじめとする絵雑誌に童謡が掲載されるようになっていった。当初の童謡にはメロディがなく、詩のみであり、読者が自由に歌っていた。しかし、メロディをつけてほしいという読者からの要望が高まり、『赤い鳥』にはじめてメロディ（楽譜）付の童謡「かなりや」（西條八十・作詞、成田為三・作曲）が掲載され、その後、絵雑誌に掲載される童謡はメロディ（楽譜）付のものであり、現在の童謡の形になっていった。

1920 年代ころから日本の消費形態に変化が起こり、様々な電化製品が家庭に普及していく。そのなかに蓄音機があり、レコード産業が盛んになっていった。これを受け、童謡は絵雑誌からレコードへと移っていったのである。

多くのレコード童謡が生まれたが、なかでも「かもめの水兵さん」（武内俊子作詞、河村光陽作曲）は大ヒット作となった。しかし、現在では「かもめの水兵さん」を知る人は少なく、武内俊子という童謡詩人がいたことはあまり知られていないと推察する。

そこで、本稿では武内俊子に焦点を当て、その生涯について時代背景と併せて振り返り、俊子の作品世界を考察する基礎資料とすることを目的とする。

2. 研究方法

俊子の夫・武内邦次郎著『かもめの水兵さん　武内俊子伝記と作品集』（1977）を中心に俊子の生涯を結婚まで、妻・母としての側面、作家としての活動、逝去後の 4 つに分け考察を実施する。

3. 結果と考察

(1) 誕生から結婚まで

俊子は 1905（明治 38）年9月 10 日、広島県御調郡美原町（現：三原市西町）の浄念寺で、父・渡辺俊哲、母・ツナの長女として生まれた。父・俊哲は僧侶、有名な布教教師であったため、全国を飛び回り、留守がちであったとされている。1912（明治 45）年には弟・哲三が誕生している。

1912（明治 45）年、広島市立段原小学校に入学するが、小学校 5 年生のときに広島市立済美小学校に転校した。1919（大正 8）年に県立広島高等女学校（現・広島県立皆実高校）に入学し、卒業後、1924（大正 13）年に広島女子専門学校（現・県立広島大学）に進学するも、半年で退学し、三原市に転居している。

俊子は水泳を得意としており、1924（大正 13）年には、水泳の神伝流で初段の免許を取得した。日本では古くから水泳は行われていたが、明治維新以降に諸外国の影響から盛んになったとされている。多くの人が水泳を楽しんでいたといえる。水泳が縁となり、1925（大正 14）年の夏に夫・邦次郎と現在のお見合いのような出会いを経て、同年の秋には邦次郎と結婚し、上京している。

(2)妻・母としての俊子

結婚後は東京・世田谷三軒茶屋に居を構えた。広い芝生の庭のある邸宅にドーベルマンやシェパード等の犬を飼い、室内では小鳥を飼育していた。ピアノがあり、子どもたちがピアノを弾いたり歌ったりしていた。俊子の暮らしは豊かであり、当時の憧れの生活であったといえる。また、地方から東京に行くことも当時の人々にとっては希望であり、その点でも俊子は希望とおりの生活を手に入れたといえよう。

1926（大正 15）年の春、華道・安達式挿花に入門する。安達式挿花の創設者・安達潮花は俊子と同じ広島県出身であり、俊子の生家である浄念寺と同じ名前の浄念寺（呉市安浦町）の三男である。2 年後に「紫潮」という花名を授かった。通常、華道の免状を取得するには多くの年月がかかることから俊子の花名取得は早すぎると感じるが、当時の安達流は短期カリキュラムを用い、基礎修了 1 年程度で免状を出し、すべてのカリキュラムを修了すると「潮」の字を花号として授与していたとあるため、俊子の花名取得は決して早すぎるとはいえない。俊子はさまざまな場所で華道教授として活躍している。当時は、良妻賢母が女性の理想像とされていたことから良家の女性の教養として華道を習う女性は多かったであろう。俊子は類まれなる美貌の持ち主であったといわれている。美しく、理想的な暮らしを送る俊子は生徒たちにとって羨望の的であり、俊子に教わることに喜びを感じていたと考えられる。

1929（昭和 4）年に長男・朝彦、1932（昭和 7）年に長女・京子、1938（昭和 13）年に次女・苑子、1941（昭和 16）年に次男・明彦が誕生し、2 男 2 女の 4 人の子宝にも恵まれた。合計特殊出生率は1947（昭和 22）年度の 4.54 が最も古いものであるため、当時のものは不明である。しかし、1947（昭和 22）年～1949（昭和 24）年が第 1 次ベビーブームだ

ったことを鑑みると、当時は俊子の 4 名出産は珍しいことではなかったと考えられる。

(3)童謡詩人としての俊子

長男出産後の1929（昭和4）年ころから文筆活動をはじめたとされ、藤田健次主宰の詩人の集まりに参加している（佐野，1990）。武内（1977）の略年譜によると、俊子の作品は、1932（昭和 7）年に「ぽっくりと鉄砲」を『コドモノクニ』に発表したことが始まりであるとされているが、森井（1998）は、俊子のデビューは雑誌「童謡詩人」24 号（1930（昭和 5）年 5 月）掲載の「おてんと虫」が処女作であることが判明したとしている。

1933（昭和 8）年、俊子は童謡集『風』を歌謡詩人社から自費出版し、あわせて出版記念会を開催した。『風』の序文は俊子の師である野口雨情に依頼している。当時の文学界は男性が優位であり、女性の作家はあまり多くなかった。また、多くの作家がいる中で世に出ていくためには、自分の作品を世間に発表する必要があり、その機会を得ることが重要だと考えていたのか、俊子は自費出版という形で童謡集『風』を出版している。自費出版には多くの費用がかかる上に、出版記念会を実施する場合、さらに費用がかさむ。その費用を捻出できたということは、俊子の暮らしが豊かであることに加え、夫や家族の理解、周囲の協力があったということである。俊子は金銭的だけでなく、人脈にも恵まれていたと推察できる。

同年、俊子の叔父（母の妹の夫）足利瑞義がハワイに旅立つのを夫・邦次郎と一緒に見送りに行き、そのときの状況から「かもめの水兵さん」を詩作し、河村光陽が曲をつけ完成させた。発表は 1937（昭和 12）年に「かもめの水兵さん」はレコード化され、大ヒットとなった。同年は日中戦争が開始された年である。当時の男子は大人になったら兵隊になるのは当然とされ、「水兵」の姿は憧れの姿でもあり、その水兵を題材としたこのうたは時流にも乗り、ヒット作となったと考えられる。

また、1937（昭和 12）年に佐藤義美、巽聖歌、与田準一、奈街三郎と「幼年文芸サークル」を結成している。サークルのなかで紅一点だった俊子は仲間たちとともに創作活動に勤しんでいく。

童謡は、1938（昭和 13）年に童謡「赤い帽子 白い帽子」、1940（昭和 15）年に「りんごのひとりごと」、1941（昭和 16）年には「船頭さん」がレコード化されている。俊子の童謡作品は武内（1977）の作詞年表によると、計 84 作品があり、作詞年月不明の作品が 24 作品あり、合計で 108 作品となる。森井（1998）によると、童謡は『風』61 作、「コドモノクニ」発表童謡 8 作、「幼年倶楽部」発表童謡 28 作、その他の雑誌発表の童謡 19 作、レコード童謡等の作詞 17 作である。また、森井（1998）は、生前の発表作品は『風』を除くと、1939（昭和 14）年に童話集『一年生特選童話』25 作（童話春秋社）、1940（昭和 15）年に「三ビキノコグマ』、1941（昭和 16）年には『国民新童話一年生』（駸々堂）30 作、童話集『赤い帽子 白い帽子』（鶴書房）17 作、『ウサギノカゴヤ』（講談社）、『ヨイコチヤン』（博文館）、1942（昭和 17）年に『春がくるころ』（鶴書房）13 作、1943（昭和 18）年に『鐘が鳴る』（清水書房）8 作、『山の子純太』（壮年社）長編があるとしている。加えて、選集・童話集など 14 作、「コドモノクニ」発表童話 13 作、「幼年倶楽部」発表童話 4 作、その他の雑誌発表の童話 4 作がある。

(4)俊子逝去及びその後

1945（昭和20）年 4 月、自宅にて逝去、享年41歳であった。1961（昭和 36）年、武内俊子 17 回忌思い出の会（学士会館）が開催され、第 1 回 武内俊子賞が高田敏子に授与された。残念ながら、武内俊子賞はこの 1 回のみである。

4. おわりに

俊子の生涯について概観したが、4 つの特徴があると考える。まず、俊子は童謡詩人や童話作家としてだけでなく、華道教授としても精力的に活躍していたといえる。作家としての活動期間は 10 年余りだといわれているが、短期間で実に多くの童謡、童話作品を残していることがわかる。子育てをしながらの執筆活動は決して平易なものではなかったであろう。1944（昭和 19）に肺結核を発病しているが、発病直前まで執筆活動に勤しんでいたことがわかる。俊子は何事にも真摯に向き合い、子育ても作家活動も華道教授としてもすべてにおいて鋭意取り組んでいたのだと考える。次に、俊子は藤田健次主宰の詩人の集まりに参加したり、雨情の門下に入り、仲間とサークルを結成し、多くの詩人と関わっている。「幼年文芸サークル」の雑誌第 1 号（1937（昭和 12）年．6）に童謡アイスクリームを発表していることから、男性優位の文学界にあって、俊子は違和感なく活動に参加していたと推察できる。3 番目に自費出版や出版記念会開催等から鑑みると俊子は金銭的に恵まれていたといえる。そのことにより俊子の創作活動は支障なく進められたといえよう。4 番目はレコード化の機運に恵まれ、「かもめの水兵さん」は大ヒット作となったことから、時流に乗ったと思われる。

今後は俊子の作品を丁寧に分析し、作品の世界観を探求していきたい。

主な引用文献

武内邦次郎（1977）かもめの水兵さん 武内俊子伝記と作品集，講談社出版サービスセンター．

ヴィゴツキーの児童文化論

伊藤美和子（花園大学社会福祉学部）

１．本研究の背景、目的、方法

児童文化財は、子どもの心身の成長に寄与する事物や様式、施設である。絵本、紙芝居、舞台芸術、玩具、童謡、ルールがある遊び（おにごっこ、かくれんぼう等）、図書館、児童公園等が含まれ、多種多様である。保育者は日々、さまざまな児童文化財を保育実践で利用したり、子どもに出合わせたりしている。

しかし「児童文化財」の定義は定まっておらず、小型ゲーム機、スマートフォン、各種のインターネット等、使い方によっては、子どもの健やかな成長を阻害する事物も含まれうる。

子ども家庭庁は、厚生労働省から引き継ぐ形で、「児童の道徳、情操、知能、体位等の向上に寄与し、その生活内容を豊かにすることにより、児童を社会の健全な一員とするために積極的な効果をもつ」材を児童福祉文化財として推薦する活動をしている。一方で行政が文化財の選定に介入することは、首藤（2010）が指摘した戦前の皇国児童文化運動の例のように、国家または大人の意図が基点になり、子ども主体の主体性が損なわれかねない。

技術革新とともに新しい玩具及び幼児教材の開発が進めば、これまでなかった児童文化財が現れる可能性があり、保育者は児童文化財の価値を真剣に検討し、何を子どもに与えるのか判断する目が必要である。そのためのアプローチとして三つ、考えられる。一つは首藤（2010）のように「児童文化」「こども文化」の歴史を知ることで、児童文化が子どもに何を残してきたのかを俯瞰し、児童文化財の普遍的価値を見出す手がかりを得ることである。二つ目は子どもが個々の児童文化財に触れることで何が生まれるのか、保育者はどのように働きかけられるのか、実際に観察することで、関係性の中での文化財の意義を読み取ることである。三つ目は子どもの発達における児童文化財の本質的機能を見出すことである。

本研究では三つ目のアプローチをとることにする。具体的にはレフ・ヴィゴツキー（1896-1934）の児童文化財に関する考察から、児童文化財を捉える観点を学んでいく。彼は保育学・幼児教育学では「発達の最近接領域」の理論、それに関連した独自の遊び論を提唱した心理学者として知られている。それに加えて保育の実践的具体的内容にも関心をもっており、昔話、言語遊戯、玩具といった児童文化財について鋭い考察を残している。ヴィゴツキーは子どもの心理的発達の観点から児童文化財のどのような側面を重視したのかを明らかにし、児童文化財の働きについての認識を深めたい。

ヴィゴツキーが言及した児童文化財は寓話、おとぎ話、言語遊戯（発端句・地口、まじない、早口ことば、なぞなぞ）、構築遊びである。寓話は『芸術心理学』（以下、ПИ）、おとぎ話は『教育心理学』（以下、ПП）、その他は『ヴィゴツキー研究記録選集』（以下、「研究ノート」３Ｋ）において主に扱われている。本研究ではこの三点を基本資料としてヴィゴツキーの各文化財に関する見解を追っていく。

【倫理的配慮】

文献主体の研究であるため、倫理的配慮の手続きに関する記載を必要としない。

２．児童文化財に関するヴィゴツキーの見解

寓話、おとぎ話、言語遊戯、構築遊びに関するヴィゴツキーの見解を記述し、総合的に考察する。

おとぎ話（Сказка）の意義

ヴィゴツキーは美の教育の枠組みでおとぎ話の教育的意義を考察している（『教育心理学』；ПП:гл. 13）。ヴィゴツキーは想像力と創造力は世界への視覚・聴覚的関心、現実的体験からはぐくまれると考えており、子どもが現実を創造的に加工する力を養うことを重視している。この観点から、おとぎ話が真実の代用として子どもに与えられること、例えばコウノトリが赤子を運んでくるといったおとぎ話は、現実を見る目をふさぐものとして、ヴィゴツキーは否定する。子どもはおとぎ話で語られていることを事実として信じるのではなく、おとぎ話を架空の創作物として楽しむこと、つまり形象としてとらえることが子どもの知的水準を高めると考えている。

ヴィゴツキーは知的発達のみでなく、情動面におけるおとぎ話の意義を見出している。おとぎ話の世界は子どもに歓喜、恐怖、悲哀、驚愕といった強力な情動を引き起こす。これらの情動は想像の世界を体験することで生じた非日常的な情動であるが、情動そのものは現実に存在する。こうした情動を体験し、表現することで子どもは心理的に解放されるとヴィゴツキーは考えた。なおこのことは次にみるように美的反応の効果として『芸術心理学』で展開される。

寓話の構造分析

寓話は話が短く簡潔だが起伏に富み、登場人物が身近な動物であることが多く、幼児から学齢期初期の子どもに好んで読まれる。ヴィゴツキーはロシアで有名なクルィロフの複数の寓話を『芸術心理学』において分析している。ヴィゴツキーの寓話分析の特徴は、寓話を構造的、弁証法的に捉えて寓話が引き起こす美的反応を説明したことである。テキストで前面にでてくる話の筋とその背後にある筋が引き起こす感情は対称

的で、両者の対立がピークになったところで対立は崩壊し、緊張が解消されるという（ПИ: 173）。

寓話が魅力的なのは、意外な結末が読み手に緊張の頂点とその緊張の緩和をもたらし、一つの美的反応として人間を心理的に解放するからと解釈できる。

彼は『芸術心理学』で芸術の人間にとっての意義を心理学的に解明しようとしていた。その目的は完全に果たされたとはいえないが、美的反応を定式化することで、多種多様な寓話から一つの本質的構造を抽出し、その作用を明らかにしたのである。

言語遊戯

以下に示すように複数の言語遊戯（ことば遊び）についてヴィゴツキーは「研究ノート」にユニークな見解を示している（ЗК: гл.5）。

1）**早口ことば**　早口ことばは発音が難しくなるようつくられた一つの詩であり、早口ことばの面白さは文体、つまり音韻的形式によってつくられるという。日本の「なまむぎなまごめなまたまご」はその一例にあたる。

2）**なぞなぞ**　ヴィゴツキーは、なぞなぞを卓越した型の詩だと捉えた。なぞなぞはかけ離れた現象または事物を比較し、なぞなぞの効果は最後の瞬間まで保たれる。実用、宗教、感情の面で必要不可欠なものではなく、知恵のためでもない。なぞなぞはそれ自体のためであり、純粋は詩であるという。「ぼうしの中にいる動物なあに？」といったなぞなぞを子どもは互いにかけ合うが、リズムと意味と音のユニークな連結は詩的といえるだろう。

3）**呪文**　ヴィゴツキーは呪文の心理的効果に関心をもっており、他の著作でも言及している。ヴィゴツキーによれば、呪文においては諸現象、表象、出来事はあるがままではなく、芸術的、つまり詩的な手法で結びつけられている。加えて呪文は感情をそのまま表現するものではなく、抒情詩的であるという。日本の「いたいのいたいの、飛んでいけ」という呪文はこの特徴で説明できよう。

構築遊び

ヴィゴツキーが見解を残した児童文化財のうち、特別な位置にあるのは、構築遊びである。研究ノートの編者ザヴェルシネヴァらによれば1933年からヴィゴツキーはロシア・ソビエト社会主義共和国の玩具委員会に出席していた。この頃、玩具はソビエト国民を教育する道具とみなされ、国家のイデオロギーに合致しない玩具は有害であると宣告された。この委員会において国家を担う子どもにとって有益な玩具とは何か、議論が重ねられていた（ЗК: 525）。

この委員会活動では構築遊び（конструкция）がしばしばテーマになったようである。構築遊びとは、木、金属等でできた部品を用いて、家や乗り物といった何らかの人工物をつくる遊びである。当時、ソ連邦では「労働」（труд）という科目または労働的活動をとおしての知的・技術的・身体的発達が目指されていたため、幼児期から学齢期初期の子どもにとって構築遊びは労働に繋がる遊びとして注目されたのであろう。

ヴィゴツキーは同時期に執筆した論文「子どもの心理発達における遊びとその役割」を基礎として構築遊びを検討している。ヴィゴツキーは、架空の場面を前提とする遊び（ごっこ遊び）において、モノそのものや行為で遊んでいた子どもが、意味的行為（椅子を車とみなす、友人を母親とみなす）で遊ぶようになり、意味を操作するようになることに遊びの発達的意義があるとみていた（Выготский 1933/2003）。重要なのは行為から思考への移行である。しかし構築遊びは、「これをつくりたい」というイメージ＝思考から、実際につくるという行為に移るため、反対であり、構築遊びは本来の遊びではないとヴィゴツキーは述べている。

３．考察

ヴィゴツキーの児童文化財の見解の基礎には、おとぎ話やごっこ遊びの中でつくられる想像の世界は、現実を基盤にしているという考えがある。従って空想は空想として味わうことが本来の楽しみ方であり、与えられた空想世界をそのまま受け入れ没入するのではなく、子どもが現実の諸事物を芸術的に結び付けて空想の世界をつくりあげることがこどもの発達を促すことにつながる。また子どもの知的発達は、運動や行為から意味的行為、思考へと進んで達成される。この過程にどのような児童文化財がどのようにかかわるのか、詳細に議論できれば、保育実践に直接結びつく知見が得られるだろう。

最後に課題を述べる。ヴィゴツキーの見方は各文化財の本質的特徴に迫っているが散発的で、それらを総合して一つの児童文化論にすることはできなかった。また具体的な児童文化財を例にして十分に検討することできなかった。こうした課題を踏まえ、今後、さらに児童文化財の意義を探求していきたい。

引用・参考文献　西暦年（ / ）は（初版もしくは執筆推定年/参照した図書の発行年）を示す。

こども家庭庁公式ホームページ「児童福祉文化財」https://www.cfa.go.jp/policies/kosodateshien/bunkazai/（2025年1月12日参照）

首藤美香子（2010）「「児童文化」・「子ども文化」の定義をめぐって」『チャイルド・サイエンス』vol. 6: 8-11頁.

ПП）Выготский Л.С. 1924/2005. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс. ヴィゴツキー. 2005.『教育心理学講義』柴田義松訳. 新読書社.

ПИ）Выготский. Л. С. 1925/1997. Психология искусства: анализ эстетической реакции. 5 изд. М.: Лабиринт. ヴィゴツキー. 2006.『新訳版　芸術心理学』柴田義松訳. 新読書社.

ЗК）Выготский Л.С. 2017/2018. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+.

Выготский Л.С. 1933/2003. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Психология развитии ребенка. М.: Смысл-Эксмо.

パネルシアターの教材特性に関する検討(4)
―操作性に着眼して―

○柿沼芳枝（東京家政大学）　　田中正代（聖学院大学）

【目的】

1. 研究の目的

田中（2008）は、小学校教育におけるパネルシアターの教材特性を他の教材（人形劇、ペープサート、コンピュータ、絵本、紙芝居、エプロンシアター®、掛図、ビデオ・DVD）と比較し、パネルシアターの教材特性を一覧で示した。それによれば、パネルシアターは、操作性（教師）、操作性（子ども）、教具化、応答性、速度の変化、戻り、ストーリー性、場面作り、保存性、耐久性の点で、容易または効果ありと記されている。[1]

この結果を踏まえ、筆者らは、2015 年から継続的に保育におけるパネルシアターの教材特性の検討を進めてきた。これまでに、「応答性」、「操作性（子ども）」、「戻り」のそれぞれの教材特性について、保育に活用する効果を明らかにした。本研究では、「操作性」に着眼してパネルシアターの教材特性を検討する。「操作性(子ども)」については、すでに事例検討を行い、子どもが制作したり演じたりすることの有効性を示した[2]ため、ここでは、「操作性(教師)」として、つまり演者である保育者の立場から操作性を検討することとした。

保育においてもパネルシアターが普及しつつある中、その教材特性を明らかにすることによって効果的な活用が進むことを目指している。

2. 操作性とは

操作性とは、操作のしやすさ、使いやすさを指す。

田中（2003）は、パネルシアターの素材に注目し、特殊な紙素材で作られているため破れにくく仕掛けを工夫できる点などから４つの特質（耐久性・保存性・操作性・視覚的効果）をもつことを指摘した。[4]

また、古宇田・阿部(1998)は、パネルシアターのさまざまな技法を紹介している。うら返し、重ね貼り、組み合わせ、動作づけ（糸止め）、窓開き、糸の利用、ポケット、目の仕掛け、回転、その他（重ね組み、さし込み、かぶせ）などである。[5]これらの技法により、物語だけでなく、歌や手品、クイズ、図形や絵合わせなど幅広い演出がされている。以上のことから、素材のもつ特質や技法の豊富さといった点でパネルシアターの操作性が認められる。

さらに、授業パネルシアター研究会では、「操作性」について、「平面的な絵人形は、扱いやすく、また、動かすのに取り立てて難しい技術を要しない点で操作しやすいといえます。手で、直に、思ったままに触って動かすことができます」[3]と、絵人形の操作に視点を当て説明している。

パネルシアターを演じる際、経験上、同じ演目であっても子どもの年齢や人数や興味・関心などによって、演じ方を変化させている。その時々、子どもの反応を感じ取りながら配慮や工夫をして演じているが、そのこと自体、パネルシアターの操作性の高さを示すものではないだろうか。

パネルシアターの「操作性」には、演じる中で発揮される側面もあると考え、本研究では、演じ方を見つめ直すことにした。

【方法】

筆者らがこれまで実演したり実演を観たりした作品のうち、幼児を対象としたパネルシアターについて、「操作性」の特長が認められる場面を抽出し、文字化して事例を作成した。

事例検討により、パネルシアターの「操作性」を具体的に把握し、「操作性」に関する教材特性を考察した。

【倫理的配慮】

出版されているパネルシアターの使用については出典を明記した。

【結果】

1. 組み合わせの自由度

事例１「忍者の冒険」（作：田中正代）[6]

［あらすじ］宝の地図をもとに忍者が４つの場面を進む（野原を進む、湖を潜る、壁を登る、空を飛ぶ）ことで物語が展開する構成となっている。それぞれの場面で困難を乗り越えるためのアイテムが提供され、複数のアイテムの中から適した物を選んで使用すると次の場面に進むことができる。

［アイテムの例］湖を潜る場面では、シュノーケル、浮き輪、足ヒレ、スケートボードの４つのアイテムが提示され、子どもは湖を潜って進むために最も効果的であると思うアイテムを選ぶ。選ぶものによって、その後の物語の展開が異なる。不適切なアイテムを選択した場合は、湖の途中で息苦しくなり溺れそうになったりうまく進めなかったりするが、適切なアイテムを選択すれば次の場面まで泳ぎ切ることができる。

考察

子どもが選んだアイテムを忍者が身に付けて冒険をする物語である。身に付けるアイテムを取り替えてやり直したり、２つのアイテムを同時に身に付けたりするなど、絵人形の組み合わせが自由にでき、子どもと応答しながら一緒にストーリーを作り出していく。実態に即して操作や展開を柔軟に行うことが可能な例である。

2. 動きの自由度

事例２「どうぞのいす」（作：阿部恵）[7]

［展開］
うさぎが椅子を作り、大きな木のそばに置いて、「どうぞのいす」と書いた立て札を立てる。
ろばがやってきて、かご一杯に拾ったドングリを椅子の上に置き、木の下で休んでいるうちに眠ってしまう。パネル板の中央上部に配置された大きな木の下で、ろばが眠っている。
そこへ、くまが登場し、椅子の上に置かれたドングリを食べ、その代わりにハチミツを置いて去っていく。次々と動物がやってきてその度に椅子の上の物が入れ替わっていく。

考察
(1)連続した動き
くまは、ろばが寝ている場面にやってきて、ドングリを食べ、ハチミツを置いて去っていく。この一連の動きをパネルシアターでは絵人形を動かすことで連続して表現することができる。
(2)動きの対比
絵人形の一連の動きを見ると、静止しているろばと対比して動きのあるくま、入れ替わる物などを一枚のパネル板に同時に提示しながら、時間の経過に沿って変化する状況を表現している。観客は、変化しない部分と変化する部分を同時に視野に入れ、連続的に変化するさまや状況を見ることで物語の展開を理解しやくなる。パネルシアターは、自在に絵人形の動きをつけられる点で、操作性に優れているといえよう。

3. 場面転換の自由度

事例 3 背景の表現

・木の絵人形を 3 つ並べて森を表現。人を配置する位置によって、森の近くや森の中にいることを表現（図 1）
・雲の絵人形を並べた上に動物を配置することで、空を飛んでいる様子を表現（図 2）
・水草や魚などの絵人形を配置して水中を表現　など

図 1 森の中の表現

図 2 空を飛ぶ様子を表現

考察
パネルシアターでは、基本的に背景を全面に描くことはなく、いくつかの絵人形を組み合わせることによって場や状況をイメージさせる。事例 3 のように、少ない絵人形で背景を表現することによって、場面や状況の転換が素早く、容易になる。このことが、パネルシアターの操作性の高さを示している。

4. 操作のタイミングの自由度

事例 1 「はてなとおひさま」（作：阿部恵）[8]

表に示した脚本の順で演じると、５歳児は動物の影を一目見た途端に特徴をとらえて動物を言い当てた。演者がまだ歌い続けているため返答できずにいると、口々に「うさぎだ！」と発言し、周りの友達に負けじと次第に声が大きくなっていき、叫ぶ子どもも出てきた。
そこで表の 5 歳児実践例に記したように、影の絵人形を提示するタイミングを変えてみると、「おみみのながい　このかげは」という言葉をよく聞こうとする姿も見られ、落ち着いて楽しめるようになった。

表　実演の工夫「はてなとおひさま」

「はてなとおひさま」脚本	５歳児の実践例
絵人形［うさぎのかげ］を出す。	歌う
歌う	♪はてなと　おひさま　かんがえた
♪はてなと　おひさま　かんがえた	だれの　かげかと　かんがえた
だれの　かげかと　かんがえた	おみみの　ながい　このかげは
おみみの　ながい　このかげは	絵人形［うさぎのかげ］を出す。
はてな　はてな	はてな　はてな

考察
絵人形を提示するタイミングを変えることで、発達に即した演じ方ができた事例である。３歳児は脚本どおりに演じて十分に楽しんでいたので、対象となる子どもに即して演じ方を工夫する必要があることがわかった。
パネルシアターは子どもの発達や保育のねらいに即して提示のタイミングや順番を変化させて演じられる点で、操作性に優れた教材であるといえる。

【総合考察】

事例考察をとおして、パネルシアターは操作の自由度が高い教材であることを確認した。それはすなわち、パネルシアターの優れた操作性を示していると考える。
また、操作性に関する具体的な機能を 4 点見出した。
①貼ったりはがしたり組み合わせたりなどの操作がしやすいこと
②連続した動きと静止の両方が可能であり、動きを操作できること
③少ない絵人形で背景や状況をイメージさせ、場面転換も容易であること
④操作の順番やタイミングを柔軟に変えられること
上記の点を効果的に活用することで、子どもの理解度に即してわかりやすく提示することが可能となる。また、子どもの集中度や活動の流れなどによってその都度、展開を変えたり時間を調整したりする配慮もしやすい。
以上により、演者の意図や配慮を入れ込みやすく、子どもの発達や保育のねらいに即した演じ方がしやすい点で、パネルシアターの操作性としての教材特性を確認した。

［引用・参考文献］
1, 4. 田中正代「パネルシアターの教材としての可能性～子どもの生活様式に視点をあてて～」大妻女子大学家政学紀要45号, 2008
2. 田中正代・柿沼芳枝・相樂真樹子「パネルシアターの教材特性に関する検討」日本保育学会第74回大会ポスター発表, 2021
3. 授業パネルシアター研究会編『授業で使おう！パネルシアター［小学校低学年編］』アイ企画, 2009, P. 12
5. 古宇田亮順・阿部恵『こうざパネルシアター　初歩から応用まで』東洋文化出版, 1998
6. 田中正代「忍者の冒険」オリジナル作品（田中正代・柿沼芳枝「パネルシアターの教材特性に関する検討(2)－“戻り”の特性を生かした展開－日本保育学会第75回大会ポスター発表, 2022）
7. 阿部恵『パネルシアターどうぞのいす』チャイルド社, 2006
8. 阿部恵『パネルシアターセット　たのきゅうとだいじゃ・はてなとおひさま』メイト保育事業部, 1992

öppen förskolaにおける言語カフェの取り組み
―外国にルーツをもつ親子のスウェーデン社会への入り口として―

○吉次豊見（関西学院大学 教育学部）

【研究の背景と目的】

スウェーデンでは概ね 1～2 歳の間に幼保の機能が一体化した förskola（就学前学校）へ入園するが、未入園の子どもと保護者が利用する施設に öppen förskola（公開就学前学校）がある。öppen förskola は子育て支援だけではなく、子どもや保護者にとって förskola への円滑な移行に重要な役割を有し、特に移民や外国籍・スウェーデン語が母語ではない（以降、スウェーデン語非母語話者と称する）保護者にとって、スウェーデン語を上達させる場としてだけではなく、親としての役割を学び、スウェーデンの教育システムに関する情報へのアクセスができる場として期待されている（吉次 2024）。

öppen förskola でのこの取り組みの中心が Språkcafé（言語カフェ）と呼ばれる活動である。Språkcafé は図書館や大学、カフェでも多く実施されている取り組みであるが、いずれも参加者が気楽にお茶を飲みながらスウェーデン語で会話し、言語習得や他者との交流を促すものである。öppen förskola においては、簡易なスウェーデン語で会話を楽しみながら、スウェーデンの生活や就学前学校の役割・重要性を会話のトピックにするなど社会・教育制度への接続を意図した内容で実施されることも多い。また、スウェーデンのわらべ歌や、絵本の読み聞かせ等を通してスウェーデン語に親しむような、子どもと保護者が同時に活動の主体となるプログラムなど多様な形態が見られる。

日本では 2024 年時点で在留外国人数が過去最高を更新し、子育て期の日本語非母語話者親子が地域子育て支援センターを利用することも増加している。そこで本研究はスウェーデンの öppen förskola における Språkcafé の実践や詳細の把握からその効果を明らかにし、我が国への新たな示唆を得ることを目指すものであるが、今回の研究調査では、まず Språkcafé の実態を把握することを目的とする。

【方法】

öppen förskola における Språkcafé やそれに類する活動の内容について、スウェーデン A 市の öppen förskola にて調査を実施した。ＳＫＲ（スウェーデン自治体連合）による報告書ではストックホルムを始めいくつかの自治体の事例が示されているが、本調査では地方都市の実態を把握するため、人口が 10 万人以下の地方都市を選択した。また市内にある öppen förskola が公立の 1 園のみであり、移民やスウェーデン語非母語話者の親子が多く利用すると考えたためである。

本調査では Språkcafé の詳細を把握するため、活動を観察し、職員及び保護者へのインタビューを実施する。調査は 2023 年 9 月 Y 日 10:00～12:00、2024 年 8 月 Z 日 10:00～12:00 の Språkcafé プログラムやその前後の時間に行った。職員へのインタビューは Språkcafé 開始前と終了後に 20～30 分程度、参加者に対しては活動が一段落した際に実施した。

【倫理的配慮】

本研究においては、申請者勤務校における「研究活動に関する指針」および「研究倫理基準」に基づき調査研究を行なった。öppen förskola での活動を撮影・記録する際には、調査開始前に責任者・利用者に調査内容・方法を説明し、全員の同意書を得た。観察・動画撮影においては個人を特定する必要は無く、個人情報の収集は行っていない。しかし、写真・ビデオには個人を識別できるデータは記録されるため、保管に当たって十分にセキュリティに配慮した。収集したデータは分析に用いることが主目的であるが、一部を参考資料として学会等発表において使用する際は、個人が識別できないよう処理を行い用いている。

【結果】

1. öppen förskola の概要

A 市の A-öppna förskola は Familjecentral（ファミリーセンター）内にある。これは日本における福祉センターのような位置付けであり、妊産婦保健・児童保健・社会サービスコーナーなどを有する。öppen förskola の職員はこの Familjecentral のソーシャルワーカー・歯科看護師・助産師・小児看護師など各福祉部局の職員と協働できるシステムが構築されている。

A-öppna förskola は月～木曜日が開園日であり、金曜日は施設長やセンター内の各職員との打ち合わせ、環境整備、次週のお知らせや遊びの様子を SNS で紹介するなど事務的な作業日としている。基本的に常時在勤するのは förskola の教員資格を有する C さん 1 名のみである。

開園時間は午前 10 時～12 時、午後 13 時～16 時である。この間、好きな時間に来て利用することができるが、Språkcafé や特別なアクティビティ（ベビーソング・お話し会など）は時間指定で予約制となっている。Språkcafé の実施においては市内の Medborgarskolan（市民学校）と連携して行っている。

2. 2024 年 9 月 Y 日 Språkcafé としての救命講習

① プログラム内容

Språkcafé の一環で、乳児用の救命講習が行われた。2 時間のうち 1 時間 15 分ほどが講習で、残りの時間は自由に室内で遊んだりお茶をしたりする時間となっていた。この講習はファミリーセンターに勤務する看護師で救命講習の公的資格を持ったインストラクターでもある D さんが外部講師として招かれていた。

最初に常駐スタッフの C さんが「講習中に赤ちゃんが前

に出て遊びに来たりしても OK、楽しんでやりましょう！」と説明しスタートした。参加者は定員の 10 組のうち、3 組が欠席していたとのことで 7 組の親子であった。親の国籍はスウェーデン人が 3 人、それ以外の国の出身者が 4 人である。子どもの年齢は 3 カ月～8 カ月であり、今回は全員母親であった。救急講習の内容は、大人と子どもの救急対応の違いの説明や、赤ちゃん人形を用いた実践的なものである。人形も人種に配慮された多種類のものが用意されていた。また実際に自分の子どもを抱っこしながら、体に触れて確認する場面もあった。

② 参加者へのインタビューから

8 カ月の女児を連れて参加したコロンビア出身の母親は家では家族でスペイン語を用いているという。スウェーデンには約 20 年在住しており、当初は自身のスウェーデン語学習のため SFI（移民のためのスウェーデン語教室）を利用していた。A 市には最近引っ越してきたばかりで、ファミリーセンター内の Barnavårdscentralen（小児健康センター、略称 BVC）でこの A-öppna förskola を勧められ、今週月曜日に初めて参加したという。同じくらいの月齢の子と親子で会うことで、他の家庭はどのようにスウェーデンで子育てされているのかが分かり、öppen förskola ではただ遊ぶだけでなく、歌の時間などのアクティビティがありがたいとのことであった。

モンゴル出身の母親は 1 歳の女児と参加していた。夫はスウェーデン人であるが、家ではモンゴル語で子どもと話しているという。この öppen förskola には週 2～4 回通っており、夫も来ることもあるという。9 月末から förskola に入園するため、その準備も兼ねて参加していた。

3. 2024 年 8 月 7 日 10:00～12:00　絵本アクティビティ

① プログラム内容

C さんが言葉・絵本の専門をしていることもあり、通常のアクティビティでも絵本やお話の会は多く行われているが、この日は Språkcafé として行われた。調査日は 13 組の参加があり、子どもの月齢はいずれも 12 ヶ月未満であった。C さんは 3 つのグループにわけ、1 グループごと奥の小さな部屋に入るよう声をかけていた。そこでは絵本がスウェーデン語で読まれ、その間に何曲か子どもの歌（きらきら星、クモの歌、羊の歌など）も歌われた。時間にして 10～15 分程度の内容であり、どの子どももそれぞれのお話しや絵本に見入ったり、歌のリズムに合わせて体を揺らして楽しんだりしている様子であった。また C さんは、保護者も一緒に歌を歌ったり、子どもを抱っこして動くようなリズムを取り入れたり、子どもと親の関わりが生まれるような遊びを必ず取り入れていた。

この間、残りの 2 グループは自由に部屋で遊んだり、保護者同士がおしゃべりや情報交換をしたりしていた。絵本アクティビティの後、ボールで遊んでいた 6 ヶ月の E ちゃんは、C さんが先ほど読んだ絵本を見つけて、はいはいをしてその絵本を触りに行った。母親は「さっきの本ね」と声をかけると、E ちゃんは「これ読んで！」という素振りで母親の顔を見た。母親は E ちゃんを膝に乗せソファに座ってスウェーデン語でその絵本を読み始めていた。

そして 3 グループ全て終了した 11 時頃、FIKA（おやつ）の時間となった。持参した離乳食や C さんが用意したクッキーなどを食べ、コーヒーや紅茶を飲みながらソファーやテーブル、ラグなどでそれぞれ寛いで過ごしていた。

室内には常備子ども向けの絵本や親へのリーフレット、アラビア語・ドイツ語・イタリア語などの絵本も並べられているが、この日は特にブックスタートや図書館との連携を意識した装飾が行われていた。スウェーデンでも幼児の言語発達を早期に刺激することの重要性が認知され、ブックスタートは国と自治体が協力した取り組みがなされている。A-öppna förskola も市立図書館との連携に力を入れており、室内には図書館から借りてきた本、啓発パンフレットなどが並べられていた。調査日翌週には図書館へのツアーも予定されていた。

② 参加者へのインタビューから

2 回目の参加となるアフガニスタン出身の母親は 4 カ月の女児を連れての参加であった。上に 5 歳と 6 歳の子どもがおり、2 人目の子どもの出産後 SFI でスウェーデン語を学んだという。赤ちゃんにとって言語発達が重要であると考え今回参加した。次の図書館ツアーも楽しみにしているとのことであった。

フィンランド出身の夫婦は 5 ヶ月の男児と参加していた。A-öppna förskola は今回初めてであるが、BVC で紹介され、絵本のプログラムに興味をもって参加したという。子どもがスウェーデン語に触れながら遊び、親同士の情報交換も楽しく、今後は教会のベビーソングにも参加したいということである。

【まとめ】

本調査時の参加者の多くはスウェーデン語非母語話者であったが、スウェーデン語が全く話せないという人はいなかった。しかし家庭では母語を用いているため、このような場でないと子どもがスウェーデン語に触れることができない、という理由での参加も多かった。また、スウェーデンという国で子育てをするにあたっての情報を得ること、förskola への入園に備えて、という希望も多く聞かれた。本調査での Språkcafé も、スウェーデン語に親子で触れるという内容だけではなく、子育てに関する情報の提供も行われていた。普段のアクティビティと大きく内容が異なるわけではないが、スウェーデン語非母語話者の保護者にとっては Språkcafé とすることで、参加への敷居が低くなるものだと考えられた。

スウェーデンに入国したばかりの子育て期の親が未就職や育休中の場合、スウェーデン社会との接点は希薄になる。顔馴染みのスタッフや知人ができる öppen förskola は、親子にとって確かにスウェーデン社会の入り口、förskola や地域の組織との接点となるだろう。また、いずれのプログラムも講師が子どもにのみ語りかけたり、触れたりするのではなく、保護者と子ども同士の触れ合い・語り合いを促すような部分も多くみられた。Språkcafé は、親子の関係性を“母語ではなくスウェーデン語を用いて紡ぐ場”でもあるという一端も示唆されたが、この詳細については引き続き検討する予定である。

【引用参考文献】

- 吉次豊見（2024）スウェーデンにおける öppen förskola と förskola の接続に関する研究：家庭から就学前学校への移行を支える視点から，保育学研究，62（1），43-54
- Sveriges kommuner och Regioner（2019）Öppen förskola öppnar många dörrar. Sveriges kommuner och Regioner.

海外で育つ日本の子どもの生活と遊びに関する研究
―シンガポールの就学前園児について―

○渡部晃正（東京家政大学児童学部）　前田和代（東京家政大学児童学部）

1. 研究の目的

本研究は、海外で育つ就学前の日本の子どもの生活と遊びの実態を明らかにすることを目的としている。文部科学省および外務省は、海外で暮らす日本の子どもが適切な教育を受けられるよう、日本人学校や補習授業校、在外教育施設の支援・振興を行いながら、その実態の把握に努めている。しかし、2022 年 6 月 17 日に施行された「在外教育施設における教育の振興に関する法律」において主な対象とされているのは義務教育段階の子どもであり、就学前の子どもについての状況は十分に把握されていない。実際、就学前の子どもは日系園、ローカル園、インターナショナル園など多様な教育・保育施設に通うケースが見られる。そこで本研究では、シンガポールの日系園と日本語クラスを設置しているローカル園の協力のもと、就学前の子どもの生活と遊びの実態を、園内観察および保護者への聞き取り調査を通じて明らかにすることを試みた。

2. 方法

2024（令和 6）年 9 月、シンガポールの日系園 2 園（A 園、B 園）およびローカル園 1 園（C 園）の協力を得て、園内観察を実施した。この観察は、各園の教育環境や子どもたちの活動状況をより深く理解することを目的として行われた。観察に先立ち、A 園と B 園にはそれぞれ 3 回ずつ、C 園には 2 回の事前訪問を行い、園の施設や教育方針、日常の活動について事前に確認した。さらに、日系の B 園では、保護者 7 名を対象とした対面インタビューを実施した。このインタビューでは、保護者の視点から見た子どもの遊びと生活、その環境に関する意見・考えを収集した。インタビューの対象者は全員母親であり、シンガポールでの子育てにおけるさまざまな視点や意見の把握を行なった。

3. 倫理的配慮について

本調査は、東京家政大学倫理審査委員会の承認を得て実施された。人を対象とする研究であるため、調査協力園に対しては、研究の目的や実施内容について十分に説明を行い、園内観察の実施に関する承諾を得た。また、調査協力者として保護者に協力をお願いするため、園を通じて協力者を募り、協力の意思を示した保護者には、書面で調査への協力依頼を行なった。そして同意を得た保護者を対象としてインタビューを実施した。インタビューを行う際には、対象者が不快に感じる質問への回答は任意であること、また、必要に応じて調査への協力を辞退できることを事前に説明し、対象者が安心してインタビューに回答できる環境を整えた。さらに、インタビュー内容が研究目的に適しているか、また、対象者に不利益を与えることがないかについては、共同研究者間で随時検討を行いながら進め、倫理的配慮を徹底した。

4. 結果

1）園内観察

各園における保育内容の特徴として活動の時間があげられる。活動の時間に必ず行われていたのは語学に関する内容である。英語を楽しむという視点から英語の先生によるレクチャーを行うタイプ、クラス担任が習熟度別に英語を指導するタイプなど活動内容は様々なであるが、英語学習が必ず組み込まれている。生活面では、一日の流れが絵カードと文字を使って示されており、園生活の流れについては日本の園の流れと大きな差異はない。着替えの場面では、性的配慮が重視されており、各自トイレの個室で着替える、つい立てで保育室を区切り男女別で着替えるなどの工夫があった。遊びにおいては、各園環境は異なるものの、発達にそった遊び環境があり、子どもたちは自分のやりたい遊びを十分に楽しむ姿が見られた。園と隣接している公園を利用したり、保育室にある玩具や遊具を用いたりして、好きな遊びを楽しめる保障があることが考察された。

園環境について、例えば、誕生表は全員英語表記で名前が書かれているが、日本人の子どもの表記は英語表記と日本語表記で掲示されているというように、その子の国籍における言語も加えられている。日系 B 園ではすべての掲示物に英語表記と日本語表記で書かれている。様々な言語を話す保育者や子どもたちと共に生活していることから表記の工夫が感じられた。また、各園では日本における四季を感じられるような工夫、例えば、季節に咲く花や葉の変化に触れる製作や絵本、壁面装飾があった。

このように活動や生活、環境構成においては様々な言語に触れられる工夫や一人ひとりの子どもの国籍や文化を尊重していると捉えられる工夫が考察された。このような環境のもとで生活している子どもの背景を捉えていくことが多文化共生における保育者の資質に求められるといえる。

2）保護者インタビュー

日系 B 園では、保護者 7 名を対象にインタビューを実施した。同園では、日本語と英語を使用するバイリンガル教育を採用しており、日本、シンガポール、さらにはインターナショナルな行事を実施している。

①基本属性

［年齢］20 代後半から 40 代

［子どもの数］一人 5 名、二人 2 名、三人 1 名

［子どもの国籍］日本 5 名、二重国籍 2 名（日星、日豪）

［居住形態］コンドミニアム７名
［職業］なし６名、あり１名
［滞在理由］夫駐在５名、夫現地就職１名、本人現地就職１名
［滞在年数］約１年２名、３年目１名、５年半１名、約７年半１名、10 年１名、14 年１名
［通園形態］保護者送迎４名、園バス２名、ヘルパー利用１名

②日常的な遊びについて
平日の降園後、子どもたちは主にコンドミニアム内のプレイグラウンド、公園、またはプールで遊ぶことが多い。この時間帯の活動内容としては、鬼ごっこや木登り、水遊びなど、体を使った遊びが中心となっており、同じコンドミニアムに住んでいる年齢の近い子どもと遊ぶ機会もある。また、自宅に帰ると、おままごとや人形遊び、ピアノの練習やひらがなの学習などが行われ、学びと遊びのバランスがうまく取られている。さらに、習い事としてピアノ、体操教室、スイミングなどに通う子どもが多く、さまざまな分野でのスキル向上を目指して積極的に活動している様子がうかがえた。

③休日・長期休暇中について
休日や長期休暇になると、家族でのアウトドア活動が盛んに行われることが把握された。例えば、イーストコーストパークでのピクニックやサイクリング、博物館の見学、有料のプレイパークを訪れるなど、自然や文化を楽しむ機会が多く見られた。また、家族旅行としては、日本への一時帰国の他、シンガポール周辺の近隣国への旅行も人気があり、異文化を体験しながら家族全員で楽しい時間を過ごしているケースも見られた。

④シンガポールでの生活について
シンガポールでの子育てには多くの利点があり、特に治安の良さや、子どもに優しい国民性が保護者から高く評価されている。シンガポールは、公共の場でのマナーが守られているだけでなく、子どもに対しても寛容で温かい対応がされており、公共交通機関や施設でのサポート体制が充実していることが指摘された。例えば、バスや電車内で子どもが多少騒いでも、周囲の人々は温かい目で見守ってくれる雰囲気があり、子育て中の家族にとっては安心して生活できる環境が整っているとのことである。また、コンドミニアム内にはプールやプレイグラウンドが完備されており、これらは家の近くで安全に遊べる貴重なスペースとして、特に小さな子どもを持つ保護者にとって大きな利点となっていることが把握された。
一方で、日本との生活習慣や文化の違いに適応することに悩む保護者も少なくない。特に、日本に帰国後、シンガポールで育った子どもがどのように生活に順応できるかについて不安を感じている保護者の声が聞かれる。シンガポールの社会・自然環境は日本とは異なり、帰国後に子どもが新たな環境にうまく適応できるか心配する保護者のいることが把握された。また、シンガポールの物価の高さや医療対応についても懸念の声が上がっており、特に医療費が高額であることや、治療にかかる時間が長くなる可能性があることに不安を感じる保護者もいた。

⑤現地で気をつけていること
外国であるため、安全面を意識し、トラブルやケガの防止のために見守りを徹底している。また、高層コンドミニアムでは、建物の構造上、安全面に不安があるとの指摘もあった。さらに、シンガポールの気候は高温多湿であるため、長時間屋外で遊ぶことが難しく、加えて 6 月から 10 月にかけてはヘイズ（大気汚染）が発生し、一定基準を超えると外遊びができなくなるとの指摘もあった。

3）プレイグラウンド
保護者インタビューおよび園の保育者からの聞き取りにより、子どもの遊び場所として、屋内外および有料・無料のプレイグラウンドのあることが把握された。日本の児童館のような身近な公営施設はなく、コンドミニアム内のプレイグランドを除くと、日本でよく見かけるような公園や遊び場は少ないため、すべり台やアスレチックなどの遊具が集まったプレイグラウンドが利用されている。とくに天候が悪いときには、利用料を払っても屋内型のプレイグランドで遊ばせるという保護者もいた。

5. 考察
各園では、子どもたちは英語学習に楽しみながら取り組み、生活面では安心して過ごせる配慮がなされている。また、発達段階に応じた遊び環境が整備されており、自由に遊ぶ姿が見られた。さらに、多文化への配慮や日本の四季を感じられる工夫が施され、豊かな文化や自然に触れる日々を過ごしていることが把握された。
シンガポールでの生活は、子どもたちにとって自然や文化、教育を通じて成長するための絶好の機会を提供しているといえる。シンガポールの温暖な気候は、屋外での遊びや活動を促進する要素となっているが、暑い時間帯を避け、涼しい時間帯に外遊びを楽しむなどの工夫も見られる。このように、気候に合わせた柔軟な対応がなされており、子どもたちは快適に外遊びを楽しむことができている。
しかし一方で、日本との文化的な違いを埋めるための努力が必要であり、保護者はシンガポールと日本の良い点を取り入れながら子育てをしている様子がうかがえる。子どもたちが異なる文化に触れながら成長できることは、貴重な経験となり、それは同時に保護者の子育てにも大きな影響を与えていることがわかる。
シンガポールでの子どもの遊びは、安全性、自由度、そして多文化的要素に支えられており、これらが子どもたちの成長を助ける重要な要素となっていることが把握された。今後は、シンガポール以外の国においても同様の調査を実施し、海外で育つ就学前の子どもの生活と遊びの実態を明らかにすることで、異文化環境で育つ子どもたちが直面する課題や、それに対する効果的なサポート方法について考究していきたいと考えている。

付記：
本研究は、2024（令和6）年度東京家政大学ヒューマンライフ支援機構プロジェクト研究助成（研究代表者：渡部晃正）を受けて実施された。

外国人児童とその保護者への就学に向けた支援

○佐々木由美子（足利短期大学こども学科）　岡本拡子（高崎健康福祉大学人間発達学部子ども教育学科）

【はじめに】

発表者らは，これまで群馬県大泉町において外国にルーツをもつ子どもを対象とした保育・教育に関する研究を行ってきた。その中で多くの外国にルーツをもつ子どもたちとかかわり，その実態と向きあってきた。工場の多い大泉町は 1990 年の『出入国管理及び難民認定法』の改正以降，労働者として日系ブラジル人や日系ペルー人を多く受け入れてきており，現在も南米系を中心に 50 数か国もの外国人が暮らす集住地域である。全人口 41,729 人のうち 21.3%にあたる 8,893 人が外国籍であり（2024 年 11 月 30 日現在，大泉町ホームページより），外国籍の人口比率は全国で最も高い地域のひとつである。

外国にルーツをもつ子どもたちは保育施設において，自然と生活言語としての日本語を獲得していく。そのため，言語に関する課題は顕在化せず，その議論もあまりされていなかった。そのため，多くの保育現場では，外国にルーツをもつ子どもへの特別な配慮はせず，日本語による日本流の保育を行っていたことが明らかとなった。その結果，かれらは学習が中心となる就学後には，言語習得の問題から教科学習についていけず低学力となることが多い。そして，それが自己肯定感の低さにも影響を及ぼしていると考えらえる。

言語習得に関しては，小学校高学年，あるいは中学生になってから，母語も日本語も年齢相応に追いつくことは非難しく，日本語が理解できない状況では，授業を受けていても内容が全く分からないことになる。こうした状況では，学校に通っていながら十分な学校教育を受ける機会を奪われていることと同様である。これが，日本での教育の前提となる言葉の壁である。したがって，言語習得の臨界期ともいえる幼児期から学齢期にわたって一貫した言語教育が必要となる。特に，幼小接続期の体系的，組織的な教育への取り組みが進められている現在，外国にルーツをもつ子どもに対しては，より丁寧な支援が求められる。こうした支援のひとつとして，プレスクール事業があげられる。

プレスクール事業とは，日本語を母語としない子どもが，日本の小学校に入学した際に戸惑うことなく，早期に適応できることを目的とし，就学前の初期の日本語指導・学校生活指導を行うものである。プレスクール事業の展開は，2006 年に総務省が「地域における多文化共生推進プラン」を打ち出したことが契機となったと考えられる。このプランにより，地方自治体レベルで「多文化共生推進プラン」の策定が進み，外国人も「地域住民」として位置づけられ，「地域社会の構成員として共に生きていくこと」が目指されるようになった。

そして，特にニューカマーと呼ばれる外国人が集住する地域においては，積極的な多文化共生のための施策展開が見られるようになり，外国にルーツをもつ子どもへの日本語教育の充実，公立学校における受け入れの整備等，教育支援が自治体の施策に取り入れられるようになり，その一環としてプレスクール事業が始まり，多くの地域に広がりをみせている。

こうした背景から発表者らは，2024 年度よりプレスクールとしての位置づけである，外国人児童とその保護者を対象とした「就学前親子教室」の実施を試みた。

本発表では，その結果について紹介し，考察する。

【目的と方法】

本研究の目的は，発表者らがこれまで調査をおこなってきた群馬県大泉町の 5 歳児とその保護者を対象として，「就学前親子教室」のプログラムを確立し，継続して実施していくことである。

大泉町教育委員会の協力のもと，同委員会が実施する，令和 7 年 4 月に小学校入学予定の子どもをもつ南米系外国人家庭を対象とした入学前説明会の場において，「就学前親子教室」について，ポルトガル語通訳を介しての説明とチラシ（図 1）の配布をおこない，参加者を募った。教室の開催は 10 月から 2 月までの月 1 回，計 5 回である。チラシ裏面にはスケジュールを記し，日本語・ポルトガル語版を 1 セットにして保護者に配布した。

図１　チラシイメージ（日本語版）

プログラムの概要は，表２のとおりである。

子ども	保護者
自己紹介・ランドセルなど学校で使うものを見る	
1日の生活の流れ・持ち物など	日本の学校教育について
あいうえお表や文字スタンプで遊ぶ	先輩保護者からの経験談やアドバイス
ひらがなとカタカナ・読みを中心に	入学までの準備について
自分の名前をなぞる・書く	書類の書き方・ひらがな・カタカナ・漢字
そうじや給食について	保護者同士の交流

表１　プログラムの概要

研究協力者

・元大泉町立小学校の日本語学級担当・現文部科学省外国人児童生徒等教育アドバイザー
・ポルトガル語通訳者（アドバイザー）
・スペイン語通訳者（保育士）
・保育者・教育者を目指す学生ボランティア５名

通訳者２名は，それぞれ10歳，６歳時に来日した日系人であり，現在は子育て中の当事者である。

なお，参加者募集から実施にいたるまで，大泉町教育委員会の協力を得た。

【倫理的配慮】

足利短期大学研究倫理委員会の審査を受け，承認を得ている（承認番号：足短大倫委第20号，承認日：令和6年8月7日）。

【結果】

各回の参加者状況と内容の概要は以下のとおりである。

第１回は，５組の申し込みがあったが，参加者はなかったため，実施協力者と教育委員会の職員とともに今後の実施についての検討・打ち合わせをおこなう機会となった。元日本語学級担当であり，現外国人児童生徒等教育アドバイザーからは，学校現場での外国人児童の現状，通訳者からは自分の子ども時代の経験や，現在の親としての気持ちなどを聴くことができた。また，教育委員会からは次年度からの親子教室の運営について，大泉町行政が主導して実施する旨の提案もあった。

第２回は，３組が参加した。２組は外国籍であり，１組は子どもが特別支援学級に進級することが決まっている日本人家庭であった。外国人児童生徒等教育アドバイザーより，日本の小学校について詳しい説明をおこない，それを通訳者が丁寧に訳しながら保護者とやりとりをした。子どもたちには，学生ボランティアがかかわり，ゲームをおこなうなど楽しい時間を過ごした。

第３回は，３組が参加した。第２回に参加した２組と，そのうちの１組の友人家庭１組であった。この回では，外国人児童生徒等教育アドバイザーが実際の大泉町立小学校や必要物品等の写真を交えてより詳しい説明をおこない，通訳者が丁寧に訳して伝えた。さらに，通訳者の子どもが実際に小学校で使用しているランドセルや文房具，連絡帳などを参加保護者とともに見たり触ったりしながら，質疑応答をおこなった。子どもたちは，学生ボランティアとともにカードあそびをしたり，絵本を読んだりして楽しい時間を共有した。

第４回は，大泉町教育委員会の計らいにより，公立小学校の教室を使用して実施することができた。参加者は第２回から継続して来ていた２組であった。小学校の教室で，入学後に必要な物品に親子で触れ，保護者からの質問に通訳を介して回答し，活発なやりとりがおこなわれた。

また，保護者には電子黒板を使って通学路を地図で確認したり，電子教科書を紹介したり，小学校入学後の子どもの姿がイメージできるよう，１年生の授業の進め方やお道具箱の使い方などの説明をおこなった。さらに，小学生の子どもをもつ親としての心構えについても共に考えた。

子どもたちは，小学校で使用する教材「さんすうらんど」を使って，学生ボランティアと数や図形を，あそびとして楽しみながら学んだ。さらに，子どもたちが小学生になることを楽しみにできるよう，ランドセルを背負って通学帽をかぶり，小学生になった自分をイメージできる取り組みもおこなった。

なお，本教室に参加した子どもたちは，日本語でのコミュニケーションに支障はなく，ひらがなや数字を読むことができていたことも追記しておく。

【考察と今後の課題】

本教室の参加募集を，教育委員会が主催する外国人家庭を対象とした入学前説明会の場を借りておこなったにもかかわらず，初回は参加者なしという結果になった。２回目以降の参加者も３組または２組と少なかったが，参加した保護者は子どもの教育に対して高い関心があり，子どもがひらがなや数字を読むことができることでも明らかなように，就学準備が一定程度進んでいる実態が確認された。それと同時に，本当に支援を必要としていると考えられる家族に十分にアプローチできていない現状も浮き彫りとなった。このことは，啓発活動の手法や文化的背景に応じたアプローチに工夫が必要であることを示唆している。

今後は，支援を必要とする家庭に確実に情報が届く仕組みを構築するとともに，より幅広い参加を促進するための地域ネットワークの強化や，異文化理解を踏まえた支援方法を確立し，参加者を増やしていく必要がある。

一方で，本取り組みを契機に大泉町教育委員会が次年度以降の行政主導による運営に向けて動き出したことは大きな意義をもつ。本試みが，大泉町行政の主体的関与を生み出した点は，成果として評価できるであろう。また，本取り組みをとおして得られた知見は，大泉町の今後の親子教室の運営，および外国人児童の就学支援プログラムの体系的な構築に資するものであると考えられる。

【おわりに】

本研究では，外国人児童とその保護者を対象に，「就学前親子教室」を試行的に実施し，その成果と課題を明らかにした。特に，参加者の間で就学準備に対する意識が高まった一方で，支援を必要とする家庭に対する情報提供やアプローチへの課題があることがわかった。本取り組みをとおして得られた知見が，今後の行政主導による運営に寄与することを切に願うものである。

なお，本研究の実施にあたり，ご協力をいただいた教育委員会のみなさま，本教室の運営を支えてくれた協力者のみなさまの献身的な支援に深く感謝する。

付記：本研究は，2024年度日本学術振興会科学研究費助成研究の一環として実施した。
研究種目：基盤研究（C）　課題番号：24K05804
研究課題：乳幼児期の子ども・保護者・保育者のための多文化理解教育プログラムの開発
研究代表者：佐々木由美子（足利短期大学）

幼児期における英語体験の影響と教育的意義に関する研究

○橋元知子（東京未来大学こども心理学部）

【目的】

本研究の目的は、英語を外国語として学ぶ(English as a Foreign Language (EFL))こどもの英語体験の影響と教育的意義についての探索的研究である。幼児期の英語体験の影響についての研究は一定数あるが(e.g., DeKeyser, 2024)、その結果は一律ではない(e.g., Nikolov & Krevelj, 2024)。肯定的な影響を報告している研究の多くは英語が第二言語の環境(English as a Second Language(ESL))であり、日本のような EFL 環境に置いては効果が限定とする研究もある(e.g., Larson-Hall, 2008)。しかし、幼児期に英語体験をしたこどもが具体的にどのような体験をし、それがその子の教育に及ぼす影響について長期的視野から調査した研究は限定的である。そこで、本研究では幼児期に英会話教室や幼稚園等で英語を体験した 3 人の大学生の例から、彼らの経験を質的に分析し考察することで、幼児の英語体験の影響と教育的意義について示唆されることを調査する。

【方法】

・**被験者：**4 年制の保育者養成校に在籍し、必修英語を履修している大学 1 年生。男子 2 名(学生 A,C)、女子 1 名(学生 B) (図 1)。

学生	A	B	C		
性別	男	女	男	*M*	*SD*
英語学習開始年齢 (__歳)	5.20	5.33	3.217	4.57	1.21
現在の年齢 (__歳)	19.00	18.50	18.42	18.64	.31
幼児期の英語に対する親和性⋆	5.00	5.00	4.00	4.67	.58
現在の英語に対する親和性⋆	1.00	4.00	2.00	2.33	1.53

⋆ 1=全くない～5=非常にある、を被験者が自ら点数化。

図 1 被験者の属性

・**手続き：**協力者を募り、学生 12 名に半構造化インタビューを実施(*M*=51.41 min., *SD*=2.57)。音声はテープレコーダーで録音され、文字起こしされた。このうち、幼児期から英語学習を開始したと答えた学生 3 名のデータを分析、考察。インタビュー項目は属性、英語に対する親和性、英語学習歴についてであった。最後の質問に関しては、楽しかった経験と大変だった経験を述べた際には、具体的にその状況を説明してもらった。

・**分析：**データはケーススタディーとして分析(Duff & Anderson, 2016)。特に幼児期の英語体験が、その後の英語教育と印象にどのような影響と意義を及ぼすかについて焦点を当ててデータをコード化し、テーマを抽出した(Linneberg & Korsgaard, 2019)。コード化の際には、帰納的アプローチと共に演繹的アプローチを用いた。ケーススタディーは様々な学術分野で利用されており、ある単一体の多数の要因(社会的、地理的、文化的、政治的、個人的、対人的等)や、偶発的事柄を説明できる方法として有効的である(Duff & Anderson, 2016)。また、単一体が人である場合、個人的経験やその経験がどのような意味を持つのかについて細部まで把握できると共に、特定の個人に対する研究者や他者の属性、態度、パフォーマンスを知ることができる手法である(Duff & Anderson, 2016)。

【倫理的配慮】

本研究は、研究者の所属機関（当時）の倫理審査委員会の承認を得た後、倫理的配慮手続きを遵守した上で実施された。具体的には、研究開始前に同意書を書面で提示し、口頭で説明。その後質疑応答の場を設け、署名を得て実施された。同意書の内容は研究への参加は任意であること、途中で参加を取りやめたい場合はその旨研究者に申し出ればいつでも可能であること、結果の公表に関しては匿名性を充分配慮して行われること等であった。

【結果】

データを分析した結果、3 つの共通したテーマが明らかになった。以下、各テーマのインタビューデータの例を提示する。(A=学生 A、B=学生 B、C=学生 C、R=本研究の研究者、を指す。)

１．英語体験に関わった大人との関係が幼児期の英語に対する親和性に影響を及ぼす

A: 「保育園の中で先生がきて、This is a pen みたいな。」
R: 「その時は嫌いじゃなかった？」
A: 「その時は楽しかったですね。」

R:「結構小さい頃から。。。5 歳の頃から英語やっているんだものね。」
B: 「英語教材のゲームがあって、名前忘れちゃったんですけど、なんか、こう、Pig と Pick みないな。そう。Egg と Big の音を聞き分ける、みたいなのをやってて。それが多分幼稚園の頃だった。」
R:「そうか。その時は（英語が）楽しかったのね。」

R:「3 歳から英語開始したんですね？」
C:「あの～。自分、あの△△インターナショナルスクールに行ってて。幼稚園。(中略)もう幼稚園の頃から先生が怖かったんですよ。結構記憶なくて。記憶から消してるくらい怖くて。」
R:「その英語の先生が？」
C:「はい。その幼稚園の先生が。名前も覚えているんですよ。」
R:「え？なんていう先生？」
C:「シルビア（仮名）」。
R:「シルビア先生怖かったんだ。」
C:「黒人の人で。とりあえず怖かった記憶が。
R:「へ～。本当。じゃあそのシルビア先生が怖い。英語嫌い！ってなっちゃったのかな？」
C:「そう。最初、幼稚園の年長の担任だったんですよ。」

質の高い幼児教育の重要性についてはOECD(2021)や文部科学省(2019)でも提唱されており、幼児教育に携わる保育者の影響力は大きい。「幼稚園教育要領」（平成 29 年 3 月告示）では、こどもが先生や友達と言葉を通じて伝え合う楽しみを体験する大切さについて触れられているが、今回の調査から、逆にこの体験が楽しくなかったこどもは伝え合いたい気持ちが薄れる可能性があることが示唆された。

２．幼児英語体験による英語についての有能性とその後英語が理解できなくなった時のギャップが現在の英語に対する親和性に影響を及ぼす

R: 「小学校で英語は？」

A: 「５，６年生でやりました。公立の学校で英語っていうのが授業でありました。」
R: 「その時は楽しかった？」
A: 「その時は楽しくなかったんですよ。保育園の時は先生が日本人だったんですけど、小学校はガチで外国人で。『こいつなに言ってんだろう？』ってなって。なに言ってるか全く分からなかったんですよ。」

B: 「あはは。なんかもう、本当に自分の頭の出来の悪さ。あはは。そう。」
R: 「そっか。それは自分の中で、小さい頃にやっていて、英語ができるだろう、っていうのがあったのかな？」
B: 「そう。ま、多分。あとなんか、英語に対して、なんだろう？なんか、こう、勉強して覚えるもんじゃないっていうイメージがあって、別に英語がめちゃめちゃできるってわけでもないんですけど、なんか、そう。。。別に、Yes と No と単語だけできれば、相手もわかってくれるでしょ、みたいな。」
R:「うん。」
B: 「そう。日本に来る外国人も大体そんな感じじゃないですか?『わかりました』とか『ありがとうございます』って言えば、別に。言語が大切だと思ってなかったんで。そう。」
R: 「そうか、そうか。」
B: 「で、テストの点が悪いと気分が落ち込むみたいなので、『勉強が～！』ってなっちゃうみたいな。

C: 「(高校では) 英語は本当に。なんも理解してないですよ。」
R:「本当？でも問題は開いてみた？」
C :「一回くらいはある。でも本当に強制だったんで。」
R:「あ、本当？でもそれは全然勉強してないときでしょ？」
C:「一切してないです。こっちもやる気なくて。」

Ryan & Deci (2017) の自己決定理論によると、人には自律性・有能性・関係性の３つの心理的欲求があり、これらが満たされると内発的動機付けが上がる可能性が高いとされてる。本データを分析した結果、学生 A, B, C のいずれのケーススタディーにおいても、幼児期以降の英語体験において有能性が満たされなかったことが伺える。図１を見ると、全ての学生の英語に対する親和性が幼児期には比較的高いことから、後の経験が現在の親和性を下げることに繋がった可能性がある。

３．英語に対する親和性を再度高める方法として協同学習が有効な可能性がある

A: 「英語でこんなにペアワークやったのは初めてです。人と話すのは好きですが、目の前に課題があると嫌いです。わからないから好きじゃないんですよ。あとは人じゃないですか？嫌な子だとやりたくない。でも◎◎とかはめっちゃ仲いいんですよ。遊びに行くくらい。『英語』と『情報』とかは一緒だったんで、仲良くなった。」

B: 「あと、私が高校の時にやって楽しかったことがあって、世界の食べ物？給食の話をやったんですよ。その時に世界の給食についてグループでパワーポイントを作って英語で発表しようっていうのがあって、そのパワーポイントを作るのも好きだし、パワーポイントを作って英語で発表っていうのも自分としてはとても楽しくて。いい経験にもなったし、とても楽しかったし、そこで単語も知れたりとか、先生に発音の仕方とかを教えてもらったりして、グループでそういう発表するとかっていうのは楽しかったです。」

C: 「後期。そうですね。○○さんはそれまで一切喋ったことがなかったんですけれど。」
R: 「あ、本当？」
C: 「ま、そうですね。○○さんって考えたら、結構一緒にやるから、苦じゃないです。」
R: 「そっか、じゃあ良かったのかな？」
C: 「あ、じゃあ良かったんっすかね？うん。そうですね。よかったです。」
R: 「クラス外で会ったときとか話すの？」
C: 「話しますね。今は普通に。そう。英語で話すようになったから、クラス外でも話しますね。」

学生 A, B, C のケーススタディーでは、英語での協同学習を通して学生が仲を深め、楽しく学べたことが伺える。しかし、学生 A のデータから、グループ内の組み合わせを考慮する必要性があることも分かった。これは、Johnson & Johnson (2010)が述べている通り、協同学習が成立するためにはグループ編成への配慮が必要であるとされている点とも一致している。

【総合考察】

本研究から、幼児期における英語体験は、その後の英語との関わりにも影響を及ぼすことが明らかになった。具体的には、幼児英語体験時の大人との関係性により、こどもの英語についての印象に違いが生じること、そして、幼児期に英語を体験したことで感じる有能性と後に英語が理解できなくなった時に受ける感情の違いが英語に対する親和性に影響を及ぼすことが分かった。更に、一度親和性が低下しても、協同学習によって再度英語に親しみを覚える可能性も示された。このように、幼児期における英語体験はこどもの教育や印象に影響を及ぼすことが分かった。昨今、幼児期に英語を体験するこどもが増加する中で(ベネッセ, 2023)、本研究から得られた結果を踏まえ、幼児期における英語体験について引き続き調査していく重要性が示唆された。

【参考文献】

ベネッセ教育総合研究所.(2023). 第6回幼児の生活アンケート.

DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, *22*, 499-533.

Duff, P. & Anderson, T. (2016). Case study research. In J.D. Brown & C. Coombs (Eds.), *Cambridge guide to language research*. (pp. 112–118). Cambridge University Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, *24*(1), 35-63.

Linneberg, M.S., & Korgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal*, *19*(3), 259-270.

文部科学省. (2017).*幼稚園教育要領*.

Nikolov, M., & Krevlj, S. L. (Eds.). (2024). *Early foreign language learning and teaching: Evidence versus wishful thinking*. Multilingual Matters.

OECD (2021). *International early learning and child well-being study, assessment framework, OECD Education Working Paper, No. 246.*

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

本研究は一部JSPS科研費（課題番号：23K12260）の助成を受けたものである。

外国籍親子への子育て支援における専門性について

○小野　順子（福山平成大学）　　山本　房子（中国短期大学）

1. はじめに

近年、日本で暮らす外国人が増加している。少子高齢化による人材不足やグローバル化に伴ったものである。在留外国人の増加に従って、乳幼児の数も増えている。父母の両方またはどちらか 1 人が外国籍である場合の出生数は、2000 年以降おおむね 3 万 5,000 ほどで推移しており、全出生数に占める外国ルーツの子どもの出生数の割合は、1987 年には 1.3%程度だったのが、2021 年には 4.4%となっている。言語・文化の違う外国人は子育てにおいて多くの困難を抱えていることは明白であり、そのような環境にある外国籍親子が増加しているのである。そのような子どもの最善の利益をどのように尊重していくのか、社会の課題として問われている。

以上のような問題意識を持ち、「地域子育て支援拠点事業における外国籍親子の利用実態と、その支援に関するインタビュー調査」を行い、結果を整理しているところである。この調査は、地域子育て支援拠点事業の支援者を対象にインタビュー調査を実施し、子育てをしている外国籍保護者が、孤立することなく社会とつながるための支援や取り組みの実際について明らかにすることを目的としている。インタビューから分かったことは、支援者は外国籍親子への支援を特別なことと思っていないが言葉や文化が異なるので特別な対応が必要と感じていることである。

そこで、外国籍の親子への子育て支援を行う支援員に必要な専門性を明らかにし、外国籍親子への子育て支援に役立てたいと考える。

2．地域子育て支援拠点事業について

少子化や核家族化の進行、地域社会の変化など、子どもや子育てをめぐる環境が大きく変化する中で、家庭や地域における子育て機能の低下や子育て中の親の孤独感や不安感の増大等に対応するため、地域において子育て親子の交流等を促進する子育て支援拠点の設置を推進することにより、地域の子育て支援機能の充実を図り、子育ての不安感等を緩和し、子どもの健やかな育ちを支援することを目的とする事業である。基本事業として、ア子育て親子の交流の場の提供と交流の促進、イ子育て等に関する相談、援助の実施、ウ地域の子育て関連情報の提供、エ子育て及び子育て支援に関する講習等の実施（月 1 回以上）がある。そのため、支援者は、単に親子が集う場を提供するだけでなく、子育てに関する相談や情報提供などを行ったり、親子の交流を通して親同士の支えあいや子ども同士の育ちあいを促したりするような働きが求められる。

基本事業だけでなく、地域支援の視点に立って、地域の連携や交流を図るなどの活動に取り組むことも支援の一環である。妊娠期から子育て期まで切れ目のない支援体制を構築するためには、他の子育て支援事業や母子保健事業などとの連携し、地域全体で子育てを支える拠点としての役割がある。

3．地域子育て支援センターの職員に必要とされる専門性

地域子育て支援拠点事業における活動の指標「ガイドライン」によると、支援者に求められる役割は、「親と子どもの最大の理解者」「日常生活における身近な『話し相手』『遊び相手』」「地域の人と人との関係を紡ぎだすこと」としている。支援者は利用者を温かく迎え入れ、利用者同士がお互いに支えあう関係づくりに取り組み、他の専門職との連携やネットワークづくりなど積極的に地域交流の可能性を高めるよう努力する必要があると述べている。

地域子育て支援拠点の働きとして、親子の成長を見守ることができる環境づくりに取り組むことは重要で、世代を超えた地域の人たちがボランティアとして活躍できる機会をつくりだし、積極的に地域交流を図ることが求められる。また、必要に応じて他機関・施設との連携を図りながら支援を行うことも大切である。地域子育て支援拠点について知らなかったり、利用に際してためらいや不安があったりして、支援につながることが難しい人もいる。支援者が子育てサークルや乳幼児健診などの親子が集まる場に出向き、自ら知り合うきっかけをつくることで利用を促すことも大切と述べている。

橋本は、地域子育て支援センター職員の専門性に関した研究を行い、その中で、保育士資格を有している職員は多いがセンター職員は保育士と異なる専門性が求められると述べ、関西圏の支援センターの実践から職員に必要とされる専門性を次の 3 点に整理している。

①コーディネート力

地域子育て支援センターは、「気軽に遊びに行く」ことが目的であるので、保育所や幼稚園と異なり、親子の所属が明確でない。そのため、多様な親子がランダムに気軽に支援センターに来るので、多様な問題（虐待や発達の遅れ、親自身の病気）などの発見機関としての役割を果たし易い反面、適切な専門機関に上手くつなぐことが大切である。

②コミュニケーション力

遊びのプログラムを考えるために保育士の技術は有用であるが、子どもが遊びを行うことよりも保護者に遊びを伝えることを大切にしていることが多い。従って、職員が持つ情報や技術を保護者が受け入れ実践できるように「伝えるカ」が求められるのではないか。また、不特定多数の多様な人を対象とする地域子育て支援センターの職員には、場面に応じてコミュニケーションスタイルを適応させる力が要求されると考える。

③引き出す力

「地域全体で子育てを支援する基盤」を形成するためには、利用者は支援される側であるだけでなく支援する側となることが必要である。利用者の必要とされる人でありたいという利用者の欲求を引き出す力が求められる。

以上の考察から橋本は「地域子育て支援センターの職員は、子育てに関する親の悩みを他の親やサービス、情報、地域の人、専門家などにつなぐ専門職」であり「3 つの力

を総合的に有する専門性の一つとして、子育て支援を軸とするコミュニティワーク」があると述べている。

４．外国籍親子の子育ての課題

「外国籍親子」が抱えている子育てに関する困難さを明らかにする本研究では「外国」に関わる語句を次のように考えて使用することにする。まず「外国籍住民」とは外国籍を有している住民とし日本語支援の有無は問わない。次に「外国人」とは外国籍または外国にルーツのある方とする。「日本語に支援が必要」とは、外国人日本人を問わず日本語に支援が必要な方とする。海外から帰国した子女を想定している。「外国にルーツのある」子どもを対象にする研究もあるが、本研究では「外国籍親子」を対象とする。

Eduwell Journal には外国籍親子の困難な状況を報告する記事が多くある。「新型コロナで海外ルーツの子ども・家庭支援団体の 65％が活動休止・縮小に―不就学のリスク増！外国人保護者の経済状況悪化」「なぜ、外国籍の子どもは特別支援学級の在籍率が高いのか？－拙速な判断で日本人の子どもの 2 倍以上に！」「外国人労働者の急増する中で、放置される子ども達の教育問題－日本語がわからないと機能しないセーフティネット」「日本では当たり前？子育ての「暗黙のルール」に困る外国人保護者－外国人保護者の『あるある話』で終わらせてはいけない」等言葉や文化の壁という理由で取り残される外国籍親子の状況を訴えている。

研究としては、以下の２つを取り上げる。

原は、外国籍家庭の子育ての状況を明らかにするために岐阜県で調査を行い、経済面の困難さとともに日本人家庭とのかかわりが希薄であると報告している。この報告の中の子育てサービスについての問いで、子育てサービスを「利用したことがない」が 37.5％であることから、外国籍の保護者は日本の子育てサービスについての情報が届きにくい現状があると考えられる。

千年は「外国ルーツの子どもと家族の多様性－生活困難と親の就労－」外国ルーツの子どもの生活環境について次のように報告している。「ひとり親の割合は外国ルーツの子どものほうが 2 倍高い」「外国ルーツ世帯のほうが低収入の割合が高い」「家計の逼迫度も外国ルーツのほうが高い」「最も困窮度の高い層の割合は外国ルーツが日本ネイティブの 2 倍の高さ」「外国ルーツのひとり親の 1 割は就学援助金自体を知らない。」(※この報告では、外国ルーツの子どもと両親ともに日本国籍の子どもを比較し分析しているが、この報告で用いる「外国ルーツの子ども」とは、両親の両方またはどちらかが外国籍である子どものことであり子ども自身の国籍は問題としていない）両親のいずれかが外国籍の子どもの家庭は困窮度が高いが就学援助金等の支援を知らない傾向にある。外国人家庭の世帯収入は日本の母子家庭の平均年間就労収入とほぼ同額であると藤後・野澤・石田も指摘している。

外国籍母親は日常的なストレスから精神疾患に連動することもあるという報告もある。外国籍母親は、外国人に対する差別的態度を日常的に感じたり、日本語の理解が未熟であることから母親としての自己肯定感が下がっていたりする。さらに家庭内暴力（DV 被害）を受ける割合も高い。外国籍母親の DV 被害は通常の DV 被害に加えて「日本人配偶者」という在留資格を脅かされたり、母国語での会話を禁止されたりするなどの状況がある。

また、子どもにも課題があることが多いという指摘もある。藤川・田辺は外国人への偏見、入学前の情報の少なさ、日本語能力が不十分なため発達検査が低く出てしまい能力に合った教育を受けることが出来ていない現状と述べている。

５．おわりに

「子ども・子育て支援新制度(2015)」の施行により「子育て支援員」の視覚が創設された。「子育て支援員」は子どもに関する知識、保護者との関係、地域など他機関との連携など保育者としての資質向上に関わる科目を研修によって学ぶことで資格を取得できる。しかし、橋本が述べるように様々な事情を抱える子育て家庭に対応するにはソーシャルワークの知識や技術が必要である。

一方、外国籍親子への子育て支援のためには、上記のような知識や技術に加えて、外国籍であるが故の課題を理解し関係機関につなぐ力も必要である。外国籍親子には、言葉や文化の違いによる情報不足の問題だけでなく精神疾患や DV 被害も多いからである。

地域子育て支援拠点事業を訪れる親子には、子どもの発達や障がい、親の健康問題、転勤による孤独、子育てと介護のダブルケア、経済的困窮など様々な事情を抱えている。外国籍親子はこのような特別な事情を持つものが少なくない。従って、外国籍親子に対応する子育て支援者は言葉や文化の違いだけにとらわれるのではなく、特別な事情を持つ日本人親子に対応する時と同様の力が必要であると考える。すなわち、子どもを観察する力、利用者の話を傾聴する能力、ケースをアセスメントし利用者支援事業や専門機関に繋げていく力である。

なお、園・学校での支援では、藤川・田邉の「交流（在籍）学級担任、個別指導担当、支援者、介助員など職員間の連携、通訳者との連携、園・学校以外の支援者との連携、「センセイ」が日本の福祉の窓口になる」方法をヒントに今後、考察を行う必要があると考える。

※本研究は JSPS 科研費 JP 23K01867 の助成を受けている。

<引用・参考文献>

・厚生労働省(2017)地域子育て支援拠点事業実施要綱
・NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会(2017)地域子育て支援拠点事業における活動の指標「ガイドライン」改訂版
・藤後悦子・野澤純子・石田祥代(2023)乳幼児および学童期を育てる外国人家庭の子育ての課題と必要な支援について，東京未来大学研究紀要 Vol.17
・橋本真紀子(2001)地域子育て支援センター職員の専門性に関する一考察 ： 従来型の地域子育て支援センターにおける実践から，日本保育学会大会研究論文集．(54)
・橋本真紀(2018)包括的な子育て支援体制における地域子育て支援拠点事業の可能性，社会保障研究 3(2)
・千年　よしみ(2023) 外国ルーツの子どもと家族の多様性－生活困難と親の就労－， 第 128 回労働政策フォーラム研究報告
EduwellJournal(https://eduwell.jp/category/japan/multicultural-symbiosis/Z(2024/11/29)
・原 史子 (2013)．外国籍子育て家族の実態と支援の課題 ： 多様な家族支援の必要性金城学院大学論集社会科学編，10 (1)

カナダの幼児教育と Early Learning Framework（ELF）の実践
：その理念と日本への示唆

○岡野聡子（奈良学園大学）

１．はじめに

本研究の目的は、カナダのブリティッシュ・コロンビア州（以下、BC 州）における Early Learning Framework（以下、ELF）の教育実践の特徴を考察することである。

ELF は、2008 年に BC 州教育省（Ministry of Education）が中心となって、児童家族開発省（Ministry of Children and Family Development）や 保健省（Ministry of Health）など、関係する省庁と協力して策定された。この枠組みの作成には、保育者、教育者、先住民のリーダー、研究者、地域コミュニティの代表者など、多様な関係者が参加し、子どもの発達や教育に関する幅広い視点が反映されていることが特徴である。

2019 年に改訂された「Early Learning Framework（ELF）」では、対象年齢が 0 歳から 8 歳に拡大され、教育とケアを統合して質の高い学びの環境を提供することが目的とされ、幼小接続の強化が図られた（2008 年度版は、0 歳から 5 歳が対象であった）。ELF 策定の目的を要約すると、①子ども観の再考、②包括性と多様性の促進、③協働と連携の促進、④理論と実践の統合、⑤持続可能性と社会的責任の 5 つを取り上げることができる。この枠組みは、保育・教育現場での実践方法が規定されているのではなく、教育者が地域やコミュニティの文脈に応じた教育的アプローチを創造するための指針となっている。ELF では、教育者が新しいアイディアや実践を取り入れ、子どもたちの豊かな学びと成長を支える重要なガイドラインとして幅広く活用されている。

２．カナダの幼児教育の展開

BC 州教育省（2019）の“Early Learning Summit”の資料を概観すると、カナダの保育・幼児教育には 8 つの問題点があるといえる。1. 低い ECE（Early Childhood Education;保育・幼児教育）の参加率（特に 2〜4 歳の幼児教育参加率は OECD 平均を大きく下回る）、2. 保育・教育の費用負担（保育コストが高額）、3. ECE の質の格差（教育者のトレーニングや給与体系等、地域間で大きな差がある）、4. 労働市場と経済成長への影響（幼児教育の拡大と女性の労働市場参加率との関係）、5. 特別支援教育との連携不足（特別支援を要する子どもが ECE にアクセスする割合は 25%未満と非常に低い）、6. 政策の統合性と継続性の欠如（幼小接続の課題）、7. インフラと資金不足（保育者等の人材不足）8. 政策効果の評価（データ収集等の政策効果の評価が不十分）である。

カナダでは、ECE の提供期間が OECD 平均よりも短く、子どもたちが十分な学びの機会を得る前に教育が終了するという問題が生じている。そのため、貧困家庭や先住民コミュニティの子どもたちが ECE へのアクセスにおいて大きな不平等に直面している。また、子どもが早期教育を受けられないことは、特に母親の労働市場への参加を困難にする要因となっている。これにより、家計の収入や社会的経済的な平等性が損なわれるという影響も懸念されている。さらに、ECE の質にもばらつきが見られ、地域ごとに提供される教育の質が大きく異なっている。ある地域では質の高い教育が提供されている一方で、他の地域ではリソースや教育者の訓練が不足している。そのため、ELF を現場に導入することで、保育・教育の質の地域間格差をなくし、保育者や教育者の質の向上にもつながると期待されている。

３．研究方法

研究方法は、文献研究である。本研究は、日本保育学会倫理綱領を遵守して行った。

４．結果と考察

（1）改訂版 Early Learning Framework（2019）の概要

改訂版 ELF の特徴は、まず、対象年齢が 0〜5 歳から 0〜8 歳までに拡大されたことである。BC 州の新カリキュラムと「コア・コンピテンシー」（コミュニケーション、志向、個人および社会的能力）とが結びつけられ、幼児期から初等教育期への教育活動の連続性が強化された。次に、保育・教育現場における先住民の視点と和解の重視である。UNDRIP（国連先住民族の権利に関する宣言）や TRC（真実と和解委員会）の行動指針に基づき、先住民の文化、価値観、歴史を尊重することが重視されており、ELF にも随所に先住民の考え方や価値観が掲載されている。そして、包括的で多様性に富む学びの場の構築として、特に多様な能力やニーズを持つ子どもが学びの場において支援されるように配慮されることも明記された。教育を通じて平等な機会を確保し、すべての子どもがその可能性を十分に発揮できるようにするという OECD の目標が反映されている。最後に、学びを包括的に捉えることである。子どもと大人が共にアイディアやもの、場所、歴史と関わり合いながら学ぶことが重視され、学びを線形ではなく多層的で進化し続けるプロセスとして捉え直された。

改訂版の ELF は、単なる教育ガイドラインではなく、子どもたち、家族、地域社会、教育者が共同で学び、成長し、関わる場をつくるためのビジョンを提供するものとして提示されていると考えられる。

⑵ 子どもの学びと育ちを支える基盤
ーリビング・インクワイアリー（Living Inquiries）の考え方とは

リビング・インクワイアリー（Living Inquiries；生きた探究）とは、子どもたちの学びと育ちを包括的（ホリスティック）、進化的（変化し続ける）、関係的（相互に影響

し合う）なプロセスとして捉え、それを支える教育の枠組みである。この概念は、教育者、子ども、家族、地域社会が共に学び、成長するための基盤として設計されている。リビング・インクワイアリーは、子どもたちの学びと成長を支える上で重視すべき 4 つの原則が設定されている。

第 1 に、幸福感と帰属意識(Well-being and Belonging)である。子どもたちが自分自身を大切に感じ、安心して過ごせる環境を提供することが重要である。幸福感や帰属意識、関係性、自己肯定感を育むことで、子どもたちが心身ともに健やかに成長し、コミュニティや自然環境とつながりを持つことができる。第 2 に、他者、素材、世界との関わり（Engagement with Others, Materials, and the World）である。教育者は、子どもたちが物質的・社会的な環境と積極的に関わり、創造力や探求心を育むことを支援する。第 3 に、コミュニケーションとリテラシー（Communication and Literacies）である。言語的・非言語的コミュニケーションを通じて、子どもたちが自己表現を学び、相互理解を深めることを促進する。これは読み書きだけでなく、視覚的、身体的、文化的なリテラシーも含まれており、子どもたちがアイディアや感情を共有し、他者とつながる方法を学ぶことが奨励されている。第 4 に、アイデンティティ、社会的責任、多様性（Identities, Social Responsibility, and Diversity）である。教育者は、子どもたちが自分自身のアイデンティティを形成し、日常生活の中で役割を理解することを支援する。また、子どもたちが多様性を認識し、それを尊重する価値観を育てることが重要である。

リビング・インクワイアリーでは、子どもの学びと育ちを結果として捉えるのではなく、成長のためのプロセスそのものを重視している。教育者と地域社会が連携し、コミュニティや文化の文脈を尊重しながら、包括的で持続可能な子どもの学びと育ちを支えることが重視されている。

(3) Early Learning Framework の 4 つの実践原則

ELF は、教育実践への理解を深める方法として、①傾聴の教育学（Pedagogy of listening）、②批判的省察（Critical reflection）、③協働的な対話（Collaborative dialogue）、④教育学的な語り（Pedagogical narration）の 4 つの教育実践の原則が提示されている。

一つ目は、「傾聴の教育学（Pedagogy of Listening）」である。傾聴の教育学は、子どもの声、行動、感情に注意深く耳を傾ける方法であり、子どもの自己表現の多様なあり方を理解し、それを尊重することが重要である。教育者は、意図的でオープンな姿勢を持ち、単に教えるのではなく、子どもと共に学ぶパートナーとしての役割を果たすことが求められる。この方法は、対話的で相互尊重に基づく関係の構築が目指されている。二つ目は「批判的省察（Critical Reflection）」である。教育者が日々の実践を振り返り、自らの価値観や思い込み、バイアスを問い直すプロセスが強調される。「なぜその方法で実践しているのか？」という問いを通じて、新しい視点や理解を得ることを目的としている。この省察を通じて、従来の教育アプローチを超え、より包括的で多様な実践を模索する。また、社会的正義や公平性に関する課題にも取り組む視点が含まれている。三つ目は、「協働的な対話（Collaborative Dialogue）」である。子ども、教育者、家族、地域社会が対話を通じて互いに学び合うことが重視される。対話は単なる意見交換にとどまらず、新しいアイディアや理解を共に構築するためのプロセスとして捉えられる。教育者同士や家族との連携を深めることで、教育の質や子どもの学びを豊かにする。この対話は多様な視点を歓迎し、包括的な学びを目指すものである。四つ目は、「教育学的な語り（Pedagogical Narration）」である。この原則では、日々の教育実践から得られた子どもの行動や対話を記録し、共有するプロセスが重視される。記録をもとに、教育者、家族、子どもが共に学びを振り返り、教育の意味や方向性を考える場を提供する。語りを通じて、子どもの学びの過程を「見える化」し、それを基に新たな教育アプローチを探ることができる。このプロセスは単なる記録ではなく、批判的省察や協働的な対話を支える基盤としても機能する。なお、2008 年に発表された ELF にて、教育学的な語り（Pedagogical narration）という用語が採用された。教育学的な語り（Pedagogical narration）とは、BC 州発の造語であり、教育者の批判的省察を促すものである。類似の概念として「ラーニング・ストーリー（Learning Story）」や「リビング・ストーリー(Living story)」、「学びの可視化（Making learning visible）」「ドキュメンテーション（Documentation）」等がある。ELF では、これらの教育実践の原則をシダ植物の地下茎を用いて図示しており、直線的な学びの方法ではなく、多様な学びの方法があることが表現されている。また、学びの成果が、どこで、どれだけの数が芽吹くかわからないというイメージを持つことができるように工夫されている。

5．おわりに

BC 州における ELF の実践は、カナダ全土の教育政策や現場での実践にも影響を与えている。子どもを能動的で学び続ける存在として尊重し、先住民の文化や価値観を含む多様な視点を取り入れた教育システムの構築は、子ども中心の教育への理解を深めるとともに、教育の多様性と質の向上につながる可能性があると考えられる。

本研究は、JSPS 科研費 JP24K0591 の助成を受けた研究成果の一部である。なお、開示すべき COI 関係にあたる企業などはない。

引用・参考文献

1) Province of BC (2019) British Columbia Early Learning Framework https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/early_learning_framework.pdf (2024/12/1 閲覧)

2) British Columbia Ministry of Education (2019) Early Learning Summit https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/early-learning-summit-presentation.pdf (2024/12/1 閲覧)

フランスにおける AGEEM（Association Générale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques）の今日的役割に関する検討

○大庭三枝（福山市立大学）

Ⅰ　問題の所在

フランスにおいて、l'école maternelle[i]（以下、保育学校）は、1886 年初等教育組織法により、小学校とともに初等教育に統合され法定化された。無償・世俗（宗教色排除）の公教育原則は貫かれ[ii]、時代に応じて発展を遂げてきた保育学校は、幼児期の発育・発達に影響を及ぼしている。1887 年教育課程では、保育学校は小学校とは違う「学校」であり、「学ぶための準備のよくできた子ども」を育てることを強調し、学校を好きになることと健康・感覚教育が重視されていた（藤井，1997）。

その教員組織である AGEEM（l'Association Générale des Enseignant(e)s des Écoles et classes Maternelles publiques：全国公立保育学校（級）教員協会）は、1921 年の政令（Décret 5 juillet 1921）で保育学校教員が小学校教員と同等の地位・待遇を確立したことを契機に、同年創立された[iii]（当時は AGIEM：l'Association Générale des Institutrices des Écoles Maternelles et classes enfantines publiques de France et des colonies）。以来現在に至るまで、幼児期の発達特性を尊重した保育学校の独自性を確保するために連帯し、教員自らが研鑽を積む活動[iv]を展開してきた(Gallois.J-B, Stella.L., 2017）。

世界大恐慌、第 2 次世界大戦、東西冷戦、ベルリンの壁崩壊、EU の成立、リーマンショック、パリ同時多発テロ、COVID-19 の世界的流行、と激動の 100 年を AGEEM は経験し、時代に応じた対応を模索しその時々に役割を果たしてきた歴史がある（大庭, 2024 他）。では、担い手である現会員らは AGEEM について、どのような意識を現在持ち活動しているのか、AGEEM の現代フランス社会における意味を探る必要がある。本稿では、調査結果基礎集計の概要をまとめてみたい。

Ⅱ　研究の目的と方法

1.　研究目的

AGEEM の活動や役割に対する現会員の意識を明らかにすることを目的とする。

2.　研究方法

(1)文献検討：AGEEM に関する文献（発行書籍・資料、HP 等）の調査と検討を行う。

(2)予備調査：AGEEM 前会長 Isabelle Racoffier 氏[v]に半構造化インタビュー（フランス語、対面）を行った（2024 年 7 月）。

(3)質問紙調査：AGEEM 全国事務局からの配信により、AGEEM 会員 1360 人を対象に 2024 年 12 月～1 月初旬、アンケート調査（フランス語）を実施した。回答はグーグルフォームを利用し、230 人の回答を得た。

・質問の内容：①属性（年齢、経験年数、職種）、②AGEEM への参加目的、③AGEEM の果たす役割、④今後の活動に期待すること、⑤自由意見から構成される無記名式。（②・③・④については、文献調査・予備調査から得られた知見を基に作成した項目を選択する方式（複数回答可）に加え自由記述方式も併用）

【倫理的配慮】本研究は AGEEM 全国事務局（科学評議会）における研究倫理審査で承認されている。

Ⅲ　結果と分析

以下に、結果の概要を示す。

1.　回答者

回答者 230 人は、30 歳代 12 人（5.2%）、40 歳代 71 人（30.9%）、50 歳代 101 人（43.9%）、60 歳以上 46 人（20%）であった（平均年齢 52.2 歳）。

経験年数別には、10 年以下 43 人（18.7%）、20 年以下 90 人（39.1%）、30 年以下 65 人（28.3%）、31 年以上 29 人（12.6%）その他（補助教員等）3 人（1.3%）（平均経験年数 19.8 年）であった。

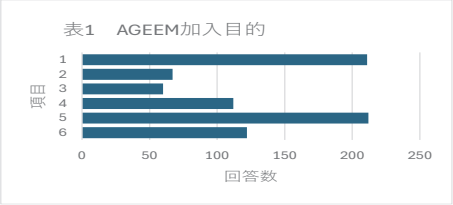
職種は、現職保育学校教員 176 人（76.5%）、教員養成大学院教員 8 人（3.5%）、その他（視学官、地区教育顧問、教育アドバイザー、特別支援教員、小学校教員、初等教育スポーツ連合関係者、教育関係 NGO 関係者、退職教員、名誉視学官等）46 人（20%）であった。

本調査への回答者は、40 歳以上でほぼ 95%が占められ、一定の経験年数（11 年以上）を有しており、回答者のうち 4 人に 3 人は保育学校教員であった。

2.　AGEEM への参加目的（複数回答、表 1 参照）

① 保育学校の活動や方法について有用な情報を得ることができる（211 人）
② 保育学校における幼児の実態について学ぶことがで　きる（67 人）
③ 保育学校、家庭、社会の関係を学ぶことができる（60 人）
④ 幼児期の発達段階について学び、自分の仕事に活かすことができる（112 人）
⑤ 保育学校に関わる様々な職種と意見交換できる（212 人）
⑥ 他の地域の多様な保育学校活動を学ぶことができる（122 人）

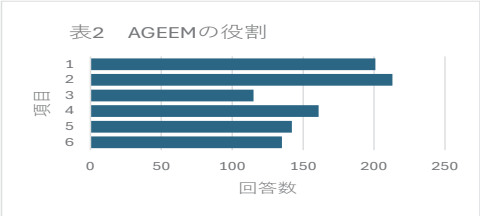
自由記述（75 件）には、AGEEM が「実践に関する多様な経験・意見の交流や課題解決への方策の共有（話し合い）」、「科学的な知見に基づいた研修・ワークショップの機会」、「地域や学校種・組織・職種を超えた交流と相互作用」などの場であることが書かれており、幼児期の専門職としての自己研鑽と連帯の意識が深まることからよりよい保育学校実践につなげられるという指摘が多かった。



3.　AGEEM の果たす役割（複数回答、表 2 参照）

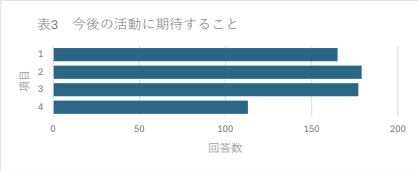
① 有用な現職研修としての役割（203 人）
② 保育学校に関わる専門職が広く集い意見交換・交流する役割（214 人）
③ 保育学校の質向上のために研鑽する役割（117 人）
④ 社会における保育学校の重要性を発信する役割（161 人）
⑤ 保育学校教員が連帯する役割（143 人）
⑥ 幼児期の発達の重要性を発信する役割（135 人））

自由記述（7 件）には、「研究と現場を繋ぐ理論的貢献」、「保育学校における子どもの権利の擁護と尊重」、「保育学校を護る」などが挙げられた。



4.　今後の活動に期待すること（複数回答可、表 3 参照）

① 保育学校の重要性をより広く伝え、保育学校に対する社会の認識を深める（165 人）
② 保育学校生活の質向上のため現職研修を制度化する（179 人）
③ 保育学校政策への影響を強める（177 人）
④ 関係諸機関・団体との連携を深める（113 人）



自由記述（8 件）には、「AGEEM の研修と国民教育省の研修が連携・連動する」、「各アカデミー（大学区）に AGEEM の研修が位置づく」、「保育学校の特殊性を護る」などが挙げられた。

５．自由意見

AGEEM による現職研修が「実践の質向上に寄与し自分の原動力である」「専門職としてのスキルを更新できる貴重な機会である」等、意見交流と科学的な知見や経験の共有がもたらす価値が述べられていた。

Ⅳ　考察

AGEEM 活動へのコミットメントは財政的にも時間的にも行動的にもボランタリーなものであり、会員は保育学校実践で有用な活動や方法を共有できること、直接意見交換し議論する場として知見を与えあい受け取り合うことから思考プロセスを構築することの 2 点を最重要視している。現職教育が十分でないと教員は感じており、関係性の中での自己研鑽を求めて AGEEM に加入している。コロナ禍での移動制限やオンライン研修の増加により研修旅費が削減されているのとは対照的に、研究大会には全国から集い多様な出会いと討議からエネルギーと新しい知恵を得て再び現場に帰っていく。「若い世代はインターネットから得た情報で何でもわかった気になっているが現実の子どもは違う」、「幼き者たちの知恵は決して小さなものではない」という指摘もある。幼児期の発達欲求を尊重する保育学校の独自性を社会の認識として広め、現職研修の充実化・制度化へ結束した影響力を AGEEM は求められている。本稿は文献および予備調査から得られた知見を基に質問項目を作成し実施した意識調査基礎集計の分析・考察に留まった。年齢・経験年数・職種別の検討と自由記述部分の分析が今後の課題である。

<謝辞>本研究に多大なる協力をいただきました Malyse Chretien　AGEEM 会長、Isabelle Racoffier 前会長他 AGEEM 全国事務局の皆様に深く感謝いたします。

＊本研究は科学研究費助成事業（基盤研究（C）「フランスにおける AGEEM(全国公立保育学校教員協会)の歴史的動向と今日的役割」課題番号：18K02448）の助成を受けて行った研究成果の一部である。

<主要参考文献>

AGEEM (2018)　*Guide　à　usage des　parents*

AGEEM Dossier de Presse. https://ageem.org/dossier-presse-ageem-2 (2024/12/25 最終閲覧))

Décret n° 2017-444 du 29 mars 2017 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré

https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034315959 (2024/12/25 最終閲覧))

藤井穂高（1997）フランス保育制度史研究―初等教育としての保育の論理構造―.　東信堂　182-187

Gallois J-B., Stella L. (2017), *AGEEM et l'école Maternelle Histoires croisées*, Nathan.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports (2015), Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports(2021), Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin Officiel spécial n°25 du 24 juin 2021

大庭三枝（2016）保育学校現場の視点から考える幼児期の学び. フランス教育学会紀要 28. .19-28

大庭三枝（2024）フランスの AGEEM (l'Association Générale des Enseignants des Écoles et classes Maternelles publiques)と OMEP　(Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire)との関係に関する考察―OMEP 設立前後とコロナ禍に着目して―. 日本保育者養成教育学研究 8. 1-11

---

[i] 保育学校は、1881 年に義務教育ではないが 無償かつ宗教から独立した 2～6 歳のための学校として生まれ、「慈善的避難所」でも読み書き中心の主知主義的教育でもなく、活動欲求を持つ幼児期における発達段階に応じた遊びや五感を働かせ感覚を育む活動が重視された（藤井，1997）。

[ii] 2019 年 9 月より義務教育年齢開始年齢が 3 歳に引き下げられた（LOI n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance ）。3～5 歳児が通い、条件によっては 2 歳児も通う保育学校は、国民教育省が管轄、給食や延長・早朝保育もあり、実費負担だが親の所得によって減免される。幼児期の発達欲求と生理的リズムを尊重して午睡が行われ、子どもたちはおおむね 8 時半から 16 時半、月～金曜（水曜は自治体によって異なる）保育学校で生活している（大庭，2016）。

[iii] ヴィシー郊外のクッセ保育学校校長のル・サン（Le Saint）夫人らの呼びかけのもと保育学校教員が参集、保育学校が幼児期の発育・発達にとって重要な役割を果たしていることを知る総視学官や幼児教育関係者らの支援もあり創設され、設立時方針として「不当な差別をなくす」「子どもたちにとって最善の方法を提唱する」「協同の精神を育む」「専門職としての意識を高める」が掲げられた（大庭，2024）。

[iv] 全国総会・研究大会の他、科学評議会（幼児期の発達を専門とする研究者や小児科医等で構成）や専門家によるウェビナー・研修（全国レベル）と各地方支部での総会及び対面・オンライン研修が行われる。

[v] プログラム改訂のための教育課程高等評議会（CSP）には当時 AGGEM 会長であった Racoffier 氏がメンバーとして入り、直接体験から感覚を刺激する身体・芸術活動が重視され、言葉を運用する力と遊び中心の生活等が目指された 2015 年プログラムが策定された。

神奈川県における多文化教育の意識と理解

○鈴木真由美（特定非営利活動法人光の子どもたちの会）

【神奈川県における外国人数の増加】

日本における2024(令和６)年６月末の在留外国人数は、358 万8,956 人（前年末比 17 万7,964 人、5.2%増）で、過去最高を更新した。在留外国人数が最も多いのは、東京都の 70 万1,955 人（前年末比３万8,593 人、5.8%増）で全国の 19.6%を占め、次いで、愛知県、大阪府、神奈川県、埼玉県と続いている。

2024(令和6)年１月１日現在の神奈川県の住民基本台帳上の外国人数は、260,163 人であり、昨年調査 239,301 人から 20,862 人増えている。これにより、昨年調査では約 39 人に 1 人であった外国人数は県民(9,225,091 人)の約 35 人に 1 人が外国籍県民ということになった。国籍別にみていると、中国が 74,592 人で全体の 28.7%を占め、以下、ベトナム、韓国、フィリピン、ネパールと続いている。

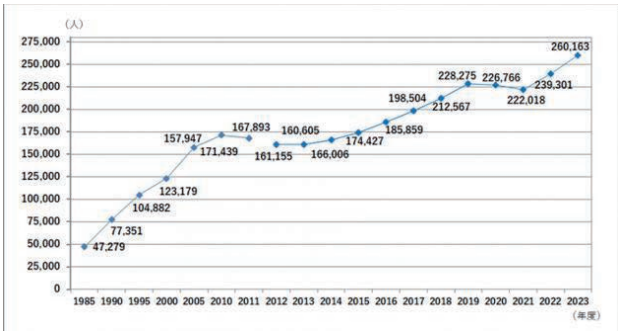


図１　神奈川県内の外国人数の推移

法務省入国管理局による外国人登録者統計(2024 年６月末現在)によると、日本総人口の約 2.9%を占め、20 歳台・30 歳台の若い年代が全体の半数以上であることが分かった。これは、子育て中の保護者が高い割合で存在することが示された結果であるといえる。さらに日本人との国際結婚の割合は2019 年の人口動態調査によると 3.7%となっており、これは、婚姻件数全体の 3～4% である。そのため国籍を問わず両親あるいはどちらかが母語を日本語としない子ども、いわゆる多文化を背景にもつ子どもの数は増加の一途をたどっているといえるのである。

【倫理的配慮】

本研究では、web 上に公表されているデータを使用しているため、倫理的配慮の必要な手続きが含まれないものである。

【多文化とは】

多文化とは、「異なる文化をもつ集団が存在していること」（デジタル大辞泉（小学館））である。では、昨今いわれている、多文化共生や多文化社会とはなんだろうか。多文化共生とは、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて（総務省 2006 年 3 月））である。そして多文化社会とは、「国籍や民族、宗教、言語などの異なる人々が、互いの文化を尊重し、対等な関係を築きながら共存する社会」である。しばしば多文化主義とも言われる。

こうしてみると、多文化共生と多文化社会には大きな違いはなく、両者とも、「国籍や民族、宗教、言語などの異なる人々が、互いの文化を尊重し、対等な関係を築きながら生活していく」ことだと考えられる。では、多文化（共生）保育とは何だろうか。「さまざまな違いを認めあい、すべての子どもが自分らしく生きるために必要な力を身につける保育」（国際人権ひろば No.54(2004 年 03 月発行号)より）と定義されている。

日本に暮らし始める多くの外国人は、前述にもあるように、子育て中の保護者が高い割合で存在するため、最初の日本社会への入り口として保育所や幼稚園にかかわることになる。日本国籍であっても、国際結婚等で外国にルーツを持つ子ども、国外で生まれ育った子ども、日本生まれ日本育ちのニューカマーの子どもなど、様々な背景をもつ子どもも飛躍的に増加している中、これからの社会において、多文化保育というのは保育を語る上では必然となっていくといえる。

【神奈川県の多文化教育】

「多文化教育とは、あらゆる社会階級、人種、文化、ジェンダー集団出身の生徒たちが、平等な学習機会をもてるように学校や他の教育機関をつくり変えるための「教育改革運動」であり、同時に、すべての生徒がより民主的な価値観、信念、また文化を超えて機能するために必要な知識、スキル、態度を育てられるように支援するための「教育実践」である」（出典: フリー百科事典『ウィキペディア（Wikipedia)』）「日本において多文化教育という用語は、研究の世界では使用されることもあるが、実践の世界においては稀である。実践場面においては、それぞれ異なる概念であるグローバル教育、開発教育、平和教育、地球市民教育、国際教育、異文化間教育、市民性教育など、様々な教育運動、教育実践を織り交ぜたものを国際理解教育と呼ぶことが多い」（出典: フリー百科事典『ウィキペディア（Wikipedia)』）

多文化教育というと、外国につながる子どもやその家族に対する「外国人支援」と考えられることが多くあるが、前述の通り、異なる文化をもつ集団というのは、それだけにとどまらない。障害・ヤングケアラー・虐待や体罰・社会的養護・経済的困難家庭・外国につながるこどもたち等の全てのこどもが取りこぼされない、包摂する仕組みづくりが重要になってくる。その第一歩ともい

えるのが、こども家庭庁が推奨する、こどもを社会のまんなかに据える「こどもまんなか社会」だ。子ども・子育てにやさしい社会づくりの機運醸成を図るプロジェクトである。神奈川県では、『子育て不安解消宣言』を掲げ、子どもや子育てに優しい社会「子育てするなら神奈川」を目指している。

日本では、子どもの教育に関わることだけに焦点を当てると、以前は、貧困対策は内閣府、保育園は厚生労働省、幼稚園は文部科学省など、異なる省庁にまたがっているため、ある子どもの課題解決に向けて、それぞれに対応する必要があった。そこで、こども基本法が 2022 年 6 月 22 日に公布され、2023 年 4 月から施行となり、それと同時に、2023 年 4 月 1 日に子ども家庭庁が発足した。子どもをめぐる課題や問題を抜本的に解決し、養育、教育、保健、医療、福祉等の子どもの権利施策を管轄省庁に捉われず、幅広く、整合性をもって実施するには、子どもの権利に関する国の基本方針、理念及び子どもの権利保障のための原理原則が定められる必要があったのだ。

現在、グローバル化や技術革新が進み、地域の中で多様な人間関係（異年齢や多職種との関わりなど）を学ぶ機会が減るなど、子どもたちを取り巻く環境が大きく変化していることは否めない。そんな中で保育に目を向けてみると、多文化という言葉を聞く以前から、様々な思想や考え方を持つ多種多様な保育園や施設が多く存在していたことが分かる。そこに、インクルーシブ教育のように、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものという概念も認知されたことで、子どもを主体とした保育として、一人ひとりに目を向けた保育への取り組みがなされているのである。

【日本における多文化保育の課題】

多文化保育に関する国の政策

1980 年代後半からの国際協力・国際交流政策から、1990 年「出入国管理及び難民認定法」改正による外国人労働者増を背景にした外国人労働者に関する政策へと変遷をたどってきた。当初は外国人労働者の受け入れ・情報管理のための政策が中心だったが、2000 年代中頃から、地域での生活者としての視点が政策に見られるようになった。

2009 年内閣府「日系定住外国人施策の推進について」が発表された。日本における多文化共生取り組みの特徴として、行政だけでなく、主に市民団体や NPO 法人などの多様な団体がそれぞれの強みを生かした活動を実施してきたといえる。

神奈川県における多文化共生政策

神奈川県では、外国籍県民への情報提供に関する基本方針を定めている。そこには、「神奈川県に在住する外国籍県民は毎年増加し、その定住化が進む中で、日本語を母語としない人も安心して暮らせる環境づくりが必要となっている。特に、日本語を理解することが困難な外国籍県民の方々にとって、保健・医療・福祉、労働、教育、住まいなど生活に密着した情報については多言語化が必要である。そこで、外国籍県民が言葉の壁により不便を感じないで生活できるよう、県が提供する情報の多言語化等をより一層推進する」と記載されている。それだけではなく、多言語支援センターかながわを設置し、「外国籍県民や来県外国人が安心・安全に過ごすことができる環境」をつくっている。また、横浜、川崎、厚木の県内 3 箇所に外国籍県民相談窓口を設置し、仕事、すまい、教育、年金などの悩みや不安を気軽に相談できるようにしている。その他、かながわ一般通訳支援事業や医療通訳派遣システム事業を実施や、かながわの地域日本語教育支援を行っている。

このように多種多様なサービスを提供している神奈川県ではあるが、多文化保育となると、まだまだ多くの課題があると言わざるを得ない。

多文化保育の課題

多文化保育とは、乳幼児期のアイデンティティ形成の在り方により、日本社会の新しい多文化共生の新しい方向性をうみ出す可能性が期待されているということがある。保育現場の多文化保育が、就学期の「学習環境」への前提となっているのである。さらに、保育現場や地域社会の課題を、文化的差異をめぐる相互作用や言語獲得からだけでなく、家庭生活を含んだ総合的な視点から支援するためには、多文化の視点が必要なのである。そして、新しい時代の多様化する多文化社会に目を向ける必要性があげられる。国籍からだけでは見えない個々の文化を尊重することが重要となるのである。

こうした課題が浮き彫りになる中、保育現場への情報提供は十分でない。だからこそ、保育者養成校を中心とした、在学中から長いスパンで続けられる「保育者育て」のプロセスが整うことが急務であると考える。

（参照：日本における多文化保育の政策・実践・研究の動向と課題
（https://core.ac.uk/download/pdf/296899942.pdf））

【これからの教育の柱となる多文化教育】

私たちにとって多文化教育というのは、馴染みのないものかもしれない。しかし前述であるように、「異なる文化をもつ集団」というのは、障害・ヤングケアラー・虐待や体罰・社会的養護・経済的困難家庭・外国につながるこどもたち等の全ての子どものことを指すとするならば、保育のみならず、教育に関わる人たち全てが多文化教育を理解していなければならないだろう。神奈川県で外国人教育相談を行っている人から聞いた、多文化共生社会に向けて、私たちが大切にすべき考え方がある。

「日本では多文化共生というとすぐに外国人に何かしてあげるという話になる。日本語指導が大事とか、通訳が大事とか、確かに大事ですが、彼らがどんな文化を持ち、どんな希望を心に抱いているかをみていない。対等というなら、外国人の子どもに母語や母文化を学ぶ機会を与えることです。自国の文化を低いとみなされた子どもは、日本では生きづらい。彼らの文化が、自国の文化と同じ価値があると、日本の子に教えることも必要です。（日本経済新聞夕刊、2012.2.18 より）

多文化というとどうしても、外国につながる子どもやその家族に対して何かをする、してあげるという気持ちが強くなってしまうかもしれない。しかし多文化というのはそれだけではなく、人は一人として同じ人間はいないというように、全ての人たちが暮らしやすい社会になるよう取り組んでいかなければならないのである。それを実現してきたのは、乳幼児教育に関わってきた私たちだといえるのではないだろうか。

絵本の読み聞かせにおける保育者と幼児にみられる言語的・非言語的やりとり

玉瀬友美（高知大学教育学部）

【研究の目的】

保育場面での集団読み聞かせにおいて，幼児は保育者の読みを聞くだけでなく，同じ場にいる他児の笑顔やつぶやきから他児がもつイメージに気づいたり，また，自分の持っているイメージを他児に伝えたりする。そして，保育者はそのような幼児間のやりとりを見取りながら，頷いたり，時に言葉を返すこともあるだろう。先行研究においても，保育所１歳児クラスの絵本場面において，指差し等を用いた説明や教示などの意図伝達が子ども同士でなされていることや，読み聞かせにおいて保育者が子どもたちの発話や身体の動きへ配慮しつつ自らのページをめくるタイミングを調整していることが明らかにされている（平澤,2019；奥山・香曽我部,2008）。このように，保育の場における集団読み聞かせは，保育者が絵本を読み幼児がそれを聞くという一方通行的な活動ではなく，保育者と幼児，そして幼児同士が相互に関わり合う活動であり，そのような中で，幼児たちはイメージを共有しながら，共に絵本を受容していく。それが「先生や友達と心を通わせる」（文部科学省,2017）楽しい読み聞かせではないだろうか。

玉瀬・竹内(2024) は，５歳児を対象とした「文字の少ない絵本」を用いた集団読み聞かせにおいて，幼児が保育者や他児との言語的・非言語的やりとりを通してどのように絵本を受容し，保育者と共に絵本のもつ想像世界を楽しんでいるかについて相互行為分析の手法を用いて分析した。その結果，幼児において，読み聞かせは共同で絵本のイメージを作っていくものでありみんなで楽しむものであるという共通理解がなされていること，保育者は幼児がもつイメージを大切にしながら保育者自身も「子どもたちと一緒にストーリーを作っていく者」として読み聞かせに参加していることが示唆された。また，保育者は，幼児の発言を繰り返したりジェスチャーを用いたりしながら，幼児の発言を促し，絵本の登場者の行動に注目させていた。このことによって，幼児は各場面を意味づけ，登場者の内面を読み取っていくことが示唆された。また，読み聞かせの後半には，幼児の発話を保育者が繰り返すだけでなく，保育者の発話を幼児が繰り返したり，幼児同士で繰り返したりする姿もみられ，思いや感情が共有されていった。

本研究では，４歳児を対象として，「字の少ない絵本」を用いた集団読み聞かせにおいて，幼児が保育者や他児との言語的・非言語的やりとりを通してどのように絵本を受容し，絵本のもつ想像世界を楽しむかについて分析する。

【方法】

対象者）幼稚園年中児 24 名（平均４歳８ヶ月；範囲[4:4-5:3]；男児 15 名，女児９名）。

材料）『ロージーのおさんぽ』（パット・ハッチンス作，わたなべしげお訳，偕成社，1975）

にわとりのロージーが鶏小屋を出て散歩を始めると，それを見ていたキツネが後を追う。キツネは草刈り鍬の柄に顔をぶつけたり，池に落ちたり，ほし草の山の中に埋もれたり，小麦粉まみれになったり，大量の蜂に追いかけられたりするが，ロージーはそれに気づかず何事もなく散歩を終えて鶏小屋へ戻る，という内容である。

全 14 場面中，６場面において文字がない。文字がある８場面においても字数は最大 19 字である。

手続き）保育室において集団読み聞かせを行った。

分析方法）音声ソフト Simple-ELAN1.4 を使用して，ビデオデータを詳細に書き起こした。データの断片は串田・平本・林(2017)に基づき記号を使用した（資料１）。

【倫理的配慮】

研究の趣旨，研究への参加の自由と個人情報保護の順守について対象児の保護者に口頭および書面で説明し，同意書への署名を得た。

【結果】

断片１
01 A:なんか　ネズミが。
02　(1.0)
03 B:ネズミ？
04　(2.0)
05 A:＜○ち，ちがう。○＞
06 C: =見せて。
07 D: =キツネ。
08　((膝立ちになって絵本を指さす))
09 C: =あー，こっちも　おる。
10 E: =キツネ。
11　(1.0)
12 T:キツネ？キツネ　どうしゆうがやろう？
13　(1.0)
14 C:なんかよ，
15 Ss: =(‥‥)
16 Ss: =(…)に　入っちゅう。
17 T:ニワトリは？
18 E: =ニワトリ。
19 D: =ニワトリがおる。
20 T:キツネがニワトリを食べようとしているところ？キツネがニワトリを食べようとしています。
21　(0.2)
22 D:えー!?いかんろう。

断片１

ロージーが鶏小屋を出て散歩を始める第１場面であ

る。鶏小屋の下に潜り込んでいたキツネが顔を出してロージーの方を見ている。その場面にネズミは描かれていないが幼児が「ネズミ」と発言すると別の幼児から「ネズミ？」と聞かれ，小さな声で訂正している。これ以降も，幼児の発言に対して他の幼児が，あるいは保育者の発言に対して幼児が，異議を申し立てる発言がある。

12 行目において，幼児たちがキツネに注目していることを受けて保育者はキツネが何をしたいのかを尋ねている。それに対する幼児たちの説明を聞くと，保育者はもう一方の登場者であるニワトリへの注目を促した。これによって，幼児は主要な登場者を認識できている。

そして，保育者は，「キツネがニワトリを食べようとしています」と，ストーリーの鍵となる方向性を示した。基本的に幼児の発言を拾いあげながらストーリーを作っていく第２場面以降の保育者の行動とは対照的である。それに対して幼児からは「かわいそう」等の発言がみられた。これ以降のストーリーを読み取っていくスキーマがつくられ，内容への関心が高まったと考えられる。

断片２
01 T:じゃあ，つぎ見てみる？
02 A: =あ，飛んだ。
03 B: =飛んだ。
04 C: =また（…）ない。
05 D: =飛んで食べる。
06　(1.0)
07 T:飛んで食べようとしています？
08　(0.5)
09 Ss:えー!?
10 B:ガブッ!?
11　((幼児は両手を口元にもっていき，何かにかぶりつく真似をする))
12 T:えーっ，ガブッ。
13　((幼児の真似をして，右手を口元にもっていく))
14　(1.0)
15 E:食べられんろう。
16 Ss:（…）
17 F:飛んで食べゆう。
18 C:なんにも　書いてなーい。
19 T:飛んで　食べゆうが　これ？
20 C:また　なんにも書いてない。
21　(1.0)
22 T:ほんまやねぇ。
23 G:書いてなーい。なにもない。
24 T:どうしゆうがやろうね　これ。
25 A: =あのねぇ，
26 B:ひょっこりはんしゆう　ってことかな。
27 A:追いつくと思う。
28 T:あっ，追いつきゆうがか。キツネがニワトリに追いつこう，追いかけようとしています。
29 Ss:えー!?
30 E:ちがうと思う。食べんと思うけど。

断片２

ロージーに飛びかかろうとしてジャンプしているキツネが描かれた第２場面である。次々と幼児が発言する。発言がすべて出たことを見計らって，保育者は幼児たちの発言内容をまとめ，「飛んで食べようとしています？」と幼児たちに確認を取りながらそこまでの話の筋を要約し，次へ進んでいる。幼児たち自らが作った話ではあるが，保育者の話を聞いて，改めて「キツネがニワトリを食べようとしている」という展開に驚き，ジェスチャーで表現する幼児もいる。お話の世界に入り込んでいることが窺われる。

「どうしゆうがやろうね（どうするのかな）」と，保育者は幼児にお話を作ることを促し，幼児からの発言を保育者がまとめ，幼児に返していくことによって，ストーリーのイメージが共有されていく。

考察

保育者は，幼児の発言を掬い上げ，繰り返し，幼児は次々に発言し，時に，他児の発言に対する異議申し立てもしながら，イメージの共有化が重ねられている。

保育者は第１場面で幼児の発言を促した後で，ストーリーの鍵となる方向性を示しているが，基本的には幼児に自由に発言させ，それまでの話の筋を要約して，次の場面へ進んでいる。

幼児たちは，各場面で発言したり，他児の発言を聞いたりしているが，それぞれの場面で保育者による要約を聞くことで，イメージが整理され，話の展開を再認識し，読みを進めている。そして，ジェスチャーを示すなど，お話に入り込んでいっていることがわかる。

引用文献

平澤順子(2019)　保育所１歳児クラスの絵本場面における保育者支援の役割―縦断的研究の分析を通して―　保育学研究, 57(2), 87-99.
串田秀也・平本毅・林誠(2017)『会話分析入門』勁草書房
文部科学省(2017)　幼稚園教育要領
奥山優佳・香曽我部琢(2008)想像世界の共有化を修辞する保育者の身体技法－クラス活動における絵本の読み聞かせの相互行為分析より－　東北生活文化大学短期大学部紀要, 39, 41-47.
玉瀬友美・竹内文緒(2024)　字の少ない絵本の読み聞かせにおける保育者と幼児のやりとり　高知大学教育学部研究報告第 84 号, 53-58.

【付記】
本研究は，科学研究費助成事業（基盤研究 (C) 課題番号 22K02438）による助成を受けて実施している。

資料1

トランスクリプト記号	
=	前後の発話が切れ目なく続いている。
(数字)	沈黙の秒数
文字.	尻下がりの抑揚。
文字?	尻上がりの抑揚。
文字!	声が弾んでいる。
°文字°	発話の音が小さい。
((文字))	転記者による説明。
(…)	まったく聞き取れない。

音と光の即興、森のサウンドマップ

―「触れる」「聴く」「見る」感覚で遊ぶ実践と質問紙調査―

花岡清美（常葉大学短期大学部保育科）

【目的】

野外環境での生きた体験とそこから得られる学びは、様々な状況への適応と他者との相互交流を通して、子どもそれぞれの視点や感じ方を重視した関わり、安心安全を守ることと共に子どもの意思や気持ちを理解し支持する姿勢や介入スキルといった保育者に必要な資質の醸成に寄与すると考えられる[1]。

ところで、サウンド・エデュケーションに関する先行研究では、音の視覚化の質的分析において実践者の主観に委ねられる傾向があり定量的分析の必要性があることが指摘されている[2]。

本研究では、子どもと学生を対象に実施された探索・即興、音探しの活動の参加状況、子どもによる音声を文字化した音データの分類と子どもと学生対象の質問紙回答の分析を通して、野外環境で子どもはどのように音に気づき、出合っていくのか、学生は子どもの姿をどのように捉え、関わっているか、また両者はどのように関わり学んでいるかを探ることとした。

【方法】

研究対象となった活動：

本学短期大学部保育科 2 年の学生と卒業生、本学保育科保育学科 2，3 生が参加、指導する幼児対象の野外教育プログラム「とことこキャンプ」（一泊二日）の一部として実施された年長児と小学 1 年生を対象とした野外での集団音楽活動（A. プラネタリウムでの光と音の活動及び B. 自然環境での音探しの活動）

日時：(1) 2024 年 7 月 X 日、X+1 日 (2) 9 月 XX 日、XX+1 日

場所：静岡県立朝霧野外活動センター

対象者：

(1) 子ども 14 名（5〜6 歳）

学生 8 名（本学短期大学部保育科 2 年生）

(2) 子ども 20 名（5〜7 歳）

学生 19 名（本学保育学部保育学科 2、3 年生、短期大学部保育科 2 年生）短大保育科卒業生 1 名

分析方法：参加状況、音の分類と、質問紙回答は KJ 法に則り分類し、それらを分析し考察を加えた。（図 1）

子ども対象の質問紙調査（自由記述形式・複数可）：

（子どもの答えを学生が記入、①②は 1 回目対象者のみ。）①作って楽しんだ「ほしのあかり」はどんなものか/　②「あかり」の頑張ったところ、工夫したところ、難しかったところ/　③見つけた音はどんなものか、いつどんなふうに見つけたのか/　④すてきだな、気になるな、と思った光と音/　⑤活動の感想

学生対象の質問紙調査（自由記述形式・複数可）：

①活動全体の感想、考えたこと/②子どもと関わって、制作や音探しをしていく中で印象に残ったエピソード/③(1) 関わった子どもたちが最も集中していた遊び・作業/

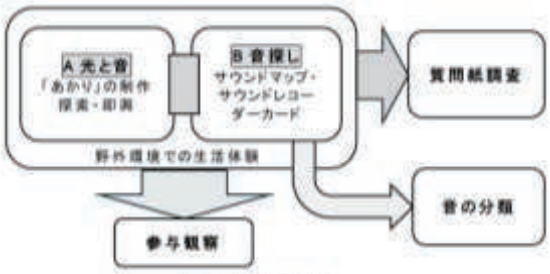


図 1　活動の手順

(2) その時どのように関わったか、また子どもの反応

【倫理的配慮（必須）】

対象児保護者及び対象の学生に本研究の内容と方法、個人情報保護の方法について口頭で説明、承諾を得たのち、同意書に署名してもらった上で実施した。

【結果】

参加状況：即興的な表現を交えた光と音の活動ではリラックスして楽しむ姿が見られた。作品（色水、平テープの飾り、色付カップとライト）や活動時の写真スライドの投影）、音の聴取や楽器を用いた即興も楽しんでいた。その後、テントサイトまでの帰り道にライトで遊んだり、虫の音を聴こうとする子もおり、余韻が続いたようである。

音探し（1 回目）は、子どもたちが積極的に音を記入しマップを作っていた。（書字の習熟や音から文字への変換に課題があり、理解が難しい点、地図を俯瞰して見る視点が十分習得されていない点のほか、同じ場所の重ね張りで読みにくくなる点、その場で記録しないと忘れてしまうことも考慮し 2 回目は携帯できるカードに学生が記入した。）

2 回目は、夜間からの激しい風雨の音に耳をそばだて身体で変化を感じ、早朝から覚醒した状態で過ごしていた。「見る、聴く、感じる」ことを直接的に体験し自分の身体、心の繋がりを十分に感じていたことが推察された。環境を移動しながら気づき、興味を持ったものなど多種多様なものが見つかった。

見つけた音：1 回目に見つかった音は、野外の生物の音の他、屋内の音が挙げられていた。2 回目はさらに多様で、見つかった音を分類すると、環境の中で聴こえた音は、野外の音（①自然環境・生物　②乗り物）、屋内の音（①設備、人等　②機械）その他、身体を動かした結果生まれた音（①移動や作業の音②意図的に身体を使って作り出した音）、イメージされた音 (7)、感覚的な音 (1) が挙げられ、オノマトペ、オリジナリティのある表現が認められた。

この内「風」には「強い風」や「風がうなる音」があったが、変化し続け活動に影響を与える天候には自ずと関心が寄せられたと考えられる。同様に、動作から生まれる「足音」も 14 種とバリエーションに富んでいた。目立って変化していく、心惹かれるものであったと考えられる。

また、一か所に留まって近くや遠くの音に気づく子、興味のある物を音で識別する子（虫の名称と鳴き声を挙げる、

身体とモノを使って試す）、音源が確認できなかったためか、類似しているものの名称を挙げた子イメージから音を想起する子などがおり、環境への関わり、探求のしかたは多様であった。

さらに、想起された音の記憶は、どのように見つけたか（場所や動作他）や好きなもの（虫など）と紐づいて記憶されたと推測でき、視覚や触覚の記憶（空間・時間・心身の状況）があることから長期記憶の一種「エピソード記憶」の可能性が考えられた。

子ども対象の質問紙回答： 回答率は①92.9%, ②64.3%③100.0%④97.1%⑤100.0%であった。①つくってたのしんだ「ほしのあかり」がどんなものか、については、作ったもの（色水、作品の様子、作業工程、作品名）が挙げられ、その作業について②「あかり」の頑張ったところ、工夫したところ、難しかったところ、の説明には「～だったが○○（例：色を塗るのは難しかったが楽しかった）」といった気持ちや状況が言及されている回答もあった。③見つけた音はどんなものか、いつどんなふうに見つけたのかに関しては、見つけた音は音源の名称、擬音の二通りに、どんなふうに見つけたかは、場所・動作・情景などが挙げられていた。また、活動で見つけたものと同じ音、異なる音、音は同じか似ているが変化したものに分かれていた。④すてきだな、気になるなと思った光と音については、「自然環境の音、響き」が多く、「制作の作品、モノの名称」、「見た目の美しさや面白さ」等が続いた。回答に、気持ちよさ、嬉しさなどの記述もあり心が動いたときにその時の状況なども併せて認識されたと推察された。⑤活動の感想は、「活動や遊びの楽しさ・面白さ・驚き・心地よさ」についての叙述が特に多く、「音探し・音遊びに関するもの」「気持ちの変化や葛藤」「共同作業、共に過ごす中での気づきや感謝」が続いた。「気持ちの変化や葛藤」に関しては、不安・さみしさ・緊張と楽しさ、安心感など、複数の気持ちの並立やポジティブな変化を表すものが見られた。

学生対象の質問紙回答： 回答率は100.0%であった。①活動全体の感想は、「子どもの姿・行動から学ぶこと」、「非日常体験、慣れないことへの挑戦」、「子どもとの関係づくりや関わり」が特に多かった。学生自身が野外環境で過ごすことが初めてで、子どものケアや関わりの負荷が大きいこともあったようだが力を合わせて取り組むことが出来たようである。率直に意見を出し合える様子、親元から離れて寂しい気持ちと隣り合わせでありながらも、相互言葉をかけ合う姿や、素直に「ありがとう」と言える子どもの反応が学生の心に真っすぐしみ入り受け止められたことがイメージできる。②子どもと関わり、制作や音探しをしていく中で印象に残ったエピソードとしては、「発想、アイデアをもとにやってみよう」、「作ってみようとする行動」、「全身で集中して聴こうとする、没頭する様子」などがあり、対象の面白さ、心が身体と共に反応し対象にフォーカスする、あるいは探求する様子の印象深さがうかがえる。次いで、「気持ちの共有、やりとりを通して関係性の深まり、安定化が感じられたこと」が挙げられ、活動を共にする中で信頼関係は心の拠り所になっていたのだと思われた。③(1)最も集中していた遊び・作業は、「調理・火おこし」、「虫探し」、「制作」等で、感覚、身体を使った取り組みの状況、表情、言動が記されていた。見つけた音に反映されることも多いようであった。(2)その時どのように関わったか、また子どもの反応はどのようであったか、については、関わりとしては「声かけ・語りかけ」「一緒に参加する」「見守り」「環境調整・安全面の配慮」「聴く・受け止める」があり、関わりと子どもの反応の内容は、「言葉によるやり取りを通して、共に動き、考える、また共感する」、「間をつなぐ働きかけにより、体験の共有ややり取りが活発化する」、「子どもの気持ちに気づいて働きかけることにより、安心感を与え、気持ちや行動が調節される」などで、様々な相互的な関わりのパターンが展開していたことが示唆された。

【総合考察】

本実践を通して、環境に支えられ「見る、聴く、感じる」感覚の機能が立ち上がり、覚醒した意識と連動して働いていることを子どもの姿の中に感じることができた

野外環境の中でそれぞれの子どもが十分に感性を働かせて人や自然と関わる中で整えられたコンディションを土台として、音に気づき聴くことができるということを感じることが出来た。言い換えれば、全身で集中して聴こうとする姿勢、好きなものの音を識別する深い探求心や集中力、また環境に積極的に働きかけ音や活動を創造するイマジネーションや動機の高さ、学生との間に構築された信頼関係に支えられ、やり取りや協働する中で気持ちを通わせることで心身のコンディションを調整することが出来ているようであり、そのようにレディネスが整うことで活動に十分向き合い参加できるということが確認できた。

今後の課題としては、子どもの音声の録音やイメージ画の導入、インタビューなどで音とイメージの検証をしていくこと、他の表現方法を探ることなどが考えられる。

文献：

[1]遠藤知里（2023）野外教育としての「自然」について考える.　常葉大学短期大学部紀要 54 号,　3-11.
[2]金子珠代・池田孝博・鷲野彰子（2019）サウンド・エデュケーションに関する研究の動向と課題. 福岡県立大学人間社会学部紀要　Vol. 27,（2）1-16.

謝辞：本研究の趣旨にご理解いただき協力してくださった参加者の子どもさん、保護者の皆様、学生および静岡県立朝霧野外活動センター職員の皆様、卒業生に厚く感謝申し上げます。

付記：本研究は、2024 年度科学研究費補助金（基盤研究 C19K02666「幼少期の原体験的自然体験の発達的意味を探る　研究代表者：遠藤知里」の補助を受け、「研究課題 2：身体性の側面から捉える乳幼児の自然体験の意味」の一部として実施された。また、本稿は、花岡清美・遠藤知里・森広樹・富田エミ（2025）野外環境における子どもと共に「見る、聴く、感じる体験」の実践報告―音の探求、探索と質問紙調査を通して―.　保育と実践第 20 号（常葉大学短期大学部保育研究会）（印刷中）を元に共同研究者の許可を得て加筆・訂正・改編したものである。

地震防災保育と図上訓練を合わせた実践から見えた保育者たちの気づき

○山田伸之（高知大学理工学部）丁子かおる（和歌山大学教育学部）

【はじめに】

防災教育の実践事例は蓄積されつつある（例えば，文部科学省(2013)[1]が，保育園や幼稚園などでは，避難訓練を中心にした活動にとどまることも多いのが実態である。従って，就学前教育施設での防災を意識した保育の取り組みの充実化は，喫緊の課題でもある。こうした背景を踏まえ，著者らは，乳幼児を主対象にした体験的かつ子どもたちの自発的な活動を促す仕掛けと，保育者自らも取り組める防災保育の内容の模索と実践を継続してきた（例えば，山田・丁子(2022)[2]）。さらに，一連の実践を通じて，その手法開発や内容の試行錯誤を行い，量的・質的改善の両面に向けた取り組みを展開することに加え，低年齢児向けの防災教育においては，取り組み事例の少ないその効果検証に関する試みを示してきた。

今回は，これまでの園児らへの防災教室や保育に加え，保育者への防災教育と研修の活動を付加し，より効果的かつ継続的な園での防災活動に繋げる試みを報告する。この発表では，地震防災のために，園児と保育者が参加する防災教室と保育，その後の振り返り活動および保育者のみでの図上訓練の実施による保育者アンケートの調査結果をそれぞれの実践の状況を含めて報告する。様々な機関による図上訓練の取り組みは多くの事例があるが，子ども園での保育活動と連動させた取り組みによって，今後のさらなる改善や展開に向けたヒントを得ることを目指す。

【地震防災保育の実践】

防災保育の取り組みは，2024 年 2 月 7 日に，大阪府茨木市に位置する社会福祉法人裕榮福祉会たちばなこども園において実施した。参加した園児数は 191 名である。この園での防災保育の実践は３回目であり，以前からの取り組みを通じて交流があり，地震に限らず防災活動に積極的な園でもある。また，この園は，2018 年の大阪市北部の地震のときには被災中心地にあったことから，その際の状況調査を行い，報告も行っている（山田ほか[3]）。

防災保育の中の防災教室の内容概略を表１に示す。子どもたちが劇を見たり，身を守るための姿勢を歌とダンスを交えて学んだり，揺れや煙・暗やみなどを体験したり，危険物から回避したりする活動をすることができる「手作り」のアトラクションを体験し，一連の活動を１つずつ子どもたちが乗り越えていくように設定している。こうした災害時を模擬した手作りアトラクションは，体験的活動を保育者や友達と共に体験することで，恐怖心よりも興味や挑戦心を，そして，楽しさを盛り込むことにより，低年齢児に合わせた学びや防災意識の育成として発達に応じた効果をもたらすものとしている(例えば，文献[2])。図１は，表１C-c での様子の例で，子どもたちが足元の危険物に見立てたサンゴを踏まないように避けながら恐る恐る歩くシーンである。その脇では，年下の子たちの活動をサポートする年長児の様子も見られ，防災と保育を合わせた活動の中にも子どもたちの成長の姿をみることができる。

【防災保育実践後の保育者アンケートより】

教室全般や振り返り活動における子どもたちの様子や保育者目線での防災への意識の程度を把握するために，保育者へのアンケート調査を実施し，19名から回答を得た。設定した質問の詳細は紙面の都合上割愛するが，項目の多くは気づきや感想を自由に記すものとした。今回の保育実践に対して，子どもたちからは総じて「楽しかった」という感想が得られ，印象付けにも繋がったものとみられる。また，保育者たちからも好意的な意見がほとんどで，すべての保育者が，今回のような防災保育・教育は重要で必要だと回答していた。こうした回答は，かつての実践での意見と概ね同じ傾向であり，また，他の園で実施した同様なアンケートでも似た傾向であった。

アンケート内容の一部の「今回の地震防災教室を行ったことでよかったと思うこと，こうした方がいいと思うこと」についての自由記述の回答例を表２に示す。実際の避難訓練とは異なる点を述べる記述が多かったが，乳児と幼児で一緒に活動を行うことへの意見が見られ，受け持ち年齢クラスの違いが反映されたものと考えられる。また，こういった活動は継続的に実施がなされるべきであるという意見も散見され，「続けること」の重要性も認識されつつあるようである。

また，印象に残った内容・アトラクションを１～２個選んでもらった結果によると，「ぐらぐら台」と「劇」への票が多い結果となった。劇や歌などは，子どもでも分かりやすいアプローチが防災と結び付くものとして，高評価を得たと考えられる。こうしたものを保育者たちが真似て，日常の保育の中で園での防災（安全）教育に活用し，意識（園でも自らの力で実行ができるという意識）を高めることができれば，より効果的な防災保育になるであろう。

表1 防災教室の内容の概略

A：ペープサートによる防災「劇」
B：「歌とダンス」による
　　身を守る姿勢の練習
C：アトラクションで災害体験
　a「ぐらぐら台」：揺れを体験
　b「ゆらゆら壁」：落下の危険物を避ける体験
　c「じゃりじゃり道」：足元の危険物を避ける体験
　d「もくもくトンネル」：煙の充満する空間を体験

図1 アトラクションを体験する子たちの様子の例

表2 防災教室・保育の実践後のアンケートの回答例

保育者向けの教室もあると良いと感じた。乳児クラス（0歳児）はおんぶひも＋抱っこで避難することが想定されるのでその状態でしても良かったと思った。

この体験を1度きりにせず、何度も行うことで本当に地震が起きた時にいきると思いました。

幼児でないと地震の恐怖までは伝わりにくいかなと感じたので対象年齢は考慮する必要があるのかなと思った。

地震が起こった時に起こりそうなことを（ぐらぐら台、ゆらゆら壁等）体験出来て良かったと思う。ぐらぐら台では実際に保育者が体験した際に「酔いそうになった」という意見があった。気分が悪くなった際の対応策も教えることで子どもたちが安心するかもしれないと思う。

こどもも大人も体験型な面ではとても良かったと感じた。乳児（特に0、1歳）は参加なしでもいいかなと思った。

【地震防災の図上訓練の取り組み】

園での子どもたちを交えた避難訓練や前章で記した防災教室・保育の実践だけでなく，今回は，保育者たちのみの図上での訓練を組み込んだ。図上訓練は，地震の発生時を想定し，園の中での様々な状況を設定し，保育者や園児らの動きを考えながら，無事に避難させることや通常の業務へいかにして早期に復旧できるかの行動シミュレーションを行った。そこでは，地震の発生の季節や時間帯を変え，地震に付随する事象（火災など）の発生や園外にまで避難が必要になった場合など様々な条件を設定しながら，話し合いを通じた演習を行うこととした。なお，この図上訓練については，著者らと園の防災担当保育者らと相談しながら条件設定や園内園舎地図を用意するなどした第１段階と，第１段階に参加した保育者らを中心に園独自に実施する全スタッフが参加した第２段階とした。図２は，第１段階の際の様子の例であるが，机上の園舎図面上に子どもたちや保育者らを人形で示し，それらの動きを確認しているところである。様々な気づき，心配事が付箋や図面上に記されている。この場では，立場や担当クラス等関係なく自由に意見や気づきをお互いに出し合うことができるよう，和やかな雰囲気づくりも配慮をした。

図2 保育者らの図上訓練の様子

【図上訓練実施後のアンケートより】

前項の防災保育実施後のアンケートとは別に図上訓練実施後の保育者らへのアンケートを実施した。回答は保育者24名から得られた。ここではその回答例について記す。アンケートの質問項目は，これまでの訓練や日頃の気づきなどを問うものが中心で自由記述が大部分である。設問中の全体的な感想の回答例を表３に示す。全般的に話し合いによる活動のため，お互いの意見交換によって，今まで気づいていなかった事柄に気づかされたというコメントが多かった。また，園のスタッフのみで行ったことから，落ち着いて考えることができたというものも散見された。こうした場の設定によって，これまでの避難訓練の保育者間での振り返りと今後への考え方が深まり，共有されたとみられる。図３に，新たな気づきについて，９つの選択肢を設けた設問についての回答状況を示す。複数の回答も可としていることから，１つだけを述べた回答や多数述べた回答も混在している点には注意を要する（この設問の総回答数は58）。この中で選択された数の多かったものは，順に「7: 防災用品・備蓄品：25％」「6: 園外との連携：21％」「5: 保護者への連絡：18％」であった。これらは，園での地震防災対策として，日頃から考慮されてきた事柄と考えられるが，あらためての気づきがあったという回答が多かったことから，今回の図上訓練を通じて，「改善する必要がある点」，もしくは，「今まであまり意識していなかった点」であることが再認識されたものと推察される。地震防災に特化した話題で思考し合い，図上でシミュレートする訓練は，この園では，初めての試みではあったものの，保育者どうしの意思疎通の確認も含め，有効に機能したものと考えられる。今回の様子から「通常の定期的な避難訓練」と「防災教室と防災保育」に加えて，「保育者らへの防災図上訓練」の3本立てによって，さらなる園での地震防災の充実化への可能性を見出すことができたといえる。

表3 全体の感想記述の例

図上訓練をして、どこが危険かを話し合うことが出来て良かった。話し合うことで自分だけでは気づけないことを知ることが出来て良かった。
実際に動きながらの訓練とは違い、図上ですることで落ち着いて考え、イメージすることができた。また、危険カ所を皆で出し合って話したことで次回の訓練で意識してできると思う。
避難訓練では気づけなかった危険も見つけることができた。
改めて自分の動きや保育者の動きを整理して感じることが出来た。他の保育者の言葉がけもいつもの訓練と同じで自分の自信につながっていった。

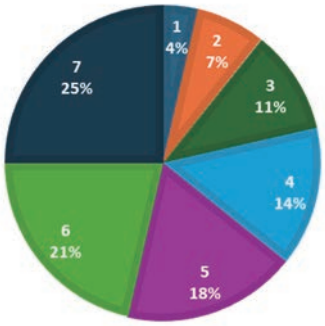


図3 具体的な新たな気づき
1:事前の防災対策 2:子どもたちへの災害時対応 3:園舎内外の避難経路 4:職員間の連携 5:保護者への連絡 6:園外との連携 7:防災用品・備蓄品 8:園児以外の被災者への対応 9:その他

【まとめ】

これまで実践してきた防災保育・教室に加え，図上訓練を追加した結果について記した。こうした実践によって，今後の園での地震防災教育・保育の質の向上や充実化に繋がるものと考えられる。さらなる検討・検証によって，効果的かつ持続的な取り組み繋げていきたい。

【倫理的配慮】

本稿の内容は，倫理的配慮が必要な手続きを要する内容は含まれない。しかしながら，本研究の遂行および本稿の作成に際しては，当該協力園への許諾を得るとともに，個人情報保護のために，図表・アンケート等において個人の特定ができないよう処理を施している。

【謝辞】

本報告で示した実践やアンケート結果は，社会福祉法人裕榮福祉会たちばなこども園の先生方・関係者のみなさまと和歌山大学教育学部の学生たちの協力により実施されたものです。また，この研究の一部は，JSPS科研費(19K02615，23K02232)の補助により実施されました。関係者各位に記して感謝いたします。

【参考文献】

1) 文科省(2013)，文部科学省における防災教育の現状について.
2) 山田・丁子(2023)，和歌山大学教育学部紀要，第73集.
3) 山田・丁子・太田(2021)，和歌山大学教育学部紀要，第71集.

子どもとはぐくむ表現活動（15）
―　３年間のインタビュー調査結果を通して　―

多保田治江　（金沢めぐみ幼稚園）

【研究目的】

日本保育学会第 62 回大会より、表現活動の主体である子どもの表現活動の特性に関する調査分析や子どもの表現活動を将来支える保育者養成校に在籍する学生の表現力について調査分析し、教授効果について検討している。

領域「表現」のねらいは、領域「表現」によって育みたい資質・能力を子どもの生活する姿から捉えた事項で３項目が示されている。第２項目の「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」の「自分なりに」は 1998 年の改定において付け加えられた文言である。また、領域「表現」においてねらいを達成するために子どもが経験する事項として、８項目示されている。第１項目の「生活の中で様々な音，形，色，手触り，動きなどに気付いたり，感じたりするなどして楽しむ。」の「感じたりする」は 2008 年の改定において付け加えられた文言である。一人ひとりの子どもが生活の中で出会うもの（身の回りの様々な音など）から刺激を受ける中で気付いたり感じたりすることの重要性が示されていると言える。

子どもを取り巻く環境や子どもの実態を知ることが領域「表現」を考える糸口となると私は考える。子どもは身体から生まれる音をどのように感じているのであろうか。2021 年より３年間インタビュー調査を実施した。その結果を通して子どもの表現について分析することが今回の研究目的である。

【研究方法】

１調査対象：
2021 年　K 幼稚園（石川県）　４歳児 30 名　５歳児 26 名
2022 年　F 幼稚園（富山県）　４歳児 21 名　５歳児 24 名
2023 年　Y こども園（福井県）４歳児 25 名　５歳児 28 名

２調査期間：
2021 年 11 月 29 日～12 月　1 日
2022 年 11 月　9 日～11 月 16 日
2023 年 10 月　5 日～10 月 11 日

３調査方法：
自由あそびの時間に室内のコーナーあそびの１つとしてインタビューコーナーを設けて実施。
調査者が身体から生まれる８つの音の出し方を２回ずつ子どもの前で行い、子どもに模倣してもらう。次に聴いた音の印象を言葉で表現してもらうという手順で実施。

４インタビュー項目：
①元気に手をたたく
②優しく手をたたく
③おにぎりを握るように手を丸くしてたたく
④元気に足踏みをする
⑤優しく足踏みをする
⑥頭を優しくたたく
⑦膝をたたく
⑧手のひらをこする

【倫理的配慮】

インタビュー調査を実施した各園の園長と園の保育者には口頭及び書面にて、
①趣旨と方法
②インタビューの回答を拒否したり、途中で終了したりすることも可能であり、その場合であっても対象者は一切不利益を被らないこと
③個人名や園名は一切特定されない方法で実施することを伝え、承諾を得た。

研究データはパスワードを設定したうえで研究責任者（多保田）の責任のもとに一定期間保管し、その後完全に消去することを伝えた。

【結果と考察】

インタビュー８項目の中で４歳児が最も多く用いた言葉は「パンパン」であった。次いで「ドンドン」、「トントン」、「ポンポン」、「パチパチ」の順となった。一方５歳児においても最も多く用いた言葉は「パンパン」であった。次いで「トントン」、「ドンドン」、「ポンポン」、「パチパチ」の順で、上位５位までは同じ言葉が用いられていた。

３回のインタビュー調査を８つの項目別に全体、男子、女子で分析した結果が次である。

①元気に手をたたく

４歳児

全体	男子	女子
１パンパン	１パンパン	１パンパン
２パチパチ	２パチパチ	２パチパチ
３トントン	３トントン	３ドンドン

５歳児

全体	男子	女子
１パンパン	１パンパン	１パンパン
２パチパチ	２パチパチ	２パチパチ
３ドンドン	３ペチペチ	３トントン

４歳児（男子、女子）、５歳児（男子、女子）ともに「パンパン」と「パチパチ」の回答が上位を占めた。特に５歳児（男子、女子）は「パンパン」と回答した子どもが過半数を占めた。

②優しく手をたたく

４歳児・５歳児

全体	男子	女子
１パンパン	１パンパン	１パンパン
２トントン	２トントン	２トントン
３ポンポン	３ポンポン	３ポンポン

上位３位までは年齢を問わず、全体、男子、女子ともに同じ回答であった。

③おにぎりを握るように手を丸くしてたたく

４歳児

全体	男子	女子
１パンパン	１ポンポン	１パンパン
２ポンポン	２パンパン	２ポンポン
３トントン	３パカンパカン	３トントン

５歳児

全体	男子	女子
１ポンポン	１ポンポン	１パンパン
２パンパン	２パンパン	２ポンポン
３トントン	３トットッ	３トントン

４歳児(男子、女子)、５歳児(男子、女子)ともに回答が「パンパン」と「ポンポン」に集中した。全体と男子女子の順位が異なるのは「パンパン」と「ポンポン」の回答数が僅差であることを示している。

④元気に足踏みする

４歳児

全体	男子	女子
１ドンドン	１ドンドン	１ドンドン
２トントン	２ガンガン	２トントン
３ゴンゴン	３トントン	３ゴンゴン
３ガンガン		３ダンダン

５歳児

全体	男子	女子
１ドンドン	１ドンドン	１ドンドン
２バンバン	２バンバン	２トントン
３ドスドス	３ドスドス	３ドスドス
		３ダンダン

年齢を問わず、全体、男子、女子の約70パーセントが「ドンドン」と回答し、上位１位となった。女子全員が「ドンドン」と回答したクラスが２クラスあったことには驚いた。「④元気に足踏みする」はインタビュー８項目の中で一番回答が集中した項目であった。

⑤優しく足踏みをする

４歳児

全体	男子	女子
１トントン	１ドンドン	１トントン
２ドンドン	２トントン	２ドンドン
３パンパン	３パンパン	３パンパン

５歳児

全体	男子	女子
１トントン	１トントン	１トントン
２ポンポン	２ポンポン	２カンカン
３ドンドン	３ドンドン	３パンパン

４歳児(男子、女子)は回答が分散したが、５歳児(男子、女子)の回答はともに「トントン」に集中した。

⑥頭を優しくたたく

４歳児

全体	男子	女子
１トントン	１トントン	１トントン
２パンパン	２ポンポン	２パンパン
３ポンポン	３パンパン	３ポンポン

５歳児

全体	男子	女子
１パンパン	１パンパン	１パンパン
２ポンポン	２ポンポン	２トントン
３トントン	３トントン	３ポンポン

４歳児(男子、女子)、５歳児(男子、女子)ともに回答が「パンパン」、「ポンポン」、「トントン」に分散した。

⑦膝をたたく

４歳児

全体	男子	女子
１トントン	１トントン	１トントン
２パンパン	２パンパン	２パンパン
３パチパチ	３ポンポン	３パチパチ

５歳児

全体	男子	女子
１トントン	１トントン	１パンパン
２パンパン	２パンパン	２トントン
３パチパチ	３パチパチ	３ポンポン

４歳児(男子、女子)、５歳児(男子、女子)ともに回答が「トントン」と「パンパン」に集中した。

⑧手のひらをこする

４歳児

全体	男子	女子
１スリスリ	１スリスリ	１スリスリ
２スルスル	２スルスル	２スルスル
３ゴシゴシ	３コシコシ	３スッスッ

５歳児

全体	男子	女子
１サラサラ	１サラサラ	１サラサラ
２スリスリ	２シュルシュル	２スリスリ
３スルスル	３スリスリ	３スルスル

４歳児(男子、女子)は「スリスリ」、５歳児(男子、女子)は「サラサラ」に回答が集中した。

インタビュー項目によっては、具体例を挙げたり、言葉を付け加えて回答する子どもがいた。

４歳児第３項目 お餅つきのような音の「ポンポン」
　　第４項目 ゴジラが歩くような音の「ゴンゴン」
　　第５項目 赤ちゃん亀が歩くような音の「コンコン」
５歳児第４項目 怪獣が歩くような音の「ドンドン」

付け加えた言葉は「小さい」、「優しい」、「薄い」、「弱い」、「丸い」、「柔らかい」、「低い」、「大きい」、「少し大きい」「速い」などが用いられた。

【総合考察】

３回のインタビュー調査を通して、音を表現する多くの言葉を子どもから得ることができた。その内訳は、４歳児から94種類(男子77種類・女子46種類)、５歳児から92種類(男子79種類・女子45種類)、スタンダードな表現方法からユニークなものまでバラエティーに富んでいた。子どもは生活の中で出会うものを見て、聞いて、自分なりの表現が生まれていくことがこのインタビュー調査を通して分かった。ご協力をいただいた皆様に感謝申し上げます。

保育の音楽活動の実態
―保育者のアンケート調査から―

小池　美知子（武庫川女子大学大学院生※）

【問題と目的】

現行の保育では多岐に亘る音楽活動が繰り広げられている。その内容には，日々行われる日常的活動(「子どもの歌をうたう」「手あそびや体あそび」「わらべうたで遊ぶ」「音楽と共にダンスをする」等)と，時々に応じて行われる不定期的活動(「簡易楽器を用いて合奏する」「廃材等を用いた手作り楽器を作る」「周囲の音探索や自分なりに音楽的表現をする」等)がありこれらは広く周知されている。

保育の音楽に関する歴史的変遷(文部省,1979)を概観すると，音楽活動に関わる内容には，明治期「幼稚園保育及び設備規定」大正期「幼稚園令」における遊戯，唱歌であり，現行の手あそび体あそび，ダンス，子どもの歌等の日常的活動に該当する。さらに昭和期には,「保育要領」のリズム，音楽に続いて「幼稚園教育要領」領域〈音楽リズム〉となり，ここには，日常的活動が主に含まれている。平成期になると，「幼稚園教育要領(文部省,1989,1999)」の改訂による領域〈表現〉の出現に伴って,「自分なりに表現する」との語句の下，身近な環境を生かした幼児の自己表現の姿に注目が集まることとなり，上述の不定期的活動の手作り楽器や周囲の音探索，自分なりの音楽的表現が活動内容に含まれることとなった。加えて，音楽活動に関する先行研究においても，器楽，手あそび・わらべうた，手作り楽器，ダンス・身体表現，リトミック，創造的表現等と多岐に亘る研究（e.g.北村,2006，松本,2010，他）が成されており，保育の音楽活動は多様な側面から繰り広げられていることが分かる。

しかしながら，保育者が音楽活動の必要性をいかに捉え，いかなる活動を実践しているのかに言及した量的研究は管見の限り見当たらない。このため本研究では，保育者の音楽活動に対する信念，保育者が必要と考える音楽活動，実際の音楽活動等，音楽活動の実相を明らかにするため，以下の問いを立てた。

問 1.保育者が必要と考える活動と，実際に取り入れている活動に齟齬が生じているのではないか。

問 2.創造的な活動は，標準的活動に比して取り入れられてはいないのではないか。

問 3.保育者の音楽活動に対する信念，保育者が必要と考える音楽活動，実際の音楽活動はどのような関連を持つのだろうか。

【方法】

手続き　E 県の保育現場（幼稚園，保育所，認定こども園）の保育者を対象に質問紙調査を実施した。質問紙は Google フォーム及び園訪問の手渡し配布方法をとった。手渡し回収は，回収期日までに園ごとにまとめて郵送してもらった。配布総数 700 部，回収数 358 部（調査回収率 51.14%）

調査時期　2023 年 11 月～12 月

調査項目　これまでの保育の音楽活動に関する歴史的変遷や，「幼稚園教育要領」領域〈音楽リズム〉・領域〈表現〉からうかがえる活動内容，先行研究に見られる活動内容を鑑み，以下の音楽活動に関する質問を設定した。内訳は，簡易楽器の音探索，手作り楽器，周囲の音探索，周囲の音を用いた音楽創作，手あそびや体あそびの振付創作これら 5 種類の創造的活動，既成の子どもの歌，既成の曲の合奏，ダンス，手あそび・体あそび，わらべうた，リトミックこれら 6 種類の標準的活動，保育者の音楽活動に対する信念 17 項目である。これらの創造的活動や標準的活動は，現在の担当クラスに必要と考える活動(以下，必要な活動)5 件法，現在のクラスの実際の活動(以下，実際の活動)4 件法，保育者の音楽活動に対する信念(以下，信念)は，子どもの自分なりの表現や演奏スキル，園のカリキュラム等に関する項目を 5 件法で設定した。

【倫理的配慮】

本研究は，武庫川女子大学教育研究所倫理委員会の承認を得た。(承認番号　2311-MWUIE-A-012)

【結果】

データの分析には，IBM SPSS 29 IBM Amos23 を用いた。

尺度の検討

先述の 11 種類の活動から，簡易楽器の音探索，手作り楽器，周囲の音探索，周囲の音を用いた音楽創作，手あそびや体あそびの振付創作，これら 5 種類を創造的活動尺度とし，既成の子どもの歌，既成の曲の合奏，ダンス，手あそび・体あそび，わらべうた，リトミック，これら 6 種類を標準的活動尺度として設定した。各尺度の Cronbach の α 係数は，必要な活動：創造的活動 α=.794，標準的活動 α=.747，実際の活動：創造的活動 α=.791，標準的活動 α=.616 であった。信念尺度 17 項目を，主因子法バリマックス回転による因子分析を行ったところ，幼児主体(α=.886)，園規定(α=.844)，スキル促進(α=.845)の 3 因子が得られた。

必要な活動の群分検討

問 1 の必要な活動と実際の活動間に生じる齟齬の有無，問 2 の創造的な活動と標準的活動の実際の実践度合いを検討するために，必要な活動(創造的活動・標準活動)をそれぞれの平均値で上位群と下位群に分類した。創造的・標準的活動ともに平均値を下回る群(以下，下位群)，創造的活動が平均値を上回り標準的活動が平均値を下回る群(以下，傾創造群)，創造的活動が平均値を下回り標準的活動が平均値を上回る群(以下，傾標準群)，創造的・標準的活動ともに平均値を上回る群(以下，上位群)，これら 4 群とした。

必要な活動 4 群と実際の活動（実際創造的・実際標準的）の検討

必要な活動（下位群，傾創造群，傾標準群，上位群）を独立変数，実際の活動（実際創造的・実際標準的）を要因とする二要因分散分析を行った（表）。

表より，実際の活動（実際創造的・実際標準的）に主効果（$F(1, 340)=720.67$, $p<.001$），必要な活動 4 群間の主効果（$F(3, 340)=28.61$, $p<.001$）および交互作用（$F(3, 340)=26.46$, $p<.001$）が有意であった。

表．必要な活動 4 群を独立変数とする実際の活動（実際創造的・実際標準的）の二要因分散分析結果

実際創造的活動（n=344）				実際標準的活動（n=344）				F値	F値	F値
0. 下位	1. 傾創造的	2. 傾標準的	3. 上位	0. 下位	1. 傾創造的	2. 傾標準的	3. 上位	間主効果	内主効果	交互作用
2.15	2.55	2.04	2.66	2.70	2.87	3.07	3.19	28.61***	620.67***	26.46***
(.477)	(.472)	(.518)	(.615)	(.359)	(.434)	(.36)	(.415)			

（）は標準偏差　　*** $p<.001$

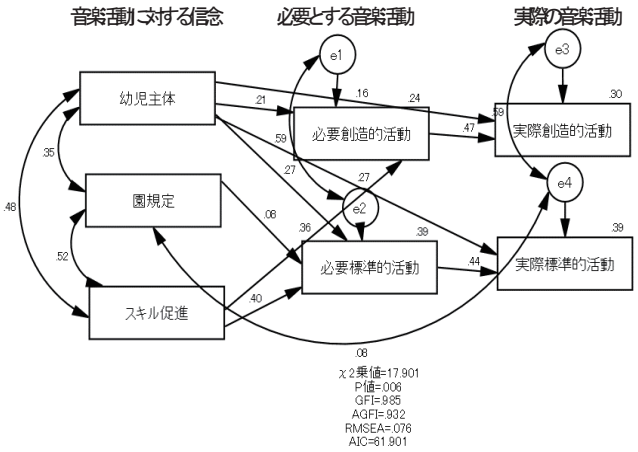
下位検定

単純主効果の検定を行ったところ，必要な活動 4 群の要因では，すべての群において，実際標準的活動が実際創造的活動より有意に高かった。

実際の活動の要因では，実際創造的，実際標準的ともに有意であり，実際標準的，多重比較は，実際創造的では上位群・傾創造群が，下位群・傾標準群より有意に高く，実際標準的では上位群・傾標準群が，傾創造群・下位群より有意に高い結果が見られた。

保育者の音楽活動に対する信念・必要と考える音楽活動・実際の音楽活動の関連の検討

問 3 の信念，必要な活動，実際の活動の関連を検討するために共分散構造分析を行った。適合度指標（χ^2=17.901（p=.006），GFI=.985，$AGFI$=.932，$RMSEA$=.076）はすべて基準を満たしている（図）。



図．共分散構造分析結果

図より，幼児主体からは，必要な活動を介さずそれぞれの実際の活動への直接のパスと，必要な創造的・標準的活動を介し，それぞれの実際の活動へのパスが示された。園規定からは，必要標準的を介し実際標準的へのパスが示された。スキル促進からは，必要な創造的・標準的活動を介し，それぞれ実際創造的・標準的活動へのパスが示された。

【考察】

必要な活動を独立変数，実際の活動を要因とする二要因分散分析の結果から，問 1. 問 2. について明らかにすることができた。

必要な活動の全て（下位・傾創造・傾標準・上位）に亘って実際には創造的活動よりも標準的活動が多く実践されている。これは，傾創造のように創造的活動がより必要と考えているにも関わらず，実際には標準的活動がより多く行われているということを意味している。よって，必要な活動と実際の活動の間には齟齬が生じているといえる。これにより，問 1. 問 2. は支持されたといえる。つまり，保育者は標準的活動に重点を置いて実践しており，保育現場では標準的活動が主流を占めているといえる。

一方で，創造的活動は，必要な活動の上位と傾創造がより多く実践し，標準的活動は，必要な活動の上位と傾標準がより多く実践していることが分かった。

共分散構造分析により，保育者の音楽活動に対する信念，保育者が必要と考える音楽活動，実際の音楽活動の関連を分析したところ，問 3. の関連は以下のように考えられる。

幼児主体の信念の保育者は，創造的活動，標準的活動ともに必要と考え，実際においても創造的活動，標準的活動の実践を行っている。一方で，園規定（「園行事に必要だから」「発表会に必要だから」等）の信念の保育者は，標準的活動が必要と考えたうえで標準的活動を実践していることが分かる。これは，標準的活動は伝統的な音楽活動が中心となっており，行事や発表会では標準的活動の披露が当然として認識されていることが影響しているのではないかと考えられる。加えて，スキル（演奏スキル，歌唱スキル，身体表現スキル）促進に重きを置く保育者は，創造的活動にも標準的活動にもスキルが必要と考え，実際にも両活動を実践していることが分かる。これにより，創造的・標準的活動のスムーズな展開には，ある程度の音楽的スキルが求められると保育者が捉えていることが分かる。つまり，保育者は，幼児主体，園規定，スキル促進の 3 つの信念を持ったうえで，創造的活動，標準的活動の必要性から創造的・標準的活動を実践しているといえよう。

【注記】※武庫川女子大学臨床教育学研究科博士後期課程

【参考文献】

北村恵子（2006）．保育現場における児童文化財についてその Ⅰ：音楽的環境作りの視点からの手あそび．児童文化研究所所報，28，27-35.

文部省（1979）．幼稚園教育百年史．ひかりのくに.

文部省（1989）．幼稚園教育指導書増補版．フレーベル館.

文部省（1999）．幼稚園教育要領解説．フレーベル館.

松本晴子（2010）．手遊び歌と弾き歌いをどのようにうたうか，保育者養成における指導への提言．音楽教育実践ジャーナル，8-1，94-101.

聴覚と嗅覚からのイメージが幼児の描画に及ぼす影響

－２つの実践の比較研究－

○森佳奈（共栄保育園）　　奥美佐子（大阪大谷大学教育学部幼児教育実践研究センター）

１．研究の目的と方法　（研究倫理も含めて）

五感はクロスモーダル現象を有する。私たちは日常の中でクロス感覚を特に意識することなく生活しているが、個々の感覚器官からの情報は表現とどのように関係しているのだろうか。本研究は、五感と表現の関連について聴覚・嗅覚・触覚からの情報を個別に意識して、それらを描画に表現する実践を通じて五感と描画表現との関連を検討するものである。

本稿では聴覚と嗅覚の擬態語からのイメージを、幼児が描画にどのように反映するかについて２つの試行を実施し、意識した感覚器官の相違が描画に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

研究方法は、2 クラスを対象にそれぞれ聴覚及び嗅覚からのイメージを湧出する描画活動を計画し、題材、準備物は同条件とする。導入における応答や関り方については聴覚、嗅覚の特徴を保育者が共通理解したうえで実践を進めることとした。実践は動画及び静止画で記録し、実践終了時に保育者、共同研究者、クラス担任で描画の聞き取りを実施する。これらの記録を基に、表現の内容及び形式等について共同研究者で分析、考察する。ここでいう表現形式とは具象、抽象の別を指す用語として使用している。

対象の幼児及び描画について研究倫理に基づき対象園、保護者、保育者の了解を得て研究を実施した。

２．聴覚からイメージした実践：実践１

2024 年 8 月 2 日、京都市 K 保育園 3、4 歳児 21 人（4 歳児 12 人、3 歳児 9 人）を対象に「車に乗ってお出かけしたらどんな音が聞こえてきたかな？」と音に着目した導入をしてから描き始めた。描画材は絵の具 6 色（ピンク、水色、クリーム色、藍色、茶色、灰色）を使用し、自由に使えるように配置した。支持体は四つ切の白画用紙を 1 人 1 枚。活動の隊形は 3～4 人で 1 グループとする。

（1）結果

ｉ．表現内容：幼児がイメージした音

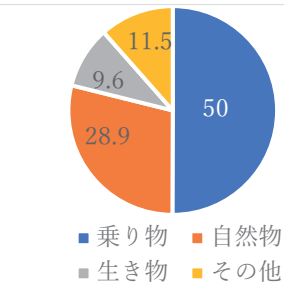


図1　出現率(%)

幼児がイメージし表現した内容を以下の 4 種類に分類した。①乗り物、②自然現象・自然物、③生き物、④その他で、１人の幼児が複数の種類を描いている。また、描画は全て車外から聞こえた音であった。個々の描画に①～④が描かれた個数をカウントして集計した結果、それぞれの出現率は①50.0%②28.9%、③9.6%、④その他 11.5%となった（図 1）。

ii．表現形式

表現形式は具象での表現だった。描いている中で最後は混色しての塗りつぶしでの表現の幼児が 4 歳児 1 人、3 歳児 3 人いたが、聞き取りでは全員が具体的なものを描こうとしていたので、具象表現だと判断した。

iii．事例

事例 1, 2 は、出現数が最も多い乗り物と次点の自然から選択した。活動経過のエピソードと聞き取り内容である、①どんな音を描いたか、②なぜその音を描いたかの 2 点を中心に以下に示す。

事例１　　4 歳児男児（4 歳）図２参照

導入時本児からの言葉はなく、保育者や友達が話しているのを聞いていた。描き始めは茶色のバイクから描き始め、5 台のバイクを描いてから道（灰色）を描いた。本児の家には車があり、車に乗って家族でよく出かけている。そんな時にバイクのクラクションを聞いた経験があると推察される。

①バイクが渋滞している音。どいてどいてって言うの。プップーって鳴らしている。ブーンって言いながら描いた。

②前に渋滞している時に聞いた。

図２　事例 1 の絵

図３　事例 2 の絵

事例２　　4 歳児男児（4 歳 7 か月）図３参照

導入時には保育者が音を聞くために「しー静かにしてみよう」と人差し指を立てて言うと、仕草を真似ていた。導入時本児から音についての発言は無かった。描き始めは、聞き取り時に「蜂の巣」と言っていた左中央の〇（丸での表現）である。水色で雨を線で描く時には「雨ってめっちゃ長いねん」と話していた。下と右端の茶色の点で表現した砂は最後に描いた。雨は導入時の話に出てきた音のひとつであった。

①砂の音「シャラシャラ」。イス、バイク、蜂の巣。雨の音も描いた。「ジャー」。風でもみじの木が揺れた音「シャラシャラ」

②いいかなと思ったし。

（2）考察

導入時に保育者が話した車の出現数が、21 人中 7 人と 1 番多く、車と関連した乗り物をほぼ半数の幼児が描いていた。また導入の中で雨や風の音及び自然物を挙げる幼児がいたことから自然現象、自然物を描く幼児が次いで多かった。自然物を描いた事例 2 は導入時の話の中に出てきた、雨や風に着目した表現をしている。導入時の保育者との対話の影響が大きかったと考えられる。

３．嗅覚からイメージした実践：実践２

2024 年 8 月 2 日京都市 K 保育園 3、4 歳児 17 人(4 歳児 8 名、3 歳児 9 名)を対象に「車に乗ってお出かけしたらどんなにおいがしてきたかな」とにおいに着目した導入をしてから描き始めた。描画材及び他の条件は実践 1 と同様である。

（1）結果

ⅰ.表現内容：幼児がイメージしたにおい

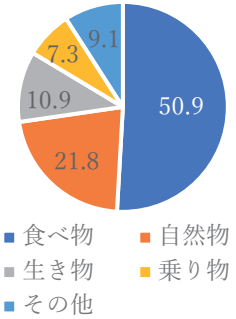


図 4　出現率(%)

幼児がイメージし表現した内容を以下の 5 種類に分類した。①食べ物、②自然現象・自然物、③生き物、④乗り物、⑤その他で、1 人が複数のものを描いていた。個々の描画に描かれたものの総個数から算出した①～⑤の出現率は、①50.9%、②21.8%、③10.9%、④7.3%、⑤9.1%であった(図 4)。描いたにおいは車内が 52.9%、車外が 17.6%、車内外混在が 23.5%、その他 5.9%と、車内のにおいの出現率が高い。

ⅱ．表現形式

描画はすべて具象的に表現された。平面の塗りや線による表現などがあるが、聞き取り時の幼児の言葉から具体的なものを描こうとしたと判断した。

ⅲ．事例

事例 3,4 は、車内のにおいを描いたものと、車外のにおいを描いたものを選んだ。活動経過のエピソードと聞き取り内容である、①どんなにおいがしたか、②なぜそのにおいを描いたのか、を中心に以下に示す。

事例 3.　4 歳児女児(4 歳 7 か月)　図 5 参照

導入時のやり取りの中で、「車の中に入ると、風が吹いてきて、レモンのにおいがした」と言うので、車のエアコンの風からする芳香剤のにおいであることが分かった。そのイメージを絵として表現していた。

①レモン、車。

②エアコンの風のにおいがレモンのにおいだったから。

図 5　事例 3 の絵

図 6　事例 4 の絵

事例 4　4 歳児女児(4 歳 9 か月)　図 6 参照

導入時に本児の発言はなかったが、描いていく中で自分のイメージをストーリーとして表現していた。

①車を停めていると太陽のにおいがしてきた。黄色い線は太陽のにおい。太陽の周りにある矢印は、においがするよってこと。

②車止めて降りたら太陽のにおいがした。降りて歩いてたら(においが)ついてきて、いいにおいがしたの

（2）考察

導入で果物を答えた幼児が多く出現しており、車内のにおいを描く幼児が半数以上を占めていた。果物の名前が多く出てきたのは、導入時に芳香剤のにおいだという話になり、その後の絵にも影響したと推測できる。描画内容は、太陽・月・虹・海などの自然や果物のほかにパン・卵などの生活に密着したものが多い。事例 4 の太陽については、車から降りた時に感じたにおいであり、直接体験が表現につながっていることが確認できた例であった。

４．比較検討

実践 1、実践 2 から得たデータを比較検討した結果、それぞれの特質が以下のように確認できた。

・実践 1，2 ともに幼児は身近な経験からイメージをもって描いた。聴覚からは車と自然が、嗅覚からは食べ物と自然が多く描かれた。イメージした経験は、聴覚からのものは他児と共有ができるもの、嗅覚からのものは個人的なものであることが多い。

・「車に乗って」のテーマであるが、車そのものの描画は聴覚からのイメージでは総個数の 50%あったが、嗅覚では 7.3%であった。聴覚では車外から聞こえる音への関心が強く他車やバイク、雨や虫など全員が車外から聞こえる音を描き、嗅覚からは車内外混在を含むと 76.4%の幼児が車内のにおいを描いた。

５．まとめ

本研究を通して情報を受け取る感覚器官が違っても、幼児自身の直接体験がイメージや描画表現に直結していることが確認できた。音とにおいの擬態語からイメージした描画からは、聴覚は嗅覚より遠隔知覚としての効力を発揮し、嗅覚はより身近な情報をキャッチすることが巧みな感覚器官であることが分かった。それが発想や表現に結び付くことも同時に確認できた。個々の感覚器官に意識を向けて感じることが、感性と表現の豊かさにつながる手立てとなることを期待するものである。

課題としては、導入での応答が幼児のイメージに影響を与えたこと、3,4 歳児対象であったことで、特に 3 歳児にとって提案の理解や描画の発達過程からみて難しいという印象を残したことである。

最後になったが実践に助力していただいた共栄保育園の平田早苗先生に謝辞を述べる。

【参考文献】

・ローレンス・D・ローゼンブラム著　齋藤慎子訳『最新脳科学でわかった五感の驚異』講談社 2011 年

・グラバア俊子著『五感の力－未来への扉を開く－』創元社 2013 年

保育者・教員養成課程における学生の感性と意欲を育む音楽会

― 学生記述から見る成果と意義 ―

田中　慈子（京都光華女子大学こども教育学部こども教育学科）

はじめに

筆者は、保育者・教員養成課程において、4 年間を通じて音楽科目全般（音楽理論、伴奏法、器楽合奏、保育内容（表現）、指導法、合唱、ピアノ独奏、ピアノ連弾）を担当している。現在は、「音楽Ⅰ～Ⅲ」（専門基幹科目）、「音楽Ⅳ～Ⅶ」「保育内容（総合表現Ⅰ）」「専門ゼミ」「卒研ゼミⅠ・Ⅱ」「卒業研究」（専門発展科目）を担当している。そして、所属先であるこども教育学科音楽科目の成果発表の場として、年一回「光のコンサート」を開催している。

本研究の目的は、授業の一環として開催した「光のコンサート」の成果と意義を明確にすることにある。本稿では、音楽会を企画・運営し、演奏発表した学生側に焦点をあてる。なお、先行研究については、保育者・教員養成課程における音楽ゼミの卒業研究に関する実践例は少ない。例えば、善本（2009）による演奏と論文、どちらも指導した音楽ゼミの実践報告があるものの、演奏とその演奏曲に関する論文の指導を行った卒業研究の実践例は見当たらなかった。

次に研究の方法であるが、2024 年度「光のコンサート」の実際を報告した後、音楽会終了後に学生が記述したレポート課題を分析・整理し、学生が授業を通して学んだことを読み取っていきたい。

1. 2024 年度「光のコンサート」の実際

「光のコンサート」は、音楽会の企画・運営から演奏までを学生が主体となり、学園内の講堂（940 名収容）で開催する音楽会である。2014 年の立ち上げ当初は教員主導で行っていたが、勤務校が短期大学部から四年制大学に改組され、2018 年以降は学生主体に変更し、「卒業研究」の一環として位置付けた。2024 年度で 7 回目の開催となり、2020 年度を除き対面形式で実施している（2020 年度はコロナ禍により動画配信形式）。

2024 年度の「光のコンサート」は、11 月 17 日（日）14 時開演、15 時 30 分終演で開催した。音楽会の企画・運営は 4 年生 5 名と 3 年生 4 名の計 9 名が担当し、特に 4 年生が中心的な役割を果たした。プログラムは学生の演奏と教員による賛助演奏で構成され、学生の演奏は以下の 4 項目に分類される。

① 「卒研ゼミⅠ・Ⅱ」「卒業研究」：卒業研究曲によるピアノ独奏（4 年生 5 名）
② 「卒研ゼミⅠ・Ⅱ」：ハンドベル演奏（4 年生）
③ 「音楽Ⅶ」：女声二部合唱（4 年生 10 名）
④ 「専門ゼミ」：リレーピアノ連弾（3 年生 4 名）

プログラムの構成はゼミ内でのディスカッションを通じて学生が決定した。2024 年度は「自由」をテーマとし、フランス語で「Liberté」と名付けたサブタイトルのもと、各自が研究曲を選定した。音楽会全体の構成（90 分間）も学生の発案を反映したものである。

第 1 部（14:00―14:50）

1. ハンドベル演奏（4 年生ゼミ 5 名 アンサンブル）
   L・ハーライン：星に願いを
2. ピアノ独奏（卒業研究①）
   シャーマン兄弟 他：東京ディズニーランドエレクトリカルパレード・ドリームライツ
3. ピアノ独奏（卒業研究②）
   久石 譲：Summer
4. ピアノ独奏（卒業研究③）
   バルトーク：ルーマニア民族舞曲
5. ピアノ連弾（3 年生ゼミ 4 名 アンサンブル）
   春畑 セロリ：踊れ！ヨーロッパ大陸
6. ピアノ独奏（卒業研究④）
   ベートーヴェン：ピアノ・ソナタ第 8 番ハ短調「悲愴」第 1 楽章
7. ピアノ独奏（卒業研究⑤）
   清塚 信也：Baby, God Bless You

第 2 部（15:05―15:30）

1. 女声二部合唱（4 年生授業「音楽Ⅶ」）
   A・メンケン：アンダー・ザ・シー
2. ピアノ独奏（教員演奏）
   モーツァルト：幻想曲 ニ短調 K.397
3. メゾ・ソプラノ独唱（教員演奏）
   シューベルト：魔王
   千原 英喜：はっか草

2. 2024 年度「卒研ゼミⅡ」「卒業研究」の展開と内容

2024 年度「光のコンサート」で発表された授業成果のうち、「卒研ゼミⅡ」と「卒業研究」の展開と内容について報告する。両授業は 5 名が受講し、ICT 授業支援システム「ロイロノート・スクール」を活用しながら実施した。

「卒研ゼミⅡ」の到達目標は以下の通りである。

① 自分の研究テーマについて必要な知識（技術系の場合は関連技術）が習得されている。
② 自分の研究テーマについて必要な文献を読み通し、理解ができている。
③ ゼミで構想を発表し、他者の意見を容れて、よりよい構想に練り上げている。

授業の展開と内容は表 1 の通りである。

「卒業研究」の到達目標は以下の通りである。

① 自分の研究テーマについて基本的な知識・技術が十分獲得されている。
② 明確な主張を持った論（作品や演奏）となっている。
③ 今後力を入れるべき発展方向を理解できている。

「卒業研究」では、「卒研ゼミⅠ・Ⅱ」と並行して研究曲の作曲された背景や楽曲分析、関連資料の調査・分析を進め、演奏解釈の論文執筆と研究曲の演奏を行った。授業は通年で進められ（表 2）、対面授業とオンデマンド授業を併用した個別指導を行った。

表 1:2024 年度「卒研ゼミⅡ」の展開と内容

回	授業日	曜日	内　容	教　室
1	10月3日	木	ガイダンスと4年生による中間発表	音楽室
2	10月10日	木	マスタークラス形式によるピアノ個人指導②	講堂
3	10月17日	木	ピアノ個人指導③	音楽室
4	10月21日	月	3・4年生合同中間発表	講堂
5	10月24日	木	マスタークラス形式によるピアノ個人指導④	講堂
6	10月28日	月	3・4年生合同リハーサル①	講堂
7	10月31日	木	マスタークラス形式によるピアノ個人指導⑤ ハンドベル指導①	講堂
8	11月7日	木	ハンドベル指導②	音楽室
9	11月11日	月	3・4年生合同リハーサル②	講堂
10	11月14日	木	マスタークラス形式によるピアノ個人指導⑥ ハンドベル指導③	講堂
11	11月16日	土	最終リハーサル	講堂
12・13	11月17日	日	「光のコンサート」本番	講堂
14	11月28日	木	卒業研究の仕上げ（譜例作成）	音楽室
15	12月12日	木	まとめと抄録作成	音楽室

表 2:2024 年度「卒業研究」の進め方

内　容	〆切
卒業研究（演奏）暗譜	10月3日
卒業研究（論文）「おわりに」以外を提出	10月31日
卒業研究（演奏）「光のコンサート」	11月17日
卒業研究（論文）「おわりに」を提出	11月22日
卒業研究を提出	12月5日
抄録を提出	12月19日
抄録を完成	12月31日

3. 考察 1ー学生記述から見る音楽会の成果ー

「卒研ゼミⅡ」と「卒業研究」を履修した 5 名の学生のレポート記述を基に、「光のコンサート」における成果を以下の 3 点に整理する。ここでいうレポートとは、「卒業研究（研究曲に関する論文と演奏）」のうち論文部分の「おわりに」を指す。

3-1. 楽曲分析による深い理解と表現力の向上

・ 楽譜から作曲家の意図を読み取る力

学生 A や学生 D が示した楽曲分析の取り組みにより、単なる音符の理解にとどまらず、強弱や拍子、フレーズ、メロディといった要素を構造的に把握することで、作曲者の意図を読み取る力が育成された。この力は、学生の演奏表現に具体的な成果として現れている。

・ 明確な演奏イメージの確立

学生Ｂや学生Ｃが行った音源の視聴は、特に作曲者自身の演奏に触れることで、演奏解釈の幅を広げた。これにより、単なる再現的演奏から、作曲者の意図を反映した明確なイメージを持った演奏へと進化した。この過程は、聴衆へのメッセージ性の強い演奏を実現する一助となった。

・ 表現の新たな可能性

学生 E は楽曲の特定のフレーズや表現に焦点を当て、自己解釈を深めた。この過程により、既存の演奏解釈にとらわれない独自の表現を追求する姿勢が養われた。

3-2. 演奏を通じた自己成長

・ 長期間取り組むことの意義

約 8 か月間 1 曲に向き合った経験を通じ、学生たちは集中力や忍耐力を高めた。「楽曲の良さを聴衆と分かち合う」という目標が自己表現力の向上につながった。

3-3. 協働的な学びとチームの成果

・ 企画力と協働性の向上

音楽会の企画を通じ、学生たちは役割分担を通じた協力の重要性を学び、特に学生ＢやＣは互いに調整しながらプロジェクトを進行し、成功体験を得た。この経験は、将来の職場でのチームワークにも活かされると考えられる。

・ 他者からの学びの活用

ゼミ生間での意見交換やフィードバックが個々の演奏にポジティブな影響を与えた。このような相互作用は、個々の成長を超えた全体の成長を促した。

4. 考察 2ー学生記述から見る音楽会の意義ー

4-1. 音楽教育を通じた人間力の育成

楽曲分析や演奏だけでなく、音楽会の企画を通じた学びが人間力を育んだ。「イベントの企画」や「チームでの連携」という経験は、卒業後に活かせる実践的な意義を持つ。こうしたプロジェクト型学習の意義は、音楽教育の枠を超えるといえる。

4-2. 演奏表現の価値と社会性の融合

学生たちは演奏技術だけでなく、作曲者の意図を解釈・表現する意義を理解した。また、音楽を通じて他者と感情を共有する姿勢や、子どもたちに豊かな音楽体験を提供する視点も深まった。

4-3. 一人では得られない達成感と協働の力

学生たちは音楽会を通じ、協働やチームで成果を出す喜びを実感した。特に学生ＣやＥが挙げた「助け合い」や「達成感」は、教育・保育現場でも重要である。

倫理的配慮

学生には、個人が特定されないよう配慮することを条件として、研究の公開に授業資料を使用する場合があることを確認し、了承を得ている。

まとめ

本音楽会を通じ、学生たちは「演奏表現の向上」「人間力の育成」「協働力の向上」といった多角的な成果を得た。これらの学びは、卒業後の教育・保育現場で役立つ基盤となり、音楽の社会的価値を伝える力を育む大きな意義を持つ。また、学生自身の感性や意欲の向上が、音楽教育が持つ可能性を改めて示した。

今後は、音楽会を鑑賞した学生側の学びの成果と意義を検証していきたい。

参考文献

善本桂子（2009）「幼児教育コース・音楽ゼミの取り組み」『広島文教教育』第 23 号 pp.45-50

保育者がとらえる保育内容としての手遊び歌の意味

○児嶋輝美（徳島文理大学短期大学部）　河内奈穂（松山東雲短期大学）

１．目的

手遊び歌は子どもにとって最も身近な音楽の体験であり，遊びでもある。一般的に，登園後や降園前の集まり，一斉的な活動の前や隙間時間などに手遊びを行うことが多いようだ。日々繰り返されることの多い活動であるだけに，子どもの発達や遊びに与える影響があると考えられるが，そうした面について言及されることは少ない。乳児や１歳児でも，保育者の真似をして手を動かしたり声を発したりする様子を見ると，手遊び歌が子どもにとっていかに魅力ある保育教材であるかがわかる。そして，喜んで繰り返すうちに歌を覚え，動作ができるようになり，わざと歌い方を変えたり微妙な「間」を楽しんだりする様子を見るにつれ，様々な面の発達にかかわっていることを感じる。手遊び歌で育つものは何なのか，それを知りたいと考えたことが本研究の動機である。

そこで，保育者は手遊び歌をどのように実践し，どのように保育内容としてとらえているのかを知るために保育者に対してアンケート調査と，それに基づくインタビュー調査を行った。その結果を踏まえて，保育内容としての手遊び歌の意味を考察することが本研究の目的である。

２．方法

保育所・こども園の保育者に対し，手遊び歌に関するアンケート調査を行い，その記述内容をもとに一人 40～60 分のインタビューを行った。ＫＪ法を参考にして逐語録を作成し，内容毎にカード化し，分類とラベリングを繰り返して要点をまとめた。

（１）　調査対象：Ｔ県・Ｅ県の保育所・こども園に勤務する保育者 10 名。

表１　勤務先の種類

公立保育所	3
民間保育所	4
民間認定こども園	3
	n=10

表２　経験年数

３年未満	1
４年以上10	2
10年以上20	5
20年以上	2
	n=10

（２）　調査期間：2024/8/20～9/30

（３）　調査方法：アンケート（郵送）とインタビューによる聞き取り調査

【倫理的配慮】

徳島文理大学倫理審査委員会に審査を受けて許可を得た（R6-14）。研究協力者及び勤務先には口頭と書面の両方で研究内容や方法，倫理的配慮について説明し承諾を得た。

３．結果

（１）　発話の整理と分類

発話のカードは 223 件である。内容は，具体的な実践事例，普段の指導方法や配慮，子どもの様子，保育者の考え等多岐にわたる。類似したカードを集め，複数のキーワードを手掛かりに分類する作業を繰り返した結果，①～⑥の手遊び歌をとらえる視点を得た。⑦は，普段の指導方法や手遊び歌に関する自説，実践の反省等である。各項目（視点）とカード数は次のとおりである。

①　保育者や子ども同士のコミュニケーション（31）
②　数や言葉への関心（23）
③　表現への意欲や工夫・表現技術（17）
④　身体機能の発達（4）
⑤　集団活動を円滑に行う手段（20）
⑥　自発的な遊びへの広がり（7）
⑦　指導の振り返り・考察（121）

（２）保育者が手遊び歌をとらえる視点

①　保育者や子ども同士のコミュニケーション

手遊び歌でクラスの一体感が醸し出されたり集団的な活動に入りにくい子どもが手遊びに関心を示して参加したりする事例，乳児や１歳児でも保育者の真似をしようとする事例などがあげられた。

＜事例１＞２歳児クラスのAは４月の入園以来，保育園では言葉を一切発しなかった。７月初めの頃，家で「ぽったんたん」とつぶやくことがあり，その様子を保護者が保育者に伝えたことで，６月にクラスで楽しんだ手遊び歌「あまだれぽったん」の一部であることが分かった。声を出さなくても，Aは心の中で参加していたことが分かり保護者も保育者も嬉しく思った。

「ぽったんたん」というフレーズはAにとって楽しい気持ちを伝える表現だったのである。このような事例から，保育者は手遊び歌がコミュニケーションのきっかけになること，感情表現を豊かにするものとしてとらえている。

②　数や言葉への関心

１，２歳児が数の出てくる手遊びで指を動かしたりする事例や，「数字の歌」から数に興味をもった事例などがあげられた。また，手遊び歌に出てくる食べ物を言ったり，友だちの名前を入れて歌ったりすることから語彙が増えているなど，手遊び歌が数への興味や言葉の獲得に結び付いているととらえている。

＜事例２＞３歳児Ｓは「数字の歌」の手遊びをしてから，紙に自己流に数を書いていた。保育者が歌うたび「もう一回」と求められることが続いた。ある朝，登園してすぐ鞄から紙を出し保育者に見せた。紙には色鉛筆で 1～10 の数字が書かれていた。保護者によると，「３は赤ちゃんの耳よな？」と歌詞を言いながら全部の数を一通り書いたそうだ。

手遊び歌には数とともに指を一本ずつ出す動きや，歌詞が数字の語呂合わせになっているものがある。数字の理解に結びついていなくとも，日々の繰り返しの中で数の感覚が育つことが考えられる。

③　表現への意欲や工夫・表現技術

４歳児が，「グーチョキパーで何作ろう」で次々にアイデアを出して歌った事例，手遊び歌に出てくるキャラクタ

ーを次々に変えて新しい手遊び歌を作った事例などがあげられた。歌詞の一部を替えて歌うことも多く，リズム感など音楽的な表現技術の育ちも見られる。このような事例から，手遊び歌は子どものアイデアを引き出しやすく表現への意欲や創造性を高めること，歌やリズムに関する表現技術も高めることにつながるととらえている。

＜事例３＞４歳児クラスで，「先生の代わりに，何か手遊びしてほしいな」というと，「やりたい」という子のほとんどが選ぶのは「グーチョキパーでなにつくろう」である。２歳児クラスから繰り返し遊んだ手遊び歌である。保育者がヒントを出さなくても「グーチョキパー」の組み合わせを考えて５回くらい続くことがある。

何年も歌ってきた手遊び歌であるからこそ，皆の前で自信をもって演じ，曲の枠組みの中で自分のアイデアを発揮することができた。繰り返し楽しんだ体験がさらに表現への意欲を育むと考えられる。

④　身体機能の発達

歌詞に合わせて指を出せるようになったり，体幹が整っていない子どもが，歌の間姿勢を保つようになったりした事例などがあげられた。

＜事例４＞１歳児のＳは「どんぐりころちゃん」の手遊び歌が好きで，保育者の顔をじっと見て「ぽ～ん」と両手を上にあげるところで嬉しそうに笑う姿があった。毎日繰り返すうちに体を左右に揺らせるようになり，次に手拍子ができるようになり，さらには歌に合わせて自分の身体の部位を触るようになった。次第に大きく動くようになり，「ぽ～ん」の所で跳ねることができるようになった。手遊びを通して，Ｓの身体的成長に気付くことができた。

保育者の動きを一心に見て真似しようとすることから，両手，足と手の協応動作など，できることが増えていく。曲のリズムや歌詞が動きを誘発し，身体の部位を意識することにもつながっている。

⑤　集団活動を円滑に行う手段

集団の活動を行う前に手遊び歌を行うことで子どもたちが保育者の方に気持ちを向けた，次の活動への期待が高まったなどの事例があげられた。便利な手段としてとらえつつ，それ自体が楽しい活動になることも意識している。「ただのつなぎにしたくない」という意見もあった。

＜事例５＞設定的な活動を始めようと子どもたちを集めたが落ち着かない様子の子どもが多く，ざわついた雰囲気だった。子どもたちに人気のある手遊び歌を歌うと，ほとんどの子どもが保育者に注目して活気あふれる状態になったが，皆が満足したことで予定していた活動をスムーズに始められた。

このような「効果」を多くの保育者が経験している。体を動かしたり大きな声を出したりすることは気分転換になり，皆で手遊びを楽しんだ満足感が，次の活動への期待にもつながると考えられる。

⑥　遊びへの広がり

集会や昼食など一斉的な活動の場面で行った手遊び歌を自由な遊びの場面で再現したり，それに触発された表現活動や遊びをしたりすることがある。

＜事例６＞３歳児クラスで「リンゴリンゴ」の手遊びからジュース屋さんごっこがはじまった。客役の子どもが「プルプルのぶどうはありますか」というとＡ子が「〇〇組（乳児クラス）にありますよ」と答えた。その理由を保育者が尋ねると「あかちゃんのほっぺはプルプルもちもち」という返事がかえってきた。そのエピソードを聞いた乳児クラスの保育者にその手遊びを乳児クラスで見せてほしいと言われ，３歳児たちが乳児クラスで披露することになった。それをきっかけに，ほぼ毎日，手遊びを乳児クラスに披露することが半年近く続いた。何の手遊び歌にするか子ども同士で考えて練習し，「ゆっくり歌うと赤ちゃん喜んでくれる」など歌い方も工夫するようになった。いつも元気な声で歌う子どもたちが，乳児クラスでは語り掛けるような優しい声で歌っていた。

手遊び歌からごっこ遊びになり，さらに乳児に聞かせる遊びへとつながった事例である。乳児が喜んでくれることが嬉しく，選曲や歌い方を工夫するようになった。手遊び歌を楽しむ体験の積み重ねは，主体的な遊びや音楽的な表現の育ちにもつながると考えられる。

（３）指導の振り返り・考察

項目⑦は指導方法や反省，手遊び歌についての考え方などである。前項①～⑥と重複する部分もあるが，保育者が普段の指導を振り返りながら語った内容を整理した。

- 強制しないようにしている，様子を見て一対一で歌いかけるなど子どもの気持ちを大切にしている。
- 子どもの好きなキャラクターや食べ物がでてくる手遊び歌をよく行う。アレンジを加えることもある。
- スケッチブックシアター・手袋シアターなど視覚的なものを取り入れることがある。
- 歌う声の高さや大きさ，リズムなど音楽的な面にも配慮している。
- 保育者が堂々と楽しそうにすることが大切である。
- 発達に合わせた働きかけを意識している。
- 手遊び歌を覚える手段として YouTube など SNS を活用している。活用していない場合も肯定的にとらえている。
- 手遊び歌は保育に欠かせない。
- アンケートやインタビューを通して手遊びの意図や子どもへの影響などを改めて考えた。

４．考察

手遊び歌は保育者や友だちとの関係を深め，子どもに安心感を与え，数や言葉に関心を持つきっかけになり，表現への意欲や技術を高めるとともに身体的な発達を促し，さらには主体的に表現活動や遊びにつながる体験になることが示された。保育者は子どもとのやりとりを楽しむことを大切にしており，保育内容としてとらえる視点を意識して実践している。インタビューの中で保育者自身があらためて気づいた部分もある。それらの視点は筆者等のとらえ方と共通しており，具体的な事例によって裏付けが得られたことは本研究の成果である。

事例にみられるように，手遊び歌がもたらすものは多いが，それが何かを覚えさせたり子どもを支配したりする手段になったとき，手遊び歌は「遊び」ではなくなる。子どもに参加するか否かを含めた自由があり，保育者との気持ちの通い合いがあり，何より「楽しさ」を感じているなら園生活を豊かにし，子どもの発達を促す可能性をもつ保育教材になると言える。

幼児期の遊びに関する事例研究

―指導計画と子どもから生まれる遊び―

○伊藤美保子（ノートルダム清心女子大学人間生活学部）　西隆太朗（お茶の水女子大学文教育学部）

【目的】

保育実践において、指導計画は実践の枠組みを提供する。一方、この計画をもとにどのような保育を具体的に進めていくかは、クラスの子どもたちの状況や、個々の保育者の力量にかかっている。保育者主導で柔軟性を欠いた実践ではなく、しかし保育者が安全管理を行うだけの放任主義とも異なる、自由感のある保育をどう現実に実践していくかは困難な課題であって、それは古くて新しい問題である（浜口，2001）。日本の保育学を築いてきた倉橋惣三は、子ども自身が「自己充実」を深めていく主体的な遊びと、その有機的・統合的展開を支えるカリキュラムのあり方を保育者との協働関係のもとで探究し、「誘導保育」として提示した（倉橋，1965）。その実践は模索的なものであったが、彼が提示した概念以上に、実践を詳細に検討することによって、現代においても新たな意義が見出されてきているところである（西，2023）。子どもたちそれぞれの主体性と自由が生かされる保育においては、そうした多様な展開は尽きることがない。このような展開のあり方をどう深めていくか、現代の保育における事例研究を通して考察する。

【方法】

X 年４月から 12 月にかけて、週１回・午前中に、A 保育園３歳以上児クラス２つを訪れて、保育観察を行った。本園では３・４・５歳児は異年齢保育を行っており、年齢を超えた共同の遊びや生活を基調としつつ、年齢ごとの活動も計画されている。また、遊びにおいても子どもたちから生まれる自由な遊びを尊重しつつ、まとまった活動を取り入れている。本研究の目的に従って、あらかじめ計画された活動を超えた子どもたちの遊びや、新たなできごとを取り入れながら、保育をダイナミックに展開していく場面をとくに取り上げた。観察者（伊藤）は保育士としての経験をもっており、実践知を生かした参与観察（伊藤・西，2020）による、継続的な観察を行った。

【倫理的配慮（必須）】

A 保育園では保育観察を研究に用いることについて、園として年度ごとに保護者の一般的な了解を得ている。了解が得られていない子どもについては研究の対象とはしないが、今回の研究ではそのようなケースはなかった。実際に研究発表を行う際には、具体的な原稿について園の承諾を得ている。事例記述においては個人が特定されないよう、これにかかわる情報は匿名化あるいは削除する。観察時には保育の妨げとならないようにしつつ、定期的な参与観察を通して子どもたち・保育者との信頼・協力関係が自然と築かれるよう努めた。

【結果】

年間に近い形での継続的観察の中から、５つの事例を取り上げる。

事例１　春さがし（４月）

前年度の５歳児は卒業したが、２歳児クラスだった子どもたちが新３歳児となり、新４・５歳児も進級を感じている春、「身近な春探し」をしてみようという呼びかけが、園だよりなどでも伝えられ、園舎やクラスにも春らしい花などが趣味よく飾られており、環境や連携に期の保育計画がさり気なく表れている。砂場で３・４歳児たちが自由にいろんなものを作ったり壊したりしており、ケーキやプリンなどがたくさんできてくると、保育者はビオラなど園内の自然物を用意して、さっと飾って一緒に作り上げていた。保育者が花を子どもの手にブレスレットのようにして結ぶと、子どもも嬉しそうにしている。そんな保育が子どもたちとのやり取りの中で自然と展開する中で、新３歳児も新しい環境を楽しみ、４・５歳児とともにこれから一緒にやっていく仲間としての関係ができていくようだった。

事例２　お好み焼き屋さん（６月）

自由遊びの中で、子どもたちはさまざまな遊びを展開し、ラーメン屋さんになっている子もいる。細い紙の糸でできた梱包材が、ちょうど山盛りのラーメンをよく表現している。B くん（４歳）は家庭でお好み焼きを作ったということで、それをここでも作りたいと言う。保育者は B くんと話し合って、鉄板などどんな用具が必要か、お好み焼きをどんなふうに作るかなど、一緒に話し合っている。また、この時期は実習生が保育にあたって魚釣りの遊びを提供していたこともあって、鉄板もお好み焼きだけでなく焼き肉など、メニューも広がっていった。保育者・実習生が提供する遊びや環境と、子どもたち自身が家庭での体験をもとにその日新たに発案する遊びが自然と融合していく過程が見られた。

事例３　誕生会（８月）

ちょうど観察の日が、毎月行われている誕生会にあたっていた。こうした行事も年間の計画に基づくものである。３歳以上児の誕生会だが、３歳未満児担当の保育者も参加し、その子の幼いころの写真など、紙芝居のようにして見せたり、身長の伸びをテープにしたり体重と同じ豆袋を用意したり、量的に実感しやすい形で示したりなど、さまざまな工夫をしていた。子どもも自分がいま一番得意なことを披露して、来ている保護者も喜びを分かち合っていた。誕生会の主役は子どもたちであり、毎月の行事ではあっても、毎回が新しい体験であり、一人ひとり異なる人生の歴史が、子ども・家族・保育者の間で大切にされ、共有されている様子が見られた。誕生を祝う感動や、さまざまな知的・体験的な広がりとともに、どの子のこともみんなが大

切にしているというこの園のあり方が具体化されているように思われた。

事例４　蜂の捕獲（10 月）

園庭の木に蜂が発生したため、業者が対応に来ていた。このことはもちろん、保育計画の中にはないできごとである。蜂が入らないよう窓を閉めてはいるが、子どもたちも関心をもっているので、保育者と子どもたちも業者が蜂を捕獲する様子を一緒に見ていた。蜂の捕獲器がランプのような形だったのが印象的らしく、Ｃくん（４歳児）たちは「ぼくたちも捕獲器を作ろう」と言って、ペットボトルに紐をつけて工作を始め、それが興味をひかれた子どもたちに広がっていった。園庭での捕獲作業も無事完了したようなので、気をつけながらではあるが、園庭に遊びに行くことになった。子どもたちはさっそく、先ほど作った捕獲器を持って行き、木にくくりつけてみるなど、遊びの中に生かしていた。

事例５　発表会に向けて（12 月）

年齢別の活動も多彩な形で計画されており、４・５歳児は５月に動物園を見学してきていた。その際には、多くの動物や、羊の毛刈り、飼育員がどんな仕事をしているかなど、動物園のいろいろな側面に感銘を受け、クラスに帰ってきてからもよく話していた。そこから「ようこそアニマルパークへ」というこのクラスでの発表会テーマが生まれた。園内で動物園を実現するにはどうしたらいいか、５才児が中心となって話し合っていく。動物園には獣医さんもいるし、カフェもあるといいだろうなどと、さまざまなアイデアが集まって一つの劇遊びが広がっていった。発表会は、子どもたちがこれまで体験してきたこと、楽しんで遊んできたことなどがつながる総合的なものであり、もちろん保育者と話し合いながらではあるが、ほぼ子どもたち自身の力によって作り上げられていった。

【総合考察】

１）計画と実践の関係

いずれの事例においても、保育計画に基づく環境の用意などがなされているが、その上で、子どもたちからその日、そのときに生まれてきたものが尊重されていることが見てとれる。子どもが何かをしたいと言ってきたときに、それを保育者が受け止めようとしなければ、このような保育は展開しなかっただろう。

保育者の計画も、たとえば春の草花は季節に応じて、新しいクラスの芽吹きとともに子どもの自由な遊びの流れに即した形で提案されている。決して恣意的に、子どもの遊びの流れに反する形でなされているわけではない。しかし、遊びの展開に即応できるだけのものが用意されているのである。

保育の実践は、保育計画においてあらかじめ決められたものを達成するというものではなく、子どものイメージや思いを尊重しながら、保育者と子どもとがともに作り上げられていくものなのだろう。当然、指導計画にはあらかじめ書き尽くせないできごとが生まれてくる。そうしたものは、後から書き足していけば、保育計画が実践を通して改めて豊かにされていくサイクルが生まれるだろう。

２）計画と実践の土壌

長期の保育計画を立てる際には、保育者は子どもたちのこれからの成長をイメージするが、その背景にはこれまで経験してきたクラスでの保育や、そのときの子どもたちの姿がある。子どもたちはどの子も異なる個性をもっているということが大前提ではあるが、季節ごとの子どもたちの成長過程もまた保育者のイメージをふくらませている。園として実践を積み重ねてきた行事があり、それも計画に取り入れられていく。今の子どもたちに即しつつ、さまざまな背景をもとに立てられるのが保育計画である。

子どもたちの側にも、さまざまな背景がある。一人ひとりに、これまで育ってきた歴史や、家庭で、園外で体験してきたことがあって、それらは通じ合える部分もあればまったく異なる部分もあるが、それらが持ち寄られて今日の保育が豊かにされていく。年齢別に行った活動から得られた体験や学びも、自由遊びの中では年齢を超えて伝わっていく。保育者がその日のためにとくに用意した環境ばかりでなく、園やクラスという環境や、保護者や地域とつくるコミュニティなど、さまざまな土壌が保育計画と実践とを支える要因となっている。

３）子どもの中の「ねらい」

保育計画には、「ねらい」がある。しかしそのねらいは、保育者が恣意的に設定するものではなく、子どものいまの姿や、未来に向かう可能性を捉えて立てられるものである。「自由遊び」であっても、何のねらいもないというわけではない。倉橋の「自己充実」の概念にも示されているように、子どもが心から楽しんで自ら遊びを生み出すときには、そこにその子がいまもっとも伸びていく可能性が表れると考えられる。子どもに即した保育の「ねらい」は、その子自身の中にあるとも言えるだろう。そうすると、保育者のねらいは子どもの姿をよく見て立てるものではあるが、それがもっともよく見えてくる実践のいまの瞬間をよく見て、それに即して計画をアレンジしていくことが必要だと考えられる。保育計画を「柔軟性をもって」実践することが必要だとはしばしば言われるところであるが、その柔軟性とは何か、もう少し具体的に考えることができるだろう。そうした実践のためには、子どもたち一人ひとりを、また集団としての子どもたちを、保育のプロセスを、よく見ていなければならない。ここで「見る」と言っているのも、単なる観察者と保育者とは異なっている。砂場に花を飾ったり、お好み焼きの作り方を一緒に考えたり、誕生日の感動をともにしたり、そうした対話的かかわりの中で、子どもの思いが見えてくるのである。保育計画は、固定的・絶対的なものではなく、こうした対話的なプロセスを可能にするための、一つの「器」なのだと考えられる。

文献

浜口順子（2001）自由な保育と不自由な保育．立川多恵子・上垣内伸子・浜口順子（著）自由保育とは何か―「形」にとらわれない「心」の保育．フレーベル館．

伊藤美保子・西隆太朗（2020）写真で描く乳児保育の実践―子どもの世界を見つめて．ミネルヴァ書房．

倉橋惣三（1965）幼稚園保育法真諦．倉橋惣三選集第二巻．フレーベル館．

西隆太朗（2023）遊び・イメージ・関係性（１）誘導保育の原点に見るイメージの役割と意義．幼児の教育，122(1)，52-59．

乳幼児の造形表現におけるねらいについて
―系統的カリキュラムの作成に向けて―

○丁子かおる（和歌山大学教育学部）

【はじめに】

乳児期・幼児期の教育・保育の質が子どもの将来の収入や、犯罪歴、健康の維持、学歴、離婚率等に影響を与えるとする研究成果を基に近年では、子どもの学びは就学前の乳幼児期からすでにスタートし将来に渡って影響を及ぼすとされ、世界的に幼児教育への無償化や義務化といった幼児教育への政策が進んでいる。

国内でも幼児教育は人間形成の基盤となるため、幼稚園教育要領総則では「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」[1]として位置付けられ、小学校以降での教科以前となる学びについて、幼稚園教育要領前文でも「幼児期の自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導」として、子どもの心情や意欲を大切に遊びを通して幼児の育ちと学びを育むことが示されている。

また、その内容についても平成 20 年度改定より教育内容についてはほぼ統一されて、幼稚園、保育所などの施設で共に告示化され、平成 29 年度改訂の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、三要領・指針とする）より、幼稚園のみならず、認定こども園や保育所なども幼児教育施設として位置づけられている。保育内容としては、乳児は３つの視点で、幼児は１～２歳児と３歳以上において、幼児の発達の側面から５領域でまとめられ、ねらいは育みたい資質・能力を、内容は指導する事項として示された。

そして、先に述べた保育の質に関わる一つとして保幼小接続が含まれていることから、文部科学省は「保幼小架け橋プログラム」作成と実施を提唱し、令和４年から６年で特に推進する期間として定め各教育委員会を中心に取り組みが進められている状況にある。

ただし、ここには幼少期における遊びを通しての学びは各園ごとに全体的な計画はあるのものの、遊びの総合性から学びが見えにくく、乳幼児から積み重ねてきた経験や学びが見えにくい。また、園がそれぞれで実施しており、各園や保育者ごとの違いも大きく、ましてや小学校教員など外部からは分かりにくいく系統性を持ち連続しにくいという課題がある。

【研究の背景と課題】

感染症の世界的拡大を経て、人との関わりを制限する生活から、マスクなしで向き合って話し手を取り合って活動できる、人と関わり合う生活に戻った。しかしながら、気がつけば、意見のやりとりに遠慮がちであったり、つくりたいものがない、困ったことがあっても教師から声をかけてもらうまで待っていたりする受け身的な学生や子ども、反面で、自己主張は強くても、つくりたいものをあきらめるなど遊びが続かない姿もみることがある。

子どもが、自分なりに考え、思いを持ち、人に伝え、話し合おうとする姿の減少や、コミュニケーションをとりにくくなったことは、対人関係や社会性の課題と捉えられるが、乳幼児からの育ちから考えるならば、伝えたくなる経験の減少や子どもが小さな思いを表したいい伝えたいという表現の原点が育ちにくい状況があると考えられる。

乳児期から子どもなりに表情や指差したり、声で表したり、粘土でケーキをつくってイメージを表すことも、子どもは日々、表現を行っている。ただし、こうした表現の機会が少なかったり、大人の制限や指示、援助が多すぎると、子どもは思いを素直に表すことが難しくなったり、伝えようとしなくなったりする。今後、予想のできない社会を生きていくためには、人生の基盤をつくる乳幼児期は、子どもたちの表現を乳児期、幼児期、そして児童期へとつなぐことで、感じたことや考えたことを表す喜び、表した物を伝えて認められるうれしさを持つことが、児童期、青年期へと社会をつくりだすことの原点ともなる。

【研究の目的と方法】

乳幼児期の造形は、未分化でより汎用的で総合的な活動である。乳児期、幼児期においてもかいたりつくったり素材でただ遊んだりなどする造形を通して、やってみたいことを試したり思考を形にしたり、新たなものを創り出したりする楽しさを年齢や発達、経験に応じて持てるようにすることは必要であり、要領指針における領域表現に位置づけられている。そして、それらは小さいから大人がすべてやってあげることではなく、また、年長児だから上手くできることでもない。乳児は乳児なりに自分で素材に関わって試すことで小さなできることの満足感を得ていくし、年長児はこれまでの経験を基に自分なりにそして友達と一緒につくり出すようになる。そこには、保育者による環境構成や素材準備、指導と援助があり、子ども理解と見取りを基にした保育の計画がある。

ただし、こうした保育における計画は、園や保育者による保育観によって異なったり、保育者個々の経験のみにゆだねられたりするとすれば、出口の見えない経験主義となり保育の困難さにつながってしまう。そこで、本研究では、乳児期から幼児期までの造形の保育について、保育の造形における系統的カリキュラムの作成を目的とし、各年齢のねらいの特徴を考察する。

研究の方法としては、乳・幼児の造形におけるねらいに焦点を当て、発達に応じた系統性を明確化するために、保育造形研究会の保育案を対象に保育案のねらいを収集して分析し、年齢ごとの変容について明らかにする。2013 年

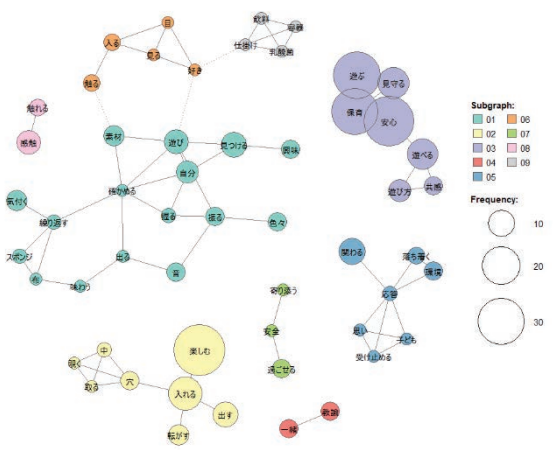


図１．０歳児クラスの造形保育ねらいの共起ネットワーク図

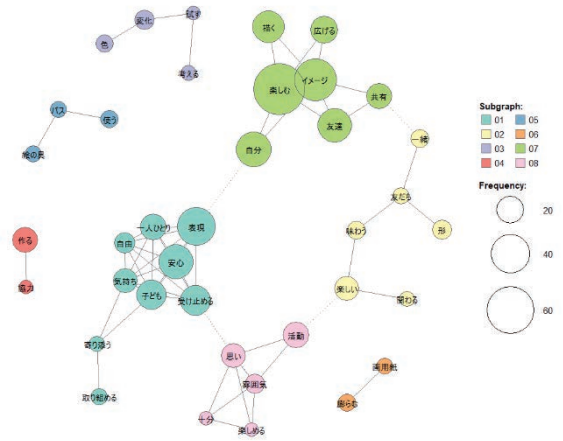


図２．５歳児クラスの造形保育ねらいの共起ネットワーク図

から 2019 年までの過去 6 年間を対象に保育造形研究会[2]において研究を行った 6 園における園内研修及び研究大会までの 0 歳から 5 歳児クラスまでの保育案（部分保育案で 267 件）について、それぞれのねらいから特徴となる言葉を分類し、分析する。

また、分析の方法として、自由記述による文書データを定量的に分析する手法としてテキストマイニングを用い、解析ソフトとして KH Coder[3]を使用する。KH Coder は、自由記述による回答結果を集計し、多変量解析することによって、全体を分類し要約することで全体傾向を把握することができる。

そこで、乳幼児から幼児までの造形における保育案のねらいについて全体傾向を分析するために、KHCorder によるテキストマインニングを行い、共起ネットワークとして図示する。解析前に誤字脱字や表記の統一についてデータを一部修正し、頻出語の集計及び共起ネットワーク図の作成を行っている。各クラスのねらいの特徴について分析を行い、考察を行うが、ここでは０歳児と５歳児のねらいに焦点を絞って紹介する。

【研究の考察】

図１は、０歳児クラスの保育案におけるねらいを共起ネットワークで示したものである。特徴としては、右上の「安心」と「遊ぶ」「遊べる」「保育」「見守る」「共感」という養護のねらいがつながった群が目立つことである。また、左下の「楽しむ」も多く記載があり、関連して「入れる」「出す」「転がす」「穴」など、０歳児が穴落としなどを楽しむ記述の群がある。そして、真ん中左には、「色々」や「音」に関わって「遊び」「見つける」「興味」「自分」「素材」を「確かめる」「振る」「握る」「繰り返す」といった素材を確かめる群が目立つ。このように、０歳の造形の遊びにおけるねらいは、①保育者の見守りの下で安心して遊ぶ保育であること、②入れたり出したり、転がしたりして、遊びをとにかく楽しむこと、③興味のある素材を見つけたり振ったり握ったり確かめたり、遊びの中で色や音に関わって、繰り返し自分なりに遊ぶことが、中心とされ保育のねらいとされていることが考えられる。

図２は、５歳児クラスの保育案におけるねらいを共起ネットワークで示したものである。中でも右上の「楽しむ」「イメージ」を中心に、「友達」「共有」「自分」「描く」「広げる」の群が大きく目立つ。これは協同での学びの広がりを持ちながら楽しく遊ぶことが考えらる。また、真ん中左には、「表現」「安心」「子ども」「受け止める」「一人ひとり」「気もち」「自由」といった、一人一人の子どもの安心と気持ちを受け止める保育者の援助の群が目立つ。このように５歳児クラスのねらいでは①子どもたちが友達とイメージを共有したり広げたりしながら自分なりに描くことなどを楽しむこと、そのために②子どもとその一人一人の表現や気持ちを保育者は受け止めて子どもが自由に表現することが書かれていると思われる。

【倫理的配慮】

本研究は、保育造形研究会における保育指導案を対象に調査を行っており、公表において承諾を得ている。また、個人情報や個別の事例等を含まないため、倫理的配慮の手続きは必要としていないため省略している。

【結果】

０歳児クラスと５歳児クラスでの遊びの違いは素材を確かめること中心であること、友達とイメージを広げながら遊ぶことで、活動面では大きく異なる。ただし、保育者の援助についてはどちらも大切にされており、０歳が安心して見守る保育であるのに、５歳児では子ども一人一人の表現や気持ちを受け止めることが援助として大切にされていると考えられる。こうした各年齢のねらいを比較し特徴を明らかにする。

---

[1] 文部科学省『幼稚園教育要領〈平成 29 年度告示〉』フレーベル館, 2017, p. 5.

[2] 保育造形研究会は、公益財団法人美術教育振興会による後援で、大阪で 2004 年よりほぼ年に一度、0―6 歳までの乳幼児を対象に保育園や認定こども園にて公開保育と研究協議などを行っている。大学教員、保育者などで構成された運営委員によって運営されており、その年度協力する園を対象に公開保育を行っている。美術教育振興会の事業の一つである幼児を対象とする研究会、幼児造形 koyasan 集会と並び実施されている。

[3] 樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して【第２版】 KH Coder オフィシャルブック』ナカニシヤ出版, 2020.

身近な動物の飼育から子どもが生命を感じとっていく過程の発達的検討

―カタツムリ・ダンゴムシの世話をするＥ児の語りから―

○甲賀崇史（静岡県立大学大学短期大学部）

１．問題と目的

園内で生活を共にした動植物は、子どもにとって特別な意味をもっている(文部科学省, 2018)。子どもは身近な動物の飼育において、その動物に接したり世話をしたりするなかで親しみを深め、次第に生命を大切にしようとするようになっていく。それでは、子どもは身近な動物を飼育する過程で、どのように生命というものを感じとっていくのだろうか。

かつて、幼児期の生命概念の理解は未熟とされていたが(Piaget, 1929)、現在は、子どもは就学までに動物の成長や再生、遺伝、死など、生物にとって重要な特性を理解するようになることが明らかになっている(外山, 2020)。たとえば、3 歳児は成長を身体のサイズが大きくなるか、変わらないことだと理解している (Rosengren et al, 1991)、5 歳児はたくさん食べると身長も体重も増えると考えている(Wellman & Johnson, 1982)、6 歳児は摂食について生気論的説明(生命活動と心を切り離した理解)を選択する(Inagaki & Hatano, 1993)、就学までにおおまかに死を理解する(Brent, 1984, 1996)、などの報告がある。

これらの先行研究は、幼児期の子どもが動物に接したり世話をしたりするなかで、成長や摂食、死といった生命の営みを感じとっていくことを示唆している。実際に、子どもが主体的に動物の飼育をおこなう体験が、その動物の深い理解につながることを示した知見もある(Toyama, Lee, & Muto, 1997)。その際、子どもは動物の飼育を通してその動物の概念を再組織化しているとすれば(香曽我部, 2007)、子どもが動物に関わった体験を言葉にして振り返る行為は、子どもが生命の営みを感じとっていく経験であると捉えることができうると思われる。

以上より本研究では、園でカタツムリとダンゴムシの飼育に取り組んでいる子どもの語りを検討することを通して、どのように生命の営みを感じとっていくのかを発達的に明らかにする。なお、本研究が最終的に目指すのは、生命を感じとっていく経験を子どもが生命を尊重する心を育んでいく土台と位置づけ、園で動物を飼育することの保育的意味を精緻化・深化させることである。

２．方法

2-1.　調査協力者と調査期間

調査協力者はＥ児(5 歳児, 研究者の娘)であった。Ｅ児は 2019 年 3 月 31 日生まれで、2022 年度に公立Ａこども園に入園した。親がカエルやコオロギなどを飼育しており、小さな動物には馴染みがあった。年少、年中のときは園での飼育体験について家庭で語ることはほとんどなかったが、年長になると園庭でダンゴムシ、公園でカタツムリを捕まえたのがきっかけで、クラスで飼育が始まり、これらの動物に興味をもったＥ児は飼育に関わった。調査期間は、Ｅ児が家庭で園のダンゴムシ・カタツムリの飼育について、特にたくさん語った 2024 年 4 月 23 日～2023 年 7 月 5 日とした。なお 7 月 6 日以降も飼育に関わる語りはあったが、バッタやカブトムシ、ヤモリなど動物の種類が多様化した。

2-2.　調査手続き

Ｅ児は、就寝前に、その日にＡこども園で体験したことを、親に喜んで話していた。そこで、録音機をマイクに見立てて渡し、飼育に関わることを自由にお話してもらうようにした。研究者は父親として、自然なやりとりのなかで「どうだった？」「それで？」などと尋ねることはあったが、くわしく聞き出そうと繰り返し質問したり、無理に会話を伸ばそうとしたりすることはしなかった。データの収集は、基本的には登園日に行ったが、Ｅ児が園のことについて話さなかったり、話しても飼育の話題にならなかったりした日はデータが収集されなかった。

2-3.　分析手続き

文字に起こしたデータをセグメント化、コーディングし、一覧表を作成した。観察期間ごとのセグメント数と観察日数、ならびに各コードを数えあげて大まかな傾向を捉えたうえで、コードごと時間の経過に伴う語りの内容と変化を検討した。

３．倫理的配慮

倫理的配慮については保育学研究倫理ガイドブック 2023 を遵守した。Ｅ児が通うＡこども園の園長に書面と口頭で説明をおこない、園長を通してこども園課より承諾のサインを得た。本研究は、大学における倫理審査委員会の承認を得た（承認番号 草 23-11)。

４．結果と考察

4-1. 結果の概要

データが収集された日数は 30 日間であった。抽出されたセグメント数は 95 で、コードは 11 種類であった。収集された日数を 10 日ごとに区切ってⅠ期～Ⅲ期とし、期ごとのコードを数え上げた(表 1)。

Ⅰ期は 27、Ⅱ期は 47、Ⅲ期は 21 のセグメントが得られた。飼育を開始したばかりの時期は【場所】【排泄】【湿度】に関する語りが多く、その後、時間の経過にともない減少していた。一方で、【死】【成長】【移動・脱走】【活性】に関する語りは、飼育を続けていくうち増加し、その後、相対的には減少していた。【産卵・孵化】は、飼育を開始した時期は認められないが、飼育を続けていくなかで、ときどき語るようになっていた。【摂食】

【飼育環境】に関する語りは、調査期間にわたってみられていた。【形態・種類】はⅠ期とⅢ期のみ語りがあった。

表1 各期におけるコードの頻度

	Ⅰ期	Ⅱ期	Ⅲ期
期間	4.23 ～5.13	5.15 ～5.30	6.1 ～7.5
場所	5	4	0
摂食	2	3	2
排泄	4	2	0
湿度	3	2	1
活性	3	6	1
形態・種類	3	0	2
成長	1	7	3
死	2	8	4
移動・脱走	1	8	2
産卵・孵化	0	2	2
飼育環境	3	5	4

以下では、【排泄】【死】【移動・脱走】のコードを取り上げて解説する。

4-2. ウンチは何の色？

【排泄】は、飼育を始めたばかりの時期から、E 児が興味をもち、語っていたコードである。

A 「あのね、透明の箱のところの３本のところにいたんだけどウンチしてる子がいた。(4 月 25 日)」

B 「カタツムリさぁ、この前より違う色がいっぱい出た。黄色とオレンジと虹色と茶色と茶色だよ。あのさぁ、白のウンチもいたよ、いま着てるパパの服の色のウンチ。(5 月 6 日)」

C 「あとカタツムリ白いウンチした。卵の殻が白いから。あのね、白とあのねオレンジのね、ウンチがあったよ。それは、ニンジンかもしれない。もしさ、ダンゴムシのウンチが虹色だったらどうしよう！(5 月 24 日)」

4 月 25 日、E 児は糞を見つけて、カタツムリまたはダンゴムシがフンをしたことに興味をもっていた。それに対して、5 月 6 日の語りからはカタツムリの糞の色はさまざまであることに関心をもっていたことが読み取れる。この関心に応えるように 5 月 24 日になると、フンの色を摂取した物と対応させていたことが伺える。E 児は、カタツムリの飼育を通して、動物は摂取したものが糞として排泄されることに注目するようになっていったことが推察される。

4-3. ダンゴムシは脚が勝手に動いちゃう！

【移動・脱走】は、飼育開始後しばらくして、次第に E 児の関心が高まっていったコードである。

D「うん、でもさぁ、こっちが塀になってたんだけど、こっちが剝がれてて、こっちから出ちゃったみたい。(5 月 7 日)」

E「…でダンゴムシは２回目、脱走してさ、私、取ってね、おうちに入れたんだよ。脚がさ、勝手にそうしてるんじゃないかと思っちゃう。脚があそこ行きたいなって思って外の方にいきたいなって勝手にいっちゃうんじゃない？ダンゴムシの脚は 14 本もあるから(5 月 20 日)」

F「…アヤ先生が今日、お皿のかたちをしたキャベツをもってきました。それをあげるとカタツムリが中に入っていくだろうと調べていました。でもそんな入ってきませんでした。(6 月 11 日)」

A こども園では、調査期間を通して、飼育していたダンゴムシが頻繁に脱走しており、E 児もそのことを気にかけていた。5 月 7 日は、ダンゴムシがどこから逃げたかについて述べていたが、5 月 20 日になると、どこに逃げたのかではなく、なぜ逃げてしまったのかについて、ダンゴムシの気持ちになって、「脚があそこに行きたいと思うから」とダンゴムシと脚を分けて感じとり、E 児なりの理由を思いついていた。6 月 11 日になると、ダンゴムシの移動の動きを予想したこと、さらに予想に対する結果も語っていた。E 児は飼育が進むにつれて動物の立場に立ったり、行動を予想するようになったりしたことが推察される。

4-4. 死んだら黒くなってべとべとになる

【死】は、調査期間をとして、E 児が最もたくさん語ったコードである。特に、飼育開始後しばらくすると、高い頻度で語っていた。

G「カタツムリ今日一匹さぁ割れて死んでた。空気のなかのところに入っちゃってさぁ、殻が割れて死んだ。(5 月 7 日)」

H「死んでるからカップに入れた方がいいとか言ってたんだよ。それで、お墓カップを決めて、で、そういう感じで決めた(5 月 13 日)」

I「カタツムリがね。一匹死にました。あの四角い風がふくところの底に入ってしまって、脱走して、でね、朝は誰かが見つけたんだけど、殻が割れて死んでたんだって。べたべたしたところが黒くなって茶色くなってかわいそうになってて。(5 月 22 日)」

J「ダンゴムシね、その近くの目の前にあるのがね、おじいちゃんおばあちゃんがいっぱいで死んでたのかな(5 月 29 日)」

5 月 7 日は死んだ理由を語り、5 月 13 日は、お墓を決めて死骸を移した経験について語っていた。その後、5 月 22 日になると、死因だけではなく、死んだカタツムリの腹足に着目した色の変化から死を感じとり、「かわいそう」といった感情で死を語っていた。さらに、5 月 29 日は、死因が（物に挟まったなど）明確でないダンゴムシに対して、高齢だからという理由を「～かな」という語り方で、死んだダンゴムシに思いを馳せるように語っていた。

5 今後の課題

本研究では、排泄や移動、死といった動物の営みの特徴から、E 児が生命を感じとっていく過程について検討したが、今後はより「生命」という概念の本質的側面に即した観点から飼育の保育的意味を考察することが課題である。

現行の幼稚園教育要領等では、(生物ではなく)生命という文言が用いられている。「生命」を用いている理由について、生物を個々の物ではなく部分と全体で構成されるシステムのように捉えてほしいからだという資料がある(文部科学省，2016)。

今後は、生命がもつ部分と全体の階層性を子どもなりに感じとっていく体験を見出したり、保育・幼児教育における生命の意味を子どもの姿から捉えなおしたりする研究に取り組む必要がある。

楽器の自由探索によって育まれるものとは何か
―保育現場における幼児の遊び方に着目して―

○伊原小百合（玉川大学教育学部）

【目的】

本研究は、民族楽器を含む種々の楽器を自由探索する幼児期の子どもの観察を通して、それぞれの年齢・発達や保育現場の環境に応じた適切な楽器選択の指針を示すことを目指すものである。

【背景】

幼児期に「豊かな遊びと体験」を保証することの重要性が改めて認識されているなか（幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン、2023）、保育現場における楽器活動には課題が山積している。国内の保育現場に目を向けると、使用されている楽器の種類がどの園でも似通っていたり、運動会やお遊戯会等の発表の場を想定した技能習得のために用いられていたりすることも多い。

一方、 楽器を用いた「豊かな遊びと体験」を実現するための障壁は高く、例えば適した楽器を選ぶことの難しさや、他の遊びの妨げにならないような環境構成の工夫が求められ、豊かな楽器遊びを保証するためには知見の蓄積が必要である。

こうした問題意識から、筆者はこれまでの研究で幼児期における楽器の自由探索の意義を実証してきたが（伊原、2021 ほか）、こうした自由探索はいかなる楽器に対しても同じように起こるわけではなく、楽器の特性によって探索経験の質も異なっている。例えば、キッズジャンベについては多くの子どもがひっくり返したり、中に別の楽器を入れたり、転がしたりするなど探索的なかかわりが多く観察され、探索を通して様々な音の違いが子ども自身によって発見されたのに対し、モーコック（カエル型のギロ）はカエルの見立て遊びに用いられる程度で、幼児の探索行動のパターンが極端に少なく、音の違いが発見されることはほとんど無かった。この結果から「楽器の特性と探索行動の関連性」という新たな問いが生まれた。この問いは、幼児の探索的経験を深める新たな知識体系の鍵となるだけでなく、保育現場の現状からもその重要性が窺える。国内の多くの保育現場ではカスタネット、鈴、鍵盤ハーモニカ等、共通した楽器が用いられ、その使い方も限定的且つ指導的である。さらに鍵盤ハーモニカのような幼児の身体的発達段階に合わず、幼児期には難易度が高い楽器も慣習として無批判に使われ続けている（今川 2018）。

そこで本研究は、保育現場で慣習的に使われていない楽器を用い、子どもがそれらを自由探索する様子を観察することを通して、自由探索の意義を多角的に検討するとともに、保育現場における楽器選択についての議論を促すことをねらいとする。

【方法】

東京都内の公立幼稚園に協力を依頼し、午前中の自由遊びの時間に、種々の楽器で自由に遊ぶ子どもの様子を観察・記録した。具体的には、園内の一角に茣蓙を敷いて楽器コーナーを作り、幼児が自由に出入りして遊ぶことのできる環境をつくった。筆者は「参加者としての観察者」（佐藤、2006）の立場をとり、子どもたちとかかわりながら観察をおこなったが、自由な探索を尊重するために、慣習的な使い方は極力示さないように努めた。

観察期間は 2024 年 4 月から 11 月までで、計 7 回実施をした。使用する楽器は学期ごとに区切り、1 学期（4 回実施）は自然素材でできたものを中心とする 6 種類（アサラト 2 個、ウッドトム、カシシ、ひょうたんシェイカー、フランボヤントシェイカー、ブレスシェイカー）、2 学期（3 回実施）は金属系の楽器を交えた 5 種類（エナジーチャイム 2 個、ガングルー3 個、小型カホン、スピンスパークシェイカー、シェイクパッド 2 個）を用いた。また撥は多めに用意する必要があると判断し、通常のマレットを約半分の長さにアレンジしたものを複数本準備した。

【倫理的配慮】

全ての保育者に研究の概要について口頭で説明をおこない、園長から署名を頂いた。また研究の概要と連絡先を紙面にまとめ、各家庭への配布を依頼した。本研究は、玉川大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施している。

【結果】

本稿では、観察された子どもの遊び方をエピソードとして提示する。

アサラトでお気に入りの遊び方を見つける（年長児）

アサラトをひとつ手に取った A 児は、両手でひょうたん部分を掴んでそれらを打ち合わせる。カチカチと音が鳴ると「あ、良い音出るかも！」と言って観察者の方に視線を向ける。観察者が「本当だ！」と応える。もう一つのアサラト（紐の部分が別の素材でできている）も同じように音を鳴らし、続けて 2 個のアサラトを両手で包み込むように持って振り「良い音」と言ってすぐにやめてしまう。

しばらく別の楽器で遊んだ後、再びアサラトを手に取り、片手で紐の部分を掴んで左右に素早く手首を振る。アサラトがシャカシャカと音を立てる。観察者が「すごい、それどうやってやるの」と尋ねると、見本

を見せるようにやり方を教えてくれ、一緒に練習をする。

その後、楽器コーナーで他児によってコンサートが開かれ、保育者２名が見に来る。傍にいたＡ児は、観察者の促しによってアサラトを横に振る様子を披露すると、保育者２名は「すごーい！」と感激した様子で拍手を送る。

ブレスシェイカーの中には…「何も入っていない」（年少児）

楽器コーナーで遊んでいたＢ児は、ひっくり返したウッドトムを重ねて置き、その中にアサラトを打ち付けるように当てている。今度は近くに置いてあったブレスシェイカーを手に取り、両手で紐の部分を掴んで力強く上下に振る。大きな音が鳴り、観察者が「すごい音」と言う。振るのをやめると、シェイカーの殻の一つを手に取り中を見てから「これ何も中に入ってない」と言い、観察者も「何も入ってないね」と応える。少しの間ブレスシェイカーをゆっくり眺めると再び振ってみる。振るのをやめ「これが…」と言って殻と殻を優しく打ち合わせるように鳴らす。殻同士がぶつかって音が鳴っていることに気が付いた様子である。にかっと笑いながら、再び強い力でブレスシェイカーを振り回す。

ウッドトムを高く積み上げて叩いてみる（年長児２名）

Ｃ児が、8 つのウッドトムを積み上げて遊んでいる。高く積み上がるように、ウッドトム一つひとつの大きさに気を付けながら重ねていく。傍にいたＤ児は、積みあがっていくウッドトムを横や上から撥で叩いている。傍ではその様子を担任の保育者も見守り、声をかけている。全て積み上がると、横にいたＤ児が一番上から撥でウッドトムを叩く。Ｃ児は嬉しそうに、「ここ（てっぺんを指さす）を押してここ（一番下のウッドトムを指さす）までいく」と話し、ウッドトム一つひとつに人差し指で触れる。

てっぺんを叩いていたＤ児は「すごーい！（てっぺんを叩きながら）こうやっても落ちない！」と高ぶった声で話し、観察者も「本当だね」と応える。Ｄ児は叩き終えた後のウッドトムタワーを嬉しそうに見ている。

写真１　高く積み上げるウッドトムで遊ぶ様子

ガングルーを頭や首につけて遊ぶ（年長児複数名）

Ｅ児はガングルーを手に取り、頭の上に乗せる。それを見た観察者が「あ、良いね。頭に乗せるとどんな感じ？」と尋ね、Ｅ児の真似をしてガングルーを頭に乗せる。頭を振ってみるがあまり音がせず、しばらく２人で試行錯誤する。するとＥ児が自分のガングルーをほどき、「じゃあ…」と言ってカチューシャのように横向きにして、頭の上にガングルーを乗せる。観察者も真似をして乗せてみる。続けてＥ児は「じゃあ首につけるのは？」と提案し、２人で首につけてガングルーを鳴らそうと頭を揺らす。

しばらく経ってから楽器コーナーに数名の子どもたちがやってくると、Ｆ児が他児の頭にガングルーを乗せ、皆で笑い合う。Ｇ児は「これ頭に付けると良いと思った！」と思いついたように話し、頭にガングルーを乗せたまま、リズムをとるように足で床を踏み鳴らす。

【まとめ】

こうしたエピソードから、子どもたちは自分なりの楽器の遊び方から音を発見したり、音の出る仕組みに自ら関心をもって気がついたりしていることが分かる。また様々な素材/形状の楽器で遊ぶことが、遊び方の幅を広げるだけでなく、音への多様な出合い方を保証することが示された。

西洋音楽を土台とした音楽教育のみでは、子どもたちの音楽体験が不十分である点については従来から指摘がされており、民族音楽学者の小泉（2003）は「音楽的偏見をなくす」ことの重要性を説いた。保育現場における楽器活動においても、多様な文化的背景をもつ楽器を探索することが、子どもの遊びを豊かにするための鍵となると考えられる。

【引用文献】

伊原小百合（2021）『探索して音に出会う：音・楽器で遊ぶ子どもの事例から』みらい。
今川恭子（2018）「教授、保育園を訪れる。自然と全身で音を楽しめる教育を作る。」、『ココキャリノート（インタビュー記事）』、キャリアフィールド株式会社。
小泉文夫（2003）『呼吸する民族音楽』　東京：学習研究社。
こども家庭庁（2023）「はじめの100か月の育ちビジョン」。
佐藤郁哉（2006）『フィールドワークの技法―問いを育てる、仮説をきたえる―』　東京：新曜社。

【附記】

研究にご協力いただきました皆様に感謝申し上げます。また本研究はJSPS科研費24K16656の助成を受けています。

生態学的自然観とは何か
ー幼児期の持続可能性のための教育の観点からー

○井上美智子（大阪大谷大学教育学部）

1. はじめに

第二次世界大戦後の世界は市場主義経済に基づく社会を営んできたが、その社会は同時に地球規模の環境問題や個人・国家間の格差拡大を生み、近年は多発する自然災害や紛争が加わり、さらに社会は混沌としてきた。この現実に対し世界は政治的・法的に多様な仕組みを作り対策を講じてきた。また、市民の意識変革には教育が効果的として、環境教育（Environmental Education）が 1970 年代に認知され、その後も近接概念である持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development = ESD)、持続可能性のための教育(Education for Sustainability = EfS)、環境と持続可能性のための教育(Environmental and Sustainability Education =ESE)などが次々と誕生した。こうして半世紀にわたり「持続可能性」を求める教育の理論や実践が模索されてきたが、環境の現実はそれらに効力がなかったことを示している。ESD を「空虚な記号」とみる González-Gaudiano (2005)の指摘をふまえ、Jickling& Sterling (2016)は新たな記号を空虚に次々と生み出すのではなく、変革を目指して教育そのものとその目的を根本的に作り直す必要性を提起する。幼児期の持続可能性を求める教育も、国内外とも既に 30 年の研究の蓄積があり（Davis et al. 2025; 井上 2004, 2009, 2012, 2016, 2024a）、幼児教育の国家指針に ESD や持続可能性を組み込む国も増えている。しかし、現実には自然体験や廃材利用など既存の実践を超えられていない。本稿では人間社会の持続可能性を考える際の基盤は生態学的自然観であるという根本に立ち返り、それに基づく教育に作り直していくことこそが持続可能性を求める教育になりえることを議論する。

2. 生態学的自然観とは何か

井上(2003)は、持続可能性のための教育としての環境教育の観点から自然の多様性や循環性、人も自然の一部であるという視点が重要として園庭など保育環境のあるべき姿を提案した。その後も、こうした視点を生態学的自然観と呼び、保育現場の研修内容や実践実態、保育で示される自然との違いを分析する基準とし、重要性を提示し続けてきたが（井上 2008, 2009, 2010, 2012, 2020）、現場の実態が変化したとは言い難い(e.g. 井上 2002, 2006, 2016, 2024b)。

まず、生態学的自然観という場合の「生態学(ecology)」という言葉の意味を確認する。自然科学分野である生物科学の 1 分野として 19 世紀に誕生した生態学だが、この言葉は 20 世紀半ばから社会学や心理学、教育学など社会科学分野にも転用され、「エコロジズム」や「エコロジー運動」などの概念も派生した。社会科学における生態学は人間を主体とした human ecology だが、本稿の生態学は、地球に存在する生命と物理的・化学的環境との相互作用を探究する本来の生物科学の一分野を指す。生態学的自然観とは、生命圏の様々な存在や物理的・化学的環境がつながり合い、多様性・循環性・有限性という特質がある動的なシステムである生態系（ecosystem）を基盤とする見方である。保育学における自然観とは異なり、また、子どもを主体として子どもを取り巻く環境との関わりを生態学的に見るという視点でもない。

人間の持続可能性を考える際に優先されるべきは、ヒトという生物種の個体群としての生存が維持できる条件である。人間の社会や経済は、地球のシステムが維持され、ヒトという生物種の生存を保障する環境でなければ維持できないが、生態学的自然観はその事実に気づく基盤として機能する。

3. 生態学的自然観から生態学的世界観へ

Inoue(2014)は、幼児期の環境教育研究が 1990 年代に開始しながら、日本の保育が持続可能性に関わる教育課題に無関心であり続けてきたことを解説し、EfS を考える際の鍵概念として“critical thinking, children’s active participation, an ecological worldview, and empathy with nature”をあげた。このうち、an ecological worldview（生態学的世界観）は生態学的自然観を基盤とした世界のとらえ方を意味する。生態学者 Krebs（2008）は自然科学の一分野である生態学的知識に基づく世界観を生態学的自然観と名付け、経済発展を至上とする世界観（an economic worldview）に対比させた。本稿における生態学的世界観は生態学的自然観に基づくため Krebs の提案と相同である。人間は自らの世界のとらえ方（世界観）に基づいて判断や行動選択をするが、世界観はこの世界に誕生直後から経験する環境との関わりだけでなく、社会や文化との関わりから獲得する価値観などから総合的に形成され、生涯を通して更新される。経済発展を至上とする世界観に基づけば、人間も生態系の一部であるという事実を認めず、教育という営みによって経済活動に役立つ人材を育成し、自然を資源とみなして収奪しながら経済を発展させていくが、結果として地球のシステムを攪乱し、生態系を崩壊に導き、人間活動の持続可能性を不可能にする。それに対して、生態学的世界観に基づけば人間の生存の基盤である生態系の維持を教育に組み込み、生態系の維持を前提とした社会活動や経済活動の必要性が理解できるようになる。

世界中の先住民が保持してきた世界観も生態学的世界観と呼ばれるが、先住民の伝統的生態学的知識（Traditional Ecological Knowledge）に基づく生態学的自然観は社会活動・経済活動のすべての基盤となり、社会の持つ精神性、哲学、行動規範、価値観などのすべてを包含し、それが先住民社会を維持してきた（e.g. Pierotti 2010；Nelson & Shilling 2018）。しかし、世界人口の半数は既にこうした世界観とは無縁の都市で生活している。本来、先住民の生態学的世界観はインフォーマルな教育を通して様々な文化的資源に裏付けされながら日常的・継続的に自然と密接な関わることを通して醸成されることから、都市生活者が類似の世界観を形成していくことは不可能であろう（Inoue 2018）。そのため、現代社会の

都市生活者が生態系の維持を基盤とする持続可能性概念を理解するためにはフォーマルな教育の中で生態学的世界観を獲得するしかない。生態学的自然観を形成し、そこに価値を見いだした上で、自然とは無縁であるかのような現代社会の生活においても生態系の維持が不可欠であることを知り、生活のすべてをその観点からみるという生態学的世界観の形成につなぐ過程を含まなければならない。

以下では、生態学的自然観及びそれを発展させた生態学的世界観を保育において考える際の課題を考える。

4. 日本の保育における自然観

日本の保育は倉橋惣三を出発点として環境の重要性を認め、1989 年の幼稚園教育要領改訂以降、「環境を通しておこなう」ことが基本とされている(井上 1995)。初めてそのように明記された 1989 年要領の指導書では「環境とは園具や遊具、素材などのいわゆる物的環境や、幼児や教師などの人的環境を含んでいることはいうまでもないが、さらに幼児が接する自然や社会の事象、また人や物が相互に関連しあってかもしだす雰囲気、時間、空間など幼児を取り巻くすべて」と解説され(文部省 1989)、以降の要領・指針は同様の考え方で環境概念を扱う。つまり、日本の保育は、自然を環境の 1 要素とみなし、要領や指針に示される自然要素は動植物や自然の事象などの身近な要素であり、それらと関わることが子どもの発達に効用があるとみなす。しかし、教育制度もマクロシステムの一つであり、経済発展を至上とする世界観に基づく社会の影響から逃れることができないため、自然を経済のための資源、人間にとって効用があるものとみなし、消費し続ける自然観を基盤とする教育は、そのような自然観を育て、いずれは「人間にとって効用のある自然」「資源としての自然」という自然観を基盤として行動する人を再生産する。教育の再生産機能は、環境教育研究においても課題とされてきた（e.g. 今村 2023）。保育が子どもの権利に真剣に向き合うなら、持続可能な社会を創る担い手を育てなければならないが、既存の保育実践を繰り返したり、子どもに環境と関わる力があることを再確認したりすることで満足するのではなく、変革のためには保育の基盤にある自然観、そして、世界観を問い直さなければならない。

5. 生態学的自然観を育てる保育

人間の身体も機能も、発達の基本的な道筋もヒトという生物が 40 億年にわたる進化の過程で獲得してきたものであり、存在自体が自然であり、自己の外部に存在する自然要素なしで生存の維持は不可能というのが自然科学的事実である。この事実に裏付けられた生態学的自然観は、明治以降、長らく日本の保育で実践されてきた飼育栽培や園庭での戸外活動、廃材利用のようなリサイクル活動、あるいは、前近代の子どもの多くが経験していた豊かな自然の中で遊び込み環境との一体感を持つような経験を繰り返したところで形成されないことは歴史的事実が示している。

生態系という動的システムの経験には、野生の自然が必要で、野草や地域に自生する樹木、それらに集まる野生生物が自立して生存し、物理学的・化学的循環が成立している必要がある。こうした豊かな自然環境を日常的・継続的に経験することは生態学的自然観の形成に必須だが、経済発展を至上とする世界観が主流の現代社会では、それだけでは十分ではない。生態系の中の多様な要素やその動き、関係に対する子どもの気づきや感情に共感するだけで素通りするのではなく、それらをさらに発展させる質問や答えを探究できる環境を準備できる保育者が必要である。

さらに、獲得した生態学的自然観を世界観にまで変容させるには、保育の生活の中での経験のすべてを生態学的自然観から見直す経験が求められる。生態学的に豊かな自然の中で保育の観点からみて子どもがいくら豊かに遊び、学ぼうとも、その学びが自然の存在を意識せずとも維持が可能な都市生活と分断されていては意味がない。井上（2012）で定義した「自然～人～生活」のつながりはそれを意味するが、身体を通して獲得した生態学的知識に基づく自然観を、ヒトという自然の存在が生きる過程であると同時に歴史と文化を背景に持つ生活のなかに浸透させ、生態学的世界観へとつなぐことである。現代の教育システムのなかで学び、環境要素を子どもの発達の素材として分断してみることに慣れている保育者にとってこれは容易ではないが、その一つの実践のあり方・保育者の変容については井上・登美丘西こども園（2020）を参照されたい。Jickling& Sterling (2016)らのいう教育そのものとその目的を根本的に考え直すためには、先行研究の提案や実践が何をどう変革したかを振り返り、既存の保育をどう切り拓くのかを考えるべきであろう。

付）本研究はJSPS 科研費（課題番号 23K11550）によって実施されている。

引用参考文献

Davis, J., Elliott, S. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2025) *Early Childhood Education for Sustainability: A Short History*. Springer Singapore. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-97-8405-9

González-Gaudiano, E. (2005) Education for Sustainable Development: Configuration and Meaning. *Policy Futures in Education*, 3 (3), 243-250. doi: 10.2304/pfie.2005.3.3.2.

井上美智子(1995) 「保育と環境教育の接点 -環境という言葉をめぐって-」環境教育, 4(2), 25-33.

井上美智子（2002）「幼稚園教諭の環境教育に対する認知度と実践の実態に関する調査研究」環境教育, 11(2), 80-86.

井上美智子(2003) 「環境教育の視点からみた保育環境のありかたについて」日本保育学会第 56 回大会研究論文集, 786-787.

井上美智子（2004）「幼児期の環境教育普及にむけての課題の分析と展望」環境教育, 14(2), 3-14.

井上美智子 (2008) 「自然とのかかわりの観点からみた現職保育者研修の実施実態」 教育福祉研究, 34, 1-6.

井上美智子（2009）「幼児期の環境教育研究をめぐる背景と課題」 環境教育, 19(1), 95-108.

井上美智子 (2012) 『幼児期からの環境教育 ―持続可能な社会にむけて環境観を育てる』, 昭和堂.

Inoue, M. (2014). Perspectives on early childhood environmental education in Japan: Rethinking for building a sustainable society. In J. Davis & S. Elliott (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. Routledge.

井上美智子 (2016) 「幼児期における持続可能性のための教育に関わる概念理解と実践の実施実態」乳幼児教育学研究, 25, 23-34.

Inoue, M. (2018). Fostering an ecological worldview in children: Rethinking children and nature in early childhood education from a Japanese perspective. In A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, & E. Barratt Hacking (Eds.), *Research handbook on childhoodnature*. Springer. https://doi.org/10. 1007/978-3-319-51949-4_55-1.

井上美智子 (2024a) 「環境教育の基本概念 ―環境教育と保育を結び付ける―」環境教育, 33(2), 21-28.

Inoue, M. (2024b) Nature-based activities in Japanese early childhood education : What for? The 25th PECERA Annual Conference (Tokyo).

井上美智子・登美丘西こども園（2020）『持続可能な社会をめざす 0 歳からの保育―環境教育に取り組む実践研究のあゆみ』北大路書房.

井上美智子・無藤隆（2006）「幼稚園・保育所の園庭の自然環境の実態」 乳幼児教育学研究, 15, 1-11.

井上美智子・無藤隆・神田浩行(2010) 『むすんでみよう 子どもと自然』北大路書房.

今村光章（2023）『環境教育学のために-基礎理論をふまえて越境する』 めるくまーる.

Jickling, B. & Sterling, S. (2016) *Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future*. Springer International Publishing. Kindle 版.

Krebs, C. (2008). *The ecological worldview*. Oakland, CA: University of California Press.

文部省（1989）『幼稚園教育指導書 増補版』, フレーベル館.

Nelson, M. K., & Shilling, D. (Eds.). (2018). *Traditional Ecological Knowledge. In Traditional Ecological Knowledge: Learning from Indigenous Practices for Environmental Sustainability*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pierotti, R. (2010). *Indigenous Knowledge, Ecology, and Evolutionary Biology* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203847114.

絵本の繰り返し読みが幼児のイメージ形成に及ぼす影響

金谷美穂（大阪教育大学　連合教職大学院大学院生※）

【目的】

絵本の読み聞かせは、幼児保育の中で日常的に行われる活動の１つである。普段から子どもたちは大人に絵本を読んでもらったり、自分自身で好きな絵本を選び読んだりして絵本と触れ合っている姿が見られる。保育の中では、劇遊びなど絵本を基に活動を進めていく時に同じ絵本を複数回読み聞かせをすることもある。こうした複数回の絵本の読み聞かせは子どもの発達にポジティブな影響をもたらすことが示されている。例えば、集団での読み聞かせにおいて同一絵本を繰り返し使用することが子どもの語彙獲得を促進する可能性があることが明らかになっている（雨越・森下，2020）。こうした効果に加えて、本研究では絵本の複数回読みが子どものイメージ形成に影響を与えるのではないかと予想する。たとえば、子どもたちは大人が読む文章を聞きながら、絵本の絵を見て想像を膨らませている可能性がある。特に、同じ絵本を繰り返し読むことで、単なる物語の理解を超えて、物語の世界へと浸かり様々なイメージを膨らませるようになると予想する。そこで、本調査では、絵本を初めて読み聞かせしたときと、複数回読み聞かせをした時を比較し、子どもたちの絵本の物語に対する理解が深まり、さらに絵本の物語に関する想像の世界（イメージ形成）に変化が見られるのかについて明らかにすることを目的とする。

具体的には、物語の理解を測定する課題、想像性を測定する課題を行う。物語理解は、絵本の内容に関する 10 問の質問を行い、その得点を比較する。想像性を測定する課題に関しては、作話課題を行い、いくつかの指標について分析をする。同じ絵本を繰り返し読むことにより、物語の内容を理解し得点が高くなると考えられる。また、作話の課題ではイメージが豊かに形成されエピソード数は多くなり、新しくキャラクターや物が多く登場することが予測される。

【方法】

参加児：大阪市内の幼稚園に在籍する５歳児２クラス（15 名、16 名）を対象とした。

材料・課題：５歳児クラスに在籍する子どもたちに絵本（「もりのなか」（マリー・ホール・エッツ文・絵、まさきるりこ訳、福音館書店）の読み聞かせを行い、個別調査を実施する。個別調査では、物語理解テスト（例:最初、森に散歩に出かけたのは誰ですか？）、作話課題（次の日男の子は違う森へ散歩に出かけました。そこではどんな出来事があったでしょう？）を実施した。

手続き：５歳児の２クラス（以下、A 組と B 組とする）を対象に読み聞かせを行い、同じ絵本を数日空けて、合計３回の読み聞かせを行った。A 組と B 組に調査を実施した手順を図１に示す。

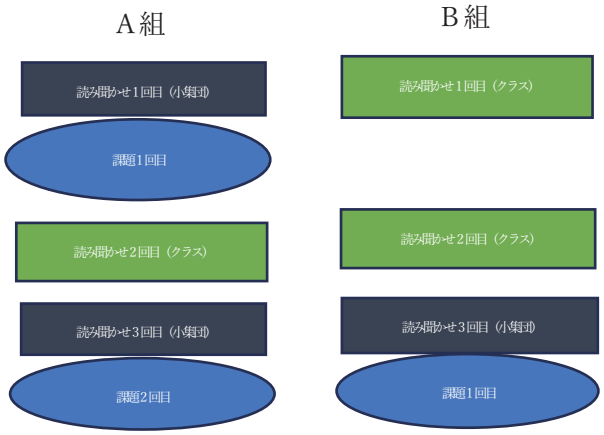


図１　課題の進め方

A 組は１回目と３回目に小グループで読み聞かせを実施後、個別調査を行った。２回目は集団での読み聞かせのみを実施した。

B 組は１回目、２回目は集団での読み聞かせのみを実施した。そして、３回目の読み聞かせを小グループで実施し、その後個別調査を行った。

指標：先行研究を参考に幼児が作話した続き話を３つの側面からコーディングを行なった（中澤ら，2005）。

① エピソード数
　エピソード数は、作話を意味内容のまとまりで区切ったものをエピソードとし、その数を求めた。

② 創造性
　作話の中に登場した新奇なキャラクターや物の数を求めた。

③ 結末の有無
　作話した物語の結末の有無を調べた。

【倫理的配慮】

研究の実施にあたり、園長、担任保育者に対して研究内容や倫理的配慮について口頭及び書面にて説明をし、園長の署名により同意を得た。また、研究内容は幼稚園を通して保護者に説明がされている。なお、本研究は在籍する大学の倫理審査委員会の承認を得ている。

【結果】

１，理解課題

複数回の読み聞かせが絵本の理解に影響を及ぼすかどうかを検討するために、まずは A 組の１回目と３回目の理解課題得点の比較を行なった。対応のある分散分析の結果、１回目（M = 5.50，SD = 2.84）より３回目（M = 6.50，SD = 2.51）の方が理解課題得点は有意に高かった（F (1，11)= 5.50，p =.039）。

※ 大学院連合教職実践研究科/高度教職開発専攻

次にA組の1回目（M = 5.64, SD = 2.71）とB組の3回目（M = 7.20, SD = 1.86）について、対応のない分散分析を用いて比較を行なったところ有意な差は見られなかった（F (1, 27)= 3.30, p =.080）。

２，作話課題

２．１.エピソード数

A組の1回目と3回目のエピソード数を、対応のある t 検定を用いて比較した。その結果、A組の1回目（M = 3.08, SD = 2.71）と3回目（M = 1.92, SD = 1.83）のエピソード数には有意な差は見られなかった（F (1, 11)= 1.45, p =.253）。

A組の1回目（M = 4.14, SD = 4.47）とB組の3回目（M = 3.07, SD = 3.22）に間にも有意な差は見られなかった（F (1, 27)= 0.56, p =.461）。

２．２.創造性

A組の1回目と3回目の創造性を、対応のある t 検定を用いて比較した。その結果、A組の1回目（M = 1.83, SD = 3.16）と3回目（M = 1.25, SD = 1.96）の創造性には有意な差は見られなかった（F (1, 11)= 0.31, p =.586）。

A組の1回目（M = 2.43, SD = 4.03）とB組の3回目（M = 1.53, SD = 2.00）に間にも有意な差は見られなかった（F (1, 27)= 0.59, p =.450）。

２．３.結末の有無

A組の1回目と3回目の結末の有無を、χ^2検定を用いて比較した。その結果、A組の1回目（11名中4名は結末あり）と3回目（11名中3名は結末あり）の行動の単位数には有意な差は見られなかった（χ^2 (1)=1.64, p = .201）。

A組の1回目（12名中4名は結末あり）とB組の3回目（12名中6名は結末あり）に間にも有意な差は見られなかった（χ^2 (1)=0.96, p = .327）。

【総合考察】

本研究では、絵本を繰り返し読むことが、子どもの絵本の理解や絵本の想像の世界を広げることに与える影響を検討することであった。

まず、絵本の理解については、A組の1回目と3回目では課題成績が向上していたものの、A組の1回目とB組の3回目の比較では有意な差は得られなかった。このことから同じ絵本を繰り返し読み聞かせすることにより、子どもたちは物語の登場人物や内容を覚え、理解を深めることがあることが示された。しかし、理解が向上したと結論づけるには早計であり、特にA組の1回目とB組の3回目の比較のようにクラス間の比較についてはサンプルサイズを十分なものとしたうえで再検討が必要である。

一方、イメージ形成においては予測とは異なり、エピソード数、創造性、結論の有無の全てにおいてクラス内及びクラス間で有意な差は得られなかった。また、予想外ではあるが、記述統計をみるとエピソード数、創造性は複数回読み聞かせをした後の方が報告される数が共に少なくなっていることもわかった。

では、なぜ理解度は高くなり、イメージ形成には有意な差が見られなかったのだろうか。物語理解に関しては、同じ絵本を繰り返し読むことにより物語の内容を覚え、話の見通しをもって聞くことができるため回数を重ねる度により理解度は深まったのではないかと考えられる。

イメージ形成において予測通りの結果にならなかったのは、今回の読み聞かせ方法や課題の進め方に問題点があったからだと考えられる。

今回の作話課題では、物語のその後の話を自由に作話できるように、物語の内容を子どもと話したり、絵本を再度見せたりせずに理解課題テスト後、すぐに作話課題にとりかかった。しかし、何もヒントがない状態で質問をしたため、イメージが湧きにくくエピソード数は少なくなり、新奇なキャラクターや物は登場しにくかったのではないかと考えられる。イメージ形成課題において、中澤ら(2005)は、登場人物を描いたペープサートを用意するなどして作話を促している。このような方法も検討をし、イメージが湧きやすいような工夫をすることで、新しく物語をつくり、イメージを膨らませながら絵本の物語に関する想像の世界が広がっていくことを検証していきたい。このことは結末の有無にも関連すると考えられ、言葉で表現をするときに、思いついた言葉を文章でつなげるため、話をしながら結末を考え結びつけるのは難しく、何かヒントになるものがあることで、イラストから話をつなげ、結末のある物語を作りやすくなることが考えられる。

また、繰り返し同じ絵本を見て、同じ課題に取り組むことに子どもが飽きている姿が3回目に多く見られた。こうした飽きのために、期待していたイメージ形成の広がりが見られなかった可能性がある。実際に、3回目の方が記述統計をみると、報告されるエピソード数や創造性は減少していた。横山（2003）は、5歳児は物語の理解力も発達し、ほぼ1回の読み聞かせで絵本の内容を理解し、多様な物語の出会いを楽しむため、同一絵本の繰り返し読みはこの時期の子どもには物足りないものであると述べている。今後の課題として題材を選ぶ際に子どもが興味関心のある内容であるか、同じ絵本を繰り返し読んだり同じ課題を行ったりする際に、読み聞かせ方法に対する工夫を加えるなど検討していく必要がある。

【引用文献】

・雨越康子・森下正修（2020）. 幼児期の集団および家庭における絵本の読み聞かせと認知能力. 日本教育工学会論文誌, 43（4）, p. 339-350.

・中澤潤・杉本直子・衣笠恵子・入江綾子（2005）. 絵本の読み聞かせのグループサイズが幼児の物語理解・イメージ形成に及ぼす影響. 千葉大学教育学部研究紀要, 53, p. 203-210.

・横山真貴子（2003）. 保育における集団に対するシリーズ絵本の読み聞かせ－５歳児クラスでの『ねずみくんの絵本』の読み聞かせの事例からの分析－. 教育実践総合センター研究紀要, 12, p. 21-30.

幼児の遊びが科学的になるための保育者の関わり方についての一考察

―保育者へのインタビューより―

○杉野万季（中村学園大学大学院生*）　石田靖弘（中村学園大学教育学部）

1. 目的

幼児[注1)]は日常的に自然や科学に触れて遊んでいる。山内(1971)は，幼児期において自然に触れることで情操を育てることは重要であるが，自然認識を育まないことには情操も育たないことを指摘している[1)]。新井・石井・石田・阪本・角屋(2024)は，保育学会の自主シンポジウムにおいて，幼児の活動を分析する際には視点をもって見ること，保育者による意図的・計画的な指導計画の必要性を述べている[2)]。しかし，話題提供者の 3 名は小学校の経験をもつ研究者であり，幼児教育に対しての示唆に留まっている。そこで筆者らは幼児の遊びが科学的になるための保育者[注2)]の視点について研究中である。具体的には，幼児の自由な遊びの中における，幼児の遊びが科学的になるための保育者の関わり方について，科学的な知識と科学の方法から観点表を作成中である(表 1)。

表 1：観点表（保育に置き換えた表現）

観　点	
A	五感で感じる
B	オノマトペを使う
C	興味・関心をもつ，問いをもつ
D	原因を探している
E	グループに分けたり並べたりしている
F	変化に気付く
G	目の前のことから視野を広げる
H	比べる
I	例える，自分の知っていることを話す
J	色々な方法を試す
K	人に見せる，何度もする
L	予想する
M	関連付ける

注）上記の観点表作成にあたっての手続きについては発表時に詳しく説明を行う

したがって本研究の目的は，幼児の遊びが科学的になるための観点表の精度を高めることである。

2. 方法

調査対象者は保育歴 10 年以上の経験をもつ保育士 2 名である(以下，A 保育者，B 保育者と表記)。

調査時期は 2024 年 12 月であり，1 名につき 30 分程度の半構造化インタビューを対面で実施し，内容は IC レコーダー及びビデオカメラでの記録を行った。

質問は以下の流れで行った。

①幼児期における科学とは，どのようなものが浮かぶか
②①のようなことを保育へ導入することについて，どのようなイメージを抱くか
③科学に対する心理的障壁はあるか
④観点表に関しての質問
(1)0・1・2 歳児及び 3・4・5 歳児ではどのような姿が見られるか
(2) どういう関わりや言葉掛けをするか
(3) 現場でよく使う観点はどれか(複数回答可)
(4) 他の観点はないか
⑤実際の事例を基に観点表と照らし合わせての質問
(1) どの観点で事例を読み解くか
(2) その時どんな関わりをするのか

インタビューで得たデータはすべて逐語録に起こした。分析に当たっては，観点表の精度を高めるためにインタビューの内容を筆者らが作成した観点表と比較して，観点表の内容や表現について検討を加えた。

3. 倫理的配慮

調査対象者には，次の内容の説明を行った。①研究の趣旨，②研究のために収集した記録データについては研究目的以外では使用しない，③研究結果の公表などにおいて個人が特定されないための配慮を行う，④研究協力は任意であり，不利益は生じない，⑤面接はいつでも中断でき，また，回答した後でも撤回ができる，⑥収集したデータは厳重な保管・管理を行うことである。これらの内容について口頭で説明したのち，書面での同意書を得て実施した。

4. 結果と考察

インタビュー結果は以下の通りである。なお，質問内容と結果を明確にするために，字体を変えて記述している。また，文脈を崩さない程度に文体を整えている。

①幼児期における科学とは，どのようなものが浮かぶか

小学校以降の理科的なことや科学的なことは思い浮かばないと述べていたが，以下の内容があがった。

- 自然現象に気付く，面白さや不思議さを感じる
- 春夏秋冬
- 虫や虫の生態
- 水の流れ

これらの応答から，保育者がイメージする科学は，幼児の身近にある自然や虫，そして幼児の生活と密着したものである。幼児の生活に寄り添っており，小学校以降の理科の学習と結び付ける応答はなかった。

②①のようなことを科学の視点として保育へ導入することについて，どのようなイメージを抱くか

幼児期における科学の視点を保育に導入するに当たっては，両者とも好印象を抱いていた。以下，A 保育者，B 保育者の順に応答の一部を抜粋している。

- 「まずは保育士がいろんなことに気づいておくこと，いつもとは違うとかいう視点を，常に張り巡らせておいてから，子どもたちの気づきとかを，しっかりキャッチできるようなアンテナを張っとく必要があるのかな。」

・「子どもたちの周辺にあるものをより理解できるっていうことに対しては，ありなのかなって。よく知っておいた方が，より子どもたちの遊びが発展していくのかなと思ったりもしますね。（中略）それを伝えるだけっていうよりかは、もっと他のことでも繋がるような言葉かけとかが、できたらいいなって思いました。」

科学の視点を導入する際には，保育者自身が周囲の変化や幼児の気づきに着目することが大切であると考えている。また，保育者が科学的な知識をもつことの必要性について言及している。更に，その知識を使った幼児への関わり方について関心を寄せていた。

③科学に対する心理的障壁はあるか

A 保育者は科学に対する心理的障壁はあまりなく，身近な自然科学を幼児と一緒に保育者が感じとる必要性を述べていた。一方で，B 保育者は，以下のように述べていた。

・「難しいはありますね。例えば，子どもたちがわかるように簡単な言葉で伝えるっていうことに対しては難しさがあって。（中略）もっと興味が広がるような視点でお話できたらいいなって思うんですけど，自分自身があまり知識が少ないなっていうところを考えると，躊躇しちゃうというか，簡単な言葉で終わらせてしまうような気がしていて，「え，なんで？なんで？」が怖いなって思ったりもすることもあります。それにどう答えたらいいんだろうと思ったり。」

上述のように，幼児の興味に合わせて話をしたいと思っている一方で，科学的な知識が十分ではないことから，説明をできるかどうかが不安要因となっている。

④観点表に関しての質問（項目については方法④の⑴，⑵，⑶，⑷を参照）

0・1・2 歳児においては項目によって見られる姿はあるが，月齢によって難しい項目がある（観点 D・G・I・J・M）。また，3・4・5 歳児においては，年齢差による違いが指摘された。観点 G・M については，3 歳児の発達段階だと広がりが小さかったり，関連付けが難しいことがあげられた。4・5 歳児においては観点表のどの項目も幼児に見られるのではないかという意見だった。

A 保育者は，観点にある項目の姿が幼児に見られることを踏まえながらも，保育者側が観点で子どもを捉えることができるかどうかが大事だと述べていた。

B 保育者は，オノマトペの使用について，年齢があがるにつれて出現頻度が減少するのではないかと述べていた。これは，秋國・岩田(2023)の論文にあるように，5 歳児になるとオノマトペの使用頻度が低くなるという結果と一致する[3)]。また，B 保育者は観点 K（人に見せる）を保育者が使うことによる懸念を以下のように述べていた。

・「その子はその子の世界観があるから，それを一緒に楽しめるのであれば，そこはもうそのままにしてるんですけど。「見て見てなになにちゃんのすごいよね」って言ったら，その状態がすごくなってしまう，みんなそれを目指しちゃうようなところがある気がするので，別にこれを同じようにする必要はなくて（後略）。」

B 保育者が述べるように，観点 K の使い方は保育者側が気を付けなければならない点であると言える。更に，0・1・2 歳児を主に保育をしてきた B 保育者は以下のことを述べていた。

・「私あんまり自分から言わなかった気がします。どっちかっていうと，その子が何を思ったのか考えたのかを引き出すことの方が多かったというか。「先生はどう思う？」とかあれば「先生だったらこう思うよ」とは言うけれど，あまり自分から言わないってなってくると，「先生が言うんだったら，それにしよう」みたいになりやすいので，基本的には子どもが言った発言から，広がっていくようにというか，繋がっていくように。待つ。でも出ない時はいくつか言う。いくつか言って，子どもが多分いくつか言った中で，反応を示すから，それに今度は合わせていくことが多い気がします。だからあんまり自分で言わないというか。自分の考えに寄せてしまうみたいな気がするので。言わなかったのかな。」

この応答から，B 保育者がこれまで関わってきた 0・1・2 歳の乳幼児に対し，個の思いを尊重してきたことがわかる。しかしながら，個の思いを尊重することを前提にしながらも，3 歳以降の幼児への関わり方についての応答はなかった。

⑤実際の事例を基に観点表と照らし合わせての質問（項目については方法⑤の⑴，⑵を参照）

質問者が提示した複数の事例に対して自身の捉え方及び関わり方を尋ねたところ，A 保育者，B 保育者の見解はいくつかの事例で異なっていた。具体的に「この観点で関わります」という応答はなかったが，両保育者の応答は観点に当てはまり，ある事例で A 保育者は観点 I で関わり，B 保育者は観点 L で関わることを想定していた。このことから，両保育者とも無意識のうちに科学の方法を用い，関わり方の違いはあるが，両保育者とも観点表を用いて応答できることが示されたと考える。

5. 総合考察

保育者 A，B に共通していることは，幼児と関わる際に科学的な知識を用いて関わる必要性を感じていたことである。更に，保育の現場でも観点表にある科学の方法の一部が用いられていたことがわかった。しかし，科学的な知識及び科学の方法を用いて幼児の興味や遊びを広げることに関しては不安を抱いていた。

以上のことより観点表の精度を高めるために，科学の方法を用いた具体的な関わり方や幼児の姿を提示する必要性が示唆された。また、具体例を入れる際には，0・1・2 歳や 3 歳以降の幼児の月齢に合わせた配慮が必要である。したがって，本研究で得た知見を今後観点表に反映させたい。

注

(注 1) 本研究では，児童福祉法第四条二に基づき，満 1 歳以上から就学前の 6 歳までの子どもを幼児と表記する。

(注 2) 本論で使用する保育者とは，幼稚園教諭・保育士・保育教諭全てを指すものとする。

引用文献

(1) 山内昭道(1971) 幼児の科学教育の目的と可能性. 駒沢女子短期大学紀要，5. 48-49.

(2) 新井しのぶ・石井雅幸・石田靖弘・阪本秀典・角屋重樹(2024) どのように保育者が介入（ガイダンス）すれば幼児の遊びが科学的になるのか，日本保育学会第77回大会 自主シンポジウム

(3) 秋國郁・岩田美保(2023) 幼児期における非伝達的発話に関する検討ーオノマトペに着目してー，関係性の教育学，22. 1. 113-124

＊ 教育学研究科教育学専攻修士課程

保育実習前後の保育者養成学生の児童文化財に対する理解に関する研究
-絵本、大型絵本、紙芝居に焦点を当てて-

○谷口聖（香川短期大学子ども学科）　浅井拓久也（鎌倉女子大学児童学部児童学科）
田中彩（香川短期大学子ども学科）

1　研究背景と課題設定

児童文化財とは,子どもの成長・発達を支えるものであり,具体的には玩具・遊具,遊び,お話,本（絵本・児童文学）,紙芝居,児童劇,人形劇,指人形,影絵,パネルシアター,ペープサート,映画,テレビ,音楽,歌などが挙げられる。その中でも絵本,紙芝居は保育現場において子どもの成長・発達を促す重要なものとして位置付けされている。しかし,浅井（2019）は紙芝居と絵本は多くの異なる点があるにもかわらず、これらは保育の中ではあまり意識されていないことや, 絵本と紙芝居では得られる体験が異なるため保育の場面や状況に応じた使い分けの重要性を指摘している。これらの指摘を踏まえ,筆者はこれまで絵本,大型絵本,紙芝居の同一物語を用いて比較し,保育者養成校学生に対して物語の理解や感じ方の違いに焦点を当てた研究を行っている。しかし,調査・分析を行った保育者養成校学生は保育者養成コース 1 年生であり,実習の経験がない学生であった。そのため本研究では保育実習経験が児童文化財の理解にどのように影響を及ぼしているかについて明らかにしたい。なぜこれらを明らかにすることが大切かというと,保育実習を通して絵本,大型絵本,紙芝居に触れ、実際に保育を行うことで各文化財の理解が進み 1 年生と比べて理解に変化があると予想されるためである。

そのためこれらを明らかにすることで,保育実習を経験した保育養成校学生に対する児童文化財に関する講義をする際の教授上の示唆を得ることにもつながると考えられる。

2　研究方法

（2.1）調査概要

調査対象者は,保育者養成課程を有する短期大学生 3 年コース 3 年生 32 名及び 1 年生 42 名であった。調査は,1 年生は,2024 年 9 月 24 日,3 年生は,2024 年 10 月 17 日に行った。調査は,絵本の『てぶくろ』（原作：ウクライナ民話,絵：エウゲーニー・M・ラチョフ,訳,うちだりさこ,出版社：福音館書店）を聞き,続いて大型絵本の『てぶくろ』（原作：ウクライナ民話,絵：エウゲーニー・M・ラチョフ,訳,うちだりさこ,出版社：福音館書店）を聞き,紙芝居の『てぶくろ』（原作：ウクライナ民話,脚本：堀尾青史,絵：箕田美子,出版社：童心社）を聞いてから,質問紙に記入するようにした。同意を得た者のみに質問項目へ記入を求め,WEB 上にて提出を求めた。その結果,3 年生 26 名, 1 年生 34 名の回答を得た。

（2.1）調査概要

本調査での分析方法には,KH Coder を用いた計量テキスト分析を採用した（樋口 2020）。KH Coder では,テキストデータを単語や句に分節し,出現数,単語間の相関関係,各データに特徴的な単語を抽出することができる。本研究では,計量テキスト分析を行い,抽出語及び単語同士のつながりを示す共起ネットワークから学生の回答を分析する。

（2.2）倫理的配慮

学生が質問紙に回答する前に,調査目的と内容,回答は学術研究の目的でのみ使用されること,回答した内容と授業における評価は無関係であること,自由意志および無記名によること,回答は途中で放棄したり提出拒否したりできること,質問紙は一定期間経過後に破棄することなどを執筆者から口頭で説明した。

4　結果と考察

本稿では簡略して結果を提示し,詳細は大会当日に提示する

（1.1）質問項目 1 の結果

図 1 からは両者の回答の共通性として『手軽』,『場所』,『想像』などが見られた。

一方, 相違点として実習後学生の回答では『空き』『身近』『文章』などの言葉が見られた。

（1.2）質問項目 1 の考察

両者とも保育者が絵本を使うことのよさは手軽で場所を選ばず使用できることや,子どもの想像力を豊かにする教材であるという共通認識があることがわかった。

一方，実習前学生より実習後学生のほうが,保育現場において身近に存在し,空き時間などに臨機応変に使用できることや絵だけでなく文章も楽しめるという認識が見られる。

（2.1）質問項目 2 の結果

図 2 からは両者の回答の共通性として『位置』『距離』『後ろ』などが見られた。

一方，相違点として実習後学生の回答では『角度』『配慮』『保育者』などが見られた。

（2.2）質問項目 2 の考察

両者とも保育者が絵本を使うことの難しさに対して，小さい教材であるがゆえ，子どもからの見えやすさに着目しており,絵本を見せる際に子どもが座る場所や人数といった構造的な部分に難しさを感じていることが分かった。

一方，実習前学生より実習後学生のほうが絵本を見せる角度への配慮,読み聞かせの際の保育者としての動きに言及するなど,見やすさへの具体的な工夫に対する認識が見られる。

（3.1）質問項目 3 の結果

図 3 からは両者の回答の共通性として『大きい』『絵』『人数』などが見られた。

一方，相違点として実習後学生の回答では『世界』『部分』などが見られた。

（3.2）質問項目 3 の考察

両者とも保育者が大型絵本を使う良さとして絵が大きく,大人数で見ても見えやすい教材であるという共通認識が見られた。

一方，実習前学生より実習後学生のほうが，絵本が大きいことで絵柄の一部分までよく見ることができ,子どもがより絵本の世界観を味わえるといった認識があり，子どもがどのように教材を理解しているかという視点がうかがえた。

（4.1）質問項目 4 の結果

図 4 からは両者の回答の共通性として『大変』『持ち運び』『ページ』『必要』などが見られた。

一方，相違点として実習後学生の回答に『補助』『保育者』などが見られた。

（4.2）質問項目 4 の考察

両者とも大型絵本を使うことの難しさとして,持ち運びのしにくさやページのめくりにくさなど,取扱いの大変な教材であるという共通認識を持っていることが分かった。

一方，実習後学生は大型絵本を使うことの難しさとして,取扱いの大変さに加えて,読み聞かせ中の子どもの様子にも気を配るためにさらに人員が必要であるなど,より保育の現場に即した認識があることがうかがえた。

（5.1）質問項目 5 の結果

図 5 からは両者の回答の共通性として『絵」』,『文字』,『集中』,『絵本』,『ページ』などが見られた。

一方，相違点として実習後学生の回答では『頭』『手』などが見られた。

（5.2）質問項目 5 の考察

両者とも保育者が紙芝居を使うことのよさとして絵や文字に集中することができること,絵本と比べてページのめくり方を工夫できるという共通認識があることがわかる。

一方，実習前学生より実習後学生のほうが文字がないため物語の内容を深く理解できることや,舞台を使うことで手が絵にかかり見えなくなる心配がなくなるという認識が見られる。

（6.1）質問項目 6 の結果

図 6 からは両者の回答の共通性として『タイミング』,『ページ』,『工夫』などが見られた。

一方，相違点として実習後学生の回答では『準備』『事前』『上』などが見られた。

（6.2）質問項目 6 の考察

両者とも保育者が紙芝居を使うことの難しさとしてページをめくるタイミングに工夫が必要であるという共通認識が見られた。

一方，実習前学生より実習後学生のほうが，紙芝居専用の舞台が必要となることや事前の読み合わせなどの事前準備が必要という認識が見られた。

5　まとめと今後の課題

本研究では保育実習経験が児童文化財の理解にどのように影響を及ぼしているかについて明らかにすることを目的とした。結果,保育実習経験を踏まえ、各文化財の理解が進み 1 年生と比べて理解に変化があることが明らかとなった。

今後の課題として,保育者へ調査・分析を行い,保育者養成校学生と比較分析を行うことで,保育者が各文化財に対して同一物語の理解や感じ方の違いをどのように捉えているのかを明らかにすることを今後の課題としたい。

引用・参考文献

浅井拓久也・正司顯好「紙芝居で演じる/絵本で読み聞かせるの違いに関する研究-同じ物語を事例とした比較分析を通じて-」小池学園研究紀要 No. 17. pp55-65.

子どもとつくる行事“朝市”
―５歳児の話し合いの経過から―

○金倉　吏志（学校法人まゆみ学園　まゆみ幼稚園）　　松本　博雄（香川大学教育学部）

【問題・目的】

我が国の保育カリキュラムと実践内容を考えるうえで、運動会・生活発表会に代表される園行事は、特に幼児期以降の保育において一定の地位を占めているといえるだろう。いっぽうで課題として指摘されるのは、その内容がアレンジされる際に、大人の意識が優先されがちとなり、子どもの主体性を尊重する保育を阻む傾向を生みやすい点である（伊東・大豆生田，2023 他）。この傾向は河邉（2000）が指摘するように、保護者や地域に保育実践を見せるという側面が強調される行事において、より顕著になると考えられる。このことは宮本・白神（2024）で指摘されている、行事において保育者に感じられる負担感とも密接に関係していると考えられよう。

これに対し、香川県高松市にあるまゆみ幼稚園（学校法人まゆみ学園）では、保護者そして地域に保育実践を開きながら、同時に子どもの主体性が十全に発揮される行事のあり方を模索する中で、“朝市”と名付けられた、いわば「リアルお店屋さんごっこ」の活動を中心とする行事に、2014 年より現在まで継続的に取り組んできた。

“朝市”の活動に取り組んだのは、2014～2015 年にわたり、香川県金融広報委員会主催の金融教育研究指定園として実践研究を行ったのが直接のきっかけである。金融広報中央委員会（2007）によれば、金融教育とは「お金や金融の様々な働きを理解し、それを通じて自分の暮らしや社会について深く考え、自分の生き方や価値観を磨きながら、より豊かな生活やよりよい社会づくりに向けて、主体的に行動できる態度を養う」を目的としている。このことをふまえ、教職員と助言者である大学教員で話し合い、幼児期の発達特徴と園環境・地域性をふまえ、保護者に向けた野菜や果物等の販売に子どもたちが考えて取り組む“朝市”を実践することとした。

品物は幼稚園で子どもが作ったものの他に、主として保護者、地域住民に声をかけて寄付を募ることで調達した。それによって大人との関係性を築くことをねらいとしている。全園での活動であるが、特に５歳児を中心に、ときに４歳児も交えて意見を出し合う話し合いを準備段階で丁寧に行い、イメージを共有し、コミュニケーションの機会となるよう進めた。一連の活動は、プロジェクト型保育に近いものであり、“朝市”という実際の活動を通して子どもが学びを深めていくために、課題の設定、活動計画の立案、作業や体験による活動、結果の振り返りや評価というステップをふんだ展開となっている。実施回数は当初はまちまちであったが、2016 年からは年２回実施するというかたちで継続している。基本的な枠組みは変わらないが、子どもたちの話し合いの結果により、毎年、少しずつ違った内容が実践されている。

本研究では、この“朝市”にまつわる一連の活動の中で、特に 2024 年度５歳児クラスで子どもたちが話し合い、取り組んだ経過と、それが子どもたちに何をもたらしたかを、保育エピソードを中心とする質的な資料に基づき検討する。「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」ことは、幼稚園教育要領において領域「言葉」のねらいとして明記されている。主体性を大切に、自らが目的を持ち、計画をし、実行し、振り返るというサイクルによる子どもの変化が、“朝市”という行事における具体的な取り組みとして実際にどのように保障されているか、実践記録をもとに考察するとともに、そのことをふまえて、子どもの主体性を尊重し、子どもとつくる、持続可能な行事のあり方を提起したい。

【方　法】

◆研究協力者

まゆみ幼稚園 2024 年度５歳児クラス（すみれ組）29 名。まゆみ幼稚園は、４歳児クラス 22 名／３歳児クラス 23 名／満３歳児クラス８名とあわせて 82 名の幼稚園であり、“朝市”は全園で取り組まれている行事であるが、今回は主として、2024 年度５歳児クラスの取り組みを中心に分析を行った。担任保育者は、X 保育者（保育歴７年／５歳児担当歴２年）と、Y 保育者（保育歴 24 年／５歳児担当歴 11 年）の２名である。

◆手続き

著者および研究協力者である担任保育者２名によって記録された、“朝市”の事前準備に向けた話し合いの逐語録と、事前準備・当日・事後の振り返りのエピソードを題材に、①年度内での子どもの話し合いの変容（第１回朝市：７月５日と第２回朝市：12 月 20 日との比較）、②これまでの年度の「朝市」の様相との比較、の２点から資料を整理した。逐語録及びエピソードは、“朝市”の前後に実施される園内研修会にて、対象園の教職員全員と著者とで共有され、検討されたものである。

また記録されたエピソードの詳細を捉え、保育における普段の子どもの姿との関係性を検証することをねらいとして、第２著者である大学教員が担任保育者２名に、上記の記録をもとにした聞きとりを、2025 年１月６日に対面にて 60 分程度実施した。聞きとりの内容は文字起こしされ、エピソードを整理するうえでの資料とした。

【倫理的配慮】

本研究は、日本保育学会の倫理綱領・倫理規定を遵守したうえで実施されている。具体的には幼稚園の児童・保護者および教職員に対し、本研究を日本保育学会大会で発表

する旨の説明と同意を得ている。発表にあたっては、・児童とその家族のプライバシーの保護に十分留意し、仮名を用いると共に、データの取り扱いにあたって、連名発表者所属機関のデータ保管規則を遵守した。

【結果と考察】

◆“朝市”に向けての準備

第２回朝市に向けた５歳児クラスの取り組みは10 月下旬より少しずつ進められていた。５歳児クラスでは、給食前などのちょっとした時間に、自由遊びで子どもがやってみたいことなどの短い話し合いが日常的にもたれており、その中で“朝市”についても取り上げられながら、「どんな朝市にしたいか」などの話題で子どもたちは意見を出し合ってきた。いよいよ本番が近づいた 12 月上旬には、朝市の内容として、野菜等の販売の他に「くじ引き」「お菓子つり」「カフェ（飲み物提供）」などが決まり、準備が本格化してきた。次のエピソードは、くじ引きを制作中の、12 月４日の子どもの姿である。

①四角い箱に手を入れるか、②箱のひもを引っ張るくじ引きにするか、小さい子たちが喜ぶのはどちらかを話し合う。その結果、②が面白いということになった。

いよいよくじ引きの制作に入る。最初毛糸にくじを付け、箱の中に入れ、毛糸だけを箱の外に出す。試しに何人かがやってみるが、何度やってもひもが絡み、一本ずつ出てこない。「なんでやろ？」と考え込むがなかなか解決しない。そこでＣ(男児)とＫ(女児)が、「毛糸のたらし方が悪いんや」「番号札の置き方が悪いからや」と言い出した。ほかの子どもたちも「そや、そや」と同調する。そこで子どもの一人がボソッと「もっと固いひもないかなー」という。そのときＫが、偶然ロッカーの上に置かれていた荷造りひもを見つけ、「あそこにちょうどええひもがある。せんせい、あれつこうてもええん？」と保育者に尋ねた。子どもたちは早速、毛糸から取り換え、試してみると成功！　とても満足そうな顔になった。

Ｋは普段、制作よりも外遊び等の体を動かす活動を好む子どもである。このエピソードに代表されるように、朝市の準備では、子ども同士が話し合いを経て、材料も含めて何が必要かを考える中で、その子どもの日常的な興味・関心を超えた気づきや工夫が随所に確認できた。

他の行事とは異なる“朝市”の特徴は、年２回実施という点である。子どもたちの役割は１回目と２回目で同じではないが、他児の姿から学ぶことも含め、複数回の取り組みを保障していることが、子どもが主体的に取り組み、工夫する土台となっていることが見てとれる。

◆“朝市”の当日

コミュニケーションという点で準備と当日の最大の違いは、その相手に保護者が加わる点である。次のものは、レジでの大人とのやりとりのエピソードである。

朝市当日、レジには多くの保護者が並び、子どもたちは購入金額やお釣りの計算を真剣な表情でしていた。たくさん買ってくれた品物をレジ担当のＣ(男児)が一つひとつ並べ、順番に計算をする。小学校に勤務している保護者が「値段の同じものをそろえて計算したら」と声をかけた。Ｃはその助言どおり、100 円、200 円…と同じ金額に分け計算を始めた。スムーズに計算ができ、とても満足そうであった。

図 “朝市”当日の様子(2024 年 12 月 20 日)

子どもが準備したものを見せるという典型的な行事と“朝市”との最大の違いは、事前の準備を越えて即興的な対応を求められる場面が、当日の取り組みの中で幾度となく訪れる点である。当然のことながら、その全てに保育者が逐一対応できるわけではない。子どもたちはそのような場面において、このエピソードに典型的に現れているように、子ども同士はもちろん、他児の保護者とも積極的にやりとりしながら問題を解決していくことを経験した。

例えば先のエピソードに登場したＫは、普段の園生活の中で計算には関心を示さず、まだ難しい様子であったが、レジ係になった当日は、保育者に頼ることなく、自分で指を使いながら取り組む姿があった。終了後の振り返りの話し合いでは「計算が難しかったけど頑張ったらできた」と述べている。また、恥ずかしがり屋で自分の意見を表すことが普段はめったに見られないＮ（女児）は、カフェで飲み物と菓子を配る係となり、保護者に聞きながら取り組んだ経験を「お菓子は２種類あったから、どっちがいいか聞いた」と振り返っている。“朝市”はこのように、保護者や地域住民との間で、日常では経験しにくい場面に子どもたちを巻き込み、状況的学習（Lave, 1991）というかたちで子どもの参加のレパートリーを変容させる機会を提供しているとともに、保育者にも、普段の生活とは異なる子どもの姿を発見する機会を提供していることがわかる。

【引用文献】

伊東麻衣子・大豆生田啓友　(2023) 幼児の主体性を尊重した運動会への変容過程―園長の語りを通して―. 保育学研究, 61(2), 137-148.

河邉貴子（2020）遊びを中心とした保育. 萌文書林.

金融広報中央委員会（2007）金融教育プログラム-社会の中で生きる力を育む授業とは　金融広報中央委員会

Lave, J. (1991) Situating learning in communities of practice. In Resnick, L. et al. (Eds.) Perspectives on socially shared cognition (Pp. 63-82). Washington, American Psychological Association.

宮本絢子・白神敬介（2024）自治体の保育主管課の方針による保育・行事計画の見直しと保育士の業務負担感およびストレスの関連. 日本家政学会誌, 75(4), 147-157.

幼児期の飼育体験がもたらす心の育ち

―カナヘビ飼育の実践から―

長井 美怜（さかた山風の子保育園）

【目的】

保育内容「環境」のねらいは以下の通りである。
①身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
②身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
③身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

また、これらのねらいを達成するための内容の一部には「⑤身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」とある。

こうした指針から多くの保育現場では生き物の飼育を保育活動の一環として実施している。

しかし、これまで保育実践における生き物飼育が、子どもたちにとってどのような心の育ちを促すのか、その体験過程を示す研究はあまり多くない。そこで本研究では、子どもが生物とふれあうことで、どのような発見をしたのか、どのような体験で生命の尊さに気付いたのか、生き物をいたわり大切にしたいと感じたのはなぜかなど、子どもの心の育ちについて保育エピソードをもとに分析する。特にエピソードの中での子どもの行動や発言に着目し、幼児期の飼育体験が子どもの心の育ちにもたらす影響について考察を深める。

【方法】

４歳児クラスで、カナヘビの飼育に取り組む。カナヘビを飼育する期間の中で、特に子どもの心の育ちに繋がったと考えられる場面を挙げ、その際の子どもの行動や発言を分析し、考察する。取り上げた場面は以下の通りである。

（1）飼育環境を整える
（2）カナヘビの身体の不思議
（3）新しい命に触れる
（4）冬のカナヘビの生活環境を考える

なお、場面の選択、行動・発言の分析については、大学指導教員のスーパーバイズを受け、整合性を深めた。

【倫理的配慮】

本研究は、発表者の担任するクラスでの実践を記したものである。当クラスの保護者に、研究の内容、個人情報の保護（個人が特定されるような情報は使用しないこと）について、口頭で説明を行い、同意を得た。

【結果】

（1）飼育環境を考える

◎A「大変！カナヘビのお家の中にエサがなくなっちゃった。」
B「早くクモ取りに行かなきゃ。おなか空いてると思う！先生、今日はクモ取り行こう！」
◎C「カナヘビが遊べるように木拾いたい。」

カナヘビの飼育ケースの環境を、子どもがカナヘビの視点から考えていることがわかる。Bの発言からは、エサがない＝おなかが空いている、と自分の経験に基づいて相手の立場を考えている様子もうかがえる。また、Cは生き物が苦手で、カナヘビに触れることやエサ取りで虫をつかまえることが難しい子どもであった。しかし、日々カナヘビと関わることで、自分もカナヘビの力になりたいという思いが生まれ、自分にもできることを探したのだと考えられる。生き物との関わり＝エサを与える・触れるなど、直接的な関わりに注目されがちであるが、生き物が苦手な子どもでも、飼育の過程の中で生き物へ親しみ感じること、また間接的でも自分にできる役割を見いだすことなど、飼育体験における心の育ちがわかる場面といえる。

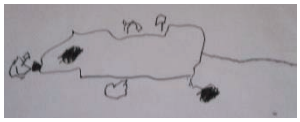
（2）カナヘビの身体の不思議

（飼育ケースの中にあった脱皮後の皮を見つける）
A「カナヘビがお洋服脱いだ！」

（しっぽが切れてしまったカナヘビ。数日後、新しいしっぽが生えてきたのを発見）
B「黒い鉛筆みたいなしっぽが生えてきた！」

人間とは異なるカナヘビの特徴を発見した時の子どもの発言である。脱皮、再生などの知識や言葉を知らない子どもが、自分の生活経験の中から例えて表現した言葉は大変貴重なものである。また、観察する力、表現する力の育ちにもつながることが示唆される。

子どもがカナヘビを間近で観察して描いた絵



上の絵は飼育ケースを囲んで観察しながら描いたカナヘビの絵である。上の絵を描いた児童２人は「クモ、パクってしてるところ」「足は４本あるんだよ」「ベロも描いた」「しっぽは長いんだよ」と保育士に話した。足が４本、しっぽ、舌、エサであるクモ、など、日々関わっているからこそ描かれたものであり、細部まで観察する力が育まれているとうかがえる。また、子どもが捕まえたエサの中には、バッタやコオロギもあり、飼育ケースに入っているが、クモを好んで食べる。バッタやコオロギを描く子どもが少なかったのも、カナヘビの嗜好を理解しているからこその発言といえる。

（3）新しい命に触れる

場面１：カナヘビのおなかに赤ちゃんがいる！
A「おなか大きい。（カナヘビのおなかを触って）あ、卵が入ってる！赤ちゃん生まれるかも！」
B「じゃあお母さんは触らない方がいいね。」

カナヘビという小さな存在の中に、またさらに小さな命が存在する尊さを感じているとうかがえる。Aのように、カナヘビのおなかに触れ、卵の存在を直接感じる機会はとても貴重な生活体験といえる。また、Bは赤ちゃんに生まれてきてほしい＝卵を抱えているお母さんを大切にしなければ、と先の見通しにもつながっている。

場面２：赤ちゃんの誕生
（子ども達が、卵から顔を出して殻から出てこようとしているカナヘビの赤ちゃんを観察・応援している）
◎「ちっちゃくてかわいい！」「がんばれ！」
「うわあ、ピクピクしてる」「体濡れてるね。」
◎(赤ちゃん誕生後)
「赤ちゃんのために小さい虫探しに行こう！」

生命の誕生をクラスで共有することができ、自然とクラスに一体感が生まれた。誕生を目の当たりにしたことで、赤ちゃんへの愛情が深まり、その後の赤ちゃんのためのエサ取りにも一層意欲を持つ様子が見られた。

（4）冬のカナヘビの生活環境を考える

保「冬ってカナヘビはどうやって過ごすのかな？」
A「冬は土に潜って冬眠するんだよ。だから逃がしてあげたほうがいいと思う。」
B「やだ。まだ飼いたい。」
C「冬は虫いないよ。」
B［じゃあさ、今のうちにいーっぱいクモ取っておけばどう？」
D「寒くてクモも死んじゃうと思うよ。」
B「ああ、そうかー。たしかに。」
E「お山からカナヘビ連れてきたから、お山にいるカナヘビが、どこ行ったのかなって心配してると思う。」
F「また、はやぶさ(年長組)になったら捕まえに行けばいいよ。」

カナヘビともっと一緒に過ごしたいBが、アイデアを出したことで、カナヘビだけでなく、クモ(エサ)の冬の生活環境にも目を向け、考えることに繋がった。逃がすか飼い続けるか、カナヘビにとって、クモにとって、何が良いのかを多角的に考え、様々な状況を子どもが主体的・対話的に考えている。また、Eの発言で、カナヘビの本来の生活環境にも思いを馳せ、逃がすという結論に至った。Bのように逃がすことを寂し　いと感じる子どももいた中、Fの発言により、またカナヘビに会えることに期待をもち、納得して逃がすことができた。四季を通じたカナヘビの飼育体験から、体験的に季節の移り変わり、それに伴うカナヘビの生態について理解を深め、そこからカナヘビにとってどのような環境作りが必要か、話し合いを通じて理解を深めている。

【総合考察】

１．カナヘビの形態・生物学的機能の理解

子どもは、カナヘビの人間とは異なる特徴に特に興味関心を抱いていた。クモを食べる、身体の特徴(脱皮・再生、舌やしっぽは長い)、卵を産む、あたたかい時期にカナヘビは活動することなど、子どもが自ら観察し、発見した。子どもは、知識で教えられることがなくとも、自分たち人間とは違う生き物の文化を自然と受け入れようとする。その過程で、様々なことを体験し、その都度考えることが心の育ちに繋がったのだと本研究で明らかになった。

２．カナヘビの心情を考える

「おなか空いてると思う」「お母さんは触らない方がいいね」「お山からカナヘビ連れてきたから、お山にいるカナヘビが、どこ行ったのかなって心配してると思う」など、きっと今カナヘビはこんな気持ちなのではないか、とカナヘビの視点に立つ発言も多くあった。言葉はなく、自分たちがエサを与えなければ死んでしまう、自分よりも小さな存在。気持ちを理解してあげたい、と相手の立場に立って考えようとする力が育まれたといえる。

３．飼育活動はクラスの一体感に繋がる

クラスで飼育に取り組むと、クラスで生き物のことを考える機会が自然と多くなる。カナヘビのエサ取りをクラスの活動として行ったり、クラス皆でカナヘビの赤ちゃんの誕生を見守ったりしたことで、自然とクラスに一体感が生まれ、カナヘビもクラスの一員のような感覚になっていく。カナヘビ飼育が盛んな自園では、「カナヘビも一緒に卒園式にでたい」という子ども達の希望を叶え、卒園式にカナヘビの形のコサージュを作ったり、カナヘビの名前をみんなで考えたりするクラスもあった。飼育活動を通して、クラスが共通の目的に導かれ、自然と生き物が大切な存在になっていくのである。

４．カナヘビ飼育の保育実践における利点

カナヘビの飼育が盛んな自園では、送迎時にクラスのカナヘビを親子で見ていく家庭が増え、実際に飼育に挑戦する家庭も多い。カナヘビを捕まえに行ったり、エサを取りに行ったりと、カナヘビの飼育が親子で楽しめるツールの一つとして広がりつつある。また、カナヘビは、１年のうちに産卵を３回ほど行う生き物であり、孵化までにかかる日数は５０日程とされている。生き物の誕生を目の当たりにすることは大変貴重な感動体験である。さらに、カナヘビのエサはクモなど比較的採集できる昆虫であり、子どもでも扱いやすい。保育で行う飼育活動において、飼育しやすく、家庭でも挑戦でき、短い期間で産卵から孵化までを観察できることは、大変利点のあるものではないだろうか。

引用・参考文献

１）厚生労働省　「保育所保育指針解説」（平成30年3月）
２）文部科学省　「幼稚園教育要領解説」（平成30年3月）
３）小林真・板倉佳代・米崎瑛美・稲垣恵美子・神川瑞子 動物飼育体験の教育的効果(1)−ウサギの飼育は生物的理解を促進するか−とやま発達福祉学年報，9巻，2018. 5. 31，Page 9−14
４）西出和彦　領域「環境」における生き物飼育の意義と保育者のあり方−好奇心や探究心を引き出し，寄り添い，共感し，受け入れる−　2021子ども教育学科論集 vol1. 41−57

地域連携を通した SDGs 教材作成のための木育

○矢野 真（京都女子大学発達教育学部）　田爪 宏二（京都教育大学教育学部）　吉津 晶子（熊本学園大学社会福祉学部）

研究の背景

本研究は，「持続可能な開発のための教育：SDGs 実現に向けて（ESD for 2030）」を達成するための教材づくりとして，子どもの感性を高め，身近な素材・環境に関わりながら，学びのエンゲージメント力向上のための「木育」による造形実践について，具体的事例を報告するものである。

矢野・田爪・吉津(2024)は，再利用した木材による活動を通して，SDGs の視点を意識した玩具教材の制作による実践を行い，「木育」教材としての学生の学びの姿について検討を行った。その結果，幼児教育の分野において，玩具教材の制作による大学生の SDGs に関する認識を深めることが期待できることがわかった。そこで，質の高い保育者の養成という点から、「木育」教材と SDGs の視点を活かした保育者養成教育のあり方や地域との連携についても，継続した検討が必要であることが導き出された[1)]。

目的と方法

そこで今回の目的は，再利用の木材を用いた活動において，SDGs の視点を意識した玩具教材の制作による実践を行い，玩具教材の制作に参加した学生への効果について報告し，「木育」教材を通した学生の学びの姿について検討する。

具体的には，NPO 法人 和の学校主催のイベント「和の学校文化祭」[2)]に参加し，事前に制作した玩具教材とそれを用いた実践活動について報告する。

なお，調査協力者に対し，研究の目的及びプライバシーの保護等の倫理的配慮を伝え，データの使用等について協力者からの同意を得ている。

実践内容

京都伝統産業ミュージアムにて，2024 年 12 月 6 日（金）～12 月 8 日（日）の 3 日間、NPO 法人 和の学校主催のイベント「和の学校文化祭」が開催され，3 歳から参加できるワークショップや和文化体験や大人向けのシンポジウムなど，世代を超えて楽しむイベント・プログラムが検討される際，K女子大学が参画する形態として実施可能な活動を検討した。

日本の伝統文化を子ども目線の「あそび」と「探究」で体験するイベントということを意識し，実際の京都の木材会社から提供された木の端材を再利用して「木のカルタ」を作り，それを用いて来場した子どもと遊ぶ活動を行った。

K女子大学におけるゼミナールとしての授業「児童学専門演習Ⅰ・Ⅱ」を受講した学生 11 名を対象とし，玩具教材としての「木のカルタ」制作を行った（写真 1）。

写真 1　「木のカルタ」作品

本研究では，このワークショップにおける学生の学びについて，次の点に着目した。

- 木育教材の工夫
- 子どもの活動に関する気づき
- ワークショップにおける気づきや学び
- 保護者との関わり
- SDGs との関連

そのうえで，学生の学びの指標として，実践後のアンケートにおける「木育の実践についての感想」，「木育と SDGs との関連」に関する自由記述を分析した。

分析対象の学生は，1 回生で「木育」についての概要について講義形式で学び，2 回生では「児童図工Ⅰ」における木のペンダントづくり，及び「保育内容演習（表現）」における木の手触りや香りを感じる演習を行っており，「木育」について理解している。さらに 3 回生では，自動かんな盤や丸鋸などの木工機械についての安全指導を受け，木材加工の技能も有しており，それらをもとにワクワク木育キャラバンとして 6 回の造形ワークショップを実践している。

実践の様子

1）材料の加工，及びカルタの制作

実際の玩具教材の制作では，まず京都の木材会社から提供された木の端材（角材）をもとに全員で検討を行い，どのような玩具教材を制作できるか意見を出し合った。そして角材を板状に製材することにより，「木のカルタ」をつくることで決定した。そこで事前の活動として材料の加工を行い，各自子どもが楽しむことができるデザインを考え，カルタを制作した（写真 2）。

写真２　木の端材を加工し，カルタを制作する

2）当日の様子

当日，インドアとアウトドアのキッズスペース２か所で活動を行った。カルタとして形あわせをする子どもが多かったが，バランスよく積み上げて遊ぶ子どもや，複数の形を使って電車のドアを作る子ども，カニの形からエビカニクスを踊る子どもの姿などがみられ、違う遊びに発展する子どもの姿に関心を持つ学生の姿が確認された（写真３・4）。

写真３　カルタ遊びをする子ども

写真４　子どもの表現に関心を持つ学生

結果

1）木育の実践についての感想

学生の質問紙調査からは，子どもが遊びやすいモチーフで制作するという意見や，木の特徴を生かして制作したという意見がみられる。また，子どもが教材で遊ぶ中で見立てる姿や，遊びの発展に関する記述，木育を通して，子どものアイデアや発想の豊かさなどに気づいたことや保護者との交流についての学び，そして，ワークショップにおける保護者との関わりの中で，保護者のニーズや特徴への気づきについての内容が窺われる。

（以下、質問紙調査より）

●木育教材の工夫

・メガネの形が人気で、手に取った子どもたちはみんな自分の顔に当てて、メガネ姿を見せてくれてとても可愛らしい姿が見られ、メガネを作ろうと思った発想が素敵だなと思いました。

・食べ物の形は、かるただけでなくおままごとしても使えるため、女の子に人気で、食べ物の形で揃えているのも面白いなと思いました。

●子どもの活動に関する気づき

・子どもたちが想像し色んな姿に見立てることも出来たため、良かったと思います。

・実際に子どもたちが遊んでいる様子からは親子や友達で時間を決めてどちらが多くのカルタ組み合わせることができるかを競っていたり１人で時間内にペアを何組合わせることができるかを楽しんでいたり“カルタ”として遊んでいる姿が見られました。

●ワークショップにおける気づきや学び

・子どもの遊びのアイデアの広さに驚かされました。

・子どもの発想の面白さや興味深さを感じることができた活動になったと思います。

・子どもや保護者の方にお話を聞くのがとても楽しかったです。

●保護者との関わり

・保護者の方も、いろいろな形があることに興味を示してくださる方が多く、木育を知ってもらう機会になり、会話をする場面も多かったです。

2）木育と SDGs との関連

SDGs の視点からは，項目「12. つくる責任つかう責任」，「15. 陸　の豊かさも守ろう」への言及が多く，いずれも受講者の半数以上が挙げている。次いで，「4. 質の高い教育をみんなに」は約 1/3 の学生に言及されている。

まとめ

本研究における玩具教材の制作と実践では，木の特徴を生かした制作，また子どものアイデアや発想の豊かさなどに気づいたことや保護者との交流についての学びなどにつながったこと，そして，木の端材から玩具教材を制作するといった SDGs の視点を活かした教材研究を考えることにより，実践を通して学ぶという保育者養成教育のあり方について学生が感じ取る内容が窺われた。

今後，SDGs 理解のための木育教材を考えるうえで，今回の活動を展開しながら更なる検討を継続することが重要であると考える。

註

1）矢野真・田爪宏二・吉津晶子(2024). SDGs理解のための木育教材Ⅱ，日本保育学会第77回大会，ポスター発表

2）NPO法人 和の学校，https://wanogakko.jp（令和7年1月7日 閲覧）

本研究は、令和5年度科学研究費　基盤（C）研究課題（課題番号：22K02505）「就学前教育・初等教育におけるESD実現のための木育教材の開発」（研究代表者：矢野真，分担者：田爪宏二，吉津晶子）の補助を受けて行われたものである。

保育現場における絵と言葉のリズムによる打楽合奏の検討

○桂山たかみ（ユマニテク短期大学幼児保育学科）

Ⅰ　研究の目的

現行の幼稚園教育要領の「第 2 章ねらい及び内容」に示される領域「表現」の内容（6）には「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。」がある。これに対して、幼稚園教育要領解説では「ここで大切なことは、正しい発声や音程で歌うことや楽器を正しく上手に演奏することではなく、幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わうことである。」とある。だが実際の保育現場における音楽遊び、表現活動の場面では「遊び」と遊離した特定の技能を身に付けさせるための偏った指導が中心の園も少なからず存在する。

保育現場で実施される音楽表現活動においては、音楽に親しみ、聴いたり歌ったりする「童謡・あそび歌」や、音に合わせて体を動かしたり、簡単なリズム楽器を鳴らしたりしてリズムに親しむ器楽合奏などがある。これらの音楽表現活動の中で、子どもへの伝え方がもっとも難しいとされているのが、器楽合奏であることは先行研究からも明らかとなっている。このような背景の中で、器楽合奏指導を援助する方法として、リズム譜ではなく、幼児にわかりやすく、絵で示した楽譜(絵譜)の開発が考えられてきた。北研究社からは平成 18 年以降、主に幼児マーチングリズム鼓隊のため、市販 CD に合わせて演奏できる音楽リズム教習具(リズム絵譜)が出版されてきた。また、日笠みどり(2016)は絵 1 つを 1 拍とした「絵楽譜」を用いた 3〜5 歳児への指導を報告している。

そこで本研究では、保育現場におけるリズム遊びや指導法を把握し、その上で、絵と言葉のリズムによる「絵カード打楽合奏譜」活用の糸口を見いだすことを目的とする。

Ⅱ　研究の方法

今回の研究では、まず第 1 段階として以下の 3 園で聞き取りと観察を行う。調査の実施時期は令和 6 年 10 月〜12 月である。

・長年、器楽合奏を続けている名古屋市内の私立 A 幼稚園
・長時間保育を主とする三重県内の私立 B 幼児園
・三重県内の公立園である C 幼保園

調査内容は以下の 2 点である。

(1)保育者に器楽合奏の経験や指導への思いを聞き取る
(2)保育中の器楽合奏の様子を観察する

Ⅲ　結果及び考察

1. 保育者から得られた意見を、以下に整理し、比較して考察する。

(1) リズム遊びの指導経験について

①　A 幼稚園

3 年目と 13 年目の保育者 2 人は、楽器を使用したリズム遊びの導入として、手作り打楽器を子どもたちと一緒に作り、季節の曲にそれらを使用してリズム遊びを楽しんでいた。保育歴が浅い保育者は、「手をたたきましょう」のように歌詞の中に「タンタンタン」といったリズムを連想させる言葉が入っている曲を選ぶ傾向がみられた。

②　B 幼児園

27 年目と 34 年目のベテラン保育者 2 人は、普段から季節の歌や手遊びに合わせて、リズム遊びを行っていた。楽器を使用する場合は、カスタネットを使うことが多かった。また、楽器を使用しない場合は、保育者が弾くピアノの音に合わせて子どもが動いたり、止まったりする即時反応を用いたリズム遊びを楽しんでいた。

③　C 幼保園

6 年目と 10 年目の保育者 2 人は、リズム遊びをする際、打楽器を使用することが多く、子どもが手に取り簡単に音がでる楽器を用いている。「おもちゃのチャチャチャ」や「サンタッタ」といった歌詞の中にリズムを連想させる言葉が入った曲を使用し、その歌詞に合わせてリズム打ちを楽しんでいた。

④　3 園を比較しての考察

対象となった 6 人の保育者からみられる傾向は、保育経験の長い保育者ほど、手作り打楽器やリトミックの要素も取り入れた幅広い活動を展開している傾向がある。

(2) 具体的なリズム、合奏の指導法について

①　A 幼稚園

合奏に使用する曲を、給食や遊びの時間に流し、子どもたちが覚えるようにしていた。リズムは「タンウンタンウン」の言葉を言いながら手をたたき、保育者が見本を見せていた。子どもたちは保育者を見て模倣することの繰り返しにより、1 曲を仕上げていくようであった。4 歳児からは、子どもが一斉に同じリズムを刻まず、いくつかのパートに分けるため、それぞれの楽器パートごとに見本を見せ、模倣させていた。

②　B 幼児園

3 歳児の場合、保育者が行う手遊びを子どもが模倣し、そのあと手遊びにあるリズムを活用している。5 歳児の場合、合奏する曲を覚えさせ、流れる曲の中で「カスタネットさん ハイ(タンタンタンウン)」「タンバリンさん ハイ(タンタンタンウン)」を保育者が言って聞かせ、歌を覚えるように「タン」と「ウン」で教えていた。

③　C 幼保園

子どもたちは保育者の模倣をし、メロディーを歌いながら手をたたいて練習する。そのあと、楽器を鳴らすが楽器ごとにリズムが違う場合は、保育者が色分けした楽譜を作り、子どもたちが理解しやすい工夫をしていた。

④　3 園を比較しての考察

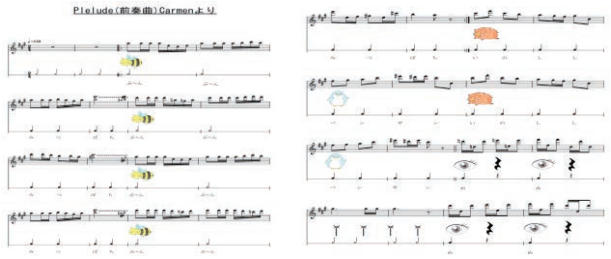
保育経験に関わらず、子どもたちへの教え方はそれぞれで、保育者自身が自分の取り組みやすい方法を用いていると感じた。

(3)「絵カード打楽合奏譜」を用いた器楽合奏指導を行う際の希望曲について

3 園それぞれの保育者には、聞き取り時に筆者が提案する図①〜③の「絵カード打楽合奏譜」を提示した上で、使い方を説明し、保育の中で取り入れる際の希望曲を尋ねた。

絵① 子ども用絵カード

絵②　絵カードの配列表



絵③　保育者用「絵カード打楽合奏譜」スコア

①　A 幼稚園

保育経験が浅い保育者は、比較的簡単な子どもの曲を選ぶ傾向が見てとれた。たとえば「かえるの合唱」「チューリップ」といった曲が希望曲としてあがり、シンプルな打楽合奏で子どもが楽しめる曲を希望していた。また、「シャカシャカブギウギ」「おもちゃのチャチャチャ」など、歌詞の中にオノマトペやリズムを連想させる言葉が多く含まれた曲を選ぶ傾向があった。

②　B 幼児園

保育経験の長い保育者から聞き取りをしたためか、普段から歌い慣れた子どもの曲ではなく、クラッシックやアニメソングといった曲が希望曲としてあがり、若干難易度が高くなりそうな器楽合奏曲を選曲する傾向がみられた。

③　C 幼保園

普段から簡単なリズム遊びは行うが、鍵盤楽器を用いての器楽合奏までは行わない園である。そのためか、いつも子どもたちが歌っている童謡や「きらきら星」といった誰もが知っている曲を選曲していた。

④　3 園を比較しての考察

言葉のリズムやオノマトペを含んだ曲は、幼児向けの曲の中に多くみられる。それらは、絵でも表現しやすく「絵カード打楽合奏譜」は普段の保育に取り入れやすいと考える。

2. 保育中の器楽合奏の様子を観察し、楽器の扱いやリズムの伝え方を把握し、考察する。

(1)A 幼稚園 5 歳児クラス 28 人 令和 6 年 12 月 9 日訪問

普段から器楽合奏を行っている園であるため、子どもたちは楽器の扱いに慣れている様子であった。

太鼓に関しては、マーチングではない時もマーチングベルトで体に固定して演奏する習慣となっていた。その中でも小太鼓は、スティックを「トラディショナル・グリップ」で持っていた。右手のスティックは上から持ち、左手のスティックは下から持つように指導されており、幼児にとって左右の手首の動きを変えることが要求されていた。

また、打楽器ごとのリズム指導では、保育者が歌詞を歌いながら手でリズムを打ち、真似させて知らせていた。

以上の結果から、この園では幼児の器楽合奏経験は豊富であると認められるが、太鼓の常時固定や小太鼓のスティックの持ち方については、疑問を感じる結果となった。

(2)B 幼児園 5 歳児クラス 23 名 令和 6 年 11 月 20 日訪問

園所有の楽器は、種類も数も少なく、普段の遊びや行事でもあまり取り上げられていない様子で、リズム遊びには手拍子や動物表現を用いているとのことであった。

訪問時に楽器遊びを行っていたのは、5 歳児クラスだけであった。この保育者はピアノ演奏が得意であり、何度も子どもたちに曲を弾いて聴かせてきたため、子どもたちは曲を覚えているようであった。

器楽合奏指導が始まると、保育者は子どもたちへ、数字(拍数)でリズムを伝えていた。例えば「1 は大太鼓、2・3・4 はトライアングルと鈴とタンバリンね」と説明した後、声と手拍子で、「1」と言いながら大太鼓に向かって手を打ち、「2・3・4」と言いながらトライアングル、鈴、タンバリンに向かって手を 3 回たたいていた。それを幼児が理解したあと、保育者はメロディーを「タタターンターンターン・ティタタンタタンタタン」などと歌いながら、先ほどのリズムを手で鳴らして伝えていた。

リズムがとりにくい子どもはマラカス担当とし、曲中に踊りながらマラカスを鳴らしてよい部分を作っていた。

子どもたちの様子をみると、保育者が想定したリズム打ちと、子どもが感じる曲想とのミスマッチがあるように思えた。

(3)C 幼保園 5 歳児 2 クラス 計 55 人 令和 6 年 11 月 18 日訪問

この園では大がかりな器楽合奏は行わず、カスタネット、鈴、タンバリン、トライアングルの 4 種類を使っていた。

保育者は四分音符を「タン」、四分休符を「ウン」とし、「タンタンタンウン」などという言葉を用いて教えており、楽器ごとの分担奏はなく、みんなが同じリズムを楽しんでいた。子どもにとって負担感がなく、楽しさは感じられたが、4 種類の打楽器の中に、役割や奏法の異なるトライアングルが含まれていることに違和感を覚えた。

Ⅳ　まとめ

保育者への聴き取りや観察から、市販の器楽合奏曲集をそのまま使用している保育者はなく、それぞれ担当する子どもたちに合う器楽合奏を保育者自身がオリジナルで考えていることがわかった。

聞き取りを行ったほとんどの保育者が、簡単なリズム楽器を用いてリズム遊びを子どもと楽しむ様子が観察できた。しかし「聴き栄えの良いリズムを教えたい」という熱意のあまり、異なるリズムをとる子どもに対して、厳しい言葉が出てしまう場面もみられた。これらのことから、簡単なリズム楽器を使用し手軽にリズムで遊ぶことができる「絵カード打楽合奏譜」を、普段の保育の中で取り入れることは、保育者の不安やストレスが軽減されることに、つながるのではないだろうか。

倫理的配慮について

聞き取りと観察にあたり、対象園から承諾を得た。

引用・参考文献

・日笠みどり「基礎リズムを活かした絵楽譜によるリズム遊び」学校音楽教育研究 2016 年 20 巻 p. 215-216
・北研究社「幼児と小学生の器楽合奏『リズム絵譜』」

保育者養成課程における表現教育に関する研究（13）

○駒久美子（千葉大学）　島田由紀子（國學院大學）

１．研究の背景・目的

保育所保育指針では、1 歳以上 3 歳未満児の保育における領域「表現」のねらいのひとつに、「身体の諸感覚の経験を豊かにし、様々な感覚を味わう（下線筆者）」が明示されている。さらに内容にあたっては「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり、感じたりして楽しむ」とある。3 歳以上児のねらいでは、「身体の諸感覚の経験」から「いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ（下線筆者）」となるが、こうした視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚等の感覚によって多感覚的に世界に気付いたり、感じたりして自身の世界を豊かにしていくことが目指されている。本研究では、こうした身体の諸感覚に着目した表現教育の開発を試みる。

これまで、保育あるいは保育者養成において「音を聴く」ことに着目した研究は数多くみられる。こうした「音を聴く」対象を芸術音楽から身のまわりの環境音まで幅広くとらえたのが、カナダの作曲家、マリー・シェーファーである。シェーファーは 1960 年代後半に、音の環境全体を表す「サウンドスケープ」を提唱したが、こうした考え方をふまえた教育プログラムとして、1992 年には『サウンド・エデュケーション』を、1996 年には『音さがしの本〜リトル・サウンド・エデュケーション』を出版している。『音さがしの本』には、「音だけでまわりの動きをつかむ」といった章もあり、そのひとつに「目の不自由な人に話してもらおう」というエクササイズがある。そこでは「何も見えないけれども、聞いたりさわったりできるのがどんなふうか、話してもらおう」と教示されており、視覚に代わる、聴覚や触覚による身体の諸感覚に言及している。

一方で、1977 年に出版された『世界の調律』では、口絵として Five Village Soundscape に地図と音の様子が紹介されている。これはいわゆる「サウンドマップ」といえる。こうしたマップづくりは、保育の場においてもみられる（金子, 2022；長嶺, 2017 等）。筆者らは、このサウンドマップをさらに身体の諸感覚で捉えられるように「カラー・フィギュア・サウンドマップをつくろう」を提案している（島田・駒, 2014）。本研究では、こうしたマップづくりをさらに発展させ学生の感性を豊かにする表現教育の開発を試みる。

２．　研究の対象と方法

対象：子どもと表現Ⅰ（音楽表現）を履修している学生 25 名

方法：マップの作成、及びマップをもとに音楽づくりした実践の様子と振り返りコメントを分析する。振り返りコメントについては、コーディングする。

手順：まず、テキスト『コンパス音楽表現』（建帛社）より、「第 6 章　環境を奏でる」について解説した。そのうえで、『音さがしの本』の冒頭にある 3 つのウォーミング・アップエクササイズ（1. 耳をすましてみよう 2. あなた自身がたてた音は？3. いちばん大きい音から小さい音まで）を実施した。

次に、5 グループ（5 人/G）に分かれ、学内を散策し、お気に入りの場所を見つけて、その場所の音・形・色についてメモを作成した。散策にはメモ用紙とトーナルカラー、カメラ（スマートフォン）を持参し、必要に応じてそれらを使用した。その間 30 分程度であった。

教室に戻って、グループごとにマップを作成した。その際、形については、具体的なモノをそのまま表すのではなく抽象度をあげて表すこと、音については、色や形で視覚的に表すことを教示した。

マップ作成後、さらにそれを音で再表現することを試みた。再表現にあたっては、マップに描いた本来の事物そのものを再現するのではなく、マップを図形楽譜として読み取り、音楽づくりした。

お互いの作品を鑑賞したあと、Google フォームによって振り返りコメントを回収した。

倫理的配慮：本研究の実施にあたっては、千葉大学教育学部生命倫理審査委員会の承認(181)を受けている。

３．　結果と考察

マップ作成後、再表現する時間が取れなかったため、再表現は次の対面授業へ持ち越しとなったため、学生の振り返りコメントは、マップ作成後と再表現後の 2 回回収した。そのため、まず、マップ作成後の学生たちの振り返りコメントから見ていく。なお、「*斜字*」は学生のコメント内容、**【ゴシック体】**はコードである。

(1) マップ作成後の振り返り

まず、多くの学生が音に対して「*立ち止まって静かにしてみると普段まったく気にならない音までよく聞こえ、日常に溢れている音はとても多いと思った*」や「*いつも私は通学途中は音楽を聴いているので、外や室内の音を聞いてみて、無音になることはなく、何かしら音が聞こえてきて、世界が音で溢れてることを実感した*」といった**【身の回りに溢れる音】**に気付き、さらにそれを「*葉っぱが転がる音や鳥の鳴き声、風の音など、思っていた以上に音が聞こえてきて、普段の自分がいかに音を聞き流したり聞き落としてしまっているのか*」や「*教室内で静かにして音を聞いてみて、毎週 1 時間半近くいる場所なのに気が付かなかった音がたくさん*」といった**【日常的な音の聞き流し】**へ気付いていた。さらに、「*カラスの声や救急車のサイレンの音、車の発進音は『カー*

カー』、『ピーポー』、『ブォーン』など文字で今までとらえていた」のように**【文字として捉えていた音】**にも気付いていた。そのため、**【音を形に表す難しさ】**を感じる学生が多かった。一方で、「*カラスの『カーカー』という鳴き声は、最初の『カー』は大きく、最後の『カー』は小さくなるため、形の大きさを変えることにより、形で表すのが簡単*」だが、「*車がドングリの上を走る『ゴリゴリ』という音は、一定で強弱のない音*」であり、**【音の強弱は形の大小】**で表すことができるという気付きも見られた。また、「*目を閉じている時と開けている時では聞こえ方が異なる*」ことや、「*見えている風景を見たままではなく、そこから感じ取って表現することが難しく、人間の感性は視覚に大きく影響されるのではないか*」といった**【人間の視覚優位性】**に言及した学生もいた。実際、人間は視覚優位であり、五感による知覚の割合は視覚情報が 8 割以上に対して、聴覚情報は 1 割程度である（菅野, 2017）。その視覚ですら、日常的には気付かない/見えていないことが多く、「*普段は意識したことがなかった建物や空の色に注目したり、葉の色の豊かさに気付けたりできた*」のように**【意識していなかった形や色】**に気付く学生が多かった。そして同じ風景を見ていても、「*人によって様々な表し方を見つけていて面白い*」といった**【他者と自分の見え方の違い】**の面白さや、「*天気や時間帯によって見え方も感じ方も異なる*」、「*時間帯や季節を変えて音を聞いたらまた感じ方が変わって面白い*」といった**【時間的変化による感じ方の違い】**に言及した学生もいた。「*紅葉は黄色やオレンジ、カラスは黒など、自分の中で物と色が固定概念化されていることに気付いた*」学生も多く、「*木からの音を木の形に紙を切るのではなく抽象的に表現するのが難しかった*」のように**【抽象的に表現する難しさ】**を感じる学生がいる一方で、「*見たものをそのまま表現するのではない表現をした事が、とてもワクワクして楽しかった*」や「*抽象的に表すならどんな形になるだろうと考えながら音を聞くことがないため、自分の世界が広がった*」といった**【抽象的に表現する楽しさ】**を感じた学生もいた。そのため、「*人それぞれ感性が異なり、自分とは全く違うイメージを思い浮かべている人もいて、感性を共有していくのが楽しく感じた*」や「*自分が考えてもみなかった抽象化の仕方をしていても、どうしてその形、色なのか説明を聞くと理解できてとても楽しかった*」といった**【感性を共有する楽しさ】**も感じていた。

(2) 再表現後の振り返り

まず、再表現にあたって、学生たちが作成したマップの一例を示す（図 1）。こちらは学内にある音楽棟の前を表したものである。「斜字」は学生のコメントである。

図1　学生の作成したマップの一例

マップ作成にあたって、学生たちは、「*風の『ヒューヒュー』という音を表すために、1 点から 3 本の湾曲した線を作ることによって、風が吹いていることを表現*」していた。これを再表現する際には「*1 点から 3 本の湾曲した線が徐々に広がりを見せていたため、息で『フーフー』と表現*」していた。また、マップ作成時は「*自動車が石をごろごろ轢いている音を表現するために、群青色の紙を角が残るように適当な大きさに切って、重なり合うように貼り付けて、車と石が接触している場面を表現*」していたが、これを再表現する際には、「*ペットボトルキャップのベントホールをこすり合わせることでゴリゴリとした音を表現*」していた。さらに、マップ作成時には「*木から葉っぱがひらひらと落ちるときの音を表現するために、黄色をメインとした紙を丸く切って、木を彷彿させる作品の下に貼り付け、落ち葉を表現し、そこに、暖色の紙を少し混ぜることによって、紅葉が徐々に進んでいることも表現*」していた。これが再表現では「*活動の最中に出た紙くずを集めて、それを手の中で擦り合わせる表現*」となっていた。カラスの鳴き声を表現するために、マップ作成時には「*カラスの漆黒の色に似た群青色の紙を大中小の長方形に切って、大きいものから段階的に小さいものへと貼る順番を工夫させることによって、カラスの『カーカー』と鳴き声が一定でないことを表現*」していたが、再表現時には「*拍手で大きい音から小さい音に移り変わる様子であらわし、見た目にも強弱がわかるように、上から下に行くにつれて音が弱くなるように視覚的効果を使って表現*」していた。最後に、「*緑色の紙を四角の大小の形に切って貼り付けた作品は、音楽棟の前にある大樹をあらわすために緑の紙を角が残るように大きさを揃えず、バラバラに切って表現*」していたが、これを再表現では「*手を擦り合わせることによって表現*」していた。

4.　まとめにかえて

事物を表現するとき、抽象度をあげることによって、ひとつの側面から捉えるのではなく、新たに見えてくる世界があるのではないだろうか。保育者として表現の世界を広げる一助となるよう、身体の諸感覚にさらに着目することによって、学生の感性を豊かにする表現教育を今後も開発していきたい。

本研究は JSPS 科研費 22K02377 の助成を受けたものです。

文献

シェーファー, R. マリー（1992）『サウンド・エデュケーション』鳥越けい子，若尾裕，今田匡彦訳，春秋社.

シェーファー, R. マリー，今田匡彦（1996）『音さがしの本～リトル・サウンド・エデュケーション』春秋社.

シェーファー，R. マリー（1977/2006）『世界の調律～サウンドスケープとはなにか』鳥越けい子ほか訳，平凡社.

島田由紀子・駒久美子（2014）「5. 音とのかかわり　カラー，フィギュア，サウンドマップをつくろう」Ⅳイメージをもとにした造形活動，『造形表現・図画工作』磯部錦司編，建帛社.

菅野恵理子（2017）「耳をひらく 第1章（2）聴覚はどう進化したのか？」ピティナ調査・研究 https://research.piano.or.jp/report/topics_listen/2017/05/271.html（2025. 1. 14閲覧）

保育者養成課程における表現教育に関する研究（14）

○島田由紀子（國學院大學）　　駒久美子（千葉大学）

１．はじめに

保育者養成校の表現に関する授業の多くは、音楽、造形に分かれて行われていることが多い。音楽表現科目であれば音楽または音楽教育、造形表現科目であれば美術または美術教育を学んだ経歴をもち、それぞれの研究を行っている教員が担当している。

一方で、子どもの表現は特定の分野に区切って考えるよりも、表現の総合性や子どもの発達的な視点が求められる（三瓶，2019）ことから、音楽・造形・身体のいずれかを主軸におきながらも総合的に表現を考える授業の在り方を示すテキスト（島田・駒，2025）や、音楽・造形・身体等の教員が連携して授業を行うことで、総合的な表現教育の授業の取組に関する報告（塩崎・小口・長谷川，2020）等も増えている。

２．表現教育と生活

保育者養成課程の表現教育を考えるとき、音楽、造形、身体といった括りから縛られ過ぎず、表現することや表現していることを俯瞰したり総合的にとらえようとしたりすることが大切である。同時に、子どもの生活を考える視点を持ち合わせることが大切だと考える。

そこで本研究では、幼稚園等でも扱われることの多い新聞紙を素材とした授業から、保育者養成課程の表現教育の在り方について検討する。

３．倫理的配慮

本研究の対象となる授業は「子どもと表現」である。学生には授業開始時に口頭で、授業時の画像や映像、提出したワークシートやレポート、作品を研究発表等に使用する予定があること、その際には個人が特定されるような記述（大学名や個人名）はしないこと、このことについての承諾の有無が成績に影響しないこと、承諾について撤回することが可能なこと、を説明した上で、承諾書に署名を求めた。本研究で収集したワークシートや画像、承諾書は筆頭発表者が所有するパソコンで使用し、研究室の鍵付のロッカーで保管することとした。

４．ウォーミングアップ

（１）道具等を使わずに紙を十字にくっつける

７㎝×２㎝程度の紙片２枚を渡し、十字の形にくっつける方法を考える（今川・宇佐美・志民，2005）。学生は「折る」「ねじる」「穴をあける」「切り込みを入れる」といった工夫によって、ハサミや糊がなくても２枚の紙を十字にくっつけることができた。

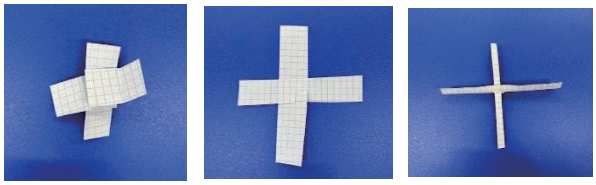


図１　手だけを使って紙を十字にくっつける

（２）新聞紙を諸感覚でとらえる

特徴的な例は以下のとおりである。

①新聞紙の感触：「さらさら」「ツルツル」などオノマトペによる言葉で表した。

②上から落ちる様子：上から落とすと風に乗って「すーーっ」と落ちたり重さで「バサッ」と聴こえたりした。

③匂い：「古本屋」、「おばあちゃんの家」、「インク」など経験や生活とつながりのある回答があった。

④破ったり丸めたりしたときの音：破り方や丸め方、早さや力の入れ方によって「じりじり」「ごわごわ」などの発言がみられた。

５．新聞紙タワー

（１）ルール

新聞紙でタワーを作り高さを競う（今川ら，2005）。４、５人でグループになる。新聞紙 12 枚のみを使い、道具は使わない。新聞紙は途中で新しいものとの交換はしない。時間は 20 分間とした。

（２）進め方のグループごとの特徴

タワーをつくる前にグループで相談するグループと、つくりながら話し合うグループ、途中で他のグループのつくっている様子を見ながら、その方法を取り入れながらつくるグループがあった。順調に高くすることができるグループは全員が活動に集中し、途中で崩れることがあっても試行錯誤しながら進んでいた。スタート時から高くすることが難しいグループは、グループ内でのまとまりも難しく気が散漫の様子や諦める表情がみられた。しかし、何かのきっかけで考えていることが実現できるようになると、グループの空気が変わり笑顔で確認しながらつくるようになった。

全員がつくることに集中し、「やりたい気持ち」が強かったことから、20 分としていた時間を最終的には 40 分間に延長することになった。

図２　紙の技法を駆使して高くする

（3）新聞紙タワーの完成

折り紙の「箱」を組み合わせたり、三角形のパーツをつくって積み重ねたり、細い棒をつくってさしこんだりするなど、様々な工夫によって新聞紙タワーがつくられた。

図３　新聞紙タワー

６．新聞紙タワーをつくった経験から考える

これまで新聞紙は身近な素材として扱われてきた。しかし、現在では新聞を購読している家庭は少なく一人暮らしの学生もいることから、学生にとっても子どもにとっても身近な素材とは言い難い。ワークシートを用いて、新聞紙の「特徴」、「技法」、「経験してよかったこと」、「５領域から考える」等、振り返る。

（1）新聞紙の特徴

「一度折り目を付けると戻りにくい」「意外と重い」「重ねると強くなる」「文字やインクの量によって微妙に重さが違う」「さまざまな音が出る」「音が多様」「風に弱い」「等の回答が特徴的であった。

（2）紙の技法

「破く」「折る」「重ねる」「敷く」「切り込みを入れる」「丸める」「裂く」「畳む」等、実際に自分たちが経験したことを挙げていた。

（3）経験してよかったこと

「何人かで行ったことで、次々にアイデアを出し合い試すことで、タワー自体の完成度があがり、達成感につながった」「実際に新聞紙を触ってみることで、新聞紙の特徴について身をもって知ることができた」「試行錯誤することが楽しかった」

（4）５領域から考える

健康：「指先でバランスを感じながら体を動かす」「体を使って積み上げる」

人間関係：「新たな考えを知る」「教えてもらう」「人と協力して案を出しながら取り組む」

環境：「新聞紙の特徴に気づき、それを作成に活かす」「風があたらないか、広いスペースが確保できているか、自分で考える」

言葉：「周囲とコミュニケーションを取りながらタワーを作成する」「人に説明する」

表現：「工夫して形状を変える」「自分の思い描く形を表現する」「折った形をつくったり、積み上げて安定する形を考える」

７．まとめ

普段の生活では、さまざまな素材や道具があることがあたりまえとなっている。制限のあるなかでつくることは、これまでの経験や工夫する力が反映されることになった。また、新聞紙を使って感じたり考えたりしたことを言葉で表現したときに、他者との感じ方や表現の相違があることについて改めて知ることに至った。新聞紙タワーでは、新聞紙 12 枚だけという条件のもと行うことで、ひとの手の可能性や新聞紙の特徴について知ることにつながり、この経験が紙を使った表現遊びに活かされることが考えられた。タワーをつくるにあたって ICT を活用するグループは皆無で、自分たちでアイデアを出し合い、試行錯誤することを楽しんでいた。高くすることが実現するとさらに夢中になって取り組む様子は、子どもの遊ぶ姿に通じる。領域「表現」の専門的事項としての授業では、領域「表現」のねらいや内容等を理解し、保育を実践のための知識や技能を修得することに加え、感じたり考えたりするも大切であることが確認できた。これらの経験を振り返ることで、新聞紙の特徴や技法について整理することとなった。他者と協同し試行錯誤することで目的が達成することの楽しさや面白さを感じていることが把握できた。また、新聞紙タワーをつくった経験を５つの領域から相互に関連付けながら考えてみることにした。５つの側面から保育を捉える横断的な視点が望ましい（松本・伊藤，2022）とあるように、他の領域の視点をもつことで、子どもの表現を立体的にとらえられるようになることが期待できる。こうした学びの経験によって、子どもの日常の生活で子どもの表現を読み取ることや子どもにふさわしい素材を選んだり環境を整えたりすることにつながると考えられた。

文献

今川恭子・宇佐美明子・志民一成（2005）子どもの表現を見る、育てる―音楽と造形の視点から―，文化書房博文社

松本亜香里・伊藤喬治（2022）保育内容5領域をつなぐ視点の学び―表現指導法の授業実践から保育内容総論とのつながりを試みて―，ユマニテク短期大学紀要（5），43-52.

三瓶令子（2019）保育者養成校における領域表現授業に関する考察，紀要 第55集 郡山女子大学（55），107-119.

塩崎みづほ ・小口偉・長谷川恭子（2020）保育者養成課程における総合的な表現活動の試み ―「表現」に関わる教科の連携と実践を通してその可能性を探る―，秋草学園短期大学 紀要 37号，81－93.

島田由紀子・駒久美子 編著（2025）子どもと表現，中央法規出版

幼児の言語表現と発達との関連性

―４歳児・５歳児の看図アプローチによる活動での発話過程に着目して―

○福永　優子（福岡こども短期大学こども教育学科）　髙原　和子（福岡女学院大学）

【研究の背景】

幼児期の言葉の発達には，言葉の獲得と表現が必要である。幼児は，他者との関わりのなかで言葉の意味を理解し，自分なりの表現を身に付けていく。しかし，保育者は，幼児とのやりとりに齟齬が生じ，真意を汲み取れない場面もある。幼児が表現する力を養い，他者と関わる喜びを感じることが，主体的な活動に繋がるのではないかと考えた。一方で，保育者自身の推察力を高め，幼児一人ひとりに適切な対応をすることが有用な支援となるだろう。そこで筆者は，幼児の表現する力を育むために，「看図アプローチ」の手法を用いて，主に５歳児を対象に実践（以下「幼児の看図アプローチによる活動」と称する）を重ねてきた。

【目的】

「見ること」に着目し，ビジュアルテキストを読み解き，読み解いたことを発信するプロセスを含んだ授業づくりの方法に「看図アプローチ」がある（鹿内，2015）。「看図アプローチ」の読み解きは，「能動的にみること」の楽しさから多様な読み解きが生じ，学習者の活発な意見をひきおこすことから協同学習の効果的なツールとして用いられている。これまでに「看図アプローチ」は，小学校・中学校・高等学校等で行われてきたが，幼児教育を対象とした報告は管見の限り見当たらない。

幼児の看図アプローチによる活動では，５歳児の多様な表現と発達の諸相が示唆された（福永，2023）。また，４歳児での活動は，「見ること」から想像の世界を楽しみ，思考を深める姿も見られた（福永，2024）。

そこで本研究では，５歳児の看図アプローチによる活動での発話過程に着目し，どのようにビジュアルテキストを読み解くのかを明らかにした。加えて，先行研究の４歳児の活動を挙げ，５歳児の活動と比較し，発達について検討することを目的とした。

【方法】

１．対象と実施日

実施日は，2024 年 12 月 16 日である。O市G幼稚園５歳児 13 名を対象とし，幼児の看図アプローチによる活動を行った。子どもの話し合いの様子はビデオに録り，筆者及び保育者と幼児の会話を記録した。グループ編成は，男女混合の３グループ（A，B，C）である。記録には，ビデオカメラの他，IC レコーダー３台を使用し，会話を記録した。

２．方法と内容

ビジュアルテキストは，①「泥団子」②「ビオトープ」③「ざくろ」の写真を使用した。全て筆者が撮影している。幼児の看図アプローチによる活動は，話し合いを円滑にするため，グループごとに保育者（園長１名，主任１名，担任教諭１名）を配置し，幼児にビジュアルテキストを１枚ずつ渡した。幼児は，ビジュアルテキスト①，②，③の順に１枚ずつ見ながら，写っている諸要素の言語化【変換】，写っている諸要素や自分の既有知識との関連づけ【要素関連づけ】，写っていないことの推測【外挿】を行い，グループやクラス全体で話し合いを行った。これらの活動の記録をもとに，以下の視点から検討した。

（１）５歳児の見方・捉え方

（２）４歳児の活動との比較

【倫理的配慮】

本研究の実施にあたり，研究協力園の園長，主任，担当保育者，保護者に対し，研究の目的や内容と方法，ビデオ・IC レコーダーの記録，個人情報の取り扱いへの配慮，研究成果の公表に関して，文章および口頭による説明を行い，同意を得ている。

【結果及び考察】

（１）５歳児の見方・捉え方

①ビジュアルテキスト「泥団子」

グループＣの【変換】では，「泥団子，葉っぱ，お皿，穴，隙間，イチョウ，コンクリート，影」の発話がみられた。その後【要素関連づけ】で，小さな穴から「アリの巣」をイメージした発話もみられた。グループＣは，【変換】の「影」から「泥団子」の場所に着目し，「影の形から階段の下だと思う」と推測を始めた。グループの話し合いでは，「この写真，いつ撮ったんだろう」と疑問も生じていた。その後，筆者はクラス全体に，「みんなは，この泥団子で何をして遊びますか」と尋ねた。グループＢでは、泥団子で遊んだ話を交えながら，「割って食べる」や「雪だるまを作る」のように，イメージを楽しむ発話も窺えた（表１）。

表１泥団子での遊び（グループＢ）

・割る。	・割って食べる。
・固める。	・柔くする。
・砂場に埋める。	・隠す。
・投げる。	・砂合戦する。
・転がす（転がしてでっかくする）。	
・雪だるまを作る。	

②ビジュアルテキスト「ビオトープ」

グループＡは，ビジュアルテキストをめくると，「葉っぱ，紅葉，石，水，めだか，卵，わかめ，苔，笹，蓮，シダ，木，トクサ，雫」と次々に発話が続き，意欲的な様子であった。【要素関連づけ】では，「葉っぱの影」や「雫のなかが虹色」と具体的に伝える様子や「前、ヤゴ捕まえた」と語る姿もみられた。幼児の「ビオトープ」への関心の高さから，筆者は，園長に「ビオトープ」の説明を求めた。園長は，話の冒頭で次のように語っている。「ビオトープはドイツ語です。生き物が住むところです。『日本の生き物を大切にしたいなぁ』と思って作りました。」幼児は，園長の話が始まると静かに聞き入っていた。その後，筆者は，「ビオトープには，どんな生き物がいると思う」とクラス全体に問いかけて共有した。グループＢの話し合いでは，園庭の「泥団子」が並んだ砂場や「ビオトープ」の場所を

イメージし，「ここに池，いつも遊びに行く時が多いでしょう」と友達に問いかける様子もあった。また，「ここにトカゲの罠があるよ」と思い出した出来事を伝え合いながら話し合いを進行していた。

②「ビオトープ」

③「ざくろ」

③ビジュアルテキスト「ざくろ」

グループBは，ビジュアルテキスト「ざくろ」の２つの大きさの違いに着目している。先ず，【変換】で「ざくろ，木，たこさんウインナー，砂」と発話が続いた。その後，【要素関連づけ】を行うなかで，再びビジュアルテキストを見ながら，次のような会話の展開が見られた。

「設計図を描こう。」➡「ベンチの上にたこさんウインナー」➡「ねじ」➡「椅子」➡「大きくなっていない。」➡「実もある。」➡「こっちがでかい。こっちが小さい。」➡「生長している。こっちが落ちるのが早かった。」

図１グループＢの会話の展開

（２）４歳児の活動との比較

４歳児の時に，同じクラスで看図アプローチによる活動を行った（福永，2024）。４枚の写真をビジュアルテキストとして使用した。１枚目と２枚目は，雪で凍った同じ「氷」の解ける様子を逆順で配付し，読み解きを行った。【変換】では，「氷」の形から多様な表現も窺えた。また，全てのグループが２枚を比較し，雪が解ける原因と結果を読み解き，根拠を挙げて説明をしていた。２枚のビジュアルテキストの違いに気づき，自分たちで思考を深める様子が見られた。

５歳児の看図アプローチによる活動では，ビジュアルテキストの比較は出来ない。例えば，ビジュアルテキスト「ざくろ」では，２つの大きさの違いに着目し，図１のように「ざくろ」の生長という植物の変化を捉えていた。

G幼稚園は，年間を通して四季折々の自然に触れ，幼児の主体的な活動に目を向け，興味や関心に添った継続的な支援を行っている。例えば，ビジュアルテキスト「ビオトープ」の【変換】で，グループBでは，「トクサ」と瞬時に発する場面やヤゴを捕まえた体験を想起する様子もあった。これらから，幼児が園庭の自然環境に親しんでいることも察せられる。

５歳児の看図アプローチによる活動では，ビジュアルテキストを「見ること」からイメージを広げ，園生活の振り返りがみられた。また幼児の関心は，園庭の「泥団子」や「ビオトープ」の場所であった。園庭の場所に対する疑問は，グループCのビジュアルテキスト「泥団子」で生じていた。そこで筆者は，グループCの疑問をクラス全体に問いかけた。その後も幼児の場所への関心は継続し，グループBでは，園庭の「設計図」を描き始めた。グループBは，友達や保育者とのやりとりで，季節ごとに変化する園庭に気づいている。ビジュアルテキスト「ざくろ」で「植物の生長」を読み解いたのは，５歳児の鋭い視点とビジュアルテキストの「泥団子」や「ビオトープ」から湧いたイメージとともに日々の園庭での豊かな体験が反映されたものと考えられる。

４歳児の活動では，２枚のビジュアルテキストの違いを仲間と伝え合い，探究心も芽生えていた。４歳頃は，仲間意識とともに自己主張も強くなり，葛藤する時期である。グループの話し合いは，他者の意見を聞き入れ，自分の意思を伝える有意義な体験になるだろう。５歳児のビジュアルテキストによる活動では，１枚のビジュアルテキストをよく「みること」から大小を比較し，思考を深めている。

５歳頃には，認知面の発達と協同性の高まりから問題解決に向かう時期でもある。活動後，２人の幼児が園庭で筆者に駆け寄り，「写真は，いつ撮ったの」と尋ねた。２人は，「ビオトープ」の場所を確認し，葉の色合いや生息する生き物から新たな疑問を見出していた。幼児の看図アプローチによる活動は，「見ること」を楽しみながら，表現力や探究心，思考力を発揮する活動であることが示唆された。

【総合考察】

４歳児の活動では，２枚のビジュアルテキストを比較し，互いの意見を共有するなかで，「雪」や「氷」の自然現象の変化に興味を示していた。瀧川（2013）は，幼児の探索活動の事例から幼児期の学びについて，「５歳児は，『子ども同士の関係性（協同性）』の育ちが見られる」と述べている。続けて「５歳児の協同的な学びを支えるためには，４歳児で『イメージや目的意識・気づきの共有→協力しあう』姿をいかに育てるかが鍵」であることを示している。このように幼児の発達には，見通しをもち，育ちを支えていく姿勢が重要と言える。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のひとつに「自然との関わり・生命尊重」がある。幼児が身近な自然に触れて不思議さを感じ，仲間や保育者と共に探究することや自ら行動する力を育むことも必要とされる。保育者は，日常の保育のなかで，幼児の発達に添った援助や指導の方法を探ることも重要であろう。園長の「ビオトープ」の話は，幼児にとってわかりやすく，共に学び合う姿勢も推察できた。これら４歳児と５歳児の看図アプローチによる活動は，前述のように幼児の表現力や探究心，思考力を生み出すことが示唆された。ビジュアルテキストは，幼児にとって身近な題材を取り上げており，「見ること」からイメージを膨らませ，体験と結びつけながら思考を深める教材として有用と考えられる。

本研究では，４歳児の先行研究と５歳児の看図アプローチによる活動の発話過程から，幼児の言語表現と発達についての検討を行った。未だ４歳児の活動が少ないため，５歳児の活動との比較は微細である。今後も活動を継続し，幼児の表現や発達についての研究を深めていきたい。

【引用文献・参考文献】

1) 鹿内信善（2015）改訂増補　協同学習ツールのつくり方いかし方―看図アプローチで育てる学びの力―. ナカニシヤ出版.
2) 福永優子（2023）福岡女学院大学大学院紀要発達教育学，（11），1-15.
3) 福永優子（2024）日本協同教育学会第 20 回大会要旨収録. pp. 90-91.
4) 滝川光治（2013）関西国際大学研究紀要，（14），pp. 108-109.
5) 文部科学省（2018）幼稚園教育要領. フレーベル館.

保育の場における「子どもの表現」を保育者はどう捉えているのか

○一色里絵（認定こども園平和学園幼稚園/田園調布学園大学大学院研究生）
小倉賢人（かつみ学園大和山王幼稚園/田園調布学園大学大学院研究生）

【目的】

保育の場において子どもは日常的にさまざまな表現を行なっているが、保育者養成校における５領域の「表現」の講義・演習・実技といった授業内では音楽的な指導法や造形的な技術の取得に費やす時間が多い傾向が見られ、保育者も音楽的な活動や造形的な活動を「表現」と捉えがちな現状があるのではないかと考える。

本研究では、保育の中での子どもの行動や行為についての磯部（2021）の論より、①子どもの内側から湧き起こるような、身体との協応や感情の発露として現れる行為を「現れ」②子どもが「こうしよう」という意識や意思、思考やイメージを伴いながら表す行為を「表し」として定義し、保育者に対する「子どもの表現」についてのアンケート調査を行なった。その結果の分析から、保育者が保育の場において「子どもの表現」についてどう捉えているのかの現状を明らかにし、保育者が子どもの心の「現れ」としての表現を受け止め・共感するようになるために意識すること等の課題を提示することを目的としている。

【方法】

神奈川県内の３保育施設に勤務する保育者に対する紙面でのアンケート調査を行う。質問は４問で子どもの表現に関するものである。必要に応じてインタビューを行う場合もある。その結果について、保育経験年数、幼稚園の勤務（教育時間の保育担当）、保育園（こども園）勤務（養護の時間担当）に区分して分析し検討を行う。尚、保育経験年数4年未満をA、４年から11年未満をB、11年以上をCとして区分する。参加者の人数等は表１の通りである。

	A	B	C	小計
幼稚園勤務保育者	8	8	6	22
保育園勤務保育者	11	6	12	29
合計	19	14	18	51

表１：研究参加者数

【倫理的配慮】

参加保育者の所属園長へ研究倫理についての説明を行った。調査にあたっては、参加者全員に、結果については日本保育学会倫理要綱に基づいて公正に分析し個人が特定されるような記述はしないという旨に同意の上で回答を求めた。また調査結果においても、乳幼児の個人名が特定できるような記述は一切行わない。

【結果と考察】

質問Ⅰ保育の中での「子どもの表現」としてどういったものがあげられますか。思いつく場面や行為を単語や短文で記入してください。（例：描画）

回答中に出現した語句を、造形的表現（絵、製作等）・音楽的表現（うた、ダンス等音楽に合わせた身体的表現を含む）・遊び（ごっこ等）・言葉（話す等）・感情（泣く、怒る等）・行動（走る、跳ぶ等）・その他（掃除等）に分類し、出現した語句数と回答数、それぞれの平均した一人あたりの数を計算し、さらにそれぞれの区分ごとに割合を示した。

	A:19名		B:14名		C:18名	
	X	Y	X	Y	X	Y
語句数	49	2.5	39	2.7	89	4.9
回答数	129	6.7	83	5.9	175	9.7

X:全体数　Y:一人あたりの回答数

表２：子どもの表現についての語句数と回答数

表２に見られるように、子どもの表現についての一人あたりの語句・回答数共にＣグループが多い結果となった。これにより、保育の経験年数に伴い子どもの表現を多面的に捉えている傾向が見られる。

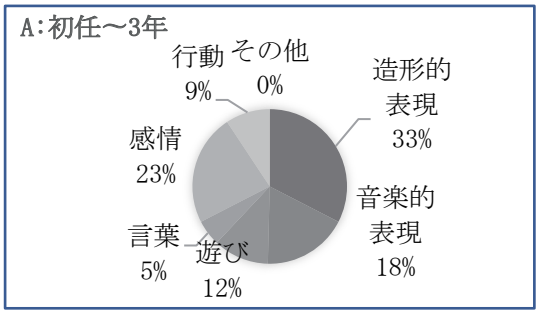


図１：A グループの回答数グラフ

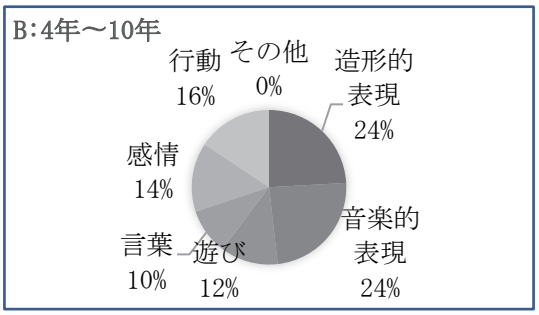


図２：B グループの回答数グラフ

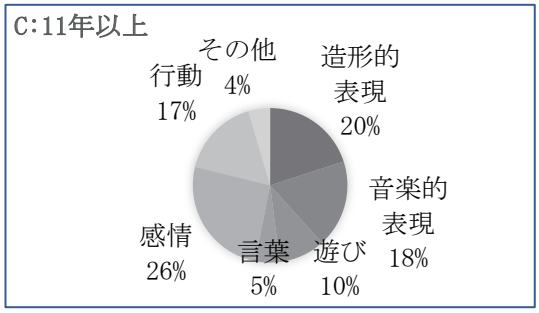


図３：C グループの回答数グラフ

また図１～３に示したグラフ上で、造形的・音楽的表現を占める割合が 51%→48%→38%と推移していることから、経験を重ねるごとに“現れ”つまり子どもの内側から湧き起こるような、身体との協応や感情の発露として

現れる行為をより多く捉えていることが示された。

質問Ⅱ保育の中での子どもの行動や行為で「子どもの思い（情緒・心情）の現れ」と捉えられるものにはどういったものがあげられますか？ 短いエピソードなどでお答えください。

全体として、子どもの「嫌なことがあった時に泣いて訴える」「…その場から逃げる、怒る…」等ネガティヴな感情が現れている場面から「子どもの思いの現れ」を捉える保育者は多い傾向にあったが、それに対し「嬉しさ」等のポジティヴな感情からの「現れ」についての記述は少ない傾向にあった。

A グループの回答からは、主に友だちとの関係の中で起こったことに対する「叩く」「泣く」「怒る」等の表現の記述が多く見られた。B グループの回答からは同様の場面の記述も見られたが、「泣いている悲しい姿が見られる子どもに対して寄り添いにいく姿。」等子どもが他者の気持ちに寄り添う姿の記述が増加した。C グループの回答からは、「友だちとけんかしてだまったまま下を向いている」等他者との直接的なかかわりだけではなく、他者とのかかわりの中で葛藤している様子の記述が増加した。これらより子どもの思いの「現れ」としての表現は、保育者が経験を重ねることにより「泣く」「怒る」といった表面上見えやすいものから、他者への共感や、子ども自身の葛藤とより深い子どもの情緒・心情を捉えていることが示された。

また幼稚園勤務の保育者は遊びや活動についての記述が多くあったのに対し、保育園勤務の保育者は「ロッカーにカバンを（怒っているのか）投げ込む」等生活場面での行動についての記述が多い傾向にあった。

質問Ⅲ保育の中での子どもの行動や行為で「子どもの思い（情緒・心情）の表し」と捉えられるものにはどういったものがあげられますか？短いエピソードなどでお答えください。

全体的に「空き箱に折り紙でつくった寿司を入れ、寿司屋をひらく」等イメージを持った遊びの表現から子どもの思いの“表し”を捉えている記述が多く見られたことより、子どもの思いの“表し”と捉えられる事象の多くがポジティヴな感情から起こるものであることが示された。一方で、「リレーで負けて悔しくて泣く」等のネガティヴな感情からの行為の記述もあったが、これらは感情の発露として現れる“現れ”と捉えられることより、“現れ”を“表し”と捉える傾向があると考えられる。

A グループの回答には他児を真似て同じようにやってみようとする姿や、子ども自身がイメージを持ち活動する姿についての記述が多く見られた。B グループの回答には、「友だちと協力し意見を出し合って遊びを進める」等他児との協同的な活動についての記述が増加し、C グループの回答には「クラスの友だちのために部屋を整えようとしたり、みんなを呼びに行く行為。」「怒っている人や泣いている人を見てそっとしておいてあげる様子」等他者を気遣う様子の記述が増加した。前者は“表し”後者は“現れ”として捉えられ、前記したことと重複する傾向はあるものの、保育者が経験を重ねることにより、子ども個人の行動の姿の捉えから、子どもと子どもの協同的な活動の姿、さらには他者感情を理解しての行動など、表現の捉え方の視点が一人の子どもの姿から子どもの集団へと広がっていると言える。

質問Ⅳ子どもの表現する喜びを育み、その喜びが生きる力につながるためには子どもの生活全てから湧き起こる「表現」を捉える保育者の存在が重要と考えます。しかしながら、保育の場において「表現」という言葉からは、「音楽的な表現」や「造形的な活動」などが連想されがちな現状があります。あなたは、このことについてどうお考えですか？感じたことを自由にお書きください。

A グループの回答では、保育者の役割として「保育者自身も子どもたちと表現し合い…」といったように子どもたちが自由に思いを表現できる環境を作ること、多様な表現を理解することや、保育現場での実践を重ねる必要性についての記述が見られたことから、子どもの多様な表現を理解するためには実践の中で子どもへの理解を深める必要性が示された。B グループの回答からは、「音楽的なもの・造形的なものにとらわれずに様々な表現に注目していきたい」等保育者の固定概念にとらわれない姿勢を保つことの重要性、「子どもたちの表現したい気持ちをくみとったり感じ取れる保育者の力がとても大切」等子どもの表現の過程や気持ちの動きといった背後にある思いへの共感が保育者に求められることの記述が見られ、保育者自身が課題意識を持つ重要性を感じていると言える。C グループの回答からは、子どもの心への寄り添い、子どもが自己表現を学ぶことについての提案、さらには子どもの表現について「完成されたもの」として捉える保護者が多いことにも言及し、保護者の理解を促す難しさといった課題も示された。

【総合考察】

保育者が造形的・音楽的活動を「表現」と捉えがちな現状にあるのではないかとの予想に反し、質問Ⅰにおいて経験の浅い保育者でも造形的・音楽的活動から捉えた「表現」についての回答は半数にとどまった。「表現」の捉えは、経験を重ねるごとに多面的になり子どもの情緒・心情の深いところを捉え、その視点も個人を中心としたものから子どもと子どものかかわり、さらには集団へと広がっていくことが示された。これは「表現」のみならず、保育という子どもと共にある生活の全てにおいて同様に言えるものと考える。

保育者の多くが、「表現」のうちの「子どもの内側から湧き起こるような…」”現れ”を捉えようとしているものの、「音楽会、運動会、作品展のような発表する場」や「保護者の捉えは…出来えを重視」といったように、”表し”ばかりが目に見えるかたちで捉えられがちな園の保育方針や行事のあり方、またそれについての保護者への理解に課題を感じている記述も見られた。“表し”も“現れ”も含めた子どもの表現を大人が多面的に捉えることで、「子どもたちの表現は生活そのもの」であることへの理解が進み、大人に理解されることで子どもは安心して自分なりの表現をすることができると言えるだろう。

子どもたちの多様な「表現」のなかの“表し”と”現れ”を捉えることから子どもを理解しようとすることを、保育者の課題として持ち続けることが重要だと言える。

参考文献：磯部錦司「ヒトが生きることと表現」発達 165, ミネルヴァ書房 2021

保育者の資質向上を目指して（その３）

―身体表現遊びを体験することからみえるもの―

○小原幹代（岡崎女子短期大学）　本山益子（京都文教大学こども教育学部）

【目的】

研究者らは、保育者が身体表現遊びを実践し、積み重ね、継続することから、どのように保育者の資質・能力を身に付けていったのかを身体表現遊びの保育実践を検討することで試みてきた（2023年・2024年）。過去の研究の過程において、研究を依頼した園でもコロナ禍の2年間ほどの間で実践の回数は減り、保育者の実践力のみならず、子どもの育ちにも影響していることが窺われた。園内でもコロナ禍の影響により保育者自身の身体表現遊びの実践の経験が減っていることや特に経験年数2年目以下の身体表現遊びの保育者自身の経験不足が懸念されていることが明らかとなった。そこで、保育者の資質向上のため、身体表現遊びの園内研修を実施することで学びの場を作り、子どもの感性を引き出し、環境による保育や身体や言葉を使っての対話的保育を実施していく実践力を育むことが計画された。

この園内研修に参加した保育者が、身体表現遊びを実践することで、何に気づき、どのようなことを学んでいくのかを検討したいと考えた。保育者自身が感じたことやイメージしたことを、身体を使って、工夫し遊びを考えていく体験を通して得ていくもの、つまり保育者としての資質・能力は何であるのかを確認したい。保育者自身が身体表現遊びを体験することで身につけていく資質・能力として、感性や環境構成力や実践力、対話力などが考えられる。また、子どもとイメージした世界を共有し、共創していくことで、保育の喜びや意欲も培われると予想し、確認を試みた。

【研究方法】

〔研究期間〕2024 年 12 月～2026 年 3 月

〔研究対象〕園内研修の参加者である保育者 21 名

〔研究方法〕身体表現遊びをテーマとした園内研修を実施する。この参加者に研修後にアンケートを行う。そのアンケートの回答を分類・カテゴリー化し、検討する。

〔アンケートの質問項目〕

1. 身体表現遊びを体験して、気づいたことや感じたことはどのようなことですか？
2. 本日体験したことを、どのように保育に活かそうと思いますか？
3. 子どもと身体表現遊びをする際、具体的にどのようなことが構想できますか？
4. 保育者が身体を使って子どもと関わる際、大切にしたいことはどのようなことですか？

【倫理的配慮】

本研究は、令和６年度岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究倫理委員会の承認を得て行った。

【結果と考察】

《研修内容》

① 「あんたがたどこさ」の「さ」の部分や「からだじゃんけん」のグーチョキパーのポーズを自分の身体を使って考え、リズムに合わせて表現する。

② 「むすんでひらいて」で「その手を〇〇に」と言って、手を上下や横にして生き物をイメージし、なりきって表現する。

③ 1 人やグループで「ソフトクリーム」「窓」「風船」「ティシュ」を身体のいろいろな部分を使って、様々な動きを用いて表現する。

④ 4 つのグループに分かれ、「たんぽぽ」「ダンゴムシ」「どんぐり」「雪だるま」を題材にして、10 分程度のストーリーを考え、身体で表現して発表する。

《アンケートの回答内容の抽出》

アンケートの回答内容は、その代表的な回答を抽出して表 1～3 に示し、回答者はアルファベットで表記している。

１．アンケートの質問１の結果と考察

表 1.　アンケートの質問１の回答内容の抜粋

B：身体を思い切り動かすことの楽しさを、他の人と一緒に行うことでさらに感じることができた。じゃんけんやポーズを考えて表現するというような単純な動きでも頭と体を使うため、終わった後の達成感を感じ子どもの「またやりたい！」を引き出せると思った。

C：素直に楽しいと感じました。表現は人によって違うのが改めて面白いなと感じました。

E：まずは自分が楽しむ、楽しいと感じることが大切だと感じました。いろいろな物、季節等、さまざまになること、なるものがあると気づいた。

F：体を動かしていく中で楽しさを感じました。常に感じたり考えたり、時間中、夢中になったりして、人とのかかわりを感じました。

G：身体表現は楽しい。何をやってもいいので、構えずに、のびのびと体を動かすことができる。

H：テーマがあっても動きは一つではないので、それぞれの面白い動きや気づきを見つけることも楽しさであると感じました。いろいろなアイデアが出て、表現することの楽しさを感じました。

I：感じたままを表現することの楽しさ、仲間と意見を出し合い、体を触れ合ったり、仲間の動きを見ることで、「なるほど！」と気づくことも多かったです。

J：子どもと遊んだら楽しそうだと思いました。身近な物や絵本でも表現遊びにつながるのだと気づいた。

K：保育者がまず楽しむこと。音の援助や空間の取り方も大切であると感じた。

M：自分自身が楽しんで取り組まないと子ども達は「やりたい」「やってみよう」という気持ちが引き出せないと思いました。

R：楽しい、もっとやりたい・・・と子ども自身がやったこと、感じたこと全てを「それでいいよ」と優しく包み込むことだと思います。
S：物であってもその対象の気持ちになって表現してみたり、仮想空間を作って、ごっこ遊びを入れてみたりすると、表現が楽しくて、無限の世界観を育むことができると学びました。
U：思いついたままを表現することは楽しいと思いました。保育者がヒントを与えることでこうやって動いてみようと挑戦することができました。

アンケートの質問１では、21 人中 13 人が「楽しい」を感じていた。「楽しい」の実感は保育の重要なポイントと考え、この実感に至った要因について着目し、分類を試みた。その結果、「発見」「寛容性」「試行錯誤」の３つに分類することができた。以下に考察を示す。

《発見》

保育者 E、H、I、J、K、M の記述には下線部にあるように、体験したからこそ感じた、身体表現の素材となるものの発見や他者の表現による一つ一つの表現の面白さの発見があると推察できる。そして、この面白さや楽しさを子どもと共に感じたいという思いが呼び起こされたと推測する。

《寛容性》

保育者 C、G、R の記述の下線部には、表現することは一人一人の違いがあるからこそ楽しく、構えずに身体表現遊びを行い、その表現の一つ一つを受け止めること自体が楽しいと感じていることが予想される。

《試行錯誤》

保育者 B、F、K、S、U の記述の下線部には、身体表現自体が、身体と頭を使って考えながらするものであり、感じたり考えたりしながら夢中になって遊ぶことができたと推察される。保育者自身がその世界観を感じながらヒントを与え、試行し、子どもと一緒に楽しみたい意欲が窺われると推測する。

２．アンケートの質問２と質問３の結果と考察

表 2.　アンケートの質問 2 の回答内容の抜粋

A：お話や身近にあるものを表現したり体を使って遊んだり、簡単に取り組みやすいものを日ごろからやってみたいと思った。
D：少しの時間でも、構えすぎずに子ども達の身近なものを表現して楽しんでいきたい。
E：劇遊びでは一緒に作っていき、子ども達が自分たちで考えてできるようにしていきたいです。
H：日常の中での子どもの遊びや発言を取り入れたり、自分自身が面白いと思うことを試すような感覚で、保育に位置付けていけるとよいと思った。
O：身近なもので表現するだけでなく、言葉でするやり取りを含めて、コミュニケーションの一つとして取り入れていきたい。
Q：一つの題材でも場面を変えることで様々な表現に生まれ変わることを知り、子ども達と一緒にやってみたい。

表 3.　アンケートの質問 3 の回答内容の抜粋

I：面白い動きを見つけて、それを繰り返したり、音を工夫しながらみんなで劇遊びをする楽しさにもつなげていきたい。
S：楽しい世界を子ども達と創り上げ、思いっきり楽しむ。

アンケートの質問２と質問３では、体験したことから具体的にどんな保育実践を構想していくのかを探っていく。ここでは、「日常性」「具体的なイメージ」の２つに分類することができた。

《日常性》

保育者 A、D、H の記述の下線部からは、身体表現遊びを構えずに日常に織り込むことや少しの時間でも遊びとして実践して楽しむ意欲を持つことができたと推察する。

《具体的なイメージ》

保育者 A、E、I、Q は、記述の下線部にあるように体験したことをヒントにして、具体的にやってみたい身体表現遊びを構想することができたと予測する。それに伴い、面白い表現を繰り返し楽しむことや、日常や劇遊びでも楽しい世界を展開していき、子どもと共に創り上げていくことを楽しみたい思いが窺われる。

３．アンケートの質問４の考察

アンケートの質問４では、子どもと身体を使って関わる際に大切なことを、「実践に結び付く環境構成」「実践に結び付く援助」の２つに分類することができた。

《実践に結び付く環境構成》

子どもの興味・関心がある題材選びをすることや子どもが表現しやすく、自然な展開ができる環境構成に気づいたと推察できる。また、保育者主導の保育ではなく、子どもの自由な発想を受け入れることのできる保育者の存在の重要性にも気づいていると考察する。

《実践に結び付く援助》

子どもの表現や発言を取り入れ、常に子どもに問いかけ、共感していく対話的保育の重要性に気づいていると推察する。保育者自身が身体を通して子どもと関わり、イメージの世界を作り、仕掛けていく援助や、子どもの言葉や表現を受け入れて認めることで、指示するのではなく、子どもから引き出していく援助の大切さに気付いたと推察される。

４．まとめ

以上の結果から、保育者自らの身体表現遊びの体験は、身体を使って動き表現することの本質的な大きな喜びにつながることが示唆されたと考える。さらに表現の中で、この喜びは頭や身体を使って遊ぶことの楽しさへと増幅されたと推測する。

子ども一人一人の表現を認め、受け入れることで展開が導き出される身体表現遊びの本質を、子どもになって体感し、加えて保育者として実践する体験をした今回の研修は、主体的でありながらも客観的に他者の表現を見ること、知ることにも結びついただろう。この子どもと保育者の二つの立場の体験によって、より子どもの感性を身近に感じることができたと考える。この感性の気づきや学びが、身体を通して子どもとかかわり、保育実践を日常の遊びとして積み重ねていく保育者には大切な資質・能力の向上へとつながることが期待できる。

保育の質向上を支える地域における「保育研修コーディネーター」に関する研究（２）

○髙嶋 景子（聖心女子大学）　三谷　大紀（関東学院大学）　大豆生田 啓友（玉川大学）

【研究の目的】

本研究は、外部研修と実践の往還を繰り返すなかで、各園の保育の質を向上させていく園組織や風土形成と、地域の保育の質向上を支える人材育成及び地域全体の風土形成が連動・循環する可能性に着目し、地域の保育・幼児教育施設が協働的かつ自律的に学び合うコミュニティの形成過程とその仕組みづくりについて検討していくことを目的としている。その際、特に、地域の保育・教育施設等に訪問し、園内研修や公開保育の企画の相談、実施のサポート等を通して、各園の保育・教育施設の質の向上を支援する人材（「保育研修コーディネーター」）の意義や在りように着目し、その育成過程やそれらを支える仕組みについて明らかにしていきたいと考えている。そのため、本研究では、横浜市における「往還型研修」と「保育・教育質向上サポーター」事業（「Ｙサポ」事業）の取組みを通して、「往還型研修」の修了者が、地域の保育の質向上を支えていく伴走者（「Ｙサポ」）として、自園以外の地域の園の実践の質向上を担っていく人材となっていく過程について検討を行っていく。前発表(1)では、その仕組みの特徴と意義について検討を行ったが、本発表では、「Y サポ」に認定された保育者が、それぞれアドバイザーに同行しながら公開保育実施園の保育観察と園内研修の支援を経験するなかで、実際にどのような学びを得てきたのか、またそれを支えていたもの等に着目し、考察してくこととする。

【研究方法】

(1) 調査対象

2024 年度に「Y サポ」事業に応募し、参加した保育者（「Y サポ」）2 名（A 先生、B 先生）を対象に調査を行った。

(2) 調査時期

「Y サポ」の育成及び活動のプロセスは【表 1】のようになっており、本調査では、1 年目の育成過程における公開保育実施園のアドバイザーに同行した園訪問（保育観察と園内研修への参加）を通しての学びを検討するため、2024 年 12 月にインタビューを実施した。

【表 1】「Y サポ」の育成及び活動のプロセス

応募条件	所定の『往還型研修』のいずれかを受講し、修了していること。
1年目 （育成期間）	・『園内研修リーダー育成研修』の公開保育実施園に配置されているアドバイザーに同行し、定期的に園を訪問して保育観察と園内研修に参加（計3回）。 ・『Y サポ』同士の情報交換の連絡会や研修会等に参加。
2年目以降	2 名ずつペアになって、横浜市からの依頼に基づき保育・教育施設の園内研修等のサポートを実施（1 園につき原則3回訪問）。

(3) 調査方法

1 名につき 1 時間程度の半構造化インタビューを行った。分析は、修正版グラウンデット・アプローチ（M-GTA）を参考にインタビューデータを読み込み、語られた内容に基づいて概念名を名付けた。抽出された概念は全部で 29 となった。その後、その名付けた概念について、育成過程を通して生まれてきた学びとそれらを支えていたものの関係構造に着目しながら整理し、生成されたカテゴリーと概念との関係を示すモデル図（図 1）を作成した。

【倫理的配慮】

本研究は聖心女子大学の研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施している（申請番号：2024_11）。研究協力者には、事前に研究目的や個人情報の取扱い等について文書と口頭にて説明を行い、同意書の提出をもって同意を得た。

【結果と考察】（※以下、抽出された概念には＜　＞を付して記す）

(1) 参加の動機

「Y サポ」事業に参加した動機については、*「研修でも、他法人の方だったり、私立園さん、公立園さんも混じってみんなで話したっていうのがすごく楽しくて。(中略) Y サポとしていろんな園にお邪魔さしてもらう中で、そういうふうにみんなが話し合うじゃないですけど、そこのお手伝いとかができたらすごい面白そうだなと思って」*(A 先生) という語りからもうかがわれるように、往還型研修を受講した際に経験した他園の保育者との対話の面白さや手応えから、＜往還型研修の対話の再現への期待＞をもって自発的に応募していることがわかった。また、自身の担当園については、その園の取り組もうとしているテーマを手掛かりに、自園の課題や関心と重なる園を選んでいる傾向が見られ、＜自園の保育の課題・関心からの参加園の選定＞を行い、他園の保育実践を見たり、語り合う機会を、自園の保育について振り返ったり、学びを得る機会としていこうとする期待があることも見出された。さらに、「Y サポ」になると、平日の保育時間中に他園を訪問して保育観察や園内研修への参加をすることとなり、その間、自園の保育を抜けることとなるにもかかわらず、両名共に所属園からの後押しがあったと語っており、所属園としても、自園の保育者が「Y サポ」になることによって＜所属園の保育に及ぼす影響への期待＞をもっていることが見えてきた。

(2) 育成過程を通しての学び

今回の公開保育園のアドバイザーに同行し、保育観察と園内研修に参加する経験を通して、Y サポの役割に関する様々な学びが生まれていた。例えば、*「自分の園の中でいつも行ってることだと分からない、気付かないことも、私たちが入って見たりする中で、それすごいすてきなこと、すごい強みだと思いますみたいなことをお伝えできたりするのも、一つこういう役割もできたらいいな」*(A 先生) というように、＜受入園が気づいていない価値・よさの発

見と発信＞していく点に、外部者が他園に入る意義や役割があることを見出し、試み始めている様子が伝わってきた。さらに、アドバイザーとともに参加した園内研修において、受入園の保育者とともに、当事者が悩んでいる保育環境について、ともに環境図を描きながら語り合い、考えることができた経験に手応えと面白さを感じたと語られており、＜対話的関係・共同注視から生まれる手応えの経験＞が生まれていることも見えてきた。さらに、両者ともに、＜受入園の実践や文化の尊重＞＜受入園の保育者の当事者性の尊重＞の重要性について語っており、＜一方向的な指導・助言ではない関係の重要性と難しさ＞についての気づきが生まれ、「同伴者」としての Y サポの役割やかかわり方についての学びが深まっていることも確認された。

(3) 葛藤

Y サポの役割やその関係構築の重要性について学びを深めている一方で、＜受入園の悩みに即した貢献の仕方の模索＞も生まれており、受入園の「当事者性」を尊重するからこそ、その当事者たちの問題意識や思いに対して、自らが何ができるか悩みが生まれている様子も見えてきた。さらに、(1) で自園の保育への還元が動機に含まれていることを指摘したが、「Y サポ」となって半年ほどのこの時点では、両者ともに＜所属園の中での報告・共有の難しさ＞を感じており、それが今後の課題であると語られていた。

(4) 育成過程における学びを支えているもの

また、(2) の学びについては、「往還型研修を通しての学び」と「アドバイザーとのかかわりを通しての学び」がその土台として存在しており、(2) の学びを支えている構造も見えてきた。特に、「往還型研修を通しての学び」は、(1) でも確認したように、「Y サポ」事業に応募する動機にもなっており、往還型研修において「多義創発的」（佐伯ら, 2018）な＜対話と協働に関する手応え＞を得た経験が、受入園の保育者たちとの保育の振り返りや語り合いの際にも、そのような対話と協働を志向し、どのようにしたらそれらを生み出すことができるかを模索している様子が伝わってきた。

(5) 2 年目への不安と期待

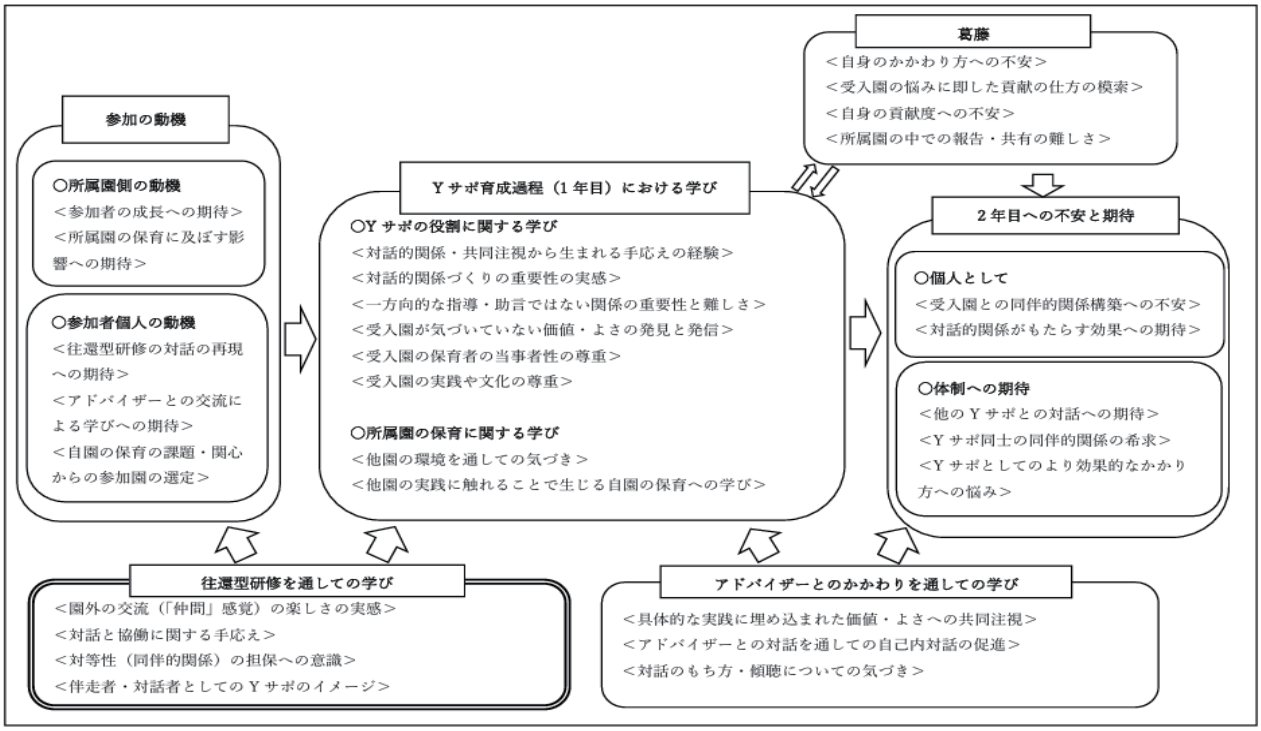
今回、調査対象となった 2 名は、2024 年度で育成期間を終え、2025 年度から、地域の園を訪問し、各園の課題に寄り添いながら、園内研修等のサポートを行っていくこととなる。そのような 2 年目の活動に向けて、受入園と一方向的に指導・助言を「する－される」ような関係に陥らず、対話的な関係を築いていけるかという＜受入園との同伴的関係構築への不安＞も感じつつ、＜対話的関係がもたらす効果への期待＞も併せ持っている様子も見受けられた。さらに、自身の Y サポとしての悩みを共有したり、新しい示唆を得られるような＜他の Y サポとの対話への期待＞をもっており、＜Y サポ同士の同伴的関係を希求＞していることも伝わってきた。現状では、Y サポ同士の情報交換のための連絡会や勉強会は年度末に予定されているものの、その時期やもち方については、今後、Y サポ当事者の声を聞きながら検討を重ねていく必要があると思われる。

【まとめ】

2024 年度に本格実施が始まったばかりの事業ではあるものの、往還型研修によって、自園の保育の質を向上させていくための園組織や風土形成に取り組んだ経験が、園を超えた対話と協働を志向する学び合うコミュニティづくりへの動機と学びを支えている可能性が見出された。今後は、これらの学びの過程に関するより精緻な分析と、「Y サポ」を受け入れた園における変容過程などについても調査を行い、「保育研修コーディネーター」の育成過程や仕組みについて更なる検討を行っていきたい。

【付記】

本研究は、科学研究費補助金・基盤研究（C）（課題番号 24K05865）の助成を受けて実施している。



【図 1】Y サポ育成過程（1 年目）における学びの構造

一人ひとりの想いから生まれる協働遊び

―4歳児クラスのエピソードから―

○石川智子（富士市立鷹岡保育園）

はじめに

３歳以上児の保育において、保育所保育指針に「個の成長と集団としての活動の充実が図られるようにしなければならない」とあるように、個と集団に意識を向けて保育をすることは、保育者にとって重要な役割である。一方で個とは全体を形づくるひとつ、自分ひとりを意味している言葉である。集団は人や物がたくさん寄り集まった、ひとかたまりのことを意味している。そこで「ひとり」と「ひとかたまり」という意味をとらえ、子ども一人の活動と、ひとかたまりの集団を対象とした活動とで別々の指導計画を立てたり、個と集団をどのようにとらえていけばいいのか悩んだりする保育者も多いのではないだろうか。

個と集団に関連する活動の一つとして、ごっこ遊びなどの協同的な遊びがある。高橋真由美は保育実践からごっこ遊びにかかわる保育者の専門性を分析し、保育者の目は絶えず子どもの内面に注がれ、この遊びを通して個々の子どもがやり遂げたいと思っていることは何か、それを支えるためのベストなかかわりとは何かを、その時々で瞬時に選択していると述べている。

また協同的な遊びを発達的な側面から、近内愛子は４歳児の遊びの事例を挙げ、４歳児は自己中心的であった遊びが友達との協同的な遊びに移行し、友だちの思いを受け入れようとしていく大切な時期であると述べた。また加藤繁美らは、４歳児が仲間との協同的活動に「参画する主体」として力を発揮する５歳児の保育へと移行する、保育実践のターニングポイントに位置していると述べている。

しかし、「個と集団」という観点から、保育者の視点で子どもの姿を中心として保育実践を振り返り、研究したものは少ない。

そこで本研究では、保育者の視点から個の成長と集団としての活動の充実を図ることをどのように捉えたのか、それによって子どもにどのような育ちが見られたと考えられたか、４歳児クラスの担任としての実践を振り返り、子どもの姿を中心としたエピソードを用いて明らかにする。エピソード研究は現場にて質的資料であるエピソードを収集し、情報を省察・分析していくものである。具体的には、2022年度に４歳児クラス(男児８名、女児６名)の担任をした中で印象に残っている協同的な遊び、お店屋さんごっこのエピソードを、「個と集団」という観点から考察する。それによって一人一人の子どもの実態から集団をとらえることについて再考し、保育の質の向上につなげることを目的とする。なお研究に際して、事前に保護者等に調査の意図を口頭と書面にて説明し、承諾を得ている。詳細については、日本保育学会における『日本保育学会倫理綱領』に従っている。

1. Ｔくんのリンゴ飴

【背景】

Ｔくんは様々なことに興味はあるが、自信がもてないのか始めの一歩がなかなか踏み出せない姿があった。特に集団での活動ではその姿がよく見られた。例えば、保育者がリレーに誘うと渋々参加してくれたが、負けてしまったことで「だからやりたくなかったのに」と泣いて次からは誘っても拒否をすることがあった。私は、一人で過ごすことが好きな人もいるだろうから、Ｔくんを無理に遊びに誘うのはどうなのだろうか、という思いと、さりげなく友達を気遣ってくれるＴくんは友達と関わりたい思いもあるのではないか、それならばこちらから遊びに誘って背中を押した方がいいのではないかという思いで悩んできた。

【エピソード：2023 年１月～３月】

その日もＴくんは一人で折り紙をしていた。何を作っているのか聞くと飴を作っているとのことだった。その日は家から折り紙で作った飴を持ってきていた。そこでふと、数日前に補充したセロファンのことを思い出した。セロファンを使って飴を作ったら、折り紙とは違う飴になるのではないか、そしてＴくんも興味をもつのではないか。そのようなことを想像しながら、セロファンを教材庫から持ってきてＴくんに見せて「これで飴を作ったらどうかな」と提案してみた。「作る！」とすぐにＴくんが返事をしたことで、Ｔくんが飴作りにかなり興味をもってくれたことを感じた。それから私が教材庫を探し、割りばし、新聞紙、セロファンといった材料を使って早速一つ飴を作って「リンゴ飴みたいじゃない？」と見せると、私の作る様子を見ていたＴくんがうなずいて、すぐに真似して作り出した。言葉も出ないほど夢中になっている様子で飴を作るＴくん。そんなＴくんの姿を見て、数人の子どもたちが「何してる？」「それ作りたいな。」「(仲間に)入れて。」と言ってきた。すぐに「いいよ。」と一言だけ返して、また言葉も発さずに作り出すＴくんだった。その日Ｔくんは帰りの時間までずっとリンゴ飴を作っていた。

次の日、家から持ってきた折り紙の飴が増えていた。家でも飴作りをしていたようだった。さらに、飴だけでなく折り紙をくるくると巻いて「シュークリーム」も作ってきていた。その姿から、私はＴくんがこの遊びを気に入ってすごく楽しんでくれているように感じた。そこでその日もＴくんに「今日もリンゴ飴作る？」と聞くと「うん！」と明るい声で返事をして、自由遊びの時間にはずっとリンゴ飴を作っていた。Ｔくんが飴作りを始めるとまた数人の子どもたちが集まり、一緒に飴作りをするのであった。

それから毎日Ｔくんのリンゴ飴作りは続き、飴がたくさんできた。飴作りをするＴくんを中心に、飴作りを楽しむ仲間も増えていった。飴がたくさんできると、同じクラスで 10 月からケーキ屋さんごっこを続けている友達の姿を真似して、飴作り仲間たちがリンゴ飴屋さんごっこを始めた。その中にはもちろんＴくんの姿もあった。Ｔくんが集団で活動する協同的な遊びに、自ら参加した瞬間であった。

それからのＴくんは他の集団活動にも自然と参加するように

なり、以前は泣いてしまったリレーにも自ら参加するようになった。そして進級間近の３月後半、リレーで負けて悔しくて泣いてしまった友達を見て、保育者に向かって「僕は(泣いてしまった)友達のこと、応援するよ。僕とチームが違っても、明日も応援する。だってみんな違っていいんだよね。」といった言葉を口にするようになっていった。

【考察】

Ｔくんは、はじめはリレーの参加後に泣いてしまうくらい、集団での活動に不安を感じやすかったのかもしれない。しかし、３月後半には自然と集団の活動に参加するようになっていった。それはＴくんのやりたかった遊びから、お店屋さんごっこという協同的な遊びに発展し、遊びの楽しさを通して、自分への自信と友達と一緒に活動することへの安心感を得ることができたからではないだろうか。またそれだけでなく「友達のこと、応援するよ。僕とチームが違っても、明日も応援する」という言葉が生まれたのはお店屋さんごっこの経験から、自分と他者の違いを認め、応援する心が育ったからではないかと考える。

２.イオンモールをつくりたい（Ｙくん）

【背景】

３月になるとリンゴ飴屋さん、ケーキ屋さん、チョコレート屋さん、アイス屋さんなどと、思い思いのお店ができてクラス全体でお店屋さんごっこが盛り上がり、他学年の子どもたちを招いてお店屋さんごっこをするようになっていた。Ｙくんも自分のお店をつくりたいようで「おもちゃ屋さんにしようかな。アクセサリー屋さんにしようかな」などとつぶやくが、一人では思うように始められず、元気のない様子で友達のケーキ屋さんごっこに加わっていた。Ｙくんは話すことが好きで人とよく関わろうとするが、集団の活動などで人前に出ると緊張したり、自信がなくなって取り組んできたことをあきらめようとしたりすることがある。しかし一人で試行錯誤しながら空き箱でロボットの製作をしたり、地道に植物の世話をしたりする姿もたくさん見られる。そこで保育者は、地道に取り組むＹくんらしさをお店屋さんごっこの中で発揮させることはできないだろうかと考えていた。

【エピソード：2023 年３月】

Ｙくんから折り紙で折ったいちごの一つを借りて、毛糸とマスキングテープとクリップでいちごをぶら下げてみる。Ｙくんが何か得意になってできるものはなかったかと思い返すと、折り紙が浮かんだからだ。Ｙくんは時々折り紙で製作をして遊んでいて、折ったものを私にプレゼントしてくれたことがあったが、とても丁寧に端を合わせて折っていたことが記憶に残っていた。そして同じクラスで補助をしてくれていたＲ先生から教えてもらっていちごの折り紙をしていたことを思い出した。さらに時期的にいちご狩りが盛り上がる頃だったことから、Ｙくんの得意な折り紙でいちご狩りができないか考えた。「Ｙくん、どうかな。いちご狩り。」と私が言うと、Ｙくんは「う～ん…」と何とも言えない様子だった。気持ちが乗るかどうか待ってみようと思って「とりあえずこれでお店屋さんしてみない？」と提案すると「うん」と返事をしていちご狩り屋さんが始まった。準備をしてすぐ、他のクラスの子がお店屋さんごっこに遊びに来た。Ｙくんは緊張しているのか声が出ないようだった。Ｙくんが話すことがなく、いちご狩りの設定をしたのも部屋の奥の窓際だったため遊びに来た子が気づかない。私が「いらっしゃいませ、って言ってみようよ」と声をかけると、自信がないのか「いいよ、いいよ」というＹくん。それでも私が「いらっしゃいませ、って一緒に言ってみよう。いらっしゃいませ～！」と言うと、小さい声ながら「いらっしゃいませ。」と言い始めた。Ｙくんの「いらっしゃいませ」が届き、遊びに来た子たちが気づき「いちごください」と言う。するとみるみる表情が明るく、目が輝きだすＹくん。「…らっしゃいませ、いらっしゃいませ、いらっしゃいませ～！」と少しずつ声が大きくなっていった。

Ｙくんは次の日もいちご狩り屋さんを続け、その次の日にはお客さんを呼びこむために紙コップでメガホンを作って、張り切って呼び込みをしていた。そしてその後、クラスのみんなでお店屋さんごっこの話し合いの場を設けるとＹくんは「イオンモールをつくりたい」とみんなに伝えていた。

【考察】

エピソードから、私はＹくんが言った“イオンモール”という言葉に着目した。私のお店屋さんごっこのイメージはお祭りの露店のようなものだった。露店はそれぞれが独立していて、お互いがライバルといった印象である。一方でＹくんがイメージしたイオンモールは様々なお店が寄り合って、一つのお店を盛り上げている印象がある。Ｙくんにとってイオンモールが身近で親しみのあるお店だからこそ“イオンモール”という単語が出てきたのかもしれないが、Ｙくんの言った「イオンモールをつくりたい」という言葉には、自分だけでなく他の友達のお店にもお客さんが来てくれるといいな、といった思いが隠れているのではないかと感じた。このことから、「イオンモールをつくりたい」という言葉が生まれた背景に、Ｙくんが遊びを通して他者の存在に親しみ、自分だけでなく他者のことも思いやる気持ちが育っていったことがあるのではないかと考える。

おわりに

２つのエピソードから、ＴくんもＹくんも、それまでの個の姿がきっかけとなり、お店屋さんごっこにつながっていったことが明らかになった。このことから、日頃から個の姿を丁寧に見ていくことの重要性を再認識した。またクラスみんなでのお店屋さんごっこに発展し、集団の活動になっていったが、その遊びを通して個々の心の育ちがみられたことから、個の成長と集団としての活動の充実を図った１実践になっていたのではないかと考える。そして、お店屋さんごっこという協同的な遊びを通して、子どもたちが自分だけでなく、友達という他者の存在に目を向けて思いやることができるようになっていく過程も確かめられた。ここでのお店屋さんごっこに向かう子どもたちの姿は協同(同じ目標に向かって役割分担をする)というより、協働(同じ目標に向かって個性や得意を生かして協力する)という方がふさわしいのではないかと感じている。今回エピソードをもとに個と集団に着目して再考したが、それには物的環境や心の育ちも関係していることがわかった。環境や心の面でも研究をしていくことが今後の課題である。

文献

1) 高橋真由美・中坪史典編(2018)テーマでみる保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ，ミネルヴァ書房，80-95
2) 近内愛子・古橋和夫（2011)子どもの教育原理－保育の明日をひらくために，萌文書林，180－184
3) 加藤繁美監修・齋藤政子編(2016)子どもとつくる４歳児保育－揺れる心をドラマにかえて，ひとなる書房
4) 湯澤美紀・三宅一恵・西山節子(2022)保育者がすすめる保育研究のきほん―日々のエピソードとカンファレンスを真ん中に.ひとなる書房

ウォーキングメソドロジーを用いた保育者の感覚や感性を育む園内研修に関する一考察

○吉川　暢子（香川大学教育学部）　片岡　今日子（香川大学附属幼稚園高松園舎）

【目的】

幼稚園・保育園などの保育施設では保育者の保育の質の向上を目指し、さまざまな研修が行われている。

研修の多くは新人研修、ミドルリーダー研修、園長研修など経験年数に応じたものや、保育者の保育観や子どもの見方を広げ、深めることをねらいとした研修が多い。

山中（2022）や永江ら（2024）は保育者自身の造形に対する苦手意識の克服や造形活動に関する知識や技能の獲得を目指し保育者の研修の必要性を述べている。また、造形活動や表現に関する研修では実技的な内容を中心に研修が行われることが多く、保育者の技術や技法の獲得や向上が求められている。しかしながら、単に造形的な技術や技法の獲得をしたとしても表現の基となる保育者の感覚や感性が育たなければ、知識を教授されるだけに留まってしまい、保育の質の向上を目指すには程遠いものになってしまう。

そこで、本研究では保育者の感覚や感性を養うことを目指し「芸術に基づく探究:Arts-Based Research」（小松,2018;笠原,2019)が示す芸術を基盤とする探究型学習の実践理論の一つであるウォーキングメソドロシーを用いた園内研修を企画・実施した。

以上のことから、香川大学附属幼稚園高松園舎（以下、高松園舎）で実践した園内でのウォーキングの実践（2022 年・2023 年実施）から保育者の意識変容を取り上げ、園内研修の成果について検討する。

【ウォーキング（歩くこと）の位置付け】

Arts-Based-Research（以下 ABR）)は「芸術が手段として用いている思考の形式と表現の形式を活用する活動」（笠原, 2019）であり、その活動は探究的で省察的であるという特性をもつ。

アートをベースにし探究の広がりと深まりを導く ABR の理論は、自らの表現活動を通して自己省察が可能となるとしている。ABR や ABR と関連して行われる研究の中に「A/r/tography」(アートグラフィー)と呼ばれるものがある。アートグラフィーは、A(artist:芸術家）、R(researcher: 研究者)、T(teacher: 教育者)と、graphy(記述)の頭文字を合わせた造語で、美術の制作、研究、教育の間で取り組む実践者や研究者のアイデンティティやその分かち難い関係性の中での自己探究的な研究のアプローチであり美術教育の分野で用いられている研究方法である。

ABR や A/r/tography が基盤とするアートは、創造的に、表現豊かに物事と対話的な取り組みをする方法である。これは一般的な美術という枠組みだけではなく、演劇や音楽、詩、ダンスなど、あらゆる素材や身体を使う表現的な活動が ABR の実践として使われている。

近年、ABR および「A/r/tography」の重要な方法論の一つとしてウォーキングメソドロジーがあり、「歩くこと」が重要視されている。（橋本,2021）

また、笠原（2019）も「歩くこと」は、何を感じ、考え、問い、何を見出していくのかを知ることができるとしている。

ウォーキング・メソドロジーは「歩くこと」自体が思考を促し探究を育むことから本研究では園内という空間そのものが思考や感性を育む学習環境であるとした。園内を歩くことで保育者が何を見つけ、そこから何を思い、探究するのかを考えることによって、単なる造形的な技術や技法の獲得を目指す研修ではない保育者のアートを探究する目や力を養う研修として、有効であると考えた。そこで、本研究では「ウォーキング（歩くこと）」という手立てを用いた園内研修を行うことによって、保育者の「自分なりの」モノの見方、捉え方、考え方を生み出していくといった感覚や感性を育むことを可能となるのかについて明らかにしていく。

【園内研修の実施概要】

2022 年度、2023 年度の２年間、高松園舎での園内研修の一環として保育後に園内のウォーキングを計８回、実施した。（表１）

表１　「園内ウォーキング」の実施内容

No.	日　時	園内ウォーキング
1	令和４年６月 30 日	ウォーキング①
2	令和４年９月 30 日	ウォーキング①で撮影した写真を選択し園内展示
3	令和４年 11 月 29 日	ウォーキング①で展示後の子どもの様子などについて検討
4	令和５年１月 19 日	ウォーキング②
5	令和５年２月７日	ウォーキング②で撮影した写真を選択し園内展示
6	令和５年６月 22 日	ウォーキング③
7	令和５年６月 29 日	ウォーキング③で撮影した写真を選択し園内展示
8	令和５年 10 月 25 日	ウォーキング④

ウォーキングでは園内を 15 分ほど歩きながら、気になったものやことを各自が持つデジタルカメラや携帯電話のカメラ機能を使い撮影した。ウォーキングは園内を散歩（探索）しながら自分が気づいたこと、感じたこと、思い浮かんだことを、写真で撮影するという流れである。その際、造形的に綺麗な写真を撮ることが目的ではなく、散歩して気がついたことや面白いと思ったことを写真に撮る

ということを確認した上で歩くことを伝えた。

ウォーキング後、各自が撮影した写真から３枚を選び、選択した写真を参加者で鑑賞しながら、なぜその写真を撮影したのか（気になったポイントなど）を発表し合い、共有した。また、これらの写真をフォトフレームに入れ、保育室などに展示した。なお、この一連の流れを一サイクルとした。

【倫理的配慮（必須）】

本研究はアンケートや写真およびビデオ記録の映像、音声データを基とした。研修に参加する保育者に使用許諾の了解を得た上で記録を行った。

【結果―保育者Kの意識変容に着目して―】

本研究での園内研修（2022年度、2023年度）には保育者(8名)、大学教員（2名）が参加した。本発表では保育者Kが撮影した写真を本人へのインタビューやワークシート、振り返りのエッセイなどから意識の変容をみていくことにする。

保育者Ｋは自分で描いたりつくったりする造形的な分野に苦手意識があり、美術館などにも行くこともほとんどなく、生活の中で、景色や食べ物等の写真を撮ることもほとんどない。

・保育者Ｋの振り返りより（まとめ・抜粋）

１回目では何を撮ったらいいのか分からなかった。困った挙げ句、撮った写真は、「ぶどう」「明日咲きそうなひまわり」「ブランコから見える景色」では、絶えず「子ども」や「保育」をイメージしていた。

２回目では「見上げる」「見下ろす」という視点に気づき、「真上の空」「近くのビルの屋上の吹き流し」など、見上げて撮影した。

３回目では「空の感じ」や「陽／陰の感じ」が夏と冬で違うということに気づいた。また、光や風などの具体物として目に見えないモノについて話すことで、そういったモノについても写真を通して感じられることに気づいた。そこで「水たまりに映った自分」「光の差し込み具合にこだわって撮った丸太小屋」「丸太小屋の窓から見える向こうの景色＋窓枠」を撮影し、光や陰という視点をもって撮影した。

４回目では他の保育者が撮った写真やその鑑賞会から、フォト絵のことを知り、具体物の一部分にフォーカスする視点に気づいた。そこから「木の幹」を撮影した。それまでは「木」としてしか見えなかったが、一部分にフォーカスすると、チャボみたい、ヨッシーみたいと、木というモノ以外の見え方がした。

１回から４回のウォーキングによって、保育者同士の鑑賞会から毎回視点が増えていった。その視点獲得のためには、語ったり、鑑賞会をする場が重要であった。

４回目の語り合いで「撮ろうと思って撮りに行くのではなく、散歩しながら撮ることで見えるものがある」という意見から、脇道や寄り道も大切だという話になった。その話から、私自身が日々、仕事でもプライベートでも目的に向かってまっしぐらであるということに気づいた。自分自身についても本研修を通して知ることができた。

・研修の成果

この写真（図１）は保育者Ｋが道を歩いていた時に、一緒にいた娘の「あ、あの雲、辰が口を開けているみたい」という言葉を聴き、撮ったものである。研修前であれば、「そうだね」と相槌をうつだけで、写真は撮らなかったとし、研修後だったからこそ、雲が何かに見える面白さをより感じたり、写真に撮る際、構図や周囲の景色にもこだわったりできたとしている。

このように保育者Ｋの夕焼け空の色のきれいさや雲のかたちの面白さに気づく、モノの見方や捉え方の意識の変化によって、次第に保育者自身のアートを探究する目や力が養われ、感覚や感性を養えたといえるのではないだろうか。

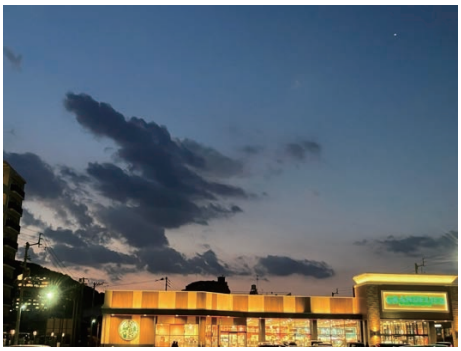


図１　研修後に保育者Ｋが撮影した空（2023 年 12 月撮影）

【まとめ】

ウォーキングを用いた研修によって保育者は「自分なりの」モノの見方が増え、変化していた。そのような見方の獲得のためには、語ったり、鑑賞会をしたりする語り合う場が重要であった。そこでは、語り合い、共有することで新たな理解や知を創造しているのである。

以上のことから、ウォーキングメソドロシーを用いた園内研修は保育者の感覚や感性を育むことが可能であることが示唆された。

【主な引用・参考文献】

山中慶子（2022）「保育者の造形表現に関する意識調査-指導困難に着目して- 」長崎女子短期大学紀要 47 号
小松佳代子（2018）『美術教育の可能性』勁草書房
笠原広一（2019）「 Arts-Based Research による美術教育研究の可能性について -その成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から- 」美術教育学 40
笠原広一,リタ・L・アーウィン（2020）『アートグラフィー ―芸術家/研究者/教育者として生きる探求の技法―』学術研究出版
橋本大輔（2021）「Arts-Based Research における ウォーキングメソドロジーの位置づけ」桜美林大学研究紀要.人文学研究２

【付記】

本研究は令和４年度、令和５年度における香川大学教育学部「学部教員と附属学校園教員による共同研究プロジェクト」（代表：吉川暢子）の助成を受けて実施された。

ICT による伴走型コンサルティング（7）

共有への支援

○上村裕樹（東北福祉大学）　井上孝之（岩手県立大学）
音山若穂（群馬大学）

【問題と目的】

保育施設における ICT 化推進事業により、ICT が多くの施設に導入されるようになったが、保育計画の作成や保育記録の活用、事例検討といった保育の質向上に関連する ICT 支援は、現状ではなお検討の余地があると言える。

これまで、筆者らは複数の保育施設を対象として機器を提供し、保育者に実際に活用してもらいながら保育 ICT の活用に向けたシステムの開発と最適化を行なうなど、一連の報告を重ねてきた。保育施設における ICT の活用は、保育の報告や共有、振り返りが進められて、園全体の保育者間での情報共有が可能となり、公開されている同僚の保育活動をモデルとして、自身の保育活動に取り入れていくことや自主的なカンファレンスや協同的な学び合いが起こることがこれまで確認されており、保育力や保育の質の向上へも繋がっていくことが確認されている（上村ら,2021;2022）。

特に ICT の導入において推進が期待される分野の一つに伴走型支援がある。課題解決のための一つの方法として、保育施設外部のアドバイザーが、ICT を活用しながら日常的に保育施設との関わりを持ち、保育者との継続的な対話を通して、保育者に寄り添い、園の課題を常に把握して状況に応じた最適な解決のための取り組みを共に考え、支援を行うことができる伴走型コンサルティングが有用である（上村ら,2022,2023）。伴走型の支援は、支援者が対象者と対等な立場で寄り添いながら、目標達成や問題解決に向けて継続的にサポートし、本人と周囲との関係を広げていくことを目指す方法であり、指導ではなく、共に考え、行動する点に特徴がある。伴走型の支援は、保育施設において行われる際に、①保育者のスキルや保育の質の向上（保育者と外部の専門家が協力する形で学びを進めていくことにより、専門的知識が施設に共有されやすい）、②保育施設全体の連携強化（日々の様子が伴走型での支援を進めていくために情報共有が行われ、話し合いやカンファレンス、振り返りを通した適切な保育が図られる（マネジメント機能の強化））、③個別支援の強化（伴走型支援により、個々の子どもに対して対応した個別のプログラムの検討や支援策の検討など、適切な一人一人のニーズに応じた保育が展開される）などが、その効果として考えられる。

この伴走型コンサルティングを活用した保育現場における保育者の課題解決に参与するための仕組みとして、複数の保育施設を抱える A 保育施設では、日常的な保育の業務において発生した課題に対して、専門家が質問に回答したり、一緒に検討したりするためのオンラインでのフォローシステムを開発しこれまで活用してきた。これにより、保育者が抱える問題や課題の解決に取り組み、保育における保育者の不安感や戸惑いの解決にはつながったが、園内において同様の課題が発生することや子どもの姿に応じて試行錯誤しながらではなく直接的な課題解決のための解答を求める声も上がる場面が見られることとなり、探索的に試行錯誤が行われにくいことや、学びが汎化されにくいこと、学びのプロセスが停滞してしまっている可能性があることなどが評価検証において、課題として示された。これは、ICT を活用して保育施設の喫緊の課題を解決することを学びの視点として進めてきたことに起因しており、他の伴走型コンサルティングの実践において示されてきた、保育の質の向上に繋がる「報告や共有、振り返りが進められて、園全体の保育者間での情報共有が可能となり、公開されている同僚の保育活動をモデルとして、自身の保育活動に取り入れていくことや自主的なカンファレンスや協同的な学び合いが起こることを目指すための仕組みづくり」が必要であるとの視点にたち、従来の課題解決型での伴走的支援から保育の検証と共有、自身の保育施設へと取り入れていくことを進めていくための伴走的な支援を目指した。

そこで、本研究では「共有」を学びの中心とした伴走型コンサルティングについて報告すると共に、実践の評価を通して示される保育施設や保育者の変化について、検証する。

【方法】

1. 対象:A 保育園（小規模保育施設を中心として複数の施設を運営）を対象として実施。
2. 期間:令和 6 年 3 月から令和 6 年 12 月まで（システムへの投稿は現在も継続中）
3. 手続き:令和6年3月を境として、課題解決を中心とした学びの視点から共有を中心とした学びの視点へと変化させた。それによって示される保育者の学びの視点を受講者評価や自由記述から検証する。
4. 分析方法: 受講者の評価に関わる自由記述や本部担当者（保育施設園長で研修受講者）からの意見・コメントに基づいて、“共有”を目的とした以降の変化について分析した。
5. 倫理的配慮:本研究を行うにあたり、A 保育園の代表ならびに管理職に対して、研修評価や自由記述を用いて研究報告を行う旨、説明をして了承を得た。また、保育者に対しても同様に、受講評価に関する分析と研究報告を行う旨報告し、保育者や保育施設個人を特定しないもの、個人情報を取り扱うものではないことを説明し、了承を得た。

【結果】

１．伴走型コンサルティング

1)令和6年3月以前（学びの視点「課題解決」）

①システムの投稿:日々の保育において保育者が直面し、保育者のみでは解決することが難しいと感じたり、考えた内容について、シーンの場面や環境、状況などの写真にテキストを添えて、ICT のシステムへ投稿し、専門家が投稿に対

してコメントを行う。
②研修:月に一度一時間程度システムへのコメントを行っている専門家を講師として、オンラインによる全園参加の園内研修。研修は、A 保育園本部において企画・運営がなされる。研修参加メンバーは、各園の業務内容やシフト、取り扱われるテーマに応じて変更しながら、全ての保育者が定期的に学ぶことのできるよう年間の計画的に実施。テーマは、投稿に多く示される保育課題や解決を必要とする課題。
③計画・相談:上記①と②以外に、それぞれの内容の実施に関する振り返りも含んだ、打ち合わせや相談を月に一回程度定期的に A 保育園本部と実施。
2)令和6年3月以降(学びの視点「共有」)
①システムの投稿:保育場面における GP(子ども主体や子ども理解、子どもへの信頼などが深まったと考えられる、自分たちにとっての良好な保育シーン)や共有したい(他の園にも真似をしてほしい、取り入れてほしい、実践してほしい、一緒に考えたいなど)保育場面、試行錯誤して取り組んでいる過程の実践など、他園との「共有」を意識した保育実践を ICT のシステムへ投稿し、専門家が投稿に対してコメント。
②研修:研修前に、投稿された内容に関して、保育者が共有したい、参考にしたい、よい取り組みと考える保育シーンの投稿を投票し選出。その結果に基づいて、専門家が実践について解説や評価、コメントの実施。
③計画・相談:上記①と②以外に、それぞれの内容の実施に関しての打ち合わせや振り返り、相談を月に一回実施。
併せて三ヶ月毎に各保育施設の保育実践に関わる A 保育施設本部の評価と、研修受講に関わる保育者の学びの視点や受講者評価に関する共有と自由記述の省察。
2. 保育者・保育施設の取り組み
①1ヶ月の保育実践において、もっとも保育者にとって共有したいと考える保育シーンを投稿。
②投稿された内容について、保育施設間で共有し、保育者が共有したいと考える投稿を理由も併せて投票。
③投票結果に基づき保育シーンを5つ選出し、専門家へシーンと選択の理由についてまとめたものを提示。
④研修において、選出されたシーンを共有し、専門家が解説や評価、コメントを行う。
⑤研修受講に関わる評価やコメントの記載。
＊以上①へもどり繰り返し。

３．保育者評価の変化

研修および伴走型コンサルティングに関する評価は、課題解決に焦点化していたときも、共有に焦点化した際も受講者の評価は満足した、勉強になったという良好な評価結果であり変化は無かった。しかし、自由記述とヒアリングのコメントにて示された言葉に変化が見られた。

１）学びの視点「問題解決」

「どうしたらよいか」「解決方法」「すぐに変わる」「解消（解決）できる」「教えてほしい」といったキーワードが示されていた。これは、問題や課題が発生した際に、解決するためのフォローとして研修や専門家からのコメントが役割を果たしていたため、保育者にとっては、解決に必要な方法や技術、知識等に関する課題解決のための学びの視点であったため、示された記述であった。そして、ヒアリングにおいて示された意見では、「保育者が目の前にある課題に対して自ら考えて試行錯誤しようとする姿が、個人によって大きく異なる」「以前に解決に向けて取り組んだことが、他の事例に対して汎化されていない場面が多い」「同様の課題が多く示されており、施設同士での課題解決のための学びが共有されていない」「施設ごとでの保育に対する取り組みが異なるように思われる場面が見える」などの課題が挙げられた。

２）学びの視点「共有」

GP やプロセスを重視した実践、他園や他保育者と共有したい保育実践へと学びの視点をシフトした後、自由記述に表れる言葉は、大きく３つの時期に分かれて示された。
①開始期（4−6 月）：自由記述に示された方向性が「課題解決」を期待する内容と実践や取り組みを仲間知ってほしい「共有」を期待した内容であった。学びの視点を変えるにあたっての説明を何度か行ったことであったが、これまでの取り組みから急激に変わることに対してまだ十分に対応しきれない様子が示された。
②準備期（7−10 月）：シーン投稿が課題解決から実践の投稿へと多くの園が変わり始めた時期であり、他保育施設における実践に対して、「取り組んでみたい」「真似をしたい」「やってみたい」という言葉がいくつか示されるようになった。しかし、それらの言葉が示された園において投稿される保育シーンには反映されていない。
③変化期（11−12 月）他園の取り組みをモデル化し実践した内容や、子どもの姿や遊びを表すものへと投稿が変化した。実践の試行錯誤や他園の取り組みに対して推察する言葉が示されたり、「取り入れた」「やってみた」「実際に〇〇してみると」といった共有が始まったことが示される言葉が表されていた。また、自園の保育実践を振り返り、検証していることに対して、「教えてもらいたい」「知りたい」といった主体的な学びの姿勢が示された。

【まとめと考察】

これらのことから、伴走型コンサルティングにおいて「共有」を学びの視点とした継続的な学びの機会を作り続ける役割を担うことが、振り返りや試行錯誤する姿を生み、主体的な学習を支援することへと繋がる可能性が高いと考える。

伴走型コンサルティングを通して、継続的なフィードバックの提供を続けることで情報共有が一過性の形ではなく、定期的な関わりにより長期的な改善や対応に繋がるとともに、学びの場が創出される機会となっている。ICT を活用することで、情報が共有されやすい場が確保されると同時に、外部の専門家が調整役となり、情報不足や齟齬、誤解が置きないように働きかけることができるであろう。「共有」を支援することが、保育者の学びや保育の質の向上に働きかけるであろうことに関して、継続して実証的に検証したい。

＊本研究は JSPS22K02376 ならびに公益財団法人電気通信普及財団 2022 年度研究調査助成の助成を受けた。

保育者の主体性理解が幼児の主体性発揮に及ぼす影響

―――理解度と実践の関連性の検討――

樟本千里（岡山県立大学保健福祉学部）

【目的】

日本の幼児教育では，遊びの中で主体的に学ぶ土台を作ることが重視され，子どもの主体性を奪うことなく学ぶ環境を構築することが求められている。これまで，幼児が主体性を発揮する状況や環境に関する研究（浅川，2009），保育者の主体性理解（坂田・久世，1994；新井・宮腰・後藤，2015），幼児の主体性と保育者の援助（菊池・内田，2012；山本，2015；須永，2017）など，多くの知見が蓄積されている。しかし，保育現場では，画一的な活動や伝統的な慣行の中で，幼児の主体性が十分に保証されていない場合もある。

また，研修や園内研究で主体性が頻繁に取り上げられる一方で，「主体性が理解できない」という現職保育者の声も聞かれる。こうした状況は，同僚間の主体性に対する理解の違いが，保育計画や実践に齟齬を生む可能性を示唆している。保育者の主体性理解と幼児が主体性を発揮する状況との関連性については，十分に明らかにされておらず，体系的な検討が求められる。

本研究は，保育者の主体性理解が幼児の主体性発揮にどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的としている。その中でも今回の報告では，研究全体の一部として，保育者への質問紙調査およびインタビュー調査の結果を示す。質問紙調査では，保育者が自己をどのように認識しているかを報告してもらい，インタビュー調査では，保育者が幼児の主体性をどのように捉えているか，さらに主体性が表れた具体的なエピソードについて報告してもらった。これにより，保育者の自己認識と幼児の主体性発揮との関連性を明確にし，主体性を支える保育実践の在り方について示唆を得ることを目的とする。

【方法】

調査対象　保育所に勤務する正規雇用の保育者 15 名のうち，研究協力に同意が得られた 14 名（平均年齢 33 歳，年齢範囲：22 歳～53 歳）を対象とした。

調査内容　１保育者としての自己認識：現在の保育者としての自分自身について，12 項目への回答を求めた。項目は，保育の基礎知識について尋ねた「保育の知識」の 3 項目，保育の具体的な技術について尋ねた「保育の技術」の 3 項目，保育者としての配慮と工夫について尋ねた「保育への態度」の 4 項目，保育者としての満足感と倫理観について尋ねた「満足感と倫理観」の 2 項目からなった。各項目に対して，自分が当てはまる程度について１～５で回答を求めた。２主体性についての理解：「あなたは子どもの主体性をどのようにとらえていますか」と「あなたの保育活動の中で，子どもの主体性が現れたエピソードを紹介してください」と尋ねた。

手続き　まず，調査内容１については質問紙調査で行った。続いて，調査内容２については半構造化面接で行った。インタビューの時間はおおよそ 15 分であった。

【倫理的配慮】

調査に先立ち，施設長には研究目的等を示した文書及び口頭で説明を行い，研究協力への同意を得た。調査対象者には，学術研究の調査であり，個々の保育を評価するものではないことを文書および口頭で説明した。その後，調査用紙内の同意項目において，同意の有無を確認した。本研究は岡山県立大学の倫理委員会の承認を受け，研究実施の許可を得ている（受付番号23-92）。

【結果】

1.　調査対象者の属性

調査対象者の年齢は，表 1 に示すとおりであり，20 代が 42.9%，30 代が 28.6%，40 代が 21.4%，50 代が 7% であった。

表1　調査対象者の年齢

年代	20代	30代	40代	50代	計
人数	6	4	3	1	14
割合	42.9	28.6	21.4	7.1	100

保育経験年数は，表２に示すとおりであり，3 年以下が 28.6%，10 年以下が 35.7%，それ以上が 35.7%であった。

表2　調査対象者の保育経験年数

年代	3年以下	10年以下	それ以上	計
人数	4	5	5	14
割合	28.6	35.7	35.7	100

2.　保育経験と保育者としての自己認識

「保育者として必要な保育制度の知識をもっている」などの 3 項目の合計平均得点を「保育の知識」とした。「保育者として必要な音楽技術をもっている」などの 3 項目の合計平均得点を「保育の技術」とした。「子どもに対して話すときに工夫をしている」などの 4 項目の合計平均得点を「保育への態度」とした。「保育者としての自分に満足している」を含む 2 項目の合計平均得点を「満足感と倫理観」とした。

各項目の合計平均得点を保育経験年数別に示したものが表３である。まず，「保育の知識」について分散分析を行った結果，経験年数の効果はなかった（$F(2, 11)=.329$, *n. s.*）。次に「保育の技術」について分散分析を行った結果，経験年数の効果はなかった（$F(2, 11)=.856$, *n. s.*）。続いて，「保育の態度」について分散分析を行った結果，経験年数の効果はなかった（$F(2, 11)=.784$, *n. s.*）。最後

に「満足感と倫理」について分散分析を行った結果，経験年数の効果はなかった（$F(2, 11)=.944$，$n.s.$）。

表３　経験年数別の自己認識の平均得点

		３年以下	１０年以下	それ以上
保育の知識	平均	3.17	2.93	3.20
	標準偏差	0.28	0.25	0.25
保育の技術	平均	3.00	3.20	3.13
	標準偏差	0.27	0.24	0.24
保育への態度	平均	3.94	3.80	3.70
	標準偏差	0.25	0.22	0.22
満足感と倫理観	平均	3.13	3.00	3.10
	標準偏差	0.30	0.27	0.27

保育者の主体性理解

「子どもの主体性とは何か」について尋ねた 14 名のインタビュー記録を基に，調査者と保育経験のある研究協力者の２名で分類を行った。その結果，保育者が考える主体性に関する５つのカテゴリーが抽出された。なお，１つの記録に複数の内容が含まれる場合は，それぞれのカテゴリーに分類した。各カテゴリーの内訳は以下の通りである。「自己決定・選択」7 件（36.8%），「意欲と関心」3 件（15.8%），「社会性・他者との関わり」3 件（15.8%），「枠組みと環境との関係」4 件（21.1%），「発見と創造」2 件（10.5%）。さらに，「自己決定・選択」，「意欲と関心」，「発見と創造」のカテゴリーを統合し，子ども自身の意思決定や選択，内発的動機に基づく行動を重視する「自由選択重視」の主体性理解（63.2%）と位置付けた。一方，「社会性・他者との関わり」と「枠組みや環境との関係」のカテゴリーを統合し，子ども同士の関わりや協力，集団生活の中での役割を重視する「社会性重視」の主体性理解（36.8%）とした。

保育者を 2 つの主体性理解の観点から分類した結果，「自由選択重視」の保育者は10 名，「社会性重視」の保育者は 4 名であった。また，「自由選択重視」の保育者の平均経験年数は 6.2 年であり，「社会性重視」の保育者の平均経験年数は 17.5 年であった。経験年数が長い保育者は，主体性について「思いを相手に伝え，折り合いをつけるもの」や「ある程度の枠の中で自由に決められること」といった，個人の視点にとどまらず，他者との共同生活を含む理解を示していた。

主体的な子どもの姿

「子どもの主体性が現れたエピソード」について尋ねた 14 名のインタビュー記録を基に，調査者と保育経験のある研究協力者の 2 名で分類を行いそれぞれのカテゴリーに分類した。各カテゴリーの内訳は以下の通りである。「自己選択・意思表示」4 件（13.8%），「社会性・他者との関わり」5 件（17.2%），「興味・好奇心の表出」6 件（20.7%），「環境への適応・利用」12 件（41.4%），「問題解決・意見の統合」2 件（6.9%）であった。

「自己選択・意思表示」に分類された事例では，「子どもが自分で遊びや行動を選ぶ姿」が示されている。具体的には，『日中の水分補給の際，注がれていたお茶を飲みきれない子どもが，保育者の繰り返しの声かけに応じて「いらない」と言い，コップを保育者に差し出して伝えた』というエピソードが挙げられる。この場面から，子どもが自分で決断し，それを相手に伝える方法に気づいた様子がうかがえ，保育者の主体性理解における「子どもが自分で考えたり選んだりすること」と一致していた。

「社会性・他者との関わり」に分類された事例では，子ども同士のやり取りや共同で遊ぶ姿が観察された。具体例として，『外遊び中に園生活に慣れず泣いている子どもを心配し，手をつないで担当保育者のもとに連れてきた』というエピソードが挙げられる。このような行動は「社会性重視」の主体性理解に合致する内容であると考えられる。

「興味・好奇心の表出」に分類された事例では，子どもが物や遊びに対して興味を持ち，それを深めていく姿が見られた。たとえば，『園庭で見つけたカエルに関心を持ち，観察を続けていた。後日，リズム遊びの中でカエルの動きを模倣している様子が見られた』というエピソードが挙げられる。このような行動は，「やりたい気持ち」や「興味・関心」が主体性の重要な要素であることを示しており，「自由選択重視」の主体性理解に対応する内容と考えられる。

「環境への適応・利用」に分類された事例では，保育者が設定・再構成した環境を通じて子どもの行動が促進された様子が報告されている。たとえば，『「楽しいよ」「おいで」と声をかけたり，興味を引けない玩具に気づいて別の玩具を用意した結果，動かずにじっとしていた子どもが積極的に動き出した』というエピソードが挙げられる。この観点は，「保育者が環境を整えることで主体性が促進される」という見解と一致し，妥当性があると考えられる。

「問題解決・意見の統合」に分類された事例では，トラブル解決のために話し合いを行う子どもの姿が観察された。具体例として，『遊びの内容を巡って意見が分かれた子どもたちが相談していたが，なかなか決まらない様子が見られた。保育者が声をかけたところ，「今，みんなで相談しているから待っていて」と返答した』というエピソードが挙げられる。この行動は，社会的なルールや他者との調整を通じた主体的行動を示しており，「社会性重視」の主体性理解と関連づけられる内容である。

【総合考察】

本研究の目的は，保育者が「主体性」をどのように理解し，それがどのような実践につながっているかを明らかにすることであった。保育者自身の自己理解に経験年数による違いは見られなかったが，主体性の理解に関しては経験年数による違いが確認された。具体的には，若手保育者は乳児クラスを担当することが多く，個別指導に重点を置く機会が多いため，子ども一人ひとりに焦点を当てる環境が整いやすく，「自由選択」を促す主体性理解につながりやすいと考えられる。一方，経験年数を重ねることで，子ども同士の関わりや協力の重要性に気付き，社会性を育む中での主体性理解に発展する可能性が示唆された。

本研究は，「主体性の捉え方の違いがあるため，協同による保育実践が難しい」という保育者からの問題提起を契機として着手されたものである。本報告は研究の一部であり，研究は現在も継続中である。今後は，研修などを通じて保育実践がどのように変化するかを検討し，主体性理解に基づく保育の発展に寄与する知見を蓄積していく予定である。

※本研究は，2024年度岡山県立大学特別研究独創的研究助成費を受けて行った。

3 歳未満児クラスを担当する保育者の「連携・協働」の形成プロセス

○永井 久美子（帝塚山大学）　渡辺俊太郎（大阪総合保育大学）　水落　洋志（兵庫教育大学）

【目的】

3 歳未満児保育（以下，未満児保育）は，保育内容や環境だけでなく，保育士の配置基準や保育室の面積基準にも 3 歳以上児保育と比べて特性がある。特に，保育士の配置基準については，児童福祉法第 45 条の規定により，児童福祉施設最低基準として，0 歳児では保育士 1 名に対して子ども 3 名，1・2 歳児では保育士 1 名に対して子ども 6 名を担当することが規定されている。したがって，3 歳未満児保育者（以下，未満児保育者）は，常に同じ保育室に複数名の保育者が配置されていることから，より密に連携したり，協働したりする専門的資質が求められていると考えられる。

未満児保育者を対象とした連携・協働の先行研究を概観すると，保育者間で互いに成長し合える関係性であることや，意思疎通を図ることが重要であることが明らかとされている（永井他，2022；2024）。また，未満児保育者の連携・協働尺度を開発した永井他（2024；投稿中）の研究においても，同様の結果が得られている。

しかしながら，未満児保育者を対象に開発された連携・協働尺度の「連携・協働」の形成プロセスについては明らかとされていない。順序関係を明らかとすることは項目間の意味的関連が明確化されるため，重要な視点であると考えられる。そこで，本研究では，未満児保育者を対象に，連携・協働尺度の「連携・協働」を用いて「連携・協働」の形成プロセスを明らかにすることを目的とする。

【方法】

1. 調査対象者

1675 名の保育者（保育経験年数 0～48 年，μ12.07，SD8.904，未満児保育経験年数 0～36 年，μ7.02，SD6.022）を対象とした。

2. 調査時期

2024 年 7 月～9 月に質問紙調査を実施した。

3. 3 歳未満児保育者の連携・協働尺度

先行研究(永井他，2024：投稿中)の尺度を用いた。尺度は，3 下位尺度 42 項目から構成されている。

4. 順序関係分析

R プログラム SSRA を用いて，因子別に順序関係分析を行った。次に，尺度の樹状図の作成を行った。樹状図を作成する際，共同研究者とともに内容的妥当性について協議した。

【倫理的配慮】

調査実施前に，研究目的，協力は任意であること，収集したデータは，研究目的以外に用いず，論文や学会などで公表すること，個人情報の取り扱いについて書面で説明後，実施した。本研究は，著者の所属する倫理審査委員会の承認を得て行った（審査番号：06-14）。

【結果及び解釈】

第 1 因子「保育計画を実践するための情報共有と役割分担」尺度項目間の順序関係の結果と解釈

第 1 因子では，順序関係において 2 つの大きな流れが示された（Figure1）。まず，1 つは⑥と⑧，⑱各々3 つの項目から出発する流れと，⑤と④，㉒，②，㊴，⑯の 6 つの項目から出発する流れである。

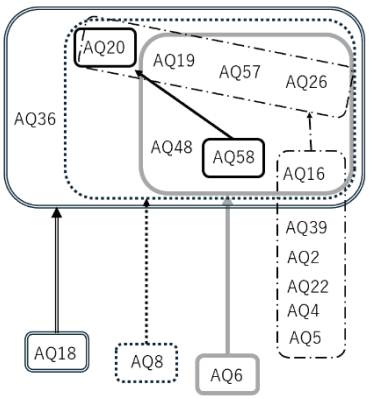


Figure1　第 1 因子の樹状図

1 つ目の流れは，3 つの出発点「⑥アイディアを伝え，相談や調整をする」と「⑧話し合って計画する」，「⑱協力して保護者支援に取り組む」から，「⑯目指す子どもの姿・目標の共有」，「㊽日々の保育の改善についての話し合い」，「㊽新しい教材の導入と子どもの成長の確認」，「㉖保育の目標を達成するための話し合い」，「㊼各々がどのような保育を行いたいのか共有」，「⑲計画どおりか気を配っている」，「⑳保育理念の共通理解」（⑧と⑱のみ），「㊱園外保育について職員会議での情報共有」（⑱のみ）の 8 項目へとつながる流れである。さらに，この流れでは，さらに「㊽日々の保育の改善についての話し合い」から「⑳保育理念の共通理解」へという流れが存在する。

2 つ目の流れは，「⑤保育記録による情報共有」と「④子どもの状態に合わせた役割分担」，「㉒話し合った改善案を次の計画に活かす」，「②各々に適した役割」，「㊴役割分担の日常的なやり取り」，「⑯各々が目指している子どもの姿・目標を共有している」以上 6 つの項目から，「㉖保育の目標を達成するための話し合い」，「㊼各々がどのような保育を行いたいのか共有」，「⑲計画どおりか気を配っている」，「⑳保育理念の共通理解」の 4 項目につながる流れである。

最後に，第 1 因子には，③の質問項目も含まれているものの，③はすべての項目と順序関係，等価関係いずれも無いことが明らかにされた。

この結果から，日々の保育実践の中でアイディアを伝えたり，話し合ったり，保護者への対応を一緒に行ったりする【A 日常的に頻繁に行われる情報共有と計画】の段階から，それらの計画による実践を繰り返し行う中で，子どもの姿や目標を共有したり，目標を話し合って計画を改善したり，計画を実施するために気を配ったりする

【B 計画と実践，改善の繰り返しによる目標の明確化】が行われ，さらにその改善を繰り返すことで【C 保育理念の共有】まで至ることが理解できる。

第 2 因子「共に保育を実践する中で必要な情報の共有と柔軟な対応」尺度項目間の順序関係の結果と解釈

第 2 因子では，全 12 項目で等価関係もしくは順序関係が見られた（Figure2）。以下，第 2 因子の順序関係の結果と解釈である。

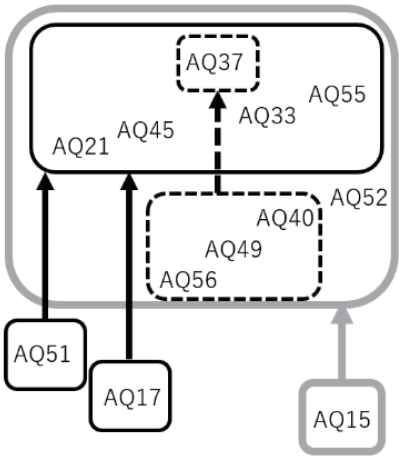


Figure2　第 2 因子の樹状図

第 2 因子では，順序関係において 2 つの大きな流れが示された。順序関係から第 2 因子は⑮と⑰，㊶の 3 つの出発点があることが示されたが，1 つ目の流れは，「⑮クラスの保育者と保護者から得た子どもの情報を共有している」を出発点として，㊻，㊾，㊵，㊷，㉑，㊺，㉝，㊺，㊲の 9 項目へとつながる流れである。この流れでは，さらに，「㊻クラスの保育者と子どもについての新たな発見を共有している」，「㊾クラスの保育者間で，子どもと保育者との信頼関係を築く保育を心がけている」，「㊵クラスの保育者と気になる子どもの情報を共有し共通理解をしている」の以上 3 項目から「㊲クラスの保育者と保育中の危機管理についての情報を共有している」へとつながる順序関係が存在する。

次に，2 つ目の流れは「⑰保育中にクラスの保育者と一緒に子どもの援助を行っている」と「㊶保育中にはクラスの保育者と一緒に子どもを励ましたり褒めたりしている」を出発点にし，「㉑クラスの保育者間で，次に何をするか臨機応変に対応して保育を行っている」，「㊺クラスの保育者とそれぞれの役割分担について大まかには決めているが，状況に応じて動いている」，「㉝保育中にはクラスの他の保育者の動きを見ながら自分の役割を果たしている」，「㊺前担任の保育者から情報を引き継ぐようにしている」，そして「㊲危機管理についての情報を共有している」，以上 5 つの項目へつながる流れである。

この結果から，保育実践において身近にいる他者との情報共有や共に援助を行う【A 身近な他者との情報共有と協働的な援助】の段階から，保育者とともに保育の営みの中で，新たな気付きや気になる子どもの情報を共有したり，信頼関係や子どもの思いを大切にすることを強めたりする【B 保育の営みの中での新たな気付きや信頼関係の強化】が行われ，最後に，状況に応じて連携・協働する力や危機管理などの安全で適切な保育を行うために重要な連携・協働を身に付ける【C 柔軟に対応し，重要な情報を共有する連携・協働】まで至ることが理解できる。

第 3 因子「同僚とのインフォーマルかつ互恵的な関係性」尺度項目間の順序関係の結果と解釈

第 3 因子では，全 13 項目で等価関係もしくは順序関係が見られた。以下，第 3 因子の順序関係の結果と解釈である。

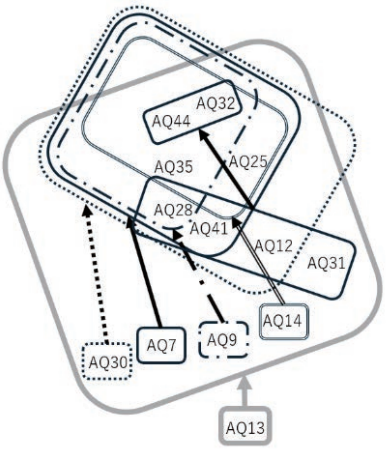


Figure3　第 3 因子の樹状図

第 3 因子の順序関係（Figure3）の大きな特徴として，第 1 因子と第 2 因子と違い流れが一つに大きくまとまっている点が挙げられる。まず「⑬クラスの保育者と困ったときには助け合う」がすべての項目の出発点になって，全項目が順序関係になっている。⑬からは，次に「㉚保育者から学べる」，「⑦互いに心地よいと感じられる雰囲気」，「⑨雑談における意識的な話し合い」，「⑭意見を比較してより良い保育に繋げている」の 4 項目から，㉛以外の「⑫アイディアの提供」，「㊶互いに励まし合う」，「㉘視線や表情で意思疎通」，「㉕クラスの保育者間で協力して，保育環境や教材の準備をしている」，「㉟クラスの保育者に保育について相談している」，「㊹お互いに成長し合える関係性」，「㉜プライベートも話せる関係」へとそれぞれつながる流れがある。さらに，㉛と⑫，㊶，㉘の 4 項目から㊹と㉜の 2 項目への流れがある。

さらに，「㉛隙間時間や休憩時間でのちょっとした話し」，「⑫アイディアの提供」，「㊶互いに励まし合う」，「㉘視線や表情で意思疎通」の 4 項目から「㊹お互いに成長し合える関係性」，「㉜プライベートも話せる関係」の 2 項目へと至る流れがあることが明らかにされた。

保育者が「同僚とのインフォーマルかつ互恵的な関係性」を築く際に，出発点として【A 困った保育者と助けるという最低限の協働】がある。次に，それをきっかけに日々の保育の中で，雑談や意見を比較したり，学んだりするなかで【B 日常的な心地良い雰囲気づくり】をし，その良い雰囲気の中で休憩時間なども使って保育のアイディアを提供し合ったり，褒め合ったりと【C ちょっとした時間でのポジティブな感情の醸成】を行い，最後にプライベートなことや互いに成長し合える【D インフォーマルでも互恵的な関係】の段階へと変容した。

【主な引用文献】

酒井恵子・松居辰則・戸田有一（2018）「価値志向性尺度における尺度項目間の順序関係の分析」教育心理学研究，66 号，1-13.

柴田仁夫（2014）博士論文「実践の場における経営理念の浸透-関連性理論と実践コミュニティによるインターナル・マーケティング・コミュニケーションの考察」埼玉大学人文社会科学研究科

【付記】

本研究は，JSPS 科研費 JP23K02279 の助成を受けたものである。また，本研究は香曽我部琢氏（宮城教育大学）も共同研究者として協力を得た。

保育学生における保育者像の研究

ー保育者像の変容過程に着目してー

○下稲美里（西日本短期大学）　前田亜由美（福岡女子短期大学）

【問題・目的】

保育者を目指し、保育者養成校である短期大学に進学を決定した学生は、大学で学ぶ過程において保育者像をどのように変容させていくのだろうか。

保育学生にとって保育者としての知識や技術を習得していくと同時に、『保育者である自分』と向き合い、自己を自覚し成長することが課題であり[1)]、理想やモデルとなる保育者像と自分自身に対する理解を深め、それらを一致させていく保育者としての自己の確立は「保育者アイデンティティ」と呼ばれている[2)]。

短期大学に通う保育学生の保育者像に関する研究は、授業の一環で教育実習を終えた2年生を対象に実習中に出会った保育者を想起し理想とする保育者の特徴を選択させるもの[3)]や実習の振り返りの一環として2年生を対象に、実習で出会った幼児が「嬉しい」と語った保育者の関わりを想起させ、保育学生を通して子どもの視点からみる理想の保育者像を検討したもの[4)]などがみられる。しかし、保育学生は保育の理論と実践の往還により学びを深め、実習のみならず様々な経験や契機の影響を受けながら「こんな保育者になりたい」と保育者像を形成していくことが想定される。したがって本研究では、幼稚園教諭免許状及び保育士資格取得のための全ての単位修得を間近にした卒業期にあたる保育学生がどのような保育者像を形成しているか、また短期大学で学んだ2年間において実習に限定せず影響を与えた出来事を明らかにすることを目的とする。

【方法】

調査対象□63名（A短期大学2年生31名、B短期大学2年生32名）

調査時期　2024年12月～2025年1月

調査場所　A、B短期大学の一室

質問項目　調査協力同意の有無、フェイスシート項目（1. 取得予定である保育士資格・幼稚園教諭免許状の選択、2. 教育実習を全て終えているか否かの選択、3. 保育所実習を全て終えているか否かの選択）、①あなたの保育者像について（自由記述）、②短期大学に入学してから今までの期間を振り返り、あなたの保育者像に影響した出来事はあるか（自由記述）

調査手続き　授業の始め及び終盤において、倫理的配慮に関する説明と調査の目的を説明し、Google formsによる回答を求めた。回答者数は38名であり、回答率は60.3%だった。

本研究では、免許及び資格に係る科目の受講を全て終え、且つ教育実習15～20日間、保育所及び施設実習30日間の全実習を終えた学生を対象とするため、該当しない者2名、加えて①、②の自由記述において未回答の者2名を除外した。有効回答者数は34名であり、有効回答率は54%だった。

分析方法　本研究は、KH Coder(Ver.3.02)によるテキストマイニングの手法を用いて自由記述のデータを解析した。前処理として表記の異なる同義語「子供」は「子ども」、「一人一人」は「一人ひとり」に統一し、自由記述②においては感動詞を除外した。また強制抽出語として、自由記述①は「保育者」「保育士」「保護者」、自由記述②は「保育者」「保育士」「保護者」「保育者像」「保育観」「保育所」を指定した。なお、実習に関する記述は、どの実習での出来事かを明確にするためにあえて「保育士」を「保育者」に含めず分析を行った。

【倫理的配慮】

本調査は西日本短期大学研究倫理審査委員会の承認を経て実施した。

実施するにあたり、調査への協力は任意であり、本調査で知り得た情報は研究以外で使用しないこと、無記名で実施し個人が特定されることはないこと、授業の成績には一切関係がないこと、結果を学会発表にて公開することをGoogle forms上に記載及び口頭説明を行った。同意の有無を得て、承諾した保育学生のみに回答してもらった。

【結果】

①-1「保育者像」に関する語の抽出と頻出語の結果

「保育者像」に関する自由記述の結果について、総抽出語数は、675語（異なり語数212語）だった。「助詞」、「助動詞」、「名詞B」、「動詞B」、「形容詞B」、「副詞B」、「否定助動詞」、「形容詞（非自立）」を除外し、最終的に分析に使用される語は338語（異なり語数162語）だった。抽出語の上位語は表1の通りだった。

表1「保育者像」に関する抽出語

抽出語	出現回数
子ども	34
保育者	29
一人ひとり	11
保護者	9
寄り添う	6
環境	5
信頼	5
保育	5

（結果の一部；出現頻度5以上の語を記載）

①-2「保育者像」に関する共起分析の結果

「保育者像」に関する抽出語の関係性を明らかにするため、出現数3以上の語を対象に共起分析を行った（表示語数20語、表示共起関係60、Jaccard係数.106）。上位60位までの出現語を用いて共起ネットワークを作成した結果、3つのサブグラフが図1の通り示された。出現頻度の高い「子ども」と「保育者」、また「子ども」と「保護者」、「保護者」と「信頼」は、共起関係が強く見られた（Jaccard係数≦.30）。

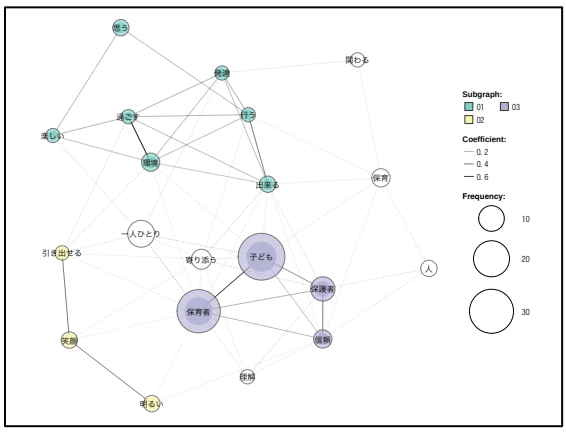


図 1「保育者像」に関する共起ネットワーク

②-1「保育者像に影響を与えた出来事」に関する語の抽出と頻出語の結果

「保育者像に影響を与えた出来事」に関する自由記述の結果について、総抽出語数は 2,133 語(異なり語数 479 語)だった。①と同様、「助詞」や「助動詞」等の一般的に用いられる語を除外し、最終的に分析に使用される語は 858 語（異なり語数 346 語）となった。頻出度の高い抽出語は、表 2 の通りだった。

表2「保育者像に影響を与えた出来事」

抽出語	出現回数
子ども	49
実習	37
保育者	37
姿	21
見る	15
学ぶ	13
思う	13
感じる	11
保育者像	10

（結果の一部；出現頻度数10以上の語を記載）

②-2「保育者像に影響を与えた出来事」に関する共起分析の結果

「保育者像に影響を与えた出来事」に関する抽出語の関係性を明らかにするため、出現数 3 以上の語を対象に共起分析を行った（表示語数 57 語、表示共起関係 76、Jaccard 係数. 25）。上位 60 位までの出現語を用いて共起ネットワークを作成した結果、6 つのサブグラフが示された（図 2）。頻出語においては「子ども」「実習」「保育者」、「保育者」と「姿」、「保育者」と「見る」、「姿」と「見る」、「姿」と「感じる」の共起関係が強くみられた（Jaccard 係数≦. 30）。

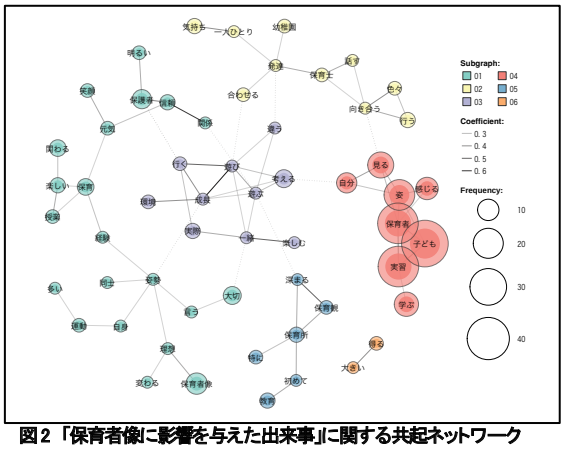


図 2「保育者像に影響を与えた出来事」に関する共起ネットワーク

【考察】

本研究では、短期大学に通う保育学生が 2 年間の学びを蓄積する中でどのような保育者像を形成しているか、またどのような出来事が保育者像に影響を与えたと認識しているかについて明らかにすることを目的とした。

保育学生が理想とする保育者像において、第 1 に子ども「一人ひとり」の「発達」に合わせながら、子どもが安心して楽しく「過ごす」ことのできる充実した「環境」や子どもの力を引き出すことの「出来る」「環境」を構成すること、第 2 に子どもの「笑顔」を「引き出せる」ように保育者自身も「笑顔」で「明るい」姿を意識すること、第 3 に保育者として「子ども」や「保護者」に「寄り添う」姿勢をもち「信頼」を得ること、以上 3 つを重視する傾向にあることが示唆された。

保育者像に影響を与えた出来事については、「実習」が挙げられた。保育学生は保育者の子どもと向き合う姿を見て学び、実習で出会った保育者と自分の保育者像を重ねながら、保育者である自己を自覚しようとする傾向にあると捉えられる。なかには、初めての実習が保育者像に影響を与えていると認識し保育観も深まるという者がいれば、実習を重ねる中で保育所実習や教育実習での統合した学びが保育者像に影響を与えていると認識している者もいることが学生の記述から読み取れた。保育者像の傾向にも示されるよう、実習先における子どもとの関わりから「発達」を理解することや「環境」を通して保育を行うことの重要性に体験を通して気づき、また保育者の保護者への関わり及び対応を間近で見て学んだことが保育者像の重視傾向に繋がっているのだろう。

頻出語の上位ではないものの「実習」のみならず「授業」での学びが保育の考え方に影響や変化を与えていることが分かった。「楽しい」という感情を含んだ雰囲気や経験をすることが保育者像に影響を与えていることも推察される。加えて、学生の記述からは実習報告会で話を聞いた先輩の言葉が保育者像を考えるきっかけになっている者や近親者に保育者がおり、その存在が保育者像に影響を与えていることも読み取れた。

本研究で対象とした保育学生は、保育者像に影響を与えた出来事について、実習での出来事を想起する傾向にあったが、実習のみならず授業における理論や実習報告会での実習を振り返る場面において、「こんな保育者になりたい」という理想の保育者像と保育者になる自己を結び付けながら保育者像を形成していることが示唆された。このことから、保育学生の保育者像は、理論と実践の往還によって形成されるといえる。

本研究では保育学生の実態調査として保育者像と影響を与えた出来事の全体的な傾向を見た。しかし、学生の記述において入学時点で根本的な保育者像は変わらない者もいた。よって、今後は個々それぞれにしか経験できない出来事や大学入学以前の経験等が保育者像の形成に含まれていることをふまえ、保育学生へのインタビュー調査を行い、保育者像の形成過程についてさらに明らかにしたい。

【引用文献】
1)小泉裕子・田爪宏二（2005）．実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究―保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連― 鎌倉女子大学紀要，12，13-23.
2)西坂小百合・森下葉子（2009）．保育者アイデンティティの形成過程―保育実践経験5～10年の幼稚園教諭に対するインタビュー調査から― 立教女学院短期大学紀要，41，51-60.
3)浅野房雄（2003）．保育者像について の研究(2) ―学生から見た望ましい保育者― つくば国際短期大学，31，89-102.
4)佐藤晶子（2019）．幼児が求める保育者像の探索―学生の豊かな保育者像の形成に向けて― 駒沢女子短期大学研究紀要，52，77-87.

教育課程に係る教育時間外の教育及び保育における保育者の連携に関する研究
—連絡ノートの活用に注目して—

小木曽友則（千葉明徳短期大学）

【目的】

待機児童問題の解消と既存施設の活用を目指して設置されてきた認定こども園は，厚生労働省が示した令和７年の保育所の利用児童数のピーク予想[1]以降，待機児童問題の解消という当初の目的から新たな局面を迎えている。これまでも充実が図られてきた教育及び保育の質の維持・向上は，今後より一層重視されると考えられる。

教育及び保育の質の維持・向上に関しては，多様な側面からアプローチすることが必要になるが，認定こども園の特徴のひとつに，在園時間の異なる子どもが集団で生活を送るという点が挙げられる。これに対して，子どもが選択可能な活動内容や時間，家庭との連携，生活リズムに応じた環境構成など細やかな配慮が求められている[2]。在園時間の異なる子ども達ひとりひとりが，１日の生活の中で適切な教育及び保育を受けられるよう各園の実態に応じて創意工夫することは，認定こども園の教育及び保育の質の維持・向上のための重要な視点といえるだろう。

在園時間の違いが顕著に表れる場として，教育課程に係る教育時間外の教育及び保育がある。日常生活においては，降園する１号認定の子どもや預かり保育を受ける子ども，２号認定の子どもの延長保育など，園で生活する時間や場所，共に過ごす友達や保育者が変化する中で，子どもが安心して過ごせるようにしなければならない。しかし，教育課程に係る教育時間外の教育及び保育に関しては，利用する子どもの人数や保育者の配置，季節や時間帯など，各園によって様々な課題を抱えていると考えられる。

上記に関して，幼稚園型認定こども園Ｎ園で勤務する教育課程に係る教育時間外の教育及び保育を担当する Ａ 保育者に対するインタビューを行い，分析によって課題点や工夫している点を検討してきた。Ｎ園の教育課程に係る教育時間外の教育及び保育の実践上の課題に関しては，①多数かつ流動的な利用児，②多様な利用児，③望ましい環境，④保護者のニーズ，⑤保育者間の連携があることを明らかにしてきた[3]。これらの課題のうち (5) 保育者間の連携に注目すると，保育者の勤務体制によって，情報を共有する時間の確保が難しい点や，クラスとは異なる役割が発生する保育者の子どもへの関わりや保育者同士の関わりなどの難しさなどが挙がった。この課題に対して，Ａ保育者が連携を図るために行ってきた工夫として，「情報共有のための仕組み作り」と「意見の反映と改善」が挙げられた[4]。

本研究では，在園時間の異なる子どもに対する質の高い教育及び保育を行うために，教育課程に係る教育時間外の教育及び保育に注目し，実践上の課題として挙げられた保育者間の連携に関して検討する。Ａ保育者が連携を図るための具体的な手立てとして用いた保育者用の連絡ノートが，どのように連携に寄与しているか明らかにする。

【方法】

本研究は，幼稚園型認定こども園N園の教育課程に係る教育時間外の教育及び保育担当として勤務するA保育者の協力を得て実施した。A保育者は，N園が幼稚園から幼稚園型認定こども園に移行する当時から勤務しており，クラス担任や学年統括などを経験してきた。N園では，14時以降の1号・2号認定の教育課程に係る教育時間外の教育及び保育に専任の保育者を配置しており，これまで経験を積んできたA保育者が任命され，担当として3年目を迎える。

分析対象は，A保育者が20XX年度4月から12月までに記録した保育者間の連絡ノートである。連絡ノートは，1冊のノートに手書きでの記入やパソコンで作成した文書などが添付されたもので，主にA保育者が記入を行い，教育課程に係る教育時間外の教育及び保育に入る保育者は閲覧や必要事項の記入ができるものである。

分析方法は，はじめに連絡ノートに記載されている内容を通読し，内容が類似しているものをカテゴリー化した。次に各カテゴリーの記載内容が保育者間の連携のためにどのような意味を持つか考察を行った。これらをもとに，保育者間の連携のために用いられた連絡ノートの活用が，在園時間の異なる子どもの教育及び保育の質の維持・向上にどのようにつながるか検討した。

【倫理的配慮】

倫理的配慮として，対象者及び所属長に対して本研究の主旨について文書及び口頭で十分に説明し同意を得た。研究で取り扱う情報に含まれる氏名，特定の名称等は，個人情報保護法等に定める匿名加工基準を満たすように個人並びに特定の名称を識別できる情報を削除し独自の符号を付した。なお本研究は，所属大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

【結果】

連絡ノートに記載されている内容を通読し，内容が類似しているものをカテゴリー化した結果，13 のカテゴリーに分けることができた。表１は，カテゴリーと各カテゴリーの記載回数を示したものである。カテゴリーの内，「休業中の保育記録」に関しては，１つの記述の中に複数の内容が含まれていたためカウントせず，他のカテゴリーの回数にも含めていない。

「ノートの使い方」

ノートの使い方に関する記述には，「連絡ノートは〇〇の時間になったら〇〇に置いてください」や「人数表を回す時に〇〇と一緒にしてください」などがあった。連絡ノートの運用に関して説明しており，ノートを読んだ保育者がどのように利用するか理解できるようにしていた。

表１　連絡ノートのカテゴリーと記載回数

カテゴリー	記載回数	カテゴリー	記載回数
ノートの使い方	5	配布された手紙	5
1号認定児の保育	1	クラスや環境の使い方	17
健康に関すること	12	学年毎の配慮	5
安全・管理	4	業務に関して	9
各時期の保育の流れ	12	保護者対応	14
月の反省と改善	5	休業中の保育記録	
子どもの姿	22		

「１号認定児の保育」

１号認定児の保育に関する記述には，「(3 歳児６月）１号さんは午睡をしませんと保護者に伝えているが，日によって寝ることもあります」というものがあった。その時期の子どもの生活リズムの把握と，保護者への説明とは異なる点もあるという注意を共有していた。

「健康に関すること」

健康に関することには，教育課程に係る教育時間外の教育及び保育を利用する子どもの中で怪我や病気などで配慮する必要がある点が記述されていた。会議等でも共有されるが，この時間に特に気を付けることなどが記載されており，クラスとは異なる場で過ごす子どもに対する細やかな配慮を行えるようにしていた。

「安全・管理」

安全・管理に関しては，例えば「防災頭巾を今までロッカーに入れておいたものを移動しました。・・先生は確認よろしくお願いいたします」というように，特定の時期に変更した環境の中でも，子どもの安全につながるものが記載されていた。これによって，会議に出られない保育者も改めて物の配置などを確認することにつながっていた。

「各時期の保育の流れ」

各時期の保育の流れに関しては，新年度の流れや，夏季休業中の流れなど，気を付ける点などが記載されていた。例えばA 保育者から「職員会議で質問がでていたお楽しみですが，・・落ち着ける時間にしたいため，絵本や紙芝居はお願いします。」というように，A 保育者が大切にしたい保育の意図を伝えるものになっていた。

「月の反省と改善」

月の反省と改善に関しては，毎月 A 保育者が職員会議で伝えた内容を印刷して添付していた。各年齢の教育課程に係る教育時間外の教育及び保育を担当している A 保育者以外の保育者にアンケートを行い，結果に対する回答なども記載されていた。例えば「長時間の保育室で行った遊びで楽しかったもの，よかったものをノートに記入しておき，次年度に楽しめる遊びを知らせておくと子どもたちも保育者もこんなことやってみたいなと出てくると思う」というような意見や，時間によって役割が変わる場合の難しさに対して検討することなどが回答されていた。毎月の教育課程に係る教育時間外の教育及び保育の評価を指導計画以外でも行い，改善点を共有していた。

「子どもの姿」

子どもの姿に関しては，連絡ノートに最も多く記載されていた。その日の教育課程に係る教育時間の子どもの様子を引き継ぐものや，生活環境が変化した子どもに対する配慮事項など，主に担任保育者からの伝達事項や，A 保育者が担任や保護者から聞き取った内容を共有するものなどがあった。この他にも「A 君が多分明日以降カブトムシを持ってきてくれると言っていました。餌もたくさん持ってくるという話です（近所の方にもらったけど，両親共に虫が苦手だそうです)」というように，様々な保育者が子どもとの関わりを持つきっかけを与えるような記述も見られた。子どもの姿を共有することで，保育者がひとりひとりに応じた関わりを意識することに寄与するといえる。

「配布された手紙」

日々出される手紙の中でも，特に教育課程に係る教育時間外の教育及び保育と関連する手紙が連絡ノートに添付されていた。連絡ノートを開けば，手紙の確認ができるようになっており，当番で入る保育者もこれに関連した子どもや保護者への対応ができるようにしていた。

「クラスや環境の使い方」

クラスや環境の使い方に関しては，ものの配置や，各クラスから移動した際の注意事項などが記載されていた。記載回数の多さは，時期によって使用する玩具が変わったり，子どもの持ち物が変わったりするため，保育室の遊び環境や所持品の置き場所などを示すものがあった。毎日担当する A 保育者が把握している環境を分担に入った保育者に伝わるようになっていた。

「学年毎の配慮」

学年毎の利用方法に関しては，「(3 歳児）6 月現在，毎日午睡する子どもと子どもがその日によって選択するパターンがある。午睡した子どもの保護者には迎えに来た際，保護者に伝えるよう共有したいので，名簿に午睡〇〇分と赤で記入をお願いします」というように，学年によって配慮してほしいことが記載されていた。在園時間の異なる子どもの生活リズムの配慮事項を共有していた。

「業務に関して」

業務に関しては，分担の役割や室内外の使用したものの片づけ方，お茶などの扱いなど，日々生じる大小さまざまな業務の認識のずれや連携漏れを補うものになっていた。

「保護者対応」

保護者対応に関しては，降園時の伝達事項の他にも，タブレットのチェックに関する保護者対応への課題やその解決策などのやりとりが記述されており，ノートを見ることによって，課題の背景と対応策の経過も確認できた。

【総合考察】

連絡ノートの記載内容を分析した結果，教育課程に係る教育時間外の教育及び保育は，時期や子どもの状況によって細やかな配慮が求められる場であると改めて確認できた。連絡ノートは，子どもひとりひとりの在園時間に応じた援助を可能にするための配慮事項を可視化したものであるといえる。保育者間で連絡ノートを共有することは，クラス担任とは異なり様々な保育者が役割を変えながら保育する時間帯の子どもや保護者への関わりの質を担保することに寄与しているという点が明らかになった。

【引用文献】

1) 厚生労働省．(2021)．保育を取り巻く状況について．
2) 内閣府，文部科学省，厚生労働省．(2018)．幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説．フレーベル館．
3) 小木曽友則．(2024)．幼稚園型認定こども園における長時間にわたる教育及び保育の課題：担当保育者のインタビューから．日本乳幼児教育・保育者養成学会第5回研究大会ポスター発表．
4) 小木曽友則．(2024)．認定こども園の長時間にわたる教育及び保育で求められる保育者の専門性に関する研究．乳幼児教育学会第34回大会ポスター発表

戦後幼稚園教育発展期における東京都公立幼稚園の保育者の実践と意義に関する一考察

○清水道代（田園調布学園大学　子ども教育学部）
中村香津美（竹早教員保育士養成所）小川貴代子（竹早教員保育士養成所）

【研究の背景と目的】

1．戦後幼稚園教育の普及

幼稚園の普及は高度経済成長とともに昭和 30 年代頃から急速に進捗し，その後の 20 年間で 3 倍強に発展した。昭和 38 年 9 月に「幼稚園振興計画」が文部省より発表され昭和 39 年度から 7 年間で人口 1 万人以上の市町村の就園率を 60%以上にすることが目標値として掲げられた。東京都においても幼児教育への関心とニーズが高まり，幼稚園入園希望者が急増し，それに応えるかたちで東京都では公立幼稚園の増設を促進し多くは小学校の空き教室に設置されていった。昭和 30 年に 64 園だったものが昭和 50 年には 269 園になっている[1]。

昭和 47 年から第二次幼稚園教育振興計画が策定され，幼稚園に入園を希望する 4, 5 歳児を 10 年間で収容することを目標として幼稚園の計画的整備が図られることとなった。更に，この答申において，幼児期の教育効果を高めるために 4, 5 歳児から小学校の低学年の児童まで同じ教育機関で一貫した教育を行うことが提示され，幼稚園と小学校教育の間の断絶を埋めるために慎重な試行や研究を進め，幼児の特質にかなった幼児期の教育のあり方を見直し，小学校低学年の教育を児童にふさわしいものとして，幼稚園に連続させることが提唱された[2]。

2．東京都公立幼稚園への着目

東京は戦前から私立主導で幼稚園が普及してきた地域[3]であるが，戦後においても東京都全体では圧倒的に私立幼稚園が多い中で，とりわけ設置義務のない幼稚園について公立で増設が促進された点は特徴的であり[4]，小学校の空き教室に設置されていった幼稚園は，当然のことながら共通理解に基づく連携，接続が必要となり，当時は小学校の校長が幼稚園の園長を兼務する兼任園長が殆どであった。

幼稚園普及期は，幼稚園教育の充実，発展のため国や行政も力を注いだ時期であり，全国幼稚園教育研究協議会など様々な研究団体が立ち上がり，東京都庁指導部初等教育指導課や東京都立教育研究所に幼児教育の部署が設置され，研修体制や保育の専門性確立につながる研究の基盤の構築が目指された。

東京都公立幼稚園教育研究会の史料[5]を見ると，昭和 25 年に公開保育，研究発表が始まり，昭和 47 年からは「子どもひとりひとりをいかすために」「人間性豊かな幼児の育成」「一人一人の発達をみつめた保育のあり方をさぐる」「幼児の発達をうながす経験や活動を考える」「幼児期に育てたいものを見直す」「主体的に生活する幼児を育てる」など現在の幼稚園教育要領等につながる研究主題が設定されている。

また，昭和 47 年には東京都公立幼稚園専任園長会が発足した。幼稚園教育を充実発展させていくために専任園長を増員し，専任園長の立場から関係機関に働きかけ，力を結集して専門性を高め都園長会を動かしていった。私立主導で急速に多様な保育が展開していく中で，公立幼稚園は幼稚園教育のあるべき姿を示していく役割も担っていた[6]。しかし，昭和 30 年代前半頃は，幼児教育の独自性と重要性を理解してもらうために多くの努力を要したことがこれまでの研究[7]で見えてきた。そこでは，小学校の準備教育としての目的的な活動ではない幼稚園教育が，子どもの実態に合わせて指導計画を柔軟に変更したり，子どもの驚きや発見に寄り添いながら育とうとする力を支えるものであったため，指導性がない，計画性がない，発育発達課題を理解していないなどの指摘を受けたことが語られていた。

また，戦前から既に東京の公立幼稚園の設立過程においては，幼児に就学前教育をする場を与えようとしたものであり，そこには小学校に付設した保育室と遊戯室で幼児に教えることを中心とした保育を実施していた[8]ことが先行研究でも明らかになっている。

幼児期にこそ必要な教育がどのようなものであるかを具体的に示していくには，保育実践の研究と研修が不可欠であり，自己の実践の意味を語れる必要性があったと考える。

3．目的と方法

本研究では，幼稚園教育要領が初めて文部省告示として公示され，法的拘束力をもつようになった昭和 39 年から平成元年の改訂に至る前までの約 25 年間の保育者の実践に着目する。昭和 31 年に小学校との一貫性が求められ，昭和 39 年では，6 つの領域のねらいは，相互に関連し合う総合的な経験や活動を通して達成されることを示し，幼稚園教育における基本的な方針が示された。そこで，この時期の保育実践者の研修，研究がどのように当時の実践を創っていったのかを明らかにすることを目的に，昭和 39 年から定年まで勤務した保育者 1 名，昭和 40 年から定年まで勤務した保育者 2 名，昭和 46 年から定年まで勤務した保育者 1 名，昭和 54 年から定年まで勤務した保育者 1 名に聞き取り調査を行った。聞き取り調査は 2024 年 4 月～9 月にそれぞれに半構造化方式で実施し，許可を得た上で，ボイスレコーダーによる録音と筆記記録をしたものを整理し，フィールドノートを作成した。

表１　聞き取り調査対象者

	勤務期間	退職時役職
A	昭和 39 年～平成 14 年	園長
B	昭和 40 年～平成 15 年	園長
C	昭和 40 年～平成 15 年	園長
D	昭和 41 年～平成 17 年	園長
E	昭和 54 年～令和元年	副園長

【倫理的配慮】

今回の調査に当たって個人が特定されることのないような分析を行うこと，調査結果の報告や研究発表を行うに当たっては固有名詞や個人等が特定される内容にしないことを説明して了解を得た。

【結果と考察】

１．研修，研究の展開

昭和40年代から50年代は多くの研修や研究が行われていたという。全国幼稚園教育研究協議会，東京都公立幼稚園教育研究会などに加え，各区の教育研究会では，園を超えていくつかの部会に入り，研究テーマに基づく研修会が展開されていた。また，区の中でいくつかの園は，区の研究指定園になることを区の教育委員会に申請し，一定期間，研究協力園として公開保育や公開保育後の研究発表，研究協議会などを行っていた。講師を招いての研修も多くあったという。区によっては，毎週，区内の幼稚園が順番に保育を公開したり，その日の保育についての振り返りも行われていた。各園を訪れた際は，教材の配置やコーナーの環境，教材の出し方，子どもや保育者の導線など，各園の環境構成なども参考になっていた。園に戻るとすぐに参考になったことを自園でも実践してみたという。保育後は園内研修を度々開き，振り返りを行い，そこで課題になったことを何度も話し合っていた。各園の研修は有志で結成される独自の研修会も生み出していた。当時は，水曜日は午前11 時降園，その他の日は13 時降園であったため，保育者が他園での研修に参加したり，園内研修の時間を取ることが可能であったという。昭和 40 年代の初めの頃は，研修テーマが「自然」，「言語」のように，各領域を意識するものもあったようだが，次第に人との関わりや，遊びの充実，幼児を取り巻く環境，個と集団のような実践からの課題がテーマとしてあげられるようになっていた。昭和 50 年代に入ると，東京都教育庁指導部初等教育指導課主導主事が都内全域の公立幼稚園を訪問し，朝から長時間，幼稚園に滞在し指導に当っていた。最初の幼稚園担当の指導主事は，東京都公立幼稚園専任園長会の立ち上げに関わるなど，幼稚園教育の充実発展に尽力してきた人々であり，保育現場での経験を伝えるとともに，幼稚園教育の専門性向上を図ることを期待されていたことが推察できる。

２．研修，研究と実践とのつながり

新任の頃，B 氏は保育中に子どもから「紙ちょうだい！」と言われ何も考えずに近くにあった紙を子どもに渡したが，保育後に講師から「あの時なぜその紙を渡したのか？」と聞かれ，その質問の意味が理解できなかったという。研修を重ねることで，無意識に行った自分の行為を思い起こし，自分の行為の意味を考えるようになったと語っていた。また，子どもが何を求めていたのか，何を楽しんでいたのかを考えるようになったという。C 氏は「常に子どもの言動が脳裏に浮かんでくることがあり，あのことは良かったのか，あの子は…等，解決しない物事となっていた」とし，それが研修，研究の原動力になったと語っていた。そして，公開保育を見ると，遊びに打ち込む子どもの姿や言動の豊かさ，子ども同士の関わりのおもしろさに心を揺さぶられ，自分の予想をはるかに超えた保育の展開をどの園でも感じられたと語っていた。A 氏は新任の頃，保育室には子どもの机があったが，園内研修後に，徐々に机を減らしていくようになったという。園内研修では，保育室にある子どもの机が子どもの遊びを制限しているのではないかとの話になり，机をなくしてみると遊びの展開が変わり，環境構成の重要性を認識するものとなったと語る。D 氏は，研究テーマは色々であったが，子どもの姿から学ぶことが多かったとし，一人一人の生きる力，輝くようなまなざしを見る時，思いっきり自己発揮できる保育を願わずにはいられなかったと語っていた。また，どの研修会でも経験年数に関係なく，活発な議論がなされたという。保育の善し悪しを指摘するのではなく，子どもの世界を語る，子どもの見ている世界を見る研修は面白かったと語る。子どもの思いを聞き，願いを感じ取り，実践を振り返り，次の日の実践につなげる研修は，形式的な研修ではなく，それぞれが必要感を感じていた。研修は実践の後ろ盾ともなり，保育者一人一人が自分の実践を問うことに繋がっていた。

【総合考察】

昭和40年代から50年代の研修，研究は，幼稚園教育とは何かを問い，自己の実践を振り返ることで，無意識に行っていた実践を思い起こし，保育行為を意味づけ，子どもの世界を知ることにつながっていた。保育の語りは，個々の保育実践だけではなく，語りを共有する仲間とも保育を共有することになり，多様な視点をもつと共に，翌日の実践へと還っていくものとなっていた。また，保育に向き合い問い続けることが，研修や研究の原動力ともなっていた。保育の善し悪しを語るのではなく，子どもの言動や子どもの姿を子どもの側から語ることは，保育の醍醐味でもあった。子どもの魅力や子どもの生まれながらに持つ伸び行く力の素晴らしさ，幼稚園教育の重要性や独自性も感じ取れるものであった。研修と実践の往還は，自己の実践を問い続けるだけではなく，幼児教育の独自性を主張する力ともなったと推察できる。しかし，教材等のやり方や指導の仕方を教える研修が人気であったという話もあり，必ずしも研修だけが子ども主体の保育を支えていた訳ではない。今後は，研修の背景や受けた養成教育についても更に検討していきたい。

【引用・参考文献】

1･4.松島のり子（2011）東京における幼稚園・保育所の普及とその地域差の実態：公立保育施設の設置を中心に　格差センシティブな人間発達学の創成.pp.109-119
2.文部省（1979）幼稚園教育百年史.pp. 289-295
3.小針誠（2005）戦前期における幼稚園の普及と就園率に関する基礎的研究－幼稚園の普及をめぐる地域間格差に注目して－.乳幼児教育学研究第 14 号,pp.79-89
5.東京都公立幼稚園教育研究会創立 60 周年記念の会資料等
6.東京都公立幼稚園専任園長会（2000）竹泉.第 45 号
7.清水道代・小林紀子（2019）戦後東京都公立幼稚園における専任園長会立ち上げの経緯－竹早教員養成所の卒業生の実践に着目して－.日本乳幼児教育学会第 29 回大会発表要旨集
8.柴崎正行（1995）東京における幼児教育施設の設立過程　東京家政大学研究紀要第 35 集（1）pp.175-182

保育者が子どもの声を聴く意味

○千葉　綾子（関東学院六浦こども園）　鈴木　直江（関東学院六浦こども園）
村松　直人（関東学院六浦こども園）

【はじめに・目的】

本園は子どもも大人も対等な「人」として共に生活することを大切に考えている。「教える人が大人」で「教わる人が子ども」という関係性でなく、本当の「対等」とは何かを考える機会が多くある。子どもと「対等」になるには大人側の努力と人間性が試されると考える。子どもも大人も主体となる生活を目指して保育を展開している。

「声」は、目には見えないものである。「声」をかたちあるものとして捉えるか、そうでないかは「個」の感じ方によって異なると考える。また「言葉にならない心の『声』」に耳を傾け（心を傾け）ることで、子どものことが更に見えて（分かって）くることもある。これは保育者の心持ちひとつで見えるか見えないか、感じられるか感じられないかが左右されるように思う。

では、どこで聴くのか、どのように聴くのか、これは保育者としての技量だけでなく、その人の人間性や持ち味で変わることも否定できない。相手を知ろうとする時、何をもって知るのか。保育者は目に見えるものだけではなく、姿や形に現れない状況や状態にも五感を使って感じようとしている。より目の前にいる子どものことを、分かりたいと思う保育者が子どもと生活を紡ぐ中でどのように聴こうとしているか、またその保育者本来の持ち味や人間性が生かされているかという点も本園の保育から検討していく。

保育者が子どもの声に気づき聴くことで、子どもにとって園生活がよい関係と生活、自らのちからを育む場になるよう研究を行う。

【方法】

写真及び保育実践を材料とし、子どもと保育者の関係性に着目し対話するとともに文献や先行研究を基に保育実践と重ね検討を行う。

園内研修での話題や気づきを基に、保育者自身の内面にも焦点をあて、自己理解を深めるとともに保育者自身の変容も追い、検討を重ねる。

【倫理的配慮（必須）】

事例における、写真の取り扱いについては、該当児の保護者に許可を経て掲載を行なっている。また、写真を表すことで個人が認定されるリスクが想定される。その際の倫理的配慮として人名はアルファベットを使い、個人が特定されることのないように配慮していく。プライバシーには十分配慮し、個人が特定できるような情報を必要以上に公表することはない。

【実践事例・考察】

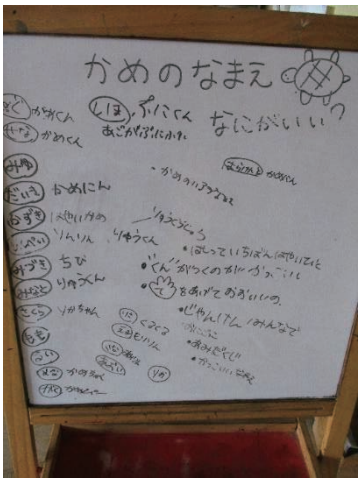
〈亀の名前を決める〉　　年長児６月

６月、年長組の担任から「亀をお家から園へ連れてきたい」との申し出があったことを聞きました。
すでに園には２匹のカメがいたので、そのことも踏まえて相談しましたが、せっかくの申し出なので、あるご家庭から迎え入れることにしました。
園に迎え入れると早速子どもたちが一緒に暮らすための相談をし始めました。
その様子を眺めながら、担任の先生に「ちょうどよい入れものあった？たらいかな？」と尋ねると、すかさず担任の先生が「もっと大切に感じられる空間にしたいと思っています。」と教えてくれ、私は驚きました。

すでに園にいる２匹のカメはたらいで飼っていたので、私は「もう一つたらいがいるかな」と思っていましたが、このクラスの子どもたちと担任の先生はすでに相談し合っていて、カメのお家はどんな空間が良いか考えていました。その様子を見ながら、生活を共にすること、相手を大切に思うこととはどんなことなのかを考えさせられたように思います。一緒に暮らすということ、それは相手を同じ目線で受け止めることであると感じさせられました。

食事も一緒にしていました。またお部屋の中心にカメがいることが当たり前になっていました。子どもの存在もカメの存在も担任の気持ちの中で中心にいることがわかりました。

『一人一人が考えたことをクラスの中で発信している。じっと聞いている人も自分のこととして考えている。それぞれなりの「大事」「大切」の思い方が尊重されている』ことがクラス全体からにじみ出ていました。



【写真１】亀の名前

その後どうなったのかなぁと思いながら、大きな動きを感じられずにいた私でしたが、また驚くことがありました。名前を付けようと考え始めていたことは知っていましたが、なかなか決まらない子どもたちはカメに決めてもらおうと考え、カメに選んでもらう手段を編み出していました。（写真１）　１人ひとりが思いつた名前を小さな紙に書き、並べ亀がそこへ向かって歩くようクラスの皆で周りを囲みました。（写真２）私たち人間にも気持ちがあるように亀にも気持ちがあると思った子どもたちが思いついた方法でした。

【写真2】名前を決める

決まった時のクラスの様子を見ていると、一人ひとり感じ方、表し方は違いますが、「くるくる」のことを大切に思っていて何になるかを見守っていることが見て取れました。

これほどにも子どもたちの気持ちやアイデアを待って、生かしていく保育者の姿もすごいなと思いますが、それはきっと普段の生活の中から心地よい関係性が気づかれている証だと感じました。それと共にこれまでの生活の中で、周囲の人に自分の「声」をとことん聴いてもらっていた経験が積み重なり、「亀にも気持ちがある」につながっていたのだと考えます。子どもが自分の生活を創っていくことの豊かさと大切さを感じた出来事でした。

〈保育者自身が自分を知る・分かる〉

2023 年度、月 1 回の園内研修と年 5 回外部講師を迎えた研修の中で「共感」と「想像力」について考えてきた。始まりは子どもの姿を読み取ろうとしたことから挙がったテーマだったが、学びを深めるにつれ、保育者自身の育ちや状態に話が展開していった。

子どもの表しに共感しようとする時、保育者はどこに着目しているか、また私たち保育者が追い求める「共感」とはどのような状態や状況であるかと検討を重ねた。例えばある状況を見て「悔しかったね。」と言語化することで共感しているように見えるが、それは本当に共感しているといえるのであろうか。言葉だけに頼らず、「あなたの状況、今一緒に感じているよ」と身体から流れ出るメッセージが子どもに伝わっていくことが子どもにとって「共感」していると分かるのではないだろうかと考え始めた。共感には深度があるのではないかとも考え始めた。それにはその子どもとの関係性、保育者の状態が深く関わっていることも分かった。保育者が育つ中で、どのような体験、経験をしてきたかということも問われるのではないかとも議論した。「保育者自身がつまづきにポジティブに出会うこと」「自分自身の『間違い』『つまづき』につき合える人は相手のそれにも付き合える」と講師の助言から保育者自身が自分を見つめなおし、自分がどのように育ってきたか、自分のどのような感情を得意とし、また不得手としているかをあらためて考え直す機会となった。よりよい大人が存在するために、保育・教育があり社会の中で循環していくことにも気がついた。

【まとめ・課題】

久保（2024）[1]「一緒に笑って楽しむこと。それは、自分の中に、様々な感覚が生まれてくる、その生成を感じること、言い換えれば、生の主体性を生きることとかかわっています。そうして『自分の存在の確かさを感じ』させてやりたい。」とある。子ども自身が「自分が自分である」「自分はこれでいいのだ」と自分の確かさを感じるために保育者がどのように傍らにいるのか、またどのような大人が傍らにいるのかが問われると考えた。決して保育者の都合で解釈しようとしてはならない。子ども自身の都合をどこまでそのままに受け取れるか、受け取った側のものにせず相手のものとして受け取れるかが問わている。

どのような自分をも味わい楽しめる大人（保育者）が子どもの傍らで共に生活を紡ごうとすることが大切であることが分かってきた。またそのような保育者は子どもの声を「聴こう」と努力しなくても「聴こえてくる」であろう。子どもは周囲にあるそのような保育者を感じ、自分を発揮しようとする。そして発揮したことを保育者が聴き、再び子どもが感じる。その循環が日々の生活をより善くし、子ども自らが育とうとする力につながっていく。これが本園の保育ではもちろん、更に社会の中で循環していくことを追い求めながら研究を続けていきたい。

参考文献・引用文献

1 久保健太（2024）生命と学びの哲学―育児と保育・教育をつなぐ

対話的アセスメントによる保育・子育て支援実践に関する研究（１）
― 保育の質向上を図る園内研修の取組みについて考える―

○矢萩　恭子（和洋女子大学人文学部）

研究の背景および目的

近年、技術革新による社会の急激な変化を背景に、幼児教育・保育に求められる役割やその意義の再認識が進んでいる。グローバル化、情報化が進む知識基盤社会と言われる 21 世紀において、世界規模の気候変動、人工知能開発、少子高齢社会、経済格差、長期化する武力紛争等、高度化・複雑化する現代社会の諸課題や、予測困難な急激な変化に対応して持続可能社会の実現を目指していく必要があり、質の高い幼児教育・保育へのアクセスが不可欠であることは、2015 年 9 月の国連サミットにて採択された「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」SDGs でもゴール 4 のターゲットの一つとされた。

こうした流れにおいて、文部科学省では、幼児教育の無償化を機に幼児教育のさらなる新興と質の向上のための検討会や幼児教育研究センターによる質評価指標の開発などが行われ、厚生労働省においても、保育の質の確保・向上に関する検討会や質向上のための実践事例集などが示され、保育所保育指針にも、保育の質向上に組織的に取り組むことが謳われてきたが、2024 年 12 月には、こども政策担当大臣より「保育政策の新たな方向性」において、量の整備から質の確保の流れが打ち出された。

一方、現場においては、保育の質向上に組織的に取り組むことが施設長の責務として求められる中、職員間で自園の保育実践を振り返り、子どもの経験や学びに視点をおいた対話的アセスメントを通じて、保育の質の向上を図る取組みを進めることには、往々にして困難が伴う。ここで言う対話的アセスメントとは、子どもの経験する内容からその子ども自身はもちろん、子どもを取り巻く人間関係や家族・社会にとっての意味や繋がりを記録と対話を通じて見出していこうとする保育実践の評価手法と捉えられるが、保育者同士が語り合い、その対話を通じて自身や自園の保育実践を協働して高め合うこともまた、対話的アセスメントを可能にする上で不可欠の行為と言える。

本研究では、園内研修の取り組みに焦点を当て、保育の質向上に繋がるどのような具体的成果が期待されるか、あるいは得られたか、さらに、その成果が生み出される要因について明らかにすることを目的とし、対話的アセスメントによる保育・子育て支援実践に関する探究を深めていく。

研究方法

本報告では、まず、園内研修を取りあげた先行研究を概観し、次に対話的アセスメントを志向する園内研修を進めている幾つかの園の視察訪問結果から考察する。そして、対話的アセスメントを目指して新たに園内研修に取組む園の歩みに伴走する筆者自身の事例を振り返り、園内研修を通じて対話的アセスメントを実現する体制が構築されていくプロセスについて考察していく。

なお、本研究は、和洋女子大学研究奨励費によるものであり、和洋女子大学人を対象とする研究倫理委員会にて承認された（承認番号 2434）。視察調査結果に関しては、園名・個人名等が特定されない内容のみを総括して報告する。また、研究計画にあるインタビュー調査結果は、調査期間終了後に報告する予定である。

結果および考察

１．先行研究

(1) データベース検索結果

・対象：「園内研修」の検索ワードによる CiNii 検索全 341 件について、2030 アジェンダが採択された 2015～2024 年の 10 年間、紀要論文/学術雑誌論文で絞り込みをかけた 61 件のうち、テーマ不整合の研究や研修会資料等計 12 件を除く全 49 件を選定。さらに、J-STAGE にて同じキーワード検索の全 218 件に「ジャーナル」「査読あり」で絞り込んだ 163 件から、タイトルに「園内研修」があるか、同様の研究内容で 2015～2024 年公開分の 14 件を選定し、CiNii 検索と重複する 2 件を差し引いて統合した全 61 件を対象として内容別に分類を試みた。

・分類：研究内容から以下のとおり分類できた。

①研修方法とその成果・課題に関する研究：往還型、協働型、探究型、ワークショップ型といった研修方式や、写真記録、SOAP 記録、エピソード記録といった記録方法を活用する研修方法、大学との協働など方法の工夫などに関するものが 23 件と最も多い。

②特定の研修テーマに関する研究：特別支援教育やインクルーシブ保育、多文化共生保育、保護者支援や保護者との連携、身体表現、パネルシアター、食事援助場面、砂場、ICT 活用、園庭環境、といった研修テーマに関して取組んだものも 22 件と同様に多い。

③職位や立場の違いによる保育者の意識に関する研究：園長、研修担当の主任保育士、若手や新任、管理職と職員などによる園内研修への意識や捉え方を明らかにしようとするものが、8 件あった。

④園内研修の実態や研修事例に関する研究：園内研修事例や園内研修の実態調査を行っているものも、8 件認められる。

(2) 園内研修に関する文献

保育の質の確保に関連して、保育実践の評価方法や評価指標、保育者の専門性、保育者の養成と研修、保育の場のチームづくりや組織のマネジメントなどに関する研究がなされているが、園や保育者を対象とする園内研修に関する文献で共通に示されているのは、保育者相互が対話し、保育の楽しさを共有しながら子どもの経験や学

びに深くアプローチしていけるような研修の「条件」「方法」「事例」であると言えよう。例えば、中坪ら(2018)[i]は、「協働型」園内研修をデザインするためのポイントを「7 つの習慣」として提示し、KJ 法と TEM の活用可能性を示した。鈴木(2023)[ii]は、園内研修の好事例の紹介を通して、率直な対話を促すファシリテーションのポイントを伝えている。秋田・小田ら(2023)[iii]では、園内研修への 6 つの問いを起点に園や保育者を対象とした実証研究に基づいた成果が事例も交えて緻密に提示されている。

2．視察調査

(1)調査の概要

1) 目的：保育観察並びに研修参加を通じて園内研修の実際について理解を深めてインタビュー調査を行うため。

2) 対象：園内研修が保育実践の中に有機的に位置づけられている幼稚園 1、保育園 2、認定こども園 1、計 4 園。

3) 期間：視察調査は 2024 年 2 月、5 月、9 月に実施。インタビュー調査は、2024 年 12 月より順次進行中。

(2)結果と考察　※紙面の都合により記録はポスターに掲載。

研修は、研究保育実施後に協議会を開催、エピソード記録を基に協議、ラーニングストーリーを持ち寄り省察する、などの形式で進められていた。共通するのは、やはり、園長のリーダーシップにより、園が目指す保育の方向性や理念が共有されていたこと、写真や記録手段により、事例や場面の共有が図られていたこと、ワークや事前の事例共有等の工夫により、話しやすい雰囲気づくりがなされていたことである。相違点としては、時間帯設定、研修担当保育者の有無、外部講師の入り方、などがあった。一見すると研修が定着している各園とも、現在の形に至るまでの間には園の実情による経緯が様々あった。困難はあるが、全員参加、園の保育をともに作りあう姿勢、発言が強要されない/人間関係に影響しない場の在り方が、求められることが分かった。

3．事例検討

(1)事例の概要

1) 目的：園内研修に取組み始めた園に外部講師として伴走する筆者自身の経験を振り返ることにより、子どもの姿を語り合い、学び合う場がつくられていくプロセスやその要因について検討すること。

2) 対象：2024 年度に月 1 回のペースで園内研修に参加するようになったA保育園、B幼稚園（いずれも私立）。

3) 方法：これまでの経過を両園の研修に伴走してきた記録を基に振り返り分析・考察する。

(2)結果と考察

両園それぞれの事情から講師依頼があり、園の現状はどうか、そこからどのように進めていくか、外部講師としての筆者に期待される役割は何か、園長らと事前の話し合いを重ねた。そして、両園の次年度の研修計画立案の協議の場に同席し、そこでのやり取りから職員集団の理解に努めた。話し合いは、毎月の研修前後も同様に行われた。

次に、保育者の主体的な参加を促す研修の在り方を模索する時期が続いた。保育環境や保育者の専門性、発達過程、他園の事例や国の動向、といった知識・情報の伝達や、マップ型記録、写真評価法、小グループでの話し合い、付箋やマーカー等の小道具の使い方、といった方法を提示・提案して導入することを試みた。但し、保育者の反応や手応えが薄く、現状に十分即していなかったり、背景の異なる保育者によって様々な反応が見られたりした。園長らとの話合いをさらに重ね、A保育園では、看護師やパート保育士も含めた全員参加の機会を作り、園の基本理念・基本方針と乳幼児の発達と保育について、ワークも取り入れた長時間研修を実施した。B幼稚園(および姉妹園のC幼稚園)では、他園の園内研修に 2 名の保育者と講師が参加することを試みた。そして、振り返りレポートやアンケート、他園研修の報告会などを通じて保育者の意見や声を聴き、整理して共有した。A保育園では、研修担当チームと協力して保育者の声を基に翌月のテーマとグループ討議の方法が採用され、さらに、B幼稚園には一足先に取り入れられていた毎回の研修計画の「進行表」が、その回を担当するメンバーにより用意されるようになった。そんな中、B幼稚園の姉妹園であるC幼稚園では、増加する外国籍児を含む保育に関する保育者の悩みや課題が見えてきた。

こうして、2 学期後半、次第に園や保育者の課題と研修の方向性が明確になってきた。A保育園では、担当者が交代し、主任/副主任らで結成される研修担当チームの支援を得ながら、実践事例記録を映像資料と合わせて報告する研修へと深化をみた。B幼稚園は、C幼稚園との合同研修に向けて講師と内容の検討が行われ、保育ウェブ型記録の作成ワークを含むディスカッション中心の研修が実施される運びである。

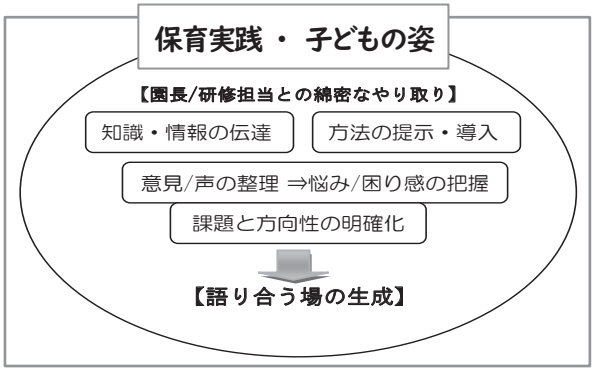


図1　伴走者としての方策とプロセス

以上の取組みから、伴走者としての方策とプロセスをまとめると図 1 のようにして保育者同士が語り合う場が生成されてきたと考えられる。

【まとめ】

今回は、子どもの姿から語り合い学び合う保育者集団の形成について、そこに伴走する立場から考察した。今後は、保育者へのインタビュー調査を加えて複層的に捉えたい。

---

[i] 中坪史典編著(2018)『質的アプローチが拓く「協働型」園内研修をデザインする―保育者が育ち合うツールとしての KJ 法と TEM』ミネルヴァ書房 [ii] 鈴木健史(2023)『対話が生まれる・同僚性が高まる保育のファシリテーション』中央法規出版

[iii] 秋田喜代美・小田豊編著(2023)『学びが広がる・深まる園内研修でもっと豊かな園づくり』中央法規出版

集団と個が生かしあえる造形表現活動と保育者の関わり

平野 真紀（常磐会短期大学）

1. はじめに

造形表現活動では、子どもが感じたこと考えたことを、形や色を通して思うままに表現することを前提に保育を行っていると考えられる。以前には造形表現活動とはいいながらも同じ手順で同じような表現物ができるといった保育者が意図する方向に導く活動も多く散見されたが、子どもが表現しようとする過程や行動をそのまま認めようとする保育への意識も高まり、子どもの意志や判断が反映された活動へと変化している。

そのような子どもの意志や判断といった主体性を反映した表現活動を行うには、その場面に携わる保育者の関わりかたが大きな影響を与える。関わっている場面や瞬間に子どもの意志や判断を許容しておきさえすればよいわけでなく、その後の子どもの心情・意欲・態度がどのような過程をたどるのかといった反映のさせかたを前提とした上での保育者としての関わりかたを踏まえなければならないからである。

それは配慮や支援を要する子どもの表現活動への関わりかたも同様の視点で語られることが必要だと考える。配慮や支援の程度の差異を考慮しながら、一人一人の子どもの、その時々の意志や判断をもとにした表現活動への関わりかただけでなく、その後のその子らしい育ちにつながる関わりかたも踏まえていかなければならない。

また、集団で行う保育活動では配慮や支援を要する子どもと周囲の子どもとが、ともにそれぞれの自分らしさを発揮できる環境であることは、同じ時と場所を過ごす子ども同士にとっても多様な思いや考えに触れる好機でもあり、表現活動の場であればさらに重要な要素だと考える。

今後の保育には、集団での活動の中であっても一人一人の子どもが自分らしく表現する、というその「一人一人」という文言には様々な配慮や支援を要する子どもも含まれていることがさらにあたりまえになってくるだろう。最初にも述べたように、造形表現活動は子どもの感じたこと考えたことをそれぞれの表現の仕方で表すことができる機会でもある。そのためにも様々な個を持つ子どもたちがいて、お互いに生かし合える集団の活動を目指すために保育者の関わりがどのように子どもの育ちに寄与できるのかを明らかにしていきたいと考える。その中で、本研究では、活動への参加や、場面の切り替えに困難さが見える子どもと保育者の関わりかたの記録から検討していく。

2. 研究方法

①研究対象

幼保連携型認定こども園　A 園　4 歳児

②調査時期

2023 年 5 月、6 月、7 月、12 月

2024 年 1 月（計 5 回）

③調査と研究の方法

調査時期の各月に 1 回で、1 回につき 1 時間程度の造形表現活動を行っている場面を動画で撮影した。今回の研究の目的に沿わせるためには、できるだけ子どもと保育者の関わり合う場面を記録することが必要だと考え、カメラは固定させずに、手元で撮影できる小型のアクションカメラを使用し、撮影中の移動が容易になるようにした。

なお、子どもと保育者との普段同様の関わり合いを調査するため、積極的には保育に参与しない形をとるが、撮影場所を移動することもあるため、子どもから語りかけられたり、保育の自然な流れを優先するためには筆者の存在を出した方がよいと判断した場面では参与したりするなど、参与の度合いに配慮した。

3. 倫理的配慮

調査対象園に研究の趣旨を口頭と書面で説明し、保護者には書面で、個人が特定されないようにすること、同意書に調査への協力は自由意志によるもので、同意しなくても不利益は生じないことを説明し、承諾を得た上で実施した。

4. 結果と考察

保育時間は全体的に 1 時間程度であったが、動画として撮影した各回の合計時間を撮影時間とし、今回の研究目的に沿わせて使用する動画の中で、子どもが何かしらの動きを取ったもので行動・振舞いとして一括りにできるものを 1 つとして記録したものの合計数を Bhv 数、そのうち保育者が言動で関わったことを関わり数とし、合計したものを以下の表に示す。

表 1　各回の撮影時間・行動数・保育者の関わり数

月	撮影時間	Bhv 数	関わり数
5 月	27 分 6 秒	22	12
6 月	25 分 8 秒	21	16
7 月	49 分 0 秒	28	17
12 月	45 分 8 秒	28	22
1 月	47 分 1 秒	29	13

後半の活動になるほど保育者の関わりかたの数に変化が見られる可能性も考えていたが、数としての増減による変化は見られなかった。ただ、保育者が接していた時間を考慮したわけでなく、時間数に関わらず、子どもがとった行動に対して関わった一連の言動を 1 つとしてカウントしたこともあり、関わった時間として検討し直すことによって変容の差異が出てくることも考えられる。また、子どもの行動に対して関わった時間数の度合いにも目を向けることで、保育者の関わりの積み重ねや関わりかたといった質的な何かが子どもの行動に変化をもたらすことになったなど、その要因を探ることもできるのではないかと考えられる。これらの点については、今後の研究でも引き続き検討していきたい。

子どもと保育者の関わりについて、今回は2名の子どもの行動の変容に着目した。仮りにA児、B児とし、1回目の5月の姿と5回目の1月の姿を比較した。

1回目では保育者の導入に興味を示す度合いが低かったり、活動がねらう意図が読み取りにくかったりした子どもたちが、5回目の活動では、自分のやりたいことを見つける子ども、やりたいことを達成したことに喜びを覚えている様子を見せる子ども、つくったり描いたりしたものに対して保育者が認める言動を見せると笑みを見せるなど、子どもの姿に変容が認められた。

これらを踏まえ、1回目の活動から5回目の活動で、それぞれの子どもの行動とそれに対する保育者の関わりかたの詳細を見ていく。

【 A児 】

5月：導入を紹介する保育者には目を向けず、何にも興味を示さない様子でいることも多い。時折、目の前にあるパスや糊や、糊用の手拭きに手を出すなど落ち着かない様子を見せていた。活動時には手に取ったパスでなぐり描いてみたり、自分の振舞いによって偶然に起こったことに引きずられたりする行動も多かった。周囲の子どもの行動を見て同じように描いたりすることもあるが、視野に入ったことをなぞっているだけのように見える。周囲の保育者はA児の言動を踏まえながら適宜、何度も活動のねらいに触れられるように関わるが、A児はその時々の保育者の言動に対してその時々の反応で返すのみだった。

6月：導入には目を向けていなかったが、保育者が活動で使うテープの切り方を教えるとその行動を繰り返す。できるようになったタイミングの頃に保育者が絵を描く画用紙を目の前に出すとそれを取り、ペンでなぐり描くなど活動に入るようになった。保育者は、活動に興味を示さなくなるとA児がその時にやっていることが終わるタイミングで、本来の活動に戻るような材料の提示や言葉をかけると活動を再開し始めることを繰り返す。

12月：導入に目を向けるが、座ったままでいることができない姿も見られ、周囲にあるものをもてあそぶ様子も見られるが、周囲の子どもが動き出すと同じように行動して材料を取りに行く様子も見られる。その後も続く導入の説明に興味を示さなかったため、そばにいた保育者はA児の背中を支えるようにしながら説明している内容をA児の目の前でやってみせると、画用紙を丸めて、糊を貼ることで形が変わることに興味を示しだす。やりたい気持ちが上回り過ぎて、動きが荒くなるようなタイミングになると保育者は子どもがやりたいと思われることの手順を１つ１つ区切って、言葉とともにやってみながら伝える。A児はできあがったものを手にして笑みを浮かべる様子も見られた。他の子どもたちが片付ける中、最後までつくり続ける。

1月：身体の動きはあるものの、正座をして導入を聞く姿が見られる。材料を取りに行き、自分のやりたいことを決めているのか集中して取り組んでいる。思いつきを加えながらつくる姿も見られる。

【 B児 】

5月：導入に目を向けて聞いている。そばにいる保育者にその時々に思っていることを語りかけ、保育者も耳を傾けている。配られた画用紙を、糊やペンが入った容器で隠している時に保育者が近づき、何を描くかを問うと活動とは関係のないキャラクターの名前を言うが、身を固めている様子で積極的な参加は見られない。保育者は隣で同じ目の高さで話を続けるとパスで描き始める。描いたものは活動とは関連していないようであるが、保育者はそれを認める関わりかたをしている。

7月：導入で説明された切りかたを見て、隣にいる保育者とはさみを使うときの姿勢を確認しながら切り始める。急いで切ろうとする動きを見て、保育者はハサミを持つA児の手の動きに手を添えて、言葉とともにゆっくり切ることを伝える。切り終えるとできあがったものを見て嬉しそうに笑みを浮かべる。同様のものをつくりたい気持ちが見られ、保育者はできるだけB児の動きに委ねようとして見守るが、思っていた切り方ができず活動の場から離れる。その後、保育者はB児を抱え込むようにしてB児の目の前で切るところを見せると同時に、できなかったとしても別の紙があること、切ってしまったものも別の使い道があることを伝える。浮かない顔をしながらではあったが、保育者が背中から支えている状態で保育者の手も借りながら１つ１つの手順を保育者と一緒にやってできあがると次第に笑みを浮かべるようになり、自分でやりたいという行動も出てきて、その後も活動を継続した。

1月：導入を聞く姿勢も安定し、活動にも参加する態度がおおいに見られる。7月に苦戦していた切り方も自分でできるようになり、できたものを周囲の保育者に見てもらい声をかけてもらうと嬉しそうに笑みを浮かべる。繰り返し活動する中で、保育者が全体に向けて紹介した他児の作品を見て、これまでと違う切り方にも挑戦しようとする姿も見られた。B児がやりたいことを踏まえ、保育者も様々な提案をし、自分でもやり方を考えるなど、その後も挑戦しようとする行動が見られた。

A児との関わりかたでは、場面の切り替えを意識した保育者の関わりとタイミングに重点を置いた共感姿勢が見られた。また、姿勢や身体の不安定さをその時々の寄り添い方で援助しながら、A児の「表現したい」という気持ちを芽生えさせる保育者の言動によって表現することの楽しさが重なり、造形活動への意欲につながってきたと考えられる。

B児の場合、思い通りにつくることができなかった経験は、思い通りにつくりたいと思う気持ちを高める１つのきっかけにもなったと考えられる。そのタイミングでB児のやりたいことを推測しながら、どのような手順で伝え、実行させたらその思いを達成できるかを判断し、関わったことで自ら挑戦する気持ちを生み出したと考えられる。

活動への参加や切り替えが難しい子どもが他の子どもと同じように安心して自分らしい表現ができる場は他の子どもにとっても同様の場となると考えられる。今回の子どもたちは保育者の関わりかたもあり自分の表現ができることに喜びを見つけている。また、自分らしく表現できることで視野が広がり、保育者の仲立ちはありながらも集団の中で他児の表現からも影響を受ける姿もあり、自分の表現と同様に他児の表現も大切だと思える機会にもなると考えられる。

ともにあるということ（3）

―「遊び」を通した研修における学びのあり方―

○鎌内菜穂（奈良女子大学附属幼稚園）
宍戸佳央理　辻岡美希　松田登紀　柿元みはる（奈良女子大学附属幼稚園）

背景と目的

目まぐるしく社会が変わり，複雑で予測困難な時代となっている今，権利の主体としての子どもや子どもを取り巻く教育実践者を含む全ての市民の well-being については現代社会おける関心事の一つとなっている。

教育現場は，子どもたちの「よりよい」未来のために「学び観の転換」が求められている。しかし教職員研修の多くは，講義による伝達講習やハウツー型の研修となっている[1]。多様化する教育的課題を前に，実践者は専門性を高めようと研修を重ねている。課題解決が求められる現実においては教育実践者一人ひとりの well-being の実現の困難さが感じられる。「学び観の転換」に向けて研修参加者を主語とした研修へと転換を図ることは well-being を実現する鍵の一つでもあり喫緊の課題といえる。汐見は「なぜ学ぶのか。それを問い続けることこそが，学ぶ目的」[2]としており，実践者自身がどう学びたいのか、どう生きていきたいのかという自身への問いから実践を立ち上げることが実践者の学びのあり方の一つだともいえるだろう。

所属園では，「よりよい」という一方向への価値上昇も大切にしつつ，今ここで「わたしたちはどうありたいのか」を問い直す多様な意味と価値の生成も大切にする実践へとシフトさせてきた。その実質化について，多様な人々と省察的思考を土台とした語り合いによって創られた学びについて，考察を重ねてきた[3]。その中で，保育実践とともに，研修についても他園や異校種，自治体，研究者とともに学び合う場の構築に取り組み，令和 3 年から「遊び」のもつ力を土台に据えた研修に取り組んできた。身体性を伴い自身が主体となって環境と関わることで主体的な学びを支えることを研修の軸に据え，「遊び」の経験を通して，自身の実践をともに振り返ることで，自己のあり方を意識し，見方・考え方を拡張させ，「学び観の転換」の契機を掴むことを試みてきた。しかし「学び観の転換」の具体については明らかにされていない。

本発表では，これまでに実施した「遊び」を通した研修の設計・実施のプロセスについて振り返り，他園や異校種のあらゆる実践者と「ともにあるということ」と，実践者としての学びをともに創っていくことの実質化について探究的に検討していきたい。

倫理的配慮

本研究における研修実施の際に実施している事後アンケートについては，研究等に活用することを記した上で実施している。また研修時の音声を録音することについても同意を得ている。本研究における研修の記録は，筆者自身のものであり，内容に記載されている対象者については研究以外の目的では使用しないこと及び，個人名が特定されない配慮などを説明し，本人の了解を得ている。

1.「遊び」を伝える立場からとともに創る立場へ

(1)「遊び」を援助すること

以下は，細く切った画用紙という対象と向き合う異校種の実践者を，幼児教育実践者が援助することで「遊び」になることについて探究した研修についての記録である。

> ・帯紙を使った球体を作りたいという思いをもち没頭した K さん。（中略）どうすれば良いかを一緒に考えた教師に対しては「援助は嬉しいが，答えは自分で見つけたい」と言葉にした。
> ・援助側の教材の提供によって作りたいもののイメージが変わっていた。
> （2021. 8. 2「遊びになるということ」ワークショップ概要より一部抜粋）[4]

筆者自身は教師という役割について，かつては遊びをより面白くしながら，子どもの育ちを支えていくことと考え援助を行ってきた。遊びを支えたいという教師側の思いが時に，子どもの思いを押し込めている可能性もあることに気付かされた。

(2) 研修参加者が主語となること

> 「共創」について探究することを目的に，多様な参加者が遊び，参加者同士が対話をすることを方法とした研修を設計した。多様な参加者が集まる場で，環境に身を置き遊ぶことから始めた時に，参加者が「遊ぶ」のか不安を抱いた。この不安は，幼児教育で行っている「遊び」は幼稚園のものであり，幼児教育の実践者以外の人には分かってもらえないと捉えていたことによって引き出されていた。自分が経験してきた保育実践のありようを「正解」のように捉え，それが体現されなければ研修での学びが生まれないのではないかと感じていたことに気付かされた。多様な参加者が集まり研修を実施するときに相手を信じ，尊重しようとする心もちを置き去りにしていたのだった。
> （奈良女子大学附属幼稚園(2023)「ともに世界に意味を創り出す教育をデザインする」オンデマンド研究報告より一部抜粋）

2. 実践における意味を豊かにすること

研修参加者は，研修の中で「遊ぶ」体験を省察していくことによって，自身の教育実践に重ね合わせながらその意味を捉え直していった。

(1) 自身の情動と子どもの姿を重ねる

> 1 人で遊びたいと思うのか，みんなで遊びたいと思うのか。（中略）つい「友達との輪が広がれば」と子ども

の間を繋ぐ言葉掛けをしてしまっている自分がいたことに気付いた。1 人で遊ぶ幼児はその子なりに,1 人で遊ぶことを楽しんでいることもあるのだと新たな発見があった。
（「『遊び』のワークショップを通して
「共創力」を高める参加者主体の協働探究型研修」
事後アンケート(2023)より一部抜粋）

自分自身の遊びを振り返ることで,遊びの中で味わう情動と行為の意味を捉えていくことになった。情動を感じ取ることで教育実践と研修での経験が重なり合い,教育実践を俯瞰し,子どもの姿の意味が拡張していった。

(2) 自身のあり方を問う

同上の研修後,研修協力者の実践者と振り返りをした際に,それぞれの教育実践が想起されていった。

ある高校教師は,「研修で遊ぶときに,自分がしていることは何かになるとは思っていなかったけど,どこかで使えるかもしれないってずっと新聞を細く巻いていた。それってよく考えてみたら,かつて取り組んだプロジェクトにおいて何のためにしたいかを先に考えて行動するのではなく,今やってみようと思うことや,やれることを必死にやっているうちにプロジェクトとして立ち上がっていったのと同じだった。」と語っていた。
(研修後振り返り記録(2023.8.)より一部抜粋)

研修の場における「遊び」での経験は,教育実践での自身の行為の意味との重なり合っており,学び場が相似形である[5]ことを実感し,自身のあり方を問う機会になった。

3.「ともにある」という地平が創る学び
-実践で重なる声-

研修時に,参加者の対話の様子から,「遊び」の展開過程を捉え直していこうとしていることは感じていたが,計画通りに研修を展開した。事後アンケートの記述から,研修での「遊び」の体験を意味づける時間をさらに保障することで,参加者の実践的課題に即した学びをより深めることになったのではないかと考えられた。(研修振り返り記録(2024.8.)より一部抜粋)

保育実践おいては,遊びの環境を再構成することで遊びの展開を支える。しかし研修の際にはまだ対話の必要性を感じながらも変更をすることができずにいた。この時,一人で判断をしようとしていた。モヤモヤとした感情を抱きながらも研修をともに設計してきた同僚にその思いを伝えず研修を進めた。

所属園では,担任と非常勤講師で学級運営を行なっている。担任と非常勤講師は上下関係ではなく,各々の立場での実践を担っており,互いに学び合う場として日々語り合うことをシステム化したD.D.（Daily Dialogue）を実施している[6]。「ともにあること」を実質化していくための園内研修の一環である。D.D.を日々継続していく中で,ある教員がその意味について「ここで語り合ったことが全く違う場面で想起されることがある。判断に迷うときにそういえばあの先生がこう話していた。だから今はこの動きでいいって自分の決断を支えている」と語っていた。

研修後の振り返りを経て,この語り合いが想起された。保育実践においては,瞬間的な判断の中で他者の言葉が重なり合っていくことを自覚し始めた。保育は決して一人で行うものではない。研修の際,判断ができなかったのは担当者である筆者自身が一人で決めなければならないと考えていたからだった。実践でのあり方は,保育であっても研修であっても同じだということに気付かされた。

考察

研修を立ち上げていく過程において,遊びを「知るもの」と「知らざる者」という境界を無意識に構築していることに気付いていった。また研修の中でも,自身が遊びにおいて感じ考えたことを他者と語り合っていくことによって,子どもと自分,組織における他者と自分など立場の異なる相手の存在をいかに受け止めているかを掴んだことが捉えられた。多様な人々がそれぞれの立場として学び合おうと,自身が遊ぶことによって,教育実践において無意識に構築した境界を自覚する機会となった。教師としての自分,研修に参加している自分が何者であるか,どうありたいのかを捉えようとしていた。遊びの経験を省察することで,研修と教育実践の場を往来させる思考を働かせていった。今の行為の意味を,場を超え捉え直していく機会となった。研修で「正解」を学び取って実践に活かすのではなく,自らの実践との重なりやつながり,違いを見出すことによって自身のあり方や実践の意味を豊かにしていくことが学びとなった。こういった学びのあり方に触れていくことが「学び観の転換」を支えることになる。

ともにあろうとする地平に立ち,多様な人とともに学びを創ることを試みた過程において,幾度となく無意識にかつての学び観や立ち位置に引き戻されていることに気付かされた。「学び観の転換」が求められるが,一回の機会に学び,その前後で変化があるのではなく,「観」を行き来しながら緩やかに変容していくことを受容しその変容の過程そのものの意味を掴み取っていく全てが学びといえるのではないだろうか。学びは右肩上がりに変化するものではなく,緩やかな変容が常に起こり得ることだと捉えることに「学び観の転換」の契機が見出されるといえる。ともにあろうとすることで,今ここでの実践から一人一人が自身のこれまでの実践の意味を再構築し,多様な学びが創られていく。そういう学びの場をこれからも創っていきたいと考えている。

文献

1 独立行政法人教職員支援機構（2024）「研修観の転換に向けたNITSからの提案-豊かな気付きの醸成-.
2 汐見稔幸(2021) 教えから学びへ-教育にとって一番大切なこと-.河出新書.
3 奈良女子大学幼稚園(2024)「ともにあるということ-ちいさなものがたりを紡ぐ実践 2023-」.
4 奈良女子大学附属幼稚園(2021) 「2021年8月2日 拡大研修『遊びになるということ』ワークショップ概要」 https://www.narawu.ac.jp/kindergarten/research.html
5 中央教育審議会(2023)「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等のあり方について(答申).
6 鎌内菜穂・松田登紀・辻岡美希・宍戸佳央理・柿元みはる(2023)ともにあるということ(2)-日々の保育実践を通した語り合いから<対話>へ.日本保育学会第77回大会発表論文集,K-C-4-05.

公立幼稚園におけるミドルリーダーの役割

―効果的な園運営とやりがいに関する分析―

○野口隆子（東京家政大学）　上田敏丈（名古屋市立大学）　椋田善之（関西国際大学）
門田理世（西南学院大学）　鈴木正敏（兵庫教育大学）　中坪史典（広島大学）　箕輪潤子（武蔵野大学）

【目的】

本研究の目的は、公立幼稚園においてミドルリーダーとしての役割を担う保育者を対象とした質問紙調査を実施し、保育者が認識する効果的な園運営と課題、やりがいについて、検討することである。

現在、少子化や共働き世帯の増加等の影響受け、公立幼稚園が他の幼児教育施設に比して著しく減少している。文科省（2024）「今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会最終報告（令和 6 年 10 月）」では、こうした実情に注視が必要であるとし、地域の幼児教育の質向上に向けた具体的な取組について、拠点園として地域の実態に基づく実践研究や他の幼児教育施設等に開いた研修や公開保育をすることや、小学校以降との円滑な接続を図るため、域内の小学校と幼児教育施設等をつなぐ結節点となり架け橋期カリキュラムの編成・実施・改善を主導する役割を担うこと、障害のある幼児や外国籍等の幼児を含む全ての幼児に質の高い幼児教育の機会を保障する役割、さらに人事交流等を通じて地域の幼児教育を担う人材を輩出する役割を担うこと、幼児教育の重要性や幼児期の発達の特性を踏まえた日々の教育活動において、地域に発信する役割などが果たすことが重要である、としている。子どもと親の変化に対応し、さらには園児数の減少によるクラス数・教職員編成の変化、園の統廃合や認定こども園への移行などの園全体の体制を検討し、公教育としての役割を果たすことが期待されている。ミドルリーダーは、クラス実践の充実や保育の質向上に向けた研究・研修体制を整え、園・組織文化の中核を担う教育・学びのリーダーシップを担う存在である。ミドルリーダーとは、特定の職位や経験年数のみによって規定されるのではなく、園長と他の職員の中間に位置し、リーダーとして必要な実践の知恵や力量を持つ中堅保育者とされる（野澤，2018）。変化の只中において、ミドルリーダーは園運営に創意工夫が求められることで課題や葛藤に直面したり、また自身のキャリアにおける戸惑いを経験したりすることが予想される。ミドルリーダーとなるプロセスに着目した事例研究、私立幼稚園の主任教諭の役割と葛藤に着目した検討（中坪・上田他，2023）などがおこなわれてきた。本研究では、質問紙調査を実施し、公立幼稚園においてミドルリーダー役割を担う保育者が現状の園運営をどのように捉えているのか、公立幼稚園の保育者としてのやりがいを支える要因について検討する。

【方法】

（1）調査時期及び協力者：文部科学省学校コード一覧（令和 5 年 5 月 1 日時点）に基づき、全国の公立幼稚 2744 園を対象とした。郵送にて 2024 年 8～10 月に質問紙調査を依頼し 657 園から回答を得た（回収率 23.9%）。幼保一体型施設、幼稚稚園型のこども園等を除き、公立幼稚園として単独運営と回答した 562 園を本研究の分析対象とする。ミドルリーダーの選定については、園長からみて“園の園内研修やマネジメントを担う中核の方”1 人を選ぶよう依頼した。

（2）質問紙：園長の園運営を調査した野口他（2019，2021）を参照しつつ、ミドルリーダーを対象とした項目を追加し、次の 7 つのセクションから構成される質問紙を作成（①ミドルリーダー自身に関する情報、②園情報（設置年や子どもの定員・人数・クラス、職員人数等）、③ミドルリーダーとしての園運営（主な園運営、理念共有、効果的な園運営、前任者からの引継ぎと課題）、④キャリアプロセス、⑤ミドルリーダーとしての意識、⑥公立幼稚園の役割と課題、⑦ワークライフバランス（園で働く上でのやりがいや居心地の良さ・戸惑いやずれ、悩み等））。

【倫理的配慮】

本研究は、学術研究として公表を予定していること、個人情報の保護に留意し、質問紙は個人や園名が特定できないよう匿名式であり、データとして慎重に取り扱うこと、途中で回答をやめることが可能であり、協力の許諾によって回答者の不利益に繋がることはなく、任意回答であること等、倫理的配慮について書面で説明した上で協力を依頼し、提出により承諾を得たものとした。尚、本研究は第三筆者の所属する関西国際大学倫理審査委員会による承認を受けた（第R6－13号）。

【結果】

（1）回答者と所属園について：園のミドルリーダーとされた回答者の平均保育経験年数は 21.24 年（SD＝7.6）。40 代が全体の 53.7%を占めていた。また現在の役職は、「主任」と回答した者が 30．9%、「クラス担任」が 25.1%となっている。クラス担任と他の役職を兼務をしている者が 21.4%、「副園長や教頭」が 17.0%であった。回答者の 5 割近くがクラスでの実践をおこなっていた。また兼務内容として書かれた自由記述を見ると、“クラス副担任/預かり・時間保育担当・特別支援に関する教室担当・特別支援コーディネーター/主幹・主査・園長補佐/教務主任等統括的な指導担当/事務・園務全般・バス送迎”など多岐に渡っていた。所属園の定員充足率（現在の子どもの人数/定員数×100）の平均は、37.6%であり、定員を満たしていない園がほとんどであった。

（2）ミドルリーダーが捉える効果的な園運営：“効果的な園運営として、最も手ごたえを感じていること（選択肢）”１つを訊いたところ、「園長を含めた教職員との関係構築」が 39.5%と選択肢中最も高かった。次いで、「保護者・地域との関係構築」15.1%、「保育実践の質向上」15.5%であり、最も選択が低かったのは「園児数の増加」1.4%であった。一方“現在、園の運営に課題を感じている”回答者の選択で、最も課題として多く選択されたのは「園児数の減少」35.1%であった。

（3）ミドルリーダーのやりがい：“現在の園で働く上で

やりがいや居心地の良さを感じているか（4 件法）”を訊き、高群（465 人）と低群（91 人）に分けたところ、8 割以上がやりがいを感じていた。それぞれの自由記述回答の内容を分類したところ、やりがいが感じられる要因と損なわれる要因が明らかとなった（表 1 参照）。これらの要因は相互に関連しており、変化をどのように捉え工夫できるかともつながっている（例. 園児数の少なさも、「一人ひとりとの距離が近づく」「思うような保育ができない」など）。

【総合考察】

ミドルリーダーは、園長や教職員との関係が効果的な園運営において重要であると捉える傾向があり、やりがいとの関連がみられた。園児数減少に伴う保育内容や方法の転換、教職員の不足と仕事量負担の増加等が課題としてあがる中、改善の具体策やサポート体制のモデルについて、園長と認識との比較など、今後分析をおこなっていく。

引用文献

文科省（2024）今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会最終報告（令和6年10月11日）

中坪史典・上田敏丈他（2023）園長・ミドルリーダーのリーダーシップをめぐる事例　秋田喜代美・小田豊（編著）学びが広がる・深まる　園内研修でもっと豊かな園づくり　中央法規

野口隆子・上田敏丈・椋田善之・秋田喜代美・小田豊・門田理世・鈴木正敏・中坪史典・箕輪潤子・森暢子・淀川裕美（2021）私立保育園園長のリーダーシップに関する研究１－園運営の視点から－　日本乳幼児教育学会第31回大会

野口隆子・上田敏丈・椋田善之・秋田喜代美・芦田宏・門田理世・鈴木正敏・中坪史典・箕輪潤子（2019）園長の役割と園運営の効果的な方法に関する研究－経験年数による比較－　日本教育方法学会第55回大会口頭発表

野澤祥子・淀川裕美・佐川早季子・天野美和子・宮田まり子・秋田喜代美（2018）　保育におけるミドルリーダーの役割に関する研究と展望　東京大学大学院教育学研究紀要第58巻，388-416

付記

＊ご協力いただいた先生方に深く感謝申し上げます。

＊本研究は、秋田喜代美（学習院大学）、淀川裕美（千葉大学）も共同研究者として共に研究調査をおこなっている。

表１．ミドルリーダーのやりがいに関する自由記述回答【言及人数】

内容	やりがい高群	やりがい低群
保育の楽しさ・やりたい保育ができる	子どもたちと一緒に感動を味わえる幸せ/子どもたちとの毎日が楽しい/子どもの成長を感じる/クラス・集団の育ちを感じる/子どもに対して温かく寄り添い関われている/保育内容が充実している/少人数だからこそ子ども達一人一人との距離が近いのでもっと頑張ろうと思える/保育の方向性が自分に合っている/理想とする保育に取り組める/保育・幼児教育は面白い、等【135】	子どものためと感じられにくい保育/やりたい保育ができない/クラス実践から離れてしまった/園児数が減って思うような保育ができないことがある/集団活動・保育がやりにくい/保育観の多様化/子どもの実態と保育があっていない/楽しいと感じない、等【19】
職場の雰囲気・人間関係	良い雰囲気/普段から相談し助け合える/協力連携できる人間関係/自分の考えや思いを言いやすい/互いにおもいやりがもてる/個性の尊重/声が響き合う環境/職員が明るく前向きでいきいきしている/新しい職員にサポートする雰囲気がある/苦しさを同僚と共有し乗り越えられる/保育観の共有/私生活のことも話しやすい、等【233】	同僚との関係が難しい/様々な個性・保育経験を持つ教職員との共通理解や関係作りが難しい/職員間の保育観のずれ/新しい意見や考えに耳を傾けられる環境であってほしい/悩みが相談できる同年代の同僚がいない、等【19】
上司との関係	上司がアドバイスをくれる/努力や挑戦を見守ってくれる/寛容/温かい/尊敬/信頼できる、等【40】	上司との価値観のずれ/意思疎通・関係性の難しさ/トップダウン/上司と部下の板挟み、等【8】
ミドルリーダーとしての達成感・自己充実感・自己肯定感	指導をしても受け止めてくれる/若手職員の成長が著しい/任せてもらい、自分なりにやってみることができる/職員の負担軽減を図れた/園児獲得の工夫ができた/園内研究・園内研修を進められる/自分が必要とされている/自分のできる仕事/できない自分を受けいれてくれる、等【43】	立場に見合った振る舞いができているか/若手・会計年度職員の人材育成/後輩に伝わらない/理解してもらえない/組織運営に悩む/合理的働き方とやらなくてはならないこととの兼ね合い/園児数減少と獲得のプレッシャー/研究や公開保育の担当/自分の力量のなさ/能力以上を求められる/向いていない/責任感のある仕事ばかりで精神的に疲れる/自己肯定感が持ちにくい、等【18】
職場の労働環境・家庭生活への配慮	定時で帰れる仕事量/ゆとりある人員配置/若手ベテランのバランスがよい/家庭のことも考慮してくれる/時間給取りやすい/給与に満足/立地条件/通勤のしやすさ、等　【20】	正規職員の少なさ/忙しさ/一人の職員の仕事量の多さと増大/兼務/事務仕事ばかり/偏りある人員配置/サービス残業が当たり前となっている/休日も勤務時間外も仕事をすることが多い/休みがとりにくい/日々の仕事をこなすので精一杯/経営不安定/子育てとの両立の難しさ、等【28】
自己研鑽・学び	自分自身の成長の喜び/少子化の中自分の保育力を研鑽する機会となっている/学びに時間をつかえる/志し高い教職員が多い/意欲的/刺激がもらえる/発見がある/高め合える/近隣園・校との交流で視野が広がる/医療的ケア児の担当/特別支援についての勉強を深め様々な場面で気付く/自分の資質向上・スキルアップにつながっている、等　【25】	先輩がおらず刺激や学びがない　【1】
その他	保護者との関係（温かい・成長を分かち合える等）/在園歴が長い/自然環境が豊か/閉園に向けての作業順調、等　【55】	異動後（なれるのに時間がかかる・関係構築や見通しが難しい）/自治体からの寄り添いがない/閉園するため、等　【6】

園長のワークエンゲージメント

―こども誰でも通園制度をめぐって―

○香曽我部 琢(宮城教育大学)、駒 久美子(千葉大学)、平山 淑希・田宮 希砂(仙台青葉学院短期大学)、石田 淳也(常葉大学)、郷家 史芸(千葉明徳短期大学)、松延 毅(社会福祉法人 浄勝会 小池保育園)、津田 綾子(仙台白百合女子大学)、高橋 恵美(東北生活文化大学短期大学部)、中田 範子(東京家政学院大学)

【目的】

本研究では、保育園の園長が困難と出会いつつも、影の努力を重ねて、自らの責務を果たすなかで、どのような経験をワークエンゲージメント（働き甲斐、以下 WE）と意味づけているのか、その実相を明らかにすることを目指す。

園長のリーダーシップと保育の質

小学校・中学校と比較して、保育園は常勤だけでなく非常勤の保育者の比率が高く、資格を持たない補助者も多くいるなどの状況にあり、多様な人とチームとして保育にあたることが求められる。また、国際的にも、園としての有能さを高めるリーダーの役割が重要性でなることが指摘されている(OECD,2013)。日本においても同様な状況が見られ、「園のリーダーシップは, 保育者個々人の意欲や、知識、スキルなどに直接的に影響を及ぼす」とともに、「職員の同僚性という組織の人間関係に影響を与える」（秋田ら,2016)ことが示唆されている。

保育者の専門性の向上を支える施設長

保育所保育指針(厚生労働省,2017)においても、「施設長の責務」として、自らの「専門性等の向上に努め」ることを求め、さらには、「保育の質及び職員の専門性向上のために必要な環境の確保」するために、「体系的・計画的な研修機会を確保」し職員の専門性の向上が図られるよう努めなければならないと示している。

また、園長自身も、保育の質を高めるために、保育者へ研修の機会を与えることを重視していること、及び、とりわけ、園長によるワンマン的な研修ではなく、保育者たちの意見を活かしたボトムアップ型研修を重視していることが示唆されている(鈴木・上村,2023)。

困難と影の努力

しかしながら、石川ら(2011)によれば、園長の多くが「人事・組織上の問題として改善・改良が必要だと思っていること」として、時間の確保の観点からの研修の実施の難しさを挙げたという。さらに、市川・仲本(2021)は、持続可能なインクルージブ保育の実現にむけて、園長が「人手やお金の不足」、「新たな業務」、「話し合いの場づくり」などさまざまな困難に出会い、それらへの対処とのバランスを取るために、影の努力を行っていることを明らかにした。

すなわち、現代において園長は、自らのキャリアにおいて、多様な困難に出会いながらも、保育者達の意見を聞いたり、影の努力をしたりしているのである。そこで、本研究では、園長が責務を果たす中で、どのような経験を WE と意味づけているのか、園長経験者を対象にしたインタビューから、その実装を質的に（現段階では M-GTA を想定）明らかにすることを目指す。

【方法】

データサンプリングの方法、日時

園長のリーダーシップや求められる専門的資質に関する先行研究で示された質問項目をもとに、10 の項目を構成した。これをもとに半構造化インタビューを実施した。実施日は 2024 年 12 月 28 日、11:00～12:10(録音時間は 59 分 28 秒)、15:00～16;05(57 分 05 秒)の計 2 回 2 時間 15 分(合計 1 時間 56 分 37 秒)である。

研究対象者の選定

公立保育園で 20 年保育者をし、保育者養成校への勤務を経て私立保育園で 19 年の園長を経験した保育士 W さんを選定した。

分析方法の選定

当初、園長 WE の概念の抽出に適した長さのデータ切片を扱える方法として、M－GTA(木下,2003)を用いようと考えた。しかし、得られたデータを参照し、西條(2007)が示した構造構成的質的研究法に依り、関心相関性に基づいて園長 WE を構成する要素に着目し、M-GTA で使われる分析ワークシートを援用して分析を行った。最終的に、要素ごとの分析結果と考察をまとめて、理論を構成した。

【倫理的配慮】

本研究の実施に際して、研究協力者に研究内容や倫理的配慮（個人情報の保護、調査の同意撤回書等）を説明し、書面での同意を得た。本研究は著者が在籍する大学の倫理審査委員会にて承認を得て実施した。

【結果】

分析の結果、W 園長の WE に関する言語データから、WE の要素として「保育士」、「主任保育士」、「同僚」、「行政」などの要素があることが示された。以下、要素ごとに抽出された概念とストーリーラインを結果として示す。

「保育士」、「主任保育士」との経験による WE

W 園長は、保育士として働く中で、若手保育士・保育実習生の保育に対する姿勢の低さや自尊感情の低さから【保育に対する姿勢への違和感】を覚え、ある園長との関りをキッカケに自身が園長となることを強く志した。

園長となったのち一番大切にしたことは、【保育士の定着率アップ】であった。そのために、保育士一人ひとりの【「やりたい保育」の尊重】を大切にした。「やりたい保育」とは保育士自身が楽しく働けることであり、そのために【保育士達が共に楽しく働ける職場づくり】に注力した。職員が楽しく働ける職場であると同時に、【子どもも保護者も楽しく通える保育園】であり、保育園に関わるすべての人にとって園が【第二の家庭】として機能することが【理想の園運営】であった。それを支えていたのが【同じ視点で保育運営している主任】であり、【保育士の労働環境整備】や【ICT 化による業務改善】な

ど、保育士が働きやすい職場を構築することに繋がった。それにより卒園児が園に戻ってきやすくなり、【保育士定着によるメリット】もうまれた。
このような取り組みは、保育士のエンゲージメントの向上に繋がるとともに、園長のエンゲージメントを高めることにも繋がっていた。

「行政」「同僚園長」の視点

W 園長と行政との関わりは、新任保育士として、公立園に勤務したことから始まり、現在に至るまで園長としてのワーク・エンゲージメントを構成するうえで、なんらかの繋がりがある。第一に【行政の体制下にある公立園長】という受け止めである。保育士として、公立園に勤務していた時には、専門外の園長が 5 年周期で配置される【上司としての園長職】と出会うが、同僚も公立園の園長になることが最終目標になっていた。その後措置制度から利用契約制度へと転換し、【行政の制度転換による影響】を受け、保育士の在り方に関する指導内容や価値観の変化があった。【現在の公立園長を巡る現状】としても、行政の要求の厳しさが見られるとしている。
第二に、【行政との繋がりによる有意味感】を得ている。市から永年勤続賞を授与されたことは誇りとなり、利用希望が区内No1 であるといった【行政による保育の評価】は理事長からの信頼にも繋がった。また、【行政との連携】によって、よりよい子ども理解や保護者支援をすることができた。そして、行政は【保育実践を公表】する場でもあり、自園の保育実践を発表することのできる場を開拓できた。

「地域」や「関係機関」とのつながりによる WE

W 園長は自治会長との関わりから【地域と園のつながり】を確立した。この【物的宝物】の獲得が WE 向上の要因である。また療育センターの臨床心理士とのつながりで障害児に必要な保育を実施すると、その保護者から【褒められ】て WE に繋がった。ただし、その際の【難しい業務を果たせた安堵感】だけでは WE にはならない。【物的宝物】と【褒められ】は、W 園長の主な WE 源として、他の場面にも通底している。

「理事長」との関係性による WE の低下

同じ法人の幼稚園園長も兼務する理事長との関係性からは、W 園長の WE を下げた 2 つの要因を指摘できる。

まず、W 園長が園運営で裁量を発揮できる以前の時期、保育観の相容れない理事長が園運営へ関与し、W 園長の熱意や没頭を押し下げた。【子どもは園と親が一緒に育てる】とする W 園長にとって、その相容れなさの中心は、理事長の【子どもは親が育てる】の観念にあった。

次に、理事長の息子（事務職員であった）のミスを理事長が庇い、しわ寄せで複数の保育者の退職に至った出来事が、W 園長の WE を、退職を考えさせる程に押し下げた。そのような【大切な職員を退職させる】行為は、第 1 に、W 園長が一番大切にした【保育士の定着率アップ】の否定である。第 2 に、W 園長にとって保育園は比喩的に【第二の家庭】（前述）であり、保育士たちは【私が選んで育てた】、いわば「我が子」である。つまり、血縁者による【私的な家庭】の優先は、【第二の家庭の否定】を意味したのである。

「養成校教員への転機」

保育士時代に関わった、子どもとの関わりを楽しめない実習生に対して違和感を覚えた。そして【養成校の学生に対する指導への疑問】から、養成校へ就職した。
実習訪問指導にて多くの園を訪れた際、【園の雰囲気を作る園長の品性】を感じ、園長が園の顔となることを心に留めた

「養成校での経験」による WE

W 園長の半構造化インタビューからは、経験や園長だけでない【養成校としての体験】や、【外部や自分自身への評価】が高かったことを基にして、独自論として語られた。
その中で、「この仕事が楽しいということに保育士が気づいてくれたこと」や「子どもたちが楽しく保育園に通って保護者様も楽しく保育園に通ってくださること」などから、職場環境の重要性等の園のマネジメントについて語っている。
また、「これをやってきます」や「自分たちで決める、行動する」という文化を作ること報告する形になったことへの変化について、組織内の人材育成の重要性についても語っている。さらに、「子どもにとっては保護者、親が一番なんだ。そこを園側はきちっと受け止めなきゃいけないんだっていうのは、私の中では変化なのかなと思います」と語っていることから、独自論は固有性を持った物や、醸成された上での理論と思われがちではあるが、それぞれが影響しあい再構築され続ける事もある事が示唆された。

W 園長はこれまでの保育経験を通して、【自分なりの保育観を形成】し、園長職としての仕事に反映させ、本人にとって肯定的な評価体験をもたらしている。
公立職員時代に目の当たりにした園長先生の姿から、園長として自分自身がどのような姿勢をもって臨んでいくか考えていることが窺える。また同じ職責を担う者同士で話すことで、園長として務めを果たすことへの意思を継続していったり、園長としての保育者育成の使命を自覚しいった。加えて日常の保育業務のなかで、保護者への挨拶や継続的な声掛けを保護者が喜んでくれた経験などから、園長として利用者への向き合い方の視点を身に付けていく。同僚職員との意見の一致に対する喜びや、上司との考え方の違いによる葛藤などの経験もしている。それらの経験は本人にとって、職員の定着率という実感と伴った評価を得ていくことになる。職員の定着率は、波及効果も生んでいる。地域の保護者からの利用希望者の最多獲得することにもなり、保育者たちも保育を楽しいと気が付いていく姿も見られた。

【総合考察】

W 園長の WE について、その特徴としては、「保育士への思い」が基本的には大きな基盤として存在し、その思いが「主任」や「保護者・子ども」、「行政・同僚園長」などの他者との相互作用の強化されたことが示された。さらに、多様な他者への相互作用を重視する姿勢は、養成校教員の経験によって培われていることが示された。さらに、今後、だれでも通園制度が導入されることを受けて、この制度が園長の WE に与える影響について考察を行った。

【引用文献】

石川昭義ら(2011)保育所長の保育所運営に係る意識に関する研究. 保育科学研究/日本保育協会企画情報部, pp. 33-65

新任保育者の早期離職に関する要因について

伊藤照美（愛知学泉短期大学）

【目的】

近年、保育職についての報道が様々な場面でなされており、マイナスなイメージが広がっている。その要因として、保育者の労働条件が厳しいことが問題視されている。長時間労働や重労働に対して賃金が低いことがあげられ、これが大きなストレスとなり、離職率が高い要因の一つとなっている。次に、保育者の仕事が社会的に十分に評価されていないことがあげられる。保育者の仕事は非常に重要であるにもかかわらず、その価値が正当に認識されていないことが多い。保育者は子どもの世話だけでなく、教育や保護者とのコミュニケーション、書類作成など、多岐にわたる業務をこなさなければならない。これが負担となり、ストレスを感じる原因となっている。保育者の数が不足しているため、一人あたりの負担が増え、これがさらなるストレスを生み、保育者の離職を招くことになっている。これらの要因が組み合わさって、保育職に対するマイナスなイメージが広がっていると考えられる。これらの問題を解決するためには、労働条件の改善や社会的評価の向上が必要である。

室井らの調査（2022）では、保育者養成校に入学し資格を取得したものの、保育所に就職しない学生が多くいる実態があることが示されており、これが社会の保育職に対するマイナスイメージと関係していると考えられる。平成 30 年に行われた東京都保育者実態調査では、現役保育者が就業前に抱いていた保育職に対するイメージとして、「勤務時間の長さ」「給与の低さ」「体力面のきつさ」が 9 割を超えていることが明らかとなっている。これは、社会一般の保育職へのイメージとも重なると言え、学生が抱く保育職に対するイメージや職業選択にも大きく影響しているのではないかと指摘している。

また、高校生の抱く保育者のイメージについて、広瀬の調査（2013）によると、社会的なイメージに関する「地位が高い」「科学的な」「派手」「知的な」「大胆な」「休みが多い」の 6 項目すべてで平均値が 3 を下回っており、他の項目についても平均値が低い結果となった。このことから、保育職という「職業」に対する認識が薄い、もしくはどちらかといえばマイナスの印象を抱いていることが示唆されている。逆に肯定的なイメージとして、多くの高校生は保育職を子どもと楽しく過ごす仕事と捉えている。日々の遊びや教育活動を通じて子どもたちの成長を見守る役割として理解され、子どもたちの成長や笑顔を見られることが、保育職の大きなやりがいとされている。未来を担う子どもたちの教育に関わる意義深さが評価されている。その一方で、保育職には大きな責任が伴うことも理解されている。子どもの安全を守り、適切な教育やサポートを提供するためには、しっかりとした知識やスキルが求められるという認識がある。近年の報道や情報から、保育者の労働条件が厳しいことも認識され、長時間労働や低賃金、過重な業務負担といった問題が、高校生の間でも知られるようになっているのではないかと推測される。保育職の社会的な評価についても、高校生の間で意識され、保育者の重要性は理解されつつも、十分な評価がなされていないと感じる高校生も少なくないと考えられる。

近年の保育職については、いくつかの重要な変化が見られる。例えば、保育者の数が増加している一方で、待遇改善や労働条件の向上が求められている。また、保育者の教育や資格取得のプロセスも見直されており、より専門的な知識や技能が求められるようになっている。さらに、保育施設の多様化や地域によるニーズの違いに対応するため、保育者の役割も多岐にわたるようになっている。また、子どもの健康管理や教育支援、家族との連携など、より広範な業務が求められるようになっている。しかしながら、短期大学を卒業後、すぐに保育士や幼稚園教諭としてクラスをもち、運営をすることや全ての責任を担うことは、新任にとって非常に大変なことである。新卒の保育者は、現場での経験が不足しているため、子どもの安全や成長に責任を持つことへのプレッシャーや、業務を効率的にこなすためのスキル不足に悩むことが多い。また、保護者とのコミュニケーションや同僚との連携も重要な要素であり、これらをスムーズに行うためには時間と経験が必要である。

このような状況に対応するためには、現場での適切なサポートや研修制度の充実が求められる。新任保育者が安心して業務に取り組める環境を整えることが、保育職全体の質の向上に繋がると考えられる。そこで、本研究では、新任保育者の就労後 1 年以内の離職の要因を特定し、現場で求められるサポートを明らかにすることを目的とする。

【方法】

調査対象：令和 2 年から令和 5 年までの 4 年間で 1 年以内に早期離職した卒業生 17 名および現役の保育者 3 名を対象とした。
調査期間は令和 2 年から令和 5 年であった。

- A 短期大学養成校卒業生
  - 私立幼稚園　4 名
  - 私立こども園　4 名
  - 私立保育園　4 名
  - 児童養護施設　1 名
  - 公立園　4 名
- 現役保育者　3 名

調査内容：令和 2 年から令和 5 年に卒業し、1 年以内に早期離職した卒業生への退職理由を基に聞き取調査した。また、保育現場の保育者への聞き取り調査も実施した。

【倫理的配慮（必須）】

調査への協力は回答者の自由意思であり、同意が得られなくても何ら不利益を受ける事はない。得られた情報は、今回の調査目的以外には使用しない。

【新任保育者の離職の理由】

卒業生からの聞き取り調査を実施し、以下の退職理由が得られた。

・人間関係（職場環境）
・長時間労働（労働条件）
・過重労働（労働条件）
・賃金の安さ（労働条件）
・保育するうえでの責任（業務の重圧）
・クラス運営（業務の重圧）
・保護者とのコミュニケーション（業務の重圧）
・将来的な不安（キャリアの不安）

以上の理由から退職を余儀なくされることが、結果として早期離職へとつながったことが示唆された。特に多く挙げられた理由は人間関係である。このような結果が得られた背景には、以下のいくつかの問題点が考えられる。

多くの園では、新任保育者に対して複数担任としてベテラン保育者と組むことがある。そのため、保育方法の違いから、ベテラン保育者の指導が新任保育者にとって過度に厳しく感じられることがある。逆に、ベテラン保育者の保育が新任保育者に合わない場合、フラストレーションが溜まることも考えられる。また、経験の差からくるコミュニケーションの齟齬が生じることもある。新任保育者が自分の意見や疑問を伝えにくくなる場合があるなど、コミュニケーションのギャップが考えられる。さらに、経験の差により、新任保育者がベテラン保育者に頼りすぎることや、逆に過剰な負担を感じることから業務の効率や関係性に影響を与えることが考えられる。

新しい保育方法やアイデアを取り入れることに対してベテラン保育者が抵抗を示す場合があり、この点が新任保育者のモチベーションを下げる原因になることもありえる。

以上のことから、新任保育者がベテラン保育者と信頼関係を築くのに時間がかかり、信頼関係が十分でないなど協力やサポートがうまく機能しないことが考えられる。

これらの問題点を解決するためには、オープンなコミュニケーションと柔軟なアプローチが重要である。さらに、新任保育者が安心して相談できる環境を整えることや、ベテラン保育者も新しいアイデアに対して柔軟な姿勢を持つことが求められる。

【保育現場での必要とされるサポート】

新任保育者が安心して保育業務に取り組むためのサポートとして、保育業務はストレスが多い職種の一つである。そのため、メンタルヘルスケアやストレス管理のサポートが必要といえる。例えば、カウンセリングサービスの提供や、リラクゼーションのためのスペースを設けるなどストレス管理のサポートが必要である。また、新任保育者には、初めから過度な負担をかけないよう、業務の割り振りを考慮し、段階的に業務の幅を広げることで、スムーズに業務に慣れることができるよう配慮することが重要である。さらに、新任保育者と上司や同僚との間で定期的なミーティングを行い、業務の進捗や悩みを共有する場を設けることも重要ではないか。これにより、問題を早期に発見し、解決することができると考えられる。

新任保育者が業務に困ったときにすぐに相談できるサポート体制を整えることも必要である。例えば、質問や相談に迅速に対応できる担当者を指定することが有効であるといえる。職場の人間関係やサポート体制が不十分な場合、新任保育者は孤立感や不安を感じやすくなるのではないか。特に、上司や同僚からの適切な指導や支援がないと感じることで、離職を考えることが多くなるといえる。

これらのサポートを提供することで、新任保育者が安心して業務に取り組める環境が整い、離職率の低減にも繋がると考えられる。

【学生に対する養成校のサポートについて】

保育者を目指す学生に対する養成校のサポートとして、在学中に保育施設でのインターンシップを実施し、学生が実際の現場で経験を積む機会を増やすことが必要である。これにより、保育職に対するリアルな理解とスキルの習得が進むと考えられる。また、保育に必要な専門知識やスキルを確実に身につけるためのカリキュラムを見直しや、特に子どもの発達や心理、保護者とのコミュニケーションに関する教育が重要である。

現役の保育士や幼稚園教諭として活躍する卒業生との交流機会を設け、現場のリアルな声を聞くことも必要不可欠である。例えば、成功体験、失敗談を聞くことで、学生は自分のキャリアをどのように築いていくかの参考になるのではないか。具体的なアドバイスやヒントを得ることで、将来のキャリアプランを具体的に描くことができ、就職後の業務にスムーズに移行する準備ができると考えられる。さらに、実際に現場で活躍する先輩たちの姿を見ることで、学生は自分もそのような保育士や幼稚園教諭になりたいと感じ、モチベーションの向上につながるとも考えられる。

卒業生から現場で必要とされる具体的なスキルや知識を学ぶことで、実践的な能力を高めることができると考えられる。さらに、個別指導の強化も必要である。つまり、学生一人ひとりに対して個別の指導やサポートを行い、学習や進路についての悩みを早期に解決することも有効である。

これらのサポートを通じて、学生が安心して保育職を目指せるようにすることが重要であると考えられる。

注1：保育士および幼稚園教諭を「保育者」と表記する。
注2：就労後1年以内の離職を「早期離職」と表記する。

【引用・参考文献】

室井眞紀子・園田巌（2022）「保育実習が保育職のイメージに与える影響-実習前と実習後の比較を通して-」東京都市大学人間科学部紀要13 pp55-67

濱名潔・中坪史典（2019）「新任保育者の離職と育成をめぐる研究の動向と課題」広島大学 幼年教育研究年報第41巻 pp61-74

広瀬由紀（2013）「高校生が抱く保育者のイメージと職業選択の基準」植草学園大学研究紀要 第5巻 pp95-101

木曽陽子（2018）「保育者の早期離職に関する研究の動向-早期離職の実態、要因、防止策に着目して-」大阪公立大学 学術情報リポジトリ 社会問題研究・第67巻 pp11-22

柴田長生（2021）「現役保育者における「保育者イメージ」について3-保育者志望学生への調査結果との比較から-」京都文教大学こども教育学部研究紀要創刊号 pp3-19

園内研修会のあり方の検討（３）

本江　理子（富山国際大学）

Ⅰ 問題の所在

（１）園内研修会の負担感

筆者は、保育士会研究部会や公開保育のあり方を検討していく中で（第 68～74 回の日本保育学会ポスター発表参照）、第 70 回日本保育学会においては、「園内研修会の負担感について」[1] のみを特化して探った。

（２）研究者の関わり

第 31 回日本乳幼児教育学会(2021)の「園内研修会の可能性を探る」自主シンポジウムにおいては、「保育者の経験の質を構造化する試み」が話題提供されたが、指定討論者の岸井は、「**保育者側の研究だけではなく、（外部）講師の側に言及した研究が求められる**」と示唆している。

また、前出の研究[1] においては、外部講師としての筆者の関わりとして、「**リーダー（園長等）との語りの時間を多く確保**する」ことの重要性が明らかになった。

Ⅱ 本シリーズ（園内研修会のあり方の検討）の背景

上記の「園内研修会の負担感を軽減させる一要因に、研究者（外部講師）の関わりがあるのではないか」との仮説から、そのことを意識しながら様々なアプローチを試みてきた。「保育という営みを楽しいものにしていく」という大きなテーマを掲げ、保育者の専門性を高める研修の１つとして、より**負担感の少ない園内研修会を模索し、園内研修会あり方を 10 数年間検討**し続けている。

Ⅲ シリーズ（1）～（2）の概要

（１）シリーズ（1）～（2）の目的・方法

第 75 回日本保育学会においては、シリーズの（1）として、**園内研修会において、「外部講師」がどのような効果をもたらしているのか**を探り、概観した。

筆者が継続して園内研修会に関わっている４園を対象に、園で働く「保育者の外部講師に対する思い」を探り、筆者自身が考える自身の特徴がもたらす効果とすり合わせた内容を記述していく方法で、「筆者自身」に焦点を当てた。「園長等に半構造化インタビューをした際のメモ」も参考にすることで、アンケートに書かれている言葉の真意を探る手掛かりとし、共通点を見出していった。対象園（園長等）と筆者の「関係性」を掘り下げていくことにもヒントがあると推察し、詳細に記述した。

第 76 回日本保育学会においては、シリーズの（2）として、**馴染みのない外部講師による新たな園内研修会が、保育者にどのような気持ちの変化をもたらすのかを概観**した。また、「**３歳未満児クラスの保育**のおける**独特のやりにくさ**」を探り、解消できるようアプローチを試みた。

（２）シリーズ（1）～（2）の結果と考察

シリーズ（1）において、「外部講師」に関しては、４園に共通して、「**①親しみがある・話しやすい**」「**②現場経験がある・共に考えてくれる人**」「**③ 実際の保育に入り込む**」「**④ 専門家という信頼感**」「**⑤ 園長との関係性**」というキーワード※1で整理された。 園の外から来る研究者が関わるメリットとして、「園内の管理職等が、保育について語るのと違い、外部講師からの率直な意見は素直に聞き入れられる」との記述や意見があり、「マンネリ化している部分に新しい見方や考え方の風が吹く」との記述もあった 。

＜本シリーズの研究方法について＞

シリーズ（1）・(2) 及び、本研究（シリーズ（3））は、「筆者自身」について焦点を当てるため、客観性が乏しくなる危険性がある。よって、データ収集は複数の方法で行い、それらのデータをデザインし直し（文字の大きさ変更・色付け・下線や枠付け等）、整理していく。また、研究協力者と対話し、さらに記述を重ね考察を導き出していく。

Ⅳ　本研究（シリーズ（3））の目的及び方法

（１）目的

・「F 園がなぜ、外部講師を招いて園内研修会をしようと思ったのか」「その外部講師がなぜ“筆者”なのか」を探る。

・また、本研究の結果とシリーズ（1）～（2）で概観してきた内容※1 との整合性を確認し、その例をより詳細に示すことで、外部講師が園内研修会に関わる際の一助としたい。

（２）対象

・F 幼稚園（公立）

定員は、50 名であるが、定員は満たしていない。また、途中入退園の多いことも特徴の１つである。

外国にルーツを持つ子どもが多く在籍しており、X 年度は９名中４名（年度末は６名）、X+1 年度は 11 名中６名、X+2 年度は５名中４名と過半数を超えている。

・F 園長

15 年程前、当時 F 園長が勤務していた Y 園の園長が、筆者を園内研修会に招いた時に出会ったのが初めてであったと推察される。後も、市の保育士会部会や保育園巡回で関わることはあったが、それ以外で話す機会はなかった。

（３）方法

・「F 園長と筆者のメールでのやり取り内容」、「園内研修会中に筆者が記したメモ（保育者の様子や発言等が書かれている部分）」と「筆者が雑談内容を想起したメモ（当日中に記述）」、「F 園園内研修会の記録」を手掛かりに記述していく。

・筆者は、これまで量で測る研究とは別のものを明らかにするため、様々な研究方法を用い、本研究における F 園長への半構造化インタビュー（アンケート調査）においても、口頭ではなく、SNS のメッセージ機能を用いたやり取りで実施した（以下、「SNS メッセージ（のやり取り）」とする）。SNS メッセージの特質（気軽さ・簡易的・親密性）から、口頭でのインタビュー調査と同等、もしくは、より多くの情報が入手できると推察し、この手法を選択した。

（４）倫理的配慮

本研究の対象者には、研究目的、方法、参加の自由意志、個人情報の保護について文書と口頭で説明を行い、同意を得た。（園名等は、本シリーズで通し記号を用いている。）

個人情報の取り扱いには細心の注意を払い、第三者に開示・漏洩したり、研究 ・研修目的以外には使用したりしないこと、 データは一定期間保管した後、廃棄すること等

を口頭と書面で説明し、協力の有無を確認した。研究発表の実施と公表についても、説明・確認し、同意を得ている。

Ⅴ　本研究の結果と考察

（1）なぜ、外部講師を招いて園内研修会をしようと思ったのか

①気軽に相談できる相手（① 親しみがある・話しやすい）

X 年 3 月 24 日の F 園長からのメールでは、「来年度も幼稚園にとどまる事になり私自身が、幼稚園の方針？やり方が納得できず、自分が進めていきたい幼稚園教育について、先生に教えて頂きたいことがたくさんあり、急にメールしてしまいました」とある。「出来れば、お会いしたいのですが…」と、コロナ禍であることに配慮しつつも、自身が筆者の勤め先に来校できる日程を示し、「先生に、甘えております」に続けて、「ごめんなさい」を意味する顔文字も付け加えられていた。上記のメールは、F 園長が筆者と初めて個人的に連絡をとったものである。当時は、まだ個人的に急なメールを送ってくるほどの関係性ではなかったが、3 月 30 日には、F 園長が筆者の勤め先に来校し、2 時間程度、保育の話をしていった。4 月 15 日には、「まだ一学期が始まって間もないのですが、すでに行き詰りました」とのメールが届き、その困っている内容も簡潔ではあるが書かれていた。（このメールで、園内研修会講師の依頼がなされている。）

初めてのメールは勇気を持って送られてきたものと推察されるが、その後、実際に筆者と会って話した際、「時間の取れる限りは、電話でもメールでもお気軽にどうぞ」と筆者からご提案したことが、F 園長の不安を少しでも解消する一助になったのではないかと推察される。

また、人づてに筆者は「小規模園であっても、個人的に相談を受けることもあれば、子どもの様子を見に行くこともあるし、園内研修会にも参加する（園での様子）」と聞いたそうで、「２～３人の職員しか参加しない園内研修会であっても、筆者であれば、来てくれるかもしれないと思った」とのことであった。F 園は、筆者の勤務先から車で 10 分以内の場所であるという距離であることもお互いの気軽さにつながっていると推察される。

②同じ思いを持つ人（② 共に考えてくれる人）

当時を振り返った SNS メッセージには、「職員の子供への関わり方が納得いかず…外国の子への対応を含め、かなり悩んでいたのが始まりで…」「園内研修会を開こうと思ったのは、なるべく、職員が同じ思いで子供たちに関わることができるように」「あの時は、私の言葉では職員にひびかなくて…私が言いたいことを、同じ思いを持ってくださっていた（かってにそう解釈していて…、）先生のお話が必要でした」とある。

「園長」に限らず、職員（や同僚）の保育に対する悩みがある時には、外部の「同じ方向性で話せる相手」が必要な時があるのだろう。

（2）その外部講師がなぜ“筆者”なのか

①「納得」と思える話をする（② 現場経験がある）

F 園長は、出会った当初、筆者に対してあまり良い印象を持っていなかったが、筆者との長年の関わりの中で、子ども様子に変化が出る等の実感が伴ってきたようである。

SNS メッセージには、「多分巡回で来ていただいた時に…先生のお話の中に、私が、そーそー、それって思った事が 1 番かも」とある。この腑に落ちた時の「そう、それ」や、筆者が他の園内研修会等でもよく耳にする「ストンと落ちました」という言葉には、外部講師の関わりによって、モヤモヤしていた心が晴れる様子が伝わってくる。以前の勤務園において、筆者が保育園巡回の講師として話した「（外国籍の子どもたちの落ちつかない行動に対して）その国の血が騒ぐのかもしれない」「その国へ行けば一般的かも…」という言葉が F 園長の心を捉えたようである。

②別の見方を示す（③ 実際の保育に入り込む）

上記の通り、外国にルーツを持つ人たちの筆者なりの考え方が、F 園長の「そーそー、それ」であったとのこと。SNS メッセージには、「（なぜ“筆者”なのかは）子供たちの受け止めかたです。頭の硬い大人に、やり方は一つじゃないことや、特に、外国人に対して…日本の当たり前を押し付ける必要がない、外国から見たら、日本が当たり前ではない…、というところなんか、とくに…」との記述があるが、保育を離れてみると、この内容は当然のことであり、「そんな見方があるのか」というような目新しさはないだろう。しかし、「保育」という部分的な視点からしか見ていない時には、世界にはさまざまな文化のなかで、さまざまな価値観があるという視点を忘れがちである。保育現場から一歩外に出て、「保育者」であることを忘れている時には当然であるものごとの捉え方が、保育現場では専門家としての立場上できなくなるのだと推察される。

③惹かれ合う（⑤ 園長との関係性）

F 園長が、筆者のことを適任と思ったように、筆者自身も F 園長を魅力的な保育者であると長年感じてきた。本研究において、F園長とSNSをつなげようと考えた理由は、研究を進めるということだけではなく、「F 園長と個人的につながりたい」との思いがあったことが挙げられる。「公的なメール」でのやり取りだったものが、SMS メッセージになると、「私的なつながり」ができた気がして、一気に親しみが増したことを確認し合っている。

X 年 4 月 26 日の園内研修会の記録には、園長の悩みとして、「当番などの決まりが多く、『まあ、いいか』がない」「嫌いなものも食べさせようとする」等、小学校入学に向けて、幼稚園の保育者から長く大切にされてきたことに疑問を持つ様子が見受けられる。また、「園での時間の持ち方」として、「自由な時間が少ない」ことなどを挙げているが、この F 園長の悩みこそ、筆者が他の多くの保育現場においても悩ましく感じている点であり、そのことに対して、保育所から幼稚園へ異動になった F 園長が声をあげ、改革しようとしたことには、畏敬の念を抱いている。

④外部講師のさまざまな経験（④ 専門家という信頼感）

「年間 5～6 回県外に出て、多くの人と語り合っていることが、筆者の自己研鑽方法である」と伝えたところ、F 園長からは「自己研鑽という思いがさすが。人の話を、思いを聞く力、私も大切にしたい」との言葉があった。

筆者が園に何か提案する時は、自身の研修会で得た学びからのものが多い。「子どものやってみたいを引き出す環境を」との F 園長の言葉に筆者の提案で、X+1 年度、園庭の見直しを始め、土を大量に搬入したり、園庭の草を刈らずにのばしてみたり、ハーブを植えてみたりと、さまざまな試みを行った。斬新なことを始めるためには、かなりの勇気と職員同士、地域の理解が必要ではあるが、外部講師が関わることで調整できることもあったと推察される。これからも、子どもがどう変化していくのかが楽しみである。

遊びから学びへつなぐ援助の在り方
～伝統的なうた遊びに焦点をおいて～

川邊音生（金城大学人間社会科学部子ども教育保育学科）

【目的】

幼児期と児童期の連続性について円滑な教育の接続が求められ、これまでに様々な取り組みが行われてきた。子どもたちにとっての「学び」そのものである「遊び」を、小学校課程での「学び」すなわち「学習」へと地続きに繋げていくためには、接続期にふさわしい教育プログラムや指導者の支援を考えていく必要がある。

音楽科教育の立場から保育所・幼稚園でよく取り上げられているわらべうた遊びは、音楽的な側面だけでなく、社会性や創造性を育む側面もあるとし、良質な教材として幼児教育のみならず学校教育においても接続期における教育活動として、有用性のあるものとして捉えられてきた。小島 (2009) は「遊び」としてのわらべうたを「構成活動」として捉え直すことで、「遊び」から「学習」への連続的転換が図られるとした。わらべうた遊びを「経験」として捉え、「遊び」から「学習」への連続性を、経験の再構成として作っていくことが有効であるとし「経験―分析―再経験」の枠組みの実践を示したのである。遊びの経験自体の質を変えていくことを「遊び」から「学習」への連続性として捉え、遊びのエネルギーを途切れさせることなく、遊びの要素を多く内包した「学び」となることが期待できるものとなった。幼児期においての遊びに没頭する経験は、後の児童期の学びに繋がるこの枠組みのうちの「経験」の部分としても捉えることができ、小学校教育での「学び」の重要な土台づくりとなるものと考えられる。すると、幼児期における「遊び」は、単に遊ばせるだけではなく、学びの芽生えを促すことを強く意識した保育者の援助が当然求められることになる。

では、保育者は子どもたちが主体的に遊びを発展させるよう促し、学びの芽を見逃さないよう援助する、そして、この過程での経験が小学校課程での自覚的な学びに繋がるようにするためには、具体的にどういった援助が必要となるのか。本研究では、幼児期のわらべうた遊びが小学校での音楽に対する自覚的な学びへどのように繋がるかを探り、その接続期にふさわしい援助の在り方を模索する。

【方法】

本研究では、2023 年 9～12 月にかけて、石川県白山市にある A こども園年長児クラスで行われてきた活動を記録したものである。A こども園では、定期的にわらべうたの専門家を招き、子どもと指導者が共にわらべうた遊びを楽しむ時間を設けている。その遊びの様子を映像記録にとりながら観察し、分析した。

【倫理的配慮】

研究協力園への協力依頼時には、園長に本研究の概要及び方法を口頭にて直接伝えている。また、本研究への協力によって個人に不利益が及ぶことは一切ないことを説明している。子ども及び職員の写真の利用については、指導者・子どもについては個人が特定されないように加工を行い、研究協力園に実際に使用する写真を確認していただいた上で使用許諾を得ている。

今回の調査において得られた音声データ及び情報は研究のみで使用し、機材については鍵のかかる場所で保存を行っている。音声のデータおよび写真には、パスワードをつけて保存し定期的に変更し、第3者がアクセスできないようにしている。

【結果及び考察】

遊びのなかでみられた保育者と子どもの関わりから２つの事例に焦点を当てて見ていく。

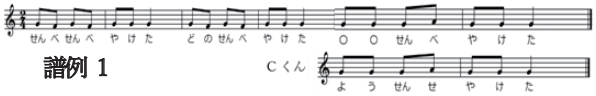
事例１《せんべせんべやけた》

大きな円を作り中の方を向く。全員で「せんべせんべやけた　どのせんべいやけた」までを歌い、「〇〇せんべいやけた」の「〇〇」の八分音符２つの一拍分に子どもの名前を歌に織り交ぜて呼ぶ。名前が呼ばれた子は外を向き、次の子の名前を選んで呼ぶ。そして、今度はその呼ばれた子の名前を「〇〇」の部分に織り交ぜて歌う。この流れを続け、最後の一人が「〇〇」の部分に「みんなの」を織り交ぜて歌う。歌い終わると全員が内側を向いて終了する遊びである。

子どもたちは《せんべせんべやけた》を歌い始める。C くんは譜例２の「〇〇」の部分に「ヨウ先生」の名前を歌詞に織り交ぜて歌おうとするがうまくいかない。もう一度（譜例２ C くん）の部分のように改めて歌い直す。それを聞いた周囲の子どもたちは、一瞬戸惑い「あれ？」と言ったり、笑ったりする。C くんの隣にいた指導者は「ヨウ先生のせんべだね」とフォローするが、C くんは首を傾げる反応をする。指導者はそのまま C くんの側から離れ、子どもたち全員と共に《せんべせんべやけた》を最初から歌い始め、音楽が途切れないようにする。

C くんは「〇〇せんべ　やけた」という歌詞の「〇〇」の１拍分の中に「ヨウ先生」という長いフレーズを挿入しようと試みるが、１拍分に収めるのに苦労して、再度挑戦していることがわかる。再挑戦では、１拍分に「ヨウ先生」を入れることをせずに、「〇〇せんべ」の１小節の２拍にわたって「ヨウ先生」（譜例２ C くん）のように、リズムを調整し、限られた拍内に「ヨウ先生」のフレーズを収めようとする C くんの試行錯誤している姿が見られる。他の子ども達は「あれ？」と、１拍の中に「ヨウ先生」が収まっていないことを察知している。C くんも首を傾げ納得がいかない様子ではあるが、指導者は C くんの試みには直接的に反応を示さず歌を初めから再開している。このことから、指導者は歌の流れを途切れないようにしようと歌の連続性を保つことを優先して

いることがわかるが、この場面からは、個人の思いや創造性をどのようにして尊重し、かつ集団での共同体験をどのように促進するべきか、といった教育的な課題が浮かび上がってくる。



譜例 1

事例２《ぺったら　ぺったん》

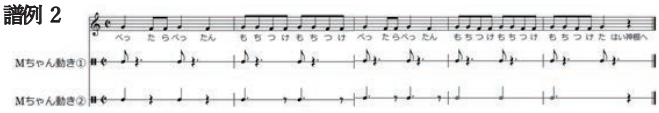
左手にお手玉を置き、右手でおもちをつく動作をする（上下に動かす）。次に「はい神棚へ」と言いながらお手玉を頭上に乗せ、そこで手を合わせて「今年もいっぱいお米がとれますように」と願い、最後にお辞儀をしてお手玉を手のひらに戻す（手のひらの上に滑り落とす）遊びである。

Ｍちゃんは皆と一緒に歌いながら、左手にお手玉を置き「ぺったら　ぺったん」とリズムに合わせながら右手を上下に動かしおもちをつく動作をする（譜例２Ｍちゃん動き①）。再度指導者が「いくよ」と子どもたちに声をかけると、Ｍちゃんは、お手玉を持っていない右手を、最初よりも大きくゆっくりと振り上げながらお手玉を何度もつく（譜例２Ｍちゃん動き②）。

Ｍちゃんは当初「ぺったら　ぺったん」という歌詞に合わせ、４分音符のリズムに合わせて右手を軽やかに上下に振っていた。しかし、繰り返し歌ううちに、彼女の動きは軽快なリズムからわずかにずれ、よりゆったりとした力強い動きに変化している（譜例２Ｍちゃん動き①及び②）。

この変化の背景には、この事例観察の前日に行われた園の行事「おもちつき大会」の経験が影響していると考えられる。Ｍちゃんはこの行事で、杵を振り下ろす際の重みや動作の力強さを直接体感している。この体験が、彼女の動きを最初の軽快なリズムから、より一層重く、ゆっくりとした動きへと自然に変えるきっかけになったと考えられる。彼女は自分の体験をもとに、歌詞を深く理解し、餅つきの一部であるかのように感じながら、その体験を身体全体で表現することで、歌の世界をより豊かに再現している。これは、個人の体験がどのようにして創造的な表現につながり得るかを示唆する貴重な事例と言える。

譜例 2



【総合考察】

遊びの変化と学習への繋がり

今回の事例では、それぞれの子どもたちが音色や旋律を変化させたり、リズムやアクセント、強弱や動きを創意工夫し試行錯誤したりしながら、無意識のうちに展開していた。つまり、子どもたちが自然にリズムや旋律、音色、動きを変えていく姿を多くみることができたのである。

子どもたちは、保育者のリズムや動きを模倣していたが、時間が経つにつれて、新たな動きへと発展させ、より表現豊かな動きへと変化させている。この変化は、子どもがわらべうたを単に受け入れるだけでなく、積極的に自己の内面を通じて歌詞のイメージを思い浮かべながら表現していることがよく分かる。子どもたちがわらべうたに合わせた動きや音律を、自分なりの表現に変える過程からは、小島（2010）が指摘するように、音楽の知識と技能を自然と身につけ、子どもたちの学習への一歩として、学習過程の初期段階を意味するものとして捉えることができるのである。

わらべうた遊びを通じた指導者の役割と援助の在り方

わらべうたは遊びであり、固定された形式がなく、場所や時代により多様なバリエーションが存在する。そのため、一つの正しい遊び方や歌い方に固執せず、子どもの感情に即した自然な表現を尊重するべき素材である。しかしそれは、保育者は子どもたちをただ自由に遊ばせればよい、ということではない。わらべうた遊びを取り入れる際に、保育者は子どもたちの思いや感情に寄り添い「遊びを共有」（斉木 2014）」することが重要であると考える。わらべうた遊びの本質をよく理解し、子どもの自然なイントネーションや感情に基づいた表現を重視しながら、それを理解し、子どもたちの創造性やイマジネーションを尊重しつつ遊びのプロセスに関わるのである。同時に、その活動を通じて子どもたちの感情や考えに共感し、子どもたちの音楽的成長をはじめとするあらゆる部分における発達を促す役割を果たすことである。子どもたちが無意識に行った変化に対して「すごいねCくん、先生の歌い方とはちょっと違うね。もう一回やってみて、お友達に聴かせてほしいな」「Mちゃん、手の叩き方変わってたね。動きも違ってたね。」「面白いね！なんで変えたの？」といった働きかけをしながら共に遊ぶことで、子どもたちは音やリズムが変化する楽しさや新たに生じる響きを発見し、ここから音楽的な成長や学びへの橋渡しとなる可能性が考えられるだろう。

わらべうた遊びにおける指導者は、子どもたちと共に歌ったり動いたりしながら、その活動を通じて子どもたちの感情や考えに共感し、発達を促す役割が求められる。そして、指導者はわらべうた遊びの教育的な価値や音楽的発達を促す機会を見逃さないよう注意するとともに、遊びから得た学びを将来の教育に繋げる視点も持たなくてはならない。

【終わりに】

本研究では、接続期における遊びから学びへとつなぐ指導者の役割に焦点を当てている。しかし、接続期にあたる年長クラスに在籍している時のみ指導者が遊びから学びを意識するのではなく、年齢に関わらず接続期を見据えて、今、目の前にいる子どもたちにふさわしいわらべうた遊びにおける保育者の関わりを行うことが必要であろう。教育環境は常に変化しており、新たな教育技術の出現や社会的要求の変化、その時の園の環境に対応するためには、継続的な研究が不可欠である。

引用・参考文献

・小島律子（2009）「学校音楽教育におけるわらべうたの再考 - 「教材」としてのわらべうたから「経験」としてのわらべうたへ - 」『大阪教育大学紀要』第Ⅴ部門第58巻第１号，pp. 43－55.

・小島律子（2010）『学校における「わらべうた」教育の再創造 - 理論と実践 - 』関西音楽教育実践学研究会 黎明書房

・斉木美紀子（2014）「テキスト化されたわらべうたの保育実践における使用の視点」『田園調布学園大学紀要』第9号，pp. 135－152.

性別違和が想定される幼児への支援のあり方

小林 真（富山大学教育学系）

【問題と目的】

2023（令和５）年にジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律（ＬＧＢＴ理解増進法）が公示・施行された。文部科学省はこれに先立って 2015 年に学校関係者に宛てた通知を発出し、2016 年には配慮の要点をまとめた資料を公表している（文部科学省, 2015 ; 2016）。しかし、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園や、特別支援学校の幼稚部に対しては資料やガイドラインは発出されていない。

山崎・小林(2024)は、性別違和の当事者（Ａさん）に対して聞き取り調査を行った。Ａさんは生物学的な性が女性で心理的な性が男性というＦ to Ｍというタイプの性別違和者であった。そのためＡさんは「一般的な”女の子らしさ”に基づく周囲の言動に対する困難さ」を感じていたほかに、自身も「心と体の不一致に対するもやもや」感を抱いていたという。さらにその後は「アイデンティティの確立のしにくさ」を抱えながら生きてきたことが語られている。

このように、実際には幼児期から心と体の性の不一致があり、なんとなく違和を感じている子どもが一定数存在すると考えられる。しかし幼児期の性別違和に関する実態はほとんど把握されていない。また、こうした子どもに対して保育者がどのようなかかわり方をすればよいのかについても具体的な提言はなされていない。したがって、保育現場に性別違和を感じる子どもがどのくらいいるのか、そして保育者がどのように対応しているのかについての調査を行うことは不可欠である。こうしたエビデンスがなければ、多様性を尊重する保育を検討することはできない。

そこで本研究では、保育者を対象とした質問紙調査を行い、性別違和の幼児を保育した経験や、LGBTQ に対する理解度、保育の中での支援の取り組みなどの実態把握を行う。

【方法】

対象者：中部地方のＸ県内で勤務する保育者 259 名。

手続き：保育者を対象とした研修会の開始前に調査趣旨の説明と調査用紙の配布を行い、昼休み中の記入と提出を依頼した。昼休み終了時に調査用紙を回収した。

なお、研修会には数名の看護師・栄養士が出席していたが、保育者以外の回答は分析の対象から除外した。

調査時期：2023 年 10 月・2024 年 10 月の２回にわたって実施した。

調査内容：

①フェイス項目　保育者としての勤務年数・LGBTQ の幼児に対する保育経験の有無を尋ねた。

②性的思考やジェンダーアイデンティティに関する理解度を尋ねる項目（７項目）

各項目に対し「よく知っている・なんとなく知っている・聞いたことがある・知らない」の選択肢で回答を求めた。

③男女の性差に関する意識について

（今回は分析の対象としないので省略）

④心と体の性が一致しない幼児の存在を考慮した保育上の意識（６項目）：調査内容は、山崎・小林(2024)のインタビューを参考に、今回新たに作成した。

⑤今後の研修に対する意識（２項目）（省略）

⑥「④の内容」以外に現在取り組んでいること（自由記述）

【倫理的配慮】

富山大学研究者倫理・行動規範に則り、以下の内容を依頼文に記載したうえで、口頭でも説明した。

> １．調査へのご協力は任意です。協力されなかった場合にも一切の不利益は生じません。
> また、調査へのご協力を途中でやめることも自由です。
> ２．調査は無記名で実施します。また、皆様の回答がほかの人の目に触れないように封筒に入れて封をした状態で回収いたします。
> ３．このアンケートは、研究のためだけに使用します。得られた資料（データ）は、所定の期間小林が厳重に保管します。
> ４．研究成果を論文等で公表する際には、個人が特定されないように最大限に配します。
> 以上４点についてご了承いただける場合には、アンケートにご回答ください。アンケートを提出していただいた時点で、上記の４点をご了承いただいたものと判断します。

【結果】

回答者の属性（調査内容①）

259 人の勤務年数は１年目～43 年までの広い範囲にわたっていた。そこで高濱(2000)と上村(2018)を参考に、１～５年を若手保育者、６～10 年を中堅への移行期に当たる保育者、11～20 年を中堅保育者、21 年以上をベテラン保育者として分類した。その結果、若手は 83 人(32.0%)、移行期は 62 人(23.9%)、中堅は 72 人(27.8%)、ベテランは 42 人(16.2%)であった。

LGBTQ の幼児を保育した経験については、経験あり：30 人(11.6%)、経験なし：122 人(47.1%)、わからない：102 人(39.4%)、無記入５人(1.9%)であった。

性的指向等に関する理解度（調査内容②）

調査内容②で尋ねた７種類の概念についての集計結果を図１に示す。図１からわかるように「よく知っている」という回答が最も多かったのは同性愛(24.7%)で、次いで両性愛(17.8%)と性別違和・性同一性障害(17.4%)であった。「よく知っている」と「なんとなく知っている」の合計が最も多かったのは同性愛(計 88.4%)で、次いで性別違和(計 85.7%)であった。ほかに２つの選択肢の合計が 2/3 を上回っていたのはトランスジェンダー(69.5%)、両性愛(計 68.8%)であった。LGBTQ についてはおよそ半数が「よく知っている」・「なんとなく知っている」と回答していた。これに対してＸジェンダーについては「よく知って

いる」が 2.3%、「なんとなく知っている」が 16.6%であり、全体的な認知度が最も低かった。

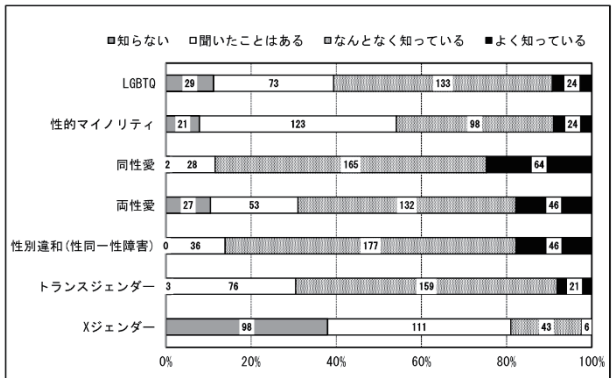


図１ 性自認・性指向に関する理解度

保育における支援の実際（調査内容④）

調査項目④の集計結果を図２に示す。スペースの関係で、設問は簡略化して表記してある。なお質問紙の構成上の不備があり、それぞれの項目で数名の無記入者があった。

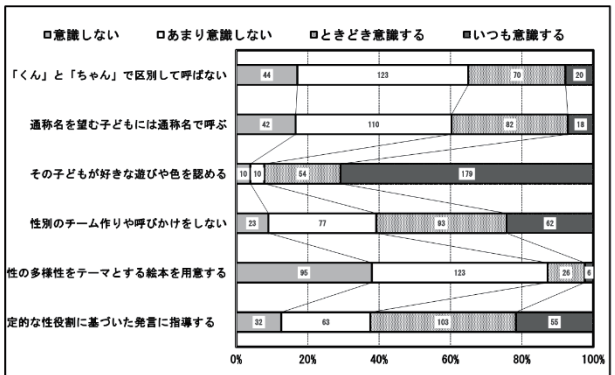


図２ 保育を行う際の意識

図２からわかるように、保育を行う上で最も意識しているのは「その子どもが好きな遊びや色を認める」という関わりで、「いつも意識する」(69.1%)、「ときどき意識する」(20.8%)を合わせると、約 90%の保育者がこうした関わりを心掛けていることが示された。

次いで「固定的な性役割に基づいた発言には指導する」という設問には「いつも意識する」(21.2%)、「ときどき意識する」(39.8%)、「性別のチームを作ったり性別(グループ)の呼びかけをしたりしない」という設問には、「いつも意識する」(23.9%)、「ときどき意識する」(35.9%)という回答が得られた。

意識の程度が最も低かったのは「性の多様性をテーマとする絵本を用意する」で、「いつも意識する」(2.3%)、「ときどき意識する」(10.0%)であった。

保育におけるその他の取り組み(調査内容⑥)

自由記述欄では、わからない・特になしなどの記述を除く有効回答は 15 名分であった。その中の主なものを以下に記載する。

・服装について「かわいい」「かっこいい」ではなく「すてきだね」「いい色だね」等とほめるようにしている。

・男の子が髪をしばってきたら、「女の子みたい」「かわいい」などを言わず、「似合ってるね」「誰にしばってもらったの？」などと言うようにする。

・保護者とのコミュニケーションにおいて、「男らしい」「女の子らしい」「女子ですね！」など性別を使うようなことはなるべくしないよう意識している。

・電車のカバンを持っている女の子に対して「男の子のバッグじゃん」などの会話が見られたため、私自身が「恐竜すき」「電車好き」などの(言葉を)遊びの会話に入れる。

そのほかに、保育のジェンダーフリー化への反対意見も寄せられた。

・身体の性を重視した対応が平等だと燃えることも世界の中にある(スポーツなど)。幼少期からの心理的側面ばかりを重視するような考えには反対です。

【考察】

本研究の成果

本研究では、性別違和の当事者からの聞き取り調査をもとに質問紙を作成し、多くの保育者を対象とした量的な実態調査を行った。その結果、性的指向・ジェンダーアイデンティティの多様性に関する理解度については、性別違和・同性愛・両性愛・トランスジェンダーといった用語についてはなんとなく知っているというレベルまで含めると、６割以上の保育者が知っていた。しかし LGBTQ や性的マイノリティといった性の多様性に関する指す一般名称や、Xジェンダーという概念については理解度が低いことが示された。

保育における支援(取り組み)に関しては、遊びの内容や色彩についての性別役割が固定化しないように努力していることが明らかになった。「その子どもが好きな遊びや色を認める」「「男の子／女の子らしさ」に基づいた発言をしているのを見聞きした際は指導する」という項目での意識の度合いが高かった。自由記述からも、その子どもらしさを認めることや、「男らしい－女らしい」「かわいい－かっこいい」などの形容語を使わないようにする配慮が見られた。

これらの結果から、現代の保育者の中には多様性を認める態度がかなり浸透していることが明らかになった。ほとんどの保育者は、ジェンダーフリーという考え方よりも、一人ひとりの個性を尊重しようとする態度で日々の保育を行っていることが示された。

なお、自由記述欄に「どの年齢から取り入れていけばよいかわからない」「そのようなお子さんにまだであったことがない」などの記載が見られたり、ジェンダーフリー化への反対意見があったりするなど、幼児期の取り組み方が混とんとしている現状も明らかになった。

今後の課題

本研究は、１名の当事者からの情報に基づいて調査を実施した。しかし当事者(M to F の方を含む)の成育歴や幼少期に抱いていたニーズは多様であると思われる。多くの方からの情報を集め、保育現場で実現可能な取り組みを検討していく必要がある。

【主な引用文献】

高濱裕子 2000 保育者の熟達化プロセス－経験年数と事例に対する対応－ 発達心理学研究, 11, 200-211.

山崎葉月・小林真 2024 性別違和が想定される幼児を含んだクラスに対する保育のあり方-当事者からの聞き取り調査をもとに- とやま発達福祉学年報, 15, 31-41.

保育者の子ども理解を深める一考察（１）

―アート活動を通して待つことを実感する―

筆頭発表者　真鍋美智代　（合同会社　こどもの発達相談カスタネット）

【目的と経緯】

保育所保育指針*[1]）の中には保育の方法として、子どもが自発的意欲的に関われるような環境を構成し子どもの主体的な活動や子どもの相互の関りをたいせつにする事。また保育の環境として、保育士等や子どもの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会などの事象がある。と書かれている。その中の　ア）子どもが自ら環境に関わり自発的に活動し様々な経験を積んでいく事ができるように配慮する。とある。筆者はこの項目に着目し自発的、主体的な活動を日々の保育の中で十分行われているのだろうか。また保育者は対応人数の多さや仕事量の多さから、子ども一人ひとりを理解する事の重要性はわかっていても子どもの自発的な行動を待つことが難しく、言葉をかけて教えてしまう事が多いのではないかという思いがあった。　　そんな時に認定こども園の施設長より園内でアート活動をしてくれないかと打診があり引き受けた。これはのちにもう一園増える事となる。そこで、様々なアート活動を通して子どもの活動を見守り、待つことの大切さを保育者に実感してもらえないかと考えた。

【方法】

対象児、保育園に通っている４・５歳児（５７名）
合計６回実施した。
　模造紙や障子紙を床に貼り、子どもたちは好きな場所に座り、まずクレヨンで描いてから上から絵具で描いてもらった。また、始める前に「今日は止めておこうかなと思った人はしなくていいですよ。でも描きたくなったら描いてね。」と声をかけた。（以下この活動をアートデイという。）
アートデイの終了時に職員にアンケートを実施した。

【内容】

図①

図②

図①では「今日は〇〇を描きましょう」と言っていないので好きなキャラクターなど思いつくままに描いているようだった。図②ではその後自身の手足に絵具を塗ったり当初描いていた物の上から塗ったりしていた。

図③

図④

2 回目も同じ事をする。この時は何も言わなくても取り組んでいて、塗り絵のように楽しんでいる。前回よりも早い段階で手足に塗る様子が見られた。

図⑤

図⑥

図⑤ではたくさん描きたい子が「ここから私が描くから入らないで」と言っていた。
図⑥では描き進めるうちに他児がたくさん描き、自分ももっと描きたくなり「もういいか」とつぶやき、全員描く範囲が広がり塗り重ねていく。

図⑦

図⑧

図⑦、図⑧は保育者が何も言わずに見守っていると、子ども同士であきらかにリラックスして話しながら楽しんで描いているようだった。

図⑨は、終わった後の片付けは子どもたちが率先して拭いていき「ここ拭いて」と声を掛け合っていた。

図⑨

【職員へのアンケート】

無記名・記述式で職員へのアンケートを取った。結果は以下の通りである。(22 名)

アートデイについてお聞きします。

1，アートデイは子どもたちにとって楽しい事だと思いますか？

思う…21 名　　わからない 1 名

・絵具がついて嫌がる子もいた。
・夢中で楽しんでいる。

2，あなたはどうですか？

楽しんでいる…17 名　特別な日だと思っている…1 名

・自分に見守る余裕が欲しい。
・子どもの発達に気づける。
・遊ぶことの難しさを感じた。

3，今までどういう事が印象に残っていますか？

絵具遊び…5 名　スライム…4 名　粘土…1 名

・子どもが自分で遊びを展開していく姿。
・子どもが集中している。
・何をしたらいい？と聞く事もなく遊んでいる。
・片付けやテープを切るなど子ども同士で助け合っている。
・明日アートデイだから嬉しい。と言っていた。

4，参加することによって子どもたちの様子に変化はありましたか？

・遊ぶたのしさを味わっている。
・慎重さが解放されたようだ。
・子どもからの発信が多くなった。
・感触遊びを嫌がらなくなった。
・活動の写真を見て子ども同士で話し合っている。

5，あなたの気持ちに変化はありましたか？

・子どもの姿を大切にしたい。
・何かをさせるかよりは何をするか待ってみようと思った。
・最初は不安だったが大人も子どもも楽しんでいる。
・子どもをじっくり見ていく事でたくさんかかわれるようになった。
・自由に遊ぶ楽しさに気づいた。

6，何か大変な事はありましたか？

・片付け…10 名　ない…4 名
・日常への繋げ方がわからない
・子どもへの言葉かけ
・同じ部屋で給食を食べるので片付けが大変。
・アートデイだけの部屋が欲しい。
・子どもの感情が高まり走ってしまう事が多くハラハラした。

【結果】

子どもたちは回を重ねると、よりスムーズに取り組んでいき、子どもたち同士で会話をしながら描いていたり初めは取り組まずに見ていたり、違う事をする子もいたが、特に声を掛けずにいると自分から参加するようになり、リラックスした感じが受け取られた。
またアンケートの中にもあったように、何かをさせるよりは何をするか待ってみようと思う。子どもからの発信が多くなった。子どもの発達に気づける。等職員の変化もあった。

【考察】

一般に保育施設等による、クレヨンや絵具を使用する時は、机の上に画用紙を広げ「〇〇を描きましょう。」と保育者が言い、描く場所や内容が決まっていることが多い。

アートデイでは「今日は止めておこうかなと思った人はしなくていいですよ。でも描きたくなったら描いてね。」と言ったり、大きな紙を使ったりしているので、提供していることの自由度が高く失敗を感じる事が少ない。また、はみ出しても上から塗りこんでもいいという状態が緊張を和らげて子どもたちは安心感があったのではないかと推測される。結果、子どもたちはアートデイを楽しんだだけではなく、職員へのアンケートにあるように、言われなくても子どもたち同士での教え合いや子どもたちからの発信が多くなってきている。
汐見稔幸*[2]）は「主体的な学び」は子どもが自分で「やりたい！」「知りたい！」と思えるような学びです。（中略）体験を通して自分が感じ、何かを表現したい、これは何だろうと動き出すこと、自分が学びの主人公になることです。と述べている。

保育者が、子どもが主人公になるために、子どもの発達に気づき、遊ぶことの難しさに気づき言葉かけや待つことに気づいていく事は容易ではないがアートデイを通して考え、気づいてもらえるきっかけになったのなら一定の成果はあったのかと感じる。

その他保育者が大変だと感じている事の多くは場所の問題で、同じ場所で給食を食べるため、どうしても片付けに重きを置いてしまう事であった。

今後はアートデイを続けるにあたって、この問題や他の年齢、絵具以外の事を行っていきたいと考えている。

参考文献

*[1]）厚生労働省　保育所保育指針　フレーベル館２０１７
*[2]）河出新書　教えから学びへ　　汐見稔幸著２０２１

倫理的配慮

掲載している写真・アンケート等は施設長の同意を得ている。

保育者のインクルーシブ意識醸成に向けた研修プログラムの開発
―児童発達支援事業所保育士を対象とした研修の試み―

○吉田　ゆり（九州大学基幹教育院）

【目的】

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」は 2024 年 4 月に改正法が施行され、公立のみならず民間も含めたすべての事業所における「不当な差別的取扱い」の禁止と「合理的配慮」の実施を義務付けており、保育及び療育の現場の例外ではなく、法的背景のもとにその整備が進められていくことが求められている。一方、障害児保育が保育者の専門性の一つとして位置づけられて久しい。保育現場でも障害のある子どもは要配慮幼児、あるいは気になる子などと広範囲に、多様な子どもの発達ついての関心は高い。多くの保育者を対象とした研修が組まれ、キャリアアップ研修の 1 分野にも据えられてきた（こども家庭庁,2024）。しかしながらその多くは障害の理解や具体的な援助方法、保育計画立案等、障害の個人モデルに基づくものであり、合理的配慮等、障害の社会モデルの視点は明確ではない。

一方、保育者が従事する現場の一つである児童発達支援においては、障害者福祉計画等にもインクルージョン推進の基点として位置づけられている。特に近年整備が進む保育所・児童発達支援事業所の併設については「保育所と児童発達支援との一体的な支援」と定義されて（厚生労働省,2022）児童発達支援の持つ専門性を保育に生かすことが求められているようにも読めることから、インクルーシブ保育のリーダーとしての役割をも期待されているとも言えるだろう。児童発達支援ガイドライン（厚生労働省,2022）でも合理的配慮を含めた移行に当たっての環境の評価が業務の一つに挙げられており、特に合理的配慮等社会モデルの理解の促進、保育者のインクルーシブ意識の醸成は喫緊の課題であると言える。

本稿では児童発達支援事業所に勤務する保育者の専門性として社会モデル、特に合理的配慮を理解するための試行的な研修を実施し、保育者のインクルーシブ意識醸成のための研修プログラムを作成することを目的とする。また、施行に当たってはオンラインツールを活用し広域で汎用性の高いプログラムの作成を検討する。

【方法】

実施期間　20XX 年 8 月～20XX 年 12 月

参加者　児童発達支援事業所に勤務する、保育経験５年以上の保育士５名である。それぞれが勤務する事業所の所在地は 3 県４市であり、すべて公立ではなく研究機関において合理的配慮は努力義務とされており、同一施設に勤務するものはいない。参加者と研究者の関係性としては、研究者が担当したそれまでに保育者を対象とした研修や、勤務する園での巡回相談での連携を通して知り合い、その後も不定期での、自身の保育におけるキャリア等の相談を受けるなどのやりとりが継続していた。その中で、数名より「合理的配慮についての理解が不十分であり研修の機会が欲しい」等の希望があり、同様の希望があるかを 12 名に聞いたところ、５名より希望が確認でき、かつ施設長の了解を得たものを参加者とした。受講は業務時間外とした。

表 1. 施行プログラム参加者の概要

所属する児童発達事業所の概要			参加者の属性		
所在	設置母体/形態	役職	年代	学歴	保育歴（年）(児発歴)
A 県 D 市	私立/単	主任	40 代	大卒	10（10）
B 県 E 市	私立/併	副所長	30 代	院卒	11（9）
B 県 E 市	団体/	主任	40 代	大卒	18（12）
C 県 F 市	私立/単	―	30 代	大卒	6（6）
C 県 H 市	公立/単	―	20 代	大卒	4（4）

施行プログラムの概要と進行（図１）　説明動画の内容は 3 テーマとし．基礎知識編として『合理的配慮の基本的事項』、実践編として『合理的配慮と児童発達支援』、応用編として『インクルーシブ社会と保育者の役割』の 3 回で構成した。動画は筆者が構成・作成し、オンデマンド配信とした。録画したものを YouTube にアップロードし、参加者への限定配信とした。動画視聴期間は 3 カ月とし、その間はコミュニケーションツールである Slack（無料版）（Slack Technologies 社）のチャット機能にて各自が質問や感想を投稿できるようにし、ファシリテーターと参加者全員が閲覧、反応ができるようにした。期間終了後、ZOOM のビデオ機能を用いて全員でオンラインミーティング（60 分）を行い、内容についての質疑応答を行った。

理解度の評価　理解度を評価するために、説明動画の前と後にアンケート（プレテスト・ポストテスト）を行い、キーワードの理解の程度の自己評価を確認した。キーワードは、「合理的配慮の基本的事項」と「インクルーシブ社会実現」の２つの領域にいて、官公庁発行のリーフレット（総務省,2024；文科省,2022）、吉田ら（2022）を参考にそれぞれ 10 個を選定した。評価は自己評価であり、7 段階（１～7）とした。分析は得点化し、参加者 5 名の合計と各人の得点の推移を求めた。

プログラムに対する参加者の評価等　半構造化面接を行った。インタビューガイドは全体的な研修の感想の他、『プログラムへの参加動機』『合理的配慮について学んだこと』『理解が難しいと感じたキーワードやテーマ』『現在の業務、今後の実践で活かすことができるのはどのような場面か』の４つで構成した。発話は一つのまとまりごとに切片化し、似たものをまとめる作業を繰り返し、カテゴリー化した。

【倫理的配慮】

研修の開始時、参加者本人に対し、個別に文書にて本研究の趣旨及び個人情報保護について説明し、署名にて同意

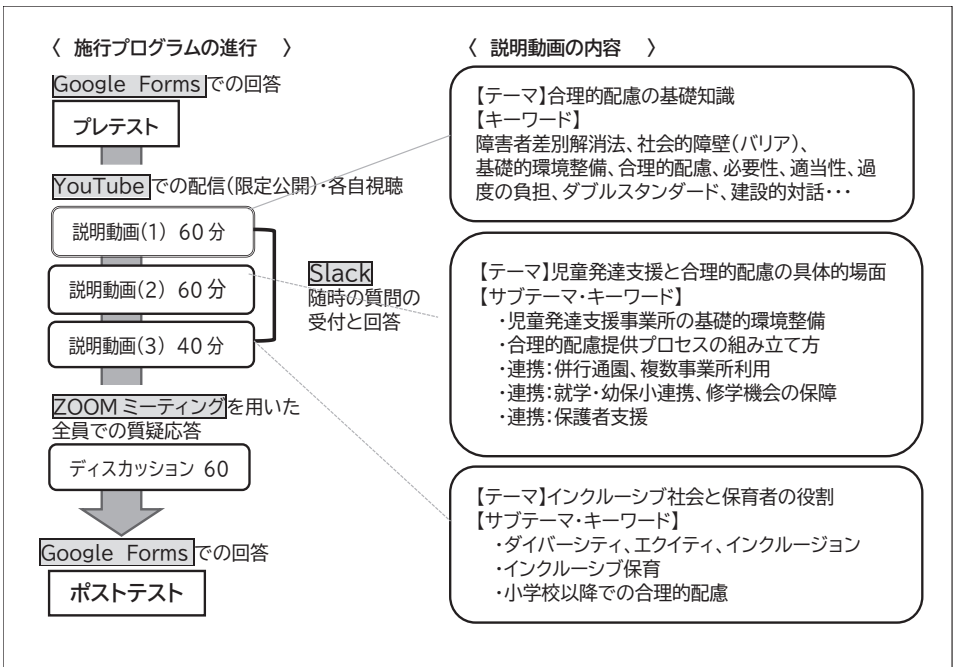


図 1　施行プログラムの概要

を得た。また所属する児童発達支援事業所の施設長にも口頭で説明し、同意を得た。

【結果と考察】

動画の視聴　Slack のチャット投稿（Fa 以外）数は、動画（1）は 28、動画（2）は 66、動画（3）は 15 の投稿があった。具体的場面についての質疑が最も必要であった。

理解度の評価（図２）プレテストの合計得点は 329/700 点、ポストテストは 572/700 点であり、さらに各キーワードすべてで得点の向上が見られた。ポストテスト得点－プレテスト得点が高かったのは『基礎的環境整備』『教育的配慮』『必要性と適当性』『過度の負担』、低かったのは『社会的障壁』であった。

参加者の評価　①プログラムの内容と自身の学び、③実施方法の 3 点で参加者の半構造化面接における発話を分析した結果、以下のカテゴリーが得られた。

①プログラムの内容と自身の学びにおいては、『合理的配慮の理解の必要性』『児童発達支援事業所の役割の再考』『社会動向とのつながり』の 4 つのカテゴリーが得られた。

『合理的配慮の理解の必要性』：［療育の合理的配慮］として「療育はもともと学びを保障するための配慮を行っている」「乳幼児は個人差が大きいので保育そのものが教育的配慮の意味を大きく含む」「保育を整理することが今後の合理的配慮につながる」「わかりやすくする工夫の意味を考えた」など合理的配慮に関する学びの成果を示すものや、「子どもが自分で困っていることを言えない分、社会的障壁の理解が難しい」など「かなり自己流の学びであった」「わかっているつもりであったが反省した」など曖昧な理解にとどまっていたキーワードを正しく理解することが重要であるとの気づきが述べられた。『児童発達支援の目的の再考』：児童発達支援事業所の目的や保育士の役割を再考する結果が得られた。［児発の基礎的環境整備］として事業所を見直す点などが挙げられた。［社会モデルの視点］では、「児発は、障害のある子どもの適応を向上するための場所だと思い込んでいたが、これは個人モデルであることがわかった」「社会モデルの視点がなかった」など新たな学びであったことが示された。［園との連携］では保育園やこども園との併行通園幼児も多いことから「合理的配慮や社会モデルは園の保育者も学ぶべき」「我々が伝える役割がある」などが得られた。［就学と保護者支援］では「修学までにできることを増やしたい保護者のニーズを理解しつつ、我々には就学後の合理的配慮を小学校と考えていく基盤を作る役割がある」「保護者のセルフアドボカシーを育てる役割がある」など就学後に保護者が合理的配慮の申請をすることができるようになるために必要なことを支援できることが役割であることが述べられた。

『社会動向とのつながり』：［時事・動向への関心］として「あまり時事問題に関心を持っていなかった」「保育、療育が地域社会や社会の動きと連動していることを実感」などが述べられた。

②研修方法については『実践編の拡充』『オンラインツールの活用』『コンサルテーションの必要性』の 2 つが得られた。『実践編の拡充』：児童発達支援事業所に即した回は「さらに具体的な学びが必要」「現場からのニーズを受けた研修が欲しい」などが得られた。『オンラインツールの活用』：コロナ禍後、まだ制限の雰囲気が残る中の仕方がない中での方法の選択ではあったが、参加者側がオンライン配信での研修や e-learning に慣れており、YouTube や Slack などのツールにも抵抗なく利用できた。また動画を繰り返し視聴でき、随時質疑が行えたこと、異なる地域、運営母体の保育者が参加できたことなど、オンラインによる実施のメリットが享受できた。『コンサルテーションの必要性』：「双方向性が必要」「実践としては不安が残る」「質疑ができるような場が必要」などが述べられた。

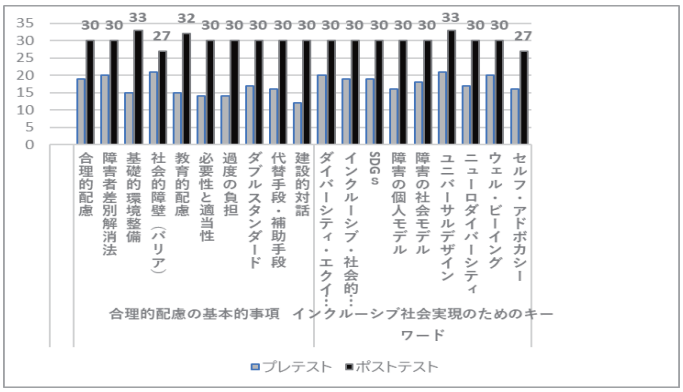


図２　キーワーごとの得点の変化

【総合的考察】

児童発達支援事業所に従事する保育者を専門性として、合理的配慮を学ぶこと、インクルーシブ意識醸成を目的とした研修に一定の意義を見いだすことができたが、研修の内容や構成の精選を含め、施行の蓄積が必要である。

幼児が本音で話し合う過程に関する一考察

○松本　信吾（岐阜聖徳学園大学教育学部）

【目的】

主体的・対話的で深い学びの必要性が述べられる中、幼児期においても近年、ミーティングや子ども会議など、子どもの話し合い活動が以前にも増して行われるようになってきた。

一方で、話し合い活動をどのように進めてよいかを悩んでいる保育者は多い。幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）では、話し合い活動の重要性が述べられつつも、「幼児期の終わりの時期であっても，必ずしも一様にできるわけではない」「学級全体で話題にしていることにあまり関心を示さない幼児もいる」などの点が記されており[1)]、実際に当事者として進める段になると、そのやり方が分からないという声をよく聞く。また、話し合いの中で保育者の目指す方向性が強すぎて、結局子どもたちが本音を出せず、保育者の思い描く結論に至るような話し合いもまま見られるという。

そこで本研究では、普段から話し合い活動を行っている園での継続的な観察を通して、どのような過程を経て幼児が本音で話し合っていくことができるかについての要素を明らかにすることを目的とする。

【方法】

１．研究協力園及び対象児

公立幼稚園に在籍する 3〜5 歳児の園児 90 名及び保育者。

２．観察期間及び記録方法

202X 年 4 月から 202X＋1 年 1 月まで、計 27 回観察を行った。観察では主に話し合いの場面において、動画撮影及びメモにより記録を行い、後日言語化した。

３．分析方法

話し合い場面をエピソードとして記録し、目的に沿って考察した。

【倫理的配慮】

本研究調査の実施にあたり、研究対象園の園長に調査の目的、内容、方法、結果については、個人が特定されないように統計処理をすること、また、動画の撮影について、検証は研究以外の目的には使用せず、個人が特定されないことを説明し、同意を得た上で研究同意書を取り交わした。また、本研究は事前に筆者所属機関の倫理審査委員会の承諾を得ている。

【結果】

観察の結果、21 個のエピソードを抽出した。そのうち、特徴的な 2 つのエピソードを紹介する。

【３歳児の出欠確認（1 月）】

外遊びを終えて帰ってきた子どもたちは、三々五々椅子を持って丸くなって座っていく。その中で、子どもたちは遊びで楽しかったことを担任に伝え、担任のA先生は「見た見た。大きいマットをうんとこしょってあげて、ミミズ捕まえてたね」などと大きな動作をつけながら、子どもの思いを受け止めている①。

そのうち、着替えを終えた子どもが椅子を持って輪に入り全員揃うと、A先生は「今日は誰がお休みかねぇ」と聞いて子どもたちとお休みの子を確認し、「早く元気になってね」と皆で伝えた後に、「じゃあ、今日も名前を呼んでみようかな」と伝え、「もう、みんな、（動作を）どうするか考てる？」と問いかけると、方々から「かわいいの」「かっこいいの」などと子どもたちが勇んで発言する②。

その後、出席確認が始まった。A先生の「Bちゃん」の呼びかけに対して、Bちゃんは「はい」と言いながら、椅子から降りて床でジャンプをした③。それを見て周りの子どもたちも真似をして「はい」とジャンプをした④。その後も、寝転がったり、ポーズをとったりなど、それぞれの子どもが自分なりの身体表現をしながら返事をし、周りの子どもたちがその仕草の真似をすることで、出欠確認が行われていった。その間、笑い声や歓声が響いていた⑤。

その後は、今日の当番に当たっている 3 人が、自分のしたい手遊びや歌、踊りなどを述べ⑥、その遊びを皆で行った。

（考察）

このエピソードから以下の特徴が捉えられた。

①保育者が子どもの思いを受け止めると共に、その内容を周りの子どもたちにも伝わるように表現している。

②一人一人の表現したい思いを高めると共に、いつでも発言、表現してよい場を用意している。

③定型の表現でなく、その子なりの身体を含めた表現の自由が保障されている。

④誰か一人が表現をする場を作るのでなく、その表現を周りの友達が同じ身体表現をするという形で受け止めることをしている。

⑤クラスで集まることが、ユーモアのある、楽しい場になっている。

⑥自分がみんなの活動を決める主体者になることを行っている。

【５歳児のリレーについての話し合い（10 月）】

年長組は運動会でクラス対抗のリレーをすることになっていた。遊びの中でリレーを行っているのだが、C組は負け続けていた。そしてこの日、D男がついに嫌になったのか、わざとゆっくり走ってC組は負けた。そのことを受けて、クラスに集まって話し合いをもった⑦。

E先生「みんな、負けて、どう思ってるん？」

子どもたち数人「くやしい」

E先生「本当に？本当はどう思ってるん？」

F男「普通」

E先生「Dくんは？」

D男「やりたくない」

E先生「Dくんは、ずーっとやりたくないって言ってるんよ。どうする？もう止める？」

やりたいという声も聞かれる中、D男は「やってもいいけど、勝たんでもいい」と答える。
E先生「勝たんでもいいの？じゃあ、勝ったらどんな気持ちになる？」
嬉しいという意見が聞かれるが、D男、F男の表情は暗いままで、口に指を咥えたりしている。
F男「普通」
その後、E先生は、一人一人に勝ちたいかどうかを聞いていく⑧。聞かれた子はほぼ「勝ちたい」と答える。しかし、D男、F男は「どちらでもいい」と答える。
しばらく、E先生との押し問答のような会話が続いたが、E先生は「私は勝ちたい。だって私はC組の先生だから。みんなと一緒に勝ちたい。絶対に1位がいい」と熱く語る⑨。しかし、それでもみんなが同じ意見にはならず、D男は「1位になりたい人だけがやったらいい」と言う⑩。それに対して他児は「いやだ」「みんなで頑張りたい」と伝える。それでも数人は暗い顔のままである。
そこである子が「どうして、負けても勝ってもどっちでもいいの」と聞くが、D男は「わかんない」と答える。すると、周りの子から「応援してもらったら頑張れるよ」と声がかかる。しかしそれでも、みんなでやろうという雰囲気にはならない。
E先生は、吹っ切れたように「リレーをしたくない子がいるんなら、リレーを止めようか」と語りかける⑪。それを受けて「嫌だ」という子どもたちの言葉も聞かれるが、E先生は「本当に嫌なら止めてもいいと思う」とはっきりと言う。
するとF男は「応援があるならいい。走るのは好きだし」とぼそっと言う。「だけど、競走が嫌」と付け加える⑫。E先生は「そうか、競争が嫌なのか」と受け止める。友達が「負けるのが嫌だってこと？」と聞くとF男ははじめて「そう」とつぶやく。それに呼応するようにG男も「勝てないから嫌」と皆に伝える。
　その後も話し合いは延々と続き、リレーに出るか出ないかの結論は出ないまま、話し合いは時間切れとなった⑬。

（考察）
　このエピソードから以下の特徴が捉えられた。
⑦園生活の中の、共通の体験が話題としてあげられ、クラス皆で話し合われている。
⑧一人一人が自分の思いを伝える場面が保障されている。
⑨保育者も自分の本音を子どもたちにぶつけている。
⑩保育者の思いに皆が忖度するのでなく、反対の意見を言える場が形成されている。
⑪保育者が、結果はどうなろうとそれを受け止めると腹をくくる。
⑫本音が吐き出せる、それをだしても責められない場が形成されている。
⑬結論を効率よく出すことが、話し合いの目的になっ照らず、その時の結果はお任せになっている。

【総合考察】
　事例を通して、幼児が本音で話し合う過程には、以下の要素が含まれていると考えられる。

（1）表現が受け止められ安心できる場所であること
　集まった際に、自分なりの言語表現以外も含めた表現が保障され、それが保育者やクラスの友達に受け止められることで、自分はここにいてありのままを表現して大丈夫なのだという安心感や存在感が形成されることが必要。

（2）保育者や友達との共通体験・一体感
　保育者が全身で表現を受け止めたり、友達と一緒に同じ動きをすること、また同じものを触ったり食べたり、同じ遊びをしたりなどの共通体験をすることを通して、一緒の感覚、一体感を味わう経験を重ねることが前提として大切。そのことが、通じ合う前提となる。

（3）言語以外の表現の保障
　話し合い活動のベースとして、非言語の表現が保障されていることが挙げられた。言語的表現は子どもによって得手不得手があるので、その子のやりやすい表現が保障され、表現することそのものを喜ぶ経験が必要。

（4）「正解」や「べき」からの解放
　紹介した事例にも示されたように、話し合いでこのように答えるのが正解、もしくはこのようにすべき、というものがあると、子どもたちはそれに従いがちで、それ以外の意見を排除する傾向が生まれていた。保育者は自分の思いはあるにしても、それを正解にしないで踏みとどまり、結論を宙ぶらりんにして話し合うことが大切。

（5）保育者が傾聴、共感のモデルを示す
　子どもたち自身は、まずは表現したい、聞いてもらいたい思いの方が強いので、その表現を保育者がまずは受け止め、それが届いていることを示すことが必要。そのことで、その表現の面白さ、雰囲気などが、周りの子どもたちにも伝播して伝わると共に、自分の表現も受け止められるだろうという安心感や見通しをもつことができる。

（6）必要感のあるテーマを語ることでの「自分ごと」化
　語り合うテーマがどうでもよいことであれば、それを「自分ごと」として語ったり聞いたりすることは困難である。生活や遊びの中で、実際に面白語り困ったりすることを話し合うことで、それぞれの子どもが自分に関係あることとして語るようになる。

（7）座ってだけでなく体験しながら語る機会を保障
　話し合いとなると、じっと座って語り合いがちであるが、思いや考えは、実際には体を動かしながらの方が生まれてくる。そこで、例えば遊びの話し合いなどは、実際にその場所に行って、身体を動かして遊ぶことでその子なりの思いが出てくる。やってみるから考えが出てくる、考えてから行動するのではない、という順番を間違わないようにする必要がある。

（8）保育者も本音を語る、でも押しつけない
　保育者も話し合いの一員として、本音を語ることも大切。かと言って権力で押しつけるのでなく、仲間として語る。

（9）子どもに権限を与え、結果を求めない　保育者が最後の責任を負う　決めさせられないことと区別する
　子どもが話し合いをする限りは、そこで出た結果の責任は保育者が負う覚悟をもつ。また、子どもの話し合いで決められることと決められないことを区別して、子どもから出た結果を受け入れらないことは初めから伝えておく。

【引用文献】
文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説. フレーベル館

新人保育者が抱く困り感はどのように変容するのか

―子どもとの関わり合いに焦点を当てて―

○吉岡　尊（玉川大学大学院生※）

【問題と目的】

近年、OECD による Starting Strong Ⅱにおいて、保育の質として、「保育者と子どもの相互作用の質」が挙げられているなど、保育者と子どもとの関係は、保育実践を支える重要な基盤であることが認識されている。そして、保育者は子どもとの関係の中で、喜びや楽しさを感じる一方で、関わりの難しさや戸惑い、葛藤と行った困り感を抱いている。

中でも、保育者として１年目である新人保育者は、現場経験が少ないがゆえに、様々な困り感を抱いている現状がある。研究実施者の経験としても、新人保育者として子どもと関わっていたとき、子どもとの信頼関係をうまく結べないといった、困り感を抱いていた。

そこで本研究では、新人保育者が子どもとの関わりにおける困り感の変容プロセスの中で、どのような困り感を抱いているのかを中心に明らかにしていきたい。なお、本研究は 2025 年４月までにわたるインタビュー調査にともなう研究の途中経過を発表したものである。

【方法】

（1）研究対象者

本研究は、大学、専門学校等の保育士養成校を卒業し、2024 年度より新卒として認可保育園に就職した保育士４名を対象とする。なお対象者は全員、筆者が勤務をしている認可保育園の姉妹園に所属する保育士である。

表１　対象者のプロフィール

対象者	所属園	配属クラス	学歴
アスカ先生	A 保育園	２歳児	大卒
イオリ先生	A 保育園	４歳児	大卒
ウヅキ先生	B 保育園	２歳児	専門卒
エナ先生	B 保育園	４歳児	大卒

（2）データ収集

調査方法は、半構造化によるインタビュー調査を行った。半構造化インタビューを用いた理由は、できるだけ対象者の自由な語りを生み出すためである。インタビューは対象者との１対１の対面式で行い、実施場所は、対象者の勤務園の静かな一室であった。インタビューに要した時間は、平均 25 分 36 秒であった。

質問内容は、子どもとの関わりに対して、どのように困り感を抱いているのか、という観点から、（上村 2016）を参考に、①「今月子どもとの関係のなかで困ったな、難しいなと感じたエピソード」　②「そのエピソードに対して、なぜそのように感じたのか」　③「明日以降にやってみたいこと、意識していきたいこと」を中心に行う。また、２回目のインタビューの際に、④前回のやってみたいこと、意識していきたいことはどのようになったか　という変容に関する質問も行った。なお、半構造化インタビューにより、上記の質問事項は、記録したエピソードの内容や質問時の研究協力者の反応等により、一部修正・追加して行った。インタビューデータは許可を得て IC レコーダーにて録音した。

調査期間は、2024 年 11 月、12 月である。調査は対象者一人につき、毎月一回行われた。なお、調査は現在も継続中で、2025 年４月まで行われる予定である。

（3）分析方法

インタビューの内容を逐語化したあと、語りの中で対象者が子どもとの関わり合いの中で困り感を抱いている場面を抽出し、小見出しをつけた。そして、この場面の中で、対象者の思いに着目し、ラベル付与を行ったのち、事例の分析を行った。

【倫理的配慮】

調査の実施にあたり、玉川大学　人を対象とする研究に関する倫理審査委員会において承認を受けた。（TRE24-0028）また、インタビュー調査に当たり、口頭にて個人情報の取り扱いや調査協力の辞退等、倫理的配慮に関する説明を行い、書面にて同意を得た。

【結果と考察】

（1）優先順位をつけることの難しさ

ウヅキ先生は、午睡場面において、泣いている子とおもらしをしてしまった子がいるという場面に対し、どのように優先順位をつけて対処すればいいのかに難しさを感じる語りがあった。これらの背景として、新人保育者が一人になってしまうという構造的問題や、経験不足からトラブルに対する対処方法がわからないことが考えられる。

> 【寝かしつけの大変さ】(ウヅキ先生、12 月 25 日)(抜粋)
> 1 人で複数何かが起きたときの対処法って結構難しかったりします。やっぱりまだね、まだ 1 年目なのでちょっと困ってるって言いたいみたいな。何が優先すべきなのかみたいな、何を一番最初にやるべきなのかみたいなのは、結構頭ん中でぐるぐるしますやっぱ。「何からすればいいんだろう」みたいな。 泣いてたら起きちゃう。他の子が起きちゃうからまたなだめる。でもおしっこそのままにして、冷たいから風邪引いたら困るみたいないっぱい……可能性がいっぱい出てきてどうしようみたいな

（2）子どもに自分の思いが伝わらない悩み

イオリ先生は、園庭で遊んでいる子どもたちに対し、保育室に誘う場面の中で「壁に話しかけている気分」と感じ

※　教育学研究科修士課程

るほど自分の思いが伝わらず、それゆえに、子どもへの関わりに対する手立てがわからずに悩んでいる語りがあった。そのなかでも、タイミングを考えたり、言葉を変えたりと、手探りの中、解決の糸口を見つけようとの子どもへの関わりをしていることがうかがえる。

【壁に話しかけてる気分】(イオリ先生、11 月 20 日）（抜粋）
築山の上で遊んでる日があって。あの東屋の下にいて、「あのさあ」って話しかけてるんですけど。ずっとここで、子どもたち同士で会話してて。入ってないよね一言もみたいな日とかは、ああ言葉が入らないって、何にも私できない、壁に話しかけてる気分みたいな日はちょっとしんどいと思うんですけど、まだやり取りがあるときは、こっちにも、まだチャンスがあるって思えるんですけど。「聞こえてるー？」 みたいな。やっぱり応えます。「ああ……」、みたいな。まだ時間に余裕があるときは、この子どもたちのやり取りが終わるまでそばで待って、話しかけてもいいかなっていうタイミングをうかがって話しかけたりするし、いやもうちょっと時間がないとか、もう本当にご飯終わっちゃうって日は……「遊んでるところごめんね」って言って、「ちょっとイオリちゃん先生の話聞いてくれる？」って言って何か中断、1 回してもらって、「こうこうこうなんだけどさ、どう思う？」 でも大体「やだ」とか、「まだ遊ぶ」っていう感じで、「そっかぁ、わかった……」って言って、またあの時間を置いて。いやどうしよう……

（3）子どもの思いを受け止める難しさ

エナ先生は、クウタくんの「こだわり」の場所があることを受け止めたいと思いつつ、他の子がその場所で縄跳びをしたいという思いも大切にしたい、という対立する場面に対し、保育者としてどのように関わりが両者にとって納得できるかに迷いを感じている。この迷いが生じる要因として、エナ先生が一人一人の子どもの思いを尊重したい、という保育観があるがゆえに生じていると考えられる。

【こだわりの場所】(エナ先生、12 月 25 日）(抜粋)
クウタの場合は、そのこだわりの場所があって、それが長縄を回す、飛ぶところっていうか、長縄の位置がすごい好きなんです。 でもやっぱ、そこで描いてると他の子たちが長縄回しに来ちゃうから、すごく怒るんですけど、でもなんかこっちも頭ごなしに、「だってそこは長縄の場所でしょ」って言いたくなくて、別に意地悪でそこでやってるわけじゃないから、きっとこの子のこだわりなんだろうなとかって思って、許容したい部分もありつつ、でも他の子の遊びをそれで制限するのも違うなとか思って、「ちゃんとお話してごらん」みたいな話はちょっと両者に言ってるんですけど、ちょっと難しいなって思ってます。こだわりなので、「はいこっちに移動して描いてね」が多分通用しないから。「このお砂持ってってあげるよ」とかも「もういい」ってなっちゃうから……それでいて「何時まで？」とか「じゃあ約束してみたら？」とか言ってもそれもできなくて、こっちが「じゃあいつまでね」っていうのも違うし、っていうのでちょっとなんかすごい迷うというか、どういう声かけが両者にとって納得できるんだろうなっていうのは、結構困るというか迷う場面です。

アスカ先生は、子どもが泣いている場面において、思いを受け止めたいと考えながら、受け止めきれずに大変さを感じている語りがあった。この大変さの要因として、「ママじゃないと気持ちが晴れない」とエナ先生が考える一方で、実際にはエナ先生が子どもを受け止めている事に対し、「ごめんな私で」と語るように葛藤を抱いていることから生じていると考えられる。

【ごめんな私で】(アスカ先生、12 月 26 日）(抜粋)
兄弟が増えた子たちとかは、やっぱり、おうちでも我慢してる子はやっぱり多いんですよね。だからそういうときにそういう子たちが、思い切りワーッて泣いてるときが、「もう泣きな泣きな」って思いながら……でも自分じゃ受け止めきれない、絶対こういうときママじゃないと、子どもたちの気持ちって晴れないよなって思うと、大変って、しんどいって、ごめんな私で……とかって思いながらそういう瞬間がありますね。 本当兄弟児多いんですよ。今年生まれた子、生まれたご家庭が多くって。それこそもう最近生まれた子もいて、だからもう今すごい甘える時期じゃないですか、二歳児って。そこで甘えきれないってところがもう本当に子どもたちつらいよなって

【結論】

本研究では、新人保育者がどのような困り感を抱いているのかを子どもとの関わりに焦点を当てて明らかにすることを目的とした。その結果、「優先順位をつけることの難しさ」「子どもに自分の思いが伝わらない悩み」「子どもの思いを受け止める難しさ」という困り感を明らかになった。また、このような困り感が生じる要因として、午睡場面や、園庭から保育室への入室場面など、新人保育者が一人で対応しなければならないという構造的問題において生じることが示唆される。さらに、保育者の葛藤が生じる背景として、「子どもたち同士が納得できるようにしたい」「子どもの思いを受け止めたい」と保育者自身の保育観が影響していることが考えられる。

【今後の課題】

今回はインタビュー開始の 11,12 月のインタビューデータを元に、新人保育者がどのように困り感を抱いているのかを中心に考察を行った。今後、4 月までインタビューを継続する中で、この困り感がどのように変容するのか、考察を続けていきたい。また、分析を行う中で、4 人の新人保育者が抱く困り感の共通性や相違性なども着目していきたい。

【参考文献】

上村晶（2016）初任保育者が子どもとわかり合おうとする 関係構築プロセス.保育学研究　54 (2) 71-82
OECD（2006）. *Starting Strong Ⅱ Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

保育研究における保育者の子どもに対する応答について

○多川則子（名古屋経済大学人間生活科学部）

【問題・目的】

近年、幼児教育・保育や社会情緒的な発達に対する世界的な関心が高まっている。社会情緒的な発達を支える中核はアタッチメントである。アタッチメント研究では、従来、養育者側の資質として敏感性が注目されてきた。敏感性とは、養育者が乳児のシグナルに気づき、正しく解釈し、タイミングよく適切な方法で反応することである(Ainsworth et al., 1978)。この敏感性に類似し、保育実践において重視される用語に、応答（応答的な関わり）がある。保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成 29 年告示）においても応答に関する記述が多数みられ、特に 3 歳未満児の保育において、応答的な触れ合いや言葉掛け、応答的な関わり、発声や喃語等への応答、等の記述がみられる（加藤、 2017）。子どもの健全な心身の発達を図る上で、応答が非常に重視されている。

では、応答とは、どのように定義され、具体的にはどのような関わりを指すのだろうか。保育用語辞典によると、「応答的なかかわり」は、子どもの心の動きや、その時に楽しもうとしていること、実現しようとしていること等を、子どものことばはもとより、表情、動き、状況のなかから理解し、その理解にもとづいてかかわり応えていくこと（梅田、2015）とある。これを受けて、武藤・上村（2023）は、応答的な関わりは、子ども理解に基づいて応える行為を指すとしている。しかし、保育研究において、応答は様々な意味で用いられている。応答の字義通りに、単純な受け答えとして用いられる場合もある。

そこで、本研究では、保育に関する実証研究において、保育者の子どもに対する応答がどのように捉えられているのかについて、先行研究のレビューを通して明らかにすることを目的とする。応答の概念を整理することは、保育者の応答に関する研究の進展には不可欠であり、ひいては保育者の質の向上、子どもの健全な心身の発達に寄与するものと考えられる。なお、本研究と同様の目的で Tagawa（2024）でもレビューを行ったが、検索用語のぶれや分類結果の曖昧さもあったため、改めて、論文の検索から系統的に実施する。

【方法】

2024 年 10 月 1 日に、国立情報学研究所の「CiNii Research」を用いて、「(応答 OR 敏感 OR アタッチメント OR 愛着) AND 保育 AND 子ども」と検索した。繰り返しのデータを除き、229 件が該当した。その中から、保育者と子どもの相互作用に関する実証的研究であり、保育者の子どもに対する応答について言及があると判断できる論文、47 件を選定した。

【倫理的配慮】

本研究は、先行研究のレビューであるため、倫理的配慮が必要な手続きは含まれない。

【結果・考察】

選定された 47 件の論文から、保育者の子どもに対する応答が、どのように定義されているか、もしくはどのように捉えられているかについて検討を行った。

今回選定された論文において、応答を含む用語を明示し、その内容について言及している論文は、7 件みられた。表 1 に示す。

表1　応答の内容

該当論文	用語	内容
上田（2007）	応答的関与	幼児の反応を待ち、直接的な命令を行わない。活動を広げる（幼児の活動が広がるよう援助する）、フォローする（幼児の行動に対してリアクションをする）、賞賛する、が含まれる。
根津（2010）	応答的相互交渉	行為における文化の型の獲得をめぐって起きる保育者と子どもとの相互交渉のこと。大人の願いをもって行う援助の方向に対し、子どもの行為を広く意味ある行為として認識し対応すること。
松永ら（2013）	非言語的応答関係	「子どもたちを視野に入れる身の置き所の選択をする」と同時に、「子どもの動きを循環させる」（子どもたちの遊びを進行、展開させる）。
和田（2016）	応答的・相互主体的	保育者の主体性・願いを基に主導的に進めるのでなく、子どもの主体性・願いに委ねるのでもない。互いに向き合い、間で揺れながらもよりよい方向性を探る過程でこの時期に必要な経験をさせたいと応答的・相互主体的に織りなす保育のあり方。
太田（2021）	応答性のある環境	乳幼児にふさわしい安全安心な場であり、発達に即した環境。一人ひとりの子どもの発達、興味関心に応じた、手作りおもちゃの提供があること。
武藤・上村（2023）	応答的な関わり	子ども理解にもとづいて応える行為。保育士が、その場で、その時を生きる子どもを理解し、それに応える形で関わろうとすること。
松島（2024）	ごっこ遊びにおける「受け止め的応答」	子どもからの要求を受け止め、子どもが求めているようなふり行為・応答を行う関わり。

松永ら（2013）、太田（2021）を除く 5 件の共通点は、応答が、保育者（大人）からの一方的なものではなく、子どもの願い、反応、要求などに基づく保育者の関わりとされている点である。これは、保育用語辞典での梅田（2010）の定義とも一致し、保育における応答の中核的要素なのだと考えられる。また、松永ら（2013）は保育者の立ち位置と子ども集団への働きかけについて、太田（2021）は保育環境の構成について、応答の用語を用いていた。保育者と子ども集団を俯瞰的にみる視点や保育環境の構成の視点

からも応答が議論されることが分かった。

表１以外の論文については、応答の意味に関する明確な言及はなかった。そこで、前後の文脈から、応答がどのようなものとして捉えられているかが推測可能な論文を選定したところ、表１の７件を含む 30 件の論文が選定された。検討の結果、応答の捉え方は４つに分類できると考えられた（表 2）。

表2　応答の捉え方

分類	説明	該当件数
①安全感および遊び込み	受容や共感によって、子どもに安心、安全の感覚を与え、子どもが自分の遊びに没頭できるように支えること。	10
②遊び込み	子どもの楽しい気持ちや嬉しい気持ちに共感することにより、子どもが自分の遊びに没頭できるように支えること。	7
③具体的な応答方法	受容、共感、承認などを示す言語的、非言語的な反応。たとえば、子どもの気持ちを言語化する、感情を映しかえす、発声の模倣、笑顔、うなづきなど。	10
④保育環境における応答	保育者と子ども集団を俯瞰的にみる視点や保育環境の構成の視点からの応答。	3
	合計	30

表２の４つの分類は相反するものではなく、研究の焦点の置き方が異なると解釈できる。①と②は、保育者の応答の結果、子どもに何がもたらされるかに焦点があり、安全感と遊び込みがもたらされる。②は、安全感の視点が全くないわけではなく、遊び込みに重点が置かれた研究であった。また、安全感と遊び込みという二項の構図は、保育の質測定の一つである SICS (Self-assessment Instrument for Care Settings)〔秋田ら（2010）の日本版 SICS〕における、「安心度」と「夢中度」に相当する。子どもがこれら双方をしっかりと感じ取れていることが重要であるといえよう。さらに、アタッチメント研究における、子どもが不安や恐怖を感じた時の「安全な避難所」と、探索活動に出る時の「安心の基地」という構図にも相当する。アタッチメント研究では、養育者の敏感性によってこれら双方の機能が発揮されると考えられている。したがって、敏感性は応答に、「安全な避難所」と「安心の基地」の機能は安全感と遊び込みに相当すると考えられる。ただし、保育の場合の応答による遊び込みは、大人（保育者）の意図が介在する程度が高くなるのではないかと考えられる。

③は、保育者の子どもに対する具体的な応答方法に焦点があり、④は保育環境からみた応答に焦点がある。子どもに安全感と遊び込みを提供するためにはどうすればよいかという研究テーマを持つ場合に、③と④の捉え方での研究となると考えられる。

また、最初に選定された 47 件のうち５件の論文が、「応答的保育」に関する一連の研究(宮原・宮原、 2002）の一部であった。これは、1980 年代から 30 年間にわたって実施されてきた研究である。宮原・宮原（2002）によると、「応答的保育」は、３つに分類され、言語的応答性、物による応答性（子どもの周囲にある環境を構成すること）、心の応答（子どもに共感すること）となっている。言語的応答性は表２の③に、物による応答性は④に、心の応答は①と②に相当すると考えられる。

本研究では、応答が、保育者による一方的ではない、子どもの願い・反応・要求に基づいた関わり、という中核的要素を持つことが確認された。さらに、応答の捉え方について表2の通り、4つの分類が示された。最後に論点を一つ提示する。表2の①と②では、安全感や遊び込みの提供も含めて応答を定義している研究が多いと考えられる。しかし、③の場合、応答は関わり方の意味であり、安全感や遊び込みの提供は結果であると想定している。保育の質向上を目指すうえで、応答に関する研究は必須である。その際、応答の定義に関しては自覚的に研究を進める必要があるだろう。

引用文献

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

秋田喜代美・芦田 宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・小田 豊・淀川裕美 (2010). 「保育プロセスの質」研究プロジェクト編 『子どもの経験から振り返る保育プロセス』幼児教育映像制作委員会

加藤由美(2017). 保育方法としての「応答」のあり方について－『幼稚園教育要領』・『保育所保育指針』・『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の観点から－ 新見公立大学紀要, 44, 69-80.

松永愛子・大岩みちの・岸本美紀・山田悠莉 (2013). 3歳児の子ども集団の「規範意識の芽生え」における保育者の役割 保育学研究, 45, 26-35.

松島英恵(2024). １歳児クラスの「ごっこ遊び」への保育者の関わり —受動的関わりと介入的関わり— 新見公立大学紀要, 20, 159-167.

宮原英種・宮原和子(2002). 応答的保育の研究 ナカニシヤ出版

武藤直子・上村 晶(2023). 0・1歳児担当保育士は子どもとの応答的な関わりをどのように省察しているのか —省察が促された実感に着目して— 桜花学園大学保育学部研究紀要, 55, 19-40.

根津明子(2010). 乳児において文化としての「食べる」行為はいかにして成立するか 離乳食援助場面を通して 教育方法学研究, 60, 125-135.

太田早津美(2021). 3歳未満児の感覚・運動遊びを促す手作りおもちゃの意義と役割 桜花学園大学保育学部研究紀要, 10, 257-270.

Tagawa, N. (2024). The attachment between a care worker and a child: The case of Japanese childhood education. First International Conference on Love Studies. Abstracts of presentations, 30.

上田敏丈(2007). 保育者は子どもへの関わり方をどのように捉えているのか?: カンファレンスにおける語りを通して 国際幼児教育研究, 35, 51-69.

梅田優子（2015）応答的かかわり（森上史朗，柏女霊峰編，保育用語辞典　第8版，ミネルヴァ書房, pp. 102.

和田幸子(2016). 応答的・相互主体的に織りなす保育の可能性 保育学研究, 57, 87-99.

日本版 DBS 制度と保育者養成

―職業選択及び遂行の自由と保育刑事政策の視点より

小関　慶太（八洲学園大学）

【日本版 DBS 制度】

1. 成立の背景と制度

2015 年～2020 年の 4 年 4 ヶ月の間に約 56 件、ベビーシッター仲介サイト（マッチングアプリ）に登録した男 2 人による連続強制猥褻事件 がきっかけとなっている 。

子どもの性被害を防ぐことを目的として、政府は 2024 年 3 月 19 日に対象事業者に従業員等の性犯罪歴の確認を義務付ける日本版 DBS（Dis closure and Barring Service/前歴開示・前歴者就業制限機構）創設を盛り込んだ「こども性暴力防止法案」を閣議決定し、同年 6 月 19 日可決し 2026 年を目処に施行される 。本制度は、犯罪歴（前科・前歴）が確認された場合は、配置転換などを事業者に義務付ける。安全確保の期待もさることながら示談による不起訴事案はない点への実効性への不安も持たれている 。前科と前歴の違いは、前者は有罪判決を受けた経歴であり、刑法（以下「刑」）9 条に規定 されている懲役、禁錮、拘留と有罪であった場合の罰金、過料が対象となる。実刑であるのか執行猶予（刑 25 条）問われていない。後者は、捜査の対象となった履歴・経歴であるから、不送致、微罪処分、不起訴・起訴猶予であっても警察のデータベースに登録はされている 。

本制度は子どもと関わる接する行政に監督・認可権限がある学校や認可保育所などは確認が義務）化される。任意の認定制度としては、放課後学童クラブや認可外保育所、学習塾が対象となると考えられている 。対象事案は刑法犯（不同意わいせつ罪等）と自治体の条例違反（迷惑防止法違反、痴漢行為）であり、紹介できる期間は懲役刑・禁固刑 で刑を終了してから 20 年、執行猶予の場合は確定日から 10 年、罰金刑以下は刑を終えてから 10 年である。この期間に関しては、更生の観点であると言われているが、非行を経験した者が保育職の資格を得て新卒で採用を目指す場合に職業選択の自由（憲法 22 条）の示す公共の福祉との関係性の問題も生じてくる。また性問題行為での有罪率は暗数を考えるとほんの一握子どものへの性的嗜好が必ずしも加害行為に繋がるわけではない。性的嗜好者は、次のようにわかられる。幼児・小児を対象とするペドフェリア（Pedophilia）と思春期の子どもを対象とするヘベフィリア（Hebephilia）・エフェボフィリア（Ephebophilia）、また子どもを対象とする純粋型と非純粋型 に分けられる。小児性愛障害は脳科学的な障がいなどとの関係もあると考えたれているが本稿では言及はしない。

質的調査（小関；2023） や保育者養成の現場に長く勤めていると男女問わずにして「子どもが好き」だから進学をしたと聞くが、これは「子どもへの性的嗜好」ではなく、子どもの自由ないきいきさが好きなのではないかと考えられる。しかし、社会では、男性保育士に対する誤解が生じている。保育施設では、子どもとのスキンシップは小学校以上に比べても非常に多い傾向がある。子どもとの関わりの中、過失で触れてしまうことも想定される。ただ未就学児であるがゆえに行為に対する価値判断、弁識が十分に出来ないことで誤解したまま、保護者や家族に伝わってしまうこともある。他方で午睡時間に子どもと仕事としての添い寝をするが性衝動で行為に及んでしまうケースも想定される。各施設で誤解が生じないように環境改善に努める必要性があると考えられる。りであると想定される。

近時の刑事政策として、非行や犯罪から立ち直りの潮流は「再犯防止」であり、再犯防止の観点からは「居場所」が必要になる。職場における居場所とは、責任やプライドを持ってその業務に従事して喜びや達成を得ることで仲間とその場を守る、すなわち「守る場所」「安全基地」である。また再犯予防には自己肯定感を上げる必要があり、成功体験や自身の必要性からの自信を身につけることが求められてくる。

2. 子どもの性犯罪被害

内閣府男女共同参画局「こども・若者の性被害に関する状況などについて 」によれば若年層（16～24歳）の内、4 人に1人（26.4%）が何らかの性暴力被害に遭っている。その中でも身体接触16～18歳で最初の被害に遭った者が最も多く（N=576）35.9%である。未就学児は3.6%、小学生13.7%、中学生20.3%であり中高生の被害が56.2%と半数を超えている。性交を伴うもの（N=167）では、未就学児3.0%、小学生8.4%、中学生12.6%、高校生38.9%であり、これも中高校生で半数を占めている。また性暴力の被害者=女児・女の子・女性に限らない点も留意をする必要がある。性被害は「魂の殺人」と表現を下げるように心身の傷は深く、その後の成長にも大きな影響を与えることになる。

子どもに限っていないが『令和5年版　犯罪白書』によれば、令和3年の認知件数の内、強制性交等が1330件（女性）/58件（男性）に対して令和4年は1591件（女性）/64件（男性）と261件/6件の増加傾向にある。また強制猥褻も令和3年が4111件（女性）/172件（男性）に対して令和4年が4503件（女性）/205件（男性）と増加傾向にある 。この背景には新型感染症の自粛生活などの理由があると考えられる。また被害者と加害者の関係別（検挙件数）を見ると強制性交罪の58.7%と半数以上が面識ある関係である。強制猥褻は36.4%であり、面識なしが56.8% であるがこれは、いわゆる迷惑条例にもなりうる電車や車中での痴漢

行為などが考えられる。

統計データから勘案するのであれば、未就学児よりも中高生に対する被害対策が喫緊の課題であるのではないだろうか。

3. 子どものが“好き”と児童性愛

子どものへの性的嗜好が必ずしも加害行為に繋がるわけではない。性的嗜好者は、次のようにわかられる。幼児・小児を対象とするペドフェリア（Pedophilia）と思春期の子どもを対象とするヘベフィリア（Hebephilia）・エフェボフィリア（Ephebophilia）、また子どもを対象とする純粋型と非純粋型 に分けられる。小児性愛障害は脳科学的な障がいなどとの関係もあると考えたれているが本稿では言及はしない。

質的調査（小関；2024） や保育者養成の現場に長く勤めていると男女問わずにして「子どもが好き」だから進学をしたと聞くが、これは「子どもへの性的嗜好」ではなく、子どもの自由ないきいきさが好きなのではないかと考えられる。しかし、男性保育士に対する誤解が生じている。保育施設では、子どもとのスキンシップは小学校以上に比べても非常に多い傾向がある。子どもとの関わりの中、過失で触れてしまうことも想定される。ただ未就学児であるがゆえに行為に対する価値判断、弁識が十分に出来ないことで誤解したまま、保護者や家族に伝わってしまうこともある。他方で午睡時間に子どもと仕事としての添い寝をするが性衝動で行為に及んでしまうケースも想定される。各施設で誤解が生じないように環境改善に努める必要性があると考えられる。

【保育者養成】

1. 法学教育

保育者用養成における法学科目（日本国憲法・教育法）は必要不可欠であり、日本版DBS制度が成立する中で保育に関わる者の法的な知識は必要不可欠となってくる。

情報法の観点から情報とは何か？情報の管理の方法も課題である。保育者における法学教育の必要性は図表1に示したとおりである。

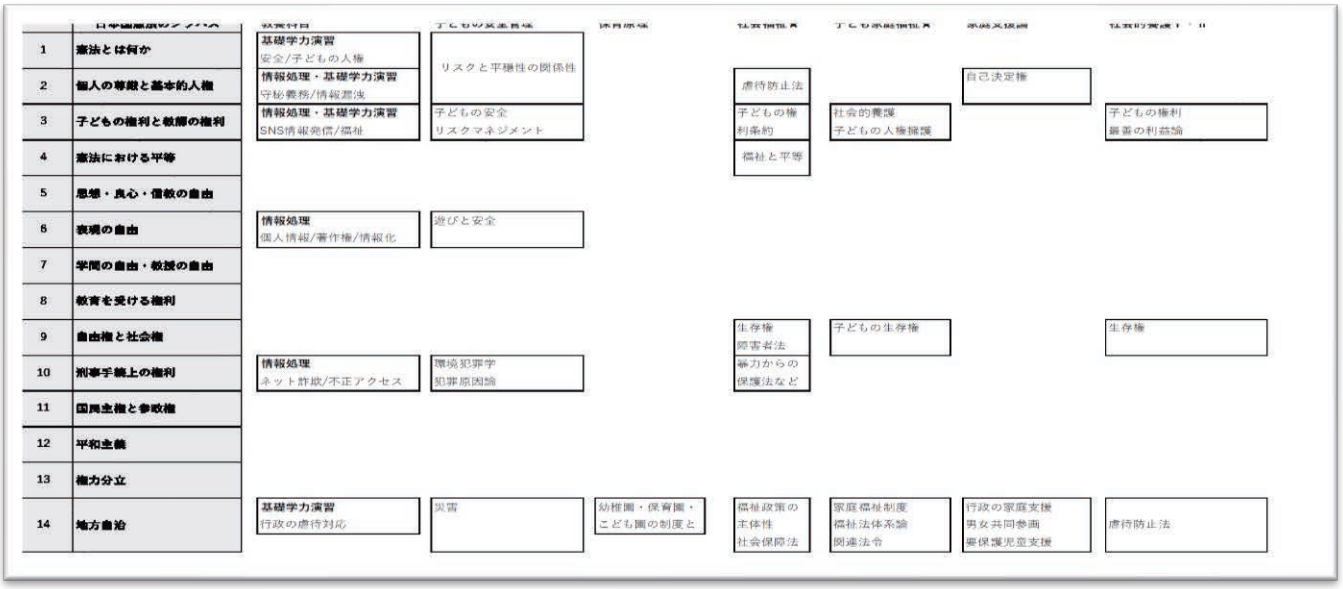
2. 職業選択の自由

職業選択及び遂行の自由は、憲法22条の規定されている。DBSは、罪刑法定主義の不遡及の原則に反し前科に対して職業制限、職業差別をするものである。他方で利用者の視点に立った場合は“危険犯に対する不安”を払拭することが出来ない。非常に難しい課題が存在している。

【課題】

本制度は、入口論を狭める政策であるが現在、就業してるもの内、児童への被害を防止する点や民間の情報管理の問題など多くの課題が残されている。

図表1　保育者養成課程の法学教育関係図



参考文献

内閣府「こども・若者の性被害に関する状況などについて」（令和5年6月13日）

小関慶太「潜在保育者の現場復帰のための ライフストーリー法を用いた調査研究（1）　−質的調査結果より−」『リカレント研究論集（4）』(2024)

付記

公益財団法人マリア財団（2023年度研究助成）「保育者養成校における法学教育の必要性−質的調査と資料文献調査−」（研究代表者：小関慶太）の研究成果である。

保育者養成における実習日誌に関する考察Ⅳ

―保育現場の実習指導担当者への質問紙調査の結果から―

○末嵜雅美[1]・阿南寿美子[1]・上原真幸[2]・藤本朋美[3]・二子石諒太[2]・古林ゆり[4]・脇信明[5]
（1. 西南女学院大学短期大学部　2. 熊本学園大学　3. 南九州大学　4. 精華女子短期大学　5. 長崎大学）

1．はじめに

本研究は、実習記録・実習日誌指導を検討する継続研究の一つで、保育現場の日誌指導の現状や課題を探るための質問紙調査結果の概要を考察したものである。質問紙の作成にあたっては、島田(2022)[1)]・古林(2023)[2)]でのインタビュー調査の結果や考察を踏まえている。保育現場で指導担当となる保育者の日誌指導の実際や意識について調査し、加えてインタビュー調査ではとらえられなかった経験年数による違いについて明らかにする。

2．研究方法

(1)対象者　九州内(沖縄含む)8 県の幼稚園(153 園)・保育園(573 園)・認定こども園(274 園)を無作為に抽出し、現在勤務している実習指導の経験を有する保育者を対象（各園からの複数回答も可）とした。

(2)実施方法　調査時期は 2024 年 7 月 30 日～9 月 2 日。Google フォームを用い、20 分程度で回答できる無記名式のアンケート調査を行った。有効回答者数は 804 名。質問項目は①園の概要及び対象者の役職や経験年数、免許・資格の有無、②実習生指導の概要、③実習記録・実習日誌（以下、実習日誌と表記）の指導状況、④実習生への実習日誌の振り返りの状況、⑤実習日誌指導の具体的内容である。

(3)倫理上の配慮　研究協力園施設長及び対象者には、調査目的および個人情報保護に関する説明の書面を同封し、同意を得た上で調査を実施した。なお調査にあたっては、西南女学院大学短期大学部倫理審査を受審し、許可を得ている。

3．結果・考察

(1)対象者の基礎データについて

[回答者所属園の種別]

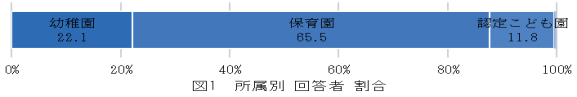


図1　所属別 回答者 割合

[回答者の役職について]

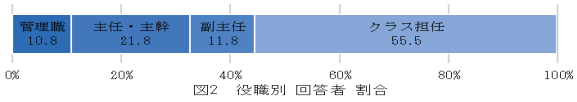


図2　役職別 回答者 割合

[回答者の保育職経験年数]

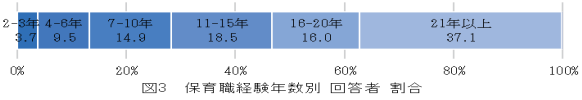


図3　保育職経験年数別 回答者 割合

[過去 3 年間での実習生の指導人数]

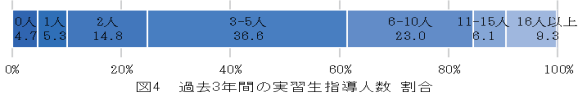


図4　過去3年間の実習生指導人数 割合

(2)実習日誌の指導の実際について

［実習日誌の指導に必要な時間］多い順に 20～30 分程度が 39.1%、10～20 分程度が 29.6%、30～60 分程度が 19.8%であり、日誌の内容確認や添削時間はおおむね 30 分以内(76.1%)で行われていると言える。

［日誌の確認業務を行う時間帯］午睡の時間が 53.1%と最も多い。以下、自宅への持ち帰り 38.8%、業務時間外 35.7%、休憩時間 24.9%と続き、業務時間内に日誌の内容確認や添削指導を行うことが難しい現状がうかがえる。業務時間内に行う場合は、子どもの降園後 24.4%のように、子ども不在の時間に主に行われており、ノンコンタクトタイムに行われているのは 8.7%である。

［毎日の日誌指導内容・指導方法］毎日の日誌指導については内容を確認し(93.4%)、修正や添削を行う(83.0%)ことが多い。指導内容については、口頭で伝える(69.5%)ことが多く、実習の振り返り時間や反省会の時間を設け、直接日誌を見ながら指導する(64.3%)ことも行われており、主に対話を通した指導が行われている。指導内容に関して、クラス担当保育者の日誌確認後、主任などが確認を行う(37.3%)ことも行われている。また、指導に際して押印することは未だ多い(71.6%)ようである。

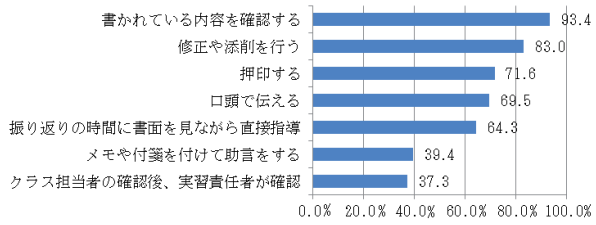


図5　毎日の日誌指導内容・指導方法

［振り返りの時間の確保について］実習生との振り返り（反省会）の時間の確保については、「反省会を行なっていない」と回答したのは 4.4%で、ほとんどの園では振り返りを行っている。毎日実施しているとの回答は合わせて 70.0%で、その内訳は毎日 10 分程度が 37.4%、15～30 分が 29.1%、30 分以上が 3.5%と概ね 30 分以内で実施されている。最終日に実施しているとの回答は 35.5%であった。また、振り返りで実習日誌の指導をしているかどうかについては、78.6%が日誌を使って行っていることが分かった。

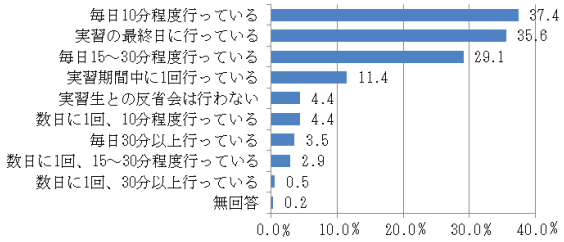


図6　実習生との振り返り（反省会）の時間を設定しているか

(3)日誌指導における具体的な指導内容

［様々な様式の実習日誌の指導の経験の有無について］実習日誌における一日の流れの書き方については、92.6%の保育者が指導を経験している。一方、ドキュメンテーショ

ン型日誌では 33.7%、パソコン作成の日誌は 26.0%に留まり、指導経験がある者は多くはないことが分かった。

［指導の際に重視する項目］「かなり重視している」の回答が多かった項目は「保育者の関わりの意図に気づけているか」42.8%、「子どもの気持ちや思いを受け止めているか」38.8%であった。全体的に実習の目的や、子ども・保育者に関する内容は総じて重視する度合いが高い。反対に「重視していない」とする回答が多かった項目は「項目を全て埋められ記述が短すぎたりしないか」で「あまり重視していない」「重視していない」合わせて 47.4%となった。次に「環境構成の図を記入しているか」で、「あまり重視していない」「重視していない」を合わせて 34.7%に及ぶが、「環境構成の意図や配慮をとらえているか」で「あまり重視していない」「重視していない」は 18.1%に留まった。

［時系列での記載について］一日の流れを日誌に記入することについて、「毎日 1 日の流れを書くことは必要」が 27.7%であるが、「毎日必要だが、その日の主な活動時間のみで良い」34.2%、「毎日必要だが、日々違う場面を記録する方が良い」20.8%など、焦点を絞って書く部分記述で良いとする意見が 54.9%と半数を占めている。

［エピソード記録について］エピソード記録について「毎日必要」と言う意見が 59.0%を占める。ただし、その内容に関しては日々違う視点で記録することを求めている。

［日誌指導への負担感］実習生の日誌指導に対し、負担を感じている保育者は 68.4%に及ぶ。「とても負担」は 8.2%に留まるが、実習生や時期によって負担を感じている保育者が 47.0%と約半数に至る。養成校にも実習時期について都合や事情はあるが、受け入れ側の実習園にも行事等を含む年間の保育計画がある。双方の日程や、実習生の様子等の情報共有が必要であろう。

⑷保育職の経験年数と日誌指導で重視する項目との関連について（クロス集計の結果から）

日誌の様式・方法の経験に関して、「ドキュメンテーション型」や「パソコンで作成された日誌」については、経験年数に関わらず、「特に行ったことがない」と回答した保育者が半数を超えた。保育現場での ICT 化は進みつつあるが、実習生の日誌様式に関しては、長い経験があってもその間の変化はあまり無いという現状がうかがえる。

日誌指導における確認項目の重要度に関して、経験年数に応じて変化（差）が見られた項目としては、「項目を全て埋められ記述が短かすぎたりしないか」で、特に経験年数が 2～3 年程度の保育者は記述量に着目して指導をしていることがうかがえた。経験年数が 21 年以上の保育者は半数以上がこの項目についてはあまり重視していない結果となった。

「環境構成の図が記入できているかどうか」についても経験年数が浅いほど重視する傾向があった。また、環境構成の意図や配慮点についても同様の傾向が見られた点については今後分析を行いたい。

⑸自由記述の内容について

日誌記入にかかる時間が実習生の負担になっているため軽減を求める記述や、睡眠時間を削るよりも、子どもや保育者と関わる時間を優先させて欲しいという記述が見られた。また、日誌のデジタル化や ICT 機器の活用、時系列型様式の代替案としてのエピソード記録等の採用等も今後の検討課題として指摘する記述があった。加えて養成校との協働・情報共有の体制の構築に関する要望も少なくなかった。

現場の保育者は日誌を単なる記録としてではなく、学生の学びと成長、将来の保育者としての資質向上に重要な役割を果たすものとして捉えていることがわかった。同時に、現代の課題に対応した改善の必要性も強く指摘されており、将来の保育者への期待と養成校への指導の充実と現代に合わせた変化が求められると言える。

４．まとめ

実習生の指導について、保育現場の指導担当者は日誌指導の大変さや負担感は感じつつも、複数の担当者が内容の確認を行い、振り返りの時間を持つなど丁寧な指導を行っている実態や、実習生が日誌作成を通して保育者の意図することや子どもの思いや育ちなどの気づきを得られるよう願いながら指導を行っている実態が明らかとなった。

また、保育職としての経験年数によって、日誌指導の際に重視する点が記述量や記述内容において若干の差はありつつも、子ども理解や保育者の意図の読み取り等の項目に差は見られなかった。ただ、環境構成の図・意図や配慮について経験年数が長いほど重視しないという結果については今後分析が必要である。

この調査に先んじて行ったインタビュー調査[1)]は九州内の保育園 11 園の実習責任者に対して行ったが、今回のアンケート調査の結果でもそれを裏付けるような同様の結果を得ることができた。

またドキュメンテーションや日誌のデジタル化なども導入されつつあり、新たな形式や方法での日誌や記録様式に応じることが必要だとする声がある。しかし現時点で、多くの保育者はドキュメンテーション記録指導の経験や機会を得ていない実態がある。また時系列の記録様式に関しては、一日の流れ全てを毎日記述する必要は無く部分記述で良いとする等の意見が多く、効率化だけでなく明確な視点を持って記録することの必要性が浮かび上がってきた。こうした結果からは、新たな日誌の様式や指導方法を考えていくには、保育現場との協同が不可欠となることが明らかであることが分かる。学生をどのように育てたいか、実習経験にどのような学びの道すじを描くのかについて、まずは保育現場と養成校が共有する必要がある。

他方、ここでも保育者の業務負担についても課題があることが明らかとなった。今回は単純集計と一部のクロス集計のみを取り扱った結果であるが、今後の検討課題として、指導の実態と業務負担との関連についても分析・考察を深めていきたいと考えている。

引用

1) 島田知和・阿南寿美子・脇信明・上原真幸・金子幸・末嵜雅美・藤本朋美・古林ゆり（2022）保育者養成における実習日誌に関する考察Ⅱ～保育現場へのヒアリング調査から見えてきたもの～, 第75回日本保育学会

2) 古林ゆり・島田知和・阿南寿美子・脇信明・上原真幸・金子幸・末嵜雅美・藤本朋美・大谷朝・二子石諒太（2023）保育者養成における実習日誌に関する考察Ⅲ～保育現場での日誌を通した指導の視点～, 第 76 回日本保育学会

※本研究は令和 5 年度保育士養成校協議会九州ブロック協議会プロジェクト研究・研究費助成金を受け実施したものである。

謝辞：本研究にご協力いただきました保育者の皆様に、この場を借りて深く感謝申し上げます。

保育者養成大学卒業生の就業意識と支援ニーズに関する調査

○京林 由季子（岡山県立大学保健福祉学部）　樟本 千里（岡山県立大学保健福祉学部）

【目的】

幼児教育における幼稚園教諭や保育士（以下，保育者）は，子どもの成長と発達を支える重要な役割を果たしている。少子化が進む中でも保育ニーズの増加により保育者に対する需要は高い水準が続いている一。方，保育者不足や保育者の早期離職など，保育の質の確保は深刻な社会問題となっており，質の高い保育者養成と離職防止への社会的要請は非常に高い。そこで本研究は，４年生の保育者養成大学卒業生を対象に質問紙調査を実施し，卒業後の就業状況や就業継続意欲，職務に対する満足度，保育現場で直面している感情的な出来事や支援ニーズを明らかにすることで，保育者養成教育の改善や卒業後の支援体制構築に向けた基礎的資料とすることを目的とした。

【方法】

A 保育士養成大学卒業生（2016 年度卒業の 1 期生～2023 年度卒業の 7 期生，1 学年の定員 20 名）143 名を対象に Google フォームによる web アンケート調査を行った。回収された標本は 64 本（男性 2 名，女性 62 名）であり，回収率は 44.8%であった。調査期間は，2024 年 1 月から 2024 年 2 月であった。

調査項目は，①対象者の基本属性（性別・年齢），就業状況（職種・勤務形態・勤続年数・職務内容），労働環境（勤務時間・休憩時間・休暇日数），②就業継続意欲（現在の労働条件・内容で今後も働き続けたいと思うか），現在の仕事の満足感（それぞれ，そう思わない 1 点～そう思う 5 点の 5 件法にて回答），③勤続見込みの理由，職務上のやりがい，職務上の困難や不安（それぞれ，3 つずつ自由記述にて回答）であった。

【倫理的配慮】

調査用紙の冒頭に保育者の就業およびキャリア支援を目的とした調査であること，個人が特定出来るようなことについては公表しないことなどを説明した文章を載せ，質問の回答をもって調査及び情報の取扱いに同意が得られたものとした。

【結果】

１．回答者の属性

回答者 64 名の年齢は表 1 に示す通りであり，多い順に 22 歳 20.3%，26 歳 21.9%，29 歳 18.8%となっていた。

表１　回答者の年齢

年齢	22歳	23歳	24歳	25歳	26歳	27歳	28歳	29歳	計
人数	2	13	6	6	14	5	6	12	64
割合	3.1	20.3	9.4	9.4	21.9	7.8	9.4	18.8	100

回答者の就業状況は，法人保育職（39.1%），公立保育職（29.7%），公務員行政職（14.1%），企業等（保育職を含む）（14.1%），フリーランス（1.6%），未就業（1.6%）に分類された。なお，正規雇用は 93.8%，非正規雇用は 4.7%であった。回答者の職務内容は，保育業務（65.6%）および発達支援（療育，生活支援，就労支援）（6.3%）などの保育系の職務についている人が 71.9%と多くを占め，事務，企画，接客などの非保育系の職務についている人は 26.6%であった。勤務年数は，1 年目が 37.5%と最も多く，次いで 2 年目が 20.3%であった。

未就業を除く 63 名を分析対象者として，勤務年数を＜1 年目から 2 年目＞と＜3 年目から 7 年目＞の長短により分類すると，勤続年数の短い回答者は 57.1%，勤務年数の長い回答者は 42.9%であった。

２．就業継続意欲と仕事の満足感

分析対象者 63 名の就業継続意欲得点の平均値は 2.97，標準偏差は 1.26 であり，就業継続意欲は高くはなく若干のばらつきが認められた。一方，仕事の満足感得点の平均値は 3.63，標準偏差は 0.81 であり，肯定的な回答が多かった（表２）。また，就業継続意欲得点と仕事の満足感得点との間に有意な正の相関がみられた（$r(61)=.607$，$p<0.001$）。

表２　回答者の仕事への継続意欲と満足感の平均と標準偏差

N=63	M	中央値	SD	Min	Max
継続意欲	2.97	3.00	1.26	1.00	5.00
満足感	3.63	4.00	0.81	2.00	5.00

職務内容が保育系である回答者の就業継続意欲得点（M=2.84，SD=1.22）と非保育系である回答者の就業継続意欲得点（M=3.28，SD=1.32），及び，職務内容が保育系である回答者の仕事の満足感得点（（M=3.37，SD=0.75）と非保育系である回答者の仕事の満足感得点（M=3.39，SD=0.92）に有意差は認められなかった。また，勤務年数の短い回答者の就業継続意欲得点（M=2.82，SD=1.04）と勤務年数の長い回答者の就業継続意欲得点（M=3.09，SD=1.40），及び，勤務年数の短い回答者の仕事の満足感得点（M=3.73，SD=0.75）と勤務年数の長い回答者の仕事の満足感得点（M=3.39，SD=0.92）にも有意差は認められなかった。

３．仕事を継続できないと思う理由

質問項目「継続して働こうと思わない理由にはどんなものがあるでしょうか」に対して 3 つを上限に自由記述による回答を求めた。分析対象者 63 名のうち，48 名（76.19%）から回答が得られた。その回答の中から，86 個の記述が抽出され，カテゴリー分類による編成の結果，大きく 5 つのカテゴリーにまとめられた（表３）。回答者が仕事を継続できないと感じる理由として，最も多く記述があったのは，「労働環境と待遇（30.2%）」であり，物理的及び制度的な環境，福利厚生や給料，休暇制度など働く場所が理由となることが明らかになった。続いて，「ワークライフバランス（19.8%）」，「仕事量と責任（19.8%）」，「人間関係とメンタル面のサポート（18.6%）」と続き，「スキル・キャリアの成長（8.1）%」の順に多かった。

４．仕事において不安に思うこと

質問項目「現在の仕事において，不安に思うこと・悩んでいること・つらいことには，どのようなものがありますか」に対して 3 つを上限に自由記述による回答を求めた。分析対象者 63 名のうち，61 名（96.8%）から回答が得られた。そこから 160 個の記述が抽出され，カテゴリー分類による編成の結果，6 つのカテゴリーにまとめられた（表４）。回答者が仕事においてネガティブな感情が生じるものとして，最も多く記述があったのは，「キャリアとスキル (27.5%)」であり，自己の職業的な成長に対する事柄であることが明らかになった。続いて，「福利厚生と待遇（18.1%)」，「労働時間と負荷（16.3%)」，「仕事への満足感と変化（15.0%)」，「職場環境と人間関係（14.4%)」の順に多かった。

５．仕事において楽しいこと

質問項目「現在の仕事で，楽しいこと・うれしいこと・充実感が感じられることにはどのようなことがありますか」に対して 3 つを上限に自由記述による回答を求めた。分析対象者 63 名のうち，57 名（90.48%）から回答が得られた。その回答の中から，167 個の記述が抽出され，カテゴリー分類による編成の結果，4 つのカテゴリーにまとめられた（表５）。回答者が仕事においてポジティブな感情が生じるものとして，最も多く記述があったのは，「保育・教育の成果と達成感 (38.3%)」であり，仕事における自己効力感であることが明らかになった。続いて，「職場環境と人間関係（24.0%)」，「感謝とつながり（24.0%)」，「個人の成長と自己実現（13.8%)」の順に多かった。

【考察】

本研究の結果，就業継続意欲が高い卒業生は仕事への満足度も高いこと，保育系か非保育系の職務内容の違いは，就業継続意欲，仕事の満足度ともに影響がないこと，勤務年数の長短についても就業継続意欲，仕事の満足度ともに影響がないことの 3 点が明らかとなった。このことから，職務内容に関わらず長く働き続けるためには，仕事に対する満足感が重要な要素であることが示唆される。「仕事で，楽しいこと・うれしいこと・充実感が感じられること」の回答の多くが，「保育・教育の成果と達成感」であったことからも，保育者の場合，子どもの成長や保育・教育の成果を実感することで得られる達成感が，仕事を続ける動機となりうることは間違いだろう。このような感情が生まれる環境を整えることが保育者のキャリア継続を支える鍵となるだろう。仕事を継続できない理由として最も多く挙げられた「労働環境と待遇」については，これらの問題を解消するための政策や支援策の強化が急務といえよう。一方で，仕事に対する不安要因として「キャリアとスキル」が挙げられたことから，自己の職業的成長やキャリアアップに対する不安が重要な課題であることが明らかとなった。この課題に対応するためには，保育者が自信を持って業務に取り組むことができ，結果的に離職防止にも寄与するようなリカレント教育の実施や，情緒的サポートを含む卒後のネットワーク構築が求められる。これらの取り組みに，保育士養成大学の役割が期待されよう。

※本研究は，令和5年度岡山県保育士養成施設連携事業補助金の助成を受けて行ったものである。

表３　仕事を継続できないと思う理由

カテゴリー	内容例	数	割合
労働環境と待遇	職員の数が少なく休みが取りにくい 労働時間、条件に給料が見合わないと感じる 休日や家に帰っても休んだ気にならない ボーナスが年々減っている	26	30.2
仕事量と責任	頑張っている人が損をする環境になっている 責任のある仕事を行なっていく自信はないため 後輩が育たないまま人が増え、中堅に負担の皺寄せがくる 責任が重く働き続けていると重大な事故を起こしそう	17	19.8
スキル・キャリアの成長	スキルアップがあまり見込めない 色々な職場を経験してみたい 自分の生活に合わせて、雇用形態や勤務先を変えたい 他にもやってみたいことがある	7	8.1
人間関係とメンタル面のサポート	管理職の機嫌が保育園全体に影響すること 人間関係の悪さ 電話や窓口で辛いことを言われる 精神的ストレス	16	18.6
ワークライフバランス	家庭との両立の難しさ 仕事と家庭の両立ができる自信がない プライベートの時間が制約されてしまう ワークライフバランスに難しさを感じる	17	19.8
その他	毎年環境や制度はよくなっていて、働き方改革がされている	3	3.5

表4　仕事において不安に思うこと

カテゴリー	内容例	数	割合
労働時間と負荷	時間外労働が長く持ち帰りも多いこと 定時で帰れない 勤務時間内に十分な話し合いや環境準備ができないこと 仕事量の多さ	26	16.3
福利厚生と待遇	有給が自分の好きな時に取れない 給料と業務内容が見合っていないこと 事務時間が取れない	29	18.1
キャリアとスキル	新人感覚のまま経験年数が増えている 特別支援児への対応 保育ニーズの多様化の難しさ 子どもとの関わりや保護者の方への対応	44	27.5
健康と生活の質	時差勤務が多くて体力勝負なところ 体力がいつまで続くか 生活習慣が整えられないこと 家庭を持った時同じように働けるのか不安	14	8.8
職場環境と人間関係	言い方がとてもきつくて怖い先輩がいる 上司や同僚との保育間の違い 子どもの将来を左右する仕事であること 管理職になること	23	14.4
仕事への満足感と変化	窓口・電話対応のストレス 他園に転職したところで、業務量や人員配置に大きく変化はない 異動によって、職場の雰囲気がガラッと変わってしまいそうなこと 来年の職員配置（一人ひとりに目が行き届く環境をつくれるか）	24	15

表5　仕事において楽しいこと

カテゴリー	内容例	数	割合
保育教育の成果と達成感	持ち上がりのクラスの子の成長が間近で感じられる 子どもが4月に比べて成長していること 子どもが遊びを楽しんで「またやりたい」と言ってくれた時 大きな行事が終わった時の達成感	64	38.3
職場環境と人間関係	ゆったりとした環境で保育に関われること 同僚から褒められた時 保護者から「先生でよかった」「来年も先生がいい」と言ってもらえた時 保護者と成長を分かち合えること	40	24
個人の成長と自己実現	自分の知識が増えて楽しい 仕事内容が理解できたら楽しい 仕事の試行錯誤 法律の背景を知ることができて面白い	23	13.8
感謝とつながり	子どもたちと一緒に遊びをする中で話をすること 子どもの気づきや学び、喜びに共感できること 患者さんにありがとうと言ってもらえて嬉しい 子どもが先生大好きと伝えてくれること	40	24

子育て支援イベントにおける学生の実践と意識変容–保育者養成の観点から–

○旭　彩希・今村麻子

（江戸川大学メディアコミュニケーション学部こどもコミュニケーション学科）

はじめに

少子化の進行、共働き世帯の増加、家庭や地域の教育力の低下といった社会的課題は、現代社会において深刻化している。このような状況を受け、さまざまな形で子育て支援の実践や研究が進められてきている。

しかし、地域ごとの社会経済状況や文化の違いにより、支援の効果に地域差が生じていることは課題であるといえよう。全国的に見ても、どのような子育て支援が地域の特性に応じた効果的な支援体制を構築できるのかという問題は実態に追いついていない状況であると考える。

本研究が対象とする流山市は、「子育てしやすい街」として近年全国的に注目を集めている自治体である。同市では、子育て支援に積極的に取り組むことで人口流入を促進し、その結果、子育て世帯の増加を実現している。しかし、この成果と同時に、地縁のない子育て世帯が増加し、地域社会からの孤立を生む可能性という新たな課題が存在する。このような背景のもと、新しい街において子育て世帯が地域や人とのつながりを築き、支え合うための場をどのように創出すべきかを考えたい。特に、地域に所在する大学は、地域社会における子育て支援に寄与できる重要な役割を担う存在である。流山市内に立地する大学として、また保育者を養成する教育機関として、地域の子育て支援体制の充実に向けてどのような貢献が可能かを検討する意義があると考える。

本研究では、大学が持つ資源や知見を活用した子育て支援活動を通じて、大学の教育機関としての役割や社会的課題解決に向けた潜在的な可能性を検討することを目指している。具体的には、大学内の保育者養成課程に在籍する学生が子育て支援活動に参加することで、子育て支援に対する意識や保育者を目指す者としての意識にどのような影響が生じるのかを明らかにすることを主な目的とする。この取り組みの一環として、学生が大学内で行われる子育て支援イベントにボランティアとして参加する活動に注目する。

方法

１．子育て支援活動の実践

2024 年 10 月 26 日　江戸川大学こどもコミュニケーション研究所主催子育て支援事業の一環として、学内においてイベント「こどもサロン」を開催：流山市近郊の２歳以上就学未満対象の親子あそびを大学体育館にて行う。

（1）「こどもサロン」参加者は、流山市内の保育所・関係各所に発送されたイベントのチラシまたは大学ホームページに掲載された情報により、先着順で申し込みのあった 10 家庭とした。当日は、12 家庭（保護者 20 名、２～９歳児 18 名）の参加、スタッフは教員６名、３年生３名、４年生３名で行った。

（2）「こどもサロン」の開催にあたって、保育者養成課程３・４年生対象に子育て支援ボランティアを約 10 名募集する。ボランティアについては、事前準備や当日の進行、片付けまでに関われる者で、イベント開催までに計４回（８時間以上）参加できることを条件とした。

２．調査および分析

（1）「こどもサロン」利用者に事後アンケート調査を実施し、「こどもサロン」の利用状況やイベントに対する感想、子育て支援に対するニーズを把握する。
イベント終了後すぐにアンケートの案内を行い、Google form で回答を依頼した。

（2）「こどもサロン」ボランティア学生に事後アンケート調査およびとインタビュー調査を行い、子育て支援ボランティアが子育て支援に対する意識や保育者を目指す者としての意識にどのような影響を与えているかを検討する。
①イベント終了後すぐにアンケートの案内を行い、Google form で回答を依頼した。
②　①の結果より、インタビュー調査に協力可能な学生２名（以下、学生 A・学生 B と記す）に対し、一人あたり 30 分程度の半構造化インタビューを 2024 年 12 月に実施した。

（質問内容）
・子育て支援活動に参加して考えたこと
・印象的だったこと
・活動に参加する前に感じた期待や不安について
・当日までの準備段階で何を感じていたのか
・活動が終わってからどう感じているか
・どのような学びがあったのか

インタビューから得られた語りは、SCAT（Steps for Coding and Theorization）を分析手法として用いる。学生２名へのインタビューのような小規模データにおいても、本手法を適用することで体系的に分析し、研究者の主観的な解釈が過度にデータへ影響を与えることを防ぎつつ、深い洞察を得ることができると考える。

倫理的配慮

（1）本研究協力者には、研究目的、方法、参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、及び、個人情報の保護について、文書と口頭で説明を行い、書面にて同意を得た。

（2）本研究は、江戸川大学倫理審査の承認（R06-018A）を得て実施し、個人が特定されないよう配慮した。

結果および考察

まずインタビューデータの逐語録から SCAT の手順に従って、そこから抽出された概念を用いて学生 A、B のストーリーラインを作成した。

学生 A のストーリーライン

子育て支援ボランティアに初めて参加した A は、これまで保育園でのアルバイト経験はあったものの、保護者と直接関わる機会がなかったため、【新鮮さと不安】を抱きながら準備に臨んだ。活動前は「自分にできるだろうか」という【不安】があり、準備段階では積極性に欠けた部分を反省しつつも、【先輩や指導教員のサポート】に助けられたと振り返る。
当日は、子どもや保護者の笑顔に支えられ、徐々に【不安が解消】されていった A は親子への支援について、まずきちんと挨拶ができた点が良かったと【信頼関係の第一歩】を踏み出せたことを自己評価した。しかし一方で、自らの【子どもとの関わり方】に課題を見出した。特に、双子の子どもたちのうち一人が父親と活動に集中している様子を見守る中で、「もう一人の子どもとの関わりに十分な配慮ができたか」という不安を抱き、「自分がもっと積極的に関わるべきだった」と反省する姿勢が伺えた。また、「子どもと視線を合わせる」という基本的な姿勢についても振り返り、「遠慮が行動を制限していた部分があった」と自己分析している。
また、子どもの集中力に合わせた時間配分や活動の進行方法、保護者への気遣いなど、【先輩の柔軟な対応】から多くを学んだと語る。特に「かさ袋ロケット」を持ち帰りやすく工夫した場面は、自らも将来保育者になった際に取り入れたい学びとして印象に残った。活動を通じ、これまで行動に移すことをためらっていた【自分を変えるきっかけ】となり、次回は後輩に学びを与える立場として【主体的に関わりたい】という意欲を示した。

学生 B のストーリーライン

子育て支援ボランティアに初めて参加した B は、必修科目であるボランティアの時間が不足する A に付き合う目的と保育実習を控えた準備として、子どもや保護者との関わりを経験し、【自分の成長につなげたい】という期待を抱いて参加を決めた。一方で、保護者とのコミュニケーションに対する【不安】もあり、特に男性の保護者と上手く話せるかどうかに緊張を感じていたという。しかし、活動が進むにつれて、保護者の方々や子どもたちとの触れ合いを通じてその【不安は徐々に解消】され、子どもたちの笑顔や保護者の温かい反応に支えられて活動を楽しむことができた。準備段階では、看板やラーメン体操で使う小道具など、子どもたちが喜ぶ工夫を凝らした制作作業を通じて、【自分の得意分野を活かせた】と語る。当日は、2 人の子どもを連れた父親が楽しそうに子どもの成長を見守る姿に感銘を受ける一方で、輪に入れない【親子への対応ができなかったことを心残り】に感じたという。また、【4 年生の先輩たちの慣れた対応や工夫】からは、「保育者としての姿勢」を学ぶとともに、声掛け次第で子どもたちがより楽しめることを実感した。活動を通じて、【保護者との関わりの重要性】を改めて認識し、【自分の課題として向き合う必要性】を感じたと語る。また、静かで内向的な親子へのアプローチや、自分の声掛けが活動の楽しさに与える影響について【深く考えるきっかけ】にもなった。活動全体を振り返り、「自分の未熟さを感じつつも大きな学びを得られた」と【充実感】を語り、次回の活動では魚釣りゲームなど新たなアイデアを活かして、より良い活動を提案し実現したいという意欲を示した。

ここから、以下の 4 つの主要なカテゴリーが抽出できる。「不安とその克服」「保護者との関わりの重要性」「先輩の対応からの学び」「主体性の育成」である。つまり、大学の子育て支援活動への参加が、学生 A、B に不安から自信への変化をもたらすとともに、先輩からの学びや主体性を育む機会となったと言える。

まとめ

本研究では、保育者養成課程に在籍する学生が大学の子育て支援活動にボランティアとして参加することで、子育て支援および保育者としての意識にどのような影響が生じるかを検討した。学生へのインタビューからは、活動への参加を通じて「保護者との関わり」の重要性を再認識し、不安から自信へ変化が見られたことが明らかとなった。A は活動前の不安や準備段階における受動的姿勢を振り返りつつ、指導教員や先輩の支援を通じて主体的な関わりを目指す姿勢への成長を見せた。一方、B は得意分野を活かして活動を進める中で、親子への配慮や声掛けの重要性を学び、保育者としての課題を自覚するに至った。両者に共通するのは、上級生の柔軟な対応から学び、「頼られる存在」への成長を目指す意欲が喚起された点である。本研究の結果は、実践的な体験が保育者養成における課題意識の深化や主体性の涵養に寄与する重要な機会であることを示唆している。

なお、紙面の制約により、アンケート調査の詳細な結果は本稿には含まれていないが、学会当日のポスター発表にて報告する。

今後の展望

本研究では、「こどもサロン」に参加したボランティア学生の意識変容を探求してきたが、短期間で「変容」と呼べるほどの結論に至るには限界があった。今後の研究では、学生が継続的に子育て支援イベントに関わる中での意識や行動の変化を、より長期的・多面的に観察することが求められる。特に、学生が現場で実践的なスキルを習得し、地域の課題に向き合う中で、社会貢献意識や問題解決能力がどのように育まれるかを明らかにすることが重要である。これにより、学びが地域社会に還元されるモデルを提示し、教育と社会貢献をつなぐ新たな可能性を探ることが期待される。

参考文献

１） 流山市「人口増加中」
https://www.city.nagareyama.chiba.jp/appeal/1003878/1003882.html（更新日 2024 年年 5 月 2 日、閲覧日 2025 年 1 月 10 日）
２）大谷尚 (2008) 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 －着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学） v.54, n.2, 27-44

人を育てる保育実習ガイドライン

―相模原市の保育者と共に考える―

○三上　祐里枝（RISSHO KID´S きらり）　金元　あゆみ（相模女子大学）　神尾　美香子（認定こども園モモ）
山下　博（たいようこども園）　舟山　千佳（むくどりこども園）

【目的】

保育実習は、実習生の学びの場であると同時に、実習を受け入れる側の保育者にも新たな気づきや保育の省察をもたらす[1]。実習生と保育者が互いに育つ主体である認識をもち、双方向的な関係性を築くことで学びが一層深められていく[2]。したがって、一方が受け身的な立場に終始する実習ではなく、子どもを中心としながら「場を共にする全ての人が育つ主体である」という意識を育み、育ち合う実習の在り方を検討する必要がある。

そこで相模原市保育連絡協議会では、2023 年度より「育ち合う実習」に関する保育者向けの研修を実施してきた。研修を通して、各園が実習に対し様々な取り組みを試行し、その良さや課題を研修内で交わし合う機会を設けた。さらにこれらの学びを、地域の各園・保育者・養成校・実習生と共有すべく「実習ガイドライン」の作成を試みた。

この試みの特徴は、三つある。一つ目は、研修に参加した様々な園の実習担当者が主体となって作成した点である。二つ目は、研修に参加した保育者が「共に育つ」という共通の意識を持ちながら作成した点である。三つ目は、実習受け入れに対する共通理念・方針だけではなく各園の特徴や独自性の可視化を試みた点である。

以上の経緯から、本研究では「人を育てる実習ガイドライン」の作成過程に着目し、研修参加者の意識の変容や学びの特徴を探る。また、本大会では、作成した実習ガイドラインについて報告する。

【方法】

（1）研修の対象者

相模原市保育連絡協議会に所属する園の実習担当者の内、全 3 回の研修への参加が可能な保育者（第 1 回目研修については 2023 年度の参加も可とした）

（2）研修内容と参加者数

表 1．2024 年度に実施した研修内容と参加者数

回	研修内容	参加者
第 1 回 ＊	・実習について学ぶ（指定保育士養成施設の指定及び運営の基準等） ・グループワーク（こんな実習にしたい）	16 名
･･･実習の受け入れ（8 月～9 月）･･･		
第 2 回 ＊	・2 園による話題提供 ・グループワーク（オリエンテーション、振り返り、部分実習について）	20 名
第 3 回	・ガイドラインの作成	18 名

＊2023 年度研修と同一内容（2023 年度は全 2 回実施）

より良い実習のあり方を考えるため、また園内の実習担当者を育成していくための研修を全 3 回開催した（表 1）。第 1 回は、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準」（厚生労働省）に示される実習の位置づけ、実習生の学びのエピソードから実習への理解を深めた。実習受け入れを経た第 2 回では、具体的な指導内容や方法を考えるため、2 園が話題提供を行った。また前年度（2023 年度）研修にて新たな取り組みへの意識が高かった「オリエンテーション」「実習の振り返り」「部分実習」[3]に焦点を当てて、その在り方について意見を交わし合った。第 3 回には、「オリエンテーション」「実習の振り返り」「部分実習」の 3 グループに分かれ、それぞれガイドラインの作成にあたった。なお、研修の各回のグループワークでは、付箋に書き出した各自の意見を模造紙に整理し可視化したものを作成した。作成物は、研修内で共有するとともに、次回の研修時にも確認できるようにした。

（3）分析対象・方法

各回の研修後に収集した「研修後アンケート」に記述された感想（自由記述）及びグループワークでの作成物を分析対象とする。アンケートの自由記述では、内容の親近性に基づいた分類から特徴を探った。

（4）倫理的配慮

研修参加者には、本研究の目的について説明し、研修後に収集したアンケートや研修内での作成物を調査研究に用いる同意を得た。なお、相模女子大学の研究倫理審査委員会にて承認を得た。

3．結果と考察

（1）第 1 回目研修から

研修を通して「『こうあるべき』という固定観念とらわれていた」という気づきが得られ、実習受け入れに対する主体的参与への意識、共に育つ仲間として双方向的な関係性を築く意識の高まりがみられた。具体的な、課題への気づき（下線）、変えたい・生かしたいこと（波線）について、主な特徴を二つ挙げる。

一つ目の特徴として、自園に合った柔軟な取り組みが可能であることへの気づきがあった。そこから、主体的に実習をより良いものへ変えていく意識の高まりが見られた。これまで、自園の理念方針にそぐわない実習内容への葛藤、園側に委ねられる裁量に関する疑問、養成校によって依頼内容が異なることへの戸惑い等を感じていたという背景が窺える。しかし、全国に共通する保育実習の目標等を学んだことにより、養成校からの依頼に受け身的に応じるだけではなく、自園に合う形での取り組みを工夫したり提案したりすることも可能であるという気づきが生まれていた。これらの気づきが、実習段階に即した経験の保障に向け、養成校側と積極的に連携を図っていきたいという思いに繋がっていた。

二つ目の特徴として、自身の学生時代の経験や従来の指導方法から、一方向的な関係性に陥っていたという気づきがあった。例えば、保育者の経験知・実践知や改善

点・アドバイスを一方的に語りがちであったこと、実習生に良いところを見せようと気を張っていたこと等である。実習生だけではなく保育者もまた相手の目に映る自身の姿を強く意識していることが窺える。修内で実習生の学びのエピソードに触れ、保育者同士で実習に対する悩み・想い・願い等を語り合う中で、実習生に向けるまなざしや交わし合うまなざしについて意識の変化が生まれたと推察される。その結果、実習受け入れの軸となる大切にしたい考え方として、実習生の「その人らしさ」を尊重した関わり、想いを分かち合う関係性の構築の必要性が挙げられていた。

（2）第２回目研修から

研修を通して「未来の保育者が育つ場となるには」という実習の本質的な意味を問う姿があり、軸となる考え方の明確化、その実現に向けた取り組みの具体化が図られていた。

① 本質的な意味の問い直し（二重線）

代表的な特徴としては、保育に携わることへ夢をもつ、保育の魅力を感じる等、学びの原動力を得られることが挙げられていた。加えて、学びに向けて努力し粘り強く取り組むこと、学ぶ主体として問いをもつこと、失敗も経験しながら自信につなげていくこと等、自己発揮しながら学ぶ喜びを得られることも挙げられた。保育の魅力の伝達を志向する際、ともすると実習生への配慮による過度な負担軽減や実情と乖離した良い面のみを見せることに注力してしまう危惧がある。しかし、本研修においては、育つ仲間として実習生を受け入れ、育ちに向けて本当に必要なことは何かを追求する姿があった。実習生と育ち合う関係性を築くことについて、保育者になった時に子どもや同僚との関係構築にも引き継がれていく、保育の質向上・子どもの幸福に繋がるといった記述もあり、次世代を育てる意識と願いが読み取れた。

② 実現に向けた取り組み（太線）・改善点（点線）

上記①の実現に向けて、習全般・オリエンテーション・振り返り・部分実習での具体的な取り組みの検討が行われた。《実習全般》は、園内での共通認識をもつ、日々の保育と実習が繋がるようにする、実習生が自己発揮できるよう保育者側のスキルを高める等、受け入れ体制を整えることが挙げられた。《オリエンテーション》では、事務的な連絡事項の伝達になりがちであったという課題も聞かれ、園と実習生が互いを知り実習へのイメージがもてるような取り組み、安心感を抱き実習への期待が高まるような取り組みの必要性が挙げられた。例えば、事前に知りたいことをアンケートで尋ねる、園見学を通して施設・子ども・保育者の雰囲気を知る等である。《振り返り》は、保育・子どもへのまなざしや思いを交わし、子どもの思いに目を向けることが重要であるとし、子ども理解・保育理解に向け語り合う場を設けるという取り組みの提案があった。また、話題提供園からの事例を手立てに、付箋やホワイトボード等を用いて実習生の学びを可視化するいう取り組みも挙げられた。《部分実習》では、実習生が予め準備してきたものではなく、目の前の子どもの興味から実習指導案を作成する題提供園の実践から、その意義に共感する記述が多数みられた。

一方で、実際に取り組んだことへの課題や改善点も挙げられた。《オリエンテーション》では、質問内容の精査やポジティブな質問を増やすこと、《振り返り》では、プレッシャーを与えすぎないよう、一緒に考えながら学びを深められる問いかけを検討することが挙げられた。《部分実習》では、子どもの姿から立案する部分実習の取り組みに共感しつつも実習が短期間であることや自園の保育内容との兼ね合いから困難さ感じる声も挙がっていた。そこから、子どもの主体性が尊重される部分実習について自園に合う取り組みを検討する姿があった。

③ 第２回目研修を通して

上記①②の結果から、１回目の研修で実習を変えたいと感じた参加者のイメージがより具体的になっていた。他園の実習を知ることは、他園の保育を知るきっかけにもなり、参加者が実際にどのように実習を変えていきたいのかが明確になっていることが分かる。なお、研修後アンケートには、第２回目研修で前向きな気持ちに変わったという記述もあった。加えて、他園の取り組みを参考に自園にも取り入れたいという意欲や保育の質向上に繋がることへの理解が記述されていた。他にも、同じ悩みや思いを共有できたことに喜びを感じた記述もあり、異なる園の保育者同士が語り合う場の重要性が窺えた。

（3）第３回目研修から

これまでの研修の集大成として、ガイドラインの作成を行った。実習全般・オリエンテーション・振り返り・部分実習について、大切にしたい考え方（理念）、理念の実現に向けて大切にしたい姿勢（方針）、具体的な取り組み、具体例の紹介の項目をそれぞれに設けた。理念・方針は研修参加園に共通する事項であるが、取り組みは代表的なものを挙げた上で各園の独自性に応じて選択・工夫できるようにした。大切にしたい部分は統一され、その中で園の特色に応じた実習を実施できるよう意図したものである。修後アンケートから、ガイドライン作成によって自園の保育を振り返る契機がもたらされ、実習は双方にとって育ち合う機会であるという意識の深まりが読み取れた。また、実習担当者の育成も必要であるという新たな気づきを得る機会にもなっていた。なお、作成したガイドラインは本大会にて詳述する。

４．展望と課題

保育者が実習ガイドラインの作成に携わることは、現場の実態に応じた内容に繋がるとともに、当事者意識をもった活用にも生かされていくと期待できる。受け入れ側の各保育者が実習生に対応する際の手立てとなるだけではなく、園内の共通理解に役立てられたり、他園の取り組みを知ったりすることもできる。学生側にとっては、各園でどのような実習を経験できるのかイメージをもつことができる。そして、実習前の不安軽減や実習目的の明確化に繋がり、双方にとってより良い実習になることが期待される。今後の課題として、ガイドラインの運用による検証を重ね、日誌等の他の内容の検討も進めていきたい。

【引用】

1. 山下博・神尾美香子・三上祐理枝・片山知子・金元あゆみ（2022）「保育の魅力を醸成する保育実習―相模原市における保育者と実習生が共に育つ実習アンケートから―」日本保育学会第76回大会

2. 3. 山下博・金元あゆみ・神尾美香子・舟山千佳（2023）「保育の魅力を醸成する保育実習―相模原市における保育者と実習生が共に育つ研修と実態調査から―」日本保育学会第77回大会

保育者養成短期大学生における認知的個性の認識が実習の予想に及ぼす影響(3)

保育実習Ⅱにおける実行機能と保育者効力感、実習の不安との関連

○田爪 宏二（京都教育大学）　廣瀬 真喜子（沖縄女子短期大学）　森田 健宏（関西外国語大学）

問題と目的

本研究では、保育者養成短期大学の学生における、認知的個性を活かした実習のあり方について検討するためのひとつの視点として、実行機能（目標達成のための計画や、行動、思考等を調整する認知機能）に着目する。

田爪・森田・廣瀬（2023：日本保育学会第 76 回大会）、田爪・森田（2024：同第 77 回大会）は、保育者養成短期大学において保育実習Ⅰ（1 年生終了時）あるいは保育実習Ⅱ（2 年生時）を直前に控えた学生を対象に、実行機能のチェックリストを用いて学生が自身の認知的個性を把握し、それを踏まえた実習の予想や留意点について考察するという試みを行い、そこにおける自由記述の特徴を検討した。その結果、実習の進行とともに実習の内容に関わる具体的な記述が見られるようになり、実行機能の低群において解決志向の記述が多く見られた。

このような定性的な検討とともに、定量的な指標による検討も有効であると考えられる。田爪・廣瀬・森田（2024：日本発達心理学会第 35 回大会）は、保育実習Ⅰ前の学生における実行機能と保育者効力感及び実習における不安の予想との関係について量的な検討を行った。その結果、保育実習の予想に対してプランニング（行動の計画や統制）の影響が強いことが示された。また、実行機能の影響には交互作用がみられることや、能力を高いと考えている場合にも実習に対する不安が高い場合があり、実習と実行機能との関係は多面的に捉える必要性が示唆された。

この研究に続き、本研究では保育実習Ⅰを終了し 2 度目の保育実習（保育実習Ⅱ）を行う前の学生を対象に、前報と同様の手法により、実行機能と保育者効力感及び実習における不安に関する予想との関係について、保育実習Ⅰ前との比較も含めて検討する。

方　法

1. 調査対象者

保育者養成を主とする短期大学の 2 年生 138 名（女性 134 名、男性 4 名）。実習先は保育所 89 名、児童館 49 名。

2. 質問項目

1）実行機能　関口・山田(2017)の実行機能質問紙をもとに、実行機能のチェックリストを作成した。因子［プランニング］（行動の計画や統制）、［効率化］（手際の良さや作業処理の効率）、［切替え］（方略の転換や切り替え）、［熱中］（物事への熱中の程度）、［自己意識］（他者の視線や自分の行動への気付き）、［注意の維持困難］（注意の維持や集中力の持続の不得意さ）について、因子ごとに 3 件法で 4 つの質問を設け、合計得点（0～8 点）を算出した。

2）保育者効力感　三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度を使用した（5 件法、10 項目）。項目の得点の平均値を尺度得点とした。

3）実習における不安　田爪・小泉(2012)の項目を使用した（5 件法、7 項目）。「保育技量面の不安」、「実習態度面の不安」の 2 因子からなる。各因子について因子項目の得点の平均値を尺度得点とした。

3. 倫理的配慮

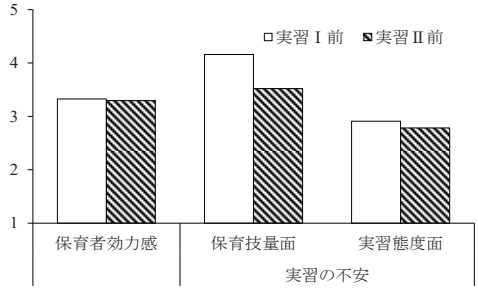
調査対象者には研究の目的や情報の管理、個人情報の保護、また回答内容は授業や実習の評価には影響しないものであることについて事前に説明し、同意を求めた上で調査を実施した。

結果と考察

1. 保育実習ⅠとⅡの実習前における予想の差

実習における保育者効力感や不安の予想の各因子の尺度得点について、同一の養成校における保育実習Ⅰ前（田爪他, 2024）との比較を行った（図 1）。その結果、保育技量面の不安のみにおいて保育実習Ⅱ前（本研究）は保育実習Ⅰ前よりも低下していた。

図 1　実習による保育者効力感及び不安の予想の差



2. 実行機能が実習の予想に及ぼす影響

実行機能が実習における保育者効力感や不安の予想に及ぼす影響について、交互作用項を含む重回帰分析を行った。具体的には、保育者効力感及び実習における不安の因子ごとに、尺度得点を目的変数とし、実行機能の各因子の得点を投入して説明変数を選択した（表 1）。

1）保育者効力感　決定係数(R^2)=.427 (p<.01)で、［切替え］が正の影響を及ぼしており、物事を切り替える力の高さが保育者効力感の予想を高めると考えられる。

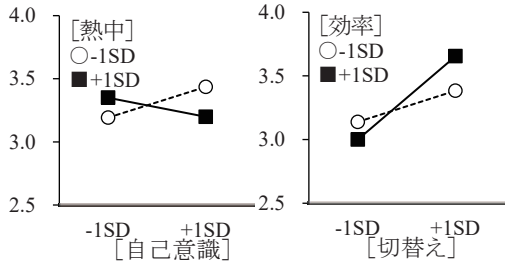
また［熱中］×［自己意識］、及び［効率］×［切替え］の交互作用がみられた（図 2）。単純傾斜検定の結果、前者においては［熱中］が低い場合(-1SD)に［自己意識］が正

表 1 実行機能が実習の予想に及ぼす影響（重回帰分析）

		保育者効力感	保育技量の不安	実習態度の不安
決定係数(R^2)		.427 **	.366 **	.353 **
1プランニング		.135	-.057	.101
2熱中		-.035	.022	.075
3効率		.058	-.144	-.055
4切り替え		.397 **	-.091	-.185 +
5自己意識		.041	.285 **	.224 **
6注意維持困難		-.149 +	.160 +	.149 +
交互作用	1×2		-.231 *	
	1×4			.236 *
	1×6			-.199 *
	2×5	-.221 *		
	3×4	.205 *		.232 *
	3×6		.226 *	.209 *

数値は標準偏回帰係数（β）。** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.10$
交互作用は有意なもののみを掲載。

図 2　保育者効力感における実行機能の交互作用



の影響を及ぼしており、熱中の程度が低い学生の場合、他者や自分への気付きの高さが保育者効力感を高めると考えられる。

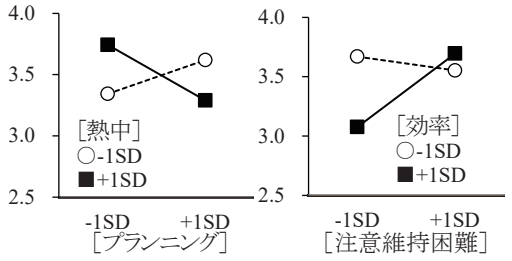
後者については、[効率] が高い場合(+1*SD*)に [切替え] が正の影響を及ぼしており、物事を効率的に、かつ切り替えながら行う力の高さが保育者効力感を高めることが窺われる。

2）保育技量面の不安　R^2=.366 ($p<.01$)で、[自己意識] が正の影響を及ぼしており、他者や自分への気付きの高さが技量面に対する不安を高めると考えられる。

また [プランニング] × [熱中]、及び [効率] × [注意の維持困難] の交互作用がみられた（図 3）。単純傾斜検定の結果、前者においては [熱中] が高い場合に [プランニング] が負の影響を及ぼしており、物事に熱中し、かつ行動の計画や統制の能力が高いほど、保育技量面の不安は低いと考えられる。

後者については、[効率] が高い場合に [注意の維持困難] が正の、[注意の維持困難] が低い場合に [効率] が負の影響を及ぼしていた。つまり、効率的に行う力と注意の維持の両者が高ければ技量面の不安は低くなるが、いずれかの力が低い場合には不安は高くなると考えられる。

図 3　保育技量面の不安における実行機能の交互作用

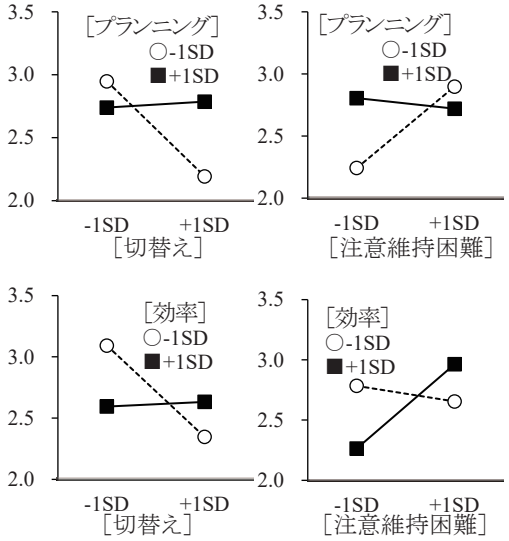


3）実習態度面の不安　R^2=.353 ($p<.01$)で、[自己意識] が正の影響を及ぼしており、技量面と同じく他者や自分への気付きの高さが態度面の不安を高めると考えられる。

また [プランニング] × [切替え]、[注意の維持困難]、及び [効率] × [切替え]、[注意の維持困難] の交互作用がみられた（図 4）。単純傾斜検定の結果、前者においては [プランニング] が低い場合に [切替え] が負の、[注意の維持困難] が正の影響を及ぼしており、計画や統制に苦手さがある場合には、物事を切り替える力が不安を抑制するが、注意の維持の苦手さが不安を高めると考えられる。

後者については、[効率] が低い場合には [切替え] が負の、[効率] が高い場合には [注意の維持困難] が正の影響を及ぼしていた。つまり、物事を効率的に行うことが苦手でも、切り替える力が強ければ態度面の不安は抑制される一方で、物事を効率的に行う力があっても注意の維持が難しい場合には不安は高いことが推察される。

図 4　実習態度面の不安における実行機能の交互作用



3. 分析結果のまとめ

保育者効力感に対しては、実行機能のうち [切替え] の影響が強く、保育実習 I 前において [プランニング] の影響が強かった前報の結果とは異なっている。このことについて、保育実習 I を経験した本研究の対象者においては、臨機応変に子どもへの援助や方略を切り替える能力の重要性を認識するようになった可能性が考えられる。また、実習における不安においては [自己意識] の影響が強く、子どもや指導保育者の視線が気になりすぎることが実習に対する不安を高める要因になりうると考えられる。

さらに、実行機能の影響には交互作用がみられ、例えば [プランニング] や [効率] は実習における不安を軽減し、注意の維持が困難である場合でもそれらの能力の高さが補完しうることが示唆された。このように、実習における学生の認知的個性の影響を理解する際には、実行機能を多面的に捉える必要性があると考えられる。

付記　本研究は科学研究費助成事業（基盤研究(C) 21K02998）による研究の一部である。

子ども中心の保育を考える（３）

―保育者の言葉に焦点を当てて―

○太田節子（東京福祉大学保育児童学部）　田中三保子（元幼稚園教諭）　瑞穂優（長野短期大学）
関口はつ江（十文字学園女子大学名誉教授）

【目的】

現代社会は情報化、システム化が進行し、生活における、人同士の全人的な触れ合いが希薄になっている。互いに他者の期待や評価に敏感になりやすい状況にあって、人格形成の基礎が培われる幼児期の保育においては、子どもの真の主体性の涵養は益々重要になっていると考えられる。

本研究は「子どもが自分で自分の生活をつくる」ことを基本として、子どもの自発的判断、行動を育てることに主眼を置いた堀合文子氏 (注1) の保育実践を通して、子ども中心の保育の方法を検討することを目的とする。堀合氏は、子どもさながらの生活を基本とし、子どもと保育者が「主体―客体」ではなく、「主体―主体」の関係による保育を提唱した倉橋惣三の保育理念を基に、現代社会に生きる子どもの実態に即して保育を展開してきた。前回（第 77 回大会）は、子どもが本来の自分を出せる（自分を知る）ために自分を丸ごと受け入れる存在としての保育者の重要性とそのかかわり方を取り上げた (注2)。

今回の発表では堀合氏の４歳児への言葉かけに焦点を当てて、その背景にある堀合氏の保育理念を考察し、現代の保育の在り方への示唆を得たい。

【方法】

本研究では、前回の発表において取り上げた「堀合先生の保育ビデオ４歳児編（2002）」のビデオ映像と、ビデオ内容に関する堀合氏への質問と回答が記録された「付録Q&A」(注3)、及び堀合氏の対談内容の記録 (注4、5) を研究対象とした。

さらに対象のビデオ映像から堀合氏の子どもへの言葉かけを中心とした場面の特徴を抽出し、言葉を通して堀合氏の保育理念を探った。同時に非言語としての堀合氏の振る舞いを取り上げ、言葉との関連を考察した。

【倫理的配慮】

今回の発表では、子どもの個人的な情報を提示することがないため、倫理的配慮の記載は必要ないと判断した。

【結果】

堀合氏の４歳児への言葉かけと、非言語におけるメッセージの特徴には、次のような点がみられる。

１　子どもへの言葉かけの特徴

以下の例に見られるように、直接的な指示，制止、善悪表現をしないことと簡潔な表現が特徴である。

例

（1）遊びの最中に、ある子どもが「○ちゃんがお尻を出した」と堀合氏に告げた場面に対して、堀合氏は「それはいや、そんなことしないのよ。おかしいわよ。」と当該児に向かって言葉をかける。また、ある子どもがぬいぐるみを投げたことを他の子どもが堀合氏に告げた場面に対して「それはいや。それはいやね。それはかわいそうだもの。○ちゃん、それはかわいそう。」と当該児に言葉をかける。

（2）ままごとの途中で、ある子どもが大声で怒りの声をあげた場面に対して、堀合氏は「そんな恐い人は（そこには＝筆者）いないはずよね。」と遠くから静かな声で言葉をかける。

（3）子ども達がガラス窓の近くでボール遊びをしているところを通りかかった時、堀合氏は「○ちゃん、ガラスに当たっちゃうからね。」と言葉をかける。

２　非言語による通じ合い

言葉によらずに行動で示す、子どもの行動の補足としての振る舞いによって言葉の受け止め方の基盤がつくられている。

例

（1）女児二人がままごと遊びをしている。その側の壁に棚が設えてある。ある男児がその棚の上段に上がろうとした。堀合氏は子どもの行動を見守り、棚の中にあるぬいぐるみ等を除く。

（2）子どもがある生活習慣を自ら行った時には、内容が十分でない状態（帰りの会の時間にかばんは身につけているが、園服の着用を忘れている）であっても堀合氏はそれを指摘せず、その後に当該児の園服を自らの手で丁寧に着せる。

（3）降園時に子どもが上履きから外履きに変える際、二人の男児がおしゃべりに夢中になっているため、上履きを靴箱にしまうのを忘れている。堀合氏は、忘れていることを指摘するのではなく黙って二人の上履きを靴箱にしまう。

【考察】

１　子どもへの言葉

（1）子ども自身が考える契機として

上記の結果から、第一に堀合氏は「保育は子どもに行動を指示するものではない」という考えであることが窺える。「○○のようになってほしいから○○のように行動しなさい。」という子どもに行動を直接指示する言葉は堀合氏の言葉のなかにはみられない。具体例にあげた１－（1）のように子どもの望ましくない行動については、「だめ」という子どもを評価する言葉は使わずに「いや」という気持ち（感情）を伝える。仮に「だめ」という言葉を使えば、多くの子どもは行動を制止する。一方

で「いや」という気持ちを伝える場合は、怒られている訳ではないので子どもには何かを考える余裕ができる。そしてどうすればいいかを教えられず、この後の行動を自分で考える。大人が直接指示すれば行動は変わるが、何が悪くてどうすればよかったかを、その子どもなりに考える機会とはならない。子どもが子どもなりに考えたり葛藤したりする経験を重ねることが、大人が子どもに考え方や行動を丁寧に説明するよりもその子どもの思考力や行動力は身に着くと考える。

また１－（２）の例においても、直接子どもの行動を指示したり制止したりする言葉は使っていない。当事者の子どもの気持ちが受け入れられながら、子どもが自分の行動を考えていく言葉かけである。

１－（３）の場合は、危険の発生が危惧される場合であるが、危険に注目する保育者の視線は子どもには監視と映り、のびのびと遊べなくなる。叱責や注意によって危ない行為を止めることは、その場限りに終わることになりやすい。保育者に言われたから止めただけでは、生活の中での状況判断や自ら危険を防止する力とは結びつきにくい。大切なことは子ども自身が危ないと感じ、自分をコントロールする力を育てる事である。この場面での子どもはボールを投げて遊ぶ事に集中しているため、遊びを制止するのではなく、何に注目し気をつけたらよいかを子どもに伝えている。「ガラスに当たっちゃうからね。」は、子どもの意識を遊びだけでなく危険にも向けるための言葉かけであり、子どもを否定することなく子どもの行為が危なくなるかも知れない状況が幼児でも瞬間に分かるようにする言葉かけである。

（２）子ども自身からの活動の尊重

第二に堀合氏の言葉かけの特徴は、子どもに対する言葉が簡潔であり長々とした説明はみられないことである。そして説明せずとも子どもが子どもなりに腑に落ちている様子がみられる。そのため子ども達は自分の遊びをのびのびと続けていくことができる。

説明の伴わない簡潔な言葉かけであっても子どもに釈然としない面や不安がみられないのは、堀合氏が子どもの自由な心の動きを受け止めているからと推測される。前述したように堀合氏が子どもを否定することなく一人ひとりの子どもの考える力を信じ、あるところからは子どもに任せる言葉かけが、子どもの心を解き放ち自由にさせていると考えられる。自分を信じてもらえる安心感と自由でいられる解放感は子どもの心を安定させ、子ども同士も相互に受け入れ合って、親密な関係による遊びの展開につながっている。

２　非言語的メッセージ

堀合氏の言葉の有効性は、個々の子どもの状態に応じた細やかな行動を通しての心の交流が、子どもとの絆を深くし、堀合氏の言葉の真意が子どもに伝わる基盤を作っていることによると考えられる。２－（１）で取りあげた場面は、言葉の出にくい４歳児への対応である。堀合氏は子どもの行動に対して自身の行動をもって対応しており、子どもの行動の内側にどのような欲求があるのかを慮りながら対応する。棚の上段に入った子どもに、危ない（または、そこは人が入る場所ではない）から降りた方がよいと注意せず、棚に入った子どもは、そこで展開しているままごと遊びへの周辺的な参加の仕方（居場所）としての行動と受け止めて、そしてそこに置いてあるぬいぐるみはそっと除いてあげる。このように受け止められた子どもは、自分の選択が認められ安心してそこにいることができる。このような積み重ねが子どもの心を開き、保育者との絆を育てているとみられる。またこうした保育者のかかわりは、周辺の子どもとの関係も開いて、その後に展開される電車ごっこにも楽しく加わっている。

２－（２）の例は４歳児のなかで基本的生活習慣の獲得が十分でない子どもに対して、言葉で不備を指摘するのではなく、その子どもが自らの意志で行ったことを大切にする。子ども本人は降園準備をしたつもりであることを認め、その後に園服を丁寧に着せてあげる。それによって、「園服を着る」というメッセージを子どもに伝えている。足りない面を何も言わずに補ってくれる大人の存在は、子どもにとって緊張を強いられることのないありのままの自分を認めてくれる存在になる。

２－（３）の場面も堀合氏が子どもの現在を大切にしていることを示している。子ども同士がおしゃべりに夢中でいることは、お互いの気持ちが通じ合うことを楽しみ、互いの心が満たされていく状況である。堀合氏は上履きをしまうのを忘れていることを指摘はしない。二人の子どものおしゃべりを中断するよりも、おしゃべりを続ける時間を大切にしている。

以上の例のように、日常の生活を通して子どもに何を大切にしているかを行動で示すことで、子どもにとっては「今自分がしようとしていることがよりよく実現できるよう、共に考え支えてくれる」大人の存在を感じることができる。堀合氏は長年の保育実践の積み重ね中で、「ことばにならないところを感じ取って、それとうまくやっていくのが本当に重要」と語っている。(注5)

このように堀合氏の簡潔な言葉の背景には、日常の様々な場面のなかで子どもとの非言語における心の交流がある。このことが堀合氏の簡潔な言葉にその時々に応じた堀合氏の思いを添えて子どもに伝わっているものと考える。

［まとめ］

保育者は、保育者として何かを伝えようとする時、自分が主人公になりがちであり、子どもに思いを馳せることなく一方的に自分の思いを押しつけ易くなる。むしろそれが保育者の役目と考えられる場合もある。

しかし子どもと通じ合いながら、その主体を育てるためには、堀合氏の保育に示されるように心身の状態に応じつつ双方が主体となるかかわりが言葉にも求められる。

＜引用・参考文献＞

注１堀合文子氏経歴：1938 年青山学院女学部卒業、東京女子高等師範学校に入学、1940 年同付属幼稚園教諭、教頭歴任。

注２日本保育学会第７７回大会発表「子ども中心の保育を考える（２）」

注３ 保育問題研究会編「堀合文子先生の保育 DVD 付録Q&A」2001 年

注４お茶の水女子大学『幼児の教育』編集委員会「保育のいずみをくむ堀合文子先生に伺う」『幼児の教育』89 巻 8 号、1990 年

注５ 日本保育学会「対談　今、人間を育てる」『保育学研究』第 33 巻 1 号、1995 年

現代の保育者育成の課題
―少子化時代の保育学生の意識を通して―

〇鈴木　恒一（名古屋文化学園保育専門学校）　河村　哲昌（黒笹保育園）

１．研究目的

我が国では、少子高齢化がますます進行中である。2023（令和５）年では過去最低の出生数並びに合計特殊出生率を更新し、今後も進行するであろうことが予測されている。このような状況の中、少子化が現代社会に及ぼす影響について様々な調査・研究がなされ、多くの課題が指摘されてきた。

そこで本研究では、待機児童の解消が進み、子どもの受け入れ口の拡充を求めた政策から「保育の質の確保・強化」へとシフトチェンジする傾向にあるこれからの保育事情に基づき、未来の保育者を目指す現在の学生の「少子化が社会に及ぼす影響」に対する意識とその傾向を明らかにするとともに、現代の保育者育成の課題について養成校並びに保育現場の現状を踏まえ検討を行った。

２．研究内容及び方法

本研究では、筆者が所属する保育者養成校の学生(1年生)を対象に意識調査を実施した。その詳細は以下の通りである。

＊調査時期　2024 年 9 月
＊回答者数　83 名

これまでの調査を踏まえ**“少子化が社会に及ぼす影響”**を【身近な環境】【保育・教育環境】【伝統・文化】【経済活動】【未来の日本】【その他】の６カテゴリに区分した質問用紙を用い、少子化の影響について、未来の保育者を目指す学生の意識を自由記述により収集した。

分析の結果、【その他】に該当するものがなかったためカテゴリから削除した。また、抽出数は少ないが【社会保険制度】【政治】のカテゴリを新たに追加し７カテゴリによる分析を行った。

収集したサンプルは、ＧＴＡ(Grounded Theory Approach：ｸﾞﾗﾝﾃﾞｯﾄﾞ ｾｵﾘｰ ｱﾌﾟﾛｰﾁ)により分析を行った。

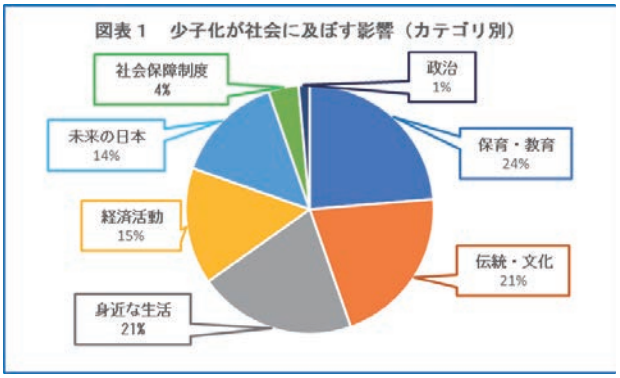
研究内容は、以下の通りである。
（１）保育学生の全体的な意識分布
（２）カテゴリ別の分析内容

３．研究結果及び考察

（１）保育学生の全体的な意識分布

本研究全体の抽出数は 764 であった。この内、最も多く抽出されたのは【保育・教育環境】である。抽出数は 181、全体の 23.7%を占めた。これは、対象が保育者を志す学生であるため、自分自身のこととして意識が高いことが推測される。次いで【伝統・文化】が 160、全体の 20.9%、そして【身近な生活環境】が 157、全体の 20.5 と多く抽出された。学生が、日常生活を通してこれらについて多くのことを意識していることが分かる。また、【経済】【未来の日本】についても抽出数が 100 以上示され、間もなく社会人になる学生が、将来に向け現在進行中である少子化に対して、様々な不安を抱えている意識の表れであると考えられる。さらに、新たに加えた【社会保険制度】【政治】では、高齢化も進展するなか将来への不安や 2015（平成 27）年公職選挙法が一部改正され、選挙権年齢が 18 歳に引き下げられたことにより若者の政治への興味関心が高まりつつあることが考えられる。（図表１参照）

図表１　少子化が社会に及ぼす影響（カテゴリ別）



（２）カテゴリ別の分析内容

【保育・教育環境】

最も多く見られたのは保育施設・学校への影響であり、カテゴリ中の抽出数が 107 となり、約 60%を占めている。特に「保育施設・学校の減少（55）」と「園児・生徒の減少（30）」が多く見られた。また保育者や教員への影響として「保育者・教員が不要に（34）」が多く見られ、保育・教育環境への影響と密接に関連していることが伺える。

今後も少子化の進行が危惧されている現在、未来を担う子どもたちの育ちに深く関わる保育施設・学校、そして保育者・教員に対する影響は、将来に向けて厳しい状況が推測される。

【伝統・文化】

特に地域の伝統・文化への影響が多く、カテゴリ中 128 が抽出され、80%を占めている。なかでも「地域の伝統・文化の衰退・消滅（60）」「後継者の減少・消失（54）」が多く見られた。少子化により、地域の伝統・文化を継承する若者の減少が伝統・文化の継続に重要な役割を果たしているという意識の表れであると考える。

【身近な生活】

子どもの生活環境への影響が、このカテゴリ中の抽出数が 98 となり 62%を占めている。なかでも「子どもの遊び場や施設の減少（34）」が最も多く見られた。これに伴い「子ども同士で遊ぶ機会の減少(19)」により、子どもたちの育ちにも影響を及ぼすという

意識も見られる。さらに、少数ではあるが私たち大人にも子どもとの交流不足などにより、子どもに対して理解不足の大人の増加を危惧する意識も確認された。

【経済活動】

国内の経済活動への影響が最も多く、このカテゴリの中で 75 抽出され、約 65%を占めている。なかでも「労働力の減少・不足（26）」「子どもを対象とする施設や企業・サービス業の衰退（14）」が比較的多く見られ、今後の国内経済活動の低迷を危惧していることが示された。特に現代社会で注目されている AI による影響においても僅かに見ることができた。これは子どもと直接関わり、その健やかな発育・発達を促す保育者の仕事は、保育者を志す学生にとって、AI では不可能であるという意識。そして社会的にも保育者・教員という職種が、AI が取って代わることができない職種にも挙げられていることが、作用したと考えられる。

【未来の日本】

「未来の日本社会への影響」を危惧する意識が最も多くカテゴリ中 56 が抽出され、50%以上を占めた。

特に「超少子化がますます加速（13）」「日本人（人口）のますますの減少・消滅（11）」「超高齢化社会がますます進行（9）」が見られ、今後ますますの進行が推測されている少子高齢化が未来の日本社会の及ぼす影響を危惧する意識が示された。また、ますます進行している人口減少による「税収の減少（9）」なども未来の日本の国力にも大きく影響するものと考える。

【社会保障制度】

現代社会においても非常に大きな課題となっている「社会保障制度」について、全体的にみると抽出数 21 としては、少ないが「社会保険料徴収額の増額（9）」「社会保険料納付者の減少（7）」などが確認できた。未来の現役世代として特に社会保険料への影響に対する意識が作用していると考えられる。

【政治】

僅かであったが抽出することができた。特に、高齢化による高齢者中心の政治活動の影響を危惧する意識に注目したい。

４．まとめ

以上の結果から**“少子化が社会に及ぼす影響”**は、社会環境に多面的に影響を及ぼし、未来の日本を担う若者の意識の中に、様々な不安をもたらす要因として作用していることが確認された。とりわけ本研究では、未来の保育者を目指す学生が対象のため、保育･教育環境に関する様々な意識が多く見られた。そこで、以上の結果を踏まえ、このまま少子化進行すると仮定した場合に、今後の保育・教育環境のために何が必要であるのかを考えてみた。

現状では、既に少子化により保育所や幼稚園などに通う子どもの減少により閉所などに追い込まれるなど、その影響が表れてきている。そこで働く保育者は、現在のところその影響を受けているようなことは表出していないものの、このような現象が、持続されていけば今回の意識にも見られたように「保育者・教員が不要に（34）」になるような状況が現れてくるだろう。

では、現在活躍する現任保育者、そして未来の保育者にとって何が必要であろう。

第１に以上のことを鑑みて、未来の日本を担う子どもたちの健やかな育ちのためには、その子どもたちの育ちを支えるの“保育者の更なる質の向上”である。しかし、残念ながら一部ではあるが、不適切保育や虐待などが、マスコミなどによって取り上げられ社会問題にもなっている。このような現状を改善するためにも必要不可欠である。

現状に甘んじることなく、保育者が自分自身のこれまでを振り返るとともに、将来に向けて保育者としてのスキルアップに意欲的に取り組むことが何よりも重要であり、必要不可欠となる。

例えば、子ども同士の関わりの減少から、集団生活におけるコミュニケーション能力の低下など子ども自身にも変化が起きることが予想される。その様な変化に適応した保育を提供するためにも保育者自身が新しい知識・技能を身に付けながら保育を学び続けなくてはならない。

つまり、資格さえあれば一生大丈夫であるという時代が、そろそろ終焉を迎える時期が来たということである。未来の保育者を目指す学生にとっても就職先を選ぶ時代から保育現場に選ばれる時が間もなく到来するかもしれない。

第２に、国策による“保育者のスキルアップの機会と待遇の保障”である。保育者の中には、未来を担う子どもたちのために、日々意欲的に保育に取り組んでいる人々が数多くいる。その保育者たちが、社会に認められる新たな資格制度が必要である。これまでの資格（保育士資格・幼稚園教諭免許状）を基礎資格として、保育・教育現場で保育者として経験を積みながらスキルアップをしていくための資格制度が必要であると考える。これにより現任保育者は基より、未来を目指す保育者にとっても未来への夢や目標を持って、意欲的に日々の保育に取り組むことができるのではないかと考える。また、そのような志の高い保育者の処遇も国策により保障されるべきである。国が定めた資格が認定されたあかつきには、資格手当などがしっかりと支給されるようなシステムが、国策として構築されることが重要である。あくまでも、保育者という専門職としてのスキルアップのため、意欲のある保育者を対象に行わなければならない。これを養成校に委嘱しても良いだろう。講習、そして認定試験を通して保育者がしっかりと、自分の目標を見定めることができる環境が必要ではないか。今後の少子高齢化がますます進行することが推測される今､未来を担う子どものため、そして未来の日本にとって"保育者の更なる資質の向上“とこれを実現するための国策が何よりも重要な課題であると考える。

〔分析結果の詳細については、発表当日の配布資料にて明示します。〕

子どもの育ちを支える環境と保育Ⅱ

○森 知子（関西学院短期大学）　張 貞京（京都文教短期大学）

大橋 喜美子（立命館大学衣笠総合研究機構人間科学研究所）

【問題と目的】

近年における子どもの遊びは、メディアの発達と共に、その質は大きな変容を遂げてきた。そのため、改めて子どもの育ちとの関連において、遊びの内容と質を保障する保育実践の検討が求められる。

第 76 回大会（2024）[1] では、次代の保育に生かすことを目的として、保育者を目指す学生の幼少期の遊びから「伝承遊び」の体験についてアンケート調査を実施した。特に個別遊びに着目し、「あやとり」「お手玉」「けん玉」「こま回し」「シャボン玉」「折り紙」「竹馬」などの個別遊びにおける自由記述からは、「親や祖父母、地域の人に教えてもらった」「できたことを見てもらう機会があった」等の記載があり、遊びを通して他者との関係性がうかがえた。また、子ども時代の遊びにおいて、一緒にかかわる第 3 者がいることで、「楽しい」「嬉しい」という感情が生起したり、一方で肯定的な感情だけでなく他者と競ったりする経験がネガティブに働き、そうした経験が記憶として残っていることなどが推察された。また、伝承遊びは、子どもが様々な思いをくぐって培った力を集団の力へとつなげていく保育者の存在が重要であることが示唆された。

本稿では、第 76 回大会（2024）の個別遊びを中心とした発表結果を継続させた研究として、「集団遊び」に着目した。集団で活動する伝承遊びの意義と子どもの育ちの関連を検討した。遊びは子どもがこよなく楽しいと感じて、時を忘れて没頭できるものであり、小川（2001）[2] は伝承遊びの研究を通して、遊びには「子どもたちの自己形成力につながる基本的な遊び」が重要であると述べている。本稿においても伝承遊びは異年齢で楽しみながら伝え続けることができる遊びであり、特に集団での伝承遊びは自己形成力が育つと考えられた。ここでは、自己形成力を育てる要因の一つとして、対話や運動性が関連することに着目しつつ検討を行った。

【方法】

(1) 対象者（第 76 回大会 2024 に同じ）

近畿圏内の短期大学 2 校において幼稚園教諭・保育士資格を取得予定の学生（女子のみ）192 名（内訳：K 短期大学 154 名、H 短期大学 38 名）を対象とした。

(2) 手続き

対象者 192 名にアンケート（Google フォームで作成）を実施した。実施時期は 2023 年 12 月、有効回答は 179 名（回答率 93.2%）であった。伝承遊びの選択肢は、参考文献[3] に依拠して抽出した。

【倫理的配慮】

アンケートは無記名であること、個人情報を特定することはないこと、回答を辞退することも可能であることを明記するとともに、アンケート実施時に口頭でも説明した。

【結果】

学生の記憶に残っている伝承遊び（計 42 種）を「集団遊び」29 種、「個別遊び」13 種に分類し、さらに回答数の多い順に表 1 に示した。

表1．遊び人数による伝承遊びの分類と回答数

集団遊び				個別遊び	
鬼ごっこ	61	わらべうた（注2）	5	竹馬	40
たこあげ	28	おしくらまんじゅう	4	あやとり	36
かるた	23	糸電話	4	けん玉	36
かくれんぼ	19	指ずもう・腕ずもう	4	なわとび	35
花いちもんめ	18	けんけんぱ	3	こま回し	28
缶けり	16	すもう	3	お手玉	17
ハンカチ落とし	16	水でっぽう	3	シャボン玉	15
福笑い	14	羽付き	3	折り紙	14
おはじき	12	百人一首	2	花かんむり	8
うまとび	11	花札	2	ぶんぶんごま	1
ゴムとび	9	輪投げ	2	三角竹馬	1
すごろく	8	凧づくり	1	竹ぽっくり	1
めんこ	8	坊主めくり	1	草かんむり	1
手合わせ歌（注1）	8	松葉ずもう	1		
だるまさんがころんだ	6				
		計　29種		計　13種	

（注1）手合わせ歌（せっせっせっーのよいよいよい 等）
（注2）わらべうた（はないちもんめ、かごめかごめ、あぶくたった、なべなべそこぬけ等）

29 種の集団遊びのうち、回答数の上位 10 種の伝承遊びに着目し、先行研究・文献から子どもの育ちと伝承遊びの意義について紙面の都合上簡略的にまとめた（表 2）。

表2.集団で遊ぶ「伝承遊び」の意義

鬼ごっこ	「走る・逃げる」遊びであり、単純で明快な遊び方・ルールであること、特別の場所や用具を必要としないことが主軸となって成立する遊びである。脚力・走力を中軸とする全身の運動であるが、「捕まえる」という動作がその終末にあるという点で、徒競走と異なる。相手との相対姿勢やタイミング、位置の変化には状態の積極的な活動が加わり「全身の即応運動」が求められる。4)
たこあげ	かこ（1979）は、たこあげは風や空気との遊びであり、「感覚的であるとともに、他動的な受身ではなくて、能動的な積極性をもっている」としている。子どもたちは目に見えない空気という存在を体験を通じて知るようになる。5)
かるた	「百人一集・歌がるた」「いろはかるた」などがある。中でも「いろはかるた」は日常生活の中で使われることばが中心となっている。一般的に子どもが仮名を学ぶという目的で遊ばれ、教育的な機能があった。倉橋（1994）は、「かるた遊びを通して、言葉に親しみ言葉の意味を知ることは、社会的に通用する言葉としての社会的・文化的な側面を重視しなければならない」と述べている。6)
かくれんぼ	鬼の役割をする子どもが、隠れている子どもを探し出す遊びである。探し出してもらう子どもは鬼の様子を伺いながらドキドキした感覚を味わいながら隠れ、鬼となった子どもは隠れた人を探す楽しさを味わうことができる。小川（2001）は隠れる子どもにとって、鬼を待っている間に感じるスリル、鬼に見つかりたくない思いと見つけてほしい思いを同時に感じる不思議な体験を伴う遊びだとしている。7)

花いちもんめ	二組に分かれて対面した子どもの代表がじゃんけんをし、勝つと相手グループからメンバーが移動するあそびである。増原（1998）は繰り返される隊形変化によって、「歩行リズム、速度、姿勢、引っ張る手の力などに大きく影響を与えており、遊びに熟練している子どもも未熟な子どもも最大限に能力を発揮して、その変化に適用しようとしている。」とした。花いちもんめで使われるわらべうたについては「かけがえのない「自分の名前」を呼ばれるという＜個として際だつ経験＞と、集団に所属して＜集団の中に個を埋没させる経験＞の両義的な意味」があるのではと分析している。8)
缶けり	小川（2001）によれば、鬼に見られないように空き缶を蹴り飛ばす遊びである。缶が必要な遊びであるため、大正時代から始められたとされる。みんなでルールを考えたり、協力したりして遊ぶことが楽しい。体を動かして、思いきり走る楽しさを感じることができる。勝利するために、鬼の近くにいながら、鬼が缶のそばを離れたすきに缶を蹴飛ばすスリルを感じることができる。捕まる危険性を冒して挑戦する高揚感と成功した際の嬉しさ、失敗した際の悔しさなど複雑な感情を経験する。瞬発力、敏捷性、作戦力が育まれる。9)
ハンカチ落とし	広いスペースがある時、みんなでちょっとしたゲーム遊びを楽しみたい時、準備なく楽しめる遊びを楽しみたい時に遊ぶことができる。ハンカチを落とされるのは誰かを知るための集中力やハンカチを落とされて追いかける速さ、ハンカチを落としたことを悟られないようにするための静かな動きが求められ、参加者全員が積極的に活動するため、対話能力や社会性の向上につながる。10)
福笑い	福笑いは、第3者が見守る中、1人が目隠しをして、描かれた顔の上に口、鼻、眉毛、目などのパーツを置いていく。そして、パーツを全て並べた時に、目隠しを外すことで、全員に楽しい笑いが誕生する。笑いが誕生する福笑い遊びは、顔を創る距離感覚を共有することにより対話が生まれ、そこに楽しさがある。11)
おはじき	おはじき遊びは親指と人差し指を使い、小さな道具（小石や貝殻、平たいガラス玉など）を左右におき、はじいたり、数え歌を唄ってはじいたり、数え歌にルールを創り、ゲームとして繰り返しはじいて遊ぶ遊び方がある。おはじき遊びは、指先の運動性と巧緻性、距離感覚、リズム感等が同時に伴って技術が獲得される。12)
うまとび	数人の子どもが馬のポーズをして長い馬を作る。その馬に他の子どもが飛び乗る遊びである。列が崩れると危険が伴うため参加している子ども全体に運動面における調整力や技術力が求められる。そこには遊びを構成する全ての子どもが真剣に遊びに向き合い協働性が育まれる。13)

【総合的考察】

表 2 に掲げた全 10 項目の伝承遊びには、ルールと競争が存在し、加えて「鬼ごっこ」「たこあげ」「かくれんぼ」「缶けり」「うまとび」は全身の運動性が求められる遊びであり、「ハンカチ落とし」「かるた」「福笑い」は、対話能力や社会性と関連すると考えられた。また、「花いちもんめ」「おはじき」は一定のルールを必要としながらも遊び歌（わらべ歌、数え歌）を交えることで異年齢で楽しむことができる遊びであると考えられた。

小川[2] は子どもが遊びを通して培う自己形成力は、大人が意図的に関わるのではなく、「遊びの世代間伝承による無意図的な自己形成力の機会」であるとして、世代間伝承のプロセスに見る「しかけ」としての学習に着目している。本研究における伝承遊びは、表 2 でまとめたとおり、自分自身で考えて工夫したり、相手の出方を推察したりすることで自分の目的を達成できるようになると考えられ、小川が述べている誰かに感化されるのではなく自分自身が楽しみを経験することでの自己形成力に繋がることに通じる。

10 項目の伝承遊びを自己形成力の育ちの視点から具体的に考察する。全身の運動性が求められる遊びに分類した「鬼ごっこ」は他者と集団で遊ぶことの楽しさを味わいながら意識せずとも運動性が促進される。「たこあげ」は全身の運動性と共に手先を動かすことで感覚やバランス力が養われる。また、「かくれんぼ」は、空間認知の発達と共に、鬼を待つ緊張感と見つけてくれるという信頼感が伴う遊びである。「缶けり」もまた鬼との距離を測りながら、挑戦と失敗の複雑な感情を経験し、自己認識や他者との関係性を構築する遊びであるといえよう。「うまとび」は体格や持続力などが異なる子どもたちが馬になることで常に不安定さが伴う。跨ぐ・乗る双方に運動性や技術力が求められ、遊び道具を用いなくとも協力して遊ぶことができる魅力があると考えられた。

他者と共有する遊びを通して対話や社会性を育むと考えられる遊びの分類では、「ハンカチ落とし」が参加者全員によるハンカチの行方を捉えようとする積極的な参加が対話能力を育むと考えられ、「かるた」は遊ぶ中で集中力や言語力を養うことができる。「福笑い」は笑いに繋がる遊びであり、子どもの育ちに向かうための心の安定や友達への信頼など大きな意味をもつと考えられた。

遊び歌（わらべ歌、数え歌）を交えた「花いちもんめ」は歌の存在が異年齢での遊びの共有やルールの伝達を容易にしていると考えられる。「おはじき」は指先の巧緻性が増す時期に楽しくなる遊びであり、はじくという行為に一定の緊張感と達成感が共存すると考えられる。

単なる楽しさだけではなく、運動能力や競争力、緊張感や達成感による充実した経験は、伝承遊びに多く見られ、意欲を増幅させると考えられた。そうした複合的な意義が考えられる伝承遊びは、本研究における 10 項目以外にも多数存在していると考えられる。伝承遊びを実践的視点から検討していくことを今後の課題としたい。

1）森知子・張貞京・大橋喜美子「子どもの育ちを支える環境と保育」日本保育学会第 76 回大会, 2024 年 5 月, 於神戸大学
2）小川博久『「遊び」の探究」p10 (株)生活ジャーナル, 2001
3）西村誠他監修「絆づくりの遊びの百科―伝承遊びから現代風遊びまで 205 種」昭和堂, 2012、中田幸平「昭和の自然遊び事典」八坂書房, 2012
4）かこさとし・永田栄一「日本の子どもの遊び 鬼遊び」青木書店, 1986、芸術教育研究所編「伝承遊び事典」黎明書房, 1985
5）かこさとし「日本の子どもの遊び（上）」青木書店, 1979、日本文化いろは事典 https://iroha-japan.net/iroha/B04_play/14_takoage.html
6）芸術教育研究所編「伝承遊び事典」黎明書房, 1985、倉橋重史「続『いろはかるた』の社会学: 日常知の研究」佛教大学社会学部論集第 27 号, pp75-92, 1994
7）小川清美『子どもに伝えたい伝承遊び―起源・魅力とその遊び方―』(株) 同文書林, 2001
8）増原喜代・川村晴子・内山朋子「伝承遊びに見られる身体表現Ⅲ―“花いちもんめ”―」日本保育学会大会研究論文集 6-7, 1998、徳田仁子「「花いちもんめ」としての心理療法 :学校臨床の心理的空間」京都光華女子大学研究紀要 48 33-55, 2010
9）上掲 7）
10）ほいくる https://hoiclue.jp/2781.html
11）福原麻子・田浦智子「幼児体育の研究: 正月遊びの今昔についての分析」広島文化女子短期大学紀要第 25 巻 pp37－47, 2023-03-15
12）上掲 7）、髙橋弥生/長谷川直子/藤田久美 他 NPO 法人子ども研究所編 子ども学研究論集第 3 号, 2023、中田幸平「江戸の子供遊び事典」pp48-54, 八坂書房, 2009

「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”における造形表現の概念・行為・現象についての帰納的検討

○麓　洋介（愛知教育大学幼児教育講座）　水谷　誠孝（名古屋学芸大学ヒューマンケア学部）
岡田　暁子（名古屋学芸大学ヒューマンケア学部）

1. 研究の背景と目的

本研究は、「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”における学生を対象とした実践調査での動画について検討し、造形表現の概念・行為・現象がどのように音楽表現へと翻訳されているかを明らかにすることを目的とする。実践の観察結果およびこれまでの研究で得られた知見をもとに、「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”における活動を帰納的に検討する。

「音楽を生み出す遊び」とは、音楽表現と造形表現における表現プロセスの共通性に着目することにより、造形表現における概念・行為・現象を応用して筆者らによって開発された即興的な音楽表現活動の総称である。これまでに“スパッタリング”（2015）、“デカルコマニー”（20016）、“フロッタージュ”（2017）の 3 つの遊びが開発され[1]、保育者養成校において「音の響きを楽しむ」「真似ることを楽しむ」「自分なりの音の表現を追求する」遊びを通して即興的にアンサンブルを楽しむ音楽表現活動として実践されている。

第 75 回大会（2022）において、筆者らは即興的な音楽表現活動における音楽的発展を促すための要素としての劇的要素に着目し、遊びによって音楽を生み出す「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”を開発し、学生同士のコミュニケーションによって音楽的な変化を生み出すことを試みた。保育者志望学生を対象とした実践調査を通して“遊び方”の改善を図り、第 77 回大会（2024）において「性格カード」を用いた即興的な音の劇遊びとして確立された。

そこで本研究では、「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”における造形表現から劇的要素を伴った音楽表現へと至る表現プロセスの変容に着目する。学生による音楽表現を分析し、①絵の具役の表現　②コミュニケーションによる音の変化　③遊び（演奏）の終わりの 3 つの視点から考察する。

2. 「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”とは

マーブリングとは、水に浮かべた絵の具を写し取る技法である[2]。水面にたらされた絵の具を割り箸などでかき混ぜることにより、大理石（マーブル）の柄に似た模様ができる。造形表現における概念・行為・現象を以下にしめす。

概念：水面に浮かべた絵の具を利用して、色彩が混ざり合う大理石のような模様をつくりだす。

行為：水面に絵の具を浮かべる、棒でかき混ぜる、息を吹きかけるなどの行為を通して水面に浮かぶ模様の動きを楽しむ。最後に紙などに写し取って模様を定着させる。

現象：水面に浮かんだ色彩が、絵の具を浮かべる、棒でかき混ぜる、息を吹きかけるなどの行為によって変化する。それぞれの色彩は、混色されることなく水面でお互いに干渉し合いながら別々に動く。

遊び方は、5～6 人のグループになり絵の具役が様々な色を楽器で表現することで空間に音の模様を作る。一人がかき混ぜ役になり、絵の具役を近づけたり遠ざけたりする。絵の具役には性格があり、「性格カード」をヒントにして各自の音の表現を決定する。絵の具役が互いに関わり合ことでリズムや音の強弱が様々に変化する。筆者らは音楽表現遊びを開発するにあたり、音楽表現遊びを行う空間を水面に、また楽器を持つ個々の奏者を絵の具に喩え、様々な音による模様が浮かび変化することで音楽を生み出すことを意図した。

具体的な行為としては、“かき混ぜる”ことに着目した。“かき混ぜ役”として一人が音楽の進行役を担い、音による模様を変化させる。模様が互いに干渉して変化する様子を奏者同士の「コミュニケーション」に見立て、その関係性の変化によって音楽に変化を与え展開させる要素として応用した。

3. 方法

音楽表現ゼミ、造形表現ゼミ、劇表現ゼミに所属する保育者志望学生による「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”の実践動画を比較検討する。

時期：　2024 年 9 月、10 月、12 月

対象：No 大学劇表現ゼミ学生 5 名、Na 大学音楽表現ゼミ学生 11 名・造形表現ゼミ学生 12 名、A 大学音楽表現ゼミ学生（6 名）

方法：「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”の実践の様子をの 5 台のカメラ（左右・正面・天井・“かき混ぜ役”視点）で撮影し、各グループの発表を比較検討した（図 1）。

図 1 分析のために同期された 5 台のカメラ映像

活動の始めにマーブリングによる描画を体験し、造形表現におけるマーブリングの概念・行為・現象について水谷から解説した。その後、音楽表現活動として「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”の実践を行なった（No 大学劇表現ゼミの学生を対象とした調査は 2023 年度にも実施していることから、本研究では造形表現活動は省略した）。

4. 倫理的配慮

文書および口頭で説明を行い、書面にて同意を求めた。また本研究は、2023年度および2023年度愛知教育大

学研究倫理審査（2024年度まで期間延長）の承認を受けて実施された。また動画の使用について、「表情や声など氏名および所属等の個人情報以外について加工せずに使用する」ことを明示した上で承諾を得ている。

5. 結果と考察

劇表現ゼミ3本、造形表現ゼミ2本、音楽表現ゼミ4本（Na大学2本、A大学2本）の計9本の動画を元に分析を行った（表1）。

表1 分析対象動画と所属する表現ゼミおよび実施時期

	所属ゼミ	実施時期
劇①	No 大学劇表現ゼミ	2024 年 9 月
劇②		
劇③		
音楽①	Na 大学音楽表現ゼミ	2024 年 10 月
音楽②		
造形①	Na 大学造形表現ゼミ	
造形②		
音楽③	A 大学音楽表現ゼミ	2024 年 12 月
音楽④		

絵の具役の表現について

劇表現ゼミでは、役を“体全体で演じる”ことによりリズムや音の強弱を表現していた。個々の絵の具役は明確な意思を持ち、それぞれが自由に動き表現していた。また動作の変化が大きく、音の強弱やリズムを生み出していた。

音楽表現ゼミおよび造形表現では“音で演じる”意識がより強く感じられた。全体として体の動きは楽器をならす必要以上に大きくなく、始めからそれぞれの性格をどう音の強弱やリズムで表現するか決めて臨んでいると考えられた。

コミュニケーションによる音楽の変化について

劇表現ゼミにおいて、かき混ぜ役は絵の具役が演じる様子を見ながらその関係性を変化させていると考えられた。それによって絵の具役の演技も変化し、その結果音の表現におけるリズムや強弱が変化して音楽的な展開へと繋がった。絵の具役同士が出会うと音による会話を始め、それぞれの音の表現はフレーズが短くなり、コール＆レスポンスのように交互に表現された。そしてかき混ぜ役によって離されると、また各自の演技（音の表現）に戻った。

音楽表現ゼミでは、かき混ぜ役は水面に絵の具を垂らすように絵の具役を一人ずつ順に登場させ、音を聴きながら絵の具役を選択する様子が見られた。音楽①（Na大学）では、始めにシェーカーの小さな音、続いてタンバリンの大きなを登場させ、少し音の響きを聴いてから次の絵の具役を探し、カバサによる断続的な表現を選択した。その後カスタネットの細かなリズムを登場させたところで一旦タンバリンを退場させ、新たにウッドブロック加えた。このように、音を聴きながら絵の具役を入れ替えることで音の響きとリズムの変化を楽しんでいると考えられた。

造形表現ゼミでも音楽表現ゼミと同様の傾向が見られた。造形①における絵の具役は、始め一人では立ち止まって表現していたが、かき混ぜ役によって他の絵の具役と出会うと途端に楽しそうな表情になり、音の表現も大きくリズムが速く変化した。

その他、音楽③においては、実際に「ぽん」と声に出しながら絵の具役を登場させ、また手をぐるぐる回して絵の具役の動きを指示する様子が見られた。

遊び（演奏）の終わり方について

遊びの終わり方について、「一人ずつ順に退場して終わる」「全員で一斉に終了する」に大きく分けられた。

劇③では3人の絵の具役が音の会話をしているところで、かき混ぜ役が一人ずつ順に大きく離れさせた。すると一人がまた寄っていく素振りを見せたが、再び離されると全員が一斉に終わりを感じて遊び（演奏）が終了した。絵の具役が動きを止め、それによって劇の終わりを感じさせた。音楽的には次第に音が小さくなっていき、消えるように終わった。

音楽①では、かき混ぜ役が一人ずつ退場を促し、最後はタンバリンのソロで終わった。

音楽②では、かき混ぜ役が指揮者のように音を止めて遊び（演奏）を終了させ、その後に発表した造形③・④でも同様であった。音楽③・④では、「紙を置いて完成」と口に出し、遊び（演奏）の終わりを宣言した。

6. まとめ

学生による実践における観察結果および9本の動画の帰納的検討をもとに、「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”の概念・行為・現象について、以下のようにまとめることができる。

概念：絵の具役一人一人の音の表現は、単に音色だけでなくリズムや音の強弱などを伴うことでそれぞれの色彩的違いを感じさせる。絵の具役の音の表現が混ざり合い、様々な響きとリズムによる音の模様が生み出されたと考えられる。

行為：かき混ぜ役は演劇における演出家的な役割を担い、音楽の始まり、展開やクライマックス、終わり方など音楽全体を様々に変化させることから、かき混ぜ役の働きかけによるは直接的に音楽に影響を及ぼすと考えられる。

現象：学生たちの実践から、絵の具役の表現とかき混ぜ役の関わり方の組み合わせによって幾通りもの音楽が即興的に生み出されることが分かる。

遊びの中でどのようにイメージし、それをどのように表現しても音楽として反映されることが「音楽を生み出す遊び」“マーブリング”の特長であると言える。

引用・参考文献

1） 麓洋介・水谷誠孝・岡田暁子 『空間に音で描く「音楽を生み出す遊び」の遊び方－領域「表現」教育のための即興的音楽表現活動－』2016年度科研課題：16K04755 代表者：麓洋介）研究成果報告書 2020

2） 樋口一成編著『幼児造形の基礎 乳幼児の造形表現と造形教材』pp.126-127 2018

謝辞

本研究は、令和3 年度科研費「遊びにおけるコミュニケーションによって展開する即興的音楽表現教育プログラムの開発」（研究代表者：麓洋介，課題番号21K02490）の助成を受けて行われたものである。

5-6 歳齢児における向社会性の認知と遊び行動の関連

清水真由子（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）

【目的】

乳幼児期は生涯にわたる生きる力の基礎が培われる時期であり、遊びを通して身体的発達、知的・精神的発達、社会的発達といった全人的発達を遂げていくと考えられている（石橋, 1994）。様々な感覚を働かせた多様な活動を経験することで、豊かな感性や好奇心、探求心や思考力が培われ、その後の生活や学びにつながっていく（原子, 2016）。社会性については、遊びにおける仲間とのかかわりによって、仲間の気持ちを察すること、仲間の行動の意味を認知すること、それに的確に反応すること、場面に応じて自己の要求を適切に表現することなど、人間関係の在り方を学んでいくといわれている（高橋, 1984）。特に、友達と共通の目的を見いだして遊びを進めていく協同的な遊びには、その過程において、様々な発見をしたり、思考をしたり、想像力を働かせたり、コミュニケーションをとったり、自分の気持ちをコントロールしたり、自発性を育んだりするなど、幼児の発達にとって必要な経験がふんだんに含まれており（上林, 2013）、仲間との集団遊び、とりわけごっこ遊びやゲームのような遊びが他者の考えや役割を予測する能力を発達させていくことが指摘されている（Mead, 1973）。

向社会的行動は人間関係の形成や維持に有効に機能すると考えられており（石橋, 1999）、集団の中で他者とかかわりながら生きる人間にとって重要である。向社会的行動は発達初期からみられ始めるが、多くの人とかかわる中で変化していく。幼児が多くの人とかかわるようになる場としては遊びが挙げられ、遊びにおける他児とのかかわりは社会性を育むうえで非常に重要である。他児とかかわる中で、相手の気持ちに気づいたり、相手と物やイメージを共有することができるようになったり、相手のことを考えて自分の行動を調整できるようになったりする。特に、集団度の高いごっこ遊びを経験している児ほど向社会的判断をし、共感的な動機を述べる児が多かったことも示されており、仲間との集団遊びは、幼児の共感性を育て、向社会的な行動を促進させる場の一つとなりうる可能性が示唆されている（石橋, 1999）。

そこで本研究では、向社会性の認知として向社会的判断に着目し、他児との遊び行動が向社会的判断に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

【方法】

大阪市内の認定こども園 5-6 歳齢児クラスに所属する 35 名（男児 22 名、女児 13 名）を対象とした。協力児の研究開始時点での平均月齢±SD は 71.85±2.91 ヵ月（範囲：66－77 ヵ月）であった。

石橋・宮脇（1991）、越中（2002）を参考に作成した向社会的判断課題（援助場面と分与場面）を紙芝居形式で個別に実施した。協力児本人の判断を測定するため、主人公は協力児本人とした。援助可能場面は友達が転んで泣いているという場面、分与可能場面は自分はキャンディを持っているが友達は持っていないという場面であった。それぞれの場面提示後、協力児の判断を問う質問として、「この時、〇〇ちゃん / 〇〇くんはどうするかな」、またその理由を求める質問として「どうしてそうするのかな」と尋ねた。援助可能場面で援助すると答えた児の援助理由、分与可能場面で分与すると答えた児の分与理由を石橋・宮脇（1991）、Eisenberg（1995）を参考にカテゴリーに分けた。援助理由のカテゴリーは「共感的志向」、「事実・紋切り」の 2 つ、分与理由は「共感的志向」、「要求志向」、「事実・紋切り」の 3 つであった。向社会的判断を得点化するため、援助場面において援助的な判断をした児に 1 点、援助理由として事実・紋切りを答えた児に＋1 点、共感的志向を答えた児に＋2 点を与え、それを援助得点とした（範囲 0～3 点 ）。また分与場面において、、分与すると答えた児に 1 点、分与理由として事実・紋切りを答えた児に＋1 点、要求志向を答えた児に＋2 点、共感的志向を答えた児に＋3 点を与え、それを分与得点とした（範囲 0～4 点）。さらに、援助得点と分与得点の合計を向社会的得点とした（範囲 0～7 点）。

室内における自由遊び場面において、個体追跡サンプリングを用いて協力児 1 人あたり 20 分間観察を行い、遊びにおける社会的参加度を記録した。遊びにおける社会的参加度については、伊藤（2006）、Parten（1932）を参考に、ひとり遊び、傍観、平行遊び、連合遊び、協同遊びの 5 つに分類した。遊びにおける社会的参加度について、協力児それぞれがどの程度他児とかかわりを持ちながら遊んでいるのかを表す指標として、社会的参加度得点を算出した。社会的参加度得点の算出方法としては、「ひとり遊び」を 1 点、「傍観」を 2 点、「平行遊び」を 3 点、「連合遊び」を 4 点、「協同遊び」を 5 点とし、それぞれの生起回数をかけて、それらを足し合わせた。

本研究の分析において、向社会的判断課題および遊び行動の観察を行う前年度に実施した誤信念課題、言語課題の得点も使用した。

【倫理的配慮】

5-6歳齢児クラスに所属する幼児の保護者に対し、本研究の目的、研究中にビデオカメラで撮影を行うこと、研究を通して得られた個人情報や映像は研究目的以外で使用しないことを文書で説明した。保護者から同意を得られた計35名を本研究の協力児とした。本研究は大阪大学大学院人間科学研究科行動学系研究倫理委員会の承認を得たうえで実施した。

【結果】

記述統計

向社会的判断課題の援助可能場面において、何らかの形で援助すると判断した児は 34 名であり、分与可能場面において分与すると判断した児は 35 名であった。全協力児 35 名の平均得点±標準偏差については、援助得点は 2.14±0.73 点（範囲：0－3 点）、分与得点は 2.54±0.78 点（範囲：0－4 点）、援助得点と分与得点を足し合わせ

た向社会的判断課題得点は4.69 ±1.28 点(範囲：0－7点）であった。

向社会的判断に影響を与える要因

協力児の月齢、4-5 歳齢時点での誤信念課題と言語得点、社会的参加度得点と、向社会的判断課題との関連を調べるために、強制投入法を用いた重回帰分析を行った。従属変数を「援助得点」として分析を行った結果、「援助得点」は「月齢」、4-5 歳齢時点での「誤信念課題」と「言語得点」、「社会的参加度得点」の 4 つの独立変数から予測できる傾向にあった（調整済み R^2=0.14 ；F(4,28)=2.28, p<.10)。標準偏回帰係数の有意性をみると、「社会的参加度得点」が有意に「援助得点」を予測していた（β=0.37, p<.05)。つまり、遊びにおける社会的参加度が高い児ほど、向社会的判断課題の援助場面においてより相手に共感して向社会的判断を行っていたことが分かった。

次に従属変数を「分与得点」として分析を行った結果、「分与得点」は「月齢」、4-5 歳齢時点での「誤信念課題」と「言語得点」、「社会的参加度得点」の 4 つの独立変数から予測できた（調整済み R^2=0.23 ；F(4,28)=3.32, p<.05)。標準偏回帰係数の有意性をみると、「月齢」（β=0.37, p<.05)と「社会的参加度得点」（β=0.50, p<.01)が有意に「分与得点」を予測していた。つまり、月齢が高いほど、また遊びにおける社会的参加度が高い児ほど、向社会的判断課題の分与可能場面においてより相手に共感して分与を行うと判断していることが分かった。

従属変数を「向社会的判断課題得点」として分析を行った結果、「月齢」、4-5 歳齢時点での「誤信念課題」と「言語得点」、「社会的参加度得点」の 4 つの独立変数から予測できた（調整済み R^2=0.23 ；F(4,28)=3.32, p<.05)。分析に使用した 4 つの独立変数それぞれが従属変数の予測に役立っているかどうか検討した結果、「社会的参加度得点」が有意に「向社会的判断課題得点」を予測していた（β=0.52, p<.01)。つまり、遊びにおける社会的参加度が高いほど、向社会的判断課題においてより相手に共感して向社会的判断を行っていたという結果となった。

上記の分析から、「向社会的判断課題得点」には遊びにおける社会的参加度が影響していることが分かったため、どの程度の社会的参加度が「向社会的判断課題得点」に影響するのか調べた。従属変数を「向社会的判断課題得点」、独立変数を遊びにおける社会的参加度である「ひとり遊び」、「傍観」、「平行遊び」、「連合遊び」、「協同遊び」とし、有意水準が 5%以下であることを変数投入の打ち切り基準としたステップワイズ法を用いた重回帰分析を行った。その結果、「ひとり遊び」、「傍観」、「平行遊び」、「連合遊び」は除外されたが、「協同遊び」が投入され（調整済み R^2=0.17, F(1,33)=8.01, p<.01)、「協同遊び」から「向社会的判断課題得点」を予測することができた（β=0.44, p<.01)。つまり、「協同遊び」を多くしているほど、向社会的判断課題においてより相手に共感して向社会的判断をしていることがわかった。

【考察】

本研究では、自由遊び場面における他児とのかかわりが向社会的判断に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。他児とかかわりが多く、他児と一緒に遊んでいるほど、他者の視点に立って考えたり、感じたりする機会が多いため、相手の気持ちについての理解が深まり、より相手のことを考えた判断を行うことができるのではないかと考えた。そこで本研究では、協力児がどの程度他児とかかわりながら遊んでいるかを表す指標として遊びにおける社会的参加度から社会的参加度得点を算出し、相手の気持ちを考えた判断を表す指標としては向社会的判断課題における判断とその判断理由から得点を算出して分析を行った。

向社会的判断に影響を与えている要因を明らかにするため、重回帰分析を行ったところ、友達が転んで泣いている場面における判断を表す「援助得点」、自分はキャンディを持っているが友達は持っていないという場面における判断を表す「分与得点」、それらを合わせた総合得点としての「向社会的判断得点」全てにおいて、向社会的判断課題の得点は遊びにおける社会的参加度得点から有意に予測され、遊びにおいて他児とのかかわりが多い児ほど、より相手に共感して向社会的判断を行っていたことが示された。さらに、どの程度の社会的参加度が向社会的判断に影響しているかを重回帰分析によって検討した結果、「協同遊び」から「向社会的判断課題得点」を有意に予測することができ、協同遊びをしている児ほど向社会的判断課題においてより相手の気持ちも含めて共感的に向社会的な判断をしていることが示された。

石橋・宮脇（1991） による先行研究では、集団度の高い遊びをしている児ほど向社会的判断において「共感的志向」に基づく動機を述べる傾向が示された。本研究においても遊びにおける社会的参加度が高いほど動機として「共感的志向」を述べる児が多かったことから、先行研究を支持する結果となった。 本研究の結果から、他児と関わりながらの遊び、特に協同遊びによって、共感性や向社会性が育まれる可能性が示唆された。上林（2013）によると、5歳児後半頃から展開されてくる友達と共通の目的を見いだして遊びを進めていく協同的な遊びには、その過程において、様々な発見をしたり、思考したり、想像力を働かせたり、友達とコミュニケーションをとったり、自分の気持ちをコントロールしたりするなど、幼児の発達にとって必要な経験がふんだんに含まれる。一緒に一つのものを作るなど、同じ目的を共有して遊ぶには相手がどのようにしたいのかなど、相手の気持ちを考える必要がある。また、他児と一つの遊びをしていると、お互いの考えが衝突してしまうこともある。そのことも、相手の気持ちに目を向けるきっかけとなる。5-6 歳齢児では協同遊びなど他児とのかかわりが多い遊びが多くみられるようになり、それに伴って、より相手の気持ちに目を向けることができるようになっていると考えられた。

【謝辞】

本研究の課題材料作成やデータ収集を行った原田亜沙美さんに深く感謝申し上げます。また研究にご協力くださった日野林俊彦先生に心より御礼申し上げます。

３歳未満児を対象とした音楽表現指導の特徴に関する一考察

―３歳以上児との違いを探る―

金山　茉莉花（柴田学園大学短期大学部）

Ⅰ．問題と目的

平成30年改定の保育所保育指針では、乳児及び１歳以上３歳未満児の保育内容の充実が図られた。３歳未満児が音楽に親しむ姿として、「歌や手遊び等に慣れ親しみ、興味をもつようになる中で、子どもも保育士等の歌や動きに合わせて体を動かしたり、一緒に歌おうとしたりする。[1)]」と記されている。低年齢の時期から保育者とのやりとりを楽しんだり、思いのままに表現する楽しさを味わったりするための援助が重要である。

先行研究としては、石川・村上(2017)が、２歳児の楽器を用いた自由遊びの観察場面を通して、楽器へのアプローチ方法や扱い方の特徴を明らかにしている[2)]。扶瀬(2021)は、乳児が音の鳴る玩具で遊ぶ場面について分析している[3)]。しかし、保育所等における乳児、及び１、２歳児を対象とした研究は少なく、３歳未満児を対象とした音楽表現指導に関する知見は得られていない。

筆者はこれまで、３歳未満児を対象とした音楽表現における保育者の援助の実態と特徴について研究を行ってきた。その結果、３歳未満児クラス担任は、手遊びやリトミックなどの身体表現を取り入れたり、生活や遊びの中でも様々な音に気づくように働きかけたりなどの援助を行っていることが明らかになった(金山、2023[4)])。しかし、これらは選択肢による回答を得た結果であり、保育者の意見に着目して音楽表現指導の特徴を探るためには、自由記述による回答を用いて分析を行う必要がある。

本研究は、３歳未満児を対象とした音楽表現指導の特徴について、３歳未満児と３歳以上児の違いに着目し考察することを目的とする。具体的には、アンケート調査で得た自由記述をもとに、保育者が考える３歳未満児と３歳以上児の音楽表現指導の特徴の違いを明らかにする。

Ⅱ．研究の方法

１．調査方法

インターネットによる無記名のアンケート調査を実施した。

２．調査対象者

新潟県及び長野県の保育所・認定こども園に勤務する保育者

３．調査実施期間

2023 年３月上旬～下旬

４．調査項目

音楽表現の指導において、３歳未満児と３歳以上児ではどのような違いがあると考えるかを自由記述で回答が得られるよう尋ねた。

５．分析の対象と方法

（１）分析対象

回答者 219 名のうち、上記調査項目に回答した 105 名を分析対象とした。例えば、「違いはない」、「年齢にあった楽器や選曲をする」、「発語、手指が未熟である」など、３歳未満児と３歳以上児での音楽表現の指導の違いが明確でない回答は分析対象から除外した。

（２）分析方法

研究者と研究協力者１名により分析対象である回答の記述内容を意味のまとまりごとに切片化し、KJ 法を用いて質的に検討し、カテゴリーを生成した。

６．倫理的配慮

本研究は、柴田学園大学短期大学部研究倫理委員会による承認(研究計画：2023 年３月 10 日付、研究計画変更：2024 年 11 月１日付)を得た上で実施した。

調査の実施に際しては、調査協力依頼文書において調査の目的、任意参加、無記名方式による匿名性の保障、結果の取り扱いについて説明した。インターネット上の回答フォームにも説明文書を記載し、調査協力への同意を確認後に入力してもらい回答を得た。

Ⅲ．結果

１．回答者の基本属性

（１）勤務先

公立保育所は 89 名、私立認定こども園は 11 名、私立保育所は５名であった。

（２）保育経験年数

１～２年は 10 名、３～５年は 12 名、６～９年は 17 名、10～19 年は 42 名、20～29 年は 17 名、30 年以上は７名であった。

（３）現在の担当クラス

０歳児は 14 名、１歳児・２歳児はそれぞれ 19 名、３歳児は 16 名、４歳児は 14 名、５歳児は 15 名であった。その他、園長は４名、主任は２名、専任は１名、全体フリーは１名であった。

２．音楽表現指導における特徴的な内容や方法

３歳未満児を対象とした音楽表現指導の特徴に関する回答を意味のまとまりごとに切片化して得られた 315 の記述内容を分析し、その結果を表１に示した。

上位カテゴリー	中位カテゴリー	下位カテゴリー
３歳未満児を対象とした音楽表現指導の特徴(154)	音楽に触れる・親しむための指導(113)	様々な音楽に触れるきっかけ作り(39)
		身体全体で音楽に親しむための指導(23)
		保育者による働きかけ(21)
		生活や遊びの場面で音楽に触れる方法(17)
		自由に表現することの尊重(13)
	発達過程への配慮(22)	リズムやテンポなどを感じられる指導(15)
		年齢による難しさ(6)
		感覚による指導(1)
	楽器・教材等の使用(19)	楽器に触れる機会の確保(9)
		簡単で親しみやすい曲の使用(6)
		伴奏楽器・機材等の使用(2)
		視覚教材の使用(2)
３歳未満児との違いから明らかになった３歳以上児を対象とした音楽表現指導の特徴(161)	友達と一緒に生活の中で音楽を楽しむための指導(78)	保育者や友達と一緒に楽しむ(54)
		音楽の楽しさを味わうきっかけ作り(9)
		生活や遊び、園行事の中で音楽に触れる機会の確保(8)
		子どもとの関わり(7)
	表現方法に関する指導(65)	歌に関する指導内容(24)
		楽器を使った表現(19)
		リズムやメロディーなどに合わせた指導(18)
		体を使った表現(4)
	教材選択と指導の難しさ(18)	伴奏楽器の使用及び設置(9)
		曲の選び方(7)
		指導の難しさ(2)

23 の下位カテゴリーは「音楽に触れる・親しむための指導」、「発達過程への配慮」、「楽器・教材等の使用」、「友達と一緒に生活の中で音楽を楽しむための指導」、「表現方法に関する指導」、「教材選択と指導の難しさ」の６つの中位カテゴリーに分類され、「３歳未満児を対象とした音楽表現指導の特徴」、「３歳未満児との違いから明らかになった３歳以上児を対象とした音楽表現指導の特徴」の２つの上位カテゴリーにまとめられた。

Ⅳ．考察

（１）３歳未満児を対象とした指導の特徴

３歳未満児を対象とした音楽表現指導の特徴は、「音楽に触れる・親しむための指導」、「発達過程への配慮」、「楽器・教材等の使用」であることが明らかになった。

「音楽に触れる・親しむための指導」の具体的な内容・方法として、様々な音楽に触れるきっかけ作りや、身体全体で音楽に親しむための指導などが見られた。「歩く、走る、揺れる、跳ぶ、まわる、ひねるなどの生活の中での自然な動きを通して音を知覚する[5]」（金山、2024）ことは、リトミックにおける基礎でもあり身体全体で音楽に親しむことで音楽を聴く能力が育成されることから、多くの保育者が３歳未満児に対する指導の特徴と考えていると推察される。

「発達過程への配慮」は３歳以上児の指導の特徴には見られず、また、回答には低年齢ほど指導が難しいという意見もあった。「３歳未満児は、特に心身の発育・発達が顕著な時期であると同時に、その個人差も大きいため、一人一人の子どもの状態に即した保育が展開できるよう個別の指導計画を作成することが必要である。[6]」と指針解説にあるように、子ども一人ひとりが無理なく音楽に親しむことができる内容や方法を意識した特徴であると考えられる。

「楽器・教材等の使用」には、楽器に触れる機会を確保したり、簡単で親しみやすい曲を取り入れたりするなどの指導内容・方法が見られた。「この時期、歌うことに親しみ、また歌に合わせてよく体や手指を動かすことで、楽しみながらそれらを自分のものとして身に付けていく。[7]」というように、子どもが手や体を動かしながら歌を歌うなど、自己表現を楽しむ姿を大切にすることが指導の特徴として示されたといえよう。

（２）３歳以上児を対象とした指導の特徴との違い

３歳未満児との違いから明らかになった３歳以上児を対象とした音楽表現指導の特徴は、「友達と一緒に生活の中で音楽を楽しむための指導」、「表現方法に関する指導」、「教材選択と指導の難しさ」であった。

「音楽に触れる・親しむための指導」は、３歳未満児の指導の特徴として挙げられ、３歳以上児では、「友達と一緒に生活の中で音楽に親しむための指導」が挙げられた。これらは、子どもの発達過程に応じた指導の特徴であると考えられる。渡辺・鈴木(2020)が「子どもたちは生活の中で音楽の存在に気付くところに始まり、その後音楽を楽しんだり味わったりすることを目的とすると同時に、感じたものを自分らしい方法で表す手段として用いている。[8]」と述べているように、これらの特徴はまた、子どもの音楽表現の育ちを支えるための指導であるとも考えられる。

「指導の難しさ」に関しては、３歳未満児を対象とした指導では「音楽表現を活動に組み込むこと自体が難しい」、「楽器の取り扱いや全員で合わせることが難しい」など、年齢による難しさが挙げられた。それに対し、３歳以上児では、「興味がある子とない子の差が大きく、指導方法に悩む。」というクラス全体への指導の難しさや、「３歳児でも、後拍から出るものは歌いにくいことがある。」など教材選択の難しさが挙げられた。３歳未満児の特徴としては、発達過程をふまえた音楽表現指導に取り組むこと自体の難しさが示され、３歳以上児の特徴は、指導に取り組んでいるからこその難しさが示されているといえよう。

Ⅴ．今後の課題

保育者の意見をもとに３歳未満児を対象とした音楽表現指導の特徴を明らかにすることができたが、今後は、実際の指導の場面を分析し、年齢や発達過程に応じた指導の特徴について明らかにしていく必要がある。

また、音楽表現指導の特徴については、個々の保育者の捉え方や各園の保育方針に左右される可能性も否めない。現地調査やインタビュー調査を実施し、保育者の捉え方や、各園の保育方針による音楽表現の指導の違いについて検討を試みたい。

謝辞

本研究にあたり、調査のご協力いただきました関係者の皆様へ心より感謝申し上げます。

引用文献

1) 厚生労働省（2018）保育所保育指針解説．フレーベル館．173.
2) 石川眞佐江・村上康子（2017）２歳児の楽器遊びにおけるモノとのかかわりの特徴．音楽教育実践ジャーナル，15，105.
3) 扶瀬絵梨奈（2021）乳児が音に興味をもつ過程についての分析―音の鳴るモノとの関わりあいを通して―．名古屋柳城短期大学研究紀要，43，77.
4) 金山茉莉花（2023）３歳未満児を対象とした音楽表現における保育者の援助の実態と特徴―３歳以上児と比較して―．保育文化研究，16・17(合併号)，79-90.
5) 金山茉莉花（2024）第２章　幼児の音楽教育に影響を与えた人．安氏洋子(編)．子どもの音楽表現と保育内容表現．保育出版会．14.
6) 厚生労働省（2018）前掲(1)．43.
7) 厚生労働省（2018）前掲(1)
8) 渡辺ユリナ・鈴木裕子（2020）幼児の生活の中に見られる音楽との出会い．愛知教育大学教職キャリアセンター紀要，5，48.

保育実践に繋がる授業の探求

ー言葉指導法における″えほんずかん″の意義とはー

鈴木捺津美（愛知文教女子短期大学幼児教育学科）

１．研究の背景

大学教育におけるアクティブラーニングは、学習者が主体となって能動的に授業を作り上げることが主な目的とされ、主体性が重視されている昨今、再注目されている（和田ら，2013）。主体性については、保育所保育指針において、2018 年の改訂（定）以降着目され、現在の保育現場においては、子ども主体の遊びや学びの保障が常に意識されている（池田，2020）。このように、保育から大学教育まで、広く主体性が重視されている中で、特に子どもの育ちに関わる保育者養成においては、将来子どもたちの主体性を育む保育者となる学生自身が主体となって学びを深めていくことがより求められると考えられる。特に保育現場では実践力が求められるため、保育者養成にあたって、実際に現場で求められる力や、保育実践に繋げる力を育む必要があり、その過程においては、アクティブラーニングや実技内容を取り入れた授業による、深い学びが求められているといえる。

そこで本研究では、保育者養成において、現場で活かせる実技要素を取り入れながら、実際の保育現場で役立つ授業の内容を検討する必要があると考えた。その際、保育現場において身近な存在である絵本を題材にした実践的な授業を検討し、実際に行うことで、保育現場での実践に活かすことができるかを検討するべきであると考えた。

２．本研究の目的と意義

以上を踏まえ本研究では、保育者養成校における授業について、保育現場に活かせる質の高い授業実践の在り方を検討することを目的とした。その際、絵本を題材とした授業が実践された保育者養成校 X 校の領域「言葉」の指導法に着目した。授業内で学生たちによって作成された「えほんずかん」の意義を検討することで、保育者養成校における授業は、実際の保育現場でどのように役に立つのかを明らかにできると考える。

また、研究成果を、保育学研究者や保育者養成に携わる人が集う学会等に開示していくことで、実践者自身が日々の保育者養成において、講義の質を向上させていくことに資することができると考える。また、より現場に根差した領域「言葉」の指導法の授業内容の浸透、言葉を通した丁寧な保育を展開できる保育者の養成に繋げることができると考えている。

３．研究方法

１）調査方法・分析方法：保育者養成校の学生 52 名を対象に領域「言葉」の指導法の授業内で作成した「えほんずかん」についての質問紙調査を実施した。「えほんずかん」とは、1 人 1 冊、絵本を選び、その絵本について調べたことをレポートにまとめ、全員のレポートを 1 冊の本（図鑑）としてまとめたものである。レポートの内容は、その絵本の魅力や推薦理由、子どもに読み聞かせをする際のポイントなどを自由にまとめたものである。また、保育者としての技術も身に付けながら行うことができるよう、文章だけでなく、図や絵を用いて手書きで行うこととした。また、完成した図鑑は 1 人 1 冊手元に持ち返り、作成後の授業や実習で自由に使用できるようにした。調査協力者は、X 校の第 1 部（2 年制）と第 3 部（3 年制）の学生である。なお、1 部と 3 部では、それぞれ実習時期が異なるため、実習についての質問項目については、実習時期に合わせて 1 部内容を変えて行った。回答の回収は Google Forms によって行った。分析は、Excel で単純集計を行いグラフに示した（n=52）。自由記述については、回答を主なカテゴリーに分類し、分析を行った。

２）調査時期：2024 年 12 月

３）質問項目：X 校の領域「言葉」の指導法の授業の中で、学生等が作成した「えほんずかん」（絵本についてのレポート）についての質問をした。

【主な質問項目（一部抜粋）】

・今後「えほんずかん」を活用していきたいと思うか。

・今後「えほんずかん」を具体的にどのような時に活用していきたいと思うか。

・「えほんずかん」に載せる絵本について、なぜその絵本を選んだのか（自由記述）。

・「えほんずかん」を作成後、実際に実習で活用したか。

・「えほんずかん」の作成には前向きに取り組むことができたか。

４）倫理的配慮：日本学術振興会のガイドライン（2015）や、日本保育学会倫理綱領・保育学研究倫理ガイドブック（2023）に則り、調査協力者へ口頭と文書で本調査の趣旨を説明した。その際、調査協力者の最善の利益を損なわないよう配慮すること、個人情報保護を遵守して実施することなどを口頭と文書で約束した上で、研究実施及び研究協力の承諾を得た。加えて、所属大学の研究倫理審査委員会にて、実施の承認が得られた（2 号-08）。

4. 研究結果

主な結果は以下の通りである。まず、「今後「えほんずかん」を活用していきたいと思うか」という質問に対して、回答者全員が「活用していきたい」と回答した（n=52）。また、作成後、保育実習に臨む機会があった第 1 部の学生については、実際に実習で「えほんずかん」を活用したかどうかという質問に対して、59.1%の学生が「活用した」と回答した（n=27）。そのうち、19%の学生は「「えほんずかん」に載っている絵本を実習での読み聞かせなどに使用した」と回答しており、81%の学生は「読み聞かせに使用する絵本を選ぶ際に使用した」と回答した（図 1）。

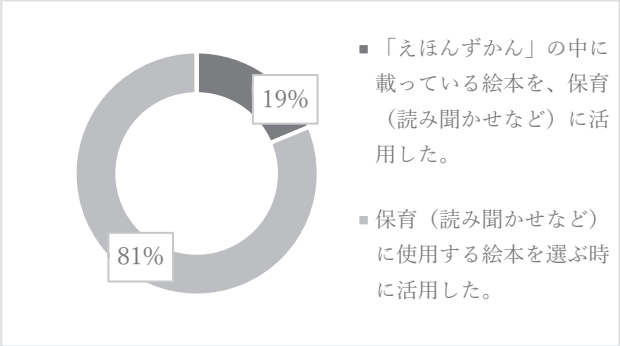


図1　「えほんずかん」をどのように活用したか

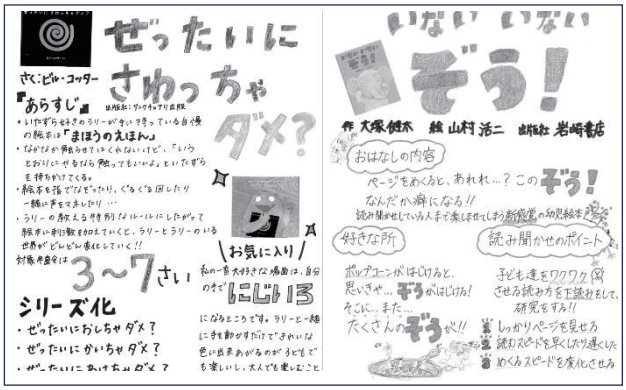


写真　学生が作成した「えほんずかん」の一部

この結果から、学生が授業で作成した「えほんずかん」を実習に活かすことができたと考えていることが明らかとなったといえる。また、「今後「えほんずかん」をどのように活用していきたいか」という質問に対しては、「実習に臨む時に活用したい」という回答が 32%、「保育現場へ就職した時に活用したい」という回答が 30%となっており、授業での学びを保育現場でどのように活かしていきたいかについて、具体的なイメージが学生の中に育まれるきっかけとなったと考えられる（図 2）。

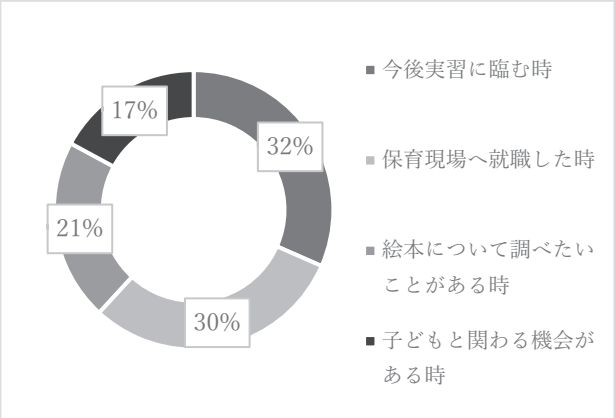


図2「えほんずかん」を今後どのように活用したいか

加えて、すでに全ての実習を終えている第 1 部の学生については、全体の 90%以上が就職後、保育現場で活用したいと回答した。

また、「えほんずかん」に掲載する絵本について、「なぜその絵本を選んだか」について理由を自由記述によって尋ねた結果、【自分の好み】、【自分が幼い頃の記憶】、【保育現場（子どもに向けて）で読むことをイメージ】、【絵本の内容への興味】、【広めたい】のカテゴリーに分類される回答が得られた。具体的には、「子どもたちが楽しめる絵本だと思ったから」、「子どもたちと近い距離で一緒に読むと、更に良い影響がある絵本であると思ったから」、「小さい頃読んでもらった大好きな絵本だから」などの結果かが得られた。この結果から「えほんずかん」の作成を通して、保育現場で実際に読み聞かせをするイメージを具体的にしたことや、自らが幼いころの記憶を思い出し、子どもたちの気持ちになって作成したことがうかがえる。以上より、実習や就職後のイメージを具体的にすることに繋がっていったといえる。

5. 総合考察

本研究では、保育者養成校における授業について、保育現場に活かせる質の高い授業実践の在り方を検討することを目的としてきた。その際、領域「言葉」の指導法の授業に着目し、「えほんずかん」作成の意義をアンケート結果から検討した。その結果、主に 2 点のことが明らかとなったといえる。

1）現場のイメージが具体的に持てる

まず 1 点目は、「えほんずかん」の作成を通して、実際の保育現場を具体的にイメージした点に意義があるといえる。これは、特に自由記述に顕著に現れており、自由記述から導き出された【保育現場（子どもに向けて）で読むことをイメージ】のカテゴリーに示されている。「えほんずかん」を作成する際、実際に子どもたちの前で絵本の読み聞かせをするイメージをしながら、掲載する絵本を選んだという点において、意義があるといえる。

2）自信・安心を持って保育現場へ臨むことに繋がる

2 点目は、「えほんずかん」を作成したことが、安心や自信となった点に意義があるといえる。これは、実際に「えほんずかん」作成後の実習で活用したという回答や、今後実習に臨む際や、保育現場へ就職した際に活用したいという回答が多く得られたことに示されているといえる。「えほんずかん」ではクラスの人数分の絵本が紹介されていることから、自らの絵本のレパートリーが増えることや、いつでも手に取れることから、多忙な保育現場でも活用しやすいと予想できたことで、安心に繋がったと考えられる。

このように、「えほんずかん」作成を通して、保育現場に活かせる授業実践の在り方が示唆された。

6. 今後の課題

本研究では、言葉指導法の中でも「えほんずかん」の作成のみに着目をして検討をしている。その為、他の実践ではどのような意義が得られるかは明らかとなっていない。よって今後は、本研究で明らかとなった現場のイメージの具体化に繋がる授業、安心や自信に繋がる授業を実践することを意識し、様々な授業実践を検討していく必要があると考えられる。また、本研究は保育者養成校に通う学生を対象としているため、今後は卒業後、実際に保育者として保育現場でどのように授業の内容が活かせているかに着目して検討していくことで、より質の高い授業実践の検討に繋がっていくと考える。

謝辞　本調査へご協力くださいました学生の皆様へ心より御礼申し上げます。

持続可能性へと開かれた保育

―ドイツの実践事例をもとに―

○木戸啓絵（東海大学児童教育学部）

【問題の背景】

現在、気候変動や紛争の問題など地球規模の課題は、年々深刻な状況となっている。急激な近代化に伴い、人間の生活、特に先進国のライフスタイルを支える様々な社会システムが、地球上に深刻な影響を与え続けている。世界各地で大規模な森林火災や大洪水により、人間社会のみならず生態系へも深刻な影響が出ている。また、日本においても大型台風の頻発や猛暑日の増加など、異常気象と呼ばれる天候が増加しており、気候危機が我々の生活にも甚大な被害をもたらしている。一方で、これらの気候危機は、完新世（Holocene）から人新世（Anthropocene）の時代を迎え、今後はさらに増加するとも言われている（Intergovernmental Panel on Climate Change 2021）。人新世とは、人間の活動が地球全体に影響を及ぼす時代である。こうした背景のもとで、地球の生態系が安定的かつ回復可能な状態で安全に機能する範囲内で、すなわちプラネタリー・バウンダリーを踏まえた、人類の繁栄と経済成長実現できる新しい発展のパラダイムが求められている（ロックストローム&クルム 2018; ガフニー&ロックストローム 2022）。

【先行研究の検討】

上記のような問題意識が世界的に共有され、2015 年より「持続可能な開発目標（SDGs:Sustainable Development Goals）」（以下、SDGs と表記）がスタートし、「誰一人取り残さない」というスローガンのもと、持続可能な社会を目指し 2030 年までに各国が 17 の目標（下位項目 169 のターゲット）の達成に向けて、具体的な政策や取り組みが進められてきた。SDGs 達成の鍵として、「教育」が大きな役割を担っていることが強調されている（UNESCO 2019: 2）。「持続可能な開発のための教育(注1)（ESD：Education for Sustainable Development）」（以下、ESD と表記）は、1992 年の「環境と開発に関する国際連合会議（UNCED：United Nations Conference on Environment and Development）」（通称：地球サミット）以来、持続可能な未来に向けて教育のあり方と実践を模索してきた。国際的に ESD を牽引してきたユネスコ（UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 国連教育科学文化機関、以下ユネスコと表記）は、ESD 概念を導入することが、単なる教材研究にとどまることなく、既存の教育システムを持続可能性の観点から再考し、これからの教育のあり方自体を再方向付けする契機となると主張してきた（UNESCO 2006: 14-18）。

また、ESD の実践については、幼児教育・保育の段階から始める必要があると一貫する主張がなされてきた（UNESCO 2006: 14-18,21; 2019）。持続可能な社会を目指し幼児教育・保育の分野で国際的に多様な取り組みを牽引している「世界幼児教育・保育機構（OMEP：Organisation Mondiale pour l’Éducation Préscolaire）」（以下、OMEP と表記）は、世界的な新型コロナウイルス感染症の危機を受けて、持続可能な世界を創造していく重要性を強調している（OMEP 2020=2020）。

しかし、持続可能な社会については、さまざまな議論が行われてきたものの、なかなか足並みが揃わない。そもそも、持続可能な社会をイメージする際に、誰にとっての社会で、誰から見た持続可能性なのか。そして、何を、どのような状態で持続していくのか、共通認識が不十分なまま「SDGs」「持続可能な社会」といった言葉だけが浮遊している（高井・甲田 2020 他）。SDGs ウォッシュと言われる事態も散見される現代社会において、持続可能な社会の「持続可能性」とは、一体どのような意味合いと認識されているのだろうか。この地球や生態系は、人間が生き残るためだけに存在しているものではない。同時に、人間もまた生態系との関係性の中で存在しており、私たちが意識せずとも切り離すことができない関係性の中に私たちは位置づいている。以上のように考えるならば、地球の限界を超えた人間社会の発展は持続可能な社会とは言い難いのではないだろうか。前述したプラネタリー・バウンダリーの考え方にも通ずるが、地球の生態系の均衡が維持される範囲での人間活動のあり方こそが求められている。

一方、持続可能な社会に向けて教育ではどのように議論が繰り広げられてきたのだろうか。学校教育の分野では「矮小化・断片化 された ESD」の問題が指摘されてきた（永田・曽我 2017）。永田と曽我は、一部の学校や一部の教職員が単発的な ESD 活動を実施するだけでは、社会の変容につながらないと批判した。国の研究機関からも、国内の ESD の取り組みには一定の成果は認められるものの、教育現場や社会全体の変容がいまだ課題であると指摘されている（持続可能な開発のための教育に関する関係省庁連絡会議 2016）。そこで、永田と曽我は、ESD 実践が矮小化・断片化しないために、学校全体で持続可能性を体現する「ホールスクール・アプローチ」の概念の重要性を主張した。なお、筆者は、社会変容につながらないと批判される日本の ESD のあり方への一つの示唆として、ドイツ・ハンブルクの取り組みに着目し「ホール・シティ・アプローチ」の可能性について検討した（木戸 2023）。小学校以上の教育と幼児教育では、子どもの発達段階や教育現場のシステム等は異なるものの、日本の学校文化の抱える問題として、ESD の矮小化・ 断片化は保育分野でも危惧される。

保育の分野では、環境教育や ESD などの普及により、持続可能な社会構築における保育の果たす役割の大きさやその意味については、認識され始めた。しかし保育現場においては、何をしたらよいのかわからないといった意見も多く、現場を支える仕組みが不十分であることなど、課題も多い状況である（井上 2012、木戸 2021）。我が国の保育

の分野において、井上や木戸が指摘するような保育現場の課題は、自然体験活動や環境保護活動などが部分的な形で実践されているものの、これまでなかなか取り上げられてこなかった。

【研究目的】

そこで、本研究では、持続可能な社会を志向する乳幼児期の政策や教育計画が日本よりも早い段階で打ち出されてきたドイツに着目する。持続可能な社会と保育をつなぐ実践事例を取り上げながら、持続可能性へと開かれた保育について考察を深める。

【倫理的配慮】

本研究では、保育実践の背景にある理論等について新たな事実や見方を整理するとともに、すでに一般公開されている保育実践を検討した文献研究である。そのため、倫理的配慮の手続きが含まれない。ただし、論文執筆にあたり日本保育学会編集の『改訂 保育学研究倫理ガイドブック』の内容を踏まえて、倫理的な問題についても配慮を施した。

【脚注】

（注１）

ESD については、「持続可能な開発のための教育」「持続可能な発展のための教育」などさまざまな訳語が使われており、それぞれの解釈には違いがある。我が国の文部科学省・環境省・外務省は「持続可能な開発のための教育」もしくは「ESD」を使用しているため、本論文でも「ESD」を用い、訳語が必要な場面では便宜的に「持続可能な開発のための教育」と記載する。なお「開発」という言葉からは、途上国の文脈や市場メカニズムを通じた経済成長を連想させる等の理由から、「発展」という言葉が使用されることも少なくない（野村・阿部 2019: 2)。なお、アメリカやオーストラリアでは、「ESD」よりも「EfS (Education for Sustainability)」が一般的に使われているようである（Hopkins 2013; Davis & Elliott 2015)。

【引用文献】

日本語文献

- 井上美智子（2012)『幼児期からの環境教育―持続可能な社会にむけて環境観を育てる』昭和堂.
- ガフニー, オーウェン、ロックストローム, ヨハン著、戸田早紀訳（2022)『地球の限界：温暖化と地球の危機を解決する方法』河出書房新社.
- 持続可能な開発のための教育に関する関係省庁連絡会議 資料（内閣府による関係省庁連絡会議）(2016)『我が国における「持続可能な開発のための教育（ESD）に関するグローバル・アクション・プログラム」実施計画 （ESD 国内実施計画）』[https://esdcenter.jp/wp-content/uploads/2016/04/6678671e49172a192f159fe280561cb8.pdf]（情報取得 2023/10/25)
- 木戸啓絵（2021)「持続可能性に向けた保育をめぐる諸外国の動向」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』(53), 1-14.
- 木戸啓絵（2023)「持続可能な社会への変容と行動を促す保育―ドイツ・ハンブルク州の教育計画分析―」『保育学研究』第 61 巻, 第 3 号, 9-29 頁.
- 高井亨・甲田紫乃（編）(2020)『SDGs を考える 歴史・環境・経営の視点からみた持続可能な社会』ナカニシヤ出版.
- 永田佳之(編著/監訳)・曽我幸代(編著/訳)（2017)『新たな時代の ESD サスティナブルな学校を創ろう―世界のホールスクールから学ぶ』明石書店.
- 野村康・阿部治（2019)「持続可能な社会」日本環境教育学会・日本国際理解教育学会・日本社会教育学会・日本学校教育学会・SDGs 市民社会ネットワーク・グローバル・コンパクト・ネットワーク・ジャパン（編)『事典 持続可能な社会と教育』教育出版, 2-5 頁.
- ロックストローム, ヨハン、クルム, マティアス著、武内和彦・石井菜穂子（監修)、谷淳也・森秀行翻訳（2018)『小さな地球の大きな世界 プラネタリー・バウンダリーと持続可能な開発』丸善出版.

欧語文献

- Intergovernmental Panel on Climate Change (2021) *Climate Change 2021:The Physical Science Basis*.[https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_FullReport_small.pdf] （情報取得 2025/1/15)
- Davis, J and Elliott.(2014). S.:*Research in Early Childhood Education for Sustainability: International perspectives and provocations*, Routledge.
- Hopkins, C.(2013) The Past, Present and Future of ESD in The United States and Canada, 国立教育政策研究所紀要, (142), 25-35.
- UNESCO(2006) *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. UNESCO Education Sector.[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650]（情報取得 2025/1/15)
- OMEP(2020). EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN THE TIME OF COVID-19. [https://53c6013f-2275-4358-b188-b99727ae0ec9.usrfiles.com/ugd/53c601_95bf2af8f3014d26a04d093f5178352e.pdf] （情報取得 2025/1/15)〔OMEP、OMEP 日本委員会理事 瀧口優・森眞理・一見真理子・大庭三枝訳（2020)「世界 OMEP 声明書「新型コロナウイルス感染症時代の幼児教育・保育の保障を!（2020.7.19 更新)」[https://53c6013f-2275-4358-b188-b99727ae0ec9.usrfiles.com/ugd/53c601_20ad6c06635f41cb823bdb3193dc6819.pdf] （情報取得 2025/1/15)〕
- UNESCO(2019) *Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019*.[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215]（情報取得 2025/1/15)

関係性の中から育まれる子ども主体の表現活動を考える
―子ども同士が聴き合うことが見られた表現の事例から―

○和田靖子（東京家政大学　児童学部）

【目的】

領域「表現」では、子どもたちが感じたことや考えたことを自分なりに表現することの大切さが示されている。この自分なりに表現することは、保育の日常の中で、どのように生まれてくるのだろうか。矢部（2011）によれば、音楽的表現が遊びの中で発展するには、友だちとのかかわりあいが必要不可欠であると指摘されている。

そこで、本研究においては、フィールドワークにおいて、子ども同士が聴き合うことが見られた表現の事例から、関係性の中から育まれる子ども主体の表現活動について考察することを目的とした。

【方法】

A 市にあるB 幼稚園の年長児 26 名を対象に保育中の５歳児クラスのビデオによる記録、フィールドノーツをもとに事例を考察した。なお、自由な遊びの場面では、異年齢と関わる姿も見られるため、その姿も観察の対象とした。観察期間は、2023 年９月から 2024 年３月の卒園式までの約半年間であり、毎週火曜日を中心に９時から 14 時 15 分にかけて 37 日間であった。

【倫理的配慮】

本研究計画については、玉川大学倫理申請委員会の承諾を得ている（申請番号 TRE23-0026））

【事例と考察】

遊びの中で見られる子ども主体の表現活動を示す事例として、遊びの中で子どもたち同士が聴き入る事例を分析する。

[事例１]水筒のセッション

[背景]

ホールで運動会の練習中、保育者に促され、子どもたちが水分を補給するために水筒を飲む場面である。特に会話はなく、子どもたちが水筒の置かれた机の周りに集まり、各自で水分を補給し、元の場所へ戻るまでの１分５秒の出来事である。子どもたちが水筒を置く様子として発した水筒の音については、１秒を 25 フレームの動画をコマ送りで見て、音が発せられたタイミングを記録した。図１「水筒のセッションリズム譜」は、それをもとに起こした図である。図１右上に示した水筒置き場の周りの丸は、子どもたちを示しており、リズム譜の色と連動している。一番初めに発せられたリズム譜緑の丸は、水筒置き場に示した緑の丸S 君がその場で発した音となる。リズム譜丸の大きさも、水筒の発せられた音の大きさに連動している。

[事例 水筒のセッション]

最初は、水筒がただ置かれていく音が響いていたが、S 君が両手で水筒を持ち上げ、机に置く際に大きな音を響かせた。これがきっかけとなり、S 君の様子を見ていたZ 君が同じように両手で水筒を持ち上げ、真剣な表情でドンと水筒を置いた。続いてZ 君は再び両手で水筒を持ち、先ほどよりも机の中心部に、さらに大きく水筒の音を響かせた。B 君がトンと水筒の音を響かせると、近くにいたR 君も水筒の音を響かせ、B 君と顔を見合わせてにっこりと笑い合った。C ちゃんは自分の水筒を静かに置くと、別の水筒を手に取り机に置き直した。隣にいたA ちゃんは、水筒を飲み終えると両手で自分の顔のところまで水筒を持ち上げ、そこから落とした。それを見ていたA ちゃんの隣にいたM ちゃんが水筒を置いた。この後、M ちゃんは６回、A ちゃんは４回水筒を置いて音を響かせ、最後にT 君が自分の水筒と倒れている水筒をトントンと置き、机には水筒だけが残された。

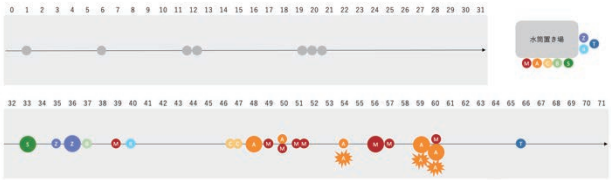


図 1 水筒のセッションリズム譜

[考察]

事例とリズム譜を合わせて見ることによって、S 君が出した水筒の音がきっかけとなり、その様子を見ていたZ 君が音を意識的に出した様子、他の子どもたちに水筒を置くことで出る音への興味が生まれていったことがみてとれた。C ちゃん、A ちゃん、M ちゃんは、隣あっていたこともお互いの音に聴き入ることにつながっている。時間にすると１分強という短い時間であるが、子どもたちは水筒を置くときに偶然に生じた生活音を音として認識し、耳を傾けている。子どもたちは、このような短い時間においても、お互いを感じ合っており、音に関心をもったり、それを確かめたりしようと探求している姿があったと捉えられる。

全く言葉を発せずに生まれている水筒の音を聞くと、まるで意図的に行われた水筒のセッションのようであった。見過ごしてしまいそうな何気ない日常の中にも、音が響き合うと笑い合う姿に見られるように、子どもたちの音に関する感性と、状況の中でお互いを感じ合う関係性が存在することがみてとれた。

[事例２]シロフォン（木琴）のセッション

［背景］

この幼稚園では、年長になるとオルフ楽器のシロフォン（木琴）を演奏する。年長児は、6 月にはじめてシロフォンを体験し 7 月の行事で演奏する機会があった。1 月になると 2 月に実施される音楽会の準備としてのシロフォンの活動が始まった。しかしみんなで集まって一斉に練習を行うという機会はほとんど見られず、保育室に普段から置かれているシロフォンを子どもたちが自由に演奏しているという場面をよく見かけた。

この日は、登園してすぐの朝の自由な時間に、M ちゃんがマレットを見つけると S ちゃんに「こっちーマレットあるよ」と声をかけ、二人でマレットを持ちシロフォンの前に立った。伴奏パート担当の M ちゃんが最初の 1 音を弾くと、通りすぎようとしていた C ちゃんが足を止め、M ちゃんと同じリズムを打って、二人の演奏に加わった。

［事例　シロフォン（木琴）のセッション］

S ちゃんは、メロディパートを担当した。M ちゃんは 1 小節ごとにドとソの和音が繰り返されるオスティナートの伴奏パートを担当した。図 2「シロフォンのセッションリズム譜」は、1 秒 25 フレームの動画をコマ送りで見て、音が発せられたタイミングを記録したものである。S ちゃんが出した音を水色、M ちゃんが出した音を黄緑、C ちゃんの表現をピンクの丸、手を叩くところは拍手で表している。

M ちゃんが最初の音を出すと、偶然通りかかった C ちゃんが足を止め、M ちゃんの次の音に合わせて自分も手を叩き、M ちゃんと S ちゃんのシロフォンの間に置かれたシロフォンの前に立ち、マレットを持たずに M ちゃんと同じ伴奏パートの手の動きを始めた。M ちゃんはもう一度最初から前奏を始めると、S ちゃんが入る前で、「どうぞ」と声をかけた。S ちゃんは、M ちゃんのテンポよりも少し早いテンポで演奏を始めた。

図 2 シロフォンセッションリズム譜の緑の線は M ちゃんのテンポで表した小節線を、青い点線は S ちゃんのテンポで表した小節線を示している。1 段目に示しているように、C ちゃんは、真剣な表情で S ちゃんの手元へ視線を移し、懸命にテンポを合わせようとしているように見えた。さらに、2 段目に見るように、3 人のテンポが合ってくると緊張していた C ちゃんの顔が笑顔になり、M ちゃんの方へ視線を向け、満面の笑みで「あい」と言葉を発し、その後はリラックスして顔を横に向け視線を壁に移して手の動きを続けた。

この後も S ちゃんはテンポが速くなることがあった。しかし、次の小節で、また 3 人の拍は合う。C ちゃんは、最初は M ちゃんと同じ伴奏パートの手の動きをしていたが、途中から伴奏パートの拍をとりながらも、S ちゃんのリズムも刻んで打つようになっていった。

［考察］

この事例も、最初に言葉は交わされず、C ちゃんが自然に M ちゃんと S ちゃんの演奏に加わる姿が見られた。S ちゃんが早いテンポで演奏を始めると、C ちゃんは真剣な表情で S ちゃんの手元を見つめ、懸命にテンポを合わせようとしていた。S ちゃんと M ちゃんのテンポが合ってくると、C ちゃんは満面の笑顔で M ちゃんの方を向き「あい」という声をあげた。S ちゃんは再び早いテンポになってしまうが、次の小節では拍が合う。それは、M ちゃんが S ちゃんの音に聴き入り合わせていたからである。

一緒に演奏する際、拍を合わせることは大切である。指導者が、手をたたいて合わせるように声をかけることも多い。その場合、子どもたちは互いの演奏を聴き合うのではなく、指導者の手の音にただ合わせることになる。しかし、この自然に演奏を始めた場面での子どもたちは、互いの音に聴き入ることで、拍を合わせていた。拍が合うことの心地よさを感じるからこそ、自分たちで合うように調節していたのである。

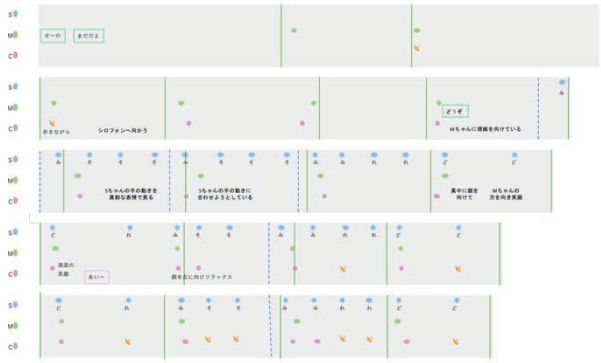


図 2 シロフォンのセッションリズム譜

【全体的考察】

水筒のセッションとシロフォンのセッションの事例は、共に日常の中の本当に短い出来事である。津守（1987）は、「子どもにとって意味のある世界は、生活の片鱗のようにみえる小さな時間と空間の中にある。」（p. 9）と述べている。また、「子どもは他人の行為の外側だけを見るのではなく心の内に起っていることを見ている。人はだれかがたのしそうに何かをしていると、そばに近寄り、同じことをしたくなる。」（p. 96）とも述べている。2 つの事例は、津守（1987）が述べているように、保育の生活における小さな時間と空間の中で、子どもが互いに友だちの存在を感じながら、自分を表現していることを捉えることができたと言えるだろう。どちらの活動においても言葉は交わされていないが、日常の関係性の中で自然に相手の音に聴き入り、共に表現することが生まれていた。

吉永（2011）は、主体的な表現について、人から指示されたり強制されたりすることで生まれる表現ではなく、子どもが自分で考えて表現することであると述べている。また、主体的な表現には、「感じる」「考える」「表現する」という循環が存在することを指摘している。本事例における子どもたちは、自ら感じて、考えて、表現しており、まさに主体的に表現していたと捉えられた。

【引用文献】

矢部朋子（2011）「幼児の遊びにみられる音楽的表現の共有過程」『保育学研究』第 49 巻，第 2 号，pp. 52-60.
津守真（1987）『子ども世界をどうみるか　行為とその意味』NHK ブックス
吉永早苗（2021）『「音」からひろがる子どもの世界』ぎょうせい pp. 61-62.

保育内容「言葉」の指導法における看図アプローチの活用

池上　奈摘（佐賀女子短期大学 こども未来学科）

問題と目的

保育者は、園生活の中で子どもが発達していく姿から、5 領域を捉えながら保育を展開していく。5 領域の 1 つである「言葉」は、自分の気持ちを言葉で表現し、人の言葉や話をよく聞き、自分の経験したことや考えたことを友達や保育者と伝え合う楽しさを味わうことを「ねらい」としている（保育所保育指針,2018）。5 領域を捉えながら、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」へと、子ども達一人ひとりの発達にあった必要な経験や体験が得られるような環境構成やしかけを取り入れている。

「幼児期の終わりにまでに育ってほしい姿」の中に、「協同性」がある。ここでの「協同性」とは、友達と関わる際に、お互いの考えや思いを共有し、共通の目標に向かって子ども同士でやり遂げると述べられている。相手の考えや思いを伝え合う際に必要なのが、「言葉」であり、子どもにとって「言葉」は「協同性」と大きく関連している。このように、5 領域と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、どちらも保育者が子どもの育ちを捉える視点として必要なものである。

本学の授業『保育内容「言葉」の指導法』では、保育者を目指す学生に対して、子ども達の「言葉」について保育所保育指針を用いながら、写真や動画、事例を用いて具体的に子どもの姿と関連できるような授業を行なっている。その中で、教師が一方的に話すのではなく、いろんな考えや視点を得ることが出来るように学生同士で話し合う機会も多く取入れている。しかし、対話の機会を設けても、必ずしも学生が主体的に参加するわけではない。学生の中には対話する意味を見出せず、「グループ活動が苦手」「仲良しの人じゃないと嫌だ」とグループに参加しなかったり、不満を抱いたりする姿がある。学生同士で自分の思いや考えを伝え合う楽しさや喜びといった、領域「言葉」に書かれてある「ねらい」が保育者を目指す学生自身が経験できていないのである。

長濱・安永（2009）は、協同的な学習は、知的課題の理解と保持を促進すると同時に、仲間と力を合わせて目標を達成するといった協同作業に対する認識も向上すると述べている。ただ話をする機会を設けるのではなく、学生同士が協力して取り組むことが出来るような課題や目標をおき、その課題や目標の達成に向けてお互いの考えや意見が交わすことができるような授業方法をおこなうことで、より深い理解や学びを得られるのではないだろうか。そこで本研究では、ビジュアル・テキスト（写真・絵）の読解である「看図アプローチ」の手続きを採用した池上・野上（2023）の方法を用いて、学生同士が 1 つの絵を用いて対話をする中で、学生のグループ活動への意識の変化があるのかどうかを検討する。

方法

対象者：幼稚園免許資格に関する実習を 1 週間、付属のこども園で実習経験のある保育者志望の女子短大 1 年生47名。（保育コース18名、養護・養護コース29名）、調査時期：2024年12月中旬の「保育内容『言葉』の指導法」 の授業、保育コース、養護・教育コース 2コマずつ。

材料：A4 用紙の上部に図1の写真をカラーで印刷し、(1) この写真のタイトルをつけて、園だよりの記事（約120字）を作りましょう (2) 書いてみてどうだったか の2つの質問事項を示した調査用紙 1 枚と、A3 用紙の左側上部に図1の写真をカラーで印刷し (1) この写真に写っているものをできるだけ多く言葉にして記入欄に書きましょう (2) この写真に写っているものから推測できることをできるだけ多く言葉にして記入欄に書きましょう (3) (2) に書いたことを友達と共有しましょう。自分では思わなかったけど、仲間が見つけたことや考えたことを下の記入欄に書きましょう (4) グループで出た「もの」「こ と」をもとに、もう一度書いてみましょう (5) 仲間と記事を読み ましょう。すてきな表現や面白いところを赤で印をつけましょう (6) もう一度書いてみましょう (7) 仲間と記事を読みましょう。すてきな表現や面白いところに赤で印をつけましょう (8) 前回と比べて、今回書いてみてどうだったか の8つの質問事項を示した調査用紙 1 枚を用いた。本研究では看図作文の手続きに従って、転換と要素関連付けの活動、外挿の活動、文章構成と文章記述の3段階と、看図アプローチを取り組んだ前と後の比較をするため、最初に図1を提示し、何もヒントは渡さずに質問事項に取り組むように声を掛け、その感想も書くように指示をした。

手続き：授業時間中の2コマを用いて調査を実施した。取り組む前に、看図アプローチを活用した授業の前後において、学生の協同学習に関する認識が変化したか検討するために、長濱・安永（2010）の協同作業認識尺度「協同効果因子(9項目)」、「個人志向因子(6項目)」「互恵懸念因子(3項目)」18項目に対し、どの程度同意できるか5件法で評価するよう指示をした。調査対象者には，「これから 1 枚の保育場面の写真から読み取ってもらい，その写真に基づいた園だよりを書いてもらいます」と教示し，活動を始めた。A4の調査用紙と (1) ～ (4) で1コマ，(5) ～ (8) で1コマ実施した。調査後に、協同作業認識尺度と、杉江（1991）の授業への満足調査質問紙を参考にしたアンケート（12項目）を行った。

倫理的配慮

対象者には写真の解釈に正しい解釈はないこと、回答によ

って個人の成績に影響するものではないことを活動前に教示した。調査した学生に対し得られた情報については、厳重に管理し研究目的以外に用いることはなく守秘すること、個人情報保護の観点から個人が特定されないようにすることを口頭で説明した。

図 本研究で用いた保育場面の写真
（使用時はカラーで印刷し、加工はない）

結果

A3 の用紙を用いた調査では、『(3) (2) に書いたことを友達と共有しましょう。自分では思わなかったけど、仲間が見つけたことや考えたことを下の記入欄に書きましょう』や『(5) 仲間と記事を読み ましょう。すてきな表現や面白いところを赤で印をつけましょう』の質問の欄には、グループで、写真の中から様々な「もの」や「こと」を協力してお互いに見つけることができており、枠に入りきれないほどたくさん記入したり、同じグループの仲間の良い所を書いたりしていた。

2 コマの活動の振り返りでもある『(8) 前回と比べて、今回書いてみてどうだったか』の質問に対して、「最初よりも長く文章を書くことができた」「難しかったけど、ポイントを参考に良い文章が書けて嬉しかった」など、最初に書いた文章よりも最後は、文章量が増えたことやより良いものが書けるようになったという、文章がよくなったことに対しての嬉しさや面白さに関する意見があった。その意見と同時に、「友達から言われて、よく写真を見ていなかったことに気付くことが出来た」「写真を友達と細部まで見たことで見方が変わった」「友達の良いものを取り入れることで最初書いた文章より良くなった」「グループでいろんな発見が出来た」と、グループで取り組んだからこそ、『良い文章が書けた』という結果に繋がっていたことを感じた学生が多くみられた。また、「他の人のいい所を参考にしようと思った」「グループでやることの大切さを知った」「『こういった書き方いいよね』と自分の文章と見比べながら交流することができた」と、グループでやったことでグループ活動の良さを感じ、写真や文章を通してグループの仲間と話が出来たていた。

活動に入る前と活動が終わった後に取り組んだ、協同作業認識尺度は、質問項目ごとに平均を出したが、活動を行う前と後では、変化は見られなかった。しかし、授業への満足調査に関するアンケートでは、全項目に対して半数以上が「はい」と回答しており、「いいえ」はどの項目も回答者はいなかった。看図を活用した授業に対して、『 (2)あなたは、前回と今回の授業は好きですか』では、78%が「はい」と回答し、「どちらでもない」は22%だった。『 (3)あなたは、前回と今回の授業についてもっと深めたいと思いますか』では、70%が「はい」と回答し、「どちらでもない」は28%だった。この結果から、半数以上の学生がこの授業を好み、もっと深めたいという回答をしていた。また、『(6)あなたは、グループの人たちと協力し合って学ぶことは楽しいですか』の質問に対して、94%の学生が「はい」と回答していいた。『 (7)グループの人たちは、先ほどやった授業はおもしろそうでしたか』の質問に対して、96%が「はい」と回答している。グループの活動を楽しめたからこそ、『(12)この次も、今のグループと組んでも、みんなでなかよくできるグループになりますか』の質問に対して、94%が「はい」と回答していた。

総合考察

看図アプローチを活用した授業を行ったが、協同作業認識尺度の平均値は前後で変化がなかった。しかし、A3 の用紙を用いた調査での『(8) 前回と比べて、今回書いてみてどうだったか』の質問に対して、グループだったからこそ、自分とは違った視点や考えを知ることで、文章の書き方や量が増えるだけでなく、「こんなところも〇〇さんは見ているのだな。私もチェックしてみよう」「こう書けば相手に伝わりやすいのだな。次の参考にしてみよう」といった、さらに深い学びを得ることが出来たと考えられる。また、授業への満足調査に関するアンケートでは、「次回もグループで活動したい」「もっとこの授業を深めてみたい」「このような授業が好きだ」と半数以上が回答していることからグループ活動の面白さや楽しさを感じたと同時に授業への意欲も高まっていると推測される。誰にでも発言が出来る項目や、お互いを褒め合えることが出来る項目もある看図アプローチを活用することによって、学生達もグループ活動や仲間との対話への意識も変わってくるのではないだろうか。

今後の課題として、2 つ挙げられる。1 つ目は、今回は協同作業認識尺度を活動前後でとったのだが、関連性を検討するなど、不十分だったことである。数値やその関連性の観点から、看図アプローチを活用することで学生達の協同への認識の変化をより深く分析する必要がある。2 つ目は、看図アプローチの具体的な活用方法である。例えば、看図アプローチを授業の本題へと導く導入で活用したり、まとめる際にいろんな意見を出すきっかけづくりとして取り入れる等、活用方法をより具体的に検討すべきである。

『保育内容「言葉」の指導法』の授業での看図アプローチの活用について述べてきたが、1 つの科目の授業の内容を変えていったからといって、学生の協同に対しての認識や意識の変化を生じさせることは難しいだろう。しかし、大学全体が様々な授業で、看図アプローチを有効に活用した授業を取り入れることによって、学生のグループ活動への意識は変化していくと考える。

文献

(1)鹿内信善 (2013). 協同学習ツールのつくり方いかし方ー看図アプローチで育てる学びの力ー, ナカニシヤ出版.
(2)長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009)「協同作業認識尺度の開発」教育心理学研究、57、24-37.
(3)池上奈摘・野上純一(2023). 保育場面の記述に看図アプローチは有効か？, 第78回保育学学会.

表現の協働的活動における学生自身の評価に着目して

−音楽人形劇の活動を通して−

若谷啓子（帝京大学）

【研究目的】

保育者とは、日々、子どもたちの成長について考え、子どもたちの心に寄り添い続ける存在である。保育者に求められる資質・能力とは多岐に渡るが、中でも他の保育者と子どもたちの保育について討議を重ね、同じ目的のために協力して働くといった「協働性」は重要である。筆者は保育者養成校の領域表現の授業を担当しているが、表現の授業を形成する上で、協働的活動には可能性があると考え、その活動を多く計画、実施してきた。前回の発表[1)]では協働的活動のひとつとして、アクティブ・ラーニング型授業として行った協働的活動として、幼稚園における音楽人形劇の発表の事例を取り挙げた。発表では「参加型」を意識して行うことの可能性や課題について述べると同時に、学生の学びのプロセスについて分析した。その中で、学生自身の自己評価や他者の働きに対する他者評価はプロセス毎に変化があり、学生の評価傾向が見えてきた。

そこで、本研究では前回の発表の音楽人形劇を、新たに討議、制作、練習し実施した事例を取り挙げ、自己評価、他者評価の動きをより詳細に分析する。協働的活動における評価を把握することは、協働的学びの可能性と課題につながるものと期待する。

【研究方法・研究対象】

① 研究方法

保育者養成校で行ったアクティブ・ラーニングを活用した協働的活動として、今期で３回目となる幼稚園で上演した音楽人形劇を取り挙げる。この活動は幼稚園で上演する創作の音楽人形劇である。討議・制作・練習・発表と、学びのプロセスにおける自己評価、他者評価に着目する。自己評価、他者評価については、学生の質問紙による４件法と自由記述を分析する。

② 研究対象

授業：「教育学演習Ⅱ」「卒業研究Ⅱ」の課題の一つ
T 大学教育学部初等教育学科こども教育コース３年９名、４年９名（計 18 名）準備期間は 10 月～11 月 29 日
音楽人形劇の実施：2024 年 11 月 29 日、T 大学幼稚園４歳児クラス。

【倫理的配慮】

本研究におけるデータ掲載の許諾について、対象学生及び音楽人形劇を実施した幼稚園に得ている。

【内容】

１．音楽人形劇の内容

受講者 18 名を２グループ（1 グループ９名）に分けて、創作音楽人形劇を作成、上演した。約２ヶ月の期間に、討議・制作・練習・発表した。以下に物語の概要を記す

① くまのおみせ

季節は秋、外もすっかり寒くなってきた。森で住む動物たちは冬支度を始める様子。森にあるくまのお店には冬を暖かく過ごせるものを揃えている。そこへ、動物たち（コブタ・タヌキ・キツネ・ネコ）が訪れる。くまは皆にピッタリの暖かく過ごせるものをプレゼントするという心温まるストーリー。動物たちはお礼に楽器を演奏しながら歌をプレゼントする。パーティーに招待した動物たちは、くまにピッタリの靴下をプレゼントする。これから迎える冬を暖かくして元気に過ごしてほしいと言う願いが込められている。秋をイメージできる実際の秋の自然物等も取り入れて作った製作物が印象的。

使用した楽器：ウッドブロック、木琴、ギター、ピアノ、ウィンドチャイム、マラカス、タンバリン、鈴、ボンゴ

使用した曲：秋の歌（既成曲１曲）、手遊び歌１曲

② 忘れられたプレゼント

サンタさんは世界中の子どもたちにプレゼントを届け終えたので、トナカイと一緒に家に帰ってきた。そこで、１個だけ届け忘れたプレゼントがあることに気づく。疲れてしまったトナカイさんは寝てしまい、サンタさんは一人で出かけることに。富士山の麓に住む男の子に届けるのですが、歩いては着きそうにない。途中で出会った動物たち（キツネ、ペンギン、さる）の協力で、いろいろな乗り物（飛行機・船・バイク）を乗り継いで、無事届けるというストーリー。子どもたちの応援がサンタさんを助けるという楽しいストーリー。

使用した楽器：ウッドブロック、ピアノ、ウィンドチャイム、鈴、鉄琴、木琴

使用した曲：クリスマス曲（既成曲４曲）、

２．プロセスにおける自己評価・他者評価

ここからは、毎回授業後に取っていた自己評価・他者評価する質問紙を実施し、その結果を分析していく。質問紙は７週分の平均値の変化を載せる。4 が高評価、1 が低評価となる。

項目１：主体的に意見を述べることができたか（自己評価）2.75→3.35→3.06→3.46→3.38→3.25→3.41

項目２：主体的に他者の意見を聞くことができたか（自己評価）3.11→3.64→3.11→3.3→3.77→3.81→3.53

項目３：対話的に討議や制作に参加できたか（自己評価）3.18→3.06→3.18→2.3→3.27→3.62→3.75

項目４：あなたのグループは対話的だったか（他者評価）3.5→3.57→3.56→3.15→3.27→3.56→3.75

項目５：あなたは積極的に制作や練習に取り組めた（自己評価）3.12→3.38→3.18→3.3→3.33→3.68→3.66

結果を分析すると、項目１、項目２の学生自身の「主体的」の捉え方に特徴があることが分かる。主体的とは

意見を述べるだけでなく、他者の意見に耳を傾けることも主体的であると捉えていると推測できる。他者の意見を聞いた上で、自分の意見を主体的に述べることを心掛けていることに期待したい。自己評価と比較すると、項目４の他者評価については、プロセスにおいて一時的に下がることもあるが、概ね高い値であることが分かる。また自己評価においても「対話的」な姿勢については高い数値を出しているように、協働的活動における対話する姿勢を重視していることが分かる。討議段階では積極的でなかった姿勢も後半になるにつれ、上昇しているのが項目５で証明される。討議段階では積極性に差異があるもの、決まったものを多少改善しながら練習を重ねる段階ではより協働的な姿勢が見られると言えよう。

３．発表を終えた自己評価・他者評価の傾向

発表後、質問紙を取った。討議段階、制作段階、練習段階に感じたことや考えたことについて自由記述させた。回答から、自己評価、他者評価にあたる記述を取り出し、カテゴリーで分類する。しかしながら、自己評価、他者評価とは別に、その他の記述と捉えられ、一定の特徴が見られたのでその他のカテゴリーとして記載する。() で回答数を表し、降順で載せる。どのように分類したかが分かるように、文章例を以下に載せる。

（高い他者評価例）４年の〇〇さんが主体となり、台本や製作の声掛けをしてくれたおかげで余裕を持って取り組むことができた。

（低い自己評価・低い他者評価例）音楽班、人形班に分かれたときに休んでしまい人任せになってしまった。思っていたより話し合いが進んでなくて話し合いをしたけれど大変だった。

① 討議段階

学びの気づき (8)、高い他者評価 (6)、学びの葛藤 (6)、高い自己評価 (2)、低い自己評価 (2)、低い他者評価 (2)

② 制作段階

高い自己評価 (14)、高い他者評価 (8)、学びの気づき (6)、学びの葛藤(5)、低い他者評価 (3)、低い自己評価 (3)

③ 練習段階

学びの気づき(9)、高い自己評価 (8)、高い他者評価 (7)、学びの葛藤(5)、低い自己評価 (1)、低い他者評価 (1)

3-1 自己評価・他者評価の傾向（分析）

高い自己評価については、制作段階、練習段階に多くみられる。要因として、人形づくりなど、作品が成果として捉えられるようになると、自らの頑張りについて認めたい傾向があるのではないだろうか。一方で他者評価は討議、制作、練習段階において、高い評価が一定数得られており、他者評価については段階関係なく、概ね認める傾向があると言える。

低い評価については、自己も他者も少数であり、更に段階での差異は見られない。前回は、比較すると自己評価が低い傾向が見られたが、今回は、どちらも低評価が少数であることから、他者を認めるだけでなく、自らの努力を認める傾向がある。

3-2 評価以外の傾向（分析）

自由記述を分析したところ、評価以外の記述が以下の２カテゴリーで分類できた。これは、協働的学びの特徴と言え、注目したい。

① 学びの気づき

こちらについては、学生の学びに直結するのものであり、協働的活動ならではの学生の気づきと捉えることができる。

例「子どもたちの前で見せるものであり、言葉遣いや分かりやすい内容など細かい所まで考える必要がある」

討議段階においては、討議に求められる学生の姿、考える上で気を付けなければならないこと、多くの人数のアイディアが多くの可能性を生むことへの気づきなど。制作段階では分担することの意義、製作物の考察など。練習段階ではより良い音楽人形劇にするための気づきが多かった。全て学生の学びにつながるものである。

② 学びの葛藤

学びの葛藤は少ないものの各段階で一定数見られた。これらは協働的活動の課題ではないかと考える。

例「一人ひとり自分の意見が言えるような環境が大事だと思った。下級生は上級生に言いづらいこともあるので、年代に関係なく言えるようにしなければならない」

討議段階では、時間外学習の難しさ、モノづくりの難しさ、学年の壁、制作段階では分担作業について意識の差異、練習段階では時間外学習が引き起こす意欲の差異と整理することができた。

その他、発表後の反省として、音楽の活用が多数挙げられており、人形づくりや人形の動かし方等に意識が行き、音楽をうまく活用できていなかったという反省が多かったので、これについても学生自身の評価という観点から見た場合、今後の課題の一つと言える。

【結果】

協働的活動における評価について、学びの段階で、詳細に分析することを通して、学生の評価の傾向と心的な動きをある程度明らかにできたのではないだろうか。学生の評価については、２ヶ月という長い期間の中で変化はあるものの高い評価であったと言える。終えた感想には「子どもの反応を体感できたことの喜び」「達成感」が大半を占めており、学びの葛藤があったものの、一人では生まれないアイディアを重ねることで徐々に良い作品へと変化し、発表できたことが学生の経験となり実践力の獲得、自信へとつながっていくのではないかと考える。保育者は他者を認めるだけでなく、自己を認め、一方で反省を重ねながら保育者としての資質・能力を高めていくものだと思う。今回の経験は他者と協働することの意義について考える機会になったと思う。

討議段階での学びの葛藤や授業外学習の難しさやそれによって生まれる意欲の差異等、課題も残るので、表現の協働的学びについての研究を重ねね、より良い学びの手法を模索していきたい。

（注１

若谷啓子「音楽人形劇による参加型保育についての一考察-再考後実施した幼稚園での事例を通して-」日本保育学会第 77 回大会ポスター発表

尚、本研究は、以下の研究結果や省察を踏まえ、新たに計画、実施し、行った研究である。

若谷啓子「保育者養成におけるアクティブ・ラーニング型授業の設計・実施と評価 ―表現の協働的学習を通して得られる学びの追求―」帝京大学Sot1 プロジェクト2023

自然環境とかかわる体験について考える
－自然と共にいる子どもたちの姿を通して－

浅野　菜津子（東京福祉大学保育児童学部）

１．研究目的

乳幼児期に自然とかかわる体験が大切なことは明らかである。自然体験を対象とした研究では、自然とかかわる「活動」の種類や、体験頻度に注目しているが、自然にかかわる活動を通して「体験していること」に着目した研究は少ない。

本研究では、子どもが自然とかかわる「体験」そのものに着目し、子どもたちが自然とかかわる姿の事例を分析することを試みる。そして、体験している子どもの姿を観察するだけではわからない、筆者がその場を共有し、共に自然とかかわることで体験したことも併せて考察し、子どもが自然環境とかかわりを通して体験していることの共通点から、その意義を明らかにすることを本研究の目的とする。

２．研究の対象と方法

対象：関東圏にある「H こども園」。自然豊かな地域にある本園では、草木の生い茂った元の土地の特徴を生かして作られた森のなかの園庭で、子どもたちは一日のほとんどを過ごしている。このような、日ごろから自然とのかかわりが日常である環境のなかで、子どもが体験を通して感じたり、考えたりするという場面を大事に子どもと保育者と動物が共に生活している。

方法：筆者は参与観察者として縦割り保育の幼児クラスに定期的に参与し、筆者が関心を持った子どもの姿や言葉、子どもにかかわる保育者の姿をメモに取り、背景にある保育環境や、保育者の子どもとのかかわりやまなざし、筆者を「私」として参与した事柄、前後の出来事などをなるべく広く記述した。

３．倫理的配慮

本研究は東京福祉大学倫理審査を経て承認を得ている。また、本結果は対象園に内容を確認の上掲載の了承を得た。

４．結果と考察

【事例１　Ｅくんの氷】

今朝、園舎の裏に凍ってできた氷を見つけ、割ってバラバラにしたものを小高い山の中腹に持っていき、年中のＥくんは、それに泥がまんべんなくつくようにまぶしていた。そばで見ていた私に、「バケツに水入れてきて、入れるから」と泥だらけの氷を見せながら言うので、泥を落としたいのかなと思い、小さいバケツに水を入れて持っていく。Ｅくんは泥にまぶされた氷を水の中に全部入れる。すると、バケツの水はみるみる真っ黒になり、どこに氷があるのかわからない。Ｅくんは手を入れてぐるぐるとかき混ぜながら、ときどきすくってきれいになった氷を確認している。今度は棒にかえてぐるぐるとかき混ぜる。手では冷たいのかなと思う。ときどき氷を１つ２つ取り出して「この氷を入れるものがないかな」と、きれいになった氷を入れるものを探す。まわりにあるお皿や入れ物などを見渡すが、どれも泥だらけである。「これがいいな」とケーキの型のような入れ物を指すがこれも泥だらけである。私が「これ洗ってくる？」と聞くとうなずいたので、水道に洗いに行くが、戻る途中で、Ｅくんの「あれ？これしか氷がとれなかった！」という大きな声が聞こえる。私は駆け寄り見ると。20 個くらいあった氷が、ごく小さなって 4～5 個になっていた。せっかく入れ物を洗ってきたのに…という感じになり、私が「氷どこ行っちゃったんだろう？」と聞くと「溶けちゃったんじゃない？」という答えが返ってきた。「水に入れると氷が解けるって知ってたの？」と尋ねると「溶けるのは知ってたけど、なくなるのは知らなかった」と残念そうにいった。

〔考察〕

Ｅくんは氷がきれいになって出てくると想像し水に入れたが、やってみるとほとんどの氷が溶けてなくなり、きれいな氷はわずかしか出てこなかった。手や棒でたくさんの氷をかき混ぜた感触、水が冷たくなりだんだん変化していく過程、、そして、氷が少なくなっていく感触。自分の手や目や感覚で手に入れたことすべての過程を通して、気付いた体験であった。結果として目に見えたのは、「氷がなくなる」という想像とは違う意外なものであり、それが驚きとして表現された。ここから、「氷は水の中に入れると溶ける」という知識や過去の体験があっても、本当に溶けて「なくなる」とまでは想像しておらず、今回実際に溶けてなくなる体験をして、想像と異なる驚いたと推察される。今回の自然にできた薄く、小さく砕けた氷との出会いは、ただ一つの、他に替えられない体験であり、Ｅくんの知性となっていくと考えられる。

【事例2　マラソン】

年少のＷくんが先生に「朝の会やる？」と催促している。今まで朝の会のような集まりを自分からやりたいというのを見たことがなかったが、今日は朝の会が始まると前の方に座って先生の話をじっと聞いている。そのあとＣＤに合わせて準備運動の体操をしてからマラソンが始まる。冬になると森と園庭の境目となる低い崖のまわりを走って毎年マラソンをしている。Ｗくんは全身を動かして張り切って踊り、踊りが終わると次がマラソンと知っているのか、先頭に立って走り始める。その姿を見て、つられて私も一緒に走る。足を踏み入れると、森の側は落ち葉がたくさん落ちていてフワフワしていて、踏んでみないと落ち葉の下に何があるかわからない。落ち葉の下が平らなところもあれば、石があったり、木の根が張っていて、最初の１周は歩一歩慎重に落ち葉に足を入れておそるおそる走った。乳児クラスの子たちも躓いたり、引っかかったりして転ぶ

こともあるが、落ち葉がクッションとなっていて、自分で立ち上がってまた走り出す。W くんたち幼児は最初から速いペースで何周も走っていて、私は 1 周遅れでどんどん抜かされる。しかし、2 周、3 周するうちに、何となく気をつけなければいけないところや、さっきここに石があってよろけたなど、注意ゾーンとして意識をむける箇所が分かってくる。さらに 4 周、5 周すると、意識しなくても体が勝手に動き、なんとなくいいところに足を置けるようになってきた。確かにこれは面白い。体と足を踏む地面とが一体になったような、自分がこのコースを使いこなしたようなこれまで感じたことのない感覚を味わって、自分が何かを手に入れた、そんな感覚でワクワクする。W くんはときどき躓きながらも何周も張り切って走っており、１周ごとに違うこの感覚を早く味わいたくて先生に催促し、何周も走っているのかもしれないと思う。

〔考察〕

マラソンと言えば、石が一つもないような整備されたコース上を走り、タイムを測ったり順位を競ったりするイメージであったが、このマラソンコースは落ち葉で覆われ、走る先に何があるのか見えづらい。次の一歩に何があるのか、前に走った体験をもとに想像しながら、しかし、想像していては間に合わないので感覚も頼りにして、一瞬の間に体験と想像と感覚が一体となって次の一歩を置く場所を定める。躓かないようにという適度な緊張感と、足を置いてみて想像が当たったときの高揚感は何とも言えず、踏み入れた先に意外なものが存在するのも楽しい。何周も走るうちに感覚が研ぎ澄まされるのか、毎年マラソンをしている幼児クラスの子はほとんど足元を注視せずスピードも速く、マラソンコースを自分のものにしていているように見えた。「やる？」と聞いて朝の会に参加した W くんは、何かを楽しみにしているのだろうと思っていたが、自分の身体の感覚と環境のかかわりを味わえる、このマラソンを楽しみにしていたのではないかと推察した。

【事例３　木の棒のちょうどいい長さ】

年少の W くん、K くん、０くんが、長い木の枝を見つけて手に持っていたので、私は顔に触れないか、友だちにぶつからないかを心配して、そういうまなざしで彼らの遊ぶ姿を見ていた。すると、W くんが植え込みに体を隠して、K くんや０くんに見えないようにそっと棒で突っつく。２人は気付いて W くんの棒を手で握ると、W くんも引っ張り、植え込みを挟んで棒の引っ張り合いになった。しかし、W くんの後ろは２m くらいの段になっていて、引っ張ると落ちそうである。私はとっさに体を W くんの後ろに寄せて落ちないように壁になったが、彼らは気にせず何度も繰り返す。彼らはこの場所に慣れているはずなので、幅などを体感で把握しているのかもしれないが、私は予測が立たないので、落ちるかもとびくびくしていた。その様子を見た先生が近づいて、「木の先までが手だよ」と、３人に棒を持って手を伸ばしてみるように促した。すると、木の先が自分から見えないくらい遠くにあることに気付く。「（見える目安は）背の高さまでだよ」と、木を立てて背丈と比べ、頭の高さのところで木を折り短くした。私はそういう方法があるのかと感心して見る。木の先が自分から見てどのくらい先にあるのか実際にやってみて、だからこそ、すんなり木を短くすることに応じたのだと感じる。そして、短くしたことで長さに意識が向いたのか、その引っ張り合いは終わりとなった。

〔考察〕

木の棒や崖など、私は危険が予測できない状態にハラハラしていたが、それを子どもにどのように伝えればいいのか迷い、止めるか見守って続けさせるかしか思いつかなかった。しかし、先生は棒の先がどこにあるか、自分で想像できる範囲で遊ぶように提案し、子どもの遊びを保ちつつ、安全に遊ぶ知恵を子どもに伝えていた。

このような怪我の恐れがある場面は実際に体験できないのでその先を想像することが大事になるが、子どもが想像できる範囲で、かつ子どもが納得しなくては伝わらない。そこで、実際に手を伸ばして棒の先が見えないという体験と先生の言葉が、子どもが自身と棒との関係において「本当だ」と認識することを助けていた。体験を伴った保育者の言葉は３人の気づきを促すだけでなく、３人の見る世界が共通になり、引っ張り合いの先を想像することを可能にし、引っ張り合いが終わったと推察される。大人が、危ないからやめなさいと言って、言われてやめるのではなく、自分で判断するには見えないその先の世界をいかに想像するかが重要となり、それを援助する保育者の存在が重要であると感じた。

５．総合考察

【事例１】で、E くんは氷を水で洗えばきれいになると想像していたが、溶けてなくなるという体験をした。「氷は水に溶ける」という知識があったが「なくなる」という想像を超えた出来事に驚き、感情を大きく動かしていた。自然とかかわりを通して、想像を超える出来事に出会うことがよくあるが、わからないからこそ試したくなり、想像を超えるからこそ感情を揺さぶられ面白いという側面もある。また、それが知性となり次の想像を助けることになると考えられる。【事例２】では、森という自然環境の中で走ることを通して意図せず自分を試されたが、体当たりで試すのではなく、次に何があるのか想像力と感覚を働かせて環境とかかわり、何周も走ることで環境を知ると同時に自分を知る感覚を味わっていた。一方で、同じコースでも毎回同じでないというのが自然の中では起こり、この意外性や発見が何周も走りたいという意欲に繋がっていたと考えられる。【事例３】では、木の棒と自分との関係において、予測がつかないときに、その付き合い方を想像力によって補っていることが明らかとなった。また、このとき、体験を伴った保育者の言葉やかかわりが、想像を助けるのに重要な役割を果たしていることがわかった。

以上３事例の考察から、子どもが自然とかかわる体験を通して「想像する」姿が明らかとなった。このとき、子どもの感情が動き、力が湧き、また他者とのかかわりがより想像力を豊かにしていた。本研究を踏まえ、長期的な事例から体験を通した子どもの変容について今後探求したい。

幼児の音楽的エージェンシーに関する基礎的検討

○水﨑誠（東京学芸大学）

はじめに

本研究では，音楽的エージェンシー（Musical agency）について，先行研究をもとに基礎的検討をおこなうことを目的とする。対象は，Wiggins（2016）（以下，Wiggins とする）による『音楽家としての子ども―音楽的発達ハンドブック―（第２版）』の第６章である。このハンドブックの初版は 2006 年であるが，第２版において該当章が新たに加えられた。Wiggins の示した考えは，複数の研究者から引用されて（たとえばHargreaves，2023），その認知度が次第に高まっている現状である。

周知のように，今日の我が国の保育においては，OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development：経済協力開発機構）が 2019 年に発表した報告書「OECD ラーニングコンパス 2030」で，エージェンシーを中核的な概念として位置づけたことにより，それへの関心が高まりつつある（大豆生田・おおえだ，2023：無藤・古賀，2024）。また，幼児のエージェンシーに関する基礎研究も始まっている（保木井，2022）。

先述した Wiggins は，その発表年（2016）からも分かるように，OECD の動きよりも前に提案されたものである。Wiggins による音楽的エージェンシーとはそもそも何なのであろうか。我が国における保育の音楽と関連させながら，考えていきたい。

倫理的配慮

本研究は，事例検討は含むものの，それは先行研究に基づくものであり，倫理的配慮の必要な手続きは含まれず，当該項目の記載は必要ないと判断した。

音楽的エージェンシーの概要

Wiggins は，Bruner（1996）による p.35 の記述をもとに，幼児の音楽的エージェンシーについて，以下のように説明している（p.103）。

> 幼児の音楽的エージェンシー ―自分自身の音楽的な考えおよび音楽についての考えを生み出し，実行できる自らのセンス（感覚）
> young children's *musical agency*―their sense that they can initiate and carry out their own musical ideas and ideas about music

上記のように，Wiggins は音楽的な行為主体性のことを音楽的エージェンシーと広く捉えている。また，子ども（乳幼児を含む）は音楽的エージェンシーを基本的に有しているという立場をとっており，音楽的能力が高いような限られた子どもだけを対象とはしていない。

Wiggins は，音楽的エージェンシーについて多くの先行研究の成果を整理しつつ，幼児を含めた様々な年齢の子どもが音楽する様子の事例を複数挙げながら説明している。その１つとして，６歳の兄アダムと３歳の弟ジョシュによる自宅裏庭での音楽づくり（music-making）の事例が取り上げられている。その概要は以下の通りである。

> 兄がコンガを叩き，弟はおもちゃのギターを肩にかけ，ギタリストのようにピックを使ってかき鳴らしている。兄が叩く基本拍に合わせて，弟は上下に飛び跳ねている。
>
> 兄は弟に向かって笑いながら，大きな音でコンガを叩き，あるリズムを奏でる。そのリズムは彼が聴いたポピュラー音楽が基になっており，それは４回繰り返される。その３回目から，弟がギターで加わる。４回目，弟はギターを弾くのを止めて，兄の名前を呼び「こうやってやるんだ」と言って，大きな音でギターと言葉を奏でる。兄は弟にうなずき，楽しそうに弟の演奏に加わる。

Wiggins は幼児の音楽的エージェンシーの強さを示す事例として上記を挙げている。兄が始めたリズム演奏に弟が加わるが，途中からはそれが逆になる。つまり，弟が始めたリズム演奏に兄が加わっている。この事例のどのような部分が音楽的エージェンシーを示すのかについて，Wiggins による詳しい説明はない。弟の音楽的エージェンシーについて，先の Wiggins が示した音楽的エージェンシーの定義を踏まえた場合，次のような（筆者による）考察が可能である。

まず，弟が自らの考える演奏を始めた，そのきっかけは兄から促されたり，お願いされたりするような外的要請に基づくものではそもそもない。兄は自らの基本拍に合わせて，弟が飛び跳ねる様子を笑って受け入れており，弟と一緒に音楽することを肯定的に捉えている。そして自分（兄）が新たに考えたリズムの演奏に途中から弟が加わることを拒否することはなかった。このような状況が弟にとっては楽しく，それゆえに，自らも音楽的な考えを生み出し，それを実際に音にして，演奏したと考えられる。つまり，弟自身が兄との音楽遊びの中で，自発的（内発的）に生じた快感情に基づき，演奏を始めている。

Wiggins は，音楽的エージェンシーの事例を説明する際，１人孤立して音楽をする場面ではなく，他児や教師とかかわる場面を取り上げて，その中で，どのように音楽的エージェンシーがあらわれるのかを示している。そこで強調されるのは，対象児が音楽的な考えを生み出し，実行した際に，「肯定的に受け入れられる」他者がいるかどうかである。また，単に受け入れられるだけではなく，Wiggins によれば，音楽的なやり取りに価値を見出してくれるような他者であることの重要性も指摘している。

音楽的エージェンシーと教育

Wiggins は，12 歳の生徒が，ヴィオラ奏者を前にして，自らの考えを伝えて旋律創作する場面での教師とのやりとりの事例を挙げて，音楽的エージェンシーを育む教育について説明している。

> 生徒が「ヴィオラはこんな風に弾ける」と，自ら考えた旋律を歌って提案した。彼女の声は明瞭で，集中していて，音程も素晴らしかった。教師は，生徒が提案した旋律の冒頭を歌い，彼女の方を向いて「もっと長くしたい？ ゆっくりにしたい？」と尋ねた。(a)その生徒は少し自信なさそうに「うーん，もう少しゆっくり(b)」と答えた。教師は「もっと長くしたい？(c)，テンポを完全に変えたらどう？」(d)と生徒に伝える。そして，ヴィオラ奏者に「やってみて」と言うが，最後まで演奏させることはなく，「そこにもう１音入れたい？」(e)とその生徒に尋ねる。そして，教師は生徒からの答えを待たずに，別の旋律をヴィオラ奏者が弾くようにアレンジした。この時点から，生徒はその状況から脱して，セッションの残りのすべての参加を止めた。
>
> （下線部分は筆者による）

Wiggings は，教師のかかわりによって生徒の音楽的エージェンシーが否定された事例として上記を挙げている。その原因は何かについて Wiggins は詳しく述べてはいないが，事例の記述を踏まえると，次のような（筆者による）考察が可能である。

本事例では，この教師は何度も生徒の考えを確認しているように見えるものの，生徒の意見は活動に反映されず，結局のところ，この活動が教師主導の創作活動になっている。たとえば下線(a)では，生徒が提案した旋律について，その意図を確認することはなく，教師の考えを伝えて，暗に生徒への修正を要求している。下線（b）では，生徒は「もう少しゆっくり」と発言しているにもかかわらず，それに挑戦する機会さえも教師は設けることなく，下線(c)のように「もっと長くしたい？」と声をかけている。後半部分では，教師の考えに基づいて，活動がさらに進んでいる。ここでの教師は，生徒に対して関わりはしているが，そもそも生徒が何をしたいのかを確認することはない。

Wiggins は 12 歳の生徒への指導を例に，教師が関わる＝音楽的エージェンシーを育むという単純なことではなく，その「関わり方」が重要であることを示唆していると考えられる。本事例は幼児の音楽的エージェンシーを考える上でも示唆的である。幼児はその発達的特徴から，自分自身の考えを十分に言語化することはそもそも難しい。したがって，保育者には幼児の考えをその行動から丁寧に把握することが求められ，それが幼児の音楽的エージェンシーを育む第一歩であり根幹であると言えよう。

おわりに

Wiggins の考える音楽的エージェンシーの対象は，基本的に「音楽する人間」である。近年では，ニュー・マテリアリズムの考えが広がりつつあり，物が有するエージェンシーについて保育の分野でも関心が集まっている（Lenz Taguchi，2010；岡南，2023）。同様の傾向は，幼児の音楽教育においても認められる（Pitt，2024）。このような物が有するエージェンシーに着目することは，Wiggins の考えをさらに発展させるだけでなく，保育の基本である「環境を通しての教育」を考える上でも重要であろう。

岡南(2023)は，２人の１歳児によるいざこざの発話に，それぞれが持っていた物がどのように影響したのかを検討している。男児は木の車とトラック，女児はぬいぐるみに触れ，それぞれの固有の特徴が，対象児の発話に影響したことを述べている。このような指摘を踏まえれば，たとえば環境の１つである楽器についても検討する必要があるだろう。本稿で扱った一番目の事例では，兄はコンガを，弟はギターを演奏した。打楽器であるコンガと，弦楽器であるギターは，どちらもリズムを奏でることはできるが，同じ楽器ではそもそもない。つまり，コンガとギターのエージェンシーは異なると考えられる。今回の事例では，兄と弟のやりとりそのものに目が向きがちであるが，彼らが扱った楽器のエージェンシーからの影響はないのだろうか。このような視点は，これまで見過ごされてきた幼児の音楽的エージェンシーの実態を明らかにすると共に，保育の音楽的環境を考える上でも有益な基礎的知見を示すと考えられる。この点については，今後の課題としたい。

文献

Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harbard University Press.

Hargreaves, D. J. (2023) Cultural diversity and the explation of musical development. In M. S. Barret & G. F. Welch (Eds.), *The oxford handbook of early childhood learning and development in music*. 186-203. Oxford: Oxford University Press.

保木井啓史 (2022) 集まり場面において子どもはどのようにエイジェンシーを発揮しているか―幼稚園５歳児クラスを対象に―. 広島大学大学院博士学位請求論文要約.

Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education*. Abingdon, Oxon: Routledge.

無藤隆（監修）・古賀松香（編）(2024) 主体としての子どもが育つ 保育内容「人間関係」. 北大路書房.

岡南愛梨 (2023) ニュー・マテリアリズムから見た１歳児のいざこざ―玩具と子どもと保育者の内的活動に着目して―. 発達心理学研究, 34(1), 271-284.

大豆生田啓友（監修）・おおえだけいこ (2023) 日本の保育アップデート！子どもが中心の「共主体」の保育へ. 小学館.

Pitt, J. (2024) Theorising with the mycelium in the commingled world of young children's musical play. *Music Education Research*, 26(3), 334-347.

Wiggins, J. (2016) Musical agency. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. 102-121. Oxford: Oxford University Press.

付記

本研究は，2024～2026 年度科学研究費助成事業（課題番号 24K05905）（水﨑誠代表）の助成を受けている。

保育者の虫への苦手意識と共存意識

○藤崎亜由子（奈良教育大学 学校教育講座）

【目的】

幼児期の子どもたちにとって園庭の自然環境は、身近に触れて遊べる貴重なものである。そこには無数の虫が存在し、子どもたちは飛んで跳ねて走り回る虫に興味を示し、そのかかわりの中で命とは何かについて学んでいく。

保育者養成校の学生の調査では、虫への苦手意識をもつものも多く（林・田尻 2005）、嫌悪意識がある保育者ほど、虫を取り入れた保育活動を行わない傾向がある（山下・二宮 他，2021）。

これまで、保育者養成段階での取り組みを通して、学生の虫への苦手意識が軽減し、虫との共存意識が高まることが示された（山下・藤崎，2023）。本研究では保育者に焦点をあて、保育経験を積む中で、虫への認識がどのように変化していくのかを調べたい。すでに、保育者の虫への苦手意識は経験年数とともに軽減していくことは明らかになっている（藤崎・山下，2023）。本研究では、命に対する理解や虫との共存意識なども問い、その認識の変化を検討したい。

【方法】

1. 調査時期 2020 年 11 月～2021 年 2 月
2. 調査参加者

【保育者】 関西および関東の幼稚園、保育所、認定こども園、計 16 園計 218 名の保育者に園を通じて質問紙を配布し、個別の郵送にて回収を行った。また、関東の保育者養成校の卒業生 260 名にも郵送にて配布回収を行った。合計 478 名に配布し、回収は 221 名（回収率 46.2%）であった。そのうち無記入などの不備のあった回答 37 名分を除き 184 名のデータを使用した（有効回答率 38.5 %）。回答者は全員が女性であり、年齢は 20 代が 77 名（41.8%）、30 代が 39 名（21.2%）、40 代以上が 68 名（37.0%）であった。

【保育者養成校の学生】 関西および関東の大学および短期大学 4 校（いずれも保育者養成校）に依頼し、271 名に質問紙を配布した。授業担当者が配布し、その場で回答を行い全員分を回収した（回収率 100%）。不備のあったものおよび 30 代以上の学生のデータ 38 名分を除き 233 名分のデータを使用した。（有効回答率 86.0%）（女性 226 名、男性 7 名）。平均年齢は 19.8 歳（SD=0.71，範囲 19-25 歳）であった。

3. 調査内容

フェイスシート：【学生】年齢、性別、所属、就職希望先など、【保育者】年齢、性別、保育経験年数など

1）子ども時代（幼児期～小学生）に過ごした場所の自然環境（1 項目）：4. 豊かである～1. 豊かではない

2）子ども時代の自然体験（11 項目）：虫の声に耳をすましたこと、海や川で貝を採ったり魚を釣ったりしたこと、木や草をおもちゃにしたことなど（4. . 数えきれないほどあった～1. ほとんどない）

3）過去（子ども時代）の虫との出会い（3 項目）：単体の虫との出会い、数多く群れた虫との出会い、多様な種類の虫との出会い（4. ほぼ毎日～1. ほとんどない）

4）現在の虫との出会い（3 項目）：単体の虫との出会い、数多く群れた虫との出会い、多様な種類の虫との出会い（4. ほぼ毎日～1. ほとんどない）

5）虫の名前の認識度（1 項目）：4. 100 種以上の虫の名前を知っている。3. 数十種の虫の名前を知っている。2. 数種の虫の名前を知っている。1. 虫の名前はほとんど知らない。

6）虫への親しみ感情（12 項目）：ふと虫をみつけて嬉しくなることがある、美しいと感じる虫がいるなど（5. あてはまる～1. あてはまらない）

7）虫への好意度：6 種の虫（チョウ、バッタ、ダンゴムシ、ガ、カメムシ、テントウムシ）について、3. 好き，2. どちらでもない、1. 嫌いで回答。

8）虫とかかわることの教育的意義についての意識（8 項目）：虫捕りをする、虫を飼育する、毛虫や蚊に刺されるなどについて（4. 必要な体験だと思う～1. 必要な体験だとは思わない）

9-1）虫への排除意識（1 項目）：すべての虫は地球上からいなくなってほしい（4. そう思う～1. そう思わない）。9-2）虫との共存意識 2 項目： A・B の内、いずれかを選択させた。A-1 人間やペット、家畜、農作物に害を及ぼす虫をのぞけば、基本的にさまざまな虫が地球上に生存していることは好ましい。A-2 人間やペット、家畜、農作物に害を及ぼす虫であっても、基本的にさまざまな虫が地球上に生存していることは好ましい。B-1 虫は基本的に、自分が生活する地域に入ってきて欲しくない。B-2 虫は基本的に、自分が生活する地域に入ってきてもよい。

【倫理的配慮（必須）】

本調査は無記名で実施した。研究の目的や任意参加であること、参加を拒否することによる不利益がないことや、データの取り扱い等について質問紙に明記した上で、同意を得て実施した。なお、本研究は兵庫教育大学人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認を得て実施した。

【結果と考察】

Table 1 には、各質問項目の平均値（*SD*）を示し、学生（*n*=233）、経験年数 10 年未満の保育者（*n*=98）、経験年数 10 年以上の保育者（*n*=83）を比較した（保育経験年数無回答の 3 名は除外して分析した）。一元配置の分散分析を行った結果、「子ども時代の自然体験」と「バッタの命」以外は、すべての項目で平均値の差が有意であった。多重比較（*Bonferroni* 法）の結果は、Table 1 に示した通りである。

まず、「子ども時代の自然環境」については、学生の方が豊かであると回答しており、「過去の虫との出会い」も多いと回答していた（いずれも主観的な尺度である点は

Table 3. 各変数の相関係数（Pearson 両側検定）

	1）	2）	3）	4）	5）	6）	7）	8）
1） 子ども時代の自然環境	—							
2） 子ども時代の自然体験	.48 **	—						
3） 過去の虫との出会い	.46 **	.59 **	—					
4） 現在の虫との出会い	.10 *	.29 **	.34 **	—				
5） 虫の名前の認識度	.14 **	.37 **	.30 **	.31 **	—			
6） 虫への親しみ感情	.15 **	.43 **	.22 **	.52 **	.41 **	—		
7） 虫への好意度	.08	.32 **	.13 **	.39 **	.28 **	.76 **	—	
8） 虫の教育的意義	.14 **	.33 **	.21 **	.24 **	.20 **	.40 **	.35 **	—
9） 虫への排除意識	-.05	-.24 **	-.12 *	-.30 **	-.22 **	-.57 **	-.55 **	-.35 **

注. *p<.05, **p<.01

注意が必要)。「子ども時代の自然体験」についても保育者と学生に差はみられなかった。以上より、本研究の対象となった学生は、保育者と比べて自然体験そのものが少ないわけではない。

その上で、「現在の虫との出会い」は保育者の方が多く、「虫の名前の認識度」も高く、「虫への親しみ感情」や「虫への好意度」等も高いことが分かった。年代による違いという可能性も否定できないが、保育経験を重ねる中で、虫への親しみが増していくと言えるだろう。

さらに、保育者は学生に比べて「虫への排除意識」が低くなっていた（Table1）。具体的には「すべての虫は地球上からいなくなってほしいか」という問いに、「そう思う（4 点）」と回答していたのは学生 28 名（12%）に対して保育者 4 名（3%）であった。次に「虫との共存意識」について分析した結果を Table 2 に示した。各回答を選択した者の割合を、学生と保育者で比較した結果（正確確率計算 5%水準）、いずれも人数の偏りは有意であった（学生>保育者；保育経験年数による保育者間の違いはなかった）。学生は虫への排除意識が高い者が多く、害虫は地球上に存在してほしくない者が 8 割、虫は自分の生活圏に入ってきてほしくない者が 6 割を超えていた。とはいえ、保育者も 3〜5 割が、そのように感じており、今後検討していかなければならない重要な課題であろう。

最後に各変数間の相関を Table 3 に示した。「子ども時代の自然体験」は、虫への親しみや名前の認識度等と正の相関があった。虫への排除意識は、子ども時代の自然体験や現在の虫との出会いとも負の相関があり、虫との出会いを繰り返しつつ、親しみを感じることのできる環境や研修の必要性があるだろう。

【謝 辞】

調査にご協力いただきました保育者ならびに学生の皆様に心より感謝申し上げます。本研究はJSPS科研費19K03118，24K05789の助成を受けて行いました。

【引用文献】

藤崎亜由子・山下久美.（2023）虫嫌いを緩和する要因分析：保育者への調査から. 日本保育学会第76回大会，P-C-1-03

林幸治・田尻由美子.（2005）「自然とかかわる保育」の実践的保育指導力の男女差について. 近畿大学九州短期大学研究紀要, 35, 61-72

山下久美・藤崎亜由子.（2023）保育者養成校での学びが虫に対する意識に及ぼす影響Ⅱ. 日本保育学会第76回大会発表論文集，P-A-7-08.

山下久美・二宮穣等.（2021）虫を活用した保育に関する研究(1) 日本保育学会第74大会発表論文集

Table 1. 各質問項目の平均値(SD)の比較

		M	*SD*	*F*値と多重比較
1） 子ども時代の自然環境（4 件法）	学生	3.19	0.74	3.30 *
	10年未満	3.05	0.75	学生＞10年以上
	10年以上	2.95	0.92	
2） 子ども時代の自然体験（4 件法）	学生	2.77	0.66	0.96 *n.s.*
	10年未満	2.80	0.70	
	10年以上	2.89	0.64	
3） 過去の虫との出会い（4 件法）	学生	3.06	0.79	5.31 **
	10年未満	2.81	0.80	学生＞10年未満, 10年以上
	10年以上	2.80	0.80	
4） 現在の虫との出会い（4 件法）	学生	2.20	0.88	53.78 ***
	10年未満	3.00	0.73	学生＜10年未満, 10年以上
	10年以上	3.07	0.65	
5） 虫の名前の認識度（4 件法）	学生	2.40	0.70	5.54 **
	10年未満	2.48	0.63	学生＜10年以上
	10年以上	2.67	0.50	
6） 虫への親しみ感情（5 件法）	学生	2.38	0.90	62.20 ***
	10年未満	3.11	0.89	学生＜10年未満<10年以上
	10年以上	3.56	0.86	
7） 虫への好意度（3 件法）	学生	1.70	0.46	37.66 ***
	10年未満	2.05	0.45	学生＜10年未満<10年以上
	10年以上	2.11	0.39	
8） 虫の教育的意義（4 件法）	学生	3.05	0.49	24.67 ***
	10年未満	3.34	0.36	学生＜10年未満, 10年以上
	10年以上	3.38	0.41	
9） 虫への排除意識（4 件法）	学生	2.26	0.96	31.63 ***
	10年未満	1.67	0.78	学生＞10年未満, 10年以上
	10年以上	1.48	0.69	

注. 学生(n=233)、保育者10年未満（n=98)、保育者10年以上(n=83)
多重比較には*Bonferroni*法を用いた。

Table 2. 虫との共存意識：各項目を選択した人数（%）

	A-1 害虫をのぞけば、地球上に生存していることは好ましい。	A-2 害虫であっても、地球上に生存していることは好ましい。	B-1 虫は基本的に、自分が生活する地域に入ってきて欲しくない。	B-2 虫は基本的に、自分が生活する地域に入ってきてもよい。
学生（n=208）	168 (80.8)	40 (19.2)	123 (59.7)	83 (40.3)
10年未満（n=94）	54 (57.4)	40 (42.6)	29 (30.9)	65 (69.1)
10年以上（n=82）	42 (51.2)	40 (48.8)	23 (28.7)	57 (71.3)

子どもの緩衝材に関する立体造形表現の取り組み

○安部　永（大阪樟蔭女子大学）　　佐伯　岳春（福山平成大学）

1　はじめに

本研究はとうもろこしのデン粉を主原料にした緩衝材を用いての実践報告である。平成 25 年度より、本学付属幼稚園において、5 歳児を対象に絵画教室を開催している。それは日頃の活動の中ではできない、作品ありきではなく、「造形の行為（プロセス）を大切にした絵画指導」を幼稚園で実践してもらいたいという園側の要望がきっかけであった。その教室も 7 年が経過し、様々な実践を行ってきた。令和 5 年度、過去の絵画教室の実践もふまえ、いろいろな素材に注目し、子どもたちが初めて取り扱う素材・材料を用意し子どもたちの表現したい気持ちを引き出すことはもちろん、遊びの中での表現活動も視野に入れて取り組んでいる。本研究は、その実践の中で特に緩衝材を用いたものについての報告である。

2　実践報告

実践期間：令和 5 年 4 月～令和 6 年 3 月うちの 6 月の実践について報告および考察を行う。

実践例「くっついた・ひっついた」

実践報告の手順として以下の 6 項目をたてた。

1 設定　環境設定の工夫、2 題材研究、3 制作手順、4 子どもたちの様子　子どもたちの取り組みと作品の質、5 保育者の視点、6 考察

なお倫理的な配慮とし園長に研究の目的、方法、研究協力に関する説明をし、データおよび個人情報の取り扱いの配慮、研究目的以外では使用しないことを明記した書面を作成し同意を得た。

2-1 設定

環境設定の工夫として、６人ずつ４つのグループに分かれて、輪になって床に座る。その中心に画板を配置する。濡れ雑巾を人数分用意しておく。緩衝材は適宜配布する。

2-2 題材研究

とうもろこしのデン粉を主原料にした緩衝材は、水で濡れた雑巾につけると、お互いが簡単に接合する。5 歳児が緩衝材の素材遊びをとおして、様々な探索的な活動をおこなうことができるのではないかと想定して設定した。

2-3 制作手順

画板のまわりに子どもたちを座らせる。導入として、まず緩衝材を提示して、子どもたちの興味を引く。ほぼ初めて見る素材を前に様々な声があがり、しばらく対話を行う。素材を配布し、匂ってもらったり触ってもらったりする。その後量を追加する。手ですくう、放り投げるなどの活動も促す。園では緩衝材のような軽い素材を扱うことは少なく、子どもたちはそれらの素材に戸惑いながらも、期待感も感じ取れる。

十分に素材に関わったところで、濡れ雑巾を用意する。指導者が指示をせずとも、何名かの子どもが緩衝材を水にぬらすと接合することに気づく。各々緩衝材のピース同士を接合する活動が始まる。それに指導者が対応する形で、制作がはじまる。まずは緩衝材をどんどんつないで長く線にする活動が始まる。そののちは、緩衝材の組み合わせで、立体物を造形したり、また、平たい面をつくったり、何かに見立てたりと活動が広がっていく。

時間が経過した段階で追加材料として八つ切り画用紙を配布すると、紙の形に合わせた造形がはじまる。その後は特に指示を行わず、子どもたちの活動を見守っていく。

2-4 子どもたちの様子

緩衝材は子どもたちにとってはあまりなじみのない素材かもしれない。まず、袋に入れた少量の緩衝材を提示すると、期待と不安の入り混じった視線で指導者の言葉を待っている。「触りたい人いますか。」と声掛けをすると一斉に皆が声を上げる。6 人ほどのグループにバケツ一杯程度の素材を渡してみる。すると一斉ににおいをかいだり、投げたりそのうえで転がったりと思い思いの活動が始まる（図 1）、素材が思いのほか軽いので、投げるなどの活動も危険がなく楽しい様子である。

子ども達たちがある程度遊んだところで、濡れ雑巾を提示し、素材が水で接合できることを体験する。先ほどまでの喧騒が嘘のように急に静かになって集中し楽しみ始める。一つ一つ丁寧に横にくっつけて伸ばしていったり（図 2）、ブロックのような塊をつくったりと自由な発想で各々楽しみを見つけ制作に没頭していく。

5 歳という年齢もあり、ながくロープ状にしたものを縄跳びに見立てたり、円形につなげたものを帽子に見立てたり（図 3）、2，3 人の小グループでの活動も見られた。

活動も後半になり、白い八つ切りの画用紙を提示すると、指導者が何も言わずとも、画用紙に緩衝材がくっつくことを発見し、様々な工夫が見られる。

画用紙のサイズにあわせ、家の基礎をつくるかのように丁寧に貼りつけていく。（図 4）また、バスケットゴールのようなものを作り、固めた緩衝材のボールをその中に入れて遊ぶというような活動も見られた。

図 1

図 2

図 3

図 4

2-5 保育者の視点

この度は参加した現役保育者、元保育者、に実践でのふりかえりを依頼した。現役保育士の意見としては､｢緩衝材を受け取ると一番ににおいをかぐ姿が多くみられた。感触も楽しかったようで、のばしたり、つぶしたりしていた。普段の保育では積み木の活動を行っており、組み立てて遊ぶ活動に集中していたように思う。時間もたっぷりあり、どんどん組み立てていく様子は幼児の想像力は改めてすごいと感じさせられた。｣ 元保育者の意見としては、｢素材に触れるだけの時は興奮して走ってしまう幼児もいたが、雑巾を使った制作に入ると集中して作品作りができていた。2 人で、長くつなげる遊びへの発展も見られたが、グループでの活動には広がらなかったように感じた。この素材の魅力に大人も幼児も魅了されているようだった。終了間際に『これどこで買ったの。』『お家の水でもくっつくのかな。｣｢お家の雑巾でできるかな。』などの声も聞かれた。魔法の水や魔法の素材で遊んだような楽しい時間であった。｣ などの意見がでた。

2-6 考察

繭型の緩衝材は、さまざまな種類がある。主に、とこもろこしのデン粉から作られたものと、石油から作られたものと２種類に大別される。石油系が主原料のものは、前者よりやや安価で、100%ポリスチレン樹脂のものや、ポリプロピレンが 40%、コーンスターチが 60%のものもあり、水で接合しないので注意が必要である。

緩衝材という素材は子どもたちにどのような影響をもたらすのか。まずはその素材の目新しさを挙げることが出来よう。幼稚園の制作現場では、なかなか使われない素材であり、子どもたちにとっては未知の素材である。それとの出会いが子どもたちの想像力や探索する気持ちを刺激するのは間違いないだろう。V.Lowenfeld も｢子どもたちの絵｣の中で､｢子どもには、たえずできるだけたくさんの違った材料をあたえて、いろんな経験を持たせるべきです。｣ と述べている。さらにこの素材の秀逸な点は水によって接合することであろう。本来、のりや接着剤を使用しないと接合できない場合が多いが、身近で安全な材料、素材の組み合わせで探索的な立体造形活動ができるのが非常に面白い。筆者は、作品にとらわれず、表現することに意識を向け、そのためのツールとして、緩衝材に着目した。今回は立体造形的な活動にとどまったが、着色したり、段ボールなど大きな素材と組合したりすることでさらに面白い活動につながっていくのではないかと推測される。

参考文献

北川民治『絵を描く子供たち』岩波新書　1952 年
V.Lowenfeld『こどもの絵』白揚社 1954 年 P116

幼児初期の「身体活動に関わる保育環境尺度」の作成（6）

○松嵜洋子（明治学院大学　心理学部）　石沢順子（白百合女子大学　人間総合学部）
土橋久美子（白百合女子大学　人間総合学部）

【問題と目的】

これまで，松嵜ら（2022，2024）は，「身体活動に関わる保育環境尺度」を作成し，保育者を対象に実施してきた。その結果，身体活動に関わる保育環境は，【保育の計画・評価】15 項目，【子どもへの支援・援助】8 項目，【環境構成】8 項目の 3 要因から構成されていることが明らかになった。しかし，この評定結果は保育者の自己評価である。そこで回答の意図や保育のねらいについて各年齢クラスの保育者への聞き取りと保育場面の観察を 1 園で試行した（松嵜ら，2023）。

本研究では，対象を 3 園に増やし，「身体活動に関わる保育環境尺度」を保育者に実施し，保育者への聞き取り調査も行う。また，保育場面の観察も実施することで，保育環境を総合的に検討して，身体活動に関わる保育環境に対する配慮と工夫を明らかにすることを目的とする。

【方法】

(1)調査対象　東京都内にある保育所と認定こども園 計 3 園（O 園，K 園，J 園）の 1 歳児クラスから 3 歳児クラス担当保育者 24 名を対象に調査した。園別の内訳人数を表 1 に示す。

表1　園別の調査対象人数（名）

担当クラス	合計	O園	K園	J園
1歳児	10	1	4	5
2歳児	7	3	2	2
3歳児	7	3	2	2

O 園は，都心にある住宅に囲まれた閑静な地域にある。園舎は 2 階建てで，1 階は 3 歳児から 5 歳児が使用するオープンフロアになっている。2 階は，0，1，2 歳児クラスと小さいホールがあり，各保育室からそのまま園庭に出ることができる。

K 園は，郊外の駅に近い場所にある。1 階に 0，1，2 歳児クラスがあり，2 階に 3 歳以上児の各クラスがある。園庭の広さが限られているため，ほぼ毎日園外に散歩に出かけている。

J 園は郊外にあり，0，1 歳児専用の乳児用園庭と 2 歳以上児が遊ぶ幼児用園庭がある。双方の間には低い仕切りがあり，互いに見合うことができる。園舎は 1 階に 0，1，2 歳児クラスの保育室，2 階に 3 歳児以上クラスの保育室がある。1，2 階の廊下は広く，活動内容等に応じて利用している。

(2)調査時期　2024 年 6 月～12 月。

(3)調査内容及び方法　1 歳児から 3 歳児クラス担当の保育者に，「身体活動に関わる保育環境尺度（改訂版）」（松嵜ら，2024）を回答するように求めた。各担当クラスの状況について「全くあてはまらない」（1 点）から「大変あてはまる」（4 点）から最もあてはまるものを選ぶ 4 件法とした。また各クラスの午前中の保育の様子から【子どもへの支援・援助】【環境構成】の実際を観察した。さらに担当クラスの身体活動に関する「保育内容」と「環境（場所や遊具等）」について設定することができるか否かについて「全くあてはまらない」から「大変あてはまる」の 4 段階で評定を求めた。

さらにその後，各クラス担当の保育者 1 名を対象として，保育環境尺度の回答に沿って保育内容や方法，配慮や工夫について聞き取りを行った。

【倫理的配慮】

本研究は，明治学院大学心理学部倫理委員会の承認を受けて実施した（承認番号20220036）。

【結果及び考察】

(1)年齢クラスによる3要因の傾向　「身体活動に関わる保育環境尺度」の調査結果を担当者ごとに【保育の計画・評価】【子どもへの支援・援助】【環境構成】に分けて項目平均(4 点満点)を算出した。各年齢クラスの担当保育者人数が少ないため，担当クラス別に平均得点の範囲を記載した（表 2）。

表2　クラス別のカテゴリ平均得点の範囲（最小値-最大値）

担当クラス	Ⅰ【保育の計画・評価】	Ⅱ【子どもへの支援・援助】	Ⅲ【環境構成】
1歳児	2.63-3.19	2.88-3.76	2.50-3.38
2歳児	2.53-2.53	3.13-4.00	2.75-4.00
3歳児	2.31-3.31	3.00-3.88	2.75-4.00

各尺度得点は，3 要因いずれも「あてはまる」「大変あてはまる」と回答した項目が大半を占めており，担当保育者の回答平均は 2 点以上であった。

【保育の計画・評価】は，3 要因の中で最も低かった。その中でも 2 歳児クラス担当が，2.53−2.53 と最も低く，3 歳児クラス担当は，2.31−3.31 と最小と最大の差が大きかった。その一方で，【子どもへの支援・援助】は，3 要因の中で最も高かった。2 歳児クラス担当が，3.13−4.00 と最も高く，1 歳児クラス担当が 2.88−3.76 と最も低かった。【環境構成】は，1 歳児クラス担当の最小は 2.50 だったが，最大値は 3.38，2 歳児クラス，3 歳児クラス担当の最大値が 4.00 であった。園庭等の広さにかかわらず，3 園全てで環境構成を意識し，配慮している保育者が多いことが明らかになった。

上記の結果は，これまでの研究結果と一致したことから，身体活動に関わる環境について，子どもへの支援・援助という人的環境について最も配慮していたといって

よいだろう。保育者へのヒアリングにおいては，1 歳児，2 歳児クラスでは，個人差が大きいことから能力差を考慮しながら散歩などの目的を検討して活動していることが挙げられた。また，3 歳児クラス担当の保育者は，クラス意識を持てるような活動をしたり，様々な子どもと関わることができるように工夫したり，時には子どもと共に活動計画を立てたりするとの回答があった。

しかしながら保育の計画や評価については，十分に配慮しているわけとはいえない傾向が見られた。特に，「保護者との活動・健康の情報共有」「保護者の定期的なプログラム評価」は得点が低かったことから，本研究で対象とした 3 園では，まだ十分に取り組まれていないようだ。

（2）保育内容の設定の有無　担当クラスの身体活動に関する「保育内容」について設定ができる程度を尋ねた。その結果，1 歳児クラス担当の保育者は，「全くあてはまらない」との回答が 10 名中 2 名，「あてはまらない」の回答が 1 名だった。しかし，2 歳児クラス，3 歳児クラスの担当保育者では，全てが「あてはまる」「大変あてはまる」と回答した（図 1）。

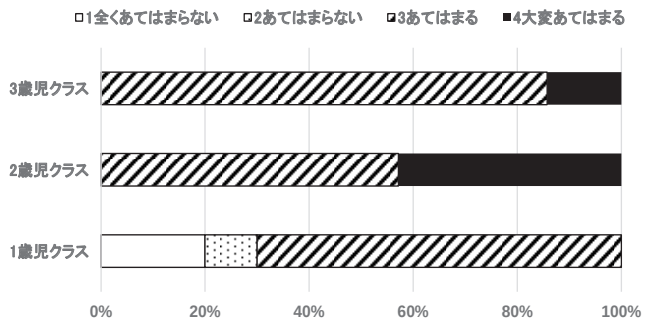


図 1「保育内容」を設定できると回答した割合

1 歳児クラスでは，発達や月齢により個々の子どもの発育の状態が異なるため，一人一人が能力やスキルに合わせて身体を動かす活動をすることが多く，複数の保育者がそれぞれのグループを担当することが多くなる。そのため，保育者がクラスの活動内容を決定して実行することが難しい可能性が示唆される。一方，2 歳児クラスでは，小グループとして身体活動をするため，グループの活動内容を設定することが可能となることが考えられる。これは 3 歳児クラスでも同様であると考えられる。

具体的な活動内容は，3 歳児クラスでは跳ぶ，ジャンプ，動物歩き，マット山などの「サーキット」「リズム遊び」，2 歳児クラスでは，「追いかけっこ」「トンネルくぐり」などが挙げられていた。

（3）保育環境の設定の有無　担当クラスの身体活動に関する「保育環境（場所や遊具等）」について設定ができる程度を尋ねた。その結果，活動内容と同様の傾向がみられ，1 歳児クラスでは「全くあてはまらない」「あてはまらない」の回答が 2 歳児クラス，3 歳児クラス担当の保育者よりも出現した（図 2）。しかし，1 歳児クラス担当においても，「コーディネーション運動をするときには，広く思いっきり走れる場所を設定する」のように活動内容に適した場所を設定していたり，「一人一人の体力，発達を見極めて活動の場について考えている」「外でも遊具に触れる機会を作る」のように子どもの発育発達の状態に合わせ，発達を促すことができるような環境を設定している場合があった。

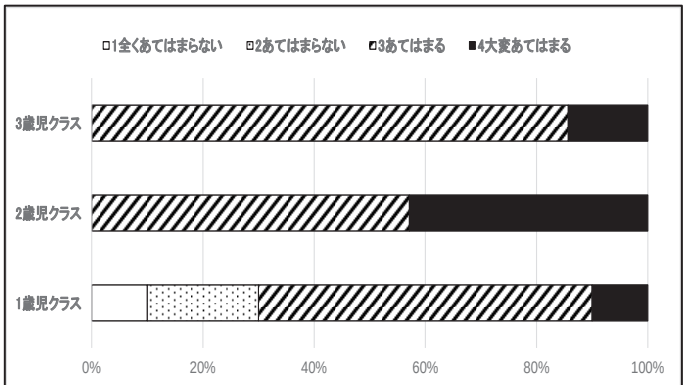


図 2「環境（場所や遊具等）」設定できると回答した割合

2 歳児クラス，3 歳児クラス担当の保育者では，「巧技台，トランポリン，ボールなど集団遊びなどの設定」「動きやすく理解しやすいルールの設定」のように遊び内容についての設定をしていることが明らかになった。また，「他年齢児の様子により，白線等で場所を分ける」「周囲の安全の確保」のように，安全管理の設定を実施しているとの回答があった。

3 歳児クラスは，安全面での設定について記載された回答が見られたが，2 歳児クラスよりもより活発になり，集団での遊びが多くなるためであると推察される。

【総合考察】

本研究では，1，2，3 歳児クラスを対象にして，「身体活動に関わる保育環境尺度」調査を実施した。

その結果，おおむねどの年齢においても身体活動に関わる人的環境や物的環境に対する得点は高い傾向があることが明らかになった。一方で，保護者との情報共有は十分ではなく，保育計画，評価については課題があることが明らかになった。また，身体に関する保育内容や保育環境は，1 歳児クラスは 2，3 歳児クラスに比べて設定ができると回答した割合が少なかった。また，環境は 3 歳児クラスでは，より安全に配慮する必要性について言及していた。

今後は，WHO（2019）が子どもの身体活動等に関するガイドラインを発表していることを踏まえ，身体活動に関わる保育環境と子どもの年齢クラスとの関連をさらに詳細に検討して，運動発達を促す環境を明らかにすることが求められる。

【付記】本研究は，令和 3（2021）年度科学研究費助成事業（学術研究基金助成金）（課題番号：20K02698）を受けて実施した研究の一部である。

【文献】松嵜洋子，石沢順子，土橋久美子（2024）乳幼児期の身体活動に関わる環境についての研究（3）－身体活動に関わる保育環境尺度と保育場面観察からの検討－，『心理学紀要』（明治学院大学）33・34，25-35.／松嵜洋子，石沢順子，土橋久美子（2023）幼児初期の「身体活動に関わる保育環境尺度」の作成（4）日本保育学会第 75 回大会，P39-40.／松嵜洋子，石沢順子，土橋久美子（2022）乳幼児期の身体活動に関わる環境についての研究（2）－「身体活動に関わる保育環境尺度試行版」の作成－，千葉大学教育学部研究紀要，70，119-125.／WHO（2019）Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.　https://iris.who.int/handle/10665/311664

「音スケッチ」による対話の試み（２）

ー絵本から紡ぎだす音色とかたちー

〇新城友紀・佐久本邦華　（沖縄キリスト教短期大学地域こども保育学科）

Ⅰ. はじめに

本研究は，保育者養成校の音楽と造形，それぞれを専門とする二人の教員が，双方の視点から専門性を生かせる保育内容「表現」の指導方法とその可能性について実践・考察するものである。学生ひとり一人が将来保育者として，子どもたちの想像力や創造力を引き出すために，多面的に視点を変える思考力，そして自ら表現活動を展開しアイディアを広げることのできる応用力を養うための指導法を考えることを目的としている。今回の実践は，学生が作曲者の「伝える」立場とパフォーマーの「読み取る」立場の双方の視点を経験し，創作活動を通して対話と表現活動を広げる過程を考察した『「音スケッチ」による対話の試みー音楽と造形の視点からー』(2024 年発表）の継続研究である。今回，学生からのフィードバックをもとに内容を再検討し実施した。

Ⅱ．研究方法

対象：本短期大学保育科 2 年次 26 名
時期：2024 年 10 月
方法：授業「子どもの表現演習」
　　講義 2 時間連続で実施
　　5 グループ（約 5 名ずつ）に振り分ける。
内容:ことばのない絵本『うたがみえる きこえるよ』（作・絵：エリック・カール，訳 もり ひさし）から物語を読み取る。その後，物語を 5 つに区切り，各グループに割り当て，それぞれ担当箇所の音・音楽をイメージし，音スケッチに描く。最後にそれらをつなぎ合わせて一つの音楽づくりを試みる。

Ⅲ．実践事例

≪1 時間目≫

①「音スケッチ」のルールなど進め方を説明する。
②グループに分かれる。絵本『うたがみえる きこえるよ』(作・絵:エリック・カール，訳 もり ひさし）を紹介し，プロジェクターに投影し絵本を全員で見る。グループ毎に見開き 3 ページを割り当て，絵から音（音楽）を想像し，あらかじめ準備されている楽器・廃材の中からイメージに合う音を選び，演奏方法などを学生同士意見交換しながら，曲作りを進める。
③楽器や演奏方法などをチームで考え，音スケッチを作成する。
④１時間目のまとめとして，グループ毎に創作した音楽を，壁面に投影された絵本（各ページ 10 秒間投影）に合わせて演奏し，それを録画する。（リハーサル）
⑤リハーサルを録画した動画を見ながら，各グループで振り返りを行い，課題を見つける。
⑥各自ワークシート（グループ，個人）を記入し，2 時間目に取り組む課題を明確にする。

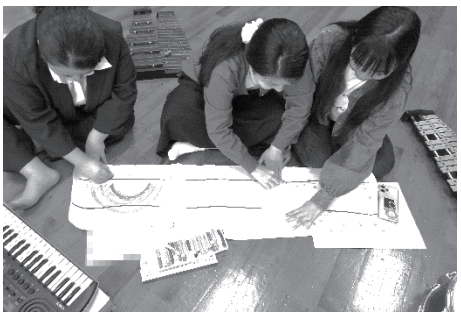


図１　話し合って想像した音を色と形で表現する

図２　音スケッチをもとに音楽を組み立てていく

≪2 時間目≫

⑦リハーサルで録画した動画を確認し，引き続き創作活動を進める。
⑧絵本のページの順番に沿ってグループ毎にならび，壁面に投影された絵本（各ページ 10 秒）に合わせ，演奏する。（本番）その様子を録画する。
⑨発表の様子を録画で鑑賞。
⑩鑑賞後の感想などをお互い話しあい，演奏で工夫したところなどについてディスカッションを行う。
⑪ディスカッション後にグループ毎に発表する。
⑫ワークシート（グループ・個人）を記入し振り返りを行う。

図 3 グループ活動の様子

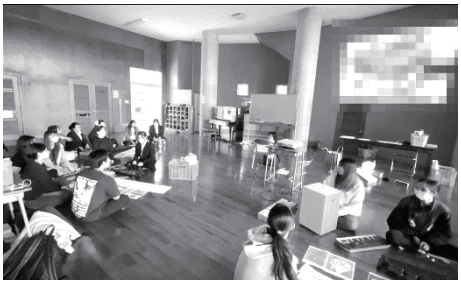


図 4 本番の様子

Ⅳ．考察とまとめ

今回の「音スケッチ」実践研究では，「①絵本に音楽をつける」，「②1 つの作品として全体をつなげる」，「③メロディー楽器を配布し旋律を作る」，「④内容を深めるためリハーサルを導入し，録画を活用する」の 4 つの新しい試みを取り入れた。作品や創作活動を進める学生の様子，ワークシートのコメントを通して，その 4 つに焦点をあて考察する。

ことばのない絵本への第一印象について聞いた設問では，「場面ごとに色やイメージが工夫できそう」という前向きなコメントもあった一方，「どういうストーリーかわからないので，子どもたちも面白いとは感じないのではないか」と今回の取り組みに不安を感じた学生もいたようだった。しかし，そのような中でも創作活動を進めながら，何度も音を頭の中で思い返し自分のイメージする音探しに集中して制作に取り組む様子が伺えた。

また，今回は活動の成果発表として，最後に各グループの音楽をつなげ，クラス全体で一つの作品として完成させる目標があったため，他のグループの音楽に対しても関心が高かった。リハーサル録画を活用した振り返りを踏まえ，客観的な視点から音色，リズム，メロディーなどの音楽的要素に注目し，お互いの作品に関連性を持たせ，試行錯誤しながら創作活動を進めていた。

今回の作品制作で大きな役割を果たしたのが，メロディー楽器であった。打楽器だけでは難しいフレーズ感を作り出すことで，音楽をまとめやすくなったと考えられる場面があった。活動終了後の振り返りでは「音をつけるとその音が聴こえてくる」，「演奏を考えているうちに，本当にその音楽が流れてい そう」というコメントも寄せられ，クラスで一つの作品を完成させた達成感と喜びも感じられた。

そして，今回チームワークが非常にスムーズだったことも特筆すべき点である。学生（２年次）が現場での実習を通して子ども達と触れ合い，遊びを経験したことで，「表現活動」に対して興味関心が深まっていることと，本科目「子どもと表現演習」（選択科目）に表現活動に意欲的な学生が集まったことが理由として考えられる。音スケッチ制作グループのメンバーはランダムに構成したが，グループ内で遠慮なく意見交換を行い，信頼関係を築けたことが，創作意欲を高めた原動力になったと考えられる。「せーのっとみんなで声掛けをし，その事で息があったと思う」，「一人ひとり役割を把握して楽しく演奏できた」などのコメントから，話し合いが楽しく積極的に進められたことが読み取れた。

Ⅴ．今後の課題

今回の「音スケッチ」では，音楽的な観点からは学生の表現活動が大きく発展できたと感じている。しかし，前回は各グループで制作した「音スケッチ」を，別グループが読み取り演奏するため，楽譜としての「音スケッチ」の持つ役割が大きかったが，今回は各グループで描いた「音スケッチ」を同一のグループが演奏する自作自演となったため，本来ならメモの役割も兼ねる，楽譜としての「音スケッチ」を１時間目で全く描いていなかったグループもあった。この「音スケッチ」活動の原点である「音をスケッチに残す」活動に比重が置かれず，造形的な観点からは課題の残る活動となった。

また，学生からの意見の中に，「隣のグループとつなぎの部分を話し合いたい」，「他のグループでアイディアやアドバイスを出し合いたい」，また，「グループごとに意見を出し合えば，より豊かな音楽表現になると思う」という要望も寄せられた。お互いのアイディアを言葉で伝えることが「表現」を深めるために有効なのか，また，音楽・造形だからこそできる伝達方法はないか，学生と議論し，考察できればと考えている。

音探しと「音スケッチ」作成の両方がバランスよく取り組める進め方や，「読み取る」工程が持つ表現の役割についてさらに検討し，今回得られた結果を活かしながら，教材研究を進めていきたい。

引用・参考文献

・エリック・カール（作・絵） 森 比左志（訳者）『うたが みえる きこえるよ』 1981 年 偕成社
・新城友紀 佐久本邦華 『音スケッチによる対話の試み - 音楽と造形の視点から - 』沖縄キリスト教短期大学紀要第 54 号 pp. 17-32 2025 年

学生が捉える園行事の在り方について

―保育者養成学生による調査から―

○望月　文代（育英大学 教育学部）

【研究の目的】

近年、家庭の教育力が低下しており、日本の文化や伝統的な行事に親しむ経験が少なくなってきている傾向にある。

乳幼児の多くは、保育園（所）・幼稚園・幼保連携型認定こども園などの園生活の中で様々な日本文化や伝統的な行事に触れている状況である。

平成 29 年告示の幼稚園教育要領、領域「環境」の内容の取扱い(4)では、「文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。」と示されている。

本研究では、保育者養成校に通う学生が保育現場における「園行事」についてどのような捉え方を行っているのか実態を明らかにすることを目的とする。

【研究の方法】

(1) 調査対象

A 短期大学保育学科 2 年生 123 名を調査の対象とした。調査対象は、領域「環境」の専門的事項を 1 年次に履修し、且つ、2 年次に保育内容「環境」の指導法を履修している。また、実習については、幼稚園教諭 2 種免許状及び保育士資格に関連する幼稚園教育実習、保育実習Ⅰ(保育所)、保育実習Ⅰ(施設)、保育実習Ⅱ(保育所)、保育実習Ⅲ(施設)が修了している。

(2) 調査方法

調査対象者に対して Google フォームを利用した Web 調査を実施し、調査の回答手段については、調査員が調査の概要を説明し、説明の場にいない者に対しては調査期間中に別途、個別に調査説明を行い、回答を求めた。

(3) 調査期間

2024 年 12 月 9 日(月)～12 月 20 日(金)

(4) 調査項目の作成

調査にあたり、質問項目の前に調査の目的、回収した調査データの使用用途、個人情報の取り扱いについて明記し、調査に対する同意欄を設けた。

質問項目は、①園行事にはどのようなものがあるのか思いつく園行事について回答を求めた（上限 8 行事まで)。②子どもにとって必要だと感じる園行事を 3 つ挙げるとともにその理由を自由記述にて回答を求めた。③園行事を運営する上で注意することはどのようなことだと思うかその理由を自由記述にて回答を求めた。④園行事はどのような基準で選ぶべきかの理由について自由記述にて回答を求めた。⑤日本の伝統的な行事について思いつく限り回答を求めた。

(5) 分析方法

Microsoft office 365 Excel を用いて統計処理を行った。

【倫理的配慮】

調査を行うにあたり、調査対象に対して本研究及び調査の目的について口頭で説明し,同意を得た回答のみを分析に使用した。また、調査中、回答者から調査に対する情報について閲覧の申し出及び資料の削除依頼がある場合は、可能な限り応じることとした。

【結果】

(1) 回答者の基礎情報

回答予定者 123 名のうち 122 名から調査への同意を得た(99.18%)。回答を確認した所、有効回答率は 100% であった。

(2) 学生が捉える園行事

保育現場ではどのような園行事があるか思いつく限り（上限 8 行事まで）回答を求めた。その結果、運動会（108 件)、入園式（73 件)、卒園式（68 件)、クリスマス会（53 件)、遊戯会（41 件)、芋ほり（40 件)、遠足（39 件)、発表会（35 件)、お泊り保育（24 件)、誕生日会（23 件)、夏祭り（21 件)、七夕・ひな祭り・保育参観（20 件）であった（表 1)。

学生が捉える園行事では、運動会や入・卒園式が多く挙げられていた。

(3) 子どもにとって必要だと感じる園行事

子どもにとって必要だと感じる園行事 3 つの回答を求めた。その結果、運動会（77 件)、発表会（26 件)遊戯会（16 件)、卒園式（12 件)、入園式（11 件)、遠足（9 件)、お泊り保育（7 件)、誕生日会（5 件）であった（表 2)。

子どもにとって必要だと感じる園行事を選んだ理由としては、運動会では、「仲間と協力して、または自分自身の目標に楽しく取り組むことができるチャンスだから。それを保護者に見てもらえるから。」発表会では、「子どもたちができるようになったことを発表

して親や保育者にみてもらい褒めてもらうことで子どもたちが自身の成長を感じることができると思うから。」などの自由記述がみられた。

表1　学生が捉える園行事

行事名	件数
運動会	108
入園式	73
卒園式	68
クリスマス会	53
遊戯会	41
芋ほり	40
遠足	39
発表会	35
お泊り保育	24
誕生日会	23
夏祭り	21
七夕	20
ひな祭り	20
保育参観	20

表2　子どもにとって必要だと感じる園行事

行事名	件数
運動会	77
発表会	26
遊戯会	16
卒園式	12
入園式	11
遠足	9
お泊り保育	7
誕生日会	5

⑷ 園行事を運営する上で注意すること

園行事を運営する上で注意することはどのようなことだと思うか回答を求めた。その結果、「安全性」（34 件）、「怪我の無いように配慮する」（23 件）、「子どもたちが楽しめる工夫をする」（13 件）、「保護者への配慮や対応」（11 件）、「子どもたちが主体的に取り組めるようにする」・「個人情報（プライバシー）の保護」（10 件）であった。

⑸ 園行事を選ぶ基準

園行事はどのような基準で選ぶべきか理由を求めた。その結果、「子どもが楽しめるか」（42 件）、「子どもの成長や発達に見合っているか」（21 件）、「季節感が感じられるか」（8 件）、「子ども主体であるか」（6 件）「良い思い出になるか」（5 件）であった。

⑹ 日本の伝統的な行事

日本の伝統的な行事について思いつく限り回答を求めた。その結果、お正月（42 件）、ひな祭り（41 件）、節分（37 件）、こどもの日（23 件）、餅つき（18 件）、七夕・七五三（15 件）、月見・祭り・クリスマス（13 件）、運動会（11 件）であった（表 3）。

表3　日本の伝統的な行事

行事名	件数
お正月	42
ひな祭り	41
節分	37
こどもの日	23
餅つき	18
七夕	15
七五三	15
月見	13
祭り	13
クリスマス	13
運動会	11

【総合考察】

今回の調査では、保育者養成学生が捉える園行事の在り方について検討を行った。

学生にとって園行事の大きな割合を占めている行事は「運動会」であり、子どもにとって必要な行事であると捉える傾向が推察された。

園行事を運営する上では、子どもの怪我に配慮する「安全性」に対する関心が高く、領域「環境」の理論や知識が活かされていることが考えられた。また、学生が園行事を企画する上での基準は、子どもが楽しめるかを一番に考えており、成長や発達に合っているか、季節感を感じられる内容であるのかを考えていることが明らかとなった。

また、学生が捉える園行事と学生の考える日本の伝統的な行事を比較すると、「運動会」「クリスマス会（クリスマス）」「祭り（夏祭り）」「七夕」「ひな祭り」の 5 つが一致している状況であった。さらに、学生の捉える日本の伝統的な行事と子どもにとって必要だと感じる園行事を比較すると、「運動会」のみが一致していることが明らかとなった。

このことから、学生が捉える園行事については、日本の伝統的な行事を園で必要な園行事として捉える傾向が少ないことが明らかとなったため、養成校在学中に日本の伝統的な文化や行事などに触れる機会を作り、園行事として必要な日本の伝統的な行事を考慮できる力を養う必要がある。

【今後の課題】

今回の調査では、保育者養成学生が捉える園行事の在り方について検討を行ってきた。今回の調査対象者は保育者養成学生のみであり、保育現場の保育者等は対象となっていない。今後の課題としては、実際の保育現場で実施されている園行事の実態を把握し、保育者がどのような基準を設けて園行事を選出し、設定しているのか確認を行う必要がある。また、日本の伝統的な行事をどのように園行事に組み込んでいるのかも明らかにしていく必要がある。

＜参考文献＞入澤里子『豊かな学びにつながる園行事を考える』初等教育資料/文部科学省教育課程課・幼児教育課編、p74-77 東洋館出版社、2024 年。

幼児期における 2 年間の自由遊び中の身体活動量の変化

―年中から年長にかけて―

○篠原俊明（共栄大学）　長野康平（比治山大学短期大学部）　堀内亮輔（東京女子体育短期大学）

【Ⅰ．緒言】

子どもの体力・運動能力の低下が問題とされ久しく、児童と幼児ともに 1985 年をピークに低下傾向を示し、現在においても低い水準で停滞していることが示されている[1)2)]。子どもの体力・運動能力向上に対しては、身体活動量の重要性が指摘され[3)]、遊びを中心に身体活動量を確保することが推奨されている[4)]。

幼児は 1 日の大半を保育施設（幼稚園や保育所等）で過ごしており[5)]、保育施設は、幼児の運動遊びといった身体活動を行ううえで重要な機会になり得る。保育施設の自由遊びにおける幼児の身体活動量については、種々の研究によりその知見が蓄積され始めている[6)7)8)]。他方で、幼児の運動遊びは加齢によって、その様相が変化することが知られており[9)]、その変化に伴い身体活動量も変容している可能性が考えらえる。しかしながら、これまでに加齢を考慮して縦断的に自由遊びの身体活動量を捉えた報告はほとんどなく、幼児期における身体活動量の実態を把握しきれていない可能性がある。加齢に伴う幼児の自由遊びにおける身体活動量を明らかにすることは、幼児の身体活動量の確保や運動能力向上を考える際の情報になると考えられる。

そこで、本研究は、同一幼児を対象として、年中児および年長児の時の自由遊びにおける身体活動量を捉え、学年を跨いだ身体活動量を把握することを目的とした。

【Ⅱ．方法】

1．調査対象

東京都区内の公立保育園に在園し、2018 年に年中児、2019 年に年長児であり、両年ともに測定ができた幼児 29 名（男児：15 名、女児 14 名）を対象とした。

2．身体活動量の測定方法

1）運動遊びの実施

2018 年 1 月および 2019 年 1 月に、幼児が在園する保育園の園庭にて、午前 10 時 00 分から 10 時 30 分までの 30 分間の自由遊びを 1 回実施した。自由遊びの内容は、こちらから何かを提示することはせず、幼児の意思に委ねた。担任保育士も一緒に遊んだが、保育士から遊びを提案することはなく、園庭に設置されている固定遊具・可動遊具は、自由に使用できることとした。

2）身体活動量の測定

身体活動量は、Active Style Pro；HJA-750C を自由遊び時に幼児の腰部に装着し、歩数、活動強度を測定した。epoch length を 10 秒とした。また活動強度は、佐々木・石沢[10)]、田中[11)]を倣い 1.5 METs 以下を座位行動（sedentary behavior ： SB）、1.6～3.9METs を低強度活動（light physical activity ： LPA）、4METs 以上を中高強度活動（moderate-to-vigorous physical activity ： MVPA）とした。

3．統計解析

まず、幼児の自由遊びにおける身体活動量（歩数と各活動強度時間）の実態を把握するために、各調査年における性差について t 検定を用いて検討した。次に、自由遊びの身体活動量が学年を跨いで関係するのかを検討するために、性別に、2018 年（年中児）と 2019 年（年長児）の身体活動量についてスピアマンの順位相関係数を算出した。

【Ⅲ．倫理的配慮】

調査に先立ち、調査協力園の園長、保育士および保護者に研究の趣旨説明を行い、保護者からの同意を得られた幼児のみを対象とした。また、東京未来大学の研究倫理・不

表 1　調査年別にみた身体活動量の性差

	年中児							年長児						
	男児（n=15）		女児（n=14）					男児（n=15）		女児（n=14）				
	M	SD	M	SD	t	p	d	M	SD	M	SD	t	p	d
SB（分）	0:24	0:30	0:56	1:12	-1.55	.139	-.574	0:11	0:19	0:45	1:26	-1.47	.164	-.548
LPA（分）	12:25	4:40	16:53	5:54	-2.25	.034	-.820	10:25	4:13	16:02	3:54	-3.73	.001	-1.342
MVPA（分）	17:11	4:53	12:11	6:22	2.37	.026	.862	19:37	4:18	13:13	4:27	3.94	.001	1.423
歩数（歩）	2317.6	416.2	1564.9	831.0	3.05	.007	1.126	2276.2	676.2	1577.6	639.1	2.86	.008	1.031

※ SB：座位行動、LPA：低強度活動、MVPA：中高強度活動

表 2　性別にみた年中児と年長児の身体活動量についての相関係数

男児		年長児				女児		年長児			
		SB	LPA	MVPA	Step			SB	LPA	MVPA	Step
年中児	SB	-.240	.411	-.440	-.188	年中児	SB	.368	.365	-.354	-.496
	LPA	-.339	.646 **	-.666 **	-.458		LPA	.704 **	.452	-.468	-.213
	MVPA	.301	-.658 **	.680 **	.457		MVPA	-.758 **	-.452	.477	.323
	歩数	.093	-.725 **	.711 **	.814 **		歩数	-.713 **	-.443	.477	.402

※ SB：座位行動、LPA：低強度活動、MVPA：中高強度活動
＊<.05　＊＊<.01

正防止委員会の承認を得た（承認番号：101）。

【Ⅳ．結果】

表 1 は、調査年別にみた性差を示している。年中児および年長児ともに、SB を除き有意差が認められ、LPA、MVPA、歩数は効果量が大の値を示し、SB も中の値を示した。また、両年ともに、SB と LPA は女児が高い値を示し、MVPA と歩数の値は男児が高かった。

次に、表 2 は性別の年中児と年長児の身体活動量についての相関係数を示している。性に関わらず、年中児の SB については、いずれの項目とも有意差が示されなかった。男児においては、正の有意な相関が年中児と年長児の LPA、年中児と年長児の MVPA、年中児の歩数と年長児の MVPA、正の有意な強い相関が年中児および年長児の歩数に確認された。また、年中児の LPA と年長児の MVPA、年中児の MVPA と年長児の LPA、年中児の歩数と年長児の LPA に負の有意な相関が認められた。一方、女児においては、年中児の LPA と年長児の SB に正の相関が認められ、年中児の MVPA および歩数と年長児の SB に負の有意な相関が確認された。

【Ⅴ．考察】

本研究では、まず、自由遊びにおける性差について検討した。その結果、表 1 が示すように、年中児、年長児のいずれにおいても、歩数と MVPA は男児の値が有意に高く（効果量は大）、LPA は女児が有意に高いことから（効果量は大）、自由遊びにおいては、男児の方が身体活動量を確保していると考えられる。これまでにも年中児や年長児においては、在園中や自由遊びにおける歩数と MVPA には、性差があり、男児の方が有意に値が高いことが報告されており[13) 14)]、本研究はこれを支持するものとなった。一方で、これまでに同一幼児を対象に、年中児と年長児の 2 年間にわたって、自由遊びにおける身体活動量の性差を捉えた研究はほとんどなく、縦断的に自由遊びの身体活動量を捉え、年中児と年長児のいずれにおいても、性差があることを明らかにしたことは、本研究が明らかにした重要な知見と考えられる。

次に、年中児と年長児の身体活動量の関係について検討した。男児は、年中児と年長児の LPA、MVPA、歩数が正の相関を示していることから（表 2）、男児の自由遊びにおける身体活動量は、年中児から年長児にかけて持ち越すと考えられる。また、自由遊びにおいて、活発な幼児は自由遊びの活動量が多いことが報告されており[15)]、この知見と本研究の結果は、男児においては、活発と非活発といった活発性も、学年を跨ぐ可能性を示唆している。他方、女児においては、年長児の SB について、年中児の LPA に正の相関、年中児の MVPA、歩数に負の相関が確認されたのみであったことから（表 2）、女児においては年中児から年長児にかけて、自由遊びにおける身体活動量は持ち越さないと推察される。

ところで、鬼ごっこの活動強度は高く、砂遊びの活動強度は低いといったように、身体活動量と遊び内容とは関連することが知られている[16)]。学年を跨いだ身体活動量の実態を把握するためには、遊び内容と照らし合わせて検討する必要があったが、本研究においては、自由遊びにおける遊びを把握できておらず、この点は本研究の限界である。また、調査が其々の年で 1 回のみであったことから、結果の解釈にはこの点は留意する必要がある。

【Ⅵ．結論】

本研究は、同一幼児を対象として、年中児と年長児における自由遊びの身体活動量を捉え、学年を跨いで身体活動量を把握することを目的とした。

その結果、男児においては自由遊びにおける身体活動量は持ち越す可能性が示唆された。

参考文献

(1) スポーツ庁（2024）令和 6 年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査報告書. https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922_00013.html（参照日：2025 年 1 月 10 日）

(2) 森司朗，杉原隆，吉田伊津美，筒井清次郎，鈴木康弘，中本浩揮，近藤充夫（2010）2008 年の全国調査からみた幼児の運動能力．体育の科学，60（1），56-66

(3) 日本学術会議（2017）子どもの動きの健全な育成をめざして：基本的動作が危ない. http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t245-1.pdf（参照日 2025 年 1 月 10 日）

(4) 文部科学省（2012）幼児期運動指針. https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm（参照日：2025 年 1 月 10 日）

(5) 全国保育協議会（2022）全国保育協議会会員の実　態調査報告書 2021. https://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/r04_07/kaiin2021.pdf（参照日：2025 年 1 月 10 日）

(6) 田中千晶，安藤貴史，薄井澄誉子，引原有輝，佐々木玲子，稲山貴代，田中茂穂（2019）幼児の就学前施設内における外遊び，室内遊びおよび運動指導時の身体活動量．体力科学，68（3），207-213

(7) 篠原俊明，長野康平，中村和彦（2020）園庭での自由遊びにおける基本的な動きの特徴．日本幼少児健康教育学会誌，6（1），11-20

(8) 長野康平，中村和彦（2021）幼児の運動遊び場面における基本的動作と身体活動量の特徴：異なる遊び環境に着目して，発育発達研究，90，46-56

(9) 宮丸凱史（1986）必要な遊具・施設，体育科学センター編著，幼児の体育カリキュラム，東京，学研，36-47

(10) 佐々木玲子，石沢順子（2016）3 軸加速度計を用いた幼児の自由遊び中の活動水準評価．体育研究所紀要，55（1），7-15

(11) 田中千晶（2020）子供・青少年期の運動・スポーツ参加が及ぼす大学生の身体活動量および座位時間，運動疫学研究，22（2），113-122

(12) 石沢順子，佐々木玲子，松嵜洋子，吉武裕（2014）保育中の活動場面による身体活動水準の違い－活発な子どもと不活発な子どもの比較－．発育発達研究，62，1-11

(13) 前掲（7）

(14) 前掲（12）

(15) 前掲（12）

(16) 前掲（7）

保育者からの子どもに対する表現

○佐伯　岳春（福山平成大学　福祉健康学部）　安部　永（大阪樟蔭女子大学）

１．研究の所在と目的

本研究は、保育者養成課程の学生に向けて開講する「保育実地体験Ⅱ」「保育内容・指導法（表現）」において実践した内容である。

保育者から子どもに対して行う表現は、子ども達と遊ぶときの言葉がけや、一斉保育の時の語り掛けなど保育の中に多様にある。その中の一つとして考えられる表現として、「児童文化財」と呼ばれるものがある。

「現代保育用語辞典」によると「児童文化財」とは「子どもの成長のために大人や子ども自身、そして大人と子どもが協同して歴史的に、または社会的に作りだした、子どもに直接・間接影響を与える諸事象・諸事物を総称した概念である。」[1] とされている。例としては、絵本、紙芝居、わらべうた、伝承遊び、積み木、おもちゃスケッチブックシアターやペープサート、パネルシアター、手遊びなどが考えられる。

そこで、「保育実地体験Ⅱ」「保育内容・指導法（表現）」では、学生自身がペープサート、スケッチブックシアター、パネルシアターなどを製作し、各自希望の園所に行き、子どもの前で上演するという内容で授業を構成した。

研究目的は、学生が「児童文化財」を製作し、上演することで、保育者として子どもに向けた総合的な表現を構想し、実践する力を身に付けることである。

２．研究方法

受講生は、「児童文化財」として、スケッチブックシアター、ペープサート、パネルシアター等から自身で製作したいものを選択し、物語などを選んで、製作し、各園所でボランティア活動の中で子どもたちの前で、発表した。

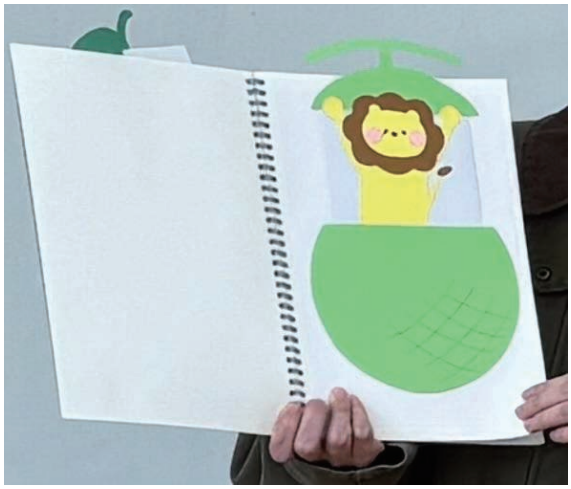


図 1　学生の製作したスケッチブックシアター

・各園所での発表

2024 年 11 月 12 日 13 日　ボランティア実施者 34 名

考察については、子ども達の前で発表した時の言葉や、その表現方法について着目し、今後の「保育者としての表現」の指導に生かしたいと考えている。

発表する子どもの年齢によって取り組む内容も違うと考えられるため年齢ごとに、学生の自由記述を分析した。

3.　研究における倫理的配慮

受講生に対して、研究内容を説明し、発表時の写真及びコメントを学会等で公開する可能性があることを説明した。公開は個人が限定されることが無いことと、公開することが成績評価に影響がないことを十分に説明し、受講生全員の承諾を得た。

４．　研究結果

各園所に行き発表したクラスの年齢は、1 歳児 2 人、2 歳児 4 人、年少 10 人、年中 6 人、年長 7 人、縦割りクラス 5 人という結果になった。

子どもの年齢ごとに発表後の受講生のコメントを精査した。

学生のコメントは、文脈が変わらない様に筆者が編集した。

（1 歳児）ペープサート「さかながはねて」

良かった点は、ペープサートを大きくしたことや明るい色で作ったことで子どもたちに対して見やすくできたことだ。

1 歳児クラスだったので物語をするよりも歌を歌うなどした方が集中して見ることができると思い、そこを工夫した。声も大きく元気に話すことでこどもたちもたくさん反応してくれたことがよかった。

反省点は、5 分程度で終わってしまい少し短かかったのでペープサートの数を増やした方が長くできたと思う。また、導入や終わったあとの話を工夫すれば子どもたちがもっと楽しめたのかなと思う。子どもたちが反応してくれたときに臨機応変に対応ができなかったので一人一人の言葉を聞き逃さないようにしたい。

（2歳児）スケッチブックシアター「どんな色が好き」「お弁当バス」

良かった点は、子どもたちみんながどんな色が好きの後に色を言いやすいようにクレヨンを指したり、少し早めにページをめくったりしたことだ。子どもたちみんなが楽しそうに一緒に大きな声で歌ってくれた。ご飯の時間の前だったので、そこにつながるように2つ目におべんとバスをした。終わった後に子どもたちがもう一回といってきたけど、時間がなく、迷って反応で

きなかった。何が子どもに合うかわからないから作ったものすべて完璧に見せられるようにしておくべきだった。終わり方も先生方に任せてしまったので、そこもきちんとしたかった。先生方からは何個も手作りで作っててすごいねと言ってもらえた。

(3 歳児) スケッチブックシアター「野菜大好き」

スケッチブックシアターをする前に物語に出てくる手遊びを一緒にしていたことで子どもたちが、分かりやすかったと思う。また、手遊びの練習時間のときにゆっくり歌いながら、子どもたちの様子を見ていたのが良かった。慣れていないうちはスケッチブックの絵を見せながらしていたので子どもたちも分かりやすかったと思う。終わり方もその日の給食にも関連させることができたので良かった。給食に嫌いなものがあっても子どもたちが頑張って食べている姿も見られた。

スケッチブックシアターを始める前に後ろの子に声が聞こえるか確認すれば良かったと思った。また、3 歳児さんでも月齢によって発達に大きく差があったので、物語の内容を理解している子と難しいそうにしている子がいたのでもう少し簡単なストーリーにした方がみんな分かりやすかったのではと思った。手遊びも一緒にできる子と見ているだけの子もいて一緒にやろうとか歌おうと言う声かけができれば良かった。

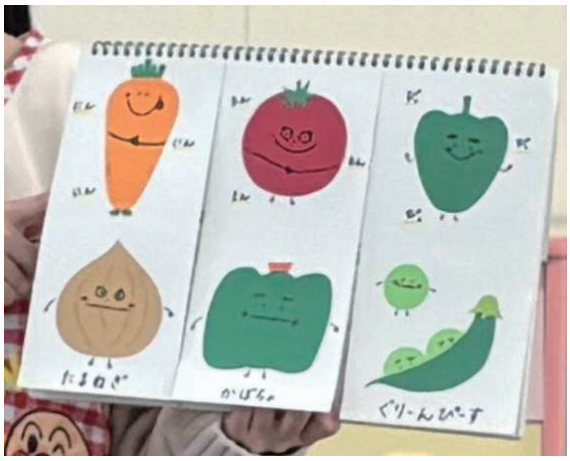


図 2　スケッチブックシアター「野菜大好き」

(4 歳児) ペープサート　「どうぞのいす」

箱を使って野原を作ってその上にイスを置き、箱に穴もあけてその穴にさすと、カゴをイスに置いているようにみえるようなものも用意した。練習もして、覚えた。ペープサートをする前にどうぞのいすの絵本を見せて子どもたちに「どうぞのいす知ってますか？」と聞いてから、ペープサートのうさぎさんを見せて「今日は絵本ではなく、こういうのを使ってお話します！」と伝え、ペープサートを始めた。

先生から、子どもたちが、ペープサートが見えているか確認し、「見える？」や「見えるところに動いてね」などの声かけをし、見えていないなと思ったら話しながら途中からでもペープサートの高さを変えて、余裕があれば子どもたちの様子をみながら声をかけることや、動物が変わるときなどに間を持ってワクワク感を感じられるようにすると良いなどとアドバイスをいただいた。また、落ち着いてできていた、ひきつけや声の大きさなどは良かったと言っていただくことができた。

落ち着いてできたことは良かった。準備し、授業内で発表したときに比べると上手にできたのではないかと思う。まわりをみるようにはしたが、もっと子どもたちの方をみて、子どもたちとコミュニケーションを取りながら行えれば良かったと思う。

(5 歳児) スケッチブックシアター「これなーんだ？」

良かった点は、導入で、子どもの意見を聞いて、スケッチブックシアターをする時の「お約束」を決めて始めることができた。スケッチブックシアターでは、声かけの中で質問して会話をしたり、みんなの目を見て話したり、一方的にならないようにできた。最後には、みんなが全部正解していたので拍手して、まとめの言葉も言えた。

改善点は、子ども達との会話の中で、上手く受け答えができず戸惑ってしまうところがあった。また、クイズ形式なので早く答えてしまう子がいたりして、周りの子が注意している姿があり、しっかりと対策しておくべきだった。

先生のアドバイスでは、「流れを理解できるように 1 回練習をしておいた方がいいかも」や、「わかった人ー？」で答えて反応している子がいたからその質問はなくてもいいかも」と教えていただいた。次からは「お約束」を主張して毎回確認することを意識したい。

5.　考察

各園所でのボランティア活動は、同じ園に 8 月に行っているため、11 月は 2 度目となる。発表も同じクラスに行っている学生が多く、一度関わっている子どもたちがほとんどの為、子どもの様子を想像でき、クラスの子どもに合った工夫している姿が見られた。

1・2 歳児に対しては、言葉の意味を子どもに説明するのではなく、歌という音楽で一緒に楽しむことや、子どもが言いやすいようにクレヨンを指さすなど、ページを早くめくりヒントを出すなどしていることから、保育者としての表現を少しずつ身に付けられていると考えられた。

3 歳以上のクラスに入った学生に関しては、クラスの子どもを想像し準備を入念にしている様子が見られた。

今回の実践では、同じ園所で 2 回実践を行うことで特定の子どもとの関わりが増えたことで、作成するコンテンツや準備が全体的にイメージしやすかったと考えられた。

今後も保育者養成の授業において実習だけでなく、特定の子どもに何度も関われる機会を創出することで、保育者として子どもに向けて行う表現が、より身につきやすいと考えられた。

引用・参考文献

1）岡田 正章(1997 年)「現代保育用語辞典」 フレーベル館

保育における保育者と子どものやりとり

―３歳児のリトミック実践に焦点をあてて―

木村奈々（国立音楽大学附属幼稚園）

【問題の所存と研究の目的】

筆者が勤務する幼稚園では、日頃から、遊びや生活に根ざした音楽や表現活動を大切にしている。リトミックを、予め、保育者が決めた計画で展開していくのではなく、その日や、その時期の好きな遊びの中で生まれた子どもたちの興味・関心をリトミックのテーマに取り上げる。その際、保育者はその都度の子どもの表情や動き、言葉に耳を傾ける中で、保育者の働きかけや活動が引き出されていくことを実感している。特に、子どもたちと一緒にリトミックを実践していく中では、保育者が弾くピアノの選曲や弾き方が重要であることに気づかされる。本発表では、3 歳児のリトミック実践におけるピアノ伴奏に焦点をあてて、子どもたちと保育者間のやり取りや、その意味について考察することを目的とする。

【方法】

2023 年度 3 歳児 2 クラス（男児 12 名、女児 14 名、計 26 名、担任 2 名、補助教員 1 名）の 4 月下旬～12 月中旬に筆者が行ったリトミック実践を、当時の担任の本保友梨香教諭とともに振り返り、考察する。

【倫理的配慮】

保護者に研究及び、発表への許可を得ると共に、プライバシー保護のため、個人名は全てアルファベットで記載する。

【結果】

事例(1) 風になった子どもたちの動きに即応する

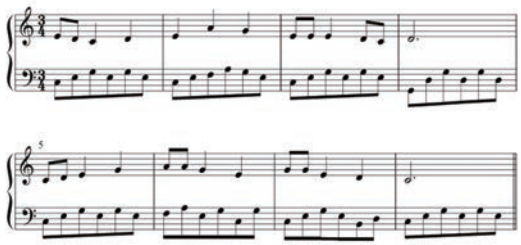
(2023 年 4 月 24 日)

筆者が勤務する園では、毎年、こどもの日が近くなると、年長児が園庭にいくつもの大きな鯉のぼりを飾る。入園してすぐの子どもたちは興味津々で鯉のぼりに近づき、手を伸ばして触ったり、風に揺れる鯉のぼりの様子をじっと見たりした。「あ～元気がなくなっちゃったよ」と、風によって鯉のぼりの動きが変化することに気づいた子どもが、「風よふけ～」と空に向かって言ったり、風が起こると、「風がしゅ～っときた！」と、自分の手で風を表現したりする子もいた。保育者が、子どもたちに馴染みのある♪こいのぼり♪(作曲者不明・えほん唱歌)を歌うと、子どもたちは聞き入ったり、一緒に歌い始めたりした。保育者がアコーディオンを弾き始めると、他学年の子どもたちも鯉のぼりの下に集まり、みんなで♪こいのぼり♪を歌った。子どもたちの表情は生き生きとして嬉しそうだった。そこで、この日、遊戯室で鯉のぼりをテーマにリトミックを実践した。

遊戯室に入るやいなや、子どもたちは広い空間を自分の好きな速さで、好きな方向に走り始めた。自分が鯉のぼりになって揺れながら動く子、風になったかのように手を広げて動く子、動きながら風を感じている子の姿から、保育者は、その日の鯉のぼりとの出合いが子どもの心や体を動かしていることを感じた。と同時に、子どもたちの動きに自分がどんなピアノで参加していけばよいかを咄嗟に考えた。

子どもたちに馴染みのある♪こいのぼり♪の歌は３拍子で、その曲想からは風に乗って優雅に泳ぐ鯉のぼりを感じることができる。しかし、鯉のぼりと関わり、心躍らせた子どもたちの動きは３拍子ではなかった。そこで、保育者は、子どもたちと歌った♪こいのぼり♪の歌の伴奏を、三拍子を際立たせる従来の四分音符の伴奏ではなく、子どもたちの動くリズムに合わせて八分音符の分散和音の伴奏(楽譜１)で弾いた。すると、子どもたちは聞こえてくるピアノの音にハッとして分散和音の伴奏を意識したかのように動きだし、その場の空気が変わった。また、鯉のぼりを見た際に、「風が吹くと鯉のぼりが泳ぐ」「風が止まると鯉のぼりも止まる」ことに気づいたことから、保育者が途中でピアノを止めると、子どもたちは不思議そうな顔をして走るのを止めた。保育者が「風、吹かないね」と言って再びピアノを弾き始めると、子どもたちは笑顔になって走り始めた。ピアノを弾いたり、止めたりを繰り返していくうちに、子どもたちは保育者がピアノを弾くこと＝風が吹くことを理解し、ピアノの音を感じながら走ることを面白がった。

【楽譜１】



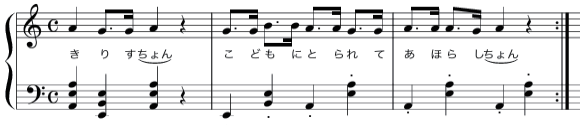
事例(2) 動きと音が合う心地よさを感じて

(9 月初旬)

9 月になると、園庭ではコオロギの鳴く声が聞こえてくる。子どもたちは保育者と一緒に耳を澄ませ、鳴き声の方を探し始めた。プランターの下で見つけるが、素早く跳んで逃げてしまう。やっとの思いで捕まえた虫がコオロギだと知り、大事に虫かごに入れると、子どもたちは触覚や足の長さやギザギザに注目した。コオロギ探しや保育室でコオロギを飼い始めて何日か過ぎた頃、コオロギをテーマにリトミックを楽しむことにした。子どもたちは遊戯室で、コオロギになって跳ね、自分の好きな方向に行ったり、自分の速さで跳んだりすることを楽しみ始めた。２学期になりクラス意識も芽生えた頃なので、保育者はわらべ歌の♪

きりすちょん♪(楽譜2)に合わせ、みんなで一つのストーリーで遊ぶことにした。

【楽譜2】



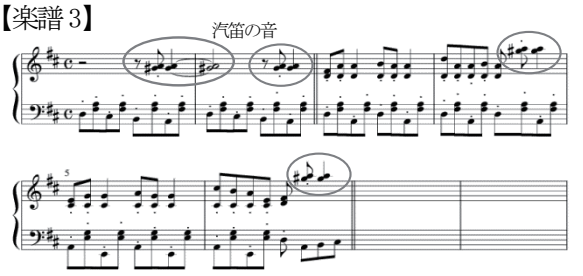
保育者Aが、「小さな卵がありました。その卵からコオロギの赤ちゃんが生まれました。」と子どもたちに語り、♪きりすちょん♪をピアノで弾く。コオロギになった保育者Bが、歌詞に合わせて跳ねて移動し、「ちょん」のところで子どもにタッチする。タッチされた子どもは卵から生まれ、保育者Bと動いていき、次々にコオロギの赤ちゃんが増えていくというストーリーだ。子どもたちは保育者Bの動きをじっ～と目で追い、自分の順番が来るのを楽しみに待った。自分の番が来ると、手を羽のように後方に伸ばしたり、膝を折り曲げて跳ねたりした。その様子を見た保育者Aは、ピアノの速さを一人ひとりの動きや速さに合わせるとともに、子どもたちがより躍動感を得やすいよう伴奏の拍を明確に、スタッカートの弾き方に伴奏を変化させた。すると、子どもたちは拍を意識したことで跳ねる前の膝の屈伸や、スタッカートによって跳ねる高さが増して動きが大きくなるとともに、自分の動きをピアノの音に合わせていった。最後は全員でピアノの音を感じながら、みんなで跳ねる面白さを味わった。

事例(3)“ポッポー”に耳を澄ませていく

(12 月中旬)

３歳児は乗り物をテーマにしたリトミックが好きで、１学期から繰り返し楽しんできた。11 月頃からは保育者が作曲した汽車のテーマ(楽譜３　※汽笛の音はなし)をピアノで弾くと、子どもたちは汽車になりきり、すごい速さで、自分が進みたい方向に走った。この姿から、子どもが「汽車は速い乗り物だ」というイメージをもっていることがわかったが、その他に汽車の特性を子どもから口にすることはなかった。そこで、この日、保育者は子どもに「ピアノの中に汽笛が鳴るよ」と伝え、フレーズの終わりに汽笛の音を入れた(楽譜３　※汽笛の音あり)。すると、座って聞いていた子どもたちは、初めて聞く汽笛の音に、「あ～本当に鳴った！」「汽笛だ！」と目をキラキラさせて喜んだ。

【楽譜3】



そして、汽笛入りのピアノ伴奏で動き始めると、子どもたちは保育者の弾くピアノの音にこれまで以上に耳を傾け、「いつ来るかな？いつ来るかな？」と汽笛の音が鳴るのを楽しみにすることで、それぞれの速さでただ汽車になって動くことを楽しんでいた子どもたちが、保育者のピアノのテンポや拍を感じて動くようになった。さらに、フレーズの終わりに汽笛が鳴ることに気づいた子どもたちは、汽笛が鳴る寸前に走るのを止め、その場に立って両手を上にあげて「ポッポー」と声を出し始めた。繰り返し楽しむ中で、ピアノの汽笛の音と自分の「ポッポー」という汽笛の声がぴったりと重なることを子どもたちは喜んだ。また、友達同士で目を合わせて一緒に「ポッポー」と言い合っては嬉しそうに笑い合う姿が見られた。

【総合考察】

＜事例１＞では、子どもの走る動きから、保育者がピアノを弾くテンポやリズムを調整したり、レガートを使ったりしたことで、子どもは風のイメージを膨らませながら、保育者のピアノの音を感じていった。＜事例２＞では、子どもがコオロギになって手で羽を作り、膝を曲げて跳ねる姿から、保育者が拍を意識し、スタッカートのピアノ伴奏に変化させたことで、子どももまた、自分の身体の動きを変化させながら、自分の身体の動きとピアノがぴったりと合う心地よさを感じていった。＜事例３＞では、保育者がピアノ伴奏の中に汽笛の音を加えたことで、子どもは保育者の弾くピアノの音に耳をすませ、より注意深く聴こうとしていった。そして、ピアノの汽笛と自分の動きや声がぴったりと合う心地よさを喜んだ。また、一人で動くだけではなく、手をあげ「ポッポー」の声が友達と重なっていく嬉しさを味わい始め、リトミックの中での子どもたちの経験が積み重なり、変化していった。

このように、リトミック実践の中で、子どもの表情や体の動き、子どもから発せられる言葉から、保育者の弾くピアノ伴奏が引き出され、変化していった。それは、子どもと保育者の双方向のやりとりであった。決して、保育者の計画通りに進めていったのではなく、保育者は、子どもの姿から活動の方向性を即興的に考え、展開していった。リトミックの中で経験していく音楽的要素も上記で述べたピアノ伴奏と同様に、その都度的に子どもによって弾きだされていくものであるが、そのためには、いつ、どんなときにも保育者の中に準備されていることが必要である。その意味からも、リトミックも遊びと同様に、子どもと保育者がともに創っていく営みであることがわかる。

本園の初代園長である小林宗作は、保育者養成におけるリトミックの中のピアノ指導で、『君、子どもはそんなリズムで歩かないよ。』とピアノを弾く学生に向かってよく言っていたという。小林は、「子どもが感じていることに保育者が目を向けること」「保育者のねらいを子どもに押し付けるのではなく、子どもの声に耳を傾け、子どもの動きをよく見て、子どもと一緒にリトミックを楽しんでいくこと大切だ」ということを言っているのではないだろうか。

これからも、子どもたちとの双方向のやりとりを大切にしながら、リトミック実践を積み重ねて行いきたい。

5 歳児クラスの絵本の読み聞かせ場面の比較

−異なる種別の幼児教育施設に着目して−

呂　小耘
（帝京大学教育学部）

1. 問題と目的

本研究はA幼稚園とB保育所の2つの5歳児クラスに着目し、集団で絵本の読み聞かせを聞いている時、幼児の発話の相違を明らかにすることを目的とする。

幼稚園教育要領と保育所保育指針では、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の1つとして、「ケ　言葉による伝え合い　先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」と記載されている（文部科学省、2017；厚生労働省、2017）。すなわち、絵本の読み聞かせ活動を通して、幼児の言語能力の発達を促すだけではなく、他児の発言を聴く姿勢や他児と会話を楽しむ感覚の育成も期待されている。

そして、保育現場における集団の絵本の読み聞かせの重要性は既に周知されている。その中で、例えば並木（2012）は幼稚園の4歳児クラスの絵本の読み聞かせ場面を観察し、読み聞かせ時の幼児の発話を「絵本そのものへの発話」「読み手に対する反応」「絵本と関係がない発話」という3つのカテゴリーに分類し、幼児たちの豊かな発話実態を明らかにし、保育者の援助の動作・発話が幼児の発話に与える影響を検討した。一方、保育所の絵本の読み聞かせ場面に着目した研究の中では、大元・青柳（2012）は保育所5歳児クラスの絵本の読み聞かせ場面に着目し、読む時のグループの大きさによる違いを実験で検証した。その結果、集団の絵本の読み聞かせは少人数と比べると常に誰かが動いたり話したりと落ち着かない雰囲気であった一方、友達と笑えあったり、友達を注意したり、友達と共感したりするなど友達がいるから起こる行動が見られた（大元・青柳、2012）。実験で検証した結果ではあったが、保育所の集団の絵本の読み聞かせ活動の重要性及びその特徴の一部を明らかにしたと言えるだろう。

しかし、以上のように幼稚園と保育所のような幼児教育施設を別々で検討された研究は見られたが、2 者の集団の絵本の読み聞かせ場面を一緒に検討した研究はまだ少ない。そこで本研究は種別の異なるA幼稚園とB保育所の2つの5歳児クラスに着目し、集団で絵本の読み聞かせを聞く時、幼児たちの発話の相違を比較し、それぞれの特徴を明らかにしようとする。

2. 方法

〇研究協力者：都内公立A幼稚園20xx年度の5歳児クラスY（男児9名、女児11名、計20人）と、K県私立B保育所20xx＋3年度の5歳児クラスZ（男児9名、女児9名、計18人）。そして、クラスYの担任は高橋先生（いずれも仮名）、クラスZの担任は水野先生。

観察期間：A幼稚園では20xx年12月～翌年1月（計7回）。B保育所では20xx＋3年12月下旬～翌年1月（計4回）。いずれも週1回で、観察期間は登園後～降園まで（A幼稚園では9：30～14：00、B保育所では9：00～17：00）。

観察方法：観察者は週に一度5歳児クラスの保育者と幼児と一緒に行動し、参与観察を行った。本研究は集団の絵本の読み聞かせ場面の幼児の発話を検討するため、クラスの幼児たちの背後から保育者も含めて全員がとらえるように撮影した。筆記・ビデオ・音声記録によりフィールドノーツを作成した。

倫理配慮：筆記・ビデオ・音声記録のデータを研究のみに使用することは、協力者及びその保護者たちに説明を行い、書面の同意を得ていた。

〇分析の枠組み：

1）場面の抽出：本研究はA幼稚園とB保育所の2つの5 歳児クラスに着目し、集団の絵本の読み聞かせ場面の幼児の発話を検討するために、まずは2園の日々の生活の流れに一番多く観察されるタイミングに着目した。そのため、A 幼稚園では、帰りの会で行われている絵本の読み聞かせ場面を抽出した（計7場面、読んだ絵本は6冊。撮影できなかった1場面は取り除いた。）。それに対して、B 保育所では、給食後・午睡前に行われている絵本の読み聞かせ場面を抽出した（計4場面、読んだ絵本は4冊）。

2）分析の視点：本研究は2つの5歳児クラスの絵本の読み聞かせ場面における幼児たちの発話の相違を比較

するために、幼児たちが絵本の読み聞かせを聞いている時の発話を抽出した（絵本を読む前後は検討せず）。表 1 に示したように、記録した場面数は Y クラスの方が 7 場面でより多かったが、1 場面において幼児たちの平均発話数の方は、Z クラスの方が多く見られた（Z クラスは 17.25 発話、Y クラスは 11.71 発話）。

表 1 2 クラスの絵本の読み聞かせの場面数及び絵本の読み聞かせ時の発話数

クラス	場面数	抽出した幼児の発話数	1 場面の平均発話数
Y(A 幼稚園)	7	82	11.71
Z(B 保育所)	4	69	17.25

そして、幼児たちの発話をカテゴライズする際、並木（2012）が絵本の読み聞かせ場面における幼児の発話を分類したカテゴリーを参考にしながら、ボトムアップで 1 発話ずつコーディングを行い、そしてグループにまとめ、さらにサブカテゴリーに分類し、最終的にカテゴリーにまとめて検討を行った。

3. 結果と考察

1）2 クラスの幼児の発話のカテゴリーとその比較

本研究は、2 クラスの幼児が絵本の読み聞かせを聞いている時の発話を分類し、以下の表 2 で示した「絵本の内容」「絵本の言葉」「絵本の絵」「絵本の人物」「読み手」「友達」「その他」という 7 つのカテゴリーに分類することができた。

表 2 カテゴリーごとの 2 クラスの幼児の発話数（%）

カテゴリー	Y（A 幼稚園）	Z（B 保育所）
絵本の内容	47(57.32)	30(43.48)
絵本の言葉	18(21.95)	11(15.94)
絵本の絵	14(17.07)	11(15.94)
絵本の人物	0(0)	3(4.35)
読み手	1(1.22)	6(8.70)
友達	2(2.44)	7(10.14)
その他	0(0)	1(1.45)
合計	82(100)	69(100)

発話のカテゴリーと発話数を具体的に見てみると、2 クラス共通して「絵本の内容」に関する発話が一番多く見られた（Y クラスは 57.32%、Z クラスは 43.48%）。そして、Y クラスでは続いて「絵本の言葉（18 発話で 21.95%）」、「絵本の絵（14 発話で 17.07%）」が２番目と３番目に多く見れた。それに対して、Z クラスは「絵本の言葉」と「絵本の絵」に関する発話数は同じであった（2 者ども 11 発話で 15.94%）。以上のように、「絵本の言葉」と「絵本の絵」に関する発話の割合で見ると、2 クラスの間に大きな差が見られず、発話がその 2 つのカテゴリーに集中する傾向が近いと言えるだろう。

一方、2 クラスの異なる点というと、Z クラスは「友達」「読み手（保育者）」「絵本の人物」に関する発話がより多く見られ、発話の種類や範囲は Y クラスより広がったことが明らかになった。

2）2 クラスの幼児の発話のサブカテゴリーと比較

さらに、幼児の発話のサブカテゴリーを見てみると、「絵本の内容」に発話が集中している Y クラスは、特に「絵本の内容に対する感想（10 発話）」「絵本の内容に対する笑い（9 発話）」「絵本の内容に対する感嘆（8 発話）」「絵本の内容の先取り（7 発話）」という 4 つのサブカテゴリーに発話が集中していた。それに対して、Z クラスの方は「絵本の内容に対する感想（6 発話）」「絵本の内容に対する感嘆（5 発話）」以外に、「絵本の内容に対する疑問（4 発話）」「絵本の内容と他の物事との関連（4 発話）」の発話が多く見られ、「絵本の内容に対する笑い」は 1 回しか見られなかった。また、「絵本の言葉」において、Y クラスは「読み手と一緒に絵本の言葉を言う（6 発話）」「絵本の言葉に対する笑い（5 発話）」という 2 つのサブカテゴリーの発話が多く見られたが、Z クラスはその 2 つのサブカテゴリーの発話が見られず、「絵本の中の言葉に対する疑問(4 発話)」の発話が多く見られた。

4. 総合考察

本研究は 2 つの 5 歳児クラスの幼児たちが集団で絵本の読み聞かせを聞いている時の発話を分析し、施設の種別は異なるが、幼児たちは共通して多くの発話が「絵本の内容」「絵本の言葉」「絵本の絵」に集中していたことが明らかになった。よって、集団の絵本の読み聞かせ活動を通しての共通の育ちや共通する楽しみ方があると示唆された。一方、Y クラスの幼児たちは絵本の内容や絵本の言葉に対して笑ったり、保育者と一緒に絵本の言葉を繰り返したりするような、クラスの一体感が強く、一緒に絵本を楽しんでいる様子が見られた。それに対して、Z クラスの幼児たちは絵本の内容や絵本の言葉に対する疑問が生じたり、絵本の内容と他の物事との関連を思い出したりして、絵本の読み聞かせを通して考える姿が多く見られ、さらに友達と保育者と言葉のやり取りを楽しんだりする様子が見られた。よって、保育者のねらい及びその場面の作り方等が幼児の発話に影響していると推測する。最後に、保育者が選んだ絵本による影響を含めてさらに検討する必要があり、それは本研究の課題となる。

本研究発表は JSPS 科研費 JP22K13681 の助成を受けたものです。

保育学生の歌遊び場面における苦手意識克服のプロセスの検討

―相対音感の獲得に着目して―

田宮希砂（仙台青葉学院短期大学）

【研究の背景と目的】

本研究の目的は、保育者養成校の学生が持つ、歌遊びに対する苦手意識の克服に向けた具体的な方法について、相対音感の習得に着目し検討を図ることである。

保育者養成の場において、保育技能の一つとして歌唱技能の獲得が求められている。例えば、「幼稚園教育要領」における、領域「表現」の内容では、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなど楽しさを味わう。」[1]と記されるように、子どもたちは日々の生活の中で音楽に親しみ、歌を口ずさんでいる。その生活を共にしている保育者は環境の一部であり、「保育者の声は子どもが、どのように歌うのか（声・音程・表情など全て含めて）というモデルとして重要であり、保育者の歌声によって歌いたいという意欲も育つ」[2]とされている。つまり、保育者の歌唱は、子どもたちに様々な影響を与えるものである。

保育における歌唱は、特別な場面で行われるものではなく、生活の一部として日常的に歌があるものであり、手あそびやわらべ歌、その他歌唱場面において、保育者がピアノ伴奏をしないで歌うことも多い。つまり、「楽譜通り」の音程で歌えることが保育技術として必ずしも求められるものではなく、自らの声で歌唱する楽しさを伝えられる保育者が求められているといえる。

しかし、保育者養成校の学生の中には「歌う」ということ自体は好きであっても、歌唱に対して何かしらの困難感や苦手感を持っている場合もあると考えられる。そこで本研究では、まず学生の歌うということに対する意識を、授業アンケートからみていく。さらに、相対音感に着目した歌遊びの実践により、歌唱に対する苦手意識克服のプロセスを検討する。相対音感とは、ある音を基準にして、その音との比較によって他の音の高さを判断できる能力のことである。重野[3]は、歌唱や楽器演奏の際には、目標とした音高（ピッチ）を正しくつくり出すことが基本であり、重要な音楽行動であるとし、音高の聞き取りには相対音感の向上が重要であるとしている。

そこで、学生が相対音感の習得の過程において、歌いにくさや歌唱への苦手意識、困難感を克服できるプロセスがあるのではないかと考えた。

【方法】

（1）研究参加者

保育者養成を行っているA短期大学20xx年度音楽科目履修者55名

（2）研究方法

授業アンケートから、保育者養成校の学生の歌唱への困難感や苦手感の具体を検討する。また、様々な歌遊びによって、声を出すことや歌う面白さを、学生がどのように感じたのかを授業アンケートから検討する。具体的には「楽譜通りに歌う」ことから、「聴こえる音を頼りに自分の声をいかして歌う」という相対音感に着目した歌遊びを経験することによる歌唱に対する学生の意識の変化等から検討する。

【倫理的配慮】

授業アンケートを研究に用いることについて学生に研究の意図及び個人が特定されないこと、研究参加が評価等に影響しないこと等を説明した。また、研究参加は自由意志により決定され、拒否する権利があることを伝えた上でアンケートに協力可否について意思表示してもらい同意を得たものを使用する。

【結果】

授業アンケートで、歌うことが好きかという問いに対し、89%の学生が、テストなど評価がないような場面で歌うことは好きであると回答している。しかし、歌唱の際に苦手、歌いづらいと感じることがあるかという問いに対しては、64%の学生が、あると回答している。具体的なこととして、「出したい音が出ずに外れてしまうことがある」や、楽譜に書かれている通りに歌うと「高い音が出ない」ことに、歌唱への苦手感や歌いづらさを感じていることが明らかになった。

歌うこと自体は好きであっても、思ったように歌えないことが、歌唱に対する困難感の一要因となっており、自身の声域との兼ね合いが影響していることが明らかとなった。そこで、相対音感に着目し楽譜に頼らない歌遊びを行い、歌唱の面白さの経験から困難感の克服を目指した。本稿では学生が歌唱を「面白い」と感じたと思われる自由記述を抜粋し、ここから検討する。

（1）相対音感による完全5度のハーモニー

完全5度の音を重ねる遊びを行った。初めに、移動ドによる「ドレミファソ」の音階を、階名及び「アアアアア」と歌う。ある音を「ここがド」と伝えてからピアノで示し、そこを主音にして「ドレミファソ」と歌うと、驚いた表情で「どこから歌っても全部ドレミファソになる」と気づく学生もいた。その後、聴こえた主音に対して、完全5度上の音を歌う遊びを繰り返した。

さらに、ピアノを使わずに声で主音を「アー」と示し、そこに学生が完全5度上の音を「アー」と重ねる遊びを行う。初めは感覚がつかめず、歌えない学生が多かったが、数名の歌える学生が出した声に合わせて歌うことを繰り返すと、徐々に感覚をつかめるようになった学生が増えていった。また最初に提示する「ド」の音が高くなると、急に音が取れなくなったと回答する学生もいた。その後、2人組になり、一人が主音を歌い、もう一人が完全5度上を歌う遊びをする。完全5度ではないが、別の和声で音が重なったグループもあった。

授業アンケートでは、「難しいと思っていた、『ハモる』[注1]ことができた」「友達と声を出すことが楽しかった」と声が重なることによって歌唱の面白さに気付く記述が複数見られた。

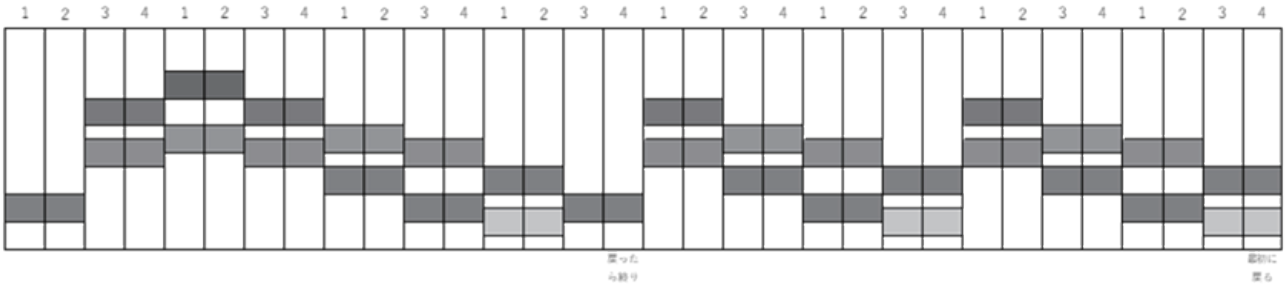


図１　ステップチャート（きらきら星）

（２）ステップチャート譜による即興ハーモニー

音の動きを視覚的に理解するため、ステップチャート状に音の流れを記載した譜を作成した（図１）。

初めに、譜面を見て音の動きから曲名を考え、それから、パートごとのステップチャート譜を使って声を出してみた。ステップが跳躍しているところは声をしっかりと移動させることや、「ミ→ファ」「ド→シ」など半音移動する時の歌い方をどのようにするかイメージするなど、音の高さや、全音と半音の違いに着目し、目で見て感覚的に把握してから声を出すように伝えた。

２パートで合わせる時は、１回目は自分のグループの声、２回目は相手のグループの声を意識して聴くようにした。相手のグループの音を聴くことによって、ハーモニーを感じ、１つのパートで歌うよりも音程が正確に歌えるようになっていた。

ここで、一人ひとりの声や２つのパートを「合わせる」「重ねる」感覚で、「一つの声」にするよう指示を出す。勿論人の声は様々であり、実際に同じ声になることはあり得ないことだが、この指示によってお互いの声をますます聴き合うという経験につながっていった。

授業アンケートでは、「音が重なるということが目で見えておもしろかった」「音の上がり下がりや音の幅がわかった」「友達と声を合わせて歌うことがとても楽しかった」「ハモることが楽しかった。もっとハモってみたい」という意見がみられ、声を合わせる面白さを経験した学生が複数いた。一方、「自分の声をバーの動きに合わせようと気にしてしまい歌いづらかった」という意見もみられた。

（３）輪唱による他者の声を聴き合わせる経験

「かえるの合唱」（4 拍子）を、4 パートに分かれて輪唱をした。1 回目は、8 拍（2 小節分）ずつずらし、2 回目は 4 拍(1 小節分)ずつずらし、3 回目は 2 拍ずれて歌う遊びをした。8 拍ずらすと、音の重なりがあまり感じられないと言った学生も、4 拍ずらすことで一度に鳴る音が増えるため、音が重なっている感覚になったとしていた。2 拍ずらすとさらに音の重なりが出るが、ハーモニーを感じるよりも自分のパートを歌うことに夢中になり音が聴きづらくなる学生もいた。

また、同様に、わらべうた「あめこんこん」でも輪唱を行う。かえるの合唱よりも使用音が少なく（4 音）、輪唱自体は難しくなかったが、歌い出しの音が変わると音が取れなくなる学生が増えた。これは、かえるの合唱よりも音が跳躍していることが一つの要因としてあげられた。また、歌の途中でも跳躍する箇所で日常歌っている自分の歌いやすい音域に戻ってしまう学生も見られた。

授業アンケートでは、「輪唱において他グループの声が聴こえたか」という質問に対して、96%の学生がはいと答え、「相手の声を意識したらよく聴こえた」「他の人の声を聴くことで自分がずれていることに気付いた」「聴きながら歌うと歌の高さが分かりやすい」と、聴くことの意識が歌唱に影響を与えることが明らかになった。

【考察】

本研究では、相対音感に着目し、保育者養成校の学生の歌唱に対する苦手意識克服のプロセスの検討を図った。歌唱時に何らかの歌いづらさを感じている学生が、相対音感に着目した歌遊びによって、「聴く」ことを意識し、その結果それに合わせて声を出すという経験は、ハーモニーを生み出し、歌唱することの楽しさや面白さにつながっていった。

伴奏に合わせ楽譜通りに正しく歌わなければと考えている学生も、他者の声を聴きつつ自分にとって心地よい音域で歌うという経験によって、「正しく」歌わなければということから脱却し、歌唱することがより身近になっていったと考えられる。

輪唱「かえるの合唱」で有名な昭和期の音楽教育家である岡本敏明は、「音楽の生活化、生活の音楽化」[4]という理念を主張していた。これは、日々の生活の中で歌を歌い、歌を通して生活を豊かにするというものであり、保育の表現の捉え方と一致する。そして岡本は、歌唱の基盤として、「ハーモニー感（相対音感）の陶冶」[5]が重要であるとし、相対音感が、例え楽器がない生活場面においても豊かな歌唱につながるとしていた。このことからも、保育者養成における相対音感に着目した歌唱活動は、学生が歌を身近に感じ親しむことにつながり、生活の一部として歌をとらえ、日常的に子どもたちと歌う保育者の養成となり得ると考える。

注

[注1]広辞苑では「ハモる」を「よく融け合った和声になる。協和する。」[6]としている。

引用文献

[1] 文部科学省(2018)幼稚園教育要領解説. フレーベル館, 240.
[2] 細田淳子・蟹江春香（2009）保育者養成教育における発声法. 東京家政大学研究紀要, 50(1), 31-39.
[3] 重野淳(2009)ピッチマッチ研究の動向ー認知心理学の観点からー. 音楽教育学, 第 39ー1, 33-37.
[4] 岡本敏明（1966）実践的音楽教育論. カワイ楽譜. まえがき 3.
[5] 朝日公哉（2015）岡本敏明の輪唱教育論 ―「かえるの合唱」をめぐって―. 論叢：玉川大学教育学部紀要, 1-17.
[6] 新村出編（2018）広辞苑（第 7 版）. 岩波書店.

「夕方時間帯の保育」における雰囲気とはどのようなものなのか

―保育施設での参与観察を通して―

○石川　徹（高崎健康福祉大学　人間発達学部）

１．問題背景と目的

保育所、幼稚園、認定こども園などの保育施設における1日の標準とされる保育、教育時間は、国の関係省庁によって定められている。しかし、この定められている時間を超えてからも保育施設では保育が行われている。本研究では、保育施設において、標準とされる保育、教育時間を過ぎてから、閉園するまでの時間帯を「夕方時間帯の保育」と定義づける。

この時間帯の保育は、日中と比べて、過ごす場所の変化、担当者の変化、集団規模の変化が生じる（鈴木 1997）ため、独自な特徴が存在していると言えるが、その一つとして雰囲気についても見逃せない点であると考えられる。田窪（2009）は、この時間帯の環境として、安心して過ごせる雰囲気があることを述べており、園田（2001）は、この時間帯を過ごす保育者は、家庭的な雰囲気があることを捉えていると述べている。つまり、「夕方時間帯の保育」では、雰囲気を大切にして保育が行われていると考えられる。また、保育における雰囲気について汐見（2004）は、園内の物的環境と人的環境の融合によって、その園独自の雰囲気が生まれると述べている。つまり「夕方時間帯の保育」においても、この時間帯ならではの雰囲気が存在していると考えられる。このように、「夕方時間帯の保育」ならではの雰囲気の存在と、それを重視しながら保育が行われていることが先行研究より読み取れた。その一方で「夕方時間帯の保育」における雰囲気自体に着目した研究はこれまで散見されていないことから、この時間帯の保育の雰囲気とは実際にどのようなものなのか、十分に解明されていない現状であると言える。

以上の点から、本研究では、「夕方時間帯の保育」における雰囲気とはどのようなものであるのか明らかにすることを目的としていく。

２．研究方法

⑴ 研究協力園

S 県内の私立 A 保育所において観察を行う。A 園での夕方時間帯の保育は、子どもが好きな遊びをして過ごす時間となっている点、鈴木（1997）が示しているように、場所の移動、担当者の変更、集団規模の変化が生じるという特徴を有している点から、オーソドックスな「夕方時間帯の保育」のスタイルであるため、本研究で対象とする園に適していると判断し、観察依頼を行った。

⑵ 観察期間及び時間

観察期間は、2024 年 10 月から開始し現在も継続中である。（2024 年 12 月末時点の観察回数は 6 回）観察時間は、通常保育が終了した 16:00～18:30 の時間帯に行う。

⑶ データ収集及び分析方法

本研究のデータ収集及び分析方法は、鯨岡（2013）のエピソード記述に依拠して行う。「エピソード記述」とは、読み手を書き手の意識体験に招きいれるための【背景】と、心揺さぶられた意識体験である【エピソード】、心揺さぶられた理由を自分の固有性と結び付けて説明する【メタ観察＝考察】の 3 点セットによって成り立つ研究方法である（鯨岡 2013）。また、「エピソード記述」における観察態度である「関与しながらの観察」では、養育者や保育者のように、実際の関わり手として関わる場合だけでなく、単にそこに居合わせて観察に徹する場合も含まれ、そこでの観察者は、その場での関係に巻き込まれた当事者としてその場の人に「成り込む」ことが可能になる（鯨岡 2003）。

雰囲気は、実体を持たず「曖昧」（伊藤・松井，1996）なものである。しかし、その場にいる者によって経験されるものであるため、実際に雰囲気を記述する重要性は論じられている（森岡・荒川 2013）。つまり、実際の保育の現場における雰囲気を捉えるためには、保育現場で主体として生活している子どもや保育者が感じている雰囲気を、研究者も経験する必要がある。その上で、現場の臨場感や空気感をリアルに記述し、そこに研究者が感じた感覚を結び付けながら分析していく必要がある。

以上のことから、本研究ではエピソード記述という方法が適していると考えられた。

具体的な手順は次の通りである。まず、データ収集の手順として、「夕方時間帯の保育」における関与観察を通して、エピソード記述を書いた。これらのエピソード記述は、観察者である筆者が、観察現場において、「揺らぎを感じた場面」を記述していった。また、観察中に記入したフィールドノーツを確認しながら、現場の臨場感や空気感を鮮明に記述するため、観察をしたその日のうち、または次の日までに書き上げた。完成したエピソード記述は全部で 9 つであり、その中で特に印象的なゆらぎを感じたエピソード 3 つを分析対象とした。分析の手順として、その時感じたゆらぎの理由や、どのようなゆらぎだったのかを、観察者視点、子ども視点、保育者視点のそれぞれを複合的に絡めながらメタ観察を行った。メタ観察の結果に「夕方時間帯の保育」における特徴を踏まえた上で、エピソード記述の分析を行った。

３．倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、日本保育学会の倫理規定に基づき、調査内容、記録の取り扱い、外部での研究発表及び論文へのデータ使用等についてを記載した書面を作成した上で、A園の施設長に対して説明を行い、許可を得た。

4．結果

表 分析対象事例の一部

【背景】
幼児クラスにて、17 時 45 分に行われた保育者の紙芝居が終わり、保育者Ｂは新たにおもちゃを出すことを考え、プチプチ（小さい型はめのパズルのようなもの）を机の上に用意した。そのタイミングで１歳児クラスの男児Ａ、女児Ｂも合流して、幼児クラスで過ごす人数は６人となった。

【エピソード】
１歳男児Ａは机の上にあったプチプチを使って遊び始めたが、その直後に母親が迎えに来た。保育者Ｂは１歳男児Ａを呼んだが、プチプチの遊びが途中だったため、帰りたがらない様子であった。そのため、保育者Ｂ、保育者Ｃ、迎えの付き添いで来ていた１歳男児Ａの姉Ｂも、男児Ａが取り組んでいる型にプチプチをはめるのを手伝い始めた。完成間近になったところで保育者Ｃが「あと一つはめたらおしまいだね」とつぶやいた。そして最後のプチプチを男児Ａがはめると「できたー！！」と保育者Ｂ、Ｃは言いながら拍手をした。男児Ａは満足した表情を見せてプチプチをしまい、母親のもとへと行ったが、次はパズルを持ってきた。保育者Ｂは笑顔を見せながらも、今日は終わりにしようということをやわらかい口調で伝えていた。男児Ａはパズルをもったまましばらくじっとしていたが、納得がいかないような何とも言えない表情をしながらパズルを片づけ、そのまま母親と姉と一緒に降園をしていった。

【メタ観察】
１歳男児Ａはプチプチ遊びを始めた直後だったことから、まだ帰りたがらないのだろうと考えた保育者ＢとＣは、無理に遊びを切り上げさせるのではなく、最後までやりきり満足することができれば自然と降園に意識が向くと判断したため、遊びの手伝いを行うに至ったと考えられる。つまり、この時の保育者ＢとＣは、降園に意識を向けていきたいという思いを重視しながら１歳男児Ａに関わっていたのである。そのため、「あと一つはめたらおしまいだね」といった保育者Ｃの言葉は、この遊びが終わったら帰ろうねという思いが込められた上でつぶやかれた言葉であったと考えられる。しかし、この保育者の思いは届かず、１歳男児Ａは、新たにパズルをやろうとしたことから、保育者Ｂは終わりにしようという言葉を直接的に伝えるという手段に出て、降園に意識を向けようとした。この時１歳男児Ａの中にはまだ遊びたいという思いがあったが、それは保育者Ｂの直接的な言葉と合わせて、迎えに来た母親の様子、姉の様子、一緒にプチプチ遊びを行った保育者Ｃの様子から、遊びを切り上げて帰らなくてはならないという空気を感じていたと考えられる。そのため、何とも言えない表情をしながら、パズルを片づけて、降園という選択をして帰っていったのである。

(1) 迎えという現象によってその場の意味が変化する

「夕方時間帯の保育」は、園生活から家庭生活へと戻る間の時間帯に行われている保育であることから、その時間帯を過ごしている子ども達は最終的に園での生活に区切りをつけてそれぞれの家庭へと帰っていく。そのため、この時間帯の保育では、遊びが途中でも保護者の迎えがきたら、その遊びに区切りをつけて終えなくてはいけない。この自分の迎えが来るという現象により、それまでは自分にとって好きな遊びを自由に楽しめるという意味を含んだ空間であったが、園生活を終えるために片づけをして帰りの用意をする意味を含んだ空間へと様変わりしていくのである。この変化によりスムーズに降園できる子どももいれば、遊びの区切りがつけられない子どももいる。そのため、保育者も降園へと気持ちが向くように遊びの区切りがつけられるような援助を行っていくが、この保育者の援助も、迎えという現象が起こって変化した空間に影響をされていることが考えられる。それまでは、好きな遊びを保証できるようにするという子ども側に立った援助が中心であったが、保護者の迎えが来たことにより、仕事で疲れている保護者の気持ちを感じ取るため、速やかに子どもが帰宅できるように保護者を支援する立場に変化するからではないだろうか。

このように、「夕方時間帯の保育」では、迎えが来るという現象によって、好きな遊びを楽しみ、自由に過ごすことができるという意味の空間から、その日の園での生活に区切りをつけて家庭生活に意識が戻るという意味の空間へと一瞬で変化を遂げることが分かった。

(2) 集団同士の合流により部屋の空気に揺れが起こる

「夕方時間帯の保育」では、保育者の勤務の関係や、園に残っている子どもの人数の関係などから、例えば17時までは乳児と幼児で過ごす場所が分かれていても、17時以降は一つの保育室に子ども達は合流して集約されるなどして、過ごす場所や集団人数の増加が起こる。この部屋移動や集団人数の増加直後は、部屋の空気が揺らぎやすいが、その揺れ幅は子どものその時の状態によって異なる。例えば、じっくりと取り組める遊びがすぐに見つかる場合は、合流前の落ち着いた様子の部屋へと速やかに戻っていくが、遊びがなかなか見つからないなどの場合は、落ち着かない様子の部屋へと変貌していく。保育者はこのような部屋の空気感を敏感に察知しているため、落ち着かない様子へと変化し、それが自然には修復不可能であると感じられた場合は、遊びなどへの介入が行われ、落ち着きのある様子へと修復されていく。

このように、「夕方時間帯の保育」では合流のタイミングで、それまでの部屋の空気に揺らぎが生じること、保育者はその揺らぎを敏感に感じ取れるため、落ち着かない様子が広がるか否かによって、保育者の行動が左右されることが分かった。

(3) 保育者の余裕と子どもの情緒の安定によって相互的に安心感という空気が醸し出される

「夕方時間帯の保育」では、ゆったりとした雰囲気や家庭的な雰囲気を作ることが保育の配慮とされているが、これらは保育者の援助や意識だけで醸し出すことができるものではないことが分かった。その場で過ごす人数や遊び道具といった環境面の充実によって生まれる保育者の余裕と、子どもの情緒面の安定が合わさることで、「夕方時間帯の保育」で見られるゆったり感や安心感は相互的に醸し出されていくことが分かった。

5．考察

本研究の分析によって見いだされた 3 つの結果より、「夕方時間帯の保育」における雰囲気は、2 つのことが明らかとなった。1 つ目は、迎えや子どもの合流といったこの時間帯ならではの現象によって、それまでの場に漂っていた意味に変化が起き、子どもや保育者の行動にも変化をもたらすものとなっていることである。2 つ目は、場に漂うゆったりとした空気感は、人数の減少などによって生まれた保育者の余裕と、子どもの情緒面の安定という二つが絡み合うことで醸し出されていたため、保育者と子どもの双方の態度によってこの時間帯の雰囲気は左右されるものである。

引用文献

文献数と紙幅の関係から当日のポスターに記載する。

医療的ケア児の施設の現状と課題２

―　保育所で医療的ケア児を受け入れるまでの 2 年間　―

小田　良枝（浜松学院大学　地域共創学部）

【目的】

医療的ケア児の施設の現状と課題 1 として、2023 年の報告[1)]ではA 県内の医療的ケア児（以下ケア児）を受け入れている施設の実際を調査した。協力を得た 6 施設には、面談による聞き取り調査と併せて施設設備と保育の見学をした。施設は、発達支援センターや重症児支援センターなど障害児支援の実績を持つ施設が 5 施設、保育所は 1 施設で運営形態はすべて民間であった。そして、どの施設も子どもの人権尊重の理念に基づく福祉的ケアと家族支援の理念により地域の要望に応えていることがわかった。また、ケア児の受け入れ体制は、看護師雇用など柔軟な体制の工夫があった。

2020 年のN 市の調査[2)]では、未就学児のケア児は 442 名であり、二次調査の回収数は 112 件だった。そのうち、通っている幼稚園・保育所等は、幼稚園が 3、特別支援学校幼児部が 3、保育所が 12、その他が 17 でどこにも通っていないが 68 であった。また、現在どこにも通っていない理由として、「利用する必要がない」と「医療的ケアを理由に断られた」がともに 19 であった。また、幼稚園・保育所等の保育・教育の場の利用希望は、継続利用希望も含め 70 であった。

本発表では、B 市のC 保育園が、ケア児 2 名を受け入れるまでの保育所の条件整備等の取り組みと保護者、関係機関との連携について明らかになったことを報告する。

【方法】

研究は、協力対象施設への訪問・聞き取り調査及び見学とした。

⑴ 訪問調査の期間

聞き取り等の調査の対象者は、園長および保護者。

期間は、20XX 年 11 月以降 1 年 4 か月の間に園長に 3 回。保護者へは、20XX 年度の翌年にそれぞれ 1 回（園長同席）、1 時間程度。筆者が園に行き、話を伺った。

⑵ 聞き取りの内容・分析方法

①聞き取りの内容は、園長にはケア児受け入れの経過・条件整備及び関係機関との連携について、保護者には成長の姿や入所までの経緯などについて伺った。

②方法は、「半構造化インタビュー」という手法を使い、聞き取りの内容は、メモする形で収録した。

③分析方法は、語りを言語化し具体的な内容・事項を抽出し、分類・分析化し、現状と課題を整理した。

【倫理的配慮】

研究の倫理的配慮として、研究の目的・方法・結果の公表などについて口頭と文書で説明し、調査施設の園長に個人情報保護法を遵守することを約束して、承諾書を得た。所属大学の研究倫理委員会の承認を得た（名自院学第 181 号、浜学研倫 2024 - 03）。

【結果】

⑴ Hikari さん[注1)] の入園までの経緯

①園長へのインタビュー

Hikari さんとは、入園する 2 年前の秋に初めて会った。職員室でままごとをして遊んでいたが、音に敏感で電話の音に驚いて泣く姿があった。母親から入園希望の話を聞き（行政からも打診あり）、受け入れを前提に、その後 1 年かけて準備を進めた。受け入れに関して、運営面での条件整備として行政と法人、園内環境整備は、看護師、主任と話し合いを行いながら準備を進めた。2021 年の法律施行後、看護師の配置が（公費で）可能になり 4 歳児の 4 月に入園できることになった。

園内の物的環境は、Hikari さんが出来る限り自分で生活ができるようにすることを考慮した。車いすで手が届く下駄箱、ロッカーの場所など工夫した。導尿や痰吸引など医療行為を行う場所の確保やエレベーターの使用については、実際に園での生活をイメージしながら準備を進めた。

入園決定時には、母親から手作りのサポートブックを受け取った。内容はプロフィール、医療について、車いす、食事（大きさ、形）、着脱、発達、最後に保護者の思いが記載されており、職員室に保管した。

②保護者へのインタビュー（入園から 1 年 9 か月後）

行政の 4 か月、1 歳 6 カ月検診を受け、2 歳児から母子通園施設である A 学園に通うようになった。入園した秋、10 月からリハビリなど訓練も始めた。同時に行政に 3 歳児以降の保育について相談した。幼稚園は受け入れ不可であり、保育園は看護師がいないと受け入れできないという回答であった。そのため、市内全ての保育園に見学と入園申し込みに行った。最初からC 保育園の園長だけが「どうしたら、受け入れることができるのか」の方向で話をしてくれた。

3 歳児になり居場所の提供という条件で、母子通園で D 幼稚園に通った。ケア児の法律ができ、看護師の配置が可能になり 4 歳児になる時にC 保育園に入園申請できた。

⑵ Sora さん[注2)] の一時預かりまでの経緯

①園長へのインタビュー

Sora さんは、20XX 年にB 市に引っ越してきた。入園申し込み時、既にC 保育園の 0 歳児は定員を満たしており、一時預かり（定員 7 人）で月に 14 日間受け入れることしかできなかった。2 歳児の兄弟がいるため、一緒の園で受け入れができると良いと考えたが入園ができず一時預かりになり、お母さんに申し訳ないと思っている。

2 歳児になると定員が増えるため、入所できるように検討している。

②保護者へのインタビュー（一時預かりから 4 か月後）

B 市には 1 年前に引っ越してきて兄弟が 2 歳児にいて、保育園に入園した。Sora は導尿だけなので、入園は大丈夫だと思っていたが、実際に色々な保育園に申請に行くと「エレベーターがない」とか、「前例がない」とか断る理由を探しているような感じで受け入れてもらえず悲しくなった。仕事が決まり困っていたが、兄弟と同じ C 保育園の一時預かりで受け入れてもらうことができた。保育園に通えない日はリハビリ施設に通っている。リハビリ施設では、一対一で身体の機能訓練をしており、保育園も施設も、子どもにも親にもどちらも良い経験になっていると思う。

(3) 関係機関との連携

B 市には、市の福祉部、社会福祉協議会のふれあい総合支援センターがあり総合相談、専門相談ができる（2018 年度以降　医療的ケア児コーディネーター2 名　在籍）。

行政との連携は、相談内容により園長、保護者それぞれが行っていた。また、病院、通所施設との連携は母親が行い、園長に連絡していた。

C 保育園のケア児の受け入れは、園長の判断に委ねられていた。

【総合考察】

(1)C 保育園がケア児保育を受け入れるまでの経過

ケア児を初めて受け入れる際には、受け入れを可能にするために行政や法人とのやり取りを 1 年以上かけて行っていた。2021 年 9 月の「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」施行後に、大きな変化があった。行政からの看護師配置に対しての補助金支給などが、受け入れをスムーズにしたと理解できる。

Hikari さんの受け入れは、行政との連携の中、園長の判断で進められていった。園長を中心に看護師配置や物的環境を進めた。Hikari さんは 3 歳以上児であり、生活の場（手洗い、トイレ、シャワー室、机、いす等の備品）を整えることから保育の工夫や配慮をした。医療的ケアの場所や時間帯は、保護者や連携機関からの指示書などをもとに準備を進めていったことが明らかになった。

一方、Sora さんの受け入れに対しては、園が直接対応していた。兄弟が入園しており、医療的ケアは Hikari さんと同じ導尿のみであったことも起因している。また、一時預かりは、0～2 歳児の 7 人定員であり、少人数での保育が可能である。Sora さんに適した環境であると考えることができる。更に、C 保育園では 2 人目のケア児であることから、保育者がケア児の保育を理解できるようになってきていたと考えられる。そのため、一時預かりでの保育は保育士が行い、導尿時のみ看護師が対応していた（表 1）。

実際には、ケア児一人一人の必要な医療的ケアの内容、年齢、母親の就労の状況などは異なっていた。だからこそ、受け入れ前は保育園と保護者相互で面談と書面で、確認をおこなっていた。医療的ケア児受け入れの確認書を基に連携した、丁寧な対応が何度もあったことが明らかになった。

(2)保護者、関係機関との連携

保護者は常に子どもの未来を考え、切羽詰まった不安な気持ちで行政や関係機関へ相談し、打開策をみつけるために努めている。医療的ケア児コーディネーターの支援として「①タイムリーに専門的相談に応じること、②子どもの発達段階を理解し、各ライフステージをつなぐこと、」[3] がある。2 人が保育園に入園希望した当時は、医療的ケア児コーディネーターが機能し始め、制度が大きく変化していた。そのような状況もあり、今回のケースでは園長が、ケア児、保護者の気持ちを受け止め、主体的に条件、環境整備等おこなったことが明らかになった。

【おわりに】

今回の事例は、20XX 年度に C 保育園が受け入れた 2 人のケア児についての内容である。

ケア児の保育所保育は、2021 年の法律施行後、各自治体も検討会の実施やガイドライン策定などを行い、医療的ケア児支援センターを中心に、連携機関の連携強化、保護者、園への支援が進められるようになってきている。

しかし、B 市ではケア児を受け入れて 2 年経過したが、ケア児を受け入れている保育園は C 園のみである。実情はまだまだ厳しい現状である。

聞き取りからわかったことは、受け入れようとする保育園の「どうしたら、受け入れることができるのか」という発想とわが子が子どもたちの中で育ってほしいという保護者の切実な気持ちであることを痛切に感じた。

保護者の「0 歳のオムツは汚れたら換える。ケア児は時間で尿を取る。排便は座薬を使う。だから、オムツ交換も他の子より少ない。」「受け入れてもらいたい。導尿だけなのに・・・。」という言葉は、医療的ケアに対する保護者の日常生活から生じる気持ちではないかと考える。

今回は、受け入れる側の当事者意識が高く、保護者、行政との連携が取れた事例だと理解した。

注

（注 1）（注 2）　仮名

参考・引用文献

1）小田良枝・豊田和子（2023）医療的ケア児の施設での現状と課題 1．日本保育学会第 76 回ポスター発表（P-B-5-08），C000575
2）名古屋市:「医療的ケア児実態把握調査」の結果について（市政情報）https:///www.city.nagoya.jp/shisei/category/53-7-30-0-0-0-0-0-0-0.html（最終閲覧日　2024.12.12）
3）医療的ケア児等コーディネーター養成研修テキスト https://www.mhlw.go.jp/content/000940539.pdf（最終閲 2024.10.30）
4）小篠史郎，「医療的ケア児とその家族を社会全体施支える　～保育所等での医療的ケア児の受け入れ -，保育と保健 Vol.30 No. 2，Sep2024，一般社団法人　日本保育保健協議会
5）松本優作，笹川拓也，植田嘉好子，三上史哲，杉本明生，& 末光茂（2019）．日本における医療的ケア児の保育施設への受入れに関する研究の動向．川崎医療福祉学会誌，29(1)，9-19.

【表 1】　入所（一時預かり）受け入れ時の状況

名前	学年・月	入園形態	必要な医療的ケア	担当看護師の配置	母親の就労
Hikari	4 歳児（20XX 年度　4 月）	入所	・導尿　・痰吸引　・経管栄養	あり	就労の予定
Sora	0 歳児（20XX 年度　3 月）	一時預かり	・導尿	なし	常勤

インクルーシブな保育の創出過程に関する縦断的研究③

ー入園後 2 年目 4 歳児学級での対象児の姿と保育者の支援ー

○吉川和幸（国立特別支援教育総合研究所） 上村毅（ほしおきガーデン星の子幼稚園）

1. 本研究の目的

本研究は、幼保連携型認定こども園に在籍する特別な支援を要する子どもの入園から卒園までの3年間を、担任保育者へのインタビュー調査や、保育記録をもとに継時的に分析し、学級において対象児が包摂される過程での、保育者の子ども理解や支援の手立てについて縦断的に描き出すことを目的としている。

3 歳児学級での 1 学期の経過について分析した吉川・上村（2023）では、担任保育者が、対象児の良さや強みを第一に理解し、対象児を学級集団に無理に合わせることなく、対象児の興味、関心を基にした支援を構想すること、副担任保育者やコーディネーターの担任保育者に対するサポートが、学級集団での対象児の無理のない自己発揮へと繋がることが示唆された。

また、3 歳児学級での 2〜3 学期の経過について分析した吉川・上村（2024）では、対象児が周りへの興味、関心を拡げていく過程で、折り合いがつかず、他児に手が出る姿が見られたが、担任保育者は、子どもたちの声を聴きながらも、できる限り介入せずに、お互いに納得できる関わりや距離感を、子ども自ら探りながら、共に遊び、楽しむことを経験する機会を大切にしていた。そして、折り合いを付けながら共に遊び、楽しむ方法を模索する子どもたちの姿は、対象児が「特別な存在」とならないよう配慮するという担任保育者の意識へと繋がっていたことが示唆された。

以上の経過のもと、本研究では、対象児の入園後 2 年目、4 歳児学級での 1 年間の担任保育者の子ども理解と支援について分析した結果を報告する。

2. 方法

本研究は、私立の幼保連携型認定こども園である A こども園の協力のもとで行われた。所在する自治体の中では、特別な支援を要する幼児の在籍数が比較的多く、本研究を実施した年度では、在籍園児 280 名のうちの 47 名が特別支援教育の対象（自治体に申請している子ども、児童発達支援事業所等を利用している子ども、園で独自に判断している子ども等）であった。

1） 研究協力者及び対象児

研究協力者は、4 歳児学級の主担任である B 保育者、対象児は、B 保育者が主担任を務める 4 歳児学級に在籍する C 児であった。

B 保育者は、保育者歴 4 年目の男性保育者である。A こども園に就職後、3 年目に初めて主担任となった。

C 児は自閉症スペクトラム障害の診断のある男児である。入園後 1 年目の 3 歳児学級では、B 保育者が主担任を務める学級に在籍し、進級後も引き続き、B 保育者が主担任を務める 4 歳児学級に在籍していた。

C 児が在籍する学級には、B 保育者の他、2 名の副担任が配置され、学級活動における主担任の補助や、特別な支援を要する幼児への個別の支援を行っていた。

2）データの収集方法

長期休業中を除き、概ね 3 週〜4 週に 1 回程度、B 保育者がデジタルドキュメンテーションアプリで作成した C 児の記録を収集した。1 年間の記録は 14 通であった。また、筆頭筆者が A こども園を 1 年間に 3 回訪問して参与観察を行った。

記録や参与観察により収集したデータをもとに、筆頭筆者が、対面もしくはオンラインにより、B 保育者に対して、1 年間に 5 回のインタビューを行った。1 回のインタビューに要した時間はおよそ 60 分であった。インタビューの内容は、了解を得て録音するとともに逐語録を作成し、分析のための資料とした。

3）データの分析方法

複線径路等至性アプローチ(TEA)を用いた。TEA は、分析対象となる研究協力者の経験や認識を、時間を捨象することなく、社会との関係性のもとでのプロセスとして描き出すことを目指したアプローチである（安田・ 滑田・福田・サトウ, 2015)。B 保育者の C 児に対する子ども理解と実践、そして実践に伴う C 児の姿を、TEA の構成要素である複線径路等至性モデリング (TEM) により、4 歳児学級での 1 年間の時間軸の中で分析した。

4）研究実施に伴う倫理的配慮

筆頭筆者の所属先における倫理審査部会の審査、承認後、A こども園の管理職、B 保育者、C 児の保護者に対して、研究の目的、内容、個人情報保護について口頭及び書面による説明を行い、承諾書による同意を得た。

3. 結果及び考察

作成した TEM 図を図 1 に示した。1 年間のうち、後半の 2 月の記録において、B 保育者が記述していた「皆と一緒が当たり前になってきたと感じる」を等至点 (EFP) として、B 保育者の子ども理解と実践の過程を描き出した。以下、図 1 に基づいて経過を述べ、考察する。

進級後、学級が 1 階から 2 階になるなど、環境が変わったが、B 保育者は、C 児をサポートする新しい仲間の存在、C 児が興味のあることを通しての仲間関係の広がり、言語面での成長（OPP①）など、当初の予想よりも困りなく新学期をスタートできたと振り返っていた。そして、3 歳児学級での方針と同様に「子どもたちの興味のあることをきっかけに関係作りをしていく」、「C 児が自分の見せ場となる機会を集団の中で自然に作っていく」など、C 児の興味・関心を大切に、仲間関係を拡げていくための手立てを行っていた。

C 児の保護者からは、時に他児に手が出ることや、排泄の支援の必要性などから、進級当初に、個別に保育者が付くことの希望が出されたが (OPP②)、副担任が保護者と 1 年間の方針について協議し、共通理解を得ていた（SG②)。C 児の姿について、課題も含め、副担任から保護者に丁寧に伝えていくという役割分担は、年間を通して継続されており（SG①、SG⑤)、このことは、

B 保育者が学級全体の保育を進めながら、子ども同士の関わりを通して、C 児を支援する手立ての助力となっていた。

遊び、仲間関係の拡がり（OPP③、OPP⑤）と共に、他児に手が出てしまうことも見られた（SD②、SD③）。このような C 児の姿に対しては、B 保育者は課題として認識しつつも「C 児の中で自分が発見したこと、体験したことを相手と共有したいという気持ちが育っている」（BFP①）、「皆の前で自己発揮できる場面を作ればもっと伸びる」（BFP②）、「自分から集団に関わろうとしているのが C 児の良さ」（BFP③）など、時に折り合いをつけることが難しくても、仲間や集団に積極的に関わろうとする姿を肯定的に捉えていた。そして（C 児に）「色々な子と関わり、色々な楽しい、面白い、やりたいを感じてほしい」（BFP③）という子ども理解のもと、子ども同士の思いや良さを共有できる学級作りへと繋げていた。

また、2 学期以降の行事（OPP④、OPP⑥、OPP⑧）も C 児の成長にとって重要であったと B 保育者は捉えていた。例えば、以前は被り物を嫌がっていた C 児が、音楽祭の準備では自分から「作りたい」と意思表示をしている。このことについて B 保育者は「被り物を自分から作りたいっていうのも、友達が作っていたのを見たところから、一緒にやりたいっていう気持ちがそこで芽生えたからこそ、そういう発言だったのかと。ただ、作りたいだけだと、似合う？というような言葉は出てこなかったのかなと思います」と振り返っている。このような C 児の変化に対しては、保護者の「集団ってすごいですね」という声（SG③）や、行事での C 児の姿に対する肯定的な評価（SG④）もあった。このような保護者の肯定的な反応は、仲間関係を通して、C 児を育てていくという B 保育者の方針を後押ししたと思われる。

そして、1 年間の後半になると、切り替えや関わりの難しさや困りは依然としてありつつも（BFP④）、時に仲間にフォローされながら（OPP⑧）、学級の中で自分の役割を担う姿が見られるようになった（OPP⑧）。支えられながらも時に学級を支える C 児のこのような姿は「皆と一緒が当たり前になってきたと感じる」（EFP）という B 保育者の所感に繋がったと思われる。

本研究では、4 歳児学級での 1 年間の分析を通して、以下のことが示唆された。①子どもの良さを第一に見出そうとする B 保育者の子ども理解、そして、仲間との関わりを大切にした学級作りが、C 児が学級において役割を担い、自己を発揮することに繋がっていたこと。②保護者との関わりにおける副担任との役割分担が、B 保育者の C 児を包摂する学級作りにおいて重要な役割を担っていたこと。

今後は、5 歳児学級での卒園までの 1 年間の C 児の姿と、担任保育者の子ども理解と支援の内容について、分析を行う予定である。

文献

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（編）（2015）TEA 理論編．複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ．新曜社．

吉川和幸・上村毅（2024）日本保育学会第 77 回大会発表論文集．

吉川和幸・上村毅（2023）日本保育学会第 76 回大会発表論文集．

謝辞

本研究は、A こども園、B 保育者、C 児の保護者様から多くのご協力をいただき行われました。ここに記して心より御礼申し上げます。また、本研究は JSPS 科研費 22K02456 の助成を受けて行われました。

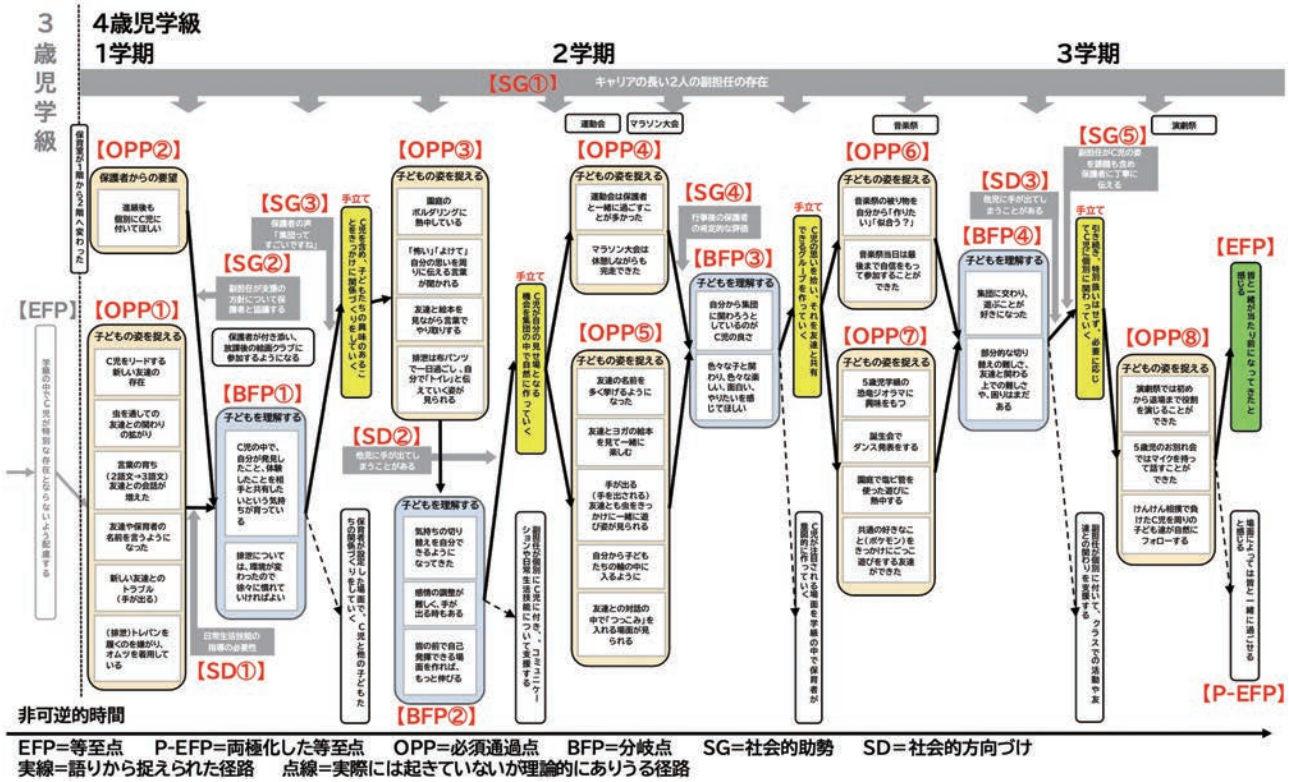


図 1　入園後 2 年目、4 歳児学級での C 児に対する B 保育者の子ども理解と支援の経過を描いた TEM 図

共生保育場面において自閉スペクトラム症のある幼児が指差しを用いる意味

―会話分析からの検証―

○丹羽健太郎（椙山女学園大学教育学部）

【目的】

自閉スペクトラム症（ASD）は対人関係における質的な障害があるとされている。そのため、人と人のコミュニケーションにおいて通常では、相互の理解のもとで交換されるやりとりが生じにくいことがある。指差しもその一つである。相手に対して対象物を指差すということは、通常、その対象物があることを伝えようとする行為と考えられる。一方、ASD のある幼児の場合、誰もいないところで、一人指差しをする様子が観察されることがある。この現象をどのように理解したらいいのだろうか。

本研究では、こども園での観察の中で同様の現象が観察されたため、その直前に同じ用事によって行われた他児への指差しとともに報告する。

【方法】

観察対象：リョウ：A こども園 3 歳児クラスに入園した。ASD の診断を受けている。入園時は無発語であった。新版 K 式発達検査で DQ61（5 歳 7 ヶ月）。
4 歳児クラス：25 名の園児と 2 名の保育者。

観察時期と頻度：3 歳児から 5 歳児の期間に、毎年 5 月からおよそ半年ずつ、1 日 2 時間から 2 時間半の参与観察を週 1 回程度実施した。本研究は、そのうち 4 歳児の 6 月 13 日に行った観察データを用いた。指差しが出現した 3 つの場面について分析した。以下に 3 つの場面の時間を示した。
抜粋 1：10 時 9 分 3 秒から 10 時 9 分 13 秒（10 秒間）
抜粋 2：10 時 9 分 15 秒から 10 時 9 分 27 秒（12 秒間）
抜粋 3：10 時 9 分 39 秒から 10 時 9 分 53 秒（14 秒間）

観察方法：参与観察中は、フィールドノートを携帯し対象児等の行動や発言を記録した。同時に手持ちの IC レコーダーによる録音、ウェアラブルカメラ（EP 7 ordro）、手持ちカメ（GoPro9）による録画を行った。

分析方法：記録されたデータを何度も見返しながら行動と発話をテキストに書き起こした。書き起こしには、西阪(2008)によるトランスクリプションのための記号を用いた（http://www.meijigakuin.ac.jp/~aug/transsym.htm）。非言語的行為の書き起こしに指針は用いていない。

【倫理的配慮】

研究を開始するにあたり、クラスの保護者全員に依頼文を送り、録画や録音に対する説明を含めて研究について説明を行った。対象となったリョウの保護者に対しては個別に対面での説明を行った。電子データは、すべてパスワードのかかる外付け HDD に保存し、鍵のかかるキャビネットに入れ、データの使用は特定の場所と人に限定した。テキストに書き起こす際には、名前等の個人情報は仮名等に変換した。尚、椙山女学園大学教育学部倫理委員会の承認を受けた（承認番号: 20230315）。

【結果】

抜粋 1：意を決したように指差しをする

戸外での自由遊び中に水分補給が行われた後、園児は鬼ごっこを始める。給水場所に 6 名の園児と 1 名の保育者が残った。保育者が話をし、2 名の園児が聞いていた。リョウは保育者と園児 2 名との間に立っていた。話が終わりかけていた時にその行為は起きた。

図 1 一旦離れてから園児 A に近づき指さしをする

01　リョウ: ((保育者と他児から離れる方へ 3 歩進む[図 1a]

02　　と踵を返して斜め上を見ながら**全身で頷くような**
03　　**仕草をすると**、園児 A の方へ 2 歩分進む。進みな
04　　がら右斜め上(先ほどとは別の場所)へと視線を
05　　移動さながら勢いよく指差しをする[図 1b]))
06　　あ.
07　保育者: ((立ち上がっている。リョウへ顔を向けすぐに指
08　　し示された方へと顔を向ける))
09　園児 A: ((リョウの方へ顔と姿勢を向ける))
10　　(1.2)

11 保育者: それなに.((指し示された方に顔を向けたまま))
12 リョウ: ((腕を下ろす。視線下がる))
13 : (0.8)
14 保育者: どこにいる.あ：ってどこにいる.((場から離れる
15 ように歩き始める。視線は進行方向へと向けられ
16 る))(1.3) いなくない?((言いながら足は動き
17 出している))

抜粋 2：もう 1 度指差しをする

リョウ含め 3 名の園児がその場に残り、2 名はそれぞれに何かを探している。リョウは 6 歩離れた位置にいたところでその行為は起きた。

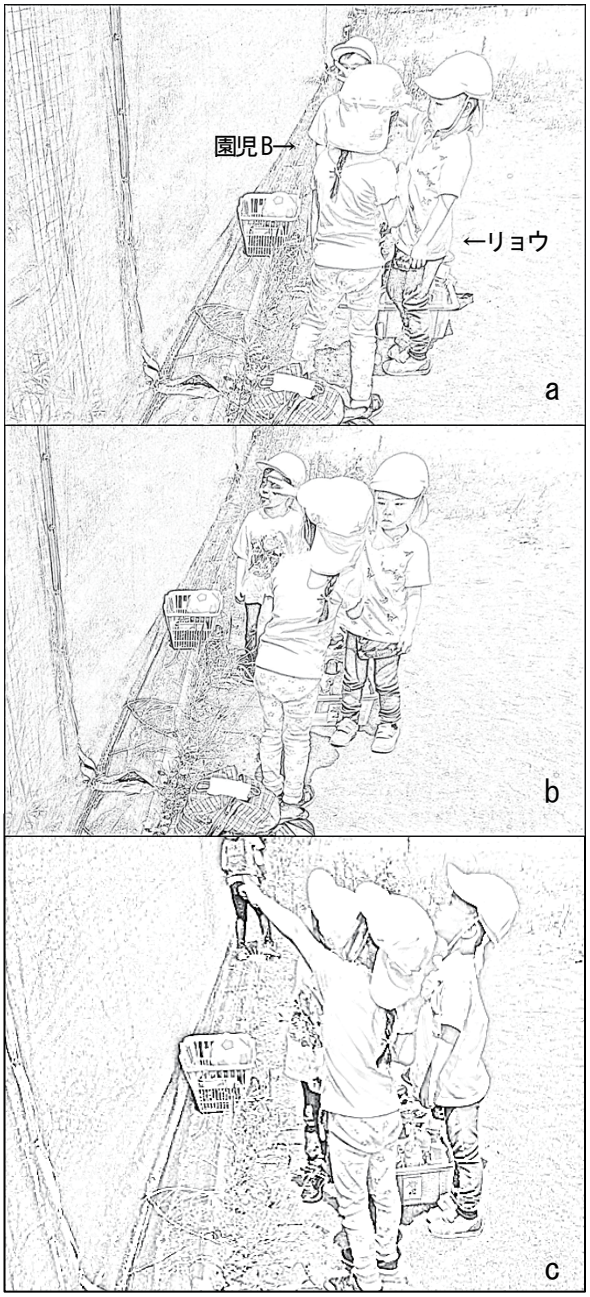


図 2 園児 B に近づき指差しをする

01 リョウ: ((右手を握り親指を立て、口元に当てながら園児
02 B の隣 20cm ほどのところまで歩みよる。))
03 園児 B: ((右手にカタツムリを持ちながら前かがみになっ
04 て地面を見ている。リョウが近づくと姿勢を直立に戻し身体
05 ごと振り返りつつ一歩踏み出す。))
06 リョウ: ((視線を前に向けたまま右手を斜め上に勢いよく
07 指差しをする[図 2a]))
08 園児 B: (もちゅね:)((リョウの顔へ顔を向け、そのまま
09 指し示されている方へと顔を向けながら))
10 リョウ: ((指差しをしたまま視線を園児 B が持つカタツム
リへ向ける))
11 園児 B: (かんむ)((指し示された方を見る[図 2b]))
12 リョウ: ((右腕を下ろし、園児 B と同じ方向へ顔を向け
13 る))
14 (3.0)
15 園児 B: (…)((上の方を 0.4 秒ほど指差し[図 2c]、手を
16 下ろしながら前髪を払うと、上半身を捻ってリョ
17 ウの方へと向け右手の甲でリョウの肩を 2 度ノッ
18 クするように触れて、カタツムリをリョウの顔の
19 前 20cm ほどのところにあげる。))

抜粋 3：誰もいないところで指差しをする

園児 B と隣にいた園児 C 及び観察者 3 者での会話が起きる。リョウはこの間に場から離れて行った。離れていく際、左手を斜め上に伸ばして指差しをし(図 3a)、グラウンドの反対の隅まで行った後に、一人前方やや上を指差していた(図 3b)。

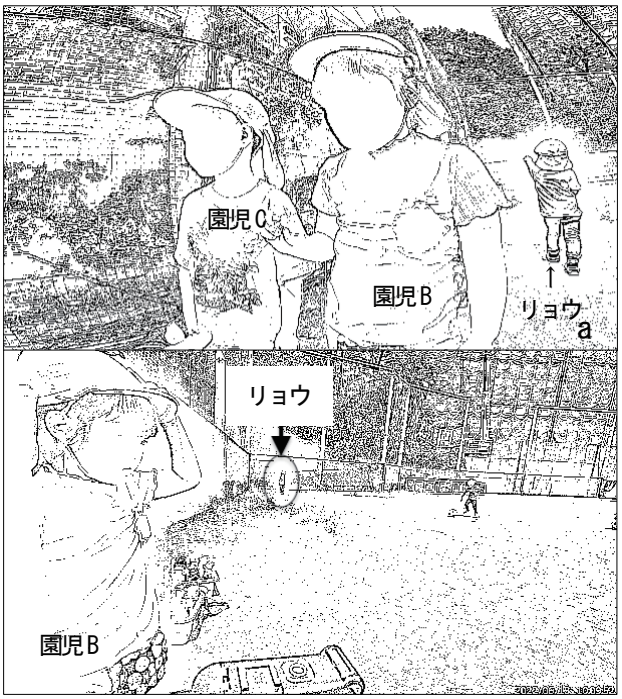


図 3 誰もいない場所で指差しをする

【総合考察】

図 3b は明らかにリョウの周囲に誰もおらず、ASD のある幼児が誰もいないところで指差しをすることが確認された。その直前に起きた抜粋 1,2 における相手は、指差しをしているリョウは対象の存在を知らせようとしているという前提のもとで応答していることが推察される。これに対しリョウは相手が対象を認識したかを確認するチェッキングの反応はみられず、相手の応答への返答も見られない。指差しを開始したものの、リョウ自身は対象を共有する意識は働いていなかったと考えられる。一方、両場面とも相手に近づいてから指差し行動が生じており、他者からの応答を期待していることが推察される。そうすると、「誰もいない」と捉えていた抜粋 3 もリョウにとっては、誰かからの応答を期待した場であったのかもしれない。

特別な配慮を要する子どもの音楽活動
―芸術活動を通じたクラス運営―

松山　綾子（東京経営短期大学こども教育学科、星槎大学客員研究員）

【目的】実践に至る背景

①　特別な配慮を要する子どもの増加」の観点から

文部科学省は、「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」において、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（平成 25 年法律第 65 号）第 11 条第 1 項の規定に基づき、文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針（平成 27 年文部科学省告示第 180 号）の一部を改正し、令和 6 年 4 月 1 日から施行している。これは障害を持ち、特別な配慮を必要とする者に対し、障害への理解周知を図るとともに、必要な指導や助言、援助を行うようにとお願いをしているものである。文部科学省は、有識者会議参考資料（参考資料 10）「特別支援教育の現状」において、義務教育段階の全児童生徒数が平成 21 年度では 1，074 万人であったが令和元年度 973 万人と減少しているものの、特別支援学校等の児童生徒は、2.3%の約 25 万 1 千人（平成 21 年度）から 5.0%の約 48 万 6 千人（令和元年）と増加しており、特別支援学校に在籍する視覚障害、知的障害、病弱・身体虚弱、聴覚障害、肢体不自由の子ども達は 0.6%の約 6 万 2 千人（平成 21 年度）から 0.8%の約 7 万 5 千人（令和元年）、特別支援学級（視覚障害 肢体不自由 聴覚障害 病弱・身体虚弱 知的障害 言語障害 自閉症・情緒障害）では 1.3%の約 13 万 5 千人（平成 21 年度）から約 2.9%の約２７万 8 千人（令和元年）であるが、通常の学級（通級による指導を行う。対象は視覚障害、肢体不自由、聴覚障害、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD））は約 0.5%の約 5 万 4 千人（平成 21 年度）から約 3 倍の 1.5%の約 13 万 3 千人（令和元年）と増加傾向にある（令和元年 5 月 1 日現在）。このように特別支援学校・特別支援学級・通級に通う子どもの数は増加の傾向にあり、さらに通級による指導を受けている児童生徒数については平成 5 年では 12，259 人であったものが令和元年では 134，185 と格別増加している。そのため障害者権利条約に基づき、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念から、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが必要」とされ、保育所および幼稚園などの幼児教育の場でも同様にインクルーシブ教育の一環として、子どもの養育や教育が行われるようになった。

②　保育所における「インクルーシブ」と「クラス運営」の観点から

若月（2022）は要支援児と共に健常児や要支援児の判定にかかわらない、いわゆる「グレーゾーン領域の児」が保育現場では混在しており、保育所を始めとする乳幼児の養育機関では保育者が望まないいわゆる「強制的なインクルーシブ保育」の状況下にあったと述べている。

また、今回取り上げた 2 歳児クラス（令和 2 年度）はいわゆる早生まれの子どもが多く、実年齢より幼い児が多く在籍している。

2 歳クラス時の区の巡回時にクラス全体で 1 年から 1 年半くらいの遅れが見られるとの見解を受ける。

一方で高月齢児は保育者から見ても、自我や行動が実年齢よりも発達しており、差が非常に大きい。そのため通常のクラス運営よりも様々な工夫を必要としていた。

その中で、クラス運営を行うにあたり、通常の発達の子ども達と要支援とされる子どもは音楽（リトミック）を非常に好んでいた。それを生かし、クラス運営の手段の一環としていたことや、医療の世界でも音楽を通じた療育が行われていることから、その実践の報告を行うことにより、インクルーシブ保育によるクラス運営の方法を報告することは、今後のインクルーシブ保育の手助けとなることから、今回、その方法を取りまとめた報告を行う。

【方法】

対象者は A 保育園に通う、2 歳児（乳児クラス）に在籍している要支援児 1 名（女児）。10 月生まれ。

対象クラス構成は、15 名在籍。担当保育者は 4 名であり、うち 1 名は補助保育者として要支援児を主に担当していた。

同保育所は、A 区にて巡回指導を受け、該当園児は田中式ビネー知能検査Ｖにて要支援児と認定された子どもである。

対象観察期間は 2021 年 6 月 1 日～9 月 30 日の約 4 か月間。

主活動（午前 10 時～11 時までの間）にて、実施・観察を担当する保育者が主活動担当の週に 1～2 回実施した。

実施方法は音楽活動を行うことにより、女児の行動変化がどのように変化したか、また、同時にクラス運営にどのような影響を及ぼしたかを直接観察法にて実施した。

実施は以下の手順にて行った。

①　保育者はこれからリトミックを行うことを子ども達に伝える。

②　電子ピアノにて、始まりの音楽を奏でる。

③　象やキリンなど、動物になりきり遊びをはじめとするリトミックをピアノの音に合わせて行う。この際、ピアノを弾く保育者以外の保育者は、1～2名は子ども達と一緒になり切り遊びを行う。

④ 1～2名の保育者はリトミックに参加せずに同室で、ままごとなどの他の遊びに興じる子どもと遊ぶなどを行う。
⑤ リトミックを行う前と後の女児の行動を観察・比較する。
⑥ クラスの雰囲気についても観察および比較する。
なお、比較については、1～5の5段階で比較し、どのような効果と親密さの度合いが向上したかを比較する。

評定尺度(スケール)は以下の通りとする。
1 実施前後での変化が見られた。実施前よりも落ち着きがなくなった。クラスの雰囲気は格段に悪くなった。
2 実施前後での変化が見られた。実施前よりもやや落ち着きがない。クラスの雰囲気はやや悪い。
3 実施前後で変化は全く見られない。
4 実施前後で変化が見られた。実施前よりもやや落ち着きが見られた。クラスの雰囲気はやや良くなった。
5 実施前後で変化が見られた。実施前よりも落ち着きが見られた。クラスの雰囲気はかなり良くなった。

【倫理的配慮】

(1) 本研究参加者には研究目的、方法、参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、及び個人情報の保護について保護者に口頭で説明を行い、保護者より口頭にて同意を得た。
(2) 発表にあたり、子どもの個人情報とプライバシーの保護に配慮し、保護者に口頭にて同意を得た。
(3) 本研究は実施機関および子どもの個人情報を匿名加工することにより、個人が特定されないよう配慮した。
(4)本研究は実践報告のため、保護者との取り交わしのみを行った。

【結果】

① 子どもの個別変化

リトミックの導入前と後では当該児においては劇的に変化がみられることが多く、また、リトミック自体も常に積極的に楽しむ様子が見られた。リトミック終了後は機嫌も良く、友達や保育者と関わろうとする姿も多く見られた。

変化の様子は以下の通りである。

朝の会が終わり、主担当の保育者が電子ピアノの設置を行うと、該当の子どもは興味深げにピアノの傍に近づき、当初はピアノを触ろうとしていたが、保育者が準備を終えるまで触らない等のルール決めをあらかじめすることにより、規則を守ろうとする様子が見られた。

また、その後も他の主活動準備などでも、保育者の準備を見守るなどの規則化を身に着ける様子が常ではなくとも多く見られた。

スケールに当てはめると、個別では4または5であることが多く見られた。

一方、変化が見られない日または機嫌が悪くなるなどの変化が見られた日は、時間の関係で、まだ当該児が満足していないと言うような場面であったり、または体調不良で率先して参加しないなどの通常の状態でない特殊な日であった。

② クラスの変化

クラスの変化については、当該児を中心に、音楽遊びを楽しんだ後は、保育者に促されると素直に排泄や手洗いなどに行くなど、遊びの後は手洗いなどを行うなどの生活規範を率先して行おうとするなどの変化が見られた。また、リトミックを行った日は、クラス全体で入眠が速やかに行われたり、クラスの他児とままごと等で仲良く遊ぶ、絵本を一緒に読むなど、クラスの雰囲気も良くなる姿が多く見られた。スケールではこちらも4または5であったが、ほぼ5を当てはめることが出来る状態であった。

【総合考察】

リトミックを導入することは、室内遊びにおいて有効であることは先行研究等で実証済である。

音楽やダンスが好きである本児においても非常に有効で、普段の午睡ではあまり入眠しない、または入眠がし辛い本児においては、リトミックを行った日の入眠は若干、入眠する日がある、または午睡時間に走る・騒ぐなどの行為はなく静かに絵本を読むなど、微弱ではあるが午睡本来のねらい(身体を休めるなどの効果)が得られた。

また本児が入眠しない日について、リトミックを行った後は、保育者と落ち着いて遊ぶ、リトミックで使用した歌を歌う、踊るなどの機嫌良く行動する姿が多く見られ、昼食も進んで食べようとするなどの効果が得られた。午睡に関しては、本児を含めたクラス全体において、リトミックを通じて身体を動かすことにより適度な疲れがあり、入眠出来たのではないかと考えられる。またリトミック実施後半期間では保育者と積極的に一緒に遊ぶの行為もしばしば見られることが多くあった。

クラスの雰囲気については、リトミックでA児を気にかける、リトミックを通じて一緒に遊んだ後は、そのままの流れで本児と一緒に絵本を読む、ままごと遊びをするなどの雰囲気の改善なども見られた。

その他、音楽やリトミックが好きなクラスであったためか、同活動を行った日は、クラスのほとんどの子どもが活動に参加していた。

リトミック実施中は、互いの顔を見ながら音楽に合わせて身体を動かすことを楽しむ様子がしばしば見られるなど、その後、体力に合わせて各自、リトミック実施の場から離れるものの、①離れた場所で一緒に歌ったり、手拍子をするなどの姿や、②リトミックが終わった後にも、リトミック以外の歌を他児や保育者と一緒に歌うなどの姿を見せたりするなど、クラス全体で和やかな雰囲気を見せることが多かった。

クラス運営において、リトミックのみならず音楽(Under the sea)を活用し、玩具などの片づけゲームをおこなうこともあった。同曲がかかり始めると協同で片づけを使用する姿なども見られたが、リトミックだけでなく、音楽に合わせてのダンス姿やカーテン生地を利用した衣装等を身に着けることを好んだり、子ども自身が自作のダンス(手足を動かす)等を行い、子ども達自身がそれを真似て新しい踊りを創造することにより、一体感が生まれ、その結果、クラス運営に良い影響が見られた。

5 領域分類における行動評価からみる専門的支援のあり方について

～放課後等デイサービスでの取り組み～

○高橋正樹、森下皓水、宮本航希、鳥羽美紀子（放課後等デイサービスかぶとむしクラブ）

【目的】

令和 6 年の報酬改定に伴い、専門的支援実施加算が新設された。また、放課後等デイサービスにおける支援を「健康・生活」「運動・感覚」「認知・行動」「言語・コミュニケーション」「対人関係・社会性」の 5 領域における支援が義務付けられた。（児童発達支援ガイドライン R6.7 参考）本研究では、保育士・教員・PT ・ OT 等、様々な専門的資格を有している職員の所属する療育環境において、実際の支援の場における職域の連携、活用方法と効果の検証を試みた。発達の凸凹や生きづらさなど様々な課題を抱えている子ども達へのアプローチの方法として、5 領域に基づいた独自の行動評価シートを作成、支援を可視化し、実際の支援における活用方法とその効果を検討することを目的とする。

【方法】

①放課後等デイサービスにおける児童の行動特性を評価するために、5 領域に基づく独自の評価シートを作成した。この評価シートは、職員が過去 6 か月間の観察において「1. よくある（ほぼ毎日）」「2. たまにある（週 3-4 回程度）」「3. ほとんどない（週 1 回程度）」「4. 気にならない（月に 1-2 回以下）」といった形式で回答。評価シートを用いて、

①対象

弊社運営の放課後等デイサービス全 10 施設。

小学 1 年生から高校 3 年生の児童 206 名。

職員に評価を依頼。

②評価期間

令和 6 年 9 月 9 日から 10 月 4 日。収集データを基に、

a. 小学校 1 年生から 3 年生（以下小学校低学年）

b. 小学校 4 年生から 6 年生（以下小学校高学年）

c. 中学校 1 年生から高校 3 年生（以下中高生）

学年別で 3 グループに分け、結果を比較した。

【倫理的配慮】

①研究の目的、方法、データの利用目的について参加者に紙面を通じて十分な説明を行う。

②データ収集は匿名形式で実施し、個人を特定できる情報が記録されないよう配慮し、収集したデータは研究目的以外に使用せず適切に管理・保管した。

【結果】

学年グループごとに、「4. 気にならない（月に 1～2 回以下）」の回答割合を各項目で比較・分析した。回答数が少ない場合は、程度の差はあれど何らかの問題を抱えている可能性が示唆される。以下に、5 領域の項目ごと記載する。

1. 健康・生活

小学生と比較して、中高生になると生活技術が向上する傾向が見られた。特に学年が低い程、時間を意識した行動が難しい傾向にあることが示唆された。

2. 運動・感覚

年齢が進むにつれて感覚の統合が進み、運動能力が向上することが認められた。特に低学年では、巧緻運動および粗大運動の両方において能力が低い傾向が見られた。しかし、巧緻性に関しては、中高生よりも小学校高学年の方が高い能力を示す結果となった。

3. 認知・行動

空間や数、形の認識は、小学校低学年の段階から比較的高い水準で推移しているものの、時間の概念に対する理解は小学校低学年で低い傾向が見られる。行動面では、多動性や反復行動などは年齢とともに落ち着いてくるが、注意の散漫さや変化への適応は中高生になっても苦手なままで残ることが多い。

4. 言語・コミュニケーション

文字の読み書きや言語理解に関しては、年齢とともに向上する傾向が見られる。しかし、自分の気持ちを言葉で表現したり、一方的に話をしてしまうなどのコミュニケーションスキルは、小学校高学年よりも中高生の方が低い傾向がある。

5. 対人関係・社会性

「他の子と一緒に遊びたがらない」という項目のみ、年齢が上がるにつれてその傾向が低下することが認められる。また、相手の気持ちや周囲の状況を考慮した行動は、年齢に応じて向上していくことが確認された。

【考察】

本調査結果を総合的に考察すると、子どもの発達において年齢とともに向上する能力と、必ずしも年齢に比例して向上しない特性が明確に分かれることが示された。以下に、５領域の項目ごとに考察する。

1. 健康・生活

生活技術は年齢とともに向上し、中高生では時間管理や自己管理能力が発達する傾向が確認された。しかし、小学校低学年では時間を意識した行動が難しいことが示されており、この年齢層においては、時間の概念を具体的かつ視覚的に理解できるような支援が必要である。

2. 運動・感覚

運動能力や感覚統合は年齢に伴い向上する一方、低学年児童では、粗大運動と巧緻運動の両面で能力が低い傾向が見られた。また、巧緻性に関しては、小学校高学年が、中高生よりも優れている結果が示された。中高生では巧緻性を必要とする活動機会が減少する可能性が考えられるため、対象年齢に応じた活動プログラムを継続的に提供することが重要である。

3. 認知・行動

空間や数、形の認識は、小学校低学年から高い水準を示しているが、時間の概念理解は、低学年で未発達であることが確認された。また、行動面では多動性や反復行動は年齢とともに減少する一方、注意の散漫さや変化への適応力不足は中高生においても残存する傾向が見られた。これらの課題に対しては、長期的なアプローチが必要である。

4. 言語・コミュニケーション

言語理解や読み書き能力は、年齢に伴い向上するものの、感情表現や双方向的なコミュニケーション能力は、小学校高学年に比べて中高生で低下する傾向が見られた。中高生においては、自己意識の発達や複雑化する対人関係がコミュニケーションに影響を及ぼしている可能性があり、感情表現や他者との相互的な会話を促進する支援が重要である。

5. 対人関係・社会性

「他の子と一緒に遊びたがらない」という傾向が年齢とともに低下し、社会性が向上することが確認された。また、相手の気持ちや状況を考慮する行動も年齢に応じて改善される傾向がある。この結果は、自然な発達に加えて、放課後等デイサービスの集団活動が一定の効果を上げていることを示唆している。

【総合考察】

本研究におけるデータ分析から、各発達領域において年齢や学年による特性が明確に分かれることが示された。これにより、支援内容を児童の発達段階や個別のニーズに応じて調整する必要性が示唆される。また、専門的支援実施加算を活用することで、各領域における課題解決に向けた、より具体的かつ効果的な支援プログラムの設計が期待される。

特に、低学年児童に対する生活技術や時間感覚の支援、高学年児童の巧緻性を活用した活動機会の提供、中高生におけるコミュニケーションスキルの強化など、それぞれの年齢層に特化した支援の充実が求められる。また、対人関係や社会性の向上に資するプログラムの継続は、全学年を通じた課題として重要である。

放課後等デイサービスのサービスにおいて、低学年児童は、基本的生活習慣の確立の中でも、生活力や健康を維持する力、規則的な行動などの重要性が再確認できた。高学年児童は、将来的に就労移行支援などのサービスの利用や就労継続支援Ｂ型等の事業所への進路などを検討されることも増えている。その中で、作業活動を通じた体験学習、作業学習の重要度が再確認できた。

また、就労事業所での自立において、整容や身だしなみでのつまづきが多いという傾向もある。低学年児童から 18 歳まで通所する放課後等デイサービスにおける基本的生活習慣（ライフスキル等）の獲得は、将来的な就労事業所での自立にも関与していくと考えられる。

このような背景から、今後の放課後等デイサービスの役割として、多職種連携した専門的支援の質が児童達の進学、就職などの選択肢に影響を持つ事を踏まえた運営が求められる。

今回の研究結果を踏まえ、今後はこれらの評価シートを用いた継続的なモニタリングと、これを通じた職種ごとの視点の広がりや具体的な支援策の実施・検証を進めることで、放課後等デイサービスの支援効果をさらに向上させることができる事を期待したい。

【参考・引用文献】

土田玲子，感覚統合Ｑ＆Ａ改訂第２版　子どもの理解と，共同医書出版
梅永雄二，発達障害の子のライフスキル・トレーニング
児童発達支援ガイドライン R6.7

保育者養成課程における「インクルーシブ保育」の態度形成プロセスの検討

—保育者養成と特別支援教育の親和性に着目して—

○竹森亜美（星美学園短期大学）・打越みゆき（星美学園短期大学）
井出麻里子（星美学園短期大学）・大井美緒（星美学園短期大学）・藤原明子（星美学園短期大学）

【問題と目的】

我が国の保育政策の 3 つの柱のひとつは，「全てのこどもの育ちと子育て家庭を支援する取組の推進」であり，多様なニーズに対応した保育の充実のために，障がいのあるこどもや医療的ケア児，異なる文化的背景を持つこどもの健やかな育ちを支える必要性が提言されている（こども家庭庁，2024）[1]。また，このような多様なこどもたちはインクルージョンの観点から保育所等への受け入れが強化されている。

全国の保育所，認定こども園，幼稚園合わせて 794 園に調査した国立特別支援教育総合研究所（2024）[2]によると，0 歳児から 5 歳児までの子ども 93702 人のうち，特別な支援を要する子どもは 7634 人で、全体の 8.2%であった。また，障害の診断のある子どもは，2795 人で全体の 3.0%であった。さらに，全国の保育所，認定こども園，幼稚園合わせて 3838 園に調査したベネッセ教育総合研究所（2024）[3]では，障がいのある園児や特別に支援を要する園児が在籍していると回答した国公立幼稚園は 95.8%，私立幼稚園は 88.5%，公営保育所は 92.7%，私営保育所は 89.1%，公営認定こども園は 96.1%，私営認定こども園は 89.5%という結果であった。これらの結果は，いずれも 2023 年の結果を上回っており，障がいのある園児や特別に支援を要する園児は８割以上の園に在籍していることが明らかとなった。さらに，対応が難しく丁寧なかかわりが必要な園児が増えたと感じている園は約 9 割であった。

このような現状を踏まえると，「障害のある子どもとない子どもが同じ場所でともに育ち合う」インクルーシブ保育は喫緊の課題といえる。また，インクルーシブ保育の知識や技術を持った保育者の養成も不可欠である。

星美学園短期大学（以下，本学）では，専攻科までの三年間で「保育の基本的な知識・技能」に加えて，「障がいの理解およびインクルーシブ保育に関わる基本的な知識、対応力・指導力の習得」を目指して教育実践を展開している。そのため，１年次前期から「発達障がい児ベーシックプログラム」として，自閉スペクトラム症に関する専門科目（全 16 回）を開講するなど，専門的な学びを深めるカリキュラムが設定されている。しかし，これまでインクルーシブ保育で必要とされる対応力・指導力を学生がどのように習得しているかは評価・検討されてこなかった。

本研究では，インクルーシブ保育で求められる「子どもへの関わり」に焦点を当て，「インクルーシブ保育」の態度が形成されるプロセスを明らかにする。また，「インクルーシブ保育」の態度形成を促進するための保育者養成校のカリキュラムについても検討を行う。

【方法】

研究協力者　本学にて幼稚園教諭二種免許状と特別支援学校教諭二種免許状を取得した専攻科生のうち，保育実習Ⅰ（保育所）」を行った学生４名を対象とした。研究協力者が経験した本学の実習を図 1 に示す。

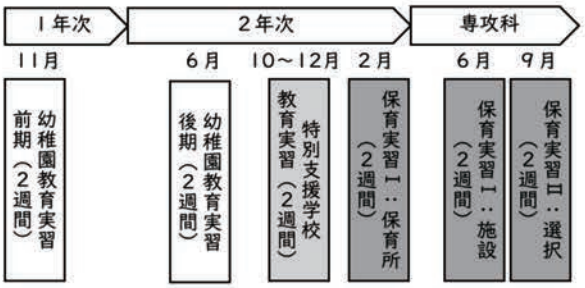


図１　本学での実習の流れ

研究実施者　筆頭発表者がインタビューを行い，連名発表者１名が記録係としてインタビューに同席した。なお，各インタビューでは記録係の重複はない。

期間と場面設定　X 年 12 月に Y 大学の一室で行った。インタビュー調査は 1 回 30 分～45 分であった。

質問項目　「幼稚園教育実習」「保育実習Ⅰ（保育所）」についての自身の経験を想起し，①発達が気になる子はいたか，②（いた場合）発達が気になる子とはどのように関わったか，③そのように関わるきっかけは何かを尋ねる半構造化面接を行った。また，④インクルーシブ保育を進めていく上でどのような態度が重要だと感じるかについても聞き取りを行った。

分析方法　本研究では，時間を取象せずに人生における過程の理解が可能となる伏線経路等至性アプローチ（TEA）を使用する（安田・滑田・福田・サトウ，2015）[4]。荒川・安田・サトウ（2012）[5]の手続きを踏まえ，①文字起こしした逐語録を意味のまとまりごとに切片化する，②切片化されたラベルを時系列に並べて研究協力者ごとの TEM 図を作成する，③全研究協力者の TEM 図を時系列に並べて共通項を抽出する，④分岐点・必須通過点・等至点等を設定して統合 TEM 図を作成するという流れで分析を行う。インタビュー調査時は，「インクルーシブな態度」を等至点として設定した。

【倫理的配慮】

研究実施前に，研究倫理審査を受審した（承認番号:2024-008）。研究協力者へ同意書を配布し，本研究は本学の成績とは一切関係がないこと，自由意思によりいつでも研究参加の辞退や中止を申し出ることができること，そのことによる不利益は一切生じない旨を伝えた。

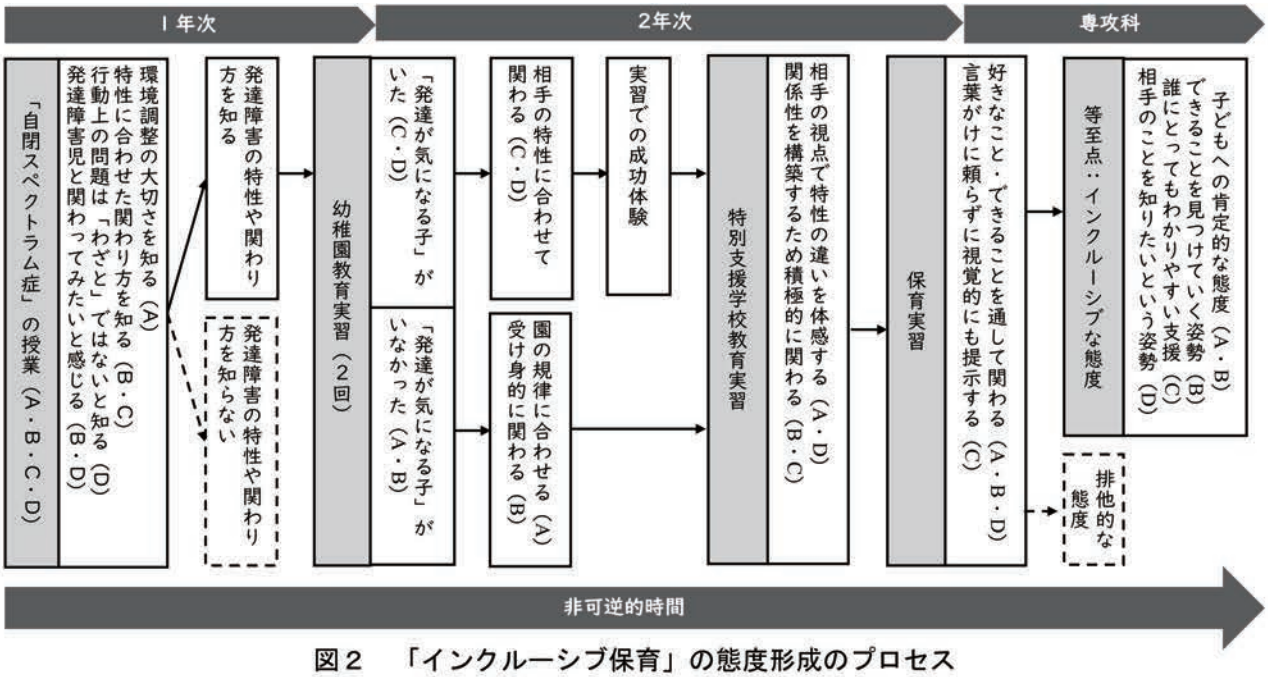


図２　「インクルーシブ保育」の態度形成のプロセス

【結果】

「幼稚園教育実習」「保育実習Ⅰ（保育所）」についての自身の経験を想起した４名のインタビューの結果，図２のような「インクルーシブ保育」の態度形成のプロセスが明らかとなった。

必須通過点，分岐点，等至点は【　】，切片化したラベルは＜　＞で示す。

研究協力者は，１年次の【「自閉スペクトラム症」の授業】で，＜環境調整の大切さ＞，＜特性に合わせた関わり方＞，＜行動上の問題の適切な理解＞といった発達障害に関する基本的な知識や関わりを習得し，＜発達障害児と関わってみたい＞という興味関心を高めていることが明らかとなった。

＜発達障害の特性や関わり方を知る＞状態で【幼稚園教育実習】に行き，「発達が気になる子」と＜特性に合わせて関わる＞ことにより＜成功体験＞を積んでいることが明らかとなった。一方，実習園によっては「発達が気になる子」がいない場合もあり，＜園の規律に合わせる＞ことを重視して行動することや，実習が子どもたちと＜受け身的に関わる＞経験となることもあった。

【特別支援学校教育実習】では，身体活動に制約のある児童と関わることで＜相手の視点で特性の違いを体感する＞ことや，自閉スペクトラム症などの児童生徒と＜関係性を構築するため積極的に関わる＞ことを通して，授業で学んだことと実習での経験を結びつけていた。

その後の【保育実習】では，「発達が気になる子」がいてもいなくても，子どもの＜好きなこと・できることを通して関わる＞，＜言葉がけに頼らずに視覚的にも提示する＞といった姿勢になり，等至点である【インクルーシブな態度】が形成されていった。この「インクルーシブ保育」の態度は，＜子どもへの肯定的な態度＞，子どもの＜できることを見つけていく姿勢＞，＜誰にとってもわかりやすい支援＞，＜相手のことを知りたいという姿勢＞として語られた。両極化した等至点は「排他的な態度」であり，これについて言及した研究協力者はいなかった。

【総合考察】

本研究では，「インクルーシブ保育」の態度が形成されるプロセスを明らかにし，「インクルーシブ保育」の態度形成を促進するための保育者養成校のカリキュラムを明らかにすることを目的とした。

本学が独自に設定している１年次前期の「自閉スペクトラム症児者の心理・生理・病理」の授業は，当初は必須通過点として想定していなかった。この授業では，座学に加え，動画視聴や教材作成などを通して自閉スペクトラム症についての知識や技術の習得を目指している。インタビュー調査から，実習を経験する前に発達障害についての専門的な授業を設定することが，「初期学習」として機能している可能性が明らかとなった。保育者養成校では「初期学習」として専門的な学びの機会を設定することで，「インクルーシブ保育」の態度の土台を形成することができると考えられた。

このことから，保育者養成課程において，「特別支援教育」が子どもたちの理解の仕方や関わり方に大きな影響を与え，インクルーシブな子ども理解を可能にしていることが明らかとなった。インクルーシブ保育の知識や技術を持った保育者の養成には，「初期学習」により発達障害の知識と技術，興味関心を高めた上で，実習を通して実践的な学びを深めていくことが有効ではないか。

【引用文献】

1）こども家庭庁 (2024). 保育政策の新たな方向性
2）国立特別支援教育総合研究所 (2024). 令和３年度保育所、認定こども園、幼稚園における特別な支援を要する子どもの教育・保育に関する全国調査 調査結果報告書
3）ベネッセ教育総合研究所 (2024). 第４回幼児教育・保育についての基本調査 ダイジェスト版
4）安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2015). TEA 実践編―複線径路・等至性アプローチを活用する―，新曜社
5）荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ (2012). 複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例，立命館人間科学研究，25，95-107.

インクルーシブ保育における『こども音楽療育士』の役割
―多様な子どもたちと音楽―

馬立　明美（茨城女子短期大学　こども学科）

【目的】

保育の現場や、子育て支援、インクルーシブ保育、ファミリーサポートセンターなどの担当者から、障がい児に対する声かけや対応に困っているという話をよく耳にする。確かに、養成校や研修で、障がいについについて学ぶものの、実際に障がい児と直接触れ合う機会は少ない。

そこで、学生のうちから多様な子どもたちと触れ合い、音楽活動を行うこども音楽療育士の資格取得者ならではの役割があるのではないかと考えた。

茨城女子短期大学こども学科（以下、本学）では、保育士、幼稚園教諭免許取得は、選択することで、こども音楽療育士資格、准学校心理士資格が取得できる。

「こども音楽療育士」資格は平成 23 年 4 月から一般財団法人全国大学実務教育協会において認定されている資格である。本学では、音楽を用いての療育について、知識や技術を身に付けることは、保育所、幼稚園、児童福祉施設等において様々な育ちの子どもに対応していく保育者にとって意義深いことであると考え、平成 24 年度から導入した。この資格取得により、多様化している発達障がい児への対応、保育・幼児教育・福祉の各領域においての音楽活用の可能性、音楽療育の考え方や方法が親子のふれあい活動や支援活動などに活用、応用することができることから専門技能の獲得、就職先での実践に繋がと思われる。

保育や子育て支援の現場では、合理的配慮、特別な支援を必要とする子どもが増加傾向にあり、多くの園がインクルーシブ保育に取り組んでいる。子どもの特性、発達状況、年齢、国籍などに関わらず、発達を促す環境を整えることが必要だと考えられる。しかし、保育園、幼稚園においては、1 割～3 割とも言われている多様な子どもたちへの対応を難しく感じている保育者も少なくない。そこで、心身に障がいのある子どもたちの発達を音楽の力で支援する「こども音楽療育士」資格を有する保育者の役割を考察する。

【方法（こども音楽療育士資格取得の意味）】

保育士資格の単位に加え、こども音楽療育概論・こども音楽療育演習・こども音楽療育実習の４単位が必修となる。全国大学実務教育協会が教育目標としている「音楽を通して、心身に何らかの障がいのあるこども達の発達的な援助を行うための音楽療育に関する基礎知識・専門知識に加え、それに必要とされる技術と実践能力とを養成する」を基に、「こども音楽療育士」としての専門性を高めるためのカリキュラムを、学生が音楽療育について理解し獲得しやすいよう試行錯誤を繰り返し取り組んだ。

心身の発達と音楽的発達との関係をはじめとする理論、障がいの種類に応じた音楽療育の具体的方法、楽器の使い方などを学ぶほか、実際に施設などに赴き、障がいのある子どもたちと触れ合ってグループ活動やワークショップを体験しながら実践力を磨いていく。

1.　音楽療育の基礎知識

季節の歌・手あそび歌・わらべうたの習得、音楽の力、使い方、子どもの心と体を動かす音とリズム、身体機能を促す音楽、楽器の種類、赤ちゃんと音楽、障がい児の発達について概論で学ぶ。

2.　こども音楽療育演習

音楽を通した身体的機能、緒感覚機能、認知的機能の発達を促し、社会的機能、情緒的機能の促進を目指す方法を、ロールプレイングシュミレーションを繰り返し実践的なスキルを身につける。また、音の強弱・速度・高低を考えた伴奏法を学ぶ。

3.　こども音楽療育の実習・実践

音楽療法・音楽療育を取り入れている児童発達支援センターや重症心身障害児施設で見学・観察実習を行い、障がい児への言葉かけや接し方、音楽の進行、楽器、用具の使い方を学び、子どもの音楽活動の様子、反応を観察して記録する。

観察実習終了後、グループワークにおいて音楽プログラム指導案、教材作成を行い、ワークショップに向けて、進行、ピアノ伴奏、歌唱など練習繰り返し積む。

※ワークショップとは、実際に子どもと触れ合って行う音楽セッションで、隣接する附属認定こども園での音楽活動および地域から募集する音楽療育を希望する未就学児親子に対する音楽あそびを指す

【倫理的配慮】

写真及びアンケート・インタビュー等について、研究の意図を口頭で伝え、個人名や施設名を出さないこととし、本人、保護者、園長、学長の許可を得、各施設長からの承諾書により使用とした。

【経過および結果】

1. 音楽の種類を学び、どの場面で歌い、どのようにすると身体を動かしやすいか、声が出るか、また、楽器や教材（ペープサートやＰペーパーなど）を使用することで指や腕の動きを促すかを思索して、子どもが興味を持ち集中できるよう選曲を行なった。また目的を明確にするプログラムを作成できるよう、子どもの身体の発達、病気について、障がい児を理解することも学んだ。講義形式で学ぶ概論で、実際の場面が想像し難いこともあったようだが、療育としての音楽活動の意味を踏まえて、実習に向けて取り組んだ。
2. 年齢、子どもの発達状況、傾向などアセスメントを行い、活動目標を設定する。季節やイベントなどに合わせた選曲、教材作成を、ディスカッションしながら進めた。また、その使い方や、ピアノ伴奏に関

しても、弾き方を工夫して練習を行い、ロールプレイを何度も体験し、プログラムの修正も行った。同時進行で、障がい児施設や市民センターで開催されている音楽療法の現場の観察実習を行なっていることもあり、子どもの様子に寄り添った対応を考え、子どもへの声かけや、楽器の配り方、音楽の提供の方法や順序立て、また、さまざまな子どもの反応も観察実習から学んだ。

○○附属こども園
「楽しい音楽あそび」ワークショップ
令和○年 8 月 16 日（月）
参加者　二号認定 4 歳児 15 名
時間　午前 10:00～11:00
場所　○○室
実習生　こども音楽療育選択学生

	内容（目的）	楽器・用具	備考
1．あいさつ	「こんにちはの歌」（導入、雰囲気作り） ハイタッチをして楽器（ジャンベ）に触れる	除菌ペーパー ジャンベ	・目を見て挨拶する ・模倣ができる （グータッチする）
2．歌唱	「おつかいありさん」 「トンボのめがね」 「アイスクリームの歌」 ・好きなアイスクリームを選んで貼る （季節を感じる、声を出す、歌を楽しむ）	ありのペーブサート 色メガネ パネルシアター アイスクリーム P ペーパー	虫の話をする 好きなアイスクリーム選んでパネルに貼る（指の微細運動を促す）
3．手遊び歌	「ジャンケン勝利」ジャンケン 「三ツ矢サイダー」 （歌と手指の動きを一緒に行い楽しむ）		模倣ができる 指が動く ジャンケンに勝つ
4．身体運動	「勇気りんりん」（身体を動かす、発散） ・仲間と一緒の動きで一体感を感じる 「さんぽ」（音楽を聴いて身体を動かす） 速さを変える（時間により布あそび）	シフォンスカーフ（透明）	大きな動作で身体を動かす 一緒に歩く 分かりやすく弾く
5．楽器活動	「ドレミの歌」ドレミマット 楽器の音に触れる 楽器紹介　ジャンベ・ウッドブロック等 「世界中の子どもたちが」	ジャンベ　サウンドシェイプ　他 チャイム ジャンベ等	コースを歩きながら楽器を鳴らす 色々な楽器を見る・鳴らす
6．鑑賞	「にじ」（手話を入れる） 歌を聴く（歌える子どもは一緒に歌う）		環境を整える 椅子に座る
7．あいさつ	「さようならの歌」（終わりの認識） 手振りの模倣をしながら歌いさようならのあいさつをする		（感想） 楽しかったことを聞く

図1　音楽プログラム指導案の一例

＜各担当の役割＞MC（進行）、ピアノ伴奏、楽器の出し入れ、環境整備、受付の準備を行い、子どもたちを迎える。子どもの行動や発語から、自主性、表現力を引き出し、その状況に即した対応ができるよう心掛けておく。

3．年齢別、特別支援を必要とする子どもたちなどを対象とし、自らテーマを設定し、運営も含む音楽療育セッションを行った。挨拶の歌の導入から、季節の歌、手あそび歌、身体運動、楽器活動、鑑賞、最後の挨拶の歌まで、グループのメンバー同士で協力した。季節の話や、歌や手あそび歌の説明、流れを考えながら子どもの様子を観察しながら進めていく進行は、初めは難しく感じていた学生もいたが、慣れると、現場に寄り添った対応、声かけができるようになり、子どもの動きや意思を尊重しながら築き上げられるようになった。親子参加のセッションでは、直接話を話す機会のない保護者の方々ともコミュニケーションを図り、家での子どもの様子や悩みなどを聞くことができ、学生にとっても貴重な時間であったと考えられる。

【こども音楽療育士資格取得授業につて】
＊2 年間の単位習得後のアンケートより

＜大変だったこと＞

・障がい児との接し方と臨機応変な進め方
・プログラム作成と練習
・子どもたちに合わせた音楽指導案作成
・保護者の方の動きや反応を想像しながら、楽しい時間になるように工夫していくこと
・どのような流れにするのか考えること
・実習や発表が多くて大変に感じた

＜よかったこと＞

・導入から手遊び、歌までの流れをその場の雰囲気で進めることができるようになって嬉しかった
・グループでの実習がやりがいを感じ、全員で意見を出し合って練習を重ねて 無事終了したとき安心感があった
・就職前に障がいの人や子どもたちと一緒に音楽を使って関わり音楽の楽しさを味わうことができた
・障がいがあっても音楽を通すことで誰でも楽しむことができ、一人ひとりの楽しみ方の違いが分かった
・ピアノが前より弾けるようになったこと
・障がいのある人と音楽でコミュニケーションをとる楽しさを学ぶことができた
・チームで実習に挑むので、お互いの意見を尊重する大切さを学ぶことができた
・保護者と直接接することで、親の気持ちが分かり話しやすくなった
・子どもに合わせてピアノが弾けるようになった
・人前で話すことに慣れた
・音楽プログラムが作れるようになった
・ピアノを弾くことが増え、レパートリーが増えた

入学年度		希望者	取得者	卒業年度
平成 23	2011	21	21	平成 24
平成 24	2012	30	28	平成 25
平成 25	2013	41	36	平成 26
平成 26	2014	20	19	平成 27
平成 27	2015	45	39	平成 28
平成 28	2016	52	47	平成 29
平成 29	2017	31	26	平成 30
平成 30	2018	52	52	令和 1 年
令和1	2019	23	21	令和 2 年
令和 2	2020	45	43	令和 3 年
令和 3	2021	47	43	令和 4 年
令和 4	2022	36	33	令和 5 年
令和 5	2023	38	36	令和 6 年
令和 6	2024	33	31	令和 7 年
合計		514	475	

図2　こども音楽療育選択および資格取得者

これまでの資格取得数は、現在取得中の学生も含めて 457 名となり、就職の幅も広がってきている。幼稚園、認定こども園、児童養護施設、放課後デイサービス、児童発達支援援センターからの求人も増えている。

【総合考察】

授業内の実習として障がい児と健常児の区別なく実際に触れ合っての活動は、学生にとってよい学びとなっている。また、乳幼児のうちから多様なこどもたちと実際に触れ合い一緒に音楽活動を行うことで、子ども同士、保護者、学生がそれぞれの立場で、個性・特性を認め合い、尊重できる環境が構成されるのではないかと思われる。アンケート調査では、大変であると感じていることは、結果として、できたという達成感を得る喜びにつながるものであることが推測できた。こども音楽療育士取得のための学びは、学生にとっても子ども・保護者にとっても、また保育の現場にとっても、有効であると考える。今後において、多様な子どもが居やすい環境を作れる保育者として、さらに「こども音楽療育士」資格を生かし、インクルーシブ保育の輪を広げていって欲しい。

インクルーシブ保育における肢体不自由児の戸外遊びに関する研究

○小柳津和博（桜花学園大学保育学部）　野々山貴（インクルーシブおおぞら園）

１　問題及び目的

保育において、子どもの育ちを支える遊びのあり方については広く研究が進んでいる。我が国においても、障害児の早期発見・早期支援の文脈において、遊びに関する検討・経験を重ねてきた。しかし、日本では障害のある乳幼児支援に関わる専門職団体が医療・母子保健・児童福祉・教育・心理と分かれていることで、障害児の遊びをめぐる知の集約・議論の場が十分に担保されていない（真壁,2024）との指摘がある。国内の障害児の遊びに関する論考を見ると、知的障害児や発達障害児を対象としたものが多数見られる（吉井ら,2014, 和田・尾崎,2017）ものの、肢体不自由児に関わる遊びの研究は少ない。肢体不自由特別支援学校の授業における遊びとして、児童期に関する研究はいくつか見られるものの、幼児期の肢体不自由児を対象とした報告は極端に少ない。また、肢体不自由児の療育として構造化された遊びを分析した報告は見られるものの、自由遊びとして戸外遊びを対象とした研究はほとんど見られない。そこで本研究では、肢体不自由幼児における戸外での自由遊びがもたらす意味および、肢体不自由児の自由遊びにおける発達的特徴を明らかにすることを主たる目的とした。

２　研究の方法

（１）研究協力者

対象となる園はＺ県Ｙ市の私立幼稚園、全在籍児数は 510 名。障害の診断のある幼児は 80 名で、知的障害、発達障害、聴覚障害、肢体不自由など様々な障害種の子どもが在籍している。併設の児童発達支援事業所を並行利用する幼児も多数在籍しており、通常のクラスで共に育ちあうインクルーシブ保育を実践している。教職員数は 80 名（正規職員 37 名、非常勤職員 43 名）である。

観察の対象は肢体不自由児を含む年長クラス 35 名。当該クラスには、肢体不自由児以外に発達障害児、聴覚障害児など障害の診断のある子どもを複数含む集団であった。担当保育者は担任１名と、非常勤の加配保育者１名の２名体制であった。主たる対象児は肢体不自由のある５歳のＡ児（女児）である。主障害は二分脊椎で、腰から足先までの長下肢装具を着用することで、ゆっくりと歩行することができる。知的障害はなく、上肢の不自由はない。看護師による医療的ケア（定時の導尿）を必要とする児である。

（２）倫理的配慮

対象園の管理者および教職員に、本研究の趣旨及び倫理的配慮について事前に口頭及び文書にて説明し、賛同を得た。また、観察対象クラス幼児の保護者全員に研究趣旨等を文書にて説明し、書面にて賛同の回答を得て実施した。なお本研究は第一筆者所属機関の研究倫理審査委員会にて承認を得て実施している。

（３）観察の方法・内容

2023 年４月から 2024 年３月にかけて月に２回午前中、筆者２名で対象クラスの観察を行った。登園後に実施される１時間程度の戸外での自由遊び場面で、Ａ児を中心に動画を撮影しながら行動観察を行った。

（４）分析の方法

筆者２名と、園職員１名の合計３名により、戸外での自由遊び場面の映像から、Ａ児の行動、および対象児と関わり合う他児の行動についてテクストを作成した。KJ 法にて分類を行い、中コード、大コードから概念の抽出を図った。

３　結果

（１）年度当初（4 月）の戸外遊びでの様子

４月（年度当初）の戸外遊びの様子について、KJ 法を用いて行動の分析を行った結果（一部抜粋）を表１に示す。

表１　４月の戸外遊びの様子（一部抜粋）

テクスト	中コード	大コード
一人遊びが多い	自分が楽しめる範囲の遊び	自分（私）ができる範囲の設定
並行遊び		
一人ずつ遊ぶ		
人とのやり取りを求めない	他児への関心の広がりにくさ／動きの制限の影響／良い意味でのあきらめ	
他児への働きかけではなく、物的環境へ働きかけ		
段差を利用して遊ぶ	姿勢保持しやすい場所	姿勢保持に対する注意・タスクを限定できる場所
Ａ児が扱いやすい高さ	遊びに集中しやすい／身体への注意を軽減できる場所／不自由さがある中での遊びやすさ	
同じ場所・同じ体制で料理		
Ａ児が立って、他児に背を向けている	遊びに集中しやすい場所（心理的に注意が散らばりにくい）	遊びに注意・タスクを限定できる場
Ａ児の目の前に壁がある場所	自分の遊びに注意・集中できる環境	
保育士に料理（見立てた砂）をふるまう姿がある	私の遊び方に引き込みやすい相手	注意・タスクを軽減するための保育士の支援
片付けをワンテンポ遅らせている	友達と合わせることの回避	注意・タスクとして行動速度・安全・会話を限定

（2）12 月の戸外遊びでの様子

12 月の戸外遊びの様子について、KJ 法を用いて行動の分析を行った結果(一部抜粋)を表 2 に示す。

表 2　12 月の戸外遊びの様子（一部抜粋）

テクスト	中コード	大コード
戸外に出る前に他児から「何して遊ぶ？」の問いかけに「料理(砂遊び)」と答える	やりたいこと(遊びたい内容)が決まっている	自分の力を発揮できる遊び内容を重視
友達が集まっている場所でも友達との関わりが少ない	活動内容がA児の求める遊びの楽しさ(他児は友達との関わりに楽しさを求める)	
台(立位で腰の高さ)に料理(お料理遊びの皿など)をのせて遊ぶ	遊びやすい姿勢としての立位(座り込むとA児は遊びにくい)	遊びやすさ(内容・場所・姿勢)からの判断・ふるまい(他児との関わり合いよりも重視)
階段下の慣れている場所で遊ぶ	遊びやすい場所	

4　考察

（1）戸外遊びの中で「私ができる範囲」を創る育ちの過程が存在する可能性

肢体不自由児の自由遊び場面では、自分自身が楽しむことのできる範囲として遊ぶ内容を選択・決定する特徴があると考える。身体の動きに困難を抱える肢体不自由児にとって、戸外で姿勢保持や移動運動をすることは本人の保有する注意（努力を必要とする部分）の中で大きな容量を必要とする課題・タスクとなる。姿勢保持・移動運動に注意を向けつつ、遊びの内容、関わり合う他児に注意を向けることは、肢体不自由児にとって大変な認知作業になると推察する。

肢体不自由児が自分自身の力を発揮しやすいように、遊びやすさという視点から遊びの選択・決定をする特徴があると考えた。遊びの内容・場所・姿勢から判断し、「私の遊びやすい範囲」を設定する傾向が、肢体不自由児の発達的特徴の一つにあると考えられる。子どもは人や環境と関わり合う中で自分自身のふるまいを考えられるようになり、自分のふるまいの判断基準をもつことが社会性の発達（高畑,2017）とされる。障害のない子どもにおいても自分自身ができることを踏まえて、遊ぶ内容・場所等を考え、「私ができる範囲」を選択・決定していくことが考えられる。しかし、肢体不自由児が戸外で自由遊びをする際には、特に自分が注意をむける必要のある姿勢・移動運動の面から遊びやすい範囲で行動することが必要となり、「私ができる範囲」を自分自身の中で創る育ちの特徴があると考えた。「私のできる範囲」とは、これまでの人・環境との関わり合いの中で身に付けてきた「ふるまいの判断基準」とも言え、生活すべての場面において本人の行動の選択に影響を及ぼすものであると考える。

（2）肢体不自由児の発達特性としてマルチタスクの遊びを避ける可能性

A 児の戸外遊びの観察から、遊び方に肢体不自由児ならではの特徴があるのではないかという仮説が立てられた。一般的に肢体不自由児の発達特性として身体機能の制約が生じており複数の課題（マルチタスク）を同時に処理することは難しい。A 児の遊びの様子から、遊びを展開する環境が定型発達児に比べると広がりにくい様子があった。その理由として移動に時間がかかったり、エネルギーを費やされたりすることが考えられる。そのため、A 児の遊びやすい範囲が限られてくる。また、A 児は階段下のスペース（台の上）で遊ぶことを好んでいた。台の高さは、本児の腰あたりに位置しており、お料理ごっことして両手を使った作業が行いやすい環境になっていた。また、移動の際には腰の高さにある台に手をつき、体を支えることで移動しやすくしている姿が見られた。本児の発達特性として下肢の動きに制限があったり、体幹を保持する力の弱さがあったりと姿勢保持が苦手な姿がある。移動や姿勢保持、転倒を避けるなど身体活動に多くの注意・タスクを要している。移動や姿勢保持に注意する必要があると、A 児の遊びに対する心身の余裕が減少してしまう。そのため自分の好きな遊びをする際に遊びやすい高さや、身体を支えやすい場所で遊ぶことを選んでいるのではないか。身体を支える台が無い場合には、遊びながらも姿勢を保持するという二つの注意・タスクを同時に行なわなければならない。そのことで遊びに集中できず、遊びのパフォーマンスが下がってしまったり、遊びの展開が難しくなったりしてしまう。

肢体不自由児の戸外遊びでは、自分の遊びやすい場所であったり範囲であったりと環境が遊びの展開に大きな影響を与えている。A 児の戸外遊びの観察では、園庭の真ん中で地面に座り込んでお料理ごっこをする場面もあった。しかし、下肢の操作、移動に時間がかかる A 児は一度座り込んでしまうとその場から動けず、さらに自分の手が届く範囲にある玩具でしか遊ぶことができなかった。使いたい玩具があった場合に取りに行くが、取りに行って戻って来るまでに時間を必要としていた。また、一緒に遊んでいた他児がその場を離れた際、A 児は素早く行動できなかったために一人取り残されてしまう姿も見られた。肢体不自由児は、遊ぶ場の地面の状態（硬さなど）、傾斜、障害物などの感覚入力と身体の動きや操作などの運動出力を統合するために定型発達児以上にエネルギーを用いている。複数の注意・タスクを同時に処理することにより困難や失敗経験がしやすくなり、自己効力感が低下する可能性がある。そのような場面からも遊びやすい環境や動きやすい環境を選んでおり、肢体不自由児が主体的に遊びに取り組み、他児との接続をしやすくするためには、保育者による環境整備が必要不可欠であり、活動の質において大きな影響を受けている。

付記

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金(23K02296)の助成を受けて実施したものの一部である。

文献

真壁健(2024)障害のある子どもと遊びをめぐって―乳幼児期の支援における「遊び」の位置づけの変遷―.千葉大学教育学部研究紀要,72,295-303.

インクルーシブな保育実践における ICF-CY の活用 ⑮

○茂井万里絵（文京学院大学）　　石川昌紀（東京家政大学短期大学部）

１．問題と目的

令和６年４月１日に改正障害者差別解消法が施行され、民間の幼稚園や保育園を含むすべての事業者に合理的配慮の提供が法的義務化されることになった。もとより保育の場においては、障がいのある子ども等に対して「特別な配慮」は不可欠であり、その多くはいわば「合理的配慮」として位置づけられていることが明らかだ。ICF の派生分類である ICF-CY でも発達保障や参加保障を明示していることから、保育の現状においては「合理的配慮」との共通性を有していると考えることができる。したがって、ICF-CY の利点を保育実践に取り入れた際の子どもの見方や保育者の援助行動、あるいは環境整備の点から行われる配慮は「合理的配慮」と合致し、この配慮をベースに包括的な保育を行うことが求められる。このように筆者らは、ICF-CY が保育実践に有効な手段として活用されるための課題について検討を重ねてきた[1)]。しかし、「合理的配慮」を基盤とする援助行動については、障がいのある子どもや配慮を要する子どもへの最善の利益としての「援助」に対して検討の余地を残している。

以上のような問題意識と課題認識から、生活機能の中心的領域である「活動」と「参加」がどのように理解されるのかに関する追試的な検証と分析を行う。併せて、その結果に依拠した「合理的配慮」を基盤とする援助行動の検討について試みることを目的とした。

２．対象と方法

保育を学んでいる短期大学 2 年生 196 名（内訳 2023 年度 : 109 名、2024 年度 : 87 名）に調査の協力を依頼した。そのうち無回答などを除く 174 名の回答を有効として分析の対象とした（有効回答率 88.8%）。

対象の学生には、事前にインクルーシブ保育の意義をはじめ、障害者権利条約における「合理的配慮」に関する内容と ICF の生活機能構造モデルや ICF 関連図についてレクチャーを実施した。その上で「下肢にマヒがあり、肢体不自由のため車椅子を使用している５歳の女児は、外遊びや楽器遊び、友達と接することが好きです。車椅子で活動できることに焦点を当てると、園での生活をよりよく過ごすためにはどのような支援が考えられるか」の問いをもとに、ICF の生活機能構造モデルの主要な４要素（活動・参加・環境因子・個人因子）に落とし込む課題を提示した[2)]。その際、構成要素の「活動」と「参加」に注目して分析を進める（いずれも複数回答を含む）。

（１）支援案の傾向

「活動」領域の記述内容について、「活動」と「参加」領域の第２レベルまでの分類に照らした後に考察した。分類は、d1 学習と知識の応用、d2 一般的な課題と要求、d3 コミュニケーション、d4 運動・移動、d5 セルフケア、d6 家庭生活、d7 対人関係、d8 主要な生活領域、d9 コミュニティライフ・社会生活・市民生活である。

（２）類型化した観点と項目

「参加」領域の記述内容について、インクルーシブ教育システム構築や合理的配慮の実施に向けた最終報告書（2012）[3)] にある「合理的配慮」を類型化した３観点 11 項目に照らして分類した後に考察した。観点は、１）教育内容・方法、２）支援体制、３）施設・設備である。続いて項目は、①学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮、②学習内容の変更・調整、③情報・コミュニケーション及び教材の配慮、④学習機会や体験の確保、⑤心理面・健康面の配慮、⑥専門性のある指導体制の整備、⑦幼児児童生徒，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮、⑧災害時等の支援体制の整備、⑨校内環境のバリアフリー化、⑩発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮、⑪災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮である。

（３）研究調査の倫理的配慮

回答結果は個人を評価するものではないと説明した上で、提出された情報はプライバシーポリシーに責任を持って管理し、研究調査に関する目的以外には使用しないことなど倫理的配慮のもと同意を得て実施した。

３．結果と考察

まずは、「活動」領域の記述内容について、第２レベルまでの分類に対する支援案の傾向を以下に示す。

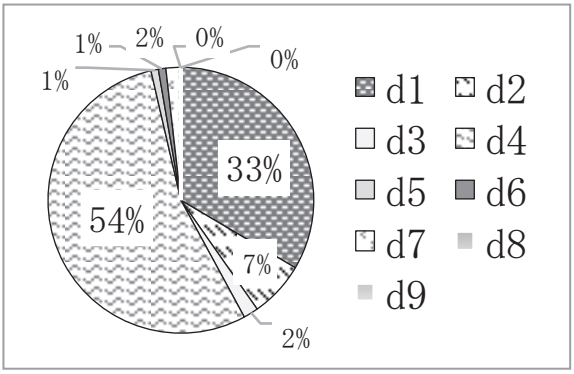


図１　各分類に対する支援案の傾向

d4 運動・移動が 54%、d1 学習と知識の応用が 33%であり大半を占めている。対象児の活動意欲、遊びへの興味や関心をもとに、ICF の考え方を活用したプラスの面に焦点化した活動を想起したことが考えられる。明らかに当事者意識の低い偏った支援案ではないと言えよう。

次に「参加」領域の記述内容について、得られた回答を「合理的配慮」の類型化した３観点 11 項目と照らし合わせ、分類した結果を以下に示す。

表１　「合理的配慮」の３観点 11 項目

観点と項目	回答数
観点１　教育内容・方法	**200**
１－１　教育内容	
１－１－①　学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮	79
１－１－②　学習内容の変更・調整	40
１－２　教育方法	
１－２－①　情報・コミュニケーション及び教材の配慮	25
１－２－②　学習機会や体験の確保	29
１－２－③　心理面・健康面の配慮	27
観点２　支援体制	**43**
２－１　専門性のある指導体制の整備	22
２－２　幼児児童生徒，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮	21
２－３　災害時等の支援体制の整備	0
観点３　施設・設備	**34**
３－１　校内環境のバリアフリー化	12
３－２　発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮	22
３－３　災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮	0

各観点と項目の結果にみる回答から、前述報告書のカテゴリーに従って分類し、分析を行った。

観点１にある教育内容・方法の１－１教育内容に示す１－１－①の学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮は、回答数が 79 であった。主には玩具や教材を配置する場所や高さを工夫するという記述である。車椅子に座った時の目線や手が届く範囲を想起し、手が届くことで自らが選べる状態（主体的な取り組み）にする配慮に着目していることがわかる。次いで１－１－②の学習内容の変更・調整は回答数が 40 であった。車椅子のままでも遊びに参加できるようにルールを変える、特に上肢を動かして行う遊びを提案する、などの回答がある。全体の様子を見ながら調整することも必要という点に着目し、本児のみならず他児らも楽しめる工夫が大切だとする記述は共通していた。これは１－２－③の心理面・健康面の配慮にも繋がっている。同じく観点１にある教育内容・方法の１－２教育方法の３項目が示す回答数に大差はなく、１－１に比べると回答数もかなり減っている。ただ記述に着目すると、１－２－①の情報・コミュニケーション及び教材の配慮では、車椅子に座ったままできる楽器を使った音楽遊びや、柔らかい素材のボールを使用した遊びなどに着目していることがわかる。１－２－②の学習機会や体験の確保では、本児が示した興味に沿って参加できるように支援する、１－２－③の心理面・健康面の配慮では、より楽しめるような配慮や本児や他児らの気持ちを大切にする支援案が提示された。よりよく過ごすために考えられる教育方法は多岐にわたること、また現場経験のない学生にはまだ教育内容や方法に関して様々な視点から考えることに限界があるのではないかとも考えられる。

観点２にある支援体制の２－１専門性のある指導体制の整備の回答数と２－２幼児児童生徒，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮の回答数には大差はない。２－２幼児児童生徒，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮に着目すると、本児の身体や車椅子について、絵本などを使用して他児らに話をするという記述がある。理解を促すことで、子ども同士の自然なかかわりが期待できるとともに、本児の安全につながることにも配慮していることがわかる。

観点３にある施設・設備で最も多く回答が得られたのは３－２発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮であった。車椅子で自由に活動できるように玩具や障害物を移動する配慮や、あらかじめ広い場所での活動を設定するなど、「車椅子で活動できることに焦点を当てると」と示したことから、車椅子が動きやすいような環境をイメージして回答されていることがわかる。

なお、こちらの教示内容から、２－３、３－３の災害時への整備、配慮に関しては想定外としたために、回答が得られなかったことを特記しておく。

４．まとめ

（１）生活機能の中心的領域である「活動」と「参加」の関係について

個々の「活動」が「参加」の状況と双方向に大きく影響していることが記述から得られることができた。子どもの多様な発達の道筋を捉え、「活動」と「参加」の包括的な理解と連関性を知ることになった。課題は特別なニーズに焦点が当たりすぎる可能性に注意をむけることが必要なことではないか。

（２）「合理的配慮」を基盤とする援助行動の検討

設備の「基礎的環境整備」が充実していることが前提で、個々の「合理的配慮」に視点を置かなければ、個別の最適な生活と遊びを保障するための活動の選択と援助行動が成り立たない。今回の結果では設備の環境整備ありきであり、回答者の現場経験の有無が現実的な活動内容や配慮・支援等に影響を及ぼすことが示唆された。

引用文献

１）茂井万里絵 ・石川昌紀（2016）インクルーシブな保育の展開―ICF-CY は保育実践に活かせるか―文京学院大学人間学部研究紀要 Vol.17　pp.95-105
２）障害者福祉研究会（2002）ICF 国際生活機能分類―国際障害分類改定版　中央法規出版　pp.27-67
３）中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）　pp.21-35

保育所等訪問支援から見る教育と福祉の役割分担：子ども理解の視点からの考察

―インクルーシブ教育を見据えた取り組み―

○野々山貴（インクルーシブおおぞら園）

１　問題及び目的

近年、共生社会や多様性などのワードがトレンドになりつつある中で、障害の有無にかかわらず“すべての子どもが共に学び、成長することを目指すインクルーシブ保育、教育”の重要性も高まっている。これは、国連の「障害者の権利に関する条約」や「持続可能な開発目標 SDGs」が示す共生社会実現に向けた取り組みにも含まれている。日本でもその重要性は高まっており保育、教育の分野でも子ども一人ひとりの成長と社会全体の多様性を尊重する取り組みはインクルーシブ保育、教育として進められてきている。しかし、保育、教育現場ではいまだたくさんの課題が存在している。障害を持つ子など支援を多く必要とする子を受け入れ、受け持っている保育、教育現場では障害等に関する専門的な知識を有する保育者、教師の不足や支援の質のばらつきがある。2024 年に施行された「改正障害者差別解消法」では、合理的配慮の義務が明確化されたことでインクルーシブへの取り組み発展の契機になったが、現場での取り組みには差が生じており浸透にはさらなる努力が必要となっている。

このような社会状況の中で 2012 年の「改正児童福祉法」により創設された「保育所等訪問支援」は、保育、教育現場においてのインクルーシブな環境整備を進めるうえで重要な役割を果たす制度といえる。保育所等訪問支援の制度は、児童福祉法第６条２の２　第６項に基づいて「保育所その他の児童が集団生活を営む施設として厚生労働省令で定めるものに通う障害児又は乳児院その他の児童が集団生活を営む施設として厚生労働省令で定めるものに入所する障害児につき、当該施設を訪問し、当該施設における障害児以外の児童との集団生活への適応のための専門的な支援その他の便宜を供与することをいう。」とされ専門的知識を持った訪問支援員が幼・保育園や学校を訪問し障害のある子の成長を支えるために直接支援や間接支援を行なうものである。このように障害のある子どもの教育や福祉の質を向上させるために重要な役割を果たしている保育所等訪問支援の制度が整えられ 10 年以上が過ぎるが、そのものの認知が広がっておらず実施件数も非常に少ないため訪問先（幼・保育園、学校）の理解が得られにくい。さらに受給者証の発行などの公的な手続きにも時間がかかってしまうなど制度の利用に困難さがある。上村・小野里（2020）は、約７割の保育士が障害児保育に不安を感じており保育士が障害の知識や技術スキルを持つことが必要と述べている。是枝（2020）は、保育所等訪問支援は敷居が高く入れてもらえなかったり、自分たちのやっていることに文句をつけに来るんじゃないかと最初は拒否されるところもあるとしている。このように保育所等訪問支援の利用に向けては非常に困難な状況にある。前嶋（2023）によると保育所等訪問支援という名称から「幼稚園」や「保育所」での支援と対象児を正しく理解されていないことにより学校での導入が少ない。文科省「トライアングル」プロジェクト（2018）からも「学校と障害児通所支援事業の管轄する省庁が異なるため共有されにくい」と述べられており特に学校教育へつながることは難しい。日本の教育現場では、学習指導要領に基づき“個別の教育支援計画”や“個別の指導計画”を作成し「個に応じた指導」が重視され子どもの学力や社会性の成長が評価の中心に捉えられている。一方で同じ学齢期の子どもの支援をする福祉の制度である放課後等デイサービス（以下、放デイ）では、児童福祉法に基づき“個別支援計画”を作成し日常生活の中での自立支援が重視され生活スキルや社会性の向上を目指した支援が行われている。この２つの場においては、同じ子どもを対象としながらも目標設定やアプローチの仕方、子どもの見立て、捉え方が異なっており教育と福祉の専門性の違いが影響している。インクルーシブの発展、教育と福祉の垣根を越えた支援体制の構築を目的とし本研究では、教育と福祉の専門性に基づく子どもの捉え方、見立てについてそれぞれの“支援計画書”を比較し違いを明らかにする。

２　研究の方法

（１）研究協力者

保育所等訪問支援を利用しておりさらに放デイを利用している学齢期の子ども２名（小学２年生、男児、特別支援学級在籍、ASD と小学５年生、男児、特別支援学級在籍、ASD）とその保護者の協力を得て支援計画書を提出していただき調査を実施した。

（２）倫理的配慮

協力者には、本研究の趣旨及び倫理的配慮について事前に口頭及び文書にて説明し、賛同する方から協力を得た。なお本研究は筆者所属機関の研究倫理審査員会にて承認を得て実施している。

（３）調査の方法・内容

学校（教育現場）が作成する“個別の教育支援計画”と“個別の指導計画”、放デイ（福祉現場）が作成する“個別支援計画”のフォーマットの違いや実際に立てられた計画を比較しそれぞれの立場から子どもの捉え方や見立て方の違いを整理していく。

３　結果

（１）比較検討の結果

それぞれ３つの計画についてのフォーマットを比較検討した。教育現場における“個別の教育支援計画”と“個別の指導計画”の考え方についてを図１に示しそれぞれ３つの計画について比較検討した結果を表１へ示す。

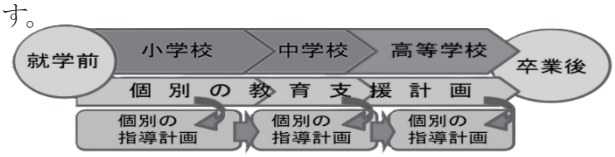


図１　個別の教育支援計画と個別の指導計画の考え方

出典：福岡県教育センター

表１　3 つの計画のフォーマット比較について

	学校		放デイ
項目	個別の教育支援計画	個別の指導計画	個別支援計画
目的	学校環境での学習進展と社会適応の確保	具体的な学習・社会的スキルの向上	健康・社会的な自立を含む包括的な生活目標の達成
主な作成担当者	教員・特別支援教育コーディネーター	担任・教科担当教員	児童発達支援管理責任者・保護者
計画の対象・重点領域	学習面のスキル・行動管理・社会的スキル	学習課題・行動目標・身体的スキル	健康・生活全般・5 領域の視点（健康・生活、運動・感覚、認知・行動、言語・コミュニケーション、人間関係・社会性）
評価方法	学期ごとの評価、進級・進学時の見直し、段階的に設定し評価	学年内での定期評価	短期・長期目標を設定・評価
対象	特別な教育ニーズを持つ児童	学習や行動面での支援が必要な児童	障害のある子どもとその家族
子どもの見立て	教育環境や学習成果に重点を置く	教育環境での社会スキルを重視	生活環境や社会スキルを重視
計画内容の記載	学習内容や子どもの困り感に焦点を当て記載	教育環境全般での行動、様子、課題を記載	具体的な支援の提供内容、回数、時間を明記

（2）立案された支援計画内容の比較

実際に立てられた 3 つの計画の比較をそれぞれ単体で確認していくと“個別の指導計画”では、子どもの様子、教師の見立て、保護者の意向、過去の評価が記載されており“個別の教育支援計画”では、各期の目標と支援方法が端的に記載されている。個別支援計画においては、長・短期目標と保護者の意向、それを踏まえての目標と支援方法、具体的な頻度が記載されている。共通する部分として子どもの姿、家庭での様子、保護者の意向、目標が記載されている。

４　考察

（1）3 つの計画フォーマットの比較について

3 つの計画を“教育”と“福祉”の視点から比較考察する。共通する部分としてどちらも子ども個人の特性、発達段階、興味を基に支援の目標を明確にし子どもの成長と生活の質の向上を目指し立案されている。また、関係機関との連携についても重視されている。相違点としては、学習面での目標達成やカリキュラムに基づいたスキルの獲得、学習課題、集団活動への参加に焦点を当てた“教育”に対して“福祉”では、日常生活全般の質の向上に重点を置き子どもを取り巻く環境全体から包括的な支援が立てられている。

（2）実際の 3 つの計画の比較について

教育と福祉の現場で立てられた実際の計画について“福祉”では、設定された目標が記載されている保護者の意向から読み取ることができる。また、項目が細かく分かれていることもあり具体的な頻度、支援方法が載せられていた。“教育”では、項目が少ないこともあり“個別の教育支援計画”と“個別の指導計画”の 2 種類があることで保護者の意向や目標設定のわかりにくさがあった。

５　総合考察

本研究では、教育現場と福祉現場それぞれで作成される“個別の教育支援計画”、“個別の指導計画”、“個別支援計画”を比較しその特徴と共通点、相違点を明らかにした。両者は、管轄する省庁の違いやフォーマットの違いの影響もあり教育と福祉の間にはそれぞれの専門性に基づいた異なる視点から子どもを捉えているため支援対象である子どもへの目標設定の仕方や支援方法に違いが見られる。教育現場からの視点では、学習面や課題目標の達成度を重視しており、福祉現場からの視点では、生活全般の質の向上や社会的スキルに焦点を当てている。同じ子どもを支援する際に異なった視点や異なったアプローチ、子どもの捉え方の違いはその子どもにとってそれぞれの専門性から多面的な支援を受けられるメリットがある一方で支援目標の設定や支援方法の違いにより「福祉では許可してもらえるのに・・・」など子どもの混乱からの負担も起きている。このように教育と福祉が別々に機能する現状において、それぞれの専門性が子どもの支援方法に大きな影響を与えている。そのような現状の中で両者の専門性や個別性を認めながら 2 つの領域が有機的に連携し共通のフォーマットの作成や評価方法の統一化をすることにより統合化された計画からより良い支援につながると考える。こういった状況の中で保育所等訪問支援は、包括的な役割を持つ取り組みであり教育と福祉の橋渡しとなり垣根を越えた連携を実現するための制度と言える。インクルーシブ教育、保育の実現に向けて保育所等訪問支援の制度の理解と活用の広がりが必要だと考える。最後に、本研究を進めるうえで“個別の教育支援計画”と“個別の指導計画”が保護者の手元に渡っていなかったり説明を受けていなかたり、存在すら知らないという保護者もいた。また、本研究では取り上げなかったが地域差も見受けられるため継続して研究を進めていきたい。

＜引用文献＞

是枝喜代治（2022）質的調査を通した今後の児童発達支援センターの役割と方向性. ライフデザイン学研究, 17, 329-347.

乳幼児期支援にHolisticな枠組みを包含するための試み（3）

ールーチンと情動調整を軸とした書式による夫婦間ならびに園とのやりとりー

○真鍋健（千葉大学教育学部）　細川かおり（千葉大学教育学部）

１．問題の所在と目的

刷新された児童発達支援ガイドライン（こども家庭庁, 2024）では、「総合的な支援とは、本人支援の５領域の視点等を踏まえたアセスメントを行った上で、生活や遊び等の中で、５領域の視点を網羅した個々のこどもに応じたオーダーメイドの支援が行われるものである。」とし、支援の方向性として、調和のとれたホリスティック（全人的）な乳幼児期支援を考えることを要請している。他方、「専門家主導の早期介入」と「子どもの生活文脈を大切にした支援」とで、『支援の枠組み』が二分されがちな乳幼児期支援において、ともすると職人気質で、この領域の専門家養成が専門領域別に散在しているわが国では、建前上後者を重視していても、実際には前者に偏る状況が散見される。

上記ガイドラインでは、「総合的」という言葉が強調されているが、保育者を含めた専門職種間で異なるベクトルから“総合的”に見方を出し合えば、それが“全人的”な理解となるほど、安易なものではないだろう。専門家を中心とした療育に早々に疑問を呈した宮田（2001）は、「『子供をどのように育てていくのか』という共通した理論や人間観がなければなりません。そうでなければ『ジグソーパズルのようにパーツで分けられた子ども』を育ててしまう危険性があります。…（略）…『スペシャリズム』は常に『ジェネラリズム』という強い接着剤でつながれている必要があります。」と述べ、専門家による専門的な場による専門的な指導が、障害児とその家族から、あたりまえの子育てを奪ってきたことの功罪を問うた。

では、あたりまえの子育てに専門家はどのように近づき、それをどのように活かしながら、トップダウン的な介入と生活文脈での介入をつなぎあわせればよいのだろうか。そうした方法については、これまで十分に議論が行われておらず、各療育技法やアプローチ、あるいはそれを使いこなす対人専門職種に委ねられてきた。

以上の問題意識を持ちつつ、筆者は以下に示す文献・アプローチに影響を受け、生活ルーチンと情動調整を軸にした振り返りのシート（養育者が自身の子どもを、自らの子育ての中で振り返るための書式）を作成し、筆者自身が子育ての中で、過去5年近くにわたり、活用してきた。本発表では、夫婦間のやり取りや保育園との共有の内容を踏まえて、あたりまえの子育てに、このシートをどのように活用することができるか、その要点を整理する。この予備的検討を通して、障害を含めて発達に課題のある乳幼児への、調和のとれた支援の展開に向けた情報を得ることを、本研究の目的とした。

２．方法

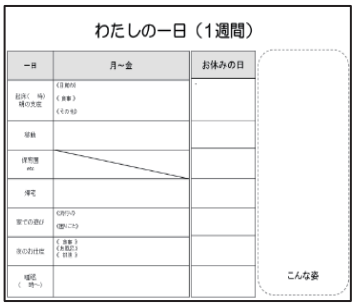
（1）作成したシート（4 枚）と要点について

①表紙

表紙には、流行っていた遊びなど、その時の子育てを想起しやすい写真を載せるスペースを設けた。

②子どもの生活ルーチン

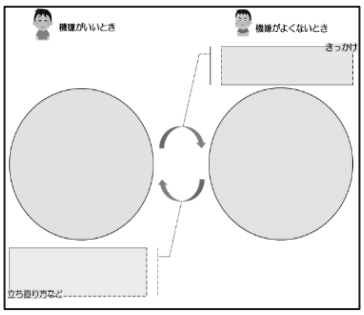
家庭で自然に発生するルーチンや慣例は、子どもの行動を導く予測可能な構造的枠組みと初期発達を支える情緒的風土を生み出す（Spagnola ら, 2007）。子どもの年齢が幼いほど、家族の生活と子どもの発達は不可分であり、介入の場・対象としての位置づけを超えた空間となる（McWilliam, 2010）。



起床から家庭での遊び、夜のお仕度、睡眠など、生活の流れに沿い、平日・休日に分けて欄を設けた。生活の様子を伝えられる写真のスペースも設けた。

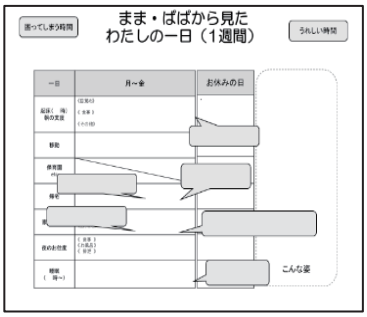
③気持ちの揺れ動き

認知的スキルとの対比されがちな、社会情動的スキルであるが、そのうち情動（気持ちの揺れ動き）に関わっては、乳幼児期から学童期にかけて、大人による他者調整を受けながら、徐々に自己調整の力を得る。子どもの言語・認知・運動など各発達領域と密接に関わり、また親の子育て行動を動機・方向づける直接的な要因であることから、パトナムの離散的行動状態モデルを援用した浜谷（2004）の論も参考に、欄を設定した。なお「快（楽しい・安心など）」、「不快（癇癪・不安など）」という状態に加えて、状態間の移行に関わる「不快状態への移行のきっかけ」、「快的状態への移行を促す要因や立ち直り方」についての欄も設けた。



④親からみた子どもの一日

家族の子育て力の向上・エンパワーメントに向けては、支援者による恣意的な目標設定や介入方略が家族の生活文脈に適合し、うまく埋め込まれる（embedded）かが問われる。この際、夫婦間でも子育てのベクトルは異なる可能性があり、双方の子育ての困り感や楽しみを把握することが



求められる。具体的には、②であげた子どもの生活ルーチンのどこで困り感や子育ての楽しみを感じているかを、表す欄を設けた。

（2）対象・手続き

夫婦間のやりとりならびに園とのやりとりにおける詳細は後述の３ならびに４にて説明する。

（3）倫理的配慮

夫婦間のやり取りにおける夫は第一筆者であり、本研究において同意を求める対象は第一筆者の妻ならびに子どもが通う園の保育者（所長）である。両名に対して、研究の主旨や内容、個人情報の取扱について記載した書面を提示し、対面にて説明し同意を得た。

３．シート作成における夫婦間のやりとり

（1）作成の手続き

シートの①ならびに②について、夫（筆者）が子育ての様子を振り返り作成した。その後③の「快」の状態について、「今、子どもが楽しいと思っている遊び、気持ち穏やかに過ごしていられる場面のベスト４」をそれぞれが出し合い、一斉に出し合い照合した。その後、「不快」の状態について相互に意見を出し合った。④については、夫が作成した②をもとに夫婦間で話し合い、意見を出し合った。

（2）作成されたシートの内容

作成されたシートは全部で６枚であり、A 児（女児）：2019 年度、B 児（男児）：2021/2022/2023 年度、C 児（男児）：2022/2023/2024 年度であった。2019 年度に A 児について作成したもののみ、小学生段階であったが、残りはいずれも２～5 歳の幼児期を対象としたものであった。

一部の内容を下記図に示した。「快」の状態について、夫婦間で話題に出した内容が重複したものについては、網掛けを行ったが、おおよそ半数近くで話題が重複した。「立ち直り方」については、B 児と C 児、いずれも物的なタオルがどの年代でも登場したが、そのポジションは年々減少する傾向にあった。

（3）やりとりの内容

作成中の具体的な会話の内容について、C 児年少児のエピソードを当日発表にて示す。

４．園との共有

（1）対象

A～C 児はいずれも同一の私立の保育園に通っていた。年に１回の個人面談前に、上記３にてシートを作成し、これを面談の後半に提示し、担任教諭との面談時のやりとりの補助とした。面談終了時には、園にシートを提示した。

（2）共有の概要

保育所側からの評価、シートがあることでもたらされた肯定的・否定的な影響について、所長からの評価を中心に発表にて説明を行う。

５．今後に向けて

発達に課題のある乳幼児での活用に向けて、具体的な実施手続きの修正・調整を今後行うこととする。特に本実践では、シート作成の主導が夫側であり、夫婦の関係性や子どもの障害特性に起因するナイーブな内容をどう扱うべきかについて、慎重な検討を行いたい。

【主な文献】

・宮田広善（2001）子育てを支える療育．ぶどう社.
・こども家庭庁（2024）児童発達支援ガイドライン.
・McWilliam, R. A. (2010). Routines-based early intervention. Baltimore, MD: Brookes.
・Spagnola, M & Fiese, B.H.(2007)Family Routines and Rituals: A Context for Development in the Lives of Young Children. Infants & Young Children, 20 (4), 284-299

【付記】

本研究は科学研究費（10611197：研究代表者真鍋健）の助成による。

		「快」の状態				立ち直り方
		1位	2位	3位	4位	
B児年中	父	マリオゲーム	組み立て系	新幹線について話す	将棋・すごろくゲーム	・「また〇〇できるから」というと一応戻る ・去年に引き続きタオル
	母	ゲーム	お船ごっこ	すごろく	レゴマリオ	
B児年長	父	マイクラ	ドラえもん	ダンス	ママと一緒にいる時間	・姉の部屋に逃げ込むことが少しできるように ・心のよりどころはタオル（出番は減ってきた）
	母	ゲーム、テレビ	ダンス	ポケモンごっこ	姉・弟と遊ぶ時間	
C児1歳	父	テレビ・スマホ	タオル	プラレール	音楽で兄姉とダンス	◎お茶飲む　〇タオルに包まる、ママ抱っこ △パパ抱っこ（反り返ってあまり泣き止まない）
	母	テレビ・スマホ	プラレール	きょうだいとやりとり	タオルにくるまる	
C児2歳	父	youtube,ビデオ	ゲーム（カービー）	プラレール、ブロック	きょうだいとふざけ遊び	◎ママ抱っこ、タオルに包まる △パパ抱っこ、姉のふざけあやし、お茶
	母	ポケモン系の遊び	ゲーム（カービー）	きょうだいとやりとり	タオルに包まる	
C児年少	父	きょうだいと歌ダンス	ママと遊ぶ	youtube、ゲーム	もくもくと作る	・3分ぐらいだらだらと文句を言う ・タオルとママの抱っこは精神安定剤
	母	アレクサで遊ぶ	ゲーム（マイクラ）	ママと遊ぶ	寝る前の時間	

※網掛けが付いているものは、夫婦間で内容が一致している項目

インクルーシブ保育をめぐる保育現場の現状と課題

—保育者へのアンケート調査からみる—

○直島 正樹（相愛大学）・杉山 宗尚（頌栄短期大学）

1．本研究の背景・目的

インクルーシブ保育をめぐっては、未だその理念・方法論に統一的な見解がなく、保育現場の受け止めや取り組みにはさまざまな実態がある。この状況下、保育者のインクルーシブ保育への意識や実践はどの程度進んでいるのか、今後のインクルーシブ保育実践の実質的展開に向けた現在の課題は何か等、保育現場の声を集約・整理する必要がある（市川・仲本：2021）。したがって、インクルーシブ保育実践の実質的展開には、実践に携わる保育者の認知・意識等、その実態把握と、データの蓄積が重要になると考える。

本研究では、このような現状・問題意識をもとに保育者を対象としたアンケート調査を実施し、その結果から、インクルーシブ保育をめぐる保育現場の現状・課題（特に保育者のインクルーシブ保育の捉え方・意識に関わるもの）の把握・分析を目的とする。今回の調査は、その実態（全体像）把握を主眼としており、分析・考察については、「障害児や家族等の生きづらさ解消を念頭に置いた共生社会構築に向けて、保育現場にインクルージョン理念は浸透しているのか、インクルーシブ保育実践の実質的展開への萌芽がみられるのか」という観点から進めた。

2. 研究方法

（1）調査対象・調査方法

A 市私立保育連盟加盟園（保育所・認定こども園等：以下、園）、合計 488 園（2021 年度）の保育者を対象に、郵送法による質問紙調査（無記名自記式）を実施した。回答者は、園長、主任、実習指導担当者等、園内で指導的立場にある保育者や、5 年以上の実践経験をもつ保育者と指定し（各園 1 名）、回答が得られた 138 名を分析対象とした（回収率：28.3%）。調査時期は、2021 年 11 月～2022 年 1 月であった。

（2）調査項目（内容）

調査内容は、①基本属性（保育者としての通算勤務年数、「保育現場において特別な配慮を必要とする子ども」の担任（担当）経験の有無等）、②保育者のインクルーシブ保育の捉え方・意識、③効果的と考えるインクルーシブ保育実践、④必要と捉えるインクルーシブ保育に関わる保育者養成教育・現任者研修、⑤その他（インクルーシブ保育に関して感じていること等：自由記述）、に大別される。これら全体を網羅した、本研究の目的・趣旨に即した既存の質問紙は見当たらなかったため、先行研究を踏まえ、保育・福祉分野に精通した教員 3 名（著者を含む）で協議の上で作成した。作成後、保育者 4 名へのプレ調査で得た意見をもとに再協議し、加筆・修正を行った。

（3）分析方法

保育者のインクルーシブ保育の捉え方・意識等の実態（全体像）把握を重視する観点から、単純集計結果を踏まえた分析を進めた。これに加え、以下の検定を行った（本稿では、調査項目①②⑤関連のみ報告）。

「インクルーシブ保育の言葉自体の認知」（「言葉自体の認知」）、「組織のインクルーシブ保育への意識」（「組織の意識」）、「個人のインクルーシブ保育への意識」（「個人の意識」）に関して、それぞれ、「特別な配慮を必要とする子どもの担任（担当）経験」（「担任経験」）、「インクルーシブ保育に関わる委員会等の設置・開催」（「委員会等の設置・開催」）、「保育者養成課程においてインクルーシブ保育に関わる教育を受けた経験」（「養成教育経験」）、「保育者として勤務後のインクルーシブ保育に関わる研修受講経験」（「研修経験」）等の有無で群差があるかをみるため、マンホイットニーの U 検定を行った。次に、「組織の意識」と「個人の意識」の相関をみるため、相関分析（スピアマンの相関）を実施した。これらの統計処理には IBM SPSS Statistics29 を使用し、各項目の解析は、欠損値を除外した上で実施した（有意水準は 5%）。

その他（自由記述）については、記述内容全体を確認し、類似内容を主要概念としてカテゴリーに分ける作業を行った。前述の統計処理を含め、これらは、教員 3 名で合意形成をくり返しながら実施した。

（4）倫理的配慮

本研究は、相愛大学「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会の承認（申請番号：2021-0003）及び A 市私立保育連盟理事会に（調査に関わる）許可を得て実施した。対象園への説明は文面で記載し、記入は無記名・任意であること等を明記した。

3. 調査結果

（1）基本属性

「通算勤務年数」は、「20～30 年未満」が 48 名（35.0%）、「10～20 年未満」39 名（28.5%）であった。「保育現場において特別な配慮を必要とする子ども」の「担任経験」は、120 名（87.0%）が「あり」と答えていた。

（2）インクルーシブ保育の捉え方・意識について

1）集計結果

保育者の「言葉自体の認知」は、「少し知っている」が 71 名（53.4%）、「よく知っている」が 29 名（21.8%）と、両者で 75.2%と大半を占めた。「インクルーシブ保育の捉え方」は、「障害の有無にかかわらず、貧困家庭の子ども、外国にルーツのある子ども、性的マイノリティ（LGBTQ 等）の子ども等すべての子どもを対象に、多様な子ども同士の育ち合い、

個々のニーズを尊重しながら臨機応変に支援する保育」が 101 名（75.4%）と最も多かった。

「組織の意識」は、「やや意識している」が 53 名（39.3%）、「かなり意識している」が 32 名（23.7%）と、両者で 6 割以上を占める結果となった。「個人の意識」は、「やや意識している」が 61 名（47.3%）、「かなり意識している」が 23 名（17.8%）と、「組織の意識」と同様、インクルーシブ保育を「意識している」と回答した保育者が、6 割以上を占めた。

インクルーシブ保育に関わる養成教育・研修の受講経験の有無（マンホイットニーの U 検定にも関連）について、「養成教育経験」は「ある」が 10 名（7.5%）に対し、「ない」が 92 名（68.7%）、「わからない」が 32 名（23.9%）であった。「研修経験」は、「ある」が 56 名（42.7%）、「ない」が 60 名（45.8%）、「わからない」が 15 名（11.5%）という結果となった。

2）マンホイットニーの U 検定の結果

「言葉自体の認知」について、「委員会等の設置・開催」「養成教育経験」「研修経験」の有無で有意な群差がみられた。これらの各群ともに、「あり群」が「なし群」よりも言葉自体の認知スコアに高い結果が得られた。「組織の意識」について、「担任経験」「養成教育経験」「研修経験」において、その有無で有意な群差がみられた。これらの各群ともに、「あり群」が「なし群」よりも意識のスコアが高い結果となった。「個人の意識」は、「担任経験」「委員会等の設置・開催」「養成教育経験」「研修経験」のすべてにおいて、その有無で有意な群差がみられた。各群ともに、「あり群」が「なし群」よりも意識のスコアに高い結果が示された。

3）相関分析の結果

「組織の意識」と「個人の意識」の相関分析の結果、p 値が 5%未満であったことから、両者には相関があると読み取れる。相関係数は 0.703 で、「強い正の相関」といえる。

＊2）・3）の図表等は、当日の発表にて提示する。

（3）自由記述について

（＊カテゴリー【　】、サブカテゴリー《　》）

第 1 に、インクルーシブ保育の《実質的展開への思い・願い》や《学びへの意欲》があり、《学びの機会の重要性》といった【インクルーシブ保育への思いと学びの必要性・重要性】が抽出された。

第 2 に、《多様性の尊重・暮らしやすい環境づくり》や《インクルーシブ保育の周知・幼児期からの理解促進》等、【インクルーシブ保育実践の実質的展開に向けて必要な考え方】が示された。

第 3 に、《関連知識・内容の理解不足》、《保育者の業務への負担感》等があるといった【インクルーシブ保育の理解不足と実現の難しさ】が浮かび上がった。

第 4 に、《保育者の確保・配置基準の見直し》等、【インクルーシブ保育実践の実質的展開に向けた制度・仕組みの改善】を指摘する内容も示された。

4. 考察

調査の結果、保育者の「インクルーシブ保育」の「言葉自体の認知」「組織の意識」「個人の意識」は高まりつつあること、「組織の意識」と「個人の意識」には強い相関がみられることが明らかになった。また、「担任経験」が「組織の意識」「個人の意識」のいずれの向上にも関連する点から、言葉自体を知らない場合でも、特別な配慮を必要とする子どもの担任（担当）として関わることで、組織全体・個人の意識の高まりに影響する実態が読み取れた。言葉の認知、組織・個人の意識向上における保育者養成教育、現任者研修の重要性も明確になったといえる。

加えて、保育者の多くが、インクルーシブ保育の対象を障害児に限定せず、幅広く捉えているといえる。これは、保育現場がインクルーシブな現状にあり、「さまざまな事情を抱えた子どもに対して、一人ひとりのニーズを把握し、支援を行う」必要に迫られる状況へと変化している（石井，2010）点について、保育者の多くが実感している表れと推察される。

自由記述の分析から、保育者がインクルーシブ保育への学習・取り組みに意欲があり、《インクルーシブ保育の周知・幼児期からの理解促進》等、実践の実質的展開への前向きな考えもある点が把握できた。

その一方で、インクルーシブ保育の《関連知識・内容の理解不足》があるとともに、そもそもの《保育者の業務への負担感》といった【インクルーシブ保育の理解不足と実現の難しさ】を感じていることも明らかになった。今回の調査により、「インクルーシブ保育という言葉の認知は保育現場で徐々に広まり、保育者の取り組みへの意識も高まりつつある」が、「保育者が意味・内容の十分な理解まで至っていない」という、芦澤（2022）等の指摘を裏付けるような保育現場の実態が明確になったと考える。同時に、保育者の意識の根底には、《保育者の確保・配置基準の見直し》等、【インクルーシブ保育実践の実質的展開に向けた制度・仕組みの改善】が必要との考えがあり、この保育者の働き方・待遇面に関わる根本的課題も、インクルーシブ保育実践の実質的展開への妨げになっている点が垣間見えた。

5. 今後の課題

今後、より詳細な実態把握、データの蓄積・分析には、質問紙の回収率向上等が求められる。調査対象の拡大とともに、質問内容・項目、調査・分析方法等のさらなる精査・検討を進めていきたい。

＊本研究は、筆頭発表者の博士学位論文（関西大学大学院人間健康研究科）の一部を大幅に加筆・修正したものである。

【文献】

・市川奈緒子・仲本美央（2021）インクルーシブ保育に向けての取り組みと今後の課題―保育現場に対するアンケート調査の結果から―．日本保育学会第 74 回大会発表論文集：P-407-P-408.
・石井正子（2010）日本における統合保育の進展と研究動向―統合保育の成立からインクルーシブな保育へのパラダイム転換まで―．昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要，19：15-28.
・芦澤清音（2022）インクルーシブ保育を実現する保育形態についての一考察―主体的で豊かな遊びを保障する柔軟な保育をめざして―．帝京大学教育学部紀要，10：85-97.

保育・療育における合理的配慮の在り方の模索

―名古屋市の保育園・児童発達支援センターの聞き取り調査から―

○金　仙玉（富山国際大学子ども育成学部）　杉山佳菜子（愛知みずほ短期大学現代幼児教育学科）

【目的】

近年、障害児の教育を受ける権利を保障するための合理的配慮が重要な課題となり、その内容等について議論が行われている。日本においては、障害者権利条約の批准と障害者差別解消法の施行により、教育分野での合理的配慮の研究は進み、現場にも徐々に浸透しつつある。しかし、特に発達障害を持つ幼児に対する合理的配慮については、十分な検討がなされているとは言い難い現状がある（勝浦・荻原・上田，2018）。このような状況の中で、2024 年 4 月からすべての施設において合理的配慮の提供が義務化された。今後、保育・療育現場では保護者等からの相談や提供をめぐる葛藤や対立が予想される。こうした対立は、すべての幼児の well-being の実現を妨げる可能性があるため、保育・療育現場での合理的配慮の理解や実施状況の把握は早急に取り組むべき課題であると考えられる。

合理的配慮の概念は、欧米の障害者差別禁止法における雇用分野がその起源であり、過度な負担が生じる場合には免責されるという規定が存在する（金，2016）。雇用分野においては、事業主の財政的負担等を考慮し、過度な負担を証明すれば、合理的配慮の提供義務を免れることができる。しかし、幼児期における保育や療育は、その後の成長に深く影響を与える重要な時期であり、過度な負担の免責規定をそのまま適用すべきではないと考えられる。すなわち、障害児一人一人の個別性を考慮し、持っている可能性を最大限に引き出すための合理的配慮の在り方等についての検討が必要であろう。

そこで本研究では、名古屋市の保育園および児童発達支援センターにおけるインタビュー調査を通じて、保育・療育現場での理解や実施状況を把握し、今後の合理的配慮のあり方等について検討することを目的とする。

【方法】

（1）調査方法

名古屋市内のすべての保育園・認定こども園・児童発達支援センターに調査依頼をし、そのうち調査協力が得られた私立保育園 1 園と公立児童発達支援センター1 園の園長に半構造化インタビューを実施した。調査の時期は、2024 年 9 月 9 日と 17 日である。

（2）インタビュー内容

①園・施設が提供した合理的配慮について
②対象児の合理的配慮として、保護者からの申請や園・施設外からの提案はないが、園・施設が考え、提供した内容について
③対象児の合理的配慮として実践したことではないことで、結果的にその子どもにとって合理的配慮となっていたと後日に気付くようなことについて
④合理的配慮について、意見や質問等について

【倫理的配慮】

インタビュー調査にあたり、インタビュー協力者に対して、研究の目的、研究協力の自由意志、参加者の安全性の確保、プライバシーの保護、研究成果の公表について、文書および口頭で説明を行い、調査協力の合意を得た。また、本研究は富山国際大学の研究倫理審査委員会の承認（2024-6-②）を得ている。

【結果】

（1）保育園

A 保育園は私立の園であり、2024 年 9 月時点での在園児は 0 歳が 2 名、1 歳が 13 名、2 歳が 12 名、3 歳が 10 名、4 歳が 9 名、5 歳が 9 名の計 55 名である。園児の中で、障害児認定を受けているのは 3 名で、さらに 1 名が保健所等からアドバイスを受け、認定を受けることを検討中である。また、保護者が認定を考えていないものの、合理的配慮が必要な園児が数名いる状況である。

保育担当の職員は、正規保育士 10 名、パート保育士 11 名（うち 2 名は保育補助）、パート看護師 3 名である。正規の保育士 10 名のうち、2 名は障害児対応の加配保育士であり、1 名は看護師資格を有している。

以下はインタビュー内容に基づいた結果である。

〈障害児の対応スタッフ〉 正規保育士やパートスタッフ、看護師などが協力して、障害児への対応を行っている。看護師の中には児童発達支援事業所での経験が長いスタッフもおり、専門的なサポートが提供されている。

〈障害の特性に合わせた支援〉 感覚過敏や情緒の問題を抱える子どもに対しては、「クールダウンできる場所」を用意してストレスを軽減させている。

〈保護者の理解と協力〉 保護者と保育園が連携して子どもの支援を行っているが、すべての親が障害認定や支援を受け入れているわけではなく、特に認定を受けたくないという親もいる。また、家族の事情や状況も複雑で、時には保護者の態度が子どもの支援に影響を与えることがあり、合理的配慮の提供においてポイントである。

〈専門機関との連携〉 月に一度外部の専門家がアドバイザーとして園に訪問し、保育士に対してアドバイスを行っている。このように、社会的リソースを活用し、合理的配慮の提供に役立てている。

（2）児童発達支援センター

B 児童発達支援センターは、知的障害児を対象とした公立の通所施設である。2024 年 9 月時点での在園児は、3 歳児が 10 名、4 歳児が 12 名、5 歳児が 10 名の計 32 名である。園児の多くは発達障害と知的障害を併せ持つ子どもたちであり、数名は肢体不自由児もある。

職員構成は、園長 1 名、正規保育士 8 名、指導員 1 名、パート保育士 7 名の合計 17 名である。

以下はインタビュー内容に基づいた結果である。

〈子どもの支援〉子どもたちに合わせたクラス編成や活動内容を提供し、身体的な支援が必要な子どもには個別対応を行う。例えば、肢体不自由児には同じような状態の子どもとグループを作り、活動を調整している。

〈職員体制〉園の職員はベテランが多く、長期間働いている先生が多いため、子どもたちの特性に対する理解が深い。基本的に、1 クラスに 3 名の職員が配置され、さらにフリーの職員やパートの職員も状況に応じて補充される。転倒リスクのある子どもには個別でサポートをする職員を配置している。

〈保護者との協力〉個別支援計画を保護者と共有し、子どもに対してどういった支援が必要かをすり合わせていく。また、相談は定期的に行い、保護者と信頼関係を築いた上で、必要な支援や配慮を行う。親子登園を通じて、保護者と連携しながら支援が行われている。

〈合理的配慮と保護者の意見〉保護者からの合理的配慮の要望は少ないが、子どもの支援が必要な場面で、職員間で共有し対応策を考えている。就学に関する相談もあり、保護者と施設職員との間で意見が食い違うこともあるが、子どもの最善の就学先を選ぶために協議を重ねている。

〈職員の研修と評価〉施設では、ケース検討会を行い、職員同士で子どもへの支援方法を話し合う。視覚的な資料（写真やビデオ）を使い、子どもの行動から課題を読み取る研修が行われている。子ども理解を深め、その子に必要な支援を考えている。

【総合考察】

（1）合理的配慮の実施状況

両施設ともに障害児に対して一定の合理的配慮を行っていることが確認された。特に、保育園では専門的な支援を提供できるスタッフ（例えば、児童発達支援事業所での経験を持つ看護師）が在籍しており、障害児の特性に合わせた支援が行われている。例えば、感覚過敏や情緒的問題を抱える子どもに対して「クールダウンできる場所」を提供するなど、環境調整を行い、子どもがストレスなく過ごせるように配慮している。また、専門機関との連携も積極的に行われており、保育士が外部の専門家からアドバイスを受け、合理的配慮を提供している。

児童発達支援センターでは、知的障害や発達障害を持つ子どもたちに対し、クラス編成や活動内容を個別化し、特別な支援が必要な場合にはその都度対応している。職員はベテランが多く、長年の経験に基づいて特性に応じた支援がなされている。すでに合理的配慮を提供している園・施設ではかなり体制が整っていることが示唆される。

（2）保護者との協力と理解

両施設ともに保護者との協力を重視し、子どもへの支援を保護者と共有しながら進めている。保育園では、保護者との連携が必要不可欠であるものの、障害認定や支援の受け入れに関しては一部の保護者の抵抗もあり、その調整が難しい場合があることが示唆されている。特に、保護者の理解と協力が合理的配慮の内容に大きく影響するため、保育園側は理解促進のための努力が求められる。

児童発達支援センターでも、保護者との信頼関係を築くために、個別支援計画の共有や定期的な相談を行い、進学に関する意見交換も行っている。これにより、保護者と施設職員が協力して、子どもに最も適した合理的配慮を提供できる環境が整えられている。

（3）合理的配慮に関する課題

保育園では、保護者が障害認定を受けたくない場合があり、合理的配慮が必要であるにもかかわらず、支援を提供できないケースがある。また、保護者と保育園の意見が対立する場面もあり、特に支援の必要性を認めたくない保護者との関係調整が課題と言える。

児童発達支援センターでは、就学に関して保護者との意見の食い違いが生じることがある子どもにとって最善の就学先を決定するために、子どもの特性と必要な配慮内容を共有し合うプロセスの構築が課題となっている。

【保育・療育における合理的配慮の在り方】

すでにわが子に支援が必要であることを受け入れて通園されている児童発達支援センターとは異なり、保育園では、保護者が障害認定を避けたがるケースがあることが明らかになった。このことから、保育所等では必要な支援が十分に提供されないという、支援を始める段階での課題があると言える。したがって保育園が合理的配慮の意義や必要性を保護者に理解してもらう努力が必要である。信頼関係の構築や、支援内容の具体的な説明、情報提供で合理的配慮に対する理解を深めていくことが重要である。一方、児童発達支援センターでは支援提供後の提供内容で職員と保護者との意見の食い違いが課題となっている。保護者と施設職員が協力し、適切な合理的配慮を提供するためには意見交換や個別支援計画の共有など、コミュニケーションを密に取っていく必要がある。合理的配慮は、保護者と施設職員の協力の下で、子どもに最も適した支援を行うための環境を整えることが重要である。このため、関係者間の相互理解と協働が不可欠であり、個別のニーズに柔軟に対応できる体制を作り上げることが求められる。

保育・療育における合理的配慮は、障害児が置かれている環境に対して、保護者や保育者、関係機関等が相互理解を深め、協働し合う中で創られる能動的支援である。それは、関係者が共に理解し協力しながら子どもの発達を支える動的で柔軟なプロセスであり、一方的な支援ではないことを認識する必要がある。

【引用・参考文献】

川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司著（2016）『合理的配慮：対話を開く、対話が拓く』有斐閣

金仙玉（2016）「障害者教育における合理的配慮の意義と課題:韓国の現状と社会福祉的背景」愛知県立大学大学院人間発達学研究科博士論文

勝浦眞仁・萩野はるみ・上田敏丈（2018）「合理的配慮の観点から考える発達障害のある幼児への配慮：SCAT を用いた保育者の語りの分析から」『国際幼児教育研究』Vol. 25

大井佳子（2018）「幼稚園における合理的配慮」と個別的な教育的支援」北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部『研究紀要』第 11 号

本稿はJSPS科研費24K05829による研究成果の一部である。

シンガポールにおける早期介入教育者（Early Intervention Educator）の養成
― EI Centre 及び NIEC 視察報告（1）―

○越智紀子（京都光華女子大学）　川島直子（頌栄短期大学）　恒川丹（日本体育大学）
渡邊恵梨佳（神戸海星女子学院大学）　橋本好市（神戸常盤大学）　宮田徹（富山短期大学）
三浦主博（仙台白百合女子大学）　小原敏郎（共立女子大学）

Ⅰ．研究の背景と目的

日本における特別な支援が必要な子どもの発達支援や教育・保育を巡っては、児童発達支援センター等での療育と一般の幼稚園や保育所との間での情報共有や連携の不十分さから、支援の継続性や一般の幼稚園や保育所等への円滑な移行が困難となるケースがみられるなどの課題が報告されてきた。また、適切な支援のためのアセスメント体制や専門職配置等は、地域や機関・施設によって異なる現状がある（文部科学省 2019、同 2021）。

一方、シンガポール共和国（以下、シンガポール）では、政府により特別な支援を必要とする子どもへの早期介入（Early Intervention, 以下「EI」）が重要な政策課題と位置づけられ、1980 年代後半から EI プログラムの整備や発達モニタリング・スクリーニング体制の充実が図られてきた。2023 年からは、全ての幼稚園にインクルージョンコーディネーター（ICO）の配置が進められ、包括的支援体制の強化とインクルーシブ教育の推進が図られている。

また、シンガポールでは、高度な専門性を有する幼児教育者（2.定義、参照）を養成するため、2019 年に、政府により国立幼児教育研究所（National Institute of Early Childhood Development, 以下「NIEC」）が設立され、NIEC による一貫した養成教育プログラムが提供されている。

このような背景から、本研究グループは、シンガポールの事例に学び、インクルーシブ教育の推進と幼児教育者の専門性向上に向けた示唆を得ることを目的に、2024 年 9 月にシンガポールの早期介入センター（Early Intervention Centre, 以下「EI センター」）及び NIEC を視察し、早期介入支援及び早期介入教育者（2.定義、参照）の養成システムの実態を学ぶ機会を得た。

そこで本研究では、視察により明らかになった早期介入教育者に着目し、その養成の特徴や意義について整理して報告する。

Ⅱ．方法

1. 視察概要と方法

シンガポールの早期介入支援及び幼児教育者養成システムの実態を学ぶため、2024 年 9 月 9 日～9 月 10 日の日程でシンガポールを訪問した。視察対象は、EI センターである「THK EIPIC Centre」と「AWWA」、およびシンガポールの幼児教育者養成の中核機関である「NIEC」である。

当視察では、各機関・施設において、シンガポールの EI の概観と役割、支援内容等について学んだ。「THK EIPIC Centre」及び「AWWA」では、特別な支援が必要な子どもへの早期介入の取り組み、職員体制、現状と課題等についてレクチャーを受け、施設スタッフと意見交換を行った。NIEC では、シンガポールの幼児教育者養成の改革や理念、幼児教育者養成の実施体制や取り組み等について説明を受け、教職員との意見交換を行った。

2.「早期介入教育者」の定義

シンガポールの EI における「Early Intervention Educator」は、主に NIEC が提供する Specialist Diploma in Early Childhood Intervention (Special Needs)（SDESN）（以下「SDESN プログラム」）を修了するなど、特別な支援を要する子どもを適切に教育し支援するためのスキルを備えた専門職者である。

シンガポールでは、保育所・幼稚園に勤務する幼児教育者の呼称が 2021 年に「～Educator」に統一され、あわせて、「Early Intervention Educator」という職名が導入された。（中橋・臼井, 2022, p.261）。

本研究では、EI センターに従事する専門職として、「Early Intervention Educator」を「早期介入教育者」と称する。

Ⅲ．倫理的配慮

視察は、各機関からの正式な許諾を得て実施した。視察に基づく研究成果の公表については、訪問時に各機関から同意を得たことを確認した。視察の全過程を通して、個人情報は一切収集せず、写真撮影や録音については、各機関のプライバシーポリシーに従い、許可された範囲内で記録した。

視察は英語で行い、収集したデータの解釈に際しては、複数の研究者が相互に確認を行い、解釈の客観性を確保し、偏りを最小限に抑えるよう努めた。開示すべき利益相反はない。

Ⅳ．報告

1.シンガポールの早期介入（EI）の概観

シンガポールにおける EI は、0 歳から 6 歳の発達支援が必要な子どもを対象とし、専門的な支援を提供する包括的なシステムである。4 階層の支援のフレームワーク（Tier 1～Tier 4）に基づき、支援の必要度に応じて段階的に提供される（図 1）。

当視察の対象となった「THK EIPIC Centre」及び「AWWA」は、Tier4 に位置づけられる「専門性の高い集中的な支援」を担う EI センターである。

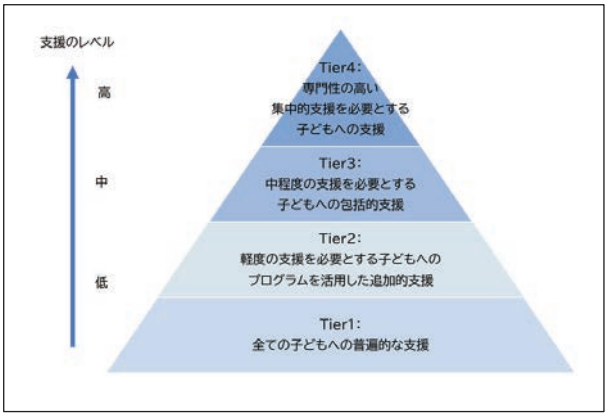


図 1：シンガポールの EI の階層的フレームワーク
出典：*The Inclusive Preschool Workgroup (2019). Enhancing Inclusion and Support for Children with Developmental Needs*, p.21. 筆者改変。

2. シンガポールの EI の特徴

（1）早期介入教育者の養成

当視察を通して、シンガポールの EI と幼児教育者の専門性向上の取り組みが密接に関係していることが明らかになった。EI センターには、早期介入教育者が位置づけられ、早期介入プログラム（Early Intervention Programme for Infants and Children (EIPIC), 以下「EIPIC」）提供の中核を担っていること、また早期介入教育者は、NIEC による SDESN プログラムによって、体系的に養成されていることが確認された。

SDESN プログラムは、主に EIPIC や統合保育プログラム等に関わる現職の幼児教育者を対象として、特別な支援が必要な子どもへの包括的支援に求められる知識やスキルを習得する専門職養成プログラムである。子どもの発達と評価方法、個別の支援計画の作成、効果的な介入の方法等を専門的に学ぶ（表 1）。

幼児教育の政策と監督を担う政府機関である Early Childhood Development Agency (ECDA)及び社会福祉サービスの調整と推進を担当する機関である National Council of Social Service (NCSS)は、SDESN プログラムの修了要件を EIPIC に従事する早期介入教育者資格として認定している。したがって、SDESN プログラムによる早期介入教育者の養成は、EI の機能や体制の強化だけでなく、幼児教育者のキャリアパスやリスキリングとしての意義もある。

（2）EI センターにおける早期介入教育者の配置

「THK EIPIC Centre」及び「AWWA」の両センターでは、SDESN プログラムの修了者が、早期介入教育者として雇用されていた。早期介入教育者は、セラピスト、心理療法士、家族とともにチームを構成し、多職種による専門的なアセスメントに基づいて個別支援計画（IEP）を作成し、EIPIC プログラム提供の中核を担っていた。カンファレンスには親も参加し、支援方針や進捗が共有されていた。さらに、小学校段階の教育に向けた「Transition Talk」や EI センターから幼稚園への移行支援プログラムを通じて、子どもへの包括的支援体制の構築とインクルーシブ教育を推進する役割も果たしていた。両センターでは、早期介入教育者が適切に役割を担えるよう、多職種が専門的見地からサポートを行っている様子も聞かれた。

表 1：SDESN プログラムの概要

項目	内容
目的	乳幼児の発達（定型/非定型）および適切なスクリーニングとアセスメントの方法の理解を深めるとともに、個別の教育計画を策定を含む包括的支援を実施するための専門的能力を高める。
対象者	EIPICセンターやその他の幼児教育機関の教師等
期間と時間数	**15か月間**で、合計**360時間**のプログラム。 授業は平日の夜間（18:30～21:30）に行われる。
カリキュラム	座学とEIセンター等での実践実習で構成され、以下の2つのポストディプロマサーティフィケート（PDC）を修了する必要がある： PDC1：乳幼児の発達理解と早期介入における課題と専門職の役割等 PDC2：早期介入における支援計画策定とマネジメント、および教育的アプローチ等

出典：NIEC 公式ホームページ「Specialist Diploma in Early Childhood Intervention (Special Needs)」をもとに筆者作成。https://niec.edu.sg/course/specialist-diploma-in-early-childhood-intervention-special-needs-sdesn/（2024.12.27）

V. まとめ

シンガポールの EI における早期介入教育者の養成の仕組みは、直接子どもに関わる幼児教育者が、長期間プログラムを学び資格を得て、発達の評価や支援マネジメントを実施していることにある。このことにより、教育・保育現場において、リハビリテーションや発達支援を取り入れた教育環境の調整が円滑に行えるなど、資格を得た早期介入教育者を中核とした保育施設での包括的支援体制の構築が促進される点で意義が大きい。

一方、日本では、児童発達支援センターや幼稚園、保育所等において特別な支援が必要な子どもへの支援を実施しているが、求められる専門性や連携内容が明確でないため、支援の一貫性や実効性が十分に確保されにくい現状がある。これらの課題に対し、シンガポールの早期介入教育者をモデルに、現職の幼児教育者のスキルを体系的に高め、支援マネジメントを担えるよう養成研修を体系化することは、日本における保育士や幼稚園教諭の質向上やインクルーシブ教育の推進の上でも効果的な方策であると考えられる。

今後は、1）子どもへの包括的支援体制においてインクルーシブ教育を推進する幼児教育者に必須となる支援スキルの習得、2）幼児教育者のキャリアパスを構築する視点から、長期で実践的な SDESN プログラムのカリキュラム内容や運用方法をさらに研究し、日本への応用可能性を検討することを課題としたい。

・文部科学省（2021）「特別な支援を必要とする子どもの幼児教育の現状と小学校への接続」
・文部科学省（2019）「幼児期における特別支援教育の現状と課題について」
・中橋美穂・臼井智美（2022）「シンガポール」秋田喜代美・古賀松香編著 『世界の保育の質評価』明石書店, pp.261-279
・Early Childhood Development Agency（2024）*"Early Intervention Service."*

シンガポールにおける就学前教育及び発達支援の充実に向けた個別支援の仕組み
—EI Centre 及び NIEC 視察報告（2）—

○川島直子（頌栄短期大学）　越智紀子（京都光華女子大学）　恒川丹（日本体育大学）
渡邊恵梨佳（神戸海星女子学院大学）　橋本好市（神戸常盤大学）　宮田徹（富山短期大学）
三浦主博（仙台白百合女子大学）　小原敏郎（共立女子大学）

Ⅰ．目的

日本では、特別な支援を必要とする子どもへの支援は、児童発達支援センター、地域の保育所、認定こども園、幼稚園（以下、園等）といった、多様な施設や機関で支援が行われている。しかし、園等の方針により受け入れに消極的な園等があり、受け入れても子ども一人ひとりに合った支援が行き届いていないといったケースがある。園等での、特別支援に対する知識や技術に関する課題や、児童発達支援センター等との連携において、園等だけで抱え込んでしまい、支援に行き詰まるといった課題など、多くの課題が散見される。

一方、シンガポール共和国（以下、シンガポール）では、就学前教育に対する改革を行ってきた。カリキュラムや政策の転換だけでなく、幼稚園はMOE（教育省）、保育園はMCYS（地方自治開発省）が所管していたが、2013 年に「早期幼児発達庁」（Early Childhood Development Agency：ECDA）が設置され、関係省庁が一元化された。

また、質の高い専門家を養成するための幼児教育者養成機関として、2019 年に MOE（教育省）によって、国立幼児教育研究所（NATIONAL INSTITUTE OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT：NIEC）が設立され、幼児教育者の養成にも注力している。

本研究では、2024 年 9 月においてシンガポールで方法で述べた施設を視察した。今回は、施設先の一つである「THK EIPIC Centre」で取り組んでいる発達支援における個別支援の仕組みについて報告し、得られた知見から日本の特別支援に関する今後の課題を整理する。

Ⅱ．方法

１．視察概要及び方法

2024 年 9 月 9 日、10 日において、シンガポールの保育者養成システム及び特別な支援を必要とする子どもへの早期介入システムの現状を理解するため、早期介入センター（Early Intervention Centre，以下「EI Centre」）である「THK EIPIC Centre」と「AWWA」の 2 か所、保育者養成機関である「NIEC（国立幼児教育研究所）」の計 3 か所で視察を行った。

「THK EIPIC Centre」と「AWWA」では、特別な支援を必要とする子どもへの早期介入の取り組み（組織の特徴、個別支援の計画実施等、職員体制、保護者支援、連携等）について視察、意見交換を行った。

「NIEC」では、保育者養成についての理念、仕組み、教育内容、学生指導等について視察、意見交換を行った。

２．倫理的配慮

視察時に各機関から、視察成果について、論文投稿や学会発表を行うことについて、公表の承諾を得た。また、視察先の写真撮影や録音については、各機関のプライバシーポリシーに従い、許可された範囲内で記録した。開示すべき利益相反はない。

Ⅲ．報告

１．ECHO Frameworkの概要

ECHO（早期幼児総合的成果）Frameworkとは、子どもが身体領域の習得に加えて機能的成果（日常生活の自然な一部となること）を達成できるように支援し、日常生活の中で行動、知識、スキルを有意義に習得し、適切に応用しているかどうかに注目する、早期介入のフレームワークである。3つのGCO（Global Child Outcomes）を適応させたシンガポール初の早期介入サービスフレームワークである。3つのGCOとは、米国の子どもの成果測定システムを基にシンガポールの状況に合わせて独自開発され、子どもの発達を機能的かつ総合的に描写するように設計されたものである。組織が、早期介入に対する学際的なチームアプローチを体系化するのに有効であり、チームとして協力することで早期介入に対する理解が深まり、個々の専門性を向上させていくことを目指している。また、家族にとっても子どもの発達に役立つ実用的なツールとなっている。

ECHO Frameworkは2014年に作られ、THKも開発に携わった。2014年から2016年には、4か所のEIPIC Centreで試験的に導入され、2019年に社会家族開発省（MSF）が枠組みの国有化を採択し、本格的に実施することとなった。

２．ECHO Frameworkの7つのステップ

【機能評価】

①インタビューの実施（RBI）。ソーシャルワーカーが保護者と面談し情報収集を行う。

②SRO（学校生活観察）を実施（作業療法士・言語療法士・心理学者・教師が共同で）。各人が専門的観点と3つのGCO共通の観点を通して子どもを観察し意見を比較する。

【子どものプロフィール作成】

③RBIとSROを通じて行動記述を統合する。

④行動記述を3つのGCOに分類する（表1参照）。

⑤GCOサマリーと評価を作成する。

【目標と計画】
⑥個別の支援計画（IEP）を策定する。
⑦学習スケジュールを組む。

表１　３つの GCO

	GCO1 肯定的な社会的・感情的関係
1	他者との関わり
2	感情への反応と表現
3	社会的交流の社会的ルールに従う
	GCO2 知識の獲得と活用
1	概念・言葉・記号の理解とリテラシー
2	環境への意識と理解
3	遊び
	GCO3 ニーズを満たす適切な行動
1	ニーズへの配慮と行動
2	ADL と余暇活動への参加と自立
3	環境をナビゲートし、障害を克服する

３．EI Centre における個別支援について

THK EI Centre では ECHO Framework3 つの GCO に基づき、①ソーシャルスキル（感情）②知的（物事の記憶）③しつけ（生活態度）の 3 つをチェックポイントとして評価している。

プログラムを組むため、入学してから 2 週間は定着期間として様子を観察し、順応の程度、サポートの必要性について見ていく。3 週目からソーシャルワーカーが家庭訪問し子どもの様子を聞き取りする。同時に 6 週目までは、ソーシャルワーカー、セラピスト等の多職種が連携して機能評価を実施する。7 週目から 10 週目までは、評価を行ってきたソーシャルワーカー等の多職種が集まり GCO ミーティングを実施する。その後保護者との三者面談を行い、現状把握を行う。

子どもたちは年齢ではなく能力別にグループ分けされる。教師と子どもの人数は、グループのプログラムによって人数が異なり、1：2 または 1：4 となっており、手厚く支援を行っている。

IEP（個別支援計画）については、通常 1 年間の期間設定で作成される。モニタリングについては、半年（前期・後期）に 1 回実施している。また、保護者への面談を半年ごとに行い、半期で実施した取り組みの成果や設定した目標に近づいているか等の検討、情報共有を行い、ゴールに向けて支援を進めていく。またその際に、保護者の意向や希望するゴール設定についても共有し取り組んでいく。一人ひとり個別に設定したゴールに向けて到達できるように細かくケアし、ゴールに到達できなかった場合には再度プランニングして進めていく。

また、音楽療法士や芸術療法士のチームがあり、音楽や創造的な探求を通じて子どもたちの関心と学習意欲を高めている。

４．保護者支援について

EI Centre では、家族へのサポートが手厚く、1 家族につき一人のケースワーカーが担当し、定期的な面接及びモニタリングを実施している。その際、家族のニーズの評価を行い、子どもに関するニーズ、家族に関するニーズを逃さないようにしている。また、必要に応じての家庭訪問、相談、カウンセリング、経済支援等のアドバイスなども行っている。その他には、家庭でのサポート方法について学ぶ目的で、ワークショップ等も実施している。

また、Transition Talk を 5 歳～6 歳児の保護者に向けて実施し、小学校に向けた説明会を実施している。Transition Talk は、年に 1 回、社内チームと外部講師 2 名（MOE 提携教育者または特別支援学校教育者）により実施されている。通常の小学校を選択するのか、特別支援学校を選択するのか、それぞれのメリット・デメリットについて保護者は説明を受けることができる。また、通常の小学校から特別支援学校へ途中編入を希望しても、多くの待機児童がいるため、入学前にじっくり検討することを保護者に勧めている。

Ⅳ．まとめ

シンガポールの EI Centre における個別支援については、ECHO Framework があることにより、チームアプローチを体系化でき、子どもの支援課題について明確化しやすい。入学してからのスケジュールも確立しているため、保護者からの理解も得やすい状況であると言える。ECHO Framework を通して、一人の子どもに対しさまざまな職種が関わり、それぞれから得た結果を統合し、より効果的な成果を得ることができることでお互いの理解が深まり、さらに関係者の能力向上が期待できるのである。ECHO Framework があることで連携する仕組みや、手厚い支援体制が整えられ、子どもの発達に大変効果的であると考える。

一方、日本では、児童発達支援センターでの個別支援計画の策定は義務づけられているものの、現状では、事業所それぞれに任されており、アセスメントする段階から事業所の方針によって対応に違いがある。また、ソーシャルワーカーが在籍している事業所はほとんどなく（必須条件ではないため）、心理や言語、芸術療法といった、セラピストも人数が限られ、支援の質や量も事業所によってさまざまである。

日本においては、令和 6 年 7 月に「児童発達支援ガイドライン」（こども家庭庁）が改訂され、個々の子どもに応じたオーダーメイドの支援がますます目指されるようになっている。今後は、シンガポールで実施している ECHO Framework の取り組みの優れた点を参考にし、日本の状況や文化に応じた発達支援のあり方を検討していくことが課題である。

・ECHO FRAMEWORK　https://www.echoframework.sg/

「インクルーシブ保育」の定義の検討

ーインクルーシブ保育に関する保育者向けの実用書の分析よりー

○木曽陽子（大阪公立大学大学院現代システム科学研究科）

１．研究背景

保育現場では、旧来より「統合保育」として障害のある子とない子を共に保育する実践が行われ、近年も保育所等における障害児受入数は年々増加している（内閣府 2024）。また、保育所等には外国につながりのある子ども、生活困難家庭の子どもなど、障害のある子ども以外にも「特別なニーズのある子ども」が複数在籍している。この状況下では、従来の「統合保育」では保育が成り立たないことが指摘され、保育現場において「統合保育」から「インクルーシブ保育」への転換が求められている。しかし、現実にはインクルーシブ保育の理念が保育者に正しく浸透しておらず、保育現場においてインクルーシブ保育が十分に実践されているとはいいがたい。

木曽（2024）は、インクルーシブ保育に関する具体的な事例をあげた論文 12 本を分析し、インクルーシブ保育の定義が統一されていないことを指摘している。ただ、共通点として障害のある子どものみでなくすべての子どもを対象とし、子ども一人ひとりが尊重され参加できるように、保育を創造するプロセスであるという認識があった。インクルーシブ保育に関する論文 42 本を整理した木曽・中谷（2024）も障害のみにとらわれない幅広い対象が挙げられるようになってきており、インクルーシブ保育の理念により近い形での研究が増加していることを示している。

しかし、これらは研究論文を対象とした分析であり、保育現場の実態とは乖離がある可能性もある。特に、インクルーシブ保育の理念が保育者に正しく浸透していない現状を鑑みると、現場保育者に届きやすい媒体における記述を確認する必要がある。そこで本稿では、インクルーシブ保育に関する保育者向けの実用書における記述内容を整理し、インクルーシブ保育がどのように説明され、定義されているかを明らかにすることとする。

２．研究方法

(1)分析対象書籍の選定

CiNii Research を用いて、「インクルーシブ保育」をキーワードに国内の「本」を検索した。2025 年 1 月 7 日に検索した際のヒット数は 27 件であった。その中で一般に流通していないものや報告書などは除き、重複しているものは 1 つにすると 16 件となった。なお、紙面の都合により、文献リストは発表時に掲載する。

(2) 分析方法

上記で選定した 16 冊の書籍の中で、インクルーシブ保育の説明や定義が書かれている箇所を抜き出し、データとした。次に、このデータを以下の 2 種類の方法で分析した。

第 1 に、記述内容の特徴を分析するため、抜き出したテキストデータをテキスト分析ソフト KH Coder ver.3 で分析した。分析の前処理として、「インクルージョン」「統合保育」を強制抽出する語に指定した。また、「障がい」は「障る」と抽出されてしまうことから、分析前にテキスト上の「障がい」を「障害」に統一した。抽出語の出現回数を確認し、続いて集計単位を「文」、最低出現数を「15」回として、出現パターンの似通った語を線で結ぶ共起ネットワーク図を作成した。その際、動詞 B や形容詞 B、否定助動詞などは除いた。

第 2 に、インクルーシブ保育の定義について分析するため、データの中で「インクルーシブ保育とは」「インクルーシブ保育は」などの文ではじまる定義と捉えられる箇所のみを抜き出し、それぞれの文章を切片化しカードにした。カード間で類似するものを集めてラベルをつけ、ラベル同士を比較し関連するものを集めてカテゴリーとし、図に整理した。

3. 結果と考察

(1) 分析対象書籍全体の傾向

今回対象とした書籍は、最も古いもので 2010 年、新しいもので 2024 年の出版であった。一部の書籍は重版されており、2010 年代に初版されたのち、第 3 版や第 4 版が 2020 年代に出版されていた。書籍の位置づけとしては、保育士養成テキストシリーズに含まれるもの、写真やイラストを多数掲載している現職者向け実用書、研究者が科研費等による研究成果をもとにまとめたものの 3 種に大別できた。

インクルーシブ保育の定義として、16 冊の中で統一されたものはなかった。「インクルーシブ保育は…である」と端的に表現している書籍もあるが、複数の観点からその特徴を説明しているものや、国際的な潮流や時代背景なども含めて説明しているものもあった。また、浜谷ら（2018）や芦澤ら（2023）のように、書籍全体を通して、インクルーシブ保育そのものがどのようなものかを考察しているものもあった。

表１　インクルーシブ保育に関するテキストデータ内の頻出語上位 30 語

	抽出語	品詞	出現回数		抽出語	品詞	出現回数		抽出語	品詞	出現回数
1	保育	サ変名詞	336	11	活動	サ変名詞	44	21	ん	否定助動詞	26
2	する	動詞B	309	12	必要	形容動詞	33	22	いる	動詞B	25
3	子ども	名詞	220	13	一人ひとり	名詞	31	23	一緒	サ変名詞	25
4	障害	名詞	183	14	支援	サ変名詞	31	24	教育	サ変名詞	24
5	ある	動詞B	147	15	多様	形容動詞	30	25	参加	サ変名詞	24
6	インクルー	未知語	107	16	いう	動詞B	29	26	違う	動詞	23
7	子	名詞C	106	17	できる	動詞B	29	27	前提	名詞	23
8	ない	否定助動詞	74	18	考える	動詞	29	28	生活	サ変名詞	22
9	ない	形容詞B	68	19	統合保育	タグ	28	29	ぬ	否定助動詞	21
10	なる	動詞B	62	20	育つ	動詞	27	30	行う	動詞	21

16 冊中 9 冊で、インクルーシブ保育の説明時に、統合保育を引き合いに出し比較することで説明していた。また、インクルーシブ保育は「…という保育ではない」「…とは異なる」という否定や打消しを使用して説明する記述も 8 冊で見られた。

(2)テキスト分析ソフトによる分析結果

出現回数が多かった順に上位30位までの抽出語を表1に示す。名詞では「保育」「子ども」「子」「インクルーシブ」以外では「障害」が多く、「障害」に絡めた説明が多かった。8 位と 9 位に挙がっている「ない」は、「どの子どもも受け入れて排斥しない」「対象を特別なニーズのある子どもに限定していない」など、インクルーシブ保育の説明の中に否定形で書かれた文章が多いことによる。また、13 位に「一人ひとり」、15 位に「多様」、26 位に「違う」があがっており、子ども個々の違いに触れたものも多く見られた。

共起ネットワークでは、5 つのサブグラフが生成された（図1）。最も出現数の多かった「保育」には「インクルーシブ」「子ども」と共に「障害」がつながり、そこに「子」「考える」「環境」がつながった。「インクルーシブ保育のイメージでは、障害児が関心のありそうな活動や遊びを保育者が考えて材料や道具、環境を整えるという発想がある」などの記述があり、障害のある子にとってもよい保育環境を考えることが記されていた。他の 4 つのサブグラフでも、各語に紐づく文から、それぞれ以下の内容が読みとれた。

- 「一緒」に「生活」する中で子ども「同士」で「関係」しあい、「育つ」。
- 「統合保育」では「活動」に「参加」することが重視され「排除」になってしまう危険性がある。
- 「一人ひとり」が「多様」であることを「前提」に「一人ひとり」が「違う」上で「一人ひとり」が「大切」にされる。
- 「必要」な「配慮」や「支援」を「ニーズ」に合わせて「行う」。

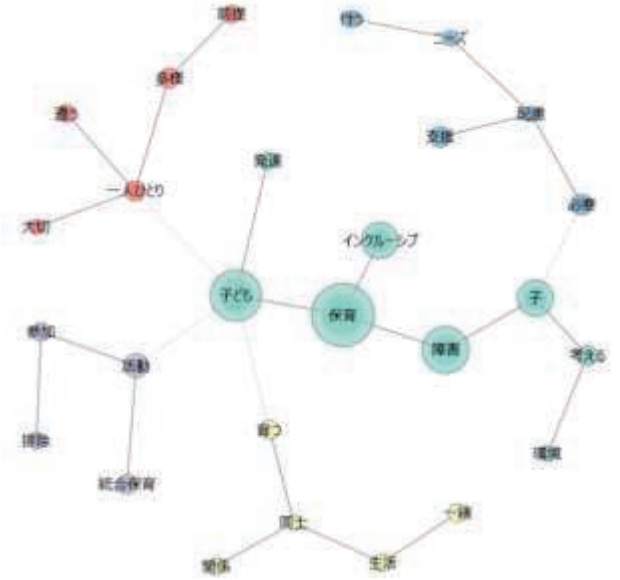


図1　インクルーシブ保育に関する共起ネットワーク図

(3)インクルーシブ保育の定義の分析

図 2 は、インクルーシブ保育の定義にかかわる箇所のみを切片化し【カテゴリー】に分類したものである。なお、図の中の（ ）は各ラベルに含まれるカードの個数を示す。

カテゴリーをみると、インクルーシブ保育は【多様な子どもすべてを対象】に【個々の子の尊重】や【ニーズへの対応】を行い、【共生・共育】に向かう【プロセス】といえる。

ただ、【多様な子どもすべてを対象】においては、＜障がいの有無に関係なく＞＜すべての子ども＞とする場合と、＜障がいやその他のニーズを含む＞＜多様な子を＞＜どのような子も＞とする場合があった。いずれも＜子の多様さを前提＞にする点は共通しているが、障害など特別なニーズをもつ子の存在を強調する場合と、すべての子どもが対象であることを強調する場合があるといえる。また、保育の内容として、【個々の子の尊重】と【ニーズへの対応】に重点をおく場合と、【共生・共育】に重点をおく場合があった。

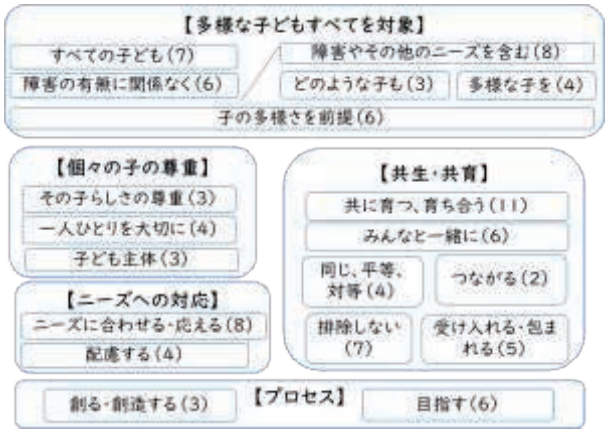


図2　インクルーシブ保育の定義の分析

4．総合考察

「インクルーシブ保育」に関する書籍 16 冊を分析した結果、インクルーシブ保育の統一された定義はなかった。しかし、多くの書籍が「障害」との関連でインクルーシブ保育を説明していた。また、統合保育との違いを踏まえた記述も多くみられ、その違いとしてインクルーシブ保育では一人ひとりの多様性を前提としていること、活動に参加することのみを重視しないことなどが説明されていたといえる。インクルーシブ保育は多様な子どもすべてを対象に個々の子の尊重やニーズへの対応を行い、共生・共育に向かうプロセスといえる。図 2 に「創る・創造する」「目指す」とあるように、インクルーシブ保育には固定的な保育形態があるわけではなく、その場にいるすべての子どもにとってよりよい保育を目指していくものだからこそ、統一した定義が定めにくいと考える。

引用文献

芦澤清音・浜谷直人・五十嵐元子・林恵・三山岳・飯野雄大・山本理恵(2023)『すべての子どもの権利を実現するインクルーシブ保育へ』ひとなる書房

木曽陽子(2024)「インクルーシブ保育のあり方とそのために必要な要素の検討―事例を取り上げた先行研究の記述の整理から―」日本LD学会第33回大会論文集、260-261

木曽陽子・中谷奈津子(2024)「インクルーシブ保育に関する先行研究における実践事例の内容分析」日本保育学会第77回大会論文集

内閣府（2024）『令和6年版障害者白書』https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r06hakusho/zenbun/index-pdf.html（最終閲覧日2025年1月14日）

浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳(2018)『多様性がいきるインクルーシブ保育：対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ』ミネルヴァ書房

※本研究は、JSPS科研費24K05839によるものである。

子どもの遊びに見られる象徴的表現についての一考察
―玩具を水に流すこと―

○三枝　桃子　（愛育学園）　　佐治　由美子（愛育学園）

【はじめに】

子どもの遊びの中には、大人にとって止めたくなるような、理解し難い行為が度々見られる。本事例の玩具を水に流すこともその一つである。令和６年度４月からＳは幼稚部から１年生へと進級し、学園での生活環境も変化した。ウルトラマンが大好きなＳは、毎日家からお気に入りのフィギアを持ってくる。どのような活動をしていても、ウルトラマンを片時も手離さない。Ｓが安心して過ごせるように、教室にはたくさんのウルトラマンフィギアや怪獣が並べられており、4 月はほとんどそのスペースから動かずに遊んでいた。そんなＳが、庭にある水道の排水溝を見つけ、お気に入りのフィギアを流したところから始まった流すという遊びを、Ｓがどのように体験していたのか考察を加えていきたい。

【方法】

愛育学園（特別支援学校）の日々の保育の中で、Ｓがフィギアで遊ぶ場面を事例として取り上げ考察を加える。筆者は令和６年度から非常勤講師として週１．２回保育に入っており、Ｓとも深く関わるようになった。

【倫理的配慮】

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

【事例と考察】

事例１　フィギアを水に流す　令和６年５月

Ｓは片方にウルトラマンオーブ、もう片方に仮面ライダーのフィギアを持っていた。表庭にある水道の排水溝を見つけ、ウルトラマンを投げ入れた。少し声色を高くして「行ってくる！」と言うと、ウルトラマンを排水管の方へ流した。筆者が「あー！どこ行っちゃったの！」と言うと、Ｓはケタケタ笑った。再び「行ってくる！」と言って仮面ライダーを流そうとしたので、筆者は排水溝に蓋をした。「オーブは海に行っちゃいました」と伝えたが、その後Ｓは何度も「オーブ、どこ行っちゃったのー」と声を張り上げていた。

考察１

自分の分身のようにして片時も離さなかったフィギアをＳが手放した印象的な場面である。筆者は、それほど大切にしているフィギアを流してしまっては戻ってこなくなってしまうことを懸念し、二度目に流そうとしたときに排水溝に蓋をしてＳを止めた。しかし、流す前の張り切っている姿や、流した後でも笑っている様子から、Ｓにとって「流すこと」と「失うこと」は一致していないのではないかと考えるようになった。フィギアが流れていなくなってしまったことを伝えてもひたすら探し続けるＳは、「流すこと」を別の視点から捉えていると推察する。

事例２　フィギアを取り戻す　令和６年６月

この日のＳは、裏庭の側溝の穴を見つけると、そこにウルトラマンを落としケタケタと笑っていた。手の入らないほど細い穴の向こうは真っ暗で何も見えない。Ｓがもう一つのウルトラマンを手に持ち、声色を変えて「今、助けるね！」と言ったため、筆者は棒やひもを使って釣り上げる作戦を提案した。Ｓは声をあげて笑いながらウルトラマンの手に棒を持たせ、見えない穴の先にひもを垂らし、落ちたウルトラマンを救おうとした。しかしウルトラマンを救うことはできなかったため、別の保育者に相談したところ、側溝を開けてくれることになった。重い側溝を開けると、そこにはしっかりウルトラマンがいて、無事にＳの手元に戻ってきた。筆者は「Ｓくん、よかったね！ウルトラマンいたね」と声をかけたが、Ｓは何も言わず、落としたウルトラマンを握りしめていた。

考察２

事例１でフィギアを一つ失くしたにもかかわらず、一切躊躇せずに再び先の見えない穴に落とすＳの様子が印象的な場面である。「今、助けるね！」という言葉に、筆者は事例１のことを思い出し、もう一つのフィギアの動きを変えてみようと考え、釣り上げる作戦を提案した。声をあげて笑っている様子から、Ｓがフィギアを救うことを楽しんでいるのがわかる。側溝にひもを垂らすＳの心の奥に、真っ暗で細い穴に入るワクワク感や、その先に広がる見えない世界に入り込む楽しみがあることを発見できる。側溝を開けることにしたのは、フィギアを釣り上げられる気配が全くせず、開けて取り戻した方が早いと筆者が判断したからである。喜ぶＳを想像して声をかけたのだが、Ｓの表情は明らかに釣り上げている時の方が晴れやかだった。このことから、Ｓはフィギアを取り戻したという結果よりも、そこに至る過程を楽しんでいることがわかる。筆者は、落としてしまったフィギアを取り戻すことがＳにとっての達成だと思い、側溝を開けた。一般的には「落とすこと」は「失うこと」であり、子どもにとって消極的な体験とみなされることもある。それに対し、「落とすこと」を戻ってくるために必要なこととして捉え、戻ってくることの手応えを自ら得ようとする遊びであるという見方をすると、そこにＳの自己実現が存在していることがわかる。本事例において、側溝を開けてフィギアを取り戻した筆者の行為は、「落とすこと」と「戻ってくること」の過程に意味を見出すというＳの自己実現の体験を奪ってしまったと考える。

事例３　フィギアを探す　令和６年 10 月

Ｓ は家からウルトラマンタイガを持ってきていた。タイガの合体に必要な一つがウルトラマンオーブであったことから、過去に流してしまったことを思い出し、「探さなきゃ！」と言って表庭の水道に向かった。Ｓ はタイガを排水溝の中にぽちゃんと投げ入れた。排水管の入り口にタイガを突っ込み、シャワーの水を当てて流そうとした。筆者が「オーブ、いた？」と声をかけると、Ｓ がニコニコしながら声色を変えて「いないよ～」と答えた。別の保育者が「Ｓくん、タイガ流したらいなくなっちゃうよ」と止めようとしたが、「やめて！いいの！」と水を当て続けた。しかし、結局この日もオーブが見つかることはなかった。

考察３

事例２でＳの自己実現の形を発見した筆者は、一度目に流れてしまったフィギアと、再び流そうとしたフィギアが見えない世界で繰り広げるやり取りを想像し楽しんでいるＳの側に立って遊びを共にすることにした。肌身離さず大切に持っていたフィギアを、流すという形で手放すことは、固執しているものを手放し、「失うことにより、本来の自分を発見」[i]する体験となっているのではないだろうか。長い間分身のように片時も離さず持っていたフィギアを手放すことは、自分の一部がなくなるような体験でもあり、そう容易に受け入れられることではない。Ｓは、流したフィギアを取り戻す過程に、フィギアから離れる葛藤を投影していたと推察する。自ら流したフィギアを必死で取り戻そうとしているＳの行為は、フィギアと一体化した関係から脱却したい気持ちと、一人の人間として独立する恐怖や心配とで揺れ動いていることの表現であると考えられる。そのように捉えると、見つからないまま終わった体験はＳにとって、フィギアと離れ、それぞれ独立した関係性へと発展する体験になったといえる。

【おわりに】

本研究では、玩具を水に流すという子どもの遊びに目をとめ、自ら手放したものを取り戻す過程の中に、人間として独立する葛藤を投影していることを示した。Ｓの遊びは現在も続いているため、今後もその意味を問い直していきたい。そして、保育者がつい止めたり、結果を急いだりしたくなる時こそ一旦立ち止まり、子どもと共に過程の中に意味を見出す日々をこれからも重ねていきたい。

[i] 津守真,『保育者の地平』,ミネルヴァ書房,1997,p133

『特別な支援を必要とする子どもへの対応』における困難感と関連する保育業務についての検討

佐藤かほり（帝京平成大学 人文社会学部）

【目的】

本研究の目的は、「特別な支援を必要とする子ども*1への対応」について保育士が有する困難感と関連する保育業務について，保育士経験年数による量的及び質的な差が生じるのかを明らかにすることである。

「特別な支援を必要とする子どもや保護者」との関わりについて，6割以上の保育士が「精神的負担感がある」と回答しており，その精神的負担感は経験年数が高くなるほど増えることが報告されている（今西ら，2024）。また，新任保育者の職務上の困難感について，書類作成や行事に向けた準備等による「仕事の大変さ」と「保育の困難感」に比較的高い相関が示されている（加藤ら，2013）。このことから，「特別な支援を必要とする子どもへの対応」に伴う保育士の困難感は，保護者対応や，書類作成等の保育業務への困難感に関連する可能性がある。更に，特別な支援を必要としない子どもを含めた「子どもへの対応」についての困難感とも，関連が予想される。そのため，「特別な支援を必要とする子どもへの対応」について困難感を有する保育士は，経験年数に応じて他の保育業務への困難感に量的，質的な違いが生じるのかについて検討する。

【方法】

土永ら（2023）において，保育士（260名）を対象とした質問紙調査について再分析を行い，「特別な支援を必要とする子どもへの対応について困難感がある」と回答した86名を対象として，経験年数による量的比較，及び自由記述にもとづく質的比較を行った。分析項目は、土永ら(2023)で設定された 14 項目の困難感のうち保育士の自己研鑽や職員間の関係性についての 2 項目を除外した 10 項目について，「対子ども」「対保護者」「書類作成等」の３つに分類した（表１）。「特別な支援を必要とする子どもへの対応」と合わせた計 4 項目で，量的，質的分析を行った。

Ⅰ.量的分析

「特別な支援を必要とする子どもへの対応」に困難感があると回答した保育士 86 名を対象に，保育士等キャリアアップ研修や複数の先行研究を参考とし，保育士経験年数を「新人（1～3 年）」「中堅（4～9 年）」「ベテラン（10 年以上）」の 3 群に分類し、以下 4 項目について検討した。

表1　先行研究の質問項目の分類

本研究における項目分類	土永ら（2023）の調査項目
対「子ども関連項目」	・子どもの気持ちの理解 ・子どもへの個別の関わり ・子どもの特性についての理解 ・クラスの子どもたちへの関わり ・一人ひとりの子どもと関わる時間の確保
対「保護者関連項目」	・保護者の子ども理解 ・保護者とのコミュニケーション ・園の保育方針に対する保護者の理解・関心 ・保護者からの要望への対応
「書類作成等」関連項目	・書類や製作物の作成に関する時間の確保

①保育業務における困難感について「特別な支援を必要とする子どもへの対応」の選択の有無，②「対子ども関連項目」のうちいずれか１つ以上の選択の有無，③「対保護者関連項目」のうちいずれか１つ以上の選択の有無，④「書類作成等関連項目」の選択の有無。上記①～④の項目について，保育士経験年数の各群における選択の有無との関連性を検討するために χ 二乗検定を実施した。

Ⅱ.質的分析

（1）量的分析①～④項目に対応する「困難感の理由」について，経験年数３群間における自由記述をテキストデータとして分析した。分析方法はKH コーダー（Ver. 3.0、Koichi Higuchi 開発）を使用した。形態素解析にはMeCab（IPA 辞書）を用い、対象データの前処理として不要語の除去および匿名化を行った。分析手法としては、単語の出現頻度分析，共起ネットワーク分析、ならびに対応分析を実施した。頻度分析では最低頻度５回以上の単語を対象とし、共起ネットワーク分析ではJaccard 係数を用いて単語間の関係を評価した。

【倫理的配慮】

調査対象者に対し，本研究の目的と意義や，自由意志にもとづく参加であること，研究への参加の可否は職務上の不利益を被ることはないことを文書により説明した。アンケート調査については，回答をもって同意を得たものとみなした。回答内容は施設・個人が特定できないよう個人情報の保護に遵守し分析を行った。なお本研究は帝京平成大学倫理委員会の承認を得ている（承認番号 2023－110）。

【結果】

Ⅰ.量的分析

量的分析の結果，保育士経験年数３群間で選択の有無の分布に有意差が生じた項目は①「特別な支援を必要とする子どもへの対応」（$\chi 2(2)=7.47, p=0.024$）のみで，②～④の項目で有意差は見られなかった。新人群では「選択（無）」の割合が期待値を上回っており、ベテラン群では「選択（有）」の割合が期待値を上回る傾向が見られた。ただし、標準化残差分析では、すべてのセルの残差が有意ではなかった。また、ペアワイズ比較では、「新人群 vs ベテラン群」の比較で p 値 0.018 が得られたが、ボンフェローニ補正後の有意水準（$\alpha=0.0167$）を満たさなかった。これらの結果は、3 群間で統計学的な差が示唆されるものの、群間の具体的な差については明確に特定できないことを示している。特に「新人群 vs ベテラン群」の比較では有意水準に近い差が見られたため、この 2 群間で更なる詳細な検討が必要とされる可能性がある。

Ⅱ. 質的分析

（1）共起ネットワーク

「特別な支援を必要とする子どもへの対応」，「対保護者」，「対子ども」，「書類作成等」に関わる保育士困難感について，保育士経験年数各群に特徴的な語をあらわす共起ネッ

トワークを示した（図１）。３群間に頻出する語として，『子ども』『対応』『難しい』『理解』『保護者』『多い』が抽出された。各群の特徴として，「新人保育士」では『他の子』『追われて』『少ない』『人数』『書類』『発達』『仕方』『遊ぶ』等が抽出され，【配慮が必要な子への対応に追われて，他の子へのケアや遊ぶ時間が少ない】，【保育士の人数が

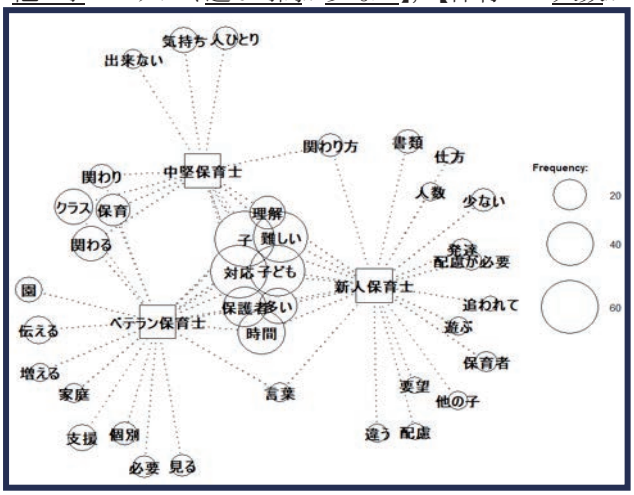


図１　各群に特徴的な語をあらわす共起ネットワークの結果図

少ない中，配慮が必要な子が多い】，【書類作成に追われている】という記述が見られた。「中堅保育士」では「新人保育士」と『関わり方』で共起が見られ、「ベテラン保育士」間においても『クラス』『保育』『関わり・関わる』で共起が見られた。「中堅保育士」の特徴としては，『一人ひとり』『気持ち』『出来ない』が抽出され，【一人ひとりの子どもの気持ちの理解が難しい】，【配慮が必要な子がクラスに多い】，【適切な個別の関わりができているか疑問】，【配慮児との意思疎通が出来ない】という記述が見られた。『ベテラン保育士』では，「新人保育士」と『言葉』で共起が見られた。『ベテラン保育士』の特徴として、『保護者』との強い共起が見られた。そして，『家庭』『支援』『伝える』『園』『個別』『見る』が抽出され，【保護者に園での子どもの様子や対応を伝える】，【気になる子が年々増える】，【家庭状況を理解した上での対応】，【一人の目ではなく，多方面から見たその子の特性を捉える】という記述が見られた。

（２）対応分析

各群の経験年数を外部変数とした対応分析を行った（図２）。「中堅保育士」と「ベテラン保育士」の変数値間の距離が、「新人保育士」の変数値よりも近く，２群間において使用された語が共通していることが示された。各群において，「新人保育士」は『遊ぶ』『仕方』が特徴的であった。「中堅保育士」は『認定』『意識』が特徴的で，【支援認定されている子が少ない】【子どもへの関わり方への意識】という記述で，「ベテラン保育士」は『連携』が特徴的で，【保護者との連携は難しい】【職員間や関係機関との連携が必要】との記述が見られた。

（３）共起パターンの変化（相関）

「新人保育士」「中堅保育士」「ベテラン保育士」の外部変数値を１-３と設定し，共起パターンの変化について分析した（図３）ところ，特に『保護者』『伝える』で特徴が見られた。経験年数が高い群で『保護者』と『伝える』『理解』が共起した。経験年数が低い群で『保護者』と『支援』『子ども』が共起し，『伝える』と『困る』『聞く』が共起した。同じ語であっても，経験年数によって文脈や意味合いが異なることが示された。

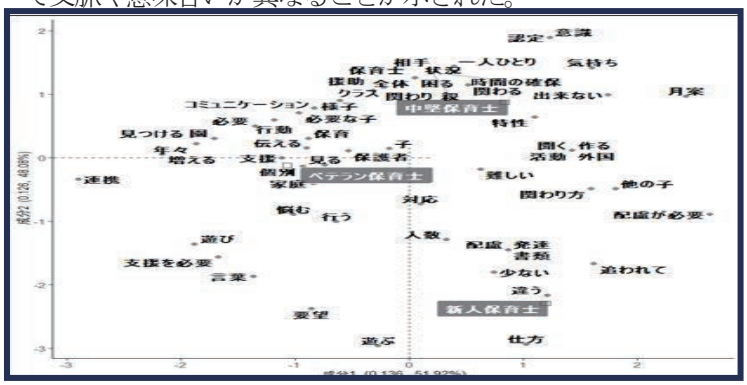


図２　経験年数を外部変数とした対応分析の結果図

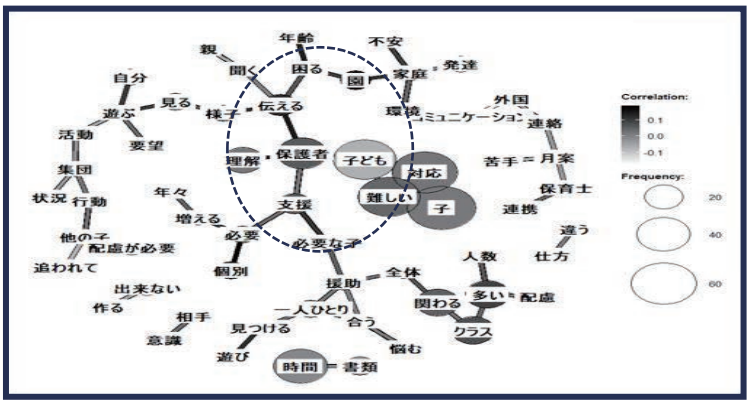


図３　経験年数を外部変数とした共起パターンの変化を探る（相関）の結果図

【総合考察】

量的分析では３群間で有意差が見られなかった保育業務における困難感について，質的分析では経験年数による相違が明らかとなった。「新人保育士」は特別な支援を必要とする子どもや，それ以外の子どもたちへの保育，書類作成の時間の確保に困難感を有していた。「中堅保育士」は配慮児への具体的な関わり方について困難感を有し，クラス運営にも目を向けていることが示唆された。「ベテラン保育士」では保護者対応が強調されており，困難感というよりも子どもの実態を多角的に捉え，職員間や関係機関との連携の重要性についての課題認識が示された。今後の課題として，保育業務に伴う困難感の経験年数による質的な相違を加味した研修プログラムの検討が望まれる。

＊１『特別な支援を必要とする子ども』とは障害、虐待、貧困、保護者の病気、離婚などによる家族形態の変化、アレルギーや特病、病後児、外国にルーツのある家庭、災害での被災などを含む 。

【引用文献】

加藤由美，安藤美華代（2013）：新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究岡山大学大学院教育学研究科研究集録，第154号，15-23.

今西良輔，渡邊洋平（2024）：特別な支援や配慮を必要とする子どもの保育に関わる保育士の実態，札幌大谷大学・札幌大谷大学短期大学部紀要第54号，1－14.

土永葉子，小野いずみ，佐藤かほり：2023，保育業務における困難感と，その対処方法ー保育士経験年数による比較ー，帝京平成大学児童学科研究論集14，85-100.

樋口耕一 2020 『社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して― 第2版』 ナカニシヤ出版

保育者が感じる特別支援教育・保育における課題

― インタビュー調査と遊びの観察から ―

平中尚子（沖縄キリスト教短期大学 地域こども保育学科）

【目的】

2007 年以降の特別支援教育の推進により，保育現場においても，特別支援教育・保育が進められてきた。2021 年の「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議　報告」では，インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育を進展させていくために，就学前の支援の充実が必要であると示されている。さらに，幼児教育においては，教師や特別支援教育コーディネーター，特別支援教育支援員の資質の向上のために，研修機会の充実が期待されている。

筆者は，保育施設における研修ニーズを検討するために，保育者が感じる特別支援教育・保育における課題について，アンケート調査を行った（平中，印刷中）。保育者が感じる課題は「子どもの姿」「支援方法」「環境」「保護者支援」「職員の連携」の 5 項目があり，担当するクラスの年齢や職種によって，課題の内容は異なることが示された。また，担当クラスの年齢が低いうちは「個別の支援」に着目するが，年齢が高くなると「集団の中での支援」と「関係性の支援」に課題を感じることがわかった。今後は，保育者が課題とする「言葉」によるやり取りについて，子どもの姿の理解と支援方法の両面から検証することで，保育現場への助言に役立てることができると考える。

本研究では，保育者によるインタビューの内容を 5 項目の課題に分類し，子どもの姿の理解と支援方法の両面から分析することで，保育者に必要な支援の視点を検討することを目的とする。

【方法】

対象者は，保育園に勤務し，0～5 歳児クラスを担当する保育士 8 名で，調査期間は 20XX 年 7 月～12 月である。インタビューは 1 対 1 の半構造化面接法で実施した。インタビューの内容は IC レコーダーで録音し，逐語録を作成した。インタビューでは，現在担当しているクラスについて，特別な支援を要する保育において課題と感じていることを尋ねた。また，自由遊び場面を観察し，観察者が自由記述で記録した。記録は，インタビュー分析の際の資料とした。

【倫理的配慮】

本研究では，事前に園と研究協力者に研究の趣旨を説明し，同意と許可を得て観察とインタビューの実施，IC レコーダーへの録音を行なった。また，研究協力者の個人情報の保護，研究データの厳重な管理，研究参加による利益又はリスク，研究結果の公表方法，研究への参加撤回の自由と撤回の方法等について，文書と口頭にて説明し，書面にて同意を得た。

【結果】

インタビューをもとに，保育士が話した内容について，「子どもの姿」「支援方法」「環境」「保護者支援」「職員の連携」の 5 項目に分類し，表に示した（表 1-6）。

「子どもの姿」の発語については，0 歳と 1 歳に発語の遅れが課題としてあり，2 歳では思いを伝えることが課題となっていた。行動面では，ほとんどの年齢で癇癪・泣き・怒り・暴力等の課題があった。「支援方法」は，1・2・3 歳は支援ができているのか，適しているのかわからないことが課題であり，4 歳は活動を促す方法，5 歳は就学に向けた援助が課題であった。

表 1．インタビューにて保育士が話した課題（0 歳担当）

項目	内容
子どもの姿	・発語の遅れ（初語がない） ・歩行の遅れ ・噛みつき行動
保護者支援	・保護者への伝え方（保護者がどこまで気にしているのかわからない）

表 2．インタビューにて保育士が話した課題（1 歳担当）

項目	内容
子どもの姿	・衝動的な行動 ・周りの子を押したり蹴ったりする ・発語の遅れ（言葉がほとんど出ない） ・癇癪，泣き（行動を止められる時に見られる） ・集まりに参加したがらない
支援方法	・個別の指導案に基づいた担任同士の連携（担任が複数いるため，指導案から保育に上手く繋げられているかわからない）
保護者支援	・保護者への伝え方（気になるところをさりげなく伝えているが，保護者は気にしていない）

表 3．インタビューにて保育士が話した課題（2 歳担当）

項目	内容
子どもの姿	・癇癪，泣き（自分の行動が上手くいかない時や要求が通らない時） ・言葉で思いを伝える ・気持ちの切り替え ・集まりに参加したがらない
支援方法	・子どもに伝わる声かけや関わり方 ・関わり方が適しているか ・個々の姿を見ることができているか

表 4. インタビューにて保育士が話した課題（3 歳担当）

項目	内容
子どもの姿	・癇癪を起こすと暴力的になる ・周りの子と発達差がある中での遊び方 ・支援を要する子への他児の反応
支援方法	・一人一人支援する内容や場面が異なる ・関わり方が適しているか ・個々の姿を見ることができているか
保護者支援	・保護者との連携（自分たちと保護者の考えの違い，園で起きた出来事の誤解のない伝え方）

表 5. インタビューにて保育士が話した課題（4 歳担当）

項目	内容
子どもの姿	・自分の興味に従って行動 ・行動を止めると怒る
支援方法	・次の活動に促す時の援助の仕方
環境	・年中児の子ども達の環境が，支援を要する子にとって適しているのか（他児の製作物等，置いている物に興味を持ったら触ってしまう）
保護者支援	・保護者の願う姿と本人の発達段階の差
職員の連携	・担任が週休の時のチーム保育の仕方 ・ヘルプで入ってくれる職員に対する支援の仕方の伝達

表 6. インタビューにて保育士が話した課題（5 歳担当）

項目	内容
子どもの姿	・思い込みや気持ちの切り替え ・パニック ・情緒の安定 ・集団活動への参加
支援方法	・就学に向けた支援内容（本人の思いを優先した支援のままでいいか）
保護者支援	・担任と加配それぞれにおける保護者対応の役割

【考察】

平中（印刷中）のアンケート調査の結果と同様に，インタビュー調査においても，担当するクラスの年齢によって課題の違いがみられた。子どもの発達段階に応じて，着目する課題が変化していくと考える。0 歳担当は支援方法についての課題をあげなかったが，1 歳以上の担当は，支援方法が適切かわからないという課題をあげた。0 歳の保育自体が個別の支援であり，個々の発達の経過を見ていくことから，特別な支援への課題を感じにくいと考えられる。

子どもの姿と支援方法

子どもの姿と支援方法について，0 歳担当は以下のように語っている。

> 何か言いたい気持ちは出てきてるようで，なんかポカポカポカってお口は動かすようになってきてるんですけど，それに対しての言葉みたいなのがなかなか出てこなくて，あーあーっていうことだけ（中略）でもジェスチャーすごい上手くって（中略）多分本人も歯がゆいのかなって気がするんですけど，伝わらないから

子どもの思い（下線部）を考えながら支援し，経過を見守っていることから，支援方法についての迷いが少ないと考える。

一方で，2歳担当は以下のように語っている。

> 他の先生見てると，褒めるのとか上手で，なんかすごいねとか，何々が出来てすごいねとか，なんか自分も言うけど，それでその子たちのモチベーションが上がってるのかわかんなくて

子どもの気持ちの読み取りが難しい様子がみられ，支援方法について迷っているといえる。

また，4 歳担当の以下の語りでは，子どもの気持ち（下線部）は理解しているが，周りの子の気持ち（下線部）もあり，支援方法に困っていることがわかる。

> お友達が嫌がるから，やめさせたいけど，本人もずっとこれやりたいってなってて（中略）気持ちはわかるんですよ，友達の気持ちもわかるし，この子も毎回だめだめだめって言われてばっかりだと，ちょっと，どうなのかなっていう葛藤があります

保育者の語りから，子どもの思いを理解することで，どのような支援方法を選択するか，また支援の効果があったか判断していることがわかる。しかし，子どもの思いを理解できても，支援によって必ずしも子どもの姿が望ましい姿になるわけではない。そのため，保育者は支援を難しいと感じているのだと思われる。

保護者支援

担当するクラスの年齢が低い場合は，支援を要する子どもの姿を保護者に伝えることが課題であり，年齢が高くなると，保護者の思いと保育者の思いのズレをどのように共通理解していくかが課題であるといえる。複数の担任や加配保育士で保育を行っている場合，誰が主となって保護者と支援の内容を共有するのか，職員の連携が必要である。

職員の連携

今回のインタビューでは，職員の連携についての課題は多くなかった。一方で，週休やシフトなどで，代替の職員が保育に入る場合に，チーム保育や支援方法の伝達についての課題があった。日頃一対一で関わっている場合，保育者は支援を要する子の動きや表情から，子どもの気持ちを読み取っているため，それを言語化して代替の保育者に伝えることが難しいのだと思われる。

本研究では，保育者によるインタビュー調査から，保育者に必要な支援の視点を検討した。インタビューでは子どもの姿を詳細に語っていても，支援方法について悩む様子が見られた。子ども理解と支援方法の分析については，今後も継続して行う必要がある。

引用文献

平中尚子（印刷中）保育者が感じる特別支援教育・保育における課題. 沖縄キリスト教短期大学紀要, 54, 49-58.

付記

本研究は，宇流麻学術研究助成基金からの助成を受けて実施する研究の一部である。

保育・児童発達支援・保育所等訪問支援における相違点整理

―子ども理解と多職種連携に着目して―

○種村暁也（川崎医療福祉大学医療福祉学部）
橋本 勇人（川崎医療福祉大学医療福祉学部）、大江 由美（川崎医療福祉大学医療福祉学部）
松本 優作（川崎医療福祉大学医療福祉学部）、蓮井 和也（川崎医療福祉大学医療福祉学部）

【目的】

本研究の目的は保育の実施機関である保育所及び、療育の実施機関である児童発達支援事業所（就学前療育）、保育所等訪問事業所（訪問先での集団への適応支援）との①対象者の理解及び専門性や②連携における相違点を整理することである。

令和５年４月に施行されたこども基本法第 13 条１項では、医療、保健、福祉、教育、療育等の関係機関の有機的な連携の確保がうたわれている。このうち療育は、こども家庭庁の児童発達支援ガイドライン（2024）によると日常生活における基本的な動作及び知識技能の習得並びに集団生活への適応のための支援と定義され、保育と療育の連携を図ることとされている。

同時に『児童福祉施設の設備及び運営に関する基準等の一部を改正する省令（令和４年度厚生労働省令第 159 条）』に基づき、保育所等と児童発達支援の併設による設備の共用や職員の兼務、利用児の交流などを行うことでインクルーシブ保育と保育所等の多機能化を推進することが示された（現在はこども家庭庁の管轄）。したがって、今後は複数事業所による連携のみならず、保育所等の多機能化も視野に入れた新たな連携の在り方を検討する必要がある。

そのため、本研究では文献検討にて保育所・児童発達支援事業所・保育所等訪問事業所の相違点を整理する。

【方法】

対象文献の抽出

各事業体における対象者理解及び専門性に関しては『保育所保育指針』・『児童発達支援ガイドライン』・『保育所等訪問支援ガイドライン』を用いて抽出した。また、連携に関しては、上記３種のガイドライン及び CiNii Research により、2013 年から 2024 年（検索日 2024 年 12 月 24 日～2025 年１月８日）に掲載された研究論文を検索した。

検索キーワードは、「保育所 and 児童発達支援 and 連携」、「保育所 and 保育所等訪問支援 and 連携」、「児童発達支援 and 保育所等訪問支援 and 連携」にて検索し、21 件の文献が抽出された。

これらの文献を精読し、各専門機関による連携及び支援対象への視点に関する研究論文であるか否かを検討した。各専門機関の連携や対象者理解に焦点が置かれていないもの、保育所・児童発達支援事業所・保育所等訪問を対象としていない論文は除外し、14 件を研究対象とした。

分析方法

対象となる文献から、保育所の保育士、児童発達支援事業所の職員、保育所等訪問支援の訪問支援員による支援対象理解や専門性、連携に関する記述を抜き出した。次に、複数の研究者で抜き出した記述をまとめ、研究チーム（保育士４名・精神保健福祉士２名・社会福祉士３名（重複あり））の計５名の研究者により、支援対象を理解する内容を示しているか検討した。

【倫理的配慮（必須）】

本研究は文献を検討するものであり、倫理的配慮における記載の必要がない。

【結果】

保育所の対象者理解及び専門性

保育所は、子どもの最善の利益を基盤とし、生命の保持、情緒の安定、愛情や信頼感の育成、自主性や自立性の形成の視点から対象者理解をしている。ここでは、子どもの状況や発達段階に応じて養護と教育を一体的に提供することが重要視されており、その目的は、子どもが現在をより良く生きるとともに、望ましい未来を創る基盤を育むことにある。また、子ども一人ひとりの発達や家庭・地域の環境を考慮し、安心感を持てる環境の提供が求められている。

保育士には、倫理観を基盤にした専門知識や技術、判断力を用いて子どもの保育を行うとともに、保護者への支援を行う役割が求められている。また、保育士自身の専門性向上に努める責務も強調されている。

さらに、保育所全体として職員一人ひとりの資質向上や専門性の向上を目指すことが求められており、これには研修や職位や職務に応じた知識・技術の習得が不可欠である。

すなわち、保育所では子どもの最善の利益を考慮し、養護と教育を一体としながら個別性と環境を重視した保育を実施し子どもの未来への基盤づくりをすることに特徴がある。

児童発達支援事業所の対象者理解及び専門性

児童発達支援においては、子どもの発達過程や障害の特性を十分に理解し、発達上のニーズを丁寧に把握することが基本となる。その上で、すべての子どもに総合的な支援を提供することを目指しながら、個々の発達段階や障害特性に応じて、特定の領域に重点を置いた支援を組み合わせることが重要である。これにより、一人ひとりの子どもに適切な支援を行うことが必須となる。

障害のある子どもの発達の状態や特性を理解し、その状況に応じた支援を行うことが不可欠で、個々のニーズを踏まえた支援を実現することで、子どもの発達をより効果的に促進することが可能となる。

児童発達支援では、高度で幅広い専門性を基盤として、発達支援や家族支援を提供する機能が求められるため、複数の専門職が連携し、適切な支援を行う体制が必要である。これらを通じて、子どもたち一人ひとりに対

する質の高い支援を実現することが期待されている。

すなわち、児童発達支援事業所においては子どもの発達過程や障害の特性を十分に考慮し、個々の発達段階や障害特性を考慮した特定領域に重点を置いた個別支援が求められ、高い専門性を持ち、多職種との連携を行うことに特徴がある。

保育所等訪問支援事業所の対象者理解及び専門性

保育所等訪問支援事業所においては、障害の有無にかかわらず、すべての子どもが意見を表明する権利を持つ主体であると認識することが重要である。特性や発達段階に応じた適切なコミュニケーション手段を用い、子どもの思いや願いを丁寧にくみ取ることが求められる。また、遊びは子どもの成長発達を促進する重要な要素とされ、訪問支援員は、遊びを通じて子どもの表現力や周囲との関わりを高める活動を支援し、子どもが新たな可能性に挑戦し、苦手なことに少しでも取り組めるような環境を整える必要がある。さらに、子どもの発達全般や障害特性を深く理解し、生活の連続性を意識した支援を提供することが求められる。支援は子どもの将来の社会参加を視野に入れ、ウェルビーイング（幸福感）の向上につながるものでなければならない。

事業所では、多職種が連携して子どものニーズを包括的に捉えたチームアプローチを行い、地域の関係機関や他の事業所との連携を強化し、支援体制を整える必要がある。さらに職員は、障害特性や発達段階に応じた適切な技術と知識を習得する必要がある。設置者や管理者は、職員の資質向上を目的とした研修や学びの機会を計画的に提供する責務を担う。

これらの取り組みを通じて、子ども一人ひとりに最適な支援を提供し、その成長とウェルビーイングを促進することが期待される。

すなわち、保育所等訪問支援事業所では子どもの社会参加やウェルビーイングを念頭に置きつつ、発達段階や障害特性に応じた子ども理解をおこない、多職種や地域連携を通じて連携強化を行っていくことに特徴がある。

事業による連携の相違点

保育所では、子どもの生活の連続性を考慮し、家庭や地域社会との連携を重視している。家庭や地域の機関・団体の協力を得て、地域の自然環境や行事、人材を活用することで、保育内容の充実を図ることが求められる。このような取り組みにより、子どもたちは地域とのつながりを感じながら、多様で豊かな経験を積むことが可能となる。また、幼児期の生活や学びを小学校へ円滑につなげるため、市町村の支援を受けて情報共有を進め、子どもの成長が次のステージにスムーズに移行できる体制を整えることが重要である。さらに、保育所は保護者への子育て支援も担い、地域の関係機関や専門人材と連携しながら効果的なサポートを提供する役割を果たしている。

児童発達支援事業所では、「切れ目のない支援」を提供するため、保健、医療、福祉、教育、就労支援など多分野とのネットワーク構築が求められる。これにより、教育機関や保育所との併行利用や移行支援を通じて、子どもに適した環境を整えることが可能となる。地域内で課題を共有し、事業所間の連携を強化することで、支援の質を向上させ、地域全体で包括的な支援を提供する体制が期待される。

保育所等訪問支援事業所では、障害児支援における基本理念として、事業所や関係機関が「点」ではなく「面」として連携することが求められる。保健、医療、障害福祉、教育、就労支援など多様な機関と協力し、担当者会議を通じて支援計画を見直しながら、連携体制を強化する必要がある。また、支援内容や体制に関する情報を適切に共有することで、地域全体での支援の効果を高め、子どもの健やかな成長を支える環境を構築することが重要である。

【現状と今後の展望】

文献調査において、保育所や児童発達支援事業所、保育所等訪問支援事業所が連携し、活動指導や環境整備を通じて保育の困難感を軽減する取り組みが確認された。また、児童発達支援事業所や相談支援専門機関、医療専門職等が協力し、子どもの発達支援や二次障害の防止を目指す事例も多く見られた。さらに、小学校、特別支援学校、就学前教育施設間で情報の引き継ぎを行い、就学移行を円滑に進める取り組みが進展している現状も明らかになった。

加えて、保育所、児童発達支援事業所、保育所等訪問支援事業所に加え、相談支援専門員や医療関係者といった専門職が連携し、保護者への支援や情報提供を行うことで、より効果的な支援が可能であることも示されていた。

一方で、課題として児童発達支援事業所の活動内容の認知不足や情報共有の不足が挙げられる。これらの課題を解消するためには、個人情報保護に配慮しつつ、円滑な情報共有の仕組みを構築することが求められる。また、地域ごとの連携状況に差があり、保護者や専門職間での連携不足が支援の妨げとなっている現状も指摘され、行政を含めたマネジメントが必要とされている。

さらに、インクルーシブ支援体制の整備が十分ではないことや、支援手法の体系化やエビデンス構築が今後の課題として浮き彫りになった。

今後の展望としては、地域共生やインクルージョンの実現を目指し、家庭や地域との関係構築を重視することが重要である。地域住民主体の福祉活動を支援するため、地域包括支援や相談支援をいかに作り上げるかが鍵となる。また、関係者間での情報共有プロセスを標準化し、多機関連携を活用することで、障害児が円滑に成長し、集団活動に適応できる支援体制を構築することが求められる。

まとめ

本調査にて、保育所・児童発達支援事業所・保育所等訪問の利用者理解や連携における相違、現状と今後の展望を調査した。今後は関係者間における情報プロセスの標準化や他機関連携モデルの構築が今後の課題となり、さらなる調査や検討が必要である。

【参考文献】

厚生労働省（2017），「保育所保育指針（厚生労働省告示第百十七号）」，https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1（2024.12.26検索）

子ども家庭庁（2024），「児童発達支援ガイドライン（令和6年7月）」，https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/0ff6d844-e785-416a-9bbc-194938099218/583292ad/20240709_councils_shingikai_shougaiji_shien_0ff6d844_04.pdf（2024.12.26検索）

子ども家庭庁（2024），「保育所等訪問支援ガイドライン（令和6年7月版）」，https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/7692b729-5944-45ee-bbd8-f0283126b7db/b1f2131a/20241101_policies_shougaijishien_shissaku_guideline_tebiki_10.pdf（2024.12.26検索）

保育現場における障害児支援体制の現状と課題

～K 市の実態調査より～

○坂元　美帆（神埼市立ちよだ保育園）　浅井　太希（九州龍谷短期大学付属龍谷こども園）
田中　麻里（西九州大学子ども学部）

はじめに

近年、保育・教育現場において、障害児や気になる子どもの数が増加傾向にある一方で、保育者不足や保育の質向上が指摘されており、障害児や気になる子どもの支援において課題を抱えていることが窺える。

平成 20 年に行われた「保育所保育指針」、「幼稚園教育要領」の改正において、保育所、幼稚園でも特別支援教育に準じた保育・教育の実施が明記された。また、令和 5 年 4 月には「こどもまんなか社会」を目指す子ども家庭庁が創設され、障害児支援として、様々な発達に課題のあるこども等について、医療、福祉、教育が連携して対応すること等が謳われている。

ベネッセ教育総合研究所の「幼児教育・保育についての基本調査(2024)」によると、私立公立保育園、幼稚園、認定こども園において、障害児や特別な支援を要する園児の在籍数は 9 割にのぼると各園の園長が回答している。[2)]

保育・教育現場において、障害児や気になる子に対して、保育者はどのような支援体制の中で日々の保育にあたり、どのような業務をこなしているのだろうか。

本研究では、聞き取り調査やアンケート調査を通して障害児支援体制の現状を明らかにし、課題や今後の展望について考察する。

調査の目的

本研究は、K 市の保育園及び認定こども園に着目し、①保育現場における障害児支援体制づくりの実態把握、②加配保育者の配置状況及びその業務内容の把握、③障害児支援体制に関する課題の整理の 3 点を目的とした。

調査内容

1) 調査対象者

①聞き取り調査の対象は、K 市こども家庭課課長と係長の 2 名、②アンケート調査の対象はK 市内の保育園及び認定こども園 10 か園の園長または副園長に相当する役職者 10 名である。

2) 調査方法及び調査期間

①K 市役所にて、聞き取り調査を行った。

②各園へ文書を送付し、Google フォームにてアンケート調査を行った。Excel を用いて、調査で得られたデータの集計と分析を行った。

調査期間は令和 6 年 11 月～12 月である。

3) 調査項目

①聞き取り調査の項目は、【1】K 市における障害児保育に関する規定について、【2】障害児保育に関する保育現場との情報の共有方法、【3】障害児支援体制に関する現状及び課題の 3 点である。

②アンケート調査の項目は、【1】園の属性、【2】障害児支援に関すること、【3】自由記述の 3 点とした。

倫理的配慮

聞き取り調査においては、始めに本調査から得られたデータ及び情報は、本研究の目的以外に使用しないことを説明し、アンケート調査では調査依頼文に記載することで、研究協力者へ不利益が生じないように配慮を行った。

結果と考察

1) 聞き取り調査の結果と考察

【1】K 市における障害児保育に関する規定：平成 21 年 4 月 1 日施行の「K 市特別支援保育推進事業実施要項」に沿って、障害児の受け入れや保育士の加配を行っており、公立園は障害の程度によって加配保育者一人あたりの幼児への対応数が規定された。その後、同年 7 月 15 日施行の「K 市特別支援保育事業費補助金交付要綱」により、私立園においても障害児の受け入れ体制の制度化が行われた。

【2】障害児保育に関する保育現場との情報の共有方法：園長会やメールが主な方法であるが、他にも受け入れ調整では行政の関係機関が柔軟に対応し、必要に応じて保護者との面談やケース会議等を行っている。

【3】障害児支援体制に関する現状：K 市の保育園及び認定こども園は、障害児保育の必要性を理解した上で、現体制の中で受け入れに努めており、市の担当者も同席したケース会議を実施する等、行政と連携を取りながら支援体制づくりを行っていることが分かった。一方で、保育士の人員確保や障害の程度によって受け入れが困難となる場合があることが明らかとなった。保育士不足は、障害児保育を含めた研修時間確保の困難さや、令和 8 年度の「こども誰でも通園制度」開始に伴い、子どもの受け入れと保育士加配のバランス調整が必要になる等の影響をもたらしていた。また、加配保育者に関して、保護者からの支援に関する要望や相談需要は年々増加傾向にあり、保護者面談や保護者へのフォロー以外にも、就学支援、書類作成等、業務内容が増加し、負担が大きくなっている現状があることが明らかとなった。

K 市では平成 21 年以降、障害児の受け入れを開始し、その数は年々増加している。公立園は、R1 年と R6 年の受け入れ人数を比較すると 2.4 倍、私立保育園、認定こども園は 5 倍となっている。障害児の受け入れには加配保育者の確保と予算化が必要で、支援体制づくりに現場と行政の連携は欠かせない。支援体制の現状において、多くの園の運営者は保育士の人員確保と専門性向上を課題としている。つまり、人材の質と量の確保を課題として捉えていることが分かる。

2) アンケート調査の結果と考察

アンケート調査の回答率は 50%（5/10 園）であった。

【1】園の属性

回答の内訳は、公立園が 8 割、認定こども園が 2 割であった。職員数は 5 か園の合計で 121 名、経験年数

は、6 年～15 年の保育士が 55 名(45%)、16 年以上が 44 名(38%)と割合が高かった。臨床心理士や社会福祉士を配置している園はなかった。

【2】障害児支援に関すること

在籍数と障害種別：障害児在籍の最小クラスは 2 歳児で、3～5 歳児にも在籍している。障害種別は、自閉症スペクトラム、注意欠如多動症、知的障害、言語障害、コミュニケーション障害、難聴、肢体不自由、ダウン症候群と様々であった。

加配保育者：加配保育者は令和 6 年度の K 市全体に 9 名配置されており、雇用形態は正規職員、非正規職員のどちらもいると全園が回答し、その割合は、非正規職員が 6 名、正規職員が 3 名であった。また、加配保育者の保育経験年数は 3 年未満～16 年以上と幅広いが、6 年以上が全体の 66%を占めた(6 名)。年齢は 30 代が最も多く 55%(5 名)、加配保育経験年数は、3～5 年が 55%であった(5 名)。

保有資格：保育士資格以外に幼稚園教諭二種免許の保有 4 名、幼稚園教諭専修免許の保有が 1 名で、保育士資格を保有していないが、看護師や保育教諭補助、児童支援員の資格保有者が加配保育者として勤務していることが分かった。

業務内容：最も多かったのが保護者対応と保育日誌作成(各 80%)、次いで個別支援計画、児童票などの個人の記録、連絡帳作成(各 60%)、その他にも書類関係が多くあげられた。

研修に関する項目：加配保育者の研修参加の割合は、参加している園が 80%、参加していない園が 20%であった。そのうち、園内研修への参加に関して、正規職員・非正規職員どちらも参加できる園は 60%、正規職員のみ参加が 40%であった。園外研修へは、参加している園が 80%、していない園が 20%であった。園内外の研修参加頻度については、年 3 回未満と 3～5 回がそれぞれ 40%、参加していないが 20%であった。

またどの園においても、特別支援教育コーディネーターの指名は行っていなかった。その中で、加配保育者が巡回相談や医療機関等に相談できる機会の有無については、相談する機会がある園が 50%、機会がない園が 25%、正規職員のみ相談機会がある園が 25%で、相談先は特別支援学校や保健師であった。

【3】自由記述

〈1〉障害児支援体制を充実させるための取り組みの現状に関して、加配保育者人数の確保、加配保育者以外のフリー保育士の柔軟な配置、職員間での障害児保育や対象児に関する共通理解、研修機会の提供、職員や家庭との情報共有、行政や医療機関との連携、保護者との面談があげられた。

〈2〉支援体制づくりに関する課題では、加配保育者人数の確保、専門知識不足による対応の困難さ、専門知識の向上、気になる子への対応における保育士の力量差、加配保育者の業務過多による疲弊、担任保育士と加配保育者の連携、保護者の理解、障害児の行事参加の方法や内容があげられた。

〈3〉加配保育者への課題については、雇用形態や業務内容、研修機会の提供、対象児が集団生活を送れるようにするための力量差、保護者へのフォローと共通理解があげられた。

アンケート調査の結果から、K 市では、勤務年数 5 年未満の保育士は 2 割に満たず、6 年以上の中堅職員が 8 割を占めていることが分かった。加配保育者の年齢層や加配保育年数においても、中堅層が半数以上であることが明らかとなった。保育年数を積み重ねる中でクラス内の子ども一人ひとりを見る目が深まり、子どもや保護者への対応の仕方も経験を積んでいくことから、加配保育者として障害のある子ども、またはその家庭の支援を任命されるのではないか。

西川・永田(2012)は、広島県O市に勤務する加配保育士に対して、特別支援保育の課題と諸機関との連携に関する質問紙調査を行った。その結果、加配保育の 9 割を臨時採用保育士が担っていることが分かり、「加配保育士の正規採用化をすすめ、子どもの障害への理解や知識と経験を継続的につなげ、保育所全体の財産としていくことが求められる。」と課題を示唆している。K 市においても同様で、加配保育者のほとんどは非正規職員であり、児童支援員等の保育士資格のない職員が加配保育者となっていた。

園内研修に関しても、非正規職員が参加できない、また、相談に関しても相談する機会の少なさや、正規職員のみ機会がある等の現状が明らかとなった。非正規職員が加配保育に従事することは、継続の安定性や子どもへの安心した保育環境の提供に疑問を抱く。また、加配保育者の業務は多岐に渡り、かつ増加傾向にあることから、保育士の人材確保や職員の質向上は大きな課題である。

総合的考察

K 市における障害児の在籍数は急速に増加しており、現場と行政は連携しながら受け入れを行っているが、保育者の確保と質の向上は課題となっている。K 市では、主に中堅職員が加配保育者として業務に従事している。障害に関する知識・技術は保育経験年数によって補われるが、加配保育者には専門機関や他の保育者、保護者との連携が求められる(西川・永田 2012)。保育現場における加配保育者の役割は重要で、加配保育者が障害児や気になる子を中心として、取り巻く人々や専門機関との連携を図り、子どもが安心して過ごせる環境づくりを行う必要があることは明らかである。加配保育者の業務増大の解決策を模索することが求められる一方で、今後、園と家庭、他機関とを繋ぐ役割を加配保育者が担っていくこと、その体制づくりの促進充実が期待される。

おわりに

今回の調査は、本研究における 1 次調査として、K 市を対象に実施した。今後は、調査地域を拡大し、2 次調査及び継続研究を行い、保育園や幼稚園、認定こども園における障害児支援体制に関する現状と課題を明らかにしていきたい。

参考・引用文献

1) こども家庭庁HP. 障害児支援
https://www.cfa.go.jp/policies/shougaijishien,検索年月日2025.1.14.
2) ベネッセ教育研究所(2024)：『第4回幼児教育・「保育についての基本調査ダイジェスト版』, p8.
3) 西川ひろ子・永田彰子(2012). 「加配保育士がとらえる特別支援保育の課題と諸機関との連携」, 安田女子大学紀要. 40巻. pp. 183 - 191.

医療的ケアにおける保育者の認識に対する一考察

○櫻井　貴大（愛知教育大学　幼児教育講座）

【問題と目的】

医療的ケア児とは「日常生活及び社会生活を営むために恒常的に医療的ケアを受けることが不可欠である児童」を指し[1]、2016 年の障害者総合支援法・児童福祉法改正されたことにより、初めて「医療的ケア児」が法的に定義された。そして、自治体は医療的ケア児に対する必要な措置を講ずることが努力義務となった。2021 年から「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」が施行され、保育所や認定こども園・学校の設置者は医療的ケア児に対し、適切な支援を行う責務を有すると示された[2]。

このように医療的ケア児を保育現場で支援するようになりまだ日が浅く、平成 27 年度時点で医療的ケア児を受け入れている施設数は全国で 260 か所、受け入れ人数は 303 人であり、令和 2 年度時点で、医療的ケア児を受け入れている施設数は全国で 526 か所、受け入れ人数は 645 人[3] と非常に限定的である。そのため、保育現場に医療的ケア児を支援するための知識や技術が蓄積されていないと考えられる。実際に、医療的ケア児の受け入れにあたっての課題として、看護師の確保ができない（70.6%）や医療的ケア児の必要な医療的ケアの提供にあたり施設設備が対応していない（62.5%）などの体制面に加えて、具体的にどのように受け入れを進めてよいか分からない（36.8%）、医療的ケアを実施する保育士・看護師の経験や質にばらつきがある（25.3%）などの支援面での課題が報告されている[4]。医療的ケア児の保育については、クラス担任や看護師だけでなく医療的ケア児を園全体で受け入れるという認識の下で協働することや、看護師のみに医療的ケアを任せるのではなく、複数の保育士が研修を受けて従事者認定を受けることで、園に複数の医療的ケアの担い手が配置される状態をつくる重要性が指摘されている[5]。また、保育職と看護職の効果的な連携の工夫として、専門性、立場をふまえた思いのすり合わせによる相互理解・信頼関係の重要性が報告されている[6]。しかし、専門職の連携について、櫻井（2023）はお互いの価値観を共有するのではなく、共有フレームを構成することにより、価値観が異なりながらも連携を可能にするフレーム連携を明らかにしている[7]。そのためには、「なぜそのような課題を設定したのか」に着目する必要がある[8]。これらを踏まえると、まずは保育者が医療的ケアについてどのように認識しているかを明らかにしなければ、看護師をはじめとする専門職とのフレーム連携は難しいと考えられる。そこで、本研究では、保育者が医療的ケアについてどのように認識をするかを明らかにすることを目的とする。それにより、他の専門職との認識の違いを明らかにする知見となることが期待できる。

【調査協力者・調査・分析方法】

調査協力者はこれまでに医療的ケア児を保育した経験を有する、A 市の公立幼稚園・B 市の公立保育所に勤務する担任保育者と加配保育者の計 5 名と医療的ケア児は不在であるが園に看護師が在籍している A 市の公立幼稚園に勤務する担任 1 名と加配 1 名の 2 名の計 7 名である。属性については表 1 に示す（表 1）。

調査方法は、調査協力者に対して 1 対 1 の半構造化インタビューを行い、IC レコーダに録音した。

表1　調査協力者の属性と医療的ケア児に必要なケア

自治体	施設種類	役割	保育歴	医ケア児・必要なケア
A市	C幼稚園	担任	18年	5 歳男児・紫斑病のため転倒しないよう
		加配	20年	5 歳女児・導尿
	D幼稚園	担任	12年	4 歳女児・鼻腔栄養・両耳補聴器
		加配	21年	4 歳女児・鼻腔栄養・両耳補聴器
	E幼稚園	担任	3年	不在
		加配	13年	不在
B市	F保育所	担任	14年	2 歳女児・導尿

質問項目については、①これまでに受け持った医療的ケア児の症状②医療的ケア児を保育する上で困ったこと③喀痰吸引などの医療行為を特定の人に対して行うことができる「認定特定行為業務従事者」の資格を取得できる研修について自身は資格を取得したいか否かとその理由④医療的ケア児の保育サポートとして、看護師と加配保育者どちらか 1 名を配置するとしたらどちらを配置するかとその理由などについてである。

分析方法は、得られた音声データから逐語録を作成し、文字データ化を行った。医療的ケアに関連する語りに着目をして質的データ分析[9] を行った。その語りの部分をセグメント化し、コード名を付与し、再文脈化を行った。

【倫理的配慮】

倫理的配慮については、所属機関の研究倫理審査委員会にて承認を受けた（承認番号：AUE20240103HUM）。加えて、①研究の目的、②録音された音声は研究の目的以外には使用しない、③答えたくない内容には答えなくて良いこと、また、インタビュー後であっても研究協力の取り消しが行えること、④研究に協力しない場合でも不利益を被ることはないことなどについて説明を行い書面にて署名を得た。

【結果・考察】

分析の結果、①マニュアル的な医療的ケアと関係の中で探り合う臨機応変的な保育という認識、②主要的な保育と副次的な医療的ケア③保育的ケアの中の医療

的ケアという認識の３つの認識が明らかとなった。

(1) マニュアル的な医療的ケアと関係の中で探り合う臨機応変的な保育

C 幼稚園　担任の語り
病院に行くと看護師さんのイメージってパッパッパッパッとやっていく。①もう時間をかけずにチャチャチャッとやっていくっていう風で、そうするとちょっとタイプが違いますよね。ゆったりと、②どうしたのって言ってこう、ずっとずっとその子の心が満たされるまでとか、あと思ってることがちゃんとこっちが読み取って、こういうことだった？っていう③このやりとりに、そういうのがゆったりとできるっていうのは保育者の方がゆったりできるのかなぁとは思います。

ここでは、保育と医療を比較して語っている。看護師は怪我や病気に対して決められた医療処置を手際よくこなす技術が必要であると認識している（下線部①）。一方で、保育は目に見えない内面を読み取り、保育者と子どもとの「間に生まれている関係」を子どもとやりとりを通して、確認しながら適切な援助を選択していくと認識している（下線部②③）。つまり、治療する対象が明確なマニュアル的な医療的ケアと子どもとの関係の中で探り合う臨機応変的な保育と認識していると考えられる。

(2) 主要的な保育と副次的な医療的ケア

D 幼稚園　加配の語り①
④医療的な面は看護師さんが来てくださるし、給食の時は訪問看護師さんが来てくださるので、あまり医療的な面のことよりも、⑤そっちの気持ちの面とか、知的な面がどうなのかなというのを最初心配していました。
D 幼稚園　加配の語り②
（クラスの子どもたちへの）事前のお話は、担任の先生が子どもたちにどこまで話したのかな、ちょっとご飯がうまく食べれなくてここにこういうのが付いているとか、大事なものがこういうところにはまっているとかそういうあっさりした感じのお話ででも⑥新しいお友達が来るんだよっていう、そっちがもうメインでこういうやつのことはちょっと言うぐらいで

この語りの着目すべき点は、保育を主要的、医療的なケアを副次的と認識していることである。医療的ケア児ではあるが医療的ケアは看護師に任せ、副次的な認識であるが（下線部④）、それ以外の部分は他の４歳児と変わらず、生活や遊びの集団中でどのように保育をしていく必要があるのかという主要的な認識をしていると考えられる（下線部⑤⑥）。

(3) 保育と重なり合う医療的ケア

F 保育所　担任の語り
結局⑦その医療的ケアっていうところで、知識的にもやっぱり保育士としての知識とやっぱり医療の知識っていうところで、看護さんがいるんだけどもじゃあ日中、保護者さんは結局みんなと一緒でいいですって言うんだけども結局、⑧導尿だけじゃなくてうんちが出た時便の時は保育士が（おむつを）替える

F 保育所の担任は、導尿は医療的ケアであると認識しているが、排泄全般は保育士も行うものと認識する（下線部⑧）と同時に、これまで行ってきた保育行為についても医療的ケア児に関わる際には医療的知識が必要であると認識している（下線部⑦）。つまり、医療的ケアを看護師に任せるだけでなく、これまでも保育行為を医療的ケアの視点から問い直す必要があるため、保育と重なり合う医療的ケアと認識していると考えられる。

【総合考察】

本研究の結果から、保育と医療的ケアについて、保育者は 3 つの異なる認識をもつことが明らかとなった。これらの認識の違いを整理することにより、保育者と看護師の専門性の違いを可視化することにつながると言える。さらに、保育者と看護師の役割を整理する上でこれまでの保育行為を医療的な側面から捉え直す必要を示唆するものである。つまり、これまでの保育に医療的ケアを取り入れるという発想ではなく、医療的ケア保育という新たな保育の枠組み自体を再構成していく必要を示唆する知見であると言える。

引用文献

1) 厚生労働省（2021）「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」 https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=82ab8244&dataType=0&pageNo=1（2025年1月10日閲覧）
2) 前掲 1)
3) 厚生労働省子ども家庭局保育課（2022）「保育所等での医療的ケア児の支援に関するガイドラインについて」 https://www.mhlw.go.jp/content/12204500/000995731.pdf（2025年1月10日閲覧）
4) 前掲 3)
5) 井上寿美・長谷川郁子（2018）「保育所における医療的ケア児をめぐる支援実態と展望―東京都目黒区の公立保育所を事例として―」『特別支援教育実践研究センター紀要』第2号、pp. 33-46。
6) 山本理絵・渡邉眞依子・三山岳・瀬野由衣（2024）「保育所における医療的ケア児を包摂する保育―保育職と看護職との連携に焦点をあてて―」『保育学研究』第62巻、第3号、pp. 23-34。
7) 櫻井貴大（2023）「担任保育者と加配保育者はどのように共有フレームを構成しているのか」『保育学研究』第61巻、第2号、pp. 173-184。
8) 前掲 7)
9) 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法』新曜社

語彙爆発の時期にある子どもは何をつぶやくのか

―１歳児のひとりごとの縦断的観察―

三宅英典（金城学院大学人間科学部）

【目的】

乳幼児の言語発達において，1 歳発話期から 2 歳発話期にかけて，語彙爆発と呼ばれる現象がみられる。語彙爆発とは，語彙獲得のペースが急速に増加する時期のことを指す。語彙の爆発期にみられる言語発達の特徴として，獲得される語彙の多くは名詞である（Goldfield & Reznick, 1990）。また，中西（2020）は，語彙の獲得が急速に進む要因として模倣的発声と自発的発声の同時形成を挙げている。

このように語彙爆発に関する研究では，子どもが獲得する語彙の形態論に関わる特徴や語彙の爆発期の個人差に関する検討がなされている。ところで，神土（1999）はこの時期に，意味を伴う語のひとり言が出現することを報告している。実際に，調査者の子ども（1 歳 10 ヶ月頃）においても語彙の爆発期とみられる急速な語彙の増加に加えて，ひとり言を発する場面が多くみられるようになった。

このようなひとり言の出現は，思考の現われと解釈されることもあるが，前述のように模倣的発声としての側面も多くみられ，未だ理解していない文法などの語用論的側面も含めたひとり言も散見される。模倣的発声の側面として，Herbert & Hayne（2000）は，2 歳児頃になるとおよそ 3 ヶ月前の情報も遅延模倣であらわすことが可能であることを明らかにしている。

以上より，幼児の初期にみられる意味のあるひとり言には，過去に経験した出来事や発話的なやりとりを遅延模倣で表現する側面があると考えられる。しかしながら，幼児はこのようなひとり言のなかで，何をつぶやいているのだろうか。

本研究では，語彙の爆発期にみられるようになった幼児のひとり言を模倣的発声として捉え，遅延模倣として発せられる発話に，どのような意味内容が含まれているかを探索的に明らかにすることを目的とする。

【方法】

対象児　1 歳 10 ヶ月の女児（T 花）1 名であり，調査者の娘であった。対象児を自身の子どもとした理由は，日常生活の中で自然な言語使用を観察しやすい環境を提供できるためであった。また，本研究では幼児のつぶやきの意味に着目するため，対象児と同じ経験を共有していることで，つぶやきの背後にある出来事や記憶をより正確に抽出することを期待したためであった。養育環境について，対象児は 4 人家族（母，父，対象児，弟）で構成されており，未就園児であった。観察時，弟は新生児であったため，日常生活の多くを父親（調査者）と共に過ごした。また，弟の出生のために緊急一時保育を利用しており，調査の 2 週間前まで地域の保育園で 4 週間の一時保育を経験していた。

調査方法　対象児が就寝時に発するひとり言を収集した。具体的には，父親（調査者）との就寝時に iPhone SE のボイスレコーダーを使用し，対象児が就寝するまでの間の音声を記録した。就寝時は父親から対象児に話しかけることは避け，対象児からの話しかけにのみ応答した。

調査時期　202X 年 10 月 23 日～202X+1 年 3 月 24 日。この期間において，合計 151 日分のデータを収集した（なお，本発表では調査開始時から 20 日分までのデータを分析対象とした）。

分析方法　就寝時に対象児の発したひとり言を分析対象とした。まず，父親に対して話しかけたり応答したりといった他者に向けて発せられた発話は分析から除外した。次に，本研究では意味のあるひとり言を対象としたため，ジャーゴンや叫喚音，喃語を除いた。以上をもとに，対象児が就寝児につぶやいた意味内容を含むと考えられるひとり言を分析対象とした。ひとり言データは主題分析（Braun & Clarke, 2006）を用いて分析を行った。具体的には，（1）ひとり言の発話データから意味のある語・文（意味内容）を抽出し，（2）抽出した語・文の意味内容をコードとして生成した。（3）次に，生成したコードを整理して関連性のあるコードをまとめてテーマを生成した。（1）～（3）の手続きを，まず調査者が行い，その後，対象児の母親とともに再度（1）～（3）の手続きを行った。

【倫理的配慮】

本調査は日本保育学会倫理綱領に基づいて調査を行った。まず対象児の母親に対して調査に関するインフォームドコンセントを行い，承諾を得た。対象児のひとり言の収集には，ボイスレコーダーとしてiPhoneを枕元に置いていたが，iPhoneを枕元に置く行為は日常的に行っていた。そのため本調査によって対象児の日常生活に変化が生じるものはなく，また記録も対象児に関与しないところで行われたため，調査によって対象児に危険や不利益等が発生する可能性はないと判断した。

【結果】

本研究では，10 月 23 日～11 月 14 日までの発話データを分析対象とした。このうち，対象児がひとり言を一切発さずに就寝した場合や，ジャーゴンや喃語など意味を特定できない発話しか発さなかった日を除くと，20 日分のデータが分析対象となった（総録音時間は 4 時間 6 分 12 秒）。

主題分析の結果，112 個の意味内容を抽出した。次にこれらの意味内容から 24 個のコードを生成し，最終的に 7 個の〈テーマ〉を生成した。また，それぞれのコードとテーマが出現した日数を算出して表 1 に示した。

表1. ひとり言の各テーマ・コードとそれぞれの出現日数

テーマ	出現日数	コード（意味内容の個数）	出現日数	ひとり言の一部抜粋
絵本	6	絵本の内容（3）	6	おされてー，ぽよよよーん。よろしいね，しっしっ。せーの，
手遊び・うた	18	手遊び・うた（23）	18	いーもむーしごーろごろ。いーもーむーしごーろごろ。
特定のイベント	8	お家でジュース作り（1）	1	じゅーすとー。ぅいーんするー。
		カニ食べた時の話（1）	1	一緒に一緒に一緒に一緒にち，ちっちゃいの。おしー。ちゅうくらいいる。
		T花ちゃんの坐薬（1）	1	T花ちゃんのしゃやく。
		働くくるま展（1）	1	ブルドーザーはいた。ブルドーザーはいたかもぉ。
		ハロウィン（1）	1	ハロウィンつかったぁ？ハロウィンつかったぁ？はーろうぃん，
		もみじひろば（1）	1	もーみじーの，せっけん。もーみじーのせっ，んーちょ。
		T花ちゃんのスリッパ（2）	1	T花ちゃんのスリッパ，スリッ / すりっぱちゃんく，どこ。すりっぱぁ，
		緊急一時保育エピソード（3）	5	T花ちゃんかなー，Mちゃんかなー。T花ちゃんくさいください。
日常の習慣	9	普段飲んでいるお茶（1）	2	T花ちゃんも美味しいちゃちゃのむ。
		おトイレ（7）	4	りっぱなうんち，したね。たぁ。めった，めった，でてるのぉ。めっちゃでてるのぉ。
		お願い（5）	3	ぴーぴーぴーぴー，ぴっちょー。こっちむいて。
		数唱（2）	3	さんにーいち。さんにぃー。さんにするー？
		洗濯物（2）	1	こうやってー。こうやってたたむ
		寝床決め（2）	1	ここかー。どっちにすゆ？ここーかー。
自然や生き物	3	虫取りの話（1）	1	ぴーぴーぴー。むし，とりにいく？
		カナブンに出会った（3）	1	かなぶんどこー。かなぶんどこ。かーにゃーぶん，かーにゃぶん。
		だんごむしに出会った（2）	2	だんごに，いるかな，いるかな！いっ，だんごに，あにょ。
特定の人物や物の名前	10	固有名詞（物）（1）	1	こっこさん。
		固有名詞（キャラ）（1）	1	おゃすまん，かっ，くー。ひん。おゃすまんー（ピカチュウ）。
		固有名詞（人）（12）	9	Eくんママ。Eくん。Eくん，ママぁ。
親の認識外から	12	旬の言葉（24）	12	だんごむし / ねむて，ねーむー / めっちゃこにー。
		日常のどこか（12）	7	はんにゃーくーそーとーかちゃんも，はーなーくーそーつーいー，たっ。にゅ。

〈手遊び・うた〉は，本調査の音声データ 20 日分のうち 18 日で観察されており，ほぼ毎日何かしらの手遊び・うたに関わるひとり言を発していることがわかった。この点については日常生活の中でも場面に応じて毎日手遊び・うたを親子でしていたことが関連していると考えられる。最も多くみられた「いもむしごろごろ（9 日間）」も首がすわった以降から断続的に行っているものであった。

〈特定のイベント〉は，日常的に繰り返し経験している出来事というよりもその時期に限ったり単発的な出来事であったりするものであった。ハロウィンのようにイベント当日の夜にひとり言として発するものもあれば，働くくるま展のように，イベント当日から２週間経過した後にひとり言として発するものもあった。

〈日常の習慣〉は，家庭での一日の生活の流れのなかでみられる出来事をひとり言で発しているものであった。特に，おトイレに関するひとり言は，おしっこやうんち，おむつ替えに関するものがみられ，この時期のトイレトレーニングの経験も関係しているかもしれない。ほかにも洗濯物を畳む時の会話や就寝時に寝る場所を相談する様子もひとり言として発していた。

〈特定の人物や物の名前〉は，2〜3 日おきにひとり言として発しており，固有名詞に関する関心の高さは分析期間を通して継続しているようであった。

〈親の認識外から〉は，親の視点からコーディングを行うなかで，対象児がどの出来事のことを具体的に指してつぶやいているのかが分からないが，確かに意味のあるひとり言として発しているものであった。このひとり言には，「ごはん」のような単語のみの表出から「こまったなー，T 花ちゃん，ぷんぷんこまった」のような文単位での発話も含まれていた。

【考察】

模倣的発声として現れるひとり言の多くは，親という立場であれば，その出来事を特定できる情報であることが分かった。それはつまり，幼児にとってみれば，日常経験のなかでも親と共有している経験を遅延模倣として再現していると考えられる。

このようなひとり言として再現される情報は意味的に深い処理が行われていると考えられる。Borovsky, Ellis,& Elman（2016）は，幼児が理解する語彙の意味密度の高さが，リアルタイムでの言語処理や語彙獲得において重要であることを示唆している。彼らの研究では意味の密度は語彙内の関連単語の割合から算出されているが，意味の密度の構成には，関連単語の獲得数だけでなくさまざまな非言語的な感覚情報も含まれていると考えられる。

例えば，〈特定のイベント〉や〈自然や生き物〉では，ひとり言の背後にさまざまな五感を通した気づきや体験が含まれていると考えられる。このような情報の密度が，模倣的発声としての選出に寄与している可能性がある。

今後の課題として，本研究では分析対象外としたデータが多く残されている。本発表では，対象児のひとり言が何に基づいて発されているかの概要をつかむことはできたが，残りのデータ分析とともに検討を継続する必要がある。また，今後の展望として，これらのひとり言の出現頻度や継続時間など，縦断的に得られる量的指標も利用して，ひとり言の特徴やその産出の推移についても明らかにしていきたい。

乳児期における現実との「距離化」の発生過程

○工藤英美（日本福祉大学教育・心理学部）

【問題と目的】

１歳前後頃、子どもの発達に大きな質的変化が現れる。１つは言語の獲得である。もう１つは、三項関係の形成である。子どもの発達にとって大きな質的変化がみられる辺りから、ふり遊び、見立て遊び、ごっこ遊びといった遊びが現れてくる。これらの遊びは、「象徴遊び（symbolic play)」と言われる。「象徴遊び（Symbolic play)」とは、あるモノを、別の文脈の中で、あたかも別のモノとして扱ったり、ある人の行動、役割、人格などを模倣したりする遊びである。象徴遊びが可能になるためには、表象機能の発現を待たなくてはいけない。

シンボルと表象機能

表象とは「ある対象を一定の距離をおいて表したもの」である。そして、表象と表象内容（表象が表すもの）との関係を表象関係といい、表象関係を成り立たせるものが表象機能である（Perner, 1991/2006)。

Werner & Kaplan(1963/1974)は、シンボルは表象機能を担う「実体」であり、表象機能こそシンボルの本質的特徴であると主張する。シンボルには媒体が必要であり、その媒体に備わった性質を通して、指示対象、概念、イメージ、考えを表象する。このように、シンボルは、二重性（二重構造）の特徴を持つ。Werner & Kaplan(1963/1974)は、この二重性について、表象媒体が、意味や表象内容を表象する（represent）ものを「真のシンボル（symbol)」、表象媒体がイメージ、文字パターン、身振り、音声などのように、表彰内容を直接的に現前させる（present）ものを「原シンボル(protosymbol)」と区別している。「真のシンボル」（言語など）は、表象媒体と表象内容が分化している。このような分化過程を「距離化」と呼んでいる。やまだ（2010）は、静観的態度は，外界へ接近していく活動とは逆の，外界と距離を置く文脈からの距離化であると述べている。

シンボル・指示対象形成の発生過程

Werner & Kaplan(1963/1974)は、シンボル形成の発生過程について、身振りや音声などの「原シンボル」が、やがて指示対象と分化することによって、「真のシンボル」になると述べている。ここでは、どのように分化し、やがて「真のシンボル」が形成されるのか Werner & Kaplan(1963/1974)の理論を概観する。

どのように、指示対象を形成し、指示対象をシンボル媒体（表象媒体）に変換し、シンボル媒体（表象媒体）と指示対象との表象関係を確立するのかという問題について、Werner & Kaplan(1963/1974)は、シンボル形成の中核的概念である「力動的シェマ化」活動で説明している。子どもの内部で生じる感情的要素、内受容的要素、姿勢的要素、心像的要素によって、原初的母体と言われるものが構成され、それが力動的なシェマ化活動によって、有意味な「知覚するもの」として子どもの中に文節化されていき、指示対象が形成されていく。そして、この力動的シェマ化活動を通して、身体の動きや発声等が、感情的要素、内受容的要素、姿勢的要素、心像的要素から成る原初的母体に溶け込み、シンボル媒体となっていくと仮定している。

静観態度と距離化

私たち人間は、本質的に「知りたい」という欲求がある。私たち人間は、自分の周りの環境を知ろうとして対象に働きかける。まだシンボルが形成されていない幼い乳児は、直接対象に働きかけ、世界を構築している。やがて、行動で働きかけることから、対象を「知ろう」とするようになる。つまり、子どもにとって世界は、行動を起こす対象（things of action）から静観対象（objects of contemplation）へと変容していく。静観対象となることで、子どもは対象を知ろうとし、対象について考えることで、対象に対して、構造や意味が付与されるようになるという（Werner & Kaplan, 1963/1974)。

シンボルの形成過程で重要な要素として、静観態度が挙げられる。そして静観態度を支える要素として、感情、姿勢、内受容感覚、心像などが挙げられる。

本研究の目的

本研究では、Werner & Kaplan(1963/1974)のシンボル形成の中核的概念である「力動的シェマ化」活動について検討する。どのようにシンボルあるいは指示対象が形成されていくのか、姿勢、静観態度、感情の視点から検討し、「力動的シェマ化」の過程を検討することが目的である。

【方法】

研究協力者　観察当初生後７ヶ月の女児と母親である。継続的な観察を依頼し，母親の了解を得ている。本研究では，７ヶ月から 14 ヶ月までの観察記録を対象とした。

観察期間　201X 年５月から 201X 年 11 月。１週間に１回程度の観察を行った（途中観察休止期間があった)。

手続き　大学のプレイルームにて約 90 分間，母子，あるいは女児と観察者が関わって遊んだり，おもちゃを介して遊んだりする様子をビデオカメラで記録した。録画されたビデオ映像の中から，静観態度、感情、姿勢に関する事例を抽出し，考察した。

【倫理的配慮】

本研究では、以前、研究協力児の保護者に同意を得て参与観察を行なった際に撮影した動画を使用するため、再度研究協力児とその保護者に資料使用の承諾を得た。本研究の目的と内容を説明し、データは匿名化し第三者に特定されないように発表すること、本研究の目的以外に使用しないこと、拒否における不利益はないことについて書面にて説明し、同意を得た。

【結果と考察】

どのようにシンボルあるいは指示対象が形成されていくのか、姿勢、静観態度（指差しも含む)、感情（社会的交流も含む）の視点から事例の検討を行った。

（A＝観察児、M＝A の母親、R＝観察者）

姿勢

7 ヶ月 22 日齢

A は一人で座ることができるようになったが，まだ支えがないと不安定であった。R が常に声を出しながらパペットを動かしていたので，A は 20 秒程度パペットを見続けていた。しかし，突然ふっと視線を外し，ビデオカメラに視線を移した。

A はパペットを掴むと，すぐ口へ持っていった。

座っている姿勢を維持することが大変なようで，だんだん前かがみになっていき，助けを求めるために声を出した。

8 ヶ月 26 日齢

A はほぼ 1 人で座っていられるようになったが，やや不安定なので，M が後ろに座っている。A は，M の右手の動きを 2 回見て，次に左手の動きを 2 回見るというように，交互に見ていた。途中，一度だけ微笑んだ。

12 ヵ月 25 日齢

A が R を見た時に，R が A に「タッチ」と言って，A の手を持って，R の手のひらと合わせるという動作（いわゆるハイタッチ）をした。

姿勢が維持できないと、視線を合わせる時間も短い。しかし、一人で座れるようになると、相手に向かって微笑む姿が見られるようになってきた。姿勢が安定すると相手の動きに合わせようとする姿が見られた。

静観態度

9 ヶ月 24 日齢

他児が紐を引っ張って車を動かす様子を，A は 10 秒程度じっと見ていた。さらに A は少し前のめりになり，30 秒程度車が前後する様子をじっと見ていた。

11 ヶ月 25 日齢

A は，接触の指さしをしながら，布団の上の小さいものをじっと見ていた。

11 ヶ月 25 日齢

A は，ブロックを手に取ると，じっと見る姿がみられた。じっと見た後で，ブロックを振っていた。

12 ヵ月 25 日齢

A はよく動きながら，「うーうー」など声を発していた。R が「はい，どうぞ」といって A にボールを差し出すと，A は「あ，あ」と言いながら，R の手からボールを 1 つ持っていった。

12 ヵ月 25 日齢

A は何でもかんでも指さしをしているように見え，R は A が何を指しているか分からないことが多かった。

12 ヵ月 25 日齢

A は，口を開けて積み木の入っていった穴を覗きこんでいた。

13 ヶ月 27 日齢

A は，何度かバケツを振った後で，バケツを床の上におき，バケツの中でボールが回っている様子をじっと見ていた。この行為を数回繰り返した。

13 ヶ月 27 日齢

A は，絵本の中でネコが出てくると，決まって笑っていた。反対に，怪獣が出てくると，決まって怖がり，R に抱きついた。また，絵本を読み終えると A は絵本に向かってバイバイをした。絵本を読んでいる時，絵本の中の「いないいないばあ」というところで，A も一緒に「うーばあ」と R が読むのに合わせて言っていた。A は，同じ絵本を 3 回も読んで欲しがった。繰り返しを楽しんでいるようだった。

14 か月 23 日齢

A は「ボー」と言って，ボールプールの方を指さした。

14 か月 23 日齢

A はボールが欲しくて両手を前に突き出す仕草をした。

接触の指差しの後、何でもかんでも指差しする姿が見られ、その後、指差しができるようになった。指差しは段階を追って可能になっていった。距離化は指差しが見られたら可能になるわけではなく、他の要素も必要であると思われる。

感情

9 ヶ月 24 日齢

A が振り返ったところで R が手を振ると，A は「キャー」というような喜びの声をあげた。また R が A の名前を呼ぶと，A は座って振りかえった。

11 ヶ月 25 日齢

A は，ブロックを打ちつけようとしたり，ブロックを見たりして，R の顔を見て笑う。A は，ブロックを打ちつけながら，他児の顔をずっと見て笑いかけている。他児もそれに笑顔で応える。

11 ヶ月 25 日齢

R が「ちょうだい」と言って，A に向かって手を差し出すと，A は自分の持っているおもちゃを R の手のひらにのせるが，渡さなかった。（渡せなかったのか。）

11 ヶ月 25 日齢

A は，人と目が合うと，すぐ「バイバイ」した。しかし，誰もいない方へ向って「バイバイ」をすることもあった。

12 ヵ月 25 日齢

型抜きの蓋が閉まってしまうと，半泣きで訴え，R が蓋をあけると半泣きで訴えることをやめた。

12 ヵ月 25 日齢

嫌がるような声を発した時は R の顔を見た。A の思った通りに事が運ばない時は，身体ごと横に振っていた。

13 ヶ月 27 日齢

A が「まんま」といって，R にブロックを渡した。R が「ありがとう」と言って受け取ると，A が手を伸ばしてきたのでブロックを渡した。すると，A はブロックを食べる真似をして R にそのブロックを渡した。そのブロックを R が「あむあむ」と言って食べる真似をしてから A に渡すと，A は「まんま」と言った。

【総合考察】

本研究では、どのようにシンボルあるいは指示対象が形成されていくのか、姿勢、静観態度、感情の視点から検討した。姿勢の維持が静観態度と関わりが深いと思われる。姿勢の維持によって、他者とのやり取りが繰り返し可能になる。繰り返し遊ぶ、絵本を読んでもらうときに何度も同じ反応をするということも、文脈の文節化、「知覚するもの」として、指示対象が形成されていくと思われる。また、「声を出しながら遊ぶ」姿も、行動に音声を載せているようにも見え、シンボル形成に関連があるかもしれないと思われた。事例検討の結果、３つの観点は月齢とともにできるようになっていった。さまざまな要素が関連しながら、シンボル形成に寄与している可能性が窺われた。

コロナ禍における保育環境の変化が幼児期の発達に及ぼす影響（７）

―感染拡大2 年目から 3 年間に亘る 4 歳児のコホート間比較―

○長田 瑞恵（十文字学園女子大学教育人文学部）　押部 直也（印西ひかりこども園）
生越 雅志（船橋情報ビジネス専門学校）　関口はつ江（十文字学園女子大学名誉教授）

【目的】

2019 年に新型コロナウィルス感染症が確認されてから、感染対策を実施していた期間の保育は子どもの育ちにどのような影響を与えたのだろうか。本研究は、新型コロナウィルスが日本で流行し始めた 2020 年度から 3 年間に亘る 4 歳児の発達評価を 3 時点に亘り横断的に検討する。新型コロナウィルス流行によって制限された保育環境下での子どもの発達の実態を明らかにすることを目的とする。

さらに、感染症流行の速度や規模が異なっていた 2 つの地域（関東南部と福島県郡山市）を比較する。福島県郡山市は東日本大震災の際の対応経験があることから、コロナ禍による環境制約下の保育に対して、大震災の経験が活かされていた可能性が考えられる。このような問題意識から、保育環境の変化に対する保育者の在り方、課題についての手がかりを得る。

【方法】

＊対象者：2020 年時点での 4 歳児クラスの子どもは、関東南部の幼稚園に通園する 82 名（女児 37 名、男児 45 名）、郡山市の幼稚園に通園する 152 名（女児 76 名、男児 76 名）であった。2021 年時点での 4 歳児クラスの子どもは、関東南部の幼稚園に通園する 56 名（女児 16 名、男児 40 名）、郡山市の幼稚園に通園する 114 名（女児 53 名、男児 61 名）であった。2022 年時点での 4 歳児クラスの子どもは、関東南部の幼稚園に通園する 45 名（女児 28 名、男児 17 名）、郡山市の幼稚園に通園する 136 名（女児 70 名、男児 66 名）であった。

＊手続き：担任保育者による子どもの発達評価を使用した。調査項目は第 58 回大会報告において使用した 6 領域 128 項目（知的領域 25 項目、運動的領域 20 項目、情緒的領域 25 項目、社会的領域 25 項目、生活習慣 17 項目、遊び 16 項目）であった。マークシートを用い、それぞれの項目について，「出来る・よくする」から「できない・しない」の 5 段階尺度で記入するよう依頼した。

＊調査時期：2021 年 3 月に 2020 年度の 3 学期の様子を、2022 年 3 月に 2021 年度の 3 学期の様子を、2023 年 3 月に 2022 年度の 3 学期の様子を評定してもらうよう依頼した。

【倫理的配慮（必須）】

本研究の実施に先立って十文字学園女子大学の研究倫理委員会において研究の倫理的配慮が十分になされているとの承認を得た（承認番号2020-020、2021-032）。

【結果】

発達評価の 6 領域ごとに評定値の平均を算出した。最大値は 5.0 であった。図 1 に 2 地域 3 時点の 6 領域の評定平均を示す。

1. 発達評価の平均評定値の全体的傾向

得点について、年度（3）×領域（6）×地域（2）の 3 要因反復測定分散分析を行った。その結果、領域の主効果が有意であり（$F(5, 2885)=98.92$, $p<.01$）。知的＞運動的、情緒的＞運動的、社会的＞運動的、生活習慣＞知的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞情緒的、生活習慣＞社会的、生活習慣＞遊び、遊び＞運動的、遊び＞社会的であった。全体的に運動的領域の低さと、生活習慣の有意性が顕著であった。

また、地域の主効果が有意であり（$F(1, 577)=49.09$, $p<.01$）、関東南部＞郡山であった。年度の主効果が有意であり（$F(2, 577)=4.33$, $p<.05$）、2022 年度＞2021 年度であった。

さらに、領域×地域の交互作用（$F(5, 2885)=20.29$, $p<.01$）、領域×年度の交互作用（$F(10, 2885)=10.63$, $p<.01$）、年度×地域の交互作用（$F(2, 577)=3.19$, $p<.05$）、年度×領域×地域の交互作用（$F(10, 2885)=7.72$, $p<.01$）が有意であった。

2. 変化の地域差

最も高次の年度×領域×地域の交互作用の内容を検討するために、地域ごとに領域（6）×年度（3）の 2 要因反復測定分散分析を行った。

関東南部では、領域の主効果が有意であり（$F(5, 890)=60.49$, $p<.01$）、知的＞運動的、知的＞情緒的、知的＞社会的、知的＞遊び、情緒的＞運動的、社会的＞運動的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞知的、生活習慣＞情緒的、生活習慣＞社会的、生活習慣＞遊び、遊び＞運動的であった。さらに、領域×年度の交互作用（$F(10, 890)=3.69$, $p<.01$）が有意であったが、年度の主効果（$F(2 178)=2.71$, n. s.）は有意ではなかった。

郡山では、領域の主効果が有意であり（$F(5, 1995)=51.57$, $p<.01$）、情緒的＞知的、情緒的＞運動的、情緒的＞社会的、社会的＞運動的、生活習慣＞知的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞情緒的、生活習慣＞社会的、生活習慣＞遊び、遊び＞知的、遊び＞運動的、遊び＞社会的であった。さらに、領域×年度の交互作用（$F(10, 1995)=22.68$, $p<.01$）、年度の主効果（$F(1, 399)=5.65$, $p<.01$）が有意であった（2020 年度＞2021 年度）。

以上の分析から、地域によって有意な領域に差があるものの、生活習慣領域の有意性は一貫して示された。また、遊びの有意性が郡山の方が強いことが示された。年度による差が地域によって異なっていた。

3. 年度による違い

更に詳しく最も高次の年度×領域×地域の交互作用の内容を検討するために、年度ごとに領域（6）×地域

(2) の 2 要因反復測定分散分析を行った。

＜2020 年度＞

領域の主効果が有意であり(F(5, 1155)=73.25, p<.01)、知的＞運動的、知的＞情緒的、知的＞社会的、知的＞遊び、情緒的＞運動的、生活習慣＞知的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞情緒的、生活習慣＞遊びであった。さらに、領域×地域の交互作用(F(5, 1155)=4.72, p<.01)、地域の主効果(F(1, 231)=6.72, p<.05;関東南部＞郡山)が有意であった。

＜2021 年度＞

領域の主効果が有意であり(F(5, 835)=38.08, p<.01)、知的＞運動的、情緒的＞運動的、社会的＞運動的、生活習慣＞知的、生活習慣＞運動的、遊び＞運動的、生活習慣＞情緒的、生活習慣＞社会的、生活習慣＞遊び、遊び＞情緒的であった。さらに、領域×年度の交互作用(F(5, 835=10.07, p<.01)、地域の主効果(F(1, 167)=21.99, p<.01;関東南部＞郡山)が有意であった。

＜2022 年度＞

領域の主効果が有意であり(F(5, 895)=21.92, p<.01)、知的＞運動的、情緒的＞運動的、情緒的＞社会的、社会的＞運動的、生活習慣＞知的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞社会的、遊び＞運動的、遊び＞社会的であった。さらに、領域×年度の交互作用(F(5, 895)=17.80, p<.01)、地域の主効果(F(1, 179)=20.91, p<.01;関東南部＞郡山)が有意であった。

以上の分析から、全体的に生活習慣が高い傾向が示された。また、地域差は一貫して示された。

4. 年度別、地域別発達傾向

最後に、年度ごと、地域ごとに領域 (6) を従属変数とした反復測定分散分析を行った。

＜2020 年度 関東＞

領域の主効果が有意であり(F(5, 400)=33.86, p<.01)、知的＞運動的、知的＞情緒的、知的＞社会的、知的＞遊び、生活習慣＞知的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞情緒的、生活習慣＞社会的、生活習慣＞遊びであった。

＜2020 年度 郡山＞

領域の主効果が有意であり(F(5, 755)=42.74, p<.01)、知的＞遊び、生活習慣＞知的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞情緒的、生活習慣＞社会的、生活習慣＞遊びであった。

＜2021 年度 関東＞

領域の主効果が有意であり(F(5, 270)=21.38, p<.01)、知的＞運動的、情緒的＞運動的、社会的＞運動的、社会的＞情緒的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞情緒的、生活習慣＞社会的、遊び＞運動的、遊び＞情緒的であった。

＜2021 年度 郡山＞

領域の主効果が有意であり(F(5, 565)=19.67, p<.01)、情緒的＞知的、情緒的＞運動的、情緒的＞社会的、社会的＞運動的、生活習慣＞知的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞社会的、生活習慣＞遊び、遊び＞運動的であった。

＜2022 年度 関東＞

領域の主効果が有意であり(F(5, 220)=18.77, p<.01)、知的＞運動的、情緒的＞運動的、生活習慣＞運動的、生活習慣＞情緒的、生活習慣＞社会的、生活習慣＞遊びであった。

＜2022 年度 郡山＞

領域の主効果が有意であり(F(5, 675)=32.78, p<.01)、情緒的＞知的、情緒的＞運動的、情緒的＞社会的、社会的＞知的、社会的＞運動的、生活習慣＞知的、生活習慣＞運動的、遊び＞知的、遊び＞運動的、遊び＞情緒的、遊び＞社会的、遊び＞生活習慣であった。

以上の分析から、年度や地域によって領域間の違いの実態が異なることが示された。一方で、全体的に生活習慣の有意性があることも示された、

【総合考察】

各領域を通して、両地域共に 2021 年度が低い傾向で、3 歳児期のコホート差（前回報告）とは異なる結果であった。3 歳児期の生活の影響、集団関係の育つ 4 歳時期における影響の特色等が考えられる。関東は、一貫して生活習慣が高い傾向で、流行の初期の 2020 年度では、加えて知的領域も高い。郡山は、2020 年度は生活習慣が高いが、2021 年度、2022 年度は、遊びや情緒的領域が高い傾向である。このような地域間での有意性の違いは、感染拡大の速度や感染人数の差による影響、また、郡山の過去の大震災の経験が影響している可能性も考えられる。今後、他年齢児の横断研究、コロナが 5 類となった 2023 年度以降との比較など、長期的な検討をしたい。

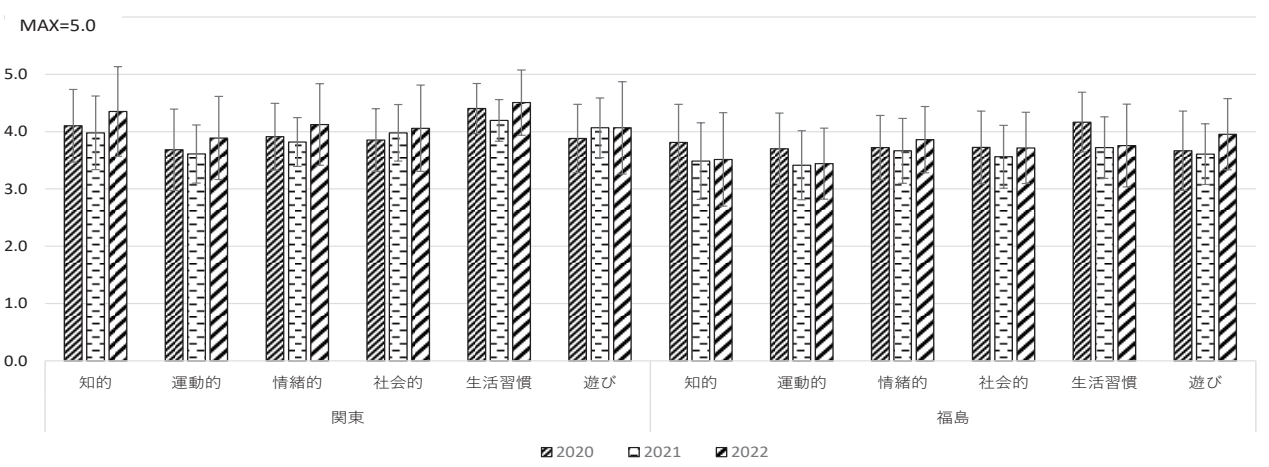


図1 2地域3時点の6領域の評定平均

幼児期における非認知的能力の年齢的推移

― 縦断的調査報告２ ―

○ 鈴木 裕子（愛知教育大学）

Ⅰ. 問題と目的

本研究は、非認知的能力の意味における概念的な重複と隙間[1]という理論的課題に着想を得たものである。非認知的能力の発達は，脳の可塑性のある幼児期にこそ急速な発達が遂げられるとの報告[2]が見られる。しかしながら保育や遊びの質を向上させることで，結果として非認知的能力が醸成されると考える傾向が強く，可鍛性のある非認知的な能力が同定されておらず，保育内容への介入に資するエビデンスの提示にまでは至らない[3]。非認知的能力が個人の社会生活に及ぼす影響を調べた縦断的研究は，世界各国（米国，オーストラリア，ニュージーランド，英国，ノルウェー等）で実施されている。しかし，多くの研究は非認知能力が人生の成功のアウトカムに大きく影響することを示唆しているものの，教育が非認知能力に与える直接の影響については現在のところ十分に明らかにされていない[4]という声もある。本研究の最終的な目的は，幼児期における非認知的能力の醸成・育成過程に関連する規定因や，獲得につながる機序を明らかにすることである。そのために，同一幼児を対象にした縦断研究を開始した。本稿では経年変化を報告する。

Ⅱ. 方法

調査協力児

A 県の 2 幼稚園，2 保育所，1 子ども園に通う 3 歳前期（開始時点）295 名（男児 169 名，女児 126 名）。5 歳前期時点では 272 名（男児 152 名，女児 120 名）である。個人は調査者側には特定されないように固有の ID 番号を付与し追跡照合できるようにした。退園の場合は，その時点で調査を終了とした。

調査時期

1 回目(3 歳前期):2022 年 9 月
2 回目(3 歳後期):2023 年 3 月
3 回目(4 歳前期):2023 年 7 月
4 回目(4 歳後期):2024 年 3 月
5 回目(5 歳前期):2024 年 7 月
6 回目(5 歳後期):2025 年 3 月

調査内容

筆者により作成された「幼児期における非認知能力因子構造」5 因子 28 項目（図 1）を調査項目とした。
＊「幼児期における非認知能力因子構造」の開発手順は，1)遊び場面を中心に「非」認知能力と想定される項目を収集選定。2)無作為抽出した子ども 1724 名に対しての，保育者 862 名の代理評定による質問紙調査を実施。3)探索的因子分析により因子構造を検出し，多母集団同時分析によって因子の妥当性を検証した。

調査手続き

質問紙を用いた調査における，対象の幼児に対する担任保育者の代理評定を依頼した。

分析（SPSS ver.28.0を使用し有意水準は5%とした。）

分析１：性別と時期を2要因とした二元配置分散分析を実施した。交互作用が有意な場合にはBonferroni法により各要因の水準毎に単純主効果を検討した。時期の主効果が有意な場合にはBonferroni法により時期間を比較した。

分析2：各時期で全児，男児，女児それぞれを対象として，総合得点に対する各5因子の寄与率を検討した。寄与率の検討には従属変数を総合得点，独立変数を各5因子とした重回帰分析を用いた。変数投入法には強制投入法を使用した。重回帰モデルの有意性の検定には分散分析を使用し，多重共線性の問題に関してはすべての投入独立変数の分散拡大要因（Variance Inflation ; VIF）が10未満であることを確認した。Durbin-Watson比を用いて残差・外れ値を検討した。因子間での因子の影響力は，標準化係数（β）が大きいほど強いと判定した。

分析3：3歳前期から5歳前期における総合得点の変化量と性別，3歳前期における各5因子の得点との関連性を検討した。性別との関連性は，データの正規性を確認し，対応のないt検定を使用した。3歳前期における因子1～5の得点との関連性は，データの正規性を確認しSpearmanの順位相関係数を使用した。

倫理的配慮

愛知教育大学研究倫理委員会の承認を得た。対象となる保育者および子どもの代諾としての親や保護者から，個人情報の保護，匿名性の確保，研究への参加または離脱の自由の保証について同意を得た。研究対象児は ID により管理し，解析・加工の対象となるデータは，研究者の所属する大学で厳重に管理保管することを口頭と文書で説明し同意を得た。

Ⅲ. 結果と考察

分析１：性別および時期による各因子および総合得点の比較

総合得点：時期による主効果，性別による主効果が有意，男女にかかわらず3歳前期に比較して3歳後期，4歳後期で有意に高値であり，3歳後期に比較して4歳後期で有意に高値であり，4歳前期に比較して4歳後期で有意に高値であった。時期にかかわらず男児に比較して女児で有意に高値であった。

第Ⅰ因子：4歳後期までは交互作用を認めず，時期による主効果，性別による主効果が有意であった。男女にかかわらず3歳前期に比較して4歳後期で有意に高値であり，4歳後期までは男性に比較して女性で有意に高値であったが，5歳前期で逆転している。

第Ⅱ因子：交互作用，時期による主効果のみが有意であり，性別による主効果は有意でなかった。時期による主効果のみが有意，男女にかかわらず3歳前期，3歳後期，

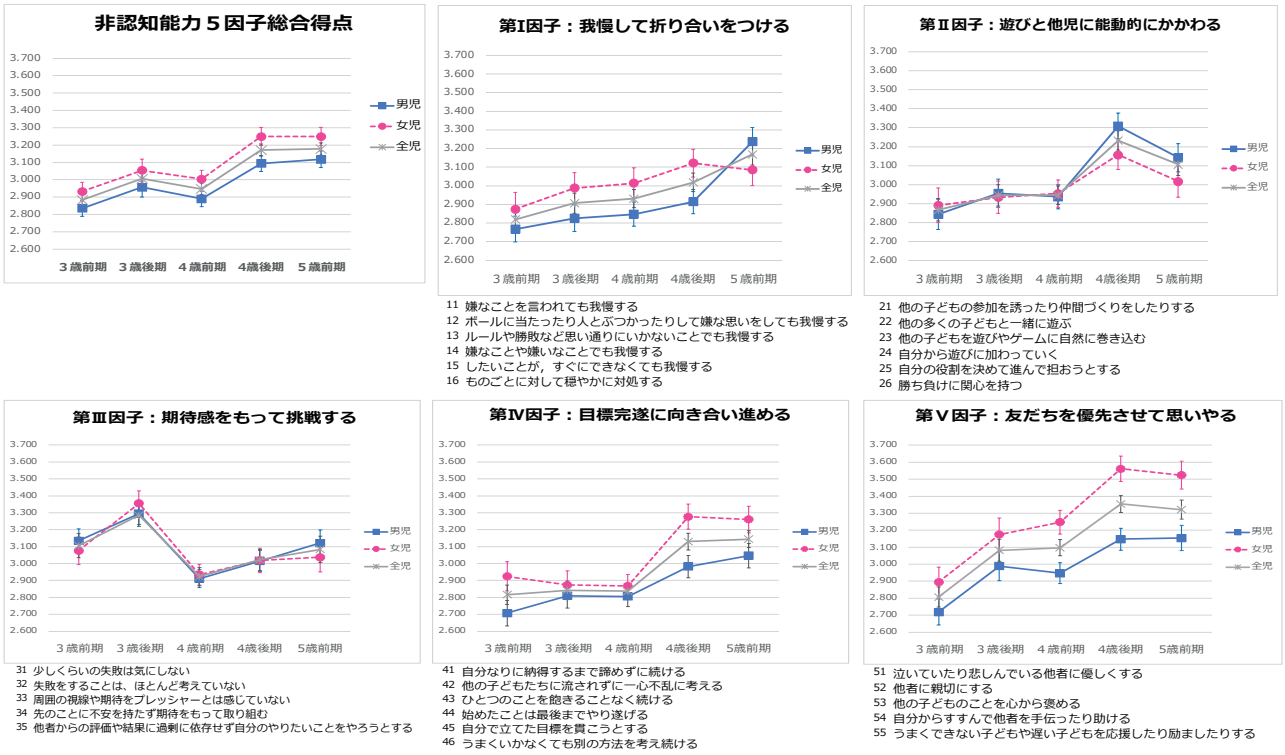


図1　総合得点，因子別に見た時期および性の比較

4歳前期，5歳前期に比較して4歳後期で高値であった。

第Ⅲ因子：4歳後期までは交互作用を認めず，時期による主効果のみが有意，男女にかかわらず3歳前期に比較して3歳後期および4歳後期で有意に高値であり，3歳後期に比較して4歳前期で有意に低値であり，4歳前期に比較して4歳後期で有意に高値であった。

第Ⅳ因子：時期による主効果，性別による主効果が有意，男女にかかわらず，3歳前期，3歳後期，4歳前期に比較して4歳後期で有意に高値であり，時期にかかわらず男児に比較して女児で有意に高値であった。

第Ⅴ因子：時期による主効果，性別による主効果が有意，男女にかかわらず3歳前期に比較して3歳後期，4歳前期，4歳後期，5歳前期で有意に高値であり，3歳後期に比較して4歳後期，5歳前期で有意に高値であり，4歳前期に比較して4歳後期で有意に高値であった。時期にかかわらず男児に比較して女児で有意に高値であった。

分析2-1：各時期における因子の影響

経年変化に伴い，各時期において非認知的能力（従属変数）に影響を与える要因（独立変数）を検証するために重回帰分析を実施した。分析１において性の違いが見られたため男女児別に行った。5歳前期における全児を対象とした重回帰分析の結果，総合得点に影響を与える要因として，5つの因子が抽出された．作成した重回帰モデルは有意であり，決定係数R2は1.000，調整済み決定係数R2は1.000であった。VIF値は1.370～1.859であり多重共線性の問題はなかった．Durbin-Watson比は1.961であり，実測値に対して予測値が±3SDを超えるような外れ値は存在しなかった。

3歳前期における男児では第Ⅴ因子，女児では第Ⅴ因子と第Ⅱ因子が影響を及ぼす。3歳後期における男児では第Ⅴ因子，女児では第Ⅳ因子，第Ⅱ因子，第Ⅴ因子が影響を及ぼす。4歳前期では，男児は第Ⅱ因子，女児第Ⅱ因子と第Ⅰ因子が影響を及ぼす。4歳後期，5歳前期は，5つの因子の寄与率がおおよそ均等である。

分析2-2：各時期の変化に影響を及ぼす要因

3歳前期から5歳前期における総合得点の変化量と性別との関連性を検討するため，男児と女児で3歳前期から5歳前期における総合得点の変化量を比較した結果，男児の総合得点の変化量は0.25±0.65，女児の総合得点の変化量は0.32±0.62であり，両群間に有意差を認めなかった。3歳前期から5歳前期における総合得点の変化量と3歳前期における各因子の得点との関連性を検討した結果，いずれも有意な弱い負の相関を認めた。総合得点の変化量に関連する5因子については，負の相関であり，3歳前期の5因子が低いほど，その後変化しやすいことが示唆された。

引用文献

1) 西田季里・久保田（河本）愛子・利根川明子・遠藤利彦(2018)非認知能力に関する研究の動向と課題：幼児の非認知能力の育ちを支えるプログラム開発研究のための整理．東京大学大学院教育学研究科紀要.58.31-39.
2) OECD 池迫浩子.宮本晃司訳（2015）家庭，学校，地域社会における社会情動的スキルの育成：国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆.ベネッセ教育総合研究所.
3) 遠藤利彦（2017）非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書．国立教育政策研究所．7-8.
4) Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010) Learning to live together: Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. European Early Childhood Education Research Journal.18.373-390.

本研究は JSPS 科研費　(21K11521）の助成を受けている。

園での仲間遊びにみる他者理解に関わるやりとりについての検討１１

岩田美保（千葉大学教育学部）

【問題と目的】

仲間遊びにおいて、幼児たちが感情（感情語）言及をいかに行いながらやりとりをしているかという点は、幼児期の感情コンピテンスや仲間関係の発達にも関わるものとして重要である （Saarni,1999,等)。これまで筆者が行った、感情語のうち、「楽しい」・「おもしろい」を用いた仲間間のやりとりの縦断的検討（岩田,2019）から、時期を通じてそれらの言及が仲間間の関係構築に有意義な役割を果たしていることが示唆された。一方で、同検討においては、女児同士あるいは女児・男児混合の仲間間のやりとりでの言及がほとんどであり、男児同士のやりとりでの言及は、一部(10%)に留まっていた(岩田,2019)。このため、男児同士の仲間遊びでいかに感情言及を含むやりとりがなされているかについて着目していくことは重要である。本研究はこうした点をふまえ、仲間遊びの継続的な観察で得られたフィールドノートをもとに、3〜5 歳児クラス期の男児間で「おもしろい」への言及がみられたやりとりの様相について検討を行った。

【方法】

観察について：首都圏の幼稚園において 3〜5 歳クラス児の仲間遊びのやりとりについて月に約 2 回継続的に参与観察を行った。

観察手続き：午前中の自由遊び場面において、室内と、屋外（一部の遊具等）での 2 名以上の仲間同士の遊び場面についてやりとりを観察し 15 分を目安)、言語記録をとった。なおやりとりには保育者の発言が一部含まれる場合もあった。

分析：岩田(2019)で分析対象となった年度を除く、4 年度分のフィールドノートから、3〜5 歳児クラスの男児同士の仲間遊びでのやりとりにおいて、「おもしろい」（「おもしろくない」も含む）への言及がみられたやりとりのエピソードを抽出し、その様相について検討した。やりとり事例における名前のアルファベットは本名とは無関係である。

【倫理的配慮】

本研究は事前に幼稚園にデータの扱いは研究目的に限ること、個人が特定されない形で行うこと、観察の中断や中止はいつでも可能であること、個人情報の扱いは十分に注意して行うこと等について、説明を行い、了承を得た上で行われた。なお、本研究は、筆者の所属大学の生命倫理審査の許可を得た。

【結果と考察】

3 歳児クラス期：①お互いの面白さを「確認」し、共感し合うようなやりとり（1 例）や②自分のやりたい遊びに仲間を「誘いかける」やりとり（1 例）で「おもしろい」への言及がみられた。

① 3 歳児クラス期 6 月「確認」

男児 2 人（A,B）が水を張ったたらいにペットボトルをつけたり、手をつけたりしながら楽しそうに笑い合う。A が、ペットボトルにシャベルで水を入れる。A「おもしろいねー」、B「おもしろいねー」と言い合う。

② 3 歳児クラス期 2 月「誘いかけ」

G「だんごむし研究所やる人―」（中略）G「おもしろいんだよー」（中略）H「やるー」といって走っていく。

上記①については、岩田(2019)の検討で、3 歳児クラス期に、「確認」状況で「おもしろい」への言及がみられた結果とも重なる結果であった。ただし、岩田(2019)の検討では、3 歳児クラス期 12 月からのデータが対象となっていたため、①については、それよりも早期の 3 歳児クラスの 6 月にみられているという点では違いがみられる。また、今回の②については、一人の男児が自分がやりたい遊びに仲間を募り誘いかける、という状況であったため、岩田(2019)における、4 歳児クラス期(4 月〜7 月)にみられた、複数の仲間同士ですでに行われている遊びの面白さを第三者に伝え誘いかけるという（「第三者への誘い」）状況での言及とはやや異なり、②がより早期の 3 歳児クラス期の 2 月にみられた可能性も考えられる。①②のいずれも、岩田(2019)とも共通し、面白さを仲間と共有したり、伝えたりする形で関係ややりとりの発展に寄与していると考えられる。他方で、「おもしろい」への言及が、仲間間の発展的な肯定的やりとりに必ずしもつながらない以下のようなやりとりもみられた。

③ 3 歳児クラス期 2 月「確認（諍い）」
男児 4 人がテーブルの横でだんごむしの話をしている。S が「コロコロコロだんごむしー、おもしろいねー」歌いながら、笑う。しかし男児同士で、だんごむしの取り合いとなり、K が S にげんこつでなぐりかかる。S「やめてよ、もう K と帰らないから」と言う。

上記③のやりとりでは、S が「おもしろいねー」と笑いながら確認を求めるが、男児たちは、眼の前のだんごむしに注目しており、同言及への男児たちの直接的な共感的反応はみられないまま、だんごむしの取り合いに発展した。

4 歳児クラス期：今回分析対象とした男児間のデータにおいてみられた「おもしろい」への言及は、一人の男児の「おもしろい」への遊戯的な言及が、周りの仲間との状況や認識のずれが生じる中で、その共有がなされなかったもの(2 例）であった。

④ 4 歳児クラス期 5 月「遊戯的（不一致)」
男児 T がおどけた様子で言葉（「しっこ」等）を次々に言ってふざけている。それをみていた男児 F が「おもしろくないなー、おもしろくないよ」と、工作テーブルで作業しながら、周りの仲間たちに言う。女児 R も「おもしろくないねー」といっている。男児 T は「おもしろくない？」などとふざけながら言っている。

岩田（2019）ではふざけなどを共有しあう「遊戯的共有」が同時期の 4 歳児クラス期（4 月～7 月）にみられていた。しかし、上記④のやりとりでは、男児 T がおもしろいという認識に基づいてとっている言動が、男児 F や女児 R など、仲間から受け入れられていない状況がみられ、面白さが仲間同士で共有されていくことには至らない。こうした不一致が生じた状況については、幼児間での社会的状況理解等についての個人差が反映している可能性も考えられる。

5 歳児クラス期：男児間の仲間遊びでの「おもしろい」への言及がみられた状況では、仲間を自分がおもしろいと思う遊びに誘いかける（「誘いかけ」）（1 例）ようなやりとりでの言及がみられた一方で、4 歳児クラス期と同様に、「おもしろい」への言及者と周りの仲間との状況や認識のずれがみられる状況（2 例）や、同言及に対して競争的に反応するようなやりとり（2 例）や、非同調的なやりとり（2 例）で「おもしろい」への言及がみられた。

⑤ 5 歳児クラス期 5 月「経験共有（園以外）・競争的」
男児 A「あのさ、キッザニアでさ、限定〇〇もらった人、あのね、トランプで△△するやつ」
男児たち「あ、あれ、持ってる」
男児 B「持ってるからね、いらないよ」
男児たち「持ってる人手ーあげて」
男児たち「はーい」
男児 A「あれ、おもしろいよね、はこつくって、」
男児 A「あれ、すっげーおもしろかったよ」
男児 B「え、ぼくの方がおもしれーよ」

上記⑤のやりとりでは、男児 A の経験をもとに「おしゃべり」のやりとりがなされている。こうした（園以外の）経験の共有は、岩田(2019)の検討においても 5 歳児クラスの 4 月～6 月になされる様子がみられており、時期的には重なるものといえる。しかしながら、⑤での男児 A に対する男児 B の反応は、いわば競争的に自分のほうがおもしろい、ということを主張するような反応といえる。これに対し、岩田（2019）の「仲良し」の女児間のやりとりでは、「私もおもしろかったよ」（岩田，2019，EP10）というような共感的な態度で、遊戯的に楽しく経験が共有される様子がみられており、上記⑤のような様子とは異なる様相といえる。

総じて、こうした男児間のやりとりでの「おもしろい」への言及がなされたやりとりに関し、肯定的やりとりの発展に必ずしもつながらないやりとりやより競争的な要素を含むやりとりでの言及がみられた点については、「仲良し」の女児間や女児・男児混合の仲間遊びでの言及が中心となっていた岩田（2019）の結果とはやや異なる様相を提供する。今回のデータでは、園庭で身体を動かす遊びのデータ収集に限界があったことにより、男児間の仲間遊びのデータに偏りが生じた可能性等も考えられる。今後も引き続き検討が必要である。

【引用文献】

岩田美保（2019）幼児期の親密な仲間間の「おもしろい」・「楽しい」の感情言及機能：その関係構築に果たす役割に着目した発達的検討．発達心理学研究，30，44-56.
Saarni，C.（2005）感情コンピテンスの発達（佐藤香，訳）．ナカニシヤ出版．（Saarni. C.（1999）. *The development of emotionalcompetence*. New York: The Guilford Press.）

【本研究は令和６年度科学研究費基盤研究（C）（研究代表者：岩田美保）の助成を受けた。】

幼児期の主体性はどのように捉えられてきたのか

西村　あずさ（東京大学教育学研究科　大学院生）

P-C-3-006　P281-282
注）教育学研究科修士課程
確認ください

【目的】

近年、子どもの主体性の重要性が唱えられ、保育所保育指針でも主体性を育むことを保育者に求めている。また、小学校の学習指導要領において、「主体的、対話的で、深い学び」が強調され、その基礎を幼児期に養うべきであることも示されている。日本国内だけでなく、国外でも OECD が 2018 年に Education2030 プログラムに関するレポートを発表し、日本語の主体性と同意味の概念として agency（エージェンシー）が取り上げられ、近未来の子ども達が育むべき能力の一つとされている。しかし、主体性の定義は曖昧であり現場の保育者、教員にその解釈が任されているのが現状だ。このような状況において、子どもの主体性が育まれているのかを検証することは難しい。主体性はある一定の尺度で測ることができない非認知能力であり、非認知能力の多くは心理学の文脈で捉えられてきている。そのため本研究において、主体性が心理学研究でどのように捉えられているかを概観する。本研究は保育者の主体性に関する理解の一助になると考える。

【方法】

本研究では日本における主体性研究、主体性の構成概念、海外文献における主体性研究、Agency（エージェンシー）以外の訳語の 4 つに分けて主体性の研究を概観する。キーワードとして、「主体性」「子ども」「幼児」「Agency」を初めに据え、それら文献の中で主体性の構成概念となる単語を抽出し、構成概念についても先行研究を調べる。

【倫理的配慮（必須）】

本研究は東京大学教育学研究科の修士論文の一部として行われた調査であり、修士論文の内容に対して東京大学ライフサイエンス倫理研究室の承認を2024年5月に受けた。本研究は文献調査であり、倫理的配慮を必要とする他者が存在しないためその点においての倫理的配慮に関する手続きは不必要である。

【結果】

文献調査を通して、日本では主体性という言葉が 1989 年の幼稚園教育要領の改定以降盛んに行われていることが明らかになった。また、海外においても、Agency という概念が扱われ、幼児期の子どもに対してもその能力を育むことが求められている。しかし、日本においても海外においてもその重要性が捉えられている一方で、その中身については曖昧なままになっているのが現実である。

日本における主体性研究

1989 年幼稚園教育要領の改定が行われた中で、幼児期に主体性を育むことが示され、1990 年の保育所保育指針の改定でもその重要性が示された。1965 年の保育所保育指針では主体性に近い概念として自主性、自発性が重要視されている。坂田ら（1994）[1]ではこの時代は、主体性研究よりも自発性、自主性といった言葉での研究が行われていたことが示されている。斎藤と佐々木（1985）[2]では自主性の下位概念を自発性、知的判断力、自制心、活動性、自立心、挑戦力、主体性、責任感、自己表現、協調性、友情、好奇心の 12 個抽出している。1990 年代に入ると主体性に関する研究が実施され始める。新井（1992）[3]では主体性の下位概念として信頼感、イメージ、葛藤を挙げている。また、坂田ら（1994）[1]では主体性の構成概念を自発性、自立性、自制、知的判断力、創造性、言語的自己表現とした。さらに、浅海（1999）[4]では、主体性の構成概念として積極的な行動、自己決定力、自己を方向づけるもの、自己表現、好奇心とした。それぞれに挙げられた主体性の構成概念を、類似の言葉をまとめることで整理し、自発性についても主体性の類似の概念として扱われていたことを考慮し、主体性の構成概念の一部として検討することとした。主体性の構成概念として本研究でレビューを行うものは 14 つの概念である：信頼感、イメージ、葛藤、自発性、自立性、自己統制、知的判断力、創造性、自己表現、積極性、自己決定力、好奇心、責任感、協調性。

主体性の構成概念

信頼感は乳幼児が自分から探索を始める際の基礎になっていることが明らかになっている（遠藤, 2017）[5]。新井（1992）[3]によると、子どもが次に何を行うかのイメージを持つことで自ら活動に参加することができる。また、葛藤を通して、他者を理解することができ、気持ちに折り合いをつけるという社会性も身につけていく（山本, 1995）[6]。自発性については、子どもが自由な環境の中で指示されることなく思考や行為がなされることとされている（大橋, 2024；新村, 2018）[7][8]。自律性については保育所保育指針でも示されており、「自分で」という言葉が強調されている。自己統制力が高い子どもは友達と折り合いをうまくつけることができることが明らかとなっている（永野・清水, 2016）[9]。また、葛藤場面で非言語的な解決方法（叩くなど）から言語的解決になり、そこにも自己統制が働き穏やかな解決ができるようになることがわかっている（山本, 1995）[6]。知的判断力では幼児が社会的な場面をどのように判断するかに関する研究が見られた。創造性は新たなものを造ることで、日本においては芸術の分野に関して研究が行われている。自己表現は自己主張という言葉でも説明されており、主張には言語的主張と非言語的主張が存在することが明らかになっている（山本, 1995）[6]。積極性として子どもの衝動的な動きは含まれず、自ら考えて取り組むという意味で捉えられていた（田中, 2009；浅海, 1999）[10][4]。

自己決定は Deci ら(1985)[11]が自己決定理論を提唱し、有能さ、関係性、自律性の 3 つを基本欲求として、これらが満たされると内発的動機づけが高まることが明らかとなっている。好奇心には拡散的好奇心と特殊好奇心があることが示されているが、幼児を対象とした実証研究は限られている(岩嵜, 2024)[12]。責任感としてはお当番活動を行うことなど役割を果たすことや、遊びの中で責任感が生まれることが示された(斎藤・佐々木, 1985; 勝浦, 2916)[2][13]。協調性は他者との対立を穏やかに解決することであり、社会性に関連していることが示された(登張, 2010)[14]。

海外文献における主体性研究と Agency 以外の訳語

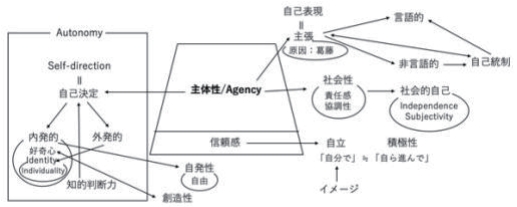
海外では主体性と同義の概念として Agency が使用されている。Agency については研究において異なる言語カテゴリーを使用しタイプ分けをすることで検討がされている。

Agency 以外の訳語として、伊藤・秋元(2015)[15]で挙げられている 5 つの概念を検討した。1 つ目は independence で個人が社会の中でどのように捉えられるかは文化的背景が影響を与えることが示された(Markus & Kitayama, 1991)[16]。2 つ目は subjectivity で Sheikh(2017)[17]では自分自身を主体とみなすことを可能にする概念であるとされた。3 つ目は autonomy で自律性の中に自己決定の概念が含まれていることが明らかにされた(Ryan & Deci, 1987)[18]。4 つ目は individuality で自分が自分であることという identity の概念とリンクしていることが示された(Guisinger & Blatt, 1944)[19]。5 つ目は self-direction で日本語では自己決定である。自己決定は動機づけとも関連する概念であり、内発的動機づけは外発的動機づけよりも自己決定のレベルが高いとされる(Ryan & Deci, 1985)[11]。

【総合考察】

主体性/Agency の枠組み

先行研究を概観することで、主体性という概念が多くの構成概念によって成り立つ概念であることが明らかであり、それらはそれぞれが関連しあい、独立しているものではないことが示された。本研究から明らかとなった、主体性とAgencyの構成概念の関連を図に示すことでその枠組みを視覚的に捉える(表1)。



主体性がどのような概念として研究の中で検討されてきたのかが、本レビューから明らかになった。しかし、実際に子ども達が発揮している主体性と、本研究で示した概念とを結びつけるのは容易ではないと考えられる。そのため、今後の研究では実際の子どもの姿と照らし合わせ研究を進めることで、より幼児期に重要視されている主体性の具体的な姿について考察を深めることができると考える。

参考文献

1) 坂田憲治 & 久世妙子. (1994). 保育場面における幼児の主体性の捉え方. 愛知教育大学, *18*, 39–46.
2) 斎藤美知子 & 佐々木保行. (1985). 幼児の遊びと自主性の発達についての実験的研究：第一報告. 日本教育心理学会, 304–305.
3) 新井邦二郎. (1992). 幼児の主体性の教師評定尺度の作成（1）. 筑波大学心理学研究, *14*, 61–74.
4) 浅海健一郎. (1999). 子どもの「主体性尺度」作成の試み. 人間性心理学研究, *17*(2), 154–163.
5) 遠藤利彦. (2017). *赤ちゃんの発達とアタッチメント 乳児保育で大切にしたいこと*. ひとなる書房.
6) 山本愛子. (1995). 幼児の自己調整能力に関する発達的研究 幼児の対人葛藤場面における自己主張解決方略について. 教育心理学研究, *43*(1), 42–51.
7) 大橋喜美子. (2024). 乳幼児の自発性を尊重する保育と環境. 立命館産業社会論集, *60*(1), 67–84.
8) 新村出編. (2018). *広辞苑*(第 7 版). 岩波書店.
9) 永野美咲 & 清水寿代. (2016). 幼児の自己調整機能・実行機能が社会的スキルに及ぼす影響. 幼年教育研究年報, *38*, 43–50.
10) 田中あかり. (2009). 母親の情動表現スタイルが幼児の気質に及ぼす影響. 発達心理学研究, *20*(4), 362–372.
11) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Berlin: Springer Science & Business Media.
12) 岩嵜 唱子. (2024). 社会的文脈における自己効力感の高まりと好奇心の関係の研究：中間報告. 発達科学研究教育センター紀要, *38*, 143–147.
13) 勝浦 美和. (2016). 自尊感情が育つ幼児の集団活動に関する研究. 応用教育心理学研究, *33*(1), 37–48.
14) 登張真稲. (2010). 協調性とその起源——AgreeablenessとCooperativenessの概念を用いた検討. パーソナリティ研究, *19*(1), 46–58.
15) 伊藤真理 & 秋元典子. (2015). 看護学領域における主体性の概念分析. 日本クリティカルケア看護学会誌, *11*(3), 1–10.
16) Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, *98*(2), 224–253.
17) Sheikh, F. A. (2017). Subjectivity, Desire and Theory: Reading Lacan. *Cogent Arts & Humanities*, *4*(1), 1–12.
18) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(6), 1024–1037.
19) uisinger, S., & Blatt, S. J. (1994). Individuality and Relatedness Evolution of a Fundamental Dialectic. *American Psychologist*, *49*(2), 104–111.

注）教育学研究科修士課程

幼児期における園以外での運動時間およびスクリーンタイムが睡眠パターンに及ぼす影響

○小椋優作（中部学院大学短期大学部）

【目的】

近年、睡眠の重要性が改めて認知されてきており、厚生労働省[1]においても、睡眠は、こどもから大人まで健康の維持・増進に不可欠な休養活動であり、睡眠が悪化することでさまざまな疾患の発症リスクが増加し、寿命短縮リスクが高まると報告をしている。また、子どもの睡眠不足は、高い割合の肥満リスク[2]、学業成績の低下[3]、交換や生活の質（QOL）の低下[4]が報告されている。その一方で、子どもの睡眠時間に関して、日本小児保健協会[5]の調査によると、「夜 10 時以降に就寝する子ども」の割合は、就学前の子どもでも約 40%であり、10 年前、20 年前と比べると、その割合は確実に増加していることが明らかにされている。つまり、睡眠不足の弊害や良質な睡眠の重要性が明らかになってきている一方で、子どもの睡眠習慣に関する問題は未だ残っているのが現状である。

子どもの睡眠習慣に関する問題の原因が様々挙げられている中で、近年は、テレビやスマートフォンといったスクリーンタイムが影響していることも報告がされている[1]。また、スクリーンタイムは睡眠だけではなく、子どもの身体活動にも影響を及ぼしており、厚生労働省[6]からも、座りっぱなしの時間、特にスクリーンタイムを減らすことが推奨事項として挙げられている。その理由として、身体活動量の低下が、幼少期からの『体力低下』[7][8]や、「体力の高い子と低い子」、「運動ができる子とできない子」といった『体力の二極化問題』[9]、さらには『基本的な動きの未習得問題』[10]の原因になり得ると報告がされているからである。また、体力低下に関する報告として、身体活動量だけでなく、睡眠動態も 1 つの原因として挙げられている[11]。つまり、睡眠、スクリーンタイム、身体活動の 3 つは密接に関連していることが考えられる。

日常の生活は、それぞれの活動（食事、睡眠、排泄、衣服の着脱、運動など）が区分けされて生じているわけではなく、1 日を通した時間的な生活リズムがあって成り立っている。そのため、子どもの健康的な発育発達を促進する上で、睡眠習慣、スクリーンタイム、そして運動習慣を包括的に検討することは重要な意義があると考えられる。そこで本研究は、幼児を対象に、園以外での運動習慣に着目し、家庭での運動時間とスクリーンタイムが睡眠パターンにどのような影響を及ぼすか検討することを目的とした。

【方法】

1. 対象

本研究は、4 歳 0 ヶ月～6 歳 3 ヶ月の幼児 275 名を対象とした。さらに、その園児の保護者も調査対象とした。

なお、本研究の対象が所属する園においては、週に 1 回、体育専門講師による体育教室がカリキュラムとして導入されていたが、その他の特別な運動プログラムが導入されているわけではなく、一般的な園であると考えられた。

2. 倫理的配慮

本研究では対象とした園の園長および保育者にアンケート調査の趣旨と内容を伝え、同意を得た上で実施した。また、保護者に測定結果の個人票と調査用紙を配布し、アンケート調査に同意する方のみ調査用紙に回答をしてもらった。それに伴い、アンケートに同意が得られなかった者があったため、分析対象とした者は、最終的に 102 名（男児：61 名、女児：41 名）であった。

3. 運動時間および睡眠時間の調査

本研究では、運動時間の調査のために「園での活動以外で、運動（体を動かす遊びを含む）やスポーツを合計で 1 日およそどのくらいの時間実施していますか？」と質問を行い、月曜から日曜までの 7 日間それぞれの欄に、運動時間を記入してもらった。そして、睡眠時間の調査のために「日頃の起床時刻および就寝時刻は何時頃ですか？」に対して、「平日（園に登園する日）」および「休日（園がお休みの日）」で質問を行い、それぞれの欄に記入してもらった。さらにスクリーンタイムについても、「平日」と「休日」で質問を行い記入してもらった。

なお調査時期は、2022 年 10 月であった。

4. 分析方法

本研究では、運動時間が多かった者（活動大）と少なかった者（活動小）、スクリーンタイムが多かった者（スクリーン大）と少なかった者（スクリーン小）から、「活動大・スクリーン小」、「活動大・スクリーン大」、「活動小・スクリーン小」「活動小・スクリーン大」の 4 群に分け、睡眠パターンについて検討をした。

【結果および考察】

図 1 は、今回の分析結果の代表例として、群分けによる睡眠時間の違いについて示した。分析の結果、「活動大・スクリーン小」は「活動大・スクリーン小」と「活動小・スクリーン大」と比べて、有意に睡眠時間が長いことが示された。

つまりこのことから、日中活動的でなおかつスクリーンタイムが短い幼児は、他の幼児よりも、睡眠時間を長くとることができることが考えられ、睡眠時間を確保するための重要な示唆となった。しかし、起床時刻や睡眠時刻では大きな変化が見られなかったことから、それぞれの時刻においては、影響を及ぼさない可能性も考えられた。

成田ら[11]は、睡眠欲求は日中にエネルギーを消費し、疲

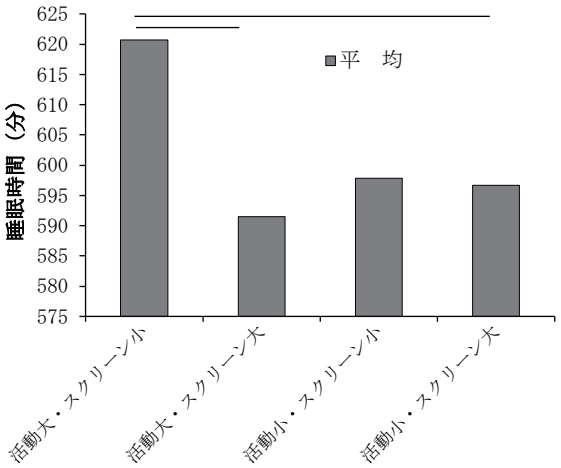


図１　一要因分散分析の結果

労がもたらされることで増大するとしている。また野井[12]も、規則正しい生活習慣の定着には、日中の身体活動を高めることで、夜になったら眠たくなってしまうような昼間の生活習慣の構築が必要であることを指摘している。

そのため、スクリーンタイムによる座位行動が多い一方、身体を動かす時間が減ってしまう関係性があることを踏まえると、家庭内で、電子メディアとどのように付き合っていくかを検討することが必要であることが考えられた。そして、子どもの健全な発達を促すために、保育者および保護者は、どのように幼児と関わっていく必要があるか引き続き検討することが重要である。

引用・参考文献

1) 厚生労働省 (2024) 健康づくりのための睡眠ガイド2023. (https://www.dietitian.or.jp/trends/upload/data/342_Guide.pdf) (2025年1月10日閲覧)
2) Short, M. A., Booth, S. A., Omar, O., Ostlundh, L., & Arora, T. (2020) The relationship between sleep duration and mood in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sleep medicine reviews*, *52*, 101311.
3) Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A., & Bögels, S. M. (2010) The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep medicine reviews*, *14*(3), 179-189.
4) Chaput, J. P., Gray, C. E., Poitras, V. J., Carson, V., Gruber, R., Olds, T., & Tremblay, M. S. (2016) Systematic review of the relationships between sleep duration and health indicators in school-aged children and youth. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, *41*(6), S266-S282.
5) 社団法人日本小児保健協会 (2001) 平成12年度幼児健康度調査報告書. (https://plaza.umin.ac.jp/~jschild/book/report_2000.html) (2025年1月10日閲覧)
6) 厚生労働省 (2024) 健康づくりのための身体活動・運動ガイド2023、子ども版 (https://www.mhlw.go.jp/content/001195867.pdf) (2025年1月10日閲覧)
7) 西嶋尚彦 (2018) 全国体力・運動能力、運動習慣等に関する調査が取り組む二極化解消 (特集 子どもの体力・運動能力の二極化解消)、子どもと発育発達、16(1)、4-10.
8) 春日晃章 (2009) 幼児期における体力差の縦断的推移：3 年間の追跡データに基づいて，発育発達研究，41，17-27.
9) 春日晃章、中野貴博、小栗和雄 (2010) 子どもの体力に関する二極化出現時期―5 歳時に両極にある集団の過去への追跡調査に基づいて―, 教育医学, 55(4), 332-339.
10) 健康・生活科学委員会，健康・スポーツ科学分科会 (2017) 子どもの動きの健全な育成をめざして－基本的動作が危ない－，日本学術会議.
11) 成田奈緒子，伊能千紘，油科郁佳 (2013) 小学校での学習活動効率と体力に関与する児童の睡眠動態，教育学部紀要，47，149-158.
12) 野井真吾 (2005) 子どものからだの変化から「遊び」を考える，チャイルドヘルス，8，22-25

今日における幼児の生活と大脳前頭葉機能の発達

―Ｉこども園における調査―

○渡邉宣明（信州大学大学院生※）　村上博文（白梅学園大学園）

【目的】

「２１世紀型保育」という言葉に象徴されるように、国内外において子ども主体の保育を目指して様々な実践（例えば、森のようちえん、プロジェクト型保育など）がなされている。その一方で、AI 社会を迎える中で子どもたちの家庭生活も変容しつつある。今日における子どもたちの育ちを、各園の実践をはじめ家庭生活も配慮しながら検証していくことは重要である。

そこで本研究の目的は、プロジェクト保育を行っている園に通う子どもの生活と大脳前頭葉機能の発達について、こども園と家庭での経験に注目して明らかにすることである。

【方法】

⑴ 調査園及び調査対象者

新潟県Ｉこども園園児 36 名（年少 10 名、年中５名、年長 11 名）

⑵ 調査期間

調査は、2024 年３月、午前中（行事等のない日）に実施した。

⑶ 大脳前頭葉機能の発達に関する測定

① 手続き

Pavlov 理論にもとづき Luria,A.R. らによって考案された、先行言語指示法による把握運動条件反射を用いた GO/NO-GO 課題調査手法を用いた。赤や黄のランプ（光刺激）がついたときに、被験者は事前の約束に従いゴム球を握る。課題は形成、分化、逆転分化の３種類からなる。これは、大脳新皮質の「前頭葉」における高次神経活動の特徴を調べるものである。被験者に対して、課題の説明後、数回の練習をする。その後、1. 形成、2. 分化、3. 逆転分化の順番に３課題を行う。１グループ 4-5 人で行い、所要時間は約 10 分である。

② 分析方法

測定結果については、正木らの基準[1)]に従って「強さ」（興奮・抑制）、「平衡性」、「易動性」の３指標にもとづき５つの型に分類した（表１）。分析では、最初に、５つの型の出現率を算出し、その加齢に伴う変化を確認した。検定には Fisher の正確確率検定を用い、分布に有意な偏りが認められた場合には調整済み残差分析も実施した。

統計処理には IBM SPSS Ver.25 を使用し、結果の統計的有意差については危険率５％未満の水準で判定した。

⑷ 生活調査

① 手続き

生活調査は、保護者を対象に QR コードを読み取るオンライン調査を行った（約５分）。質問項目は、起床・就寝時刻、朝食、電子メディア接触、遊び、習い事、保護者との関係である。

② 分析

単純集計の結果をもとに、I園に通う子どもの特徴を明らかにする。項目別に得点化し、高次神経活動の型による特徴を探る。

【倫理的配慮】

倫理的配慮については、本調査の事前に園及び保護者に説明された。本調査への参加は、任意であること、また不参加による不利益を受けないこと、そして参加に同意した場合でも、いつでもその同意を撤回することができること等が説明された。さらに個人情報はすべて匿名化されることや本研究の潜在的なリスクも含め、その目的と手順について詳細な説明がなされた。その後すべての参加者から、書面によるインフォームドコンセントが実施され、白梅学園大学研究倫理審査員会の承認が取得（202311）され、本調査が実施された。

型	特　徴
不活発型	興奮過程も抑制過程も備わっていない
興奮型	自分を抑えられない傾向がある興奮優位
抑制型	自分を抑えすぎる傾向がある抑制優位
緩慢型	興奮過程と抑制過程が備わっているが、切り替えが緩慢
活発型	興奮過程と抑制過程が備わっており、切り替えもよい

表１　高次神経活動の５つの型

【結果】

大脳前頭葉機能の発達に関する調査

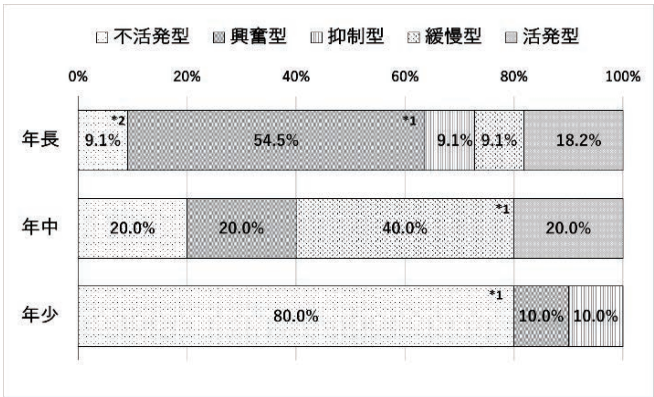


図１　加齢に伴う高次神経活動の型の出現率

図１は、Ｉ園の園児の加齢に伴う高次神経活動の型の出現率の変化が示されている。年少の型の出現率は、抑制型 10.0%、興奮型 10.0%、不活発型 80.0%であり、年中は活発型 20.0%、緩慢型 40.0%、興奮型 20.0%、不活発型 20.0%であり、年長では活発型 18.2%、緩慢型 9.1%、抑制型 9.1%、興奮型 54.5%、不活発型 9.1%であった。加齢とともに興奮型と活発型の出現率が増え、不活発型の出現率が減っている。

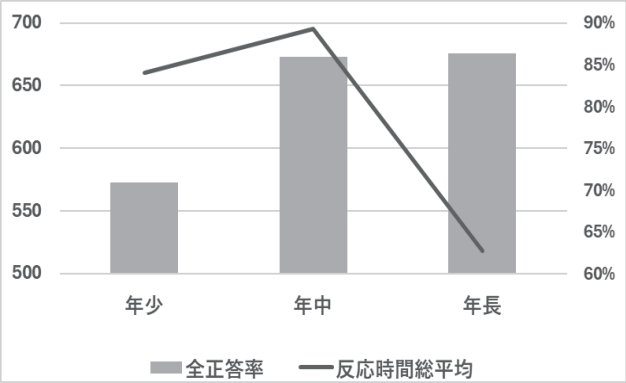


図２　ＧＯ／ＮＯ－ＧＯ課題の正答率と反応時間

また図２は、加齢に伴うＧＯ／ＮＯ－ＧＯ課題の正答率と反応時間の変化が示されている。正答率は、年少 71.0%、年中 85.9%、年長 86.4%となり、年少から年中に向けて正答率が急激に高くなっている。さらに平均反応時間は、年少 660.6ms、年中 695.4ms、年長 518.1ms と、年中で一度遅くなり、年長に向けて速くなっている。

生活調査結果

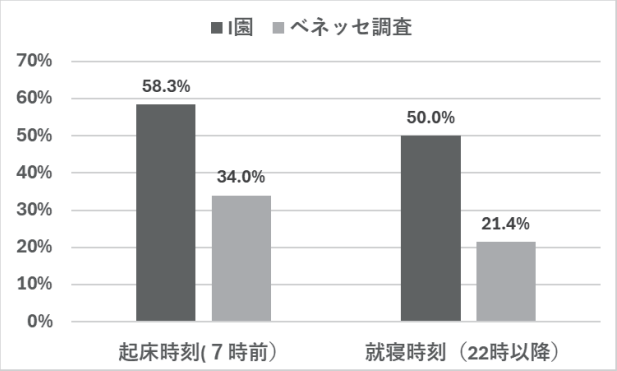


図３　Ｉ園に通う子どもの生活

図３は、Ｉ園に通う子どもの起床時刻と就寝時刻を示した。図が示すように、2022 年のベネッセ調査と比較して、７時前に起床する子は多いが、22 時以降に就寝する子も多い様子が確認された。

また図４は、不活発型と不活発型でない子どもにおける親と一緒に行う生活経験量の比較した結果である。図が示すように、不活発型でない子どもは不活発型の子どもよりも親と一緒に手をつなぐ、外で遊ぶ、テレビビデオを観るという経験が多い傾向が確認された。

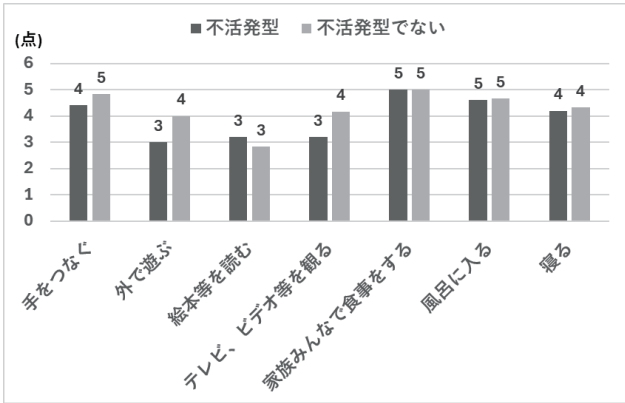


図４　高次神経活動の型と親子一緒の経験

【総合考察】

以上の結果から、プロジェクト保育を行っているＩ園に通う子どもの生活は、遅く寝て早く起きる睡眠時間が少ない傾向にあることが観察できる。また、家庭生活においては、手をつなぐ、外で遊ぶ、テレビビデオを観るという親子一緒の経験が大脳前頭葉機能の発達に影響している可能性が考えられる。そして、プロジェクト保育という保育実践の在り方は、年少から年中にかけて幼児期にふさわしい興奮過程の強さを発達させ、同時に抑制過程の強さも発達させるような刺激を与えている可能性が考えられる。正木健雄らによれば、大脳前頭葉の発達におけるＧＯ／ＮＯ－ＧＯ課題の正答率と反応時間の関係は、最初反応が遅く正答率が低いが、次第に正答率が上がり、その後反応時間が速くなっていくことを報告している[2)]。図２は、プロジェクト保育を行っているＩ園の子どものたちは、まさにその大脳前頭葉の発達過程を歩んでいる様子を示している。プロジェクト保育という保育実践は、前述したように子どもたちの大脳前頭葉の発達に影響を与える可能性が観察される結果となった。

しかし、本研究の参加者は、プロジェクト保育を行っている新潟県のＩこども園の結果であるため、参加者数は限られており、これは本研究の限界である。したがって、統計的な信頼性及びその有効性を高めるためには、参加者数を増やし、調査地域を広げるとともに、本研究の調査結果と比較検討していくことを今後の課題としていきたい。また本研究は、横断的研究であるため、縦断的研究により本研究の調査項目との因果関係を明らかにしていくこともこれからの研究を進めていく上で配慮していきたいと考えている。

参考文献
1) 西條修光・寺沢宏次・正木健雄「幼児における大脳活動の発達－高次神経活動の型から－」(1984) 日本体育大学紀要14（1）、25-30
2) 正木健雄 (2002) からだづくり・心づくり，健康双書，農文協

注　（総合医理工学研究科博士課程）

幼児の情緒、行動、自己制御と約束遵守の関連

○松原詩緒（小田原短期大学）　中山恵（任意団体　子育て支援 SAN の会 018（東京立正短期大学））

【目的】

約束は毎日の中で数多く交わされるものであり、その遵守は信頼関係の構築に関わる（上里・嘉数, 1995；市川・横川, 1999）。本研究では 3 歳から 6 歳の子どもの、家庭における約束の様子について理解を深めるとともに、個々の子どもが持ついくつかの特性と約束遵守の関係について検討した。

約束を守るためには、約束の意味をある程度理解し、自身の思いをコントロールする必要があるだろう。約束に対する理解は年齢と共に発達しており、5 歳児では約束を守るものとして理解することが可能だと考えられる（二川・高山, 2008）。自己制御も同様に年齢による発達が示されており、自己抑制や自己主張は年を重ねながら変化することがわかっている（柏木, 1986, 1988；鈴木, 2003, 2005）。そして自己制御は、子どもの年齢だけでなく子どもの気質とも関係することが指摘されている。水野・本城（1998）は、順応性や接近・回避と、自己制御の関係について調査を行っており、子どもの気質と自己抑制に相関がみられることを示した。約束に対する理解や自己制御の発達、自己制御と子どもの気質の関係についてはこれまでも検討がなされているが、約束の遵守と自己制御や情緒、行動などの子どもの特性との関係に焦点をあてた研究は数少ない。本研究では、約束の遵守と自己制御、約束の遵守と情緒や日頃の行動には相関がみられると考え、検討を行った。

【方法】

東京都、埼玉県、千葉県在住の 3 歳から 6 歳の子どもを育てる母親を対象に、質問紙による調査を実施した。59 名から回答がえられた。母親の平均年齢は 38.290（SD=4.634）歳、子どもの平均年齢は 4.640（SD=0.991）歳だった。子どもの年齢を算出するにあたり、月齢は 12 ヵ月で 1 歳になるように換算し年齢に加えた。なお、子どもの年齢の内訳は、3 歳が 19 名、4 歳が 16 名、5 歳が 16 名、6 歳が 8 名だった。子どもの性別は男性 24 名、女性 35 名だった。

質問紙では、家庭での約束事の有無と子どもが約束を守る程度、子どもの自己制御、情緒や行動についてたずねた。約束については、梅崎ら（2020）が作成した「家庭での約束事」11 項目のうち 9 項目を抜粋し、具体例をあげてたずねた。削除した 2 項目は、本研究のキーワードである「約束」という言葉が含まれた「約束を守る」と、きょうだいがいない場合に回答が困難な「きょうだいと仲良くする」であった。質問に用いた 9 項目は、生活、人との関わり方、メディアに関する内容であった。約束遵守の程度は「守られていない：1」から「守られている：5」の 5 件法で回答を求めた。

子どもの自己制御機能は水野・本城（1998）が作成した自己制御機能尺度を用いた。自己主張的自己制御機能と自己抑制的自己制御機能の 2 因子で構成されていた。本研究では水野・本城（1998）が友達、母親・弟妹、父親・祖父母を対象とした自己制御についてたずねた際に、いずれの場合においても因子負荷量が他の質問より高い 3 項目を、因子ごとに抜粋した。「まったくしない：1」から「よくする：5」までの 5 件法で回答を求めた。

子どもの情緒や行動は、Strengths and Difficulties Questionnaire：SDQ を用いてたずねた。本尺度は Goodman, R.（1997）によって開発され、数多くの言語に翻訳されている。いくつかの年齢層ごとに作成されており、情緒の問題、行為の問題、多動・不注意、仲間関係の問題、向社会的な行動の 5 つの下位尺度から成る。各下位尺度で 5 項目ずつ質問が設けられているが、本研究では調査対象の範囲をカバーするため 2 歳児から 4 歳児用と 4 歳児から 7 歳児用の質問紙の双方に共通する項目を抜粋した。回答は、「あてはまらない：1」から「あてはまる：5」の 5 件法で求めた。

【倫理的配慮】

本研究の調査実施にあたり、小田原短期大学の研究倫理委員会にて承認をえた（2024年度小田原短期大学研究倫理委員会研究倫理承認No. 2024 - 6）。

【結果】

約束の有無についてたずねたところ、1 つの項目を除き、6 割以上の家庭で約束が「ある」という回答がえられた（Table1）。90%以上の母親が「ある」と回答した約束は、「悪いことをしたらあやまる」「帰宅時などに手洗いやうがいをする」「食事の時のマナーを良くする」「テレビやゲームの画面に近づきすぎない」であった。テレビゲーム（携帯用ゲーム機やスマートフォンを含む）をする時間を決める」は他の項目と比較するとやや割合が低く、約 4 割の家庭で約束が存在していた。ただし、「な

Table1

家庭における約束の有無

質問項目	約束がある割合
悪いことをしたらあやまる	98.305%
食事の時のマナーを良くする	94.915%
テレビやテレビゲームの画面に近づきすぎない	93.220%
夜更かししない	76.271%
テレビ・DVD、動画を見る時間を決める	72.881%
友だちと仲良くする	71.186%
ウソをつかない	64.407%
テレビゲーム（携帯用ゲーム機やスマートフォンを含む）をする時間を決める	38.983%

Table2

各質問項目群の信頼性

	α
約束遵守	.734
自己制御機能	
自己主張的自己制御機能	.712
自己抑制的自己制御機能	.645
SDQ	
情緒の問題	.689
行為の問題	.649
多動・不注意	.712
仲間関係の問題	.623
向社会的な行動	.680

い」と回答した中にはそもそもゲームをしない等、約束を結ぶ必要がない様子がうかがえる記述が複数みられた。以上の結果から、3 歳から 6 歳の子どもと母親の過ごす家庭の多くで、何らかの約束が存在していることがうかがえた。

質問項目群ごとに Cronbach のα係数を算出した（Table2）。α係数を低下させる項目があった場合は、削除した。その結果、.623 から.734 の値が算出された。やや低い値も認められたため、その後の分析の際は注意を必要とする。

約束を守る程度と、子どもの情緒や行動、自己制御について平均値を算出した。その後、各群の相関分析を行った（Table3）。約束を守る程度と子どもの自己制御機能の関係では、「自分の意見をはっきり言う」などの自己主張的自己制御機能とは弱い正の相関が、「待っててと言われるとやりたいことでも我慢する」などの自己抑制的自己制御機能とは中程度の正の相関がみられた。

次に、約束遵守と子どもの情緒や行動の関係に注目した。「かんしゃくを起こす」などの行為の問題、「気が散りやすい」などの多動・不注意、「仲の良い友達がいない」などの仲間関係の問題と中程度の負の相関がみられた。一方で、「他者を気遣う」などの向社会的な行動とは中程度の正の相関がみられた。

自己制御機能と情緒や行動の関係について検討した。自己主張的自己制御機能と多動・不注意、仲間関係の問題とは、弱い負の相関がみられた。自己抑制的自己制御機能では、行為の問題や、多動・不注意と中程度の負の相関がみられた。自己主張的自己制御機能と自己抑制的自己制御機能のいずれにおいても、向社会的な行動とは中程度の正の相関がみられた。

【考察】

3 歳から 6 歳の子どものいる家庭の多くでは、何等かの約束が存在することが分かった。約束は幼児にとって日常的なできごとであることが確認できた。約束が守れる程度は 1 から 5 の 5 段階評価のうち 3.831 であり、やや守られていることがうかがえた。自己制御と子どもの特性の関係は、先行研究と同様に相関関係のみられる結果が複数えられた。約束の遵守と自己抑制の関係に注目すると、中程度の正の相関がみられており、子どもが自身をコントロールできるようになるにつれて約束が守れるようになる様子が示唆されたといえる。子どもの困難さを示す行為の問題、多動・不注意、仲間関係の問題は約束の遵守と中程度の負の相関がみられており、かんしゃくを起こしやすかったり、他者との関係構築が良好でない子どもは、約束を守ることが難しい傾向があると考えられる。一方で、他者を気遣ったり助けるような姿のみられる向社会的な子どもは約束を遵守する傾向が示された。

以上のように、約束の遵守と自己制御、情緒、行動には相関がみられることがわかった。しかし本研究では質問紙調査でえられた回答を相関分析したため、約束の遵守と子どもの特性の因果関係は不明である。また、今回の調査では母親に子どもの様子についてたずねており、本研究でえられた結果があくまでも母親から見た子どもの姿を分析したものあることに留意したい。保育者等、子どもと関わる他者からの視点や、観察によるデータ収集など他の方法による研究と比較し、より関係性が明らかとなるよう、さらなる検討が必要である。

Table3

平均値と相関分析

	平均値（標準偏差）	相関分析 約束遵守	自己主張的自己制御機能	自己抑制的自己制御機能
約束遵守	3.831 (0.706)			
自己制御機能				
自己主張的自己制御機能	3.937 (0.798)	.269 *		
自己抑制的自己制御機能	3.288 (0.801)	.439 **	.043	
SDQ				
情緒の問題	1.958 (0.882)	-.075	-.156	.119
行為の問題	2.898 (1.062)	-.386 **	-.092	-.664 ***
多動・不注意	2.414 (1.144)	-.304 *	-.298 *	-.423 **
仲間関係の問題	1.670 (0.627)	-.417 **	-.276 *	-.099
向社会的な行動	3.864 (0.768)	.413 **	.396 **	.373 **

p<.05…*, p<.01…**, p<.001…***

【文献】

Goodman R: The strength and difficulties questionnaire: a research note. Japanese Child Psychol Psychiatry 1997, 38:581-586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

二川敬子・高山佳子（2008），ことばの定義からみた「約束」概念の発達，学校教育学研究論集，18，134.

市川 肇・横川 和章(1999)．児童における約束の理解，日本教育心理学総会発表論文集，41，421. https://doi.org/10.20587/pamjaep.41.0_421

柏木惠子（1986），自己制御（self-regulation）の発達，心理学評論，29，1，3-24.

柏木惠子（1988），幼児期における「自己」の発達，東京大学出版会

水野 里恵・本城 秀次（1998）．幼児の自己抑制機能：乳児期と幼児期の気質との関連，発達心理学研究，9 巻 2 号 p. 131-141. https://doi.org/10.11201/jjdp.9.131

鈴木亜由美（2003），幼児の自己調整機能の注意ならびに認知的メカニズム：自己制御と自己主張の二側面からの検討，京都大学大学院教育学研究科紀要，49，338-349.

鈴木亜由美（2005），幼児の対人場面における自己調整機能の発達：実験課題と仮想課題を用いた自己抑制行動と自己主張行動の検討，発達心理学研究，16（2），193-202.

上里 真喜子・嘉数 朝子（1995）．幼児の「約束」の発達，琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要，3，71-77.

梅崎 高行・酒井 厚・則定 百合子・眞榮城 和美・田仲 由佳・前川 浩子・酒井 彩子・松本 聡子・高橋 英児・室橋 弘人（2020）．約束不履行に対する年中児の疑問的態度―家庭での約束事と気質の関連―，子育て研究，10，3-14. https://doi.org/10.24719/jscr.k10001

1 歳児におけるいざこざ場面の自然観察

―行為の行い手が行う向社会的行動と保育者の働きかけに焦点を当てて―

岡村恵里子（東北文教大学人間科学部）

【目的】

保育所保育指針（2017）では、子どもは仲間と様々な体験を重ねていくことにより、道徳性や規範意識を育むとしている。仲間同士の葛藤であるいざこざは、子どもが社会的交流を通して道徳性を形成していく重要な学びの機会であると考えられる。

Hoffman（2000）の道徳性発達理論では、罪悪感の経験と養育者の誘導的なしつけによって、子どもの共感的な道徳性が発達するとされる。明示的な罪悪感の表出は、2 歳頃から観察されるようになるが、それ以前の年齢から他者の苦痛に対して同情や慰めなどの共感的反応が発達する。このような罪悪感の前駆となる共感を基盤として、大人からの誘導的なしつけ（関わり）を受けながら、内化した規範に基づき自身の行動を調整して、他者との関係を維持しようとする道徳性が発達する。

実際に、「ごめんね」と言葉で罪悪感を表出できない 1 歳半頃の子どもであっても、自身が傷つけてしまった相手の頭をなでる等、他者への共感に基づくと考えられる向社会的行動が報告されている（松永，1993）。また、1～2 歳児は、言葉や情緒面の発達から子ども同士でいざこざを収めることが難しいため、保育者が子どもを制止したり、代替物を渡したりして場を収める関わりをすることが多い（本郷ら，1991）。しかし、この時期の子どもを対象として、仲間とのいざこざ場面でみられる行い手の向社会的行動と、その行動を促す保育者の関わりとの関係について検討した研究はほとんどない。

子どもがいざこざを通して道徳性を形成する過程を明らかにできれば、日々の実践を通して子どもの道徳性の土台を育み、子ども同士の関係を支える保育者の働きかけや援助のあり方について示唆が得られるだろう。

そこで本研究は、「ごめんね」と言葉で謝るようになる以前の 1～2 歳の子どもを対象として、同年齢の子ども同士のいざこざ場面において、行為の行い手となった子どもの向社会的行動と、その行動を促す保育者の働きかけとの関係について明らかにするため、自然観察を用いて探索的に検討を行う。

【方法】

対象児

東北地方の小規模市にある保育所 A 園の合同クラスの 0 歳児クラス 3 名（男：女＝2：1 名）、1 歳児クラス 8 名（男：女＝3：5 名）を対象とした。クラスの担任保育者は 3 人であり、10 年以上の保育経験を有していた。

観察場面

観察は、20XX 年 6～11 月に月 2～4 回程度、午前中の自由遊び場面に行い、生起したいざこざ事例を収集した。観察合計回数は 18 回、各回において 1～22 回程度のいざこざ事例を記録した。対象児が不安に感じないように、観察者は対象児から求められた場合に不自然でない程度に参与して観察を行った。

いざこざの定義は、岡村（2024）に基づき、「いざこざとみなされるやりとりが開始するきっかけとなった児（行い手）から行為を受ける他児（受け手）に対して、物や場所の占有、攻撃、威嚇などの身体的・言語的行動が観察された時点を起点として、受け手から不快や抵抗、無視、回避等が身体的・言語的行動で示されたやりとりの終結まで」とした。なお、偶発的に生じたと考えられるいざこざ（例えば、2 人がよそ見をしながら走っていてぶつかり、片方の子が泣き出してしまうなど）では、行い手及び受け手を特定せずに分析した。上記の定義に従い、観察時には事例見本法を用いていざこざ事例を可能な限り記録するように努めた。記録は観察場面をビデオ録画するとともに、補足情報を記すメモを用いた。各事例はビデオ記録及びメモに基づいてエピソードにして以下の分析に用いた。

分析は、0，1 歳クラスの子どもが行い手または受け手となった事例（偶発的に生じた事例は、いざこざに関わる児がいずれも対象児）を対象とした。そして、保育者が対象児に向社会的行動を促すような関わりをしていたかについて調べるため、保育者が行い手に向社会的行動を指示する言葉かけ（例.「なでなでだよ」や「1 個返してあげてね」と事後に取るべき行動を指示する）、または受け手の保護や慰めを意図した援助（例. 泣いている受け手を抱っこしてあやす）が生起した場面を抽出した。

分析項目

抽出した事例から、行い手が示す向社会的行動を分析項目とした。向社会的行動の定義として、「受け手に行った何らかの行為の直後に生起した、受け手のネガティブな気持ちを和らげようとする、関係の修復を意味すると考えられる行為」とした（例. 受け手の頭を撫でる、受け手から取った物を自分から返す）。上記の定義に基づき、行い手の向社会的行動の事例数を算出した。なお、偶発的に生じた事例では、いずれかの対象児がもう一方に向社会的行動を行った場合に、向社会的行動が生起したとみなした。

【倫理的配慮（必須）】

観察は対象児の安全に配慮して実施した。また、データの管理及び分析は、個人情報の管理に十分に留意して行った。なお、本研究では個人が特定できないようにするため、対象園や対象児の表記は、全てアルファベットで表す。本研究は東北文教大学研究倫理委員会の承認（TB2024-02）を得ている。

【結果】

いざこざ場面における保育者の関わり

いざこざの事例において保育者による向社会的行動を促す関わりは 30 件で観察された。そのうち、向社会的行動を促す言葉かけは 4 件（13.3%）、受け手の保護や慰めを意図した援助は 19 件（63.3%）、両方行われていたのは 5 件（16.7%）であった。

対象児ごとに、保育者による向社会的行動を促す関わりと行い手の向社会的行動が表出された事例数を表１に示す。対象児によって、保育者による向社会的行動を促す関わりや実際の向社会的行動をした回数には0〜9 件と幅があった。また、0 歳児は保育者から向社会的行動を促されたり、行い手として向社会的行動を行ったりしたとみなされる事例はなかった。

表１　対象児の行い手及び受け手の分布

クラス	対象児	月齢（注1）	性別	行い手	受け手
1 歳	A	23	男	5	2
	B	23	男	0	2
	C	21	男	3	6
	D	21	女	0	4
	E	21	女	3	4
	F	20	女	6	2
	G	19	女	1	0
	H	18	女	9	1
0 歳	I	14	女	0	2
	J	13	男	0	1
	K	9	男	0	3

注1.　研究開始時の月齢

行い手の向社会的行動の表出

対象児が向社会的行動を表出したのは、10 件であった（うち１件は偶発的に生じた事例）。向社会的行動が生起した際に、行い手となった対象児の平均月齢は 21.9 か月（SD＝2.5）であった。向社会的行動の種類は、頭をなでる行動が８件、取った物を返す行動が２件であった。

対象児ごとに、向社会的行動が生起した事例でみられた保育者による働きかけの種類と事例数を表２に示す。表２から、向社会的行動が生起した事例（偶発的に生じた事例を除く９件）において、保育者の関わりがあったのは７件であった。保育者の関わりがみられた事例のエピソード例として、対象児Ｈ（行い手）がＣ（受け手）に顔を近づけて、Ｃが嫌がってＨを押す動きをした際に、保育者がＣを抱きながらＨに「なでなでね」と声をかける（保育者の関わりは「両方あり」）と、ＨがＣの頭を撫でる行動（向社会的行動）がみられた。

表２　向社会的行動と保育者の関わり事例数（注2）

対象児	向社会的行動の事例数	促しあり	保護・慰めあり	両方あり
A	2	1	0	1
F	3	0	1	0
G	1	1	0	0
H	3	1	1	1

注2. 偶発以外の事例（9 事例）を対象とした

一方で、表出された向社会的行動の中で、２件は保育者による働きかけがみられなかった。この２件はいずれも、対象児Ｆが行い手となった事例であった。事例の一つは、物の占有場面で対象児Ｄ（受け手）が持っている玩具をＦ（行い手）が取ろうとして、Ｄが渡してくれずにＦが手を出しそうになったが、Ｆは近くにいた観察者を一瞬見てからＤの頭をなでた（向社会的行動）。もう一つは、対象児Ｆ（行い手）がよそ見をして歩いている時に、座っていた０歳児クラスのＪ（受け手）にぶつかり、直後にＦがＪの頭をなでて（向社会的行動）その場を立ち去っていた。

【総合考察】

いざこざ場面において向社会的行動が生起する発達段階

本研究で観察された1〜2歳児のいざこざ場面において、向社会的行動がみられた行い手の平均月齢は2歳前であり、0歳児クラスの対象児に向社会的行動は観察されなかった。これは、子どもは1歳半頃から向社会的行動を表出するという報告（松永，1993）と一致している。月齢の影響の強さは、子どもが罪悪感の前駆となる共感を向社会的行動として表出するためは、自己意識や他者の心的状態の理解等の発達が必要となることを傍証していると考えられる。

いざこざ場面における保育者の働きかけの役割

保育者が向社会的行動を促す言葉かけや、受け手の保護や慰めを意図した援助を行った後に、向社会的行動がみられたのが7件、そのような保育者の関わりがなくても向社会的行動がみられたのは2件であった。このことは、1〜2歳児のいざこざ場面では、行い手に相手への共感を表す向社会的行動を促すうえで、保育者の言葉かけやモデリングが果たす役割が大きいことを示唆している。

向社会的行動の表出における個人差の要因

1〜2歳児のいざこざ場面における行い手の向社会的行動には個人差が示された。その要因として、第一に月齢による発達の差が考えられる。0歳クラスの対象児は行い手になる頻度が少ないことから、年齢が高いほどいざこざを引き起こし、自他の調整が必要となる頻度も高いと考えられる。第二に、子どもの気質の違いが考えられる。１歳児クラスの中でも、対象児によって行い手になる頻度に差が見られたことから、いざこざに関与しやすい気質が存在することが想定される。また、保育者の働きかけを受け入れやすい気質も存在する可能性がある。例えば、対象児Fは、保育者の関わりがなくても向社会的行動を行っていた。その事例の一つでは、向社会的行動の前に大人の視線を気にするそぶりがみられた。本研究で観察された向社会的行動の多くは頭をなでる行動であったことや、保育者が向社会的行動を促す際に「なでなでだよ」という言葉かけを多く行っていたことを考慮すると、観察したクラスの保育者は、行い手に受け手の頭をなでて謝罪や和解の気持ちを表現することを頻繁に促してきたと考えられる。そして、Fはそのような保育者の働きかけを受け入れやすい気質を持つために、自身の向社会的行動のレパートリーとして頭をなでる行動を内化した可能性が想定される。

保育場面に対する臨床的示唆

臨床的示唆としては、1〜2歳児のいざこざにおいて、保育者が子どもに、相手の心的状態に目を向けて行動することを促す重要性を指摘できるだろう。幼い時期のいざこざほど、保育者は子どもを制止する、代替物を渡すといった目の前のいざこざを収める対応に終始する傾向がある（本郷ら，1991）。しかし、相手の子が傷ついたことを知らせる、謝罪などの向社会的行動のモデルを示す、行動を表出するタイミングを伝えるといった保育者の働きかけや援助を積み重ねていくことで、子ども自身が抱いた共感を行動として表現する手立てを学ぶ機会になると考えられる。

幼児期の遊びや保育形態と成人期の社会情動的スキル等との関連

○廣瀬聡弥（奈良教育大学）

【目的】

国際的に、幼児教育・保育の質の向上に関心が寄せられている(OECD, 2012)。世界の幼児教育・保育の多くが、遊びを幼児期の中心的な活動と捉え、教育・保育の中に取り入れている。日本においても同様に、幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)等において「遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」と位置づけられている。そして、幼児教育・保育は、過去200 年にわたって、遊びを“非遊び機能の発達に貢献するもの”と見なし、認知・社会的発達等のための教育方法として取り入れてきた。つまり、遊びは、将来のより良い適応にある(遅延効果機能)という信念を背景にしている(中野, 2017)。

一方で、近年、遊び研究において重要な指摘がなされている。Smith(2010)は、遊びの機能的重要性についての無条件の肯定、つまり、遊びは多くの適応的機能があるから重要だという科学的根拠のない願望に基づく信念とし、“play ethos”と表現している。

本研究の目的は、幼児教育・保育における遊びの機能の中で、特に、楽しみを見つけ希望を生み出す力や多様性へ向かう力等の社会情動的スキルに着目し、教育・保育形態等による遅延効果を明らかにすることである。成人を対象にした質問紙を作成し、性格等も考慮した上で、幼児期の教育・保育形態や遊びの遅延効果について検証する。

【方法】

1）調査協力者

調査協力者は、関西の大学に在籍する学生であった。2022 年 12 月に、Google フォームを用いたアンケート調査を依頼し、回答があった 111 名のうち、欠損値のある 7 名を除く 104 名を分析の対象者とした。

2）質問項目

質問項目は、① 幼児期に通っていた園について 10 項目、② 幼児期にしていた遊びについて 3 項目、③ 現在している遊びについて 3 項目、④ 現在の性格特性（以下、「性格特性」）について 29 項目、⑤ 現在の考えや行動について 69 項目の計 114 項目項目から構成された。

質問項目の詳細について、① 幼児期に通っていた園についてでは、園の種別や規模などの園の概要、行事の多さや時間などの教育・保育内容で構成されている。② 幼児期にしていた遊びについてでは、大人主導で目的のある「教育的遊び」、子ども主導の内発的活動である「本来の遊び」、冗談を言ったりおどけたりするなど不道徳な迷惑行為と見なされる「隠れた遊び」の 3 タイプ（King, 1982）を考慮して、具体的な遊びをあげて 5 件法で回答を得た。④ 性格特性は、Big Five 尺度短縮版を用いた。⑤ 現在の考えや行動については、「希望を生み出す力」、「自信」、「多様性に向かう力」、「対応力」と関連する項目から構成された。さらに、「希望を生み出す力」の下位項目として「達成動機」と「楽観性」、「自信」の下位項目として「自尊感情」と「自己効力感」、「多様性に向かう力」の下位項目として「柔軟性」と「独自性」、「対応力」の下位項目として「肯定的解釈」、「カタルシス」、「回避的思考」、「気晴らし」、「計画立案」、「情報収集」、「放棄・諦め」、「責任転嫁」から構成された。

3）分析方法

本研究では、幼児期の教育・保育形態や遊びに関する質問について主成分分析を行った。説明変数である成人期の社会情動的スキルについて因子分析を行った。そして、研究協力者の主成分得点と因子得点を算出した。社会情動的スキルに与える影響を検討するために、重回帰分析を行った。本研究の統計解析は、IBM SPSS Statistics 28を用いた。

【倫理的配慮】

本研究は、「国立大学法人奈良教育大学 人を対象とする研究倫理審査委員会」の定めるガイドラインに則って行われた。調査にあたり回答は自由意志であること、データは研究目的以外には使用しないこと、個人が特定されないことを記載し、研究に同意した学生のみ回答を得た。

【結果】

1）幼児期の遊びの主成分分析

子ども期の遊びに関して、主成分分析を行った。バリマックス回転を用い、固有値１を基準として４成分が抽出された。第１主成分は、「おにごっこなどのからだを動かす遊び」「すべり台やブランコなどの遊具を使う遊び」などであり「本来の遊び」と名付けた。第２主成分は、「車やブロックなどの玩具を使う遊び」「知育玩具を使う遊び」であり「構成・教育的遊び」と名付けた。第３成分は、「お絵かきや折り紙」「落書き」などであり「絵画表現」と名付けた。第４成分は、「ゲーム」「脳トレ」であり「ゲーム」と名付けた。

2）社会情動的スキルの因子分析

説明変数である希望を生み出す力 21 項目、自信 13 項目、多様性に向かう力 18 項目、対応力 16 項目について、最尤法による因子分析を実施した。因子間の相関が想定されたため、プロマックス回転を用いた。固有値

１以上を参考にした結果、希望を生み出す力２因子、自信３因子、多様性に向かう力１因子、対応力５因子が抽出された。

希望を生み出す力に関して、第１因子は、「ものごとは他の人より上手にやりたい」「まわりの人々が称賛してくれるようなすばらしいことをしたい」などであり「将来願望」と名付けた。第２因子は、「仕事をうまくやるためには難しいことでも時間をかけてやる」「何でも手がけたことには最善を尽くしたい」という項目で構成され「将来へのプロセス重視」と名付けた。第３因子は、「結果がどうなるかはっきりしないときはいつも一番良い面を考える」「いつも、ものごとの明るい面を考える」であり「将来へのポジティブ思考」と名付けた。

自信に関して、第１因子は、「自分に対して肯定的である」「自分は全くだめな人間と思うことがある（逆転項目）」などであり「自己肯定」と名付けた。第２因子は、「色々と良い素質を持っている」「少なくとも人並みには、価値のある人間だと思う」などであり「自己価値」名付けた。第３因子は、「面白くないことをする時でも、それが終わるまでがんばる」「初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける」であり「継続性」と名付けた。

多様性に向かう力に関して、「型にはまったことをするよりかわったことをしたい」「人と異なる視点を持っている」などの項目で構成され、１因子構造となった。「多様性に向かう力」と名付けた。

対応力に関して、第１因子は、「自分には手に負えないと考えを放棄する」「責任を他の人に押し付ける」などであり「放棄・諦め・責任転嫁」と名付けた。第２因子は、「どのような対策をとるべきか綿密に考える」「原因を検討しどのようにしていくべきかを考える」といった項目であり「計画立案・情報収集」と名付けた。第３因子は、「悪い事ばかりでないと楽観的に考える」「今後はよいこともあるだろうと考える」であり「肯定的解釈」と名付けた。第４因子は、「いやなことを頭に浮かべないようにする」「そのことをあまり考えないようにする」であり「回避的思考」と名付けた。第５因子は、「誰かに話しを聞いてもらい、気を静めようとする」「誰かに愚痴をこぼして気持ちをはらす」であり「カタルシス」と名付けた。

3）重回帰分析による社会情動的スキルに与える影響

重回帰分析を実施し、有意水準を 10%と設定した。希望を生み出す力の下位因子である将来へのポジティブ思考では、情緒不安定（$\beta = -.298$, $p < .01$）、自由保育（$\beta = -.195$, $p < .10$）は負の影響を与えており、開放性（$\beta = -.216$, $p < .05$）が正の影響を示した。

自信の下位因子の自己価値について、情緒不安定（$\beta = -.352$, $p < .01$）は負の影響を与えており、開放性（$\beta = .407$, $p < .01$）、本来の遊び（$\beta = .170$, $p < .05$）が正の影響を示していた。継続性では、誠実性（$\beta = .293$, $p < .01$）が正の影響を与えていた。

多様性に向かう力に対して、開放性（$\beta = .541$, $p < .01$）が正の影響を示していた。

対応力の下位因子である放棄・諦め・責任転嫁では、情緒不安定（$\beta = -.300$, $p < .01$）、構成・教育的遊び（$\beta = -.248$, $p < .05$）が負の影響であり、誠実性（$\beta = .372$, $p < .01$）、調和性（$\beta = .178$, $p < .10$）は正の影響を与えていた。計画立案・情報収集に関して、誠実性（$\beta = -.174$, $p < .10$）、設定保育（$\beta = -.244$, $p < .05$）が負の影響を示し、本来の遊び（$\beta = .195$, $p < .10$）は正の影響を与えていた。肯定的解釈において、外向性（$\beta = -.291$, $p < .01$）は負の影響を与えており、情緒不安定（$\beta = .382$, $p < .01$）が正の影響を示していた。カタルシスについて、情緒不安定（$\beta = -.311$, $p < .01$）、設定保育（$\beta = -.223$, $p < .05$）、絵画表現（$\beta = -.354$, $p < .01$）が負の影響を与えていた。

【考察】

本研究の結果より、多くの社会情動的スキルに関する項目において、性格特性と関連していた。一方で、「結果がどうなるかはっきりしないときはいつも一番良い面を考える」「いつも、ものごとの明るい面を考える」といった将来へのポジティブ思考は自由保育が負の影響を与えており、「色々と良い素質を持っている」「少なくとも人並みには、価値のある人間だと思う」といった自己価値は本来の遊びが正の影響を与えていることがわかった。

また、対応力の下位因子である「自分には手に負えないと考えを放棄する」「責任を他の人に押し付ける」といった放棄・諦め・責任転嫁は、構成・教育的遊びが負の影響を与えており、「どのような対策をとるべきか綿密に考える」「原因を検討しどのようにしていくべきかを考える」といった「計画立案・情報収集」は、本体の遊びが正の影響、設定保育が負の影響を与えており、「誰かに話しを聞いてもらい、気を静めようとする」「誰かに愚痴をこぼして気持ちをはらす」といったカタルシスは、設定保育や絵画表現が負の影響を与えていることがわかった。

つまり、希望を生み出す力や自信、多様性に向かう力は、成人期の性格特性に影響を受けることが多く、対応力は幼児期の教育・保育形態や遊びに影響を受けることが多いことがわかった。ただし、本研究は、幼児期の教育・保育形態や遊びについて、成人期に想起によって回答を得ているため、現在の状態が結果に影響を及ぼしていることは排除できない。

引用文献

King, N.R. (1982) Children’s play as a form of resistance in the classroom. Journal of Education, 164, 320-329.

文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領.

中野茂(2017)遊びはどのように説明されてきたか(I)：遊びの古典的価値観から現代の機能論へ. 札幌国際大学紀要, 48, 83-96.

Smith, P.K. (2010) Children and play. Chichester: Wiley-Blackwell.

戦時下における名古屋市の保育の状況ー名古屋市港水上児童寮

名古屋市立大学　　羽根　由美子
名古屋市立大学　　村上明子

1. 研究の背景と目的

名古屋市保育所・幼稚園の歴史について、これまで研究発表されてきた著書・論文は多くはない。とりわけ空白の期間となっているのは太平洋戦争が激化していった 1940 年（昭和 15）年から 1945（昭和 20）年までの数年間の戦時下の保育所のありようである。

これまでに筆者らは「戦時下における名古屋市の保育の状況―1944・1945 年を対象に」として研究し、全市的な保育所や幼稚園の状況を一定明らかにすることができた。

この研究の過程で、時代の必要から誕生し、戦後まもなく時代の変化とともに消滅した施設があったことが分かった。名古屋市港水上児童寮という。

その誕生から廃止までの歴史を残された資料をもとに検討し、果たした役割についても明らかにする。戦時の保育の一面として研究した。

２．研究の方法

文献研究を主な研究方法とした。名古屋市の社会福祉」[1)]「名古屋市港区誌」[2)] から名古屋市港水上児童寮について検討する。名古屋市市政資料館に保存された条例や規則、通知などの行政文章を掘り起こし、その創設から廃止まで、また港保育園へと受け継がれたその保育の在り方がどのように変わっていったのかについて検討する。検討のテーマをしぼり研究期間は一年を予定している。

３．研究の結果

3-1 戦時下の名古屋市の保育の状況

「国民の総力を戦争遂行のために動員する必要に迫られ、家庭婦人の労働力を動員するため幼児を預かる必要が生じた。」[(1)] 戦争の進展にともない勤労動員が強化され、軍需工場にあつまる人員が増大して宿舎が不足するとこれまで増設された保育所がこれにあてられた。保育所はそれぞれ学区の国民学校内に移され学校保育園と名称を変えていった。1944（昭和 19）年には学校保育園などの戦時保育所 63 か所、常設保育所 22 か所、社会館保育部が 5 か所あった。

しかし戦争の激化により集団保育は危険となり 1945（昭和 20）年 3 月に戦時保育所 63 か所を、4 月に常設保育所 17 か所と 5 か所の社会館保育部を、７月に全市の公私立保育所を廃止、閉鎖した。終戦の直前まで保育所は運営されたのである。[3)]

3-2 名古屋市築地保育園から港水上児童寮への歴史

名古屋市港水上児童寮（以下水上児童寮という）誕生のきっかけは、1934（昭和 9）年に名古屋市で 6 番目に作られた築地保育園である。
名古屋港の荷役のための艀を住居ともする船上生活者の児童のために夜間保育が開始された。

1942（昭和 17）年には港区港栄町に水上児童寮が創設された。しかし戦争がはげしくなると 1944（昭和 19）年 6 月には一時閉鎖された。終戦後 1945（昭和 20）年 10 月に港社会館の事業を港水上児童寮の建物で再開した。しばらくは保育と授産事業のみをおこなった。

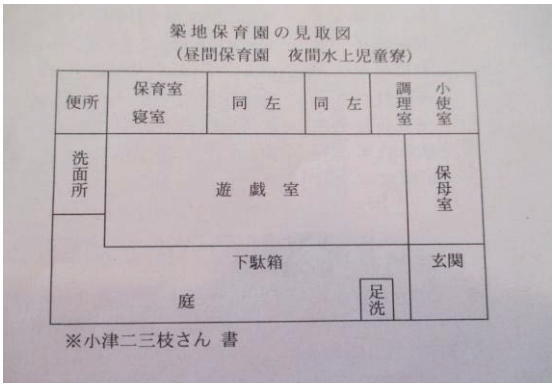
1948（昭和 23）年児童福祉法が制定され、児童養護施設、港水上児童寮として新たなスタートをした。1957（昭和 32）年、施設が手狭となり保育部は隣地に港保育園として独立した。

その後、戦後復興のなかで名古屋港の荷役の方法も次第に艀からコンテナの時代となり、船上生活者も減少していった。1967（昭和 42）年に名古屋市港児童寮と改称、最終的には 1970（昭和 45）年完全閉鎖となった。

小津二三枝保母の証言 1939（昭和 14）年～1941（昭和 16）年勤務（「つみき―名古屋市公立保育園の歴史を辿って」）[3)] より

昼間は近所の子どもたちが通う築地保育園、夜間は水上生活者の子どもたちを夜間保育する水上児童寮となった。（宿泊所）夜間は保母が一人で 10 人ほどの子どもを、昼間は 40 人程の子どもを保母二人で保育した。浴衣でロンパスを作ることを提案したら、夜母親たちが集まって、ミシンを使って作り上げた。忙しく貧しい生活であったが、子どもたちのためには努力を惜しまない親たちであった。親たちからお金を受け取り、子どもたちだけでお風呂にでかけていたが、お風呂に行かず菓子を買ってしまうこともよくあり困った。お風呂にはいっていないことは、子どもの汚れた顔や身体を見ればすぐ判ることであった。小使室は夫婦で住み込みであった。港の船組合が力になってくれ、そこから色々な物をもらった。

築地保育園の見取り図（昼間保育園・夜間水上児童寮）
小津二三枝保母　書



3-3 名古屋港の発展、戦時の役割

1907（明治 40）年に名古屋市域の拡大を図りつつ港湾整備が進められ熱田港は名古屋港として開港した。産業振興また軍需のため利用の必要性がたかまりその後も整備がすすめられた。戦時下の保育の状況としてとりあげる 1949（昭和 20）年終戦の頃の名古屋港は、堀川・新堀川・中川運河の水路を活用し、名古屋駅はじめ市街地へ荷物を運ぶ交通の要であった。接岸できない大型船から荷物を運ぶ艀が重要な役割を担っていた。また 1934（昭和 9）年には飛行場も開設され、周辺に軍需工場も増えていった。しかし戦後は近代化が進み、コンテナ輸送、また陸路、鉄道などの輸送に急激に変わっていった。

前述したように港水上児童寮は、この艀を住まいとしていた水上生活者の児童のために設けられた養護施設である。

最盛時、中川口船溜等には 2,000 世帯が艀暮らをしていた。艀も 1,500 隻くらいあり、名古屋港から渋滞する堀川を通るより、中川運河から松重閘門を通るルートがよく利用されていた。名古屋港の総輸送量の 30%ほどを艀が輸送していた。

入寮状況を見ると 60 人から 70 人の児童が在籍していた。[4)]

3-4 名古屋市港水上児童寮の養護・生活

1957（昭和 32）年「名古屋市水上児童寮概要より」

① 定員：80 人　収容人員：55 人

② 職員定員
寮長１，主事２，正保母 3、保母 2、業務員 2、庁務員 2

③ 保護者負担金　措置費一部負担金として児童一人につき 1 か月 900 円

④ 児童の指導方針
自主的に考える自由な人間として個性を助長し、責任ある行動をとり、団体訓練により社会人として幸福な市民生活をなし得る基礎をつくるにある。

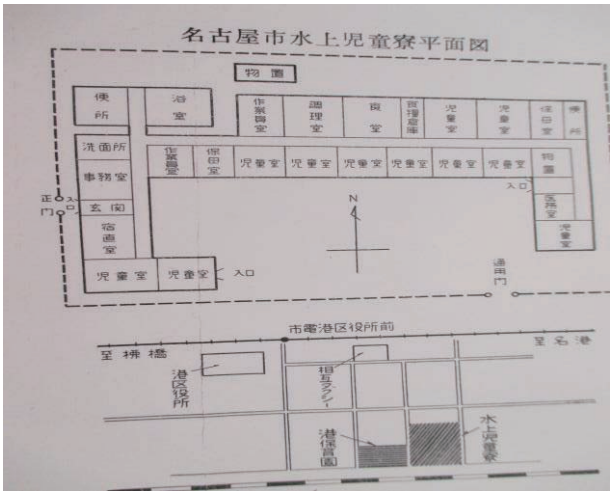
⑤ 児童の生活日課
規律ある生活の基礎つくりを兼ねて勤労精神を養うため毎日の日課を定め自習復習、簡単なる作業、所持品の整理整頓、室内外の清潔家庭的躾をしている。尚毎週自治会を開いてその週の生活目標を定め、自律的に生活の改善を図り娯楽、毎週のレクリエーション等には児童職員一体となってなごやかな時を送り、専ら家庭愛の中に毎日の生活をしている。

⑥ 生活状態
イ　日課
午前　6：00　起床・洗面・体操
　　7：00　朝食
　　7：30　登校準備
　　8：00　登校
午後　1：00　自由時間
　　2：00　復習
　　3：00　間食
　　4：00　掃除
　　4：30　入浴
　　5：30　夕食
　　7：00　学習
　　8：30　就寝
　　9：00　消灯

ロ　週間行事
月曜日　修養日　　火曜日　寝具手入れ
水曜日　保健衛生　木曜日　自治会
金曜日　レクリエーション
土曜日　大掃除　　日曜日　週案計画

ハ　月間行事
身体検査、消防訓練、所持品点検、父兄会、室内大掃除、誕生会

ニ　年間行事
創立記念日、入寮式、節句会、運動会、遠足、学芸会、児童表彰式、学校職員との連絡会、夏季心身鍛錬会



4．まとめと今後の課題

名古屋市港水上児童寮は、名古屋市の児童養護の歴史の中でも、唯一無二の施設である。1934（昭和 9）年に名古屋市立の 6 番目に作られた築地保育園において、住民の切実な要望から水上生活者の家庭の児童のための夜間保育が始まっている。名古屋市において父母の就労と、児童の教育、養護を守るために住民の声によって作られた最初の施設といえる。

またこの施設は時代の変化、産業構造の変化の中で 1942（昭和 17）年に創立され、閉寮は 1970（昭和 45）年であり、30 年間の短い間存在した施設である。この間には戦争によって中断を余儀なくされている。しかしこうした施設が存在したことを記録しておきたい。

今後の研究課題も多い。実際にどのように施設運営されたのか、また養護、教育の実際の内容はどのようなものであったのか不明な点も多い。1948（昭和 23）年の施設概要を入手できた。今後さらに詳しい資料を探していく。また保護者あるいは入所児童であった人のインタビューも検討する。

引用文献

１）青山大作（1973）名古屋の社会福祉
２）名古屋市港区役所（1987）名古屋市港区誌
３）名古屋市園長有志（2003）つみき
４）西別府順二（(2011）名古屋港と 3 大運河

昭和初期の保育者養成機関における教育内容と生徒の力量形成過程に関する歴史的研究（４）

― カナダ聖公会女性宣教師による保育者養成の特色―

○青山佳代（名古屋柳城女子大学こども学部）　豊田和子（名古屋柳城女子大学こども学部）
片山伸子（名古屋柳城女子大学こども学部）　山本聡子（名古屋柳城女子大学こども学部）
村田あゆみ（名古屋女子大学文学部）

はじめに

私たち研究グループ（＝「柳城保育者養成史研究会」）は、令和３年度より４年間にわたる研究期間（科学研究費助成事業基盤研究（C）21K02367）において、カナダ聖公会の女性宣教師によって「柳城保姆養成所」（1901〈明治 34〉年に名古屋に開設）に移入された具体的な保育者養成の教育内容と、それを通して学んだ生徒の力量形成の過程について研究してきた。

これまでに、日本保育学会（第 75 回大会、第 76 回大会）でのポスター発表、ならびに日本乳幼児教育学会（第 33 回大会）での自主シンポジウムにおいて、同養成所がどのような教育内容によって専門的な力量形成を行ってきたかを、当時の同養成所の生徒が書き残したノートである「プログラムノート」を中心に分析をしてきた。

今回の研究発表では、これまでの４年間の研究成果のまとめとして、これまでに明らかとなった昭和初期のキリスト教保育者養成機関の教育内容と生徒の力量形成の仕組みを提示する。

【倫理的配慮】

入手した資料については、本研究で活用することを資料を管理する部署へ文書で説明した上で承諾を得ている。加えて、名古屋柳城女子大学研究倫理審査委員会においても研究実施に関する承認を得ている。

１．力量形成のための仕組み（１）：実習園としての附属幼稚園と全寮制

柳城保姆養成所は、カナダ聖公会婦人補助会から、日本へ派遣された宣教師マーガレット・ヤング（Young, Margaret）（以下、ヤングと表記）が、1898（明治 31）年にたった 1 人の日本人女性（杉浦いね）に対して幼稚園保姆の養成を始めたことを起源とする。同養成所は、現在も名古屋柳城女子大学・名古屋柳城短期大学として保育者養成を行っている。

ヤングは、1899（明治 32）年、柳城幼稚園の園長となった。当時、名古屋市には、すでに柳城幼稚園のほかに、2 つの幼稚園が存在しており、柳城幼稚園は名古屋市内で 3 番目に設立された幼稚園であった。

ヤングは、フレーベルの思想と理論を忠実に具現化していった。フレーベルにとって、養成所と幼稚園が一体であったのと同様、ヤングの柳城も保育者養成と幼稚園は一体のものであった。よって、柳城幼稚園は保育者養成の実習の場としての役割も担っていた。さらにヤングは、幼稚園の敷地内に教職員宿舎、生徒の宿舎、保育者養成のための教室・講堂などが、一体であることを当然と考えて事業を運営していた。教師も生徒も、さらには保護者も、幼稚園に集う子どもの姿をともにみて過ごすという理想を追求した。全寮制による保育者養成は、聖公会における保育者養成機関の特徴でもある（志賀:1996）。生徒の「生活即教育」の考えがとられていた。1910 年、附属幼稚園として幅下分園を設立した。1914（大正３）年には附属幼稚園大池分園を設立した。1919（大正８）年には、再び学則を改正し、保育者養成の修業年限を２年間とした。寄宿舎を拡張するとともに、生徒数も増加していった。

A) 1899 年　柳城幼稚園開園（～現在）
B) 1910 年　巾下分園開園（第二附属幼稚園）（～1947 年）
C) 1914 年　大池分園開園（第三附属幼稚園）（～1922 年）→御器所幼稚園へと移転・改称
D) 1922 年　附属御器所幼稚園（～1984 年）
E) 1928 年　附属瑞穂幼稚園（～2002 年）
F) 1978 年　名古屋柳城短期大学附属豊田幼稚園開園（2019 年より幼保連携型認定こども園となる）
G) 2000 年　附属三好丘聖マーガレット幼稚園開園（～現在）

図１ 附属幼稚園の変遷

1922（大正 11）年 7 月になると、ヤングは柳城での保育者養成ならびに幼児教育の事業から身を退いた。その後は、ヤングと同じくカナダ聖公会婦人補助会の宣教師であるノラ・ボーマン（Bowman, Nora）（以下、ボーマンと表記）がこれらの事業を継承することになった。

ボーマンは、1878 年、カナダ国ケベック州に生まれた。小学校から高校卒業までの 10 年間はオンタリオ州ハミルトンで過ごした。1900 年から１年間、オンタリオ州のハミルトンの師範学校で学び、その後モントリオールのマッギル(McGill)大学で学んだ。1907 年に宣教師として来日し、1922 年に柳城保姆養成所の校長となる。

２．力量形成のための仕組み（２）：宣教師を通しての欧米の幼児教育に関する最新の知見の移入

ボーマンは、1922（大正 11）年に柳城保姆養成所の校長になる少し前に一時帰国し、幼稚園保姆の資格を取るためにトロント師範学校に入学している。当時の、カナダ国オンタリオ州の幼稚園はフレーベル主義を導入していた。ボーマ

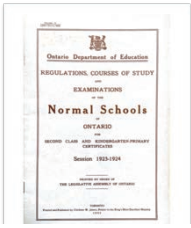


図２「トロント師範学校」学則

ンが在籍していた頃のトロント師範学校の学則（図２）においても、恩物(Gifts, Occupations)、マザープレイ（Mother Play)、唱歌・物語・遊び（Talks, Stories, Songs and Games）は必修科目として記載されている。

ボーマンの柳城保姆養成所の学科目については、1930（昭和５）年に、ボーマン自身が “RYUJO KINDERGARTEN TRAININGSCHOOL, NAGOYA“と題して、JKU（Japan Kindergarten Union)に手記を投稿している 。そこに記された学科目は、以下の通りである。「保育原理」、「実習」、「保育計画とその作成」、「マザープレイ」、「フレーベルの恩物」、「保育学〈理論と実践〉」、「幼児心理学」、「一般心理学」、「教育学と教育改革者たち」、「日本語と日本文学」、「幼稚園の歌と遊び」、「聖書と祈祷書」、「キリスト教倫理」、「素話の理論と実際（聖話他)」、「合唱」、「図画」、「体育」、「リズム」である。

以上のことから、柳城の保育者養成の特色は、カナダ国オンタリオ州の師範学校における保育者養成科目と類似していることがわかる。さらに、恩物やマザープレイを取り入れたフレーベル主義であったこともわかる。

３．力量形成のための仕組み（３）：積極的な実習の導入と「プログラムノート」の活用

柳城の保姆養成は、1924 年には収容定員を 20 人とし、同年９月には愛知県知事の認可をうけ、「柳城保姆養成所」と改称することになった。1927（昭和２）年には同養成所は無試験検定保姆免許状を交付できる保育者養成機関となった 。

日本全体の状況をみると、1926 年の「幼稚園令」の公布により、幼稚園が急増し、保育者養成が急がれたが、政府は「一年以上の幼児保育に関する教育」を行うべきことを規定した以外、施設の基準も学科目に関する基準等も何も示さず、また積極的な保育者養成振興策を講じることもなかった。修業年限は、幼稚園令の規定により１年以上とされたが、キリスト教保育者養成機関はほとんど２年制を採用し続けた。とりわけ「実習」に力を入れていた。ボーマンは 1938（昭和 13）年に『幼児の教育』において、全国の 11 人の専門家による提言者の１人として倉橋惣三、森川正雄らと並んで「保育養成所の問題」と題して寄稿した。その中で、ボーマンは「理解に困難な抽象的な教授法を講義するよりも、出来るだけ早く（本校においては１年生より）生徒に実地に当たらせて居ります。実習生として生徒は予め教授法管理法の計画書を提出させ教師はよくその実際を見て、後に生徒と共に失敗成功について愛をもつて批判し、又発表させて向上進歩につとめています」と述べている。

〈柳城保姆養成所の実習〉

１年次の実習は以下のようなシステムで実施されていた。

①週に２度幼稚園に半日（午前中）実習へ行く。
②２週間に一度検討のための時間が設けられていて実習担当教員に実習計画を提出する。
③柳城生が実習を行わないときは、教員の保育や遊びながら子どもたちの様子を観察する。
④学期ごとに異なった（附属）幼稚園へ実習に行く。

これら４点から、昭和初期から柳城保姆養成所では１年次から非常に戦略的な実習指導が行われていたことがわかる。しっかり指導案を作成できる保育者の養成が目指されていたことがわかる。

さらに、２年次になると、実習に関して次の６点がその特色となる。

①学生が２人１組となり１つのクラスを任される。
②計画を立案し、養成校の教員に検討してもらう。
③担当したクラスの壁面構成も任される。
④前期は年長クラスで実習を行い、その後年少クラスに移る。
⑤お話の時間(story-hour)を任されることもある。
⑥後期は、全日実習を行う、最終的には１週間分の指導案を提出する。

このように、２年次には１年次よりも難易度の高い実習が行われていたことがわかる。

〈「プログラムノート」の活用〉

加えて、柳城保姆養成所では附属園での実習の効果を高めるために「プログラムノート」と言われるノートを活用していた。このノートには４月から３月までの１年間にわたって「週案」が書かれている（図３)。生徒たちは、この

図3「プログラムノート」の一例(11月第3週)

「プログラムノート」に基づいて、それぞれ配属された４つの附属幼稚園で実習を行なっていた。

2022（令和４）年 11 月に、カナダでの調査研究を実施したところ、柳城「プログラムノート」と同様のフォーマットが、トロント師範学校の後身であるオンタリオ大学教育研究所の図書館にも所蔵されていることが明らかとなり、オンタリオ州の師範学校の保育者養成の方法が柳城へ移入されていることがわかった。

まとめ

官立による保育者養成が半年から１年間という短期間で行われたことと比して、キリスト教保育者養成機関では、保育者養成に２か年をかけており、幼児教育の重要性を踏まえた保育者養成が目指されていた。とりわけ、聖公会による保育者養成は「生活即教育」の考えにより全寮制で実施されていた。

教育内容や指導方法においては、文献だけを頼りにせず、宣教師が母国で摂取した幼児教育に関する最新の知識と方法がいち早く生徒に移入された。実習にも力を入れており、そのために附属園も数園設置された。柳城保姆養成所では、授業内でしっかりと週案の立案に関する指導が行われていた。実践力を身につけるための工夫が多くなされていた。

保育雑誌にみる 6 領域時代の音楽活動の内容と特質

―領域「音楽リズム」をめぐる言説の批判的検討に向けて―

長井覚子（白梅学園短期大学）

１．問題の所在

本発表は、領域「音楽リズム」時代の音楽活動実践史の再検討の一部として、当時の主要保育雑誌に掲載された音楽活動関係記事の検討を通して、当該時代の音楽活動の傾向と特質を明らかにしようとするものである。

1956 年刊行『幼稚園教育要領』による領域「音楽リズム」時代については、教科的、保育者主導的に指導された、技術指導に重きが置かれていた等の批判があり、それらの課題意識から領域「表現」が登場したとの評価が通説となってきた。一方で、そうした批判とは一線を画するような思想や実践もあったとの指摘もなされている（黒川ら編 1990）。このような指摘からは、領域「音楽リズム」時代における多様な取り組みと成果を解明すること、当該時代の評価を再検討することの必要性が示唆される（長井 2022）。

発表者はこれまで、桐朋幼稚園（長井 2023a・2023b・2024a・2024b）及び白梅幼稚園（長井 2023c）に焦点をあて、領域「音楽リズム」時代における現場の取り組みを個別具体的な観点から検討してきた。両幼稚園の取り組みは、いずれも当時「一般的」と捉えられてきた音楽活動に対する課題意識からなされたものであったが、それではその「一般的」と捉えられた活動や、先述のような批判の対象、すなわち領域「表現」の対立項となった「教科的、保育者主導的に指導された、技術指導に重きが置かれていた」活動とは一体どのようなものであったのか。本発表はこうした問いを背景とし、その内実に迫ろうとするものである。

２．先行研究の検討

本発表に直接関連する先行研究として、雑誌記事をもとに戦後保育における音楽活動について検討した長澤（2007・2008）、駒（2011・2014）、嶋田（2014）、亀澤（2024）等がある。

まず長澤（2007）は 1956 年から 1989 年における『保育』及び後継誌『月刊保育とカリキュラム』掲載の音楽活動関係記事より、実践事例と「音楽についての豆相談室」の内容を手がかりに、当該時代の音楽活動の実態を示している。同研究は本発表の関心に近いものであるが、同雑誌に掲載された指導計画についての言及はない。駒（2011・2014）は『幼児の教育』掲載記事をもとに戦後保育における創造的な音楽活動の変遷について明らかにしている。『幼児の教育』掲載記事を検討したものには他に、長澤（2008）や、お茶の水女子大学附属幼稚園における音楽活動に焦点を当てた亀澤（2004）がある。嶋田（2014）は『保育』『月刊保育カリキュラム』『幼児と保育』『保育の手帖』といった複数の保育雑誌から 1950～1960 年代における、いわゆる「生活の歌」の成立過程を考察している。

戦後刊行された主要保育雑誌とその内容の変遷については永野（1987）等に詳しい。これらの先行研究を総合すると、1946 年創刊の全日本保育連盟編『保育』（ひかりのくに）、1952 年創刊の『月刊保育カリキュラム』（ひかりのくに。1954 年に『保育』と合併し『月刊保育とカリキュラム』に改題）、1953 年創刊の『保育ノート』（チャイルド本社、1983 年に『現代保育』と改題、別冊として『指導計画と展開』、1984 年に『指導計画と展開』が『指導計画』と改題し独立）、1955 年創刊の『幼児と保育』（よいこのくに社、1959 年に出版が学習研究社に移る）、1955 年創刊の『幼児と保育』（小学館）、1956 年創刊の『保育の手帖』（フレーベル館。1973 年 3 月に終刊、1973 年 4 月に『保育専科』が創刊）と、戦前期に創刊された『幼児の教育』等が、「戦後保育における主要雑誌」と位置いていると言えよう。

そのような意味では、先に挙げた本発表に関連する先行研究の成果は非常に重要ではあるものの、検討対象雑誌は『幼児の教育』が中心となっており、戦後保育における主要雑誌及び音楽活動に関する記事を網羅的に把握し検討するという意味ではまだ課題が残る。先行研究の蓄積が浅く（長井 2022）、「１．問題の所在」において述べたような課題が残る当該領域においては、網羅的な史料収集は、基礎データの蓄積、比較検討によって全体像をより明確に描き出すという意味で意義があるだろう。

３．研究の方法

以上の課題を受け、本発表では主要保育雑誌の中でもまずは『月刊保育カリキュラム』に焦点をあて音楽活動関係記事や指導計画等を網羅的に収集し、その内容や経年変化を整理する。『月刊保育カリキュラム』に関連しては長澤（2007）において『保育』との合併後誌の『月刊保育とカリキュラム』が検討対象となっているが、その検討記事は各園の実践報告や相談記事が主となっている。本発表ではさらに指導計画や、先行研究の成果との比較検討を通して、領域「音楽リズム」時代の音楽活動の傾向と特質の一端を明らかにすることとしたい。

４．結果

研究結果の一部として『月刊保育カリキュラム』掲載の領域「音楽リズム」に関する記事の概要を示す。

◆創刊～1950 年代初め

指導計画は日本保育連合会の「標準カリキュラム」を用いており、「保育要領」12 項目に準拠とあるが（永野 1987）、音楽活動については全体の単元表への記載と共に、「音楽リズム」のタイトルで教材と指導計画が掲載されている。執筆は増子とし、山村きよ、安藤寿美江、荒川とみ、堀合文子ら保育関係者であった。内容としては概ね、歌唱、器楽、鑑賞、動きの枠組みで教材や指導法

が掲載されているが、増子の担当回では「生活あそび」としてわらべうたやゲーム的なものが取り上げられたり、歌唱では「うたい出す機会」など生活経験と結びつけた導入の紹介もなされていた（例えば増子 1953）。

◆1956 年『幼稚園教育要領』刊行以降

歌唱、器楽、鑑賞、動きの 4 つの枠組みから教材及び指導法が掲載されるスタイルは変わらないが、器楽については、『幼稚園教育要領』刊行当初は「リズムバンド」の名称が用いられており、器楽といっても「合奏」が強く意識されていることがうかがえる。また、執筆者や編集方針によって形式にも違いが見られると思われ、1957～58 年頃に「音楽リズム」の項を担当した北村次子は、子ども達とのやり取りを具体的に記述した、自らの実践記録に近いものが指導計画として紹介され、活動を通した子どもへのまなざしが見て取れる。

『幼稚園要領』改訂が行われた 1964 年に掲載された鹿野（1964）では「音楽リズム」の望ましいねらいとして「みんなといっしょに」という共通経験が大切であり、そのための「手段」として音楽を位置づけること、発達段階によっては集団生活を円滑に進めるための音楽を合図等として利用することもやむを得ないという内容が示されている。音楽を活動の切り替えや集団生活の合図として利用することについてはすでに『幼稚園のための指導書　音楽リズム』（1953 年）にも示される他、生活指導やしつけのための歌が 1950 年代から出現していることは嶋田（2014）において指摘されているところである。一方、同号で 4 歳児 4 月のカリキュラムを解説した帆足（1964）は領域「音楽リズム」と「絵画製作」を念頭に、「幼稚園が規律を与え、集団生活を要求して子どもに圧力がかかりますから、それを押し返す意味で子どもが自己表現を適切にできる機会をつくってやることは非常にたいせつ」と述べており、領域「音楽リズム」はアンビバレントな役割を課せられた領域であったこともうかがえる。

5．まとめにかえて

本発表においては『月刊保育カリキュラム』を中心に音楽活動関係記事を網羅的に収集し、その内容や経年変化を整理すると共に、先行研究の内容との比較検討を通して、領域「音楽リズム」時代の音楽活動の傾向と特質の一端を明らかにしようとした。今後は他の雑誌掲載記事や、同時代の保育者養成テキスト等についても分析を行い、本発表の結果と比較しながら領域「音楽リズム」時代の音楽活動の傾向と特質、その全体像についてさらに解明していくこととしたい。また、カリキュラムや指導計画の検討という意味では雑誌だけに限らず、その他の刊行物の内容に関する検討も必要になるであろう。

【引用文献】

鹿野京子（1964）「生活の中でとらえる音楽リズム」『月刊保育カリキュラム』第 13 巻第 4 号、pp. 62-66。
亀澤由衣「戦後のお茶の水女子大学附属幼稚園における音楽リズムの特徴：雑誌『幼児の教育』（昭和 22 年～昭和 39 年）の分析を通して」日本音楽教育学会第 55 回大会。
黒川健一・高杉自子編（1990）『保育講座　保育内容表現』ミネルヴァ書房。
駒久美子（2011）「幼児教育において創造的な音楽活動はどのように取り入れられてきたか：創造的な音楽活動に関する史的変遷」『日本女子大学大学院紀要：家政学研究科・人間生活学研究科』第 17 号、pp. 11-19。
駒久美子（2014）「雑誌『幼児の教育』にみる幼児音楽教育の創造的パイオニアたち ： 戦後 1946 年から 2013 年秋までを通して」*Journal of creative music activity for children*、vol. 2、pp. 24-45。
嶋田由美（2014）「生活指導・「しつけ」のための子どもの歌：1950～1960 年代の保育雑誌記事によるその成立過程の考察」『学習院大学文学部研究年報』第 61 号、pp. 151-171。
長井覚子（2022）「戦後保育における音楽活動に関する研究動向：その課題と今後の展望」『音楽教育研究ジャーナル』第 56 号、pp. 15-25。
長井覚子（2023a）「大場牧夫と桐朋幼稚園における音楽活動の模索と展開：創設（1955 年）から 1989 年頃を中心に」『白梅学園大学・白梅学園短期大学紀要』第 59 号、pp. 21-36。
長井覚子（2023b）「創設（1955 年）から 1989 年頃の桐朋幼稚園における音楽活動の特色と歴史的意義：各活動の分析を通して」日本保育学会第 76 回大会。
長井覚子（2023c）「戦後保育と「わらべうたによる音楽教育」（1）：白梅学園大学附属白梅幼稚園における導入と展開過程を事例として」日本音楽教育学会第 54 回大会。
長井覚子（2024a）「戦後保育とわらべうた：桐朋幼稚園を事例として」日本保育学会第 77 回大会。
長井覚子（2024b）「1980 年代の桐朋幼稚園における「さぐり」を方法とした器楽活動：領域「音楽リズム」時代における子どもの「自主性」を求めた活動の展開」日本音楽教育学会第 55 回大会。
長澤歩（2007）「雑誌『保育』にみるわが国の就学前音楽教育の特徴：昭和 31 年から昭和 64 年を中心に」『中国四国教育学会：教育学研究紀要』第 53 巻、pp. 614-618。
長澤歩（2008）「『幼児の教育』にみる戦後のわが国における就学前音楽教育の変遷」『音楽文化教育学研究紀要』第 20 号、pp. 133-142。
永野泉（1987）「戦後の保育雑誌にみられる指導計画：編成方針の推移」『教育研究 ： 青山学院大学教育学会紀要』第 31 号、pp. 87-102。
帆足喜与子（1964）「生活の中でとらえる音楽リズム」『月刊保育カリキュラム』第 13 巻第 4 号、pp. 48-49。
増子とし（1953）「音楽リズム（9）」『月刊保育カリキュラム』第 2 巻第 9 号、pp. 50-60。

【倫理的配慮（必須）】

記載の必要なし。

【付記】

本発表は、2023～2025年度科学研究費補助金（基盤研究(C)23K023030001：戦後保育における音楽活動実践史の再検討―領域「音楽リズム」時代を中心に―）の助成を受けている。

林健造の造形表現指導における技術主義批判の再定位

―保育者養成テキストの内容分析から―

○中島緑（清和大学短期大学部）　武内裕明（弘前大学）

【目的】

表現領域における技術主義の批判とは，子どもに技術に属する内容を教えることを完全に批判したものというよりも，技術習得だけを目的化し，子ども側の表現の動機となる意欲を無視した指導への批判であったと考えられる（加藤，武内，2018）。しかし，昭和後期のより自由な保育を目指す機運にあって，それが技術を教える批判として受容された結果，表現に不可欠な指導に関しても技術を教えることと同一視され避けられるようになった。当時の保育の発想がどのように受け入れられ，変化していくのかを知る上で，それぞれの領域の指導に関する議論を主導した主要な論者の見解を明らかにすることは欠くことができない。本研究では，造形表現分野での議論を主導した林健造の造形表現指導論を対象にする。

林の幼児表現指導論に関しては，吉田（2021）において人間学的な整理が試みられている。吉田は，林が美術教育の目標を美的情操の育成であり，美を実現する技術の習熟に置かれるべきではないと考えていたと指摘する（吉田，2021，p. 61）。抑圧解放論などに依拠した創造美育運動を念頭に置き，教えない方がよいという考えを批判する林に関して，吉田は，林の三系論を引いて，イメージに形象を与えるためには，「素材を扱う方法，形象が意味と秩序をもつ形式」（同前書，p. 63）が必要だとし，教えるべき内容があることを指摘している。しかし，美術の形式・方法論という言葉で表される内容がどういったものであり，それをどのように教えようとしたのかという全体像は明らかにされていない。

そこで本研究では，林の造形表現における技術主義批判の対象を明らかにするために，指導される内容の具体を通してどういった指導が許容されていたのかを明らかにすることで，技術主義批判の再定位を試みる。

【方法】

本研究では，林の執筆した保育者養成テキストを分析することで林健造が造形表現指導において技術主義をどういった面で批判していたのかを明らかにする。

【倫理的配慮（必須）】

文献研究のため，必要な手続きはない。

【結果】林の提示する表現指導

＜技術主義との違い＞

当時批判的に捉えられた技術主義的な絵画製作・造形活動は，子どもの描きたい・造りたい動機を問わず，保育者からの一方的な活動の提示のようにとらえられ，子どもの何かを「表現」しているとは言い難いものであった。林は著書『異文化としての幼児画―あなたへのメッセージの読み取り方―』において，幼児の造形表現には３つのポイント（三系論：想像の系，技術の系，伝達の系）があり，「想像の系は，教えらない，育てるところ」（同前書，p. 24），「技術の系は教えることができる」（同前書，p. 25）「伝達の系：コミュニケーションの送り手と，受け手の関係」（同前書，p. 32）と書いている。造形表現の技術は「教えられる」という考えは，基本的に技術主義の「技術を習得して表現するための力を手に入れる」という考えと相違はない。

また，教育方法に関する林の著書には，かなり明確に造形活動で子どもに経験させたい技法や素材が記載されている。「Ⅰ絵の基礎」「Ⅱ彫塑の基礎」「Ⅲ版画の基礎」「Ⅳデザインの基礎」「Ⅴ工作の基礎」（林，斎藤，枝常，1995，pp. 12-17, pp. 18-21, pp. 22-25, pp. 26-29.）はその好例である。例えば「Ⅱ彫塑の基礎」の粘土あそびについて，「対象からの働きかけが幼児の心をとらえる～（中略）～『粘土って何かな』と考えながらいじっているうちに，粘土の性質を知ってくる」とあり，その後に続く「粘土の性質」では，どろ粘土と油土の違いについて，どろ粘土は可塑性に富み，特に水を粉に加えるとどろんこのようになったり幼児の手でも自由に変形させることができる事，ほおっておくと固くなったりする千変万化する素材であること。油土は指先で細かなものを作るときに適していることについて言及しており，活動のねらいに合わせて適切なものを選択することの必要性を述べている。それ以外にも「粘土の保存・管理」「心棒づくり」「土のつけ方（モデリング）」などの各項目では，保育者が行う計画から素材の特性に合わせた取り扱いなどが掲載されている。このように，造形表現において描くため・造るための技術が不可欠であると考えていたことは明らかである。

著書にも明確に，「しばしば『美術教師は絵などかけなくても子どもの心理をつかんでいれば指導はできる』といわれていた。これは型にはまった絵の技法や遠近法などを優先させ，子どもの創造性を喪失させるくらいならという逆説で，一面もっともな点があるが，泳げない教師が水泳指導ができないのと同じで，絵の基礎能力をもつことはきわめて当然のこと」（同前書，p. 12）とある。

同様に「Ⅱ基本的な材料・用具の知識」（同前書，pp. 108-111.）では，様々なペンや筆，粘土の特性，絵具や接着剤，テープ，カッターの種類や使用方法，金づちや釘抜き，きり，のこぎり，ペンチなどの工具の使用やクラスに必要な個数などが記載されている。特に一見幼児が使用するには危険が伴うような金具類に関しては「●釘抜き　４～５人に１本あればよい」

「●金づち　200g ほどの重さ。少し大きすぎるかなと思うぐらいのものがよい。ひとりに 1 本は欲しい」と，明確に子どもが主の使用者となって扱うことが想定されている内容となっている。

つまり，林は造形活動の指導をするうえでまず保育者の技術や素材についての知識が必要だと考えていた。それは前述の粘土の性質の理解や，工具の使い方など，知識と使用するための技術がなければ造形活動が難しいものについて指導書に取りあげている点で自明なことであろう。

では，技術主義と林の違いは何であろうか。林は，保育者が提示した，友達と全く同じものを同じように作る活動について，「子どもの表現活動」から遠ざかるということを懸念していた。林は前述の三系論を主張しており，造形表現に「想像の系」「技術の系」「伝達の系」が必要だと述べている（林，1996，p. 20）。造形表現には描くため，造るための「技術」が必要であるという考えは技術主義に通じるものがある。技術主義との違いは「想像の系」と「伝達の系」を重視している点である。「想像の系」「伝達の系」については「『何を』という思い・感性・感動・何を言いたかったのか…好きな人に『あのね！』と伝えたいメッセージのもとは何なのか，ここが幼児の表現にとっての最も大事なポイント」（同前書，p. 30）と述べている。これは子どもの描きたい，造りたいという意欲や表現したものを伝達する相手を無視して描画・造形技術を教授していた技術主義との明確な違いである。

あくまでも使用する道具や最低限の材料（子どもに経験させたい，意図的に使わせたいもの），その道具や材料の特性を活かしながら，子どもの気持ちが絵画・造形活動に向くようなテーマを見つけ，その枠組みの中で子どもが「自由」に描くこと，造ることに活動の主軸を置いていたと考えられる。

実際，林の絵画製作・造形指導関連のテキストには，絵画や造形に必要な技術を身につけながら，子どもが「描く」・「造る」ことに前向きに取り組むために保育者に必要な知識・指導のヒント（前掲書，1996，pp. 12-14. 例えば，p. 13 の人物の描き方において，顔のプロポーションやバランスのとり方等）が提示されている。

＜子どもの思うままの活動なのか＞

林の提示する絵画製作・造形活動の内容を概観してみると，決して子どもの好き勝手に描かせる・造らせるということを容認していたわけではない。

絵画活動においては，テーマ設定，使用する技法，どちらを優先するかは場合によって異なるであろうが，いずれにせよ，明確に「この道具」「この技法」「このテーマ」，あるいは「このテーマ」「この道具」「この技法」と，枠を設けている。全く無計画に進めるのではなく明確な教育的意図が存在する。

日々の生活の中から子どもに強い印象や感動をもたらす出来事（林，1996 では飼育していたカメが卵を産んだ話）について坂元彦太郎の発言を引用し，「幼児の保育の中でのこの“偶然性”がどんなに大事なものか」（同前書，p. 68）と述べている。描くための技術においても，保育者が見本を見せて描かせるというよりも，むしろ子どもの経験から想像が膨らむように演出している。例えば，アメリカのローウエンフェルドの実験を引用し，描画の際に口を真一文字に描いている子どもに対して豆のお菓子を渡し，よく噛んで食べることで口を意識させるという方法を肯定的に記述している。

【総合考察】

林は絵画製作・造形活動の必要な技術は当然あるものの，それを教える必要がないとは考えていなかった。造形表現をするための技術（描き方，道具や材料の使い方など）や知識（活動の主旨に応じて材料や技法が選択できるように）は不可欠であると考えていた。

技術主義との明らかな違いは，造形表現を，他者へのコミュニケーションの手段であると考えていた点，造形表現には造形表現をするための動機付けが重要であると考えていた点である。

また，林は「造形活動は主体的な人間の生き方にかかわる活動ですから，自信・意欲・集中力・持続力などと深く結びついています。したがって，こうした態度は造形活動をすることで変容させることができます」（林，岡田，2004，p. 38）とあるように，造形活動の中に総合的な学びの価値を見いだしていた。林にとって，絵画製作・造形の技術指導は生活や遊びに応用できる考え方，物の特性を見極める素地としての活動であると同時に，日々の印象的な出来事を誰かに伝えるための手段であった。造形活動を通して形式陶冶をめざす。そのための手段として，生活や遊びの中で偶発的に起こること教材として取り入れることで，子どもに身近なものになり得る。表現活動の中で子どもの親しみのある題材で，経験させたい技法をいかに取り入れるかと言うのが林の命題だったのではないか。林は技術主義の「技術指導」を批判していたのではなく，子どもの意欲が伴わない活動を批判していたと言えよう。

＜参考・引用文献＞

・林健造，岡田懿吾『保育の中の造形表現＜豊かな感性を育てる実践と援助＞』サクラクレパス，1992，第 5 刷 2004
・林健造，斎藤頸治，枝常弘編著『幼児教育法シリーズ 幼児教育科・保育科　幼稚園教員・保母養成課程用　絵画製作・造形　実技編』東京書籍，1986，13 刷 1995
・林健造『異文化としての幼児画―あなたへのメッセージの読み取り方―』フレーベル館，1996
・加藤緑，武内裕明「技術主義と意欲主義の描画指導における「模倣」の捉え方ー雑誌『保育とカリキュラム』の記事（1964-1989）に着目してー」『弘前大学教育学部紀要』第 120 号，2018，pp. 127-135
・吉田直哉「林健造の幼児表現指導論の背景に存する人間学」『敬心・研究ジャーナル』第 5 巻第 1 号，2021，pp. 59-66

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費 24K05831 の助成を受けたものです。

保育における親密圏の形成と家族の変容

西島功（白梅学園大学大学院生）

１．公共性と親密圏

本研究の目的は，近代家族の変容が保育における親密圏の形成にいかに関係しているのかを明らかにすることである。

親密圏とは，公私二元論に基づき議論されてきた。ハーバーマス（1994）によれば，公的なものと私的なものの区別は，古代ギリシャの都市国家に起源を持ち，中世ローマ的な形態を通じて現在に伝わっているとされる。藤村（2005）は，公共圏は主に国家が公共性に妥当する諸規範・諸制度の下で運営される権力的な営みがなされる空間であり，親密圏は主に家族や親密な他者たちによって感情的志向的な営みが織りなされる空間であると述べている。

山根（2022）は「18 世紀からのフェミニズムの歴史とは，政治的な公的領域と，個人的自由としての私的領域を分けるリベラリズムの公私二元論の再編の歴史である」とする。そして第二波フェミニズムは，政治／非政治＝家庭という二分法を批判しフェミニズムの歴史は女性を「公共性に包摂」する苦闘の歴史であったと述べる（山根，2022）。つまり現代は，従来の公私二元論では捉えきれなくなっている。

これらの議論に対して，齋藤（2008）は公共性を「生活を保障する公共性」と「現われの公共性」の二つの次元，つまり自己と他者との関係性を複数の次元で捉えた。そして前者を「国家」と親密圏の二つの側面から捉え直し，後者をアレントが提起した「現われの空間」としての公共性の意義を述べた。つまり，現代における親密圏の解釈は，伝統的な公私二元論を抜け出した新しい視点を提供する要素となるだろう。

親密圏は生の保障を重視しつつも公共性を帯びた複合的空間である。ハーバーマス（1994）は親密圏を文芸的公共圏に繋がる小家族であるとし，アレント（1994）は隠された空間として批判的に捉えた。一方，齋藤（2000）は，親密圏を「生活を保障する公共性」の中で「具体的な他者による生／生命への配慮によって形成」される空間と定義した。そして，セルフヘルプ・グループは，問題提起の公共的側面と，生の具体的な困難に注目し支え合う親密な側面を併せもち，親密圏には友人関係やサロン的な緩やかな交流も含まれると述べている（齋藤，2000）。

２．近代家族の変容と親密圏

近代家族は親密圏として形成される一方で，その形態や意味は政治や社会の変化の影響を受け，多様な背景や特徴を持ちながら発展してきた。

アリエス（1980）は，17 世紀ヨーロッパにおける「子ども」の発見を重要な契機とし，それまで公衆の場で営まれていた生活から家庭が私的空間へと変化していったと指摘する。つまり近代家族が誕生したのである。その背景を考えるには，トッド（2016）が家族形態を核家族，直系家族，共同体家族に分類し，さらにこれらを基に下位区分を設けて 15 の家族類型に細分化したことが参考になる。その中の純粋核家族は，親子関係に自由主義的な特徴を持ちながら，平等の観念には関心を示さないという特性が詳述されている。このような分類は，近代家族が形成される以前から存在している多様な家族形態を理解する手がかりとなる。

森（1990）の研究により，近代以前の西ヨーロッパで核家族が主流だったことが示されており，アリエスの指摘する「子ども」の発見が核家族を基盤とした近代家族の発展に寄与したと考えられる。また，近代家族の特徴について，落合（1989）は次の 8 点を挙げている。すなわち，①家族領域と公共領域の分離，②家族成員相互の強い情緒的関係，③子ども中心主義，④男は公共領域・女は家内領域という性別分業，⑤家族の集団性の強化，⑥社交の衰退，⑦非親族の排除，⑧核家族である。学校教育の普及によって子どもが家庭内で特別な存在となった（アリエス，1980）。したがって，近代家族の成立時の親密圏は，ハーバーマスの述べた小家族であったのである。

本多（2023）によると，日本における近代家族の発展は，明治期の近代化の過程で「家」すなわち家父長的直系家族とは異なる家族像として登場した。大正期には新中間層がそのモデルを確立し，都市化や工業化が進む中で，近代家族が現実的な生活基盤として広まった。昭和初期には，戦争の影響で「家」が復古し，家庭は保守的な家族観に取り込まれたが，戦後には民主的な近代家族が目指された。高度経済成長期には，工業化と人口移動による核家族世帯の増加が見られた。この時期，幼児教室などが母親たちの社会参加の場として機能し，家族を超えた連帯や政治参加も進展した（本多，2023）。これらの施設は，近代家族を基盤に新たな親密圏を形成する役割を果たしたといえる。1970 年代以降，近代家族の理念が強調され続ける一方で，その機能にはほころびが見え始めた。男女分業を前提とする家族生活が難しくなる中，育児の孤立化が進行し，近代家族を支えるネットワークが弱体化した。1990 年代には，個人化の進展や経済構造の変化に伴い，近代家族の枠組みが限界を迎えつつあることが指摘されている（本多，2023）。

このように，近代家族は社会的・政治的変化の影響を受けながら，その役割や機能を変化させてきた。明治期の理念的存在としての登場から，大正期のモデル形成，昭和期の復古と民主化，高度経済成長期の家族を基盤とした連帯形成を経て，現代ではその機能の限界が問われている。個人化社会の進行が進む中で，近代家族に依拠しない新たな親密圏を形成する必要性が高まっている。

３．保育をめぐる親密圏

「生活を保障する公共性」における親密圏は，個々の生への配慮と関心を育む場として保育にも適用される。親密圏は，具体的な他者との関係を通じて生の必要に応える空間であり，個々の生への配慮や関心を育む場として重要視される。齋藤（2000）は，親密圏を衣・食・住だけでなく，産・育・老・病・死に関わるケアの活動を含む相互行為の場と定義し，それが他者の存在を肯定する意味を持つとす

る。このように親密圏には「育」が含まれており，すなわち保育には親密圏が備わっているのである。

保育と養護の概念に着目し，保育をめぐる親密圏の形成について検討する。山内（2014）は，「保育」が明治期に日本独自で生まれ，保護養育や教育を含む用語として定義され，現在も「養護及び教育」として位置付けられていると指摘する。また，「養護」とは子どもの生命の保持と情緒の安定を図る援助を指し，保育士が敏感かつ応答的に関わることで信頼関係を築き，子どもが安心感を得るとされる（厚生労働省，2017）。この相互関係は，齋藤（2008）が述べる「依存性こそ私たちの生の基本条件」と一致し，保育と養護には親密圏の要素が含まれていると考えられる。以下，親密圏の形成が認められる保育所の例を取り上げる。

（1）季節保育所にみる親密圏の形成

農繁期託児所から季節保育所への移行は，親密圏の形成と同時に，家族の変容と地域社会の繋がりがうかがえる。

福田（2013）は，日本の農村における保育の実態について，戦前から戦後にかけての歴史的変遷を述べる。戦前の農村部は共同体的性格が強く，家父長的直系家族が主流であったが，繁忙期には子育てに時間を割けず，祖父母や他者に頼ることで対応していた。その一方で子どもの事故死が多発し，1890 年には日本初の農繁期託児所が設置された。しかし農民の関心は薄く，外部からの慈善事業的性格が強かったため，自主的な取り組みとは言えなかった（福田，2013）。それというのも，農繁期託児所は，子どもの就学率向上や農村部の労働力不足が背景にあったことや，家父長的家族制度の特徴が残っていたため，親密圏は形成されにくかったことが考えられる。

福田（2013）によると，戦後，農繁期託児所は季節保育所へと移行し，1961 年の農業基本法制定や産業構造の変化による母親の繁忙化が季節保育所の開設を後押しした。山梨県韮崎市の季節保育所では，1956 年に市役所に援助を求めたが断られ，神社の拝殿を借用して部落をあげて柵や庭の整備を行い開設された。保母を二人雇い，乳幼児の母親が交替で朝と昼だけ手伝った。翌年には市や農協から援助を受ける形となった。民主的で地域の要望に基づいた運営は，地域住民の協同性を高めた（福田，2013）。

つまり，この事例は，地域における親密圏の形成が実現し，また開設当初無認可であることが親密圏の形成の一助となった可能性がある。また，母親が交替で朝と昼だけ手伝ったことで，母親に社会的役割が与えられたのである。

（2）共同保育所にみる親密圏の形成

共同保育所は，親密圏の形成と家族が相互に作用し合う場として機能した。

斎藤みほ（2019）は 1950 年代から 1970 年代に設立された共同保育所について見直し，そこには「自分の子もよその子もいっしょに」という親たちの私事的意識の領域の拡張と，その意識の相互化を軸とした「共事」（コモン）としての子育てという可能性が示されたとする。

また，坂無（2014）は，埼玉県新座団地の共同保育の事例を通じて，都市化の象徴である団地においても，子育て世代の親たちが共同して保育問題に対処するなかでコミュニティが形成されてきたと述べる。団地で共同保育が開始され維持できた理由として，住民の階層，世代，保育不足という共通性があったこと，団地の人口集中による少数派も孤立することなく多様性があったこと，形成直後の団地では都市的生活様式を支える専門処理システムも相互扶助システムも未熟だったため，住民が共同問題を共同で処理する必要があったことが挙げられる（坂無，2014）。

共同保育所による親たちの私事的意識の領域の拡張と「共事」（コモン）は家族の変容を促した。また団地という共通の課題を対処するコミュニティの存在は，親密圏の形成にあたるのではないだろうか。これらの事例は「生活を保障する公共性」の一環として親密圏を形成し，それに伴い，地域の共同体を通じて家族の変容を支える重要な拠点となり得たのではないだろうか。

4．保育をめぐる親密圏の形成に及ぼす近代家族の影響

以上，季節保育所や共同保育所は，それぞれの歴史的，社会的背景において，保護者や地域住民の積極的な関与を基盤に，親密圏の形成と家族の変容を促してきたことが明らかになった。これらの施設は，家族を超えたつながりや共同性を育む場として機能し，家族の課題に対処し，変容を促す役割を果たしている。

具体的には，季節保育所では，農村部の地域住民による協力体制が，親密圏を支える新たな共同性を生み出した。また，共同保育所においては，「自分の子もよその子もいっしょに」という意識の共有し，家族の枠組みを超えた親密圏の拡張が実現し，多様性を包含したコミュニティ形成の場となった。つまり，育児を家族内の枠組みから保育という共同体の枠組み，すなわち「家族的関係の共同体への拡張」がなされ，親密圏が形成されたと考えられる。

さらに，親密圏の形成は，近代家族の形成や母親の社会的役割の寄与，親たちの私事的意識の領域の拡張と「共事」（コモン）の促進を通じて，家族の変容をもたらし，相互作用的関係を形成している。

したがって，保育における親密圏は，「家族的関係の共同体への拡張」によって形成し，歴史的・社会的背景も合わさり相互作用的に家族の変容をもたらすのである。

このような，保育における親密圏は，母親の子育てにおける否定的な感情や孤立感，個人化といった課題への対処が可能となる。つまり，保育における親密圏の形成は，現代の家族が直面する課題を緩和し，家族にとっての居場所のひとつとなるのではないだろうか。

さらに，東（2023）は，公私二元論の議論において，家族の否定の歴史が古くから存在すると指摘している。しかし，プラトンに始まり，家族の外に出ようとした結果として構想された社会も，結局は家族的なものにしか見えなかったと述べている。そして，私たち人間は家族をモデルにした人間関係以外の共同体を構築することが難しいのではないかと論じた。この指摘は，保育における親密圏の形成においても重要な視座を提供している。すなわち，個人化が進む現代社会において，家族をモデルとした親密な共同体は，親密圏を維持し，発展するための有力な枠組みとなり得るのではないだろうか。

【倫理的配慮】本研究の対象は人ではなく，既に公表された文献であり，特定の人や組織を侵襲しない。

子ども基本法の課題

―欧米の子どもの権利保護関連政策との比較の中で―

○発表者　爾　寛明（桜美林大学健康福祉学群）

１．問題の所在

日本の子ども基本法は、子どもの権利を保護し、子どもの福祉を促進するための重要な法律である。しかし、いくつかの課題が指摘されている。具体的には、子どもの福祉や教育に関する具体的なプログラムやプロジェクトが明確に定められていないため、実際の現場での実施が難しい状況である。また、これらの施策を実行するための予算が十分に確保されていないことも問題である。さらに、子どもの意見を政策に反映する仕組みが十分に整っておらず、子どもたちの声が政策決定に十分に反映されないという課題もある。加えて、教育、福祉、医療などの各分野での支援が統合されておらず、子どもたちが必要とする包括的な支援が提供されていない状況である。子ども家庭庁の機能と役割もまだ十分に確立されていないため、他の省庁との連携が不十分であり、子ども家庭庁が実際にどのように子どもの権利を保護するかが明確でない状況である。

２．研究の目的

本研究の目的は、日本の子ども基本法の現状と課題を明らかにし、欧米の子どもの権利保護政策と比較することで、改善のための具体的な提言を行うことである。具体的には、日本の子ども基本法の内容と実施状況を分析し、欧州連合（EU）およびアメリカ合衆国の子どもの権利保護政策をレビューする。これにより、日本の子ども基本法の課題を抽出し、欧米の成功事例を参考にした改善策を提案することを目指す。また、子どもの意見を政策に反映する仕組みの整備や、具体的な施策と資金の確保、包括的な支援の提供、子ども家庭庁の機能と役割の確立など、子ども基本法の実効性を高めるための具体的な方策を検討する。最終的には、日本の子ども基本法がより効果的に子どもの権利を保護し、子どもの福祉を促進するための基盤を強化することを目指す。

３．研究の方法

本研究では、日本の子ども基本法と欧米の子どもの権利保護政策を比較するために、文献レビューと比較分析を行う。まず、日本の子ども基本法の内容と実施状況を分析するために、関連する法律文書、政府報告書、学術論文を収集し、内容を精査する。次に、欧州連合（EU）およびアメリカ合衆国の子どもの権利保護政策についても同様に、関連する政策文書、報告書、学術論文を収集し、分析を行う。具体的には、EU の子どもの権利戦略やヨーロッパの子供保証、アメリカ合衆国の児童虐待防止法（CAPTA）や児童福祉サービス法（CWSA）などを対象とする。これらのデータを基に、日本と欧米の子どもの権利保護政策の違いを明らかにし、日本の子ども基本法の課題を抽出する。さらに、欧米の成功事例を参考にし、日本の子ども基本法の改善策を提案する。最終的には、子どもの意見を政策に反映する仕組みの整備や、具体的な施策と資金の確保、包括的な支援の提供、子ども家庭庁の機能と役割の確立など、子ども基本法の実効性を高めるための具体的な方策を検討する。

４．結果

①日本の子ども基本法の課題

・具体的な施策と資金の確保

日本の子ども基本法は、子どもの権利を包括的に保障するための法律であるが、具体的な施策や資金の確保が不十分であるという課題がある。例えば、子どもの福祉や教育に関する具体的なプログラムやプロジェクトが明確に定められていないため、実際の現場での実施が難しい状況である。また、これらの施策を実行するための予算が十分に確保されていないことも問題である。

・子どもの意見を反映する仕組みの不足

子ども基本法では、子どもの意見を政策に反映することが重要とされているが、実際にはその仕組みが十分に整っていない。例えば、子どもたちが意見を表明する場が限られており、その意見が政策にどのように反映されるかが不透明である。これにより、子どもたちの声が政策決定に十分に反映されないという課題がある。

・子どもに対する包括的な支援の不足

子ども基本法は、子どもの権利を包括的に保障することを目指しているが、実際には支援が断片的であることが指摘されている。例えば、教育、福祉、医療などの各分野での支援が統合されておらず、子どもたちが必要とする包括的な支援が提供されていない状況である。

・子ども家庭庁の機能と役割

子ども基本法に基づき設置された子ども家庭庁は、子どもの権利を保護するための司令塔として期待されているが、その機能と役割がまだ十分に確立されていないという課題がある。例えば、他の省庁との連携が不十分であり、子ども家庭庁が実際にどのように子どもの権利を保護するかが明確でない状況である。

②欧米の対応策

・ 欧州連合（EU）

EU 子どもの権利戦略：EU では、子どもの権利を保護するために具体的な施策と資金の確保が進んでいる。

子ども参加： 子どもたちが意見を言う権利を持ち、政策決定に参加できるようにする。

社会的包摂： 貧困の危険にさらされている子どもたちへの医療と教育の提供。

安全： 子どもたちが暴力を受けずに安全でいられるようにする。

子どもにやさしい司法： 子どもたちが司法制度で公正に扱われるようにする。

デジタル環境： 子どもたちが安全にデジタル環境を利用できるようにする。

グローバルな支援： 戦争や飢饉などの危機にある子どもたちを支援する。

ヨーロッパの子ども保証：貧困の危険にさらされている子どもたちへの医療と教育の提供。

子どもたちが基本的な生活を送るための支援を行う。

・アメリカ合衆国

アメリカ合衆国では、児童虐待防止法（CAPTA）や児童福祉サービス法（CWSA）などの具体的な法律が制定されており、州や地方自治体に対する資金提供と技術支援が行われている。これにより、児童虐待の防止と対応、児童福祉サービスの提供と改善が具体的に進められている。

児童虐待防止法（CAPTA）：児童虐待の防止と対応のための連邦法。州や地方自治体に対する資金提供と技術支援を行う。

児童福祉サービス法（CWSA）：児童福祉サービスの提供と改善を目的とした法律。児童保護サービス、養子縁組、里親制度の改善を図る。

５．考察

・法的枠組みの違い

日本の子ども基本法は包括的な枠組みを提供しているが、具体的な施策や資金の確保が課題である。一方、欧米では具体的な施策と資金の確保が進んでおり、実効性が高い。例えば、EU の子どもの権利戦略では、子どもたちが意見を言う権利を持ち、政策決定に参加できるようにする仕組みが整っている。また、アメリカ合衆国の CAPTA や CWSA では、児童虐待の防止と対応、児童福祉サービスの提供と改善が具体的に規定されている。

・実施の現状

欧米では、具体的な施策と資金の確保が進んでおり、実効性が高い。例えば、EU の子どもの権利戦略では、貧困の危険にさらされている子どもたちへの医療と教育の提供が行われている。また、アメリカ合衆国の CAPTA や CWSA では、州や地方自治体に対する資金提供と技術支援が行われている。

・子どもの参加

EU では子どもの意見を政策に反映する仕組みが整っている。例えば、EU 子どもの権利戦略では、子どもたちが意見を言う権利を持ち、政策決定に参加できるようにする仕組みが整っている。一方、日本では子どもの意見を政策に反映する仕組みが整っていないため、子どもの参加が課題となっている。

・課題の多様性と複雑性

日本の子ども基本法の課題は多様であり、複雑である。法的枠組みの強化や資金の確保だけでなく、子どもの意見を反映する仕組みの整備、包括的な支援の提供、子ども家庭庁の機能と役割の確立など、多岐にわたる課題が存在する。これらの課題を解決するためには、総合的かつ多角的なアプローチが必要である。

６．課題と提言

・法的枠組みの強化

日本でも具体的な施策と資金の確保が必要である。例えば、欧米のように具体的な施策を規定し、資金の確保を行うことで、子ども基本法の実効性を高めることができる。

・子どもの参加の促進

子どもの意見を政策に反映する仕組みの整備が必要である。例えば、EU の子どもの権利戦略のように、子どもたちが意見を言う権利を持ち、政策決定に参加できるようにする仕組みを整えることが重要である。

・国際協力の強化

欧米の成功事例を参考にし、国際的な協力を強化することが求められる。例えば、EU やアメリカ合衆国の子どもの権利保護政策を参考にし、日本の子ども基本法を改善することで、子どもの権利をより効果的に保護することができる。

７．まとめ

日本の子ども基本法は、子どもの権利を保護するための重要な法律であるが、具体的な施策や資金の確保、子どもの意見を反映する仕組みの整備、包括的な支援の提供、子ども家庭庁の機能と役割の確立など、いくつかの課題が存在する。これらの課題を克服するためには、欧米の成功事例を参考にし、具体的な施策と資金の確保、子どもの意見を反映する仕組みの整備、包括的な支援の提供、子ども家庭庁の機能と役割の確立が求められる。

参考文献

1. 荒牧重人「子ども（の権利）基本法の動向と課題」『子どもの権利研究』第 33 号、2022 年。

2. "Children's Rights: What does the EU do to protect children?", European Parliament, 2023.

3. "Child Abuse Prevention and Treatment Act (CAPTA)", U.S. Department of Health and Human Services, 2022.

4. "Child Welfare Services Act (CWSA)", U.S. Department of Health and Human Services, 2022.

【倫理的配慮】

本研究は、調査対象が制度であるため、倫理的配慮の対象外と考える。

自治体における保育行政の取り組みについて
−公立保育施設の変化と公的責任−

○小崎　恭弘（大阪教育大学）　滝口　圭子（金沢大学）

【はじめに】

2017 年には 2.6 万人あった待機児童数は 2024 年には 2.5 千人と 1/10 まで減少し，地域差はあるものの全国的にはほぼ解消が見られている．この間政府は「待機児童の解消」を保育政策の最重要事項として，さまざまな取り組みを行ってきた．それらが功を奏した結果だと言える．一方で待機児童解消のために保育施設の量的増加を目指し，矢継ぎ早にさまざまな取り組みや制度，新しい施設形態などが生み出され，この数年間の間に保育の質的変化も大きく見られた．

その端的な形が公立保育施設の変化である．公立保育施設とは基礎自治体である「市町村・特別区」が，国の認可基準を満たし直接運営を行っている保育施設の総称である．一般的には「公立施設」と呼ばれ，そこで働く職員は基本的には公務員であり，各自治体の保育政策や方針に基づき自治体が市民サービスとして直接保育を行なっている．

本稿では，この公立保育施設の変化の推移に着目をして，自治体の行う保育行政のあり様について検討を行う．特に自治体の保育行政の責任の所在やその具体的なあり方に着目をして，その意義を明らかにする．

【目　的】

本稿の目的は我が国における公立保育施設数の推移と地域差に着目をし，その変化の要因を検討し，公立保育施設のその意義や公的保育の責任の所在について明らかすることである．

【方　法】

厚生労働省が毎年行なっている「社会福祉施設等調査」のデータを用いて，保育施設全体の動向を確認した．その上で公立保育施設の全体と地域（都道府県別）の推移のデータをもとに整理を行い，その変化や差異について検討を行った．この調査は，全国の社会福祉施設等の数，在所者，従事者の状況等を把握し，社会福祉行政推進のための基礎資料を得ることを目的とし毎年実施されているものである．

・2000 年〜2022 年を利用する．子ども・子育て新制度以前と待機児童の減少を踏まえた近年までを対象とする．

・2000 年〜2012 年は，保育所のみ記載．

・2013 年〜2014 年は，保育所に「幼保連携型認定こども園」「保育所型認定こども園」が追加され，合計となる．

・2015 年以降は，保育所等に「保育所」「幼保連携型認定こども園」「保育所型認定こども園」が追加される．またそれとは別に「小規模保育事業所」が追加される．本調査のデータには「小規模保育事業所」は含んでいない．

【倫理的配慮】

本調査において使用したデータは，広く社会一般で使用が認められている誰もが入手できる公的なデータであり，特に倫理的な配慮の必要性がない．

【自治体の保育の公的責任とは】

自治体の保育の公的責任は大きく二つの側面がある．一つは自治体内での保育政策の取り組みである．これは自治体住民のニーズに合わせた形で「保育」を提供することである．ここでいう保育とは，自治体内の保育サービス全てを含む．幼稚園，保育所，認定こども園などの施設型給付を基本としながらも，地域型給付や認可外施設を含む．同時にこれらの経営主体も，公立と民間（私立）など全てを含む．自治体内においては，その地域性や規模，また自治体の特徴や保育政策の方針などに合わせてこれらの保育サービスを組み合わせ住民の保育ニーズに対応している．

またもう一つの側面は，自治体が直接保育サービスを提供する取り組みである．これらを「公立施設」という．従来は基本的には幼稚園と保育所の二種類であったが，2015 年の子ども・子育て新制度のもとで，認定こども園や小規模保育などの取り組みも見られるようになってきた．この公立保育施設の動向は，そのまま自治体の保育行政の姿勢や方針として如実に現れる．

この二つの自治体の保育行政の公的責任は，政策と実施という異なる側面ではあるが，相互作用的な関係にある．自治体の保育の大きな枠組みの中での公立保育施設の役割や存在意義は，当該自治体の保育行政の具現化なのであり，自治体の保育行政のあり方の基軸となる．

自治体の保育行政の責務の法的根拠として「児童福祉法」と「子ども子育て支援法」が存在する．

〇児童福祉法

第二条　③国及び<u>地方公共団体</u>は，児童の保護者とともに，<u>児童を心身ともに健やかに育成する責任を負う．</u>

第二十四条　<u>市町村</u>は，この法律及び子ども・子育て支援法の定めるところにより，保護者の労働又は疾病その他の事由により，その監護すべき乳児，幼児その他の児童について保育を必要とする場合において，次項に定めるところによるほか，当該児童を<u>保育所において保育しなければならない．</u>

〇子ども・子育て支援法

（<u>市町村等の責務</u>）　第三条市町村は，この法律の実施に関し，次に掲げる<u>責務を有する</u>．

一．子どもの健やかな成長のために適切な環境が等し

く確保されるよう，子ども及びその保護者に必要な子ども・子育て支援給付及び地域子ども・子育て支援事業を総合的かつ計画的に行うこと.（下線は筆者）

しかしこれらは「自治体」「市町村」に，保育の責務は課せてはいるものの「公立保育施設の設置・運営」を義務付けているものではない．政策的な義務と責任はあるものの，直接的な公立保育施設による保育の義務は規定されていない．その一例として，現在公立保育施設の存在しない自治体も数多く見られるのである．

【結　果】

そのような公立保育施設の地域差が存在することを明らかにするために，都道府県別の公立保育施設の推移に着目をして，調査・分析を行った．

図1は，公立保育施設と私立保育施設の施設数割合の推移である．2000年には公立保育施設割合が多かったが，2007年にほぼ同割合となり，その後は私立施設割合が増加している．2022年は概ね75:25の割合で，私立施設が多い．

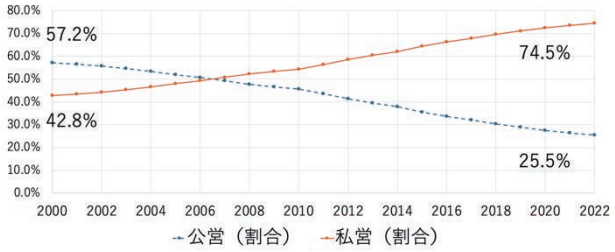


図1. 公私保育施設の推移（割合比較）

これら公私割合の逆転の要因であるが，大きく二つの理由がある．図2は統計開始の2000年を基準とし，その後の推移の変化を表したものである．まず保育施設の総数が1.36倍と大きく増加している．そしてその増加の多くが，私立施設であり2022年には2.36倍となっている．一方公立施設は0.61倍と減少している．全体数，特に私立施設の増加と公立施設の減少が同時に起きており，そのことが公立施設の急激な割合の減少を引き起こしている．

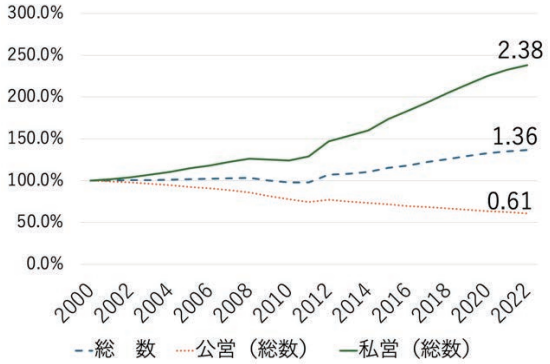


図2. 2000年を基準とした各施設の推移（割合）

またこの公立施設の減少の多寡は各都道府県により，その程度に大きな差があることが明らかになった．この22年間にかけて，全国平均では保育施設における公立割合は31.7ポイント減少し25.5%となっている．公立施設率が増加している都道府県は存在せず，すべての都道府県で減少している．しかしその減少割合は，宮城県の−54.3ポイントから群馬県の−13.8ポイントと大きな差がある．表1はこれらの減少ポイントを軸に，減少幅を「上・中・下」に分類したものである．都道府県において公立割合の減少に大きな差があることが明確になった．

表1. 公立保育施設減少率カテゴリー（2000−2020）

グループ（数）	減少率範囲	平均減少率
上位群（10）	54%-40%	47.6%
中位群（31）	39%-21%	29.8%
下位群（06）	18%-13%	16.2%

それらの差をより詳細に確認するために，2022年の都道府県の公立割合の上下３都道府県を表2とした．全国で最も公立割合が高いのが長野県「410/562施設73.0%」である．また最も低いのが青森県「1/472施設0.2%」である．これらにも大きな差が存在している．現在これらの際の要因について検討を行っているが，具体的な要因は明らかになってはいない．

表2. 公立保育施設率　上下位都道府県（2022）

自治体	総数	公立率
全国	30,358	25.5%
長野県	562	73.0%
岐阜県	415	51.6%
鳥取県	187	48.7%
長崎県	490	7.3%
鹿児島県	584	6.8%
青森県	472	0.2%

【総合考察】

全都道府県において公立保育施設の割合は減少が起きている．またその減少割合は都道府県ごとに異なっており，地域ごとの差異が大きく存在している．公的保育施設の過剰な減少は，公的保育の責任の放棄である．もちろん公的保育施設が，すべての保育行政の責任の履行を保証するわけではない．しかし公立保育施設の歴史的な役割や，直接行政が市民サービスとして保育を行うことは自治体の一つの使命である．地域社会の児童への保育を通じての最善の利益の実施者として，保育行政の責任が存在する．私立保育施設の業務撤退や人口減少による経営危機など，未来のリスクに対しても保育行政は責任が生じる．

基本的には保育政策は都道府県ではなく，市町村が主体となり実施されるものである．しかし都道府県ごとの差異が大きく存在し，都道府県と市町村の二重行政の影響が見られる．待機児童対策や公立保育施設の一般財源化など，保育政策の多様化の中で公立保育施設の存在自体が変化し，危機を迎えている．公立保育施設そのものの存在意義や，責任のあり方の議論がない中で，公立保育施設が減少・消滅していることが明らかとなった．一方で公立保育施設の自治体の差異については，明確な要因は明らかにはできなかった．各自治体の保育政策や自治体の保育の歴史や保育資源などの要因を視野に入れた，調査が今後は必要であると考える．

付記：本調査は「保育の質と子どもの発達に関する縦断的研究―質の保障・向上システムの構築に向けて」（科研費基盤研究(S)研究課題19H05590）の一環として実施した．

障害児・医療的ケア児の保育所入所に関して開示されている情報についての一考察

大村　あかね（浦和大学こども学部）

１．研究の目的

少子化に歯止めがかからない中、様々な障害を持つこどもや医療的ケアを必要とする子どもの保育ニーズは、高まり続けている。

保育所における障害児保育の制度化は 1974 年に遡るが、制度開始当初の加配保育士を配置するための財政的補助の対象は、重度～中度の障害を有し特別児童扶養手当を受給する障害児であった。2007 年には、それまで財政支援の対象ではなかった軽度障害や発達障害を有するこどもも対象になった。制度の対象となるか否かは、こどもの障害の程度が主な基準になってきたこと、どこまでを範囲とするかという制度上の線引きによって障害児保育の対象とされるこどもの数が影響を受けてきたと言えるだろう。2005 年に発達障害者支援法が施行された後に、障害児保育の対象が拡大したことを考えると、多様な障害の存在が認知されたことが、障害児の制度上の定義に影響していると考えられる。そのこどもが制度上の障害児となるかは、こども個人の状態だけでなく、それを捉える枠組みによって変化してきたと言える。つまり、「障害児」は社会的に構築されてきたと考えることができる。

こどもの保育所への入所という局面を考えた時、その受け入れについての検討を担うのは、保育の実施主体としての自治体である。全国の自治体はそれぞれ、障害児保育の目的や、申請の際に必要な書類や手続きを案内している。

一方、医療的ケア児は、日常的な医療ケアを受けることを必要とするこどものことであり、新生児医療の発達に伴って増加傾向にある。2021 年 9 月に施行された「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律（以下、医療的ケア児支援法）」では、医療的ケア児への支援が地方自治体の責務とされ、各自治体は保育所や認定こども園、学校等での医療的ケア児受け入れに向けての支援体制を拡充する責務を負うこととなった。

これに伴い、医療的ケア児の保育所での受け入れについても、各自治体の HP 等で案内が示されるようになった。

障害児にせよ、医療的ケア児にせよ、制度の対象となるか、実際に受け入れ可能かの検討においては、少なくとも、こどもの保護者、自治体の所管課、受け入れる保育所の所長等の間での合意形成が目指される。そのために、保護者による申請、入所の可否を客観的に判断する者で構成する会議での検討等の過程が踏まれることになる。

本研究では、障害児・医療的ケア児の保育所入所に関して自治体の HP 等で開示されている情報について検討する。その中でも特に、保育所入所申込みの為の様々な案内に関する情報を、制度上の「障害児」を社会的に構築する言説の一つと捉え、何が示され、何が示されていないのかを含めて検討することで、障害児や医療的ケア児の保育所入所についての課題を考察することを目的としたい。

２．方法

本研究では、少数の自治体の事例を取り上げ、それぞれの制度対象となるこども像がどのように語られているかという視点から、障害児や医療的ケア児の保育所入所についての課題を考察する。そのため、筆者の勤務する埼玉県内で、互いに隣接する 3 つの自治体 A 市、B 市、C 市を取り上げ、その HP に示されている情報を検討の対象とした。

情報取得の方法としては、各自治体の HP にアクセスし、そこから「保育所の入所」「障害児保育」「医療的ケア児の保育」等の言葉を手掛かりにリンクを辿り、2025 年 1 月 13 日現在の情報を取得した。この情報とは、各ページの記載内容やリンクを張って示されている資料の内容である。また、その自治体の子育てに特化した外部サイト等がある場合には、併せて自治体の発信している情報として扱った。

自治体ごとの情報把握と共に、研究の目的に沿って 3 市の情報内容を比較検討できるように、障害児・医療的ケア児に共通の観点として「制度の名称」「制度の目的」「制度の対象児の呼称」「制度の対象児の定義・要件」「保育所利用までの流れ」、障害児については「集団保育・加配についての考え方」、医療的ケア児については「集団保育が可能であることの根拠」をそれぞれ観点として加え、整理した。

３．倫理的配慮

本研究は、自治体が著作権を有する HP の掲載内容を取り上げていることから、各自治体の所管課に連絡を取り、公表されている情報を使用する許可を得た。

４．結果と考察

２．方法で述べた観点に沿って整理して検討した結果、3 市の公開情報には、全体的に次のような様相がみられた。

A 市と B 市は、医療的ケア児支援法を受けて作成された詳細なガイドラインを示しており、B 市ではこれに加えて保護者向けのてびきもあり、医療的ケア児については情報が具体的で充実している。

これに比して両市ともに、障害児保育についての情報は量的に少なく、A 市では保育施設利用のてびきの 1 項目として、制度の目的と対象、制度適用の手続き、利用できる保育所等が簡潔に示されているのみである。HP から言語を選択することで見られる「やさしい日本語」のサイトでは、制度の目的や対象、加配の考え方や入所までの手続きについて示しているが、本来の HP の所管課のサイトからのリンクはなく、辿り着きにくい。B 市では、こどもの発達や行動、身体について気になる保護者に相談を呼びかける A4 サイズ 1 枚分のデータがあり、気になる場合は申込前に所管課に連絡するように示されているが、具体的な申込方法等についての記載はない。

C 市はこれらと逆で、障害児保育の入所申込みのしおり

に、制度についての考え方や対象児童、入所までの手続きなどが詳細に記され、その一部に医療的ケア児の受入について A4 半分程度記載されている。入所手続きは共通で、医療的ケア児の場合は追加の提出書類や希望施設との事前面談が必要であることが付け加えられている。医療的ケア児受け入れのガイドラインは示されていない。

（1）現状：障害の有無より重視される、保育の可能性

A 市において障害児保育は「育成支援制度」として運用され、目的は「お子さんの成長を支援する」こと、対象児は「集団生活をする中で配慮が必要なお子さん」と示されている。保育施設利用のてびきには、必要に応じて体験保育を行った上で、市が制度適用の可否を決定する手続きが記載されている。先述の「やさしい日本語」のサイトでは、支援が必要なこどもは「こころやからだの成長がおそいこども」、加配保育者は「支援の必要なこどもの世話をしてくれる」者と表現され、1：1 の場合と 2：1 の場合の配置が図示されている。確認できる入所案内の範囲では、「障害児」「障害」という文言は使用されていない。

B 市では、所管課の業務内容に、「障害児支援保育」という記載があるが、制度として示されてはいない。先述の保護者向けの A4 サイズのデータには、発達等について気になる例として、「先天性の疾患を持っていて、集団行動ができるか心配」「落ち着きがなく、皆と行動できるか」「健診で指摘を受けたことがある」等の姿が示されている。

C 市は「特別支援保育」という制度であり、入所申込みのしおりには、「お子さんの困り感を解消する」「お子さんの成長を応援できるように保育を行う」という目的と共に、対象について、「療育手帳の保有や診断名の有無等の形式的な判断ではなく、こどもの個々の状況を考慮して、集団生活において特別な配慮を必要とするか、という観点から実施の判断をする」と明記されている。しおりの最後には障害程度を含む加配の基準表も示されている。

みずほ情報総研株式会社（2018）が全国の自治体を対象に行った調査によると、保護者からの申し出に基づく「障害児保育」対象児童の状態像は、「手帳保持者」と「特別児童扶養手当対象」「医師等による診断」が高い割合となっている。保護者からの申し出のない「気になる子」についても、検討会を経て公立保育所の半数以上が加配をしており、検討会の参加者は、主に所管課の担当者や保育士で、保護者の申請があった場合に比べて医療関係者は少なかった。[1] また、福岡県で行われた実態調査（2022）に基づいて作成された「障がい児保育等受入体制標準モデル 2024 年版」（2024）では、「集団保育に入れない、トラブルが多いなど、現場で手がかかる子どもについて、障がい児保育の範囲に含めたい現場の意見と、限られた人的資源や予算の中で、客観的な基準（特別児童扶養手当の支給対象等）が求められる行政側の意見が対立している（括弧内筆者）」と述べられている。[2] この実態調査の中でいわゆる「気になる子」を「障害児保育」の対象に含めるべきか否かという問いに対する保育施設の回答記述を見ると、含めるべき理由として、診断等がなくても保育を運営するために保育士の加配が必要な場合があることや、保護者がこどもの障害について認めない場合があることが挙げられている。一方、含めるべきではないという理由としては、気になる子を「障害児」と括ることへの抵抗感や、診断や手帳の有無などの明確な根拠なしに保育士が判断することへの懸念が示されている。[3]

A 市が諸々の保育所入所の案内の中で「障害児」という言葉を使用していないことは、手帳の有無や診断という明確な根拠よりも、実際に受入れる場での保育が可能か、どのような受入れが可能かを検討することを重視していることを表しているのではないだろうか。また、B 市と C 市の記載内容からは、対象に明らかに疾患がある、療育手帳を保有している等のこどもが含まれることが読み取れるが、B 市は「落ち着きがない」といった状態像のみのものもあり、C 市は手帳や診断名の有無だけを根拠としないことを明記している。

3 市に共通しているのは、障害の有無の明確な根拠を必須としていないという点であり、集団保育の中で支援を必要とするか、必要に応じた支援をしながら保育を行うことが可能か、ということに重きを置いていると考えられる。

（2）課題 1：制度適用検討会議と参加者の属性や専門性

（1）で述べたように、保育の可能性を重視すると、必然的に、入所に至る過程の中でも、制度を適用するかを検討する会議等の重要性が浮かび上がる。

A 市、B 市における医療的ケア児の保育所利用までの流れについての記載、および C 市における特別支援保育の申込みの流れには、体験保育や支援の必要性について検討する会議が、医師や発達支援の専門職、学識経験者、受入れ保育所の施設長、看護師、所管職員等で構成されていること、特に C 市は、新規申込の場合は、当該児童と保護者も会議に参加することが記されている。

自治体としての制度の目的や意図の下で、こうした会議にどのような立場や専門性等を持つ参加者が出席するのかが、制度適用の検討に影響すると考えられる。

（3）課題 2：こどもの最善の利益を追求すること

本研究で対象とした 3 市は共に、医療的ケア児については同一の呼称を使用していた。医療的ケア児の様相はこどもの数だけ多様であるが、診断やケアの内容が明確であることが生命や健康の維持に必要なこと、申請する保護者も保育所での安全な生活と医療的ケアを望んでいるという点はほとんど共通していると考えられ、（1）で述べた制度上の障害児の幅の広さと異なる。

しかしながら、保護者の考えも一様ではなく、例えば医療的ケア児の保護者が就学猶予の柔軟運用を望む事例[4]等を見ると、保育所でも、生活年齢ではなく、発達年齢に合わせたクラスでの保育を望むという場合も予想される。

B 市は、医療的ケア児の受入れ要件として、「実年齢のクラスにて保育が可能な児童」と示しており、あくまでも同じ年に生まれたほかのこどもたちと同じく、保育の必要性があるこどもの一人として捉えている。

保育の公共性と障害のある子どもの様相や保護者の考え方の多様性を踏まえた上で、こどもの最善の利益を守るための合意形成をしていくことが、改めて課題となるのではないかと考えられる。

引用文献

1）みずほ情報総研株式会社（2018）「保育所における障害児保育に関する研究報告書」, 9-10, 17-19.

2）福岡県（2024）「障がい児保育等受入体制標準モデル 2024 年版」, 6.

3）福岡県（2022）「障害児保育の現状に係る実態調査報告書」, 10-12.

4）中日新聞 Web（2022）「『就学猶予』柔軟な運用を　早産時の長女、入学遅らせたい」https://www.chunichi.co.jp/article/577196

PDF がありません

PDF がありません

保育士の育ちを支える園長のケア的保育リーダーシップ

ーケアリング型保育リーダーシップの始まりー

発表者　長谷川葵月（アイン栗平保育園）

はじめに

現状、園長は資格や設置要件が不明瞭な分、経験や資質とは関係なく、園長職に就くことができる。保育の質向上と保育士の育ちを支える過程で重要な役割を担う園長のリーダーシップを保育士との関係性にも注目して捉えたいと考えた。

Ⅰ　問題の所在と研究の目的

保育士を取り巻く社会問題が顕在化する中、保育所の役割の中核である園長役割への着目が高まっている。本研究は、保育の質向上の中核にある保育士の育ちを支える園長のリーダーシップを明らかにするとともに、園長の担う役割を明確にした上で、保育士が育つための土台となる養護的側面を「ケア」と位置づけ、園長と保育士の関係性に着目し、保育士に対するケア的リーダーシップを明らかにする。

Ⅱ　研究方法

文献や自治体資料等から 1～3 を捉え、続いて 4 で園長のケア的リーダーシップを検討する。

1　園長職の役割の位置づけ
2　園長の学びの機会
3　園長のリーダーシップ（特に保育士を育てるケア的保育リーダーシップ）
4　園長への質問紙・インタビュー調査から園長職の実態を捉え、ケア的リーダーシップの構造およびケア的リーダーシップがどのように発揮されているのか明らかにする。

ここでは 4 に着目して発表する。

(1) 研究対象者の選定

研究対象者は、6 か所（社会福祉法人立 5 名、企業立 1 名）の民間保育所の園長 6 名である。各園長の性別、年代、園長経験年数、保育士資格の有無、保育士経験の有無にバラつきがあり、様々な回答が得られると予想して選定した。

(2) インタビュー調査方法

園長 1 名（研究協力者以外）を対象に行ったプレインタビューを基に質問紙を作成し、研究目的と方法を明記した文書と、研究同意書、質問紙を研究協力者の意向に沿って郵送やメール送付を行った。インタビューは、2022 年 3 月～5 月に、新型コロナウイルス感染症等に考慮し、オンラインにて 1 人 1 時間～1 時間半程度行った。また、研究協力者の了承を得て、インタビューは音声レコーダーに録音しながら半構造化面接法で行った。

(3) 分析方法

質的研究方法の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、「M-GTA」）を用いた。インタビューの逐語録から類似するヴァリエーション（具体例）を分け、分析ワークシートを作成して概念と定義を生成し、シラージの効果的なリーダーシップの四つのカテゴリーに分類し、類似しているものをサブカテゴリーとした。集約したものを「保育士の育ちを支える園長のケア的保育リーダーシップの内容」の結果図とストーリーラインとして明示した。

(4) インタビュー内容（質問紙項目）

事前に送付した質問紙では、シラージ（2017）の効果的なケア的リーダーシップ[1)]（①方向づけのリーダーシップ ②協働的なリーダーシップ ③他者を力づけるリーダーシップ ④教育のリーダーシップ）を基にした質問に加え、園長自身についての質問（⑤園長自身について）を行った。

(5) 倫理的配慮

本研究は「田園調布学園大学大学院研究倫理」に基づき研究を行った。（受理番号 21-022）
研究協力者へ研究目的と研究方法を文書にて説明し、承諾を得た。また、協力者に対しては、個人が特定されないような配慮として、（A 園長）のように記号化した。

Ⅲ　結果

1　インタビュー調査による分析結果

M-GTA の分析ワークシートを用いてジャンル分けした所、50 個の概念が抽出された。概念化にあたり、用いた分析ワークシートの一部を表 1 に示す。

表 1　分析ワークシートの一部

概念名	個人の理解と把握
定義	一人ひとりについて理解と把握をすること
ヴァリエーション（具体例）	一人ひとりの興味関心を集めようにしています
理論的メモ	保育士一人ひとりに興味や関心を持ち、趣味や特技を知る

分析ワークシートから抽出された概念と定義を「保育士の育ちを支える園長のケア的保育リーダーシップ」として一部を以下の表 2 に示す。

表 2　保育士の育ちを支える園長のケア的保育リーダーシップ「方向づけのリーダーシップ」の一部

概念名	定義
問いかけ	問いかけによって保育士が自ら考えられるようにすること
視野を広げる働きかけ	保育士が多角的な視点で考えられるよう働きかけること
保育理念の明確化	保育理念を具体的な言葉にすること

シラージのケア的リーダーシップの 4 つの次元に入らなかったカテゴリーを園長のセルフケアと位置づけ、以下の表 3 に示す。

表 3 保育士の育ちを支える園長のケア的保育リーダーシップ「園長のセルフケア」の一部

概念名	定義
感情マネジメント	自身の心の動きや湧き出た感情を自覚し、コントロールすること
個人の理解と把握	一人ひとりについて理解と把握をすること
保育士との信頼関係	保育士との関係性や信頼関係について語ること

(1)各カテゴリーの概念とヴァリエーションの整理

カテゴリーは＜　＞、概念は【　】、ヴァリエーションは《　》として一部を以下に示す。

＜協働的なリーダーシップ＞　【9. 人間関係の重視】

《保育とまたちょっと若干ズレてる感じで、いがみ合うような、本当に個人的な感情も絡んだ、職員同士バチバチするのが入るとうまくいかなくなるじゃないですか。》

(2) 類似性のある概念の集約とサブカテゴリー生成

類似性のある概念をサブカテゴリーと位置づけ、カテゴリーは＜　＞、サブカテゴリーは（　）、概念は【　】、ヴァリエーション数を≪　≫として「保育士の育ちを支える園長のケア的保育リーダーシップの内容」の一部を以下に示す。＜協働的なリーダーシップ＞（保育士間の人間関係の構築）【9. 人間関係の重視】≪30≫

(3) ヴァリエーション数の整理

全ての概念の中から、ヴァリエーション数が多い上位 10 位をカテゴリー、サブカテゴリーと共に整理し上位 3 つを示す。

＜協働的なリーダーシップ＞（保育士間の人間関係の構築）【9. 人間関係の重視】≪30≫、＜他者を力づけるリーダーシップ＞（安心感の保障）【18. 保育士の居場所づくり】≪30≫、＜園長のセルフケア＞（自己理解）【46. 感情マネジメント】≪27≫であった。

(4) ヴァリエーションが 10 個以上語られたカテゴリー、サブカテゴリー、概念数の内訳

インタビュー調査から、ヴァリエーションが 10 個以上語られたカテゴリーは＜　＞、サブカテゴリーは（　）、概念数は〔　〕として上位 2 つを示す。

＜他者を力づけるリーダーシップ＞（ウェルビーイング）〔5〕、＜教育のリーダーシップ＞（保育士の育つプロセスへの理解）〔4〕であった。また、概念合計数が最も多いのが＜他者を力づけるリーダーシップ＞、次いで＜教育のリーダーシップ＞であった。

(5) 結果図とストーリーライン

インタビュー調査から生成したものを「保育士の育ちを支える園長のケア的保育リーダーシップの内容」の全体像として示した。

Ⅳ　考察と今後の課題

1　園長職の曖昧性

2　学びの機会の無い園長職から、学び続ける園長職へ

3　分散型・協働的リーダーシップへ向かう過程における園長のケア的保育リーダーシップの変容

4　インタビュー調査から見る園長のケア的保育リーダーシップ

(1) ケアの位置づけ

保育の中では、まず子どもとの信頼関係や愛着関係の構築のために、保育士の応答的で養護的な関わりが重要である。保育士が育つ上でも、まずは一人ひとりの保育士が受け止められ、安心感が保障されるような「ケア」の視点や園長と保育士の関係性を土台にした保育所全体の関係性が保育士の育ちにおいて、非常に重要な要素となる。

(2) 相互的ケアの重要性

園長の「ケア」の視点について述べたが、園長が一方的に保育士をケアするばかりではない。ケアは、ケアする人からケアされる人への一方的な意味で捉えられがちだが、園長もまた、ケアするだけではなく、ケアされたいと思っている存在である。まず、園長自身のセルフケアや感情コントロールが出発点となり、保育所全体の雰囲気や保育士の安心感に大きく影響を及ぼすということを捉える必要がある。

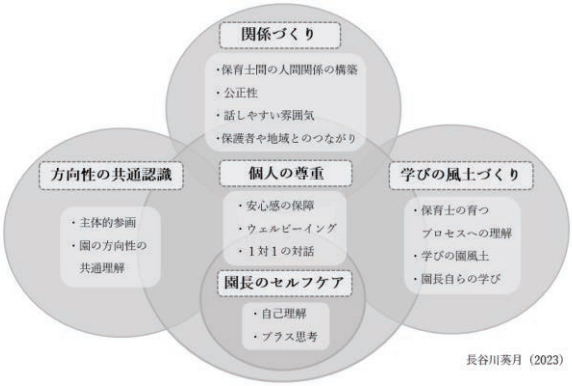
(3) 全体の概念数から見る園長のケア的保育リーダーシップ

概念数とサブカテゴリーに注目した所、一人ひとりの保育士が尊重され、認められ、安心感を持って働けるようなケア的側面が重要だと考えられる。一人ひとりの保育士にとって安心できる保育所の環境を率先してつくることが、園長の役割である。また、保育所は、多様な人間関係が存在する。人間関係の構築ができないと保育の面白さの共有や対話が生まれにくく、やりがいを感じられずに離職してしまうことも予想される。園長は、保育所全体や個の人間関係などに注目し、一人ひとりの保育士と関係性を築きながら、人と人を繋げる、「つなぐ」「巻き込む」等の人間関係のケア的側面が求められる。

Ⅴ　ケアリング型保育リーダーシップの新たな始まり

本研究のインタビュー調査で得られた結果図や筆者自身の園長経験に基づいて、新たな「ケアリング型保育リーダーシップ」を　構築し、図 1 に示す。

図 1　ケアリング型保育リーダーシップ



【引用文献】

1)イラム・シラージ＋エレーヌ・ハレット著　秋田喜代美監訳　鈴木正敏・淀川裕美・佐川早季子訳（2017）『育み支え合う保育リーダーシップ　協働的な学びを生み出すために』明石書店

保育士の働き方に関する実態と課題①

ー保育施設の人間関係に着目してー

明柴　聰史（富山短期大学　幼児教育学科）

【研究の背景と目的】

厚生労働省(2021)によると保育士の有効求人倍率(全国)は、平成 24(2012 年)で 1.05 倍であり、令和元(2019)年の 2.99 倍まで右肩上がりであった 1)。令和 2(2020)年 2.72 倍、令和 3(2021)年 2.50 倍といったん下がっているもののこども家庭庁(2024)では、令和 4(2022)年の最も高い月で 3.16 倍、令和 5(2023)年では 3.54 倍、令和 6(2024)年度 10 月時点では年度途中ではあるものの 3.05 倍と依然高い倍率を推移している。同調査で同様の時期の全職種の有効求人倍率は 1.27 倍であり、比較しても保育士の有効求人倍率は高い。つまり、保育士不足と言える。保育士不足は、平成 26(2014)年頃から顕著になっており、厚生労働省は平成 29 年度末には約 9 万人程度の保育士が不足すると予測していた。その予測通り現在も保育士不足が叫ばれている。

保育士不足の原因としては、次のようなことが考えられる。指定保育士養成施設の卒業者のうち、約半数が保育所に就職していない(平成 27(2015)年度末厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課調べ)、保育士資格を保有しながら保育士としての就職を希望しない求職者のうち、半数以上が勤務年数 5 年未満で早期離職している、賃金が希望と合わない、就業時間が希望や生活形態と合わない、休暇が少ない・休暇がとりにくい、職場の人間関係の問題、労働環境への負担を感じている、待機児童対策のための保育の量の確保、等が考えられる。

しかし、保育所で勤務する常勤の保育士の令和 2(2020)年の離職率は 8.4%であり、勤務者が 40 万人を超える中では必ずしも高くはない。また、私立の保育所で勤務している常勤保育士の平均勤続年数は平成 28(2016)年度時点の 8.8 年から、平成 30(2018)年度時点では 11.2 年まで伸びている。保育士登録者数も増加している。令和 6(2024)年 4 月 1 日 現在で男性 98,676 人、女性 1,799,343 人、計 1,898,019 人である。

一方、保育士の平均勤続年数は、医療・福祉分野の他の職種間及び産業計と比較すると 30 歳まではおおむね変わらないが、35 歳以上の平均勤続年数は産業計を下回っており、35 歳以上の年齢層における職場定着率が低いことがうかがえる。35 歳以上の年齢層における保育職場定着率には、結婚、出産、育児、介護などのライフステージが関係していると考えられる。

「AI 技術が発展し、AI によって人間が行う業務がなくなる可能性がある」と言われることがあるが、対人援助職である保育士は、AI にとってかわられることがないと予測されており今後も需要があり、むしろその重要性が高まっていくことが予想される。

全国保育士養成協議会(2019)によると、養成校の学生が保育職への就職を決めた理由として、「保育者になることが夢だった」が 8 割弱あり続いて、「資格・免許が取得できる」、「授業を通して保育の面白さや、やりがいを感じた」が続いている。筆者が保育士養成校に通う学生に尋ねたところ、「子どものことが好き」、「小さな頃からの憧れ」、「(自分より年少の子どもとの関わり経験から)やりがいや魅力を感じた」、「週学校 2 年生での職業体験」が上位であった。このように保育士は、夢であり、希望であり、子どものことが好きだという大事な感性と魅力ややりがいを志してその道を選んでいる。それではいったい現職の保育士、保育現場はどのような課題を抱えているのだろうか。現状の保育士、保育現場の置かれている実態を把握する必要がある。

本研究では、保育士の働き方に関する実態と課題を探るべく、現職の保育士ではなく指定保育士養成施設に在籍し、すべての保育実習を終えた学生を対象に保育施設の人間関係についてアンケート調査を実施し、保育士の働き方に関する実態と課題について明らかにすることを目的とする。

【研究方法】

1. 研究協力者
   ①指定保育士養成施設に在籍し、すべての保育実習を終えた学生 84 名のうち、協力がえられた 76 名(以下、学生とする。)、回答率 90%
2. 実施時期
   ②2024 年 7 月 18 日～25 日
   ③2024 年 6 月 9 日～7 月 11 日
3. 質問内容
   ①の質問内容は、
   問 1. 実習に行った保育施設の人間関係はよかったか
   問 2. 問 1 の理由
   問 3. 実習施設に就職したいと思ったか
   問 4. 問 3 の理由
4. 倫理的配慮

調査協力者には、書面及び口頭で「本研究の主旨と調査結果の研究利用に関する承諾と同意」を得た。なお、アンケート調査の回答は任意で無記名とし、回答者の個人情報を訪ねることはなく Web を用いて実施した。

【結果と考察】

問 1. 実習に行った保育施設の人間関係

「大変良い」、「良い」と回答した学生が 66 件(77%)であった。「あまりよくない」、「悪い」と回答した学生は 6 件(8%)であった(図 1)。

大変良い、良いと感じた学生が多かったが、あまりよくないと回答した学生もいることから、外部の人に見られているという自覚とそのことが保育士のイメージだけでなく、保育施設の印象を左右することを意識しておかなければならない。保育施設が、実習生を受け入れることは、学生の保育士としての資質や今後の課題を評価する保育士養成の一助であり責務と言えるが、一方将来保育施設に就職する学生からも選ばれていると言える。

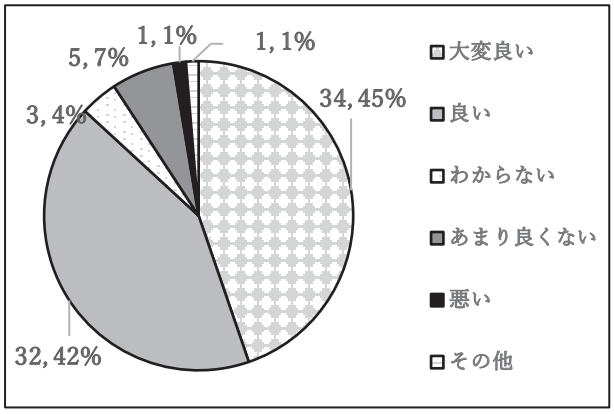


図 1　保育施設の人間関係

問 2. 問 1 の理由

テキストデータの計量分析用ソフトウェア「KH Coder3」を使用し、学生の自由記述の回答の分析を行った。「保育士」「保育者」「先生」「職員」は国家資格である保育士とは異なる職種、保育施設の場合は事務職、調理・栄養職、保育補助などの可能性もあるが、実習した学生からはその分別がつかないため、「保育士」に語句を前処理し統一した。

「保育士同士の仲の良さ」、「休憩」時の「会話」、「保育」中の「コミュニケーション」、「子ども」への「笑顔」で「明るい」関わりにより、人間関係の良さを感じていることが分かった。

一方、「あまりよくない」、「悪い」とした自由記述は、語句の数が前述の通り 6 件と少なかったため、テキストをそのまま考察することとした。強めの「言い方・口調」、「保育士」と「管理職」の関係、「休憩室」の「雰囲気」などの回答が見られた。学生は「保育士同士の仲の良さ」、「休憩」時の「会話」、「保育」中の「コミュニケーション」、「子ども」への「笑顔」で「明るい」関わりにより、人間関係の良さを感じていることが分かったため、保育中だけでなく休憩中などの日頃からのコミュニケーションを意識する必要がある。子どもへの保育士の関わり、保護者と保育士の関わり、保育士同士の関わりが重要なことはもちろんであるが、「あまりよくない」、「悪い」とした自由記述から、管理職同士の関わりや管理職と保育士の関わりを学生は見ていることも今回の調査から明らかとなった。他にも「言い方・口調」は子どもへの関わりだけでなく保育士、実習する学生への声掛けでも気をつけなければならない。

問 3. 実習先の保育施設に就職したいと思ったか

「就職したいと思えた」、「就職先の候補に入る」の回答が 61 件(80%)であった(図 2)。「就職したいと思わなかった」との回答が 15 件(20%)あり、その理由を見てみると、「あまりに行事が多く先生方が忙しそうで結構ピリピリした時間が多かった。」、「休憩が全くない」「少し人間関係が難しそうだと感じた」と保育内容のことではなく「保育士の忙しさや雰囲気」、「休憩時間(労働環境)」、「人間関係」の回答が複数みられた。

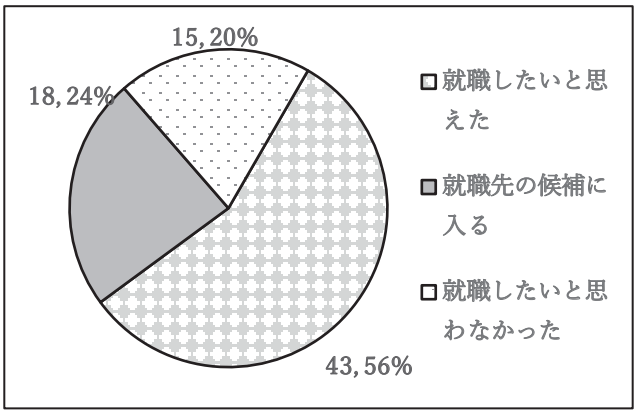


図 2　実習施設に就職したいと思ったか

問 4. 問 3 の理由

問 2 と同様に KH コーダー3 で分析を行った。もっとも出現回数の多かった「保育士」を中心に「雰囲気」、「仲」、「良い」と保育士間の人間関係を重要視していることが分かった。また実習生として「たくさん」、「アドバイス」、「寄り添い」とあり親身になって指導助言してもらった経験を肯定的にとらえることが分かった。「他」に「就職」希望「場所」が決まっている学生は、実習に行っても変わることなく就職したいと思っていないことが明らかとなった。

逆に「担当」の保育士が「冷たい」と感じた学生は就職を希望していないことが見てとれた。

【まとめと今後の課題】

本研究では、保育実習に行った学生の視点から保育士の働き方に関する実態と課題を明らかにするため、人間関係に着目してきた。「働き方」は「働きやすい職場環境」を整えなければならない。その中で大きな構成要素となるのが、「人間関係」だと言える。実習に行った学生から見ても「人間関係」が良くないと映っていると就職にもつながらず、園のイメージダウンになりかねない。そして、良い人間関係が築けていないとコミュニケーションや対話がままならず、チームで行う保育の仕事においては、働きやすい職場とは言い難い。

本研究の課題としては、学生の視点のみであり実習といった限られた時間の中で見える保育の断片である。今後は、利用する保護者、働いている保育士の視点で調査を行い分析していかなければならない。保育士の人間関係の課題を明らかにすることは、働き方の改善につながり、離職率を低下させ、保育士不足解消の手立てとなると考えられる。

保育施設における組織コミュニケーションに関する一考察

○白取　真実（帝京短期大学こども教育学科）

【目的】

保育施設において，組織内の円滑なコミュニケーションは保育の質を向上させるために重要である。特に，保育士同士の関係性や保育士と管理職との連携は，保育者個人のストレス軽減やチーム全体の効率性に影響を与える。本稿では，保育施設における組織コミュニケーションに関する先行研究を整理し，その動向を明らかにするとともに，今後の課題と展望を論じる。

【方法】

保育施設における組織コミュニケーションに関する研究動向を探るために，「保育×コミュニケーション」，「保育×チーム保育」「保育×組織文化」「保育×保育者同士の人間関係」をキーワードとして設定した。使用したデータベースはGoogle Scholar で,2025 年から遡って 10 年間までに発表された論文を対象として検索した。

【倫理的配慮】

本研究は文献レビューを主体とし，公開されている論文を基に分析を行った。そのため，個人情報の収集や研究対象者の関与を伴う倫理的配慮は必要ない。しかし，以下の点に留意した。使用した文献については，引用規則を遵守し，適切に参照した。また，分析に用いた文献の選択基準を明確にし，偏りのないレビューを心掛けた。

【結果】

12 件の先行研究の内容を表 1 に示し，概要をまとめる。

1.保育士間の連携やチーム保育に関するレビュー論文

恒川・小原（2018）は，2000～2017 年のチーム保育に関する 44 件の研究をレビューした。協働や同僚性の肯定的影響を示す一方，役割の違いによる影響や保育者間での支援プロセスの研究は少ないとしている。また，組織風土とチーム保育の関係に関する研究が不足し，階層的なリーダーシップのモデルが多く見られる点を課題として挙げた。

永井（2021）は，複数担任間の連携・協働，保育士間のコミュニケーション，組織文化の構築，対等で尊重し合う関係の構築の現状と課題を分析した。柔軟な職員関係や対話の必要性，初任保育士と同僚間の連携の課題，専門性を高めるエンパワメントの重要性，共感的な応答の効果を指摘。また，乳児保育において「対等な関係」「同僚性」「対話的な文化」の重要性を示した。

2.保育者間コミュニケーションについて

庭野（2017）は，保育者間および保護者・子ども間のコミュニケーションに焦点を当て，文献研究およびグループ・インタビューを通じてその特性を分析している。この研究では，保育者間のコミュニケーションにおいては，文化や組織の体質に合わせることが出来るかどうかが重要であるとしている。そのため，組織風土と保育者間のコミュニケーションがどのように関連しているかを明らかにすることが今後の課題であるとしている。

杉山（2018）は，初任保育者を対象にコミュニケーション能力に関するアンケート調査を実施し，経験年数によるスキルの差異や，保育者が直面するコミュニケーションの課題を明らかにした。この研究では，保育者のコミュニケーションスキル向上に向けた研修の必要性を示している。

3. チーム保育に関する研究について

赤川・木村（2018）の研究は，チーム保育におけるエンパワメントの重要性を指摘し，保育者間の関係性が保育の質に与える影響を，実例を交えて論じている。同じクラス内の保育士間における役割分担や信頼関係が，組織の効率性に大きな影響を与えることを明らかにしている。

また，恒川（2021）はチームの実践を測定する尺度を開発し，チーム保育に影響を与える要因の分析を行った。その結果，チーム保育の実践は，「コミュニケーションの充実」「効果的な保育実践のための連携」「改善に向けた振り返りの実践の 3 つの下位尺度で構成されているとした。さらに，役割を交代の有無とチーム保育を測定する尺度との関連性についても明らかにした。この恒川（2021）による尺度は，小澤・小川・山下（2024）らの研究でも使用されており，心理的安全性とチーム保育の実践には正の相関があることが示されている。500 名の保育者に対するアンケートの結果，この相関が統計的に支持されている。

4. 組織文化と職場環境の影響について

新保（2019）は，人材採用・育成が順調な 8 私立保育所で調査を実施した。保育施設の職場環境と組織作りには，研修の実施，マニュアルの整備が必ずしも有効ではなく，施設全体で関心を持ち新人を育てる組織文化の醸成が有効であり，そこで求められる園長等のリーダーシップは，保育士職員を支援し導くスタイルのリーダーシップであるとしている。さらに新保（2018）は，学生の就職意欲向上を目的として，保育施設における職場環境と組織作りの在り方について研究を行った。A 保育所の事例では，勤続平均年数が全国平均を大きく上回ることが確認され，良好な職場環境が保育者の定着に寄与することを示している。

5. 保育者と組織の変容プロセス : 信頼形成，学習，同僚性の視点から

垂見（2024）は主任保育士の語りを通じ，組織学習サイクルを用いて保育施設の変革過程を分析し，継続的工夫の重要性を指摘した。また，原・塩（美）・塩（史）（2023）

は保育者 75 名のアンケートから，信頼関係や達成感が勤務意欲向上に繋がると考察している。さらに，髙口・伊勢・古橋（2021）は元公立保育者の語りを質的分析し，人間関係と同僚性が離職要因に与える影響を示唆した。これらの研究は，保育者や組織が変化していく過程を多角的に捉えている。

【総合考察】

本稿では，保育施設における組織コミュニケーションに関する先行研究をレビューし，その動向と課題を明らかにした。これらの研究から，保育施設の質向上においては，保育者間の信頼形成，柔軟なコミュニケーション，対等な関係の構築が重要であることが明らかとなった。また，役割分担やリーダーシップ，心理的安全性が組織全体の効率性や職員定着に寄与することも示されている。さらに，チーム保育の実践においては，振り返りやエンパワメントが保育者の専門性向上に不可欠であるとされ，研修や支援の在り方が課題として挙げられた。組織文化の醸成が新人保育者の育成において有効である一方で，硬直化した役割分担や不十分な対話が課題として残る。本研究を踏まえ，保育者個人の能力を高めると同時に，職場環境や文化の改善を通じて，チームとしての柔軟性と連携力を高める取り組みが必要であると考えられる。

表1　保育施設における組織kコミュニケーションに関する文献一覧

No.	著者	タイトル	年号	ジャーナル	研究方法・ケース数
1	庭野晃子	保育者に求められるコミュニケーション能力に関する研究	2017	白梅学園大学・白梅学園短期大学子ども学研究所研究年報，22号，報告	文献研究及び保育者3名に対するグループ・インタビュー
2	赤川陽子 木村直子	保育所におけるチーム保育の質の向上に関する研究-同僚性やエンパワメントに着目して	2018	鳴門教育大学授業実践研究，17巻	保育者3名の保育実践や保育者との関わりに関する記録
3	恒川丹 小原敏郎	保育領域におけるチーム保育の研究動向	2018	共立女子大学家政学部紀要，64号	先行文献のレビュー44件
4	杉山喜美恵	保育者の専門性としてのコミュニケーション能力-初任保育者を対象とした調査結果を踏まえて	2018	東海学院大学短期大学部紀要，44号	経験年数3年程度の保育者185名に対するアンケート調査
5	新保友恵	保育施設に求められる職場環境と組織作りに関する研究ー保育専攻学生の就職意欲向上にむけて	2018	信州豊南短期大学紀要，35号	学生44名に対するアンケート調査，A保育所の施設長にインタビュー
6	新保友恵	保育士が働き続けやすい保育施設の職場環境と組織作りに関する研究-関東地方8保育施設の事例調査から-	2019	立教大学大学院 社会デザイン研究科紀要「21世紀社会デザイン研究」，18号	8か所の保育所の園長など採用責任者へのインタビュー
7	永井久美子	保育士間の連携・協働に関する研究動向—乳児保育における保育士間のコミュニケーションに焦点をあてて	2021	大阪総合保育大学紀要，16号	先行文献のレビュー13件
8	恒川丹	チーム保育の実践を素作定する尺度開発及びチーム保育に影響を与える要因の分析	2021	日本家政学会誌，72巻7号	保育者300名に対するアンケート調査
9	髙口知浩 伊勢慎 古橋啓介	公立保育所における同僚性の形成に関する質的研究	2021	福岡県立大学人間社会学部紀要，30巻1号	公立保育所を離職した保育者2名に対するインタビュー
10	原麻美子 塩美佐枝 塩史彦	保育者の意欲を支える人的職場環境	2023	千葉経済大学短期大学部研究紀要，19号	文献研究，保育者76名に対するアンケート調査
11	垂見直樹	保育施設における組織学習過程に関する事例研究-主任保育者へのインタビューから	2024	国際幼児教育研究，31巻	経験年数45年の主任保育士に対する9回のインタビュイー調査
12	小澤拓大 小川美由紀 山下愛実	保育現場における心理的安全性とチーム保育及びワーク・エンゲイジメントの関連	2024	宮崎学園短期大学紀要，16号	保育者500名に対するアンケート調査

Mami Shiratori

リゾーム型保育マネジメント論の実践的展開（１）

―暮らしを大事にした先駆的事例の調査から：実践の「つながる」「はじまる」に着目して―

〇宮里暁美（お茶の水女子大学）　刑部育子（お茶の水女子大学）
杉山沙旺美（お茶の水女子大学大学院生※）　※所属（人間文化創成科学研究科博士後期課程）

１．目　的

家庭や地域社会に自然に存在していたふれあいや相互交流等が得られる時間や場所が失われつつある中で、我々研究チームでは、地域・社会に開かれた「暮らし」を基盤とする保育・教育カリキュラムは、多様性を包摂しつつ、日本ならではの保育に新しい展開をもたらし得ることを明らかにし（宮里他、2018-2021 年度）、暮らしと創造を組み込んだ「リゾーム型保育マネジメント論」を構築し実践的展開について研究を進めた（刑部他、2022-2024 年度）。さらに、リゾーム型保育・教育カリキュラムの創発的評価を通じて、地域の郷土食に愛着を持つ暮らしの場において、ウェルビーイングへの欲求が満たされ、探求する態度や興味関心を持ち、創造性を発揮しながらコミュニティを生み出す子どもと保育者の経験を明らかにした（内海他、2024）。

これらの研究成果をもとに、「暮らし」を大事にした先駆的事例の調査を実施し、運営者の語りから、リゾーム型カリキュラムの実際と持続可能な地域社会の形成への糸口を探ることとした。

２．方　法

【園・地域の実態】

幼保連携型認定こども園Ｓ園園長Ａ氏の語りを手がかりとして、リゾーム型カリキュラムの実際と持続可能な地域社会が形成されていく過程の特徴について、対話の内容、言説から検討する。

Ｓ園は南九州地方Ｗ県Ｘ市（人口約 16 万人）にある。約 50 年前に、現在の園長であるＡ氏の祖父が地域の人たちからの要望を受けて開園。園舎は建て替え予定だった小学校を移築して利用。「遊ぶこと」「自然の暮らし」「食べること」大切にし、子どもたちの個性や意欲、自主性を育む保育を行っている。

【研究方法】

202X 年１月本研究チーム４名がＳ園を来訪した。園施設を紹介しつつ園運営の現況について語った（質疑応答を含む）記録（90 分間の録音）をデータとして用いる。

【倫理的配慮】

本研究における調査は、お茶の水女子大学人文社会科学研究の倫理審査を経て承認を受け実施した。研究実施に際しては研究対象者の同意を得た上で実施した。

３．結　果

Ａ氏には 園運営に関して自由に語ってもらうよう依頼した。園内外を歩きながらの語りや質問への回答について「つながる」「はじまる」に着目して分析した。

１）「はじめる」の基点に「やりたい」を置く

木製の小屋や遊具が配置された園庭を通って園舎内に入る。玄関は土間になっていて上を見るとそこにシャワーがあり、手作り感満載な環境である。

語り１「どろんこ遊びをたくさんするので」

Ａ：この園舎自体が 30 年以上たってるので、そこから増築、増築で。
＊：このシャワーはすごいですね。
A:どろんこ遊びをたくさんするのでこれでバシャーってします。30 年前に建ったときはここも外もだったんですけど、定員が増えてるので、増築していきました。ここも昔、手洗い場でした。それをこっちに移動して、それで泥落とすとこが欲しいってことでつけた感じですね。

＜語り１から捉えられること＞

Ａ氏は「泥落とすとこが欲しい」と言う声を受けて、シャワーを天井に設置している。小学校を移築して利用した園舎から出発したことで、そこに手を加えるという姿勢が貫かれている。その際の基点に「子どものやりたい」が置かれていることで、環境に特色が生まれたように感じる。

２）それぞれの「やりたい」を尊重する

園舎内に入ると、棚や衝立など手作り感満載の物が次々に目に入る。大きな２階立てベッドのようなスペースもありそこで過ごすことも出来ると言う。これらの環境について質問した。

語り２「造り放題でしたね」

Ａ：一番奥が２歳児の部屋です。
＊：暖かそう！
Ａ：造る人によって結構性格が出る。これはなぜ出っ張ってるのかがちょっとわからない。ここら辺は共有スペースで、外でもない中でもないっていうかたちですかね。
*:結構いいスペースで、こっちはおっきい。
A:3、4、5 歳児の部屋です。3、4、5 歳児も一応クラス割りとしては横割りの学年ごとのクラス割りなんですけど、基本的に遊ぶときは年齢関係がないですね。
*:初めからこんなに天井が高かったんですか。
A:天井は高かったです。造り放題でしたね。こっちもあっちも造ろうと思えば造れるんです。

＜語り２から捉えられること＞

「造る人によって結構性格が出る」と言う言葉に表れているように、Ｓ園では職員の「やりたい」が大事にされていることが分かる。だからこそ「なぜ出っ張っているのか分からない」と言うことも起こる。「分からない」ことも受容する大らかさに包まれていると感じる。作り放

題と思えていることによって能動性が引き出される。

3）「つながり」から学童保育をはじめる

園の隣には学童があった。その先には広いグラウンドがあり、小学生たちが元気に遊んでいた。その様子を見ながら、学童の様子について聞いた。

語り３「じゃあ保育園に帰ってくれば」
A:学童は30年前くらいから。小学校上がったあと不安だっていう親御さんいらっしゃったから保育園に帰ってくれば？って。事務所横の主任とかがいるとこで宿題して宿題終わったら園庭で遊ぶみたいなことで2、3人から始めた。徐々に要望が多くなって、これはちゃんとしたクラスを作らないかんなってことで部屋を作ったんです。

＜語り３から捉えられること＞

小学生の居場所である学童保育を始めた理由は不安な気持ちを表した一人の保護者だったという。できることから始めていき、要望が多くなると「これがちゃんとしたクラスを作らなくては」と動いている。

学童では小学生たちの「やりたい」が存分に発揮されている。サウナやSASUKEなどやってみたいと言う声が出ると、A氏は「自分たちで作れば。廃材はあそこにいっぱい用意してある」と返す。そのような環境の中で、小学生たちは存分に力を発揮している。

4）地域とつながる～はじめることでつながる～

語り４「毎月１回のスカットボール対決」
A:地域の要望があって建てられた保育園だったので地域との密着度がすごかったらしいです。運動会ってなれば地域の運動会みたいな感じで、地域の人たちが集まってやってくれたり毎日のように野菜が届いたり。
そういうのが昔はあったみたいなんです。それが薄れてきたんで、4年前から地域支援コーディネーターという役職を置いた。だいぶ地域とのつながりが深くなってきてます。高齢者クラブと毎月１回のスカットボール対決とか、対決したあとには園庭で給食一緒に食べてる。

＜語り４から捉えられること＞

高齢者クラブと年長児によるスカットボール（ゲートボールとボーリングが混ざったような競技）の対決は、今のところ高齢者クラブのほうが強いが、徐々に子どもたちもうまくなってきていると言う。「経験値の違いがある」と高齢者に敬意を表しつつも、次は勝つぞ！と真剣に対戦している子どもたちの姿が微笑ましい。共に楽しみ、共に戦うつながりの中で、子どもたちと地域との新しい関係が生まれていることを感じる。

5）試行錯誤して進むことが大事だと知る

子どもたちも保育者たちも存分に自分らしさを発揮している園の様子を見た後に、これだけの豊かな園を構築しているA氏に「別の仕事から保育の世界に入ってどうでしたか？」と聞いてみた。

語り５「衝撃受けたけど何していいかわからない」
A：最初は何のために保育をしてるのかよくわかってなくて、日々の業務をこなすだけっていう感じだった。でももともとDIYは好きだったので作ることはしてた。子どもは好きだったので、子どもたちのために何かできんかなとか思ったけどよくわかってなかった。そのまま10年近く働いたかな。ある日、園長会の若手メンバーで保育視察に行こうってことで僕も参加した。あのときに衝撃を受けた。ちょっと先を行ってる先輩たちが全国にたくさんいて、いろんなところと出会って見せてもらった。そこで、どこの先生にも「どういうふうに進めていいのかわからない、考えるんだけど答えが出てこない」って話すと、それでいいんだって。答えなんてないんだから悩んでどうすればいいか試行錯誤して進むのが正解だよって、みんなそういうふうに言いました。

＜語り５から捉えられること＞

短い語りの中に、A氏のこれまでの歩みが凝縮して表されている。他園の視察により衝撃を受けたこと。それに対して「答えなんてない」「試行錯誤して進むのが正解」と教えられたこと、これらのことが、A氏の歩み方の方向づけに影響を与えている。

6）「はじまる」ことを楽しみにする

語り６「だんだん、こうなっていくみたいなイメージ」
A:僕も焦ってたところがあった。年長さんは来年にはいないし、今変えないとこの子たちに申し訳がないっていう気持ちがあった。焦っていっぱい変えようとして急にかじを切ったもんだから職員がついて来れなくて何がしたいかわからないっていうようなことを何度も言われた。だからもうあれですね。イメージで言うと、このコップに入った赤い水を青色に変えたいなと思ったらピシャンって捨てて青色入れるみたいなイメージだったんですけど、変えなきゃいけないって。今は何か、ちょっとずつ青いの入れて、地味に色が変わって、だんだん、だんだん、こうなっていくみたいなイメージですかね。

＜語り６から捉えられること＞

「ちょっとずつ青いのを入れて地味に色が変わって、だんだんこうなっていく」というイメージは、S園のあり方を端的に表している。「ちょっとずつ」によって、気づかないくらいの何かが変わっていく。「はじめる」のではなく、「はじまる」という状況になっていく。

4．考　察

A 氏との対話の中のいくつかを取り上げ考察してきた。子どもや保育者の「やりたい」と言う思いや動きを生かした園舎の改造（**語り１、語り２**）、保護者や地域と対話し時に対戦し合う関係の中でそれぞれが生き生きと過ごし始める事業の展開（**語り３、語り４**）は、まさにリゾーム（中心を持たず異質な線が交錯し合い，多様な流れが方向を変えて延びていく網状組織）の様相を呈している。

A氏自身の葛藤と助言、そして今の気づき（**語り５、語り６**）の中に、「だんだん、こうなっていくみたいな」という言葉があった。試行錯誤して進む歩みを重ねる中で得た言葉であり、多様な流れが方向を変えて伸びていくリゾームの状態に気づいた言葉ではないかと考える。

宮里暁美他(2018-2021年度) 認定こども園教育・保育カリキュラムの開発：地域・社会に開かれた教育課程の視点から　科学研究費基盤研究 (C)
刑部育子他(2022-2024年度) 多様な参加を受け入れるリゾーム型保育マネジメント論の構築と実践的展開 科学研究費基盤研究 (B)
内海緒香他 (2024) 暮らしを基盤としたリゾーム型保育・教育カリキュラムの創発的評価 日本保育学会第77回大会

令和 6 年能登半島地震において被災した石川県輪島市・珠洲市の保育施設の保育継続における課題

○西村　実穂（東京未来大学こども心理学部）　中野　晋（徳島大学環境防災研究センター）

1. はじめに

2024 年 1 月 1 日に発生した令和 6 年能登半島地震（以下、能登半島地震とする）の影響により、多くの保育施設への被害が生じている。また、2024 年 9 月 21 日に発生した奥能登豪雨によって、能登半島地震の被災地がさらなる被害を受けた。筆者らは、これまでに石川県志賀町、輪島市、穴水町、能登町、七尾市、内灘町の保育施設の被災と復旧状況について調査を行っており、保育士の確保やインフラ整備に時間がかかり、保育時間を短縮して段階的に保育を再開していた保育施設が多かったことや自主避難所としての役割を果たしていた保育施設が複数あったことを確認している [1)]。本調査では、これまでの調査に続き、令和 6 年能登半島地震および令和 6 年奥能登豪雨により被災した輪島市・珠洲市の保育施設の被害状況と再開過程を把握し、保育継続における課題を見出すことを目的として 2024 年 8 月、10 月に実施したヒアリング調査の結果を報告する。

2. 方法

2024 年 8 月 28-29 日に輪島市の W-1 園、W-2 園、輪島市健康福祉部子育て健康課、珠洲市 S-1 園を対象として、各施設に訪問し、能登半島地震の被害と保育再開の状況についてヒアリング調査を行った。ヒアリングに要した時間は 45 分から 1 時間であった。

被災施設へのヒアリング項目は、園の概要、事前の防災対策や被災経験、能登半島地震による被災状況、災害発生時の緊急対応、園を避難所として使用した場合の準備と課題、保育再開までの対応、心理的ケアについて、今後の安全管理等で検討していること等であった。

輪島市子育て健康課へのヒアリング項目は、自治体の保育施設の概要と被災状況、災害発生から保育再開までの対応、保育再開後に問題となったこと、心理面に関する対応等であった。また、10 月 25-26 日に W-1 園、W-2 園、S-1 園に訪問し、奥能登豪雨による被害状況を確認した。

3. 結果

図 1 に調査に関連する保育施設の位置、**表 1** に調査対象となった 3 園の概要を示す。

(1) 石川県珠洲市の保育施設の被災状況と災害対応

被災状況：珠洲市は地震の被害に加えて津波被害も大きかった地域である。珠洲市内には 3 園の公立保育所があり、調査対象となった S-1 園で他の 2 園(S-2 園、S-3 園)の園児を受け入れ、合同保育を行っている。S-1 園での合同保育実施にあたっては、他の 2 園に比べて S-1 園の被害が少ないこと、他園の園児を受け入れる十分な広さがあること、令和 5 年に立て替えられた施設で、耐震性が高いことなどが考慮された。市内の S-2 園、S-3 園は建物被害が大きく、特に S-2 園周辺は津波被害を受けた家屋が多い。通園時の安全確保が難しいこと、通園時に被災した家屋を目にすることで子どもの不安が高まるのではないかとの懸念があったことも、S-1 園使用を決定した要因である。

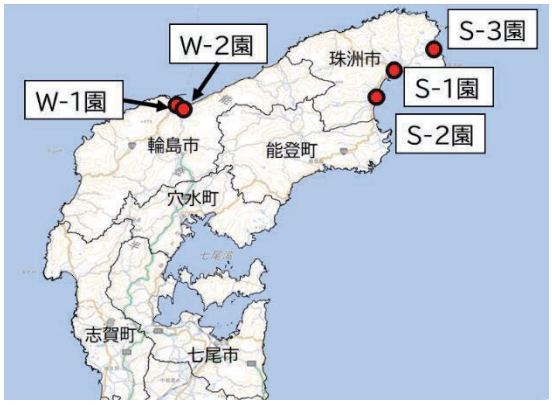


図 1. 調査に関連する保育施設

表 1. 調査対象園の概要

施設 ID	S-1 園	W-1 園	W-2 園
所在地	珠洲市	輪島市	輪島市
施設種別	公立保育所	認定こども園	私立保育所
調査日	8/29	8/28	8/28
建物	平屋建	2 階建	平屋建
定員	250 名	100 名	70 名
避難者対応	なし	あり	なし
当日の園児数	199 名	89 名	83 名
現在の園児数	109 名	70 名	60 名
転出園児	30 名	13 名	14 名
避難所運営	なし	なし	あり
保育再開日	1/18	3/11	1/22

保育再開の過程：被災直後は生活再建が優先され、約 2 週間休園となった。被災直後から出勤しなければならなかった珠洲市総合病院および珠洲市役所の職員の子どもの保育ニーズが生じたため、S-1、S-2、S-3 園の保育士が市役所の一室を使って臨時保育を行った。臨時保育中は給食を提供することが困難であったため、昼食時に保護者に子どもを迎えに来てもらい、食事をとってから再度登園して午後の保育を行った。自宅に戻り食事してから再登園する子どもと市役所付近で行われる炊き出しの食事を食べてから再登園する子どもがいた。1/18 から保育を再開し、約 40 名の利用があった。再開直後は給食提供ができなかったため、半日のみの預かりとした。また、保育士全員が公立保育所職員(公務員)であるため、震災後は交代で保育士が市内の避難所運営に携わった。

調査時点の 8 月末においても下水が復旧しておらず、仮設トイレを使用しなければならないこと、給食再開に支障が出ていることが課題となっている。また、珠洲市は人口流出率が高く、震災を機に市外に転出する人が少なくない。S-1 園においても 7 名の保育士が退職しており、保育士の

確保が課題のひとつである。3 園で合同保育を行うことで保育士の配置基準を満たしている。

(2) 石川県輪島市の保育施設の被害と復旧状況

①自治体の状況（自治体担当課のヒアリングから）

輪島市内には 9 ヶ所(公立 6 ヶ所、私立 3 ヶ所)の保育施設がある。発災直後は公立 5 ヶ所のうち 3 ヶ所が避難所となった。また、残りの 2 ヶ所は園舎の損壊、配管の損傷等の被害が大きく、保育ができる状況になかった。市内の全保育施設が当面休園せざるを得ない状況になったが、保育ニーズがあったため、園舎の被害が少なかった私立の W-2 園を使用して 1/22 から保育を再開した。W-2 園の保育士は出勤できない者が多かったため、公立保育所に勤務する保育士を W-2 園に派遣する形をとった。調査時点(8/28)においても保育施設の復旧は難しく、開所している公立園は 1 ヶ所のみである。保育士の人手不足に対応するため休園中の公立保育所保育士を私立保育所やこども園に派遣して、保育を行っている。心理的ケアとして、石川県による巡回支援事業を受けている。

② W-1 園

被災状況：園に隣接する寺院や家屋が倒壊し、園舎に接触している。園舎の外壁や窓ガラスの破損、園バスの損傷が生じた。地震の影響により 5 名の職員が退職した。

避難所としての運営：地震発生後、園内で電気や暖房が使用できたことから在園児とその家族や近隣住民の利用する自主避難所として園を使用した。職員の家族から届けられた支援物資を避難者に提供した。5 月中旬まで自主避難所としての運営を続け、最大で約 50 名が利用した。

保育再開の方法：隣接する家屋の倒壊の可能性があり、保育室の安全が確保できない状況が続いていたが、3 月になり余震が落ち着き、保育再開を検討した。また、輪島市では W-2 園で市内全域の子どもを預かる一時保育をしていたが、そこに通う子どもの数が増加してきたことから W-1 園においても保育再開をする必要が生じ、3/11 から保育を再開した。保育継続に際しては 3 名の公立保育所保育士の派遣を受けている。

③ W-2 園

被災状況：園庭や駐車場のひび割れ、玄関タイルの隆起、物置の損壊があった。隣接家屋が傾斜し園側に倒壊する危険性がある。地震により職員 6 名が退職した。

保育再開の方法：1/22 から、預かり時間を短縮して一時保育を開始した。保育の対象は自園の子どもだけでなく、輪島市内の子どもであった。W-2 園の職員のなかで出勤できない保育士が多かったため、保育を行ったのは輪島市の公立保育所職員が保育を行った。W-2 園の職員のなかで出勤できた保育士は、市から委託を受け運営していた市立輪島病院院内保育所に派遣され、病院職員の子どもの保育を行った。保育再開直後は支援物資、レトルト離乳食を温めて給食を提供した。

音に敏感になる、地震ごっこをするなどの様子が見られる子どもが複数いた。子どもと職員のメンタルケアとして、子どもの心のケアに関する研修受講や、こども家庭庁・石川県職員による保育士との面談が行われた。

3 月以降の保育においては休園となった公立園に通っていた子ども約 20 名が W-2 園に転園してきたことや保育士の退職があったことから、保育士不足が生じたが、休園中の輪島市公立保育所保育士を派遣してもらう形をとり、保育士の配置基準を満たすことができている。公立保育士と W-2 園の保育士が混在する状況になったことにより、勤務形態や労務管理（時間外手当、代休の扱いなど）で異なる基準が混在し、都度確認が必要であった。

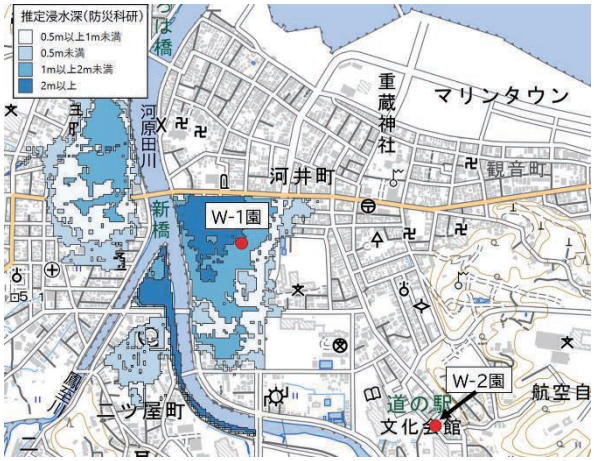


図 2. 輪島市内の推定浸水深と保育施設の位置

4. 奥能登豪雨の影響

W-1 園は輪島市内でも奥能登豪雨による浸水被害が大きい地域に位置しており(図 2)、約 70 ㎝の床上浸水被害を受けた。被災当日の 9/21(土)は 6 名の子どもの保育をしており、9:30 に園内に浸水、2 階へ垂直避難をした。12 時ごろ水が引いた後に保護者に引き渡し、ボランティアの協力を得ながら休園ののちに 9/30(月)に保育を再開した。

W-2 園は園舎内への浸水被害はなかったものの、W-2 園の園庭へ、園北西部にある中学校から土砂が流入した。被災当日は行事を行っており、多くの保護者と子どもが園内にいたため、保育所内にいた子ども・保護者・職員が一時的に帰宅できない状況になった。被災当日は、豪雨被害が大きい地域から通勤する職員 4 名が園に宿泊した。園庭の土砂の除去作業が必要となったが、休園することなく翌週から保育を継続している。

5. まとめ

合同保育の実施、私立保育所の施設を使用して公立保育所の保育士が保育を行う、病院職員や市役所職員の保育にあたるというように、状況が変化するなかで生じる保育ニーズに対して、自治体全体で対応する形で保育が継続されていた。こども家庭庁は、保育所職員の配置基準緩和等の能登半島地震への特例措置を打ち出しているが、輪島市、珠洲市では非常時においても最低基準を満たして保育の質を保とうとする様子が見られた。

参考文献

1) 西村実穂・中野晋(2024)：令和6年能登半島地震により被災した保育施設の保育継続および避難所運営に関する課題, 自然災害科学, 43(3), 561-572.

謝辞：甚大な被害を受け、復旧作業や保育継続のためにご多忙の中でご協力いただきました保育所、こども園の先生方、輪島市健康福祉部子育て健康課の皆さまに厚く御礼申し上げます。

付記：本研究は JSPS 科研費 23K02267 の助成を受けたものです。

保育の質に関する現役保育者の意識

―幼稚園教諭・保育士等のアンケートから―

○岩井　真澄（東京未来大学こども心理学部）　北濵　千枝子（東京未来大学　保育・教職センター）

【目的】

保育の質の向上は、子どもの幸福や健やかな育ちに直接影響を与える重要な課題であり、多くの研究においてその重要性が指摘されている（秋田，2011；掘越，2024）[1) 2)]。厚生労働省（2018）は、「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」を設置し、質の高い保育を実現するための具体的なガイドラインを提示している。また、同検討会における「諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会（報告書）」では、保育の質の確保・向上に向けて、①国レベル、②自治体レベル、③現場レベルのそれぞれにおいてグランドデザインを構想する必要性を指摘している[3)]。特に、③現場レベルについては、保育者が「保育の質」をどのように認識し、どの要素を重視しているかを明らかにすることが、実際の保育実践における改善に寄与すると考えられる。そこで本研究では、現役保育者が保育の質についてどのような意識を持っているのかを明らかにすることで、保育の質の向上を現場の視点で検討することを目的とする。

【方法】

調査対象者：全国の現役保育者（幼稚園教諭、保育士、保育教諭）

調査時期：2024 年 12 月 25 日～2025 年 1 月 6 日

調査方法：データ収集には、調査会社を通じた Web アンケートと、Google フォームを用いたスノーボールサンプリングの二つの手法を併用した。調査会社では 101 名が回答し、有効回答は 69 名、Google フォームでは 63 名が回答し、有効回答は 63 名であった。これらを合わせた有効回答者数は 132 名である。

調査内容：①属性情報（性別、年齢、保育者としての経験年数、勤務先の種別など）②「質の高い保育」、「質の低い保育」について、それぞれ思い浮かぶ順に３つまで、自由記述形式で回答を求めた。

分析方法：回答結果は、類似するものを小カテゴリーとしてまとめ、さらに小カテゴリーは、より包括的で抽象度の高い大カテゴリーとしてまとめた。その後、経験年数のカテゴリーも含めて考察を行った。経験年数の区分は足立・柴崎（2010）[4)]を参考にし、①新人期（満 0 年）②新任期（満 1～2 年）③中堅前期（満 3～5 年）④中堅後期（満 6～15 年）⑤熟練前期（満 16～25 年）⑥熟練後期（満 26 年以上）としたが、本調査では①と②の回答が少数であったため、両者を統合し、①新人・新任期②中堅前期③中堅後期④熟練前期⑤熟練後期の 5 区分とした。

倫理的配慮：回収したデータは研究目的以外には使用しないこと、データは匿名化し統計的に処理することで個人が特定されることはないこと、調査への協力は任意であり協力しなかったことで不利益を被ることはないことを文面で説明し、以上に同意する場合にアンケートに進んでもらった。

【結果と考察】

表 1 は、アンケートの回答を大カテゴリー、小カテゴリーに分類してまとめたものである。ここでは、これらのうち特に特徴的な部分について考察を行う。

［子ども主体］［子ども理解］［子どもへの関わり］：

質の高い保育では、「子どもの主体性を大事にする」「子どもを認めて受け入れる保育」など、子どもの主体性を尊重する関わりや、「じっくり一人一人と関われる保育」など、子どもを個別に理解する深い洞察力が重視される一方で、質の低い保育では、「保育者の都合で子どもを振り回すこと」「子どもの考えることに深く考えない」など、一方的な指導の問題や、子どもの意見を軽視することなどが挙げられた。このことから保育の中心に子どもを置くかどうかが質の高低に大きく影響していることがわかる。

［保育内容］：

質の高い保育では、「子どもの興味を持ったものを逃さず活動に取り入れる」「子どもたちの身体や心が発達する（強くなる）保育」など、子どもの興味関心に応じた活動や子どもの発達を促す保育内容が挙げられた。質の低い保育では、「教育内容の薄さ（子どもの声や興味関心を無視した内容、活動や行事など毎年同じものを行いアップデートしない保育）」「無計画で行き当たりばったりの保育」など、一方的で画一的な活動や、無計画な保育、慣例に沿った保育が課題として挙げられた。こうした慣例主義や保育の計画不足は、子どもの成長機会を阻害している可能性があり、柔軟性を持った綿密な計画が必要であるといえる。

［環境］［安心・安全］：

質の高い保育では、「常に保育環境を整える」「十分な遊べる環境などがある」など、整った安全な環境や子どもが十分に遊びこめる環境に関する内容が特徴的である。質の低い保育では、「保育に必要な物品が揃っていない」「清潔感のない環境での保育」など、環境の整備不足や不衛生な状況が挙げられた。さらに、「安心や居心地のよさが感じられない物的、人的環境」など、人的環境である保育者の存在が子どもの安心に繋がることが意識されていた。環境の構成は、保育の基盤となる重要な要素である。本調査では、環境の在り方によって子どもの遊びの充実度が変わることが意識された回答が多かった一方で、「楽しく（過ごせる環境）」「十分な（遊べる環境）」という語に留まり、子どもの育ちに着目した語は見

られなかった。

［情報共有と連携］［信頼関係］：

質の高い保育では、「子どもの姿や環境、状態などがしっかりと共有され職員（保育者）全員が把握している保育」「保護者とのやり取りの中でおうちでの様子や園での生活を話しする」など、保護者や他の保育者との信頼関係と円滑な連携が挙げられた。質の低い保育では、「ヒヤリハットなどの情報共有がされていない」「コミュニケーションが少なくお互いの役目を理解しきれていない」など、情報共有不足や連携の不備が課題として挙げられた。保育者同士や保護者との情報共有の質は、保育全体の信頼感や一貫性に影響する要素であるといえる。特に中堅期以降でこのカテゴリーの重要性に関する指摘が顕著に現れている。

［保育者の意識］：

質の高い保育では積極的な学びや仕事への責任感が挙げられた。質の低い保育では、仕事に対する無関心や消極的な姿勢が課題として目立つ。保育者自身の意識と態度は保育の質に直結する要素といえる。この意識改革には、環境整備や研修だけでなく、メンタルヘルスケアも重要になると考えられる。

［組織運営］：

質の高い保育では、「当たり前と思い込まずに日々振り返りや話し合いの時間を設け、改善して行く保育」「職場全体で考えが統一していて、同じ所に向かって保育している」など、PDCA の循環や保育方針の共有が挙げられた。質の低い保育では、「職員（保育者）がバラバラの見立てと方針で保育している」「現場の意見が取り入れられず、違和感を覚えながら保育にあたる保育内容」など、管理体制の不備や保育者の主体性が問題として挙げられた。明確な運営方針や保育理念が共有されずに各保育者が個別の見立てで保育を行うことは、子どもへの悪影響や保護者からの信頼低下に直結するといえる。反対に、トップダウン型の組織は、保育者の自主性が育たず受け身の姿勢が定着する恐れがある。これらは、特に熟練層が影響力を持つカテゴリーであり、リーダーシップが重要になるといえる。

経験年数別の特徴：

経験年数別の特徴として、新人・新任期では、日々の振り返りの重要性を意識していることや、トップダウン型運営の影響を感じており、これは、保育者の主体性を育てるための重要な視点であるといえる。中堅期では保護者との関係性や、労働環境への課題を感じていることがわかった。中堅期の保育者は、保育の最前線で責任ある立場を任されていることが多く、負担感を強く感じている可能性がある。給与等の待遇面と合わせて、自身の存在意義に対し正当な評価を受けることが、園全体の保育の質に繋がることを示唆しているといえる。熟練期では、保育者の資質そのものに言及するものや、保育者の向上心に関わる内容が特徴的である。組織として全体を見渡し、長期的な視点で保育者の資質が向上することを願うとともに、質の高い保育を支えるのは保育者であると考えられていることが窺えた。

【総合考察】

以上のことから、保育の質の向上に向けた短期的な視点として、１つめに、子ども主体の保育の在り方を再検討することが挙げられる。例えば、環境構成については、安全面やスペースの確保のみでなく、子どもの好奇心や探究心を刺激し、子どもが主体的に環境に関わることで多様な経験に繋がることを改めて意識する必要がある。２つめに、細やかな情報共有や保育方針の統一が挙げられる。そのためには、定期的な職員会議の他に ICT 活用による情報管理の効率化を進めることなども考えられる。さらに長期的な視点として、保育者自身の向上心を高めるための研修やメンタルヘルスケアプログラムの導入が挙げられる。また新人から熟練層まで各ステージに応じた学びの場を提供し、段階的なスキルアップを図ることは、学びの機会の提供だけでなく、各ステージに応じた保育者効力感の獲得の機会になると考えられる。

本研究では、現役保育者を対象にアンケートを実施し、質の高い保育と質の低い保育に対する保育者の認識を明らかにした。しかしながら、保育の質を正確に評価し向上させるためには、さらに多角的なアプローチが求められるといえる。秋田（2022）[5]は、保育の質評価の国際的な流れを踏まえ、保育の質の評価がいかに複雑で多層的多面的であることを指摘している。今後は、日本の幼児教育のために開発された保育実践の質評価スケール[6]等の活用を通して、保育の質の評価をしていく必要がある。

表1.カテゴリー表

質の高い保育		質の低い保育	
大カテゴリー	小カテゴリー	大カテゴリー	小カテゴリー
1.子ども主体	子どもの主体性の尊重	1.子ども主体	保育者主導の保育
2.子どもの姿	子どもの情緒的な充足感		大人の都合による保育
3.子ども理解	個々の子どもの理解		管理優先の保育
	子どもの興味関心の理解		放任の保育
	子どもの育ちへの気づき		子どもの主体性の抑圧
	子どもの発達や個性の理解	2.子どもの姿	子どもの情緒的な充足感の不足
4.子どもへの関わり	丁寧な関わり	3.子ども理解	個々の子ども理解不足
	適切な言葉選び		子どもの育ちの見落とし
	待つ保育		無理矢理の支援
	丁寧な関わり		消極的な関わり
	広い視野		粗雑な関わり
	子どもの意欲を高める関わり	4.子どもへの関わり	スキンシップの不足
	受容的な保育	5.環境	子どもの生活に相応しくない保育環境
5.環境	子どもの生活に相応しい保育環境	6.保育内容	指導計画の課題
	十分遊べる環境		子どもの思いや興味を無視した保育
	子どもの興味に基づいた環境		時間管理の課題
	広いスペース		惰性で行われる保育
	清潔な園環境	7.安心・安全	安心できない場所
6.保育内容	指導計画の充実		安全管理の欠如
	子どもの発達を促す保育内容		不衛生
	子どもの興味関心に基づく保育内容		不健康な食生活
	多様な経験		労働気
	生活習慣	8.情報共有と連携	保育者・保護者との情情報共有と連携不足
	行事の充実		コミュニケーション不足による不明確な役割
	発達に応じた保育内容		職場の人間関係の不良
	時間の余裕	9.信頼関係	不十分な保護者対応
	時間の活用		職場の人間関係の希薄さによる士気の低下
	個と集団のバランス		子どもや保護者との信頼関係の欠如
7.安心・安全	心身ともに安心できる場所		保育者の質の低さ
	安全管理の徹底	10.保育者の意識	保育者としての職業意識の欠如
	豊かな愛情		保育者の希薄な感性
	健康的な生活		保育者の向上心の欠如
8.情報共有と連携	保育者・保護者との情報共有と連携		保育者の自己中心的な保育
9.信頼関係	良好な職場の人間関係		保育者の主体性の欠如
	子どもと保護者に寄り添う保育		保育者の情緒的余裕の不足
10.保育者の意識	保育者の質の保障		保育者の経験の浅さ
	保育者としての職業意識		子どもへの魅力的なアプローチの欠如
	保育者の豊かな感性		人員不足
	保育者の向上心	12.人員配置と業務負担	個人負担過重の保育体制
	保育者の主体性の発揮		休日・休憩の非保障
11.保育者の経験とスキル	豊富な保育者の知識		保育者の精神的身体的余裕のなさ
	迅速な業務遂行		労働時間過多
	観察力	13.労働環境	低賃金
12.人員配置と業務負担	十分な人員配置		劣悪な労働環境
	バランスのとれた年齢層		多忙
13.労働環境	休日・休憩の保障		落ち着かない人事
	十分な給与報酬		PDCAの欠如
	待遇の良さ	14.組織運営	園の方針
14.組織運営	PDCAの循環		主体性が欠如した運営
	保育方針の一致		保育方針の不一致
	円滑な組織管理		組織管理の不全
	地域密着		地域連携の意識の欠如
	園の方針		トップダウン型の組織
15.子どもの人権	人権尊重の意識		不適切な保育
		15.子どもの人権	人権尊重の意識の欠如
			虐待

引用・参考文献

(1)秋田喜代美・佐川早季子（2011）保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51

(2)掘越紀香（2024）幼児教育におけるプロセスの質に関する研究：幼児教育における保育実践の質評価スケール案の作成.国立教育政策研究所紀要,153

(3)厚生労働省（2018）保育所等における保育の質の確保・向上に関する基礎資料. 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会（第1回）

(4)足立里美・柴崎正行（2010）保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討―担任保育者に焦点をあてて― 保育学研究, 48(2), 107-118.

(5)秋田喜代美・古賀松香（2022）世界の保育の質評価 制度に学び対話をひらく. 明石書店. 13

(6)前掲2

保育所におけるソーシャル・キャピタル尺度の再検討

森本寛訓（川崎医療福祉大学医療福祉学部）

【目的】

保育所は乳児・幼児を日々保護者の下から通わせて保育を行うことを目的とする児童福祉施設である。保育所での業務は主として保育士が担うが，児童福祉施設の設備及び運営に関する基準（昭和23年厚生省令第63号）により対象児の年齢に合わせて保育士の配置数は決められている。保育所では定められた配置基準のもと，対象児よりも少人数の保育士で業務を行う必要があり，保育士間の効果的な連携は不可欠といえる。

筆者は保育士の連携を促進する要因としてソーシャル・キャピタル（social capital）に着目している。ソーシャル・キャピタルは『人々の協調行動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる「信頼」「互酬性の規範」「ネットワーク」といった社会組織の特徴』として定義される[1]。森本・入江・池田[2]ではこの定義をもとに，宮田[3]や稲葉[4]を参考にして，保育所ソーシャル・キャピタル尺度を作成した（**表1**）。

保育所ソーシャル・キャピタル尺度は，閉鎖的なネットワーク内で特定の信頼や互酬性を形成する結合型ソーシャル・キャピタルと，開放的なネットワークにおいて一般化された信頼や互酬性を形成する橋渡し型ソーシャル・キャピタルで構成された。そのうえで結合型と橋渡し型の各々で信頼，互酬性の規範，ネットワークの3下位領域を想定して各3項目が作成されている。今回の研究では，保育所ソーシャル・キャピタル尺度において結合型および橋渡し型を構成する3下位領域を一つに統合して分析，検討を行う。

森本他[2]では，はじめに結合型，橋渡し型ソーシャル・キャピタルの3下位領域ごとに信頼性（内的一貫性）が検討された。さらに保育所ソーシャル・キャピタル尺度の妥当性も検討するために，職場のソーシャル・キャピタル尺度[5]と主観的ソーシャル・キャピタル尺度[6]，人生満足度尺度[7]，そして抑うつ尺度[8]を用いた相関分析を実施している。

森本他[2]の分析では，結合型および橋渡し型ソーシャル・キャピタルの各下位領域は項目数が 3 と少ないために十分な信頼性を確認することができなかった。一方，本研究では結合型および橋渡し型の各々で項目数は 9 となるため，信頼性の改善が見込まれる。

また，森本他[2]では保育所ソーシャル・キャピタル尺度の妥当性を検討するために，結合型および橋渡し型ソーシャル・キャピタルの3下位尺度ごとで相関分析が行われた。結果として，妥当性の確保のために想定された相関関係は一部を除き確認できなかった。ただし，森本他[2]では，結合型，橋渡し型ソーシャル・キャピタルにおける3下位領域は相互に影響し合い，正の相関関係にあることが指摘された。加えて，職場のソーシャル・キャピタル尺度等の4種の尺度との相関関係の正負は，結合型および橋渡し型ソーシャル・キャピタルのそれぞれで同じ傾向にあることも報告された。そのため3下位領域を一つに統合しても相関関係の正負が相殺されることはないと考えられる。なお3下位尺度を統合した結合型および橋渡し型ソーシャル・キャピタルにおいて，妥当性の確保のために想定される相関関係は，職場のソーシャル・キャピタル，主観的ソーシャル・キャピタルおよび人生満足度とは正で，残る抑うつとは負と予測する。

以上より，結合型および橋渡し型ソーシャル・キャピタルのそれぞれで，3下位領域を一つに統合することは，保育所ソーシャル・キャピタル尺度の信頼性と妥当性を損なうものではないといえる。本研究では森本他[2]のデータを再分析し，この尺度の信頼性，妥当性について異なる観点から再検討することを目的とする。

表1　保育所のソーシャル・キャピタル尺度の各項目

分類	下位領域	項目
結合型 α=.83 [.78, .87] ω=.84	信頼	職場でともに働く職員を頼もしく思っている。
		職場の職員には何でも相談できる。
		職場に心を許せる職員はいない。＊
	互酬性の規範	職場ではお互いに助け合える関係にある。
		職場では力を合わせて仕事をすることが困難である。＊
		職場でともに働く職員への支援が，のちに自分にも行われることがある。
	ネットワーク	職場では仕事について職員と十分にやり取りしている。
		職場の職員のことは，何も知らない。＊
		一緒に働く職員のことを身近に感じる機会が多い。
橋渡し型 α=.66 [.57, .74] ω=.66	信頼	職場のある地域の人々とは，気軽に会話できない。＊
		職場のある地域の人々については，頼りになると感じている。
		職場は安心して過ごせる地域にある。
	互酬性の規範	職場のある地域では，助け合いの精神が根付いている。
		職場のある地域では，お互いに助け合うことがない。＊
		職場のある地域の人々とは，ふだんは交流が無いが，何かあれば支えあえる。
	ネットワーク	職場の職員以外で，たまに相談できる人がいる。
		職場のある地域には，知り合いが全くいない。＊
		研修会などで親しくなった異なる職場の友人がいる。

注）結合型および橋渡し型のソーシャル・キャピタルの信頼性（内的一貫性）をα係数（[　]は95%CI）とω係数で示した。＊は逆転項目である。

【方法】

調査対象と時期

森本他[2] では2024年3月下旬にWeb調査が実施された。調査対象者は保育士資格を有する144人とし，平均年齢は47歳（標準偏差13.30）で男性が6人，女性が138人であった。

調査内容とデータの整理

保育所ソーシャル・キャピタル尺度は結合型，橋渡し型における各下位領域で3項目（1項目は逆転項目），合計して18項目が作成された。Web調査では各項目について自らの状況に当てはまる程度を4段階「1：少しも当てはまらない～4：かなり当てはまる」で評定させた。

また保育所ソーシャル・キャピタル尺度の妥当性を検討するために，職場のソーシャル・キャピタル尺度を含む4尺度[5-8] を使用した。各尺度の項目数や評定方法については森本他[2] を参照されたい。

保育所ソーシャル・キャピタル尺度で得られた素点は，結合型および橋渡し型の3下位領域ごとで合計して得点化した。その他の尺度で得られた素点は各尺度で合計して得点化した。

【倫理的配慮】

本研究は川崎医療福祉大学倫理委員会で2023年11月に審査を受け承認を得た後に行われた（承認番号23-047）。

【結果と考察】

はじめに，結合型および橋渡し型のソーシャル・キャピタルを9項目としてα係数とその95%信頼区間（以下「CI」とする）を算出した。その結果，前者はα=.83（95%CI[.78，.87]），後者はα=.66（95%CI[.57，.74]）であった。さらに項目数の影響を受けにくいとされる信頼性の指標であるω係数も算出すると，結合型ではω=.84，橋渡し型ではω=.66となりα係数と値に大きな差異は認められなかった。森本他[2] では，結合型ソーシャル・キャピタルのα係数は.52から.69であり，橋渡し型ソーシャル・キャピタルのα係数は.39から.48であった。本研究において保育所ソーシャル・キャピタル尺度の信頼性は改善されたと考えられる。

次に，結合型および橋渡し型ソーシャル・キャピタル尺度と，職場のソーシャル・キャピタル尺度を含む4種の尺度のデータを用いて算出されたピアソンの積率相関係数とその95%CIを**表2**に示す。いずれも予測された相関関係が認められたといえる。なお，橋渡し型ソーシャル・キャピタルと抑うつにおいては，r=-.18であったが，その信頼区間まで考慮すると，弱程度の負の相関関係が認められたと解釈可能と思われる。森本他[2] では4種の尺度[5-8] との相関分析において，妥当性の確保に必要な相関関係が認められたのは，結合型ソーシャル・キャピタルにおける信頼と互酬性の規範のみであった。本研究の分析においては保育所ソーシャル・キャピタル尺度の妥当性が向上したと考えられる。

【結語】

本研究では保育所ソーシャル・キャピタル尺度について，結合型および橋渡し型の 3 下位領域を統合することで再検討を行った。その結果，保育所ソーシャル・キャピタル尺度としての信頼性と妥当性の改善を確認した。今回の結果は保育所ソーシャル・キャピタル尺度が保育士間の連携を促進する評価ツールとして保育現場への貢献を示唆するものである。

【引用文献】

1) Putnam RD：*Making democracy work*: Civic traditions in modern Italy. Princeton University Press, New Jersey, 1993.
2) 森本寛訓，入江慶太，池田正人：保育所におけるソーシャル・キャピタル尺度の作成，川崎医療福祉学会誌，34，印刷中，2025.
3) 宮田加久子：きずなをつなぐメディア―ネット時代の社会関係資本．NTT出版株式会社，東京，2005.
4) 稲葉陽二編著：ソーシャル・キャピタルからみた人間関係－社会関係資本の光と影－．日本評論社，東京，2021.
5) Kouvonen A, Kivimaki M, Vahtera J, Oksanen T, Elovainio M, Cox T, Virtanen M, Pentti J, Cox SJ and Wilkinson RG：Psychometric evaluation of a short measure of social capital at work. *BMC Public Health*, 6(251), 2006, https://doi.org/10.1186/1471-2458-6-251.
6) 芳賀道匡，高野慶輔，羽生和紀，坂本真士：大学生活における主観的ソーシャル・キャピタル尺度の開発，教育心理学研究，65，77-90，2017.
7) Diener ED, Emmons RA, Larsen RJ and Griffin S：The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75, 1985.
8) Kessler RC, Andrews G, Colpe LJ, Hiripi E, Mroczek DK, Normand SLT, Walters EE and Zaslavsky AM：Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 959-976, 2002.

表2　保育所ソーシャル・キャピタル尺度と関連尺度との相関係数

保育所ソーシャル・キャピタル	職場のソーシャル・キャピタル	主観的ソーシャル・キャピタル	人生満足度	抑うつ
結合型	.73 **	.80 **	.23 **	-.36 **
	[.641，.797]	[.729，.850]	[.072，.382]	[-.496，-.210]
橋渡し型	.45 **	.49 **	.31 **	-.18 *
	[.303，.567]	[.352，.603]	[.161，.456]	[-.337，-.021]

注）[　　]は相関係数の95%CIを示す。
*p<.05，**p<.01

保育者の継続的就業を支える機能的マネジメントに関する研究（その２）

○小山　顕（関西学院短期大学 保育科）　渡邉　望（長野県立大学 健康発達学部）

【研究の背景と目的】

2024 年 12 月に子ども家庭庁は、2025 年度から 28 年度末を見据えた保育政策の新たな方向性を発表した。具体的には、待機児童の大幅な減少や少子化を踏まえ、これまで実施してきた待機児童対策を中心とした保育の「量」拡大から、地域のニーズに応じた「質」の高い保育の確保・充実へと政策の軸を大きく転換するというものである。

保育の「質」の確保・充実を図るということは非常に望ましい事柄ではあるに違いない。その一方で、保育現場の実情に目を向けるならば、子ども家庭庁が発表した令和 6（2024）年 1 月時点における保育士の有効求人倍率は 3.54 倍（対前年同月比で 0. 42 ポイント上昇）となっており、全職種平均の 1. 35 倍（対前年同月比で 0. 09 ポイント下落）と比べ依然高い水準で推移している。幼稚園教諭の有効求人倍率も令和 5 年で 2.75 倍（厚生労働省, 2024）となっており、総じて日本における慢性的な保育者不足は深刻な社会問題であると言えるだろう。

保育者不足の要因の一つに、継続的就業の困難性という課題がある。本研究の研究者らは、その課題の解決への糸口を探るべく、これまでに保育者の継続的就業を支える要因となる事柄とはどのようなものであるかを明らかにするために調査研究を行ってきた（日本保育学会第 71, 72, 76, 77 回大会にて発表）。

直近では、日本保育文化学会第 10 回大会（2024 年 9 月 7 日～8 日 於:中村学園大学）にて「保育者の継続的就業を支える機能的マネジメント」と題し、保育者の継続的就業を支える環境を創出するための機能的マネジメント・システムのあり方について発表を行った。

それは、園長・施設長を対象に実施したインタビューを通じて収集された言語データを基に、園長・施設長などによるトップマネジメントの観点から、保育者の継続的就業を支えるマネジメントの在り方、要点についての分析と考察を行い、園長・施設長の視点から考えられるマネジメントの重要性を明らかにすることを試みたものである。しかし研究の範疇の限界から、それらのマネジメントを現場の保育者たちがどのように受け止め伝わっているのか、また保育者たちは園長・施設長のどのようなマネジメントスキルが効果的であるとし、求めているのかという問いとその答えを明らかにするまでには至らなかった。

そこで本研究は、実際に保育を行っている保育者たちが、園長・施設長たちが行う保育者の継続的就業を支えるためのマネジメントについてどのように捉え、どのようなマネジメントスキルを重要視しているのかという問いを明らかにすることを研究の核心的目的として実施された。

【研究参加者と研究方法】

本研究の研究対象となったのは、研究への協力について承諾を得た私立保育所（園）、幼稚園、認定こども園に勤務する正規保育者計 20 名（女性 19 名、男性 1 名）で、勤続年数の分布は、5 年～10 年が 10 名、11 年～15 年が 5 名、16 年～20 年が 1 名、21 年以上が 4 名であった（平均勤続年数＝14. 05 年）。園種別の研究参加者数は、保育所（園）が 4 名、幼稚園が 12 名、認定こども園が 4 名であった。

本研究の参加者には、研究の意図を考慮しつつ、以下の３つの点を共有する者が選択された。

① 本研究参加時において正規保育者として勤務している。
② 5 年以上の継続的就業経験を有している。
③ 本研究の趣旨を理解し、個人インタビューに参加することに同意している。

本研究は、Michael Quinn Patton の『Qualitative Research and Evaluation Methods』に記述された質的研究の一つの方法として広く知られ活用されているグラウンデッド・セオリーを用い、そのガイドラインに沿って実施され、2023 年 8 月～9 月に個人を対象にした対面による半構造化インタビュー（約 40 分間）を行った。20 名へのインタビューから収集された言語データの内、継続的就業要因に関するものは 223 件であった。その内から本研究の目的である園長・施設長によるマネジメントに関するデータとして 70 件が抽出された。

カテゴリーの生成においては、マネジメントに関する学習サービスを提供する「スクー（Schoo for business)」にて挙げられているマネジメント能力に必要不可欠なスキルを参考にしつつ、インタビューから収集した言語データを分析し抽出されたスキルを加え、保育現場のマネジメントに適応すると考えられる 8 つのカテゴリーを生成した。それらのカテゴリーは【結果】欄に表１として示す。

【倫理的配慮】

本研究は、関西学院聖和短期大学（現 関西学院短期大学）の「人を対象とした臨床・調査・実験研究」倫理審査部会による審査および承認を受けて実施された。

本研究では、個人へのインタビュー調査の実施に際し、研究参加者に対し研究の趣旨、研究調査内容について口頭にて事前確認を行い、研究への協力の了承を得るとともに、インフォームド・コンセントを実施し、研究への参加同意を得て実施された。収集したデータは、適切な管理に基づく個人情報の保護を徹底した。その他、人権の擁護に最大限の配慮を行った。

【結果】

園長・施設長によるマネジメントに関するものとして抽出された70件の言語データが、先に生成された「保育者の継続的就業を支えるための 8 つのマネジメントスキル」のどのスキルに該当するかを分析するにあたり、研究の客観性を担保するため本研究に携わった両研究者の見解を照らし合わせて議論を重ね分析を行った。その結果、1 つの言語データの内容が複数のスキルに跨いでいるケースを含め、8 つのマネジメントスキルに該当した言語データは延べ合計で108件であった（表1）。その内、最も多く該当したスキルは、「目標を達成するためのチームビルディング力」の 30 件であった。

8 つのマネジメントスキル	件数
1. 適切な目標を設定できる	4 件
2. コミュニケーションを上手くとれる	14 件
3. 業務・勤務を調整できる	20 件
4. 適切に部下を育成できる	8 件
5. 目標達成するためのチームビルディング力	30 件
6. メンバーや組織の状態を把握できる	13 件
7. メンバーの自己決定権を尊重・保障できる	13 件
8. 意思決定をする力	6 件

表 1「保育者の継続的就業を支えるための 8 つのマネジメントスキル」と言語データの該当件数

【考察】

保育者たちの語りをまとめた言語データの中で、ケース数が最も多かったマネジメントスキルカテゴリーは、園長・施設長による「目標達成するためのチームビルディング力」であった。「安心感があって…（中略）…誰かのことを非難することはないですし、そういう関係性があるということが、長く続く秘訣でもあるのかなと思います」、「ひとりで背負いすぎないでもよい、誰かがきっとみんなでフォローしてくれる。手伝ってくれるという安心感がある」という語りから、“安心感・安全感”が保障されたチームビルディングが職員同士の信頼関係を深め、一体感を醸成し、チーム力を高め、継続的就業を支持する組織の基盤となることが伺える。

分析の結果、チームビルディングとメンバーの自己決定権の尊重・保障の両方にカテゴライズされたデータも見られ、2 つのカテゴリーには相関性があると考察することができる。

業務・勤務を調整できるというスキルは、メンバーや組織の状態を把握できるというスキルとの相関性がカテゴリー分析から確認され、両スキルのバランスが取れていてこそ初めて機能的なものとなり、保育者の継続的就業を支えるマネジメントにつながる可能性が示唆された。数字の公平さよりも、それぞれの置かれている立場を考慮したうえで、働きやすさと負担感の公平さを考えて業務・勤務調整を行うことが重要であると考えることができるのではなかろうか。

加えて、コミュニケーションを上手くとれるというマネジメントスキルは、チームビルディング力やメンバーや組織の状態を把握力、メンバーの自己決定権を尊重・保障する力との相関性があることが確認された。

また、特筆すべき点として、組織メンバー（保育者）の自己決定権を尊重・保障するというスキルに関して言うと、求人・採用時に園側が自園の保育方針・理念を明確に伝え語ることこそを中心に据え、就活者がそこに共感を抱いくという、保育理念・保育方針に関するマッチング度の高さがより重要である（日本保育学会第77 回大会にて発表）。そのマッチング度の高さゆえに、入職後、保育実践の過程をより安心して任せることが可能になり（保育者の自己決定権も保障されやすくなり）、結果としてそれが保育者の自己肯定感、自己有用感を醸成し、園の保育に愛着感を抱きやすくなることで継続的就業につながりやすくなると言えるだろう。

これらのことから、保育者の継続的就業を支えるためには、単に園長・施設長による表 1 で示したマネジメントスキルの獲得だけでなく、それらを重層的に活用することでより有効性が高まると考えられる。

本稿冒頭において、園長・施設長の視点から、保育者の継続的就業を支えるためのマネジメントの在り方、キー要因の分析、考察を主眼とした研究を実施したこと述べた。その結果からは主に、①組織の「みんな」で「保育について語り合う」ための土台である環境・関係性を保障するマネジメント、②保育者が主体的・能動的に自らの保育を選ぶ・決めることへの Welcome な園の文化・風土づくりのためのマネジメントの 2 点が強調されたが、今回の研究では、研究方法、分析方法に違いはあれど、より多様なマネジメントスキルが抽出され明確化された点はとても興味深いものであった。

【課題・展望】

保育の質の重要性が焦点化されることの望ましさの一方で、保育者の継続的就業の困難性は実在する課題である。保育者の継続的就業への道を支えることにより、多様な経験を積んだ保育者ならではの質の伴った保育実践が期待される。それを支える保育現場に則したマネジメントに関する研究を深化させていきたい。

【参考文献】

1. 子ども家庭庁　保育士の有効求人倍率の推移 https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5ce15d7b5018c/0c26b1be/20240424_policies_hoiku_109.pdf　2024 年 12 月 1 日閲覧
2. 厚生労働省　職業情報提供サイト（日本版 O-NET） https://shigoto.mhlw.go.jp/User/Occupation/Detail/178　2024 年 12 月 1 日閲覧
3. スクー　マネジメント能力とは https://schoo.jp/biz/column/723　2024 年 12 月 26 日閲覧

【謝辞】

本研究の遂行にあたり、インタビュー調査にご協力いただきました皆様に心よりの感謝を申し上げます。

【付記】

本発表は，JSPS科学研究費補助金（課題番号：JP20K0264）の成果の一部である。

保育改革を実現したある幼保連携型認定こども園園長のリーダーシップと教育観に関する調査：

―元小学校校長であった園長へのインタビュー分析―

○名倉一美（佐賀大学教育学部）

【目的】

現在、日本の就学前保育施設では、幼児の主体性を尊重する保育実践が求められている。しかし、こうした保育実践を行うにあたっては、幼児の実態に応じた保育者の創意工夫が前提であり、具体的なマニュアルや到達目標は存在しない。そのため、同じ「子どもの主体性」を尊重することを掲げている園であっても、各園や保育者によって、その取り組みの実情は異なっている。中には、長期間にわたって伝統的に同じ保育内容や方法を取りいれてきた園において、子どもの主体性を尊重した保育を目指して改革を行おうとしても、実践の課題点や改善点を見出すことが難しく、今までの保育内容や方法から変えることが難しい場合もある。一方、自園の保育内容や方法を見直し、新たな保育実践を取り入れて園改革を実現した保育施設も存在する。こうした保育実践改革にあたっては、園組織のリーダーとなる園長のリーダーシップやマネジメントが重要となる。現在、多くの保育施設に、元小学校教諭が園長に着任している。こうした園長の中には、保育実践の価値や意義を理解し、子どもの主体性を育むための新たな保育実践改革に取り組み、実現させている好事例がある。その背景には、園長が他職種出身だからこそ見出すことができる保育実践の課題点や価値があることが考えられる（中島ら, 2024）。一方で、同じ子どもを育てる職種経験者として、保育と小学校教育に共通する教育観・保育観が存在していることも予想できる。これらを明らかにすることは、これから園の保育実践改革を目指している組織において、重要なヒントを提供することに繋がる。そこで本研究では、実際に園の保育改革を実現したある幼保連携型認定こども園の元小学校校長の園長を対象に、改革において実際に取り組んだことを明らかにするとともに、園長自身の持つ教育観・保育観と保育実践改革の関連性について、インタビュー調査を通して分析を行う。

【方法】

対象は、元小学校校長であり、現在はある幼保連携型認定こども園園長のＡ氏である。対象者の勤務する園は、対象者が園長就任後、子供主体の保育を重視する方針が明らかにされ、設定型の保育から転換が図られて、段階的な改革が行われた。調査方法は、半構造化インタビューを実施した。ボイスレコーダーを用いて回答を録音し、音声データの逐語録を作成して分析を行った。調査期間は、2024 年 5 月であり、2 回にわけて実施した。1 回目が約 1 時間、2 回目が約 2 時間の調査であった。調査場所は、対象者の勤務園の園長室で行った。

【倫理的配慮】

調査に当たっては、調査対象者である園長に対し、口頭と紙面にて研究の目的や方法を説明し、協力についての了承を得ている。その際に、研究で得られたデータは研究目的以外で使用しないこと、研究の成果は学会等で公表するが、個人や園を特定できるような情報は一切公表しないこと、調査データは厳重に管理し、研究終了後に適切に破棄することを伝えた。

【結果】

インタビュー調査の分析結果から、Ａ氏の行った具体的な改革内容、改革に影響したＡ氏自身のこれまでの経験、改革に影響したＡ氏の教育観の 3 点について整理を行う。

具体的な改革内容

① 行事改革と保育内容の見直し

対象者が園長に着任後、従来の行事を見直して、子どもが主体となる活動へと転換している。具体的には、お泊り保育の廃止や音楽会の廃止など、形骸的になっていた行事について、「なぜこの行事が必要なのか」「子どもたちが本当に楽しんでいるのか」といった視点から、保育者に疑問を投げかけて、課題点を明らかにしていった。この点について、「外からきた人間だからこそ遠慮なく言えた」とＡ氏は語っている。

② 定期的な職員の研修の実施

Ａ氏が着任後に行った研修として、まずは「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の解説書を職員同士で一緒に読むという時間を設けていた。自由参加ではあったが全員が参加することとなり、定期的に読み合わせを行ったことで、「子ども主体の保育」について共通理解をはかることに繋がっていった。その後も、積極的に外部講師を招聘し、研修の機会を設けている。また、Ａ氏自身の経験から、「公開保育」を積極的に行っている。外部からの視点が入ることで、自園の実践の課題点に気づくことが可能となり、開かれた園となり改革が進んだ。

③ 職員との対話と開かれた組織の雰囲気づくり

Ａ氏の心がけていることの一つに、常に職員へ対話を行うことがあった。特に、若手の保育者に話をし、今考えていることを聞くということを行っていた。また、職員間でなんでも自由に語り合える場を作り、意見を出しやすい組織の雰囲気づくりを行っていた。なんでも挑戦してみてよいというサインを送り、日誌のフォーマットも保育者が自由に考えていくように変更した。こうした取り組みにより、近年では、研修のスケジュールや内容について、若手保育者が作成するようになっている。

④　優れた人材の採用と育成

A 氏の職員組織作りの１つに、採用する人材を適切に選ぶことがあった。後述する通り、A 氏自身が小学校教員時代、人事に関する業務に長年携わってきた経験から、A 氏自身が「育てたい」「伸びしろがある」と感じる人材を見出し、直接声をかけて採用をしていた。採用の視点として、研修に意欲的に取り組む人材を挙げており、採用後は丁寧に職員を育てるという方法を取っていた。

改革に影響したＡ氏自身のこれまでの経験

①　若手教員時代の経験：研究授業の経験

A 氏は、若手教員時代から、研究指定校に配属され、研究授業を何度も経験することで、先輩教員から指導を受け、自身も自分の授業を振り返って改善することができたと語っていた。この時代に、「子ども主体」の教育について学ぶ機会があり、それが今に繋がっているとのことであった。特に、1 年目の研修で出会った、授業中に「4 回」しか発言をしなかった教員の授業に衝撃を受け、子どもたちが主体となって進める授業の在り方を追求するようになっていた。これが、後述する A 氏自身の教育観に繋がっており、保育実践改革にも影響をしていた。

②　人事採用関連の職務経験

A 氏は、小学校教員時代、教育行政に異動となり、長年、人事関連の業務に携わってきた。校長など組織トップとの面談を行ったり、職員採用に携わったりしてきた。この経験が、人をみる目を養うことにつながり、現在でも、保育者採用において、今後育成が可能な人材を見抜き採用することにつながっている。こうした人を見抜く目が、園全体の改革に影響を与えている。

③　校長としての学校改革経験

A氏は校長時代、2 校の学校改革に取り組んでいる。具体的には、地域連携や職員の育成である。長期的な計画を立て、一つずつ改革を行っており、この経験が現在の園改革にもつながっている。

④　幼小連携、小中連携の経験

A氏は、小学校校長時代に、幼児教育との連携、中学校教育との連携の経験をしている。その際、いかに人事交流が必要かということを体感し、職員交流を実際におこなってきている。その経験を、現在のこども園において、学年間の職員交流という取り組みに活かしていた。

改革に影響したＡ氏の教育観

A氏自身が、研究授業を行ってきた中で、「子どもたちが主体となる授業」を追求する実践に取り組んできた。また、「学級経営」に関する研究も行っており、これが、現在のこども園においても、幼児の主体性を育てること、また、職員同士の関係性づくりにおける対話を重視することに、影響を与えていた。

【総合考察】

A氏のインタビュー調査を通して、保育実践改革を実現した要因と考えられる次の 3 点が明らかとなった。

1 点目は、園長が他職種出身であることの影響である。元小学校校長という他職種出身の園長であるからこそ、園の中からでは気付きにくい課題点に気づいたり、課題点でありながら指摘がしにくい状況であった点を指摘したりすることができたことが、設定型の保育を改革し、子どもも保育者も楽しいと感じる保育実践とは何かといった視点から、園の保育内容や方法を改善することができていた。

２点目は、園長自身が、小学校教員として培ってきた経験による影響である。具体的には、園長自身が小学校教員の若手時代に、「子ども主体の教育」について学ぶ環境に身をおき、先輩の教員からの育成を受けてきたことがある。また、園長自身が人事に携わる業務の経験豊富であったこと、小学校校長時代に、すでに学校改革を行う経験があり、職員を育成するノウハウや、地域連携のノウハウなど、を持っていたことがある。

３点目は、園長自身の教育観である。先述したとおり、園長自身が若手の小学校教員時代に、「子ども主体」の教育について研修する機会があり、自身がそうした授業実践を目指してきたことがある。そのため、保育実践においても、子ども主体となっているかどうかを分析する視点を持っていたことがうかがえる。さらに、若手時代の頃に、「学級経営」について研修をした点の影響がある。学級経営において、子ども同士の話し合いを重視する考え方が、保育実践だけでなく、保育者の組織作りにも行かされていた。こうしたＡ氏自身の教育観が、保育実践改革に大きく影響を与えていたと考えられる。

本調査の課題点

本調査は対象者が1名のみであり、今回の保育実践改革が、他の園でも実現可能かどうかの検証はできていない。今後はさらに他の元小学校校長経験のある園長への調査も行い、保育実践改革を実現するための項目について、より一般的な言語化をはかるとともに、こうした項目について、実際に他の園の実践改革につながるかどうかを検証する必要がある。

引用文献

中島美那, 村由希, & 神永直美. (2024). 保育・幼児教育以外の他職種を背景にもつ園長の園運営―全 9 園の園長の取り組みから―. 児童学研究, 48, 30-37.

保育・教職実践演習における保育観・子ども観を探る試み

○野田さとみ（名古屋柳城女子大学）

1. はじめに

保育者養成課程で学ぶ学生は、学内での学びや現場での実践を通し、自らの「保育観」・「子ども観」を育んでいく。本学では保育者養成教育として、「一人一人に寄り添い、保育を創造する保育者へと成長し続ける実践家」を目標とした4年間のプログラムを考案し実践を続けてきた。本大会でも、これまで「「成長し続ける保育者」を養成するプログラム（1）～（6）」において、プログラムの全体像や理論的背景、プログラムの中心となる「子ども学フィールドワークⅠ・Ⅱ」の授業実践について報告を重ねてきた。また、昨年・一昨年の「「成長し続ける保育者」を養成するプログラム（7）・（8）」では、最終学年となる4年次の課題として、「保育・教職実践演習」での試みを報告してきた。本研究では、「保育・教職実践演習」のプログラムの中でも特に、学生が自身の「保育観」・「子ども観」を意識することに焦点を当てた内容に注目していきたいと考える。

「保育観」について、山本（2017）は、「保育に対する観念・信念」であり、つまり「保育に対して保育者自身が持っている考え」や「正しいと思っていること」としている。また、森上・大豆生田（2006）は、「保育観」について「子どもが発達するには、どのような保育をするのがよいか考えていること」と子どもの発達を捉えることや保育の見方・考え方としている。このように、保育の中で「子どもの最善の利益」を追求するに当たって、何を「正しいと考えるか」によって子どもの行動などの事象に対する解釈、その後の保育者の行動は多様に広がる可能性を有する。そのため、どのような「保育観」・「子ども観」をもって保育に当たるのかは、重要な問題と言えよう。

本研究では、2024年度の「保育・教育実践演習」の受講生34名を対象とし、「子ども理解を深める」をテーマとした授業内容に関するレポートおよびグループ発表の資料から、学生の「保育観」・「子ども観」について探っていきたい。

2. 授業内容について

「保育・教職実践演習」は4年次後期の開講科目である。この科目は、教職課程と保育士資格取得において、総仕上げの必修科目として位置づけられている。教職に関しては、「教員として求められる事項」として、①使命感や責任感、②教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項、が示されている（中央教育審議会答申，2006）。また2016年の保育士養成カリキュラム改正に伴い、「保育実践演習」が同様の主旨で新設された。本学でこの科目は、免許・資格取得及び卒業必修科目として配置されている。

2024年度の「保育・教職実践演習」の授業では、「4年間の学びの振り返り」、「子ども理解を深める」、「保育の専門性と課題を考える」、「自分の成長について考える」の4つのテーマを掲げ、それぞれに上記答申の「教員（保育者）として求められる」事項で示されている①～④の内容を織り込んで、授業内容を計画した（表１）。

表1「保育・教職実践演習」の授業内容

回	主な内容
1 ～ 2	これまでの学びを振り返る ・ 理想とする人物像を考える
3 ～ 7	子ども理解を深める ・ 保育の仕事と子育てについての話を聞く（外部講師） ・ 理想のこども園を考える ・ 模擬職員会議 （子どもの視点・保育者の視点・保護者の視点で考える）
8 ～ 11	保育の専門性と課題について考える ・ 保育以外の専門家の話を聞く（外部講師） ・ 保育者の責任感と使命感 ・ 社会における保育の役割 ・ 保育のおける現代的な課題
12 ～ 15	自分の成長について考える ・ 卒業後の展望について話を聞く（外部講師） ・ ライフステージから卒業後を展望する

授業の方法としてはテーマに関する担当教員の講義に加え、それぞれのテーマに合わせて招聘した外部講師の講話を聞く機会を設けた。講義を受けたのち、まず各自がレポートを作成し、そのレポートをもとにしたグループ討議、グループで話し合われた内容の発表を繰り返し行った。これは本学の「成長し続ける保育者を養成する」プログラムの中心となる方法である。プログラムでは「省察」する力を高めることを目指し、まずは実践等の内容を文書に記録する「自分との対話」、記録内容についてグループで報告し合う「グループとの対話」、グループで話し合った内容をクラス全体に向けてプレゼンテーションする「クラスとの対話」を繰り返し行っており、その内容については、昨年までの本大会で報告してきたところである。

今回の「保育・教職実践演習」においても、テーマごとに「自分との対話」・「グループとの対話」・「クラスとの対話」を繰り返し、学びを深めるという方法を取ることとした。

3.「理想とするこども園」の考案

「保育観」・「子ども観」について考えるために、まず目指す保育者像のレポートを作成し、それをもとに「理想とするこども園」を立ち上げるとしたら、どのような園にしたいかをグループで考える課題に取り組んだ。受講生の約95％は卒業後に保育職への内定が決まっている学生であるが、種別は幼稚園・保育所・こども園と様々である。そのため、それらを包括できるものとして設定をこども園とした。また原則として大学に隣接する場所であることや定員を80名程度とすることなど、地域や運営条件などはあらかじめ提示した。グループで検討するよう求めたのは、「(1) 保育の理念・方針」、「(2) 目指す子ども像」、「(3) 保育の目標・保育内容の特徴」、「(4) １年の見通し（行事など）」、「(5) 保護者との連携」、「(6) 保育者にとっての魅力」、の6項目であった。

話し合いは4～6名の7グループで行った。上記の(1)～(6)については、園のHPのイメージで記入用紙1枚にまとめ（図１）、発表時にはこれをスクリーンに提示し、プレゼンテーションを行った。発表者以外の聞き手は、子どもを入園させる親、園で仕事をする保育者の2つの立場から、提案されたこども園を評価することとした。

7グループから提案されたこども園の概要について、「(1) 保育の理念・方針」では、「成長を大切にする」「成長をともに見守る」「成長をささえる」など、子どもが成長・発達する過程をともに支える存在でありたいという思いが示される傾向が見られた。次いで「豊かな人間性」「豊かな社会性」「遊びを豊かに」など、人間としての内面を充実させることを大切にしたいという思いが示されていた。「(2) 目指す子ども像」では、「自分を大切にできる」「自分を出す」「自分で考えて行動する」、「自己肯定」「自己主張」など、まずかけがえのない自分を大切にできる子に育ってほしいという思いを示すグループが多く、次いで「思いやり」など他者に対する態度についての言葉があげられた。

4. 模擬職員会議の実践

次に、7グループそれぞれが提案した園の方針に基づき、保育事例の対応を考える模擬職員会議を行った。会議で検討する事例には、「保育の仕事と子育てについての話を聞く」の講師であった、卒業生の講話の中から、1つのエピソードを取り上げた。内容としては、「地域の方から園児の行動についてクレームがあった」という事例で、グループ内で、園長・主任・担任保育士などの役割設定をし、ロールプレイの形式で行った。会議の検討課題としたのは、「(1) 子どもへの対応」、「(2) 保護者への対応」、「(3) 地域の方への対応」である。この３点について検討し、出した結論をグループごとに報告（発表）した。

模擬職員会議では、グループで設定した「理想とするこども園」の概要を意識できるよう、「園の理念・方針」「目指す子ども像」「保育目標」「保護者との連携」などについて、まず園長役が確認するところから開始するようにした。そのうえで、提示された事例について、解決すべき問題をどのように捉えるかを意識しながら、(1)～(3) の対応方法を探り、グループとしての結論を導いていった。

図1「理想とするこども園」の発表資料

7グループの発表では、子どもの行動の捉え方、保護者に対する考え方、地域における園の在り方など、それぞれのグループの報告からイメージされる子どもや保育者の姿が異なり、同じ事例から話し合いを始めているにもかかわらず、「メンバーの考え方により対応策にこれほど違いが生まれるのかと驚いた」との意見が出された。

5. 考察と課題

今回の授業実践から、学生からは「これまで一緒に勉強してきた仲間だけれど、子ども・保育についてどう考えるか、自分の考えを語る機会があまりなかったので新鮮だった」「話をしてみると、考え方が違うところに気づくことができた」「自分の考えは理解されないかと思ったが、案外同じことを考えている人も多くいた」などの感想が得られた。入学から4年生になるまで同じカリキュラムで学んできた仲間であっても、自分の「保育観」・「子ども観」を意識し、それを語る機会は多くないと学生たちが感じていたことは、少々意外であった。これまで教育プログラムの中における「子ども学フィールドワーク」の実践や「教育・保育実習」で、子どもや保育について考え語る機会は十分にあったと考えていたからだ。しかし、「自分の実践を振り返り記録し語ること」と、「自分の保育・子どもに対する考え方を語ること」は異なるものであると、学生のレポートから読み取ることができ、だからこそ、卒業を前にした時期には、「自分の保育・子どもに対する考え方」を語り合う機会を、いかに充実させるかが課題となると思われた。

【倫理的配慮について】

本研究に使用した授業課題については、受講生には個人情報の守秘義務を遵守することを伝え、研究に使用することの承諾を得た。また、名古屋柳城女子大学・名古屋柳城短期大学倫理員会の承認を受けている。

参考・引用文献

・山本佳子（2017），「保育者論が学生の保育観にどのような変化をもたらしたか」，『中国学園紀要』，(16)，pp205-211.
・森上史郎、大豆生田啓友（2006）「よくわかる保育原理」『ミネルヴァ書房』.

「教育実習指導」におけるプレ実習の一考察
―附属幼稚園との連携から―

○渋谷るり子（越谷保育専門学校）　元木廉（越谷保育専門学校）　佐々木優美（越谷保育専門学校）

【目的】

越谷保育専門学校は２年課程の保育者養成の専門学校であり、保育士資格と幼稚園教諭２種免許状の両方にかかる単位を取得することが卒業要件になっている。２つの資格・免許を取得するためには、２年間の中で５回に分けて現場での実習に出る。

2019 年４月から改正・施行された教育職員免許法において、学校インターンシップなどの学校体験活動が、教育実習時間の一部とすることができるようになり、学校体験活動の積極的利用が推奨された。早期に現場を経験することの意義として、仕事内容ややりがいの理解、心構え、更には実習に向けた目標を明確にできるといった利点が挙げられる。また全学的な組織体制で教職を目指す学生への指導や質保証も求められている[1)]。

越谷保育専門学校を設置している学校法人は、本専門学校の他に７つの認定こども園を運営しており、うち１か所は同じ市内である。平成 14 年度から附属幼稚園と連携し早期の現場体験（本校では実習体験という名称で以下実習体験とする）を実施している。

箕輪[2)] は、「学校現場体験は、単に教員を目指す学生が実践的に学校現場と関わりながら、スムーズな移行を果たすためのノウハウを身につけるという、矮小化された意義にとどまるべきではない」と述べている。

本稿では、授業と実習体験での往還的な学びとその成果についてまとめ、早期の現場体験としての課題、全学体制指導における課題、附属園との連携における課題について考察する。

【倫理的配慮（必須）】

本研究にあたっては、運営母体である学校法人理事長、校長、附属園の園長はじめ関係者の承諾を得ており、個人情報に十分配慮して実施している。また学生には、授業時に説明し承諾を得ている。

【実習体験について】

（１）実習体験の実施方法

本校の実習体験は、入学後の５月中旬から始まり、５回（5 日間）を隔週で実施している。「教育実習指導」授業と連携させ、実践と授業の往還的な学びができるようにしている。授業は２コマ続きで実施し、５月中旬からは授業と実習体験が隔週実施となる。本校では、この実習体験を教育実習の時間の一部として組み込んでおらず、学校の特色としての早期現場体験実施と、実習以外の現場体験時間の確保をしている。

実習体験が始まるまでの期間は、①園の一日のながれ　②実習とは　③守秘義務や実習生としての心構え　④服装や持ち物　⑤1 回目の実習目標（観察や部分）　⑥部分実習課題　⑦実習記録の書き方など、演習を交えながら現場に出るための最低限の準備をする。実習体験が始まると、学内で前回の実習の振り返りの授業ができるため、往還的な学びがしやすくなる。

（２）実習体験のねらい

①実習の流れをつかみ実習のイメージをもつ　②年齢による発達の違い　③保育者の役割と仕事　④実習に対する自己課題　⑤実習記録　⑥部分実習　としている。

観察・参加実習が中心だが、初日から部分実習として、自作教材を用いた自己紹介を実践する。自己紹介教材を作成し、学内でのロールプレイをへて実践に臨む。教材づくりの段階から、自身の名前の紹介だけではなく、好きなあそびなど子どもとの共通話題に繋がるよう、子どもたちが親しみを持てる内容を考えることで、子ども理解を促している。５回の実習体験の中で、学年やクラスを変更し、同じ教材を用いて自己紹介を複数回実践する。

その他、絵本の読み聞かせや紙芝居、手遊び、子どもの歌の伴奏など、５回の中で学生が子どもの前でやってみたい部分実習に各自がチャレンジできる仕組みだ。

写真１　自己紹介実践の様子

（３）実習体験中の指導

全学体制で実習指導を実施できることも本校の特色である。５回の実習体験についても、授業や実習指導者だけでなく専任教員全員で交代して各実習先に必ず訪問し、学生の部分実習の様子や子どもとのかかわりの様子を巡回指導することになっている。個別面談はできないため、自由見学スタイルであるが、タイミングが良いと学生の部分実習の実施に立ち会うことができる。立ち居振る舞いや部分実習の様子などは、授業担当者と情報共有し、次週の授業での振り返りの参考とする。

（４）実習体験記録

実習記録についても、本実習を意識して記録を書く練習をする。実習体験日の帰宅後に記入し、書くことに慣れさせる意図がある。記入様式については、段階を追って４回目から本実習と同様の様式に記入する。

記録の添削については、全員分の記録を専任教員全員に振り分けて添削、コメントを記入し、次の授業時に返却、フィードバックする。記録記入の基本的なルール、誤字脱字などのチェックが添削内容の主になるが、教員も実習の様子を見学することで、その日の園の様子をイメージでき、学生の実習の様子や感想などをコメント欄に記入できるようにしている。

【附属園に依頼している指導内容】

附属での実習体験実施にあたり、園に依頼している指導内容は下記のとおりである。

①初日の配属クラスでの自己紹介部分実習の実施
②クラス担任による反省会
③学生からの申し出による部分実習実施と指導
④部分実習指導案の確認
⑤出勤時間や退勤時間（通常実習どおり）
⑥実習出勤簿の管理
⑦認定こども園であるが、9 月の教育実習を鑑み、配属年齢は以上児とし、5 回をとおして違う年齢を経験できるようにする。

園の先生方の手間を軽減するために、指導案のコメント欄は省き口頭指導にするなどの工夫をしている。

【実習体験後の学生の気づき】

実習体験を実施すると、自らの体験から年齢による発達の差や、保育者の関わり方の違い、環境構成の意図などの違いに気づきはじめた。5 回の実習体験が終わるころには、9 月に実施される教育実習 2 週間（観察・参加・部分実習）に向けて、具体的な実習課題と観察の視点を持つことができた。以下、学生の実習課題の一例である。

課題：子どもたちのまわりの環境について観察する 年齢ごとに保育室の掲示内容が違い、5 歳児になると数字や英語を使った掲示物が増えていることに気付いた。保育者がその年齢で身につけてほしいこと、興味を持ってほしいなどの意図を持っていると学んだので、保育室の工夫が、子どもの成長にどのように関係しているのかを学びたい。

【実習体験を終えて】

5 回の実習体験終了後の学生の振り返りを紹介する。

・子どもたちに名前を覚えてもらってうれしかった
・保育者の援助の意図を考えながら観察することができるようになった
・教えるのではなく、気づいてもらう、意欲を引き出すことを前提に、保育者が子どもとかかわっていることが学べた
・部分実習をとおして、自分に不足している知識や経験に気づくことができた
・5 回を通して、子どもと会話をするときの言葉の引き出しが増えた
・実際に子どもと関わって、コミュニケーションとスキンシップの大切さがわかった。

【総合考察】

（1）早期の現場体験として

職業観の育成や、学びの意欲を促進するために、実習体験の取り組みは十分な意義があると考える。現場でのイメージを具体的に持ち、実習における観察の視点や、保育者の援助や環境構成に意図や意味があるということに学生が気づき、目標や目的をしっかり見据えて 9 月の教育実習課題をたてている点で、評価できると考える。

（2）全学体制での指導

全学体制での指導[1)] の実践という観点から、全教員交代で巡回指導をし、記録の添削は全員で実施するなど、連携の体制は整っていると考える。記録添削については、教員のコメントの視点の違いなどが見受けられる。記録の書き方、子どもとのかかわり、保育内容への視点など、教員の専門分野の違いから、様々である。別の教員が前に添削した指導内容やコメントを見ると、自分とは違った視点での指導があり、教員同士の気づきになっている。実習担当者間では、実習中は様々な保育者から様々な保育観に触れて学ぶという点から、視点の違いについては前向きな意見がある一方で、早期体験における最低限の基礎的な指導といった点からは、記録の添削の温度差に課題も見えた。また保育者の援助や留意点について、実際に現場を見ていない教員が記録を添削することに限界もありつつ、学生が子どもと保育者を目の前にして、現場で何を感じたのかを実習体験の意義として大切にしたいと考える。

（3）附属園の指導と連携

自己紹介をはじめとする部分実習の機会や、反省会における助言など、実習の流れは通常の実習と変わらず丁寧にご指導していただいている。かつて保育専門学校の在校中に、実習体験を経験した卒業生も多く現場で働いており、実習体験の意義や目的を理解している。実習から、それぞれの実習生がどのような気づきが得られるかを大切にしており、実習生の部分実習の申し出をできる限り実施できるように調整してくださっている苦労も見える。

（4）まとめ

養成期間中の 2 年間は授業と実習の非常に過密なスケジュールである。また 1 年生後期は専門知識が増え、2 年生前期は実習を経験したうえでの、学びの充実期であると考える。

箕輪[2)] が「実践と省察を繰り返すことで自立的に学び、専門職としての資質能力を高めていくというプロセスを、いかに学校現場体験とその後の振り返りに組み込むかということが問われる」とも述べているように、2 年間の養成期間の学びの段階ごとに、現場との持続的で往還的な学びのカリキュラムを工夫することは、文科省が推奨する、現場の体験、インターンシップの意義、質の向上につながり、実践力を持った保育者養成に繋がっていくと考え、模索を続けていきたい。

参考・引用文献

1）文部科学省　教職課程の質保証のためのガイドライン検討会議第 1 回　資料 3
2）箕輪欣房 (2021)「教員養成における体験活動への期待と課題」育英大学研究紀要, 第3号, 33-41

保育現場で生かされる保育者養成校での学び

○黒江絵里（中村学園大学 教育学部）

問題と目的

養成校での学びの有用性について、富永ら(2024)は、養成段階の幼児教育に関する学びが小学校現場で実務にあたる教師の力量形成に良い影響を与えることを述べている。保育の領域においては、養成校での授業実践の効果に関する研究は多いものの、養成校での学びの現場における有用性に関する研究は少ない。

そこで、本研究では、保育実務経験者を対象に、①卒業した養成校のどのような学びが現場で役に立ったと感じたか、②養成段階でもっとどのようなことを学びたかったかという 2 点について具体的に明らかにすることを目的とする。

調査方法

本研究では、質問紙調査及びインタビュー調査を実施した。

１．調査対象者

A 大学大学院に所属する保育実務経験者（勤務歴 5 年～15 年）5 名。5 名の内 3 名が 4 年制大学卒業、1 名が短期大学卒業、1 名が専門学校卒業者である。

２.）調査時期と場所

202X 年 12 月。A 大学の実習室にて実施した。

３．調査内容

主に、①卒業した養成校のどのような学びが現場で役に立ったと感じたか、②養成段階でもっとどのようなことを学びたかったかについて質問紙を用いて回答を求めた。さらに、それらの回答を元に、内容を深く掘り下げるため、IC レコーダーを使用し、半構造化インタビューを実施した。インタビューは、他者の意見を拝聴することでより活発な意見が交わされると予想されたグループインタビュー形式である。日程の都合上、4 年制大学卒業者 3 名と短期大学・専門学校卒業者 2 名に分かれての実施となった。インタビュー時間は、約 60 分間である。

４．分析方法

質問紙調査及びインタビュー調査で得られた回答を KJ 法の分析手法を用いてカテゴリー化し、整理した。インタビューで得られた回答（発話）においては、逐語録を作成し、本研究の目的に照らし、調査内容に合致する部分のみを抽出し分析を行った。

倫理的配慮

質問紙調査・インタビュー調査を実施するにあたり、調査対象者へは、調査目的・方法について事前に説明を行った。また、調査協力は任意であり、回答の内容におけるプライバシーは保護されること、収集したデータは慎重に扱うこと、調査協力の撤回はいつでも可能であることを伝え、対象者全員に同意を得た。

結果

結果を分析した結果、4年制大学卒業者と短期大学・専門学校卒業者グループの結果に相違点が見られたため、調査結果は一つにまとめず、それぞれのグループ毎の報告とすることにした。「現場で役に立った学び」は、4年大卒グループで2つのカテゴリーと4つのサブカテゴリー、短大・専門学校卒グループで1つのカテゴリーと5つのサブカテゴリーに分類できた。また、「養成段階でもっと学びたかったこと」については、4年大卒グループで3つのカテゴリーと4つのサブカテゴリー、短大・専門学校卒グループで3つのカテゴリーと6つのサブカテゴリーに分類することができた。カテゴリーを【　】、サブカテゴリーを≪　≫内に表記し、以下に概要をまとめた。

※具体的なインタビューの語り等は紙面上割愛し、ポスター発表の際に掲載する。

１．4年制大学卒業者グループ結果

①養成校のどのような学びが現場で役に立ったか

≪実技系の授業≫であるピアノの授業で弾き慣れて、歌詞も完璧な曲は練習をしなくても弾くことができたことや、≪保護者支援に関する授業≫で、具体的な言葉のかけ方等、保護者対応に必要なコミュニケーションスキルを学べたことなど、【実践的な学び】が役に立ったと回答していた。また、≪保育に関する専門用語≫を知っているだけで、子どもの特性を知る手がかりになったり、その用語について調べ直すきっかけになったりした、≪子どもの発達段階の知識≫があることで、現場の子どもたちが落ち着かない場合でも、（そのような時期なんだ）と考えることができた等、大学での【理論的な学び】も役に立ったと回答していた。

②養成段階でもっとどのようなことを学びたかったか

現A大学学部生が受講している学生が保育者役、担当教員または現場経験のある者が保護者役になり対話を行う≪ロールプレイを活用した保護者支援の授業≫を受講しておきたかったという回答があった。【実践的な学び】によってリアルな現場の状況を理解する必要性について言及していた。また、必要な時に必要な知識を取り出せるだけの≪保育理論に関する知識≫を蓄えておくことの必要性や、障害児支援ついて、後輩へ指導する際、自身の捉え方に偏った指導にならぬよう≪障害児に関する知識≫ももっと得ておけばよかったと【理論的な学び】についても養成時代にさらに必要であったと回答していた。

２．短期大学・専門学校卒業生グループ結果

①養成校のどのような学びが現場で役に立ったか

回答は、【実践的な学び】に関わるものばかりであった。具体的には、手遊びやピアノの≪実技系の授業≫において、練習していたことをすぐに現場で生かすことができた、保育者同士のコミュニケーションの取り方や関わり方を学ぶ≪保育者間の協働に関する授業≫がとても役に立った、正規の≪保育所・幼稚園実習≫によって子ども達と触れ合うことで、座学により得た知識と現場の状況が結びついた、学校で練習していた演奏や読み聞かせを現場で実際に子どもたちの前で披露したり、教科書を読むだけでなく、実際に≪施設見学≫に行って現場のリアルな状況を伺ったりと、≪現場での活動を取り入れた授業≫の有難さ、子どもに関する≪ケース検討を取り入れた授業≫で学んだことが現場で頻繁に役に立ったとの内容であった。

②養成段階でもっとどのようなことを学びたかったか

【実践的な学び】として、現 A 大学学部生が受講している学生が保育者役、担当教員または現場経験のある者が保護者役になり対話を行う≪ロールプレイを活用した保護者支援の授業≫を受講しておきたかったという 4 年制大学卒業グループ同様の回答があった。また、障害や気になる子どもに対する具体的な対応等、≪障害児に関する知識≫や、保育を取り巻く状況について理解するための一つとして≪保育に関わる法制度≫について概要を押さえておくこと、保護者の置かれている状況や気持ちをより良く理解するための≪育児に関する知識≫、子どもや大人を含めた≪人権教育に関する知識≫の必要性と、【理論的な学び】に関わる回答が多かった。

2 つのグループ結果を視覚的に比較検討するため、カテゴリーとして抽出されたものを図によって以下に並べて示す。

考察

「現場で役に立った学び」については、ピアノや手遊び等、現場ですぐに実践することができる授業や、現場の状況が想像・理解できる授業について特に役に立ったと感じていた。インタビューの中で、「養成段階では現場のイメージがしにくい。学んだことが現場でどのように役に立つのか分からなかった。」との発言が両グループにみられたことから、より現場の実践に近い学びが有益であったことが示唆された。また、2 つのグループを比較すると、特に短大・専門学校卒グループおいてそれらの傾向が強かった。これは大学より短大・専門学校の方が修業年限が短く、在学時に実習をはじめとする実践系の授業の割合が多いため、そのように感じたのではないかと考える。

「養成段階でもっと学んでおきたかったこと」については、保護者支援について、保護者対応の仕方をロールプレイを活用した臨場感ある中で学びたかったという回答が両グループとも共通していた。現場に出ると、子どもとほぼ同じ比率で保護者対応が必要となる。ケースに応じた適切な言葉かけや対応を身につけるには経験を重ねるしかないだろう。確かに、それらの経験を想定であったとしても養成段階から重ねることは有用であると考える。その他グループで共通する回答としては、「障害児に関する知識」が挙げられた。小・中学校クラスに 2～3 人発達障害のある児童が在席していると言われる昨今、保育現場も例外ではない。専門家が定期的に保育所や幼稚園を巡回し、助言・指導を行う場合も想定されるが、日々、対象となる子どもの保育にあたるのは現場の保育者である。予期せずに起こる子どもの突発的な行動等の対応には、事前に持ち合わせた知識が必要であろう。その他、学んでおきたかったこととして「授業科目外の学び」が挙げられた。保育に関する内容だけでなく、将来を見据えた指導も養成時代に必要であると考えてることが示唆された。

今回の調査では、「役に立った学び」と「養成段階でもっと学びたかったこと」について大まかに把握することができた。しかし、対象者が数名と限られていたため、今後は、対象者の人数や経験年数等の幅を広げ、上記について再検討する必要があると考える。

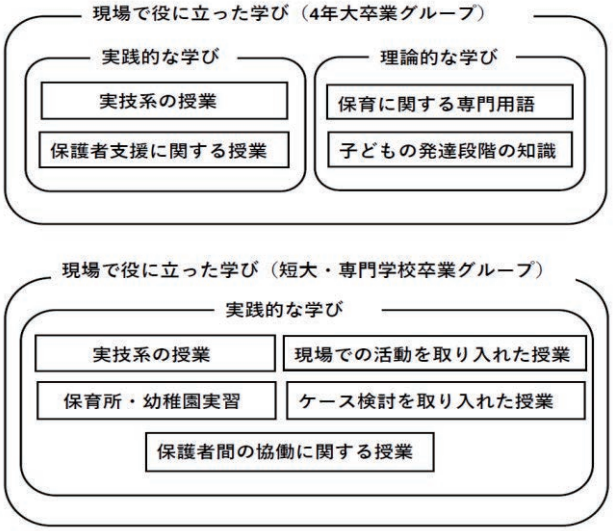


図１．現場で役に立った学び

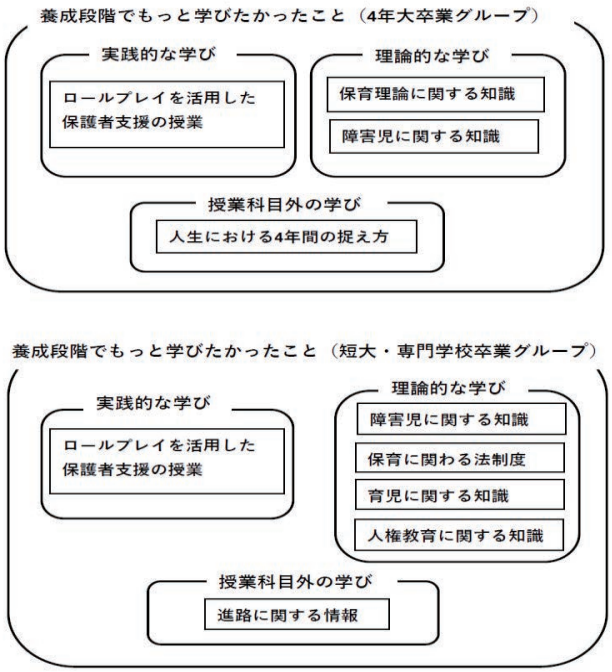


図２．養成段階でもっと学びたかったこと

引用文献

富永弥生・本野洋子・三沢大樹(2024)「幼児教育に関する学びの機会があった小学校教諭の調査研究－大学での学びの役立ち感について―」国際幼児教育研究、pp67-80

熟達保育者の 2 歳児に対する援助の意図に関する実証的研究
―学生の読み取り度合いに着目して―

○戸田大樹（創価大学教育学部）　舘秀典（駿河台大学メディア情報学部）

問題と目的

保育者の知識・スキルは彼らの保育経験年数に基づく「カンやコツ」といった暗黙知の状態であるため、保育者志望学生の実践知向上に向けてこれを形式知に転換していく必要がある。特に、「実習前学生」は「実習後学生」に比べ実習経験がないことから、保育者の知識・スキルを独力で読み取れない。この問題を解決に導くためには、保育文脈を押さえた写真や動画で熟達保育者の援助内容とその根拠を学修するための「フィードバック型保育ドキュメンテーション教材」の開発が極めて重要である。

この教材開発に向け、戸田ら（2024）は、保育動画を視聴した際に抱いた学生の疑問と熟達保育者のそれに対する回答の分析から、両者の学修観の差異に着目し、表 1 の通り、彼らの保育場面の解釈及び援助の意図には少なからずズレが生じていることを報告している。この点から、「実習前学生」の場合、指導案の計画通りに保育を展開しなければならないという「ねばべき」の学修観が形成されていると言える。一方で、熟達保育者はどこまでもこども達が主体的に遊びを愉しめるよう、本来「学びは愉しいもの」という学修観に立脚している（松名ら，2024）。

そこで、本研究では、教材開発の前段階として「実習前学生」「実習後学生」の保育動画を視聴した際に抱く疑問、すなわち読み取り度合いを支援するための基礎的資料を得ることを目的とする。具体的には、熟達保育者の乳幼児に対する援助の意図の背景にある「保育経験年数の変遷による学修観の変容」を明らかにする。

方法

① 調査時期：2024 年 10 月

② 調査参加者：元熟達保育者（保育経験 15 年）1 名

③ 調査内容：元熟達保育者に対する質問内容は「保育者 1 年目から 15 年目に至るまでの学修観の変容を語って下さい」「あなたの学修観には何が影響を及ぼしていたと考えますか」とした。

手続き

筆者が調査参加者の元熟達保育者に対して半構造化面接を実施した（60 分）。また、元熟達保育者の語りの内容から読み取ることのできる学修観の分析については、大学教員 2 名に依頼した。

倫理的配慮

調査対象者には、研究の意義、目的、研究への参加は任意であること、匿名性の保持の方法について文書で説明し、同意書の提出をもって調査協力者の同意を得た。倫理的配慮として、「創価大学・人を対象とする研究倫理委員会」の承認を得た（承認番号：2023084）。

表 1　実習前学生が動画視聴した際の疑問に対する熟達保育者との解釈及び意図のズレ

実習前学生の疑問と熟達保育者の回答	
学生疑問	なぜ先生は子供たちと同じように頭にハットをつけないのか？
保育者回答	保育者が海賊になってしまうと、海賊の親分のようになってしまい、子どもの主体的活動を阻害してしまうと考えました、それまでは一緒に様々な物を作っていましたが、当日は子どもの意欲や主体性を大切にしたかったので、敢えて帽子は被りませんでした。
学生疑問	活動に気が向かない子を巻き込む保育者の言葉かけは？興味をもってもらうために保育者はどのようなことを心がけているのか？
保育者回答	気が向かない、とは保育者は捉えていません。興味はあるけれど、その子どもなりの物事への接し方の特性。
学生疑問	子供たちは部屋の中に入るのに夢中で後ろを振り向かなかったため良かったが、もし部屋に入るのに夢中になっていない幼児が居たら給食を運んでしまっているため、その給食に気持ちが行ってしまい、みんなの活動から逸れてしまうのでは？
保育者回答	給食は毎日のことですが、その日の活動はその日だけのものなので集中し、宝箱の方に気持ちが向いているので、給食が来たからといって、気持ちが逸れることはありませんでした。それだけ集中した活動であったとも言えますね。
学生疑問	活動から逸れてしまい端で座っている園児になぜ声を掛けたり寄り添ったりしないのか？
保育者回答	活動からそれているわけではなく、自分で見つけた宝物で遊んでいたから。
学生疑問	子どもたち皆が平等に見つけられるようにしている工夫は何か？
保育者回答	平等になるようにとは特別考えていない。1つ見つければ満足な子供もいるし、たくさん見つけることに喜びを感じる子供もいる。人それぞれで良いから。
学生疑問	海賊からの手紙を読む時、後ろの子にも海賊からの手紙を見えるように持たなかったのか？
保育者回答	手紙は貼ってあったので、そこで殆どの子供が注目していた。全員がそれに集中しなければいけない、ということでもないと思うから。
学生疑問	1番最後部屋に入った子が不安そうにしているのに声をかけなかったのはなぜか？
保育者回答	後ろ姿から、そう見えたのかもしれませんが、不安ではない。やりたい気持ちを自分から出すのが苦手な子供。保育者たちはそれを分かっているので、余計な声かけをしてしまうとその子供にプレッシャーをかけてしまうことになるから。待つことも大切であるから。
学生疑問	宝を探さず立ちすくんでいる子に声をかけなかったのはなぜか ？
保育者回答	急がせることはない。その子供がどうしたいのかという思いを汲み取りながら様子を見守ることも大切。
学生疑問	なぜ静かに入らせたのか？
保育者回答	そのまま広い空間に行くと、子供は走り回ってしまうことが想定出来た。今までの遊びの世界観を保ちたかった。

結果

調査参加者の元熟達保育者（保育経験 15 年）に対して半構造化面接を実施した。元熟達保育者の語りの内容から読み取ることのできる学修観の分析については、大学教員 2 名に依頼した。具体的には、元熟達保育者の語りを逐語録として作成し、大学教員 2 名が学修観に関連する記述にアンダーラインを引いた。次に、2 名の分析者が記述に引いたアンダーラインを照らし合わせ、不一致が起きた場合、記述内容が目的に即した内容であるか否かを再確認し、それらを一致させるかどうか改めて協議した。

元熟達保育者の語り

「養成校時代の保育実習の場合、現職とは責任感も業務内容も異なるため、自身の保育観や学習観の記憶はそこまでないかもしれない。しかし、入職 1 年目は大学時代の先生から『保育に正解はない』とのことから、大学の先生が良いと考えている保育を植え付けられたと記憶している。そ

して、それが保育なのだと思い込んでいた。当時、待機児童も少なく保育士が足りていたため、採用されるのが難しい時期でもあった。そのため、『私はこういう保育をしたい』という保育観を抱く以前に給料や立地、人間関係の観点で就職先を決定していた。就職先が第一希望ではなかったため、長い歴史をもつ園に就職したところ、その園独自の保育の型があり、それが正解であり、一斉保育で子どもを従わせる方法の真似を強要される傾向にあった。あんなに怒る必要はあるのか疑問であった。私は日々の保育のことで精一杯であったが、優しい学生は就職してから大切にしている保育観が変わっていくと思う。

自分なりの保育というものは、3 年目くらいで何か見えてくるものがあった。保育に喜びを感じたり保護者対応の方法にも慣れてきたり、年間の流れにも慣れたりする中で、自分の保育に向き合えるようになった。自分の保育が子どものためになっているのかなど、いろいろと考える余裕が出てきたと思う。

4 から 5 年目あたりから、養成校で保育を教える先生が「ねばべき思考」であったことに気付いた。また、保育者が子どもを怒ることが、果たして子どものためになっているのかどうか疑問を何度も抱いた。これでは、子どもとの信頼関係は深まらない。また、子どもたちは離れていくなど、状況を落ち着いて見たり、冷静に判断したりするなど、俯瞰的に物事を捉えるようになった。そして、自分が経験して分かったことは、保育に正解はないが不正解はあるということ。これを「やらなければならない」ものはないのではないか。ただ、何が正解なのかは難しい。子どもの最終的な姿は要領に示されてないが、経験の中で不適切な保育が存在することに気づいた。一体何が良いのか、子どもにとって幸せな形は多様なのだと思う。

5 年目には年長を担当し、子どもの成長を見ることが醍醐味であることに気付いた。卒園した小学生が自分に会いに来てくれたことから、保育は永遠に続くことに気付いた。その時から、目の前の子を心から大切にしようと思えた。〇〇先生がいてくれるから園に行きたいと思ってもらえる子ども達の心の拠り所になりたいと思えたと同時に、子どもから学ぶものも本当に多かった。

11 年目から新設園に移ったとこころ、経験豊富な先生方が多く、何一つ同じやり方の人はいなかった。この時期は、自分の保育が正しいという気持ちが芽生えていたが、新たな価値観に驚き、自分の保育は多様な中での一つであることに気付いた。

15 年まで継続した理由は、子どもたちが自分を助けてくれたから。園内の人間関係などの悩みもあったが、自分が一生懸命に子どもたちと関われば関わるほど信じてくれた。嫌なことや悲しいことがあった時、元気ないねと擦り寄ってくれたり、手紙をくれたりなど、共に助け合いながら成長していたのだと思う。ただ、自分の保育に自信を抱いてはいなかった。自分の保育に自信を持って良いのだろうか。この点は難しい。保育は子どもに何かを教える仕事ではない。大学時代、意味づけがあれば何をやっても良いと習ったことがある。しかし、学生も保育者も「ねばべき思考」で保育を学んでしまうと、今後の保育の可能性を狭めてしまうと思う。大切なことは大学教員も保育者のように学生に愛情を注ぎ、価値観の押し付けは避けることが大切だと思う。

自分の保育経験 15 年目を振り返る中で、関わった年上のベテラン保育者は「ねばべき思考」だったため、子どもは「〇〇先生がダメって言うから」が口癖となっていた。子どもに植え込まれた「ねばべき思考」を切り崩すことは難しいと考え、ベテランとも対話を繰り返したが、こちらの想いは伝わらなかった。そのため、この現状を変えたいという思いが強かった。保育者の正解に向けた関わりやこだわりは、純粋で真面目な子どもほど染まってしまうためアップデートする必要がある。また、今の時代、答えを真似るのに楽を感じ、自由ほど難しいと考える学生も増えているため、慎重な議論の積み重ねが大切だと思う。」

これらの語りから、元熟達保育者が養成校在籍時代から保育経験 15 年を終えるまで、「ねばべき」の学修観に対して葛藤を抱いていたことが明らかになった。本来、保育学は個々の保育者による解釈・意味づけの学問であるため、彼らのそれらは多種多様な傾向にある。すなわち、より良い保育そのものは、保育者の多様な保育観を言語化しながら擦り合わせ、協働的に子どもたちにとっての意味を創造していく中で深まっていくものであると考えられる。したがって、保育者の「ねばべき」の学修観は、どこまでもこども達が主体的に遊びを愉しめるよう、本来「学びは愉しいもの」という学修観に導くことの必要性が示唆された。

総合考察

本来、保育者にとって「学びは愉しいもの」である。外部から強制されるような学びは外発的動機付けによるため、気分としての楽しさに留まってしまうであろう。一方で、自身と乳幼児の成長を願いながら主体的に学ぶ場合、内発的動機付けによる「楽しい」は最上級の「愉しい」へ導かれるであろう。この点から、本来、乳幼児にとっての「遊び（学び）は愉しいもの」であると言い換えられる。したがって、保育者の保育観の基盤となる学修観は「こども主体」とした本来の学修観に立脚することが重要であると考えられる。

付記：本研究は「科学研究費助成事業 23K02720」（研究代表者：戸田大樹）の助成を受けている。

引用文献

堀（1997）『幼稚園教諭が語る指導方法ー経験年数による違い』保育学研究,35（2）,280-287.

戸田大樹・舘秀典（2024）『保育者志望学生のためのフィードバック型保育ドキュメンテーション教材の開発 ― 熟達保育者が抱く援助の意図に着目して ―』日本教材学会第 36 回研究発表大会研究発表論文集,60-161.

松名由香・辻萌香・舟生日出男・久保田善彦・鈴木栄幸（2024）『教職志望学生の学びを愉しむ態度の編みなおしを目指した学習内容の共有・比較を支援するシステムの開発と実践的評価』日本教育工学学会研究報告集,（4）,211-216.

保育者・教育者養成校での学年を超えた PBL（プロジェクト型学修）の取組
－正課授業に位置付ける工夫と成果－

○進藤容子　曲田映世　中塚景子（相愛大学人間発達学部）

【目的】

相愛大学人間発達学部子ども発達学科／子ども教育学科は、教育者・保育者養成課程を有し、小学校教諭、幼稚園教諭、保育教諭、保育士をめざす学科である。これまで本学科では、地域連携、社会貢献活動を学生の学びと連動させ、先生力を高める活動として展開してきた。2016 年度にこれらの活動を、学年を超えた PBL（プロジェクト型学修）として正課授業に位置付け、その後、開講の方法や活動の内容を点検し改善を進めてきた。

本報告では、取組の教育的意義を点検、評価し、養成教育の方法のひとつとして提案することを目的に、正課授業に位置付けることの困難さと利点、取組の成果について考察する。

【倫理的配慮】

学科では、毎年度当初に各学年に対し、授業で提出したコメント等、学修過程の記録や成果を教育改善のための分析・研究に用いる場合があること、その際は、その結果が成績に影響しないよう成績確定後に行い、個人が特定されないよう配慮することを文書で説明し、学生から承諾を得ている。そこで、今回用いる学生のコメントは 2023 年度の活動についてのものを使用し、本配慮事項に留意して取り扱っている。

【取組の概要】

学年を超えた PBL は、「保育・教育マネジメント」科目群で実施している。図１に示すように、科目名に A～D を付けそれぞれ 1～4 年次を対象に開講している。とくに 2～4 年次は、プロジェクト活動別に異学年合同で取り組む。なお、1 年次は、協働で課題に取り組む活動を行うことで協調的学修の基礎を培う科目となっている。A～C は履修必修としており、全学生が履修する。

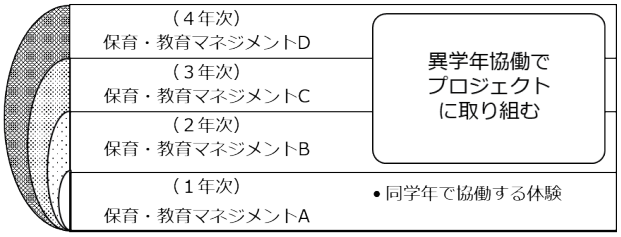


図１　「保育・教育マネジメント」科目群

同科目 B～D で学生は、プロジェクトグループ（通称「隊」）に所属し、１年間を通して継続的に活動に取り組む。「隊」の選択は原則として学生の希望による。履修必修科目であるため、協働活動に参加しにくい学生も想定し、各自で学修目標を設定して取り組むグループ「自分の殻を破ろう」も設定した。2023 年度でのプロジェクトグループと参加学生数を表１に示す。さらにこれらのグループに加え、毎年 10 月に、「相愛子どもわくわくあそび広場」※を開催している。この活動に参画する学生を「わくわく隊」とし、4 回生を中心に、１～4 学年の協働で 6 月から取り組んでいる。

※手作りのゲームや制作コーナー、学生ステージなどのあそびの広場。地域の親子等が 200 名程度参加する。

表１　プロジェクトグループ（2023 年度）

おはなし隊 ２年５人 ３年６人 ４年３人	年５回、自治体との協働プロジェクト「あいあい相愛おはなしのへや」の実施をしている。地域の子育て世代を対象に絵本の内容を深め、いろいろなスタイルでみんなが一緒におはなしの世界を楽しめる場を作るように活動する。
ビオトープ隊 ２年 10 人 ３年 20 人 ４年２人	学科の学修環境「相愛ビオトープとつどいの里山」の管理を行う。活動を通し、子どもの学習環境の構成力、マネジメント力を養います。農園や畑の作物も育て、収穫する楽しさ、収穫する楽しさを味わい恵みをいただく体験をする。
みそ汁隊 ２年８人 ３年 12 人 ４年１人	調理・加工することを通じ、食に関わるプロセス全体に興味や関心をもち、食育実践力も身に付けていく。活動で使用するみそを仕込んだり、地域の子ども達の食育活動も実施する。
ハンドベル隊 ２年６人 ３年７人 ４年３人	世界最高レベルのマルマーク製のハンドベルで美しいハーモニーを楽しむ。学生主体に演奏曲を決めて練習を重ね、学内での演奏のほか、近隣のショッピングセンターなどでの演奏会を実施する。
ICT 活用隊 ２年６人 ３年６人	プログラミング教育の体験的なプロジェクト学習、電子黒板等の ICT 使用のための環境整備活動を通して、学校現場に求められている ICT 活用指導力を高める。
オレンジリボン隊 ４年４人	特に「虐待」「障害」「インクルージョン」等をキーワードに協働学習を進めながら、「学生によるオレンジリボン運動」への参加、「後輩へのレクチャー」等を行う。
自分の殻を破ろう ３年６人 ４年５人	プロジェクトではなく、各自が目標を立て、みんなと成果を共有することで、自分自身の隠れた力に気付ける活動をする。

【正課授業に位置づける工夫】

学科ではこれまで、自然学修環境など多彩な環境を活用した地域連携・社会貢献活動を実施し、学生の学びの場としてきた。その一部を含む成果については、日本保育学会大会などに報告してきた[1,2]。各「実習指導」などの授業の一環として実施する取組もあったが、有志を募って実施する活動も多くあった。課外の活動の場合も、活動の意義を確認し、学修目標を設定し、学生と実施内容を振り返るなど、学びの仕組みを備えた活動としていた。これらの活動は、学年を超えた学生グループによるプロジェクト型学修の実践となっていたため、学生の学修成果を可視化できるよう、また、学科全体で取り組めるよう 2016 年度に正課授業に位置付けた。

授業に位置付ける際、①異学年協働の PBL とする、②全学生が体験できる、③評価基準を明確にすることに留意した。

①については、「正統的周辺参加」(Lave, J. & Wenger, E. (1991)) の考えを参考に、到達目標を各学年のシラバスに記載している。2 年次は自分の役割の部分が主となる周辺的な関わりであるが、上級生と関わりながら 3 年次には徐々に全体の動きが見えてくるようになり、4 年次にはプロジェクト遂行の中心となり下級生のモデルとなる。②については、単位取得は必須としないが履修を義務づける「履修必修」の扱いとし、時間割にも位置付けた。③については、学科全体の取組であることから、学科教員（常勤）全員担当の形式としたため、教員間での意思統一と共有が不可欠である。学科で不定期に実施している「授業研究会」で評価の方法や基準を検討した。

【取組の成果】

学生のコメントから取組の成果を確認する。年度終了時に授業の振り返りとして、「活動を通し身についたと思う知識や技術」、「活動を通して身についたり変化したと思う意識や態度」について、自己評価のコメント提出を求めている。2023 年度末に回収したコメントから、各学年で以下のような傾向がみられた（実際の学生コメントの抜粋を表 2 に示す)。

（1）活動を通し身についたと思う知識や技術

2 年次生： 各活動で実際に実施していることについての知識・技術が身についているという記述が多かった。

3 年次生： 各活動で実際に実施していることについての知識・技術だけでなく、効果的、効率的に実施することに関心が向いていた。

4 年次生： 理解の深まりを実感するとともに、人に伝える重要性に気付き工夫できたことで成長を感じていた。

（2）活動を通して身についたり変化したと思う意識や態度

2 年次生： 実践的な活動について、手間をかけること、協力することなど、必要となることについて気づき、意識するようになっていた。

3 年次生： 2 年次生よりも、実践で必要となる事柄についてより深く習得しようする態度が見られ、より広い視野をもって自分の役割を意識し行動しようとしていた。

4 年次生： 実践的な活動を充実させるために、積極的に自ら考え、リーダーとしての役割を果たそうとしていた。

学生のコメントから、2 年次では、自分の役割に気づき、その役割に必要な資質・能力が身に付いたことを自覚しており、3 年次には視野が広がり、実践全体に関心をもつようになり、4 年次になると実践の中心的役割として積極的に動く意識をもつようになった様子が伺われた。したがって、上述の各学年の到達目標に向けた学修成果が得られていると評価した。

地域連携・社会貢献活動と連動した PBL 自体が深い学びの場となっていると思われるが、それを異学年協働で行うことにより、状況の中で学びが発生する仕組みが構築でき、マネジメント力など「社会人基礎力」を身につける教育方法として効果的であると考えた。

表 2　活動を通し身についたと思う知識・技術・意識・態度（学生のコメント抜粋）

２年次生	３年次生	４年次生
『活動を通して身についたと思う知識や技術』自己評価コメント例		
・子どもが喜ぶにはどうしたらいいのかを考える機会が多くあり、保育としての技術、子どもと保護者と関わる技術が身に付いた。 ・子どもとの関わり方や年齢に応じた接し方。 ・おはなし劇を人前で恥ずかしがらずにする。	・安全で発展的な環境を構築する方法にも身に付けたいと思う。 ・分かりやすく教える方法。 ・協力しながら作業をするといったことが身についた。 ・皆で協力する力と、自分が今何をしたら活動がより効率良く進むのかを考える力。	・子どもの様子や他の学生の関わり等における柔軟性。 ・下級生に伝えるために、言葉を選ぶことや、詳しく話をする中で、自身の理解も深めることができた。 ・仲間と話し合い、目標に向かって活動する協調性や、学びたいことに向かう姿勢や、外部の方と話をする技術が身についたと感じる。
『活動を通して身についたり変化したと思う意識や態度』自己評価コメント例		
・少しの手間が最後にはよりいいものになるということを知り、手間をかけようという意識をもつようになった。 ・自分からアドバイスを聞いてより良くできるように変化した。 ・外での活動が苦手だったが、みんなとの活動を通して外での活動も楽しいと思えるようになった。 ・周りの様子を見て今自分が何をするべきなのかを考えて動こうとする意識。	・自分なりに表現方法を変えたりアドリブのセリフを増やしたりすること。積極的に活動に参加し、準備などを行うこと。 ・アイデアを自分で出せるようにしようと変化した。 ・自らやってみようという気持ちになることが出来ました。 ・どのようにしたら効率よく作業ができるのかを意識して行うことができたと思うので、周りを見て行動すると言うことが活動を通して身についたと感じた。	・子どもが楽しく参加できるようなおはなしの内容や他の演目との組み合わせ等を意識した。 ・演出を考える中で、アイデアを積極的に出すように意識が変わった。 ・本番でのちょっとした動きが違う(子どもとの関わりがある場面等)で、対応することが柔軟にできるようになったと思う。 ・４回生になってから後輩の見本となれるように意識しました。

【取組の課題】

課題としては、正課授業として展開する上での実務的な側面が多い。学生の時間割の都合で 5 限に設定しているが、学年によっては空き時間が生じてしまうこと、プロジェクト間での学びの質、教員間の評価基準をそろえることなどが課題である。前出の「授業研究会」での検討を深めることが重要と考えている。

謝辞

本取組は、相愛大学人間発達学部子ども発達学科/子ども教育学科の歴代教職員各位の協働による研究的取組です。心より敬意と感謝の意を表します。

参考文献

1）木村久男，進藤容子，曲田映世，渡部理恵，中西利恵（2022），「保育者養成校学生の自然への感性を育てるしかけづくり（10）－10 年間の取組みの成果と展望－」，日本保育学会第 75 回大会 P-B-10-05，発表論文集, pp. 483-484

など継続して関連の成果を発表している。

2）進藤容子(2019)，「保育者養成課程の大学生を対象とした継続的な調理体験活動－食育実践力向上をめざして－」，日本食育学会第 7 回学術大会講演・学術報告要旨集, p. 59

医療的ケア児に関する保育学生の学びの検討
ー「子どもの保健」の授業内容に着目してー

三宅美千代（帝京科学大学）

【目的】

かつて日常行為に必要な医療的な生活援助行為を、治療行為としての医療行為とは区別して医療的ケアと呼び、医師より指導を受けた家族が中心となり在宅療法として行ってきた[1)]。特に近年では、周産期医療や新生児医療等における医療技術の進歩により、救命できるようになり、NICU（Neonatal Intensive Care Unit：新生児集中治療室）に入院した後も、引き続き何らかの医療デバイスに頼りながら日常的に医療的ケアを必要とする医療的ケア児が増加し続けている。それは重症心身障害児者とは違い、気管切開をし、人工呼吸器を装着し、酸素療法や吸引をしながら、あるいは胃瘻や腸瘻を造設したり、中心静脈栄養の輸液を行うなど、いわゆる高度な医療を必要とする一方で、知能や運動能力に問題がないケースもある。その医療的ケア児は 2005 年には 9,987 人であったが、2023 年には 20,382 人と全国推計されている[2) 3)]。

医療的ケア児は家庭や地域生活の中で医療的ケアを継続しながらその子どもなりの健やかな成長と発達を遂げるために、多くの支援が求められる。その支援ニーズの多様化を背景に、2016 年に児童福祉法の一部が改正され、「医療的ケア児支援のため地方自治体が保健・医療・福祉の連携体制を整備する努力義務を負う」とし、医療的ケアが法的に位置づけられた。また 2021 年には、医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律（医療的ケア児支援法）が施行され、この法律において医療的ケアとは、「人工呼吸器による呼吸管理、喀痰吸引その他の医療行為」として定義された。また同法 3 条においては「医療的ケア児が医療的ケア児でない児童と共に教育を受けられるよう最大限に配慮しつつ適切に教育に係る支援が切れ目なく行われなければならない」とされ、同法 6 条では保育所等の設置者に対し、「利用している医療的ケア児に対し、適切な支援を行う責務を有する」と示された。

医療的ケア児の年齢は、2020 年に報告された「医療的ケア児者とその家族の生活実態調査」[4)]によると、3 歳が 9.6%と最も多く、次いで 4 歳が 9.4%、2 歳が 8.2%、5 歳が 7.8%、1 歳が 6.4%、0 歳が 3.0%と、低年齢層に多く分散している。ひとつの保育所で受け入れ可能な医療的ケア児は希少であるが、医療的ケアは命に直結するため、ひとつひとつの医療的ケアに関する専門的な知識や技術が必要である。そのため保育所においても、健常な子どもだけではなく、医療的ケア児もともに生活できる環境を整える体制作りとともに、専門的な対応ができる人材が求められている。医療的ケア児に対する配慮を行うためには、医療的ケアを行うための看護師を配置するだけではなく、看護師が不在の時にも、医療的ケア児が安全に過ごすことができるように、保育士が喀痰吸引等研修を受けるなど、対応ができることが望ましい。また研修を受けていない保育士も、医療的ケア児の状態を判断するためには、医療的ケアに関する知識や技術を有することが不可欠であるといえる。

そのような中、保育学生が卒業し就職後に初めて医療的ケア児に関わり始めたり、その時に初めて医療的ケアに関する学習を進めるのは、日常業務との平行という負担感が大きいものと思われる。そのため医療的ケアに必要な基本的な知識や技術をある程度備えた上で就職することが望ましいと考える。保育養成課程において医療的ケアや医療的ケア児について学ぶ科目の中に研究者が担当している「子どもの保健」があるが、実際に保育者養成校で使われている「子どもの保健」の教科書の中で、それらに関する内容がどのように掲載されているのかを確認し、また実際に医療的ケア児に関わるにあたり、どの程度の準備を必要とするかなどを含めて検討し、今後、保育者養成校における授業内容を充実させていくことを目指したいと考えた。

【方法】

2016 年の児童福祉法改正以降に発行あるいは改版された保育学生向けの「子どもの保健」教科書 13 冊を分析対象とし、医療的ケアおよび医療的ケア児に関する掲載の有無と、その掲載内容について確認した。

【倫理的配慮】

本研究において対象とした教科書は出版公開されており、掲載内容のみを用いて分析を行ったため、人を対象としていない。また、本研究に関する利益相反はない。

【結果と考察】

教科書 13 冊は 2018 年から 2024 年に発行もしくは改版されたものであった。13 冊中、医療的ケアもしくは医療的ケア児に関する掲載があるものは 10 冊であった。掲載内容については、医療的ケアや医療的ケア児の概要や説明、現状について何らかの掲載は 10 冊全てにみられた。その 10 冊中、医療的ケアそのものに対する具体的な対応方法や技術的なことについて掲載されているものは 4 冊であった。（表 1）

表１　教科書への掲載の有無と掲載内容

教科書	掲載の有無	掲載内容
A	○	・医療的ケアを誰がどのように行うのか ・医療的ケアについて家族との連携や共有方法 ・災害時や緊急時の対応方法
B	○	・医療的ケアの定義 ・医療的ケア児の現状 ・医療的ケアに含まれる医療行為 ・医療的ケアを行える人 ・医療的ケアを行う場合の環境整備 ・医療的ケアが必要な子どもの注意点（喀痰吸引、気管切開、人工呼吸器、在宅酸素療法、経管栄養、導尿）
C	○	・医療的ケア児とは ・医療的ケア児の現状
D	○	・医療的ケア児とは
E	○	・医療的ケア児の増加の要因 ・医療的ケア児とは ・医療的ケア児の現状（人数、家族の生活上の制限、支援） ・保育所における受け入れ
F	×	
G	○	・医療的ケア児の増加の要因 ・保育所での受け入れ体制
H	○	・医療的ケア児とは ・医療的ケア児が必要とする医療的ケアと医療機器（経管栄養、中心静脈栄養、気管切開） ・医療的ケア児の人数 ・医療的ケアを的確に行える体制作り
I	×	
J	×	
K	○	・医療的ケアとは ・健康上の配慮（吸引、経管栄養、酸素療法、人工呼吸器、導尿） ・災害時の配慮
L	○	・医療的ケアとは ・法整備の流れ ・特定行為研修 ・支援体制
M	○	・医療的ケア児の現状と課題 ・医療的ケアの対応方法（経管栄養、吸引、人工呼吸器、導尿、車椅子操作）

技術的な対応についての掲載内容

医療的ケアそのものに対する手技的あるいは技術的な対応について掲載されているもの４冊のうち、文字のみで掲載されているものは２冊、文字とともに図が描かれているものは２冊であった。文字だけのものは医学用語、例えば胃瘻や腸瘻、チューブやカニューレ等、保育学生にはなじみがない専門的な用語が使われていたが、平易な言葉を使い、分かりやすく書かれていた。一方で、図が描かれているものは、胃瘻や腸瘻、チューブやカニューレ等が視覚的に分かりやすく工夫されていた。

授業における活用

文字のみの場合は、別途プリントを配布するなど、科目を担当する教員の裁量にゆだねられ、図が描かれているものは教員の授業準備の負担も軽減され、保育学生も予習がしやすいのではないかと思われた。

また医療的ケアを実施するにあたって先ずは、基本的な呼吸器系や消化器系など必要な解剖や生理機能の学びを踏まえることでより充実したものになると考えた。

【文献】

1) 沖高司, 熊谷俊幸編：小児・障害児（者）のための在宅医療マニュアル, 三浦清邦：養護学校・家（在宅）・通園・通所・入所施設での医療的ケア, 175, 金芳堂, 2008.
2) 医療的ケア児とその家族に対する支援に関する調査ー小学校における医療的ケアの実施体制の構築を中心としてー総務省, 2024.
3) 医療的ケア児について, 子ども家庭庁, 2024.
4) 医療的ケア児者とその家族の生活実態調査, 厚生労働省, 2020.

※字数制限のため、その他詳細は発表時に報告します。

教育実習の指導方法に関する研究（２）
―適切な指導計画の作成と模擬保育における評価を通して―

○曲田 映世[1]、中井 清津子[2,1]、中塚 景子[1]（1. 相愛大学、2. びわこ学院大学）

【目的】

相愛大学子ども発達学科/子ども教育学科では、「教職課程コアカリキュラム」の到達目標を実習指導の目標として設定し、教育方法の研究を進めてきた。具体的には、①幼稚園教育要領を理解できる、②幼児の実態を理解できる、③適切な指導計画の作成ができる、④適切な指導計画で保育が実践できるである。保育者養成教育の実習指導における事前事後指導の方法について研究を進めてきた[1~6]。

本研究では、模擬保育前、模擬保育時、模擬保育後の指導計画を比較検討し、PDCA サイクルに基づき指導計画を検討する必要性を学生が学んだことや教育実習における指導方法の開発について報告する。

【方法】

（１）授業実践方法

幼稚園教育実習の事前事後指導として、「教育実習の指導（事前事後指導）（幼稚園）」を３年次と４年次の２年間にわたり通年で開講している。45 回の授業回において模擬保育の授業内容は、事前準備 5 回、模擬保育とそのふり返り７回、全体的なふり返り１回の 13 回で実施している。なお、模擬保育実践方法の詳細については、前回の発表[6]を参照されたい。

（２）模擬保育実践までの工夫

①指導計画完成までの実践

・各自が作成した指導計画を元にグループで検討し、毎時指導計画を仕上げる（計３回実施）。その都度教員が添削する。最終的にグループで１つの指導計画を完成する。

②模擬保育実践内容

・教育実習を想定し、６月に実践する設定で行う。3 歳児はフープ遊び、製作遊び 4 歳児は音楽表現遊び、身体表現遊び、5 歳児は、製作遊び、宝探し、泡作りの７種類を設定した。

③ふり返り方法の工夫

・1 グループの模擬保育が終わるごとにふり返りを行う。各自の振り返り 7 分、グループ振り返り 15 分、グループ発表 10 分、教員から講評 18 分としている。
・模擬保育コメントカード（指導計画をベースに作成したワークシート）を作成し、「保育者役」「子ども役」「観察者役」のそれぞれの観点で学生自身が感じたことを記入する。観察するポイントを明確にするため、「①導入」「②準備・環境」「③教師の援助」「④その他」と 4 つの視点を設け記入するようにした。
・模擬保育コメントカードを活用し、グループでふり返り内容を考察し、その内容をグループで発表を行い、全体で共有している。
・担当教員からの指導やコメントをその場で伝えることにより具体的に学びを深めるようにしている。
・すべてのグループが模擬保育を終えた後、全体的なふり返りとして、最後に模擬保育を行った「泡遊び」の指導計画をより良いものにするために、改善点を考えるグループワークを取り入れた。
・このグループワークを受けて、グループで模擬保育後の指導計画を考えるようにした。

【倫理的配慮】

授業で提出したコメント等、学修過程の記録の使用に関しては、教育改善のための分析・研究に用いることがあることを文書で説明し、学生から承諾を得ている。また、本研究において、効果を検討するためにデータを取り扱う際には、個人情報と内容とを分け、個人が特定されないようにした。

【結果】

（１）分析方法

上記の教育方法より教育効果について検討するため、模擬保育前、模擬保育時、模擬保育後の指導計画、模擬保育の各グループでのふり返り内容から分析し、検討した。対象者は 2023（令和 5）年度から 2024（令和 6）年度の「教育実習の指導（事前事後指導）（幼稚園）」の受講者 28 名とした。

（２）分析結果

今回比較する対象としたものは、模擬保育後に指導計画の内容を全員で考えた５歳児の「泡作り」の指導計画とする。なお、具体的内容については抜粋して行い、残りの内容については発表当日に行う。

○「ねらい」の比較

表1 「ねらい」の比較

模擬保育前	泡が出来る不思議さを感じながら試行錯誤して自分のイメージする泡作りを楽しむ
模擬保育時	・泡が出来る不思議さを感じたり、泡の感触を味わう ・試行錯誤しながら自分のイメージする泡作りを楽しむ
模擬保育後	泡が出来る不思議さを感じたり、泡の違いを感じる

・模擬保育後のねらいは、とてもシンプルな内容になり、子どもに「泡の不思議さ」や「泡の違いを感じる」ことを大切にすることが大事であると気が付いている。

○「準備物」の比較

・模擬保育前は、泡立ちやすいようにと洗剤で行う予定をしていたが、子どもにとって何が大切かを考えることによって、石鹸へと変更している。
・ねらいに沿って、模擬保育時には様々な道具などが準備されていた。だが、模擬保育後は、“ねらい”を達成するためにも、必要最低限な物（透明のカ

ップ、洗面器、2リットルのペットボトル、石鹸、トロ舟（大きな箱）、大きいブルーシート、バケツなど）だけになっている。

○「環境の構成」の比較

・模擬保育前・時は、個々での遊びを中心にした環境の構成にしている。だが、模擬保育後は、トロ舟を囲み、皆で泡づくりを楽しめるように設定している。

○「予想される子どもの活動」の比較

表2 「予想される子どもの活動」の比較①

模擬保育前	どんなのを作るか思い思いに考えながら聞く
模擬保育時	・魔法の粉と水をペットボトルに入れて泡ができる様子を見る ・どれを作るか思い思いに考えながら聞く
模擬保育後	・魔法の粉と水を洗面器で混ぜて泡ができる様子を見る ・なぜ泡ができるのかを考えたり、伝えたりする

・模擬保育前の導入では子どもが考えるだけであったが、模擬保育時からは“魔法の粉”と子どもの興味を引き立てるような言葉を使用している。

・実習生の泡づくりの見せ方は、ペットボトルでは泡ができていることが分かりにくいということに気が付き、模擬保育後は洗面器を使用するように変更している。

表3 「予想される子どもの活動」の比較②

模擬保育前	・カップやペットボトルなどに洗剤と水を入れ、泡を作る ・洗面器を使って泡を作る ・ペットボトルを振ったりする ・プラスチックの箱の上でストローで泡を吹く ・泡を触って遊ぶ
模擬保育時	・自分で考えた方法で泡を作る ・カップやペットボトルなどに石鹸の粉や水を入れ、泡を作る ・洗面器を使って泡を作る ・ペットボトルを振ったりする
模擬保育後	・トロ舟に粉と水を入れる ・ふわふわやトロトロの泡の違いを感じ、様々な泡の作り方を楽しむ ・ふーっと泡を吹いてみたり、バシャバシャして泡を楽しむ様子が見られる

・「環境の構成」の部分でも書いたように、個々での遊びから集団遊びへと変更し、泡に興味を持ったことを共有できるようにしている。

・模擬保育後には、「泡作り」を通して、様々な泡ができることを楽しむように予想している。

表4 「予想される子どもの活動」の比較③

模擬保育前	口々に楽しかったなど今日の出来事を話す
模擬保育時	口々に楽しかったなど今日の出来事を話す
模擬保育後	・泡ができることの不思議について話をする。 ・「トロトロ」や「ふわふわ」など、できてきた泡の違いについて話す

・模擬保育後は、子どもが発表できる場を設け、子どもの思いを共有するようにしている。

○「指導上の援助・留意点」の比較

表5 「指導上の援助・留意点」の比較①

模擬保育前	・なぜ泡ができるか子どもに考えるように伝える。 ・泡を作ることを話す
模擬保育時	・魔法の粉を見せる ・魔法の粉と水を入れてペットボトルを振る ・なぜ泡ができるか子どもに考えるように伝える
模擬保育後	・魔法の粉を見せ、「これを使うと何ができるのかやってみます」と魔法の粉を洗面器でかき混ぜて泡を作る ・なぜ泡ができか子どもに考えるように伝える

・模擬保育時以降は、なぜ泡ができているかを考えられるように工夫している様子がわかる。

・また、子どもがより泡に興味が持てるように、見せ方の工夫をしていることも感じられる。

表6 「指導上の援助・留意点」の比較②

模擬保育前	なし
模擬保育時	なし
模擬保育後	・服の袖が濡れないように袖をまくっておくよう声掛けする ・やっている途中に手を洗いたくなったら手を洗うたらいを用意していることを伝える

・模擬保育後は、子どもが遊びに集中できるように、環境に配慮していることがわかる。

表7 「指導上の援助・留意点」の比較③

模擬保育前	・子どもの反応を見ながら実践をして、一緒に遊ぶ。 ・子どもの気づきや発見に共感する ・「上手にできたね」など認める声かけをする
模擬保育時	・子どもがどんな事をするのか見守る ・子どもの発見や気づきに共感する ・「もこもこに泡が立てられているね」など認めの声かけをする
模擬保育後	・子どもにトロ舟に水と魔法の粉を入れることを説明し、子どもに入れるように伝える ・子どもに手を使って大きく混ぜるように伝える。 ・子どもがどんな事をするのか見守る ・子どもの発見や気づきに共感する

・模擬保育前には見守るということはなかったが、5歳児ということもあり、変更されている。

・模擬保育時には、子どもが何をするのか分かりにくかった。だが、ふり返りの際に「子ども役」の学生から「何をすればいいのかわからなかった」という意見を受け、改善していることがわかる。

表8 「指導上の援助・留意点」の比較④

模擬保育前	・絵の具を使って泡や水に色を付けたりすることができることを伝える ・ストローでスポイトのような使い方ができる事を伝える
模擬保育時	・どのように泡を作ったかやどんな道具を使ったのかを聞く ・どんな感触がするのか聞いたり、大きい泡や小さい泡の違いに気づけるように言葉がけをする
模擬保育後	新しい発想やできてきた泡の違いを楽しむ子どもがいた際は、全員に見えるように「Aちゃんの方を見て」などと子どもの想像が膨らむようにする。

・模擬保育後は、道具を使用して様々な泡を作ることよりも、泡そのものを楽しむ姿を大切にしようとしていることがわかる。

【考察】

模擬保育を通して子どもの実態を予想しながらふり返り、指導計画を改善することができた。これは保育現場で求められている PDCA サイクルに基づく改善方法を学生が学び、獲得したことが大きな成果である。

本教育方法から、適切な指導計画を作成し、保育実践するという到達目標の達成度を高めることができたと考える。今後も保育現場で求められている改善方法を取り入れながら養成校として新たな教育方法の開発に努めたい。

【参考文献】

1～3) 曲田他「幼稚園教育実習の到達目標の達成をめざした事前事後指導における教育方法の研究(1) (2) (3)」日本保育学会第 72～74 回大会発表論文集,2019～2021

4～5) 曲田他「幼稚園教育実習の到達目標の達成をめざした実習記録の様式の変更と学生の学び(1) (2)」日本保育学会第 75～76 回大会発表論文集,2022～2023

6) 曲田他「教育実習の指導方法に関する研究―適切な指導計画の作成と模擬保育における評価を通して―」日本保育学会第 77 回大会発表論文集,2024

実習後における学生の自己評価と自己達成感について
―自己評価と実習後のアンケート調査結果から―

渡邊恵梨佳（神戸海星女子学院大学）

Ⅰ．はじめに

幼稚園教育実習は、幼稚園教諭を志す学生にとって実践教育の場として捉えられ、約 4 週間の実習期間は貴重な学びの機会とされている。また、教育実習は大学における教職に関する科目の中でも教育実践力の中核となる科目である。教育実習では、大学で行う教育実習に係る「事前及び事後の指導」（以下、「事前事後指導」という）と、実習協力園での「実習」を合わせて修得することとなっている。

実習へは事前に十分な学びや準備の積み重ねによって、教育実習をより有意義なものとして体験し、教師又は保育者になるための実践力を高めていける。教育実習における充実度や達成感は、実習前の十分な事前準備を行い、不安を解消することで自信に変えて実習に挑むことができるのではないだろうか。

充実度や達成感には、何か物事を成し遂げた時に得られる喜びや感動を指し、達成感を味わえる実習指導を行うことも指導の質的な部分で必要である。学生自身が、考えや計画に時間をかけた分だけ、また努力をして苦労をした分だけ、得られる達成感も大きくなる。また、達成感を覚えることで「大変なこと乗り越え、続けてよかった」「今後も頑張ろう」という気持ちや、新たな挑戦を始めるモチベーションとなる。教育実習に対する充実度や達成感を高めるための要因が明らかになれば、保育者養成教育において、学生の教育実習を意義あるものにすることに繋がるのではないかと考えられる。

本稿では、学生が教育実習を有意義なものとして体験し、教師又は保育者になることへの確信を高めていけるよう、教育実習に係る事前準備から実習の場での実践経験を繋ぎ充実したものとなるにはどのような指導が有効であるかを考える。また、教師又は保育者となることへの確信に影響を与える要因として、事前準備を含めた一連の流れから、実習後の達成感と充実度に着目した。幼稚園教育実習の「事前事後指導」を含む学生の成果および課題を明らかにし、保育者養成校における幼稚園教育実習の指導の質向上を目指していくことを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 調査対象

調査対象者は、幼稚園教育実習の履修者 25 名。

2. 調査方法

実習前の「事前事後指導」にて、実習に向かうにあたって不安や心配に思うことについて調査した。

実習後の事後指導にて、①実習を終えて自己評価、②実習の振り返りにて、事前準備にかけた時間や内容と実習における充実度、又は達成感について調査をした。

なお、調査内容は授業内課題の一部分であるが、学生には事前に一部の項目を調査データとして扱うこと、個人が特定されることや不利益とならないこと説明し同意を得た。

Ⅲ．結果と考察

1. 実習前の学生の不安や心配の解消について

実習前の学生が感じる不安や心配に思うことについて、渡邊ら（2024）は、「責任実習の指導案作成（立案と展開方法）」が一番の不安要素であり、授業時間外で個別の相談としても、指導案作成について相談に来る学生は履修者全体の 48%程度であったとしている。この結果を受け、本研究では指導案作成から実践までの事前準備となるプロセスに重点を置き、この不安を少しでも解消し自信をもって実習に挑めるよう「事前事後指導」の内容を工夫した。

具体的には、指導案作成について各学生が実習先で担当する年齢・子どもの様子・園の要望などを踏まえた指導案を 3 種（製作活動・ルールのある遊び・歌唱指導）について、それぞれ 2 案ずつ作成するよう課題を課した。「事前事後指導」の授業内で、5～6 名のグループに分かれて作成した指導案の発表を行い、意見交換を行う。なお、その各グループには 1 学年上の教育実習を終えた学生を、学生メンターとして 1 名配置し、経験者からの意見を聞ける体制を設定した。また、意見交換の後には、グループ内で指導案を回して閲覧し、互いの指導案の添削をし合った。その後、必要に応じて教材研究や見本や導入に使用する教材作成を経て、「事前事後指導」授業内でロールプレイを行った。授業時間外では、実習指導教員が相談や個別に対応できる機会を設けて適宜、助言や指導を行った。

このような取り組みを積み重ねた上で、実習直前に再度、学生が感じる不安や心配に思うことについて調査すると、「責任実習の指導案作成（立案と展開方法）」に関する不安は、「事前事後指導」初回授業時に調査した際の不安の大きさよりは、軽減された結果となった。「事前事後指導」を履修学生のコメントシートから、学生メンターである、経験者（先輩）からの助言を受ける時間が、学

生の実習前の不安の解消の糸口に繋がることが分かった。つまり、実習において事前準備等を適切に且つ十分に行うことができれば、実習に対してより前向きに挑むことができ、実習中も積極的に活動したり、課題を達成することができたりと、教育実習が充実したものになると考えられる。

2. 実習後の振り返りから見えてきたこと（事前調査と事後調査より）

【事前準備してよかったと思うこと】

教育実習終了後、自身の実習を振り返った際に、事前に準備してよかったと思うことを挙げてもらった。また、同時に実習の充実度又は達成感についても調査した。その結果、準備してよかったと思うことについて、「指導案作成を複数案準備しておいてよかった」「事前準備や教材研究を十分にしておいてよかった」という回答が多くあった。また、実習後の充実度又は達成感については、履修者全体の 84%の学生が充実度又は達成感を感じたポジティブな結果となった(表 1 参照)。

	不安要素①「指導案作成」に対する不安・心配度	不安要素①「指導案作成」に対する充実度・達成感
実習前（「事前指導」初回授業時）	87%	54%
実習直前（「事前指導」最終授業時）	71%	84%
実習後（「事後指導」授業時）	74%	81%

表 1　「指導案作成」に対する不安度と充実度・達成感

なお、自由記述の回答より、「指導案作成を複数案準備したことにより、実習園の要望変更に対して柔軟に対応できた」「事前準備をしたことで実習期間中は、その他の記録作成や子どもと深くかかわる時間に集中できた」「事前準備や教材研究を十分にしたことで実習先の指導者から褒められた」等、実習の充実度や達成感に繋がったことが明らかとなった。このことより、実習前の学生が一番の不安要素であった「責任実習の指導案作成(立案と展開方法)」については、事前準備を十分に行ったことで安心感や実習の充実度に繋がり、実習中の実践の際にも自信をもって挑むことに繋がったのではないかと考えられる。

3. 実習後の学生の自己評価から見えてきたこと

教育実習を終え、実習での経験から学ぶことはもとより、事前準備も含めた実習に向かうまでの過程をも振り返り、今後の課題の発見を主にしながら、保育者に必要な知識や技術の再確認と、保育者になる意識を高めていく。学生自身の自己評価の高低は実習前の事前準備や各自の取り組みの積み重ねが、実習での実践に繋がっているかということと関連しているのではないかと考え検証した。なお、学生自身の自己評価は、実習園へ依頼している成績評価票の項目（資質・指導能力・実習態度）と相違なく行い、総合的に自己分析しやすいように各素点で比較した(表 2 参照)。

	得点差(素点差)	
	最高(差)	最低(差)
自己評価が低い群（83%）	16	2
	（内、45%は 10 点以上の差をつけて低く評価していた）	
自己評価が高い群（17%）	8	2
	（内、60%は 2 点程度の差で評価していた）	

表 2　園評価と自己評価の差

園評価と自己評価を比較した結果、全体の 83%の学生は自己評価が低かった。その内の、45%の学生は 10 点以上の差をつけて低く自己評価をしている。一方で、園評価の方が低い、つまり自己評価を高くつけている学生は 17%であった。

4. 実習後の達成感と自己評価の高低について

先述のように、学生の実習前の不安要素は、授業や個別の対応で少しは解消でき、実践に活かせたことは達成感に繋がっていると考えられる。一方で、その充実度や達成感は自己評価と結びつくのかというと、そうではなかった。自己評価が低くなる要因としては、実習で実践経験をする中で、自分の新たな課題や力不足・経験不足を感じたことが反映されていると考える。このことは、ネガティブに捉えるものではなく、実践としては充実して自信につながる経験はできているものの、客観的に自分を評価するという観点で、冷静に厳しく自分と向き合っていることにつながっているのではないかと考える。

Ⅳ. 最後に

実習での実践的な学びについては、事前準備を十分に行うことで、実習に向かう不安が軽減され自信をもって実習に挑めたことが、実習後の充実度や達成感に繋がることが分かった。この一連のプロセスが、教師又は保育者になる際の経験値として大きく影響するのではないかと考えられる。

＜参考引用文献＞

1. 磯﨑 尚子・西谷 真美「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」人間発達科学部紀要 第9巻第1号, 2014, pp51－59

2. 渡邊恵梨佳ら「実習後における学生自身の自己評価と自己課題について―自己評価や自己課題からみえてくる事前学習の具体的あり方を探る―」一般社団法人　日本保育学会第77回大会ポスター発表(C000524), 2024

保育者養成校における学生の自己肯定感について
―先行研究のまとめと枠組みの構築―

○浅見優哉（帝京平成大学人文社会学部）　佐藤かほり（帝京平成大学人文社会学部）　田中卓也（育英大学教育学部）

【目的】

学生の自己肯定感が低いという話を実習先からの評価でもよく耳にする。「保育者として意欲的な姿勢を持って育つために必要なものは何なのか」という疑問が生じた。保育者養成校の学生の自己肯定感が低いのであれば、それは何が原因で、どうすれば高くなるのか考えていきたい。そのためには「自己肯定感が養成校での生活ではどのように育まれていくのか」、また、「どのような指導によって自己肯定感が育まれるのか」といったことについて調査する必要があると考えられる。

確かに保育学生の自己有能感や自尊感情はあまり高いように感じられないが、なぜだろうか。また、他の学生とは違う独特なものなのか、それとも近年の風潮として、日本の学生全体が低下しているものなのだろうか。そもそも日本人は自尊感情や自己肯定感といったものが高い国民性ではないようにも思われるが、実際はどうなのだろうか。

上記の疑問に対する適切な理解と打開策を得るべく、調査をしていくこととする。

【方法】

先行研究をまとめ、検証及び考察していくことで自己肯定感の低い理由を推察する。また、自己肯定感の適切な育て方を提示する。そして、上記によって、養成校での生活及び実習に関する自己肯定感を育む指導方法の枠組みを構築する。

そして、本研究によって枠組みを作ることで、学生指導を効果的に行うために実施する調査を行うための質問項目を考案するための基盤を構築していく。

【倫理的配慮】

本研究には倫理的配慮の必要な項目を含んでいないため、手続きは不要である。

【結果（先行研究のまとめ）】

独立行政法人国立青少年教育振興機構の先行研究によると自己肯定感の国際比較では、日本・アメリカ合衆国・中華人民共和国・大韓民国での４カ国比較において、項目「私は人並みの能力がある」では「とてもそう思う」と回答した割合が 7.4%となり、最下位であった（2014 年の調査）。

また、項目「自分はダメな人間だと思うことがある」では「とてもそう思う」と回答した割合が 2011 年には 36.0%、2014 年には 25.5%となり、最下位であった。「まあそう思う」と回答した割合と合計すると、どちらの年もネガティブな回答が 70%以上となった。

また、内閣府の調査によると、日本・大韓民国・アメリカ合衆国・イギリス・ドイツ・フランス・スウェーデンでの７カ国比較において、項目「私は、自分自身に満足している」では回答「そう思う」が 7.5%、「どちらかといえばそう思う」が 38.3%となり、最下位であった。なお、両回答の合計が 50%に満たないのは日本のみであり、他国は少なくとも 70%以上であった。

項目「自分は役に立たないと強く感じる」では回答「そう思う」が 14.0%、「どちらかといえばそう思う」が 33.1%となり、４位であった。

「保育者養成校における学生の保育への意識と自己肯定感に関連する―大学コミットメントの重要性」戸次佳子・池田幸代（2020）によると、保育系授業科目への取り組み意欲が、大学コミットメントを媒介することにより保育者志望度を高めることが明らかになった。一方、実習を経験した３年生では、大学コミットメントを媒介することにより保育者効力感を高め、さらに、保育者効力感が自尊感情を高めることが明らかになった。また、学生の保育に対する意識や自己肯定感を育むためには、各授業科目への取り組み意欲を高めることに加えて、所属大学における友人や教職員との良好な関係の構築が重要であることが示唆された。

「保育者を志望する学生の自己肯定感の育成をめぐって―現職保育者から学生に対する期待と学生自身の自己点検の分析―」藤井裕子・林幹士・浦田雅夫(2020)によると、保育者を志望する学生が健全な自己肯定感を基盤に保育に関する知識や技術を積み上げていくことが就労後のレジリエンスの向上に結び付く。また、現職保育者群が保育の知識・技術や人間性・社会的態度の項目において学生群より必要性が高いと考えていることが明らかになった。

「保育者とはどのように育つのか―保育者効力感および保育者アンデンティティの研究動向と課題―」佐々木由美子、大谷真理子(2016)によると、専門職としての保育士の育ちとして、「保育者効力感」あるいは「保育者アイデンティティ」という視点から保育者の成長が論じられている。経験年数の積み重ねによる熟達という直線的な視点だけではなく、その複雑性を理解し実像を探ろうとする試みである。

「保育専攻生における保育実習経験の効果に関する研究―保育者効力感変化に影響を与える事前要因の検討―」前田有秀（2017）によると、学生への質問し調査の結果、①実習前後の保育者効力感には上昇が見られること、②志望動機が高い学生は実習前後で一貫して高い保育者効力感を示したが、志望動機が低い学生は実習後も保育者効力感が低い傾向にあったこと、③実習目標の設定は保

育者効力感の変化に関連は見られなかったこと、④本来感が高い学生は実習を通じて更に保育者効力感が高いままである一方、本来感の低い学生は保育者効力感が低いままであったこと、が示された。更に、保育実習経験とは、「保育専攻学生が保育実習特有の不安やストレスを経験しながら子ども理解を深め、保育的行為やコミュニケーション能力を獲得していく過程」であることが本来感要因から報告された。

【先行研究から学んだこと】

① アンケート調査を行う

・アンケートから実習を通して自己肯定感がかなり左右される。その学生に合った実習園を養成校で設定する実習園マッチングが必要である。

・保育系授業科目に意欲的に取り組む学生は自己肯定感が高い。そこで、保育系授業科目において教員は学生の専門領域への興味関心を向上させるような授業内容や方法の工夫が求められる。

② 保育職を目指す仲間と共に学ぶ環境づくりが必要である。

・実習園と養成校の協力により、失敗を恐れず臨機応変に対応し、子どもから学ぶ姿勢や子どもと共に生きることからの学びを養成校と実習園で連携できる授業づくりが必要である。

③ 保育者の養成現場でも問題解決型事例検討会の導入、生涯発達の観点が重要である。保育者像を明確にすること、あるいは理想やモデルとなる保育者像を確立することや、そのためのシラバスづくりや授業づくりが必要である。また、保育者効力感の向上や保育者アイデンティティの形成に小さな成功体験の積み重ねが重要である。また、「信頼できる他者の存在」「価値ある人々」「重要な他者」が必要不可欠である。

④ 志望動機や目標等の実習に向けた具体的な心構えの他に、「自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度」である「本来感」が取り上げられている。「本来感」は、「適応的な自尊感情」ともされており（伊藤ら, 2005）、学生が自分自身をどのように受容するかにも関連する概念と言え、ストレス低減に関連する個人内の資質であるとされている。保育実習特有の不安やストレスに対応でき得る力を身につけるためには、実習の事前指導段階において「本来感」が他の学生よりも低い学生を対象とした心理・教育的アプローチの重要性が求められる。「本来感」が低いと、逃避傾向や援助要請傾向が増すことで、「自分らしさ」に焦点化できずストレスのコントロールが難しくなることも指摘されている（伊藤ら，2005）。

また、保育実習経験の効果を高め、保育者効力感の上昇につなげる上では、「保育実習特有の不安やストレスへの対処法、並びにコミュニケーションのとり方に関する指導」の必要性が本先行研究において示唆されている。保育技術の向上や実習に向けた具体的な心構えの他に、学生の心理的側面に着目し、ストレスマネジメントやコミュニケーションスキルの習得など、心的負荷のかかりやすい実習の機会を活用した学生指導の在り方について、検討が望まれる。

⑤ 日本人の自己肯定感が低い要因は文化・社会・教育などさまざまに挙げられると考えられるが、「自分に満足しているか」という感覚と、「自分が役に立つ人間なのか」という感覚は別であると認識されていることが確認できた。つまり、自己有用感と自己肯定感は大きく異なる感覚であると言えるのではないだろうか。

【総合考察】

先行研究内容とそこからの学びを踏まえ、以下の内容について考察を行った。

① 日本人の自己肯定感が低い理由、また保育学生の自己肯定感が低い理由

・日本人は自己肯定感が低い人の割合が高く、自己肯定感が低くなったのか、元から低いのかはわからないが、上昇傾向にある。理由としては、「他者との関係性の中での自分」を意識し過ぎている（全体を重視した）傾向が強いように思われる。

・大学コミットメントが不十分である可能性

・実習園と学生のマッチングが不十分

・実習園と養成校の連携不足（現状の一般的な連携内容では不足しているのではないか）

② 自己肯定感の適切な育て方と方法の枠組み

・実習園選びを適切に行えるよう、ボランティア活動を通して様々な保育施設を知り、学生が自分と相性の良さそうな実習先を見つける目を養っていく

・授業内でさまざまな事例検討を通して、保育者のいろいろな考えに触れる。

・実例を見て、自分の理想の保育者像を確立していく

・友人とお互いに励まし合い、意識を高め合える関係づくり（同僚性を育む）

・実習の決まった保育施設で事前に数日間のボランティア活動を通して相互理解を深めておく

・ストレスマネジメントやコミュニケーションスキルを学び、レジリエンスやアサーティブな関わり方を知り、身につけていく

【今後の研究の展望】

本研究で得られた知見をもとに学生指導に生かして試行錯誤しながら、より良い実習指導方法を確立していけるよう取り組んでいきたい。

また、自分の長所、挑戦心、主張性に関しては、これらの行動（自分の長所のアピールや自己主張）を快く思わない日本の社会風土があるのではないかと推測しているが、その中でいかに自身をアピールしていくかということが課題になってくると考える。そのため、アサーティブな自己表現方法をいかに身につけていけるかということが、社会で問題を最小限に抑えながら生きていくために必要なスキルの一つではないだろうか。この考えを学生指導に生かし、コミュニケーションスキルを育てていきたい。

そして最終的には、自分に満足できるために必要な内容をアンケート調査によって見出し、多くの人の自己肯定感を高めることに尽力していきたい。

乳児院保育士の就労過程

○大森　弘子（京都文教大学）　柴田　長生（京都文教大学（元））

１．研究目的

近年の全国的な保育士不足は深刻な問題である。厚生労働省（2024）「職業安定業務統計」によると、2024 年 1 月の保育士有効求人倍率は 3.54 倍と全職種平均（1.35 倍）と比較して高い。保育士の求人先には乳児院も含まれる。乳児院保育士は社会的養護が必要な乳幼児を 24 時間養育し保育し、退院後の相談援助も担っている。そのため乳児院保育士には、保育所保育士と比べ責任感の重さや事故などへの不安があると考えらえる。

主任級の乳児院保育士は、乳児院での就労の中で、「多様なニーズに対する対人援助職としての保育士固有の専門性とは何なのかに気づき、そのことに基づいて実践している」と述べた（柴田，2013）。しかし一方で、乳児院保育士が社会的養護用務の重圧や不安を抱いて就労継続しているのであれば、専門性を向上させながら、効力感を持って働き続けることは難しい。

そこで本研究では、乳児院保育士の就労過程を探り、就労継続の促進を考察するため、乳児院保育士に半構造化インタビュー調査を実施した。分析には質的に収集されたデータを計量的に分析する（テキストマイニング手法の）KH Coder を用いて分析し、考察する。

なお、本研究では、乳児院保育士の就労過程における「保育観（保育をする上で大切にしたい価値観や考え方）」の変化の分析を試みることを目的とする。

２．研究方法

（1）調査協力者と調査時期

調査協力者は、関西圏の 6 か所の乳児院に勤務する（していた）、乳児院保育士経験年数 1 か月から 35 年の 10 名（男性 1 名・女性 9 名）であった（**表 1**）。

調査時期は、2024 年 3 月～4 月であった。

（2）調査内容

半構造化インタビュー調査を実施した。インタビューは IC レコーダーで録音し、インタビュー時間は 30 分～58 分であった。

調査内容は、①子どもの頃になりたかった夢の職業、②乳児院の仕事を始めてからの保育経験年数と役職、③保育士として乳児院を選んだ理由、④乳児院の理念や仕事内容について、⑤仕事上で最も嬉しいこと・仕事上で最も辛いこと、⑥保育観について、⑦保育士としての満足感や学びについて、⑧理想とする乳児院像、である。

（3）倫理的配慮

京都文教大学「人を対象とする研究」計画等審査の承認（2023-14）を事前に受け、調査協力者と調査協力者が所属する施設長に同意を得た上で実施した。また、実施に関わる配慮などは、日本保育学会倫理綱領ガイドブック（2023）の倫理基準に準じた。

表 1．インタビュー協力「乳児院保育士」一覧

保育士名（保育士経験年数）	特　徴
保育士 A（13 年）	総合大学を卒業後、福祉施設で介護職に従事。仕事をしながら保育士資格を取得。資格取得後、社会福祉法人 K 乳児院に 13 年間継続勤務の女性保育士。幼い頃からの将来の夢は「施設保育士」。
保育士 B（6 年 ＋保育所 10 年）	保育士養成大学を卒業後、社会福祉法人 L 乳児院に 6 年間継続勤務。乳児院退職後、10 年間私立保育所勤務の女性保育士。幼い頃の夢は「看護師」だったが血が怖くて断念し「保育士」。
保育士 C（1 か月）	保育士養成専門学校を卒業後、社会福祉法人 M 乳児院に 1 か月間勤務の女性保育士。幼い頃の夢は「看護師」。
保育士 D（9 年）	保育士養成大学を卒業後、社会福祉法人 K 乳児院に 9 年間継続勤務の女性保育士。今後、育児休暇を取得予定。幼い頃からの将来の夢は「保育士」。
保育士 E（8 年 ＋保育所 5 年）	保育士養成大学を卒業後、社会福祉法人 L 乳児院に 8 年間継続勤務の女性保育士。出産を機に退職し、5 年間私立保育所勤務。幼い頃から「自分のやりたい職業がなかった」。
保育士 F（35 年）	保育士養成短期大学を卒業後、短期大学ゼミ担任の紹介で社会福祉法人 N 乳児院に 35 年間継続勤務の主任女性保育士。幼い頃からの将来の夢は「保育士か看護師」。
保育士 G（7 年）	保育士養成短期大学を卒業後、社会福祉法人 O 乳児院に 7 年間継続勤務の男性保育士。幼い頃からの将来の夢は「保育士」。
保育士 H（7 年）	保育士養成大学を卒業後、社会福祉法人 P 乳児院に 7 年間勤務の女性保育士。幼い頃からの将来の夢は「保育士」。
保育士 I（25 年）	保育士養成大学を卒業後、社会福祉法人 P 乳児院に 25 年間勤務の主任女性保育士。幼い頃からの将来の夢は「保育士」。
保育士 J（1 か月）	保育士養成大学を卒業後、社会福祉法人 K 乳児院に 1 か月間継続勤務の女性保育士。幼い頃の将来の夢は「パン屋さん」。

注）表中の保育士名はインタビュー順に示す

３．結果と考察

（1）KH Coder によるインタビュー内容の量的検討

まず、保育に関わる文章を分かち書きし、8,018 語を抽出した。抽出語の中から 6,157 語が分析に用いられた。

出現回数が多い順から 20 語挙げると、「子ども」「思う」「自分」「今」「保育」「人」「言う」「乳児」「仕事」「施設」「見る」「行く」「多い」「担当」「職員」「感じる」「はい」「先輩」「来る」「難しい」であった（**表 2**）。

表 2．「保育観」抽出語と出現回数上位 20 位

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	212	見る	30
思う	170	行く	30
自分	84	多い	28
今	64	担任	28
保育	60	職員	27
人	54	感じる	26
言う	51	はい	25
乳児	43	先輩	24
仕事	36	来る	24
施設	35	難しい	23

次に、乳児院保育士の保育観に関わる単語間の関係を評価するために、出現回数 10 以上を目安に頻出語による共起ネットワークの分析を行った。樋口（2017）によれば、共起ネットワークとは「よく一緒に用いられていた語のペアを線で結んだ図」である。KH Coder で作成した、「保育観」主要頻出語による共起ネットワー

ク図が**図１**である。

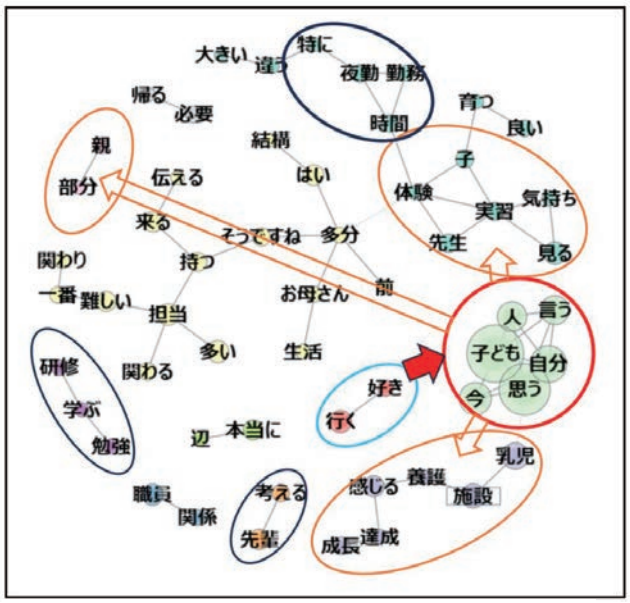


図１．「保育観」主要頻出語による共起ネットワーク図

(2) 共起ネットワークの分析結果

共起ネットワークの分析から、乳児院保育士は子どもが「好き」で、「子ども」の幸せを「思う」気持ちを主軸に、子どもの「成長」を「達成」として「感じ」、「施設」から承認され、「実習」生に乳児院の良さを伝達し、子どもの「親」代わりとして子育てを引き受けていこうとする乳児院保育士の覚悟が図１から推測された。推測内容を図中に矢印で表記している。

保育士Ａは「里親に行った子どもが乳児院に遊びに来てくれて、『また会いに来るわ』って言ってくれたんです。（この子にとって私が）ここにいる意味がまたあったというふうに思えて、やっぱり訪ねてきた時に、その子の幼い時のことを知っている人が（ここに）いるっていうことがやっぱり大事だと思う」と語った。確かに乳児院保育士には、乳児院を退所した子どもたちが「自分の故郷」として乳児院に帰ってくることができるよう、社会的養護を引き受ける一貫性のある継続的支援が必要であろう。また、乳児院での担当の子どもとの関係が、その後の「子どもの安心感」の土台となっていくことは、乳児院保育士のやりがいになることも明らかになった。

(3) 就労過程による「保育観」の変化

図２には、共起ネットワークの分析結果や、保育士への聞き取り内容から想定される、乳児院保育士の就労過程による「保育観」の変化を示した。乳児院保育士の就労継続には、「子どもが好き」という乳児院保育士の就労継続には、「子どもが好き」という気持ちを持ち続けるための「先輩の支援」や「研修」を通して施設理念や職務内容などを伝えるだけではなく、乳児院側は乳児院保育士の思いも傾聴することが必要であると考えらえる。なぜならば「研修（内容）」や「勤務の多様性」などを柔軟に受容してほしいと願う乳児院保育士の意識が抽出語に現れていると考えるからである。

保育士Ｂは、新任の頃の寝かしつけが上手な「先輩の支援」からの学びの必要性や、課題を抱えた子ども対応の「研修」を求めていた。「研修」と「就労の問題点」に関して、Groark（2005）は、温かく応答の良い養育を促進するため、中堅児童養護施設保育士の「研修（訓練）」と勤務の多様性（保育士配置）が一貫性と安定性を向上させると示しており、本研究の考察と一致している。

４．まとめと今後の課題

本研究では、乳児院保育士の就労過程を探り、就労継続を促進するため、乳児院保育士 10 名に半構造化インタビュー調査を実施した。その結果、乳児院保育士の就労過程は、子どもの幸せを思う気持ちを主軸に、子どもの故郷の引き受けや乳児院の良さの伝達、子どもの成長をやりがいと思う気持ちに変化していくことが明らかになった。また、乳児院保育士であり続けるためには、研修内容や勤務の多様性などの検討が示唆された。

今後の課題は、M-GTA（Modified-Grounded Theory Approach）を用いて、乳児院保育士の日々の保育実践とその就労過程を理論化することである。

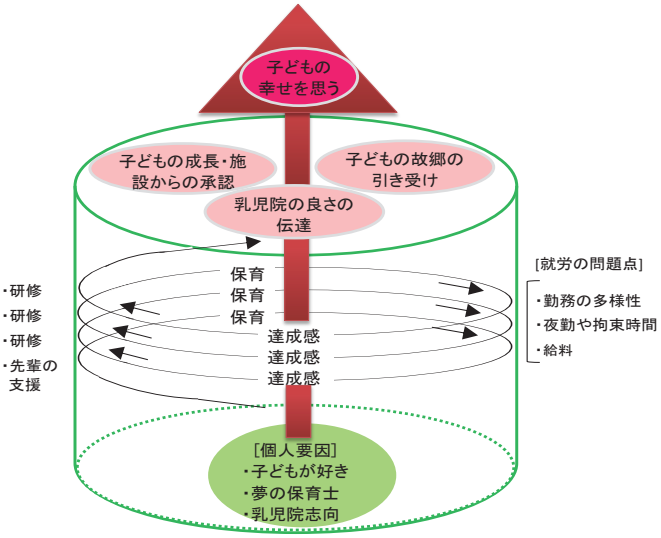


図２．就労過程による「保育観」の変化

主な引用文献

Groark CJ, et al.（2005）. Improvements in early care in Russian orphanages and their relationship to observed behaviors. *Infant Ment Health*, 26(2), 96-109.

樋口耕一（2017）言語研究の分野における KH Coder 活用の可能性，計量国語学 31 巻 1 号，36-45.

日本保育学会倫理ガイドブック改訂委員会（2023）保育学研究倫理ガイドブック 2023―子どもの幸せを願うすべての保育者と研究者のために，日本保育学会.

柴田長生（2013）対人援助職としての保育士の可能性２―乳児院・児童養護施設での保育士業務から見えるもの，心理社会的支援研究第 3 集，3-24.

（付記）本研究は JSPS 科研費 24K05405 の助成を受けたものです。

保育実習指導における学生のつまずき要因

―学生生活上のスキルと困難感に焦点をあてて―

○北濵千枝子（東京未来大学　保育・教職センター）　浅井かおり（東京未来大学　保育・教職センター）

Ⅰ　問題意識と目的

保育士資格取得を目指し養成校に入学した学生は、授業・実習・アルバイトや課外活動、その他様々な経験や出会いを通じ、よりその志望を強くして保育者として巣立つ学生もいれば、当初とは異なる志望を見つけ方向転換したり、不安や迷いを通じて探索の時期を長く取ることを決めたりする学生もいる。自分の目指す道が決まり前向きに進む学生については心強さを感じる一方で、保育士資格取得の意欲を持ちながらも、自分の意志とは異なる理由で保育士資格取得をあきらめざるを得ない学生も存在する。学内での実習指導や現場における実習で、履修の継続が困難であったり、評価が極端に振るわなかったりする場合などである。井上らは、養成校や保育実習先の教職員に対し指導上の困難さについての実感調査(2019)[1]を、さらに学生の対人関係の困難さに焦点をあてた実態調査(2023)[2]を行っている。また、中村ら(2024)[3]は、発達障害様相を呈する学生の特性と実習先での困難事例の顕在化について詳細に検討している。このように学生の実態に応じて実習指導や修学支援の内容・質を高めることが求められている。

保育実習指導のガイドライン(2022)[4]では、「保育実習指導は、保育実習に必要な基礎的知識、技能のみならず態度やマナー・礼儀、協働性等を理解し、身につける学びの場であり、専門職である保育士として勤務することを想定し、社会人として必要とされる基礎的な力（実務）と同様に、受講態度や提出物に対する指導についても丁寧に行う必要がある」としている。実際に実習指導（事前）では、現場実習につなげるためにも、遅刻等の連絡や提出物管理、配属先施設等との連絡調整など、実習指導特有のルール・課題の遂行が求められるが、一部の学生にとってこれらが、履修における高いハードルとなっていることが推察される。

以上のことから本研究では、事前指導で求められる授業課題（ルール遂行）につまずきがみられる学生に焦点をあて、学生の背景について明らかにし、今後の支援内容について検討するためのデータを得ることを目的とする。関連要因として、実習指導の授業特徴に加え、学生生活全般における困り感や大学生の日常生活スキルについて取り上げる。

Ⅱ　方法

（1）調査時期：2024 年 9 月 11 日～25 日

（2）実施形態： Web アンケート

（3）調査協力者：都内にある 4 年制大学（保育者養成校）で 4 年次の保育実習Ⅱ（保育所）もしくはⅢ（施設）の実習を終え事後指導に出席した学生計 113 名に調査協力を依頼し，そのうち同意を得られた 103 名を分析対象とした。

（4）質問紙の構成

①基本属性：性別・履修した実習関連科目・保育者を目指したきっかけ・保育者を目指している現在の理由・資格取得意思の度合い

②実習指導授業ルールに対する負担感(独自項目)：〔遅刻・欠席が原則認められない、事情のある遅刻・欠席の事前連絡の徹底、時間や締め切りに厳しい、身だしなみに厳しい、実習指導の授業時間外に取り組むことが多い、授業回によって教室や持ち物が一定ではない、他機関（実習施設等）との連絡調整がある、配属に応じたスケジュールの自己管理が必要〕の 8 項目。「全く負担ではない」から「とても負担である」の 4 件法で回答を求めた。

③授業ルールを遂行するために有効な対策(独自項目)：「提出物や約束を遂行するために、あなたにとって有効だと思うものは何ですか」という設問に対し、〔授業内の口頭での周知、学内クラウドシステムや大学メールを用いた配信（リマインド）、配布資料への記載、友人との情報交換、ノートやスケジュール帳、スマートフォンのアプリやアラーム等の機能、特に有効な手段が見つかっていない〕の 8 項目から複数選択が可能とした。その他として自由記述欄を設けた。

④ルールに関する面談指導の有無

⑤学生生活上の困り感：「困り感尺度短縮統合版」34 項目(篠田ら,2017)[5]　ADHD 困り感 10 項目・ASD 困り感 7 項目・UPI-RS（精神的健康度）17 項目について、原論文を参考に「困っていない」から「とても困っている」の 4 件法で回答を求めた。

⑥学生の日常生活スキル：「日常生活スキル尺度(大学生版)」のうち個人的スキル因子 12 項目（島本ら,2006)[6]「全く当てはまらない」から「非常に当てはまる」の 4 件法で回答を求めた。

⑦自分の思う強み／資格取得過程で自身が成長したと思うこと（ともに自由記述）

以上のうち本研究では、基本属性の他、②ルールに対する負担感④面談指導の有無⑤学生生活上の困り感⑥日常生活スキルを取り上げる。

（5）倫理的配慮：実施前に，匿名での実施であること・回答の有無や内容が不利益を被らないこと・データを適切に管理することについて説明をし、アンケートの回答をもって同意を得たこととした。東京未来大学の研究倫理委員会の承認を得た。(2024-009)

Ⅲ　結果・考察

（1）調査協力者

現在の保育士資格取得意思：「必ず取得したい」が 101 名(98.1%)、「できれば取得したい」が 2 名(1.9%)であった。「取得を迷っている」「取得しなくてもいい」の項目はそれぞれ 0 名となっており、資格取得意欲は全体的に高かった。

ルールに関する面談指導の有無：調査を行った養成校では、実習授業で求めているルールの遂行ができなかった学生に対し、振り返りや今後の対策を一緒に考えるための個別での面談指導を行っている。この個別での指導を

受けたことがある学生は28名（27.2%）であった。

２）授業ルール遂行のための有効手段：学生が有効と考えている項目について多重回答形式で回答を求めた。

表1 授業ルール遂行のための有効手段 N=103

項目内容	肯定率
②学内クラウドやメールを用いたリマインド	81.6
①授業内の口頭での周知	68.0
④友人との情報交換	67.0
③配布資料への記載	55.3
⑥スマートフォンのアプリやアラーム等の機能	51.5
⑤ノートやスケジュール帳	38.8
⑦特に有効な手段が見つかっていない	0.0

授業時のアナウンスに加え、直前のリマインドの有効性をあげる学生が多かった。他に有効だったと思うことの自由記述では、上記項目について具体的に説明する回答が多く、目につくところにメモを貼る・スマートフォンにTODOリストが表示されるように設定するなど、記憶に頼らず視覚的な手段を用いる工夫をしていることがうかがえた。また、そのような方策とは別に、漏れや忘れのないように、なるべく早く実行（作成や提出）するようにしているという回答が得られた。

３）各尺度得点の基礎統計量

ルール負担感・学生生活スキル困難感は、該当項目を合計することで尺度得点とした。得点が高いほど負担感・困り感が高いことを意味する。

日常生活スキルは、逆転項目の処理をした上で合計し尺度得点とした。得点が高いほど、個人スキルが高いことを意味する。

表2 各尺度得点の分布 N=103

		項目数	平均値	標準偏差
ルール負担感		8	18.50	5.21
学生生活スキル困難感	UPI-RS	17	35.08	11.00
	ADHD困り感	10	22.12	6.31
	ASD困り感	7	13.34	4.50
日常生活スキル	計画性	3	6.89	2.44
	情報要約力	3	7.30	1.94
	自尊心	3	7.70	2.26
	前向きな思考	3	7.53	1.91

（３）相関関係

ルール負担感と学生生活スキル困難感・日常生活スキルの相関関係について、表３の結果が得られた。

表3 各尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 ルール負担感	—							
2 UPI-RS	.401**	—						
3 ADHD困り感	.501**	.828**	—					
4 ASD困り感	.369**	.810**	.718**	—				
5 計画性	-.250*	-.334**	-.469**	-.225*	—			
6 情報要約力	-0.17	-.404**	-.374**	-.358**	.445**	—		
7 自尊心	-.254**	-.510**	-.377**	-.534**	.288**	.481**	—	
8 前向きな思考	-0.18	-.535**	-.371**	-.487**	0.13	.234*	.568**	—

*p<.05, **p<.01

ルール負担感は、UPI-RS・ADHD困り感と有意水準1%で比較的強い相関を示し、ASD困り感とは弱い正の相関、自尊心とは弱い負の相関を示した。UPI-RSは、日常生活スキルのすべてに有意水準1%で比較的強い～弱い負の相関を示した。ADHD困り感は、計画性と比較的強い負の相関があり、ASD困り感は、自尊心・前向きな思考と比較的強い負の相関を示した。

（４）面談指導の有無による差異

授業ルールに関する面談指導を行った群と行っていない群について、平均値の差の検定を行った（表4）。検定の結果、ADHD困り感と計画性について有意水準1%で有意差がみられた。面談指導が必要となった学生は、そうでない学生と比べ、ADHD困り感の自覚が高く、計画性に弱さがあるといえる。

表4 面談指導あり群・なし群の得点平均値

	面談	N	平均	標準偏差	t値(df)
ルール負担感	なし	75	18.33	5.202	-.509
	あり	28	18.93	5.312	(101)
UPI-RS	なし	75	35.17	11.267	.149
	あり	28	34.82	10.460	(101)
ADHD困り感	なし	75	21.48	6.410	-1.768*
	あり	28	23.82	5.812	(101)
ASD困り感	なし	75	13.27	4.604	-.278
	あり	28	13.54	4.282	(101)
計画性	なし	75	7.16	2.531	2.019**
	あり	28	6.16	2.056	(101)
情報要約力	なし	75	7.33	1.954	.275
	あり	28	7.21	1.950	(101)
自尊心	なし	75	7.51	2.171	-1.348
	あり	28	8.21	2.440	(101)
前向きな思考	なし	75	7.37	1.880	-1.380
	あり	28	7.96	1.953	(101)

本研究は、実習事前指導で求められる授業ルール遂行につまずきがみられる学生について理解を深め、指導・支援内容を検討するためにデータを得ることを目的とした。今回の調査では、ADHD困り感が高い学生は、精神的健康の低さ・ルール負担感の高さ・計画性をはじめとする日常生活スキルの低さとの関連が高いことなどが分かった。

現在、わが国では発達障害学生の支援から広がり、潜在的な支援ニーズがある学生にも目を向け、「困り感」として予防的に拾い支援を検討する研究がすすんでいる。これらを参考に、学生一人一人が自己理解を深め、手立てを試行錯誤する意識が高まり、自分の希望する将来にむけて歩むことにつながる支援について引き続き検討していく。

参考・引用文献

1) 井上寿美・服部伸一・半田結・廣陽子（2019）特別な配慮を必要とする保育実習生に対する指導上の困難に関する実感調査．大阪大谷大学教育学部幼児教育実践研究センター紀要，(9)，15-26.

2) 井上寿美・服部伸一・半田結・廣陽子（2023） 指導が行き届きにくい保育実習生の実態：対人関係に困難さがみられる実習生の指導に関する全国調査から．大阪大谷大学教育学部幼児教育実践研究センター紀要，(13)，1-20

3) 中村麻衣子・松田こずえ（2024）発達障害様相を呈する学生の実習における困難事象の分析―保育者養成校における実習支援の観点から―．保育学研究，(62)，359-370

4) 東北ブロック研究委員会（2022）保育実習指導のガイドライン ver. V．全国保育士養成協議会.

5) 篠田晴男・中莖里実・篠田直子・高橋知音（2017）大学生の発達障害関連支援ニーズと修学上の移行スキル支援．立正大学心理学研究所紀要，(15)，7-17.

6) 島本好平・石井源信（2006）大学生における日常生活スキル尺度の開発．教育心理学研究，54(2)，211-221.

保育現場は保育実習生をどう受け止めているか
―主任保育士アンケートから―

傳馬淳一郎（名寄市立大学保健福祉学部社会保育学科）

1. 目的

保育実習は、保育学生にとって指定保育士養成施設（以下、養成校）で学ぶ理論と保育現場の実践を、観察や体験によって結びつけ、知識や技術を得る学びの場として、保育士養成課程の中核をなす。保育実習の目的は、「習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」（一般社団法人全国保育士養成協議会 2018）とされる。

しかし、養成校への進学者の中には、「保育を目指して」というだけでは一概に説明できない保育学生がいることを多くの養成校教員が感じているのではないだろうか（山沢 2022）。特に入学者総数が入学定員総数を下回る全入時代になって以降、資格取得への意識も様々な学生が進学しており、実習に向かう姿勢や意欲、卒業後の就職希望先など、多様な保育学生が見られる。

一方で、多くの保育現場では、多忙な保育業務でありながら、慢性的な保育士不足が続いている。そのため、実習の受け入れ負担と職員採用の板挟みの中、積極的に実習生を受け入れざるを得ない状況であることも予想される。

本研究の目的は、保育現場はどのような思いで実習生を受け止めているのかを探ることである。より良い保育士養成のために、養成校が取り組むこと、また実習受け入れ園での指導のあり方、そして養成校と保育現場が協働しながら保育士養成を行うための検討を試みる。

2. 方法

本研究の対象は、保育現場の中でも実習指導に直接・間接的に関わる機会の多いと思われる主任保育士とした。「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（平成 15 年 12 月 9 日雇児発第 1209001 号）「第 3　実習施設の選定等」では、「実習施設においては、主任保育士又はこれに準ずる者を実習指導者と定めること」としている。また、一定の保育経験を有する主任保育士は、実習指導の機会も多いと思われる。

そこで、北海道内で実施された筆者が関わる主任保育士を対象とした研修（2024 年 8 月～10 月、全 3 回）の参加者にアンケート調査を行った。参加者 185 名にアンケート用紙を配布し、研修会終了後に主催者側で回収してもらったところ、181 名から回答があった（回収率 97.8%）。アンケートの質問項目は、実習生に関する設問、新人等の育成に関する設問、主任保育士として学びたいことに関する設問であった。本研究では、実習に関する設問の中から、実習生の受入れ状況に関する設問である「実習生への指導に対する困りごと」「実習生を受け入れて良かったこと」「より良い実習指導のために必要なこと」に対する自由記述を質的に分析した。

3. 倫理的配慮

アンケート協力者に対しては、口頭と書面にて、研究目的・方法、回答は無記名であり任意であること、本調査への協力の有無や回答の内容は、研修とは無関係であること、調査結果は研究のみに使用することを説明し、回答の提出をもって同意を得たと判断した。

4. 結果と考察

対象となる設問の自由記述内容を意味のまとまりごとに簡潔な文章でまとめコード化した。次に、意味の類似したコード同士を集め、サブカテゴリを作成し、抽象度を上げながらカテゴリを作成した。以下、設問ごとのカテゴリ及びサブカテゴリを示し、考察する。なお、カテゴリを【　】、サブカテゴリを〔　〕、実際の記述内容を「　」で示す。

(1) 実習生への指導に関する困りごと、悩み

実習に対する困りごと（表 1）のカテゴリは、【実習生自身の態度や姿勢】【日誌や指導案の指導方法】【子どもへのかかわり】【多様な実習生への指導の困難さ】【現場の保育者の思い】【養成校との連携、協働】であった。

先行研究では、受け入れる保育現場が望む実習生の姿として、「保育実践のスキル」や「学ぶ姿勢・態度」（池田他 2010）、「礼儀や作法などの社会的スキル」（栗原・大塚 2020）等が求められ、意欲的に学ぶ姿勢を通してスキルも身についていくとの声がある。本調査でも〔挨拶、身なり、基本的なマナー〕が十分ではなく、〔積極性のなさ、受け身、指示待ち〕の実習生がいるとの回答が多い。〔事前指導や事前学習の不足〕〔養成校でしっかりと育てて欲しい〕との

表 1　実習生への指導に関する困りごと、悩み

カテゴリ	サブカテゴリ	度数
実習生自身の態度や姿勢	挨拶、身なり、基本的なマナー	9
	提出物や期限を守らない	6
	事前指導や事前学習の不足	10
	積極性のなさ、受け身、指示待ち	14
	謙虚さ	2
	実習中の体調管理	3
日誌や指導案の指導方法	日誌が書けていない	6
	日誌の記述が長すぎる	3
	日誌指導の方法、文章指導	10
	日誌の誤字や汚い字	8
	日誌記入の実習生の負担への配慮	1
子どもへのかかわり	子どもへのかかわりが適切ではない	4
	子どもへのかかわりが少ない	2
多様な実習生への指導の困難さ	多様な実習生への対応	2
	指導の困難な実習生	8
	勝手に判断する実習生	3
	自己評価の低い実習生	6
現場の保育者の思い	多忙な現場の負担、指導が十分にできない	11
	コミュニケーションが取れない	9
	質問、相談ができない実習生	3
	実習への思いが見えない	4
	世代間の違いに戸惑う	6
	ジェンダーへの配慮	2
	後進の育成	6
	現場の現実をどこまで伝えるか迷う	5
	保育志望ではない実習生の指導にやるせない気持ち	5
	保育を目指す思いを高めて欲しい	3
養成校との連携、協働	実習内容の養成校との共有	5
	養成校でしっかりと育てて欲しい	2
	園によって実習が異なる	1

意見があり、「保育士として育てる前に、社会人としての基礎」を育てることの必要性を指摘する声もある。

また、相談や確認をせずに〔勝手に判断する実習生〕がいる一方で、「少し話をすると泣いてしまう」ような〔自己評価の低い実習生〕への対応など、【多様な実習生への指導の困難さ】に苦慮する様子がみられる。

将来ある実習生に、保育現場の多忙な現状や職業としての大変さといった〔現場の現実をどこまで伝えるか迷う〕との声もあった。「実習生には希望をもって実習してもらいたい」と〔後進の育成〕への思いから実習を受入れていても「保育士にはなりませんと言われ、指導する意味を失った」と〔保育志望ではない実習生への指導にやるせない気持ち〕を抱く現場実習指導者もいた。〔多忙な現場の負担、指導が十分にできない〕といった様子が記され、実習の受け入れに対する少なくない現場負担が垣間見られる。

⑵ 実習生を受け入れて良かったこと

実習生を受け入れて良かったこと（表2）のカテゴリは、【子どもへの刺激】【保育の変化】【実習指導を通して保育者としての学び】【後進育成のやりがい】【保育士不足への貢献】【保育士としてのスキルアップ】であった。

普段、園にはいない実習生が〔子どもたちとたくさん遊んでくれる〕ことで、〔子どもたちが喜ぶ〕姿がある。また、保育者が〔自らの保育の振り返り〕〔自園の保育を客観的に見る機会〕となり、【保育の変化】をもたらす。何よりも「学びたい意欲の学生」「一生懸命子どもと関わろうとする姿」から〔保育者として初心にかえる〕ことができ、実習生への【実習指導を通して保育者としての学び】を深める機会となっている。また、実習生がそのまま職員として〔採用につながる〕ことで【保育士不足への貢献】や【後進育成のやりがい】になっている。日誌や指導案の指導等、少なくない現場負担の中で、若手保育士が実習生へ自らの保育を伝えようとすることによって〔若手職員の育成〕として機能するという。ときには「卒園児が実習生として来てくれ、保育園時代が楽しかったと言ってくれた」と保育を目指す教え子との再会によって、自らの過去の保育に対する評価を得ることもある。

⑶ より良い実習指導のための方法やアイディア

より良い実習指導のための方法やアイディア（表3）のカテゴリは、【養成校と保育現場の協働】【養成校への期待、要望】【現場での取組】であった。

アンケートを配布した研修内で、〔現場実習指導者向けの研修〕に触れていたことの影響も大きいが、研修を望む保育実習担当者は多いといえそうだ。「実習生にどのような指導をしたらよいのか」との戸惑いから「受け入れる側の学び」を望む声がある。また、〔学生全般の理解〕〔個別学生の情報共有〕など、実習生を受け入れるに当たって情報を求めている。個別学生の情報は、個人情報との兼ね合いから留意が必要であるが、円滑な実習のための情報共有は必要といえる。

何より実習を受け入れる保育現場が求めるのは〔養成校との情報共有、コミュニケーション〕であった。具体的な実習内容や養成校の方針を一方的に伝えるのではなく、現場の「困りごとなどを養成校にも聞いて欲しい」との声に見られるように、双方向のコミュニケーション、つまり【養成校と保育現場の協働】が求められている。

表2　実習生を受け入れて良かったこと

カテゴリ	サブカテゴリ	度数
子どもへの刺激	子どもたちが喜ぶ	4
	子どもたちとさくさん遊んでくれる	5
	子どもにとっての新たな出会い	3
保育の変化	普段見られない子どもの姿	3
	新たな視点で子どもを見ることができる	6
	保育者自らの保育の振り返り	16
	新たな気づきや発想を得る	7
	新しい手遊びや保育内容を知る	21
	自園の保育を客観的に見る機会	21
実習指導を通して保育者としての学び	保育者としての初心に返る	26
	実習生の見本として意識が高まる	5
	親になっていく若い世代の理解	6
	意欲のある実習生から元気をもらう	5
後進育成のやりがい	後進の育成	5
	保育士への意欲を高めることを支える	4
	実習だからこその経験	2
保育士不足への貢献	採用につながる	8
	人手不足の中で助かる	1
保育士としてのスキルアップ	今求められる保育を知る機会	3
	若手職員の育成	4
	保育者の育成力を養える	10

表3　より良い実習指導のための方法やアイディア

カテゴリ	サブカテゴリ	度数
養成校と保育現場の協働	現場実習指導者向けの研修	14
	養成校での指導内容の共有	6
	実習先へ具体的な指導して欲しい内容の伝達	7
	日誌や指導案の見本の提示	2
	学生全般の理解	3
	個別学生の情報共有	4
	養成校との情報共有、コミュニケーション	15
	保育を楽しむ実習内容	3
	実習以外の現場経験	4
養成校への期待、要望	養成校での事前指導の充実	3
	遊びのレパートリー	3
	養成校同士の連携	3
	実習生の負担軽減の検討	2
現場での取組	実習受け入れ体制の整備	4
	保育現場の余裕	1
	他園との情報交換	1

5. 総合考察

保育現場では、実習の受け入れに対する負担感や困りごとは少なくない。先行研究でも示されているように実習生への意欲や積極性を求める声は多い。一方で、実習生を受け入れることによる現場のメリットを感じているとの声もある。特に普段はいない実習生という存在から自らの保育を問い直し、実習生への指導が、保育者自身のスキルアップにつながることもある。自らも実習生であった経験から、後進の育成に意義を見出す保育者も多い。また、保育士不足の状況から実習生が採用に結びつくことの期待もみられる。結果として、現場負担が多いにも関わらず、積極的に実習生を受け入れる状況が見られた。そうであるならば、事前指導を経て現場実習へ送り出し、保育現場と実習生を結びつける養成校の役割は大きいといえる。

社会全体や保育を志す人たちに向けて、保育の大切さ、保育の魅力、やりがいなどを発信していくためには、養成校と保育現場がコミュニケーションを取りながら協働していくことが求められる。ひいては、それがより良い保育士養成につながるといえる。

文献

池田幸恭・伊瀬玲奈・岩嵜淳子・大神優子・北村裕美・駒久美子・佐野裕子・島田由紀子・眞鍋久美好・鈴木みゆき・髙梨一彦（2010）保育現場が求める実習生像の分析，和洋女子大学紀要50，177-186.

一般社団法人全国保育士養成協議会（2018）保育実習指導のミニマムスタンダードVer. 2，中央法規.

栗原多恵・大塚登（2020）実習を受け入れている保育現場が望む実習生とは―保育者養成校の実習指導について―，佐野日本大学短期大学研究紀要31，1-10.

山沢智樹（2022）実習指導の悩み：保育学生の自分づくりを考える，季刊保育問題研究316，新読書者，p. 23-31.

ノルウェーの保育者養成における「保育の質」に関する一考察

−保育者養成課程の学生を対象としたテキストの分析から−

伊藤 喬治（岡崎女子大学）

Ⅰ．研究の目的

本研究は、ノルウェーの保育者養成、およびその周辺領域における「保育の質」の概念について検討するものである。筆者はこれまで、ノルウェーの保育及び保育者養成を対象に研究を行ってきた。特に、保育者養成の場において扱われる必要があると考えられているもの、言い換えれば保育者の専門性と呼ばれる部分に関する研究を行ってきた。これまでの研究では、保育の専門性に関する研究(2021)に続けて、「民主的(demokratisk)」というキー概念に関する研究(2022)を、さらに「教育学(pedagogikk)」という言葉が示す概念に関する研究(2024)を行ってきた。これまでの検討から、ノルウェーにおいて保育とは、それまでの伝統的で慣習的な視点で行われる子育てや指導とは異なる、人間の認知や発達の理論を基盤とした専門職的な教育活動を示す概念である教育学をベースに、「民主的」な手法によって行われるものであると考えられていることが明らかとなった。本研究は、保育のキー概念である「保育の質」に関して検討を行い、その概念が示すものを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．課題の所在

これまでの先行研究では、ノルウェーの保育及び保育者養成における「保育の質」に関して検討を行ったものとして、松田(2022)による保育者養成制度に関する研究、天野(2024)による well-being など近年の動向も含めつつ日本との比較を行った研究などがある。また泉(2017)は、「保育の質」は保育者養成の質によるものであることを指摘している。このように、「保育の質」をそれに関わる制度などの側面から行った研究はいくつか見られるものの、ノルウェーにおける「(保育の)質」という言葉が示すものに関する検討は少ない。ただ、保育者養成においては、目指すべき養成される保育者の姿があること、それが「幼稚園教師の養成について定められた枠組み計画に関する法令」(Forskrift om rammeplan for barnehagelærer-utdanning; 2012 年施行、2023 年改正)として制度化され全国的なレベルで規定されていることから、当地での「保育の質」はある程度の共通理解があることが考えられるものの、それに関する検討は少ない。そこで本研究では、ノルウェーにおける「保育の質」の概念について検討を行う。

Ⅲ．研究の方法

本研究では、保育者養成における「保育の質」の概念を明らかにするために、次の二点の文献を取り上げる。いずれの文献もノルウェーの総合出版社である Gyldendal から出版されている保育を学ぶ学生向けのテキストである。Gyldendal は文芸、児童書のほかに保育、薬学、法学、心理学などの専門書、特に高等教育機関でのテキストとしての使用を想定された専門書を広く取り扱っている出版社である。「保育の質」の概念を明らかにするために保育学生向けのテキストを取り上げるのは、比較的具体的レベルでそれが言語化され示されていることが考えられるためである。本研究で取り上げる一つ目のテキストは、Øyvind Kvello 編(2013)による *Barnas Barnehage 1; Målsett inger, Føringer, og Rammer for Barnehagen* であり、二つ目は、Lekhal, Ratib (2016)らによる *Dette Vet Vi Om Barnehgen: Betydningen av Kvalitet i Barnehagen*（「幼稚園における質の重要性について知る」）である。前者は、保育の質、ノルウェー内外の保育の歴史的変遷、子どもの学び、関連する法制度、物理的な環境の構成、そして教育学的ドキュメンテーションなど、2000 年代以降の保育の概観について総合的にまとめられているもので、特に保育の初学者に向けて全体を網羅するような形でまとめられているシリーズの第 1 巻である。本文献では「保育の質」に関する部分は第 1 章において扱われている。後者は、*Dette Vet Vi Om Barnehagen:*（「幼稚園の○○について知る」）と題されたシリーズのうちの 1 冊である。このシリーズは「実践及びその周辺を志向したブックレットで、幼稚園における現在の課題とそれに関する知識を提供するもの」である。シリーズのいずれもが研究ベースであり実践の分野に関連するものとなっている点に特徴があるとされる。なお、本シリーズは、カテゴリー上は保育者養成のための教科書としての分類がなされているものの、シリーズの紹介文では現職の保育者をも読者の対象としており、より幅広く養成・研修の場へ向けたものであることが伺える。なお、本シリーズから 2025 年 1 月現在、17 冊のブックレットが販売されている。本研究では特に「保育の質」に関するものを取り上げる。

上記二点の文献を取り上げ、「保育の質」とされるものを検討する。なお、いずれも原著では「幼稚園の質」という用語で述べられているが、これは「保育施設によって提供される保育活動の質」、つまり「保育の質」であると考えられるため、本研究では「幼稚園の質」を「保育の質」として取り扱う。

Ⅳ．倫理的配慮

本研究は資料研究であり、倫理的配慮の必要な手続きが含まれないため、倫理的配慮の記載は必要がない。

Ⅴ．結果と考察

はじめに、*Barnas Barnehage 1; Målsett inger, Føringer, og Rammer for Barnehagen* における「保育の質」の概念について検討する。本テキストの第 1 章「幼稚園における質」では、各節の見出しとして「社会のニーズか子どものニーズか」「量的な充足」「保護者と社会が求める幼稚園の機能」「民主的な社会で市民を育てる場所として」「知的好奇心による活動をサポートするために」などがある。また、子どもの発達に関連して幼稚園は多元的に寄与することが説明され、その中でも特に①スタッフの質、②グループ・クラス、③保育の内容、④幼稚園のマネージメントについて焦点を当てて説明を行なっている。①では、専門性をもった職員が子どもたちに対し適切な比率で配置されていることが「保育の質」のために必要とされることが述べられている。また②では、年齢にあった適切なグループ・クラスを設定すること、③では保育の内容が関連法令に則ったものであり子どもたちの発達に寄与するための多様な体験を含むこと、④では地域社会の特徴を基に適切なマネージメントの必要性が述べられている。このように、「保育の質」とは条件的・環境的に十分な状態にあること、そしてそれらが制度的に規定され、実践において実現されるものであることが述べられている。

次に、*Dette Vet Vi Om Barnehgen: Betydningen av Kvalitet i Barnehagen* を取り上げる。本テキストでは、幼稚園における質の概念の理解からはじめ、子どもの発達をふまえた上で、保育の質の重要性について検討する。まず保育の質の概念について「教育学的な視点からの理解」と「発達的な視点からの理解」の二つの視点があることが示される。前者はよりホリスティックな視点であり、一方で後者は個人の発達の面から捉えた場合の視点であるとする。そのうえで、「保育の質」とされるものは、「構造の質」「プロセスの質」「内容とカリキュラムの質」、そして「結果の質」の四点があるとする。「構造の質」には、幼稚園のスタッフや物理的な環境、そして組織の質に関するものがその対象であり、「プロセスの質」では子どもの参画、応答的な手法、多様な機会が対象となり、「内容とカリキュラムの質」はそれらをもとに実践されるものが含まれることが述べられている。加えて、質の評価のための指標の例が示される。また、「結果の質」では、到達目標、ステークホルダーへの説明、そして実践の中で作られたドキュメンテーションなどがその対象となることが述べられる。次に、子どもの発達について、情緒の発達や社会性の発達と遊び、言葉の発達、運動の発達などを多元的に説明し、それぞれの発達において、幼稚園の質が向上することにより発達に影響が見られることが述べられる。そして、子どもの発達における構造的な質とプロセスの質の関係性や、保育における質の影響の度合いや複数の子ども達を同時に対象とする保育ゆえの特徴について述べられる。本テキストでは、保育の質を多元的な側面から説明し、また評価するためのスケールを示すことで、より具体的な検討の対象と、実践の場における検討の手法が示される点に特徴があると言える。

これらの「保育の質」に関する文献、特に保育者養成の場で使用することを想定されているテキストを検討すると、より初学者を対象としたテキストでは、理論や法的な枠組みが前提として存在し、それに則った保育の姿を目指すという点から捉えた「保育の質」を示しながら、一歩進んだ各論を取り扱うテキストとしては、その根拠となる発達の理論と、分析し評価するための対象を定義し、操作することを想定した目の前の実践の「保育の質」を取り扱っている。そこから「保育の質」とは、学問的、社会的、制度的に、保育の原理により望ましいとされる姿を目指すものと、実践を評価し再構成していく対象としての二つの意味合いがあることが明らかとなった。

Ⅵ．今後の課題

本研究では、資料研究としてあくまで「保育の質」について概念の部分から検討を行った。実践を取り扱う研究、もしくは上記の質の議論の実践の場における取り扱いについては今後の課題としたい。

引用・参考文献

天野珠路(2024)『保育の質をどうとらえるか —日本とノルウェーの保育の比較から—』「鶴見大学紀要 第 3 部　保育・歯科衛生編」第 61 号、鶴見大学。pp1-12 .

泉千勢(2017)『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか』ミネルヴァ書房。

伊藤喬治(2021)『ノルウェーの保育者養成における専門性に関する一考察　—学生向けテキストの分析から—』、「日本保育学会第 74 回大会発表論文集」、日本保育学会

伊藤喬治(2022)『ノルウェーの保育における遊びと「民主的であること」の関係についての一考察　—保育者養成の視点から—』、「日本保育学会第 75 回大会発表論文集」、日本保育学会

伊藤喬治(2024)『ノルウェーの保育者養成における教育学(pedagogikk)の位置づけに関する一考察　—保育者養成課程学生向けテキストの分析から—』、「日本保育学会第 77 回大会論文集」、日本保育学会

松田こずえ(2022)『ノルウェーの幼児教育における保育者の養成およびキャリアアップ制度についての一考察』「武蔵野教育學論集」第 13 号、武蔵野大学教育学研究所。pp. 95-105.

Kvello, Øyvind (2013) “Kvalitet i Barnehagen”, Kvello Øyvind (red.) *Barnas Barnehage 1; Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Gyldendal. pp.15-33.

Lekhal,Ratib. Zachrisson, Henrik Daae. Solheim, Elisabet. Moser, Thomas. Drugli, May Britt. (2016) “Betydningen av kvalitet i barnehagen”, Nordahl, Thomas. Hansen, Ole (red.) Dette Vet Vi Om Barnehagen. Gyldendal.

保育者養成における体験的学びの展開
－地域と連携する力の育成に向けて－

○地下まゆみ（大阪大谷大学教育学部）・井上美智子（大阪大谷大学教育学部）

【はじめに】

地域の人的・物的資源との連携は幼稚園教育要領や保育所保育指針等に求められている力であり、質の高い保育の実践にも関係する。田口（2017）は、幼児期における地域連携保育の実施内容を調査し、連携するものすべてが育ち合える互恵関係を築き、地域の人的財産・物的資源を保育内容として生かすために工夫することが重要であると示している。地域の人材と連携することにより、地域の環境資源の活用を促進し、子どもの体験の幅を大きく広げるためには、乳幼児期の子どもの成長に最も身近で専門的に関わることができる保育者の役割が大きい。また、幼児期の環境教育の実践においても、保育者の知識や技術だけでなく、地域に根ざした自然理解が必要であり、子どもが生活する地域の資源を活かすことができる力も重要となる。

大阪大谷教育学部幼児教育専攻では、幼児期の環境教育を実践できる保育者養成を目指し、自然教育コースを設置し、2 年次のコース配属から卒業までの 3 年間、コース独自の系統的かつ体験的な学びを実践している（地下・井上　2021, 2023）。また、本コースの教育ではコース担当の専任教員に加え、他分野の専門家や環境教育の実践者に協力いただき、地域の自然を最大限に活用し、保育の専門性を超えた学びを提供している（地下ほか　2022）。学生は、コースでの学びを通して地域社会を支える多様な人的資源と多様な環境資源から自然の価値を知り、身につけた環境観を子どもたちに伝えたいと考えるようになる。本稿では、本コースでの地域の自然や専門家を活用した体験的学びから、保育者をめざす学生が学びを深めていく姿を報告する。

【倫理的配慮】

記録写真や学生の提出物の利用に際し個人情報の保護や不利益は生じないことなど倫理に関する内容を口頭にて説明し、使用の承諾を得ている。

【自然教育コース科目のカリキュラム】

2 年次では、環境への感性を磨くことを中心に、植物の基礎知識や園芸技術等に加えて、植物を用いた遊びを展開できる力を身につけ、大学構内および大学周辺の多様なフィールドでの自然観察や自然遊びを体験する。新しいことへの気づきの喜びを学生自ら経験することは、教えるのではなく子どもが気づくことを大切にする力につながる。2 年次必修科目「基礎ゼミⅡ」では、大阪府獣医師会や雨ふる大地の水辺保全ネットワーク、河内長野市立林業総合センター、自然との関わりを重視している保育現場に協力いただき、うさぎの抱っこ体験や川遊び、木工体験など、幼児期の子どもが実際に体験する内容を模擬体験する。3 年次では生態学を理解するために、動物の基礎知識に加え、「森のムッレ教室リーダー資格」も取得が可能であり、物質循環や食物網といった生態学的な基本概念の理解の習得を目指す。また、連携協力いただいている保育施設や自然体験施設での参加見学の機会も設けている。最終学年の 4 年次では、複数のグループに分かれ、自然と関わる遊びを自ら計画し、保育現場で実践する。また、保育施設でのビオトープづくりなどに参加し、自分たちの力のみで園庭に生態系を創出する知識や技術を学ぶ。幼児期の子どもの自然に対する感覚を共有しながら、生命の大切さや環境教育の意義を深める機会となり、将来の地球環境を想像し、学生自身が地球環境のために行動できる力の修得を目指している。

【地域と連携した体験活動】

地域資源を活かした 3 年間にわたる学びを通して自然教育コース生は以下のようなことを学ぶ。

（**1**）森林と人間生活の関わりを学ぶ

日本の森林の多くは、木材生産のために植えられたスギやヒノキの人工林であり、それらの木材を生活に利用している。日本は国土の 7 割近くが森林で代表的な森林国だが、大阪府は森林率が最も低く、学生も森林への関心は低い。そこで、地域の専門家から森林と人間生活の関わりを学び、実際に大阪府内産のスギやヒノキの端材を利用して自分の生活に役立つ物づくりを体験する（図 1）。木の手触りや香りを味わいながら、丁寧な指導のもと木目の向きや各種木材の特徴に合わせて、のこぎりや金槌を使い自由な発想で試行しながら作り上げる。手作りすることの難しさを実感し、学生は「職人の技はすごい」、「自然物を使った物に温かみがあるのは、自然界とのつながりや、素朴だからこそ製作者のこだわりや思いが感じられるからだ」といった気づきがある。

図 1.　地元の河内木材を用いた木工体験

（**2**）地域の身近な生物との共生を学ぶ

コースの専門科目を受講した学生の野生の生き物に対する生態学的な自然観は卒業時にはかなり変化している（地下・井上　2023）。この意識の変化の基盤として、自然にふれる体験がただ楽しいと感じるものではなく、知識に基づいた体験であることが重

要である。動物に触れる体験では、生物に詳しい専門家や獣医師による生物学・生態学的内容に関する講義を受けた直後に、学生が直接触れあう時間を設けている。例えば、川遊びでは子どもとの川遊びのリスクや川の生物についての講義を受けた上で、学生自らライフジャケットを付けて、川に入り、魚などの水生生物を捕獲する（図 2）。また、獣医師から、学校飼育動物の現状や飼育の注意点、教育現場で飼育が必要である理由などの講義を受けた後、府立高校で飼育されているウサギに触れ、その温かさや自分とウサギの心音の違いを知り、生命を実感する。体験した学生は「生き物を間近で観察しながら、生き物の解説を聞き勉強になった」、「ウサギなどの動物飼育において最低限の知識が必要であり、病気の予防や快適に生活してもらうための環境整備がとても重要だということがわかった」と述べている。

図 2. 大学近くでの川遊び体験

3 年次の「森のムッレ教室リーダー資格」が取得できる授業では、遊びを通した幼児への伝え方だけでなく人間と自然とのつながりについて学ぶ。大学構内にある植物園にて植物や昆虫などを観察し、土の中で生きている小さな生物が人間の生活に関係していることに気づく。ルーペを使うことでその存在を見つけられるミクロな生物も自然の物質循環には大切な存在であることを認識する。川遊びを体験する河川が地質学的時間をかけて造った河岸段丘上にある大学から遠景をみて地域の水の循環を学ぶ。こうした循環の学びから生物多様性や環境問題への関心が高まることが学生のレポートから読み取れる。

（**3**）環境教育に関わる人の考えや価値観を学ぶ

3 年次では、グループに分かれ、地域で子どもに自然体験活動を提供している様々な施設の活動に参加する。地域の保育施設に加え、地域の子ども向けの自然体験活動を提供する自然体験実践施設や NPO 法人、森の幼稚園活動などに参加し、多様な人々が地域の自然を活かして子どもに自然との関わりを提供し、施設の種別が異なっても同じ思いで子どもと自然に関わっていることを知る。また、4 年次には、幼稚園や認定こども園等の保育施設での手作りの花壇やビオトープの造成や整備等に参加する。そこでは、保育者だけでなくビオトープ施工の専門家や保護者とも出会い、これらの活動の参加後、学生は「子どもたちの活動において、子どもたちと直接関わる存在だけでなく、子どもたちを支える存在も大切であると実感した」と述べるようになる。多様な人々と関わることで、どのように子どもに向き合えばよいか、子どもの育ちになぜ自然が必要なのか、多様な価値観を知り、人と自然の関係に理解を深め、自分の環境観を振り返ることができるようになる。

4 年次科目である「自然教育実践演習」は 3 年間の学びの集大成で、各学生が学んだ知識や技術を実践に活かすことができる。学生が自分たちだけで子どもと環境教育のテーマに関する企画を考え、リスクマネジメントし、計画を立て、準備を行い、実践する。実践では単に楽しいと感じる自然遊びではなく、子どもの気付きや考えを楽しむ経験になることを前提としている。子どもの発達段階や園での子どもの遊び、子どもの様子について事前に協力園の保育者より聞き取りを行い、グループで意見を出し合い、役割を分担する。各学生の得意を活かし、協力しながら子どもたちに伝えたいことを明確にして取り組む。

【考察】

保育者として地域の人的・物的資源を活用する力が求められるなか、保育者養成において子どもが生活する地域の人的・物的資源には多様な価値があることを知る具体的な体験が重要である。本コースでの学びを通して、学生は多様な地域の専門家と関わることでより深い知識を学び、多様な体験ができることを体得しており、他者と連携することで保育の実践の幅が広がることを感じている。そして、1 回限りの経験ではなく、3年間の間に様々な体験を繰り返していくことで、地域の自然の多様性を学ぶと共に、地域に多数いる様々な専門家が共通して自然の価値を伝えてくれることを経験する。自然教育コースの他の教育内容に加え、こうした地域の自然と人と関わる体験的学びを継続することにより、コース生は自然との関わりが子どもの発達に有効だということだけでなく、子どもに自然の大切さを伝える必要性にも次第に気づくのである。

環境教育研究でも、地域に根付いた教育（place-based education）によって学びが深まるとされており（e.g. 高野 2013）、地域の人的・物的資源との関わりは欠かせない。今後も、地域の人的・物的資源を大切に、幼児期の環境教育を実践できる保育者養成に取り組んでいきたい。今度の課題として、本コースの卒業生に対してコースでの学びをどのように活かしているのかを調査し、本コースの教育内容を改善していきたい。

【引用文献】

地下まゆみ・井上美智子(2021)領域環境の教科書の実態をふまえた保育者養成校における環境教育実践の展開, 日本保育学会第 74 回発表論文集

地下まゆみ・冨永美香・井上美智子(2022)自然との関わりを実践できる保育者養成, 日本保育学会第 75 回発表論文集

地下まゆみ・井上美智子(2023)保育者養成における体験的学びからの環境教育の実践, 日本保育学会第 76 回発表論文集

高野孝子(2013)地域に根ざした教育の概観と考察, 環境教育, 23 (2), 2_27-37.

田口鉄久(2017)地域連携保育の教育的意義と課題, 鈴鹿大学短期大学部紀要, 37, 115-124.

保育参加における保育者養成校学生の学びの生成

川俣美砂子（中村学園大学短期学部）

１．はじめに

2019 年度から改訂・施行された教職員免許法に基づき、教育実習の一部を学校体験活動に代替できることになり、学校体験活動の積極的活用が推奨されている。2022 年 12 月の中央教育審議会答申（「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～）等においても示されているとおり、理論と実践の往還を重視する観点から、全ての学生が一律に、教職課程の終盤に教育実習を履修する形式を改め、例えば、通年で決まった曜日などに実施する教育実習や、早い段階から「学校体験活動」を経験し、教育実習の一部を代替する方法等が推奨されている。

筆者が所属する保育者養成校においても、理論と実践の往還を重視する保育・教育体験活動の在り方について議論が重ねられている。2023 年度後学期には、筆者の授業の一環として、学内に設置されていた事業所内保育所（同年閉園）に、学生が 4 名ずつ 60 分程度参加して、授業に戻って来る（授業は録画撮影）という保育体験活動を行い、意欲の向上や態度の変容が見られた。何よりも、戻って来た時の学生の表情が、大変生き生きとしていることが見て取れた。

２．研究の目的

本研究の目的は、2024 年度前学期に行われた保育体験活動について、学生が記入した振り返りシートを分析し、その体験がどのような教育的効果をもたらしたかを検証することである。

３．研究の方法

本研究の対象は、X 県 Y 大学短期大学部に所属する保育者養成課程 1 年次の学生 159 名のうち、研究同意及び振り返りシートによる回答の得られた 138 名である。

保育体験の活動概要は、以下のとおりである。

(1) 保育体験の目的

①1 年次前学期の保育原理等授業で学んだ知識について、実際の保育現場で観察しながら実践することで、理解を深める。②実際の保育現場を体験することで、学びへの意欲を高める。③実際の保育の流れや環境を体験し、将来の仕事への具体的なイメージを持つ。

(2) 保育体験の内容

表1　保育体験活動の受け入れ状況と保育内容

園名	A保育園		B保育園		C保育園		D保育園	
園児定員数	165名		270名		180名		160名	
受入クラスと学生の人数	1日目	2日目	1日目	2日目	1日目	2日目	1日目	2日目
	2-5歳クラス	2-5歳クラス	1, 2歳合同5クラス	3, 4, 5歳合同5クラス	1歳、2歳、3-5歳合同4クラス	1歳、2歳、3-5歳合同4クラス	1-4歳4クラス	7/9(火)1-5歳5クラス
	学生16名	学生16名	学生22名	学生22名	学生19名	学生19名	学生20名	学生22名
	2歳児:4名	2歳児:4名	合同:6名	合同:5名	1歳児:3名	1歳児:3名	1歳児:4名	1歳児:4名
	3歳児:4名	3歳児:4名	合同:7名	合同:5名	2歳児:3名	2歳児:3名	2歳児:5名	2歳児:4名
	4歳児:4名	4歳児:4名	合同:3名	合同:4名	合同:4名	合同:4名	3歳児:5名	3歳児:4名
	5歳児:4名	5歳児:4名	合同:3名	合同:3名	合同:3名	合同:3名	4歳児:6名	4歳児:5名
	—	—	合同:3名	合同:5名	合同:3名	合同:3名	—	5歳児:5名
	—	—	—	—	合同:3名	合同:3名	—	—
保育体験時の保育内容	室内外遊び		室内活動、もしくは朝の会		1歳、2歳:おやつ、朝の会 3-5歳:室内外遊び、朝の会		1歳、2歳:おやつ、室内外遊び 3-5歳:自由遊び、朝の会、室内遊び	

保育体験活動の受け入れ状況と保育内容は、表 1 のとおりである。

①日程：保育原理授業 13 回目 9:00-10:00

②場所：近隣 4 保育園（大学から片道徒歩 5～20 分）

③参加人数：1 回 20 名程度計 2 日間（計 159 名）

④活動内容：保育内容に沿って、子どもと関わったり、保育者の言動や園の環境を観察したりする。活動の前後に、振り返りシート（表 2）を記入した。

表2　振り返りシートの内容

1.保育体験をする園名
2.参加するクラス(園児の年齢)
3.今回の保育体験で経験したいことは何ですか
(1)子どもと一緒に遊ぶ (2)子どもの遊びの様子や反応を観察する
(3)子どもと会話をする (4)子どもの発達状況を知る
(5)子どもの生活の援助(着替え・トイレ・片付けなどの手伝い)をする
(6)園の先生の子どもへの関わり方や対処方法を知る
(7)園の先生とコミュニケーションを取る (8)保育園の保育環境を観察する
(9)その他
【ここからは、保育体験後に記入】
4.今回の保育体験で経験したことは何ですか
上記(1)～(9)同様
5.保育体験で楽しかったこと、嬉しかったことは何ですか
6.保育体験で知ったこと、学んだことは何ですか
7.保育体験で難しかったこと、できなかったこと、残念だったことは何ですか
8.その他、感じたこと、気になったことなど

(3) 分析の方法

保育体験の教育的効果について検証するために、振り返りシートのデータを使用して、KH Coder（Ver.3.）を用いた計量テキスト分析を行った。計量テキスト分析とは、樋口（2014）による、計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析（content analysis）を行う方法である。

分析の手順は、①振り返りシートの記述内容をテキストデータに変換し、②単語頻度分析で単語の出現回数を分析して、③単語と単語の結びつきを探るために共起ネットワーク分析を行った。なお、本振り返りシートでは、1 つの文書に含まれる語の数が少ないことから、語と語の関連を見るために描画する共起関係の絞り込みとしては、Jaccard 係数を使用した。

４．倫理的配慮

本研究は、筆者勤務校の研究倫理ガイドラインに基づいて研究を実施している。研究対象者に対しては、調査の目的と共に、個人情報の保護、成績評価には反映されないこと、結果の公表に際して個人は特定されないことについて、口頭及び文書で説明した。そのうえで、調査への同意が得られる場合は、承諾書への記載を求めた。

５．結果と考察

(1) 保育現場での学びと実践の経験

保育体験実施前に「経験したいこと」を、実施後に「経験したこと」を、尋ねた。図 1 のように、学生が経験したことは、「子どもと一緒に遊ぶ」(102 票)、「子どもと会話をする」(93 票)、「子どもの遊びの様子や反応

を観察する」（92 票）、「園の先生の子どもへの関わり方や対処方法を知る」（90 票）が多かった。経験したことは、「子どもと会話をした」（107 票）、「子どもと一緒に遊んだ」（106 票）が多く、どちらも事前よりも票数が多くなっていた。事前と事後で票数の差が大きかったのは、「園の先生の子どもへの関わり方や対処方法を知る」（90 票→35 票）、「子どもの発達状況を知る」（43 票→14 票）、「保育園の保育環境を観察する」（52 票→30 票）であった。

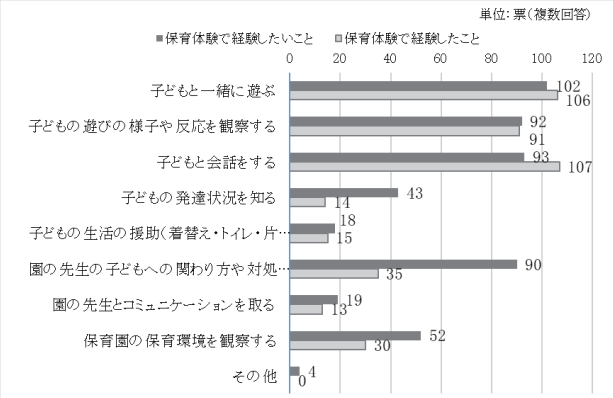


図1 保育体験で経験したいこと（事前）・経験したこと（事後）

子どもと一緒に遊んだり、会話をしたりすることは、事前に考えていたより経験できていたが、園の先生の子どもへの関わり方や、子どもの発達状況、保育園の保育環境の観察等については、経験できていなかった。原因としては、事前に取り組むべき適切な視点や目標を、「子どもとの交流」に重点を置いていたためであり、保育体験時間が短かったことも考えられる。また、本設問が複数回答である中で、「経験したいこと」（事前）は総票数 513 票であったが、「経験したこと」（事後）は総票数 411 票と少なくなっていることから、学生が事前に「経験したい」と考えていた内容が、実際の保育現場では実現できなかった可能性があり、また、事後の振り返りでは、実際に経験できた内容だけを記入するため、自然と回答が限定され、票数が減少した可能性も考えられる。

次からは、KH Coder の単語頻度分析で単語の出現回数を分析し、単語同士の結びつきを探るために共起ネットワーク分析を行った中で、特徴的な部分を析出して報告する。なお、（ ）中の数字は、単語の出現回数である。

(2) 保育体験で楽しかったこと、嬉しかったこと

「楽しい」（34 回）については、「子どもが笑っていたら私自身も楽しかった」、「子どもが反応してくれることで、絵本読みの楽しさを改めて感じた」、「1 歳児が、一生懸命言葉を発していて少し会話ができたことが楽しかった」など、子どもの純粋さや成長に触れる楽しさ、学生自身の成長を感じる楽しさを味わっていた。「嬉しい」（80 回）については、「先生と遊んで楽しかったと言われて嬉しかった」、「こっちに来てと言ってくれて嬉しかった」、「膝の上に座りに来てくれて嬉しかった」など、子どもとの交流に喜びを感じていた。

(3) 知ったこと、学んだこと

「知った」（27 回）については、「子どもは自分が思っていたよりも年齢に関係なく仲良くできるのだと知った」、「目線を合わせることの大切さを知ることができた」、「子どもたちは私が思っている以上に、たくさんのことを知っていることがわかった」など、子どもに対する新たな理解を得ることができたようである。「学んだ」（52 回）については、「個人差があると学んでいたが、ここまで大きな差があると思っていなかった」、「子どもたちの元気のすごさを学んだ」、「無理には活動させないということを学んだ」など、子どもの持つエネルギーや多様性、個人のペースを尊重する重要性を感じたようだった。授業では理論的に理解していた内容が、現場で具体的な子どもの姿や行動として目の当たりにできたことで、知識として得ていたものより深い理解にまでつながっていた。

(4) 難しかった、できなかった、残念だったこと

「難しい」（50 回）については、「私を取り合って喧嘩してしまった時の対応がとても難しかった」、「子どもの言葉を理解するのが難しくて、なかなか言っていることを聞き取ることができなかった」、「一度に何人も話しかけてくるので、難しかった」など、特に、複数の子どもに同時に対応することの難しさを感じている学生が多かった。「できなかった」（24 回）については、「一斉に話しかけられ、全員に対応ができなかった」、「子ども達からばかり話しかけてもらい、自分から行動できなかった」、「1 つのグループのところにいるとなかなか離れることができず、同じ園児ばかり見てしまったことである」など、経験不足から状況を上手く管理したり、優先順位を付けたりすることが難しかったようだった。「残念だった（15 回）については、「先生とあまり会話をすることができなかったのが、残念だった」、「タイミングがわからなくて、たくさんおしゃべりすることができなかったことが残念だった」、などである。状況に応じた柔軟な対応と積極的な行動が難しかったようである。

6．おわりに

本研究は、保育体験活動の教育的効果について、検証したものである。峯村ら（2020）によれば、学校体験活動に相当する科目は、「学生の抱く教師像の具体化」する成果があると述べている。具体的には、「キャリア意識の変容、児童・生徒と接する際の態度の変容、より積極的に関わろうとする意欲の向上、礼儀やマナーなどの態度の変容」といった成果が表れたことを明らかにしている。

振り返りシートからは、学生が感じた子どもたちの愛らしさ、保育士が示す専門的な支援と共感的な関わりを再認識し、良い経験ができたことに喜びを感じている様子が溢れていた。更なる成長を目指して頑張る決意が感じられた。例年よりも早い時期に、具体的な礼儀やマナーの指導ができたことも、今後につながると感じられた。

課題としては、保育体験時間が 60 分と短かったこと、事後の振り返りコマ数が少なかったこと、引率教員が 2 名と少なかったことが挙げられた。次年度からは、①園見学 60 分（6 月上旬頃）、②保育体験活動 1 日（7 月下旬頃）の 2 段構えで実施し、引率の教員体制も増員して行う予定である。

【参考文献】

峯村恒平、枝元香菜子、渡邉はるか、藤谷哲、山本礼二（2020）、教員養成課程における 「学校を体験する」 活動の取り組みと成果―各大学へのアンケートの結果から 「学校インターンシップ」に向けて―、目白大学高等教育研究（26）pp. 81-88.

保育実習Ⅰ（施設）及び保育実習Ⅲにおける施設種別に応じた実習基本プログラムの開発

村田 泰弘（中部学院大学短期大学部幼児教育学科）

【目的】

保育士資格を取得するためには、厚生労働省が示す指定科目の履修が必要である。指定科目の中には、必修科目である保育実習Ⅰ(保育所)と保育実習Ⅰ(施設)、選択必修科目である保育実習Ⅱ(保育所)と保育実習Ⅲ(施設)がある。実習には、厚生労働省が示す各保育実習の目標や内容に即した実習プログラムを作成し、実施することが求められるが、実習プログラムの作成やその内容等に関するルールについては明確に示されていない。

藤田・村田(2023)は、A 県内の社会的養護施設及び障害者支援施設における保育実習Ⅰ(施設)及び保育実習Ⅲの実習プログラムの作成に関する質問紙調査を行い、A 県内 65 施設の中で、回答があった 32 施設について報告している。藤田・村田(2023)によると、厚生労働省が示す「教科目の教授内容」の「保育実習Ⅰ(施設)」と「保育実習Ⅲ」の目標と内容に沿った実習プログラムをそれぞれ作成している実習施設は 1 施設(3.1%)のみで、施設独自の実習プログラムを作成している実習施設は 16 施設(50.0%)、実習プログラムを作成していない実習施設は 15 施設(46.9%)であった。つまり、藤田・村田(2023)の報告から、実習施設によって、実習生の学びに差異が生まれている可能性が示唆されている。

以上のことから、本研究では、保育実習Ⅰ(施設)及び保育実習Ⅲにおける施設種別に応じた実習基本プログラムを開発することを目的とした。

【方法】

１．実習基本プログラム「素案」の作成

筆者と共同研究者の 2 名で、全国保育士養成協議会(2018)に示されている児童養護施設の実習基本プログラムを参考に、乳児院、児童養護施設、母子生活支援施設、児童心理治療施設、福祉型障害児入所施設、障害者支援施設の保育実習Ⅰ(施設)と保育実習Ⅲの素案を検討した。

２．実習基本プログラム「試案」の作成

①研究協力施設(保育実習担当者)の募集：実習施設の保育実習担当者の意見を反映させることを目的に、筆者と共同研究者の所属先が過去に保育実習Ⅰ(施設)及び保育実習Ⅲ(施設)を依頼した A 県内の乳児院、児童養護施設、母子生活支援施設、児童心理治療施設、福祉型障害児入所施設、障害者支援施設の保育実習担当者に研究協力に関する依頼文書を送付した。その結果、乳児院は 2 施設、児童養護施設は 6 施設、母子生活支援施設は 1 施設、児童心理治療施設 1 施設、福祉型障害児入所施設は 1 施設、障害者支援施設は 2 施設から協力を得ることができた。

②研究協力施設(保育実習担当者)による実習プログラム「素案」の検討：筆者と共同研究者は施設種別に応じて分担し、研究協力に同意した保育実習担当者と Google Meet や対面の方法を用いて、保育実習Ⅰ(施設)と保育実習Ⅲの「素案」について検討した。

保育実習担当者からは、自立支援計画及び個別支援計画の作成について、「2 週間の保育実習では難しいのではないか？」、「何をどこまで実施すればよいかが分からない」等の意見が出た。そこで、乳児院、児童養護施設、母子生活支援施設は、自立支援計画の全てを作成するのではなく、自立支援計画の重要な部分である対象者のアセスメントに焦点を絞り、保育実習担当者と協働で開発したアセスメントシートを活用しながら実施することにした。また、児童心理治療施設は、対象者の支援の難しさから、保育実習Ⅰ(施設)では自立支援計画の閲覧に留め、その閲覧した支援内容が実際にどのように実施されているかを中心に進めることとした。保育実習Ⅲでは対象者の自立支援計画を作成し、実物と比較検討する内容とした。福祉型障害児入所施設及び障害者支援施設は、保育実習Ⅰ(施設)については、児童心理治療施設と同様にした。保育実習Ⅲについては、個別支援計画の一部を学生に作成及び実際に支援する内容とした。全ての施設種別の共通事項として、自立支援計画や個別支援計画の対象者の選定方法は、実習施設が柔軟に決めてもらうようにした。

③研究協力施設(保育実習担当者)の意見を踏まえた「試案」の検討：筆者と共同研究者は、それぞれが担当した施設種別の保育実習担当者の意見を報告した。その後、保育実習担当者の意見を踏まえて、保育実習Ⅰ(施設)と保育実習Ⅲの「素案」について加筆・修正を行い、保育実習担当者の合意を得て「試案」とした。乳児院、母子生活支援施設、児童心理治療施設は、A 県内すべての施設が研究協力施設(保育実習担当者)として参加し、保育実習Ⅰ(施設)と保育実習Ⅲの「試案」については合意を得たため、「試案」を「完成版」とした。一方で、児童養護施設、福祉型障害児入所施設、障害者支援施設については、研究協力を得られなかった実習施設の保育実習担当者に対して、保育実習Ⅰ(施設)と保育実習Ⅲの「試案」に関する質問紙調査を実施することにした。質問内容は、保育実習Ⅰ(施設)と保育実習Ⅲの「試案」を確認してもらい、「１．分かりにくい内容はなかった」もしくは「２．分かりにくい内容があった」のいずれかを選択してもらい、「２．分かりにくい内容があった」を選択した場合は、自由記述で記入してもらうようにした。

④実習プログラム「試案」に関する質問紙調査の実施：研究協力を得られなかった実習施設の保育実習担当者に対して、保育実習Ⅰ(施設)と保育実習Ⅲの「試案」に関する質問紙調査を行った。実施時期は約 1 か月とし、郵送法で実施した。返送結果は、児童養護施設が 4 施設中 1 施設、福祉型障害児入所施設が 1 施設中 0 施設、障害者支援施設が 16 施設中 9 施設であった。

３．実習プログラム「完成版」の作成

筆者と共同研究者は、質問紙調査の結果を踏まえて検討を行い、各施設の保育実習担当者の合意を得て「試案」を「完成版」とした。その後、A 県内で保育実習Ⅰ(施設)と保育実習Ⅲを依頼している全ての実習施設に「完成版」を送付した。送付に際し、保育実習担当者に対して、実習基本プログラムに基づきながら、実習施設の実態に即した実

習プログラムの作成を依頼する文書を添えた。

【倫理的配慮】

質問紙調査は、筆者が所属する研究倫理審査委員会の承認(承認番号：C23-0029)を得て実施した。質問紙調査の実施には、回答者に「質問紙調査は任意です。ご協力いただけない場合でも不利益はありません。また、個人を特定できないように処理を行います。」と明記した。

【結果】

「完成版」の一部として障害者支援施設における保育実習Ⅰ(施設)とⅢの基本プログラムを表1と表2に示した。

【考察】

筆者と共同研究者が素案を作成したことが、保育実習担当者の負担軽減をもたらし、円滑な開発につながったと思われる。また、自立(個別)支援計画に関する内容を実習プログラムに導入するために、基本的な枠組みの中で、保育実習担当者が柔軟に対応できるようにしたことも開発の促進につながったと考えられる。今後は、実習基本プログラムの開発プロセスは妥当だったのか、保育実習担当者が実習施設に応じた実習プログラムを作成する際に、実習基本プログラムは役立ったのか等の検討をしていきたい。

表 1. 障害者支援施設における保育実習Ⅰ(施設)基本プログラム例

日	実習時間(休憩含)	学生が取り組む内容	厚生労働省が示す指導内容	指導責任者
1	8：00～17：00 (日勤)	利用者たち及び職員の名前を覚える 職員とともに動き、日勤業務を覚える 関わりを通して利用者理解に努める①	1.(1)施設における利用者の生活と保育士の援助や関わり,2.(1)利用者の観察とその記録, 3.(3)利用者の活動と環境, 3.(4)健康管理、安全対策の理解, 5.(1)保育士の業務内容	A さん
		生活支援員から役割と業務説明	3.(2)利用者の心身の状態に応じた生活と対応, 5.(2)職員間の役割分担や連携	
2	7：00～16：00 (早出)	職員とともに動き、早出業務を覚える 関わりを通して利用者理解に努める②	1.(1)施設における利用者の生活と保育士の援助や関わり,2.(1)利用者の観察とその記録, 3.(3)利用者の活動と環境, 3.(4)健康管理、安全対策の理解, 5.(1)保育士の業務内容	B さん
		施設長から役割と業務説明（施設内虐待の対策も含めて）	3.(2)利用者の心身の状態に応じた生活と対, 5.(2)職員間の役割分担や連携	
3	13：00～22：00 (遅出)	職員とともに動き、遅出業務を覚える 関わりを通して利用者理解に努める③	1.(1)施設における利用者の生活と保育士の援助や関わり,2.(1)利用者の観察とその記録, 3.(3)利用者の活動と環境, 3.(4)健康管理、安全対策の理解, 5.(1)保育士の業務内容	C さん
4	15：00～24：00 (宿直)	職員とともに動き、宿直業務を覚える① 関わりを通して利用者理解に努める④	1.(1)施設における利用者の生活と保育士の援助や関わり,2.(1)利用者の観察とその記録, 3.(3)利用者の活動と環境, 3.(4)健康管理、安全対策の理解, 5.(1)保育士の業務内容	D さん
5	6：00～15：00 (宿直明け)	職員とともに動き、宿直業務を覚える② 関わりを通して利用者理解に努める⑤	1.(1)施設における利用者の生活と保育士の援助や関わり 2.(1)利用者の観察とその記録, 3.(3)利用者の活動と環境, 3.(4)健康管理、安全対策の理解, 5.(1)保育士の業務内容	E さん
		看護師から役割と業務説明	3.(2)利用者の心身の状態に応じた生活と対応, 5.(2)職員間の役割分担や連携	
		中間反省会（実習前半の振り返り，保育士の業務内容の確認，職員間の連携の確認，最善の利益の確認，後半の課題設定）	4.(2)記録の基づく省察・自己評価, 5.(3)保育士の役割と職業倫理	
休日				
6	8：00～17：00 (日勤)	関わりを通して様々な利用者に対する理解に努める①	2.(1)利用者の観察とその記録	A さん
		施設行事への参加	1.(2)施設の役割と機能	
		個別支援計画の閲覧	3.(1)計画に基づく活動や援助, 4.(1)支援計画の理解と活用	
7	7：00～16：00 (早出)	関わりを通して様々な利用者に対する理解に努める②	2.(1)利用者の観察とその記録	B さん
		社会福祉士から役割と業務説明	3.(2)利用者の心身の状態に応じた生活と対応, 5.(2)職員間の役割分担や連携	
8	13：00～22：00 (遅出)	関わりを通して様々な利用者に対する理解に努める③	2.(1)利用者の観察とその記録, 2.(2)個々の状態に応じた援助や関わり	C さん
9	13：00～22：00 (遅出)	関わりを通して様々な利用者に対する理解に努める④	2.(1)利用者の観察とその記録, 2.(2)個々の状態に応じた援助や関わり	D さん
10	8：00～17：00 (日勤)	関わりを通して様々な利用者に対する理解に努める⑤	2.(1)利用者の観察とその記録, 2.(2)個々の状態に応じた援助や関わり	E さん
		実習反省会（実習全体の振り返り，今後の課題設定）	4.(2)記録に基づく省察と自己評価	

※「実習プログラム」に記載されている内容以外の取り組み（利用者の生活支援、家事など）も行う。
※実習前半は、実習生が関わりやすい利用者との関わりが多くなりがちなので、実習後半は、実習前半に関わった利用者以外にも意識的に関わるようにする。
※「中間反省会」の「最善の利益の確認」では、利用者の最善の利益を実現するために実習施設で大切にしていることや取り組んでいることなどについて触れる。

表 2. 障害者支援施設における保育実習Ⅲ基本プログラム例

日	実習時間(休憩含)	学生が取り組む内容	厚生労働省が示す指導内容	指導責任者
1	8：00～17：00 (日勤)	利用者たち及び職員の名前を覚える 職員とともに動き、日勤業務を覚える 関わりを通して利用者理解を深める①（説明された個別支援計画の作成対象者については特に意識してかかわる。以下同様。）	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	A さん
		生活支援員から役割と業務説明	2.(5)各施設における多様な専門職との連携・協働	
2	7：00～16：00 (早出)	職員とともに動き、早出業務を覚える 関わりを通して利用者理解を深める②	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	B さん
		施設長から役割と業務説明（施設内虐待の対策も含めて）	1.児童福祉施設等（保育所以外）の役割と機能, 2.(4)利用者の家族への支援と対応, 2.(5)各施設における多様な専門職との連携・協働	
3	13：00～22：00 (遅出)	職員とともに動き、遅出業務を覚える 関わりを通して利用者理解を深める③	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	C さん
4	15：00～24：00 (宿直)	職員とともに動き、宿直業務を覚える① 関わりを通して利用者理解を深める④	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	D さん
5	6：00～15：00 (宿直明け)	職員とともに動き、宿直業務を覚える② 関わりを通して利用者理解を深める⑤	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	E さん
		看護師から役割と業務説明	2.(5)各施設における多様な専門職との連携・協働	
		中間反省会（実習前半の振り返り，保育士の業務内容・職業倫理の確認，職員間の連携の確認，最善の利益の確認，後半の課題設定）	3.保育士の多様な業務と職業倫理, 4.保育士としての自己課題の明確化	
休日				
6	8：00～17：00 (日勤)	特定の利用者の個別支援計画の作成と実物との比較・検討	2.(3)個別支援計画の作成と実践	A さん
		関わりを通して特定の利用者に対する理解を深める①	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	
7	7：00～16：00 (早出)	関わりを通して特定の利用者に対する理解を深める②	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	B さん
		社会福祉士から役割と業務説明	2.(5)各施設における多様な専門職との連携・協働	
8	13：00～22：00 (遅出)	関わりを通して特定の利用者に対する理解を深める③	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	C さん
		サービス管理責任者から社会資源の活用等についての説明	2.(6)地域社会との連携・協働	
9	13：00～22：00 (遅出)	関わりを通して特定の利用者に対する理解を深める④	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	D さん
10	8：00～17：00 (日勤)	関わりを通して特定の利用者に対する理解を深める⑤	2.(1)受容し、共感する態度, 2.(2)個人差や生活環境に伴う利用者のニーズの把握と利用者理解	E さん
		実習反省会（実習全体の振り返り，今後の課題設定）	4.保育士としての自己課題の明確化	

※「実習プログラム」に記載されている内容以外の取り組み（利用者の生活支援、家事など）も行う。
※「中間反省会」の「最善の利益の確認」では、利用者の最善の利益を実現するために実習施設で大切にしていることや取り組んでいることなどについて触れる。
※「特定の利用者の個別支援計画の作成と実物との比較・検討」では、実習施設の実態に応じて実習期間中に実施できるようにする。また、個別支援計画の作成の対象利用者については、実習施設の実態に応じて、実習生の興味関心の高い利用者を対象としたり、実習施設が事前に対象利用者を準備しておくなどの方法で実施する。

ロールレタリングを用いた保育実習の振り返り

○古野愛子（昭和学院短期大学）

【目的】

本研究の目的は、A 短期大学の学生が保育実習を通して成長する様子を役割交換書簡法・ロールレタリング（以下、ロールレタリング）の手法を用いて明らかにすることである。ロールレタリングを用いることで、学生達も率直に意見を出すことができるため、保育実習での学びを言語化することで、自己の内省を促し、次の目標を見出すことができると考える。学生にとって保育実習での学びは、一生忘れられない思い出となり、この時期の一番の学びとなっている。将来、保育士として、ここで学んだことを礎に研鑽を積み、良い保育士となっていくのである。

本研究では、ロールレタリングを通して、学生の自己の内省から導き出した自己の課題を、実際に保育士となったときにどのように生かしていきたいのかを明確にし、筆者の今後の学生指導に生かしていきたいと考える。

ここで、ロールレタリングについて説明する。ロールレタリングとは、筆記療法の一つで、主に矯正教育分野において広く用いられている手法であり、交流分析を背景としたゲシュタルト療法の「エンプティチェア技法」と合わせて創案された「役割交換書簡法」と呼ばれているもののことである。この技法は、目的と対象を設定し、その際に行った自らの行動を自分の立場と相手の立場を交換して、両方の書簡を自分の視点で書くことで、自らの内省を深めることができる方法であり、学生の振り返りなどを行う際に手軽に用いることができる方法である。

【方法】

1）対象者

A 短期大学で保育を学んだ学生で 2024 年 11 月に保育実習Ⅱ（保育所：2 週間）を修了した 2 年生 54 名を対象にロールレタリングを用いた保育実習の振り返りを行った。

2）期間□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

本調査は 2025 年 1 月の筆者の授業内で実施した。

3）方法

2 年生 54 名に対し質問紙を配布し、講義内で回収した。回収率は 100％であった。

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

4）ロールレタリングのテーマ

はじめに、保育実習Ⅱを終えた後の感想を書き、その後、以下のテーマで役割交換書簡を書いてもらった。

往信「保育実習Ⅱを終えた今の私から、保育実習を始める前の私へ」

返信「保育実習Ⅱを終えた私から、将来保育士になる私へ」□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

5）分析の視点

質問紙に記入された上記のテーマで、「往信」「返信」を書いてもらった。保育実習Ⅱを終えて、自己の成長を感じたと記入している学生ともう少し保育実習Ⅱの前にこうしておけば良かったと反省をしている学生がいる。

保育実習での学びを保育士になった際に活かしたいと考えている学生の書簡を例にあげて、教員の立場から分析を行った。

【倫理的配慮（必須）】

倫理的配慮としては、対象学生に対し、教育、研究の目的に限り使用する旨を口頭で説明し、記入したものを提出することをもって調査に同意したとみなす旨を伝え、回収した。記入し提出したものについては、研究内においては、ポイントのみを抜粋して使用するため、匿名性が担保されることも説明し同意を得た。

【結果】

はじめに、質問紙の内容を確認する。学生には、まず「実習を終えた感想」を書いてもらい、実習を総括してもらった。そのあと、テーマを決め、「往信」「返信」を記入してもらった。筆者はすべての学生が記入した内容を確認し、その中から印象的な内容を書いた学生の記述を抜粋した。

【実習を終えた感想】

A 学生：先生方がとても優しかったため、分からないことや質問しやすい環境だった。乳児クラスの援助では、おむつ替えや食事援助もあったため、はじめて経験することやはじめて知った援助方法を知ることができて毎日充実していた。子ども達と関わる時間が楽しく声かけの仕方や一人ひとりの関わりを学びつつ、癒されていた。実習日誌や実習指導案の作成は大変だったが全体を通して楽しく実習をすることができた。

B 学生：一年の時と比べて子どもへの関わり方や援助の方法が変わった。注目して見るポイントが変わったと思い、とても良かった。しかし、他の保育者との連携が不十分だったり、子どもと楽しむ心が足りていなかったように感じた。

C 学生：子ども達と密に関わっていく中で、保育者との信頼関係を築いていくことの大切さをあらためて実感した。名前を呼びながら接したり、先を見た行動を心掛けることが重要であると思った。実習を通して保育に正解はないのだと感じ、その時の子どもの様子に合わせた保育ができるように視野を広げるということを学んだ。

D 学生：子ども達と遊ぶ日々は楽しかったのですが、毎日の日誌が大変だった。日誌が終わった後も製作をするなど、慣れない日を送っていた。頑張ったのに評価が低かったのが悲しかった。

E 学生：毎日日誌を書くことが大変でしたが、実習終盤にはぜひエピソード記録にしたいと思えるような出来事といくつか見つけることができた。２歳児クラスに入ったとき、うまく子どもに接することができず、実習を辞めたいとも思ったが、一日も休まず無事に実習を終えることができて良かった。

F 学生：毎日、保育士の対応を見て学ぶとともに、保育士と比べて自分にできないことが多く、自分に悔しさを感じていた。しかし、子どもたちの笑顔や言葉、実習をしていく中で築かれた関係で無事に乗り越えることができた。保育士は、学校卒業後も常に学び続けていくことが大切だと学んだ。子どもは個人差が大きく一人ひとりに合わせて愛を持って接することが大切だと感じた。

【往信】「保育実習Ⅱを終えた今の私から、保育実習を始める前の私へ」

A 学生：手遊びのレパートリーを増やしておくと便利である。絵本の読み聞かせでは、子どもたちの反応を見ながら行おう。笑顔を忘れずに。

B 学生：保育は一人では行えない。困ったときや悩んだときは、他の保育者を頼っていい。そうすること余裕ができてより良い実習を行えると思う。

C 学生：何か少しでもわからないことや困ったことがあったら悩まずに相談しよう。実習という貴重な経験なので、自分からもっと積極的に行動しよう。全力でやり過ぎず、純粋に楽しんでね。

D 学生：心配しすぎず、楽しもうという気持ちで頑張ってね。自分からもっと積極的に動いてね。

E 学生：昨年の保育実習に良い思い出がなく、身構えていると思うけど、大丈夫なので頑張ってね。

F 学生：“失敗はない”これは保育士から言われたことでもあるが、保育には正解がないため“失敗”というのもない。その時にできることを考えて行動して、反省をしていく中で、次はもっと良い対応ができるようにすればいいと思う。それが大切だよ。

【返信】「保育実習Ⅱを終えた私から、将来保育士になる私へ」

A 学生：身体に気を付けて保育士として働いてね。無理をせずに息抜きをしてしっかりと仕事を続けてね。

B 学生：楽しむ心を忘れずに、あまり深く考え過ぎず、適度に頑張ってね。

C 学生：一人で抱え込まないで相談しよう。一日一日が学びになるよう毎日を大切に過ごそう。子ども達が日々を楽しんで過ごせるように明るく元気に関わろう。

D 学生：頼れる優しい保育士になってね。自分をさらに高めて頑張ってね。疲れを見せないようにし、頑張りすぎて慣れないよう、ほどほどに休んで毎日楽しく過ごしてね。

E 学生：実習とは違う大変なことがたくさんあると思いますが、頑張って資格を取ったので頑張ってください。

F 学生：対応に悩んだり、不安に思ったり、落ち込んだり、マイナスな感情を抱いてしまうこともあるかもしれないが、自分の保育が子どもたちのその後の幸せにつながっていくという役割を担っていることがすごいことだから、大好きな子ども達と楽しく頑張ってね。自分が楽しんでいると、子ども達も楽しくなるので、よりよい保育が自然とできていくと思う。

【総合考察】

今回のロールレタリングを通して、終了した保育実習を改めて振り返ることを通して、自己への内省をさらに深め、反省を次の保育に生かそうとしていることがわかった。

学生の記入した振り返りを見ると、「往信」では、保育実習前の私では、保育実習への不安な様子が見受けられるが、保育実習を終えた私からのアドバイスでは、自信をもって、積極的に動いて、失敗と思わないで、などの前向きなアドバイスの内容が見受けられる。

「返信」では、保育実習を基盤として、将来の保育士になる私に対しては、しっかり頑張ってね、子ども達との時間を楽しんで、大変なこともあるけど頑張ってね、頼れる保育士になってね、などの前向きなアドバイスをして、保育士として働いている私を励ましていることがわかった。

これらの「往信」「返信」の内容から、保育実習を通してそれぞれが自分なりの成長を実感している様子が伺える。

【今後の課題】

保育実習Ⅱを終えた後の学生の実習の振り返りを通したロールレタリングより、学生の反省だけでなく、教員の実習前の指導内容の見直しも必要であると考えた。学生が保育実習Ⅱに行っても困らないように授業でその内容を繰り返し学習しておくことが大切である。

今後は、学生の声をよく聞き、授業での学びについて見直していきたいと考える。

【引用・参考文献一覧】

・杉田峰康監修, 春口徳雄著『ロールレタリングの可能性―心の教育・治療から日常の問題解決まで―』創伝社.
・杉田峰康監修, 春口徳雄編著『ロールレタリングの理論と実際』（株）チーム医療.
・宇津野常人著『ロールレタリングで身につけたい心理技法～自分らしくありたい～』名古屋ロールレタリング研究会.
・岡本茂樹著『ロールレタリングで手紙を書く心理療法の理論と実践』金子書房.
・川原隆造『内観療法』新興医学出版社.
・梨木昭平『教職実践演習・教育実習指導―ロールプレイ・ロールレタリング対応―』大学教育出版.

2017 年以降の地域の音楽文化継承教育の動向と課題

○今泉明美（小田原短期大学保育学科）

【研究の背景と研究目的】

現代社会において自身の生まれ育った地域で発祥し育まれてきた音楽文化に、興味や親しみを持つ若者が少なくなっていると推察する。また、2017 年告示の幼稚園教育要領、領域「環境」や「その内容の取扱い」に「我が国や地域社会の文化・伝統」への親しみを充実させることが新しく示された。このことは単に日本の伝統や文化への理解や愛着を育むという目的だけではなく、幼いころから着実に自己アイデンティティを確立し、国家・社会の形成者としての資質・能力を育成することを示唆するものだろう。

以上により、保育者養成校において地域の音楽文化継承教育は重要な視点だと捉え、地域の音楽文化情報の収集とそれらを活用した教育方法の検討が必要だと考えた。この考えの基、本学が所在し、北原白秋が 8 年あまり居住し多くの童謡を創作した町、小田原が彼の業績を讃え推進してきた「童謡のまち小田原」についての基礎研究を行った。その結果、小田原には白秋の童謡について多角的に学ぶ環境が整っているとことが明らかとなった。この研究結果を基にこれまでにゼミ活動として「地域で生まれた音楽文化を次世代へ伝承する方法について～親子参加型北原白秋童謡ミニコンサート」を実践した。この活動について「音楽表現教育」という専門分野に限定せず「教育」というより広範な視点から研究を進める中で、地域の文化継承教育において実践的活動が目的や方法も曖昧になりがちで経験的に進める傾向が強いという課題があることを確認した。その検討として音楽表現活動の構造化に着目した研究を行った。これを踏まえ今回は、上記の「我が国や地域社会の文化・伝統」が提示された 20217 年以降の「地域の音楽文化継承教育」という限定的なキーワードによる先行研究を考察することで近年の地域の音楽文化継承教育の動向と課題を考察し、今後の本教育の方向性を見出したいと考えた。

【方法】

Google　scholar により「地域の音楽文化継承教育」というキーワードから 2017 年から 2024 年までの研究について抽出し（2024 年 11 月 4 日～11 月 8 日）、その内容を分析・考察する。

※CINII において同様の検索に該当研究が表示されなかったため上記の方法を用いた。

【倫理的配慮（必須CINII検索）】

本研究は文献研究であるため、本件については記載を要さない。

【研究結果】

1・研究動向の概要

検索の結果、2017 年～22024 年における地域の音楽文化継承教育に関する文献は全 86 件で、論文テーマとその内容により、表 1 の通り 15 種の分類となった。最も多い順から、第 1 に「地域の音楽文化継承活動」を取り上げたもの 18 件、第 2 に「地域の音楽文化継承教育の考え方」に関するものが 17 件、第 3 に「小学校授業・活動」が 11 件、第 4 に「保育者・教員養成校」10 件、第 5 に「海外の音楽文化の継承教育」が 8 件、第 6 に「保育現場の実践」と「中学校授業・活動」が各 4 件、第 7 に「多様性音楽文化」が 3 件、第 8 に「地域文化の論理的枠組み」、「高等学校授業・活動」、「道徳教育」、「コロナ禍の地域の音楽文化継承の教育」が各 2 件、最下位に「地域の音楽文化とメディア」、「平和教育」、「生涯教育」が各 1 件となった。

より大きな枠組み捉えると、第 1 に「保育現場の実践」、「小学校授業・活動」、「中学校授業・活動」、「高等学校授業・活動」といった教育実践に関する内容が 21 件、第 2 に「地域の音楽文化継承活動」が 18 件、第 3 に「地域の音楽文化継承教育の考え方」に関するものが 17 件、第 4 に「海外の音楽文化の継承教育」が 8 件、「道徳教育」、「平和教育」、「生涯教育」といった音楽教育の枠を超えた教育内容が 4 件、第 5 に「コロナ禍の地域の音楽文化継承の教育」2 件、第 6 に「地域の音楽文化とメディア」1 件、以上のような結果とも言えるだろう。

【考察】

上記の結果により、研究の動向は、①地域の音楽文化継承活動の見学や実践参加、聞き取り、文献資料調査等によりその実態を調査する研究、②保育現場や小学校・中学校という義務教育、高等学校といった乳幼児期から青年期までの各教育現場での教育実践の報告や学習成果等の研究、③地域の音楽文化継承調査や音楽文化継承活動に参加・実践、海外の音楽文化継承の調査から地域の音楽文化継承に関する課題検討と新たな考え方の提唱、以上が多く見受けられた。また海外の音楽文化継承教育に目を向けた研究や音楽教育にとどまらず、「道徳教育」、「平和教育」、「生涯教育」といった音楽教育の枠を超えた教育内容といった人間教育、社会教育に繋がるものや時代に反映されたコロナ禍の教育も見られた。以上のように、地域の音楽文化継承教育は多岐に渡った視野によって研究がなされていることが推察された。

2. 先行研究から推察する地域の音楽文化継承教育の具体的な動向

ここでは、2017 年から 2024 年における地域の音楽文化継承教育についての動向を 17 件と件数の多かった「地域の音楽文化継承教育の考え方」と「保育現場の実践」、「保育者・教員養成校」の研究から各特長的内容を考察する。

「地域の音楽文化継承教育の考え方」に関する研究 17

件の内、特徴的であった内容を以下に示す。

山崎らの①「降矢美彌子の目指した音楽教育 2― 地球音楽の喜びをあなたへ―」（音楽教育学, 2023）、石上らの②「音楽の 「継承」 へのまなざし 文化人類学と音楽教育学の対話―」（音楽教育学, 2023）、山口の③「 諸民族の音楽から見る現代の日本の音楽教育-音楽実践と諸民族楽器奏者へのインタビューを通して」（桃山学院教育大学研究紀要, 2021）、藤山の④「我が国における 「コミュニティミュージック」 の概念の確立: ドイツ・日本における事例を踏まえた理論の構築」（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 芸術系教育講座博士論文, 2024）、磯田の⑤「文化に対応した指導」の考え方に基づいた音楽授業の可能性 米国の多様な子どもたちの学習参加を促す音楽授業の在り方をめぐって（日本教科教育学会誌, 2021）、清水の⑥「社会制度としての音楽教育プロジェクト― ドイツにおける “JeKits の意義―」（音楽教育学, 2021）、以上である。

① では、地域の文化継承を含む多文化音楽教育は自文化のアイデンティティーを育む人間教育に繋がるものだと述べている。②では音楽文化の継承をその包括的伝統を守りながらも変容し創造されるものとして捉え音楽教育に当たるべきという音楽教育の根幹姿勢を述べている。③④⑤では、日本の音楽教育は、音楽のグローバル化や地域の音楽文化を含む音楽の多様性に対応するために学校音楽教育と地域の音楽文化、行政等の連携、教師の地域の音楽文化の理解等の様々な新しいアプローチの必要性を述べている。⑥では、ドイツの社会制度を例にして子どもへの音楽文化の経験には、教育の場である学校と社会制度、研究機関とその連携が必要だと述べている。

「保育現場の実践」に関する研究 4 件の内容を以下に示す。壽らの①『よさこい文化』の幼児音楽教育への導入 1:序論」（洗足論叢, 2023）や継続研究の壽らの②「『よさこい文化』 の幼児音楽教育への導入 2~ 幼児への効果と保育現場の実践からの考察~」（洗足論叢, 2024）、安藤の③「わらべうたの伝承と幼年期教育における文化の継承: 最古のわらべうた 『子とろ子とろ』 の歴史を通して」（地域総合研究, 2020）、矢内らの④「子どもは初めての人・声・歌にどのように瓶か出会うのか― 岡山の民謡体験を通して―」（音楽教育学, 2019）、以上である。

① ②では「よさこい文化」を幼児教育に導入するための意義について考察しており、保育現場にもたらす新しい地域文化継承活動の提案となるだろう。③では「子とろ子とろ」の歴史的検証を行うことで、今後の継承と新たな創造性の育成を目指す教材として取り上げている。④では子どもの民謡体験を通して歌う文化を広げようと試みている。

何れも地域の音楽文化の体験をすることで音楽文化継承を促進し、継承するのみにとどまらず創造性や人間性等の育ちなど新たな子どもの育ちを促す教育を示している。

「保育者・教員養成」に関する研究 10 件の内、特徴的であった内容を以下に示す。ガハプカの①「仏教讃歌にみる学びと創造の教育: 仏教讃歌を演奏することで学ぶ」（京都女子大学紀研究紀要, 2024）や溝口の②「教科専門科目の地域文化を素材にした音楽づくりの表現過程で獲得する概念（和歌山信愛大学教育学部紀要, 2022）、金井の③「地域の祭囃子再興を目指した大学と小学校との連携の取り組み: その 1」（洗足論叢, 2024）、金の④「大学と地域の連携・協働による実践的教員養成―中等の教職に関する科目に関連して―」（学校音楽教育実践論集, 2019）、菅らの⑤「伝統芸能「能」のアクティブ・ラーニング―「能」の実体験と教員養成・教員研修の双方向システムづくりの試み―」（音楽教育学, 2018）、城の⑥「日本民謡の認知と音楽科教育の関連性」（九州女子大学紀要, 2017）等が挙げられる。

① では仏教賛歌の体験による地域の文化継承等を、②ではお囃子の音楽創りの経験による教材作成方法を、③では、大学と小学校の連携による篠笛つくりによる学生の指導法を、④では大学と地域との連携による謡や仕舞等の学びを、⑤では教員養成と現職教員の研修としての大学教員と能楽師・行政による循環式講座による指導者育成・教材つくり、⑥では教員養成系大学の学生アンケートによる意識調査による今後の方向性を、以上のように地域の音楽文化の体験を大学と小学校、地域の音楽文化団体、地域行政等と連携しながら実践している動向が述べられている。

表1:2017 年～22024 年地域の音楽文化継承教育に関する文献

NO.	分類	件数
1	地域文化の論理的枠組み	2
2	地域の音楽文化継承教育の考え方	17
3	保育現場の実践	4
4	保育者・教員養成校	10
5	小学校授業・活動	11
6	中学校授業・活動	4
7	高等学校授業・活動	2
8	地域の音楽文化継承活動	18
9	多様性音楽文化	3
10	地域の音楽文化とメディア	1
11	平和教育	1
12	生涯教育	1
13	海外の音楽文化の継承教育	8
14	道徳教育	2
15	コロナ禍の地域の音楽文化継承の教育	2

【まとめ】

本研究では、我が国や地域社会の文化・伝統」が提示された 20217 年以降の研究から地域の音楽文化の継承活動や音楽文化継承教育、学校教育の課題や今後の文化継承教育の根幹的考え方が示されていた。今後は各音楽教育において日本の歴史を踏まえた現在の音楽教育の立ち位置や変容し創造していけるものとして地域の音楽文化を伝えた上で地域や行政と連携した実践活動を展開していくことが課題であると考える。また地域の音楽文化継承教育と学校教育のカリキュラムの変遷の関連性を検証することも重要だろうと考える。

「親性」教育を考える
—保育者への質問紙調査をもとにして—

○榎本恵理（びわこ学院大学短期大学部）

１．問題の所在

日本の少子化が止まらない。2023 年の出生数（速報値）が前年比 5.1%減の 75 万 8631 人となり、8 年連続で減少し、過去最少となった（外国人を含む値で、日本人だけでみるとさらに少なくなる）。初めて 80 万人を割った 2022 年からさらに減少した。さらに、2024 年の数値は 70 万人を割り込むことが予想され、深刻な状況である。また、1 人の女性が産む子どもの数の指標となる合計特殊出生率は 2023 年に 1.20 となり、統計を取り始めてから最も低くなった。2022 年の確定値は 1.26 なので 0.06 ポイント低下していて、8 年連続で前の年を下回る結果となった。少子化は日本に限らず、韓国を始め台湾中国やなどの東アジアや、子育て支援の先進例とされる国の多い欧州でも進んでいる。この結果を受けて、政府も子育て支援を中心にさまざまな対策を講じているが、なかなか効果が表れないのが現状である。子育てが困難な状況にあることが背景として考えられる。

子どもを持つ以前に自らが「子育て」を経験することはなく、また、育てられた側の経験も自身のものしかない。そして、「保育」や「教育」に関わることを専門的に勉強したり、それらにかかわる仕事に従事したりしなければ、「親」「子育て」「子ども」等について、学ぶ機会はさほどない。

伝統的に日本で行われていた祖父母や両親、兄弟が大勢いる大家族の中での「子育て」は、現実的にはほぼ望めない状況である。日本の伝統的な共同体における仮親や子ども組、若者組、娘組の仕組みも、共同体の解体とともに消失しているといっても過言ではない。今となっては「子育て」に関わる親についての知識や技能を学ぶことのみならず思想的意識を育成する機会を、あえて創出していく必要があると考えられる。つまり「親性」の育成が求められている。

このような状況を踏まえて、近年は中学生や高校生の時期からの「親（準備）性」育成が求められ、「親性」教育に関しても、ここ数年、看護学・保健学・心理学・家庭科教育といった分野を中心にして盛んに研究されるようになった[i]。筆者も 2020 年、「「親性」教育の現在—「家庭科」における保育教育をてがかりにして—」において「親性」教育について、「家庭科」の「保育教育」を中心に考察した[ii]。ここでは、「親性」を「母性や父性を包摂した子どもを育てる親としての資質（心性及びスキル）と定義した。当初は、母親への保育教育として始まったが、その後、母性・父性の二元的に考えるのではなく、統合された資質として「親性」をとらえ、また、親に「なる・ならない」にかかわらずすべての青少年への人間形成のための教育となっている。特に近年は、幼児教育の現場へ出向き、または、親子に来校してもらい、乳幼児と実際に触れ合う機会を設けるなど体験型の活動が重視されている。課題はあるものの、時代に応じた形で、保育教育は変化しながら行われてきている。

本報告では、母性や父性を包摂した子どもを育てる親としての資質（心性及びスキル）を「親性（おやせい）」ととらえる。その際、母性・父性の二元的に考えるのではなく、統合された資質として「親性」をとらえ、また、親に「なる・ならない」にかかわらずすべての青少年への人間形成のための教育として「親性」育成をとらえる[iii]。その「親性」を育む前段階として、本研究では、親性教育の仕組みづくりを視野に入れ、現状を把握するため滋賀県内の保育士（私立の施設勤務）たち 90 名を対象にして質問紙調査を実施した[iv]。その結果を踏まえ、考察したい。

その際、主に以下の 4 つの視点から質問紙調査を実施した。まず 1 点目は、現場で子どもや保護者を見ていて気になること（実態）、2 点目は、子育てで苦労していること（苦労していると思われること）、3 点目は、子育てに必要と思われる情報や支援は何か、4 点目は、「性」の知識をはじめとした子育てに関わる知識をどのくらい高校までに学んだか、また将来的には学ぶべきか等である。

２．質問紙調査の概要

・時期：2023 年 5 月～7 月
・対象： 滋賀県内の保育士 90 名

1．ご自身にお子さんがいらっしゃる場合は、お子さんの数とそれぞれの年齢を教えてください。
（　）人、年齢（　　）
2．園や学校で最近のお子さんを見ていて、気になることはどのようなことですか。
3．保護者に関して伺います。保護者との関連で苦労なさっていること（苦労なさったこと）をお聞かせください。
4．３でどのような対応をとられましたか。
5．「子育て」に関して、保護者（お子さんがいらっしゃる場合はご自分を含めて）はどのようなことで、苦労していると思われますか。
6．「子育て」に関してどのような制度や仕組みがあればいいと思いますか。
7．こども家庭庁が設置されることになりましたが、こ

ども家庭庁に期待することはどのようなことですか。

８．1989 年に国連総会で採択された「子どもの権利条約」についてご存じですか

詳細を知っている　　知っているが内容は詳しく知らない　　知らない

９．以下の 23 項目について、自分がこれまで中学や高等学校で学んだかを 4 段階で答えてください（4：多く学んだ、3：やや学んだ、2：あまり学んでない、1：学んでない）。それと同時に、今後、中学や高等学校で学ぶべきかを、4 段階でこたえてもらった（4：多く学ぶべき、3：やや学ぶべき、2：あまり学ぶべきでない、1：学ぶべきでない）。

・「性」や「ジェンダー」にかかわること：

① 妊娠の仕組み、
② セックス（性交）、
③ 避妊の仕組み、
④ 人工妊娠中絶、
⑤ 自慰、
⑥ HIV/エイズ、
⑦ クラミジアや淋病などの性感染症、
⑧ 男女の心の違い、
⑨ 恋愛、
⑩ 男女平等の問題、
⑪ セクハラ・性暴力の問題、
⑫ 性の不安や悩みについての相談窓口、
⑬ 性的マイノリティ（同性愛・性同一障害）

・出産や子育てに関わること：

⑭ 出産について、
⑮ 出生前診断について、
⑯ 子どもの発達、
⑰ 発達障害、
⑱ 離乳食の作り方

・子育て環境にかかわること：

⑲ 男性の家事、
⑳ 女性の出産後も含めたキャリア形成、
㉑ 環境に配慮した生活、
㉒ 親子関係の築き方、
㉓ 親になって困った時の相談先

１０．「「親になる」「子育てすること」に際し、必要だと思うものを下記の 11 項目から５つ選び、必要な順にその番号を（　）内に記入してください。

（　）①乳幼児の成長・発達に関わる情報
（　）②妊娠・出産のための行政等の支援
（　）③国の子育て支援制度や子育てネットワーク
（　）④自分の居住している地域の具体的な子育て支援や各種保育サービス
（　）⑤保育所入所に関する情報
（　）⑥特別な教育的ニーズを有する子どもへの支援、児童虐待防止の取り組み
（　）⑦企業におけるワークライフバランス（仕事と家庭の両立）とその支援制度
（　）⑧男性の家事・育児参加
（　）⑨乳幼児医療に関しての情報
（　）⑩子育てに関しての相談を受け付ける機関についての詳しい情報
（　）⑪　その他

【倫理的配慮（必須）】

調査実施にあたり、研究協力者には、以下のことを伝えた。①調査は無記名であり、個人が特定される情報を尋ねることはなく、個人情報は保護されること、②調査結果は本研究のためにのみ使用し、本研究は成績や評価とは一切関係がないこと、③回答は任意であること、を文書及び口頭で伝えた。質問紙調査については、びわこ学院大学研究倫理委員会ガイドラインに則って委員会に申請し、許可を得て、実施された。

３．結果

詳細については、学会のポスターで報告するので、ここでは結論的に現代の子育てを取り巻く現状や課題を 7 点あげておく。

1 点目は、働く親が増え、子どもと接する物理的時間が少ないこと、2 点目は、核家族や一人親家庭が増え、子育てや生活習慣に関する世代間伝達がほとんど望めないこと、3 点目は、女性の社会進出もあり、男女ともに自己実現（自分の人生を充実させたい）を望む親が増えたこと（このことが少子化の一因にもなっている）、4 点目に子育てを身近で見聞きする機会がないことから知識が少なく、心構えができていないこと、5 点目に、移動の多い社会となり、自分が生まれ育った地域で自分も子育てができる人は限られていて、多くの親が、頼る人がほとんどいないアウェー育児を余儀なくされていること、6 点目に、世界的なコロナパンデミックによる影響を受けていること、7 点目に、情報が氾濫し情報過多になる、特定の偏った情報を取り入れがちになる等のネット社会の問題をはらんでいること、があげられる。今後それらの課題をいかに解きほぐしていくのかを真剣に考えていくべきである。考察も含め、詳細については学会で報告する予定である。

---

[i] 片山美香・大蔵蓮・梅本菜央・小林優香・西山節子・蓮井和也「青年期における親性準備性に関する研究動向―保育者が行う子育て支援における課題」岡山大学大学院教育学研究科研究集録第 182 号、2023 年、129－142 頁。この論文では、1991 年から 2020 年までの「親性準備性の定義と構成概念に関する先行研究がまとめられている。

[ii] 榎本恵理「「親性」教育の現在―「家庭科」における保育教育をてがかりにして―」『びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部紀要』第 11 集、2020 年、73-81 頁。

[iii] この定義に関しては、先行研究を精査し、また科研費基盤研究（B）「生涯発達における「親性」生成に関する総合的研究―実践基盤の創出のために」（研究代表：辻本雅史、科研番号：21H00827 ）の研究会メンバーとの議論がもとになっている。

[iv] 質問紙調査の項目 10 は、ユネスコの「国際セクシュアリティガイダンス―科学的根拠に基づいたアプローチ」をもとに作成したが、（iii）の科研の研究会メンバーと議論を重ね選定した。

父親の育児

～パパ友を中心に～

鈴木順子（愛知淑徳大学・非）

Ⅰ．はじめに

近年は「イクメン」という言葉が世間に認知されるようになり、男性も積極的に子育てに参加するようになっているため、父親同士の繋がりが増えている。パパ友はママ友と同様に、子育ての楽しさや悩みを共有したり、価値観を広げたりすることができるのではないかと考える。

本稿では、父親同士の関わりとして、パパ友に焦点を当てる。現代の子育て家庭の育児の状況を明らかにした上で、現代の父親にとってのパパ友との関わりの意義について考察することを目的とする。

Ⅱ．研究方法

1. 調査方法と対象者

調査の対象者については、愛知県T市の地域子育て支援センター（以下、「センター」という）に来所した父親154名に質問紙を配付し、回収した。

2. 調査期間

2023年7月と8月に4回調査を実施した。

①7月29日（土）　②7月30日（日）
③8月5日（土）　④8月6日（日）

3. 調査内容

紙面による質問項目の内容は、回答者の①基本的属性（回答者の年齢、家族構成、子どもの人数、子どもの年齢、就労形態）、②育児に関する事項（育児の困り事、育児への不安等、子育ての情報収集、入手したい情報の内容）、③パパ友に関する事項（パパ友の人数、普段のパパ友との交流方法、パパ友との付き合い方、パパ友の必要性とその理由）等である。

4. 倫理的配慮

調査対象者には、研究の目的について口頭、及び書面にて説明し、調査協力者の自由意思のもとでご協力頂いた。また調査から得られたデータは個人が特定されないよう無記名で統計処理を行うこと、学会への発表、論文執筆等の研究目的以外には使用しないこと、データの管理方法を伝えた上で研究協力への承認を得た。

Ⅲ．調査結果

1. 回答者に関する事項

回答者の年齢では30歳代が最も多く、110人であった。家族構成に関しては、核家族家庭が143人と回答している。子どもの人数は1人が7人、2人が61人であった。子どもの年齢は0, 1歳児をもつ回答者が最も多かった。就労形態については、正規が148人、自営業が4人、産休・育休は2人であった。

2. 育児について

(1) 育児に関して困っていること

育児に関して困っていることの有無については、「ない」が75人、「ある」は76人、「無回答」が3人であった。

(2) 不安や孤独について

「子育てに関して不安や孤独を感じる事があるか」については、「ある」が40人、「ない」が112人、無回答が2人であった。子育てに関して不安や孤独を感じることがある人はどんな時に感じるかを尋ねた。大別すると、「仕事の事」「子どもの事」「家族の事」「その他」に分けられた。「仕事の事」については、「仕事と家庭の両立」「夜勤があり、夜の様子が分からない」等、「子どもの事」は、「休日に子どもを一人で見ている時」「しつけ、叱り方」「成長速度」「子どもを正しく育てられるか」「将来、いじめに合わないか」等、「その他」に関しては、「相談が難しい」「パパ友がいない」等が記されていた。

(3) 子育ての情報収集と入手したい情報の内容

子育ての情報の入手について、「ネット」が107人、「パパ友」が29人、「入手していない」が22人等となっている。

父親にどのような育児の情報を入手したいのかを尋ねた（表1参照）。「子どもの遊び場」「子どもとの関わりに関すること」の回答を選択した人が多いが、「他の父親の育児状況について」の選択も多くみられた。

表1 父親が入手したい情報の内容　（複数回答）

子どもの遊び場	101人
子どもとの関わりに関すること	63人
子どもの食事に関すること	39人
他の父親の育児状況について	35人
育児講座・親子遊びの参加募集について	24人
育児について学べる本の紹介	21人
その他	7人

2. パパ友に関する事項

(1) パパ友の人数

「パパ友がいない」人が多いが、5人以上いる人もみられた（表2参照）。

表2 パパ友の人数

人数	パパ友の人数
0人（いない）	49人
1人	13人
2人	25人
3人	18人
4人	27人
5人以上	22人

⑵ 普段のパパ友との交流方法

パパ友同士の交流方法として、「メールやチャット、ラインをする」「対面で話す」がほぼ多数を占めている（表3参照）。その中で「対面」が最も多い。

パパ友にその回答を選んだ理由について尋ねた。

パパ友の対面に関しては、「自然な流れで話せるから」「コミュニケーションがとりやすい」「話しやすいから」「子どもも一緒に会えるから」等、オンラインに関しては、「時間の有効化」「気軽に時間がとりやすい」「家が遠いから」等が記されていた。

表3 パパ友との交流方法 （複数回答）

対面で話す	80人
メールやチャット、ラインをする	36人
電話で話す	3人
オンラインで話す	2人
その他	1人
無回答	0人

⑶ パパ友との付き合い方

パパ友との付き合い方では付き合いの多い項目と少ない項目とに分けて記載した（表4参照）。公共施設での父親との関わりは少ない結果がみられた。

66

表4 パパ友との付き合い方 （自由記述）

付き合いが多い項目
・各自宅で会う 35人 ・普段から家族ぐるみで遊びに出掛ける 28人 ・パパ同士で出掛ける 16人 ・子どもとパパ同士で遊びに出掛ける 12人 ・公園で会う 10人
付き合いが少ない項目
・園や学校で話す 7人 ・子育て支援センターで会う 1人

⑷ パパ友の必要性

「パパ友は必要だと思うか」について尋ねた。「必要」と回答した人は104人、「必要でない」と回答した人は26人、「どちらでもない」と回答した人は24人であった。またパパ友の人数とパパ友の必要性をみたところ、パパ友の人数が多い人程、パパ友が必要な人が多い結果もみられた（表5参照）。

表5 パパ友の人数とパパ友の必要性 (%)

パパ友の人数	パパ友が必要
1人	12.4
2人	24.7
3人	18.0
4人以上	44.9

⑸ パパ友が必要な理由について

パパ共を必要とする理由については、「情報交換」が最も多く、次いで「相談」「話をすることの利点」「息抜き・ストレスの発散」となっている（表6参照）。

パパ友が必要でないと回答した理由については、「相談はない」「ネットで検索したら大体の情報は得られる」「人付き合いが苦手」「わずらわしい」等、どちらでもないと回答した人は「助かることもあるが、特に考えたことはない」等であった。

表6 パパ友の必要性の理由 (%)

情報交換	23.5
相談	22.1
話をすることの利点	22.1
息抜き・ストレスの発散	10.3
子どもに関すること	10.3
助け合える	2.9
その他	8.8

Ⅳ. まとめ

本稿の回答者についての特徴は、核家族で正規で働いている人、そして子ども1, 2人をもつ父親が多く、0, 1歳児を育てている回答者が最も多くみられた。

育児に関して困っていることの有無に関しては、「ある」との回答がやや多くみられる為、困り事を相談できる人が必要であると考えられる。目の前の子どもの事、子どもの将来についても考えている様子がうかがえた。

父親が入手したい情報の内容として、「子どもの遊び場」や「子どもとの関わりに関すること」の他に、「他の父親の育児状況について」の情報の入手を希望している。

この中で「子どもの遊び場」を知りたいという数値が最も多い。これについてはネットで調べることも可能であるが、「子どもとの関わりに関すること」「他の父親の育児状況について」は実際にパパ友と話す事が有意義であると考えられる。パパ友同士の交流は対面が多い現状がみられ、対面の必要性を感じる結果であった。

パパ友との付き合い方は、各自宅で会うが最も多いが、子どもとパパ同士で遊びに出掛けたり、家族ぐるみで遊びに出掛けるケースが多くみられた。付き合いの少ない項目の特徴として、公共施設でのパパ友同士の関わりは少ない結果がみられた。

パパ友が必要だと回答している人が多い。必要性の理由としては、情報交換の目的が多く、次いで相談相手、話し相手として付き合っていることがわかった。

以上のように、対面での話が有効と感じていることやパパ友を必要としている結果もみられることから、父親はパパ友との交流により、情報収集や様々な話、相談をすることで多くの事について得ていることを理解することができた。

一時預かり事業における保育者のあやし行動

○金山英莉花（同志社大学）
金山美和子（長野県立大学）
中條美奈子（認定 NPO 法人マミーズ・ネット）
内山伊知郎（同志社大学）

【目的】

一時預かり実施要綱によると，一時預かりとは，「保育所，幼稚園，認定こども園その他の場所において児童を一時的に預かることで，安心して子育てができる環境を整備し，もって児童の福祉の向上を図ることを目的とする」事業である。一時預かりは，子育て家庭にとってニーズの高い支援であるといわれている（小池・角張，2009；中岡・小川ら，2013）。

一時預かり事業に類似する，未就園の乳幼児が保育所等を時間単位で利用できる制度として「こども誰でも通園制度」が本格実施に向けて整備されている。こども家庭庁 HP によると，2025 年度に子ども・子育て支援法に基づく地域子ども・子育て支援事業として制度化され，2026 年度から子ども・子育て支援法に基づく新たな給付として全国の自治体において実施される予定である。

こども誰でも通園制度と一時預かり事業における保育者が感じる困難は，類似していると考えられる。まず，いわゆる普通の幼稚園や保育園等の通常保育とは異なり，子ども自身が保育になれていないことがあげられる（加藤，2021）。そして，一時的，断続的な利用のため保育者と子どもの人間関係が形成しにくい（加藤，2019）。このような困難があるため，通常保育の専門性が高い保育者も，一時預かりには困難を感じることが報告されている（井上，2022）。一時的に子どもを保育する際の保育方法については，統一された基準や方針が未提示であるという課題が指摘されてている（加藤，2019）。そのため，一時預かり独自の子どもの特徴や，その子どもに対して保育者がどのようにあやすと効果的かということを明らかにする必要がある。

本研究は，一時預かりにおいて保育者が困難を示す場面のひとつである，どうしても泣き止まない，帰ろうとするなど，子どもが安定しない場合に着目する。そのような場合に行う援助や配慮をあやし行動と位置づけ，保育者がどのようなあやし行動をとるかをインタビューで調査する。

【方法】

調査参加者

長野県および新潟県にある一時預かりを実施している施設に調査依頼をした。10 施設の 23 名の保育者（20 代 1 名，30 代 2 名，40 代 9 名，50 代 6 名，60 代 5 名）が参加した。参加者は全員女性であった。一時預かりの勤続年数の平均は 4.07 年（SD=2.42 年），通常保育の勤続年数の平均は 13.02 年（SD=10.21 年）であった。

調査方法

半構造化インタビューを実施した。インタビューは個別で行った。まず，参加者に書面にて同意を得た。その後，参加者の年代や勤続年数について尋ねた。

あやし行動について，「子どもがどうしても泣き止まない，帰ろうとするなど安定しない場合はどのような援助や配慮をしていますか」と参加者に尋ねた。参加者の回答は IC レコーダーで録音した。

分析方法

録音データを逐語録としてテキストデータ化した。その後，調査実施者２名により，逐語録を意味のまとまりごとに切片化し，KJ 法を用いてカテゴリーを生成した。

【倫理的配慮（必須）】

本研究は，同志社大学心理学部「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会（承認番号：202308）および，長野県立大学研究倫理委員会（承認番号：E23-5）による研究倫理審査にて承認を受けて実施された。調査参加者に，データは匿名化され，個人が特定されない状態で保管し公表すること，調査への参加は任意であり，参加を同意しないことによる不利益はないことを説明し，書面にて同意を得た。

【結果】

KJ 法によって生成されたカテゴリー，およびサブカテゴリーを table1 に示した。カテゴリーは「子どもを受容する」「他者の力を借りる」「積極的な働きかけ」「最終手段」の４つであった。「子どもを受容する」というカテゴリーは，「気持ちを受け入れ声かけをする」「落ち着くまで見守る」など，無理に泣き止ませたりせず子どもを受け入れ見守るような内容であった。「他者の力を借りる」というカテゴリーは，「他の子どもとの関わりをつくる」「他の保育者と連携をとる」といった他の子どもや保育者から協力を得るような内容であった。「積極的な働きかけ」というカテゴリーは，「抱っこやおんぶをする」「園内（施設内）や園庭（敷地内の庭）を散歩する」といった子どもの気持ちが切り替わるように働きかける内容であった。「最終手段」というカテゴリーは，「保護者に相談し迎えに来てもらう」という子どもが泣き止まない旨を保護者に伝え，保護者が承諾した際は保育を中断するという内容であった。

【考察】

本研究の結果より，一時預かりにおいて，泣き止まなかったり帰ろうとしたりするなどの子どもが安定しない場面において，保育者は様々なあやし行動をとることが明らかとなった。

参加者のインタビューにおける発言から，KJ 法で生成されたカテゴリーには，時系列があると考えられる。ま

Table1　生成されたカテゴリーとサブカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	件数	回答例
子どもを受容する	気持ちを受け入れ声かけをする	10	「早く（ママ）来るといいね。ここでママとバイバイしたんだよね。だからここにまた（お迎え）来るよ」と言う。気持ちを受け入れ共感する。
	落ち着くまで見守る	8	ちょっと離れてあえて何もせずに、でも危なくないように見守る。気持ちが落ち着くまで様子をしばらく見る。
	鍵をかけて見守る	6	手を挟む可能性があるので鍵をかけて見守る。入口から出ないように鍵をかけて見守る。
	泣きたいだけ泣かせる	5	落ち着くまで安全な場所で泣かせる。泣ききってスッキリする子どももいる。
	見通しをもたせる	2	「ご飯を食べてお昼寝して、そしたらママ来るよ」と話して見通しを持たせる。「今日おやつ何持ってきたかな。〇時になったら食べようね。」と楽しみを作る。
	子どものやりたいことを叶える	2	危なくない範囲でその子の希望を叶えてあげる。できるだけその子の思いに沿うようにする。
	1対1の環境を作る	1	１人になれる空間を作って、保育者と１対１になり、お家と似たような状況にする。
他者の力を借りる	他の子どもとの関わりをつくる	4	他の子が遊んでいるのを見て安心する。他の子に頼んでおもちゃを持って行ってもらう。
	他の保育者と連携をとる	1	他の保育者に「〇〇ちゃんはこの方法で泣き止んだ」というのを聞く。
積極的な働きかけ	抱っこやおんぶをする	10	嫌がらなければ抱っこやおんぶをする。スキンシップをとる。
	園内（施設内）や園庭（敷地内の庭）を散歩する	10	散歩に出て気を紛らわす。保育者が足りていればマンツーマンで外を回る。
	おもちゃなどに気持ちが向くようにする	8	目の前でボールを転がしたり、風船を投げて見せたりする。遊びに誘ってみる。その子の好きなおもちゃや好きな場所に気を向かせる。
	飲食をさせる	5	食事をすると切り替わる場合もある。ミルクを飲むと落ち着く。水分補給で一呼吸おく。
	ベビーカーやベビーラックを利用する	3	ベビーカーに乗ってちょっとぐるぐる回るとちょっと安心したりする。ベビーラックの中に座ると泣き止む子もいる
最終手段	保護者に相談し迎えに来てもらう	3	（施設内に保護者がいるときは）保護者に相談する。保護者が帰ると決めたら子どもを返す。泣き止まないけれど見ててほしいと言われたら保育を継続する。

ずは，保育者は，子どもの気持ちを受け入れ，見守るために安全を確保し，子どものしたいようにさせる。その際，他の保育者と連携したり，他の子どもと関わるきっかけをつくったりといった工夫もみられた。気持ちを切り替え，安定させるための具体的な行動として，抱っこやおんぶをしたり，園内（施設内）や園庭（敷地内の庭）を散歩したり，おもちゃなどに気持ちが向くようにしたりするといった，積極的な働きかけを行う。それでも安定せず泣き止まない時には，最終手段として保護者に相談し迎えに来てもらうという流れである。

積極的な働きかけでは，子どもの需要を感じ取ることが必要であると考えられる。例えば，「抱っこやおんぶをする」というカテゴリーの中には，「抱っこすると余計に泣いてしまう子もいる」という回答もあり，抱っこやおんぶについて言及した多くの保育者は，子どもが嫌がらなければ抱っこやおんぶをすると述べていた。一時預かりの保育者の抱っこについて調査した加藤（2021）においても，保育者から積極的に抱っこをするというよりは，子ども自身が抱っこを望むか望まないかを保育者が察知し，抱っこをするかしないかを判断しながら保育をしているという結果が得られている。抱っこをはじめ，子どもが何を望んでいるかを察知してから働きかけをすることは，一時預かりの保育者に必要なスキルの１つであると示唆される。

さらに，最終手段である「保護者に相談し迎えに来てもらう」といった回答が３件あった。一時預かりを利用する親は就労や冠婚葬祭，リフレッシュ目的など理由は様々であるが，子どもの保育を必要として預けているはずである。しかし，何をしても子どもが安定しない場合は，保育を中断せざるを得ないという実態も明らかになった。同施設内で子どもは一時預かり，親は就労しているケースもあり，その場合親も子もお互いの存在を気にしてしまうという回答があった。しかし，「（子どもが泣き止まず保育の途中で迎えに来てもらう時の）お母さんの気持ちってどうなのかなって。泣いてるから迎えに来てって，なんのために預けているのか，泣いている子どもでもどうにか過ごせるようにするのが保育者ではないか。」と保育者自身も葛藤している回答も得られた。

本研究により，一時預かりで子どもが安定しないとき，保育者がどのようなあやし行動をとるかが明らかになった。今後はサンプル数を増やしアンケート調査を行い，子ども誰でも通園制度や一時預かりなどの一時的な保育において，子どもを安定させるための方法をさらに検討していく必要がある。

保育施設から捉えた保護者の現状と保護者との関係性

―KH Coder による自由記述の分析―

田中文昭（幼保連携型認定こども園　やまなみ幼稚園）

目的と問題

幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説（2018）には，子どものために保護者と保育者とが連携していく必要性が述べられている。しかし，保育者が保護者と子どもに関する課題を共有しづらく（片山，2015），保護者対応に困難さを感じている（加藤・安藤，2013）ことが明らかにされている。その一方で，両者の連携を促す取り組みとして保護者の保育参加（長谷川，2015）や保育参画（青井・小川，2009）のような例も報告されている。両者の連携を促す取り組みである保育参画は欧米では積極的に行われているが，わが国では進んでいない（池本，2014）。ここには，両者の関係性において，なんらかの課題が存在するものと考えられるが，両者の連携を進めていく上で，保育施設側において何らかの方策がないと連携は進んでいかないと思われる。このような問題意識から，保育施設は保護者をどのような存在として捉えているのか。そして保護者との関係性をどのように認識しているのかを明らかにする。これらの全体的な傾向を明らかにすることで，保育施設における保護者との連携を促進させたり，抑制させたりしている要因が推察でき，保護者との連携を考える上でのヒントや手だてを検討することができるものと考えられる。

方　法

20XX年8月にインターネットを用いて私立の幼稚園や認定こども園等の保育施設の管理職を対象に「最近の保護者について，思うところや感じるところがありましたら，自由にご入力ください」（以下，保護者の現状）及び「保護者と園との関係構築や関係性について，思うことや感じることがありましたら，自由にご入力ください」（以下，保護者との関係性）という２つの質問について76園から自由記述で回答を得た。回答の内訳は「保護者の現状」のみの回答が22名，「保護者との関係性」のみの回答が4名，両方の質問への回答が50名であった。

記述回答の分析には，KH Coder（Ver.3.02）を用いた。これによりテキストの分析において恣意的になりがちな作業を極力排除し，多様な回答を定量的に要約して結果を示すことができる（樋口・中村・周，2022）。

倫理的配慮

質問紙はGoogleフォームを用いて匿名での回答で行った。その際に答えたくないものについては拒否できることや中断できることを記載し，同意の上で回答してもらった。

結　果

本研究では≪保護者の現状≫と≪保護者との関係性≫に関する記述回答を KH Coder で読み込み，共起ネットワークにより分析を行った。共起ネットワークにより，グループ内の語からグループで語られている話題を推察することができる（樋口・中村・周，2022）。

共起ネットワークを用いて分析する際には，一般的な語（思う，感じる）や質問内容にある語（保護者）を削除して分析を行った。これにより本来なら関係のない話題同士までがつながることを防ぐことができる（樋口・中村・周，2022）。図１では，≪保護者の現状≫に関して出現回数を３語以上として，図２では，≪保護者との関係性≫に関して出現回数を４語以上として分析を行い，抽出した語の関係性を共起ネットワークで描画した。≪保護者の現状≫は９グループ，≪保護者との関係性≫は７グループに描画できた。各グループ内の円は出現語数が多いほど大きく描かれている。

保護者の現状

グループ１では「一部」「求める」「生活」「子ども」，グループ２では「問題」「行動」「共働き」「価値」「自身」，グループ３では「合わせる」「都合」「気持ち」「見る」，グループ４では「保育」「対応」，グループ５では「多い」「人」「判断」「自分」，グループ６では「親」「子育て」「少ない」，グループ７では「支援」「教育」「伝える」「入園」「方針」「園」「理解」「認定」「協力」，グループ８では「父親」「育児」，グループ９では，「言う」「家庭」「良い」「当園」「変わる」が抽出された。

各グループを構成している語を，KWICコンコーダンス画面を開いて文脈を確認しながらグループの話題を解釈し，概念名を検討した。しかし，共起ネットワークによって別々のグループに分かれていても同じ話題として捉えられる場合は一つのグループとして扱った。その結果，≪保護者の現状≫は【保護者の考え方や言動の傾向】（グループ１～６），【保護者の園に対する関わり】（グループ７～８）【入園動機の様相】（グループ９）の３つに分類された。

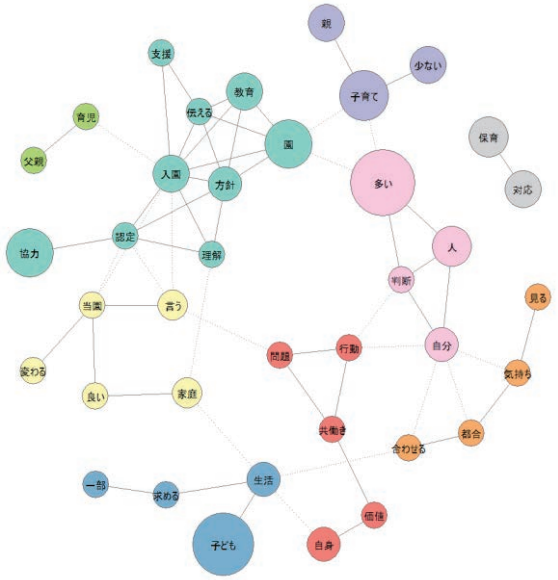


図１　保護者の現状

次に概念名を【 】に，抽出された語を「 」に示して説明する。【保護者の考え方や言動の傾向】では，保護者が「自身」の「価値」に基づいて「行動」している姿が「問題」「行動」として捉えられていたり，「子ども」の「生活」よりも「自分」の「都合」や「気持ち」に「合わせる」保

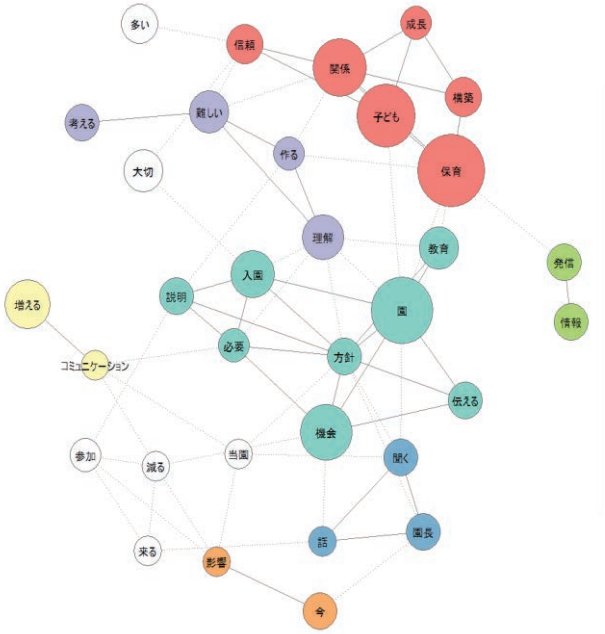


図２　保護者との関係性

護者の姿が描かれたりして，「子育て」を「園」に任せている「親」が「多い」と認識している。そのような姿から「保育」を行う上で「対応」に苦慮している姿が読み取れた。【保護者の園に対する関わり】では，「父親」の「育児」の参加や「支援」の必要な子どもの増加が見られるようになっている。そのような中，「方針」の「理解」をせずに「入園」してくる「家庭」もあり，「認定」こども園になってから，「協力」関係が崩れている。一方で，「協力」的な保護者もいる姿が読み取れた。【入園動機の様相】では，「認定」こども園への移行により，保護者の入園動機が「変わる」契機となったが，一方で従来通り「当園」を理解して入園してくる「良い」「家庭」も残っている様子が読み取れた。

保護者との関係性

グループ１では「発信」「情報」，グループ２では「教育」「園」「方針」「機会」「伝える」「必要」「入園」「説明」，グループ３では「聞く」「話」「園長」，グループ４では「今」「影響」，グループ５では「コミュニケーション」「増える」，グループ６では「理解」「作る」「難しい」「考える」，グループ７では，「保育」「子ども」「構築」「関係」「成長」「信頼」，さまざまなグループとつながっている語として「多い」「大切」「当園」「減る」「参加」「来る」が抽出された。

各グループを構成している語を，KWICコンコーダンス画面を開いて文脈を確認しながらグループの話題を解釈し，概念名を検討した。グループ１は保護者との「関係」を「構築」していくために，「情報」を「発信」していることから【信頼を得るための情報発信】と命名した。グループ２では「園」が積極的に「入園」に際して，「保育」や「教育」に関する「方針」を「伝える」といった「説明」する「機会」が必要であることが読み取れた。ここから【教育・保育方針を説明する必要性】と命名した。グループ３では，「園長」が「話」をする「機会」や保護者の「話」を「聞く」ことから，【園長の保護者への姿勢】と命名した。グループ４では，「今」，コロナの「影響」で「当園」に「来る」「機会」が減っていることから【コロナ禍での影響】と命名した。グループ５では，理解のある保護者がいる一方で，「コミュニケーション」が「減る」ことにより，園への「参加」が減ってきて，問題のある保護者が「増える」傾向にある。ここから【コミュニケーション不足による保護者との関係構築の難しさ】と命名した。グループ６では，保護者に「園」を「理解」してもらい，保護者と「信頼」「関係」を「作る」ことが「難しい」が「大切」だと「考える」ことが読み取れた。ここから【構築が困難になってきている保護者との信頼関係の重要性】と命名した。グループ７では「子ども」の「成長」のために，「保育」を理解してもらうことで「信頼」「関係」を「構築」していくことから【保育の理解による保護者との信頼関係の構築】と命名した。

考　察

保育施設が捉える保護者の現状の認識としては自分自身を中心とした言動をする保護者だけではなく，園に対して協力的な保護者の存在も認識している。そのようななかで子どもの育ちのためにはどのような保護者とも信頼関係を構築していかなければならない必要性を保育施設側は理解している。現状としては，保護者とコミュニケーションの接点を持つ必要性は認識していても，入園時の園の教育・保育方針の説明や保育に関する情報の発信等が主で，信頼関係構築の困難さを持ち続けていると思われる。

引用文献

青井倫子・小川敦子（2009）幼稚園における保育参画の意義と課題～愛媛大学教育学部附属幼稚園の取り組みから～．愛媛大学教育学部紀要, 56. 91-100

長谷川孝子（2015）保育参加導入に関する保育者の意識についての研究．清泉女学院短期大学研究紀要, 33. 9-18

樋口耕一・中村康則・周景龍（2022）動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング　フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析．ナカニシヤ出版

池本美香（2014）日本の幼児教育・保育制度における親の参画の現状．池本美香（編著）親が参画する保育をつくる　国際比較調査を踏まえて．勁草書房.

片山美香（2015）若手保育者による保護者支援の困難さと対応に関する検討ー経験に基づく保育者としての成長過程に着目してー．岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 159. 11-20

加藤由美・安藤美華代（2013）新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究ー新任保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較ー．岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154. 15-23

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説．フレーベル館.

認定こども園におけるラーニング・ストーリーの活用と効果　その５
：保護者との対話が生まれる保育環境づくりを目指して

○ 佐藤純子（流通経済大学）
冨田ちひろ（はぐはぐキッズこども園東上野）・土田涼花（はぐはぐキッズこども園東上野）

１．研究の背景

本研究は、「はぐはぐキッズこども園東上野」にラーニング・ストーリーを導入し、その効果を探るものである。ラーニング・ストーリーの開発者の一人であるマーガレット・カーは、５つ視点からなる学びの構えを用いて子どもの成長や発達をアセスメントすることは、各子どもの学習過程を可視化することだと指摘している。[1]ラーニング・ストーリーを保育・幼児教育現場に活用した研究成果は日本においても進められてきた。[2] 本研究の独創性は、ラーニング・ストーリーの書式を５領域や10の姿にも対応させ開発した点にある。そして、2019 年から調査を開始し、5 年間に渡って、都市部の保育所型認定こども園Ｈ（以下、Ｈ園とする）において、分析及び検証を行ってきた。

第 74 回の発表では、5 歳児クラスでのラーニング・ストーリーの導入効果を検証し報告をした。[3]　第 75 回発表では、全園児へと対象児を拡大し、その効果を見てきた。[4] これら 2 年間の取り組みを通じて、保育者と保護者との関係性の構築にも役立つことが明確となったため、第 76 回の発表では、「家庭と連携」をテーマとした。その結果、保育者と保護者が同じ目線に立つことで、教育的価値が高まることがわかった。しかし、記録は保育者が書くという認識はあまり変化しなかった。[5]　そこで、第 77 回発表ででは、保護者向けにラーニング・ストーリー作成ワークショップの実施を試み、成果を報告した。[6]　Ｈ園全体で、ラーニング・ストーリーの認知度が高まり、毎回、両親が揃って出席する家庭も出てきた。その一方で、ワークショップとなると参加へのハードルが上がるといった意見も挙げられた。そこで、今回の研究では、「保護者の参加のしやすさ」や「保護者の相談機会の創出」を意識しながらワークショップとお話会を交互に展開し、保護者と対話が生まれる保育環境を目指していくことにした。

２．研究の目的・方法

【研究目的】保護者が楽しくラーニング・ストーリーを作成したり、保育者と保護者のお話会を実施したりすることで、園内での対話の機会が増え、そのことが相互補完的な保育環境づくりの一助となるのかを探求していくことが本研究の目的となる。

【研究対象】全園児 65 名とその家庭を対象とする。

【研究実施期間・方法】2024 年４ 月～2025 年 3 月

＊本研究では、保護者・家庭のラーニング・ストーリーに対する関心をより高めていくことに主眼に置き、ワークショップ調査を実施する。また、保護者が担当保育士らとコミュニケーションが図れるお話会についても実施する。

【倫理的配慮】入園と進級時にラーニング・ストーリーの説明をし、「肖像権に関する個人情報取り扱い同意書」でラーニング・ストーリーの園内共有、研修での使用許可を得ている。園外使用では、都度、保護者の同意を得ている。

３．研究結果

【経緯】Ｈ園としては、ラーニング・ストーリーの作成だけをワークショップの目的としないことに留意してきた。すなわち、ラーニング・ストーリーを活用し保護者と共に子どもの成長を楽しみ、見守ることを重視してきた。加えて、日常的に子どもの姿を伝え合えあい、保護者の悩みを気軽に相談できる機会を持つことで、ラーニング・ストーリーに対する難しさが緩和できるのではないかと話し合い、新たな試みを進めていくことにした。

＜昨年度の課題＞　ラーニング・ストーリーを高く評価する家庭が多く在籍しているものの、保護者自らが記録することは恒常化しなかった。また、ワークショップの準備や運営は保育者主体となっていた。「年間計画の中にワークショップを組み入れ、行事や保育相談会等と連動し進めること」、「計画・準備にも保護者が参画できる運営を目指すこと」が昨年度の課題として残された。

【 2024 マジックモーメント[7] カフェ実施に向けて】

今年度は、年間計画を立て、ワークショップ（マジックモーメントカフェ）を実施した。保育者の振り返りでは、ラーニング・ストーリーの作成となると「難しそう」と語る保護者が多いとの意見がでた。保護者のニー

---

[1] 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』ひとなる書房，2010，　Carr, M. Assessment in Early Child Settings Learning Stories. SAGE, London, 2001.

[2] 三好伸子・宍戸良子「ラーニング・ストーリー実践保育者の語り―ニュージーランドにおける子ども理解と自己理解を深める保育の営み―」『甲南女子大学研究紀要第 54 号 人間科学編 , 2018,
丸亀ひまわり保育園・松井剛太『子どもの育ちを保護者とともに喜び合う　ラーニング・ストーリーはじめの一歩』ひとなる書房, 2018.

[3] 日本保育学会 第 74 回研究大会　ポスター発表「認定こども園におけるラーニング・ストーリーの活用と効果：はぐはぐキッズこども園東上野の取り組みから」令和3 年5 月 16 日

[4] 日本保育学会 第 75 回研究大会　ポスター発表「認定こども園におけるラーニング・ストーリーの活用と効果　その２：園全体への取り組みへと移行して」令和４年５月１４日

[5] 日本保育学会 第 76 回研究大会　ポスター発表「認定こども園におけるラーニング・ストーリーの活用と効果　その３：家庭と紡ぐ学びの物語」令和５年５月１３日

[6] 日本保育学会 第 77 回研究大会　ポスター発表「認定こども園におけるラーニング・ストーリーの活用と効果　その４：家庭・保護者と取り組む２年目の試み」令和６年５月 11 日

[7] 遊びや生活の中で、自己表出する子どもの奇跡的瞬間のこと。マジックモーメントカフェは、ワークショップの名称のこと。

ズとして、保育者、保護者同士で子どもの話を共有したり、相談し合ったりする機会を強く求めていることがわかった。そのため、もう少し気軽に保育者や保護者同士で話ができる機会を作りたいと感じ、年 3 回のワークショップに加えて、お話会２回を年間計画に入れた。

【マジックモーメントカフェ、お話会の実施に向けて】

①保護者への参加の呼びかけ、②運営員会で相談、計画を行う、③アプリにてお知らせを配信、④参加希望の保護者個人宛に招待状を渡す、⑤各クラス前にワークショップやお話会のチラシを掲示、⑥参加の有無はアプリのアンケートを活用（12 月のお話会から開始）下線：今年度着手

【 マジックモーメントカフェの開催】

【内容】①カフェスタイルの交流会・持参した写真の紹介、②ラーニング・ストーリーの作成ワークショップ③作成した記録のエピソード発表及び語り合いの実施。

◎４月「キラキラ☆新生活」（計 ８ 家庭１０名参加）

･写真を見ながら子どもの姿やエピソードを伝え合う中で、子どもに対する新たな気づきや発見をする保護者の姿がみられた。保育者、保護者との会話の中では、子どもたちの素敵な瞬間や姿を話し、共有していた。

･話している際の保護者の姿が嬉しそうだった。

･新年度に入って直ぐに、マジックモーメントカフェを行うことで、新入園児の保護者が参加してくれた。

・保護者会後に実施したため、参加人数が多かった。

◎ ４月「キラキラ☆新生活」振り返りと効果

･ 孤立した子育てからいろんな人と話すこと、わが子のことを人に話すことができるようになった。・年度初めに園の方針を理解してもらい、子どもに対する視点が共有できた。参加者相互の信頼関係が深まった。・新任保育士にとっても子どもと親が一致し、エピソードが話しやすくなった。・廊下にラーニング・ストーリーを設置し、親子でファイルを見ている姿が見られた。

◎１０月「わくわく♡大人のハロウィンパーティー」

（計３家庭　保護者３名＋子ども２名　計５名参加）

･リピーターや仲良の良い保護者同士での参加となり、会話が弾んでいた。･ラーニング・ストーリーは、慣れた手つきで作成を進めていた。保育者、保護者と子どもたちの話をしながら作成を楽しんでいた。･ハロウィンパーティーということでカチューシャを用意。飲み物やお菓子をテーブルの真ん中に置きセルフサービスとした。･ハロウィンパーティーにすれば、参加者が増えるかと期待したが、予想より参加者は少なかった。

◎１０月「ハロウィンパーティー」振り返りと効果

・保護者から「子どもの遊びを通じて学びがあり、学びが継続していく事を感じました」との感想が得られた。子ども理解だけでなく保護者の学びにも繋がっていた。

【保育者とのお話会の開催】

◎８月２８日（水）17:00-18:00 参加者：２名

【内容】自己紹介/ラーニング･ストーリーの説明/歓談

･自己紹介の際に「わたし（保護者）が最近はまっていること」を入れ、話しやすい雰囲気を意識し実施した。

･子どもの姿を話していく中で、悩みの共有へと発展した。保育者に聞いてもらう事で保護者の安心につながっていた。保護者同士でも「そういう事ありますよね」「家ではこうしていますよ」など対話が生まれていた。

◎８月　お話会の振り返りと効果

･ラーニング・ストーリーの視点で子どもの良い点を中心に語り合う予定であったが、保護者の子育ての悩みについての話が多かった。保護者が安心して話せることで、気軽にワークショップ等に参加できる一歩となることがわかり、可能性を感じることができた。

② １２月４日（水）17:15-18:15 参加者：３名

【内容】自己紹介/歓談/お話会、マジックモーメントの感想、お話会やマジックモーメントに対する意見

・保護者が言葉がけの仕方を知る機会とした。・育児の悩みや気になっていることを話したり、H園や家庭での様子を共有しながら話したりすることで、保育や子どもを見る目線合わせをしながら対話する機会とした。

◎１２月　お話会の振り返りと効果

・参加者は、保育相談、保護者同士の交流の場としてお話会を活用していた。新たな参加者を増やすため協力依頼をしたところ、引き受けてくれる保護者が出てきた。

４．考察：研究を振り返って

達成できたこと（効果や変化）・子どもの良い面だけでなく、子育ての悩みを共有、共感したいという保護者の思いに気づけた。また、ラーニング・ストーリーの作成を通じて、保護者同士の関わりが増え、交流が深まるきっかけになっていた。･お話会に参加した職員と担任とでエピソードを共有する事で対話が増え、保育に活かせ、子どもへの対応につなげることができた。家庭にも保育者の当該児童への関わり方を伝えることで、保護者とより深い信頼関係が築け、家庭との連携に繋がった。

残された課題・リピーターの保護者が中心で、新規に参加する保護者が増えない状況があった。開催が平日の夕方開催だと参加できない家庭も多かった。今年度は、担当保育者を決めて様々な職員が参加できるようにした。しかし、ラーニング・ストーリーに対する保育者間の温度差が確認できた。ラーニング・ストーリーをH園の強みとしている以上、全職員が取り組めるようにしていく必要がある。保育者が共通の思いで取り組まないと、保護者との目線合わせは難しくなると考えられる。

５．次年度の抱負：今後の展開や目標

本研究では、ワークショップとともに、子育ての相談を含むお話会を実施し、ラーニング・ストーリーに対する抵抗感や難しさを緩和するような工夫を取り入れてきた。すなわち、子どもの良い面に着目し、記録をするラーニング・ストーリーの作成のみならず、日々の子育ての悩みや不安なども吐露できる機会を設けたということになる。その結果、保育者と保護者の対話が増えたことで、話しやすい保育環境づくりが整った。だが、今年度もワークショップへの参加者数が飛躍的に伸びることはなかった。次年度は、ワークショップとお話会の並行実施を継続することに加えて、H園で月１回実施している地域子育て支援事業にも取り入れることで、入園前の保護者にもH園の実践を知ってもらう機会を設けていきたい。このことは、保育に対する理解へと結びつき、入園希望者の増加、入園後の保育のしやすさにもつながる可能性を示唆している。今後は、ラーニング・ストーリーの作成とともに、保護者が学びあうプレイセンターのような包括的なプログラムを取り入れることで、ラーニング・ストーリーへの関心が高まることが期待される。

養育者の絵本選択と子どもとのやりとりの関連

―長子が 3 歳児である母親への web 質問紙調査からの検討―

齋藤有（聖徳大学教育学部）

【目的】

養育者と子どもが絵本を読むことは子どもの言語・認知・社会性の発達や親子関係の形成に良い効果をもつことが実証され、現在は 0 歳児家庭に絵本を手渡す「ブックスタート」活動も広まり、乳幼児のいる家庭で養育者と子どもが絵本を読むことは日常的な行為として浸透している。その一方、絵本を読むことが養育者にとって負担になることも指摘され、養育者の負担軽減の試みとして、子どもの興味関心や発達に合わせた絵本検索システムの開発も進められている。しかし、そもそも養育者が子どものために絵本を選ぶ行為にどのような意味があるのか、その点に着目した研究は少ない。本研究では、養育者が子どものための絵本を選ぶ行為に着目し、そこでの絵本を介した子どもとのやりとりの実態を明らかにするとともに、絵本を選ぶ行為の意義について、子育てに関する省察を取り上げ検討することを目的とする。

【方法】

1. 調査対象および調査手続き　東京都近郊在住で長子が 3 歳児である母親 300 名。平均年齢 35.5 歳、範囲 22～48 歳であった。子どもの性別は男児 140 名、女子 160 名であった。2023 年 2 月に（株）ネオマーケティングに依頼して、対象者の募集および web 上での質問紙調査を行った。

2. 調査内容　直近 1 ヶ月に図書館等で子どものための絵本を選んだり借りたりした頻度（以下、絵本選択頻度）と、絵本の選び方（17 項目）、直近 1 ヶ月に子どもと絵本を読んだ頻度（以下、読み頻度）と読み方（11 項目）の他、母親の年齢、学歴、就業状況、複数子の有無、絵本に対するもともとの好意度、絵本に関する知識や子育てに関する省察尺度（朴・杉村, 2009）を尋ねた。

【倫理的配慮】

調査は聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会の承認（番号：R02U003）を受けた上で実施した。対象者には web 質問紙調査の前に本研究に関する説明を画面に提示し、参加意思がある場合のみ、回答を求めた。

【結果と考察】

1. 絵本選択や読み聞かせの実態　まず、絵本選択頻度と読み頻度を整理した結果、絵本選択頻度が直近 1 ヶ月で「なし」の対象者が 6 割を超えた一方、読み頻度は週 1～2 回程度以上が半数を占めた（表 1）。

絵本選択頻度と読み頻度の関連をカイ二乗検定で検討したところ、結果は有意（$\chi^2(15)=76.345, p<.001$）で、残差分析より、直近 1 ヶ月で 1 度も絵本を読んでいない場合には絵本も選択していない場合が多く、絵本を週 3.4 回程度以上読んでいる場合には、週 1 回以上絵本を選択している対象者が、絵本をほぼ毎日読んでいる場合は月 2・3 回程度以上絵本を選択している対象者が多かった。

2. 絵本の選び方と読み方の因子分析　絵本の選び方と読み方について、探索的因子分析（最尤法・直接オブリミン）を実施した。結果、読み方は「おすすめされている絵本から選ぶ」「子どもが好きな作家やシリーズから選ぶ」「有名な出版社や作家の絵本から選ぶ」「子どもの頃読んだことのある絵本を選ぶ」「子どもが教養として知っておいた方が良いと思う有名な絵本を選ぶ」「自分自身がその絵本を読んでみたいかどうかを意識して選ぶ」からなる「トップダウン（α=. 831）」と、「子どもに相談しながら選ぶ」「子どもが好きな絵本と同じような絵本を見つけようとする」「その絵本が、今の子どものレベルにあったものであるかどうかを考えて選ぶ」「子どもがこれまで読んだことのないタイプの絵本を見つけたいと思う」「子どもがこれからどんなふうに育ってほしいかを考えながら絵本を選ぶ」からなる「プロセス重視（α=.783）」の 2 因子が抽出された。2 つの因子間には r=.586 と高めの相関があり、絵本選択はトップダウンに行われることもあれば、丁寧なプロセスを経て行われることもあると考えられた。

絵本の読み方は、「子どもがページをとばしても気にせず子どものペースで読む」「子どもと絵本の内容や絵についてコミュニケーションをとりながら読む」「子どもに絵本の中に含まれる知識や情報について質問したり、教えたりしながら読む」「絵本と関連する日常生活での出来事について子どもと話しながら読む」「子ども自身が文字を読んだり絵本の内容について話したがったら、気が済むまで付き合う」「子どもがもう一度読んでとせがんだら、何度でも続けて読む」からなる「子主導・コミュニケーション重視（α=.814）」と、「最初から最後までなるべく丁寧に絵本に書かれたことを読む」「子どもがページをとばしたら、ページを戻して読む」からなる「親主導・絵本重視（α=.639）」の 2 因子が抽出された。2 つの因子間には r=.273 と絵本選択より低いが相関があり、子主導・コミュニケーション重視の読み聞かせも、親主導・絵本重視の読み聞かせも、ともに行われるといえる。

表 1 絵本選択頻度と読み頻度

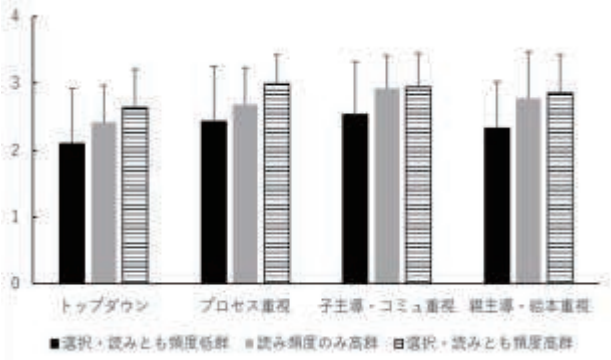
読み頻度	直近 1 ヶ月での絵本選択頻度				計
	なし	月 1	月 2.3	週 1～	
なし	**59** (19.7)	**3** (1.0)	**1** (0.3)	**0** (0.0)	63 (21.0)
月 1	15 (5.0)	3 (1.0)	1 (0.3)	0 (0.0)	19 (6.3)
月 2.3	24 (8.0)	5 (1.7)	2 (0.7)	1 (0.3)	32 (10.7)
週 1.2	39 (13.0)	6 (2.0)	11 (3.7)	5 (1.7)	61 (20.3)
週 3.4	**20** (6.7)	8 (2.7)	9 (3.0)	**8** (2.7)	45 (15.0)
ほぼ毎日	**25** (8.3)	15 (5.0)	**26** (8.7)	**14** (4.7)	80 (26.7)
計	182 (60.7)	40 (13.3)	50 (16.7)	28 (9.3)	300 (100.0)

※太字下線は有意に多く、太字のみは有意に少ないところ

3. 絵本選択・読み頻度と絵本の選び方・読み方の関連 表 1 より、絵本選択読み頻度ともに直近 1 ヶ月で「なし」だった 59 名を「選択・読みとも頻度低群」、絵本選択頻度は直近 1 ヶ月「なし」だが、読みの頻度は週 3.4 回程度以上の 45 名を「読み頻度のみ高群」、そして読みの頻度が週 3.4 回程度以上で、絵本選択頻度も月 2.3 回程度以上の 57 名を「選択・読みとも頻度高群」とし、選び方「トップダウン」「プロセス重視」と読み方「子主導・コミュニケーション重視」「親主導・絵本重視」に違いがあるか、各因子の下位尺度得点の平均値について分散分析を実施した（図 1）。

結果、主効果はすべて有意（Fs（2, 158）= 9. 437, 12. 059, 8. 906, 9. 578, ps<. 001）で、多重比較より、「トップダウン」「子主導・コミュニケーション重視」「親主導・絵本重視」は、「選択・読みとも頻度低群」より「読み頻度のみ高群」「選択・読みとも頻度高群」で平均値が高かったが、「読み頻度のみ高群」と「選択・読みとも頻度高群」に差はなかった。一方「プロセス重視」は、「選択・読みとも頻度低群」と「読み頻度のみ高群」の間に差がなく、「選択・読みとも頻度低群」や「読み頻度のみ高群」よりも「選択・読みとも頻度高群」の平均値が高かった。すなわち、絵本選択頻度が高い場合、子どもと相談したり子どものことを考えながら、より丁寧な絵本選択をしているといえる。

図 1 絵本選択・読み頻度群ごとの絵本の選び方・読み方



4. 絵本選択・読み頻度と子育てに関する省察の関連 3．の 3 群で、子育てに関する省察（親自身に関する省察、子どもに関する省察、他者を通した省察）の平均値について分散分析した（図 2）。結果、いずれも主効果が有意（Fs（2, 158）=8. 195, 10. 281, 4. 944, ps<. 01）で、多重比較の結果、いずれも「選択・読みとも頻度低群」と「読み頻度のみ高群」の間には差がなく、「選択・読みとも頻度低群」「読み頻度のみ高群」よりも「選択・読みとも頻度高群」の平均値が高かった。すなわち、読み聞かせだけでなく、絵本を選んでいる場合に、子育てに関する省察がより多くなされると推察された。

5. 絵本の選び方・読み方と子育てに関する省察の関連 選び方「トップダウン」「プロセス重視」と読み方「子主導・コミュニケーション重視」の下位尺度得点について、平均値を基準に高群と低群に分け、子育てに関する省察の平均値について、分散分析を実施した（図 3）。結果、「トップダウン」の選び方では主効果が有意（Fs（1, 298）=13. 262, 17. 406, 16. 615, ps<. 001）で、いずれも高群（n=166）が低群（n=134）より高かった。「プロセス重視」の選び方も同様に有意（Fs（1, 298）=13. 827, 17. 070, 13. 723, ps<. 001）で、いずれも高群（n=187）が低群（n=113）より高かった。「子主導・コミュニケーション重視」の読み方も主効果が有意（Fs（1, 298）=38. 404, 33. 605, 12. 623, ps<. 001）で、いずれも高群（n=135）が低群（n=165）より高かった。しかし「親主導・絵本重視」の読み方で主効果が有意だったのは「他者を通した省察」のみ（F（1, 298）=5. 235, ps<. 05）で、高群（n=153）が低群（n=147）より高かった。以上より、さまざまな観点で絵本を選ぶことや子ども主導でコミュニケーションを重視して読み聞かせすることが、子育てに関する省察をより促すと考えられる。

図 2 絵本選択・読み頻度群ごとの子育てに関する省察

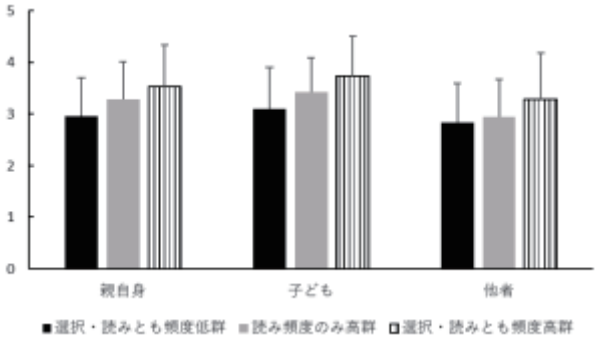
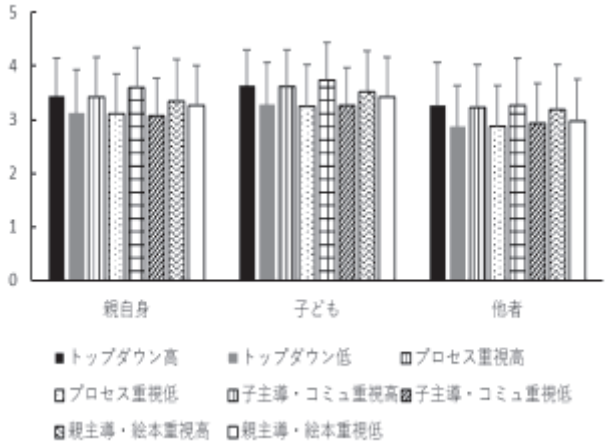


図 3 絵本の選び方・読み方による子育てに関する省察



【まとめと今後の展望】

本研究より、子どもと絵本を読むだけでなく、子どものための絵本を選ぶ頻度が多いと絵本を選ぶプロセスでも子どもと相談したり、子どもの今やこれからを見通した丁寧なものになること、また、子育てに関する省察をよくすることが示され、子どものための絵本を選ぶ行為の意義ではないかと考えられた。今回は長子が 3 歳児である母親対象とした調査であり、今後は子どもの年齢や発達段階による違いも検証していくことを課題としたい。

【参考文献】

・朴信永・杉村伸一郎.（2009）. 幼児を育てている親の子育てに関する省察の 3 層モデルの検討. *発達心理学研究, 20*(2), 99-111.

【謝辞】

本研究は JSPS 科研費 19K14180 の助成を受けて実施したものである。ご協力くださった皆様に感謝申し上げます。

大学内子育て支援施設における互恵的役割

―学生へのインタビューを通して―

○牧野順子（聖心女子大学現代教養学部）　河邉貴子（聖心女子大学現代教養学部）
髙嶋景子（聖心女子大学現代教養学部）

【目的】

「地域における子育て支援」への社会的需要が高まっている今、保育の場にとどまらず地域で力を発揮していく保育者を養成していくためには、現行のカリキュラムに加えた子育て支援に関わる実践の場が必要だと言われている（斎藤ら、2015）。

本学子育て支援室（以下マーガレットルーム）は、社会的ニーズに応える子育て支援の場として、子育て世代の卒業生を支える女子大学ならではリカレントの場として、また学生が乳幼児と触れ合う体験的な学びの場として設置されて５年目になる。基本理念は「互恵性の高い子育て支援」であり、手狭であるという条件を独自性として捉え、その日に居合わせた少人数の親子とスタッフ、及び学生が子育てや教育の共同体を形成することを大切してきた。その結果、学生の参加が、自らの子育てを通して学生の学びを支える存在になるという保護者自身の自己効力感を高める効果があることが明らかになった（牧野ら,2023）。

そこで本研究では、学生の側に焦点を当て、マーガレットルームに参加することによって、学生が何をどのように学んでいるのかを検討し、本施設の互恵的意義を明らかにすることを目的とする。

【本学における「子育て支援」科目の位置づけと子育て支援室での実習内容】

「子育て支援」を受講する３年次生は、「保育実習Ⅰ（保育所）」を終了し保育所での子どもとのかかわりについては学んでいるが、保護者対応や子育て支援に関して実践を通して学ぶ機会は少ない。そのため、学内に子育て支援室がある利点を生かし、全員がマーガレットルームでの実習を経験できるように授業設計を行った。子育て支援室でリアルな親子の関わりの中に身を置くことで、「親子の理解とかかわる力」や「子育て支援のあり方」について学ぶことをねらいとしている。全員が同じ学内の子育て支援室で実習をし、その学びを省察した上で授業内に発表することを課しており、授業内で互いの学びを共感的に追体験する機会を設けている。少人数での実習体験を保障するために日時を分けて実習を行うが、授業内で各自の体験を共有することで、子育て支援室の日々の様子を継続して知ることができ、学びの連続性にもつなげている。さらに、各学生の体験への共感がより具体的になるよう、教員が体験の動画を撮影し授業内で共有し、追体験の助けとしている。「子育て支援」授業担当教員は、マーガレットルームの運営スタッフでもある。また、学生が授業以外にマーガレットルームにかかわる手段として、ボランティアや研究で参加することもある。

【方法】

調査①　「子育て支援」を受講している学生のうち研究協力の承諾が得られた対象者(21 名)について、以下のデータを収集し、分析を行う。(以下はいずれも授業課題として実習前後に Google フォームにて提出されるものである。)

○実習前段階
- 子育て支援で大切だと思うこと（自由記述）
- 実習の目標（自由記述）

○実習後
- 実習後に感じた子育て支援で大切だと思うこと（自由記述）
- 実習参加後の目標に対する成果や課題の振り返り

ユーザーローカル AI テキストマイニングによる分析で（ https://textmining.userlocal.jp/ ）記述の要約を作成し分析した。

調査②　実習事前事後の子育てに対するイメージに顕著な変化が認められる２名（A さん B さん）を抽出し、半構造化インタビューを実施。インタビューはボイスレコーダーを用いて録音を行い、すべて文字記録に書き起こした上で、SCAT(Steps for Coding and Theorization)の手法を用いて分析を行った。

【倫理的配慮】

本研究は聖心女子大学の研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施している(申請番号:2023_41)。対象者には、事前に研究目的や個人情報の取扱い等について、文書と口頭にて説明を行い、同意書の提出をもって同意を得た。

【結果と考察：調査①アンケートの分析】

子育て支援で大切だと思うことについて調査したところ、事前段階では、子どもと保護者に寄り添い、それぞれの家庭や状況を理解するための知識や意識の重要性があがっているが、具体的な策や支援方法は述べられていなかった。しかし、実習後には「保護者が話しやすい、居心地が良いと思える環境づくりが大切」「子どもへの理解があるからこそ保護者への理解につながる」「室内の環境とそこにいる人の温かみがあると良い」など、「保護者が話しやすい環境づくり」や「信頼関係の構築」の具体的な重要性があげられるようになった。特に、事前段階であげられていなかった「ゆったりと過ごす環境」「おじいちゃんおばあちゃんの家のような子どもが楽しめて保護者はホッと一息つける場所」「そこにいる人の対応の大切さ」など、具体的な物的・人的環境の重要性が実習後にあげられるようになった。

【結果と考察：調査②インタビュー】

SCAT の手法を用いてインタビューデータを分析した結果、123 の構成概念が生成された。その構成概念を基に

ストーリーラインを作成し、理論記述を行った。それらを基に、子育て支援室への参加が学生の側にもたらした学びについて「保護者との関係性」「子育てのイメージの変化」「子育て支援の在り方に関する理解」という 3 つの観点から整理し、その学びを支えた「授業と実習の連携の効果」と合わせて検討を行った。なお、SCAT により導き出された概念には下線を付し、インタビュー時に得られた実際の回答は*「斜線」*を用いて記述する。

①保護者との関係性

多くの学生は、実習前の目標として「保護者とのコミュニケーション」を挙げており、A さん、B さんもそれを目標としていたものの、はじめは緊張して会話の切り出し方が分からないことや、人生経験や子育て経験がない学生という立場による失礼への心配から消極的になっていた。しかし、保護者から*「こういう所が学生時代から知っていたりあるといいよね、みたいな感じの話をお母さんの方からしていただい（た）」（A さん）*、ことで実習を通じた学びの価値を認めてもらったことをきっかけに、コミュニケーションの肯定的な体験を持つことができていた。また、保護者との直接的なかかわりはほとんどもてなかったという B さんも、子どもを介した簡単なかかわりをもつことは出来たと感じていた。このように保護者からの温かい言葉や、子どもとのかかわりが媒介となり、最初の緊張が解け、次第に関係がもてるようになっていったことがわかる。

②子育てのイメージの変化

A さん、B さん共に、実習前は、子育てに対して「大変そう」というイメージをもっていたが、実習を通して、そのイメージに変化が生じたことが見えてきた。具体的な変化としては、*「あるお母さんと話したときに、確かに責任もあるし大変な部分も多いけどそれ以上に子どもたちが見せてくれる世界があるっていうか、自分が知らなかった世界をみせてくれるのがすごいうれしいし、楽しいっていう話をきいて、なんか勝手につらいイメージで、っていうか大変だからつらいって風に決めつけてた部分があったんですけど、実際にそうやって子育てされているお母さんの口から（中略）肯定的なというか楽しいよっていう話を聞けたのが印象的」*（A さん）という語りから、保護者との会話やかかわりを通して、子育ての楽しさと責任の両面を知ることがネガティブな先入観を修正されると同時に、子育てについてポジティブリフレーミングや子どもの成長と発見を喜ぶこと、子育ての現実と喜びの両面を知る機会となったことが見えてきた。また、実習中に、ある保護者が、子ども同士の社会的相互作用やスタッフ（教員を含む）や他の保護者など他者からの影響を通して、子どもとのかかわり方や子育ての楽しさと不安を感じていた様子も垣間見つつも、親子の姿から*「なんか楽しそうに子どもと接してるから子どもを育てることも楽しんでるんじゃないかなって思いました」*（B さん）と語っており、保護者にも子育てを楽しむ余裕があることを知り、子育てのイメージが変わっていった。

③子育て支援の在り方に関する理解

さらに、実習を通して、子育てだけでなく、「子育て支援」に対してのイメージの変容も生まれていた。*「子育て支援っていうイメージだとやっぱり『最近どうですかとか悩みないですか？』とかそっちの方に意識が行きがちな感じがするんですけど、（中略）あんまり一見関係なさそうなこととかを話してたりとか、『あ、なんかおっきくなったね』みたいな久々に見てこんなこともできるようになったんだねとかって話されているのをみて、あ、なんかこういう感じでいいんだ」*（A さん）というように、自然な支援や子育て支援における対等性と心理的安全性についての気づきがもたらされていた。さらに、A さんは、*「子育て支援者っていうものに対してのイメージがゆるくなったっていうか、なんかあんまり上下関係じゃなくてフラットにかかわる方が大事なんだなって感じます」*とも語っており、「支援する＝悩みを聞く、情報や知識を与える」というような固定した関係に基づいて「助け」をする形ではない、支援者の役割や関係性についても学びが生まれていた。その結果、子育て支援における多様なアプローチや、子育てにおける楽しさの共有の重要性についての理解も生まれていた。また、マーガレットルームでの親子の姿を見て親子が共に遊ぶ意味を学び、親子の相互理解と交流を促進する場としての子育て支援施設の重要性を感じ取っていた。

④授業と実習の連携の効果

最後に、①～③のような学びを支えている背景として、授業と実習との連携構造が効果をもたらしていることも見えてきた。学生は、授業内での実習体験の共有に意義を感じており、他者の視点の取り入れから社会的学習や多様性の理解につながり内省が深まっていることが見えてきた。そうした授業内での体験共有の学びを基に、A さんは間接的な関与の効果を感じており、B さんも授業事例と現場経験の統合が間接的な学びを深めるプロセスになったと述べていた。

【まとめと今後の課題】

マーガレットルームは、「支援する側」と「支援される側」というベクトルで場が生成されているのではなく、その場に居合わせる子ども・保護者・スタッフ（教員を含む）・学生がその場の主体者として互恵的な関係を築く独自の場として機能している。学生は保護者との対話や子育て支援の実践を通じて、子育てに対する理解と共感を深めることができ、同時に、保護者も学生との交流によって自己効力感を高め自身の子育ての価値を再認識している。

今後の課題としては、学生や保護者が互恵的な関係を築く過程で得た学びや経験が長期的にどのような効果をもたらすのかを評価することがあげられる。子育て支援実習を経験した学生が、今後ボランティアや「子育て支援演習」などの授業で、その学びを活かしていく過程を追跡することも考えられる。

【参考文献】

齋藤美代子・遠藤純子・橘田美千代・園川みどり・韓仁愛（2015）「保育者養成校における子育て支援の実践と課題」『帝京平成大学紀要』26, 256

牧野順子・河邉貴子・髙嶋景子・矢尾千比呂（2023）「大学内子育て支援室に学生がかかわることの意味―利用者インタビューを通して―」『日本保育学会第 76 回大会発表論文集』P-239-240

障害のある幼児の保護者支援プログラムの検討

○明石　英子（四天王寺大学短期大学部）　　太田　顕子（関西福祉科学大学）

【目的】

障害のある子どもの育児における、保護者の不安や悩みは多様で、自分の力で解決することは難しい。特に乳幼児期は、子どもがまだ幼いことから困難さが見えにくいことが想定され、子育てに悩みを抱えながらもその対応に苦慮していると考えられる。そのような保護者を支援する施設のひとつとして児童発達支援センターがある。児童発達支援センターは、将来の子どもの育ちを見通した支援が求められており、保護者に対して、子どもの自立に向けた情報提供や心理的支援などをしていく役割を担っている。

厚生労働省（2024）「児童発達支援ガイドライン」には、家族自身が内在的に持つ力を発揮できるよう、エンパワメントを前提とした支援をすることが重要であると記されている。具体的な支援の方法としては、子どもの行動変容を目的として保護者が子どもの障害の特性やその特性を踏まえた子どもへの関わり方を学ぶペアレント・トレーニング等が挙げられている。

ペアレント・トレーニングの効果についてはすでに多くの報告がある。平生ら（2024）は、障害のある子どもの保護者と加配保育士を対象としたペアレント・トレーニングを公共の施設で実施し、関係性の構築やストレスの軽減など効果が得られたとしたうえで、保護者と保育士の協働の環境調整の工夫が必要であるとしている。他方、ペアレント・トレーニングでは、保護者が生活の中で子どもの姿を記録することが必要となるため、時間と労力が負担になることがあり、障害特性など個別のニーズに対応するためには、一般的なプログラムをすべての保護者に適応させるのは難しいなどの課題も報告されている。

本研究では、保護者のエンパワメントにつながるプログラムの在り方について検討するために、児童発達支援センター内の障害児通所支援施設で施設の保育者と専門家が連携して保護者支援プログラムを実施する。

対象施設は、障害のある子どもが通園バスで通い、幼稚園や保育所、こども園のように年齢ごとのクラスに在籍し、複数担任が関わっている。保護者にとって、子どもが通う園や施設は最も身近な頼れる場であろう。特に障害のある子どもの保護者は、子どもの特性や困り感がわかりづらいと考えられ、日常の中で安心して頼れる場でのプログラムの実施が求められると考える。保護者自身が安心できる環境下でプログラムに参加することで、どのような困難を抱えているのか、保護者のニーズは具体的にどのようなところにあるかなど、実施する中で探っていきたい。そしてプログラムが、よりその困難に寄り添える内容になっているか確認する必要があると考える。

そこで本研究では、児童発達支援センターにおける保護者支援プログラムの実践を通して、その内容や課題を明らかにし、持続可能な保護者支援について検討することを目的とする。

【方法】

期間：令和６年 11 月～12 月
場所：Y 市内　児童発達支援センター
対象者：保護者支援プログラム参加 保護者 ６名
支援者：児童発達支援センター 保育士 ２名（平均勤続年数 18 年）、大学教員（筆者）２名
子どもの平均年齢：3.8 歳
分析方法：第４、５回の振り返り懇談会（話題は事前に決定。音声データ化した後、逐語録にした）。毎回の振り返りシート（行動のグラフ・観察シート）に考察を加えた。
プログラム内容：

全５回で実施した。事前調査としてフェイスシートに生活の中で取り組みたい課題を記入し、第１回は、子育ての悩みについて話そう（プログラムの説明とターゲット行動の検討）第２回は、子どもとの関わりを考えよう（行動の理論に基づく環境や関わり方の工夫）、第３回は、子どもの褒め方を考えよう（褒め方と環境や関わり方のさらなる工夫）、第４回は、子どもの育ちを見つめよう（行動の定着とさらなる工夫）、第５回は、なんでもトーク（振り返りと今後の継続に向けた講話、絵本読み聞かせ。絵本は参加保護者の現状から選書した）を行った。プログラムでは、毎回保護者と支援者が子どもの行動や保護者の関わりを振り返り、今後の見通しを立てながらシートを作成する時間も個々に応じて柔軟に設けた。また、保護者同士の交流の時間も設けた。なお、筆者がファシリテーターを行った。

【倫理的配慮】

倫理的配慮として、参加保護者と保育士には、研究目的などを説明したうえで、個人や施設が特定されることはないことや、個人情報やデータの取り扱いについて、書面および口頭で説明し書面にて同意を得た。

【結果と考察】

全５回のプログラムの中で傾向として、第１回から３回までは、保護者が自身と向き合っている姿があり、第４回、５回は、保護者自身の課題や、子ども、家族、自分の変化に気付く姿が多く見られた。

（１）ターゲット行動を決定することの難しさ

第１回は、支援者と保護者との対話で、主に保護者自身の子育ての困難や悩みが語られ、生活場面に限定して２カ月で取り組める内容を提案したが、ターゲット行動の決定までに時間を要し、保護者がまず自分の状況や悩みを聞いてほしいという思いが強かった。第２回は、第１回で決定した行動よりも気になる姿があったことに気付く保護者がいたため、本プログラムでは、ターゲット行動を見直し、傾聴しながら目標を絞った。第３回は、

子どもとの関わりにも少しずつ手応えを感じている様子が窺えたが、他の保護者の話などから、目の前の取り組むべき課題に気付き、ターゲット行動を見直す保護者もいた。変化があったのは参加者 6 名中 4 名であった。以下は、保護者 A のターゲット行動の変化を示した表である。

表 1：保護者 A のターゲット行動の変化

回数	ターゲット行動
事前調査	歯磨きを嫌がる。夜早めに寝かそうとしてもなかなか寝ず朝起きる時ぐずる。嫌なことがあったり起こる時など言葉より早くものを投げたりしてしまう。
1 回目	思い通りにならない時に物（タブレット端末）を投げない
2 回目	おやつの時間はおやつに集中する、ながら食べをしない。（タブレット端末を持ったまま食べたり、好きな場所で食べない。食べ散らかさない）
3 回目	食事中はパット（タブレット端末）なしでいる。

保護者 A は、タブレットを投げる行動が気になっていたが、実際には週に 1、2 回程度しかなく、それよりもタブレットを片手で持ちながら家中の好きな場所でおやつを食べる、食事中もタブレットがないと座れないなどの行動が気になり始め、子どものタブレットとの関わりを課題だと認識した。さらに、父親がタブレットを使用していることも影響していると気付き、協力を得ることにつながった。これらの姿から、プログラムを通して、保護者の子どもの課題に対する視点が絞られていく様子が窺えた。

第 5 回の振り返りでは、「最初から思うと、問題となることに対しての取り組みを変えていて」「回数を付けたりすることで、あれはできてるとか、そこまででもなかったとかが見えてきた」などの語りがあり、プログラム前と異なり、他に取り組むべき行動への気付きがあった。これらのことから、保護者はターゲット行動を決定するまでに時間を要することが想定され、1 つの行動に固定して実施したり、支援者からの一方的な行動設定をするのではなく、支援者と保護者との対話を重ねながら、本質的な課題は何かを共に探り、柔軟に検討する必要があると考える。

（2）子どもの育ちに向き合うことの困難

第 4，5 回目の語りから見えてきたのは、プログラムを通して、保護者は子どもと関わりながら自分自身の課題にも気付く様子である。第 4 回の保護者の交流会では、「自分の感情のコントロールができなくて、怒りをぶつけてしまうこともあったんですけど」「口調も、多分自分がちょっと怒りの感情とかあったと思うので。それが多分、態度とかに現れてたんだなって思って」「怒りのコントロールが私にとっての課題だなって」「お願い！急いで！って、こっちは言いたくなっちゃうので、それをこう抑えられるようにしていけたらなって思います」など、自身の感情のコントロールの難しさが語られ、同じ思いを共有できたことが安心感につながったのではないかと考える。

障害のある子どもの保護者は、障害の特性や関わりの難しさから、子育てのストレスを抱えやすい。本プログラムでも、保護者は自身の課題をもち、子どもの育ちに向き合うことに困難さを抱えている様子があった。今回、保育者を含めた支援者が、保護者の個々のニーズに合わせて検討する時間を十分に設けたことで、困難や悩みを探りながら支援することができたのではないかと考える。

また、プログラムを重ねる中で効果も見られ、第 4 回以降は、保護者が子どもの変化だけではなく、自分自身や家族の変化も実感している。以下は、第 5 回の振り返りの変化に関わる語りの抜粋である。

表 2：保護者が語ったプログラムにおける変化

子どもの変化	・パット（タブレット端末）なしで食事することで、食べることに集中し、時間が短くなった。 ・思ったより頑張れるということがわかった ・園での様子も聞きながら、同じように家でも（褒めることを）やったら喜ぶようになった。 ・引くことで逆に結構できることが多い ・初めの頃に比べたら全然成長しているのがわかる
家族の変化	・記入することでトイレに連れていくことも夫がやってくれた ・夫に対して脱パット(タブレット端末)ができ環境が整えられた ・家族みんなでいろいろ、できることはサポートしてもらえる
母親の変化	・（子どもの変化が）自分の負担減につながった ・自分の関わりを考えなければならない ・時間はかかるが、できるようになったらこうやって感動できる ・やればできるという手応えを感じられるようになってきた

保護者は、振り返りの語りやシートの中で、約 2 か月の取り組みを通した変化を明らかに感じていた。さらに、「いろいろ考えながら、試しながら、また進んでいこうと思う」「応用して他のことでもって思う」「1 週間では習慣となるまでには根付いていない」「継続することで効果が出てくるんじゃないのかなという感じ」などの語りもあり、今後の見通しを考えている様子が窺えた。障害のある子どもの保護者支援では、保護者自身の課題も探りながら、毎回の振り返りを丁寧に行うことが求められると考える。

【総合考察】

今回の実践を通して、保護者支援プログラムの課題が見えてきた。本プログラムでは、少人数であることを生かして個別対応を多くしたことで、子どもの視点に立って取り組むべき課題を考え実行することができるようになっていった。障害のある子どもの保護者は、特に幼児期、子どもの困難さに気付きにくいと考えられる。初回は、保護者が子どもと向き合う中での大変さを語ることが中心となり、支援者が聴き取っても子どもの姿に辿り着かなかった。だからこそ、ターゲット行動決定は時間を設け、個別のニーズに合わせながら検討する必要があろう。そうすることで、保護者が主体的に参加することができ、子どもの成長にもつながるのではないかと考える。

今回は、子どもが通う施設で実施し、保育者が参加することで、園の様子を聞いたり、実際に子どもの姿を見たりすることができ、保護者が安心感をもって参加していた。保護者が子育ての困難を抱えているからこそ、プログラムの実施場所は身近な場にすることで、保育者や支援者、保護者の協働がさらに円滑になるのではないかと考える。

今後の課題は、結果を踏まえたプログラム（フォローアップ含む）および使用するシートの見直しである。これらを、施設と連携しながら検討していきたい。

保護者が作成したラーニング・ストーリーに見える子ども理解
―子育て支援講座でポートフォリオを活用する意義―

○丸橋 亮子（恵泉女学園大学）　　宍戸 良子（作新学院大学女子短期大学部）

【問題と目的】

これまで筆者らは、子どもにとっての言動の意味を捉える視点の伝達を意図した子育て支援プログラム「親子でつくる子どもの育ちポートフォリオ講座」を実践し、「質問紙調査における保護者の自由記述の分析」及び「親と子どもそれぞれの講座の内容とその成果」を報告してきた（日本保育学会第 71 回大会[1]、第 72 回大会[2][3]）。本講座の特徴として、①「子どもに対しての遊び」と、「保護者に対してラーニング・ストーリーの理論をもとに、子どもの学びの過程を捉えるための視点の提供・ラーニング・ストーリー作成の援助」を同一空間・同時並行にて行うこと、②2 回完結・各 2 時間での実施がある。今回は、講座において保護者が作成したラーニング・ストーリーに着目する。

本研究では、1. 講座を通して保護者は、子どもの遊ぶ姿から何を捉え記述したのか、2. 本講座が意図していた「子どもの学びの過程を捉えるための視点」の伝達は見て取れるのか、明らかにすることを目的とする。

【方法】

分析対象：講座内及び講座間に保護者が作成したラーニング・ストーリー[4]

講座実施時期：2017 年 3 月～2018 年 3 月

場所：各地域の公民館等の一室（4 地域で実施）

参加者：保護者 34 名

子ども 36 名（平均 2 歳 1 ヶ月（9 ヶ月-5 歳 7 ヶ月））

分析方法：

①「ストーリー」の記述を、ラーニング・ストーリーの 5 つの視点（Margaret Carr 2013）[5] の有無に着目し分類整理した。

②「ストーリー」「アセスメント」の記述についてテキストマイニングの手法を用いて分析した。テキストデータの分析には KHcoder を用いた。

【倫理的配慮】

本研究は、作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号＃2017-5）。分析対象としたラーニング・ストーリーは、研究協力を得らえた保護者のものである。

【結果と考察】

（1）保護者の「ストーリー」の分析

①ラーニング・ストーリーの 5 つの視点からの分類

4 会場で保護者が作成したラーニング・ストーリー93 事例の「ストーリー」欄の記述について、ラーニング・ストーリーの 5 つの視点の有無に着目し分類整理した。視点が見られた事例ののべ回数を表 1 に示す。93 事例のうち【関心を持つ】姿の記述が 72 事例と最も多く、次に【考えや気持ちを表現する】姿が 44 事例であり、【自ら責任を担う】姿は 0 事例であった。また、どの視点も含まれていない「視点なし」が 6 事例、「作成途中」が 1 事例、「未記入」が 11 事例あった。

表 1　「ストーリー」における 5 つの視点の有無

作成回＼視点（のべ回数）	関心	熱中	困難	考えや気持ち	責任	視点なし	作成途中	未記入
講座（1 回目,34 事例）	30	11	3	21	0	1	0	1
講座間（15 事例）	14	6	3	5	0	1	1	0
講座（2 回目,44 事例）	28	11	5	18	0	4	0	10

結果より、保護者への視点の伝達の段階で、同一空間で遊ぶ子どもたちの姿を見ながら、「色々なおもちゃがある中で最初に選んだおもちゃは？」「この子どもたちは、今どんなことが楽しいのだろう？」「どんな風に考えや気持ちを表現している？」「5 つの視点からの観察が難しい場合には、子どもが“やっていること”“言っていること”に注目してみよう」と観察のポイントを伝えたことが【関心を持つ】や【考えや気持ちを表現する】という視点の理解につながったと推察される。

また、「視点なし」、「作成途中」、「未記入」の事例から、書くことの負担感や写真の利便性を保護者が感じていると推察される[6]。

②「ストーリー」の頻出語及び共起ネットワーク

「ストーリー」欄に記述があった 82 事例について KHcoder を用いてテキストデータの分析を行った[7]。

「ストーリー」における上位 20 語に着目すると、動詞が 11 語、名詞が 9 語となった（表 2）。動詞では、「する」「遊ぶ」という多くの場面に該当しそうな動詞の他に、「見る」「持つ」「入れる」「言う」「作る」「乗る」「出す」等が多く使用されていた。このことから、遊びの中での我が子の具体的な行動に着目できたことがうかがえる。名詞では「新聞紙」「手」「自分」「興味」等、自ら興味を持って教材に関わる様子や、「ママ」「お友達」「お姉さん」等、他者の存在が記述されていた。このことから保護者は、子どもが関わる環境や他者にも目を向け、遊びのプロセスや文脈も含めた子どもの姿を捉えようとしているのではないかと思われる。

表 2「ストーリー」における頻出語（上位 20 語）

順位	抽出語	出現回数
1	する	152
2	遊ぶ	42
3	お友達	33
4	ママ	33
5	新聞紙	28
6	見る	26
7	持つ	26
8	ある	25
9	手	25
10	入れる	22
11	作る	20
12	お姉さん	19
13	なる	19
14	言う	19
15	自分	19
16	乗る	19
17	ペン	17
18	魚	17
19	興味	17
20	出す	17

さらに抽出語について、最小出現数 5 語、描画する共起関係を上位 120 語として共起ネットワークを作成した。その結果、9 つのカテゴリーが得られた（図 1）。

それぞれのカテゴリーをテキストデータと比較して解釈すると、「1」は【教材を軸に展開されるストーリーを楽しむ姿】、「2」は【目的を持って対象に働きかける姿】、「3」は【興味を持って繰り返す姿】、「4」は【他者と関わりやりたいことを見つけて遊ぶ姿】、「5」は【探索の中で初めて見せる姿】、「6」は【五感で味わう姿】、「7」は【動作にいそしむ姿】、「8」は【体を動かす姿】、「9」は【食べるふりを

する姿】となった。

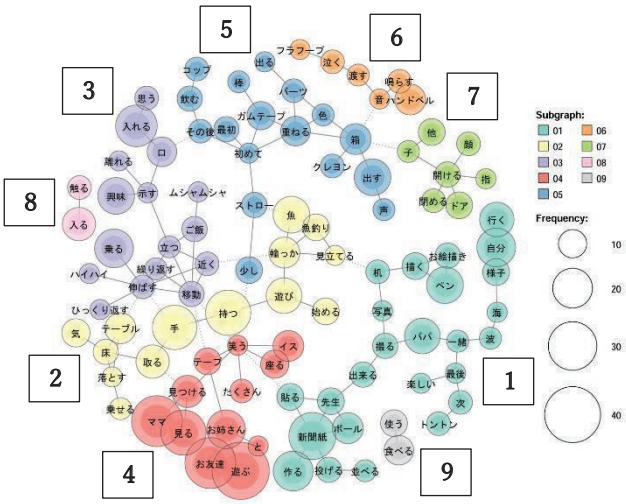


図１「ストーリー」に記述された語の共起ネットワーク

様々な遊び方・姿が見出されたということは、単に詳細な記述を試みたということにとどまらず、「関心」や「考えや気持ち」等、子どもにとっての体験の意味に繋がる要素を書き出せていたからだと言えるのではないか。つまり、保護者は、子どもが取り巻く世界へ多様に「参加」している姿を捉えていると言え、ポートフォリオ作成によって子ども理解が促進、可視化されたと考えられる。

（2）「アセスメント」の対応分析

アセスメントの記述（70 事例）については、講座１回目と２回目を外部変数として対応分析を行った。グラフ化するにあたり最小出現数５語、そこに該当する 53 語をプロットした（図２）。

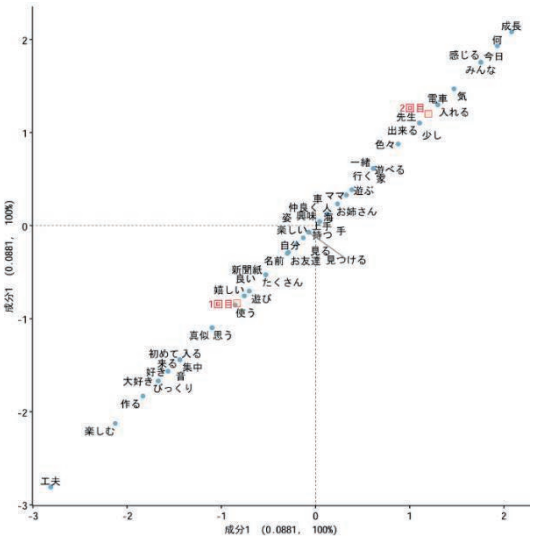


図２「アセスメント」における講座１回目・２回目を外部変数とした対応分析

その結果、共通に見られた語は「見る」「手」「興味」「姿」「楽しい」「お友達」「ママ」等、子どもが興味を持って遊びに向かう姿やそこで関わる他者に関するものであった。講座の１回目では、「びっくり」「初めて」「真似」「集中」「大好き」「嬉しい」等、講座の中で初めて見る子どもの姿に驚いたり、子どもの好きなことや良い部分をあらためて発見して嬉しく感じたりした様子がうかがえるものであった。２回目では、「成長」「何」「出来る」「色々」「今日」「気」等、今日はどのような姿を見せるのか期待する気持ちや子どもが気になっていることに目を向け何を思って行動しているのかに気付こうとしている様子、出来ることや成長を感じている様子がうかがえるものであった。

１回目は特に子どもの行動をよく観察して記録しようとした結果「行動」（目に見えやすいもの）を、２回目は特に行動の背景にある興味関心を読み取ろうとした結果「関心」（目に見えにくいもの）を捉えようとしていると考えられ、その過程には「びっくり」「初めて」「嬉しい」等、保護者の感情が伴った経験であったことから、子どもの言動への感度が高まることも推察された。

【総合的考察と今後の課題】

本研究の目的 1. については、本講座で保護者は、主体的な遊びが展開される中での子どもの動作や発言を捉え記述し、目に見えにくい子どもの「関心」や「考えや気持ち」への気付きを得ていたことが分かった。また、目的 2. については、保護者の作成したラーニング・ストーリー内に本講座が意図した「視点」の一部やポジティブな記述が見られ、子どもにとっての行動の意味を捉える視点の伝達の一端が見て取れた。

この結果には、保護者自身が写真と文章に残し、自身で発見したことが子ども理解を深める上で寄与したと考えられ、子育て支援講座でポートフォリオを活用する意義と言えよう。さらに、作成の過程で保護者の子ども理解を支えたのは、本講座の特徴（2 回実施、親子同一空間、複数の親子が参加、理論と実践の往還を頻繁にできる場、主体的な遊びができる物的人的環境、作成の楽しさ）であると推察できる。

一方で、【責任を担う】という視点（姿）は、対象が低年齢であることや遊びが深化する中で見られる姿であることから、講座内では頻出しないため記述にも表れなかったと思われる。本視点に関しては、理解に結びついたかは不明であり、伝達方法の検討が今後の課題である。

【引用・参考文献】

Margaret Carr（2013）『保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践』ひとなる書房
大宮勇雄（2010）『学びの物語の保育実践』ひとなる書房
樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析［第2版］内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版

---

1) 宍戸良子, 丸橋亮子, 齊藤崇（2018）「ラーニング・ストーリーがひろげた子育て支援の可能性―親子でつくる子どもの育ちポートフォリオ講座の実践を通して―」. 日本保育学会第71回大会発表要旨集. 300.
2) 宍戸良子, 丸橋亮子（2019）「ラーニング・ストーリーを取り入れた子育て支援プログラム（1）―子どもの学びを捉える視点をいかに保護者と共有するか―」. 日本保育学会第72回大会発表論文集. 999-1000.
3) 丸橋亮子, 宍戸良子（2019）「ラーニング・ストーリーを取り入れた子育て支援プログラム（2）―子どもの主体的な学びの可視化を目指した遊び環境と展開―」. 日本保育学会第72回大会発表論文集. 1001-1002.
4) 講座で作成したラーニング・ストーリーは、「日付」「タイトル」「写真」「ストーリー」「アセスメント」によって構成されている。
5) 「学びの構えの5領域」とは、「学びの機会を認識し、選択し、編集し、責任ある応答をし、抵抗し、探し求め、構成していく中から見出される多様な参加のレパートリー」などと定義され、具体的には、「関心を持つ」「熱中する」「困難ややったことがないことに立ち向かう」「考えや気持ちを表現する」「自ら責任を担う」姿である。本講座では、この5つの姿を、子どもの育ちを捉える【5つの視点】として保護者に伝達した。
6) 「視点なし」には、主語が保護者である事例、単語で写真の内容を解説した事例、活動したという結果のみが書かれた事例、「作成途中」には、文章が途切れている事例、「未記入」には、タイトルと写真のみの事例、ストーリー欄が空白の事例を分類した。
7) 表記の揺れの統一、「ママ」「お母さん」等は「ママ」への統一等を行った。

病児・病後児保育の広まり

桜井ますみ（つくば国際短期大大学）

1　はじめに

誰もが幸せに生きる権利がある。親は働くことで自己充実し、生活を営める。共働きの家庭で、子どもは、健康であっても健全に養育される権利がある。子どもが病気の時どのようにすれば、この権利が守れるのであろうか。病児保育も一つの方法であろう。

「病児保育」は、病中を見る病児保育と病後児を対象とする病後児保育に分けることもある。本稿では病後児保育も含めて病児保育で表わす。病後児保育に特定する場合は、病後児保育を使用する。

人は誕生して以来、さまざまな病気やけがと戦ってきた。子どもの病気は子ども本人にも、見守る大人にとってもしんどい事態である。子どもが、病気の時に受け入れる施設が、病児保育所であり、私は 27 年間に 300 余り病児保育を訪ね、スタッフの声を聞いてきた。

病気保育は、東京都世田谷のナオミ保育園で始まり、行政の支援は、エゼルプランに「乳幼児健康支援デイサービス事業」として始まった。

2　問題の所在

病児保育がどの地域で始まられ、そのきっかけとなったものは何かについて調べていく。1997 年から病児保育の見学を始め、初期に行った病児保育を振り返る。1997 年には全国病児保育協議会加盟の施設は 62 か所であった。1999 年までの 2 年間で東京、大阪、広島、岡山、青森、沖縄など　30 か所の見学をした。

長年続いた病児保育を振り返り、示唆を得たいと思う。改めて、見学した軌跡からなぜ病児保育を必要としたかを考えてみる。なぜそこに病児保育があるのか、その地域の病児保育の必要性が見られるのではないか。今回はなぜその地域に、病児保育ができたのか考えてみたい。

3　初期の病児保育の成り立ち

表 1　初期の病児保育の開設　1966 年から 1993 年まで（エンゼルプラン前まで）

1966 年	東京都世田谷区	ナオミ保育園バンビ病気明け保育室
1968 年	大阪府枚方市	枚方病児保育室
1973 年	大阪府寝屋川市	病気あけつくし
1974 年	青森県青森市	青森病気一時保育所
1976 年	広島県広島市	さくらんぼ病児保育室
1979 年	大阪市枚方市	枚方市立病児保育室
1984 年	東京都町田市	鶴川桔梗保育園けやき
1988 年	愛媛県新居浜市	なかよし園
	岡山県岡山市	山陽ちびっこ療育園
1989 年	大阪府高槻市	どんぐり病気あけ共同保育室
1990 年	大阪府大阪市	寺田町子ども診療所病児保育室
1991 年	大分県大分市	藤本小児病院キッズケアルーム
	東京都狛江市	狛江すこやか病児保育室
1992 年	大阪府大阪市阿倍野区	病気明け保育室　のんたんルーム
	大阪市住吉区	四恩学園乳児院
	島根県松江市	松江赤十字乳児院
	石川県金沢市	金沢聖隷乳児院
1993 年	大阪府大阪市城東区	すみれ子どもケアルーム
	大阪府堺市	病後児保育新金岡す

		くすくルーム
	大阪府大東市	彩貴病児保育室
	徳島県徳島市	藤岡クリニック

ナオミ保育園の次が枚方病児保室で、その後 20 年間に病児保育は全国 26 か所が開設する。エンゼルプランで病児保育が制度化し、新エンゼルプランで病児保育の数を 450 か所とし、2007 年から 2011 年までに 1600 か所、2016 年までに 2000 か所の目標数が出されたが、2000 年までに病児保育数は緩やかな増加にとどまる。

行政の指導で各市町村に病児保育所がおかれるが、病児保育数は地域によって差異がある。また医療機関併設型が多い所、保育所併設の病後児保育が多い所と多様である。

4　結果

大阪に始まり、岡山、広島と病児保育が早く立ち上がってくる。沖縄にも 1996 年に　病児保育ができた。大都市である東京、神奈川にも病児保育は早くできている。1997 年に東北地方には少なく、青森に一軒あったのみである。

利用は核家族、ひとり親家庭、職種としては、学校の先生、医師、看護師の利用多かった。

① ナオミ保育園バンビ

園の家庭より共済費を集める形で始められる。自園の子どもが利用できた。自助努力のみでは、広まらなかった。

② 枚方病児保育室

香里団地の住民と小児科医が、枚方市に嘆願してできた。この市民運動は大阪市に波及し、病児保育を作る会と医療と大阪市の連携で、病児保育が作られていく。

③　病気あけつくし

寝屋川市で、小児科のすぐそばの建物で病児保育が始まった。この時枚方病児保育室との連携があった。保育者は、病児保育を知らせるために「地域の保育園の夏祭りには鉄板を担いで参加する。」と言っていた。

④ 青森病気一時保育所

青森市で、小児科医院そばの一室で病児保育を始められた。「病気の子どもを持つお母さんの苦労に、何とかしたい」と医師は語った。

⑤ さくらんぼ病児保育室

広島市の県庁近くの小児科で始められた。県庁職員の応援もあった。保育者は「広島は原爆があったので労働者が足りない。女性も働かなければならない。乳児保育が早くできて、病児保育が必要だった。」と話された。

⑥ 枚方市立病児保育室

枚方病児保育との連携で、市の中心に 2 件目の病児保育が開かれた。市は市内に 3 件病児保育を作る予定であった。行政が主導している。

⑦ 鶴川桔梗保育園けやき

ナオミ保育園を経験した園長が、父母会と町田市と連携して病児保育を作った。父母会と園が話し合いながら、進めていった。これ以降、保育所型で父母会との連携を見たことはない。

5　考察

・核家族化が進む都市で病児保育が必要だった。主婦がいた時代は、病児保育の必要性がなかった。地域で家族的手工業、農業ではまだ差し迫った必要性はなかった。都市で、核家族で共働き世帯の増加とともに、その需要は高まってきたのである。

・戦争などで労働人口の低下、女性労働の必要から病児保育が立ち上がった。

・病児についての親の苦悩を医師が何とか対応したいと思った。身銭を切った。

・季節的利用変動が大きい病児保育に、多様な保育をしている保育園は職員の確保ができた。

・大阪は市民運動が背景にあり、市民の力で病児保育を支えた。自主運営ができた。

6　おわりに

保育は子どもの命を預かっている。健康な時だけでなく、病気の時の保育の保証をしたい。子どもの病気に対して、保護者と医療者と保育者、そして行政が緊密に連携していくことが今後求められる。病気の時の保育の保証を現場と共有したい。

一時預かりを担当する保育者の専門性

ーM-GTA によるインタビュー内容の分析ー

○南真由美（元・大阪総合保育大学大学院生※）　渡辺俊太郎（大阪総合保育大学児童保育学部）
※児童保育研究科博士前期課程

【目的】

一時預かり事業は、内閣府が一時預かり事業実施要綱を定め、2015 年 4 月 1 日から適用され実施されている事業である（内閣府 2020）。加藤（2019）は、一時預かり事業には通常保育とは異なる保育者の専門性が必要だと考えられるが、現在においても一時預かり事業における保育方法は未提示のままであるとし、一時預かり担当保育者は十分な保育を提供したいが叶わない葛藤を生じさせていると指摘した。一時預かり事業を充実させていくには、一時預かりの担当者の専門性を明らかにし、利用する保護者への子育て支援について検討することが必要だと考えられる。そこで、本研究では、一時預かりの担当者に保育や子育て支援についての調査を行い、一時預かりの担当者にとって必要な専門性とはどのようなものかを明らかにすることを目的とする。

【方法】

(1)研究協力者

一時預かりを担当者が専用の保育室で実践している園・自治体の情報を収集し、対象となる保育者 4 名を研究協力者として選定した。

(2)調査時期

2023 年 8 月から 10 月までの期間に行った。

(3)インタビュー

インタビューは、一時預かりの担当者の勤務先の他の職員がいない部屋で実施し、同意を得た上、IC レコーダーで録音した。①保育経験年数②一時預かり保育についてどう思っていたか。③日々の保育内容についてはどのようにしているか。④実際担任になってみてどう思っているか。(難しいと感じている、困っている、悩んでいることなどはあるか。保育について楽しさややりがいを感じるときはどのようなときか。)⑤一時預かり保育の担任は、在園児のクラス担任とは違う必要な要素・資質が必要だと思うか。(利用する子どもに対して、利用する保護者に対して）⑥一時預かり保育は利用する保護者への子育て支援になっていると思うか。（どのような点が、子育て支援になっていると思うか。どうすれば子育て支援につながると思うか。)⑦一時預かり保育の担任としてスキルアップしたいことはあるか。（どのようなことか。）⑧保育内容や保護者対応などについて、担任以外の保育者と相談したり連携したりしているか。について、半構造化インタビューで実施した。インタビュー時間は一人あたり約 45 分〜60 分であった。

(4)分析手順

本研究は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を採用した。分析は、木下（2003）に基づき以下の分析手順で行った。まず、分析テーマとして「一時預かりの専門性とは」と設定した後、分析焦点者を「一時預かりの担当者」とした。その後、逐語で文字化されたインタビューデータを検討しながら、概念形成を行った。

【倫理的配慮】

研究協力は、当該園や自治体における事務局長・園長・担当課に依頼し許諾を得た上で、研究対象者にはプライバシーの確保できる個室等で実施すること、研究への参加は自由意志で参加しない場合も不利益を被ることがないこと、研究者から見て負担があると判断した場合はインタビューを中止すること、研究への参加は同意書による署名によって同意が得られたとすること、対象者の個人は特定されることなくプライバシーを保護すること、得られたデータは研究目的のみに利用し個人情報を保護すること、音声データは逐語録に起こした時点で削除し保存データは責任をもって厳重に保管し適切な方法で破棄すること、研究の参加に伴う費用負担はないこと等を説明し、インタビューを行った。

【結果と考察】

分析の結果、2 つの＜コア・カテゴリー＞、7 つの［カテゴリー］、32 の【分析概念】が生成された。最終的な概念図は、図 1 および 2 の通りである。以下、コア・カテゴリーを＜　＞で、カテゴリーを［　］で、分析概念を【　】で示している。

分析の結果、一時預かりを担当する現場の保育者は、主に＜子どもに合わせた柔軟な保育＞と＜親育ち支援＞に取り組んでおり、この 2 つを行えることが一時預かりを担当する保育者の専門性と考えられる。

＜子どもに合わせた柔軟な保育（図 1）＞

一時預かりの担当者は利用する子どもの年齢やメンバー、利用回数等が毎日違うため、利用する子どもの様子や発達に合わせて保育をしている。毎日、異年齢でメンバーもバラバラな状況の中で、利用する子どもが【安定した一日の流れ】で安心して過ごせるように、一人ひとりの子どもの気持ちに寄り添い【子どもに合わせたかかわり】をしながら保育を進めていくには、在園児のクラス担任とは違う遊びやかかわり方をするための【柔軟に保育できる引き出しが必要】である。子ども一人ひとりに応じて柔軟に保育していくためには、子どもへのかかわり方や保育内容の引き出しを子どもにとってどうなのかを判断しながら臨機応変

に出し入れする力が求められる。

＜親育ち支援（図 2）＞

一時預かりが保護者への＜親育ち支援＞となるには、保護者が一時預かりを利用することで、子育てへの【気持ちのゆとり】ができたり、自分と離れて過ごす子どもの様子を知ることで【子ども理解】につながったり、子育てに必要な【情報提供】を受けたりすることができるなど、安心して子育てに取り組めるようにしていく必要がある。一時預かりの担当者は、子育てがしんどいと感じている保護者だけではなく、利用する保護者が気軽に子どもや子育てについて話しやすい安心できる雰囲気をつくることが必要である。

２つの専門性を高めるには

今回、インタビューをした一時預かりの担当者 4 名は、保育経験年数が 15 年以上の保育者であった。経験のある保育者が担当者になっているのは、これまでの在園児のクラス担任の経験を活かした保育や保護者への対応ができるからではないかと考えられる。保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領には内容が具体的に示されていない一時預かりの保育について、利用する子どもが安心して楽しく過ごせるように、これまで培ってきた保育の引き出しや同僚性を駆使しながら、＜子どもに合わせた柔軟な保育＞ができるように子どもへのかかわり方や保育内容を工夫している。また、＜親育ち支援＞についても、利用する保護者と関係性ができていなくても、子どもと保護者のために踏み込んで話をしたり、必要な支援が受けられるように関係機関につないだりしている。経験のある保育者が担当していても、子どもに合わせた柔軟な保育や親育ち支援には悩みがつきない。この 2 点について学べ、力を伸ばせるような研修が必要である。

研究の限界と今後の課題

本研究では、一時預かりの専用の保育室があり、利用する子どもだけを保育している担当者を研究協力者の対象としている。協力者の選定を行う過程において、このような形で一時預かりの保育をしている園や自治体は少数で、一時預かりを利用する子どもを在園児のクラスに入れ込み、クラス担任が一緒に保育をしている園や自治体が多かった。在園児のクラス担任が一時預かりを利用する子どもを一緒に保育する場合には、今回の担当者とは困り感ややりがい、専門性が異なってくるかもしれない。今後は、一時預かりを実施している園や自治体の保育体制や職員配置によって、一時預かりにかかわる保育者がどのような専門性が必要かを検討することが課題である。

今後も、子どもの数は減っても一時預かりへのニーズは高まると考えられる。一時預かり事業を充実させていくためには、担当者がスキルアップできるよう、一時預かりに特化した保育内容や親育ち支援の研修が必要であると考えられる。

【主な引用文献】

加藤望（2019）一時預かり事業において保育者に生起する葛藤とその背景、保育学研究第 57 巻 3 号、p8－19

木下　康仁（2003）グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践－質的研究への誘い、弘文堂

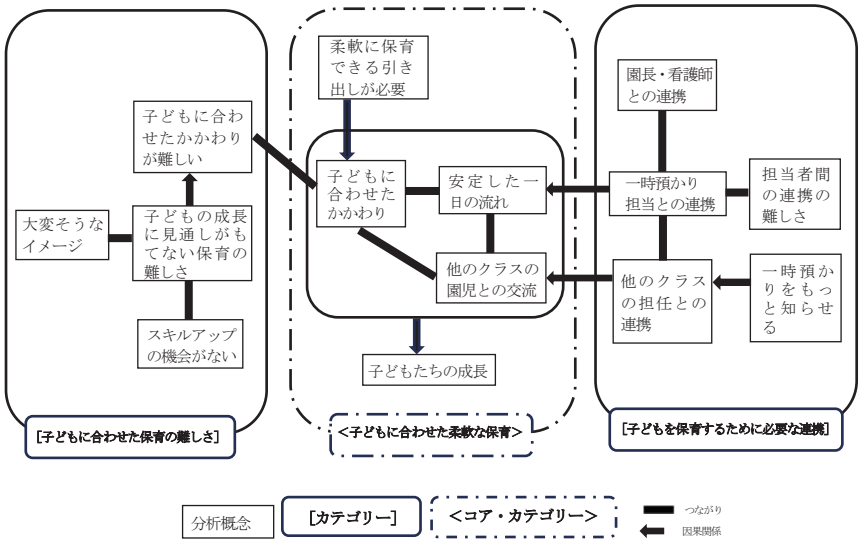


図１　『子どもに合わせた柔軟な保育』に関する概念図

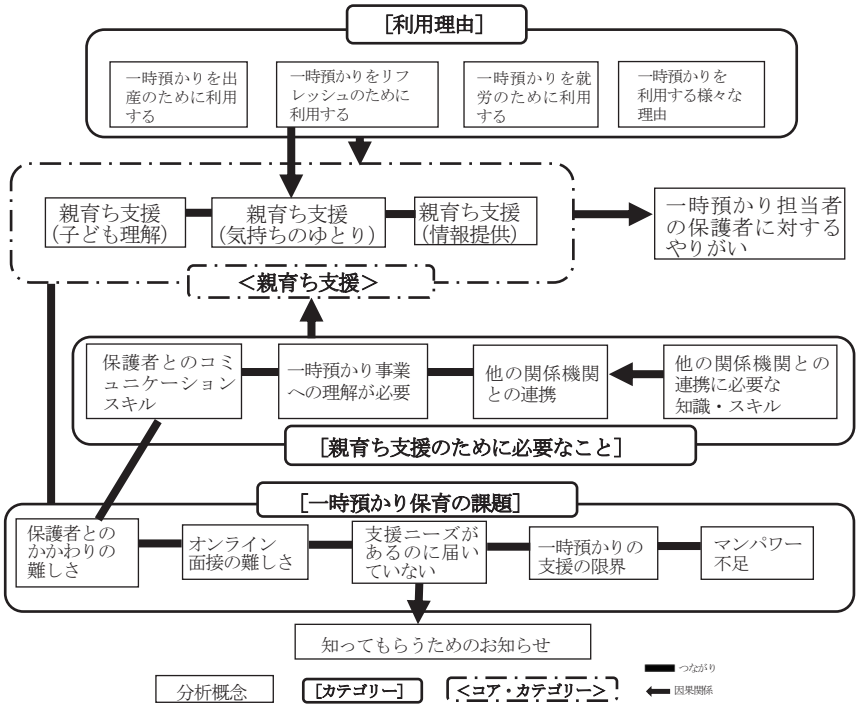


図２　『親育ち支援』に関する概念図

子育て支援活動におけるレクリエーション用具の可能性(2)

～ モルック体験の実践より ～

○小椋　一也（富山短期大学）　明柴　聰史　（富山短期大学）

Ⅰ．背景・目的

レクリエーション(以下､｢レク｣)という｢言葉の主旨(目的)は人々の心を元気にすること｣と定義[1)]しており、レク活動においては｢人々が心を元気にする手段として用いるゲームや歌や踊りやスポーツなどの総称｣[1)]としている。さらにレクの公益性[2)]から単に「遊び」という解釈ではなく、子どもの成長、健康づくり、介護予防、家族の絆や地域とのつながりなど個人の生活と社会課題に向けた活動と捉えられている。

筆者らは先行研究[3)]においてレクの公益性の部分に着目し、現在、各地域で取り組まれているこども食堂や子育て支援活動において、レク用具を用いることで、参加者同士による世代間交流や共生社会の実現といった社会課題の解決に活用できる可能性があると考え実施してきた。

今日のレク活動に用いられているレク用具[注1)]は､学校体育の教材を始め、パラスポーツ、シニアスポーツなど多義に渡り活用されている。子育てイベントに来場した親子がともにレク用具を用いた活動を通し、身近な家族との絆、他者との楽しみや喜びの時間の共有、共感する機会となることが期待できる。

本研究では、モルック体験ブースに参加した者を対象として、体験後の楽しさや魅力などを調査し、子育て支援活動におけるモルック活用の可能性を示唆することを目的とする。

Ⅱ．方法

A短大公認の子育て支援サークルBが主催するイベントにおいて、モルックの体験ブースを設け、来場の子ども・保護者に実施してもらう体験型の方法を取る。

1．アンケート調査

体験後、保護者に調査の依頼と同意を経て、子どもに同意を得てアンケート(端末を使用した対面形式)をする。アンケート調査項目を筆者らが読み上げ、グーグルフォームに回答を入力した。保護者への調査はQRコードを介し同フォームで回答を依頼する自記式とした。

2．モルックの体験ブースの実施方法

本研究では、子ども(幼児～小学生)対象としていることから次の方法で実施した。

(1)　投球する位置とスキットル(目標物)との距離を公式ルール(3～4m)より短い2m以内で行う。

(2)　投球動作が出来ない子どもに対し、ブース担当スタッフが配慮し、スキットルに届く範囲まで前方に移動して行う。

(3)　参加は子どもの単独でも保護者の同伴でも可とした。

(4)　スキットルの立て位置は公式ルールに従った。立て直しは原寸サイズ(直径)のラミネート加工した下敷きを用意し、子どもがスキットルの建て直しをしやすくした。

【倫理的配慮】

◎アンケートの回答は同意を得た者とし、個人を特定する情報の収集は行わない。

◎アンケートの回答中に回答の辞退を可とする。

◎モルックの実施においては、ブース担当のスタッフは投球したモルックが他者に当たることや、スキットルが転がり、踏みつけによる転倒事故の防止に配慮した。また参加者に投球方法とスキットルの立て直しガイダンスを行い実施した。

Ⅲ．結果

子どもの回答者は75名、保護者は40名であった。

1．モルックの意識性

「モルックというレクリエーションを聞いたことがあったか」の問いに、子どもの47人(62.7%)は知らない、27人が(36.0%)知っているという回答であった。保護者は知らないが12人(30.0%)、知っているが17人(67.5%)、どちらとも言えないが1人(2.5%)であった。

「モルックを見たことがあったか」の問いに、子どもの45人(60.0%)が見たことがない､25人(33.3%)が見たことがあると回答、保護者の18人(45.0%)が見たことがない、21人(52.5%)が見たことがあると回答した。

2．モルックの経験

「モルックを経験したことがあったか」の問いに、子どもの53人(70.7%)が経験なし、21人(28.0%)が経験ありと回答した。保護者は経験なしが29人(72.5%)、経験ありが11人(27.5%)であった。

子どもの経験ありと回答した者に「どこで体験したことがあったか」と場所についての質問(自由記述)では17人の回答があった。A短大が主催･共催･協賛したイベントが6人(35.3%)､他の主催イベントが7人(41.2%)であった。

3．モルックを体験してみての感想・好感度

モルックの体験後の感想について(図1)、子どもは「楽

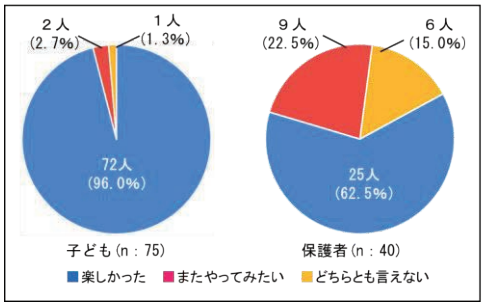


図1．モルックを体験してみての感想･好感度

しかった」72 人(96.0%)、「またやってみたい」2 人(2.7%)、保護者では「楽しかった」25 人(62.5%)、「またやってみたい」9 人(22.5%)、「どちらとも言えない」6 人(15.0%)と回答した。また「つまらなかった」「もうやりたくない」の回答は子ども、保護者とも無かった。

4．モルック体験しての楽しさ、魅力について

モルック体験後に、楽しさ、魅力について回答してもらった(自由記述)。

子どもは47 人(62.7%)、保護者は27 人(67.5%)の回答があった。回答は子ども、保護者別に AI を用いた無料ツールであるユーザーローカル AI テキストマイニングによる分析を行い、スコア順に示した。

子どもの回答(図２)では、モルックの投球動作である「投げる」、スキットルに対する「倒す」「倒せる」「倒れる」などに関連した回答が高かった。また類似スポーツの「ボウリング」やスキットルを立て直す動作となる「もどす」という回答スコアが高かった。

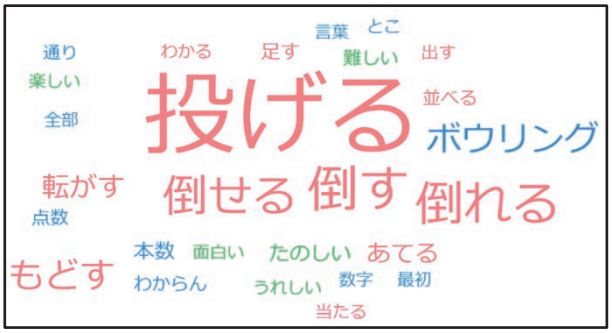


図２. 子どものモルックを体験しての楽しさと魅力(n：47)

保護者の回答(図３)の方では、「頭の体操」「暗算」といったゲームの得点作業に関わるもの、また「子ども」「アクティビティ」「倒れる」「分かりやすい」の回答スコアが高かった。

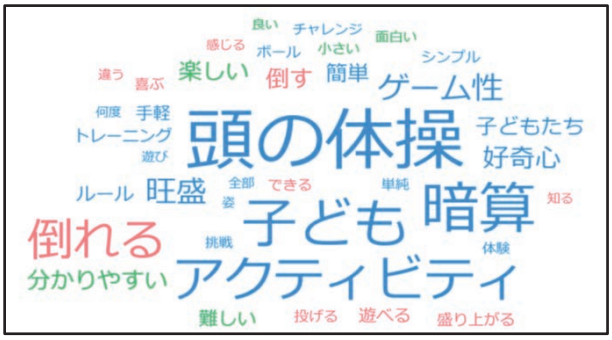


図３. 保護者のモルックを体験しての楽しさと魅力(n：27)

また保護者の回答原文を見ると、「意外と難しく何度も挑戦したくなる」「ボールと違う難しさが面白く感じたから」といった自身の体験からの回答と、「子どもが喜ぶ姿がみられたから」「子どもが盛り上がった」「子どもたちも簡単にできたので」といった体験した子どもを介した回答があった。難しい、ボールと違うなどの後向きな言葉と、挑戦したくなる、面白く感じる、子どもが喜んでいるなどの前向きな言葉が多くあり、自身の体験と子どもの様子を見たことによる保護者ならでは回答を得た。

Ⅳ. 考察

モルックの認知についての結果から、モルックは芸人やタレント出演しテレビ、動画配信サイトを通して体験・普及番組を放送・配信されていることから、聞いたり見たりしたことがある子ども、保護者がいると考えられる。モルックの経験の有無において、子ども 53 人(70.7%)、保護者は 29 人(72.5%)が経験をしたことがないと回答している。今回の体験ブースに足を運んだ参加者はモルックを認知しているが経験したことはなく、この機会に体験したいと思っていた者が多いと考えられる。地域にはモルックの体験ニーズが潜在的にあり、子育て支援の活動においてモルックを活用することで、活動の成果に期待できると思われる。

モルックを体験してみての感想・好感度では、子どもも保護者も「楽しかった、またやってみたい」という回答が多く、モルックのレク用具が幼児とその保護者を対象とした親子での活動に活用できると考えられる。

モルックの体験後の楽しさと魅力については、子どもでは「倒す」「倒せる」「倒れる」などの目標・チャレンジ・成功などを想起する言葉が出てきた。使い慣れていない用具を用いて幾度とチャレンジしての成功体験は、子どもたちに好印象を与えると考えられる。また保護者の回答では「頭の体操」「暗算」のように自身の体験による回答と、子どもを介したことで出される回答であり、モルックというレク用具が大人、子どもの活動として、また一緒にできるレク活動として応用できることが示唆された。

今日、子育て支援の活動では様々な支援活動がなされている。今回の結果から、モルック特有の楽しさ・魅力を実感している結果から、子育て支援に活用性があると考えられたが、さらに高齢者を交えた三世代交流の可能性にも期待できるといえる。

注記

注１）レクリエーション用具とは、レク活動に用いる用具を総称して定義する。本研究で使用するモルックにおいてはモルックとスキットルを意味する。

参考文献

1．(公財)日本レクリエーション協会(2017)、楽しさをとおした心の元気づくり：レクリエーション支援の理論と方法

2．日本レクリエーション協会資料(文部科学省)：文部科学省ホームページ、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/05/14/1293116_3.pdf. 2024.2.2 に利用

3．小椋一也、明柴聰史(2024)：子育て支援活動におけるレクリエーション用具の可能性－子育てイベントにおけるラダーゲッターの体験より－、富山短期大学紀要 60　PP.58-67

付記

1．本研究の一部は富山短期大学紀要第 61 号に掲載したものである。

子どもの頃の親との遊び体験が成人後の運動嗜好性に及ぼす影響

矢野 真理（神戸女子短期大学幼児教育学科）

【目的】

令和 5 年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査[1]において、児童生徒の体力合計点は、男女で様相に若干の違いはあるものの、令和 4 年度と比較すると全体として横ばい、向上傾向であったと報告されている。新型コロナウイルス感染症の影響による行動制限が緩和されたことで若干の回復が見られるものの、蔓延以前の水準までは戻っていないことが問題となっている。

幼児期運動指針[2]では、幼児期において遊びを中心とする身体活動を十分に行うことは、体力・運動能力の向上や健康的なからだの育成、意欲的なこころの育成、社会適応力の発達、認知的機能の発達など豊かな人生を送るための基盤づくりとなる様々な効果が期待できることが示されている。その中では、毎日 60 分以上楽しく体を動かすことを勧めている。保育内容「健康」[3]においては、「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。」の前文のもと、ねらいが定められており、これらを園生活の中で自然に身に付けていくことが大切であるとされている。幼児期における子どもたちの身体活動の機会を確保するためには、園生活だけではなく、家庭においても身体活動・運動の機会を作ることは重要であるといえる。

幼少期の子どもにとって、運動する機会の有無や体を動かすことの嗜好は、養育者の嗜好や意識に影響される傾向があることが報告されている[4]。保護者が運動やスポーツが好きでそれらに対して理解があること、保護者が運動に親しむ習慣があることなどによって子どもも運動が好きになり、体を動かしてよく遊ぶということが知られている。

一方で、令和 5 年度体力・運動能力調査の結果[5]をみると 20～59 歳の世代においてスポーツの実施率が低くなっており、特に女性の 30 代～40 代においては、体力・スポーツの実施率ともに低下傾向にあると報告されている。この年代は、幼少期の子どもの保護者と同世代である。保護者自身の健康維持のために、また、幼少期の子どもが運動を好きになり、体を動かしてよく遊ぶために保護者に運動嗜好や運動に親しむ習慣があることは大切である。

そこで本研究では、子どもと過ごす時間が多い母親に着目した。母親の子どもの頃の親との遊びの体験が成人後の運動嗜好性にいかなる影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的とした。

【方法】

2022 年 9 月、兵庫県 A 市の認定こども園 2 施設の 1 歳児クラスから 5 歳児クラスに在籍する園児 386 名の保護者を研究参加者として WEB 調査を実施した。調査の前に研究の目的や方法について担当保育者に口頭と書面で説明を行った後、研究依頼書の配布を依頼した。本研究に同意した 178 名（回収率 46.1%）から回答を得た。父親の回答者は少数であったため、欠損の少ない母親のみ 107 名を解析対象者とした。

調査項目は、基本属性（年齢、就業形態）、健康度、養育行動（家庭で子どもと一緒にする活動、子育て時間）、生活満足度、運動嗜好性、運動遊びへの興味、子どもの頃の親との遊びの体験、子どもの家庭での遊びについては、室内・屋外での遊び、遊ぶ場所、遊ぶ相手、外遊びの時間、家庭にあるものを使用する時間を選択した。

子どもの頃の親との遊びの体験が成人後の運動嗜好性にいかなる影響を及ぼすのかを明らかにするため、親との遊びの体験がある群と遊びの体験がない群の間で各調査項目値を比較検討した。遊びの体験がある群においては、室内遊びの体験がある群と屋外遊びの体験がある群に違いがあるのかについても比較検討した。

【倫理的配慮】

本研究は、著者の所属機関における倫理審査の承認を受けて実施した（受付番号2021-41-2）。研究参加者の子どもが在籍する認定子ども園の各園長に本研究の趣旨について口頭と書面による説明を行い、調査の承諾を得た。研究参加者には、研究依頼書を配布し、研究の趣旨と個人情報の厳守、研究協力の任意性と辞退の自由について説明した。WEB調査に回答することにより調査協力への同意を得たものとした。

【結果及び考察】

研究参加者の平均年齢は、父親が 37.2±6.1 歳、母親は 35.6±5.1 歳であった。父親と母親の基本属性は表 1、子どもの基本属性は表 2、子どもの頃の親との遊びの体験は表 3 のとおりである。

親との遊びの体験がある群と遊びの体験がない群の間で各回答割合を比較検討した結果、遊びの体験がある群（93 名）は、遊びの体験がない群（14 名）より「母親は親子で行う運動遊びに興味がある」（$p<0.01$）、「子どもは自宅の庭でよく遊んでいる」（$p<0.05$）と答えた者の割合が有意に高かった。

また、室内遊びの体験がある群（54 名）、屋外遊びの体験がある群（39 名）、遊びの体験がない群（14 名）の間で各回答割合を比較検討した結果、屋外遊びの体験がある群は、室内遊びの体験がある群、遊びの体験がない群より「母親は運動が好きである」（$p<0.05$）と答えた者の割合が有意に高く、遊びの体験がない群は、室内遊びの体験がある群、屋外遊びの体験がある群より「子どもは自宅の庭でよく遊んでいる」（$p<0.05$）と答えた者の割合が有意に低かった。

本研究において、子どもの頃の親との遊びの体験がある母親は、親子で行う運動遊びに興味がある、子どもは自宅の庭でよく遊んでいることがわかった。また、子ど

もの頃の親との屋外遊びの体験がある母親は、運動嗜好性が高いことが示唆された。

先行研究[6]を見ると、子どもの頃、体を動かす遊びが好きだった人のほうが、大人になってからスポーツの習慣を持つことやスポーツの継続、新たにスポーツを行うことに関して積極的である、また、子どもの頃の体を動かす遊びの経験が、その後スポーツに取り組む上で重要であることを８割以上の人が認めていると述べている。

以上のことから子どもの頃の親との遊びの体験は、成人後の運動への理解や運動に親しむ習慣につながり、特に屋外遊びの体験は、成人後の運動嗜好性を高めることに影響を及ぼす可能性が示唆された。

本研究の解析対象者は、母親であり、その特性が結果に影響を与えた可能性も考えられる。今後は、本研究とは異なる対象者において、子どもの頃の親との遊びの体験が成人後の運動嗜好性にどのような影響を与えるかを検討したいと考える。

表1　父親と母親の基本属性

		父親	母親
年代	20代	8 (7.5)	12 (11.2)
	30代前半	28 (26.2)	32 (29.9)
	30代後半	39 (36.4)	39 (36.4)
	40代以上	32 (29.9)	24 (22.4)
就業形態	フルタイム	98 (91.6)	44 (41.1)
	パート	0 (0.0)	42 (39.3)
	自営、在宅	9 (8.4)	5 (4.7)
	専業主婦	0 (0.0)	9 (8.4)
	産休、育休	0 (0.0)	7 (6.5)
運動嗜好性（好きである）		92 (86.0)	75 (70.1)
親子運動遊びの興味		99 (92.5)	97 (90.7)

カテゴリ：n(%)

表2　子どもの基本属性

性別	男児	61	(57.0)
	女児	46	(43.0)
年齢	0歳児期（0歳6か月～1歳5か月）	1	(0.9)
	1歳児期（1歳6か月～2歳5か月）	9	(8.4)
	2歳児期（2歳6か月～3歳5か月）	19	(17.8)
	3歳児期（3歳6か月～4歳5か月）	22	(20.6)
	4歳児期（4歳6か月～5歳5か月）	34	(31.8)
	5歳児期（5歳6か月～6歳5か月）	22	(20.6)
きょうだい数（本人含む）	1人	16	(15.0)
	2人	64	(59.8)
	3人	26	(24.3)
	5人以上	1	(0.9)
出生順位（上から）	1番目	59	(55.1)
	2番目	40	(37.4)
	3番目	7	(6.5)
	4番目	1	(0.9)

n=107、カテゴリ：n(%)

表3　子どもの頃の親との遊びの体験（母親の回答）

遊びの体験あり（n=93）				遊びの体験なし（n=14）	
室内遊び（n=54）		屋外遊び（n=39）			
ままごと等ごっこ遊び	25	公園の遊具	8	遊んだ記憶がない	5
お絵かき、粘土、折り紙遊び	16	外遊び	7	忘れた覚えていない	7
カード・ボードゲーム、トランプ	10	自転車、一輪車、三輪車を使った遊び	6	わからない	2
本の読み聞かせ	8	ボールを使った遊び	6		
お菓子作り	7	自然での季節の遊び（山、川）	6		
手遊び、あやとり	3	鬼ごっこ、かくれんぼ	5		
歌、楽器	2	虫や生き物観察	5		
TVゲーム	1	バドミントン	4		
知育玩具	1	凧あげ、竹馬	4		
おもちゃを使った遊び（ミニカー、プラモデル等）	0	スイミング	3		
		なわとび	2		
		砂場	1		
		その他（レクレーション含）	6		

カテゴリ：n　＊複数回答のため、合計数が異なる場合がある。

【結論】

本研究は、母親の子どもの頃の親との遊びの体験が成人後の運動嗜好性にいかなる影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的とした。子どもの頃の親との遊びの体験がある母親は、親子で行う運動遊びに興味がある、子どもは自宅の庭でよく遊ぶことがわかった。また、子どもの頃の親との屋外遊びの体験がある母親は、運動嗜好性が高いことが示唆された。

引用文献

(1) スポーツ庁（2023）令和５年度 全国体力・運動能力、運動習慣等調査 報告書. 9,20. https://kodomo.recreation.or.jp/e-book/R05/R05_report.pdf（情報取得 2025/1/10）

(2) 文部科学省（2012）幼児期運動指針

(3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）平成 29 年度告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. 株式会社チャイルド本社

(4) 鈴木康弘・江波諄子・木村由希・大津美紀（2008）保護者の養育力エンパワーメントに関する研究 ①保育実践に基づく情報提供が保護者の養育力に与える影響について. 常磐短期大学研究紀要, 37, 52-58.

(5) スポーツ庁（2024）【報道発表資料】令和５年度体力運動能力調査の結果 https://www.mext.go.jp/sports/content/241003-spt_kensport01-000038308_1.pdf（情報取得 2525/1/10）

(6) 株式会社ボーネルンド（2017）《報道発表》～『体育の日』を機に「体を動かすあそび」と「スポーツ」の関係性に関する調査を実施～ https://www.bornelund.co.jp/contents/uploads/sites/2/2017/10/91604775ab0eaaca9054d17662c3c3761.pdf（情報取得 2025/1/10）

地域防災における保育者養成校の実践

―伝承と保育技術の活用をキーワードに―

○葛谷潔昭（豊橋創造大学短期大学部）　佐野真一郎（豊橋創造大学短期大学部）

１．はじめに（問題意識と目的）

わが国では、近年地球温暖化などによる水風害が頻発している。また、南海トラフ地震など、地震災害が懸念されている。そのような中で、地域の避難体制が課題となっている。幼児や保育者も例外ではなく、地域社会のつながりの希薄化や家庭教育の力が減退していく中で、ますます課題が大きくなっている。

その中で、幼児向けの防災教材が開発され、世に知らされてきているのは、周知の通りである。本学においても、幼児向けの防災・減災教育の実践研究に取り組む必要性を感じている。

特に、この取り組みのきっかけは、防災講演会の内容に対して、学生と筆者が反応したことによる。2024 年 5 月下旬、筆頭筆者が担当する 1 年次科目の「ボランティア演習」で、防災ボランティア団体の代表者の講演があった。その団体の代表者は「約 170 年前、南海トラフ沿いが震源で起きた、安政南海地震[1)2)]の大津波から避難できた経験を記した“稲むらの火”などの紙芝居が、制作者・演者の高齢化で継続できず、子どもたちに伝承できない状況である」という発言に対し、複数の学生が「過去の災害の経験知の伝承が、伝承者の高齢化で止まってしまうのが残念なこと」という感想を寄せた。そこで、2024 年 9 月、筆者が担当するセミナー生（同じ講演内容を前年度に聞いていた保育者養成課程所属の 2 年生）に、そのエピソードを紹介した。数名の学生が関心を寄せたので、防災・減災のための紙芝居などの保育技術を用いた子どもたちへの「伝承」を目的とした地域活動を行うことを提案した。学生は「私たちは、子どもと高齢者の間にいる世代であり、伝承の担い手として重要な世代となっている。それも保育技術を生かした活動が求められているのはありがたい」と認識し、災害の経験の伝承を目的とした保育活動をすることに賛成した。筆者としては、学生の主体性を尊重し、学生の意向に沿った日程と内容で活動を実施することとした。

２．方法

今回、子ども向け（特に幼児、小学校低学年向け）の避難行動につながる保育の展開の検討とそれに使用する教材開発の出発点として、学生による既存の教材の評価と、地域での防災・減災教育の実践の取り組みと振り返りを行った。本稿では、その報告と今後の課題を明確にすることとする。

なお、既存の教材で地域活動を行うのは学生の意向に沿ったためで、その活動で得た知見は次年度の後輩に引き継ぐことを前提で活動を実施した。なお、取り上げた既存の題材は「稲むらの火」と「ぼうさいダック」である（詳細は後述）。

３．倫理的配慮

教材や実践内容の検証時に、一般参加者（観覧者）にヒアリングを行っている。また、学生と教員間で議論を行っている。筆者以外の対象者に対しては、本稿で個人が特定できないように、意見を記載する旨をお伝えし、承諾を得ている。

４．事前評価、事前準備

実施日は、2024 年 12 月とし、2024 年 11 月から準備をおこなった。原作である、内閣府のホームページにある紙芝居「津波だ！いなむらの火をけすな」の PDF[3)]、日本赤十字社の「稲村の火」の紹介記事[4)] を入手し、学生に評価をしてもらった。その結果、「稲むらの火のエピソードは、農業を知らないと理解できない。さらに、紙芝居のセリフと説明文が長く、難しい」という評価で、特に未就学児にとっては理解できない可能性があるため、子ども向けで制作された市販のものを採用するべきという意見が出され、購入・使用することとした。さらに「子どもたちの気持ちに寄り添った動きのある内容を追加するべき」という意見も出た。対象年齢も学童および年長幼児を対象に日程調整を進めたが、緊急事態が生じ、地域の防災団体と日程の変更の調整がつかなかった。最終的には、想定していなかった地域の図書館の行事の枠内で実践をするしかない状況に追い込まれた。図書館の行事は、授業と先方の予定から、12 月の平日日中の実施が条件となっていた。行事の参加者は、保護者と子どもで、子どもの年齢層も乳児と低年齢の幼児である。

そこで、筆者は、子どもの対象年齢が下がることもあり、日本損害保険協会が開発した幼児向け防災教育用カードゲーム「ぼうさいダック」を取り入れることを提案した[5)]。これは、災害を象徴的に表現したイラストを示したうえで、動物に例えた動きで避難行動を表現するカードゲームである。学生は、その中にある「津波」のイラストとそれに対応した「チーター」の動きを積極的に紹介することで、子どもたちの心をつかむことができると考えた。

最終的なプログラムは、防災・減災の内容を保護者に見て参加して頂くことを目標にした内容とすることとなった。小さな子どもがいることもあり、最初と最後が楽しい方が良いという考えから、まずは、「はじまるよ」手遊びを行った上で、「稲むらの火」の紙芝居を体の動きを駆使して行い、その後、「ぼうさいダック」を行うこととした。

５．実施結果

2024 年 12 月 18 日（水曜日）の午後 1 時半から、地域の図書館で保育実践を行った。参加者は、当日参加の 0～2 歳児の乳幼児と母親の 4 組であった。「はじまるよ」の手遊びのあと、「稲むらの火」の紙芝居、「ぼうさいダック」という順序で進めたが、「稲むらの火」の段階で子

どもたちの集中力が切れてしまい、母親もその場から離れて、子どもをあやしたいという反応を見せたので、「ぼうさいダック」は1回だけで終了することとした。

実施後、参加者うち、3組の母親に意見を聞くことができた。「稲むらの火は、とても難しい内容であった」と全員が述べており、「ぼうさいダックは、もっとゆっくりやってもよかった」が1名、「ぼうさいダックが、最後のプログラムだったので子どもの集中力が切れてしまい、自分が参加するので精いっぱいだった」が2名だった。しかし、1人の母親からは「過去の災害の経験を幼児にもわかりやすく伝えていくことが意義深い。表現方法を工夫すればよいのではないか」という前向きな意見を頂くことができた。会場を提供してくださった図書館の職員からは「そもそも、実施時間帯・曜日の客層に合っていない内容だった。今後は、開催日、時間帯を再考した方がよい。内容から、学童を対象としたがよいかもしれない」とのことだった。

6．実施後の振り返り

学生からは「ぼうさいダック」は、「動物のポーズに例えた避難行動を示したものなので、このまま実施することは可能であり、プログラムの最初の方に、もっと時間をかけてゆっくり、繰り返しやるべきだった」という意見であった。一方、紙芝居「稲むらの火」については、「幼児向けに行うのであれば、単純なストーリーで、かわいらしい動物が登場するような紙芝居に作り替えないといけないのはないか」、今の教材のままなら、地域の団体と連携をとりながら、学童向けで実施できるとよい」という意見であった。

あわせて、発達段階の観点からの評価も行った。「ぼうさいダックは、幼児期、特に、ジャン・ピアジェの認知発達理論における2歳から7歳頃の前操作期にマッチしている。前操作期の子どもは、見立て遊びやごっこ遊びなどを通じて、想像力や創造力、思考力、コミュニケーション能力を発達させるためである。それも、象徴的思考、直感的思考をするとしても、動物に例えているので、楽しく、子どもの気持ちを引き付けやすい」という意見であった。一方「稲むらの火は、主人公が稲むらに火をつけて、主人公の呼びかけで、大人が避難できたという“大人発、大人着”の論理的なストーリーなので、幼児には理解しにくい。したがって、具体的操作期である7歳～11歳に対して行った方がよいのではないか。それは、原作の物語が、小学校5年生向けの教科書の題材であったことからも言える。もし、幼児向けにするのであれば、むかしばなしのような単純化した内容で、地震とは何かを体をつかって簡単に表現できるような内容も入っているもので、“地震がおきたら、大人の言うことを聞いて一緒に逃げよう”、という内容が良いと思う」「保護者向けの研修として、理論・知識編と保育編（子どもと一緒に行える内容）という形で行うのも一つの方法」という意見であった。

7．今後の課題

今回の活動の経験と振り返りを通して、過去の災害の経験を、保育技術を活用し、子どもたちへ伝承していくためには、下記の点を意識した方がよいということができる。

① 大人の災害の経験知を幼児へそのまま伝承するのは難しい。大人の経験知の伝承については、小学校中学年以上が望ましいこと。
② 保護者などの大人向けの内容と、幼児向けの内容の両方を用意するとよいこと。
③ 子ども向け防災・減災教育は、対象者の発達段階・年齢に応じた内容とする方がよく、実施する段階で対象年齢を限定して実施するのが望ましいこと。
④ 特に幼児向けには単純化されたストーリーと動きに基づいた内容にすることが望ましいこと。発達段階に応じて、遊びを通して学ぶ内容とする方がよいということ。
⑤ 伝承を目的とするならば、むかしばなしの意匠で表現することも良いかもしれないこと。

今後は、今回の経験を下級生に引き継ぎ、それを基に、地域社会の防災・減災団体と、保育・子育て施設、学校などと積極的に連携しながら、年長児から小学生低学年向けの避難行動を学ぶことができる教材の開発につなげていきたい。

8．謝辞

今回の活動の場を提供下さった、地域の図書館の関係者、実施後のヒアリングに応じてくださった、図書館の利用者と、図書館の関係者の皆さまに、深く感謝申し上げます。

---

1)「安政南海地震」は、1854年12月24日に起きた地震で、南海トラフ巨大地震の1つとされ、約32時間前に発生した安政東海地震と共に「安政東海地震・安政南海地震」「安政大地震」「安政東海・南海地震」とも総称されている。(参考文献：内閣府 災害教訓の継承に関する専門調査委員会（2005)『1854 安政東海地震・安政南海地震（災害教訓の継承に関する専門調査会報告書)』
https://www.bousai.go.jp/kyoiku/kyokun/kyoukunnokeishou/rep/1854_ansei_toukai_nankai_jishin/index.html （2024年8月1日閲覧)

2) 1854年の安政南海地震津波の際に、現在の和歌山県広川町の浜口儀兵衛(梧陵)が稲むらに火を放って暗夜に逃げ遅れそうになった村人を避難誘導したという実話を基にラフカディオ・ハーン（小泉八雲）が“A Living God”（生ける神）という短編を雑誌で発表したものを基に1937年発行の『小學國語讀本巻十（国定第四期、文部省発行、5年生用)』向けの物語として和歌山県出身の教員の中井常蔵が書き改めたものである（参考文献：防災&情報研究所（2005)「過去の災害に学ぶ（特別編）津波と稲むらの火」『広報ぼうさい』No.26 p.14-15)。

3) 内閣府・公益財団法人都市計画協会 紙芝居「津波だ！いなむらの火をけすな」ホームページ
https://www.tokeikyou.or.jp/bousai/inamura-pshow-top.htm
(2024年11月9日閲覧)

4) 日本赤十字社愛媛県支部「稲むらの火」紹介記事
https://www.jrc.or.jp/chapter/ehime/pdf/8d08ad0cbd0fcd7434c253d740caf7e08a463d54.pdf （2024年11月9日閲覧)

5) 日本損害保険協会「幼児向け防災教育用カードゲーム ぼうさいダック」ホームページ
https://www.sonpo.or.jp/report/publish/education/0008.html （2024年11月9日閲覧)

乳幼児をもつ保護者の親育ちに関する研究
―自由記述の分析から―

○楠本洋子（湊川相野学園　湊川短期大学）

【問題と目的】

現行の『保育所保育指針解説』[1]の中に、保護者に対する子育て支援は「養育力の向上につながるよう展開する」ように4か所に記載されている。1か所は食の観点から、「家庭や地域における養育力の向上につなげていくことができるよう、保育所の調理室等を活用し、食に関する相談や支援を行うことも重要」と記載されている。あとの3か所は「第4章　子育て支援」のなかにあり、①子どもの保育に関する専門性を有する保育士が、各家庭において安定した親子関係が築かれ、保護者の養育力の向上につながることを目指すこと、②保護者の養育力の向上につながる取組としては、保育所を利用している保護者に対しては、保育参観や参加などの機会を、また地域の子育て家庭に対しては、行事への親子参加や保育体験への参加などの機会を提供すること、③子どもの健全育成や子育て家庭の養育力の向上、親子をはじめとする様々な人間関係づくりに寄与し、地域社会の活性化へとつながっていくこと、と記載されている。また幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説においても記述表現に違いがあるものの内容は同様であるものが記載されている。

このように保護者に対する子育て支援の実践においては、保護者の養育力の向上につながるように支援することが望ましいとされている。

この保護者の養育力について、楠本は、保護者の子育て意識を分析して、保護者の養育態度を示す「親育ち尺度」[2]と、「育児関与尺度」[2]を開発し、育児関与尺度の下位尺度「育児への関心」が親育ち尺度の下位尺度のすべてに有意に関連していることを明らかにしている。

さらに、育児関与尺度の下位尺度「育児への関心」の得点の高群と低群の比較において、親育ち尺度の下位尺度の第1因子「自己の強さ」、第2因子「生き甲斐・存在感」、第3因子「協調性」、第6因子「子どもに対する責任感」に有意な差で、高群が低群より得点が高かったことから、配偶者／パートナーの育児への関心の高さが保護者の子育ての養育態度の向上に資することを明らかにしている[3]（【参考】を参照）。

そこで本研究は、アンケート調査で得られたデータを、育児関与尺度の下位尺度の第2因子「育児への関心」の高群と低群に分け、その自由記述を比較することから、配偶者/パートナーの育児への関心の高さが保護者の養育力の向上に及ぼす効果を示唆することを目的とした。

【調査方法と調査内容】

1. 調査方法：アンケート調査を実施

(1) 調査対象施設と調査対象人数：対象施設はM短期大学附属幼稚園5園、保育園1園、こども園1園の計7施設であり、対象人数は対象園に乳幼児を通わせる保護者計666名であり、232名の回答が得られた。

なお分析に使用した有効回答数は220名（33.0%）であった。

(2) 実施期間：2024年6月～8月に実施した。

(3) 手続き：アンケート調査用紙には調査の目的・倫理的配慮を記し無記名とし、調査に同意を得られた対象者への案内は、対象園施設長に同意を得て、Google Formsを使用して実施した。

(4) 分析方法はKHCoder3を使用した。

2. 調査内容

質問項目(1)(2)(3)は楠本[2]を参考にした。以下の人数と比率は有効回答数を使用した。

(1)「属性分布」の質問項目は以下のとおりである（本研究の分析に関連する項目には、回答数および回答率を記載した）。

1)回答者：母215名（97.7%）、父5名（2.3%）

2)年代：　20代12名（5.5%）、30代149名（67.7%）、40代58名（26.3%）、50代以上1名（0.5%）

3)職業、4)就業形態:5)子どもの数:一人45名(20.5%)、二人116名（52.7%）、三人48名（21.8%）、四人以上11名（5.0%）

6)子どもの年齢（複数児家庭あり、合計364名）：0歳20名（5.5%）、1歳19名（5.2%）、2歳35名（9.6%）、3歳58名（15.9%）、4歳68名（18.7%）、5歳68名（18.7%）、6歳以上96名（26.4%）

7)家族形態:核家族205名(93.2%)、拡大家族6名(2.7%)、その他家族8名（3.6%）未記入1名（0.5%）8)近所に実家の有無、9)近所に友人の有無、10)居住年数

(2)「配偶者/パートナーについて」は、楠本[2]の9項目の質問を採用して4択で尋ねた。評価は、「4 よくあてはまる」= 4点、「3 少しあてはまる」= 3点、「2 あまりあてはまらない」= 2点、「1 全くあてはまらない」= 1点とした。なお分析に使用する配偶者/パートナーの育児への関心のデータを高群と低群に分ける評価の基準値として、高群の平均値は3.0以上、低群の平均値は3.0未満とした。

(3) 保護者の乳幼児を持つことによる意識の変化」は、楠本[2]の56項目の質問を採用して5択で尋ねた。評価は「5 よくあてはまる」= 5点、「4 少しあてはまる」= 4点、「3 どちらとも言えない」= 3点、「2 あまりあてはまらない」= 2点、「1 全くあてはまらない」= 1点とし、「育児への関心」と「親育ち尺度」の下位尺度のt検定に使用した。

(4) 自由記述は、どのような時にどんな点でご自身が成長した(親になった)と思うか(200字以内)。

【倫理的配慮】

調査に協力しないことによる不利益はないこと、途中辞退の自由、プライバシーの保持、匿名性の厳守、得られたデータの安全な処理、研究論文公開の可能性ついてGoogle Formsでの「アンケート調査のお願い」に記述し同意を得た。

【結果】

分析対象の自由記述は、高群 66/115 名(57.4%)、低群 50/100 名(50.0%)であり、KHCoder3 で分析した結果は以下のとおりである。

1，抽出語については、文（高群 97、低群 71)、総抽出語（高群 1,928(778)・低群 1,491(562))、異なり語数（高群 390(295)・低群 313(234)）であり、抽出語のうち上位 20 語を図 1(高群)と図 2(低群)に示した。

	抽出語	品詞/活用	頻度
1	子ども	名詞	76
2	自分	名詞	44
3	子ども優先	タグ	22
4	成長	サ変名詞	18
5	子育て	タグ	15
6	思う	動詞	15
7	生活	サ変名詞	14
8	考える	動詞	10
9	親	名詞C	10
10	感じる	動詞	9
11	育児	サ変名詞	6
12	気持ち	名詞	6
13	行動	サ変名詞	6
14	優先	サ変名詞	5
15	意見	サ変名詞	4
16	家事	名詞	4
17	家族	名詞	4
18	気	名詞C	4
19	変わ	動詞	4
20	物事	名詞	4

図 1　（高群）抽出語

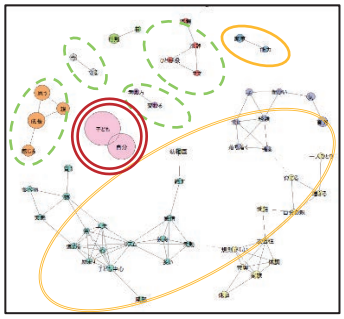


図 3（高群）共起ネットワーク図

	抽出語	品詞/活用	頻度
1	子ども	名詞	42
2	自分	名詞	36
3	考える	動詞	17
4	子ども優先	タグ	11
5	思う	動詞	8
6	親	名詞C	7
7	感じる	動詞	6
8	育う	動詞	6
9	子育て	タグ	5
10	時間	副詞可能	5
11	話	サ変名詞	5
12	行動	サ変名詞	4
13	子ども中心	タグ	4
14	食べる	動詞	4
15	食事	サ変名詞	4
16	大切	形容動詞	4
17	悪い	形容詞	3
18	食後	サ変名詞	3
19	思える	動詞	3
20	関り	名詞	3

図 2　（低群）抽出語

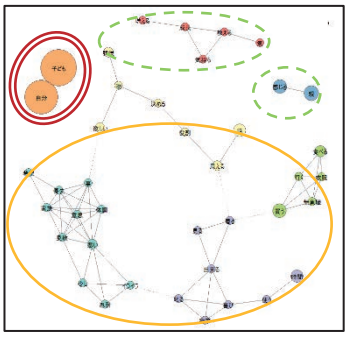


図 4（低群）共起ネットワーク図

以上の 1 位から 5 位はそれぞれ、図 1 より、「子ども(76/66)」「自分(44/66)」「子ども優先(22/66)」、「成長(18/66)」、「子育て・思う(15/66)」であった。図 2 より、「子ども(42/50)」「自分(36/50)」「考える(17/50)」「子ども優先(11/50)」、「思う(8/50)」であった。特に「子ども」「自分」がひときわ目立つが、比率からみると、一番多い「子ども」は高群(115.2%)、低群(84.0%)であり、高群が多く記述されていることが分かった。

2．共起ネットワークについては、高群と低群をそれぞれ図 3 と図 4 に示した。図 3, 図 4 より、二重線で囲んだ「子ども」と「自分」が自由記述の中心の語であることが分かった。実線は日々の生活の行動面で記述された語が多く、点線は思いや気持ちの「考え方、変わる」「成長、感じる、親、思う」「気持ち、成長、増える」など心理面で記述された語が多いことが分かった。

3．クラスター分析については、高群は図 5、低群は図 6 に示した。図 5-B、図 6-D の棒グラフの高いところが、共に「子ども」「自分」で生活面の成長を表現した語のグループであり、図 5-A、図 6-C は心理面の成長を表現した語のグループであることが分かった。

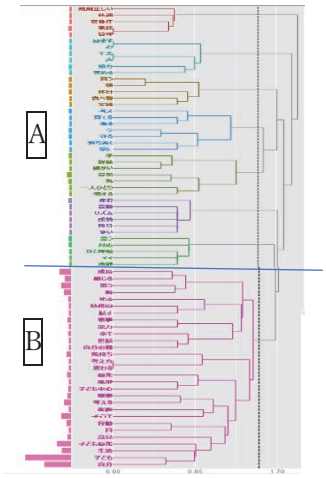


図 5(高群) クラスター分析

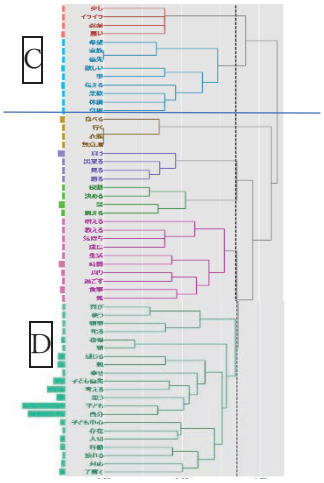


図 6(低群)　クラスター分析

【考察】

・抽出語の図 1 と図 2 より、上位 5 位の中に「子ども」「自分」「子ども優先」が入っており、保護者は、「子どもを優先」にする日々の自身の行動に親育ちを感じていることが分かり、さらに上位 20 位までに高群では、「気持ち」「親」、低群では、「子ども中心」「考える」などがあることから、高群・低群ともに子ども優先・子ども中心に行動している自身の生活に気持ちも一緒に「親になった（親育ち)」を実感していると考察された。

・共起ネットワーク図より、実線のところが日々の生活面での親育ち（成長）が、点線のところが心理面での親育ち（成長）が現れているところに分けることができた。この図 3 と図 4 の比較において、高群が低群より、心理の成長のグループとして「ママ、冷静、ひと呼吸、客観」「親、成長、感じる」「考え方、変わる」などがあり、高群が低群より、親育ちの心理面の成長の語が多いことから、成長をより強く感じていることが示唆された。

・クラスター分析の図 5、図 6 の B・D と A・C が、共起ネットのそれぞれ実線部分と点線部分に対応しており、心理面の A・C の比較において、A で「冷静」「対応」「ひと呼吸」、C で「我慢」「イライラ」「忍耐」などがあることから、高群の保護者の方が、低群の保護者より、心理的な親育ち（成長）が高いと推測された。

・以上から、配偶者/パートナーの育児への関心の高さが親育ちに好影響を与え、さらに養育力の向上に貢献するとともに、良い効果を及ぼすことが示唆された。

【引用・参考文献】

1)厚生労働省（2018)『保育所保育指針解説』pp. 328～359
2)楠本洋子（2018）博士論文「保護者支援としての親育て・親育ち支援に関する研究」大阪総合保育大学大学院pp. 100～147
3)楠本洋子（2025）「乳幼児をもつ保護者の「親育ち」と「困りごと」に関する研究ーアンケート調査よりー」『湊川短期大学紀要』第61集（2025年3月発行のため、ページは未)

【謝辞】 アンケート調査実施にあたり、M幼稚園・保育園・こども園の園長先生にご協力をいただきました。また園児の保護者の皆さまに貴重なご意見を頂戴いたしました。ここに記してお礼申し上げます。

【参考】 本研究に使用した「育児への関心」のちがいによる親育ち尺度の下位尺度の因子得点の平均値と有意差検定結果は以下のとおりである。

因子　育児への関心		高群 (N=115) M	高群 (N=115) SD	低群 (N=100) M	低群 (N=100) SD	t (df=213)	
第1因子	自己の強さ	3.66	0.67	3.47	0.67	2.13	*
第2因子	生き甲斐・存在感	4.57	0.53	4.29	0.53	3.88	***
第3因子	協調性	4.22	0.58	3.92	0.64	3.61	***
第4因子	自己制御	3.99	0.60	3.82	0.66	1.92	
第5因子	過去と未来への展望	4.45	0.60	4.32	0.64	1.45	
第6因子	子どもに関する責任感	4.03	0.61	3.79	0.78	2.51	*
第7因子	柔軟さ	3.98	0.70	3.79	0.78	1.94	

***:p<.001　*:p<.05

育児雑誌における音楽的表現に関する内容分析②

乙部　はるひ（帝京平成大学）

Ⅰ. 研究の背景と目的

こども家庭庁が 2023 年に誕生し、子どもを取り巻く社会状況は大きく動き始めている。全ての子どもの育ちを応援し、子どもの良質な成育環境を整備するとともに、全ての子育て家庭に対して、多様な働き方やライフスタイルにかかわらない形での支援を強化するため、「こども誰でも通園制度」の設立が打ち出された。これは、月一定時間までの利用可能枠の中で、就労要件を問わず時間単位等で柔軟に利用できる新たな通園給付制度である。

母親の就労率が上がり、0〜2 歳児の保育所利用は増加している一方で、依然 0〜2 歳児の約 6 割は保育所や幼稚園に通っていない未就園児である。子ども・子育て支援法に基づく「こども誰でも通園制度」は大変有意義な制度であるが、全国自治体における開始には 2026 年度を待たなければならない。それまでは、依然親の意識や家庭環境が最も未就園児に影響を与えるものと推察される。

現在、乳幼児の家庭における音楽的環境はどのような状況にあるのであろうか。ベネッセが行った習い事調査（2023）によると、未就園児の 15.5%が何らかの習い事をしている。その種類を見てみると、1 位通信教育（32.9%）、2 位スイミング（29.1%）で、通信教育の占める割合が大きい。このような状況の下、雑誌が推奨する音楽的環境を検討し、育児への影響を明らかにすることは、早期教育が行われがちな家庭における幼児の音楽的表現の発達を考える上で有益であると考える。先行研究を見ても、育児・教育雑誌の研究の中で、音楽的環境や音楽的表現に関するものはほとんど見当たらない。

そこで本研究では、1 歳児期を対象とした育児・教育雑誌における音楽的環境にかかわる記事の内容分析から、家庭においてどのような音楽的環境が推奨されているのか、また音楽的表現を育むために母親に対してどのような助言がなされているのかを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 研究の方法

1. 研究対象

0・1 歳児が利用した教育サービス（教材、教室等）の利用者数で、第 1 位に選ばれた[注]「こどもちゃれんじ baby」（ベネッセコーポレーション発行）の親向け冊子「おやこですくすく」を研究対象とする。「1 歳号」から「1 歳 11 カ月号」の計 12 冊の「おやこですくすく」の中から、音楽的環境に関して書かれている文章を抽出した。専門家による助言のほか、読者による育児体験記も、読者に向けた助言として掲載されているものとみなし分析対象に含めた。

2. 分析方法

まず、雑誌中の文章から乳児に推奨されている音楽的環境を抜き出し、それぞれの音楽的環境からどのような遊びが生まれ、何が育まれると書かれているのかを、親への助言とともに分析した。また、年齢号毎に雑誌に付されている付録についても調査を行った。その後、「推奨される音楽的環境」の種類と雑誌に取り上げられた回数・月齢について分析を行った。また、「それにより育まれるもの」の種類と雑誌に取り上げられた回数・月齢について分析を行った。最後に、特集「表現遊び」の中で、表現したい意欲を伸ばすかかわり方として記された文章の中から、親への助言内容の特徴を読み取った。

【倫理的配慮】

本研究は、雑誌の記事内容を分析する研究であり、倫理的配慮の記載は必要ない。

Ⅲ. 結果と考察

1）推奨される音楽的環境とそれにより生まれる遊びや親に推奨されていること、育まれるもの

こどもちゃれんじの各年齢号の記事内容から、「推奨される音楽的環境」と「それにより育まれるもの」について書かれた記事 28 点を抽出した。「推奨される音楽的環境」については、1 歳 0 カ月の記事の中では 8 回、1 歳 1 カ月児では 4 回、1 歳 2 カ月児では 6 回、1 歳 4 カ月児では 1 回、1 歳 6 カ月児では 1 回、1 歳 7 カ月児では 2 回、1 歳 9 カ月児では 4 回、1 歳 10 カ月児では 2 回掲載されており、月齢の低い号に記事が多く掲載される傾向にあった。1 歳 3 カ月児、1 歳 5 カ月児、1 歳 8 カ月児、1 歳 11 カ月児の各号には掲載がなかった。

また、推奨される音楽的環境によりそれぞれ親子間で遊びが生まれることが促されており、親には「一緒に行う・反応する・ふれあう・聞かせる・読む・注目する・共感する」など、常に幼児に寄り添う姿勢が助言されていた。

2）推奨される音楽的環境

1 歳児に対して「推奨される音楽的環境」10 種類を、物的環境（5 種類）、人的環境（4 種類、）その他（1 種類）に分類した。

人的環境の 4 種類は、各 1 回ずつ計 4 回しか掲載されていなかった。そのうち 3 回が 1 歳 0 カ月、2 カ月と低月齢に掲載されていた。物的環境 5 種類は合計で 23 回掲載されており、本誌は物的環境を多く推奨して

いることが分かった。本誌は親子間で遊びが生まれることを促しており、親子間の遊びを介する物的環境が多く推奨されているものと推察された。

物的環境の中では「音楽的玩具」が 8 回、「動画」が 6 回と多く推奨されている。また、「音楽的玩具」「楽器」「CD」は 1 歳前半に推奨されており、それは付録の中で、音の出るものが 1 歳前半に集中していることと関連していた。「絵本」「動画」は 1 歳後半に推奨される傾向にあった。

3）推奨される音楽的環境により育まれるもの

「推奨される音楽的環境により育まれるもの」19 種類を、知的・運動能力（5 種類）、自己肯定感（2 種類）、生活習慣（1 種類）、快の感情（7 種類）、音楽的表現（4 種類）の 5 種類に分類した。雑誌中の掲載回数を見ると、知的・運動能力 5 回、自己肯定感 5 回、生活習慣 2 回、快の感情 20 回、音楽的表現 4 回となっており、特出して「快の感情」が多かった。その中でも、「楽しさ」は 10 回掲載されており、本誌がいかに母親との遊びの中で幼児が楽しさを感じることを重視しているかが読み取れる。一方、ルーティンといった生活習慣をつけることにも、音楽的環境を利用することが推奨されていた。

4）表現に関する助言内容

本誌では、1 カ月「寝かしつけ」、2 カ月「かんしゃく・ぐずぐず」、3 カ月「叱り方」、4 カ月「事故予防」、5 カ月「がまん」、6 カ月「かかりやすいびょうき&ホームケア」、7 カ月「イヤイヤ期」、8 カ月「取ったり取られたり」、9 カ月「表現遊び」、10 カ月「運動能力と表現力が育つからだあそび」、11 カ月「好奇心の引き出し方」と月齢ごとに特集が組まれ、幼児の発達に沿って親への助言が記されている。

9 カ月では「表現遊び」が特集として組まれ、表現したい意欲を伸ばす親の幼児へのかかわり方が助言されている。その中では、音楽環境に関するものとして、「一緒にやり、一緒に楽しむこと。表現できた喜びに共感する肯定的な声かけをすること。幅広い素材を用意し、体験の幅を広げること。」が必要だと述べられている。また、禁止事項として「教える必要はない。上手に表現できているかどうかにこだわらない。」ことが挙げられていた。

Ⅳ. 総合的考察

本研究では、1 歳児期を対象とした育児・教育雑誌における音楽的環境にかかわる記事の内容分析から、家庭においてどのような音楽的環境が推奨されているのか、また音楽的表現を育むために母親に対してどのような助言がなされているのかを明らかにすることを目的とした。

その結果、本誌では物的環境が多く推奨され、それを介して親子間で遊びが生まれること、親子間の遊びから快の感情が育まれることが重要視されていることが分かった。一方、表現に関する特集では、出来栄えよりも一緒に表現する行為を楽しみ、表現できた喜びに共感することが尊重され、音楽的環境を利用した能力向上を目的とした教え込みを否定していた。本誌では一貫して、楽しさを生み出す親子間の遊びを促す音楽的環境が推奨されていることが明らかになった。

今後は、2 歳児を対象とした育児・教育雑誌の分析を行い、家庭で育児を行っている母親への影響を検討していくことが課題である。

推奨される音楽的環境とそれにより生まれる遊び/親に推奨されていること・育まれるもの

雑誌（号）	推奨される音楽的環境	生まれる遊び/親に推奨されていること	育まれるもの
1 歳号	音楽的玩具（歌が流れる）	ボールを入れて歌を聞く遊び	因果関係の学び
	音楽的玩具（音鳴るボール）	ボールを転がす遊び	全身運動・つかむ操作
	音楽的玩具（歌が流れる）	手を叩く・歌を歌う/一緒に行う	うれしい気持ち
	動画）リトミック	全身遊び/一緒に行う	まねる楽しさ
	動画）童謡（手遊びつき）	手遊び歌/キャラクターと一緒に行う	まねること
	声真似する	まねっこ遊び/反応する	楽しさ・伝えたい意欲
	メロディーの鳴る絵本	音を出す遊び	大好きな気持ち
	太鼓	音を出す遊び	大好きな気持ち
1 カ月号	メロディーの出る玩具	聞く/歌いかける	リラックス
	オルゴール	聞く/ハミングを聞かせる	コミュニケーション
	メロディーの出る玩具	聞く	ルーティン
	子守唄をかける	聞く	ルーティン
2 カ月号	童謡を歌う	聞く	言葉のリズム
	音楽をかける	からだ遊び/一緒に行う	楽しさ
	リズム・手遊びをする	からだ遊び/ふれあう	楽しさ
	音楽的玩具（音が選べる）	ボタン操作遊び	お気に入りの音
	音楽をかける	からだ遊び/ふれあう	楽しさ
	太鼓	叩く遊び	嬉しい気持ち
3 カ月号	—	—	—
4 カ月号	音の出る玩具全般	鳴らして遊ぶ	コミュニケーション
5 カ月号	—	—	—
6 カ月号	動画）振付付きの歌	からだ遊び/一緒に行う	ノリノリ気分
7 カ月号	歌付き絵本	歌って踊る/歌を織り交ぜて読む	ノリノリ気分
	音の出る絵本	読んでもらう/何度も読む	気に入る
8 カ月号	—	—	—
9 カ月号	動画）歌遊び	手遊び/一緒に行う	楽しさ
	まねっこのできる環境	表現遊び/注目する・共感する	自信・やりたい意欲・楽しさ
	子ども番組）踊り	踊る/一緒に行う	表現する楽しさ・意欲
	音楽をかける	からだ遊び/一緒に行う	楽しさ・エネルギーの発散
10 カ月号	映像）手拍子	まねっこ遊び/一緒に行う	イメージ力・楽しさ
	かけ声をかける	リズム遊び/一緒に行う	リズム表現・瞬発力
11 カ月号	—	—	—

注

ベネッセコーポレーション「こどもちゃれんじ baby」ホームページの記載による。

2022年4月に0・1歳のお子さまが利用した教育サービス（教材、教室等）を調査。厚生労働省「人口動態調査（2020年版および2021年版）」の出生数を用いて利用者数を推計。比較した事業者は矢野経済研究所「2021年版教育産業白書」をもとに選定。（調査委託先：（株）マクロミル、2021年4月2日～2022年4月1日生まれのお子さまの保護者1,032名が回答、インターネット調査で2022/5/26～28実施）

乳児と保育者の関係性

ーわらべうたを通した活用分析ー

○江本　瑛菜（社会福祉法人つぼみ会　滝野川北保育園）

【先行研究と研究目的】

鯨岡（2019）は保育者と子どものやりとりを通して、保育者が子どもの存在を受け止め、相手の存在を認め相手（子ども）の気持ちが自分のことのように分かる感覚を間主観的関係といい、その大人に応えるような形で子どもも大人に志向を向け、お互いが相手を主体として受け止め合えたり、受け止め合えなかったりする関係を相互主体的な関係という言葉で説明している。

また、一方で佐伯（2014）は、乳児期の赤ちゃんと母親とのかかわりから「かかわる」とは「二人称的にかかわること」として述べている。二人称的かかわりは、対象を情動的存在とみて、応えてくれる存在、応答的関係を求めていると述べている。

また、本岡・七木田（2018）は、実際のわらべうたのエピソードを元に志向性・身体性・応答性・共感性・養護性の 5 つの視点で分析し、わらべうたは間主観的なつながりなどにも影響を与えることが考えられると述べている。

本研究では、1 年間を通して、先行研究で述べられていた乳児と保育者の間主観的関係・相互主体的な関係に関して考察することを目的とする。その際、在園 2 年目の子どもと保育者、4 月入園の新入園児の子どもと保育者の二人称的かかわりに違いがあるかについても検討することにする。

【研究方法】

1. 筆者（保育者 A とする）が担当している 1 歳クラス　の新入園児 3 名（A・B・C 児）と同じクラスを担任している保育者 B が担当している在園 2 年目の在園児 2 名（D・E 児）を対象とする。
2. わらべうたの様子をビデオ撮影し、エピソード記述で表記し KJ 法を用いて分析・考察する。分析・考察の際、Ⅳ期に分け園児 A・B・C・D・E の各月ごとの切片数を出していく。分析検討する際、先行研究で取り上げた本岡・七木田（2018）の 5 つの分類、志向性・身体性・応答性・共感性・養護性と照らし合わせながら、検討・考察する。

【倫理的配慮】

この調査において、個人名が第三者に特定されることがないこと、参加は自由意志であり拒否における不利益はないこと、ならびに本研究の目的と内容を説明し、書面にて同意を得られた保護者の子どものみを対象とした。

【分析・結果】

1. Ⅰ期の分析・結果

表 1 は、研究方法を示した形で KJ 図の切片数を表したものである。

表 1. 園児ごとの切片数

		4 月	5 月	6 月	合計
新入園児	園児 A	7	4	6	17
	園児 B		7	8	18
	園児 C			5	5
在園 2 年目	園児 D		13	10	23
	園児 E		1		1

新入園児 A・B・C は 1 桁なのに対し、園児 D は 2 桁の値であった。このことから、園児 D は保育者によく反応しており、新入園児よりも保育者に志向が向き、間主観的・相互主体的な関係が成り立っていることが分かる。園児 E については、カメラを気にしてしまい、参加がほぼ出来なかった。

2. Ⅱ期の分析結果

表 2 は、Ⅱ期の切片数を表したものである。

表 2. 園児ごとの切片数

		7 月	8 月	9 月	合計
新入園児	園児 A	4	10	19	33
	園児 B	4	7	17	28
	園児 C	7	8	6	21
在園 2 年目	園児 D	14	16	12	42
	園児 E	9	15	15	39

7 月においては、在園児 D・E は新入園児 A・B・C よりも倍以上切片数が多い。新入園児よりもより反応し、保育者に志向性が向き・応答性・身体性が表れている。

3. Ⅲ期の分析・結果

表 3 は、Ⅲ期の切片数を表したものである。

表 3. 園児ごとの切片数

		10 月	11 月	12 月	合計
新入園児	園児 A	35	17	10	62
	園児 B	22	14	3	39
	園児 C	19	5	5	29
在園 2 年目	園児 D	19	8	5	32
	園児 E	8	2	1	11

在園児 D・E よりも、新入園児 A・B の方が切片数が増えている。また、10 月をピークに 11 月・12 月の切片数が減ってきている。これは、園児が保育者と 1 対 1 で関わることよりも、一人遊びを楽しみたい欲求が強くなり、わらべうたに参加していても、途中で興味がなくなることが多くなったからである。

4. Ⅳ期の分析・結果

表 4 は、Ⅳ期の切片数を表したものである。

表 4. 園児ごとの切片数

		2 月	3 月	合計
新入園児	園児 A	16	8	24
	園児 B	26	28	54
	園児 C	12	11	33
在園 2 年目	園児 D		21	21
	園児 E			

1 月は筆者が体調不良のため撮影不可だった。また、園児 D は体調不良のため 2 月の撮影が不可だった。園児 E はカメラを気にして嫌がってしまい、撮影不可だった。園児 B・C は 2 月 3 月の切片数はさほど変わらず、同じように反応していることが分かる。園児 A においては、わらべうたに参加はするが大人との関わりを求めるよりも、遊びを楽しむ時間の方が長くなり、わらべうたの参加時間も短くなった。それに伴い、切片数も少なく反応の値も 2 月よりも半分の数値になっている。

【総合考察】

表 5 は、各月ごとの切片数を園児ごとにまとめたものである。

表 5. 各月ごとの切片数

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	2月	3月	合計
園児A	7	4	6	4	10	19	35	17	10	16	8	136
園児B		7	8	4	7	17	22	14	3	26	28	136
園児C			5	7	8	6	19	5	5	12	11	78
園児D		13	10	14	16	12	19	8	5		21	118
園児E		1		9	15	15	8	2	1			51

総合考察をするにあたり、園児 E については、カメラを気にしてしまい撮影出来ない月が多かったため、分析の対象から外した。新入園児 A・B・C においては、4 月～7 月までの切片数が 1 桁だったのに対して、在園児 D は 2 桁である。在園児 D においては、5 月当初から保育者が歌うわらべうたによく反応している。つまり、保育者に志向が向いていて、応答している。0 歳児から在園している D 児においては、5 月の段階で保育者との間主観的関係・相互主体的な関係が成立していることが分かる。しかし、11 月・12 月を見ると 1 桁台に減っている。これは、保育者とわらべうたを楽しむよりも、一人遊びを楽しむ時間が増え大人と 1 対 1 の時間を求めることが少なくなってきたからである。

また、新入園児 A・B・C 児の切片数は、9 月以降になると、園児 D と同等の値、またはそれ以上の数値になっている。つまり、新入園児 A・B・C においては、入園当初は切片数が少ない。すなわち保育者に反応せず園児 D よりも志向が向いていなかったが、月が経つにつれ切片数が増え、保育者に志向が向き反応していることが分かる。新入園児 A・B・C においては、月が経つにつれて保育者と間主観的・相互主体的な関係がより深まっている。

これらの結果から、わらべうたの実践は遊びを通して大人も子どもも自然と志向が向き、鯨岡（2019）が述べる一対一のつながりを強める効果があるといえる。また、入園当初は在園 2 年目の園児と新入園児では差があるが、Ⅲ期を迎える頃には反応に大きな差がなくなっていくことが考えられる。

手遊び歌実演におけるノリが子どもに与える影響

―熟達保育者と非熟達保育者の比較から―

○中野圭祐（國學院大學人間開発学部）

【背景】

手遊び歌における「ノリ」

岩田（2017）によれば、手遊び歌は「定形化された〈うた〉（中略）と主に手を中心とする上体の動きによる〈ふり〉（中略）によって、保育者と子どもたちが「見る－見られる」の関係の中でノリを共有しつつ〈ふり〉の見立てを共有する遊び」であるとされている。さらに「ノリ」について岩田（2008）は「「ノリ」とは、関係的存在としての身体による行動の基底にあるリズム、およびその顕在の程度、すなわちリズム感、また、身体と世界との関係から生み出される調子、気分、雰囲気のことである」としており、ノリを共有するとは「身体的に同調すること」であり、単に歌のリズムが合うということとは異なるとしている。

手遊び歌のノリが保育者・子ども間で共有され、身体的同調が起きることが手遊び歌の特徴であると言える。

手遊び歌における「宙づり」

また岩田（2017）は、手遊び歌には「宙吊り」（西村、1989）が仕組まれている、とも述べている。西村は、「宙吊り」を、（遊びに関わる）「両者の間に共有された期待」と、「次の瞬間には確実に充実されるはずの、猶予としての不在」があり、その猶予としての不在により、期待が「宙吊り」にされる、として説明している。

熟達保育者と非熟達保育者の手遊び歌実演の違い

筆者は、保育者による手遊び歌の実演の違いによって、ノリや、宙吊りの状態に違いが生まれ、子どもの姿も変わってくるのではないかと思料する。

非熟達保育者が行う手遊び歌と、熟達保育者が行う手遊び歌の実演の違いを、ノリの共有と宙吊り、その解消、に着目しながら明らかにすることは、これまで単に活動の前座として捉えられてきた手遊び歌実演の際の保育者としての留意点や、保育者養成校での指導のために意義のあることであると考える。

【目的】本研究では、熟達保育者と非熟達保育者の手遊び歌実演の方法が子どもに与える影響を明らかにし、手遊び歌実演の際の留意点、及び養成校における手遊び歌の指導の留意点について考察することを目的とする。

【方法】Ⅰ熟達保育者と非熟達保育者の手遊び歌実演の違いと子どもの夢中度の違いの調査

（1）調査期間

令和６年１月 25 日、２月５日、２月 15 日　の３日間

（2）調査対象　　東京都Ｔ幼稚園

３歳児から５歳児、計５クラスの手遊び歌実演場面を観察した。その中で、同じ曲目『ペンギンマークの百貨店』作詞・作曲／犬飼聖二（図１）の実演のあった３歳児Ｔ組（熟達保育者Ａ・22 年目）と４歳児Ｆ組（非熟達保育者Ｘ・１年目）の手遊び歌を対象とした。

（3）調査方法

①動画の撮影と子どもの夢中度の得点化

各クラスの手遊び歌実演の様子を撮影した。その録画映像を視聴し、１節目～５節目の終了時点の一人一人の子どもの夢中度を「とても楽しんでいる・遊びの世界に入り込んでいる」「（まあまあ）楽しんでいる」「普通・ニュートラル」「（あまり）楽しんでいない」「他のことをしている・無視している」の５段階で評価し、５点から１点の得点をつけた。節毎にクラスの平均得点を算出し、その保育者の節毎の子どもの夢中度とした。「終了時点」は終了間際の約５秒の子どもの姿をもとに判断した。

これを筆者（大学教員）と、保育学生（4 年生）７名の８名が各自で行い、各保育者の節毎の子どもの夢中度の平均値を出し、t 検定を行った。

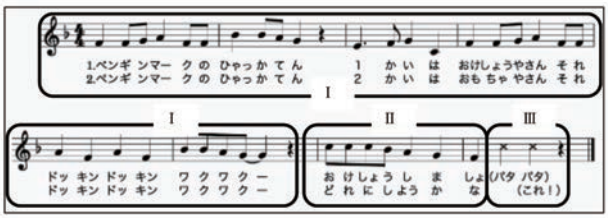


図１　『ペンギンマークの百貨店』（市販の楽譜をもとに筆者が移調・歌詞を変更）

②インタビュー

調査対象となった保育者には、保育終了後にインタビューを行い、手遊び歌実演の際の意図について聞き取りを行なった。

Ⅱ学生への意識調査

Ⅰの調査結果を踏まえ、２年次「保育内容『環境』」の授業（令和７年１月６日）にて、両者の実演方法の違いにより子どもの夢中度に違いが生まれることを示した。授業の前後に、手遊び歌に関する質問紙調査を行い、自由記述の解答をテキストマイニングにより考察した。

【倫理的配慮】本調査にあたり、録画をした動画はデータ処理のためにのみ使用すること、それに伴い、本調査において対象となる教員・幼児らについての個人情報の保護、身体的、心理的リスクへの対応等について対象幼稚園に研究計画書を提示し説明を行い、対象となる教員本人が不利益を被ると判断した際には調査対象として取り上げないなど、了承を得た上で調査を行なった。また学生に対する質問紙調査では本調査の目的及び、回答により不利益を被ることはないことを示し、了承を得た上で調査を行った。

【結果と考察】子どもの夢中度の比較

①保育者Ａ（熟達保育者）

３節目、保育者ＡはⅠ、Ⅱの部分は歌のリズムに合わせて振りを行う。その間、多くの幼児が保育者の動きを注視しながら保育者の動きを真似している。３階はスポーツ店で、Ⅱの部分を「ホームラン打つぞ」と歌い、③Ⅲの部分では勢い良く「カキーン」とバットを振ってホームランを打つ振りをする。その後、「行った行った行った…」と言いながら手をひさしのように額に当てボールの行方を追う真似をし、「入ったー」と両手を拳にして高く上げるポーズをする。子どもたちはそれを見て「えー」と声を出したり、笑ったりする。

保育者Ａはこの手遊び歌の基本的なパートである図１

のⅠ、Ⅱの部分ではリズムに合わせて進行するが、Ⅲの部分で間をとったりアドリブを入れたり子どもに話しかけたりしている。

どの節においても、Ⅰ、Ⅱの部分では、保育者の動きに合わせて振りを真似ている子どもが多くおり、更に保育者の方を注視していることからも、保育者と子どもの間で身体的同調が起きており、ノリの共有が生まれていることがわかった。また、Ⅲの部分で保育者Ａによる様々なアドリブや間が取り入れられることにより、ノリの共有が中断する、宙吊りが起きていることも確認できた。

それぞれの節の終了時の子どもの夢中度を、評価者８人が評価した得点の平均を表１に示した。評価者の評点の信頼性を検討するために、重み付けカッパ係数を求めたところ評価者間の評点は非常に高い一致度であることが確認された（ k = .937 ）。

表１　３歳児Ａクラスの各節終了時点の子どもの夢中度の平均値

	１節	２節	３節	４節	５節
平均	4.02	3.95	4.07	3.64	3.99
標準偏差	0.44	0.41	0.35	0.36	0.32

②保育者Ｘ（非熟達保育者）

保育者 X が１節を始めると、保育者の方を見て動きを真似しようとする子どももいるが、１人の子どもａ児が立ち上がり、保育者Ｘと子どもたちの間に立ち、保育者の真似をしようとする。それを見て３人の子どもが立ち上がり、ａ児を見ながら手遊び歌を行う。他にも、よそ見をしている子ども、保育者 X の方を見ているが無表情で手遊び歌をしていない子ども、などもいる。（中略）⑥保育者Ｘは図１のⅢの部分で「パタパタ」とパフを叩く振りをした後に、そのテンポを継続したまま、楽譜通りに２節を始める。

保育者Ｘは、基本的には１節から５節まで一度もテンポを変えたり間をとったりアドリブを入れたり子どもとのやりとりを入れたりせずに手遊び歌を通していた。また、手遊び歌の最中によそ見をしていたり、手遊び歌をしていない子どもが多くいたりすることも特徴である。

保育者Ｘの手遊び歌実演においては、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、の部分を通して、ノリの共有が起きている子どももいると捉えることができる。しかし、アドリブや間が取り入れられず、ノリの中断が起きないため、宙吊りの状態がないことが特徴として挙げられる。

それぞれの節の終了時の子どもの夢中度を、評価者８人が評価した平均得点を表２に示した。

表２　４歳児Ｘクラスの各節終了時点の子どもの夢中度の平均値

	１節	２節	３節	４節	５節
平均値	2.70	2.73	2.64	2.55	2.09
標準偏差	0.28	0.27	0.22	0.27	0.31

③保育者Ａと保育者Ｘの比較

両保育者の手遊び歌実演中の子ども達の夢中度の得点の平均値を比較した。これらの平均値の差が統計的に有意かを確かめるために有意水準５％で両側検定の t 検定を行ったところ、保育者Ａの１節目と保育者Ｘの１節目で、$t(14)=6.26, p<.01$ となり有意差が見られた。同様に、２節目では、$t(14)=5.99, p<.01$、３節目では、$t(14)=9.02, p<.01$、４節目では、$t(14)=6.56, p<.01$、５節目では、$t(14)=11.71, p<.01$ となり全ての節で有意差が見られた。

このことから、熟達保育者Ａと非熟達保育者Ｘとでは、『ペンギンマークの百貨店』の手遊び歌実演中の、どの節においても、子どもの夢中度に統計的に有意な差があり、熟達保育者の方が手遊び歌実演中の子どもの夢中度が高いことがわかった。

これは、保育者Ａがこの手遊び歌において、本来は想定されていないアドリブを入れながら実演することにより、ノリの共有から宙吊り、宙吊りの解消が起きているからであると考察される。この手遊び歌の場合、図１のⅠⅡの部分でノリの共有が起き、Ⅲでそのノリが宙吊りにされ、またⅠに戻る。この繰り返しは、子どもにとっては、「今度は先生はどんなことをするのかな？」という期待、「やっぱり面白い顔をしている」という宙吊りにされた期待の充実、そしてその後に訪れる宙吊りの解消によって「再び先生とリズムと動きが揃って一緒に歌える」という一体感を得ることにつながっている。期待が満たされ、満足して次に起きることが楽しみになれば、自ずと子ども達は保育者の方に注目し、気持ちを寄せることにつながる。

また、両保育者には「手遊び歌にはどのような意識で臨んでいたか」という質問をしている。保育者Ａはそれに対し、「この時間が子どもにとって楽しい時間になるようにしたかった」と述べている。一方保育者Ｘは、「子どもを落ち着かせたかった」と述べている。ここから考えられることは、子ども達の手遊び歌への夢中度は、手遊び歌実演の方法によってのみならず、手遊び歌に対する保育者の意識によっても左右されるということである。

学生への意識調査

以上の結果を授業で示す前と後での学生の意識の違いを質問紙により調査した。特に「保育者が保育で手遊び歌を行う目的はどのようなことだと思うか」という質問の回答をテキストマイニングにかけたところ、授業前は「興味ー持つ」「注目ー集める」「意識ー向ける」等の語句が多く、手遊び歌を行う目的を、子どもの注目を集めたり、保育者の方に意識を向けたりするためであると理解している学生が多かったことがわかる。一方授業後には「子どもー楽しむ」「期待ー持つ」等の語句が上位を占めた。また授業後の感想では「手遊びー楽しむ」「アドリブー入れる」などの語句が多く見られたことから、手遊び歌実演の際に、手遊び歌そのものを子どもと楽しむことを意識し、その実現のためにも単調な繰り返しではなくアドリブ等を取り入れながら、ノリの共有と宙吊りが生まれるような実演を意識することが重要であるとうことへの理解が進んだと考えられる。

【まとめ】

手遊び歌は手遊び歌である以上、そのものを楽しむ意識を持つべきであり、子どもを静かにさせるためや注目させるために行うものではない。手遊びの種類を多く知ることだけではなく、その手遊びの面白さや遊びの構造（ノリの共有・宙づり・解消）を理解し、どう実演するかという点を学生にも丁寧に指導していくことが重要である。

【参考文献】

岩田遵子（2008）「逸脱児が集団の音楽活動に参加するようになるための教師力とは何か　ーノリを読み取り、ノリを喚起する教師力」音楽教育実践ジャーナル　５（２）pp.12-pp.18

岩田遵子（2017）「保育実践における手遊びの意義　ー「保育文化」としての手遊びの重要性ー」東京都市大学人間科学部紀要（８）pp.23-pp.36

西村清和（1989）『遊びの現象学』勁草書房 pp33-pp.47

子どもの音楽的な表現を引き出すには
― 絵本から聞こえる音に着目して ―

横井 志保（名古屋学院大学　スポーツ健康学部）

目的

保育におい表現にかかわる遊び，特に音楽的な表現遊びは自然発生的に起こる他の遊びと違い，環境を整えるだけでは活動になりにくいことから苦手意識を持っている保育者が多くいることが筆者のこれまでの研究で明らかとなっている。しかし，子どもの音楽的な表現活動は，歌ったり楽器を奏したり，直接音楽に関わることだけではない。保育者が読み聞かせる絵本には，その言葉のリズムが子どもの心に響き，身体に感じられ，音となって蓄積されることで音楽的な表現の一助となり得る。

本研究は絵本にみられる言葉のリズム（オノマトペ）を子どもがいかに自分の中に取り込み表現しようとするのか，活動を通してみられた事象について検討し明らかにすることを目的とする。

研究方法

愛知県内の公立 S 保育園において，2024 年 12 月 6 日から毎週 1 回計 3 回，年長児 26 名を対象に筆者が実践を行った。実践には担任保育士の他園長が一緒に加わった。1 回目の実践はおよそ 30 分程度おこなった。2 回目は 2 グループに分けて 20 分ずつおこない，3 回目は 3 グループに分けておよそ 10 分ずつおこなった。

実践の経過をビデオカメラ 2 台を使用し，1 台は据え置き，1 台は手持ちで撮影した。他にデジタルカメラでも動画と静止画を撮影し，補助資料として子どもの発話や表現の仕方を分析した。

分析結果については，実践に子どもと共に参加してくれた担任保育士らの意見を参考に恣意的な分析を出来る限り回避した。

実践の内容は表 1 にまとめた。

≪実践で使用した絵本について≫

絵本は子どもたちがオノマトペを楽しみ，更には音楽をイメージでき，音楽する際のモデルとなるようなものを選出した。

『ぼくのいちにちどんなおと？』[1]：主人公の‘こうちゃん’の起床から就寝までの生活が，様々な登場人物と共にオノマトペを用いて展開されており，文字は大小様々で，書かれている場所も絵に合わせて一定ではない。

『もけらもけら』[2]：オノマトペのみが絵と共に書かれているが，『ぼくの…（略）』同様に文字は大小様々に書かれており，絵に合わせた場所に書かれている。

上記 2 作品はジャズピアニストである山下洋輔による作品であり，文字の大きさや書かれている文字の間隔に合わせて読むだけでも，言葉のリズムやその言葉自体が音楽的な，ジャズ音楽の様に聞こえる。

『たいこ』[3]：誰かが太鼓をたたいていると，そこに動物たちが次々に「なかまにいれて」とやってきて最後は「うるさいぞ」と言ったワニまでが仲間になってみんなで太鼓をたたいて楽しむ，というストーリーであり，動物それぞれが決まったオノマトペで終始たたき続ける。

表 1　実践の内容

月　日	内　　容
12 月 6 日	**「カホンとの出会い」** ・日常聞こえる音や，カホンを見てどんな音がするのか言葉で言ってみる ・『ぼくのいちにちどんなおと？』を見る ・カホンの音を聞いて，どんな音がしたのか言葉（オノマトペ）で表現する
13 日	**「オノマトペを考える」** ・『もけらもけら』『ぼくのいちにちどんなおと？』の絵を見て，オノマトペで表現してみる
20 日	**「オノマトペをたたく」** ・『たいこ』を一緒に声を出して読む ・カホンを中心にオノマトペを言いながらたたく（他にトロムスも使用）

倫理的配慮

研究に協力してもらった子どもの保護者および保育士には，研究の趣旨と方法，個人情報とプライバシーの保護，研究協力への自由意思と協力の撤回の事由について文書で説明し，本研究への同意を書面にて得た。また，本研究は，名古屋学院大学人を対象とする研究倫理委員会の承認を得た。

結果と考察

（1）絵本から聞こえるリズム

『ぼくの…』の歯磨きシーンでは，「しゃか し

やか しゃこ / しゃか しゃか しゃこ / ぐちゅらん がらげろ ぺ」*と，スペースで区切った部分を 1 拍で読み斜線で区切ると，3 拍子の同じようなリズムで読めるが，最後は「ぐちゅらん がらげろ ぺ」と，拍子は同じように読めるがリズムが崩される。『もけら…』も，「しゃばた / しゃばた / しゃばた / ぱたさ」*と，同じ言葉が繰り返された後，「ぱたさ」と，言葉のリズムが崩されている。このリズム崩しの手法を，古市は「リズムに飽きてきたこどもの集中力を再び覚醒させる」[4] と言う。これら 2 作品には他にもこのような表現が多数みられた。

『たいこ』にも同様の手法はみられ，うるさいと言ったワニが「トン ポコ ペタ ボン」の音でつくられた，それまでの 4 拍まとまりのいくつかのリズムを一旦は崩すが，仲間に入ることで再び「トン ポコ ペタ ボン ガオー ゴン」と，リズミカルに 4 拍まとまりのリズムに戻ることができる。山下の作品同様に文字の大きさが変えられており，アクセントを付けたり強弱を付けてリズミカルに読み進めることができる。筆者が拍にのって実際にたたいているように動物を指さすと，子どもたちはそれぞれの動物のリズムを太鼓をたたいているかのように言い，一緒に絵本をリズミカルに読み進めていた。

＊筆者が絵本の文字の大きさを真似て記したものであり，斜線は筆者が加筆した。

（2）絵本から聞こえる音

『ぼくの…』は幼稚園に通う‘こうちゃん’の 1 日がオノマトペで表現されている。子どもにとっては，身近な行為や出来事がオノマトペで表現されており，その初めて聴く音を面白がって声に出して真似しながら聴く子どももいた。

『たいこ』は登場人物（動物）毎にたたく音（オノマトペ）が決められていることで，子どもたちは直ぐに覚えてしまった。そして，普段から保育士と音楽する時に使用するのと同じ様な馴染みのあるオノマトペの繰り返しで構成されていることで，一緒に声に出しながら読み進めることができた。また，それによって太鼓をたたくイメージが共有された。そして，後から行った自分で考えたオノマトペを言いながらたたく活動では，多くの子どもたちにカホンの音を表現するオノマトペとして使用されていた。

『もけらもけら』も同様に絵本の絵を見ながらオノマトペをつくってみるよう促したが，絵本に書かれている文字を音読するかのようにみんなで揃って絵本の文字を読み始めたので，文字を隠すと誰も声を出さなくなった。

子どもにとって，‘聞こえる音⇒面白い⇒口に出す’ということは，聞こえたオノマトペをそのまま真似して口に出すことはあっても，2 週間にわたり保育室で自由に絵本を読むことができたが，自分で読んだ場合には口に出して繰り返し言うような事はなかった。

（3）リズムと音の安定感

古市はリズム教育においては，「楽しい」「心地よい」感覚が核となり，繰り返しの楽しさを十分に味わうことが基本となり，「リズム反応ができるということは，音刺激への「同期」と「予期」ができることである」[5] という。

山下の 2 作品は，子どもたちがこれまでに聞いたことのない言葉の面白さがあり，刺激となるものの，再現することの難しさがある。そういう意味では，『たいこ』には，決まったテンポで読め，音（オノマトペ）がページをめくる度に増えるリズムパターンの繰り返しがあり，子どもにとってはわかりやすく安定感があり真似しやすい。

総合考察

本研究の実践では子どもにとって刺激となる，面白くリズミカルな音楽的な絵本のオノマトペに着目し，3 冊の絵本を抽出した。それらのオノマトペを聞くことで，その後の子どもの音楽的な表現がどのように引き出されるのか，子どもならではのユニークなオノマトペをつくりだすのではないかと，カホン等をたたく表現活動の結果から検討を試みた。

絵本の絵を見てオノマトペを考えてもらおうとした時に，文字を隠すと一斉に黙ってしまった子どもたちの様子から，年長児になると，正解を求めるようになり，自分がやっていることが正しいのかどうかを気にするようになる，と，園長が話されていた。自分が感じたことをそのままオノマトペとして言葉にする本実践に正解は無い。しかし，年長児にとって答えの無い（答えが決まっていない）活動は不安であり，仲間や保育者と共におこなう活動が興味深く面白いものであっても，言葉のリズムを新たに考え，表現しようとはしなかった。

子どもの音楽的な表現を引き出すには，日ごろのシンプルな体験の積み重ねが新しいものを生みだすためには必要であることが示唆された。

本研究は対象を 5 歳児のみとしたが 4 歳児以下の子どもたちの表現の検討が課題として残された。

引用・参考文

1）山下洋輔『ぼくのいちにちどんなおと？』福音館書店，2016
2）山下洋輔『もけらもけら』福音館書，1990
3）樋勝朋巳『たいこ』福音館書店，2019
4）5)古市久子「絵本がもつリズム性がこどもに与える教育的意味」東邦学誌 第41号1，pp. 109-125，2012

幼稚園生活における音や音楽への関心を見取り、深めるための指導

○荒木裕子（京都教育大学大学院連合教職実践研究科 大学院生）　平井恭子（京都教育大学）

1.　問題の背景と目的

スイスの作曲家、音楽教育家であるエミール・ジャック＝ダルクローズが創始したリトミックは、身体の動きを通して音楽を学ぶ教育法として広く知られている。

リトミック教育を取り入れている幼稚園は多いが、神原（2014）[1] が懸念しているように、その活動の様子を一見しただけでは、リズム遊びや音楽遊びと同じではないかとみなされたり、教師が一方的に指示して幼児はそれに追随しているだけのように思われたり、画一的だと批判される可能性が十分にある。動物を模して動きで表現することや、非音楽的な単なる反応練習が行われることで、リトミックは機械的訓練だと誤解されているケースも見受けられる。

しかしリトミックは、聴覚と筋肉感覚を協働させて内的な音楽的感覚を身につけようとする教育であり（塩原, 2009）[2]、一人ひとりが持つ探求心や創造力を大切にしながら積極的な学びを促し、音楽を介して他者とつながる経験のできる教育法である（清水,2010）[3]。

一方、幼稚園教育要領に明記されているように、幼児は、自発的・能動的に環境と関わりながら、友だちと体を動かして展開する遊びを中心とした生活の中で、生活に必要な能力や態度などを獲得していく[4]。このように、幼稚園教育において語られる幼児の姿と、音楽的能力のみならず、活動を通して注意力、集中力、思考力、協調性、社会性など、人間が生きていくために必要な力を養おうとするリトミックには、共通点が多い。

そこで本研究では、リトミックを幼稚園で実施した事例から、幼児の主体性や他者とのかかわりが展開されている場面を観察し、幼児の音や音楽に対する興味・関心を深めるために必要な教師の援助とは何かについて明らかにし、幼児の表現を深めていく指導のあり方について考察する。

2.　研究の方法

対象：京都教育大学附属幼稚園に在籍する幼児（2023年度３歳児32名）、教師Ａ（筆者）。

観察期間：2023年９月４日～９月27日までの連続した15日間（実習期間）。

観察方法：参与観察を行い、幼児が音や音楽と関わっている場面をビデオカメラによって撮影した。

倫理的配慮：園長に研究の目的や内容を口頭および書面で伝え、保育観察を行なった。また、本論文において幼児の名前を表記する場合は、個人が特定されないよう仮名を用いて表記する。

3.　結果と考察

３歳児クラス集団を対象として９月第２週に行なったリトミックの中で、幼児が主体的に音楽とかかわり、友だちと互いに影響し合う場面を見とり、それぞれの場面で教師がどのような援助を行なっているか読み取る。

＊事例④～⑧において、「　」は教師Aや幼児の発言内容を表す。
＊幼児と幼児、幼児と音楽、幼児と教師Aの間に交わされたコミュニケーションに下線、幼児からの提案に二重線、教師Aの働きかけに波線を引いた。
＊網掛け部分は、交わされたコミュニケーションをキーワードとして表した。

事例①「おまつりに行こう！」模倣する、模倣される、喜びの共有

教師A「今日、先生のところにたぬきさんが遊びに来ました。たぬきさんのおうちの近くでおまつりがあるんだけど、みんなも一緒におまつりしませんか？って」　子どもたち「する～～！」　教師A「じゃあ今からたぬきさんのところへみんなで遊びに行きましょう。そして一緒におまつりをしましょう。」　Hちゃんが「いえ～い！」と喜び、Ｙくんがピョンピョンとび跳ね始めると、他の子どももＹくんの動きをまねて跳び始め、笑顔を交わしている。

考察①

リトミックの中で、模倣によって他者とのコミュニケーションが生まれた事例である。同日の自由遊びの時間に、経験したおまつりごっこのイメージを取り入れ、集いの遊びとして「おまつりに行こう！」というテーマで、リトミックを行なった。

アニミズム的手法による活動内容の提示は、幼児・児童の年齢に応じた内容で日頃から頻繁に行う援助方法である。この事例では、おまつりに行くことを楽しみにする気持ちを持たせることを目的として行なった。幼児たちの気持ちへの共鳴は、援助形態の一つとはいえ、喜ぶ姿を目にしたことで教師Aに自然にわいた気持ちでもあった。

幼児の身体活動場面における模倣の役割を４つのパターンに分類した鈴木（2009）[5] は、「行為をなぞらえたやりとりをしたりして楽しむ」パターンを持つ模倣の中に、「一緒にできる楽しさの機会が保障される」機能を見出し、身体のかかわりが無条件な楽しさを誘発すると述べている。幼児Ｙの喜びを爆発させるかのような跳躍と幼児Ｈの「いえ～い！」という言葉は、周りにいた子どもたちにジャンプの振動や声の抑揚として知覚され、同じように跳躍するという模倣の表現により楽しいという感情が増幅されていった。子どもたちは、笑顔を交わすことで喜びを共有し、コミュニケーションをとっていた。

事例②「おまつりのお歌でトントントン」模倣、問題解決の思考と提案

教師A「おまつりに行く前に、おまつりの歌を歌います。♪お膝トントントントン…♪」こどもたちは膝をタップし始める。教師Aはおまつりの歌を即興的に歌う。すると、Ｙくんが「たたいたらダメ～！」と教師Aの手を止めにくる。Ｓちゃんが「じゃあこうしたら？」と別の場所を叩く提案をしてくれたのでその場所をタップしたり、身体を動かす活動に変えてみる。他の子どもたちは教師Aの動きを次々に模倣する。

考察②

困難なことが起こった時に、解決する方法を考えようとする思考が見られた事例である。幼児Ｙが教師Aの手を止めにきた理由はわからないが、活動が妨げられて教師Aはやや困っていた。幼児Ｓの代替え案の提案は、困難な状況を解決したいという自発性によるものである。その提案を取り入れて他の幼児に見えるように反対の手で行ったり、手は動かさずに身体を動かす方法に変更してみたところ、子どもたちは視覚的にそれを捉えて教師Aの動きを次から次へと模倣しており、動きによるコミュニケーションが生まれた。幼児Ｓの考案した動きは、教師Aの援助を介して他の子どもたちへとつながった。

事例③　go&stop*　　模倣、個々の表現の表出

音楽に合わせて幼児が歩いている時、ピアノの音楽をフレーズの終わりで止めるとＳちゃんが歩くのをやめて止まる。その周辺にいた３名ほどもすぐ止まる。他の幼児は気付かず歩き続け、Ｓちゃんたちが止まっていることに気付いてから止まる。数回繰り返すうちに、音楽が終わるタイミングを予測して止まる幼児が増えていく。「誰が一番に止まれるかな」と語りかけてからピアノを弾くと、ほとんどの幼児が音楽をよく聴いてタイミング良く止まる。

止まる時におもしろいポーズをする子どもが現れる。「おもしろいかっこになってる人がいる！見て！どんなかっこの人がいる？」と声をかけると、次に止まる時からそれぞれポーズを工夫し始める。

＊go&stop：音楽が聴こえている時と聴こえていない時とで動きを変えるという、音楽をよく聴くことの第一歩となる活動のこと

考察③

幼児が音楽に耳を傾けることに慣れたことで、音楽に同調できるようになっていった事例である。音楽に同調することは、音との間のコミュニケーションが取れたということである。音楽を聴くことと動きの同調が自動化されたことで、「動きを止める」というエネルギー抑制の感覚を感じ取る余裕が幼児の中に生まれた。その結果、その瞬間の感覚をおもしろいポーズで表すという自発的な表現が見られた事例でもある。

初めに教師Ａが音楽を止めたとき、そのことに気付いてすぐに歩くことを止めたのは幼児Ｓひとりだけであった。幼児Ｓは十分に音楽を聴いていて、その変化に気付いていたと言える。そのすぐ後ろあたりにいた３名は幼児Ｓが止まったことを感じ取って、身体的に模倣し、同様に止まった。それ以外の幼児７名は音楽の変化には気付かず楽しそうにはしゃいで歩き続けており、少し経ってから止まっている４名に気付いて止まった。しかし、この遊びを繰り返していくうちにルールを理解し、音楽が止まったことに気付く幼児が増え、最終的には短いフレーズで音楽を止めるとほとんど全員が瞬時に止まり、音が始まってから終わるまでの音楽のまとまりと、幼児の歩くという動きが同調した。

事例④「こうした！こうしたで！」　思いの表出、自己肯定感の獲得

速いテンポの音楽を感じ取って、たこ焼き屋さんまで走っていく go&stop の活動をしている。この時、RT くんは止まるときに「こう！」「こう！」と、何度も強そうなポーズをしてみせているが、教師Ａは他の幼児と話していて、そのことになかなか気付かない。

すると RT くんは、教師Ａの目の前までやってきて「こうした！こうしたで！」と見せる。教師Ａが気付いて「おお！こうしたんだね」と真似すると、RT くんの表情が和らぎ、次の活動に移っていく。

考察④

教師Ａが自分の表現を受け入れてくれたという安心感と満足感が、幼児の情緒の安定につながり、その後の活動への意欲的な参加が促された事例である。幼児 RT は衝動性が高く、普段から活動の輪を離れて別のことをして遊んでいることが多かった。この事例の直前も他のことをしていたが、速いテンポの音楽が聞こえると幼児 RT も走り始め、音楽の止まる瞬間をよく聴いて捉え、ポーズで止まっていた。

他の幼児に気を取られ、教師Ａが気付かないでいると、幼児 RT は教師Ａの目の前にやってきて、「こうした！こうしたで！」とポーズをするという形で主張した。教師Ａがやっと気付いてそのポーズを真似して「おお！こうしたんだね」と言うと、幼児 RT の表情が和らいで次の活動に移っていったのは、教師Ａが自分のポーズを模倣したことで自分の存在が認められたと感じ、自己肯定感が得られたためであると言える。

事例⑤ ゆっくり＋“そっと”　　同調、模倣、自分の表現、調和

たこ焼き屋さんで買い物をし、その後わたがし屋さんへ行くことにする。教師Ａ「わたがし屋さんまで行く道は暗い道なので、危なくないようにゆっくりゆっくり･･･」と話し始めると同時に RE くんがゆっくり“そっと”歩き始め、まわりの子どもたちも同じようにゆっくり歩き始めたので、「･･･RE くんみたいに歩くよ」と伝え、教師Ａがゆっくりのテンポで“そっと”音楽を弾くと、子どもたちはそれぞれにゆっくり“そっと”歩き出す。

考察⑤

言葉に誘発され、ゆっくり歩く表現を始めた幼児が、自分なりの解釈を加えて自己表現した。それを模倣した他の幼児たちや、その解釈をピアノの音楽に取り入れた教師Ａとの、お互いの表現が調和していった事例である。

教師Ａが「ゆっくりゆっくり･･･」とゆっくり語りかけると、幼児 RE がその声のテンポを模倣してゆっくり歩き始めた。そこには、幼児 RE 独自の“そっと”というニュアンスが加わっていた。その姿に共振してまわりの子どもたちも模倣し始めたので、教師Ａも最初に自分が発した「ゆっくり」という言葉の中にあったイメージだけではなく、幼児 RE の“そっと”の表現を取り込んで音楽にしていった。すると、徐々に他の幼児も自分なりの「ゆっくり」＋“そっと”の表現をし始めた。このように、一人の表現が他者の表現や音楽に作用して、身体表現と音楽の調和が生まれた場面であったと言える。

4.　総合考察及び今後の課題

考察の結果、３歳児を対象としたリトミックの指導において、幼児は主に模倣することによって他者や音楽とのコミュニケーションをとり、問題解決のための提案や、自発的な表現の自然な創作、意欲や自己肯定感の獲得などの経験を積んでいたことがわかった。その経験を支えるために、教師は、幼児期に経験してほしいことをねらいとして、幼児の生活の中にあるイメージを使った活動の流れを構成し、アニミズム的手法や音楽・言葉・歌によって活動内容を提示し、幼児の表現や気持ちに共感し、幼児からの提案を受け入れたり、他者とつなぐような言葉がけをするなど、断続的・即時的な援助により指導していると言える。

このような教師の援助を用いた指導によって、幼児が興味・関心を持った音を深め、豊かな表現へと導いていくことができるのではないだろうか。本研究では、音楽教育であるリトミックに幼児教育の視点を加え、教師の援助に重きを置いた指導について考察した。リトミックでは、即興演奏による音楽で幼児の動きを引き出していく。今後の課題として、教師の援助と音楽による指導の関係性について、引き続き実践研究を重ねて検討したい。

引用文献

1）神原雅之（2014）,「幼児と音楽」,音楽教育学第 44-1
2）塩原麻里（2009）,「ジャック＝ダルクローズのリトミック」, 音楽教育実践ジャーナル vol.6 no.2
3）清水あずみ（2010）,「児童期の発達上の特徴に基づいたリトミック指導」,ダルクローズ音楽教育研究 vol.35
4）幼稚園教育要領解説（平成 30 年２月）, pp.12-13, 文部科学省
5）鈴木裕子（2009）「幼児の身体活動場面における模倣の役割に関する事例的検討」, 発育発達研究第 42 号

5 歳児の「はいく」作り活動における一考察

―幼稚園教育要領・ECERS の視点を活用して―

○福原由梨（豊中幼稚園）

【目的】

筆者の担任する 5 歳児クラスの幼児は、話し合いの場などでの教師の問いかけに対し、短い言葉一言で返答することが多かった。実際には、経験したことや感じたこと、考えたことなどがあるはずであるが、それらを言葉にして具体的に表現することの難しさや伝えたい思いの希薄さが感じられた。このような状況から、幼児が本当に自分の思いを自分の言葉で表現できているのかということに疑問を抱いた。そこで、幼児が自分の思いを生き生きと自分の言葉で表現し、周囲に発信するために、言葉遊びとしての俳句に注目した。

俳句には、五・七・五という一定の枠組みがあり、自分の好きなように表現できる形式ではない。しかし、自分の思いを表現することに難しさのある場合、枠組みがあることが却って、言葉を発する手がかりとなり、自己表現の機会となるのではないか。そこで、従来の俳句ではなく、幼児の言葉遊びとして俳句を保育に取り入れるという意味で、「はいく」とひらがなで表記することにした。

本研究では、５歳児の継続して展開した「はいく」作りという言葉遊びの事例を対象に、幼児の言葉との関わり方や言葉を使うときの幼児同士の関わり及び、教師の関わりの関係について明らかにすることを目的とした。

【問題の背景】

幼児が言葉を獲得していく際の教師の役割について片山ら（2021）は、「幼児が言葉に関わる体験を重ねる過程において、教師は直接関わったり、環境を通してかかわったり等、日常の遊びや生活の中で幼児の体験の質が豊かになるよう導く媒介者としての役割が求められる」と述べている。とはいえ、西原ら（2020）は、保育者の意図にかかわらず、幼児の自発的な活動に任せていたとしても、ある程度は領域「言葉」に関する活動は行われていることから、教師の言葉に関する保育実践への意識の希薄さに問題があることを指摘している。

幼児にとって、新しい言葉との出会いや表現したい意欲を掻き立てられる刺激が見当たらない実態があるならば、教師自身が言葉そのものへの関心を高め、幼児の言葉に関する育ちを意識していくことが必要であると考えた。

【本研究における「はいく」の位置づけ】

本研究では、「はいく」を、幼児が周囲の環境やコミュニケーションを通じて新しい言葉と出会い、経験と言葉を結びつけながら、「俳句」の形式を用いて自己表現を支える「言葉遊び」として位置づけている。「俳句」特有のルールに捉われていないが、「俳句」の文化的な意義や価値を無視するものではない。幼児が自分の思いを自分の言葉で「五・七・五」の枠組みを用いて表現することを通じて、季節や自然との出会いが見られること、言葉のリズムの面白さや美しさに気づくことをねらいとする。

【方法】

筆者が担任していた大阪府下私立幼稚園 5 歳児クラス（23 名在籍）における、20XX 年 9 月から 20XX 年 3 月までの、クラス全体活動による「はいく」作りの活動「ほんじつのはいく」の時間に作った「はいく」109 句及びそこから派生した活動の記録を分析の対象とする。

担任教師の記録を、「幼児と言葉との関わり」「幼児同士の関わり」「教師の関わり」の観点から分析する。その際、幼稚園教育要領と保育環境評価スケール ECERS の視点を参照し、項目及び指標を手がかりに、分析の枠組みとする。

【倫理的配慮】

研究園園長及び対象クラスの保護者に対し、実践研究の目的、個人情報及びデータの取り扱い方、分析過程において個人が特定されない配慮を行うことを説明して同意を得た。

【結果と考察】

分析の結果、教師の関わりが幼児の言葉との関わり方や、幼児同士の関わりに変容をもたらしたことが教師自身の変化につながったことが明らかになった。

(1) 幼児の言葉との関わり

幼児は「はいく」作りを通して、五・七・五の枠組みに言葉を当てはめることに興味を持ち、語数の調整や言葉選びに試行錯誤を重ねた。その過程で、身近な出来事を振り返りながら適切な表現を探し、自らの思いに合う言葉を追求するようになった。また、「ひとりではいく」の導入により、自分の思いを自由に表現することができ、「言いたい」思いから「伝えたい」思いへと発展した。さらに、オノマトペや韻を踏む表現に触れ、言葉の響きやリズムの面白さを楽しみつつ、新たな表現を生み出す経験を積んだ。

生活発表会の「ピーターパン」を題材とした「はいく」作りでは、物語の理解を深め、友達とイメージを共有しながら象徴的な表現を工夫した。新たに学んだ言葉を遊びの中でも用いるようになり、言葉の広がりが見られた。特に「そつえんはいく」の制作では、教師との一対一の関わりを通じて、自らの思いを表現する言葉を見つけ出し、自信を持って表現する姿が見受けられた。

これらの経験から、幼児は「はいく」作りを通じて自分の体験や感情を自分の言葉で表現し、相手に伝わるよう適切な言葉を選び、自分なりの表現を生み出す力を育んだことが伺える。また、友達や教師の言葉に触れることで、語彙が豊かになり、言葉への関心と表現力が一層

高まったと考えられる。

(2)幼児同士の関わりの変化

「はいく」作り活動の初期においては、幼児同士の関わりは希薄であり、互いの言葉を復唱する程度に留まっていた。しかし、活動の継続に伴い、友達の言葉から連想された表現を話す幼児が現れ、次第に「言いたい」思いが強まり、自分の意見を主張する姿が見られるようになった。時に意見の対立が生じることもあったが、友達と共通の思いを見出すことで、徐々にやり取りが活発化していった。

「おうちではいく」に刺激を受けた幼児たちは自由遊びの中でも「はいく」作りを楽しみ、さらに「ひとりではいく」コーナーの導入により、友達の作品や発表を見たことが参加意欲を高めた。掲示された作品を通じて共通点や新たな発見を語り合い、言葉への関心を深めた。

オノマトペの導入時には、一つの音に対する多様な表現を友達と共有し、何度も口に出し合いながら最もふさわしい言葉を探る姿が見られた。「ねむりひめ」を題材とした活動では、印象に残った場面が一人ひとり異なることに気づき、互いの表現に関心を寄せた。友達の表現に共感し、自分にはない視点を受け止めることで、相手の思いや考えを尊重する姿勢が育まれた。

また、季節の言葉を用いた活動では、最も適切な言葉を選ぶために意見交換が活発になり、自分の考えを主張するだけでなく、その理由を説明し合う姿が見られた。生活発表会の「ピーターパン」の活動では、登場人物や情景の理解を深め、友達と繰り返し意見を交わす中で新たな視点を得るようになった。

活動を重ねる中で、幼児たちは相手の意見を受け止め、互いに理解し合いながら問題解決に向かうようになり、友達の話を静かに聞き、自分の意見を関連付けて発言する姿勢が育った。教師の介入が少なくとも、幼児同士の伝え合いによって活動が円滑に進められるようになった。

さらに、自分の思いを表現することが難しかった幼児も、「そつえんはいく」の取り組みを通して、自分の言葉で表現し、友達や教師に認められる経験を重ねたことで、安心して自己表現ができるようになった。

これらの変化から、「はいく」作りの活動は、単なる五・七・五の言葉遊びを超え、幼児同士が言葉を交わし、互いの思いを尊重し合いながら深く関わり合う場となったことが伺える。また、友達の言葉に耳を傾け、理解した上で自らの発言へと繋げる力が育まれたと考えられる。

(3)教師の関わり

教師は、幼児一人ひとりに目を向け、その発達を理解し興味関心を捉えようとした。時には教師と幼児の一対一の関わりを取り入れながら、自分の思いを自分の言葉で話すことが難しい幼児が、「はいく」作りの活動を通して、「はいく」の枠組みを支えにしながら表現することが出来ないか模索した。また、幼児と同じ目線に立って、体験を語り合いながらその時の生き生きとした感情を共有し、話したくなるような問いかけについて試行錯誤した。更に、美しい言葉やなじみのない言葉やオノマトペの楽しい音を巧みに使い幼児にとって刺激になるように関わり、幼児が意欲的に様々な表現が出来るようにした。

先行研究では、教師の言葉に関する保育実践への意識の希薄さを指摘していたが、教師は具体的な手立てを考えることに非常に苦慮している。

本研究において教師は、継続した「はいく」作りの活動の過程で、幼児の言葉との関わり方や幼児同士の関わりの変化に敏感になった。そのことが、幼児理解につながり、次なる手立てを探すきっかけになった。

次なる手立てを具体的なものにするための支えとなったのがECERSの視点である。物的な環境構成に加えて、教師の関わり方の視点が指標によって示されていることで、教師は、クラスの活動に照らし合わせながら、幼児と関わる際の手がかりとすることができた。教師の中に常に、「幼児が自分の思いを自分の言葉で表現するためにはどのような関わりが必要か」という意識が自覚されたことで、教材研究が一層深まっていった。

このことから、教師の意図が明確化されていくプロセスが読み取れ、教師が言葉そのものへの関心を高め、幼児の言葉に関する育ちを意識しながら意図的に関わることが、重要であると確認された。

【参考文献】

片山美香・早川倫子：幼児期に育てたい「言葉に対する感覚」の明確化と感覚の豊かさをもたらす教材の探求、岡山大学大学院教育学研究科研究集録、第177号1－12、2021

加藤ひとみ・大國ゆきの：幼児期の言葉の獲得～幼児期の発達特性と幼稚園での教育～」東京成徳短期大学紀要、第48号23－34 、2015

文部科学省：幼稚園教育要領（平成29年告示）、フレーベル館、2017

文部科学省：幼稚園教育要領解説（平成30年3月）、フレーベル館、2018

西原和哉・丁子かおる：領域「言葉」の視点から見た和歌山市公立幼稚園における 保育の現状と課題－ECERSを基にしたアンケート調査から－、和歌山大学教育学部紀要、教育科学、第71号25－34、2020

Thelma Harms・Richard M・Debby Cryer（著）、埋橋玲子（訳）、「新・保育環境評価スケール①」、法律文化社、2016

梅田優子・伊與部ベサニー：言葉の力の育ちに関する保育者の意識について、人間生活学研究、第5巻53-62、2014

埋橋玲子・岡部祐樹：保育環境評価スケール(ECERS)の保育現場への導入-評価を改善に結び付ける、実践知の言語化のツールとして-、同志社女子大学現代社会学会現代社会フォーラム、第15巻49-61、2019

子どもと養育者の言葉の相互作用に関する研究

岡崎律子（小田原短期大学　保育学科）

【目的と方法】

「温かく受容的に」「応答的な関わり」は保育所保育指針の乳児保育の中枢となっている。乳児期に身近な大人（保育者）が乳児の気持ちに寄り添い、乳児の気持ちに共感する応答的な関わりが言葉の発達を促し、愛着関係を強めると考えられる。乳児と保育者の間に形成されたアタッチメントは乳児のみに有益なのだろうか。保育者にとっても有益ではないのか。そこで、応答的関わりによる乳児の言葉の発達と、乳児と保育者のアタッチメントの相互作用について文献調査を行う。今回の結果を土台とし、実証研究へと進める上での課題と方法について考察を行う。先行研究と文献から整理したキーワードは「乳児」「泣き」「保育者」「アタッチメント」「やりがい」「自由記述」であった。

【倫理的配慮】

本研究は文献調査のみで行われているため、倫理的配慮の必要な手続きは含まれていない。

【結果】

１．保育者の応答的関わりと言葉の発達

「新生児の頃は、生理的な不快が理由で泣くことが多い。乳児が泣くと母親がいつもそばに行ってやさしい声で世話をするので、乳児は不快を訴える手段として、また自分のもとに人を呼びよせるサインとして泣くようになる。すなわち乳児が泣くという行為は、人にきてほしいと求め訴える言葉にかわる言葉ととらえることができる。乳児のさまざまな泣き方を見分け、おとなが乳児の要求を的確にとらえ、言語化し、快い状態をつくっていく育児行動が言葉の誕生のである。」（榊原ら, 2009）

「乳児の泣き声というのは、『ことば』でないにせよ、少なくとも、『ことば』を獲得するために不可欠な“土台”のようなものだと言える。そう考えると、養育者が乳児の中に“ことば”を感じること自体あながち間違いではなく、私たちヒトとして共有する自然な反応（感情）なのかもしれない。」新屋（2022）

乳児の「泣き」は、非言語コミュニケーションとしての役割を担っていること、「泣き」が言葉の前の言葉であることが考えられる。それが言葉を獲得する土台になると考えられる。保育の場で保育者はその乳児の「泣き」から、乳児は何かを伝えていると感じていることから応答的関わりで答える。少なくともその応答的関わりは言葉を獲得するために不可欠なものだと考えられる。

保育の場においての応答的関わりとはどんな意味を持つのか。

阿部（2021）は乳児への応答的関わりについて述べている。「社会の中で生きていくために重要なのは、人と関わる力であるからこそ、発達の著しいこの時期の子どもには、身近な愛情ある保育者との受容的・応答的な関わりは、基本的信頼関係を築く上でとても大切なことである。そして、保育者がこの時期の子どもに受容的・応答的に関わるということを積み重ねることにより、基本的な信頼関係から愛着関係を築いていくことになる。ささやかな動きや表情をしっかり受け止め、気持ちを通わせることの心地よさを大切にしたい。これが子どもの人生を支ええる安全基地となり、子どもが周囲の大人やほかの子どもへの興味・関心へと広がって、さらに人との関わりを広げていく基盤になる。」

日本の乳児保育は何故、敏感で応答的な関わりを重視しているのかとうことについて諏訪ら(2012)は述べている。「子どもの気持ちに寄り添い、共感する保育者の姿は、日本の保育の場では戦前から理想の保育者像とされる。」

乳児の「泣き」の対応で大切なのは乳児の気持ちに寄り沿う応答的な関わりであると考えられる。乳児期に身近な大人(保育者)が乳児の気持ちに寄り添い、乳児の気持ちに共感する、その応答的関わりが愛着関係を強めるという考えが保育現場でも根付いているのではないか。そこで、次項では、応答的関わりと保育の場における乳児と保育者のアタッチメントについて整理する。

２．乳児と保育者のアタッチメント

保育の場における、乳児と保育者のアタッチメントについて整理する。

「保育の中で、例えば泣いたときの対応が愛着関係・信頼関係を育てる。」天野ら(2020)

「身近な愛情ある保育者との受容的・応答的な関わりは、基本的な信頼関係を築く上でとても大切である。そして、保育者が乳児期に子どもに受容的に応答的に関わるということを積み重ねることにより、基本的な信頼関係から愛着関係を築くことになる。」阿部（2021）

遠藤（2022）は、子どもと保育者とのアタッチメントについて述べている。「保育者と子どものアタッチメントの安定性が、時には家庭における親子のアタッチメントの不安定性を補償し得る可能性があることなども明らかにされてきている。それと同時に、前者の関係性には後者の関係性にはない種別の要素が存在してきている可能性も指摘され始めている。」

保育の場は担当制、少人数制であっても、集団状況であることには変わりない。保育者が家庭と同じ状況で親代わりになることは難しい。保育の場では家庭とは違った形で保育者と乳児のアタッチメントが形成される。そのアタッチメントが保育の場で乳児（子どもたち）が安定した生活を送れる一つの要素になっているのではないかと考える。

乳児は保育者を安全基地として探索行動を繰り広げれば、子ども自身の心の中の「ナニ？」や「「ドウシテ？」などに沢山出会い、それが子どもの非認知能力を育てることにもつながっていくのではないかと考える。では、保育者は乳児とのアタッチメントにどのような有益な相互作用があるのだろうか。

３．保育者のやりがい

川池ら（2024）は、保育者の自由記述から「保育士の保育という仕事に対する専門職としての意識」を整理している。その自由記述の中に、『初めて膝にすわってくれた、駆け寄ってきて抱きついてくれた、名前を呼んでくれた、全ての初めての瞬間が幸せで、子どもとの信頼関係を少しずつ築けている。』『子ども一人ひとりのことを考え試しながら、互いに理解し合って作り上げる保育に喜びを感じる。』『子どもたちと向き合い続け、子どもたちが見ている世界を同じ目線で見ることで通じ合え、成長を支えることにやりがいを感じ、とても嬉しい。』など、子どもとのアタッチメントがやりがいに繋がっているであろう記述が多く見られた。

全くの他人である子どもが、保育の場に来た当初は、自分（保育者）を拒否し泣き叫ぶことも少なくはない。保育者が辛抱強く、応答的に子どもとの関わりを続けていくうちに、子どもと保育者の間にアタッチメントが形成される。その形成されたアタッチメントを、保育者自身も感じると考えられる。自分（保育者）を無条件に受け入れ、笑顔を向け、信頼を示す子どもの姿を見て、保育者自身は、保育者としてのやりがいを感じると考えられる。「保育の当事者は子どもたちである。同時に、保育士は『もう一人の当事者』である。」（川池ら, 2024）

どちらの当事者にとっても保育の場は有益な場でなければならないと考える。

【考察】

乳児期に身近な大人（保育者）が乳児の気持ちに寄り添い、乳児の気持ちに共感する応答的な関わりが言葉の発達を促し、愛着関係を強めると考えられる。乳児と保育者の間に形成されたアタッチメントは乳児のみに有益なのだろうか。保育者にとっても有益ではないのか。そこで、応答的関わりによる乳児の言葉の発達と、乳児と保育者のアタッチメントの相互作用について文献調査を行った。その結果以下の点が明らかになった。

第一に、保育者の応答的関わりが乳児の言葉の発達の土台となっている点である。

「乳児が泣くと母親がいつもそばに行ってやさしい声で世話をするので、乳児は不快を訴える手段として、また自分のもとに人を呼びよせるサインとして泣くようになる。乳児のさまざまな泣き方を見分け、おとなが乳児の要求を的確にとらえ、言語化し、快い状態をつくっていく育児行動が言葉の誕生のである。」（榊原ら, 2009）

「乳児の泣き声というのは、『ことば』でないにせよ、少なくとも、『ことば』を獲得するために不可欠な“土台”のようなものだと言える。そう考えると、養育者が乳児の中に“ことば”を感じること自体あながち間違いではなく、私たちヒトとして共有する自然な反応（感情）なのかもしれない。」新屋（2022）

乳児の「泣き」は、非言語コミュニケーションの役割を担っている、「泣き」が言葉の前の言葉であるが、保育者の応答的関わりが前提にあると考えられる。

第２に子どもと保育者のアタッチメントの相互作用についてである。

「保育者と子どものアタッチメントの安定性が、時には家庭における親子のアタッチメントの不安定性を補償し得る可能性があることなども明らかにされてきている。それと同時に、前者の関係性には後者の関係性にはない種別の要素が存在してきている可能性も指摘され始めている。」遠藤（2022）

保育の場は担当制、少人数制であっても、集団状況であることには変わりない。保育者が家庭と同じ状況で親代わりになることは難しい。保育の場では家庭とは違った形で保育者と乳児のアタッチメントが形成される。そのアタッチメントが保育の場で子どもたち（乳児）が安定した生活を送れる一つの要素になっているのではないかと考える。

乳児は保育者を安全基地として探索行動を繰り広げれば、子ども自身の心の中の「ナニ？」や「「ドウシテ？」などに沢山出会い、それが子どもの非認知能力を育てることにもつながっていくのではないかと考える。

全くの他人である子ども（乳児）が、保育の場に来た当初は、自分（保育者）を拒否し泣き叫ぶことも少なくはない。保育者が辛抱強く、応答的に子ども（乳児）との関わりを続けていくうちに、子ども(乳児)と保育者の間にアタッチメントが形成される。その形成されたアタッチメントを、保育者自身も感じると考えられる。自分（保育者）を無条件に受け入れ、笑顔を向け、信頼を示す子どもの姿を見て、保育者自身は、保育者としてのやりがいを感じる。乳児と保育者の間に有益な相互作用はあると考えられる。

今後の課題として、乳児とのアタッチメントが保育者のやりがいにつながっているのかとう点の実証を行うことである。保育者の取り組みや思いなどをアンケートやインタビューなどで調査した後、より具体的な保育者の行動に焦点を当てた現場の観察を行えば、泣きの対応の他にも、保育の場における子どもと保育者両者にとって有益な相互作用は沢山見えてくるのではないかと考えられる。それらの研究を続けることにより、保育の質の保障・向上へと貢献できると考える。

【引用文献】

・阿部和子(2021), 保育所で育つとは・社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」『改訂　乳児保育の基本』, 第２版, 萌文書林, pp. 21-23, pp. 52-53
・天野珠路・増田まゆみ・岡本美智子・迫田圭子・海沼和代・山田紀代実・粕谷子・小川真澄（2020）, 援助の実際「泣く・あやす」, 『見る・考える・創りだす　乳児保育Ⅰ・Ⅱ』, 第２版, 萌文書林, pp. 141-142
・遠藤利彦(2022), 「乳児保育の発達と保育　食べる・眠る・遊ぶ・繋がる」, 第４版, 朝倉書店, pp196-209
・大橋喜美代『新時代の保育双書　乳児保育』(株) みらい, 2009 年, pp. 30－33
・川池智子, 阿部真美子, 飯塚美穂子（2024）, 保育士の労働／保育環境とプロフェッショナリティに関する研究, 『九州社会福祉学年報』, No13・14, pp63-74
・榊原洋一・今井和子『今求められる質の高い乳児保育の実践と子育て支援』ミネルヴァ書房, 2009 年, pp. 50－54
・新屋裕太（2022）, 「乳児保育の発達と保育　食べる・眠る・遊ぶ・繋がる」, 第４版, 朝倉書店, pp135-149
・諏訪きぬ・戸田有一・中坪史典・高橋真由美・上月智晴「保育における感情労働保育の専門性を考える視点として」大路書房, 2012 年, p. 4

「保育課題絵本」の活用提案
―自然に関する絵本を通して　Ｐａｒｔ Ⅲ　―

○村崎　千津子（うさかスマイル保育園）　大村　純子（富山市立保育所）　伊澤　路子（富山市立保育所）

１はじめに

保育現場では絵本の位置づけに差が見られる。本研究は、園の蔵書が少ない、良書が少なく保育で活用しにくいなどの悩みを感じてきた保育者３名の共同研究で、５年間、６保育施設で勤務し「保育課題絵本」を用いた保育実践を提案するものである。

２.「保育課題絵本」について

本研究の「保育課題絵本」とは、子ども達の育ちに必要な絵本として保育活動でぜひ読み聞かせたい絵本のことである。(福岡貞子　２００９・8) 保育活動は一年を見通して大まかに計画を立てる。私達は策案の助けとなる「心を動かしてほしい活動年間リスト」を作成し、季節、自然、食育、伝承行事などを一覧にしたものを保育課題絵本の選書に活用している。

３．研究目的

保育所保育指針では、「幼児期にまで育ってほしい姿」の一つ「自然との関わり、生命の尊重」には「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化を感じとり、好奇心や探求心を持って考え、言葉で表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への畏敬の念をもつようになる」とある。保育で子ども達が何に出会うかは偶然性に支配される傾向にある。保育現場では自然と関わる遊びに偏りがある。飼育と栽培はどの園でも行われているが、自然事象や自然物と関わる遊びは少ないように感じる。また、近年，自然体験が異常気象の影響で十分出来ない状況にある。本研究では、園外の自然環境に出かけなくても「絵本」を用いて、自然事象が子どもにとって、深く心を動かされる体験となる保育が行えるのではないかと考え取り組んだ実践について報告する。

４．選書への思い　～自然に関する絵本～

日々の生活や遊びの中で偶然に出会う、風・雨・雲・土等、身近な自然は子どもに色々な事を教えてくれる。経験をさらに深めることを願って読み聞かせを行う。

絵本の言葉・挿絵がきっかけとなり、自然の神秘さを感じたり、絵本の世界と自然の世界を繋げイメージしたりする中で、感性を磨いて欲しいと考える。子どもが、色々な自然事象に気づき、興味・関心を深めて直接体験する機会が出来るよう選書し、絵本環境を用意した。

５．実践報告

＜事例１＞　「匂いを感じる」

・実践者の思い

２年間継続で、「風を感じる」を保育の中で楽しんできた子ども達は、色々な風を意識して体感している。とりわけ、風から伝わる空気の流れや漂う“匂い”に興味を持った。子ども達に、耳を澄ませたり、鼻を利かせたりして、「身近な環境」に注意を向け、「日常の風景」との新鮮な出会いを広げたいと思った。

・対象年齢　　１歳児～5 歳児

・選書絵本 ⓐくんくんいいにおい（たしろちさと作）ⓑくんくんとかじ（ディック・ブルーナー作）ⓒこのにおいなんのにおい（柳原良平）ⓓはなををくんくん（ルース・クラウス、マーク・シーモント作）ⓔきょうのごはん（加藤休み作）

〈事例1―1〉「くんくん～くさい・・」１・2 歳児

公園を駆け巡っていたＡ子が「くさい！」と知らせてくる。「ぷう」「ぶうーだ」と子ども達が集まり、以前から読み聞かせているⓐⓑの絵本を思い出しているようだ。また、微風が吹く園庭では、「あっちからきた」「美味しい（匂い）・・！」「パンの匂い」「お腹すいたー」と漂う匂いを感じ、頭の中では「パン屋はあっちなのに」「どうしてかな？」と存在しないパンの匂いがする事を不思議に思っている様子が伝わってきた。さらに、ⓒⓔを読み聞かせ“匂い”の活動体験を広げる。

（気づき）

絵本を活用する事で“匂い”に敏感になった。

目には見えない匂いの正体を想像したり、自分の経験と結びつけたり、挿絵で可視化したりして匂いを言語化している。特に、三歳未満児は五感を言葉で表現しにくいが絵本と体験が往還することで理解しやすい。

〈事例１―2〉「何のにおい？」3～5 歳児

Ｎ子が触っていたペパーミントの葉の匂いが保育室に漂う。「Ｎちゃんの方からだ！」「窓からの風で伝わってきたんだ」と5歳児が気づいていた。「パパの好きなガムの匂いみたい」「湿布」「スーってするよ」と匂いのことを話題にしていたのでⓐを読み聞かせる。挿絵と言葉で想像し、それぞれの匂いを頭の中で疑似体験している。

美味しい匂い、臭い匂い、好きな匂い等と体験した匂いを分類していた。「目に見えないけど、匂いがやって来たから鼻で分かる」等と匂いの震源地の事が話題になりⓓを読み聞かせる。風に乗って、給食の匂いが保育室でも匂う事を発見するきっかけとなる。さらにⓒでは、生活の中で色々な匂いを嗅ぐ楽しさや気づきを友達と話す等、匂いへの興味が広がる。また、3～5 歳児の仲間で保育者が用意した“匂いコーナー”で匂いを嗅ぎ合い、鼻で感じ、イメージし、言葉にして楽しむ姿があり、嗅覚を意識する活動が生活の中で身近になった。

（気づき）

・鼻に意識を集中させて、まわりの環境（自然）を見る等、五感で感じる事は、ＡＩバーチャリティの現代には、大切な事である。

・タイミングよく子どもの興味にあった絵本を選書し、絵本との出会いの機会をつくることは、イメージしたり考えたりしやすく“知る”楽しさにつながった。

＜事例２＞「月を楽しむ」

・実践者の思い

９月になっても残暑が厳しく、暑すぎて外遊びができない日々が続いた。それでも少しずつ夕暮れが早くなり、保育所を閉める１９時には少しは涼しく感じられ、やっとホッとする。親子で家に帰るとき、空を見上げて月を楽しんでほしいと願い選書した。

・対象年齢　　０歳児～5 歳児

・選書絵本 ⓐおつきさまこんばんは(林明子作)　ⓑきょうはそらにまるいつき（荒井良二作）

〈事例2―1〉「お母さんと読む月の絵本」１歳児

保育所の玄関ホールの小さな絵本コーナーには、保育者が選書した絵本を置いている。降所時に自由に親子で読む姿がある。１歳児のＵちゃんのお母さんは、暗くなってから小走りでお迎えに来る。Ｕちゃんを抱っこし大きな荷物をもって遅番保育者に挨拶してから、必ず絵本コーナーでＵちゃんが選んだ絵本を読んでから帰る。Ｕちゃんはⓐ『おつきさまこんばんは』のお月様の表情を真似るのがお気に入りで、裏表紙のアッカンベーは、お母さんも一緒に舌を出している。お母さんは、家に帰ると夕食、入浴、洗濯とすべきことがたくさんで、子どもと絵本を読む暇なんてないと話し、家に帰る前のこの一冊は、自分にとっても楽しみな時間と言った。「さあ、おつきさま出てるかな」と外に出ることに期待を持てるように靴を履かせる。保育者が「お子さんと一緒に月が見られるなんて幸せですね」と声をかけると「疲れた心と体に月が染みます」と笑顔で降所した。

〈事例2－2〉「夜じゃないのにお月様」3 歳児

１０月１２日、１６時ごろ、保育者が３歳児Ｈと母にⓑ『きょうはそらにまるいつき』を読み聞かせる。母はＨに「夜になったらお月様を見ようね」と言い、降所を促した。Ｈは玄関でズックを履き替えながら手を止め、窓を見て「月が見えるよ」と言う。大人の目の高さでは見えなかったが、しゃがむと建物の間からまだ明るい水色の空に、白く月が見えた。トンボが飛んでおりＨは「トンボ！おつきさまから出てきた」と興奮した声で知らせる。母も「お話と同じだね」と笑顔だった。

（気づき）

・玄関に続くホールで月の絵本を読む事で、外に出て本物の月を見たいという気持ちが高まり、期待感をもって降所するようになった。親子で月を見上げる気持ちは言語化しにくいが、保護者の「染みる」という言葉が、多幸感やリラックス効果を表していると思った。

・月に関する絵本は秋に限定せず、一年を通して月の満ち欠けに合わせて提供したい。

＜事例 3＞「雨を感じる」

・実践者の思い

雨が降ると外遊びができないとがっかりしている子ども達の姿が見られた。雨の日を楽しむ機会として、雨の音を聞いたり、雨粒を触ったり、また、雨上がりの戸外での様々な発見を経験させたいと思い選書した。

・対象年齢　　２～４歳児

・選書絵本ⓐあめかな！(U,Gサトー作)　ⓑしずくのぼうけん（マリア・テルリコフスカ作）Ⓒおさんぽ　おさんぽ（ひろのたかこ作）ⓓどしゃぶり（オーなり由子文・はたこうしろう絵）

〈事例3―1〉「あめかな」「しずくのぼうけん」２歳児

雨の日に、保育者がⓐを読み聞かせ、雨の様子が見えやすいように外テラスに敷物を敷く。子ども達はテラスから雨を見て「青いよ」「白いよ」と話し、水たまりを見て「茶色だね」と不思議そうにする。ⓐの挿絵を思い出し、雨の色に興味を持った。保育者が皿を持ってきて雨を集めると皿をのぞき込んで「色ついとらん」と雨の色が透明なことに気づくことができた。雨上がりに園庭に出ると、葉っぱに雨粒がついており、保育者が指にそっとのせてみせると「雨だ」と触ってみたがすぐになくなり、雨（粒）探しが始まる。遊具についた雨粒を「とれた」とそっと指にのせ遊び始める。シートの上に水たまりになっていたのを発見し、「雨、みーつけた」と雨（粒）探しを楽しんだ。保育室に戻り、絵本コーナーに置いてあったⓑの絵本を子ども達が見つけ、保育者に読んでもらう。「しずくちゃんだ」「おもしろいねぇ」と雨粒を発見し、ⓑを読んで知り、さらに、何度も読んでもらう事で、絵本と経験の往還を楽しんでいた。

〈事例3－2〉「おさんぽ おさんぽ」「どしゃぶり」
３・４歳児

雨の日に、Ⓒを読み聞かせると３歳児が「(水たまり)バシャバシャしたい」「長靴好き」と絵本の挿絵から、水たまりで遊ぶ様子を楽しく想像していた。それを聞いた4歳児が「水たまり入るとママに怒られる」と話していた。4歳児にⓓを読み聞かせると「カッパを着れば大丈夫」「傘があるどしゃぶりでも大丈夫」と予想し、「雨の音すごいかな」「土砂降り散歩したい」と絵本から想像し疑似体験を想像していた。傘やカッパを着用して登降所した時には、雨の音や感触等、“雨”の発見を保護者や保育者に、話す子どもが増えた。

（気づき）

・雨が降った時に、タイミングよく絵本を読むことで、挿絵の世界観を想像し、色や雨粒探しを実際に経験したことで絵本と現実体験が、往還して楽しむことに繋がった。他の人に「話したい」「聞いて欲しい」という気持ちが芽生え始め、言葉で表現しようとすることが絵本で補完されていると思った。

・年齢が高くなると絵本から想像して疑似体験することが増え体験してみたい気持ちが芽生える。実体験した時に、絵本から得た知識を体験しようと耳を澄ませ、体に感じる感覚を大切にし、自然を全身で体験して楽しんでいけるようにしたい。

６．実践の振り返り

ごく身近な自然に関する絵本を取り上げ、自然体験を深めたことで、自然に目を向ける楽しさや、人として本来もっている感覚に気づかせることができた。

７．まとめ

絵本には子どもの興味を広げる素晴らしい力がある。保育者が「保育課題絵本」を自然事象の機会を捉えて、タイミング良く提供することで、さらに自然との出会いを感動的にすることができた。更に子ども達に自然との出会いを心待ちにする心や、自然の不思議さダイナミックさを感じとる心や感性を育んでいくことが大切である。

異年齢保育実践分析のための理論的枠組みの検討
―　「保育者集団・保育者同士の関係性の変容」の分析枠組みを中心に　―

○榊ひとみ（札幌学院大学人文学部）　高橋真由美（藤女子大学人間生活学部）

【目的】

本研究は、科学研究費助成事業・基盤研究（B）「異年齢保育の実践論理:developmentalism に拠らない保育の価値の探求」（研究期間：令和 5-8 年度、研究代表者：川田学）の研究推進のための理論的枠組みを検討することを目的としている。

本論においては、異年齢保育実践を分析するにあたり、当該実践に関与している子ども個人もしくは保育者個人に焦点化するのではなく、組織化された「集団」に着目する。その意図は、子ども／保育者の「～ができた／できない」という「個人能力主義的発達観」に縛られない、異年齢保育実践分析の「オルタナティブなあり方」を模索するためである。

【倫理的配慮】

本研究においては、異年齢保育実践分析の理論的枠組みを検討することを目的としている。そのため、本論に記述される内容は、先行研究の整理、および、これまでの理論的ツールの再検討と分析枠組みの組み換えによって生まれる「新たな分析ツール」に関するものに限定される。よって、倫理的配慮の手続きが必要な記述は、本論には含まれていないことをここに明記する。

【結果】

異年齢保育実践分析上の課題の 1 点目は、「当該保育実践の質的変容」を検討することである。すなわち、同年齢保育から異年齢保育に移行しなければならなかった実践上のゆきづまりや、内的矛盾の有無とその解決の仕方、また、異年齢保育実践に移行するにあたっての保護者や地域住民との意見の相違の有無、意見の相違があった場合の合意形成のあり方等、異年齢保育実践の展開過程と実践の質的変容を明らかにすることが必要である。

異年齢保育実践分析上の課題の２点目は、「子ども集団／子ども同士の関係性」が、上に述べた「当該保育実践の質的変容」、次に述べる「保育者集団／保育者同士の関係性の変容」との関連で、どのように変容していくのかを明らかにすることである。ひとつ例に挙げれば、「当該保育実践の質的変容」に即して、どのように「保育者集団」が変容し、その変容によって、子ども集団にはどのような変容がもたらされるのか、また、子ども同士の関係性はどのように変化するのかが検討されなければならない。

異年齢保育実践分析上の課題の３点目は、上に記した「当該保育実践の質的変容」および「子ども集団・子ども同士の関係性の変容」との関連で、「保育者集団／保育者同士の関係性」はどのように変容していくのかを明らかにすることである。本発表では、この点を中心に議論を展開していく。それは、「保育者集団・保育者同士の関係性の変容」が、「当該保育実践の質的変容」及び「子ども集団・子ども同士の関係性の変容」の媒介項になるのではないかと仮説的に考えるためである。保育者集団の質的変容の分析には、以下に述べる宮﨑（2008、2016）が示す成人学習論を援用することが有効であると考えられる。

宮﨑（2008）は、学童保育指導員の質的変容の分析に関して、ドナルド・ショーン（1983＝2001）の意義と限界を踏まえた上で、ユーリア・エンゲストローム（1987＝1999）の活動理論を援用した成人学習論を展開している。宮﨑（2008）の論考では、成人学習論において、ショーンが提起する「省察的実践家論」の意義と限界について以下のように整理している。

宮﨑（2008）は、学童保育指導員の力量形成過程研究において、「発揮される指導性の質の変化（発展）が分析の焦点をなす」とした上で、ショーンの「省察的実践家」論の意義と限界を示している。「ショーンの提起は、（引用者略）暗黙知問題に焦点をあてたものといえ（引用者略）、問題設定の過程を客観的な分析の対象としたという意味では、その提起は大きな意義があった」としつつも、「目標の再設定については、『枠組み実験』としてなされることが想定されているが、それは具体的には認識フレームを組み替えて遂行される『実験』（＝為すことによる学び）を意味している。このかぎりでは、ショーンの提起は個人を単位とした認識のあり方に焦点を合わせた論理」であるとし、「ショーンの提起は少なくとも 1983 年段階では、依然として個人主義的な性格を残している」としたうえで、「ショーンによる実践コミュニティと専門家の力量形成の関連問題の提起の意義は甚大であるものの、実践の目的の転換と不可分である実践コミュニティの質的・構造的な転換と、専門家の力量形成との動態的な相互関連についてはさらなる検討課題が残されている」としている。「実践コミュニティが抱えるジレンマの客観的な構造およびその変化との関連ぬきには理解できない」とした上で、「実践コミュニティは複数の諸主体の相互の関連によって形成されていることからすれば、その変革は諸主体の集団的な変容過程として問わねばならず、個別的な専門家の力量形成も、このような集団的過程に即して理解される必要がある」としている。

宮﨑の提起における「実践コミュニティ」とは、本論の文脈に即して理解するならば、「異年齢保育実践」であり、当該実践が、「集団的な諸主体」によって実践される状況に照らせば、異年齢保育実践を分析する際には、ショーンの提起する枠組みでは、限界があることが理解される。

ショーンの枠組みの限界を示した上で、宮﨑（2016）は、エンゲストローム（1999）の提起した活動理論をもとに、

「操作的学習」「探究的学習」「創造的学習」の３つの学習の類型を提起し、実践コミュニティにおいて「新しいもの」が生み出される成人学習の論理について言及している。以下、宮﨑（2016）の論考を引用する。

「学習は種々の変化を引き起こす要因であるが、『新しいもの』を産出する変化が創造であるとすれば、それに対応する学習を創造的学習と呼ぶことができる。この学習は、対象と道具が所与とされた活動における道具操作の習熟をもたらす操作的学習や、所与の対象（課題）に対する道具や方法の選択や工夫をもたらす探究的学習と対比すれば、さしあたり対象（＝目的）そのものを転換し設定する学習といってもよいであろう。対象の転換は活動の質的転換を意味し、旧来の活動によって構成されていた状況も変革されることになるからである（エンゲストローム 1987＝1999）。」

上記の宮﨑の提起は、図１と表１のように整理できる。

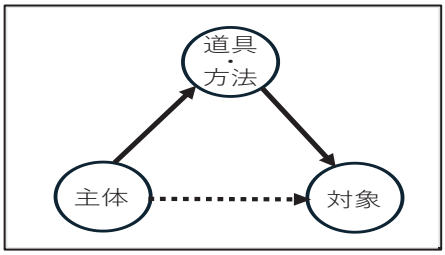


図1　主体 ／道具･方法／対象　の概念図

学習の類型	条件	学習内容
操作的学習	道具・方法→**変更不可** 対象→**変更不可**	対象と道具が所与とされた活動における**道具操作の習熟**をもたらす
探究的学習	道具・方法→**変更可能** 対象→**変更不可**	**道具や方法の選択や工夫**をもたらす
創造的学習	道具・方法→**変更可能** 対象→**変更可能**	**対象（＝目的）そのものを転換**し、**設定**する学習

表1　操作的学習、探究的学習、創造的学習の概要

エンゲストローム（2020：3）は、文化・歴史的活動理論の展開について、３つの世代に区分した上で、「第１世代は、ヴィゴツキーを中心に展開されたものであり、媒介のアイデアを創り出した。（引用者略）それは、一般に、主体、対象、媒介する人工物の三項の組み合わせとして表される。」と述べている。

図１では、エンゲストローム（2020）のいう「人工物」（＝媒介物）に「道具・方法」を配置した。以下、図１について説明する。主体（人間）は、何らかの欲求に基づき、活動する。例えば、「人口減少により保育所を移転したい」という場合であれば、対象には「保育所移転」が設定される。主体と対象を媒介するものとしては、「資金調達」などが挙げられる。文化・歴史的活動理論においては、主体／道具・方法／対象も、ある一定の社会的、文化的、歴史的な文脈を背負っており、その条件のもとに限定された活動が展開するという理解が鍵となる。すなわち、時代によって、地域によって「保育所移転」という活動の「主体／道具・方法／対象」も変化していくことを意味している。

表１では、図１に示した「主体／道具・方法／対象」の条件によって、どのようなレベルの学習が展開するのかを示している。宮﨑（2016）が提起した「操作的学習」「探究的学習」「創造的学習」の３つの学習と「道具･方法／対象」の条件との関連を整理した。「操作的学習」においては、「道具・方法」と「対象」の両者とも変更はできず、専ら、道具の操作の習熟が学習内容となる。「保育所移転」の場合には、「円滑な資金調達／関係者説明会実施」などとなる。「探究的学習」においては、「保育所移転」の場合であれば、「関係者説明会」で「保育所移転」に地域住民から反対意見が出た場合などが想定される。その場合は、「保育所移転」という「対象」設定は変更されないが、「住民アンケート」「保護者アンケート」などの実施や、「住民の思いを聞く」「なぜ保育所移転に反対なのか」などが聞き取られていく。「創造的学習」においては、「道具・方法」についてはもちろん、「対象」そのものも、変更可能となり、「保育所移転」という問題設定そのものも見直しの範囲となる。

このように、学習の３類型を援用して当該実践を見ることによって、活動そのものの自由度を分析することが可能となる。これにより、保育者集団の変容、子ども集団の変容、保育実践の質的変容を動態的に捉えることが可能となるだろう。

【総合考察】

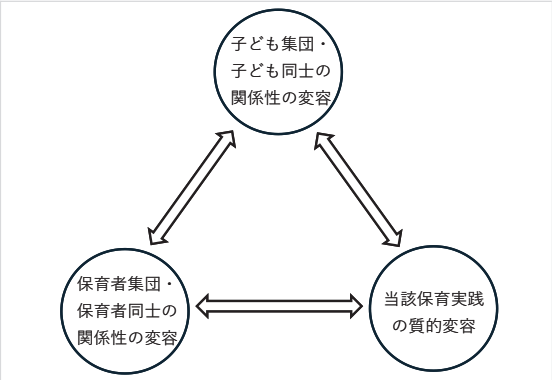


図2　異年齢保育実践分析の理論的枠組み（仮）

以上、３点の分析の課題を整理すると、図２のような「異年齢保育実践分析の理論的枠組み（仮）」が導出される。この理論的枠組みを地域的な違いや、歴史的な違い、文化的な違いといった、各保育所が置かれた状況や文脈によって、図２をより精緻化していくことが今後の課題である。

付記：本研究はKAKENHI（23K25642）の助成を受けている。

引用文献・参考文献

宮﨑隆志（2008）学童保育における協同性の発展と指導員の力量形成．石黒広昭（編著）保育心理学の基底．萌文書林．193-234
宮﨑隆志（2016）創造的学習の成立条件―「非決定空間」に着目して―．社会教育研究 第34号．北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室．1-7
ユーリア・エンゲストローム＝山住勝広他訳（1999）拡張による学習．新曜社
ユーリア・エンゲストローム＝山住勝広訳（2020）拡張による学習　完訳増補版．新曜社
ドナルド・ショーン＝佐藤学・秋田喜代美訳（2001）専門家の知恵．ゆみる出版
ドナルド・A・ショーン＝柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）省察的実践とは何か．鳳書房

子ども会議のあり方を探る
―子どもにとってのうみそら会議とは―

○　森　美 帆　　新生東志賀保育園

【はじめに】

当園は公立保育園から民間移管を得て 2015 年に乳児専門園として開園をした。その後、2 歳で転園をする保護者から、転園先がなかなか見つからない。このままこの園に居たい。という声もいただき、2023 年に標準園へと移行をした。

現在当園では 0 歳～5 歳 88 名。職員は 30 名の保育園であり、当法人では幼保連携型認定こども園 1 施設、保育園 2 施設、準乳専保育園 1 施設、小規模保育事業 A 型 1 施設、子育て応援拠点 1 施設を運営している。

私たちは保育理念「愛に満ち、創造する保育園」を目指している。多様な人との出会いの中で、生きる力を培い、自律した人間形成の基礎作りの環境の中で生きる喜び、生かされている喜びが共に分かち合えることを方針としている。園生活では多くの人々との出会いを通して、子どもたちは様々な経験を積み重ねている。お互いの思いを言うだけで相手の思いはわからなかったり、自分の思いがあっても言えなかったり、集団生活をする中で子どもたちの思いはいくつもある事が考えられる。お互いの思いを話し、聴く経験を通して子どもたちが自分の思いや他者の思いに気づきながら心を育んでいく姿を報告する。

【目的】

子どもたちが「うみそら会議」をどのような場と捉えているのか、どんなことを楽しいと感じているのかなど、子どもたちにとっての会議の意味を探り、できるだけ多くの子どもたちが参加したいと思えるような話し合いの場づくりの手がかりを得ることを目的とした

【方法】

1)「うみそら会議」での子どもたちの姿や発言内容、友だちの話の聞き方などを継続的に観察し、一人ひとりの参加の仕方を把握する。その中で、特に話し合いの場での言動に特徴または、変化が見られた子どもに焦点を当て、その子の背景や成長との関連性を考察する。

2)子どもたち全員に、「うみそら会議」についてどう感じているかをインタビューする。
①うみそら会議は好きか嫌いか　②友だちを見てどう思うか　③どんな話し合いが好きだったか、またはこれからどんなテーマで話し合いたいか　④○○さんにとってのうみそら会議とは？

3)保護者との日々の会話を通して子どもの変化を知る。

【結果】

■うみそら会議のきっかけ

2024年度のうみそら組は、4歳児 17名(障がい児１名)、5歳児　3名(障がい児1名)、の異年齢で構成しており、担任藤川真弥保育士、出口絵里保育士が担当している。4月当初、担任が変わりクラス全体が落ち着かない雰囲気で、活動に対して「いやだ」「やりたくない」と後ろ向きな発言が多く、子ども達同士の思いのぶつかり合いが頻繁に行われていた。中には意見の食い違いがあると手が出てしまう子もいてトラブルが絶えなかった。そんな生活の中、子ども達の遊びの中で戦いごっこを楽しむ子がいる一方で、危ない、見ていて嫌だと感じる子もいた。そこで「うみそら会議」と称して、それぞれの思いや考えを出し合ってみた。

その結果、全員の合意の元、子ども達自身で遊びのルールを生み出すことができた。戦いごっこの話し合いから保育者がルールを決めるのではなく、子ども達全員が納得の上で出した答えの中で生活していく楽しさや保育士が子ども達1人ひとりの本当の気持ちを理解できること、また子ども達自身が相手の思いに気づくことを知り、保育士はその大切さに気づかされた。

そこで、1年を通して、トラブルや問題が発生した場合には、「うみそら会議」を開いて話し合っていこうと考えた。しかし、会議に参加している子どもたちの姿は、自ら手を挙げて話す子、保育士が促すと話をする子、保育士が当てても話をしない子、また、何も言わずにじっと耳を傾けている子、話し合いに興味が持てない子などさまざまであった。そこで、子どもたちにとって、この会議はどんな意味合いを持っているのかを探ってみたいと考えた。

■主なうみそら会議のテーマ

◇遠足の場所決め(5月)　◇お掃除隊(9月)
◇ちくちく言葉(6月)　◇泥団子作りのルール(10月)
◇夏祭りの作戦会議(7月)　◇レゴ遊びのルール(12月)
◇調理の食材決め(8月)　◇発表会の作戦会議(1月)

■ある日のうみそら会議

11月8日　担任の隣で給食を食べるためには

給食時、担任の横で食べたい子は「今日お隣で食べようね」と誘う姿があった。朝早い子や保育士に積極的に話ができる子が、頻繁に約束ができている状況があり、ある日、Dくん(4歳児)が良く約束をしているIくん(5歳児)に対して「いつもお隣でずるいよね」という声があがった。子ども達からそのような声が聞こえてきたのは初めてのことだった。1人の子が言い出すと「僕も本当は隣で食べたかった。」「後から来るともう約束されていて約束できなかった」などと意見が出て、ある子が「うみそら会議を開こう！」と声を上げ、話し合いが始まった。

・えりちゃん(担任)が3人いたらいい・横に移動していけ

ばいい「かくれんぼで決める」じゃんけん・くじびきという意見が出て、どれが毎日続けられて、一番早く決めることが出来るか意見を出し合うと、満場一致でくじびきに決定した。それから毎日朝の会でのくじびきの時間が子ども達の楽しみの1つとなった。

■個別事例

〈事例１〉思いがあふれ出すKくん

Kくん(4歳)は朝の会や帰りの会で保育士が話している内容について自分の思いがあふれ出し、話が終わる前にしゃべりだしてしまう場面が多くあった。うみそら会議でも初めは手を挙げずに話し始めてしまったり、友だちの話している途中で遮ったりする様子から、保育士が丁寧にうみそら会議のルールを伝えることで友達や保育士が話している時は待てるように少しずつかわりつつある。

インタビュー：①みんなとお話するのが好き　②僕もいいたくなってきた　③やりたくなったらやる　④最初は会議が長いのが嫌だったけど、だんだん楽しくてすぐに話がしたくなった。

〈事例２〉だんだん楽しくなったうみそら会議

Yちゃん(5歳児)は年上ということもありクラスの中でも頼られる存在で、発言する機会も他の子に比べて多い。時々言葉がきつくなってしまうこともあり、就学に向けて課題と感じる部分だった。日常の会話とは少し違う、うみそら会議で発言する経験をつくことで相手を思いやる言葉を選ぶことやいろいろな言葉を使うようになった。

インタビュー：①泥団子の会議が好きだった　②友だちが話をしているところがいい　③無回答　④いろいろ話をするのが楽しい場所。

〈事例３〉人前での発言が苦手だったＩくん

Ｉくん(5歳)は友だちからの信頼が厚く、周りの友だちからも憧れられるリーダー的な存在。小人数では自分の意見を相手に伝えるが、人前では発表することが苦手で保育士から質問をしても無言が多かった。「給食を担任の隣で食べるためには」の会議をきっかけにうみそら会議を自分事に捉えるようになり、自ら発言するようになった。会議の内容もルール決めるだけではなく、子ども達の興味のあるテーマで行っても良いと感じた。

インタビュー：①友だちと一緒に話をするところが好き。②みんなが喋っている。③野球の話。④みんなと話し合いをする所。ルールを守れる所。

〈事例４〉自信をつけたAくん

Aくん(4歳児)は母親の育児休暇があけると登園時間が遅くなり不安定になる場面が多く、いつもと違う持ち物があると心配で泣けてしまったり、登園を渋る姿も見られた。大人の表情を読み取ろうとする様子もあったが、うみそら会議で保育士に自分の意見を肯定される経験やクラスの中で頼られる経験を通してだんだんと生活の中で自分の行動に自信をもてるように成長していった。今では驚くような考えを発表し、クラスの問題解決に積極的に関わり、導こうとする姿が見られる。

インタビュー：①手を挙げて話をすることが好き②普通③虫探し、虫取り網の取り合い④楽しい場所

〈事例５〉ちょっとだけ聞いてるよ

Aくんは(4歳)特別な支援が必要な子で、始めはうみそら会議を始めようとしても寝転んだり、レゴなどの好きな遊びをしていたりと、うみそら会議に参加することが難しかった。保育士が1人寄り添い様子を見ていたが、インタビューをすることで④番の小さい声なら楽しいという声を聞いてAくんが本当に困っている問題点に保育士が気づくことができた。これからうみそら会議の在り方をさらに模索し、全員にとって心地の良い場所となるようにしていきたい。

インタビュー：①楽しくないから嫌い②面白くない③恐竜の話④小さい声で話をすれば楽しい

■保護者からの声

うみそら会議を始めて子ども達の家庭での様子が変わったか保護者に話を聞いてみると様々な話を聞くことができた。そこでアンケートを取ったところ19家庭中、11家庭の保護者から自由記述の回答があった。

〇参加した会議がどのようなテーマでそれに対して自分はどんな意見を出してお友達はどんな意見だったとお話しをしてくれるようになりました。お家などでちょっとした決めごとをするときに〇〇ママ会議で決めよう！と伝えるとそうしようと行ってくれる時もあります。

〇いつもうみそら会議を行ってくださりありがとうございます。1つの事に対して真剣に話せる機会は少ないのでとても助かっています。相手への思いやり優しい気持ちが育っていると実感しています。特にちくちく言葉はパパに注意していました。

【考察】

子ども達へのインタビューで、ほとんどの子がうみそら会議を楽しいと感じていることが分かった。理由としては、自分たちでルール決めることや自分たちが主人公になっていること、自分と違う意見に出合い、そこから話し合いが展開していくことへの楽しさ、注目をあびる嬉しさなどがあった。1年間うみそら会議を行ってきて、子ども達はうみそら会議を楽しみながら心を育くんでいることに気づかされた。子ども達は意見の違いに気づいたとき、友だちの話を聞くことでアイデアが浮かんできたり、友だちの話しからヒントを得ているように感じた。子どもにとっての会議の意味や楽しさを感じていることを忘れずに、これからもうみそら会議を通して子ども達と共に生活をつくっていきたい。

スイッチ保育で新たな一歩

○花島慶子（学校法人千葉学園）

Ⅰ．研究の背景と目的

東京都足立区に昭和 28 年に設立された A 幼稚園は、令和６年度より「スイッチ保育」という新たな保育形態に取り組んでいる。

幼稚園教育要領第 1 章総則　第 1　幼稚園教育の基本には、「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう（中略）計画的に環境を構成しなければならない」[1)] と述べられている。

このような中で、一斉保育中心であった保育施設の中には、幼児主体の保育をどのように捉え、展開してくのかを、迷いながら保育に向き合う姿がある。

近年、切り替えが難しい子どもの増加を感じ、A 幼稚園では、子どもが次の活動に移行する際、「心のスイッチを入れ替えよう」と保育者が言葉で伝えていた。そして、自由保育の日は、時間を見ながら自ら遊びを選択し、活動を切り替えていく保育としたことから「スイッチ保育」という言葉が生まれた。

4 月から 7 月末までは一斉保育にて、幼児に基本的生活習慣を丁寧に伝え、9 月から自由保育を週 1 回取り入れる保育形態とした。更に、主体的な保育への移行がすぐには難しいと感じた A 幼稚園では、まずは、自主的な保育に向き合おうと考え、保育者が設定した環境の中で遊びを選択する日を設けた。

筆者は、A 幼稚園の新たな保育形態が、保育者、保護者から、どのように受け入れられ、展開されているのか、また一斉保育と自由保育を共存させることから生まれる新たな取り組みの課題を明らかにすることを目的として、研究を行った。

Ⅱ．研究の方法

A 幼稚園保育者 10 名、保護者家庭数 44 名に Google フォームを使用して（表 1）（表 2）の内容にてアンケートを行った。

	保育者向け質問内容（回答数 10/10 名）
1	今まで経験した保育形態
2	スイッチ保育スタート時の不安
3	スイッチ保育開始から自らの保育の変化
4	スイッチ保育、一斉保育。園児の姿に変化は
5	スイッチ保育、一斉保育。質を高めるのは
6	保育者はスイッチ保育を楽しんでいるか
7	スイッチ保育は週何回が適当か

（表１）保育者向けアンケート内容

	保護者向け質問内容（回答数 28/44 名）
1	スイッチ保育を聞いたことはあるか
2	スイッチ保育開始後、子どもの様子の変化
3	スイッチ保育の継続希望
4	スイッチ保育、一斉保育。園の雰囲気の変化

（表 2）保護者向けアンケート内容

Ⅲ．倫理的配慮

保育者並びに保護者には、研究の趣旨及び個人が特定されないことを文章にて伝え承諾を得た。

Ⅳ．結果

アンケートの結果は次の通りである。

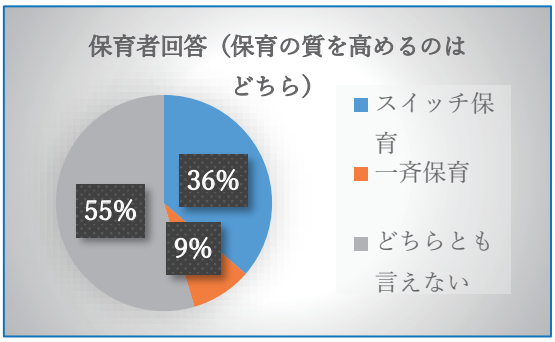
①保育者のアンケート結果

A 幼稚園の保育者が、今まで経験した保育形態は 10 名中 9 名が一斉保育であった。また、保育者の 10 名中 9 名が「スイッチ保育」という保育形態を聞いたことは無く、新たな保育をスタートすることに 10 名中 6 名が不安を感じていた。

不安に感じた理由は、「子どもたちが自分の考えで動くことに対して、どのように言葉をかけたらよいかわからない」「保育は、保育者が決めた時間、日程に基づいて行うものだと思っていた」「どこまで自由を良しとするのか判断に困る」などがあげられた。

自らの保育の変化では「個性を尊重するようになった」「より深く考え、楽しい保育を目指そうとしていることで、仕事が楽しく感じられるようになった」など、9 割が変化を感じている。また、幼児がスイッチ保育の中で、「自分で時間を調整しながら好きな遊びを選ぶこと」「友達と話しながら遊びを作り上げている」など幼児が楽しむ姿を保育者全員が感じていることも分かった。その反面、「保育者自身がスイッチ保育を楽しんでいるか」という質問には、「楽しんでいる」（50%）「そうとは思わない」（10%）どちら

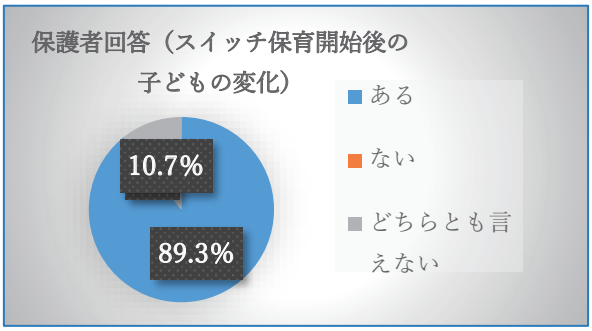
とも言えない（40%）という結果となった。また、スイッチ保育と一斉保育のどちらが自らの保育の質を高めるかという質問には（図 1）のように、どちらとも言えないが 55%を占めた。



（図 1）保育の質を高めるのは

②保護者アンケートの結果

初めての「スイッチ保育」ではあるが、（図 2）の通り、スイッチ保育が開始されてから 89.3%の保護者が、我が子の姿に大きな変化を感じていることが分かる。自由記述からは、「スイッチ保育が楽しみで幼稚園に早く行きたいという」「スイッチ保育での出来事を積極的に話してくれる」「前日から友達と何をして遊ぶのかを相談している」「登園を楽しみにしている」と帰宅後、家庭内でスイッチ保育が話題になっていることが分かる。



（図 2）スイッチ保育開始後の子どもの変化

A 幼稚園は、バス通園の幼児がいるため、「スイッチ保育日」の園の雰囲気に触れられない保護者もいるが、53.6%の保護者が一斉保育日との雰囲気の違いを感じており、「朝から、楽しそうな声がたくさん聞こえてくる」「特別感を感じる」「活気がある」との回答がある。またその一方で少数ながら「先生たちの準備が大変そうである」という意見もあった。

保育者に現在週 1 回である「スイッチ保育」の希望回数を質問したところ、全員が週 1 回希望との回答に対して、保護者に「スイッチ保育」への継続について質問したところ、96.4%が継続を希望し、17.9%が日数を増やして欲しいとの回答があり、「スイッチ保育」を好意的に捉えていることが分かる。

Ⅴ．考察と今後の課題

昭和 28 年設立以来一斉保育を中心に運営を続けてきた A 幼稚園の新たな「スイッチ保育」への取り組みは、保育者にとっては不安なスタートであった。その中で、主体的な保育を目指す前段階として、保育者が設定した環境の中で自由に遊ぶ、自主的な保育を導入していることからも、一斉保育からスモールステップで保育運営を変化させていこうという長期計画が見て取れる。しかし、幼児が楽しむ姿、保育者としての変化を感じながら、未知への挑戦に迷う保育者の姿があることは、今後の課題と言えよう。

心のスイッチを押して、柔軟に「スイッチ保育」を楽しむ幼児の姿は生き生きしており、遊びを次々に変化させていく幼児の姿は、自主的より一歩進んだ主体的な生活に向かおうとしているように感じる。

斎藤は「保育形態を変更することの難しさ」[2)] において、A 幼稚園と同様の取り組みの中、保育形態を変えることが出来なかったと述べている。

保育者の中には、主体的な保育を行うために自由保育は大切だと考える反面、保育者主導となりがちな一斉保育ではあるが、就学に向けて、自由保育ばかりではなく、集団保育の経験も必要だという考えが根強く残っていることも事実である。保育形態への試行錯誤を繰り返す中、A 幼稚園のように、両者のプラス面を相互に取り入れながらスイッチしていく方法を目指す保育があっても良いと考える。保育形態を変える時、まずは保育者自身が心のスイッチを押すことが求められるのかもしれない。

今後は「スイッチ保育」を通して、自主的な保育から主体的な保育へのスモールステップの中で、保育者の言葉かけや意識の変化、幼児の言葉の発達や協同性の芽生え、保護者の幼児教育への理解などを A 幼稚園と共に探求していきたいと考える。

【参考文献】

1）文部科学省「幼稚園教育要領解説書」平成 30 年フレーベル館
2）齋藤「保育形態を変更することの難しさ」 越谷保育専門学校紀要第 3 号平成 26 年

「一人ひとりがいきる保育を目指して」
～長年続けてきたコーナー保育を現代的視点から考える～

○加藤美世子　小出馨　（希望学園　葛飾こどもの園幼稚園）

Ⅰ問題と目的

1954 年以開園。1964 年から、支援の必要な子どもをつぼみ組として受け入れ、その後クラスの中で共に過ごすようになった。また、長年「コーナー保育」を保育の中心においてきた。その時代ごとにより良い形を模索するため、他園の見学や研究会に出るなど保育者間での学び合いをし、時間帯や内容を変えるなど試行錯誤をしてきた。

年齢別活動やクラス活動のような “みんなで一緒に活動する” 時間ではなく、コーナー保育を続けてきた意義を再確認したうえで、現在私たちが大切にしていることを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ研究方法

園の概要

在籍幼児 85 名、クラス編成４クラス（3・ 4・ 5 歳児の異年齢クラス、1 クラス 20 名、各年齢 7 名程度）、満３歳児クラス。保育者数１クラス 2～3 名。毎年、全員クラス替えを行う。毎日 9 時～11 時の 2 時間、園庭、園内に保育者が「コーナー」を設ける。季節や子どもたちの様子に応じて素材を準備し、遊びの始まりと発展は子どもたちに自由にゆだね、保育者は見守り、柔軟に関わり、必要に応じて参加することを原則としている。この時間帯は、子どもがどのクラスにも自由に行き来して遊びが広がっている。お弁当後は、リズム・製作・仲間遊びなどのクラス活動を行う。

研究方法

月１回、それぞれのクラスで、コーナー保育の時間の子どもの遊びの変化などについて報告し合い、そこから見えてくる「コーナー保育」の現在の姿を省察した。午後の活動では、“みんなと一緒に” 作ったり、表現する楽しさを経験することに重きを置いているため、コーナー活動と午後の活動の、保育者の思いや関わりの違いについても話し合った。

各クラス一人ずつの対象児を通して、コーナーの事例をまとめ、それらを基に、コーナー保育のあり方を検討する。

研究期間：2024 年 4 月～12 月

Ⅲ経過と結果

コーナー保育の変遷

年	コーナー保育の概要	つぼみ組	コーナーで大事にしてきたこと
1982	コーナー保育の始まり 新園舎を設計するにあたり、初代園長夫妻が、どこでも遊びが展開できるような、壁のないフリースペース作りを目指し、年間を通し（それまでは、2 学期のみ）、異年齢クラス・コーナー保育が始まる。１年間を 3 期に分け、ねらいを基に、コーナー保育を設定する	「つぼみ組」から、各クラスに所属しながらの「つぼみグループ」として、少人数での活動を行う	保育者が考えたテーマに基づき、素材が選べる
1992	支援の必要な子どもも含めたコーナー保育を始める。（それまでは、別の場所で行っていた）	つぼみグループの活動をした後に、コーナーに参加する	保育者が考えたテーマに基づき、素材が選べる
2007	全員が登園する 10 時に集まり、クラスの 3 人の保育者が設定した遊びを紹介した後、選んで遊ぶ	つぼみグループの活動をした後に、コーナーに参加する	保育者が考えたテーマに基づき、３つの遊びから選べる
2010	午前中はクラスで集まらず、保育者が設定したコーナーを展開し、全園児をそれぞれの場で見守る	つぼみグループの活動が、コーナーの一つとなる	時間やクラスを区切らず十分に遊べるようにする
2012	子どもの興味・関心から広がる遊び、環境設定を大事にするコーナー	つぼみグループへの参加が流動的になる	子どもの興味関心に沿って、保育者が遊びを提案
2015	子どもの主体的な遊びを見守る	つぼみグループ解散 インクルーシブ保育へ	一人ひとりの興味関心をよく観察し、環境を考える

2024 年現在のコーナーで大事にしていること
○じっくり関わる（丁寧に関わる・個別に関わる）ことを必要としている子どもの興味・関心に寄り添う ○子どもたちが自分たちで作り始める ○自然や季節を感じたり、こんな経験をして欲しいという願いをもつ ○複数の子どもたちが一緒に遊ぶことを見守りながら、年齢や発達に応じて、柔軟に関わる ○子どもたちが試したり相談したりしながら、継続して取り組む時間や環境を整える ○興味・関心や共通のイメージで繋がり合う ○素材を豊富に準備し、子どもたちの発想で色々なものを表現する

今回は、月１回の検討会の際に持ち寄った中から、2 つの事例を取り上げる。

【事例Ⅰ　保育者とじっくり関われるコーナー　年中 A 児】

今年度から保育園より転園。入園当初より、クラスで共有するハサミやペンを他児が使用すると「返せ」と叩いたり、噛みつく等いざこざが絶えなかった。その為「本児用の文具箱」を作るなどして対応した。コーナー保育中は常に走り回り、落ち着いて遊ぶ姿が見られない事が気になっていたが、泥遊びや感触遊び等は喜び、経験の少なさを感じた。また、入園してすぐに母が出産し、甘え足りない様子も見られた。

２学期になり少し落ち着いたが、何もしていない友を叩いたり、友が作った積み木を倒す等粗暴な様子が続いていた。A 児の興味関心を探るが、「自信のなさ」と「思ったような物ができない不器用さ」からなのか遊びに誘っても逃げ回る姿が見られた。落ち着いて過ごせること

を願い、担任がコーナー保育の時間、30 分間、静かな部屋で１対１で遊ぶことに取り組んだ。初めは、A 児の関心が分からなかった為試しに「積み木遊び」を提案したところ、とても喜び「この積み木は誰の？」「何の形が作れるかな？」など、穏やかにお話を楽しみ、お喋りが止まらない姿に驚いた。30 分経ったので「そろそろおしまいにしようか」と言うと「もっと遊びたい」「明日もここで遊べる？」と期待する姿が見られ、明日の約束をして遊びを終えた。翌日、「今日も昨日の部屋に行かれる？」と嬉しそうに声をかけて来たので、１対１なら縫い物ができると思い提案した。「やったことない。できるかな」と不安そうだったが、やりたい気持ちがあるように思えた。小さく切った布に点々を書き、その上を縫うよう促すと、「ここ？」と何度も確認しながら恐る恐る縫い始める。すぐ飽きてしまうかと思ったが集中し、「これは針って言うの？」「刺したら危ない？」「赤ちゃんは使えない？」等ずっとお喋りをしながら１時間ほど落ち着いて過ごし、いつもの粗暴さは全く見られなかった。ついに小さな袋を完成させ、「縫い物楽しい。また明日やりたい」とにっこり。まだまだ落ち着きはなく、走り回る様子は見られるが、A 児の関心を探りながらコーナーを展開した事で、A 児にとって落ち着ける場となり他児との関わりが広がる場となった。

【事例Ⅱ　興味関心に寄り添い子どもが生き生きと遊ぶコーナー　年長 B 児】

①　昨年度までの園での様子

友だちに、思いを伝えることに遠慮がちで我慢することがあり、気疲れして家でぐったりしてしまう傾向があった。そのためか、年中児までは欠席が多かった。またクラスや集団が大きくなると緊張が強く俯きがちであった。

②B 児の興味関心に寄りそう

年長児活動をきっかけに、B 児の好きな電車の絵本をクラス活動に取り入れながら体験活動を積み重ねた事で意欲が増した。林間保育や運動会などの行事を通しても仲間との共通体験を楽しむことができた。やがて保育者を通して他の子どもが遊んでいるコーナーにも自分から入り、他児の遊びにも関心を持ち、アイデアを出すなど積極的に話すようになっていった。

③B 児の興味関心に寄りそうコーナーの中で

仲良しの友だちには嫌な気持ちを伝えられる反面、関係が少ない友だちには難しさが残っていた。園の中でさらに多くの仲間にも自分の気持ちをありのままに表現でき、緊張せずに生活して欲しいと願い、興味関心を探りながら、新たな遊びの様子を見守った。その頃友だちと空き箱で迷路作りに関心を持ち楽しんでいた姿から、遊戯室で迷路をつくることを提案してみると、他の年長児も加わってきた。大きな迷路を作ってみたいと思った B 児は椅子を一人で一生懸命にならべて、作り続け、「皆も手伝ってよ」と大きな声を発した。今まで見られない姿だった。その言葉を聞いて、友だちが聞きつけ手伝ってくれたことは小さな達成感になったようである。その後は、「駄菓子屋さんもつくろう」と少しずつ自分の思いを表わしながら遊ぶ姿に変化していった。

④得意な事を活かしたコーナーの経験から苦手な事にも挑戦する

クリスマスの時期になり、年長児で降誕劇の練習が始まった。これまで人前で歌わない B 児だが、やりたい役があるとのことを聞いた。そこで本児なりの達成感を感じることで、自信につながるのではないかと考えた。課外体操教室が好きなことから、迷路を体操教室のように巧技台を使うことを提案した。仲の良い B 児も共に、巧技台の飛び乗り降りを自信を持って披露することができた。いつもよりも得意気な様子だった。人前で言葉を発するのが苦手な B 児だが、巧技台の上ならできるのではと期待を持ち、「好きな食べ物は？」等、お題に答える遊びを提案した。いつも首を傾げ小さな声だが、巧技台の上では大きな声で言葉を発していた。そして「やりたい役」「歌いたい歌」と少しずつお題の内容を難しくしてみた。この遊びが楽しいようで、次々と大きな声で言い、またいつもは歌わない歌を綺麗な声で歌った。やがてお客さんが増えても歌を歌うことができた。またその日の年長児全体での練習の時に初めて歌うことができ、本番で心地よく歌うことができた。

Ⅴまとめ

今回の研究を通して、コーナー保育でその時代によって大切にしていることが変わってきたことを確認することができた。

＜現在のコーナー保育の特徴＞

- **クラスや年齢を越えてやりたい遊びで繋がることができる**

“やりたいこと”や“すきなこと”が見つからない子どもも増えている今、選択肢が広がることで様々な事にチャレンジしたり、試してみることへの意欲に繋がる。

- **子どもの興味関心にじっくりと寄り添い、保育者が今必要だと思う関わりをしていくことが可能である**

新しい姿の発見があり共感することができる。それが友だちとの関わりや遊びの広がりへ繋がっていく。

- **みんなと活動することが楽しめない子どもにも対応できる**

少人数で関わると保育者や友だちとの関係性が変化し、生活や遊びに自信を持ち、様々な活動にも関心がもてるようになる。

- **クラスを越えて全保育者で全園児を見守る安心感がある**

保育者間の情報共有に基づき、柔軟に目の前の子どものやりたいことに応えることができる。保育者もゆったりと心地よく子どもと向き合うことができる。

これからも、時代や子どもたちに合わせた、当園ならではのコーナー保育を追及していきたい。

参考文献

『インクルーシブ保育っていいね』福村出版、小山望他（2013）

一人一人の幼児がどのように探求を深めていくのか（Ⅲ）

―遊びの深まりを捉えながら―

○中井　清津子（びわこ学院大学教育福祉部）・菅　眞佐子（滋賀短期大学幼児教育保育学科）

【1　目的】

幼児期における学びの過程については、文部科学省が 2016 年に 5 歳児後半の時期におけるイメージを図示している。そこでは、「遊びの創出・遊びの没頭・遊びの振り返り」という遊びのプロセスの中で「主体的・対話的で深い学び」が成立してくる過程が描かれている[1)]。これは、本研究で明らかにしようとしている、幼児が探究を深めていく過程と大きく重なっている。本研究では、この文科省により示されている学びの過程に注目し、この過程が子どもの年齢や育ちによりどのように異なるのかを明らかにしていくことが、子どもの探究の深まりを検討する有効な切り口になるのではないかと考えた。

そこで、本研究では、これまでの中井・菅による 3 歳児、4 歳児の検討に続いて、5 歳児についてその探究過程における要素を捉え、先に指摘した文科省学びの過程との関連を意識しながら、幼児期において探究が深まっていく発達過程を明らかにしたい。

なお、3 歳児の探求については、中井・菅（2023）により**繰り返し行動と新たな発見・感覚的な気付き・物が変化することへの気付き・言葉の獲得と探求の広がり・集める行為と探求・体験と予想・安心・イメージの広がり・興味と集中・技術の習得・物の生態や特質への気付き**[3)]をキーワードとして明らかにしている。また、4 歳児に探究については、中井・菅（2024）により「**身体的接触の喜び・感覚的、身体的な気付き・友達の行為の模倣・他者の行動と自己の目的の達成・イメージの広がりと探索・状況に応じた自己の行動変化・試行錯誤と自己表現・体験を生かした活用・友達との目的の共有・言葉による自己表現・目先の目的・偶然の発見を生かした気付き・自己のイメージの強調・周囲の状況に応じた柔軟な対応・自己と他者の関係性**」[4)]をキーワードとして明らかにしている。

【2　方法】

(1) 観察の手続き

O 市内の幼稚園 3 園の 3 年保育 5 歳児 1 学級において、幼児の行動を観察・記録した。個々が集中して遊んでいる姿、その場にいる幼児に話しかけている姿、やり取りをしている姿などについて筆記し、場合によってはビデオ録画も併用してフィールドノーツを作成した。その際各担任と保育のねらいや内容、環境の工夫、日頃の指導や様子等についても情報交換を行い参考とした。

(2) 観察の時期及び時間

2024 年 6 月～12 月の期間に研究担当者のうち 1 名が月 2 回程度観察を行った。時間は概ね 9：30 から 11：30 の間であった。

(3) 事例の抽出

フィールドノーツの 5 歳児の姿から、探求に向かう過程に必要な要素が含まれると考えられる事例を研究担当者 2 名が話し合い、9 事例を抽出した。

【3　倫理的配慮】

本研究は、びわこ学院大学の倫理審査委員会の承認を得て実施している。

【結果と考察】

全事例の分析のうち、5 歳児として特徴的な 3 事例と、それぞれから読み取れる探究過程の要素を以下に報告する。

事例 1　色水遊び

6 月 20 日：3 年保育 5 歳児　9：20～10:15

色水遊びを 4 人の子供がしている。マリーゴールド・クローバー・パンジー・ベコニアー等の花が準備されていた。C 児「私、こんな色」B 児「僕はこんな色」A 児「僕は緑・お茶色」C 児「それどうして作ったの」A 児「この草擦ったの」とすり鉢で草を擦る。カップの色水を「残したい」と 4 人が言ったので、机に置いて帰る。

6 月 21 日：翌日、登園すると A 児「色が薄くなっている」B 児「色が消えている」と発見。C 児「何で消えるの」保育者「ほんとだ・昨日奇麗やったのに」D 児「今日もう一度作りたい」と色々な色をつくる。この場所に置いて帰るのダメなんや」「保育者「なぜ」B 児「なんかわからんけど、暗いしかな」A 児「いいこと考えた。この色の入れ物に紙を指して帰ろうか。」「そうやなー。色が移るかもなー」4 人は自分の作った色水にテッシュペーパーや和紙を入れ帰る。

6 月 24 日：A児「みてみて色がついている」保育者「ほんとや。すごい」B 児「だけど、色が薄い。なぜ」C 児「色が消えるんかなー」保育者「ほんとやね。だけど残ったね。たくさん色が残る方法考えようか」4 人「実験しよう」と意気ごむ。

探求過程の分析（事例 1）

(1) 色水の変化に疑問を持ち、花と色の関係に気づき、できる色水を予想する。

・色水が時間がたつと、色が変わることに疑問をもち、美しい色を残したいと期待をもつ。
・黄色の花から黄色の色水ができることなど、花と色の関係を体験をとおして感じている。

(2) 色の美しさに感動し、色を残したいとの想いから、どのようにしたらよいか考える

・目的を達成するために自分たちなりにアイデイアを出し試す。

・偶然発見したり、試したことで成功したことを喜び、新たな色を残す方法に興味を持つ。
・一つの成功体験からさらに新しいことに興味が広がり、さらに追及したいと考える。

事例３　芋ほり・ダイコン、ニンジンの種まき
9 月 20 日～10 月 18 日　３年保育５歳児
9 月 20 日　５歳児が芋ほりをしたら、ほとんどツルばかりで、筋のような芋で保育者も子供たちも驚いた。A 児「芋がない・芋を虫に取られた」と大騒ぎになる。保育者もびっくりして、「どうして芋ができなかったのか」と土の中を想像しながら話し合った。D 児「芋が嫌いな虫がいるんや」H 児「土の栄養がないんや」とそれぞれが話す。
9 月 24 日　畑を掘りかえすと、土の中から幼虫やミミズが出てきた。A 児「虫が食べたのや・悪い虫がいるんや」と言う。保育者が、「土の中がどのようになっているか。なぜ芋ができなかったか」絵に描こうと誘いかけた。家庭で話すと B 児の祖父が園に来て、「なぜ芋が取れなかったか・虫が住みやすい土になっているのかなー」などと、話をしてくれた。
9 月 27 日　芋のリベンジとして、ダイコンとニンジンを育てることになった。土をしっかり耕すことを A 児の祖父から聞いて、子供たちが種を蒔き、大きく育つことを期待し、「虫さん食べないで・大きなダイコンになーれ」と看板を書いた。
10 月 3 日　毎日ダイコンとニンジンの成長を、新聞に書いてクラスの友達に伝える。

探求過程の分析（事例３）

（1）うまくいかなかった原因を考えたり、教えてもらったりしながら全員で再度チャレンジする。
・各自の考えを友達に伝え、考えをまとめる
・クラス全員で意見を出し、クラスの課題として共有する。

（２）子供たちは、各自の意見を聞いたり取り入れたりしながら、うまくいかなかったことを振り返り、次に期待する。
・今度は成功するように、期待をもって毎日の成長を見守る
・自分がとらえたダイコンとニンジンの成長を絵に書いて、情報として伝えることで、クラスの友達の関心が高まる。

事例８　遊びの振り返り　（アクセサリー屋さん）
12 月 9 日：3 年保育５歳児１０：25～10：50
A 児「今日は 3 人しか客が来なかった」保育者「明日はいっぱいくるかなー」B 児「いっぱい来てほしい」C 児「一杯来たら忙しくなる」A 児「だけど売れたほうがいいやん」B 児「役決めたほうがいい」B 児「絶対しなくてもいいが、お菓子屋はしている」C 児「私売る人になる」保育者「明日はどうしたらお客がくるかな」A児、B児、C児それぞれが「いらっしゃいと声をかける」「安くする」「使い方を伝える」など共通の目的に向かって考える。

探求過程の分析（事例８）

(1) アクセサリーが売れるためにどのようにすればいいのかと課題解決に向けて、仲間と一緒に考える。
・他のグループの良さを取り込もうとする。
・各自が意見を出して共通の目的を達成しようとする。

(2) 明日の遊びにつなげるためにどうすればいいか考える。

【４　総合考察】

５歳児の探究する姿から、「**興味をもつ　・感動する・不思議さを感じる・疑問をもつ・成功体験を生かす・追求する・考える・試行錯誤・各意見を一つの方向にまとめる・期待をもって行動する・再度チャレンジする・責任感・関係性を捉える・目的意識・振り返える・予測する・比較する・明日につなげる・連続的に捉える・集中・没頭する**」をキーワードとして挙げることができた。

文部科学省が 2016 年学びを深めていく過程として挙げている中で、「具体的な体験の中で、対象とかかわって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、楽しさや不思議さ糖の追求や問題解決に向けた探求的な学びの過程が実現できているか」[2] と記述している。本研究においても、5 歳児の探求する姿として「興味関心をもつ・感動する」から「疑問や気付き・追求する・試行錯誤する」更には課題解決に向け、「予測する・目的意識を持ち連続性、関係性を捉える」過程が大切であることが理解できた。文科省の学びを深めていく過程と本研究における探求を深めるキーワードが重なり合い、より確かなものとなったと感じている。

これらは文科省が示しているような「遊びの創出・遊びの没頭・遊びの振り返り」の一連の流れの中で、探求心を育てる要素として必要であると考えると、今後、これらの内容を育てる保育者の役割について研究を深めることが課題でもある。

【５　引用・参考文献】

(1)（2）　アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育の学びの過程（5 歳児後半の時期）のイメージ（文部科学省 2016）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/04/19/1369745_07.pdf
(3)　中井、菅「一人一人の幼児がどのように探求を深めていくのか　）―遊びの深まりを捉えながら―日本保育学会第７６回大会発表論文集,2023
(4)中井、菅「一人一人の幼児がどのように探求を深めていくのか（Ⅱ）―遊びの深まりを捉えながら―日本保育学会第７６回大会発表論文集,2024
(5)　日本教材文化研究財団　（2022）幼児期の深い学びの検討　探求過程の分析

保育実践における「道徳教育」再考

―利己的乳幼児像の相対化を通して―

髙坂 千里（北海道大学大学院生※）

【目的】

本研究の目的は、乳幼児に対する「道徳教育」再考のため、教育学者・村井実の道徳教育論を援用して一考察を行うことである。

2017 年の保育所保育指針・幼稚園教育要領等の改訂において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が追加された。そのうち「道徳性・規範意識の芽生え」という項目は、道徳教育が幼児期から学校教育にかけて行われていること、幼保小の連携が強く求められていることが背景にあるといえる。さらに、「発達段階に応じて」行われるとある。「道徳性・規範意識の芽生え」については、発達心理学の領域における「道徳性の発達」「規範意識の発達」を根拠とすることが可能かもしれない。しかし、これらの研究は、どのようなプロセスでその善悪を判断したか、あるいは、既存の規範をどの程度理解しているか、といった、個人の認知能力に着目した研究がほとんどである。その場合、認知的な能力が未熟である、乳児は対象外となってしまう。さらに、夏堀・加藤（2002）が心理学と教育目標の関係性を論じているように、実証的な手法によって得られたデータから、保育・教育の目的や志向すべき価値を、直接的に導き出すことは誤謬である。

髙坂（2024）では、教育学者・村井実の道徳教育論を援用し、『幼稚園における道徳性の芽生えを培う事例集』（以下、事例集と略記）において示される幼児期の道徳教育のあり方を分析した。その結果、今後乳幼児の道徳教育を構想する上では、以下２つの論点が見出された。一つは「乳幼児をどのような存在として措定するか」。二つ目は「何を保育の目標とするのか」、である。

保育学が保育実践を本当の意味で支えるためには、保育・教育という営みが何を指し、何を目標とすべきなのか、我々が志向すべき価値についてのより根源的な研究や議論が不可欠であると考える。本研究においては、乳児に対する道徳教育のあり方について、今後どのような議論が必要か、最後に示したい。

【倫理的配慮】

倫理的配慮の必要な手続きを含まないため、記載の必要なし。

【村井実の道徳教育論】

ここでは、村井（1987）の提示するいくつかの概念について示す。（詳細は髙坂（2024）を参照）

「善さ」

これまでの歴史において、「善さ」は、「快さ」や、それに関わる何かの性質に置き換えられてきた。しかし、村井は、人間が行う判断の記号と定義する。判断は、個々人内部の働きであるという意味において主観的だが、同時にむしろ極力客観的であろうとするという特色をもつという。この、「善さ」の判断を行う人間という存在は、自分の生体の維持と発展を求める「効用性」の要求のみならず、他者の訴えに配慮せずにはおれないという「相互性」の要求を有していることを指摘する。

「効用性」に加え「相互性」の要求をもち、「善さ」を追求して生きる人間は、その過程で様々な「善いもの」を生み出してきた。しかし、「善さ」とは他者との間で、同意を求めることによって追求されうるものであり、諸価値それ自体が「善さ」ではないということを村井は論じている。したがって、「善さ」とは多元的な価値ではなく、オープンで一元的な価値なのだという。

慣習的道徳

人々がつくり出してきた「善いもの」とは文化であり、その中でも道徳に関するものが「慣習的道徳」である。この慣習的道徳は、特定の歴史的・社会的諸条件によって制約され、それらの諸条件の変化とともに容易に変動する性質をもつ。しかし、「道徳的」ということが、社会の慣習的なルールや約束に適っているかどうかによって判断されるという誤解によって、道徳が「硬直した性質」をもつのだという。

ここで、慣習的道徳と人間の関係についての考え方を、「慣習的道徳を身に付け、かつ実践するところに、道徳的人間が実現する」考え方と、「特定の社会や国家の内部での特定の慣習的道徳をつねに越え出る努力をするところに道徳的人間が実現する」考え方の二つに分類できる。「善さ」の定義にしたがえば、後者こそが、道徳教育において採用される考え方となる。

倫理的人間像

次に、「善さ」理論とも深く関わる、人間をどのような存在として「観る」か、ということについて取り上げる。

人間には「行動する」自分とそれを外化した「観る」自分が存在している。「行動する」自分を「観る」際、我々は科学の知識を使用する。しかし科学とは、人間をある特定の観方から「観る」ことにより成り立っているものであり、それぞれの科学における「観方」は現実の人間や世界にそのまま当てはめられるものではない。もしも科学の観方を「行動する」自分そのものとして認識した場合、外化された自己が本来の自己から乖離した状態にとどまる、「疎外」が起こる。

現代の社会および道徳教育においては、生物の一種として、「欲望の充足」を求めているという「生物学的」人間像や、人間は「快」を求め「苦」を避けようとしているという「功利主義的」人間像が前提とされている。どちらも、人間を「効用性」の要求のみをもった存在として「観る」ものであるが、髙坂（2024）と同様、ここでは「利己的人間像」と仮に呼び、論をすすめていく。

利己的人間像を前提とした場合に説かれる道徳は、どのようなものだろうか。村井は、現代文化における快楽

追求の風潮の根本的な原因のひとつは、「人間は基本的に利得（快）を追うものである」という現代での自己認識と、それに代わる論理や信仰の欠如に求められると述べる。利得追求の抑制を説いても、「しょせん人間は自分の利得のために動いている」という自己認識を覆すことができなければ、根本的に人間本性に反しているという理由で、人々に受け入れられる基盤を持たないどころか、そうした批判や取り締まり自体を嘲弄する正当な根拠すらもちつづけることになるのだという。このことは、自らを「利己的な存在」として「観る」こと自体が、むしろ快楽追求を促進しているということを示している。

以上のことから、利己的人間像を前提とした道徳論には、矛盾が内包されている可能性があるといえる。

村井の「善さ」理論を前提とすれば、「相互性」を有した人間には、「『善く』生きようとする存在」として人間を「観る」、「倫理的人間像」こそがふさわしいということになる。「善さ」とは、「相互性」を含む人間の生得的な欲求が満たされる程度に応じてなされる判断であり、人間が人間であるがゆえに、他者との間で訴え合い、同意のもとに善さを追求しようとする存在だという。

教育目標としての「結果像」と「過程像」

「善さ」をオープンで一元的な価値と捉え、人間を倫理的な存在として「観た」場合、道徳教育の目標はどのようになるだろうか。

村井は、子どもたちの「善さ」の追求を支援するが、子どもたちが結果としてやがてどのような人間になるか、あるいはどういう振舞をすることになるかは、子どもたち自身の選択や成長に任せようとする教師の姿勢を、過程像志向の姿勢と呼ぶ。一方で、子どもたちの成長の結果を先取りし、どういう性格で、どう振舞う人間になってほしいか、そのようなイメージに合った子どもを育てようとする教師の姿勢を、結果像志向の姿勢と呼んでいる。

「善さ」が何かの性質に置き換えられることはないのだから、あらかじめ子どもがどうなるのが「善い」か決定された「結果像」を目標とした教育ではなく、「善さ」を追求する過程にあることを目標とする「過程像」こそが道徳教育の目標に据えられることになる。

【現行の道徳教育論の相対化】

告示文書である幼稚園教育要領の内容について具体的な実践例とともに示した解説書である『事例集』は、保育者が自己研鑽のために読むことを想定したものであり、規範的性格をもっている。以上の村井の論を前提としたとき、『事例集』で想定されている道徳教育がどのようなものなのか、相対化を試みる。

『事例集』においては、幼児という存在について、「自分の視点からしか物事を見ることができないために他者や社会と調和的な関係を結ぶことが難しい幼児は、まず自己の欲求を抑えることを身に付ける必要があるという論理を読み取ることができる。村井の諸概念を用いれば、『事例集』が想定する乳幼児は、「効用性」しかもたないために、自己の利益の追求を抑制できるようになることが必要であり、そのことを通して「相互性」が身に付くと考えられているともいえる。ここでは、乳幼児は「利己的」な存在として観られており、そのために利得追求の抑制を説く道徳観が示されているといえる。

また、『事例集』においては、「道徳性の発達」が「善い」ものとされ、目標とされている。「道徳性の発達」という語で示されているのは、「自己の欲求や行為をコントロールすることで、他者と調和して生きられる」ようになっていくプロセスである。これは、過程像ではなく、結果像志向の道徳教育論といえる。

さらに、具体的な子どもへの働きかけについて、「親や教師から認められたり、褒められたりするとよいことなのだと考え、逆に注意されたり、叱られたり、拒否されたりすると悪いことなのだと次第に知るようになる」とされている。ここで、大人にとって既知である慣習的道徳が「硬直」してしまう可能性があることに注意しなければならない。「善さ」は、他者との間でどこまでも同意を求めてつくり出されていくものであり、慣習的道徳はその手がかりにすぎない。

また、「規範意識」という語は、あくまでも「意識」を指しており、規範を実際に守っているかどうかを直接に意味してはいないのかもしれない。しかし、規範を守ろうとしているかどうかは、実際の行動として、規範を守っているかどうかによって判断されることになるのではないか。「規範意識」の強調は、道徳教育の目標として「結果像」を強く意識させることが推測される。

このような道徳教育論においては、認知的能力の未熟な乳児は、その対象外となってしまっているのである。

【おわりに】

以上のように、村井実の諸概念を前提にしたとき、現行の道徳教育論は、保育実践における道徳教育を支えるものとはなりえていないことが明らかになった。

人間を「倫理的な存在」として観て、互いに訴え合い、ともにオープンな「善さ」を追求することが道徳教育の重要な一側面であり、実際にそのような関係が成り立つのであれば、乳児は十分に「道徳的」たりうる。たとえば、乳児の泣きや笑い、言葉としては表されない彼らの訴えを保育者が聴き取り、乳児が非言語的な仕方で保育者の訴えを聴き取り、応答する。このようなコミュニケーションこそ、「善さ」の追求である。倫理的人間像を前提とするならば、乳児に対する道徳教育も十分に語り得るはずである。

文献

文部科学省（2001）．幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集．ひかりのくに株式会社.

村井実（1987）．村井実著作集 第四巻 道徳は教えられるか 道徳教育の論理．小学館.

夏堀睦・加藤弘通（2002）．「理論と実践」論からみた実践性の類型化の試み．心理科学，23，2，1-16.

髙坂千里（2024）．保育実践における「道徳教育」再考のための論点整理：村井実の教育学を通して．北海道大学大学院教育学研究院紀要，144，175-198.

注

教育学院博士後期課程

5 歳児はどのように自らの生活をとらえているのか

―モザイクアプローチを用いた検討―

○田中浩司（東京都立大学人文社会学部）

【目的】

子どものQOL（Quality of Life）を捉える上で、学校（園）生活は重要な指標の一つとされる(Racens-Sieberer & Bullinger, 1998)。近年、親や保育者（教師）といった大人が子どもの声を聴くことが、子どものQOL に肯定的な影響をもたらすことが明らかになる中(Yamaguchi, Bethell, Yamaoka & Marisaki,2024)、保育所においても、乳幼児を単なる利用者としてではなく生活者として積極的に位置づけ、その声を保育に反映させていくことが求められている。

ただし、乳幼児は大人とは違った視点から生活をとらえていると考えられ、そこで生みだされる声も、身近な大人によって解釈され代弁されることで、はじめて形作られていくものである。本研究では、そうした子どもの声を聴く方法として、モザイクアプローチの技法を援用する(Clark&Moss,2011)。モザイクアプローチは、子どもの参画型の研究手法として開発され、とくに本研究で用いる写真投影法は、子どもにとっても、保育者にとっても比較的負担の少ない方法である。

本研究では、子どもたちに「教室内にあるお気に入りの物や場所」を撮影するように求め、子どもが撮影した写真をもとに保育者が子どもに対してインタビューを行う（子どもインタビュー）。その後、写真資料と子どもインタビューを通して得られた発話データをまとめたものを保育者に提示しながら、子どもの写真に対する印象や、そこでのやりとりを通して保育者を対象にインタビューを行う（ふり返りインタビュー）。

得られた写真データと発話データ（子どもインタビュー・ふり返りインタビュー）から、子どもの生活認識が現れているエピソードを抽出し質的に分析し、子どもの生活認識と、そこでの保育者の気づきを明らかにすることが本研究の目的となる。

【方法】

対象園：都内私立保育園に協力を依頼した。筆者はこれまで当該園と共同研究を重ねており、本研究の趣旨を説明した上で了承を得た。

クラスの概要：5 歳児クラス 23 名に対して、保育経験5 年目の常勤保育者 2 名(A 保育者・B 保育者)が担当していた。両保育者とも、5 歳児クラスを担当するのは初めてであった。なお、実施の前年度より「子どもカメラマンプロジェクト」として、子ども達にデジタルカメラを渡し、保育者と協議してテーマを設定し、写真撮影や、子どもインタビューを実施しており、子ども達はデジタルカメラの操作に十分に習熟していた。

データの収集：

① 子どもによる写真撮影と子どもインタビュー(200X年11月実施)

朝の会の終了後、保育者Aが子ども達に「教室内のお気に入りの物や場所をカメラで５枚撮ったら、保育者のところまで、何を撮ったのか教えに来て欲しい。」と依頼し、希望者に1台ずつカメラを手渡した。撮影は子どもの自由意志にまかせ、カメラを受け取らない子どもには渡さなかった。

撮影後は速やかに保育者のところまでカメラを持ってくるように伝え、その場でモニターを見ながら保育者が以下の項目についてインタビューを行った。a)何を撮影したのか、b)なぜそのもの、あるいは場所を選んだのか、c)撮影した写真の中でどれが一番お気に入りか、d)教室にもっとこんなものがあればいいなと思うものがあれば、それは何か。質問はa)～d)の順番に行われたが、保育者が聴いてみたいと思ったことは適宜、質問を追加してやりとりをして欲しいことを伝えた。

② 写真とインタビューデータをもとにした保育者インタビュー(200X＋1年1月実施)

上記で撮影された写真と、子どもインタビューの書き起こし記録をA4用紙に印刷し、冊子化したものを保育者に提示しながら、自由に気づいたことを語ってもらう形式でインタビューを実施した。

【倫理的配慮（必須）】

本研究は、東京都立大学研究倫理委員会の承認を得て実施した。カメラの使用については、保育園管理者、保育者、保護者に対して文書での承諾を受けた。

【結果と考察】

・個人的ルーティン

子ども達が手を拭くためのタオルが掛かっている「タオル掛け」を撮影したものである。保育者は、A 児が朝、タオル掛けの前にいることが多いことには気づいていたが、友だちの出席を確認しているとは考えていなかった。

子どもインタビュー

T：これは？
A 児:これは、みんな来てるなって思うの。
T:どうして？
A 児:みんなのハンカチがかかってるから、みんなが来てるのがわかる。
T:ハンカチがあると、この子が来てるんだなってのがわかるんだ？A ちゃんいつも朝来てて、だからここにいるの？なるほどね。そういう風に思ってるんだ？
A 児:うん。

保育者インタビュー

A 保育者：子どもたち、まあタオルだけじゃないかもしれないけど、やっぱそういういつも使ってるコップとかタオルとかロッカーとかで、今日はこの子が来て

るとか、そういうことも考えてる。考えてるというか気づいたりしてるんだと思って。・・・やっぱAちゃんはここで、誰と遊びたいなとか、そういうの考えて保育園に来てる？ まあ、来てから誰々がいるから遊ぼう（と考えているのかも）かもしれないけど。そういう、大人はなんか単に物として捉えちゃってたけどそうじゃないんだなあっていうの（に気づいた）。

・集団的ルーティン

当該園では、定刻になると５歳児クラスの子ども達が鐘を鳴らすルーティンがある。B児が撮影したのは、そのための「鐘が置かれた棚」であった。B児はあまり積極的に取り組んでいる訳ではなかったが、本人なりに認識していることに保育者が気づいた場面である。

子どもインタビュー

B児:鐘はさ、カランカラン、あのさ、お片付けだよっていう所のさ、あのさ、好きって（いう訳）じゃないけどさ、撮りたくなったの。
T:カランカランってお片付けの鐘が鳴るときは、Bちゃんどんな気持ちになるの？
B児：ちょっとだけさ、あそびたいんだけど、でも、片付けるって。
T:まだ遊びたいなって気持ちもあるんだ？
B児：：うん

保育者インタビュー

意外に生活のところに目が向いてるんだなって。鐘とか、地図、自分の小学校だよっていって。学校いっても分るように見ておいたって。そういう意識がある。Bちゃん、遊びたいとか、楽しいだけじゃないところもあるんだなーっていうのが。

・睡眠習慣

「布団入れの引き戸」を撮影したものである。C児は午睡時間になかなか眠ることが出来ない子どもであった。そんなC児が布団入れを撮影したことに保育者は驚いていた。さらに子どもインタビューを通して、C児が午睡を嫌な時間だとは感じていないことに気づいた場面である。

子どもインタビュー

C児:あのさ、布団とさ。布団出してさ、準備したら直ぐに眠れるから良いなって思って。
T：なるほどね。ここに布団が入ってて、出したら直ぐにお昼寝できるから良いなと思うの？C君は寝るのが好きなの？
C児:うん。でも、保育園では寝れない。
T：なんで寝れないの？確かに起きてることが多いよね。
C児:家では寝れる。
T：家では寝れる？家ではどうやって寝てるの？
C児:ママの手で寝てる。

保育者インタビュー

筆者：僕寝れないから、嫌なんだってなりそうなものなのに。
A、B保育者：うんうん。
A保育者：別にそういう感じでもないし。まあ、話してるテンションも、まあ、そのワイワイって感じじゃないけど、そんな「ズーンっ」みたいな感じでもないから、なんかただ単に理由としてこうなんだようって言いたかったのか？まあ、確かにC君寝ないけど、布団でゴロゴロ静かにしてるから。

・集団規範

「ブロック玩具のパーツを入れた箱」を撮影したものであるが、その後の子どもインタビューの中で、より幅広い内容に話が展開したものである。D児はこれまでクラスの仲間にこうして欲しいといった、生活改善に向けての要求を強く表現することがなかったが、最近、そうした様子が見られるようになった。

子どもインタビュー

T:どういうものがもう少し保育園にあったら、面白くなるのになってのはある？
D児：ある。なんかさ。カゴのやつある。こういう。長いの。
T:ああ、飾るときのカゴ？
D児：ちがうちがう。名前。
T：あ、名前。名前の名札？
D児：ぐしゃぐしゃに取るのさ。どこにあるのか分らないから。こうやって取るの。もうちょっとこう。
T:ああ、分るようになると良いなと思うんだ？出すときに困るってこと？なるほどね。わかった。思うものある？

保育者インタビュー

Dちゃん、困ってることができたんですよね。名前を、名札を探すのが大変だとか。みんながぐしゃぐしゃにあるとわかんないんだとか。ほかの人が紫色が欲しいとか。何があったらいいなだったんだけど、Dちゃんは現状の中でこれが困るから改善したい、みたいなのが出てきて。なるほどね。

【総合考察】

本研究では、保育園に在籍する５歳児が生活をどのように捉えているのか、モザイクアプローチを援用し明らかにする事を目的とした。その結果、子ども達が「個人的ルーティン」「集団的ルーティン」「睡眠習慣」「集団規範」の４つの領域において、保育者がそれまで意識化していなかった認識を捉えることができた。特に、普段の生活の中では積極的に取り組んでいないように見える活動に対して、子どもが積極的な意味づけを行っている語りが複数見出されたことは、モザイクアプローチの有効性を示すものといえる。

一方で、本研究は５歳児クラスの後半という卒園に近づく時期に実施されたものであり、子どもの声をふまえて保育者がどのように関わりを変化させたのかについては捉え切れていない。この点については今後の課題としたい。

付記

本研究は、JSPS 科研費 JP22K02440 の助成を受けた。

新任保育士における「子ども理解」が困難な場面とその要素の検討

佐藤　有香（和洋女子大学　家政学部）

【問題と目的】

現在、保育士の離職率の高さが深刻な問題となり、なかでも新任保育士は、養成校を卒業後、2 年以内に離職する者が約 4 人に 1 人おり、離職防止に向けた早急な対策が求められている。これまで、新任保育士の離職は、「職場の人間関係」「職場の方針への疑問」「休暇の少なさ」等主に労働環境に関する事柄が、要因として明らかにされている。一方、子どもと直接の関わる保育実践に関しては、、勤務 1 年目～4 年目未満の保育士にとって、子どもの心情を読み取る「子ども理解」の困難さが、離職要因の一つとして示されている（望月・石上・徳田・横山，2001）。

佐藤（2024）は、初めての学外実習（保育所実習Ⅰ）を終えた保育専攻学生を対象に、実習中の子どもとの関わりの中で、気持ちや行動の理由等心情を理解することが難しい/不思議に感じた具体的な場面とその要素を検討するため、自由記述による質問紙調査を行っている。そこでは、子どもの行動や発言が、実習生の想定と矛盾する場面が、最も「子ども理解」が困難であることが示され、子どもの矛盾や相反する行動が、心情を理解する際の困難な要素になるとを明らかにしている。この調査は、学生のみを対象としており、実際に子どもとの関わりを継続的に開始したばかりの新任保育士が、どのような場面で「子ども理解」困難だと感じるかは、検討されていない。

そこで、本研究は、佐藤（2024）の先行研究に倣い、新任保育士における「子ども理解」の具体的な困難場面とその要素を検討することを目的とする。また、本研究による新任保育士の結果と養成校の学生による結果（佐藤, 2024）の違いについても併せて検討し、経験の浅い学生や新任保育士に対する「子ども理解」の困難を軽減する実践での教育的支援に必要な有益な示唆を得たい。

【方法】

1. 調査協力者

調査協力者は、首都圏Ｆ市公立保育所に勤務する経験年数 1 年目～4 目年の新任保育士 58 名（平均経験年数 3.14 年、ＳＤ＝.89）である。年代は、20 代が 58 名（100%）であり、女性が 55 名（94.8%）、男性が 3 名（5.2%）である。なお、新任保育士の経験年数の区分は、（望月ら，2001）の先行研究に倣い、経験年数 1 年目～4 年目の保育士とした。調査協力者は、筆者が公立保育所を所管する自治体に依頼し、承諾が得られた保育所に郵送にて調査用紙を送付、郵送による回収を行った。

2. 調査時期

2024 年 4 月末～6 月末

3. 調査手続き

調査は、新任保育士が在籍するＦ市内保育所 26 ヶ所に郵送にて調査用紙を送付し、園長経由で配布、郵送にて回収を行った。調査開始前に、調査用紙の表紙に記載されている調査目的、個人情報の取り扱い等調査倫理に関する事項について確認を行い、調査への承諾は、調査用紙の回答をもって、同意とすることとした。調査の所要時間は、20～30 分程度である。

調査内容については、次の通りである。①フェイスシート（性別、年代、勤務先、勤務先の園児数、現在の担当クラスの年齢、クラスの在籍数、クラス担任の構成、保育経験年数、資格・免許取得機関）、②これまでの 2 歳児以上の子どもとの関わりを振り返り、子どもの気持ちや行動の理由等内面について、特に理解することが難しい/不思議だと感じた 3 場面（1 場面以上必須）を選択し、1）具体的な場面、状況、2）なぜ理解が難しい/不思議だと感じたかの理由について、自由記述による回答を求めた。なお、本研究では、全ての就学前保育施設に在籍する子どもの年齢である 2 歳以上の子どもとのかかわりの場面を対象とした。

4. 分析の視点

本研究は、「子ども理解」が困難だと感じる場面とその理由に対する自由記述の回答を分析対象とし、以下の視点で分析を行った。1 点目は、新任保育士が、「子ども理解」を困難だと感じる傾向が強い場面や状況について、2 点目は、新任保育士にとって、「子ども理解」が困難だと感じる傾向が強い条件や内容等要素について、佐藤（2024）が保育者養成校の学生を対象に分類した「子ども理解」が困難だと感じる具体的場面と「子ども理解」が困難だと感じる要素のカテゴリに倣い、分析を行った。カテゴリ分類にあたっては、保育を選考する大学院生 1 名と評定を行い、不一致箇所については、協議により決定した。

【倫理的配慮】

本調査を実施するにあたり、倫理的配慮として、調査用紙の表紙に、研究目的に加え、調査協力者への個人情報の取り扱い、自由意志による参加等、調査倫理に関する注意事項を記載した。調査協力者への同意は、質問紙への記入をもって同意とした。なお、本研究は、筆者所属大学による倫理委員会の審査を経て、行われている。

【結果と考察】

1. 子どもの年齢別「子ども理解」が困難な場面

調査協力者 58 名から得られた「子ども理解」が困難な場面の自由記述 118 件のうち、どの年齢の子どもの事例が多く選択されているか検討を行った。その結果、2 歳児が 62 件（52.5%）で最も多く記述され、次いで、3 歳児が 27 件（22.9%）、4 歳児が 18 件（15.3%）、5 歳児が 8 件（6.8%）、異年齢が 2 件（1.7%）、未記入が 1 件（0.8%）の順であった。これは、養成校の学生と同様の結果（佐藤，2024）であり、経験の浅い者にとっては、特に低年齢児に対して「子ども理解」が困難だと感じる傾向が強いことが示された。新任保育士にとって、言語

の発達が成長過程にある低年齢児ほど、言葉による意思疎通が容易ではないため、心情を読み取ることが困難に感じるのだと推察される。

2.「子ども理解」が困難な具体的な場面

次に、新任保育士の「子ども理解」が困難だと感じる具体的な場面についての検討結果である。「子ども理解」が困難だと感じた具体的な場面に対する自由記述の回答 118 件を、佐藤（2024）が抽出した「子ども理解」が困難な場面カテゴリに倣い分類した（表 1）。具体的場面のカテゴリは【　】とし、記述例は「__」と示す。

分析結果は、表 1 の通りである。新任保育士が最も「子ども理解」が困難だと感じる場面は、58 件（49.2%）の【保育士の理解や発想にない遊び方や行為をする場面】であった。これは、子どもの遊びや行為が、保育士の想定とは異なり独自な遊び方や行動をする場面をさす。具体例としては、「室内で遊んでいるときその場でぐるぐる回る」「玩具をカゴごと壁側に持っていき、自分を囲っておいて座っていた」「室内で洗濯ばさみの丸い穴の部分から覗き込み、『ジジジジジ』と声を出していた」等があげられた。

次いで、多かった場面は、17 件（14.4%）の【突如感情や情緒、行動を変化する場面】であった。これは、子どもの感情や行動が、突然変化する場面である。具体例では、「園庭で木々の間を歩き回っていた中で急に『こわい』と言って走って逃げて行った」「室内で遊んでいたが、急に無言で部屋を出ていき、廊下の掲示物をながめていた」「室内で自由に遊んでいた時に、突然玩具のほうに顔を向けて 1 人でシクシクと泣き始めた」等の記述がみられた。

3 番目に多くあげられたのは、10 件（8.5%）【子ども同士の主張がぶつかり合ういざこざの場面】であった。これは、子ども同士の言い合いやトラブルでの場面である。具体例としては、「友だちと玩具の取り合いになり、相手を押したりたたいたりする」「前後二人の会話ややり取りがなく、4 歳児男児が 5 歳児女児にいきなり『ふざけるな―バカ』と大きな声で怒鳴った」等がみられた。

新任保育士と学生の「子ども理解」が困難だと感じる場面については、両者に違いがみられた。学生が最も困難だと感じる場面は、【行動や発言が実習生の想定と矛盾する場面】であり、新任保育者は【保育士の理解や発想にない遊び方や行為をする場面】であった。

表 1. 新任保育士における「子ども理解」が困難だと感じる具体的場面

困難場面のカテゴリ	記述数	%
保育士の理解や発想にない遊び方や行為をする場面	58	49.2
突如感情や情緒、行動を変化する場面	17	14.4
子ども同士の主張がぶつかり合ういざこざの場面	10	8.5
指示や誘い掛けに応じない、拒む場面	9	7.6
こだわりの行動を示す場面	6	5.1
特別な配慮が必要な子どもに対する関わりの場面	6	5.1
行動や発言が保育士の想定と矛盾する場面	5	4.2
繰り返し同じ行動や要求をする場面	4	3.4
保育士に対する興味・関心、独占しようとする場面	2	1.7
決まりやルールから逸脱する場面	1	0.8

3.「子ども理解」が困難だと感じる要素

さらに、新任保育士がどのような内容や条件において「子ども理解」が困難だと感じるか、要素の検討をするため「子ども理解」が困難だと感じる各場面に対する理由についての自由記述を、佐藤（2024）が作成した「子ども理解」が困難だと感じる要素のカテゴリに倣い分類した（表 2）。要素のカテゴリは、＜　＞とし、記述例は「__」と示す。

分析の結果、新任保育士が、最も「子ども理解」が困難だと感じる要素は、62 件（52.5%）の＜思考や発想に対するイメージ＞であった。これは、子どもが頭の中で考えていることや遊びのイメージ等認知的事柄に対して困難さを感じるものであり、学生を対象にした分析結果（佐藤, 2014）でも、2 番目に多い要素として示されていた。困難/不思議さを感じる理由は、「ままごとだと作ったもので食べる遊びをするのが定番の流れと感じていたため、何もせず眺めているのが不思議だった」等の記述がみられ、新任保育士や学生にとって、子どもの行為や玩具の遊び方には、独自の認識があり、その枠組みから外れる子どもの言動がみられると、困難さや不思議を感じているのだと推察する。

次に、2 番目にあげられた要素は、16 件（13.6%）＜保育士の慣習や常識の枠を超えた行動や発言＞と、16 件（13.6%）＜唐突な感情や行動の変化＞であった。＜保育士の慣習や常識の枠を超えた行動や発言＞は、保育士自身の常識や認識を超えた子どもの行動や発言に対して困難を感じるものであり、＜唐突な感情や行動の変化＞は、子どもの突然の気持ちや行動の変化が、困難さを感じる要素としてあげられた。＜保育士の慣習や常識の枠を超えた行動や発言＞は、学生の結果（佐藤, 2024）でも、2 番目に多い要素であった。一方、＜唐突な感情や行動の変化＞は、学生では 5 番目に多い要素として示され、新任保育士との違いがみられた。

これらの結果から、学生や新任保育士にとって、実践で「子ども理解」を行う際は、現在自身が認識している子ども像や遊びの姿から外れる子どもの言動については、その理由やイメージが広がりにくいのではないかと考える。

表 2. 新任保育士における「子ども理解」が困難だと感じる要素

困難と感じる要素のカテゴリ	記述数	%
思考や発想に対するイメージ	62	52.5
保育士の慣習や常識の枠を超えた行動	16	13.6
唐突な感情や行動の変化	16	13.6
対象児特有の行動や障害に対する特性	8	6.8
指示に対して反応がない、拒否	5	4.2
行動や要求の反復	4	3.4
矛盾、相反する行動や発言	4	3.4
保育士の援助と子どもの要求との食い違い	2	1.7
想定外の興味・関心、独占行為	1	0.8

遊びや活動の循環を生み出す集まり場面の研究

小谷悠（玉川大学大学院　教育学研究科修士課程）

【目的】

本研究では、「集まり」が、子どもの遊びや活動が豊かになることにおいて、どんな役割を果たしているのかを明らかにすることを研究の目的とする。「集まり」とは、クラスや学年の子どもたちで共有と対話を行う活動である。

【対象及び方法】

1)対象
世田谷代田仁慈保幼園3・4・5歳児異年齢混合クラス
年長児19名。
2)方法
集まり場面の記録と保育者の記録(ドキュメンテーションなど)からエピソード分析を行う。
期間：2024年12月～2025年1月

【倫理的配慮】

保育学研究倫理ガイドブックに従い、研究で得た情報や研究対象の個人情報の取り扱いについて園からの許可を得た上で研究を行なった。

【結果と考察】

各クラスの年長児が集まって過ごす年長児活動の時間に、卒園式で歌う曲について話し合った。そのプロセスを、「集まり」での対話に着目し分析した。本事例は、相談して決めることを目的とした「集まり」の場面であることが特徴的である。何かを決めるというプロセスの中での子どもの姿を追うことで、「集まり」の役割を明らかにする手がかりを得ることができると考えた。

エピソード１　曲を味わう

卒園式で歌う曲を決めるにあたって、まずは候補に上がっている曲を聞き、歌詞を読んでみた。候補に上がった曲は『さよならぼくたちのほいくえん』『思い出のアルバム』『Believe』『僕らまた』の４曲である。この４曲は、どんな気持ちで卒園式をやりたいか、ということをこれまでの「集まり」で話し合い、その思いに合った曲を保育士から提案した。子どもたちは「『僕らまた』が好きな曲だった。」「『思い出のアルバム』はいろんな季節の思い出が出てきていいなって思った。」「『Believe』が歌詞も曲も素敵だった、泣ける曲。」などと、それぞれ思ったことや感じたことを話した。

卒園式は、決められたことを行うことが多い行事であるが、その中でも、「どんな気持ちを込めたいか」という話題で対話を行っている。子どもの思いを聞き、思いに寄り添った形で保育士から曲を提案したことで、子どもたちの曲への関心が高まり、歌詞やメロディーなどに関心を持ち、より深く曲を味わっていることが発言から分かる。「集まり」で子どもたちの思いが丁寧に紐解かれる過程の中で、卒園式への思いが積み重なったり、曲への興味を高めたりするきっかけにもなっている。

エピソード２　どの曲にする？

保育士：一日経ってみて、何か思ったことある人はいる？
K児：『僕らまた』は難しそうだからそれ以外がいい。
S児：『Believe』なら簡単そう。
保育士：知っている曲だと安心するよね。みんなの気持ちは、簡単な歌を歌いたいって思ってるってこと？簡単な歌だと、もっと短い『キラキラぼし』とか『チューリップ』とか他にも色々あるけど…。
子どもたち：だめー！
保育士：なんで？だめなの？
Y児：それは好きな曲じゃないし、気持ちが伝わる曲じゃないからだめ。
K児：好きな曲じゃないと歌う気持ちになれないし。
保育士：なるほど。じゃあ、みんなは好きな曲で、気持ちが伝わる曲が選びたいってこと？
子どもたち：そう！

K児やS児の発言からは、気持ちが曲の難易度に向いていることが分かる。そこで保育士が子どもたちに問いを投げかけたことで、曲の難易度に関心が向いていたK児は「好きな曲じゃないと歌う気持ちになれない」と新たな視点を得た発言をしている。「集まり」での対話でそれぞれの思いを発信し、その意見を整理しながら考えを巡らせることで、子どもたちの中に新たな考えが生まれていた。このような姿からは、「集まり」での対話が、考えを巡らせる機会や、新たな考えに出会う機会となっていると考えられる。

エピソード３　少人数で話してみる

話し合いを重ねる中で「どれも良い曲だからどれになってもいい」と話す声が複数の子どもたちから上がってきた。そこで、「この曲になったら困る、とか、この曲がいい、って思う人は集まって続きを話してみよう」という保育士の提案で、続きを話し合いたい人で集まり、話をすることにした。集まったのはN児、R児、T児、M児、S児の５名。N児は『思い出のアルバム』、R児は『僕らまた』T児、M児、S児は『Believe』が良いと話していた。
S児：『僕らまた』は難しいし知らない曲だからやだ。
M児：Sちゃんと一緒。『Believe』は歌えるから。
保育士：じゃあ『僕らまた』が簡単だったらいいってこと？
S児、M児：そう。『僕らまた』もいい曲だし。
保育士：Rちゃん、今の話聞いてどう？
R児：『僕らまた』がいい曲だから歌いたい。難しいかなってRも思うけど、でも頑張って歌いたい。
N児：みんないい気持ちになってるから、どの曲でもいいかもって思った。思い出のアルバムじゃなくてもいい。

保育士：『僕らまた』って本当に難しいのかなぁ？もう一回聞いてみる？
T児：ここの部分がちょっと難しいけどここはいけるかも。
M児：M、ここまでは歌えた！
T児：先生はどっちの曲が難しいと思う？
保育士：歌のことに詳しいわけじゃないから分からないけど、『Believe』は前の年長さんが歌っていたことがあるから、年長さんなら歌える歌だなって思う。『僕らまた』は歌ったことのある人を見たことはないけれど、『Believe』を歌った年長さんたちも、初めから『Believe』を知っていたわけじゃないから、初めてでも練習したら歌えるんじゃないかな？
M児：もう一回『僕らまた』聴きたい！
T児：ここまで歌えたよ。『Believe』の方がいいけど『僕らまた』でもいいかもしれない。
M児：M、気持ちが変わった！『僕らまた』でもいいなって思った。
保育士：どうして？
M児：練習すればできるって思ったから。
保育士：何でそう思ったの？
M児：Rちゃんの話聞いてたらそう思った。『Believe』も練習したらできるようになったから。
R児：両方練習してみたら？出来そうだったら『僕らまた』にする？
S児：『Believe』になっても、後から『僕らまた』が良かったって思うかもしれないなって思ってきた。
M児T児：そうする！
少人数で話し合ったことを年長児全体の「集まり」で共有し、『Believe』と『僕らまた』を練習してみてから卒園式で歌う曲を決めることになった。

エピソード４　その後の姿

M児は、『僕らまた』を家やクラスでの遊びの時間に練習する姿があり、頻繁に「ここまで歌えるようになった！」と嬉しそうに保育士に話をしている。少人数での話し合いには参加していなかったZ児も『僕らまた』を日常的に聞いたり歌ったりすることを楽しんでおり、保育士に「Zね、『僕らまた』が一番好きな歌になった！」と話していた。

これまでのM児の姿として、初めてのことや難しそうだと思ったことを「できないかも」と躊躇する傾向があった。エピソード3の中で「難しいから嫌だ」と話をしていたのも、M児のそのような性格から生まれた言葉であったと考えられる。しかし、R児の「難しいかもって思うけど頑張って歌いたい」と言う言葉や、保育士の「本当に難しいのかな？」と言う問いに対して改めて曲を聞き、考えることで、難しいからできないだろうというM児の考えが変化していた。考えが変化したことで、『僕らまた』を練習する姿や歌えるようになったことを嬉しそうに報告する姿に繋がったと考えると、対話の中で考えが変化したことが、M児の挑戦する意欲や歌を歌うことに向かう内発的動機づけにつながったことが分かる。

【結論】

本事例において、「集まり」が、内発的動機づけを高める役割、自分の考えを巡らせたり新たな考えに触れたりする機会としての役割を、果たしていると考察する。

話し合いで何かを決めることにおいて、松井ら(2024)が「同じ結論だとしても、試行錯誤のプロセスを経た結論と、予測だけで導いた結論では子どもの経験は大きく異なります。」※1と述べているように、子どもたちが実際に曲を聞いたり、考えたりするプロセスがすでに豊かな経験となっており、そのようなプロセスが卒園式で歌を歌うことに向かう内発的動機づけになっていると言える。「集まり」での対話のプロセスの中で、M児の考えや姿が変化していることからも、「集まり」での対話が内発的動機づけを高めていることが分かる。

また、加藤(2023)が「子どもは子ども同士の関係性の中『自分づくり』をしていく」※2と述べているように、「集まり」での子ども同士での対話が子ども自身の考えの変化に影響を与えることがエピソードからも示唆されている。秋田(2014)は「探求とは内なる自己に向かうと同時に新たな世界へと開かれつながる営みである。だからこそ、多層な層の言葉が交わされる対話が生み出される。」※3と述べているように、多層な層の言葉が交わされる対話が、自分の考えを巡らせたり新たな考えに触れたりする機会となり、子どもたちの新たな世界が広がるきっかけ、すなわち、遊びや活動が豊かになっていくことへの大きな役割を果たしていると考えた。

【まとめと今後の課題】

本研究では、「集まり」が子どもの遊びや活動が豊かになることにおいてどんな役割を果たしているのかを明らかにすることを研究の目的とし、年長児の「集まり」の分析を行った。「集まり」での対話が、内発的動機づけを高める役割、自分の考えを巡らせたり新たな考えに触れたりする機会としての役割を、果たしていることが示唆されたが、卒園式で歌う曲を決めるというプロセスの中での事例では、何かを決める「集まり」という限られた場面での分析に留まった。さまざまな話題での対話の様子を分析することで、「集まり」が、クラスや学年という集団社会の中で生まれる遊びや活動、保育という営みにどのような影響を与えているのかを明らかにすることを今後の課題としたい。

【参考文献】

※１松井剛太、松本博雄(2024)，「子どもの声からはじまる保育アセスメント」，北大路書房
※２加藤繁美(2023)，「保育の中の子どもの声」，ひとなる書房
※３秋田喜代美(2014)，「対話が生まれる教室」，教育開発研究所

対話型マップ記録の提案

○髙橋陽子　佐々木麻美　佐藤寛子　田村郁　灰谷知子　谷地理沙
渡邉満美（お茶の水女子大学附属幼稚園）　小玉亮子（お茶の水女子大学）

はじめに

本園では、2019 年より継続している保育記録の様式「対話型マップ記録」がある。学年 3 人の教師が、園の簡単なマップが中心にある A4サイズの用紙に順次その日のこと（子どものこと、遊びのこと、感じたこと等）を書いていくものである。

2020 年日本保育学会において、「動き出すドキュメンテーション（2）」（佐藤、小玉、髙橋）の中でこの「対話型マップ記録」を紹介し、保育者同士の対話的関係性に視点を置いたドキュメンテーションの在り方とその工夫について考察を深めた。また海外の学会においても①2022 年 EECERA「Documentation in Japan: Focusing on the significance of dialogue」、②2023 年 PECERA「Development of interactive map recordings and documentation」、③ 2024 年 PECERA「Expanding Connections through Children's Language From the Practice of "Interactive Record with Map"」を発表し、それぞれの視点でこの記録の意味を探ってきた。①では「遊びのプロセス、つながりが見える記録であり、子ども理解が深まる」、②では「学年ごとに書く記録であるが同じ遊びにフォーカスしたことで、学年の特徴や本園の教育理念が確認できる」、③では「記録は教師の記憶に蓄積されている。様々な人との対話の中で記憶が呼び起こされ、子どもとの関わりに活きる」等の結果が得られた。これらのことは 2025 年3月 萌文書林から『保育を綴る』という題名で出版予定である。

今回は、個人記録でもない、写真記録でもない、手で書くこの記録が、なぜここまで継続しているのか、経験年数も立場（常勤、非常勤）も違う複数人で書き合うことが可能なのか、子どもと共にある教師の心もちに何をもたらしているのか、実際に書かれた記録から紐解き、「対話型マップ記録」を提案する。

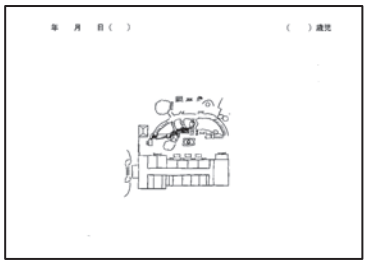


図１　対話型マップ記録用紙

「対話型マップ記録」とは

この記録様式が完成したプロセスは、「動き出すドキュメンテーション（2）」を参照されたいが、記録を綴る方法を簡単に記す。

園舎と園庭のマップを中央に載せた記録用紙に、保育後環境を整えた後、同学年3名の中で書ける教師から、その日の出来事で感じたこと、気になったことなどを、自由に書く。残りの教師たちも時間のある時に、書かれている内容に触れて書いたり、別の場面での遊びの様子を書いたりする。そして、時間のないときには無理に書かなくてもよいようにしている。

最初に書いた教師が翌朝読み返し、他の教師と確認し合ったり、後日書き足したり、振り返ったりすることもある。最終的には、学年ごとにファイルし、いつでも読み返せるように職員室に保管している。

継続が可能になる記録

「記録を書くことが楽しい」と語る書き手たちである。

記録を書く時は、その時の気持ちで自由に書いているが、改めて振り返ると、「おもしろいと感じたことを書いた」「心に残ったことを書きとめた」「子ども同士のやりとりを残そうと思った」「改めて気づいたことを書いておいた」などその時々の視点があること、実は過去からつながっていたり「次」に向かったりしていることが浮かび上がってきた。書けないことも含めて、思いのままに書くことが保障され、学年の教師間で共有でき、子どもの様子、他の教師の思いが伝わってくることで翌日の保育につながっていると実感できているからこそ、無理なく継続できるのではないかと考える。

学年2クラスの補助に入り、この記録のない時代も知る非常勤教諭は「記録があることで翌日のスタートが動きやすい。担任の考え、捉え、願いがわかって、そこに続く関わりができる」「記録の中で会話ができ、3人の教師の考えが重なり合って保育を進めることができる」、また1年目の非常勤教諭からは「担任と共有できる面白さを感じるようになってきた。担任の記録や自分の書いたことへのコメントから、子どもの捉えや関わりの視点を知ることで次につながる」ことから継続できていると言う。

学年の記録には関わらないが園児たちと常に関わり、保育後は職員室で教師たちと共にいる養護教諭からは、「本記録は、書けない時の記録も残される。書けない理由は様々であるが、書けなかった理由を語り合う教師たちの姿をよく目にする。その後、補い合うような保育になったことが思い浮かぶ語り合いを聞くことがある。どんな時の記録も残していることが、その時々の教師の心もちを記録から捉え、チームでの保育を支えているものになっているのではないかと感じる。また、3人それぞれの視点で子どもの記録を書き残した時、名前のあまり出てこない子ども、いつも同じ遊び、友達と関わっている子どもに記録から気づき、教師の関わりが少なかったことや書くことに偏りがあることが見えてくると語っている。記録を毎日書くことで、個の記録、自身を振り返る記録とし

ても活かされていると感じる」と、記録が継続していることによる効果が語られた。

いろいろな記録の実際

この項では完成した記録を振り返ることによる教師の気持ちの変容について報告し、まとめにつなげる。

記録1（3歳児 10 月3日）

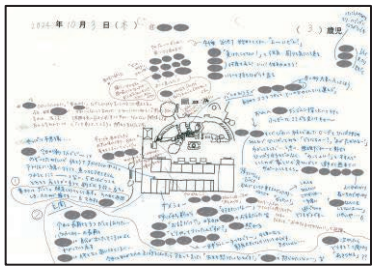


図２　対話型マップ記録１０／３版

いろいろ自分を表し始め、教師（私）が驚くことをたくさんするようになり、保育中に困ってしまうことが増えてきた時期の記録

＜記録より抜粋＞
①玄関―A 児とB 児、今日もパステルカラーの（人の）長靴を出して履いていた…私が 2 人の上靴を履いたら焦ってました。私「怒りたくない！」A 児「怒られたくない！」（思わず笑ってしまう）私「次やったら？」B 児「あきらめる」（どういう意味？）
②C 児―集まりはだっこ。（部屋から）脱走しようと繰り返す。その後、（畳にままごとの）布団を敷き、寝てる（笑顔でこっちを見てる）…（喜んで）真似をするD 児。

この日の記録を読み返すと、子どもたちが遊んでいる姿より、困った姿の記録ばかりである。いろいろ自分を表し始め、教師（私）が驚くことをたくさんするようになり、保育中には、本当に困ってしまい、いっぱいいっぱいになるが、こうして記録を書き、客観的に子どもの姿を捉え直すと、それぞれの子どもなりの思いに気づく。遊びが見つからずにいる思い、友達に関わりたいが、どうしたらよいかわからない思い、帰りへ切り替わる時間への戸惑いなど、子どもの行為の奥にある思いを感じ、明日はどう関わろうか考える。

この記録は、自分の保育に対する評価を気にせず、ありのままを書ける。ごちゃごちゃと巻き起こることは、すんなりとは理解できず、書き留めずにはいられない。書くことで、子どもの思いを感じ、考えをめぐらせ、明日へとつながっていく記録である。

記録2（4 歳児 10 月 29 日）

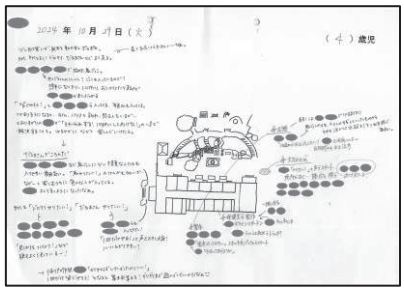


図３　対話型マップ記録１０／２９版

ここ数日、E 児はクラスでは昼食を食べたくないと言うことがあった。安心して保育室で過ごせない E 児の様子に、担任としてはどう関わろうと焦りを感じていた日の記録

＜記録より抜粋＞
①A 教諭（非常勤教諭）
（保育室で初めて電車を作ろうとしていた）F 児「電車つくってみたい」3 本の牛乳パックからスタート（して作る）←E 児が『手伝ってあげようか』（と声をかけていた）
②担任（私）　こういうのうれしいんだな。昼食時 E 児に「一緒に（お昼ご飯を）食べたかった友達がいたのよ」と話すと「えー！」（と言う）。いろいろな友達の名前を出すと、E 児「じゃあ明日はＦちゃんと食べようかな」

その日のＥ児は、保健室（廊下を挟んで保育室の向かい側）で多くの時間を過ごしてたように記憶していたが、一瞬戻ってきた時に保育室でクラスの友達にこんな言葉かけをしていたことを知り、はっとさせられた。「食べない」と厳しい表情のＥ児に何と声をかけようかと途方にくれながら話しかけていた時に、ふと表情が緩んだＥ児の姿には、このような背景があったのだとＡ教諭の記録からかみしめることができた。

子どもとの関わりに迷うと、真正面からぐいぐいと子どもに関わろうとして失敗したと反省することが度々ある。けれど記録の中で、他の教師から見た子どもの姿や言葉に触れると、そういう姿からあの表情につながったのだと新たな見方ができて、自分の気持ちが緩むような気がする。そして子どもの姿を多面的に振り返る余裕がほんの少し生まれてくる。反省して立ち止まるというより、また明日こそと前を向いて保育するために、この記録が一役かっていることを日々感じている。

おわりに～だからこの記録を提案する～

写真を撮るときに一人ひとりの子どもが映るように、一人ひとりの子どもに丁寧に対応するように、と思うとき、その背後には、偏りがあってはいけない、みな全員を等しく対応しなくてはいけない、という気持ちがある。保育が一人ひとりの子どもに平等であることは重要なことである。しかし、そのために、枠をつけてしまってはいないだろうか。そして、子どもたちの発達をみていくために、子どもの変化を、要素に分解して枠をはめてそこに進捗状況をみてはいないだろうか。本園の提案はそういった枠や要素からは全く自由な記録の提案である。

確かに、この記録には、偏りがみられることもある。しかし、記述に偏りがあるからこそ、先に論じたように、教師たちはそのことに気づき、そして、振り返ることができる。子どもの 1 日を一人の担任だけで、すべて平等にみることができないし、教師によって、見え方も異なる。だからこそ、ここに書かれた複数の記録から、自らでは知り得ない新しい視点を得ることができる。そして、そこから、明日につながる手がかりを得られる。

何より、この対話の記録を支えているのは、日常的な対話である。記録のために記録をするのではなく、この記録は対話による記録であり、さらなる対話のための記録だといえると考えている。

幼稚園５歳児の学級談話にみるアイデアの言語的交換
――制作をめぐる報告、説明、相談に着目して――

西井宏之（白梅学園大学附属白梅幼稚園）

【問題と目的】

本研究は、幼稚園５歳児の学級談話におけるアイデアの言語的交換に着目し、その内実を明らかにすることである。

学級談話(classroom discourse)とは、教育実践の場における話し言葉の相互作用であり、一対多の対話様式である。保育における学級談話のテーマは多様かつ自由であることが特徴であり、話し合い(杉山・本郷, 2022) 、問題の解決(呂, 2019)、振り返り(片山・星川, 2021)、サークルタイム(請川, 2016)という内容や名称で取り組まれている。

藤江(2007)は、学級談話は集団性を帯びており、参加者同士の相互作用により言葉が生成され、言葉の文脈が力動的に変容していくことを指摘している。また、児玉･中野(2018)は協同的な問題解決において言語的相互作用が有効であることを示している。

しかしながら、学級談話で使用される発話は、他者や不特定多数に伝える二次的ことばであり、幼児にとっての習得は容易ではなく(岡本, 1984)、保育者が子どもの発話を援助し(塚越･萩原･山名, 2014)、発話者が具体物を示すことによって説明を補完する(片山・星川, 2021)ことが求められる。

これらの点を踏まえ、本研究では制作をめぐる談話に焦点を絞る。一つには制作物があることで発話者の発話を補完するだろう。二つには、制作の過程における様々な出来事が発話されるだろう。造形遊びについて岡田(2018)は、試す、経験を活かす、予想外の事態に出合っても方法を変えていくなど、過程そのものを楽しむ活動であると指摘する。制作での談話は、制作の過程で起きた工夫や問題を対象とした発話がなされることが予想される。また、問題解決の発話により複数のアイデアが交換されることが考えられ、発表者の報告、説明、相談の発話形態に着目する。

以上の点から本研究では、発表者と聞き手がアイデアの言葉的交換によって、問題解決に迫っていく構造を明らかにすることを目的とする。

【方法】

1. 対象

対象は、20nn 年 10 月末から 12 月初めにかけて東京都内の私立幼稚園５歳児 28 名（男児 15 名, 女児 13 名）の学級で行われた談話である。筆者は当該クラスの担任であり、他に保育補助教諭 1 名が保育に携わった。20nn 年当時、保育者歴 19 年目、勤務園においては 16 年目にあたる。

２．調査

学級で遊びの振り返りを行うクラスタイムを筆者が担任として行いながら、IC レコーダーで録音した。

作品展に向けて、制作についての発表が主となる 10 月末から 12 月初めまでの 12 日間 5 時間 11 分 31 秒の談話を採取した。

３．分析

トランスクリプトを作成し、分析資料とした。聞き取り可能な発話について、話者交代、発話中の間、発話機能の変わり目を区切りとし、発話頻度を算出した。12 日分の総発話数は、6573 (保育者:3061、子ども 3441、補助教諭 70)、発表者からの話題提供数は 122 である。

アイデアの言語的交換の選定基準は、発表者と聞き手による種類が異なる発話が複数見られ、双方の発話者がアイデアに触れているものとした。アイデアの言語的交換を含む発表は 37 件見られ、うちトピックは 64 件あった。そのうち、アイデアの言語的交換は 88 件あり、そのパターンについてオープンコーティングを行った。発話の機能は、報告、説明、相談、聞き手は、質問、応答、提案、確認、保育者は、質問、応答、評価、図示、代弁をコーディングした。検討は筆者を含む３名で行い妥当性を担保した。

（４）クラスタイム　自由遊び後に行われる言語交流の時間である。気づいたこと、困ったことや発見を学級内で発表し、交流を行う。その日に希望者が発表し、聞き手も自由に応答することができる。時間は概ね 15～30 分である。

４．倫理的配慮

本研究は、白梅学園大学研究倫理審査委員会による承認を受けた（承認番号 202346)。

【結果と考察】

１．アイデアの言語的交換のパターン

アイデアのパターンをオープンコーティングした結果、「解決方法」、「概念理解」、「他者の意図理解」、「対象物の理解」の４つを抽出した(表１)。頻度は「概念理解」が 34 件と最も多く、次いで「対象物の理解」24 件であった。

表１. アイデアの言語的交換のパターン(件)

パターン	解決方法	概念理解	他者の意図理解	対象事物の理解	計
頻度	17 (19. 3%)	34 (38. 6%)	13 (14. 7%)	24 (27. 2%)	88

（　）内の数字は、割合を示す

（１）解決方法

「解決方法」は、発表者から困ったことが提示さ

れ、聞き手が方法を提案していくパターンである。サブパターンに「問題解決」を伴った。

A児：　（小さなクレヨンを見せ）描けるようにしたいの
T：　描けるようにしたいんだ？
A児：　うん
A児：　だって、描けるようにしないとさ、あのさ、クレヨンっぽくないじゃん
B児：　ちょっと難しいと思うけど、クレヨンちょっと貸して
T：　それを描けるようにしたいらしい
B児：　ここに毛みたいのつけて、
T：　あ〜
B児：　筆みたいになるんじゃないかな

A児の「描けるようにしたいの」という発話が契機となり、B児が解決策を挙げていく。

（２）概念理解

「概念理解」は、対象や事象への理解についてのパターンであり、サブパターンに「概念の定義」を伴った。

—C児がパンタグラフを作ったという報告のあと
D児：　パンタグラフって何？
C児：　んとね、で電気を吸って。電車に送るやつ
E児：　えでもねパンタグラフない電車もあるよ

D児の質問を契機に発表者のC児やE児がパンタグラフについて保持している知識を発話するなど、対象や事象について発話が交換されたパターンである。

（３）他者の意図理解

「他者の意図理解」は、発表者や発話者の困っていることや作りたい内容について他者の意図を理解しようと発話を交換するパターンである。サブパターンに「困り感の共有と理解」、「困難の特定」を伴った。

—ミニチュアの家作りの報告で
F児：　えっとね、まだ先なんだけど、屋根裏作りたい
G児：　じゃあ、相談？
F児：　困ったこと
G児：　あ、屋根裏がうまくできなかったってこと？
H児：　F児の家ってさ、全体が結構リアルすぎるんだよ

F児の「屋根裏作りたい」の発話だけでは、これから作る宣言なのか、困っているのかを特定できない。そのためG児が意図を探る質問を繰り返している。またF児の「困ったこと」という発言を受け、H児が「リアルすぎる」からと困難の理由を推測している。

（４）対象事物の理解

「対象物の理解」は、制作物への質問や制作意図、素材の特性等、対象となる制作物に関わる発話が交換された。また、「制作物の理解」、「機能の特定」、「素材の特性と理解」、「材料選定の理由」という４つのサブパターンを伴った。

—I児のソファを作ったという報告のあと
J児　どうやって作ったの？
I児　えっとね、あの、もふもふの、なんだろう
K児　スポンジみたいなやつ？
L児　綿みたいなやつ？
T　よく見てるな〜
I児　綿じゃない、綿じゃない
K児　スポンジみたいなやつでしょ？
I児　そう、スポンジみたいなやつ

J児の質問から制作に使用した素材が話題になる。制作者のI児が言い淀むと、聞き手が質問をすることでスポンジに近い素材であることが判明していく。

２．アイデアの言語的交換への契機となる発話形態

アイデアの言語的交換が発生するきっかけとなる発話を特定し、発表者、聞き手、保育者毎にその機能を分類した（表２）。

表２. アイデアの言語的交換への契機となる発話形態

	相談	応答	確認	質問	提案	評価	計
子ども	8	5	4	43	1	0	61
発表者	8	2	0	0	0	0	10
聞き手	0	3	4	43	1	0	51
保育者	0	2	0	24	0	1	27
計	8	7	4	67	1	1	88

その結果、聞き手の子どもの「質問」によってアイデアの言語的交換が発生する頻度が最も多かった。また、聞き手の質問頻度は、保育者を上回っていた。

３．質問内容の詳細

質問内容を検討するため、「質問」67 件を内容によって分類した（表３）。

表 3. 質問内容の詳細

	意図の特定	仮定・推測	事実の特定	定義の特定	発想の募集	役割の特定	その他	計
子ども	3	8	10	13	0	9	0	43
保育者	8	0	6	3	5	1	1	24
計	11	8	16	16	5	10	1	67

その結果、質問内容は７つに分類できた。子どもの質問では、「定義の特定」が最も多く、「パンタグラフって何？」と事象に対しての内容を示していた。保育者は「意図の特定」が最も多く、「何が難しかったですか？」など子どもが意図や理由を発話しやすいような質問内容であった。

【総合考察】

以上よりアイデアの言語的交換は、「問題解決」が全体の 19.3%だったことを考えると、必ずしも解決に向かうわけではない。「概念」への質問は時に議論の方向性を変えることもある。しかし、質問内容が７種抽出できたことは、聞き手が文脈によって質問内容を考慮していることが示唆される。聞き手にとっては、発表者の発話全てが対象であり、分からない言葉と出合うことで、「聞かずにはいられない」のだろう。言い換えると、「分からないことの自覚」と「分かりたい欲求」が聞き手を喚起し、アイデア交換を成立させていたと言えるだろう。つまり、アイデアの言語的交換とは、「分からない」「知りたい」を前提とした言語の相互作用であり、発表者にとっての自明性を揺るがす対話になりうると言える。

他児との相互行為における遊びの目的の生成過程についての一考察

―３歳児の「足場かけ」「立ち上がり」場面の事例検討より―

○網島 大輔（公立認定こども園）

１．研究の背景及び目的

筆者は、2021 年度に、4 歳児クラスでの自ら選んでする遊びの事例検討から、友だち関係において思いや考えが立ち現れる過程について検討した。その結果、他者を媒介として、思いや考えを生成する場面が数多く見られ、《足場かけ》や《立ち上がり》場面といったある一定の枠組みに分類することができた。それぞれのタイプについて、目的との関係性を示す図１では、遊びの目的共有について、目的が活動の性格から、ある程度、明示的にある《足場かけ》は、文化的な背景による活動目的に向けて援助をするように思いや考えが生まれ、目的が暗黙的に自生したり、移り変わったりする《立ち上がり》は、友だちと思いや考えを生成しながら目的が自生していき、共有された目的が発生することで遊びや活動が進んでいったり、さらに躍動的に目的が立ち上がり、移り変わっていく楽しさを感じたりして思いや考えの生成が見られた[1)]。4 歳児では、これまでの経験を元に「〇〇したい」と徐々に目的を持つなど、志向性が出てきて、思いや考えを伝え合いながら友だちと遊ぶことを楽しむ姿が見られた。昨年度(2023 年度)は、5 歳児クラスでの検討を行い、4 歳児よりも志向性が高まり、提案の適切性の明確さが増し、数人で思いや考えを出すおもしろさを感じたり、同じイメージの共有感の高まりや違う遊び方へとシフトしたりして遊びのダイナミズムを感じながら遊びが継続した事例が多かった。3 歳児では、他者との“目的共有”は難しい部分が多いが、『仲間の模倣が 4 歳児よりも多いことや相手とやりとりしたいことが間接的、非言語的な暗黙的働きかけが多いこと』[2)] から、そのような部分にも着目して遊びの中で他者を媒介にしてどのように目的が生成されるのか考察し、明らかにしたい。

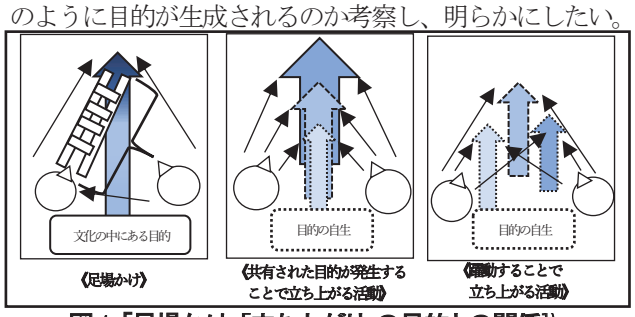


図 1:「足場かけ」「立ち上がり」の目的との関係[1)]

研究対象は筆者の現任園である幼保連携型認定こども園の３歳児の１クラスである。2024 年度の本クラスは、男児８名、女児９名の計 17 名であり、そのうち９名が新入園児、８名が進級児であり２歳児前から園での生活や遊びを経験している子どももいる。観察期間は 2024 年４月～7 月、9 月～11 月までの合計 132 日間、自ら選んでする遊びの場面（8～12 時、12 時～13 時）を観察し、収集された保育実践事例を検討する。観察・記録の方法としては、上記の期間の観察でみられた２人以上の幼児の問いかけや応答などの反応のやりとりの往復が最低１ターン以上みられたかかわりが見られた場面に注目してフィールドノートにメモをとった。後からフィールドノートから記録を取り出し、事例として記録した。事例の単位は、幼児がモノやコトとかかわり遊びはじめ、それを巡って他児や保育者との交渉がなされた場面を一つのまとまりとして捉えて１事例とした。尚、事例中の子どもの名前はA 児等のアルファベット、保育者は T で示す。

３．結果と考察

観察記録は 14 事例であった。その中から書面の都合により、ここでは３事例を挙げて検討する。また、考察にあたって、「目的の自生」の部分を下線＿＿で、「目的の自生のきっかけ」部分を波線〰〰にて表す。

事例①：『水たまり』(4 月)

雨上がりにできた水たまりができていることに気がつき、砂場からA 児がスコップを持ち出し、しゃがみ込んで水たまりの端を掘って混ぜ、透明な水が泥水になる色の変化を見ている。後からやってきたB 児もスコップで同じように掘り混ぜはじめる。しばらくして、手を止めずにA 児「たのしいね」と言葉にし、B 児「たのしいね」と同じく言葉にする。続けてA 児「コーヒーみたいなんか」と言い、水たまり全体が茶色くなり、水たまりの外の砂を掘って少し高い位置から入れる。ジャボっと音を立て、少し泡立つ様子を見ながらA 児「おぉ～」と入れた砂とかき混ぜる。B 児も同じように砂を掘って入れると水が少し跳ね、B 児「つめたい」という。そこに砂場で遊んでいたC 児がスコップとコップを持ってやってくる。C 児「水たまり、やってる」と言い、水たまりの端から水と砂をコップですくい、少し高い位置からコップをひっくり返すと、音を立てて泡が立つのを見て繰り返す。C 児が繰り返しているとA 児「A も持って来る」とコップを持ってきて、コップに砂ごと泥水を入れる。

A 児は新入園児であり、この時点では、砂場等で水を使って遊ぶことはまだ経験していないが、水たまりを見つけ掘り始めるなど、積極的にかかわった。徐々に透明であった水に土が混ざり、B 児に「コーヒーみたい」と伝えたように“混ぜてコーヒーの色のようにする”ことが目的になってきた様子である。全体がコーヒーの色になってきたことから、さらに土を足そうと高い位置から入れると、泡が出ることを見つけ、その砂や水、そのものとのかかわりを楽しんでいる様子が見られたが、その後、C 児がやってきて使っていたコップを目にして自分のイメージにある“コーヒー”とのイメージに合い、自分でコップを取ってきて泥水を入れるなど、コーヒーづくりの目的がより明確となった。B 児は、進級児であるが、緊張感が強く、表出は少ない方である。A 児が水たまりとかかわる様子を見て同じようにかかわるなどするが、ひたすら水に土を入れ続け、事例の後には水の方が少なくなるぐらい掘り、水たまりに土を掘り入れていた。C 児は、スコップとコップを持って後からやってくるが、A 児のように明確な目的はなく、“水たまりに触れたい”という思いが見られた。個々の姿の考察から、A 児は、C 児の姿から“コーヒーづくり”に“コップ”を取って来るなど、目的をより明確にしているが、C 児が足場をかけるような援助ではなく、偶然持ってきた

ものを見て、A 児が真似して取り入れた為、《躍動することで立ち上がる活動》場面であると言える。

事例②：『タイヤ転がし』(9 月)

園庭に自動車の廃タイヤを遊び場の仕切りで置いたり、自由に使って遊んだりできるように平置きしている。D 児は、タイヤが 1 本縦に置いてあるのを見つけ、両手で押して転がしはじめる。その姿を見つけた E 児は平置きしているタイヤを起こして D 児の方に転がしはじめる。D 児に近づくと E 児「待って一」と声をかける。D 児は、E 児を見るとさらにタイヤを強く押して転がしはじめる。すると勢いにのったタイヤが手を放してもしばらく転がり、声をあげて笑う。その様子を見た E 児も笑い、タイヤを強く押して手を離すと勢いで転がり、E 児「おもしろい」と声にする。

普段は平置きでタイヤを設置しており、その上を歩いたり、積んだりして遊ぶことが多いが、年上児が移動させたのか、園庭の広い場所に縦向きで置いてあったところを D 児が見つけて転がし始める。そこに E 児が同じくタイヤを転がしてやってきて、“強く押して転がす”きっかけとなった。そこから勢いがついて転がるおもしろさを感じていた。E 児と D 児は遊びを共にすることは少ないが、E 児は D 児の姿を見て“おもしろそう”、“同じようにやってみたい”などと思い、タイヤを起こして D 児のところに行く。タイヤに勢いがついて転がり楽しそうな D 児の様子を見たことをきっかけに自分も同じようにやってみたいと目的が自生し、そのおもしろさを感じることができた。“タイヤを勢いよく転がす”という外から見ると同じ目的の場面であったが、一方向的な模倣によるものであることから《躍動することで立ち上がる活動》場面と分類する。

事例③：『おいも？を引っ張ろう』(11 月)

園庭の木の下の土から根っこが出ているのを見つける。F 児「これ、おいもとちがう？」と一番太い根っこを引っ張るが抜けない。G 児は違う所から出ていた根っこを引っ張り、G 児「これとこれ、つながってるんとちがう？」と F 児の根っこを指してつながっているかもしれないことを伝える。その様子を見ていた H 児「(おいもが) まだ寝てるんとちがう？」と言う。F 児「先生、F の後ろ引っ張って」と自分の背中を示す。↑「わかった。うんとこしょ…」と腰を持って引っ張るが、根っこを持つ F 児の手が離れてしまう。↑「F くんが抜けました」の保育者の言葉に笑い声が上がる。F 児「みんなも引っ張って」と F 児が根っこを持ち、F 児の腰を H 児、H 児の腰を G 児が持ち「うんとこしょ」と引っ張る。

“木の下の土から出てきている根っこ”を「おいも？」と F 児が見つけ、F 児、G 児、H 児の 3 人がかかわる。出ている根っこは、太いものが 2，3 本あったが、F 児は、一番太いものを引っ張り抜こうとする。G 児は、実際の土の中のサツマイモから根っこが複数出ていることを知っており、抜けない様子に「(根っこ同士が) つながっているから抜けない？」と言葉にしていた。H 児は、抜けない様子を見て、芋ほりに関する絵本の内容から「まだ寝てるんとちがう？」と言葉にしていた。11 月になり、選んでする遊びの時間は 3 人で過ごすことが増えてきたことや芋ほりの園行事やそこから広がった活動の共通経験を元に思いや考えが出ているのが伺えた。F 児は、「おおきなかぶ」の絵本のように保育者に自分を引っ張ってほしいことを伝え、一緒に引っ張るが抜けなかった。そのことから「みんなも引っ張って」と明示的に知らせ、先に保育者としたことが見本になったこともあり、3 人で連なって引っ張ることができた。はじめは、F 児の声をきかっけに 3 人共がその場にかかわり、違う部分に気がついて声をあげ“芋を掘る”という文化の中にある目的が自生した。まず、F 児と保育者で実際にやってみた姿を見ていたことが、具体的な活動の提示につながり“友だちと連なって引っ張り、芋を掘る”という、より明示的な《足場かけ》場面となった。

4．総合考察

他児との相互行為により、目的が自生していく過程が見られた。自生していく容態としては、3 歳児は明示的な誘い掛けや言葉などが少なく、事例①や事例②のように他児の使っているものやしていることの真似をするといった模倣から遊びをはじめたり、模倣をきっかけに自分の目的をより明確にしたりすることが多かった。また、水たまりやタイヤなど、同じ場や物を使うなどの共有をしていても、目的の共有には至っていないことが多い。相手に対してではなく、並行遊びのように個々に向けた思いや考えが立ち現れ、目的が自生し、自己発揮する姿につながり、これらを分類すると《躍動することで立ち上がる活動》場面となった。さらにきっかけ部分を細かく見ていくと、事例①の A 児は C 児の使っているコップのみを自分のコーヒーづくりに必要な物として取り入れる。事例②の E 児は D 児がタイヤという物と強く押して転がすという行為（こと）の取り入れをしている。2021 年度の筆者の研究では、4 歳児の事例において他児の提案に“受け入れ”や“取り込み”を行っていたが、3 歳児の事例では明示的な“提案―受け入れ”に至らないことも多い。3 歳児は相手の使っているモノや行っているコトから目的が自生するきっかけとして模倣による“取り入れ”をすることが多かった。事例③においては、“芋を掘る”という文化の中にある目的が“木の根っこ”を見つけたことから自生し、先に保育者と根っこを引っ張る様子を見たり、F 児の明示的な言葉がけや他児の受け入れがあったりしたことから“連なって引っ張る”《足場かけ》場面となった。3 歳児での《足場かけ》場面のような目的共有には、文化の中にある目的や共通の経験が下積みとなったものが多い。そのような経験の蓄積が園生活を過ごしていく中で増えていき、4 歳児では、これまでの経験を元に「〇〇したい」と徐々に目的を持ち、志向性が増し、思いや考えを伝え合いながら友だちと遊ぶことを楽しむようになると思われる。また、前述の一方向であった他児の行為の“取り入れ”が自分の知っていることや経験していることが増え、“提案”という行為により、活動に変化が見られながら進み、気持ちの高揚につながったり、“受け入れ”によるアイデアの承認に後押しされて活動を継続したりする“提案―受け入れ”が明確になり、頻繁になっていくなど、相互の中で目的が自生していくような遊びや活動を 4 歳児期にもたくさん経験し、5 歳児期の協同に向かう構えを育むことが重要であると考察する。

引用文献　1）網島大輔 (2022)「幼児の遊びや友だち関係において立ち現れる思いや考えの生成過程に関する一考察　―4 歳児の相互主体的な姿の事例検討から―」滋賀大学大学院教育学研究科論文集 第 24 号 (pp. 37-48)
2）松井愛奈 (2001)「幼児の仲間への働きかけと遊び場面との関連」教育心理学研究, 49, pp. 285-294.

クラス運営と保育者
～場をつくる保育者の気づき～

佐木　彩水　（揖斐幼稚園）

【目的】

１．「状況への気づき」を得る

保育の質を深めるためには、保育者の熟達が課題となる。保育の熟達は経験年数があれば進むのではなく、「保育者個々の自己成長に対する自覚的主体的努力」により熟達が行われ（吉村他 1997）る。たとえば、保育者の悩みやジレンマはそのような自覚的な努力の重要なきっかけとなる。大場（2007）はそのような保育者の悩みやジレンマこそ「専門性の証左」になるという。そのような悩みやジレンマは、そこに課題があることに気づかなければ起きない。うまくいっていないと感じるからこそ「悩み」となる。では、うまくいかない状況とはどのような状況をさすのだろうか。

倉橋惣三は「計画、あるいは立案」が無いまま保育は行えず、「無案」であることを「無責任」としている。さらに、「時間割と保育案とは別なものだ」と力説し、予定通りに行う保育を「あてがいぶち保育」と批判している。そのうえで、倉橋は「どういうことを中心にして子どもの生活を誘導すべきかという案、」「指導の中に、どういう点を特に心がけていくべきかという心覚えが予めたてられて」いる「誘導保育」を主張した。

この場合、保育者は自分の提案に子どもが関心を持てる工夫をしながら、子どもの関心の持ち方や遊びにくさなどといった子どもの状況に気づき、保育の「ねらい」に誘導するような保育行為を行って、遊びが充実するように状況を変容させなければならない。つまり、保育者は子どもに①提案し、②そこに身を置いた子どもの「状況への気づき」を得て、③主体的に参加しやすいよう保育行為によって状況を変容させることが必要とされる。

保育者が、「悩み」を抱えるのは「状況への気づき」がうまく保育行為として変換されない時、もしくは「状況への気づき」から触発されて行った行為がうまく子どもとかみ合わない時である。次の記録は「状況への気づき」が保育行為に変換され子どもに還元されている。

２．記録＜子どものすわり位置を変える＞

子ども：B 児　５歳児、**保育者：**AT（経験年数 20 年）、**場面：**２クラスの子ども達が、園外から来た講師の話を聞いており、AT が進行をしている。**経過時間：11 秒**

記録：司会している AT が、進行をしながら、最前列の中央に座っている子ども B 児にまなざしを向ける。B 児はすわっている位置の関係で首をほぼ直角に見上げるようにして、講師の話を熱心に聞いている。子どもは AT のまなざしには気づいていない。AT は、進行の自分の言葉が終わると、講師が話し始めた様子を確認するように講師を見て、さっと B 児の傍に行き、かがみこみ何か話しかけながら、すぐそばの場所を指さし、その場所をポンポンとたたいた。B 児は、保育者にふんふんと穏やかな表情でうなずいた。と、さっと座る位置を自分で移動した。その時には AT はすでに司会者の位置にいた。B 児が移動した場所は直角に見上げずに見られる位置であった。B 児が AT を見ると AT がニコッと笑った。

２．「状況への気づき」を得られない若い保育者

前述の記録には**特筆すべき心情の文脈はない。**B 児が見にくいという物理的状況への AT の保育行為である。座りやすさ聞きやすさというシンプルな気づき、保育行為、子どもの納得と続いている。子ども側にも保育者はたくさんいたが、前に立っている AT には、B 児の状態がとらえやすかったと予想できる。進行という視野で場を運営しながら、動くチャンスを逃さずに、子どもの状況を変化させている。保育はこうしたシンプルな小さな気づきを子どもと日常的に繰り返すことで、生活の仕方、信頼関係、子どもの心情への気づきの土台をつくる。

さて、日常的に即時的に起きる「状況への気づき」と保育行為の繰り返しを重ねることによって、違和感やうまくいかなさを感じる時、専門性を熟達させる保育者の「悩み」が生じる。しかし、「気づき」を得なければ、うまくいかなさという課題の契機を保育者は得ることが出来ない。ごく若い保育者の場合、自覚的努力をしようとしても実践中に「状況への気づき」自体を獲得できないことも少なくない。熟達のサイクルへ入るためには、まずは「状況への気づき」を得ることが必要なのである。

本稿では、1 年目の保育者が「状況への気づき」を得る場面をとりあげてその様相を分析検討したい。

【方法】

設置されたビデオによる映像を筆者（経験年数 27 年：日常的に対象の現場で園長として保育に責任を担う立場として携わっている）が言語化し、分析した。

【倫理的配慮】

記録は対象保育者の了承等倫理的配慮がされている。

【結果：個から全体へ目を向ける】記録時間：4分41秒

対象の保育者：FT（経験年数１年）ET（経験年数５年）、ET と FT は、日常的にチームを組んでいる。

場面：子ども達（5 歳児 24 名）が一人一人作品を紙粘土で制作している場面。昨日作った作品に子どもたちは色を付けたりしているが、部品が取れたりすると ET と FT の所に修繕に来る。ET と FT は並んで座って修繕作業の援助をしている。制作には他の保育者が 3 名援助に入っている。制作場の色塗りは細かい作業でゆったり進んでいる。子どもが夢中で色を塗っているだけに、出来るだけ塗るのに時間を使いたい状況であった。

ET は D 児と、11 個の修繕する部品を並べて、ひとつずつ場所を確認しながら修繕をしている。時間がかかりそ

うな修繕である。ETは援助しながら、D児の後ろで制作している子どもたちと先生たちの様子に頻繁に目を向ける様子が見られていた。

記録：ETがD児と修繕し続けている後ろにG児が並んだ。ETはD児に今確認した部品を一つ作品にくっつけると、すっと目を上げて制作側と隣で作業するFTの作業の様子にまなざしを向ける。ETは自分の手元でD児が修繕する作業に夢中になって取り組んでいるのをちらりと見た。するとETは、G児のほうに体を乗り出した、すると応えるようにG児がETの方に作品をD児の脇から差し出そうとした。D児をETがみると夢中になって作業している。と、G児の後ろにH児が作品を持ってやってきた。ETが、「Hちゃん、結構待たなきゃだめだから・・・待ってる間色塗りする？（H児：うなづく。）修理出来るようになったら呼んであげるよ」と声をかけ、H児はさっと作業に戻った。ETがG児に目を向けると、G児がETに作業してほしい内容を話し始めた。ETが作品に手を伸ばし手で操作しながら聞き終わると、「うーん。そっか。ちょっとかかりそうだな。色塗り、ここと か、ここと か、結構あるよね・・・」G児「色塗りたいけど・・・」ET「じゃあ、Gちゃん、Dちゃん終わったら声かけるから、色塗ってていいよ。あと、７個くっつけたら呼べるから」と伝える。G児はうなずいてその場を去る。すぐ後、ETはFTの前に子どもが２人並んだのをちらりと見た。FTは特に並んでいる子どもに目を向ける様子もなく、必死に目の前の子どもとやりとりをしている。・・・（中略）ETはその後３人の子どもと同じようなやりとりをし、子どもたちは色塗りをして修繕を待つことにした。・・・・FTは並んだ子どもはそのままに作業を続けている。ETは少しD児の作品をちらりと見た後、FTの前に並んでいる子どもたちを見て、「今、待っとるの？並んでる・・・」と、言いかけた。子ども「これだけなの」ET「1個だけ？そっか」（記録初めから約２分）。ETはさっと自分の手元に視線を戻す。するとこの会話の最中、ハッとした様にETの様子に目を向け、せわしなく制作場のほうに目を走らせたFTが自分の前に並んでいた子どもたちに「Rちゃん、Ｉちゃん、もうちょっと色塗る？順番来たら呼んであげよっか？」と伝えると、子どもたちはそそくさと自分の色塗りの所に戻っていった。しばらくして、D児が終わりG児の作業をし始めてすぐ、H児が傍にやって来た。ETはまだG児の作業をしている。ETがG児の作業からまなざしを挙げて周囲の様子に目を向け、H児を見て少し間が空く。まだGの作業が終わっていない。調度その時、FTの所で作業していた子どもが作業を終了し、FTが「Hちゃんおいで」と呼び、ETはG児の作業に視線を戻した。

分析：制作の場と修繕の場と、子どもは行き来しているが、保育者はそれぞれを担当し、チームワークで保育している。それぞれの保育者が子どもと１対１のやり取りを繰り返す場面である。その中で、ETは一貫して１対１でのやり取りを行いながら、同僚の状況や子どもの状況を感じながら進めている。全体の状況をつかもうとする視野が大きく、頻繁に全体の様子に目を向けている。それによって、ETが制作場にいる子どもの状況や、FTの前に並ぶ子どもの状況を感じながら、目の前の子どもとかかわる様子をとらえることが出来る。

一方FTは、前半２分、目の前の子どもとの作業に一生懸命で制作場の全体の状況にまで気づいていない様子がうかがわれるが、ETがFTの前に並ぶ子どもに声をかけたことをきっかけに、後半は制作場の様子に目を向けている。この記録の前半約２分でFTが作業場ではない制作全体への目を向けたのは0回、ETは21回、「ハッと」からの後半約２分でFTは５回、ETは13回であった。

【考察】

FTは、ETと全く同じ仕事を並んですることで、ETの具体的かかわりの様子から、自分との違いを感じ全体の状況への視野を持ち始める契機を得た。それによって目の前の子どもの作業に集中する姿勢から、周囲の状況へ神経を向ける、子どもの活動全体を充実させるための同僚とのチームワークへの姿勢が生まれた。この気づきは複数の保育者で保育をしようとするとき、欠かすことが出来ない気づきである。

【総合考察】

FTは目の前の作業の援助だけに気持ちを向けていると子どもを待たせてしまって、色塗りをしている制作場での作業が遅れてしまう可能性に気づいた。だからこそ、「ハッと」した後、制作場の方にも目を向けはじめたのである。しかし、このときFTにとって、子ども全体の状況と自分が果たしている役割との、集団と個の保育の構造まで理解が至ったかは不明である。

ある実習生が「集団ではなく個々の子どもに対応できる保育者になりたい」と言った。集団と個を対立的に感じていることがよくわかると同時に、「子どもの気持ちを大切にした、柔軟な対応ができる保育者になりたい」という気持ちも感じとれる。この実習生が描く集団はそのような柔軟さを欠いた集団なのかもしれない。しかし、「あてがいぶち保育」で効率的に予定通り行おうとするか、主体的に参加できるよう「誘導」しようとするか、で場を作る人々の在り様、つまり「集団」の在り様も変わる。高濱（2000）は「保育者として熟達するプロセスでは、知識の増加および知識の構造化が引き起こされる。」と述べている。経験の少ない保育者にとって、集団と個を構造的にとらえることは容易ではない。

FTは個別の制作という自分の手元から視野を広げ、制作場に目をやりながら、自分の前に並ぶ子どもたちの状況に関心を向け始めた。それが、個から全体の場の状況、つまり集団へと目を向け「気づき」を体感する契機となった。しかし、FTが集団と個人の連動を体感するだけでなく、それを構造的に理解するには、実践的省察を重ねた熟達を必要とすると考えらえる。

このような「気づき」と場の変容を繰り返し体験し、それを省察し自覚化することで、保育の専門知識としての構造化の契機が生まれるのではないかと考えらえる。次にこのような気づきの重なりをとらえることを課題としていきたい。

【引用文献】

(1)倉橋惣三(2008)『幼稚園真諦』フレーベル（２）吉村香他(1997)保育者の成長における実践と省察『保育学研究』35.2（3）佐木みどり（2005)『保育における「こどもをみる」ことの考察』（4）高濱裕子(2000)保育者の熟達化のプロセス：経験年数と事例に対する対応『発達心理学研究』11.3

話し合い活動における保育者の子ども理解に関する研究

―年長児クラスの劇遊びに着目して―

○張玄（東京都立大学大学院生※）

【問題と目的】

幼児期は、他者との関係構築の土台となる社会性が発達する敏感期であるといえる。名倉（2018）は、「複数の幼児が共に生活し、共に遊ぶ場である保育施設では、幼児同士の関わりが個々の育ちに大きな影響を与える」と指摘している。ただし、日本の幼児教育現場では、一人の保育者が 20 名以上の子どもを担当することが一般的であり、保育者による適切な保育援助が欠如した場合、偏った関係性の集団が形成される可能性がある。したがって、子ども一人ひとりの発達特徴を保障し、その個性を十分に発揮させるために、保育者が日常活動において子どもたちとかかわりの中で、子ども同士の関係を把握し、子ども個々の特性を理解した上で、子ども集団特性を踏まえた援助を行うことが必要といえる。

本研究では、保育･幼児教育現場において、特に子どもたちの意見調整が必要となる年長児クラスの話し合い活動に焦点を当てる。保育者が子ども個人および子ども集団の意見をどのように聞き取りながら、話し合い場面を援助しているのか、保育者による子ども理解という視点から明らかにすることを目的とする。

【方法】

本研究では、場面提示法を用い、仮想場面を提示しながら半構造化インタビューを行い、保育者の関わりと意図について聞き取りを行った。インタビューでは IC レコーダーを用いて録音し、収集した音声データを逐語記録として書き起こした。その後、得られたデータについて、KJ 法という分析方法を用いて、分析を行った。

予備調査

年長クラスを対象とした担任経験を有する 3 名の保育者（保育所保育士 2 名、幼稚園教諭 1 名）に対して、話し合い活動における保育者がどのように子どもたちの意見を聞き、意見の調整を行っているのかについて聞き取りを行った。次に、収集した話し合い活動の内容について、担任経験を有する保育者および長年現場に通う経験を有する研究者とともに評価を行い、子ども理解に関する適切な場面を設定した。最後に、設定した仮想場面について、年長クラスの担任経験を有する保育者とともに再評価を行い、話し合い活動の「場面設定」（エピソード A～D）と「質問項目」を設定した。具体的な内容は以下の通りである。

話し合い活動：年長児クラスで劇の題材を決める

背景：

あなたの園では、毎年、年末に劇あそびの活動をしています。今日は子ども達と題材を決める話し合いをしています。

エピソード A

このクラスには、自分の思いを強引に通そうとする A 児がいます。劇の題材を決めるときにも、「A は絶対にこれがやりたい」と自分の意見を通そうとします。一方、周りの子どもからは意見が出てきません。

エピソード B

このクラスには、自分の思いを伝えることが少ない B 児がいます。劇の題材を決めるときにも、自分から言葉を発することがありません。一方、周りの子ども達からは活発に意見が出てきます。

エピソード C

このクラスの子ども達は、それぞれに演じたい劇の題材を提案しますが、皆が納得できる題材が決まりません。

エピソード D

このクラスの子ども達は、自分が演じたい劇の題材を提案しないため、題材が決まりません。

質問項目：

①このような場面が生まれる背景はどのようなものだと考えますか？

②話し合いをすすめる上で、幼児たちにどのようなかかわりや言葉がけをしますか？また、話し合いを通して、幼児たちにどのような変化が見られると考えますか？理由を含めて答えてください。

本調査

対象者は年長クラスの担任経験を有する保育者 6 名（保育所保育士 4 名、幼稚園教諭 2 名）である。上記で設定した場面と質問項目を用いて、場面提示しながら保育者の関わりとその意図を聞き取るために半構造化インタビューを行った。得られたデータについて、KJ 法を用いて、話し合い活動における保育者の子ども理解の特徴とその枠組みについて質的分析を行った。

【倫理的配慮】

本研究の実施にあたっては、東京都立大学人間対象の研究に関する論理審査委員会の承認を得た。また、調査協力園の園長及び保育者へ口頭と文書で本研究の趣旨を説明し、個人情報保護を遵守し実施することを伝えた上で、音声とデータの使用の許可を得た。

【結果と考察】

分析 1：KJ 法を用いた「背景情報」の読み取りの分類

「年長児クラスで劇の題材を決める」という話し合い活動において、上記の 4 つのエピソードを提示し、また、質的研究法としての KJ 法を用いて分析を行った。

保育者による背景のカード数であり、合計 90 カードが見出された。なお、子どもの背景情報に関するデータについて、KJ 法を用いて分類したところ、4 つの大カテゴリー、11 の小カテゴリー（A～K）にまとめられた。（表 1 参照）

※ 人文科学研究科博士後期課程

分析 2：KJ 法を用いた保育者による「援助の枠組み」の検討

保育者による関わりのカード数であり、合計 85 カードが見出された。なお、保育者による援助の枠組みに関するデータについて、KJ 法を用いて分類したところ、15 の小カテゴリー（a～o）、4 つの中カテゴリー、2 つの大カテゴリーが抽出された。（表 2 参照）

以上のようなカテゴリーから見出された保育者の子どもに対する援助の枠組みは、保育者が話し合い活動における子どもとの関わりを通して、子どもたちの意見を出すことを大事にしているため、子ども一人ひとりの意見を引き出せるように支援していることである。また、最後の目標を達成するため、保育者が皆の意見をお互いに共有しながら、共通項を作ることというような援助も見られている。

【総合考察】

本研究では、保育･幼児教育現場における、子どもたちの意見の調整が必要になる年長児クラスの話し合い活動において、保育者がどのように子どもの「背景情報」を読み取っていくのか、また、保育者による「援助の枠組み」という保育者の子ども理解を明らかにすることを目的とした。そのため、仮想場面を提示しながら、半構造化インタビューを行い、保育者の関わりと意図を聞き取り、保育者の子ども理解について検討した。

分析 1 では、保育者の子どもの「背景情報の読み取り」として、保育者が子どもとの関わりを通して、子ども個人及び子ども集団に関する「子どもの特徴」、「子どもの経験」、「劇遊びへの認識」、「関係性のバランス」という 4 つのカテゴリーが示された。その結果、保育者は子どもに対して個人と集団の二重性の中で協同性を捉えていることが明らかになった。

分析 2 では、保育者の「援助の枠組み」として、「子どもたちの意見を掘り起こす」と「合意形成を促す」という 2 つのカテゴリーが抽出された。その結果、保育者の子ども理解のプロセスには、保育者の子どもの「背景情報の読み取り」と「援助の枠組み」という二段階があることも明確になった。また、両者は循環的に機能していることが示唆された。（図 1 参照）

表 1　保育者の子どもの「背景情報の読み取り」

大カテゴリー	小カテゴリー	A	B	C	D
子どもの特徴	A 子どもの気質	1	3	0	4
	B 子どもの能力	2	11	0	0
	C 仲間の特徴に対する理解	7	0	0	1
子どもの経験	D 劇遊びの経験	1	0	1	1
	E 話し合いの経験	3	2	2	0
劇遊びへの認識	F 劇遊びそのものの理解	1	0	0	3
	G 劇遊びへの興味	1	3	4	3
関係性のバランス	H 対話関係の成熟度	6	1	6	0
	I 子ども同士の力関係	5	4	0	0
	J 大人の主導性の程度	0	0	0	4
	K 家庭内での思いの受容	8	1	1	0

表 2　保育者の「援助の枠組み」

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	A	B	C	D
子どもたちの意見を掘り起こす	個人の思いを引き出す	a 個人の思いを聞く	5	5	3	4
		b 話しやすい時間や場所で思いを引き出す	0	11	0	0
		c 話しやすい人が思いを引き出す	0	1	0	0
	周囲の子から思いを引き出す	d 全体の思いを聞く	1	0	0	0
		e 一人ひとりの思いを聞く	7	3	0	0
合意形成を促す	個人が思いを伝えられるようにする	f 周囲の子どもたちが聞く環境を作る	1	1	0	0
		g 個人が伝えられる環境を作る	0	3	0	0
		h 保育者が代弁する（一緒に伝える）	0	2	0	0
	共通項を作る	i 互いに思いを共有する	2	0	4	0
		j 空気感を読み取る	1	1	0	0
		k 保育者がアイディアを投げかけ反応を見る	3	0	3	4
		l 引き出した意見の共通点を探す	2	0	6	0
		m 具体的に遊ばせる	1	0	3	5
		n 劇に関わるものを見る	0	0	0	1
		o 日常生活との接点を持たせる	0	1	0	1

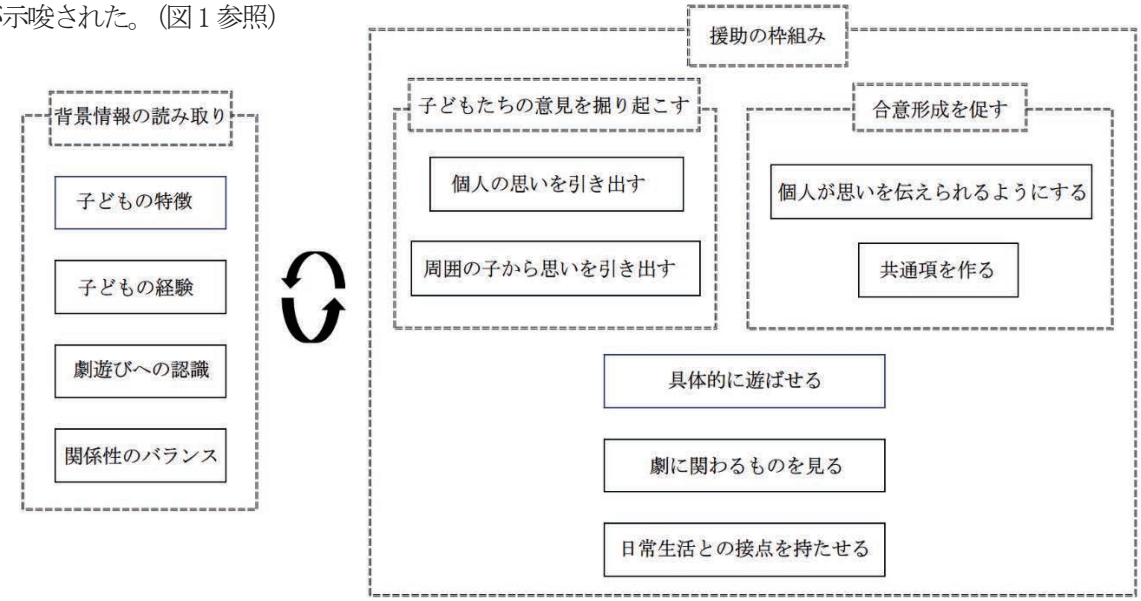


図 1　子ども理解のプロセス（結果図）

幼児の人間関係における葛藤の経験と成長

―保育者の介入方法に着目した 3 年間の子どもの姿の変化―

○安達かえで（せんりひじり幼稚園　副園長）

Ⅰ目的：幼児期の「いざこざ」のなかで育つ力を探る

発表者及び同じ園の同僚は、幼児期における子ども同士の「いざこざ」は、子どもの成長に大きく繋がる重要な経験のひとつであり、子どもの成長において必要な機会であると考えている。保育の中で起こる幼児間の「いざこざ」の種類は様々で、年齢や年度のなかでの時期によっても、その様相が異なると推測される。

今までも、この「いざこざ」の発生や保育者等の介入に関しては多くの研究があり（木下・斎藤・朝生, 1986；高坂, 1996；上田, 2013；水津・松本, 2015；唐・山口, 2024 など）、「仲直り」や仲間による介入に関する研究もなされてきた（広瀬, 2006；吉田, 2016；濱名・河口・中坪, 2017 など）。いざこざをめぐる保育観の日中比較の研究もある（倉持, 2008）。さらに、小川・水津・松井（2011）は、5 歳児のいざこざにおける当事者の幼児を軸として第三者とのかかわりに関する事例検討を行っており、吉田（2016）は、乳幼児におけるいざこざ・葛藤への第三者的関与に関する研究の展望を行っている。

発表者らは、上記のような研究と同様の問題意識で、いざこざと仲直りに関する事例の収集による研究も行っているが、ここでは、藪中・山本・吉田, 木村(2019) と近い問題意識で、数多くの事例を観察してきた保育者の経験知を集約する試みを行う。その手法で、幼児の「いざこざ」場面での、各年齢の子どもの「いざこざ」の内容に見られる特徴を描出していく。

子どもの姿に関する具体的な関心としては、以下のような内容である。集団生活の中で子どもたちはどのようなことがきっかけで「いざこざ」が起こり、そのなかでなにを感じ、どのようにその場が収束していくのか。また、その経験が積み重なることによって、子どものどのような育ちに繋がっていくのか。さらには、保育者はその場にどのように介入していき、その援助により子どもの気持ちはどのように変化していくのか。

保育者の関与に関することでは、「いざこざ」場面で大切にしている援助や言葉がけについて調査することで、子どもの姿をもとにした保育者の手立ての傾向を探る。さらには、調査から見えてくる各学年の特徴をもとに、各学年１つのエピソードに焦点を当てて分析を行う。考察を行うことで、子どもたちにとって「いざこざ」の経験や、その中での保育者の関わりがどのような育ちに繋がっていくのかを明らかにすることが、本研究の目的である。

なお本研究では、幼児が同年齢の友達との関わりのなかで、自分の気持ちがなかなか伝わらない場面に出会い、他者と気持ちを衝突させる中で葛藤が起こっている場面を「いざこざ」とする。

Ⅱ方法

【調査期間】2024 年 12 月上旬

【調査方法】子ども同士のいざこざについて、Google フォームでのアンケートを実施した。

【調査協力】A幼稚園の年少・年中・年長の担任・各学年フリー保育者の計 25 名。

【倫理的配慮】回答は匿名で任意であることを明示してアンケートを実施した。

【調査内容】以下の６つの内容である。

1. 何歳児の子どもが対象でしたか
   □3 歳（年少）　□4 歳（年中）　□5 歳（年長）
2. けんかやいざこざのきっかけは以下のうちどれが当てはまりますか
   □物（場所）の取り合い　□順番やルールに関すること　□言葉選び・伝え方　□思いの相違　□遊びのやりとりの延長　□競争・比較　□疲れや空腹など生理的要因　□その他（　　）
3. けんかやいざこざが起きた時（保育者がそのことに気が付いたとき）の子どもたちの状況は以下のうちどれが当てはまりますか
   □双方泣いていた　□どちらかが泣いていた　□双方手が出ていた　□どちらかが手がでていた　□双方怒っていた　□どちらかが怒っていた　□互いに思いを伝えていた　□どちらかが一方的に思いを伝えていた　□周囲の子ども（第三者）が介入していた　□自分で保育者に伝えにきた　□周囲の子どもが保育者に伝えにきた　□その他（　　）
4. そのけんかやいざこざはどのようにして解決してったのか、以下のうちどれが当てはまりますか。
   □保育者の介入によって　□当事者同士での話合い　□周囲の子ども（第三者）の介入によって
5. 保育者の介入について当てはまるものを選択してください。（複数可）また、具体的な言葉がけを記入してください。
   □状況把握（双方から状況の聞き取りをした等）□子どもの思いの聞き取り（双方の思いに共感した等）□環境の整理（冷静に話ができるよう気持ちが安定する言葉がけをした等）□自己開示・他者理解を促す援助（思いを自分で言葉にできるよう促した等）□解決に向かう手立て（解決策を保育者が提案した、自分たちで解決ができるよう言葉をかけた等）□振り返りの視点の援助（自分の言動を思い出せる言葉がけをした等）
6. 解決後の子どもの様子で当てはまるものを選択してください（複数可）
   □再び遊びだした（活動に戻った）　□一時的に離れたが、時間がたつと関わりあっていた　□気持ちがすぐには晴れない様子だった　□すっきりしている様子だった　□二人での会話が始まった　□少し気まずそうにそばにいた

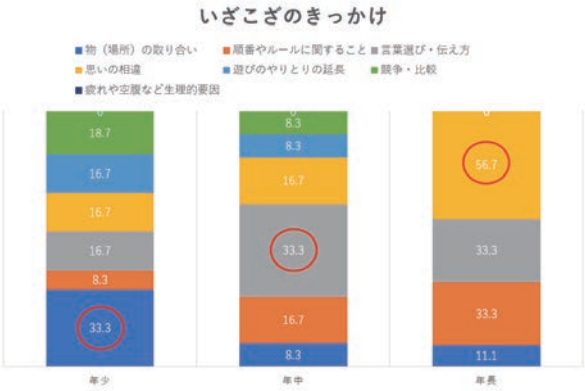
【結果】

2024 年 12 月 15 日時点での回答数は 33 件。内訳は年少（3 歳児）が 12 件、年中（4 歳児）が 12 件、年長（5 歳

児）が９件であった。特に年齢ごとの違いが大きい「問2. いざこざのきっかけ」、「問4. いざこざの解決方法」さらに「問 5. 保育者の介入方法」の３つの結果を示して考察していく。

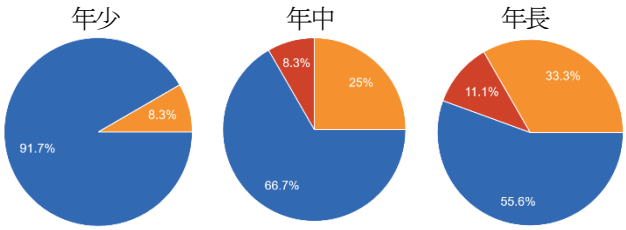
「いざこざのきっかけ」の結果（図１参照）について、年少は『物（場所）の取り合い』が３分の１を占めた。それに対し、年中は『言葉選び・伝え方』が全体の３分の１で一番多く、年長は『思いの相違』が３分の２を占めるという結果になった。

図１　年齢ごとのいざこざのきっかけ



次に「いざこざの解決方法」（図２参照）について、年少は約９割が保育者の介入によって解決したとされるのに対して、年中は３分の２、年長は半数強と年齢が上の方が保育者の介入による解決が少ないことが読み取れる。その一方で、年齢が上の方は、当事者同士や、周囲の子ども（第三者）の介入によって解決することが増えている。

図２　年齢ごとのいざこざの解決方法



最後に、「保育者の介入方法」は、グラフの数値としては学年ごとの特徴は見出せなかった（図 3 参照）。しかし、具体的な言葉掛けの記述式の回答では、各年齢による特徴が見えてきた。

図3【保育者の援助方法】

	年少	年中	年長
状況把握	１６	１４	7
子どもの思いの聞き取り	１６	１３	9
環境の整理	1	1	0
自己開示・他者理解を促す援助	１４	１３	5
解決に向かう手立て	7	１２	6
振り返りの視点	6	１６	4

【考察】

上記結果と自由記述から以下のことを考察した。

1)　「いざこざのきっかけ」は、興味関心が玩具などの“モノ”に向いている３歳児は、モノや場所をきっかけでいざこざが起こることが多い。保育者はそんな３歳児の思いを丁寧に受け止め、寄り添い、共感している。３歳児は保育者に気持ちを受け止めてもらうことによって、気持ちを立て直し、また遊び始める傾向にあると言える。

2)　４歳児は子どもの興味が、モノから友達との関係性に広がっていることがいざこざの理由から推測できる。伝える手段や言葉の選択の未熟なことから「言葉」「伝え方」が原因のいざこざが増加している。保育者は、言葉のやり取りがどのようになされていたのかを子どもたちに丁寧に聞き取って整理し、いざこざの原因がどの部分にあったのかを子どもたちと共に探っている。こうして因果関係を保育者と共に整理することで、子どもは原因となったやりとりを振り返り、いざこざが起きた時の判断力や倫理的・社会的な考えが身についていくと考察した。

3)　５歳児では、事例の記述の読み取りから、いざこざの内容から『うそやごまかし』が原因で複雑になっているものが確認できた。さらには、解決に第三者や保育者が介入するも、解決後も「気持ちがすぐには晴れない様子だった」という回答が多かった。５歳児になると、社会的・倫理的な考えが身についてきたことで「自分がどうあるべきか」が分かるようになり“あるべき自分”であろうと自分を正当化したり、“他者から見られている自分”を意識したりした結果、『うそやごまかし』が見え隠れするのではないか。保育者はそんな子どもの『うそやごまかし』を感じた際には、矛盾点を指摘したり、周囲の子どもに問いかけることで、合意可能な意見に耳を傾けられる機会を作ったりする等の姿がアンケートの記述回答から見えてきた。また、いざこざを回避したいという子どもの思いを尊重しながらも、丁寧に真意を辿っていくことで、根本的な原因に気付く機会を与えていることも分かった。

それぞれの子どもが納得し、その後の経験に活かす力をつけるためには、保育者の社会的・倫理的な考えが鍵となるのではないか。また５歳児は、他者の気持ちが理解できるようになってきているからこそ、自分の気持ちとの狭間で心が揺れ動き、解決後に自らの気持ちに折り合いをつけるまでに時間を要すると推測した。

【総合考察】

どの年齢のいざこざも、子どもが関係性を作りながら生活していく上で大切な経験であり、それを乗り越えることで判断力、倫理観、社会性が育っていくという育ちの道筋を保育者が見通しながら援助していると考えている。

さらに本研究では、今後、アンケートの結果をもとに各学年１つずつの事例に着目し、保育者の介入方法やそれによる子どもの気持ちの変化などを探っていくこととする。

注：本研究は、一般社団法人 大阪府私立幼稚園連盟 の「教育研究所第 32 次プロジェクト」（助言者：大阪教育大学教授・戸田有一）での議論を参考にして、せんりひじり幼稚園　谷邨由麻が行った調査結果をまとめたものである。

保護者と共に歩むことから見える保育園のこれから part２

○花原真理子（レイモンド田無保育園）　花島慶子（学校法人千葉学園）

【研究背景と目的】

子ども家庭庁から出された「保育政策の新たな方向性～持続可能で質の高い保育を通じたこどもまんなか社会の実現へ～」に書かれていることを踏まえ、筆者たちは、国が保育施設に求める保育と、保育の現場で、実際に家庭と連携し、協働しながら保育の質を向上していく方法について検証した。

前年度の研究では、自園の職員が「保護者と共に」という意識の基で行って来た取り組みは、保護者のニーズと一致しているという結果であった。しかし、保育指針に沿って保育施設を運営している中で、保育施設が目指す質の高い保育や保護者支援、また、保護者の求める質の高い保育や保護者支援にズレを感じるようになってきた。

そこで、今回の研究では、研究方法記載の通り、保育施設に入園を考えている園見学者。そして、系列園、地域の保育施設へアンケートを依頼し、これから保育施設は、どのように多角的な支援を受け止め、保護者とすり合わせながら共に歩んで行けば良いのかを、考えていくこととした。

【方法】

対象者

①自園に入園希望の保護者

②自園の職員、自園が所属する法人の認可保育園の施設長、自園の地域の認可私立保育園施設長

『実施アンケート内容』

①入園希望者の園見学後のアンケート。

(1)見学のきっかけ（選択）(2)感想（選択）(3)見学後の入園の有無(4)入園したい園に希望する事（選択）今回は(4)の回答のみ使用。

②多角的な「支援」についてのアンケート。

(1)「子どもへの支援」について(2)「保護者支援」について(3)「地域支援」について(4)「同僚への支援」について。今回の研究では、(1)「子どもへの支援」と(2)「保護者支援」(3)「地域支援」についての回答のみ使用。（各支援については、イメージと実施内容を分けて回答を得た）

【倫理的配慮】

自園に入園希望の保護者、自園の職員、自園が所属する法人の認可保育園の施設長、自園の地域の認可私立保育園施設長に研究の趣旨及び個人が特定されないことを文章で伝えている。

【研究結果】

①園見学者（入園希望）事後アンケート結果（78/78 名）

(4)の入園したい園に希望することでは、保育の様子が保護者に伝わる工夫（50 名）準備する物が少ない（43 名）外遊び時間の保障（38 名）オムツを定額で準備や廃棄をしてもらえる（32 名）保護者参加の行事の少なさ（3 名）となった。

この結果から、保育内容と共に、保護者自身が準備する物や日常の負担が少ない園を望んでいることが解る。

②多角的な「支援」についてのアンケート結果（57 名）

(1)「子どもの支援」について

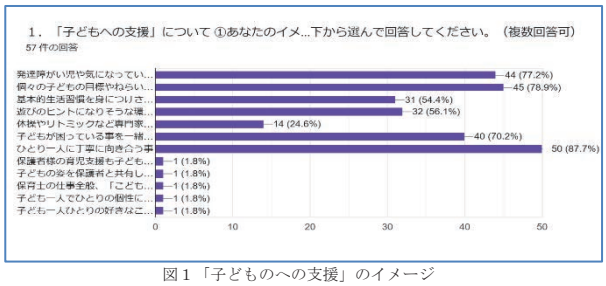


図１「子どものへの支援」のイメージ

（図 1）の通り、「子どもへの支援」のイメージとして回答が多かった項目は、「ひとり一人に丁寧に向き合うこと」（50 名）「個々の子どもの目標やねらいに向けた活動の提供」（45 名）「発達障がい児や気になっている児への関わり」(44 名)。それに対し、実際に行っている「子どもへの支援」も、イメージと同様の結果であった。更に、回答者自身が今後行っていきたい支援については、「個々の成長や発達に合わせ丁寧に援助する」(24 名)と子どもへの直接的支援が多かった。また、「発達支援や気になっている児、要保護家庭への支援・専門機関との連携」（22 名）「子どもや家族、地域の親子の体験や経験の場作り」（7 名）「保育者の学びの機会」(3 名)「子ども食堂等」(1 名)と続き、「子ども支援」については、イメージと実際行っている支援との間に大きな差はなかった。

(2)「保護者支援」についてのイメージ

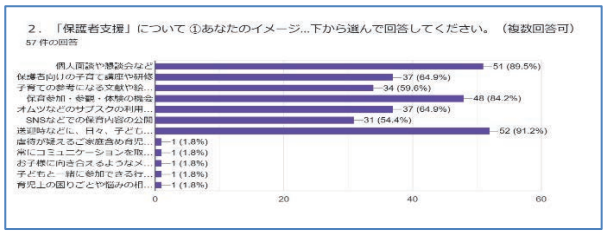


図２「保護者支援」のイメージ

（図２）の通り、「保護者支援」について回答が多かった項目は、「送迎時などに、日々子どもの様子を伝えること」（52 名）「個人面談や懇談会など」（51 名）「保育参加・参観・体験の機会」（48 名）となった。

「保護者支援」と「子育て支援」のイメージ回答の違いは、「メンタルケアを含めた困り感の共有・

解決」「育児等に関する相談をしやすい環境作り」「育児が困難な家庭との連携」「子どもと一緒に参加できる行事の開催」であった。実際に行っている「保護者支援」に関しては、「個人面談や懇談会など」（57 名）で、全員が回答。「送迎時など日々、子どもの様子を伝えること」（56 名）「保育参観・参加・体験の機会」（53 名）「サブスクの利用」「SNS での保育内容公開」なども 50 名以上の高い数値となった。

「保護者支援」について、回答者がイメージする内容よりも数値が低い回答は「保護者向けの子育て講座や研修」（26 名）、「子育ての参考になる文献や絵本の紹介」（29 名）であった。

その他、今回の回答者の中では 1 名ではあるが、「茶話会や親子クッキングなどの機会を通して保護者同士の交流の場の提供」は見逃せない視点である。また、回答者自身が今後行っていきたい支援は、「保護者とのこまめなコミュニケーションを通して日々の子どもたちの成長などを伝える」（10 名）「地域での子育て支援体制や専門機関との連携」（6 名）「保護者向け育児講座や研修の開催」（5 名）「自園での相談窓口の開設」（5 名）「保育参加・体験の機会」（3 名）「SNS やアプリの開設、利用」（3 名）「サブスクなどの導入」（1 名）無回答（24 名）という結果となり、各園の「保護者支援」に対するイメージと、今後行っていきたい支援についても同様の回答であった。

（3）地域支援についてのイメージ

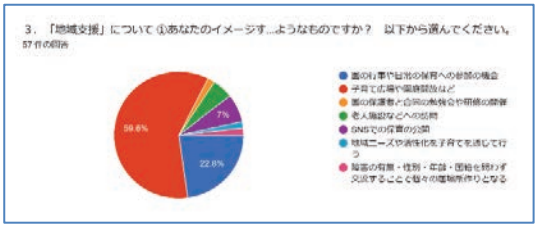


図 3「地域支援」のイメージ

（図 3）の通り、「地域支援」について回答数が多かったのは「子育て広場や園庭開放」（59.6%）「園の行事や日常の保育への参加の機会（22.8%）で、「子育て広場や園庭開放」など日常のが感じてもらえる内容の回答が多く、実際に行っていることとの差も観られなかった。

回答者が今後行っていきたい「地域支援」としては、高齢者や障がい者施設等への訪問（13 名）園庭開放や園の行事への参加など在園児との交流（11 名）子育て広場や子育てに関する勉強会（8 名）相談窓口の開設（6 名）地域の保育施設や学校との連携（2 名）であった。このことから、「地域支援」は、現在行っている内容や過去に行ってきた内容が、イメージしやすく、取組みやすいと考えられる。

【考察】

本研究は、入園を希望する保護者のニーズと保育園における支援の現状についてアンケートを基に調査した。

①園見学者（入園希望）事後アンケート

保育の様子が伝わる工夫や、外遊び時間の保障など、保育の内容に関する保護者の関心が高く、見学前に園のホームページやＳＮＳで保育方針や保育内容を調べ、共感した上で見学に来ていることも今年度の傾向として観られた。同時に、「（入園前や日々）準備するものが少ない」「オムツを定額で準備や廃棄をしてもらえる」ということも園選びのポイントとする保護者が多く、保育施設でサブスクなどの導入が当たり前になっていく事が予想される。

②多角的な「支援」についてのアンケート

（1）「子どもへの支援」については、回答者のイメージと実際に行っている事に大きな差はなく、回答数の多かった「ひとり一人に丁寧に向き合うこと」「個々の子どもの目標やねらいに向けた活動の提供」などは、「保育政策の新たな方向性」の保育政策「2．全てのこどもの育ちと子育て家庭を支援する取組の推進」[2] の内容に含まれていると言えよう。

（2）「保護者支援」については、現在保育施設で行っている事と回答者が今後行っていきたい事は、ほぼ同様の回答であった。この結果と子ども家庭庁が示す新たな方向性を比較すると、やはり上記２の取組に含まれていると考えられる。

（3）「地域支援」については、「保育政策の新たな方向性」の保育政策「1．地域のニーズに対応した質の高い保育の確保・充実」[2] の内容が、各保育施設共に、あまり考慮されていないことが解った。

【今後の課題】

今後の課題としては、4 つある。1 つめは、子ども家庭庁から出された「保育政策の新たな方向性」[2] について各保育施設の施設長、及び保育施設を運営する主体が読み込み、今後の具体的な方向性を決定する事。

2 つめは、各保育施設の職員が現場でできることを考え、具体的な取組を明らかにすること。

3 つめは、保育施設の取組を保護者に伝え、理解と協力を得ること。

4 つめは、地域の保育施設同士が連携し、互いの強みや取組を理解し合い、役割分担をして地域全体で質の高い保育の確保と充実を図ることであろう。

次年度は、上記の内容において取り組める部分を明らかにして、法人や地域の保育施設に提案した上で、実践し、その報告をしたいと考える。

1）こども政策新たな推進体制に関する基本方針のポイント
～こどもまんなか社会を目指すこども家庭庁の創設～　内閣官房
2）保育政策の新たな方向性～持続可能で質の高い保育を通じたこどもまんなか社会の実現へ～　令和 6 年 12 月 20 日公表

親子で野外活動を行うことによって親子の変容について
—幼児期の子どもと保護者の野外活動を通して—

中根佳江（千里金蘭大学教育学部）

はじめに

生活スタイルが、都市化、核家族化、また少子化の現在、親子で野外活動を行うことは少ない。遊び道具は、ゲーム機など電子メディアの普及により、子どもを取り巻く環境が変化している。

また、幼児期の子どもの親子になると、さらに野外活動を行うことも少なくなっている現状である。

そのような現状の中で、野外活動に対する関心が全くないわけではなく、保護者の中には、子どもに野外活動を体験する機会を希望する人も多い。しかしながら、保護者自身が野外活動を体験したことがない人も多い。また保護者だけでなく、保育者も野外活動を体験したことがない人も多く、保育現場でも、保育の中に野外活動を導入する園はまだまだ少ない。

吉積（2015）によると、自然体験に関心はあるが、子どもとどのように森を歩けばいいか分からない。また梶浦（2018）は、子供を取り巻く環境が、戸外遊びから室内あそびが多くなったと述べている。10 年前からこのような課題が明らかになっているが、解決策といえるような活動が、一部の活動になっているのではないか。

そこで、幼児期の親子が野外活動を体験することによって、子ども・保護者の動きや気持ちの変容を明らかにすることを、本研究の目的とする。

調査方法

1. 調査方法　親子で野外活動を体験するイベント「おやあそ きんらん」実施
2. 調査期間　2024 年度 4 回実施
   1回目　6月8日(土)10～12時
   2回目　8月31日(土)10～12時
   3回目　11月30日(土)10～12時
   4回目2025年3月8日(土)予定
3. 調査場所　千里金蘭大学構内及び千里北公園
4. 調査対象　幼児期の親子　15組
5. スタッフ　千里金蘭大学　教員3人
   ガールスカウト指導者2人
   （保育経験有）
6. 当日のプログラム

1回目・3回目ともに、大学構内にある親子支援ルームより、隣の千里北公園に徒歩で移動（約10分）移動中は自然物を拾ったり、自然を見ながら親子で歩く。公園内では、ネイチャーゲームや自然に気づけるようなアクティビティを実施。その後、大学構内の親子支援ルームに帰り、部屋でシェアリングタイム。保護者のアンケートタイム後解散。

倫理的配慮

本研究を行うにあたり、アンケートを実施した保護者に、本研究発表以外では使用しないこと、それにより不利益を被ることはないことを説明し、アンケートの回答を以って同意したこととした。

結果

親子で野外活動を体験するイベント「おやあそ きんらん」を現在 3 回終了している。4 回目はこれからの実施になるため、発表時に合わせて報告とする。また、2 回目 8 月 31 日は、台風が接近し、大学構内の立ち入り禁止が前日に出たため、「おやあそ きんらん」は中止した。よって、1 回目、3 回目の結果になる。

1. 参加人数
   第 1 回目　親子 7 組　保護者 9 人
   　　子ども　1 歳 5 か月～6 歳 3 か月 9 人
   第 3 回目　親子 5 組　保護者 5 人
   　　子ども　1 歳 7 か月～5 歳 6 か月 6 人
   ＊乳幼児期の子どものため、体調不良で直前欠席者が多数あり
   ＊2 回連続参加親子　2 組
2. 子どもの様子

表 1　保護者から見た子どもの様子

1 回目	3 回目
・初めて木登りをして楽しそうだった ・アリを見つけたり、自然に触れて楽しそうだった ・最初はもじもじしていたが、だんだん楽しめていた ・少し長い草のところは嫌がっていた。パンツの長さがかかわるのかもしれない ・最高の笑顔 ・最後の方は、賑やかに遊んでいた	・虫眼鏡でいろいろと探したり、夢中になって楽しんでいた ・普段使わない虫眼鏡や鏡を使って葉っぱを見て楽しんでいた ・のびのび楽しそうにドングリを拾ったり、目玉をつけて顔を作っていた ・たくさんのお友達とこうした時間は共有できないので、いろいろと発見を共有できていいなと思う ・自然の中で見て、触れて、感じて散歩からの体験、経験を楽しんでいる姿を見て感激

1 回目は、少し公園内の草が伸びていたため、肌に触ることで、嫌がる子どももいた。また、公園内の木に、スタッフの介助で登った子どももいた。年齢の高めの子どもだった。3 回目は、自由プログラ

ムを 5 つ準備して、子どもが興味のあるものに取り組むプログむのため、1 つのアクティビティをじっくり取り組む親子もいれば、次々といろいろなものに取り組む親子もいた

3. 保護者の気持ち

表 2　野外活動後の保護者の気持ち

1 回目	3 回目
・自然の中で過ごすことがないので貴重な体験でした。縄の上を「蛇さん」と叫んだり、ちょうちょを追いかけたり、ハラハラドキドキでしたが、楽しいひと時でした ・普段はどうしても遊具のあるところに行ったり、何かがあるイベントに参加したりなので、自然の中でというところではなか無い機会でした。初めての体験ができてよかった。 ・家でテレビを見ているより、自然の中でいろんな体験をすることは素敵だと思った ・草や木を触る機会が少ないのでいい経験ができた ・30 分でも 1 時間でもゆっくりと子ども関われるといいなと思う ・会話が増える、つぶやきが聞けた	・子どもが楽しそうにしていたので、もっと親子でいろいろなところに行って自然と触れ合いと思った ・子どもとだけでは誰もいないところには行きにくいが、みんなと一緒だと安心して心穏やかに過ごせる ・とてもいい時間、今後も自然のところに沢山連れていきたい ・自然の中でドングリを見つけたり、葉っぱが色や大きさが違うことなどに気づけて、遊具ではできない体験ができてよかった ・春のころに比べて行動範囲がぐっと広がった

1 回目も 3 回目も同様に、子どもの姿を見て、野外活動の意義を感じたようである。その反面、自分では子どもを何もない自然だけのところに連れていくことがなかったことも分かった。この経験後、連れていきたいという気持ちが芽生えたようである。また、野外活動の体験だけではなく、子どもとゆっくりと時間を過ごせることや、子どもの素直な言葉を聞けたというような回答もあった。

3. 普段の子どもの遊び

3 回目のアンケートで普段の子どもの遊び方について質問すると、公園では遊具で遊ぶことが多い。公園ではドングリを見つけたりするぐらい。普段は購入したもので遊ぶ。という回答であった。兄弟で参加した保護者は、下の子は自然の中に連れていくが、上の子は忙しくあまり行けないという回答もあった。また、園では自然体験をしていると思う。という回答もあった。

考察

結果から見えてきたことは、野外活動を行ってみると、子どもの姿や自分が体験した気持から、保護者や野外活動の意義を感じることができた。しかしながら、自ら何もないところで活動をすることはない。保護者が体験したことがないこともあるが、普段の生活と野外が密着していないからであろう。子どもも年齢が上がると忙しいという回答があったが、保護者が毎日忙しい生活をしているということも要因であると考える。しかしながら、少しでも体験をすることによって、野外で過ごす気持ちよさを感じ、自然に気づく感性が高まる。毎日の空の様子、風、太陽さまざまなものに気づくことによって、子どもと共有すれば、子どもも幼児期から五感が磨かれ、さまざまなものに興味関心を持て要るようになると考える。

2 回目は台風のため中止となったが、今年は極暑のため水遊びから、さまざまなことに気づけるようなプログラムを準備していた。そのプログラムを調査対象外ではあるが、親子支援ルームのプログラムの中で使用した。始めは少し月齢の高い子どもが遊んでいた。月齢の低い子どもは、少し後ろの方で、他の遊びをしながらも、水の流れる様子などを見ていて、その場所が空いた際、取り組む様子も見られた。その時、水の流れる様子や、水をくむときに出た音、どのように水を流すかなど、いろいろなことに気づきながら、夢中になって取り組んでいた。

幼児期の子どもの親子野外活動は、保護者がまずは野外活動を体験することが必要なことが分かった。保護者が体験したことがない、どのように野外で子どもと遊んだらいいのかが分からない。よって、子どもとは、何もない公園で遊べない。ということなので、保護者が野外活動を体験し、野外で遊ぶ、野外で過ごすことの楽しさや気持ちよさを感じることが大切である。ただ幼児期の保護者にとって、自分だけの体験時間を取ることは、むつかしい。そこで、親子で一緒に野外活動をすることによって、保護者も野外で過ごす楽しさを味わい、また同時に子どもの姿を見て、野外活動の意義を感じることができる。

幼児期から野外で遊ぶことは、感性を豊かにし、原体験をすることによって、さまざまなものを発見し、思い通りに行かないこともあっても、対応する力や、身体を使って遊び、心身ともに成長することに繋がる。このような野外活動の機会を、親子で持つことの大切さを保護者が理解し、取り組んでいく必要がある。また、子どもが成長するだけではなく、保護者も野外活動を通して、心身ともに癒され、周りの大人との関係性を持ち、視野を広げて子育てをすることができるようになると考える。

今後の課題として、親子の野外活動をイベントだけではなく、日常生活の中にどのように根付かせていくか、検討することが必要と考える。

引用文献

吉積巳貴（2015）未就園児親子のための自然体験型環境教育プログラムを通した地域の子育て支援の可能性―西宮市における「未就園児親子のための森の子育て支援モデル事業」事例を通して―

梶浦恭子（2018）0～3歳児の自然体験あそびについて―親子の身体接触に注目して―

地域子育て支援担当者の資質・向上意欲・困り感について

○岡村季光（奈良学園大学）　青井夕貴（仁愛大学）　森　俊之（仁愛大学）
吉岡眞知子（東大阪大学）　波田埜英治（関西学院短期大学）　千葉武夫（関西学院短期大学）
碓氷ゆかり（関西学院短期大学）　清水益治（帝塚山大学）

【目的】

人口減少が進む中、保育所等を地域社会のために欠かせない社会インフラとしてどのように維持していくのかは、近年の大きな課題となっている。地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会（2021）では、地域に住む児童やその保護者、特に孤立した子育て家庭に寄り添い、必要に応じた助言等により各家庭の「子育て力」を高めることも含めた支援を行う枠組みの必要性が示されている。さらに、保育士の有する保育技術を見える化することも含めた情報提供や一時預かり事業の有効活用についても検討事項として挙げている。保育所における地域子育て支援については、児童福祉法第 48 条の 4 において地域の住民に対してその行う保育に関する情報提供を行うこと、その行う保育に支障がない限りにおいて、乳児・幼児の保育に関する相談に応じ、助言を行うことが努力義務となっている。幼保連携型認定こども園では認定こども園法第 2 条の 7 の通り実施義務である。

しかしながら、このような地域の子育て支援を行っている保育者に必要な資質や実際の意識については、明らかではない。保育所や保育所に勤務する保育士を効果的に活用し他機関と連携しながら地域子育て支援に取り組んでいるケースもあれば、地域子育て支援等の向き合い方について対応のノウハウが蓄積されていないケースも考えられるため、今後の実態調査及び手引きの作成等が望まれている（地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会，2021）。

認定こども園における地域子育て支援の実態については、令和 3 年度内閣府補助事業として「認定こども園における子育て支援事業の取り組み等に関する調査研究」が実施されたが、地域子育て支援担当者の資質や意識等との関連は示されていない。

幼稚園教諭の資質については、教育公務員特例法に基づき「教員育成指標」を各自治体が作成している。またその指標を踏まえた研修計画が立てられ、研修が実施されている。一方で、保育士の資質については、保育所保育指針等に対応した育成指標は示されていないため、千葉他（2023）は、日本保育協会保育科学研究（2022 年度）の助成を受けて、保育所保育指針等に対応した育成指標（試案）を開発した。本研究では、その育成指標の一部を用い、担当者の資質・向上意欲・困り感について検討することを目的とした。

【方法】

1．調査対象

全国の保育所、認定こども園から無作為に約 20 分の 1 を抽出した。調査票を郵送したのは不着を除き 1,579 か所であった。地域子育て支援で実施している事業のうち、特に多い 3 つの事業「一時保育」「園庭開放」「情報提供・相談」に焦点をあて、各事業担当者を調査の対象とした。395 か所から回答があり、回収率は 25.0%であった。回収したもののうち記入してあった調査票は、一時保育担当者用が 201 票、園庭開放担当者用が 262 票、情報提供・相談担当者用が 328 票であった。

2．調査内容

A票「一時保育の担当者用」、B票「園庭開放の担当者用」、C票「情報提供・相談の担当者用」の 3 種の調査票を作成した。共通項目として、千葉他（2023）の育成指標（試案）から「保護者への子育て支援」と「地域における子育て支援」を引用し、示された資質（5 段階）のうち、現在どの段階であるかについて尋ねた。また、資質向上への意欲が高まるきっかけ（以下、向上意欲）について、その程度を「まったく感じない」から「非常に感じる」の 6 件法で尋ねた。さらに、本研究以外の目的による質問項目を設定した。詳細は青井他（2024）を参照されたい。

困り感について、担当者別の項目として、A票「一時保育の担当者用」とB票「園庭開放の担当者用」では、実施する上で困っている内容 5 領域「子どもとの関係（5 項目）」「保護者との関係（5 項目）」「保育の提供、サービス（6 項目）」「その他（4 項目）」の計 20 項目について、その困っている程度を「全く困っていない」から「非常に困っている」の 6 件法で尋ねた。C票「情報提供・相談の担当者用」でも同様に、実施する上で困っている内容 4 領域「情報の収集・提供（6 項目）」「情報提供の方法等（3 項目）」「子育て相談（10 項目）」「その他（4 項目）」の計 23 項目について、その困っている程度を「全く困っていない」から「非常に困っている」の 6 件法で尋ねた。なお、「その他（4 項目）」の項目については共通の項目を設定した。

3．手続き

依頼文書と共に、1 園あたり一時保育担当者用 1 部、園庭開放担当者用 1 部、情報提供・相談担当者用 1 部の計 3 部、返信用封筒を 2023 年 10 月 12 日に発送した。回答にあたっては、実施していない事業があれば無記入のまま返送する、担当者が 2 人以上いる場合はうち 1 名を選ぶ、「一時保育」「園庭開放」「情報提供・相談」のうち複数の事業を担当している場合は該当する全ての調査票に回答する、回答者の雇用形態は問わない、という形で依頼した。2023 年 11 月 20 日までに着いたものを分析対象とした。

4．その他

本研究は、青井他（2024）のデータを再分析したものである。

【倫理的配慮】

調査票への回答の依頼にあたっては、この研究は、日本保育協会保育科学研究倫理委員会の承認を受けていること、利益相反は存在しないこと、協力しない場合でも不利益を受けないこと、無記名で個人が特定されないこと、データは厳重に管理し本研究以外に使用しないことを書面にて説明し、返信をもって研究協力に同意したこととした。

【結果と考察】

育成指標の資質評定と各担当者の関係

「一時保育」「園庭開放」「情報提供・相談」のうち複数の事業を担当している場合は該当する全ての調査票に回答を行っていたため、複数の調査票に回答をした者を除き、以下の検討を行った。

育成指標における「保護者への子育て支援」「地域における子育て支援」の資質評定と各担当者の関係を検討するため、各担当者別の資質評定得点について表 1 に示した。一要因の分散分析を行った結果、「保護者への子育て支援」（$F(2, 441)=20.73$, $p<.001$, $\eta^2=.08$）「地域における子育て支援」（$F(2, 433)=10.85$, $p<.001$, $\eta^2=.05$）ともに「情報提供・相談の担当者」が「一時保育の担当者」「園庭開放の担当者」と比して有意に得点が高かった。

表 1　育成指標の資質評定と各担当者の関係

育成指標	各担当者 一時保育	園庭開放	情報提供・相談
保護者への子育て支援			
回答人数（人）	124	131	189
平均値	3.4	3.4	4.0
標準偏差	1.1	1.1	1.0
地域における子育て支援			
回答人数（人）	122	125	189
平均値	2.9	3.0	3.3
標準偏差	1.2	1.2	1.2

育成指標の資質評定と向上意欲の関係

育成指標における「保護者への子育て支援」「地域における子育て支援」の資質評定と向上意欲の関係を検討するため、向上意欲の各項目で「まったく感じない」から「あまり感じない」と回答した群（意欲あり群）と「まあまあ感じる」から「非常に感じる」と回答した群（意欲なし群）の 2 群に分け、各項目の向上意欲の群別に資質評定得点について表 2 に示した。t 検定を行った結果、「保護者への子育て支援」における「給料が上がったとき」（$t(407)=2.15$, $p=.032$, $d=.31$）、「地域における子育て支援」における「上司に自分の仕事が認められたとき」（$t(403)=2.70$, $p=.007$, $d=.69$）、「他の職員との共同で目標が達成できたとき」（$t(403)=2.17$, $p=.031$, $d=.63$）はいずれも「意欲あり群」が「意欲なし群」に比して得点が高かった。上司から認められる自己有用感や他の職員と目標を成し遂げた達成感が資質向上につながっていることがうかがえた。また、青井他（2024）は、研修を受講することによって資質は高まることを見出しており、背景に保育士等キャリアアップ研修の受講による処遇改善が可能性として考えられた。

表 2　育成指標の資質評定と向上意欲の関係

育成指標	向上意欲 意欲なし群	意欲あり群
保護者への子育て支援		
	給料が上がった	
回答人数（人）	58	351
平均値	3.4	3.7
標準偏差	1.1	1.1
地域における子育て支援		
	上司に仕事が認められた	
回答人数（人）	16	389
平均値	2.2	3.0
標準偏差	1.2	1.2
	共同で目標達成できた	
回答人数（人）	12	393
平均値	2.3	3.0
標準偏差	1.2	1.2

困り感と各担当者の関係

困り感における共通項目の評定と各担当者の関係を検討するため、各担当者別の困り感得点について表 3 に示した。一要因の分散分析を行った結果、「企画書や計画書（マニュアルを含む）に基づいて実施する」は「情報提供・相談の担当者」が「園庭開放の担当者」と比して有意に得点が高かった（$F(2, 429)=6.13$, $p=.002$, $\eta^2=.03$）。特に子育てに関する相談・援助に関しては、個別性の高い内容を取り扱うことが予想され、マニュアル通りに実施することが難しいのかもしれない。

表 3　困り感と各担当者の関係

困り感	各担当者 一時保育	園庭開放	情報提供・相談
企画書や計画書（マニュアルを含む）に基づく実施			
回答人数（人）	123	118	191
平均値	3.0	2.7	3.1
標準偏差	0.9	0.8	0.9

【文献】

青井 夕貴 他（2024）．保育所等の地域子育て支援担当者の資質に関する研究　保育科学研究，*13*，131-164.

【付記】

本研究は日本保育協会の 2023 年度保育科学研究の助成を受けて実施した。

生活技術の家庭での指導に関する調査研究

○橋本 樹（横浜高等教育専門学校）、髙橋 弥生（目白大学）、大沢 裕（松蔭大学）、室矢 真弓（NPO法人 子ども研究所）、飯塚 広美（NPO法人 子ども研究所）

はじめに

現代の私たちの生活は、簡単にこなせたり時間をかけずにできたりする道具で溢れており、急速に便利になっている。一方で、手指を使わずに済むため、子ども達の手先が不器用になっているという声も聞こえる。それは保護者の意識が大きく影響していると考える。本調査では、箸・鉛筆を持つ、紐を結ぶといった、生活の中で行う基本的な動作について保護者にアンケートを行い、現代の子どもの生活技術の状況および指導に関する保護者の意識を調査し、検討することを目的とする。

１．調査概要

○調査方法

質問紙によるアンケート調査を行った。関東圏の、幼稚園・保育所、児童センター等にアンケート用紙を郵送し、保護者に配布してもらった。また、回答用紙にQRコードを記載し、Googleフォームでの回答も可能とした。

○調査内容

箸の使用に関しての質問17項目、鉛筆の持ち方に関しての質問16項目、花結び（ちょうちょ結び）に関しての質問16項目の計49問のアンケートとなっている。保護者自身のこと、子どものことをそれぞれ聞く項目が含まれている。

○調査対象

０歳～小学６年生の男女299名の保護者が対象である。本調査では、就学前(6歳11か月)までの子どもは6か月ごと、小学生は学年ごとの区分でまとめた。また、回答していただいた保護者は20～50歳代の父母である。

○倫理的配慮

質問紙の表紙に、回答は自由であり、回答しなくても不利益が生じないこと、個人の内容が施設に知らされることはないことを明記した。また、共同研究者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を受けた。

２．調査結果

（１）箸の使用に関して

保護者自身が、箸が正しく持てると回答したのは全体の72.1%である。その内、自身が子どもの時に箸の持ち方を教えてもらっていたのは73.4%である。

子どもが食事に箸を使い始めたのは3歳代が最も多く(39.1%)、次いで2歳代(27.0%)、4歳代(19.5%)となった。子どもに箸の持ち方を教えるのは、母親が最も多く(96.2%)、次に父親(51.9%)であり、教育者・保育者と祖父母はそれぞれ、回答した人の1割程度であった。子どもに箸の持ち方を教えている頻度は、気になった時に行う人が63.2%で最も多かった。箸の持ち方を注意する方法として最も多いのが、見本を見せる(76.7%)であり、次いでしつけ箸を使う(58.5%)で、手を添える(39.8%)であった。

子どもが箸を正しく持って使うことは必要だと考えているのは95.3%と非常に高い割合で、正しく使えないと困ることがあると思うものが、81.6%であった。一方で、現在子どもが正しく箸を使えているかという質問では、正しく持てると回答したのは35.0%と半数以下であった。家庭での食事で箸を使うのは、ほぼ毎食である家庭が74.4%と最も多かったが、ほぼ使わないという家庭も2%ほどいた。

（２）鉛筆の持ち方に関して

自身の鉛筆の持ち方が正しいと答えた保護者は、65.6%であり、また、子どもの時に鉛筆の持ち方を教えてもらった保護者は全体の62.2%と、いずれも箸の持ち方よりも低い割合であった。

子どもが鉛筆を使い始めたのは、最も多いのが3歳代(39.2%)で、次いで2歳代(31.4%)であった。保護者が子どもに鉛筆の持ち方を教えているのは61.6%であり、教え始めた時期は子どもが鉛筆を使い始めた時期とほぼ同じであった。

子どもが鉛筆を正しく持って使うことが必要だと考えているのは93.3%と、箸の持ち方と同様にとても高い割合であったが、鉛筆を正しく持てないと困ることがあると思う、については69.8%と箸より低い割合であった。子どもが正しく鉛筆を持てるのは41.3%だった。

（３）花結びに関して

保護者自身が花結び(蝶結び、リボン結びともいう)を正しくできると回答したのは79.5%であった。また、縦結びは間違っている（日本では縁起が悪い）といわれていることを知っていたのは、58.7%であった。保護者自身が子どもの時に結び方を教えてもらった相手で一番多いのは母親(85.5%)であったが、次に多かったのは祖父母(25.5%)であり、父親は15.0%と低い割合であった。子どもに花結びを教えるのは母親が圧倒的に多かった(98.9%)。

子どもが花結びをできるようになることは必要だと考えている保護者は、87.9%であった。現在の子どもが正しく花結びができるのは約1割であり、自分からやりたがる子どもは27.9%と低い割合であった。また、子どもの衣類や靴などに花結びが必要なものはあるかという問いについて、「いいえ」と答えたのが74.7%で、子どもの生活には花結びの必要性が低いといえる。衣類以外で花結びが必要になるものとしては、お弁当や給食の紐を結ぶ際に使うという回答があった。

３．考察

（１）箸の使用に関して

箸に限ったことではないが、今回は“正しい”かどうかの判断を保護者に委ねている。そのため、基準があいまいであることも考慮しなければならない。2015～16年の谷田貝らの調査[1)]から、保護者と同年代となる21～59歳の正しく持てる割合は57.4%であり、子どもの対象年齢に近い3～6歳では10.2%と、本調査で保護者が回答した割合と大きく離れている。つまり、大人も子どもも、“正しい持ち方”を知らない人が多いのではないかと

推測する。一方で、正しく使うことは必要、困ることがあると思うということには高い割合を示しているので、正しく持たせてやりたいと考えてはいるが、どう教えればいいのか分からない、正しい持ち方を理解できていないということがわかる。教え方においては、しつけ箸を使う割合が高いことから、道具を用いて教えようとしていることが明らかになった。さらに、見本を見せる保護者が最も多かったが、見せている見本そのものが間違っていれば、子どもも間違って覚えてしまうのは当然である。保護者が正しいい持ち方を知る必要性を感じる。

近年、日本人の食事は欧風化が進み、箸を用いずにスプーンやフォークを使って食事をとる機会が増えている。また、共働き家庭の増加により、忙しい朝の時間に手軽に食べることのできるもので済まして、箸を使わないこともあるのではないかと推測していた。しかし本調査では、ほぼ毎食箸を使う家庭が最も多かったため、箸を使う機会が失ってはいないのだということに安心した。

（2）鉛筆の持ち方に関して

鉛筆の持ち方も箸と同様、前出の谷田貝ら調査によると、21〜59 歳の正しく持てる割合は 37.7％であり、3〜6 歳の子どもでは 12.0％と、大きく差が見られた。また、持ち方は合っていても、使い始めると持ち方が間違った形になる人もいる。谷田貝ら調査では使い方も調査しているが、いずれも持ち方より悪い結果になっている。使い方についても、保護者には意識してもらいたいと考える。

鉛筆において気になったのが、保護者が子どもの頃と現在の子どもで、使い始めた時期の差が大きいことである。保護者が子どもの頃教えてもらったのは 6 歳前後が多く、現在の子どもは 3 歳前後が多く、約 3 年も差がある。保護者の教えてもらった時期はおおよそ就学の頃であり、現在の子どもは幼稚園の入園、保育所であれば幼児クラスに上がる頃である。その時期に合わせているかは不明だが、鉛筆に限らずクレヨンやペンを持たせる年齢が早期化していると推察する。

保護者が鉛筆の持ち方を教えてもらったので最も多かったのは母親であることは箸と同じだが、2 番目に多かったのが教育者・保育者の 44.6％であり、父親が 18.3％だったことと比較しても高い割合であることがわかる。子どもに、鉛筆の持ち方を教えるのが良いと考えているのは、父親の割合も 77.9％と高くなり、教育者・保育者は 49.0％で 3 番目となるが、割合としては高い。幼稚園・保育所等では絵画や園によっては文字を書く活動をする所もある。また、小学校では鉛筆を用いて授業を受ける。そこで指導をされた経験があったり、子どもも同じように指導されることを期待したりしている保護者が多いのではないかと考える。

（3）花結びに関して

花結びにおいては、2019 年の谷田貝らの調査[2)]によると、正しく花結びができたのは 3〜6 歳では 11.4％で、高校生でも 34.3％であった。花結びが正しくできる割合は以前より低いが、今回も 3 項目の内で、いずれも低い割合である傾向が見られた。今回の調査では、花結びにおいては男女差も見られた。正しく花結びができるのは、男児 6.3％に対して、女児 12.2％であった。それは、子どもの衣類や靴などに花結びが必要なものはあるかという問いの、男児 19.4％であるのに対し、女児 29.5％という結果から要因が伺える。男児よりも女児の衣服の方が花結びが必要であるものが多い。そのため、男児よりも女児の方が花結びをする機会が多いためできるのだと考える。しかし、女児であっても約 3 割程度であるため、全体としては低い。また、衣類以外で花結びが必要な物についての回答が少数であったことから、現在の子どもは花結びが必要な場面が少ないといえるだろう。その影響から、花結びができるようになることが必要だと思われる割合が他の項目より低かったのだと考える。

縦結びは日本では縁起が悪いとされているが、それを知っている保護者は約半分という現状が明らかとなった。自身が知らなければ子どもに教えることもないし、間違ったまま覚えてしまうこともある。そういったことも、伝えていくことが大切であると感じた。

おわりに

本調査を行う前は、生活技術に関して、現代の保護者は関心が少ないのではないかと考えていた。しかし、いずれの項目でも、子どもが正しくできたほうがいいと考えている割合が高かった。また、教えるのは母親・父親の割合が高く、思っていたよりも生活技術について意識されているのだと安堵した。質問紙の自由記述欄には「正しく持てないようになってほしくない」という記載も見られた。しかし一方で、「正しくできなくても問題ない」「(教えることは)誰でもいい」「教えてと言われた時(に教える)」とやや無責任ともとれる回答も見られた。

本調査の 3 項目はいずれも、正しくできなくても、自分のやり方ででもできてしまえば一見問題はない。しかし、何事も正しく扱うことが、最も効率よく使えて最も美しい使い方だと言われている。その方法を、大人が子どもに手を添え教えてやることが必要なのではないかと考える。

本調査を通じて、保護者がわからなかったり、わかっているつもりで実はわかっていなかったりしているのだと感じられた。それは、今回調査した生活技術においてだけでなく、子育て全般に言えることであると思う。子どもを育てる気持ちはあるけれど、どう子どもと関わって良いのか分からなかったり、どう教えれば良いのか分からなかったりする親が増えているのではないかと推察する。それが行き過ぎてしまうと、虐待につながってしまう恐れもあるのではないかと考える。子育て支援も強化されてはいるが、まだ十分とは言えないだろう。まずは大人が正しく理解し、それを子どもに教えていくことが大切であると考える。

参考文献

(1) 谷田貝公昭 他(2017)「箸の持ち方・使い方 鉛筆の持ち方・使い方 ナイフで鉛筆を削る 動作の実態に関する調査研究報告書」NPO 法人子どもの生活科学研究会
(2) 谷田貝公昭 他(2020)「ボタンをとめる・紐を結ぶ動作に関する調査研究 報告書」NPO 法人子どもの生活科学研究所

子育て支援の実践
―学生の音環境の工夫から―

○間井谷容代（奈良学園大学）

Ⅰ．はじめに

子育て支援事業は 1990 年代より、子育てをする親を対象に、親のニーズに合わせた困り感解消のために子育て支援の取り組みが進められた。また、それに付け加え、ますます少子化が深刻になり、少しでも親の子育て不安を軽減できるように、かつ、安心して子育てができるように、今後の子育て支援としてエンゼルプランが策定された。それから、30 年以上、国は子育て支援に力を注ぎ、改革を重ねプランを作成し、検討を重ねているが有利に働いていない。

2016 年、子ども・子育て支援新制度が改訂され、「量」と「質」の両面から子育てを社会全体で支えることが示された。支援を必要とする、すべての家庭が利用でき、子どもたちがより豊かに育っていくことができる支援を目指し、取り組みが進められている。この制度では「つどいの広場などの地域子育て支援拠点」「一時預かり事業」「病児保育」「養育支援訪問」「妊婦健康診査」「ファミリー・サポート・センター」「放課後児童クラブ」の７つのサービスが提示された。多岐にわたる支援である。

子育て支援事業の目的は、地域において子育て親子の交流等を促進する子育て支援拠点の設置を推進することである。また、その地域の子育て支援機能の充実を図り、子育ての不安感等を緩和し、子どもの健やかな育ちを促進することを目的としている。

この事業に、多くの保育士養成校の学生がボランティア活動として参加している。ボランティア内容は様々であり、子ども食堂の手伝い、出前保育として行われる絵本の読み聞かせやふれあい遊び、施設の催し物への参加等、子どもとふれあうことのできる楽しいイメージが想像できる。外観的には、楽しさを感じる子育て支援は赤ちゃんとお母さんのために楽しいことをすることが支援であると理解する学生が多いように思われる。イメージとしては簡単にできる楽な支援と捉えているようだ。この事から子育て支援としての内容とはかけ離れた考えをもっていることが推察される。問題とされている子育て不安からくる親の孤独感、虚無感の解消に向けて取り組まれていることに、認識できていないように捉える。子育て支援はなぜ必要とされているのか、今一度考え、支援をする意味の深さや支援の繋がりの重要性を、保育現場での子育て支援実践を通して、学生一人ひとりが能動的に関わり、深い学びを得る支援方法を習得できるように進める。現在学生ボランティアとして、出前保育で読み聞かせ、ふれあい遊び等の計画を立て、子育て支援に関連してボランティア活動を進めている。活動では、楽しい雰囲気を重視しながら進めており、実践の工夫として、時折、効果音としてピアノで音楽を活用している。ピアノを効果音とする契機になったのは、子どもの気持ちを引き寄せたい思いからではあるが、その場の雰囲気が心地よい雰囲気になることにも効果を感じるところだ。ピアノと絵本でのコラボレーションで心地よい空間を作ることができたらと考える。支援の資質向上として、子育て支援実践を通して支援方法を学び検討し、資質向上を目指し、学生それぞれが主体となって、進めることのできる子育て支援を構築する。

Ⅱ．研究方法

1. 調査期間

令和６年６月上旬から 12 月下旬まで

2. 対象者

ボランティア活動に参加した学生
保育園、認定こども園の子育て支援の担当者

3. 調査内容

調査依頼文書及び後述する倫理的配慮を含んだ説明書（調査説明書）を書面にて各園長に渡し、承諾を得られた園について、各保育者に改めて調査依頼文書並びに調査説明書を印刷された２ 次元コードとともに配付した。2 次元コードのリンク先には、図１に示すアンケート調査内容が Google フォームにて示された。回答時間は 10 分以内を目安として、保育者の負担にならないように設定を行った。
このアンケート調査はボランティア活動後に行った。

4. 倫理的配慮

本研究の趣旨や目的、研究参加者の個人情報の保護、参加と撤回の自由、データの厳重な取り扱い、研究結果の公表について書面に示した。また、Google フォームを用いたアンケートは無記名で行った。なお、本研究は奈良学園大学研究倫理委員会の承認を得て実施した。

Ⅲ．ボランティア活動内容

条件として５つの事を常に心に入れ、気をつけて進めることにした。内容は以下の通りである。

① 時間は 20 分程度で行う
② 子どもは親しみをもち、誰もがわかる内容を選択する
③ 表情豊かに乳幼児・保護者と関わるように努める
④ 優しい表情、笑顔には心掛ける
⑤ 親子一組一組に丁寧に関わる気持ちをもつ

【内容】
・手遊びをする
・自己紹介をする
・絵本の読み聞かせ、パネルシアター等をする
・ちょっとだけ体操、ふれあい遊びをする

実践１．保育園【８月】
対象児　1,2 歳児　（在園児含む）
乳児の運動遊びの支援
内容・絵本「ぴょーん」
・紙芝居「みんなでポン」
・パネルシアター「わたしのワンピース」

ボランティア活動の様子

実践２．認定こども園【９月】
対象児　4,5 歳児（在園時含む）
内容・絵本「えらい・えらい」
・ふれあいゲーム遊び　「ねことねずみ」
・パネルシアター「わたしのワンピース」

実践３．保育園【10 月】
対象児　親子,1,2 歳児　（在園児含む）
内容・手遊び
・絵本「くだものなあに」
・紙芝居「みんなでポン」

アンケート調査は活動後、ボランティア活動先の子育て支援担当者、ボランティア活動を行った学生に調査した。

Ⅳ．調査結果

「学生の取り組む子育て支援について」アンケート調査結果をまとめる。特に自由記述に着目し、まとめる。（※各項目、回答より一部抜粋する）

【学生向け】
◎子育て支援の実施して、楽しいと思うことは？
・絵本に合わせて即興で音楽を作ること
・子どもの笑顔を見られた時。
◎子育て支援の実施して、難しいと思うことは？
・子どもへの対応が反応なく悩んだ。
・乳児へのお話しの伝え方と接し方が難しい。
・乳児が楽しむことができるようにしないとと思った。
・小さい子なので想定と違う動きをすることがある。
・反応を見ながら絵本を進めること。

【担当者向け】
◎どのようなところが評価できましたか
・笑顔がよく、子どもたちを見ながらお話しされていたのがとてもよかった。
・子ども達と目線を合わせ、一人一人に語り掛けるように読み聞かせをしてくれた所。話の内容に合わせて、ピアノを弾いてくれたので、子ども達がより楽しめた。
◎ボランティア活動の感想
・1 歳児の子どもたち、最初は少し緊張していた子もいたが、優しい語り掛けで、楽しんでいる様子が伺えた。子どもたちに大人気のアンパンマンも登場し、そんな一工夫がとてもよかった。
・絵本とピアノと違う絵本の読み聞かせがとても楽しく聞けて良かった。

【結果】
学生のアンケート調査の結果として、難しいことが実感できたように受け止める。子育て支援担当者からは良い結果が多く、今後の活動に期待を持ってくださっているように捉える。ピアノとお話しのコラボレーションが好影響を及ぼしたと考える。

Ⅴ．考察

ボランティア活動は、学生のやりたい気持ちからはじまり、やり方は保育実習の延長のようなものであった。安易にできる活動であると感じ、取り組んだ。しかし、思うようにいかず、何度も頭打ちをして、話し合いを繰り返し、音楽を含め活動することに辿りついた。音楽を含めたことで活動後、先生方より「お話しがイメージできて良かった」「発達障害をもつ子どもが話を聞くことができ、嬉しかった」と声をもらい、音楽とのコラボレーションの効果を少し感じることができた。

音楽として活用したピアノは、音が大きな音でもなく、心に染みわたる音色である。耳にすると心地よい気持ちになる。今もつ、ストレスにも効果が生じ、いい結果となったと思われる。

今回実践した絵本の話とピアノがうまくコラボレーションとして形にできたことが、乳幼児から大人までの心に染みわたることに繋がったと捉える。コラボレーションとしては、まだ十分とまではいかないが、学生たち自身、一歩、踏み出すことができたと思われる。

Ⅵ．今後の課題

今回の結果は、現時点での実践を通して実証できた程度であり、確証にまでは至らない。続けて、ボランティア活動を進めながら、調査を継続する。ボランティア活動で、認められたお話しとピアノとのコラボレーションによってできた空間については、今後も重要視しながら、実績を積み上げるように努めさせたい。

今アンケート調査については、対象者が少ないため妥当とは言えないかもしれないが、学生へフィードバックをすることで、学生自身が手応えを感じ、ボランティア活動に対して充実感を感じている。
これからの実践の糧になることを願い、期待する。

地域における切れ目のない子育て支援
ー学童期以降の児童館利用者ヒアリング調査より

○　吉島　紀江（京都華頂大学現代生活学部）　　川北　典子（大谷大学非常勤講師）

1　はじめに

厚生労働省が発表した 2024 年の子どもに関する統計によると、出生数は 68.5 万人、合計特殊出生率は 1.20 であり、少子化が引き続き進行していることが示されている（厚生労働省，2024）。一方、保育所を利用する子どもの数は 271 万人、放課後児童クラブの登録児童数は 1 万 7,686 人となっており、子どもに関するサービスの利用は増加していることが分かる。しかしながら、子どもを取り巻く社会環境においては依然として深刻な課題が存在しており、特に虐待に関する相談件数は約 243,000 件、小中高生の自殺者数は約 510 人と推計されている（厚生労働省，2024）。さらに、長期欠席や高校中退の増加が報告されており、学童期以降の子どもへの支援が喫緊の課題となっている。

統計が示すように、現代の子どもが育つ環境は急速に変化している。核家族化、少子化、共働き家庭の一般化、ひとり親家庭の増加など、家庭の形態や子どもを取り巻く社会的な環境は多様化している。このような社会的変化に対応するため、近年では子ども家庭福祉に特化したネットワーク事業が数多く展開されてきた。しかし、児童虐待、ダブルケア、ヤングケアラーといった複合的かつ多様な問題に対しては、既存の福祉サービスだけでは十分に対応しきれない状況となっており、継続的かつ総合的な支援が求められている。

近年、子育て支援の多くは低年齢の子どもに焦点を当てているが、学童期以降の子ども、特に中高生に対する支援の重要性も増している。中高生の不登校や高校の中退の増加しており、これらの課題に対する対応が必要となっている。子どもが社会に円滑に移行できるよう支援するためには、学童期以降の子育て支援が不可欠である。

（1）児童館

本研究の対象とする児童館は、「児童館ガイドライン」に基づき、児童の権利に関する条約（平成 6 年条約第 2 号）および児童福祉法（昭和 22 年法律第 164 号）の理念に則り、子どもの心身の健やかな成長・発達およびその自立を地域社会の中で具現化する児童福祉施設である。平成 30 年 10 月の改訂では、①拠点性、②多機能性、③地域性の 3 つの機能が整理され、これにより、児童館が子どもの福祉的課題への対応や子育て支援に期待されていることがうかがえる。しかしながら、これらの 3 つの機能よりも、放課後児童健全育成事業（学童保育）にその役割がシフトしている自治体が全国的に多いという現状がある。また、児童館の機能は改訂されたものの、建物の老朽化などを理由に休館や廃止の状況が全国的に広がっており、市町村における設置率は 62.2%（平成 27 年児童館の実態調査）にとどまっている。そのような全国的な状況の中、京都市では小学校区に児童館が設置され、小規模コミュニティにおいて、妊娠中から小・中・高校生世代までの子どもとさまざまな年齢層の地域住民が利用している

（1）　児童館における中高生を対象とした事業

2007 年に実施された中高生事業の行政・施設での取り組み状況と、活動に参加している中高生の実態調査結果によると、児童館では 80%の施設で実施されており、行政機関では約 15%という結果が得られた。児童館における事業実施状況に格差があり、この点が課題として挙げられている。また、児童館と行政機関、教育機関、福祉機関との連携が重要な課題であることも明らかとなった。さらに、「居場所」「異年齢交流」「利用拡大」というキーワードが抽出され、これらが児童館の特性を示すものと考えられる。結果から、児童館は「悩みの相談」「要保護児童対策」「心の成長」など、学齢期以降の思春期を迎えた中高生を支える地域の拠点であることがうかがえる。

柏女（2020）によると、子ども期は社会的に有期であるという特性があり、始期と終期が存在する。それぞれの期間における連続性をどのように担保するかという視点は重要であり、これはいわゆる「切れ目のない支援」とも結びつくとされている。子どもの支援は、始期が妊娠期から始まり、終期が 18 歳に至るまで切れ目なく行われるべきであるという視点に立ち、学齢期以降に着目し、児童館が果たす役割について考察を試みる。

2　調査協力者と方法

（1）調査協力者

機縁法により児童館を継続的に来館利用しているという条件に合致した 2 名を調査協力者とした。

table1　研究協力者のプロフィール

協力者	年齢	性別	児童館利用期間
A	27	女性	21 年 7 カ月
B	20	男性	16 年 7 カ月

（2）　調査方法

「成人後も児童館を利用している」という経験がある 2 名を協力者として選定した。個別に対面で、現在利用している児童館の 1 室を借用し、半構造化ヒアリング調査を実施した。各協力者には、1 回 60 分のインタビューを行った。補足的な質問については、個別に TQM 図を確認し、研究者が確認したい内容を追加で質問した。児童館を継続的に利用しているという条件に合致した 2 名を、機縁法に基づいて調査協力者として選定した。

（3）　調査項目

ヒアリング調査では、ヒアリングガイドとして以下の質問を設定した。「児童館を初めて利用したきっかけ」「当時の思い」「利用目的」「中学生になっての利用目的」「高校生になっての利用目的」「成人しても利用している目的」「児童館に対する思い」。これらについては自由に発言してもらい、発言内容は IC レコーダーに録音した。

（4） 分析方法

ヒアリング調査は、ＩＣレコーダーに録音し、その後文字起こしを行い、TEA 分析を実施した。

TEA（複線径路等至性アプローチ）は、時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようとする文化心理学の新しいアプローチで，日本から発信する質的研究法の一つである。これは構造（ストラクチャー）ではなく過程（プロセス）を理解しようというアプローチであり，(1) 複線径路等至性モデル（Trajectory Equifinality Model: TEM），(2) 歴史的構造化ご招待（Historically Structured Inviting: HSI），(3) 発生の三層モデル（Three Layers98 Model of Genesis: TLMG）を統合したものである。(1) TEM は，等至点（EFP）に至る複数の径路をモデルとして描く方法であり，等至点に対する径路の分かれ道が発生するのが分岐点（BFP）である。(2) HSI は対象者選定のための枠組みであり，等至点を経験した人を調査にお招きすることである。(3) TLMG は分岐点において変容や維持が生じる際の自己に関する仮説的メカニズムである。

本研究では、等至点を「成人後も児童館を利用している」と定義し、必須通過点を小学校入学、中学校入学、高校入学とした。成人しても児童館を利用している促進要因と阻害要因を経過的に理解することとした。そこから児童館が継続的子育て支援を実施可能とする機関の要素について、抽出することとした。

（5） 研究手順

（ア）データの収集

2024 年 11 月 29 日に実施。インタビューを 60 分実施し、ＩＣレコーダーに録音後、文字起こしをした。

（イ）TEM 図の作成と分析

調査協力者ごとに発言からラベルを作成し、等至点に至る経路と分岐点を図示し、第 2 層、第 3 層と TEM 図をし、それぞれ第 3 層の意味を解釈した。

（6） 倫理的配慮

本研究は、京都華頂大学倫理審査委員会にて審査（申請番号 24007）の承認（2024 年 11 月 9 日）審査・承認を受け実施した。個人が特定されないよう匿名性に留意し、実施した。また、ヒアリング調査前に研究の目的、公表方法、撤回について書面を交付し、説明同意を得てから実施した。

調査協力者に TEM 図を本研究で用いる意義や意味についても説明と同意を得た。

３ 結果・考察

（1）必然的動機

児童館は、児童福祉施設の一つであり、社会福祉法に基づいて基準や運営内容が定められている施設であることは言うまでもない。児童館は、児童の健全育成を目的とした施設であり、利用対象は０歳から１８歳までの子どもに限定されていない。今回の調査協力者は、きょうだいが学童事業を利用し始めた時期に児童館の利用を開始した。また、自身も学童事業を利用していた。両親の共働きにより、児童館の放課後学童事業を利用することになった。

利用開始は、放課後に両親が不在であったため、きょうだいが既に児童館を利用していたこともあり、保育園卒園後、４月１日から当たり前のように児童館を利用し始めた。「共働き家庭」「きょうだい」の影響で、就学後の生活の中で児童館の利用が自然なものとなっていた。児童館では、学童事業を利用していない子どもたちも利用しており、地域の安全な遊び場として機能していた。学童期において、十分な遊びが確保され、その遊びの経験は中高生になっても影響を与え、再び児童館を利用する契機となった。

（2）包括的・継続的支援

こどもは、第一義的には、親または親に代わる保護者のもとで育つ。地域包括的・継続的支援の実現のためには、子ども、親、公、社会の 4 者関係の在り方を整理しなければならない（柏女：2020）。児童館では、子どもの悩みをいち早くキャッチすることができていた。児童館職員に悩みを打ち明けることは、保護者にその内容が伝わることを理解しつつ、家庭や学校での悩みを解決する役割を児童館が担っていた。

公的社会資源として、早期発見を可能とする。多様なニーズに対応していくためにも、4 者の関係の理解と公的資源の活用、連携していくシステム構築が必要である。

（3）ソーシャルワーク専門職

児童館に行く理由の一つとして、職員が挙げられる。信頼できる大人に学童期に出会い、話を聞いてもらった経験が、児童館に通う動機となっていた。生活の中で、相談や福祉サービス、ソーシャルワーカーが社会資源と子どもや家庭をつなぐ役割を果たす中で、専門職や専門機関同士をつなぐハブとしての機能が求められている。さらに、子どもが育つ「場」や「時間」の権利の連続性を見据えたソーシャルワークが期待されている（佐藤）。そのため、ソーシャルワークが展開できる職員の配置は非常に重要である

４ 今後の課題

今回は、２名についての質的研究で事例の分析にとどまった。今後も同様の調査を行い、地域で包括的かつ継続的に子育て支援できる児童館であることを実証していきたい。研究を深めていく必要がある。

引用・参考文献

1） 厚生労働省ホームページ「出生数、合計特殊出生率、児童虐待相談件数、

2） 文部科学省

3） こどもの城「地域に発進！1ボランティア１・２・３（資料編）」

4） 柏女霊峰編佐藤ら『子ども家庭福祉における地域包括的・継続的支援の可能性社会福祉ニーズと実践からの示唆』福村出版、2020

5） 安田裕子　他『TEM理論編複線経路等至性アプローチの基礎度学ぶ』新曜社、2014

園児のお迎え場面における保護者の過ごし方

―認定こども園の夕方の時間に着目して―

杉山 沙旺美
（お茶の水女子大学大学院生※）

問題と目的

保育施設における送迎場面は、日常的に保護者と保育施設が関わる場面である。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2018）では、「家庭との情報交換を行う機会」（第1章第3節5(1)）や「保護者支援の機会」（第4章第3節1）として「送迎時の対話」が挙げられている。送迎場面に関する先行研究でも、子育て支援に関する研究（廣瀬他，2015）において、保護者と保育者の関係性を築く上で重要な場面の一つとして送迎時のかかわりが取り上げられたり、送迎に関する実態調査（松尾，2014）において、保護者と保育者とのコミュニケーションの方法が検討されたりと、その時間の保護者と保育者とのかかわりに焦点が当てられてきた。

また、田坂ら（2007）は、人的交流発生の場としての幼児施設の在り方に関する検討の中で、降園時の「お迎え」という場面に着目している。保護者へのインタビュー調査と行動観察調査から、お迎え時間や場所の違いと、保護者同士や保育者・子どもの交流に関する要求意識の差との間の関係を明らかにしている。例えば、お迎え場所が、玄関や保育室前ではなく、遊戯室など余暇空間のある場の方が子どもとの交流満足度が高いという結果が示されている。田坂らの研究から、保護者と保育者のかかわりの場としてだけでなく、保護者同士や保護者と子どもとのかかわりの時間としても、送迎時は重要な場面であると考えられる。ただし、田坂らの研究は建築分野の視点から施設の利用について検討しているものであり、保育学的視点から交流の内容については言及していない。

そこで筆者は、保育室内にお迎えに来た保護者の行動に着目し、保護者が誰と、どのようにかかわっているのかを明らかにすることを試みた。本発表では特に保護者とその保護者の子どもとのかかわり方に焦点を当て、保育施設におけるお迎え場面の実態を検討する。

方法

本研究では参与観察を実施し、筆記記録に加え、固定のビデオカメラと手持ちのカメラによる記録を行った。調査対象は区立のA認定こども園（保育所型）の3・4・5歳児クラスである。各学年1クラスずつで、1号認定児と2号認定児は半数ずつの編成、各クラス2人担任制となっている。参与観察を行った期間は、201X年10月～201X＋1年10月の1年間で、週1回程度の頻度で実施した。観察は3～5歳児が過ごすオープンスペースの保育室において、4・5歳児の1号認定児の降園前から延長保育開始までにあたる14:30～18:15（計38回）に行った。

本発表では201X年度に行った調査のうち、4・5歳児の保護者について、保育室内におけるお迎え時の行動がビデオ記録上で確認可能であった9日間（201X年12月～201X＋1年3月）を分析対象とする。分析では、筆記記録及びビデオ記録をもとに、お迎えに来た保護者について、送迎者、室内に入ってきた時間と出た時間、保護者の保育室での行動、保護者が居た場所を書き出した。さらに、保護者の保育室での行動について、それらを端的に示す語句を付し（例：子どもの帰り支度をする。保育者と話をする。など）整理したうえで、送迎場面において特徴的な人とのかかわりを含む保護者の行動について事例におこした。本発表では、その事例の中から、保護者とその保護者の子どもとのかかわりを含む事例（計24事例）に着目し、お迎え場面における保護者の過ごし方について検討する。

倫理的配慮

本研究における調査は、お茶の水女子大学人文社会科学研究の倫理審査を経て承認を受け実施した。研究実施に際しては、園長に同意を得た上で実施し、観察者は子どもたちの自然な動きに配慮しながら記録を行った。

結果

A園の教育課程に係る教育標準時間終了後のお迎えは、園舎2階にある保育室に保護者が訪れ、随時降園していく形態である。降園時間や保護者の滞在時間はそれぞれ異なり、厳しく定められているものではない。

A園の送迎場面（計194場面）のうち、送迎者（保護者に同行してきたきょうだいは除く）については、母親が全体の75.8%（147件）を占め、次いで父親が10.8%（21件）、祖母が7.2%（14件）、祖父が6.2%（12件）であった（%は小数第二位を四捨五入）。

保護者の2階保育室内での滞在時間について、2階保育室の入退室時間が正確に記録できた送迎者は148件で、そのうち、「1～3分」が31.1%（46件）、「4～6分」が35.8%（53件）、「7～9分」が14.2%（21件）、「10～12分」が7.4%（11件）、「13～15分」が5.4%（8件）、「16分以上」が6.1%（9件）であった（%は小数第二位を四捨五入）。全体の84.5%が10分以内に降園していた。

次に、送迎場面において特徴的な「保護者とその保護者の子どもとのかかわり」を含む24事例について検討した。事例において、子どもと直接的にかかわる保護者の保育室内での行動は11に分けられた。「子どもの姿を傍で見る」、「距離を取って子どもの姿を眺める」、「子どもと一緒に見る」、「子どもの話を聞く・尋ねる」、「子どもと一緒に同じ遊びをする」、「絵本やカルタの読み手になる」、「聞き役や客役になる」、「一緒に片付ける」、「遊びを提案する」、「抱っこやハグをする」、「降園後の話をする」、「身支度を急ぐよう声をかける」という行動である。直接的なやりとり以外にも、「子どもの帰り支度をする」、「子どものロッカーの整理をする」といった自分の子どもに関する保護者の行動も観察された。なお、一つの事例にこれらの保護者の行動を複数含んでいる。

ここでは、「子どもの姿を眺める」という保護者の行動を含む2事例を示し考察を述べる。事例1は、4歳児のダ

イチと母親のかかわりであり、約 6 分間の出来事である。なお、本発表の事例における子どもの名前は仮名である。

事例1　園から家庭へと遊びがつながる（201X＋1年2月）

18 時すぎ、ダイチの母が保育室に来たとき、ダイチは折り紙をしていた。保育者が「ダイチくん、お母さん来たよ」と声をかけると、ダイチは入り口の方を振り返り、折り途中の折り紙を母に見せ、再び机に向かった。そんなダイチに母は笑顔でうなずき、ダイチの荷物をまとめた後、ダイチから少し離れた荷物置き場に立ちダイチを眺めていた。

ダイチの手が少し止まって、折り紙の本を指で辿ったところに、母が近づく。するとダイチは、自分が折っていた折り紙を母に手渡した。母が「今どこ？」と尋ねると、ダイチは折り紙の本を指さす。母は「ん？こうじゃない？」と言いながら折り紙を折り始めた。ダイチは母の手元を覗き込み、その後母から折り紙を受け取って完成させた。

ダイチは椅子から立ち上がりながら「これも折ろうとしてたんだけど」と言う。これに母は「撮って帰ろうか」と応え、スマートフォンを出した。ダイチが開いたページの写真を撮ると、ダイチと母は、本を片付けて帰っていった。

事例 1 において、ダイチの母は、ダイチの「折り紙を完成させたい」という思いを汲み取り、離れたところで見守っている。その後、母はダイチの手が止まったところでダイチに近づくが、ダイチの横に腰を下ろし、ダイチが席を立つまで座っていた母の様子には降園を急かす雰囲気はない。また、ダイチが「折ろうとしていた」折り紙の折り方を撮影していることから、自宅でもこの折り紙が続いていくと考えられる。この事例において、ダイチは自分で降園のタイミングを決めており、またダイチの園での遊びと家庭での遊びはつながっていく。ダイチの母にとっては、ダイチが園で何をして過ごしていたのかを知る機会になっている。6 分ほどの出来事であるが、園での一日の終わりが満足感をもって区切られ、心地よい家庭への移行につながる場面であると考える。

事例 2 は、4 歳児のカズキと祖父の事例で、カズキ以外の子どもとのかかわりも含む。約 11 分間の出来事である。

事例2　穏やかに待つ祖父の周りに集う（201X 年 12 月）

16 時 55 分、カズキの祖父が迎えに来た。カズキは祖父が来たことにすぐに気がつくが、今は帰りたくないようで、祖父には近づかず 4 歳児スペース内をふらふらと歩き回る。祖父はそんなカズキの様子を見て、4 歳児スペースにある舞台に腰掛けた。

祖父が腰かけてすぐに、モモコ（4 歳児）が絵本をもって祖父に近づいてきた。モモコがカズキの祖父の横に座ると、カズキもモモコの横に腰かけた。モモコは、カズキの祖父に絵本を見せながら、「これ！何？」と指をさす。祖父は「どれ」と絵本をのぞき込む。モモコとカズキと、さらに 4 歳児 1 人も集まり、カズキの祖父と絵本を見ていた。

17 時 5 分すぎ、絵本が終わるとカズキは自ら荷物置き場へ行き、祖父も腰を上げて、2 人で降園していった。

事例 2 におけるカズキの祖父も、事例 1 のダイチの母と同様、カズキの「帰りたくない」という思いを感じ取り、カズキと少し距離を取って待っている。また、その腰かけ方には圧がなく、普段から送迎で顔を合わせることもある他の子どもたちもスッと寄ってくる。モモコを挟んで座るカズキも、安心した様子で嬉しそうに絵本を覗き込んでいた。祖父のお迎え前、カズキは特段何かの遊びをしていたわけではなく、「〇〇をしたら帰る」という思いがあったわけではない。しかし、降園へと気持ちが向かわない中で、祖父が保育室内に腰かけ、絵本を見始めたことでカズキは安心したのではないかと考察する。穏やかに絵本を見ながら、カズキの気持ちは降園へと向かい、絵本の終わりという心地よい区切りで園での一日を終えたのだと考えた。

考察

2 つの事例では、子どもの「もうちょっと遊びたい」、「なんとなく帰りたくない」という思いに対し、保護者が降園を急かさず待っている姿が捉えられ、それが心地よい園での一日の終わりにつながっていた。お迎え場面は、子どもたちにとって、一日の園生活の終わりの時間であり、また園生活と家庭の間の時間でもある。保護者のお迎えを喜ぶ子どもたちの姿も多くあったが、それでも区切りよく即座に降園していくわけではない。そこで少し保護者と過ごしたり、遊びが一区切りついたりする時間が保障されることで、心地よく穏やかな降園を迎え、子どもたちの充実感につながっていると考える。また、保護者にとっても、職場と家庭の間の場所でありふと一息つける時間になっていたり、わが子を知る時間やわが子が過ごす場を知る時間になっていたりすることが見出された。このように保育室内に保護者がお迎えに来る A 園では、保護者と保育者との関係性の構築の場としてだけではないお迎えの時間があることが捉えられた。

本発表では、保護者とその保護者の子どもに着目したが、事例 2 のモモコのように他の子どもたちとのかかわりの場面も多く捉えられた。保護者がお迎えに訪れては去っていくこの時間が、降園する子どもにとっても、園で過ごしている子どもにとっても豊かな時間となっていることが示唆されている。今後は、保護者の子どもだけに限定せず、他の子どもたちとのかかわりや保育者とのかかわりも含め、より関係的に事例を分析し、お迎えの時間の実態や在り方についてさらなる検討を進めたい。

引用・参考文献

田坂綾子・松橋圭子・藤岡泰寛・大原一興（2007）降園時のお迎え行為から見た人的交流発生の場としての幼児施設のあり方に関する研究その 1．日本建築学会大会学術講演梗概集，159-160.

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説．フレーベル館.

廣瀬優子・和田上貴昭・乙訓稔・松田典子・髙橋久雄・三浦修子・長谷川育代・髙橋滋孝・髙橋智宏・髙橋紘（2015）保育所が行う家庭との連携・協働プログラムの実証・研究～イベントサークル等の調査．保育科学研究，6，54-63.

松尾寛子（2014）在園児と保護者に対する子育て支援を見越した関係構築のあり方についての基礎的研究―保育所等における登降園時の子どもの預かり方と返し方について―．神戸常盤大学紀要，7，1-8.

※人間文化創成科学研究科人間発達科学専攻博士後期課程
保育・児童学領域／聖隷クリストファー大学国際教育学部

外国にルーツを持つ特別支援児へのインクルーシブなスポーツ環境とは

ーオランダの Sport Empowers Disabled Youth(SEDY)と SEDY2 の実践事例からー

○藤後悦子・石田祥代
（東京未来大学）（千葉大学）

Ⅰ．問題と目的

令和５年末、現在における在留外国人数は、341 万 992 人となり、日本で暮らす外国にルーツを持つ人の数は増加傾向を示している（出入国在留管理庁, 2024）。これは、外国にルーツを持つ子どもの増加も意味する。外国にルーツを持つ子ども達にとっては、幼稚園・保育園、学校のみでなく、地域も重要な生活の場である。

それでは、外国にルーツを持つ特別支援児（本稿では発達障害や言語の遅れなどで特別な教育的配慮や支援が必要な 18 歳未満の児童）、はどのような地域生活を送っているのであろうか。例えば、日本の小学生の場合、多くが習い事を行う。ベネッセホールディングの調査(2024)では、男子は１位水泳、３位サッカー、女子でも２位水泳とスポーツが上位を占めている。一方、特別支援児は、スポーツに興味があったとしても受け皿が少なかったり、周囲の理解不足から、適応がうまくいかず、親子ともども傷ついたりすることがある（大橋他, 2020）。特別支援児としての困難さを持ち、かつ外国にルーツがあるというダブルマイノリティの児童達は、適切なスポーツの環境に出会うことがより難しい。

インクルーシブな考え方が浸透しており、かつスポーツが盛んである国としてはオランダが有名である。オランダでは、欧州連合（EU）による Erasmus+ Sport が実施されており、スポーツとインクルージョンを推進するための「Inclusion and Diversity in Sport」プロジェクトがなされている。このプログラムは、障害者や社会的弱者のスポーツ参加を奨励し、国を超えた協力プロジェクトを多く実施している。スポーツを通して多様性を認め合うことで共生社会の実現を目指しており、オリンピックごとに地域の社会問題をスポーツで解決するという Game Change プロジェクトを行っている（Veere, 2020）。東京オリンピック・パラリンピックでは、スポーツを通した共生社会の実現というテーマを足立区、西東京市、江戸川区の３つの自治体で実施した(Japan Sport Council, 2023)。日本における Game Chage の代表として当時の国際パラリンピック理事が関わっており、彼女により当事者の意見を吸い上げる方法としてスポーツミーティングの手法や Sport Empowers Disabled Youth(以下、SEDY)と SEDY2 が紹介された。

本研究では、ダブルマイノリティである外国にルーツを持つ特別支援児のスポーツ環境の充実を目指し、SEDY と SEDY2 の実践を取り上げ、日本において採用できることを検討することを最終的目的とする。

Ⅱ．研究１

１．目的

本研究の目的は、SEDY と SEDY2 の工夫点と特徴を明らかにすることである。

２．方法

先行研究や SEDY 及び SEDY2 プロジェクトの HP よりの本プロジェクトの特徴を抽出する。

３．結果と考察

1) SEDY と SEDY2 とは

SEDY と SEDY2 の特徴をはじめに述べる。SEDY と SEDY2 は、どちらも障害を持つ若者のスポーツ参加を促進するためのプロジェクトであり、SEDY の結果に基づいて SEDY2 が確立された。SEDY プロジェクトの目的は、障害を持つ青少年がスポーツを通じて社会参加しやすい環境を作るための調査や支援が中心であった。SEDY は、障害のある青少年に対して、スポーツ参加がもたらす社会的・心理的な影響を明らかにし、彼らがスポーツに参加する際の障壁や支援ニーズについての理解を深めることが主な目的であった。

SEDY2 は、SEDY から得られた知見を発展させるものであり、具体的なスポーツ環境構築のためのガイドライン作成やツールの提供を行っており、実践的な内容となっている。具体的な特徴としては、①各国のスポーツクラブや教育機関で活用できる「Sport Participation and Inclusion tool（以下、SPIN）ツール」を開発し、実践的な支援を提供した。②障害児者自身が各段階において積極的に参加し、意見表明した。③SDY2 の内容を一括して誰もがアクセス可能なオンラインリソースを作成し提供した。④学生や地域のスポーツ指導者へのアプローチを行った。

2) 特別支援児や外国にルーツを持つ子ども達への好事例（Pimenta, Dekkers & SEDY2 Team, 2021）

特別支援児のプログラム適応事例：フィンランドでは、SPIN ツールを利用して若いリーダーを育成して、地域の活動（例えば、地元のスポーツクラブ）に積極的に参加することで、彼らをロールモデルとする。

通常学級でのスポーツプログラム:小学生に障害者スポーツへの理解を深めるため、障害児がクラスメートと一緒にスポーツを楽しむ方法を紹介する。これは、オランダのすべての小学校で 10 年以上実施されている。

オランダでのスポーツイベント: 特定の障害を持つ全ての年齢層を対象にマルチスポーツデーを開催し、イベント終了時には、参加者に最も気に入ったスポーツと、今後のそのスポーツへの参加希望を確認し、希望があればスポーツクラブ等とつなぐ。イベントでは、多くの地元のスポーツクラブ関係者、トレーナー、学生も招待され「スポーツを通した障害理解」を推進した。

以上、SEDY および SEDY2 は包摂や多様性に理念が背景にあることから、外国にルーツを持つ特別支援児のみに焦

点化されておらず、青少年や障害者の状況に応じたスポーツプログラムの提案や地域のスポーツの受け皿の開拓、指導者育成など、積極的な介入が行われていた。

Ⅲ．研究２

１．目的

SEDY および SEDY2 の特別支援児に関する現状と課題について明らかにすることを目的とした。

２．方法

調査期間：2024 年 11 月

手続き：SEDY2 の開発者であるオランダの研究者（女性 40 代）に自由記述の質問をメールにより実施した。加えて SEDY プロジェクトの関係者である前述した元国際パラリンピック委員会理事（女性 60 代）に対面によるインタビューを実施した。

質問項目：① SEDY２の実践の中で、外国にルーツを持つ特別支援児への対応はどのように行っているか、②保護者との連携、学校や保育園との連携、についてであった。

倫理的配慮

本研究の意義を説明し、自由意思であること、学術的な利用を行うこと等を口頭および書面で説明を行い同意を得た後に調査を実施した。

３．結果と考察

自由記述及びインタビューの内容を、ストーリーラインを用いながら記載する。

SEDY および SEDY2 プロジェクトの実施は、「2020 年から 2022 年まで実施され、この間、研究が実施され、ツールが開発され、プロジェクト参加国（フィンランド、リトアニア、ポルトガル、オランダ）で実装された。」ツールの開発は、2022 年末に一度区切りを迎えている。理由は、「資金提供が停止されたためで、新しいツールは開発されなくなった」からである。しかしその後もすべてのツールはプロジェクトのウェブサイトで無料入手でき、参加国での活用や実践は継続されている。」現在、本プロジェクトの開発者は、「障害のある若者と協力して、毎年学生とのインクルージョンワークショップを運営して」おり、継続性が確認できた。

この SDEY 及び SEDY2 の特徴は「障害児自身とその親、スポーツ専門家にとって、スポーツに参加することの意義や環境について、意見、希望、アイデアを聞くことを重視している」ことである。また単に調査対象者としてではなく、「障害のある青少年と一緒に、絵を共同で作成し、彼らが私たちのプロジェクトに親しみを感じることができる工夫を行って」おり、当事者との共同作業を重視していた。

これらの SEDY の調査結果に基づいて、「スポーツクラブ向けのインクルージョンハンドブックとして実用的な資料が開発されたほか、インクルーシブフォーカスグループガイダンスとベストプラクティス集も開発された」。外国にルーツを持つ特別支援児への対応は、「包括的なフォーカスグループガイダンスを活用することができる」とした。具体的には「口頭でのコミュニケーションだけでなく、たとえば外国にルーツを持つ子どもたちに役立つ絵文字カードも使用している」とのことであった。またプロジェクトへの参加や研究の参加に関する、インフォームド コンセントレターなどは、「コミュニケーションをサポートするために多くの絵を使用した」。

なお外国にルーツを持つ特別支援児に関して、幼児教育や学校教育の分野との連携は特にないとのことであった。

Ⅳ．総合考察

日本での、外国にルーツを持つ特別支援児へのインクルーシブなスポーツ環境を実現するために参考になる視点としては、下記の通りであった。

１．外国にルーツを持つ特別支援児当事者やその親も含めてフォーカスグループを作成し、彼らのニーズや希望を確認する。

２．ニーズとスポーツ環境整備間の調整を行い、環境構築のための日本版ガイドラインを作成する。

３．特別支援児と親に対しプロジェクトへの参画を促し、プログラムの開発を共に行う。

４．コミュニケーションは、発達障害児に使用する方法と同じように絵を中心としたコミュニケーションボードなどを利用する。

５．地域の指導者や学生を巻き込むことで、障害理解を促し対応方法の獲得や地域スポーツの受け皿を増やす。

以上、言語のレベルや発達のレベルなどをアセスメントする方法は特に示されていなかったが、上記の５点は日本における外国にルーツを持つ特別支援児への支援に応用できるであろう。

Ⅴ．参考・引用文献

ベネッセホールディング（2024）.
file:///C:/Users/togoe/Downloads/d120-1256-c44472a98b1034904c568f6ecdba6497.pdf

Japan Sport Council(2023).A case study of Game Changer project 2017-2021 on Parasports & Social Inclusion in Japan https://sedy.sporteducation.eu/

大橋 恵・藤後悦子・井梅由美子（2020）.小学生対象の地域スポーツにおける「気になる子」の実態 ： 地域スポーツに子どもが参加している母親に対する調査より 早期発達支援研究, 4, 21-32.

Pimenta, N., Dekkers, V., & SEDY2 Team. (2021). SEDY2 project. Sport Sciences School of Rio Maior - Polytechnic Institute of Santarém. Retrieved from https://sedy.sporteducation.eu/wp-content/uploads/2022/11/Collection-of-Inclusion-Best-Practices-2021_web.pdf

出入国在留管理庁（2024）. 令和５年末現在における在留外国人数について
https://www.moj.go.jp/isa/index.html

The Sport Empowers Disabled Youth 2 (SEDY2) https://www.inholland.nl/inhollandcom/about-inholland/sedy2/

Veere, A.P. van der (2020). A study of the Tokyo 2020’Game Changer Project’between the Netherlands and Japan

本研究は、科研費 21K02716 の補助を受けた。

母親の子育てへの情熱がWell-being及び潜在的虐待リスクに及ぼす影響

蛯原　正貴（江戸川大学メディアコミュニケーション学部）

【目的】

本研究では、母親の子育てへの情熱がwell-being及び潜在的虐待リスクに及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。

情熱の主たる理論としては「情熱の2元モデル(Vallerand et al.(2003))」が提唱されており、情熱を調和的情熱（Harmonious Passion）と執着的情熱（Obsessive Passion）に分類することができる。調和的情熱とは「重要と位置付けている活動と他の活動が統制され、葛藤を抱えることなくそれぞれの活動に取り組むことができる状態」とされており、例えば、部活動への調和的情熱が高い学生は、部活動に取り組みながらも日々の課題や定期試験にも計画的に取り組むため、それぞれの活動の間に葛藤を感じることなく生活することができる。一方、執着的情熱は「重要と位置付けている活動に没頭し過ぎるがあまり、他の活動との統制がとれず、その活動に対して執着的に取り組んでしまっている状態」とされており、先述した例を用いると、部活動に没頭し過ぎるがあまり、日々の課題や試験勉強が手につかず、課題に取り組めていない不安が部活動にも影響を及ぼすことから、部活動と学業との間に葛藤を抱えながら生活を送ることとなる。

情熱を測定する意義としては、子育てに対して情熱的に取り組んでいるにもかかわらず、心身の健康状態がすぐれない場合などに、その情熱の種類を特定することで、日常生活を含めた子育てに対する取り組み方にアプローチできる点にある。子育てにおいては、思い通りにいかない場面や結果が伴わないことが多々あると予想され、自身でも無意識のうちに虐待リスクを高めている可能性があると予測される。

そこで、冒頭の目的を果たすために、情熱とおよび主観的幸福感、睡眠、抑うつ尺度といったwell-beingと関わりの強い尺度を測定し関連性を検討する。また、執着的情熱をもって子育てに臨んでいる母親は潜在的な虐待リスクを抱えている可能性があると仮定し、潜在的虐待リスクとの関連を明らかにすることを目標とした。

【方法】

本研究では、全国の幼児（0歳～6歳）を育てている母親800名を対象として、子育てに関する以下の項目を調査した。

1. 子育てに対する情熱(久保・沢宮、2018)
2. 子育て中のwell-being(主観的幸福感:伊藤ら、2003 睡眠:土井ら、1998 抑うつ:小嶋・古川、2003)
3. 潜在的児童虐待リスク(花田ら、2007)

上記の各項目の測定については、それぞれ既存の尺度を使用した。また、調査の方法としては、調査会社(GMOリサーチ&AI)に調査を委託し、全国の800名の幼児を育てている保護者モニターを対象としてWebアンケートを実施した。

調査終了後は、SPSS及びAmosを利用した構造方程式モデリングを行い、母親の子育てへの情熱がwell-being及び潜在的児童虐待リスクに及ぼす影響について検討した。具体的には、執着的情熱を伴った子育てがwell-beingを低下させ、児童虐待へとつながっているとした仮定を検証するとともに、この仮定が真実であった場合、改善へのアプローチについても検討することとした。

【倫理的配慮】

本研究は、江戸川大学研究倫理審査委員会における承認を受けた（R06-019A）。具体的には、Web調査に協力を依頼した参加者は、GMOリサーチ&AI社に登録する調査モニターであり、本調査への参加は強制的なものではなかった。そのため、調査中に心身に不調をきたした場合、途中で回答を止めることも可能であった。また、収集したデータは委託会社から受け取る時点で個人の特定ができないよう配慮されており、全国各地から収集したため、個人の特定は極めて困難であった。

【結果】

1.尺度の信頼性の検討

1)子育てへの情熱

子育てへの情熱を測定する調和的情熱尺度6項目、執着的情熱尺度6項目について、尺度の信頼性を検討するため、内的整合性をChronbachのα係数によって求めた。その結果、調和的情熱尺度はα＝.89、執着的情熱尺度はα＝.80と、いずれも満足できる水準であった。

2)子育て中のwell-being

子育て中のwell-beingを測定する主観的幸福感尺度16項目、ベック抑うつ尺度21項目、ピッツバーグ睡眠質問票(以下、PSQI)7要素について、尺度の信頼性を検討するため、内的整合性をChronbachのα係数によって求めた。その結果、主観的幸福感尺度はα＝.87、ベック抑うつ尺度はα＝.95、PSQIはα＝.63と、PSQIがやや低かったものの、いずれも許容できる水準であった。

3)潜在的児童虐待リスク

子育て中の潜在的児童虐待リスクを測定する潜在的児童虐待リスクスクリーニング尺度について、尺度の信頼性を検討するため、内的整合性をChronbachのα係数によって求めた。その結果、α＝.95と、満足できる水準であった。

2. 各尺度得点の平均値と標準偏差並びに尺度間の相関係数

各尺度間の関係を検討するため、相関係数を算出した（表１）。その結果、調和的情熱は執着的情熱、主観的幸福感と中程度の正の相関が示され、潜在的児童虐待リスク、PSQI、抑うつとは弱～中程度の負の相関が示された。また、執着的情熱は主観的幸福感、抑うつと弱い正の相関が示され、潜在的児童虐待リスクと弱い負の相関が示された。そして、主観的幸福感はPSQI、抑うつ、潜在的児童虐待リスクとの間に弱～中程度の負の相関が示され、PSQI は抑うつ及び潜在的児童虐待リスクとの間に弱～中程度の正の相関が示された。最後に、潜在的児童虐待リスクは抑うつと中程度の正の相関が示された。

表１．各尺度得点の平均値と標準偏差並びに尺度間の相関係数

	平均	標準偏差	1	2	3	4	5	6
1.調和的情熱	4.75	1.09	–					
2.執着的情熱	3.88	1.08	.43**	–				
3.主観的幸福感	2.67	0.47	.43**	.12**	–			
4.PSQI	13.12	3.15	-.10**	.06	-.23**	–		
5.抑うつ	2.18	1.53	-.26**	.07*	-.51**	.53**	–	
6.虐待リスク	2.64	0.75	-.50**	-.21**	-.56**	.27**	.45**	–

* p<.05 **p<.01

3. 構造方程式モデリングによる因果モデルの検討

調和的情熱、執着的情熱、主観的幸福感、PSQI、抑うつ、潜在的児童虐待リスクの 6 つの観測変数で構成されるモデルを構築し、推定値を求めたところ、GFI＝.999、AGFI＝.991、CFI＝1.000、RMSEA＝.008 となり、高い適合度指標が示され、観測変数間のパス係数も全て統計的に有意（p＜.05）であった。

モデルの部分的な評価として、それぞれの変数間のパス係数を求めたところ（図１）、調和的情熱から主観的幸福感（β＝.46）に有意な正の影響が示され、潜在的児童虐待リスク（β＝-.27）と抑うつ（β＝-.35）には有意な負の影響が示された。また、調和的情熱から主観的幸福感、抑うつ、PSQI を介した潜在的児童虐待リスク（β＝-.23）には負の影響が示された。

執着的情熱からは抑うつ（β＝.22）に有意な正の影響が示され、主観的幸福感（β＝-.08）と潜在的児童虐待リスク（β＝-.07）には有意な負の影響が示された。また、執着的情熱から主観的幸福感、抑うつ、PSQI を介した潜在的児童虐待リスク（β＝.08）には正の影響が示された。

そして、主観的幸福感からは潜在的児童虐待リスク（β＝-.32）に有意な負の影響が示され、抑うつ（β＝.18）とPSQI（β＝.07）からは潜在的児童虐待リスクに有意な正の影響が示された。

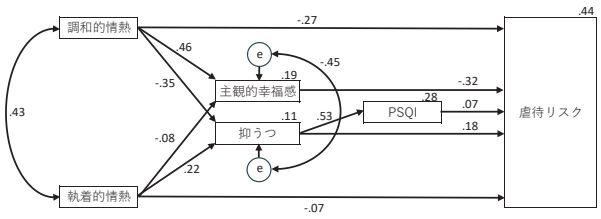


図１．構造方程式モデリングの結果

【総合考察】

1. 子育てへの情熱が虐待リスクに直接与える影響

本研究の仮説として、執着的情熱をもって子育てに臨んでいる母親は虐待リスクが高まると予想していたが、直接的な影響としては、調和的情熱と執着的情熱はともに虐待リスクを抑制する可能性が示唆された。ただし、執着的情熱から虐待リスクへの影響は非常に小さいものであり、調和的情熱が虐待リスクを抑制する可能性のほうが高いと考えられた。

2. well-being に関連する要素（主観的幸福感、抑うつ、睡眠）が虐待リスクに与える影響

主観的効力感、抑うつ、PSQIから虐待リスクへの影響については、主観的効力感の影響が最も大きく、虐待リスクを抑制する可能性が示唆された。抑うつ及び睡眠については、影響力は大きくないものの、虐待リスクを促進する可能性が示唆された。

3. 子育てへの情熱がwell-beingを介して虐待リスクに与える影響

調和的情熱が主観的効力感、抑うつ、PSQIを介して虐待リスクに与える影響はβ＝.23となっており、直接虐待リスクに与える影響よりもやや小さい値が示された。一方、執着的情熱が主観的効力感、抑うつ、PSQIを介して虐待リスクに与える影響はβ＝.08となっており、直接虐待リスクに与える影響とほぼ変わらない値が示されたものの、正の影響を及ぼすことが示唆された。

以上のことから、子育てへの情熱が虐待リスクに与える影響について検討した結果、調和的情熱は直接的にもwell-beingを介した間接的にも虐待リスクを抑制することが示され、総合的に虐待リスクを抑制させる可能性が示唆された。調和的情熱をもって子育てに臨んでいる場合、子育てに情熱を向けながらも、友人や家族、自分の時間にも意識を向けられることから、子育てに関する悩みを共有したり、子どもを親族に預けて自分の時間を確保したりするなど、適度にストレスを発散させることが可能だと考えられる。そのため、虐待リスクが高まる前に不安やストレスへの対処が可能となるのではないかと考えられた。

一方、執着的情熱は直接的には虐待リスクを抑制するものの、well-beingを介した場合には虐待リスクを促進する可能性が示された。間接効果のほうがやや大きく、総合的にも正の影響（β＝.03）が示されたことから、執着的情熱を伴う子育ては、調和的情熱を伴う子育てに比べ、虐待リスクが高まる可能性を含んでいると考えられた。執着的情熱をもって子育てに臨んでいる場合、子育て以外の物事に意識を向けることが困難なため、子育てで溜まったストレスや不安を解消することができず、主観的幸福感が低下したり、抑うつ状態が続いたりすることが考えられる。そして、不眠などの身体的不調を含んだ心身の不調をきたすようになり、結果的に虐待リスクが高まるのではないかと考えられた。

本研究の結果から、子育てへの情熱は虐待リスクを抑制する可能性があるものの、執着的情熱を伴う子育てを行っている場合、well-beingに関連する要素に悪影響を及ぼし、その結果、虐待リスクを高める可能性が示唆された。そのため、執着的情熱をもって子育てに臨んでいる場合、主観的幸福感の低下や抑うつ感情の上昇を防ぐためにも、まずは子育て以外の物事にも目を向けることが重要であると考えられた。そして、最終的には調和的情熱への変換を目指すことで、結果的に虐待リスクを抑制する可能が示唆された。

現代のコロナ環境下における乳幼児の母親を対象とした虐待リスク予測因子の解明（3）

―幼稚園児を持つ母親の子育て相談に対するニーズに着目して―

○森田満理子（埼玉県立大学保健医療福祉学部）　堀科（東京家政大学家政学部）
増南太志・藤枝静暁（埼玉学園大学人間学部）

【目的】

幼稚園教育要領（2017）は，子育て相談を含む子育て支援の強化を求めている。幼稚園においては，ようやく「スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーに関する規定を幼稚園に準用させること」とされたところである（学校教育法施行規則一部改正，2021）。筆者らは，コロナ環境下の幼稚園・保育所・認定こども園において，虐待リスクが高いと考えられる母親を対象として子育て相談のニーズを検討した結果，虐待リスクに関わる要因として，育児不安感があること（藤枝ら，2024），相談方法としては対面相談が選ばれやすいこと（増南ら，2024）を明らかにした。また，調査した幼稚園の母親については，20%が虐待リスクを持つことを示した。

本研究では，幼稚園児を持つ母親に焦点をあて，子育て相談のいっそうの充実を志向するための基礎資料を得るために，子育て相談のニーズを明らかにすることを目的とする。具体的には，第1に，幼稚園の関係者に対する子育て相談の頻度・人数・相手の実際について，第2に，スクールカウンセラーについて，認知と期待・オンライン相談に対する期待と印象・相談内容と相談方法のニーズについて明らかにする。

【方法】

1. 調査協力者・調査期間

調査協力者は，埼玉県南部A市の幼稚園2園に在籍する子どもの母親195名(B幼稚園79名,C幼稚園116名)とし，園の選定は機縁法により，子育て相談を行う常勤・非常勤のカウンセラー等の相談員が在籍しない園を選定した。園を介して母親に調査依頼状を配布し，調査協力を求めた。母親は調査依頼状に付されたQRコードを読み取り,Googleフォームを用いてオンライン上で回答した。回答期間は2023年1月13日～27日であった。

調査協力者を母親とした理由は，母親が主たる育児の担い手と考えられたためである。内閣府(2020)によると，夫婦共働きで未就学児がいる家庭における平日の育児時間は，母親の方が2倍以上長く，仕事をしていない母親と未就学児がいる家庭の母親の育児時間は5時間3分であった。

2. 調査項目

調査全体で使用した質問項目は，58項目であり，回答所要時間は約15分であった。

フェイスシート項目は，母親の年齢(10代～50代以上の5段階)，就労状況(正社員，派遣等，パート等，専業主婦までの4段階)，家族形態(核家族またはそれ以外と子どもの人数)であった。

相談頻度・人数・相手については，2022年4月から2023年1月の調査回答時までの期間において，園の関係者に対して，実際に子育てに関する相談をしたか否かの2件法で尋ねた。さらに，その相談を誰にしたのかについて，選択肢による複数回答を求めた。選択肢は，担任の先生，担任以外の先生，保護者仲間，園長・副園長先生，保健室の先生11人，その他の専門家，看護師，園のカウンセラー，その他（バスの運転士，事務員）とした。相談人数は，母親の選択した相談相手の人数の合計数をデータとする方法を採った。

幼稚園のカウンセラーについては，文科省の幼児教育支援センター事業における「保育カウンセラー」という名称にならう。保育カウンセラーに関する調査項目の冒頭にて，次のように説明を付した。幼稚園の保育カウンセラーとは，「公認心理師，臨床心理士，臨床発達心理士等の資格を持つカウンセリング（心理支援）の専門家です」とし，さらに，仕事の内容について，①子どもの行動観察と直接的な関わり，②保護者支援，③保育者への支援，④未就園児の会・子育てひろばなど地域の子育て支援，⑤発達支援センター・医療機関との連携などであるとした。

保育カウンセラーの認知については2件法，業務についての関心・保育カウンセラーが在園することへの期待・保育カウンセラーによるオンライン相談に対する期待についてはそれぞれ4件法で尋ねた。保育カウンセラーによるオンライン相談に対する印象については記述式で尋ねた。

仮に保育カウンセラーが在園する場合を想定した質問も行なった。子育て相談をするとしたら，相談内容ごとに，どのような方法で相談するかについてであった。

保育カウンセラーへの子育て相談の内容は，幼稚園における子育て相談を実施した小林(2001)にならい,①発達(言語発達の遅れ，運動発達の遅れ，コミュニケーションの難しさ等)，②性格・情緒(不安が高い，神経質，落ち着きがない，怒りっぽい，頑固，活動に取り組むまでに時間がかかる等)，③しつけ(排泄，食事，睡眠，習い事等)とした。また，With コロナという状況を踏まえ，④として健康(コロナウイルス等の感染症，アレルギー，偏食，小食・過食等)を追加した。なお以下，相談内容の①～④を順に発達，情緒，しつけ，健康と記す。

相談方法は，対面による子育て相談(以下，対面相談とする)とオンラインによる子育て相談(以下，オンライン相談とする)であった。オンライン相談は，LINE 等の音声通話機能を利用した通話相談,Zoom等の動画を用いた動画相談,Eメール等を用いたチャット(文字)を用いた相談の3つに分類した。

【倫理的配慮】

本研究は第4著者の所属組織の研究倫理審査委員会の承認を受けた。また，幼稚園2園の園長および調査協力者に

書面にて説明および調査協力を依頼し，同意者のみが回答した。アンケート調査は無記名式で行われた。調査協力に対する謝意として，園を通して折り紙等を配布した。

【結果】

2 園で計 119 名(回収率 61.03%) から回答を得た。

1. 分析対象者の属性

分析対象者の年齢構成，就労状況（就業者・専業主婦)，家族構成，子どもの人数を Table 1 に示した。

Table 1　分析対象者の属性　(N=119)

年齢	10代	3(2.52%)
	20代	2(1.68%)
	30代	67(56.30%)
	40代	46(38.66%)
	50代以上	1(0.84%)
就労状況	就業者	45(37.81%)
	専業主婦	74(62.18%)
家族形態	核家族	112(94.12%)
子どもの人数（平均）		2.09

※就業者には、正社員、派遣等、パート等を含む。

2. 相談頻度・人数・相手

園の関係者に対して，子育てに関する相談を「した」人は 77 人 (64.71%)。相談の頻度は，「月 1，2 回程度」52 人 (43.70%)，「1 度も相談しなかった」42 人 (35.29%) であった。「月に 1 回程度」21 人 (17.64 %)「週に 1 回程度」4 人 (3.36%) であった。

相談した頻度と相談相手の人数について，子どもの人数（子ども 1 人の場合と 2 人以上の場合）による比較および就労状況（就業者と専業主婦）による比較を行った。t 検定の結果，いずれも有意差は見られなかった (Table 2)。

Table 2　相談頻度および相談相手の人数

子どもの人数による相談の頻度および相談相手の人数の比較

	1 人 (N=21)	2 人以上 (N=98)	t 値	自由度	p 値	
相談の頻度	1.14(0.96)	0.84(0.77)	1.37	25.74	0.18	*ns*
相談相手の人数	1.62(1.36)	1.20(1.00)	1.32	24.89	0.20	*ns*

就労状況による相談の頻度および相談相手の人数の比較

	就業者 (N=45)	専業主婦 (N=74)	t 値	自由度	p 値	
相談の頻度	0.96(0.80)	0.85(0.82)	-0.68	95.38	0.50	*ns*
相談相手の人数	1.38(1.09)	1.22(1.08)	-0.79	91.91	0.43	*ns*

※就業者には、正社員、派遣等、パート等を含む。

相談相手については 90 件の回答を得た。担任の先生 69 件 (76.67%)，保護者仲間 44 件 (48.89%)，園長・副園長先生 11 人(12.22%)，保健室の先生 11 人(12.22%)，その他の専門家7件(7.78%)，担任以外の先生6件(6.67%)，看護師 4 件(4.44%)，園のカウンセラー0 件(0%)，その他（バスの運転士，事務員）0 件(0%)であった。

3. 保育カウンセラーに対する認知・期待等

1) 保育カウンセラーに対する認知・期待・オンライン相談への期待等

保育カウンセラーに対する認知・期待・オンライン相談への期待等の結果を Table 3 に示した。

Table 3　保育カウンセラーに対する認知・期待　(N=119)

保育カウンセラーの認知	知っていた	51(42.86%)
保育カウンセラーへの関心	関心をもった	102(85.71%)
保育カウンセラーが在園することへの希望	希望する	104(87.39%)
保育カウンセラーによるオンライン相談への期待	期待する	103(86.55%)

2) 保育カウンセラーによるオンライン相談に対する印象

上述の期待度において「とても期待する」「やや期待する」と回答した人の記述には，「心強い」「都合をつけやすい」「とっかかりとして良い」「気軽に利用でき利用者の幅が広がる」「些細なことでも聞こうと思える」等，利点が表現された。また，利点の記述とともに，対面相談の重要性を併記するものもあった (Table 4)。

Table 4　保育カウンセラーによるオンライン相談の印象についての記述（抜粋）

・対面に不安を感じる方や、子育て中で外出が難しい方には、頼もしい
・コロナ、仕事、色々なことがある環境なので大変便利で心強い
・相談したいときに相談できる環境があることはとても魅力的
・カウンセラー、相談者ともに都合をつけやすいかと思うので良い相談方法
・時間をつくりやすく、気軽に相談できる。いつでもどこにいても気楽に相談して良いという印象をうけます。
・些細なことでも聞いてみようと思える
・今まで利用してこなかった方も気軽に利用出来るようになり、利用者の幅も広がるのではないか
・ひとりでも多くの悩みを持つ保護者が助けられると思う
・オンラインだけでは最終的な解決には至らないかもしれないが、最初のとっかかりとしては良い
・オンラインを利用することが増えてきたので、気軽に相談しやすくなるのでは
・コロナ禍のような状況、また、小さい子供がいるなど、出かけづらい状況ではとても嬉しい。でもそうでなければ、大事な相談は対面で相手との信頼関係を築きながらじっくりしたい

4. 相談内容と相談方法ニーズ

幼稚園児の母親を対象に，相談内容ごとの相談方法のニーズを比較した。χ^2 検定の結果，いずれの相談内容においても 1%水準で有意差が認められた（発達: χ^2=203.19, p<.01； 情緒: χ^2=191.42, p<.01； しつけ: χ^2=124.80, p<.01，健康: χ^2=98.58, p<.01)。多重比較の結果，いずれの相談内容においても，「対面」が他の相談方法（「オンライン通話」「オンライン Video」「オンラインチャット」）よりも有意に多かった（各組合せ: p<.01)。また，子どもの人数（子ども 1 人の場合と 2 人以上の場合）および就労状況(就業者と専業主婦)によってグループ分けしたうえで，相談内容ごとの相談方法のニーズを比較した結果，いずれの場合も，「対面」が他の相談方法よりも有意に多かった。

【考察】

幼稚園児の母親の 40%強が「月 1，2 回程度」の子育ての相談をしており，相談相手は，担任 (76.67%) や保護者仲間 (48.89%) を主として，園長・副園長先生(12.22%)・保健室の先生(12.22%)であることが明らかになった。

中山(2019)の指摘では，多忙な保育者に相談しにくいと感じる保護者が 40%にのぼり，望月他(2013)によって保育者も多忙から子育て支援を負担と感じるとされる現状から，保育者に子育て支援のためのスキル向上を求めるだけでは，子育て支援の充実は図られないと考えざるを得ない。

保育カウンセラーに関心を持つ母親やカウンセラーが在園することに期待をもつ母親は 85%以上にのぼった。在園保育カウンセラーによるオンライン相談への期待も同程度に高かった。

保育カウンセラーへの相談は，いずれの相談内容でも対面による相談を希望する人が多かった。オンライン相談についての印象は，利用できることによる安心感や利便性，気軽さや利用できる方法の選択肢が増えることが相談へのきっかけをつくること等を読み取ることができた。一方，専門家に相談できるという利点を記述するものはわずかであった (2/103 件)。

保育カウンセラーは，日常のかかわりを通して母親にとって安心できる身近な存在になることで，多忙な保育者を補い，母親が些細と考えがちな悩みにも応じることで，子育て支援の充実に寄与できるのではないだろうか。

付記　本研究は JSPS 科学研究費 JP22K02414，代表：藤枝静暁の助成を受けて実施された。

少子化対策としての地域子育て支援センター的役割のあり方
—「子育て応援新聞」の発行を通して—

○石井 久美子（愛国学園保育専門学校）　船田 鈴子（愛国学園保育専門学校）

はじめに

少子化、核家族化などにより子育て支援の必要性が高まる中、子育て支援に関わる幼稚園や保育園、その他児童福祉施設や子育て交流を目的に催しを行う施設、また保育者養成校など各施設において地域の特徴を活かした様々な取り組みが行われている。乳幼児保育施設などの関連施設では、子育て支援講座の実施(体操やものづくり、季節イベント会、出張保育、保護者の息抜き会など)、保育者養成校では附属の園との合同イベント、子育て支援講座の実施などが行われている。

このように子育て支援に力を入れている一方、児童虐待の数(令和4年度の児童相談所における児童虐待相談対応件数)は21万9170件(前年度より11,510件増)で過去最高を更新し、増加の一途を辿っている。

本学でも地域の子育て家庭に向けた子育て支援講座の実施や、子育て応援新聞を発行するなど子育て支援の方法について具体的な実践を通して知識や技能を身につけるための学びを深めてきた。

1. 本学における子育て支援の取り組みについて

(1) コロナ禍での「地域の子育て家庭に向けた子育て支援の取り組みの実際」

コロナ禍の中においては、本学においての地域の子育て支援センター的役割の継続が難しいと考え対面での講座開催を断念した。そのような状況下においても地域の子育て家庭が孤立しないよう本学としてでき得る限りの取り組みとして「子育て応援新聞」を発行。また子育てする保護者が目にしやすいであろう「模擬 SNS コンテンツの作成」を行った。良かったものの中から内容的に問題がなければ 今後、実際の SNS 配信も検討していきたいと考えている。

①子育て応援新聞の作成・配布

前期の授業中に前年度に作成された(1 学年上の学生による)子育て応援新聞を配布しどのような取り組みを行ってきたか事前学習を行い、後期の「子育て支援」の授業内にて「子育て応援新聞」の作成(1グループ 4 名程度)を実施した。その後、本校正門に設置して一般の人に対し 10 月中旬過ぎから 12 月中旬まで 1 週間毎に新しい号を配布し、12 月末には「どの新聞が一番役立ったか」という投票も行った。

子育て応援新聞の記事内容は、「季節の遊び、季節の製作、折り紙の折り方、親子で出かけられるスポット紹介、季節の絵本紹介、ぬりえの付録つき」など自由とし、グループ内の話し合いにより決定した。令和 6 年度の主な内容は以下の通りである。

- 第 1 号：ハロウィン(秋の食事・絵本紹介・ぬりえの付録)
- 第 2 号：11・12 月に楽しめること(秋の自然物を使った製作・秋の病気)
- 第 3 号：七五三(お出かけスポット・秋の絵本)
- 第 4 号：秋の遊び(秋の自然スポット・親子で作る秋のスイーツ)
- 第 5 号：冬に向けた準備(冬の風邪・生活・絵本・健康レシピ)
- 第 6 号：冬を元気に過ごそう(感染症・スノードーム作り・クイズ・星の作り方の付録)
- 第 7 号：クリスマス(折り紙ツリーの作り方・インフルエンザ)

②子育て応援コンテンツの作成

SNS などで配信できるような動画や写真を作成した(子育てに役立てられるものであればどのような内容でも可、1 グループ 3 名まで)。次に授業内での発表を通して、どのような動画や静止画が作られたか共有し、自身が子育て中の保護者の立場となって「いいね」の投票(評価)を実施した。作成したコンテンツの主な内容は以下の通りである。

- 動画(知識)　「赤ちゃんの冬の睡眠」
- 動画(お出かけ)「お出かけスポット」
- 動画(クイズ)　「アニソンクイズ」
- 動画(ダンス)　「エビカニクス 他 1 曲」
- 動画(レシピ)　「ココアアレンジ」
- 動画(遊び)　「触れるしゃぼん玉」
- 動画(製作)　「鬼のスノードーム」
- 動画(製作)　「センサリーボトル」
- 動画(製作)　「ポンポンツリー」
- 静止画(製作)　「起き上がりこぼし」
- 静止画(製作)　「くねくねヘビ」

2. 前項①②についての研究方法

(1)方法：以下について調査を行った。

①昨年度の子育て応援新聞の内容との比較

②子育て応援新聞作成から子育て応援コンテンツ作成までの意識の変化

③授業での取り組みを通して、地域での子育て支援の取り組みについて理解・学んだことなど

(2)対象：　2 年生　30 名(回答率 100%)

(3)調査時期：2024 年 12 月

調査によって得た回答は、趣旨説明を行い本研究に必要な情報開示について協力の同意を得ている。

3. 結果と考察

(1)昨年度の子育て応援新聞との比較

学生自身が作成した新聞と(他グループも含め)、昨年度の新聞を比較してみるよう伝え、良かったところや改善の余地があるところなど、自由記述で回答してもらった。

結果は、「出典などが適切に記入されていたが、昨年度の新聞より１つ１つの記事は長文が多く、文章からもコピペしているのが伝わってくるようだった」「イラストなどを適切に使用し、見やすさを重視しているように感じたが、写真の使用が適切な箇所にあるとよりイメージが伝わりやすい記事になったかもしれない」などの意見があがった。

昨年度の学生よりも慎重に記事を選び、執筆規定に則って作成できるよう配慮したようであった。しかし長い記事をそのまま書き写したであろうものも多く、それらを上手くまとめて記事にするということの難しさを理解できたようであった。

⑵子育て応援新聞作成から子育て応援コンテンツ作成終了までの意識の変化

子育て応援新聞の時の作成メンバーを一新し、新しいメンバーで(各自が責任をもって取り組めるよう 2〜3 人で組む)実施。インスタなどの SNS に配信することを目標とし、動画や静止画数枚で子育てに必要な情報が的確に伝えられるような内容で作成することを指示し、「子育て支援」や「実習指導(保育)」などの授業内で作成の時間を設け、コンテンツの完成を目指した。

途中、学生への聞き取りを実施すると、「字が汚いので動画作成の方が不安がない」「動画が作れないためメンバーで分担をした。自分は製作することに力を注ぐことにしている」「人に実際に見られることを想定すると手を抜けない」「乳幼児の保護者が見たくなる動画をどのように作ればよいのかと必死で考えるようになった」「振りが他の動画と全く同じにならないように工夫を凝らしている」「今回は話し合いが必須で前よりも連携をとることを意識した」など、前回よりもグループでの話し合いを何度も行い、自分たちなりのコンテンツを作成しようと努力する姿が見られた。また模擬 SNS 配信を目指すことを話していたため、今時の学生らしい「いいね！」が多い投稿をしたい「バズりたい」といった承認欲求がより本人たちのやる気を増長させたようであった。

⑶授業での取り組みを通して地域の子育て支援の取り組みについて学んだこと

①地域の子育て支援的役割について

子育て応援新聞の作成・配布、子育て応援コンテンツの作成などを通して学んだことはあるかと問うと「コロナ禍で園に来られない(招くことができない)状況でも、園でできる取り組みを考え、子育て家庭との繋がりを断たないようにする工夫が必要であることが理解できた」「このような取り組みから孤立する保護者を減らすことができるのかもしれないとわかった」「SNS であれば携帯を持っている今時のお母さんが見ることはできる。時々配信ではなく、できるだけこまめに配信することで、外に出られないお母さんでも子育ての不安を減らすことができるだろうと思った」などと答え、地域の子育て支援センター的役割について理解できたことが窺えた。

②外部に向けた配布や配信で配慮すべきこと

人に見られるとわかっていても、提出物、課題に向かう真剣さに欠け、安易な捉え方が見受けられた。しかし子育て応援新聞で外部の人への配布や投票を実施してもらったことで「誰に見られるかわからないから、誤字脱字や丁寧な字に気をつけ仕上がりを意識して取り組む必要があることがわかった」「見てもらうためには文章だけでなく、イラストや写真を適切に利用して(詰め込みすぎず)作るとよいことがわかった」「色をつけたり、線に強弱(太細など)をつけたりすると見やすいことがわかった」「提出期限を厳守することの大切さを理解できた」など、責任をもって取り組むことの大切さを理解し、充実感や使命感が得られたようであった。

4. まとめと今後の課題

コロナ禍になり子育て支援講座ができなくなって数年、社会情勢との状況を鑑みても再開に踏み切れない今、地域の子育て支援センター的役割を担う保育者養成校としてできることは何かと考え、まずは、対面せずとも間接的に支援ができる「子育て応援新聞の発行」を決め 3 年実施してきた。正門に設置された新聞を持ち帰ってくださる方は増えたが、投票となると伸び悩み投票数も 1 桁台にとどまっているため、本校教職員・講師・1 年生、学園姉妹校や姉妹園の教職員などからの投票を行い、学生の励みにと繋げている。また自宅で過ごす子育て家庭に向けた子育て支援コンテンツについて、保護者が求めていること、見てもらいやすい内容・編集などに注力しながら作成を行った。

これらの取り組みを通して、地域の子育て支援センター的役割を担う乳幼児保育施設の取り組みについて理解でき、子育て支援の必要性や保育者としての職務について真剣に考えることもできた。他の人の作品を見ることで、自分に不足していることに気がつき、保育者の立場になって子育て支援をするために必要な力を身につけようと努力することの大切さを認識できたと考えられる。加えて「子育て応援新聞」の発行をより一層地域に周知していただくための方法と新聞読者からのより多くの意見や声の聞き取り、収集のあり方について検討し、本学発行の子育て応援新聞が地域の子育て家庭に受け入れていただける方法について調査・分析することにも力を入れていきたい。

地域コミュニティづくりと共生の課題

ー引きこもりと外国籍住民の状況からー

○森山千賀子（白梅学園大学）・金田利子（フェリシア短期大学）・瀧口優（白梅学園短期大学）

【背景・目的】

発表者らは、保育所を中心とした地域づくりとして「子育てカフェ」に取り組み、高齢者や地域の一般住民との連携の可能性を探ってきた。その一方で、ひきこもりの人々や外国籍住民との連携はなかなか難しい。そもそも引きこもりの問題は、各家庭の問題ではなく、社会の問題であり、居住地域において取り組む必要がある。また、多文化共生においてもこれからさらに在住外国籍住民が増え、共に地域をつくっていく一員であることから、現在の地域における生活や環境、地域との繋がりについて検討していく必要があると考えている。

そこで本発表では、地域コミュニティづくりを進めるにあたって、引きこもりと外国籍住民の状況から、交流が困難な人々との連携をどのように図っていくのかについて検討していくことを目的とする。

【研究の視点・方法】

1. 地域コミュニティづくり

発表者らがフィールドとするK市は、人口約20万人で都心のベッドタウンとして広がってきた。市民の多くは都心への通勤者として位置し、地域のコミュニティに位置づくことは少なく、結果として古くからの町内会や自治会に結集する割合は大幅に低下し、2024年現在では40%を大きく割っている。自治会を管轄する行政担当からは自治会づくりの呼びかけが行われるも、その成果は少ない。新しいマンションなどができると形式的には自治会として位置づくが、地域コミュニティとしての位置づけは弱い。

一方で高齢者を対象とした地域包括支援センターが中心となって生活支援体制づくりなどが進められているが、K市として5つの圏域地域の繋がりをつくるという点では大きすぎる。もっと小さな単位で考えなければならない。そこで保育所を中心とした地域ネットワークづくりが考えられた。

２．引きこもりの状況

内閣府の調査で引きこもりの数は、70 万人と言われてから久しい[1)]。実数についての調査はなく、既に100万人を越えているということが想定される。K市の人口から考えると少なくとも引きこもりと言われる人たちが1000人以上存在していることになる。K市では社会福祉協議会が不登校や引きこもりの親の会を組織したり、公民館サークルとして不登校・引きこもりを考える会等があるが、対象の数からしたらほんの一部しか組織されていない。

一方、白梅学園大学の子ども学研究所の主催で「こどもサポーター（こころ支援）」講座を実施しているが、毎年50 人以上が参加を希望している。そしてそのおよそ半数は自分の家族や親族に引きこもりや不登校の対象者があり、何かを学びたいとして参加している。

３．外国籍住民の状況

K 市においては外国籍住民が 2024 年 7 月 1 日現在で6000 人を越えた。人口の 3.1%にあたり、東京の多摩地域においては人数で 3 番目、率で 2 番目となる。2021 年にわれわれが実施した調査では、市内には 60 カ国をこえる外国籍住民が存在しており、在留資格としては定住者、特別定住者、留学、技能実習など多種に及ぶ。

ほとんどの自治体には国際交流協会等が存在するが、K市にも一般社団法人K市国際交流協会（KIFA）があり、多文化共生をめざして様々な取り組みを行っている。保育所や小学校への入園・入学にあたっての説明会などを開催し、外国籍住民が地域になじみやすいように取り組んでいる。また、市内には外国籍住民への日本語支援を行っているサークルがKIFAを含めて10以上存在し、日々外国籍住民の日本語支援を行っている。

４．引きこもり関係者調査・外国籍住民の調査から

発表者等は、2023年に「引きこもりの人の家族へのインタビュー調査」を実施した。方法は、K市内の引きこもりの家族の会、公民館等のサークルに文書と口頭にて協力依頼を行い、了承が得られた家族への半構造化インタビュー調査である。

また、2021年に「K市の外国籍住民の意識調査」を実施した。方法は、K市の市民課において住民基本台帳を閲覧し、K市の東部地区を中心に872世帯の住所を確認し、調査用紙を送付し回答してもらう郵送法である。日本語とともに、氏名を参考にしながら、中国語、韓国・朝鮮語、ベトナム語、英語の各版を選んで送付した。

さらに、2023年に外国にルーツをもつ子どもの実態調査研究として、「K 市内の外国にルーツをもつ子どもの教育に携わる教員への調査」を実施した。方法は、教育委員会での校長会にて趣旨説明を行い、その上で各校（中学校８校、小学校 19 校）に、依頼文とともに記入用アンケート用紙を３部ずつ送付し、説明としてアンケート用紙とオンライン回答も可能であることを記して実施した。

【倫理的配慮】

3つの調査研究は、白梅学園大学・白梅学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て行った。

「ひきこもりの人の家族へのインタビュー調査」承認番号：202213）は、研究協力は任意であること、途中で拒否されても社会的不利益はないこと、面接で得られた個人情報が他者に特定できないように符号し匿名化し、個人情報管理についても特定の研究者の研究室の鍵のかかるロッカーに保管し、徹底するなどの倫理的配慮に関する説明を文書と口頭で行い、同意を得てから実施した。

「K 市の外国籍住民の意識調査」（承認番号：202031）と「K 市内の外国にルーツをもつ子どもの教育に携わる教員への調査」（承認番号：202309）では、依頼文書にアンケート調査への回答は任意であり、調査書の提出によって本調査に同意を得たものとし、同意しないときは提出する必要がなく、回答しないことにより、不利益を被ることがないこと、結果は統計処理され・個人が特定されないこと、研究目的以外に使用しない等を明記し実施した。なお、開示すべき利益相反はない。

【結果】

1．「引きこもりの人の家族へのインタビュー調査」

調査協力者は3名であり、分析は「修正版グラウンデット・セオリー・アプローチ（M-GTA）」[2] を用いた。分析のテーマは、「家族会等への参加プロセス」であり、分析焦点者を「引きこもりの人の家族」とし、この２つの視点から意味解釈を行った。

結果としては、「引きこもりの人の家族」に共通してみられる動きとしては、家族の引きこもり状態が解消しつつ社会との接点を持つようになっても、長期にわたり家族会や集う場に居場所の一つとして参加していることである。家族全体への支援の必要性が示唆される。

2．「K 市の外国籍住民の意識調査」

住民台帳を閲覧し得られた住所 872 世帯のうち、92 通が宛先不明で戻ってきた。実際に届いたのは 780 通であり、そのうちの 88 通が回収され、回収率は 11.3%であった。回答者の年代は、30 代が 32（37.6%）、20 代が 23（23%）であり、他の年代もバランスよく回答されていた。

日本への滞在理由は、勉強のためが 33（37.5%）、結婚のためとお金を得るためがいずれも 24（27.3%）（複数回答）の順であった。日本での生活で困っていることは、ことばと友人が少ないがいずれも 30（34.1%）、物価が高いが 17（19.3%）、日本人からの偏見・差別が 16（18.2%）（複数回答）の順である。近くに住む日本人との付き合いは、あいさつをする程度が 43（44.0%）、全く付き合いがないが 21（21.4%）（1 つのみの回答）であった。災害や事故のうち何に不安を感じるかでは、地震・水害などの自然災害が 61（69.3%）、病気・ケガが 41（46.6%）（複数回答）であった[3]。

本調査は、K 市内に在住する 5000 人（2021 年）の外国籍住民のうちの 20%弱を対象とし回収率も低い。しかし、ことばの問題や地域住民との付き合い、災害時等での不安など、地域住民全体の課題が示されているのではないか。

3．「K 市内の外国にルーツをもつ子どもの教育に携わる教員への調査」

オンラインと郵送の調査用紙を合わせ 34 名からの回答を得た。回答者は全員が正規職で、担任をしている児童・生徒のなかに外国にルーツをもつ子どもの人数は、1 人（21 名 67.7%）、2 人（7 名 22.6%）、3 人以上（3 名 9.7%）であった。外国にルーツをもつ子どもの学習上での困難については、ある（21 名 63, 7%）、ない（11 名、33.1%）、わからない（1 名 3%）であった。

現在集計分析中ではあるが、K 市には小中学校を合わせて 140 人を超える外国にルーツをもつ子ども（児童・生徒）が学んでおり、その対応が極めて困難であり、現場の担任や学校に負担がかかっていることが読み取れる。

【総合考察】

ひきこもり関係者のインタビュー調査では、社会福祉協議会の協力などを得て、そうした支援が側面にあることで家族会等が継続的に行われている。引きこもりの問題は当事者だけではなく、引きこもりの人のいる家庭の家族がまずは安心して地域で暮らすことができ、引きこもり状態にある人においても役割をもった居場所があることで、生活環境が変化し、地域との繋がりの心地よさを感じることができると考える。第三者のかかわりが求められている。

外国籍住民の状況においても、子どもへの支援とともに保護者に対する日本語支援や生活支援が重要になる。「K 市の外国籍住民の意識調査」の調査の結果によれば、こうした人々は日本社会の中で地域と積極的に関わろうという意識があり、声がかかるのを待っている。ことばだけではないつながりを通じてコミュニケーションをすすめることが重要になってきているのではないか。

保育所という子どもが存在する場所が地域コミュニティを再構築の基盤となり、高齢者や引きこもりの人とその家族、外国籍の人々を含めて、どのような形が求められているのか、共生という視点からどう取り組んでいけるかが、課題である。

【まとめ】

本発表では、「地域コミュニティづくり」という大きなテーマに対して、具体的にどのように進めていくのか、そのエビデンスとして子どもや高齢者の他に引きこもりがちな人々や外国籍住民を加えた。どちらの要素も地域の支援なくして生かさることは難しいが、共生という視点から取り組んだ時、新たな展開が期待できるのではないか。

【引用・参考文献】

1）内閣府（2013）『平成 25 年度版子ども・若者白書』
2）木下康仁（2014）『ライブ講義－実践的質的研究法修正版グラウンデット・セオリー・アプローチのすべて－』弘文堂
3）瀧口優、金田利子、森山千賀子他（2022）「小平市東部地域の外国籍住民の意識調査報告－地域コミュニティづくりにおける多文化共生の可能性を探る－」『研究年報』NO.27 白梅学園大学・白梅学園短期大学子ども学研究所 19－29

・本発表は「地域コミュニティづくりにおける世代間交流の価値－保育者の意識変化から－」科研費基盤研究（C）20　K02669（研究代表：瀧口優）の研究助成による。

大学内子育て支援施設における子育て支援機能について有効性を探る

―　利用当事者に対する縦断的調査を通した一考察　―

○森　美保子（九州産業大学 子育て支援室）

【はじめに】

九州産業大学子育て支援室（以下、子育て支援室）は、2018 年４月に九州産業大学人間科学部子ども教育学科に附設された「地域子育て支援拠点事業」の類似施設である。大学内にあり、「地域社会における子育て支援に関する事業及びそれに関連する保育に係る研究を行うとともに、人間科学部子ども教育学科に在籍する学生に対して子育て支援及び保育に係る教育を行うこと」を目的としており、子育て支援事業を展開しながら学生に対する教育と教職員の研究を行う場という役割を担っている。開設と同時に地域の未就学児のいる子育て家庭に向け利用を開始した。

「地域社会における子育て支援に関する事業」として平日週４日開室し、会員登録制、週２回定期的利用、同年齢グループ制、有料という独自性を有して子育て家庭へ親子の遊び場を提供している。約１時間半の利用時間帯を一日３つ設定し、ひと時間帯の利用は最大５組である。常駐の専門スタッフ以外に子ども教育学科教員が当番で在室しており、利用中の見守りや子どもの発育発達や子育てに関する相談、専門分野に関する情報提供として会員が任意で受講できる講座を担当している。

2023 年度末までの６年間で、163 家庭、のべ 4314 組の親子が利用した。2024 年度は、19 家庭が会員登録し利用中である。

【研究の目的】

2021 年度に、過去に会員利用をしていた 13 名の元会員に対して「利用時に関すること」「その後の子育てに関すること」についてインタビューを行い、子育て支援室の利用が子育てに影響や成果をもたらしているか調査を行った。その結果から、子育て支援室の定期的利用は、静穏環境での親子時間により、保護者は子育てへの関心が高まり、自身を顧みながら子育て観を明確にしたり、子どもの成長を実感し、それを通して子育ての楽しさを感じることで子育てへの自信がついたりすることがわかった。子育てにおけるエンパワメント開花により子育てを肯定的に捉えようとすることにつながっていた。子育て支援室利用は、親子の精神的安定のもとに親子関係をしっかりつなぐ一助になっていると考察できた。

では、利用進行中の親子には子育て支援室の子育て支援機能の有効性はみられるのであろうか。もしみられるとしたら、それは何に起因するのであろうか。調査を通して検証し、子育て支援室における子育て支援機能の改善資料とし、今後の地域子育て支援拠点における子育て支援機能に資する知見の提供につながることを期待する。

【調査の方法】

子育て支援室利用中会員保護者５名を対象に、自身の子育て観や利用時の親子の様子について、質問紙による調査を年３回（６月・11 月・３月）行った。全３回とも問１及び問２の質問事項は共通している。３月の３回目の調査のみ問３を追加した。３回の調査とも自由記述による回答を随時回収した。質問項目は表のとおりである。

表　質問紙における質問項目

問１	あなたにとって子育てとは何か。
問２	子育て支援室利用中の子どもの様子とそれに対するあなたの関わり方は。
問３	あなたの子育ての考え方や子どもへの関わり方へ子育て支援室利用の影響はあるか。

被調査者５名の回答記述のうち、問１及び問２の回答からは、調査回ごとに全被調査者の類似する記述及び共通する記述を探索した。それらの記述内容の縦断的な変化を把握しながら、そこに保護者の子育て観や子ども理解の変容を見つけ出し、利用との関連性を分析した。問１及び問２における回答の記述内容の変容に分析の視点をおいたのは、保護者の子育てに対するエンパワメントが見出せると考えたからである。３回目の調査において追加した問３は、１年間にわたる利用を終えて、利用当事者の振り返りを問うている。この回答も参考にして利用の有効性の考察を行った。

【倫理的配慮】

当該年度利用者から調査協力者を任意に抽出し、倫理的配慮について説明し同意を得た。質問紙は協力者全員へ同時期に配布し、回答紙は随時回収した。回答の変化を把握するために回答紙には全回通して被調査者ごとに共通の記号を付し、収集内容についても回答紙と同じ記号を付し匿名性を担保した。回答紙、収集内容はデータ化し施錠して保管した。

【問１　結果】

問１　あなたにとって子育てとは何か

１回目の回答では、被調査者の殆どは、家庭を持ったことや子どもの存在を肯定的に捉えている一方で、全員から「大変」「我慢」「疲労感」「孤独感」「劣等感」「自身喪失」「プレッシャーや不安」「自己嫌悪」など子育てに対して否定的な感情が表出している。２回目の回答では、被調査者３名が、「子育ては報われなかったりするが、」としながらも「楽しみや喜びは何にも代え難い」「貴重で幸せな時間」と肯定する言葉を述べ、子育てによる自己犠牲を受容する記述になり、３回目の回答では、子育ては「とっても尊い」「とても幸せ」「精神面の苦労を凌駕する幸せ」というように肯定的な感情を強

調した言葉が出現している。そして、3回目、被調査者の殆どに共通するのは、自分なりの子育て観を具体的に述べていることである。子どもの成長が保護者の不安を和らげ、養育の役目にやりがいを感じ、子どもとの行動を通して保護者自身の成長を肯定する言葉に変わっている。

【問１の回答に対する考察】

子育てでは常に存在する養育者としての責任感により、誰しも精神面や肉体面の緊張や疲労を感じ、時を経ても消滅しない。しかし、日々の子どもとの関わりやそれに対する子どもの反応や変化を通して、養育者として味わう喜びや楽しさや驚き、やりがいも大きく存在する。時間の経過による子どもの成長や保護者自身の経験値の上昇により、保護者の子育て観は肯定的に変化していく。また、頼れたり受容してくれたりする他者が存在することが、保護者の精神的な緊張感を和らげて、子育てをさらに肯定的に受け入れていく要素になり得ることが見えた。

【問２ 結果】

問２　子育て支援室利用中の子どもの様子とそれに対するあなたの関わり方は。

被調査者の子どもは０歳～２歳で発達の様子や遊び方はみな違っているが、被調査者全員が、子育て支援室での自身の関わり方として、利用当初から子どもに合わせて行動するという意識があり、子どもの遊びや行動に向きあう姿勢のもとに利用をしているのがわかる。２回目の回答には、それぞれに子どもの「気に入ったおもちゃ」「お気に入り」「好みの遊び方やこだわり」という類似した言葉が見られ、継続して利用することで見えてくる変化に気づいている。また、子どもの発達を促す行為を意識的に行うという記述からは、子どもの成長した姿を見通して、子どもへの働きかけを工夫し遊びに臨んでいることがわかる。３回目の記述には、子どもが、保護者だけでなくスタッフを頼っていくようになったことを子どもの気持ちの変化として喜び、ままごとコーナーでは、日ごろの生活や直近の子どもの経験が遊びとして出現していることに気づいている。歩行を開始した子どもが広い室内をひたすら歩きまわるのは、家庭にはない環境で楽しんでいる様子だと受容している。

【問２の回答に対する考察】

子育て支援室の継続利用を通して、保護者が子どもの興味や好奇心、欲求に接することで子どもの変化を具体的に捉えたうえで子どもの実際に合わせて応答しようとする姿勢が見えている。保護者が子どもの主体的な遊びに向きあい、子どもとの共通体験を通して観察したり応答したり、推察したり工夫したりする行為は子どもを尊重しながら関わる姿勢となり、自ずと子どもの内面を探り子どもを深く理解しようとすることにつながることが見えた。

【問３　結果】

問３　あなたの子育ての考え方や子どもへの関わり方へ子育て支援室利用の影響はあるか。

利用当事者の考えを整理してみると、子育て支援室の「定期的継続利用」「静穏な室内空間」「人的環境」「物的環境」が、被調査者全員の子育て観へ肯定的な影響を与えているのが見えた。定期的に継続利用することで、「生活のメリハリがついた」「道中の人や事、物との出会いが子どもの発達へ刺激になった」と子どもの生活への影響を述べている。室内の少人数で静かな空間は、「子どもの様子をじっくりと観察できる」「他児ともめごとになりにくい」「居心地が良い」「子どもが落ち着いて遊べる」など、親子が向き合う時に適しているようだ。「スタッフの優しい対応が親子の心の支えになった」「スタッフの対応から子どもの思いや行動を受容する方法を知った」「教員のアドバイスにより先回り思考を転換できた」「雑談の中で気軽に相談できた」など、専任スタッフや教員（専門家）との関わりが、子育ての悩みや迷いを和らげていることがわかる。また、「他の親子の関わり方が自身の子育てに参考になった」と、同じ子育て中の相手から学ぶこともあり、さまざまな人的環境により自身のことを振り返るきっかけにもなっている。子どもとの関わりに迷った時にいつも好んで使っている玩具がヒントになったり、時々の室内環境の変化が子どもの興味を刺激することに気づいたり、物的環境が子育てや子ども理解に生かされていることの記述も見られる。

【総合考察】

質問１の回答から見えた保護者の子育て観の肯定的変化は、子どもの成長によることは大前提であるが、質問２から見えるように、定期継続的な子育て支援施設利用の影響も少なからずあると言えよう。「遊び」という子どもとの共通体験の繰り返しを通して、利用を楽しみながら保護者が子どもの成長や変化、個性、課題など内面まで理解する行為につながっており、このことは、子どもを尊重した子育ての楽しさややりがいに影響していると考えられる。保護者は、遊びの中で子どもへの関わり方を工夫しながら子どもの楽しみや成長を支えようとしている。また、家庭ではじっくりと遊ぶ時間が取れないので「子育て支援室での親子時間は貴重」と感じ、喜んで利用する。このことから、親子が向きあうスタイルの定期的継続利用は、保護者が子どもの内面に視点をあて子ども理解を図り、子育ての有能感を実感する子育て支援機能として有効性があることを改めて知ることになった。特に保育施設入園前の乳幼児家庭にとり、個々の発達に応じた主体的な「遊び」を親子で楽しめる落ち着いた環境が地域に存在し、そこにはいつも温かく見守って親子を支えてくれる専門スタッフがいれば、親子は居場所として安心して活用できるであろう。子どもの「遊び」を通して、保護者は子ども理解を深めながら自身で子育て観やスキルを獲得していくことになるのだと考える。

※　本研究はJPSP 科学研究費補助金「奨励研究」（研究課題番号：23H05019、研究代表者：森美保子）の助成を受けた。

学生の豊かな共創関係の構築に向けた実践的研究
―子ども元気プロジェクト 2024 の取り組みから―

○宮野　周（文教大学）・鈴木　康弘（十文字学園女子大学）・藪崎　伸一郎（十文字学園女子大学）

【研究の背景と目的】

著者らは、2015 年度～2019 年度にわたり「子ども元気プロジェクト」を継続してきた。2020 年度には新型コロナウィルスの感染拡大による緊急事態宣言等を受けて一旦中止したが、特に幼児期・児童期前期における多様な体験活動の重要性を鑑み、2021 年度にはその活動を再開した。

2021 年度に再開した子ども元気プロジェクトでは、特に異なる大学で学ぶ学生の共創によるプログラムの広がりや深化を模索した（大学間の連携・協働的な実践としての子ども元気プロジェクト 2021, 日本保育学会第 75 回大会発表抄録集）。続けて 2022 年度に実施したプロジェクトでは、大学間連携をより深化させること、プロジェクト活動時間と活動内容の妥当性を再検討し子どもの経験がより豊かなものへなるように改善を行った（With コロナ時代の子育て支援に関する考察, 日本保育学会第 76 回大会発表抄録集）。2023 年度は、子どもが経験する遊びの要素「造形的要素」、「音楽的要素」、「運動的要素」をより重層的に経験できるような環境や援助の工夫を行うことにより、子どもの経験の豊かさにつながる可能性について検討を行った。

2024 年度のプロジェクトでは「運動的な遊び」、「造形的な遊び」を基盤としながら、プロジェクトの実施前と振り返りにおいて大学間の学生同士の交流の機会を設定することによって、お互いの共創関係のあり方や課題について検討を行った。

【子ども元気プロジェクト 2024 の概要】

○プロジェクトの告知と募集

十文字学園女子大学附属幼稚園へチラシを配付し参加者を募った。その際、学生が遊びとして準備できる範囲及び遊びの充実度を考慮し、参加者は幼児（4 歳児）～小学 4 年生の先着 40 名程度として限定した。

○実施日時

2024 年 12 月 7 日（土）　12 時～16 時

○実施場所

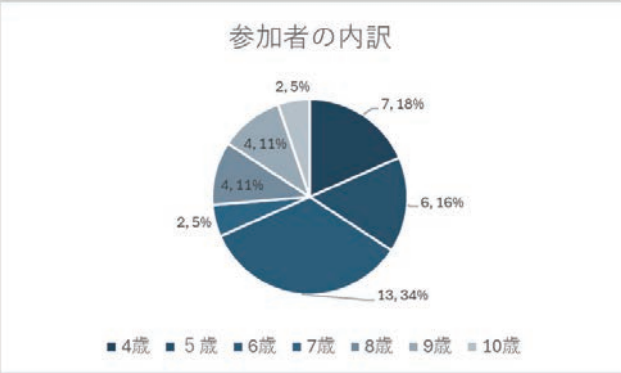
十文字学園女子大学　記念ホール（サブアリーナ）、芝生グラウンド、造形室（341、345）

○参加者数

参加者申込者は 22 家族 38 名であった。プログラム実施の都合上、先着順 40 名程度で参加者に制限をかけた。参加者は十文字学園女子大学附属幼稚園の在園児とその兄弟であった。参加者の年齢別内訳をグラフに示した。

○プロジェクト内容

運動的な遊び（鈴木康弘担当）3 種類、造形的な遊び（宮野周担当）2 種類の合計 5 種類の遊びを準備した。



参加した子どもが決められたスケジュールに沿ってグループで移動しながらそれぞれの遊びを体験していくという内容とした。スケジュールは、前年度までのプロジェクトの課題意識から、遊びの数を減らし（2023 年度 6 種類の遊び→2024 年度 5 種類の遊び）ひとつの遊びに子どもが関わることのできる時間を増やすこととした（2023 年度 20 分→2024 年度 25 分）。また、ひとつの遊びから次の遊びへと移動するために設定された移動時間が少ないことによる問題を解決するために、子どもの移動時間を多めに確保し（2023 年度 10 分→2024 年度 15 分）子どもがよりじっくり遊びに集中できるような配慮を行った。

【倫理的配慮】

本研究における倫理的配慮として、対象の学生にはまず各授業や中間報告会などの機会を通じて、研究の背景および目的について説明を行った。本研究では、授業における振り返りシートを参考資料として使用しているが、学生には個人が特定されないよう配慮した上で研究データとして活用する可能性があることを、シート記述時に繰り返し説明し、同意を得た者のシートのみを対象とした。また、プロジェクトへの参加を希望する保護者には、プロジェクト内で撮影・記録した画像に関する倫理的配慮について説明し、広報や研究発表での使用許諾（文面）を取得している。

【運動的な遊び】（鈴木康弘）

運動的な遊びは、十文字学園女子大学で開講されている「幼児運動論」（3 年次生開講・選択科目）を履修している学生（3 年生、14 名）が担当した。学生は「凧あげ」（写真１）、「ボール遊び」（写真２）、「だるまさんが転んだ」の 3 グループに分かれ、授業担当教員と相談しながらグループ毎に準備を進めた。本プロジェクトでは、参加者（子ども）に経験してもらいたい内容（凧あげ、ボール遊び、だるまさんが転んだの 3 種類）は用意

するが、それらの内容を子どもが主体的に経験できる（遊びとしての運動経験）ことを重要視し、「活動の中で有能感を感じることができる機会を保障する」、「活動の中に自己決定的な場面を保障する」ことにこだわり、それぞれの遊びにおける援助や環境設定を工夫した。学生の振り返りレポートを概観すると、文教大学学生とのプロジェクト構想段階における意見交換、プロジェクト当日のお互いの活動内容の見学、プロジェクト後の振り返りを通じて、各グループにおける新たな気付きや思考の深まりがあったことが確認できた。また、プロジェクト内容の流れだけではなく、それらの背景にある理論（運動グループの場合は、有能感と自己決定の機会の保障）について他のグループと共有することが、共創関係をさらに豊かなものにする可能性を見いだしたことは、本年度のプロジェクトで得られた大きな成果の一つであった。

写真 1.凧あげの様子

写真 2ボール遊びの様子

【造形的な遊び】（宮野周）

造形的な遊びは、文教大学の授業「造形表現演習」（3 年次秋学期科目）を履修する学生（20 名）が 2 グループに分かれて、一つは片栗粉を用いた感触の変化を楽しむことを主目的とした活動（写真 3）、もう一つは身近な新聞紙を様々な遊び方・楽しみ方でかかわる活動（写真 4）を企画、実施した。活動内容には「かく・つくる」と

写真 3.片栗粉の感触を感じる

写真 4.新聞紙とかかわる

いった造形的な要素だけではなく、「投げる」という運動的要素も取り入れる工夫を行った。「片栗粉」の活動では、水と片栗粉を用いて「ダイラタンシー現象」（手でにぎって力を加えると「団子状」になり、手を開いて力を加えない状態にすると「液状」に変化する現象）や、それにホウ砂と洗濯のりと蛍光絵の具を加えて「スライム」へと変化していく感触の不思議さ・面白さを体験できるプログラムとなった（写真 5）。またスライムを、ブラックライトをつけた暗闇の中で「投げる」活動を取り入れた遊び（写真 6）も行い、投げたスライムが光り、色が変化することも体験することができた。新聞紙の

写真 5. 感触･色の変化を感じる

写真 6. スライムを投げる

様々な遊び方でかかわる活動では、3 種類の遊び（①破いたり、裂いたりして新聞紙の「プール」にして投げたり、包まれたりする遊び、②破った新聞紙をステープラーでつなげて「蜘蛛の巣」状に広がっていく遊び、③新

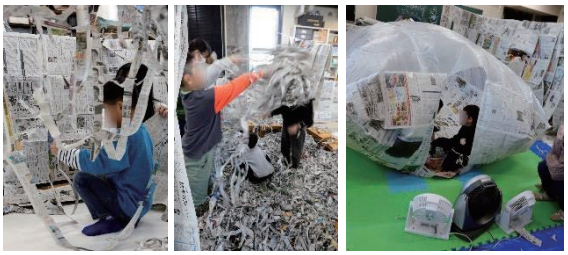


写真 7. 新聞紙とかかわる遊び

聞紙とビニールを組み合わせて「かく」活動を楽しんだ後、サーキュレータを使って「ドーム状」に膨らまして中に入る遊び）（写真 7）を子どもたち自身が自ら遊びを展開できるように工夫したことで、思い思いの心地よい空間として過ごすことができた。

【学生の振り返り】

プロジェクトの振り返りでは学生は総じて活動の事前準備（教材研究）不足を反省点としてあげていた。（写真 8）主な成果及び反省点は以下の通りである。

・感覚の不快感を訴える子どもへのアプローチのしかた
・活動前の説明の加減、小学生の身体能力の把握
・安全に遊ぶためには最低限のルールが必要
・教室（休暇時間だけでも）の換気が必要
・ボール遊びで子どもが的にしたダンボールの強度不足
・凧あげで凧紐がほどけてしまった子どもへの対応
・だるまさんが転んだでの子どもへのルールの伝え方

写真 8 振り返りの発表と話し合いの様子

【総合考察】

本プロジェクトでは、大学間における学生同士の共創関係のあり方や可能性を探ることも目的の一つとした。学生の振り返りシートによると、プロジェクト当日にお互いの遊びを観察し合うだけではなく、後日のお互いのプレゼンテーション（発表）を通して、それぞれの活動に対する「ねらい」や「成果」の他に、活動に込められた「工夫点」や子どもをみる「発達の視点」の違いを感じ取ることができた。また他大学の学生からみた活動の感想を伝え合う活動を通して、自分たちの活動の「いいところみつけ」ができ、自分達が企画した遊びに自信をもつことができたことは成果であった。課題は、領域が異なる活動をそれぞれが企画・実施しているため、事前・事後の話し合いの際に、活動の深まりや次の展開について話し合う時間の確保が不足した。改善策として例えば、事前にプレゼンテーション資料を配布し、お互い通読しておくなどの準備が必要であろう。また話し合いの際にも事前に個人の考えをまとめる時間を設ける等、交流の在り方も今後、改善していきたい。

地域コミュニティづくりと共生の課題
ー園長の意識変容からはじまる保育園を拠点とした地域交流ー

○源　証香（白梅学園短期大学 保育科）　主藤　久枝（白梅学園短期大学　保育科）

【背景・目的】

保育園を拠点とした地域コミュニティの創設に向け2011 年度より 4 回の科研費助成事業「基盤研究C」の助成を受け現在に至る。本研究「科研費基盤研究(C)20K02669（研究代表：瀧口優）」では、保育園機能を中心にした高齢者をも含めた「共生の地域コミュニティづくり」の可能性について明らかにすることを目指している。その一つの研究として、保育園を拠点とする巡回型の「子育てカフェのぼりぼう」の活動がある。休日の保育園を利用して、地域の人々に遊びとカフェという「居場所」を提供している。「子育てカフェのぼりぼう」には子育て家庭だけではなく、高齢者も含めた地域住民が参加しており、地域のボランティア、民生委員・児童委員、社会福祉協議会、保育園、児童養護施設、地域包括支援センター、障害福祉サービス事業所、大学の関係者など多様な人々の協力のもと、遊びとカフェを通して交流を図る場を作り上げている。「子育てカフェのぼりぼう」の場を提供している保育園からは、毎回２名ほどの職員の参加がある。「子育てカフェのぼりぼう」は拠点となるそれぞれの保育園によって、遊びの内容やカフェで提供する物品(飲み物・菓子・野菜・玩具など)は異なっている。

本研究では、「子育てカフェのぼりぼう」の運営に携わった園長らへのインタビュー調査結果から明らかになった、地域の社会資源としての保育園の新たな位置づけについて、園長の意識変容から保育園が地域を変容する拠点となり得るかどうかについて検討することを目的とする。

【方法】

方　法　：インタビュー調査（約２時間）
対象者　：運営に携わった保育園　園長５名
調査者　：各インタビューにおいて２名または３名
実施期間：2023 年８月～2024 年 11 月
内　容　：①地域のコミュニティについて②カフェのぼりぼう運営に携わって③現在の園での取り組み
分　析　：インタビューの逐語録より分析、共起ネットワークによる分析

調査対象者［5名］

職 名	子育てカフェのぼりぼう運営へのかかわり
A氏　Y保育園　園長	2011 年より 2020 年（10 年間）
B氏　N保育園　園長	2020 年より 2024 年（5 年間）
C氏　K保育園　園長	2011 年より 2024 年（内約８年間）
D氏　S保育園　園長	2024 年より　（約１年間）
E氏　H保育園　理事長	2019 年より 2020 年（2 年間）

【倫理的配慮】

個人情報法の保護に関しては、研究者の勤務校・所属学会の研究者倫理規定を遵守し、研究対象者の不利益にならないように配慮している。また、共同研究者である加藤洋子氏の所属する聖心女子大学研究倫理審査委員会の承認を得て行った（承認番号 20220630）。本研究には、開示すべき利益相反はない。

【結果・考察】

インタビュー調査で得た逐語録から、園長らの意識変容が捉えられた個所をカテゴライズし以下に示す。

[A 氏のインタビュー調査結果]

「のぼりぼう」とのかかわりの前

自分の園で園庭解放とか広場事業とか、様々な企画を長年にわたって行ってきた。保育園・幼稚園入園前の不安感や子育ての悩み等を語る事により、ちょっと楽な気持ちになって子育てを楽しめたらという思いで行ってきたが、もっと他にもニーズがあるのかなと思っていた。

「のぼりぼう」とのかかわりから影響を受けたこと

地元でカフェを営んでいる人、パン作りをしている作業所の人、様々な人とのつながりを実感できた。そこで意識がかなり変わり、在園児や今まで行ってきた子育て支援では関わることが難しい人たちに向けての活動を行いたいという思いが強くなった。

現在の取り組み

・「ゆたかキッチン」（子ども食堂を月１土曜日開催）
小規模でも継続することで、来る人の場所になっていくと思う。

・えんフェス
近隣店舗が出店して詰め放題や駄菓子販売、お団子を目の前で焼いて販売。参加者の笑顔をもらうと職員も「また来年やろう」と意欲を見せる。出店した方が知り合いの店舗にも声をかけてくれ、ここ３年ぐらいで定着。

・こども縁日
子どもたちが店長になり、作った品物やいらなくなった玩具を売り、得た収入で、買い物をして縁日を楽しむ。

・森と遊ぼう
都立公園でワークショップや、劇遊び、チームを組んで森の中を探検する。

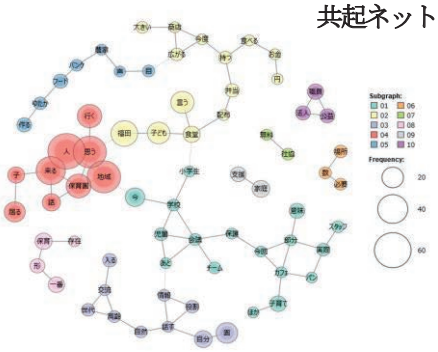
職員の取り組み

同法人で保育園４園運営。各園の副主任（各園に複数配置）が、「地域公益」「リスクマネジメント」「人材育成」「保育環境戦略」の好きなチームに参加。U 保育園は「地域公益チーム」に、栄養士と保育士が参加。数名で企画を考え、それを園長・主任の会議や全職員に下ろして内容が固まっていく。その後法人の全職員に声をかけると、「地域公益」に興味のある職員（若手もベテランも）が手を挙げる。その為多くのスタッフが参加。

これからの課題

法人として地域公益はやるべき。自園の子どもと職員だけが幸せならいいという時代ではない。小さい力なので限られていて無理かもしれないが、諦めたくない。

「A 氏のインタビューをもとに作成した
共起ネットワーク図」



最頻出語は”人”、”地域”であった。”人”は”来る”を介して”保育園”と関連しており、”地域”は”保育園”と直接関連していた。”保育園”はハブ構造となっており他の複数の語とも共起していることがわかった。他のサブネットワークでは、”食堂”、”カフェ”、”会議”などの語がハブ構造として使われていた。

［B 氏のインタビュー調査結果］

「のぼりぼう」とのかかわりの前

自身は、幼少期から地方（地元）の保育実践「地域の中での子育て」を経験している。その為、より日常的に地域の方やコミュニティと繋がることの必要性を感じている。当初保育士として勤務した保育施設では、地域との関係が薄く、地域と繋がることの難しさを実感した。地域の良さを保育に生かしたいという思いは変わっていないが、都市部（東京）で実践する事の難しさを知った。

「のぼりぼう」とのかかわりから影響を受けたこと

「のぼりぼう」とか、ほかの地域支援でやっている所で関わる機会があるならぜひ関わりたい。地域の良さが保育にいい影響があると分かっている人たちと一緒に進められるのはありがたい。「のぼりぼう」という所で関わったことで、保育園が地域とつながることの良さを再認識した。意識は持っていたが運営に関わると「やっぱり大事」と感じる。居場所としてのカフェ「のぼりぼう」の役割について、地域の居場所として、本来、そういう役割は地域に必ずあったはず。公園も、今機能しているかというと、みんなが楽しめる場ではない。相乗効果があると思う。フットワーク軽くいろいろな園でやれるのもいいことだと思うし、もう一つ言うと、保育の底上げにもなると思う。「のぼりぼう」がいろいろな所にあることや、新しい園とつながることは大事。

現在の取り組み

・子育てカフェのぼりぼう

居場所としてのカフェ「のぼりぼう」の役割について、地域の居場所として一時的に開放して、園の人だけではなくていろいろな人、年齢もちょっと上の人とか、お兄ちゃんとかお姉ちゃんも来ることも全然大丈夫だということで活動。先日はヤングケアラーの問題を抱えている家庭にも声をかけ、「のぼりぼう」に来てもらった。そういう家庭だから来てほしいたけではなく、こちらも月曜日から土曜日以外の園児の様子も知りたいと思った。

保育園を保育の場にとどめるのではなく、休日は地域に開放し、地域の子育てや様々な世代が集うコミュニティの場（地域の方の居場所）としていきたいという思いを強くした。

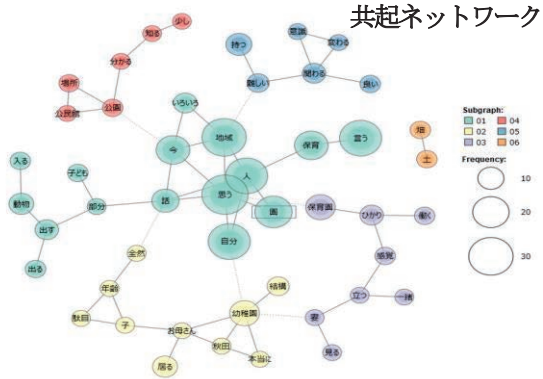
職員の取り組み

時間がないので、まずは保育士が地域をもっと知るだけでいいと思う。

これからの課題

保育士にもまずは地域を知り、地域と繋がることの必要性を感じていってほしい。実践としては、園長が率先してやっていくといいと思う。

「B 氏のインタビューをもとに作成した
共起ネットワーク図」



最頻出語は”人”、”地域”、”思う”、”自分”、”園”であった。”思う”を中心に、”自分”と”地域”が対局にあり、自分が思う事と地域の人が思うことを、別の視点で語っている。他のサブネットワークでは、”関わる”、”公園”、”幼稚園”等の語がハブ構造として使われていた。

【総合考察】

インタビュー調査結果から、従来の保育園の機能では実施できなかった内容を、「子育てカフェのぼりぼう」運営にかかわることにより、地域の住民と協働し、保育園の日頃の活動の枠を超えて様々な活動が可能となり、その繋がりを園長らが意識していることが明らかになった。具体的には、多様なボランティア（専門職・学生・保護者・地域住民）が参加していることから、普段の保育で保育士から提供できている遊びや活動とは異なる内容を実施することができていた。また、保育園を拠点とした「子育てカフェのぼりぼう」では、参加する地域住民とのカフェでの何気ない会話を通して、家族の状況や保護者のニーズを「子育てカフェのぼりぼう」の運営メンバーが把握していることが分かった。

また、カフェ活動が巡回型であることにより、それぞれの保育園によって地域とのつながり方が違うため、その実践を通して、保育園同士、園長同士学び合うことが可能となることが分かった。具体的には、以前より保育園が地域に向けて行いたいと思っていた、保育園を拠点としたフードバンク・フードドライブ活動、子ども食堂の実施へと発展していた例もあった。

このように子育てカフェの活動が運営する園長らの意識に影響をもたらし、現在所属する保育園の活動に繋がっていることが明らかとなった。それは、「保育園機能を中心とした地域変容モデル」となる可能性を秘めている。

＊紙面上の都合により、2 名（A 氏・B 氏）について記載した。なお発表当日は 5 名について報告する。

＊共同研究者として松田佳尚氏（白梅学園大学）・加藤洋子氏（聖心女子大学）

子育て支援拠点・幼稚園・保育所における子育て支援機能の効果に関する研究

阿部敬信（九州産業大学人間科学部）

はじめに

厚生労働省が 2014 年度から実施している「地域子育て支援拠点事業」では、子育て支援の目的を「家庭や地域における子育て機能の低下や子育て中の親の孤独感や不安感の増大等に対応するため、地域において子育て親子の交流等を促進する子育て支援拠点の設置を推進することにより、地域の子育て支援機能の充実を図り、子育ての不安感等を緩和し、子どもの健やかな育ちを支援すること」としており、「子育て親子の交流の場の提供と交流の促進」、「子育て等に関する相談、援助の実施」、「地域の子育て関連情報の提供」、「子育て及び子育て支援に関する講習等の実施」を具体的な事業として挙げている。

また、幼稚園においては、1998 年の幼稚園教育要領改訂で、初めて預かり保育や子育て支援の実施が示されてて以来、2008 年の幼稚園教育要領の改訂では、地域における幼児教育のセンターとしての機能を果たすように示されるようになっており、現在では未就園児クラスを開設するなど子育て支援が積極的に行われるようになっている。保育所においても、1999 年の保育所保育指針の通達から子育て支援について記述されるようになり、現行の保育所保育指針においては、「保育所の特性を生かした子育て支援」を実施するように求められているところである。

発表者の所属である九州産業大学には、地域の乳幼児とその保護者に対して「地域子育て支援事業」と同様の事業を提供する「子育て支援室」（以下、支援室）が設置されている。森・阿部（2022）では、支援室の定期的利用が親子にどのような効果をもたらしているのかを検証するために、過去に定期的利用があった保護者 13 名に対して半構造化インタビューを実施している。その結果、支援室の定期的利用は親子が遊びをとおしてしっかりと向き合う機会となり、保護者は満足感を感じ、我が子を深く理解することで、子育ての意義と自信を得ているとしている。阿部・森（2023）では、支援室の定期利用により、保護者の我が子に対する養育行動の変化について定量的な検討を行っている。親の養育態度の変化として、肯定的な養育態度、中でも子どもをしっかりと見守り、子どもの意志を尊重しようとする行動を引き出そうとする傾向があり、一方で、否定的な養育態度を改善する効果があるとしている。

研究の目的

そこで、本研究では、幼稚園の子育て支援と考えられる未就園児クラスの保護者と、保育所２歳児クラスの保護者を対象に、阿部・森（2023）と同様の方法で、「子育て支援」が保護者の養育行動にどのような変容をもたらしているのかを定量的に明らかにする。その結果から、大学内の子育て拠点である本学子育て支援室における保護者の養育行動の変化（阿部・森，2023）と比較・検討を行うことを目的とする。

研究の方法

本研究の調査対象となった G 幼稚園及び T 保育園は、本学と同じ地域にある。各園の園長に対して、本研究の目的、方法、倫理的配慮事項を書面にした研究承諾書により口頭で説明を行い、研究協力の承諾を得た。回答者には、各園の園長から研究承諾書を基に口頭で説明を行ってもらい、pre-post の質問紙に対する回答があった場合に研究協力の承諾を得たとした。阿部・森（2023）の調査と同じ年度に調査を行い、pre 調査は同年の６月初旬、post 調査は翌年の３月初旬に行った。それぞれの園における回答は個別に実施され、質問紙の回収は各園の園長が行った。

養育行動の定量的変化に用いた質問紙には、「肯定的・否定的養育行動尺度」（PNPS；Positive and Negative Parenting Scale）を用いた。PNPS は、１歳６か月から高校生の子どもをもつ親が、自身の養育行動について回答する形式の質問紙尺度である。養育行動の重要な下位概念を包括的にカバーした、大規模データに基づいた信頼性・妥当性が検証され、子どもの年齢段階別の基準データにより客観的な評価が可能となっている（辻井・伊藤・浜田・村山ら，2018）。PNPS の内容としては、24 項目（トドラー版では 20 項目）の質問項目からなり、親の養育行動の下位概念である「関与・見守り」「肯定的応答」「意志の尊重」とこれらを包括した「肯定的養育行動」（トドラー版では「肯定的応答」「意志の尊重」の２つの下位概念となる）、そして「過干渉」「非一貫性」「厳しい叱責・体罰」とこれらを包括した「否定的養育行動」の標準化された標準得点と 90%信頼区間を算出できる（表１）。回答は４件法（１：ない・ほとんどない－４：非常によくある）で行う。PNPS は、子どもの年齢によりトドラー版（１歳６か月から３歳（３歳になってからまだ４月を迎えていない）と標準版（３歳になってから４月を過ぎたから高校生）の２種類の質問紙があるが、本研究では開始時月齢からトドラー版を用いた。

表１　PNPS の下位尺度

A	関与・見守り	P　肯定的養育行動
B	肯定的応答	
C	意志の尊重	
D	過干渉	N　否定的養育行動
E	非一貫性	
F	激しい叱責・体罰	

結果

（１）各園における回答者数等

各園における PNPS の回答者数、pre 時の子どもの月齢平均は表２のとおりであった。また、比較・検討のため、阿部・森（2023）における支援室の PNPS の調査についても示す。

表２　各園における回答者数、子どもの月齢平均

施設名	回答者数	月齢平均（SD）
G 幼稚園未就園児	13	32.7 か月（3.97）
T 保育園２歳児	10	34.3 か月（3.59）
子育て支援室	13	27.5 か月（5.92）

（2）各園における PNPS の pre-post の結果

下位尺度ごとの標準得点の算術平均を求めた。各下位尺度ごとに pre-post の標準得点に対して対応のある t 検定を行った。表３、図１に G 幼稚園、表４、図２に T 保育園における結果を示す。

表３　G 幼稚園における PNPS の pre-post の結果

下位尺度	標準得点平均（標準偏差） pre	post	t(12)
B	49.23（8.22）	47.31（9.20）	0.11
C	49.62（10.07）	50.31（11.67）	0.34
D	56.08（9.60）	54.00（9.78）	0.16
E	50.92（10.61）	52.15（11.04）	0.33
F	47.31（9.64）	48.15（10.43）	0.27
P	49.77（9.83）	49.46（12.68）	0.42
N	51.23（10.80）	51.62（10.83）	0.42

*　p<.05 で有意差あり、†　p<.10 で有意傾向あり

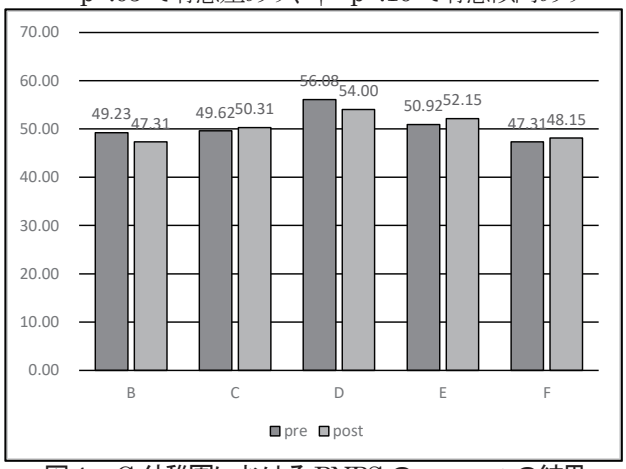


図１　G 幼稚園における PNPS の pre-post の結果

表４　T 保育園における PNPS の pre-post の結果

下位尺度	標準得点平均（標準偏差） pre	post	t(9)
B	53.30（4.64）	52.00（5.54）	0.33
C	51.90（7.16）	56.40（5.06）	0.09†
D	49.60（9.61）	53.90（6.71）	0.08†
E	49.40（8.73）	47.60（9.89）	0.25
F	41.40（8.85）	44.50（6.77）	0.15
P	53.70（9.83）	56.20（6.86）	0.25
N	44.60（7.83）	47.70（6.90）	0.04*

*　p<.05 で有意差あり、†　p<.10 で有意傾向あり

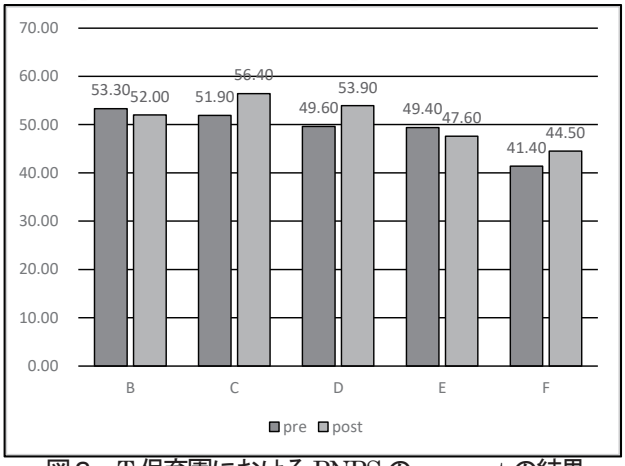


図２　T 保育園における PNPS の pre-post の結果

G 幼稚園における PNPS の pre-post の結果からは、下位尺度の標準得点平均全てにおいて、有意差は認められなかった。T 保育園における PNPS の pre-post の結果からは、下位尺度の標準特定の平均では、「N　否定的養育態度」において、５％有意水準で有意差が認められ、さらに「C 意志の尊重」と「D　過干渉」においては 10％有意水準で有意傾向が認められた。

これらの結果を、阿部・森（2023）における支援室における PNPS の pre-post の結果と比較・検討を行うために、支援室における結果とともに表５にまとめた。

表５　PNPS の pre-post 結果のまとめ

施設名	B	C	D	E	F	P	N
G 幼稚園未就園児	→	→	→	→	→	→	→
T 保育園２歳児	→	↗	↗	→	→	→	↑
子育て支援室	→	↑	→	→	→	↗	↓

↑、↓：有意水準５％で有意差あり
↗、↘：有意水準 10％で有意傾向あり
→：有意差なし　網掛け：反転項目

考察

G 幼稚園未就園児クラスにおける PNPS の pre-post の結果からは、保護者の養育行動について変化は認められなかった。G 幼稚園の未就園児クラスは週に２回の定期的な親子登園を実施し、親子で運動遊び、製作遊びや簡単なゲームなど、幼稚園教諭が主導する設定保育のような活動を中心に行っている。プレ幼稚園の位置づけで行われており、子どもの成長・発達を目指した教育的な営みに主眼が置かれている考えられる。そのため、保護者自身の養育行動の変容にまでは至らないのかもしれない。

T 保育園２歳児クラスにおいては、「C　意思の尊重」において、子どもの成長・発達にともなって、保護者が子どもの意思を尊重する態度を身に付けていく様子はあるが、一方で「D　過干渉」が上昇する傾向が認められ、それに伴って、その上位となる包括的尺度の「否定的養育行動」が、有意に上昇している。子どもの成長・発達に伴って、育てにくさを保護者が感じてしまっているのではないだろうか。T 保育園では、子どもの送迎時に保護者とその日の子どもの様子を話したり、保護者から子育てについて気になることや疑問に思うことを話しかけてきたりする際に、保育士が助言するといったことを子育て支援と考えているとのことであり、積極的な子育て支援が行われていないことに関係があるのかもしれない。

一方で、阿部・森（2023）では、支援室の子育て支援により、保護者の養育態度に肯定的な養育態度、中でも子どもをしっかりと見守り、子どもの意志を尊重しようとする行動を引き出そうとする傾向があったとしている。そして、否定的な養育態度を改善する効果があったとしている。

今回の G 幼稚園と T 保育園での PNPS による質問紙調査の結果と比較・検討することにより、森・阿部（2022）に示されている子育て支援の機能である「親子が遊びをとおしてしっかりと向き合う機会をつくり、保護者が満足感を感じ、我が子を深く理解することで、子育ての意義と自信を得ることができるような子育て支援」の有効性を確認することができた。ただし、どのように子育て支援機能が作用し、効果をもたらすことになっているのかについては、引き続き精査していく必要がある。

子どもの行動からみる　保護者から子どもへの言葉かけ
～家庭での約束事・保護者資料からみえてきたもの・冊子開発～
－　幼児の情緒、行動、自己制御と約束遵守の関連　その２　－

中山恵[1]（任意団体　子育て支援 SAN の会 018　/　東京立正短期大学）　　松原詩緒[2]（小田原短期大学））

【目的】

子育て中の保護者は、子どもを連れて親子広場（子育てサロンなど）や児童館、公園等へ出かけ、保護者が子どもと一緒に遊んだりイベントに参加するなどさまざまな活動に参加し、事象と触れることで、社会とのかかわりを保持したり、地域との連携が育まれる。また、外出先で出会う他者との交流も親子にとって地域社会との繋がりであり、大切な経験のひとつとなると考えられる。

保育所保育指針(平成二十九年三月三十一日)(厚生労働省告示第百十七号)では、

第 2 章　保育の内容

3　3 歳以上児の保育に関するねらい及び内容

(1)　基本的事項

ア　この時期においては、運動機能の発達により、基本的な動作が一通りできるようになるとともに、**基本的な生活習慣もほぼ自立**できるようになる。理解する**語彙数が急激に増加**し、知的興味や関心も高まってくる。仲間と遊び、仲間の中の一人という自覚が生じ、**集団的な遊びや協同的な活動も見られる**ようになる。これらの発達の特徴を踏まえて、この時期の保育においては、個の成長と集団としての活動の充実が図られるようにしなければならない。と記載されている。さらに、

イ　人間関係

(ウ)　内容の取扱い

④　**道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図る**とともに、子どもが他の子どもとの関わりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること。

⑤　集団の生活を通して、**子どもが人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われる**ことを考慮し、子どもが保育士等との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること。と記載されている。

保育士や幼稚園教諭等は、専門職で従事する場合、保育所保育指針や幼稚園教育実習等で学び、養成校に入学した者は、実習等の演習で更に深く保育・生活を深堀りし、研鑽をつんでいく。

実際の家庭では、親は保育学や児童学を学ぶ機会も少なく、親になることが考えられる。出産後、親と子の間でどのような生活が営まれているのであろうか。

生活をするうえで家族という家庭内社会ルールがあり、そのルールの意味や意図を親はどのように子に伝えているのであろうか。

家庭においても、生活の中で約束は毎日の中で数多く交わされるものであり、その遵守は信頼関係の構築に関わる（上里・嘉数，1995；市川・横川，1999）。

約束に対する理解や自己制御の発達、自己制御と子どもの気質の関係についてはこれまでも検討がなされているが、約束の遵守と自己制御や情緒、行動などの子どもの特性との関係に焦点をあてた研究は数少ない。約束の遵守と自己制御、約束の遵守と情緒や日頃の行動には相関がみられると考え、松原（2024）検討を行っている。

そこで、本研究では 3 歳から 6 歳の子どもの、家庭における約束の様子について理解を深めるとともに、個々の子どもの行動からみる　保護者から子どもへの言葉かけについて検討をし、保護者に行ったアンケート調査結果を用いて、家庭での約束事・保護者資料からみえてきたもの・冊子開発として、冊子を作成することを目的とする。

冊子を作成・配布するとで、他の親の言葉かけや行動を知ることが出来、共感を得ることが出来る。さらには自身の子育てを振り返るきっかけが出来、これらは、子育ての孤立を防ぐための、大変重要な事柄であると考える。

【方法】

東京都、埼玉県、千葉県在住の 3 歳から 6 歳の子どもを育てる母親を対象に、質問紙による調査を実施した。59 名から回答がえられた。母親の平均年齢は 38.290（SD=4.634）歳、子どもの平均年齢は 4.640（SD=0.991）歳だった。子どもの年齢を算出するにあたり、月齢は 12 ヵ月で 1 歳になるように換算し年齢に加えた。なお、子どもの年齢の内訳は、3 歳が 19 名、4 歳が 16 名、5 歳が 16 名、6 歳が 8 名だった。子どもの性別は男性 24 名、女性 35 名だった。

質問紙では、家庭での約束事の有無と子どもが約束を守る程度、子どもの自己制御、情緒や行動についてたずねた。子どもの情緒や行動については、Strengths and Difficulties Questionnaire：SDQ を用いてたずねた。本尺度は Goodman, R.（1997）によって開発され、数多くの言語に翻訳されている。いくつかの年齢層ごとに作成されており、情緒の問題、行為の問題、多動・不注意、仲間関係の問題、向社会的な行動の 5 つの下位尺度から成る。各下位尺度で 5 項目ずつ質問が設けられているが、本研究では調査対象の範囲をカバーするため 2 歳児から 4 歳児用と 4 歳児から 7 歳児用の質問紙の双方に共通する項目を抜粋した。回答は、「あてはまらない：1」から「あてはまる：5」の 5 件法および自由記述で回答を求めた。

アンケート回答結果をもとに首都圏在住の保護者 5 名からヒヤリング調査をすすめ回答を得た（2024 年 11 月～12 月）。ヒヤリング調査内容は、前述のとおり、保護者は保育学や児童学を学ぶ機会が少なく、親になることが考えられる。出産後、親と子の間でどのような生活が

営まれているのか、アンケート調査自由記述の回答をもとに、「出された食事を食べない」、「他の子どもの玩具をとりあげる」両問の、子どもの行動からみる・保護者から子どもへの言葉かけについて半構造化面接を行った。

【冊子作成方法】

アンケート調査結果をもとに、子どもの行動からみる・保護者から子どもへの言葉かけについて整理を行った。さらに、注目すべき内容を書き出し構成等についてイラストレーターやデザイナーと打ち合わせを重ね作成した。

【倫理的配慮】

本研究の調査実施にあたり、小田原短期大学の研究倫理委員会にて承認を得た（倫理承認 No.2024 - 6）。松原の研究結果を基に半構造化面接の回答をもって調査への同意とすることを書面、口頭で説明を行い承認を得た。

【結果】

「出された食事を食べない」ときの保護者の自由記述での言葉かけの一例

・食が進まない時は、食べたいものだけで良いよ。とか、どれなら食べれる？と**選ばせる**

・食べられそうなものから食べてごらん、残しても良いからね、絶対に食べるもの(ヨーグルトなど)を先に出して食べることへ興味を引く、何が食べたいか**聞いてみる**、とりあえず一口食べさせてみる、ご飯を食べたら公園に行くよ、など…食べた後**の次への関心を持たせる**

など、子どもに選択権を与えている保護者がいた。それは、保育所保育指針や幼稚園教育要領等、保育学、児童学で学ぶであろう、子どもに寄り添う言葉かけを行っている保護者がいることが分かる。一方で、

・これしかないけど、食べたくなかったら食べなくて良いよ。その代わり他のものはないからね。

・はやくたべて

という自由記述もあった。

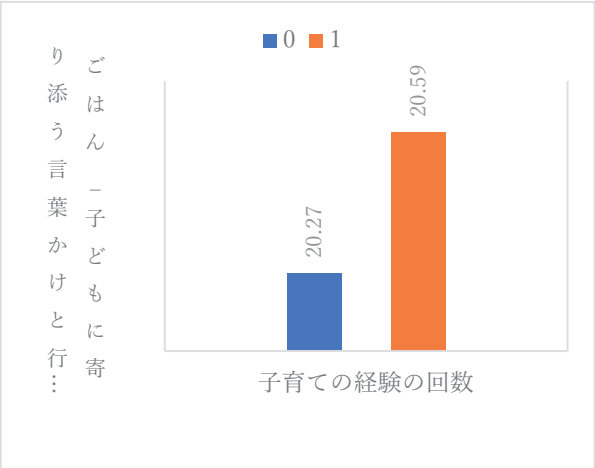


表 1　ごはん_子どもに寄り添う言葉かけと行動(順位得点)

子育て経験初を 0、子育て経験者を 1、としてきょうだいの有無を確認したところ、子育て経験がある親が子どもに寄り添う言葉をかけていることがわかった。

「他の子どもの玩具をとりあげる」ときの保護者の自由記述での言葉かけの一例

・「〇〇で遊びたいんだね」と声をかけて、「貸してください」と言って「いいよ」と言われたら遊べることを**伝える**。お友達に「あとでね」「まだ遊んでいるの」と言われたら、お友達が遊び終わるのを待ってからそのオモチャで遊ぼうねと**伝える**。子どもに寄り添う言葉かけをしている保護者がいることが分かる。一方で、

・多分我が子から**取りあげて返す**という自由記述もあった。

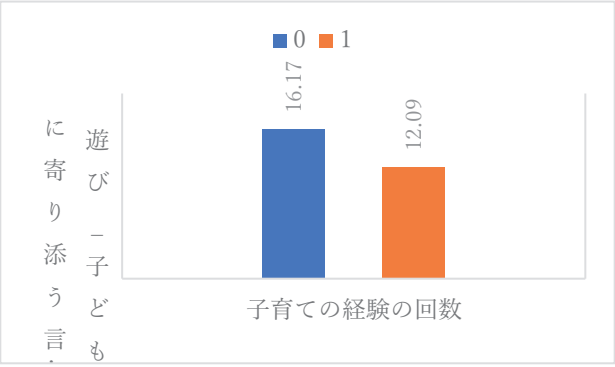


表 2　遊び_子どもに寄り添う言葉かけと行動(順位得点)

子育て経験初を 0、子育て経験者を 1、としてきょうだいの有無を確認したところ、子育て経験が初めてである親が子どもに寄り添う言葉をかけていることがわかった。そこで、半構造化面接では、アンケート調査の結果から得られた自由記述および表 1.2 を確認してもらった。

・寄り添う言葉かけは、わがままに子を育てているように捉えられる（一児　父　30 代）

・年子を育てる中で、子育てを工夫する余裕がなかったが、ママ友がママ友の子どもとのやり取りを見て手本にすることがあった。（三児　母　40 代）

・一人目の子どもは育たないとどうしようという不安から食事を食べさせようとしていたが、食べなくても育つことが分かってから、二人目三人目には必要以上に声を掛けないことにした（三児　母　40 代）

【まとめと考察】

本研究で子育て当事者である保護者は、親自身の成育歴や見本となる他者、また自身の子育て経験の中から模索しながら、その場面、場面で適当な言葉を探し、子どもに言葉かけをしていることがわかった。その場面の言葉かけには正解や不正解はなく、「余裕がなかった」（40 代母）というように、精一杯な思いで子どもを育てていることもわかった。併せて、保護者の身体的・心理的負担を軽減する配慮があることも整理できた。今後は子育て相談ではなく、保護者への「保育の学び場」を提供することも必要であると考える。完成した冊子はより多くの子育て当事者である保護者の一助となることを願う。冊子は A4、二つ折りとし 300 部印刷、協力を得た施設及び自治体に無料配布した。

絵：冊子の一部

【文献】

二川敬子・高山佳子（2008），ことばの定義からみた「約束」概念の発達，学校教育学研究論集，18，134.

駒井美智子（2013）,保育者をめざす人の保育内容「言葉」p. 13-189.

関口はつ江（2016）保育内容総論 p. 9-149.

放課後児童クラブにおける兵庫県 A 市内支援員の現状とこれから

○山内 智子（兵庫教育大学大学院生※）　清水 真由子（兵庫教育大学大学院）
※（学校教育研究科博士前期課程）

【目的】

子どもにとって大切な学校教育との連携・協働を目指して、兵庫県 A 市内の放課後児童クラブは学校の敷地内に設置されている。これにも関わらず、学校と放課後児童クラブとの連携・協働が困難であることが明らかになった。伝達や忘れ物などがあれば、学校と行き来することができないというのが決まりである。このように種々の問題があることを背景に、兵庫県 A 市内に勤務する支援員について、放課後児童クラブにおける支援員の子どもの育ちを引き出すための専門性を明らかにし、支援員を取り巻く環境についても、半構造化面接におけるインタビューにて聞き取り調査を行う。現場の生きた声を実際に聞き取り、問題をクローズアップすることで、次世代を担う子どもたちを取り巻く環境の改善と支援員に関わる問題を分析することを目的とする。そして放課後児童支援員の職業的自尊心、生きがい感に及ぼす影響を検討することで、子どもたちを取り巻く環境の改善と支援員に関わる課題を未然に防ぐことに役立つような研究を行うこととする。

【方法】

2024 年 2 月中旬から 3 月中旬にかけて、兵庫県 A 市内 0 小学校内にある放課後児童クラブにて代表常勤支援員に半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。インタビュー協力者は 40 代女性であり、合計 1 名であった。インタビューは放課後児童クラブの空き教室にて、静かで他者の視線を気にせず話ができる場所で実施した。

分析方法

SCAT による分析

兵庫県 A 市内の各小学校の放課後児童クラブをまとめる役割をもつ代表常勤支援員 1 名に行った半構造化面接法によるインタビュー調査について SCAT（Step for Coding And Theorization、大谷 2011）による分析を行った。

【倫理的配慮】

本調査は兵庫教育大学大学院人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認（2023-46）を得て実施した。インタビューで得られた回答内容などは研究目的以外では一切使用しないこと、個人が特定できる形では公表しないこと、調査は強制ではないこと、調査に協力しなくても一切不利益は発生しないこと等を、インタビューを実施する前に説明し、書面で同意を得た。また放課後児童クラブの施設責任者にも文書で説明し、同意を得た上で調査を実施した。なお質問事項と回答は全てICレコーダーに録音した。

【結果】

1 子ども同士のつながりづくり

代表常勤支援員は、支援内容の中で「子ども同士のつながりづくり」を一番難しい問題として捉えていた。子ども同士の【つながり】を重視して、【命令口調の間柄の発見】を意識して注意深く観察していた。【子どもの関係の観察】において、【人間関係上のヒエラルキー】を横のつながりや縦のつながりにおいてみつけた時、【しんどい子どもへの対処】が必要であると感じていた。相手の受け取り方にもよるが、言われた立場が、言葉の暴力と子どもが認識するかであり、【子どものストレス】になり得るし、ときには【喧嘩への発展】につながる。そこに【支援員の上手な対応と問題解決能力】が必要だと感じていた。この【観察の大事さ】は、【男子よりも女子に多くみられる偏った関係性】において顕著であり、特に【女子の関係性の分かり難さ】を踏まえて、見落とさないように気を付けていた。【女の子はコソコソした関係性になる傾向】にあり、そのため【日頃の支援員の観察力が重要】であり、【子どもが本当のことをいっているのかの判断が支援員には必要】であることも注意していた。

2 子どもの発達特性への支援について

代表常勤支援員は【自閉症やダウン症の子どもの特徴と性質の知識】がない中で【放課後児童クラブでの障害児の受け入れ経験】をしていた。

また、ADHD だけではなく、【複合的な発達障害の特性をもつ子どもの存在肯定】もあった。実際に【グレーゾーンの子どもを発見しても支援員からは家族にいえない現状】を目の当たりにしている。そこで【特別支援学級との情報交換と連携プレイの必要性】を実感していた。実際に現場で発達特性のある子どもを観察しながら、【発達障害や他の障害についての専門的知見の学び】が必要だと感じていた。

代表常勤支援員には【障害児の育成経験】があるが、そこで【障害・発達に関する知識の欠如を認識】し、【知識がない中で発達障害の子どもを担当する不安】や【学習する機会の大切さ】を覚えていた。自問自答しながらも【知識が乏しいなかでの精一杯の支援方法の工夫・発案】を心がけていた。

表 1. SCAT を用いた代表常勤支援員の語りの分析例

No.	テクスト	（1）テクスト中の注目すべき語句	（2）テクスト中の語句の言い換え	（3）左を説明するようなテクスト外の概念	（4）テーマ・構成概念
54	そうですね、その障害と発達についてなんですけど、やっぱり障害のある子を勿論受けたこともあって、まあ、今でもいますけど、やっぱり自閉症であったりとか、ダウンちゃん？も受けたときも勿論あるんですけど。正直、そういう知識について私たちは何も知識がない中でその子たちを受け入れないといけなくて。その子たちにとって、何をしてあげたらいいのか？どういうことがその子たちに合っているのか？自閉症の子なんかは本当に症状が様々なので、一概には言えないかもしれませんけど。軽い子は普通に会話できるし、ちょっと重度の子になったら目が合わないし。	障害のある子/受けたことがあって/自閉症/ダウンちゃん/知識がない	障害のある子を引き受けた/自閉症やダウン症の子ども/知識はない中での支援/どう対応すればいいのか？	障害・発達の子どもに関する知識と経験の有無があるか/自閉症やダウン症の子を実際に受け持った経験/知識が乏しい中での支援/何をしてあげることができるか/勉強する機会の必要性/ミーティングや本などから見識を得る必要がある	障害・発達に関する知識の欠乏/学習する機会の大切さ/知識がない中で発達障害の子どもを担当する不安/知識が乏しいなかでの精一杯の支援方法の工夫・発案

【考察】

１子ども同士のつながりづくり

子ども同士のつながりづくりでは、「子ども同士がお互いのことを思い合うことのできる関係づくりに努める」ことで、具体的には「同学年だけではなく、上級生が下級生をサポートするようにする」という放課後児童クラブにおける子どもの体験、活動による健全育成という目標を周防・中（2020）の研究でみられたが、代表常勤支援員は支援内容の中で一番難しい問題として捉えていた。子ども同士のつながりを重視して、命令口調の間柄の発見を意識して注意深く観察していた。人間関係上のヒエラルキーを横のつながりや縦のつながりにおいてみつけた時、しんどい子どもへの対処が必要であると感じていた。相手の受け取り方にもよるが、言われた立場が、言葉の暴力と子どもが認識するかであり、子どものストレスにもなり得るし、時には喧嘩への発展につながる。そこに支援員の上手な対応と問題解決能力が必要だと感じた。この観察の大事さは、男子よりも女子に多く見られる偏った関係性において顕著であり、特に女子の関係性の分かり難さを踏まえて、見落とさないように気を付けていた。女の子はコソコソした関係性になる傾向にあり、そのため日頃の支援員の観察力が重要であり、子どもが本当のことをいっているのかの判断が支援員には必要であることも注意していた。これは当然子どもへの関わりは一人ひとりの違いがあり、個々に応じて対応する必要がある。かつ、子どもによってはルールなどの枠組みを作ることが必要である。そしてこうした支援の工夫は、「実践の中での気づき」から生まれることが多い。「放課後の仕事に従事し始めた頃から比べると、現在、かかわり方が変わった」と感じている支援員は多く、その過程として、多様な子どもたちと出会い、子どもたちの育つ姿、変化する姿を目の当たりにすることで自身の行った支援やかかわりの意味や意義を見いだすようである。特にかかわりが難しかった子どもが変化する姿、つまりは支援が成功したと感じる瞬間に、支援の意味ややりがいを実感しやすいようである。また、こうした意識は、さらなるモチベーションへと変換され、支援員としての専門性の向上への意欲にもつながっていく、と中山（2023）は述べている。

2 子どもの発達特性への支援について

子どもの発達特性への支援について周防・中（2020）の研究では、「障害のあるなしに関わらず、抱えているものやその子の成長があるので、話ができるといいと思う」という子ども支援に対する学びへの意思が語られた。ここで代表常勤支援員は自閉症やダウン症の子どもの特性に関する知識がない中で、放課後児童クラブでの障害児の受け入れ経験をしていた。また ADHD だけではなく、複合的な発達障害の特性をもつ子どもの存在肯定もあった。実際にグレーゾーンであろう子どもに気が付いても支援員からは家族にいえない現状を目の当たりにしている。そこで特別支援学級との情報交換と連携プレイの必要性を実感していた。実際に現場で発達特性のある子どもを観察しながら、発達障害や他の障害についての専門的知見の学びが必要だと感じていた。また、代表常勤支援員は障害児の育成経験があるが、そこで障害・発達に関する知識の欠如を認識していた。知識がないなかで発達障害の子どもを担当する不安や学習する機会の大切さを覚え、そこで自問自答しながらも知識が乏しいなかでの精一杯の支援方法の工夫・発案を心がけていた。周防・中（2020）の結果と比較して、より具体的で明確な目標をもって、目の前にいる子どもと対峙している支援員の姿のイメージが浮かび上がることがわかる。実際にグレーゾーンであろう子どもに気が付いても支援員からは家族にいえない現状を踏まえながら、支援に努める支援員の姿の大変さも感じ取れる。田爪(2022)が学童保育における発達支援の可能性に関して、特別な治療的アプローチを用いなくても、生活や遊びの体験自体が発達支援としての効果を包摂していると考えられていて、さらには、学童保育の経験が足場となって、学校や家庭などの他の場面における適応に促されるという波及効果も期待できることを言及している。そして、安定した生活を送ることのできる居場所があることは心理的な側面としての居場所感を感じることにもつながり、心理的な安定に対する支援としても効果があると田爪（2022）は指摘している。そして指導員による発達支援の可能性に関しては、それぞれの専門性に基づく児童への関わりや環境構成そのものが発達支援につながる実践であると考えられて、指導員が専門的な発達支援の知識やスキルを身につけることで、より効果的な発達支援が可能であると田爪（2022）は指摘している。これらのことを、兵庫県 A 市内の放課後児童クラブにおいてもその考え方を導入して、実際に実践することができれば、支援員の行動・対策も変わるだろうし、支援児にとっても放課後児童クラブで過ごす貴重な時間が有意義なものになるだろうことが推察される。

赤木（2020）によると、勉強が中心の学校教育とは異なり、学童保育（放課後児童クラブ）は、生活や遊びが中心であり、生活にはちょっとゆっくりしていいよね、という安心感もある、とある。遊びとは楽しい活動であり、そう考えると、学校教育とは異なる価値を提供できる場所であると赤木（2020）は言及している。

現場の支援員は目の前にいる子どもを見た上で、その子ができることに目を向けて、関わると同時に、できることだけでなく、「安楽さ」を追求するスタンスが大切であることを強調したい。その上で、個々に応じて放課後の時間を充実させていくことが大事であろうと思われる。ただ、目の前にいる子どもは何ができて、そのできることだけに目を向けて支援していくだけではなく、「安楽さ」を取り入れることが大事であろう。

【総合考察】

今回、SCAT による分析手法にて、実際に現場の生きた声を聞き取り、現場の問題をクローズアップすることで、次世代を担う子どもたちを取り巻く環境の改善と支援員に関わる課題の分析を行なった。放課後児童支援員の生きがい感等に及ぼす影響を検討したことにより、実際に子どもたちを取り巻く環境を熟考することの手助けにもつながったのではないだろうか。

子育て当事者が支援者となる過程と意識変容

―地域での子育てを通して―

加藤直子（立正大学社会福祉学部）＊

【研究の目的】

2023（令和 5）年、こども真ん中社会」の実現に向けこども家庭庁が設置された。これに先んじて、2022（令和 4）年 4 月にはこども基本法が施行され、子ども政策を総合的に推進していくことが示された。

日本の子育て支援施策は、少子化対策を中心として推進されてきたが、思うような成果は得られず合計特殊出生率は低下の一途をたどっている。今後、こども基本法に則り、こども家庭庁をけん引役として子育て支援施策も推進されていくこととなるが、まずその成果が期待されるのが、子育て家庭への包括的かつ切れ目のない支援を提供する体制を構築することを目的として規定された「子育て世代包括支援センター」の見直しである。

2024（令和 6）年、母子健康を担う「子育て世代包括支援センター」と児童福祉を担う「子ども家庭総合支援拠点」の機能を統合し、全ての妊産婦や子育て世帯、子どもに対して一体的に相談支援を行う機関として「こども家庭センター」が創設された。こども家庭センターは、地域子ども・子育て支援事業の一つとして位置づけられている。2025（令和 7）年からは、これに妊婦等包括相談支援事業や産後ケア事業も加わり、子育て世帯への支援体制の強化と共に、子育てに困難を抱える家庭への支援および虐待等の懸念のある家庭への予防的対応とまで、ポピュレーションアプローチとハイリスクアプローチとの両面を支える機関として、子育て世帯に切れ目なく、漏れなく対応することを目指すとされている。

ここではこども家庭センターの創設と同時に、新たな支援として組み込まれた「子育て世帯訪問支援事業」に着目する。子育て家庭を訪問する支援としては、これまでも母子保健法に基づく「新生児訪問」（訪問が必要と判断された家庭、一部希望家庭）、児童福祉法に基づく「こんにちは赤ちゃん事業」（4 ヶ月未満の乳児がいる全家庭）として乳児家庭全戸訪問事業などが実施されてきた。しかし、希望者や支援が必要な家庭のみへの 1 回から数回の訪問では、子育て家庭が抱える問題を吸い上げ、適切な支援を行うことは難しい。拙稿（2019）でもこの点について「子育て支援の場に出てくることができない母親に必要なのは、『ドアノッキング』のアプローチであるが、保健師、助産師等による新生児訪問指導といった限定的な取り組みでは十分な効果は期待できない」と指摘している。新設された「子育て世帯訪問支援事業」では、これまでの限定的な訪問事業とは違い、子育てにリスクを抱える家庭や支援が必要であると考えられる子育て世帯を継続的かつ包括的に支援することができる。また、事業の目的も家庭への指導ではなく、訪問支援員が各家庭が抱える悩みを傾聴しつつ、家事や育児の支援を実施し、家庭環境や子育て環境を整え、助言により親をエンパワーする、こうした点が新しい。

訪問型子育て支援は、これまで民間団体によるボランティアを活用した支援に委ねられていた。こうした経緯から、民間の実践に示唆を得る向きもあろう。筆者はこれまでも特定非営利活動法人ホームスタート・ジャパンによる訪問型子育て支援に着目してきた。訪問型子育て支援ホームスタートでは、子ども・家庭への理解、傾聴の意義と方法、訪問支援の実務等、原則 37 時間の養成講座を受講したボランティアのホームビジターが自身の居住地域、もしくは近隣地域の家庭を訪問し支援にあたる。ホームビジターには特別な資格は必要なく、子育て経験や、子どもに関わる活動や仕事に携わった経験があれば誰でも講習を受講することができる。

ホームスタートの利用者からは、ホームビジターの受容と傾聴、友達のように寄り添う支援により「自身の中に小さな変化生まれた」、「子育てへの不安が解消された」、「支援の場に一歩踏み出せた」といった効果や「地域に根付いた情報を入手することができる」といった利点があることが語られている（拙稿, 2020）。こうしたことから、拙稿（2020）では「産前産後のメンタルヘルスの不調や子育ての負担感から《喪失感》を抱く母親に対して、ビジターが友だちのように寄り添う援助をすることによって、母親たちを地域に誘い出し《子育て・社会化の模索》へと向かわせ、子どもを中心とした夫婦のあり方の構築、就労といった、自分自身の《新しいスタイル》を確立していく支援方法として、一定の効果がある」と結論付けた。

これらの結果を踏まえ、本研究では訪問型子育て支援「ホームスタート」の実践において、ホームビジターとして子育て支援に携わった支援者が、子育ての当事者から支援者になる過程と意識変容を明らかにし、自身の地域での子育て経験が支援者になる過程においてどのように作用しているのかを検討した。これまで訪問型子育て支援を牽引してきたホームビジターの語りから、支援方法や支援者養成の方向性についての示唆を得ることを目的とする。

【方法】

1. 調査方法

訪問型子育て支援「ホームスタート」で子育て世帯の支援にあたるホームビジター（以下、支援者）を調査対象とし、支援者に個別でインタビューを実施した（2024 年 8 月～9 月、現時点で 7 名に実施、）。インタビューについては、あらかじめ用意した「支援者自身の子育て経験」、「地域活動への参加」、「子育て支援実践」といった質問から自身の支援観というように、会話を重ねる中で内容を深めてく半構造化面接の形式で行った。調査協力者（支援者）の属性については表 1 の通りである（保有資格とは別に全員ホームスタートビジター講座を受講済）。

2. 分析方法

調査協力者（支援者）へのインタビューデータから逐語録を作成した（現時点では支援者 A～D の４名分）。

子育て当事者から支援者になるプロセスにおいて、大きな影響を与えると考えられる自身の子育て経験について、それぞれの状況や行動、感情の変化に着目し、意味まとまりごとに切片化した。次に、意味内容の類似性と相違性を検討し、さらに意図や文脈毎に類似する切片化群からコードを抽出した（コード表はここでは省略）。抽出したコードを用いてストーリー化を行った。分析方法については佐藤郁哉の質的データ分析法を援用した。

抽出されたコードを時系列に配置し、TEM 図を作成する（図はここでは省略）。これにより、支援者８名が地域での子育て経験を通して、支援者となっていく過程と意識変容の過程を明らかにする。

本研究では、調査対象者（支援者）の非可逆的時間軸に沿ったそれぞれのプロセスについて、共通点と多様性を描き出すことを目的としているため、この分析方法が妥当であると考える。

表１ 調査協力者(支援者)の属性

	年代	出産数 支援歴	保有資格
支援者A	50代	3人 約8年	子育て支援員 医薬系国家資格
支援者B	50代	4人 約2年	子育て支援員 ベビーマッサージインストラクター ベビーヨガインストラクター
支援者C	50代	3人 約6年	子育て支援員
支援者D	70代	2人 約34年	子育て支援員 チャイルドマインダー
支援者E	60代	2人 約27年	子育て支援員 CAPファシリテーター
支援者F	50代	2人 約16年	子育て支援員 保育士
支援者G	50代	2人 約36年	子育て支援員 保育士

【倫理的配慮（必須）】

調査開始時に、調査協力者の所属機関代表者及び調査協力者に対し、研究目的、方法、調査結果の発表範囲、インタビュー時の音声録音にいて、書面を提示しながら説明した。また、調査協力者に対しては、本調査への協力可否が今後の活動に支障をきたさないことを伝えた上で、調査への同意の撤回方法についても併せて説明し、同意書に署名を頂いた。

インタビューについては、調査協力者の自由な発言を妨げない、静かなプライバシーが守られる個室、及び zoom を使用して行った。また、調査協力者名は任意のアルファベット表記とし、個人が特定されることのないように配慮した。なお、一連の調査、研究手続きについては「日本女子大学ヒトを対象とした実験研究に関する倫理審査委員会（課題番号 659 ）」の承認を得ている。

【結果】

分析の結果。、４名の支援者が子育て当事者から支援者になる過程では「出産、子育てのスタート」から「悲喜こもごも、それぞれの育児期」を過ごす中で「保護者コミュニティへの参加」を経て「ホームビジター講習を受講する・ビジターになる」という共通点が見出された。以下、インタビューデータから生成された【一次コード】《二次コード》を用いてストーリーラインを記述する。

1. 悲喜こもごも、それぞれの育児期（抜粋）

乳児期の育児では、【大家族の中での育児】や【周囲の人に頼りながらの育児】によって、負担感が軽減され【ノンストレス育児】が実現される。また、情報に惑わされず、【自分に合うやり方での育児】ができる環境や【子育てに積極的な夫、上の子たちの存在】があることで《楽しい子育て》ができるようだ。

一方、【転勤先での孤独な育児】により【育児ノイローゼのような状態】に陥るケースもある。子どもと二人きりで過ごす中で【どうにかなりそうな自分】を感じることもある。遠方にある【実家に頼れない中での育児】では《頼る人のいない孤独な子育て》を強いられてしまう。

2. 保護者コミュニティへの参加（抜粋）

子どもの就園により、育児環境は広がりを見せる。【園のサークル活動への参加】をすることで【初めてのママ友】ができ、さらに【人と関わりたいという思い】から【園での役員活動】に参加することで【学年を超えた縦の繋がり】が構築され《保護者コミュニティを楽しむ》ことができた。さらに４名中３名は【PTA 会長就任、役員のまとめ役】を担い【園と保護者のパイプ役】として《保護者コミュニティのまとめ役》になり円滑な園運営に携わっていた。

3. ホームビジター講習を受講する・ビジターになる（抜粋）

ビジター講習を知り【私で救いになるのなら】という思いや【役員仲間と一緒に】、【お節介好き、放っておけない性格】という《参加の動機》から受講を決意する。またか《オーガナイザーとしてスキーム運営》する立場から、ビジター、オーガナイザーとなり【みんなと仲良くできる人の見極め】をしながら【ビジター募集（人選）と養成】を行い、【支援の方向性を検討】しビジターをまとめ、スキームを運営して行く。

【総合考察】

子育当事者から支援者になる過程、その径路には「大家族の中での子育て」、「困難な子育てを乗り越えた経験」、「コミュニティへの参加」が見いだせる。また子育て当事者から支援者への意識変容においても《障害を持つ子どもの育児》《頼る人のいない孤独な子育て》等、「困難な子育てを乗り越えた経験」が影響するようだ。

*日本女子大学大学院人間社会研究科博士後期課程

プレーパークの現状と課題

塩野谷祐子（こども教育宝仙大学こども教育学部）

【はじめに】

1980 年代をピークに子どもの体力が低下し、一時期は下げ止まりであったがコロナ禍でまた低下傾向となっている（ただし、2024 年度は少し持ち直している（スポーツ庁, 2024））。幼児期に外遊びを多くしている子どもの方が小学校期における体力調査の結果が良いとの報告もあり（スポーツ庁、2017）、幼少期の外遊びを推進することは重要である。また、普段とは違うドキドキ、ワクワクする経験をすることが前頭葉の発達に影響すると言われており、普段と違う環境で遊ぶことも推奨されている。

今回取り上げるプレーパークの始まりは、デンマークでの廃材遊び場と言われており、日本における最初の常設プレーパークは背世田谷区の「羽根木プレーパーク」である。プレーパークは「自分の責任で自由に遊ぶ」をモットーに、屋外で自由に遊ぶことができ、焚き火や泥遊び、木登りなど、普通の公園ではなかなかできないことができる遊び場となっている（世田谷区 HP）。2020 年の調査では、全国 396 箇所でプレーパークが実施されており、今の時代に必要な遊び場であることがわかる（特定非営利活動法人日本冒険遊び場づくり協会 HP）。そこで今回は、東京都にある A プレーパークに参加している子どもと保護者、そして運営者からプレーパークの実態についてインタビュー調査を実施し、体を使った遊びや刺激的な経験ができているのかも含め、プレーパークに参加するメリットは何か、さらに現状での課題は何かについて明らかにするため、包括的な概念モデルを構築することを目的とした。

【方法】

1） 調査方法

2023 年 5 月、A プレーパークの運営団体と参加者に調査の趣旨を説明し、同意を得た上で現地にてインタビュー調査（半構造化面接）を実施した。運営者側への質問内容は、運営者になったきっかけ、プレーリーダーになって良かったことや大変なこと、運営する上で一番大切に思うこと、などであった。参加者（子ども、保護者）への質問は、参加頻度、プレーパークを何で知ったか、参加のきっかけ、参加のメリット、プレーパークへの要望などであった。

2） 分析方法

ＫＪ法（川喜田, 1970）の分析方法を参考にインタビューによって得られた情報を帰納法的アプローチにより分析した。

3）本研究における限界

今回は、首都圏にある一つのプレーパーク（月 1 回土曜開催）の参加者および運営者に協力を依頼したため、結果を一般化することはできない。

【倫理的配慮】

調査の趣旨を A プレーパークの運営団体に書面にて説明し、同意を得た上で現地での調査を実施した。また、調査当日も調査協力者に対して口頭にて調査の趣旨を説明し、データの使用は研究目的に限られ、研究終了後は責任をもって破棄すること、個人が特定されることが無いよう配慮すること、調査途中での協力辞退の自由が確保されることを説明し、同意を得た上で調査を実施した。

【結果と考察】

1）調査対象者の属性

調査対象者は、参加した子ども 3 名（小学 2 年生～4 年生）、参加した子どもの保護者 9 名（子どもは 3 歳児～小学 2 年生）、運営側の 3 名（うち 1 名はプレーリーダー）であった。調査対象者の子ども、および保護者の子どもの性別は男児 10 名、女児 4 名（兄弟姉妹で参加家庭あり）であった。

2）概念モデルの構築

インタビューの内容を文字化し、意味単位（最も具体的な単一の意味を持ちうる文または文節）ごとに区切り、それぞれの意味単位の内容がわかりやすくみられるよう言語でコード化した。そして、１つ１つ付箋に記入し、全対象者の記述から類似する概念を持つもの同士の集まりをカテゴリーとした。その後、もう少し大きな単位でカテゴリー同士をまとめることができる場合にはそれをテーマとしてまとめた。また、作業の途中で、カテゴリーをさらに細分化した概念の集まりとして認識できるような場合にはサブカテゴリーとして分類した。その結果、テーマは「運営者対応」「課題」「子どもメリット」「親メリット」の４個となった。カテゴリーについては「運営者対応」において 3 個、「課題」において６個、「子どもメリット」において 10 個、「親メリット」において６個（うち一つは「子どもメリット」と重複）が抽出された（図１）。

参加している子どものメリットとして、「自由」、「夢中」、「楽しい」が中核のメリットとなっており、プレーパークのモットーである「自分の責任で自由に遊ぶ」ということから導き出された内容となっている。それらに包括されるカテゴリーとして、「外で思い切り体動かす」、「子ども自らやってみたいことをする」、「いつもと違う遊び」、「自然多い」、「新しい友達（異年齢含む）」、「ケンカから学ぶ」が抽出された。また、別のメリットとして「危ないこと自ら学ぶ」というカテゴリーも存在した。このプレーパークでは普段の遊び場では体験できない木に登ってターザンロープをしたり、木と木の間に張られたロープの上に乗っ手移動したり、金づちを使って木材遊びなどができるが、その中には危険も存在する。運営側としては、ハザードを排除してリスクを残すという配慮をすることで、子ども自らどういうことをしたら危険なのか、それを経験から学んでほしいと願っているとのことであった。

一方、親のメリットに関しては、「疲れて寝てくれる」、「子ども見て新しい一面を発見」、「見守り役でいられる」、「大人の見守り多く安心」、「保護者同士話せる（新しいつながり含む）」、が抽出され、子どもと親共通なメリットとして「近くて楽」というカテゴリーがあった。普通に親子で出かけるだけだと親との遊びになるこ

とが多く、子どもだけの活動を客観的に見ることは難しいが、ここでは、プレーリーダーをはじめ他の大人が多数見守る中で、子どもが自発的に活動している様子を見ることができ、成長を感じられるということも良い面であることが明らかとなった。また、プレーパークは保護者同士の交流の場としても機能していた。塩野谷が親子スイミングに参加している母親にインタビュー調査を実施した研究（1999）でも、同じくらいの子どもを持つ親同士が交流できることがメリットとして挙げられており、同じ傾向がプレーパークにもあることが判明した。

課題としては、「安全性」、「親の過干渉」、「スタッフ不足」、「物の管理場所確保」、「近隣理解」、「行政理解」、「開催回数少」のカテゴリーが抽出された。

運営者としては、子ども自ら様々な経験を重ねてほしいと考える一方、大事故があってはならず、ハザードを除去してリスクを残すという調整が難しいということであった。また、どうしても親が子どもの行動を手助けしてしまうことがあり、そうすると、子ども自らが経験し、学んでほしいという運営側の意図と異なる結果になることがあることが判明した。

【まとめ】

体を動かす遊び、普段できないような遊びができるという子どものメリットだけではなく、親に関してもメリットが多く存在することがわかった。よって、さらに行政や教育機関と連携しながら全国でプレーパークが実施され、活動が充実していくことを望みたいと考える。

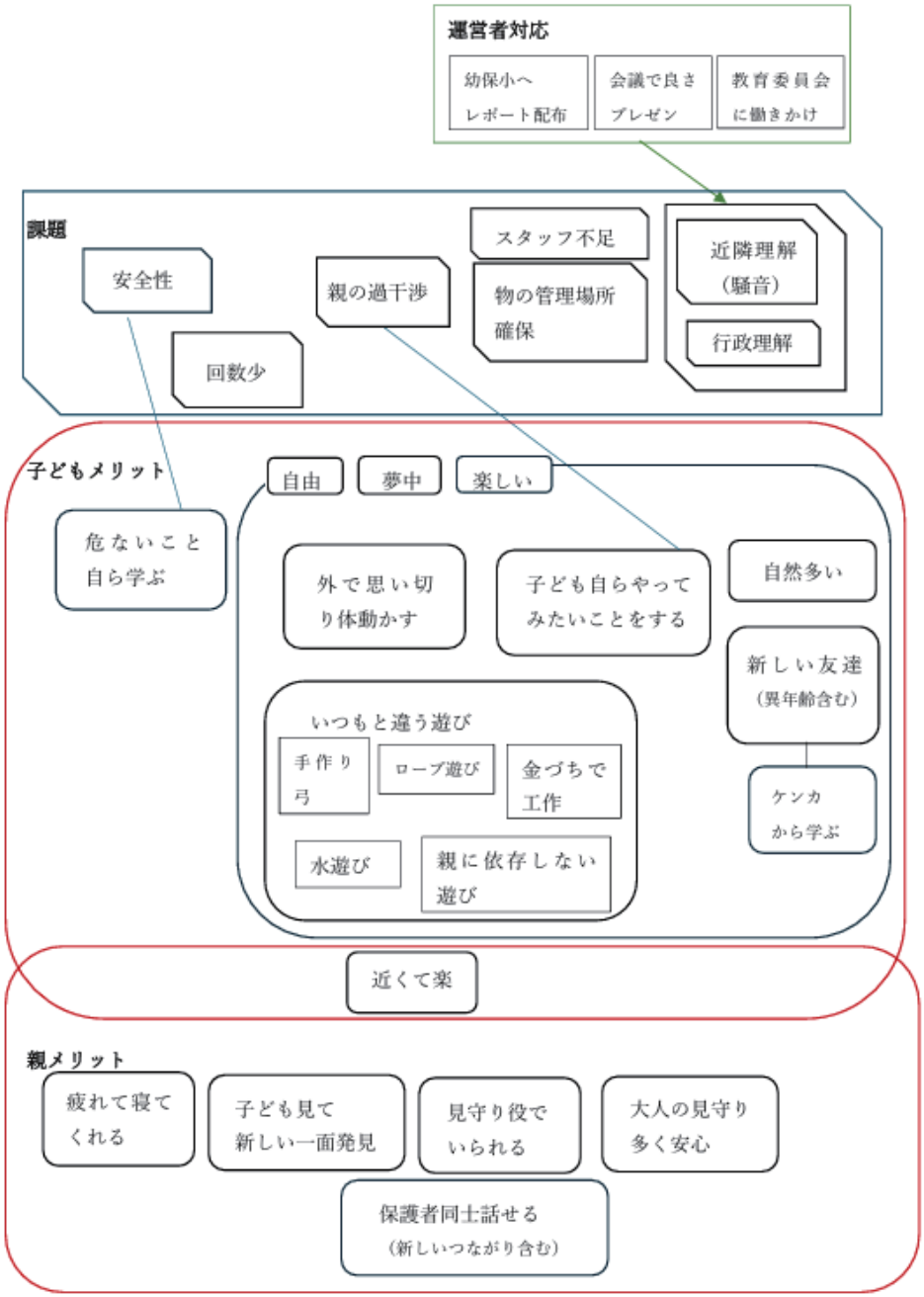


図 1　プレーパークの現状に関する概念モデル

一日保育士体験の効果②～保護者のアンケート分析より

○髙木早智子　髙田綾　大谷光代　淺川弘子　保泉裕美　滝本真理子　園部浅子（親心を育む会）

目的：一日保育士体験の効果を測る

埼玉県の保育関係者有志の会「親心を育む会」と会員園では、2007 年以来、子どもの健やかな成長を願い、親子の絆づくりに取り組んできた。「一日保育士体験」もそのひとつである。保護者が 1 日を園の中で過ごす「一日保育士体験」の効果は大きく、会員園の中でも毎年恒例の保護者支援の行事であった*[1]。しかし、新型コロナウイルス感染症流行の影響を受け、2020 年から「一日保育士体験」を自粛せざるを得ない状況となる。2023 年 5 月に同感染症が 5 類感染症移行となったことを受け、感染対策に留意しながら再開された「一日保育士体験」。3 年という自粛期間を経て、改めて今回、「一日保育士体験」の効果を保護者のアンケート分析から明らかにすることが本研究の目的である。

方　法

調査期間は 2023 年 6 月下旬～2024 年 3 月末。調査対象は「親心を育む会」役員の園とその姉妹園である埼玉県内の保育所、幼保連携型認定こども園、小規模保育事業所の 13 園で、一日保育士体験を実際に行った保護者。一日保育士体験終了直後、または遅くともその日のうちに、Google フォームでアンケートに回答。アンケート内容のうち、今回の分析に使用した設問は以下の通り。

（設問 1～3 省略）

4. 一日保育士体験で、園での我が子の姿には、自分の知っている我が子の姿と違っている面があった
特に何もなかった①～⑥たくさんあった

5. 4 で少しでも「あった」と感じた方に質問です。それはどのようなことですか？（自由記述）

（設問 6～7 省略）

8. 保育士体験をしたことによって、子どもとのかかわり方について得られたヒントが…
特に何もなかった①～⑥たくさんあった

9. 8 で少しでも「あった」と感じた方に質問です。それはどのようなことですか？（自由記述）

（設問 10～20 省略）

結果を集計ののち、自由回答分析ツールを用いて回答を要約として分類。さらにその内容を詳しく精査して分析を行った。

結　果

2024 年 3 月末までの回答者数は 597 人。今回、設問 5 と 9 の自由記述において「特になし」「何もなかった」等の回答についてはカウントをしなかった。

設問 4 について「あった」（④・⑤・⑥）と回答した人数は合わせて 412 人となり、全体の 69%を占める。また「たくさんあった」と回答する人ほど、設問 5 の自由記述に答える割合が高いことがわかる（図 1）。

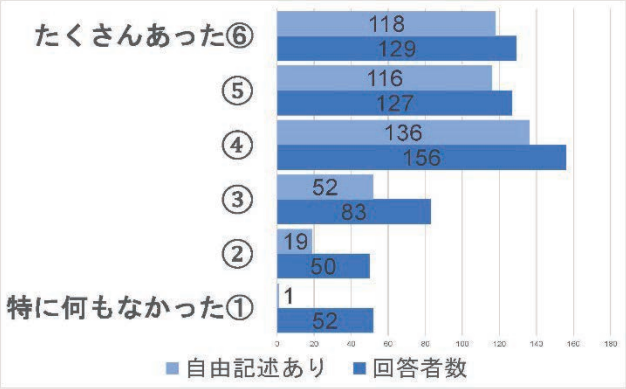


図1.「自分の知っている我が子の姿と違っている面があった～なかった」

さらに、自由回答分析ツールから導き出された要約は、以下の通り。

1. 友達との関わり：子どもは園で友達と積極的に遊び、コミュニケーションを取る姿が見られた。「お友達と楽しく触れ合ったり、食事や片付けもちゃんと出来ていて、成長を感じられた。」

2. 自立した行動：家では甘えん坊な一面が強いが、園では自分のことを自分で行う姿が多く見られた。「自分でお昼寝できていたこと。家とは違い自分からスプーンを持って給食を食べていたこと。」

3. 食事の様子：園では普段食べない食材も進んで食べる姿が観察された。「家では食べないバナナを園では食べていたところ。」

4. 協調性とルールの理解：子どもは友達との遊びの中でルールを守り、協調性を持って行動していた。「ルールを守りながら遊んでいました。食事を取りに行く際、みんなの椅子をテーブルにしまっていました。」

5. 成長の実感：親は子どもが園で見せる新たな一面に驚き、成長を実感した。「思っていた以上にちゃんとやっていた。家では甘えん坊ですが、園では給食をおかわりしたり、自分の物をきちんとお片付けしたり、一生懸命頑張っている姿があり、とても感動しました。」

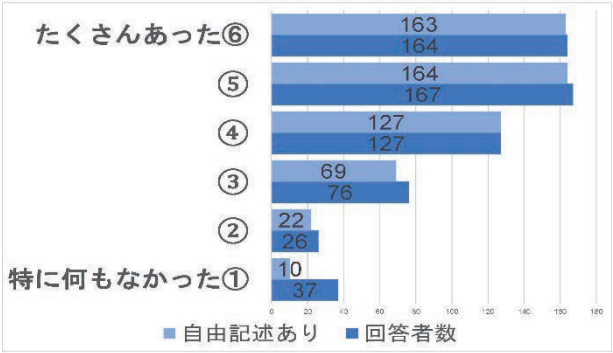


図2.「保育士体験をしたことによって、子どもとのかかわり方について得られたヒントがあった～なかった」

設問８について「あった」（④・⑤・⑥）と回答した人数は合わせて 458 人となり、全体の 76.7%を占める。またこちらについても「あった」と回答する人は、設問９の自由記述に答える割合が高い（図２）。

さらに、自由回答分析ツールから導き出された要約は、以下の通り。

1. 子どもの意見を尊重することの重要性：多くの回答者が、子どもの意見や気持ちを尊重することが大切だと感じており、「まずは子どもの思いや意見を聞いてみてから行動してみようと思いました。」と述べている。
2. 見守る姿勢の大切さ：子どもに対して過保護にならず、見守ることが重要であると認識している回答が多く、「ついつい助けてしまいがちな小さな事を控えて自立を徐々に促す。」という意見が見られる。
3. 言葉のかけ方やコミュニケーションの工夫：子どもとのコミュニケーションにおいて、言葉の選び方や声かけの工夫が重要であるとし、「言葉で説明する事の大切さ」や「声のかけ方は参考にしたいなと思います。」といった意見が多く寄せられている。
4. 子どもの成長を見守ること：子どもの成長を感じ、褒めることの重要性を再認識したという意見が多く、「小さなことでも良くできたら褒めてあげる」との声があった。
5. 集団生活の重要性：子どもが集団生活の中で成長していることに気づき、「家では甘えさせてあげないといけないなと気付いた」という意見があり、家庭と園での役割の違いを理解することが重要であるとされている。

考　察

体験者の感想から、「一日保育士体験」は、保護者が保育者の業務を体験し、園での保育者や子どもの姿を直接観察することで子育てにとって有用な知識等を得る貴重な機会を提供しているものと言えるのではないか。

保育所保育指針解説書※2（以下、解説書）第４章「子育て支援」　保育所における保護者に対する子育て支援の原則は、「専門性を有する保育士が（中略）保護者の養育力の向上につながることを目指しておこなうもの」（p. 328）とされている。さらに解説書 p. 334 に示されているように、保育所における子育て支援では「保護者が保育士とともに活動する中で自分でも気づかなかった子育てに対して有能感を感じる」ことが期待されている。また、保育士が行う子ども達への声掛けや関わりの方法が、保護者に対して子育てにおける「行動見本の提示」（p. 328）となっていると言える。

また、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説※3 第４章「子育ての支援」の第３節幼保連携型認定こども園の園児の保護者に対する子育ての支援　２教育及び保育における活動に対する保護者の積極的な参加　においても「（前略）保護者が園児の遊びや活動に参加することで、園児の遊びの世界や言動の意味、友だちと関わる過程にはいざこざや気持ちの折り合いなどがあることを理解したり、保育教諭等が園児の心の揺れ動きに応じてきめ細やかにかかわる様子を見て、信頼感を抱いたりし、自分の子どもへの関わりを見直すきっかけとなることもある」。さらに、保育士体験を通して「自分でも気付かなかった子どもの新たな一面を知り、子どもの世界へ関心を寄せること」もあり、「我が子以外の園児と触れ合ったり、その要求に応じたりすることにより、園児一人一人の気持ちの表し方や育ちの姿の違いに気付き、保護者自身の子育てに広がりとゆとりをもたらすきっかけとなることもある」（p. 354）と記されており、今回の自由記述の分析結果とも重なる。

参加者の多くが家庭では見られない子どもの一面に気づくきっかけを得ていることから、保護者が子育ての新たな視点を得て、養育力や親としての有能感を高める一助となっていると言える。

参加した保護者は、日ごろから保育者が実践している集団生活を支える工夫や、子どもの成長を促進する環境設定の意義やその重要性を直接理解することができる。また、自分の子育てに対する親としての喜びや自信を深めるだけでなく、自分とともに子育てを担っている保育者の存在に安心を得ていると考えられる。この体験を通じて、保護者が単なる「利用者」にとどまらず、保育者という「子育てのパートナー」とともに子育てを協働する意識を形成し得ることが期待される。園と家庭の信頼関係が深まることで連携が強化され、協働が深化するものと考えられる。一日保育士体験は、保護者が主体的に、また積極的に子育てに関わる姿勢を持つようになる方法として、大きな意義を有していると言える。

両解説書で示される「子育て支援」の目的に沿って、「一日保育士体験」は園と家庭との関係をしっかりとつなぎ、保護者の養育力を発展させるための有効な取り組みと言える。子どもの成長を、親だけでなく社会全体で支える仕組みのひとつとして一日保育士体験の効果に期待しながら、より豊かな子育て環境を提供していくことが今後ますます就学前の乳幼児施設に求められる子育て支援だと考える。

今回は体験した保護者の自由記述を基に、「子育て支援」の視点から「一日保育士体験」の効果について分析・考察を行った。今後、このアンケート結果から、保護者から見た「子ども」の育ちに関しての分析・考察を行い、更に「一日保育士体験」の効果を明らかにしていきたい。

※1「一日保育士体験のすすめ　保育園で育む親心」　親心を育む会著大修館書店 2012 年
※2『保育所保育指針解説』　厚生労働省編　株式会社フレーベル館　2018 年
※3『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』　内閣府・文部科学省・厚生労働省　株式会社フレーベル館　2018 年

地域行政が行う子育て支援のつどいと連携した歯科受診準備

○帝京大学医療技術学部　内山　由美子

【目的】

子育て中の保護者は児の乳幼児期に「健康・食事・栄養」など様々な悩みや不安を抱えている。しかし、近年地域のつながりが希薄になり子育ての孤立が問題となっている。我が国では子育て世代包括支援センターが中心となり、妊娠期から子育て期の切れ目のない支援 体制の整備を進めている。保護者の健康に関する悩みの１つとして、児の医療機関受診時、診察時に器具を用いる診療科において児が診察や処置を嫌がることによる困難（坪見, 2017）がある。子どもの受診時に保護者の感じる「受診がおっくう」「一人でつれていくのは無理」という心情は、必要時の未受診や放置に繋がることが示されている（内山, 2022）。特に歯科は、切削やバキューム音など、非日常的な体験であり、大人であっても恐怖を感じがちな診療科である。近年、1歳6か月健診や3歳児健診以外にも子どもの歯科相談会を設けている自治体があり、保護者の受診不安を把握する機会があるが、未就園児の歯科受診経験の有無の把握方法や保護者の受診不安に対するサポートがどのように行われているか、またそれらに対する保護者のニーズの詳細は明らかになっていない。

そこで本研究は、以下に示す２点について明らかにすることを目的として行った。

1) 行政による子育て支援現場（未就園児対象）に集う保護者が、児の歯科機関受診に対してどのような不安を有しているかを把握し、未就園児対象の子育て支援現場から歯科受診に繋げる受診準備支援実践の示唆を得る。

2) 自宅で歯科受診準備支援動画の視聴を希望する未就園児の保護者はどのくらい存在するかを把握し、動画を１つの支援ツールとした、地域・家庭と医療機関との連携方法を探る。

なお、本研究は、未就園児の保護者による地域の子育て支援サービスに対するニーズに沿った、児の健康増進のために必要不可欠な支援（今回は予防のための歯科受診）を、地域密着型の行政による支援モデルとして機能させるための予備調査として位置づけて実施した。

【方法】

調査①

対象：東京都A市のA市児童青少年課が管轄する児童館の館長と子育て支援の集い担当するスタッフとした。

手順：児童館の館長とスタッフに対して、以下の調査項目についてヒアリングを行い、調査②を設計した。

＜調査項目＞

・地域密着型の子育て支援（歯科）の運営方法と内容
・子育て支援に協力している専門家
・参加者による評価
・歯科受診支援を既存の支援に組み込むことへの意見
・現在把握している参加者の動向と歯科関連のニーズ

調査②

対象：東京都A市の児童青少年課が管轄する児童館が開催している未就園児の保護者の集いの参加者とした。

手順：児童館の発行する集いの開催のお便りに、歯科受診準備の動画放映と研究の告知を行い、当日の参加者に歯科受診準備支援の動画を視聴してもらい、以下の項目についてアンケートとインタビューを実施した。

＜インタビューの調査項目＞

・集い参加の背景
・集いの参加意向
・歯科受診についての不安と具体的支援ニーズ

＜アンケートの調査項目＞

児の属性、保護者の属性、児の歯科受診経験の有無、受診不安、子育て支援現場に求める歯科受診準備支援、動画の感想・意見

なお、分析については、調査①のヒアリング内容と、調査②の参加者のニーズを照合しながら、今後計画する歯科受診準備支援を既存の集いにどのように組み込ませていく事ができるかについて考察した。

【倫理的配慮】

本研究実施にあたり、筆者が研究対象である児童館の施設長に対し研究の全体像と倫理的配慮に関する事柄について、文書と口頭で説明を行った。施設長よりA市児童青少年課に研究への協力について確認がなされ、同意を得た上で実施した。調査②の研究対象者に対しては、児童館が発行するお便りへの記載と、当日集いに参加した保護者に対して直接口頭と文書で説明を行い、同意を得られた対象者にアンケートとインタビューを依頼した。アンケート、インタビュー共に匿名で行い、研究成果発表時は対象施設に関連のないアルファベットを用いることで個人や施設の特定ができないよう配慮した。

【結果】

調査①

児童館の施設長と子育て支援担当のスタッフへのヒアリング結果を**表１**に示す。

調査項目	回答
地域密着型子育て支援（歯科）の運営方法・内容	・歯科衛生士による歯磨き指導と相談 ・小児歯科のリストを配布 ・2 歳の歯科相談の案内 ・歯磨き粉のテイスティング
子育て支援(歯科)に協力している専門家	・保健師 ・歯科衛生士
参加者による評価	・健康センターや病院に行かずに気軽に相談しやすい
歯科受診支援を既存の支援に組み込むことへの意見	・健診や相談会等、歯科衛生士の集いのタイミングに合わせて実施すると効果的である
現在把握している参加者の動向と歯科関連のニーズ	・通いやすい小児歯科に関する情報 ・他の保護者との悩みの共有 ・歯科デビューの時期

表１：地域密着型子育て支援（歯科）に関するヒアリング

＜インタビュー結果＞

調査項目	回答
集い参加の背景	・子どもを遊ばせながら気軽に相談できる ・ちょっと何か聞きたいときにすぐ聞ける ・日常の悩みを話しながら相談できる ・顔見知りができて安心する ・パパでもゆるく参加できる
集いの参加意向	・幼稚園に行くまでの期間は、タイミングが合えば参加したい ・通りがかりでもやっていたら参加したい
歯科受診不安	・連れて行ったことが無いので不安がある ・上の子が行っているので大丈夫
歯科受診に向けた具体的ニーズ	・歯科の口コミを聞きたい ・上の子がいるママから様子を聞きたい ・いつからどんなことで歯医者さんに行って良いのかを知りたい

表 2：集い参加者へのインタビュー

n=6

属性		
	母親	6
	父親	0
児の年齢		
	1歳1か月	1
	1歳6か月	1
	1歳7か月	1
	1歳8か月	4
歯科受診経験		
	なし	6
	あり	0
動画視聴前の受診不安感（大変そうだという思い）	あり	5
	なし	1
動画視聴後の受診不安感の変化		
	不安が軽減した	3
	どちらともいえない	3

表 3：基本情報と歯科受診不安感

調査項目	回答
子育て支援現場に求める歯科受診準備支援	*・気軽に歯磨きや歯の不安について相談できる機会があったらいいなと思いました。* *（歯科にかかるほどでもないような相談）* *・近隣の歯科についての情報（先生が優しい、そうでもないetc）を教えていただけるとありがたいです。*
動画の感想・意見	*・子ども目線での動画が見れたので、毎日の歯磨きの姿勢も大切なんだとわかることができてよかったです。* *・"嘘をつかない" など歯科医からのアドバイスが参考になりました。* *・受診前に動画をみせたいです。*

表 4：行政への歯科受診準備支援ニーズ

図 5：児童館における未就園児の保護者の集い

調査②

2024 年 9 月に行われた未就園児の保護者の集いに参加した 8 名のうち 6 名より研究協力を得た。**表 2** にインタビューの結果、**表 3** にアンケート結果のうち参加者の基本情報と歯科受診不安を示す。子育て支援現場に求める歯科受診準備支援については、**表 4** にアンケート記載のまま引用した。（斜体で表示）

【考察】

1）行政による子育て支援現場（未就園児対象）に集う保護者の歯科受診に対する不安の内容についての考察

A 市の場合、法定健診の間の年齢に歯科相談会を実施しており、地域密着型子育て支援（歯科）は、毎月実施される「集い」に歯科衛生士や保健師を招き、気軽に保護者が相談しやすい体制を整えていた。集いの参加者は、病院や健康センターに相談しにくいことでも、普段の子どもの遊び場で顔なじみのスタッフに相談できる場所として児童館を活用していた。特に歯科の評判や受診経験のある児の保護者からの情報等を共有することで、不安の軽減に繋げていた。このような繋がりを活用し、日常での相談内容を児童館の支援スタッフで集約しておき、歯科衛生士や保健師と共有しながら集いのプログラムに受診準備支援を組み込むことで、具体的な歯科受診に対する不安軽減にアプローチできる考えられる。

2）動画を 1 つの支援ツールとした、地域・家庭と医療機関との連携方法

今回の研究対象は、健康センター主催の歯科相談前後の児の保護者だったため、歯が生え始めて歯磨きを始めるタイミングにあり、予防歯科について情報を得、歯科相談時に入手した小児歯科リストから「歯科デビュー」のタイミングを検討していた。この「歯科デビュー」に合わせ、児童館と自宅で動画を使って受診準備を行えるような集いの企画をしていく事で、これらのニーズに沿った支援に繋げていく事が可能になると考えられる。

【謝辞】

研究に協力いただきましたA市児童館スタッフの皆様、集いの参加者の皆様に心より感謝申し上げます。

本研究はJSPS科研費　基盤研究（C）課題番号23K02315の助成を受けて行われた。

保育所等における食事に関する個別配慮についての実態調査

―栄養士等を対象とした調査から―

○小野　友紀（大妻女子大学短期大学部）　遠藤　純子（昭和女子大学）

【背景と目的】

乳幼児期は食を営む力の基礎を培う重要な時期であり、保育所等においては食に関する取組を積極的に進めていくことが求められている。他方で、保育所等の食事提供においては個別の配慮が必要な子どもが増加し、その内容も多様化していることから個々への対応に苦慮しているという声も聞かれる。保育所保育指針によれば、「体調不良、食物アレルギー、障害のある子どもなど、一人一人の子どもの心身の状態等に応じて」適切に対応することや「栄養士が配置されている場合は、専門性を生かした対応を図ること」が明記されている。こうした個別配慮の実際はそれぞれの保育所等の栄養士等が保育士、看護師等や保護者と連携しつつ試行錯誤しながら対応しているため具体的な対応の実態は不明である。

そこで本調査では食事提供における個別配慮の実態把握を目的として都内の保育所等に勤務する栄養士等を対象にアンケート調査を実施した。

【方法】

(1) 調査対象：東京都社会福祉協議会（以後、東社協と記す）会員園で、令和6年度東社協保育部会給食担当者講習会への参加申し込みをした園（352園）のうち、重複するアドレスを除いた342園にWebによるアンケート調査を依頼した。得られた回答125件のうち、調査への同意欄にチェックがなされていなかった4件を除いた121件を分析対象とした。回収率は35.4%であった。食事提供における個別配慮の実態を把握するため回答者は栄養士または調理担当者（各園1名のみ）とした。

(2) アンケート項目の設定：アンケート項目は東社協給食研究会運営委員ら（保育所等の現役栄養士）の協力のもと、昨今の保育現場の状況を考慮して策定を行った。保育所等の概要に関する質問項目のほか、食事提供における個別配慮として「食物アレルギー児への対応」、「宗教上の配慮を要する対応」、「医療的配慮を要する対応」、「病児・病後児への個別配慮」、「少食・偏食のある子どもへの個別配慮」の5項目を設定した。各項目について①食事提供における個別配慮の有無をはじめとして、②食事場面の観察、③保育士との話し合い、④保護者との話し合い、⑤対応に悩むこと、⑥悩んだ際の相談先、⑦助言の必要性、⑧他園の実践への関心、⑨個別配慮に関する学びの機会の必要性について質問した（②③④⑤は頻度、⑦⑧⑨は程度を問うものである）。また養成校での学び、今後研修等で学びたいことの自由記述も設定した。本稿では、上記項目のうち①⑤⑥⑨について結果および考察を述べる。

【倫理的配慮】

Webアンケートには、収集されたデータおよび個人情報の取扱いについて回答することによる不利益は生じないこと、保育園名や個人が特定されることがないこと、データは研究目的以外で使用されないことなど説明文を記載し、研究に関する問い合わせ先を明記した。なお、本研究は昭和女子大学倫理審査委員会人を対象とする研究の承認(承認番号24-18)を受けた。

【結果および考察】

(1) 回答があった保育所等の概要

①施設類型：保育所117園、保育所型認定こども園/1園、幼保連携型認定こども園/3園であった。
②設置主体：公設公営（公立）/28園、公設民営/29園、民設民営/61園、その他/3園であった。
③運営主体：市区町村/21園、法人運営/98園、株式会社/2園であった（ただし、公設公営と回答した者のうち7園の運営主体が社会福祉法人であったことから②設置主体は、公設公営/21園、公設民営/36園と推測される）。
④常勤常駐の栄養士・管理栄養士の配置人数：0名が2か所以外、1～5名（平均2.0名）の配置があった。
⑤園児数：最小21名から最大180名（中央値：100名）であった。
⑥給食の提供状況：自園調理（直営）/113園、自園調理（調理業務委託）/7園、その他/1園であった。

(2) 食事提供における個別配慮を行っているか

表1に食物アレルギー児への対応、宗教上の配慮、医療的配慮を要する対応の実態を示した。表2は病児・病後児、偏食など園児の状況に合わせた個別的な配慮であるため、行うことが「ある・なし」の二者択一とした。

食物アレルギー児への配慮は、9割以上の保育所等で個別対応を行っていた。宗教上の配慮、医療的配慮については2割以上の保育所等で個別対応を行っていることがわかった。外国籍の子どもの増加とともに宗教による禁忌食材の種類も多様化している。病児・病後児への対応について、病児保育を行っている園以外では基本的に病児は家庭保育になるため食事提供の個別対応は生じにくいことが推察される。しかし、登園時に元気な子どもでも突然の体調不良に見舞われることがあるため体調不良の初期時への対応、または病み上がりの登園などでは園児の体調に応じた対応が必要になることが推察される。少食・偏食のある子どもへの対応は7割以上の保育所等で行われていた。近年、障害のある子どもが増えてきたと言われる中、食物に対してこだわりのある子ども（白いものしか食べないなど）や味覚、食感に敏感な子どもなど子どもがもつ固有な感覚に大人が気づくようになってきたとも考えられる。

表1　食事提供における個別配慮を行っているか

	園の食事で対応	弁当持参等、家庭での対応	部分的に園の食事で対応	在園してない
食物アレルギー児への対応(n=121)	94.2%（114）	0%（0）	1.7%（2）	4.1%（5）
宗教上の配慮を要する対応(n=121)	22.3%（27）	4.1%（5）	5.0%（6）	68.6%（83）
医療的配慮を要する対応(n=120)	22.5%（27）	0%（0）	0.8%（1）	76.7%（92）

表2　食事提供における個別対応を行うことがあるか

	行うことがある	行うことはない
病児・病後児への個別配慮(n=120)	35.0%（42）	65.0%（78）
少食・偏食のある子どもへの個別配慮(n=121)	75.2%（91）	24.8%（30）

(3) 個別配慮の食事提供で悩むことはあるか

個別配慮の食事提供で悩む頻度について図 1 に示した。個別配慮の対応件数は配慮の内容によって異なるが、医療的配慮を要する子どもへの対応は「多くある」、「時々ある」を合わせると約 9 割近くが悩むことがあると回答している。東京都の保育施設においては医療的ケア児の受け入れは 2015～2020 年の 5 年間で約 2 倍になっており、「保育所等での医療的ケア児の支援に関するガイドライン」（みずほ情報総研株式会社，2022）が策定されているものの食に関する支援内容には触れられていない。今後、医療的配慮を要する食事提供についてはガイドラインの策定など早急な対応が望まれる。「少食・偏食のある子どもへの個別配慮」についても悩むことが「多くある」、「時々ある」が 8 割を超えている。この項目では特定の食へのこだわりや味覚、嗅覚の過敏により食事が進まないなど、様々な内容が含まれていることが推測される。時には少食・偏食の真の原因が理解されないまま単に好き嫌いと判断され対応されるケースも考えられる。

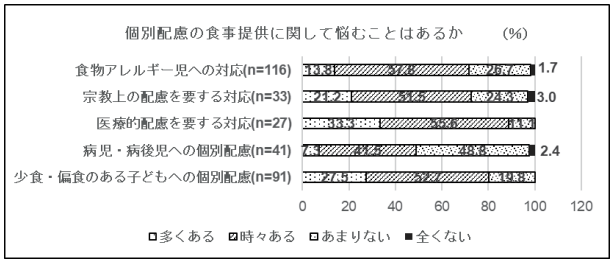


図 1　個別配慮の食事提供で悩むことはあるか

(4) 個別配慮について悩んだ時の相談先

本設問は、個別配慮について悩んだ時に相談する相手として「勤務先の調理担当者」、「勤務先の保育士」、「園児の保護者」、「嘱託医」、「勤務先の看護師」、「園児のかかりつけ医」、「相談することはない」、「その他（記述）」の項目から複数可で回答してもらった。悩む頻度が「多くある」「時々ある」「あまりない」であった者が回答の対象となり、「食物アレルギー：114 件」、「宗教上の配慮：32 件」、「医療的配慮：27 件」、「病児・病後児対応：39 件」、「小食・偏食：90 件」であった。最も回答数の多かった「食物アレルギー児への対応で悩んだ時の相談先」について図 2 に示す。栄養士等は、職場の調理担当者や、保育士、看護師に相談することが多く、園児の保護者にも相談している。近年はアレルギーの原因食材も多様になっているので、他の職種、保護者との連携は欠かせないであろう。

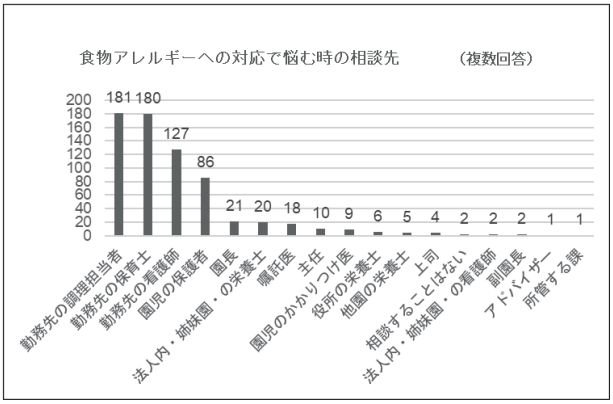


図 2　食物アレルギー児への対応で悩む時の相談先

(4) 個別配慮の食事提供に関する学びの機会の必要性

個別配慮の食事提供に関する学びの機会の必要性の程度を図 3 に示した。「とてもそう思う」、「まあまあそう思う」を合わせた割合は「食物アレルギー：96.7%」、「宗教上の配慮：82.5%」、「医療的配慮：94.1%」、「病児・病後児対応：76.5%」、「小食・偏食：93.3%」であった。食物アレルギーについては、新たな知見が次々と報告され、ガイドライン等も改訂されることから情報を更新するためにも学びの機会は重要であろう。対応件数は限られているが医療的配慮の食事提供でも学びの機会が求められていることが分かる。医療的配慮を要する子どもへの対応は保育所等の食事提供では歴史が浅く、現在は試行錯誤の中で行われている。栄養士の養成課程においては一部の科目で触れるものの、乳幼児期の子どもの経管栄養、胃婁などについて十分に学んでいるとは言い難い。現場に出てからの学びの機会は必須と考えられる。少食・偏食のある子どもへの個別配慮では経時的、症例的な観点からの研究の蓄積も必要と考えられる。

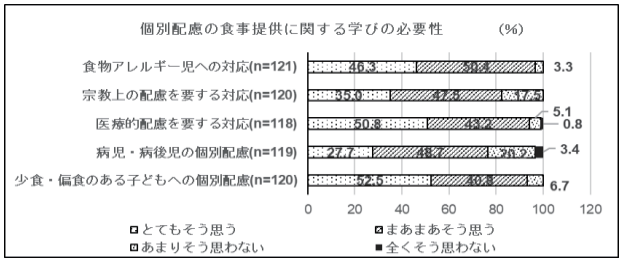


図 3　個別配慮の食事提供に関する学びの機会の必要性

【総合考察】

食物アレルギー児への個別対応は、ほとんどすべての保育所等で取り組まれ、栄養士等は他の職種や保護者と連携を取りながら対応に当たっていることが窺われた。

宗教上の配慮を要する食事対応では、栄養士等は日本の食文化を継承しつつ、他国の食文化への関心をもつことも重要になる。宗教上の禁忌食材などは、宗教によって異なるが食材の調達や除去する際の調理工程などの情報を共有することで調理の効率化を図れるであろう。医療的配慮を要する子どもへの対応は、近年、急激に増えたことによる対応の難しさがあることが推察される。栄養士養成課程において子どもの栄養補給の方法として経口栄養が困難な場合の経腸栄養について学ぶ機会を増やすことや現場研修なども重要であろう。経腸栄養から経口栄養に移行する際の支援や、咀嚼嚥下機能に障害を持つ子どもでは調理形態や食事の支援方法を園内で共有する機会が必要と考えられる。病児・病後児への対応は、栄養士が配置されている保育所等では可能な限り対応することが望ましいが、食数の多い保育所等や、他の個別対応がある場合は必ずしも対応できるとは限らない。病児や病後児の食事について保護者に助言するなどで栄養士の専門性を発揮することができるだろう。少食・偏食のある子どもは、その原因によって対応が異なるため、保育士、看護師等、保護者との連携の他、歯科医師や言語聴覚士、臨床心理士等の専門家に助言を求めることも有効であろう。

本調査によって食事提供における個別配慮の実態が概ね明らかになったが、こうした情報の共有が重要であることから今後事例集などの作成を通し、様々な対応の方法とその経過を蓄積していきたい。

保育室環境における１歳児に対するもののもたらす力

○後藤　由美（名古屋柳城短期大学）

Ⅰ．問題と目的

近年，待機児童の解消にむけた保育施設の増設，保育の質の向上等，子どもを取り巻く環境は変化し，特に乳児保育における期待は増している。乳児保育は子どもにとって家庭とは異なる初めての物的環境や集団の場に身を置くことになり，適応への支援，環境構成が課題とされる。

Herzberg et al.[1] は，乳児は多様な物との接触に多くの時間を費やしており，それによって物の特性や機能の学習，運動スキルの獲得，認知・社会・言語 領域への発達に寄与することを報告している。特に１歳児は，歩き出し自ら動き手を伸ばし興味関心が広がり，ものとのやり取りが活発になる時期である。青井[2]は，１歳児の手の動作により環境に起こるという能動性の観点から，環境との関係形成を明らかにしている。3 歳未満児の発達は，物的環境、特にものとの関わりが、適応に影響していることが示唆される。

ものとのかかわりという視点には、アフォーダンス理論がある。アフォーダンスとは，J.J.ギブソン[3]による造語であり，観察者の欲求や知覚するという行為によって対象に付与されるものではないとし，環境に存在し，人や動物に行為の可能性を提供する情報であり，人がその環境に応じて考え行為を選び動作をするのである。DA ノーマン[4]は，アフォーダンスの存在を示す特性，アフォーダンスのシグナル的要素をシグニファイアと名付けた。人々に適切な行動を伝えるマークや音，知覚可能な標識の全てとしている。細田[4]は「子どもの思い」の出発点は子どもの「内部」ではなく，環境との「接点」にあり，その「接点」において子どもの思いを触発し，主体性を喚起するのは，行動を支える環境の性質＝アフォーダンス（「～ができる」という可能性）の知覚であるとしている。あらゆる行動は環境のアフォーダンスの応答であり，ヒトは環境にあるモノの声を聴き取り，モノの主体性を発揮すると説いている。子どもを取り巻く環境（もの）が影響し，それを子どもが知覚し行為（動作）や情動が起きているということが仮定でき，ものがもたらす力を明らかにすることで，初めての環境である保育施設に適応できると考えられる。

本研究では，１歳児の保育室内におけるもののもたらす力をアフォーダンスやシグニファイアの理論的枠組みを援用し，子どもと環境との接点を捉え，ものがどのような影響を与えているのかを可視化することを試みる。

Ⅱ．研究方法

対象児

A 市私立こども園（保育園）４月新入園１歳児５名と，B 市公立保育園４月新入園１歳児５名である。

A 市私立こども園の概要

保育方針として，子どもが自由に出して遊べる発達に応じた玩具の配置を配慮している。常に広い平坦な空間を中心に場が確保されており，玩具は常に自由に取り出して遊ぶものと，保育者が様子に合わせて用意するものがある。

今回対象とした１歳児クラスは 14 名在籍しており，保育者３名で担当している。複数担任制をとっており，すべての保育者が子どもの様子を把握し対応している。

B 市公立保育園の概要

保育理念として，子ども一人一人の状況や発達過程を踏まえ，いきいきと活動できる環境を整えることを掲げている。保育室全面にマットが敷かれ，ところどころコーナーで絵本やままごとなど遊べるようになっている。また，おもちゃ棚を横にし，側面を子どもが立って手で操作して遊ぶ台にできるよう工夫されている。対象クラスは，１歳児 14 名が在籍しており，４月からの入園児は５名であった。保育者は３名で担当している。０歳児（満１歳）５名も同じ保育室で生活しており保育者２名が担当している。クラス運営や生活時間は１歳児と０歳児は異なるが，同じ室内で生活をしているため保育室内は 19 名の子どもと５名の保育者で運営されている。

この２園は，在籍人数では差はないが，物的環境の面で相違点と類似点があったため観察対象とした。

観察期間

2023 年４月～2024 年３月　A 市私立こども園
2024 年５月～2024 年 10 月　B 市公立保育園

観察・撮影手続き

遊びの様子を定点カメラ 2 台と観察者の手持ち撮影１台で動画撮影した。保育者に対して，使用する用具やおもちゃ等の設置などの物的環境への要望は出していない。

倫理的配慮

所属大学倫理委員会の承認を得た。目的，期間，方法，データの取り扱い・管理方法，参加の任意性，参加に同意しないことにより不利益な対応を受けないこと，同意を撤回することができることを記載した説明文章を配布し，保育者と保護者に同意を得た。

分析手続き

① ビデオ撮影した動画は ELAN（EUDICO Linguistic Annotator）に保存し分析した。

② １歳児がものと関わる一連の出来事をエピソードとして切り出した。１エピソードは，子どものみ，子どもと保育者らによるものとの関わりとした。保育者が子どもにものを見せる，ものに触れるといった保育者のみがものに触れた場合はエピソードに含めなかった。エピソードの開始は，１歳児がものを手に取る，動かすといった接触した時点，保育者がものを渡すといったものと接触した時点からとした。終了は，他の出来事，ものとの関わりがなくなった時点とした。同一のものに対する行為は一連のエピソードとし，複数のものに対する行為でも一連の場合は１エピソードとした。食事や排泄等の生活場面は対象としなかった。

③ １エピソード中に含まれる，ものに対して触る，運ぶといった，もののアフォーダンス知覚として捉えられ

る動きのまとまりをユニットとした。

アフォーダンスとしての観点・水準の設定

かかわったもの，ものに対する行為（動作），ものとかかわった空間，時間性，ものとかかわったことで生起した情動，ものとかかわった際の他者とのかかわり，を設定し判定した。

かかわったもの，ものに対する行為（動作）：ギブソン[6]は，環境と生物と環境の相互作用について，生物は環境を見回し，興味深いものに近づき，その周りを移動して、あらゆる側面から見て働きかけているとしている。知覚からの行為（動作）を見ることとした。

かかわった空間，時間性：知覚について佐々木[7]は「直接知覚」（身体的にダイレクトな知覚）と「空間知覚」があり，行為と時間により変化することを述べている。かかわった空間と所要時間間を見るものである。

生起した情動：Lewis[8]の自己発達理論を援用し，2 歳児までに発現するとされる充足・満足，興味，悲しみ，嫌悪，喜び，驚き，怒り，恐れ・恐怖，はにかみ・てれ，嫉妬・うらやみ・羨望，共感，を用いて判定した。

他者とのかかわり：他児，保育者，他児と保育者，誰とも関わらないに判定した。

Ⅲ. 結果と考察

1. ユニット数と時間

391 ユニットが切り出された。全時間は 10 時間 23 分 53 秒（37433 秒）でであった。

2. もののもつ力（カテゴリー）

抽出したユニットに対して観点と水準をもとに評定した結果，抽出したユニットから，子どもと環境の接点を明らかにしもののもつ力を評定した。もののもつ力として，ものそのものの探索，不安解消，好奇心喚起，見立て，独占・占有，共同注視，群れる，居場所の 8 カテゴリーに分類された。

本稿では，紙幅の都合により，ものそのものの探索，不安解消について，事例をもとに，その分類命名に至った経緯を述べる。エピソード中の該当ユニット箇所には下線を引いた。

ものそのものの探索

事例 1. B 市公立保育園　2024.5.13（1 エピソード内 1 ユニット）該当ユニット 43 秒

おもちゃ棚の前の床に落ちている手作りおもちゃ（缶・円筒）を 2 つ拾い、座って手で持ち，重ねたり覗いたりする。近くにあった同様の手作りおもちゃ（缶・円筒）が入っていた紙の箱を見つけ，持ち上げる。その中の手作りおもちゃを手に一つずつ持ち，歩く。

手作りおもちゃ（円筒・缶に紙で模様が貼ってある）は，使用目的が限られておらず，子どもが知覚したままが行為（動作）になっていた。ものの形状に合わせて触ったり，手にはめたり運搬するとう行為（動作）につながり，興味という情動を生起させていた。周囲に他児や保育者の姿はあるが，直接的な関わりは見られなかった。

このカテゴリーに分類されたユニットでは，小型玩具が多く，ものに対する行為（動作）として，空間はマットや床上，机上，絵本棚前，ままごとコーナーで，手を使う動作が多く，生命にとって安全なものであるかを確かめるという点，新たなものへの興味関心の発露を促す点，１歳児が 1 人で遊ぶ様相から，もののもつ力を「ものそのものの探索」とした。

不安解消

事例 2. A 市私立こども園 2023.4.6（1 エピソード内 1 ユニット）該当ユニット 297 秒

マットの上に座り，自分で絵本を持ち，周囲の保育者や他児と同じように，絵本を見る。他児が立ち去る。自分が持っていた絵本をめくり始める。その後，絵本の表紙を触り始める。泣き出し，しばらく泣きながらも再び絵本をめくり続けるうちに，泣き止む。立ち上がり絵本を抱え，その場から立ち去る。

保育者や他児とマットの上で絵本を見ている時に，保育者からの絵本の読み聞かせを受け，絵を見るといった絵本に対する知覚から，見るという行為（動作）が現れた。他児がその場を離れ，本をめくるが，情動の変化から泣くという行為（動作）が現れ，継続的に自分で絵本をめくることで，泣き止んだ。これは，紙をめくり絵の変化を知覚する行為（動作）がアフォードされることで，充足満足感という情動が生起されている。

このカテゴリーに分類されたユニットでは，小型玩具や床，マットといったものが中心で，空間はマットの上，床の上が多い。ネガティブな情動状態でも，時がたつことで特定の個体への接近・接触をすることで心的安定を回復するため，新たなものへの興味関心の発露を促す点から，もののもつ力を「不安解消」とした。

引用文献

(1) Herzberg, O., Fletcher, K. K., Schatz, J., Adolph, K. E., Tamis-LeMonda, C. S. (2022) Infant exuberant object play at home: Immense amounts of time-distributed, *Child Development*, 93 (1). 150-164.

(2) 青井郁美・野中哲士(2021)座位獲得以前の乳児が日常場面において自発的に手を動かして触れた環境内の対象．生態心理学研究 16（1），3-28.

(3) JJ ギブソン(1985)生態学的視覚論 ヒトの知覚世界を探る．（古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳）．サイエンス社，7-16.

(4) DA ノーマン(2015)誰のためのデザイン（岡本明・安村通晃・伊賀聡一郎・野島久雄訳）新曜社，14 - 28.

(5) 細田直哉(2022)「モノの主体性」と「ヒトの主体性」日本保育学会会報 182 号，5.

(6) Jamws. J. Gibson. (2014) The Ecological Approach Visual Perception Classic Edition, 1-38.

(7) 佐々木正人(2022)エコロジカル・アプローチ：はじまりの動機．生態心理学研究 vol14. No1，113 - 141.

(8) Lewis, M. (2011) The emergence of human emotions, Handbook of emotions. Barrett, L F, Lewis, M. Haviland-Jones, Jeannette M. (Ed). *Guilford Press*. 272-292.

スウェーデンの保育解説書から見る 3 歳未満児の教育

岡南　愛梨（お茶の水女子大学大学院生※）

背景と問題

本研究では，スウェーデンの保育から，3 歳未満児の「教育」がどのように考えられるかを探究する。

スウェーデンでは，1 歳児から，子どもの権利として就学前学校における教育を保障している。これは，保育制度や設備が完全に整う前の，1985 年の「Förskola för alla barn: Preschool for all children（すべての子どものための就学前学校）」法案を発端とする（マルティン=コルピ，2010）。1996 年に，保育の管轄が社会省から教育省へと移された背景には，「社会全体が子どもの発達と教育に責任をもつ」（ibid.，p. 13）という意識があった。スウェーデンにおける保育は，親の就労のためだけでなく，家庭の状況に関わらないすべての子どもの権利としての教育を社会が保障する考えが根底にある。

1998 年には，就学前学校のナショナルカリキュラムが策定された。2018 年のその改訂（Läroplan för förskolan: Curriculum for the Preschool，以下 Lpfö 18）では，基本的な価値観として「子どもの権利条約」がさらに重視されるようになった（光橋，2021）。

スウェーデンの就学前学校における教育については，学校教育の慣習が保育にも及ぶことを意味する「学校化（schoolification）」に陥ることへの懸念などが議論されている（ダールベリ，2018；大野・七木田，2011）。

スウェーデンでは，3 歳未満児についても 3 歳以上児と区別せずに教育という視点を重視している点で，特徴的である。しかし，3 歳以上児と 3 歳未満児の保育では，留意すべき点や集団サイズなどが異なり，実際の実践においては違いも生じると考えられる。Lpfö 18 において 3 歳以上児と 3 歳未満児を分けた詳細な記述はなく，実践において具体的にどのように 3 歳未満児の「教育」を行うのかについては，明らかではない。本研究ではこのような問題意識のもと，スウェーデンにおいて発行・出版されている，3 歳未満児保育について書かれた保育解説書に着目する。

目的

本研究では，スウェーデンの保育解説書に着目し，そこで 3 歳未満児の「教育」がどのように考えられているのかを明らかにする。

方法

本研究では，2 点の保育解説書を検討する。

1 点目は，2018 年に発行された，Ebba Hildén による *Undervisning tillsammans med de yngsta förskolebarnen（最年少の園児たちとともに教えること）* である。このテキストはスウェーデンの学校教育庁（Skolverket）から発行されており，ホームページから誰でも閲覧することができる。「就学前学校における最も幼い子どもたち，すなわち，0-3 歳の子どもたち」を主題とし，「具体的な例を挙げ，就学前教育における教えること（undervisning: teaching）に関する議論の基礎となること」が目的とされている。

2 点目は，2020 年に出版された，Camilla Carlberg, Ann Granberg, Helena Lindfors による *De yngsta barnens egen läroplan: Lpfö 18 utifrån 1-3 åringars behov och perspektiv（最年少児のための独自のカリキュラム：1-3 歳の子どものニーズと視点からの Lpfö 18）* である。この小さな冊子は，保育実践者を経て教員養成に携わる Helena Lindfors が運営する SmåBarn i Lund によって作成され，Liberi förlag から出版，販売されている。1 歳から 3 歳までの子どもを対象に書かれ，教育現場において彼らのポテンシャルを活かすための最良のコンディションをどのように提供するのかについて記されている。

本研究では，以上の 2 点の文献について，3 歳未満児の教育がどのように議論されているのかに着目して，内容の整理と分析を行った。

倫理的配慮

本研究は人間を対象とした研究ではないため，倫理的配慮については特に記載しない。

結果

以下では，日本での一般的な表記に即して 0-3 歳の子どもたちのことを「3 歳未満児」と表記するが，分析した文献内では，Hildén（2018）では 0-3 歳，Carlberg et al.（2020）では 1-3 歳の子どもたちを指して，最年少の園児（yngsta förskolebarnen: youngest preschool children）や，最年少の子どもたち（yngsta barnens: youngest children）という言葉で記されている。

1. なぜ 3 歳未満児に特化した議論が必要なのか

まず，3 歳未満児の「教育」について検討する必要性について，2 つの文献における議論を整理した。

Carlberg et al.（2020）は，1998 年に策定されたナショナルカリキュラムにおいて，保護者のための保育ニーズに応えるという観点から，子どものニーズを最優先するという観点への転換が示されたことを強調している。そして，3 歳未満児は，発達や彼らの基本的ニーズが 3 歳以上児とは異なるために，カリキュラムの使用においては異なる計画が必要となることを論じている。

Hildén（2018）は，就学前学校における 3 歳未満児の集団での生活に関する研究成果を示し，そうした研究が 3 歳未満児に対する認識を変えたことを述べる。ノルウェーでの Løkken による研究や，スウェーデンでの Engdahl や Hildén による研究から，幼い子どもたちが言語以外の手段を用いて豊かにコミュニケーションを取っていることが明らかになっている。そのため，3 歳未満児の教師は，少し前までの一般的な認識のように子どもを未熟な存在として見るのではなく，非言語的な彼らの表現に敏感であることや，余裕のある環境を整備することの必要性が示されている。つまり，Hildén は，近年明らかになってきた 3 歳未満児の特性から，その教育のあ

り方が明示される必要があるとしている。

2. 教育とケアの関係

次に，3歳未満児の保育における教育とケアの関係についての記述を検討した結果を述べる。

両者とも，ナショナルカリキュラムに示されている「ケア（omsorg: care）・発達（utveckling: development）・学び（lärande: learning）」の一体性を指摘している。しかし，その関係についての記述には，差異も見られた。

Hildén (2018) は，ケアを3歳未満児に限って大事なものなのではなく，6歳までの就学前の子どもたち全員にとって大切なものとして指摘する。そして，「学びが始まる前に子どもたちが安全でなければならないとする考えには危険も伴う」(p. 14) と述べ，ケア，発達，学びが「同時に」起こることを始点とすべきことを強調している。

一方で，Carlberg et al. (2020) は，「ケア，発達，学びは，一体となるべき」(p. 18) としながらも，「ケアは学びに勝る」(p. 25) と説明し，「親密な関係性と信頼は，発達と学びの前提条件」(p. 25) だと述べる。両者の主張には，同時に生じるものと考えるのか，それとも，ケアを学びの前に置くのか，という違いが指摘できる。ケアと教育の関係については，一体性を基本とした上で，国内においても複数の考え方があることが示唆された。

3. 3 歳未満児の教育における「教える」

Lpfö 18には「教育は，教えることを含む（I utbildningen ingår undervisning)」(p. 7) と記されている。分析した2つの文献のどちらにおいても，「教える（undervisning: teaching)」という言葉の使用が特徴的に見られた。

Hildén (2018) は，主題にもしている「教える」を，「カリキュラムに記載されている内容に基づき，子どもたちが何かを学ぶという意欲（ambitionen: ambition）を教師が持つこと」(p. 8) と定義する。その上で，一般的に「教える」という言葉から連想されるような，教師が生徒の前に立って講義を行うという教壇教授（katederundervisning: podium teaching）は，保育における「教える」とまったく一致しないことを説明している。

Carlberg et al. (2020) も，「就学前の子どもたちの教育や教えることは，いかなる場合でも学校での教育や教えることと同列に扱われてはならない」(p. 11) と述べ，3歳未満児を対象とした「教える」の特徴に，「ケアと遊び」を挙げている。「子どもが何に興味を持ち，何を学びたがっているのかを見ること」(p. 11) が最も重要であると述べている。

両者は，以上のように，留意点を述べながら3歳未満児の教育における「教える」について説明している。ここでは，「教える」という言葉を，学校教育における一般的な教授のイメージから転回させ，保育におけるその意味を定義し直そうとしている点が指摘できる。

総合考察

本研究では，スウェーデンにおける2点の保育解説書の内容を分析した結果，3歳未満児を対象とした，子どものニーズであり権利としての教育のあり方の一部が明らかとなった。

日本では，スウェーデンと異なり，保育を必要とする子どもに限って3歳未満児保育を実施している。しかし，全ての子どもを対象とした「こども誰でも通園制度」の本格実施が2026年度から検討されている今，スウェーデンにおける権利としての3歳未満児の教育に関する議論は示唆に富んでいる。

近年の日本の保育・幼児教育における「教育」の議論では，子どもの「学び」に着目したものが多くある一方で，「学び（learning)」と対置される「教える（teaching)」については，あまり触れられてこなかった。「教える」という言葉は，学び手である子どもではなく教師を主語とすることから，学校教育の慣習を彷彿させる単語として，保育・幼児教育においては，その議論が避けられてきたことが考えられる。

しかし，本分析で見たスウェーデンの3歳未満児の教育に関する議論からは，「教える」という言葉を乳幼児期には適さないと忌避するのではなく，その保育的意味を再定義していくことができる可能性が示唆された。特に，子どもたちの声を聴き，共に知識を構築していく存在である保育者の専門性について言語化する上で，鍵となりうるのではないだろうか。

スウェーデンの教育は，民主主義的な価値観をその特徴にもつ（光橋，2021)。今回分析した文献においても，3歳未満児が保育に参加することやその影響，さらに，エンパワーメントについてが記されている。今後の課題として，3歳未満児を対象とした教育における民主主義の実践がどのように行われているのかについても，合わせて検討していくことが求められる。

注

※　人間文化創成科学研究科博士後期課程（発表申込時）

参考文献

Ebba Hildén, 2018, *Undervisning tillsammans med de yngsta förskolebarnen,* Skolverket.

Camilla Carlberg, Ann Granberg, Helena Lindfors, 2020, *De yngsta barnens egen läroplan: Lpfö 18 utifrån 1-3 åringars behov och perspektiv,* Liberi förlag.

ダールベリ，G.，2018,「幼児教育、スウェーデンの事例――すべての子どものための包括的で体系的・ホリスティックな幼児教育構築の物語――」『幼児教育史研究』(13)：16-28.

マルティン=コルピ，B.，太田美幸訳，2010,『政治のなかの保育：スウェーデンの保育制度はこうしてつくられた』かもがわ出版.

光橋翠，2021,「訳者による解説」 E.アルネール，S.ソルヴェイ，伊集守直・光橋翠訳『幼児から民主主義：スウェーデンの保育実践に学ぶ』新評論，i-x.

大野歩・七木田敦，2011,「スウェーデンの就学前クラスに関する研究――「学校化」問題と生涯学びアプローチの観点から――」『保育学研究』49(2)：19-29.

白石淑江，2009,『スウェーデン保育から幼児教育へ：就学前学校の実践と新しい保育制度』かもがわ出版.

白石淑江・水野恵子，2013,『スウェーデン保育の今：テーマ活動とドキュメンテーション』かもがわ出版.

初任保育者が乳児保育において捉える子どもの面白さとは

○中川愛（奈良教育大学・教育学部家庭科教育講座）　山口香織（神戸親和大学・教育学部教育学科）

【目的】

近年 3 歳未満児保育の量と質の保証が重要な課題となっている。保育の質の向上と共に保育者のキャリア形成の重要性が議論されており，早期離職の防止や新人育成に関する多くの研究が報告されている（木曽, 2018；濵名ら, 2019 他）。初任保育者は，最初の 1 年間で，様々に意識が変容することが明らかになりつつある（例えば 谷川, 2013；上田, 2014；内藤ら，2017；濵名・中坪，2019 他）。一方で，初任保育者の子どもへのポジティブな気づきが保育のクライシス回避となりうること（内藤ら，2017），乳児クラスの担任保育者は，乳児のかわいらしさや乳児保育の重要性等を実感したことが，その後も保育のキャリアを構築することにつながる（浅井・浅井，2021）などの指摘がある。筆者らは，1 年目保育者が感じるかわいさについて調査を行った（中川・山口，2023）。その結果，対象者全員が担当する乳児クラスの子どもをかわいいと感じており，そのかわいさは子どもの発達とともに変化すること，私とのやりとりにかわいさを感じていることなどを明らかにした。しかし，初任保育者が感じる子どもの面白さについての研究はあまりみられない。そこで本研究では，3 歳未満児クラスを担当した 1 年目から 3 年目保育者が感じる子どもの面白さを明らかにすることを目的とする。

【方法】

研究協力者は，公立および私立のこども園または保育所で 0～2 歳児クラスを担当する 1 年目から 3 年目の保育者であった。全員が，4 年制大学を卒業し，正規として採用された女性保育者である。期間は, 協力者によって, 1 年間から 3 年間までだった。

＜**倫理的配慮**＞本研究は，第一筆者の所属大学の研究倫理規定に準じて実施した（受付番号1－2）。具体的には，事前に研究の目的，調査協力は任意であり協力しないことで不利益は生じないこと，調査結果は個人が特定されないよう処理し，研究以外では使用しないことの説明を行い，調査への回答をもって調査協力への同意が確認されることを調査協力者に口頭と書面で伝えた。

＜手続き＞20XX 年 4 月から 20XX+3 年 4 月の 3 年を通じて，延べ 23 名の保育者にインタビュー調査を実施した。1 人ずつ, 約 4 か月毎（7 月（Ⅰ期），11 月（Ⅱ期），4 月（Ⅲ期））に対面及びリモートで半構造化インタビューを実施した。インタビュー内容は，研究対象者の許可を得て IC レコーダーで採録した。具体的な調査内容は，園やクラスでの様子や自身の思い，職員や保護者との関係，気になっていること，嬉しかったこと，面白かったことなどである。

＜分析方法＞本研究では，インタビューの中で，子どもの面白さについて語られたエピソード 87 件を分析対象とした。調査で得たエピソードは，第一筆者と第二筆者で協議しながら意味内容ごとにグループ分けを行った。その結果，子どもの①言語表現，②非言語表現，③言語表現＋非言語表現, ④その他に分類した。1 つのエピソードに 2 つの項目が入っているものはダブルカウントした。分類にあたっては，2 名の判別者が個別に判定を行い一致率は約 96.6％であった。

【結果】

(1) 子どもの言語表現の面白さ

子どもの言語表現の面白さについてのエピソードは 7 件（約 8.0％）あった。保育者は, 子どもたちとのやりとりの中での言語発達の成長の姿に面白さを感じていることがわかった（事例 1－1）。

事例 1－1

＜0 歳児（Ⅰ期）＞
「最近，アンパン，アンパンって言っています。アンパンマンが好きで，100 回くらいアンパンって言っています。面白いです。かわいいんです。」

＜1 歳児（Ⅰ期）＞
「A ちゃんは，関西弁しゃべるんですよ。『したかってん』とか，それがめっちゃ面白いし可愛いです。ちっちゃいのに，こてこての関西弁しゃべっているのが。」

(2) 子どもの非言語表現の面白さ

子どもの非言語表現の面白さについてのエピソードは, 23 件（約 26.4％）あった。保育者は，子どもの表情や行動をよく観察しており, 他の保育者との対応の違いや, 家庭生活とのつながり, 一人一人の成長の違いなどに面白さを感じていることがわかった（事例 1－2）。

事例 1－2

＜0 歳児（Ⅰ期）＞
「合同保育でも，絶対自分のところに 0 歳児がいたりとか。安心する存在になれたのかなって思う時はあるし，飛び切りの笑顔をしてくれたり，周りには愛想笑いとか，そういうのがあるんです。私にはずっとニコニコって，見て！って感じの。そういう子たちが多いから，笑顔がすごいから，そういうので，めっちゃ嬉しいんですだから。愛着というかわからないですけど。結びつきも強くなってきているんかなと思いますね。面白い。」

＜1 歳児（Ⅰ期）＞
「B 君が包丁で切ってて，硬いものを切る時って，柄を手で押さえるじゃないですか，それをしてて，おままごとで。『硬いの切ってんねんな』って話をしていたんですけど。その話をお母さんにしたら，『よく料理している所

見ています』っておっしゃっていたので。生活とつながっているなあ，よく見ているなっていうのが面白かったです。」

<2 歳児（Ⅲ期）>
「『しろくまのパンツ』っていう本があるんですけど。作品つくって。パンツをいろんな種類つくったんですけど。のりで貼ったりとか，ひも通ししたりとか。パンツのふちにパンチで穴開けて，それをいろんな好きなとこから，ここ通していいよみたいにして，柄ができるみたいな。選ぶ色もそうやし，一個一個，まめに通す子もいたら，もう全部，ざーってする子もいるし，面白かったです。」

(3)子どもの言語表現＋非言語表現の面白さ

子どもの言語表現＋非言語表現の面白さについてのエピソードは，39 件（約 44.8%）あった。保育者は，子どもが言葉を話すようになり，子どもの心がより表面に現れてくるようになると，保育者は，自分にはなかった子どもの発想や子ども同士のやりとりに面白さを感じていることがわかった（事例 1－3）。

事例 1－3

<1 歳児（Ⅱ期）>
「何か今までよりブロックを楽しんでいるっていう感じで。…なんかこう，長くつなげて剣にしてとかやったのが，組み立てる面白さに気付いてきている子もいるし。何人かずつでこう言葉が出てきて，みんな。急にわーっとコミュニケーションを取れるようになってきて子ども同士がすごい遊んだり誘い合ったりしているから。」

<2 歳児(Ⅲ期)>
「お絵描きでも，C 君。すごい面白い絵を描きはって。小さい丸を 50 個くらい。おばけらしくて。ずっとしてはって。この丸全部，おばけやったんです。こんだけ描くのすごい集中してはって。大きいやつとか嬉しそうでした。その後に，たまにこうもりって言ってはって。この点々点々は，雨らしいです。冷たい，寒いって言いながら。この絵はすごい面白かったです。」

(4)その他の面白さ

その他の面白さについてのエピソードは，26 件（約 29.9%）あった。子どもの面白さには，今の子どもの発達にしかみられない面白さがあることに気づいたというエピソードや，子どもの面白いところを広げていきたい。面白いことを毎日みつけたいと話していることがわかった。また，子どもの面白さを保護者に共有したり，同じクラスの保育者同士で語り合うことが，お互いの関係性を深めたり，初任保育者の子ども理解や保育の楽しさの発見につながることもわかった（事例 1－4）。

事例 1－4

<1 歳児（Ⅰ期）>
「子どもの面白いところを広げていきたい、面白いことを毎日みつけたいし、面白いところを広げてあげたいし、面白いことを面白いって言ってあげたいって思っていたんですけど。」

<1 歳児（Ⅱ期）>
「その日の送り迎えの時に面白かったエピソードしゃべって，だんらんしてます。」

<2 歳児（Ⅱ期）>
「2 歳でちょっとずつこうみんな大きくなってきて，いろんなことが出来るようになったから，巧技台とかも難しくしたりとか，なんか倉庫から出来そうなやつ引っ張り出してきてやってみたら面白い遊びが出来て，こういうことしましたよってお便り。今日の遊びのところに書いたら保護者が『こんな楽しいことしているんですね』って言ってくれたりしてうれしかったとか。」

<2 歳児（Ⅲ期）>
「やっぱり保育者間で，保育者同士ですごい大事にしてたのは，日々の話し合いとか。遊んでいるときとかも，『先生，こんなの作ってます，この子』とか，『こんなの面白いです』とか，すごい自分も意識して言うように。…お昼ご飯のときとか，食べてるときとかに，『今日のあの子面白かったな』とかそういう話と一緒に，『あのとき泣いてたのは何でやろうな』とか，『あのとき怒ってたの，なんであんなにかんしゃく起こしたんやろうな』とか言ったら，ベテランの先生とかは，『やっぱりこういう背景があるからかな』とか，『私はこうやったらうまくいった』とか，話し合う中でいろいろぽんぽんぽんと言ってくださるから，自分も次はそうやってみようとか。」

一方で，初任保育者が，子どもの遊びの姿を面白いと感じているときに，その遊びを中断するような他の保育者の言動をみて，自分の感覚が間違っているのではないかと，一人で葛藤していることもわかった（事例 1－5）。これは，普段から子どもの姿や保育について，語り合えるような関係性が構築されていないことなどが影響していると考えられる。

事例 1－5

<1 歳児（Ⅰ期）>
「私が面白いって思っても、他の先生があかんねんやったらって、そこは葛藤していて。」

【まとめと今後の課題】

初任保育者は，子どもの成長や子ども同士のやりとりの中にある言語表現や非言語表現に面白さを感じていることがわかった。また，子どもの面白さを，保護者や保育者同士で語り合うことで，お互いの関係性を深め，保育者の子ども理解につながることもわかった。一方で，子どもの面白さを保育者同士で十分共有できない場合には，初任保育者が保育を考える上での葛藤要因になる可能性があることが示唆された。今後は，子どもの年齢による違いや保育経験による違いなどについて検討していきたい。

付記　本研究は JSPS 科研費 19K02584（研究代表者：中川愛）の助成を受けたものである。

0,1 歳児のわらべうた遊びにおける教育的効果と保育者の役割

難波 純子（富山短期大学）

【問題と目的】

保育所保育指針（2018）の「1 歳以上 3 歳未満児の保育」、領域「環境」の内容の取扱いでは、「地域の生活や季節の行事などにふれる際には、社会とのつながりや地域社会の文化への気付きにつながるものとなることが望ましいこと。」とあり、毎日の保育の中でも、わらべうたや昔話などを通してその季節や文化を取り入れた遊びを楽しむことの必要性が示されている。

「わらべうた」について、井口（2018）は、「子どもの遊びとともに歌われる歌で、歌っていることをほとんど意識しない、昔から伝承されてきた子どもたちの文化である。」と述べている。

このように、わらべうたは本来、それぞれの地域において遊びの中で伝承されていくものであるが、井口（2018）は、「今日の子ども達は、少子化の中で切り離され、祖母や母からわらべうたを学ぶこともなく、子どもの集団で遊ぶこともなく、機器によるバーチャルな世界に一人遊びをすることが増えている。」とも言及している。このことは、後述の予備調査からも明らかなように、子ども達のみならず、現職の保育者世代にも言えることである。実際に、X 市保育士会研究部会から、「保育者のわらべうた遊びの引き出しが少なく、1 対 1 での関わりが大切な 0,1 歳児とふれ合える遊びを紹介していただきながら、その内容のどの部分がどのような育ちにつながるのかなどの講義と実技の研修をお願いしたい」と、筆者に依頼があり、2024 年度には、保育所 0,1 歳児の担任保育者と子育て支援センター職員を対象に、2 回の研修を行った。

そこで、本研究では改めて「わらべうた遊び」のもつ教材性を認識し、どのような教育的効果があるのか、また、主に 0,1 歳児と関わる保育者の役割とはどのようなものかについて考察することを目的とする。

【方法】

保育者を対象とした「わらべうた遊び」計 2 回の研修後、「既に知っていた、または実践したことがあったもの」、「わらべうたや、ふれ合い遊びを実践するにあたっての困りごとや悩み」、「保育の中で実践してみて、子どもに人気だったものや、反応がよかったもの」などについて、あらかじめ選択肢として設問に盛り込んだものと、自由記述欄を設け、アンケート調査を実施した。

▸日時：第 1 回　2024 年 7 月 9 日（火）15:30〜17:10
　　第 2 回　2024 年 9 月 3 日（火）15:30〜17:10
『0,1 歳児の成長発達に合わせた保育者の関わり
〜ふれあい・わらべうた遊び、保育環境を通して〜』
第 2 回の講演・実技研修後

▸場所：X 市立保育園 遊戯室

▸対象：上記の研修を受講した、X 市 0,1 歳児部会に所属する 12 園の保育者 45 名（回答 21 名、回答率 46.7%）。

▸手続き：研修終了後に、Google フォームでのアンケート回答用の QR コードを掲載した用紙を配付し、その場で趣旨説明と回答を依頼した。時間の都合上、回答はその場でなくても、帰宅後手持ちのスマートフォンやパソコンからで良いこととし、回答期限は 1 週間を目途とした。

【倫理的配慮】

本研究は、筆者の所属機関である富山短期大学倫理委員会の承認を得て、対象者に研究の目的、方法の説明を書面および口頭で行った。調査への協力は自由であり、回答しなくても不利益が生じないことを伝えた上で、フォームへの回答をもって同意を得た。

【結果】

今回の研修をより充実したものにするため、受講対象となる保育所の 0,1 歳児担任保育者、子育て支援センター職員に事前のアンケートを行い予備調査とした。回答は以下の通りである。

《わらべうた遊びやふれ合いについて悩んでいること》

・わらべうたのレパートリーが少ないので知りたい。わらべうたの歌詞には意味があると思うので、その意味も知りたい。

・ふれあい遊びのレパートリーを増やしたい。0,1 歳児向けの親子で楽しめるものを教えてほしい。（手足、体全体、ダイナミックになど）

・1 組の親子で楽しむだけでなく、たくさんの親子が集まって楽しめるわらべうた遊びや、ふれあい遊びがあれば知りたい。

・月齢によって発達の差が激しい 0,1 歳児クラスに見合ったわらべうた遊びが知りたい。

・0,1 歳児の時期だからこそ楽しめるわらべうた遊びが知りたい。この時期の親子にとって必要なふれあいとは何か、ふれあい通して親子の絆が深まるような遊びを知りたい。

・音楽をかけたり、わらべうた遊びを始めようとしたりすると、寝転んだり、反応が薄かったりする子への対応に悩んでいる。

・親子で遊ぶ姿があまり見られず、今後の親子関係が心配になる。関わり方や遊び方を知らないのか。保育士としてどうすればいいのか。どのようなわらべ歌遊びやふれあい方を伝えていけばか知りたい。

このような保育者からの声を受け、可能な限り講演・実技の研修内容に盛り込んだ。

≪研修内容≫

1．音楽的発達の過程

2．発達の順序性、相互関連性、連続性
3．0 歳児の成長発達の特徴
4．マザリーズ（motherese）とは
5．1 歳児の成長発達の特徴
6．子どもとふれ合うきっかけとしてのわらべうた遊び
7．子どもの歌の分類
8．わらべうたとは、わらべうたのよさ、分類
10．わらべうた遊びの紹介・実技
「あずきっちょ まめちょ」「いちり にり さんり」
「めんめん すーすー」「じいじいばぁ」
「にぎり ぱっちり」「おおかぜ こい」

今回の研修受講者 45 名のうち、アンケートの回答者は 21 名であった。保育者としての通算経験年数は、1 年未満が 2 名、1 年以上 3 年未満が 3 名、3 年以上 10 年未満が 6 名、10 年以上 20 年未満が 8 名で、研修内容の性質上、回答者の約 9 割が若手保育者や中堅保育者と言える。

次に、「今回 2 回の研修で実践した『わらべうた遊び』で研修前に、既に知っていた、または実践したことがあったもの」について質問したところ、「知っていたものはない」という回答が 17 名であり、約 8 割の保育者が今回の研修を機に、初めて上記のわらべうた遊びを経験したということになる。やはり、現職の保育者であっても、わらべうた遊びは、なかなか継承されていない可能性が高く、乳幼児の言語発達や、社会性、情緒など成長発達への影響について、保育者養成課程の中でも、理論と知識の教授や実践の機会を積極的に取り入れていく必要性が示唆された。

次に、「わらべうたやふれ合い遊びのネタをどこから仕入れますか」という質問に対しては、図 1 の通りである。

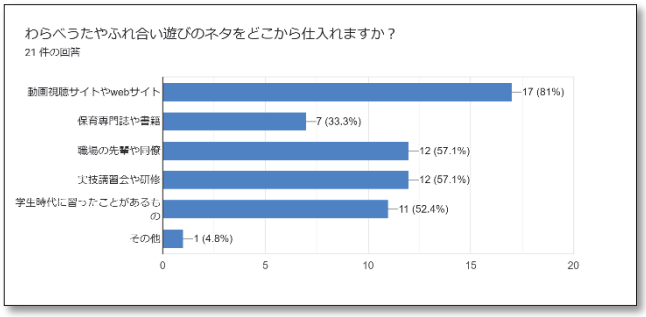


図 1 「わらべうたやふれ合い遊びのネタをどこから仕入れるか」

選択肢に敢えて入れなかったこともあるが、この設問からも、保育者自身が幼少期にわらべうた遊びを経験したことが保育実践に生かされていないことが窺える。

次に、「わらべうたや、ふれ合い遊びを実践するにあたっての困りごとや悩み」についての自由記述では、「自身の知っているレパートリーが少ないため、いつも同じものに偏りがちである」という回答が 5 件あった。また、気になる記述として、子育て支援センターの職員から、「馴染みのない保護者への発信の仕方、わらべうた遊びから得られる育ちなどの伝え方に悩む。このような遊びの良さが、親から子へと伝承されていっていないと思う。親子関係の希薄さからくる不信感の子どもの姿が気になる。」とあった。この職員からは、研修の場において口頭でも意見が挙げられたので、筆者が直接以下のように回答した。「まずは、子育て支援センターに訪れていただいたことへの感謝を述べ、我が子とどのように関わっていけばよいのか、職員や他の親子の姿を見て学んでもらい、楽しい遊びを 1 つでも覚えて家庭でも再現してもらえるよう、遊びの紹介や歌詞を書いたおたよりを手渡すとよい。母親の子育てへの頑張りも認めた上で、心を開いてもらえるよう、毎回声をかける」など、親子間でわらべうた遊びやふれ合い遊びが伝承されていないとすれば、地域の子育て支援センターが担う役割は大きい。

最後に、「保育の中で実践してみて、子どもに人気だったものや、反応がよかったもの」について質問したところ、「0 歳児の子ども達は『いない いない ばぁ』が大好きなので『じぃじぃばぁ』の顔が出るタイミングで、にっこりと楽しそうな笑顔を見せてくれた」など、スカーフを使ったわらべうた遊びを早速、保育実践に取り入れた保育者からの声が多く寄せられた。

図 2　0, 1 歳児を担当する保育者を対象とした研修

【総合考察】

わらべうたは、短くやさしいメロディの曲が多く、すぐに覚えて遊べるという特徴があり、レパートリーの少ない保育者でも、一度覚えてしまうとピアノも必要ないので、いつでもどこでも行うことができる。研修後は、習得したわらべうた遊びを早速、園児と 1 対 1 で向かい合ってふれ合うことで、「情緒不安定だった子が穏やかな表情を見せるようになった」という保育者からの声もあった。

また、低月齢でも発語しやすい「ばぁ」という言葉の獲得や、保育者の模倣をして子ども同士で表現し合う姿が見られるようになるなど、わらべうた遊びを通して楽しい共有体験をもとに、「人」に対する興味や「一緒に楽しみを分かち合いたい」という共感の心を育てられることも実践によって、保育者が気づきを得ていることが分かった。

0, 1 歳児にとっては、自分と向かい合ってくれる親や保育者と濃密な時間を過ごして信頼関係を深めていく大切な時期である。視線を合わせて心地よいリズムで、ゆったりとわらべうた遊びを行うことで、子どもは愛されていることを実感し、安心して過ごすことができる。親や保育者はやわらかな声で歌うことで自身の心も落ち着いていくので、大人と子どもが楽しみながらコミュニケーションを深めるツールとして、生活の中にわらべうた遊びを積極的に取り入れられるよう、親子のふれ合い活動や、保育者養成課程の中でも実践の機会を増やしていきたい。

【引用文献】

厚生労働省(2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館　p. 155
井口太（2018)『最新・幼児の音楽教育』朝日出版社 p. 49

0 歳児クラスの保育者による担当児の授乳・食事に関する語りの変容（1）

―初めて 0 歳児クラスを担当した保育者の戸惑いから始まる語りの分析―

淀川裕美（千葉大学）

問題と目的

子どもは基本的人権の享有主体であり、保育においても乳児期からの意見表明権が重視されている。特に、乳児に食事を供する行為について鷲田(2002)は、一方が他方の生殺与奪の権を握っていること、従って食事を与えられる際には「『ひと』として『ある』こと、つまり『ひとりのひと』としてのじぶんの存在が認められているということが判然としないことには、存在がもたない」と指摘する。乳児期の食事は、子どもの意見表明と保育者自身の食事に関する規範意識や子どもへの期待、保育者としての責任感との間で葛藤が生まれやすいと考えられる。

0 歳児クラスの食事については、具体的行為の研究(根津, 2010)、乳児の心地よさに着目した研究(淀川他, 2020; 2022)、保育士が捉える乳児の食べたい/食べたくない思いの研究(川中, 2023)等がある。さらに、乳児が「『ひと』として『ある』」食事のありようについて考察を深めるため、保育士と担当児がどのように思いを重ねたり対立したりしているか、乳児の意思表示や保育士の受け止め、介助の判断がどのように変容していくかを、すぐには解決しない戸惑いや葛藤も含め検討する必要がある。

そこで本研究では、0 歳児クラスを初めて担当する保育者の授乳や食事介助の戸惑い・葛藤の変容、さらにその中で担当児の思いや意思表示をどのように受け止め介助しているかを観察調査とインタビュー調査を行い検討する。

方法

1. 調査協力者:私立認可保育所 X 園の 0 歳児クラス担任保育士 3 名と園児 6 名。X 園は同法人認可保育所の分園(0 歳児から 2 歳児の 3 クラス)で、各クラス定員 6 名。分析対象の A 先生は保育経験 4 年目で、202x 年度に初めて 0 歳児クラスを担任した。**2. 調査期間・頻度**:202x 年 4 月後半～翌年 3 月。5 月～7 月は月 2 回、4 月及び 8 月以降は月 1 回、観察とインタビューを実施した。担当児に関するアンケート(毎月)も実施した。**3. 調査方法**:食事場面の開始から終了までを観察・録画し、午睡の時間に担任保育士に個別にインタビューを行った。観察当日及び直近一ヶ月の担当児の食事や食事以外の様子、食事中に自身が感じたこと、家庭や調理室との連携等について尋ねた。語りの内容に応じて適宜追加の質問をした。

表 1 A 先生と M 児の観察場面及びインタビューの所要時間

日付	観察	インタビュー
4月27日	21分	29分
5月12日	24分	16分
5月26日	21分	33分
6月11日	19分	20分
6月28日	18分	45分

※インタビューの所要時間は、担当児 2 名分の語りを含む。

4. 分析方法:A 先生の 4 月後半から 6 月の 5 回分の M 児(観察開始時 0 歳 8 ヶ月)との食事場面の観察データ、A 先生のインタビューでの語りを分析対象とする(表 1)。担当児 2 名のうち M 児との食事を分析対象としたのは、自食が難しい離乳食(中期～後期)だったためである。はじめに、5 回の観察場面での A 先生と M 児のやりとりの概要を示し、そこでの M 児の意思表示の言動と A 先生の応答の特徴を検討する。その後、A 先生の 5 回のインタビューでの語りの内容について検討する。M 児の意思表示を主眼に、H 先生の 1)授乳に関する戸惑い・葛藤の語りの変容、2)食事中の M 児の思いに関する語りの変容の観点から分析・考察する。**5. 倫理的配慮**:本研究は、前職の東京大学倫理審査専門委員会の承認を得ている（審査番号 21-262)。

結果と考察

1. 観察場面の A 先生と M 児のやりとりの概要

5 回の観察した食事場面の概要を表 2 に示す。

表 2 A 先生と M 児の観察場面の概要

観察日	観察された食事場面のH先生とM児のやりとり
4月27日	H先生の膝の上で抱っこされ、ミルクを飲み始める。M児は哺乳瓶を手で押し返したり①、舌で押し出したりする②。H先生は授乳するのをやめ、M児にエプロンをつけ、食事介助を始める。ごはん、人参、鶏肉などを一口ずつ食べる。途中、M児がおかずを指差し⑧、H先生が「食べたいね」と応じる。途中、M児がテーブルを手で叩いたりエプロンを触ったりする。15分経った頃から顔を左右に向けるが、食事を続ける。いよいよM児が「んーんー！」と声をあげ始め⑪、H先生が「おしまいにする？」とM児に聞いて、お茶を飲んだら食事を終わりにした。
5月12日	H先生の膝の上で抱っこされ、ミルクを飲み始める。M児も哺乳瓶に手を添え、ゴクゴクと飲む。H先生は「おなかすいたね」と言葉をかける。M児が哺乳瓶を手で叩いたり、H先生の指を掴んだりする。しばらく飲み続けた後、M児が「ふぇ～ふぇ～」と訴え始め③、H先生は授乳を終わりにする。食事介助を始めると、M児は「はっはっ」と興奮した様子で身体を前に乗り出したり⑤、「わうわう」と話したりする⑥。17分経った頃から、M児が自分の口を手で拭ったり、下を向いたり、顔をH先生の肩に擦り付けたりする。H先生は食事介助を続けようとするが、M児は「んー」と声をあげたり⑪、身体を揺らしたりする⑫。M児がスープを数口飲み、H先生は「おしまいにする？もうちょっと食べる？」と聞く。M児が口元に手を持っていく⑭のを見て、食事を終わらせた。
5月26日	H先生の膝の上で抱っこされ、ミルクを飲み始める。M児も哺乳瓶に手を添えた後、腕をだらんと下ろしてミルクを飲む。M児は何度かH先生の顔を触ろうとし、少しして哺乳瓶を手で押し返す①。H先生は授乳を終わりにして、食事介助を始める。M児は周りの物音などに反応して、たびたび周囲を見る。途中、H先生が使っている介助用スプーンを掴もうとする。しばらく食事を続けた後、M児が「んーんー」と言い始め⑪、H先生はスープを数口飲んで、口の中に何もないのを確認して食事を終わらせた。
6月11日	H先生の膝の上で抱っこされ、ミルクを飲み始める。M児も哺乳瓶に手を添え、ゴクゴクと飲む。2分も経たない頃から、M児が哺乳瓶を手で押し返す①。H先生は「もうちょっとミルクがある。お、すごい自分で持てた」などと言いながら授乳を続けようとするが、M児は強い力で哺乳瓶を押し返し①、上半身を起こそうとする③。H先生は「そうだね、おしまいにしようか」と授乳をやめて、食事介助を始める。M児は周りの物音に反応しつつも、これまでよりも目の前のおかずをじっと見てから口を開け、おかずを食べることが多い。13分経った頃、M児が自分のエプロンを両手で掴もうとする。H先生は食事介助を続けようとするが、M児はエプロンを見て再度両手で掴もうとする。その後も、食事介助を続けるが、M児は周りを見たり⑨、テーブルを叩いたり⑫、「んあ！」と声をあげたりする⑪。H先生は「おしまいにしようか」と言った後も数口食事を与え、M児が「んあああ！」と大きな声をあげた⑪ので、食事を終わらせた。
6月28日	H先生が泣いているM児を抱き抱えて来る。食事場所が見えると、M児は泣き止む。H先生の膝の上で抱っこされ、ミルクを飲み始める。1分経った頃に、M児が哺乳瓶を手で押し返す①。H先生は授乳をやめ、食事介助を始める。M児はおかずをじっと見て口に含んだ後、H先生の顔を見たり、周りを見たりしながら、食事を続ける。H先生が「人参美味しいかな、どんな味がする？」と話しかけると、M児はトントンとテーブルを叩く。途中、M児はエプロンの中にこぼれたおかずを触ったりしながらも、身を乗り出して食事を続ける。13分経った頃、M児がH先生の顔を触ろうとする⑩。H先生はM児の注意を食べ物の方へ向けようと言葉をかけながら、食事介助を続ける。15分経った頃、突然M児が「きゃー！」と叫んで⑪、身体を後ろにのけぞり、後ろを向こうとする⑫。H先生はお茶を飲ませて、哺乳瓶を持って「Mちゃん、さっき飲めなかったミルク飲む？」と尋ねる。M児は数口ミルクを飲むが、手で哺乳瓶を押し返す①。M児が「きー！」と叫び④、H先生は食事介助を終わらせた。

授乳中の M 児の A 先生への意思表示の言動として、哺乳瓶を手で押し返す(下線①)、舌で押し出す(下線②)、上半身を起こす(下線③)、声を出して訴える(下線④)という方法でミルクはいらないという意思を表現していた。それに対して A 先生は、数秒してから哺乳瓶を M 児から

離し、授乳をやめていた。

食事介助中の M 児の意思表示には、身体を前に乗り出す(下線⑤)、言葉を発する(下線⑥)、食べたいものをじっと見る(下線⑦)、食べたいものを指差したりする(下線⑧)の言動があった。食事の途中からは、頻繁によそ見をする(下線⑨)、A 先生の顔を触ろうとする（下線⑩）のように気が散る様子が見られるようになり、A 先生はM 児の注意を食べ物に向ける言葉をかけながら介助を続けていた。なお、A 先生はアンケートでM 児について「よく観察する(何に対してもじーっと見ることが多い)」(4 月)、「好奇心がだんだんと強くなってきた」（5 月）と述べており、インタビューの語りでも頻繁によそ見をする（下線⑨）行動についてはあまり気にしていない様子であった。

食事の終盤には、声を上げる(下線⑪)、身体を揺らしたりのけぞったり横や後ろを向いたりする(下線⑫)、テーブルを叩く(下線⑬)、口元に手を持っていく(下線⑭)などの言動が見られた。このような M 児の食事への集中力低下の様子や、食べることへの拒否の意思表示を受け、A 先生は数回食事介助を続けようと試みた後、食事の終わりを判断し、介助を終わらせていた。

2. A 先生の M 児との食事に関する語りの分析

1) 授乳に関する戸惑い・葛藤の語りの変容

4 月の語りで、A 先生は次のように語った。

> **【4 月 27 日】M ちゃんは、本当に最初はミルクを飲めなくて、まあおうちだと母乳だから(中略) なんで飲んでくれないんだろう。やっぱり抱っこの仕方なのかなとか。(中略) やっぱ（乳首を） 入れ過ぎちゃったりとかって思うに本当に加減が分からなくって。(中略) そういう面ではちょっと悩んだりもして。**

初めての 0 歳児クラス担任で授乳の加減が分からずに悩んでいたことについて、同僚が代わりに授乳をしてみたところ M 児も哺乳瓶から飲む要領を掴めたようで、その後は A 先生も授乳の感覚を掴めるようになってきたと語っていた。さらに 5 月と 6 月には、次のようにM 児の思いや意思表示の受け止めについて語った。

> **【5 月 26 日】やっぱり飲んでくれないとこっちも焦っちゃうしどうしようとかって(中略) 自分がそういう気持ちだと、M ちゃんもきっと気持ちよくはないんだろうなって思うけど、私もM ちゃんと目が合って、あ、飲んでくれてる、良かったって安心ってときには、M ちゃんも心地いいのかな、気持ちいいのかなっていうふうに捉えたりしてるかもしれない。**

> **【6 月 11 日】「ミルクはいらない。今、もうご飯が食べたいからおしまい」っていうのを、今は全身で伝えてきてくれるので。こっちもよりそれを受け止めやすい、分かりやすいかな。(中略) M ちゃんの意思とか思いを大事にしたいので。**

このように、年度当初は初めての授乳で、ミルクを飲まないM 児に対して戸惑いを抱えていたが、5 月には授乳中にM 児と目が合うことから M 児の心地よさを感じとり、さらに 6 月にはM 児の全身での(様々な表現での)「ミルクはいらない」という意思表示を受け止め、尊重していた。

2) 食事中の M 児の思いに関する語りの変容

4 月の時点で、A 先生は M 児の離乳食の介助についても次のように悩みを語った。

> **【4 月 27 日】本当に離乳食についても知識が少ないので、やっぱ食べてくれないときにも、どうしたらいいのかなっていう。(中略)M ちゃんの気持ち、たぶん時間が長ければ長いほど集中力がなくなっちゃったりもきっとするから、ダラダラやるよりも、何かそういう仕草が見られたら一回声をかけて、そのタイミングがどうしても難しいんですけど…。(中略) 何か険しい顔をしていたら、「じゃあ、おしまいにしよっか」とか言って終わりにしてあげたりとか。**

このように M 児の思いを尊重したいと語っているものの、観察された場面では、M 児の意思表示の後にも数回は食事を続けさせようと葛藤する A 先生の姿があった。

また、食事の最中に M 児の思いを汲み取れないときの様子について、次のように語った。

> **【5 月 26 日】きっとM ちゃんのごっくんしたタイミングで、やっぱり次、欲しいじゃないですか。でも私がそこに必ずしも合わせていけるとも限らなくって。**

6 月には、M 児の意思表示について次のように語った。

> **【6 月 11 日】たぶんM ちゃん、おとなしそうに見えるけど、わりと(中略) それこそ体とか手とか全身を使って伝えてくれる子なんだなっていうのをちょっと最近感じた。**

> **【6 月 26 日】まだたぶん、0 歳児だと難しいかなと思うんですけど。でも、ちょっとこっちが気分を変えてあげたりとか、(中略) 切り方を変えてみるとか。何かそういうちょっとした…(中略)M ちゃんの思いがある中で、私が逆に食べて欲しいから引っ張りすぎちゃうのも、それは無理に進めてしまうことにもなって、気持ちよく食べられないかなと思うので。できるだけ、M ちゃんの仕草とか、発する声とかにできるだけ寄り添えるようにしていきたいなって思います。**

このようにA 先生は 4 月時点では「険しい顔をしたら」という例を挙げて食事終了の判断について説明していた。5 月には、M 児の思いと自分の介助の齟齬について語り、さらに 6 月にはM 児のもう食べたくないという様々な意思表示をどう受け止め、M 児が食べたくなるように工夫しながらも自身の食べさせたい思いを調整しているかを語っていた。実際の食事場面を観察すると、食事介助を終える場面では、授乳をやめる場面と比べて A 先生が食事介助の継続を試みる場面が多く、A 先生の葛藤が伺われた。

総合考察

初めて 0 歳児クラスを担当した A 先生の語りは、4 月の戸惑いから始まり、より細やかになっていく M 児の意思表示に応じながら変容していったことが分かった。一方で、実際の食事介助では、A 先生が語った内容よりも食事継続を試みる場面もあり、葛藤が続いていることも推察された。さらに、縦断データの分析を進めたい。

付記 本研究は JSPS 科研費 20K13949 の助成を得て行った。

謝辞 本研究にご協力いただきました皆様に感謝申し上げます。

育児担当保育がもたらす子どもへの共感的理解２

○ 小川　美由紀（宮崎学園短期大学）　　井上　浩義（宮崎学園短期大学）

１．はじめに

宮崎学園短期大学（以下、本学）は、幼保連携型認定こども園本学附属みどり幼稚園及び清武みどり幼稚園（以下、附属園）を附属機関として有する保育者養成校である。2つの附属園は、平成 28（2016）年及び平成 29（2017）年に、文部科学省認可の「幼稚園」から、教育・保育施設としての「認定こども園」へと移行したものの、保育者が主導する保育から、環境を通した子ども主体の保育への転換がなされていないという課題を抱えていた[1]。

そこで、子どもの主体性を尊重する保育内容の再考および保育環境の再構築に向けて、令和３（2021）年４月、姉妹校である宮崎国際大学及び本学の教員との共同で「こども理解プロジェクト」[2]が発足された。本プロジェクトでは、大学教員が附属園において幼児教育・保育場面を観察することを通して、乳幼児が人やモノと関わりながら、園での生活をどのように送っているのかを、子どもの視点から捉えなおし、子ども理解を深めることで、子ども一人ひとりの人権が大切にされ、子どもが主体となる幼児教育・保育を再考することを目的としている。本プロジェクトにおいては、第一筆者が兼任している「こども園保育アドバイザー」が中心となり、大学・短大・附属園の合同研修会をコーディネートしている。合同研修会では、子ども・保育者が主体となって取り組んだ保育の実践報告や、３歳未満児クラスにて実施している育児担当保育の経過報告もなされている。それらをもとに、附属園の保育教諭または大学教員がともに対話を重ねながら、「子ども一人ひとりの人権が大切にされ、子ども自らが主体的に関わることができる環境の構築」についての議論を深めつつ、経験成長主義的な保育実践の構築を目指している[3]。

２．３歳未満児クラスにおける「育児担当保育」の導入

平成 29（2017）年に改訂された「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」においては、「乳児・１歳以上３歳未満児の保育に関する記載の充実」が図られ、「愛情豊かに、応答的にかかわる」ことの重要性が示された。また 0 歳児の保育内容については「3 つの視点」をもって営まれること、さらに１・２歳児の保育内容については、発達段階に即した「5 領域」で保育が行われることが示されるなど、0・1・2 歳児の保育の意義が明確化された。これらのことから、生涯にわたる人格形成の基礎を培う 0・1・2 歳児の時期においては、一人ひとりが“自分が大切にされている”“愛されている”という実感を十分に得ることが、基本的信頼感を獲得していくうえでの重要な時期であると言える。

そのようななか附属園では、認定こども園に移行してからの約４年半、３歳未満児保育においては「ゆるやかな担当制」での保育を実施していた。これは、子どもを月齢で大別し、生活を主にグループ単位で実施する「グループ担当制」や、排泄や着替えなどの生活場面において、担当する場所に保育者が就いて援助を行う「場所の担当制」を導入した保育方法である[4]。しかしこれらの担当制においては、グループ単位ではあっても生活・遊びの営みは一斉的・集団的に実施していたため、子どもを待たせる時間が長くあったり、子どもにとって「いつもと違うこと」が生まれたりしており、“一人ひとりを大切にする”という視点においては少なからず課題があったと言える。

そこで、“3 歳未満児”一人ひとりの人権が大切にされ、子ども自らが主体的に関わることができる環境構築のための手立てとして、令和４（2022）年９月より「育児担当保育」を取り入れた。ここでいう育児担当保育とは、「主に 0 歳から２歳までの乳児保育において、食事と排泄を中心にした育児行為を、特定の大人が特定の子どもに対して継続的にかかわることで、子どもと深い信頼関係を築き、安心して保育園生活を送れるようにしていく保育方法（樋口，2013）[5]」のことである。なかでも具体的に改善及び転換したこととして、以下の３つが挙げられる。

まずは、グルーピングの目安である。ゆるやかな担当制では、月齢ごとのグルーピングを行うことが主となっていたが、育児担当保育において重視したのは「一人ひとりの生活リズム」である。特に、朝の登園時間を目安としたグルーピングを実施した。二つ目は、グループを担当する保育者である。ゆるやかな担当制においては、3〜4 か月ごとに複数いるクラス担任がグループの担当を交代していたが、育児担当保育への転換を機に、年間を通して同じ保育者がグループを担当するようにした。三つ目は、生活場面を時間差で実施するようにしたことである。ゆるやかな担当制では、上述したようにグループ単位ではあっても生活・遊びの営みは一斉的・集団的に実施していたが、育児担当保育では、主に食事、排泄、午睡をグループごとに時間差で実施するようにした。

３．本研究の目的

本研究は、令和４（2022）年９月から、附属園の３歳未満児クラスにおいて導入した育児担当保育の成果と課題を明確にし、“3 歳未満児”一人ひとりの人権が大切にされ、子ども自らが主体的に関わることができる環境の構築についての検討をもとに、保育者の子どもへの共感的理解が、日頃の育児担当保育の生活場面にもたらす効果について検証することを目的とする。

４．倫理的配慮

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会にて承認を受けている（承認番号2022013、承認番号2024001）。具体的には、まずは研究内容及び方法について、2つの附属園園長及び3歳未満児担当の保育教諭に口頭での説明を行った。そして、アンケート調査への回答前に研究への協力について「同意する」を回答した場合のみ、アンケートへの回答入力を可能とした。また、研究対象者のプライバシー漏洩について十分留意しながら研究を行った。

５．研究の方法

小川ら（2025）[6]では、「育児担当保育」の有用性を検証することを目的として、附属園の０・１・２歳児クラスの保育教諭を対象に、育児担当保育に関わるアンケート調査を毎月末に実施した。指標の作成には「自己評価　年間」（岩橋ら，2020・2021 年度）[7]を用い、筆者らで再考した「育児担当」における評価項目[8]を新たに追加し、「保育環境自己評価」を作成した。このうち、保育教諭の自己評価として実施した「4 月の振り返り」の全 32 項目の質問を表１に示す。この研究においては、以上のような量的評価の観点からの検証を行ったが、筆者らはさらに、担当する保育者自身の質的観点からの評価が必要であると考えている。

表１　保育環境自己評価（2023 年 4 月）

（1）4月の教育・保育を振り返り、以下の項目について5段階で評価してください。

人的環境評価項目		
人的環境	1	個々の自己主張、感情の表出を受け止め一人ひとりの子どもの活動の把握が出来ていますか。
	2	保育者との応答的関わりの中で信頼関係を築いていけるよう配慮しましたか。
	3	子どもが特に興味を持ったものについて記録していますか。
	4	保育についての情報（こどもの言語理解について）を保育者間で共有しましたか。
物的環境評価項目		
物的環境	5	子どもが様々な素材に触れることができるよう心がけましたか。
	6	身の回りの人や物に気づき徐々に関わりをもつような遊びができましたか。
	7	周りの人と親しみながら、発達を引き出すような生活を心掛けることができましたか。
	8	新しい保育室に親しんでいけるよう寄り添うことができましたか。
言葉かけ等による環境評価項目		
言葉かけ等	9	言語の獲得と感情の表出につながっていくことを意識しましたか。
	10	身振りや模倣などから日常に使う言葉や挨拶を促しましたか。
	11	ことばが日々増えていることを認識して関わりましたか。
	12	保育者の言葉かけを通して、子どもたちの非言語的な活動がさらに広がり成長とともに変化してきましたか。
「育児担当」における生活・あそびに関わる評価項目		
受け入れ 朝の	13	朝の受け入れ場所には、いつも同じにところに連絡帳入れ・タオルかけを配置し、保護者が準備しやすい環境を整えていますか。
食事全般	14	食事コーナー（場所）が定着し、子どもたちに「ここは食べるところ」という感覚が育ってきましたか。
	15	子どもたちが食卓に着く際にはすでに配膳がされており、待たされることなく食べ始められていますか。
	16	担当する子どもの「ちょうどよい量」を把握することで、きれいに食べきることができていますか。
	17	ワンプレートで食事を提供することの意味を理解し、食事の見守りや介助をしていますか。
	18	食事の際の机・椅子は、子どもの体のサイズに合ったものを使用していますか。
	19	流れる日課の構築に向けて、クラス担任と非常勤職員の連携がとりやすい体制が作られていますか。
	20	子どもたちが「自分の食事の順番が来るまで遊びながら待つ」ための遊びの環境は、十分に整っていますか。
排泄	21	他の子どもから見えない場所にオムツ交換スペースを作り、オムツ交換の際には、プライバシーに配慮したかかわりをしていますか。
	22	子どもたちは、オムツ交換スペースについて「ここはオムツを替えてもらう場所である」と認識していますか。
	23	オムツ交換の際には、表情を子どもに見せながら優しく言葉をかけ、その子と二人きりの安心できる時間となるよう配慮していますか。
	24	一人ひとりの排泄時間の記録をもとに担当の子どもの排泄状況を把握し、その子どもにふさわしい時間をかけて、排泄の自立を助けるかかわりをしていますか。
睡眠	25	食事がすんだらそのまま午睡に入れる環境がいつも整っており、子どもが自分から眠るようになっていますか。
	26	夜の睡眠と午睡の意味の違いについて理解し、「夜の睡眠を妨げないような休息」が取れるよう配慮していますか。
戸外遊び	27	戸外遊びを含めた日課が構築され、十分に取り入れられましたか。
	28	子どもが「自分の足で歩く」散歩を取り入れられましたか。
	29	乳児（3歳未満児）専用の園庭・スペースまたは乳児用の園庭遊具で遊び、十分に体を動かして「運動する」ことができましたか。

そこで本発表では、それまでの「ゆるやかな担当制」から「育児担当保育」を導入した経緯とその成果及び課題をもとに、新たに附属園の保育教諭を対象とした「インタビュー形式」でのアンケート調査を実施し、育児担当保育を実施するなかでの保育者自身の共感的理解の捉え方や、子どもと関わるうえでの気持ちの変容についてのデータを得たうえで、分析及び考察を行う。なお、結果については当日のポスター発表にて提示する。

６．おわりに

本研究は、令和４（2022）年９月から、附属園の３歳未満児クラスにおいて導入した育児担当保育の成果と課題を明確にし、“3 歳未満児”一人ひとりの人権が大切にされ、子ども自らが主体的に関わることができる環境の構築についての検討をもとに、保育者の子どもへの共感的理解が、日頃の育児担当保育の生活場面にもたらす効果について検証することを目的として実施した。

これまで附属園で実施していた「ゆるやかな担当制」では、生活場面における営みを一斉的・集団的に行っていたため、時間的制約や保育者の都合に合わせて子どもを促していく場面も少なからずあり、附属園の目指す「子ども一人ひとりの人権が大切にされる」ことが保障し難い状況があった。しかし「育児担当保育」の導入により、時間差によって生活場面の営みを実施するという一種の“発想の転換”を行うことで、子ども一人ひとりの生活リズムに“保育者が合わせていく”ことが可能となってきている。生涯にわたる人格形成の基礎を培う０・１・２歳児の時期においては、一人ひとりが“自分が大切にされている”“愛されている”という実感をもつことで、基本的信頼感を獲得していく。そのため、育児担当保育によって、毎日同じ保育者が、同じ子どもに関わることが、子どもたちにとって“いつもそこにいてくれる”という確固たる安心感をもたらしていると言える。今後は、この“確固たる安心感”の具体的な心もちについて、保育者が育児担当保育を実施するなかでの、保育者自身の共感的理解の捉え方や、子どもと関わるうえでの気持ちの変容の分析及び考察をもとに、３歳未満児保育における育児担当保育の有用性について、効果検証を行っていくこととしたい。

引用・参考文献

(1) 山下恵子・大坪祥子・小川美由紀・山下愛実・中武亮子・佐伯千穂・難波れい子（2024）保育者養成校と保育現場をつなぐ“こども理解プロジェクト”～子ども主体の保育構築をめざして～．宮崎学園短期大学紀要第 16 号，1-14

(2) 山下恵子・守川美輪・大坪祥子・小川美由紀・山下愛実・難波れい子（2022）保育者養成校と保育現場をつなぐ“こども理解プロジェクト MIYAGAKU” Ⅰ～子どもの姿から導かれたネットワーク～．日本保育学会第 75 回大会自主シンポジウム

(3) 前掲(1)

(4) 西村真美（2019）育児担当制による乳児保育―子どもの育ちを支える保育実践―．中央法規出版，8-9

(5) 樋口正春（2013）根っこを育てる乳児保育―育児担当保育がめざすもの―．特定非営利活動法人ちゃいるどネット大阪，45

(6) 小川美由紀・井上浩義（2025）育児担当保育がもたらす子どもへの共感的理解１．宮崎学園短期大学紀要第 17 号※投稿予定

(7) 岩橋道世・平山猛・隈崎哲也・青木恵里佳・菊地義行・只野裕子・福澤紀子・永田久史・田和由里子・田口侑平・東口房正・遠藤浩平・椛沢幸苗・坂﨑隆浩・齋藤奈緒美・北野幸子・矢藤誠慈郎（2020 年度・2021 年度）３歳未満児における保育内容の評価に関する研究．保育科学研究，第 11 巻，59-62

(8) 前掲(5)

低年齢児保育に関する保育者の認識（1）

― 保育内容に着目して―

○箕輪 潤子（武蔵野大学）猪熊 弘子（駒込女子短期大学）
堀 科（東京家政大学）、菅井 洋子（川村学園女子大学）

【目的】

乳幼児期に質の高い保育を経験することが子どもの発達等に良い影響を与えることや、保育への投資効果が高いことが海外の様々な研究により示されている（OECD, 2006,2018,2020 など）。特に、発達初期の応答的な関係性と良質な経験が脳の構造の強力な基盤を形成することが指摘されている（Center on Developing Child at Harvard University,2016）。

保育の質や保育実践は、社会・文化・歴史といった要因が基盤となって形成される。そのため、子どもたちの育ちの保障、育ちにおいて何を重視するのかは、相対的多元的であり、社会により変化すると言われている。例えば、国際比較調査の結果（OECD、2018 等）では、3～5 歳児の保育実践について、社会情緒的発達を促す実践に関する項目の「保育者は子どもの遊びに加わっているとき楽しそうにする」）や、＜言語、リテラシー、数の発達を支え促す保育者の役割＞に関する項目の「保育者は、話をしたり聞いたりするときは 子供の目線に合わせる」）の回答率が高く、日本で重視されていること等が明らかにされている。

日本では子ども子育て支援新制度の施行以降、保育施設の量的な拡充が目指され、様々な経営主体の参入が起きたことで、低年齢児の保育実践の質が従来以上に多様化していると考えられる。そのため、「どのような経験や育ちが低年齢児にとって大切なのか」「子どもの経験や育ちにつながる低年齢児にふさわしい保育実践とはどのようなものか」（厚労省,2021）といった観点から、低年齢児の保育の質を問う必要があると考える。また、3 歳以上とは異なる 3 歳未満児保育（低年齢児保育）固有の保育プロセスの質の精緻な議論が求められていることが指摘されている（秋田,2020）

そこで、本研究では、保育プロセスの質の要素を実践者の意識から検討することを目的とし、日本で低年齢児保育を実施している保育所・認定こども園等の保育者が、保育実践においてどのようなことを重視し、実践しているのかについて質問紙調査を行う。

【方法】

1. 調査協力園

厚生労働省「令和４年度社会福祉施設等調査」[3)]のデータを使用し、乳児保育を行なっている保育所 5000 施設（母集団構成比に類似するよう都道府県別、施設種別、施設設置別がランダムになるよう無作為抽出した 4500 施設と、研究班メンバーが地方自治体や関連団体を通し依頼した施設等など 500 施設）に、質問紙を郵送により配布し、返信用封筒を同封し回収を行なった。

2. 調査期間

令和６年２月 14 日～令和６年５月 31 日

3. 調査内容

保育者用、施設管理者用、施設の開所時間に関する質問項目の３種類の質問票を配布した。本発表では「保育者用」の回答（0 歳児担任 1165 名、1・2 歳児担任 2670 名）について分析したものを取り上げる。

4. 質問票の内容（質問票参照）と作成の経緯

保育のプロセスの質に関わる質問項目の作成にあたっては、『保育所保育指針』『保育所保育指針解説』の「第１章総則 2 養護に関する基本的事項」「第２章保育の内容に記載されている事項」を参考にし、質問項目として答えやすいものになるよう内容や語尾の調整を行なった。『保育所保育指針』を参考にした理由は、子どもの発達過程と経験内容、子どもの発達過程に応じた保育者の環境構成や援助・留意事項など、いわゆる日本の保育の文脈に沿った形で、プロセスの質に該当するものが含まれていると考えたからである。

質問への回答方法については、「意識（大切だと思うか）」と「行動（実施しているか）」を分けて回答してもらう形式とした。質問項目によっては意識と行動に乖離がある可能性があると考えたからである。

質問紙では、「保育プロセスの質」に関する質問項目のほかに、「低年齢児保育の保育方針・保育観」「構造の質/実施運営の質」に関する項目についても尋ねた。

5. 分析方法

SPSS において記述統計を行うと共に、意識と実態の t 検定を行なった。また、意識と実態の項目に関する因子分析を行なった。

【倫理的配慮】

質問票の表紙に利用目的ならびに、データ処理において園や個人が特定されないようにすることを記載した。保育士の質問票については、他の職員に回答を見られたくない場合、回答用紙をホチキス留めするなどしても構わない旨を記載した。返信用封筒にて調査

の返送をもって、返送をもって調査協力と判断した。武蔵野大学教育学部倫理委員会の承認を受けた（承認番号R6-002）。

【結果】

1.保育実践に関する意識と実態

⑴ 0 歳児

0 歳児担任の回答の、「意識（大切にしている）」においては、23 項目中 22 項目で高く評定されていた。特に高かった項目は、食事に関する 2 項目・睡眠に関する項目 1 項目、排泄や着脱に関する 1 項目、社会情緒的な関わり（保育者との関わり）に関する 1 項目であった。食事・排泄・睡眠・着脱といった生活場面・生理的欲求に関わる項目 7 項目のうち 4 項目は評定が高かったことから、特に〔生理的・心理的な欲求を満たす〕ことが大切だと考えられていることが示唆される。

「実態（実際に行っている）」に関して高く評定されていたのは 4 項目であり、食事に関する 2 項目、排泄に関する 1 項目、社会情緒的な関わり（保育者との関わり）に関する 1 項目は、「意識（大切にしている」において高く評定された項目と同じ項目であり、〔生理的・心理的な欲求を満たす〕かかわりを実際に行っていると認識していることがわかる。あとの 1 項目は、社会情緒的な関わり（他児との関わり）に関する項目であった。

意識と実態に乖離があった（0.5 ポイント以上）項目は、11 項目であった。乖離があった項目の内容としては、安心感の保障やくつろぎに関する項目、生理的欲求やリズムの尊重に関する項目、身体発達を支える環境に関する項目、子どもの発達過程に応じた玩具や環境に関する項目、子どもの興味や好奇心・感覚を豊かにする環境に関する項目であった。

⑵ 1・2 歳児

1・2 歳児担任の回答の、「意識（大切にしている）」においては、30 項目中 26 項目で高く評定されていた。特に高かった項目は、衣類の着脱や排泄に関する 3 項目、社会情緒的な関わり（保育者との関わり・他児とのかかわり）に関する 3 項目、言葉の発達に関する 2 項目であった。このことから、〔生活習慣の自立と他児とのかかわり・言葉への援助〕が重視されていることがわかる。

「実態（実際に行っている）」に関して高く評定されていたのは言葉の発達に関する 2 項目と、社会情緒的な関わり（他児とのかかわり）に関する 1 項目項目であった。これらの項目は、「意識（大切にしている）」において高く評定されていた項目と共通している。

意識と実態に乖離があった（0.5 ポイント以上）項目は、21 項目であった。乖離があった項目の内容としては、安心感の保障に関する項目、生理的欲求やリズムの尊重に関する項目、身体発達を支える環境に関する項目、社会情緒的な関わり（大人との関わり・他児との関わり）に関する項目、子どもの発達過程に応じた玩具や環境に関する項目、子どもの興味や好奇心・感覚を豊かにする環境に関する項目・表現に関わる項目であった。

【総合考察】

0 歳児の保育では、主に子どもの生理的・心理的な欲求を満たすことと子どもの発達を支えることを、1・2 歳児の保育では生活習慣の自立と他児とのかかわり、多様な発達を支えることが、低年齢児の保育プロセスの質に関わる要素であると考えられる。

ただし、0 歳児担任、1・2 歳児担任共に「意識(大切に思うか)」と「行動(実施しているかどうか)」の点数に差が見られ、保育の中で大切にしたいと思いながらも実際には思うようにはできていないこともあることが示唆される。特に、生理的欲求や生活習慣の自立よりも、子どもの発達を支える環境を構成することに関する項目でその傾向が見られている。このことからは、幼児期以降につながる経験や育ちのための環境構成が低年齢児保育の現場においては課題となっている可能性が示唆される。

【今後の課題】

管理職への質問紙を同様の方法で分析し、低年齢児保育の質に関する要素を検討する。また、低年齢児保育を実施している園での保育実践のあり方について調査を行い、高く評定された項目ならびに低く評定された項目に関して保育でどのように実践されているのかを検討する。

【引用文献】

秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（2007）保育の質研究の展望と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要 47, 289-305

秋田喜代美・佐川早季子（2012）保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 51, 217-234.

秋田喜代美（2020）グローバル社会に向けた日本の保育のこれから .保育学研究 58(1), 135-141.

OECD 2006 *Starting Strong Ⅱ: Early Childhood Education and Care.* OECD Publishing: Paris.

OECD (2018) 国際幼児教育・保育従事者調査 2018「保育の実践に関する保育者の意識」について（概要）

【付記】

本研究は，子ども家庭科学研究費「低年齢児保育が子どもの発達等に及ぼす効果・影響の解明のための研究」（代表:箕輪潤子23D1301）の助成を受けて実施された。

掲載外研究分担者：峰友紗（武蔵野大学）・今福理博（武蔵野大学）・淀川裕美（千葉大学）

乳児保育のグループ規模
ー安心できる生活づくりを可能にするためにー

西川由紀子（京都華頂大学　現代生活学部）

【問題】

2024 年度の「保育所等関連状況とりまとめ」によれば、2024 年の１歳児・２歳児の保育所等の利用率は、59.3%となり、保育所等の利用率は年々増え続けている。これは、6 割近くの子どもが 3 歳になるまでに集団保育を経験して大きくなっていくことを示している。1993 年には 9.5%だった１歳児･2 歳児の保育所等の利用率がここまであがり、乳児保育の重要性は増している。

そうした状況の中、現在の乳児保育が子どもにとって安心できる生活を提供するものになっているかどうかを考えるひとつの題材として、ここでは乳児保育の「かみつき」という現象に注目して考えてみたい。

西川（2024）で紹介したアンケートでは、保育園等の０歳児クラス、１歳児クラス、２歳児クラスの子どもの人数、９時頃から５時頃までのそのクラスの保育者の人数、「かみつき」がみられるかどうか等をみた。対象はＫ市の認可保育園、認定こども園計 279 ヶ園の０歳児クラス、１歳児クラス、２歳児クラスの担任であった。その結果の一部を表１に示す。「かみつき」の有無による差をｔ検定で調べたところ、保育者一人あたりの子どもの人数の差はみられなかったが、クラスの規模については、０歳児で差がみられた。表１より、０歳児クラスの最多人数は 30 名、１歳児クラスの最多人数は 28 名、２歳児クラスの最多人数は 36 名である。保育者一人あたりがうけもつ人数に大差はなく、配置基準はほぼ守られているが、どの年齢も、最多人数のクラスには「かみつき」があることがわかる。

2024 年に幼児クラスの保育者の配置基準が見直されたことから、配置基準に注目が集まっているが、それに加えて、グループの規模についても安心できる生活づくりをする上で基準が必要なのではないだろうか。

そこでここでは、乳児保育の経験がゆたかな保育者に、表１の結果をどのように解釈するのか、理想の乳児保育のグループ規模をどう考えるかなどインタビューすることによって考えてゆきたい。

【方法】

Ｋ市内で、先駆的に乳児保育を行ってきた保育園で、長年保育を行ってきたベテラン保育士２名（A 先生：保育歴 27 年、B 先生：保育歴 40 年）に、乳児保育のグループの規模と職員配置についてのインタビュー調査の協力を依頼し、承諾を得た。調査実施期間は、2024 年 12 月と 2025 年１月で、時間は１時間半程度であった。インタビューは、web 会議システムを用いて行い、その音声を録音した上で、逐語録化して分析した。

・インタビューの内容

1. 自園の各クラスの定員と職員配置、およびかみつきが増えてきたり、クラスが落ち着かないときの工夫
2. 表１の結果をみて、０歳児のグループ規模に差がみられた理由をどう考えるか
3. ０歳児保育のグループの規模の大きさと保育者一人あたりのうけもち人数の理想とその理由
4. １歳児保育のグループの規模の大きさと保育者一人あたりのうけもち人数の理想とその理由
5. ２歳児保育のグループの規模の大きさと保育者一人あたりのうけもち人数の理想とその理由

・倫理的配慮

事前に研究の目的、方法を伝え、インタビュー調査への協力を依頼し、参加の拒否や中止に際して不利益がないことを伝えた上で同意を得た。その際に、個人が特定されないように配慮することを伝えた。インタビューを録音することなども伝えて、承諾を得た。

【結果】

１．両園の定員は各クラス10人から18人程度であった。職員配置は、両園、どのクラスでも、配置基準よりも潤沢に職員が配置されていた。
クラスが落ち着かないときの工夫としては、「あそびの中でその子がおちついて満足してあそべているかを考える。20分でも小グループであそびきれると子どもが満足する（A先生）」、「気分転換が必要なので、その子と5分でも１対１で散歩に出るなど、密なかかわりをつくったり、小グループの活動を増やすと満足できる（B先生）」とのことだった。

２．０歳児クラスでグループ規模が「かみつき」の有無と関連した理由
「規模が小さいと、おとなの目が届きやすく、子どもが振り返ったときに、『みてるよ』、『できたね』、と受け止められる。安心感ができる。３対１だとしても、9人いると、9人をみるし、おとなの動きもみるから、頭の中が忙しくなる（A先生）」、「ゼロ歳はおとなの動きに敏感なので、おとなの動きや足音が多いと落ち着かない。部屋が狭いことも影響してる（B先生）」。

３．０歳児クラスのグループの規模と受け持ち人数
「10ヶ月くらいまではグループは3人がいい。保育者の配置は2対１がいいので、子ども4人を保育者2人で見る。１歳を過ぎた自分の意思を持ち始めた子は、5人いると友だち同士の関わりが固定化せずにバラエティをもたせることができる（A先生）」。「8人くらい。よりそう保育をするためには保育者の配置は２対１必要。はじめは１対１のかかわりで、後半、子どもがおちついて友だちが認識できるようになり余裕がでてきたら、現場を離れて環境整備もできる（B先生）」。

４．１歳児クラスのグループ規模と受け持ち人数
「５人がいい。子ども同士でいろんなあそびが見つけられるし、子ども自体が友だちを把握できる人数だか

ら。相手のつもりがわかることが、トラブルを減らすことにつながる。おとなひとりが見る子どもは３人がいいけれど、子どもの満足を考えると、５人の集団がいいので、４月当初は５対２。子どもが２歳を超えて、自分の意図がわかって、相手の意図がわかるようになる後半になれば、６人から８人くらいなら、おとなが子どもをつなぐことで、集団の楽しさがわかる（A先生）」。「１０人くらいがいい。自分の思いで動くので多すぎると落ち着かない、。１歳のはじめは、食べない子、はいはいの子など個人差があるので、１対１で見る状況なので、年度当初は保育者５人、慣れてきたら４人で、ふたつに分かれて行動する。新入園児がいるかどうかにもよる（B先生）」。

５．２歳児クラスのグループ規模と受け持ち人数

「８人から１０人くらい。おとなが2人。生活の自立ができてくるから、見守りでいける。でも、前半だけ、小さい子の着がえや食事をみるために、加配が欲しい。夏以降、おとながいすぎても子どもが力を出せないので、時間帯によって、保育準備や環境設定にあたる（A先生）」。「１２人くらい。こだわりとか自己主張がマックスになる時期で、大きい動きができるようになってくる。集団が大きいとおちつかなくなるので、小グループに分かれられるのがいい。トイレ介助などあるので、１２人を３人で見る。3人いると、こだわりとか主張する人がいても、１１人を先に進めたりできる。おとながいすぎると力を出し切れなくなるのも２歳なので、多すぎないように調整する。（B先生）」。

以上に加えて、A先生からは、グループとしては上記の少ない人数で活動して、クラスとしてはグループを２つ、３つ合わせた人数でもいいかもしれないとコメントがあった。小グループには複数の保育者がいて、見落としがないようにする必要があることも指摘された。また、B先生からは、自園の特徴として、1歳児クラスからの入園が多いことが紹介された。

【考察】

「かみつき」などのない保育をするためには、トラブルをおこしがちな子自身が十分あそべているかを見直すことが言及された。そして、短時間であってもその子としっかり向き合ってあそぶことで事態が収拾に向かう可能性が示された。その子との密なかかわりを可能にするためには、クラス担任間での共通理解を可能にする話し合いがもたれることも必要であり、それが実践されていたと考えられる。

０歳児クラスで、クラスの規模とかみつきの有無に関連がみられた背景として、子ども同士の関係ができる以前は、子どもがおとなとのやりとりを軸に生活することから、そのまなざしを受けとめることが重要であること、また、おとなの動きや足音を怖がる子の存在が示され、落ち着いた環境が必要であり、不規則な動きを少なくするためにも、小さな規模が望ましいことがわかった。また、おとなの視点として、担当の子どもが決まっていても、同じ室内の子どもにも目を向けていること、他のおとなの動きも把握していることから、人数が多いと、負担も増えることが挙げられた。少しの気の緩みも許されない繊細な対応を要求される０歳児保育の現状の紹介であった。

０歳児クラスの規模と職員配置については、１歳になるまではおとなとの１対１のかかわりで信頼関係を構築し、１歳以降に子ども同士のかかわりをつくっていくことが紹介された。その際には、友だちが固定化しないために、４人から５人の小グループが理想で、そこに複数の職員が配置されると余裕がもてることが示された。

１歳児クラスの規模と職員配置については、自分の意図がわかり、相手の意図がわかるようになる時期に、おとなが介在し、意図を理解し合うことでトラブルを防げること、また発達差がある時期であることから、特に年度初めにはていねいなかかわりが必要で、５人の小グループに保育者が２人以上、１０人クラスであれば４，５人必要であることが示された。後半には、６人から8人であれば、集団であそぶことを楽しむ姿があることも示された。

２歳児クラスの規模と職員配置については、生活の自立ができてくる一方で、こだわりや自己主張も強くでるため、その対応をするために、６人程度の小グループにも複数の職員配置が必要であることが示された。主張する子と1対１の対応をしても、残りの子どもへの対応が可能になる保育者の配置が必要だということである。

ふたりの先生から小グループの人数とクラス全体の人数がだされたため、数字は異なったものの、各時期の発達の特徴に応じた保育をしていく際に適切な小グループの人数の規模と安心して保育出来る保育者の人数に大きな隔たりはなかった。小グループの活動は、同じ部屋ではなく、別の部屋があることで落ち着くことも両先生から出された。クラスの規模の上限や、小グループで活動するための保育者の配置、場所の確保を検討することは、子どもが安心して生活できる環境を整えることにつながると考えられる。

【引用文献】・西川由紀子(2024)新版「かみつき」をなくすために．かもがわ出版.

表１　かみつきの有無と保育者一人あたりの子どもの人数・クラス規模・クラスの最少・最多

	かみつき	クラス数	保育者配置	最少	最多	規模	最少	最多
0歳児	あり	49	2.8	2.0	6.0	12.5	5	30
	なし	9	3.0	2.3	4.3	9.3	6	13
1歳児	あり	75	4.4	3.0	7.2	17.2	6	28
	なし	4	5.1	5.0	5.1	14.8	10	21
2歳児	あり	52	5.9	4.0	17.0	21.0	5	36
	なし	21	6.1	4.5	7.0	20.1	12	29

（保育者の配置については、0歳児「あり」５件，1歳児「あり」６件，「なし」２件，2歳児「あり」４件のデータ欠損）

イタリアの『保育所保育指針』にみる保育哲学
（２）子どもの経験を支えるピストイア市の保育実践

〇向井美穂（十文字学園女子大学）、星三和子（元十文字学園女子大学）・上垣内伸子（お茶の水女子大学）

【目的】

2022 年に策定されたイタリアの 03 保育指針に見られる０～２歳児保育の基本となる考えを明確化し、その保育哲学が実際の保育にどのように反映されているかを具体的に示す。第２報となる本発表では、03 保育指針第４章「教育の専門性」から第３節「子どもとの仕事」を取り上げる。ピストイア市の保育園における０～２歳児の保育実践の分析から考察する。

【イタリア 03 保育指針の成立の背景】

イタリア教育省は、出生から就学までの教育の連続性と一貫性を保障するための0～6歳教育統合政策を 2017 年に策定した。この枠内で、既存の幼児学校教育要領(2012)に加え、3歳未満児対象の教育施設(名称は乳児教育サービス)の指針(以下 03 指針と略記)が 2022 年に策定され、これによって0～6歳統合政策の教育内容の基本が決定した。03 指針の対象は、保育園の他に一時保育施設や親子センター等も含まれるが、本研究では保育園を対象に分析する。

【03 指針の基本的な考え方】

03 指針は「イタリア国憲法、国連子どもの権利条約、EU ヨーロッパ委員会の指摘に価値づけられた基準枠」のもとに策定され、「生後３年間の全ての潜在力の発達を支える質の高い教育サービスの普及は、教育の貧困を防止する梃として子どもと青年の権利を認識するというヨーロッパの政策の枠組の中で、第一義的に重要な要素である」と位置付けられている。

1）**基本概念**：子どもは出生時から能動的で有能な存在であり、また人生の出発点から権利をもつ。この年齢層では、教育の享受、適切な環境、丁寧で繊細なケア、学びの過程の自己決定、自己の表現への関心、共同体の生活での参加、成長の時間的特性への認識の権利である。

2）**３歳未満児教育の目標**：①自己の認識及び他者の認識を学ぶアイデンティティの形成に寄与する、②自分の身体と情緒の主人公性を促す環境で、急がずに、自律性を育む、③好奇心や学習への欲求と動機付けを維持する、④穏やかさと調和のなかで共に生活することを学ぶ。

3）**０～３歳の発達の特性**：①個人間・個人内の発達の大きな多様性、②出生直後からの好奇心と学習への意欲が身体と感覚を通して発達、③運動と感覚による身体性の試みからアイデンティティを形成、④身体感覚と結びついた情緒、⑤全感覚・身体を使う多元的手段での自己表現、⑥自身を支配できる感覚から発する自律性の発達。

4）**教育者（educatore）の教育の要点**：①子どもの主体性と権利に基づく子ども中心の教育、②ケアと教育一体のホリスティックな教育、③生来の能動性を尊重し子どもの自発的な行動を基にした教育、④個々の子どもの発達の多様性を考慮した広い意味での教育の概念、⑤運動・感覚・情緒の使用による自己の形成や自律性を支える教育、⑥穏やかさと調和のなかで他者と共に生活する環境で他児と積極的に関わる共同体での教育。

【第４章の３「子どもとの仕事」における大人の行動】

施設職員が３歳未満児と親に関わる際に果たすべき専門性について述べている「教育の専門性」の章の中で、子どもに接する教育者が配慮すべき行動について書かれている「子どもとの仕事」の要点を以下にまとめる。

1）**子どもの経験を支える**：基本は、傾聴と共感の態度をもって観察し意味を把握する、また、子どもの主人公性を尊重して主体的な行為を支える姿勢をもつ。

〇情緒的な価値を与える：あなたを見守っている、分かろうとしている等、受容や承認を示す行為で支える。

〇子どもの行動を支える：子どもの行為を拡張する、より大きな目標に方向付ける、行為の解釈を探る。

〇子どもが探す、迷う、やろうとしている行為を支える：物を差し出す、やりたいことを尋ねる、言語化する、誘う、提案する、環境を変える等。

2）**子どもに対し身体行為（言葉、声のトーン、視線、聴く、触る、やりとり他）で支える**：それは受容の表現の意味をもち、子どもの自己信頼や自律を支える。

〇見る：子どもが専心しているときに観察する。

〇待つ：子どもが主導するのを待つ。

〇子どもとのやりとりのなかで、保育者に自然に湧き上がる感情を抑制するのでも自然に任せるのでもなく、それを省察的な思慮深い行動に変える。

3）**参加を促す**：大人の休止・中断・遅い動作の時に子どもの参加は起こりやすい。この間に子どもの観察と次の介入の仕方の調整ができ、コメント等の短い言葉かけも伴えば、子どもへの問いかけや誘いかけになる。

【対象及び方法】

2008 年～2018 年にピストイア市の公立保育園で観察･撮影した自由な遊び場面から、03 指針第4章の3に示された「子どもとの仕事」の内容が反映されている事例を取り上げ、03 指針の保育哲学が実践にどのように表れているか分析する。本発表では0歳児と2歳児クラスの2事例を紹介する。

【倫理的配慮】観察及び観察で得られた事例の公表に当たっては、事前にピストイア市教育局の許可を得ている。

【ピストイア市の保育園について】

ピストイア市は、トスカーナ州の人口9万人の中都市である。市独自の教育憲章の下、保育園(0～3歳)と幼児学校(3～6歳)において0歳から6歳までを統合した教育を実践してきており、03 指針策定に際して、先進的な実践モデルとなった自治体の一つである。

【実践事例の分析】

03 指針に「教育の専門性」として示されている保育者のかかわりに関する記述項目と、具体的な保育者のかかわり行動を対照化させながら整理する。

事例１：０歳（和太鼓を囲む３児の場面）

和太鼓を囲んでＡ、Ｂ、Ｃと対面状態で保育者Ｘが座っ

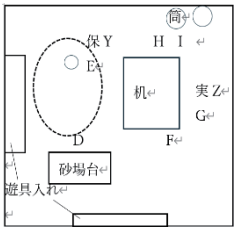
ている。子どもたちはブラシを持ち柄で太鼓を叩く。Ｘも基本的には太鼓を使った活動を一緒に行い、場面展開はない。したがって、時系列を追うのではなく、Ｘが子どもとの間で行った行為を分析した。場面を通じて、３児とも自発的な行動のレパートリーは少ない。Ａは太鼓を叩き続ける。ＢとＣも太鼓を叩く、棒を取る等であるが、Ｘの模倣もする。一方、Ｘが主導する行為は少なく、以下のように子どもの自発的な行動や手にした物から拡張したりバリエーションを導入する行為を行っている。

遊びの展開（波線は保育者, 実線は子どもの行為, ）	Ｘの行為
Ａはブラシの柄で太鼓を強く叩き続けている。Ｘは行動の修正を明らかには要求しないが、静かにその手を抑えて、ブラシで太鼓面をなでる優しい動作を示す。	行為の修正
Ａが太鼓を両手で叩くと、Ｘは両手でリズミカルに叩く。Ａは模倣して両手でリズミカルに叩きＸに笑いかける。Ｘは声とともに両手でリズミカルに叩きながら速度を上げてみせる。Ｃが棒でリズミカルに叩いてＸと目を合わせて笑う。	叩き方の拡張
ＢとＣが容器から棒を取って太鼓を叩く。Ｘは棒を取ってＣの棒に当てる。Ｃは棒をＸの棒と合わせる。ＸはＢの棒にも当てる。それを見てＡも棒をとって太鼓を叩く。Ｂも棒で叩く。Ｘは棒で太鼓の端を軽く叩いて音をだす。ＢはＸを見ながら棒で太鼓を柔らかく叩く。	叩く場所の拡張
Ａは叩き続け、ＸはＡを見ながら両手で太鼓を叩いて速度を上げる。Ａは笑い速く叩く。Ｘはわざと驚いた表情をし、太鼓を手でなでて「やってごらん」と言う。Ａは叩く。	速度の拡張
ＡがＸの棒を取ろうとして棒が太鼓の面に落ちて転がる。Ｘはアッと言って自分の棒を横にして太鼓の面で転がす。Ｂがそれを見て棒を横にして太鼓の面をこする。	物の別の扱い
Ｃが刷毛の部分が長く柔らかいブラシで太鼓面をこすり叩く。Ｘは棚から柔らかい毛玉を出し、自分と子どもたちの頬に当てる。Ｃは笑いながら取って頬に当てて歩き、Ｘに差し出す。	素材の導入

考察：０歳児の自発的な行動のレパートリーは少なく行為の繰り返しが多いので、保育者からの働きかけは多いが、あくまでも子どもの自発的な行動を拡張しつつ楽しい感情を共有する形で経験をより豊かにしようとしている。

事例２：２歳（筒とチューブを皆で繋ごうとする場面）

２歳児６人（D, E, F, G, H, I）と保育者Y、実習生Ｚが、構成遊びの部屋で、長さや太さ、色の異なる筒、バトン、チューブ、棒を組み合わせて遊んでいる。Yは遊具を支えたり驚きや喜びをしぐさや表情、言葉で共有しながら、重ねたり挿したりして長くつなげようとする子どもの意欲と行為を支える。また、長いチューブを持ち出したり、挿してみたり、チューブをくぐる子どもの動きをまねて他児の動きを引き出していく。Yの豊かな表現力が、共通の発見や協力など子ども同士のコミュニケーションを支え、仲間と遊ぶ楽しさを生み出している。



遊びの展開（波線は保育者, 実線は子どもの行為, ）	Ｙの行為
Ｄが窓際の箱からバトンを出し筒に挿す。それを見ていたＨはカーブしている短いチューブを挿す。E, I も探し始める。Ｙは筒を支えている。	行為の支え
Ｙが長く曲がったチューブを手に取り、筒に挿す。子ども達も挿すことが面白くなり、E, H, I が我も我もと取り合いしながら挿そうとするのをＹが調整する。 Ｉが紺のバトンをＹに見せると、Ｙは、チューブの口をＩに向けて穴に挿そうとするのを支える。うまく入らず、Ｈが少し細い棒を見つけてＹに見せるとそれをＩが挿す。Ｅが長いチューブを見つけてくる。H, I, E はそれをつなげようとＹと４人でジョイント部分に集中する。うまく挿せないが、４人は顔を見合わせて和やかに笑う。	行為による提案 行為の支え
Ｙは、一番長いチューブをもって部屋の中央に行き、遊具箱から棒をもってくると、子ども達に見えるようにしながらチューブに挿す。全員がじっと見ている。 Ｈが土台の筒を支えるとＩも支え、Ｅが挿してさらに長くする。「つながったねー」とＹ。その間、ずっと筒を支えていたＩにＹは微笑み頭をなでる。Ｉはうれしくなって筒から出たチューブのカーブの下をくぐってにっこりする。	行為による提示 承認
長いチューブに細いバトンがつながりかなり伸びたところで、Ｙは立ち上がりチューブが延びる広い空間をつくる。子ども達も自然に広がってチューブを囲むように立つ。	環境設定変更
すかさずチューブをくぐっていたＩが、今度は床に伸びたチューブを飛び越える。Ｙが「Wao!」と注目するとＩが笑顔になる。すると、F, H も続いて飛び越える。Ｙが四つ這いになってチューブをくぐると、H, I, F, E の順でくぐる。	承認
Ｅがジャンプするとチューブが輪になり、その中にＹがジャンプして入って注目を誘う。続いてI, H, G, F が次々とジャンプすると、Ｙは「Hop, Hop」と、タイミングよく声を掛け、リズムが生まれる。	行為による提案
Ｙは、皆が飛び越えやすいようにチューブの先を支え、全員がチューブを飛び越えることを楽しむ。Ｙは、チューブをゆっくりと上げたり下げたりして、またぐ、くぐるの動きを誘う。ジョイント部分が外れてＥがＨと協力して挿す。２人で元に戻せたところにＹが「ブラービ」と声をかける。	環境の変更による誘い
昼食の時間となり片付ける。Ｙは、長くつながったチューブの広がりが感じられるように筒を部屋の隅に置くと、その先端のバトンの部分を机の上に置く。	省察

考察：２歳児の好奇心や新たな活動に向かう意欲が、保育者の注意深い観察と解釈から生み出される環境設定、物の投入、動きと言葉による提案によって引き出され、さらなる探索へと向かっている。また、共に遊びを楽しむ仲間としての保育者がしぐさや表情、声のトーンなどで豊かに表現する驚きや喜び、受容、賞賛、承認のメッセージは、子どもが自らの主人公性を感じ、主体的に遊ぶことを支えている。加えて、子ども同士がつながり調和的な共同体が生み出されることも重視している。遊びの終わりに、振り返りと発展のために遊びの痕跡を残しておくことも不可欠な仕事であろう。

【全体考察】

イタリアの 03 指針の策定は 2022 年であるが、そこに示された基本となる考えは、ピストイア市ではそれ以前から０～２歳児保育における「教育の専門性」をもった保育が実践されてきた。そこでは、保育者が、子どもの行動を様々な身体行為で支え、受容や承認を示すことによって、子どもの行為を拡張し方向づける。行動を観察し、意図を理解し、思慮深い省察を行い、子どもの経験を支えていく。

放課後児童クラブにおける巡回相談に関する研究

○吉村譲（岡崎女子大学子ども教育学部）

１．はじめに

放課後児童クラブは児童福祉法による放課後児童健全育成事業である。本事業は保護者が労働等により昼間家庭にいない小学校に就学している児童に対し、授業の終了後等に小学校の余裕教室や児童館等を利用して適切な遊び及び生活の場を与え健全な育成を図るものである。その運営については「放課後児童クラブ運営指針」(2015)において、子どもの最善の利益を考慮して育成支援を推進することとされている。そのため放課後児童クラブでは遊び等の活動を通して自主性や社会性など子どもの成長を支援するとともに安全・安心な居場所となる環境を提供しなければならない。放課後児童クラブは社会における女性の社会進出、共働き世帯・ひとり親世帯の増加などに伴い利用児童数は増加し大規模化している。こども家庭庁(2023)によると登録児童数は 145 万 7384 人、クラブ数は 25807 か所である。利用している子どもたちについて見てみると丸山(2013)の調査において「気になる子ども」が 5.4%利用していた。また文部科学省の調査によれば小中学校において学習面や行動面で著しい困難がある児童生徒の割合は 2012 年は 6.5%であったものが 2022 年には 8.8%になっている。このように「気になる子」といわれる子どもが増加していることを考えると、放課後児童クラブでも多くの気になる子どもたちが過ごしていると思われる。こういった気になる子つまり対応が難しい子どもたちと関わる支援員は困難やストレスを抱えている。支援員の困難さについて布施ら(2017)の調査では、対応する児童が多いこと、子どもへの対応、支援員数の不足、支援員の能力などさまざまなことでストレスを感じていることが報告されている。放課後児童クラブでは子どもたちの健全な成長発達を保障するためにも支援員を支えることを忘れてはならない。筆者はA 市において 2023 年度から放課後児童クラブへの巡回相談を実施している。巡回相談では気になる子どもについて支援員と話し合い、子どもの理解を深めるとともに、支援員のチーム構築を目指している。本研究は筆者が行った巡回相談を経験したA 市の放課後児童クラブの支援員にアンケート調査を実施し、巡回相談をどのように捉えているのかを尋ね、巡回相談の役割意義を明らかにすることを目的とする。

２．A 市における巡回相談

（1）A 市の放課後児童クラブの状況

A 市は人口 5 万数千人の地方の都市である。A 市には公設公営の放課後児童クラブが 7 か所あり、560 人余りの子どもが利用している。利用学年は 1 年生が最も多く 199 人であり学年が進むにつれて減少し、5 年生 18 人、6 年生 15 人となる。支援員の多くは教員や保育士としての経験がある 50 代以上の職員である。夏休み等の長期休暇のときは大学生などの臨時職員も子どもたちと関わっている。市内中心部の放課後児童クラブは定員一杯であるが周辺地域では定員の半数くらいのクラブもある。

（2）A 市放課後児童クラブ巡回相談の開始まで

A 市では 10 年以上前から保育所・幼稚園に臨床心理士らが訪問し、子どもたちの様子を観察しながら子どもと関わり、その後、保育所・幼稚園の先生方と話し合うという保育所・幼稚園巡回相談を行ってきた。保育所・幼稚園の巡回相談により、保育士・幼稚園教諭の子どもについての視点が広がり、対応が向上しているとA 市は巡回相談を評価している。保育所・幼稚園で気になった子どもたちは地元の小学校に進学し、放課後児童クラブを利用している。そういった気になる子どもたちへの対応に放課後児童クラブは苦慮している。A 市担当者は同様なことが放課後児童クラブの職員を支え資質の向上にも役立つと考えA 市の事業として開始された。

（3）A 市の放課後児童クラブ巡回相談の概要

①巡回訪問

巡回相談スタッフは臨床心理士、市担当者の保健師と元教員の 3 人である。市内にある 7 か所のすべての放課後児童クラブに前期・後期に 1 回ずつ巡回相談を実施している。子どもたちの下校前に放課後児童クラブを訪問し、対象となる気になる子ども数名について支援員から説明を聞く。下校した子どもたちの中で対象児数名を中心に関わりながら観察する。気になる子として挙げられた子が次回の相談の対象となることもあれば他児が対象となることもある。

＜訪問日の日程＞

14 時～　放課後児童クラブ職員と打ち合わせ

15 時～18 時　子どもたちを観察、子どもと関わる

②訪問後ミーティング

訪問した後日の午前中 2 時間程度、支援員全員と巡回相談スタッフが集まり話し合う。ミーティングでは支援員が対象児について気になること、自身の体験、自身が考えていることを自由に話してもらい、皆で考える場としている。巡回相談スタッフも訪問した際に出会った具体的な場面を報告し、そのことから気づいたこと考えたことを述べる。巡回相談スタッフは特別な来訪者であるため普段とは異なる子どもの様子がしばしば見られる。このミーティングではそういった違いについても話題にして皆で考えるようにしている。またミーティングでは具体的な手立てを見つけることを主にするのではなく、子どもについて皆で考え、理解するようにしている。そして参加者が自身のみが困っているのではないことに気付き、仲間の存在を実感できるようにしている。

ミーティングを行うにあたり筆者が児童養護施設内で行っている場面報告会を参考にした。場面報告会は職員が子どもと関わった場面を記述して職場の仲間に報告し、それについて参加者が思ったことを自由に話し一緒に考えるというものである。これにより子どもへの理解が深まり、職員同士の交流も増える。訪問後ミーティン

グにおいても参加者は同じ放課後児童クラブの支援員である。しかし場面を記述したものを用意するのではなく、同じ場面を体験した者や同様の状況を日々体験している者が場面を思い浮かべながら話し合っている。

３．調査概要

A 市放課後児童クラブ支援員を対象にアンケート調査を 2024 年 2 月～3 月に実施した。調査方法は対象となる支援員に用紙と封筒を配付し、記入後、本人が封入、厳封し、回収袋に入れることにした。対象職員数は 85 人、回答数は 85 であり回収率は 100％である。

４．倫理的配慮

調査の実施にあたり、調査対象者のプライバシー保護のため無記名の回答とし、個人が特定されないよう配慮を行って統計処理をした。調査にあたり支援員に説明するとともに、用紙には個人情報保護に配慮し、論文等による結果の公表について明記し、調査対象者の同意を得ている。本研究の調査は「岡崎女子大学研究倫理委員会」による倫理審査の承認を得たものである。

５．研究結果

調査は質問に対して「あてはまる」から「あてはまらない」の 5 件法を用いて回答してもらった。

(1) 巡回訪問により気になる子どもの対応の糸口になったか

「あてはまる」25 人、「ややあてはまる」43 人、「どちらでもない」14 人、「ややあてはまらない」0 人、「あてはまらない」3 人であった。「あてはまる」「ややあてはまる」を合わせた肯定的意見は 68 人（80.0%）であった。

(2) 巡回相談により気になる子どもの理解が深まったか

「あてはまる」28 人、「ややあてはまる」48 人、「どちらでもない」7 人、「ややあてはまらない」0 人、「あてはまらない」2 人であった。「あてはまる」「ややあてはまる」を合わせた肯定的意見は 76 人（89.4%）であった。

(3) 巡回相談により気になる子どもの対応方法を工夫できたか

「あてはまる」23 人、「ややあてはまる」40 人、「どちらでもない」18 人、「ややあてはまらない」2 人、「あてはまらない」0 人であった。「あてはまる」「ややあてはまる」を合わせた肯定的な意見は 63 人（75.9%）であった。なお(3) では 2 名の回答が記述されていなかったため総計 83 人となっている。

(4) 気になる子どもに新しい問題が生じたとき巡回相談での話し合いを参考にして自分たちで協議して対応できそうか

「あてはまる」8 人、「ややあてはまる」46 人、「どちらでもない」25 人、「ややあてはまらない」5 人、「あてはまらない」1 人であった。「あてはまる」「ややあてはまる」を合わせた肯定的意見は 54 人（63.5%）であった。

(5) 今後も巡回相談があったほうがよいか

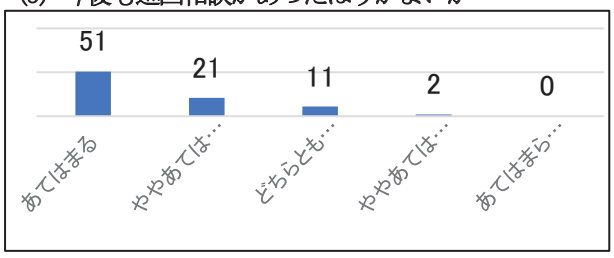


図　今後も巡回相談があったほうがよいか

「あてはまる」「ややあてはまる」を合わせた肯定的意見は 72 人（84.7%）であった。

５．考察と結論

巡回相談後のミーティングを開始した当初、多くの参加者が相談員から具体的な対応方法を教授してもらえると考えていた。そのためミーティングでは相談員が訪問した際の子どもの様子を基に、普段子どもと関わっている支援員からも話してもらい皆で一緒に考える場であることを繰り返し説明した。さらに具体的な対応を決定する場でもなく、子どもを理解して様々な関わり方を考えられるようにする場であることも説明した。このように支援員はすぐに役立つ方策を求めていたということからも毎日の業務に困難感を持っていることがわかった。

調査結果から、巡回相談により気になる子どもと関わるための糸口がみつかったという肯定的意見は 80％であった。子どもへの対応方法を工夫できたという人は約 75％であり具体的な対応策の工夫には結びついてはいない人もいるようである。また巡回相談により子どもの理解が深まったという肯定的意見は約 9 割であった。毎日の子どもとの関わりのなかで子どもの行動に視点が向いてしまい、時には強く注意しなければならないことも多い。しかしそのような子どもの行動の背景について目を向けるなど理解を深めることにより、言葉のかけ方など工夫できるようになると考える。このような子どもについてのミーティングを経験したことにより、各放課後児童クラブで話し合いができそうであると思えた人は約 6 割であった。各クラブ内での話し合いが頻繁に行えるようになるにはもう少し時間が必要であると思われる。またこの巡回相談事業を行ったほうがよいという肯定的意見が約 85％であった。このことから本事業が支援員の方々に役立っていると考えられる。

またこの事業を行っていく中で、多くの放課後児童クラブが学校内施設を利用しているにもかかわらず小学校の教員と情報交換することがほとんどないことがわかった。そのため市役所担当者が調整し、すべての放課後児童クラブで小学校との連絡会を定期的に実施することになった。その連絡会は次年度も継続され、中には小学校の担任が様子を頻繁に見に来て、支援員と話す機会が増えたところもある。ミーティングでは参加者が思ったことなど何でも自由に話せるようにしている。これにより仕事で生じる様々な思いを自由に表出しストレスの軽減の場になることを期待している。そして気軽に話せる職員集団を構築することによりチームワークの育成にもつながる。さらにケースカンファレンスなどの OJT としての職場研修の一つにもなると考える。こういったことから今後も放課後児童クラブの巡回相談を継続していきたい。

文献：布施晴美他(2017)「放課後児童クラブ職員の職務に対する想いーやりがいとストレスと学びのニーズとの関係からー」十文字学園女子大学紀要. 48 集 2 号
：厚生労働省(2015)「放課後児童クラブ運営指針」
：丸山啓史(2013)「学童保育における「気になる子ども」の実態と課題」京都教育大学教育実践研究紀要. 14
：吉村譲・吉村美由紀(2024)「児童養護施設における初任者（0～3 年）研修に関する研究」日本保育学会第 77 回大会

保育者による里親家庭支援の可能性と課題の検討

○安藤 みゆき（茨城女子短期大学こども学科）　中島 美那子（茨城キリスト教大学文学部）

【問題の所在】

日本の社会的養護は、2016 年の児童福祉法改正において「家庭養育優先の原則」が明記されたことにより、施設養護から家庭養護へと歴史的転換を進めているが、その過程で大きな課題に直面していると言えよう。

１．国の数値目標と乖離している里親委託の現状

2017 年の「新しい社会的養育ビジョン」（厚生労働省）では、「３歳未満児」は概ね５年以内に、「３歳以上～就学前」は概ね７年以内に里親委託率 75 %以上を実現し、学童期以降は概ね 10 年以内を目途に里親委託率 50 %以上を実現するという目標を掲げた。しかし 2022 年度末時点の全国平均の里親等委託率は、「３歳未満児」が 26.2%、「３歳以上～就学前」が 31.5%、「学童期以降」が 22.5%（注1）であり、国が掲げる目標の半分にも及ばない現状である。

２．里親の保育所利用の障壁

2024 年に総務省は、就学前の子どもの里親委託が進まないのは、共働き家庭への里親委託が遅れており、その要因として里親の保育所利用の困難さを指摘し、共働きの里親が保育所を利用しやすくなるようにと、子ども家庭庁に改善勧告を行った。

すでに 1999 年には、厚生労働省から里親の保育所利用を認めることを示した通知が出され、さらに 2014 年には社会的養護の中の里親も「保育所の優先利用（調整点数加算等）」の対象であると通知を出している。

しかしながら、総務省の報告（注2）では、国からの通知の内容が、児童相談所や市町村担当部署に浸透していなかった、または保育所等入所の必要性を説明しても、理解を得ることが難しいことがあったとしている。そこで改めて総務省は、こども家庭庁へと周知を徹底するように勧告を出したのである。

３．行政や里親支援関係者が、里親の保育所利用を積極的に評価できないその背景

度重なる国からの通知によっても、行政に里親の保育所利用の優先が浸透しない、または受け入れられなかったのはなぜか。

総務省の報告書では、調査対象のすべての児童相談所では、里親に支給する措置費（事業費）に係る対象範囲は、国の通知に倣い、通学費、制服費やPTA 会費などについて、「幼稚園」に係る費用は支給対象、「保育所等」に係る費用は支給対象外とする取扱いとしていたという。報告書には、里親へのインタビューも掲載されているが、それによると保育所への入所が決まった後、児童相談所の担当から、「**里子は、基本的には幼稚園に行くことが前提であり、保育所に行くことは想定されていない。**このため、制服など必要な費用について、幼稚園の場合には支給されるが、保育所の場合には支給されない」との説明を受けたという。つま幼稚園を利用できる専業主婦（パート主婦）を前提として措置費の運用が設計されていることになる。

さらに、安藤らの調査結果（2024）では、里親の保育所利用に対するフォスタリング機関職員、里親支援専門相談員らの意見は凡そ半分に分かれ、特に３歳未満児に関して、「保育所は愛着形成後に預ける方が良い」は41%であり、保育所利用を「良い」38%を上回った。

安藤藍（2017）は、「子どもが里親家庭に慣れ愛着関係がある程度築けるまでは、特定の養育者におけるケアがなされるべき」という考えは「保育所通園や共働き自体を否定する意図はない。ただ結果的には、受託児童の保育所利用への批判的なまなざしといった問題として里親に経験される」としている。

施設養護から家庭養護への転換の背景に、施設養育よりも家庭養育が優れている、集団養育では養育者と子どもの愛着形成が十分でないといった考えがあり、里親養育における家庭的価値を強調する方向性と、里親が保育所を利用するということが相矛盾すると捉えられていることが伺われる。さらに言うならば、里親が保育所を利用することへの抵抗は、従来の日本人の養育観とも通底しているような根深い問題が横たわっているともいえるだろう。

【目的と方法】

里親委託されている就学前児童の 46%が、現在すでに保育所等に通っており、総務省からの勧告を受けて、今後さらに里親家庭から保育所に通う子どもは増えていくであろう。しかし単に里親委託推進率の目標達成のために、里親の保育所利用を推進しても、行政、里親支援関係者の戸惑いや「里親への批判的まなざし」は完全に払しょくされないのではないか。

そこで、里親の保育所利用が、里子の発達や里親支援にどのようなメリットや課題があるのかを探り、発信していくことが必要であると考え、本研究は、保育所を利用した経験のある里親と里子を担当した経験のある保育者に、半構造化インタビューを実施し、その内容をインタビューの項目ごとに整理し、保育者による里親家庭支援の可能性と課題を検討することを目的とした。

【倫理的配慮】

発表者の所属機関の倫理審査委員会の承認を得て実施した。研究内容や倫理的配慮（研究協力は自由意思であり協力しなくても何ら不利にならないこと、途中で中断できること、データは研究目的以外で使用しないこと、個人情報の保護）を口頭と書面で説明し、書面で同意を得た。本発表に際しては、個人が特定されないように、研究の目的に支障のない範囲でインタビュー内容を加工している。

【結　果】

１．里子が入園していたＡ保育園の園長と担任へのインタビュー

事例概要：里子 A 子 3 歳で入園。9 か月後、里親不調により措置解除となり退園。

A 子の園での様子：最初はどの大人に対してもくっついて甘えるという行動が見られたが、生活の流れを把握してから、そのようなこともなく、積極的に活動し、友達とも関わり楽しそうに生活していた。

1） 里親への家庭支援の模索

里母は、最初はA子を可愛がっていたが、A子を生理的に受け入れられないと園長や担任に相談するようになった。

> **園長**：A子が服をなかなか着ないで裸のままでいたり、ご飯も全然食べなかったりするようになると、お母さんは、一緒にA子とお風呂にはいるのが嫌になってとか。抱っこしてと来ても、生理的に受け入れられないって何度も口にしていました。
> 保育園から家に車で着いても、お家に入らない、1時間とか2時間とか入ってこないって言ってたので、A子にもいろいろ思うことがあったんだと思う。

> **担任**：A子は、保育園での生活は楽しく生活してるなと思ったけど、家では全く違う様子だったので、それを話してくれるお母さんだったからすごく良かったなって。家での様子も見えて、私たちも悩みましたけど。なかなか話してくれないお母さんだと家での様子が全く見えないので。

2） 保育園と児相・里親支援機関との連携の課題

里親の不安な気持ちや家に帰ってからのA子の様子を心配し、担任から児相に相談した。里母からも児相や里親支援機関への相談は度々ありA子は措置解除となった。

> **園長**：私たちは・・**預かり先だけども、定期的なの（情報交換）がなかったので**、それがあるとその時に状況を伝えらえれるし、相談もできるので・・**お母さんが話してくることを聞くっていうしかなかった**。里子を預かったのは初めてだったので、慎重になりますよね。・・・**相談を受けながらもこういう形でいいのか、ただ聞いてあげるだけでいいのかなって、そういうところを保育士は知りたい**。障害の研修はよくあるけど、1回も里親を受け入れるにあたってという研修はないと思う。

3） 里親が保育所を利用するメリット

保育所利用は、里子の発達にとってメリットが大きい。広い環境で思い切り遊び、子どもの社会に触れることが出来る。里親との愛着は保育所を利用しても形成できるのではないか。

> **担任**：里親に関しても、その子がいないゼロの生活から、もう24時間いる生活ってなると、それがずっと続いて、イライラしてしちゃたりしないかなと。・・保育士たちも一生懸命その年齢を、**どういうふうに子どもと接すると、その子の発達を促せるか**とかそういうのも考えて、保育園でも保育園なりの、**お母さんではないけど、愛情をかけて育ててますし**‥

2．保育園を利用した里親へのインタビュー（里親は保育士でもある）

1）保育園への要望

> **ただ保育園があることで救われた**し、結局、一対一でずっといるのってしんどいじゃないですか。だからそこは大きいし、子どもも社会に出ていけるので・・**本当、見ていただけるだけでありがたい。**保育園に行けば保証はされてますもんね、食にしたって友達関係にしたって。

2）里親が保育所を利用するメリット

> 里子は、発達の支援を要するお子さんが多いので、保育園に入ることによって、いろいろな大人で見ることで気が付くことや、育て方がわかったり、療育につながったりのメリットが大きいんじゃないかなと思う。

【考　察】

担任や園長のインタビューの中で、**「預かる」**という言葉が何度も聞かれた。**保育所は**自分たちのことを、**里子の預かり先だと認識している**ことが伺われた。しかし、児相から子どもの様子を聞かれることはなかったという。園による温度差もあるだろうが、A保育園には、子どもを「預かった以上は」という自負があり、家庭支援に関しても、自分たちの仕事としての責任感が伺われた。

担任の先生は、A子が園で適応できていればそれで良いということではなく、家庭での様子を心配し、里親が「話してくれた」が、それに応えることができなかった、ただ聞くだけで良かったのかと自問していた。A子が措置解除となり、保育園を辞めるとなった時に、友達と楽しそうに過ごすA子を見て、里親が変わっても、保育園を続けることはできないのかと考えたという。

里親支援における保育園の可能性を見出すためには、保育士が、里親や里子の傍にいるのだということを、児相やフォスタリング機関が理解し、チーム養育のメンバーとして評価し、情報交換や研修を共に実施することが望まれると考える。

また、里親のインタビューからは、里子の発達支援の観点からも保育所を利用するメリットがあることが浮かび上がった。

【本研究の限界と今後の課題】

本研究は、調査人数が少なく、充分な里親家庭支援の可能性と課題を検討できたとは言い難い。今後、本研究をもとにインタビュー項目を整え、データを集めていきたい。

引用文献

安藤 藍（2017）里親であることの葛藤と対処 - 家庭的文脈と福祉的文脈の交錯．ミネルヴァ書房，319 pp.

安藤みゆき・細川 梢・平田修三・中島美那子・片根志雄（2023）里親不調を乗り越えるチーム養育実現への課題―里親へのアンケート調査の考察から．茨城女子短大紀要，No. 50，1-17.

安藤みゆき・細川 梢・平田修三・ 中島美那子（2024）里子支援モデル構築への予備調査：里親支援者へのアンケート調査にみるチーム養育の課題．子ども虐待防止学会第30回学術集会.

注1：社会的養育の推進に向けて，2025年1月，こども家庭庁支援局家庭福祉課ウェブサイト

注2：社会的養護に関する調査ー里親委託を中心としてー結果報告書，2024年6月，総務省行政評価局ウェブサイト

幼児教育における音楽的遊びの有効性に関する調査研究 9
―調査研究１から８のまとめ―

○石川ますみ（九州産業大学）　髙杉洋史（玄海ゆりの樹幼稚園）　髙杉美稚子（吉塚ゆりの樹幼稚園）

【目的】 ９年にわたる調査研究で判明したことがある一方、年月の経過とともに教諭や園児、社会情勢も変化したので、これまでの結果をまとめ、今後の調査研究の方向性を考える。

【倫理的配慮】

調査研究１～８におけるアンケート調査において必要な倫理的配慮をした。

調査研究１（2016 年）

幼児教育におけるリトミックの有効性に関する調査研究

目的: 幼児教育における音楽的遊びのねらいと、それが実際にどのように活用されているかを明らかにする。

方法: 幼稚園教諭 61 名に対するアンケート調査。

結果: 教諭は、音楽的遊びを通して、子どもたちが様々な能力や態度を身につけることを期待している。

特に、表現力や想像力など、表現と直接結びつく項目については、幼児期に育てる必要性を感じ、音楽で育つと考えている割合が高い。一方、「記憶力」や「協力・役割分担」などは、必要性、音楽を通して育つともに低い。

ほとんどの教諭が保育の中で音楽遊びの手法を用いていると回答している。しかし、約 3 割の教諭は音楽的スキルに自信がないと回答している。

調査研究２（2017 年）

幼児教育における音楽的遊びの有効性に関する調査研究２

目的: 教諭の音楽に対する自信、子どもの声域への配慮、音楽指導の楽譜の選択基準を調査することで、幼児教育における音楽的環境を評価し、音楽的遊びの改善点と有効性を考察する。

方法: 幼稚園教諭 63 名に対するアンケート調査。

歌や手遊びの指導で何を大切にするか

保育で使っている楽譜の選択基準は何か

異なる調性の楽譜を聴き比べ、どの楽譜で指導するか、子どもにとって良いと思うのはどれかを回答

結果: 歌や手遊びの指導では、すべての項目において「大切」と答えている割合が高い。

しかし、実際に使用するピアノ伴奏譜の選択には、そのことが反映されていない傾向がある。

楽譜は、前奏があり、伴奏が簡単なものを選好する傾向がある。

楽譜に書かれた音符を読むことには、さほど困難を感じていない。一方、♯や♭には抵抗がある。

歌の指導方法では、大きな声で歌うことより美しい声で歌うことが重要視されてきた結果が反映されている。

感覚的な指導項目を重要視する一方で、感性を育てることや拍や拍子を感じることなど、具体的な目標を意識することについては重要度が低い。楽譜を見ずに聴いたときは低めの楽譜が選択されるが、楽譜を見ながら聴くと、ハ長調の楽譜を選ぶ割合が 40%以上上がった。

調査研究３（2018 年）

幼児教育における音楽的遊びの有効性に関する調査研究３

目的: 調査研究２のアンケートデータを、ピアノ演奏が得意な教諭と苦手な教諭、自信がある教諭と自信がない教諭のグループに分けて分析し、幼児教育における音楽的遊びの質について考察する。

方法: 調査研究２のアンケートデータの再分析。

結果: ピアノ演奏が得意な教諭は、歌や手遊びの指導において、友だちと合わせる協調性や歌詞の内容に対する感性を育てる配慮など、5 領域をまたいだ教育への取り組みが弱いことが示唆された。

調査研究４（2020 年）

幼児教育における音楽的遊びの有効性に関する調査研究４

目的: 幼児の声域と移調に対する意識、移調機能を体験した後の移調機能を用いることの有効性について検証する。

方法: 幼稚園教諭 43 名に対するアンケート調査

電子ピアノの移調機能を体験

結果: 77%の教諭がカラオケでは移調機能を使って歌いやすい音で歌っている。しかし、電子ピアノの移調機能の存在は 12%の教諭しか理解していない。クラスの電子ピアノに移調機能があれば使うという回答は 51%である。65%以上の教諭が、歌の伴奏の時、音を園児の声域に合わせたいと思っている。しかし、自分で移調して演奏できる教諭は 28%にとどまる。

実際に移調機能を体感して、比較的短時間で慣れる教諭の割合は 54%、違和感を持った教諭は 47%と半々に分かれる。

演奏が得意な教諭は移調機能を使いたい割合が比較的低く、演奏が苦手な教諭は移調機能を使いたい割合が高い。

演奏技術が不十分な教諭は、幼児の音域に合った伴奏を行うために、電子ピアノの機能を利用することも一つの方法と考えられる。

調査研究５（2021 年）

幼児教育における音楽的遊びの有効性に関する調査研究５

目的: 前回の調査から 1 年が経過した段階での移調機能の使用頻度や使用する上での問題点、また園児に歌の指導をするときや一緒に歌うときのピアノ伴奏に関する意識を調査し、子どもたちが発声しやすい音域で歌うことができる指導法とはどのようなものかについての手がかりを得たい。

方法: 幼稚園教諭 41 名に対するアンケート調査

各教諭に発声しやすい音程で手遊び歌を歌ってもらい、それぞれの教諭の発声しやすい音域を調査

結果: 電子ピアノの移調機能は、ほとんどの教諭が使用していない。使用していない大きな理由は「操作方法がわからない」であった。子どもたちの声域に対して、上げたほうが良いのか、下げたほうが良いのかわからないという回答も半数を占めた。

自分で移調して演奏できる教諭は、子どもたちと一緒に歌うときピアノ伴奏をする割合が高い。

その中の約 3 分の 1 の教諭は、自分の声(歌声)だけで教えていいと思わなかったと回答。

自分で移調できない教諭は、自分の歌声で教えたり、ともに歌ったりする機会が多い。

調査研究 6（2022 年）

幼児教育における音楽的遊びの有効性に関する調査研究 6 －電子楽器を用いての指導方法－

目的: 幼稚園教諭がどのように季節の歌等を教えたり、一緒に歌ったりしているかを質問紙で調査することにより、自分の歌声による指導や電気ピアノの録音機能の利用状況、録音のための演奏は自分でするか演奏の上手な同僚に頼むか、また子どもたちに歌を指導するときの指導方法を調べることで、子どもたちが発声しやすい音域で歌うことができる指導法とはどのようなものかについての手がかりを得たい。

方法: 幼稚園教諭 40 名に対するアンケート調査

結果: 電気ピアノの録音再生機能は 85%の教諭が使っている。

子どもの声域に合わせて移調できる教諭は 43%、できない教諭は 58%。移調できない教諭のうち 10 人は演奏の得意な同僚に録音を依頼している。約 1 割の教諭は子どもが歌うときの楽器伴奏が必須と考えている。9 割の教諭は自身の歌声も使い歌うことを実践している。半数以上の教諭は演奏に集中して子どもたちの歌声に注意がいかないことがあると回答している。

調査研究 7（2023 年）

幼児教育における音楽的遊びの有効性に関する調査研究 7 ―保育現場における録音の有効性―

目的: 電気ピアノで利用できる演奏データを作成し、これが保育の現場で役に立つ可能性があるかどうか、どのように改善すれば使いやすくなるかについて調査した。

方法: 幼稚園教諭 44 名に対するアンケート調査

季節の歌 2 曲(「まめまき」「うれしいひなまつり」)を、園児への指導のステップを考慮して 5 段階に分け、電気ピアノで演奏し録音したデータを使用

結果: 演奏が得意な教諭と苦手な教諭を問わず、多くの教諭が演奏データの利用に対して肯定的。

園児に季節の歌などを教えるとき、演奏データや指導ステップに沿った演奏データが役立つ可能性が高い。指導ステップごとのファイルにしたほうが操作しやすい。ファイル形式は、電気ピアノや音楽プレーヤーですぐに使えるように wave や MP3 が使いやすい。演奏が苦手な教諭の方が演奏データの利用に肯定的な割合が若干高い。全体のおよそ半数は、自身で演奏することと演奏データを使用することとの間に違和感を持っている。しかし、子どもたちとの一体感は損なわないと思っている教諭が 9 割であった。

調査研究 8（2024 年）

幼児教育における音楽的遊びの有効性に関する調査研究 8 ―保育現場が望んでいる録音教材について―

目的: 幼稚園で幼児に経験させた方が良いと思われる季節の歌の教育について教諭がどのように指導に当たっているか、また録音データの使用が園務多忙時に負担軽減につながる可能性があるか調査した。

方法: 幼稚園教諭 43 名に対するアンケート調査

結果: 多くの教諭が大学等で使用される曲集での練習経験により、30 分程度の練習時間で幼児に指導できることが判明した。

楽器演奏が不得手な教諭も存在するが、そのような教諭はチームティーチング等で工夫しながら音楽あそびに取り組んでいる。

教諭自身が演奏できる曲に関しては、自分の演奏で指導したいという意識が高い。

忙しくて仮に録音データがあっても、タイミングよく子どもたちと歌うことができる自身の演奏の即時性を好んでいる。

練習時間が確保できない時などでは、録音データ使用にも肯定的である。これらの調査研究から、幼児教育における音楽的遊びは、子どもたちの発達に良い影響を与える可能性が高い一方で、教諭の音楽的スキルや、子どもたちの発声に合わせた指導方法など、改善すべき点もいくつかあることが示唆される。

【考察】 これらの調査研究から、幼児教育における音楽的遊びは、子どもたちの発達に良い影響を与える可能性が高い一方で、教諭の音楽的スキルや、子どもたちの発声に合わせた指導方法など、改善すべき点もいくつかあることが示された。

教諭は音楽的遊びの重要性を認識しているものの、実践には課題があることが分かった。 ほとんどの教諭が音楽的遊びを通して、子どもたちが様々な能力や態度を身につけることを期待しており、日常的に音楽的遊びを取り入れている。しかし、約 3 割の教諭は音楽的スキルに自信がないと回答しており、 実際に指導で使う楽譜の選択には、教育目標が反映されていない傾向があることが明らかとなった。

子どもたちの発声に合わせた指導の必要性も示唆されている。歌の指導では、大きな声で歌うことより美しい声で歌うことが重要視されてきた結果が、楽譜の選択にも反映されている可能性がある。しかし、子どもたちの声域と伴奏が合っていない場合があることも指摘されており、子どもたちの発声しやすい音域で歌えるような指導方法の改善が求められる。

これらの課題を解決するためには、**電子ピアノの移調機能や録音データの活用**が有効であると考えられる。調査では、電子ピアノの移調機能を使えば、幼児の音域に合った伴奏を行うことが可能であると示唆される。また、録音データを使用することで、教諭は子どもたちの歌声に注意を向けやすくなるとともに、 精神的な負担を軽減できる可能性もある。

しかし、電子ピアノの移調機能は操作方法がわからないという理由で、ほとんどの教諭が使用していない。また、録音データの使用についても、教諭自身の演奏による指導を好むという意見や、タイミングよく子どもたちと歌うことができる自身の演奏の即時性を重視する意見があることも明らかとなった。

これらの結果を踏まえ、**今後の幼児教育における音楽的遊び**は、以下の点を考慮していく必要があると考えられる。

教諭の音楽的スキルの向上のための研修や、電子ピアノの移調機能や録音データの活用方法に関する研修を実施する。

子どもたちの発声しやすい音域を考慮した楽譜や教材を開発する。

教諭が子どもたちの歌声に注意を向けやすくなるような指導方法を開発する。

録音データの活用と教諭自身の演奏による指導のバランスをどのように取るのか、それぞれのメリットとデメリットを踏まえて検討する。

これらの調査研究は、幼児教育における音楽的遊びの質の向上に貢献する重要な知見を提供している。今後の幼児教育の現場において、これらの知見を活かし、子どもたちが音楽を楽しみながら様々な能力を育んでいけるような環境づくりが期待される。

遊びの中の「とっておく」を考える

○小林直実　田中　幸　関根映子　井上　郁　斎藤晶海　小原啓樹
（千葉大学教育学部附属幼稚園）

1.【問題と目的】

本園ではこれまで「対話」をキーワードに研究を行い、幼児と教師どちらもが主体を発揮しながら対話的に進めていく保育を目指し、実践に取り組んできた。

幼児の主体が発揮される活動の一つに、遊びがある。遊びは、その日限りのものだけでなく数日に渡って継続するものも多い。その際には遊びの場を片付けることをせずに、「とっておく」こともある。特に対話的に保育を進めようとする中では、「明日もこの遊びをやりたい」という幼児の思いを受け止め、できるだけ「とっておく」ことができるように教師が計らってしまいやすい。果たしてその計らいに、教師の主体は発揮されているのだろうか。そこで、「とっておく」ことを選ぶ教師の主体はどのようなものなのか、またその教師の主体がその後の援助や判断にどのように影響しているのかを検討することで、本園の目指す幼児と教師が共に主体を発揮する保育の実現に近付くことができるのではないかと考えた。

本研究では、幼児と教師によって遊びの場を「とっておく」場面において、どのように幼児と教師の主体が発揮されているのかを明らかにすることを目的とする。具体的には5歳児のごっこ遊びの事例をもとに、遊びの場を「とっておく」ことについてビデオカンファレンスを行い、幼児と教師それぞれの主体について整理をし、遊びにおける対話や援助の方向性についても併せて検討をしていく。

2.【方法】

20XX 年9 月、5 歳児クラスに定点カメラを2 週間設置し記録した。

20XX 年11 月、12 月の2 日間、定点カメラによる映像記録を基に教員間でカンファレンスを行った。

3.【倫理的配慮】

記録期間および人名は仮とし、対象を特定することができないようにした。

4.【結果と考察】

(1) 事例から

事例の幼児らは、1 学期からお店屋さんごっこを好んで取り組んでいた。その際には、商品の売り買いよりも気の合う友達と店の場に滞在することに楽しさを感じている様子が見られた。2 学期になり、すぐにお店屋さんごっこが始まった。担任は、今回は様々な幼児とやり取りをしたり自分たちの作ったものを喜んでもらったり等「お店屋さん」ならではの楽しさを味わってほしいと考えていた。

9 月〇日（水）

アユム、A 児、B 児がチョコレート作りを始め、ノゾミ、ケイが仲間に加わる。5 人は教師にお店を作るための大型箱積み木が欲しいと言い、積み木を集会室から保育室内に運び始める。間もなく片付けの時間となったため、お店作りは翌日に行うことにする。

9 月〇日（木）

登園後①ノゾミは身支度を済ませると制作コーナーでチョコレート作りを始める。C 児が声をかけ、仲間に加わる。支度を終えたアユム、A 児も一緒にチョコレートやレジ等お店に必要なものを作り出す。
…
A 児の「組み立てる？」という発言をきっかけに、店構えを作り始める。商品を置く机の隣に、大型箱積み木を用いて棚や壁を作り、積み木とロッカーで囲われた場にする。②場の入り口に靴置き場を作り、上靴を脱いで入る。
　お店の中に椅子を持ち込み座ると、店長やリーダー等の役割決めが始まる。店長になりたい幼児が複数おり、折り合いがつかずに決まらないまま片付けの時間になる。椅子やはさみ、鉛筆等の道具のみを片付け、場はそのまま残しておく。

9 月〇日（金）

③C 児やアユムらは身支度を済ませると、店に集まり始める。時々声を掛け合いながら、各々作ったチョコレートをディスプレイしたり、レジを置く場所を決めたりしている。
前日と同様に場を残しておく。

9 月〇日（月）

④身支度を済ませたケイが椅子を持ち店に入る。追ってノゾミが入ってくる。
ケイが、上靴を脱いでいるため床が滑りやすく、転ばないか気にしている。ノゾミが「マットを敷いたら安全」と言い、⑤ゴザを持ってきて敷く。
C 児らはチョコレートや看板、呼び出しボタン等を作り、見せ合ったりどこに置くかを相談したりしている。
…
ケイが、近くを通りかかった⑥D 児、E 児に声をかけ、お店の中に招き入れチョコレートを振る舞う。⑦2 人は店員として仲間に入る。
⑧近くで見ていたF 児も声をかけられ仲間に入る。
…
⑨アユムは、トングやトレーを教師に出してもらい、机に布をかけてお客さん用の席を作る。
ノゾミとケイは店頭にカーテンをつける方法を話し合い試している。
⑩店の中では、D 児、E 児、F 児らがゴザに寝転がったり、棚でお絵描きをしたり等思い思いに過ごしている。
⑪アユムとノゾミがケイに「猫になっていい？」と聞き、猫役になり、店の場の中に「猫の住処」ができる。
⑫アユムの「猫のお世話がしたい人？」の問いかけに、C 児とG 児が返事をし、猫の飼い主となる。
ケイは保育者と一緒に店頭にカーテンをつける。
片付けの時間となる。店構えと商品を残し、片付けに取り掛かる。店頭のカーテンを閉め「×（閉店）」の看板を出しておく。

後日談

翌日に教師が遊びに積極的に介入し、チョコレート屋さんを開店した。客が来ると幼児は店員になりきりやりとりを楽しむが、一方で客が途切れた時には猫や飼い主役になり、猫ごっこを楽しんでいた。その日以降、お店屋さんの場に入ってくる幼児は徐々に少なくなっていった。教師は幼児の興味が他に移ったと考え、幼児と相談し場をすべて片付けた。

幼児は、連日身支度を済ませるとすぐに制作コーナーや店の場で遊び出している(①③④)。遊びの場が残っており前日の遊びが想起されやすかったことが、遊びの継続に繋がっていると考えられる。

②の場面では、自然と「上靴を脱いで店に入る」ことになっている。参加する幼児皆がその場を、商品を売り買いする「店」としてだけでなく、居心地良く滞在する場として捉えていたと考えられる。加えてゴザを敷いたことにより(⑤)、さらに滞在しやすい、したくなる環境になっていったと考える。

⑥⑦⑧で、ケイはお店屋さんごっこに興味がありそうな幼児を仲間に誘った。誘われた幼児は準備を手伝うことはなく、自分のしたいことに取り組んでいる(⑩)。後から入った幼児は、「お店屋さんごっこ」の意識は薄く、居場所として店の場に滞在していたと捉えられる。

⑨の場面では店を開店するために動いていたアユムとノゾミだったが、店の準備がひとしきり終わったところで急に猫になりたいと言い出した（⑪)。また、アユムが「飼い主役」を募ったことで、周囲の幼児も猫のイメージを共有し（⑫)、遊びの流れが変化した。二人は新しく入った幼児の姿(⑩)に影響を受け、徐々に興味が店を開店することから場で遊ぶことへ変化したと考えられる。

この事例では、遊びの場をとっておいたことで、幼児自身で遊びを進め、継続していく様子が見られた。一方で、とっておいた場は他児の目にとまりやすく、場そのものに魅力を感じた幼児が次々と仲間に加わった。その結果、イメージにずれが生じ、当初から遊んでいた幼児のやりたいことを実現できていないという側面も見られた。

(2) カンファレンスから

＜担任の思いから事例について考える＞

担任は、「チョコレート屋さんをやりたい」と言いに来た幼児の思いを形にするため、場をとっておくことにした。その結果遊びは継続したが、新しい仲間が次々と加わり、猫ごっこが始まる等しイメージが共有できなくなった。中々開店に向かわない様子に、担任はもどかしさを感じていたことが語られた。

他の教師からは、幼児が共通のイメージをもって遊びに取り組めるような場の設定の仕方や残し方、援助のタイミング等について具体的な意見が出された。

また、担任はお店屋さんごっこが発展することを期待し「とっておいた」が、場が残されたことにより、色々なイメージが想起され、それぞれの幼児のイメージにずれが生じたのではないかとの意見が出された。そこから、「とっておく」ことそのものに焦点をあてた話し合いとなった。

＜「とっておく」とは＞

保育の中では、場や作ったものを「とっておく」ことがしばしばあるが、そもそも「とっておく」とは何なのだろうか。教師はどんな時に「とっておこう」と考えるのか。教師たちの語りでは、幼児が思い入れをもって取り組んでいる姿が見られた時や、労力や時間をかけ工夫して物や場を作っていたり、その先にそれを使ってやりたいことがあったりする時等が挙げられた。このことから、教師が幼児の「とっておきたい」という気持ちを受け入れ「とっておく」時、その背景には、教師の願いやねらいがあり、その先の幼児の姿を予想していることが多いということがわかった。

＜「とっておく」を捉えなおす＞

事例で担任は、「チョコレート屋さんを開きたい」という幼児の思いを形にし、1 学期に経験できなかったお店屋さんごっこならではの楽しさを味わってほしいという願いをもっていた。そして、この遊びにおいて場を「とっておく」ことが、幼児の思いを形にする助けとなるだろうと考え「とっておく」援助を選択した。そのため、担任からは「とっておいた」のに中々進まないお店屋さんごっこは、うまくいっていないように見えていた。

一方で、遊びに向かう幼児の姿に焦点を当ててみると、当初は必要なものを作ったり役割を決めたり等、お店屋さんの開店に向けて主体的に遊ぶ幼児の姿が見られ、次第に幼児の遊びのイメージはごっこ遊びへと変化していった。お店屋さんごっこならではの楽しさを味わってほしいという教師の願いはかなわなかったが、幼児は猫になりたい等その時々の自分たちのやりたいことを形にするために話し合いながら遊びを進めることはできていた。

担任は「お店屋さんごっこをする」という当初の幼児の思いを形にすることにこだわり、変化していく目の前の幼児の姿を捉えなおしていく視点が不足していた。とはいえ、変化していく幼児の姿をそのまま受け入れれば良いというものでもないだろう。教師は園の教育課程に基づいて、目指す幼児像等に向かう幼児の育ちを念頭に保育をすることが大切である。

5. 【まとめ】

遊びの場を「とっておく」ことを援助として捉えた時、それは、幼児の思いに寄り添い実現しようとするものである。「とっておく」かどうかの判断は教師に委ねられ、判断をする際には幼児に対する教師の願い（「こうあってほしい」「こうなってほしい」等）が影響する。また、「とっておく」と判断した時点での幼児の思いや、やりたいこと・実現したいこと（遊びのめあて）にとらわれやすい。

しかし実際に「とっておく」行為者としての幼児は、時間の経過に伴ってその姿や興味関心の対象を変化させていく。それに合わせて幼児自身の遊びのめあても変化する。

「とっておく」を幼児と教師の主体どちらもが発揮されている対話的な側面から考えた時、教師は主体としての幼児の遊びのめあてが今どこにあるのかを都度捉え直す必要があると言えるだろう。その上で、「とっておく」と決めた時点での遊びのめあての実現に向かうのか、幼児の興味関心の移り変わりに合わせていくのか等の援助の方向性を、幼児と対話をしながら決定していくことが重要である。

写真付き保育記録を日誌として使用することによる、時間短縮と保育の質の向上の両立を支えるメカニズム

○山本幸子（山口学芸大学教育学部）

【目的】

保育の実践の質の向上には省察が重視され「体験として、ほとんど無意識に捉えられている体感の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問う」[1]ことで、普段無意識に行なっている保育について、考えを深めることで子どもの新たな見方を発見し、保育実践の向上が起こることが示唆されている。その省察を豊かに実践するためにエピソード記述[2]や写真付きの「ドキュメンテーション」[3]などの形式の保育記録がある。しかし、保育記録を豊かに行うことは、日々の業務負担につながりやすいといった問題がある。そのため、書類業務軽減を目的とした、保育の ICT 化が進んでいる[4]。保育記録については、写真付き保育記録を作成することができるアプリケーションにより、ICT 化による業務軽減をしながらより手軽に「ドキュメンテーション」の作成ができるようになっている[5]。

記憶研究の分野では、写真による記憶は、テキストやナラティブとは異なった処理がされていることが言われている[6]。つまり、ナラティブやテキストのみの保育記録から写真を使った保育記録への運用の変化は、単に情報として写真が増えること以上に、保育士の心的な処理が質的に異なることが考えられるのだ。

そこで、本研究では３つのことを検討することを目的とする。写真付き保育記録を日誌という毎日作成する書類の運用に使用する園で、①そもそも写真付き ICT 記録を日誌として使用することで、業務負担感は軽減されているのだろうか。②軽減されているならば、どのようなところで感じられるのだろうか。③その場合の保育士の認知処理を質的に検討する。

【方法】

参加者

写真付き保育記録の ICT 化を行なっている A 園の保育士２名。保育士の１人は、40 歳保育士歴 12 年。もう１人は、40 歳保育士歴６年であった。

園では日誌を保育アプリのルクミー[5] を使用して写真付きの「ドキュメンテーション」で行っている。

手続き

対面で２人同時に半構造化面接を行った。面接時期は 2024 年９月。インタビュー時間は約 20 分であった。面談は同意を得てから録音し、ユサコ社 NVivo Transcription を使用した AI 文字起こしで逐語録を作成し、調査者が録音データを確認しながら逐語録の修正を行い、分析を行なった。

【倫理的配慮】

インタビューを始める前に、書面にて研究についての説明と同意を行った。研究への参加が自由であること、個人情報が守られること、同意の拒否、撤回、インタビューの中止などをしても不利益を受けることがないことなど書面と口頭で説明した。

【結果】

負担感の軽減とその理由

写真付き ICT 保育記録によって今までの保育記録よりも保育がやりやすくなったかどうかについて尋ねた質問から「振り返りがちょっと楽になった」と語られた。つまり、負担感の軽減が感じられていることと、その理由として、振り返りがしやすくなったことが語られていた。また、理由としてさらにその時の思い（感情）が思い出しやすくなることも語られていた。

> 自分自身の振り返りがちょっと楽になったというか。（写真付き保育記録を）見てて、あの時そういえばこういう風に感じてたなとか、いうのが写真でちょっと思い出せるっていうところで振り返りはしやすいというか。反省点だとか、次回はこうしたかったっていう思いというのが結構スムーズに思い出せます。

思いの即時想起

また写真を見ることで「イメージ」「思い」が「パッと出る」ことが語られていた。

> やっぱり写真があることで、やっぱりイメージっていうか、その時の思いっていうのがパッと出るんですよね。

検索しやすさ

テキストだと後日振り返りの際に探すのが困難であるが、写真は「パッ」と即時に見つけられ、思い出すことも容易であることが語られていた。

> 文字だけだと何か探すっていうふうに、何か「どこだっけどこだっけ」読んで、読んで「ああ違う違う」ってなるんですけど、写真だとポンポンって、パッっていうのはありますよね。思い出しやすいというか。

客観的な振り返り

写真を見ることによる「客観的」な振り返りができることも語られた。

> 客観的にというか、何か全体像を撮っていて、何かここすごいくっつけすぎとか、どうなんだろう、後で見返して気づいたりとか、今度はもうここちょっと気をつけようかなとか、何か客観的に見れる部分はそのとき気づかなくても見返しているときに気づくことがあります。

思いの共有

写真によって、他者に「同じ感動」「同じ思い」の共有の可能性が高まるという予感が語られた。

> 何か同じ感動を味わい、同じ思いで見てもらえそうな気がします。

【考察】

写真付き保育記録を日誌として使用することで業務負担感の軽減が起こっていることが語りにより示された。その理由として振り返りが楽になったということが挙げられていた。振り返りに関する保育士の認知的処理について、Fawns[6]の写真の処理についての知見から考察する。Fawns[6]は、写真を撮りそれを見て思い出す過程で起こるさまざまな認知的な処理をインタビュー調査から明らかにしている。Fawns が挙げた写真の処理特徴のうち、今回の保育士の語りに関連するものは３つあり、①感情の刺激、②連想、③シミュレーションの生成である。

① 感情の刺激

写真を見ることで、関連するものごとが浮上され、次に感情や情動が刺激されることが言われている[6]。今回の語りでもそのような「イメージ」や「思い」が即時に想起するということが語られていたことから、Fawns[6]の言う感情の刺激が起こっていることを示すと考えられる。

② 連想

あたかも自動的なように、関連する連想が起こることが写真刺激によって起こることが言われている[6]。今回語りに出ていた、「パッ」と見つけられて思い出しやすいという検索しやすさに関する語りは、Fawns[6]の言う連想と同様のことが起こっていることを示すと考えられる。

③ シミュレーションの生成

また、感情とは別の処理として、その時の状況などを思い返すイメージの構築に基づく、シミュレーションの生成が起こることが言われている[6]。今回、客観的にもっとこうしようという気づきが起こるという語りは、Fawns[6]の言う状況を思い返すイメージの構築に基づく、シミュレーションの生成処理により支えられていると考えられる。

これらの写真の特徴による処理が、ナラティブやテキストによる省察ベースの振り返りとは違った、即時直感的と言えるような振り返りが促され、時間的に短くとも多くの情報や気づきの想起につながることが考えられる。振り返りにおける業務負担感や実際の業務時間短縮にもつながるのではないかと考えられる。写真を振り返りを目的とした保育記録に活用することによって、負担感が少なく保育改善の繰り返しが助けられ、質の高い保育につながっているかもしれない。

集団的な文化記憶の形成

また、写真は個人における記憶処理にとどまらず、コミュニケーションのツールとして使われ、集団的な文化記憶を形成することが示されている[7]。「同じ思い」「同じ感動」の共有の可能性は、園の文化を作っていくことにもつながるだろう。保育の思いや感動の共有が、質の高い保育を目指す園文化につながるのかもしれない。

今後の課題として、写真付き保育記録による即時直感的と言える形式の振り返りは、保育士の熟達化や個人の資質に関連するものであるのかについて確認するためにもっと多くの参加者による知見を見る必要がある。また、写真は視覚情報であることから、子どもの姿に着目することを促進するのではないかといった、保育の質の向上と写真情報の関連についてもっと別の側面についても明らかにしてく必要があるだろう。

【付記】

本研究は，JSPS科研費 JP23K18960の助成を受けたものである。

【引用文献】

(1) 津守真（1980）保育の体験と思索―子どもの世界の探求，大日本図書.
(2) 鯨岡峻・鯨岡和子（2009）エピソード記述で保育を描く，ミネルヴァ出版.
(3) 佐藤学（2011）驚くべき学びの世界，東京カレンダー株式会社.
(4) 厚生労働省（2020）保育士の現状と主な取組について. https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000661531.pdf（情報取得 2025/1/15）
(5) ユニファ株式会社．保育ICT・研修サービス【ルクミー】. https://lookmee.jp/（情報取得 2025/1/15）
(6) Fawns, T.(2023) Cued recall: Using photo-elicitation to examine the distributed processes of remembering with photographs. *Memory Studies.* 16, 264-279.
(7) van Dijck, J.(2008) Digital photography: communication, identity, memory. *Visual Communication.* 7, 57-76.

尾張旭市保育所自己評価チェックリストの開発研究

―保育の資質向上の手がかりに―

○松本真理子（尾張旭市役所）　吉田真弓（名古屋短期大学）　後藤由美（名古屋柳城短期大学）

Ⅰ．問題と目的

尾張旭市園長会では、保育活動の質向上のための努力の一環として、保護者が保育内容についての理解を深めるための説明責任を重視している。そうした背景のもと、2021 年度から、第三者評価を取り入れることを目的として学びを深めた。まずは、第三者評価研究の開始段階として、自己評価の重要性を共有し、園の自己評価開発研究として、尾張旭市で研究を継続している。

2022 年度に、尾張旭市保育園評価指標を完成させ、公立保育園全園長が自園を評価した。その評価理由を話し合う過程を通し、保育を語り合うことの重要性を再認識しながら、自分自身の課題、保育園の課題、市の課題を整理し、園長の資質向上が保育園の質向上につながるという考えの下、学びを進めてきた。

2023 年度は、不適切保育が全国的に問題視され、尾張旭市も、保育士の資質向上に向けた取り組みを検討した。これまでの研究で開発した尾張旭市自己評価指標を活かし、保育士用の自己評価チェックリストの作成をしていく取組みを始め、2024 年度も継続した研究を進めている。

本研究では、完成した自己評価チェックリストが、保育士の資質向上につながるものとして、保育士が効果を感じられるツールとして活用できるものとなる「自己評価チェックリストの開発研究」を目的とした。

Ⅱ．研究方法

私たちが、保育の質向上につなげるための「保育士自己評価チェックリスト」を作成するにあたり、評価理由に着目しながら、保育の語り合いを大切にすることが保育の質向上につながることを共有して研究を進めた。

1. 保育園用の自己評価指標の評価項目の中で、保育士に気づいてほしい項目について園長間で議論しながら保育士自己評価チェックリストを完成させる。
2. 完成した保育士自己評価チェックリスト（評価基準は、◎よくあてはまる、○あてはまる、△あまりあてはまらない、×全くあてはまらないの４択）への記入と共に、「評価理由の記録」（自由記述式）「評価指標に対するアンケート」の記載の協力を、尾張旭市内公立８園に依頼する。（以下の倫理的配慮について留意した。）
3. 「自己評価チェックリスト」に関して園長間で意見交換し、保育所自己評価指標・保育士自己評価チェックリストの精査を続ける。
4. 保育の質向上につながるための「自己評価チェックリストの活用方法」について考察を深める。

【倫理的配慮】

保育士への自己評価チェックリストとそのアンケートの実施方法としては、趣旨及び、実施方法について説明したのち、原案について確認してもらい、同意した人のみチェックリストやアンケートを記入できるよう入力設定をし、倫理的配慮を行った。また、園名や個人名は、匿名化し、個人が特定されないよう個人情報保護法を厳守した。

【アンケート実施期間】2024 年 12 月 12 日～19 日

【アンケート回答者数】51 人/94 人（回答者率 54%）

【アンケート方法・アンケート項目】

保育士に自己評価チェックリスト４領域（Ⅰ「人権及び計画・実践・評価」Ⅱ「保育環境及び運営管理」Ⅲ「健康・安全」Ⅳ「職員」）のうち、園ごとに一つを選択して自己評価チェックリストを実施し、その領域別にアンケートを依頼した。選択制にした理由は、各保育園の独自性を重要視し、１年間進めてきた保育園運営の振り返りとしての活用も考慮した。アンケートの質問項目は、以下のとおりである。

1. 自己評価チェックリストをつけることに負担はありませんでしたか？
2. 具体的な保育場面（環境・内容等）をイメージして評価をつけられましたか？
3. 評価の理由欄への入力により、自身の保育実践の振り返りをすることができましたか？

各領域の回答者が異なるため、各領域の差の比較でなく、回答理由を分析することで、「園長の指導や運営に関する課題」「自己評価チェックリスト項目に関する課題」等を明らかにし、私たちの今後の学びの方向性を見出すことも期待した。

Ⅲ．結果

設問ごとに、４つの領域に分け、グラフ化する。領域ごとの回答者数は、Ⅰ領域：14 人、Ⅱ領域：10 人、Ⅲ領域：10 人、Ⅳ領域：17 人である。

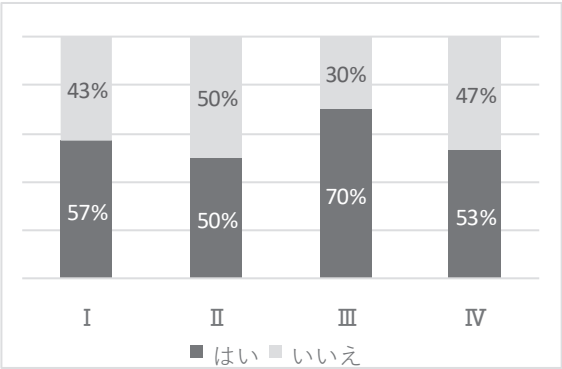


図１. 自己評価チェックリストをつけることに負担はありませんでしたか？

1. 設問１のアンケート結果による傾向について

自己評価チェックリストをつけることに負担を感じる保育士は、領域によって異なるが、全てにおいて半数以

上の割合であった。負担があると答えた保育士の自由記述欄では、「繁忙期で他業務と重なる」「保育業務で精いっぱいである」等の意見が多く、自己評価チェックリストとアンケート実施時期に問題があると答えた回答が多かった。

負担を感じなかった保育士の記述では、「保育を振り返る良い機会になった」「４択だったから答えやすかった（２択だと悩む）「簡易なものなので量的にもちょうどよかった」「普段から行っていることを記入するので負担はなかった」「評価の観点が分かりやすかった」等の意見があった。

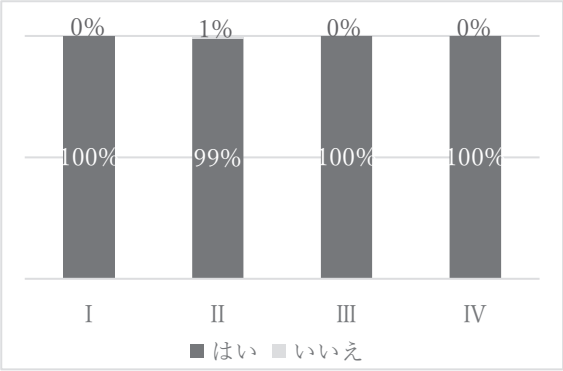


図２. 具体的な保育場面（環境・内容等）を
イメージして評価をつけられましたか？

2. 設問２のアンケート結果による傾向について

2021 年度から開始した研究は、日本の第三者評価指標（「福祉サービス第三者評価基準ガイドライン（保育所版）」）より、具体的な韓国のオリニジップ評価指標（「2019 オリニジップ評価制マニュアル」）を参考に「尾張旭市の自己評価指標」の開発を進めた。2022 年度に完成した、その指標を用いた園長会での保育園評価による学びでは、具体的な指標に基づき、様々な課題を見出すことができた。その指標を発展させた「自己評価チェックリスト」で、保育士が保育をイメージしやすいチェックリストにすることを第一に考えていたため、この結果においては、ほとんどの保育士が、具体的な保育場面をイメージしやすいチェックリストであるという結果が確認でき、一定の成果が示された。

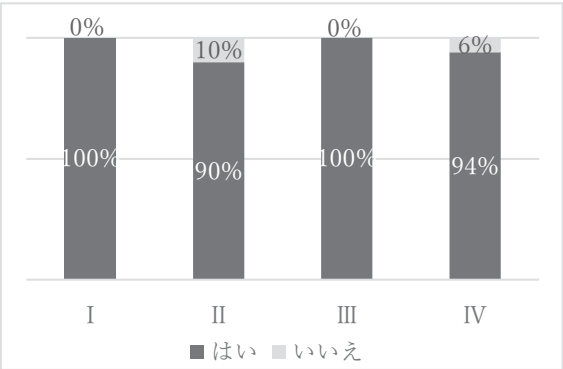


図 3. 評価の理由欄への入力により、自身の
保育実践の振り返りをすることができましたか？

3. 設問３のアンケート結果による傾向について

自己評価チェックリストの本来の目的である、自身の保育を振り返ることが可能かどうかの大変重要な設問である。割合としては、90%以上の保育士が、自身の保育を振り返るきっかけとなったことが明らかになった。

Ⅳ. 総合考察と今後の課題

各領域の調査についての考察は以下に示す。

1. Ⅰ領域：「人権の理解が難しい」「保育理念について理解が不十分である」との意見が挙げられており、職員への周知・指導の点に課題がある。
2. Ⅱ領域：「運営方針の理解が不十分である」との意見があり、Ⅰと同様に、職員への周知・指導の点に課題がある。
3. Ⅲ領域：「担当年齢により回答できない箇所があった」「言葉の意味が分かりにくい点や、項目内容の順番で評価しにくい箇所があった」との意見があり、評価項目の見直しの必要がある。また、マニュアルやガイドラインの存在を知らない保育士がいることも分かり、Ⅰ・Ⅱ同様、職員への周知方法も課題となった。
4. Ⅳ領域：「福利厚生の内容についてよく理解できていないため回答が難しかった」という意見があった。保育士向けには「福利厚生」についてもう少し具体的に記載するなど、園長・副園長の管理者と項目の再整理に課題がある。
5. 全領域：園長会による検証の結果、年齢に応じた具体的なイメージを持ちにくい言葉の違い（例えば 5 歳児の「試す」と１歳児の「試す」の保育活動の違い）の捉え方が、保育士によって差があり、自己評価チェックリスト実施後の、語り合いの大切さが明らかになった。A 保育園では、園内研修として活用し、その前後で評価理由や評価基準に変化があったことも注目すべき点であった。この自己評価チェックリストを、個人の振り返りで終わらせるのでなく、園内の取組みとして活用することの大切さが実証され、この研究が各保育園で活用される中で発展していく事が期待される。

今回の私たちの研究により、「保育士自己評価チェックリスト」を、保育士が保育を語るツールとして活用し、具体的な保育内容をイメージしながら、保育実践に活かすことが重要であり、その上で、この取り組みを第三者に評価をしてもらうことが、私たちの最終的な目標である。

保護者への説明責任を果たし、保護者からの信頼につながる保育園となるために、2021 年度から継続している研究を今回まとめることができたことは、大きな意義があると考える。

【参考文献】

⑴ 新井美保子・清水陽子・矢藤誠二郎・吉田真弓「韓国のオリニジップ評価制の研究」愛知教育大学教職キャリアセンター紀要　8（2023）
⑵ 韓国保健福祉部/韓国保育振興院「2019オリニジップ評価制マニュアル」（2019）
⑶ 全国社会福祉協議会「福祉サービス第三者評価基準ガイドライン（保育所版）」（2017）

記録ツールが保育者に与える影響

平山淑希
（玉川大学大学院　教育学研究科修士課程/仙台青葉学院短期大学）

１．研究の背景と目的

保育の質の確保・向上につながる方向性のひとつに，日々の保育の記録を用いることが示され[1]，具体的な工夫の方法として，文字による記録だけではなく，写真や動画を用いた記録が有効であることが示唆されている[2]．こうした写真などを用いた記録ツールの１つに，ドキュメンテーションがあげられる[3]．ドキュメンテーションは，イタリアのレッジョ・エミリアにおける取り組みに影響を受け，様々な国や地域で導入されている．我が国においても，保育者の専門性の向上を目指す取り組みの検討[4]をはじめ，ドキュメンテーション型の実習日誌の施行的取り組み[5]や保護者支援ツールとしての実践事例[6]，並びに，評価ツールとしての役割[7]や各国の思想的な変遷に関する論考[8]もなされるなど多岐にわたる研究や報告がなされている．

このように，多岐にわたる研究や報告がなされているが，実際にドキュメンテーションは保育の質の確保・向上にどのように影響を与えているのだろうか．また，ドキュメンテーションを用いて記録をとることで，保育者はどのような影響を受けるだろうか．本研究では，記録ツールとしてのドキュメンテーションが保育者に与える影響を，これまでの保育研究や文献を整理することで俯瞰的に概括することを目的とする．

２．研究の方法

２−１．メタ統合

本研究では，メタ統合を用いる．メタ統合は，「同一テーマについて行われた複数の研究結果を統計的な方法を用いて統合する」[9]メタ分析の知見の蓄積を質的研究に適用したものであり，一つひとつの研究について述べるのではなく，ある研究主題に対して行われた論文の知見を統合することで，説得力を高めた中範囲理論を明らかとするための手法である[10]．看護領域では[11]先行研究があり，保育領域でも試行されている[12]。多岐にわたる研究や報告がなされている「ドキュメンテーション」を取り扱う本研究でも有効であると考え採用した．

２−２．分析の手順

分析は上田(2018)[13]を参考に行った．以下，具体的な分析の手順である．

１）リサーチクエスチョンの設定

質的研究のメタ統合を行うにあたり，対象とする研究論文の範囲を設定する必要がある．そのため，「ドキュメンテーションによって保育者の保育に対する意識や行為はどのような影響を受けたか」をリサーチクエスチョンに設定した．

２）文献検索と選定

研究論文の検索は，2024年12月にCiNiiを用い行った．メタ統合は文献検索のプロセスを明示化するため，下記にその手続きを示す．

①１次文献検索：「保育　ドキュメンテーション」で文献検索を行い，109 件の結果があった．

②１次対象文献選定：結果をリスト化し，重複や表題から明らかに内容が異なるものを除外した．結果，56 件の１次対象文献を選定した．

③２次対象文献選定：１次リストの文献を入手後，文献を読みながら，リサーチクエスチョンに適合した文献かどうかを検討した．検討基準として「保育者を対象としているか(養成段階にある学生を対象としたものは除外)「質的研究であるか」「保育者の意識や行為に言及されているか」から選定した．

④最終対象文献選定：２次対象文献で引用されているものも含めて最終対象文献を検討した．その結果，計 18 文献を選定した(表−1)．なお 18 文献は一覧に示しているため，引用文献からは除外している．

表−1　最終対象文献一覧

No	著者名	出版年	論文名	雑誌名	巻	号	ページ
1	小尾 麻希子ら	2024	保育の営みをいかに社会に発信するか ——神戸市立菖合保育所の研究実践「人間ってすばらしい！！」を事例として	武庫川女子大学教育学部 教育学研究論集	19		35−42
2	宍戸 良子ら	2023	【実践報告】保護者との連携力を高める園内研修の開発　ードキュメンテーションの導入に着目してー	作新学院大学女子短期大学部研究紀要	7		1−7
3	小木曽 友則	2023	保育ドキュメンテーションをもとにした保育者の省察に関する研究—A 保育者の保育ドキュメンテーションの分析及びインタビュー調査からー	中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究	2		57−64
4	鹿戸 一範ら	2023	日本の保育現場に生かすレッジョ・エミリアの幼児教育アプローチ ープロジェクトの実践から その２	秋草学園短期大学紀要	39		31−46
5	長谷部 せり ら	2022	幼稚園におけるドキュメンテーションー写真を介して語り合うー	宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要	9		286−306
6	柳原 希未ら	2022	写真を生かした記録から見る3歳児の姿 ― 保育者の語り合いを通した気づきと「10の姿」	日本女子大学紀要. 家政学部	69		13−21
7	藤川 志つ子	2022	保護者に対する保育活動の伝え方の変更による効果の検討：アンケートの分析から見えてきたこと	淑徳大学短期大学部研究紀要	64		145−151
8	藤崎 直子	2022	保育の可視化が保育者へ与える影響について：ドキュメンテーションの活用を通して	教育実践研究	32		1−6
9	髙嶋 景子ら	2021	保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修	保育学研究	59	3	23−34
10	吉岡 善美	2021	写真を使用した記録の工夫：ポートフォリオ・ドキュメンテーション・保育ウェブの活用	ミネルヴァ書房	42		72−80
11	大豆生田 啓友	2021	保育を「記録する」ことを考える	ミネルヴァ書房	42		2−8
12	北原 理恵ら	2020	保育所における地域活動“体験隊”をドキュメンテーションすることの評価	新潟青陵学会誌	13	2	28−37
13	岩田 恵子ら	2018	保育の可視化へのプロセス	玉川大学学術研究所紀要	24		1−13
14	松本 博雄ら	2018	遊びの質を高める保育アセスメントモデルの検討	保育学研究	56	1	91−102
15	大豆生田啓友ら	2019	「子どもはかわいいだけじゃない！」をシェアする写真付き記録　日本版保育ドキュメンテーションのすすめ	小学館			2−42 75−88
16	秋田 喜代美ら	2021	保育の質を高めるドキュメンテーション: 園の物語りの探究	中央法規出版			36−41 60−62
17	秋田 喜代美ら	2024	遊び・学びを深める日本のプロジェクト保育: 協働探究への誘い	中央法規出版			4−41
18	妹尾 正教	2024	ドキュメンテーション・ポートフォリオ・保育ウェブ・対話　保育の質を支える仁慈保幼園のツールたち	Gakken			9−30, 82−91

３）研究知見の統合

選定された 18 文献を繰り返し読みながら，知見の統合を試みた．知見の統合は，KJ 法を用いてそれぞれの論文で表されているカテゴリ名，ならびに表題名などを対象にしながら，リサーチクエスチョンを意識し，コーディングを行った．

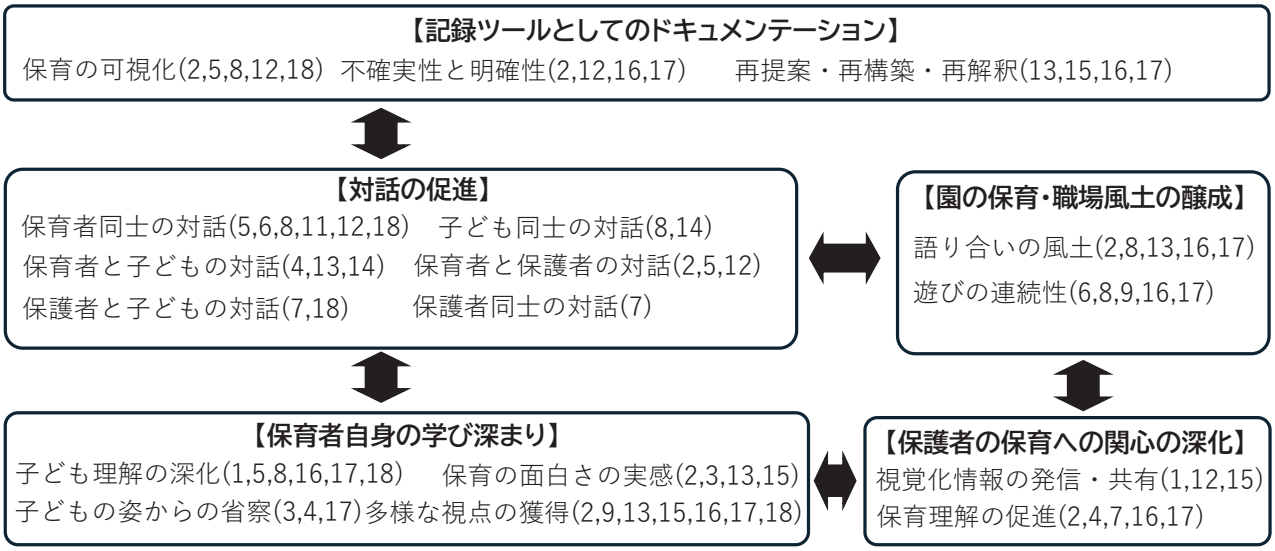


図-１　メタ概念図

４．倫理的配慮

本研究は文献研究のため倫理申請等は行わなかった.

５.結果

18 文献から分析された知見を統合したものが(図−１)である.【】がカテゴリーの名称, その他が構成概念であり, ()の番号は(表−１)の論文番号である.

メタ統合の結果,【記録ツールとしてのドキュメンテーション】は, 写真を用いることでプロセスが見えにくい保育の営みを切り取り可視化することができ, 活動に明確性をもたらす. 並びに, 保育者がその日の保育の不確実な部分の再解釈や再構築, 明日以降の保育の再提案につながる省察が促進される様相を見出すことができた.

【記録ツールとしてのドキュメンテーション】によって, それぞれの立場による多様な【対話が促進】される. この対話が基軸となり, 保育者の子ども理解の深まりや省察, 保育の面白さの実感や多様な視点の獲得といった【保育者自身の学びの深まり】, 語り合いの風土や遊びの連続性を重視する【園の保育・職場風土の醸成】, 視覚化情報の発信・共有によって保育理解が促進されたことによる【保護者の保育への関心の深化】を促すサイクルが生まれていくことが明らかとなった.

以上, ドキュメンテーションに関する 18 文献をメタ統合することで, ドキュメンテーションを媒体とし多様な対話が促進されることで, 保育者の保育に対する意識や行為が変容する様相を概括することができた.

６.まとめと今後の課題

本研究の結果から, 次の２点が課題として見出された. 第１にドキュメンテーションはあくまで記録のための「ツール」であり, 保育者の変容はドキュメンテーションを媒体とした「対話」による影響が大きい. そのため, 対話が促進できる職場風土や同僚性をどのように担保できるか, およびドキュメンテーションと対話の関連についての長期的な検討が求められる. 第２にドキュメンテーションを通した保育者の変容のプロセスについてである. 実践事例の一部では, 導入初期に「どのタイミングで, どのような写真を撮ればよいか迷いがあった」ことなどの保育者の迷いや課題ついての記述が見られたが, 具体的に, なぜそのような葛藤や迷いが生じたのか, それをどのように乗り越え解決したのかを明らかとした文献は見当たらなかった. 今後は保育者の持つ葛藤や課題, 並びにそれを乗り越えるプロセスや要因を明らかとすることで新たな視点を見出す可能性が期待できる.

引用文献

１)厚生労働省(2020)保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会議論のとりまとめ(情報取得 2024/12/27).
２）同掲載１）
３) Rinaldi, C. (2006) In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Routledge. 36.
４）藤川志つ子(2023)保育者の専門性を支える「子ども理解」についての検討, 淑徳大学短期大学部研究紀要 66 91-102.
５）岩田恵子, 大豆生田啓友, 鈴木美枝子, 田澤里喜, 田甫綾野(2019)「ドキュメンテーション型実習日誌」の試みと課題, 玉川大学教育学部紀要 (19) 125-140.
６）成瀬彩花(2023)保護者支援とドキュメンテーション: 保育者と保護者の気づきのズレに注目して, 関東学院大学人間環境学会 編 (39) 90-92.
７）浅井幸子(2019)評価への「抗体」としてのドキュメンテーション, 教育学研究 86 (2), 249-261.
８）松尾杏菜(2022)エマージェント・カリキュラム研究からみたレッジョ・エミリアの幼児教育実践の位置づけ, 保育学研究, 第 60 巻, 第１号, 173-184.
９) Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C. &Jilligs, C. (2010) 質的研究のメタスタディ 実践ガイド. (石垣和子・宮崎美砂子・北池 正・山本則子, 監訳) 医学書院.
10) 山田剛史・井上俊哉編 (2012) メタ分析入門―心理・教育研究の系統的レビューのために―. 東京大学出版会.
11) 橋本和明(2010)配偶者虐待が深刻化する要因についての研究―事例のメタ分析を用いた 虐待のメカニズムの解明―. 花園大学社会福 祉学部研究紀要, 18. 31-59.
12) 上田敏丈(2018)保育者は保育カンファレンスを行うことで何を学ぶのか？―質的研究のメタ統合の試みから, 保育学研究第 56 巻第３号, 235-239.
13) 同掲載 12)

保育カリキュラムにおける遊びの文脈と流れ
―「遊脈」概念の検討―

山本一成（滋賀大学）

遊びの文脈と流れ

遊びの体験は、相互につながりをもつという特徴がある。「幼稚園教育要領」では、体験の多様性と関連性について以下のように述べられている。

> 幼児が様々な人やものとの関わりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、（中略）心を動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること。

「幼稚園教育要領」が示すように、心動く体験が次の遊びや活動の原動力となっていくことは、幼児の生活にとって重要な意味を持っている[注1]。子どもの体験理解に努め、その体験どうしのつながりを考えていくことは、保育のカリキュラム・マネジメントにおいて重要な意味をもっているといえるだろう。

体験の相互の結びつきは、遊びのコンテクストを生成する。ブルーナーが指摘したように、人間は文脈に依存したナラティブ（物語）によって「意味の行為」を行う存在であり[横山 2019]、遊びがもつ意味は文脈によって変容する。例えば、保育現場でしばしば行われる魚つり遊びでも、それが保育者が用意した紙の魚をただ釣るだけの遊びなのか、海への遠足を体験した後、子どもたちのなかに「みんなで食べるための魚をつりたい」というイメージがわきだし、魚や竿を作り始める遊びなのかによって、その遊びがもつ意味や発展可能性といったものが異なってくる。

一方、「幼稚園教育要領」には、体験相互の結びつきに関する記述とともに、生活の流れに関する記述もある。

> 幼児の行う具体的な活動は、生活の流れの中で様々に変化するものであることに留意し、幼児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していくことができるよう必要な援助をすること。

ここでの記述が示すように、遊びや体験を生み出す活動は、流れをもっており、その流れのなかでの展開を援助することが教師の役割であると位置づけられている。「幼稚園教育要領解説」では、「幼児の発想や環境の変化、あるいは他の幼児が関わることによって、予想をこえた展開になる場合もある。このような場合には、その活動の展開の面白さを大切にしつつ、そこで幼児がどのような体験を積み重ねているのかを読み取りながら必要な援助をしなければならない」と述べられており、流れのなかで展開する遊びの面白さについて言及されている。

保育場面は、このような教育的瞬間が同時多発的に生じることに特徴がある[古賀　2023]。一人ひとりの子どもは、それぞれの遊びの文脈をもっており、集団で「同じ」遊びをするなかでも違った仕方でその遊びを楽しみ、多様な発想で遊びを展開させることがある。保育者は、同時多発的に流れる遊びの場を読み解き、必要な援助を行い、さらにそれらの遊びを継続的に深め、生活を豊かにしていくカリキュラム・マネジメントを行うという専門性を持っているのである。

以上のように、遊びは、時間的には相互に関連し文脈を形成するという特徴をもち、空間的には同時多発的に異なる流れとして現れるという特徴をもつ。さらに、それらの流れは、強まることもあれば弱まることもあり、まざりあうなかでわきだしたり、思いがけない方向に展開することもある。このことは保育カリキュラムにとってどのような意味をもっているだろうか。

生きて動いている遊びと保育カリキュラム

カリキュラムという言葉は、「走路」を語源とし、「履歴書 curriculum vitae」という用法にも残っているように、人生の来歴、つまり教育においては「教育経験の総体」を意味する[佐藤 1997: 4]。しかし、この言葉は学校教育において、「指導計画」や「時間割」に代表されるように、ほとんどの場合、事前の「計画（プラン）」として意識されてきた。加藤繁美が指摘するように、偶然の出会いやその場の雰囲気といった事前の計画ができない要素は、保育カリキュラムとして体系化することに大きな困難を伴ってきたのである[加藤 2003]。

しかし、ここまで述べてきたように、生きて動いている遊びは多様な文脈や流れをもっており、保育者はその同時多発的な遊びの動きを読み解き、子どもと共にカリキュラムを共創する存在である。加藤は、この問題に応答し、レッジョ・エミリアや倉橋惣三のプロジェクト活動から通じる「生成発展カリキュラム」（イマージェント・カリキュラム）を枠組みに組み込むことによって、偶然の出会いを含んだカリキュラムの理論化を試みている。

遊脈―遊びの川

本研究では、保育カリキュラムにおいて、遊びの文脈と流れの多元的理解が保育カリキュラムのマネジメントにとって重要であるとの考え方のもと、遊びを絡み合う川の流れのメタファーでとらえることを提案する。そのために、「生成発展カリキュラム」の源流にある倉橋惣三の「生活（life）」の思想を、人類学者ティム・インゴルドの「生命（life）」の思想と重ね、生活のなかで展開する遊びを、生命の線の絡み合いとしてとらえるモデルを提示してみたい。

倉橋は『幼稚園真諦』のなかで、「子供が真にそのさながらで生きて動いているところの生活をそのままにしておいて、それへ幼稚園を順応させていくことは、なかなか容易ではないかもしれない。しかしそれがほんとうではありますまいか」［倉橋 2008: 24］と投げかけている。この幼児の「生きて動いている」遊びをとらえるメタファーとして川を用いることで、日々変容する文脈や流れを含んだカリキュラムについて省察する助けが得られるはずである。

インゴルドは、ドゥルーズの生命論に影響を受けつつ、Life（生活・生命）を生きて動いている「線」として見る理論を展開している。

> 生命を…人間であろうとなかろうと、あらゆる生物が紡ぎだす無数の糸によって織りなされる多様体として想像してみたらどうだろう。というのも、あらゆる生物は、自分たちが巻き込まれているさまざまな関係の絡み合いを通じて自分たちの生き方を見出しているからである。

倉橋が述べた「生きて動いている生活」について、インゴルドの議論を経由して再訪してみることで、保育の生活を、伸びゆき、絡みあう生命の線の動きとしてとらえる視点が得られることになる。

先述したように遊びは、それぞれに固有の時間的文脈と、同時多発的に流れる空間的配置を持っている。この時間的・空間的な“動き”を、カリキュラムの前提に組み込むことで、生活のなかで偶然の出会いや他者との交流によって、深まり広がっていく保育カリキュラムの可能性が見えてくる。

筆者はこれまで、宇治福祉園との共同研究のなかで、この「生きて動いている」保育のプロセスを、「ひびく・まざる・わきだす」という生命のリズムとしてとらえてきた。研究協力者である駒井哲郎氏は、園の保育カリキュラムを「一人一人のこどもの呟き、表現、姿跡が水源となり、誘い誘われ混交しながら、小さな遊びの渓流が多様に流れ込む期の活動の河につながってい」くものとしてとらえ、「季節や生活と密接であることから、地図上の河という一定の形をとりながらも、流れる水は毎年・毎日違う流動的な状態」にあるものとしてとらえている（山本　印刷中）。この「期の活動の河」について、具体的な事例から考察する。

遊脈混交のカリキュラム

本発表では、遠足でのこいのぼりとの出会いから生まれた遊びの文脈と流れを川としてとしてとらえ、「生きて動いている」生活のなかで共創される遊びの様相を視覚化することを試みる。紙幅の関係から保育カリキュラム（経験の総体）の全体を記すことはできないが、こいのぼりとの出会いから展開するカリキュラムは図１のように展開した。

遠足でのこいのぼりとの出会いは、単発の経験として終わるのではなく、子どもたちの「こいのぼりと仲良くなりたい」という想いを触発した。日々の泥団子づくりの遊びは「こいのぼりさんに食べさせてあげるおだんご」へ、日々の色水遊びは「手作りのこいのぼりさんを飾る草木集めや色集め」の遊脈へ展開していった。園の文化として蓄積してきた遊びの文脈と、子ども一人ひとりが思いついた遊びの文脈が絡み合うことで、川の流れは勢いを増し、生き生きと流れていく。遊びの線（文脈・流れ）である「遊脈（遊びの川）」の概念は、計画によってはとらえきることのできないカリキュラムの生成的な側面に注目し、視覚化するために活用できるのではないだろうか。

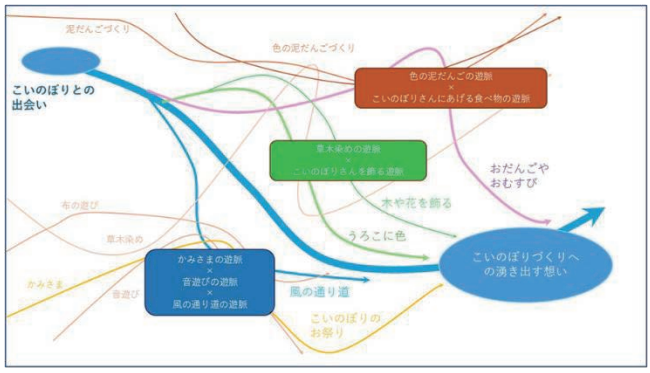


図１　遊脈の絡み合い

（注１）
「体験」は、遊びと同様、発達に回収することのできない深さをもつものであり、有用な意味をもつ「経験」とは区別して考える必要がある［矢野 2014］。つまり、「体験」の視点からみれば、遊びは一回性の深さをもつものとしてとらえられ、相互に関連するものとしては見ることはできない。しかし、同時に遊びは、連続する生のプロセスの一部でもあり、そのような「経験」の視点から見れば、相互の関連性をもっているともいえる。幼稚園教育要領が以上の区別を行っていないことによる議論の難しさはあるものの、本稿では遊びの「体験」を連続する生のなかで相互に関連性をもつものとして読むこととする。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 24K05787 の助成を受けています。

文献

インゴルド，T.　工藤晋訳　2014　『ラインズ―線の文化史』左右社
加藤繁美　2007　『対話的保育カリキュラム（上）』　ひとなる書房
倉橋惣三　2008　『倉橋惣三選集　第１巻　幼稚園真諦　子供賛歌　フレーベル』学術出版会
古賀松香　2023　『保育者の身体的・状況的専門性：保育実践のダイナミック・プロセスの中で発現する専門性とは』萌文書林
佐藤学　2003　『カリキュラムの批評：公共性の再構築へ』世織書房
文部科学省　2018　「幼稚園教育要領」
文部科学省　2018　「幼稚園教育要領解説」
山本一成　印刷中　『ひびく　まざる　わきだす - Life（生活・人生・生命）を深める保育実践理論の探求』（全国私立保育連盟全国私立保育連盟　保育・子育て総合研究機構委託研究　研究成果報告書）
矢野智司　2014　『幼児理解の現象学―メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林
横山草介　2019　『ブルーナーの方法』溪水社

子ども主体の保育のための評価方法の検討

―韓国における 2019 改訂ヌリ課程後の保育評価を手がかりに―

○宮地　あゆみ（九州大谷短期大学　幼児教育学科）　清水　陽子（九州産業大学　人間科学部）
吉田　真弓（名古屋短期大学　保育科）　松本真理子（尾張旭市保育課）

1. はじめに

韓国では日本に先んじて、幼保共通カリキュラム「ヌリ課程」が策定された。本研究で着目した「2019 改訂ヌリ課程」(2019 年 7 月告示)の最も大きな特徴は、幼児・遊び中心の教育課程である[1)]。この改訂では、2019 改訂以前の教師主導の教育課程運営に対する反省として、教師の計画より幼児から発現される遊びを重視し、具体的な評価方法と内容を簡略化し、評価の目的、対象、方法、そして活用を基本原理として簡潔な文言で記述したと言われる。

本稿では、韓国の幼児・遊び中心の教育課程の実践過程を調査する中で、保育評価の重要性に示唆を受け、さらに子どもの意見を反映させた評価方法の開発に取り組むことにした。具体的には、子どもによる保育評価表の開発とその妥当性の検証をすることを目的としたい。

2. 研究の方法

研究方法は次の通りである。①ヌリ課程の 2019 年の改訂前後の保育評価の比較をする。②日本の先行研究論文(以下、先行研究と略す)を精査し、活動の感想や気持ちを子どもに尋ねる保育評価シートを作成する。③子どもの姿を整理したフィールドノートと、「幼児の気持ちを聞く保育評価シート」を実施日別に SPSS にて分析し、保育者視点の保育の振り返りと、活動に対する子どもの気持ちから見えてきた結果との考察をする。④以上の結果から、保育の質の向上における子どもによる保育評価の妥当性について検証する。

3. 倫理的配慮

本研究は、2024年5月31日に九州大谷短期大学の倫理審査委員会にて承認されている。また、実施園にも倫理審査通知の結果を提示し、調査の趣旨を説明し実施している。実施の際には、子どもの意志を尊重するように留意した。

4. 韓国 2019 改訂ヌリ課程前の保育評価

韓国においては、2012 年に新教育課程「5 歳ヌリ課程」が導入され、国家が公正な教育機会を保障した点、幼児教育系と保育系が、満 5 歳児が学んでいくべき教育目標と内容を、国家レベルでの共通課程として設置することに合意した点に大きな意義を持つ。その後、2013 年に 3 歳、4 歳の年齢に拡大し、2024 年には幼保一元化が成立した。このような韓国の幼児教育の背景をまず理解したうえで、保育評価についても検証すると、国家が公正な教育機会を保障している点で、自己評価・第三者評価の実施も、充実していることが理解できる。

韓国のヌリ課程は、「基本生活」「身体運動・健康」「意思疎通」「社会関係」「芸術表現」「自然探究領域」の 6 領域であり、それぞれの領域に対し、具体的な評価項目が掲げられ、政府からの指示項目が多い。その評価項目に対し、段階的な評価基準が設けられ、一人一人の評価チェックリストにより、次の課題が明らかにされ、年に 2 回の評価を実施する様式で、教育計画案に反映されている。このような具体的な指標は、保育の質を一定水準に保つために効果があった。

しかし一方で、子どもの主体的な姿からの遊びの成り立ちや、遊びを通した子ども同士の関わりの点での評価（観察）のしにくさがある点が課題である。

5. 韓国 2019 改訂ヌリ課程後の保育評価

2019 改訂ヌリ課程では、幼児中心・遊び中心を追求することが本課程の性格の中で述べられており、「2019 改訂ヌリ課程」以降は、「学びとしての遊び」という視点から、幼児が遊びを主導することを大切にしながら、より深く幼児の姿を捉えられるよう、評価方法も「観察および遊び記録」として幼児の姿を記述し評価する方法へと変化してきている。また、保育者の質および主体性の向上もねらったものである。評価の特徴としては、以下の内容が挙げられる。

まず、本日の遊びを事前計画し、その日の幼児の「遊びの様子」を記録する。そこには幼児達がどのようなやりとりや会話をしたのか、またどのような問題が起き、どのようにして解決をしていったのかなど、複数の幼児の名前とともにエピソードとして記述され、更にその場の様子が分かりやすいよう複数の写真が載せられている。そして保育者の関わりや環境構成等の援助はどうであったかの「保育者の省察」が記載されている。それと同時に「幼児観察」として、幼児の姿についての考察や、今後の関わり方の検討なども記載されている。

こうすることで、個々の幼児の発達の姿や遊びの中での育ちを具体的に捉えることができると考えられる。

6. 韓国 2019 改訂ヌリ課程前後の保育評価比較

「2019 改訂ヌリ課程」前後で保育の評価方法は大きく変わっている。まずは改訂前と後のヌリ課程の「評価」について記載されている部分に着目し、幼児の評価に関してその内容を比較してみたい。

改訂前は「活動が幼児の発達水準と興味・要求に適しているか評価する」「教授・学習方法が幼児の興味と活動の特性に適しているかを評価する」「幼児の知識、機能、態度を含み評価する」といった内容で記述されている。一方、改訂後は「幼児の特性および変化の程度とヌリ課程の運用を評価する」と記載されている。

評価の実際を見てみると、改訂前は「週の教育計画案」、「一日の教育計画案」、「領域別チェックリスト」（個人別）によって評価が実施されていた。チェックリスト

の各項目には3段階の評価基準が設けられ、該当箇所にチェックする様式になっており、到達水準を評価する要素が強いように思われる。それと比較して改訂後は、エピソードや写真を多用することにより、先述の改訂ヌリ課程「評価」に記載されている「幼児の特性や変化の程度」を具体的に読み取ることができると考えられる。

7. 幼児による保育評価

（1）日本の保育内容の評価

日本においても、「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」においても評価が記載されている。しかし、「保育所保育指針」および「幼稚園教育要領」を見たかぎり、保育内容の評価は保育者が主体であり、子どもの活動に取り組む姿から個々の保育者が保育内容の評価をして、次の保育の展開を考えると解釈できる。そのため、幼児が活動の感想を表現し、その感想を記録後に考察したうえで更なる活動に繋げていく評価の方法はないかと考え、幼児に気持ちをたずねて保育評価をしている先行研究を手がかりに、その在り方を検証していくことにした。

⑵ 幼児を対象とした先行研究と保育評価シートの開発

2024年9月24日現在、CiNiiで1900年～2024年の間で、「幼児と評価」で先行研究を検索してみると5,063本あり、「子どもと評価」では9,674本あった。そのため、本研究においては日本学術学会に位置づけられている、日本乳幼児教育学会の「乳幼児教育学研究」と、日本文化学会の「保育文化研究」の、学会誌過去10年分の論文の子どもを対象とした先行研究のみを精査した。

対象とした先行研究は、乳幼児教育学研究が60本、保育文化研究が105本である。そのうち、幼児が調査対象の先行研究は、乳幼児教育学研究が20本、保育文化研究が11本であった。さらに、幼児が直接インタビューや調査に関わっている先行研究に限定すると、今回対象とした先行研究の165本に対して、6本(3.6%)のみが本研究の要件として該当する。

当事者である幼児の視点からの保育評価を取り入れることは可能か、幼児を対象に幼児の意志を調査した先行研究をさらに検索してみると、有馬比呂志（1993）と戸田大樹（2009）がある(以下、有馬、戸田と略す)。先の6本の先行研究や、有馬と戸田の先行研究も参考にし、本研究においては当事者である幼児の視点からの保育評価を取り入れる事を目的に、実践の場で活用できるように簡略化した保育評価シートの開発に取り組み、「幼児の気持ちを聞く保育評価シート」を作成した。

また、本調査シートは日々の保育を幼児の視点からの保育評価をする、いわゆる振り返りのためのツールとなることを意識し作成している。そのため、幼児に分かりやすいように項目ごとに色分けをし、意思表示の意欲を示し評価も含めて保育の一環に繋がる様に項目と同系色のシール（1.5㎝）を使い、活動を通して喜怒哀楽や活動内容を示す項目を設けた。

また、項目ごとのシールは様々な思いを示せるように、項目別にシールを準備した。その他にも、その時の幼児の姿を記載するために保育者らのメモ用に備考欄を設けた。今回の「幼児の気持ちを聞く保育評価シート」は、現在取り組んでいる光遊びの実践にて、幼児の視点からの保育評価を目的とし作成していることから、活動内容に合わせて「なにがたのしかった」の項目で、「つみきでつくるとき」「ひかりをつかったとき」「おはなしををきくとき」「みんなのさくひんをみたとき」の項目を入れている。

8. 保育活動後に子どもの意見を尋ねた評価の試み

(1) 実践の経過

光遊びに協力していただいたR保育園では、毎年七夕誕生会を実施している。昨年は七夕飾りの制作や七夕のお話のブラックシアターを実施された。そこで、七夕をテーマとしたプロジェクト保育を6月4日～7月3日までの計4回実施することを計画した。

R保育園1階の独立した小保育室を「光遊びのへや」にして、5歳児を対象に初回と2回目の実践をした。この2回の実践は、5歳児を3つのグループにわけて、1グループずつ15分程度で実施したものである。

3回目と4回目は、5歳児の保育室で17名全員を対象にして、七夕にちなんだオリジナルの童話を話した後、LEDライトと積み木を使用して実施した。特に、4回目は、異年齢児も一緒に楽しめるように、保育室全体を暗くして、水中LEDライトを使って、天の川をイメージした環境設定にして、積み木とLEDライトの作品の間を歩くコースを作成した。

このような実践の状況を参加した学生と担当教員が観察し、フィールドノートとして記録した。実践後は、「幼児の気持ちを聞く保育評価シート」を使用して子どもに保育の感想を尋ねた。

⑵「フィールドノート」と「幼児の気持ちを聞く保育評価シート」との比較と考察

「幼児の気持ちを聞く保育評価シート」を作成し、子どもの活動を通しての意見を記録に残し考察したことで、子どもの意見を反映し、保育の振り返りをすることに繋がった。また、活動を重ねるなかで、活動の広がりはもちろんのこと、子ども達の心情もより理解することが出来た。今回のように、保育者の視点と子どもの視点を総合的に考察することで、子どもの意見をより反映し保育の振り返りができる。

9. まとめと今後の課題

今回開発した「幼児の気持ちを聞く保育評価シート」のように、子どもの意見を見える形に残すことで、より子どもの思いが明確に表現できることがわかった。今後は、「幼児の気持ちを聞く保育評価シート」を掲示することで、子ども同士がお互いの気持ちを表現し、伝えあうツールになること、そして保護者とのコミュニケーションツールとしても使用できると考える。ポートフォリオと併用し、保護者とのコミュニケーションツールとして活用することを、今後の課題として具体化していきたい。

参考文献

「韓国幼児教育の変遷と現状」新しい政策「5歳ヌリ課程」(2012年3月施行）を中心に（李　和貞　創価大学教育学論集第64号)

「2019改訂ヌリ課程」解説書　2019 韓国教育部、保健福祉部

付記:本研究は、令和 6～8 年度科学研究費基盤研究(C)（課題番号 24K05827，研究代表者：清水陽子）の研究成果の一部である。

こどもの興味から始まる探究活動（２）
―免許って何？―

○内山沙知（社会福祉法人　共育ちの会　あかつき保育園）

【はじめに】

本園は名古屋市西区にあり、「安心、自信、自由」を保育方針としている。入所定員は0歳児から５歳児まで128名であり、3,4,5歳児を３つのチームに分けて異年齢クラスを構成している。そして、このチームでは、週２日、子どもたちの興味や関心から始めるプロジェクト型の保育を行っている。

春から夏にかけては、子どもたちに興味のあること、やりたいことを提案してもらい、一緒に行いながらチームのみんなの関心がどこにあるのかを探っていく。そして、秋から冬にかけては、関心のあるテーマを１つか２つに絞り、関連する事柄を調べたり、試したりしながら活動を深めている。また、保育者は、ドキュメンテーションによって子どもたちが興味を持ったものや出来事を可視化し、それを資料として子どもたちと活動を振り返り、その後の活動の展開について話し合っている。

この話し合い（ミーティング）は、一日の始まりと終わりに行っており、そこでは子どもたちが自分の考えを言い、相手の意見を聞くことを大事にしている。また、保育士は、誰がどのようなことを言っても良い場となるような雰囲気づくりに努めている。このような取り組みでは、５歳児がチームを引っ張り、年齢の異なる子ども同士が助け合い協力する姿が見られる一方、４・５歳児の意見が強くなりがちなことが課題となっていた。

そこで、本研究では、１つのチームの３歳児が、バイクに乗りたいとつぶやいたことを活動に取り入れることを試みた。そして、その願いを実現するために、保育者が免許を提案したところ、他の子どもたちの関心も高まり、さらに免許を持つ職業へと興味が広がっていったので、その活動を振り返り、探究活動における保育者の援助について検討したいと考えた。

なお、ここでは、「子どもたちが興味のあること、疑問に思うことを解決したり理解するために、友だちや保育士と一緒に情報を得たり、意見交換しながら、子どもたちなりの答えを導き出す活動」を探究活動とする。

【目的】

３・４・５歳の異年齢クラス（チーム）の子どもたちが保育者と一緒に取り組んだ探究活動における、疑問の共有や子どもたちの意見の影響に着目し､保育者の役割について検討する。

【方法】

対象：社会福祉法人 共育ちの会 あかつき保育園 ３・４・５歳児の異年齢クラス（５歳児　６名，４歳児　７名，３歳児　６名）担任：山中智尋、田淵彩子

期間：2022年５月～2023年１月下旬。週２～３日。ただし、行事（運動会、発表会）前は１カ月程度休止する。

方法：活動の過程で気付いたことや分かったことは、保育者が子どもたちと一緒に、文字や絵、写真などで記録し、その日のミーティングで共有している。また、２月には活動報告会を行っており、その際には保育者が、１年間の活動報告（活動の様子を撮った写真や会話の記録、及び保育士の考察）を作成し、保護者に配布している。本研究では、この２つの記録を資料として探究活動のプロセスを整理し、保育者の援助について分析した。

【倫理的配慮】

写真等の記録や研究等での活用については、3,4,5歳児の保護者全員から書面による同意を得た。

【結果】活動の経過と内容

◆バイクに乗りたい（2022年５月）：

チームの週案を立てる時に３歳児の一人から「バイクに乗りたい！」と意見が出る。すると、他の子どもたちも「家にバイクが無い」「ぼくもバイク乗ってみたい」と口々に言い始めた。バイクにはヒーローのような憧れを抱いているように感じたが、新人保育士から「バイクは免許が無いと乗れないよ」という意見が出て、この週の計画にバイクに乗りたいという提案は入らなかった。

担任の保育士は、今年度初めてプロジェクトに参加する３歳児からの意見を取り入れることができなかったことが気に掛かり、さらに「バイクに乗りたい」と言った子がどことなくさみし気な表情をしていることにも気づいていた。そこで、保育士間で話し合い、、どうしたら新人保育士の意見と「バイクに乗りたい」という子どもの意見を取り入れる事ができるのかを考えた。そして、免許が無いと乗れないのであれば、みんなで免許を取ってしまおうと思いつき、園で試験を受け、免許を発行することを計画した。

◆バイクに乗るための試験（2022年５月）

まず初めに本物の運転免許をみんなで見てみた。「写真がついてる」「数字も名前もついてる」子どもたちは本物の免許証に興味津々であった。保育士は、この免許をもらうには試験に合格しないといけないこと、運転するということは、間違えると危ないし、命が掛かってくる。運転するための決まり事や大事なことを勉強して、それを覚えているかをテストするのが試験であることを伝えた。子どもたちは、「お姉ちゃんやってる」「学校でやるんだよね」「だから免許を貰うために自動車学校に通うんだね」などと話し合っていた。

その後、３歳児が挑戦しやすいようにと、バイクの塗

り絵の試験を行うことした。真剣な表情で丁寧に取り組む子どももいる一方、簡単な課題と捉えて適当に片つけようとする子もいた。そこで、合格発表をして、不合格者には再試験の機会を設けた。再試験になった子どもたちは「ここがいかんかった」「線からはみ出してたから」「もう一回頑張る」と前回の反省を口にし、今度は真剣に取り組んでいた。そして、全員が合格し、園長から免許をもらい、バイクに乗ることになった。

提案した３歳児は他の子よりも集中して塗り絵に取り組み、免許がもらえると嬉しそうに手にして見ていた。

◆バイクに乗る

たまたま職員が手押し車のようなバイクを持っていたので、それを借りることができた。子どもたちは念願のバイクを前に、「ヘルメットいるんだよ」と部屋にあった防災用のヘルメットを持ってきたり、「これつけるとかっこいいかも」とサングラスを付けてバイクに乗る子もいた。「早く変わってよ」とぴょんぴょん跳ねながら順番を待つ子どもたちには、免許を取り、バイクに乗れる嬉しさが感じられた。提案した３歳児も、念願のバイクに乗れて満足そうだった。そして、保育士は、いつか本物の大きなバイクに乗れたらいいなと思い、園の掲示板に「大きなバイク大募集」と書いて保護者に呼びかけた。

◆どんな道を走りたい？(2022 年６月)

バイクでどんな道を走りたいかをみんなで考えた。ガタガタ道、トンネル、坂道、海でバシャバシャ道と口々に言い、実際に段ボールやゴザ、マットなどを使い作ってみた。そして、実際にバイクで走るとタイヤが挟まり動けなくなり、バイクを後ろから支えたり、押したりしてしたが、簡単には進まなかった。

そこで、みんながバイクで走っている写真を見ながら話し合った。「やっぱりバイクでいろんな道を進むのは難しいね」「道が悪いのかな？」「バイクをもっと強く押したらいいのかも」と声があり、今度はみんなで一生懸命に押した。しかし、なかなか進まず、バイクに乗る難しさを感じてか、気分が沈んでいるようだった。

◆免許ってなに？（2022 年 10 月）

７・８月のプール遊びや９月の運動会などで、時間が空いたが、再び、バイクの活動に戻った。再開するに当り、みんなでこれまでの活動を記録した写真を見ながら振り返り、免許について考えることにした。保育士が、免許とはどんなものだと思っているのか、どんなことを知っているのか聞いてみると、次のような声が聞かれた。「自分だけの大事なもの」「危ないことをする時にいる」「やりたいって思っても無かったら出来ない」「カード」「みんなが持っていないもの」「免許には名前が書いてある」「試験をしてから貰うもの」

保育士が、運転免許の他にも勉強をしてもらえる免許があることを伝えると、早速、園の中の免許も持っている人を探し始めた。園長に聞きに行くと「船舶免許を持ってるぞ」主任は「保育士の免許（資格）」調理の職員は「調理師免許」と教えてくれた。その他に子どもたちが知っている免許について聞いてみた。すると、「おまわりさん」「自衛隊」「お医者さん」「おまわりさんは警察手帳持ってるんだよ」「かっこいいよね」と困っている人を助ける職業や専門職の名前があがった。保育士や友だちの話を静かに集中して聞いたり、意見を言う時には賑やかに声が飛び交うなど、免許や資格を持つ人への興味や憧れが感じられた。

◆パイロットに会って話を聞く（2022 年 12 月）

園の保護者の何人かに、免許と職業の関係について話していただけないかと協力を依頼したところ、パイロットの方の承諾が得られた。そこで、パイロットに聞いてみたい事を話し合い、忘れないようにメモに残した。その内容は【なんでパイロットになろうと思たの？】【飛行機の友だちは誰ですか】【飛行機に乗せてくれますか】【空の上にはなにがあるの？】であった。そして、職業のシンボルでもある制服を着て来園してくれた。飛行機の大きさや重さ、パイロットやＣＡの仕事、免許は６個も持っていることなど、子どもたちは目を輝かせて聞き入っていた。そして、実際に会って話を聞いた事で、その方の優しさに触れ、身近に感じることが出来たのであろう、パイロットという職業はみんなの憧れとなった。また、この日以降、飛行機の音が聞こえると空を仰ぎ、パイロットの方の名前を呼んで、手を振っていた。誕生会での「大きくなったら何になりたいですか？」の質問には、「パイロット」がよく聞かれるようになった。

◆お礼の手紙を書く

「パイロットにお礼の手紙を書きたい」という事で、年長児を中心に文章を考え、手紙を書いた。話を聞いた日から、ブロックで飛行機を作ったり、飛行機の図鑑を嬉しそうに見ている子どもが増えた。そこで、手紙と一緒に、子どもたちが作った飛行機の写真や空に向かって手を振っている写真も入れた。手紙には【金曜日、らいおんチームに来てくれてありがとう。飛行機の中、見せてくれてありがとう。免許の事教えてくれてありがとう。おもちゃで飛行機つくったよ。図鑑に載ってたよ。日曜日に名古屋空港までタクシーに乗って飛行機見てきたよ。頑張って勉強してパイロットになるね。また来てね。ありがとう。らいおんチームより】と書かれていた。

◆本物のバイクに乗る（2023 年２月）

園長の友人のご厚意で、念願の本物のバイクに乗せてもらう機会ができた。この日は朝からみんなドキドキで、バイクの音が聞こえると、一斉に園庭へ出て行くほど楽しみにしていた。そして、活動のきっかけを作った３歳児のバイクに乗った顔は、とても満足そうだった。

【考察】

3歳児の「バイクに乗りたい」というつぶやきから始まった今回の活動は、保育士の「免許を取ってバイクに乗ろう」という提案で、チームみんなの興味に広がった。そして、本物の免許証を見たり、保育士が実物に近い免許証を用意したこと、また、それを手に入れるための試験を企画したことで、チーム全体の興味や意欲を高めることにつなげることができたと思う。

また、免許についての話し合いでは、子どもたちが免許をどのように理解しているかを把握することができたが、その後の保育士の発言により、子どもたちの関心は、免許や資格を有する職業に向かうようになった。今, 振り返ってみると、実際にパイロットと会うまでに、免許と職業の関係性について、さらに疑問や興味を深め、探究していけるようなきっかけ作りや提案、関りが少なかったように思う。今後の課題としたい。

「楽しさ」に関する基礎的研究（その 13）
― 手遊びを中心に ―

○堀　建治（愛知東邦大学）　松本亜香里（愛知東邦大学）　小杉裕子（椙山女学園大学）

Ⅰ　はじめに

本研究は「楽しさ」の本質を明らかにすべく、「手遊び」を中心として検討を重ねてきている。かつて我々は保育者を対象としたアンケートを実施し、保育教材としての有効性を示した[(1)]。アンケート調査は主に量的側面からのアプローチとなるが、「楽しさ」とは内面から生ずる情動であり、質的側面からのアプローチが必要となる。先行研究を概観すると上田は新任保育者に対して月 1 回インタビューし、保育のできた・できる観のプロセスを明らかにしている[(2)]。田中らは保育者 4 名の語りからわが子の子育て経験を経ることで保育者の保育実践の捉え方や在り方がどのように変容するのかを検討を行っている[(3)]。これ以外にも近年、質的視点での研究が増加してきている。

我々は直近の成果として「共振」をキーワードとして子どもと保育者との「手遊び」の実践場面を分析し、「楽しさ」の分析を試みた。これについては実践の検討を加えることと質的側面による分析の課題が残された。今回「手遊び」を実践する保育者自身の思いをインタビューから「手遊び」における「楽しさ」を分析することを試みる。これが子どもと保育者との「楽しさ」の「共振」プロセスの一端が明らかになることが期待される。

Ⅱ　研究の方法

研究の方法について、以下のとおりである。

(1)「手遊び」を中心に保育者 4 名にインタビューを行った。そこから結果について分析及び考察を行う。

①インタビュー時期：2024（令和 5）年 10 月中旬。

②対象は以下の 4 名である。

保育者 A：認定こども園勤務（保育歴 4 年目）
保育者 B:認定こども園勤務（保育歴 4 年目）
保育者 C:保育所勤務（保育歴 4 年目）
保育者 D:幼稚園勤務（保育歴 4 年目）

③調査方法：インタビュー形式で行う。インタビューについてはインタビューの録音やインタビュー内容は個人情報が特定されないこと、内容そのものは研究のみに使用することを事前に同意を得ている。

(2)「手遊び」と「楽しさ」に関して、主に文献研究を中心として先行研究や知見の検討について考察する。

研究の分担については、堀が全体的総括を担当し、松本がインタビューと考察、小杉が結果の分析と考察を行う。

Ⅲ　研究の結果及び考察

(1) 保育者 A とのインタビュー

①現在のクラス：4歳児

②保育内における「手遊び」の実践：一緒に組んだ先輩がやっていたので、積極的に取り入れるようになった。

③手遊びをする時と行う「手遊び」：給食後、ごちそうさまでの間、行事の間、待ち時間、行事の出し物として。やきいもグーチーパーやかぼちゃの手遊びなど、季節を感じるものや、じゃんけんにつながるもの。かき氷などの関わる系。

④「手遊び」に魅力を感じるか否か、その理由：魅力は感じる。手遊びを通したやりとりで、子どもの発想に触れることができる。手遊びをすることで、一瞬で注目できる。そのため大きい声を出す必要がない。じゃんけんなどルールを覚えるにも有効。

⑤子どもは「手遊び」をどのように感じているか：関わる系は「次何しよう」と子どもなりに考える力につながる。机ごとで「かき氷」の手遊びが自然発生し、1 つの机からいくつもの机に広がるので、遊びとして馴染んでいる。ままごとなど遊びや日常の子ども同士の関わりの中に、手遊びが入ることもある。子どもたちは新しい手遊びも楽しみにしている。

⑥子どもが「手遊び」を楽しんでいる場面はどのような環境下か：友達や先生との関わりが持てる。手遊びが成功したとき。じゃんけんなど手遊びに付随した別の要素の遊びがある時。自分でアレンジができる。（歌詞、顔の表情など）

⑦保育現場でどのように「手遊び」を扱ってほしいか：保育者にとっても子どもにとっても楽しくあって欲しい。いろいろな発想で新しいものが増えていくと良い。ちょっとした間の時間に使えるし、子どもたちの学びにつながったり考える機会や発言する機会にもつながったりするので良い教材だと思う。

◇考察：保育者 A は子ども同士のかかわりに「手遊び」の意義を見出している。「手遊び」を介在して交流をもたらす姿に共振が認められるものと指摘される。

(2) 保育者 B とのインタビュー

①現在のクラス：3歳児

②保育内における「手遊び」の実践：している。子どもたちが手遊びを好き。

③手遊びをする時と行う「手遊び」：注目を集めたい時、待ち時間、絵本の始まる前。4 歳になると、注目してほしいときは伝えれば聞いてくれるので、注目を集めたい時にすることはなくなった。1～3 歳は 1 日 3 回はやっていた。ピカチュウ、メロンパン、パン屋さん、ワニのかぞくは自分が好きだからよくやる。先輩たちはドラえもんをよくやっていたから、自分はやらなかった。先輩と歌詞が違う場合もあるが、自分流で子どもたちとやっている。

④「手遊び」に魅力を感じるか否か、その理由：魅力は感じる。コミュニケーションを取るのに良い、ちょっとした時間で楽しめる、子ども同士の仲を深める、あまり話した

ことのない友達にも話しかけるきっかけになる、アルプス一万尺など速さを調節するような手遊びでは、協力して調整して、子ども同士の仲を深めることができる。
⑤子どもは「手遊び」をどのように感じているか：楽しい遊び、目新しい遊び。
⑥子どもが「手遊び」を楽しんでいる場面はどのような環境下か：子ども同士、自由に好きな相手とやる時。2 人でする手遊びをだんだん人数を多くしたりして、子ども同士アレンジできる時。例えばかき氷やメロンパンなど、自分たちでストーリーを変更できるものや、おちゃらかホイなど速さを自分たちで調節できる手遊びが好き。
⑦保育現場でどのように「手遊び」を扱ってほしいか：どんどん手遊びをやっていきたい。最初は先生と一緒にやったことが、子ども同士で考えたり、1 人でもアレンジしたり、複数で楽しめて友達の輪が広がる。普段話せないお友達にも手遊びを介して関わりに行ける。自分を表現できる。
◇考察：保育者 A と同様、保育者 B も「手遊び」を友達と介在するものと捉えていることがわかった。「手遊び」はアレンジが多様にできることから、より楽しさを深められることも看取され、共振につながるものと考えられる。

(3)保育者 C とのインタビュー

①現在のクラス：2歳児
②保育内における「手遊び」の実践：している。年齢が低いので、トイレの順番待ちや絵本前外に出る前などの待ち時間に手遊びをする。ひげじいさんの歌詞をｱﾝﾊﾟﾝﾏﾝなど少しずつ変えて実施している。季節に合わせたやきいもグーチーパーのような手遊びも楽しんでいる。
③手遊びをする時と行う「手遊び」：絵本の時ははじまるよの手遊び、外に出る前はｱﾝﾊﾟﾝﾏﾝの手遊び、トイレで待っているときは、ｱﾝﾊﾟﾝﾏﾝや幸せなら手をたたこう、むすんでひらいてなどをしているが、2 歳児になると、子どもの方からやりたい手遊びを言ってくる。
④「手遊び」に魅力を感じるか否か、その理由：魅力は感じる。年齢、人数関係なく、小さい子から大きい子まで楽しめる。子どもは歌が好きだから。体を使えるし、動きの大きさやアレンジができる。
⑤子どもは「手遊び」をどのように感じているか：小さい子は模倣遊びをして楽しむし、速さを変えて興味を引く。子ども同士で幸せなら手をたたこうをアレンジして、ツンツンしたりコチョコチョしたりして遊んでいる姿を見ると、先生がしているのを見て、子どもたちだけで発展させて楽しんでいる。
⑥子どもが「手遊び」を楽しんでいる場面はどのような環境下か：誕生日会などの行事の時。絵本が好きなクラスで、絵本を読む前にはお話の手遊びをするので、そのような習慣付けがなされている。昼寝前やおやつ後も手遊びをする。
⑦保育現場でどのように「手遊び」を扱ってほしいか：身近に使って欲しい教材だと思う。親子のふれあい遊びにつながる。送迎の時に、子どもの好きな手遊びを親に伝えることで、家庭でもやってもらうように考えている。
◇考察：保育者 C は「手遊び」の多様性を感じていることがわかった。決まりきった遊びではなく、いろいろな形に変化できることが「手遊び」の魅力である。それが共振とどうつながるかは今後の課題となる。

(4)保育者 D とのインタビュー

①現在のクラス：4歳児
②保育内における「手遊び」の実践：している。子どもが注目するのに適しているから。
③手遊びをする時と行う「手遊び」： 絵本が始まる前や活動と活動のつなぎのところで、子どもがざわついた時に手遊びをする。最初はいろいろな手遊びをしていたけど、子どもが好きなものがわかったらそればかりをするようになった。
④「手遊び」に魅力を感じるか否か、その理由：魅力は感じる。覚えたこと、子ども同士で遊んでやっていたり、先生の真似をしたりすることが好きな子がいる。
⑤子どもは「手遊び」をどのように感じているか：1 つのゲームとして捉えている。朝の点呼で欠席人数を確認する時「2 と 2 を合わせると」と投げかけると何ができるか子どもたち同士で考えている。そのため考える力が伸びると思う。0 の時は両腕で輪を作って 0 に見立ててプリンと表現したりして、表現力も育つと思う。
⑥子どもが「手遊び」を楽しんでいる場面はどのような環境下か：「たおるくん」など、ものを使うのもできるし、身近なものでもできる。先生と子どもだけでなく、子どもたちだけで楽しめる。
⑦保育現場でどのように「手遊び」を扱ってほしいか：子どもたちは好きだから取り入れる時間を作ると良い。いろいろな発想が出てくるので、1 日 1 個だけでも必ずやると言うだけでも違ってくると思う。
◇考察：保育者 D は「手遊び」の意義として「考える」という点に着目する。この点は保育者 B も指摘している。「手遊び」が「思考力」にもつながる有力な保育教材のひとつであり、「手遊び」の奥深さが示唆される。

Ⅳ まとめ

保育者のインタビューから「手遊び」を通じて、子どもが「楽しさ」を感じている姿が明らかになった。もちろん「手遊び」以外にも「楽しさ」を感じている場面もインタビューではいくつか挙げられていた。しかしながら、「楽しさ」の源泉となるものは何か、さらに「共振」との関連性など、不明確な点も残される。なお当日は本稿掲載以外の内容を含めて発表する予定である。

＜引用・参考文献＞

(1)堀建治・松本亜香里「「楽しさ」に関する基礎的研究（その6）−手遊びをてがかりとして−」（『日本保育学会第 70 回大会発表要旨集』2017,P.843）
(2)上田敏丈「初任保育士のサトミ先生はどの ようにして「保育できた」観を獲得したのか？−保育行為スタイルと価値観に着目して−」(『保育学研究』第 52 巻第 2 号,2014)
(3)田中文昭・七木田敦「育児経験を経た保育者の保育実践意識の変容過程－保育者へのインタビューの TEM による質的分析―」『広島大学大学院人間社会科学研究科附属幼年教育研究施設『幼年教育研究年報』第 43 巻,2021）

育英幼稚園年長児けん玉の実践

○河村圭（育英幼稚園）

1. はじめに

幼稚園教育要領「環境」「内容の取扱い」「(4) 文化や伝統に親しむ際には，正月や節句など我が国の伝統的な行事，国歌，唱歌，わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり，異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて，社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること」とある。核家族化が進み、伝統的な遊びが、世代から世代へと伝承されてきていない中で、幼稚園ではどのように伝承遊びに取り組めばいいのだろうか。

かたや日本の伝承遊びであるけん玉が、SNS などの普及とともに海外でも遊ばれるようになっている。そして、2014 年には、けん玉発祥の地である広島県廿日市市にて初のけん玉ワールドカップが開催された。それ以降 2024 年まで毎年開催され、国内外の多くの人が競技を楽しんでいる。

個人で遊ぶことが多い日本の伝統的な玩具であるけん玉を幼稚園という集団の場で行う際のアプローチ、教育的意義について考えた。

2. 研究方法

幼稚園の年長 5 歳児の 12 月終わり頃に 1 人に 1 つけん玉を配布し、家庭での時間や幼稚園の自由遊びの時間などで、けん玉で遊べるようにした。また、「一般社団法人グローバルけん玉ネットワーク」のけん玉検定で、「ベーシック 3 級」の資格を取ることを 1 つの目標とし、1 日に 1 度は、資格を持つ教員により任意で検定を受けることを可能とした。

研究対象は、2024、2025 年度の年長 5 歳児だが、本論文では、2024 年度を中心にまとめている。

3. 研究対象・倫理的配慮

3. 1研究対象と期間

実践期間：2023年12月～2025年3月

対象：令和5年度育英幼稚園年長すみれぐみ　49名（男児23名　女児26名）

令和6年度育英幼稚園年長すみれぐみ　44名（男児20名女児24名）

3. 2倫理的配慮

研究の概要、目的を事前に保護者に説明し同意を得た。

4. 取り組み

育英幼稚園では、2018 年度より年長 5 歳児の 3 学期頃から遊びの中にけん玉を用いている。

けん玉（けん玉検定推進けん玉）は、12 月の終わりに幼稚園に来たサンタクロースより、1 人 1 個プレゼントされた。

育英幼稚園にはけん玉の検定員の資格「けん玉先生」を有している教員が 3 名いる。教員の多くは、教職の養成校などで、けん玉に触れたことがある程度で、遊びこんだ経験があるものはいなかったため、朝のミーティングの時間にけん玉の時間を作るなどして、けん玉に触れる時間を作った。そこで興味を持った 2 名の教員と副園長が「けん玉先生」の資格を取ることとなった。

「けん玉先生」は、「けん玉検定」の検定ができる資格であり、2018 年より「一般社団法人グローバルけん玉ネットワーク」が運営している。「けん玉検定」には、「ベーシック」「アドバンス」「エキスパート」「マスター」のクラスがあり、それぞれに 1～3 級のレベルがある。合格するためには、各レベルの 5 つのトリック（技）を 1 から順番にひとつずつ、5 回中 1 回成功させることが必要になる。検定は、1 日 1 回まで。ただし合格すれば上位のクラスを複数受検することが可能である。どのクラスからスタートするかは任意だが、必ず各クラス 3 級、2 級、1 級の順で受検する。使用するけん玉は、どんなけん玉でも可能である。

何年か取り組んできた結果、育英幼稚園の年長 5 歳児 3 学期の目標としては「ベーシック」3 級（大皿・小皿・中皿・もしかめ 5 回・とめけん（《まわしけん可》）の合格を目指すことにしている。

2024 年 1 月 24 日、それぞれがサンタクロースにもらったけん玉を幼稚園へ持ってきて、「けん玉先生」の資格を持った副園長が、一斉でけん玉講座を行う。

そこでまず、話の聞き方から始める。けん玉を手に持ったままだとどうしてもいじってしまい、話を聞くことに集中できない。けん玉の紐部分を首にかけることで、けん玉をいじることなく話を聞けるようになる。これを最初にやっておくとその後も話を聞く際などにおこなうため、スムーズに行える。

話を聞く態勢になったところで、けん玉の材質、取り扱い方法などの話をする。「けん玉は、何でできているかな？」「木！」「木は、柔らかい？硬い？」「かたい！」「けん玉には、とがっている部分があるし、振り回して友だちにあたってしまったら大怪我になるかもしれない。家でテレビやガラスに当てると割れたりしてしまうので、周りを気にして遊びましょう。」と声をかけた。

それからは、けん玉の持ち方を教え、けん玉に触れて親しむ。しばらく楽しんだ後「けん玉検定メダルチャレンジ」の 3 級をおこなった。

「けん玉検定メダルチャレンジ」は、通常の検定とは違い、何度失敗しても取り組むことができる。また、他の検定と同様に、合格すれば合格シールがもらえる。3 級の内容は、（手のせ大皿、けん玉つみきとめけん、手のせ大皿スクワット、手のせ大皿ウォーク 5 歩、大皿おとし玉）であり、手で大皿に乗せる（手のせ大皿）だけで合

格できる程度の簡単な内容になっている。この日は、参加した全員が「けん玉メダルチャレンジ」3 級に合格にして、一回目の活動は終了となった。

次の日から自由遊びの間に希望者は「けん玉メダルチャレンジ」2 級、1 級を任意で、受けられるようにした。前日に合格した「けん玉メダルチャレンジ」のチャレンジカードに合格のシールを貼って 1 人ずつに渡しているため、前日の活動より意欲的になっている子が多い。ある程度練習すればクリアできる課題が多いので、2 か月程度で、全員が 1 級まで合格することができた。

2 月 9 日副園長による 2 回目のけん玉講座。「けん玉検定メダルチャレンジ」の 1 級まで合格している子の中で、希望する子には、「けん玉検定」ベーシック 3 級の検定を行った。その日は、男児 3 名、女 3 名が合格した。

次の日から、「けん玉検定メダルチャレンジ」と同様に、1 日 1 回検定が受けられるようにした。

けん玉のトリックやコツについては、子どもに聞かれることがあれば、教えるが、積極的に教えに行くことはしないようにした。教員の役目は、1 日 1 回の検定を頼まれればすること。子どもたちの練習を見守ること。そして、一緒にけん玉を楽しむこととし、教員も一緒にけん玉を楽しんで行うことを心掛けた。

けん玉講座の 2 回は、学年全員が参加したが、けん玉の活動は、任意の活動とし、期間も年長 5 歳児の 3 学期間のみと限定した。これは、興味が持てない子・苦手意識がある子への配慮でもある。飽くまでも興味を持った子が、行う活動としている。

5. 結果

2023年度ベーシック3級に合格したのは、49名中22名（男児14名、女児8名）である。そのうち3名がベーシック2級に合格した。

ベーシック3級合格者の多くが、戸外遊びの際に運動量が多い遊びを好んではいるが、運動が得意な子ほど合格率が高いというわけではない。合格者の傾向とすれば、幼稚園でけん玉で遊ぶ時間が長かった子が合格している。特にベーシック2級に受かった3名は、幼稚園での3学期の自由遊びのほとんどの時間をけん玉遊びに費やした。やはり練習量が、技術の向上につながるようだ。

それでは、どのようにすれば、練習をしようという意欲につながるのだろうか。

幼稚園の自由遊びの時間にけん玉で遊ぶ際には、1人で黙々と遊ぶというよりは、複数人で、一斉に同じ技に取り組んだり、技を見せ合ったりしている。誰かが検定を受ける際には、自然と人だかりができ、検定を受けている子を応援し、合格すれば一緒に喜び、不合格だと一緒に悲しむ。

複数人で、技を見せ合い、コツを教え合うことは、技術の向上につながり、検定を受け、見せ合うことは、モチベーションの向上にもつながっているようだ。

家庭では、SNSなどを利用してトリックの動画を見て、けん玉に取り組んでいるようである。父親や母親が一緒に遊んでいる家庭も多い。日本の伝統的な玩具であるため、遊んだことがあり、一緒に取り組みやすい。このように家族を巻き込んで、遊ぶことができるのもけん玉の特徴である。こうして、幼稚園内だけでなく家庭でも、取り組みへのモチベーションを維持できている。

6. 考察

育英幼稚園のけん玉活動の肝になっているのが「けん玉検定」である。1つの目標として掲げているのはベーシック3級の合格だが、合格すれば何級まで挑戦してもよい。「けん玉検定」のトリックは、75個あり、「マスター」のトリックは、毎年更新される。1つのトリックに行き詰っても、他の技で遊ぶことができる。子どもたちは、できる技を繰り返しすることを好む子が多い。だが、それだけだと飽きてしまい次第に遊ばなくなる。そう言った意味でも、これだけ先があることは、遊びの継続につながる。

また、教員が「けん玉先生」の資格を取る前には、外部の検定員の方に来てもらい検定を行っていた。しかし外部講師による検定だと、1年に1回程度しか受けることができず、そこで失敗した場合ショックが大きい。それを挽回する機会がないため、けん玉に苦手意識を持ってしまう子が出てしまうことがあった。今では、教員が検定できるため、検定での過度なプレッシャーはなく取り組めている。

7. まとめ

けん玉は非常に失敗の多い遊びだ。失敗を繰り返し、成功につなげることで困難に挑戦し成功できた経験を積み、感情のコントロールを身に着けることができる。また、けん玉を楽しむためには、ある程度の技術が必要となる。うまくなりたい子は、技術を身に着けるために繰り返し練習する。けん玉は、成功、失敗がわかりやすいため、「もしかめ10回」「とめけんをできるように」など目標をたて、上達意識を持ち、達成させることで、自己有能感を高め、そして、レジリエンスを高める活動になっている。

このように目標を持ち、夢中になって自発的に練習する活動は、今後の学習や運動の土台となっていくであろう。

今後の研究としては、5歳児のこの時期にけん玉に夢中になった子の学力や運動能力の追跡研究などをおこなってみたい。

8. 終わりに

2024年度もクリスマスにサンタクロースが、1人に１つけん玉をプレゼントしてくれた。育英幼稚園では、毎年年長5歳児が、けん玉の活動をしているところを年少・年中児が見ている。そのため、年長の3学期になったときには、待っていましたとばかりにけん玉の活動に意欲的に取り組む子が多い。これは、幼稚園内での伝承ができている証しであろう。今年度は、どのような活動になっていくのかが楽しみである。

9. 参考文献

江嵜那留穂・關谷武司、2024、「開発途上国における子どもたちの運動能力の開発に関する試行的研究―ネパールの小学校に導入したけん玉の効果検証―」『国際学研究』13（1）:13-22.

子どもの発達過程におけるブロック遊びに関する研究Ⅱ
―保護者への調査結果に基づく一考察―

○小屋美香（育英短期大学保育学科）　仲本美央（白梅学園大学子ども学部）

【目的】

本研究は、「子どもの発達過程におけるブロック遊びに関する研究Ⅰ」（仲本・小屋）にも示している通り、子どもにとって身近な玩具の一つであるブロックの遊び場面における大人のガイドのあり方について検証していくことを目的としている。本稿では、その一連の研究の一つとして、子どもの発達の道筋に沿ったブロックパーツを提供することにより、おおむね満 1 歳半～満 2 歳の子どもの心情・意欲・態度がどのように変容していくのかと共に、その子どもに対して母親は自然発生的にどのような援助・関わりをしていたのかについて明らかにする。この結果から、今後の研究展開として、乳幼児期のブロック遊びを共に楽しむ大人のためのガイドブック案の作成を目標としている。

【方法】

研究協力者

幼児 1 名（1 歳 7 か月・男児）と母親 1 名を対象とした 1 事例とした。

研究手続き

実施時期は 2023 年 6 月～12 月であった。調査は、6 か月間に 3 クールを実施した。まず、研究実施者である筆者らが乳幼児期の発達に即したブロックパーツの選択をして、6 か月間の子どもの発達段階に即した遊びのプログラムを作成した。作成したプログラムの有効性を検証するため、プログラムに参加する満 1 歳 6 か月前後の子どもと保護者を研究協力者として募集した。研究実施前・中・後には、質問紙調査を実施した。1 クール毎に自宅に郵送されるブロックパーツを受け取り、家庭において子どもに自由に遊んでもらった。研究協力者である母親には 2 か月毎に追加されていくブロックで遊ぶ子どもの姿をブロック受け取り直後（初回）・30 日前後（中間）・次回ニューパーツ受け取り直前（最終）の 3 回にわたりスマートフォン等で撮影し（6 か月間で計 9 回）、遊びの記録用紙への記述も実施してもらった。調査終了後には研究協力者にインタビューを依頼し、6 か月間のブロック遊びの様子を振り返ってもらった。上述の手続き全てを対象として分析し、子どもと母親の 6 か月間におけるブロック遊びの様子と母親の意識と関わりの変容を捉えた。

本稿では、3 回の質問紙調査の内容、3 クールの遊びの記録用紙の内容及び終了後のインタビュー内容について総合的に分析を行い考察する。

【倫理的配慮】

本研究は白梅学園大学・短期大学倫理審査委員会の承認（承認番号 202221）を得ている。具体的な倫理的配慮として、調査依頼時には事前に依頼文書と研究説明書を送付し、本研究の趣旨を説明し、研究協力に対する拒否や事後の同意撤回が自由であることを示した上で同意を得た者にのみ調査を行った。調査開始前には、改めて Zoom での口頭による説明にて研究目的を説明し、調査で得たデータの保護と回答拒否の自由、映像での録画や IC レコーダーでの録音に関して説明し、同意書を取り交わした。

【結果】

遊びの記録用紙の項目は、主にブロック遊びをした日時、おおよその遊びの継続時間（分）、遊び場面における親子の様子であった。インタビューでは、記録用紙を基にその様子を振り返ってもらった。以下は、母親による記録及び語りの内容をまとめた結果である。

1 クール目（1 歳 7 か月～1 歳 9 か月）

［記録の回数］11 回

［子どもと母親の遊びの経過］

ブロックセットが届くことで《物との関わり》が生まれるが、初めはブロックそのものよりもボトルに《興味》を示し《転がす》、ふたに穴があることに《気づき》、《落とす・入れる・取り出すなどの遊び》を始めている。その後、パーツを母親に手渡し、「（作って）」というような《声》を出すことで《要求》をし、《子どもからの働きかけ》に《応答》するように《大人の関わり》が生まれている。井形のブロックを《つなげる》ことができるようになると、平面パーツを全てつなげ、そのうち、電車のレールを《想起》したのか、電車のおもちゃを出して遊び始める。パーツの一つである緑の棒状のブロックはクレヨンを《イメージ》したようで、紙にぐるぐるして遊ぶ様子が見られた。平面につなげている途中、縦方向にもつながることが《分かる》と、《集中》して《何度も》つなげる様子があった。また、《立方体を組み立て》ようとして、よく《考える》様子も伺えた。母親に「やって」と《言葉》で伝え、カーブパーツをつなげて《円の形》にすると、こまのように《回す》遊びをする。円を腕にはめて《喜ぶ》様子や思うようにつなげることができずに《怒る》様子も見られる。そして、井形ブロックを平面につなげる、カーブパーツをつなげて円にしてコマとして遊ぶ、この 2 つの遊びから暫く《進展が見られない》ようになっていった。

※《　》内は母親の記録や語りに含まれる、子どもの特徴的な遊びの姿を示している。以下、同様。

［遊びに対する母親の振り返り］

この時期の子どもの遊びについて、母親は｛時間の経過｝による｛変化｝や｛保育園で遊んでいることの影響｝を感じている。また、井形以外の車の車輪パーツや緑の棒のパーツにほとんど手をつけることがなかったのは、親がパーツの｛使い方を教えたり｝、｛一緒に遊んだり｝をしていなかったため、｛使い方が分からない｝のが理由ではないかと振り返っている。ブロックに慣れた頃から暫くは集中してつなげる様子が伺えたが、後半で

はそれまでのような子どもの｛集中力はなくなり｝、少し｛飽き｝たような｛雰囲気｝も感じている。｛大人のつなげ方と異なり｝、ブロックを床に置いて自分の体重をかけながらパーツをつないでいるため、立体につなげようとしてうまくいかず｛癇癪｝を起こすことが度々あったことから、ブロックを手に持ち、床から離した状態でつなげることができるように｛手指の動き（力加減など）が発達｝しないと、立体作品などの｛遊びの発展｝にはつながらないのかもしれないと記述している。また、すべてのパーツをつなげるようになると、パーツの｛数が少ない｝のではないかと感じている。

※｛　｝内は主に子どもの遊びに対する母親の受け止めや考え、行動を示している。以下、同様。

2 クール目（1 歳 9 か月～1 歳 11 か月）

［記録の回数］8 回

［子どもと母親の遊びの経過］

井形ブロックを 6 つつなげ、「ぶっぶー」と言いながら車に《見立てて遊ぶ》様子が見られる。また、ブロックを《手に持ち空中でつなげられる》ようになると、《遊ぶ時間が長く》なっている。ブロックを 4 つ《正方形》につなげたものを《いくつも》作り、《「どうぞー！」と手渡し》、だいぶ《手慣れてきた》様子が見られる。母親の料理中にも、《「見て」》と言って持ってきたため、《誉める》と次々につなげていく。《一人遊び》が出来るようになってきている。「３・２・１ジャンプ！」と言いながらブロックの上から《飛んだり》、ブロックに《乗ったり》する遊びを楽しんでいた。井形ブロックを全て平面につなげた上で《踊ったり》、《歌ったり》、ステージに《見立て》ることもあり、井形ブロックを《もっとつなげたい》と《探し》、《足りないと訴える》ようにもなっている。円にしたものは車のハンドルに《見立て》て遊んでいた。

［遊びに対する母親の振り返り］

この頃、母親が在宅勤務から出社に変わり、平日に｛自宅で遊ぶ時間が減ってしまったことも影響｝し、前回と比べるとブロックで｛遊ぶ回数も減ってしまった｝が、井形ブロックを平面につなげることにはかなり｛手慣れて｝きて、｛頭の中でイメージ｝した内容を｛再現｝できるようになったと感じている。カーブパーツをつなげて円にすることは｛変わらず好きな遊び｝である。カーブの｛向き（裏表）｝が逆だと円にできないのだが、どうすれば良いのか｛試行錯誤｝している様子が見られたと語っている。遊んでいるパーツは井形ブロックとカーブパーツの 2 種類のみであり｛限定的｝であることにも触れている。また、この 2 か月では｛一人遊びをする時間の増加｝、前回までと比べて｛見立て遊びができる｝ようになってきたことが｛遊び方の大きな変化｝と感じている。様々な物に見立てて｛その子なりの世界｝を｛楽しんでいる｝様子だったと振り返っていた。

3 クール目（1 歳 11 か月～2 歳）

［記録の回数］16 回

［子どもと母親の遊びの経過］

《新しいパーツ》（新幹線）を見つけ、（作って欲しい）と《要求》し、母親が新幹線を作ると《大興奮》の様子で《長い時間》遊んでいた。パーツを一部取り外し、違う色のパーツに変えるなど、自分で《カスタマイズ》する様子も見られた。また、長いカーブパーツをつなげて円にし、《中に入ったり》《くぐったり》することもあり、カーブパーツは裏表が逆になっていても《自分で考え》てつなげられるようになっていった。花のパーツを手に取り、中の丸を《はめたり》《抜いたり》する動きに《集中》していた。円にしたものを《転がし》、《（いっしょにやろう）と誘い》、キャッチボールのようにして《一緒に遊ぶ》ことも増えた。しかし、前に比べて遊ばなくなったため、母親が床に全てのブロックを広げると手に取り、やがて、井形ブロックを 10 個つなげて《直方体》を作り、タイヤパーツをつけ、「しんかんせん！」と言って遊ぶようになる。母親にも《同じもの》を作り、《一緒に遊ぶことを要求》する。また、自分で何かを作るのではなく、母親にコマや乗り物を《作らせよう》として、途中まで形ができてくると「やる！」と言って《自分で仕上げる》ようになった。遊ばなくなってきた時には、母親が《パーツ毎に分ける》と、井形パーツを取って遊び始める。作った車に指人形を《乗せて動かす》、車輪パーツを自分で《はずして付け直す》ことにも集中していた。そして《立体に組める》ようになっていった。

［遊びに対する母親の振り返り］

3 回目のパーツが届いた直後は、当時はまっていた新幹線のパーツがあることに｛喜び｝、｛興味｝を示したが、徐々に興味を失っていった様子で、2 歳になりたての子どもが一人遊びをするには、パーツの｛種類が多すぎる｝ように感じている。｛使いたいパーツ｝が思うように見つけられず遊びにくくなり、遊ばなくなっていった印象を受け、特に基本パーツとよく似ているパーツとの｛混同｝が｛フラストレーション｝を生み出しているようだと感じていた。そのため、途中でパーツを別の｛箱に分ける｝などの｛工夫｝をしている。それでも｛全く使わないパーツ｝があり、年齢が上がるにつれて、他のパーツでも遊ぶようになるのかもしれないが、今は｛基本のパーツ｝が一番｛遊びやすそう｝だと感じている。

【考察】

今回の 1 事例でも親が子どもの遊ぶ様子をじっくり観察することで、発達段階や子どもからの働きかけ、フラストレーションの理由など多くの気づきを得ていることが分かる。そして、「親自身が（子どもの自主性や創造力を尊重しながら）介入して遊び方を見せたり、（もう少し年齢が高い場合は）作品集を見せたりしないと、使用するパーツが限定的になり遊びが広がらず、ブロック遊びがつまらないと感じてしまうのではないか」「一人だけで遊ぶのは難しい」と感じていた。このことからも、傍らで見守り、適切なタイミングでガイドをできる、共に遊びを楽しむ大人の存在や関わりの重要性が示唆された。今後は本研究 I の結果も踏まえて、子どもがブロックで遊んでいる時の心情・意欲・行動への大人の深い理解と気づき、子どもの遊びにおける発達指標、関わる大人としての肯定的な行動や言葉による表現方法の提示、遊びの多様性や親子遊びにおける相互行為の意義などを具体化していきたい。

※発表当日はより詳細な結果及び考察を明示していく予定です。

※本研究にご協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。

子どもの発達過程におけるブロック遊びに関する研究Ⅰ
ー子どものブロック遊びの映像分析を中心にー

○仲本美央（白梅学園大学子ども学部）　小屋美香（育英短期大学保育学科）

【目的】

国内外における遊びに関する先行研究では、人間は生まれながら自らが遊ぶことを通して生きていくために必要な多くのスキルを学んでいることが実証されている。例えば、Fisher ら（2013）の研究にあるように、モノを通して人と遊ぶことについては一人遊びよりも大人にガイドされた遊びの方が、子どもの認知発達や言語発達だけでなく、社会性の発達を最も促進させることが明らかにされている。このことから、物的環境となる物を通した遊びにおいて子どもは傍らにある物からの学びだけでなく、人的環境として人との交流と共に遊ぶ大人の関わり・援助が重要であると考えられる。

本研究は子どもにとって身近な玩具の一つであるブロックの遊び場面における大人のガイドのあり方を検証していくことを目的としている。本稿では、その一連の研究の一つとして、子どもの発達の道筋に沿ったブロックを提供することによって、おおむね満 1 歳半～満 2 歳の子どもの心情・意欲・態度がどのように変容していくのかと共に、その子どもに対して母親は自然発生的にどのような援助・関わりをしていくのかを捉えた結果を報告する。この研究結果から、今後の研究展開として、乳幼児期のブロック遊びを共に楽しむ大人のためのガイドブック案の作成を目標としている。

【方法】

1.研究協力者

幼児 1 名(1 歳 7 か月・男児)と母親 1 名を対象とした1事例とした。

2.研究手続き

実施時期は 2023 年 6 月～12 月であった。調査は、6 か月間に 3 クールを実施した。まず、研究実施者である筆者らが乳幼児期の発達に即したブロックパーツの選択をして 6 か月間の子どもの発達段階に即した遊びのプログラムを作成した。作成したプログラムの有効性を検証するため、プログラムに参加する満 1 歳 6 か月前後の子どもを育てる親子を研究協力者として募集した。研究実施前・中・後の質問紙調査を実施する。1クール毎に自宅に郵送される子どものブロックパーツを受け取り、子どもが家庭において自然にブロックで遊んでもらった。研究協力者である母親には 2 か月ごとに追加されていくブロックのニューパーツで遊ぶ子どもの姿をブロック配布直後(初回)・30 日前後(中間)・次回ニューパーツ配布直前(最終)の 3 回にわたりスマートフォン等で撮影と遊び記録用紙への記述を実施してもらった。調査終了直後には研究協力者にインタビュー調査を依頼し、6 か月間のブロック遊びの様子を振り返ってもらった。上述の手続き全てを対象として分析し、子どもと母親の 6 か月間におけるブロック遊びの様子と母親の意識と行動の変容を捉えた。本稿では、映像の分析結果を示した。その他の分析結果はⅡで示す。

3.分析方法

研究協力者の家庭にて 1 クール毎にブロック遊びを行った時の 3 回の撮影映像を研究者へ提供してもらった。その映像を子どもの遊びにおける行動や発話の時系列的変化とその際の母親の行動や発話、相互のやりとりから発生する変化に着目してマイクロ分析を行った。その際の分析については、動画解析ソフトウェア ELAN(Ver.6.6; 2023)を活用して、ブロック遊びにおける親子の行動を 11 種類にコーディングした(Table1)。

※ELAN (Version 6.6) [Computer software]. (2023). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from https://archive.mpi.nl/tla/elan

Table1. ブロック遊びにおける親子の行動コーディング

	説明
KA	子どもが遊ぶ行動
KG	子どもが遊んでいる時の言葉
KS	子どもが遊んでいる時の視線
KKN	子どもが遊んでいる時の感情
KHK	子どもから母親への行動
KHG	子どもから母親への言葉
KHY	子どもから母親への要求
HK	母親から子どもへの行動
HG	母親から子どもへの言葉
HT	母親から子どもへの提案
KHS	子どもと母親の相互行為

【倫理的配慮】

本研究は白梅学園大学・短期大学倫理審査委員会の承認(承認番号 202221)を得ている。具体的な倫理的配慮として、調査依頼時には事前に依頼文書と研究説明書を送付して本研究の趣旨を説明し、研究協力に対する拒否や事後の同意撤回が自由であることを示した上で同意を得た者にのみ調査を行った。調査開始前には、改めて Zoom での口頭による説明にて研究目的を説明し、調査で得たデータの保護と回答拒否の自由、映像での録画や IC レコーダーでの録音に関して説明し、同意書を取り交わした。

【結果】

3 クール 9 回における全ての動画データは 9 データ、合計の撮影時間は、48 分 44 秒であった。映像機器としては、研究協力者である母親が保有するスマートフォンのビデオカメラ撮影機能を使用した。主には、子どもがブロックで遊ぶ行動全体と表情が見えるように撮影し、傍らにいる母親には基本的に子どもの傍らで遊びを見守りながら子どもの状況に応じて自然と関わりを持つように依頼した。そのため、保

護者の表情については見える位置にはないことを基本としている。それら全ての映像に関するコーディングの出現回数の分析結果は Table2 の通りであった。

Table2. コーディング別の出現回数（単位：回）

コーディング項目(映像時間)	1クール初回(476秒)	1クール中間(453秒)	1クール最終(294秒)	2クール初回(156秒)	2クール中間(227秒)	2クール最終(295秒)	3クール開始(349秒)	3クール中間(214秒)	3クール最終(442秒)
子どもが遊ぶ行動	20	17	10	8	10	10	9	11	22
子どもが遊んでいる時の言葉	9	11	21	11	27	17	11	49	24
子どもが遊んでいる時の視線	1	1	3	1	3	0	1	0	0
子どもが遊んでいる時の感情	0	8	8	3	1	3	5	6	1
子どもから母親への行動	5	0	0	3	1	1	0	0	1
子どもから母親への言葉	0	0	0	1	5	0	0	0	0
子どもから母親への要求	1	1	3	0	1	1	1	0	5
母親から子どもへの行動	2	0	0	0	0	0	2	0	0
母親から子どもへの言葉	19	9	11	9	14	11	21	17	16
母親から子どもへの提案	0	0	0	0	0	0	4	6	3
子どもと母親の相互行為	0	1	0	0	1	1	1	2	7

さらに、各クールにおける出現回数と 6 か月間の子どもの遊びにおける行動や発話の時系列的変化とその際の母親の行動や発話、相互のやりとりから発生する変化の特徴については、以下の通りの結果となった。

1. 子どもが遊ぶ行動・言葉・視線・感情の変化と特徴

子どもが遊ぶ行動に関しては、1 クール初回と 1 クール中間 1 と 3 クール最終が 17～22 回と全体の傾向としては回数が多く、その他は 8～11 回の間にあった。その理由の一つには、映像時間が長いことから子どもが遊びに集中して取り組んだことにあると考えられる。しかしながら、時間の長さだけではなく、各回の遊びの行動の質と所要時間には大きな違いがあった。まず、遊ぶ行動の回数が同様に多い傾向にある 3 つの回を比較すると、1 クール初回は 11 種類(1 回における平均の遊び時間は 11.63 秒、最短 2 秒最長 45 秒であった。以下括弧内は単位を秒として 1 回ごとの遊びの平均時間と最短-最長時間を示す)、1 クール中間は6種類(20.47,3-59)、3 クール最終では 13 種類(19.36,1.33-92)の遊びが出現していた。また、1クール初回はブロックの性質を知るための探索行動としての遊びが多いが、3 クール最終には身近な物を作る遊びへと変化していく。1 クール中間から 2 クール最終までに至っては、子どもがブロックという玩具の性質を捉えながら、3～4 種類の遊び行動を限定しながら集中して取り組む傾向にあった。また、その遊びの変化の特徴としては、「ブロックで作ったもので遊ぶ」、「歌をうたいながら遊ぶ」、「作ったものでごっこ遊びをする」「他の玩具と組み合わせて遊ぶ」などへと発展していた。

子どもが遊んでいる時の言葉については、1 クール初回の「あー」という言葉の繰り返しから、1 クール中間以降は「できた!」「ぎゅっ」などの自分の行動に合わせた言葉が出現するようになり、1 クール中間以降から 2 クール最終までは「できた!」「はいー」など自分の行動に合わせた言葉以外にも遊びの内容に合わせた自分なりの言葉（明確な言語にはなっていないものの子どもの中では言葉を発している様子）の発言が多くなり、3 クール初回以降は、自分の行動を明確な言葉で表現したり、人形に話しかけたり、パーツの数がいっぱいあるなどの具体的な言語表現へと発展していた。

子どもの視線の主な対象は、自分で作ったものを見つめたり、確認したりしていたものであった。ただし、この回数には子どもから母親に対して意図的に向けられた行動・言葉・要求時の視線は除外した。

子どもの感情の主な表出はできた時の喜びであったが、1 クール中間以降は自分の思い通りに遊べないことがあるとそのもどかしさや難しさ、できた時の納得感などを表出している場面があった。

2. 子どもから母親への行動・言葉・要求の変化と特徴

子どもから母親への行動・言葉・要求については、全体として総数は少ない傾向にあったものの、子どもが遊んでいる時の感情との関わりが深く、特に自分の思い通りに遊べないことがあるとそのもどかしさや難しさの時にはやってほしいという願いから行動・言葉・要求が現れていた。その要求に応えるように、後述する母親から子どもへの言葉や母親からの提案と関連し、子どもと母親の相互行為が生み出される傾向にあった。

3. 母親から子どもへの行動・言葉・提案の変化と特徴

母親から子どもへの行動・言葉・提案については、特に行動は子どもを遊びへと誘ったり、遊びを容認したりする働きかけがあった。最も母親からの言葉として多かったのは、子どもの遊びの様子をほめることであり、全 127 回中 48 回であった。他にも、「子どもが遊ぶ行動を説明する」「子どもの言葉に応答する」「子どもの行動にありがとうと言う」「子どもの行動に共感的な言葉をかける」などの特徴があり、子どもの遊びに対して肯定的な言葉を使用した援助・関わりを行っていた。

4. 子どもと母親の相互行為

子どもと母親の相互行為については、子どもからの要求と母親から子どもへの言葉、母親からの提案と関連し、子どもと母親の相互行為が生み出されていた。その一連の流れにおける相互行為として、「作ったブロックを使いながら一緒に遊ぶこと」、その「遊びができたことを親子で喜び合うこと」が生み出され、遊びという行動だけでなく、感情が共有された協同的な活動となっていた。

【考察】

以上の分析結果から、今後、乳幼児期のブロック遊びを共に楽しむ大人のためのガイドブック案の作成に向けて、以下の 6 点を考慮することが重要であると考える。

① 子どもがブロックで遊んでいる時の心情・意欲・行動への大人の深い理解と気づきの方法の提示
② 子どもの遊びにおける発達指標(心と身体の両側面)の提示
③ 子どもの遊びに関わる大人としての肯定的な行動や言葉の表現方法の提示
④ ブロック玩具の性質の提示
⑤ ブロック遊びの多様な楽しみ方(つなげて作るだけではなく、操作して楽しむ遊びなど)の提示
⑥ 親子遊びにおける相互行為のパタン(遊びにおける子どもの感情のコントロールと大人の関わり含む)とその意義の提示

【引用文献】

Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development, 84* (6), 1872-1878.

※発表当日はより詳細な結果及び考察を明示していく予定です。

※本研究にご協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。

保育における「雑」の意味
ー「ゆらぎ」の保育学構築を目指してー

村上博文（白梅学園大学子ども学部）

はじめに

「雑に描かないで、丁寧に描きなさい」「雑に並べないで、きれいに並べなさい」など、このような言葉を子どもに向かって、ついつい投げかけてしまっていることを思い出す保育者がいるかもしれない。そこには、「雑ではなく丁寧に」「雑ではなくきれいに」という保育の世界におけるひとつの価値観が反映されている。すなわち「雑」という言葉は、保育の世界においてマイナスのイメージで捉えられる傾向がある。

それは、保育の世界に固有のことではない。例えば日常生活の中で「雑」がつく言葉を探してみると、雑用、雑事、雑草、雑音、雑談、雑誌、雑種、煩雑などが思い浮かぶ。雑用は大切ではない周辺の仕事を意味する。雑草は道端に生えていても踏まれたり、摘み取られたりしてしまう。雑音はより澄んだ音にするために、取り除かれるものである。雑談は「雑談ばっかりしていないで、仕事をしなさい」と言われるように無駄なものと考えられがちである。このように、「雑」がつくものは世の中においてマイナスのイメージがつくものばかりである。

その背景には、近代社会を支えてきた物事に対する考え方がある。より早く、より大量に生産するという効率重視の考え方、それを支えてきた科学・技術のへ厚い信仰、さらにそれによって支えられてきた経済優先の考え方などが、社会において価値あるものとして位置づけられてきた。それは社会だけでなく、保育や教育の世界でも同様である。例えば、より多くの子どもに対してより多くのことを一斉に教える授業は、その延長線上にあると考えられる。

そうした現実からの転換機を迎え、今日では21世紀型保育という言葉に象徴されるように、また小学校以降においてアクティブラーニングや対話的で協働的な学びの重要性が叫ばれているように、保育・教育の世界は大きく変わりつつある。今までの保育や教育のあり方を問い直しながら、新たな道を進もうとしている。保育環境のつくり方や子どもへの声のかけ方など、技術的な点における見直しも大切である。しかし、レッジョ・アプローチから学ぶべきことは、その思想であるとよく言われる。同様に、これまでの保育・教育を支えてきた思想、価値や原理について、改めて振り返る必要があるだろう。それと同時に、保育・教育という営みにおいて、また子どもが育つうえで、さらには人が生きるうえで大切なことは何であるかを考えるのは、DX、ＧＸ時代を迎えた今、ますます重要になっている。

以上の問題意識のもと、保育を捉え直す作業を「ゆらぎ」という概念に注目して行ってきた。「ゆらぎ」とは、物理学者の武者利光によって生み出された概念である。それは、世界の諸現象にみられる不規則な変化と定義される。ゆらぎは変化の性格によって大きく３種類に分けられるが、「気持ちがゆらぐ」と表現されるように、マイナスのイメージにて捉えられがちである。しかし、この概念に注目した理由は、例えば風のゆらぎ方によっては心地よさをもたらすように、それにはプラスのイメージにもなりえるからである。先ほど述べた「雑」のように、マイナスにみられてきたもののなかにプラスの意味が潜在している。言い換えれば、それは保育や教育に新たな可能性を見出す可能性がある。

これまで、「ゆらぎ」という観点から子どもがかかわる環境について考察してきた。さらに、「ゆらぎ」という概念の外延を広げて、同じようにマイナスに捉えられがちな凸凹や中間などにも目を向け、保育について見つめ直してきた。そこで今回は、「雑」という言葉に着目して、同様の試みをしていきたい。

1.「雑」という言葉

まず、「雑」という言葉にはどのような意味があるのだろうか。文化人類学者の辻信一は、広辞苑等をもとに、その意味を以下のように５つに分類している。

① 種々のものが入りまじること。混ざっている状態で、均一、純粋でないこと。
② 主要でないこと。
③ 分類しにくいこと。定義がはっきりしないこと。
④ 有用でないもの。余計なもの。
⑤ 粗くて、念入りでないこと…。

５つの意味をみると、どれもマイナスのイメージであることがわかる。④「有用でないもの。よけいなもの」という説明は、まさしく「雑」が人間にとって不要なものであることを述べている。それに対して、辻は自らの「弱さ」に関する研究を発展させて、「雑という弱さ」のなかに可能性を見出そうとしている。辻によれば、社会的弱者と言われている認知症や身体障害をもつ人々が実はまわりにいる人々に力をあたえていると述べている。そして、弱さこそが、これからの社会において必要であると主張する。こうした考え方は、保育の世界においてもあてはまるにちがいない。

2．保育現場における「雑談」の意味

まず目を向けるのが、「雑談」である。保育現場では、近年、園内だけでなく園外において、様々な研修が行われるようになってきている。保育の質を高めるため、また保育者の専門性を向上するために、多くの保育者が研修に参加している。そこで、講師から話を聞いたり、あるテーマのもとディスカッションを通じて他園の保育者と議論したりする。それは、保育者にとって公式な性格をもつ語りの場として位置づけられる。

それに対して「雑談」は、非公式な性格をもつ場における語りといえる。「雑談ばっかりしていないで、さっさと仕事に戻りない」と上司から言われるように、仕事等からすれば、それはどうでもよい話であり、どうでもよい語りの場として考えられがちである。しかし、そのわりには、保育者の間では話が盛り上がり、ついつい長引いてしまい、その姿を見かねた上司が先のような言葉を発することになる。話している内容は、その多くは子どもや保育であろうが、ときには脱線して、それ以外の話にも発展していく。しかし、そうした脱線した話の内容が、実は一緒に働く保育者の、保育者としてではない一面を知るきっかけになる。それが、保育者同士の関係に新たなつながりをもたらすことにもなる。

また、今日における多忙な保育現場ではなくなりつつあるが、ベテランの保育者から、かつては仕事が終わってから駐車場で同僚と子どもや保育のことを話すことが時々あったと聞いたことがある。それもまた、園の中ではなく、仕事が終わってからの非公式という意味での語りである。時計を見ると、30分以上も話をしいる時もあったと、ベテランの保育者は懐かしそうに語っていたことを今でも覚えている。

研修のような場において語り合うことは、もちろん大切であるが、「研修疲れ」という言葉を最近耳にするように、そうした機会ばかりではきっと保育者も疲れてしまうだろう。決められた時間に、決められた場所で、決められたことを話すのではなく、ちょっとした隙間の時間に、偶然出会った場所にて、ふと思いついたことを語り合う、筋書きのない語りとしての「雑談」も、保育現場では大切ではないだろうか。それは、きっと保育者にとって、公式な語りの場とは質の異なる充実した時間となり、それが保育者としての自分らしさを感じることから、生きがいにつながっていくこともあるだろう。

3．子どもの育つ環境としての「雑草」

つぎに、「雑草」に着目する。保育園では、子どもたちが園外に散歩にいく機会がある。目的の公園まで歩いていく道中には、車、電車、お店、近所に住んでいる人など、様々な出会いがある。その際に、道端に生えている「雑草」に対して、目を向ける子どもはどれだけいるであろうか。また、子どもに「雑草」に目を向けてほしいと思い、子どもに働きかける保育者はどれだけいるであろうか。「雑草」もきれいに咲いている花も、みな「いのち」がある。それにもかかわらず、身近に存在するものに対して、人々はある基準をもって目を向けるものとそうでないものとを区別していないであろうか。

それを考えさせるのが、2016年7月26日未明に、神奈川県相模原市緑区に起きた相模原障害者施設殺傷事件である。殺人罪で逮捕された元職員の男性は、「障害者は役に立たないから生きている価値がない」と発言している。「役に立たない」という考え方について、高橋源一郎は還元された社会の「隠された本音」と語っている。さらに、生きている価値（意味）は、社会特有の意味体系の中に位置を占めているかいないかであるとも、辻は人類学者の立場から冷静に分析している。さらに報道において、殺された人々の固有名詞が避けられ、個々の存在が消されていたと、高橋は述べている。

これは、そのまま道端に生えている「雑草」にもあてはまらないであろうか。ある春の日に、散歩に行って目の前に桜の花が咲いていたら、子どもはそれを指差しながら「桜の花」と保育者に向かってつぶやくにちがいない。散歩の途中に生えている「雑草」に対して、子どもは目を向けるであろろうか。名前をもつ存在であるが、名前がわからない「雑草」に目を向ける子どもは少ないにちがいない。

相模原障害者施設殺傷事件における障害者と「雑草」は、同じような存在として捉えている危険なまなざしが今日の社会にはあるのかもしれない。辻が「弱さ」の研究を通じて「雑」の大切さを強調している。保育の世界においても同様であり、「雑」なるものとしての「雑草」に子どもが出会い、そこに光をあてていくことは重要ではないだろうか。

おわりに

今回は、保育における「雑」の意味について、具体的には「雑談」と「雑草」に注目して述べた。それ以外にも「雑」という観点から考えるべきことは多々ある。それゆえに、今後の課題は引き続き「雑」を具体的な視点をもって意味をより多面的に考えると同時に、新たな視点から保育を見つめ直していくことである。

参考文献

(1) 帚木 蓬生（2017）ネガティブ・ケイパビリティ 答えの出ない事態に耐える力. 朝日新聞出版.
(2) 高橋源一郎・辻信一（2014）「弱さ」の思想. 大月書店.
(3) 高橋源一郎・辻信一（2018）「雑」の思想. 大月書店.
(4) 宮里暁美・田島大輔・中村章啓編集（2024）子どもの思いが輝く遊び・生活（「ずれ」を楽しむ保育）. 中央法規出版.

緊張場面における幼児の相互作用

—幼稚園 4 歳児クラスの遊び場面の分析—

○前田恭花・谷口真紀・益山ゆき・烏日古木拉（千葉大学大学院生[1]）淀川裕美・砂上史子（千葉大学教育学部）

【問題と目的】

幼児は幼稚園等の園生活を通して仲間との多様な関わりを体験する。幼稚園教育要領(2017)領域「人間関係」の内容の取扱い(4)では、幼児は葛藤やつまずきを乗り越えることで、人に対する信頼感や思いやりの気持ちが芽生えるとされている。また、幼稚園教育要領解説(2018)では、いざこざなどの葛藤体験を乗り越えていく過程を重視している。発達段階に注目すると、4 歳児は社会的スキルが発達する時期である。いざこざに関して、ネガティブな状況に対して緊張緩和のふざけを活用するようになり(掘越,2017)、他児間の葛藤に当事者として直接的・間接的に介入して解決に向かわせ(松原・本山,2013)、自分達で葛藤を解決しようとするものの、相互合意的な解決とは言い難い方略をとる(岩田,2017)などの姿がみられる。

幼稚園等ではいざこざにまで至らない幼児間の対立等の緊張場面が日常的に見られる。しかし、そうした場面での幼児間のやりとりについては十分に検討されていない。そこで、本研究では、いざこざに至らない 4 歳児間の緊張場面に焦点をあて、緊張の原因や緊張場面の開始時の幼児間のやりとりについて詳しく分析することを目的とした。なお、本研究では「緊張場面」を、「幼児間での欲求や相違・対立に関する言動が見られた場面」と定義する。

【方法】

対象 首都圏の 3 年保育を実施している A 幼稚園の 4 歳児 2 クラス各 28 名(男児 14 名、女児 14 名)計 56 名。**期間** 202X 年 6 月中旬～7 月初旬のうち計 8 日間。**調査方法** 登園後から午前中の遊び場面を中心に自然観察を行い、子どもたちの様子を録画・録音した。また、8 月に 4 歳児クラスの教諭に緊張場面への介入や子どもたちの関係性に関するインタビューを実施し、分析の際の参考にした。**分析方法** 収集した映像記録から、緊張場面を抽出して文字化した。緊張場面の開始は「幼児間で二者のうち一方から緊張場面の原因となる言動が見られた時点」とし、「相違・対立に関わる子ども同士の相互作用が見られなくなった時点」を終結として 1 事例とした。幼児間の相互作用において、①緊張の原因、②最初の主張、③最初の主張に対する最初の応答の 3 点に関して、研究実施者 4 名が独立に分類し、協議の上カテゴリーを生成した。**倫理的配慮** 協力園に研究目的・調査方法等を説明し、許可を得た上で調査を実施した。記録作成時には園児名を仮名表記にし、個人情報や映像・音声データ等は厳重に管理した。

【結果と考察】

観察から、合計 65 の緊張場面が抽出された。カテゴリー数は 1 事例につき①緊張の原因は 1 つとし、②最初の主張と③最初の主張に対する最初の応答については複数の言動が見られた場合、各言動を分類した。研究実施者 4 名が分担し独立にカテゴリー分類を行い一致率は、それぞれ①87.7%、②89.2%、③95.4%で、不一致箇所については協議の上、決定した。

1. 緊張の原因 表1から、緊張の原因は14のカテゴリーに分類された。最も多かったのは「場所への侵入」「物の専有」10(15.4%)で、次いで「身体的攻撃」8(12.3%)、「遊びのイメージのずれ」7(10.8%)、「場所の専有」「物の破壊」「身体的接触」5(7.7%)であった。場所や物をめぐる出来事が原因として多いという結果は、4歳児同士のいざこざの先行研究(朝生ら,1986)と一致する。

2. 最初の主張 表 2 から、最初の主張は 12 のカテゴリーに分類された。「制止(言語・非言語)」15(21.2%)が最も多く、次いで「制止(言語)」14(19.7%)、「否定(言語)」12(16.9%)、「イメージの主張」8(11.3%)「否定(言語・非言語)」6(8.5%)で

表1 緊張の原因のカテゴリー

原因	カテゴリー名	事例数	割合
場所	場所の専有	5	7.7%
	場所への侵入	10	15.4%
物	物の専有	10	15.4%
	物の要求	2	3.1%
	物の譲渡	1	1.5%
	物の破壊	5	7.7%
	物の剥奪	1	1.5%
人	言語的攻撃	2	3.1%
	身体的攻撃	8	12.3%
	身体的妨害	2	3.1%
	身体的接触	5	7.7%
	着用物の剥奪	3	4.6%
規則	園やクラスの決まりからの逸脱	4	6.2%
イメージ	遊びのイメージのずれ	7	10.8%
計		65	

表2 最初の主張のカテゴリー

カテゴリー名	数	割合
否定（言語）	12	16.9%
否定（非言語）	3	4.2%
否定（言語・非言語）	6	8.5%
制止（言語）	14	19.7%
制止（非言語）	4	5.6%
制止（言語・非言語）	15	21.1%
イメージの主張	8	11.3%
挑発	1	1.4%
要請	4	5.6%
代替案の提示	1	1.4%
泣き	2	2.8%
保育者への援助要請	1	1.4%
計	71	

あった。緊張の原因に対して、言語または非言語、言語と非言語両方を用いて相手の行動を止めようとしたり、拒否や反論を示したりしていることが多かった。4 歳児は自身の不快な感情に気づき、表示することができるようになるため(田中・阿南,2008)、「許さない」「いらない」「なんで！」等、多様な表現で否定的な感情を表していた。

3. 最初の主張に対する最初の応答 表3から、最初の主張に対する最初の応答は19のカテゴリーに分類された。主張された子どもの最初の応答は「原因行動の継続」13(19.1%)が最も多く、次いで「主張に沿う行動」10(14.7%)、「否定(言語)」「イメージの主張」5(7.4%)であった。相手が自分の行動を制止または否定しようとする意思を感じながらも、緊張の原因となる行動をそのまま継続している子どもが多かった。一方で、相手の要求に応じて行動を途中でやめたり、侵入していた場所から移動したりする場合もあった。教諭へのインタビューから、これらの応答の違いには、一人一人の性格や発達段階、子ども同士の日頃の関係性が影響していることが考えられる。

次に、4 歳児間の緊張の原因として多く見られた「場所への侵入」、最初の主張に対する最初の応答が「原因行動の継続」である事例を示す。

この事例では、男児 A と B が遊んでいる場所にプリンセスになりきった女児 C が侵入し、お互いに遊びのイメージを主張する。男児 A は女児 C に代替案を提示するが、女児は自分の遊びのイメージを主張し続けたまま、部屋を離れる。言語的主張に対して非言語で、また非言語的主張に対して言語で応答するやりとりの中で、イメージのずれが解決されないまま終結しているがいざこざには至っていない。このように、主張された子どもは必ずしも対立するのではなく、相手を無視して緊張の原因となる行動を継続したり、相手と距離をとったりすることで、緊張状態からいざこざに発展することを回避していると考えられる。

表3 最初の主張に対する最初の応答のカテゴリー

行為主体	カテゴリー名	数	割合
主張された子ども（原因行動を行った子ども）	原因行動の継続	13	19.1%
	否定（言語）	5	7.4%
	否定（非言語）	2	2.9%
	否定（言語・非言語）	2	2.9%
	制止（言語）	3	4.4%
	制止（言語・非言語）	3	4.4%
	イメージの主張	5	7.4%
	事実の主張	4	5.9%
	指図	1	1.5%
	質問	2	2.9%
	謝罪	1	1.5%
	対象の転換	2	2.9%
	主張への同意	2	2.9%
	主張に沿う行動	10	14.7%
	ふざけ	2	2.9%
	移動	3	4.4%
	接近	1	1.5%
第三者の子ども	介入	6	8.8%
保育者	介入	1	1.5%
計		68	

事例　「座るところじゃないんだよ！」6月11日

男児AとBは道に見立てて並べたウレタン積み木の上を歩いている。そこへ女児Cがやってきて、積み木に座る(①場所への侵入)。女児Cに気が付いた男児Aは「ねえ、そこ座るところじゃないんだよ！」と大声で言う(②イメージの主張)。女児Cは座ったまま動かない(③原因行動の継続)。男児Aは「ぼく達がこうやるところなんだよ。」と言って女児Cが座っているウレタン積み木に足を乗せる。女児Cが「私はプリンセスなの！」と言った後、男児Bは女児Cが座っている積み木を掴んで左右に揺らす。女児Cは立ち上がって「じゃあ、どこに座るの？」と男児Aに尋ねる。男児Aは「ここ。」と後ろにある椅子を指す。(中略)女児Cは椅子には座らず、「ちょっと、王子様いますかって聞いてくる。」と言ってベランダに行く。

なお、「第三者の子どもの介入」は 6(8.8%)であった。介入により緊張が緩和・解消される事例があった一方で、介入した第三者の子どもが緊張の原因を理解していないのに介入して、二者間の緊張場面から三者間の緊張場面に変化した事例や、第三者の子どもの介入の意図が緊張状態にある子ども達に伝わらず、介入した子どもが巻き込まれる事例もあった。

【総合考察】

4歳児の自由遊びの中では、いざこざに至らない緊張場面が生じており、本研究における主な原因は場所や物をめぐる出来事であった。一方の子どもの主張に対して、相手の子どもが「原因行動の継続」等の対抗するような応答だけでなく、「質問」「謝罪」等の対話的な応答や「主張に沿う行動」等の主張を受け入れる応答をすることで、いざこざには至らないという実態が本研究から明らかになった。すなわち、4歳児間の緊張場面において、主張をされた子どもは緊張の原因となる行動を続けることで自分の思いを通そうとしたり、対話により相手の主張を受け入れたりするなどして自分の行動を調整していた。その調整に用いる方略は多様で、かつ言語的、非言語の双方があった。

こうした仲間とのやりとりは集団生活の中で幼児一人一人がその興味・関心に沿って行動し、他児と関わる時間と空間があってこそ体験できるものである。このような4歳児での体験が、5歳児において友達と葛藤した際に、折り合いをつけて乗り越える姿につながっていくと考えられる。

【引用文献】朝生あけみ・木下芳子・斉藤こずゑ(1986)4歳児における「けんか」の原因と終結．第28回日本教育心理学会総会発表論文集．96-97．/掘越紀香(2017)幼児における「ふざけ行動」の意義．博士論文．白梅学園大学．東京/岩田美保(2017)園での仲間遊びにおける葛藤解決に関わるやりとりの事例的検討．千葉大学教育学部研究紀要，65，73-78．/田中洋・阿南寿美子(2008)いざこざの発生と解決過程の発達的検討―3歳児と4歳児の比較―．大分大学教育福祉科学部研究紀要，30(2)，171-180．/松原未季・本山方子(2013)幼稚園4歳児の対人葛藤場面における協同的解決―非当事者の幼児による介入に着目して―．保育学研究，51(2)，187-198．/文部科学省(2017)幼稚園教育要領．フレーベル館．/文部科学省(2018)幼稚園教育要領解説．フレーベル館．

【謝辞】本研究の調査にご協力くださったA幼稚園の先生方並びに園児の皆様に、心より御礼申し上げます。

注1：教育学研究科学校教育学専攻教育発達支援系

遊びに対する幼児の「夢中度」が変化する際の要因検討
―4 歳児クラスのエピソードをもとに―

〇田坂隆太（串戸保育園）

研究の目的

本研究の目的は、遊びに対する「夢中度」が変化する際の要因を検討し、遊びの質を高めるための保育者の援助や環境構成のあり方を模索することである。

研究の方法

筆者が令和６年度に担任した４歳児クラスでのエピソード（映像記録）を用い、カンファレンスを行った。カンファレンスでは、秋田らが作成した「子どもたちのエピソードから始める自己評価法：実施の手引き」（2009）を参考にした。

表１ 幼児の「夢中度」の尺度

1	非常に低い	子どもは、ほとんど何も活動していない ●集中力がない状態（きょろきょろ見る・うとうとするなど） ●感情がない受身の態度である ●目的のない行動 生産的な動きをしてない ●探究心や興味・関心が見られない ●何も自分の中に取り入れようとしない
2	低い	子どもは、ある程度の活動はしているが、それがしばしば中断する ●集中力が限られている（活動中に目が離れる ぼんやりする） ●簡単に気が散ってしまう ●単純な結果しか引き起こさない行動をする
3	普通	子どもは、いつも忙しそうにしているが、本来の集中力は欠けている ●決まりきった行動、表面的な注意力しかはらっていない ●活動に夢中になっていない 活動が長続きしない ●限られたモチベーション 本来の集中力がない 挑戦する意欲がない ●子どもは、深いレベルでの経験を得ていない ●子どもの能力を十分に発揮していない ●その活動は、その子どもの想像力を刺激していない
4	高い	子どもは、明らかに活動に夢中になっているが、常に精一杯取り組んでいるというわけではない ●子どもは、中断することなくその活動に取り組んでいる ●ほとんどの時間、本来の集中力が見られるが、ちょっとした瞬間に注意力が表面的になる ●挑戦する意欲があり、ある程度のモチベーションが見られる ●子どものある程度の能力や想像力が、活動の中で扱われている
5	非常に高い	子どもは絶え間なく活動に取り組んでおり、完全に没頭している ●完全に集中している 中断することなく焦点を定めている ●高いモチベーション その活動に強い興味を持っている 辛抱強い ●何か邪魔が入っても、気を散らすことがない状態 ●敏感である 細部にも注意を払っている 几帳面に活動している ●知的精神的活動であり、経験が豊かである ●子どもは、絶えず全力を尽くしている（想像力や精神的能力を最大限に働かせている） ●明らかにその活動に夢中になることを楽しんでいる

研究の手順

（1）エピソードの抽出：4 歳児クラスの戸外遊びを観察し、ビデオ撮影を実施。遊び込めている様子が伺えた「砂場」でのエピソードを選んだ。また、エピソードの中心的存在であったＭ児を対象児とした。

（2）保育カンファレンス：砂場でのエピソードの映像を振り返り、担任が夢中度を評定。遊びの中で、夢中度が変わっていく要因を検討した。

倫理的配慮

本研究全般にわたり、個人情報保護を含めて保護者の了承を得た。また事例は匿名化した。

エピソード：「虫のお家」（4 歳児クラス）
（記録日：令和６年 11 月５日）

概要：仲の良いＭ児とＹ児（男児）は砂場で遊び始める。初めは訳も無く砂をスコップで掘り始める。Ｍ児が「虫のお家」を作りたい思いが芽生え、遊びが深まっていく。途中からＵ児（女児）も遊びに加わり、戸外遊び終了時間まで遊びが続いた。

エピソードの分類

夢中度が変化する際の要因を検討するため、エピソードを５段階に分けて夢中度を評定する。

①エピソードの第１段階（夢中度：3）

Ｍ児とＹ児、砂を掘り始める。互いにはっきりとした目的はなく、ただ掘り進めるという決まりきった行動が多かった。

②エピソードの第２段階（夢中度：4）

Ｍ児は「虫のお家作ろう」とＹ児に提案した。Ｍ児に遊びのイメージ・目的が明確化された様子だった。Ｙ児はＭ児の提案を聞いてはいるものの、反応は無かった。

夢中度が変化した要因（3→4 へ）

Ｍ児がＹ児へ遊びのイメージを伝える姿から、遊びのイメージ・目的が明確化したと考える。このことから、想像力がある程度活動に反映している夢中度:4 に評定した。前段階よりも想像力、夢中度共に高まったと考える。

③エピソードの第３段階（夢中度：4＋）

Ｕ児が砂を掘る二人に興味を示し、遊びに参加する。二人に合わせて掘り続けることでＵ児はＭ児の遊びのイメージを理解した。続いて、Ｙ児も遊びのイメージ・目的を理解したように見えた。

写真 1:遊びの様子

夢中度が変化した要因（4→4＋へ）

虫のお家を作りたい M 児の思いが Y 児・U 児にも伝わった様子。共通の遊びのイメージを持って遊びが展開したことから遊びの夢中度が高まったと評定した。

④エピソードの第 4 段階（夢中度:5）

U 児が「虫のプール作る」と呟く。M 児は「いいね！」と Y 児と共に興味を示した。プールに見立てた窪みを数カ所作り始める。三人は水を汲み、窪みに流す。水が溜まらず、何度も水を汲み流す様子が見られた。

夢中度が変化した要因（4＋→5 へ）

プールを作るという新たな目的ができたことにより、新たな気持ちで遊び込めていると考える。また、「水」という新たな遊びの素材が加わったことも要因の一つだと考える。水が土になかなか溜まらないことへの気づきから、遊びに対して高いモチベーションを持ち、中断することなく試行錯誤し続ける姿に繋がったのだと考える。

⑤エピソードの第 5 段階（夢中度:5＋）

M 児がダンゴムシを見つけ、これまで作ってきた「虫のお家」に放した。ダンゴムシが移動する様子を夢中で観察したり、新たなイメージで虫のお家をアレンジしていた。

夢中度が変化した要因（5→5＋へ）

ダンゴムシが登場したことで、「虫のお家」という遊びのイメージ・目的が実現した。「生き物」という遊びの素材が加わったことで、不思議に思う気持ちや、虫のお家をアレンジするアイデアに繋がるなど想像力を最大限に働かせ、夢中度の高まりを見せた。戸外遊びの時間が終わり、遊びが終了した。

総合考察

エピソードを振り返り、夢中度が変化する際の要因を検討した。要因として、**①遊びのイメージ・目的が明確化すること、②想像力が高まること、③他者とイメージ・目的を共通認識すること、④イメージ・目的が変化すること、⑤遊びの素材が加わること、⑥イメージ・目的が実現すること**などが挙げられた。今回のエピソードでは、保育者の介入場面はほとんど無かった。保育者は、子どもの遊びの世界や心の内面を読み取りつつ、見守る姿勢を大切にする必要があると考える。遊びの世界や心の内面を理解することで夢中度を高めるための援助や環境構成を再考することに繋がるのだと考える。また、夢中度を高めるためにはある程度まとまった時間、自由度の高い遊び環境が必要になることも再認識した。自由度の高い遊び環境とは、十分な玩具や豊富な遊びの素材（水や自然物など）、遊びを規制しない雰囲気だと考える。今後も様々なエピソードを集め、夢中度が変わる際の要因を検討していきたい。

参考・引用文献

1)秋田喜代美・小田豊 他 2009『保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究』厚生労働科学研究費補助金政策科学総合研究事業 平成 20 年度総括研究報告書

2)中坪史典・上松由美子 他 2010『遊びの質を高めるための保育者の援助に関する研究-幼児の「夢中度」に着目した保育カンファレンスの検討-』 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要第 38 号 105-110

ファンタジーと現実の世界を行き来して遊ぶプロセスの考察

○日色智絵（玉川大学大学院生・帝京科学大学）

1. 問題と目的

現在、保育の質の重要性がかつてないほど大きなテーマとなっている。特に子どもの主体的活動としての遊びはその質の核となる。遊びの一つの側面にごっこ遊びなど想像の世界での遊びがある。想像の世界で遊ぶことは、想像する楽しみと出会い、自分以外の他者になり様々な感情に触れる。さらに、探究心や創造性、表現の楽しさや美しさに気付く、人間関係を深めるなど「豊かな体験」につながるといわれている。高橋（1993）[1)]は、想像の世界が、現実の世界との相互作用において重要であることの理由の一つとして、「子どもが日常生活においてさまざまな対象物に触れ、多くの他者に接し、いろいろな状況に遭遇して豊かな体験をすることは、想像の世界の拡大と多様化をもたらすことになる」と、述べている。しかしながら現在、コロナ禍も加わり生活経験の乏しさから、ごっこ遊びが生まれにくい。生まれてもゲームの世界の遊びで、共有が難しい実態がある。また、一人一人の思いや願いに寄り添った環境づくりがなされているか、単なる幼児期の未熟な特性程度にしか捉えられていないかにも疑問がある。

そこで本研究の目的は、「幼児が、想像の世界の中で、ファンタジーと現実の間を行き来して遊ぶ姿のプロセスに焦点を当てて分析し、遊びが豊かに展開する要因を明らかにすること」とした。そのプロセスは一人一人が異なるからこそ、そこに相互の関係が生起し、遊びに新たな展開が生まれる契機や要因となり、遊びは深まり広がり子どもたちの体験は豊かになると考える。

2. 研究の方法

(1) 研究対象園：A 県の B 幼稚園（日常的にごっこ遊びが生まれている園。子どもが得られる経験や、支える人的・物的な環境等、多層的で多彩な要素により保育が展開していると考えられる園）

(2) 観察期間：4 歳児 12 月下旬（2023/12/21）～5 歳児７月中旬（2024/7/17）　週に１回程度

(3) 研究方法：フィールドワーク（参与観察・ビデオやＩＣレコーダー・フィールドノーツによる記録）

(4) 研究対象：4 歳児 23 名、5 歳児 23 名（クラス替え等により 11 名重複）主にごっこ遊びの場面

(5) 分析の枠組み：ごっこ遊びにおける応答行為を Sawyer（1997）[2)]の「フレームレベル」に依拠して分析する。ごっこ遊びの過程では、見立てやイメージを共有し、遊びを楽しく進行するための声が生まれることがある。Sawyer（1997）はこの声を“director's voice”または“Directorial and narrative statements”（以下「監督の声」）と称している。また Sawyer（1997）は、遊びに参加する幼児の発話や行為を一定の文脈に配置するために共有している緩やかな枠組のことを「フレーム」と呼んでいる。フレームレベル 1：ごっこ遊びの役柄を演じて話す。遊びフレームのことについて言及する完全にフレーム内。フレームレベル 2：ごっこ遊びの役柄を演じて話す。ごっこ遊びのフレーム外のことや、遊び以外のものや出来事や人に対する言及を伴うフレーム混合。フレームレベル 3：ごっこの役柄を演じて話さない、遊びフレームのことについて言及するフレーム混合。役柄から一旦離れ、フレームについて言及し、遊びを進行させる「監督の声」がある。フレームレベル 4：ごっこの役柄を演じて話さない、遊びフレーム外のことについて言及する完全に遊びフレーム外。

Sawyer（1997）の分析の枠組みは、発話分析のためのものである。しかし、ごっこ遊びがどの様に即興的に展開していくかのプロセスとその要因を捉えるには、モノにどのように関わり、友達と呼応しているか、感情表現としての表情なども捉える必要がある。

また、全事例の応答行為を堀田（2019）[3)]に倣いコード化した結果、堀田以上のカテゴリは見出せなかった。そこで、堀田（2019）が生成した「拡張」「依頼」「提案」「取り込み」「興味関心」「短答」「模倣」「疑問」「感情の吐露」「修正」「指摘」の 11 のカテゴリを援用して分析を行う。なお、堀田（2019）は、描画表現の応答行為のカテゴリのため、ごっこ遊びの特徴を考え、「取り込み」には、Sawyer（1997）の示した「承認」を加える。

【倫理的配慮】

本研究は、玉川大学人を対象とする研究に関する倫理審査の承認を得て実施する【申請番号TRE23－0040】。研究対象者の保護者には、同意書を得て実施。事例に登場する人物の名称は、アルファベットをランダムに振り分け、個人が特定されないように十分な配慮を行う。

3. 結果と考察

全 28 事例について「監督の声」に焦点を当てカテゴリ化したところ、(1)「監督の声」が大きな要因で展開している事例(2)「監督の声」は少ないが、他の要因によって展開している事例(3)「監督の声」と役柄としての「提案」の多さが契機となって展開している事例　の 3 つに分類された。ここでは、その中から 2 事例を挙げる。

(1)「監督の声」が大きな要因で展開している事例

＜事例①＞4 歳児救急車ごっこ

時期：1 月 26 日　9:23～　場面の状況：前日から、保育室のロフトで救急車ごっこをしていた子どもたち。救急救命士役の A は、空きカップ等で酸素マスクを作った。翌日、ぬいぐるみ(患者)を保育室に横たわらせて置いた A は、同じ仲間の B を呼び、患者に見立てたぬいぐるみを一緒に中型箱積木の担架に乗せる。保育者と「任せて」「息はしている？」「してる」「なら助かる、急いで」などとやりとりし、二人は張り切って運び始める。C は、救急車の場を中型箱積木で作りながら、2 人を見守る。狭い階段を患者が落ちないように、頑張って運びきった時、2 人は喜びを表す。フロントガラスや運転席の見立ての違い、「救急車は、止まらない」などイメージの違いが「監督の声」を生みだした。

図表 1:事例①

	全63の行動単位から抜粋した発話と行為	フレームレベル			
		1	2	3	4
1.	B：運転席で、ピーポー、ピーポーと言いながら、ハンドルを回す動きをする。	拡張			
2.	C：Bを見て、「こっち向きなんですけど」と、窓を指す。			修正	
3.	「一緒に運転しよう」と隣に座る。			提案	
4.	B：向き直り、「二人運転ね！」			承認	
5.	A：「こっち一人だから」と、クマの脇に座り、酸素マスクを付けて押さえる。		承認		
6.	B：Cを見て、「ピーポー、ピーポー」と、ハンドルを回す。	拡張			
7.	C：Bを見て、「ピーポー、ピーポー」　と、ハンドルを回す。	承認			
8.	B：「止まります」	提案			
9.	C：「キー」といいながら、身体を前に急ブレーキの恰好をする。	承認			
10.	B：同時に「キー」といいながら、身体を前に倒し、急ブレーキの恰好をする。	承認			
11.	A：酸素マスクを触りながら「ねぇ。止まっちゃだめだよ。救急車って」と、話す。			修正	
12.	C：「信号赤なのに、キューって。消防車もだよ。赤なのに通過するんだよ」				承認
13.	A：ぬいぐるみの腕に、紐をつける動きをする。心臓マッサージをする。紐をまく動きをする。	拡張			
14.	B：「赤信号（間を開けず）ピーポー、ピーポー。青信号です。ピーポー、ピーポー」「前に車がいる。黄色信号、注意だ」	拡張			
15.	C：「前に車がいる。よけろ」	依頼			
16.	B：「ねぇ、違う、こういう時は、道を開けてくれるの」			修正	

⑵「監督の声」は少ないが、他の要因によって展開している事例」

＜事例②＞ 5 歳児美容室ごっこ

時期:6 月 6 日 10:37～ 場面の状況と概要：数日続いている美容室ごっこの場には、シャンプー台や椅子（子どもたちの手作り）ヘアカラーサンプル、ブラシ・手作りのハサミ、化粧品、手作りの髪飾りなどの道具が置かれてある。美容師の D は、カラーサンプルを見ながら、「どれにしますか？」と聞きやり取りが始まる。シャンプー台では、D は E の頭を優しく抱え倒す。すべて終わると、「こんな感じにしました」と手鏡を見せる。D は髪を触ってとても嬉しそうな顔をする。そして、美容師と客が入れ替わる。

図表2:事例②

	全67の行動単位から抜粋した発話と行為	フレームレベル			
		1	2	3	4
1.	E ：髪のサンプルを持ちおじぎして見せる。「えーと、何色にしますか?」と、聞く。	提案			
2.	D ：「何色が人気ですか？」	疑問			
3.	E：「えーと、そうですねーこれ？」と、指さす。	提案			
4.	D：「じゃあ、これ」と、右下の色をさす。	承認			
5.	E：道具置き場で、何かを探す。	拡張			
6.	D：それを見ながら待っている。（何を探しているの？と言った表情）	拡張			
7.	E： 画用紙で作ったハケを持ち「一度これで、やります」と、Dの髪に何回か塗る動きをする。	提案			
8.	D：じっとしている。	承認			
9.	E：前髪をくしでとかす。次に、右横、左横をヘアアイロンで挟む。席の後ろに回り後ろ髪をはさむ。	提案			
10.	E：「痛い所ありますか？」	疑問			
11.	D：「ないでーす」	短答			
12.	E：「今日はどこに行くんでしょうかー？」	疑問			
13.	D ：「旅行です」	短答			
14.	E：「え、どこの旅行ですか？」	疑問			
15.	D：「北海道です」	短答			
16.	E：「北海道、いいですね」	承認			

＜2 事例の考察＞ここでは触れないが、一人一人の子どもの視点からの考察を踏まえて抜粋。

図表 3:考察比較表

事例①	事例②
「監督の声」は、見立ての違い、イメージの違い、新たな遊びのルールの必要性の場面で、それらを共有するために生まれている。	「監督の声」がなくても遊びが展開しているのは、モノがリアルで、役柄らしい発話と行為が引き出されるためと、考えられる。
それぞれの「監督の声」が、新たなストーリーやルールを創り、遊びを継続したり深めたりする重要な役割。	仲間と楽しんだ共通体験から生まれる見立てや行為がある。二人の関係性や、繰り返しを楽しめる場がある。
保育者の、子どもと同じ世界の中での応答行為が、遊びの展開を楽しくし、子どもに喜びをもたらしている。	保育者の、子どもたちのイメージに沿った環境づくりが、遊びの楽しさやストーリーが展開していく支えとなっている。

4. 総合考察

Sawyer（1997）の分析の枠組みに依拠し 28 事例を分析した結果を、以下のように考察する。

(1)「監督の声」と役柄としての「提案」

4 歳児から 5 歳児にかけて質が変容している。5 歳児では、イベントと自分のプランを同時に「提案」する、「監督の声」と役柄の「提案」を声色が変わり同時に行うなど詳細になっている。このことから仲間と協同的なファンタジーの世界が広がり、イメージが多彩になっている。

(2) フォロワーの役割

仲間の「提案」を受容するフォロワーの存在によって、自分を受け入れられた子どもには、喜びの表情や動きが生まれていることから、その役割の大きさが考察できる。

(3) 環境のアフォーダンス[4)]

可塑性のあるモノやそこから創られたモノが、新たな共有を生む一方で、リアルに近いモノが、自分たちの世界の役柄としての行為を引き出している場合がある。リアルだからこそ、新たな役柄に興味やあこがれをもち、挑戦する契機となり自信を得たり、仲間やイメージが広がったりなど豊かな体験につながっていることが見出された。

(4) 共通の経験と感動を伝え合うこと

共通体験によって生まれた仲間との見立てやイメージの共有や共感が、期待感としてのワクワク感につながり、人との関わりを心地よくしている。協同の世界、ファンタジーの世界を共有するための大きな契機となる。

(5) 保育者の関わり

子どもたちの想像の世界を理解し、その世界の主人公である子どもたちの遊びが楽しく展開すると同時に、一人一人の思いや願いや状況に即した多様な関わりや環境の提示が、体験を豊かにする支えとなることが示唆された。

【引用・参考文献】

1) 高橋たまき（1993）『子どものふり遊びの世界―現実世界と想像世界の発達』ブレーン出版
2) Sawyer, R. K.（1997）『Pretend play as Improvisation Conversation in The Preschool Classroom』Lawrence Erlbaum Associates.
3) 堀田由加里(2019)「幼児の描画活動における即興的創発過程―5歳児クラスの描画場面における描画フレームに関するやりとりと描画表現の展開過程に着目して―」「保育学研究」第57巻第1号　p. 17―28
4) J. J. Gibson（1985）『生態学的視覚論 ヒトの知覚世界を探る』サイエンス社，　p. 137―157

こどもの声を聴く保育Ⅱ

―こども・保育者・実習生の対話から始まり変化したおにごっこ―

○山下愛実（宮崎国際大学教育学部）　新名里美（宮崎学園短期大学附属みどり幼稚園）
山下恵子（宮崎学園短期大学）

【本研究の背景と目的】

保育現場においては子ども一人ひとりに応じて関わることが大事にされており、子どもと対話をしながら保育の日常が展開されていく。幼稚園教諭免許状や保育士資格の取得を目指す学生にとって実習は、保育現場に実際に参与しながら学びを深める機会となる。

実習が職業観に及ぼす影響を検討した松永・坪井・田中・伊藤（2002）は、子どもや保育者との関わりを通して、「外見からだけではとらえることのできない、子どもの内的世界、個性を発見」していたことを明らかにしている。このように実習を通して、実習生は、子どもや保育者と生活をともにしながら、子どもや保育者と対話を重ねていき、その保育の現場で起きていることへの知るいとなみを深めていく。

保育者は、目の前にいる子どもの姿に応じて関わり、日々の生活が豊かになるための環境を整えながら保育を展開していく。子どもの姿に応じる上で重要であることの一つに「傾聴」があると考えられる。「傾聴」とは、「あるものと他のものとの繋がり、個を繋げている構造に向かって開かれた感受性」であり、単に、耳で聞くことを指すのではなく、「すべての感覚を研ぎ澄ませる」ことを指す（リナルディ，2019）。

実習生は、実習において、子どもが見ている世界をともに見て、その瞬間に生じる子どもの心の動きを捉えるといった「こどもの声を聴く」プロセスを経験すると考えられる。加えて、担当保育者は、実習生との対話を通して、共に「こどもの声」を聴き、子ども一人ひとりの豊かな育ちへの気づきが深まることがあると考えられる。このように「こどもの声を聴く」ことを通して、相互に子ども理解の深まりが生じることがあると考えられる。そこで本研究は、対話を通して見えてくる子どもの気づきに着目し、実習生が考案したおにごっこがどのように変容していったのか明らかにする。

【方法】

私立M附属認定こども園において、202X 年度に 4 歳児クラス担任、202X+1 年度に 5 歳児クラス担任を務めたA保育者の保育実践に着目する。参与観察では、フィールドメモによる記録および映像記録を行った。なお、A保育者は年間約 20 名の実習生の指導を行っており、実習生との関わりにおいては、実習生の思いや考えを聞くことや保育者自身も楽しみながら関わっていくことを大事にするとともに、子どもが選んだことを肯定的に受け止めることの大切さを伝えている。

【倫理的配慮】

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号2021001、2022013）。記録の際には仮名を用いて個人情報の保護を徹底した。対象者が不利益を被ることがないよう、データを公表する際には、事前に園長に読んで確認していただいた。

【結果】

1．　だんご虫になってみる

園庭ではさまざまな生き物との関わりを楽しむ子どもの姿がみられる。特に、日差しがやわらかい春の時期には、草花や石の影に隠れるだんご虫との出会いに夢中になる子どもが多くみられる。また、その関わり方は多様である。だんご虫を自身の手にのせて観察したり、もぞもぞと動くだんご虫の動きの感覚のくすぐったさを楽しんだり、丸くなるだんご虫に驚き、不思議に感じたり、とだんご虫との関わりを通して、一人ひとりに気づきが生まれていた。その後、季節が変わり、だんご虫の姿も見られなくなる 2 月の時期にも、子どもたちからは、だんご虫についての会話がたびたび聞かれた。

202X+1 年 2 月、A保育者が担任を務めるクラスに実習生がきた。保育者は、実習生との対話のなかで、「何かをとって持ってきてやらせるのではなくて、この子たちが何を楽しんでいるのか」という視点をもつことの大切さを伝えていった。そして、対話を重ねていく中で実習生から、だんご虫そのものになって遊べるおにごっこを子どもたちと楽しみたいという声が聞かれ、実際に、だんご虫になって楽しむおにごっこをやってみることになった。

だんご虫おにごっこでは、「つんってすると、丸くなるよ」という子どもの発見がルールの一つとなった。そして、鬼にタッチされると、動きを止めて丸くなるというルールのもとで、だんご虫になるおにごっこを楽しんだ。

2．トマトの声を聴いてみる

202X+1 年の春、園庭の畑には、保育者と子ども

たちによって、トマトやキュウリ、カボチャなどの野菜が植えられた。園庭に出ると、小さな生長を喜ぶ姿が見られていた。次の事例は、摘心した後のトマトの主枝を手で触れて観察する子どもの姿である。

202X+1 年 5 月下旬
「トマトに触れて感じる」
　トマトの葉を触ったり、匂いをかいでみたりする子どもたち。匂いをかいで、顔をしかめる子どもや「枝豆みたいな匂い」「ネギみたいな匂い」「お茶みたいな匂い」という子どもがいる。そのような気づきを受けて、保育者は「先生はハーブティーみたいな匂いがしたよ」と応える。また、トマトに触れた後の手をじっとみたり、手のにおいをかいで手に残る匂いを確認したりしていた。
　A さんが「下はざらざらしてるのに、上はあんまりしていない」と言うと、B さんは「ちょっととげとげしてる」とつぶやいた。

　上記の子どもの姿は、トマトの実を支える枝や葉に触れる子どものつぶやきである。主枝を鼻に近づけた後に離して、顔をしかめる子どももいた。また、枝豆やネギ、お茶など、これまで出会ったことのあるものに例え、結びつけて受容しようとする子どももいた。トマトに触れる中で、触った感覚や特徴的な匂いに着目する姿が見られた。

３．トマトになってみる

　「おにごっこをみんなで作ってみよう」という、保育者による提案を契機に、おにごっこの名前とルールをグループで話し合うことになった。4～6 人グループになり、話し合いを行う中で、「ペンギンおにごっこ」「キュウリおにごっこ」「うさぎおにごっこ」「トマトおにごっこ」が考案された。考案されたおにごっこのルールとして、鬼にタッチされたらペンギンやキュウリになることが共通していた。特に、ペンギンおにごっこでは、「ぺんぺん」と言いながらペンギン仲間に助けを求めるというルールが子どもから発案された。

202X+1 年 6 月中旬
「おにごっこの話し合い」
　グループになり、話し合う子どもたち。考えたおにごっこについて、グループごとに伝えていく。あるグループの人は、「ペンギンおにごっこ」を考案し、「タッチされたら、ペンギンになる」という。また別のあるグループの人は、「トマトおにごっこ」という。保育者が「これはどんなふうにするの？」と尋ねると、「タッチされたら、トマトになる」と伝える。

　つぎの事例は、「トマトおにごっこ」を楽しむ前に、ルールを確認しようとする場面である。「トマト（になる人）はどうする？」という保育者の問いかけに対して、頭の上に大きな丸を作ってみたり、小さい丸を作ってみたりと、さまざまな身体の動きでトマトになってみようとする姿が見られた。

202X 年 6 月中旬
「トマトおにごっこの話し合い」
　保育者が「トマト（になる人）はどうする？」と尋ねると、子どもたちは「こうする」と言いながら思い思いに身体での表現を始める。頭の上で大きな丸を作る子どももいれば、小さな丸を作る子ども、片手で小さな丸をそれぞれ作る子どもとさまざまである。

　トマトおにごっこを楽しむプロセスにおいて、多様な表現でトマトになってみる姿が見られたものの、その多くはトマトの実を身体で表現する姿であった。しかし、トマトの生長に思いを寄せて、実が赤く色づく日を楽しみに待つ経験のなかで、トマトの主枝に触れて感じた「ざらざら」「とげとげ」した感覚も身体に感覚として残っているのではないかと考える。

【総合考察】

　子どもの興味を踏まえて考案された、だんご虫になって楽しむおにごっこは、トマトやキュウリといった生長を楽しみに待っていた野菜や、ぺんぎんやうさぎといった興味のある動物になって楽しむおにごっこへと変わっていった。この「何かになってみる」ことを楽しむことにおいては、その対象と関わり、声を聴くといった実体験との結びつきが生まれていくと考えられる。
　また、実習生を受け入れる担当保育者は、責任実習に向けて、実習生自身のやらせたいことを優先するよりもまずは、子どもが何を選んでいるのか、どのような事象と出会い、心が動いているのかを共に対話していく関わりを大事にしていた。期間が限られた実習であっても、子どものつぶやきや視線、表情などを一つの手がかりとしながら、子どもが関わっている事象の不思議さや面白さを共にすることが、実習生の学びを深める上で重要であることが示唆される。
　今後は、担当保育者と実習生の関係性のありようや、実習生の学びがどのように変容していったのかを検討することが課題である。

引用文献

カルラ・リナルディ（2019）レッジョ・エミリアと対話しながら―知の紡ぎ手たちの町と学校―（里見実，訳）．ミネルヴァ書房．104-105.
松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子（2002）保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響．鎌倉女子大学紀要，9，23-33.

五感を使ってあそぶ環境構成

〇大坪祥子（宮崎学園短期大学）　鍋倉由佳（幼保連携型認定こども園宮崎学園短期大学附属清武みどり幼稚園）　中武亮子（幼保連携型認定こども園宮崎学園短期大学附属清武みどり幼稚園）

【目的】

2018（平成 30）年改訂の幼稚園教育要領では、VUCA の時代と言われるこれからの時代に必要となる資質・能力の育成について示されている。これまで通り、知識や技能といった認知能力も必要であるが、学びを人生や社会に活かしていくための非認知能力が必要で、その基礎となるものが乳幼児期に培われることを目指している。そのためには子どもの遊びが「主体的で対話的で深い学び」となることが重要であり、幅広い事象に対して好奇心を持ち、情報を収集したり、人と対話したりしながら探究心をもって学びに向かおうとする力を育むことが必要である。

本研究を行うＫ園では、以前は教師主導型の一斉保育を行っていた。前週の週末に翌週の予定が決定し、日々の保育についても学年で決めたものを統一して行うなど、子どもの多様な姿を見出すための環境構成や子どもの声を聴くといったことが重視されている状況には至っていなかった。

2022（令和 4）年より子ども主体の保育を目指すこととなり、その中で、まずは室内環境を整備していった。子どもにとって自由に選択することができる環境を整えていったところ、ブロックで戦いごっこをしたり、室内をただ走り回ったりするなどの子どもの姿が減り、自分のしたいことに集中する姿が見られるようになってきた。さらに、子どもが自ら遊びを選ぶことによって意欲が高まるなどの変化が見られるようになり、環境の大切さについて改めて保育者自身が気づき始めた。

そのような流れの一環として、行事についてもイベントとして行うのではなく、繋がりを大事にすること、子どもが何を感じているのか、そこからどのように展開していくのかといった、子どもの声を聴き、子ども理解から始まる連続性のある保育を心掛けることとなった。

本研究では、「芋ほり」体験を取り上げる。自然体験は多くの感覚を用いて感じることができやすい。また、クラスの子ども達が共通の体験をすることで、他児と思いを共有することも可能となる。そこで、子どもが芋ほり体験を通して、五感で自然を感じ、感じたことを表現する等、目の前のさまざまな事象に積極的に興味・関心を持ち、表現することに繋がる環境構成について考える。

【方法】

Ｋ園は 1967（昭和 42）年に幼稚園として設置され、年齢ごとの横割り保育を行っていた。2017（平成 29）年に幼稚園を廃止し、幼保連携型認定こども園となり、0 歳児から就学前の子どもの幼児教育・保育を行う施設となった。2022（令和 4）年よりこれまでの教師主導型の保育から子どもの主体性を大事にする保育へ転換していった。その取り組みを支える一つとして、2023（令和 5）年より 3・4・5 歳児の異年齢保育を実施している。

保育方針についても自分たちの目指す方向性に合わせ、創設以来の文言を見直し、(1) 五感を通して豊かな遊びや活動を体験する、(2) お友達と夢中で遊び、新しい発見を楽しむ、(3) 自分や周りの人を大切にするとした。本研究の対象は 3・4・5 歳の異年齢で編成される 4 クラスの幼児（102 名）である。今回、保育者の実践の中で見られた事例について検討する。

【倫理的配慮について】

本研究は実験や調査を要するものではなく、通常の保育で行われている活動から分析し、検討するものであるため、対象である幼児の負荷やリスクはない。プライバシーの保護については、論文内の幼児の氏名は匿名とする。また、写真については保護者から写真の使用について許可を得ているもののみとする。さらに、写真の中で体操服のゼッケンなど氏名が分かるものについては、分からないように加工する。その他、プライバシーにかかわるデータの収集は行わない。

なお、本研究については宮崎学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施している（承認番号：2024001）。

【結果】

①芋ほりに行く前

芋の苗植え

５月に年長児が、園近くの畑へ芋の苗植えに出かけた。芋の苗を見たことがなかった子どもたちがほとんどで、実際に畑で見て、「この苗が芋になるの？」と不思議そうな様子であった。農家の方の話を聞いた後、畑へ向かうと、等間隔に穴のあいたビニールで覆われた畝があり、そこへ苗を刺すようにして植えていった。どのぐらいの力で植えていけばいいのか戸惑う子どもも見られたが、隣にいる友達がやって見せたり一緒に手伝ったりする姿が見られ、安心して参加していた。植えていく中で、「どのぐらい経つと、芋になるのだろう？」という子どもたちから疑問が出てきた。「ちょうど 100 日経つ頃に芋になる。９月には芋ほりができるよ。」ということを農家の方に教えていただき、秋の収穫への期待を膨らませていた。

芋ほりが近づいてくると、子ども同士の会話や各クラスのサークルタイムでも芋ほりの話題が多く見られるようになった。その中で、「こんな芋が出てきそう」と身振り手振りを交えて話す子どもや「芋掘りをした後は何がしたい？」という保育者の問いかけに、「みんなで食べたいね」「前にみんなで食べたよね」という昨年経験した話

を思い出しながら伝える様子が見られ、芋ほりへの期待が高まっていった。

②芋ほり当日

芋ほりは、３～５歳児の全員が参加した。芋畑に到着すると、芋のつるが畝から少しだけ出ており、その周りの土を両手で何度も何度も掘っていた。なかなか芋が出てこないことに「絶対大きい芋だ！」と諦めずに掘り続けた。掘り上げた芋を持ち上げると、「重い」と言いながら嬉しそうに保育者や友達に笑顔で知らせる姿があった。中には、土に触れることに抵抗を感じている子どももいた。保育者が手伝おうとすると、近くにいた友達が「手伝おうか？」と声をかけ、土を掘り起こすと芋が見えてきたところで交代し、本人が掘れるようにしていた。交代してもらった子どもは、芋が抜けると、満面の笑みで芋を見せ、大切そうに自分の袋に入れていた。

芋ほり

③芋ほりに行った後

子ども達は掘った芋を友達と見せ合いながら、大きさや長さ比べをしたり、「芋にたくさん土が付いてるね」「食べてみたいね」と会話を弾ませたりしていた。

そこで芋ほりの翌日に、まずは芋洗いを行った。自分で選んだ芋をタライの中に入れて洗い、持ち上げてみると、「色が変わった！」と叫ぶ子どももいた。また、芋の重さや長さを比べて遊べるように量りや天秤、大きさ順に並べ替えができるコーナーを準備した。量りに芋を載せると針が途中で止まったり、「針が回った！」と勢いよく針が動いたことに驚いたりする様子があった。さらに天秤に自分の芋と友達の芋を載せて天秤がどう動くのか何度も試していた。やっていくうちに重い方が下がるということに気づいた様子であった。遊びが進んでいくと、天秤が水平になることがあった。「同じ大きさだからかも」という声が聴かれ、自分の芋と同じ大きさの芋を持っている友達はいないか探す姿も見られた。天秤が水平になると「同じだね！」と嬉しそうに喜び合う姿があった。他にも、芋を見ながら絵を描いて楽しむコーナーを準備した。すると、芋を紙の上に置き、じっくり観察しながらクレヨンや絵の具で、形だけではなく芋に空いた穴まで表現する子どももいた。

芋を洗う

芋の重さ比べ

芋の大きさ比べ

芋の絵を描く

サークルタイムでの「お芋を食べたい」という子どもたちの声を受けて、翌日試食会を実施した。天ぷらと焼芋を食べた子どもたちからは、「甘い」「柔らかい」などの声が聞かれたり、ふかし芋を割った時の色を見て「わぁ！黄色！」と声が上がったりしていた。

芋の試食（匂いで感じる）

ふかし芋を割った様子

芋の試食（見る・味わう）

【総合考察】

Ｋ園では子どもたちと四季を過ごす中でその季節ならではのさまざまな遊びを行っているが、今回「芋ほり」を通した繋がる遊びの中で、子どもが五感で感じていることの可能性について考察する。

まず、芋ほり前、当日、後の様子を記した事例から、子どもたちが触覚、視覚、聴覚、嗅覚、味覚の五感すべてで感じながら活動している姿が見られる。例えば芋が見えるまで土を掘り続けた時には、しっとりとした黒土の触感や匂いを感じ、芋を持ち上げた時には重さや大きさを感じる、といった五感への刺激が行われることで、さまざまな気づきに繋がっていったと考えられる。また、夢中で掘る中で忍耐や達成感を味わう体験にもなっている。

一方、芋ほりに行った後にコーナーを設定したことで、子どもが主体的に活動に取り組み、芋の大きさや長さ、形や色などのさまざまな概念が、遊びを通して作られていく機会となった。

さらに、連続性のある保育の中で、子どもたちが人や物と繋がっていくことによる遊びの広がり、深まり、興味・関心の高まりも見られる。これらのことには、以下の要因があると考える。

今回の芋ほりという自然体験では、大きさ、形など一つとして同じものがないため、一つ一つの活動の中で、子どもが考えながら遊ぶ場面が多く見られた。また、友達と一緒に行うことで、より楽しくなる経験をすることができた。芋ほりやその後の体験の中で見られた子どもの姿はそれぞれであったが、自分の思いを受け止めてもらえる環境があったことで、個々の子どもが主体的に取り組むことができていた。また、子どもを観察した保育者の詳細な記述からは、子ども達の生き生きとした楽しそうな様子が表現されており、保育者が準備や指示のみをするのではなく、子どもと共に遊びを五感で楽しむ共主体の環境が生まれていた。

Ｋ園が「子ども主体の保育」を目指して試行錯誤する中で、今回保育者自らが「五感」、「環境」に着目し、実践を重ねたことで、それらの可能性が明らかになった。本研究が今後の保育のさらなる深まりや可能性の広がりとなることを期待する。

【参考文献】

1　文部科学省、2018、「幼稚園教育要領」

子どもが「遊ぶ」とは
―「ってことね」から覗く世界―

○村松 直人（関東学院六浦こども園）　千葉 綾子（関東学院六浦こども園）
鈴木 直江（関東学院六浦こども園）

１、動機と背景

本研究は子ども（たち）の遊びにおける「ってことね」という言葉に焦点を当てて、そこに込められた「意味」について考察していく。子どもとの暮らしの中で「ってことね」という言葉は頻繁に出合う。これらは特にごっこ遊びの中で使われる機会が多いようであり「ってことね」という言葉を通して遊びの状況や場が共有され展開されていく様子を伺うことができる。「ってことね」という言葉に込められた「意味」を検討していく。

現状「遊ぶ」ということは、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説（2018）」において「園児の自発的な活動としての遊びを十分に確保することが何よりも必要である。それは、遊びにおいて園児の主体的な力が発揮され、生きる力の基礎ともいうべき生きる喜びを味わうことが大切だからである。」と明記されている。また、「乳幼児期の生活のほとんどは、遊びによって占められている。遊びの本質は、人が周囲の事物や他の人たちと思うがままに多様な仕方で応答し合うことに夢中になり、時の経つのも忘れ、その関わり合いそのものを楽しむことにある。」としている。

子どもにおける遊びとはいかなる行為なのか、また「ってことね」と、発せられる遊びの状況やその行為の意味について言及されている研究はないのではないか。よって本研究では、子どもの遊びの文脈に焦点を当て、「遊び」の重要性と共に、「ってことね」という言葉がもつ意味について文献研究、参与観察を用いて検討していく。

２、研究目的と方法

（1）「遊び」の先行研究
（2）遊び場面おける「ってことね」という言葉、表現行為から現れ出す、「意味」について検討していく。意味という言葉に包含された、言葉や表現の　①示す内容　②意図・動機　③価値・意義　について事例検討を通して考察していく。

３、倫理的配慮

事例における、写真の取り扱いについては、該当児の保護者に許可を経て掲載を行なっている。また、写真を表すことで個人が認定されるリスクが想定される。その際の倫理的配慮として人名はアルファベットを使い、個人が特定されることのないように配慮していく。プライバシーには十分配慮し、個人が特定できるような情報を必要以上に公表することはない。

４、研究内容

（1）「遊び」の先行研究

汐見（2001）は遊びの性格として以下を挙げている。

①それをすること自体を楽しむもの―自己目的性

「それをすること自体を楽しむためにする。つまり自己目的性です。これが遊びの大事な本質的性格です。」

②自治的で自己完結的であること

「自分で考え、自分で責任をとっていくという自己完結性が遊びの大事な要件なのです。」

③精神の集中や興奮が必ずともなうもの

「精神の集中性や興奮性というものがともなわないかぎり、遊びとはいえないということです。」

④子どもがもっている力を出し切って、それをある形にしていくこと

「自分のもっている心身の能力の、ほんの一割か二割しか出さなくても成立してしまうような遊びは、本当の意味で遊びにはなっていないのかもしれません。遊びは真剣なほど面白いのです。」

ミゲル・シカール（2019）は著書の中で「遊び」について「遊びのミニマルな定義」として記している。

①　遊びは文脈に依存する。

「遊びの文脈は、人間、ルール、話し合い、場所、物からなる乱雑なネットワークである。遊びは、人、事物、空間、文化がもつれあう世界のなかで行われる。」

②　遊びはカーニバル的なものである。

「遊びは、笑いの姿をとって創造と破壊の釣り合いをとろうとする。※カーニバル的［自由、表現、真理を追究する過程で祝祭的な解放にいたる行動］」

③　遊びは流用的である。

「文脈によってあらかじめ成り行きが完全に決められることはありえないということである。」

④　流用的であることの帰結として、遊びは攪乱的である。

「遊びが文脈を乗っ取るとてき、それは当の（もともとあった）事態を破壊する。この破壊は笑いを目的とする場合もあるが、楽しさや一時的な快を目的とする場合もある。」

⑤　遊びは自己目的的である。
「遊びの自己目的性は、共時的に説明することもできるし、通時的に説明することもできる。」

⑥　遊びは創造的である。
「遊ぶことは、事物を使って、他者とともに、他者のために、そして自分のために、世界を作ることである。」

⑦　遊びは個人的なものである。
「遊びの効果はつねに個人のうちに生じるものであり、自分自身の感情的・道徳的・政治的な記憶に結びついている。」

また、岡本（2005）は著書の中で、子どもの遊びにおける「身体性」について「身体性は類としての個、つまり他者あっての自分を前提としています。したがって、対人関係の形成は自他の身体の交わり（「間身体性」）から出発すると言えます。そこでの他者との情動的共生の中に主観的存在としての他者と自分（「間主観性」（相互主体性））を感じとり、さらにそれが次の自己ー他者との関係を理解する土台となってゆきます。」と記している。

（2）＜事例１＞
「大型積み木で家作り」５歳児クラス９月
大型の積み木を使って家を作っていたA児、B児、C児の姿があった。「ここが入り口で靴を脱ぐのね」「ここがトイレ」と保育者に説明をしてくれ、リビングにしているところに座るように伝え、お茶を出してくれていた。そこへ、D児が「入れて」と言い、遊びに入ってきた。しばらく一緒に作ったり、お話をしていると、D児が自分で作り始め「ここでテレビを見る**っことね**」「ここはねこの部屋**ってことね**」と言って場所を設定していった。他児も「うん」と返事をしたりと納得をしている様子が見られた。
D児がねこの部屋を作ると、それが面白かった様子で、他児も「ここは犬の部屋ね」などと犬になりきり、面白がっている姿も見られた。

＜考察＞
遊びの途中から入ってきたD児。始めは、遊びの大きな枠組みや流れを理解しようとしているかのように、他児と同じような動きをしていた。しかし、しばらく経つと自分で場所を作り始め、「ここでテレビを見る**っことね**」「ここはねこの部屋**ってことね**」とこの遊びの状況に１つ提案を行ない、同意を誘っていた。
「ってことね」という言葉を使用した背景としては、１つ目として、他児の遊びの後から入ったこと、２つ目として、日頃一緒に遊んでいる友達ではなかったことが考えられる。「ってことね」という言葉を用いることで、そうした状況で他児との遊びの共有感が生まれる可能性があるのではないか。
「ってことね」という言葉を使用して「一緒に楽しんでいる仲間として新たな提案をしている」というような姿であった。D児の提案を受けて、これまでの遊びの状況から、展開が生まれていた。

５、まとめと今後の課題
「ってことね」という言葉からは、言葉通りの遊びの場や状況への意味づけ、共有と同時に、その遊びへ当事者である子どもが入っていく過程でもあると考えられる。また、「ってことね」という言葉を経て、新たな場や状況が生まれると、遊びの文脈にも変化が現れていた。

＜事例１＞

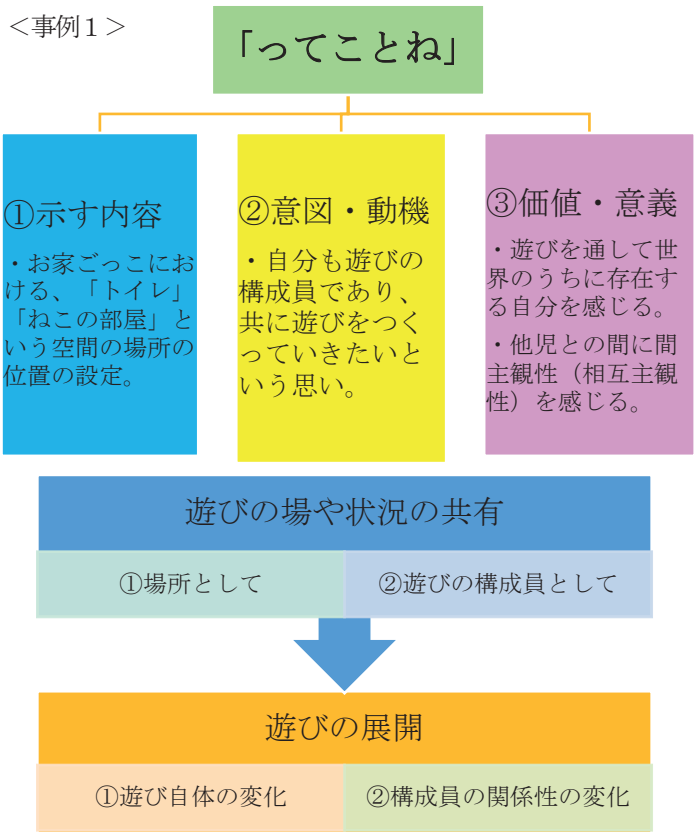


図１　「ってことね」という言葉の意味と遊びの変容

「ってことね」という言葉の意味を検討すると、言葉通りの意味だけでなく、発した本人の遊びの場での状況や遊びの構成員の関係性の変化をもらすものとして考察できる。また、上記の先行研究にもあるように、他児との遊びを通して世界のうちに自分を知り、他者を感じる、理解する機会ともなっていると言えるのではないだろうか。
その他の、先行研究や事例、考察については保育学会当日、ポスターにて発表を行う。
本研究では、先行研究から遊びの定義を概観し、「遊び」の状況における子どもから発せられる「ってことね」という言葉に焦点を当て、その意味を考察してきた。今後は、各年齢の子どもの事例を検討し、発達や時期による使い分けやその意味の差異を検討していきたい。

＜引用文献＞
汐見稔幸（2001）子どもの遊びってなんだろう＜遊びと保育＞の原理論の試み. 汐見稔幸・加用文男・加藤繁美 これがボクらの新・子どもの遊び論だ 株式会社童心社
岡本夏木（2005）幼児期 株式会社岩波書店
ミゲル・シカール（2019）プレイ・マターズ遊び心の哲学. 株式会社フィルムアート社

瞬時的、状況的な保育者の「モノを動かす」行為

―３歳児、４歳児の遊び場面における環境構成の比較から―

小林みどり（佛教大学教育学部）

背景と目的

本研究は，保育者による環境構成の理論的構造化を図ることを目的として「モノを動かす」という保育者の行為から，環境構成の過程や子どもにとって意味のある状況をつくることの構造を明らかにしようとするものである。

幼児期の教育は，環境を通して行うものであることが基本となっている。子どもの体験が豊かになり学びや成長につながるよう，直接的，間接的に行う保育者の関わりが重要である。子どもの主体的な活動は，環境にモノが置かれれば自然に発生するものではなく，保育者が子どもの興味や関心を引き出し，関わらずにはいられない状況をつくり出すことによって生み出されるものである。保育者は，保育展開において，遊具や用具を追加したり，モノを介して子どもと関わったりするなど，子どもの周りにあるモノを動かして，環境を再構成しながら状況をつくり，子どもの遊びが意味のあるものになるよう様々な援助を行う。本研究では，保育展開過程における環境の再構成としての保育者が「モノを動かす」行為を対象とする。保育者の「モノを動かす」行為は，行為が行われた時点では瞬発的，無意識的であっても，子どもの活動の状況に応じた保育者の見通しや意図がある。瞬時的・状況的な「モノを動かす」行為を構造化することにより，環境構成の可視化，理論化につながると考える。

研究の方法

(1) 研究の対象と観察期間

本研究の研究対象は，近畿地方のA幼稚園（３年保育）の保育B（保育経験年数 24 年）及び担任クラスの幼児である。B保育者は，202x 年度に３歳児クラス，202x＋１（以下 202y とする）年度に４歳児クラスを担任した。

202x 年 4 月～12 月に３歳児クラスで行った５回の観察及び 202y 年 4 月～10 月に４歳児クラスで行った３回の観察を行った。本研究では，202y 年度に４歳児クラスで行った観察事例を分析し，自身の先行研究における３歳児クラスでの観察事例の分析との比較を行う。

(2) 観察・記録の方法

本研究では，筆者は参与観察者として観察を行った。A 保育者と子どもとの関わりの場からは少し離れた場所で観察を行った。子どもからの問いかけや関わりに対しては短い返答に留め，筆者から子どもへの直接の関わりは，安全上の対応が必要な場面以外はしないようにした。観察記録は，毎日登園後２時間～２時間半行われる自由遊びを中心に，筆記記録と写真及びビデオ撮影によって行った。常にメモを持ち，保育者が「モノを動かす」場面が見られた際には，写真撮影またはビデオ撮影を行った。

(3) 事例の分析

筆記記録と写真及び録画から，保育者が「モノを動かす」場面を抽出し，事例としてテキストデータ化した。「モノを動かす」行為の意味を客観的に理解するため，抽出する行為は，保育者が自身の体などを用いて「モノを動かす」行為ごとに切片化した。続いて「モノを動かす」行為の文脈の整理，環境構成技術カテゴリーの分類，「モノを動かす」行為が行われた理由・目的の分析を行った。

(4) 環境構成技術の比較

本研究では，４歳児クラスの事例分析を行い，３歳児クラスの事例分析は自身の先行研究（小林，2023）の分析結果との比較を行う。

倫理的配慮

A幼稚園の代表者とB保育者に研究目的と方法，倫理的配慮事項について説明し，承諾を得た上で実施した。本文中，個人名，団体名が特定されないよう，名前・地名などには変更を加えた。

結果

(1) ３歳児クラスの保育者の「モノを動かす」行為事例

表１ 事例の観察日時と概要

事例 (時間)	観察日	事例の概要
事例１ (24分30秒)	202x 年 4 月 25 日	砂場での遊び。３歳児が玩具の車や型抜き，タライに入った水などで遊んでいる場面。
事例２ (2 分)	202x 年 5 月 9 日	中庭の小屋での保育者とＨ児とのやりとりの場面。
事例３ (14分38秒)	202x 年 12 月 14 日	保育室の南側にある園庭での巧技台などで遊び場を作っていく場面。

３歳児の事例の分析は，先行研究(小林，2023)をもとに一部加筆修正したものを用いる。

(2) ４歳児クラスの保育者の「モノを動かす」行為事例

表２ 事例の観察日時と概要

事例 (時間)	観察日	事例の概要
事例１ (30分59秒)	202y 年 7 月 1 日	保育室内で，空き容器等を用いて複数の４歳児が制作をしている場面。
事例２ (29分25秒)	202y 年 10 月 21 日	中庭の砂場で，複数の４歳児と３歳児１名が雨樋を繋げて手洗い場から砂場に水を流したり，穴を掘ったりしている場面。

(3) ４歳児クラスの保育者の「モノを動かす」行為の文脈

２つの事例から抽出された保育者の「モノを動かす」行為数は，事例１から 26，事例２から 13 の計 39 であった。抽出された各行為を，「事前の文脈」「保育者の行為」「保育者と関わる子ども」「遊びの展開」を基本にして分類整理し，各行為の「環境構成技術」を示したものが表３である。

(4) ４歳児クラスの保育者の「モノを動かす」行為の意図

表３の「モノを動かす」行為を行った保育者の意図を探るために，「事前の文脈」から，「モノを動かす」行為が必要となった理由・目的をカテゴリーに分類した。分類されたカテゴリーは「見る」「整える」「見せる」「変える」「続ける」の５つであった。

表３　保育者の「モノを動かす」行為と環境構成技術の分類（４歳児）

行為 No.	事前の文脈	保育者の「モノを動かす」行為	保育者と関わる子どもの姿	事後の展開	環境構成技術	
					カテゴリー	サブカテゴリー
1-1	保育者が A 児の横にしゃがんで話をする	床にあった紙をテーブルに置き，テーブルのペットボトルの上の花紙をめくって戻す	A 児が保育者に話をする	しゃがんだまま，A 児に向き合う角度を A 児の真正面に変える	玩具や生活用品等を選択する	物の位置を決めたり変えたりする
1-2	B 児・C 児が棚に何かを取りに来る	棚のプラスチックケースの中の紙(?)を摘まむ	保育者が摘まんだ紙(?)をB 児が見る	B 児･C 児がケースの中の紙(?)を探る	玩具や生活用品等を選択する	物を持つ
2-12	G 児，H 時，J 児が雨樋を砂場につなげ，砂場を掘って水を流している。A児は砂場を掘ってG児らの掘った穴と繋げている	砂場の縁に落ちていた空き容器を拾い，砂場横にできた水たまりにしゃがんで洗う	A児が「川みたい。みて」と保育者に言う	G児，H児は穴を掘り続けている 保育者は，空き容器を手に持ったまましゃがんでA児の問いかけに答える	玩具や生活用品等を選択する	物の位置を決めたり変えたりする
2-13	G 児，H児とA児は砂場の穴を掘り続ける	砂場横に置かれた筒状の樋の向きを揃えて並べる	A児「ながれてる。なんか色かわったよ」と保育者に言う。G児，H児は穴を掘っている	A児に近づき「ほんまや」と言いながら，そばにある筒状の樋を手に持ち，他の樋を揃えた場に置く J 児はふるいを通した砂を水の流れる穴に入れる	玩具や生活用品等を選択する 空間を構成する	物の位置を決めたり変えたりする

(5)　３歳児クラスと４歳児クラスにおける保育者の「モノを動かす」行為の比較

①　環境構成技術の割合

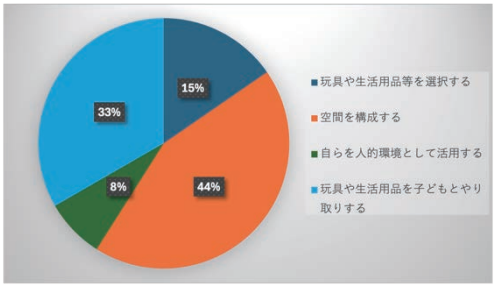


図２　環境構成技術の割合（４歳児）

保育者が行う「モノを動かす」行為を環境構成技術として分類した。３歳児，４歳児ともに「空間を構成する」が最も多い。３歳児では１割に満たなかった「玩具や生活用品等を子どもとやり取りする」が４歳児では約３割に増え，「自らを人的環境として活用する」の割合は４歳児では少なくなっている。

②　「モノを動かす」行為の意図

導き出された「モノを動かす」行為の理由・目的は，３歳児では「起こる」「見る」「待つ」「気づく」「伝える」「続ける」「止める」「逸らす」「意表をつく」「言わせる」「惹きつける」「向ける」「確かめる」「増やす」「変える」の 15 カテゴリー，４歳児では「であった。保育者が「モノを動かす」行為を行う際の意図は，３歳児では，「見る」「整える」「見せる」「変える」「続ける」の５カテゴリーであった。３歳児にも４歳児にも見られた行為の理由・目的は「見る」「変える」「続ける」の３つのカテゴリーであった。

③　「モノを動かす」行為の構造

行為の意図，環境構成技術から，保育者の「モノを動かす」行為の文脈を整理し，構造化を試みた。４歳児における保育者の「モノを動かす」行為の関連図を図２に示す。

３歳児では，何かが「起こる」ことにより保育者がその状況に気づいて，見たり，待ったりして状況を見極めた上で様々な行為を行っていた。４歳児では，子どもの言動を見ていることが多く，保育者の動きは比較的少ない。

４歳児では，子どもに気づかせるようにモノを提示したり，遊びの展開に合わせてモノを動かしながら場を整えるなどの間接的な行為が多く見られた。

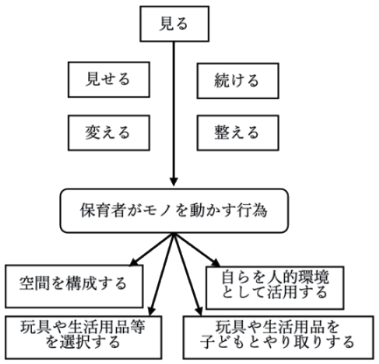


図２　保育者が「モノを動かす」行為の関連図（４歳児）

総合考察

３歳児と４歳児の遊び場面における保育者の「モノを動かす」行為を比較し，遊びの展開や場を変化させていく主体が，３歳児では保育者，４歳児では子どもとなっていることが推察された。４歳児の遊び場面では，一見すると保育者は子どもの遊びを見ている時間が長く，子どもへの関わりが少なく感じられる。事例を分析すると，４歳児の遊び場面においても保育者の「モノを動かす」行為は数としては多く行われていた。３歳児では，子ども同士のいざこざが起こりそうな場面があり，保育者は，個々の子どもの思いを読み取り，自身の身体を駆使して様々な関わりをしていた。４歳児では，互いの遊びを見たり，真似たりしながら子ども同士が関わって遊ぶ場面が増える。保育者は，個々の子どもの言動から子どもがしようとしていることを把握した上で，子ども同士が関わる中で個々の思いが実現するように，モノを用いて仲介，示唆していた。３歳児と４歳児では，保育者の「モノを動かす」行為の意図が異なることが推察される。

〈文献〉

小林みどり (2023) 環境構成としての保育者の支援－３歳児の遊び場面における保育者の「モノを動かす」行為に着目して－，教科開発学論集，第 13 号，pp. 1-12

気の合う友達との関係性と遊びとのかかわり

○河田聖良　　齊藤多江子（日本体育大学）

【目的】

幼児期の友達関係には、“親密すぎる”仲間関係を形成することがある。“親密すぎる”仲間関係を保育実践の課題として捉え、仲間関係の変容を促す保育者の援助について複数の研究において検討されている。これらの研究は、保育者が仲間関係を広げることを意図した遊びを、クラスやグループ活動として取り入れるものであった。では、子どもが自ら遊びを選択する環境において、“親密すぎる”仲間関係が変容するにはどのような背景があるのだろうか。本研究は、気の合う友達との関係に着目し、関係性の中でどのように遊びが展開したのか、また、関係性の変容と遊びとの関係について検討することを目的とする。

【方法】

対象者：東京都内C区立のA保育園に通う年中児クラス（1年目：27名）と年長児クラス（2年目：27名）である。C区では、運動遊び[注1)]を中心とした事業を実施し、発表者らも携わった。本研究において主に分析対象としたのは、Aという幼児1名である。Aは、クラスの友達であるBとCのリーダー的な存在であった。AとBとCは、事業開始当初から自ら運動遊びへ参加しようとする姿が少なかった。また、遊ぶ時はいつも一緒に動いたり、同じ遊びに参加したりすることが多かった。

観察期間・記録の収集：20××年4月から20××＋2年3月までの2年間（4歳児・5歳児）であり、基本的に2週間に1回実施し、計45回訪問した。

観察方法：午前中の子どもが思い思いに遊ぶ時間に、自分から積極的に子どもに関わることはしない立場である消極的な参与観察を行ない、フィールドメモを残した。フィールドメモには、子どもたちの会話や文脈（遊びの状況、場所、遊びの構成者名など）をできる限り記録した。また、記録された子どもの言葉や行動についての解釈、観察した日の全体の遊び・子どもの姿を通した気づきなどを書き加えた。

分析資料の作成：本研究において分析対象とした内容は、発表筆頭者の参与観察の記録である。目的に従い、全記録のうち、Aが友達と遊ぶ姿の記録を中心に分析することとした。はじめに、フィールドメモを何度も読み返し、Aの姿をつかみながら遊びの場面を事例に書き起こした。次に、書き起こした事例の内容をAと友達との関係に着目しながら検討を行った。分析は、発表者らが共同して行った。

【倫理的配慮】

本研究は、所属大学の倫理審査委員会の承認を得て行った（承認番号：第021−H149号）。

【結果】

1. 遊びの“きっかけ”（表1）

2年間の観察回数（日数）は、4歳児は22回（第1回〜第22回）、5歳児は23回（第23回〜第45回）、計45回であった。そのうち、Aに関する観察記録は4歳児で21回、5歳児で23回であった。事例について、4歳児と5歳児共に23事例を抽出した。抽出された事例からAと友達との関係性の変容を捉えるため、先ず、子どもたちが遊び出す“きっかけ”を調査した。そして、「Aが興味のある遊びに友達を誘う」事例を①とし、「Aが友達の興味のある遊びに参加する」事例を②として分類することができた。さらに、5歳児の後半になると、Aは次第に友達の興味のある遊びに引き寄せられて遊ぶ姿が多く見られるようになっていた。そこで、5歳児においては、Aが①の姿から②の姿に変容した部分を分岐点とし、5歳児の23事例をⅠ期（第23回〜第36回：14事例）とⅡ期（第37回〜第45回：9事例）に期分けした。

表1 観察・記録・事例数と友人関係の変容・事例の分類

	4歳児	5歳児	
観察数（全45回）	22回	23回	
Iに関する記録数	21回	23回	
事例数	23	Ⅰ期：14（／23）	Ⅱ期：9（／23）
① Iが興味のある遊びに友達を誘う	18（78.2%）	13（92.9%）	0（0.0%）
② Iが友達の興味のある遊びに参加する	5（21.8%）	1（7.1%）	9（100.0%）

2. 事例と考察

質的な内容の検討にあたって事例を考察する。事例は、文脈を重視し遊びの内容が変化しても、つながりのある遊びの場合はひとまとまりとして捉えた。

＜4歳児 ① Aが興味のある遊びに友達を誘う＞

【事例1】20××年10月：ままごと（第12回）

クラスの友達の多くが隣接する公園へ移動し、保育者と一緒にしっぽとりを始める。AとBは、クラスの友達が移動する姿や遊ぶ姿も目に入っているが、クラスでの遊びには参加せず、2人だけ園庭に残りタイヤの上にマットを敷いてままごとを楽しむ。しばらくすると、Bがタイヤを増やそうと、園庭の端に置いてあるタイヤを転がしながら運ぼうとするが上手く運べない。すると、タイヤを持ち上げ、抱きかかえながら運ぼうとする。その後、Aも一緒にタイヤを運び、2人でのままごとは長い時間継続する。

AとBは、クラスの友達が保育者と一緒に移動して遊ぶ姿が視界に入っているはずであるが、その遊びには目もくれず興味を示さなかった。これは、2人で遊ぶ時間を大切に共有していたい、この遊びを満喫したいという思いが互いに重なり合っていたための姿だったことが考えられる。

＜4歳児 ② Aが友達の興味のある遊びに参加する＞

【事例2】20××年11月：パラシュート（第14回）

補助学生が保育室でどんぐりを使った制作を始める。そこへAとCが寄ってきて『自分のパラシュート』を作り始める。パラシュートが完成すると、AやCはそれぞれのパラシュートを上に投げ、それを捕ることを繰り返し楽しむ。

保育者がテラスでも遊べることを呟くと、Cが「お外に出よう！」と声をかけ、Aとクラスの友達がテラスに移動すると、Cがパラシュートを持ったまま走り始める。すると、子どもたちの中から「よーい、どん！」の合図がかかり、AもCもそれに反応して同じ方向に走り出す。走る途中でパラシュートから手を離し、それを掴むことも楽しむ。

最初、AとCは自分のパラシュート作り（制作）を楽しみ、それを使って遊び始める。しかし、保育者の声を耳にしたCはもっと動きたいという思いが高まったのかもしれない（当日は小雨）。AはCと一緒に遊びたいという思いがあったためか、Cが興味をもったことを選択し移行している。この時、Cは体をダイナミックに動かすことを好み、Aはそれに引っ張られつつ、Aも体を動かす遊びを楽しんでいることがうかがわれる。

＜5歳児Ⅰ期 ① Aが興味のある遊びに友達を誘う＞

【事例3】20××＋1年6月：ごっこ遊び（第27回）

ホールでクラスの友達が、長縄やフープ、玉入れ、箱積木などで遊んでいる。Aはホールでの遊びに興味をもつと、BとCを誘い3人で保育室からホールへ移動する。3人は一緒に、箱積木やスポンジ積木が連なった橋や重ねられた箱の上を歩いたり、跳んだり、跳び下りたりして遊ぶ。しばらく遊んだ後、Aが箱積木をつかってお店屋さんごっこを始める。Aの注文で、BとCは折り紙で作ったリボンや製作物を保育室から走ってとってくることを繰り返す。Aは店頭に座って、それらを「200円です」と友達や保育者に売ったりして楽しむ。その後、お家ごっこに変化し、Aが母親役、BとCは子ども役（姉役と妹役）となって遊ぶ。

Aがクラスの友達の遊びに触発されたのか、体をつかった遊びに興味をもち始めている様子がうかがわれる。BとCはAの言葉に応じて動いたりするが、保育室とホールを走って往復するなど体を動かすことを楽しんでいる。ごっこ遊びにおいては、Aが母親役を担うことで、BとCはAとの関係性上、子ども役を担っていたことが考えられる。

【事例4】20××＋1年8月：縄跳び（第32回）

AがBとDを誘って保育室隅の机に隣同士で並び、楽しく会話をしながらそれぞれがイメージしているものを廃材で作って遊ぶ。しばらくしてAがホールを覗きに行き、走り回ったり、短縄やボール、箱積木等で遊ぶ友達の姿を目にするとBとDを連れてホールへ移動する。Bは、置いてある短縄を取って跳び始める。AとDも短縄を取ってくると、3人で前回しやかけ足跳び、後ろ回しをして一緒に楽しむ。その後、子どもたちから保育者に「トランポリンを出して欲しい」とお願いの声があがる。トランポリンの上で、上手くバランスをとりながらそれぞれの跳び方で連続して跳ぶことを楽しむ。二重跳びに挑戦したり、「上履きのままだと跳びにくい」や「裸足の方が跳びやすい」などの言葉が子どもたちから出てくる。しばらくすると、クラスの友達の中から「リレーしよう！」という提案があがり、園庭に移動した子どもたち同士（Cを含む）でリレーが始まるが、3人はホールでの遊びをそのまま楽しむ。

遊び始めた時のAは、BとDと落ち着いた雰囲気の中でじっくり遊ぶことを好んでいた様子であったが、ホールで楽しそうに遊ぶクラスの友達の姿を見ると、思わず体が動き出した可能性がある。また、遊びの環境が変わると、Bは率先して体を動かす遊びを選んでいる。そこに、AとDも引き込まれ、夢中になって遊ぶ中で、子どもたちからの提案や気づきが出てきている。このときCは、クラスの友達の呼びかけでリレーを選択している。

＜5歳児Ⅱ期 ② Aが友達の興味のある遊びに参加する＞

【事例5】20××＋2年1月：鬼ごっこ（第41回）

クラスの子どもたちの提案で、バナナ鬼をするために全員で公園に行く（保育室のホワイトボードに「きょうのよてい」として時間と遊びの候補がいくつか記されていた）。AとBとCとDも、クラスの友達と一緒にバナナ鬼を始め、「キャー」と声を出しながら鬼に捕まらないよう楽しそうに走り回る。すると途中から、Aの提案でプリキュアのイメージが加わり、4人は互いに自分の中のイメージを言葉で伝え合う。そして、そのイメージを共有しながら、逃げたり、追いかけたり、捕まえられたりすることを楽しむ。

Aは、クラスの友達の提案や意見に賛同している。また、クラス全体で、仲間と一緒に遊ぶ楽しさを感じていることがうかがわれる。その中で、Aは自身が身近に感じている友達とイメージを共有したくなり、友達もそれに共感し遊び続けている。Aは、友達と一緒にイメージを共有する中で、体を動かす心地良さも感じていると推察する。

【事例6】20××＋2年3月：鬼ごっこ（第44回）

保育室の机の上でEが自分の絵本を作っていると、それを見たAとDが参加し一緒に遊び始める。その後、3人でじゃれあったり、保育者と一緒に紙テープを使った制作を楽しむ。すると、Cが保育室で「みんな公園に行く準備して！」「早くして！」と全体に呼びかけ始め、クラスの友達を誘っていく。クラスの友達もAもその声に賛同し、全員で公園に移動するとバナナ鬼が始まる。Aも「逃げろー」と声に出し、捕まらないように一人で必死に逃げ回る。鬼に捕まると「ありがとう。休憩したかったから」と言う。時折、すれ違う友達と言葉で何かを伝え合っている。途中でルールに関するいざこざが起きると、全員が近くに集まってきて友達の話に耳を傾ける（保育者は傍らその話し合いに声を出さず寄り添う）。

この頃になると、Aの傍にいたBやCに限らない友達と一緒に遊んでいる。これは、BとCも、Aに限らない友達との遊びにも興味が高まってきていたことが考えられる。それは、Cの呼びかけにあるように、クラス全員で楽しむ遊びを求めていることから、より広い環境で多くの友達と一緒に、体を動かして遊ぶことへの好奇心が高まっていたことが推察される。そして、そこにA自身も惹かれ、クラスの友達と一緒に、自分の体を目一杯に動かす遊びを全力で楽しむと共に、クラス全員と関わろうとする姿に変わっていることがうかがわれる。

【総合考察】

本研究は、Aと気の合う友達との関係性に着目すると共に、遊びの展開について捉えた。Aのリーダー的気質は、体を動かす遊びを介することによって徐々に変容し始め、気の合う友達との関係性だけでなく、遊びの展開にも影響を与え始めたことがわかった。4歳児初め頃のAは仲間の中心的存在でありたく、三者の関係性が表面的にも現れていた。しかし、遊びの環境や友達の姿が変化していくにつれ、A自身の姿も変容し新たな友人関係の構築と体を動かす遊びへの興味の高まりが示唆された。

注1）本研究での「運動遊び」とは、「遊びの中で体を動かす活動」である。

ラーニングストーリーを用いた実習日誌は学生の子ども理解を促進するか（2）

―継時的な変化の検討―

○森山雅子（桜花学園大学　教育保育学部）

【はじめに】ラーニングストーリーを記述し続けることで学生は子ども理解がどのように変化するのだろうか。森山[1]では、1年次の実習日誌としてラーニングストーリーに取り組んだ実践を取り上げ、その成果について検討した。ラーニングストーリーの実習日誌により、学生は、一人ひとりの子どもを観察する喜びを感じ、また記録に対する苦手な意識は薄れること、幼稚園教育要領と実際の幼児教育の関連を見出しやすいことが示された。

本発表では、１年次にラーニングストーリーを実践した学生が２年次の実習でも同様の日誌に取り組んだ事例を取り上げる。その事例を通して実際にラーニングストーリーを実習記録として連続で実施した学生における子ども理解の形について考察をする。

ラーニングストーリーを通した子ども理解

ラーニングストーリーは、ニュージーランドの就学前統一カリキュラム、テ・ファーリキに対応した子どもの学びの記録である。この記録では、保育者や保護者が、子ども一人ひとりの興味・関心や気持ちなどに目を向けて「子どもを肯定的に見えるようになるための視点」を培っていく方法である[2]。子ども理解という観点では、ラーニングストーリーによって描かれる子どもは、子どもの年齢、発達段階や目標を達成できたか否かで「できる」「できない」をジャッジするのではなく、あくまでも子どもの気持ちを尊重し、言動や行動を切り取るものであると考えられる。幼稚園教育要領には「指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善にいかすようにすること」とある。この「幼児一人一人の良さや可能性のなどを把握」という部分において、ラーニングストーリーを通した記録は有効であると考えられる。

本研究のフィールド

筆者の所属する桜花学園大学保育学部国際教養こども学科は、4年間で2回の海外留学を経験する。１年次の夏休みにニュージーランドへ2週間短期留学し、その中でおおむね5日の保育実習を実施している。学生が大学生になり初めて実施する実習がニュージーランドでの実習となる。ニュージーランドでは、テ・ファーリキに基づいた「遊び中心の保育」、「環境を通した保育」が展開されている。また、子どもたちの学びを可視化し、一人ひとりの成長を記したラーニングストーリーによるアセスメントについてもなされている。本学科の学生は、初期経験としての実習がニュージーランドの実習であり、それをベースとして彼女たちの保育観が形成されていくことは予想できるだろう。遊びを中心とした保育」「環境を通した保育」「テ・ファーリキに基づいたラーニングストーリー」といった観点を基礎として大切にしながら、その後の国内外の実習や授業を展開していることが特徴である。

2年次は10月中旬に教育実習Ｉとして幼稚園で10日間の実習をするが、ここでは一般的な一日の流れタイプの記録を実施している。だが、本発表の研究対象者である学生Kは、2年次の実習園がラーニングストーリーを実施している園であり、実習日誌としてもラーニングストーリーを実施していた。Kの実習園とは、7月末に園長と打合せをし、2年次の今回の実習もラーニングストーリーを取り組むこととした。

ラーニングストーリーに基づいた実習記録

実習日誌の詳細は森山（2024）[1]を参照されたい。フォーマットの概要は以下の５点である。

① タイトル（当該記録のタイトルをつける）
② 写真（２～３枚添付）
③ エピソード（その写真のエピソードを事実として記述する。）
④ その写真を選んだ理由・考察（なぜこの写真を取り上げたか書いた。取り上げたエピソードにおいて子どもが何を学び取ったかを記述するが、1年生では学びの読み取りまでは難しいと考えられた。そのため、写真に取り上げた理由そのもの自体が子どもの学びであると記述することを期待し、上記の内容とした。2年次で③のエピソードにおける学びの捉えを考察することとした。）
⑤ 保育の展開

【目的】ラーニングストーリーを実習日誌として1，2年生で連続して取り組んだ学生の記録を分析しその傾向を見ながら子ども理解の様相について考察する。

【方法】研究協力者：2年次の実習記録でラーニングストーリーを実施した学生K。

分析方法：Kの実習記録15本について分析をした。1年次のニュージーランド1本、国内5本、2年次の記録9本の合計15本のラーニングストーリーを用いた。記録を概観し、共通性や学年別の違いなどについて検討した。

【倫理的配慮】所属大学の「人を対象とする研究倫理審査委員会」の審査を受け承認された。事前に本人に、研究について説明し、協力を得た。説明においては、当該研究は任意のものであること、いつでも辞退は可能であること、辞退したとしても不利益がないことが説明された。また、論文や研究発表の際に本人に内容を見せ了承を得たもののみ公表することとした。

写真については、対象園の園長及び対象児の保護者に了承を得たもののみ使用した。

【結果】Kがニュージーランドの実習で最初に書いたラーニングストーリーは下記であった。

> Tresure hunt
> 【③エピソード】男の子が粘土遊びをしている時に、自分の作った粘土の塊を指さして、「teacher look」と言ってきた。その後、男の子が年度の中を探っていくと、「コイン」が粘土の中から出てきた。コインを発掘した後、男の子は「clean coin」といって、コインを擦り粘土を落とすしぐさが見られた。コインをきれいにした後は、また自らコインを隠して、発見してもらおうとする子どもの考えが新しいなと思った。ただ、粘土で形を作るだけでなく、中にコインを入れるという発想に驚いた。
> 【④写真を選んだ理由】みんなで粘土の制作をしている中で、一人の子どもだけの違った発想に驚き(ア)、コインを出し入れするだけではなく「clean」をするという行動も日常的に汚いものはきれいにするべきであるということが身についていること(イ)がわかった。

一人の子どもの遊びの一つのエピソードについて取り上げていた。初めての海外での保育実習において、子どもの発見を素直に共に喜ぶ様子が記述されていた。また子どもの行動に対して素朴に驚き（ア）、コインへの子どもの行動に対して（イ）のような子どもの理解についての意味付けをしていた。

1 年次の国内実習の記録

5 日間の記録のうちすべてが、複数の子ども（3～6人）についての一つの遊びのエピソードが記述されていた。一つの遊びを複数の子どもで取り組み、その遊びの概要、遊びの中の面白さ、子どもの発言、遊びの深まりなどがエピソードとして取り上げられていた。

> 「秋」たくさん見つけたよ
> 【③エピソード】木の森の中で「赤い木の実見つけたい」その一言から始まり、一人の女の子と赤い小さな木の実を探し始めました。はじめは木の実がなかなか見つからず、姿勢を低くしながら真剣に木の実を探している女の子の姿が見られました。女の子が木の実をたくさん発見し始めたころから、だんだん木の実を探しにくるこどもたちの数が増え、大掛かりな捜索が始まりました。木の実を探している最中に、赤い実が少ない女の子がいました。それを見た男の子が「僕のひとつあげるよ」と言って自分で取った赤い実を分けてあげている優しい姿が見られました。赤い木の実ではなく虫の抜け殻を見つけたり、ブルーベリーのような実を見つけたりなどたくさんの発見があった探検でした。

上記は実習 2 日目の記録である。木の実を見つけるという一連の遊びの始まりから、その後の展開までが記録されていた。上記のエピソードは、3 つの話からなっている。「赤い木の実を見つけるきっかけから大捜索することどもたち」「木の実が少ない子への親切なこの行動」「木の実探しから他の秋探しへ」である。K の 1 年次の国内実習の記録では、このように一つの遊びの中で起きる複数の話が記述がなされているところが特徴的であった。

また、④写真を選んだ理由については、子どもの発見や気づきに対して驚きをもって受け止めている様子が描かれることが多く、素朴な驚きや感想（「～姿が印象的でした。」「～が驚きでした。」という記述）がみられた。

2 年次の実習記録

> 「どうしてかな」
> 【③エピソード】園庭の砂場で、道具を使い粉遊びをしていたＳくん。下の穴の開いている道具とスコップを持っていました。「下に穴開いているのに、でてこない」「なんでででてこないのかな」「それ白い砂じゃないと出てこないんだよ」と会話が聞こえてきました。不思議そうな表情を浮かべてＳくんはどこか腑に落ちたような表情に変化していました。
> 【④写真を選んだ理由・考察】この写真を選んだ理由は、Ｓくんが友たちと協力して問題を解決できた場面であったからです。砂遊びに興味を持ち「なぜ塗れていうると砂は固まってしまうのか」「乾いている砂だと穴を通り抜けてこられるのに」などの疑問を持つことで自然と考察する力が養われていくと考えます。疑問を持ち、その問題を協力して解決しようとすることで友達との人間関係を築くことができます。砂遊びでは、手を使って砂を触り、形を作ったり崩したりする体験が感覚の発達につながります。砂の冷たさや暖かさ、湿っている時と乾いている時の違いなど、触覚的な刺激に対して興味を持ち、感覚の発達を楽しむ心情が見られます。

上記の記録は、保育者の添削後の記録である。2年次の記録の特徴としては、一人の子どもに焦点を当てたものとなっていることである。また一つの遊びについて一つのエピソードが記述され、その際の子どもの表情について詳細に説明がされている。また、④写真を選んだ理由・考察においては、エピソードの中で子どもが何を学んでいるか、子どもの発言を深く掘り下げ何を理解しているかなどが記述されている。下線では「砂遊び」の遊びの意味について説明がなされていた。

【考察】Kの2年間の記録を分析したところ、学年が進むにつれて、日誌の内容が充実し、子ども理解が向上していることが示された。具体的には、一つの遊びの中からエピソードを切り取る力が増したこと、またそのエピソードに対して、遊びの中で子どもが学んでいることを具体的に意味づける力が増していることが示された。これらの変化には2つのことが作用しているといえる。第1に、2年次の園では日誌を記述する前にエピソードを切り取るフォーマットがありそれによって焦点化しやすかったと考えられる。第2には、実習指導の保育者の助言である。Kの素朴なエピソードに対して指導保育者が子どもとの長期的な関わりや詳細な背景を元にいくつかの視点をもたらすような助言を実施していた。

【引用文献】

(1) 森山雅子（2024）ラーニングストーリーを用いた実習日誌は学生の子ども理解を促進するか　日本保育学会第77回大会発表論文集
(2) 大宮勇雄（2010）．学びの物語の保育実践　ひとなる書房

保育実習Ⅰ（施設）での学生の学びと事後個別面談の内容分析を通した指導のあり方

○ 金森　三枝（東洋英和女学院大学）・大和田　明見（東洋英和女学院大学）

１．研究の目的

筆者らは，保育実習における保育士の専門性に関する学生の学びに着目した研究を継続している.先の研究の質問紙調査結果では，学生自身が保育士の専門性に関する知識や技術を実習で学ぶことが出来たと認識している一方で，その具体的な内容とプロセスを明らかにすることが課題となった．その後の研究では，実習日誌の記載内容から具体的な学びを明らかにし，実習事後指導や面談を通して，日誌に記載のない項目や学べていない内容を学生とも共有し，発展的に学びを捉える機会を設定していく事後指導の必要性やその方法への課題が示唆された.

今回の調査研究では，これまでの研究を基盤とし，保育実習Ⅰ(施設)での学生の実習で得た学びや認識を事後の個別面談を通して明らかにし，面談での指導のあり方を考察することを目的に研究を行った.

２．研究の方法

保育士養成を行う四年制大学で，保育実習ⅠB(施設)を行った学生の事後個別面談の内容を分析する．面談は，事前に教員が学生の記載した実習日誌で実習内容を把握した上で行った．面談での指導は，教員と学生一対一の個別面談方式で行った．日誌の内容，施設に依頼している実習評価票の具体的な評価項目について，どの程度学べたと認識しているかを学生自身が 10 点満点で自己評価をし，施設からの評価を踏まえて，一人概ね 15 分～20 分程度，最長で 40 分で行い，教員がその過程と結果を事後個別面談票に記録した.

評価の具体的な項目は，①実習態度（意欲・積極性・探求心・協調性）②施設の理解③一日の流れの理解④対象者のニーズの理解⑤援助計画の理解⑥保育技術の習得⑦チームワークの理解⑧家庭・地域社会との連携⑨対象者との関わり⑩保育士の職業倫理⑪健康・安全への配慮⑫自己課題の達成度の 12 項目で，具体的な項目について実習生としてすぐれている，実習生として適切である，実習生として努力を要するの３段階で評価が行われている．総合的な施設評価は，実習生としてA：非常に優れているB：優れているC：適切であるD：努力を要するE：成果が認められないの５段階で示されている.

今回の研究では，上記の実習の具体的な評価項目に対して１０点満点で学生が自己評価した項目毎の点数の集計，施設からの評価，事後面談の際に聞き取った学生の学びやその認識について分析を行った.

調査対象は，同意が得られた大学３年生 13 名で実習した施設種別は，乳児院・児童養護施設・母子生活支援施設・障害児入所施設・児童発達支援・生活介護・就労継続の７種別となっている．実習時期は，2024 年 6 月~2024 年 9 月の間の概ね 12 日間であった.

３．倫理的配慮

調査にあたって，対象となる学生には，研究の目的，実習日誌や事後面談の内容を研究の対象とすること，調査の協力の有無は成績に関係しないことについて説明を行い，調査協力の有無を訊ねた．調査への協力について同意を得られた学生については，研究の際に個人や施設が特定されないようにプライバシーに配慮して内容を記載すること，調査はよりよい実習にするための指導や研究のために用い，学会等で発表する可能性があることの了解を得ている.

４．結果

表１は，保育実習ⅠB（施設）での実習を事後個別面談の場で振り返り，学生が評価項目毎に各 10 点満点で自己評価をした点数を集計した結果である.

表１　事後個別面談での学生の項目毎の自己評価

評価項目＼施設種別	A 就労継続	B 乳児院	C 生活介護	D 障害児入所施設	E 母子生活支援施設	F 児童発達支援	G 児童発達支援	H 児童養護施設	I 乳児院	J 児童養護施設	K 児童養護施設	L 就労継続	M 児童養護施設	平均値
①実習態度	10	8	7	7	7	8	10	6	7	7	7	8	9	7.8
②施設の理解	8	8	8	6	9	7	8	5	8	7	7	8	10	7.6
③一日の流れの理解	10	9	8	7	8	10	8	8	8	8	8	9	5	8.2
④対象者のニーズの理解	7	7	7	5	6	5	5	5	7	7	6	10	10	6.7
⑤援助計画の理解	8	8	6	5	7	5	9	4	6	5	7	9	8	6.7
⑥保育技術の習得	8	9	3	4	7	7	6	4	6	6	7	8	5	6.2
⑦チームワークの理解	8	9	10	8	8	7	7	4	8	8	6	10	10	7.9
⑧家庭・地域社会との連携	6	9	8	3	9	5	5	5	7	8	8	9	10	7.1
⑨対象者との関わり	9	8	8	4	6	7	6	5	6	7	7	9	10	7.1
⑩保育士の職業倫理	8	8	3	5	7	5	6	5	6	8	7	8	8	6.5
⑪健康・安全への配慮	7	7	10	6	8	8	8	5	6	8	7	10	10	7.7
⑫自己課題の達成度	8	9	8	5	7	8	8	5	6	6	7	7	8	7.1
合計(各10点満点で計120点)	97	99	86	65	89	82	86	61	81	85	84	105	103	86.4

1）学生の実習に対する自己評価

学生の自己評価を項目毎に 10 点満点，合計 120 点満点で評価した結果は，平均 86.4 点，100 点に換算すると 72 点という結果であった．実習に対して概ね学びがあったと評価している傾向が伺われた．全体を通して一番低い評価項目は，生活介護の施設で⑥保育技術の習得，⑧家庭・地域社会との連携，⑩保育士の職業倫理が各 3 点という結果であった．これは，施設の特性上もあり，学ぶことが出来なかったと学生が認識している項目でもあった(表 1 参照).

2）学生の自己評価の平均値が高い項目，低い項目

保育実習ＩＢの実習で，学生の自己評価の平均値が高かった項目は，順に③１日の流れの理解(8.2)，⑦チームワークの理解(7.9)，①実習態度(7.8)，⑪健康・安全への配慮(7.7)②施設の理解(7.6)であった.

評価の低かった項目は，⑥保育技術の習得(6.2)，⑩保育士の職業倫理(6.5)，④対象者のニーズの理解(6.7)，⑤援助計画の理解(6.7)という結果であった(図 1).

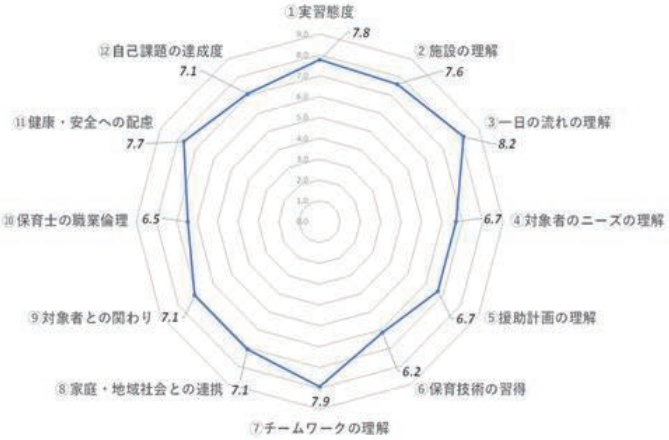


図１　学生の実習に対する自己評価の平均値

3）学生の自己評価と施設の評価の相違と指導

実習に対する施設の評価と学生の評価が一致する項目が多くみられたのは，①実習態度②施設の理解③1日の流れの理解についてであった．また，積極的に実習出来たという認識の学生には施設も高い評価を行っているのに対し，どうしたらよいか分からなかったと比較的消極的な実習となった学生については，施設も同様な評価をしていた.

相対的に自己評価の高い学生については，施設からの評価も高い傾向があった．このような学生については，学べたと認識している内容について，教員としても評価し，意味づけていく指導を行った.

施設は評価している項目が学生の自己評価では顕著に低いという項目は，④対象者のニーズの理解⑤援助計画の理解⑥保育技術の習得⑩保育士の職業倫理の項目であった．この相違について，面談の際に学生に確認するとその一例としては，④対象者のニーズの理解の項目について「理解はしたが，その後の関わりが上手く出来なかった.」と話し，理解した内容について問うと「利用者との関わりを通して，今利用者はどんな気持ちでいるのか，どんなニーズを求めているのか考えられるようになった.」と回答していた．そのことは利用者理解の姿勢として重要なものであり評価に値する学びであることを指導した．⑤援助計画の理解については，「少し話を聞いただけ.」「ケース記録など学ぶ機会がなく，自分的にも聞けなかった.」など学ぶ機会がなかったことが伺われた．⑥保育技術の習得については，「習得出来たという実感がなかった」「介護技術は学べたが保育技術は学べなかった.」「おむつ替えなど信頼関係が子どもと築けていないから子どもが嫌がり難しかった.」，⑩保育士の職業倫理は，「考えていなくはないが，あまり保育士がいなかったので施設職員，介護の専門の人の動きをみていた」などの回答があり，施設の特性や状況による評価の低さがあった．これらの認識に対しては，学生の実習日誌や気づきを保育士の専門性とつなげ，理解を促す指導を行った.

4）相対的に自己評価の低い学生に対する指導

相対的に自己評価の低い学生ついては，自己肯定感が低いと認識している学生も多く，「意欲はあったがどうしたら良いか分からなかった.」「もともと自己肯定感が低い.」「学んだが，実践は出来なかった.」「関われた実感がなかった.」などの回答があった．また，施設の評価は高いが，学生の自己評価が低いものを確認すると学生は「施設の人はどんな実習だったか把握せずに評価している.」「関わり方が分からないなか，施設の人が忙しく，聞くことも出来ずにただ側にいるだけだった.」と施設の実習指導体制に疑問をもっている学生もあった.

５．考察

事後個別面談の際に実習に対する学生の自己評価から実習の学びを振り返ると施設実習だからこそ得られる学びと共に事後指導の際の課題についても明らかとなった．保育実習ＩB(施設)での実習は，学生にとって初めての施設実習であり，身近に関わることの少ない子どもや利用者，職員と関わるなかで，試行錯誤しながら保育士としての専門性を学び，支援のあり方を考える機会ともなっていた．教員の役割として，面談での学生が学んだことへの評価，上手くいかなかったと学生が認識している内容を意味づけること，学生自身の持つ力を学生自身が認識すること，自己評価は低いが出来ている点への気づきの促し，学生が未消化に抱えていることや疑問についてのフィードバック，実習日誌の内容とも関連させながらの指導，施設や学生の個別性を踏まえてのエンパワメントの重要性も示唆された．施設での指導や実習での学びを次にどのように生かすことが出来るのか，個々の学生の成長につながる指導を行うことも求められよう.

保育者養成における子育て支援への理解力の養成を目指した授業実践について

―子育て支援プログラム作成を通して―

定行加保里（至学館大学こども健康・教育学科）

1. 研究の目的

保育士の業務は、児童の保育に加え、保護者に対する子育て支援も担う。そのために、保育士は「子どものため」の視点だけでなく「保護者のため」の視点や保護者への理解（子育て不安や負担感も含め）が必要である。

しかし、多くの保育学生は、子どもへの思いや興味により保育士を目指しており、保護者支援については関心や知識が薄い。学生は、実習などで実際の子どもに触れ、子どもに対しての理解をより深める機会はある。が、子育てする保護者側の不安や負担に直接触れる機会は少ない。保育士として現場に立つ際、「子どものため」の視点に偏った保護者への「指導」は、真の子育て支援に繋がらない。保護者の気持ちに寄り添い保護者支援できる人材の育成が必要である。

保育学生には、「保護者のため」の視点を持ったり保護者の気持ちを考えたりする体験が必要である。その方法のひとつとして、子育て支援プログラム作成を通した授業実践を試みた。それが、保護者支援への理解力の養成にどのような効果があったかを考察する。

2. 対象と方法

(1) 対象

「子育て支援」に関わる科目の授業（2024 年度）にて
保育学生３年生約３０人

(2) 授業内容（進め方）

① 家庭での子育てにおける育児不安や育児負担の実態を知る
② それに対応する様々な子育て支援の実際を知る
③ 自分が支援したい親のニーズに対しての支援プログラムを、フォーマット記入により作成する
④ 作成したプログラムを発表する
⑤ 他の学生のプログラムを聞き、そのプログラムに対して、４つの視点で評価する
⑥ 親にとって最も魅力的な支援プログラムを選ぶ

(3) 分析対象

・学生が作成したプログラム
・他の学生のプログラムに対する評価シート
・学生の感想や考察レポート

(4) 分析のポイント

・プログラム作成に当たり、親の不安や負担や支援のニーズを掘り下げて考える機会となったか
・様々なプログラムを聞き、自分では気づかなかった多様な親のニーズに興味が持てたか
・プログラムを評価し、最も魅力的なものを選ぶにあたり、親の視点を深められたか。

(5) 実施時の留意点

・家庭での子育ての実態を、具体的に・親の視点で・親の体験や実感も含めて伝える
・公的なものだけでなく、民間・NPO・自主サークルも含めて紹介し、多種多様な幅の広い子育て支援の実際を伝える
・学生は、対応したい親のニーズを最初に考え、それに沿ってフォーマットの細かい項目を埋めていくことで、行いたい支援プログラムを明確にしていく
・制限時間３分内で、作成したものを発表し、それに対しての質問うけ、そのプログラムの感想を聞く
・下記評価シートの評価欄４項目について、できていると思った番号を記入することにより、ポイントを押さえながら他の学生の発表を聞く
・最も良いと思うプログラムを選ぶことで、その理由を考え、親のニーズについてより考察を深める

(6) 書き込みフォーマットの内容

子育て支援プログラム　フォーマット
・プログラム名　・プログラムの目的　・対象・場所
・回数と時間　・内容　・特徴（こだわり・配慮）
・応募方法（&参加費）・スタッフと主催とあなたの立場

子育て支援プログラム評価シート
・発案者　・プログラム名
・評価欄　①プログラム名が魅力的か
②参加したい内容だと思ったか
③実現性はあるか
④支援への思いは感じられたか？
・感想

３．倫理的配慮について

・至学館大学において「ヒトを対象とする研究審査」を経ている。
・学生に対して、研究の目的、研究への協力は任意であること、個人が特定されないことなどを口頭で説明を行った

4. 結果

学生が作成した子育て支援プログラムについて

(1) プログラムの目的

不安や悩み解消が最も多く約48%、仲間づくりや交流約

38%、育児疲れのリフレッシュ約27%、知識を得る約12%、居場所づくり約9%があげられた。子育ての大変さを具体的にイメージして書かれているものが多くみられた。それらの目的のために次のようなプログラムが作成された。

⑵ 学生作成のプログラム名と内容の例

「ママもよろこぶ　目指せ　イクメンパパ」

公民館でお茶を飲みながら、育児不安を感じているパパが、先輩ママ・パパと一緒に話ができる場。パパは何をしたらママが助かるか参考にできる。

「夜泣き小屋」

一軒家をレンタルし、22時から翌朝まで夜泣きや授乳で寝られない母親の気分転換の場とする。親子にとって夜泣きOKな温かい居場所の提供。

「うちの子のここがすごい！」

近所の公民館にて。乳幼児の親子対象。自己紹介後、自分の子どもの写真や動画を見せながら、子どもの良いところの発表をする。その後フリータイムは、親同士の会話・カウンセラーへ（有給で雇う）の質問・退出OK。近所の人と関わり、他の子どもの様子を知り、自分の子どもの良いところを発見する。

「親子でプラ寝タリウム」

科学館を借りて、プラネタリウムを見て寝る。睡眠不足の親が、子どもと楽しみながら寝られる。一人の親として、企業や行政とタッグを組んで企画する。

「子どものイヤイヤ期　親のイヤイヤ」

保育園の遊戯室で、保育士のイヤイヤ期の対応講座を聞く。保育園の給食を食べながら、実際のエピソードを話し合う。悩んでいる親に、慣れた保育園の場でリラックスして参加してほしい。

「親子で健康！ストレッチ」

産後の子育てで酷使している母親の体をほぐす。ベビーマッサージも行い、親子で健康に過ごせるよう、講師を雇い１回５００円で開催。

プログラムの内容は、通常支援センターで行われている「ひろば」のようなものから、まだ行われていない支援だが親の隠れた切実なニーズにこたえるものまで、多様なアイディアで作られた。プログラムの特徴の項目の中に、それぞれの支援への思いや配慮が書かれていた。応募方法や参加費、自分の立場（親・保育士・ボランティア・市職員、どの立場で企画参加するか）を考えることが難しく悩んでいる様子が見られた。

⑶ 自分のプログラムについての感想

「自分で考えることができた、わかりやすく説明できた」

「自分しか考えられないアイディアで作れた」

「聞いているとできそうだが、作ってみると対象や目的など考えなければならず、難しいがすごく勉強になる」

「自分の案は実現性が足りず少し変えるだけで良くなる」

「参加したいと思うタイトル名、詳細な設定、コミュニケーションしやすい環境が大事で必要であった」

「大学生の私でも、運営できるプログラムを作れるのではないかと思った」など、主体的に取り組めた事、その満足感、実際にプログラムを考える難しさ、もっと工夫を加えて良いものにしたい等、課題への前向きな意欲が見られた。

⑷ 他の学生が作成したプログラムについての感想

「思いつかないようなタイトルや内容、すごいと思った」

「自分では気づかなかったことが周りのみんなを通して気づくことができた。」

「発表の回が進むと、前より実現性があったり詳しく分かりやすかったり面白かったり、レベルアップしている」

「他のプログラム、自分だったらと想像することができた」

「企画には質が求められる、多角的視点で考えようと思う」

などの学生の意見や感想があり、そこには多様なプログラムを聞くことでお互い刺激となり、視野の広がりや深まりが見られた。

⑸ 作成・発表を通じての学びについて学生の感想

「自分でプログラムを考えたことで、より深く考えられた」

「自分事として学ぶことができた（テキストだけでは自分事として考えられなかった。自分ならどうするか学べた。）」

「初めて保護者目線で考えることができた（これまで子ども目線・保育者目線で学ぶことが多かった）」

「プログラム作成を通して、どのようなことを母親が感じているかを考えることができた」

「自分が子育ての立場になった時に～と考えた」

などがあげられた。「自分」という言葉がレポートに多くに見られ、主体的にかつ身近に引き寄せて課題に取り組んだことの表れと考えられる。学びが「面白かった・楽しかった・有意義だった」という感想も多くみられた。

5. 考察

この授業実践は、子育て支援への理解力（保護者支援）の養成に寄与できたか、3つのポイントで考察したい。

① 親の不安や負担や支援ニーズを掘り下げられたか

学生それぞれが、支援したい親の困りごとを選び、それを解消するためにどのような方法が効果的か、悩みながらも真剣にプログラム作成に取り組んだ。自分が選択した親のニーズに対しての思い入れが、プログラムの内容や実施時の配慮事項にも表現されており、また他の学生の発表や評価を通じても、ニーズを掘り下げることができたと考える。

② 多様なニーズに興味を持てたか

他の学生が自分とは異なった視点でニーズを選び、それを掘り下げた発表を聞くことで、その多様性に驚きや面白さを感じた学生が多かった。同じ立場の学生が、自分で発想できないようなプログラムを作ることで、テキストから得られるもの以上に興味が持てたと考える。

③ 「保護者のため」の視点を深められたか

親の視点で考えることができた・親の気持ちで聞けたと思う学生が多く、「支援は親も含めた“親子”を支援することだと気づくことができた」「（子育て支援が）ママを追いつめないか心配」など深まりのある考察も見られた。しかし、実際の育児経験がないので親の気持ちになれない・分からないと数名の学生が思っており、今後の課題としたい。

「子育て支援プログラム作成」の授業実践は、親の立場になる・親の気持ちになる・ニーズや悩みを理解し寄り添うなど、「保護者のため」の「子育て支援」への理解力養成に（多くの学生にとって）効果があり、学生自身がこの学びを楽しいと感じながら主体的に行えたと考える。

保育士をめざす学生の「赤ちゃん」の理解（２）

―「赤ちゃんたまご」の取り組みの効果―

○清水里美（常磐会学園大学国際こども教育学部）　嶋野珠生（富山短期大学幼児教育学科）

【目的】

本研究の（1）では、2021 年度～2024 年度にかけて保育者養成校の入学生に対し、赤ちゃんに関する知識や接触経験、お世話経験の程度、赤ちゃんに対するイメージに関する調査をおこなった結果を提示した。（1）のまとめとして、保育者をめざしている学生であっても、実際に赤ちゃんのお世話をした体験は乏しいこと、そのため赤ちゃんイメージは見た目の印象から得られる肯定的なものに偏っており、実際のお世話の大変さや拘束感といった身体感覚を通した子育て理解は不十分であることがうかがえた。このような現状を踏まえ、発表者らは「子ども家庭支援の心理学」の授業で、学生が赤ちゃんのお世話について体験的に学べるように、「赤ちゃんたまご」の課題を与えることにした。

発表者らが提案した授業課題は、赤ちゃんに見立てた卵の世話を 2 日間にわたって責任をもっておこなうというものである。卵を赤ちゃんに見立てて育てさせる教育的取り組みは、子どもたちに責任感や思いやりを育むための活動として、多くの学校や教育機関で採用されている。もともとは、アメリカ合衆国で主にティーンエイジャーの妊娠予防と育児の責任について教育するために簡易的な育児シミュレーションプログラムが考案され、その効果が検証されてきた（Didion & Gatzke, 2004 など）。日本でも家庭科や総合的な学習などの時間に、教育の一環として行われている（林, 2006 など）。また、保育者養成課程や教員養成課程の授業での実践も報告されている（福田, 2019；堀江, 2022 など）。「卵の赤ちゃんを育てる」課題を与えることにより、学生は疑似子育て体験を通じて、子どもの命を預かる仕事の重要性を体感的に理解し、専門職としての意識が深まる効果が期待される。この効果は、とくに「子ども家庭支援の心理学」の授業目標に含まれている、子どもの発達における初期経験の重要性や家族・家庭の意義や機能を理解し、子どもとその家庭を包括的に捉える視点を習得することに関わる学びになると考えられる。そこで、本研究の（2）では、発表者らが実施した「赤ちゃんたまご」課題の具体的な内容を報告するとともに、その効果について検証する。

【方法】

＜調査対象＞A大学3年次生およびB短期大学1年次生

＜授業計画＞A大学3年次生については前期、B短期大学1年次生については後期の、いずれも「子ども家庭支援の心理学」の第6回目から第7回目にかけての課題とした（具体的な時期は、A大学は2024年5月末～6月初め、B短期大学は11月末～12月初め）。赤ちゃんたまごの課題について、同じ資料を用いて説明し、都合のよい2日間を選んで課題に取り組むよう促した。2日間の取り組みが終了したら、振り返りフォームを記入し、提出することとした。第8回目の授業ではグループ内で相互報告をおこなう時間を取った。さらに、第9回目の授業で振り返りフォームの回答内容を全体でシェアした。

＜課題内容＞授業のねらい、赤ちゃんたまごの取り組みの実践報告資料の紹介、課題の意義、取り組みの具体的な方法、注意事項等について、スライドと資料[註]を用いて説明をおこなった。とくに、課題について事前に家族に説明し、理解を得るよう促した。

課題の具体的な内容は、「2日間、赤ちゃんに見立てた生卵を割らないようお世話をすること」であった。課題に関する条件として、「先に名前と性別を考え、顔を描き、服や寝床などを整えること」「赤ちゃんの写真を撮り、振り返りフォームにアップロードすること」「赤ちゃんを家族や友達に紹介すること」「外出時などお世話ができないときは、指定された『ベビーベッド』などに保管するか、誰かに預けるなど手当てをすること」「育児日記をつけ、世話の様子や気づき、感想を記録すること」を加えた。

＜振り返りフォームの質問項目＞A大学はMicrosoft Forms、B短期大学はGoogle Formを用いて作成した。項目は以下のとおりであった。

① プログラムを通じて学んだこと・感想
② 赤ちゃんのお名前とその由来
③ 大変だったこと
④ 楽しかったこと
⑤ 周囲の人たちの反応
⑥ 赤ちゃんのその後（終了後、どうしましたか）
⑦ ママ友・パパ友との情報交換・内容

【倫理的配慮】

授業の課題として取り組ませたが、さまざまな事情で難しい場合は配慮できること、得られた結果は学会にて発表する予定であることをあらかじめ伝えた。個人が特定される情報はいっさい扱わないこと、全体をまとめて処理することも事前に説明した。また、一般社団法人日本保育学会 日本保育学会倫理綱領に従って実施した。

【結果と考察】

A大学 49 名、B短期大学 58 名、計 107 名の結果が得られた。ここでは全体を合わせ、質問項目のうち、

「学んだこと」「楽しかったこと」「大変だったこと」「ママ友・パパ友との情報交換とその内容」に関する自由記述の内容を取り上げた。自由記述の分析は、内容からテーマに分類し、多いものをまとめた。また、少数の意見であっても注目に値すると考えられる内容について取り上げることにした。

「学んだこと」について

「当初は課題に乗り気でなかったり、ただの卵の世話にどんな意味があるのかと思ったりしていたが、世話をしているうちに愛着がわいてきた」「離れているときの様子が気になり不安になった」「子育ての大変さに改めて気づいた」といった内容が大半で、半信半疑で授業課題に取り組んでみたが、終了時には課題の意義がわかった、子育ての疑似体験ができた、という意見に集約された。卵であっても、名前をつけ、我が子と思って世話をするだけで「愛着」がわいた経験は、学生にとって親子の愛着形成の一端を理解することにつながったようである。実際に「愛着」は 42 名が用いており、「愛着」と「愛情」（がわいた）という表現は 51 名（47.7%）が記述していた。一方で、「大変さ」（がわかった）という記述は 15 名（14.0%）であった。また、5 名（4.7%）と少数ではあったが、保育所や保育者の役割に言及し、保護者が安心して子どもを預けられることが重要という気づきが得られているものもいた。

「楽しかったこと」

名前を考えたり、服などを作ったり、空想の育児日記を書いたり、友達と情報交換したりなど「課題そのものへの対応」が楽しかったという意見や、家族とともにドライブしたり、テレビを観たり、ご飯を食べたり、お風呂に入ったり、写真を撮ったりといった「一緒に過ごす活動」が楽しかったという意見が多かった。また、「関わる中で笑顔がみられた」「お風呂に入れると気持ちよさそうにしていた」「おもちゃを見せると手を伸ばしながら笑っている様子が見られた」など、「擬人化した表現」の記述が 3 名（2.8%）いた。見立て遊びのような感覚で課題に取り組み、お世話をしながら感情移入している様子がうかがえた。

「大変だったこと」

割れないように慎重に扱うこと、目が離せないというしんどさ、世話をする時間をやりくりすることの面倒さに関する意見が大半を占めていた。なかには、お風呂に入れるときにお湯がかからないようにするなど、お世話の際に細やかな配慮が必要だという気づきや、2 時間おきに授乳やおむつ交換があるので、それを疑似体験してみると想像以上に大変だったという気づきの記述があった。さらに、出かけるときなどにいちいち預け先を確保することがいかに大変かわかった、お風呂に入るときに家族が見てくれていても気になってゆっくり入っていられないことを実感した、といった意見もみられた。一方、一人暮らしの学生は、ひとり親の大変さが分かったと書いており、疑似体験を通して、実際の育児の状況に思いを寄せることができていたといえよう。

「ママ友・パパ友との情報交換」

ママ友・パパ友とは、SNS を通じて、名前や服、お世話の仕方、などの情報交換を積極的におこなったという回答が大半であった。お世話で大変と感じていることが共通していることに気付いたという記述があった。また、ベッドや洋服、育児日記の内容について情報交換し、お互いによいところを取り入れている様子がうかがえた。

大半の学生は情報交換をおこなっていたが、10 名（9.3%）は「ママ友・パパ友ができなかった」、あるいは無記入であった。取り組み終了後の振り返りの授業で、送付された「赤ちゃんたまご」の写真を皆で鑑賞したり、感想を共有したりした際には、情報交換できた学生からも、できなかった学生からも、「子育てでは情報交換が支援になると感じた」という意見や、「親をサポートするシステムや子育て情報の提供が親支援になることを実感できた」という意見が出された。情報交換できた学生は、自分だけでないと思えたり、子育てに関する知識が増えたりしたことがとても助けになったという理由からであり、情報交換できなかった学生は、情報がなくしんどかったという理由からであった。学生は、さまざまな子育て支援サービスについて知識として学んでいるが、保護者の立場に立って、その意義を実感できたと考えられる。

【総合考察】

卵を赤ちゃんに見立てて 2 日間お世話をする「赤ちゃんたまご」の取り組みを授業課題として与え、学生は何を学ぶことができたかについて、学生自身の報告（自由記述）と振り返りで出された意見をもとに検討した。その結果、この課題は保育者をめざす学生にとって、親子間で形成される愛着の疑似体験とお世話の大変さの実感につながるものになるといえよう。

「赤ちゃんたまご」の取り組みを通して、学生が得られた学びの内容は、①卵への感情移入を通じて、子どもの行動や感情に寄り添う感覚を体験する、②卵を「無事」に保つため常に注意を払い、ケアすることの重要性を認識する、③世話のスケジュールを組み、計画的に行動することの必要性と大変さに気づく、④子育てを支援する保育者の役割や責任を保護者の視点から理解する、の４つにまとめることができる。「赤ちゃんたまご」の取り組みは、乳幼児に触れる経験が少なく、子どもに関する知識の乏しい学生であっても、楽しく取り組め、子育ての楽しさやしんどさの一端を理解するのに役立つと考えられる。本研究では、「子ども家庭支援の心理学」の授業課題としたが、演習科目で実践する場合は授業時間内にグループワークとして取り組めるかもしれない。保育士役、母親役、父親役など家族や保育を含めた子育てネットワークの疑似体験として発展させるのも有意義と考えられる。

註：本研究で用いた「赤ちゃんたまご」の授業資料は、大阪教育大学の小崎恭弘教授からいただいたものを参照しています。感謝申し上げます。

保育士を目指す学生の「赤ちゃん」の理解（１）
―「赤ちゃん」イメージと接触経験の関係―

○嶋野珠生（富山短期大学幼児教育学科）　清水里美（常磐会学園大学国際こども教育学部）

【目的】

現代の日本の子育てをめぐっては、合計特殊出生率が 2023 年に過去最低の 1.20（厚生労働省 2024）となり少子化の進行が止まらない一方で、児童相談所に寄せられた 2022 年の児童虐待対応相談件数は過去最多の 214,843 件となるなど、深刻な子育て困難な状況が続いている。そのような中、2023 年 4 月には「子ども家庭庁」が発足し、2023 年 12 月には、「こども未来戦略」が策定され、子どもと子育てにまつわる課題を解決すべく取組が進められている。

こうした子育て困難の背景の一つには、出産前に乳幼児に接する機会が乏しく、幼い子どもと関わる経験もないまま親になるために、養育者が不安や戸惑いを強く抱えたまま子育てしていることが指摘されて久しい。原田（2006）は大阪レポート、兵庫レポートと呼ばれる 1980 年と 2003 年の子育てする母親の調査結果を報告している。出産前に赤ちゃんに触れたことや抱っこしたことがあったかという接触経験を尋ねたところ、その経験がなかったと回答した母親が、1980 年には 15%だったのが、2003 年には 26.9%とおよそ倍増していた。ミルクを飲ませたりおむつを替えたりするお世話の経験に関しては、経験なしが 1980 年には 40.7%、2003 年には 54.5%となっており、およそ二人に一人が未経験ということだった。その 5 年後に出されたベネッセ（2011）の第 2 回妊娠出産子育て基本調査の結果によれば、妊娠出産までに赤ちゃんとの接触やお世話の未経験者は 50～60%になっていた。

こうした養育者が子育て困難に陥らず親としての自信が持てるように支援することが、保育者の職務としてもとめられるようになり（保育所保育指針 2017）、保育者養成の段階から、保護者支援や子育て支援についての学びが重視されるようになっている。しかし、時代の流れの中で、保育者養成校に入学する学生たちもまた、子どもとの接触経験や世話の体験などが希薄なまま入学してきていることが考えられる。

瀬々倉（2015）は原田の調査項目を援用して、保育者養成の学生に調査した結果、接触経験が「よくあった」学生は 30%、「ときどきあった」学生が 62%、「なかった」学生は 8%ではあった。お世話の経験についてみると、「よくあった」が 17.6%、「ときどきあった」が 39.3%、「なかった」が 43.1%という結果だった。子どもが好きで、興味があり、保育者を目指すために入学した学生であっても、入学までに乳幼児に触れあったりお世話をしたりした経験が非常に希薄になってきていると言える。こうした実情から、瀬々倉（2019）は、養成校の授業においては「相当に意識して赤ちゃんと学生とが関わる機会を設ける必要に迫られている」と指摘している。

そこで、本研究では（１）において、保育者養成校の近年の入学生の赤ちゃんに関する知識や接触経験、お世話経験の程度、赤ちゃんに対するイメージの実情を基礎資料として整理する。そして、その結果に基づき、学生が赤ちゃんや子育てについてより体験的に学べるために工夫した授業実践報告を（２）において行うこととする。

【方法】

＜調査対象＞B短期大学2021年度～2024年度入学生

＜調査方法＞1年前期の「保育の心理学」授業第1回目の冒頭で、①赤ちゃんに関するアンケート、②赤ちゃんイメージに関するアンケート（いずれもGoogle Form形式）への回答を求めた。

＜調査項目＞

① 赤ちゃんに関するアンケート
瀬々倉（2015）を参考に、赤ちゃんに関する知識（在胎期間および出生体重についていずれも5択）、接触経験（赤ちゃんに触ったことがある、抱っこしたことがある、遊んだことがある）とお世話体験（ミルク食事をあげたことがある、おむつを替えたことがある）については、「よくあった」「ときどきあった」「なかった」の3件法で回答を求めた。

② 赤ちゃんイメージに関するアンケート
花沢（1992）の赤ちゃんイメージ質問紙を使用した。肯定的（接近項目）および否定的（回避項目）な赤ちゃんに関する形容詞それぞれ14個に対して、「非常にその通り」「その通り」「少しその通り」「そんなことはない」の4件法で回答を求めた。

＜分析方法＞

① 年度ごとに単純集計して整理した。

② 「非常にその通り」から「そんなことはない」までを３，２，１，０点に換算して、平均を求め、年度ごとに単純集計して整理した。

【倫理的配慮】

授業の開始時にアンケートへの回答の協力を求めたが、このアンケートは授業改善のために実施すること、回答は自由意志であること、回答しなかったからといって不利益は一切ないこと、得られた結果は学会にて発表する予定であることをあらかじめ伝えた。個人が特定される情報はいっさい扱わないこと、全体をまとめて処理することも事前に説明した。また、一般

社団法人日本保育学会 日本保育学会倫理綱領に従って実施した。

【結果と考察】

得られたデータから欠損値を除いた有効データ数は、表１の通りである。

表１ 年度毎の有効回答数

入学年度	2021	2022	2023	2024	計
有効回答数	68	86	88	61	303

赤ちゃんに関する知識について

在胎期間についての正解がおよそ 7 割、出生体重についての正解はおよそ９割となった。

表２ 赤ちゃんに関する知識の正誤人数と割合

入学年度	在胎期間		出生体重	
	正	誤	正	誤
2021	51(75%)	17(25%)	59(87%)	9(13%)
2022	57(66%)	29(34%)	76(88%)	10(12%)
2023	56(64%)	32(36%)	78(89%)	10(11%)
2024	46(75%)	15(25%)	5(93%)7	4(7%)
4年計	210(69%)	93(31%)	270(89%)	33(11%)

赤ちゃんとの接触経験およびお世話体験について

触れたことや抱っこしたことがない学生が 15%程度おり、触れたり抱っこを頻繁にしていた学生は 20%に留まっている。さらに、ミルクを飲ませる等食事介助経験がない学生は 50%程度、おむつを替えた経験のない学生は 6 割にのぼる。こうしたお世話経験を頻繁にしていた学生は 10%程度となっている。入学者の９割はお世話については未経験に近いと考えてよいだろう。未満児実習に出た初めて赤ちゃんに触れることになる学生が大半だと考えられる。

表３ 赤ちゃんとの接触経験の割合

入学年度	赤ちゃんを触る経験			抱っこ経験		
	よくあった	ときどき	なし	よくあった	ときどき	なし
2021	28%	57%	15%	29%	56%	15%
2022	35%	52%	13%	31%	53%	15%
2023	20%	68%	11%	23%	63%	15%
2024	20%	66%	15%	20%	64%	16%
４年計	26%	61%	13%	26%	59%	15%

表４ 赤ちゃんのお世話体験の割合

入学年度	ミルク・食事介助経験			おむつ交換経験		
	よくあった	ときどき	なし	よくあった	ときどき	なし
2021	24%	31%	46%	10%	24%	66%
2022	19%	44%	37%	16%	27%	57%
2023	14%	40%	47%	14%	32%	55%
2024	13%	34%	52%	7%	21%	72%
４年計	17%	38%	45%	12%	26%	61%

赤ちゃんイメージについて

肯定的なイメージの形容詞上位３つは「ほほえましい」「あたたかい」「うれしい」（表５中のゴシック太字、＊印）であり、下位４つの形容詞が「いじらしい」「みずみずしい」「あまい」「しろい」（表５中のイタリック太字、＋印）であった。上位３つの形容詞は赤ちゃんを見て感じている印象ととらえられ、下位４つの形容詞のような身体感覚を通したイメージが希薄だと考えられる。これは、接触経験や実際の関わりを通した赤ちゃんを身体を通して実感した体験の不足の表れととらえられよう。否定的イメージの形容詞「めんどうくさい」「うっとうしい」「わずらわしい」（表５中のイタリック太字、〇印）が非常に低いのはまさに、赤ちゃんのお世話を通じた気づきに至っていないため、と考えられないだろうか。

表５ 赤ちゃんイメージ ４年間の学生平均値一覧

	2021	2022	2023	2024	4年計
肯定的（接近）					
あたたかい＊	**2.84**	**2.81**	**2.8**	**2.87**	**2.83**
うれしい＊	**2.55**	**2.55**	**2.76**	**2.79**	**2.66**
すがすがしい	1.03	1.13	0.95	1.25	1.09
いじらしい＋	**0.81**	**0.91**	**0.48**	**0.59**	**0.70**
しろい＋	**1.58**	**1.72**	**1.62**	**1.84**	**1.69**
ほほえましい＊	**2.91**	**2.93**	**2.97**	**2.95**	**2.94**
ういういしい	2.22	2.41	2.31	2.26	2.30
あかるい	2.48	2.55	2.43	2.54	2.50
あまい＋	**1.65**	**1.77**	**1.51**	**1.4**	**1.58**
たのしい	2.65	2.64	2.57	2.69	2.64
みずみずしい＋	**1.51**	**1.4**	**1.18**	**1.47**	**1.39**
やさしい	2.07	2.12	2.12	2.15	2.12
うつくしい	1.72	2	2.06	1.9	1.92
すばらしい	2.46	2.47	2.43	2.48	2.46
接近合計	28.48	29.41	28.19	29.18	28.82
否定的（回避）					
よわよわしい	2.01	1.92	2.06	2.07	2.02
はずかしい	0.57	0.44	0.54	0.41	0.49
くるしい	0.46	0.41	0.32	0.37	0.39
やかましい	0.65	0.67	0.64	0.43	0.60
あつかましい	0.32	0.21	0.14	0.23	0.23
むずかしい	1.97	2.12	1.94	1.77	1.95
てれくさい	0.96	0.89	0.99	0.74	0.90
なれなれしい	0.54	0.4	0.57	0.39	0.48
めんどうくさい〇	**0.41**	**0.43**	**0.31**	**0.18**	**0.33**
こわい	0.7	0.93	0.86	0.66	0.79
わずらわしい〇	**0.32**	**0.25**	**0.27**	**0.25**	**0.27**
うっとうしい〇	**0.32**	**0.21**	**0.18**	**0.11**	**0.21**
じれったい	0.62	0.92	0.58	0.49	0.65
うらめしい	0.33	0.33	0.34	0.41	0.35
回避合計	10.18	10.13	9.74	8.51	9.64

【総合考察】

以上の結果から、保育者養成校の学生は、基本的な赤ちゃんに関する知識は有するものの、それは座学を通じたものであり、今や半数以上がお世話を通じた体験的な赤ちゃんや子育ての理解がないまま入学してきているということがいえよう。こうした実情を踏まえると、赤ちゃんとの生活や子育ての楽しさやしんどさ、大変さなども含めた具体的で現実的な赤ちゃんと子育ての理解が進むような授業の工夫がより一層求められているといえるだろう。

幼稚園教育実習プログラムに関する研究（３）

―３週間実習記録の内容から―

○濱口　実紗希（修文大学短期大学部）　新井美保子（岡崎女子大学）　杉江 栄子（名古屋学芸大学）

Ⅰ．問題の所在と目的

現在、幼稚園教諭免許の取得については、教育職員免許法施行規則第２条（令和７年１月時点）により５単位分の教育実習の単位（事前・事後指導を含む）が必要である。実習自体は実質的に４単位であるが、その期間を４週間とする養成校もあれば、３週間とする養成校、あるいは４週間や３週間を複数の期間に細分化する養成校もある。

筆者らはこれまでに３週間実習・４週間実習の日程や目標について比較することで、３週間実習と４週間実習とでは、実習生の学び方に違いがある可能性を示した[1)]。また、４週間実習の記録内容から実習生の気持ちの揺らぎや学びの流れを分析したところ、責任実習の前後で気持ちが揺れ動きながらも、担当保育者の姿から学び、２回目の半日実習後に参加実習や観察実習の中で子どもと関わる時間を通して、保育職への意欲を高めたり、理解を深めたりしていることが読み取れた[2)]。

本研究では、前回の研究に引き続き３週間の幼稚園教育実習記録の内容について、学生の学びや反省等から、実習期間における気持ちの揺らぎを分析するとともに、３週間の幼稚園教育実習における学びの流れを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．研究方法

１．分析対象

同一A園における３週間の幼稚園教育実習に参加した３年生中、任意で提出された７人分の実習記録の内、３・４・５歳児担当実習生から１人ずつ、無作為に実習記録を抽出した。A園は子どもの主体的な活動（自由遊び）が中心の園であり、２回の半日実習においても、自由遊びの場面で指導案を作成している。

２．分析内容と方法

３週間の実習日誌内にある、日々の学び・反省の記述から、３週間の実習生の気持ちの揺らぎや、学びの流れを分析した。分析には、ＴＥＭの手法を用いた[3)]。実習記録は202X 年９月～10 月のものを分析に使用した。

３．倫理的配慮

実習日誌の借用にあたり、倫理的配慮として研究目的及び個人情報は一切公開しない旨を説明し、提出は自由意志とした。また、実習記録を研究に活用することについて同様の説明を行い、実習園の許諾を得た。

Ⅲ．結果及び考察

１．各年齢における実習の概要

(1) 実習計画について

３週間実習の実習日数は運動会を含めて 15 日であり、責任実習として１週目に部分実習、２週目に１回目の半日実習、３週目に２回目の半日実習が実施される。また、同じクラス内の他の実習生が責任実習をする際には、実習生はその様子を見学することができる。責任実習以外の実習日では、観察実習と参加実習が設定されている。

分析対象とした３人の実習生は全て同一A園で実習をしたため、実習日程は概ね共通している。

(2) ３歳児クラスの３週間実習における主な学び

３歳児クラスの実習では、初日から保育者の言葉掛けに注目し、１週目の部分実習翌日には自分なりの意図を持って援助することを実習のねらいに設定するなど、１週目の時点で自分自身の実践を意識した学びの内容になっている。２週目には１回目の半日実習があり、緊張や時間通りに進めようとする焦りから、子ども一人一人への援助がおろそかになったことや、言葉掛けについて反省している。３週目には２回目の半日実習を経験するが、子どもの思いを表面的にしか汲み取れなかったことや、実習生自身が子どもの中に入って遊べなかったことなど、多くのことを反省している。最終日には、なるべく多くの子どもと遊ぼうとしており、子どもとの関わりを楽しむ重要性を感じて実習を終えている。

(3) ４歳児クラスの３週間実習における主な学び

４歳児クラスの実習では、初日から個々の子どもの特徴を理解し、保育者の言葉掛けを観察しその意図を考え、環境構成や再構成の大切さを知る中で、保育者の大変さと難しさを感じている。また、保育者の助言を受けて援助の仕方を試していた。２週目には１回目の半日実習があり、遊びにおける個々の子どもの思いや、何を楽しんでいるのかを受け止めて関わることが課題となっている。また、指導案を立案することで、様々な子どもの姿に落ち着いて対応できることに気付いている。３週目の２回目の半日実習では予定していた活動ができず、言葉掛けの難しさを感じていたが、保育者の保育を見る中で、子どもの気持ちに合った言葉掛けや雰囲気作り、そのための子ども理解の大切さ、全体の流れと個々の子どもへの援助とのバランスを考えた関わり、一日の保育の組み立てなどについて理解を深めている。意図を持った関わりが子どもに伝わった時には嬉しさを感じるとともに、子どもの育ちが見えたことに感動している。

(4) ５歳児クラスの３週間実習における主な学び

５歳児クラスの実習では、１週目から子どもの姿をとらえた上で、環境構成や援助の工夫を行うことを通して理解を深めようとしている。保育者から翌日の子どもを見る視点を聞いたり、実習生自身が願いをもって援助したりすることで、実習生が子どもの姿をとらえきれていないこと、援助方法の豊かさ、振り返りの大切さに気付いている。２週目には子ども同士が繋がる援助について指導を繰り返し受け、個と全体に対するバランスの難しさや、援助の柔軟性、援助に答えはないなど保育の奥深さを感じている。反省はあるが、反省できたことを保育者に認められ、次に向かうエネルギーにしている。３週目には運動会を経て、子ども一人一人の把握と丁寧な関わり、いざこざの仲立ちなど最後まで自分の目標を立てて挑戦し続けている。最終的に成し遂げられなかったこともあるが、保育者からはその努力を認められている。

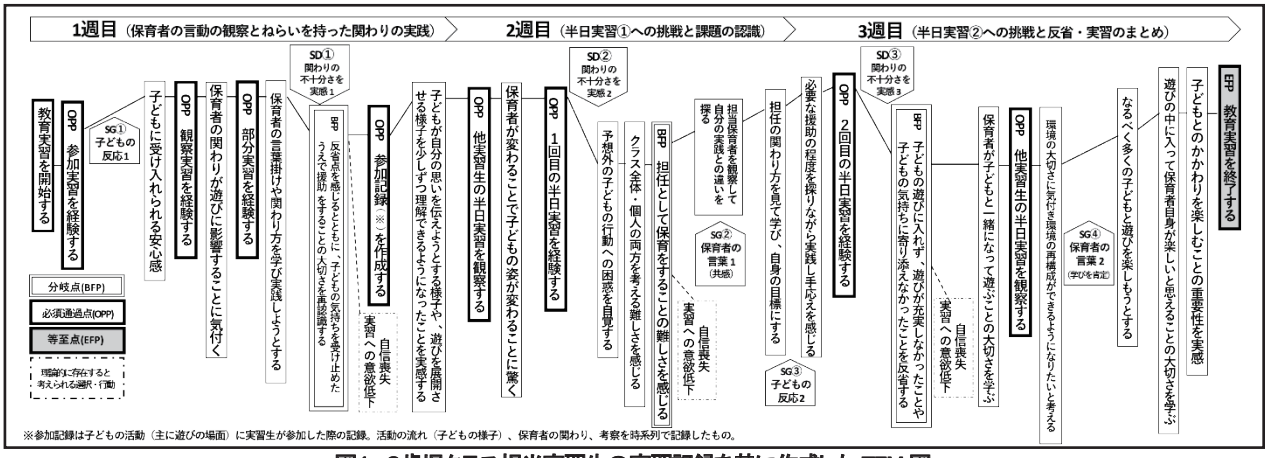


図1　3歳児クラス担当実習生の実習記録を基に作成した TEM 図

(5) 各年齢の実習に共通する学びや気持ちの揺らぎ

今回は３歳児担当実習生の気持ちの上下を縦軸に、時間の経過を横軸として、実習期間における気持ちの揺らぎの径路をＴＥＭ図に示した（図１）。３週間実習における各年齢の実習生の記録内容を見ると、全体的に実習初日時点で保育者の言葉掛け、環境構成、保育者の行動の意図など、多くの項目を学ぼうとしていることが読み取れた。例えば４歳児クラスの実習生の記録には、初日の実習目標として多い「一日の流れや援助を学ぶ」という記載も見られなかった。また、第１週のうちに、自分なりの願いや意図を持って子どもに関わることにも挑戦しており、第２週の半日実習に向けて実習に取り組んでいることが読み取れた。

２週目には実習生全員が半日実習を経験するが、全体を進めていくことに意識が向き、子ども一人一人の思いを理解することや、言葉掛けの不足を反省するなど、保育の難しさを感じていた（SD②）。第２週後半は半日実習の反省をもとに、担当保育者や他の実習生の子どもへの関わり方を観察し、自身の実践に活かそうとしていた。

３週目には２回目の半日実習があり、前回の経験から準備をしたものの、実習生は多くの反省点に気付いていた。反省内容としては子どもの思いを表面的にしか理解できなかったことや、子どもの活動に十分に入れない、もしくは見ているだけになったこと、言葉掛けの難しさ（例：遊びへの誘い方、時間に追われ一方的な言葉掛けをしたこと）などが書かれていた（SD③）。

全体を通して、保育実践の中で自身の課題を認識するたびに、問題を解決できるようにねらいを持って実習に取り組むことを繰り返しており、うまくいかない経験はするものの前向きに取り組んでいる。その一方で、２回目の半日実習においても多くの反省点が挙げられ、課題が解決された記述は少なかったように、「できた」と実感しているような記述もあまり見られなかった。

２．　総合考察

今回分析した３週間実習の学び方の特徴の一つに、子どもへの関わり方、子ども理解、担任としての動きなど、一度に複数の視点から学ぼうとしていることが挙げられ、筆者らによるこれまでの研究結果とも一致している。このような実習生の学びの姿勢は、半日実習が２週目に予定されているためと考えられる。半日実習では、担任保育者としてクラス全体の生活が進んでいくように行動する必要がある。そのため、実習生は実習序盤から担任の役割を意識する必要性を感じ、同時並行的に学ぼうとしていることが考えられる。しかしその一方で、クラス全体の流れに意識が向き、一人一人の子どもへの関わりについて不十分さを感じている反省も見られたことから、３週間という限られた期間の中で担任保育者の持つ様々な役割を学ぶことの難しさも推定される。

また、例えば４歳児クラス担当実習生の記録には、意図を持った関わりができたことへの嬉しさや、子どもの育ちが見えた感動は書かれているが、保育の楽しさを実感したことが読み取れる内容は見られなかった。半日実習が気持ちの揺らぎの分岐点となっていることは４週間と共通しているが、３週間実習では半日実習に向けて短期間で多くのことを身につけようと精一杯になり、自身の課題を解決した達成感を得るには、気持ちの面でも時間の面でも余裕がないことが考えられる。

実習は保育職に対する自身の適性や意欲を確認する機会であるとすると、３週間の実習の中で課題を乗り越えた経験や、保育の魅力・面白さを実感する機会があったのかどうか、また、そのような機会が少ないのであれば実習の事後指導等でどのように実習の学びを深めていくのか、改めて検討する必要があると考える。

Ⅳ.　まとめと今後の課題

３週間実習における実習生の学びの径路を分析することで、実習生は実習の気付きを保育実践に活かせるよう、初日時点で多くのことを学んでいることが分かった。また、責任実習（半日実習）のたびに多くを反省し、自身の課題を意識するものの、それらの課題が解決した様子や、保育の楽しさを実感する内容はあまり見られないことから、事後指導等での対応の必要性が窺えた。今後は、４週間実習と３週間実習の分析データを用いて、各実習の学びや実習生の気持ちの揺らぎについて比較し、実習の事前・事後指導を含め、実習における学びの内容について検討したい。

引用・参考文献

1) 濱口実紗希・新井美保子(2023)幼稚園教育実習プログラムに関する研究(1)―連続４週間実習と３週間実習の比較から―．日本保育学会第 76 回大会発表論文集, pp. 425-426.

2) 濱口実紗希・新井美保子・杉江栄子(2024)幼稚園教育実習プログラムに関する研究(2)― 実習記録の内容から―．日本保育学会第 77 回大会発表論文集, P-D-5-02 .

3) 安田裕子・サトウタツヤ(2012)TEM でわかる人生の径路―質的研究の新展開．誠信書房.

保育者は大学院の経験をどのように捉えるか

○濱名　潔（武庫愛の園幼稚園）　本岡美保子（比治山大学）

【問題と目的】

近年のリカレント教育は、絶え間なく変化する社会情勢を踏まえ、誰もがいくつになってもキャリアアップ・キャリアチェンジを実現し、新たなチャレンジができる社会を構築することを目的に推し進められている（文部科学省 2024）。リカレント教育とは「元来はいつでも学び直しができるシステムという広い意味を持つものであるが…キャリアチェンジを伴わずに現在の職務を遂行する上で求められる能力・スキルを追加的に身に付けること（アップスキリング）や、現在の職務の延長線上では身に付けることが困難な時代のニーズに即した能力・スキルを身に付けること（リスキリング）の双方を含むとともに、職業とは直接的には結びつかない技術や教養等に関する学び直しも含む」（文部科学省 2022）。

保育職のリカレント教育として保育士等キャリアアップ研修や社会人大学院が存在する。ただし、保育士等キャリアアップ研修は処遇改善も目的としており、保育者が主体的ではなく受動的に参加する側面があると考えられる。リカレント教育が「職業のための教育」ではなく「自己実現を図るための教育」と捉えられていた経緯（望月 2021）を踏まえれば，保育士等キャリアアップ研修はその趣旨とやや異なる。そこで本研究はリカレント教育の１つである大学院教育に着目する。もちろん大学院教育に受動的に参加する保育者もいると思われるが、一般的に大学院教育は保育士等キャリアアップ研修よりも時間的、経済的コストがかかり、学習課題のハードルも高い。またリカレント教育としての大学院への進学動機は「知的 好奇心を満たすため（61.5%）」「学位取得のため（61.1%）」「人脈・人的なネットワークを 得るため（58.8%）」の順に高い（宮脇ら 2023）ことからも、保育者が保育士等キャリアアップ研修よりも主体的に取り組んだと想定し、取り上げる。

保育者のリカレント教育に関する先行研究は研修プログラム関連（e.g.，仲嶺 2005、川池 2009）はいくつか存在するものの，大学院でのリカレント教育に関する研究は限定される。橋川ら（2005）は修了した保育者が大学院教育で何を得たかや授業満足度を明らかにしている。これは昼夜開講制大学院が果たすべき保育者のリカレント教育の課題を解明することを目的とした調査であり，保育者個人がキャリアの中で大学院の経験をどのような意味づけをしたかについて十分な言及がされていない。一方で、濱名・本岡（2023）は保育者（女性）のキャリアにおける大学院の経験の意味づけを検討した。その結果、保育者（女性）は大学院の経験を高度な専門性や最新の知識・技術などのリカレント教育の観点はなく、むしろ大学院修了後自身の「園の方針と合わず自分の保育を見失う」課題に対して、保育の研究をしたことで新たな意味を見いだせた点が有効であったと意味づけていた。濱名・本岡（2023）の研究は女性保育者を対象にしていたが、本研究では別の条件を持つ研究協力者を対象に検討していく。

以上より、本研究は大学院教育に焦点を当て、保育現場から大学院に進学した保育者がその経験をどのように捉えているかを明らかにすることを目的とする。

【対象と方法】

対象は研究協力者B（保育経験年数25年，男性，大学院修士課程修了；以下，B）の語りである。

202X年、Bに約80分のインタビュー調査を行った。インタビューでは①大学院に進学した理由、②大学院に通っている時に感じた良かったこと/難しかったこと、③大学院の経験は終了後にどのように活かされた/されなかったか、④大学院の経験は現在にどのように結び付いているかの4項目を軸に半構造化したインタビューを行った。

分析はインタビューデータを研究目的の視点から「うえの式質的分析法」（上野2018）を用いて，カードとメタ情報を生成した。そしてBが大学院の経験をどのように捉えているかに関するストーリーテリングと考察を行った。

【倫理的配慮】

研究依頼者にはインタビューの事前に研究目的を説明しており研究協力の承諾を得ている。また研究結果から個人が特定できないように匿名表記にしている。

【結果】

結果，48 のカード情報と 21 のメタ情報が生成された。B の大学院の経験に対する意味づけに関するストーリーテリングを以下の□内に記述する。なおメタ情報を太字でカード情報は下線部で示している。ただしカード情報は紙幅の都合から部分的な提示に留まる。

＜大学院進学以前＞

Bは自身の**保育の行き詰まり**（幼児教育をちゃんと学びたい）とともに研究主任の限界、自分の保育を説明できるようになりたい、他者に自身の考えが伝えられない無力感、「保育はそうじゃないから」と言い訳することの苦しさなどの**能力の限界**や**マンネリ化した職場環境からの逃避**（広い世界に出たい、同じ仕事をするルーティンの打破）を感じていた。そして、Bは**上司からの勧めによる大学院進学**（誘いにより生じた挑戦したさ）をすることになるが、そこには**保育の行き詰まり**、**能力の限界**、**マンネリ化した職場環境からの逃避**と**制度の活用**（大学院への内地留学制度）も後押ししていた。

＜大学院在学中＞

大学院に進学したBは**マンネリ化した職場環境からの逃避**をしたい気持ちもあったことから、**仕事から離れた**

解放感とともに保育を余裕を持って考えられる時間的ゆとり、担任から離れることによる時間の追われなさ、学会への参加しやすさのような**大学院生の専業による時間的余裕（院生１年目）**を感じていた。

大学院生の専業による時間的余裕（院生１年目）があったため、Bにとって時間的余裕による文章作成の容易さなどの**苦労なくこなせた大学院生活（1年目）**であった。

Bは**大学院生の専業による時間的余裕（院生１年目）**から仕事に関係なく自由に学べる、ヨーロッパへの２週間の視察などの**興味関心に基づく学びの探求**ができた。また、Bは**大学院生の専業による時間的余裕（院生１年目）**があったことと、**興味関心に基づく学びの探求**（ヨーロッパへの２週間の視察）ができたことから、**自分のやりたい保育像との出会い**（大学院在学中におけるおもしろい保育との出会い、自然の中でのびのびとした保育）もあった。

大学院の講義において、Bは**実践経験と結びつく理論を学ぶことのおもしろさ**（保育で子どもと関わった経験から自分ごととして理論を聞けた、心理学を学び直すことで得られた気づき、エピソードをリライトしたり考察するおもしろさ）を感じる一方で、**実践経験とかけ離れていた理論を学ぶことのつまらなさ**（古典的心理学理論と子どもの実態との乖離）も感じていた。

Bにとって**大学院生の専業による時間的余裕（院生１年目）**があったが、２年目からは担任をしながら観察記録をとる難しさや担任をしながら週１回大学院に通う難しさなどの**保育と大学院の両立の難しさ（院生２年目）**が生じた。

＜大学院修了後＞

Bが大学院在学中に**実践経験と結びつく理論を学ぶことのおもしろさ**を感じていた。とはいえ、大学院修了後はエピソード記述を継続する能力、自分の保育を理論的に語る能力、エピソード的に子どもを見ること、エピソードをリライトする習慣など**大学院で身につかなかった力**があることも感じていた。

またBは大学院在学中に**研究の難しさ**（エピソードをリライトする難しさ、育ちを描き出すことの難しさ、保育中には思いが強く子どもを冷静に見れない）を感じていたが、大学院修了後は研究の世界を知ることによる研究者のすごさへの気づき、論文では自分の考えを自分勝手に述べてはいけない、１つのエピソードから育ちを言えない、論文の書き方に関する学び、保育者の考察の限界（自身が見ている子どもの枠からしか考えられない）など**研究に対する理解の深化**を感じるようになっていた。

Bは保育現場で担任をするが、大学院在籍中に**自分のやりたい保育像との出会い**（自然の中でのびのびとした保育）があり、それが**自身の保育観の強化**（大学院で保育を学んだかどうかわからない、保育観は変わらず明確化）や**自身の保育の殻を打ち破る視点の獲得**（保育に対する考えの枠を変える視点の獲得、自身の暗黙的な保育の枠への気づき）につながった。またBの**自身の保育観の強化**は**自分のやりたい保育像との出会い**と**自身の保育の殻を打ち破る視点の獲得**によってなされていた。

Bは**同僚からのやりたいことの理解**（同僚による自分のやりたい保育の理解、同僚による自分のやりたい保育への後押し）があり、また**自身の保育観の強化**と**自身の保育の殻を打ち破る視点の獲得**もあったことで、**大学院修了後の実践の変革**（大学院での視察から保育を森へシフト）をすることができた。

＜現在＞

大学教員のBは**大学教員の仕事で活かされたこと**（大学への就職、卒論指導に対する困らなさ）を感じており、そこには**研究に対する理解の深化**が影響していた。

【考察】

岩崎（2020）によると「社会人大学院とは…社会人が日常的な環境の癒着からある程度解放された時空間において、継続的な『学ぶ喜び』や『相互触発』を体験しながら、『発展的過程』を経験できる可能性のある場」という。これはBの場合においても同様であったと考えられる。なぜなら、大学院に進学したBは**マンネリ化した職場環境からの逃避**をしたい気持ちもあったことから、**仕事から離れた解放感**とともに保育を余裕を持って考えられる時間的ゆとり、担任から離れることによる時間の追われなさ、学会への参加しやすさのような**大学院生の専業による時間的余裕（院生１年目）**を感じていたからである。ただし、Bの場合は「学ぶ喜び」のみに言及されており、それが直接的に在学中「発展的過程」につながった訳ではなかった。実際、Bのカード情報を見ても大学院で保育を学んだかどうかわからないとある。むしろBにとっては大学院での講義ではなく、**大学院生の専業による時間的余裕（院生１年目）**からくる**興味関心に基づく学びの探求**（ヨーロッパへの２週間の視察）が**自分のやりたい保育像との出会い**となり、さらにそれが**自身の保育観の強化**や**自身の保育の殻を打ち破る視点の獲得**につながり、最終的に**大学院修了後の実践の変革**（大学院での視察から保育を森へシフト）につながっていた。

以上をまとめると、Bの場合、研究テーマと**大学院修了後の実践の変革**は直接的につながっておらず、**大学院生の専業による時間的余裕（院生１年目）**からくる**興味関心に基づく学びの探求**が影響していたと考えられる。リカレント教育ではキャリアチェンジを伴わずに現在の職務を遂行する上で求められる能力・スキルを追加的に身に付けること（アップスキリング）や、現在の職務の延長線上では身に付けることが困難な時代のニーズに即した能力・スキルを身に付けること（リスキリング）が求められるが、Bの場合そのような特定の項目の学びが成果に結びついていなかった。むしろ、職業とは大学院の研究テーマと直接的には結びつかないことが「発展的過程」へとつながっていた。このことを考えると、リカレント教育による大学院での学び直しとは何を意味するのであろうか。大学院では保育技術や知識を学び直すわけではないため、保育士等キャリアアップ研修のようなアップスキリング、リスキリングの学びとは異なることがBの事例からわかった。保育職のリカレント教育としての大学院教育は保育士等キャリアアップ研修と明確に区別される必要がある。さもなければ保育者の学びはクリエイティブな側面が見落とされ、受動的な学びに閉ざされてしまうだろう。

引用文献

幼稚園教育実習を経た学生の意識変化に関する調査
―実習録の計量テキスト分析を通して―

○眞柄絵里（国立音楽大学大学院生※）　林浩子（国立音楽大学）

1. はじめに

これまで、保育者養成校に在籍する学生に対し、実習前後のアンケートやインタビューを、計量テキスト分析を用いて分析・考察している先行研究はあるが、実習録そのものを計量テキスト分析している研究は現在のところ見受けられない。実習録は日々の記録であり、学生の細かな気づきが描かれやすい。そこで、実習録の計量テキスト分析を通して、保育者を目指す学生の教育実習における保育や子どもへの認識の変化を読み解くことが本研究の目的である。

2. 研究方法

⑴ 研究対象

東京都内の大学に設置された保育者養成専攻の学生17 名に対し、令和 5 年度に実施された「教育実習 I」（学部 3 年生）の実習録を対象とする。

⑵ 分析方法

分析対象記述：教育実習 I は 5 日間の実習である。学生の意識の変化を見るため、実習 1 日目、3 日目、5 日目の「本日の振り返りと考察（今日の実習で学んだこと、反省点、明日への課題など）」の学生の記述（平均 800 字程度）を比較分析する。

上述の記述を KHcoder3（樋口, 2020）による計量テキスト分析を行なった。分析を行う前に前処理として、取り扱う記述の明らかな誤字脱字を修正し、表記の揺れ（例：言葉かけ→言葉掛け、子ども達→子どもたちなど）を統一した。さらに、「保育者」と「先生」の記述を整理した。「保育者」については、“一般化できる保育者像”、「先生」については“実習園の保育者に置き換えられるもの”として整理した。また、保育者などの語は保育/者と 2 語に数えられてしまうため、強制的に抽出できるように設定した。

⑶ 倫理的配慮

対象者に対して、本研究の目的や分析に際して匿名化すること、データの公表方法、研究参加への辞退の自由について書面と口頭で説明を行った。また、成績には一切関係しないことを説明し、同意を得た。尚、本研究は国立音楽大学研究倫理委員会の承認を得た（No.2412）。

3. 結果及び考察

1日目の記述をもとに作成した共起ネットワーク図（図1）は16の群がある。A群に注目すると、実習初日ということで、「1日の流れを知る」という目標を立てている記述が多く見られる一方で、「反省」という語が出現している。学生の記述を見ると“自分が子どもと関わることに精一杯になってしまい、先生の動きや言葉掛け、それを受けた子どもたちの行動が見られていなかった”“今日の反省点や疑問を明日に解決できるようにしたい”と、実習生としての反省点を同時に挙げていることがわかる。また、B群では「緊張」という語が出現している。学生の記述の中には、“初日で緊張していたこともあり、子どもが話しかけてくれたことに受け身になってしまった”と学生自身の緊張を述べているものと、“登園してきた時に（子どもが）緊張している様子”とあり、学生の緊張と実習生に対しての子どもの緊張も見て取れる。一方、“緊張していたが、子どもと笑顔で関わることができた”と「子どもと関わる」という第一歩を踏み出した様子も窺えた。

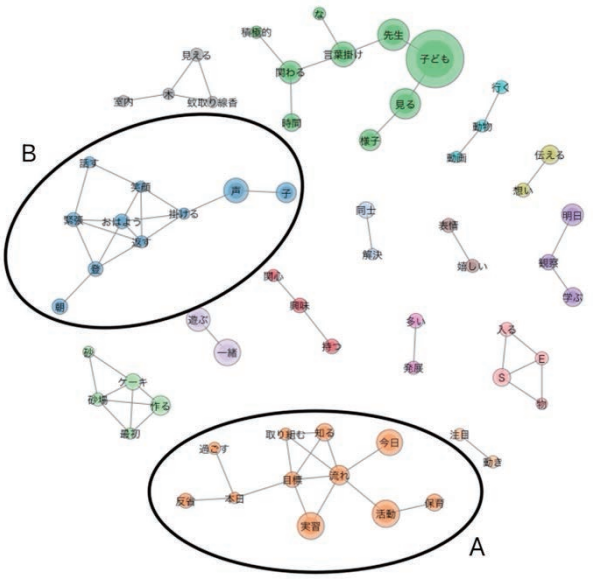


図 1：1 日目の記述の共起ネットワーク図

続いて、3日目の記述の共起ネットワーク図（図２）は8群で、1日目の図には共起されなかった「気づく」や「考える」という記述が見られる。このC群では「自分」という語が「気づく」や「考える」などの動詞とつながっているが、この「自分」は学生と子どもの両方の意味を持っている。学生の記述を見ると、「考える」については“保育者の意図を考えること”“子どもの行動や言葉の意味を考えること”を目標と据える意味合いのものが多かった。保育者や子どもの関わりを見る中で、保育者がどのようなねらいを持ち子どもに関わっているのか、子どもへの視点では子どもの行動の意味を考えたいという、学生が主体的に関わろうとする気持ちの現れであることがわかる。「気づく」に関しては、“保育者が「こんなものもある」と伝えることで、子どもが自

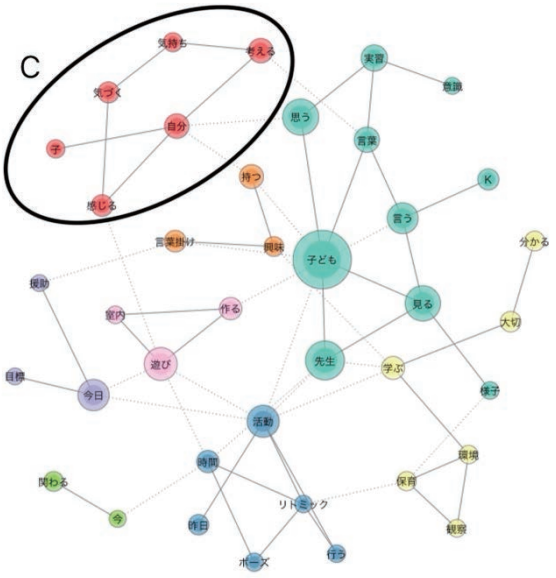


図2：3 日目の記述の共起ネットワーク図

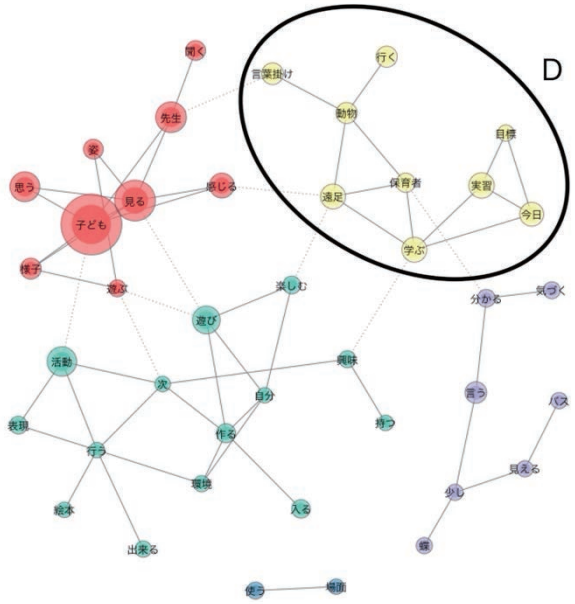


図3：5 日目の記述の共起ネットワーク図

分の力でより深く調べたり、楽しんだり、比べたり、気づいたりしていく”“子どもがどんぐりの違いに気づいたり、違うことの面白さを感じられる”など記述が見られた。子ども自身が物事に関わり、自ら気づいていく過程が大切だということを、子どもと関わる中で学生が気づいていった様子が窺える。さらに、“(子どもの) 表情や仕草をしっかり見ることで気づくことができた気持ちだと思う”“日頃から言葉のリズムを楽しんでいることに気づいた”という記述があったが、子どもの心がどのように動いているのかに学生が注目し始めていることが推測される。これは、初日の「子どもと関わる」という第一歩を踏み出したからこそ、子どもや子どもの世界を知ろうとする姿につながっていく。

次に5日目の記述の共起ネットワーク図（図3）では5群で、「保育者」という語が出現する。記述内における「保育者」は「一般的な保育者像」を指す語として事前に整理している。この日は動物園への遠足の日程と実習の日程が重なった学生もいたことから、園外での保育者の子どもへの援助や関わり、さらに遠足へ向けての事前の子どもたちへの関わりを含めた記述が多く見られた。学生の記述には、“大勢で、外で遠足をする時の保育者の動きも学んだ”“動物園遠足を通し、今まで机上の勉強では何度も目にしてきた「保育者のねらい」を、身をもって実感することができた”など、普段の園生活では見られない保育者の配慮などを目の当たりにした様子が窺える。さらに“このような援助のできる保育者になりたい”という具体的な保育者像を持ち始めていることもわかる。

ここで取り扱った教育実習Ⅰは、3年次で行われる5日間の実習である。学生たちの大半はここで初めて保育者の子どもへの関わりや、子どもたちがどのように幼稚園で学びを深めているのかの保育現場の実際を目にする。5日間という短い期間ではあるが、学生たちは緊張や反省でいっぱいの初日から、3日目には保育者や子どもの行動や発言には意味があることに気づき、5日目には、保育者の子どもへの関わりに感銘し、目指したい保育者像を主体的に描き始めている。また、実習が進むにつれ、群の数や大きさ、広がりや配置が変化しており、保育や子どもを漠然と見ていた初日から、日を追うごとに、見るべきこと、見えてくることが焦点化されていったことが窺える。

4. おわりに

本研究では、学生の実習録を計量テキスト分析をし、共起ネットワーク図を作成することによって、短い5日間の教育実習Ⅰの中で、確実に学生の保育や子どもへの認識が変化していることを可視化することができた。これは養成校における実習準備の授業において、学生が実習における学びを想像することで、事前の不安を和らげさせることにも繋がると考える。さらに、実習の授業を担当する教師においては、実習で学生が感じることや学ぶことを把握することで、それらの姿を想像することで学生に対しより適切な準備を促すことができるのではないか。今回は、教育実習Ⅰを分析対象とし、3 つの共起ネットワーク図の変化をそれぞれに現れた異なった語について分析したが、今後、3 つの図の中で共通する語がどのように変化していくのかも分析していきたい。さらに 4 年次での 3 週間にわたる教育実習Ⅱにおいて、学生はどのような学びを得るのかも検討していきたい。さらに、「関わり」「環境設定」などの語にも着目することで、学生たちの具体的な気づきや学びを浮き上がらせることができるのではないかと考えている。

［引用参考文献］
樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析［第 2 版］－内容分析の継承と発展を目指して－』ナカニシヤ出版．

※音楽研究科修士課程

模擬保育の振り返りによる子ども理解の変容
―指導計画にみられる「子どもの姿」から―

○山西　加織　　内田　祥子　　今井　邦枝
（高崎健康福祉大学人間発達学部）

はじめに

保育は子ども理解から始まる。保育者は、子どもの実態から子どもの姿を理解し、その時期の子どもに必要な経験ができるようにねらいや指導計画を立て、環境を用意する。保育者を志す学生達は、この一連の保育プロセスを経験し、個々の子どもの興味関心を捉える子ども理解の方法を学ぶ必要がある。このような学びの機会を、養成校の実習事前指導ではどのように設定したらよいか。

我々はこれまで、学生たちが実習時に作成する指導計画に着目し、子どもの姿をどのように記述しているかを検討することで、学生の子ども理解の実態を整理した。一般的に保育の指導計画には、子どもの姿を想定し、それに即した保育者側の援助が記載されるようになっており、本学もその形式を採用している。また事前指導の中では、個々の子どもの反応に応じた柔軟な援助が想定できるよう、子どもの姿を記述する際に、クラスの大半の子どもが示す一般的な反応を全体的な姿として記述するだけでなく、子ども一人ひとりの多様な姿も想像して書くよう伝えている。しかし、こうした事前指導を経験した学生達の指導計画における子どもの姿の記述を検討した結果、大半の学生は活動の流れや手順に沿った全体的な子どもの姿を中心に書くに留まり、個別的な子どもの姿に関する記述が少ないことが明らかになった。子どもの姿の記述数が多い学生は、全体的な子どもの姿、個別の子どもの姿が共によく書けていたものの、こうした学生は少数だった。この結果から、学生達には、個々の子どもの心の動きや興味関心について意識させる機会が更に必要だといえる。

上記を踏まえ本研究では、学生に子どもの個別具体的な姿への気づきを促す機会として、模擬保育とその振り返りに着目する。模擬保育では、学生が自ら作成した指導計画に基づき、保育者として実際に活動を実践し、他者の多様な反応を経験できる。また模擬保育の振り返りでは、援助の課題を確認する過程で、子どもの個別的で多様な反応への意識が促進される可能性がある。

研究目的

本研究では、模擬保育とその振り返りが学生達の子どもの姿の捉え方をどのように変容させたかを検討する。学生達には、模擬保育と振り返りを行った後、その経験を踏まえ指導計画を修正することを求める。学生が子どもの姿の記述をどのように修正したかを検討することにより、学生の子どもを捉える視点の変容を明らかにする。それを踏まえ、子ども理解を深める事前指導を実現するための課題を明らかにすることを目的とする。

方法

1. 分析対象

2024 年度に T 大学保育者養成コースに在籍する 3 年生 52 名のうち、不備のない 41 名の指導案を分析対象とした。

2. 実習指導・授業の流れ

本学の幼稚園教育実習は 3 年次後期に実施される。実習に向けて 3 年次前期に開講される「幼稚園教育実習」と「幼児教育の方法と技術」の授業を連携して指導を行った。2024 年 4 月～7 月に実施した実習指導に関わる内容は以下の通りであった。

1）学生は「製作活動」「運動的な活動」「歌・リズム活動」から 1 種類を選択し、クラスの設定活動を想定し活動の教材研究と指導案作成を行った。
2）指導案をもとに 1 人 20 分程度の模擬保育を実施した。学生が行った模擬保育は「製作活動」が 16 名、「運動的な活動」が 16 名、「歌・リズム活動」が 9 名であった。
3）模擬保育実施後に導入、教材、言葉かけ、活動展開、まとめについて、子ども役の学生やグループワークから評価や改善点を得た。それらを踏まえ各自で振り返り、指導案を修正した。

3. 分析内容

指導案は、設定した対象年齢と活動のねらいをもとに「時間」「環境構成・準備」「予想される子どもの活動及び姿」「実習生の援助・指導上の留意点」を時系列に記述するものであった。本研究では、学生が模擬保育後に修正した指導案のうち主活動における「予想される子どもの姿」を取り上げた。模擬保育後に、「子どもの姿」は以下の視点別にどのように変容したのか分析した。また、主活動の記述量が十分な学生と乏しい学生に分けて変容を比較した。

1）**全体的な子どもの姿**：「～する」「～を楽しむ」など、活動の流れや手順に沿って子どもが何をするかを書く。
2）個別的な子どもの姿：「～の子どもがいる」「～したり～したりしている姿がある」などの個別的な姿を書く。以下の 2 種類に分類して分析した。
①**肯定的な個別の姿**：学生が子どもに求める肯定的な姿を書く。
②**援助が必要な個別の姿**：子どもの多様な理解や反応を想定し、個別的な援助が必要な姿として書く。

4. 倫理的配慮

本研究は、授業の一環で指導案を作成・修正したため、記名式の提出とした。提出時に研究目的、成績評価に無関係であること、公表の際には個人が特定されないことを口頭で説明し、提出をもって同意が得られたものとみなした。

結果および考察

1. 模擬保育後に修正した「子どもの姿」

主活動の「子どもの姿」で学生が模擬保育後に振り返り修正した箇所は、平均 5.88±3.63 であった。指導案の記述量が多い/少ない群に分け、視点別に比較した（図）。

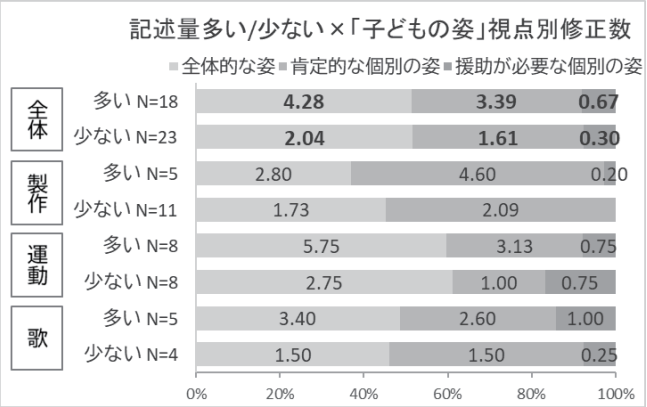


図. 模擬保育振り返り後の修正数

「全体的な子どもの姿」の修正数は、記述の多い学生で 4.28±3.16、少ない学生で 2.04±1.97 であった。「肯定的な個別の姿」は、記述の多い学生で 3.39±1.94、少ない学生で 1.61±1.64、「援助が必要な個別の姿」は、多い学生で 0.67±0.84、少ない学生で 0.30±0.56 であった。これらのことから、指導案の記述量が多い学生ほど振り返り後の修正数も多く、修正箇所は全体的な姿と個別の姿で半々であった。記述量による修正数の違いはみられたが、視点別にみた割合の差はみられなかった。

次に、模擬保育で行った活動の種類ごとにみると、修正した「子どもの姿」の視点に種類による違いがみられた。製作活動では「肯定的な個別の姿」の修正が多く、運動的活動では修正数自体が多く、特に「全体的な姿」の修正が多かった。歌・リズム活動では肯定的および援助が必要な「個別の姿」を修正した割合が高かった。製作や歌・リズムは、クラス全体で同じ工程で進めたり同じ歌や動きに取り組んだりするため、計画時に「全体の姿」を予想しやすく、模擬保育を行ったことで思い思いに取り組む個別の姿を捉えることができたのではないかと考える。それに対して運動は、活動場所が広く動きを伴うため指導計画時に全体的な動きを予想することが難しく、模擬保育で経験した予想外な動きを中心に修正を図ったことが推測される。種類による違いについては、指導案・模擬保育を振り返るアンケート結果からも同様の特徴が得られた。指導案で予想される子どもの姿を具体的に考えることが「できた」と回答した割合は、製作や歌・リズムを行った学生で 6 割前後であったが、運動は 2 割にとどまった。以上より活動の種類により指導のポイントを工夫する必要があると考える。

2. 記述内容の変容

1）製作活動

製作活動を行った学生は、紙袋を使った「フクロウの製作」や「スタンプ」「ちぎり絵」など、身近な素材を生かした活動を選んでいた。修正内容として例えば、「フクロウ製作」を題材に指導計画を書いた学生は、修正前は保育者の働きかけに対する全体的な反応の記述が中心だったが、修正後の指導案では「袋の形を見たり手で触って、どのようなフクロウが作れるか想像する子がいる」などの記述を加えていた。子どもが素材の特性を発見し関心をもつ姿や、それを生かして工夫するなどの個別的な姿への気づきが、模擬保育や振り返りを通じて深まったことがうかがえる。

2）運動的活動

運動的活動を行った学生は、「手つなぎ鬼」「バナナ鬼」などの鬼ごっこや「風船リレー」「新聞紙ボール玉入れ」などのゲームを教材に選んでいた。修正前は、活動の説明場面や展開時において、子どもの動きや反応に関する記述のほか、全体の姿と異なる個々の動きが中心であった。修正指導案では、「新聞紙で風船を包んで運ぼうとする」など、模擬保育でみられた姿を追加するほか、「もう 1 ゲームする」「次はどんな運び方をしたいかを考える」など、活動の楽しさを広げる、興味関心を引き出す意図から展開方法自体を修正する記述も多くみられた。また、「『オオカミさん今何時？』の言葉のやり取りを楽しむ」「自分の考えを伝えたり友だちの発言を聞いたりする」など、活動のねらいや楽しさに沿った具体的な姿を追加する学生もいた。

3）歌・リズム活動

歌・リズム活動では、「大きな栗の木の下で」「山の音楽家」など、季節に関する歌を取り上げ、振りを付けて歌ったり、オリジナルの振りを考えたりする活動や、楽器を演奏しながら歌う活動が考えられていた。修正指導案では、子どもが振りを付けて歌う場面では「大きく手を動かして栗の大きさを表現する」、楽器を演奏する場面では「自分の楽器のイメージを表現しながら演奏したり、歌ったりしている」など、子どもがどのように活動を楽しんでいるか具体的な姿の記述内容に修正している。

以上のことから、記述内容の変容に関しても活動の種類による特徴がみられた。どの種類の指導案においても最初は全体の流れだけを意識して作成されやすいが、模擬保育を通して活動での個別的な子どもの姿を可視化することができ、振り返りを行う中で、個別的な姿を記述できる学生が増えたといえる。その点は、記述量が多い少ないに関係なくどの学生にも言え、指導案作成⇒模擬保育⇒振り返り⇒指導案修正の流れで学ぶことは効果的と考える。

今後に向けて

模擬保育と振り返り後に修正された指導案を検討した結果、記述量が多い学生ほど子どもの姿に関する修正数が多い傾向がみられた。ただし記述量の多さと子どもの視点の深まりには関連性はみられなかった。

この結果から、記述量が多い学生であっても全体的な姿の想定が十分ではないこと、また模擬保育と振り返りがその気づきを促す契機になっていると考えられる。

また、記述量の多さに関わらず、個別的な姿への記述も増えていることから、元々記述が多い学生は子どもの細かな反応に一層意識を向けるようになり、記述が少なかった学生も、個々の子どもの反応を想像しやすくなった可能性はある。今回はデータ数が少なくこの点を十分検討できなかったため、今後の課題としたい。

運動的活動が他の活動よりも「全体的な姿」の修正が多かったことから、指導案作成時に動きを伴う子どもの反応を予想することが難しい可能性が示唆された。指導計画を作成する段階から、子どもの発達段階の理解や教材研究、具体的な動きや反応をイメージできるような指導が必要だと考えられる。

模擬保育では、子ども役の学生達が、子どもならどんな反応をするかを想像し演じることも重要である。それにより、保育者役の学生は多様な子どもの反応に気付くことができ、子ども役の学生自身も子どもの視点に自覚的になることができるためである。学生の中には、大人の感覚のまま参加する者もいるため、双方の立場を経験する意義を丁寧に伝えることも大切にしていきたい。

学生主体による学科行事の運営体制に関する考察

○近藤千草（目白大学人間学部）　西田希（目白大学人間学部）

【目的】

本学子ども学科は開設 20 周年を迎え、当初よりカリキュラム外の独自な取り組みとして「子ども学科特別行事」（以下、「特別行事」と示す）に取り組んできた。特別行事とは、学科全学年の有志学生を対象とし、大学学園祭における子ども学科の展示「子どものひろば」（第 1 部）と、子ども向けの創作劇「まみむめめじろかきくけこども」（第 2 部）に取り組む総称であり、各部において選出されたリーダー学生を中心に、創作・発表する学生主体の活動である。各部は、同じテーマが通貫され、2024 年度は、「いきもの」となった。豊かな個性ある「いきもの」は皆、必要な存在として地上に命を授けられ、一人ひとりの外見、ものの見方や考え方は異なるが、個性ある存在として認め合い、様々な個が寄り添い集まることにより、大きな力となって世界を豊かなものへと変化させる力を発揮する。このような「いきもの」の世界観を表現することとなった。

20 年間積み重ねてきた本活動は、地域や近隣の保育施設等において認知・評価されてきた一方、2020 年のパンデミックを機に有志による参加者の減少傾向をもたらし、「特別行事」の意義を再認識・再構築する必要性が担当教員の中で共有された。そこで 2024 年度は、これまでにない運営体制を立て、担当教員も学生主体の活動を共にするサポーターと位置付けて積極的な関与を試み、同時に活動に関する詳細な記録に務めた。本報告は、2024 年度の新たな運営体制の効果と課題を検討することを目的とする。

【方法】

各部終了後にリーダーとして関わった学生 5 名に対するヒアリング調査から、実施の効果を分析する。

【倫理的配慮】

ヒアリングに先立ち学生に主研究旨を説明の上、同意を得た上でヒアリングを実施した。

1.「学科特別行事」概略

(1) 第一部「子どものひろば」

大学学園祭の一出展団体として、子ども学科では「子どものひろば」を開催している。本年度のテーマ「いきもの」に沿って、参加 25 団体が会場（4 号館 1 階・地下 1 階）をいきものの世界として表現した。会場イメージは下記画像の通りである。

出展団体の構成は、有志ゼミ団体・個人団体（16 団体・96 名）と授業団体（7 団体・94 名）である。美術系有志ゼミ団体と授業団体は、連携を図りながら出展ブースの「いきもの」を選定し、壁面装飾や立体物を制作した。他のゼミ団体は、団体ごとに「いきもの」を決め、展示や販売、参加型遊具の制作等を行った。本年度の「子どものひろば」には、開催 2 日間で 1540 名（内子ども数：636 名）が来場する結果となった。

(2) 第二部「まみむめめじろかきくけこども」

2024 年度は 12 月 14 日（土）に実施した。いきものをテーマとした演劇のタイトルは、「ぼくたちのたからもの」である。森に集まった 5 匹の動物が困難を乗り越え宝を探しに突き進み、皆で力を合わせた精神こそが宝と知り、5 匹が森の王となるストーリーである。

脚本から舞台に配置する物、衣装、背景、音楽等全て学生が創作する。本年度は会場に近隣園の子どもが描いた「いきもの」の絵を展示する企画を試みた。二部合計で 532 名が来場した。

2. 2023 年度の運営体制

これまでの特別行事に関する記録は、組織的にではなく個別で保管する傾向にあり、先輩による運営体制を後輩が伝授されながら取り組む伝統的な体制が長らく続いていた。このような運営体制と 2020 年の新型コロナウイルス感染拡大による活動の制限に伴う参加学生の減少等の要因が重なり、特別行事の今後の在り方と学生の主体的な学びの保証を再考する必要性に迫られた。そこで 2023 年度には、これまでにはなかった新たな取り組みを行った。それは、(1) 前年度中のリーダー決定、(2) リーダー研修会の実施、(3) 放課後活動中の教員の見守り体制の導入、(4) 担当教員のスケジュール管理、(5) 特別行事担当教員の紹介（掲示）、(6) 制作物の譲渡（希望する園）、(7) 東京都主催「こどもスマイルムーブメント大賞」への応募（結果として落選）であった。これらの活動実態を踏まえ、2024 年の運営体制を敷くこととなった。

3. 2024 年度の運営体制

2024 年度活動に際し、前年度 3 月には「子どものひろば」総リーダー1 名、副リーダー2 名、「まみむめめじろ」総リーダー1 名、副リーダー1 名、美術総リーダー1 名、美術副リーダー1 名を公募により決定した。本年度新たに導入した運営体制は、(1) 特別行事担当教員をサポーターと位置づけ積極的な関与を行うこと、(2) 教員との定例リーダー会を行い情報共有を図ること、(3) 全活動状況について記録を取ること、(4) 組織図を作成し立ち位置や役割を明確にすること、(5) これまでの伝統的手法にこだわらず新たな発想や取り組みを導入すること、(6) 計画に基づく見通しを持った活動を行うこと、(7) 授業の空き時間を有効活用すること、(8) 物品管理を徹底・工夫すること、(9) 学生が主体的な活動を楽しむことの意義を認識すること、である。

【結果】

(1) 担当教員の積極的な関与の結果

担当教員が積極的に関与した効果については、①経費が明確になったこと、②外部とのつながりがスムーズで

あったこと、③リーダーとして取り組むべき点が明確になったこと、④担当教員が各班の状況を詳細に把握し指導したことにことによりアイディアが取り入れられた点であった。一方、課題となった点は、①教員の関与の度合いに偏りがあった点、②教員によって情報共有の差があった点、③教員がいる安心感が行動を遅くしてしまった点であった。この結果から、教員とリーダー学生との均等な情報共有、報告・連絡・相談の体制の確立、リーダー学生の見通しを持った主体的な活動と成果の積み重ねの必要性が推察された。

(2) 定例リーダー会の結果

2024 年度は、週 1 回のペースで 1 コマを用いリーダーが集まって打ち合わせを行う会を新規に設けた。第一部と第二部のリーダー会は分かれて行った。リーダー会実施の効果について共通で認識されていたことは、定期的な打ち合わせにより動きの詳細をリアルタイムで報告することができた点であった。一方、課題が多く取り上げられたことが特徴である。それは、①第一部と第二部のリーダー会が均等に開催されず、情報が混乱する事態が生じたこと、②リーダー会に確認事項を委ねすぎて自ら意欲的に作業（事務的・管理的）の遅れが生じたこと、③授業の関係でリーダー会に参加できない場合に文字記録で把握に努めたがその理解は困難であったこと、④週に 1 回のリーダー会で進捗の確認や問題を解決していくことは難しく、臨時的な会を設けていくべきこと、⑤第一部と第二部の取り組み内容を識別できず混乱する場面が生じることから、各部の明確な位置づけと、進捗状況の詳細な把握に努めるべきことであった。行事の第一部と第二部は並行して活動が進められるため、活動の重なりと内容の違いを明確に認識する方法を検討する必要性が示された。

(3) 記録・(4) 組織図に関する結果

2024 年度は、学生リーダー、担当教員共に活動に関する様々な面で記録に務めた。例えば、各班リーダー募集の配信文、ポスター、大学ポータルでのお知らせ文、活動計画、組織図などである。文書は教員が内容を確認し、随時修正を入れて完成版とした。ヒアリング内容 (4) の組織図に関しても本項目の中で語られたことから、本項に含めて結果を記載する。

記録の効果については、リーダー会での確認内容を明確にし、活動の道筋を立てることに役立ったことが示された。しかし、リーダー会での決まり事や報告内容、指示内容等を文章で伝え合うことは難しく、情報の受け手は、何を意図して説明されているのか、説明内容をどのように理解して行動に結び付ければよいのかなど、文章の本位をつかむことに苦戦する結果が生じた。そのため、中心的なリーダー会だけでなく、各班のリーダーも含めた情報確認の会を設け、一人ひとりの理解を深める必要性が指摘された。学生主体の活動であり、リーダーが招集する会も開催したが、会への向き合いの意識の個人差が大きく、全員が共有理解を図ることは難しい状況でもあった。教員が積極的に関与する取り組みも設けたことから、各班のリーダーと担当教員とがより一層密な打ち合わせを行い、班ごとの打ち合わせ会を積極的に開催することにより、活動の意図に関する理解の深長や、情報共有の意味を見出すことができるものと推察する。

組織図作成も 2024 年度の新たな試みであったが、リーダー学生と教員の把握にとどまった。学科全学年に向けて組織図を公開することにより、自身の位置づけの理解と共に、相談先も一目瞭然となり、組織としての活動を意識づけられる可能性が示唆された。

(5) 新たな発想や取り組みの導入の結果・(7) 授業の空き時間を有効活用の結果

2024 年度の新たな取り組みの中に組織図の作成も含まれていたことから本項でまとめて結果を示したい。

例年の活動は毎日のように行っていたが、2024 年度は 9 月末より週に 3 回の活動に集約し、空コマの活用を視野に入れた点が新たな取り組みであった。各学年の空きコマ状況を教員が提示し、リーダーが調整を図ったが、学年により空きコマの状況は差があり、班の状況によって活動時間に統一性を持たせることは困難であった。また、空コマ時間の活動状況においても、リーダーがその場にいない状況では、班員がどのような活動を行えばよいのか、何を目的に作成をしているのかなど、目的が見えない状況も生じた。班の構成員である下級生が意欲的に活動に参加するためには、活動の目的を明確にした上で、的確な指示内容を示すと共に、自身の活動が自身のための、また組織としての作品となるプロセスであることを認識できる工夫が必要となった。

(6) 計画に基づく見通しの結果

参加者が活動に対する目的意識をもって臨むためには、第二部が終了した時点から次年度のリーダーを決定し、テーマや脚本作りも年度末までに作り終え、新学期の授業開始時点では全ての行程を説明できる状態が望ましいとの考えが出された。特別行事は科目履修者も参加するため、全ての行程が決定していなければ指導が難しい。年度末のリーダー公募と内容の決定を目指す必要がある。

(8) 物品管理を徹底・工夫の結果

学科特別行事で使用する物品は、美術系科目との共有が多い。そこで借用書を作成し、記入の徹底を進めたが、実際には記入を行わない状況も生じた。また、美術系科目における管理も同時進行で実施しなければ、どちらで紛失をしたかわからない状況となる。そこで、特別行事専用の物品を準備し管理する方法も提案されたが、物品の管理場所、管理者の見通しがつかないと、難しい状況である。
科目外としての特別行事をどのように位置づけていくか検討する必要性がある。

(9) 主体的な活動を楽しむことの意義の結果

リーダー自身としては、主体的な活動を意識しやり遂げた達成感を持っている。一方、班の参加者に対しては、全体の活動の把握が難しかった点、下級生徒とのコミュニケーションを一層図っていく点、自らの意思に基づく参加の意欲を生じさせる工夫が課題となった。

【総合考察】

リーダー学生によるヒアリング調査から、新たな運営体制において、組織全体を把握することで役割を明確化し、活動の見通しが持てた点、また、多くの記録を作成した結果、学生と教員が情報を共有し、課題を認識しながら進められた点については効果が認められた。しかし、新たな取り組みを全ての参加者に向けて発信し活用する点や、参加者が活動の意味理解を図りながら主体的参加する方法については次年度の検討課題としたい。

「子どもとともに育つ保育者」を育てるカンファレンスの試み（２）
―個とグループの学びの循環によるらせん型授業展開―

○仲明子（元聖セシリア女子短期大学）　桐原由美（国際学院埼玉短期大学）

１．はじめに

Ｓ短期大学では、平成 21 年度から令和元年度まで併設園での演習を取り入れた保育方法論の授業に取り組んできた。この取り組みは、入学直後の一年生が子どもとかかわる体験をもとに、保育のイメージを形成していく過程を通年授業として構築する試みである。

この授業は、「演習＋カンファレンス」のまとまりを複数回くり返す構成になっている。この演習とカンファレンスの循環によるらせん型の授業展開にこの授業の特質性がある（榊原ほか 2024）。とくに重要なのはカンファレンスであり、カンファレンスは個とグループの活動から成り立っている。後者のグループ活動に関しては、これまでに、カンファレンスで作成した二つの分類図に着目し、そのタイトルを比較することで学生の学びを確認してきた（桐原ほか 2020）。

上記の研究を通じ、構築した授業が学生の学びをうながす有用性をもつことはこれまでに確かめられている。本稿では、カンファレンスを通じた学びの形成に焦点をあて、その学びが深まる過程を、個とグループの循環における学生自身の自覚の変化に着目することで、より詳細に検討したい。

本研究の目的は、個とグループの学びが循環するカンファレンスを通じて、学生が保育者のイメージをどのように変化させ、学生自身がその変化をいかに自覚しているかを明らかにすることである。これにより、「子どもとともに育つ保育者」を育てるらせん型授業の展開を、さらに明確に跡づけたい。

２．研究方法

(1) 授業の概要

本研究は、令和元年度後期授業（本授業と記す）を取り上げる。本授業では、学生は併設のＡ園で子どもとかかわる体験をし（演習）、その体験をもとにカンファレンスを行った。カンファレンスでは、前期授業は子どもの様子に、後期授業は保育者の行動に焦点化した。演習は、学生一人につき通年７回あり午前中１時間半行った。学生はＡ・Ｂ各組 5, 6 人の 6 グループ（全 12 グループ）に分かれ、6 つの演習場所で 3, 4, 5 歳児のいずれかとかかわった。各期末には、カンファレンスを前後に伴った発表会を行った。

(2) 令和元年度の後期授業について

ｉ）**後期授業の演習・カンファレンス**は 3 回であった。各演習（5, 6, 7）の直後のカンファレンス（9, 10, 11）では、個人で B7 横版の記録シートに「子どもと私が楽しかった場面」を一つ記し（第一段落）、次に「そのとき私（＝保育者）は何をしたか」を記述した（第二段落）。その後のグループ活動では保育者の行動の分類図（A2 横版）を作成した。表題を「保育者は…」とし、各自の記録シートの第 2 段落の保育者の行動に着目し、その共通性を見つけて用紙上でグループ化し、その分類ごとにタイトルを付した。同様の手順で演習ごとに分類図を作成した。3 回の演習・カンファレンス後のカンファレンス 11 の最後に、次回発表会準備にむけ、自身の記録シート 3 枚を書写し演習をふり返るとともに、そこに記された「保育者の行動」の意味を考え、ふり返り（シート）を作成した。

ii）**カンファレンス 12** は発表会準備であった。発表会はグループを再編成し、各組 7, 8 人の 5 グループ（全 10 グループ）とし、ポスター形式で行った。発表会準備では、各グループが模造紙の分類図と発表原稿を作成した。前者は、表題を「子どもと一緒にいるときの保育者の行動」とし、A2 横版の分類図と同じ手順で、各自の記録シート 3 枚を再使用し、保育者の行動に着目して分類し作成した。後者はタイトルごとの分類の理由（グループ化の視点）、代表する記録シートの選定等を話し合い、まとめの項を付して作成した。最後に「（本日の）学び」を個人で記述した。

iii）**発表会**はＡ・Ｂ各組の各グループが相手の組への発表者・聴衆者（質問者）となり、全員が両者を体験した。両者ともに、自グループの分類図のタイトル（グループ化の視点）との異同に着目した。発表会後の**カンファレンス 13** では、分類図のタイトルの異同について個人でメモを見ながらふり返り、「一番印象に残ったタイトル」を一つ選び

表１　学生による個とグループの学びの成果物

学生	ｉ）演習 5, 6, 7・カンファレンス 9, 10, 11		
	（各演習時の楽しかった一場面の概要）とそのとき私は何をしたか	演習の分類図のタイトル	後期演習のふり返り（保育者の行動について考える）
H	［演習 5］（保育室でKにくるくる棒を作ってと言われ何本も作った。Kはその棒をたてにつなげて長くした。「もっと作って」と言われたので「今度は一緒に作ろう」と私が言って一緒に作ることになった。そこへ来たＹも作ってたてにつなげ始めた。ＫとＹはどちらが長いか競い始め、もっと多くの棒を作り、2 人で仲良く遊ぶ姿が見られた。）私はくるくる棒が作れなかったＫにまず、見本を見せて次に途中まで私がやり、残りをＫがまけるように援助した。	Ｊ演習 5⇒保育者は【出来上がるまで見守った】【遊びを提案した】	保育者はずっと子どもと一緒にいて、子どもと遊ぶのではなく、子どもがやって欲しい事や物に応える必要があると思った。折り紙を折ってと言われたときに、ただ折るだけでなく、折り方を見せながら折ったり、一緒に折ったりするなど、ただ子どもに応えるだけでなく、今後自分でもできるようになれるよう援助しなければならないと思った。また、保育者は遊びながら子どもの体調に目を配りながら遊んだり、大きな事故やケガが起こらないように注意をはらう必要もあると思った。
	［演習 6］（Ｃと幼保のままごとコーナーで遊んだ。二人でジュースを飲んだり、お茶を飲んだり、他の料理を作ったりしてまったりと 2 人の時間を過ごした。）私はＣがコックだったので、お客さんになり切れるように心がけた。また、コックのやることを横から見守った。	演習 6⇒保育者は【自主性を尊重した】【興味が向く様に声を掛けた】	
	［演習 7］（おいもを中庭の砂場に埋めておいも掘りをした。最初は 5, 6 人いたけれど最後はＮ一人になった。私が埋めてＮが見つけたり、Ｎが埋めて私が見つけたり、おいもの数を数えてみたりして２人の時間を過ごした。）Ｎがおいもを埋めるときや見つけたときに投げていたので、「おいもがいたいって言ってるよ」おいもをもって「いたい、いたい」と言うと、おいもは口や目がないと言われたけれど、その後投げなくなった。そして投げないＮを見守った。	演習 7⇒保育者は【より遊びを楽しくさせた】【子どもの気持ちに応えた】	

その理由を記述した。最後に「今日の学び」を記した。

ⅳ）まとめでは、前期授業受講前に抱いていた保育者のイメージと後期授業受講後の現在のイメージとの変化について、期末課題として取り組んだ（「課題3」）。

(3) 検討方法

本授業の、学生による個とグループの学びの成果物を整理し表にまとめた。表の項目として、ⅰ）演習 5, 6, 7・カンファレンス 9, 10, 11、ⅱ）カンファレンス 12（発表会準備）、ⅲ）発表会・カンファレンス 13、ⅳ）まとめ（課題 3）の 4 つをたて、時系列に並べ検討した。分析の対象は演習に全出席した 45 名とした。

(4) 倫理的配慮

本授業の初回において、本授業で作成・提出する記録や図、課題は、研究資料として活用していくこと、その際、個人名が特定されないよう配慮することを口頭で説明し承諾を得た。

3．結果と考察

学生が保育者のイメージをどのように変化させたかについては、学生自身の自覚の変化に着目し、表の 4 項目の過程を検討した。結果としてほとんどの学生の保育者のイメージに変化が見られた。対象者全員の結果から、代表例として学生Hの 4 項目を示したのが表 1 である。

学生Hの例では、ⅰ）「演習・カンファレンス」3 回を経た後、「保育者はずっと子どもと一緒にいて、子どもと遊ぶのではなく、子どもがやってほしい事や物に応える必要がある」という気づきを得ている。次に、ⅱ）発表会準備では、「どんなときでも声掛けや子どもの気持ちを読み取ることが大切」であるとの学びを得ている。さらに、ⅲ）発表会では、一番印象に残ったタイトルに「子どもの個性に合わせた遊びをした」をあげ、「ただ子どもと遊ぶだけではなく子どものことについて考えながら遊ばなくてはならない」と記している。これらの体験を経た上で、ⅳ）まとめでは、受講前後で保育者のイメージが、「完璧な人」から「完璧である必要がなく子どもと一緒に過ごしていく中で、子どもから学ぶこともあり子どもと一緒に成長していく」人へと変化したと述べている。ここには、保育者のイメージの深まりが読みとれる。

上記の深まりは、個とグループの学びの循環によって生み出されたと考える。特に重要だと思われるのは発表会である。表 1 の発表会の箇所で、Hは、他グループの発表者たちが、演習で一緒に遊んだ子どもの「個性」を見つけたことを学びとして記述している。これは自グループでは出なかった新しい視点だからこそである。この新たな視点に関し、Hは発表者たちとのやりとりを介して学びを深め、自分は「子どもと遊ぶのに必死だった」とふり返り、個性を見つけるにあたって、今後は子どものことについて考えながら遊ばなければならないと自覚を記している。ここには、自グループ内の話し合いを超えて、他グループとの交流から新しい視点を得、そこからあらためて自分と子どもとのかかわりに立ち戻るHの姿がある。同時に、子どもとのかかわりを基点に保育を考える記述からは、「子どもとともに育つ保育者」のイメージが育っていることが読みとれる。

この発表会での学びの様子をふまえると、3 回の「演習・カンファレンス」、カンファレンス 12 においても同様の個とグループの循環を通じた学びの深まりがあると考える。発表会以前のカンファレンスは、自分の体験した事例をもとに、自グループの他のメンバーの事例を介して新たな視点にふれる機会である。これが発表会における他グループとの出会いと同様に機能することで、カンファレンス 11・12 で示される学びが得られていると推察される。なお、ここではその過程をHを例にみたが、同様のことが他の学生にもみられると考える。

4．おわりに

以上みてきたように、後期授業を通して、学生は自身の保育者のイメージを自覚的に深めていっており、また、このイメージの深まりは個とグループの学びの循環によって生み出されていることがわかった。他のグループ・他のメンバーとの交流と、そこでの学びを自覚し整理する個の過程をくり返すなかで、学生は新しい視点を得、らせん型に学びを深めている。また、受講後の学生の記述から、子どもとともにあるなかで保育自体を育てていく保育のイメージの形成が見られることから、「子どもとともに育つ保育者」を育てるカンファレンスになっていることもわかった。上記をもとに、今後、両者が結びつく形で展開するらせん型授業展開のもつ意味を、再度授業全体を俯瞰する形で検討していきたい。

引用文献

榊原剛・桐原由美・仲明子（2024）「保育学生が保育の方法を学ぶ実際の状況（2）：子どもとかかわる体験とその後のカンファレンスを中心とした授業のあり方」日本保育学会第 77 回大会発表論文集 143-144

桐原由美・仲明子・大谷純一（2020）「保育方法のイメージを形成する授業：「子どもと一緒にいるときの保育者の行動」から考える」日本保育学会第 73 回大会発表論文集 5 P-1489-1490

各項先頭に英文字・数字がある場合はグループ名を示す

ⅱ）カンファレンス 12（発表会準備）			ⅲ）発表会・カンファレンス 13		ⅳ）まとめ（課題3）
発表会の分類図のタイトル	発表原稿のまとめ	（本日の）学び	一番印象に残ったタイトル	今日の学び	保育者のイメージの変化（前期授業受講前⇒現在）
9【①遊びを発展させるために声掛けをしたがうまく伝わらなかった】 【②子どもが安心して遊びを深められるように工夫した】 演習 5⇒【③遊びを発展させるために声掛けをした】 演習 6⇒【④子どもの言葉に出来ない気持ちを感じ取り共感した】 演習 7⇒【⑤遊びがより楽しくなるように子どもの気持ちを読みとって声掛けをした】	9 保育者の援助は決まりがなく人それぞれ違っていたので参考にできることがたくさんあった。演習を通して、これからの子どもとのかかわり方についての理解が深まった。それを今後の活動のなかで活かしてより学びを深めていきたい。	どんなときでも声掛けや子どもの気持ちを読み取ることが大切だと思った。	4-③「子どもの個性に合わせた遊びをした」 数時間しかない演習で子どもの個性を見つけるのはすごいと思った。ただ子どもと遊ぶだけではなく子どものことについて考えながら遊ばなくてはならないと思った。	4グループの「個性」がとても気になった。事例では遊びながらその子のこだわり（個性）を見つけたと言っていて、私は子どもと遊ぶのに必死だったので、実習ではより長い時間子どもといられるので生活を通して子どもの個性を見つけたいと思った。私は質問者として3回質問をしたけれど、話を聞きながら質問を考えるのはとても難しいと思った。	◇いつも笑顔で子どもに接して子どもとずっと一緒に遊ぶ完璧な人というイメージ。⇒いつも明るいだけでなく、子どもがいけないことをしたらいけないということをしっかりと伝える。⇒子どもと一緒に遊んでいるときでもあそび場の全体が見られるように体の向きを変え、子ども全員の安全にも配慮する必要がある。⇒保育者は完璧である必要がなく子どもと一緒に過ごしていく中で、子どもから学ぶこともあり子どもと一緒に成長していくと感じた。⇒この授業を通して、授業前に抱いていたイメージをより確かなものへと膨らませることができた。⇒保育者には他にもいろいろなイメージがあると思います。それらのイメージを多く吸収して私の理想とする、一人一人のあったコミュニケーションの取り方を見つけて、子どもにも保護者にもコミュニケーションを大切にできる保育者に近づいていきたいと思った。

保育技術を高めるための一年間の取り組み②
―パネルシアターの事例検討―

○田窪　玲子（園田学園女子大学人間教育学部）　黒木　晶（園田学園女子大学人間教育学部）
中野　圭子（園田学園女子大学人間教育学部）

【目的】

保育実践に必要な専門的知識・技術は子どもへの保育実践、保護者へのかかわり・ソーシャルワーク、その他の 3 つに分けられる。養成校での保護者とのかかわりについての学修は主に座学であるが、子どもへの保育実践、とりわけピアノや歌唱、造形、絵本の読み聞かせなどは 5 領域の科目として学ぶ機会も多い。本来、5 領域は幼稚園教育要領第 2 章ねらい及び内容に「各領域に示すねらいは，幼稚園における生活の全体を通じ，幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること，内容は，幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない。」と示されているとおり、それぞれ独立して実践されるものではない。筆者らはこれまでにも学生たちに 5 領域について横断的な理解を深められるようになることを目的として、本学で領域系科目を担当する専任教員らで 5 領域を横断した学びの実践に取り組んできた。これまではグループで「お化け屋敷製作」等の取り組みを行っていたが、2024 年度は協働的な学びではなく、個人の基本的な技術の習得について検討することになった。本学での本格的な実習のスタートは 2 年生の 2 学期に実施される「保育実習Ⅰ(保育所)」である。この実習では見学実習・観察実習・参加実習が主となるが、中には指導案を作成した部分実習に取り組む学生もいる。その多くは視聴覚教材を用いた短時間の実践である。今回の取り組みは、各自が作成した教材を用いて繰り返し実践することで振り返りが深まりより質の高い実践ができるようになることを期待して計画した。視聴覚教材の中でもパネルシアターを選定した理由は次のとおりである。まず絵本は日常的に用いることで学生自身も演じることに多少なりとも慣れてきていることから除外した。また、例年本学では、ペープサートは「器楽（ピアノ）」、スケッチブックシアターは「保育内容指導法 言葉」で作成している。パネルシアターは、ストーリーを覚える・演じる・比較的広い舞台を有効に活用して絵人形の操作をするなど、複数のタスクをこなさなければ子どもを惹きつけることができないことから学生が取り扱うには難易度が高いと考える。そのため実際に子どもの前で演じるためには絵本等よりも事前の練習が求められる。そこで、パネルシアターの製作から実践を、1 年間をとおして行うことで、学生の技術力や意識にどのような変容が見られるのかについて検討することにした。

【方法】

本研究では、授業内で製作したパネルシアターを用いて実践後に記入した振り返りシートを使い学生の技術や意識の変容がみられるのかを検討する。

1）パネルシアターの製作

2024 年度、1 学期に開講される領域に関する科目のうち専任教員が担当する「子どもと健康」「子どもと人間関係」「子どもと環境」「子どもと表現（音楽）」「子どもと表現（造形）」で製作の目的についての説明、製作、発表を行った。各科目授業の 1 回分をこのパネルシアター製作等に充て、完成しなかった場合は授業回以外の時間を使って発表までに完成させることにした。

2）実践

1 回目　2024 年 7 月 18 日　1 学期開講科目「子どもと表現（音楽）」で個人発表を行った 。
2 回目　2024 年 10 月 17 日 2 学期開講科目「保育内容指導法 表現（音楽）」でグループ発表を行った。
3 回目　2025 年 1 月 20 日、27 日　2 学期開講科目「教育課程構成論」で個人発表を行う。

それぞれの発表後、学びの定着を図るため振り返りシートに記入し次回への実践につなげられるようにした。

なお、2 回目の実践と 3 回目の実践の間に「保育実習Ⅰ（保育所）」があり、保育者の視聴覚教材の実践を目にしたり学生自身が実践したりしている。実習後の保育実習指導内でも振り返りシートを作成しており、3 回目の実践に反映できるようにした。振り返りシートからの検討を行う際は、該当科目すべてを履修する 2 年生 39 名を対象とした。

【倫理的配慮】

実践を行った各授業で、本時の振り返りシートの記入内容は研究に使用する可能性があることを最初に説明し、研究協力については任意であり、協力したくない場合は「不可」と振り返りシートに記しておくこと、成績と一切関係がないこと、結果は統計的に処理され、個人が特定されることがないことを説明し、同意を得た上で実施した。

【結果】

1 回目の実践

「子どもと表現（音楽）」の 15 回目に個人発表を実施した。最初にパネル板上で各場面の絵人形を貼る場所を確認し、4 グループに分かれてそれぞれ発表を行った。物語の流れ通りに台詞を喋ることで手一杯の学生が多く、発表後の自由記述の感想にも緊張して思った通りに全然できなかった、絵人形を動かしながら話すのが難しかった等の反省点が多く述べられていた。

2 回目の実践

音楽的な演出を意識したグループ発表をくじ引きで決

めた 4・5 名で行った。「保育内容指導法 表現（音楽）」の第 3・4 回で物語からイメージした効果音や BGM 等の音の演出や役割分担を考え練習し、第 5 回にグループ発表、第 6 回にグループ発表の個人の振り返り（グループ発表動画の確認）、第 7 回にグループ発表のグループの振り返りを実施した。本研究では、第 6 回で使用した振り返りシートの記入内容を分析する。振り返りシートでは、自己評価（発表直後と動画を観た後）、良かったグループの特徴、リハーサルからの改善点、1 学期に行った個人発表とグループ発表の違い、音の演出に関すること等について自分で考えたことを中心にまとめたが、一部抜粋して良かったグループの特徴について考察する。

全 10 グループの発表から、良かったと考えたグループを順不同で 3 つ選択し、その理由も自由記述で尋ね、上位 3 グループの理由をカテゴリ別に分類した。

1 番票を集めた A グループは、効果音や楽器がたくさん使われていて物語が想像しやすかった、1 つ 1 つの動作に音が入っていて見ている子どもも楽しいと思う等の BGM や効果音に関することや、読み方に強弱がついていて 1 番聞きやすかった、語り手の声の大きさや抑揚のつけ方も良かった等の台詞（読み方）に関することが多く挙げられていた。音の演出効果を体感し肯定的に捉え、台詞 1 つでも様々な表現が可能であることに気づいたのではないだろうか。次に票が多かった同率 2 位の B・C グループは、B グループは A グループと同様の傾向が見られたが、C グループは BGM や効果音に関すること以外に、パネルに立体的な工夫がされていて見ていて面白かった、パネルを動かす人を 2 人にしてみんなが見やすいようにしていた等の視覚的な気づきを挙げている学生も多かった。他グループの発表を客観的に観ることで、表現者や保育者としての気づきが得られたと考える。

保育実習Ⅰ（保育所）の振り返り

1）視聴覚教材からの気づき

保育実習中に保育者が実践している視聴覚教材で 1 番多かったのは、絵本の 92.3%であった。次いで、紙芝居の 35.9%、ペープサートの 20.5%と続き、パネルシアターは 12.8%であった(表 1)。

表1 保育者が実践していた視聴覚教材（n=39）

教材	割合（数）
絵本	92.3%（36）
紙芝居	35.9%（14）
ペープサート	20.5%（8）
パネルシアター	12.8%（5）
エプロンシアター	5.1%（2）
手袋シアター	5.1%（2）
スケッチブックシアター	2.6%（1）
その他	2.6%（1）

保育者が演じたり読んだりしている場面での学生の気づきとしては、子どもが参加できるように問いかけを行っていた、子どもの反応を見ながら進めていた等、子どもの姿に合わせた対応についての回答がみられた。また、声の大きさやトーン、強弱、役に合わせた声色等、技術面に関する回答や、見やすい位置を考慮するといった環境面に関するものもみられた。

2）実践の振り返り

実習中に視聴覚教材を使って実践をした学生は 39 名中 31 名であり、その多くは絵本を用いて実践していた。パネルシアターを使った学生は 3 名であった。

視聴覚教材の種類にかかわらず、実践時に留意したことについて、4 段階（1 できなかった―4 できた）で自己評価をした結果を表 2 に示す。全体的にできたと捉えている学生が多く、なかでも「子どもが見やすい位置で行う」の平均は 3.3 であり、他の項目より実践時に意識しやすいものであったことが分かった。「抑揚をつける」の平均は 3 で他よりも低く、登場人物の役など内容に合わせた声の出し方については難しいと捉えていることがうかがえた。

3）総合的な自己評価

表2 実践時の留意点に関する自己評価（n=31）

留意点	平均	標準偏差
子どもが見やすい位置で行う	3.32	0.75
最後までつまずかずに演じる	3.23	0.50
抑揚をつける	3.00	0.73
見せ方の工夫をする	3.13	0.72
子どもに伝わる声の大きさを考慮する	3.10	0.87
子どもの表情を見て進める	3.13	0.88

実践の総合的な自己評価(1 できなかった―5 できたの 5 段階)の平均は 3.76 であり、全体的に高く評価する傾向がみられた。自己評価の良かった理由は、読む速さを意識した、次の展開に興味をもてるような工夫ができた、子どもの反応を見ながら読めた等であった。これらのほとんどは、絵本の実践を通しての気づきであった。

これまでの経験を踏まえた今後の課題や改善点は、子どもの表情を見ながら楽しく演じる、子どもが理解できる速さ、声の大きさや抑揚に気を付ける、役に合わせた表現をする、絵本やパネルの位置、内容に惹きこまれやすい環境設定を行う等であった。また、今後のパネルシアター実践を想定し、絵人形の出し方や動作を工夫する、自身の手や体で絵人形が隠れないようにする、歌を取り入れるといった具体的な課題も挙げられていた。

【考察】

パネルシアターの個人発表、グループ発表、保育実習Ⅰでの実践を通した学生の気づきを以下にまとめる。まず、実践する際に、子どもにとって見やすい位置で演じることが大切であるという点である。次に、声の大きさ・速さ・声色・抑揚といった声の出し方の工夫である。そして、絵人形の動作や表現方法の工夫、子どもの表情を見ながら楽しく進めることであった。第 3 回目は「教育課程構成論」の 13 回目(1/20)、14 回目(1/27)に模擬保育を実践し、振り返りシートを作成する。この実践後、総合考察を行い、当日に発表する予定である。

参考文献

田窪玲子・大野木位行・黒木晶・中野圭子（2022）幼児の「遊びを通した主体的な活動」を体験するための試み①―5 領域の科目連携「お化け屋敷製作」を通して―園田学園女子大学論文集 56,pp.71-84

文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説　フレーベル館

保育者養成課程の学生の ESD に対する態度評価尺度開発の試み（１）

○名須川知子（大阪総合保育大学児童保育学部）　山本弥栄子（桃山学院教育大学人間教育学部）

【序論および目的】

1950 年代からの急激な人口増加や経済成長により、地球環境は生物にとって悪化の道筋をたどっている。人類はこれまでの消費社会的な経済モデルから脱却し、現在の人類のニーズを満たしつつ、将来の世代のニーズを満たすような開発、すなわち持続可能な開発（sustainable development）を実現する必要に迫られている。

このような、「世界が合意した文明のビジョンに最も近いのは、2015 年に国連が発表した 17 の持続可能な開目標（SDGs）（ディクソン＝デクレーブら, 2022）」である。SDGs では、「誰一人取り残さない」を基本理念に、17 の開発目標（表１参照）と、それぞれの開発目標の中で細分化された 169 のターゲットを、2030 年までに各国が達成に向け努力することが合意されている（国連総会, 2018）。SDGs は一定の進捗が認められているもの、2024 年時点の進捗率の世界平均は 16％であり、2030 年での達成は難しい現状にある(Sachs et al., 2024)。このような現状を鑑み、より一層の SDGs 推進が求められている。

SDGs の推進に重要である事の１つに、教育がある。特に幼児期の ESD は、人間の将来にわたる思考様式の基礎を育む意味でも重要と考えられる。実際に、幼稚園教育要領前文に「持続可能な社会の創り手となるよることが出来るようにするための基礎を培うことが求められる」との記載がある（文部科学省, 2017）。

幼児期における ESD 実践には、子どもたちを育む保育者の ESD・SDGs に対する理解が不可欠である。ただし、実証的なデータは保育者の ESD に対する理解が不足していることを示している。たとえば、井上（2016）は、302 園への質問紙調査の結果から、ESD の認知度が 7.9％、実践度が 6.6％であることを示した。そのため、保育者養成課程の段階から、ESD・SDGs に対する態度を醸成するような教育が必要と考えられる。

保育者養成課程の学生を対象とした ESD 実践とその効果検証は、近年、推進されつつある（詳細は、加藤, 2016; 篠崎・安達, 2021）が、効果検証の方法は自由記述の分析や質的研究がほとんどであり、量的根研究が不足している。しかし、保育者養成課程以外の分野では、参加者の SD に対する態度を量的に測定する試みが行われている。たとえば、Biastti & Frate (2017)は、イタリアの大学生を対象として、大学生の SD 態度を測定する質問紙を開発し、一定の妥当性を示している。また、Olsson et al. (2020)は、12 歳から 19 歳の生徒を対象に、持続可能性に関する行動を行うコンピテンシーを、活動可能性に対する知識、自信の活動が社会や他社に影響を与えるという持続可能性に対する自信、持続可能性に関わる活動を行う意志と想定し、それらの個人差を測定可能な尺度を開発している。

保育者としての ESD に対する態度を測定する質問紙を開発することは、保育者や保育者を目指す学生の個人差を量的に捉えることを可能にし、ESD に対する態度のどの側面が、ESD 実践によって向上するのか、また、特定の ESD 態度の向上が保育実践のどの部分に現れるかを検討する際に、有益となると考えられる。したがって、本研究では、保育者養成課程の学生の ESD に対する態度評価尺度を作成することを目的とする。

【方法】

質問項目の作成手続きと内容

①保育者としてのESD態度　世界幼児教育・保育機構（OMEP）によるESD Rating Scale ver.2を参照して質問紙を作成した。この尺度は、園でのESDの実践状況を測定する評価尺度であり、環境、経済、社会・文化的な持続可能性について、各項目を７段階評価するものである。ただし、それぞれの段階について、質問文が規定されており、段階間の意味合いが異なる可能性がある。また、段階6のみ質問文が規定されていない。したがって、それぞれの段階の規定文を参照し、１つの質問項目で１つの意味合いで段階評価できるように質問文を変更した。その際、幼児保育および心理学の教員であり、OMEP会員である2名で、重複する意味を持つ文言の削除、文章の選定を行った。また、今回は保育者養成課程の学生のESD態度の測定を試行するため、各質問文の文頭および文末を「子ども達が～重要である。」に統一した。最終的な質問文は28項目となった。なお、各質問項目への回答の際に、「幼稚園、保育園の子どもを想定して回答して下さい。」と注記した。

②大学生におけるSD態度　Biastti & Frate (2017)の Attitudes toward Sustainable Development scaleを日本語に翻訳して使用した。この尺度は、「環境5項目（例：人が環境に干渉すると、悲惨な結果をもたらすことがよくある）」「経済5項目（例：政府の経済政策は、たとえお金をかけても、持続可能な生産を増やすべきである）」「社会5項目（例：社会は、男性と女性の機会均等をさらに促進すべきである）」「教育5項目（例：大学の先生方は、講義よりも批判的思考を促すべきである）」の4つの下位因子について、「1. 強く反対する」から「5. 強く賛成する」、の５件法で回答させた。

③保育者効力感尺度　三木・桜井（1998）の保育者効力感尺度を使用した。本尺度は保育場面における自信を問うものであり10項目1因子構成であった（項目例：私は、子どもにわかりやすく指導することが出来ると思う）。各質問項目について、「１：ほとんどそう思わない」から「5：非常にそう思う」の5件法で回答させた。なお、保育者を目指す課程に属していない学生に対しては、回答を求めなかった。

分析対象者と手続き

株式会社マクロミルに登録している短大生、大学生に対して、Web上で調査を実施した。保育者養成課程の大学生・専門学校生・短大生103名を分析対象者とした。Web上でインフォーム・コンセントを調査前に実施、本研究の内容及び意義を説明し、協力に同意した者を参加者とした。回答は無記名で、一旦回答を始めても途中で中止できること、

研究の不参加によりいかなる不利益も生じないことを明記した。

【倫理的配慮】

研究の実施にあたり、所属先の桃山学院教育大学の研究倫理委員会の倫理審査を受け、承認された（承認番号：R2024-003ME）。

【結果および考察】

各質問項目の記述統計量より、天井効果の見られた4項目を分析から除外した（Q1,Q2,Q21,Q22）。その後、24項目について、最尤法による探索的因子分析を行った。スクリープロット、固有値、対角SMC平行分析、および因子の解釈可能性を考慮した結果、3因子構造が妥当であると判断した。その後、複数の因子に負荷する項目、因子負荷量が.35未満の項目を削除し、因子分析を繰り返し、最終的に16項目を対象に、3因子を仮定し、最尤法（promax回転）による確認的因子分析を行った。第１因子には、「子どもたちが、環境問題と自然との関係について触れることは重要である」、「子どもたちが、リサイクルについて考える機会を持つことは重要である」など、環境問題や、環境の持続可能性に対する項目で構成されたことから、ESDにおける態度の「環境」と解釈した。第２因子には、「子どもたちが、社会における様々な伝統に関心を持つことは重要である」など、社会や世界の伝統、慣習について知ることの重要性についての項目で構成されたことから、「伝統・文化」と解釈した。第３因子には、「子どもたちが、責任ある消費者になるため、教材等の購入に関わることは重要である」など、経済における持続可能性に関わる項目で構成されたことから、「経済」と解釈した。なお、適合度は良好とは言えなかった（$\chi^2(75) = 158.34$（$p < .001$），CFI = .93，RMSEA = .11）。一般化可能性の側面については、内的一貫性の検証のため、Cronbach の α係数を算出した。結果として、環境（$\alpha = .93$）、伝統・文化（$\alpha = .92$）、経済（$\alpha = .85$）とも、十分な内的一貫性が認められた。

ESDで育まれる能力尺度尺度は、確認的因子分析の結果、9項目2因子構造で、十分な適合度が示された（$\chi^2(19) = 35.71$，$p < .001$，CFI = .95，RMSEA = .10）。第１因子には、「私は、他者の立場に立って協力することができると思う。」など、他者との協力の重要性や、物事の繋がりなどで構成されたため、ESDで育まれる能力の「他者協働」と解釈した（保育学生$\alpha = .85$）。第2因子には、「私は、目的意識を持って計画を立てることができると思う。」などで構成されたため、「主体性」因子と解釈した（$\alpha = .83$）。

保育者としてのSD態度の下位因子である「環境」「伝統・文化」「経済」、大学生におけるSD態度の「SD環境」「SD経済」「SD社会」「SD教育」、ESDで育まれる能力の「他者協働」「主体性」および保育者効力感、それぞれの相関分析の結果、全ての組み合わせで正の相関が有意であった。

以上より、保育者のためのSD態度尺度は、一定の信頼性と妥当性を有する事が示された。ただし、大学生のSD態度尺度で認められるような、平和や平等性、多様性の理解に関して、保育者としてのSD態度の下位尺度に反映されなかったことに疑問が残る。尺度作成時点の質問項目には含まれていたが、今回の分析では因子負荷量の観点からそれらの項目が除外された。つまり、保育者の総合的なSD態度を測定できていない可能性がある。この点に関しては、母集団を変えて再度、試作段階の質問項目で追試する必要性があるだろう。

また、保育者養成課程の学生のSD態度の醸成を試みるような実践の効果測定に本尺度が適用できるかは未だ不明であり、本尺度が保育現場の保育者にも適用できるかどうかについても、検討していく必要があるだろう。

【付記】

本研究はJSPS科研費（23K02244、代表：名須川知子）の助成を受けたものです。

表１
保育者としてのSD態度尺度の因子分析結果ならびに基礎統計量

項目	因子負荷量 Factor1	Factor2	Factor3	h^2
Q1S7	**.957**	-.067	-.140	.665
Q1S4	**.871**	-.029	.089	.839
Q1S8	**.815**	.032	-.074	.618
Q1S5	**.788**	.035	-.043	.614
Q1S3	**.625**	.191	.053	.666
Q1S6	**.608**	-.036	.237	.592
Q1S9	**.589**	.171	.124	.673
Q1S28	-.042	**1.003**	-.187	.737
Q1S25	-.141	**.798**	.185	.691
Q1S27	.169	**.775**	-.079	.723
Q1S26	.102	**.767**	.056	.783
Q1S24	.228	**.465**	.186	.637
Q1S15	-.205	.046	**.881**	.601
Q1S14	.142	-.218	**.877**	.711
Q1S13	.125	.132	**.523**	.519
Q1S16	.123	.303	**.471**	.663
因子間相関			Factor1	Factor2
		Factor2	.73	
		Factor3	.72	.68

表2
各変数間の相関分析の結果

	1	2	3	4	5	6	7	9	9
1 環境	-								
2 伝統・文化	.746 **	-							
3 経済	.715 **	.688 **	-						
4 SDGS(環境)	.416 **	.350 **	.349 **	-					
5 SDGS(経済)	.531 **	.504 **	.500 **	.638 **	-				
6 SDGS(社会)	.611 **	.517 **	.474 **	.553 **	.721 **	-			
7 SDGS(教育)	.529 **	.530 **	.494 **	.548 **	.590 **	.686 **	-		
8 保育者効力感	.374 **	.288 **	.364 **	.489 **	.455 **	.472 **	.519 **	-	
9 主体性	.462 **	.332 **	.397 **	.472 **	.536 **	.581 **	.574 **	.624 **	-
10 他者協働能力	.562 **	.488 **	.425 **	.424 **	.528 **	.619 **	.474 **	.523 **	.624 **

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

保育者養成校における全日実習に向けた事前指導のあり方について

森川　みゆき（愛国学園保育専門学校）

1. 研究目的

将来保育者になる学生にとって、理論を実践に結びつけながらさらに学びを深める貴重な経験として教育実習がいかに充実したものとなるかはとても重要である。教育実習の、特に全日実習に向けた養成校での指導内容について論考し（「幼稚園教育実習における責任実習に関する指導と学生の学びについて−実習後の学生への調査から−」森川みゆき、愛国学園保育専門学校紀要、2025）、保育者養成校における全日実習に向けた事前指導のあり方について、学生の体験から今後の課題を探ることができた。

これまで本学では、2 年生の 10 月に実施される教育実習Ⅱにおける全日実習に向けた準備として 2 年生前期の授業（保育・教職実践演習）でその主活動部分のみを模擬授業として学生を子どもに見立てて演習する機会を設け、実施してきた。一人あたり 30 分程度の主活動とそれに関する学生並びに担当教員からの講評が 15 分程度行われた。

事前に全員が自身の模擬授業について指導案を作成しており、学生全員に事前配布している。模擬授業後の講評の際にそれぞれがその指導案に改善点を記入するなどして自身の全日実習に向けた準備資料として役立てられていた。

8 月上旬に前期授業が終了し、10 月の実習までに模擬授業の経験を活かして準備していくことが望ましいが、他の実習や行事などがあり、早くから準備を始めることができにくくなっているという現状も見えてきた。

そこで、教育実習を終えた学生に調査し、これまでの事前指導に加え、どのようなタイミングでどのような指導を行うことでより全日実習に自信を持って臨めるようになるのか明らかにすることとした。また、その結果は今後実習を控える学生に向けた事前指導の基礎資料として活用することを目的とする。

2. 研究方法

(1) 対象者および時期

東京都内の保育者養成校 2 年生（27 名）

2024 年 11 月

※教育実習Ⅰ　：2024 年 6 月（2 週間）

　教育実習Ⅱ　：2024 年 10 月（2 週間）

(2) 方法

全ての学生を対象に、実習後に質問紙（選択式、自由記述式併用）による調査を行った（27 枚配布、回収率 100%、回答内容については匿名で分析を行うことを承諾済み）。また、必要に応じてヒアリング調査を個別に実施している。

なお、自由記述回答部分は学生の意が率直に伝わるよう回答文をそのまま記載した。

3. 結果及び考察

(1) 模擬授業の実施について

全日実習に向けた事前準備として、模擬授業を実施したことについて意義があるものだったかどうか尋ねた。27 人中 26 人（96.3%）が「とても有意義」、1 人（3.7%）が「有意義」と回答した。

模擬授業に関してすべての学生が意義があったと実感している。実施前は、「クラスメートを対象に行って意味があるのか（実際子どもの反応と違う）」、「学生同士はやりにくい」、「できることならしたくない」など、消極的な意見が多く、一番最初の発表者は「どうなるのか想像がつかなくて緊張した」と振り返る。授業回数を重ねていくうちに「こうすれば良いのかとコツがわかった」、「子ども役として参加すると、こうしたらいいのになと思うことが出てきてためになった」など、実際に行ってみないと解らなかったことへの理解が深まり、模擬授業を実施する意味を実感したようであった。

(2) 模擬授業を実施して全日実習に活かせたことは何か

模擬授業を行って、何が全日実習に活かせたか尋ねた（複数回答）。27 人中 19 人（70.4%）が「度胸がついた」、17 人（63.0%）が「準備すべきことがわかった」、14 人（51.9%）は「指導案の書き方がわかった」と回答した。

「度胸がついた」と回答した 19 人は、学生の前に立って何かを行う経験が少なく、誰かがリードしてくれるところに協力していくタイプの学生が多かった。その一方で、普段から活動の中心になる事が多い学生も含まれており、「先生として子どもの前に立つ経験ができてよかった」と、保育者の立場を経験することに意味が大いにあったようである。

「準備すべきことがわかった」と回答した 17 人は、活動において保育者として留意すべき点を多く挙げることができた者、あまりイメージがわかず、もともと準備が不十分だった者のいずれも含まれていた。「自分なりに色々想定して臨んだつもりだったが、実際始まってみると子どもは想定をはるかに超えていた」と振り返っており、「先生がどれだけ準備しても足りないくらいだと言っていた意味がわかった」との記述から、教員が実習前の学生に実感しておいてほしいと考えていたことが伝わっていたようだ。また、教員の意図が十分つかめていなかった学生にとっては「この程度では準備したとはいえないのだとわかった」体験となり、全日実習の前に実感できる場ができたことで学生の成長につなげられたのではなかろうか。

「指導案の書き方」については日頃から様々な授業で指導をしているが、具体的な場面を経験しながらの指導は、「こんな時はこう書けばいいのかとわかった」ように、わかったつもりだった知識が明確にわかり、自信となったようである。

(3) 全日実習の主活動の内容はいつ決定したか

全日実習で行う主活動について、実習園の先生に相談できる程度に自身が決められたのはいつ頃だったのか尋ねた。

27 人中 14 人(51.9%)が「実習中」、13 人(48.1%)が「実習前」と回答した。

本学では、前期授業終了時、模擬授業を参考になるべく早めに決定し、準備するよう指導している。しかし実際は、実習前と実習中がほぼ半数ずつとなった。実習前に活動内容を決めていた 13 人全員が希望通りの内容で全日実習に臨んでいた。実習前に準備が整っていることで実習園の先生の指導が受けやすく、学生の意欲を受け入れていただいたことによるものと推察される。また、13 人中 6 人は自身が模擬授業で行なった活動をし、7 人は他の学生が模擬授業で行なっていた活動をアレンジして取り入れていた。実習前に活動を決めた学生は模擬授業を活かしており、早期に活動を決定するにあたり、模擬授業が大いに役立っていたことがわかった。

実習中に決定を持ち越した学生は、その理由として「すぐに始まる保育実習の準備をするために後回しにしてしまった」ことが大きく影響していた。まずは目の前の実習を終えてから次のことを考えたい、という学生の理由ももっともである。季節を問わない活動を、保育実習と教育実習で同様に行なってよいと指導をしており、対象児の年齢や発達段階に合わせて応用しながら同じ活動をした学生もいる。「年齢や経験の違いで同じ活動が全く違う展開になっていくのは興味深くよい勉強になった」と新たな発見を得られたようである。一方、「せっかくの実習の機会だし、季節感のあるものを取り入れたい気持ちがあった」、「色々な活動を試してみたかった」など、教員の意図を汲みながらも、実習という機会を活かし、前向きに挑戦していきたいという意欲を持った学生もおり、学生一人ひとりに合った指導に努めることでそれぞれが実習で達成感を得られるよう指導していかなければならないことを改めて認識した。

また、「準備しなければいけないことに追われている気がしてつい後回しにしてしまった」という意見が多く、教育実習だけに視点を当てるのではなく、他の実習、行事などスケジュール管理を共にしながら、いつ頃までに、何を、どの位進めていくのか具体的に自身の行動を考え、実行できるように個別具体的に指導していくことも肝要である。

(4)全日実習の指導案はいつ作成したか

27 人中 17 人(63.0%)が「実習中」、10 人(17.0%)が「実習前」と回答した。

本学では実習前に指導案を作成し、実習初日に提出するようこれまで指導をしてきた。実習前に作成した 10 人のうち 6 人は、「実習園の指示」によるものだった。実習中に先送りした 17 人は、その理由として「配属クラスがわかってから書きたかった」、「担任の先生の意見を聞いてからの方が書きやすいと思った」など、子どもの様子を把握してから作成しようとしていた。「効率よくできると思ったが、実際はただ大変なだけだった。先に書いておけばよかった」、「日誌と並行して書くのは思っていた以上に大変だった」と反省が多かった。また、「子どもの様子がわかってから部分的に修正すればよいと(学校の)先生が言っていて、その通りにすればよかった」と、教員の指導を受け入れることが自身のプラスになると理解できたこの経験は、今後さまざまな場面で活かされていくと期待できた。

学生は、指導の通りに実習前に指導案を完成させ、実習初日に提出しているだろうと期待していたが、現実は厳しかった。指導案作成の基本ルールについて模擬授業を通じて改めて認識した者もいることから、指導案作成前に再度徹底をしておく必要がある。実習初日に実習園に提出できるよう、全日実習の指導案を完成させるところまで実習担当者が見届け、実習中は実習に専念できる環境づくりに寄与したい。

(5)模擬授業を活かすための提言

全日実習を実際に行い、模擬授業を振り返ってみて改善点などを提言してもらった(複数回答)。

27 人中 12 人(44.4%)が「今のままでよい」と回答した。いずれも「全員分の指導案がもらえて勉強になった」、「全員が模擬授業の経験をできるのはこの学校ならではの良さだと思う」など、模擬授業の経験に良い印象を持っていた。

10 人(17.0%)は「時間を長くしてほしい」と回答した。自身の計画よりも持ち時間が少なく、製作時間などを短縮せざるを得ない場面もあった。その時間も本番さながらに経験できるようにしてほしいとの要望である。授業時間内での実施という制約はあるが、実際の時間通りに進めることがどれほど学生にメリットをもたらすのか熟考して今後に活かしたい。

また、「具体的な講評がほしい」という要望も見られた。これは、教員に「発達段階に合わせた活動に変えると良い」、などのアドバイスを受けた際、活動のどの部分がどのように易しい(あるいは難しい)のでこのような活動内容に変えるとよい、というような具体案の提示を求めるものである。実習園で子どもの姿から理解していくことが多いため、子どもの実態に沿った保育を目指して敢えて具体的な提案を遠慮してきた。指導内容を万能薬のようにアレンジなしで取り入れようとすることもあり、それが本来の保育のあり方に影響することを避けるためであった。アドバイスの内容をより実践で活かそうとする学生の気持ちに応えるならば、様々な園の製作活動で取り入れられている保育方法や、声掛けの仕方、製作物の活用方法などについて新たな示唆を与えられると学びも深められるだろう。そのためには教員も現場の保育について積極的に情報収集し、実践に向けた具体例を提案できる準備をしていきたい。また、実習先の子どもの実態を把握して、学生一人ひとりが考えて保育ができるような指導に心がけたい。

4. まとめと今後の課題

今回の調査から学生は、全日実習に向けた事前指導について、模擬授業の経験を中心にして自身の実習への対策をとっていることがわかった。主活動の決定や指導案の作成など、一度は実行したことをより良くするための努力をそれぞれが思い思いのタイミングで進めていた。事前指導として、限られた時間の中で全員が公平に経験できるよう、模擬授業の機会を与えてきたが、その実施に焦点があたり、実施後の指導が不十分なまま学生の主体性任せになっていたところは否めない。

今後は、

① 実習開始前までに主活動を決定し、指導案作成の個別指導をする

ことで事前指導をさらに充実させるとともに、

② 実習後に全日実習の聞き取り調査を行い、実施内容を分析する

ことで、より一層具体性のある事前指導を目指して情報収集に努めることとする。

学生一人ひとりが実習までの準備を十分に整え、実習で自身の持てる力を発揮、省察し、自身の糧にしていけるよう保育者養成校としての責務を果たしていきたい。

子どもの姿に基づく保育プロセスの言語化を促す問いかけ

中島寿子（山口大学）

【研究の目的】

本研究は、子どもの視点からの省察を促進する「具体化を促す問い」（Korthagen et al,2001）と保育プロセスの意識化を促進する視点SOAP（河邉,2019ab）を取り入れた２年間の園内研修（2023,2024）において、どのような問いかけが子どもの姿に基づく保育プロセスの言語化を促したのかを明らかにすることを目的とする。

【研究の方法】

研究協力園　各学年１クラスの私立幼稚園（X園とする）。参加者は以下の５名である。保育経験は園内研修開始時の年数。担任クラス（仮名）は２年間同じである。

３歳児赤組：A先生（３年目）・B先生（11 年目）
４歳児青組：C先生（３年目）・D先生（21 年目）
５歳児白組：E先生（８年目）

園内研修の方法　テーマを「保育記録をもとに子どもの育ちと保育について考える」として年間５回計 10 回実施。
第１回～第４回：記録をもとにした話し合い（**表１**参照）。
第５回：自分の変化や課題をもとにした話し合い。

表１　園内研修の流れ（第1回から第4回）

日々の保育	•保育者はその日「**いいな**」「**素敵だな**」**と思った子どもの姿**を取り上げ**記録**を書く。その場面の写真、名前、日にち、エピソード名、S（**子どもの姿**）、O（**読みとり**）、A（**保育者としての願い**）、P（**そのための環境構成**）
園内研修	•「**取り上げた理由**」「**話し合いたいこと**」をふまえ記録をもとに話し合う。 •筆者は司会を担当し、「**具体化を促す問い**」とＳＯＡＰの視点の関係（**表２**参照）を整理したレジュメも配付して、子どもの姿に基づく保育プロセスの言語化を支援する。ICレコーダーで録音もする。
園内研修後	•保育者は「**気づき**」「**気づきを今後の保育にどのようにいかしていきたいか**」をまとめる（**ポートフォリオ記録**）。 •筆者は録音データをもとにまとめた**園内研修記録**を保育者に渡し、受け取った**ポートフォリオ記録**もふまえて次回の計画をする。

表2 「具体化を促す問い」と SOAP の関係

1. 私は何をした？	doing	5. ○ちゃんは何をした？	←S（幼児の姿）
2. 私は何を考えていた？	thinking	6. ○ちゃんは何を考えていた？	←O（読みとり）
3. 私はどう感じていた？	feeling	7. ○ちゃんはどう感じていた？	
4. 私はどうしたかった？（何を望んでいた？）	wanting	8. ○ちゃんはどうしたかった？（何を望んでいた？）	

A（どのような経験をしてほしいか）
P（そのためにどのような環境構成・援助をしていきたいか）

注）「具体化を促す問い」については村井他（2020）が保育者の協同的な省察のために作成したワークシートを参考にした。

【倫理的配慮】

園長に内諾を得た上で、保育者には口頭と文書で、保護者には文書で研究の目的、方法、個人情報の保護について説明して研究協力を依頼し、全員から文書での同意を得た。筆者の勤務校の学内委員会で倫理審査も受け、承認を得た。

【結果と考察】

A先生の記録と話し合いを中心に取り上げ考察する。

１年目：当初は、記録紹介時に筆者（以下Nとする）が必要に応じて補足もしてもらうよう伝えても、記録をそのまま読むことが中心であった。また、Nがわからないこと（子どもや環境等）や理解したことの確認のための問いかけが中心であった。その後、記録をもとにさらに語られることが増え、そのこともふまえて話し合うようになった。

【事例１】は第２回のA先生の記録と話し合いである（理由「言いたいことを言えないA子が、自分からブロックで遊び始め、繋げられるとすごく嬉しそうにしている姿が生き生きとしていた」、話し合いたいこと「A子が思いを言葉で出せるようにするには」）。

【事例１】　１年目第２回：A先生の記録と話し合い（一部）

7月11日　A子「長くするよ」　（写真：繋げたブロックを笑顔で見せる姿）
S （前略）（青組に行った時、A子が）ブロックで作られた大きな建物をじっと見ていた。赤組に戻ると「ブロックしたい」という子が何人かいた。 保育者がブロックを出すと、A子もすぐに来てブロックを繋げ出し（中略）背くらいまでに繋げて「先生見て、こんなに長いよ～」と言い、嬉しそうに見せた。「すごいね～。Aちゃんくらい大きいじゃん！」と声をかけると、また戻ってずっと繋げていた。 あまりにも長くなったので、上手に角度をつけてカーブを作り、「先生見て～。曲げたよ！」とまた見せた。　最終的には1.5mくらい繋げた。
O 青組で見たブロックがAちゃんにとって印象に残っていて、赤組に戻りすぐブロックの所に行ったのだと思う。自分も作ってみたいという気持ちがあったのかなと思った。段々長くなるブロックに面白さを感じたのだと思う。（後略）
A 自分のやりたいことに向かって取り組み、できた満足感を感じてほしい。
P ブロックは出してなかった。投げない等約束し、繋げて楽しめるようにしたい。
（A子は去年満３歳児で、青組の子どもと同じクラスだったと聞いて） N：青組は去年一緒に過ごした子達だった。だから大きい組の人（が作った家）を見たっていうのとは、この人にとっては違うかもしれない？ B：あ、違うと思う。D：違うかも知れない。（A子は自分も青組と思っていたと語る） N：A先生は聞いて、どう思いました？ A：確かに、すごいギャップはAちゃんの中でも大きかったかなって。今のクラスの状況に合わせながらも、Aちゃんとかもできる、楽しめることを一緒に見つけていけるようにしていきたいなって思います。

A子の普段の様子やこれまでの経験についての話し合いをもとに、NはA子にとってのこの遊びについて考えるための問いかけをした。Nの問いをもとに保育者達がさらに語った後、A先生に話を聞いてどのように考えたか問いかけた。すると、A先生はA子への願いや今後の保育についてさらに考えたことを語った（波線部。以下同じ）。ポートフォリオ記録には、日々の記録の際にこれまでの育ちや背景も視野に入れて振り返ると、新たな見方ができる、自分を出せてない子どもが好きなこと楽しめることを考えて保育をしていきたいと記述していた。

２年目：保育者間で、取り上げた子どもや場面、その保育者の考えを理解するための問いかけがさらに増えた。

【事例２】は第１回の記録と話し合いである（理由「ぽぽちゃんを本当の赤ちゃんみたいにお世話するB男の姿がとてもかわいらしかった」、話し合いたいこと「もっとぽぽちゃんの遊びが充実するために取り入れるとよい物」）。Nは、記録にあるA先生の願いを理解するための問いかけをした。そこでA先生が語ったことについて他の保育者からも問いかけられる中で、A先生は「確かに。そう考えたら」とさらに考えていった。Nはこの話し合いの中で明確になってきたA先生の願いをふまえて環境構成を考えるための手がかりとなるための問いかけもした。

【事例２】 ２年目第１回：A先生の記録と話し合い（一部）

4月10日 B男「赤ちゃんかわいい！」（写真:ぽぽちゃんを抱き「散歩」する姿）
S（前略）ぽぽちゃんで遊んでいたB君。大事そうに抱っこして部屋の中をお散歩したりミルクをあげたりしていた。（中略）保育者の所におんぶ紐を持って来て「おんぶしたいからやって～」と言った。それからぽぽちゃんをおんぶしたまま積木で遊んだB君は（中略）服をまくりあげておっぱいを飲ませていた。（後略）
O　赤ちゃんの妹がいるので、お母さんの真似をしてお世話をしているのかな（中略）自分の妹に重ねてかわいがっているのかなと思った。
A　愛着を持って大切にぽぽちゃんを扱ってほしい。
P「赤ちゃん」と読んでいるが、名前をつけるとより愛着がわくかなと思った。
N：（前略）（願いについて）もうちょっと補足ってありますか？ A：（前略）ぽぽちゃんのことがすきですごくかわいがる（中略）その思いをもって引き続きぽぽちゃんで遊んだり色んなごっこ遊びをしてくれたらいいなって N：それはなぜ？ A：ぽぽちゃんのごっこ遊びをする中で、友達と話しながら遊んだり、違う遊びに発展していったりしてくれたらいいなみたいな。 N：その願いによって具体的な環境構成も変わってくることがあるので。（2体のぽぽちゃんを見て）素朴な疑問なんですけど。洋服まで全く一緒というのが。どっちがどっちかわかんない。今「赤ちゃん」って？ A：みんな「赤ちゃん」って呼んでます。 D：ぽぽちゃんを通して、友達との関わりを増やしていく？ A:はい。 B:っていうのがA(願い)になるってこと？ A:そう。確かに。そう考えたら… N:そういう願いがあるんだったら、そのためにどういう環境をごっこ遊びで考えてみるといいのかな。やってみて（中略）また考えてみるのもいいのかな。

A先生はポートフォリオ記録に、願いが漠然としていた、日々の記録でもＳＯＡＰを意識し、子どもの姿について読み取った上で「どのような経験をしてほしいか」を見通し、願いにつながる環境構成や、自分が重視することを明確にして書いていきたいと記述していた。

【事例３】は第３回の記録と話し合いである（理由「始めはルールも難しく戸惑っていたが、最後は楽しく取り組む姿がすごく良かった」、話し合いたいこと「異年齢で遊ぶ際の配慮点」）。C男・D男がしっぽとりをする様子、これまでの遊びへの取り組みについて、他の保育者やNから問いかけられ、A先生は二人がこの遊びの中で感じていた楽しさや育ちについて読み取ったことをさらに語った。しかし、そのように読み取ったことが願いに表れてないため、Nは記録にある願いは一番大切にしたいことなのか問いかけ、A先生の中にある願いが明確になるように一緒に考えた。

A先生はポートフォリオ記録に、読み取りから繋がるように環境構成を考えたが、子どもの姿で重点的に見ていたことと願いがずれていた。言葉にするのが難しく、文章にできてなかったが、みんなで話していると願いが明確になってきたと記述していた。

【事例３】 ２年目第３回：Ａ先生の記録と話し合い（一部）

10月17日 C男・D男「しっぽとりに挑戦！」（写真:A子・H男としっぽとりをする姿）
S 白組F君・G君としっぽとりをしていると、C君が「やりたーい！」と言って参加した。（F君がルールを説明して「赤組だから」と2つしっぽをつけてくれる）C君は取られないようにひたすら逃げていたが、しばらくして２つとも取られると「やっぱりやーめた」と言い、少し浮かない表情で隣の滑り台から見ていた。そこにD君が「Dもやる！」と入って来た。するとC君も「やっぱりC君もする！」と戻って来た。次は青組Aちゃん・H君と始める。C君「よーし、絶対負けんぞ！」D君「Dも負けん」（中略）上手に回りながら逃げていた。D君が取られると「あ～」と言いながらすぐ椅子に座り、「C君頑張れ～！」と手を叩きながら応援した。（H君も取られ）AちゃんとC君の戦いを見て、「いい勝負やね！」と言っていた。次はC君が取られたが、1回目とは違い笑顔で「またやりたい！」と言っていた。
O C君は白組とやってみて勢いやゲームの難しさを感じ、すぐに「やーめた」と（中略）なってしまったのかなと思う。しかし、同じクラスのD君が入って来たことで「D君がするなら自分もできるかも」という思いが芽生えて、また遊びに戻ったのかなと感じた。（中略）D君は（中略）自分が取られても見て楽しむことができた。
A ルールのある遊びで、ルールを理解して友達と楽しむ。
P クラスでルールのある活動をした経験が少ない。年少のこの時期になったので、まずは簡単なルールのある遊びから取り入れていきたい。
N：（前略）（願いについて）先生が思ってるのは、こんな感じです？ A：難しいルールじゃなくて、こういうわかりやすいルールのある遊びをやっていく中で、友達とも関わりを持てるし、ルールのある遊びの経験にもなるし N：（前略）「もうやめる」って言ってたけど、またやってみようと思うとか。怒るかなと思ったけど、「頑張れ」って言うとか。ルールのある遊びでルールを理解して楽しむというところを先生方がいいと思ってるかって。（後略） A：ああ。願いとしてっていうのが。あ、確かに。 N：多分、言葉にするのが難しいところがあるのかなと思ったんですよ。 A：そうですね。 N：（前略）先生が捉えてるところが、もっと違う表現ができるかなって。

以下は、第５回でA先生が語ったこと（一部）である。

- 自分の思いを話すこと、他の先生の話からこんな見方があると発見するのがすごく楽しいと思うようになった。
- とても話しやすい雰囲気で意見を交わす中で、色んな捉え方ができるようになり、自信を持って発言できた。
- 背景や前後のこともふまえ考えるようになった。このことがこういう姿に繋がっていると読み取っていくと保護者にも子どもや保育について伝えやすくなった。

先行研究（関岡他, 2021）でも、園内研修にＳＯＡＰの視点を取り入れると子どもの経験と願いのつながりは意識できたが、願いを具体的に導き出すことは難しいことが課題となっていた。ＳＯＡＰの視点に加えて「具体化を促す問い」も取り入れ、日々の記録をもとに、互いに理解し合おうとする他の参加者からの問いかけに答えながら考えていくことで、子どもの願いをふまえた保育者の願いや環境構成も導き出され、その言語化も促されると考える。

引用文献

河邉貴子（2019a）「驚き」や「喜び」を記録し、子どもの育ちを読み取って、次の援助につなげる，ベネッセ次世代育成研究所，これからの幼児教育，2019 年春号，2-5.

河邉貴子（2019b）保育の計画につながる保育記録とは-SOAP 記録が促す「理解から援助へ」の過程ー，子ども学，7，41-160.

Korthagen,F.A.J.,Koster,B.,Lagerwerf,B.& Wubbels,T.（2001）Linking practice and theory：The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Routledge.（武田信子監訳（2010）教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ 学文社）

村井尚子・坂田哲人・今井豊彦・落合陽子・松野敬（2020）保育実践への協同的な省察の効果への実証的研究（１），日本保育学会第 73 回大会発表論文集，621-622.

関岡貴之・河邉貴子・多賀真弓・永田陽子（2021）「SOAP 記録」を使った園内研修の可能性について，全日本私立幼稚園幼児教育研究機構第 10 回幼児教育実践学会頭発表概要，私幼時報，432，6-7.

付記 本研究は科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成）基盤研究(C)（課題番号22K02407）の助成を受けている。本研究の成果の一部は、以下の論文でも取り上げている。

中島寿子（2023）SOAP記録を活用した園内研修による保育プロセスの言語化促進，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，56，253－262.

中島寿子（2024）SOAP記録を活用した園内研修による保育者の変容，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，58，217-226.

実習記録作成の負担軽減のために
ー書きたい記録・語りたい記録を目指してー

○山本　房子（中国短期大学）　　小野　順子（福山平成大学）

１．はじめに

幼児教育の質を高めるために「記録」が重要な役割を担うことは言うまでもない。保育者を目指す学生にとって、実習期間中、毎日、記録を取り、実習日誌（実習簿）を作成し、園に提出する。記録を取ること、その記録をもとに一日の保育を振り返ったり、実習担当教員と対話したりすることによって、学びを深めていく。

幼児教育に欠かせない記録ではあるが、経験年数にかかわらず、保育に生きる記録を作成すること、日常の保育の中で記録の作成に時間をかけることは容易ではない。実習生であればなおさらである。毎日の記録作成、提出、実習担当教員からの添削指導をふまえての修正に、少なからず負担や難しさ等を伴うであろう。

榎本（2017）は、学生が実習開始時に感じている実習記録作成に対する困難さについて調査し、困難さを、単なる「難しさ」ではなく、「不安感･負担感・義務感・嫌悪感」等を含むとしている。また、実習記録の作成に長時間を要することで、その他の準備等に影響が出て実習継続が難しくなること、実習記録が「取捨選択のできない詳細すぎる記録」となることを懸念している。

実習記録作成に要する時間については、真下ら（2023）の調査でも１時間以内と回答した学生はわずか4%で、ほとんどの学生が１時間以上とし、４時間以上の学生も16%と報告されている。

こうした実習記録作成の様々な難しさや、作成に長時間を要する現状から、実習生に求める記録の在り方を検討し改善していくことが必要であろう。つまり、榎本の言う「取捨選択のできない詳細すぎる記録」も含め、実習生が３時間も４時間もかけて「何をどのように記録している（しなければならない）のか」記録の内容を確認した上で、記録の様式（記入項目）の見直しを図る必要があると考える。

そこで、本研究では、実習記録作成の現状及び記録の内容、学生の感じる記録作成の学びや負担等について調査し、実習生にとって「書きたい」記録、実習担当者と「語りたい」記録となるための実習記録様式改善に向けての視点を探っていく。

２．実習記録作成の現状

（１）調査の概要

筆者の勤務する保育者養成校（短期大学）で令和６年度に４週間の幼稚園教育実習を行った学生68名に対して、学生の提出した実習記録簿をもとに、実習記録作成についての聞き取り調査を行った。本調査は、実習事後指導での個別面談のなかで実施した。

実施期間：令和６年12月～令和７年１月
質問項目：実習記録作成に要した時間及び理由
　　記録作成による学び及び負担
　　追加記録（既定の用紙ではおさまらず紙の追加がある記録について、その記入内容及び追加記録となった理由
　　実習記録についての感想等（自由回答）

なお、本学の実習記録の基本様式は時系列型、１日の記録用紙はA4用紙両面１枚である。表面の記入項目は、日時、クラス名、幼児の人数、保育のねらい、実習生のねらい、時系列記入欄（時間・幼児の活動・実習生及び教師の援助）、裏面の項目は、本日の反省・感想、指導者の助言・指導である。

（２）調査結果

①記録作成の時間と理由

記録作成に要した時間について、約８割の学生が２時間～3時間、残りの学生は３時間以上と回答した。１時間以内という学生は数名であった。

作成に時間を要した理由として、「書くのが遅い」「どう書けばよいか悩んだ」、援助や幼児の活動を「たくさん」「細かく」「具体的に」書いた、「同じことばかりを書くのではなく、毎日少しずつ変化をつける必要があった」、「保育所実習の記録と書き方や言葉が違っていた」から等の回答が挙がった。

一方で、ある学生は、記録作成に３時間を要したものの、園で記録を作成する時間（1時間程度）が確保されていたことで（他の学生に比べると）「楽だった」と答えた。また、園によっては、休憩から振り返りまでの時間（実習生が保育準備等をしてよい時間）で記録作成ができたり、決められた時間までに記録を作成・提出することが義務付けられていたりすることも分かった。

②記録の量・内容

大学では実習前に、１日の記録が既定の用紙に収まるよう指導している。にもかかわらず、追加記録の見られる記録簿は全体の約４割（27冊）あった。このうち、追加記録日数が、１日～5日（1週目）のものが10冊、6日以上（2週目以降・ほぼ毎日追加）のものが17冊である。追加された紙の大きさは日によって異なるが、A4用紙半分～3/1程度のものが多かった。2枚紙を足しているものもあった。なお、追加記録のある様式は全て時系列型で、エピソード記録やドキュメンテーション型の様式での実習記録簿に追加記録は無かった。

（時系列型以外の様式による記録簿はエピソード記録 10 冊：私立３園、ドキュメンテーション型２冊：公立１園 実習記録の様式は全て園からの指定）

用紙を追加した（しなければならなかった）理由について、「見たもの気づいたこと、自分の思いを書いていったらこの量になった」「活動によっては援助、幼児の活動、環境構成、書くことが多い」「どこまで細かく書けばよいのかわからない」と、時系列様式における記入項目の多さや、記入内容の取捨選択の難しさにつながる回答であった。園から、「援助を細かく」「（担任の援助だけでなく）自分のしたことも」「どれだけ長くなってもいいからたくさん」書くこと、つまり、量や内容の追加を求められたという回答も目立った。一方、追加記録の無い学生にも理由を尋ねた。学生が意識して１枚で収めようしたこと、園からも用紙に収まるように、ポイントをおさえて記入するように、と指導を受けたとのことであった。

③記録作成による学び・負担感

記録作成による学びとして、教師や幼児の言動を文章化することによって、「教師の援助の意味や細かな関わりに気づいた」「子どもたちの言動や反応を振り返ることができた」「記録をもとに担当の先生からアドバイスをもらえたり話し合ったりできた」「次の日の保育の視点がわかった」と、記録によって、様々な気づき、実習担当者からの具体的な指導を受けられたことが挙げられた。また、指導案を書いたり部分実習等につながったりと保育に役立ったこと、「毎日、細かく書いたことで自然と体が動いた」、「何をすればいいのかがわかった」と行動につながったことが挙げられた。

また、エピソード記録に取り組んだ学生は、最初はエピソードが書けるか不安だったものの、慣れると（時系列よりも）「少ない時間で記録できた」「書くことで悩まなかった」と、視点をもって記録ができたことを挙げていた。

ドキュメンテーション型で記録を作成した学生は、記録する場面を自分で選べたことや写真を見ながら幼児の言葉や思い、自身の気づきを記入したことについて、「自分の思いで記録を作成できた」、「ドキュメンテーション記録を作成するのは好き」「楽しい」と話していた。

記録作成の負担感については、ほぼ全員、負担感が「ある」と回答した。その理由は、「他にもしなければならないことがある」こと、睡眠時間が削られることにういての回答が多かった。「どこまで書いても終わらない」、１日の流れに沿って書くことの「作業感」、実習担当者から「直される」ことを挙げる学生もいたが、いずれも時系列型においてである。

（３）考察

多くの学生が実習記録作成に長時間を要しているが、実習時間内で記録作成の時間を確保できていたり、園から記録量や記録内容について適宜指導があったりした場合は、負担感が軽減される傾向にある。

記録作成に長時間を要する理由は複数あるが、主に、記入項目の多さ、学生の記入内容の取捨選択の難しさ、実習園から記録量を求められている現状が挙げられよう。特に、時系列型の記録は、時間、環境構成、幼児の言動、教師の配慮や援助、実習生の気づき等を１日の流れに沿って記入するため、記録の目的や学びの視点を意識しておかないと、際限なく詳細な記録となってしまう。同時に、その詳細な記録を読み、添削や指導をしようとすることで、実習担当教員の負担も増す。

一方、学生は、記録を書きながらの気づき、記録をもとにした担当教員との対話、記録を見返すことによって、保育に役立った、行動につながったこと等を挙げ、記録作成の学びや必要性も実感していた。

以上のことから、実習記録作成の負担軽減のためには、「何のために、何を書くのか」を意識して記録をとる力を学生に育てることが必要である。詳細に記入することが記録の目的ではないことを伝えると同時に、その日のねらいに応じた教師の援助、活動や遊びの展開、幼児の言動等から見る育ちなど、記録の目的やテーマを提示した上で、記録を作成する等の指導の工夫も必要である。また、園との連携も欠かせない。実習時間内での記録作成時間の確保、実習生の記録内容をもとに、今後何に気づいてほしいのかを実習生に適切にフィードバックすること等を、園に提案していくことも必要であろう。

３．今後の取り組み

教育実習の適正なあり方の検討及び指導・支援の改善について「教育効果の改善に資する教育実習等実施のガイドライン」（2024）でも、「実習生に求めている実習記録の質と量の見直し」「実習記録作成にかかる時間を想定したうえでの、作成可能な記録の様式の検討」が挙げられている。本研究での調査及びガイドラインも踏まえると、実習生に求める記録の在り方、実習記録様式検討の視点として以下の３点が考えられる。

①保育に役立つ記録
②「何のために、何を書くのか」が意識できる記録
③「書きたい」「伝えたい」記録

この視点をもとに様式案を作成し、実習園及び研究協力園と連携を図りながら検討していきたい。

〈引用・参考文献〉
・榎本眞実（2017） 学生が感じる実習記録の困難さに関する一考察 ： 「気づき」に着目して，東京家政大学教員養成教育推進室年報 4 47-56
・杉岡幸代 他（2017）学生の主体的な学びとなる実習記録の在り方 大阪キリスト教短期大学紀要 57 103-117
・大阪教育大学(2024)令和５年度文部科学省受託事業「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 理論と実践の往還を通じた教育実習等の在り方に関する研究」教育効果の改善に資する教育実習等実施のガイドライン
・文部科学省（2021）「指導と評価に生かす記録」

絵本の読み聞かせ場面における保育学生の学びに関する一考察

ー実習後の質問紙調査の分析からー

○川口めぐみ（高松大学）　日光恵利（富山短期大学）

1.　目的

子どもは絵本を通して想像力を豊かにし、言葉に対する感覚を養っていく。雨越ら（2020）は、5,6 歳児を対象に同一絵本を 3,4 日反復する工夫をして読み聞かせた実験群と、通常通り毎日異なる読み聞かせを行った統制群を比較し、実験群の語彙力が優位に上昇したことを明らかにしている。さらに、絵本は身の回りの環境に興味を持ったり、季節の変化や年中行事などの文化に触れたりする保育教材として、保育学生にとってもその理解を深め、技術を身につけることは重要であると考えられる。そこで本研究では、保育学生の実習中の絵本の読み聞かせ場面における学びについて明らかにし、今後の実習指導のあり方について考察することを目的とする。

2.　方法

(1)　調査対象者

保育者養成課程に在籍する短期大学生 116 名（1 年生 51 名 2 年生 65 名）、大学生 60 名（2 年生 29 名、3 年生 31 名）計 176 名である。

(2)　調査手続き

2024 年 12 月に授業時間の一部を利用してアンケート調査を実施した。調査は依頼書の QR コードから、オンラインアンケートで回答を求めた。

(3)　調査内容

①絵本に関する幼少期の経験と現在の意識、②実習中の絵本の読み聞かせ場面の観察からの学びについて回答を求めた。調査項目は、現場経験を有する共同研究者で作成した。

(4)　分析方法

記述内容の分析には、佐藤（2008）による質的データ分析法を用いて分析した。また、t 検定を用いた分析では、統計用処理ソフト SPSS statistics 26.0 を使用した。

(5)　倫理的配慮

研究目的、データの取り扱い等について書面と口頭で説明をし、研究協力の許可を得た。

3.　結果と考察

(1)　調査対象者の実習経験の割合

有効回答が得られた保育学生 176 名の保育実習の経験は Table 1 の通りである。

Table 1 調査対象学生の保育実習経験

対象学生	（内　訳）	分類
短大 1 年生	保育実習Ⅰのみ履修（51 名）	A 群
短大 2 年生	保育実習Ⅰ及び保育実習Ⅱもしくは Ⅲを履修（65 名）	B 群
大学 2 年生	保育実習Ⅰのみを履修（29 名）	A 群
大学 3 年生	保育実習Ⅰのみを履修（5 名）	A 群
	保育実習Ⅰ及び保育実習Ⅱを履修（26 名）	B 群
	合計　176 名	

内訳は、保育実習Ⅰのみを履修した学生が 85 名（A 群）、保育実習Ⅰ及び保育実習Ⅱ（もしくは保育実習Ⅲ）を履修した学生が 91 名（B 群）であった。

(2)　幼少期の絵本に関する経験について

幼少期の絵本に関する経験について、各質問において「とてもあてはまる：5」「あてはまる：4」「どちらでもない：3」「あまりあてはまらない：2」「あてはまらない：」の 5 件法で回答を求めた（Table 2）。これらの結果から、幼少期より絵本が好きで、よく読み聞かせをしてもらった経験がある学生が多いことが窺える。

Table 2　幼少期の絵本に関する経験について

	平均値	SD
絵本は好きでしたか。	4.12	1.04
絵本をよく読んでいましたか。	3.81	1.26
よく絵本の読み聞かせをしてもらいましたか。	4.10	1.00

(3)　現在の絵本に関する意識について

現在の絵本に関する意識については、①絵本が好きですか。②日頃から絵本を読んでいますか。③絵本の読み聞かせは好きですか。④絵本の読み聞かせは得意ですか。⑤子どもたちに向けて積極的に絵本の読み聞かせをしたいですか。⑥絵本の読み聞かせについてもっと勉強がしたいですか。の 6 つの質問を行った。各質問は「とてもあてはまる：4」「あてはまる：3」「あまりあてはまらない：2」「あてはまらない:1」の 4 件法で回答を求めた。また、実習経験によって意識が異なるか検討するため、t 検定を行った（Table 3）。その結果、④のみ実習経験に有意な差が認められた。実習経験が多い学生（B 群）の方が読み聞かせが得意であるという回答が若干ではあるが高かった。一方で、学生は読み聞かせについてもっと勉強したいと考えているにもかかわらず、日頃から絵本にはあまり触れていないことが示された。

Table 3 保育学生の現在の絵本に関する意識

質問項目	実習経験	度数	平均値	SD	t値	優位確率
①	A群	85	3.07	0.632	−1.47	n.s.
	B群	91	3.22	0.712		
②	A群	85	1.86	0.710	−0.48	n.s.
	B群	91	1.91	0.770		
③	A群	85	2.86	0.693	−3.39	p<.05
	B群	91	2.92	0.734		
④	A群	85	2.28	0.701	0.18	n.s.
	B群	91	2.67	0.817		
⑤	A群	85	3.14	0.758	−0.24	n.s.
	B群	91	3.12	0.743		
⑥	A群	85	3.28	0.734	−0.37	n.s.
	B群	91	3.31	0.694		

(4)　実習中の絵本の読み聞かせ場面の観察からの学び

保育実習中、保育者がクラス等の集団において絵本の読み聞かせをしている場面を観察した学生は、176 名中 172 名（97.7%）であった。読み聞かせ場面からの学び

については、調査の直近の保育実習について記述にて回答を得た。その結果、176 名のデータから、571 のコードを抽出し、【読み聞かせの技法】、【読み聞かせの環境構成】、【絵本の種類や選定方法】、【読み聞かせ前後の保育方法】、【子ども理解】の 5 つに分類された（Table 4）。なお、本文中では、コードを〈　〉、カテゴリーを『　』、概念カテゴリーを【　】で示している。

【読み聞かせの技法】

この概念カテゴリーは、『読み方の工夫』、『子どもへの目線』、『応答的な関わり』、『絵本を動かす』、『表現方法の工夫』、『絵本のめくり方』の 6 つのカテゴリーから生成された。『読み方の工夫』は、絵本を読み進める際に、〈声の強弱〉や〈抑揚〉、〈間の取り方〉等を工夫することで、子どもたちが絵本の世界に入り込めるようにしていることを学んでいた。『子どもへの目線』は、〈子どもの反応を確認〉したり〈子どもの様子の見守り〉をしたりすることで、子どもたちが絵本に集中できているか等を確認していることに気付いていた。一方で〈反応がある子どもばかり見ない〉とあるように、集団を意識することの大切さに気付く学生もいた。『応答的な関わり』は、単に絵本を読むだけではなく、〈子どもへの問いかけ・クイズ〉や〈子どもの反応の受け止め・共有〉等をすることで、保育者と子どもの間で一体感が生まれ、より絵本を楽しむことに繋がることに気付いていた。

【読み聞かせの環境構成】

この概念カテゴリーは『絵本の持ち方の工夫』、『雰囲気づくり』、『保育者の位置』、『子どもの位置』、『事前準備の重要性』の 5 つのカテゴリーから生成された。『絵本の持ち方の工夫』では、読む前に〈絵本の高さ〉〈絵本の角度〉などを確認し、『保育者の位置』では、〈子ども全員に見える位置〉や保育者が〈全体が見える位置〉で読むことが大切であることを学んでいた。また、一部の学生ではあるが、『事前準備の重要性』として、〈事前に絵本を読むことの大切さ〉に気付いており、絵本の内容を知ることで読み方を工夫できることを学んでいた。

【絵本の種類や選定方法】

この概念カテゴリーは『絵本の選定』と『絵本の種類』の 2 つのカテゴリーから生成された。『絵本の選定』には〈年齢や発達に適した絵本の選定〉〈季節に合わせた絵本の選定〉〈活動・行事に合わせた絵本の選定〉が多く、子どもの生活や次への活動に合わせた絵本の選定がなされていることに気付いているようであった。

【読み聞かせ前後の保育方法】

この概念カテゴリーは『導入方法』、『読み聞かせ後の振り返り』、『読み聞かせのタイミング』の 3 つのカテゴリーから生成された。『導入方法』は、〈歌や手遊びをする〉ことで、子どもの興味を惹きつけたり集中させたりすることができることを学んでいた。『読み聞かせ後の振り返り』では、単に読んで終わるのではなく、〈クイズをする〉ことや〈感想を話す〉ことで、絵本の内容を確認しながら余韻を楽しむ時間の大切さに気付いていた。

【子ども理解】

この概念カテゴリーは『子どもの姿』、「子どもの発達への理解」、『絵本の効果』の 3 つのカテゴリーから生成された。『子どもの姿』は、保育者の姿に着目するのではなく、〈子どもが夢中になる姿〉等子どもの絵本を見る姿勢に着目したようである。また、保育者と子どもの一体感を感じ、〈子どもとコミュニケーションが取れる〉や〈子どもの発想や感性を育む〉等『絵本の効果』について考えるきっかけとなったようである。

これらのことから、学生は、読み聞かせの技法だけではなく、子どもたちが読み聞かせを楽しめる環境構成の工夫や子どもの生活や活動の流れを考慮した保育の方法などにも視点を置きながら、保育者の読み聞かせを観察していることが明らかとなった。

Table 4 読み聞かせ場面の観察からの学び

概念カテゴリー	カテゴリー名	コード名（代表的なもののみ表示）
読み聞かせの技法	読み方の工夫	声の強弱 抑揚 声の大きさ 登場人物などで声色を変える 読む速さ 間の取り方 はっきり読む
	子どもへの目線	目線 子どもの反応の確認 子どもの様子の見守り 子どもの表情を見る 子どもの目を見て読む 反応がある子どもばかりを見ない
	応答的な関わり	応答的に進める 子どもへの問いかけ・クイズ 子どもの反応の受け止め・共有 子どもへの言葉がけ 解説・説明する コミュニケーションをとる 集団を意識する
	絵本を動かす	視覚的に楽しめるよう動かす ストーリーに合わせて絵本を傾ける
	表現方法の工夫	表情を変える 童謡や手遊びを交える 体を動かして読む ジェスチャーを入れる 楽しそうに読む 指さしする
	絵本のめくり方	ゆっくりめくる 手が本にかぶらないようにめくる
読み聞かせの環境構成	絵本の持ち方の工夫	絵本の高さ 絵本の角度 絵本の見せ方 見やすい絵本の持ち方
	雰囲気づくり	楽しさ 静かな雰囲気 集中できる環境 落ち着いた空間
	保育者の位置	子ども全員に見える位置 全体が見える位置 子どもが見える高さ 保育者の位置の背景
	子どもの位置	子どもの位置の確認
	事前準備の重要性	事前に絵本を読むことの大切さ
絵本の種類や選定方法	絵本の選定	人数に適した絵本の大きさ 子どもが興味がある絵本を選ぶ 年齢や発達に適した絵本の選定 季節に合わせた絵本の選定 子どもが選んだ絵本を読む ねらいを持った絵本の選定 活動・行事に合わせた絵本の選定
	絵本の種類	年齢によって絵本が異なる 低年齢児は音や絵を楽しむ絵本が多い 歌がある絵本
読み聞かせ前後の保育方法	導入方法	歌や手遊びをする 絵本の導入の大切さ
	読み聞かせ後の振り返り	内容を復習する クイズをする 感想を話す 次への活動につなげる
	読み聞かせのタイミング	落ち着いて欲しい時 活動の切り替え場面 集まってもらいたいとき 活動と活動の合間
子ども理解	子どもの姿	子どもの言葉 子どもが夢中になる姿 楽しむこどもの様子 真剣に聞く子どもの姿
	発達への理解	子どもの反応から発達に気付く
	絵本の効果	子どもとコミュニケーションが取れる 子どもの発達や感性を育む 創造力が豊かになる

4.　まとめと今後の課題

保育学生は、保育者の読み聞かせ場面の観察から、読み聞かせで必要な知識や技術など多くの学びを得ていた。今後は、得られた学びを学生自身がどう実践していくかが重要である。学生が得た学びをさらに具現化できるよう模擬保育等を通して取り組んでいくことが必要である。

5.　先行研究

・雨越康子・森下正修（2020）　幼児期の集団および家庭における絵本の読み聞かせと認知能力　日本教育工学会論文誌　43(4)　339-350

保育者・教育者を目指す大学生におけるフランス味覚教育実践の試み

○大塚　恵美子（高崎健康福祉大学 人間発達学部）

1. 研究の背景と目的

わが国では、2005 年に「食育基本法」が制定され、その前文では、子どもたちが健全な心と身体を培 い、未来や国際社会に向かって羽ばたくことができるようにするとともに、すべての国民が心身の健康を確保し、生涯にわたって生き生きと暮らすことができるようにすることが大切であり、子どもたちが豊かな人間性をはぐくみ、生きる力を身に付けていくためには、何よりも「食」が重要であるとしている[1)]。現在では、子どもが産まれる前から生涯を通して、ライフステージに合わせた食育支援がおこなわれて、特に、心身の成長・発達が著しい幼児期では、幼稚園、保育所、こども園などで多種多様な食育活動が行われている。また、保育所では、「食を営む力」の基礎をつくる活動として保育活動の一環として位置づけられている[2)]ことから、保育者の関わり方も重要であると考える。

成長期の食事は、子どもが大きくなるための栄養補給として必要なものであるが、円滑な社会生活を営む基本となる人間関係を創り上げていく点においても重要な役割を果たす[3)]。子どもが楽しく食と向き合い、食を選ぶ力を養い、そして生涯を通じてより良く生きる力を育めるように、本研究では、保育者・教育者を目指す大学生を対象に、1970 年代からフランスにてジャック・ピュイゼ氏によって提唱された、自分の感覚すべてを用いて食べ物を味わう味覚教育に着目して[4-8)]、先行文献[9-11)]を参考に、味覚教育プログラムを構築しその実践を試みた。食べ物を通して、自分自身と向き合い、自分がどのように感じるかを認識して、「自分で 感じて考える力（主体性）」,「感じて判断する力（判断力）」,「感じたことを表現して人と分かち合う力（表現力）」を育むことで、将来、保育者・教育者となった時に、子どもたちへより良く生きる力を育めるような食支援を行えるために寄与できると考える。

本研究は、将来、子どもや児童の食事場面に関わり、食行動へも影響を及ぼすと考えられる保育者や教育者を目指す大学生を対象に、フランスにてジャック・ピュイゼ氏が提唱した味覚教育（五感を使って味わうこと）を用いて、実践的なプログラムの構築を探る。子どもが楽しく食と向き合いながら食を選ぶ力を養い、そして生涯を通じてより良く生きる力を育めるような食の関わりとはどのようなものなのか、実践的な食支援について検討することを目的とする。

2. 研究の方法

① 対象：G 県 T 大学子ども教育学科　保育・教育コースの 4 年生 50 人。
② 時期：令和 5 年 10 月―令和 6 年 1 月。
③ 内容：子どもの食と栄養Ⅱの授業へ導入して、10 回の味覚教育プログラムを構築して実施した。

＜味覚教育 10 回のプログラム＞

プログラムのねらいは、保育者・教育者を目指す学生が、自分の感覚のすべてを用いて味わうことを理解する。食べ物を通して自分と向き合い、主体的にどのように感じるかを実践する。より良く生きる力へとつなげる（Well-being）とした。各回のねらいと内容は以下の通りである。

1 回目（所要時間　10 分）
ねらい：味覚教育の概要について学ぶ。
実施方法： 味覚教育とピュイゼ理論についてスライドを用いて講義した。

2 回目（所要時間　20 分）五感を目覚めさせよう！
ねらい：味わう過程について学ぶ。視覚を使って感じることを楽しむ。
実施方法：色のスライドを見て、感じた季節と食べ物を言語化し、発表して皆で共有した。

3 回目（所要時間　30 分）五感を目覚めさせよう！
ねらい：触覚を使って感じることを楽しむ。共有することで、感じ方は違うことを知る。
実施方法：材質の違う紙（おはながみ）を触り、感じたことを言語化し、発表して皆で共有した。

4 回目（所要時間　30 分）五感を目覚めさせよう！
ねらい： 嗅覚を使って感じることを楽しむ。
実施方法：調味料のしょうゆとごま油を用いる。感じたことを言語化し、発表して皆で共有した。

5 回目（所要時間　30 分）五感を目覚めさせよう！
ねらい：聴覚を使って感じることを楽しむ。
実施方法： 小魚おせんべいを食べる時の音を、耳をふさいで感じた。さらに、小魚おせんべいを砕いて細かくしたものとの違いも感じた。言語化して皆で共有した。

6 回目（所要時間　20 分）味わうことを楽しむ
ねらい：五感を使って味わうことを楽しむ。
実施方法： りんごジュース（ストレート果汁）を用いて感じたことを言語化し、発表して皆で共有した。

7 回目（所要時間　20 分）外的要因（味を妨害するもの）
ねらい：嗅覚を遮るとどのように感じるかを楽しむ。
実施方法：果汁グミを用い、鼻をつまみながら食べ、解放する。感じ方に違いがあるかどうかなど言語化して、発表し皆で共有した。

8 回目（所要時間　20 分）味わうことを楽しむ
ねらい：五感を使って味わうことを楽しむ。
実施方法：みかんを、自分の感覚すべてを用いて丁寧に食べて感じたことを言語化し、発表して皆で共有した。

9 回目（所要時間　80 分）日本の食文化に親しむ
ねらい：五感を使って味わうことを楽しむ。
実施方法： ①炊きたてのご飯、種類の違うおかゆを調理して味わう。②種類の違うだし汁を引き味わい感じたこ

とを言語化して、発表し皆で共有した。

10 回目　実施日：(所要時間　80 分）皆で分かち合おう

ねらい：　実践を振り返って、皆で間食(おやつ)を愉しく作ってみよう！

実施方法：　グループごとに話し合い、間食(おやつ)を作り、皆で分けて味わい、感じたことを言語化して、皆で共有した。

④　方法：毎回、味覚教育のねらいに沿って味わいながら、感じたことを言葉に表現した。言語化は、一人 1 冊ずつ配られた「五感で楽しむ食べ物ノート」に記した。その後、一人ずつ発表して、感じたことを全体で共有した。

⑤　評価：得られた調査結果（自由記述）は、統計解析ソフト MAXQDA2024 を用いて質的分析を行った。

【倫理的配慮】

対象者に調査研究の意義、目的、内容、方法、調査への参加と撤回、個人情報の取り扱いについて、また、授業内で実施するため、授業評価には一切関係しないことを丁寧に口頭で説明し倫理的配慮を十分に行い実施した。試食の際には、食物アレルギーの有無を事前に調査をして、誤食のないように留意した。また、試食は強制せず、食べられない場合は食べなくてよいように伝え実施した。

3. 結果と考察

味覚教育の実践では、学生に一人 1 冊ずつ配布した「五感で楽しむ食べ物ノート」に感じたことを記してもらい、実践後に感想をまとめた。感想の一部抜粋より、「毎日繰り返している食事では、味覚を楽しむことが一番の目的のようになってしまっていますが、意識することで、食べる前から後まで、こんなにもたくさんのことを感じ、楽しめるということに気付くことができました。たくさんの感覚を使うと、よりその食べ物のことを分析し色々なことに気付けると思うため、意識しながら食事を楽しみたい。」「食と栄養の授業ではじめて味覚教育をおこなったことで、味や匂いを感じるプロセスを知ることができた。グミを食べたり匂いを感じるだけでなく、最初の方の授業では色から食べものをイメージしたりする活動もおこなった。このような五感全てを使った味覚教育を通して、普段の食事では五感のあらゆる部分を活用していることを、身をもって知ることができた。特に印象に残っていたのは、鼻をつまんでおこなった味覚教育である。私たちは普段食べものの味を舌で感じていると思っていたが、鼻をつまんで食べものを食べると味がしない、感じられないとわかり、味覚を感じる上で嗅覚が大きな影響を与えていることがわかった。この味覚教育を受けて、子どもたちへの食育を考える際に、五感に関する食育をおこなうことも大切であると感じた。大学生の自分が楽しんで取り組むことができた味覚教育を、子どもたちにも楽しんで取り組んでほしいと感じた。」とあり、実践によって食べ物への探究的な学びにつながっ他のではないかと考えられる。

さらに記述内容を質的分析ソフトで解析した結果、類似する頻出単語から、「感じる」「食べる」「できる」「味わう」「味覚」「五感」「食べ物」「美味しい」などのカテゴリーを抽出し、味覚教育のねらいに概ね合ったプログラム内容であると示唆された。

4. まとめ

本研究を通して、子どもの食と栄養Ⅱの授業に味覚教育を導入することで、食べものを味わうことへの実践的な学びにつながることが示唆された。また、学生自身が、自分の感覚に向き合い味わい、感じたことを言葉で表現することで、より食に対しても興味や関心が高まったと推察された。自分で感じたことを言葉で表現すること、表現したことを他者へ伝え、その内容を享受することにより、同じ食べ物を味わっても皆それぞれの感じ方が異なることを知ることは、他者とのかかわりにおいても重要だと考える。

このことは、将来、保育者や教育者となった際に、子どもへの食支援の一助となると考えられる。

5. 今後の課題として

学生が感じた記述内容や実施したプログラム内容を質的に分析して、子どもへの食支援に寄与できるような味覚教育プログラムの構築を目指したいと考える。

〈参考・引用文献〉

1) 農林水産省 食育基本法（平成 17 年法律第 63 号）http: //www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/kihonho_28.pdf（最終閲覧日　令和 6 年 12 月 22 日）
2) 厚生労働省　保育所保育指針解説（平成 30 年 2 月）https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf（最終閲覧日令和 6 年 12 月 22 日）
3) 芦川修貳, 古畑公, 鈴木三枝. 食生活指針の解説. 一般社団法人　全国栄養士養成施設協会, (2016)
4) 篠 原 久 枝. フランスの味覚教育の現状, 日本調理科学会誌　Vol.44, No.3, 5-53(2011)
5) フランスの学校健康教育における栄養・味覚教育. 上原秀一, 大森玲子, 久保元芳. 宇都宮大学教育学部　教育実践総合センター紀要, 第 37 号, 165-172(2014)
6) 露久保美夏, フランスの味覚教育の始まりと展開―ジャック・ピュイゼ氏の理念と実践から―. 日本調理科学誌, Vol.48, No.6, 435-438(2015)
7) 石井克枝, ジャック・ピュイゼ, 坂井信之, 田尻泉. ピュイゼ子どものための味覚教育 食育入門編. 講談社 (2016)
8) ジャック・ピュイゼ著, 石井克枝・田尻泉日本版監修, 鳥取絹子訳. 子どもの味覚教育を育てる 親子で学ぶ「ピュイゼ理論」. CCC メディアハウス(2017)
9) 佐藤雅子・石井克枝. 『フランスの「味覚教育」を取り入れた調理学習の検討』. 日本家庭科教育学会誌 , 第 57 巻, 第 2 号, 85-93 (2014)
10) 佐藤雅子. 「指導資料 学習指導案「いため方をマスターしよう」（特集 味覚教育を取り入れた食育）」『食育フォーラム』, 健学社, 第 9 巻, 第 8 号, 20-27 (2009)
11) 佐藤雅子. 「自分を知り, よりよい生活を創り出す子どもを育む『味覚教育』の実践（年間テーマ　豊かな感性をみがく）―（味覚教育）」『家庭科』全国家庭科教 育協会, 第 67 巻, 第 652 号, 11-15 (2017)

保育者養成課程における子育て支援施設を活用した教育方法Ⅱ

○大城 亜水（神戸常盤大学教育学部）

1.　問題提起

これまで本研究では、保育者や教育者を目指す４年制大学の学生が早期離職や大学特有のリアリティショックに直面することを防ぐため、入学初期から職業意識を定着させ、動機づけを高める仕組みの必要性を明らかにし、その構築に取り組んできた。特に、養成段階の早期から学生の職業意識と動機づけを強化する教育方法として、「早期体験実習プログラム」を開発し、その実施を進めている*1。

本プログラムでは、神戸常盤大学教育学部こども教育学科の１年生および２年生を対象に、夏季休暇を利用した観察実習を実施している。具体的には、１年生は保育所、幼稚園、社会福祉施設で半日間の実習を行い、２年生は保育所および社会福祉施設で３日間、幼稚園でも３日間の実習を実施している。

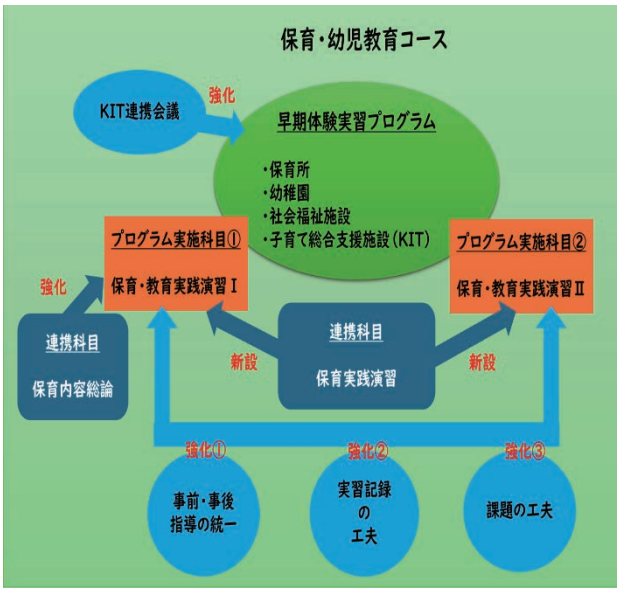
しかし、学年や科目間の連携が不十分であり、１年生から２年生、さらに３年生以降の保育・教育実習への学びを効果的につなげる教育方法が十分に整備されていないことが課題として挙げられていた。

この課題に対し、本学の特徴である子育て支援施設（KIT*1）を活用した実習を通じて、早期体験実習プログラムの充実と教育方法の改善に取り組んでいる。

そこで、本報告では、子育て支援施設を活用した教育方法の開発内容に焦点を当て報告する。

2.　早期体験実習プログラムの充実

図１　早期体験実習プログラムの充実を図った教育方



先述した課題に対応しつつ、早期体験実習プログラムの充実を図るために、工夫や改善を行ったのは以下の通りである。

1.　KIT 連携会議の実施

まず、子育て支援施設における実習を実施するためには、大学と実習先の指導方針や内容が統一していなければならない。また、KIT の実習場所が４箇所にわたり、多岐にわたることからも、実習指導内容や方針を統一する必要があった。この連携会議では、具体的な指導計画や方針を共有し、学生の学びの質を高めるための協力体制を構築した。

2.　事前・事後指導内容の統一

１年生および２年生の事前指導、事後指導、さらに実習記録の内容を検討し、学年間の学びが連続的につながるよう配慮した。

具体的には、図１の「事前・事後指導の統一」、「実習記録の工夫」についてである。各学年における学びの連続性を整理するため、１・２年生の実習記録を比較分析した。記録用紙の作成にあたっては、科目間の連携を図り、学びの項目を以下のように設定した。

表１　実習プログラムの記録に関する学びの項目

●　１回目の実習記録

項目１
A子どもと保護者の様子から把握した事柄・感想 B保護者とのかかわり ・保護者と会話を交わしましたか。 該当する番号に〇印。 ①まったくできなかった ②あいさつだけ ③少しだけ話した ④ある程度話した ⑤いろいろ話した ・③④⑤選択の場合、会話の内容（話題）を簡潔に記述。
項目２
地域子育て総合支援施設の役割と支援員の仕事内容と感想。 ・支援員の先生から学んだこと ・直接いただいたアドバイス
項目３
実践した保育実技の概要
項目４
項目３の実践のふり返り

●　２回目の実習記録

項目１
「子どもとのかかわり」における課題抽出

項目 2
「保護者とのかかわり」における課題抽出 ・保護者と会話を交わしましたか。 該当する番号に〇印。 ①まったくできなかった ②あいさつだけ ③少しだけ話した ④ある程度話をした ⑤いろいろ話をした ・③④⑤選択の場合、会話の内容（話題）を簡潔に記述。
項目 3
実践した保育実技の概要
項目 4
項目 3 の実践のふり返り

なお、2024 年度のプログラムは現在進行中であるため、記録用紙の内容や振り返りに関する検討をさらに進め、学会発表当日までに結果をまとめて報告する予定である。

3. 課題の工夫

1 年生の子育て支援施設の実習（KIT 実習）の課題は乳児に向けた「絵本の読み聞かせ」である。そこで、科目間連携として、1 年生科目の「保育内容総論」で KIT 実習の事前指導を踏まえた絵本の読み聞かせ指導を実施した。

4. （新設）保育実践演習で 4 年生の SA 導入

2025 年度は、新たに 4 年生科目「保育実践演習」の学生が SA（スチューデントアシスタント）として 1・2 年生の実習に付き添い、指導を行う予定である。この取り組みにより、1・2 年生は実習中に具体的なアドバイスを受けられる環境が整い、4 年生にとっても指導経験を積む場となる。というのも、保育所保育指針では、保護者対応に対する支援に、相談援助と行動の見本を提示している。そのため、4 年生の実習に対する行動を新米の 1・2 年生にみせることで、この指針に沿いながら実習内容に深みをもたせることが可能である。

3. 今後の展望

本報告では、1 年生・2 年生を対象とした早期体験実習プログラムとその比較に焦点を当てた。ただし、一部のグループや個人において、記録内容が簡略化されているケースが見られ、モチベーションや参加意欲に差が生じている可能性が示唆された。また、保護者からのフィードバックやアドバイスが、学生の取り組みにどのような影響を与えているかを明確にする必要がある。

これらの課題に対処するため、学生が改善点を意識的に共有できるよう、2 回目の実習にみられた「振り返り」の機会をさらに充実させる必要がある。また、保護者との会話内容をより詳細に記録し、そのデータを事後の学習や分析に活用する仕組みを強化することも重要である。これにより、子育て支援施設を効果的に活用した保育者養成課程の教育方法をさらに向上させるための具体的な指針を導き出していきたい。

＜注＞

*1これまでの研究成果は次の通りである。大城亜水, 川島直子．保育者を目指す学生の職業意識および動機づけの早期定着支援―神戸常盤大学とKITの取り組み―, 日本保育学会，2021-5-16．大城亜水，川島直子，渡邊恵梨佳．保育者養成学生の職業意識と動機づけに関する意識調査―KITの取り組みから見えてくるもの―，日本保育学会，2022-5-14．大城亜水，川島直子，渡邊恵梨佳．保育者養成課程における職業意識定着と動機づけのための教育方法の開発, 日本保育学会, 2023-5-13. 大城亜水，山下敦子，高松邦彦，中田康夫，中西利恵. 教員・保育者養成課程における職業意識定着と動機づけのための教育方法の開発Ⅱ～早期体験実習を経験した学生に対する意識調査を中心に～，2023，vol. 16, p.147-p.159. 大城亜水, 中西利恵. 保育者養成課程における子育て支援施設を活用した教育方法Ⅰ，日本保育学会，2024-5-11.

＊2「「KIT」は、2018年に設立された地域子育て支援事業の一環となる子育て総合支援施設である。本学が持つ専門性（教育・保健医療）を活かし、神戸市長田区を中心に子育て支援の課題解決に取り組んでいる。この施設は、地域の社会的資本を発掘・強化する「地域子育てプラットフォーム」として運営されている。「KIT」という名称は、「Kids（子ども）」「Inspire（元気づける）」「Tokiwa（常盤）」の頭文字に由来し、「たくさんの子どもの笑顔と夢が集まり、その夢が『きっと』叶う場所」を意味する。施設は神戸市長田区のアスタくにづか（大正筋商店街）にあり、3つのゾーンで構成されている。1つ目は、小学生を対象に学習支援を行う「てらこや」、2つ目は未就学児向けの子育てひろば「ときわんクニヅカ」、3つ目は地域住民向けのサテライトセンター機能を持つ「コティエ」である。これらのゾーンが連携し、地域の子育てを総合的に支援している。また、元町商店街6丁目には「ときわんクニヅカ」と同様の子育てひろば「ときわんモトロク」が設置されており、2021年には御崎公園球技場（ノエビアスタジアム神戸）内に小中学生向けの学習支援施設「てらこやノエスタ」と、子育てひろば「ときわんノエスタ」が開設された。さらに、2024年には神戸市垂水区に新たな子育てひろば「ときわんタルミ」が開室し、地域全体での子育て支援ネットワークがさらに充実している。

保育者養成校の学生が捉える危険に対する意識

―実習におけるヒヤリハット場面の指導の現状に着目して―

○浅井かおり（東京未来大学　保育・教職センター）　岩井真澄（東京未来大学　こども心理学部）

Ⅰ　背景と研究目的

保育所や認定こども園等、子ども達が環境を通して遊ぶ集団生活の場で、全く怪我をしないで過ごすことは無理であろう。むしろ、生活や遊びの中で擦りむいたりぶつけたりと軽度な怪我をする経験を通して、身体の力の入れ方や動かし方などを覚えていくのであろう。しかし、受診が必要になる怪我や治療に 30 日以上かかる負傷や疾病を伴う重篤な事故等についてはその限りではなく、決して容認されるべきではない。保育中の子どもの重大事故を未然に防ぎ、安全を守ることは保育者の大切な役割である。

令和 5 年における認定こども園・幼稚園・認可保育所等における事故の報告件数は 2,772 件であった（こども家庭庁,2024）[1)]。保育中の重大事故を防ぐためには、保育者が重大な事故に繋がるか否かを瞬時に判断し、適切に対応する能力が求められる。また重大事故になる手前のヒヤリハットに気づき、予防策を立て実行することも、事故防止に繋がる効果的な取り組みである。

そこで本研究は、保育実習生を受け入れる側の保育士等が感じる実習中のヒヤリハット内容及びその際の指導方法を明らかにし、実習生が子どもの安全を守るために必要な知識や心構え等を検討することを目的とした。

Ⅱ　研究方法

セルフ型アンケートツール Freeasy を活用し、アンケート調査を実施した。はじめに 1,000 人を対象にスクリーニングを行い、その中の保育士、幼稚園教諭、保育教諭等の教育・福祉職関係者 141 名を対象者として、2024 年 12 月 16 日に本調査を行った。アンケートは匿名で行った。回答が得られた人数は 100 名であり、有効回答数は 94 名であった。

アンケートにおける質問項目は次の通りであった。

1. 雇用形態、2. 現在の役職または立場、3. 資格取得後の通算の保育歴、4. 実習中の実習生に対して、ヒヤリハット（ヒヤリとしたこと、ハッとしたこと）はありましたか（あった・保育士資格取得に向けての実習の学生、あった・幼稚園教諭免許取得に向けた実習の学生、なかった）、5. ヒヤリハットに気づいた場所（複数回答可）、6. ヒヤリハットの状況について、詳しく教えてください（自由回答）、7. 実習生のヒヤリハットについて、どのような指導を行ったか（①その場で口頭による指導を行った、②その場で口頭及び実践による指導を行った、③当日の実習の反省会で口頭による指導を行った。④当日の反省会の中で口頭及び実践による指導を行った、⑤実習中の反省会の中で口頭による指導を行った、⑥実習中の反省会の中で口頭及び実践による指導を行った、⑦実習日誌に指導内容を記載した、⑧その他、⑨指導はしなかった、（複数回答可）、8. 実習生のヒヤリハット場面における具体的な指導内容もしくは指導をしなかった理由を教えてください（自由回答）、9. 実習生に気がついてほしい保育中のヒヤリハットはどのようなことですか（自由回答）。

今回は質問の中でも、保育所実習を受け入れた経験がある人の問 6. ヒヤリハットの状況について、及び問 7. 実習生のヒヤリハットについての指導方法についての回答を取り上げた。

問 6 の分析については樋口（2014）[2)]による日本語テキスト型データ分析システム KHCoder(Ver. 3. Beta. 03d)を使用した。

Ⅲ　結果及び考察

保育所実習生を受け入れた経験がある 41 名の回答を基に共起ネットワークを作成した。作成にあたり、回答の意図から外れないよう表記の統一を図り、「子ども」「子」を全て「子ども」とし、「遊んで」「遊び」を「遊んで」、「特になし」「なし」を「なし」に統一をした。

総抽出数は 315 語、異なり語数は 133 語であった。出現回数が 2 以上の頻出語上位語は表 1 の通りであった。

表１　頻出語上位

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	8	後ろ	2
食事	6	誤る	2
保育	4	走る	2
遊ぶ	4	落ちる	2
飲み込む	2	後ろ	2

また共起ネットワークを作成し３つのまとまりとなったため、グループそれぞれを A「関わり方」、B「視野の狭さ、」C「食事時の介助」と名付けた（図１）。

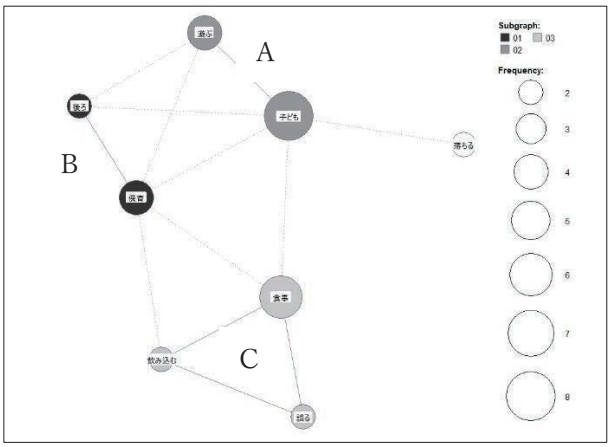


図１共起ネットワーク

具体的な文章については、グループ①は「子どもを振り回して遊んでいた。」、②については「保育室で子どもたちがいるにも関わらず背中を向けて遊んでて、後ろに倒れ込んだ時」、③については「飲み込んでいないままに、次の食事を口に入れようとしたとき」等があった。

また、問７の「実習生のヒヤリハットについて、どのような指導をしたか」（選択肢・複数回答可）については、図２の通りであった。

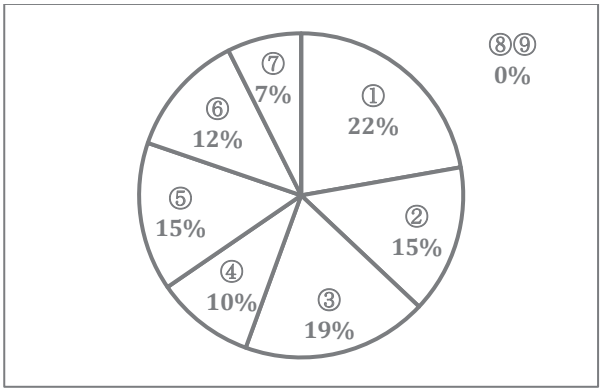


図２　指導方法の割合

①の「その場で口頭による指導を行った(22%)が一番多く、続いて③「当日の実習の反省会で口頭による指導を行った」（19%）であった。次に②「その場で口頭及び実践による指導を行った」と⑤の「実習中の反省会で口頭による指導を行った」が同率の 15%であった。続いて、⑥「実習中の反省会の中で口頭及び実践による指導を行った」（12%）、④「当日の反省会で口頭及び実践による指導を行った」（10%）、⑦「実習日誌に指導内容を記載した」（7%）であった。また⑧「その他」（0%）、⑨「指導はしなかった」（0%）であり、実習中のヒヤリハットを目撃した場合、全員が何らかの方法での指導を行っていた。子どもの命を預かっている場であるため、保育士等もヒヤリハット、つまり危機感を感じた際には、危険をすぐに回避しながら、実習生にもその場で適切な関わり方等、実習生に対する指導をすると考えられる。

Ⅳ　まとめ

本研究は保育実習生を受け入れた経験のある保育士等にアンケート調査を実施し、実習中のヒヤリハット内容及び指導方法を明らかにしたものである。

研究結果から、共起ネットワークを活用してグループごとに A「関わり方」、B「視野の狭さ」、C「食事時の介助」と命名したように、子どもが招く危険行動に実習生が気づかずヒヤリハットに繋がっていることよりも、「子どもを振り回して遊んでいた」等、実習生が原因で起こるヒヤリハットの方が多かった。もちろん、実習は子どもと実際に関わりながら子ども理解や援助方法等を学ぶ場であるが、実習前にヒヤリハット事例を学生に伝えたり、自分達で考えたりしながら予防策を考えていくことは、保育士となる上での子どもの関わり方や重大事故を未然に防ぐための考え方や取り組みに触れることに繋がり、事故防止への意識を高めることにも繋がると考えられる。

また実習中の実習生が招くヒヤリハットを減らすことで、子ども達の安全もより確保できるのではないかと考える。

今後の課題はより多くのデータを分析し相違や新たな視点を検討することが必要である。また今回は保育所実習中のヒヤリハットであったため、種別の異なる幼稚園や施設での実習中のヒヤリハットについての比較も進めていきたい。

参考・引用文献

1) こども家庭庁（2024）「『令和 5 年教育・保育施設等における事故報告集計』の公表について」.

2) 樋口耕一（2014）「社会調査のための計量テキスト分析【第２版】内容分析の継承と発展を目指して」株式会社ナカニシヤ出版.

保育者養成校における保育・教育実習のふりかえりを考える
―RRLW の手法を手掛かりにして―

○空閑　ゆき子（福岡こども短期大学こども教育学科）

1. はじめに

現在、各都道府県から交付される教育職員免許状（以下、教員免許）取得には、教育実習関連科目が必修となっている。

A 短期大学では、第２種幼稚園教諭免許状・保育士資格が取得可能である。そのため学生は、２年次５月下旬から６月上旬にかけて行われる２週間の前期幼稚園教育実習を受けており、これがはじめての幼稚園教育実習となっている。

筆者は、現在「実習総合Ⅱ（2 年生前期科目）」を担当している。本学における従来の“実習のふりかえり”は、1 年生後期（2・3 月実施）に行われる保育実習Ⅰ（保育所・施設）と、前期教育実習がメインとなっている。方法は、本学独自の用紙を使用し、各学生に、「1. 実習で学んだこと　2. 実習で困ったこと　3. 実習の反省　4. 今後の課題」を講義内（記入が終わらない場合は課題）に記入させる方法をとってきた。しかし、“学生の実習への内省に、十分つながっているか”を考えた際、疑問に残る点を数多く残してきた。原因の１つとして、この“実習のふりかえり”が、単位認定の際に必要な、提出課題であり、学生にとっては、どこか（書かされている）印象が強いことが考えられた。

学生の自主的な内省を深め、この「実習総合Ⅱ」を履修した後に行われる保育実習Ⅱもしくは保育実習Ⅲ（施設）、及び、後期幼稚園教育実習に、その内省をつなげる方法の１つとして、ロールレタリング（Role Reversal Letter-Writing：以下、RRLW と表記）を導入している。

本研究においては、前期幼稚園教育実習を通して、学生が実習先の教員にどのようなことを求めていたか、また学生たちが実習を通して実際に学ぶことができた内容と、学生が学びたいと感じていたことが一致していたかを、学生から提出された RRLW を通して“達成感”というキーワードをもとに検証する。

2. 方法

1）対象者：
筆者の担当する「実習総合Ⅱ」を履修し、前期幼稚園教育実習を受けた学生

2）期　間
20XY 年 Z 月

3）方　法
筆者担当講義開始から 45 分（1 コマ 90 分）に学生（4 クラス 152 名）を対象に RRLW を実施し、授業内回収とした。

RRLW テーマ
往信
「私（実習生）から、実習で知り合った〇〇先生・〇〇さん・〇〇君へ」
返信
「実習で知り合った〇〇先生・〇〇さん・〇〇君から、私（実習生）へ」
また、RRLW の最後に、「往信・返信を書いた感想」を記入する。
なお、本研究では、その中から“教育実習先の指導担当教員（以下、実習担当教員）”を対象 RRLW を行った学生 29 名中、11 名（男性 1 名、女性 10 名）を抽出し、RRLW の内容とともに「感想」も検証の対象とした。

3. 倫理的配慮について

本研究では、担当クラスの学生に対し、教育、研究の目的に限り使用することを口頭で説明した。また、記入をしたものを提出することをもって調査に同意したとみなす旨伝えた。

記入し提出されたものについては、論文内において引用する際は、筆者によりポイントのみを抜粋して記載するため、匿名性が担保されることも併せて説明している。

尚、RRLW の性質上、内容や記載量については評価の対象外であるが、授業内提出レポートと位置付けているため、未提出は欠席として対応することを伝えた。

4. 結果

a：往信の内容としては次の２つに、大きく分類される。

1. 実習担当教員に対しての感謝
2. 実習担当教員に対して言いたかったこと

1. に関しては、①「日誌などをご指導いただいたこと」（学生 B・G）、②「慣れない中でのさまざまな園外保育での経験」（学生 C）、③「子どもに対する声かけの仕方や日常の保育を観察できた」（学生 E・F）等、実習時における実習担当教員からの指導内容に関するものと、④「実習中は（中略）居心地のいい毎日を過ごすことができた」（学生 A）、⑤「先生がいつもほめてくださった」（学生 H）等の、環境や実習担当教員の接し方に関するものとに大別された。感想に関しても、⑥「お礼がありすぎて、まとめきれない」（学生 G）、⑦「特に日誌指導が勉強になった」（学生 B・G・F）といった、感謝の言葉を記載している学生が、この群には多く見られた。

2. に関しての記載をした学生は 1 名（学生 K）である。⑧「園長先生は実習の許可をしてくれているのに、実習担当教員は実習生の受入れをしないと言った」という文章にはじまり、⑨「実習前から先生が私を受け入れていないことはわかっていた」、⑩「実習がはじまるまで不安を抱え、実習がはじまってからも悩んでいた」と心

情を吐露している。また、実習生本人が、苦手意識を抱えていた“実習日誌の記載”に関しては、⑪「とても苦労した。精神的につらく苦しく、飛び出したいこともあった」と書いていた。しかし、最後は、⑫「この日々を乗り切ったおかげで、また次も乗り越えられる気がする」と、往信の文章を締めくくっている。感想に関しては、⑬「わかっていることを言われて、悔しかった」、⑭「実習で学んだことより、このことを思い出す」と書き添えた。しかし、このRRLW往信を書いて、⑮「言えなかったことを書いてスッキリした」と、最後に付け加えている。

b：返信の内容としては次の3つに、大きく分類された。

1. 実習終了に対してのねぎらいの言葉と、実習時、本人が気にかけていたこと
2. 将来、幼児教育者になるにあたっての心構えと、実習で学んだこと
3. 再会への期待

1. は、⑯「落ち着いて対応できており、素晴らしかった」（学生H）、⑰「今後も、さまざまな知識や技術をもった保育者を目指して頑張ってほしい」（学生B・K）のように、学生に対して思っていた（もしくは直接言われた）であろう言葉と、⑱「実習の受け入れも仕事のうちなので、負担のことは気にしなくてよかった」（学生I）といった、実習生本人が気にかけていたと示唆される内容が記載されていた。感想には、⑲「であった先生やこどもたちの顔が浮かんできた」（学生C・H）といった内容であった。

2. 関しては、⑳「子どもの気持ちに寄り添い受け止めることが大切」（学生E）、㉑「こどもと積極的にかかわること」（学生H）等が、ここに当てはまると考えられる。

3. に関しては、㉒「また遊びに来てください」（学生A・I）のほか、㉓「実習生がいなくなり、保育室が何か物足りないという気持ちでいっぱい」（学生J）も、ここに含まれると考えられた。㉔「相手の気持ちを考えて書くことが大変だった」（学生I・J）という感想がみられた。

5. 考察

(1) 往信から見る学生が実習担当教員に求めていたもの

往信から実習を経験した学生たちは、実習担当教員から、多くのことを学んできたことが示唆された。例えば、①②③といった実習担当教員から指導していただいたことは、短大においては机上学習であったことが、現場で生の保育に触れることにより、より具体的体験へとつながっていることが示された。④の“居心地のよい環境整備”の体験、⑤の指導者のあり方等含め、学生が、最後に必ず感謝の言葉を実習担当教員へ送っていることから、学生自身が教育実習と実習担当教員に求めていたものに関しては、その指導と内容に満足し、それらに達成感を抱いていると示唆される。

また、実習担当教員に対して、ネガティヴな往信（⑧⑨⑩⑪）を書いた学生Kは、感想に関しても、⑬⑭といった本音をのぞかせつつも、⑫といった文章で締めくくり、これからのことに自身の気持ちを持っていく努力をうかがわせた。こちらに関しても、学生K自身、幼稚園における教育実習でいろいろな感情を抱きつつも、実習担当教員を通して学んだことを通して、ある一定以上の成果と手ごたえを感じたからではないか、と考察している。

(2) 返信から見る学生の達成感に関する考察

返信には、学生が実習担当教員から、“このように言われたい”“このように思われたい”といった希望が見え隠れしているように感じられる。⑯⑰㉒といった発言は、その最たる例と言えるだろう。また、㉓といった、学生の“実習時に確立した、実習先での自身のポジション”を示すような発言からも、同様のことが読み取れる。

また、実習時に、実習担当教員から学んだことを、再度返信の内容として書かれている⑲⑳㉑に関しては、学生自身が幼稚園教育実習を通して、深く学んだことを再度心に刻む行動の一環として、この返信に記入したと考えられる。

一見、学生が実習時に、実習担当教員に対して気にかけている内容のみを書いたように思われる⑱であるが、こちらに関しても、将来自身が保育者となった時に、“実習受け入れも実習担当教員の仕事の1つ”として行わなければいけないということを、学んだ証であり、学生自身が本実習で学んだこと及び達成感としてとらえているものである。

(3) 全体を通しての考察

学生は、机上で学んだことをはじめて実践としていかすことができる幼稚園教育実習に、多くの期待をもって臨んでいた。今回のRRLWを通して、この実習を通し、実習担当教員からはたくさんの刺激を受け、また、最後まで終えることを含めた達成感を抱いていることが示唆された。

6. 参考文献

杉田峰康監修, 春口徳雄著『ロールレタリングの可能性-心の教育・治療から日常の問題解決まで』創伝社

杉田峰康監修, 春口徳雄編著『ロールレタリングの理論と実際』　（株）チーム医療

宇津野常人著　『ロールレタリング　身につけたい心理技法～自分らしくありたい～』　名古屋ロールレタリング研究会

岡本茂樹著『ロールレタリング　手紙を書く心理療法の理論と実践』　金子書房

川原隆造著『内観療法』　新興医学出版社

梨木昭平著『教職実践演習・教育実習指導－ロールプレイ・ロールレタリング対応－』　大学教育出版

原野義一（2002）　ロールレタリングにおける新しい技法の試み-自己内カウンセリング-　ロールレタリング研究.2.　61-69

春口徳雄（1987）　ロールレタリングの臨床からの観察　杉田峰康（監修）・春口徳雄（著）ロール・レタリング（役割交換書簡法）入門：人間関係のこじれを洞察する.創元社.

竹下三隆(2001)　自分から自分へのロールレタリング（自分の中の相反する二つの気持ちを表現させる）　日本ロールレタリング学会第 2 回大会研究発表要旨集録.38-43

「保育・教職実践演習」を活用した地域連携の実践

～サービス・ラーニングと働き方改革の視点を踏まえた 2 年目の取り組み～

○元木廉（越谷保育専門学校）　渋谷るり子（越谷保育専門学校）　佐々木優美（越谷保育専門学校）

【目的】

「保育・教職実践演習」では 2 年間の保育者養成専門学校における学習のまとめとして、実践的な学びを合計 30 回のカリキュラムとして計画している。

本専門学校を設置している学校法人は傘下に 7 つの関連園を設置している。設置場所は埼玉県内に 5 か所（越谷市、吉川市 2、三郷市、川越市）、千葉県内に 1 か所（柏市）、茨城県内に 1 か所（取手市）と分散している。

近隣の関連園では学校独自のプレ実習である実習体験をはじめとして、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱの交流がある。

一方で各園との物理的な距離があること、必修授業がほとんどであり、空きコマも少ないことから、実習以外の附属園との交流のあり方が課題になっていた。そこで「保育・教育実践演習」授業において、子どもたちと関わることができる実践的な授業を検討していた。

また、本校も高等教育機関の一員として、地域貢献を行う矜持と意欲を持っていた。教員及び学生のリソースを附属園のみならず、地域に還元していく機会を模索していた。

「保育・教職実践演習」を受講している 2 年次学生の「学びの軌跡の集大成」として、関連園教員及び関係小中学校教員と協力しながら、版画・連凧製作、連凧行事に取り組むことにより、学生が保育現場で活かせる実践的な指導力を身に付けることを目的とする。また、幼保小中連携の実践的学びの一環として、保育専門学校として貢献できる内容を学生とともに考えながら実践する。

そして、学生・園双方にメリットがある形のサービス・ラーニングと働き方改革推進の立場に立って、持続可能な取り組みになることを目指した。

【前年度実践の成果と課題】

実践研究の成果

令和 5 年度の実践研究の成果として、幼保小中の子どもたちが一堂に会する機会を設けられたことにより、A 市並びに当該校区における幼保小中連携のシンボリック的な行事になった。

園児・小学生・中学生

・小学生の姿から安心感や期待感を感じて、　小学校生活への希望につながる意識を高めることができた。
・卒園・卒業を迎える節目として、将来の夢や希望を考えることができた。
・小学生が中学校の環境に慣れ親しむことができた。
・中学生にとって具体的なキャリア選択の一つとして、保育専門学校の存在を知ることができた。

保育専門学校学生

・幼稚園教育要領等で取り上げられている幼保小連携について、サービス・ラーニングの要素も加味しながら取り組むことができた。
・2 年間の学びを演習授業の形で実践し、振り返ることができた。
・実習でも指導する機会のない小学生、中学生に関わることで、保育者として育てる子どもたちの将来像をイメージすることができた。
・版画を贈呈することで望ましい掲示環境にすることができた。

各連携校園教員

・自治体で実施している小中連携の一環として、本行事を位置づけることができた。
・学生によるサービス・ラーニングの要素も加味することで、教員負担を減らす形で幼保小中連携に取り組むことができた。
・版画を贈呈することで掲示物製作の負担をわずかであるが減らすことが出来た。

実践研究の課題

① 管理職を含めた各校園の幼保小連携、小中連携に対する温度差
② 規模が大きいことによる指導の難しさ
③ ①②に関連して、共通理解並びに行動の困難さ

保育専門学校、中学校、小学校（2 校）、幼稚園・認定こども園（2 園）という複数校園にわたる行事になった。本校窓口は当該自治体の小中連携を尊重して、A 中学校長に一本化していた。そのため、本校と B 小学校、C 小学校との連携が不十分であったことは否めない。また小学校と幼稚園との幼小連携についても、学校・園間において想像以上に温度差があるように感じられた。また、事前に行ったリハーサルも任意参加の形をとったため、参加したのは会場校である A 中学校、D 園、E 園のみだった。そのため行事を実施している際にも教員同士の連携が弱く、小学校側に本行事の趣旨が伝わっていないように感じる場面があった。教務主任や学年主任等のミドルリーダーとつながる必要性を感じた。

円滑な運営を目指すならば、毎年継続して行事に取り組むことも必要であるが、その一方で専門学校 2 年生に円滑な運営を求めることについて、経験面から限界もある。

改善策として、例えば 1 小学校 1 園で既に交流を行っている幼小連携において、人的に支援を必要とする行事等の際に、専門学校学生が協力する形も考えられる。また、連携について、初期の窓口を教育委員会事務局に依頼することも一案である。取り組みを一過性のものにしない工夫も必要である。

【本年度実践】

前年度との主な変更点は以下の 3 点である。

① 連凧行事交流先を法人内の関連園 1 園に変更する。
② 版画大絵のテーマを学生主体にする。
③ 法人関連園 7 園、関連園の園児が進学する小学校 2 校に贈呈する。

①について、昨年度の実践では幼保小中が一堂に会した行事になり、400 人以上が一緒に連凧を上げるというシンボリックな取り組みになった。一方で管理職を含めた各校園の幼保小連携、小中連携に対する温度差が指摘された。さらに 400 人以上の参加者という規模感や日頃からの幼保小中の関係性などにより、当初目標にしていた連携への理解は得られなかった。また、専門学校がコーディネートするという趣旨についても、窓口であった中学校から各小学校にうまく伝わらなかった。これらの反省から、本年度は専門学校内において、幼保小連携に絞っていく方向性を共通理解した。

昨年度交流校に囚われず、広く幼小連携に理解がある自治体や小学校を検討した。実際に近隣の小学校へ打診したが、幼保小連携自体が進んでいないこと、学生の移動など物理的な制約があること、小学校の日程調整が難しいことなどから、連携交渉も頓挫してしまった。

今回の取り組みが卒業に向けた学びの総括であるとともに、教育現場の負担軽減も目的の一つとしていたため、負担感を増やす形での幼保小連携は避けたいと考えていた。また、現場レベルでの幼保小連携が進んでいない状況で、保育専門学校ができることにも限りがある。そこで法人傘下の幼稚園と連携実績を積み重ねることによって、中期的に地域の小学校へ連携アプローチする形に方針変更した。

本年度は越谷保育専門学校附属幼稚園と本校による合同行事として、負担が増えない形でコストパフォーマンスが高い行事運営ができるよう心がけている。

②について、昨年度は専門学校の授業カリキュラムの関係もあり、指導者側で統一した大絵に版画を貼って作品を完成させた。本年度は学生の創意工夫をさらに伸ばせるよう、大絵版画のテーマを学生に任せて作成することにした。テーマは「スイミー」、「おおきなかぶ」などバラエティ豊かになり、協力などのメッセージ性も込めることができている。

③について、本学園は 7 つの関連園を設置している。設置している自治体も埼玉県をはじめとして、茨城県と千葉県の 3 県にまたがっている。そのため、実習体験などの交流は主に専門学校近隣園に限定されている。今回はすべての関連園に版画を用いた大絵と 20 連のミニ連凧を贈呈することにより、専門学校による地域貢献の機会にする。

図1　版画を用いた大絵(2 作品)

【日程】

令和 6 年 11 月 22 日（金）保育・教職実践演習
・凧の作成（学生 1 人当たり 6 個程度）
11 月下旬～12 月　園での指導
・凧を附属幼稚園に預けて、附属幼稚園の先生方指導の下、クレヨン等で絵を描く。園児の名前を書く。
12 月 18 日（水）専門学校教員による附属幼稚園訪問
・凧の受け取り・打ち合わせ
・下見（越谷総合公園多目的運動場）
12 月 20 日（金）保育・教職実践演習
・大絵の作成（終わらないグループは放課後に作成）
12 月 25 日（水）保育・教職実践演習
・大絵に版画を貼る。言葉を書き入れて仕上げる
12 月 27 日（金）保育・教職実践演習
・50 連凧の取り付け（クラスごと）
令和 7 年 1 月 8 日（水）保育・教職実践演習
・贈呈分の連凧作成
1 月 10 日（金）保育・教職実践演習
・看板など小道具作成
1 月 15 日（水）保育・教職実践演習
・リハーサル
1 月 17 日（金）保育・教職実践演習
・連凧あげ大会（越谷総合公園多目的運動場）

【結果及び総合考察】

連凧大会は令和 7 年 1 月 17 日金曜日に実施予定であり、現時点では日程のとおり順調に準備が進んでいる。結果及び総合考察は大会当日のポスター及び口頭説明にて報告する。

【倫理的配慮】

本研究にあたっては、勤務先学校法人理事長の許可、同一法人傘下の関連園長の承諾を得ており、個人情報に十分に配慮して実施している。

【謝辞】

外部講師として版画及び連凧の制作指導をいただきました中條秀憲先生（元草加市立氷川小学校長）、ご協力いただいた関連園の皆様に厚く御礼申し上げます。

【参考資料】

・学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～　2023年2月　文部科学省
・教員と保育士の養成における「サービス・ラーニング」の試み　2015年　東邦学誌第44巻第１号 今津孝次郎他
・教育新聞電子版速報 幼保小連携「小学校は忙しくて進まない」 中教審特別委 2021年10月7日配信　教育新聞
・教育新聞電子版　幼小接続２つの「温度差」をどう乗り越えるか　2024年2月1日配信　教育新聞
・「幼保小の連携」の方向性と今日的課題:連携の諸相と問題点を中心に　2002年6月　清泉女学院短期大学研究紀要第21号　西山薫
・「保育・教職実践演習」を活用した幼保小中連携の実践:サービス・ラーニングと働き方改革の視点を踏まえた連凧あげ行事　元木廉、相川怜美　日本基礎教育学会紀要（29）2024年8月

病児・医療的ケア児と関わる保育実習での学びとそのための事前学習について

○中川智之・森本寛訓・橋本勇人
（川崎医療福祉大学 子ども医療福祉学科）

1. 研究目的

本研究の目的は、病児・病後児・医療的ケア児を保育するための医療職と連携した保育実践力及び保護者への相談支援力の向上を図る養成段階における保育者実習プログラムの開発を目指すものである。

現在、医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律が成立・施行されるなど、医療と連携した保育の必要性は高まっている。しかし、病児・医療的ケア児に対応するための保育者の養成は十分に行われているとは言えず、その養成や実習・実習指導に関する研究の蓄積が求められると考える[1)]。

本論では、病児・医療的ケア児と関わる保育実習における学びの有用性及び実習に必要な事前学習について検討するために、実際に病児・医療的ケア児と関わる保育実習を実施しているA大学B学科において、当該実習を経験した学生への調査を実施した。

2. 研究の視点及び方法

(1) 調査の対象と時期

面接調査の対象としたのは、2023 年度及び一部 2024 年度に実習を実施した 19 名の学生である。

医療的ケア児を保育する保育所における実習は、2023年度に2園の実習園において3日間実施され、た。実習受け入れ先との調整により、19 名の内 9 名は C 園における 3 日間の実習を経験し、残る 10 名は C 園において 1 日間、D 園において 2 日間の計 3 日間の実習を経験した。また、実習後、同年度内に実習成果報告会を開催し、各実習生が自身の学びについてまとめ、発表する機会をもっている。

病児を対象とする病院における実習は、実習受け入れ先との調整により 2024 年度に 1 院において 2 日間実施され、上記の 19 名の内希望者 11 名が実習を経験した。これら実習が終了した後に、聴き取り調査を実施した（2024 年 7 月～8 月）。

(2) 調査の内容

面接調査はいずれも半構造化面接で実施した。各実習生には事前に質問事項についてアンケートを実施し、それらの回答をもとに面接を行った。質問事項は、「(1) 医療的ケア児に関する実習で学んだこと」「(2) 実習成果発表会で学んだこと」「(3) 病児に関する実習で学んだこと（経験した人のみ）」「(4) 実習開始までに履修した科目において本実習で役に立った科目 3 つと役に立った学習内容」「(5) 実習開始までに、実習の準備として学んでおいたほうがよいと思うこと」「(6) 今後、実習体験をより深く理解するために、これから学んでみたいこと」「(7) 授業で取り扱った視聴覚教材や ICT 関連機器等で有益だったものや、あったらよいと思うもの」である。

(3) 倫理的配慮

調査に先立ち、調査の趣旨、調査への参加の自由や調査途中での中止要請の自由等の権利等を説明した上で、研究協力の承諾を得た。なお、本研究は、A 大学倫理委員会の承認を受けた後に実施された（承認番号 22-049）。

3. 研究結果

各質問項目における回答について、主な内容を箇条書きで示す。

(1) 医療的ケア児に関する園での実習で学んだこと
- 医療的ケア児を理解する大切さ（発語がなく表情で読み取ったり、手の動きで読み取ったり）
- インクルーシブ保育の実現性（特別な雰囲気かと思ったら全然普通、特別な扱いをするのではなくみんな平等にしていて言われないと分からない）
- インクルーシブ保育の大変さ、難しさ
- 医療的ケア児が通うことのできる園の重要性（医療的ケア児にとっても、他の子どもにとっても）
- 安全面の配慮（医療的ケア児に対するもの、周囲の子どもに対するもの）
- 医療的ケア児へのケア（喀痰吸引、経鼻栄養、午睡時のサチュレーション（酸素飽和度）のチェック、血糖測定、インスリン注射、パルスオキシメーター・酸素ボンベ等の医療的機器・器具）
- 保育の工夫（環境構成、生活の流れ・空間の工夫）
- 医療的ケア児の主体性の尊重、活動・経験の確保
- 多職種連携（保育の中で保育士＋看護師＋栄養士、時に医師、理学療法士、作業療法士、多職種との Zoom での会議に参加できた実習生も）
- 保護者との連携（栄養士や看護師が入ることも）

(2) 実習成果発表会で学んだこと
- 会えなかった医療的ケア児に関する理解（園が異なる、実習期間に体調不良により欠席していた）
- 実習で見られなかった医療的ケア
- 他の日の医療的ケア児の様子と保育士の対応や環境づくり（保護者・看護師同伴の遠足の話もあり）
- 医療的ケア児への理解（こんなこともできる子どもだったんだ、成長、個人差）
- インクルーシブ保育の大切さや共通性（どの園でもそこは大事にしているのかな）
- 自分とは異なる視点での観察・考察（保護者の思い、環境、クラス運営、医療的ケア、インクルーシブ保育、多職種連携等）

(3) 病児に関する病院での実習で学んだこと
- 子どもの状態に応じた遊びの提供・援助の方法
- 保育士と看護師の連携（バイタル測定の際に測定する方でない手だけで遊べる遊びを展開）
- バイタルサインの動きを用いた子どもの理解
- 保護者の思いを医療職につなげる大切さ（保護者は医師・看護師に言いにくいことも保育士には言えることがある、実習生だから言いやすいことも）

・子どもや保護者の不安、きょうだいの思い
・保護者の大変さを親身になって受け入れる大切さ（子どもの治療を受ける姿や辛い姿を見るしんどさ、24 時間つきそうしんどさ）
・状態の異なる子ども同士が一緒に遊ぶ難しさ
・1 対 1 の声掛けの必要性（食事ができない子どももおり、「ご飯だよ」という言葉がけができない）
・療育の知識の必要性
・病院の環境（陽圧室　陰圧室、NICU 等）
・様々なことを勉強しておかないとその子にあったよい遊びを提供できないこと（1 対 1 のため）
・代弁の大切さ（子どもが体調不良や不安で泣いているときに大人が気付かないと子どもでは言えない、しんどいんだねと伝えると落ち着いたことも）
・保護者の話を聴く大切さ（子どもに関する話から保護者や家庭の状況に繋がる情報を得たり、子ども理解や遊びの提供につながったりする）
・保護者との笑顔でのやり取りが子の安心に繋がる
・病気の特徴や専門用語を知っておく大切さ（カルテからの情報の読み取り、多職種とのコミュニケーション、実習・子ども理解につながる）

(4) 実習で役に立った科目と学習内容
・小児科医が担当する科目（医学概論・小児科学・救急処置法）：子どもの疾患・症状、子どもが急変したときや熱中症等の対応方法等）
・看護師＋保育士資格保持者の授業（小児ケア方法論、母性・小児看護）：病棟保育・病児保育や医療的ケア児に関する内容、ベッド上での遊び等
・障害児保育関連科目：様々な障害や障害児の支援（医療的ケア児に関わる実習で役立った）
・子どもの健康と安全：安全面の配慮、環境整備、子どもの諸器官の発達
・保育実習・教育実習（保育・幼児教育系の科目を含む）：子どもと関わる実践的な学び、信頼関係の築き方、子どもの発達の状態
・実習指導：病気の症状や治療方法に関する本を用いた調べ学習・課題、実習先で勤務する病棟保育士の話、シーネ・包帯を実際に巻いてみる演習

(5) 実習の準備として学んでおいたほうがよいこと
・子どもの病気の症状、治療方法等
・医療に関わる専門用語
・定型発達の子どもの発達とおおよその年齢
・在園する子どもの病気の特徴、一般的な支援方法、合併しやすい病気まで知っておくとよい
・ベッドサイドでできる遊び
・感染症、感染対策

(6)これから学んでみたいこと
・表情や言語でのコミュニケーションが難しい子どもに対する関わり方
・病院で働く保育士として何ができるのか
・子どもの罹りやすい病気と予防方法
・子どもの疾患や症状、園での援助方法
・医療用器具とその扱い方
・保護者に対しての支援
・インクルーシブ保育の理解を深めたい
・インクルーシブ保育の園が増えるためには何が必要なのか
・卒園後や就学後の様子
・多職種における連携
・他の子どもにも会いたい
・発達に合わせたベッドサイドでもできる遊び

(7) 視聴覚教材や ICT 関連機器等
（有益だったもの）
・実習園での保育、医療的ケア児に関する動画
・チャイルドライフスペシャリストに関する動画
・医療的知識に関する動画
・学童期以降の医療的ケア児の動画
（あったらよいと思うもの）
・多職種連携の会議の様子（動画、Zoom での参加）
・よくある疾患やその疾患をもつ子どもの様子、治療の内容や手術後の様子、留意点に関する動画
・病院や園で遊んでいる病児・医療的ケア児の動画（保育やケアの方法・様子を含む）
・医療機器や使っている様子の動画（本物・写真）
・特にない、十分勉強になった

4. 考察

本研究において、当該実習に参加した学生の学びについて確認することができた。通常の保育実習とは異なる学びもあり、その有益性が確認できたと言えよう。多職種連携に関する学びもあり、今後の保育所の多機能化に対応する保育者の養成にも資する可能性が指摘できる。

実習成果報告会における学びについては、「他の実習成果報告会よりも想像しやすかった」との声もあった。実習期間が短く、医療的ケア児の欠席により会えないこともあるが、普段過ごしている環境や生活の流れ等に触れる経験が、理解を促進していることが示唆された。実習に役立つと考えられる実習前の学習・準備についても、実習指導で使用した動画の有用性が指摘された。また、ICT 機器（Zoom）を用いた新たな学習についての提案もあった。

当該学科は、精神保健福祉士の国家試験受験資格を得るためのカリキュラムを併せ持っている。ソーシャルワークに関する学修や実習経験をもつ学生の方が、面接調査時に保護者の支援に関する学びについて表現するなど、相乗効果も示唆された。

本調査で得られた知見を、実習・実習指導やカリキュラムの検討に生かすことが今後の課題である。

注

1）森本寛訓・橋本勇人・中川智之・岡正寛子・松本優作（2024）病児および医療的ケア児に必要な保育に関する一考察―A 大学 B 学科における小児ケア実習において―．日本社会福祉学会中国・四国地域ブロック第 55 回山口大会発表要旨集, 26-27.

謝辞　本研究は JSPS 科研費 JP22K02397 の助成を受けたものです。記して謝意を表します。

専門性向上を目指した保育現場との連携・協働による学生の学び（１）
―“保育実践プロジェクト”の成果と課題―

○小山朝子（和洋女子大学人文学部）　矢萩恭子（和洋女子大学人文学部）　田島大輔（和洋女子大学人文学部）

研究目的

令和５年４月こども家庭庁が創設され、こども・子育て政策が動きつつある今、保育・教育をめぐる状況はますます複雑・多様化し、求められる保育者の専門性も広がる中、保育・幼児教育現場では早期離職等による人材不足が深刻さを増している。このような状況を背景に、保育者養成もその質的転換が検討され、岐路に立たされているところである。本学のこども発達学科における学生の実践的な学びは、実習教育を主軸とした教育課程において、学内授業の演習や模模擬保育等にどうしても限られる現状がある。よって、本学科の専門教育科目において、机上の学びを実践の場とより密接につないでいくことが求められていると言える。そこで、これまで本学の所在地である千葉県市川市内の教育・保育施設と様々な形で独自に連携してきた保育者経験をもつ実務家教員４名が、その関係構築の実績を活かして保育現場と連携し、協働して養成教育の質向上を図ることを目的に、保育実践プロジェクトとして本取組みを行うこととする。

本研究は、和洋女子大学教育振興支援助成による 2024～2026 年度の３年間にわたる研究であり、2024 年度は以下のような取り組み内容である。

≪2024 年度の取り組み≫
・4 月に１～4 年生を対象に本プロジェクトの目的と趣旨を説明してリクルートを実施する。
・市川市に本プロジェクトの目的と趣旨を説明して、公立幼稚園１園・公立保育園２園（全５回実施）に実施協力の承諾を得て、保育参加型の第１回保育実践プロジェクトを実施する。
・11 月保育現場に行くための体験型学習の場として、パネルシアターのワークショップを企画・実施する。
・学生の希望により、11～12 月に第２回保育実践プロジェクトを計画し、市川市の公立保育所６園（全６回実施）に実施協力の承諾を得て、幼児クラスには集会形式、乳児クラスは乳児の遊び場を提供する第２回保育実践プロジェクトを実施する。
・1 月中旬に、第１回保育実践プロジェクト報告会の場において、学びの振り返りと共有を行う（予定）。
・次のリクルート、及び連携先開拓につなげるため本実践の成果をまとめた実践報告集を作成する（予定）。

そこで、今回は、2024 年度の第１回保育実践の取り組みまでの、学生と保育者の意識調査を中心に結果および考察をまとめることとする。

研究方法

1. 調査対象

第１回保育実践プロジェクトに参加した学生と実施協力園の保育者。

2. 調査期間

本調査は、学生は事前調査と事後調査、保育者は事後調査を実施する。学生の事前調査は７月中旬、事後調査は９月下旬に実施した。保育者には、第１回保育実践プロジェクト終了後に、事後調査を実施した。

3. 調査方法

事前・事後調査は、アンケート形式で意識調査用紙を作成し、配布し回収する方法で実施した。回答については、学生・保育者共に、事前に任意であることを説明しており、保育者に回答を依頼した意識調査用紙は、園ごとにまとめて追跡可能なレターパックで回収した。

4. 倫理的配慮

学生へは、説明会を開催して、本研究の目的・趣旨を文書及び口頭にて伝えてリクルートし、参加する同意を得た上で事前意識調査を実施した。また、保育実践プロジェクト実施後の事後意識調査も同意を得た上で行った。教育・保育施設には、市川市に対して本研究の目的・趣旨を依頼文書並びに調査資料に基づいて口頭で説明をして協力に同意いただき、その上で連携協力園園長や保育者にも説明し同意を得た。但し、学生・保育者共に意識調査についてはあくまでも任意であり、協力しない場合でも何ら不利益にならない旨も伝えた。

なお、本研究は、和洋女子大学人を対象とする研究倫理委員会にて承認されている（承認番号2371）。

調査結果および考察

1. 学生の意識調査

⑴　事前意識調査

1)調査結果

①)回収数:1 年生/13,2 年生/7,3 年生 8/,4 年生 4,計 32

②参加したい理由について(複数選択式回答):「子どもと関わりたいから」34.4%、「保育の学びに役立つと思ったから」34.4%、「実習の取り組み(責任実習など)が不安だから」18.8%、「友達と一緒に保育参加できるから」12.5%、「保育者との交流ができるから」3.1%、「自分の保育教材で実践してみたいと思ったから」は回答なしであった。上位２回答の学年差はほぼなかった。

③本取り組みにおいて心配・不安なことについて(複数選択式回答):「保育実践の計画・準備」31.3%、「子どもとの関わり」20.3%、「保育者の評価・交流」14.1%、「保育実践と振り返り」14.1%、「保育者との関わり」10.9%、教員との関わり 4.7%であった。上位２回答の学年差はほぼなかった。

2)考察

参加したい理由からは、自主的主体的な参加形態であることが本プログラムの特徴であるため、子どもと授業や実習以外でも関わりたいということや、学びに役に立つと思うという意欲的な意見が多く見られた。実習などの経験が多い学生は不安だからこそチャレンジしようとする傾向が見られた。また心配な事からは、計画や準備に対して見通しのイメー

ジがない事からか、特に下位学年の学生が不安を感じている様子があった。また子どもの関わりについで回答数が多かったのが、評価や振り返りの項目である。自分達の行った事への振り返りや評価について、ネガティヴなイメージを持っていることが窺える。

学生事前調査からは教員が伴走者として学生のチャレンジしていきたい気持ちをサポートすることが必要である事が見えてくる。特に見通しやイメージを持てるようにすることや評価に縛られない場である事を伝えていくことに留意していくことが求められていると言えるだろう。

⑵ 事後意識調査

1)調査結果

①回収数：1 年生/8, 2 年生/11, 3 年生/6, 4 年生/3, 計 28

②本実践に参加して感じたこと(複数選択式回答)：全回答数のうち、「子どもと楽しくかかわれた」47.0%、「保育の学びに役立つと思えた」29.4%、「友達と一緒に保育参加できて安心だっ

」た」「自分の保育教材で実践して成果があった」9.8%、「実習の取り組み(責任実習など)の不安が軽減した」「実習よりも保育者との交流ができた」は 1 回答ずつであった。上位 2 回答の学年差はほぼなかった。

③本取り組みを通じた気持ちの変化(一番目と二番目の選択式と記述式)：「子どもとの関わり」が一番目の回答全体の 6 割以上、「保育者との関わり」を一番目に挙げた回答は 1 名のみだが、二番目の中では全体の 3 割弱がこれを挙げている。続いて一番目、二番目を通じて特徴的に多いのが「保育実践と振り返り」「保育者の評価・交流」で、全回答の 2 割弱であった。記述式による詳述では、子どもや遊びに楽しく深く関われたこと、実践後の振り返りで保育者に気軽に質問でき、援助の意図や保育観を知ることができたことなどが共通して見られた。実習経験の有無により、1 年生は子どもとの関わりへの不安がなくなり、保育者イメージが厳しさから優しさ・柔らかさへ変容したこと、先輩の実践を見たり、交流したりできたことから学びを得たこと、上位学年は、実習より構えず落ち着いて評価を気にせず参加できたことで子どもや保育への見方が広がったり、自信がもてたりしたことなどが述べられていた。

2)考察

学生事後調査から、学生がより素直にありのままに自分を表現し、子どもや保育者との出会いをより深く実感できていることや、保育に対する本質的理解を深めていることが見えてきた。このことを可能とした要因としては、①主体的参加、②相互の交流と対話が考えられる。

2. 保育者の事後意識調査

(1)調査結果

1)回収数：延べ 26 ※2 回協力している園があるため。

2)回答者属性：①保育者としての経験年数は、1～5 年未満/3、5～10 年未満/2、11～20 年未満/10、21 年以上/10 未記入/1、②役職は、園長/3、副園長・主任/2、ミドルリーダー・クラスリーダー/7、その他/10(担任, 加配等)、特になし/4

3)本実践に参加して思ったこと(複数選択式回答)：全回答数のうち、「学生との交流ができてよかった」40.5%、「保育者養成校教員との交流ができてよかった」23.8%、「自分の保育の学びになった」26.2%「実習生の指導の参考になった」9.5%、という結果であった。

4)本取り組みを通じた気持ちの変化(一番目と二番目の選択式と記述式)：一番目、二番目ともに「保育を学ぶ学生に対する考え方」が多く総合して全回答数の 4 割超、次いで「保育実践の学び」と「保育者養成校との連携・協力」が約 3 割弱。前者は、緊張感なく参加できていたこと、学生の視点や感じていることへの気づき、学生の積極性や主体的参加意欲等の実感など、また、養成校との実習以外の交流の意義や継続必要性が詳述されていた。後者については、自身の保育の振り返りや見直しに繋がったことを中心に「保育職への考え方」も若干数あり、日々の保育の振り返りの大切さが再認識されていた。

(2)考察

保育者調査では学生が「リラックスすること」「保育を楽しいと思えること」を重視する記述が複数見られた。緊張度が高い実習とは異なる学生の新たな姿に触れ、実践の振り返りを共に行うことを通じて、思いを共有すること、より学生の内面に目を向けることに意識の変化があったと言えるのではないだろうか。

総合考察

本取り組みをした学生は、保育の学びには意欲的でありながらも、どのように取り組みを進めていけばよいのか不安を抱えている様子が窺えたが、保育実践をしてみた結果は、子どもや保育者との関わりなどを中心に非常に満足度が高い結果となった。普段関わることの少ない異学年での交流もでき、4 年生が憧れの存在となり後輩の質問に答えたり、後輩に助言をする関わりがあったことも、「学生の主体的な学び」につながった。また、振り返り時の学生と保育者の交流により、学生にとって保育者は“評価する保育者”ではなく、“保育の学びの良き助言者”という認識となり、保育者との交流が有意義なものになった。

一方で、連携協力園の保育者は、本取り組みによって保育を学ぶ学生への理解に大きくつながっていたことや、保育者の育成のための養成校との協働の重要性への理解につながっていた。実習以外で保育を学ぶ学生と交流することにより、互いに保育を学びあう立場で気持ちを共有したり、保育者自身の保育に対する気付きを得たりするなど、保育者自身も学ぶ機会となっていた。

このように考察すると、保育を学ぶ学生と保育者が“実習以外”で関わることは、お互いに貴重な機会であり、保育実践から振り返りをするまでの取り組みがあるからこそ、双方にとって交流を深めながらよりよい学びにつながっていくことが明らかになった。

また、この取り組みを行っていく上では、学生と連携協力園の思いや考えを受け止めながら調整をしたり、連携協力園と学生双方が交流したりする中で保育を学ぶ意義等をわかりやすく伝える実務家教員のファシリテーター役が重要といえる。実務家教員が 4 名いたからこそ、実施できたといえよう。つまり、養成課程のプログラムとして提示して準備を整えることはなかなか難しく、実現することの難しさや養成校の教員の備えるべき資質・能力の要件という意味でも課題のひとつと言えるのではないか。

今後は、本調査を継続していき、学年進行による学生の意識の変容や、取り組み内容の変化等についても焦点を当てて考察を深めていきたい。

学生が感じた保育実習と幼稚園教育実習の違い

○日隈 美代子（静岡産業大学経営学部）
酒井　範子　（静岡産業大学経営学部）
神尾　玲子　（静岡産業大学経営学部）

【目的】

保育士や幼稚園教諭といった保育者を目指す場合、保育士資格もしくは幼稚園教諭免許状の取得をする必要がある。保育士資格は、指定養成施設での取得もしくは保育士試験での取得、幼稚園教諭免許状は養成施設での取得が基本となる。近年、勤労女性の増加等といった社会情勢を受け、認定こども園の設置数は増加の一途をたどっており、R6 年 4 月時点で、全国の設置数が 1 万を超えた（こども家庭庁，2024）。そのため、保育士資格と幼稚園教諭免許状の両方の取得を目指す保育学生も多い。幼保両方の資格が目指せる養成校も多いが、保育士もしくは幼稚園教諭どちらかしか養成していないところも少なからずある。その場合、認定こども園を就職先として検討している学生は、何らかの方法で幼保両方の資格取得を目指さなければならない。昨今では、公立の認定こども園も増えており、保育・幼児教育職として公務員試験を受ける場合、幼保両方の資格を持っていることが条件となっている市町村も多い。筆者らの勤務校は、4 年制大学の経営学部ということもあり、保育士養成課程は設置されているものの、幼稚園免許取得のための教職課程が開設されていない。一方で、勤務校周辺の市町では、保育・幼児教育職での公務員試験を受験する場合、幼保両方の資格を持っていることが条件となっているところが多い。また、私立の保育所においても、認定こども園へと移行するところも増えている。そのため、筆者らの勤務校の学生が、公立園や認定こども園への就職を検討する場合、提携している通信制大学の科目等履修生として、幼稚園免許取得を目指す必要がある。

併修で資格取得を目指すことは、学生にとって様々な面で負担が大きい。例えば、所属校と併修校での保育の学修内容や、就活時期と幼稚園実習の重複などが挙げられる。また、保育所や施設での実習後に、幼稚園実習が行われるため、保育所と幼稚園とのギャップを感じる学生も多い。実習後に学生に話を聞くと、保育所より幼稚園において教育的な面を強く感じたものが比較的多かった。この、学生が感じた「保育所は生活の場であり、幼稚園は教育の場である」という印象については、栗原・野尻（2007）も同様の状況を指摘している。しかし、栗原・野尻（2007）の研究から 18 年経過し、かつ認定こども園化が進んでいるにもかかわらず、学生が保育所と幼稚園に対して違う印象を抱くことは変化していないように感じる。

そこで、本研究では、保育士養成課程での保育士資格の取得と並行して、併修校にて幼稚園教諭資格の取得も目指す学生にインタビューを行い、保育実習と幼稚園教育実習によって感じた違いがどのようなものか、また就活に実習がどのように影響するのか、そして大学を併修することをどのように捉えているのかについて、明らかにする。

【方法】

（1）調査協力者

Aさん、20代女性。4年制大学経営学部の4年生で、保育士養成課程に在籍し、保育士資格取得を目指しながら、提携の通信制大学にて幼稚園教諭免許状の取得も目指している。3年次に保育実習Ⅰ、Ⅱを終え、4年次の前期に幼稚園教育実習を行った。幼稚園実習を待たずに、保育実習Ⅱの実習先でもあったA社会福祉法人の保育職に内定している。

（2）調査期間と方法、内容

2024年10月にインタビューを行った。インフォームドコンセントを実施した上で、保育実習と幼稚園実習とで感じた違い」、「実習が就職活動にどう影響したか」、「通信制大学を併修することで感じたこと」を中心に、半構造化インタビューを約1時間20分行った。

（3）データの分析方法

文章化に当たっては、大久保（2009）のライフストーリー分析手法を参考に、編集版ライフストーリーを作成した。そして、編集版ライフストーリーの中から、「保育実習と幼稚園実習とで感じた違い」、「実習が就職活動にどう影響したか」、「通信制大学を併修することで感じたこと」に注目しながら整理をして記述した。なおプライバシー保護のため、園名や固有名詞等については、あいまいな表現にしてある。

【倫理的配慮】

インタビュー依頼時に、研究の趣旨と回答の自由について説明するとともに、個人情報保護と記録の厳重な管理について保証し、同意を得た。インタビューの開始前に、回答の自由と、記録の開示や調査の中止ができることを説明し、了承を得た。あわせて許可を得て、筆記記録及び録音した。本研究は、静岡産業大学研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号 K24010）。

【結果】

ここでは、A さんのインタビュー内容から作成した編集版ライフストーリーを記述する。記述は口述のままの書きおこし文章ではなく、文意を損なわない程度に整理してある。そのため、結果の記述の主語は、A さんである。

（1）保育実習と幼稚園実習とで感じた違い

幼稚園実習先は、比較的小さなこども園だったので、子どもと先生との距離が近くていいと思った。

幼稚園実習に行ってインパクトを受けたのは、鼓隊とカラーガードを毎日練習していたり、水泳教室が週１回あったり、外部講師が来て書き方教室をやっていたりしたこと。机に座って、小学校みたいな感じでやっていた。保育実習先では、一斉に同じことをするっていうのがそこまでなかったというか、同じ遊ぶ時間でも、子どもが自由に好きな遊びをするとかが多かったので。幼稚園は一斉保育、っていう感じだった。幼稚園では週１回、異年齢で遊ぶ時間があって、１時間ぐらい自由に遊べたけど、それ以外は、一斉保育というか、何してもいいよっていう時間はなくて、例えば遊んでもいい時間でも、先生たちが決めた遊びの中で選択するとかだった。５歳児クラスに入った時に、鼓隊もやってカラーガードもやって、スケジュールがパンパンだった。担任の先生も、「かわいそうで、行事を減らして自由に遊ばしてあげたい」ということも言っていた。

（事後指導などの授業で）他の幼稚園実習先の話を聞いたりしたが、「何とか教室」みたいなことに力を入れている園もあれば、自由遊びを尊重する園もあった。もともとが保育所だったこども園なのか、幼稚園だったこども園なのかでも違うのだろうと思った。

(2) 実習が就職活動にどう影響したか

私は（子どもの時に通っていたのが）保育所だったので、実習に行く前から保育所の方がほんわかしているイメージで、幼稚園の方が教育というか、きちっとしているイメージだった。なので、就職するのも保育所がいいなと思っていた。幼稚園実習が就活より先だったとしても、保育職を選んでいたと思う。もともと、保育所かこども園がいいと思っていた。母園の先生がとてもあたたかい感じだったのにあこがれて、保育士を目指そうと思っていたのと、保育士イコールそういう感じの、ほんわかした、ちょっと柔らかい感じの先生っていうイメージを持っていたので。

（保育所や幼稚園の）実習に行って、この職業向いてないって思う人もいると思うし、子どもとかかわるのが思ったよりも無理だった、できなかったとかでやめる人もいると思うし、こんなハードな仕事をしたくない、と思ってやめる人もいると思う。でも、（自分は）もともと（子どもと）かかわるのは好きだし、向いてないとは思わなかった。幼稚園実習だけしか行かなかったとしても、子どもにかかわるのは幼稚園も保育所も一緒というか、実習先が就職先にならなくても違う園ならあるかな、って感じになっていたと思う。

実習は就職にすごく影響したと思う。保育実習Ⅱの直前にあった企業説明会で、A 福祉法人と B 福祉法人が規模も大きくていいなと思い、話を聞きに行った。２月半ばの保育実習Ⅱが終わってから考えようと思っていた。保育実習ⅡではA 福祉法人の認定こども園が実習先で、とてもよかった。B 福祉法人の園見学や自主実習に行ったけれど、結局は保育実習での感触がよかったので、A 福祉法人に就職先を決めた。（保育実習Ⅱの）実習先（だった A 福祉法人の認定こども園）に、「ああ、こういう先生すごいいいな」っていう先生が２人ぐらいいらっしゃったのも、たぶんあると思う。もし保育実習Ⅱの実習先が B 福祉法人の園だったら、就職先が B 福祉法人になってたかもしれない。

(3) 通信制大学を併修することで感じたこと

保育士養成課程で学んだ内容が併修校の授業でもでてきたので、併修校での学習はスムーズに行けたというか、割と復習という感じでとらえていた。併修校では（卒業を目指すのではなく）教員免許を取る（という目標だけ）しかなかったので、保育士養成課程ですでに勉強していてよかったかも、みたいな感じだった。もう一回（復習として）やろうって感じで、併修は無駄ではなかった。併修校は（通信なので）レポートが多いので、1600 字くらい書くレポートを何個も書いてると、最初は、「長いし、何書けばいいの」みたいになっていたけど、書き慣れると、レポート書く力みたいなのは身についた。保育士養成課程で学んでいたので、併修校の課題の時にスムーズに書けるっていうのもあると思う。併修校のテキスト読んで、考えたこと書きなさい、みたいな感じだと、その本の中に書いてある内容プラス自分が持っている保育で習った知識もあるので、両方やっててよかったなと。一番は両方（保育士も幼稚園教諭も）同じ学校でとれるのがいいと思うけど。

【考察】

保育実習と幼稚園実習とで感じた違いについて、実習の内容ではなく、保育所と幼稚園とで保育内容や保育者の援助の仕方に大きく違いがあると感じていることが明らかとなった。これは、栗原・野尻（2007）で示された結果とも重なる。

また、実習が就職活動に大きくかかわることも示された。実習先とのマッチングがよければ、実習先が就職先となることがあらためて示された。そして、実習を経験することにより、学生自身が保育者としての適性を自覚するのに大きく影響を与えることも明らかとなった。大野（2018）は、「実習を積み重ねていく中で、学生は、進路に対してだけでなく『保育』という職務に関しても明確になっていく」と指摘している。A さんも、実習を重ねるにつれ、漠然としたあこがれからどのような保育者を目指したいのかが明確となり、就職先の決定につながっていた。

通信制大学での併修については、保育者としての学びを深めることに役立っていることと、併修することによりもともと在籍している大学での学びにも良い影響があったと、非常にポジティブに捉えていることが明らかとなった。しかし一方で、大変さやデメリットも感じており、やはり１つの養成課程で保育士と幼稚園教諭両方が取れるほうがよいと強く感じていることも示された。

【引用文献】

子ども家庭庁（2024）．認定こども園に関する状況について（令和6年4月1日現在）Retrieved from https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/0f3ffc2a-7126-4f96-9497-dd3dbfb5438f/fd816038/20241023_policies_kokoseido_kodomoen_jouhou_04.pdf（2025年1月10日）

栗原泰子・野尻裕子（2007）．幼稚園教育実習の教授内容に関する一考察―学生が把握した幼稚園と保育所の違いからその課題を探る―　川村学園女子大学研究紀要，18，95-107.

大久保孝治（2009）．ライフストーリー分析―質的調査入門　学文社

大野和男（2018）．進路決定における保育実習・教育実習の重要性と実習時のリアリティ・ショック　鎌倉女子大学紀要，25，35-48.

保育を理解する視点
―子ども理解と省察との関連に着目して―

○鵜川　陽子（池坊短期大学　幼児保育学科）

Ⅰ．はじめに
（1）「保育原理」の教授内容

保育者が日々行う保育実践は、その時々の子どもの姿を保育者としてどのように考えるのかという「子ども理解」を出発点として保育計画を立案し、保育実践へとつながり、省察を通して新たな子ども理解につながるという循環的な営みである。さらにこの循環を通して保育者の専門性は向上していく。

保育者養成新カリキュラムにおける「保育原理」の教授内容は、「1．保育の意義及び目的」「2．保育に関する法令及び制度」「3．保育所保育指針における保育の基本」「4．保育の思想と歴史的変遷」「5．保育の現状と課題」とされており、上記3の内容の中に『子どもの理解に基づく保育の過程（計画・実践・記録・省察・評価・改善）とその循環』を教授することと示されている。

（2）保育における省察

我が国の保育学研究においては、早い時期から省察の必要性が認められてきた。その一つとして、日本の幼児教育の父と呼ばれる倉橋惣三の著書『育ての心』では以下のような文章が記されている。

子どもが歸つた後、その日の保育が済んで、まづほつとするのはひと時。大切なのは、それからである。子どもといつしょにゐる間は、自分のしてゐることを反省したり、考へたりする暇はない。子どもの中に入り込み切つて、心に一寸の隙間も殘らない。たゞ一心不亂。

子どもが歸つた後で、朝からのいろいろのことが思ひかえされる。われながら、はつと顔の赤くなることもある。しまつたと急に冷汗の流れ出ることもある。あゝ済まないことをしたと。その子の顔が見えて來ることもある。一體保育は……。一體私は……。とまで思ひ込まれることも屢々である。

大切なのは此の時である。此の反省を重ねてゐる人だけが、眞の保育者になれる。翌日は、一歩進んだ保育者として子ども方へ入り込んで行けるから

これは、自らの保育実践が子どもにどのように受け取られたのか、どのような意味があったのかについて、子どもが帰った後に、「反省」することで、その実践をより子どもに即したものにしていこうとする考え方である。倉橋は、自らの保育実践を省みることで次に繋げていくという「反省」が保育者の専門性の向上において重要だと述べていると言えるだろう。

また津守は、省察とは「反省に考察を加えることである」と定義し、今日においては、保育実践を振り返る過程において、「できた・できなかった」という反省で終わらず、次への保育の課題を見出すために「自らの保育実践のどのような点からできた（あるいはできなかった）と感じるのか、さらにいい保育実践するためにはどのように改善すればいいのかを思考する「省察」が重要視されている。

Ⅱ．研究の目的・方法
1．目的

保育者を志す学生らが、「保育原理」での学びを活かし初めての実習経験を通してどのように子ども理解の学びを深めているのかについて検討し、考察する。

2．研究協力者・研究の方法

（1）　研究協力者

保育者養成校（短期大学）「保育実習Ⅰ（保育所）」を履修した 73 名。（全員が「保育原理」を履修済み）

（2）　研究の方法

「保育実習Ⅰ（保育所）」終了後に履修者は、実習自己評価を行った。本研究では、その評価票内の問い「実際に保育・子どもとかかわったことから学んだこと・次の実習で活かしたいこと」に記載された内容を検討する。

（3）　倫理的配慮

日本保育学会の倫理要綱に準じ、研究協力者に研究目的、方法の説明と匿名性、プライバシー遵守、研究結果の公表方法、成績評価に反映されないことを口頭で説明をし、同意を得てから実施した。

Ⅲ．結果
＜Ⅲ-1　反省会は怒られる会ではなかった＞

私は、今回の実習で3歳児クラス担当となり、2週間目に部分実習で「ボール運びリレー」をした。

指導案を立てることも初めてで、担任の先生の助言でなんとか立案でき当日を迎えた。いざ保育を始めると緊張のあまり、ルール説明もうまく話すことができず、チーム決めをしている段階で子どもたちは、ホールを走りまわってしまい、「何するの」「楽しくない」と言われ、私は泣けてしまった。担任の先生に助けてもらってなんとかボール運びリレーらしき遊びを終えることができたという状態だった。

その日の反省会で私は担任の先生から二つのことを教えていただいた。それは、「子どもの発達段階にあった遊びをすること」「『みんな』と子どもに伝えるのではなく、子どもの名前を呼びかかわること」である。私は、実習前に大学の授業で「ボール運びリレー」を習い、私自身が楽しかったという思いから、実習でしたいと考えていた。指導案を立てる段階で、担任の先生から、ルールのある遊びをまだほとんど経験していないクラスであることを説明されていたが、その助言の意味を深く考えずに、私自身が楽しかったことだけを考えて実践した。さらに、私は無意識に子どもたちに何か伝える時に「みんな」という表現で話をしていたことに部分実習を経験したことで気付いた。3歳児ということもあ

り「みんな」という呼びかけでは、子どもは自分に言われているのだとわかりにくい表現だったと反省した。名前を呼び伝えることで子どもは「私に伝えられている」と理解できるのだと学ぶことができた。

部分実習が終わってからの反省会は、正直、担任の先生に怒られる会だと勝手に思っていたが、実際にはそうではなく、今回部分実習を経験したことで、自分の考えの浅さに気づくことができた。授業で、子どもの発達を理解することの重要性について学んでいたが、その意味が実感として学ぶことができたと感じる。

＜Ⅲ-２　疑問を持つことの大切さ＞

私は、毎日夕方に担任の先生から「困ったことは何かないですか、今日１日どうでしたか」と日誌を返却される時に聞かれ、私は「大丈夫です」と答えていた。

実習が始まって３日後に担任の先生から「オリエンテーションの時のこと覚えていますか」と言われ、メモ帳をめくると「『大丈夫です』『特にありません』は言わないようにする」とメモがしてあり、それをすっかり忘れて、気がつけば毎日私は「大丈夫です」と言っていた。担任の先生は、「“大丈夫です” ではなく毎日何か疑問を持つことが大事で、疑問が難しければ、１日の感想でもいいから自分の思いを言葉にすることが実習の学び」だと教えてくれた。

翌日から私は、ただ時間を過ごすのではなく、「疑問をもつ」ことを意識して１日を過ごすようにした。担任の先生から「こんな些細な事を質問したら…と思わないで何でもいいから話を聞かせて欲しい」と言ってくれたこともあり「どうして〇〇ちゃんは、給食の時にあのような姿だったのか」「担任の先生は、どうしてあの時に、子どもにそのような言葉をかけたのか」等を聞くようにした。

担任の先生との夕方の話し合いでは、担任の先生の子どもたちへの想いを教えてもらい、時には逆にあなただったらどうしていたかと質問され、考えることは難しかったけれど、先生との話し合いで保育のおもしろさを実感することができた。

＜Ⅲ-３　保育について語り合える仲間関係＞

午前中の運動会の練習では、ダンスが苦手なのか練習に参加していない子どもがいた。担任の先生は、無理に練習には誘わないで、その子どもがやりたくなるような言葉をかけていた。その日子どもは、みんなとダンスすることなく見学するような状態で終わっていた。

私は “練習に参加しない子ども” と特に気に留めることもなかったが、担任の先生は、たった一人の子どもについて、「どうしたらダンスをしたい気持ちになるのか。今日はこんな風に言葉をかけてみたけど、練習には前向きにならなかったからどうしたらいいか」と他の先生方と休憩時間にも話し合いをされていた。

私は休憩時間だから、先生方は保育以外の世間話みたいなことを話して時間を過ごすのかと思っていたが、そうではなく、他の先生たちと子どもとのかかわり方について熱心に話し合いをされていた。私は休憩時間は、気軽に保育について相談できる時間なのだと驚いた。私は、『保育はチームで行う』という大学の授業のことを思い出した瞬間でもあり、私もこんな園の先生の仲間になりたいと強く思った。

Ⅳ.　考察

学生らが、「子ども理解」についての理解を深めるためには、大学での授業で保育の原理・原則や子どもの発達に関する知識や保育観が関連し合っていることを土台として自身の思考を高めていくことが必要である。さらに大学での専門的な学びの中で知識を身に付けることだけではなく、学外実習での学びと連動させることが保育者としての専門性を高める方法として重要であろう。

子ども理解のために「知識」と「実践」とを結びつける有効な手段として「保育の省察」があるが、“保育実践するだけでなく省察まですることが重要である” とただ講義を受講するだけではなく、それが具体的に実践の場でどのように活きてくるのかまで教授することが求められる。保育原理の教授内容は保育の基礎から始まり多岐に渡っているため「難しそう」と科目名を耳にするだけで敬遠されがちな傾向がある。学生が主体的に興味を持って受講できるように、特に『子どもの理解に基づく保育の過程（計画・実践・記録・省察・評価・改善）とその循環』の教授方法については、事例検討などを盛り込みより実践から学ぶことができるように工夫が必要であろう。

実習中、学生は実習日誌の記入をするが、実習日誌記入の意味は、現場の先生方の保育を観察したことの学びや実習中の自分自身の保育について振り返り、課題を見出すというねらいがある。昨今「書く」ということに困難さを抱える学生が増えている今日においては、日誌をまとめるということだけからは、「省察」に結びつけることは有効とはいえないと考える。

講義で学んだ「省察」とはどのようなことを指すのかについて、学生らが実習を通してどのように学びを深めている特徴として、現場の先生方との振り返りや話し合いが挙げられる。学生らは実習中に現場の先生と自身の保育実践についての反省会での問いかけから、次に保育実践する時の課題を見出すことや保育のおもしろさ、一人の子どもを理解するために保育者みんなで知恵を出し合って保育していることまで気づくことができている。この学びは実習でしか学ぶことができない貴重な体験であると同時に保育の省察が実践からの学びとして機能していると言えるのではないだろうか。

学生たちが子どもを理解するための「保育の過程の学び」をより確かなものとなるような教授方法を探ることを今後の課題としていきたい。

謝辞

将来保育者となるために日々勉学に励み、本研究のために協力してくれた学生の皆さんに深く感謝申し上げます。

参考文献・引用文献

1）　厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館　2018
2）　津守真『保育者の地平：私的体験から普遍に向けて』ミネルヴァ書房 1997
3）　倉橋惣三『育ての心』フレーベル館　2008
4）　中坪史典『保育の方法を Brush Up する（4 つの専門性）. 小田豊・中坪史典（編）. 幼児理解からはじまる保育・幼児教育方法　第２版』建帛社　2019
5）　鯨岡俊『保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房　2010

保育学生と保育者との語り合いの意義

― 保育ドキュメンテーションを仲立ちにして ―

富山　大士（こども教育宝仙大学こども教育学部）

【目的】

多くの保育現場において、「写真付きのエピソード記録」[1]として、保育ドキュメンテーションの作成が行われている。しかし保育者養成課程において、保育学生がドキュメンテーション型実習日誌の作成を経験できるケースは必ずしも多くはない。

岩田ら[2]は教育実習（幼稚園）および保育実習（保育所）において学生が取り組んだドキュメンテーション型実習日誌の試みと課題について論じている。この研究では、「ドキュメンテーションに園も取り組もうとしているところ」「ドキュメンテーションに園も取り組み始めたところ」「ドキュメンテーションにすでに園では取り組んでいるところ」の合計３種類の幼稚園・保育園において、ドキュメンテーション型日誌の取り組みから見えることを分析し整理されている。マクロにはそれらのフェーズの園ごとに学生の学びや、指導する側の園の学びに特徴があることは明らかにされているが、具体的にどのようなミクロなプロセスで学びが得られているのかについての学びの軌跡が明確にはされていない。

【方法】

東京都内区部のＫ保育園の 3～5 歳児異年齢クラスを本研究の場とした。

東京都内区部のＨ大学（保育者養成校）の４年生３名(学生Ａ、学生Ｂ、学生Ｃ)を３名でＫ保育園に派遣した。まず子どものことを少しでも理解した上で保育に入ることのできるよう、初回の園訪問時は、入るクラスの子どもたちと自由に遊ぶ時間を２時間に設定した。

表１にＫ保育園でのフィールドワークの日程を示す。カメラ持参でのドキュメンテーション作成は、11/6 と 12/11 の両日で行った。

学生たちは大学管理の端末 iPod-touch を使用して写真撮影を行い、ドキュメンテーション作成のために写真を撮影し、ドキュメンテーション作成を行った。

Ｋ保育園のクラス担任保育士Ｎも園の管理の端末を用いて、学生たちと同様に、同じ場面の入ったときの保育ドキュメンテーションを作成した。

本研究では、11/6・12/11 の両日とも、「ドキュメンテーションを介した保育者との語り合い」の両場面での会話を記録し、文字起こしをして解析した。

語り合いの場には、学生３名(Ａ・Ｂ・Ｃ)と担任Ｎ、副主任保育士、園長に加えて、フィールドワーク引率の養成校教員７名が参加した。

【倫理的配慮】

保育ドキュメンテーション作成のために撮影した写真は、園にて保護者の同意が得られている園児の写真を使用し、他データは廃棄した。

学生および担任の作成した保育ドキュメンテ―ションをもとに語り合ったカンファレンスについて、参加していた全員録音して文字起こし・解析することについて同意を得た。

表１　Ｋ保育園でのフィールドワークの日程(2024 年)

日付	時間帯	保育内容	学生の行動
10/14	9:30～11:30	室内自由遊び	園に初訪問・子どもたちと遊ぶ
11/6	9:30-11:45	公園への散歩(蝶)	ｶﾒﾗ持参で保育観察
	12:30-14:40	―――	写真選定・ﾄﾞｷｭﾒﾝﾃｰｼｮﾝの学生・保育者による作成
	14:40-15:15	―――	ﾄﾞｷｭﾒﾝﾃｰｼｮﾝを介した学生３名・保育者との語り合い
	15:15-15:30	―――	まとめ
12/11	9:30-11:45	公園への散歩(葉っぱ)	ｶﾒﾗ持参で保育観察
	12:30-14:40	―――	写真選定・ﾄﾞｷｭﾒﾝﾃｰｼｮﾝの学生・保育者による作成
	14:40-15:15	―――	ﾄﾞｷｭﾒﾝﾃｰｼｮﾝを介した保育者との語り合い
	15:15-15:30	―――	まとめ

【結果】

ここでは、12/11 の公園での葉っぱのあそびに関して 3 名の学生たちおよび担任 N が作成したドキュメンテーションをもととして、なされた語り合いをもとに、学生のドキュメンテーション、担任 N のドキュメンテーションを下記に示す

学生 A のドキュメンテーションにおける言葉と写真

散歩中に弱ったちょうちょを見つけた。園に持ち帰れないので、保育者がちょうちょを作るための葉っぱを集めようという一言から落ち葉拾いが始まった。自分の想いを描くちょうちょを作った。

様々な色の落ち葉を集め、ちょうの羽の材料を集めていた。枯葉をカッコいい羽、小さくて緑の葉っぱをかわいい羽と表現しており、思い思いのちょうちょを作っていた。

このできごとから色や形によって、見立て方がちがい、様々な材料を使って子ども一人ひとりのちょうちょが違うことから子どもの個性が制作等にもあらわれているのだと感じた。

担任 N のドキュメンテーションにおける言葉と写真

左上の写真、どこかに虫がいます。さて、どこでしょう？

羽を啓けば猛禽類の目玉 b のような模様がでてきます。外側の鮮やかな擬態もさることながら、内側の擬態も美しいですね。「ちょっとまねできそう」といって E くんは葉っぱや木の枝を拾ってきて、アケビコノハを再現していました。「この、くちにおストローがむずかしい」と細部にこだわっていました。

帰園してもう一度写真を見ながら二人でしゃべっていると、E くんが「いっぴきめは、なんでこんなすがたでうまれてきたんだろう」とつぶやきました。確かに図鑑には口のことも擬態のことも書いてありますが、そこで終わってしまっては理解は半分にも至りません。心と体を通してみてはじめて抱く感情が、フィールドにはいつもあります。

語り合いから気付いたこと

1）保育の意図が理解できていてのドキュンメンテーションの大切さ。

2）一日だけやってきて気付く学生だからこそ気づいたことがある。

3）毎日育ちをみている担任だからこその気づきがある。それは単発でやってくる学生にはなかなかわからない。

まとめ

写真付き保育記録をもとに話をすることで、学生の視点が広がり、もっと普段からの子どもの様子を理解することの大切さの一端が少しずつ見えていく様子がうかがえた。

担任が子どもの姿を最もよく知っているとは限らず、普段を知らない人の気づきもある。

大豆生田・おおえだ1)は、「保育ドキュメンテーションは驚きや気づきをシェアする」媒体であると指摘している。ドキュメンテーションを介して「書き手」と「読み手」が語り合うことで、保育理解が深まっていくものと考えられる。

引用文献

1）大豆生田啓友・おおえだけいこ『日本版保育ドキュメンテーションのすすめ』小学館, p.4, 2020.

2）岩田恵子・大豆生田啓友・鈴木美枝子・田澤里喜・田甫綾野　「『ドキュメンテーション型実習日誌』の試みと課題」　玉川大学教育学部紀要, 第 19 号, 2019, pp.125-140.

保育所実習における指導計画の指導の課題

嶌田　弘子（名古屋短期大学）

1. 問題の所在

1-1. 保育所実習に求められる指導の質

多様なニーズが求められる保育現場において，実習生を受け入れることは，その意義こそ理解できても負担に感じる現状は否定できない。自身の保育実践を提供し，実習生を指導する担任保育士の実習指導への困難感の調査[1]からは，受け入れた実習生の実習態度に変化がなかったという感覚から，自分の能力不足を感じたり，保育への自信を喪失させたりする事例が見られた。2020 年 9 月「保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書」[2]の中の「保育実習の改善に向けた共通研修の開始」として，実習指導における質の差を改善し，実習が養成校での指導と相まって効果的になるよう，実習指導の責任者となる保育士への研修推進が明示され，2024 年 3 月には，一般社団法人全国保育士養成協議会の調査研究により保育実習指導者研修の内容及びテキスト，養成校側と保育施設側のマニュアルが作成された[3]。

保育実習実施基準[4]では，実習施設側の実習指導者として主任保育士またはそれに準ずるものが定められたことにより，担任保育士と主任保育士の協働的な実習指導が求められている。

また近年，政府による保育士の処遇改善制度の取り組みの一端としてキャリアアップ研修が推進され，その中で主任保育士に対して，組織の中のミドルリーダーとしての役割，専門性の検討がなされている。実習指導もその一つである。しかし実習施設の保育士には，担任保育士に限らず，担任保育士を指導する側の主任保育士についても実習指導者としての知識やスキルを学ぶ機会はほとんどない。現状において実習施設側の実習指導者とされるミドルリーダーとしての主任保育士の実習指導内容や方法は示されてはいない。保育実習の指導において，実習生を受け入れる保育施設は，主任保育士またはそれに準ずる者が指導者として示されている１。実習生を受け入る保育施設では，実際に，実習生を指導しているのは主任保育士だけでなく，担任保育士も実習指導を担っている。担任保育士は，直接，自身の保育を提供し，実習生に一番近い存在として実習生と共に実習期間を過ごし指導にあたっている。保育者を目指す学生にとって，実習は，将来保育職に就くか否かを左右すると言っても過言でない。

1－2. 実習における実習生の学びからみえる課題

一般社団法人全国保育士養成協議会が行った「指定保育士養成施設及び実習先保育所の実習指導者に対する効果的な研修の在り方に関する調査研究」[5]によると，実習中に学んだことについての学生への問いでは，保育実習Ⅰは，「記録に基づく省察・自己評価について」(34.8%)「全体的な計画と指導計画及び評価の理解について」(25.5%)「保育の計画に基づく保育内容について」(23.8%) と低い割合だった。保育実習Ⅱでは，「全体的な計画に基づく指導計画の作成・実践・省察・評価と保育の過程の理解について」(39.5%)「学生自身の自己課題の明確化」(37.2%)「養護と教育が一体となって行われる保育について」(29.0%) という結果だった。

保育の営みにおいて計画作成は必須であり，実習生が，保育施設における指導計画の作成において，保育者は，見通しをもった保育の展開を指導計画に基づいて行っていることを学ぶためには，どのような指導方法が良いのだろうか。

2. 目的

本研究では，保育実習Ⅱにおける指導内容に示されている「4. 指導計画作成・実践・省察・記録・評価」において，特に、実習生が，作成する指導計画（日案）の指導に着目し，実習施設側の実習指導者による指導計画の指導の現状から課題を明らかにすることを目的とする。今後，保育実習Ⅱにおける指導計画の指導のあり方を探るための資料とする。

3. 方法

3－1. 調査対象

A 県 4 市の公立･私立保育所及び認定こども園 100 か所において，実習生を受け入れたことのある保育者を対象に質問紙調査を実施したところ，213 名の回答を得られた。内訳は，公立保育園 115 名(54%)私立保育園 68 名 (32%) 公立幼保連携型認定こども園 (以下，認定こども園という) 3 名（１%）私立認定こども園 27 名（13%）であった。回収率は 71%であった。

3－2. 調査期間

2024 年 11 月～12 月

3－3. 調査内容

実習指導における指導計画の指導について(1)指導計画の指導方法について(2)指導計画の指導内容について(3)指導計画の指導において困難に感じたエピソード (4)実習生による指導計画作成の必要性について回答を得た。

3－4. 分析方法

保育実習Ⅱにおける指導計画の指導について，実習生が作成する指導計画の指導の際，困難を感じたエピソード及び実習生が指導計画（指導案）を作成する必要性があるかという問いに対する理由を聞いた自由記述の回答をカテゴリー化した。

3－5. 倫理的配慮□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

□名古屋短期大学「人得お対象とする倫理審査」の承認を得ている。個人や所属園を特定できないように配慮し，守秘義務を厳守することを書面及び口頭で説明し，各市の担当課及び園長の承諾を得た。各保育士には，調査の趣旨及び内容を紙面にて伝え，協力していただく際の注意事項など紙面で説明し了承を得た。

4. 結果と考察

4ー1. 実習生が作成した指導計画の指導の困難感□□

□□保育実習Ⅱにおける指導計画（日案）の作成を指導する際の困難を感じたエピソードの記述からは，19のサブカテゴリー，6つのカテゴリーが抽出された（表１）。【指導計画の内容】は，実習生が作成した指導計画の内容が，子どもの姿に合っていない内容（活動）だった場合の指導や指導計画における援助などが書けていないことへの指導に困難感を感じている。【指導方法】は，伝え方やいつの時点で，どこまで指導したらよいのかという指導方法に関する困難感である。【実習生自身】では，実習生の実習態度や意欲が感じられない態度などに困難を感じ，【実習生重視】では，実習生のやりたいことを重視したいという思いと，実際，実習生が，実習期間中での指導計画の立案や理解は難しいと感じており，実習指導そのものに困難を感じていることがわかる。【指導体制】では，指導計画の指導に関して養成校と考えるべき体制への困難といえる。【実習先の実情】では，時間的な余裕のなさや指導者としての資質に不安を抱えていることがわかる。

表１ 指導計画の指導における困難感の記述

カテゴリー	サブカテゴリー	数
指導計画の内容	子どもの姿に合っていない内容（活動）	16
	援助や環境が十分に書けていない	15
	指導計画の言い回し	8
	誤字脱字	7
指導方法	伝え方の難しさ	28
	どこまで指導したらよいのか	14
	いつ指導したらよいのか	7
実習生自身	実習生の態度	17
	実習生の理解	7
	実習生の姿勢	7
実習生重視	実習期間中の子どもの姿の理解は難しい	11
	実習生への気遣い	5
	実習生が作成した指導案の承認	1
指導体制	学校で作成している	4
	園での指導は時間的に難しい	2
実習先の実情	話し合う時間の確保ができない	7
	一斉保育をしていない	3
	指導者としての資質に不安	5
	現場の指導計画の変革期	1

4ー2. 保育実習Ⅱにおける指導計画（日案）の作成は必要か□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

□保育実習Ⅱにおいて，責任実習を行う際，指導計画（日案）の作成は必要かという問いに，213名中，105名（50%）が「必要である」と答え，102名（48%）が「必要であるが検討の余地がある」と答えている。「必要ない」，「必要ないが検討の余地がある」と答えたのは，いずれも3名（1%）であった。

「必要である」と答えた理由からみえた保育施設側の指導の現状が見えてきたことは表2に示したとおりである。13のサブカテゴリーから，【実習生の学び重視】，【書くことの経験重視】，【担任保育士のサポート】，【指導の成果】，【指導計画の考え方】の5つのカテゴリーが抽出された。指導計画を理解するためには，自身で作成し，実践することで学びが得られるといった実習生の学びのために必要と考えていることがわかる。

「必要あるが検討の余地がある」と答えた理由からは，18のサブカテゴリーから【実習生の負担軽減】，【経験することが実習】，【担任保育士とともに】，【指導上必須】，【指導計画立案の難しさ】，【具体的な提案】，【実習先の課題】という7つのカテゴリーが抽出された（表3）。指導計画の作成の方法や様式など具体的な提案が見出された。加えて，興味深いのは，【実習先の課題】として，保育施設側の指導計画の在り方の変化や子どもの姿の記録中心の主体的な活動を目指す指導計画の在り方の模索中であることがうかがえる。

表2 責任実習の指導計画作成が必要である理由

カテゴリー	サブカテゴリー	数
実習生の学び重視	見通しをもって保育できる	23
	全体の流れを把握する	7
	書くことで確認できる	7
	具体的な子どもの姿を想像できる	6
	振り返りの大切さに気付く	6
書くことの経験重視	書いて考えることが実習の学び	18
	就職前の経験として	10
	就職したら書くから	7
担任保育士のサポート	担任保育士が把握することでともに保育ができる	4
	担任保育士が一緒に確認しながら書く	1
指導の成果	指導により指導計画の理解が深まる	5
指導計画の考え方	子どもの姿からの立案と実践	4
	PDCAサイクルの理解	3

表3 責任実習の指導計画作成は必要だが検討の余地ある理由

カテゴリー	サブカテゴリー	数
実習生の負担軽減	指導計画を書く時間の保障	3
	負担になりすぎる	7
	書くと見通しがもてる	8
	書類が多すぎる	3
経験することが実習	就職したら必要だから	6
	経験として必要だから	5
担任保育士と共に	担任保育士と共に書くとスムーズ	3
指導上必須	指導者として把握する	2
	指導する時に必要	1
指導計画立案の難しさ	実習期間中の立案は困難	4
具体的な提案	計画は主活動だけでよい	10
	簡素化してもよい	11
	要点を書く程度でよい	7
	実習生の準備の時間を保障	2
	PCやICTの利用はできないか	1
実習先の課題	現場の指導計画も変わりつつある	5
	現場も主体的な保育の中で検討中	6
	現場の指導計画に悩んでいる	1

4ー3. 保育実習Ⅱにおける指導計画作成の指導の課題

保育施設側の現状として，短い実習期間で，実習生が，子どもの姿を理解することの難しさや指導者としての指導計画に関する指導方法への不安が浮き彫りになった。加えて，保育所における保育実習Ⅱの指導計画の指導において，指導する保育者は，実習中に，実習生が指導計画（日案）を作成することは必要と考えている。しかし，現状のままでは，実習生の学びの向上に向け，変革していくことが必要と考えていることが明らかになった。

引用文献

1) 嶌田弘子・鈴木裕子（2022）保育所実習指導者のための自己評価尺度の開発，保育学研究第 60 巻　第 1 号
2) 厚生労働省（2020）保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書，□□
3) 一般社団法人全国保育士養成協議会（2024）指定保育士養成施設及び実習先保育所の実習指導者に対する効果的な研修の在り方に関する調査研究
4) 厚生労働省（2018）指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について
5) 前載 3)

本研究は JSPS 科研費 24K05852 の助成を受けたものです。

保育者養成校における学生の健康に対する意識と健康･体力維持増進の取り組みについて

○淺川正堂・加藤　渡(修文大学短期大学部)、菊池理恵(名古屋柳城短期大学)、
岡田摩紀・星野秀樹(愛知文教女子短期大学)、藤巻裕昌(名古屋女子大学短期大学部)、
渡部　努(岡崎女子短期大学)

【緒論】

保育現場(幼稚園、保育所、認定こども園など)では、保育者は子どもの日常的なけがや病気、体調不良者への対応、インフルエンザや手足口病など感染性疾患の早期発見や防疫活動などを行なっている。さらに長期的な視点で子どもの心身の成長・発達にも配慮している。保育所保育指針[1)]では、養護に関する基本的事項として、一人一人の子どもの平常の健康状態や発育及び発達状態を的確に把握し、異常を感じる場合は速やかに適切に対応する、と述べられている。また、幼稚園教育要領の領域健康[2)]では、日常生活の中で起こるけがや病気、健康診断など様々な機会を捉えて、自分の体を大切にしなければならないことに気付かせる、と記載されている。保育現場では毎日の登園後視診、毎月の身長、体重測定や定期的な健康診断など、子どもの心身の健康状態を観察・把握する仕事が多い。そのため保育者は子どもや周囲の大人に対して、心身の変化や異常に注意をはらう意識が非常に重要である。保育者養成系の学生は、自分の心身の健康の維持・増進も含めて、健康に対する強い意識と健康の維持・増進に必要な知識や情報の理解・習得が求められる。本研究では保育者養成系大学学生の健康に対する関心の程度と日常的に実施している健康・体力の維持増進の取り組みなどについて調査した。

【方法】

本研究では、愛知県下の保育者養成系大学の2･3 年生と同短期大学の 2 年生を対象に、google forms を利用して 2024 年 6 月にアンケート調査を行なった。学生には調査の目的と結果の使用範囲、無記名であることなどを説明した後、了解の得られた学生に自主的に回答してもらった。本調査は修文大学短期大学部研究倫理審査委員会の審査・承認を受けて実施した(承認番号 2024SR002)。

【結果および考察】

アンケートの回収数及び回答者数は 365 人(女子学生 358 人、男子学生 7 人)であった。平均年齢は 19.78±1.20 歳であった。BMI 値以外の回答は男女を区別せず一括で集計した。調査の結果、「自分の健康について非常に関心がある」と答えた学生は 110 人(30.1%)(表 1)、「自分の健康・体力の状態に自信がある」と答えた学生は 42 人(11.5%)、「自信がない」と答えた学生は 35 人(9.6%)であった(表 2)。体重測定の頻度は「ときどき測定している」と答えた学生が最も多く 191 人(52.3%)であった(表 3)。体調がいい時の体重を知っているかの質問に対して、「よく知っている」は 40 人(11.0%)、「大体知っている」が 130 人(35.6%)、「あまり知らない」が 123 人(33.7%)であった(表 4)。

表 1　自分自身の健康についての関心 (n＝365)

項　目	人数 (%)
非常に関心がある	110 (30.1%))
少し関心がある	202 (55.3%))
あまり関心がない	43 (11.8%))
関心がない	10 (2.7%))

表 2　自分自身の健康や体力の自信 (n＝365)

項　目	人数 (%)
自信がある	42 (11.5%))
少し自信がある	136 (37.3%))
あまり自信がない	152 (41.6%))
全く自信がない	35 (9.6%))

表 3　日常的な体重測定 の頻度 (n＝365)

項　目	人数 (%)
毎日測定する	47 (12.9%)
たまに測定する	191 (52.3%)
ほとんど測定しない	93 (25.5%)
まったく測定しない	34 (9.3%)

表 4　自分の体調が良い時の体重　(n＝365)

項　目	人数　(%)
よく知っている	40　(11.0%)
大体知っている	130　(35.6%)
あまり知らない	123　(33.7%)
全く知らない	72　(19.7%)

今回調査した女子学生 358 人の BMI 値は、大きな個人差はあったが(最小値 14.7～最大値 36.7)、平均値は 20.8±2.5 であった。やせ(BMI18.5 未満)51 人(14.2%)、普通(BMI18.5～25.0 未満)289 人(80.7%)、肥満(BMI25.0 以上)18 人(5.0%)であった。

令和 4 年度の国民健康・栄養調査[3)](以下、健康栄養調査)によると、20 歳代(20～29 歳)女性の BMI 平均値は 21.0±2.9、男性は 22.9±4.1、である。20 歳代女性のやせは 20.7%、普通は 70.4 %、肥満は 8.9 %であることが報告されている。今回調査した学生は大きな個人差が観察されたが、平均 BMI 値は一般女性とほぼ同じである事、やせと肥満に該当する割合が低いことが分かった。

「健康づくりのための身体活動・運動ガイド 2023[4)]」では、身体活動量が多いほど疾病の発症率が低くなることから、1 日の身体活動量の目標として「日常生活において歩行又は同等の身体活動を 1 日 1 時間以上実施」することが推奨されている。そして個々に運動強度や量を調整し、可能なものから取り組むことが重要だとしている。

健康栄養調査によると、運動習慣(1 回 20 分以上の運動を週に 2 回以上実施し、1 年以上継続している)の実施率は、女性 31.5%、男性 25.5%である。20 歳から 29 歳に限ると女性 15.2%、男性 18.9%である。本調査では女性 24.6%(88 人)の実施率であった。(男性は回答者が 7 名の内運動習慣のあるものは 1 名に留まった。)

一方、調査した全学生のうち 286 人(76.7%)が健康のため何らかの取組みを行なっていることが明らかになった。その内、階段を使う、駅まで自転車利用など、スポーツや身体活動を答えた学生は 118 人(41.3%)、野菜をたくさん食べる、鉄分のサプリメントを飲むなど栄養や食事面での取り組みは 136 人(47.6%)、十分な睡眠時間を取るなど睡眠に関する配慮は 66 人(23.1%)であった。またその他として湯船につかる、朝の太陽光を浴びる、ポジティブ思考等の回答は 10 人(3.5%)であり、複数の取り組みを行なっている学生も少なくなかった(表 5)。

表 5　健康・体力の維持増進のため行なっていること

(n＝365)

- 何らかの取り組みをしている　286 人(78.4%)
  - 取り組んでいる内容（複数回答可）
    - スポーツ・身体運動　118 人(41.3%)
      - ・部活動やスポーツジムなど定期的なスポーツ
      - ・身体運動　・階段を使う　・自転車通学
      - ・散歩などよく歩く　・その他
    - 食事・栄養　136 人(47.6%)
      - ・3 食きちんと食べる　・野菜をたくさん食べる
      - ・サプリメントを摂る　・水をよく飲む
      - ・ヨーグルトや乳酸菌飲料を摂る
      - ・無理のない食事制限　・その他
    - 睡眠　66 人(23.1%)
      - ・十分な睡眠時間をとる　・早寝早起き
    - その他　10 人(3.5%)
      - ・朝の太陽光を浴びる　・湯船に浸かる
      - ・ポジティブ思考　・ストレスを溜めない
      - ・生活リズムの維持
- 何もしていない・無記入　79 人(21.6%)

今回の調査によって、保育者養成系学生は同年代の一般女性と比較して BMI 値で痩せと肥満に分類される学生の割合が少なかったこと、意識的にスポーツや身体運動を実施している割合が高く、食事や睡眠など、健康の維持増進のために様々な配慮と取り組みを実践している学生が多いことが明らかになった。

【文献】

1) 厚生労働省編　保育所保育指針解説　フレーベル館 平成 30 年３月
2) 文部科学省編　幼稚園教育要領解説フレーベル館 平成 30 年 3 月
3) 厚生労働省　令和 4 年度国民健康・栄養調査 https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_42694.html 2024.10.8 閲覧
4)厚生労働省「健康づくりのための身体活動・運動ガイド 2023」 https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryou/kenkou/undou/index.html 2024.10.8 閲覧

保育者養成校における保育職の魅力を発信する取り組み（２）

～養成校学生と中高生のかかわりの継続的検討～

○小川　久恵(札幌国際大学短期大学部)　伊藤　桂子(札幌国際大学短期大学部)
田村　めぐみ(札幌国際大学短期大学部)

はじめに

文部科学省の令和６年度調査研究事業では『大学等を通じたキャリア形成支援による幼児教育の「職」の魅力向上・発信事業』が行われ、事業の主旨・概要として、「幼児期及び幼保小接続期の教育の質的向上の根幹をなす幼稚園教諭等の人材については、人材の需要の高止まりに供給が追い付いていない状況である。このような現状に対応するには、より多くの人材が幼児教育の道を志し、継続的に働き続けられる職場環境の中で体系的に資質能力の向上を図る機会を確保することが求められる。」とある。

札幌国際大学短期大学部では、令和６年度も調査研究事業を受託し、職の魅力向上・発信事業に取り組むこととなった。本研究では、２年間継続して事業に取り組む中で、学生の中高生との関わりや意識に変化があるのかを検討する。

1.【目的】

小川(2024)は「保育職の魅力を伝えるには、中高生と共に保育職体験に参加することを通して、自分の中高生の時の思いや受けた影響と比較しながら、保育職の魅力を再認識し、発信する充実感を感じていると推測される」と述べた。

保育者養成課程学生を対象に、昨年度と比較する調査を実施し、保育を学ぶ学生と中高生との関わりを通して、保育職の魅力の認識やキャリア形成支援にどのような影響を与えるかについて考察する。

2.【対象】

短期大学で幼児教育・保育を学ぶ学生 31 名(内９名は２年継続で事業に参加)

3.【方法】

保育職の魅力を伝える保育職体験に援助者として参加した学生に、取り組みの振り返りについて無記名式のアンケート調査を実施した。質問項目は 10 項目とし、回答は４件法(一部５件法)と自由記述で行うこととした。

4.【倫理的配慮】

対象学生に対し研究目的を書面で説明し、研究発表の承諾を得た。また、札幌国際大学研究倫理審査委員会の承認を得た。

5.【結果】

【1. 役割を通して中高生と関わりを深めることはできましたか？(４件法)】※数字は回答数

・とても深めることができた㉒

・深めることができた⑧・あまり深めることができなかった①・深めることができなかった⓪

【2. 役割を通して中高生と関わりを深めることができた・できなかった理由を教えてください。(自由記述)】

「とても深めることができた」の記述には、「昼食を共にした際に会話などで盛り上がることが出来た」「中高生と学生スタッフと子どもの時間が多かったので、子どもと中高生の関わりが濃くなる援助ができたと思う」「話して保育の良さを伝えることができた」「自分の体験や高校生の気になることを積極的に話せた」とあった。

「深めることができた」の記述には、「中高生の不安や悩みを和らげられるように相談に乗ることが出来た」「保育についてとか、色んな話をして笑い合いながら伝えていけたと思う」とあった。

「あまり深めることができなかった」の記述には、「中高生の様子を見守り、困ったことがあった時のサポートをすることが多かった」とあった。

【3. 保育者を目指した時期を教えてください。(４件法)】※数字は回答数

・幼児期⑥・小学生の時⑥・中学生の時⑨

・高校生の時⑩

【4. あなたが保育者を目指したきっかけを教えてください。(自由記述)】

「幼児期に保育者を目指した」の記述には、「小さい頃お世話になった保育者に憧れていた」「担任の先生に憧れていたことに加え、母も保育者だということがきっかけ」「幼少期から弟妹のお世話をすることに喜びを感じており、職として一生のものにしたいと強く思った」とあった。

「小学生の頃に保育者を目指した」の記述には、「近所の小さな子どもと関わっていて楽しかった」「幼児期から習っていたピアノを活かしたかった」とあった。

「中学生の頃に保育者を目指した」の記述には、「母が保育者で、仕事の話を聞き、子どもの成長していく姿を近くで見ることができる素敵な仕事だと思った」「子どもと関わりその後の成長に大いに貢献することが出来る職だから」とあった。

「高校生の頃に保育職を目指した」の記述には、「子どもが好きで音楽を伝える仕事をしたい」「高校で保育系の授業を選択して子どもの成長に興味をもった」とあった。

【5. 役割を通して中高生に職の魅力（保育職の魅力）を感じてもらうことはできましたか？(４件法)】

・とてもできた⑭・できた⑯

・あまりできなかった①・できなかった⓪

【6. 中高生に職の魅力（保育職の魅力）を感じてもらうことはできた・できなかった理由を教えてください。(自由記述)】

「とてもできた」の記述には、「授業で体験していることや実習での学びを伝えることで、具体的な未来を想像してもらえたと思う」「沢山の子どもと関わることは日常の中で少ないと思うので、学生や保育者、子どもと関わり、遊ぶ楽しさを知ることができたと思う」とあった。

「できた」の記述には、「友達の同伴で保育をめざしていない子が、保育も視野に入れたいと話していた」「子どもたちと関わりながら可愛さや関わることを楽しめるよ

うに援助できたと思う」とあった。

「できなかった」の記述には、「保育職についての話をあまりしなかったから」とあった。

【7. 中高生との活動に積極的に取り組むことができましたか？（5 件法）】※数字は回答数

・とても積極的に取り組んだ⑨・積極的に取り組んだ⑯
・どちらともいえない⑤・あまり積極的に取り組めなかった①・積極的に取り組めなかった⓪

【8. ご自分が中高生の時にこのようなイベントがあったら参加したかったですか？(5 件法)】※数字は回答数

・とても参加したい⑰・参加したい⑫・どちらともいえない①・あまり参加したくない①・参加したくない⓪

【9. 昨年度も職のイベントに参加した方に質問します。このイベントを通して学んだこと・感じたこと・自分の変化等、昨年と今年で違う点があったら教えてください。（自由記述）】

「保育学生として学んだことや実習で得た学びを伝えることはとても大切な事だと感じた」「昨年、中高生側で参加した時はどうしたら良いか分からず子どもと上手く会話できなかったり、子どもが楽しいのかという不安があったりした。その際に、学生スタッフが上手にサポートしてくれ、子どもとの関わりも深められたし楽しい時間になったと思う」「中高生が子どもたちと関わっている時はその時に感じた素の感情で関わっているように見え、初心の気持ちを持ちながら関わるということも子どもたちとの関わりには必要で、そこから分かる子どもの姿もあるのだと感じることが出来た」「中高生の時に保育士という仕事に興味を持っていたが、具体的にどの様な仕事をするのか、子どもの援助とはどういったことをするのかを知らなかったので、中高生の頃にこの様な経験ができるのは、将来像やどういったことをするのかを知れるのでとてもいい体験だと思った」「中高生に子ども達と関わることの魅力を伝えることで自分自身も改めて保育の良さを感じることが出来た」等の記述があった。

【10. 今後、中高生に保育の魅力を伝える方法でアイディアがあれば教えてください。（自由記述）】

「子どもとの時間は保育職を実践的に楽しいと感じられるし、自分が引っ張っていこうという気持ちも芽生えると感じた。保育者の方との時間は現場の生の声を聞くことができ、参考になるし良さを伝えてくださるので魅力を感じられると思う」「グループで中高生と学生で交流できる機会をもっとつくる」「中高生の身近な存在である学生スタッフとの関わり」「学生が企画した指導案を体験したり触れ合ったりしてもらう」等の記述があった。

6. 【まとめ】

「中高生と関わりを深められたか？」の項目では、97%が「深められた」と回答し、昨年度の81%を上回った。自由記述には【いろいろな話をした・話題が盛り上がった】【自分の体験や中高生が気になることを積極的に話せた】【不安や悩みを和らげる相談に乗ることができた】等のキーワードがみられたことから、身近な存在である自分たちが、当時の自分を思い出しながら中高生に寄り添う関わりを心がけたことが推測される。また昨年度の経験者も9名いることから、経験を踏まえて関わったことも「深められた」と感じられる一因になったと推測される。

「保育者を目指した時期、きっかけ」の項目では、高校生の時に進路選択をしたが32%、中学生の時が29%で合わせて61%だった。昨年度は中・高生の時が合わせて57%と2年続けて過半数を超えている。きっかけとしては【身近な保育者に憧れて】【子どもとかかわることが楽しい】【子どもの成長に貢献できる素敵な仕事】等のキーワードがみられた。また2年継続して参加した学生の自由記述に【子どもと上手く会話できなかったり、不安があったりした時に学生スタッフがサポートしてくれたことで子どもとの関わりも深められたし楽しかった】【中高生の頃にこの様な経験ができることは将来像や具体的なことが知れるのでいい体験だと思った】とあることから、中高生が保育体験を通して保育学生、保育者、子どもたちとかかわることは保育職を目指すきっかけにもなり得ると考えられる。

「職の魅力を感じてもらえたか？」という項目では、97%の学生が「できた」と回答しており、昨年度の94%を上回った。自由記述には【学びや経験を伝えることで具体的な未来を想像してもらえた】【子ども・学生・保育者と直接かかわることから、子どもとかかわり遊ぶ楽しさを知ってもらえた】【保育職も視野に入れたいと言ってくれた】等のキーワードがみられた。

	とてもできた	できた	あまりできなかった	できなかった
関わりを深めることができたか？(2024)	71%	26%	3%	0%
関わりを深めることができたか？(2023)	44%	37%	19%	0%
職の魅力を感じてもらうことはできたか？(2024)	45%	52%	3%	0%
職の魅力を感じてもらうことはできたか？(2023)	44%	50%	0%	6%

『表１　2023年度と2024年度アンケート結果比較』

「中高生と関わりを深められた」「職の魅力を感じてもらえた」の質問に97%が「とてもできた・できた」と実感しており、昨年度は高校生として、もしくは援助者(学生)1年目として参加した学生が継続して参加することで、より中高生の立場になって援助したり、子どもと中高生を繋いだりすることができたと考えられる。また、自由記述からも学生自身が改めて保育職の魅力を認識し、自身のキャリア形成に繋がっていると推測される。

文部科学省が大学等を通じたキャリア形成支援による幼児教育の「職」の魅力向上・発信事業（2024）で掲げているテーマ【②養成校生を対象としたキャリア形成支援：教員養成課程に所属する学生が、近い将来現場で活躍できるイメージを持てるよう、なりたい保育者像やキャリア観を形成するとともに、就職にあたっての不安感軽減に資する取組を行う】からも、中高生の保育体験を支える経験は学生の自己効力感を高めると考える。

引用・参考文献

○文部科学省『幼児教育　調査研究事業』(2024)
○小川久恵『保育者養成校における保育職の魅力を発信する取り組み～保育者養成課程学生と中高生のかかわりをもとに～』日本保育学会第77回大会(2024)
○文部科学省『大学等を通じたキャリア形成支援による幼児教育の「職」の魅力向上・発信事業/幼児教育の「職」の魅力向上と人材確保の好循環を生み出すモデル創出事業(事業成果物)』(2024)

VR を活用した危険予知学習モデルの開発と有効性

○水落　洋志（兵庫教育大学大学院　学校教育研究科）

1. 問題と目的

近年，教育・保育施設では子どもの事故を未然に防ぐため，様々な取り組みが行われているが，事故の報告件数は年々増加傾向（こども家庭庁，2023）にある。したがって，保育者養成校においても，これまで以上に子どもの事故等に関する学びを深めていくことが必要である。

保育学生を対象とした事故防止の学びについて検討している先行研究によると，KYT（危険予知トレーニング）や，実習で体験した危険事例についての振り返り，さらには，教育・保育施設に直接出向き，自ら園環境の中で危険の存在と事故防止の対策を考えることで，リスク感性が向上することを述べている（田中，2015；甲賀，2017）。一方で，保育学生の実態を勘えるに，保育者養成校のカリキュラムの過密さなどによって，これまで以上に教育・保育施設に直接出向くことや，子どもと触れ合う機会等を増やし，直接体験を通した学習を行うことは困難な状況である。

このような直接体験に近似した状況下で学習を容易に可能とする技術として，近年，Virtual Reality（以下，VR）に注目が集まっている。VR とは，人間の感覚器官に働きかけ，現実ではないが実質的に現実のように感じられる環境を作り出し，臨場感を生じさせる技術のことである。保育学生を対象にVRを用いて保育場面における0－1歳児の危険行為を観察した際の脳波を測定した研究によると，安静時と比較して危険行為の観察時にはβ波が有意に増幅することが明らかとされている（水落・内田，2024[a]）。さらに，水落・内田（2024[b]）は，従来，KYT 教材として用いられてきた静止画・動画と VR の提示刺激の差異が危険の捉え方の深さに及ぼす影響について検討した結果，VR は他の教材と比較して，危険の捉え方の深まり得点が有意に高くなることを明らかとしている。したがって，保育学生の直接体験を通した学習の一助として，VR を活用することは危険予知を高める手立てになると考えられる。

しかしながら，これまでの先行研究（水落・内田，2024[a),b)]）は経験学習による効果については検討されていない。Kolb（1984）によると，経験学習とは「経験を変換することで知識を創りだすプロセス」と定義し，学習者は，①具体的経験，②内省的観察，③抽象的概念化，④能動的実験を繰り返すことで，学習が促進される経験学習モデルを提唱しており，多領域（教師，看護師，介護士等）においてその学習モデルの価値が認められている（例えば，Korthagen, 2001）。さらに，多くの研究で，②内省的観察の中で，深い内省（批判的内省（Critical reflection））をすることが重要とされている（例えば，Reynolds，1998）が，学習者のレベルによって，複雑な課題を処理しながら内省することは容易ではないため（Kashihara & Hasegawa, 2004），深い内省を引き起こすための効果的なフィードバック情報を提示することが必要となる。この点に関して，フィードバック情報の中でも特に，視覚的フィードバック情報は他の情報よりも優先的に脳内処理されることが明らかとされている（東口他，2012）。したがって，Kolb（1984）の経験学習モデルを基軸として，②内省的観察時においては，VR の利点を活かして，学習者の VR 体験時の視線行動と移動軌跡を俯瞰的に振り返ることができる視覚的フィードバック情報を提示することで，深い内省を引き起こすことができると考えた。

そこで，本研究は，保育学生を対象に，VR を活用した危険予知学習モデルを考案し，その有効性について検討することを目的とした。

2. 研究の方法

2-1. 調査対象者

保育者養成校に在籍している保育学生 30 名（平均年齢 20.37±0.76 歳）であり，正常な視力を有している女子学生を対象とした。さらに，調査対象者の選定条件として，保育所実習を終えており，実習中に 3 日以上 0－1 歳児を担当した保育学生のみとした。

2-2. 提示刺激

水落・内田（2024）が開発した VR を用いた。全て Computer Graphics を用いて作成されており，保育室の環境構成の内容的妥当性ならびに再現性についても検証されている。

事故場面の選定については，0－1 歳児を対象とした事故場面について先行研究を検討した。その理由としては，保育学生は乳幼児の中でも特に乳児への理解が乏しく，他の発達段階よりも予測が困難であることが示されているからである（例えば，小屋，2010）。事故場面の場所やタイミング等については，研究協力者（保育者養成校教員 1 名，現任保育者（0－1 歳児担当保育経験 10 年以上）1 名）と協議し，次の場面とした。なお，提示刺激には，3 名－6 名の子ども（場面によって人数が異なる）と保育者 2 名（学習者 1 名を含め）を配置した。

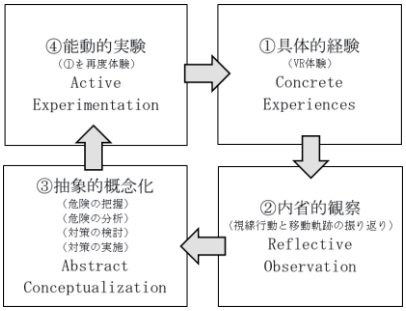
表 1．提示刺激（危険イベント）

場面	危険行為
A場面	玩具を振り回して友だちにあたる
B場面	玩具を口に入れていると部品が破損して，誤飲しそうになる
C場面	つかまり立ちをしようとして転倒
D場面	絵本の取り合いをして友だちにあたる

2-3. 危険予知学習モデル案

Kolb（1984）の経験学習モデルを基軸として，表 2 の通り，危険予知学習モデルを考案した。対象者は，①具体的経験から④能動的実験を 1 サイクルとして，1 日 1 場面学習してもらった。したがって，学習期間は 4 日間とした。

表 2. 危険予知学習モデル案



2-4. 効果測定

(1) 対象者の学習前後におけるリスク感性を測定するため，リスク感性測定尺度（6 下位尺度 25 項目）を用いた（水落・内田，2023）。

(2) 対象者の学習過程における生理的変化を測定するため，VR 体験時の視線行動ならびに移動軌跡を測定し，学習前後における「子どもの危険と思われる行為に対する適切な見方・移動手段」であるかについて現任保育者（0－1 歳児担当保育経験 10 年以上）1 名に 10 段階で評価してもらった。

(3) 対象者の抽象的概念化の妥当性を検討するため，現任保育者（0－1 歳児担当保育経験 10 年以上）1 名に「危険の把握」に基づく，「危険の分析」，「対策の検討」，「対策の実施」の記述内容について，10 段階で評価してもらった。

2-5. 手続き

対象者へ同意を得た後，リスク感性を測定した。次に，危険予知学習モデルに基づき，4 日間実験に参加した。次に，4 日目の学習後に改めてリスク感性を測定した。なお，「①具体的経験」の順序効果を考慮し，体験する場面はランダムとした。

2-6. 倫理的配慮

実験を開始する前に，研究目的，協力は任意であること，個人情報の取り扱いについて口頭および書面で説明し，同意を得た。また，論文記述の際は，内容を損なわない範囲で，対象者が特定されないよう配慮した。なお，本研究は，所属大学の研究倫理審査を受審し，承認を得た（倫理審査番号：2024-1）。

3. 結果

3 - 1. リスク感性測定尺度

学習前後におけるリスク感性測定尺度の因子得点の差異を検討するため，因子別に t 検定を行った。その結果，【第 1 因子：保育安全行動遂行力】，【第 2 因子：リスク情報獲得力】，【第 4 因子：日常生活安全行動遂行力】，【第 5 因子：リスク回避準備力】ならびに【第 6 因子：リスク察知観察力】の得点が学習前よりも学習後で有意に高い得点を示した（$p<.001$）。一方で，【第 3 因子：リスク要因把握力】は有意差が認められなかった。

3 - 2. 生理的変化（視線行動ならびに移動軌跡）

学習前後における「子どもの危険と思われる行為に対する適切な見方・移動手段」の得点の差異を検討するため，場面別に t 検定を行った。その結果，全ての場面（A-D 場面）において学習前よりも学習後で有意に高い得点を示した（$p<.001$）。

3 - 3. 抽象的概念化

対照的概念化の妥当性を検討するため，場面別に 1 サンプルの t 検定を行った。その結果，全ての場面（A-D 場面）において学習前よりも学習後で有意に高い得点を示した（$p<.001$）。

4. 考察

本研究の目的は，保育学生を対象に，VR を活用した危険予知学習モデルを考案し，その有効性について検討することであった。その結果，リスク感性の第 3 因子を除く，全ての因子は学習前後で有意に向上することが示された。

また，生理的変化ならびに抽象概念化についても学習前後で有意に向上することが示された。

これらの結果が生じた理由として，1 つは，VR の臨場感が現実場面に近似したものであったことが影響したと考えられる。例えば，Witmer and Singer（1998）によると臨場感とは，「現在いる場所とは，異なる場所にいるような感覚」と定義されており，臨場感が増幅することは，仮想空間内での学習効果を高める要因の 1 つであることが明らかとされている。したがって，直接体験の類似した体験を可能とする臨場感が高いことで，学習が促進されたと考えられる。

2 つ目の理由としては，深い内省を引き起こすためのフィードバック情報が影響したと考えられる。本研究では，深い内省を引き出すため，「②内省的観察」時に自己の視線行動と移動軌跡を好きな位置（3D 上で俯瞰的に見れる）から何度も視聴できるようにした。このことにより，対象者は自己の行為を俯瞰的に理解することができたため，多くの気づきを生むことができたと考えられる。この点に関して，映像コンテンツを用いて運動技能の習得との関連を検討している先行研究（山本ら，2003）によると，自ら映像を視聴し，自ら課題を明確にすることで運動技能は習得されることを明らかとしている。したがって，本研究においても先行研究と同様の効果が生じ，「③抽象的概念化」の得点も向上したと考えられる。

以上のことから，本研究で用いた VR を活用した危険予知学習は妥当性があると考えられる。

5. 本研究の限界と課題

具体的経験を経て，環境へ能動的に働きかけることで，リスク感性等を向上させることができた。しかしながら，直接体験ではないため，具体的体験と直接体験の学習効果の差を検討することが必要である。また，調査対象者の学びが実際の保育現場での対応等にどのような影響を及ぼすかについても検討していきたい。

付記

本研究は令和4～6年度科学研究費助成事業（基盤研究(C)）「子どもの安全を守るためのVRを活用した体験型学習プログラムの開発と有効性」（研究課題領域番号：22K02433 研究代表者：水落洋志）の助成を受けて行った研究成果の一部である。研究協力者として，内田勇人氏（兵庫県立大学）とともに実施した。

保育学生の朝食習慣と集中力の関係性

― アルバイト状況を踏まえた分析 ―

○佐々木 優美（ 越谷保育専門学校 ）　渋谷 るり子（ 越谷保育専門学校 ）　元木 廉（ 越谷保育専門学校 ）

【目的】

本研究は、保育学生における朝食の摂取状況が集中力に与える影響を明らかにすることを目的とする。さらに、朝食摂取状況の違いに影響を与える要因としてアルバイトの就業状況を挙げ、アルバイトの有無が朝食の摂取状況に影響を与えている可能性を検討し、朝食習慣を改善するための具体的な提言を行う。

これまでの研究では、男子大学生において朝食を摂取することで眠気やだるさ、集中力などについての自覚症状の訴えが低くなることが示唆されている[1)]。しかし、保育学生に限った生活習慣に関する研究はほとんど行われていない。保育所では子どもの健康が守られ、健康増進を図ることが求められる[2)]。さらに、保育者自身の心身の健康が保育の質に影響する可能性が否定できないことからも、保育学生の立場においても食事・睡眠などの健康管理へ意識を向けることは肝要である[3)]。

本研究では朝食の摂取状況が集中力に与える影響を明らかにし、さらにアルバイトの就業状況が朝食の摂取状況に影響を与えているのかを調査した。

本研究によって明らかとなった事実は、保育学生に対する指導や相談の場面において、規則正しい生活の重要性を示すための根拠として役立てる。

【方法】

2024 年 7 月 10 日と 7 月 18 日に無記名式の質問紙を配布した。質問紙の内容は、食事の摂取状況やアルバイトの有無、運動習慣などを含めた生活習慣に関するもの 9 項目と、疲労に関する自覚症状を問う 24 項目である。配布した 96 名中 95 名から回答が得られた。本調査の回答は、全項目とも 5 点リッカートスケールを用いて得られた。

統計処理には R version 4.4.1 を使用し、疲労の自覚症状に関して因子分析を行い、得られた因子グループと朝食の摂取状況を分散分析(ANOVA)で検定したのち、Tukey の HSD 検定にて分析した。さらに、アルバイトの有無と朝食の摂取状況については χ^2 検定を行った。

【倫理的配慮】

調査は越谷保育専門学校における倫理審査にて承認を得て行った。また、学生には研究の目的や意図について十分に説明をし、同意を得た学生からのみ協力を得た。

【結果】

⑴　朝食の摂取状況について

得られたデータ(n=95)のうち、朝食を毎日食べている学生は、43.2%(41 人)、週に 5〜6 回食べている学生は 18.9%(18 人)、週に 3〜4 回食べている学生は 13.7%(13 人)、週に 1〜2 回食べている学生は 8.4%(8 人)、全く食べていない学生は 15.9%(15 人)であった。

表 1　朝食の摂取頻度と割合(%)

毎日	週 5〜6 日	週 3〜4 日	週 1〜2 日	食べない
43.2	18.9	13.7	8.4	15.9
(n=41)	(n=18)	(n=13)	(n=8)	(n=15)

⑵　アルバイト状況について

得られたデータ(n=95)のうち、週に 5 回以上のアルバイトをしている学生は 10.5%(11 人)、週に 3〜4 回の学生は 37.9%(36 人)、週に 1〜2 回の学生は 18.9%(18 人)、アルバイトをしていない学生は 31.6%(30 人)となった。

表 2　アルバイトの有無と頻度の分布(%)

週 5 日以上	週 3〜4 日	週 1〜2 日	していない
10.5	37.9	18.9	31.6
(n=11)	(n=36)	(n=18)	(n=30)

⑶　疲労の自覚症状について

小林らが作成した 24 項目の「青年用疲労自覚症状尺度」を用いて疲労に関する自覚症状について調査した[4)]。さらに、症状について因子分析を行ったところ、「認知機能低下」「身体的疲労」「精神的倦怠」「行動面の低下」「眠気・倦怠感」の 5 つの因子グループが得られた。今回注目したい「集中力がない」の項目は、「認知機能低下」の因子グループに分けられ、その他「思考力が低下している」「考えがまとまらない」「根気がなくなっている」の項目が分類された。

⑷「認知機能低下」と朝食摂取の関係性

文部科学省は朝食摂取の重要性と併せて学業や健康に与える影響について啓発している。そこで、朝食摂取頻度が「認知機能低下」に対して与える影響を調査するために分散分析(ANOVA)を行った。朝食の摂取頻度と認知機能低下の下位尺度得点の関係性を図 1 に示した。

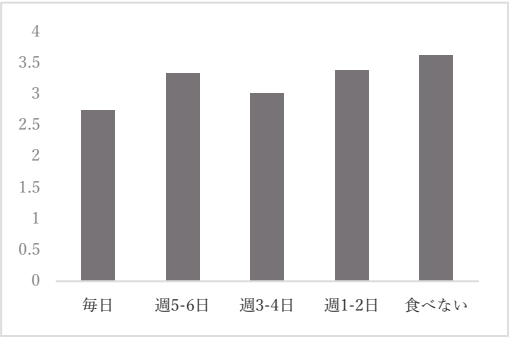


図 1 朝食の摂取頻度と認知機能低下（因子スコア）の関連

分散分析の結果として F=5.004, p=0.001 が得られ、朝食摂取頻度の違いが「認知機能低下」に有意な影響を与えていることが示唆された。

その後、どのグループ間に有意な差があるかを調査するために、Tukey の HSD 検定を実施した。朝食を毎日摂取しているグループと、全てのグループを比較したところ表 3 の結果となり、朝食を食べないグループにおいては 1%水準で統計的に有意な差が得られた。

表 3　朝食摂取頻度のグループ間の差

	平均差	P
毎日 － 週 5～6 日	0.603	0.0418*
毎日 － 週 3～4 日	0.274	0.779
毎日 － 週 1～2 日	0.634	0.192
毎日 － 食べない	0.885	0.0016**

※　*p<0.05,　**p<0.01

(5) 朝食摂取頻度とアルバイトの関係性

朝食の摂取頻度とアルバイトの有無を、表 4 にクロス集計表に整理した。朝食の摂取頻度とアルバイトの有無の関係性を χ^2 検定で分析したところ、χ^2=3.5173、p=0.4753 となり、統計的に有意な差は得られなかった。

表 4　朝食摂取頻度とアルバイトの有無の関係（人）

朝食摂取頻度	アルバイト有り	アルバイト無し
毎日	25	16
週 5～6 日	15	3
週 3～4 日	8	5
週 1～2 日	6	2
全く食べない	11	4

【総合考察】

⑴朝食の摂取状況と集中力の関係性

朝食を全く食べていないと回答した学生は全体の 15.9%であった。疲労の自覚症状に関する因子分析で分類された「認知機能低下」グループと、朝食摂取状況の間には統計的に有意な差が得られた。具体的には、朝食を「全く食べない」グループは「毎日食べる」グループに比べて「認知機能低下」のスコアが統計的に有意に高かった。さまざまな場面で朝食を摂ることの重要性が示されているなか、朝食を毎日欠かさず食べることの根拠が裏付けられる結果となった。

⑵朝食の摂取にアルバイトが与える影響

アルバイトは規則正しい生活を妨げ、朝食欠食の要因となる可能性がある。ここでは、アルバイトが朝食習慣定着の妨げになっていると仮説を立て、朝食の摂取状況に与える影響を分析した。しかし、アルバイトの有無によって朝食の摂取頻度に影響を及ぼすことを裏付けられる結果は得られなかった。

アルバイトの頻度は週に 3～4 回の学生が 37.9%と最も多い。しかし、アルバイトを行っている時間の差で学生の疲労に与える影響は異なり、そのことが原因で朝食摂取状況に影響が出ている可能性が考えられる。アルバイトの頻度だけではなく、時間帯や労働時間などにも注目することで、より深い考察に繋げられるだろう。

⑶今後の課題

朝食の摂取状況は、集中力を含む認知機能に影響を及ぼす可能性が示唆された。しかし、アルバイトの有無のみの違いでは朝食の摂取状況に影響を与えているとはいえない。

今回朝食においては摂取状況のみの調査となったが、どのような食べ物が認知機能に影響を与えるのかを知るために、朝食の内容や栄養バランスについても注目する必要がある。

また、アルバイトにおいては就労の有無だけではなく、労働時間、仕事内容などについても具体的に調査し、どのような働き方が疲労症状に影響を与えているのかを分析したい。

結論

保育学生の朝食摂取状況は、集中力を含めた認知機能において影響を与えている可能性が示唆された。具体的には、朝食を毎日食べている学生と食べる習慣がない学生では、認知機能の低下において統計的に有意な差が得られた。これらの結果によって、保育学生に対して朝食摂取の重要性を示す根拠が得られた。

また、今回アルバイトの有無が朝食を欠食する原因となるとの仮説を立てたが、アルバイトの有無のみでは朝食の摂取頻度に影響しているとはいえない結果になった。

しかし、「早寝早起き朝ごはん」の文言のとおり、学業における朝食の有効性については兼ねてから示されているとおりである。食事の内容や栄養バランスについても目を向け、これらを含めたさらなる研究が必要である。

1) 足立稔,　笹山健作(2009)「朝食の摂取習慣 と摂食の有無が男子大学生の体温, 血糖値と自覚症状に及ぼす影響」岡山大学大学院教育学研究科研究集, 140, 77-82.

2) 厚生労働省(編)(2018) 保育所保育指針解説：平成30年3月. フレーベル館.

3) 松村朋子(2021)「保育者の特性および職場環境と保育者のストレス反応との関連」大阪総合保育大学大学院 児童保育研究科 児童保育専攻

4) 小林 秀紹, 郷司 文男, 出村 慎一, 佐藤 進, 野田 政弘(2000)「青年用疲労自覚症状尺度の作成」公衆衛生誌, 47(8), 638-646

保育者養成校における保育職の魅力を発信する取り組み（3）

―イベント参加を通した保育への意識の変化に着目して―

○伊藤　桂子（札幌国際大学短期大学部）　小川　久恵（札幌国際大学短期大学部）
田村　めぐみ（札幌国際大学短期大学部）

はじめに

札幌国際大学短期大学部では、令和５年度に引き続き、令和６年度も文部科学省の調査研究事業として、『大学等を通じたキャリア形成支援による幼児教育の「職」の魅力向上・発信事業／幼児教育の「職」の魅力向上と人材確保の好循環を生み出すモデル創出事業』を受託し、中高生が子どもたちと関わりながら保育職を体験することができる様々な取り組み（イベント）を行った。本研究では、２年連続で行っている取り組みを通して、保育職を目指す学生たちの保育への意識がどのように変化しているかに着目して検討する。

1.【目的】

現在、保育者養成校で保育を学ぶ学生のうち５名は、昨年高校生としてイベントに参加している。この学生たちが、高校生として参加した時の保育への想いと、保育を学ぶ学生として参加した保育への想いの変化に着目して考察することで、今後保育者の魅力を発信していく効果的な方法や、保育者を目指す中高生が増加する手がかりを見出すことを目的とする。

2.【対象】

本学短期大学部幼児教育保育学科に所属する学生のうち、昨年高校生としてイベントに参加し、現在は保育を学ぶ１年生の学生５名。そのうち４名は、学生スタッフとして令和６年度のイベントにも参加している。

3.【方法】

学生５名に対し、保育への意識の変化についてアンケート調査を行った。質問項目は11 項目とし、回答は５件法（一部４件法）と自由記述で行うこととした。

4.【倫理的配慮】

調査対象の学生に対して、本研究の趣旨について書面と口頭で丁寧に説明を行い、承諾を得た。また、札幌国際大学研究倫理審査委員会の承認を得た。

5.【結果】

【1.　高校生の時にイベントに参加しようと思ったきっかけは何ですか？(4 件法)※複数回答可】※数字は回答数
・子どもと関わりたかったから④　・保育を学ぶ学生と関わりたかったから①　・こども園（施設）を見てみたかったから③　・その他①

【2.　1. で「その他」を選択した方は、その理由を教えてください。（自由記述）】

「保育者の仕事を体験してみたかった」と記述があった。

【3.　イベントに参加後、保育への興味・関心が高まりましたか？（5 件法）】
・とても興味・関心が高まった⑤　・やや興味・関心が高まった⓪　・変わらない⓪　・やや興味・関心が低くなった⓪　・とても興味・関心が低くなった⓪

【4.　3. で回答した理由を具体的に教えてください。（自由記述）】

「実際に子どもたちと関わるとすごく楽しくて時間があっという間に過ぎとにかく楽しい！という気持ちが高まりました」「知識がない中で、自分なりに子どもたちと遊びを展開出来た。人見知りの子がたくさん遊んでくれたことをいろんな先生から驚かれてうれしかった」「子どもと一緒に何かをするということが楽しく、大学で学びを深め専門的な事を学びたいと思ったから」「子どもと一緒に制作したことがとても楽しかったから」「子どもたちが近寄ってきてくれることがとても嬉しく、子どもたちとうまく関わる保育者たちを改めて尊敬できたから」等とあった。

【5.　イベント参加によって保育への興味・関心が変化したことに影響を与えた人は誰でしたか？(4 件法)※複数回答可】
・子どもたち④　・保育を学ぶ学生たち④　・イベント企画の出演者（つるの剛士さん、わくわくさん）①
・その他⓪

【6.　保育を学ぶ学生としてイベントに参加して、保育に対する興味・関心が高まりましたか？（5 件法）】(回答対象学生は４名)
・とても興味・関心が高まった③　・やや興味・関心が高まった①　・変わらない⓪　・やや興味・関心が低くなった⓪　・とても興味・関心が低くなった⓪

【7.　6. で回答した理由を具体的に教えてください。（自由記述）】

「学生スタッフという形で参加し、高校生がどう感じているのかを知ったり、実際に現場で働かれている保育者の方と関わったりと、とても刺激になるものでした。現場の方からのお言葉は納得させられるものや参考になるものばかりで保育職に関心が高まりました」「学生として日々学んでいることをすぐに活かせるのでやりがいを感じたから」「わくわくさんの声掛けにとても興味をもったから」等の記述があった。

【8.　高校生としてイベントに参加した時と、保育を学ぶ学生としてイベントに参加した時と、保育に対する意識の変化を感じますか？(4 件法)】
・とても感じる④　・やや感じる①
・あまり感じない⓪　・まったく感じない⓪

【9. 8. で回答した理由を具体的に教えてください。（自由記述）】

「保育を約半年ほど学んで、どういったところを大切にして子どもと関わるのかや、知識を得たことでより良い関わり方やこうしたい、ああしたい、という考えが生まれたと思う」「以前までは子どもと関わることが楽しいということだけだったが今は保育者としてという所にフォーカスを当てることが出来たと思う」「高校生の時は子ども達と全力で楽しんで遊んでいたけど今は保育者のことも見ながらメモもとって、言葉遣いなど細かいところまで注意して遊んでいる」「年齢に合わせた発達を感じることができた」「高校生の時はただ子どもと関わり、援助していたが、スタッフとして参加した時は、子どもたちの様子を見て見極めながら援助するようにしていたので変化したと思う」「子どもたちを甘やかしすぎないこと、子どもたちが集中する時には離れることを新しく知ったから」との記述があった。

【10. イベント参加時（高校生）の保育への想い（イメージ）はどのようなものでしたか？できるだけたくさんのイメージを教えてください。（自由記述）】

「保育者になりたいという気持ちはあったけれどまだ具体的にどういった保育者になりたいのかやどんなことを子どもたちと一緒に楽しんでいきたいのかなど具体的なイメージが湧いていなかった」「子どもはすきだけれどやっぱり大変だろうな、現場の保育者が怖そうだな、給料が低いんだろうなという思いがあった」「幼稚園の頃の記憶がすごいあってとっても楽しくて、自分も先生になって子供達の記憶にいつまでも残るような保育をしたいと思っていた」「みんな笑顔で明るいイメージ」「子どもと関われる仕事、ピアノを活かせる仕事、子どもたちの成長を見守ることができる、楽しそうだけど大変そう」「可愛い子どもと関わりたい」という記述があった。

【11. 保育を学ぶ養成校の学生になってからの保育への想い（イメージ）はどのようなものですか？できるだけたくさんのイメージを教えてください。（自由記述）】

「もちろん大変さも知ったけれどそれ以上に子どもの成長を間近で感じられるこの仕事に尚魅力を感じた。子どもとの関わりだけではなく保護者支援も大切。保育者不足が深刻である」「保育者の仕事について細かいところまで学んでいって、自分はできるかなと不安になることも沢山あるけど、実習に行って子供と関わって、読み聞かせや手遊びなどをしてやっぱり保育者の仕事は楽しいと思っている。実際に保育者の方の話を聞いていろんなところまで細かく考えていて子供達のスペシャリストでとても勉強になる。そこまで自分の知識や経験が足りないので大学でたくさんの知識を学びたい」「子どもの成長を実習などを通して感じることができる素敵な仕事」「やりがいはあるけどとても大変、子どもたちと沢山関わることのできる、子どもの成長を見守ることができる、実践力・専門知識が必要」「子どもたちの健全な成長を促せる保育者になりたい」との記述があった。

6. 【まとめ】

本研究では、保育を目指している高校生時点での保育への想いと、保育者養成校に進学し保育について学びを進めている学生としての保育への想いや意識はどのように変化しているか、に着目した。昨年高校生の時点では、5 名中 4 名は子どもと関わりたかったから参加し、実際に子どもと関わると楽しくて、より保育への興味・関心が高まっていたことがわかった。（結果 1～4）また、イベント内容の参加よりも実際に子どもたちと関わることや、保育を学ぶ学生たちと関わったことが保育への興味・関心の変化に大きな影響を与えていたことも明らかとなった。（結果 5）

その後短大に入学し、保育を学ぶ学生としてイベントに参加すると、やはり全員が保育に対する興味・関心が高まったとしているが、現場の保育者と関わることで刺激を受けたことや、日々の学びを活かせること、イベント内容の中でわくわくさんの声かけの内容に興味を持ったことが、その理由であるとしている（結果 6～8）ことからも、「楽しい」というだけでなく、保育者としての関わり方や言葉かけなど「具体的な視点」を持ってイベントに参加していることがわかる。また学生自身が、昨年高校生の時と、現在保育学生としてイベント参加した時の保育に対する前向きで発展的な意識の変化を感じており（結果 9）、保育を学ぶ学生として知識を得たことで、より子どもの様子を見ながら援助することや保育者から学ぼうとする姿勢がみられるようになっている。そして、やはり保育の仕事に楽しさを感じ、子どもの成長を促すことができる保育者になるための実践力や専門知識が必要であると感じていることが推察される。（結果 11）

木内（2023）は、保育者養成の学生が希望する進路として保育職を選択する際に重視したものが何かを調査する中で、主に実習での直接的な体験から得られる「やりがい」と、実体験だけでなく他者から得た知識などをもとに考えられる「魅力」が重視されているほか、「子どもが好き」「憧れ」「子どもと関わることの楽しさ」なども挙げられていたと述べている。

本研究において、学生たちに向けて、今後保育者を目指したいと思う中高生が増えるために、どのようなことができるかというアイディアを調査すると、「子どもと関われるイベントが 1 番「楽しい」を実感できる」「小さい頃から弟たちの面倒を見ていて小さい子が好きな人が多いから、中高の時から幼児に関わる機会を増やす」「オープンキャンパスでの宣伝活動や高校生などが参加できる保育園などでのボランティアを増やす」「授業体験や子どもとの触れ合い、先生の生の声を聞く」などが挙げられた。これらの声からも、やはり中高生の時期から子どもと直接関わり楽しいと感じ、保育に対する前向きな意欲を持ち続ける機会を多く得られることが、保育者を減らさないための重要なきっかけとなることが明らかとなった。本学においても、引き続きこのような機会を設けながら保育職の魅力を発信していけるように取り組んでいきたい。

【引用・参考文献】

木内菜保子（2023）『保育職選択者の保育職に対する「やりがい」及び「魅力」の捉え方について - 保育者養成課程に在籍する 4 年生の実態調査をもとに - 』東京未来大学保育・教職センター紀要第 10 号 21-32 頁

保育力を高めるチーム担任制の導入について①

―現状認識と導入時の課題について―

○萩野　道世（うれしの認定こども園）

１．はじめに

保育人材の確保が厳しい状況が全国的に続いている。著者が園長として勤務する園においても同様の課題があり、対策として働き方を見直し、働きやすい職場環境を整えることが継続的な雇用につながるのではないかと考え、2019 年度より様々な改善を試みてきた。

働きやすい職場環境の取り組みとして、①ICT を導入し、業務の効率化を進める。②子どもから離れて業務に専念できるノンコンタクトタイムを導入する。③保育資格を持たない保育支援員を雇用し、保育以外の業務を任せることで保育者が保育に専念できる体制を整える。④保育者の配置基準にゆとりを持たせることで休暇が取得しやすい環境を整える。

こうした取組みによって、保育者の離職が 2019 年以前と比較し減少につながったことから、改めて職場環境の改善の必要性を実感した。

２．これまでの課題とチーム担任制導入の目的

働きやすい職場作りは、雇用継続において一定の成果を生みだすが、一方で新たな２つの課題が生じることとなった。それは、職員数が増加したことにより情報共有の周知が難しくなったこと。また業務量や責任の重さにおいて公平さを欠くことであった。

「情報共有」と「業務量の公平さ」の２つの課題について、対策を講じていくこととなるが、この取り組みが単なる対策で終わるのではなく、職場内の環境や保育力をさらに高める取り組みになることが大切であると考えた。

そこで「情報共有」の対策として職場内の情報共有の活性化を目的に、近年よく耳にする「チーム力」に着目し、チームを中心とした組織作りを行うこととした。

「業務量の公平さ」については、業務および責任量の分散を目的に従来までの「クラス担任制」を見直すこととした。クラス担任となると、一人の保育者が中心となりクラス運営、保護者対応、事務的作業などを受け持つため業務量も多く、たとえ副担任や支援員の存在があったとしても負担が大きい。また最近はこのような重責から新入保育者が担任を避ける傾向にある現状を踏まえ、担任基準を「クラス単位」ではなく「年次単位」にすることで、一人の保育者に責任や業務が集中しない体制が構築されるのではないかと推察した。これまでも同一クラスによる複数担任制は導入してきたが、クラス担任を固定しない年次によるチーム担任制は初めてであるため、この取り組みが、どのような働き方につながり、結果としてどのようにチーム力を高めていくことになるのか様々な面から分析し研究を進めていく。

３．倫理的配慮

本研究参加者には、研究目的、方法を説明し、個人情報とプライバシーの保護について文書と口頭で説明し書面で同意を得た。

４．チーム担任制の導入方法

方法として保育者を固定する従来までの「クラス固定担任制」から、年次を複数の保育者でローテーションする「年次チーム担任制」を導入する。定義として２人以上の保育者が協働で同年次の子どもを保育し、計画・準備・実践・反省・保護者対応・事務的業務等の役割を決め連携して行う。ただし子どもは各クラスに在籍し固定しているため、保育者がローテーションし複数クラスを担当するものとした。各保育者の担当期間については、おおよそ１か月を目安とするが、環境の変化が著しい年度初めは、子どもの安定感を最優先とすることや、クラス単位での取り組みを重視する発表会の取り組み期間は同じ保育者が継続してクラスを担当する等、子どもの姿や保育内容を考慮し、年次担当保育者で話し合って決めるものとした。

また業務分担に関しては、まず現状の業務内容を見直し、クラスを主に運営していく担任保育者、クラス運営の補助や個々の子どもの支援を行う保育補助者、事務的業務や保育準備等を行うフリー保育者の３つに大きく分けた。そして月ごとに振り返りと計画の見直しを行い、各保育者の業務内容がしっかりと把握され実践されているかを確認しながら計画を改善していくこととした。

この取り組みによって業務や責任の所在が分散されることとなったが、同じ内容でも保育経験数によって負担感に差が生じるため、年次リーダーを配置し、各保育者の経験年数等を考慮しつつ年次リーダーの判断で柔軟に対応していくこととした。年次リーダーは年次の取り組みについて主任保育士に報告することや、経験の浅い保育者では難しいと思われる事柄について責任をもってフォローを行うなど、経験年数も含めて業務分担を行う。

なお保護者へは、一人ひとりの子どもの育ちを多面的にとらえ、複数の保育者で子ども理解を深めていくことを目的として、クラス担任を固定せず年次によるチーム担任制を導入していくことを年度初めに文書を通して周知する。伝達や相談等については、保護者が保育者を自由に選んでもらうことを前提としたが、相談内容によっては年次リーダーが責任をもって対応することとした。

チーム導入性によって分業が図られるが、情報共有がさらに難しくなることが懸念されたため、ノンコンタクトタイムを活用して、年次ごとの話し合いの場を定期的に設けることや、リーダーが中心となり取り組み内容にクラス間の差がないことを把握しながら調整することとした。

４．導入時の成果と課題についての考察

導入時の１年目は、戸惑う保育者も多くいた。特に保育歴の長い保育者にとっては「自分のクラス」という考え方が根強くあり、実施への混乱も予想されたため、園長・副園長と年次リーダーが頻繁に話し合いを重ね実施方法を検討し不安を除いていく。またチーム担任制による成果と課題を年次ごとに毎月記録（表３）し可視化することで保育者間の振り返りをしやすくし、チーム担任制を実施する

意義を見出したり、課題の改善策を検討したりする。

（1）働き方（業務軽減）の視点から解析する
１年目の取り組みの中で、まず働き方につながる保育者の業務軽減に視点を当て考察を深めるために、主にチーム担任制に携わった保育者１４名にアンケートを実施し回答を得た。(回答者の内訳：未満児２名、年少児４名、年中児４名、年長児４名)

表１　チーム担任制は業務軽減につながったか

は　い	１１名
いいえ	２名
どちらでもない	１名

表２　軽減につながったと感じる業務は何か

クラス運営	12.5　%
事務的業務	45.0　%
保護者対応	00.0　%
保育準備	30.0　%
園児の個別対応	12.5　%

アンケート結果を解析する。
チーム担任制の取り組みが業務の軽減につながったと感じた保育者は78%となり、業務の内訳として事務的作業が多く次いで保育準備となった。人に関わる業務については意見が分散され、保護者対応について軽減を感じた保育者はいなかった。この結果から、記録書類や保育準備など明確に分担を決めやすい業務については負担軽減につながり成果となるが、子どもや保護者など人とのかかわりについてはクラス枠が外れ担当する人数が増えたことで軽減に至らなかったと推察する。ただ見方を変えれば、チーム担任制によって自分の受け持ちの子どもや保護者のみに関わるのではなく、クラスという垣根を超えた年次という広い枠で関りをもつことを意識できるようになったからこその結果であると示唆できる。

（2）情報共有の視点から解析する
次に情報共有の視点からチーム担任制の成果と課題を捉える。解析の資料としては、毎月の記述式記録より抜粋し考察を深める。(表３)

表３　チーム担任制の振り返り記録より抜粋

成　果
・同じ活動をしてもクラスの子どもによって反応や活動が違ってくることを改めて実感し、子どもの興味や発達に合わせた環境構成や支援方法について、より細かく打ち合わせを行うようになった。 ・ローテーションにより同じ子どもと接する期間が空き不安もあったが、子どもの変化に気づきやすくなった。またチーム間で子どもの育ちを共通理解し、子どもは、固定担任の時よりたくさんの保育者から誉められる機会が増えたと感じる。 ・伝達ミスなどの失敗から、すぐにチーム内で話し合い改善することができた。関わる子どもや保護者が増えたため伝達事項の可視化工夫につながった。 ・年次全体の子どもが対象になったため、特にアレルギー対応や配慮事項など、自分がいつ担当してもよいように正確な情報をチーム全員が把握しているかを確認しあう場が増えた。 ・保育者の急な欠勤時でも、子どもを不安にさせず同じような対応ができた。 ・他保育者の保育を見ることができ学びになる。また自身の保育についても考えることができた。
課　題
・情報の共有はできていても、対応の遅れや、保護者への伝達事項に不備がある。誰が責任をもって対応するのか責任の所在を明確にする必要を感じた。 ・誰かがやってくれるだろうという思い込みがあり、保育者の積極性の欠如や、苦手とする事柄について避けたいとする意識がみられた。 ・保育者によって子どもの反応に違いが生じる。特に善悪の行為について許容する線引きが様々であるとクラスが混乱することもある。 ・経験年数の浅い保育者が意見を言いにくい。

振り返り記録を解析する。
成果としては、固定クラス担任制時と比べ、共有する情報量や対象児が増えたことで、各保育者の情報把握への認識がより強く意識されることとなった。こうした意識を保育者が持つことで、保育者交代によって発生しやすいアレルギー対応などの事故防止が、より強固になると推察する。また業務分担により他の保育者の保育を観察する時間が確保され学びになることや、ローテーションにより新鮮な気持ちで再び子どもに接することで、新たな気づきが喜びとなり、他保育者にも伝えたいとする気持ちになり情報共有が自然にできる環境になったのではないかと読み取れる。
課題としては、責任の所在が曖昧になることが掲げられる。情報共有がされていたとしても、誰が実践していくのかが明確に示されていないと行動できない弱さがあった。特に経験年数の浅い保育者はチームの中で控えめになりやすい傾向があるため、主体性をいかに引き出していくかが課題である。

５．まとめ

チーム担任制という新たな取り組みに戸惑う保育者も多く試行錯誤で取り組んできた。チーム担任制がどのように保育力を高めることになるのか、今回は「働き方」と「情報共有」という２つの視点から解析していく。
特に「情報共有」の内容によって保育への意気込みや責任感が高まったり弱くなったりするのではないかと考察した。情報共有の内容が、子どもの変化や成長である時、それは保育者としての喜びややりがいとなり、経験年数に関係なく自らの気づきを発信していきたいという保育者の主体性やチーム力の高まりにつながると考える。こうした姿から、業務軽減や情報共有だけでなく、チーム担任制に取り組む意義や目的が明確に示されることが重要であると言える。今後は、この取り組みが「子どもにとって」「保護者にとって」どうなのかも継続して研究していくこととする。

温暖化する夏季の保育における保育者の困り感

○伊藤恵里子（千葉明徳短期大学）　田中葵（千葉明徳短期大学）

１．問題意識と目的

近年の温暖化により、保育現場からは、夏季の保育に苦慮しているという声が非常に多く聞かれるようになった。2021 年 4 月より、気象庁と環境省によって「暑さ指数（WBGT）」[注1] を指標にした、危険な暑さが予想される場合に「熱中症警戒アラート」及び「熱中症特別警戒アラート」を発表する取り組みが始まり、保育現場においても、このアラートが出た際には戸外での活動を規制している状況がある。さらに、アラートが出ていなくとも、保育者の肌感覚によって熱中症による重大な健康被害が生じる恐れがあると判断し、戸外活動を中止する場合もあるだろう。東京都では、2024 年度に熱中症警戒（または特別警戒）アラートが発表された回数は 37 回であった。6 月下旬に最初のアラートが発表され、最後の発表は9月 20 日であり、7 月中旬から 8 月中旬にかけてはほぼ毎日にようにアラートが発表された。以上のことから鑑みると、子どもたちは少なくとも夏季の 2 ヶ月程度は戸外に出ることができず、室内で過ごしていることがわかる。

そのため、これまでであれば夏の戸外遊びで獲得されていたであろうさまざまな経験の減少が推察され、それに伴う子どもの体力や運動能力の低下が危惧される。また、幼児期の運動経験の不足は、認知的能力や感情のコントロール、協調性や物事に対する意欲・集中力等にも影響があるため、体力や運動能力に留まらない問題も孕んでいる可能性がある。したがって、昨今の温暖化に伴う夏季の保育について保育者にインタビューをし、保育者が感じている課題や子どもへの影響について明らかにすることが本研究の目的である。

２．方法

（１）調査協力者

協力者は、東京都内の私立X保育所に勤務するA保育者である。協力者のプロフィールを表１に、協力者が勤務する保育所の基本情報を表２に示す。

表1　A保育者のプロフィール

年齢／性別	経験年数	クラス	その他
40 代／女性	18 年	フリー	主任の経験あり

表2　X保育所の基本情報

定員	職員構成	環境の特色
60 名	園長・主任 保育士 16 名 看護師1名 栄養士 4 名 事務員 2 名	・所庭・ホールがないが、近隣の公園を戸外活動の場所として日常的に活用 ・その他、屋上のテラスを活用

（２）インタビュー方法と内容

インタビューは2024年12月7日（土）に実施した。インタビュー時間は概ね2時間程度であった。

協力者に対しては、以下の質問項目を基本とした半構造化インタビューを実施した。

・現在おこなっている夏の活動と温暖化が進む前の活動
・夏の活動で困っていることや工夫していること（戸外で遊べない代わりに室内で遊ぶ場合は、どのような活動をしどのような工夫をしているかなど）
・戸外遊びができないことによって阻まれていると感じている子どもの成長や発達
・夏の活動における子どもの年齢による困りごとの違い
・自治体等に期待する対策

（３）倫理的配慮

研究の実施にあたり、協力者には、調査の目的、方法、個人情報の保護等を説明し、承諾を得た。なお、本研究は筆者らの所属する千葉明徳短期大学研究倫理審査委員会で承認された。

３．結果と考察

インタビュー結果を以下に示す。その際、A保育者の発言を要約するが、A保育者の思いが表されている語りについては*「斜体」*で示す。

（１）温暖化する夏季の保育における工夫

①戸外での活動

X保育所のある自治体では、水温と気温を足して60℃を超えるとプールの活動ができないという。そのため、温暖化が進む前であれば10 時からおこなっていた屋上テラスでのプールの活動を 9 時から開始することに変更した。活動時間が子どもの登園後すぐの時間帯になるため、子どもの気持ちがその活動に向くよう丁寧に対応する必要があり、その時間帯の当番となる職員数を多く確保するように変更した。しかし、その分他の時間帯の当番となる職員数を減らせるわけではない。また、夏季には*「暑くて疲れるから何もしなくていい、何もさせなくていいという考えになりがち」*だが、*「本当にそれでいいの」「幼児期に経験できることを経験しておかないといけないのでは」*と考え、温暖化する前に行っていたプールの活動を時間や職員数を変更しながら行っているという。A保育者は、*「気持ちとお金（人件費）がないとプールには入れない」*と語った。X保育所においてプールの活動は、夏季の子どもの運動遊びとして重要視していることがうかがえる。

②室内での活動

温暖化が進む前まで、午前中は近隣の公園を活用して戸外遊びを行っていた。しかし、それができなくなった現在では、これまでに使用していなかった廊下を活用し、できるだけ室内に広いスペースを確保して活動するようになったという。活動としては、シートの上に逃げる鬼ごっこ、肋木を使用して登り降りする忍者ごっこ、絵の具や小麦粉

を使用した感触遊びなどである。どの活動も体を動かすこともねらいにしたものであるが、スペースの限界があり、「走る」という運動はほぼできないという。*「保育者が工夫しない限り、子どもが自然に体を動かすということがない」* という。

（２）温暖化する夏季の保育における困りごと／子どもの成長・発達において危惧していること

①子どもの姿

上記のように、X保育所では、夏季の保育にさまざまな工夫を凝らしている。しかし、*「外だとそれぞれのペースで体を動かせるけど、設定してしまうとそれにハマらない子はやらない」* という。*「自然に体を動かせる環境ではないから、不自然なんだと思う」*と感じているようだ。また、午睡については*「暑いから疲れて寝るけど、夕方になると気持ちを弄んじゃう」*ということだった。十分に体を動かせないことにより、子どもは満足感や充実感が得られていないのではないだろうか。

また、0-2 歳児は室内環境を工夫することによって体を十分に動かすことができているが、3-5 歳児は現在の環境では発達が促されないのではないかと危惧しているということであった。

さらに、*「室内の遊びだけだと個別化が進んでいる感じがする」「集団が出来上がるのが遅い感じがする」*という。*「今まで戸外でルールのある遊びを十分にしてた頃とは違う」*とも語っており、重要な指摘である。夏季に戸外活動ができないことは、子どもの体力や運動能力の低下に留まらず、このような点においても影響があるということだ。

②子どもの季節感

ここで述べる困りごとも子どもの姿に関することの一つであるが、A保育者の特徴的な語りであると思われるため、ここに取り上げる。A保育者は*「3 年くらい前から夏だけじゃなくて季節が変」*と感じているという。*「季節が昔と変わってきて、季節の遊びと実際の気温とかで感じる季節の感覚がずれてきている」*とも語った。子どもが１年を通して多くの時間を過ごす、生活する場である保育所では、季節の行事なども大事にされているだろうが、X保育所では特に重視していることである。季節に見合った絵本を読むこと、その季節の花や植物を愛でること、その日に合った適切な服装をすることなどである。しかし、これまでの季節感とは変化してきたため、行事や日々の活動、絵本の選定など、保育のさまざまな部分の見直しが必要だと感じているという。*「古くからあるその季節の絵本を読んでも子どもに伝わってない感じがある」*のだという。また、これまで保育者や子どもの肌感覚で戸外に出かけるかどうかを決めていた（これも季節感を大事にすることの一つである）が、現在では*「熱中症警戒アラートを見なきゃいけなくなった」*。アラートを確認することは、子どもの命と健康を守るために絶対に必要なことではあるが、A保育者は子どもの季節感の育ちについても危惧しているようであった。*「ただ、これが今の子どもたちにとっての季節なんだよね」*とも語った。

③園内の環境

温暖化が進んでからは 5 月から 10 月にかけてエアコンを使用しているため、衛生面でも不安を感じているという。保育所の予算が限られており、エアコンの清掃は１年に１回おこなっているが、それでは不衛生であり、アレルギーのある子どもにとってはより影響が大きいのではないかと感じている。これまでエアコン清掃は１年に１回の頻度で十分だったが、この点においても見直しが必要なのであろう。しかし、現在の保育所の予算では賄えないというのも現実的なところであることがうかがえた。

（３）自治体等に期待する対策

①人件費

３．（1）①で述べたように、朝の涼しい時間帯に戸外活動を行うためには、その時間帯の人員を確保する必要がある。まず期待する対策として、そのための予算が確保できると良いということだった。

②戸外活動ができる環境

A保育者は*「保育園に限らず、夏は子どもたちが遊べる場所が少ない」*と感じている。とくにA保育者が所属するX保育所は東京都内にあり、所庭を所有しておらず、近隣の公園を活用している。X保育所だけでなく、都内の多くの保育施設では同じような環境であろう。その際、*「公園に屋根や木陰を作るとか、日陰を作ってほしい。公園のあり方を見直してほしい」*ということであった。この対策についても、切実な要望として語られた。

４．今後の課題

本研究では、近年の温暖化に伴う夏季の保育について保育者にインタビューを実施した。その結果、夏の戸外遊びでの経験の減少に対する保育者の問題意識や子どもへの影響が具体的に見えてきた。筆者らは、子どもの体力や運動能力に対する影響が特に大きいのではないかと推察していた。その推察通り、子どもが自然に体を動かせる運動経験を保障するためには、保育者が意識して工夫する必要があること、そのような工夫をしても、特に３歳以上児は室内で経験できる体の動きに限界があり、心身の発達への影響が危惧されることが明らかとなった。また、体を移動させる動きの基本である「走る」動きが特に経験しづらいという点も見出せた。一方、筆者らが推察していた以上に、季節感と保育の内容、子どもの集団形成の過程、人員や戸外活動ができる環境の整備等、子どもの体力や運動能力の低下に留まらない問題も多岐にわたり見えてきた。

今後は、実態把握のため、各保育施設を対象にしたアンケート調査を行う。その際には本研究で得られた結果をもとに調査票を作成する。その調査結果から、温暖化する夏季の保育において各保育施設ができる工夫や自治体等に求める必要な対策について検討したい。

注

注1）暑さ指数（WBGT）は、環境省熱中症予防情報サイトにて定義されており、気温、湿度、輻射熱（日差し等）、風等からなる熱中症の危険性を示す指標のことである。2024年度は4月24日から10月23日までの期間の暑さ指数の発表が行われた。

参考文献

文部科学省（2013）幼児期運動指針ガイドブック．サンライフ企画.

KAPLA®の遊びにおける子どもの育ちを支える保育者の関わり

井口　眞美（実践女子大学　生活科学部）

【目的】

筆者の所属する「KAPLA を通した育ちを考える会（通称：KAPLA 研究会）」では、3 年間にわたり、㈲アイ・ピー・エス職員、実践女子大学教員・保育所・中学校・高等学校教職員らと共に、KAPLA の遊びを通した非認知能力を中心とした育ちについて研究を進めてきた。

本研究では、KAPKA での遊びにおいて、非認知能力を中心とした育ちを支えるために保育者はいかに関わるべきかを明らかにすることを目的とする。

※本稿では、KAPLA®ブロックを KAPLA と称する。

【調査方法】

①文献調査

非認知能力を中心とした子どもの育ちを支えるために求められる保育者の関わりについて文献調査を行う。

②アンケート調査

2023 年度に行った保育者対象のアンケート調査に基づき、KAPLA の遊びにおける保育者の関わりや難しさについて分析する。

③インタビュー調査

2023 年度に行った利用者インタビュー調査の結果に基づき、KAPLA の遊びで心がけている関わりや望ましい関わりについて明らかにする。

【倫理的配慮】

2023年度に行った調査結果に関しては、全調査対象者の同意を得ており、本稿においても個人や所属が特定されない形での結果の公表、分析を行っている。

【結果と分析】

１．KAPLA の教材としての特長

まずはじめに、調査から見えてきた KAPLA の教材としての特長を次の 5 つに分類した。

①五感をフルに使って遊べる

KAPLA の音、手触り、重み等、子どもの五感にうったえる素材としての特性が KAPLA の魅了の一因となっている。調査結果からも、触覚（例：階段状にして裸足で上ってみる）、聴覚（例：壊れた時の音を面白がる）、視覚（例：高く積んだり、積んだ KAPLA が壊れたりする様子を楽しむ）等、五感を存分に使った遊びが見られた。

KAPLA は、頭と手をフルに使って遊べるため、じっくり考えたり立ち止まったりしながら集中して遊べる「フロー状態」を経験しやすい教材と言える。フロー状態とは、遊びや活動に熱中、集中している状態を示し、自分が何をしたいか十分にわかっている、困難なことであっても実行できてしまう、時間や他のことを忘れて没頭する等の姿が見られる状態を示すが、KAPLA は、取り組みの様子が可視化されすいため、何をつくりたいか、どうしたいかが子ども自身にもわかりやすい。また、崩れるスリルも楽しみながら遊びに熱中し、遊びが継続するという特長がある。

この五感を使った遊びにじっくり浸る経験があってこそ、非認知能力等の諸能力が発揮されると考えられるため、保育者には、じっくりとしたい遊びに浸れる時間を保障し、過度に口出しをせず見守る姿勢が求められる。

②多様な遊び方ができる

KAPLA の魅力は、計画的に見通しをもって何かを作り上げて遊べる一方、偶発的につくられる形を楽しめるところにある。KAPLA を活用している施設職員は「砂場のような感覚遊び、高度な構成遊び、そして、アーティスティックな創造的な遊びもできる点に魅力がある」と述べている。特別支援学校初等部 1 年生の活動でも、たくさんの KAPLA の中に体をうずめてみる子や高い建物をつくる子等、様々な取り組みが観察された通り、KAPLA の遊びは幼児から高校生までどの年齢でも、また個々でもグループでも楽しめる可能性をもっている。

③自分のイメージを構造化する過程を楽しめる

自分がイメージしたものを KAPLA でどう表現するか、構造を考えながら形にしていく過程が求められるが、KAPLA は形状が単一であることからイメージを自由な発想で形にしやすい。幼児期の KAPLA の遊びにおいては、見立て遊びが多く出現する。

自分のイメージが形になった時には、達成感、成就感、充実感を得ることができる。その一方、壊れにくい粘土やレゴと異なり、壊れることの楽しさも味わくことができ、完成時だけでなく、つくる過程においてもイメージの構造化を楽しみながら遊びが展開する。

④友達とのコミュニケーションが図れる

KAPLA の活動においては、友達と対等な立場で対話をし、考えを共有することが求められる。時に、自分と考えの違う相手とのコミュニケーションも必要となり、論理的思考力やコミュニケーションの能力が発揮される。

⑤活動を通して諸能力が発揮されやすい

これまでに述べてきたような特長を備える KAPLA の遊びや活動を通して、子どもたちは次のような諸能力を発揮している。1)動機づけの場面…自己効力感、好奇心、意欲、内発的動機づけ、共感性、思いやり、2)活動の経過中…自尊心、自己肯定感・自律性、自立心、自己理解、道徳性、規範意識、3)友達との関わり…理解能力　・協調性、協同性、コミュニケーションをとる力、4)継続・切替えの場面…自制心、グリット、感情の制御（コントロール）

２．求められる保育者の関わり

小塩によれば、非認知能力は、教育や子育ての介入によって変化することが期待されるとし、ヘックマン（2013, 2015）は、その伸長において幼児期の教育が重要であると述べている。いわば、保育者・教職員の関わりが、子どもの非認知能力の発揮に大きな影響を与えるといえる。

幼児の観察からは、保育者・教職員の関わりにも「方略を考えさせたり気付かせたりする」「環境を管理する能力（情動知能、感情調整、自尊感情）を認める、褒める」「技術のヒントを与える」の 3 点が明らかとなった。いずれの場面でも、子どもたちに、どのように考え取り

組んだらよいのかの「方略」をすぐに教えてはいない。「考えさせたり気付かせたりすること」、子どもたちが頑張る姿や面白い発想を「認め、褒めること」が子どものやる気を持続させている。

インタビュー調査からも「子どもが試行錯誤する姿に手を出さない」「子どもの内なる力を信じ、見守る」「できる、できないで評価しない」「大人自身が楽しむ」ことが「子どものやる気」を持続させるという関わりが見えてくる。

３．適切な環境

保育・教育場面における適切な環境として５点を挙げる。

①集中して取り組むための十分な時間と空間の保障

KAPLA の遊びが発展し、KAPLA がより高い教育効果を呈するためには、どの年齢であっても、じっくりと取り組み試行錯誤ができる時間と空間の保障が必須である。クラスで一斉に取り組むだけでなく、保育所や幼稚園の好きな遊びの時間、任意の子どもが自由に出入りできる時間も必要であることが明らかとなった。

②つくりかけのものを保管できる場の保障

つくりかけの作品を置いたままにできるスペースを保有する園・学校は多くはないが、長時間遊びに取り組み続けるために、保育室の一角、廊下等、つくり置きのできる場所は重要である。

③遊びに対応できる KAPLA の数の保障

数を保障することで、通り一遍の遊びに留まることなく、「KAPLA がたくさんあるから大きい建物をつくりたい」と新しいイメージが広がり、様々な遊びが生み出されていく。

④他の遊びでの体験の保障

例えば、3 歳児は昆虫、4 歳児は水族館に興味をもち、多くの子どもがそのテーマにまつわるごっこ遊びや製作に取り組んでいる。すると、KAPLA の遊びにおいても、虫が止まる大木や池を表現するグループが出現する。このように、KAPLA の遊びが発展するためには、KAPLA 以外の様々な遊びの中でイメージの元となる体験を増やす機会が大切だといえる。

⑤落ち着いて一人でも遊べる環境

年度当初等、不安を抱える子どもがいる場合には、安心感を与えるため、保育室の一角に狭い KAPLA のコーナーを設ける手だてが有効であった。

４．課題

2023 年度実施の保育者アンケート（160 名）からは「子どもたちだけでは遊びが続かない」31%、「大人も遊び方がよくわからない」11%、「遊び方が難しい」11%、「子どもがあまり興味をもたない」７%等、遊びの難しさや子どもの関心の低さに関する課題も浮き彫りになっている。

更に、KAPLA の遊びや活動を充実させるために必要なことについても、「KAPLA で遊ぶ場所の確保」80%、「KAPLA の量を増やすこと」35%と環境面での回答が目立ち、大きな作品をつくったり置いたままにしたりする場所の確保に苦心していることがうかがえた。また、「職員研修の場」43%、「インストラクターによる子ども対象のワークショップ」42%、「遊び方のテキスト」31%と、遊び方を知る機会へのニーズがある。そこで、2024 年度には、本研究会で KAPLA 事例集を発刊し、アンケート調査対象園等へ広く配付した。

【総合考察】

乳幼児期に豊かな遊びの中で、身体を使い、よく考える経験を十分に重ねることが育ちを促す。現在、子どもと保育者、保護者の Co-agency が注目されているが、求められる保育者の関わりとして次の項目が明らかとなった。

①子どもがもつ可能性を信じ、静かに見守る

子どもが本来もっている力を信じ、その力が発揮できるよう試行錯誤する過程を見守ることが重要である。KAPLA の遊びにおいて、温かい雰囲気、表情、動き方、話し方の程よい関わりが子どもの豊かな遊びを支えていた。

②保育者自身が楽しむ

子どもと一緒に何かをつくる、子どもの横で遊ぶ等、保育者自身が KAPLA で楽しむことが子どもの遊びの充実に繋がっている。

③ゆったりとした時間と場の保障をする

アンケートでも最も課題となっていた点であるが、安心して過ごしたり遊び込んだりできるよう環境（時間、空間、KAPLA の数）を整え、子どもが力を発揮する可能性を広げることが大切である。

④互いの“ありのまま”を受け入れ合う

子どもの遊びの世界を共有し、子どもの発達、興味関心、思い・願いを理解し、受け止める応答的な関わりも重要であった。ややもすると、KAPLA の遊びでは「立派な作品を完成させる」ことに指導の力点が置かれてしまうことがあるが、できる・できないだけで評価しないという保育者の心構えも欠かしてはならない。

⑤子ども自身が見通しをもって行動できるようにする

近くで見守りながら、時に、子どもが戸惑ったり混乱していたりする時に、対話によって子どもの気持ちを聞きながら、「比べる」「俯瞰する」「ヒントを提案する」等によって、子どもが、遊びからの方略に気付いたり、考えを整理したり考えを深めたりできるように支える。

⑥その子の育ちを保護者や職員と分かち合う

KAPLA の遊びが充実している園では、職員研修や保護者行事に KAPLA を活用している。KAPLA の遊びは、子どもの思いや取り組みが可視化されやすいため、みんなで楽しむ機会となるだけでなく、子ども理解や大人の関わりを見直す機会ともなる。

⑦男女の区別なく遊ぶ

KAPLA は男女関係なく、またごっこ遊びのような密な人間関係を必要とせず遊ぶことができる。ジェンダーに注目が集まる昨今、KAPLA での遊びの見とり通して、子どもへの接し方が適切か常に自己点検し行動を改める機会としたい。

まとめ

非認知能力は育むものというよりは、子どもが潜在的にもっているものであり、その力を引き出す、発揮させる環境が重要である。非認知能力が豊かに発揮されることで、認知的能力も、車の両輪のように、共に伸長するといえる。今回の研究では、保育者の関わりに視点をおいたが、KAPLA は、保育者にとっても、子どもの思いや取り組みが可視化されやすいため、子どもとの関わりを考察しやすい。子どものみとりのための研修に活用する等、KAPLAの利用価値の幅広さが保育現場でより理解されることを期待する。

Animal Welfare の観点から考える身近な動物と子どもとのかかわり

○長櫓　涼子（倉敷市立短期大学　保育学科）

1. 問題と目的

日本の幼児教育においては、身近な動物とのかかわりについて、親しみをもって接することで、生命の不思議さや尊さに気付く機会と捉えられており、また、子ども達が動物を命あるものとしていたわり大切に扱うことが期待されている。文部科学省『幼稚園教育要領解説』(フレーベル館, 2018) [1]では、親しみやすい動物の一例としてウサギの飼育をあげ、命あるものをいたわり大切にする気持ちを育む教師の援助の重要性を述べている。また、子どもには親しみやすい動物に触れる機会をもたせるとともに、教師などが世話をする姿を通して、次第に子ども自らも身近な動物に親しみをもって接し、大切にしようとする気持ちを育てることが重視されている。

教師の側もまた、園内飼育動物とのかかわりにより子どもの心の発達の促進や教育的効果について期待しており、共感性や役割取得能力の発達、心の安定の維持、生命概念の促進等の効果があると考えている (栗田・西村, 2015) [2]。また実際に、動物との触れ合い体験が幼児期の子どもに心理的効果があるのかを実証する研究では、ウサギとの触れ合いを通して、子どもが動物にポジティブな印象を持ち、愛着や受容の行動が多く見られたことが報告されている（三上・一戸, 2017）[3]。

身近な動物とのかかわりについては、このような心理的・教育的効果が期待されており、これまでも幼稚園を含む学校教育の現場においては、ウサギの他、ハムスター、モルモット等の小動物や、ニワトリ、チャボ、セキセイインコ等の鳥類等が飼育動物として取り入れられてきた。また数は多くないが、ヤギ等の大型の哺乳動物の飼育を行う園や学校もあった。しかし、取り扱う動物に関する知識が不十分であると劣悪な飼育環境になりやすいことに加え、昨今では、飼育の負担や教員の働き方改革、子どもの動物アレルギー、人獣共通感染症のリスクの視点から、学校教育では全国的に動物飼育が減少している（NHK2023 [4], 東京新聞 2023 [5], 京都新聞 2024 [6]）。この傾向は幼児教育においても同様で、世話に手がかからない生物の飼育が中心となりつつある。さらに、子ども達の家庭においても、核家族・共働き世帯の増加や、賃貸住宅の誓約や住宅構造等の事情から、犬・猫などの動物を飼えないもしくは飼いづらい環境が増加している。

以上のことから、現代の子ども達にとって動物とのかかわりは日常の暮らしから切り離され、命の尊さを学ぶ経験は何かしら特別なものになりつつあると言えよう。筆者は、幼児教育を通して子どもにもっと動物を身近に感じ、命の尊さを知ってもらいたいと考える。それと同時に身近な動物とのかかわりが幼児期の子どもに心理的・教育的な効果をもたらすためには、かかわりを持つ動物もまた心身の健康に配慮されなければならない。従って、本稿では Animal Welfare の観点を取り入れた身近な動物と子どものかかわりを提唱することを目的とする。

2. 倫理的配慮について

本稿においては倫理的配慮を必要とする手続きが含まれない。ただし、動物への配慮に関することについては国内外の動物関連法令等を遵守する。

3. 身近な動物の分類と活動目的の明確化を意識すること

人と動物との向き合い方の観点から、動物は、人が飼育管理する飼育動物と、人と関わりがなく自然界で生きる野生動物に分類することができる。前者には、家庭動物、産業動物（畜産動物）、実験動物、展示動物、その他の使役動物が含まれる。本稿では、公益社団法人日本愛玩動物飼養協会の資料 (2023) [7]を参考に、以下に飼育動物の詳細を定義する。

家庭動物：犬、猫、小動物、小鳥、観賞魚など、慈しみ愛情をもってともに暮らしていく動物で、ペット、コンパニオン・アニマル、伴侶動物、愛玩動物とも呼ばれる。

産業動物（畜産動物）：畜産業のために飼育されている動物。一般的には「家畜・家禽」と呼ばれ、ウシ、ウマ、ブタ、ヒツジ、ヤギ、ニワトリ、アヒル、ミツバチなどが含まれる。畜産動物とも呼ばれる。

実験動物：医学、生物学などの研究や医薬品の製造などに用いる目的で飼育される動物。マウス、ラット、モルモット、ウサギのほか、さまざまな動物が含まれる。

展示動物：動物園で飼育されている野生動物を指すことが多い。ペットとして飼育される動物種も含む。動物園動物とも呼ばれる。

その他の使役動物：人のために働く動物。身体障害者の補助や動物介在療法・動物介在活動では犬が多く、学校飼育動物としてはウサギ、モルモット、ハムスターや家禽、小鳥などが多い。

例えば、幼稚園を含む学校教育の現場で行事的に取り入れられる移動動物園での小動物との触れ合い体験や、動物園での野生動物の生態観察は、展示動物とのかかわりとなる。また、園内で飼育する動物とのかかわりについては、人のために働く使役動物とのかかわりと位置づけることができ、教育現場では動物介在教育（Animal Assisted Education: AAE）の一環となる。また、子ども達の家庭において飼育される動物は、ペット、コンパニオン・アニマル、愛玩動物、伴侶動物とも呼ばれ、慈しみと愛情をもってともに暮す家庭動物に分類され、家族の一員と見なされる。そして、子ども達にとっては間接的なかかわりになるが、家畜等の産業動物や、研究で用いる実験動物は、食や健康の安全性の保障の面で人に恩恵をもたらし、命をいただくことの大切な意味を教えてくれる。

さらに、対象となる動物とのかかわりは目的を明確に持つことで、ウサギひとつを例にとっても、愛玩目的の家庭動物や教育的価値を見出す使役動物や展示動物にもなるし、科学の発展のための実験動物や命を繋ぐための産業動物にもなり得る。従って、幼児教育において身近な動物とのかかわりを取り入れた活動を行う際は、どのような生態

の生き物と何を目的としてかかわるのか、その活動自体に明確な意味と目的を持って指導計画等を準備することが必要となる。また、計画を立てる中で、動物とのかかわりが子どもの成長発達に良い影響をもたらすことを期待するのであれば、動物側の健康や安全にも配慮し、過度なストレスや負担を与えないように留意する必要がある。

4. Animal Welfare に留意し動物の適切な管理を行うこと

国際機関 WOAH（旧 OIE：国際獣疫事務局）によると、Animal Welfare は、動物が生まれて死ぬまでの状態に関連した、動物の身体的・心理的状態のことを指す。日本では、「アニマルウェルフェア」や「動物福祉」と訳されるが、認知度が低いことが課題である。

Animal Welfare は、1960 年代に畜産業が盛んであったイギリスにおいて産業動物の扱いに対する抗議活動から生まれた。当時のイギリスでは、畜産物を合理的に大量生産するため、家畜を狭い場所に閉じ込め、超過密な状態で飼うことが一般的で、動物本来の生態を無視した飼育がなされていた。この状態に対し飼育環境の改善の声が高まったことで、イギリス政府は動物学者の F.W. ロジャーズ・ブランベルを中心とした専門家による諮問委員会を発足し、調査結果をブランベル報告書（1965）としてまとめた。Animal Welfare が知られるようになったのは、この報告書以降のことである。動物がどんな条件下でも、楽に向きを変えたり、自分で毛づくろいしたり、起き上がったり横たわることができ、四肢を伸ばすことのできる自由について提言され、1979 年に FAWC（家畜福祉協議会）によって内容が整理され、Animal Welfare の基本理念である「5 つの自由」が確立していく。下記は、動物の身体的な苦痛の軽減や心理的ストレスの軽減を目指した提言である。①～⑤の要件が単に満たされていれば良いのではなく、対象となる動物の生態に即して質の高さも求められる。

5 つの自由

① <u>飢えと渇きからの自由</u>
その動物にとって、適切かつ栄養的に十分な食物と水が与えられているか。

② <u>不快からの自由</u>
その動物にとって適切な環境下で飼育されているか。風雪雨や炎天を避けられる快適な休息場所があるか。

③ <u>苦痛からの自由</u>
健康管理・病気予防・適切な治療はされているか。

④ <u>恐怖と抑圧からの自由</u>
恐怖や不安、精神的苦痛や多大なストレスがかかっていないか。

⑤ <u>自由な行動をとる自由</u>
その動物にとって、正常な行動やコミュニケーションができる環境が与えられているか。

この「5 つの自由」に関する基本理念は、畜産業を中心とし産業動物の取り扱いから誕生したものだが、近年では、家庭動物、実験動物、展示動物、使役動物の他、人とかかわる全ての動物に適応されるべきだという考えのもとに、日本を含め世界的に広がりを見せている。Animal Welfare の先進国であるイギリスや EU 加盟国では、動物を「感受性のある生命存在」と見なし、1997 年のアムステルダム条約にも Animal Welfare に関する特別な法的拘束力を持つ議定書が盛り込まれた。日本では「動物の愛護及び管理に関する法律」に理念が盛り込まれている。

教育施設における動物飼育においても関係法令を遵守し、かかわりのある動物の福祉を考慮した適切な管理保管を行うことが求められる。

5. 動物と子どもの双方が満たされる環境の工夫や経験を重視するために専門家との連携を図る

Animal Welfare の基本理念となる「5 つの自由」を踏まえ、身近な動物とのかかわりをどのように取り入れるか、または改善できるのかを園内でも検討する必要がある。特に、終生飼養を基本とし、動物と子どもの双方が充分に満たされる環境や経験の工夫が必要である。

園内飼育の場合は、その動物にとって適切な飼育環境を整えることは大切である。「5 つの自由」を満たさない環境下は動物に大きなストレスをもたらし、免疫が低下しやすく感染症発症の危険リスクも高まる。例えば、多頭飼育になりやすい保護施設では、ストレスから動物に風邪症状が蔓延するという報告もある（田中, 2024）[8]。繁殖能力の高い動物は多頭飼育状態に陥りやすく、適正な頭数制限のため避妊去勢に関して園での検討も必要である（管理が行き届かず産ませ続ける母体へのリスクや、生殖器系疾患、縄張り意識から起こる問題行動を防ぐ等の効果がある）。従って、園における動物の飼育管理には、適切なアドバイスを受けられる獣医師や愛玩動物看護師との連携は特に欠かせない。また定期的に勉強会を実施することも良い。

次に行事的な動物との触れ合い体験や鑑賞について、こちらも「5 つの自由」を満たし衛生面に配慮された施設を選びたい。また海外では、犬猫の動物保護施設の見学や農場体験等が取り入れられ、保護の重要性や自然との繋がりを意識したプログラムが提供されている。日本においても動物愛護センター等で取り組みがなされているため、利用することが可能である。地域との連携を含め、持続可能な形で命とかかわる機会を絶やさぬ努力が必要である。

＜引用・参考文献＞

1. 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
2. 栗田薫平・西村信子(2015). 保育者の視点から捉える園内飼育動物とのかかわりが幼児の発達に与える教育的効果. 動物介在教育・療法学会誌, 6, 1-7.
3. 三上ふみ・一戸とも子(2017). 動物との触れ合いが幼児期後期の子どもに及ぼす心理的効果. 動物介在教育・療法学会誌, 8, 1-7.
4. NKH(2023). 消えたウサギ 働き方改革と命を学ぶ意義とのはざまで. NHK 政治マガジン, 2023 年 1 月 20 日.
5. 東京新聞(2023). 小学校のウサギが減っている？卯年だから東京 23 区に聞いてみた. 2023 年 2 月 24 日.
6. 京都新聞(2024). 小学校で消えゆく動物の飼育小屋 世話の負担重く 動物福祉への配慮や感染症警戒も. 2024 年 4 月 15 日.
7. 公益財団法人日本愛玩動物協会(2023). 愛玩動物 With PETs. Sptember, No293.
8. 田中亜紀(2024). シェルターメディスンをつくる 多くのいのちのためにできること. 植木美希・田中亜紀・町屋菜編, 動物福祉 アニマルウェルフェア―世界の歩みと日本の取り組み― (pp91-128). 東京：工作舎.

Agency の向上を目指す幼児向け STEAM 教育に関する検討
―国内外の科学教育施設視察を通して―

○石沢順子（白百合女子大学人間総合学部）　大貫麻美（白百合女子大学人間総合学部）
椎橋げんき（白百合女子大学人間総合学部）　原口るみ（東京学芸大学教職大学院）

【背景・目的】

加速度的に変化し、予測困難な VUCA の時代に対応するために、OECD （2019）は、学習者が未知なる未来環境においても自力で進むべき方向を見出し、責任を持って歩んでいくことを意識した Learning Compass 2030 を提案した。その中心となる概念として、自ら考え、主体的に行動し、責任をもって社会変革を実現していく力として Agency が示されている。また、STEM/STEAM 教育は、Science（理科）、Technology（技術）、Engineering（エンジニアリング）、Mathematics（数学・算数）、Arts（アート・リベラルアーツ）などの領域を組み合わせたり、統合したりするものであり、メタ認知や自発性、創造性等の 21 世紀型スキルの向上効果が期待されている。複数の教科等における知識や考え方を一つの課題に対して用いる点で「健康・安全・食に関する力」、「自然環境や資源の有限性の中でよりよい社会をつくる力」などの現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成においても親和性があることが報告されていること（松原, 2020）から、Agency の向上にも役立つものと考えられる。そのため、筆者らは、健康教育の視点から幼児を対象とした STEAM 教育プログラムを開発・実施してきた（石沢ら, 2023 ほか）。

一方、就学前の子どもが STEAM に興味を持つ機会を提供する場の一つとして、科学館などの科学教育施設が挙げられる。また、Manyukhina ら（2023）は, 幼児・児童の Agency を支援する場として科学博物館が機能することを示唆し、特に、物語作りのようなアプローチが、子どもたちの主体的な学びと STEM への関与を促進しうることを報告している。そのため、科学教育施設は Agency の向上にも役立つ可能性がある。例えば、国立科学博物館は、未就学児が科学に親しみ、科学的に物事を捉え、適切な判断を下せるようになっていくための指針を培う場所として、「親と子のたんけんひろばコンパス」という展示室を新たに設置している（国立科学博物館, 2017）。

そこで、本研究では国内外の科学教育施設の展示内容を調査し、Agency の向上に資すると考えられる特長の整理を試みた。

【方法】

国内とアジア・オセアニア・ヨーロッパ圏で STEAM 教育が積極的に行われているシンガポール、オーストラリア、フィンランド等の国公立の科学教育施設の展示内容について実地調査を行った。施設内に低年齢の子ども向けのスペースがある場合は、そこを中心に調査した。

【倫理的配慮】

写真等の掲載について当該施設の許可を得ている。また、写真には子どもが含まれないように配慮した。

【結果】

科学教育施設の展示や取組事例の一部を以下に示す。

1）日本科学技術館　（日本）

身近な科学から宇宙をとりまく不思議とその仕組み、科学技術の発展などについて紹介している。FOREST（Footsteps Of Rallying Education, Science, and Technology ）のコーナーは、科学的思考センスを養うためのプロセスとして、「遊び」、「創造」、「発見」を重視している。音や光、感覚などのテーマに合わせた体験型の展示で身体を動かして演奏すると音と映像が出るジャンボピアノや人が入れるシャボン玉などもあった（図１）。

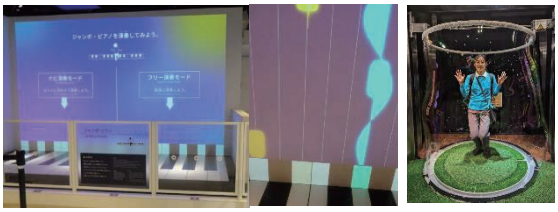


図１ ジャンボピアノ／大きなシャボン玉

2）日本科学未来館　（日本）

世界に起きていることを科学の視点から理解し、どのような未来をつくっていくかを考える場として、宇宙や地球環境、生命、ロボットなど幅広い展示がある。親子向け（3 歳以上推奨）の「“おや？”っこひろば」では、坂の上からいろいろな形のものを転がすコーナー、壁にホースやコップを使ってボールを転がすコースを作りどの道具が最適か試行錯誤するコーナー、描いた絵をデジタルデータとしてモニターに取り込んで街をつくるコーナーなどがあり、親子で楽しみながら科学的な「モノの見方」を体験できるようになっていた。

3）KidsSTOP™　（シンガポール）

一般向けの科学館 Science Centre Singapore に隣接する 8 歳以下の子どもと保護者専用の科学館で、STEM の概念を紹介するように設計されており、生命、宇宙、創作など多様なテーマでインタラクティブな遊びを通して学べる。生物の観察や工作、空気で布などを飛ばす装置、ステージで特殊効果を体験できるコーナー（図２左）など、やりたいことを試したり、表現したりできる場が多くあった。スーパーマーケットのコーナーでは、健康的

図2 ステージ体験／健康的な食事／運動による心拍変化

な食べ物を選んだり、栄養バランスの良いメニューを考えたりできるようになっていた（図２中央）。自分の体を知るコーナーには、安静時と運動時の心拍を比較したり（図２右）、睡眠の大切さ、感情の変化と対処などを学んだりする展示もあった。募集型のワークショップは２歳～3 歳児向けから実施されていた。

４）Questacon（オーストラリア）

日豪友好記念事業の一環として建設された国立科学技術センター内に０歳～6 歳の親子向けの「Mini-Q」がある。子どもが観察、予測、試行、改良のプロセスを通じて探索し、身の回りのことを学べる展示スペースとなっている。各種の店員や建設現場などの仕事体験や感覚遊び、宇宙ラボなどのテーマがあり、水遊びのコーナー（図３左）や、チューブを繋げて空気の力でボールを運ぶルートを考える（図３右）など、五感を使って様々なチャレンジができるようになっていた。

図3 水遊び／ボールを運ぶルートをつくる

５）Melbourne Museum（オーストラリア）

メルボルン博物館内にある０歳～５歳の親子向けの Pauline Gandel Children's Gallery は、博物館コレクションを生かしつつ、自由な遊びを通して探索や発見ができるような展示になっている。大型アスレチックと動物や生き物の展示の組み合わせ（図４）、砂場での化石発掘体験、鏡や光などを使った遊びのコーナーなどもあった。

図4 アスレチックと生物の展示

６）Arktikum （フィンランド）

北極圏の展示を中心とした博物館と科学センターを兼ねた施設である。子どもに特化した常設展示はないが、Science Week というイベント期間に、他の科学館や専門家、近隣の大学等と協働し、保育・教育施設の子どもを向けの無料ワークショップを開催していた。幼児対象のプログラムでは、シャッタースピードを落としたカメラで子どもたちがカラーペンを振る様子を撮影し、オーロラをつくる活動（図５左）や宇宙飛行士になるためのトレーニングとして、手袋をはめてパズルをしたり（図５右）、バランス感覚やコントロールが必要な運動に挑戦したり、食べ物を分類する活動などを行っていた。

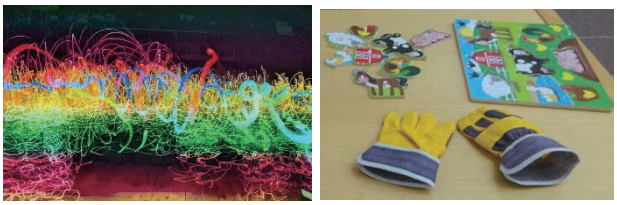


図5 オーロラをつくる／宇宙飛行士のトレーニング

その他の科学教育施設の事例については、当日のポスターで発表する。

【総合考察】

国内外を問わず科学教育施設では体験型の展示が多く、子どもが興味・関心を持ちやすい工夫がされていた。低年齢の子ども向けのエリアが別に設けられている場合もあり、体を動かせるコーナーや様々な素材に触れ、組み立てたり、試したりできるものが多い傾向がみられた。このような展示を活用し、試行錯誤する経験は、子どもが自ら考え主体的に行動することに繋がるだろう。五感を使った遊びや創作・表現活動、職業体験、健康教育などを取り入れている例も見られた。低年齢のうちから身近な生活の中の科学を知ったり、様々な職業を体験したりすることは、社会に興味を持つきっかけになりうる。また、健康に関する知識を身につけることは、自他のウェルビーイングを考えるという点で Agency の向上に寄与する可能性があると考えた。

OECD（2019）は、保護者や教師、コミュニティなどとの関係性である Co-Agency の重要性にも言及しており、Manyukhina ら（2023）も親、教師などの大人が子どもたちの主体性を促進し、展示等への関与を高める役割があるとしている。そのため、科学教育施設での体験を通して、親子のコミュニケーションを促したり、その際の気づきや発見を日常生活に繋げられるようにしたりする視点も重要だと考えられる。科学教育施設のホームページ等で家庭でも行える実験や活動の紹介、ワークシートなどの教材などを提供している場合もあるため、それらを活用することも有効であろう。また、海外の科学教育施設では教師を対象とした研修を行っている場合もあったため、今後は保育者・教育者向けの支援についても検討していきたい。

付記

各施設の見学や案内等を快諾してくださったスタッフの皆様に謝意を表す。なお、本研究は JSPS 科研費 20K03258 および 24K06390（研究代表：石沢順子） の助成を受けて実施した。

文献

OECD （2019）Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: OECD Learning Compass 2030.

松原憲治（2020）資質・能力の育成を重視する教科等横断的な学びと STEM/STEAM 教育，日本科学教育学会第 44 回年会論文集，9-12.

石沢順子・大貫麻美・椎橋げんき・鍜治礼子・原口るみ（2023）卵を題材とした幼児向け STEAM 教育プログラムの検討：幼稚園における実践事例「たまごのひみつ Part2」，白百合女子大学研究紀要，59，253-262.

Yana Manyukhina, Naomi Haywood, Karen Davies & Dominic Wyse（2023）Young children's agency in the science museum: insights from the use of storytelling in object-rich galleries, International Journal of Science Education, Part B, 14(2), 177–193.

国立科学博物館（2017）『科学を伝え、社会とつなぐサイエンスコミュニケーションのはじめかた』丸善出版．10-14.

夏の園庭環境と遊び

～モノの表面温度に着目して～

○瀧　信子（福岡こども短期大学）　高原　和子（福岡女学院大学）
春髙　裕美（長野県立大学）　矢野　咲子（福岡こども短期大学）

【研究目的】

2024 年は、地球温暖化とエルニーニョ現象の影響もあり、世界中で異常気象が発生した。日本は記録的な猛暑や多雨が発生し、福岡県下では年間の猛暑日（日最高気温が 35℃以上）が国内の歴代最多記録を更新した市もあった。このような状況下において、保育現場では、毎日のように「熱中症警戒アラート」（環境省や自治体による「暑さ指数（WBGT）が 31℃以上」や「気温 35℃以上」の注意勧告）が鳴り響き、園庭遊びや外遊びを中止し、室内での遊びに移行していくケースが見られた。また、この時期に開催される運動会の行事においては、園の対策として、開催時期を 10 月末以降に変更したり、体育館等の屋内での開催に変更したりしていた。また外に出る場合は、子どもの日焼け防止や熱中症対策にも追われた。

熱中症予防運動指針においては、「WBGT が 31℃以上」及び「気温 35℃以上」の場合は「特別な場合以外は運動を中止する」とされている。「気温 24℃未満」及び「WBGT21℃未満」において、ほぼ安全となっており、2024 年の夏を振り返ると、園庭遊びを安心して実施できる日は一日もなかったといえる。

今後の保育を考える場合、夏の期間でも、園庭遊びなど自然環境を利用した子ども主体の遊び環境を整え、子どもの体力・運動能力の向上を図るためにも、短い時間でも多様な動きを経験できるように、身体を動かして遊べる環境を工夫していくことが必要であると考える。

保育分野の関連では、2021 年、2022 年と連続して保育現場では熱中症によって幼い命が奪われる痛ましい事故が発生した。熱中症予防策の普及と効果的な実施についての研究も見られ、熱中症予防のための適切な水分補給、適切な休憩の取り方、環境の調整（例：シェードの設置、クーリングルームの提供）などに関する研究が進み、これらの策が実際に効果的かつ実施可能であるか評価されるようになった（大高 2020,酒井 2020,山本 2023）。また、教育と意識向上を重視する観点から熱中症予防のための教育プログラムや普及活動が増加しており、屋外活動での留意点啓蒙が積極的になされるようになった（山元 2021,福田 2024）。しかし、子どもの遊びとの関連で研究されているものは見当たらなかった。そこで、本研究においては、まずは、実際の園庭にある遊具や、子どもたちが日常生活において通路になっている所、遊びに使用している場所などの表面温度を測定し、実際の状況を把握するとともに、今後、このような猛暑日が続く中でも、安全に子どもが伸び伸びと多様な動きが経験できるような環境の工夫を検討することを目的とした。

【研究方法】

(1)調査対象および方法

①調査対象：福岡県鞍手郡にあるK幼稚園で、園庭にある遊具及び、保育を想定したルート上の地面や環境を対象とした。

②測定方法：外気温測定には、タニタ社の黒球式熱中症指数計（TT562ST）表面温度測定には非接触型赤外線温度計, BOYA 社製（TS600）シンワ社製（73010 シンワ）BOSCH 社製（GIS500）を用いた。風速計はマミコム社製を、サーモグラフィは FLIR 社製（ONE PRO）を用いた。測定は、10 時、12 時、14 時、16 時の 4 検とした。この日は雨雲接近のため 30 分繰り上げ実施した。赤外線測定器での測定は、各社連続 3 回実施し、中央値を採用した。また熱画像（サーモグラフィ）による撮影で、測定箇所周辺の状況を把握した。さらに、地表の温度を下げることを目的に、14 時に水撒きを行い、その直後、20 分後、1 時間後の表面温度を測定した。

(2)測定場所と測定日時

①測定場所：K幼稚園にある滑り台（大）、滑り台（小）、タイヤ、地表（日向・日陰）、テント下の地表、芝地表（日向・日陰）、ウッドデッキ（日向・日陰）、園舎壁（日向・日陰）

②測定日時：2024 年 8 月 7 日（水）の 10 時・12 時・14 時・15 時 30 分、4 回測定を実施した。

(3)倫理的配慮

調査実施に関しては、本研究は対物測定であり、人を対象とした実験ではないため、一般的な研究の倫理に基づいて実施した。

【結果】

8 月 7 日（水）の天気は晴れで、K幼稚園にある滑り台（大）、滑り台（小）、タイヤ、地表（日向・日陰）、テント下の地表、芝地表（日向・日陰）、ウッドデッキ（日向・日陰）、園舎壁（日向・日陰）の測定結果は、表 1 の通りである。

表１ K幼稚園の測定結果

表１ K幼稚園の測定結果					
8月7日（水）		10時	12時	14時	15時30分
気温		33.8℃	37.4℃	37.0℃	34.6℃
WBGT		31.3℃	32.4℃	32.3℃	32.3℃
湿度		67.5%	52.4%	61.0%	71.0%
風速			0.2m		1.2m
地表	日向	43.8℃	53℃	58.1℃	53.7℃
	日陰	33.1℃	39.5℃	34.9℃	34.9℃
テント下		36.8℃	41.1℃	36.2℃	43.8℃
芝	日向	41.4℃	44.5℃	43.4℃	39.9℃
	日陰	31.4℃	35.9℃	32.3℃	31.7℃
滑り台（大）		49.7℃	55℃	49.4℃	47.9℃
滑り台（小）		53.6℃	52.9℃	41.4℃	33.7℃
タイヤ		64.1℃	68.3℃	63.5℃	55.8℃
ウッドデッキ	日向	52℃	61.5℃	61.3℃	55.7℃
	日陰	33.9℃	36.3℃	38.1℃	36.5℃
校舎壁	日向	53℃	52.5℃		
	日陰	35.3℃	39.5℃	32.8℃	39.7℃
※10時の芝は濡れていた					

表２ K幼稚園の水撒き後の測定

8月7日（水）	地表 日向	
乾いた地表	14時	54.0℃
水撒き直後	14時05分	37.6℃
水撒き20分後	14時25分	43.3℃
水撒き1時間後	15時	42.1℃

地表日向は43.8℃～58.1℃で14時が最も高く、地表日陰は33.1℃～39.5℃で12時が最も高かった。テント下の地表では、36.2℃～43.8℃であり、地表日陰より約3～5℃高かった。また、芝日向は39.9℃～44.5℃、芝日陰は31.4℃～35.9℃であり、地表日陰より約2℃～4℃低かった。一方、園庭遊具である滑り台やタイヤは、滑り台(大)は最高55.0℃、最低でも47.9℃あり、滑り台(小)は最高53.6℃、最低33.7℃であった。タイヤは最高68.3℃、最低55.8℃であり、非常に高い表面温度であった。また、ウッドデッキ日向は52.0℃～61.5℃、日陰は33.9℃～38.1であった。園舎壁日向は52.5℃～53.0℃であり、園舎壁日陰は32.8℃～39.7℃であった。

地表の温度を下げることを目的に、14時に水撒きを行い、その直後、20分後、1時間後の表面温度を測定した。その結果は、表２の通りである。水撒き後、直後は16℃程下がり、徐々に上昇するが、気温の低下とともに地表の表面温度も下がることに伴い、水撒き後の表面温度も低下するという結果が得られた。

【考察】

保育現場では、子どもたちが登園して間もなく、園庭での自由遊びを行い、子どもが自発的に遊びを楽しんでいる姿を見かける。しかし、測定結果から考えると、このような猛暑日であれば、園庭にある遊具のタイヤは、10時でも64.1℃、滑り台(小)は、53.6℃となっており、火傷を引き起こすことも考えられる。そのままに放置した状態であれば、判断能力が十分でない幼い子どもは、興味本位に滑り台を滑ったり、タイヤに腰を掛けたりする可能性も大いにある。このような危険とみなされる遊具は、保育者間で状況を共有し、一時的に使用禁止が判るような工夫をすることも必要であると考える。また、子どもたちが日常生活において通路になっている所や遊びに使用している場所の測定結果からは、園でよく見かけるウッドデッキの表面温度が最も高く、14時の測定では、地表(日陰)よりも高いことが判った。テント下においても、地表(日陰)より常に高く、熱中症予防運動指針では、「特別な場合以外は運動を中止する」とされている状況である。ウッドデッキの上に日陰を作るために布などを張り、その下を遊び場としている園も見受けられることから、運動はしないまでも、幼い体力がない子どもたちにとっては、危険な場所であることを保育者は認識しておかなければならない。最も温度が低かったのは、芝(日陰)であったが、いずれにせよ、表面温度は31℃を越えており、裸足で園庭に出るのは危険であると考えられる。

このような状況下において、保育現場では夏の遊びの一つとして、水遊びを行っている園が多い。園庭に設置するプールなどは様々であるが、子どもたちにとっては猛暑をしのぐ唯一の遊びといっても過言ではない。また、地表の表面温度を、水撒きにより下げることができるならば、夏ならではの遊びの幅を広げることができるのではないかと考えた。

表２の結果から、水撒きを行った直後では、プールの中での水遊びに限らず、身体を動かして遊べる環境が広がることも確認できた。K幼稚園においては、スプリンクラーを設置し、表面温度が下がった場所での活発な身体活動を伴う遊びが見られた。

本来なら、園庭にある滑り台で経験できる、登ったり滑ったりする動きは、低い滑り台の傾斜を利用して、ブルーシートなどで覆い、上から水を撒いたり流したりしながら、滑って遊ぶことができた。

子どもにとっての園庭遊びは、行動体力だけでなく、防衛体力の向上を図ることにも繋がる。登園後、短時間でも園庭で遊び、気持ちを発散することが、その後の活動の意欲を引き出すことにも繋がると考える。今後は、夏期間に園庭遊びで経験できていた動きを、猛暑時には屋内でも安全に伸び伸びと遊べ、多様な動きが経験できるような環境を工夫しいていくことが必要であると考える。

本研究の一部は一般社団法人日本保育保健協議会の2024年度保育保健研究助成を受けて実施した。

保育室における夏季の子どもの温冷感と熱中症リスク

青木　哲（岐阜工業高等専門学校）

1. はじめに

地球温暖化の進行やヒートアイランド現象の発生により、特に 2023～2024 年は記録的な猛暑が続くなど、未就学児を含む弱者の熱中症リスクは高まっている。屋外が高温になると冷房能力は低下し、室温が調整しにくくなることや、COVID-19 などの感染症対策として窓開け換気が継続されている場合は、外気が室内に侵入して、室内での熱中症リスクも上昇することが考えられる。

実際に、著者らが COVID-19 の流行期に東海地方および北信越地方の保育室を対象としたアンケート調査の結果からは（回答数約 1100 園）、窓開け換気が感染症対策として広く実施される一方で、冷暖房の機器が悪いとの回答が多いことが分かっている [1)2)]。また同地域における保育施設 20 園 48 室を対象に冬季実測調査を実施した結果、窓開け換気は保育室の温湿度環境に大きく影響していることが確認できている [3)4)]。

未就学児は体温調節機能が未発達であり、成人と比較して熱中症のリスクが高いとされている。また、子どもと保育士が感じる暑さに差がある場合、適切な環境調整が行われず、リスクが増大する可能性がある。しかし、保育施設の夏季温熱環境に関する研究は限られており、筆者らが体内の水分収支からリスクを算出したもの [5)] や、源城 [6)] によるものがあるものの、その数はわずかである。

そこで本研究では、保育施設における温度環境や換気状況を明らかにし、WBGT 指標を用いて室内環境の安全性を評価する。また、子どもと保育士の温冷感を比較し、保育士の環境調整が室内環境に与える影響を把握することを目的とする。これにより、保育室内の熱中症リスクの実態と、その要因を定量的に示すことを目指す。

2. 研究方法

測定対象は滋賀県の同市内にある認定こども園 3 園のうち年長クラス 2 室、計 6 保育室とした。各こども園・保育室の概要を表 1 に示す。保育室名は A1、A2 などとした。

保育室の温度および相対湿度は小型温湿度ロガー（TandD 社、TR-72U）を用い、保育室の二酸化炭素濃度は CO_2 温湿度ロガー（TandD 社、TR-76Ui）を用いて、7 月中旬～9 月中旬の期間中 10 分間隔で測定した（以下、長期測定）。測定機器は高さ 1.0m 前後に設置し、日光やエアコンの冷気の直接的な影響が少ない場所を選定した。外気については、最寄りの AMeDAS 観測値を用いた。

さらに、期間中の各園 1 日間、熱中症指数データロガー（A&D 社、AD-5695DL）を用いてグローブ温度を追加測定した。その際には、調査員が子どもの居場所と行動の記録を行い、さらに子どもと保育士に 1 日 2～3 回、温冷感のアンケートを 5 段階評価で行った（以下、短期測定）。評価手法としては、子どもに対しては、「あつい」「すこしあつい」「ちょうどいい」「すこしさむい」「さむい」の箱を用意し、他の子どもの影響が少なくなるように工夫した上で、それぞれ用意した用紙を投票してもらうと形とした。保育士については、別紙に記録を依頼した。

表 1　調査対象園の概要

こども園名称	A		B		C	
建築・改築年	1998・2002		1999・2010		2015	
構造	鉄骨		鉄骨		鉄骨	
学年	年長（5歳児）		年長（5歳児）		年長（5歳児）	
調査対象室数	2		2		2	
クラス記号	A1	A2	B1	B2	C1	C2
保育室面積（㎡）	52.43	52.36	54.6	54.6	60.2	60.2
園児数（人）	26	26	14	17	16	15
冷房設備	エアコン		エアコン		エアコン	
設定温度（℃）	23～26	20	23～25	23～25	23～25	23～25
その他の設備	シーリングファン		シーリングファン		－	

3. 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、事前に各施設に対し研究趣旨および研究方法について詳細な説明を行い、同意を得た。収集データの取り扱いについては、研究目的以外には使用しないことを明確にし、施設内での写真撮影においては、子どもが映り込まないよう配慮した。また、子どもおよび保育士の温冷感調査では、個人を特定しない匿名化した形式で情報を収集した。また、管轄する市の担当部署にも同様の説明を行い、許可を得た。温冷感申告の情報収集に関しては、岐阜高専の倫理審査を経ている。

4. 測定結果と考察

4. 1　長期測定

各保育室での保育時間中（9 時～16 時 30 分）の温度と二酸化炭素濃度データを抽出して日ごとに平均値を取り、その箱ひげ図を図 1 および図 2 に示した。なお、休園日および土曜日は除いている。なお、冷房の使用状況は各室ともに常時であった。図 1 より、A2 および B2 の温度が他室と比較してやや高かった。A2 では、エアコンの効きが悪いとのことで、エアコンの能力による影響が考えられた。一

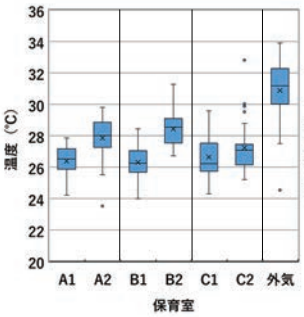


図 1　保育時間中の温度の箱ひげ図

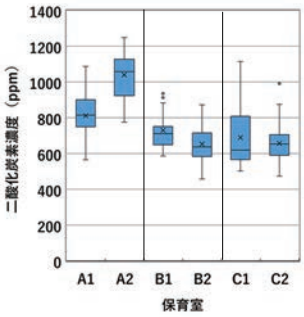


図 2　保育時間中の二酸化炭素濃度の箱ひげ図

方 B2 では、3 面が窓で日射の影響が受けやすいこと、およびエアコンの吹き出し口が室中央を向いていない影響が考えられた。

各室の保育時間中の日平均値を熱中症予防指針[7]と照らし合わせたところ、厳重警戒（31℃～35℃）は該当する日は全体の 1%のみで、警戒（28℃～31℃）に該当する日は全体の 23%であった。その他の日は概ね注意(24℃～28℃)に該当していた。なお、外気の保育時間中の日平均値は、厳重警戒に 54%、警戒に 37%の日が該当しており、屋外の方でそれぞれ割合が高かった。

図 2 より CO_2 濃度については、新型コロナ感染症対策として推奨されていた 1000ppm 以下を平均値で超えていたのは A2 のみであった。この室では、機械換気設備を使用しておらず、また子ども数が多かったことが影響していたと考えられる。なお、現在は 1500ppm 以下が目安である。

4. 2　短期測定

短期測定を行った日で、屋外活動が行われたクラス A1 およびクラス B1・2（合同保育）について、活動場所における暑さ指数（WBGT）の変化を図 3 および 4 に示す。各図には活動状況も示している。なお、調査時間はその日の活動に応じて調節した。図 3 より、室内での活動時の WBGT 値は概ね 21～22℃で「注意」の時間帯に入ることが多く、一方、屋外での活動時には「厳重警戒」の域に入っていた。なお、この日は晴天で、日中の最高気温は 32.2℃であった。

図 4 より、室内での活動時の WBGT 値は 20～22℃の間で、午睡時を除いて「注意」であった。午睡時に低くなったのは、あらかじめ冷房を入れて締め切っていた保育室に移動したことによると考えられる。一方、屋外での活動はほぼ「警戒」の範囲であった。なお、この日は晴天で、日中の最高気温は 33.4℃であった。

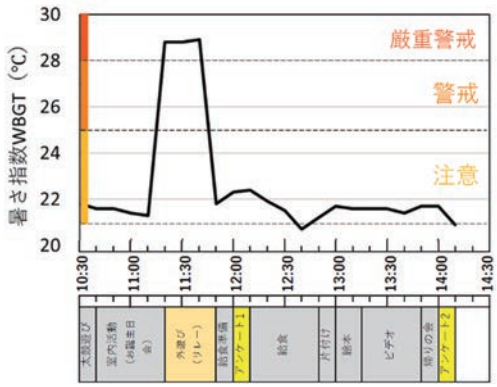


図 3　子どもの活動場所での WBGT の変化（A1：9/5）

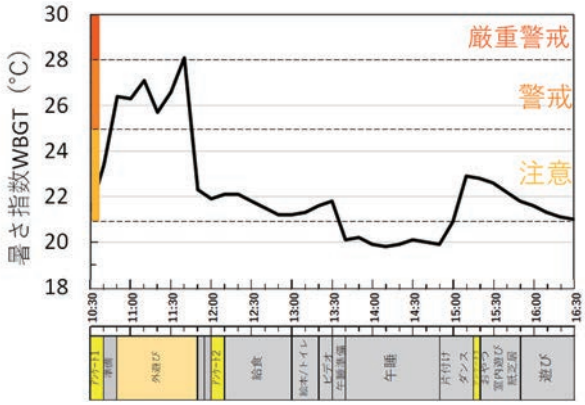


図 4　子どもの活動場所での WBGT の変化（B1･2：8/28）

以上より、今回の調査対象園では、冷房の効きが悪くても設定温度を低めにすることが許容されていたこともあり、室内では「注意」の範囲に留まっていた。ただし、WBGT には活動量の考慮はされていないので留意が必要である。

4. 3　子どもと保育士の温冷感

次に、短期測定中に取得した子どもと保育士の温冷感アンケートの結果を図 5、6 に示す。図の×は平均値である。全体として少なからず寒い側を選択している子どもいるのが特徴で、平均値を比較すると、全体的に保育士の方が暑く感じている傾向がみられた。子どもが落ち着いている時という前提で調査を実施したため、活動量の違いなどの影響が考えられるが、子どもの温冷感のデータは少ないためデータの蓄積が望まれる。

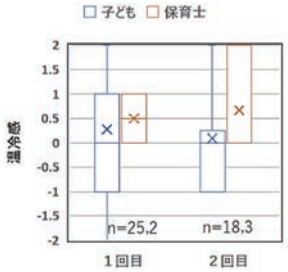


図 5　温冷感の比較（9/5）

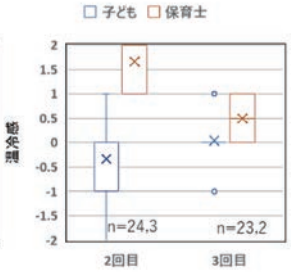


図 6 温冷感の比較(8/28)

5. まとめ

本研究の調査対象園では、冷房性能や日射の影響で温度が上昇する保育室がある一方、設定温度の調整によって WBGT 値を「注意」レベルに抑えられていた。ただし、低い設定温度は省エネルギーの観点から課題があり、適切な快適性とのバランスを図る必要がある。また、CO_2 濃度の分析では、適切な換気が行われている保育室が多いものの、一部で設備や人数に起因する課題がみられた。温冷感調査では、子どもと保育士の感じ方に違いがあり、活動量の差が影響している可能性が示唆された。今後は、地域特性や施設の建物熱的性能や設備機器に対応した環境調整方法の提案に向け、データの蓄積が必要である。

引用文献

(1) 田口, 青木（2022）保育所・こども園における新型コロナウイルス感染症対策-東海地方を対象としたアンケート調査-, 建築学会大会, 1295-1296
(2) 青木, 本田（2024）保育所・こども園における新型コロナウイルス感染症対策-北信越地方を対象としたアンケート調査-, 建築学会大会, 963-964
(3) 本田, 青木（2023）保育所・こども園における新型コロナウイルス感染症対策-東海地方を対象とした冬季空気環境の実態調査-, 建築学会大会, 1401-1402
(4) 本田, 青木（2024）保育所・こども園における新型コロナウイルス感染症対策-北信越地方を対象とした冬季空気環境の実態調査-, 建築学会大会, 965-966
(5) 小林, 青木（2020）, 保育所の活動状況に基づく体内水分収支による熱中症リスクの推定, 日本生気象学会, 18
(6) 源城（2017）保育所における乳幼児の室内環境に関する調査研究　空衛学会大会講演論文集, 121-124
(7) 公益財団法人日本スポーツ協会(2019)　スポーツ活動中の熱中症予防ガイドブック

謝辞　調査にご協力いただきました施設の先生方、子どもの皆様に心より御礼申し上げます。また、本研究は、当時岐阜高専建築学科 5 年尚永千歩さんにご協力いただきました。厚く御礼申し上げます。

保育施設の砂場遊びにおける水場環境に関する研究

○平松美由紀（姫路大学教育学部）

【研究背景と研究目的】

本研究の目的は，日々の保育の中でも特に砂場遊びにおいて水を用いる場面と水を用いない場面に着目し，水場環境の設置の有無により，3 歳児の砂場遊びの実態について比較分析することとした。

保育園・幼稚園・認定こども園の日々の遊び場面では，砂場遊びを好む姿が多くみられる。砂場は幼児にとって，お気に入りの場所であるといっても過言ではない。

我が国の砂場遊びに関する研究は，砂場設置に関する研究や，砂遊びが幼児の遊びや発達への影響に関する研究が蓄積されている。笠間[1]は，歴史的視点や，砂の性質や特性，幼児の遊び内容に着目し，検討を重ねている。また，同様に，石井[2]も幼児がどのように砂と出会い，遊びを展開するかについて検討している。また，松本は，幼児が砂場で遊ぶ際に，どのような行為が出現するかについて分析を行った。これらの研究では，幼児と砂が研究の中心的視点であり，砂のもつ可塑性や可変性が，幼児の砂場遊びへの拡がりや深まりを与えていることを明らかにしている。

次に，海外研究を見ると，Herrington ＆ Lesmeister[3]は，幼児の発達をサポートし，魅力的な屋外遊び施設設置に関する基準について７つの視点を示している。そして，魅力的な遊び環境のデザインについて特に屋外の遊び環境では，砂，土，砂利，水などの子どもたちが，自分の手で操作可能な素材を組み込むことでその反応性の高い素材で遊びたい点と，遊びのスペースを自分のニーズに合わせ，変化できるような物質の量が重要であることを述べている。また，幼児たちによる水や砂の利用が積極的に推奨されている施設の方が，使用について制限されている施設よりも砂場で遊ぶ時間が長くなることを報告している。これらの研究を踏まえると，砂場遊びが幼児にとって魅力的であると共に，砂場遊びに水を用いることが有用であることを示唆しているといえる。

【研究内容】

(1)調査対象

0 県 S 市 K 幼稚園 3 歳児 12 名のうち，好きな遊びの時間に砂場で遊ぶ幼児を対象とし，調査日は水を用いていない日，水を用いて遊んでいる日を事前に園の指導計画と幼児の実態を伺い，相談したうえで決定した。

(2)調査期間

2022 年 5 月 27 日（金）～6 月 10 日（金）までの期間で，園の保育に支障をきたさない日を園長先生より指定していただき調査日とした。天候は，朝 9 時の時点で調査園がある市町村の地域における気象庁より発表された天候と気温・湿度である。合計 4 日間，合計撮影時間は 115 分 35 秒であったが，本研究の分析対象としたのは表 1 に示す場面である。

表 1. 調査対象日とその概要

調査日	撮影時間	天候	気温/湿度
2022/5/27（金）	35 分 48 秒	晴れ一時曇り	22.8℃/70%
2022/6/9（木）	32 分 35 秒	晴れ	21.7℃/66%

(3)具体的な調査対象場面の選定

映像を選定し，「各幼児が，遊びの場に来てから遊びを始める，その場を離れる，または遊びをやめる」までの時点を分析対象とした。このように設定した理由は，水を用いない場面，水を用いて遊ぶ場面の両者ができるだけ同一条件場面であることによる。この 2 日を対象とした理由は，①観察した幼児が同一であること，②対象とした月日の気温湿度が近似することにより，場面比較が可能であると考えたからである。また，今後，さらに調査を進めるにあたり，今回の調査データを試行的に分析することで，今後の調査対象場面を限定できると考えたからである。

(4)分析手順

本研究では，幼児の砂場遊び場面の滞在時間の比較では統計処理は，単純集計，有意差検定には Microsoft Office Excel2021 を用いた。幼児の遊び過程分析では時間が途切れることなく流れるという特徴を踏まえて，複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model 以下，TEM と記載する）を分析方法として使用する[4]。この分析方法を使用し，幼児の遊びを質的に捉えている研究では，境ら（2012，2013，2014），濵名ら（2017），淀澤ら（2017），香曾我部（2018）がある。これらは，幼児の遊びの経験の共通性や法則性を発見できる可能性と幼児の経験の内容の重要な要素や構造を導き出せる点，遊びや活動全体の説明や幼児理解の見直しに活用できる可能性に言及されている。

該当映像中に見られる一人一人の幼児（3 歳児）の言動と行為，および，保育者やその場で関与した 4，5 歳児の言動や行為を抽出し切片化した。各幼児の切片化数は，5 月 29 日は，A 児：89，B 児：107，C 児：95，D 児:101，E 児:78，F 児:67 であった。6 月 9 日は，A 児：135，B 児：128，C 児：55，D 児:67，E 児:119，F 児:162 であった。これらは，1 枚のシートに時系列に沿って配列し，シートでは各幼児の言動や行為の生起順や持続時間と共に，切片化の配列によって，同じ場で遊ぶ個々の幼児の言動や行為を比較できるようにした。映像や幼児の言動と行為の切片化を基に，幼児言動や行為を簡潔に表すことができる単位でラベル化し，幼児の分析対象場面の始点には，「砂場に来る」というラベルを設定した。また終点には，「遊びを続け

る・満足して繰り返す」「その場から離れる・別の遊びをする」というラベルを設定した。そして，「遊ぶ過程」の行為や事象のラベルを作成し，時系列に即して左から右へと配列した。また，実際にはみられなかったが，制度的・理論的に存在すると考えられる選択・行動についてラベルを作成し，挿入した。さらに，分析は，著者と実践経験者（25 年）を経て保育者養成校勤務の 1 名と現職実践者 1 名の 3 名で行った。3 名の中で意見の不一致が生じた場合は，それぞれの意見を出し合い，話し合いを繰り返し全員が合意のもと転移点や影響要因などを決定した。

【倫理的配慮】

本研究は大阪総合保育大学倫理委員会の許可を得て，実施した。（承認番号：児保研-061）

【結果】

（1）滞在時間の比較

図 1 は，2 回の調査日に対象児が砂場に滞在した時間を図に示したものである。

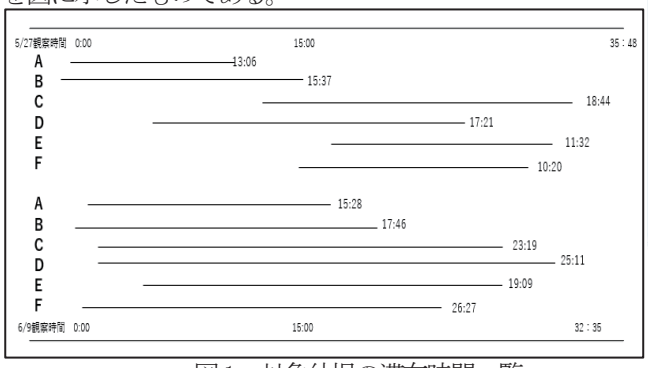


図 1．対象幼児の滞在時間一覧

両日ともA 児～F 児計 7 名の幼児が調査対象となった。5/27 の合計滞在時間は 87 分 01 秒，6/9 の合計滞在時間は 127 分 46 秒であった。平均滞在時間は，5/27 は 14 分 44 秒，6/9 は 36 分 17 秒となった。この両日の滞在時間数を比較するために，対応のある t 検定を行った。T 値は−3.179，p 値は 0.025（両側検定）となり，5%水準で有意な差が認められた（図 2）。

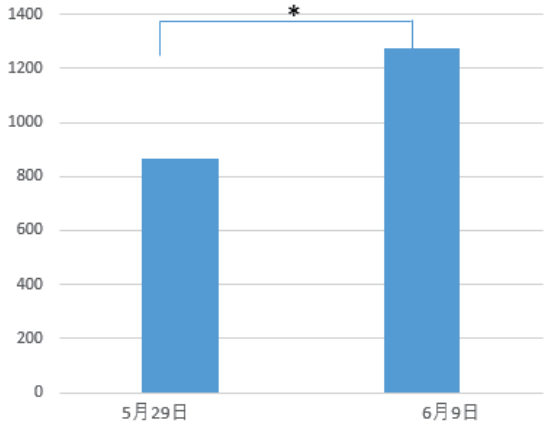


図 2．2 日間の平均滞在時間の比較

（2）遊び過程の比較

両日 6 名の TEM 図を作成し，比較を行った結果の一部を示す。図 3 は，C 児の 5/27，図 4 はC 児の 6/9 の遊び過程の結果である。

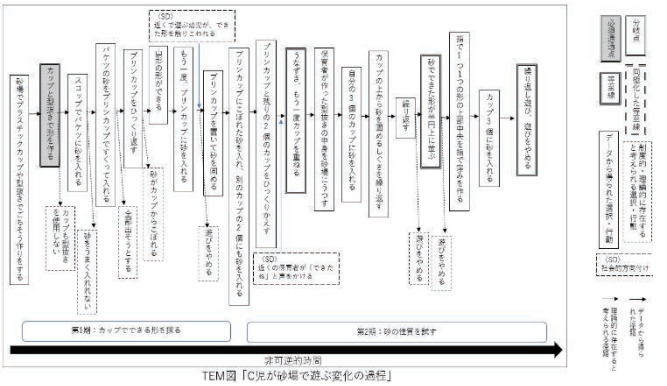


図 3．C 児 5/27 の遊び過程（水は使用しない）

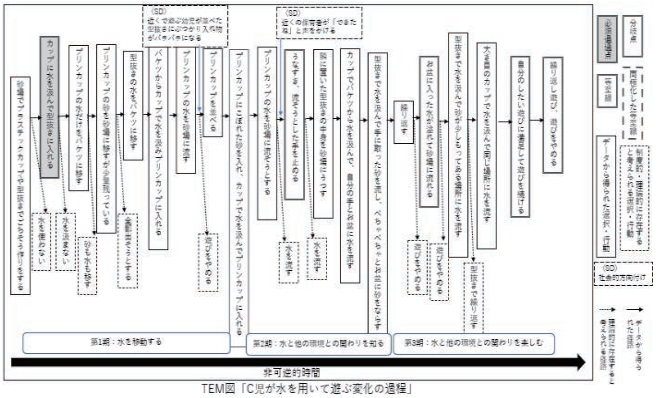


図 4．C 児 6/9 の遊び過程（水を用いる）

図 3 では，カップと型抜きを用いて，プリン形状のような形を作る遊びを楽しんでいる。大きく【カップでできる形を探る】過程と【砂の性質を試す】過程となった。図 4 では，水を用い【水を移動する】【水と他の環境との関わりを知る】【水と他の環境との関わりを楽しむ】3 つの過程となった。両日ともC 児はカップや型抜きを使用していた。砂のみの日は，カップを用いて砂が用いた道具の形に変化する点や形になりにくい点を繰り返し楽しんでいることが分かる。一方、砂と水を用いた日は，水を用いることで砂の性質は変化することや，砂と水の違いを確かめるような行為が表出していた。また，砂が水と融合することにより，砂自体が，それだけでは現れなかった流動的な現象となったり，偶発的に水が使用していた道具から，砂場に流れ込み，水が浸み込む現象に出会ったりしていた。

【総合考察】

本研究では、同一園における異なる調査日間のデータを比較し、砂場遊びにおける水場の利用が、幼児の砂場滞在時間に及ぼす影響を検討した。その結果、水を利用する場面では、利用しない場面に比べて、幼児の砂場滞在時間が有意に長くなる傾向が見られた。このことから、砂場遊びにおいて、水場環境が幼児の興味関心を高め、より長時間遊びを促す可能性が示唆された。ただし、本研究は、調査対象が 1 園に限定されているため、今後も調査対象を広げ、一般化に向けた検討が必要である。また，遊び過程では，砂だけの関わり場面、砂と水の関わり場面を比較したが，幼児にとって出会う環境の性質や現象は、意味ある体験となることが分かった。

地域の魅力を活かした保育を考える横断的研究会の可能性

―「保育おもろ研究会 okinawa」の議事録分析から―

○天願 順優（コスモストーリー保育園） 大城 祥恵（首里当蔵保育園） 喜屋武 央（かりゆし諸見保育園）
汐見 稔幸（白梅学園大学客員教授）

【問題と目的】

沖縄の保育は、地域特有の文化や歴史を有している（仲程, 2007）。例えば、沖縄の伝統的な「守姉」という保育形態は、共同体による子育ての象徴であり、地域に根ざした相互扶助的な子育ての重要性を示しているが、現代の保育制度においては十分に評価されていない（具志堅, 2016）。また、『おもろさうし』に記録された「地方オモロ」は、地域の祭祀や拝所を中心とした文化や社会構造がどのように地域共同体を支えてきたかを明確にしており、これらの文化資源を現代保育に取り入れることには大きな可能性がある（島村, 2017）。

地域の文化や歴史を保育に反映し、多様な学問分野の知見を統合する枠組みが不足していることは、地域固有の保育モデルの発展を阻害している。本研究の目的は、「保育おもろ研究会 okinawa」の議事録を質的に分析することで、地域の文化や歴史を重視した沖縄らしい保育の在り方を明らかにする。また、地域特性を生かした保育の具体的な実践方法や方向性を提示し、地域の保育の発展に寄与する指針を提供するものである。

保育おもろ研究会 okinawa とは

保育おもろ研究会 okinawa は、沖縄の文化や歴史を基盤に、地域の魅力を活かした保育を探究する研究会である。この研究会の目的は以下の 2 点である。

１、各保育園の実践事例を共有し、地域特有の保育文化を言語化して深く探究すること。

２、県内（国内外）の優れた保育実践を見学・議論し、保育の理論的な枠組みを構築すること。

主な活動内容

・定期的な会合：2 か月に 1 回開催し、各園の見学や実践の振り返りを基に議論している。視察と報告会：県内外や海外の保育施設を視察し、その内容を共有する報告会を通じて学びを深めることを目指している。読書会：保育に関する専門書を題材に、理論的背景や哲学的視点について意見交換を行っている。

【方法】

本研究では、佐藤郁哉（2008）の質的データ分析法を採用した。採用した理由は議事録のテキストデータを扱う本研究において、データを段階的に整理・解釈するために最適だと考えたからである。

分析対象

本研究で使用したデータは、「保育おもろ研究会 okinawa」の議事録である。この議事録は、2023 年 10 月から 2024 年 12 月までに開催された合計 8 回の研究会の記録を含むものである。研究会には地域の保育園園長、副園長、学識経験者が参加しており、以下のような内容が議論されている。

データ（議事録の主な内容）

2023年10月29日：立ち上げ前の会議1

主な議論

0～2歳児の行事見直しと行政対応。
地域特有の保育文化を活かした自主的な保育の構築。
レッジョ・エミリア教育やモンテッソーリ教育、フレネ教育を参考にしつつ、沖縄独自のモデルを模索。若手リーダー（主任・園長）育成とざっくばらんな勉強会の必要性。

具体的な提案

・各園を持ち回りで見学し、課題や実践を議論。
・保育活動の批判と改善を促進する研究会のモデル構築。

2024年1月11日：立ち上げ前の会議2

主な議論

保育施設の個別見学を通じた実践の共有と改善。
自然環境を活かした保育や園庭整備の取り組み。
リーダー育成を目的とした研修の実施方法。

具体的な提案

・保育者が気軽に議論できる場づくり。
・国内外の保育事例（韓国や台湾など）を視察し、実践に応用。他園の成功事例を参考にした合同研修会の実施。

2024年4月25日：読書会1「弱さの思想」

読書を通した主な議論

保育における「弱さ」や「受容」をテーマに、哲学的視点から議論した。「生活が教育を支える」という観点での教育の再評価の大切さや『保育の中の子どもの声』などの書籍を用いたディスカッションが提案された。保育における共感や柔軟性を重視した実践モデルの共有についても議論した。

2024年6月28日：ここわ認定こども園見学

見学を通した主な議論

0～1歳児の縦割り保育の利点と課題について話し合った。職員間のリーダーシップや役割分担の改善や園庭や施設設計を保育実践にどう活かすか等を議論した。また、園の環境整備や職員の働きやすさや防災や感触遊びの取り組みが紹介された。

2024年6月29日：おも研 読書会2「育ての心」

読書を通した主な議論

倉橋惣三の「生活綴り方」「誘導保育」の再評価や歴史的な教育思想の現代的な解釈と応用について話し合った。また、教育が生活を支えるという視点での保育実践の再考が示唆された。

2024年8月30日：首里当蔵保育園見学
見学を通した主な議論
首里城を題材としたプロジェクト的な保育や地域環境と保育の融合や、保育活動での子どもの興味や関心を拾い上げる方法について議論した。また、子ども達による首里城の模型制作や陶芸活動の共有や地域文化を保育に取り入れる具体例について話し合った。

2024年10月27日～28日：心愛こども園見学
見学を通した主な議論
保育理念「今を最もよく生き、生涯の生きる力を育む」の実践や育児担当制や探究型学習の取り組みについて議論した。また、給食の自由な時間設定や職員間の感謝文化を重視することや完全週休二日制や親睦会など、職員の働きやすさを考慮した運営方法について紹介された。

2024年12月5日：ゆたか認定こども園等見学
見学を通した主な議論
職員の働きやすさを重視した環境づくりや地域に根ざした福祉と保育の融合について話し合った。また、保育改革と職員間のコミュニケーション改善について意見が交わされた。加えて、園全体の運営における柔軟性と効率性の向上や職員120名が一体となって子どもの目線に寄り添う保育の共有、事業の多角化（分園や学童併設）や地域福祉への貢献について議論された。

全体的な議論の内容について
各日程での会議や見学を通じ、地域特有の保育文化を探究し、次世代リーダーを育成する研究会として、実践の共有や理論化が進められていると考えられる。また、保育者の働きやすさや、地域と保育の結びつきを重視した取り組みが多く話し合われている。さらに、歴史的な教育思想を再評価し、現代の保育に活かす視点が深められている。

【倫理的配慮】
本研究は、以下の点に十分配慮して研究を進めた。
個人情報の保護：議事録内の発言は匿名化し、個人を特定できる情報が含まれないように処理した。
研究参加者の同意：研究会の参加者に対し、議事録が研究目的で使用される旨を事前に通知し、同意を得た。
データの適切な管理：議事録データは、研究目的以外に利用されないよう厳重に管理し、外部への不適切な漏洩がないように対応した。これにより、研究の透明性と参加者のプライバシー保護を確保した。

【結果と考察】
議事録データを質的データ分析法に従い、以下の重要な語句やフレーズをコーディングし、それらをカテゴリー化した結果、地域文化を活かした保育の実践的意義と課題が浮き彫りになった。

１、地域特有の文化を活かした保育の価値
議事録では首里城プロジェクトや陶芸活動などが具体例として挙げられ、地域特有の文化を活用した保育の重要性が明確となった。これにより、子どもたちが地域への愛着を持ち、文化的なアイデンティティを育むことが期待されると考えられる。

２、異年齢交流による社会性と協働性の促進
異年齢交流は、子どもたちが自然に学び合う環境を提供し、社会性や協働性を育む。特に年長児が年少児をサポートすることで、双方に教育的な効果が生まれる。守姉という伝統的な子守りシステムは、年齢を超えた子ども同士の関係構築のモデルを現代保育に応用する上で参考となり、子どもたちが自然に支え合う文化を再現する可能性を示している（具志堅, 2016）。

３、職員の育成と環境整備
リーダー育成や職員間のコミュニケーション改善が議論され、働きやすい環境が保育の質向上に直結することが示された。柔軟な運営体制の実践例が、その可能性を示唆している。とりわけ、地域に根ざした保育活動を支えるためには、職員が地域文化を深く理解し子どもたちにその魅力を伝えるスキルを育成することが求められる。

４、多分野の知見を参照した枠組みの再構築
多分野の知見を統合することで、地域文化を基盤とした新しい保育モデルが構築可能である。守姉文化が示す共同体的子育ての理論（具志堅, 2016）や、『おもろさうし』に見られる地域社会の統治構造（島村, 2017）は、保育の枠組みを拡張し、従来の教育方法を超える可能性を秘めている。

【全体考察】
収集した 8 つの議事録を、質的データ分析法を用いて考察した結果、上記の点が地域の魅力を活かした保育の発展に必要不可欠であることが示された。
これらの知見は、沖縄県内のみならず、他地域の保育にも応用可能であり、地域文化を活かした保育の全国的な展開に向けた基盤となる。守姉文化や『おもろさうし』が示すように、地域の歴史や文化を保育に反映することで、保育が地域社会全体にとっての価値を生む存在となることが期待されるだろう。

【謝辞】
本研究を進めるにあたり、以下の研究会メンバーの多大なご協力をいただいた（五十音順）。赤嶺裕之先生、菊地祥吾先生、崎濱盛道先生、佐喜眞祐子先生、砂川秀成先生、竹千晶先生、玉城真澄先生、比嘉昇先生、外間尚美先生。皆様との議論を通じて、地域特性を活かした保育の実現可能性について考察を得ることができた。改めて感謝申し上げます。

【主要引用参考文献】
佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社.
仲程昌徳（2007）「『月刊 文化沖縄』とその時代」琉球大学法学部紀要論文（7）p27-81.
具志堅邦子（2016）「守姉という存在」八重瀬町要対協研修会報告.
島村幸一（2017）「『おもろさうし』「地方オモロ」論―排列と『琉球国由来記』「各処祭祀」の記載から―」立正大学大学院紀要.

保育者養成における学生の積木遊びの現状と課題

―ワークショップ参加者へのインタビュー調査から―

竹内あゆみ（小田原短期大学保育学科）

【目的】

幼児教育は遊びを通した学びだと言われるが、そのことを初めて世に広めたのは世界初の幼稚園創設者であるフリードリッヒ・フレーベルである。フレーベルは、「幼児はたえず何かを表現しよう、創造しようとする衝動をもっている。その表現のためには何かさわれる具体的なものや材料が必要である（荘司；1985、P200）」と考え、子どもの内にもっている創造性をはぐくむことのできる教育遊具として積木を考案した。

積み木は、その性質を理解し基本の遊び方を習得する過程で子どもたちの創造的な遊びへとつなげることができる。フレーベル理論をベースに積み木をデザインしている和久（2018）も、「積み木の形や大きさに法則があることによって、いろいろな組み合わせができ、遊びは無限に広がる（和久；2018、P15）」と言及し、宮田（2011）も、「積み木遊びには、その素材や大きさによって必要となる技術があり、遊び手がその技術を得ることにより積み木の遊びが展開する可能性は高まる（宮田;2024、P62）」と言っている。これほどまでに幼児教育の中で重要視されてきた積み木だが、最近では園の自由遊び時間に見かけることも少なくなったと感じる。

筆者は保育者養成校で実習指導を担当しているが、ここ数年、「子どもの遊びをどう援助すればよいかわからない」という相談が増えた。話を詳しく聞くと、集団ゲームやルールのある遊び、ごっこ遊びなど、遊びの目的や方向性がわかりやすいものは関わりのイメージが湧くが、抽象的な素材を使って自由に組み合わせる遊びの場合、創り上げるプロセスに苦手意識を感じるようである。特に、構成玩具と呼ばれる積み木やブロックはパーツの特徴を理解し、複数ある形の使い方を習得しないとイメージを形にすることが難しいため、子どもから、「先生、これで何かつくって。」と言われてもどのように作ればよいかわからないという学生もいた。そのことに苦手意識を感じるのは、イメージしたものを創りだす行為に何らかの戸惑いを感じているからではないだろうか。現代の保育者養成校では、玩具に関する授業が必須科目ではないため、学校独自のカリキュラムで特別に開講していない限りは、学生は自分の経験の中から遊びを考えることしかできない現状がある。

そこで、本研究では０短期大学で保育者を目指す学生を対象に積木ワークショップを実践し、参加した学生が、積木遊びにどのような印象を持ったかインタビュー調査をすることで、学生の積木遊びにおける現状と課題を明らかにすることとした。

【方法】

フレーベルの教育遊具に関する講義を聴講した保育学科の１年生 69 名を対象にアンケート調査を実施した。その中で、「積木ワークショップへの参加を希望する」と回答した学生５名を対象にワークショップを実践した。インタビューは５名中３名の学生が参加をした。個々の想いを丁寧に聞き取るため、半構造化インタビューを個別に実施した。（開催日の都合上、３名中２名は同日に同じ部屋でインタビューを実施し、質問を個別に行った。）

１．積木ワークショップの実践

（１）　日時　2024 年 12 月 18 日（水）14：45～15：45

（２）　場所　０短期大学　保育演習室

　　対象　保育学科の学生５名（社会人入学４名）

（３）　使用積木について

フレーベル理論をベースとした積木を扱っている童具館の WAKU ブロックを使用した。童具館の積木には 60 ㎜（おどろ木）、45 ㎜（WAKU-BLOCK）、30 ㎜（ケルンブロック）、22，5 ㎜（かずの木）を基本寸法にしたものが制作されているが、今回はフレーベルの教育遊具（gabe[i]）のうち、№3～6 の積木にあわせて、同様の基尺である 30 ㎜（ケルンブロック）と 45 ㎜（WAKU-BLOCK）を使用し、それぞれ机と床で自由に遊べる環境を作った。

【ケルンブロック】一辺３㎝の箱入り積木

立方体 24 個、直方体 24 個、小角柱２倍体８個、小角柱１倍体 16 個、正方形板 16 個、直角二等辺三角柱２分の１を８個、直角二等辺三角柱４分の１を 16 個

上記の積木は、gabe の№3～6 と同様の形である。

【積み木のいろは】１辺 4.5 ㎝

童具館の積木の基本セット４種類（立方体、直方体、直角二等辺三角形、小角柱、正方形板等）と飾りつけ用ビーズ、カラーモザイクやその他、プレイマット等

（４）　ワークショップ内容

参加者５名を２名と３名の２グループに分け、ケルンブロック（机で遊ぶ）と積木のいろは（床で遊ぶ積木とそのセット）それぞれを 30 分ずつ自由に遊ぶ活動を行った。30 分経ったあと、もう１種類の積木で遊ぶことで、各グループが机の上と床で遊ぶ２通りの遊び方を体験した。積木の遊び方は全てを提示するのではなく、形の種類を簡単に紹介することに留め、学生同士で試行錯誤して自由に作る時間を大切にした。

・積木ワークショップの概要説明
・積木の種類について（10 分）
・ケルンブロックを使った遊び（30 分）机の上で遊ぶ
・積木のいろはを使った遊び（30 分）床で遊ぶ
・遊びの発展について紹介（10 分）

２．インタビュー調査

（1）　日時

①　2025 年 1 月 9 日（木）14：40〜15：10

②　2025 年 1 月 10 日（金）16：30〜17：30

（2）　場所　0 短期大学　保育演習室

（3）　対象　ワークショップに参加した学生 3 名（社会人入学 3 名）

（4）　調査方法　半構造化インタビュー

調査内容は許可を取り、IC レコーダーに音声録音の上、文字越しを行った。インタビューは、フレーベルの教育遊具に関する講義後に実施したアンケートの回答に沿って行った。

（5）　インタビュー質問項目

1）ワークショップに参加して、積木遊びのイメージはかわりましたか？（具体的に回答）

2）積木遊びを通して感じた楽しさや面白さを教えてください。

3）積木遊びを通して感じた難しさを教えてください。

4）使用した積木に関する気づきを教えてください。

5）子どもたちと積木遊びをする際に大切だと思うことは何だと思いますか？

6）他者と体験を共有する中で得た気づきはありますか？それはどのようなことですか？

（6）　分析方法

3 名分のインタビュー逐語録を作成し、本研究では 2）3）4）のデータの中から、積木遊びを通して感じた楽しさ、面白さ、難しさに関する語りを抽出し、カテゴリー分けを行った。

【倫理的配慮（必須）】

本稿のインタビュー調査による研究については、0短期大学指定の学生向け研究同意書を対象者に渡して研究の趣旨を説明し、本研究への協力は任意であること、データは研究の目的以外で活用しないこと、調査終了後は個人情報に注意して処分することを伝えて署名をもらった。

【結果】

学生の積み木遊びにおける気づきは、「多様な遊び方ができる」「積木同士の関係性がある」「制限のある遊び」「見立て遊びがしやすい」「遊びのつながりが持てる」の 5 つに分類できた。「多様な遊び方ができる」には、関連性や関係性がある、組み合わせが無限でアイデアが広がる、箱も一緒に遊べる、片付けが楽しい等があった。「積木同士の関係性がある」には、形が違っても高さがあう、箱にぴったり収まる等があった。「制限のある遊び」には、箱だけでも遊べる、積木の種類が色々ある等があった。「見立て遊びがしやすい」には、色々なものに見えるので想像が膨らむ、人形があるとイメージが生まれる等があった。「遊びのつながりが持てる」には、友達の遊びを見て真似する等があった。その他、5 つのカテゴリーには分類できなかったが、完成した作品を撮影することで心が満たされるという気づきもあった。

また、積木遊びの課題は、「創造力の不足」「他者による影響」「イメージを形にする難しさ」「表現力の不足「難しくはない」の 5 つに分類できた。（表 1）

表Ⅰ　積木遊びの課題

想像力の不足	作るものを思いつかない
	作りたいものが浮かばない
	イメージを立てないと動き出せない
他者による影響	他の作品を見るとイメージが固定されてしまう
	他の作品を見ると同じものを作りたくなる
	気にしてしまう性格
イメージを形にする難しさ	頭で色々と考えてしまう
	表現しようと思うと頭が真っ白になる
	衝動的になれない
	考えているものと表現できることに違和感がある
	自分の表現と理想が合致しない
	原型図があれば美しくできる
	自由に作ると違和感がある
表現力の不足	積木をコントロールするのは難しいが満足度は高い
	見たものを自分の手で表現できない
	表現力が足りないと感じる
難しくはない	特に難しくはない

積木遊びの課題には、イメージを形にする難しさに関する回答が多く見られた。また、他の質問の中で「どうやって遊べばいいんだろう」「変なものを作っちゃったら嫌だな」など、他者からの評価を意識した語りも見つかった。

【総合考察】

インタビュー調査を通して、学生は「組み合わせが無限でアイデアが広がる」「形が違っても高さがあう」など、単純な形で遊ぶ経験をすることにより、積木は多様な遊び方のできる玩具であると気づいたことがわかった。また、様々な形を使いこなして大作を作るためには、シンプルな形で遊ぶ経験の繰り返しが大切であり、小さな作品であっても自分で最後までやり遂げた達成感を感じられるような環境を用意することが重要だと気づいた。

今後の課題

今回のワークショップは積木遊びの時間があまり取れず、遊び込む経験ができぬまま終わってしまったため、学生の気づきを分析する際のデータが不足したり、インタビューのタイミングが遅れたことで聞き出せる内容が少なくなってしまったことが課題となった。これらの点を改善すると共に、今後は学生同士の対話によって起きる効果についてもグループインタビューで検証していきたい。

＜謝辞＞

本研究の調査にご協力いただいた0短期大学保育学生のみなさまに心より感謝申し上げます。

【引用文献】

・宮田まり子「積み木遊びからみた遊びとモノ」（2024）『発達179【特集あそぶ】』pp. 62

・和久洋三「おもちゃの選び方・与え方」（2018）『童具館』pp. 15

【参考文献】

・荘司雅子、茂木正年編「フレーベル教育学への旅」（1985）『日本記録映画研究所』

・玉成恩物研究会「フレーベルの恩物であそぼう」（2000）フレーベル館

[i] Gabe とは、フレーベルが考案した教育遊具の総称である。№1〜10 まであり、そのうち№3〜6 が積木である。

室内で遊べる食育教材（野菜カード）の開発

—野菜の旬と花を知ろう—

小野瀬剛志（仙台青葉学院短期大学こども学科）

【目的】

本研究の目的は、子ども達に、野菜の旬や花について、遊びを通して知ってもらうための教材（カードゲーム）を開発することである。このような教材の利点は、場所や時間を選ぶことなく、比較的容易に楽しむことができ、各保育施設の食育計画の補助教材として、様々な形で利用できることにある。

【方法】

保育者養成校における環境教育をテーマにしたゼミの課題として、子ども達（年長児）を対象にした食育教材の開発を行った。まず、いくつかの案を出し、その中から開発可能なものとして、カードゲームに焦点を絞り、ルールと試作品を作成した。その後、いくつかの子ども関連施設（保育所、児童館など）やイベントにて、子ども達や保護者、保育者に体験してもらい、感想や意見を聴収し、トランプ型の食育教材を作成した。

【倫理的配慮（必須）】

本報告は、倫理的配慮の必要な手続きは含まれていない。

【教材作成の背景、プロセス、結果】

(1) 現代の食生活における食育の重要性と課題

現代における食生活は、食べものの生産と消費の場面が乖離している。そのため、子ども達は、自分たちが食べている野菜の旬や花ついて知る機会が少なくなっている。このことは、単に「食べもの」だけに限定された課題ではなく、人間の生が、自然や他の人々の関係のうえに成り立っているという実感の欠如とも関係している。栽培体験や調理活動など、保育施設における食育は、このような現代社会に不足しがちな経験を補ううえで重要な役割をもっていると言える。自分たちで実際に野菜を栽培してみる体験は、野菜の旬（季節）や、野菜がどのように育っていくかを学ぶことができる。

その一方で、すべての保育施設において、十分な環境が整っているとは限らない。畑を確保することができなかったり、確保できたとしても、遠方であったり、管理のための十分な人材が確保できなかったりなど、保育施設の立地条件や財政条件などによって、様々な課題が考えられる。

(2) 補助教材としてのカードゲームの開発

カードゲームの利点は、実際の栽培体験には置き換えることはできないものの、場所や天候、時間など選ぶことなく、比較的容易に実施できることにある。今回、開発したカードゲームは、①野菜の旬、②野菜の花を知るという 2 つの遊びを行うことができる。

カードは、季節ごと（春、夏、秋、冬）の野菜カード（全 24 枚）と、それら野菜の花カード（全 24 枚）、虫カード（4 枚）から成っており、トランプとしても遊べるようになっている。

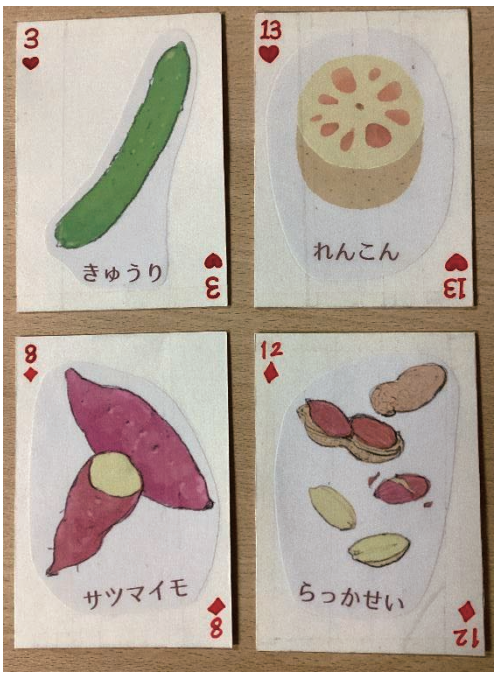


図1　野菜カード

図2　野菜の花カード

⑶ 野菜収穫ゲーム―野菜の旬を知ろう

「野菜収穫ゲーム」は、いわゆる「七・五・三」や「豚のしっぽ」など呼ばれるトランプゲームを応用した遊びである。まず、保育者は、野菜カード（図１）を裏返しにして、円を描くように並べ、いずれかの季節（春、夏、秋、冬）を選択する。その後、子どもたちは、円形に並べられたカードの山から好きなカードを１枚引いて、円の中心に野菜が描かれた面が表になるようにして重ねていく。あらかじめ決めていた季節の野菜カードが出たら、すばやく手をカードの上に乗せる。一番早くカードに触れた子どもが、場に重なっているカードをすべてもらえる。ただし、間違った野菜カード（事前に決めていた季節とは異なる野菜のカード）をさわってしまった場合は、自分がもっているカードをすべて場に返さなくてはならない。子どもたちが旬の野菜を十分に理解していないうちは、模造紙などに旬の野菜を書いて、ゲーム中に確認できるようにしておくなどの工夫が考えられる。

⑷ 野菜と花の絵合わせ―野菜の花を知ろう

ルールは、トランプの「神経衰弱」と同様である。野菜カード（図1）と、野菜の花カード（図2）を用意し、裏返しにして並べる。裏返しにしたカードを順番にめくっていき、適切な「野菜」と「花」を合わせて、取っていくゲームである。子どもがゲームに慣れないうちは、「野菜」カードと、「花」カードを置く場所を分けて、それぞれの場所から１枚ずつカードをめくってもらってもよい。

⑸ ゲーム開発のプロセス

このカードゲームは、保育者養成校におけるゼミ形式の授業の中で、数年間かけて開発を進めてきた。いくつかのゲームを作成し、試作品を作って、子ども達や保護者などに遊んでもらい、意見もらい、修正するということをくり返した（図3、図4）。

図３ 開発の様子:子ども達と遊ぶ

そのようにして作成したゲームのうち、とくに子ども達の反応がよく、食育の目的にもかなうものを選び、商品化までこぎつけるために、さらなるブラッシュアップを行った。商品化にあたっては、出版社、食育関連のNPOにも協力してもらった。試行錯誤の結果、通常のトランプもできるような形式のカードを作成し、「野菜の旬」と「野菜の花」を学習するための知育教材の開発に至った。

図４ 開発の様子：カードデザインの選定

【総合考察】

栽培体験を通して、野菜の旬や花を知ることは、子ども達だけでなく、現場の保育者や保育者養成校に通う学生たちにも必要なものになってきている。しかし、すべての施設が十分な環境下にあるわけではない。今回、開発したカード教材は、そのような様々な環境下における保育・教育施設でも活用可能な、補助教材として活用できる。

「野菜収穫ゲーム」にせよ、「野菜と花の絵合わせ」にせよ、子ども達はすぐにルールを覚えて、活動を楽しむ様子が見られた。また、野菜の旬や花は、保育者側（学生たち）も十分には理解しておらず、子ども達とのゲームを通して、理解を深めていく様子が見られた。このことから、このカード教材は、子ども達や保育者らが野菜に興味関心をもつきっかけになると思われる。

しかし、このようなカード教材だけで、栽培体験に含まれるような、自然（食べもの）と人間の関係、「農」という人々の営みを理解することはできない。したがって、今後の課題としては、このようなカード教材を、各園の短期もしくは長期の食育計画のなかに組み込む方法について検討を行っていくことがあげられる。

STEAM 教育の視点で捉えるアウトドア環境下の保育実践に関する研究

柴田　卓（郡山女子大学短期大学部）

1. 背景と目的

近年、デンマークやフィンランドをはじめとする北欧諸国では、非認知能力に加え、数学を含む基礎的な科学教育が保育カリキュラムの中で扱われ、日常的に実践されている。筆者は特に、科学教育を実践する学習環境として園庭や公園など、アウトドア環境が活用されている点に注目している。例えば、園庭や公園にて葉や枝を活用して文字・数字・図形に親しむ、ルーペなどの道具を駆使した観察や実験を通して不思議さや疑問を探求するなど、横断的で多様性に満ちた探究学習の場として、アウトドア環境や自然環境が活用されている。

国内の保育実践に目を向けると、自然体験の重要性は認識されつつも、学習環境としての自然の可能性や地域資源の活かし方は、現場の保育者に浸透しているとは言い難く、園庭は運動・発散する場所という認識が少なくないのが現状であろう。これらの背景から、保育実践におけるアウトドア環境の活用促進を目的に STEAM 教育に着目し、幼児教育における STEAM 教育と園庭や地域資源を含むアウトドア環境の相互関連性について探究を継続している。その一環として、STEAM の視点から自然素材や保育活動を捉えるための教材とリフレクションのための教材を作成し、保育者や自然体験指導者等の協力を得ながら事例を収集している。

本研究は、STEAM の視点からアウトドア環境下における保育実践を横断的に捉えることで、どのような教育的意義や活動の可能性が期待されるかについて検討することを目的とした。

2. 研究方法

はじめに、2024 年度に実施した福島県内 5 カ所の保育施設および福島県民の森主催事業の自然保育活動（計 23 回）から、以下に示す 4 つの事例を抽出した。次に、活動の記録映像と筆者が作成したリフレクションシートを参考に、STEAM の 5 つ視点からアウトドア環境下における保育活動を捉え、どのような教育的意義や可能性が期待されるかについて考察した。

1）　6 月 26 日（水）A 認定こども園：歴史探険
2）　7 月 21 日（日）フォレストパークあだたら主催
　　：第 2 回森のようちえん
3）　9 月 17 日（火）B 保育所：水辺の探索活動
4）11 月 12 日（火）C 幼稚園：焚火と焼き芋に挑戦

〈倫理的配慮〉

本研究における映像の記録は、事前に保育施設の管理者及び保護者に趣旨を説明し、承諾を得て撮影した。

3. 結果と考察

1）歴史探険（地域資源の活用）

〔活動内容〕本活動は、地域の歴史や資源を活かした園外保育として毎年実施している活動である。子ども達は、たんけんマップを持ちながら、400 の羅漢像がある地元の名所と自然散策を楽しんだ。

図 1. 探険の様子

〔STEAM の視点〕SCIENCE の視点からは、地元の神社仏閣などの名所を活用することで、その町の歴史や祭り、伝統文化に触れる機会となる。地元の歴史や文化について探究することで、生活や暮らしと、どのように関係してきたか（この町は石との深い繋がり）を知ることができる。

TECHNOLOGY の視点からは、地図の役割を理解し、現在地や目的地との距離や方角などを理解することができる。技術の発展により、現在どのような道具が用いられているか探究することができる。

ENGINEERING の視点からは、歴史的建造物の建築技術や石を加工する技術を探求することができる。

ART の視点からは、参拝の仕方を覚えてお参りをしたり、神社仏閣や石像を観察して、絵や作品で表現したりすることもできる。語り部などの話から歴史を理解することもできる。

MATHEMATICS の視点からは、石像を数える、散策路の看板を見つけて歩く距離や時間に触れることができる。自然散策では、巨木の太さや年輪から樹齢を調べることなどもできる。

2）秘密基地作り

〔活動内容〕本活動は、福島県民の森フォレストパークあだたらにて、週末型森のようちえんに参加する子ども 16 名と秘密基地作りを行った。事前に子ども達と大きさやデザインを相談し、場所を選定してから枯れ木や間伐材、つるや落ち葉などの自然素材を収集した。イメージの共有、素材の運搬など、対話や協力する場面も多く協働的な活動となった。

図 2. 秘密基地制作の様子

〔STEAM の視点〕SCIENCE の視点からは、建物の役割や歴史について考えることができる。また、園舎や自宅と比較しながら、玄関や窓、セキュリティーの役割などについて話し合い、探究することができる。

TECHNOLOGY の視点からは、自宅の生活空間を想像し、屋根や壁、家具の快適さや便利さなど、家や建物の構造について考えることができる。さらに、ツルや朴の葉など、代用できる素材を集め、活用方法（結ぶ技術）や強度を上げる方法を考えることができる。

ENGINEERING の視点からは、どんな秘密基地を作りたいか想像し、デザインすることができる。また、快

適な空間を作るために、どんな素材や道具が必要か見通しを立て、試行錯誤しながら考えることができる。ART の視点からは、自分なりに想像したり、アイデアを試しながら設計図を書いた入り、飾り付けやこだわりなどを表現することができる。素材や色のバランス、光の入り具合など、美的感覚を発揮することができる。MATHEMATICS の視点からは、素材や材料の重さ、長さ、量、質感を比較する、立てかける角度やバランスを考えることなどができる。

3）水辺の探索活動

〔活動内容〕本活動は、B 保育所から徒歩で 40 分ほどの場所にある小川での活動ある。毎年、水辺の生き物（沢カニ、ヤゴ、カエル、ドジョウ等）を探索し、観察している。今年は男児 A がダム造りに没頭する姿が見られた。

図 3. ダムの建設

〔STEAM の視点〕SCIENCE の視点からは、水が上から下へ流れ、重力や水力の存在に気づくことができる。葉に付く水滴などから表面張力の不思議さに気づくこともできる。浮く浮かない物の違いを探究することもできる。また、見たことのない水棲生物を探索して図鑑で調べ、観察しながらその特徴や生態、棲家や食べ物等を調べることができる。
TECHNOLOGY の視点からは、網や釣り竿の使い方、餌の仕掛け方など、捕獲する技術を調べて試行錯誤することができる。また、ドジョウや沢カニなど、食材としての歴史や調理方法を理解することもできる。さらに、水を浄化する道具や方法を調べ、実験しながら水の大切さを学ぶこともできる。
ENGINEERING の視点からは、水や水力の活用方法を調べることができる。また、川の大きさや用途、ダムの役割などを調べることができる。
ART の視点からは、水辺の生き物を観察して、動きを真似たり、ごっこ遊びをすることができる。採集した生き物の形や色を観察して絵を描く、模型を作ることもできる。カエルやトンボなど、関連する歌を歌ったり、絵本を通して理解を深めることができる。水面のキラキラに気づき、反射に触れることもできる。
MATHEMATICS の視点からは、生き物の大きさを比較する、種類や足の本数を数えることができる。また、川の流れの速さ、水量、冷たさ、透明度を計ることができる。石の大きさや重さを計ることなどができる。

4）焚火と焼き芋に挑戦

〔活動内容〕本活動は、C 幼稚園の恒例行事となった焚火と焼き芋に挑戦する活動である。サツマイモは子どもたちが育て、焚火の薪も子ども達が園庭周辺で拾って集める。はじめに、サツマイモを洗い、アルミホイルに包み終えたら、グループで協力しながら焚火台に薪を組む。マッチで着火し約 45 分間、中火を絶やさないよう火力を調整する。途中、焼きマシュマロを食べながら焚火を楽しみ、サツマイモが焼き終えたら、園庭で食べるという食農体験活動である。

図 4. 焚火の様子

〔STEAM の視点〕SCIENCE の視点からは、どんな物が燃えやすいか、どのように薪を組むのか、風向きの影響等について探求することができる。実体験を通して火や煙の危険を知り、安全に火を扱う方法を学ぶことができる。また、燃え残った薪、炭、灰の処理の仕方や直火による土壌への影響を考えることもできる。
TECHNOLOGY の視点からは、火の役割や用途（明かり、暖まる、調理等）を探求することができる。また、焼く、煮る、蒸す、燻すなど、調理方法を調べて試すことができる。また、窯で炭や陶器を作ることもできる。
ENGINEERING の視点からは、空気が入る薪の組み方や道具、その理由や仕組みを探求することができる。様々な火のおこし方や着火の道具を調べ、実験することができる。火力エネルギーを探求することもできる。
ART の視点からは、燃えるときにどんな音や匂いがするか、火の色や揺らめき、形を観察して絵を描くことができる。松ぼっくりや竹などで炭を作ることもできる。
MATHEMATICS の視点からは、薪の数、太さ、長さを比較することができる。また、薪を組む際に形や図形（三角形、円錐）に触れることができる。燃える時間や温度を調べることなどができる。

4. 総合考察

本研究は、STEAM教育の視点からアウトドア環境下における保育実践を捉えることで、どのような教育的意義や活動の可能性が期待されるかについて、4つの事例を基に検討を行った。その結果、保育者の専門性に関わる視点として、次の5つの可能性が見えてきた。①STEAMの視点から横断的に保育活動や素材の教育的可能性を捉えることで、保育者自身の気づきや発見が促される「教材研究および環境構成の視点」、②子どもの興味・関心や学びの方向性を捉える「子ども理解の視点」、③子どもへの声かけ、問いかけ、関わりを明確化させる「子どもへの働きかけの視点」、④こどもの興味・関心を探求型の学びやプロジェクト型の活動へ発展させる「保育プロセス・アプローチの視点」、⑤幼児期の遊びや学びがその後の学習のどの分野に関連しているかが明確化する「保幼小接続の視点」である。STEAM教育は主に小学校以降で扱われている内容であるが、幼児期の体験を通した感覚的な学びは、その後の学びに連続しており、STEAM教育はその繋がりを鮮明にする可能性があると考えられる。

最後に、これら5つの視点は保育者の専門性向上に寄与するだけでなく、改めて子どもと共創する保育の営みを面白くすることにも繋がるのではないかと期待している。今後も、事例の収集と情報発信を継続し、保育実践におけるアウトドア環境の活用促進に寄与していきたい。

付記：本稿は科学研究費助成事業（基盤C）の助成を受けて実施した。課題番号２４Ｋ０５８７５

３歳児にみる森の探検活動における体験の諸相

―探検活動に意欲的な幼児と消極的な幼児の事例から―

渡邉　拓真（聖隷クリストファー大学　国際教育学部）

1. 目的と目的

近年，幼児の自然との関わりは日常的に貧弱化しており[1]自然体験の減少が幼児の成長に与える影響が危惧されている。また少子化により幼児が社会の中でマイノリティーとなり「うるさい」「危ない」等の理由で幼児の行動が制限され，自由に遊ぶ経験が減少したことから，地域の公園などへ出掛けてもどのように遊べばよいかわからず立ちすくむ幼児の姿が指摘される[2]。そのため幼稚園や保育所，認定こども園等の幼児教育施設では，自然の中で幼児が自由に遊ぶ体験を取り入れた保育の必要性が謳われ[3]，その教育的意義が示されてきた[4]。生物学者レイチェル・カーソンも「センス・オブ・ワンダー（神秘さや不思議さに目を見張る感性）」を育むことの重要性を指摘[5]しており，幼児期に自然の中で様々な感受性や緒感覚が刺激される体験は不可欠である。そのため自然環境を活用した保育への期待は高まり続けている。

しかし幼児教育施設では，十分な自然環境を用意できないことも多い。一般的な幼児教育施設でも，身近な自然環境との関わりについては，様々に工夫しながら幼児の体験を保障しているが，諸感覚を用いて全身で自然を感じるような豊かな自然との繋がりを求める場合，施設外の森や里山などの自然環境へ赴くことが必要となる。その場合，自然体験は保育の中で非日常的な位置づけとなるため，幼児は不慣れな環境で過ごすことになり，豊かな自然環境の中にありながら豊かな経験が得られない状況も起こり得る。また保育者の中には，幼児が充実した自然体験を得るための手立てに悩んだり，反対に自然環境が豊かであればおのずと幼児は豊かに遊び始めると安易に捉えたりして，自然環境を適切な保育環境にできないことも考えられる。

以上のような背景から，保育における自然は「幼児の成長に適した環境」という漠然とした有用感を超えることが必要といえる。しかし保育現場で幼児の姿を観察していると，自然環境に対してすぐに興味をもつ幼児がいる一方で，自然環境を前にして戸惑う姿や，活動を始めても継続しにくい様子を目にする。

そのため本研究では，森の自然との関わりを始める３歳児が自由に行う探検活動に焦点をあて，探検活動に意欲的な幼児と消極的な幼児を比較しながら，自然が幼児にどのような体験をもたらしているのかを検討する。それにより，幼児が自然環境にどのように向き合い何を得ているのか，森の探検活動が幼児に与えるものは何かを示すことを目的とする。

2. 方法

広島県にある森の自然環境を有する F 幼稚園にて参与観察を行い，ビデオカメラを用いて幼児が森で過ごす姿を撮影し，撮影された動画を用いて分析を行った。

2-1. F 幼稚園の自然環境と保育について

F 幼稚園は園舎の裏手に山を有し，その自然環境を用いた保育が行われている。保育時間の多くは，幼児が個々の興味関心に沿って遊ぶ時間として設定される。そのため幼児は自分の関心に沿って森の自然環境と関わる様子が見られ，自由に森の探検活動を行っている。

2-2. 観察時期と手続き

2024 年 5 月 1 日，2 日，6 月 10 日，11 日，7 月 8 日，9 日の計 6 日間において，8 時 50 分から 11 時 30 分の時間にて，参与観察によって幼児が森で過ごす様子をビデオカメラで撮影した。

この時期を観察期間として設定した理由は，園の保育方針による。F 幼稚園では入園してひと月程は新たな環境に慣れるために園内や園庭環境で過ごすことが多い。次第に様々な環境に目が向くようになることから，入園から 1，2 ヶ月すると，次第に園舎の裏手にある森の自然環境に関心が向き始める幼児の様子が見られる。一方，この時期にはまだ自然環境に対して積極的に関わろうとしない幼児も同時に存在すると予想される。そのため，入園してから自然環境に関わり始める時期として，どちらの姿も観察される可能性の高い上記の時期を，観察対象期とした。

2-3. 対象場面と対象児の選定

観察対象はF幼稚園に在籍する3歳児クラス18名である。本研究では6月11日に撮影された森の探検活動を対象場面とした（映像時間：28分8秒）。映像には，森の探検活動へ観察者（筆者）を誘うトシ（仮名）と，トシと共に過ごしていたが探検活動には消極的なユウヤ（仮名）が登場する。映像内には他の幼児も登場するが，探検活動の開始時から終了までの姿が捉えられた上記2名の幼児を対象に，自然環境から何を得て，自然が幼児に与えるものは何かという問いを立て事例の検討を行った。

2-4. 倫理的配慮

本研究を行うにあたり，聖隷クリストファー大学の倫理審査委員会より承認を得た。ビデオ撮影や分析を行うにあたり、F幼稚園長と保護者に対して書面にて研究内容を通知し，研究協力は自由意志であり途中での取りやめが可能であることを伝えた。保護者には研究協力の承諾書を配布して回収し，研究協力の了承が得られた幼児のみ研究対象とした。

3. 結果と考察

以下に収集された事例の一部とその考察を記す。

【事例１　怖い道】

トシ	ユウヤ
①森へ入ると，目の前にある手作りブランコを指差し「これ，ジャンプジャンプするブランコ」「これは座ってするブランコ」と笑顔で観察者に説明してランコに乗るが，すぐに降りる。	②ユウヤはトシが説明する中，ブランコに駆け寄って乗り，笑顔でブランコを上下に揺らす。
③少し森の奥へ進むと「ここは怖い道だよ」「ここ行ってみ	④トシの後を追うユウヤは

ない？」と，木々の生い茂る鬱蒼とした場所へ誘う。森の奥へと歩みを進め，「ここに行くの」と倒木に手をついて体を支え，跨いで乗り越え先に進む。	「ここ怖い道なんだ」と呟く。その後「あっ幼稚園だ，これ」と，他児が遊ぶ姿に気づき指差す（「怖い道」とは逆方向）。 ⑤ユウヤはトシと同じ方へ進むが歩みを止め，「こっち幼稚園なんだよ。ここ幼稚園」と言葉にし，幼児らの遊ぶ様子を眺める。

【考察】

事例１の③と④にて，木々が生い茂る鬱蒼とした場所を「怖い道」として共有したトシとユウヤだが，両者の捉え様は異なっていた。③でトシは「ここは怖い道だよ」「ここ行ってみない？」と，木々が生い茂り進むことが困難な場所に対して，好意的な意識が向いている。また倒木に手をついて乗り越え，積極的に森の奥に進んだことから，トシにとって「怖い道」は好奇心の対象であったことが窺える。

一方のユウヤは，④にて「ここ怖い道なんだ」と言葉を返し，同時に「怖い道」とは反対方向にある森の外側にクラスの幼児らが遊ぶ姿を発見し，「幼稚園だ，これ」と発言した。⑤においても「こっち幼稚園なんだよ。ここ幼稚園」と，しきりに幼児らのいる場所を指し眺める示す様子から，ユウヤは遊び慣れた山際や幼稚園ではない，不慣れな「怖い道」や森の奥に向かうことに対して不安感をもっていたと解釈できる。②では，森の入口に設置されたブランコに笑顔で乗るユウヤであったが，トシのあとを追って森の奥へ向かうものの，ユウヤの意識は森の中からクラスの友達が遊ぶ森の外へと向いていた。このことから「怖い道」が好奇心と不安感を助長したと解釈できる。

【事例２　ここになんかおる】

トシ	ユウヤ
①斜面を登り，森の奥へ進む。 ③ユウヤの言葉を気にすることなく歩みを進める。 ④足元の落ち葉を見て「葉っぱがいっぱい。この木に付いてるのも葉っぱ」と樹木を見上げる。 ⑥倒れかかった樹木の下をくぐり抜け「これ通れる橋だね」と言う。その先にある別の樹木を指し「壊れてる」と呟く。 ⑧「ここになんかおる」と地面を指さす。	②「ダメ，ダメやっぱりこっちは。やっぱり幼稚園じゃなくなる」と，森の奥へ進むことを拒む。 ⑤「こっちにしよ。こっちにしよ，こっち」と誘うが，トシと観察者が先に進むと，２人のを追う。 ⑦黙ってトシの後を追う。 ⑨「おらんよ」と言いながらもトシが指差した地面をじっと見つめる。ふと我に返り「行こうよ（戻ろうよ）」と言う。

【考察】

森の奥へ進むことに意識が向いているトシは，様々なものに気付く。落ち葉をきっかけに頭上の樹木の葉に注意を向け，倒れかかった樹木を「通れる橋」や「壊れてる」と表現するなど，様々なものに次々と意識が向いていた。

一方のユウヤは②で引き続き「ダメ，ダメやっぱりこっちは。やっぱり幼稚園じゃなくなる」と発言した。この時点でユウヤは幼稚園へ戻りたいと訴えており，森の奥へ進むことをはっきりと拒んでいる。しかし⑧でトシが「ここになんかおる」と地面を指さすと，森から出ることを望んでいるはずのユウヤは「おらんよ」と言いながらも，トシの指摘したものを確認しようとじっと見つめており，この一瞬は地面にいる何かに意識が向いていると捉えられる。トシの見つけた「未知の何か」は，探検活動に意欲的なトシと消極的なユウヤ共に，森の自然環境に関心を向けさせる要因となった。

【事例６　ごはんの前にはトイレに行くんでしょ？】

トシ	ユウヤ
①トシは斜面で足を滑らせながら進み続ける。 ③足元を見て「これ，葉っぱ」としゃがみ込み「これちょっとずるずる滑っちゃう」と言った後，唐突に「ごはんの前にはトイレに行くんでしょ？」と観察者に語りかけながら，落ち葉を１枚拾い両手で弄ぶ。 ⑤再び斜面を進み始める。	②観察者と共に，伏し目がちにトシの後を追う ④観察者がトシに「そうだね。知ってるんだね」と答えると，両手を合わせ「手を合わせて食べるんだよ」と話に加わる。

【考察】

事例６の①で，トシは斜面で足を滑らせた後，しばらくしてしゃがみ込み，斜面が滑ることの原因は落葉にあると口にした。しかしその後，唐突に「ごはんの前にはトイレに行くんでしょ？」と園生活の話を始めた（③）。するとそれまで浮かない表情でトシの後を追っていたユウヤも「手を合わせて食べるんだよ」と，積極的に話に加わった。

「落ち葉によって滑りやすい斜面」であったことがトシの足を止め，発話に繋がった。トシは足が滑る原因について話した直後に，唐突に「ごはんの前には……」と話題を転換した。またユウヤは話の展開に違和感を覚えた様子はなく，むしろそれまでの伏し目がちな様子とは異なり会話に意欲的であった。このように唐突に生活場面の話がされた要因を考察する。この場面では，トシは斜面を思うように歩くことができず，ユウヤは森から出たいと願っており，２人とも不慣れな森にいる現状に対してネガティブな感情をもっていたことが共通する。その思いが，園舎での生活から得られる「森の外にある安心感」に頼る形で，２人の発話として現れたのではないか。言い換えると，実際にいる森とイメージの園舎を頭の中で行き来することが，森の探検活動を支えたのではないだろうか。

4. まとめ

森の環境に慣れていないが探検活動に意欲的なトシと消極的なユウヤを比較したことで，森の探検活動が幼児に与えるものが示された。「怖い道」は好奇心と不安感という異なる感覚を与えたが，「未知の何か」は意欲的なトシだけでなく消極的なユウヤにも森へ関心を向けさせた。また森の環境によって引き起こされたネガティブな感情は，森と関係のない「森の外の安心感」を引き起こし，再び探検活動へ向かうことを促したと考えられた。

引用文献

1） 長谷（2017）子どもの生活と保育内容「環境」とのつながりについての一考察-幼児の円での生活と遊びから“生活科”も視野に入れて-．四條畷学園短期大学紀要．50．20-31
2） 石井光太（2024）スマホ育児が子どもを壊す．新潮社．20-27
3） 幼稚園教育要領（2017）第２章ねらい及び内容．12
4） 国土緑化推進機構（2018）森と自然を活用した保育・幼児教育ガイドブック．風鳴舎．35-49
5） レイチェル・カーソン・上遠恵子訳（1991）センス・オブ・ワンダー．新潮社．52

乳幼児期の非認知能力を伸ばす成育環境評価ツールとその活用法

○岡正寛子（川崎医療福祉大学子ども医療福祉学科）　大江由美（川崎医療福祉大学子ども医療福祉学科）
蓮井和也（川崎医療福祉大学子ども医療福祉学科）　森本寛訓（川崎医療福祉大学子ども医療福祉学科）

はじめに

J. ヘックマンらが経済的観点から，就学前に非認知能力を高めることが効果的であると示したことを契機に，深刻化している貧困や虐待等，子どもを取り巻く課題への対応として，「非認知能力」が注目されている。

非認知能力は，「認知能力以外のもの」という共通認識はあるものの，統一された定義はなく，社会情動的スキルや社会情緒的コンピテンスとも呼ばれる。社会情動的スキルとして OECD は，目標の達成，感情のコントロール，協働性，開放性，他者とのかかわり，複合的な能力の枠組みを示している。これらは，日本の保育・幼児教育で重視されてきた「心情・意欲・態度」と重なるところがある。ベネッセ総合研究所が行った調査[1] では，園生活での遊び込む経験が，社会情動的スキルにつながることが明らかになっている。一方で同研究所は，家庭での働きかけと，園での働きかけの双方が相まって子どもの育ちを支えていくことができると指摘している。

つまり，乳幼児期の非認知能力は，保育所，幼稚園，認定こども園といった集団生活で育まれるだけでなく，親子の関わりや養育スタイルなど家庭からの影響を受けている。さらに，地域社会など子ども以外の人と接する場所や関わりからの影響も受けている。そのため，子どものみならず，子どもを取り巻く環境や子どもと環境の接点の状況を把握したうえで，非認知能力を伸ばす取組みをする必要がある。

一方で，子どもを取り巻く環境への介入は，家庭に直接介入する方法と，子どもたちが過ごす家庭以外の場所を起点に介入する方法の 2 つがある。前者は貧困や虐待など困難な状況を抱える家庭において実施されることが多く，後者は乳幼児期の子どもが利用する保育所・幼稚園・認定こども園や子育て支援センター等において実施されてきた。しかし，これら複数の子どもを取り巻く環境は，環境間の連携や連続的かつ包括的な支援となっていない現状がある。この背景には，非認知能力を伸ばすために必要となる環境について，共通のアセスメントや評価が確立しておらず，それぞれの現場での評価と取組みになっていることが考えられる。

研究目的

本研究では，エコロジカルシステム理論を用い，成育環境について，直接的働きかけと環境要因を評価するツールを開発することを目的とする。成育環境とは，「時間・空間・方法・コミュニティ」の 4 つの要素を指す。また，その評価ツールは保育者等が使用することのできるものとし，地域特性や家庭，地域の連携強化等への応用的活用についても検討することとした。

方法

成育環境の評価ツールを作成するため，以下の方法を用いて項目を設定した。

1．インタビュー調査を基にした分類

(1) 調査対象

保育所，認定こども園，地域子育て支援拠点の保育者，子育て支援事業従事者を対象とし，同意が得られた 10 名を対象とした。

(2) 調査時期

2022 年 12 月～2025 年 1 月

(3) 調査方法

インタビューガイドに基づく半構造化面接

(4) 分析方法

インタビュー調査で得られた事例の保育場面について，エコロジカルシステムと成育環境の 4 つの構成要素を用いて整理し，非認知能力を高めるための保育者の直接的働きかけの要素と範囲について整理した（図 1）。

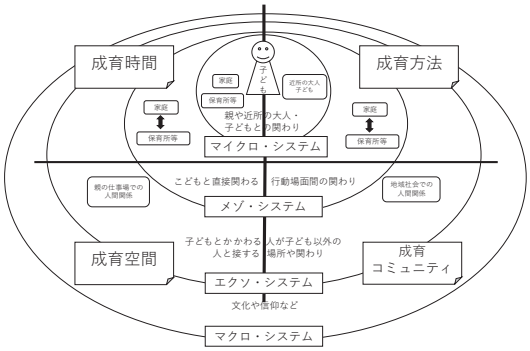


図 1　非認知能力を高める成育環境の要素と範囲

2．事例集を基にした分類

「非認知能力をはぐくむ幼児教育　取り組み事例集 78 項目」[2] に掲載されている事例のうち，①自己にかかわる心の力，②社会にかかわる心の力，③非認知能力を支える基盤の 3 つにつながる環境および保育者の働きかけ場面について抽出し，コード化した。その後，KJ 法にてグルーピングし，それを成育環境の 4 つの要素毎に分類した。

以上の結果を基に，成育環境評価ツールとして，環境チェックリストを作成し，インタビュー調査対象者のうち，同意の得られた保育者に内容の確認してもらい，保育者が活用できるものになっているか評価したうえで，活用法について検討した。

倫理的配慮

本研究は，川崎医療福祉大学の倫理委員会の承認（承認番号：19-081）を得て実施した。

結果・考察

1. 保育者が直接働きかける要素と範囲

0 から 2 歳の低年齢の子どもたちについては，非認知能力の伸びを愛着形成や生活スキル獲得の保育場面において保育者は感じていた。その際の保育者及び子育て支援事業担当者の留意点としては，一人ひとりの子どもの様子に合わせた内容とペースでの支援を行うようにしていた。また，保護者も一緒に活動するときには，家庭の中での声かけの方法や，非認知能力についての知識を伝える機会を設けていた。

一方で，3 歳以上の幼児に対して保育者は，集中できる遊びや継続してできる遊び，行事や自然体験など，様々な保育場面において，非認知能力の伸びを感じていた。これらの活動の中では，子どもの姿を意識しながら，子ども達が一人，もしくは仲間とともに考えられる時間や空間の確保を意識的に保育者が行っていた。また，行事や自然体験での活動を行う際には，家庭や地域と協働しつつ，実践していた。

以上のインタビュー調査で得られた保育場面について，成育環境の 4 つの構成要素をエコロジカルシステムに分類し，整理した。ここでは，行事と自然遊びの 2 点を紹介する。

1.1　行事（運動会）の場面

運動会の練習から当日までの保育者の成育環境への直接的働きかけと範囲を整理した（図 2）。

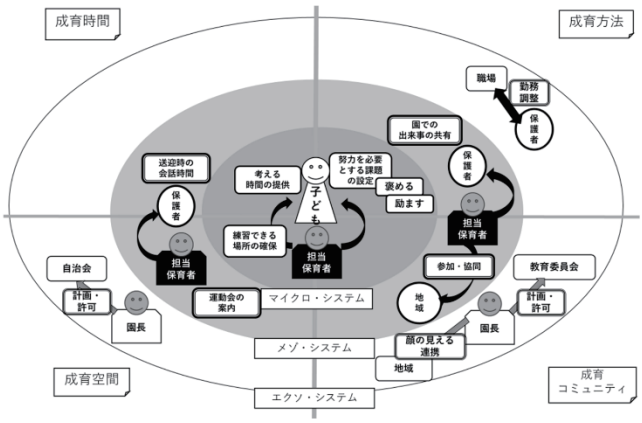


図2　行事の場面での成育環境の要素と範囲

1.2　里山遊びの場面

里山は，地域での伝統として継承されてきた遊びの場という特徴を持つ（図 3）。

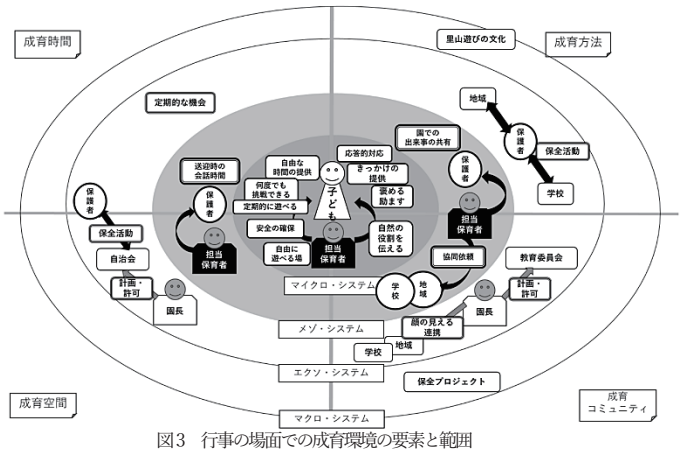


図3　行事の場面での成育環境の要素と範囲

以上の結果から，エコロジカルシステムのうち，担任保育者が直接働きかける範囲としては，子どもに直接関わるマイクロシステムと，子どもに直接かかわる行動場面間の相互関係（家庭と保育所等と地域との間にある関係）であるメゾシステムが主な範囲であった。一方，直接子どもに関わらないが，子どもに影響を与える環境（地域の教育委員会活動等）のエクソシステムや制度や文化に関連するマクロシステムには，組織として園長や主任が主に働きかけていることが明らかとなった。

以上のことから，今回の非認知能力を伸ばすための評価ツールは，メゾシステムまでを活用範囲として，保育活動の内容に対して評価できるものが必要となる。

2. 非認知能力を伸ばす環境の評価項目

事例集[2] で示されている各園の取組み内容と留意点から，非認知能力につながる成育環境については，以下の項目が設定できた（表 1）。

表1　非認知能力を伸ばす成育環境評価の大項目

成育環境	項目内容
①成育空間	・安心，安全な空間 ・感受性を満たす空間 ・興味関心や目的に応じた空間 ・活動内容に関する準備（必要数の教材や自然物など）　など
②成育時間	・保育活動内での試行錯誤や考える時間，没頭する時間 ・遊びの振り返りの時間 ・生活リズムに合わせる　など
③成育方法	・生活や遊びの内容 ・保育者を含む大人の関わり方 ・地域との関わりや役割を意識した社会システム　など
④成育コミュニティ	・園内外の協力者 ・地域と保護者との信頼関係

この評価項目について，保育者に活用してもらった結果，保育活動の振り返りや環境の意識化に繋がったとの評価を得ることができた。

結論および今後の課題

評価ツールを保育者が用いることで，非認知能力と保育者の直接的取組みや環境との関係性について意識することができたと一定の評価を得ることができた。今回作成した評価ツールには，家庭，地域社会との連携も含まれることから，保育・幼児教育場面での活用や家庭や地域のアセスメント力の獲得が，期待できるのではないかと考える。しかし，今回はその検証には至っていないため，今後活用事例を収集し，検証を行いたい。

引用文献

1) ベネッセ教育総合研究所：園での経験と幼児の成長に関する調査, https://benesse.jp/berd/up_images/research/EnEncyo_web_all.pdf, 2016（2024.12.20確認）
2) 東京大学Cedep：「非認知能力の育ちを支える幼児教育　園の取り組み事例集78」. https://cedep.meclib.jp/cedepmext2021_casestudies/book/index.html#target/page_no=56, 2021

謝辞　本研究は，日本学術振興会科学研究費若手研究（課題番号：19K14193）の助成を受けたものです。

粘土遊びが育む子どもの探究心

― ワークショップの実践から ―

幸田 瑞穂（頌栄短期大学 保育科）

【研究の背景と目的】

多種多様な「ねんど」の種類によって遊びの広がりに違いはあるが、前回（幸田 2023）の研究で行った親子での手作りの米粉ねんど遊びにおいては、子どもだけでなく一緒に遊ぶ大人も心を落ち着かせたり、心を弾ませたりして一緒に遊びを楽しむことで、「居心地がよく安心できる場所」を創り出すことがわかった。子どもが直接的にねんどに触れ、「心地よい」と感じることも「嫌だ」と感じることも含めて、その性質や特徴を敏感に捉えることで諸感覚の働きを豊かにしている。さらに手作りの米粉ねんどは 1〜2 歳児にとって扱いやすく手に馴染み、触覚にはじまる五感を通じ探究心を育むことが示唆された[1]。

探究心は、子どもが自らの興味や関心を深め、柔軟な思考や創造力を育むために重要である。乳幼児期における探究心は、様々な事物や現象に主体的にかかわることで発達する[2]。子どもが自ら素材に触れ、変化を観察し、試行錯誤を繰り返すことが可能な多種多様な「ねんど」とのかかわりは、探究心を刺激する活動であるといえる。

これらのことから本研究では、子どもの探究心の重要性を踏まえ、土ねんど（以下、粘土）を用いたワークショップにおいて、特に 5 歳児の活動に視点を定め子どもの探究心がどのように育まれているのかを明らかにすることを目的とする。具体的には、粘土遊びを通じて子どもたちがどのような探究活動を行い、どのように柔軟な思考や創造力を発揮するかに着目する。また、前回の研究で示唆された親子での米粉ねんど遊びの有効性に基づき、子どもにとって「居心地がよく安心できる場所」としての環境づくりにおける粘土遊びの意義も考察する。

【研究方法】

子どもの粘土遊びを参与観察的に記録し、また動画撮影を行い実践の振り返りを分析し考察を行う。観察・関与した場面の中で具体的なエピソードを選び、子どもがどのように探究心を発揮したかその思いや意図の考察を行う。

以下、 調査対象園の概要と考察の視点を示す。

＜対　象＞

参加者: H 県 K 市立幼稚園・認定子ども園（5 園）
3〜5 歳児と保育者　※対象の詳細については当日に示す。

＜ワークショップの概要＞

活動期間:2022 年 11 月〜2024 年 7 月　計 5 回
活動時間:午前中の 2 時間程度
活動内容: 子どもと保育者が自由に粘土で遊ぶ。
準　　備:事前にワークショップの内容を保育者と相談し参加する保育者と共有できるよう資料を送付しておく。
準備物等:粘土（子ども一人当たり 3 キロ×人数分＋20 キロ）／床養生シート必要に応じて麻紐、たこ糸を用いた手作りのしっぴき／水を入れた霧吹き／木槌、ハンマー、レンガやすりこぎ（固まった粘土を粉にする）／木片、型押し／はかり／片付け用に卓上ホウキチリトリセットや雑巾など。
※各園で相談した内容により準備物は異なる。

＜考察の視点＞

① 好奇心の芽生えと広がり
・子どもが粘土遊びを通じて「これは何だ」という疑問や「知りたい」という欲求を持つか。
・粘土の特性や使い方に対する興味がどのように広がっているか。

② 素材への主体的なかかわり
・子どもが自ら粘土に触れ、試行錯誤を繰り返しながら新たな発見や感動を得ているか。

この 2 点を軸として他に、感じたことや発見を他の子どもや保育者と共有し、共感し合う姿や遊びに没頭する姿から子どもの探究心を探る。

【倫理的配慮】

本研究は、勤務校が定める研究倫理基準に則って進めた。調査対象園で活動を撮影・記録する際には、調査開始前に責任者に対して調査の目的や方法の説明を行った。観察および動画撮影では、個人情報の取得を行っていない。収集したデータは主に分析に使用するが、一部のデータについては学会発表等で参考資料として使用する場合がある。その際には、個人が特定されないよう適切に処理した上で活用している。

【結　果】

1. 粘土を使った遊びの展開と状況

⑴ 保育者との情報共有について

ワークショップを行った全ての園では、子どもたちは油ねんどや紙ねんどで遊んだ経験はあるものの、その他の粘土に触れる機会はほとんどなかった。また、保育者においても、経験年数にかかわらず粘土遊びの経験が十分ではない場合が多かった。園長は、1980 年代に四季を通して粘土を使って子どもたちと遊びを展開したことがあるとのことで、粘土の保管やワークショップ後の遊びについても筆者と共通理解することができた。事前打ち合わせでは、各園の保育者や園長と粘土遊びの目的や方法についてメールや電話にて確認を行った。特に、粘土の保管方法や遊びの環境づくりについての具体的な手順や準備の確認をした。クラス担当保育者の中には、泥団子作りの遊びから保育の中で園庭の土を掘り、粘土がないかと探索するなどしている事例もあった。

ワークショップ後は話し合いの時間を設け、粘土遊びが日常の保育活動にどのように取り入れられるかを検討した。保育者は、粘土遊びが子どもの探究心や創造力を育むための有効な手段であることを理解し、積極的に取り組む

意欲を示した。さらに、外部からの支援を受けることで粘土の入手や環境づくりの負担を軽減となった。

⑵ 遊びの概要（Ｋ園の場合）

保育者と共に3歳～5歳児が床を養生したフリースペースに集まった。はじめにワークショップ担当者（筆者）が20 キロの筒状の粘土を子どもたちに見せた。子どもたちは、粘土で遊ぶことを事前に知っていて、口々に「粘土だろう」と答えた。そこで担当者は、粘土がどこからやってきたのか、どのようにできたのか、どこにでもあるのかどのようなものであるのか等をゆったりと話した。その後子どもたちは10キロ、または20キロの粘土の塊を自分たちで運んだ。重い粘土を一人で動かそうとする子どももいれば、協力して運ぼうとする子どももいた。各々が思い思いの場所に粘土を運ぶと、自由に触ることを始めた。保育者はこの一連の流れの中で、その様子を見守りながら、子どもの言葉に共感し、必要とあれば手助けをした。子どもたちは、粘土の重さや冷たさを感じたり、粘土に指で型押ししたり、粘土に乗ってみたりと、素材そのものとしての粘土を味わっていった。遊びの途中で大きな粘土を分けるために麻紐を用意した。また、重さに興味を持っている子どもたちのために、20 キロまで計測できる上皿はかりを準備した。遊びの時間は120分程で、その後の片付けも子どもたちと共に行い150 分程でワークショップを終えた。

2. 事例と考察

⑴ 「音を楽しむ」（０園 4歳児:A）

（事　例）
Aは、粘土で音を鳴らす遊びを始めた。座り込み、人差し指で粘土に軽く触れながら、音を確かめるような仕草を見せている。次第に両手の指先を使い、ピアノを弾くようにリズムを取り始めた。その後、両手を握って粘土を叩き、手を下ろす速度や力加減を工夫しながら、音の違いを楽しむ姿が見られた。さらに、両手を開いて粘土を叩き始め、リズミカルに音の強弱をつけながら粘土を叩いている。Aはこの遊びに約10分間集中し、粘土が奏でる音を楽しんでいた。

（考　察）
この事例では、子どもが粘土を素材として「音」という新しい側面に気づき、それを遊びの中で深く探究していく姿が見られた。特に、粘土の形状変化や音の特性に注目しながら、自発的に行動を発展させる過程に、探究心の発露が顕著に示されている。A は、粘土に触れると音が鳴ることに気づいた瞬間、素材の特性に対して新しい視点を得ている。この「気づき」は探究心の出発点といえるのではないか。座り込んで人差し指で粘土を触れるところから始まり、指先や拳、掌と道具（体の一部）を変えながら、音を鳴らす方法を試行錯誤する様子からは、単に音を楽しむだけでなく、「どんな力加減や動きで音が変化するのか」を探求していることがわかる。音の強弱やリズムの変化を生み出しながら集中して遊ぶ姿は探究心の現れではないかと考えた。

＜メタ考察＞

粘土の触感や音に着目した活動は、五感を働かせた探究活動であり、子どもの興味や好奇心を引き出す効果が高い。本事例では、Aが粘土の音を鳴らす試行錯誤を通じて、音の強弱やリズムの変化を楽しむだけでなく、粘土の柔らかさや温かさといった物理的特性も発見していることが窺える。素材に対する子どもの主体的な関わりが新たな発見や遊びの発展につながる重要な機会となることがわかった。

⑵ 「どんどん積み上げる」（Ｋ園　5歳児:B）

（事　例）
B は大きな粘土の塊から、自分が使いたい分を取り出そうと粘土をちぎっていた。しかし、思うような量を取り出すことができず、何度も試行錯誤を繰り返していた。Bは保育者や他の友達にも粘土を分けることを手伝ってほしいと伝えた。近くにいてその言葉に応えた子どもたちも加わり、粘土をちぎる作業が始まった。その過程で、Bが大きな粘土の塊をちぎり、それを新たな塊に向かって投げたところ、粘土が的当てのようにくっついた。この様子を見て他の子どもたちも興味を持ち、粘土を投げる遊びを真似し始めた。さらに保育者も参加して粘土が次々と積み重なり、最終的には粘土のタワーができた。粘土は次第に形を変え、的当て遊びが始まり新たな活動へと発展していった。

（考　察）
Bが大きな粘土の塊から必要な量を取り出そうと試行錯誤する過程は、探究心や社会性を育む重要な契機となっている。一人ではうまくいかず周囲に協力を求めたことで、共同作業が粘土遊びを広がりのある活動へ発展させた。また、粘土をちぎる単純な行動が、粘土を投げて積み重ねる遊びへと発展した点は、素材特性や変化への気づきを伴う探究活動であるといえる。

＜メタ考察＞

この事例では、子どもが素材を探りながら試行錯誤する中で探究心を発揮し、さらに周囲と協力して課題を解決する点が特徴的である。Bが他者を巻き込むことで遊びは個人から集団へと広がり新しい活動が生まれた。この過程は子どもたちが環境を探求し遊びを発展させていくことの重要性を示している。粘土タワーを作るという遊びは、子どもたちの創造力と協働性が結びつき、探究心をさらに豊かに育む結果を生み出している。

【総合考察】

粘土遊びが子どもの探究心を育むプロセスを、エピソード分析を通じて以下の通りにまとめた。

① 子どもの探究心の発露
粘土の多様な特性が子どもの感覚を刺激し、好奇心や新たな発見を引き出し、素材に触れながら試行錯誤を重ね遊びが深まる様子が確認された。

② 保育者の援助と環境づくり
保育者の見守りや適切なかかわりが子どもの活動を支え保育者との対話が子どもの探究心をより深めた。

③ 子どもの創造性と柔軟な思考
可塑性や粘性に富み、思うようになったりならなかったりする粘土が、子どもが自ら遊びを生み出した。

④ 「居心地がよく安心できる場所」を創り出す粘土
自由感のある粘土遊びは、自己表現や他者との諸感覚の共有を担保し、子どもと保育者に安心感を与えている。

今後は、ワークショップではじまった粘土遊びが、保育の場で継続されるような環境づくりを行い、粘土の変化を通じて自然の循環を感じるような体験などを通して、子どもたちの探究心や自然への感覚をさらに豊かにすることが課題である。

【引用・参考文献】

1) 幸田瑞穂（2023）米粉粘土の可能性を探るⅢ：子育て支援の場における遊び環境の検討から，日本保育学会第76回大会『発表論文集』
2) 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』

2 歳児の遊びにおける環境構成の工夫
-ひとり遊びに注目して-

○山下佳香（川村学園女子大学 教育学部）　百瀬ユカリ（日本女子体育大学 体育学部）

【目的】

筆者らは、先に「幼児の主体的な室内遊びを促す保育環境に関する研究」－3 歳児及び 4 歳児クラスの製作遊びにみる変容の姿からの考察―(山下・百瀬,2023)、－5 歳児クラスの製作遊びから行事への展開－(山下,2024)を行った[(1)(2)]。その結果、5 歳児の自らが意欲的にかかわろうとする遊びや、3・4 歳児の主体的な遊びの育ちの基礎として、1 歳児の探索活動や、2 歳児の自我の育ちが重要であることを明らかにした。

子どもは、自分の思いや欲求を受けとめてもらう経験を重ねることで、他者を受け入れることができるようになる。また、友達や周囲の人への興味関心も高まり、自発的に働きかけていくようにもなる。このように 2 歳児は、子ども同士のかかわりが徐々に育まれていく時期であることは、「保育所保育指針解説書」にも述べられている[(3)]。本研究では、このことを踏まえたうえで、2 歳児の「ひとり遊び」の事例から考察する。

まず、「2 歳児、遊び、環境」をキーワードに先行研究を調べたところ、“2 歳児保育に遊びにおける製作コーナーの意義について”（高橋ら,2012）“2 歳児の製作遊びに関わる保育者の望ましい援助や態度―自由保育場面を中心として―”(高橋 2022)及び“2 歳児のごっこ遊びにおける保育者の援助と環境構成の工夫”（松原,2024)などがあり[(4)(5)]、ごっこ遊びにつながる保育者の援助について明らかにされている[(6)]。

また、倉畑（2022)は“2 歳児における遊びこむ姿と保育者の環境構成力の一考察”の中で、「子どもが夢中になって遊びが広がりや深まりをもって展開してく様」を「遊びこむ」と表現している[(7)]。2 歳児のひとり遊びの初期として、である「見立て遊び」「ふり遊び」といった「イメージ遊び」が見られるが、これが「遊びこみ」に繋がっていく。本研究ではその点に着目し、2 歳児がやりたい遊びを十分に遊びこめるような環境構成の工夫について考察する。

なお、ひとり遊びについて、刑部(2000)は、「ひとり遊びには、ひとりでものに深くかかわり満足して遊んでいる場合と、他者との交わりにうまく参加できないでひとりで遊んでいる場合とがある。前者の場合、子どもは他児を意識せずに自分の興味・関心に基づいて熱中して遊んでいる。」と述べている[(8)]。

そこで、本研究では「子どもがひとりで他児を意識せずに自分の興味・関心に基づいて熱中して遊んでいる姿」を「ひとり遊び」と定義する。そのうえで、2 歳児の自由遊びの中でみられる「ひとり遊び」に注目し、保育環境の大切さを考える一助とする。

【研究方法】

研究協力園の 2 歳児クラスでの「ひとり遊び」を観察し、子どもの遊びの様子から、保育者の環境構成の工夫について解釈的分析を行った。

場所：千葉県我孫子市 K 保育園

対象児：2 歳児（12 名）

観察日：2023 年 11 月（毎週金曜日）及び 2024 年 6 月～12 月（毎月 2 回程度観察、計 14 回）

【倫理的配慮】

本研究は、川村学園女子大学研究倫理審査委員会の審査を得たうえで実施した。また、研究協力園に対しては、研究結果を学会等で発表し、学会誌等に掲載することを文書にて説明し、保護者・職員から承諾・同意を得、承諾書が提出されている。

【結果・考察】

2 歳児の「ひとり遊び」の場面について 4 つの事例を抽出し考察する。

事例 1【A 児：パズル遊び】

観察日：2023 年 11 月中旬

運動会での競技経験(カードをめくり、そのカードに描いてあるものを別の入れ物から選ぶ競技で、物の一対一対応の認識ができた)をふまえ、形遊びに興味を持っている子どもたち。身の周りのものを見て丸、三角形、正方形を見つけると「お皿丸だね」「おにぎりは三角だね」「段ボール四角いね」と指さしながら遊んでいた。保育士は、保育室にパズルコーナーを設定し、10 ピースや 15 ピースのパズルを箱に入れ、裏面にシールを付けて、置く位置がわかるようにした。パズルがぴったりはまると「やったー」と両手をあげて喜ぶ姿が見られた。出来上がった絵

を見て「もっとやりたい」と、何度も同じことを繰り返した。毎日繰り返すうちに、「もっと違うのがやりたい」と言いだしたので、パズルの種類を増やし、ピース数も 15～30 ピースのものを準備した。すると、「私もやりたい」とパズルを通して、子どもたち同士がかかわる姿が見られた。

事例 2【B 児：トイレットペーパーの芯の重ね遊び・紐通し遊び】

観察日：2023 年 11 月下旬

保育士は、園に沢山あるトイレットペーパ―の芯を使った遊びを考え、様々な長さにカッターで切り周りを折り紙で覆った。子どもたちは、様々な高さや色の芯を、並べたり重ねたりする遊びを始めた。そこで保育士は、重ねやすいように、芯に切り込みを入れ、もう一つの芯を差し込んで見せた。見ていた子どもは、芯と芯を組み合わせて机の上に立てた。重ね方次第で転がったり倒れたりすることを繰り返す中で、倒れずに立った芯を見てとても喜んだ。さらに、保育士が芯に紐を通したものを置いておくと、B 児は同じものを作りたいと真似をし始めた。紐を通すことの難しさを感じている B 児を見て保育士は、長さの違う芯を 3 種類に分けて容器に入れ、短いものから挑戦できる環境づくりを行った。すると、一番短いものを全て通すことができ、とても喜んだ。片づけも同じ長さに分けて行っていた。

事例 3【C 児：紙コップタワー遊び】

観察日：2024 年 7 月下旬

保育士は、小さな紙コップを用意した。C 児は紙コップを逆さにして、テーブルの上に全部並べた。保育士が並べた紙コップと紙コップの間に跨ぐように上に紙コップを重ねた。すると、「すごい」と声をあげ、「僕もやる」と上へ積みあげた。積み上げた紙コップを見て、保育士が「東京タワーみたいだね」と言うと、「スカイツリーだよ」と言った（見立て遊び）。

事例 4【D 児：絵本遊び】

観察日：2024 年 9 月下旬

食べ物に興味を持っている D 児。保育士は、食べ物の写真が載っている絵本を絵本コーナーに置いた。すると、D 児は絵本を見て保育士に「お寿司お寿司」「まぐろ、まぐろ」と指をさしていた。また、「納豆巻きあるかな」と言いながらページをめくり、見つけると保育士のところまで行き「D ちゃんね納豆大好きなんだよ」と言っていた。「お寿司の絵本大好き」と何度も見ては「これは？」「これは？」と保育士に問いかけていた。

【考察】

事例 1 では、保育士は、パズルの種類を増やし、ピース数も異なるものを準備したことがひとり遊びを夢中にさせた要因と考えられる。事例 2 では、保育士が芯の長さの違うものを用意したことで、子どもなりに試行錯誤をしながら、重ねて芯通しを楽しんでいる（手に取りやすい環境にモノの用意）。事例 3 では保育士が準備した紙コップ（物的環境）で、夢中になってタワー遊び（見立て遊び）をしている姿が見られた。事例 4 では、食べ物に興味を持っている子どもに合わせて、食べ物の写真が載っている絵本を絵本コーナーに設定したことが、何より子どものひとり遊びをより夢中にさせていたと考えられる。

【総合考察】

これらの事例で 2 歳児は、身近にある些細なものを見つけたり見立てたり、保育士の真似をしながら自分の興味のある遊びにじっくりと取り組む姿が見られた。また、手指を器用に使って遊ぶ姿も見られ、触れるものを通して様々な新しい動きに挑戦していた。そばにいる保育士が笑顔で受けとめ、共感することで、さらに 2 歳児の意欲につながっていた。ひとり遊びを充実させる環境構成は、身近なモノの、色、形、素材など五感を通して感じられる遊びを楽しむことができる環境構成の工夫をすることが大切であることを再認識した。引き続き、より多くの事例からの内容を精査し、具体的な援助の手立てに繋げたい。

【引用文献・参考文献】

(1) 山下佳香・百瀬ユカリ（2023）「幼児の主体的な室内遊びを促す保育環境に関する研究－3 歳児及び 4 歳児クラスの製作遊びにみる変容の姿からの考察―」川村学園女子大学研究紀要（35）107 - 121

(2) 山下佳香（2024）「幼児の主体的な室内遊びを促す保育環境に関する研究⑵－5 歳児クラスの製作遊びから行事への展開－」日本保育学会第 77 回ポスター発表

(3) 厚生労働省（2018）　保育所保育指針解説　フレーベル館　121-122

(4) 高橋健介，中山昌樹，中田幸子，猪越恵美（2012）「2 歳児保育の遊びにおける製作コーナーの意義について　―保育者と幼児との同調関係と“見る－見られる”　関係の構築―」ライフデザイン学研究　8 号 145-160

(5) 高橋広美（2022）「2 歳児の製作遊びに関わる保育者の望ましい援助や態度　―自由保育場面を中心として―」創大教育研究（31）21-39

(6) 松原未季（2023）「2 歳児のごっこ遊びにおける保育者の援助と環境構成の工夫」東京大学大学院教育学研究科紀要 63 151-162

(7) 倉畑 萌（2022）「2 歳児における遊びこむ姿と保育者の環境構成力の一考察」中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要（23）45-55

(8) 刑部育子（2000）「保育用語辞典」森上史郎・柏女霊峰編　ミネルヴァ書房　311 - 312

繰り返し挑戦する心を育む保育教材の開発

― 木製六角形パズルの製作 ―

○石上　洋明（福岡教育大学）

研究の背景と目的

幼児期は、生涯における人格形成の基礎を築く重要な時期である。この時期には、認知能力の発達に加え、数値化が困難な、非認知能力も並行して育んでいく必要がある。

特に幼小接続期の幼児にとっては、小学校就学後の学習に繋ぐため、「学びに向かう力」を十分に伸ばしておく必要があるだろう。しかし、現代の幼児を取り巻く環境では、非認知能力を育む活動や遊びの機会が十分でない場合もあり、意図的に機会を創出していくことが不可欠である。

本研究では、非認知能力を育む遊びとして、パズルに着目した。意欲や粘り強さ、課題に挑戦しようとする力を育むことに特化したパズルをデザインし、「学びに向かう力」の育成につながる教材を作成したい。

方法

繰り返し遊ぶことのできるパズルを検討、デザインし、レーザー加工機を用いてパズル製作する。子どもの実際の反応をフィードバックし、幼児に対して適切なパズルのデザインを探る。

5 世帯、3 歳から 6 歳児までの就学前の子どもとその保護者をモニターとして選定した。製作したパズルを、各家庭に配布し、子どもの反応や感想を自由記述で書面に記してもらう。書面をもとに、子どもが「繰り返し挑戦する姿」へとつながるエピソードを抜粋し、考察を行う。

きょうだい児がいる家庭は、子ども一人に対して一つのパズルを提供した。パズルピースが混ざり合わないよう、サイズを変えて提供している。①のサイズを基準とし、家庭の状況に応じて①と②、①と③、②と③の組み合わせとした（図 1）。

倫理的配慮

福岡教育大学研究倫理規定に則り、研究を行っている。

事前に本研究の協力者に対して、研究の概要と研究成果の公表について説明し、承諾を得ている。本稿への掲載にあたって、個人の特定につながる内容は削除、修正している。

パズルのデザイン

パズルのデザインは、飽きずに繰り返し遊ぶことができることを念頭に、絵や装飾が無いものとした。これは、パズルの一種である、タングラムを参考にした。絵や装飾の無いプレーンなデザインは、ヒントが少ないため型に嵌め込む場所を捉えにくくなる。したがって、繰り返し遊んだ際も難易度がさほど変わらず、飽きにくくなるのでは無いかと考えた。

パズルの形状は各種あるが、多く流通しているものは、四角形のジグソーパズルであろう、パズルのピースは、互いが噛み合い、外れにい形状である。その他、幼児用の板パズルなど、絵をランダムな形状に切り離したものや、様々な図形の型枠にピースをはめ込む方はめパズルなどがある。

製作したパズルは、型はめパズルと板パズル双方の特徴を持っている。形状は、枠、ピース共に六角形をベースとしてデザインした。19ピースのパズルピースは、それぞれ六角形を基調としており、特徴に大きな差はない。しっかりと観察し、パズルのピースの形状をしっかりと捉えなければ、きちんとパズルを完成させることが難しくなる。また、すべてのピースが組み合わせ可能であり、完成寸前まで間違いに気付きにくい。かろうじて木目が判断基準となる程度である（図 2）。

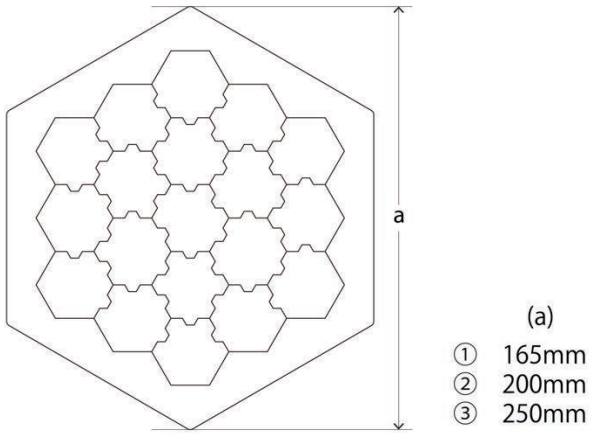


図 1　パズルのサイズ

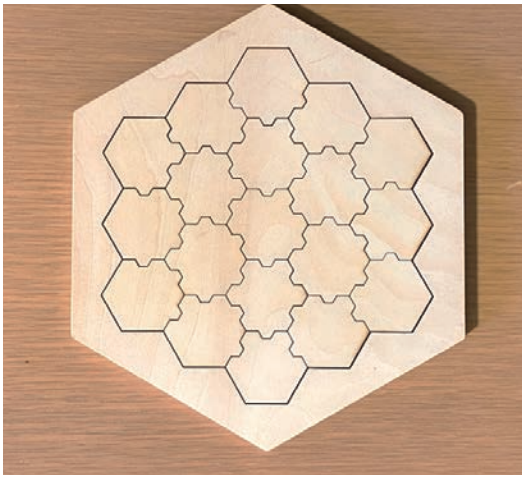


図 2 製作したパズルのデザイン

パズルのピースは、それぞれ同一の形状とならないようにデザインしている。型枠に収まるパターンが少なくなるため、パズルの難易度が高くなることをねらっている。

一方で、しっかり形状を観察すると、ピース一つひとつの特徴を捉えやすく、攻略法を見つける糸口ともなる。3 辺が外枠に接するピース 6 個、2 辺が外枠に接するピース 6 個、外枠と接さないピース 7 個で構成しており、ある程度ヒントを見つけやすくしている。

事前に、筆者がパズルを解いたところ、概ね 40 分程度の時間を要した。大人が挑戦しても難しいパズルであるため、遊びごたえのあるパズルであると考えられる。

結果と考察

（子どもの姿）

（図 3）は、書面調査をもとに、子どものパズルに対する反応をまとめたものである。

	年齢	エピソード
A 児	6 歳	○ 何度も繰り返し遊び、色々なパターンを完成させ、見せてくれた。
B 児	6 歳	○ とても集中して遊んでいた。 ○ うまく完成できないことが悔しくて、入れ替えたり、裏返したりしながら何度も試していた。
C 児	5 歳	○ 最初は興味を示して遊んでいたが、途中からわからなくなって 5、6 個はめて止めてしまった。
D 児	5 歳	○ 楽しそうに遊んでいたが本来のパズルの遊びではなく、並べたり似たような形を探したりして遊んでいた。
E 児	5 歳	○ 今回は 1 つハマらなかった。次は 2 つハマらなかったと、何回も色々なパターンで試行錯誤していた。
F 児	4 歳	○ 難しいパズルが出来た、という嬉しさから、毎日挑戦し、今では 20 分程度で難なく完成させて、とても楽しんでいる。 ○ 「もう一回やる！」と日に日に上手になっている。
G 児	3 歳	○ お兄ちゃんの真似事で並べる、という感じだったが、間違っていてもはまったりするので、それだけで嬉しそうに遊んでいた。

図 3 パズルで遊んだ子どもの反応

パズルで遊んだ 3 歳から 6 歳までの子どもの様子から、個人差、年齢差が生じることが明らかとなった。特に幼稚園年長児の A、B 児は、繰り返し遊ぶ様子や、完成するまで粘り強くパズルで遊ぶ様子があった。幼稚園年中児の C～F 児では、それぞれ同世代であっても、個人差が大きい。普段からパズルで遊んでいる子どもは、パズルのルールを認知しているため、すんなりと六角形パズルを受け入れ、最後まで楽しむ様子が見られた。

（保護者の感想）

保護者の感想を要約すると、次の内容が挙げられた。

○ 出来た時の喜びや嬉しさから、今日もやってみる！と意気込んでやっている。
○ 自分で考えながら、普段より何倍も頭使って集中している姿があった。
○ 保護者自身もチャレンジしてみたが、難しく完成できなかった。
○ 子どもは、普段パズルは好きでよく遊んでいるが、5歳時には少し難しいようであった。
○ 絵があるともう少しわかりやすいのではないか。
○ 親子で考え合って会話をしながらの時間はとても有意義に感じた。
○ もう少し難易度を調整するといいのではないか。もう少し簡単なものから始め、成功体験を重ねた方がいいのではないか。

保護者の感想では、意欲や粘り強さ、達成感などのキーワードが見られる。一方で、難しいと感じる保護者もおり、発達に応じたレベルの調整が必要であることが明らかとなった。

総合考察

年齢によって、異なる反応を見せたため、レベルに応じた複数のパターンを検討する必要がある。本研究において製作したパズルは、年長児に適していることが、実際に遊んだ子どもの様子から明らかとなった。

現在のパズルには、明確な表裏の見分けがつきにくく、難易度が高くなっている。表面と裏面の違いを色で見分けやすくすることで、難易度は下がるだろう。また、一部のピース、例えば中心に配置されるピースにマークを入れることにより、パズルを解くヒントとなるだろう。また、ヒントを示した説明書を添付することも有効であろう。

試作のフィードバックをもとに、本教材のコンセプト、効果を改めて分析し、より良い教材となるよう、今後も研究を進めたい。

参考文献

1）松尾七重（2024）. かたちパズルの遊びによる年長児の spatial reasoningの変容. 千葉大学教育学部研究紀要, 第72巻
2）寺子屋朝日 for Teachers（2024）. 非認知能力とは？重要視されている背景と育む方法、注意点を詳しく解説. https://terakoya.asahi.com/article/15113230.（2025年1月14日閲覧）

保育現場の危機管理と「そなえ」の取り組みから考える防災教育

○城戸裕子（愛知学院大学 心理学部）　伊藤拓也（高田短期大学 子ども学科）

【目的】

わが国は地理的特性から土砂災害、火山災害、台風、地震、津波、豪雨などの自然災害が頻発する特徴を有している。平成 23 年の東日本大震災、平成 27 年の関東・東北豪雨、平成 28 年の熊本地震、広島土砂災害、平成 30 年の西日本豪雨災害、北海道胆振東部地震、令和元年九州豪雨、令和 5 年能登半島地震など大規模震災が予期なく多発している。

自然災害は予測が困難であり、想定外という文言で示されることからも影響は予測不能であり、発生直後からライフラインの停止、住居の損壊、最悪の場合、人命が失われるなどの甚大な被害を住民にもたらす。

「自分の命は、自分で守る」という自助の考えを一人一人が持つことは大切である。高齢者、障害者、乳幼児、外国人、女性など災害弱者である人々には、自助と合わせて共助も必要である。しかし混乱の中では、それらが十分に対応できているとはいえない。

支援を必要としているにもかかわらず、災害弱者自ら支援を求める行動につながらないことで適切な対応の享受に結びつかないことがある。中でも乳幼児は、指示に対する理解力の乏しさと合わせて危険への認識力、理解力も乏しい。また大人に依存することが多いことからも安全保護対策には、十分な配慮が必要となる。

わが国の保育所災害時の対策として、厚生労働省の保育所保育指針では「緊急時の対応の具体的内容及び手順、職員の役割分担、避難訓練計画等に関するマニュアルを作成すること」、「定期的な避難訓練の実施に必要な対策と保護者等への連絡及び子どもの引渡しを円滑に行うための連携」、「連絡体制や引渡し方法等について確認をしておくこと」を明示している。経済産業省の「保育施設のための防災ハンドブック」によると、東日本大震災時、岩手宮城、福島 3 県で被災した保育所は 722 カ所、津波などで全半壊した保育所は 78 施設であり乳幼児が亡くなったのは、1 施設であると報告されている。その中に、津波発災時「非常時は保護者に」という常識に従い、保護者に引き渡し後に死亡、行方不明となった子ども達が 111 名であったとの記録が残されており、助かったであろう子どもの命が失われたことの重さを忘れてはならない。

災害は時と場所を選ばず、また発災の種類により個々の被害の影響も様々である。災害発災時は緊急非常事態であり自園での災害対応マニュアルによる知識が保育士の身についていることで、瞬時の適切な判断と正しい行動となり、被災の影響を最低限に食いとめられる。

一方で保育場面は登園帰園時、園内や園庭での遊び、散歩、昼寝時など多岐にわたること人的配置も保育場面毎に異なり、混乱が予想される中において、保育士の対応が迅速に進むことは厳しいとも推測される。

保育士自身も被災当事者であり、本来の取り決めであった非常時の役割分担によるチームワークが機能できない、発揮できないことも予測される。これらから災害発生時に自らの命を守れる危機管理力を子どもが身につけていることが必要であると着想した。

本研究は、子どもが災害発生時に命を守る危機管理力を日常的な遊びや生活の場面の中で身につけることを目的とし、危機管理実践力育成の子ども防災教育教材の開発を行う。保育士と子どもの双方が危機管理能力を獲得しているならば、非常時に適切に行動ができ、「自らの命を守ること」、「失われない命」につながる。

その獲得の方法として、本研究では子どもが「遊び」を通して社会や関係性を学んでいくことに着目し、日常の遊びや生活場面での取り組みの中で、危機管理対策の防災教育の実践の積み重ねを図ること、それらの学習の成果として災害発災時、自らの命を守る行動がとれると推測した。また保育者が日頃から防災の視点を持ち保育を行うことは、子どもが自分の命を守るための行動につなげる一助になると考えた。

【方法】

地域を「北海道」から「沖縄」までのブロックに分け、ブロックそれぞれで市区町村を都市規模と人口構成比によって並べ替えた。そのうえで全国の認可保育所 22,750 か所を各都道府県の設置数から層化多段抽出法にて調査対象を 500 ヶ所選定した。対象施設に郵送法による質問紙調査を実施した。

施設管理者に回答を求め、質問項目は、保育所の立地、想定される災害、災害に対する備え、防災に関する備え、移動手段、防災経路やハザードマップの活用、過去の防災経験と被害、児に身につけさせたい所作や防災教育の必要性、防災教育に対して大切にしたいことなどを問う 5 件法での選択式設問と自由記述形式とした。

分析には SPSS Statistics 29 を使用し、ブロック毎の記述統計を行った。また自由記述については、テキストマイニングの手法を活用し、テキストデータとして取り扱い形態素分析を行った。分析対象記述は単語の単位に区切り、単語頻出分析にて出現回数や語と語の結びつきを明らかにした。それらの結果に基づき、複数名の研究者で内容分析を行った。

【倫理的配慮】

本研究は、愛知学院大学心身科学部研究倫理審査委員会の審査（承認番号2005）を得た。質問紙送付時に研究の目的や意義、研究方法、質問紙回答に要する目安の時間、研究に関する利益と予測される負担や不利益、研究への参加と

その撤回、個人情報の取扱い、研究に関する情報公開の方法、相談窓口などを明記した書面を同封した。

【結果】

調査期間は、2022 年 8 月から 10 月とした。期日までの回答は、112 か所の保育所であり、回収率は、22.4%であった。施設管理者に回答を求め、回答者は園長が 87 名であった。経営母体は、社会福祉法人が最も多く、次いで市区町村だった。回答所在地は、関東ブロック（茨城県・栃木県・群馬県・埼玉県・千葉県・神奈川県・山梨県）が最も多く全体の 22.3%であり、次いで九州ブロック（福岡県・佐賀県・長崎県・熊本県・大分県・宮崎県・鹿児島県・沖縄県）の 16.1%であった。

立地条件に危険を感じているの設問で「そう思う」「ややそう思う」の回答が多く得られたのは、東京、東海ブロック、九州ブロックであった。危険な箇所として認識されている場所は、河川敷浸水であった。園の立地から想定される災害は、地震、台風、火災であった。災害時の連絡ツールとして最も多かったものは、携帯電話（スマートフォン）であったが防災無線に関しては、「使用できない」との回答が全体の 41.0%であった。

ハザードマップの活用については 79.4%が「活用している」と回答があった。また保護者への園からの避難経路の周知については、全体の 64.2%が周知していると回答をしていた。

子ども達に災害時に身につけさせたい所作について「大人の話を聞く」、「危険なものに触れない」、「おしゃべりしない」、「大人を探す」、「その場にとどまる」、「防災頭巾をかぶる」、「危険を大人に知らせる」の選択肢を示した回答では、最も大切な所作についてどのブロックでも「大人の話を聞く」が選択されていた。防災教育については、100 ケ所の施設が行っているとの回答が得られた。「防災教育で大切にしたいこと」の自由記述の共起ネットワークを figure.1 に示す。

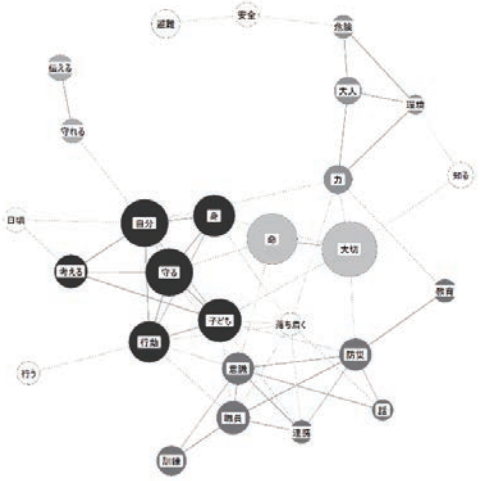


figure.1

【総合考察】

想定される災害リスク

7 割以上が，地震、暴風、豪雨、竜巻、大規模な火災の災害リスクを認知していた。暴風や豪雨、竜巻の選択は台風による被害を想定していることが回答理由であると考える。園が考える災害リスクの認知は、地震、台風、火災であったことは、立地による影響が少ない場合の一般的災害のリスク、わが国特有の地理的要素として、河川の近隣での立地であるならば洪水、山沿いであるならば、地滑りなど特殊にリスクがあると考える。

また積雪などが多い地域の場合は、豪雪による災害も認知されていた。園の立地や地理的特性による災害リスクは認知されているが危機管理対策については明確な差異は確認できなかったことから今後の災害対策の課題と考える。

有事の際の通信機器

有事の際の連絡ツールについては携帯電話（スマートフォン）が第一の選択肢とあげられていた。しかし、電気、ガス、水道などのライフラインは、地域の地理的要素も関係する要因ではあるが、それらが脆弱な場合は、通信経路が途絶えてしまう可能性がある。また発災後、通信トラフィックは約 30 分から 1 時間でピークを迎えることが明らかとなっている。通信トラフィックがピークを迎えると状態が落ち着くまで待機が必要となり、行動の遅れにつながると考える。そのため通信トラフィックがピークを迎える前の行動が、大切であり、体制を整える必要がある。さらに子どもの安否確認をまず知りたいのは保護者であり、安否確認を伝達する必要がある。有事の際は、園も各方面に連絡をとることとなるが、電話回線がふさがると正しい状況把握が困難となる。そのため、緊急時の連絡について連絡網を活用する、安否確認システムの利用も視野に入れることが必要であると考える。

保護者との関係性

園から保護者へ避難経路の周知を行っている割合は、64.2%であったことから、発災時の園での対応についての十分に周知されていない現状があると考える。防災対策の内容は保護者に周知されていないともいえる。

そのため、子どもの安否確認情報がない場合、日頃から広域避難所の所在や待ち合わせ場所等を子ども並びに園と確認しているならば、混乱を避けることにつながると考える。今回の調査結果から園では定期的な避難訓練が実施されており、また子ども達と一緒に避難経路を散歩コースに組み込むなどの取り組みも散見できた。園での災害時の対応は万全であるともいえるが、保護者や地域との共同避難訓練実施も視野に入れることで、危機管理に対する意識と行動について備えの体制がより強化すると考える。

子どもに備えさせたい所作からの教材構想

子どもに備えさせたい所作の選択肢の中で最も多かったものは「大人の話を聞く」であった。

過去の災害を経験した地域ブロック以外にも震災の経験がないブロックでも同様の選択があった。また「防災頭巾をかぶる」という選択肢は、1 カ所のみの選択であった。また防災教育で大切にしたいことの自由記述からは、「命」、「守る」、「行動」の語の抽出が多く確認できた。このことから保育者の意識として有事の際は、まず命を守ることを優先することを第一とすることが考えられる。また命を守るためには、自分の身は自分で守ることと合わせて、大人（保育者）の話を聞くことが安全な行動につながることであると現場では意識されていることが考えられる。そのため、防災教育教材としては「大人の話を聞く」ことが伝わる内容を網羅すべきであると考えられる。

保育者が考える理想的な人員配置とその理由

―クラス年齢別にみる保育内容に着目して―

○鹿嶋桃子（名寄市立大学保健福祉学部）

【目的】

日本の保育者が１人で担当する子どもの数はOECD諸国の中で最も多い（OECD, 2018）。日本の保育が国際的にみて大きなクラスサイズで成立した理由として、子ども同士の関わり合いに支えられた「集団づくり」の保育の志向性があると指摘されている（秋田・佐川, 2011）。「集団づくり」では、保育における遊びや活動を通した子ども同士の関わり合いに支えられた保育や発達を重視する。それは集団を個々の子どもが発達するための道具としてみる欧米圏（秋田・佐川, 前掲）とは対極的な思想である。

保育現場からの要請を受けて2024年３月には76年ぶりに保育者の配置基準（以下、「基準」）は改定されたものの、我が国の保育の志向性を考慮した「基準」の科学的根拠を得ることは必要と考える。保育における遊びや活動を通した子ども同士の関わり合いは、言語発達や自己調整機能、対人関係を発達させるための重要な過程であるが、クラスサイズの影響を受けることが先行研究から示されている。たとえば、西川（2017）は乳児の「かみつき」行動の増加の要因として、待機児童緩和のための定員超過での受け入れ、「基準」の影響を明らかとしている。

では、保育者は子ども同士の関わり合いを通した発達を保障するために必要な人的環境を、どのように考えているのだろうか。鈴木・上村（2023）は、園長経験者に面接調査を行なった結果、子どもと保育者の人数比率だけではなく、保育者の価値観や工夫が保育の質に影響していると考えていると述べる。ただし、人数比率やクラス比率によって子ども集団のあり方がどのように変化し、子ども個々の育ちに影響を及ぼすかについてはほとんど明らかとされていない。

そこで本研究では、日本の保育における個と集団の独特な位置づけに着目し、子どもたちが保育における集団のなかでどのように関わり合いながら個としての成長をとげているのか、そのために必要な集団の質とはどのようなものかについて、保育者の実践知から検証する。個々の保育者がどのように集団のなかでの子どもの発達を捉えているかを明らかにすることを目的とするため、方法論に質的研究法を採用し、面接調査を行う。

【方法】

研究期間　2023年２月から３月にかけて面接調査を実施した。

研究対象者　研究代表者の同僚を通じ、機縁法により、C地方周辺の保育所および認定こども園に勤務する保育経験年数５年以上の保育士及び保育施設長、保育施設長経験者に電話で研究依頼をした。了承を得られた保育者11名に対して研究協力依頼を行った。そのうち本研究ではA保育者（保育士歴38年園長経験者）、B保育者（保育士歴21年）のデータを用いる。

調 査 方 法

半構造化面接法による面接調査を行なった。実施場所は研究協力者の勤務先である。主な質問項目は①保育施設にどのような役割が求められているか、②保育施設が子どもたちの育ちに期待していること、③各クラス年齢別の保育者と子どもの人数比率、及び１クラスあたりの最大子ども数についての理想と実際、④③であげた理想の理由、⑤③であげた理想のと実際において、どのような子ども同士や子どもと保育者の関わり合いがみられるか（理想については、どのようなども同士や子どもと保育者の関わり合いを理想と考えるか）、である。面接調査においては、ICレコーダーを用いて回答の音声記録を収集した。調査時間は、A保育士が１回目27分47秒、２回目８分34秒、３回目１時間35分43秒、B保育士が１回１時間19分23秒のであった。

分　析 方 法

分析にあたっては音声データから逐語録を作成したのち、MAXQDAを用いて佐藤（2008）を参考にオープンコーディングを行った。

【倫理的配慮】

研究実施にあたっては、個々の研究協力者に対して研究目的ならびに個人情報を保護すること、研究協力の申し出を中断することにより一切の不利益を生じないことを文書を用いながら口頭で説明した。その後、各研究協力者が了承したことを確認し、承諾書に署名を受けた。なお、本研究は名寄市立大学研究倫理委員会にて審査を受け承認を得ている。

【結果】

１　保育者が語る理想の保育の内容

理想とする保育の内容について、保育者の実践に基づいて述べられていた。A保育士は、子どもの探求心や遊びの楽しさを引き出すような環境づくりを中心的に述べていた。特に自然豊かな園庭や秘密基地のような場所で遊ぶことが望ましいと考えていた。

A保育士：外の遊びをするところの環境は、きれいにピカピカなところじゃなくて雑木林のような環境が。例えばうっそうとして木々が茂っているだとか、ほんの少し

の水が流れているだとか、芝生があるとか。何か基地になりそうな、秘密の基地をつくれるような。そういう環境がいいと思うんです。いつも言ってるんですけど、1年に1回の運動会だけのためのだだっ広い園庭は私は必要ないかなといつも思っていて。

B 保育士が理想とする保育は、子どもが主体的に生活のリズムを過ごし、心の健康を大切にすることにあった。

B 保育士：やっぱり食事も睡眠も大事なことだったりとかもするので、子どもがどうやって生活のリズムを主体的に過ごすか、遊びも選んで、仲間と話して、けんかもしながらつくり上げていくとか。ほんとに、大人が引っ張っていって楽しいこともあるかなとは思うけども、子どもが自分で選び取ったりとか、自分で納得して生活するみたいなところは、すごく大事と思っています。

２　実際の保育現場での課題

実際の保育現場において理想とする保育を実現するうえで、どのような課題があったのかについて述べられていた。A 保育士は、行事をしなくてはならないという慣習や国の保育者配置基準などの制約が障壁となり、理想とする保育や人員配置を実現するのが難しさを述べた。

A 保育士：これまで培ってきたような保育観、この土地の保育観とか保育の歴史みたいなものの中で毎年繰り返されていた行事のあり方だとか、そういうものがなかなか思い切って変えられない。　それは一般社会の通常の認識みたいなものとのギャップが大きかった

B 保育士は、保育士の事情で、子どもの主体性が損なわれがちだと指摘していた。

B 保育士：子どもが主体的にとかすごく聞くけども、ほんと難しいところだなとは思っていて、ちょっと油断するとやっぱり大人の都合で、動かそうとしていたかなって思う場面とか多くあるんです。

３　理想の保育を実現するための保育者の人員配置

理想とする保育を実現するために、どれくらいの人員配置が必要と考えているのか。について、年齢別に述べられていた。　A 保育士は、理想の保育を実現するに年齢別に適切な保育者配置が重要だと考えていた。

0 歳児は 1 対 1、1 歳児は 2-3 対 1、2 歳児は 3-4 対 1、3 歳児前半は４対１、3 歳児後半は８対１、4 歳児８対１、5 歳児 10 対１が望ましいと述べた。 理想とする人員配置により、子どもの発達段階に合わせた丁寧な関わりや多様な遊びの展開が可能になると考えていた。

A 保育士（5 歳児の理想 10 対 1 について）なんせ子どもの気持ちをゆっくり聞いてあげられる（省略）だけど、それ多分できていないと思います。こちら側から提案するもので展開していくのが関の山じゃないですか。だけど、そういう遊びができるかな。一人一人の興味に合わせた遊びを保証してあげるとかって。だって、みんな一緒に今日は縄跳びしましょうなんてあり得ないじゃないですか。

B 保育士は、どのような人員配置であったとしても、結局は保育士「1 人あたり」の子どもの人数とする点に問題があると考えていた。

B 保育士：複数体制じゃないとやっぱり保育は難しいって思うところと、さっき言った最大何人かっていうところも、5 歳児だけで 30 人のクラスにするんだったら、15 対 1 で大人を分けて、15 人、15 人っていうふうにしたほうが落ち着くんじゃないだろうかとか。今、異年齢クラスだからより思うかもしれないんですけど。

さらに、１クラスあたりの最大人数については、異年齢クラスの利点を挙げつつ、年齢別クラスでも 20 人前後が適切だと述べていた。

B 保育士：私、2 年目のときに初めて 3 歳児持ったんですけど、そのときでも 20 人もいなかったんですけど、外に散歩に行ったらばーって散っていっちゃって、死ぬって思って、もう死んじゃうって、わーって思った記憶があるんですけど（省略）横年齢のクラスのよさもあるけども、異年齢ってほんとにいいなって感じる部分とかも多いので、今となっては 3 歳児だけのクラスって結構苦しいなとか、思ったりする 。

【総合考察】

保育施設における保育士の人数配置が、保育における子ども集団に与える影響について保育者への面接調査から分析した。その結果、一人一人の子どもの興味に基づいた遊びを保証するためには、現在の保育者配置基準よりも、更に高い保育士と子どもの人数比が望ましいと考えられていることがわかった。

一方、人数比率よりも、複数の保育者がクラスを担当する方が重要とする回答や年齢別保育の限界など、実践に基づく回答も得られた。

今後は、さらに分析を進め人員配置によって子ども集団のあり方が変容する過程と発達との関連について明らかとすることが課題である。

【参考文献】

秋田喜代美・佐川早季子（2011）保育の質に関する縦断研究の展望.　東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234. □□□□□□□□□

国立教育政策研究所編（2020）　幼児教育・保育の国際比較:OECD 国際幼児教育・保育従事 者調査 2018 報告書―質の高い幼児教育・保育に向けて―. 明石書店.

西川 由紀子（2017）保育園における「かみつき」と保育制度の変化との関連.　心理科学, 38(2), 40-50.

佐藤郁哉（2008）　質的データ分析法―原理・方法・実践―.　新曜社.

鈴木捺津実・上村晶（2023）園長経験者は保育の質をどのように捉えているのか.　桜花学園大学保育学部研究紀要, 27, 71-83. □□□□□□□□□□□□□□□

保育者による保育内容の理解と評価Ⅵ
－10 の姿を基にした保育の省察を通して－

○高橋洋行（立正大学），鈴木彬子（東京家政大学），浅井広（愛隣幼稚園）

1. はじめに

本研究は保育者自身による保育内容の理解とその評価（省察）の方法を深める為に、保育実践をどのように PDCA サイクルとして実施することができるかについて検討するものである。筆者等は過去 5 回にわたって保育実践をどのように PDCA サイクルとして実施するべきかという視点に立ち、「幼児期の終わりまでに育って欲しい10の姿」を指標とした保育実践の省察を私立 A 幼稚園において実施してきた。その結果、保育者が意識して保育している子どもの姿や捉えている子ども姿の違いには保育者一人ひとりの興味・関心、考え方等が影響している点等が明らかになってきている。

本発表ではその結果について保育者自らが考察することで、個々の保育者の興味・関心や考え等に影響を与えているのか、または子ども理解といった保育者の資質・能力の向上に資する変化であるのかについて研修会を通して得た回答をもとに検討する。

※倫理的配慮について

調査協力者に対しては、これまで実施してきたアンケートの回答内容および研修会でのフィードバックについて日本保育学会第 78 回大会において発表を行うことを説明し、同意の有無と署名を質問の冒頭に設定することで個々の意思を確認した。

2. これまでの研究で明らかになった点

(1)研究Ⅰ・Ⅱから見る保育者の視点

幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を保育者の視点項目として捉え、これら 10 項目の中には保育者にとって捉えやすい姿（自立心、協同性、思考力の芽生え、言葉による伝え 合い、豊かな感性と表現）、行事等を通して意識することができる姿（健康な心と体、社会生活との関わり、自然との関わり・生命尊重）、認識することが難しい姿（道徳性・規範性の芽生え、数量や図形、標識や文字等への関心・態度）があると仮定し、調査を行った。

上記仮説により分類した検討をもとに、A 幼稚園（2019. 2.23 実施）においてアンケート調査を行った。その結果「保育者が意識していること」の 10 位、つまり最も意識することができていなかった姿の選択理由として「自分の意識と子どもの姿にズレが生じた場合に 10 位評価がなされている」ことが明らかになった。このことから、当初は「10 の姿の中に保育の中で意識しやすく捉えやすい子どもの姿と、意識することが難しく捉えにくい姿がある」と想定していたが、実際は保育者一人ひとりの興味・関心が強く影響していることが明らかになった。

同年 11 月の 2 回目の調査では、2 月の調査に比べ「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」が保育者の意識の10位から大幅に減った。この要因は初回調査時に「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」を 10 位に評価した理由にある。当初は園の方針として読み書きや計算を特別に教える機会を設定していないことから、保育方針として当てはまらない項目に除外されていたのである。しかし検討を重ねる内に日々の園生活や遊びの中でものの数え方や文字に親しみ、自然と修得している子どもの姿に改めて気づかされたことが明らかになった。

また「保育者が意識していること」の 10 位選択理由として、新たに「発達や育ちの観点からまだ難しい項目については特に意識していない」という意見があり、意識はしているが育ちの過程ではまだ早いといった観点から 10 位に位置づける理由付けも新たに見られた。

(2)研究Ⅲ・Ⅳによって得られた成果

Ⅲにおいては、同じアンケートを A 幼稚園で実施（2022.1.5 実施）することにより意識に変化が起きているのか、変化は一過性のものなのか、それとも季節や学期の行事等の要因によるものなのか検討した。

今回、保育者 B（当時保育 8 年目）は保育者の意識 1 位に「言葉による伝え合い」を挙げているが子どもの姿の 10 位にも「言葉による伝え合い」が挙げており『反転型』になっていることが確認された。この要因として、保育者の意識の選択理由を「（保育者として）言葉による伝え合い、園生活を通して自分の考えや想いやる気持ちを持てた年長児が次はそれを言葉にして伝え合えるように意識してきた」と回答している。一方で子ども姿については「言葉による伝え合い、個人的な会話では流暢に話す子も人前で戸惑っていたり、自分の気持ちを伝える言葉を知らなかったりする子がいる」と回答していることから、保育者 B を含む A 幼稚園の教諭は保育を評価する上で「子どもの興味・関心等」を重視していることが確認された。

こうした結果からⅣでは、引き続き実施したアン

ケートを実施(2022. 10.21 実施)し、保育者 B の回答結果と、他の保育者の回答を簡易結果として表し、項目選択の理由について検討を重ねた。保育者 B はその保育経験年数から年長組を担任する機会が多く、この時期(10 月)における年長の育ちの道筋をある程度把握していることから、この年の年長は自分で出来ることでも、担任に甘えて頼んだり、すぐに出来ないと思い込んだりする出来事が例年になくあったため、自分で考えて行動する、決めるといった姿勢を求めていたことを回答している。

一方、保育者 I（当時保育 4 年目）は年少の育ちや園の環境に慣れること、健康で毎日を過ごすことなどが日々の保育で重要であるとの認識を持っており、それを子どもたちの姿にも見受けられることから回答している。数量・図形に関しては、歌の歌詞などを書いて掲示してもあまり興味を持たないことから実際の子どもの姿を見た上で保育者の優先順位を下げている。このように、項目の選択理由として、保育経験年数によって、保育の先を見通す資質が徐々に養われていくことと、園の方針によって、保育者が子どもの姿から保育者の意識に変換していることが明らかになった。

⑶研究Ⅴによって得られた成果

研究Ⅴでは、2022 年 10 月に実施したアンケートと 2023 年 11 月に実施されたアンケートを比較対照することによって顕著になる傾向に着目し検討を行った。例えば「保育者が意識している姿」として満 3 歳児クラスおよび年少・年中の学年では一番目、年長の学年では二番目に「健康な心と体」が挙げられている。例えば保育者 J は、2022 年度-2023 年度共に年少クラスの担任をしている。J は 2022 年度 10 月の調査では、「保育者が意識している姿」の一番目に「⑨言葉による伝え合い」を挙げているが、2023 年度調査では「保育者が意識している姿」の一番目に「健康な心と体」を挙げている。その理由として J は「心も体も健康で幼稚園に登園して欲しいと思うから」との理由を記している。この背景には、調査の直前期に園内でインフルエンザ等の感染症が流行し、園児・保育者共に体調を崩し、欠席や登園を控える家庭があった。このことから、保育実践を模索するための観点として『保育を取り巻く環境・状況』も、保育者の評価に影響を与える要因であることが明らかになった。

研究Ⅴまでの検討に於いて保育者が自分自身の保育実践をどのように捉え、理解して解釈しているのか、その評価のポイントはＡ幼稚園において 4 つあることを明らかにした。それは①「保育者の興味関心」、②「保育者による保育内容の実践的意味の理解」、③「子どもの発達過程を含む保育の見通し」④「保育を取り巻く環境・状況」である。

また、これら要因の背景には研修による保育内容の理解や、回答に対する保育者の経験年数の傾向があるが、経験を重ね、子どもの発達過程に見通しを持てるようになると、保育者の意識が子どもの姿の先を見通して意識するようになること等が明らかになっている。

3. 研究Ⅵで明らかにする点

こうした点を踏まえて、今回の研究Ⅵでは、2022 年度の 2 回の調査と 2023 年度の 1 回の調査を元に、現在所属している保育者の保育に関する評価をフィードバックすることで見えてくる傾向について検討した。満 3 歳児クラスを担当している保育者 L（当時保育 4 年目）は数量・図形に対する意識及び子どもの姿を捉えることは難しい様子が伺えたが、思考力の項目では入職 4 年目で子どもの姿として 10 位から 5 位に上昇した。その理由として思考力は年長児が持つ資質であるとの思い込みがあったと述べている。年中を担当している保育者 K（当時保育 4 年目）も数量・図形に関して順位が低いが子どもの姿として 4 年目に順位が上がっている。その理由として、意識はしていないが子どもたち自身が自然に数を数えたりする遊びを取り入れていることが姿として捉えられるようになってきたと述べている。一方で保育者 L、K 共に全体を通して順位を低くしている項目（社会生活）も見受けられた。これはコロナ禍以前に実施していた地域交流行事が行われていない状況が影響していることが伺えた。これまでの検討では保育歴 4 年目を境に保育に対する視点が広がる傾向が見られるが、新たにアンケートを実施することでその傾向をより明確にしていきたい。

【参考資料】

・高橋洋行，浅井広，鈴木彬子「保育者による保育内容の理解と評価Ⅱ－10 の姿を基にした保育の省察を通して－」日本保育学会第 74 回大会
・高橋洋行，浅井広，鈴木彬子「保育者による保育内容の理解と評価Ⅲ－10 の姿を基にした保育の省察を通して－」日本保育学会第 75 回大会
・高橋洋行，浅井広，鈴木彬子「保育者による保育内容の理解と評価Ⅳ－10 の姿を基にした保育の省察を通して－」日本保育学会第 76 回大会
・高橋洋行，浅井広，鈴木彬子「保育者による保育内容の理 解と評価Ⅴ －10 の姿を基にした保育の省察を通して－」日本保育学会第 77 回大会

共主体を射程した遊びの一考察　―保育者の即興性に注目して―

○西川正晃（岐阜聖徳学園大学教育学部）

はじめに

本研究は、保育者の即興性の発揮に注目し、共主体の関係における保育者の主体性とは何であるのか検討することを目的とする。

共主体とは、2019 年に OECD によって提唱された「Co-agency（共同エージェンシー）」[1]の考え方を基盤としている。保育においては、遊びは子どもと保育者の協働で行われ、その進行や運営は対等な立場で共有されるとされている。本稿でも、この考え方を共主体の定義とする。

保育における共主体の概念は、決して新たな考え方ではなく、これまでの倉橋にける誘導保育論や、鯨岡による保育者の主体性への言及などから、子どもと保育者の主体性のバランスをとりながら保育をすることの重要性が示されていたことが指摘されている[2]。共主体にかかわる先行研究としては、保育者が共に主体となる保育について、子どもも保育者も一方向的な関わりではなく、双方向的で互恵的な関係であることを前提とした保育実践を可視化した研究（古賀、那須　2023）や、子ども主体の遊びを引き出した保育者の主体的な関わりとは何か、主体的に遊びの展開を担う双方がどのようにバランスを取っているのかを捉え、共主体による保育実践の手がかりを明らかにした研究（古賀、那須　2024）がある。共主体の定義として、子どもの主体性と保育者の主体性を分けて考えるのではなく、両者が共に主体として存在し、その主体性のバランスを取りながら共に保育の展開を担っていると考える必要があるという指摘がある[3]。この指摘について、子どもと保育者の相互的な営みとして明らかにされた保育者の即興性（西川　2021）を視点として、保育実践の実際を通して検討していくことにする。

保育者の即興性は、羅生門的接近における保育実践において発揮され、保育者は協働的実践者として、遊びのリアルから子ども理解を深めていく。さらに、遊び込む過程で、保育実践の次の構想を提案していく、積極的な援助を行うものとしている（西川 2021）。

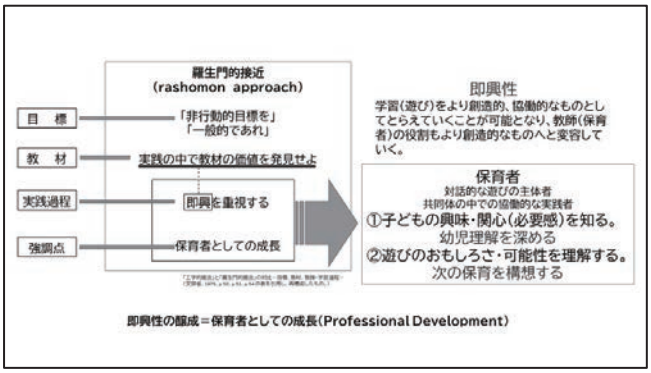


図 1　即興性の概念図[4]

すなわち、一緒に遊び込むことを通して、的確に子どもの必要感を捉え、同時に、遊びに参画しているからこそ見えてくる遊びの深化や発展の要素を、子ども理解と併せて提案するなど行うことが即興性であると定義している。

本研究では、この即興性を働きに注目し、実際の遊びを検証し、共主体における保育者の主体性について明らかにしていくことにする。

研究の方法

検討を行う保育実践の事例は、園内研究において、研究のテーマを共主体におく保育園 2 園の実践から検討を行う。事例の検討においては、個人が特定されたりすることがないように配慮し、個人情報の保護を最大限優先する。

事例の考察については、2024 年～2025 年に集積した事例の中から任意に選択し、即興性の概念である「子ども理解」（子どもの興味・関心【必要感】を知る）と「遊びの構想と展開」（遊びの面白さ、可能性を理解する）を視点に考察を加えるものである。

事例・考察

○事例 1「ゼミのぬけがら、いくつあるの？」

4 歳児クラスの 7 月から 9 月にかけてのエピソードである。暑くなってくると、セミのぬけがらを園に持ってくる子どもが増えてきた。最初は空き箱にセミのぬけがらを入れて集めていたが、どれだけ集まっているのかわからないという子どものつぶやきから、持ってきたぬけがらがいくつあるのかわかるようにしたいということになった。そこで、子どもと相談しながら、保育者は画用紙にマス目をひき、1 から順番に数字を打っていった。また、そのマス目一つひとつに両面テープを貼り付けた「セミのぬけがらシート」を作成した。そして、ぬけがらを持ってきた順番にマス目に貼り付けていった（図 2）。

図 2　せみのぬけがらシート

また、ぬけがらを貼り付けている途中で、子どもたちから「ぬけがらをみて、オスかメスかわかるのかな？」というつぶやきが出てきた。保育者はそのつぶやきから、子どもと一緒に調べてみると、ぬけがらだけでもオス・メスの

区別がわかることが確認できた。そこで、保育者はセミのぬけがらシートの下に、ぬけがらでオス・メスが判断できる解説表を作成し掲示した（図 3）。たくさん集まってきたぬけがらを貼り付けながら、これはオスかメスか話し合

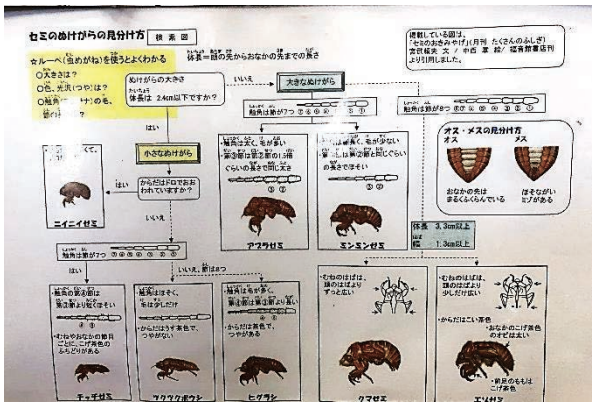


図 3 ゼミのぬけがら見分け表

う姿が見られるようになった。結局、この年の夏は 386 個のぬけがらを集めることができた。

〇事例 1 の考察

セミのぬけがらを集める遊びは、どの園でもよく見かけることができるが、この事例のように、くり返し遊びを継続していくことはあまり見受けられない。くり返し遊びが展開されていく理由として、遊びの発展が考えられる。子どもだけで、ぬけがらを集めることなく、常に保育者がこの遊びに参画していたことはとても重要である。一緒に遊んでいるからこそ、子どもの興味・関心を保育者が共有することができる。また、その共有した興味・関心が遊びの発展ともに変容していくことになっても、子ども理解も常に連動し、その時その時の子どもの必要感を的確に捉えることができている。この場合、ぬけがらを集めてはきたが、無造作に箱に入れられるだけでは、どれだけ集まってきたのか可視化すことはできない。そこで保育者は、集まったぬけがらの数が可視化することができればという、子どもの必要感を可視化する手立てを提案（この場合、セミのぬけがらシートの作成）している。この場合、保育者が持ち帰り仕事など、子どもがいない場所で作成したのではなく、子どもと一緒に作成していることも大きい。表のマス目を描いたり、数字を順序立てて表記したりする細かい作業は保育者が行っているが、その制作の過程をみている子どもたちの思いや願い、意見や要望などを反映させている。このように、子どもとの生活の中で、保育者と子どもが一緒に作成することは、まさに子どものその瞬間の思いに寄りそう援助になっていると考えられる。

また、セミのぬけがら見分け表については、遊びが展開していった過程で登場している。最初から保育者が用意したものではなく、子どもと一緒にこの遊びを継続していく中で生まれた疑問からつくられた環境である。子どもの疑問を遊びに取り込み、単に数が可視化されるだけではなく、ぬけがらから推察できるオス・メスを意識するという、遊びをさらに発展させていく要素になっている。すなわち、保育者が子どもと一緒に遊んでいるからこそ見えてくるこの遊びの可能性を、先に述べた子どもの必要感と併せて判断し、次の遊びを構想して子どもに提案を行っていることが伺える。また、セミのぬけがらシートと同様、保育中に保育者がこどもたちと一緒に調べながら作成している。このことは、先に述べた考察と一致する。

共主体における保育者の主体性（総合考察）

共主体とは、子どもの主体性を育てるために、保育者が主体性を発揮して、遊びを発展させるものである。また、即興性とは、遊びを協働で行うことにより、その遊びのリアルから子どもの必要感を探り明らかにして行くことである。さらに、遊んでいるからこそ見えてくる、その遊びの可能性や方向性を判断し、より遊びが発展するための刺激や提案を行うことである。

共主体における即興性の発揮に注目してみていくと、子ども理解がまず大切であることは明らかである。しかし、子どもの必要感だけを優先するのではなく、遊びの可能性や発展性など見通しをもった総合的な判断から、保育者も具体的な提案を行うことが大切であることが見えてくる。子どもの必要感だけを優先することは、子ども主体性を尊重するというより、遊びの発展を妨げることにもなりかねない。遊びを発展させるために、保育者のもつ経験や知識、技術などはとても大切な要因になってくる。それを、子ども主体だからと提案をためらうことになってしまえば、遊びの継続自体が難しくなってしまうことも予見できる。

以上をまとめると、保育者の主体性とは、**子ども理解を基盤**に置き、子どもの興味・関心から出発する全てを受け入れることでもなく、保育者からの一方向的な援助でもなく、**対話を通して遊びを構築**していくことが重要である。さらに、協働的な協働作業者であるからこそ見えてくる遊びの可能性と発展を見通し、保育者のよさ（経験や知識・技術など）を発揮し、**遊びの発展に必要な提案を、遊びの展開にあわせて躊躇なく行う**ことであると言えるのではないだろうか。

引用・参考文献

(1) OECD（2020）「Learning Compass 2030 仮訳「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」」pp.1-14
(2) 古賀萌子、那須信樹「共主体の視点から捉える子どもと保育者が織りなす遊びの一考察」中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要第 55 号、2023、p.13
(3) 古賀萌子、那須信樹「子どもと保育者が共に主体となって織りなす遊びに関する一考察（1）ー「保育者の関り方についての役割観 3 段階モデル」を援用してー」中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要第 56 号、2024、p.24
(4) 西川正晃「保育者における即興性について」日本保育学会第 74 回大会ポスター発表資料 2021

新任保育者における、保育者の専門性獲得のための基盤形成について　３

－ M-GTA による、中堅保育者に至るまでの成長プロセスの分析 －

柴　田　長　生　（元・京都文教大学）

１　研究目的

先の研究（柴田, 2023：2024）では、経験年数６年未満の新任保育者に対して、西山の評価尺度（西山,2006）を用いた保育者効力感評価と、保育者についてのイメージ記述調査を実施し、新任保育者の専門性獲得のための基盤形成のプロセスについて検討した。

本研究では、先の研究で考察した保育者としての成長プロセスの実際を知るために、中堅前の時期の保育者に対して、「保育者としてどのように変化してきたか」についてインタビュー調査を行い、M-GTA を用いて中堅保育者に至るまでの成長プロセスの分析を試みた。

２　研究方法

①　調査対象

2023 年 6 月から 8 月に、京都府下の私立保育園ならびに私立幼保連携型認定こども園３ヶ園に勤務する、勤務経験年数が２年４ヶ月の保育者２名（女性）、４年３ヶ月の保育者２名（１名男性）、７年５ヶ月の保育者２名（女性）に対して聞き取り調査を実施した。

②　調査方法

面接ガイドラインを用いた半構造化面接をそれぞれの勤務園で実施した。インタビューは IC レコーダーで録音した。面接時間は 34 分～54 分（平均 45 分）であった。インタビュー項目は以下の通り。

- 年令・性別・経験年数・資格取得学校種別
- 保育者１年目の頃の様子
- 子どもに関するご自身の変化の様子
- 保護者に対するご自身の変化の様子
- 上司・同僚に関するご自身の変化の様子
- 今の自分に対する自己評価

③　倫理的配慮

調査園の園長に研究趣旨及び倫理的配慮事項を説明し、了解の上で研究協力者を推挙してもらった。研究協力者には、研究趣旨や分析方法を説明し、面接方法や録音すること、聴取内容を園長などに伝えないこと、聴取内容は研究目的以外には使用しないこと、研究が終了すれば録音を消去すること、上記のインタビュー項目 a 以外の個人情報については聴取せず、個人が特定されないように期することなどを伝え、研究協力者の同意を得た。

④　分析方法・手順

新任保育者が中堅保育者になるまでの成長プロセスを分析・考察するために、ヒューマンサービスに関するプロセス把握のために有効だとされる木下（2007）による修正グラウンデッド・セオリーアプローチ（以下、M-GTA）を用いて分析した。本研究では、分析焦点者を「中堅保育者への成長・変化の途上にある保育者」とした。

まず逐語録を作成し、分析ワークシートを作成して概念を生成し、シート作成途上での筆者の気づき・考察・他の概念との関連などを理論的メモとしてその都度シートに記入した。その上で、概念のカテゴライズや説明図の試作を行いながら、各概念の改廃や統合などを逐語録に立ち返って検討した。この作業の途上で、保育科目担当教員や M-GTA に熟達した研究者からの助言を得、概念やカテゴライズを確定し、それらに基づく説明図を作成した。この段階で概念の生成を終了し、「理論的飽和」に達したと判断した。

３　分析結果

M-GTA により 50 件の概念を生成し、それぞれに定義を附した。生成した概念をカテゴライズして、19 件の下位カテゴリー、6 件の上位カテゴリーを抽出した（**表１**）。

保育者の成長プロセスの考察に資するために、生成した各概念の定義には、それがおおよそどの経験年数の頃に相当する事柄なのかを記述した（本稿では紙面の都合で生成した概念を掲載できないので、参考のために下位カテゴリーに含まれる概念に関するすべての経験年数の範囲を表１に記載している）。

M-GTA による分析結果に基づいて、新任保育者の成長プロセスの模式図を作成した（**図１**）。

４　考察

図１から、新任保育者の成長プロセスを考察する。

初任期（２年目まで）：「何が分かってないのかが分からない時期」であり、丸抱えしながら、目前の子どもに

表１　M-GTA　分析結果（抄）

上位カテゴリー	下位カテゴリー
保育行動	模倣の時期（１年目）
	自由に行動できるようになる（１～４年目）
子どもの気づき受け止め	丸かかえ（１年目）
	気づきの萌芽（１～３年目）
	動きや育ちが見え出す（２～４年目）
	ぞれぞれの子どもに気づく（２～６年目）
保育実践と気づきの統合	気づきと対応の重なりはじめ（３～６年目）
	メタの視点（５～８年目）
保護者対応	対応できない（１年目）
	対話ををめざす（１～３年目）
	関係に気づく　関係を受け止める（２～５年目）
	子育て者同士（５～８年目）
キャリアアップに伴う変遷	先輩による保護期（１～２年目）
	メンバーシップ（３年目）
	キャリアアップ（５～８年目）
キャリアに応じた様々な心情	新任期の頃（１～３年目）
	３年目から中堅前の頃（２～５年目）
	中堅前から中堅期の頃（５～６年目）
	各キャリア毎に（３～８年目）

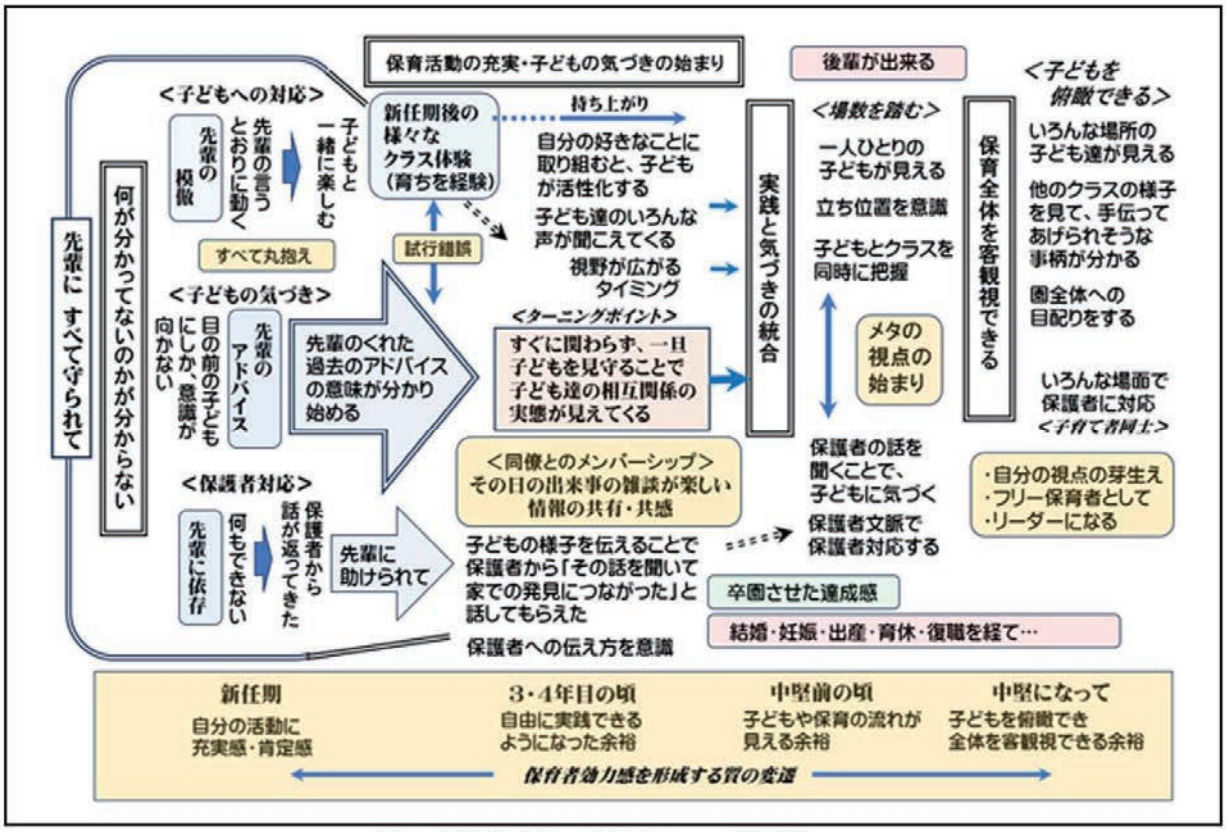


図1　新任保育者の成長プロセスの模式図

しか意識が向かない。すべて先輩に守られ、すべて先輩の言うとおりに動き、先輩を模倣する。「子どもの気づき・受け止め」の力はまだ余り発揮できず、行動することが優位な時期である。次の段階に進めるためには、先輩との人間関係が良好で、自分の活動に充実感・肯定感を持つことができる事が、この先の成長のための鍵となる。

３・４年目の頃：様々なクラス体験（子どもの育ちを見る）を重ねることや、過去に先輩から受けたアドバイスの意味が分かり始めるなどによって、かなり自由な保育実践を行えるようになってくる。その中で、自分の実践で子ども達が活性化する、子ども達のいろんな声が聞こえてくる、目の前のことだけでなく自分の視野が拡がるなどが生じる。この時期は「保育活動の充実・子どもの気づきの始まり」の時期だといえよう。

多くの研究協力者が、この時期に「（子ども間でトラブルが生じた時に）すぐに関わらず、一旦子どもを見守ることで、子ども達の相互関係の実態が見えてくるようになった」と語った。これは「実践と気づきの統合」を開始できる、いわばターニングポイントとなる行動で、中堅保育者へ向かう最初の一歩だと思われた。この時期は、同僚との良好なメンバーシップによって支えられる。

中堅前の頃（５・６年目）：さらに場数を踏むことで、一人ひとりの子どもが見える、保育場面で自分の立ち位置を意識する、子どもとクラスを同時に把握することができるようになる。この時期は、新任保育者に求められる、専門性獲得のための基盤となる「実践と気づきの統合」が形成された時期であり、子ども達やクラスに対して、「メタの視点」を持ち始めた時期だと言えよう。この頃には、自分が指導者となる後輩ができてくる。

中堅保育者として（７・８年目）：子どもを俯瞰することができ、保育全体を客観視できるようになってくる。フリーの保育者として、園全体を見渡すことができるようになり、中堅保育者となっていく。

「余裕」という言葉にみる保育者効力感の質：今回の聞き取りで「余裕」という言葉がよく述べられたが、経験年数によってその意味合いが異なっていた。３・４年目では「自由に実践できるようになった余裕」、５・６年目では「子どもや保育の流れが見える余裕」、７・８年目では「子どもを俯瞰でき、全体を客観視できる余裕」であった。これらは各時期における保育者効力感を形成する質を現していると思われ、初任期の自己肯定感からはじまるこれらの変化が、新任保育者の成長プロセスをよく現していると考える。

先の研究の結果との比較：先の研究で、中堅保育者へ成長するための保育者としての専門性獲得のための基盤を、「保育実践（能動的側面）と実践からの気付き（受動的側面）の２つの側面の統合である」と考察した。図１に示した「実践と気づきの統合」に収斂する変化が両側面の統合へのプロセスであり、更に子どもや保育全体を俯瞰できるようになることで（メタの視点を得る）、中堅保育者へと成長するのであろう。

柴田長生（2024）.『新任保育者における、保育者の専門性獲得のための基盤形成について　2』　京都文教大学こども教育学部研究紀要４

西山修（2006）.『幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成』　保育学研究 44

木下康仁（2007）.『ライブ講義 M-GTA　実践的質的研究法』

初心者を対象としたリトミック演奏の考案と実践２
－鍵盤楽器による即時反応のリトミックを題材に－

竹下則子（びわこ学院大学短期大学部）

【目的】

筆者は教員養成校の音楽の授業で，リトミックを取り扱ってきたが，鍵盤楽器に苦手意識を持つ学生にとって，即興演奏を重視するリトミックの指導は心理的にも技術的にも負担が大きい。一方，市販されているリトミックの楽譜は初心者が指導に用いるには技術的に難易度が高い。そこで初心者でも指導に必要な演奏法を身につけられる方法を考案する必要があると考えた。音楽に合わせた即時反応は子どもの豊かな表現を育む上で重要であり[1]、その指導に欠かせないのが音の高低、強弱、緩急を自在に表現できるピアノ演奏である[2]。これらのことから、音の変化に動きで即座に反応する即時反応は、聴く力や集中力、表現力など様々な能力獲得に有効であり、幼稚園や保育所における保育にも活用できる。そこで、本研究ではピアノ演奏経験が未熟な保育者が、即時反応を用いた指導を行うための必要なピアノ演奏技術について、そしてそれを獲得するための有効な指導法について明らかにすることを目的とする。

【研究方法】

〇調査対象：A 短期大学で「保育内容表現音楽」の授業を受講する学生 36 人（2 回生）である。事前調査として鍵盤楽器の演奏経験の有無について質問した。学生の大学入学前における鍵盤楽器経験歴は 1 年未満の学生は９人，2 年以上 5 年未満の学生は 15 人，5 年以上 10 年未満の学生は 9 人，10 年以上鍵盤楽器を習っていた学生は３人である。

〇調査日時と期間：2023 年 9 月から計２回である。

第１回目：考案するリトミックに関して４つのグループに分かれて話合い，グループの代表が意見を集約して発表した。意見の中から多数決で動きと音を決めた。その順番は「歩く→止まる→歩く→ジャンプする→座る→走る→ゆっくり歩く」で構成することとした。各自が練習後，1 人ずつ演奏した。

第２回目：両手演奏で発表し，振り返りと質問紙調査を実施した。

【倫理的配慮】

調査を実施するにあたり，倫理的配慮に基づき個人情報保護についての適切な手続きがなされた上で掲載許諾を得ている。また個人情報保護の観点から大学名を匿名化した。

【考案したリトミックによる演奏の分析結果】

⑴ 片手による演奏について

１回目の練習では１人ずつ電子ピアノで演奏したが，36 人中 34 人が片手で演奏した。使用した曲「きらきらぼし」は両手による演奏が可能であったが，①子ども役の動きを見ながら演奏する必要があり，両手で弾く余裕がない，②２小節ごとに演奏を止めて合図を入れなければならず両手による演奏では集中できない，③両手による演奏は間違える確率が高くなる等の理由から，あえて両手で演奏しない学生が多かった。これらのことから，リトミックの演奏は子どもの動きを見なければならない，途中で演奏を中断して合図を送らなければならないなどの付加的な要因が演奏に支障をきたしていることがあげられた。

⑵ 動作開始の合図について

きらきらぼしの「前奏から本奏に入るどうぞの声かけ」は，36 人中 3 人の学生が「どうぞ」と声をかけることを忘れていたため声かけができなかった。声かけのタイミングを指導後，すぐに声かけができるようになった。

⑶ 停止の合図について

子ども役の学生が歩きだしてから 2 小節後に「ぴたっ」と声かけをして演奏を中断する練習をした。36 人中５人は「ぴたっ」と言うタイミングがわからず，「ぴたっ」と声かけをする箇所で声をかけることができない，もしくはタイミングが遅かったが，声かけの練習後はできるようになった。次に，声かけ後に，ひきつづき「どうぞ」と子どもに声をかけて，3 小節目を弾かなければならないが，36 人中 6 人の学生は曲が途切れた後の弾く音がわからなくなった。学生は次に演奏する音をあらかじめ確認しておく必要があることを理解した。

⑷ 高低の音について

3 小節目から４小節目を演奏した後，鍵盤の高音部分を手のひらで 2 回たたくとしていたが，初めて鍵盤を手のひらでたたくためか，鍵盤を弱くたたいたため，音が鳴りにくい学生が９名存在した。６小節後の鍵盤の低音部分を手のひらで 2 回たたく箇所でも，力加減がわからずにたたいた学生が 4 名存在した。練習後は，大きな音でたたくことができるようになった。

⑸ 速度変化について

その後，声かけ「どうぞ」の後に 7 小節目から９小節目までを速い速度で演奏したが，3 分の 1 の学生は練習しても速い速度で演奏することが難しかった。また９小節目から 12 小節目にかけて，ゆっくり弾く箇所であったが，ゆっくり演奏することも難しく，歩く速度と同じテンポで演奏する学生が多かった。「即時反応のリトミック」では子どもたちの走る動きに対応するため，曲を速く演奏する技術が求められる。しかしながら速く演奏することを意識

して練習する機会がいままでになく，その技術が備わっていなかったため速度を変化させることが難しかったと考えられる。今後は速度変化に留意して練習することが求められる。

⑹ 発表後の振り返りについて

発表後の，学生たちによる振り返りの意見交換では，初心者用に考案したリトミックの演奏は一つずつのパーツの練習が必要であるとの意見がだされた。具体案として①子ども役の学生を見ながら弾くパーツの練習をする，②速く弾くパーツの練習をする，③ゆっくり弾くパーツの練習をする，④「ぴたっ」や「どうぞ」の声かけを練習する，⑤高い音や低い音を手のひらで２回たたく練習をするなど合図の部分練習である。部分練習をおこなった後は，よりスムーズに演奏することが可能になった。

【質問紙調査の結果と考察】

⑴ 演奏の難易度について

初心者用に考案した楽譜を練習後，学生に質問紙による調査をおこなった。「即時反応のリトミック」は難しかったかの質問に，「非常に難しかった」と答えた学生は３％，「少し難しかった」66％，「あまり難しくなかった」23％，「全く難しくなかった」と回答した学生は 8％であった。授業の振り返りコメント欄には「自分はピアノが下手なので，できないと思っていたが練習をすればできると思う。」などの記入があった。これらの結果からリトミックの演奏はほとんどの学生にとって思っていたより難しくなく，練習すれば自分たちも実践でいかすことができると考えていることが示唆された。

⑵子どもを見ながら演奏する技術について

リトミックは子どもの様子を見たり，動きに合わせたりしながら指導する必要があるが「子どもを見ながら弾くことができた」と回答した学生は１人もおらず，「少し弾くことができた」と回答した 27％の学生は「弾かない時や簡単な音の時は，子ども役の学生を見ることができた」と回答した。「あまり弾くことができなかった」と「全くできなかった」と回答した学生はそれぞれ 55％，18％であったが，「楽譜を弾くことで精一杯だった」などの回答があり，初期段階での子どもを見ながらの演奏が難しいことが明らかとなった。

⑶初心者用リトミックの演奏を考案した意義と必要性について

今回のリトミックの授業は役にたったかの質問に，「非常に役にたった」と答えた学生は 51％，「少し役にたった」49％，「あまり役にたたなかった」，「全く役にたたなかった」と回答した学生は１人もいなかった。学生の記述には「リトミックは少し時間があれば子どもと楽しむ遊びの活動に使用することができる。」などの記述があり，リトミック演奏は必要な課題であり，授業でリトミックを学習することは学生にとって意義があったと考えられる。

⑷今後のリトミック実践について

実習や就職後に学習したリトミックを実践したいか質問すると「非常に思う」と回答した学生は 32％，「少し思う」68％，「あまり思わない」，「全く思わない」と回答した学生はいなかった。この結果から半数以上の学生が「授業でリトミックができてよい経験になり，さらにレパートリーを増やしたい。」と記述していたことから，技術習得に対して肯定的に捉え，今後の実践にいかしたいという意欲が読み取れた。

【総合考察】

市販のリトミック指導者向けの楽譜には，飛躍音，装飾音符，臨時記号などが多く含まれているため，演奏の途中で，音がとまったり，テンポが遅くなったりする原因になっていた。しかし，弾きやすい曲を片手で演奏すれば，自らの演奏で，子ども役の学生に対して指示（走る，止まる，ジャンプする、等）を与えることができる。その結果，音楽表現指導の中でリトミックを取り入れることをあきらめていた学生も子どもたちとリトミックを楽しむことに期待が持てたのではないだろうか。鍵盤楽器の初心者がリトミックに必要な技術を獲得するには，難易度の低い曲から徐々にあげていくことが大切である。リトミックの指導においては子どもの動きを見て曲調を変えたり，間をとったり，声かけをするなど，通常の演奏にはない指導技術が求められる。

そのような指導を可能にするためには，簡単な音を片手で弾いて一定のリズムを刻むなど，シンプルな音楽を用いることが有効であることが確認された。授業後，こども園での実習時に，3 人の学生がリトミック指導を行った結果，自らの演奏で，子どもたちが音やリズムに合わせてリトミックを楽しむことができたと報告を受けた。演奏の考案はリトミックに苦手意識を持つ学生も指導技術を習得することができ，実習や保育現場で活用する機会が増えると考えられる。今後の課題としては保育現場においてリトミックの研修をおこないサンプル数を増やすことである。また長期的，継続的な調査をおこない学生による演奏技術の定着について今後の動向を追跡する必要がある。学生が音楽で表現することを身近に感じ，保育の現場において有効な活用ができるよう今後も研究を続けていく。

【参考文献】

1）神原 雅之（2013）「楽しみながらからだを動かす1～5 歳のかんたんリトミック」『ナツメ社保育シリーズ』

2）石丸由里（2017）「基礎からわかるリトミック！リトミック！」『ひかりのくに』

保育者一人ひとりの強みを生かす保育につながる園内研修について（1）

―はまようオリジナル自己評価システム「学びシュラン®」―

○樋口　詩菜（鳴門教育大学大学院生※/ 幼保連携型認定こども園はまようちえん）
佐々木　晃（鳴門教育大学）

問題と目的

現在、保育者不足が叫ばれているなか、保育に興味関心のある人をいかに育てていくのかが重要な課題である。その一方で、一般的な保育者のイメージとしてピアノや運動、絵画など、マルチタスクに指導ができるスキルが必要であると考える人が少なくない。実際、保育者として現場に立った時に、マルチタスクを求められると、自分のできるところ(強み)ではなく、できないところ(弱み)に目が行きがちになり、保育者としての自信を失い、離職につながっている現状もある。人材不足を解消し、保育職の魅力を向上させていくことは、保育界全体の喫緊の課題である。

中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」（令和 3 年 11 月）では、「個別最適な教師の学び」と「協働的な教師の学び」が言及されている。このことは、保育者がマルチタスクのできるスペシャリストとして全ての業務を自分一人で個業化していくのではなく、チームのなかで自分らしく他者と共に支え合いながら成長していくことを示し、保育者自身が「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」を体現することが、これからの時代の教員の資質向上において不可欠であると考える。

保育者としての専門性向上のためには、一般的に省察的実践と協働的対話を通して職員の継続的な専門性向上や学びを進めることが重要であり、シラージら(2017:145)は「効果的なリーダーは、個人や協働で学び・研究にかかわり、自らの実践についてふり返るとともに、職員にもふり返りを促していた」と述べている。

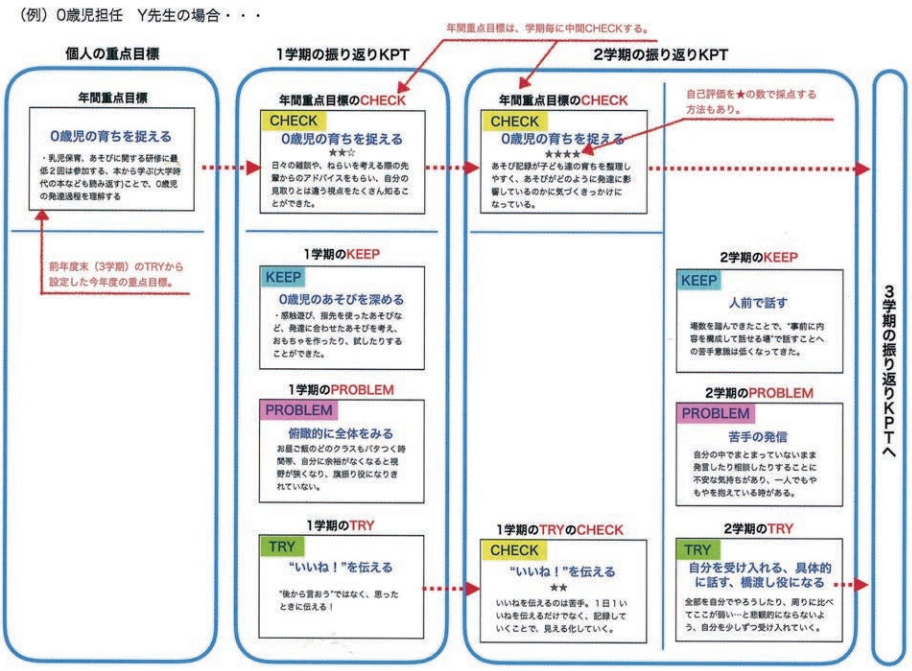
本研究では、学び続けるチームづくりの核となる、はまようちえんオリジナルの自己評価システム「学びシュラン®」の実践から、保育者の資質向上につながる自己評価（園内研修）のあり方について検討したい。

実践方法

はまようちえん独自の自己評価システム「学びシュラン®」では、メンバー一人ひとりが自己評価することを通して自分(チーム)理解を深めることを目的とし、自分らしい保育者像に向かって主体的にスキルアップしていくことを目指している。

学期ごとに、自分で立てた年間テーマについて、1 年目からトップリーダー(理事長・園長)までが同じフォーマット(KPTC 法)でふりかえりを行っている。どのキャリアステージにおいても学び続けることを大切にし、学びシュラン®の評価内容はデータベースで管理し、全チームメンバーで共有。また、部門ごとに学びシュラン®を発表しあう研修を実施。非評価・非操作であることをグランドルールとし、トップから初任者までが同じ形式で発表を行っている。このことが、チームの心理的安全性を高める要因になっている。

図１　学びシュラン研修風景



出典　兵庫県私立幼稚園協会(2021)P17

図２　個人の自己評価の進め方

学びシュラン®では「KPT 法」というフレームワークを活用。「KPT 法」とは、アジャイルソフトウェア開発における改善提案することを目的とした反省会テクニックとして、コーバーン(2002)が発案したものである。

また、天野(2013:4)は「自律的なチームを育てる１つの方法」としてKPT 法を活用したふりかえりを提案。「協調型のチームであれば、チームメンバーの相互作用で、チームの能力は増大します。このような相互作用を生み出すツールとしてKPT が役立ちます。」（天野 2013:19)と述べている。

学びシュラン®では、このKPT 法に独自に「Check」の項目を加えKPTC 法としてふりかえりを実施。「Check」では、具体的な行動目標に対する自己評価を数値(☆の数)とその理由でふりかえることにより、個人の評価をチームに開き、一人ひとりの確実な成長評価につなげている。

また、自園だけでなく兵庫県私立幼稚園協会の学校評価マニュアルのモデルとして活用の場が広がりつつある。

育成指標との比較・検討

一般社団法人保育教諭養成課程研究会「幼児教育を担う教職員のための育成指標作成ガイドブック」（令和６年３月)記載の、育成指標の活用の状況によると、

> *教職員による育成指標の活用の状況については、都道府県及び政令指定都市ともに、「各ステージにおける教職員に求められる姿の把握」が１位に挙げられた。次いで2位３位は「自己目標の設定と振り返り」「今の自分に必要な資質能力を自己評価する際の手がかり（自己診断、自己分析)」であった。*

との結果が出ている。自園では、各ステージにおける教職員に求められる姿を明示するため、キャリアパスを策定。園内研修や個人のふりかえり、面談の場で活用している。

また、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」(令和3年11月)では、

> *教師は、これから求められる資質能力の姿を明らかにした教員育成指標等も踏まえつつ、自らの学びのニーズに動機づけられ、職務遂行に必要な資質能力を自ら定義しながら主体的に学びをマネジメントしていくことが重要である。*

とあり、自園の学びシュラン®のなかでは、キャリアパスを直接評価項目として活用せず、個人で立てる年間テーマを評価項目として活用している。

育成指標やキャリアパスのように他者が策定した目標へのふりかえりではなく、自らが立てた目標に対して振り返ることで、「自らの学びのニーズに動機づけられ、職務遂行に必要な資質能力を自ら定義しながら主体的に学びをマネジメント」することにつながる自己評価となっている。そのことが、自分らしい保育者像を目指して主体的にスキルアップしていくことにつながっている。

考察

学びシュラン®を実施するようになって、自分の課題とその向き合い方(次への行動目標)が明確になると同時に、これまで関心の向いていなかったメンバーの課題にも目が向くようになった。リーダーだけでなく、メンバー同士がお互いの課題に主体的に働きかけるきっかけとなり、管理栄養士が広報担当となるなど、学年や部門を超えて適材適所を意識した采配がなされるようになった。

学びシュラン®は、メンバーが自身の学びを主体的にマネジメントし、強みを生かし合い弱みを補い合うチーム風土をより深化させる自己評価システムであると考える。

今後の課題

自園は、23年前から3月30日31日に毎年チームビルディングを目的に全職員でキックオフ合宿を実施。そこで１年目からトップリーダーまでが同じ質問に答えていく自己紹介ワークを行なっている。このワークを土台に風通しのよい関係性づくりを行っている。学びシュラン®だけでなく、年間を通して実施している他の研修との関連についても、研究を進めたい。

学びシュラン®を活用して自己評価している現場スタッフにとってどのような学びがあるのか、キャリアごとにその有効性に違いはあるのかなど、インタビューやアンケートを通して分析していきたい。

【文献】

・イラム・シラージ, エレーヌ・ハレット著
育み支え合う保育リーダーシップ 協働的な学びを生み出すために　秋田喜代美 監訳・解説　鈴木正敏, 淀川裕美, 佐川早季子 訳　2017
・アリスター・コーバーン著
アジャイルソフトウェア開発　長瀬嘉秀, 今野睦 監訳・株式会社テクノロジックアート訳　2002
・天野勝著
これだけ！KPT　あらゆるプロセスを成果につなげる最強のカイゼンフレームワーク　2013
・一般社団法人兵庫県私立幼稚園協会
幼稚園・認定こども園のための学校関係者評価マニュアル・兵庫県私立幼稚園協会モデル～振り返りから始める自己評価・学校関係者評価～（令和３年３月）
・徳島県保育・幼児教育センター
幼稚園等教諭・管理職等　教員育成指標モデル（令和５年３月改訂）
・一般社団法人保育教諭養成課程研究会
「幼児教育を担う教職員のための育成指標作成ガイドブック」2024
・中央教育審議会答申
「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」（令和3年11月）
・文部科学省
「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教員のために」（報告）（平成14年6月24日）

保育者の専門性と資質について（第 2 報）

―園長（副園長・主任）と学生を対象とした質問紙調査結果の比較―

○坂本真理子・岡野雅子（東京福祉大学　保育児童学部）

Ⅰ．問題と目的

近年、保育施設における園児への虐待や不適切な保育が全国で起きていることが報道され、保育者の専門性や資質が問われる状況となっている。

本研究に先立ち、保育者の専門性と資質について、園長（副園長・主任を含む）を対象とした質問紙調査票により調査を行い、検討した。その結果、次のことが明らかとなった。①保育者の専門性として「子どもに対する感情」「子どもに対する行動」「保育についての知識」「保育についての技術」「保護者に対する対応・子育て支援」についての計 64 問について尋ねたところ、「子どもに対する感情」「子どもに対する行動」「保護者に対する対応・子育て支援」を園長等は重要視していることが明らかとなった。②保育者の資質について 31 項目を提示し回答について因子分析を行ったところ、「自己管理能力がある」「判断力がある」などの「自律性」、「体を動かすことが好きである」「身のこなしが軽やかである」などの「軽快さ」、「表現力が豊かである」「想像力がある」などの「表現力・想像力」の 3 つの因子が抽出された（日本保育学会第 77 回大会発表）。

今回は、保育学専攻の学生で保育所保育実習・幼稚園教育実習を既に経験した学生を対象に行った同一の質問紙調査結果と前報の結果を比較検討した。それにより、ベテラン保育者と保育初心者の、保育者の専門性と資質についての捉え方の違いを明らかにしたい。

Ⅱ．方法

1. 研究方法

質問紙調査法である。

2. 調査対象者

園長群は、前報と同じ（北関東、東北、東京都内の 3 地域の保育所、幼稚園、認定こども園の園長（副園長・主任））であった。

学生群は、北関東と東京都内の 4 年制大学（同一大学の別キャンパス）に通学する保育学専攻の学生で保育所保育実習を経験している 3 年生、および、保育所保育実習と幼稚園教育実習を経験している 4 年生であった。

3. 手続き

園長群は、質問紙票を 1 部ずつ封筒に入れ各園に郵送し、回答記入後に郵送にて回収した。北関東地区（51 園）、東北地区（8 園）、東京都内（17 園）、計 76 園に配布し、53 園より 125 人の回答を得た。

学生群は、授業の終了後に質問紙票を配布し、回答記入後にその場で回収した。113 人の回答を得た。

4. 質問項目

質問項目は前報と同じである。すなわち、以下の 2 つの大項目から成る。

1. 保育者の専門性について

①子どもに対する感情（8 問）、②子どもに対する行動（11 問）、③保育についての知識（14 問）、④保育についての技術（22 問）、⑤保護者に対する対応・子育て支援（9 問）の 5 つの側面について、「非常に重要である」（5 点）～「全く重要ではない」（1 点）の 5 件法で回答を求めた。

2. 保育者の資質について

保育者自身の特性の 31 問について、上記 1. と同様に 5 件法で回答を求めた。

それに、属性を加えた。

5. 資料収集時期

園長群は 2023 年 6 月～7 月、学生群は 2023 年 10 月であった。

6. 倫理的配慮

園長群に研究協力に対する同意を受けるに際して、事前に園長に口頭及び文書にて、調査への回答は任意なものであり、無回答または途中で回答を止めても不利益にはならないこと、プライバシーに配慮し、個人が特定されることは決してないこと等を説明した。

学生群に対しては、事前に口頭にて同様の説明を行い、本調査は成績とは全く関連のないものであることについても説明した。

回答後の提出をもって、本調査に同意したと判断した。

Ⅲ．結果と考察

1. 保育者の専門性ついて

保育者の専門性の 5 つの側面についての合計得点の分布は、図 1～図 5 のようであった。また、（1 問あたりの）平均得点は、表 1 のようであった。

全体的に学生群の方が園長群よりも得点が高かった。専門性の一つの側面の全ての項目に「非常に重要である」と回答した割合は①「子どもに対する感情」では園長群 25%、学生群 31%、②「子どもに対する行動」では園長群 3. 5%、学生群 14. 4%、③「保育についての知識」では園長群 0%、学生群 14. 4%、④「保育についての技術」では園長群 0%、学生群 3. 7%、⑤「保護者対応・子育て支援」では園長群 5. 8%、学生群 34. 2%であり、学生群に満点回答が多かった。平均得点を見ると、①「子どもに対する感情」と②「子どもに対する行動」には園長群と学生群に間に統計的有意差は認められないが、③「保育についての知識」④「保育についての技術」⑤「保護者に対する対応・子育て支援」は、学生群

の方が得点が高く重要であると捉えていて、2 群間に統計的有意差が認められた。また、学生群の回答の方が S.D.（標準偏差）値が高い項目が多く、回答者によってバラツキが大きかった。5 つの側面の平均得点から、園長群は、1 番目は「子どもに対する感情」、2 番目は「子どもに対する行動」、3 番目は「保護者に対する対応･子育て支援」の順に重要視していることがうかがわれ、学生群は、1 番目は「子どもに対する感情」と「保護者に対する対応･子育て支援」、3 番目は「子どもに対する行動」の順であり、上位の 3 つの側面については両群とも同じであり重要であると捉えていた。

2. 保育者の資質について

保育者の資質についての平均得点は、図 6 のようであった。全体的に学生群の得点が高く、31 項目中 23 項目に 2 群間に統計的有意差が認められた。

図 7 は、保育者の資質についての因子分析により抽出された 3 つの因子である「第 1 因子：自律性」「第 2 因子：軽快さ」「第 3 因子：表現力想像力」の平均因子得点により園長群と学生群を比較したものである。いずれの因子についても学生群の得点が高いが、中でも「軽快さ」は学生群の得点が高く、学生は幼い子どもの動きや要求に迅速に応えることが保育者の資質として求められている、と捉えているようである。

3. 考察

以上の結果から、学生群は大学で学んだことがらについてはいずれも重要であると捉えていることがうかがわれ、いわば一辺倒であると言えるだろう。一方、園長群は保育者の専門性についても資質についても、項目により重要と思う程度の差が学生群よりも大きく、いわばメリハリがある捉え方であると言えよう。また、学生群は、保育者の専門性として「保護者対応･子育て支援」を重要視しているが、これは近年の子育て環境の変化とそれに伴う子育て支援の必要性について学び理解していることの表れと言えるのではないだろうか。

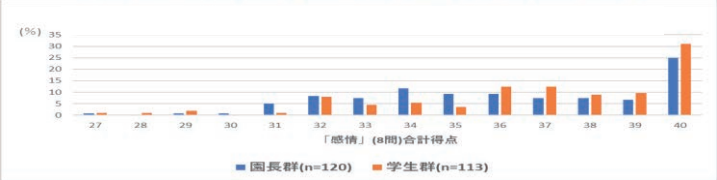


図1 専門性①「子どもに対する感情」合計得点による園長群と学生群の比較

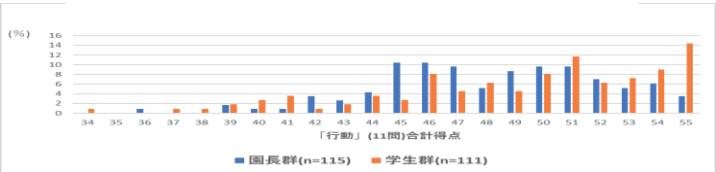


図2 専門性②「子どもに対する行動」合計得点による園長群と学生群の比較

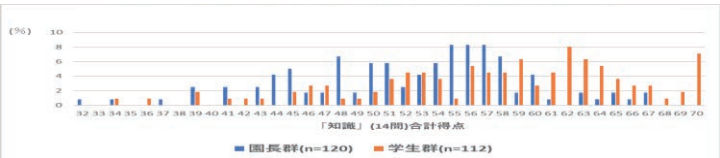


図3 専門性③「保育についての知識」合計得点による園長群と学生群の比較

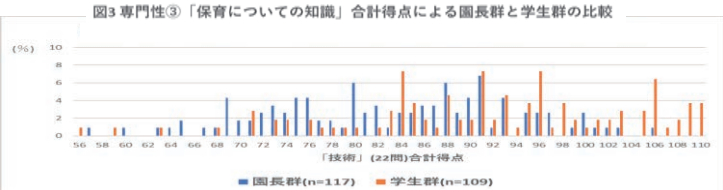


図4 専門性④「保育についての技術」合計得点による園長群と学生群の比較

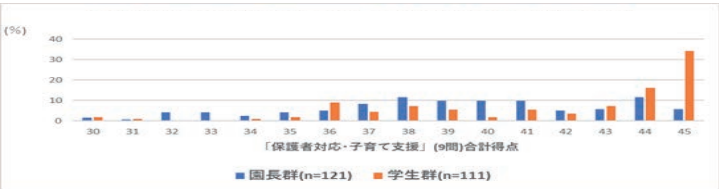


図5 専門性⑤「保護者対応･子育て支援」合計得点による園長群と学生群の比較

表1 「保育者の専門性」の平均得点による園長群と学生群の比較（1問あたり）

保育者の専門性の5側面	園長群		学生群		2群間差
	平均得点	S.D.	平均得点	S.D.	
①子どもに対する感情	4.51	0.4	4.62	0.39	n.s.
②子どもに対する行動	4.38	0.36	4.47	0.46	n.s.
③保育についての知識	3.74	0.49	4.12	0.58	p<.001
④保育についての技術	3.77	0.47	4.17	0.54	p<.001
⑤保護者に対する対応･子育て支援	4.35	0.42	4.62	0.43	p<.001

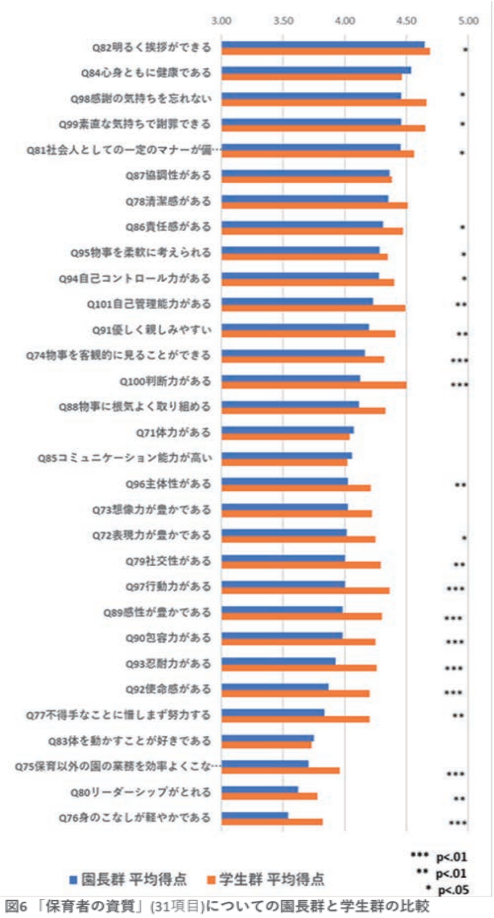


図6 「保育者の資質」(31項目)についての園長群と学生群の比較
（園長群の平均得点の高い順）

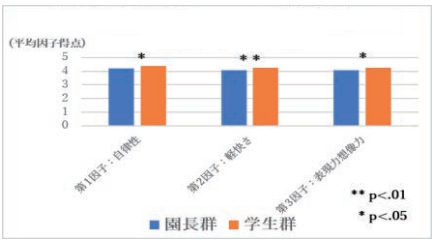


図7 「保育者の資質」についての平均因子得点による園長群と学生群の比較

児童発達支援に従事する保育者の職業的アイデンティティに関する研究

○豊永　麻美（白梅学園大学大学院生※子ども学研究科博士課程）　廣澤　満之（白梅学園大学子ども学研究科）

【問題と目的】

児童発達支援に従事する保育士及び児童指導員(以下、保育者)は保育の専門家として子どもが積極的に活動に参加できるような支援が求められている[1]が、その成長に関連した先行研究はまだ少ない。一方で、保育所等に勤める保育者については「保育者アイデンティティ」の形成が保育者の専門性の成長にとって重要な視点であるとされ、青年後期以降のアイデンティティ獲得と密接に関連した職業アイデンティティの一つの形であると捉えられている[2]。また、職業的アイデンティティについては医療や教育の領域で知見が重ねられている。藤井ら[3]はEriksonの自我アイデンティティの感覚を構成する要因である2次元4象限を構成概念として医療系学生における職業的アイデンティティ尺度を開発している。2 次元 4 象限とは、Eriksonのいう「斉一性（sameness）：私は他の誰とも違う自分自身であり、私ひとりしかいないという感覚(s)」と、「連続性（continuity）：今までの私もずっと私であり、今の私も、そしてこれからの私もずっと私であり続けるという感覚（c）」からなる『同一性の』感覚次元と、「個人的側面：自己確信（P）」と「社会的側面：自分と他者双方の認知の一致（S）」という『同一性の側面』次元から構成されている。児童発達支援に従事する保育者においても職業的アイデンティティ尺度を開発することで客観的に評価をすることができ、影響を与える要因を明らかにすることができると考える。

そこで、本研究では児童発達支援に従事する保育者の職業的アイデンティティ尺度を作成し、児童発達支援に従事する保育者の職業的アイデンティティ尺度の因子構造と属性に基づく傾向について検討する。それにより児童発達支援に従事する保育者の成長と職業的アイデンティティの関連を明らかにする。

【研究方法】

1、調査対象者

児童発達支援に従事する保育者 572 人。

2、調査項目

児童発達支援に従事する保育者の職業的アイデンティティ尺度 48 項目（先行研究[3][4]を参考に構成概念（表1）に基づき児童発達支援に従事する保育者用の項目として修正した。）。回答は「非常に当てはまる」5 点から「全然当てはまらない」1 点の 5 件法とした。個人属性は年齢、現在勤めている施設の種別、児童発達支援以外の施設(保育所、幼稚園、こども園、その他等)で保育者として勤めた経験年数、児童発達支援(平成 24 年児童福祉法改正以前の障害児通園施設を含む)で保育者として勤めた経験年数、保育者として現在勤めている施設での経験年数、所持資格、職位・雇用形態の 7 項目とした。

3、調査方法

対象者にGoogleフォームのQRコードを添付した依頼文を配布した。

4、分析方法

分析にはjamovi2.3.28を用いた。探索的因子分析を行った後に、個人属性を独立変数に因子毎の因子得点を従属変数として一要因分散分析を行った。

【倫理的配慮】

所属大学の研究倫理審査委員会の承認（承認番号202412）を得たうえで、調査の目的、個人情報の保護、安全管理、等を依頼文に明記した。

【結果】

1，対象者の個人属性

年齢は、20代36人、30代32人、40代31人、50代以上33人であった。性別は、男性18人、女性122人であった。施設の種別は、児童発達支援センター79人、児童発達支援事業所64人であった。児童発達支援以外の施設で保育者として勤めた経験年数は、3年未満60人、3年以上10年未満39人、10年以上25人であった。児童発達支援で保育者として勤めた経験年数は、3年未満67人、3年以上10年未満56人、10年以上18人であった。保育者として現在勤めている施設での経

表 1　*児童発達支援に従事する保育者の職業的アイデンティティの構造*

	個人的側面（P）	社会的側面（S）
斉一性（s） (sameness)	**Ps　かけがえのない自分自身との一致した感覚** ・「児童発達支援に勤める保育者として、私は他の誰とも違う自分自身であり、私一人しかいない」という自己一致の感覚 ・児童発達支援という職業における自分らしさ ・児童発達支援という職業に自分自身の考えや価値観を持つこと ・児童発達支援に勤める保育者である自分に対する信頼、自信、誇り	**Ss：社会との関係の中での自己一致した感覚** ・「児童発達支援に勤める保育者として、私は他の誰とも違う自分自身であり、私ひとりしかいない」という自分の認知が社会の中でも一致しているという感覚 ・職場において、児童発達支援に勤める保育者としての自分が必要とされているという感覚
連続性（c） (continuity)	**Pc：過去から将来にわたる自分に対する一貫した感覚** ・「児童発達支援に勤める保育者として、今までの私もずっと私であり、今の私もこれからの私も、ずっと私であり続ける」という自己一致の感覚 ・児童発達支援という職業を選択したことへの確信 ・児童発達支援の保育者としての自己向上	**Sc：過去から将来にわたる社会との関係の中での一貫した感覚** ・「児童発達支援の保育者として、今までの私もずっと私であり、今の私もこれからの私も、ずっと私であり続ける」という自分の認知が他者との関係の中でも一致しているという感覚 ・周囲や社会に貢献していきたいという感覚

※藤井が医療系学生用として作成し、波多が改変したものを児童発達支援に従事する保育者用に改変。

験年数は、3年未満77人、3年以上10年未満49人、10年以上15人であった。所持資格は、保育士資格なし37人、あり103人、児童指導員任用資格なし88人、あり52人であった。職位・雇用形態は、所長・園長9人、副所長・副園長0人、主任23人、役職についていない常勤(以下、常勤)64人、非常勤（臨時、派遣、嘱託、パート、アルバイト等）(以下、非常勤)45人であった。

２、職業的アイデンティティの構造

１）探索的因子分析

全48項目をについて、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。

２）構成因子の命名

第１因子は構成概念のPs3項目、Ss8項目、Sc1項目の合計12項目で構成されていた。子どもや保護者、同僚、児童発達支援の現場に必要とされていることへの自負心を表していると捉え、『必要とされていることへの自負』と命名した（α＝0.932)。

第2因子は構成概念のSc8項目で構成されていた。児童発達支援に従事する保育者として、将来に向かって周囲に貢献していきたい、役に立ちたい、社会に貢献していきたいという気持ちを表していると捉え、『社会への貢献の志向』と命名した（α＝0.957)。

第3因子は構成概念のPs3項目、Pc5項目、Sc2項目の合計10項目で構成されていた。児童発達支援における保育職を選択したことへの確信や、児童発達支援における保育職に対する自己一致した感覚を表していると捉え、『児童発達支援における保育職の選択と成長への自信』と命名した（α＝0.924)。

第4因子は構成概念のPs4項目、Sc4項目の合計8項目で構成されていた。児童発達支援に従事する保育者として仕事をすることによって、周囲(家族、同僚、関係機関)の子どもの発達の状態や発達の過程・特性等の理解に変化を及ぼしていることについての認識と、自身の支援に対する自信を表していると捉え、『児童発達支援への貢献に対する認識と自信』と命名した（α＝0.912)。

３、個人属性による差異の検討

児童発達支援に従事する保育者の個人属性によって、職業的アイデンティティの感覚がどのように異なるのか、因子毎の因子得点を従属変数として個人属性を独立変数とする一要因分散分析、フィッシャー法（有意水準は5%に設定）を行い、以下の項目に有意差がみられた。

１）児童発達支援で保育者として勤めた経験年数

第2因子『社会への貢献の志向』(F(2.126)＝4.59, p＜.05)と第4因子『児童発達支援への貢献に対する認識と自信』(F(2.126)＝3.92, p＜.05）において有意差がみられた。多重比較の結果、第2因子、第４因子で3年未満が10年以上に比べて有意に低かった。

２）保育者として現在勤めている施設での経験年数

第4因子『児童発達支援への貢献に対する認識と自信』(F(2.126)＝3.71, p＜.05）において有意差がみられた。多重比較の結果3年未満が10年以上に比べ有意に低かった。

３）所持資格

保育士資格の場合のみ第2因子『社会への貢献の志向』(F(1.126)＝4.91, p＜.05）において、なしがありに比べて有意に低かった。また、児童指導員任用資格の場合のみ、第2因子『社会への貢献の志向』(F(1.126)＝4.61, p＜.05）と第3因子『児童発達支援における保育職の選択と成長への自信』(F(1.126)＝5.34, p＜.05）において、ありがなしに比べて有意に低かった。

４）職位・雇用形態

第4因子『児童発達支援への貢献に対する認識と自信』(F(3.125)＝12.92, p＜.01）において有意差がみられた。多重比較の結果、非常勤が他の全てに比べて、常勤が所長・園長に比べて有意に低かった。

【考察】

本研究では、児童発達支援に従事する保育者の職業的アイデンティティ尺度の因子構造と属性に基づく傾向について検討した。その結果、4つの因子によって構成されていた。2次元4象限を構成概念とする他の職業的アイデンティティ尺度[4) 5)]と比較すると、第４因子『児童発達支援への貢献に対する認識と自信』が抽出されたことは他の尺度とは違う点である。家族支援、地域支援という社会的側面に関わる要因と、自身の支援に対する自信という個人的側面に関わる要因から構成される第4因子については本尺度の特徴のひとつと捉えることができる。

個人属性による差異の検討については、児童発達支援で保育者として勤めた経験年数と、現在の施設での経験年数において第4因子『児童発達支援への貢献に対する認識と自信』での差があり、どちらも3年未満が10年以上よりも得点が低かった。このことから、自身の支援に対する自信と周囲との関わりから得られる認識は、実際に発達支援に従事する中で獲得されると考えられるのではないか。また、職位・雇用形態に関しては、第4因子『児童発達支援への貢献に対する認識と自信』において非常勤が他の全てより得点が低かった。また、所長・園長については常勤よりも得点が高く、これは、職位・雇用形態による職務内容の違いが関係しているのではないかと考えられる。総じて、第2因子、第4因子で有意差がみられることが多く、子どもを取り巻く環境も含めた包括的な支援が求められる児童発達支援では周囲や広くは社会との関わりが職業的アイデンティティの高まりに影響をもたらすと考えられる。

【引用文献】

(1)市川奈緒子・岡本仁美(編)(2018)発達が気になる子どもの療育・発達支援入門−目の前の子どもから学べる専門家を目指して. 金子書房.

(2)柴崎正行・足立里美(2009)保育者アイデンティティに関する研究の動向と展望−日本における保育者アイデンティティ研究−. 大妻女子大学家政系研究紀要, 45, 25-33.

(3)藤井恭子・野々村典子・鈴木純恵・澤田雄二・石川演美・長谷龍太郎・山元由美子・大橋ゆかり・岩井浩一・N.D.パリー・才津芳昭・海山宏之・紙屋克子・落合幸子 (2002) 医療系学生における職業的アイデンティティの分析. 茨城県立大学紀要, 7, 131-142.

(4)波多幸江・笠巻純一・松井賢二・横山知行・塚原加寿子(2017)養護教諭の職業的アイデンティティ尺度開発に関する研究. 日本教育保健学会年報, 24, 27-38.

「幼児も教師も主体」の保育を考える

―園内研修の実践から―

○高梨智子（浦安市立堀江認定こども園）　水﨑誠（東京学芸大学）

【目的】

本園では、幼児が自分の思いを伸び伸びと表現し、主体的に活動に取り組む姿をめざし、令和５年度から園内研究を進めてきた。様々な「ひと・もの・こと」に幼児が出会うような「心が動く環境」を構成し、教師が幼児と同じ目線で「なぜだろう？」と物事の不思議を楽しんだり、新たな発見を喜んだりすることを積み重ねていった。その中で、幼児は一人一人が感じたことをそれぞれの方法で表現していることがわかった。と同時に、幼児の実態に合わせた遊びの提示や環境構成を工夫していくこと、教師自身も幼児と一緒に楽しむ姿勢が自分たちの課題であることが明らかになった。

そこで、令和６年度は、研究主題を「幼児も教師も主体」の保育を考える　～一人一人の幼児の表現を見つめて～　とし、教師は専門性をもつものとして、幼児たちへの思いや願いをもち、意図的、計画的に保育を展開すること、そして「幼児も主体」「教師も主体」となる保育を目指し研究を進めていくこととした。

研究に向けた事例検討はこれまでも行ってきたが、今回は、大豆生田・おおわだの文献[1)]からヒントを得て、「幼児と教師の主体性の割合」を図式化し、検討の際に用いることとした。また、同じ場にいる幼児、教師との関係性が主体性の発揮に及ぼす影響があることを踏まえ、それらについても視覚化することとした。本研究では、これら２つの図を参考に、園内研修に取り組んだ結果について報告する。

【方法】

「幼児も教師も主体」とは、幼児の主体性も教師の主体性も発揮されていることと本園では考えた。幼児の主体性が多く示される時もあれば、教師の主体性が多く示される時もあり、相互に関わりながら教師が専門性を発揮する中で、幼児のもつ力が最大限に発揮される保育を目指すこととした。

幼児と教師の関係性と、幼児と教師の主体性の割合について、以下の通り図式化し、事例検討の際の話し合いに生かすこととした。

１．幼児と教師の関係性

幼児と教師の関係性を表す。

⟶　言葉掛け、直接的な関わり等

- - - -▸　間接的な関わり、教師の思い・願い等

▭　環境構成、見守り（線上に表記する）等

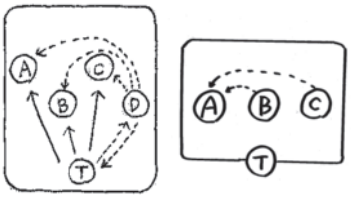


図１　幼児と教師の関係性

２．幼児と教師の主体性の割合

幼児の主体性と教師の主体性の割合を図２のように表した。幼児と教師それぞれの割合が多い方が良いというわけではなく、互いの主体性が相互に関わって発揮されているかどうかを読み取るためのものとして扱うこととした。

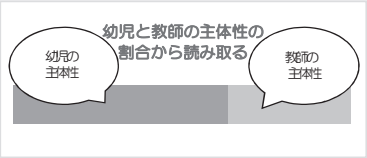


図２　幼児と教師の主体性の割合

【結果と考察：事例検討より】

次頁には、「幼児も教師も主体」の保育を考える園内の事例を紹介している。３歳児：長濵里奈、４歳児：深津美穂、５歳児：伊吹葵の担任教師による事例記録をもとに、園長：高梨智子、主任教諭：船木恵子を含めて園内研で議論を深めた事例である。なお、園内研究の講師として、第二発表者の水﨑が関わった。

【倫理的配慮】

本研究で取り扱う事例は、匿名性を保持して倫理的配慮のもとに自園で収集したものである。今回の発表にあたっては、事前に本園管轄の市及び幼児の保護者から了解を得ている。

【総合考察】

○幼児と教師の関係性を図１のように表すことで、教師の役割（「言葉をかける」「一緒に遊ぶ」「問うてみる」「幼児が主体的に関わりたくなる環境を整える」「待つ」「見守る」「モデルを示す」「環境を再構成する」等）は様々あること、また、幼児の主体性が、周りの幼児との関係性からも発揮されることを読み取ることができた。

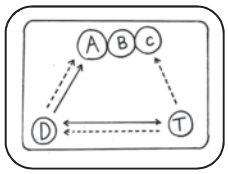
○幼児と教師の主体性の割合を図２のように示し事例検討を進めたことによって、この図が保育中にも教師自身の援助の参考となった。
また、主体性の割合の図は、占める割合の多さを比べるものではないという捉えから図にメモリ等の単位は記さなかった。そのため、教師個々の主観的なものになってしまうことが懸念されたが、事例検討を進める上で、文章では伝わらないものを他者と共有するツールとなった。

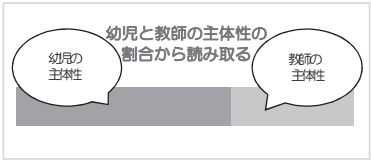
○教師と幼児の関係性の図を用いることで、幼児の主体性の発揮には他の幼児との関係性が影響していることがわかった。教師は、幼児が見出す楽しさを読み取り保育するに留まらず、そこに新しい経験を示すような保育も望まれる。幼児の主体性を望むのであれば、傍らにいる教師としての私もまた主体的に挑戦する私でありたいと思う。

【事例検討　～一人一人の幼児の表現を見つめる～】

1．３歳児事例：言葉にできない気持ち

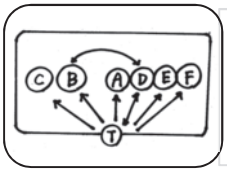
A 児と B 児、教師の３人で一緒にステージに乗り、踊った。更にC 児もやってきて、ステージに乗った。教師はステージから降りて、手拍子をしながら３人の様子を見守った。楽しんでいるうちに、遠くからリズムコーナーを見ていた D 児が、ゆっくりと歩きながらステージのすぐそばに来て、じっと３人のことを見つめた後、
D 児「うるさい。」とぼそっとつぶやいた。
教師「うるさかった？楽しいよ。」と声を掛けると、
D 児「うるさい！」とさっきよりも大きな声で怒りながら言った。
教師「D 児も一緒にやりたいってこと？」と聞くと、
D 児「みんながいなくなってから。」と小さな声でつぶやいた。

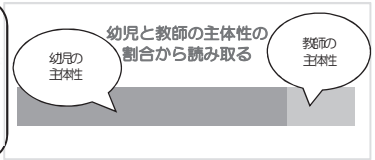




2．４歳児事例：一言の中に含まれたたくさんの思い

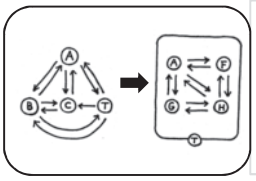
A 児、B 児、C 児は３人で車に乗り楽しんでいた。３人が車を離れた後、D 児を中心に E 児、F 児は車に乗り遊び始めた。A 児が車に先に行った後、B 児 C 児も車の方に向かったが、A 児と D 児と他２名が車に乗っていたため、席がなかった。B 児「僕も乗りたい」というと
D 児「４人乗りだから乗れないよ」と D 児がルールを決め伝えた。
B 児「もー！僕が乗っていたのに！」と怒り出した。
教師はその姿を見て、全体に「順番で乗ったらどうかな？」と聞くと、
D 児「いいよ」というが、席を立たなかった。
B 児は「もういい！！」と全体に言い製作コーナーに戻った。

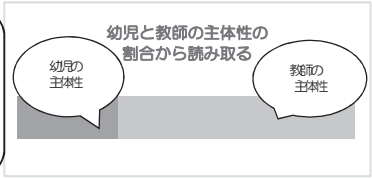




3．５歳児事例：飛行機に乗っていることそのものの楽しさ。

A 児が飛行機を作ろうと積み木を長く並べ始めた。全部並べ終わり、A 児の満足のいく形になると、「飛行機できたよ。乗る人～？」と周りに声をかけ、B 児、C 児、教師が飛行機に乗った。
A 児「右に揺れます。」
B 児、C 児、教師「うわ～！」「揺れる～！」と、右に揺れた。
A 児「雲の上に行きます。」
B 児「うわぁ、雲の中だよ。真っ白！」
教師「本当だね、楽しい～！」
C 児と B 児は顔を見合わせて微笑み合った。
翌日、教師は飛行機のコックピットや座席の写真を用意して A 児に知らせた。すると、
F 児「僕、乗ったことある！」
G 児「アニメが見れるよね。」
H 児「シートベルトもつけたいな。」
と言い、A 児と一緒に積み木を組み合わせて座席を作り、ラップの芯や空き箱、スズランテープを使ってひじ掛けやシートベルトをつけた。





○３歳児の事例の読み取り…主体性や関係性の図から、D 児が友達の様子を見ていることを教師は読み取っている。そこで教師は、D 児の「うるさい」という言葉を本当にそう思っているのではないと読み取って「楽しいよ。」と声をかけた。しかし、D 児の「うるさい」の言葉に、もっと丁寧に寄り添って、何が「うるさい」のか（音楽の音量なのか、マラカスなのか、人数の多さなのか）それとも、これらの全てとは違う「うるさい」で伝えたいことは何なのかを感じて考えて見てみることも大切ではなかったか。

○４歳児の事例の読み取り…B 児の「僕が乗っていたのに」に対して、教師は「順番で乗ったらどうか」と提案しているが、ここに幼児の思いとのズレはないか。その後の B 児の「もういい！」という言葉に込められた様々な思いを読み取っていく必要があったのではないか。また、担任は、B 児と D 児の関係に着目しているが、関係性の図からもわかるように、この場に居合わせている６人の幼児の姿から捉えると、周りの幼児と B 児の関係性など異なる読み取りができるのではないか。

○５歳児の事例の読み取り…遊びを始めた幼児は、飛行機に乗っているという素朴な遊びを楽しみ合える関係性であることが、言葉のやり取りや関係図からもわかる。主体性の割合図にもしめされているように教師は、遊びの幅を広げ楽しませたいと翌日コックピットについて教材を用意し投げかけているが、この時点で B、C 児のかかわりは見られない。幼児が何を楽しんでいるかという教師の読み取りはどうだったか、幼児と教師の思いにズレはなかったか。幼児一人一人の表現を見つめ、ズレを感じ取り感覚が教師には必要ではないか。

【事例検討のまとめ】

田中雅道氏の発言[2] の中にある「教師は出ていいと思うんです。出たときに『子どもとずれたな』という感覚を持てるかどうかが勝負だと思うんです。」という言葉から、教師自身がズレを感じ取るアンテナをもつことの重要性を学んだ。と同時に、「ズレがあってもいい。それは幼児と関わった証である。」と感じた。大切なことは、その後、どのように修正していくかであり「ズレないように」するためには、一人一人の幼児の表現を多面的・多角的に捉えていくこと、さらに幼児に問うて読み取りを補うことが個々の課題として明確になった。

引用・参考文献
(1) 大豆生田啓友（監修）・おおえだけいこ（2023）『日本の保育アップデート！―子どもが中心の「共主体」の保育へ―』小学館
(2) 森上史朗他（1999）『〈平成 10 年改訂〉対応　幼稚園教育要領解説　第１章　幼稚園教育要領はどのように変わってきたか』フレーベル館，pp. 238-239.（田中雅道による座談会発言）

保育者の保育における柔軟性に関する研究の現状と課題

沖本　悠生（九州産業大学人間科学部※）

Ⅰ　問題と目的

日々の保育の営みにおいて保育者は、刻々と変化する子どもの様子を観察し、子どもの生活や家庭などの文脈や背景を考慮した子ども理解に基づいて援助を行う。小川（2010）が、保育の実際は絶えず不可測的事態にぶつかり、保育者は常にその事態と向き合い、子ども一人ひとりの自由意思をできるかぎり保障しつつ、子どもたちがつくりだす子どもの群や全体の動きに対応した援助を考えなければならないと述べるように、保育者には子どもの様子に応じた柔軟な援助が求められる。また、保育の計画においても、現行の幼稚園教育要領解説（2018）に「具体的な指導は指導計画によって方向性を明確にもちながらも、幼児の生活に応じて柔軟に行うものであり、指導計画は幼児の生活に応じて常に変えていくものである」(p.99)とあるように、計画の柔軟性、その計画を基にした援助の柔軟性が必要である。この保育の計画の柔軟性は、保育を計画通りに実行することが目的ではなく、計画は「あらかじめ考えた仮説」（文部科学省、2018、p.99）であり、子どもの様子やその場の状況に応じて、計画を柔軟に変更していくことが肝要となることを踏まえれば、計画の変更を許容する柔軟性も含んでいると理解できる。

また、子どもへの援助や保育の計画の柔軟性のみならず、保育の中で柔軟性が求められることがある。松井（2018）は特別な配慮を必要とする子どもたちも含めた保育で、その子どもの保育に行き詰まった場合、「柔軟な心持ち」で問題を眺めてみることで、一人の子どもの能力の問題ではなく、保育者が正しいと思っていた現在の保育の中で生まれた問題だったことに気付くことがあると述べている。そこに見られる柔軟性は、保育者が保育や子どもを理解する上で、目の前の状況に一度疑問を持ち、一つの考え方にこだわらず、新しい視点で子どもや保育を理解する、考え方の柔軟性だと捉えることができる。

以上のように、保育の中には様々な「柔軟性」が存在し、保育において「柔軟性」があることは多岐に渡って求められている。しかし、保育における柔軟性を語る際に解釈の混同が想定されると井上は指摘する（2013）。井上は、何が「柔軟」であるのかという主語が異なることに着目し、一般的に語られる計画観において保育を語る場合、「保育者は計画により子どもの行為を予測し実践を行い、予測とは異なった子どもの実態であれば、より子どもの実態に沿うために精緻化された計画を作成することが求められる」（p.4）という「計画」を変えることが柔軟であると捉えることと（第一の議論）、保育者が子どもの状況に応じて子どもへの応答の仕方を変えること、つまり保育者の子どもへの応答を柔軟性と捉えること（第二の議論）、この両者の混同が存在するという。さらに、井上は第一の議論である「計画」を変えることが柔軟であると捉えることには、子どもの状況に応じて保育の動きを柔軟に変えていこうとする理解はみとめられないと指摘する。この井上の指摘を踏まえると、保育において柔軟性を語る際には、何を対象とした柔軟性であるかを明確に把握した上で語る必要がないだろうか。

そこで本研究では、保育研究において「柔軟性」が何を指しているのかを明らかにし、その動向を整理することで、今後の研究の方向性を探ることを目的とする。

Ⅱ　研究方法

まず、国立情報学研究所（NII）のデータベースサービス CiNii（NII 学術情報ナビゲータ）において、「保育」「柔軟」をキーワードとして設定し、キーワード検索を行った。本研究では近年の研究動向を探るため、論文を 2000 年以降に絞り、151 本の論文を抽出した（2024 年 9 月 3 日時点）。これら 151 本の論文から、①書籍や研究ノートや資料、学会報告は除外した研究論文のみを対象とすること、②乳幼児期以降を対象としていた８本の論文は除外すること、以上２点の基準を各論文の概要や本文の内容により判断して選別を行った。その結果、抽出された 61 本の論文を分析対象とし、全文を通読し、その内容を基に、保育研究の中で「柔軟性」が何を指しているのか分類を行った。

【倫理的配慮】

本研究では、倫理的配慮の必要な手続きは含まれない。日本保育学会の『保育学研究倫理ガイドブック2023』に則り、研究を遂行した。

Ⅲ　結果・考察

１．乳幼児期を対象とした「柔軟性」に関する保育研究の分類の概要

保育研究の中で「柔軟性」が何を指しているのかを基準に分類を行った結果、【保育者】【乳幼児】【保育実践】【保育者養成課程の学生】【制度・政策】【園運営】【保護者】【支援者】を対象とする研究に大きく分類された（表１参照）。

表１　乳幼児期を対象とした「柔軟性」に関する保育研究の分類表

【研究対象】（論文合計数）	［柔軟性の内容］	論文数
保育者(18)	保育者の関わりの柔軟性	13
	保育者の表現の柔軟性	2
	保育者の子どもを見る視点の柔軟性	1
	保育者としての認識の柔軟性	1
	保育者の身体の柔軟性	1
乳幼児（12)	乳幼児の認知の柔軟性	5
	乳幼児の表現の柔軟性	4
	乳幼児の行動の柔軟性	2
	乳幼児の身体の柔軟性	1
保育実践(8)	活動内容における柔軟性	3
	保育環境における柔軟性	3
	計画（カリキュラム）における柔軟性	2
保育者養成課程の学生(7)	対応の柔軟性	6
	保育環境に対する視点の柔軟性	1
制度・政策(7)	保護者の勤務体制における柔軟性	3
	保育士の勤務体制における柔軟性	1
	家族政策に関する柔軟性	2
	保育制度に関する柔軟性	1
園運営(6)	保育サービスの柔軟性	2
	特別な配慮を要する子どもへの対応の柔軟性	2
	保育ツール導入の柔軟性	1
	園内研修の柔軟性	1
保護者(2)	保護者の意識の柔軟性	2
支援者(2)	支援者の関わりの柔軟性	2

※研究対象を【　】、柔軟性の内容を［　］として記述する。

２.「柔軟性」の捉え方

表１に示した８つの対象の研究の中で、「柔軟性」がどのように捉えられているかみていく。【保育者】を対象とした研究では、［関わり］［表現］という行動の柔軟性、［子どもを見る視点］［認識］という意識や認識の柔軟性、［身体］の状態を指す柔軟性の捉え方に分けられた。この点は【乳幼児】を対象とした研究でも同様、［行動］［表現］という行動の柔軟性、［認知］の柔軟性、［身体］の状態の柔軟性の捉え方に分けられた。【保育者養成課程の学生】を対象とした研究では、［対応］という行動の柔軟性、［保育環境に対する視点］という意識の柔軟性の捉え方に分けられた。【保育実践】【制度・政策】【園運営】を対象とした研究では、その内容や状態を子どもや保護者、社会の状況に応じて変化させるという柔軟性を指していた。【保護者】を対象とした研究では［保護者の意識］の柔軟性、病棟看護者や子育て支援担当者である【支援者】を対象とした研究では［関わり］という行動の柔軟性を指していた。それぞれの対象において、何を指した柔軟性であるかその内容の捉え方が異なっていることが明らかとなった。

３．保育実践サイクルにみられる「柔軟性」

分類の結果、最も多かった【保育者】と、その保育者が行う【保育実践】を対象とした研究の「柔軟性」の内容をみると、保育の営みの循環の中に、これらの柔軟性が位置付けられる。「保育実践サイクル」としての循環モデル（小田ら、2019）の①幼児理解には【保育者】の［子どもを見る視点］、つまり子ども理解の柔軟性がみられ、②幼児理解に沿った保育の計画（デザイン）には【保育実践】の［計画（カリキュラム）］における柔軟性がみられる。③計画（デザイン）に沿った保育実践では、【保育者】の［関わり］［表現］や、【保育実践】の［活動内容］［保育環境］における柔軟性がみられる。最後の④実践された保育の省察については、今回抽出した論文の中で、その柔軟性に言及した論文はみられなかった。保育実践サイクルの循環が行われるたびに、子ども理解・計画・実践・省察の深化が保育の質を高めていくことにつながることを踏まえると、この保育実践サイクルの循環の中のそれぞれの段階で、柔軟性が必要ではないだろうか。

Ⅳ　まとめ・今後の課題

本研究では、保育研究の中にみられる「柔軟性」が何を指しているのかを明らかにすることを試みた。その結果、８つの研究対象に対する「柔軟性」があることが明らかとなった。保育において「柔軟性」があることは多岐に渡って求められている通り、様々な柔軟性の内容に関する研究が行われていた。その内容をみると、保育者や乳児等の行動、意識や認識、保育実践や園運営や制度等の状態、内容を柔軟に変化させることを指すと捉えられ、柔軟性の多様な側面が明らかとなった。一様に「柔軟性がある」といわれるその様相も対象や内容によって異なっていた。さらに、その内容を「保育実践サイクル」の循環の中に位置付けると、幼児理解・計画・実践の段階において柔軟性が求められていたが、省察の段階における柔軟性を対象とした研究はみられなかった。今回は「保育」「柔軟」をキーワードに設定して抽出した論文を対象に行ったため、今後、「子ども」「保育者」等のキーワードを設定して抽出された論文を対象に分析を行い、保育における柔軟性の様相を明らかにしていきたい。

※　西南学院大学大学院人間科学研究科人間科学専攻博士後期課程

【主な引用・参考文献】

小川博久（2010）*保育援助論　復刻版*　萌文書林
文部科学省（2018）*幼稚園教育要領解説*　フレーベル館
松井剛太（2018）*特別な配慮を必要とする子どもが輝くクラス運営　教える保育からともに学ぶ保育へ*　中央法規
井上知香（2013）保育実践における計画観の再考－保育者の応答的かかわりに着目して－ *お茶の水女子大学子ども学研究紀要 1* 2-11
小田豊、中坪史典（2019）*幼児理解からはじまる保育・幼児教育方法［第２版］*　建帛社

保育実習における現場と学生の意識

佐藤　恵（日本体育大学）

【目的】

2018 年に「保育実習指導のミニマムスタンダードVer. 2」が発刊され、保育士養成校において共有すべき標準的事項が示された。現在、実習を受け入れる保育所等、養成校の実習担当者に向けても実習指導者研修が実施されている。その中で、現場においては実習生の指導に対して困っていることなどの意見が多くあがっている。そこで本研究では保育実習（保育所・施設）の実習指導者が実習に対してどのような意識を持っているのか、またその意識は学生が抱えている意識と異なるのかを明らかにする。

【方法】

保育実習における実習現場の指導者及び実習生を対象に、実習及び実習指導に対する意識について、以下の通り質問紙調査を行った。

1）調査対象及び調査期間

(1) 保育所実習

保育所実習における実習指導者を対象に、アンケート用紙を 327 園に配付し、108 名より回答を得られた。加えて、保育所実習を経験した学生を対象として 90 名にWeb 入力方式でアンケートの回答を依頼し、90 名より回答を得られた。調査の実施期間は下記の通りである。

実習指導者：2023 年 8〜9 月　学生：2024 年 9〜10 月

(2) 施設実習

施設実習における実習指導者を対象に、アンケート用紙を 209 施設に配付し、93 名より回答を得られた。加えて、施設実習を経験した学生を対象として 83 名にWeb 入力方式でアンケートの回答を依頼し、83 名より回答を得られた。調査の実施期間は下記の通りである。

実習指導者：2023 年 8〜9 月　学生：2024 年 9〜10 月

2）調査内容

質問紙の質問項目は、それぞれ以下の通りであり、自由記述を求めた。

＜質問項目（　実習指導者／学生　）＞

①実習指導で大切にしていること／実習で大切にしたこと、②実習指導で困っていること／実習で困ったこと③実習指導で配慮していること／実習で気にかけてほしいこと、④どのような実習生に来てほしいか／どのような指導があればよいと思うか

【倫理的配慮】

調査で得られたデータは個人が特定されることがないように取り扱うと共に、本調査に協力すること、しないことにより、不利益が生じることがないことを説明し、約束した。また、途中で調査を辞めることもできることを伝えた。これらについて理解を得られた者のみに調査を行った。

【調査結果の分析】

調査対象者から得られた記述の内容は、すべてテキストデータに起こし、テキストマイニング・ツールのKH Coder を用いて分析した。得られたテキストデータは、重複や誤記、表記の揺れなどがみられたため、それらの削除や修正によりデータの質を高めた。また、コンコーダンス機能を使い、研究者が文脈を考慮して必要な単語であると判断した語を強制抽出するとともに、本調査の目的を踏まえたうえで「実習」等の語を使用しない語に設定した。その上で、頻出語、共起ネットワークによる形態素解析を行うことにより、実習指導者と学生の実習及び実習指導の意識について考察を試みることとした。

【結果と考察】

1）保育所実習における指導者と学生の意識

表 1〜表 4 は、各質問項目の記述に頻出する上位 10 語とその出現回数を示した。

『大切にしている/大切にした』ことについて、指導者、実習生ともに最も多く頻出した語は「子ども」であった。指導者については、「子ども」と共起している語に「学ぶ」「関わる」「必要」があった。学生については、「積極」「関わる」「挨拶」が共起していた。指導者、学生ともに、子どもについて学ぶことや子どもと関わる体験を大切にしていることがうかがえる。また、指導者においては、「子ども」に次いで「実習生」が多く頻出し、「保育士」「保育」「楽しい」等が共起していた。実習生を主体とした指導や保育のやりがいや楽しさを伝える指導を大切にしていることがわかった。一方、学生においては、保育士」の語も多く頻出し、保育士の「行動」を「見」たり、「質問」をすることを大切にしていることがうかがえた。

『困っている/困った』ことについて、指導者は「実習生」が最も多く頻出し、「分かる」「思う」「声」が共起していた。また、「指導」「日誌」も多く頻出し、共起していた。実習生理解の難しさや実習日誌の指導の難しさを感じている指導者の姿が浮かび上がる結果となった。学生においては、多く頻出した語は「子ども」であり、「対応」「喧嘩」「同士」等の語が共起していた。学生は、子ども同士の喧嘩等、対応の難しさを感じていることがわかった。また、指導者と同様に「日誌」も多く頻出し、「時間」「書く」「書き方」が共起しており、日誌を書く時間や書き方で悩む姿が推察された。

『配慮している/気にかけてほしい』ことについて、指導者は「実習生」が最も多く頻出し、「意欲」と共起していた。実習生の意欲を引き出すことを配慮していることが分かった。また、「伝える」も多く頻出し、「丁寧」等の語と共起していた。丁寧に保育について伝えることを意識していることがうかがえた。学生については、気にかけてもらったので「特にない」と回答した者が約半数であった。気にかけてほしいことを記述した学生の頻出語は、「子ども」「時間」「日誌」の順に多かった。「時間」と「日誌」は共起しており、日誌の記録に時間がかかる状況を気にかけてほしいと思っている学生の姿がうかがえた。

『来てほしい実習生/してほしい実習指導』について、指導者は「意欲」「子ども」「学ぶ」が多く頻出した。「意欲」と「学ぶ」は共起しており、学ぶ意欲のある実習生を求めていることがわかった。また、「子ども」は「関わる」「積極」が共起しており、子どもと積極的にかかわれる実習生に来てほしいと考えていることがうかがえた。学生は、「子ども」が最も多く頻出し、「関わり」と共起した。子どもとのかかわりについての指導を求めている学生の姿が浮かび上がった。また、次に多く頻出した「教える」は、「意図」と共起し、保育の意図を教えてほしいという学生の姿が推察された。

表1 大切にしている/大切にした

保育所指導者		学生	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	42	子ども	35
実習生	38	挨拶	32
保育	26	積極	24
思う	22	保育士	20
学ぶ	21	関わる	15
伝える	21	質問	11
楽しい	20	分かる	11
保育士	20	聞く	10
感じる	16	学ぶ	8
関わる	12	言葉遣い	8

表2 困っている/困った

保育所指導者		学生	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
実習生	21	子ども	24
指導	17	日誌	18
日誌	16	保育士	15
養成	11	対応	12
挨拶	10	時間	11
子ども	10	困る	7
多い	9	書く	7
提出	9	言う	6
伝える	9	分かる	6
保育士	8	関わる	5

表3 配慮している/気にかけてほしい

保育所指導者		学生	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
実習生	37	子ども	10
伝える	24	時間	9
指導	17	日誌	7
声	13	気	6
日誌	13	声	5
楽しい	12	聞く	5
子ども	12	保育	5
時間	12	挨拶	4
保育士	12	分かる	4
仕事	11	良い	4

表4 来てほしい実習生/してほしい指導

保育所指導者		学生	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
意欲	31	子ども	34
子ども	31	教える	17
学ぶ	29	日誌	12
明るい	20	保育士	11
積極	14	アドバイ	10
関わる	12	具体	10
保育士	12	自分	10
姿勢	11	関わり	9
思う	11	書き方	8
挨拶	9	意図	7

2）施設実習における指導者と学生の意識

表5～8は、各質問項目の記述に頻出する上位10語とその出現回数を示した。

『大切にしている/大切にした』ことについて、指導者は「実習生」が最も多く頻出し、「持つ」と共起しており、「持つ」は「関わる」「理解」などと共起していた。次に「子ども」が多く頻出し、「関わる」「理解」と共起した。指導者は「実習生」に積極性や施設へ興味を持って実習することを大切にしていることがうかがえる。また、「子ども」と「関わる」ことや「理解」することを大切にしていると考えられる。学生においては多く頻出した語は「挨拶」であり、次いで「子ども」も多かった。「挨拶」は「職員」「利用者」と共起しており、挨拶することを大切にしていることがわかった。また、「子ども」に対して「関わる」こ「距離」を大切にして「関わる」ことを実践していたと考えられる。

『困っている/困った』ことについて、指導者は「実習生」が最も多く頻出しているが、共起はしなかった。次に多かった「指導」は「施設」「困る」と共起していた。実習生への指導で「困る」ことより「施設」内での指導で困っているのではないかと考えられる。学生は「子ども」が最も多く頻出しており、「対応」「強い」が共起していた。「強い」対応を「子ども」からされたときに困ったことが推測される。

『配慮している/気にかけてほしい』ことについて、指導者は「実習生」が最も多く頻出し、「子ども」と共起した。「子ども」は「時間」「関わる」と共起した。指導者は「実習生」が「子ども」と「関わる」際に配慮しており、「子ども」と「関わる」「時間」を確保できるように配慮していると考えられる。学生は「気」が多く頻出しているが、共起はしなかった。次に多かった「時間」は「多い」「利用者」「教える」と共起していた。「利用者」との「時間」や教えてもらう「時間」を多くとることを学生が気にかけてほしいことがうかがえる。

『来てほしい実習生/してほしい実習指導』について、指導者は「積極」が最も多く頻出し、「質問」と共起した。指導者は「積極」的に「質問」する学生に実習に来てほしいことがわかった。学生は「子ども」が最も多く頻出し、「一人ひとり」と共起した。「一人ひとり」は「特徴」と共起した。学生は「子ども」「一人ひとり」について理解したいため「特徴」を指導の中で教えてほしいのではないかと考えられる。

表5 大切にしている/大切にしていた

施設指導者		学生	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
実習生	23	挨拶	27
子ども	20	子ども	21
関わる	14	利用者	18
理解	11	関わる	13
施設	10	職員	13
関わり	9	積極	12
指導	9	距離	10
持つ	9	学ぶ	7
利用者	9	関わり	6
思う	8	質問	6

表6 困っている/困った

施設指導者		学生	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
実習生	31	子ども	16
指導	14	利用者	15
職員	12	対応	12
子ども	8	困る	11
時間	8	距離	8
多い	7	人	8
対応	7	関わり	7
関わる	6	関わる	6
施設	6	職員	6
現場	4	日誌	6

表7 配慮している/気にかけてほしい

施設指導者		学生	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
実習生	25	気	8
子ども	15	時間	7
職員	11	子ども	6
利用者	10	職員	6
関わる	8	教える	5
時間	8	困る	4
伝える	8	日誌	4
指導	7	関わる	3
支援	7	少し	3
施設	7	声	3

表8 来てほしい実習生/してほしい指導

施設指導者		学生	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
積極	18	子ども	19
意欲	14	指導	16
持つ	13	教える	15
施設	12	思う	14
就職	12	利用者	14
興味	11	一人ひとり	10
学ぶ	8	特性	8
希望	8	対応	7
前向き	8	関わり	6
関心	7	施設	6

3）まとめ

保育所・施設の実習指導者及び学生の実習に対する意識について、共通点と相違点が明らかとなった。今後は、その共通点や相違点の具体的な内容を質的に調査すると共に、その実態を踏まえてより良い実習指導のあり方を検討したい。

絵本の読み聞かせにおけるマイクロティーチングの効果Ⅳ

○金子智栄子（埼玉純真短期大学）　金子智昭（鎌倉女子大学短期大学部）
植草一世（植草学園短期大学こども未来学科）　金子功一（植草学園大学発達教育学部）

【問題と目的】

マイクロティーチング(Micro Teaching;以下,「MT」)は,一般的に,小学校以上の教員養成や教員研修で用いられた実習教育の方法である。しかし,幼児教育段階にも導入され,保育者養成において保育者としての力量形成を目指してMTは展開されている。MTの手続きは,研修生が短時間で保育を行い,そこで指摘された事に基づき指導を修正し,直ぐに保育(２回目)を繰り返し,再び反省会(２回目)を行う,という一連のプロセス(行動→助言→行動→助言)から構成される。こうした「実践の繰り返し」と「即時のフィードバック」という２つの特徴は,MTの訓練効果を規定する重要な要因とされる(川合,1983)。MTの研修生はこの実践の繰り返しと即時のフィードバックを受けて,「メタ教授」(教えるという認知的営みに対する教師の認知)の重要性に気づき,MT の訓練効果を実感することが示唆されている(松崎,2013)。

保育者養成校における MT は,主に演習形式の授業の一環で実施されており,その有効性が一連の研究結果から支持されている。実際の幼児を対象に保育した MT 研究は,金子・三浦(1987,1997),金子(1999)などがあり,学生が幼児役となる模擬保育を用いた MT(以下,「簡易型 MT」)は,金子・金子・清水(2020)などがある。実際の幼児を相手とする MT を実施するのは現実的に困難であるのに対して,簡易型 MT は授業計画の中に組み込みやすく,養成校で幅広く実施できるという利点が指摘されている(金子,2013)。また川合(1983)は,わが国で子ども相手に MT を実施することが倫理的制約から困難である現状を踏まえて,その次善の策としてロールプレイを用いたMTを推奨している。

そこで,研究Ⅰ（保育学会 76 回大会）では,簡易型MTと MT の有効性の違いについて,保育科学生を対象に検討した。MTの有効性測定尺度の下位尺度（保育技術,学習状態の認識,学習意欲,指導の難しさ,幼児理解,指導案の書き方）の平均値は,全てにおいて簡易型MT と MT の両方で高く,保育科学生は有効性を認識していたことが推察された。また,MT 研修直後に簡易型 MT と MT の有効性の相違の有無について自由記述で尋ねたところ,全員が「有」と回答していた。その主な理由は,「幼児役（大人）と子どもでは興味を持つ点などが違っていて,『こんな所に目が行くのか』と感じた」「実際の幼児と比べて,幼児役の大人は少し大げさであったから」「子どもたちの集中力や反応に違いがあった」「(幼児）役で通した時,予想できる子どもの動きを知ることができたので,実際に幼児を対象とした時100%ではなかったけれど,対応ができた」などであった。以上の結果から,幼児役と違い,実際の幼児では行動の予想がつかず緊張するという意見があり,幼児行動への対応にはMTが有効であると考えられた。また簡易型MTの体験が,後の MT における幼児行動を予測する際に生かされており,２つの異なる実施方法を併用する効果も示唆された。

研究Ⅱ（保育学会77回大会）では保育科学生だけでなく,現職保育者においても検討の余地があると考え,研究Ⅰと同じ観点から保育者を対象に簡易型MTとMTの効果を比較し,学生との相違を検討した。MT有効性測定尺度では,対象者において主効果があり,保育者の方が学習状態の認識,学習意欲,幼児理解,指導案の書き方,指導の難しさが,学生よりも低かった。MT研修直後の自由記述では簡易型MTとMTの相違をほとんどの保育者が認めており,その理由は,「簡易型MTでは子ども役になって他の保育者の読み聞かせを体験させてもらい,『こんなやり方もあるんだ』と発見があった。今回は小集団での子どもへの読み聞かせで,普段クラスでやっている時とは違った姿が見られ,新たな発見があった」だった。簡易型MTでは,実際に保育者は導入や展開で独自の工夫をしており,観察による学習効果があったと考える。また,MTでは幼児の反応,特に少人数であるがゆえに日常とは異なる様子を知る機会になることが予想された。MT有効性測定尺度の平均値は,簡易型MTでは保育技術が,MTでは幼児理解が,他の下位尺度と比べて相対的に高く,自由記述の結果と相応すると考えられた。したがって,簡易型MTとMTは,保育者には学生と比べて有効性は低いものの,異なった効果があることが示唆されたと考える。ただし,有効性尺度の測定はMTおよび簡易型MTの実施後の一時点で行われており,効果の妥当性に課題が残された。

そこで,研究Ⅲ（教育心理学会66回総会,2024）では,保育者の力量について,事前事後の２回にわたる縦断調査を実施して効果をより明確に検討した。保育者の力量の「技能向上」は,MT・簡易型MTならびに学生・現職者を問わず,事前から事後にかけて有意な向上が認められた。力量の「技能」は,MT・簡易型MTを問わず,学生では事前から事後にかけて有意な向上が認められた。「連携」と「視野の拡大と深化」は,簡易型 MTの学生において,事前から事後にかけて有意な向上が認められた。これらの結果から,MTおよび簡易型MTの効果は,学生において顕著であり,特に簡易型では連携,視野の拡大と深化を高めることが示唆された。簡易型MTでは模擬保育を用いており,観察学習とロールプレイの効果があったと考えられる。

研究ⅡⅢでは観察学習の効果があったことから,本研究Ⅳでは,絵本の読み聞かせの導入に着目し現職保育者や保育科学生においてどのようなレパートリーや相違があるか検討する。

【方法】

１．日時

簡易型MTの１週間後にMTが実施されたが，保育者は2021年７月，学生は2021年11月だった。

２．場所

千葉県内の私立幼稚園の保育室にて実施された。

３．参加者

１）現職保育者と保育科学生（各６名）

保育者は千葉県内の私立幼稚園に勤務しており，経験年数は８年から24年である。学生は千葉県内の４年制大学に通う４年次学生(男性３名，女性３名）で，保育実習の全課程が修了した者である。

２）観察者（４名）

アドバイザーは，保育者歴42年で保育者養成に携わっている大学教員(園長)，読み聞かせを専門としている保育者の２名である。ビデオ操作等を担当したのは，養成校の大学教員２名(筆者らを含む)である。

４．指導内容

指導内容は「絵本の読み聞かせ」であり，ねらいは「ストーリーや場面，登場人物を想像したりイメージしたりしながら，楽しんで聞く」である。絵本は『はらぺこあおむし』である。題材の選択理由としては対象年齢が３歳から５歳で，幅広い年代に好まれているからである。

５．研修手続き

簡易型MT，MTともに，１回のセッションに必要な時間は，読み聞かせが約３分，検討会が約７分で，計10分である。２回のセッションを行う所要時間は１人につき約20分である。指導案は同一であるが，導入などの工夫は各自に任せた。簡易型MTを実施した後，１週間後にMTを実施した。

１）簡易型MTについて：保育者うち１名が保育者役となり，その他が幼児役となった。保育体験を基に幼児の特徴をイメージさせて，幼児役を演じやすいようにした。演じた各々の幼児の特徴は，「活発な女の子（時々正義感）」「すぐに集中が切れやすい男の子」「良い子で先生にほめてほしくていつもきちんとしている子」「数字に強いこだわりを持っている子」「友だちの持ち物や服の乱れ（糸が出ている）などが気になる子」「話をきちんと聞こうとするが集中が続かない子」などである。１人ずつ１回目のセッション(10分)の直後に２回目のセッション（10分）を実施したため，１回目と２回目の間に保育者役が省察する時間を５分程度設けた。したがって１人につき25分を要した。

２）MTについて：MTでは幼児への影響を考慮し，保育者役となる保育者以外は保育室に入らないようにした。幼児は３歳から６歳の３名程度で，繰り返しにあたってはできる限り幼児の年齢などを統一にするようにした。保育者の場合は簡易型MTと同様な実施方法にしたため，１人につき25分を要した。学生の場合は，全員が１回目のセッションを終了してから２回目を実施し，２回目のセッションを待つ時間を利用して，省察して指導を修正するようにした。

３）検討会について：研究ⅠⅡを参考にされたい。

６．調査内容：研究ⅠⅡⅢを参考にされたい。

７．倫理的配慮

研究の概要と目的を説明し，①調査で得られたデータは個人が特定されないように統計的に処理すること，②協力は自由意志であること，③追跡調査を依頼する可能性があることを文書で説明し，署名で研究協力の意志を確認した。本研究は第１筆者の大学での倫理審査で承認を得ている。

【結果と考察】

１．現職保育者における導入について

保育者Ａ：絵本を後ろに隠して座る。「始まるよったら，始まるよ」の手遊びで幼児（役）（以降：幼児）を集めて，絵本を後ろから取り出して，幼児が見えやすいように自分のイスを後ろに引いて始める。

保育者Ｂ：「はい，お話するよ。集まって」と幼児を集めて「棒が1本」の手遊びを繰り返しながら，「扇風機はどこだ？」「ピアノはどこだ？」とクイズを出し，最後に「絵本はどこだ？」と絵本に注意を向ける。

保育者Ｃ：絵本を衣服の内側，背中の部分に隠して登場。絵本を忘れてきたことにして，幼児に先生のポケットの中などを探させて，背中の中にあることを当てさせる。

保育者Ｄ：「虫のお話，持ってきた」と言ってから，「おはなしおはなし，ぱちぱちぱちぱち，楽しいお話，嬉しいお話，しーしーしーしー静かに聞きましょう」と手遊びをして，静かに聞く姿勢を作る。「ピカー」といって，絵本を1ページ開く。

保育者Ｅ：「何の本かな？」と絵本の表紙を見せ，「T:なんだこれ？」→「C:あおむし」→「T:あおむしどっから来たか？」→「C:目が緑だよ」→「T:どっから来たんだろう？目が緑のあおむし」と幼児に質問しながら，絵本のあおむしに「T:どっからきたの？青虫さん」と聞いて「キャベツ畑から来た」と青虫が答えたことにして，「キャベツの中からあおむしでたよ・・・チョウチョになりました」の手遊びを始め，絵本の内容と関連させてから読み始める。

保育者Ｆ：「お話の部屋から本を借りてきちゃいました」と絵本を見せた後，幼虫やさなぎの絵を見せて，幼児の飼育体験などを想起させてから，読み始める。

２．保育科学生における導入について

学生の６名中５名（83%）が最初に絵本を見せて読むことを伝えており，そのうち１名は指で芋虫の動きを見せてイメージを高めて「はらぺこあおむし」を知っているかを尋ね，もう１名は「静かに聞いてくれるかな」と静かに聞くポーズをして，聞く姿勢を作った。他の１名は，「キツネ」の手遊びして，手を膝に置かせてから，読み始めた。

３．現職保育者と保育科学生との導入の比較について

学生の83%が，導入時にすぐに絵本を見せていたのに比べて，現職者の67%（ＡＢＣＤ）は絵本を見せておらず，絵本の新規性を高める効果があったと考えられる。現職者では絵本を見せたとしても，問いかけに絵本を用いて興味を高めたり（Ｅ），他の資料を基に体験を想起させたり（Ｆ）して内容の理解を高めていた。手遊びの実施は，学生では１名で静かにさせるためだった。しかし，現職者は４名（67%：ＡＢＤＥ）で，静かにさせるために用いたのはＤのみで，Ａは集合のため，Ｂは絵本への注意集中のため，Ｄは内容理解のためで，使用目的が多様化していた。今後は，現職者の導入方法を学生が学ぶことで，効果的な保育実践が可能になるようなMT実践の展開が期待される。

【付記】

本研究は科学研基盤（C）19K02981の助成を受けました。

保育所園長の子ども理解とまなざしの変容に関する研究（２）
―横並びのまなざしへの変容を支えていく新たな関係性の構築―

○松山洋平（和泉短期大学）　浅見佳子（相模女子大学）

1. はじめに

乳幼児期における保育の質やそれを支える保育者の専門性やキャリア形成の重要性が着目されている。現在、保育の語り合いや対話を通した保育者の変容に着目した研究はあるが、園長自身の変容などについての研究は十分に語られていない。先行研究である「保育所園長の子ども理解とまなざしの変容に関する研究」では、園長研修での学びが、園全体の保育実践の変容や園内での主体的な対話や学びを呼び起こすものとして、園長のまなざしの変容を明らかにした。(2) では、キャリアが長い園長を対象者としてまなざしの変容についてさらに調査分析を行った。

2. 研究の方法

佐伯（2007）は、子どもを見るまなざしについて、3 種類の「まなざし」があると述べている。一つ目は「観察するまなざし」で、個人能力還元主義にとらわれて、後ろからながめるような関係と説明している。二つ目は「向かい合うまなざし」で、保育者の要求を全面に出して、「期待される子ども像」を押し付け、子どもの方も期待に何とか応えようと「がんばって」しまう関係と説明している。三つ目は、「横並びのまなざし」で、あなたが見ている世界を一緒に見ましょう、共に喜び、共に悲しみましょうとしてかかわったり、私が見ている世界をあなたも一緒にみてくださいとしてかかわったりするったりする関係と説明している。この佐伯の「観察するまなざし」「向かい合うまなざし」「横並びのまなざし」に依拠しながら、園長の子ども理解とまなざしの変容によって、園全体の保育実践の変容との関係について考察する。

研究対象者は、2023 年 6 月～2023 年 12 月までの年間 3 回の X 市の「保育士責任職研修（子ども主体の保育を展開するための責任職の役割）」に参加した園長 C。研修内容は、子どもの姿を共有し、対話を深め、保育展開を共に創っていくための具体的な方法（カンファレンスや保育ウェブ、ドキュメンテーション等）を学ぶグループワークが毎回組まれ、参加者園長が設定したテーマに沿って、次回の研修までに自園でそれらを活用した取り組みを行う課題が出された。その取り組み内容を次の研修時にグループワークで報告し、その過程で見えてきた手応えや課題について共有していく往還型研修となっていた。これらの研修方法は 2016 年より、この市のキャリアアップ研修等で他の保育者への研修でも取り入れられている。園長 C は、2019 年に行われた「市立保育所責任職定例研修（子ども主体の保育について）」にも参加し、その後再任用として再び園長に就いて今回の研修にも参加している。

調査は、研修終了後に半構造化形式でインタビューを実施した。実施場所は個室で調査者 2 名対園長で行った。なお、インタビュー時間は 1 回、40～60 分とした。本インタビューは、「園長自身の変化・園の変化がどのようにして生起していったのかという過程」について問う質問に基づき実施した。

3. 倫理的配慮

倫理的配慮の詳細に関しては、調査への参加有無に際する拒否権の明示と調査目的を口頭と文書で説明し、協力の同意を文書で受けた。研究実施にあたり筆者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を受けた。

4. 結果と考察

(1) 向かい合うまなざしから横並びのまなざしへ

園長就任当初は、職員に対して責任ある園長職という立場での観察するまなざしや向かい合うまなざしになっており、そのようなまなざしを求められることが当たり前だったが、現在ではそれらのまなざしが変容していることが語られた。

語り 1：かつてはトップダウンだったが

かつては、いい園長になって、指導して、みたいなスタイルだったと思いますが、時代とともに変化している部分もあると思います。小さいグループで語り合おうみたいなのって、すごく増えてきてますよね。トップダウンじゃなくて、下でいっぱい何でも言えるって、若い方たちも保育が面白いって思えるようにしようっていう風土は、かつてはなかったかな。

語り 2：園内外の雰囲気や風土が変わってきた

現場の保育士さんたちに往還型の研修が入って、「保育って面白いよね」って言って、子どもと対話をして子どもの主体の保育を取り入れてきている。その風土と共に、私もこれでいいって今思える。その流れは（市の）保育・教育宣言が出来たり、往還型の研修が保育士に入ってきたりしてる中で、園長たちも変わってきてると思いますね。

語り 3：園長が何でも決める人にならない

今、再任用園長で、（園長就任当初と）気持ちが全然違いますね。自分をさらけ出して出来ますね。「再任用だからね」って、「助けて」と職員に言えちゃう。

現在、園長は保育者に対する観察するまなざしや向かい合うまなざしから、解放されていることが窺える。それらを支えているのは、往還型研修等を通じて園内の子ども主体の保育実践への共通理解が職員の中でも深まっていること、園外からの園長へのまなざしが変容していること、再任用園長である自身がトップダウンをする人ではないことを表明し、職員全体で園運営を考えていこうという関係性を示していることにある。また、園長は自身も「園長が保育に一緒に入りながら、子どもの変わっていく姿を保育者と共感した

い思いはずっとある」と語っており、子どもや保育者と横並びのまなざしでいることを大事にしていることが窺えた。

⑵ 横並びのまなざしを遮るまなざしの存在

語り 4：前例踏襲になっていく風土

今年、今までのことと、これからどうするかという話し合いをしているんですけど、（中略）今までどうだったの話がマックスボリュームなんですよね。これからどうなるって話にはあまり及ばないんです。

語り 5：変えたいけど変わっていかない風土

去年やっていた活動を見て、同じようにやって、反省会も同じようにやってって。職員が「毎年同じ反省して、何も変わってないよ。あんなに会議で話したのに変わらない」って言うんですよ。（保育士は）真面目なので、毎年こう全部を反省してるんですけど、何の意味もない反省だったら、やっぱ、つまんなくなるわけですよ。

子ども主体の保育実践を行いたいと思っていながらも、園の決まりごとや園でいつも行っている慣習によって観察するまなざしや向かい合うまなざしから抜け出せない実態が語られた。横並びのまなざしで共に新たな実践を創り出すことの意義を感じていながらも、今までのやり方に終始する実践を変容させていくことは難しく、園長として保育者のまなざしを支えていく必要性があると感じていることが分かった。

⑶ 横並びのまなざしへの変容を支える取り組み

語り 6：分かりやすく伝える

市の方針、園の方針など、文字でいろいろあって、何を目指すのか分からなくなっていくというのは思ってましたね。だから運動会で、「和」って短い言葉で示したら、A 保育園の園目標は「和」なんだなって伝わる。それがちょっと味しめちゃったかもしれないですが、今は（中略）「オープンマイド」と「3S」（スマイル・シンプル・スピード）を園のテーマにして。人とやり取りするときの軸を分かりやすくシンプルにしている。

語り 7：別の役割を与えて変える

今までは先輩がやってたことですが、今は1番若手の保育士をクラスのリーダーにしています。楽しそうにやりつつ、分からないことはあちこちに聞き回ります。それがコミュニケーションを生むかなって。

ベテラン保育士には、「ポストがないので違う仕事やろう、保育以外の園全体の運営ことをするよ」っていう風に（別の役割を与えることに）しました。

園長は、今まで「こういうことになっている」という前例を踏襲するような運営のスタイルや取り組み方法を変えて、自ずと対話やコミュニケーションが生まれる風土を作っている。具体的な取り組みとしては、方針や目標など話し合いの軸となるテーマやポイントを絞り、対話を促すものにしたり、保育者それぞれに新たな役割を与えたうえで、進め方は担当者に任せたりしていた。そこから保育者から「こうしたい」「こうしてみよう」という思いを引き出し、“そうなっていること”に揺さぶりをかけていた。

このようにして、観察するまなざしや向かい合うまなざしを揺さぶり、崩していくような取り組みは、往還型研修で行っている内容が有効に生かされている。その内容はテーマをもって保育を見ることや、写真を用いたカンファレンスや、保育ウェブ、ドキュメンテーション等を用いての少人数、短時間でのミーティング等を取り入れた実践などである。

⑷ 観察するまなざし、向かい合うまなざしからの解放

語り 8：自分たちから新たな役割を作り始めて変わる

主任会議で、職員が「私、園だより改革チームを作るので、やりたい人集まってください」と言ってました。

語り 9：自分たちで共有方法を考える

2 年目の担任が、（補助として）応援に入ってくれる先生に対して、「せっかく来てくれたんだから保育楽しかったって思って帰ってもらいたい」と、クラスの月案をウェブにして、廊下に貼るんですよ。クラスに入ってくる先生は、「あ、ここ大事にしてんだな」って一目でわかる。

園長が捉えたこの時の職員の発言からは、「こういうことになっている」「こうせねば」というような前例にとらわれず、自分が必要だと思うやりたいことを発信している。周りの人と一緒に取り組み、楽しさを味わいたいという姿からは、他者評価のような観察するまなざしや望ましさを求めるような向かい合うまなざしからは解放されている。

園長が前例踏襲ではない役割や方法を提示していく中で、保育者たちは正解がない分からなさを不安に思うのではなく、分からなさを大事に共にわかり合うための方法を考えていくというプロセスを前向きに捉えている。そして、その過程で横並びのまなざしをもって、個々が主体的に保育に向かう様子が窺える。

5. 総合考察

本研究では、園長研修での学びが、園全体の保育実践の変容や園内での保育者の主体的な対話や学びを呼び起こす可能性をもつものとして、往還型の園長研修を経験した園長の「まなざし」に着目し変容過程を分析した。結果、往還型研修での取り組み方法を活かしつつ、園長がすでに園文化としてある価値や方法を問い直し、揺さぶりをかけ、みんなで考えていく関係性を築いていくことで、横並びのまなざしを支えていた。その手ごたえによって職員が主体的に保育を営んでいくことが示唆された。

今後は、園長の周りにいる職員へのインタビューを行い、園長のまなざしが他の職員にどのような影響を与えているのか検討していきたい。

引用文献

・厚生労働省(2020)「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会　議論の取りまとめ」
https://www.mhlw.go.jp/content/000647604.pdf （情報取得・2021/1/12）

・厚生労働省(2020)「保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）」
https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000631124.pdf
（情報取得・2021/1/12）

・佐伯胖(2007)「共感-育ち合う保育の中で」ミネルヴァ書房 1-38.

・松山洋平,浅見佳子(2024)「保育所園長の子ども理解とまなざしの変容に関する研究 -向かい合うまなざしから横並びのまなざしへ-」日本保育学会第 77 回大会

法人におけるタブレットの活用について（その 1）
―保育者にとっての意義と課題―

○林　小夜子（社会福祉法人　名古屋新生福祉会）　　森　美帆（新生東志賀保育園）

はじめに

名古屋新生福祉会は名古屋市の北西部に幼保連携型認定こども園 1 園、保育園 4 園、子育て応援拠点 1 か所を運営している社会福祉法人である。前身の新生保育園は 1933 年に設立され、『愛に満ち、創造する保育園』を理念としている。2020 年度コロナ禍でオンラインを使った動画の配信やライブ配信等を行い、2021 年度、更に保育運営で、保育の可視化、業務の効率化等を考えた。その結果、従来のパソコンに加え正規職員一人ずつにタブレット貸与を検討し、職員への研修や経費等の準備の末、2022 年 3 月に貸与に係る誓約書を提出してもらい、一人 1 台のタブレットを支給することにした。導入以降の活用状況とその効果、今後の課題について報告する。

目　的

保育の可視化、業務の効率化等を考え、正規職員に一人 1 台のタブレットを支給したことによって得られた効果やその後の活用状況、これからの ICT 活用への期待について調査することで、今後の ICT に対する取り組みを考えることを目的とする。

方　法

法人で活用している ICT システムを使い、事業所ごとにアンケート調査を実施、その後、法人全体で分析を行った。質問項目数は 28 項目。内容は年齢、当法人での雇用歴、ICT の活用状況とその効果、ICT を活用する前との比較等。

調査対象：

社会福祉法人　名古屋新生福祉会　正規職員 65 名

調査期間：

2024 年 11 月 5 日～2024 年 11 月 10 日

回 収 率：93.8％

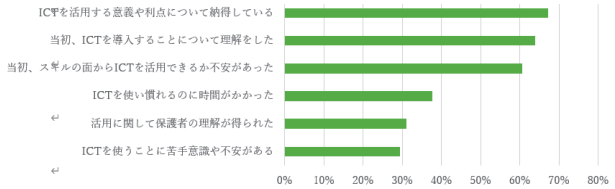
年齢の分布：

倫理的配慮

研究の目的、方法、データの分析は集団として行うこと、協力を強制するものではないこと等を説明し、調査協力が対象者の自由意思を損なうことのないよう配慮した。

結　果

1：当法人における ICT 等の活用状況



主な意見は以下のとおりである。

- 登降園管理（欠席・不在確認等）。
- 情報提供（迅速・連絡漏れがない）。
- 保育準備時間の短縮（調べもの・情報共有・撮影等）。
- 保育の可視化（給食写真配信・保護者とのコミュニケーション・ホットな話題・情報提供等）。
- 業務の効率化（おたより・指導計画・日誌・ペーパーレス・仕分け作業等）。
- 時代が ICT 化に向かっているため、これからの保育提供には不可欠と理解した。
- データやセキュリティの安全管理がされていれば問題ない。
- 苦手意識は時間が解決してくれ、活用していくうちに使い方も覚え、導入できて良かったと感じている。
- やってみればできることがわかり、教え合う姿もたくさん見られ、年齢を超えたコミュニケーションが深まった。

なお、少数意見ではあったが、業務の効率化を効果として感じている反面、まだ苦手意識や作業に時間がかかるという回答もあった。

当初は、法人としてもどこまでできるか心配だったが、一人 1 台のタブレットを導入することにより業務の効率化、保護者に対しての情報提供等の効果が得られた。

また、導入することに不安や苦手意識を感じている職員に対して、得意な職員が教える等、互いに助け合うことで職員間のコミュニケーションが深まっていったことも分かった。

2：登降園管理についての効果

園児の登降園管理について ICT を活用して「効果があった」と回答した職員は 70％である。主な意見は以下のとおりである。

- 出席状況や登降園時間の確認。
- 出席簿の作成。
- 延長保育利用実績の確認・集計に係る時間や手間の削減。
- 保育利用料や雑費算出時の転記ミスやエラーの削減。

しかし、「効果があるとは思えない」と回答した職員が 20％あった。その要因としては、登降園システムと出席簿の両方で登降園記録をつけている（打刻漏れがあるため）。保護者の打刻忘れや打刻ミスにより職員が入力を行うことや、個別で打刻に協力を求める声掛けをすること

に負担を感じている等があった。その他には、登園確認を必ず目視で行うことが重要であるという意見もあった（所在確認）。

3：職員間のコミュニケーションに対する効果

ICT を活用する前と比べて職員間のコミュニケーションに効果があったと回答した職員は 95%である。具体的な効果としては、写真を共有しスムーズに保育の話ができる。勉強会での実践検討に適しているという意見があった。

4：ICTを活用する前と比べて、保育実践に対する効果

ICT を活用する前に比べて保育実践に「効果があった」と回答した職員は 96%である。主な内容は以下のとおりである。

- 可視化することで、給食の内容がいつでも見られる。
- 写真で子どもの表情がわかることは、言葉を尽くすよりも伝わる。
- 子どもが疑問に思ったり気になった時、すぐにインターネットで調べて共有することができる。
- 可視化した物を職員間で共有したり、自分の見えていない部分が見えたり、子どもの目線がわかったりする等、思いもしなかった利点があった。
- 各クラスの記録や配布資料等をタブレットで見られるようになり、記録や情報の共有がしやすくなった。
- ドキュメンテーションをクラス内で活動を振り返りながら作ることができる。

しかし、4%の職員が「効果を感じられない」と回答していた。主な内容は以下のとおりである。

- 保育中に写真を撮ることは負担であり、子どもから目が離れてしまう危険がある。
- ICT で管理できているが、記録や写真等を振り返る時間が職務中にはないため、管理するのみにとどまり実践の効果にまで至っていない。

5：今後、ICT の活用に期待すること

事務作業の効率化：

- 利便性の向上・さらなる時間短縮・保育の充実と質の向上・定期的な見直し・最新情報の取得等。
- 職員の技術力向上。
- 必要なすべての書類を電子化（シフト表・有給申請・保護者提出書類等）。
- 便利なアプリケーションを導入。
- タブレットの故障や買い替えを相談できる専門家との契約。
- ペーパーレスの促進。
- 出欠連絡・連絡ノートの電子化（保護者は好きなタイミングで入力でき保育士は共有しやすくなる）。

保育実践への活用：

- タブレットを保育に活用し子どもにとって身近なツールにする。子どもが自由に使えるタブレットを購入。
- ドキュメンテーションを活用した保育実践を発展させる。
- AI を活用した感染症・保育中の事故・SIDS 等のリスクマネジメント。
- 働きやすさとともに子どもたちとどう活用していくかを話し合い、これからの保育実践に活かす。
- さまざまな業務の時間が短縮され、子どもと向き合う時間が増えていくことに期待。

保護者・職員間のコミュニケーションツール：

- クラス間及び職員間の連絡・連携が簡単にできる（保育の連携・共有がスムーズ）。
- レシピの閲覧と動画配信。
- SNS を活用し保育園の情報発信や職員採用を行う。
- 法人内施設間で連携システムを構築（コミュニケーションツールとして活用）。
- 園児の健康管理をタブレットのみでできるようにする。
- 保育の質の向上と、保育者同士、保育者と保護者の子育ての共有に役立てる。

総合考察

子どもたちが生活や遊びの中で、「何？」「なぜ？」など気になったことをインターネットで調べ、タブレットで見ることができるため、子どもたちの興味がさらに広がっていく姿がみられた。画像を拡大して見ることや、インターネットで様々な映像を見ることで、発見や驚きが子どもたちの学びにつながっている。

また、子ども自身の活動を動画で撮影し客観視することで、振り返りや課題の共有・問題提起・意見交換（調整・改善）・新たなアイデアの創造等、主体的な学びにつながっている。

職員間では、ドキュメンテーションをクラスで振り返りながらつくること、写真や動画を勉強会に活用すること、タブレットで記録や情報の共有がしやすくなったことにより、子どもの理解が深まり保育に活かすことができているという実感が得られている。

保護者へ毎日の活動をホットな状態で発信し写真や動画を活用できるため、保育内容をわかりやすく伝えられる。

今後の課題

- 保育中に写真を撮ることで子どもから目が離れる危険や振り返る時間の確保が充分取れていない。
- 保育者の働き方改革に対してはある意味救世主となるが、保育者の資質向上になっているかは疑問である。
- 配信内容を保護者に確実に閲覧してもらう工夫が必要である。
- 業務の効率化に関しては ICT 導入で前進したが、保育実践への活用に関しては、取り組みを始めたばかりである。今後は更に、普段聞けない子どもの声を聴き、子どもの興味・関心や考えを取り入れ、子どもとともに保育計画を立てる。それを子どもと一緒に振り返り深い学びを引き出す実践が重要と考える。

グローバルな移動を前提とする
子どもの育ちの連続性を支える保育について　事例②

○筆頭発表者（白梅学園大学子ども学部）　林　　薫
連名発表者（白梅学園大学子ども学部）　髙田　文子

【目的】

本研究の目的は、国際社会の中で、グローバルな移動を前提とする子どもの育ちの連続性を支える保育についての検討である。海外駐在員に帯同する家族(乳幼児)が多く、日系の学齢前施設が多く存在する国(バンコク)を対象として、現地の保育・幼児教育についての実態調査を行い、帰国後の円滑な保育所、幼稚園、認定こども園、小学校への接続について検討する(海外子女教育財団の 2023 年度の報告では、日本人学校の生徒の在籍者数はバンコクが最多)。また、子どもの中には、乳幼児期に複数国の移動と共に、国内外の複数の在外教育施設や保育施設などを経験するケースも見られる。国際社会の中で、グローバルな移動を前提とした子どもたちの育ちの連続性を支える保育についての検討が急務であると考える。

研究で得られた知見から、グローバルな移動を前提とする子どもの育ちの連続性を支える保育に関して、現職者研修、幼児教育アドバイザーなどの研修の示唆を得たいと考える。

【方法】

本研究において、高田が報告する事例①では、タイ王国の保育制度・教育制度についての現状を概観し、文献及び資料を通して基本的項目(保育の場所、根拠法、配置基準、専門職等)について現状の把握を行った。事例②(本発表)では、日本人が多く在住するバンコクのトンロー、エカマイ、プロンポン、アソーク地区の学齢前施設(日系インターナショナル幼稚園１園、日系バイリンガル幼稚園１園、日系幼稚園２園)を見学し、施設長にインタビュー調査を実施した。インタビュー調査では、基礎情報(教育目標、保育理念、カリキュラム、保育内容)、保育環境(保育時間、園庭、保育室、食事の提供内容、食物アレルギー児・体調不良児への対応、食育、保護者支援など)について聞き取り、その内容を整理した。

インタビュー内容は以下の通り。

1. 園の概要(設立年、収容人数、主な言語、教諭及び職員の構成、教育目標、園内環境、保護者支援など)
2. 日本の学齢前施設から幼児を受け入れるための書類や手続き、工夫など
3. 日本の学齢前施設、または小学校へ園児を送り出すための書類や手続き、工夫など
4. 保護者支援
5. 海外の学齢前施設において求められる幼稚園教諭の資質・能力など
6. 帯同海外子女の環境
7. 帯同海外子女の課題

【倫理的配慮】

事例①については、文献調査と保育環境の把握のため、倫理的配慮を要しないが、事例②ついては施設長にインタビューを実施したため、白梅学園大学倫理審査委員会にて承認を得た(承認番号202416)、(本発表②)。

【結果】

1. 帯同海外子女(乳幼児)の現状

社会のグローバル化に伴い、海外へ進出する日系企業が増加している。外務省の海外在留邦人数調査統計（「在留邦人統計」）によれば、海外に進出している日系企業の総数（拠点数）は、アジアを中心に過去最多となっている。 それに伴い、世界各地に滞在する日本人の数も増加しており、 海外に３か月以上在留している日本国籍を有する者（「在留邦人」）で永住者を除く者の数も、増加している(コロナ禍の一時帰国を除く)。しかし新型コロナウイルスの世界的感染拡大による影響で、2021 年の調査によると、2019 年の前回調査と比較し、1 社あたりの家族帯同派遣者数は 26%減少し、1 社あたりの海外子女数も 23%減少していた。一方、帯同海外子女の未就園児・幼稚園児の比率は 42%とコロナ前と同様に高い割合を占めており、コロナ禍においても、海外駐在員は一定数存在していた。家族が帯同することが、心身共に海外駐在員の健康維持に有効との研究が数多く報告されているが、海外駐在の場合、帯同家族の教育機関の課題も見られ、子どもの年齢が学童期以上の場合、子どもの年齢が高くなるにつれて、単身赴任となる傾向が報告されている。一方で、未就園児・幼稚園児の場合は、帯同の割合が高いことが報告されているが、乳幼児期の質の高い専門的な保育の意義が世界的にも自明とされている中で、現地でどのような保育や教育機関を利用しているかなど、その実態は必ずしも把握されているとはいえない。

2. 帯同海外子女が通園する園の事例

日本人が多く在住するバンコクのトンロー、エカマイ、プロンポン、アソーク地区には、14 園の日系幼稚園が開園していた(2024 年調査)。その中で、日系のインターナショナル幼稚園、日系バイリンガル幼稚園、日系幼稚園２園を視察した。

各園の概要を以下に示す。

①　日系インターナショナル幼稚園の概要

【保育言語】英語、日本語、タイ語
【開園時間】午前 7 時 45 分登園～午後 2 時 30 分降園
　　午後 6 時まで延長可
【入園年齢】2 歳～5 歳
【在園児数】約 130～140 名
　　(約 8～9 割日本人、約 1～2 割はタイ在住の外国籍の子ども)
【給　　食】調理室有(卵・牛乳は使用していない)
【制　　服】有

【園　バス】無
【園　　庭】外遊びはほとんど無
【特　　徴】年齢別クラス編成、三学期制
バイリンガルクラスとインターナショナルクラスを選択することが可能。保育の言語は、日本語 40%、英語 50%、タイ語 10%。幼児期を小学校準備期として捉え、学びの環境を整えている。保育環境は、「安全」を主軸にして整えられており、大気汚染及び高温多湿の気候の影響もあり、外遊びではなく、室内遊びを充実させていた。また、タイ王国の法令順守を第一に、保障されるエリアの責任が明確化されており、外部の訪問者は訪問チケットの提示が必須であった。別敷地にナーサリーを併設している。
教育目標は以下の通り。
・思いやりと勇気を持ち、自立的に活動する子ども
・知的好奇心を持ち、主体的に学習する子ども
・自主性に富み、あらゆる努力を惜しまない子ども
・国際感覚と共感性に富んだ豊かな子ども

②　日系バイリンガル幼稚園の概要

【保育言語】英語、日本語、タイ語
【開園時間】午前 8 時 45 分登園～午後 2 時 45 分降園
午後 3 時以降アフタースクール有
【入園年齢】１歳半～5 歳
【在園児数】約 160 名（ほとんど日本人）
【給　　食】有
【制　　服】無
【園　バス】有
【園　　庭】有（外遊び有）
【特　　徴】三学期制、年齢別クラス編成
英語のみのクラス、英語と日本語のクラスが選択可能。週 2 回のタイ人教諭によるタイ語クラスがある。
降園後はアフタースクール（サッカー教室、チアダンス）などが用意されている。土曜日の英語クラスでは絵、工作、クッキング、劇遊び、詩、エアロビクス、音楽、英会話（英語の正しい文法）を学ぶ。英語教諭は、「幼稚園教諭免許」と「英語を母国語としない子供達に英語を指導できるバイリンガル教員免許」を保持している。 クオリティーの高いバイリンガル教育を目指している。

③日系幼稚園Ａの概要

【保育言語】英語、日本語、タイ語
【開園時間】午前 8 時 45 分登園～午後 2 時 45 分降園
15 時 30 分以降アフタースクール有
【入園年齢】2 歳～5 歳（ナーサリーは 1.5 歳から）
【在園児数】約 120 名（約 8～9 割日本人、約 1～
2 割はタイ在中の外国籍の子ども）
【給　　食】調理室有（日本食中心・日本人栄養士）
【制　　服】無
【園　バス】有
【園　　庭】有（外遊び有）
【特　　徴】年齢別クラス編成、三学期制
「明るく、強く、考える子」を教育理念に、1980 年代設立。日本人部とインターナショナル部を選択することが可能。選択後も子どもの様子によって、クラス変更が可能な仕組みとなっている。日本人部のカリキュラムは、日本の文部科学省の教育要領に基づいて運営している。スクール版 Think!Think!を導入し、iPad や Apple Pencil を用いて思考能力や問題解決能力を育む STEAM 教育を実施している。2 歳児クラスから遊びを通して、ネイティブの教諭による英語のレッスンがある。3 歳児～5 歳児クラスは、月 6 回レッスンがあり、さらに英語に触れたい場合は、週 2 回の午後の選択授業にて、英語の選択が可能。毎月 1～2 回のタイ語のレッスンがあり、基本的なあいさつや日常生活で使われるタイ語が身につく仕組みとなっている。外部の訪問者は訪問チケットの提示が必須であった。別敷地にナーサリーを併設しており、日本人保育士が在籍している。

④日系幼稚園Ｂの概要

【保育言語】タイ語
【開園時間】午前 9 時登園～午後 4 時降園
午後 6 時まで延長可
【入園年齢】3 歳～6 歳
ナーサリーは 1.5 歳から
【在園児数】約 40 名（日本人は約半分、半分はタイ在住の外国籍の子ども）
【給　　食】有（タイ料理の給食、和食の給食）
【園　バス】無
【制　　服】無
【園　　庭】有（外遊び有）
【特　　徴】シュタイナー保育、四学期制、異年齢保育
日系幼稚園の中で、唯一、タイ語での保育を実施している。園長は日本人、職員はタイ人で構成されている。遊びを中心とした異年齢保育、シュタイナー保育。園庭は緑豊かな自然に囲まれた環境であり、園庭にはプールが設置されている。園では毎日、プールの時間がある。遊具は手作りで、木製ブランコ、アスレチック用遊具、ジャングルジムなどがある。子どもたちが食べられる辛くないタイ料理の給食及び週に一度の和食の提供がある。おやつは果物、ハーブティー、牛乳などを提供している。食物アレルギーの対応をしているが、弁当持参も可能となっていた。ナーサリーは施設内に併設されている。

【総合考察】

今回の調査から、日系の園として、帯同家族の選択対象になりつつも、保育方針をはじめとして対照的な就学前教育の現状が明らかになった。更に調査を進め、学齢前施設について整理する必要があると考える。同じ国の中で、同じ日系の幼稚園で過ごしていたとしても、その内容は様々であった。特に、今回の調査国では、高い気温や環境汚染の問題、外国籍の子どもの安全面という観点から、日本のように安心して外遊びを行うことが難しい状況にあることが推察された。日本では当たり前とされることも、当たり前ではない状況で過ごしてきて子どものたちの背景の理解が求められる。また、今回、施設長のインタビューから、子どもたちが帰国した後の日本の保育施設からの問い合わせがほとんどないことが明らかとなり、これからの課題と考える。今後、帯同した国で、子どもが受けてきた保育や教育について、帰国後に受け入れる施設が事前の理解をより深められるように調査を進めたいと考える。

グローバルな時代だからこその視点が重要であり、さまざまな親の生き方に追随せざるを得ない子どもたちのウェルビーイングに取り組みたいと考える。

グローバルな移動を前提とする
子どもの育ちの連続性を支える保育について　事例①

○筆頭発表者（白梅学園大学子ども学部）　髙田　文子
連名発表者（白梅学園大学子ども学部）　林　　薫

【目的】

本研究の目的は、国際社会の中で、グローバルな移動を前提とする子どもの育ちの連続性を支える保育についての検討である。海外駐在員に帯同する家族(乳幼児)が多く、日系の学齢前施設が複数存在する国(バンコク)を対象として、現地の保育・幼児教育についての実態調査を行い、帰国後の円滑な保育所、幼稚園、認定こども園、小学校への接続について検討する(海外子女教育財団の 2023 年度の報告では、日本人学校の生徒の在籍者数はバンコクが最多)。研究で得られた知見から、グローバルな移動を前提とする子どもの育ちの連続性を支える保育に関して、現職者研修、幼児教育アドバイザーなどの研修の示唆を得たいと考えるが、今回はその基礎研究の報告を目的とする。

【方法】

本研究では、タイ王国の保育制度・教育制度についての現状を概観し、文献及び資料を通して基本的項目(保育の場所、根拠法、配置基準、専門職等)について現状の把握を行った。次に日本人が多く在住するバンコク・トンロー地区を対象として、日系幼稚園の実態調査を行い、その内容を整理した。

①バンコクの養成校・チュラロンコン大学教育学部幼児教育科を訪問して幼児教育と教員養成について意見交換し、タイの幼児教育と教員養成についての基礎資料の収集を行った。

②バンコクの就学前教育制度および教員資格について、文献及び資料、現地見学を通じて基礎情報の収集を行った。

【倫理的配慮】

①②については、見学と意見交換および基礎資料の収集を目的としたため、倫理的配慮を要しないと判断した。一連研究のうち、インタビューをともなうものについては、別途倫理審査済（本発表②）。

【課題にアプローチする背景の整理】

1．家族帯同海外派遣における幼児の比率

一般社団法人・日本在外企業協会が 2019（平成 31）年に行った調査によると、家族を帯同している海外駐在員の年代別構成は、30 代と 40 代が約 8 割を占めており、帯同海外子女の内訳では、未就園児と幼稚園児の比率が 45%を占めている。また、コロナ禍に行われた 2021 年の同調査によると、1 社あたりの海外派遣者数は前回調査（2019 年実施）と比較して 13%減少しており、新型コロナウイルスの世界的感染拡大による影響と考えられる。1 社あたりの家族帯同派遣者数も 26%減少し、1 社あたりの海外子女数も 23%減少しているが、帯同海外子女の未就園児・幼稚園児の比率は 42%と、コロナ前と同様に高い割合を占めていた。

このように、未就園児・幼稚園児の帯同の割合が高いことが報告されているが、乳幼児期の質の高い専門的な保育の意義が世界的にも共有されている中で、現地でどのような保育や教育機関を利用しているかなど、その実態を詳細に報告したものはほとんど見られない。幼児を海外駐在に帯同する保護者が、自力で教育情報を集めつつ、不安を抱えて移動しているのが現状である。つまり、個々人レベルの情報が、幼児教育と小学校教育との専門教育機関間のアーティキュレーションにおいてどのように引き継がれているかは不明な現状にある。文部科学省は、2013（平成 25）年度から「帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業」に取り組み、「海外子女教育、帰国・外国人児童生徒教育等に関するホームページ（CLARINET：Children Living Abroad and Returnees Internet)」を開設し、細かな支援の推進を進めているが、その内容の多くは外国人児童生徒に関するものであり、海外から帰国した乳幼児を対象とした対策や、現地の学齢期前施設からのアーティキュレーションを対象とした研究報告は蓄積が必ずしも多くない。

2．幼児のグローバルな移動の類型と課題

保護者の海外駐在に帯同する乳幼児の保育・教育環境について、バンコクを例に幼児教育と小学校教育とのアーティキュレーションに着目してケースを分けると例えば以下のようなルートがあげられる。

① バンコク（幼児教育）→日本（幼児教育継続）→他国（小学校教育）

② バンコク（幼児教育）→日本（小学校教育）

③ バンコク（幼児教育）→バンコク（小学校教育）→日本（小学校教育継続）

①と②の場合は、幼児教育における子どもの育ちの情報がどのようにバンコクから日本の教育機関に伝達されているのかが課題となる。一方で③の場合は、バンコクにおける幼児教育と小学校教育の接続のしくみはもとより、スムースなアーティキュレーションの質保障のためには、それぞれの教育を担う教員の資格と専門性がどのように担保されているのかも重要な要素であると考えられる。

よって、今回の研究においては、バンコクの養成校であるチュラロンコン大学教育学部幼児教育科において、教員免許の仕組みや養成について資料を提示いただき確認した。

【結果】

1．現地の幼稚園教諭の養成校

① タイの教員免許区分

タイ教育省（MOE）の下部組織である「教育職員委員会」が管轄する教育職業免許は、幼稚園教諭、小学校教諭、中学校教諭、高等学校教諭などの区分はなく、一種

類一律の教員免許である。つまり、養成校においては、幼児教育の専門を学んだとしても、免許としては幼児教育に特化しないものであるため、それを有すると中等教育の教員になることも可能である。この仕組みでは、各学校体系ごとの専門性が担保されているとは言い難く、幼児教育にあっては、資格を有しない者もその職に就いていることがめずらしくない。

詳細は別途事例②において報告するが、資格を有する者がスタッフに複数名いて担任をしていることは、園児募集的には信頼価値をもつものの、バイリンガル、トリリンガルを特徴とした幼児教育機関の場合は、教員免許よりもネイティブ言語のスタッフを揃えることを優先している状況がみられる。

② 教育職業免許の受験資格と仮免許

前述の免許を取得するための受験資格は以下である。

・教育学の学位を保持するか、教育職員委員会が同等と認めた者

・教育学以外の学位を保持し、教育職員委員会の教員知識認定を受けた者

・教育学の学位コース在籍者

・学部 3 年以上　　・大学院 2 年以上

また、タイで働く外国人の教員資格として、仮免許制度があるが、その申請資格は 20 歳以上、法に定める教員不適格な特徴を有しない上で、以下のいずれかを保持していることが要件である。

・教育学の学位

・教育機関が求める教育学以外の学位

・外国の教員免許

外国の教員免許がなくても、仮免許取得後に 1 年間で資格や認定を取得し、実務経験を積めば教員免許の申請が可能とされている。

さらに、申請については 1 回あたり 2 年、最長で 6 年有効とされており、その間、教育職業免許の条件を満たすような自己啓発をすることとされている。

③ Chulalongkorn University の訪問

幼児教育の教員養成をしているチュラロンコン大学はタイの首都バンコクに位置する総合大学で、タイ王国初の国立大学として、国王ラーマ 6 世 により 1917 年に創設され、20 の学部（Faculty）と研究機関を有している。2024 年 6 月に発表された QS 世界大学ランキング 2025（QS World University Rankings 2023）において、タイ国内 1 位、アジアで 57 位にランクインしている。

同大学教育学部幼児教育科のなかには、共同の研究ラボ（キッズスペース・フリープレイラボ）があり、そこで親子プレイクラスが定期的に開かれている。つまり、実践を通した研究も進められているということである。このラボについて保育実践の様子を見学するとともに、親子プレイクラスの活動を紹介していただいた。

ラボは、保育室としての環境が整っており、大きな空間をいくつかに仕切るかたちで遊びのスペースが用意されている。保育環境としての特筆する特徴はないものの、さまざまな遊びに必要な材料やおもちゃは十分に準備されているように見受けられた。

一方、親子プレイクラスは、2〜3 歳の子どもとその保護者が対象で、有料で子どもたちの心に安定した生活のリズムと信頼感、安心感を育てることをめざしているとのことであった。

【総合考察】

タイ保健システム研究所（HSRI）は 2017 年に、2〜7 歳児の 30%に実行機能の遅れがみられると報告した。このことをも受けて、タイ教育省は、2020 年に 0〜8 歳の乳幼児全員の身体的、情緒的、社会的、知的発達に、自己教育と実行機能（学習や仕事で達成する一連のメンタル・プロセス、目標を達成するために思考、感情、行動を制御する脳の力）を追加して、バランスのとれた発達に重点を置いた幼児教育政策を発表している。

幼児教育を専門に研究しているチュラロンコン大学教育学部幼児教育科のウドムラック氏によれば、ラボにおいては遊びのなかでの情緒的発達を重視しており、それこそが先進的な取り組みであると捉えているということであった。特に、社会情動的スキルは、実行機能に関連していることが指摘されていることから、研究者が注目しているテーマであるとの説明であった。

また、親子プレイクラスのフライヤーには、「親子感覚遊び」とテーマ化し、「リラックスしたなかで、触覚、運動感覚、バランスを刺激します」と書かれており、10 時から 12 時の活動のなかには、パン作りや水彩画などの創造的な活動も設定されていた。

OMEP（(世界幼児教育・保育機構）の大会がバンコクで開催される（2024 年 7 月 15〜19 日）など、幼児教育研究領域もグローバルな時代にあって、タイにおいても、なかでもトップクラスの大学においては、世界の幼児教育の知見を取り込みながら自国の教育課題解決にむけた研究が、実践的なエビデンスに基づいて進められていることを理解した。

一方で、教員免許制度に目を転じると、教育学を学んでいない外国人向けの仮免許が存在すること、自己啓発という曖昧な要件の提示のみで、最長 6 年間も幼児教育をはじめとした教職に就くことが可能であること、さまざまな方法で教員資格を取得する、あるいは教職に就くことが可能であることなど、教員調達システムの現状は、タイの教員不足とともにその養成制度がまだ発達段階であることを如実に示しているといえよう。

つまり、教員については、まだ量的拡充の段階であり、外国人も動員しやすい仕組みを用意することで量的補填をする必要があることを示しており、教育の質や専門性を追究する段階に至っていないことがみえてくる。

すでに述べたように、日本人学校の在籍者数をみてもバンコクが最多であることや、コロナ禍でも変わらず幼児の帯同比率は変わらず高いなどを鑑みると、グローバルな移動を強いられる子どもたちの教育環境を整えることは待ったなしの状況である。

幼児教育から小学校教育へのグローバルな移動による接続に着目した本研究をすすめるにあたり、その国ごとの抱える教育課題を基礎情報として捉えつつ、具体的にどのようにして子どもの教育情報を教員間で共有していくことが望ましいのか、グローバルな移動を経て教育を継続・接続する教員の知識・スキルとして求められるものは何かなど、さらに具体的に経験した保育者、教員の声を踏まえながら研究をすすめていきたい。

保育者による「見守り」の関わりに着目した共主体の保育実践に関する一考察

○古賀萌子（中村学園大学付属あさひ幼稚園）

問題と目的

主体とは自分一人では実現できるものではなく、少なくとも身近な他者が私を主体として映し返してくれた結果が主体となって存在できる[1]いうように、自分一人では主体を生み出すことはできず、他者との関わりによって存在するものということが分かってきた。保育実践を行う中で子どもの主体の保育という言葉をよく聞くが、子ども主体の保育を目指すためには、子どもに関わる保育者も主体となって関わっていかなければ、子どもは主体として存在できないと言えるだろう。また、保育現場や、保育者が参加する研修会などで、「共主体」という言葉が聞かれるようになった。2023 年には共主体にかかる著書[2]も出版されるなど、保育実践者をはじめ、保育者養成校の教員、乳幼児教育の研究者から保育現場における「共主体」の保育とは何かについて、注目されるようになってきている。

本研究における「共主体」の保育実践を定義するにあたり、以下の考えを引用する。大豆生田・おおえだ（2023）は共主体について「子どもと大人の主体がバランスよく共存、融合している主体」「互いに学び、ともに成長し合う主体」「子どもの最善の利益を考えて行う保育」[2]と説明している。古賀・那須（2024）は「子どもが環境と出会い、自ら活動を開始し、遊ぶことを通して伸びていけるよう保育者は関わりや遊びの展開を工夫すること。その結果、双方の主体がつながり、伸ばし合っていける関係を基盤とし、子どもと保育者が私としての側面と他者の中の私という側面のバランスを保ちながら生活や遊びを展開していくこと」[3]と説明している。

この 2 つの説明を援用し、本研究における「共主体」の保育実践の定義は、「子どもが環境と出会い、自ら活動を開始し、遊ぶことを通して伸びていけるよう保育者は子どもの最善の利益を考えて保育を行う。その結果、子どもと保育者の主体がバランスよく共存し、互いに学び、ともに成長し合う主体となること」[4]とする。

共主体の保育実践を明らかにすべく先行研究を行ったところ、共主体の保育実践の考え方として、保育者は見守りと教育的援助をバランスよく切り替えながら関わっている[2]と説明されている。また現行の要領・指針を見ていくと、子どもたちが自ら試行錯誤する姿を見守り、子どもと共に環境を再構成しながら共に楽しむ[5]と示されており、「見守り」は適切な援助や、共に環境を再構成する、共に楽しむという保育者の関わりとの組み合わせで成り立っていると言え。さらに、内田（2014）「論理的思考の発達に資する援助の水準」を見ていくと、発達を促す上で最も高い水準に「見守り」が示されていることから、子どもの発達には、「見守り」という関わりが重要だ[6]ということが捉えられる。このことから、共主体の保育実践を行うためには「見守り」という関わりが必要なのではないかと考えた。また、古賀・那須（2025 年 3 月刊行）は、保育実践の事例をもとに内田（2014）「論理的思考の発達に資する援助の水準」[6]を援用し、共主体の保育実践に係る研究[4]を行っている。その中で、共主体の保育実践では「見守り」という関わりがポイントであることが示されている。さらに、「見守り」は客観的に子どもを見ることではなく、子どもと保育者が互いに関わりながら遊びの進行を子どもに任せることや、保育者も共同作業者として遊びに交わっている中で行われる関わりだと示されている。

しかし、保育における「見守り」について調査していくと、保育者が見守るという意識でいても、子どもが「何もしてくれない、助けてもくれない」と感じていたとしたらどうだろうか、これでは子どもの育ちを保障できないのではないか、見守る＝何もしない、見ているだけで提案すらしないではない[7]と示されている。このことから、保育における「見守り」という関わりに対する認識は保育者本人に任されており、特定の基準がないと言えるだろう。また、保育者が子どものためにと思い「見守り」という関わりを行った場合でも、子どもがその関りを望まない場合があるとするならば、共主体の保育実践による「見守り」とは言えないのではないだろうか。

そこで本研究の目的は、保育者が日頃どのような意識で「見守り」という関わりを行っているのかを調査し、保育実践の中で見られる「見守り」という関わりについて、どのような意識を持つことで共主体の保育実践による「見守り」が行えるのかを探る。そして、共主体の保育実践における「見守り」のポイントを新たに示すことを目的とする。

方法

調査の手続きとして事例を記載するにあたり、研究者から研究の趣旨について、調査対象となる園の園長及び担当保育者へ、研究計画書及び、口頭にて詳細に説明した。倫理上の配慮として、事例を公表する際には、個人が特定されることがないよう名個人情報の保護を遵守することを口頭及び文書で確約した上で園長をはじめ保育者からの研究協力の同意を得た。

・調査対象及び調査時期：

幼稚園（以下、A 園）保育者 7 名を対象に令和 6 年 10 月 21 日 15 時 15 分から行われた園内研修の約 45 分間

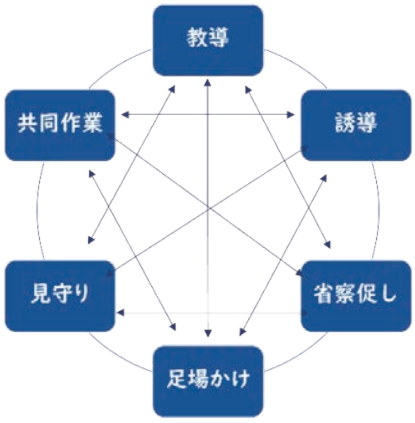


図 1:内田(2014)を参考に古賀(2022)作成

・方法：

園内研修が行われている約45分間を園用のスマートフォンで音声を記録した。保育者のやりとりを古賀・那須（2025年3月刊行）の示す共主体による保育実践のポイント[4]（図1）を援用しながら考察を行う。

4. 結果と考察

研修内での保育者の発言で、4歳児担任Aは「見守るというよりは、保育者が遊びのきっかけづくりをしていることが多いことに気づいた」と話していた。また、3歳児担任Aは「自分は見守ったと思っていたけど、今こうやって考えていたら先に自分（保育者）がやり方を伝えていた。その後子どもが自分からやってみようとしていたので見守った」と話していた。さらに、3歳児担任Bは「石ころをたらいの中に集めると音が鳴ることに気づいてほしいと思って声をかけたら子ども達が興味を持って遊び出したので見守った」と話していた。このように 3 人の保育者の考えから、見守るという行為はまず保育者が先に関わりを行うことで成り立っていることが分かる。これは、子どもたち同士の関わりが深まっていくことで保育者は「見守り」という関わりに切り替えていく[4]という点に共通していると言えるだろう。

次に4歳児担任Bは、「子どもが制作をしていたので何を作っているのか問いかけたら『ダンゴムシのおうち』と返事があったので見守った。その後、外遊びの時にダンゴムシのおうちを持ってきていなかったので外でダンゴムシのおうちを試してみようと子ども伝えた」と話している。この場合は、子どもが目的を持って遊んでいる姿を捉えて、はじめは「見守り」の関わりを行っているため、「見守り」という関わりのみで成り立っているように捉えられるが、子どもに何を作っているか問いかけていることや、子どもの遊びがつながらないと感じた時に声かけを行っていることから、やはり「見守り」という関わりだけでは成り立つことはないと言えるだろう。これは、子どもが何を望んでいるのか、どのようなことを考えているのかを瞬時に判断することが「見守り」という関わりにつながっている[4]と考えられるだろう。

最後に5歳児担任Aは「友だち同士で遊んでいる時は見守ることが多い、ここは乗り越えてほしいという思いがあるときは意図的に見守るようにしている」と話していた。また5歳児担任Bは「友だち同士でやり方を決めたり、教え合ったり、互いの考えを引き出しあっていることがあるため、その時はあえて『こうしてみたら？』というような声かけは行わないようにしている」と話していた。このことから、友達同士の関わりが増えてくると、保育者も意図して「見守り」という関わりを行っていることが分かる。さらに、5歳児担任Aは「見守っている時は保育者も一緒に遊びに入っていた」と話している。同じく5歳児担任Bも「子ども達の遊びに入って、子ども達のやりとりを聞きながら次はあれを準備してみようなどと考えている」と話している。このように2人の話から、「共同作業」という関わりと「見守り」という関わりが組み合わさって成り立っている[4]ことが捉えられた。

5. 総合考察

古賀・那須（2025年3月刊行）の示す共主体による保育実践のポイント（図1）の視点から考察を行い、古賀・那須の研究では、「見守り」は、視察促しや、足場かけ、共同作業など、何かしらの関わりと組み合わせて成り立っているという視点は明らかにされていた。今回の考察でも、同様の視点は捉えられたが新たに「見守り」という関わりが成り立つための条件があることが見えてきた。

第一に、保育者との信頼関係があることで「見守り」は成り立っていた。子どもは保育者の遊ぶ姿を見て真似していることや、保育者が示したやり方を試してみることで「できた！」という実感を得て、遊びを継続していた。その先に保育者の「見守り」が成り立っていると言えるだろう。

第二に、子どもたち同士の関わりが深まってくると「見守り」という関わりが成り立っていた。保育者は、直接的に教えたり手伝ったりするが、次第に子どもたち同士で遊んでいる様子が見られると「見守り」という関わりに切り替えていた。また、子どもが何をしたいのか、何を考えているのかが分かると自然と「見守り」という関わりを行っていた。

第三に、子どもと保育者同士の共（協）同（働）関係の中で「見守り」という関わりが成り立っていた。この場合は、保育者は意図的に「見守り」という関わりを行っており、保育者も遊びに参加しつつあえて言葉かけをしない、手を出さないという意識を持っていた。その結果子どもたち同士でやり方を考えたり、教え合ったりする様子が見られた。

このように、「見守り」という関わりには人との関わり、主に保育者や友だちとの人間関係が深くかかわっていることが捉えられた。

6. 今後の課題

今回、「見守り」という関わりには、保育者との信頼関係、友達とのかかわりの深まり、子どもと保育者が共（協）同（働）関係となるなどの人間関係の深まりがかかわっていることが捉えられた。これは、3歳児はまず、保育者との信頼関係を気づくなどの段階的なものではなく、年長児でも遊びの内容が変れば、保育者との信頼関係から遊びが始まることもあると考える。そのため、それぞれの関係は往還していくものと考える必要があるだろう。そこで、今後は共主体の保育実践における「見守り」についての往還型モデルを示していくために調査を継続していきたいと考える。

引用・参考文献

1）鯨岡峻（2006）『ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
2）大豆生田啓友監修（2023）『日本の保育アップデート！子どもが中心の「共主体」の保育』小学館
3）古賀萌子、那須信樹（2024）「子どもと保育者が共に主体となって織りなす遊びに関する一考察（1）―『保育者の関わり方についての役割観3段階モデル』を援用して―」中村学園・中村学園短期大学部研究紀要、(56)
4）古賀萌子、那須信樹、有松徹(2025)「『共主体』をキーワードとした保育実践の質の向上に向けて (1) ～共主体としての子どもと保育者の関係を踏まえた幼児期の保育実践の可能性を探る～」巻 57（2025年3月刊行）
5）文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』
厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』
内閣府（2018）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館
6））内田 伸子，津金 美智子，大金 伸光 保育科学研究/日本保育協会企画情報部 編(2014)「乳幼児の論理的思考の発達に関する研究：自発的活動としての遊びを通して論理的思考力が育まれる」5、pp. 131-139、p. 136
7）田沢里喜（2023）『保育がもっと楽しくなる子ども主体の保育と保育者の役割』世界文化社、pp. 26-27

ドイツの保育者養成 2
― 履修・実習方法の多様性から見えるドイツの保育者養成 ―

○ 池谷潤子（千葉明徳短期大学）

【目的と方法】

実践的な保育を学び、就労を目指す学生にとって、どのような実習形式の在り方が望ましいのだろうか。従来の連続的で２週間あるいは４週間の実習で限られた期間で学ぶことよりも、子どもの成長・発達について年間を通して継続的に捉えていくこと。現場での子ども達との関わりから生まれた疑問や悩みを養成校に持ち帰り、教員と共に議論し、理論を交えて学び、再び実践に戻り学んでいくこと。また、保育者と共に働くなかで、保育者の役割や具体的な仕事内容について年間を通して学び、実習生が園の方針を理解し、共感しながら実習することにより、就業への意欲も高まり、就業時のリアリティショックを和らげることができるのではないだろうか。

保育現場と養成校が連携した学びとして、実習の通年化が可能になると考えられるが、すでに２年制の短期大学においても、３年間で履修するコースを設けて、３年目に保育園・幼稚園等でアルバイトをしながら、学校で学ぶスタイルも養成校で実施されている。

保育者養成のカリキュラム・実習方法を検討するにあたり、諸外国の保育者養成（カリキュラム、実習）を参考にすることで、保育現場との協力の上で成り立つ実習の展開方法の可能性について考えたい。

今回取り上げるドイツの保育者養成では、連邦 16 州のそれぞれにおいて養成期間、カリキュラム、実習方法等が異なっており、多様な試みが行われている。

著者は、現在の養成システムに至るまでの歴史的な変遷と、ベルリンの保育者養成校であるペスタロッチ・フレーベル・ハウスの 2011 年のカリキュラムについては検討してきた。

本論では、保育者養成校での実習の可能性について検討するために、ドイツの保育者養成における養成形式について、全日制のフルタイムコースと実践統合型の有償トレーニング（PIA）について文献調査し、考察する。

【倫理的配慮】

この発表において、個人情報を特定するような映像音声などのデータを取り扱わず、使用する資料は、すでに公の機関によって公表されている調査結果であり、その出典についても明記する。

【ドイツの保育者養成の概観】

ドイツでは、保育者を養成機関への入学要件は文部科学大臣会議（KMK）の合意 2021 で定められているが、具体的な運営方法は、連邦州ごとに委ねられているため州ごとに異なっているが、例えば、ベルリンでは、保育・幼児教育を専攻する教育機関は、専門学校（Fachschule）、専門大学（Fachhochschule）、総合大学（Universität）の３校であり、日本の保育者にあたる Erzieher を多く養成しているのが Fachschule である。

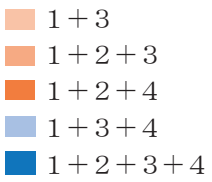
専門大学では幼児教育（Kindsheitspaedagogik）、総合大学では教育科学（Erziehungswissenschaft）を専攻した学生は、学士、修士の学位を取得後、施設の管理的役職、研究職等に従事することになる。

日本の保育者にあたる Erzieher（保育者）を養成する Fachschule fuer Sozialpaedagogik（社会教育のための専門学校）は、ドイツ資格フレームワーク（DQR）[1]において、保育者は 2400 時間の授業での指導と 1200 時間の実習が含まれる「国家公認の教育者」として DQR 資格レベル 6 に分類されており、これは専門大学、大学と同等のレベルに位置づけられている。

現状として、2012/13 年から 2021/22 年にかけて、保育者養成の専門学校が、553 校から 693 校に増加している。また、2020/21 年から 2021/22 年には、40 校が増加している。近年の傾向として、私立の専門学校が若干多く、私立が 53%、公立が 47%である。[2](Wiff 2023 p. 120)

【履修・実習方法の方法】

【図１】州ごとに異なる保育者養成の形式
1　全日制、フルタイム（Vollzeit）
2　パートタイム（Teilzeit）
3　働きながら資格を取得（Berufsbegleitung）
4　実践統合型の有償トレーニング（PIA）
（以上のコースがそれぞれの州で異なる組み合わせで、実施されている）



[1] Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen（DQR）

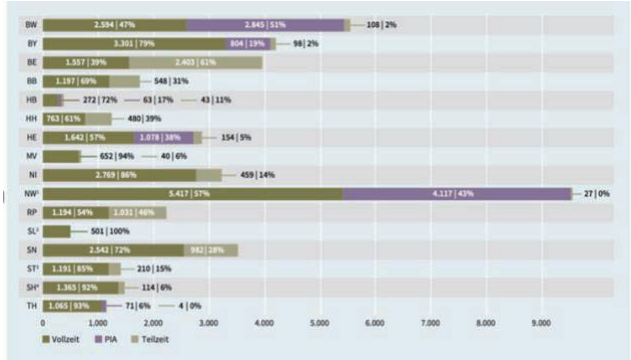
[2] Abb. 7.6 Fachschulen für Sozialpädagogik nach öffentlicher und privater Trägerschaft 2012/13 und 2015/16 bis 2021/22 （Anzahl; in %）

出典：Abb.7.5 Formate der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher an Fachschulen nach Laendern 2023,（Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023.Wiff p.117）

１．全日制、フルタイム（Vollzeit）
州によって異なるが、ベルリンの場合、３年間の全日制コースに在学し、３年間のうちに 44 週間（１年目 12 週間、２年目 12 週間、３年目 20 週間）の実習を行う。実習期間中は、週４日保育現場、週１日学校でのふりかえりを行う。３年目の 20 週間の実習では、養成校の巡回指導教員が実習先を訪問する。学生は、実習先によっては少額の給与を受け取ることがあるが、基本的に無償で実習を行う。
２．パートタイム（Teilzeit）
週に最大 25 時間通学し、仕事と並行して学ぶ形式
３．働きながら資格を取得（Berufsbegleitung）
すでに他の職業研修を受けている人が働きながら学ぶ
４．実践統合型の有償トレーニング　（PIA[3]）
実践統合型の有償トレーニング（PIA）では、学生が１年目から幼児教育施設と雇用契約を結び、正規の保育者よりは低賃金ではあるが、毎月の給与を得て、働きながら学ぶ。（例として１年目 1100 ユーロ、２年目 1200 ユーロ、３年目 1300 ユーロの給与を月額として得る）
早期に保育現場に出られるだけでなく、週３日保育現場、週２日学校に通う。この制度では、トレーニングの１年目から保育者としてカウントされる。

PIA モデルは、現在４つの州（バーデン ヴュルテンベルク州で最初に導入され、ノルトライン＝ヴェストファーレン州、ヘッセン州（「PivA」）、バイエルン州（「オプティプラックス」）で行われおり、５つの州（ブレーメン、ザールラント州、シュレースヴィヒ・ホルシュタイン州、ザクセン・アンハルト州、テューリンゲン州で）において試行実験として行われている。バイエルン州における「OptiPrax」は、バイエルン版の PIA トレーニングであり、受講者の多くは 16-25 歳ではあるが、従来のトレーニングに比べて、30 歳以上の受講者が若干多くなっている。(Reichel 2020、pp.20-21)。

【表 1】保育者養成校で学ぶ学生数（１年目）と養成形式と州ごとの割合 2021/22 年（数字と%）



出典：Abb.7.8 Schuelerinnen und Schuler im ersten Jahr der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung nach Ausbildungsformat und Laendern 2021/22（Anzahl;in %）（Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023.Wiff p.120）

2021/22 年に養成課程に１年生として在学する学生の３つの履修形式（Vollzeit, PIA, Teilzeit）の割合は、州ごとに上記の表に示されたとおりである。
PIA モデルを最初に取り入れたバーデン ヴュルテンベルク州の保育を学ぶ学生の割合は、全日制が 47%、PIA が 51%、パートタイムが 2%である。

【総合考察】

全日制（フルタイム）養成コースとは異なる保育現場で働きながら学ぶという有償型トレーニング PIA が、州によっては学生の半数を占めていることから、給与を得ながら学ぶことで、大学入学資格を得たばかりの若者だけでなく、30 歳以上の層や他業種経験者が資格取得と収入確保を両立しながら幼児教育を学ぶ機会として捉えられていることがわかる。また、実践での疑問を学校に持ち帰り検討すること、学校での学びを保育現場で試したり、実践したりすることができるなどの実践に即した学びであること。実習先の施設が、実習生の卒業後の就業先となることも多いと考えられ、保育者の確保のために実習受け入れ側としても利点があると思われる。PIA と同様にバイエルン州の OptiPrax について、その実践の課題について、養成校の取り組みの実践と現地調査を含めて、検討していきたい。

【引用・参考文献】

Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte（Wiff）Bielefeld
Reichel,Philipp(2020)：Evaluation des Modellversuchs „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen（OptiPrax）“. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München

[3] Praxisintegrierte Ausbildung

M 保育者にとって保育するとは
―保育記録の分析より―

片岡　元子（香川大学教育学部）

【目的】

現在、仕事にやりがいや熱意をもち生き生きとしている状態を示す「ワーク・エンゲイジメント」が注目されており、厚生労働省は、労働経済白書（2019）において、労働者の「働きがい」を重視した提言を取りまとめている。

また、現代社会においては、経済的な豊かさだけではなく、精神的な豊かさや健康までを含めて幸福や生きがいを捉える考え方が重視されるようになってきている。2023 年 5 月に閣議決定された第 4 期教育振興基本計画においても、計画のコンセプトの一つとして「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が示されており、そこでは、自己肯定感や自己実現など個人が獲得するウェルビーイングと、人とのつながりや関係性に基づくウェルビーイングを調和的・一体的に育むことが重要だとされている。さらに、子どもたちのウェルビーイングを高めていくためには、職場の心理的安全や良好な労働環境、保護者や地域との信頼関係、子供の成長実感など教師（保育者）のウェルビーイングの重要性も指摘されている。

現在、保育施設は、短時間のパート職員や早朝・降園後の預かり保育を担う職員の配置など、多様な働き方をする保育者により支えられている。また、特別な配慮の必要な子どもの数の増加に伴い、支援員と呼ばれる職員の配置も増えている。そのような中、労働条件の格差による分断や、求められる役割と待遇とのギャップによる意欲の低下など、さまざまな歪みを生んでいる。また、保育の長時間化により交代制での勤務となるがゆえに、職員間の情報共有や連携に対する困難さも指摘されている。保育研究の多くは、正規で働く担任保育者等にスポットが当たり、保育現場には必要不可欠な人材であるが、研修への参加や給与面など労働条件が厳しい補助的な立場である保育者の働きがいやウェルビーイングが着目されることは少ない。

そこで本研究では、いつも生き生きと保育している、一人の補助的な立場の保育者に着目して、どのように学び、仕事への誇りや生きがいを高めているのかについて、保育記録の分析を通して明らかにしていきたい。

【方法】

①　M 保育者への聞き取り調査

〇対象：M 保育者は、A 幼稚園において 3 歳児クラスの補助として勤務する非正規保育者である。A 幼稚園での勤務 4 年目である。

〇手続き：勤務時間終了後に、園において、①保育職としての経歴、②保育記録を書くこと、③対象とした期間に注目していた人、モノやコトの 3 点について聞き取り調査を行った。時間は、60 分程度である。M 保育者の承諾を得て、IC レコーダーに録音し、文字起こしをした。

②　M 保育者の保育記録の分析

〇対象：20XX 年度 1 学期（4 月 8 日～7 月 18 日）全 61 日分の保育記録を対象とする。

〇手続き：保育記録に登場する人やモノを表に整理し、M 保育者の着目していた子ども・モノやコトについて考察する。あわせて、記録に綴られた自分自身に対する記述から、M 保育者が感じたことや気付いたことについて整理することにより、補助的な立場である M 保育者にとって保育するとはどのようなことなのか考察する。

【倫理的配慮（必須）】

M保育者への聞き取り調査並びに保育記録の分析については、M保育者とA園の管理職に調査の趣旨について説明を行い、協力を依頼した。保育記録に記載された内容についての記述は、個人名が特定できないよう配慮した。

【結果】

1　M 保育者にとって保育記録とは

M 保育者の記録は、担当の 3 歳児が入園する前の、昨年度担当していた子どもとのやりとりからスタートしている。新学期当初は、手を放す寂しい気持ちと、新しい 3 歳児を迎えるワクワクした気持ちが交錯している。

M 保育者は短時間勤務のため、園で記録の概要を考え、就寝前に記録を書く。毎日書くことは、大変で休みたい時もあるが、記録することによって、保育中に考えていたこととのズレに気付いたり、明日の保育の方向性や担任への相談や確認の内容が明らかになったりすると言う。また、管理職に記録を提出することでコメントが追記され、その内容について話をする時間が、自分にとって学びであると言う。5 月の上旬には、学級全員の子どもの名前が記録に登場する。登場日数が多いのは、H 児（23 日）、Y 児（22 日）、R 児（20 日）と続く。M 保育者自身も、この期間最も気にかけていたのが H 児だということなので、本稿では、H 児についての記録を取り上げ考察する。

2　H 児の人やモノとのかかわりを支える

H 児が主となっているエピソードは 9 回あり、その概要を整理したものが以下の表である。

表　H 児のエピソードの内容について

	月日	概要	登場人物	モノ
1	5/9	登園後号泣、管理職X を呼ぶ	管理職X	
2	5/14	母親のお迎えを待つ		母親バッグ
3	5/15	母親バッグと一緒に遠足	支援員Z	母親バッグ
4	6/4	担任保育者Y と一緒に給食	担任保育者Y	
5	6/5	母親バッグなどを制作		母親バッグ
6	6/7	友達と一緒に給食	友達B	
7	6/11	H 児の援助のポイント「繋げる」	担任保育者Y	
8	7/1	ステッキを制作		ステッキ
9	7/9	花紙付きの巻き巻きで遊ぶ	友達C・D	巻き巻き

ここからは、M 保育者と H 児とのかかわりを、保育記録を抜粋しながら述べていきたい。抜粋は「」で示す。

入園１か月の５月の記録には、登園後に母親と離れることが辛くて号泣している姿や、空き箱に母親の写真を張り付けて紐をつけたもの（今後母親バッグと表記）を作成しながらお迎えを待つ姿が描かれている。この時、管理職Ｘや他学級の支援員Ｚとの１対１のかかわりを求めたり、Ｍ保育者と一緒に母親バッグを作ったりすることによって不安な気持ちを落ち着かせていた。Ｍ保育者は、自分自身の役割を、「管理職Ｘを一緒に待つ先生という役目が私だったような気がしてきた」(5/9)、「お母さんを待つＨ児の横で一緒に母を待つ、待ってくれる人として、少し立ち位置を得てきたのだろうか」(5/14)と考え、ただ傍らに寄り添ったり、Ｈ児が納得するまで母親バッグの制作の援助（5/15）をしたりしている。

６月に入ると、「おそるおそるＨ児から離れ、他児と給食を食べる」(6/4)ことにより、担任保育者Ｙと嬉しそうに食事をする姿も見られるようになった。さらに、毎日母親バッグを作り続けたことにより、「ふとＨ児を見ると、器用にセロテープを切り、ハサミも上手に使えるようになっていることに気が付いた。毎日毎日テープを切り、母のバッグを作り続けた結果だと確信した」(6/5)とあるように、Ｈ児の安心のためにモノとのかかわりを支えてきたことが、予想もしない成果を生んでいることへの気付きも記録されている。そして、Ｈ児が、Ｍ保育者からも担任保育者Ｙからも離れ、友達とお弁当を食べた日の記録には、「私と離れて寂しいというより、私がいないからこそ楽しめたＢ児との時間に満足していた、何となくそんな気がしていた」(6/7）とあり、「一瞬のことで突然、急に離れる瞬間がきたので、何の心の準備もできておらず、ただただびっくりしていた…（略）笑顔のＨ児の様子を見たときには、もう私がべったりいなくても丈夫だなと思った」と続く。これらの出来事を経て、Ｍ保育者は「Ｈ児をどう支えていこうかと考えたときに、出てきたキーワードは繋げるということだった。良いところだけでなく、物の扱い方など、Ｈ児の課題も踏まえつつ、担任保育者Ｙと協力し、Ｈ児を信じ、要所要所でかかわりながらＨ児の世界を今まで以上に豊かなものにしていきたい」(6/11）と考えるようになった。

７月に入り、自分が作りたいステッキを、あっという間に完成させるＨ児の姿が描かれ、「もう誰が来ても自分から遊ぶ相手を決めているようだ」(7/1)と、その逞しさを喜んでいる。さらに、友達と一緒に、巻き巻き（広告の紙をクルクル巻いたもの）に花紙などをつけ、その揺れを楽しむＨ児の姿を、「花紙の揺れが大きくなる。Ｈ児の顔がたちまち笑顔になった。『不思議だね』そう言って、Ｈ児と顔を見合わせた」(7/9）とＨ児の成長の実感をかみしめるように綴っている。

３　Ｍ保育者と園の職員とのかかわり

61 日分の保育記録の中には、園の事務職員も含めほとんどの職員が登場する。それ以外にも実習生、保育参観に訪れた中学生など園にかかわる多くの人が登場する。これは、Ｍ保育者の記録が、子どもの姿や、子どもと自分とのかかわりのみを記したものではなく、広い視野で、子どもと自分以外の他者とのかかわりもよく見ていることの表れである。

Ｍ保育者が提出した記録には、61 日間すべてに管理職Ｘからの赤字のコメントが添えられている。Ｈ児の育ちにおいて転換点とも言える、６月７日の記録には、「(Ｈ児は)これからも行きつ戻りつＭ保育者という安全地帯を心のよりどころに世界を広げていくことでしょう。まだまだ不安定さも認めながら支えてくれてありがとう」とある。この日、Ｈ児の見違えるような姿に大きな喜びと寂しさを同時に味わったＭ保育に対する、心からの共感と承認であろう。

また、Ｍ保育者は、クラスの担任保育者Ｙについて「Ｙ先生は、一日の予定や制作など子どもを気遣いながら相談してくださる。私が忌憚なく言うと、私の提案を柔軟に取り入れながら進めていこうとされる。補助という立場だが、保育に生かされるということは励みにもなるし、子どもへの対応にもブレがなくなる」と綴っているなど、より良い関係が築かれていることが窺える。

【総合考察】

以上のことより、いつも生き生きと保育しているＭ保育者が、どのように学び、仕事への誇りや生きがいを高めているのかについて考察する。

Ｈ児が、入園後、保育者との安心を基盤に、モノとのかかわりを楽しみながら、少しずつ友達との関係を築いていったように、子どもは、園生活の中で人とのかかわり、モノやコトとのかかわりを通して自分自身を見つめようとする。保育者の役割は、一人一人の子どものかかわりが広がり、深まるように援助していくことである。

Ｍ保育者は、そのような子どものかかわりを支えるだけでなく、保育する自分自身もまた、人とのかかわりを広げたり深めたりしている。また、Ｈ児が毎日毎日制作し続けた母親バックや、不思議な巻き巻きなどのモノづくりを子どもと一緒に追究し、楽しもうとしている。つまり、Ｍ保育者自身も、園での保育を通して、人とのかかわりや、モノやコトとのかかわりを広げたり深めたりしているのである。この中でも特に、補助の役割として、学級の中で少し配慮の必要な子ども（本稿ではＨ児）との関係をつくるために、自分の在り方について模索している。そして、つながっていく嬉しさとともに、Ｈ児が一歩一歩自立していくことへの寂しさも保育記録に綴っている。Ｍ保育者は、保育記録の中で、自分自身と対話し、今の自分を見つめ、私の世界を生きながら、より良い保育をめざしている。

このとき、保育記録はＭ保育者に閉じたものではなく、管理職にひらくことにより、共感や励まし、時にはアドバイスも含めたコメントを得るとともに、その後の対話が生まれ、学びを得るツールとなっている。管理職や担任保育者が、補助的な立場にあるＭ保育者の果たしている役割の重要性を認識し、敬意をもって共に働いていることが重要であると考える。

今後、Ｍ保育者の保育記録の分析を継続して、保育者自身が、どのように人やモノ・コトとのかかわりを通して自分自身に向き合い保育しているのかを検討するとともに、補助的な立場である保育者のウェルビーイングの向上のために必要なことについても考察していきたい。

文献

厚生労働省（2019）労働経済白書（令和元年度）労働経済の分析 - 人手不足の下での「働き方」をめぐる課題について -

文部科学省（2023）第4期教育振興基本計画

保育現場における共主体(Co-Agency)に関する研究動向

上　村　　晶　（桜花学園大学）

１．問題と目的

近年の保育現場では、子どもの主体的な活動や保育者と子どもの相互主体的関係に基づく保育実践が重視されている。この点に関して、2015 年から OECD が議論を進めてきた OECD Future of Education and Skills 2030 Project（以下、Education 2030 プロジェクト）に着目すると、最終報告書として公表されたコンセプトノート（OECD, 2019）で提言された「Co-Agency」は、個人及び社会全体の 2030 年におけるウェルビーイング（究極的に人々が心身ともに幸せな状態）を志向する上で重要な概念であり、保育現場においても「共主体」として注目されている。

しかし、保育現場に焦点化した共主体に関する具体的な研究知見は未だ数少なく、保育者研修等でも子どもの主体性と保育者の主体性を混乱して捉える保育者の姿も見受けられるため、実践研究を深めていく上で課題を有していると言えよう。そこで、本研究では、保育現場における共主体(Co-Agency)に関する先行研究のレビューを通して研究動向を明らかにすると同時に、知見整理を踏まえ課題点を明確にすることを目的とする。

２．OECD Education 2030 プロジェクトにみる Agency・Co-Agency の概念

まず、Agency と Co-Agency の概念について、OECD の Education2030 プロジェクト（白井, 2020）を参照しながら生成の経緯や定義について整理した。

Agency・Co-Agency は、「私たちが実現したい未来（The Future We Want）」を議論する中で示された Education 2030 ラーニング・コンパスの中に明示化されている。このラーニング・コンパスには、針の部分に知識・スキル・価値観・態度などの「コンピテンシー」の要素が、コンパスの外側に、新たな価値を創造する力・対立やジレンマに対処する力・責任ある行動をとる力などの「変革をもたらすコンピテンシー」が位置づけられ、その外周に「見通し―行動―振り返り」の AAR サイクル（Anticipation-Action-Reflection）が示されている。このコンパスは、生徒がウェルビーイングへの道筋を見出すために活用するものとして位置付けられており、未知の状況下で進むべき方向を見つけ、生徒たちが自ら行動・決定・選択するなどの舵取りをするイメージが描出されている。

このラーニング・コンパスの外側に、2030 年のウェルビーイングと並置して、Agency と Co-Agency が示されている。Agency（エージェンシー）とは、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する能力」と定義づけられ（OECD. 2019）、結果を予測すること、自らの目標達成に向けて計画すること、自分が使える能力や機会を評価・振り返ること、逆境を克服することなどの多様な能力が含有されており、様々な課題を自分ごととして捉えるだけでなく、責任をもって実行し、変化を実現することまで含意されると言われている。この Agency は、必ずしも一人だけで発揮されるものではなく、親や仲間、教師やコミュニティなど周囲との関係性の中で育まれることが議論され、特に集団や社会レベルで Agency を発揮していくためには、目指すべき方向性を共有しながら一人ひとりが社会的責任を果たす重要性を鑑み、共同で発揮される Agency として「Co-Agency」の概念が提唱された。

Co-Agency（共同エージェンシー）とは、「教師や保護者、コミュニティ、生徒同士の相互作用、相互に支援し合うような関係性であり、共通の目標に向かう生徒の成長を支えるもの」と定義され、「教師や生徒が教えたり学んだりする過程において共同制作者(Co-Creators)になった時に生じるもの」として示されている（OECD, 2019）。生徒の Agency を育んでいくためには、教師と生徒がお互いに教えたり学んだりするプロセスを一緒に作っていく関係性や、共に考え創り上げていくプロセスが重視されている。加えて、生徒の Agency の発達が、彼らを取り巻く周囲に良い影響を与えると同時に、再び生徒に還元される好循環をもたらすと言われている。

Co-Agency には、Hart（1992）による「梯子モデル」や、学生グループが考案した「太陽モデル」が示されている（OECD, 2019）。梯子モデルでは、生徒による意思決定への参加レベルを 8 段階の梯子状のイメージで示しており、レベル 1 の操作（大人が生徒の主張を利用する）からレベル 8 の生徒主導（大人との対等的なパートナーシップの下で協働的に意思決定を行う）へと上がるにつれて生徒たちが主導する状態を表している。また、太陽モデルでは、レベル 0 としての「沈黙」を含めた 9 段階の円環的関係が図示されており、レベル 1～8 の全ての段階において、基本的には意思決定に参画しようとする意思を生徒がもっていることを表している。

３．保育現場における共主体（Co-Agency）の知見整理

日本において、この Co-Agency は、「子どもと保育者の双方の主体性がつながり、助け合い、伸ばし合う関係」として「共主体」と称されると同時に、主体である保育者が個性ある存在としての子どもと共に学び合う状況を作るなどの互恵的関係性を構築する大切さ（無藤ら, 2021）や、大人の主体性と子どもの主体性のバランスの重要性（おおえだ, 2023）が提唱されている。

この共主体について、国内の保育学領域においてどのような知見が見出されているかを整理するため、Co-Agency に関する書籍と CiNii にて「保育×共主体/Co-Agency」の相互検索にて現出した論文から知見整理を行った結果、共主体を育む際の中核的なキーワードとして、以下の 5 つが導出された。

１）傾聴・対話：相互の主体性の発揮し共主体として機能するためには、保育者が子どもの内心の声を聴き取りつつ対話を進める重要性が指摘されている（無藤, 2023/中村ら, 2020）。また、対話を他の子どもたちや保育者などの他者と共に在る

行為として捉えた弘田（2024）は、子どもと共に在る共主体の関係構築と「話す・聞く」活動は紐づいており、ネガティブ・ケイパビリティ（話し手と聞き手が結論を急がず対話を続ける力）や共話（主語を互いに融合させていくような発話により他者と共存していく技法）を涵養する「対話的保育活動」が、保育者と子どもが共主体的である保育を支える方法論になり得ることを見出している。

２）環境（人・モノ・コト）との関わり合い：子どもの主体性は、他者や環境との関係においてのみ現れること（川田, 2019）や、アフォーダンス理論やナッジ理論に基づき、主体とは環境（モノや人）などの中で生じること（無藤, 2023）が提言されている。加えて、共主体が育まれる学習環境について検討した中村ら（2020）の研究では、子どもが主体的に様々なモノ・コト・人が発信する情報を受け取り、価値を見出しながら行動することができる場や状況を保育者が創り出す中で、子どもと保育者が共同で意思決定を行う学習環境を整える必要性を説いている。

３）自己決定の機会保障：遠藤（2023）は、決まった目的の中で行動を選択できる「エイジェント的主体性（行動選択主体性）」と、目的自体を自ら選択できる「テレオノミー的主体性（目的選択主体性）」の２種類を示した上で、一斉保育と自由保育では異なる種類の主体性が育まれる一方、どちらも子どもが自己決定できる機会を保障する必要性を提言している。

４）協働：秋田ら（2024）は、子どもの主体的な探究において、保育者も共主体として共に探究する「協働探究」の重要性を説いており、子どもと大人の探究が歯車のように重なり合いながら循環する「88 モデル」を提唱している。さらに、子どもと保育者の双方向的・互恵的な関係の中で繰り広げられる遊びに着目した事例研究では、共主体的な保育実践の中で保育者に求められることとして、子どもの興味関心の共感的な受け止め、子どもが自分たちで生活や遊びを作り出す実感をもてるような振り返りと関わりの往還、遊びの変化のプロセスを意識的に捉え続ける姿勢、子どもを信じて任せること、の４点が示されている（古賀ら, 2023）。加えて、「参集―参与―参画」という子どもの参加度と「指導―援助―協働」という保育者の役割観を掛け合わせた「保育者の役割観３段階モデル」を援用しながら事例を読み解いた研究では、子どもが参集→参与→参画というプロセスを経る中で、子どもたちの興味・関心に基づくきっかけ作り、子どもが自ら選べる環境構成、問いが生まれるような相互のやりとりの充実、子どもが周囲の環境に興味を持ち積極的に関わることができるような援助、仲間として子どもと共に遊ぶといった協同的な遊びへの参加などが保育者に求められると同時に、高次を志向する一方向的なプロセスではなく、新たな課題や目的が立ち現れることによって共主体的な保育は循環の様相を示すことが指摘されている（古賀ら, 2024）。

５）個を尊重する風土・社会：フィンランドと日本の文化的差異に着目して就学前教育を比較した中村ら（2019）の研究では、国民の一人という人格を持った存在として「個」を尊重する地盤があるフィンランドに比べ、日本では子どもは保護され教え導く養育対象という存在意識が根強く、「個」としての意思を尊重する意識が低いことが指摘されている。また、幼児期は、学童期以降に発揮される Agency の基礎を培うのではなく、幼児期なりに発揮する Agency そのものを育むことを重視した上で、日本の保育実践にウェルビーイングや Agency の考え方を浸透させるためには、社会でよりよく生きる意味や人との関係性における主体の意味を丁寧に共有し、社会全体を成熟させる必要性が提言されている。

４．総合考察と今後の課題

以上の知見から、今後保育現場における共主体（Co-Agency）を捉える上で、以下の２点が重要な課題として挙げられる。

第１に、個を尊重する風土に基づき、乳幼児の Agency の発揮を目指しながら共主体を育むためには、保育者と子どもが保育を共同生成する協働的な関係構築が土台として必要であると言える。子どもの声の傾聴や対話を通して環境を共に創造する中で子どもの自己決定・自己選択を支えると同時に、双方向的・互恵的な関係性の構築へと常に円環的にアップデートしていくような関わり合いが求められる。そのためには、保育者と子どもの主体性を二項対立的に捉えず共存的な視座から捉え直すことが重要であると言えよう。

第２に、上記の子どもとの関係性を保育者が省察する際、先述の梯子モデル・太陽モデル・保育者の役割観３段階モデルといった共主体の発揮度に関するレベルを参照しながら、現時点における関係性の内実や関わり合いの機微・変化などを自覚化する必要性が挙げられる。視覚的に捉え難い「保育者と子どもの主体性がつながり支え合う関係性」を保育者自身が自覚化することは容易ではないため、共主体には様々なレベルがあることを踏まえ、保育者自身が子どもとの関係性においてどの程度共同決定をしているか、両者のバランスはどのようになっているかなどを定期的に振り返りながら自覚化し、次なる実践へ反映させていくことが重要であろう。

今後は、国内に留まらず海外の研究論文等もレビューしながら総合的な知見整理を行うと同時に、保育現場における Co-Agency を育むための保育者研修等の在り方について検討していきたい。

【引用文献】

・秋田喜代美・松本理寿輝（2024）遊び・学びを深める日本のプロジェクト保育：協働探究への誘い，中央法規出版，4-7，20-35.
・弘田みな子（2024）幼児の「話す・聞く」活動をめぐる心性史試論 ―保育における「共主体」を支える対話の可能性について―，神戸教育短期大学研究紀要，5，3-23.
・川田学（2019）保育的発達論のはじまり，ひとなる書房，38-39.
・古賀萌子・那須信樹（2023）共主体の視点から捉える子どもと保育者が織りなす遊びの一考察，中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，55，13-20.
・古賀萌子・那須信樹（2024）子どもと保育者が共に主体となって織りなす遊びに関する一考察(1) ―「保育者の関わり方についての役割観３段階モデル」を援用して―，中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，56，23-31.
・中村恵・小柳和喜雄・古川恵美（2019）社会情動的スキルを育む就学前教育の在り方 ～フィンランドの幼児教育に学ぶ～，畿央大学紀要，16(2)，19-34.
・中村恵・小柳和喜雄・矢田巧・矢田明恵・古川恵美（2020）共主体が育まれる学習環境の検討 ～フィンランドにおける対話による示唆～，畿央大学紀要，17(2)，11-20.
・おおえだけいこ（2023）子どもが中心の「共主体」の保育へ，小学館，13-82.
・白井俊（2020）OECDEducation2030 プロジェクトが描く教育の未来：エージェンシー、資質・能力とカリキュラム，ミネルヴァ書房，57-98.
・無藤隆・増田まゆみ（2021）保育におけるコ・エージェンシー（Co-Agency），保育ナビ，フレーベル館，4-5.

【付記】

本研究は、JSPS 科研費（24K05800）による助成を受けて実施した一部である。

アフターコロナにおける幼稚園・こども園が地域に対して果たす役割とは

○伊勢 慎（福岡県立大学）　髙口 知浩（純真短期大学）　井手 裕子（東亜大学）

１．研究背景と目的

「幼稚園教育要領」（文部科学省、2017）において、地域との連携に関して、「地域との連携について幼児や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、幼稚園教育要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくことも重要である。さらに、幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育んでいくことは、教職員をはじめとする幼稚園関係者はもとより、家庭や地域の人々も含め、様々な立場から幼児や幼稚園に関わる全ての大人に期待される役割である。」と示している。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の 10 項目の内、５に「社会生活との関わりで、家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。」と社会生活との関わりの中で、地域との関係を重視する方向性を示しており、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」（内閣府・文部科学省・厚生労働省、2017）も同様に示されている。

以上のように、幼児の成長のために地域との交流が求められており、教育課程、全体的な計画を編成するためにも地域との連携が求められているのである。

先行研究を概観するとコロナ禍前であるが、松田（2017）によれば、幼児教育における地域との連携について、幼稚園教諭は地域の人的な資源等を活用することにより、幼稚園教育要領にある地域の人々に親しみを持ち、地域の様々な文化や伝統に親しむなどして、教育活動の充実に効果があると意識している。地域との連携の事業を通して、地域での子育て、子どもが見守られているということなども意識できていると述べている。辻谷ら（2023）は、園と地域の人々との関係構築について調査しており、地域との関わりの質問項目の中でも「他園の子どもたちや地域の人々と関わる」、「地域社会とかかわりを持ったり、伝統や文化に触れたりする」の２項目において、他の項目と比較した際、十分でない可能性があると指摘しており、地域との関りの重要性を認識するも、その実践においては、課題が残ると考える。続けて、コロナ禍であることを鑑みたとしても、「他園の子どもたちや地域の人々と関わる」は、他の項目と比較しても評定平均値が低く、相対的に重視されていない可能性があるとも指摘されていた点からも、園と地域との交流に対しては、課題があると考える。

つまり、コロナ禍において人同士の接触が規制され、幼稚園、認定こども園が積極的に地域に出ていく保育方法は取ることができない状況になったことに加え、潜在的な課題として地域との交流が不十分であると考える。そこで、本研究では、アフターコロナにおける新たな地域との交流を模索するタイミングになってきていると考え、幼稚園、認定こども園における地域交流から始まる地域の活性化への示唆を得ることを目的とする。

２．研究方法

⑴調査協力者の属性

Ｘ幼稚園（認定こども園）に勤務する勤務年数６年目のＡ先生および、勤務年数４年目のＢ先生を調査協力者とする。Ａ先生は、４歳児クラスの担任であり、Ｂ先生は３歳児担任であり共に 2023 年度は町探検の実践を行い、地域との交流を行っていた。

⑵調査方法及び質問項目

2024 年３月に半構造化インタビュー方法を用い、それぞれ約 30 分のインタビューを行った。質問項目は、町探検における取り組みの内容、地域の方との交流、コロナ禍とアフターコロナの違い、地域交流の意義である。

⑶分析方法

語りを SCAT（大谷 2019；Steps for Cording And Theorization；SCAT とは４ステップにより構成概念を抽出するコーディングと、構成概念を紡いでストーリーラインを作成する質的分析法）を用い分析した。

⑷倫理的配慮

調査協力者のＡ先生、Ｂ先生および、Ｘ幼稚園園長には、研究の目的、個人・園が特定されないこと、本研究により不利益を被ることがないことを文章で説明すると共に、インタビュー調査時も同内容を書面にて確認し、署名を持って同意を得られたものとした。

３．結果と考察

Ａ先生、Ｂ先生のインタビュー・データを分析した結果を述べると共に、考察を行う。また、文中の□は分析した語りの一部を示しており、【　】は SCAT を用い分析した結果から得られた構成概念を示している。

⑴幼稚園が地域に開かれることの意義の確認事例

> Ａ先生：なんかその、Ｘ幼稚園が今までは、Ｘ幼稚園がどこにあるかっていうか、のがあんまり地域の方があんまり興味もないし、なんか…感じがありました。だけど、お散歩行くたびに「どこの幼稚園？」とかってこう聞かれたりするんで、その時に「Ｘ幼稚園です！」とかって「４歳児です！」とかって言うことで、地域の方も２回目会った時は「この前の子たちね〜こんにちは〜」って言って、あの…反応すごい良かったり。あとは、お散歩、公園に出かけると、一緒に見守って下さったりとか…。あの、一緒に、落ちないように…。（中略）遊具を見守ってくれたり、ちょっと「あの子向こうに行きようよ〜」とか言って。「あ、すみません！」みたいな。そういうのは変わったかな〜って今までこう…。（中略）あ、いやあの、私の反応ですけど。（中略）時々ですけどね。（質問者：それは今まで無かった感じですよね？もしかしたら。）まあ…あんまりなかったのかな〜、と思うんですけど。

Ａ先生の語りから、地域の方から幼稚園に対してあまり興味を持たれていなかった現状の中、地域を意識した実践

に取り組むことによって、次第に反応が変化する経験から、幼稚園教諭の【意識的に地域に開かれる教諭】という在り方が醸成され、幼稚園教諭から地域と繋がろうと意識することで、地域の方々に対して【人が開かれる】ことに繋がっている。

> B先生：去年…3年目で年少になって、その年もまだなかなか行けずで今年がやっと、外に繰り出せる状態で。で、お散歩だけだったときはまあ、地域の方に会って「ご挨拶しようね」とか、私たちも積極的に「こんにちは」とか言うようにしてたんですけど、地域の方がどんな反応をしているかとか、その表情まで、見るっていうことはなかったんですけど、今年…子どもたちだけじゃなくって地域の方がどんな顔であいさつ返してくださってるのかな？っていうのを見ていた時に、やっぱり、子どもたちが…なんか最初のうちは、コロナ禍…コロナ明けだったから、話しかけていいのかなっていう。地域の方自体もちょっと戸惑いがあるような、触っていいのか？子どもたちが行くけど、来るんだけど、この子たちに触れていいのだろうか？で、私たちの、職員の顔を見て、「あ、ぜひタッチしてあげてください」とか言うと、「ああ！」って安心してタッチしてくださる？逆にまだこうちょっと、触らないでって表情されてる方には「あ、やめとこうね」っていう風な声掛けはちょっとしてたんですけど、やっぱ回数重ねるうちに、地域の方の方から「あ、おはよう～！」とか「かわいいね～」とか声かけてくださるようになったので、そこに目を向けたのはすごくよかったのかな。私たちも交流するきっかけ？をつくりやすかったなっていう風に思いました。

B先生の語りから、コロナ禍では地域との交流は難しく、アフターコロナ直後は、地域との交流の始めとして散歩中の控えめな挨拶に留まっており、【意識不十分時代】を一定時期過ごしている。このことは、【コロナクライシス】の余波を受け戸惑いを感じている状況である。アフターコロナの2023年度は、町探検という園の方針と相まって、地域の方の表情を見ながら挨拶をする関係性の構築から【意識的交流目線の醸成】に繋がっている。

⑵地域との交流を意識した取り組みから見える無限の可能性事例

> A先生：病院もです。隣の…。病院の方もよく関わりがちょっとあるって言うのもあるんですけど、普通だったら大学病院とか、おっきい病院であれば絶対ないだろうな～って思うんですけど、多分ここは関わりもあるし、ちょっと小さめの個人病院ってところもあって、なんかこう中まで見せてもらって。びっくりです（笑）。うん。レントゲン台に乗って、わざわざ寝て、こんなことするんだよって言ってくださったのも…もうびっくりでした。（陶芸教室の方も）もうすごくいい方で、体験…体験っていうか、実際に？見学に行った時に、実際に触らせてくれて、陶芸の体験をさせてくださったりとか。

A先生の語りから、関係性がある地域の病院での町探検の経験や、飛び込んだ先の陶芸教室での経験は、A先生が思い描いていた地域との関りを超えた【想像超越型地域】と出会い、幼児にとっても【想像超越型体験】の機会となっている。

> B先生：おじいちゃん、おばあちゃんだから持ってる、だからこそ持ってる知恵があったりとか、保護者の方自体もそうやって開けた環境で子育てをすることによって、こう、産後うつをちょっとでも軽減できたりだとか、「大丈夫？」って声をかけてもらうだけでもきっと違うだろうし。おじいちゃん、おばあちゃんもさみしくて、一人でってなってる方の気持ちもきっと明るくなると思うし、保護者の方も子育てがしやすくなる。で、子どもたちも愛されてるんだっていう実感を持ったらやっぱり、人だけじゃなくって、ものとか生き物に対する愛情を持てるようになるから、長い目で見たときにその愛情って必要だな、親だけじゃなくて。みんなが見てるんだよっていう。犯罪抑止じゃないですけど、小学生になったらきっと公園に遊びに行ったりとか、登下校したりとかしてる時にも、幼稚園時代に地域の方からの見てるよっていうのがあったら、どっかで見られてるかもなって悪いことができなくなったりするかもしれないし、逆に安心して見守ってもらってるから大丈夫だっていう自信にもなるかもしれないし。

B先生の語りから、地域との交流を意識したことで、幼児、地域の方々、保護者の全ての方にとってこの交流が【ネガティブをポジティブにする相互作用】の可能性を感じている。また、地域の方々から幼児が愛されたり、見守られていることを経験することで将来にわたる【愛される派生効果】までも見通している。そして、幼児期だからこそ地域との交流をこのような町探検として取り組むことが必要であると考え、幼児には【地域の中の自分】を発見してほしい願いが内在されている。

4．総合考察

アフターコロナにおいて、幼稚園教諭の意識の変化に伴い、地域の方との繋がりが構築されるきっかけとなり、それが年度を通して徐々に表面的ではない幼児教育としての意義ある交流に繋がっていると考える。このことは、幼児における地域との交流の意義への示唆に加え、地域の方々の心の活性や、地域の活性化に繋がる実践事例であると考える。

〈引用文献〉
・文部科学省（2017）「幼稚園教育要領」
・松田知明（2018）「幼児教育における地域との連携による成果と課題（1）」、羽陽学園短期大学紀要 10（4）、61-74
・辻谷真知子、秋田喜代美、石田佳織、宮田まり子、宮本雄太（2023）「園と地域の人々との関係構築に向けて－子どもの経験と園内で共有される内容から－」、国際幼児教育研究 30 、35-49
・大谷尚（2019）「質的研究の考え方－研究方法論からSCATによる分析まで－」名古屋大学出版会

見学から始まったミドルリーダー研修においての一考察

安藤　香（名古屋市立大学　研究員）

【目的】

保育所保育指針第５章[1]では、職員の資質向上が記載され、体系的な研修計画の作成が求められている。その中の一つとして、ミドルリーダーの役割が注目されており、今後更に研究を深めていく必要があると述べられている。一般的にミドルリーダーとは、「特定の職位や経験年数のみによって規定するのではなく、園長と他の職員の中間に位置し、リーダーとして必要な実践の知恵や力量を持つ保育者、すなわち主任保育者や主幹教諭、副園長など」と定義される（野澤他：20018）[2]。また研修としては「ミドルリーダー・パターン」を用いた研修の検討（天野他：2019）[3]や実習指導者としての役割についても研究されている（嶌田：2024）[4]。

今回注目したのは，A 市公立保育園における主査研修である。A 市はインクルーシブ教育を目指しており、保育も令和 6 年度より「主体的保育」にしていこうとしていた。これまで丁寧な設定保育を中心に行っていたが、主体的保育に転換するために何をすればよいかが分からず、現場は混乱していた。保育の中核を担う主査が園内で主体的保育に向けて調整をしていくには、どのような研修が有効であるかを検証したいと思った。

筆者は、令和５年度に、A 市立のB 保育園に通って保育を見学してきた。市役所や園に合計 28 回行き、B 園の職員と良好な関係を作っていった。令和６年度はB 園がモデルケースとなり、保育環境を変えることとなり、その援助を行うこととなった（その後Ｃ園も追加された）。

A 市はとても丁寧な設定保育を長年行っている実績がある。勤務の年数が長ければ、その保育の実践知にプライドを持っている職員は当然多い。主査も保育を変えることに不安を抱えていると想定した。そこで、聞くだけでの理解から進むのではなく、実際に子ども一人一人を大切にした保育に変えていった園の見学を行い、主査にその園の実際を体感してもらうことが、「主体的な保育」への糸口を見つけるのに役立つのでは、と考えた。

安藤（2021）[5]は、保育士の同僚性の中で、「学びを受け入れる保育士の柔軟さ」と「職場での安心感」が保育を変えていく意欲の支えになったことを記している。主査は、長年保育について蓄積もあり、保育観も培っている保育士である。また主査は園に３～4 名いるので、主査同士が繋がって保育をリードしていける存在となる。主査が同じ園の見学をして感じたことを共有し発信していくことが、園の保育を変えていく原動力になるのではないかと考えた。

見学から数カ月たち、A 市の保育内容に変化が生じている。同じ園を見学したことが、主査達にどのような影響を与えていったかを明らかにすることが、本研究の目的である。

【方法】

研究協力者：見学先のＤ園⇒新指針の改訂に伴い、設定保育から子どもの主体を大切にするため、保育環境を変化させ整えていった園である。

A 市公立保育園の主査⇒主査制度は、令和４年４月より実施されている。修学年数により主任の受験資格が規定されており、主査は、主任級の職に４年以上在籍し、市長が必要であると認めた者に受験資格が与えられる。概ね大卒は 13 年以上、短大卒は 15 年以上の勤務者が該当する。始まって年数があまりたっていないので、主査についての在り方に不安を抱く保育士も少なくない。そのため、これまでは「主査の役割」についての研修が多かったと聞く。

主査には、見学する園は保育形態を変化させていった園であることを伝えており、4 回に分けて見学に行き、見学の最後に園長と懇談をして、いろいろな質問に答えてもらっていた。またA 市のB 園とＣ園がモデル園となり、他園からの見学者を受け入れ、交流できるようにしていた。

主査研修の流れ：D 園の見学を６月、７月に行った後、9 月に主査研修を行った。その際４つの設問のレポートを提出してもらうようにした。9 月の主査研修は、そのレポートを基にグループでの話し合いを中心に行い、1 月に各園の良い点を紹介するようにした。

研究方法：各園の主査研修でのレポートを園ごとにまとめて、記載内容からキーワードを抜き出し、KJ 法を用いてカテゴリー化していく。そこから得られた内容を表にして、再びKJ 法で分析し考察する。話し合いの内容も参考にしながら、どのような気づきや悩みが出ているかを検証していく。

【倫理的配慮（必須）】

Ａ市保育課とＡ市公立保育園園長達に研究の目的、概要を伝え、研究途中でも違和感があった場合は研究を取り下げることも伝えている。いずれも口頭で伝えているが、その都度研究内容を確認してもらうようにすることも含めて許可をもらっている。

【結果】

主体的な保育はどのようにしていくのか、主査をはじめ、園の職員も分からない状態で、皆が悩んでいた。その中での見学であり、見学する前はどこまで参考になるか疑心暗鬼でもあったが、他園見学は意欲的であった。

⑴　レポート「①見学に行き園でどのように伝えたのか」の分析

設定保育を軸としている保育から、環境を通しての保育への転換に当たり、どのような差異が存在しているかを主査達は見学したことで感じ取っていた。その点を園内で伝えることにより、これから何を行っていくかの指標となっていった。

保育士の声掛けを含む音環境⇒布を使っての防音の効果を実際体験したが、それより一番は職員の声が小さく、子どもも必要以上の音量ではなかったことである。設定保育だと集団にしていこうという気持ちが先に立ち、全体に伝えるために大きな声で子どもたちに伝えることが

多いが、環境を見直すことにより、小さな声でも大丈夫だと体感できた。

環境による子どもの姿⇒早めのおむつ外し、いたるところに体を使って遊べる工夫、子どもが遊びたいと思うコーナー設定などがあった。子どもは、生き生きとして落ち着いていた。見学前は、自分たちがやっていこうとする保育に対して、大丈夫かといった不安が大きかったが、先に取り組んだD園の状況を見て、大丈夫かも、に変化していることが分かる。

職員の連携と保護者の理解⇒これから保育を変えていくにあたり、職員同士の理解が必要であり、D園が話し合いをしてきた経過を聞いて、参考になった様子である。そのうえで、保護者に理解を求めていくことの必要も改めて課題となった。

⑵ レポート「②園を見学して明確になった自身の課題を職場の中でどのように実践したか」の分析

各園から出ていたキーワード

B	子どもに合わせた環境設定、イメージできる環境⇒意図しない遊びに発展、子どもを見守る、必要に応じた声掛け、職員が同じ方向を向けるように
C	環境を整え職員の情報共有増⇒考え、決定し、責任をもって遊ぶ子どもにと絶えず共有する
E	遊びこむ子どもへと変化⇒横割りクラス＋異年齢での活動、声掛けを減らし見守る⇒子どもの様子が以前よりみえる
F	子どもと思いの共有⇒共有できていない面、理論の共有は必要⇒コミュニケーションが必要⇒遊びたくなる環境. 足裏への刺激
G	遊び環境の見直し⇒常設、制作、くつろぎのコーナー⇒担任との話し合い
H	子どもの姿の変化⇒走りまわる子の減少。遊びの保証による安心←小さい声での語り掛け、子どもの見守り
I	子どもの声を聞く⇒積極的な参加、子ども同士での解決、聞いてもらう安心感。声掛けをセーブ⇒子どもの姿が明確、担任との話し合いの必要へ
J	見学内容を参考にした環境⇒子どもに合わせて変化、環境設定への職員の温度差
K	見学を伝える⇒環境つくりの楽しさ、継続する遊びが子どもの切り替えに寄与、不必要に子どもを待たせない食事場面の設定
L	遊びを大切にしたデイリーの設定⇒子どもを見る力増大、子どもの遊ぶ姿が変化

環境設定⇒保育を変えようとして半年で、各園が子どもに合わせた環境を作る努力をしている。生活体験コーナー作りをしていく中で、保育士が予想していない遊びに発展するなど、子どものイメージ力の高さに改めて感じている。制作コーナーに取り組んでいる園も多い。

環境による子どもの変化⇒以前なら保育士に許可を求めていた場面で、子どもたちが自分たちで考えたり、声を掛け合ったりしながら遊びや生活を進めていくようになった。夕刻の排泄タイムをやめて自由に行けるようにしたことで、より遊びを楽しみ、行きたくなったらトイレに行けるようになった。しかし、片付けの課題が多くの園で出ていており、主体的保育の是非に及んでいた。

職員の変化⇒子どもへの声掛けを減らし、見守る意識をして子どもの姿を観察することで、一人一人がどんなことに興味をもっているか、どんな遊び方をして遊んでいるかを以前より知ることが増えた。コミュニケーションをより充実していきたいと思うようになった。

⑶ レポート「③主体的な保育を提供したり実践していく中で疑問に思ったことなど」の分析

多くの園から、職場全体に伝えることの難しさを感じていることが伺えた。特に会計年度のフリー保育士は、保育に長年携わっているが、研修の機会が少ない。今回A市が主体的な保育に転換していく意図について、伝えることが難しいとの声が多かった。また、主体的保育を進めていく中で、主査として、保育士としてどのように保育を考え伝えていくかを悩む声も多かった。

⑷ レポート「④子ども主体の保育を進めていく中で、子どもの変化、職員の変化は」の分析

⑵と同様な意見が出ていた。

【考察】

環境を変えたことでの子どもの変化⇒子どもたちが自分たちで決めたことの方が、子どもが主体的に関わっていた。子どもは「聞いてもらっている」といった満足感があった。切り替えができなかった子が、また次遊べると思う環境になったことで切り替えられるようになるなど、子どもが落ち着いてきた。自分で考えて行動するようになり、けがも減ってきたと保育士は感じている。

環境を変えたことでの保育士の変化⇒自分たちの声の大きさに気付いた主査達は、園に戻り声について考えるようにした。大人の声掛けを減らしたことで、子どもを観察する機会が増えていき、子どもの気持ちや意見を拾いやすくなり、以前より見守る幅の広がりを見せている。変化した環境に関わって遊んでいる子どもの姿に触発され、環境を変えることが楽しいと感じるようになっていき、子どもと共感することが増え、またそれが次の環境へと繋がっていく循環が見られた。しかし、主体的保育について懐疑的な職員もおり（多くは研修機会の少ない会計年度の職員）、どのように主体的保育を伝えていくことが必要かといった職場内でのコミュニケーションについての検討課題が出ていた。

見学に行った効果⇒半年間で、モデル園だけでなく、他の園も温度差はあるが、環境を変化させている。4月当初は、主体的保育に対して、子どもがわがままになるのではないか、けがが増えるのではないかといった懸念事項が多くあった。主査全員が見学をしたことで、主体的保育が目指す先の子どもの姿を見ることができ、主査同士で共感することができた。自分たちがこれから始める困難をクリアした園の見学は、取り組む不安が肯定に傾いたことが効果としてあった。主査の柔軟性、職場の安心感も存在していた。

【参考文献】

1）厚生労働省（2027）保育所保育指針第5章　フレーベル館

2）野澤他（2018）保育におけるミドルリーダーの役割に関する研究と展望

3）天野他（2019）「ミドルリーダー・パターン」を用いた主任保育者研修の検討

4）嶌田（2024）保育所における実習指導者としての主任保育士の役割の具現化

5）安藤（2021）異なる保育方法を採り入れる過程で保育者に求められる同僚性

※見学を受け入れてくださったD園の皆様に感謝申し上げます。

組織的表現創作活動の個人評価フォームの留意点について

―特に顕著な活躍をした学生の評価の是非についてのアンケート調査を通して―

○佐々木友里（豊岡短期大学）　葛谷潔昭（豊橋創造大学短期大学部）

１．はじめに（本研究の目的）

本研究では、筆者が開発した「組織的表現創作活動の個人評価フォーム」の留意点について、明らかにするために、特にフォームの回答以前の段階に学生から賛否両論があった「特に顕著な活躍した学生」を回答するシートに関して、今後の課題を明確にしていきたい。特に、回答してもらうならどのような配慮が必要かについて探っていきたい。

本研究は、2022 年度に日本保育学会 75 回大会にて発表した「社会の変化に対応した、オペレッタ創作による非認知能力の獲得度評価ツールの開発について」（保育者養成における組織的表現創作活動の個人評価フォームの開発）[1] の続編である。

２．研究方法

2023 年度の最終時期（2024 年 1 月）に組織的表現創作活動の発表を行った学生（28 名、14 名ずつでグループ分けしており、それぞれ演目 S と演目 T で分かれている）に対して、実施後、先述した研究で開発したフォームの回答を体験してもらった。

その体験後、第三者の教員に依頼し、C シート（特に顕著な活躍をした学生（特定の最も活躍した個人）を抽出してその学生に対する評価を記載するシート）の是非についてアンケート調査（Google フォーム）を行った。

この研究では、後者の集計と分析により、C シートの在り方、今後の課題を導き出すこととした。

3. 倫理的配慮

第三者教員から受け取ったアンケート（Googleフォーム）記録の取り扱いについては、第三者教員の段階で、個人が特定できるような自由記述がないか確認の上、受け取っている。なお、Googleフォームには、メールアドレスや個人名などの記入欄を設けていない。調査本文においても、選択式の質問については、統計的な処理を行うこと、自由記述については、万が一個人が特定できるような回答が書かれた場合は、記号に置き換えるなどの配慮行う旨の記述をしている。

４．個人評価フォーム各シートの内容[2]

個人評価フォームは、A～D の 4 種のシートで構成されており、その項目は以下の通りである。今回の研究では、自己評価を目的とした A・B シート（新自己評価シート）に対する評価を行うこととしている。

なお、項目の検討にあたっては、幼児教育・保育の領域でも重要視され、保育者にとっても重要な要素して意識付けするべき「非認知能力」の獲得にも着目し、経済産業省の「新・旧社会人基礎力」のほかに、2016 年に示された「保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ」の内容[3]、ジェームズ・J・ヘックマンが著書『幼児教育の経済学』で提唱した「非認知的な能力」、「社会情動的能力」[4]、一般財団法人日本生涯学習総合研究所（2018）が示した、社会的・心理的能力[5] を参考にした。

1）回答シート（1）（A・B シート＝新自己評価シート）

下記の項目について、獲得度（A シート）と重要度（B シート）を作成し、獲得することが望ましい「能力要素」の各項目ついて自己評価を 6 ランクで行い、評価の理由や気づきについて、自由記述を行う。

＜社会人基礎力（2006）：3 つの力と 12 の能力要素＞

Ⅰ. 前に踏み出す力(action)：一歩踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力

①主体性、②実行力、③働きかけ力

Ⅱ. 考え抜く力(thinking)：疑問を持ち　考え抜く力

④課題発見力、⑤計画力、⑥想像力（創造力）

Ⅲ. チームで働く力(teamwork)：

⑦発信力、⑧傾聴力、⑨柔軟力、⑩情況把握力、⑪規律性、⑫ストレスコントロール力

＜新・社会人基礎力（2018）＞

新たに加えられた「3 つの視点」に対して示された、個々人がキャリアオーナーシップに基づき、ライフステージの各段階で意識することが求められるとされる“問い”を基にして、下記の項目（単語）を作成した（カッコ内の言葉は、新・社会人基礎力で示された文である）。

①自己価値付加力（自らが付加価値を生み出す）

②学習深化力(学びの広さや深さが得られる)

③人脈多様性(多様な人と出会う)

④視野・思考拡大力(視野を広くもてる)

⑤経験多様性(多様な機会を得ることができる)

⑥組織・自己認識力（組織と自分との関係を理解できる）

＜非認知能力＞

非認知能力の文献をもとに、新・旧の社会人基礎力にない項目（能力・特性）を抽出した。

①統率力、②意欲、③自信、④問題解決力、⑤批判的思考力、⑥自己管理能力、⑦自己肯定感、⑧探究心、⑨根気強さ、⑩注意深さ、⑪共感性、⑫協調性、⑬道徳心、⑭倫理観、⑮公共性、⑯コミュニケーション力

2）回答シート（2）（C シート）

創作活動で特に顕著な活躍した者を 3 人あげ、発揮した能力（先述“1）”で示した「能力要素」（社会人基礎能力 12、新社会人基礎能力 6、非認知能力 16：以下略））から選択し、その理由を記載する。

3）回答シート（3）（D シート）

対象となる創作活動の経験とこの評価フォームの回答作業を通して感じた「今後（保育者、社会人として）の自

己成長目標」を記述し、さらに先述「2」で示した能力要素から必要とされるものを複数選択する。

５．調査結果

個人評価フォームのうち、「特に顕著な活躍をした学生（特定の最も活躍した個人）」を選んで、その学生が発揮した能力と評価を記載する「C シート」の是非について問いかけた。

その結果、「A.ぜひ書きたい」が５名（17.86%）、「B.聞かれれば書く」が３名（10.71%）、「C.どちらかと言えば書きたい」が２名（7.14%）、「D.強制的に書けと言われれば書く」が４名（14.29%）、「E.どちらかというと書きたくない」が９名(32.14%)、「F.絶対書きたくない」が５名(17.86%)であった。この結果を「積極性の度合い」で、整理し直すと、「積極的に回答する（したい）（A,B,C を合計）」が 10 名（35.71%）、「回答するが消極的(D を抽出)」が 4 名（14.29%）、「回答には否定的(E,F を合計)」14 名(50.00%)であり、さらに、「回答に対してポジティブな考え（A,B,C を合計）」が 10 名（35.71%）、「回答にネガティブな考え(D,E,F を合計)」が 18 名（64.29%）と、回答することに対して後ろ向きな気持ちの学生が６割を超えていた。

演目のリーダー（演目Ｓ・T、各１名＝計２名）とサブリーダー（演目Ｓ・T、Ｓ：３名。T1 名の計４名）で回答の傾向を調べた。演目のリーダー（計２名）のうち、演目はＴの者は、「A.ぜひ書きたい」と答えたが、演目Ｓの者は「F.絶対書きたくない」と答えた。一方、サブリーダー（計４名）のうち、演目Ｓの２名が、D を選び、１名がＣを選んでいる。演目Ｔの１名は、A を選んでいる。

なお、各回答を選択した際にその理由や補足意見を任意の自由記述で記載を求めた。その結果（再掲なし）、「a.頑張った人、その人なりに頑張った人は評価したい（評価されたい）」５名(17.86%, A,C,D（２名）,E)、「b.学生の名前をあげるのが好きではない」２名(7.14%,E,F)、「c.自分の名前が分からなければ書ける」３名(10.71%,D,E,F)「d.選びたくない（回答したくない）」４名(14.29%,E(4 名))であった。

６．考察と結論、今後の課題

個人評価フォームに対する、ネガティブな意見が６割を超えており、そのうち否定的な意見は、５割を超えていた。この結果から、新自己評価シートにおける、個人評価の項目の再考を求められることとなった。

しかし、リーダーやサブリーダーに限って言えば、演目Ｓは、サブリーダーが多く、全員がネガティブな気持ちの回答をしており、演目Ｔは、全員が強くポジティブな気持ちを回答しており、明らかに演目間で極端な偏りがあった。この点について、担当教員の見解としては、演目Ｔは、リーダーとサブリーダーともに、社会人経験者で、組織で勤労した経験があるなど、組織活動の経験値があり、担当教員とのコミュニケーションの頻度も多く、サブリーダーを多く配置せずに指揮管理系統を明確にしていたこと、練習・準備も安定的に進行しており、当日の出来栄えもよかったことが背景にあるのではないかと述べている。この点の評価の違いは、学生がグループ単位で取りまとめた活動報告書のまとめにも記載されている。

また、対象は別の学生だが、2023 年１月の調査では、33 人中の 27 名（81.8%）が、新自己評価シート（全フォーム）の実施に対して、肯定的で、意識向上、行動変容、意欲の向上のいずれかにつながっていると回答をしている[6]。

また、本研究の調査の自由記述では、「a.頑張った人、その人なりに頑張った人は評価したい（評価されたい）」と約 18%の学生が答えており、その半数はネガティブな意見（D,E）を表明していることから、活躍した個人を評価することに対しては、一定数のニーズがあることが推察される。また、別の学生（約１割）が、同じく自由記述で「c.自分の名前が分からなければ書ける」と答えている。

以上のことから、C シートのみ、独立したシートで、別集計にするなど、匿名性の確保ができる調査票や、集計方法の工夫や事前の説明があれば、回答できる学生がいる可能性もあると思われる。また、回答に対するネガティブさとポジティブさを聞き、集計・分析することが、各グループ（演目）の組織の評価にもつながる可能性が示唆された。

今後も、本フォームのシートごとの検証を行い、改善に努めていきたい。

---

1) 佐々木 友里・葛谷 潔昭（2022）「社会の変化に対応した、オペレッタ創作による非認知能力の獲得度評価ツールの開発について（保育者養成における組織的表現創作活動の個人評価フォームの開発）」（ポスター発表・発表要旨）共著, ,日本保育学会 75 回大会オンライン(P-A-7 保育者の資質能力・保育者の専門性など2)

2) 葛谷潔昭　佐々木友里（2023）「保育者養成施設での組織的創作活動（オペレッタ創作）における改善点の検討―学生の他者を評価する視点の調査を通して―」豊岡短期大学　論集　20 号　p.265-274

3) 厚生労働省社会保障審議会児童部会保育専門委員会（2016）『保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ』p.2(https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/1_9.pdf)(2024 年８月 15 日閲覧)

4) ジェームズ・J・ヘックマン,大竹文雄解説,古草秀子訳（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社,p.11,17

5) 一般財団法人 日本生涯学習総合研究所(2018).「非認知能力」の概念に関する考察 p.5 表 2：「能力の要素」の列記,p. 1-7：非認知能力と社会人基礎力の関連性

6) 葛谷潔昭　佐々木友里（2024）「保育者養成校における「組織的表現創作活動」への学生の意識づけの向上に向けて-「自己評価シート」への評価を通して-」豊岡短期大学　論集　21 号に掲載予定。

音高感覚に苦手意識のある保育者養成校学生に対する自身の声質を模範とした個人練習方法の検討

佐藤　和貴（高崎健康福祉大学人間発達学部）

【目的】

保育者養成課程に在籍する学生（以後、学生と称す）は音高を正しく歌えない者が多いことが問題として挙げられており、効果的に音高感覚を学習するための練習方法が求められている。

音楽経験の少ない者は、慣れない声から音高情報を聴きとることが難しいとされる。また、学生は人前で歌うことに苦手意識を持っている者が多く、発表等の演奏時には緊張が音程を不安定にさせ、羞恥心につながり苦手意識を持つ原因となっている。このように音高を正しく歌うことに苦手意識のある学生は、他者の前では効果的に練習に取り組むことが難しいという課題がある。

さて、音高感覚を効果的に学習するには聴き慣れない他者の声ではなく、自分自身の声をフィードバックする方法が有効である。また、音響システム（方法で説明）を活用することで、指導者がいなくとも自身の声質を用いて１人で歌唱練習を行う方法が検討されている。

そこで本研究は、歌唱に苦手意識を持つ学生が、音響システムを使用して 1 人で自身の発声をフィードバックしながら歌唱練習を行い、個人練習の結果音高感覚が上達するのか確認することを目的として行なった。

【方法】

１．音響システム

この音響システムはこの音響システムは、ドイツ公営メディア芸術センター『ZKM』の客員芸術家でメディア・アーティストの及川潤耶によって製作された。マイクからの入力音声の音高情報のみを加工し、入力音声の声質のままで異なる音高に変換して出力することが可能である。被験者は任意の発声しやすい音高で入力する。これにより、自分の発声した音高と同じ、または違う音高を自身の声質のまま聴き、比較して聴き取ることができる（図１）。

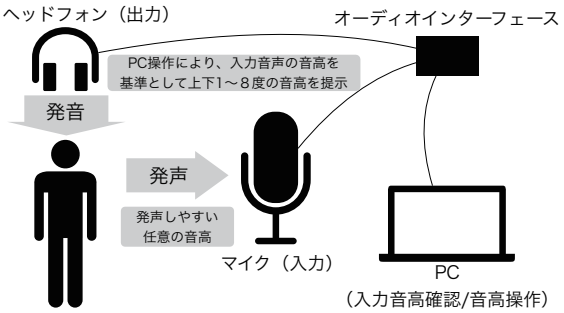


図１　音響システム図（筆者作成）

また、出力された音高を模倣する練習も可能となる。機器によって音声入力をすると PC の画面に音高が表示され、入力された音を基音（長音階の主音）として認識し、PC トラックパット操作によって任意の音高出力や音量の操作ができる。出力できる音高は入力音声から上下１オクターブ内の音高（半音ごと）である。出力された音高に対し被験者が発声を行うと、画面表示により音高の確認も可能である。（図２）。音の高低は、音高の表示と画面のバー表示によって認識が可能である。被験者は自身の発声を聴きながら、これらの画面表示により視覚的な音高の正誤フィードバックが可能である。

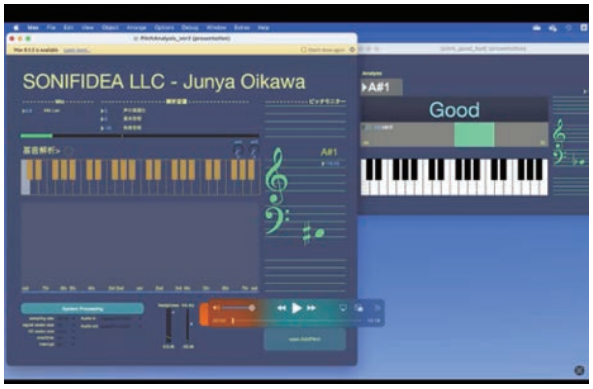


図２　画面表示

また、本音響システムには音高解析機能も備わっている。″C3″の音声を発声しようとした場合、入力音の音高が ″C3″(261.63Hz) ぴったりであれば″C3″の 0 セントと表示される。発声している音程が″C3″の上下 30 セント以内であれば「Good」、それを超えると「Bad」になるように設定されている。本研究では、発声できた音高を確認する際、表示音高が「Good」表示の音高を発声できた音高として捉えている。

２．対象者と手続き

本研究の対象者は、音高を合わせて歌うことに自信がなく練習による音高感覚の上達を希望した保育者養成課程に在籍する女子学生１名である。学生は自身で音響システムを操作し、自身の声質を模範の音声として音高感覚を学習するためのピッチマッチ練習を１人で行なった。練習は、2023 年 12 月～１月に行われた。１回５～10 分程度の練習を５回実施した。学生は、１回目練習時のみ、筆者より音響システムの操作方法の説明を受けながら練習を行なっている。

３．個人練習

学生は音響システムを操作し、最初に発声しやすい任意の音高を入力する。発声入力した音高を歌いながら、音高を操作して出力された音高を聴き取り、同じ音高を発声するよう練習を行う。最初の入力音声となる発声に続けて、出力された音高を発声していく。模範として出力された音高と同じ音高を合わせるように発声し、さまざまな音程を歌い分ける練習となる。

４．評価方法

練習の様子をPCの画面収録機能を利用して音響システムの実行画面を録画、録音した。録音内容からは、入力音声と音響システムで出力された音声の音高の正誤を記録することで、音高感覚の上達を評価した。

【倫理的配慮（必須）】

本研究は高崎健康福祉大学研究倫理委員会の承認（第2242号）を受けて実施している。

【結果】

練習の結果を、回ごとに記録を取り、発声回数と入力音高、出力音高に対する学生の発声とその正誤、操作の様子をまとめた。結果を表１～５に示す。出力された模範の音高に対する学生の発声の正誤は音響システムの音高判定機能によって判断した。正しい音高を「○」、発声中に音高が変化して正誤判定を行き来する不安定な場合、もしくは音高表示は合っているが「bad」表示の場合は「△」、間違った音高を「×」とした。

１回目の練習では、合計発声回数25回、入力音声に対し、完全１度～長７度の音程を練習した。発声６回目の完全５度の発声から難しい様子が見られたため、半音下げ減５度を練習した。その後、完全５度は正しく発声できるようになった（発声回数を以後「#」と示す、#12、#13、#19）。長６度は捉えることもできたが、長７度は難しい様子であった。模範の音高に対し、半音程度低く捉えてしまう様子が見られた。

２回目の練習では、合計発声回数17回、入力音声に対し完全１度～長短２度の音程を練習した。#15に「△」判定が見られたが、それ以外は出力音高に対しすべて正しく発声することができた。音高を入力音声の音高を変えながら練習する様子が見られた。

３回目の練習では、合計発声回数27回、入力音声に対し完全４度から完全８度までの音程を練習した。＃１～６では、完全４～５度の模範の音高としたが、間違いがありながらも回数とともに音高を修正し合わせることができるようになった。＃７～９の長６度の音程では、間違いの後３回目の長６度の発声（＃９）で合わせることができた。#10～13の長７度の音程は難しい様子であった。その後は、音程を狭く設定し練習を再開した。#16～21にかけて長６、７度に再度挑戦し、ミスがありながらも音高を合わせることに成功している。完全８度の音程も入力音高A2に対しG#3の音高まで発声を近づけることができた（#23）。

４回目の練習では、合計発声回数16回、入力音声に対し完全１度から完全８度までの音程を練習した。出力音高は、音程の狭い方から順に広げていき、完全５度までは間違うことなく音高を合わせて歌うことができた。長６度（#11、#12）、長７度（#13、#14）、完全８度（#15、#16）も２回目の発声で正しく合わせることができた。

５回目の練習では、合計発声回数18回、入力音声に対し完全１度から完全８度までの音程を練習した。＃５、６で完全５度、長６度を間違ってしまった。＃７～９に短６度に半音狭く設定し練習を続け、＃９で音高を合わせることができた。再び#10～12で長６度を設定し、#11には半音以内の誤差があったが、#12で修正して音高を合わせることができた。#13～14回目の発声では長７度を設定し、#14で合わせることができた。#17、#18の完全８度では、音高を正確に捉えることはできなかったが、全音から半音の誤差まで修正することができた。

表１　１回目の練習結果

	発声回数	設定音程	入力音高	発声音高	正誤	操作ミス
1回目	1	完全１度	B2	B2	○	無
	2	長２度	C3	D3	○	無
	3	長３度	C3	F3	×	無
	4	長３度	B2	D2-D#3	△	有
	5	完全４度	B2	E3	○	無
	6	完全５度	C3	F#3-G3	△	無
	7	減５度	B2	F3	○	無
	8	減５度	B2	F3	○	無
	9	減５度	B2	F3	○	無
	10	減５度	A#2	F3	×	無
	11	減５度	B2	F3	○	無
	12	完全５度	B2	F#3	○	無
	13	完全５度	A#2	F3	○	無
	14	減５度	A#2	E3-F3	△	無
	15	減５度	A#2	E3-F3	△	無
	16	減５度	B2	F3	○	無
	17	減５度	A#2	F3	×	無
	18	減５度	B2	F3	○	無
	19	完全５度	A#2	F3	○	有
	20	増５度	A#2	F#3	○	無
	21	長６度	A#2	G3	○	無
	22	長６度	A#2	G#3	×	無
	23	長７度	A#2	G#3	×	無
	24	長７度	A#2	G3	×	無
	25	長７度	A2	G3	×	無

表２　２回目の練習結果

	発声回数	設定音程	入力音高	発声音高	正誤	操作ミス
2回目	1	完全１度	B2	B2	○	無
	2	完全１度	C#3	C#3	○	無
	3	完全１度	B2	B2	○	無
	4	完全１度	D3	D3	○	無
	5	完全１度	D#3	D#3	○	無
	6	短２度	B2	C3	○	無
	7	短２度	C3	C#3	○	無
	8	短２度	D3	D#3	○	無
	9	短２度	C3	C#3	○	無
	10	短２度	C3	C#3	○	無
	11	短２度	D3	D#3	○	無
	12	長２度	C3	D3	○	無
	13	長２度	C3	D3	○	無
	14	長２度	E3	F#3	○	無
	15	長２度	E3	F#3-G3	△	無
	16	長２度	F3	G3	○	無
	17	長２度	F#3	G#3	○	無

表３　３回目の練習結果

	発声回数	設定音程	入力音高	発声音高	正誤	操作ミス
3回目	1	完全４度	A2	D3-D#3	△	無
	2	完全４度	A2	D3-D#3	△	無
	3	完全５度	A2	E3	○	無
	4	完全５度	A2	F3	×	有
	5	完全５度	A2	D#3-E3	△	無
	6	完全５度	A2	E3	○	無
	7	長６度	A2	F3-E3	×	無
	8	長６度	A2	F3	×	無
	9	長６度	G#2	F3	○	無
	10	長７度	A2	F#3	×	無
	11	長７度	A2	F#3	×	無
	12	長７度	A2	F#3	×	無
	13	長７度	A2	F#3-G3	×	無
	14	完全５度	A2	E3	○	無
	15	完全５度	A2	E3	○	無
	16	長６度	A2	F3	×	無
	17	長６度	A2	F#3	○	無
	18	長７度	A2	F#3	×	無
	19	長７度	A2	G3-G#3	△	無
	20	長７度	A2	G#3	○	無
	21	長７度	A2	G#3	○	無
	22	完全８度	A2	G#3	×	無
	23	完全８度	A2	A3-G#3	△	無
	24	長７度	A2	G#3	○	無
	25	長７度	A2	G#3	○	無
	26	長６度	A2	G#3	×	無
	27	長６度	A2	G#3	×	無

表４　４回目の練習結果

	発声回数	設定音程	入力音高	発声音高	正誤	操作ミス
4回目	1	完全１度	A#2	A#2	○	無
	2	完全１度	A#2	A#2	○	無
	3	長２度	A#2	C3	○	無
	4	長２度	A#2	C3	○	無
	5	長３度	A#2	D3	○	無
	6	長３度	A#2	D3	○	無
	7	完全４度	A#2	D#3	○	有
	8	完全４度	A#2	D#3	○	有
	9	完全５度	A#2	F3	○	無
	10	完全５度	A#2	F3	○	無
	11	長６度	A#2	F#3	×	無
	12	長６度	A#2	G3	○	無
	13	長７度	A#2	G#3	×	無
	14	長７度	A#2	A3	○	無
	15	完全８度	A#2	A3	×	無
	16	完全８度	A#2	A#3	○	無

表５　５回目の練習結果

	発声回数	設定音程	入力音高	発声音高	正誤	操作ミス
5回目	1	完全１度	A2	A2	○	無
	2	長２度	A2	B2	○	無
	3	長３度	A2	C#3	○	無
	4	完全４度	A2	D3	○	無
	5	完全５度	A2	D#3	×	有
	6	長６度	A2	E3	×	有
	7	短６度	A2	E3	×	無
	8	短６度	A2	E3	×	無
	9	短６度	A2	F3	○	無
	10	長６度	A2	F#3	○	有
	11	長６度	A2	F#3(bad)	△	無
	12	長６度	A2	F#3	○	無
	13	長７度	A2	G3	×	有
	14	長７度	A#2	G3	○	無
	15	短７度	A#2	G3	×	無
	16	長７度	A2	G3	×	無
	17	完全８度	A2	G3	×	無
	18	完全８度	A2	G#3	×	無

【総合考察】

本研究では、学生は１度では発声できなかった音高があった場合も、繰り返し同じ音高を発声したり、音高を下げてから再度上げて発声したりすることで、合わせることができるようになった場面が数多く確認できた。

この理由としては、模範の音声が自分の声質であるため音高の違いが速やかに認識でき、発声すべき音高のイメージが作りやすかったためと考える。模範の音声については、先行研究からも自分の声質の聴きやすさが示されており、発声の際の注意が音高のみに焦点化され、１人でも声帯の使い方を工夫し発声音高を調整することができたものと考える。先行研究では、苦手な者は人前で練習すると緊張感から音高が不安定になりやすいという問題があるが、この練習では終始ストレスなく練習でき問題が克服されたと言える。音響システムを利用することで、分かりやすい自分の声質で音高を聴き比べ、音高の画面表示により視覚的にもフィードバックできることが効果的であると考えられた。音響システムでの練習は、学生にとっても音声の入出力が容易に操作でき、分かりやすい自身の声質を模範としながら、１人でも音高が合っているか確認修正しつつ練習が可能である。１人でリラックスした状態で練習を行うことで、緊張感を生まず音高に焦点を当てて学習をしやすい。これにより、自身の発声と丁寧に向き合うことで、発声時の声帯など身体の使い方を自ら調整することができる。音高感覚に苦手意識のある学生にとって、効果的な個人練習を実現できる方法となることが示唆された。

保育所等における午睡に関する業務の負担感に及ぼすキャリアアップ研修受講の効果

○清水益治（帝塚山大学教育学部）　千葉武夫（関西学院短期大学）　森　俊之（仁愛大学人間学部）
岡村季光（奈良学園大学人間教育学部）　青井夕貴（仁愛大学人間生活学部）　波田埜英治（関西学院短期大学）
碓氷ゆかり（関西学院短期大学）　吉岡眞知子（東大阪大学こども学部）

【目的】

本研究の目的は、保育所等における午睡に関する業務の負担感に及ぼすキャリアアップ研修受講の効果を調べることで、子どもにより適切な午睡環境を整えるための資料を提供することである。

保育者が負担感を感じながら子どもに接することが望ましくないことは明らかであろう。ではどのようにしたらその負担感を軽減できるのか。研修は一つの手段であるが、どのような研修が望ましいのか。園としての研修体制はどのような体制がよいのか。本研究ではこれらの点に焦点を当てる。

【方法】

１．調査対象

全国の保育所及び認定こども園から無作為抽出した 1,598 園を調査対象とした。調査票は、園長、０歳児、１歳児、２歳児、３歳児、４歳児、５歳児担当保育者用を作成した。園長用については、園長など園全体を把握している方に、０歳児、１歳児、２歳児、３歳児、４歳児、５歳児担当保育者用については、それぞれの年齢を担当している保育者から１名の方に、回答してもらうよう依頼した。

２．材料

調査票は、「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドライン」「保育所における感染症対策ガイドライン」の午睡に関する内容や、日本保育協会が昭和 59 年（1984 年）に実施した調査票を参考に作成した。

園長用の調査票では、園の概要（①園の所在地、②運営主体、③④施設種別、⑤在籍数、保育者の人数など）、午睡への取り組み（⑥午睡マニュアルの有無・内容、⑦午睡時の寝具の管理、⑧業者委託の料金、⑨寝具の洗濯、⑩寝具の洗濯の頻度、⑪睡眠に関する研修、⑫ガイドラインの活用、⑬保護者からの午睡時間要望、⑬保護者からの布団管理要望など）について尋ねた。

０歳児担当保育者用の調査票では、①午睡時の保育士等の配置、②午睡中の職務（付き添う・付き添わない）、③午睡中の観察内容、④記録の時間間隔、⑤午睡用品（布団、ベッド）、⑤-2 ベビーベッド選択理由、⑥午睡に使用する寝具布団やシーツ（夏期、冬期）、⑦午睡時の保育室の配慮、⑧室温や湿度の基準の有無、⑧-2 設定温度・湿度、⑨午睡（睡眠）時の子どもの状態把握方法、⑩午睡（睡眠）に関しての負担感、⑪「午睡」に関する指導計画について尋ねた。さらに回答者の⑫職位、⑬キャリアアップ研修受講の有無、⑭通算勤務経験について尋ねた。

１歳児、２歳児、３歳児、４歳児、５歳児担当保育者用の調査票では、０歳児担当者用の質問に午睡の実施状況や具体的な時間に関する設問を加えた。

本研究の主たる関心である午睡に関する業務の負担感に関しては、表２の左に示した業務について、「１　非常に負担を感じる」から「６　全く負担を感じない」の６段階で評点を求めた。なお、業務なしの場合は「７」の選択肢を選んでもらうようにした。

３．手続き

依頼文書と「アンケート用紙の配付・回収について」の文書、園長用調査票、０歳児、１歳児、２歳児、３歳児、４歳児、５歳児担当保育者用の調査票、返信用封筒を、全国の保育所・認定こども園から無作為抽出した 1,598 の園に令和５年（2023 年）２月９日に郵送した。締め切りを３月 4 日（土）としたが、３月 17 日（金）までに着いたものを分析対象とした。

このうち 11 の園には郵便が不達であり、実質の調査対象は 1,587 園であった。回収されたのは 390 園であり、回収率は 24.6%であった。回収された調査票は園長用が 385 票、０歳児用が 346 票、１歳児用が 369 票、２歳児用が 374 票、３歳児用が 390 票、４歳児用が 390 票、５歳児用が 390 票であった。

４．倫理的配慮

調査票への回答の依頼にあたっては、この研究は、日本保育協会保育科学研究倫理委員会の承認を受けていること、アンケートにご協力いただけない場合でも不利益を受けることはないこと、匿名にて回答いただき個人情報は守られること、データは厳重に保管し研究目的以外に利用しないことなどを依頼状に明記し、同意いただいた上で回答をしてもらうようにした。利益相反はない。

５．その他

本研究は、千葉ら（2024）のデータを再分析したものである。

【結果】

表１は各キャリアアップ研修の受講者数と未受講者数を示したものである。乳児保育、障害児保育、幼児教育、保護者支援・子育て支援の順に受講者数が多かった。担当年齢による違いを調べたところ、乳児保育と食育・アレルギーは０歳、１歳、２歳児担当者の受講割合が高く、幼児教育では３歳、４歳、５歳児の担当者の受講割合が高かった。

受講者と未受講者の負担感（高得点ほど負担を感じるように変換）の平均値を算出し、その差について t 検定を行った。有意差があった項目の平均値を示したものが表２の左である。数値の大きな方（負担感が高い方）をゴチック体にした。

多くの業務で有意差が見られたのは、幼児教育と保育実践であり、どちらも７つの業務で差が見られた。幼児教育では、寝具の準備（午睡前）で受講者の方が未受講者よりも負担感が高かった。子どもの着替え、読む絵本等の準備（以上、午睡前）、睡眠中に泣いてしまった子への対応、なかなか眠りにつかない子への対応、すぐに目覚める子への対応（以上、午睡中）、早く起きる子への対応（午睡後）では未受講者の方が受講者よりも負担感が高かった。

保育実践では場所の清掃（午睡前）、睡眠状況の確認、睡眠状況の記録、環境整備（温度管理）（以上、午睡中）、寝具を汚した子どもへの対応、寝具の保管、寝具の衛生管理（以上、午睡後）で有意差があり、いずれも受講者の方が未受講者よりも負担感が高かった。

最後に、園長用で調査した、園として午睡に関して園外研修受講の経験や園内研修実施の経験があるかどうかと負担感の関係ついて調べた。園外研修受講の経験がある園の保育者は688 人、ない園の保育者は1258 人であった。園内研修実施の経験がある園の保育者は831 人、ない園の保育者は1070 人であった。これらの保育者の負担感の平均値を算出し、経験の有無による t 検定を行った。有意差があった項目の平均値を示したものが表２の右である。。

園として午睡に関する園外研修を受講している園に属する保育者は、受講していない園に属する保育者よりも、環境整備（温度管理）、環境整備（明るさ）（以上、午睡中）、寝具の保管（午睡後）で負担感が有意に軽かった。午睡に関する園内研修を実施している園に属する保育者は、実施していない園に属する保育者よりも、ほとんどの項目で負担感が有意に軽かった。

表１．キャリアアップ研修の受講者数

	受講	未受講
乳児保育	1005	1225
幼児教育	897	1333
障害児保育	911	1319
食育・アレルギー	594	1636
保健衛生・安全対策	572	1658
保護者支援・子育て支援	829	1401
保育実践	314	1916
マネジメント	649	1581

【総合考察】

幼児教育のキャリアアップ研修の受講は、一部を除き、午睡に関する業務の負担感の軽減に役立つことが示された。この結果は、午睡を教育の一環として捉えることの妥当性を示唆するものである。着替えを指導する機会、絵本を読む機会などと捉えることが子どもの発達や学びの支援につながるという発想が保育者に必要なことが示唆される。寝具の準備に関しては、受講内容等詳細な分析が必要である。

保育実践のキャリアアップ研修の受講が、午睡に関する業務の負担感を高めることが示された。このことは研修の内容に午睡が含まれないことが一因と考えられる。キャリアアップ研修の制度が平成 29 年からなので、そろそろ研修の内容の更新が必要かもしれない。

園内研修実施の体制が、午睡の業務の負担感を軽減させることが明らかになった。このエビデンスに基づき、午睡に関する適切な園内研修を提案することが今後の課題である。

表２．キャリアアップ研修の受講経験別に見た負担感の平均値

		乳児保育		幼児教育		障害児保育		食育・アレルギー		保健衛生・安全対策		保護者支援・子育て支援		保育実践		マネジメント		園外研修受講		園内研修実施	
		受講	未受講	受講	未受講	受講	未受講	受講	未受講	受講	未受講	受講	未受講	受講	未受講	受講	未受講	あり	なし	あり	なし
午睡前	場所の清掃													**2.7**	2.5	2.4	**2.6**			2.4	**2.6**
	寝具を置く場所の確保																			2.6	**2.8**
	寝具の準備			**2.8**	2.7											2.6	**2.8**			2.7	**2.8**
	子どもの着替え			2.4	**2.5**	2.4	**2.5**									2.4	**2.5**			2.4	**2.5**
	読む絵本等の準備			1.9	**2.0**	1.9	**2.0**													1.9	**2.0**
午睡中	睡眠状況の確認													**2.6**	2.5					2.4	**2.6**
	睡眠状況の記録													**2.9**	2.7					2.6	**2.8**
	睡眠中に泣いてしまった子への対応			2.8	**3.0**																
	なかなか眠りにつかない子への対応			3.2	**3.4**					3.2	**3.3**									3.2	**3.3**
	すぐに目覚める子への対応			3.0	**3.2**																
	環境整備（温度管理）													**2.4**	2.2			2.2	**2.3**	2.2	**2.3**
	環境整備（換気）																			2.0	**2.2**
	環境整備（明るさ）																	2.0	**2.1**	2.0	**2.2**
午睡後	寝具の片付け																				
	早く起きる子への対応			2.8	**3.0**																
	寝具を汚した子への対応																			2.7	**3.0**
	寝具を汚した子どもの周囲の子への対応													**2.8**	2.6					2.5	**2.7**
	寝具が汚れたことへの対応																			2.7	**2.9**
	寝具の保管											**2.5**	2.4	**2.6**	2.4			2.4	**2.5**	2.4	**2.5**
	寝具の衛生管理											**2.6**	2.5	**2.7**	2.5					2.5	**2.6**

本研究は日本保育協会の2022年度保育科学研究・指定研究（千葉ら，2024　保育科学研究, 13, 29-58）に基づくものである。

保育士不足解消の取り組み（３）

― 学生が就職したくなる保育施設について ―

○永田 恵実子（静岡福祉大学子ども学部）　二木秀幸（静岡福祉大学子ども学部）
村松幹子（たかくさ保育園）

１． 研究の背景と目的

永田ら(2023)は、保育士に対して保育業務における職員間のコミュニケーションについてアンケート調査を行った。その結果、8割以上の保育士がコミュニケーションの難しさを感じている、コミュニケーションが取りにくい相手が「1 人～2 人」いることが分かった[1)]。

さらに、永田ら(2024)は、社会的問題となっている保育人材不足解消の源には「人間関係の円滑化」がある。また、量的課題と、保育の内容の担保という質的課題の2つの解決が必要であると仮説を立て、地域の保育士不足解消を行うために保育者を目指す学生(以後学生と記す)と地域保育士との交流を始めた[2)]。

学生と保育士のグループ検討内での意見で、学生と保育士共に「人間関係の円滑化」を図ろうとしたが、相手を考えた関わりをしてもうまくいかなかった」それでも、「保育士の場合、コミュニケーションの円滑化は子どものため必要である」と考えていた[2)]。

この研究を継続し、今回は、保育施設(以後、園と記す)側からの「学生が就職先を決定するのは何かを知りたい」という要望を活かし、保育士不足解消の多面的側面からのアンケートを作成した。そこでは、保育者を目指す学生(1年～4年生まで)が分かりやすい「学生が就職したくなる園」についての質問 22 項目を考えた。学年ごとに実習経験後（1 年生:体験的実習 1 回、2 年生:保育実習Ⅰ〈保育所〉実習指導受講中、3 年生:保育実習Ⅰ〈保育所、施設〉を終え、保育実習ⅡかⅢの保育実習指導と、幼稚園教育実習指導受講中))での考え方の変化を知るため、学年ごとに分け表示した。

このアンケートの結果を分析した後に、「Y 市包括連携事業 :保育士不足解消のための取り組み―学生が就職したくなる保育施設―」を行った。内容として、学生(1年～4年生)と保育士が一緒に学び(講義)と、お互いの関係を深めるための実践(演習)である。両者が関わることで気持ちを高めながら保育職の魅力を、①保育士が再認識、し②学生が理解できる、体験的試みを想定した。取り組みの回数は 2 回、第 1 回目は、11月 4 日、第2回は、12月14日に行った。

２. 方法

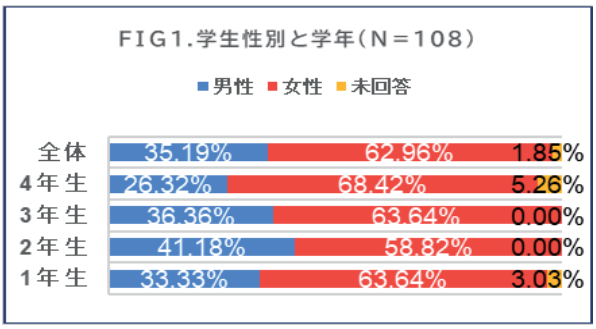
まず、保育者側に学生たちの思いを理解できるアンケートの内容を考えたアンケート(2024 年 10 月 1 日～11 月 30 日)である。学生が就職する際に重視する点について調査をした。この結果に特徴がみられた内容を報告する。

学生へのアンケート質問項目として「1. 回答者本人について(①性別・学年について)」「2. 園の保育方針について(②園の方針の重視)、「3. 園の保育内容について(③園の保育内容の重視)」「4. 職員体制を重視して選ぶか(④園長がリーダーシップをもっている⑤先輩たちが新人や若い人の話をよくきいてくれる⑥先輩たちが新人や若い職員の意見をよく保育に取り入れてくれる⑦クラス運営について、担任だけに任せるのではなく、園全体で協力してくれる)」「5. 具体的な職務内容について(⑧研修等に参加させてくれる⑨行事や制作物に力をいれている⑩残業や持ち帰りの仕事がない)」「6. 職員間の人間関係について重視するか(⑪クラスのチームワークが取れている⑫優しさだけでなく、指導はしっかりしてくれるアドバイスがうまい保育者がいる⑬職員がいつも暗い表情をしていない⑭物事を強制したりする保育者がいない⑮保護者のうわさ話をしない)」「7. 福利厚生について(⑯休みが取りやすい⑰残業が少ない⑱住居手当が出るため一人暮らしができる⑲奨学金の返還手当がある)」「8. ICT 化について(⑳連絡ノートや出席確認、指導案、おたより等を ICT 化している㉑タブレットやパソコンを使用して仕事ができる)」の合計21 項目である。本研究では、特徴ある結果が見られた項目を選んで考察した。

３. 結果と考察

今回は、保育者を目指す学生112名中109名(96.4%)の回答率を得ることができた。ここでは、学生が「重視した」得点率が高かった項目を中心に考察していくことにする。就職に近い 4 年生の回答を表の一番上に記述し、次に 3 年、2 年、1 年の順に表示した

1 年生の回答率:女性21、男性11、未回答1で合計33、2年生は、女性 20、男性 14 合計 34、3 年生は、女性14、男性8、合計 22、4 年生は、女性13、男性5、未回答1、合計 19、総数 108 名であった。

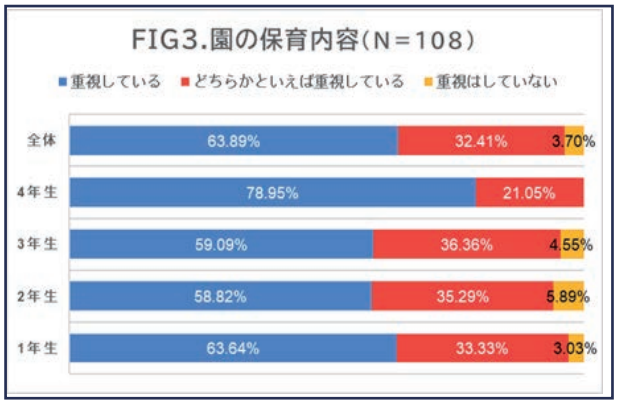


1)質問項目「②園の保育方針の重視」と「③園の保育内容重視」

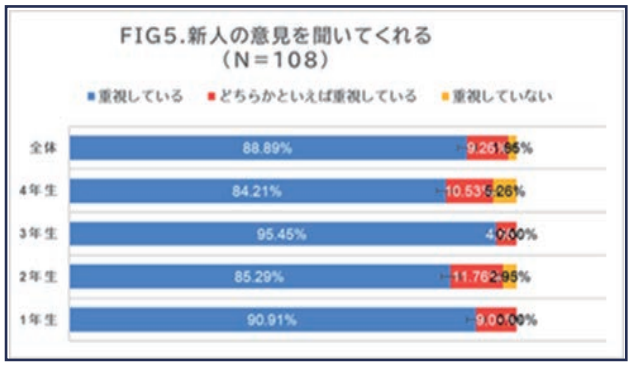
②園の保育方針の重視」では、50%以上の学生が「重視する」と回答していた。また、③園の保育内容重視については、4 年生が 78.65%重視していた。続いて、1 年生が重視しているという結果になった。就職が近づくと園の保育内容が気になることが分かった。

2) 質問項目「⑤先輩たちが新人や若い職員の話をよくきいてくれる」

どの学年も「重視している」の回答が 84%以上と高い回答率であった。3 年生が 95.45%、続いて 1 年生 90.91%次に、2 年生 85.29%、次に 4 年生が 84.21%であった。若い人や新人の意見を聞いて欲しいという願いが十分に理解できた。聞いて欲しい内容を調査した。



3)質問項目「⑤先輩たちが新人や若い人の話をよくきいてくれる」についての結果の内容を学生に記述式で質問した。



「(2)先輩たちが新人や若い職員の話をよくきいてくれる」を「重視する」について、先輩にどんな話をきいてもらいたいかの内容を1年と4年生(2024年12月14日回答)に回答を得ることができたため、学年別の表した。 表1. 4年生(複数回答あり)

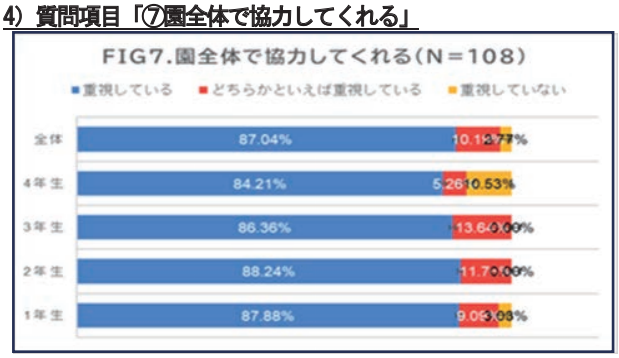
NO	回答	回答数
1	保護者対応について教えて欲しい	5
2	保育をしている中で悩んでいることを聞いて欲しい	4
2	子どもの関わり方について聞きたい	4
2	「こうしたらどう」とアドバイスや改善点を聞きたい	4
3	人間関係など聞いて欲しい	2
3	保育の中でわからないことを教えて欲しい	2
3	自分の行いたい保育の活動内容や方針等について先輩はどう思うか聞きたい	2
4	遊びについて教えて欲しい	1
4	行事について教えて欲しい	1
4	環境設定について教えて欲しい	1
4	保育計画を立案する際に教えてほしい	1
4	世間話をしたい	1
4	相談する時は快く聞いて欲しい	1
4	否定しないで聞いて欲しい	1
4	優しく接して欲しい	1
4	気軽に話せる雰囲気が欲しい	1
4	大変だったこと、苦しかった、辛かったことなどアドバイスが欲しい	1
4	共感して欲しい	1

表2. 1年生(複数回答あり)

1	保護者との関わり方	8
2	保育についての悩み	7
3	改善したほうがいいことのアドバイスが欲しい	6
4	子どもとのコミュニケーションの方法	5
4	仕事での人間関係	5
5	聞いてもらえるだけでもうれしい	4
6	自身が思っていることがあっているか	1
6	突発的な出来事の対処法	1
6	自分では言いにくいので様子をみて気にかけて欲しい	1
6	寄り添ってくれる	1
6	保育以外の話をしたい	1
6	励ましてほしい	1
6	愚痴を聞いて欲しい	1

4年生で一番多かった回答は、「保護者対応について(5)」、次に、「保育をしている中での悩み(4)」、続いて、「子どもの関わり方(4)」であった。1年生で一番多かったのは「保護者対応(8)」、続いて「保育についての悩み(7)、続いて「改善したほうがいいこと、アドバイス(6)であった。保護者の対応については、4年生、1年生、どちらも一番難しいと考えていて、先輩に聞いてもらいたいようであった。

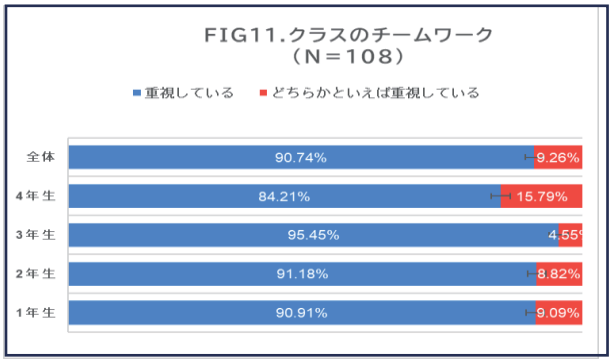
4) 質問項目「⑦園全体で協力してくれる」



「園全体で協力してくれる」を「重視した」はどの学年も84%は超えていた。一番多かったのは、2年生 88.24%であった。次に 1年生 87.86%、次に3年生86.36%、次に4年生84.21%であった。僅差であるが、4年生になると、「重視していない」が 10%以上あった。自分が園全体で協力して欲しい、しかし、自分も園全体として協力体制が必要となることなど全体把握ができてきたのではないかと、考えられた。

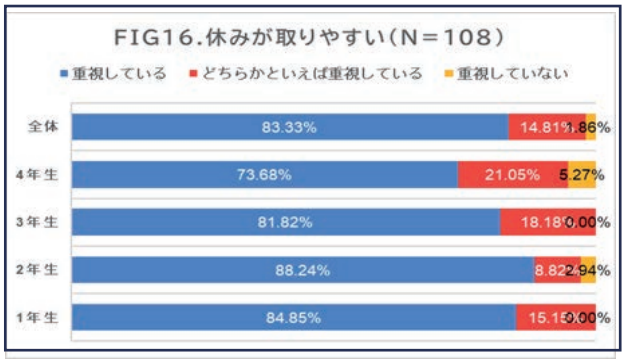
5）質問項目「⑪クラスのチームワークが取れている」

「⑪ クラスのチームワーク」ついては、どの学年も84%以上の高



回答であった。「重視ずる」の回答で4年生は、「⑦園全体で協力」と同数の84.21%と高回答あった。続いて2年生は91.18%、4学年中、最も高かった。これは、春季(2月～3月)に行う初めての保育実習Ⅰ(保育所)に向けた保育所への希望の現れでもあると受け取れた。

16)質問項目「⑯休みが取りやすい」



一番多かったのは2年生88.24%、続いて1年生84.85%、次に3年生81.68%、次に4年生73.68%であった。学年が上がるほど実習経験を重ねていくことで保育現場の現状が理解でき、園では、休みが取りにくいのではないか、と思う学生がいると考えられた。

4. まとめ

今回は、学生が就職したくなる園を理解する目的でアンケートを行った。学生が就職で重視している点は以下の通りであった。

① クラスのチームワークがよいこと。学生は、まず最初に、クラス単位のチームワークが大切だと考えている。

② 若い人や新人の意見を先輩が聞いてくれること。保護者対応方法、子どもとの関わり方をアドバイス、保育の悩み、人間関係について聞いて欲しい、と思っている。

③ 園全体で協力体制ができていること。できないこと等は園全体で手伝う仕組みづくりを望んでいる。

④ 休暇が取りやすい。学生が園に求めるものは休みの取りやすさであった。

⑤ ①②③の結果には保育士間の人間関係が関わっている。学生は実習経験により、園への要望に微細な変化がみえた。

≪引用・参考文献≫

1)永田恵実子他、保育業務における保育者間のコミュニケーションに関する研究、日本保育学会第76回大会、[P-C-6-06]2023.5.14

2)永田恵実子他、保育士不足解消の取り組み―保育士と学生がコミュニケーションを学ぶ―、日本保育学会第77回大会、「P－B-7-08]2024.5.11

保育者の絵本の読み語り場面における一考察

—2 歳児への絵本の読み語り時間と選書について—

○寺田清美（東京成徳短期大学）

【目的】　はじめに

子どもが絵本と初めて出会ういわば入門期ともいえる２歳の時期に保育園・こども園の現場において，子どもたちは絵本を読んでもらう心地良さを充分に感じ，味わう等の体験をしているのだろうか。また保育者は，子どもが絵本を十分に楽しむためには，どのような絵本を選書し，環境を整えているのだろうか。著者は２歳児に向けて保育者はどのような絵本を選書しているのかを調査した（寺田 2024）。しかしながら昨年の調査においては２歳児保育の経験の有無を正確に聞き取れていなかった。このことから今回は現在２歳児を担当している保育者や２歳児保育経験者に対しても調査を実施し，２歳児への絵本の読み聞かせにおける保育者の思考と選書の状況を明らかにしていく。

【方法】

１．質問紙によるアンケート調査

期間　2024 年 7 月 ～ 2024 年 11 月　人数　901 名（保育士資格取得者）

１）キャリアアップ研修等の会場にて保育者に対してアンケート用紙を配布・回収

２）研究協力園に送付し返信用の封筒を入れて回収

２．調査内容

著者の２歳児保育の実践を通した研究（寺田 2000・2024）を基に質問紙を作成した。

調査結果は有意差検定と残渣分析も実施。

【倫理的配慮（必須）】

３．倫理的配慮

１）研究等によって生ずる個人への不利益及び危険性等

調査対象者に対し，研修会の時間外に，研究目的及び調査方法の説明を行った。またアンケートへの回答は，強制ではなく，参加者の自由意志であること，データーは研究以外には使用せず，一定期間保管後に廃棄することを口頭で説明した。その際，質問などあれば回答した。また，説明し同意下さる方のみ回答いただくように依頼書を配布した。

２）１）に対する対応策（倫理的配慮）

同意を得られた方の回答は，その場で回答者や園が特定されない方法で，研究講師を介さず，直接回収場所へ提出いただいた。

本研究は，東京成徳短期大学研究倫理委員会承諾済み（2023 年 9 月）幼児教育科研究倫理委員会 20231 である。

【結果】

１．回答者の属性

１）担当別アンケート協力者数

アンケート協力者の属性は以下の通りである。

回答者の全体数 901 名中，０歳児クラス 74 名・１歳児クラス 146 名・２歳児クラス 256 名・３歳児クラス 67 名・４歳児クラス 59 名・５歳児クラス 51 名・フリー 136 名・主任 83 名・園長 29 名である。

２）２歳児クラス担当の有無

（表１）２歳児クラスを担当の有無

No.	２歳児担当有無	n	%
1	はい	766	85.0
2	いいえ	135	15.0
	全体	901	100.0

２歳児クラス担当の経験者は 766 人（85%）であり，未経験者は 135 人（15%）である。

２．絵本を読み聞かせている場面

（表２）絵本を読み聞かせている場面

No.	カテゴリー名	n	%
1	活動を行う前	430	47.7
2	遊びの中で１対１や２～３人の少人数時	309	34.3
3	当番時少人数の時	31	3.4
4	子どもから「読んで！」と言われた時	592	65.7
5	活動と活動の切り替えの時	276	30.6
6	集まりの中で	298	33.1
7	室内が落ち着かない時	263	29.2
8	朝・昼・夕活動の切り替わるタイミング	113	12.5
9	午睡前	227	25.2
10	食事前	154	17.1

絵本をどのような場面で読み聞かせているかの問いに，「子どもから『読んで！』と言われた時」が全体 592（65.7%）・保育経験５年未満 145（69%）・保育経験５年以上 211（67%）と１番高く，次いで「活動を行う前」430（47.7%），「遊びの中で１対１や２～３人の少人数の時」309（34.3%）の順である。

３．２歳児に相応しい絵本

アンケート項目「２歳児へはどのような絵本を読んでいますか？」への回答（２冊選択）が以下である。

（表３）２歳児に相応しい絵本

No.	絵本タイトル	n	%
1	はらぺこあおむし	139	16.6
2	おおきなかぶ	99	11.8
3	ノンタンシリーズ	45	5.4
4	しろくまちゃんのほっとけーき	44	5.3
5	きんぎょがにげた	39	4.7
6	どうぞのいす	37	4.4
7	しろくまのパンツ	33	3.9
8	ねないこだれだ	33	3.9
9	ばけばけばけばけばけたくん	32	3.8
10	ぞうくんのさんぽ	31	3.7
11	だるまさんが	31	3.7
12	三びきのやぎのがらがらどん	30	3.6
13	ぐりとぐら	29	3.5
14	３びきのこぶた	25	3.0
15	せんろはつづく	23	2.8
16	わたしのワンピース	23	2.8
17	だるまさんシリーズ	21	2.5
18	もりのおふろ	20	2.4
19	わにわにシリーズ	19	2.3
20	おばけなんてないさ	19	2.3
21	いろいろバス	17	2.0
22	わにわにのおふろ	15	1.8
23	おしくらまんじゅう	14	1.7
24	もこもこもこ	14	1.7
25	パンどろぼう	13	1.6

１）２歳児に相応しい絵本上位 25 位

２歳児に相応しい絵本上位 25 冊を記入する。

昨年調査した内容（寺田 2024）では，順位１番は『おおきなかぶ』69 人，次いで『はらぺこあおむし』42 人であった。本調査では順位が逆になり，『はらぺこあおむし』は２位との差を大きく離した。その他の絵本としては，『ノンタンシリーズ』は 10 位から３位に，『しろくまちゃんのほっとけーき』は 16 位から４位に，『きんぎょがにげた』は 11 位から５位と昨年より上昇している。一方，『わたしのワンピース』は４位から 16 位に，『ぐりとぐら』は５位から 13 位に，『ぞうくんのさんぽ』は６位から 10 位に変化している。

２）２歳児クラス担当者の経験年数と選択の差異

現在２歳児クラス担当者の中で，経験年数３年未満では『しろくまちゃんのほっとけーき』と『きんぎょがにげた』が有意に高いが，経験年数15年以上では『三匹のやぎのがらがらどん』（調整済み残差4.10）などが高い。また，経験年数15年以上では『おおきなかぶ』『ノンタンシリーズ』『三匹のやぎのがらがらどん』『ぐりとぐら』などが高い。この結果は，現在２歳児クラス担当者の選択絵本との違いがみられる。

３）２歳児クラス担当者の経験年数と有意差

現在２歳児クラス担当者の中で経験年数による有意差がみられたものは，『ぞうくんのさんぽ』（P値0.025），『おいもさんがね』（P値0.035），『いやだいやだ』（P値0.035），『どんぐりころちゃん』（P値0.035）の順に数値が高く有意差がみられる。

４）経験者が選択した２歳児に相応しい絵本

２歳児クラス担当経験の有無にかかわらず『ノンタンシリーズ』『三匹のやぎのがらがらどん』は，経験年数15年以上の保育者に有意に高い数値がみられる。

【総合考察】

２歳児向け絵本の特徴

２歳児への絵本の読み聞かせの場面で保育者は，瞬時に様々な経験に基づいた配慮を行っていることが今回の調査から明らかになった。

選書としては，以下の内容を重視している。言葉の響きやリズム，韻などのオモシロさが味わえるもの，主人公になりきって追体験できるようなストーリー性があるもの，オノマトペや覚えやすいフレーズが豊富なもの，日常の生活体験を積み重ねた内容等である。

15年以上の保育経験者は経験を活かしながらいわゆるロングセラーといわれている昔から親しまれている絵本を選書している。

一方，経験の浅い３年未満の保育者は絵本の選書に関しては『ぞうくんのさんぽ』を「散歩」の前後に読み聞かせをしたり，散歩先で絵本の「ぞうさん」の言葉を園児と会話したりしている。『ねないこだれだ』や『いやだいやだ』は，午睡や着脱・かたづけなどの園生活に，密着した絵本を選書している傾向が見られる。まさに，絵本を保育の中で積極的に導入し，こどもと楽しんでいることが伺われる。

更に，絵本をどのような場面で読んでいますかの問いに「子どもから『読んで！』と言われた時」の回答が，総合１位であり，経験の少ない保育者も15年以上の経験者も同様に選択していることは，絵本の読み聞かせが園生活の中で常用的に親しまれてきていることが伺われる。

また，経験年数15年以上の回答者で「遊びの中で１対１や２～３人の少人数の時」（調整済み残差3.73），「朝・昼・夕の活動の切り替わるタイミング」（調整済み残差3.76）が有意に高いことも明らかになり，臨機応変に対応していることが昨年同様本調査でも示された。

保育者が子どもとの一つ一つの場面を活かしながら１冊の絵本の読み聞かせを実施していることが考察される。２歳児という会話構造が柔軟な時期に，主体的に絵本を持参する子どもの心を大切に育む保育の姿勢は，素晴らしいと考察する。

文献：

寺田清美．２歳児への絵本の読み聞かせ場面における保育者の方略．東京成徳短期大学紀要．2024，第57号，p.1-18

寺田清美．乳幼児の心を育む絵本との関わり．日本読書学会論文集．2000，p.173-182

寺田清美．ようこそ！絵本の世界へとっておきの１冊とめぐりあうために－年齢別のお薦めの絵本－．学燈社，2007，p.80-100

保育士不足解消の取り組み（４）
― 保育士と学生がコミュニケーションを深める遊び ② ―

○二木秀幸（静岡福祉大学子ども学部）　永田 恵実子（静岡福祉大学子ども学部）
村松幹子（たかくさ保育園）

１．研究の背景と目的

永田ら(2023)の先行研究によると、保育業務において８割以上の保育士が職員間のコミュニケーションの難しさを感じており、コミュニケーションが取りにくい相手が「1～2 人」いるとのこと。※1

また永田ら(2024)は社会的問題となっている保育人材不足に着目、２つの課題…①保育者間のコミュニケーションの円滑化（質的課題）、②保育人材不足の解消(量的課題)を目的とした講座を企画した。※2 地域の保育士と本学保育系学生がともに学び、相互の関係を深め、両者が関わることで気持ちを高めながら保育職の魅力を再認識する取り組みを行った。学生と保育士のグループワークを通し「保育士間のコミュニケーションの円滑化は子どものためにも必要がある」と考えていることが分かった。また現役保育者と保育者をめざす学生とがともに学び・あそぶという企画は有意義であった。※3

昨年に引き続き静岡福祉大学ではＹ市の依頼を受けて包括連携事業「保育士不足解消の取り組み」を行うことになった。本研究は前回の継続研究として、保育士と本学保育系学生がグループワークによる「あそび」を通して、更なる学びと良好なコミュニケーション力をつけることを目的とする。

２．方法

取り組みの内容は以下の通りである。

事業名：令和 6 年度Ｙ市と静岡福祉大学との包括連携事業『保育士不足解消の取り組み』第２弾 保育士と学生が一緒に学び・あそぶ ～どんな保育施設に就職したいですか!? ～

日程：2024 年 12 月 14 日 13 時～15 時

参加者：Ｙ市及び近郊の保育士 26 名・本学保育系学生約 70 名

スケジュール：前半の 60 分間は広いフロア(体育館)にて演習を主としたグループワーク、後半の 60 分は討議を主にしたグループワークを行った。

３．倫理的配慮

倫理的配虜の手続きは必要なし。

４．結果

『保育士不足解消の取り組み』の演習の内容について、述べていくことにする。「あそび」を通した学びと良好なコミュニケーション力をつけることを目的とし、保育者と学生が一緒になって表現あそびを行った。

【アイスブレイクⅠ】自己紹介で仲間つくり

・２人組で自己紹介をする。

・その際２つの課題[お互いの共通点を３つ言い合う][今年の自分をイメージした漢字を言い合う]をクリアする。

・30秒たったら相手をチェンジし、計10人と行った。注意事項として、学生はできるだけ多くの保育士と、保育士は可能な限り学生とペアを組むようにお願いした。

【アイスブレイクⅡ】ジャンケンあそび

・２人組で向かい合い「ジャンケンポン！」→相手が出した[手]を大きな声で言う→相手よりも先に正しく大きな声で言った人が勝ち→リズミカルに繰り返す。

・次にその場に出ていない[手]を大きな声で言う。

・更に[体全体]を使ってジャンケンをする。

【歌あそびⅠ】『大きなうた』(作詞曲:中島光一)を用いて歌あそび

・４人組でグループワーク

・丸くなる→1人が先行して歌い他のメンバーが続ける→その際、歌いながら歌詞に合わせて何か(例えば当て振りのような振り付け等)やってみる→交代しながら４番まで続ける。

【歌あそびⅡ】『赤鼻のトナカイ』(日本語詞：新田宣夫／作曲：Johnny Marks)を使って歌あそび

・８人組でグループワーク

・歌あそびの前にグループのメンバーと、保育においてどんなクリスマスソングを歌っているか、またどんな歌を知っているかお互いに出し合う。

・グループ毎に丸くなり先ずは歌う→次に中間部「♪暗い夜道は～」を[ホ・ホ・ホ](以後サンタクロース語とする）で歌う→更に鈴、タンバリン、カスタネット等の

楽器を鳴らしながら全ての歌詞をサンタクロース語で歌う。

【劇あそび】くどうなおこ『のはらうた』より［すきなもの］［あいさつ］の二篇を使って劇あそび ※4

・［すきなもの］２人組で読み合う→自分のすきなものをお互い言い合い、続ける。

・［あいさつ］２人組で、それぞれへびの頭役、しっぽ役になりフロア全体を使って劇あそびをする。

【表現あそび】10分でつくるミュージカルSHOW

～『にじ』（作詞：新沢としひこ／作曲：中川ひろたか）を使って～

・全体を10グループ（1グループ8～10人）に分ける

・歌詞を11フレーズに分ける

① にわのシャベルが いちにちぬれて

② あめがあがって くしゃみをひとつ

③ くもがながれて ひかりがさして

④ みあげてみれば ララララ

⑤ にじが にじが そらにかかって

⑥ きみの きみの きぶんもはれて

⑦ きっとあしたは いいてんき

⑧ せんたくものが いちにちぬれて

⑨ かぜにふかれて くしゃみをひとつ

⑩ あのこのえんそく いちにちのびて

⑪ なみだかわいて くしゃみをひとつ

・1～10グループそれぞれ①～⑩の１フレーズのみ振付をする

・⑪ は講座の講師（永田）が担当する

・自分達が振付した以外は他のグループのまねをする

・全体でミュージカルSHOWを創作する

５．演習における考察

基本的に前回と同じく、あそびからコミュニケーションにつなげる内容であるが、今回はより多くの人（保育者、学生）と関われるように何度もメンバーチェンジを行うようにした。そして、例えば歌あそびⅡにおいては「今年のクリスマスはどんなことを計画しているかを、サンタクロース語で会話してみよう。」といった様に会話の機会を多くとるようにした。

歌あそびや表現あそびの題材として『大きなうた』『にじ』といった、できるだけ身近で知っている歌を用いた。それにより「歌を覚える」といった作業を省略でき、より早く本題に入ることができ、様々なアイデアや意見が出やすくなったといえる。

劇あそびは特に練習等を必要とせず、全ての参加者がその場で関わることができる。今回取り扱った劇あそびの題材［すきなもの］［あいさつ］は内容が大変わかりやすい作品である。［すきなもの］は「わたしはひるねがすきです、あなたはなにがすきですか」といった、短い２行にコミュニケーションにおける大切な要素が詰まっている。会話として考えた時「なにがすきですか。」といった部分は［相手に対する聞き方］であり、これによって会話が成り立つのである。つまり［相手が答えやすい聞き方］が大切になるといえる。この部分がおろそかになるとトラブルとなる、まさにコミュニケーションである。今回の取り組みの内容としては最適といえる。

また表現あそびにおけるグループ分けは、後半に行うグループワーク（討議）のメンバーで構成することにより、スムーズな話し合いへとつなげることができた。

まとめとして、表現活動の一環である劇あそびや表現あそびは、まさにコミュニケーションを深め、良好なコミュニケーション力を育てていくための大切な活動といえる。現役保育者と保育者をめざす学生とが一緒に学び・あそぶという企画は今後も継続していく意味が大いにあるといえる。

≪参考・引用文献等≫

※1 永田恵実子他、保育業務における保育者間のコミュニケーションに関する研究、日本保育学会第76回大会より

※2 令和5年度Y市と静岡福祉大学の包括連携事業『保育士不足解消の試み!』-保育士と学生が一緒に保育について学び・あそぶ-

※3 永田恵実子他、保育士不足解消の取り組み-保育士と学生がコミュニケーションを学ぶ-、／二木秀幸他、保育士不足解消の取り組み（２）-保育士と学生がコミュニケーションを深める遊び-日本保育学会第77回大会より

※4 花輪 充（著）『劇あそび春夏秋冬』鈴木出版（2000）

保育の質向上を支える地域における「保育研修コーディネーター」に関する研究（1）

○三谷 大紀（関東学院大学）　髙嶋 景子（聖心女子大学）　大豆生田 啓友（玉川大学）

【問題の所在と研究目的】

近年、保育・教育の質の確保・向上を図るために、公私・施設の類型問わず、地域全体で「主体的・継続的・協同的」に実施される研修体制の構築が求められている（文部科学省，2020／厚生労働省，2020／大豆生田，2021 他）。その具体的方策として、各自治体において「幼児教育センター」の設置や「幼児教育アドバイザー」の活用、公開保育の実施等を通して、保育者の専門性の向上の取組を地域ごとに構築していくことが挙げられている（文部科学省，2020）。また、OECD の報告書（OECD，2006）が示した保育の質の諸側面には、子どもを中心として、保育者の関わりのみならず、園組織・国での取組があり、これらの取組が連動し、システム全体がうまく機能することによって、質の向上がもたらされるとしている（厚生労働省，2020）。

こうした状況のなか、筆者らは、2016 年度より横浜市内の公私立の認可保育園、幼稚園、認定こども園、地域型保育事業等を対象に、各園の保育の質の向上を図るためのリーダー育成を目的とした「園内研修リーダー育成研修」を「往還型研修」として横浜市と協働で開発し、その発展形の「フォローアップ研修」等も含む複数の「往還型研修」を企画、実施してきた（大豆生田ら，2019／髙嶋ら，2021／三谷，2023 他）。さらに 2023 年度より、横浜市では、そうした「往還型研修」修了者を、自園だけでなく、地域の保育の質の向上に寄与していく人材とすべく、「保育・教育質向上サポーター事業」（以下：「Yサポ」事業）として、「保育・教育質向上サポーター」（以下：「Yサポ」）の募集と育成の取組をモデル事業として開始された。「Yサポ」は、地域の保育の質を向上する取組を推進するため、保育・教育施設等に訪問し、園内研修や公開保育の企画の相談、実施のサポート等を通して、各園の保育・教育施設の質の向上を支援する人材である。

こうした人材を、本研究では、「保育研修コーディネーター」と名付け、外部研修と実践の往還を繰り返すなかで、自園の保育の質を向上させていく園組織や風土形成と、地域の保育の質向上を支える人材育成及び地域全体の風土形成とが連動・循環する可能性に着目する。具体的には、横浜市における「往還型研修」の受講者が、地域の保育の質向上を支えていく伴走者（「Yサポ」）として、自園以外の地域の園の実践の質向上を担っていく過程と仕組みに焦点を当て、先行研究との比較等から、その特徴と意義について整理することを目的とする。

【倫理的配慮】

本研究は聖心女子大学の研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施している（申請番号：2024_11）。

【結果と考察】

（1）「幼児教育アドバイザー」をめぐっての諸課題

「保育研修コーディネーター」としての「Yサポ」の育成・役割・派遣等を考察するうえでは、「幼児教育アドバイザー」を研究対象とした研究（高島，2018／保育教諭養成課程研究会，2018／山崎ら，2023 他）が、先行研究となる。「幼児教育アドバイザー」については、従来、教育行政制度において各地域の保育・教育現場への指導・助言を行うことを職務してきた指導主事などとは位置づけが異なり、各園の主体性を尊重しながら、教職員の資質向上や子育て支援に対するアドバイス等、多様な役割を担うことが期待されている（高島，2018）。また、訪問時期によって「幼児教育アドバイザー」の役割が変化していることや所属機関を超えた繋がりをつくる役割を担っていることが明らかになっている。その一方で、「幼児教育アドバイザー」に対するスーパーバイズの必要性、「幼児教育アドバイザー」に対する研修体制の構築が急務になっていることが指摘されている。また、幼児教育やファシリテーションに関する理解、その他、各園の要請に応じて必要な専門性が必要となるが、その役割を十分に果たすためには、「幼児教育アドバイザー」の育成だけでなく、その専門性を発揮できる環境を整備する必要があることが指摘されている。特に、幼児教育の専門性を有している者であっても、アドバイザーとしての経験は少ない場合もあることから、幼児教育アドバイザーを支える体制整備が求められている（文部科学省，2021）。また、各施設側の「幼児教育アドバイザー」を導入することへの抵抗感や不安感を払拭し、受け入れ態勢について整備していくことも必要となっている。

（2）「往還型研修」との連動・循環がもたらすもの

筆者らが、2016 年度より横浜市と協働で企画、実施してきた「往還型研修」の特徴は、毎回の研修での学びを自園での取組に活かし、次の研修でその成果を受講者同士で共有し、さらなる学びへと繋げていくという、外部研修と各園の保育実践とを往還する形で進められていくことと、受講者の所属園の中から数園が行う公開保育（希望園の「手上げ方式」）への参加が義務付けられている点にある。また、横浜市は、公私立・園種の違いに関係なく、良質な保育を実現させるための指針として、2020 年 3 月に「よこはま☆保育・教育宣言―乳幼児の心もちを大切に―」を策定し、この宣言を各園が担う基本的な共通のミッションとしながら、研修が実施されている点も特徴の一つである。筆者らは、現在も横浜市を始め、複数の自治体や法人等と協働し、往還型の研修プログラムの開発と実施し、その成果分析や検討を行ってき

た（大豆生田ら，2019／髙嶋ら，2021／三谷，2023他）。その結果、受講者が、「往還型研修」において他園の受講者や講師と「多義創発的」（佐伯ら，2018）な対話を繰り返すことにより、日々の保育実践や子どもの姿のもつ意味や価値を共に探り、発見する面白さに出会い、各々の園においても、主体的かつ協働的に保育実践を振り返り、次なる保育の展開を豊かに構想していけるような園組織としての風土形成や質向上を支える存在となっていくことが明らかになっている。よって、本研究の研究対象となる「Ｙサポ」事業は、そうした「往還型研修」における「多義創発的」な対話を実際に経験し、その意義や可能性に対して共通理解がなされている保育者が、他園の保育を支援していく取組となり、前述した保育の質の諸側面を繋ぎ、連動・循環していく実効性のある取組であると考えられ、今後、「幼児教育アドバイザー」へのスーパーバイズや研修体制の在り方を検討する上での議論に資するものになることが期待される。さらに、その内実を実証的に調査研究していくことは、地域の保育の質の確保や向上の工夫を検討していく上で有益な示唆が得られると考えるのである。

各回のテーマ	公開保育園
1．園内研修リーダーの役割（3 時間） ・園の課題の抽出及び研究テーマの検討 ・組織目標の設定と進捗管理　ほか	公開保育 実施園 （4～7 園）
2．園内研修と保育の可視化（3 時間） ・職員の資質向上・施設内研修の考え方 ・保育の可視化の意義と可能性 ・フォトカンファレンス・ワークショップ	
3．遊びの質的向上と職員集団（3 時間） ・子どもの姿から生まれる指導計画 ・保育ウェブ等を用いたワークショップ	アドバイザーによる保育観察と園内研修（3～4回） 1 年目の「Ｙサポ」が随行。
4．コーディネーター・ファシリテーターとしての役割（3 時間） ・「語り合う」風土を生み出す役割 ・ビデオカンファレンス・ワークショップ	
【公開保育実施園への参加・討議】	公開保育実施
5．リーダー研修取り組みのまとめ（3 時間） ・1 年間の成果の可視化（ポスター制作） ・マネジメント、リーダーシップの意義や在り方	・取組み継続 ・成果の可視化（発表準備）
6．1 年間の研修成果の発表会（3 時間半） ・公開保育実施園による実践提案 ・ポスター発表（研修参加者全員）	実践提案

表１：表１：「園内研修リーダー育成研修」の流れ
※髙嶋ら（2021）をもとに作成

（3）「当事者性」をもとにした多層的な研修体制

前述した通り、横浜市の往還型研修の特徴の一つは、公開保育がセットになっていることにある。公開保育を活用した保育の質向上システム（ECEQ®）や、ECEQ®コーディネーターが園を訪問し、当該園が自律的・継続的に保育の質向上に取り組んでいく過程の調査研究（公益財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構・東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター，2021）では、コーディネーターが派遣された園側の変化を追跡調査しており、「Ｙサポ」が派遣された園の変化を考察する上での先行研究となるが、本研究においては、園に赴く「Ｙサポ」側の学びやその学びをサポートする仕組みを考察の射程に入れる。公開保育実施園には、１名ずつアドバイザーが配置され、公開保育までの数ヶ月の間、定期的に園を訪問し、保育観察と園内研修を実施する。「Ｙサポ」に応募した研修修了生は、いずれか一つの公開保育園のアドバイザーに随行して園を訪問し、保育観察と園内研修に参加する。その過程において、一方向的な指導・助言を行うのではなく、各園の具体的な実践に即しつつ、園の保育者のその時々の思いや悩みに耳を傾け、ともに保育を考えていく「同伴者」としての姿勢を、実地を通して学んでいく。2 年目からは、「Ｙサポ」2 名がペアとなって、横浜市の依頼する保育・教育施設の園内研修等のサポートを実施している。さらに、「Ｙサポ」同士が情報交換できるように、年に 1～2 回、情報交換会を設定し、年度末には、その 1 年の各自の取り組みを振り返る研修会を設けている。

つまり、研修受講者やその同僚たちの「当事者性」を尊重しながら、当人たちの問題意識に目や耳を傾け、当人たちがそのために何をすべきかを自ら考え、対話していくことを伴走的に支援し、結果として、園内の同僚性を高め、語り合える風土を当人たち自身が作っていくことを実地で学んでいくと同時に、「Ｙサポ」の「当事者性」にも配慮し、「Ｙサポ」同士も、実地を通して学び合えるような多層的な研修体制となっているのである。

（4）「当事者性」とネットワークの構築をめぐって

各園の保育、さらには地域の保育の質向上のためには、個別の園だけでなく園同士のネットワークの中での継続的な取組が必要であることが国内外の多くの研究で指摘されている。その際、重要なことは個々の保育者の「当事者性」であり、実践の質向上や保育者の質向上のために何が必要かを自ら見出すことが重要となることが指摘されている（OECD，2019）。さらに、そのような質向上を継続的に図っていけるような取組を考えていく上では、制度レベル（マクロ）、園間レベル（メゾ）、個別の園レベル（マイクロ）といった各層における取組があるが、レベル間のギャップを埋め、有機的な繋がりをもったものとしていくための示唆として、(a) 省察し、革新すること、(b) 実践の共同体や学びのネットワークを活用し、協働的な学びを駆動すること等が挙げられている（Cherrington & Thornton, 2013）。こうした研究からは、保育の質向上のために地域の保育・幼児教育施設とその教職員が協働的かつ自律的に学び合うコミュニティや体制をつくる必要性が示唆されており、本研究の対象となる「往還型研修（公開保育を含む）」との連動・循環の中から生まれた「Ｙサポ」事業は、そのような学びのネットワーク構築を目指す取組の一つとして位置づけられる。さらに、近年では、園同士が相互に支え合いながら質の向上に継続的・自律的に取り組むため、より「ローカル性」が重視されるようになってきているとの指摘もあるが（Cotton，2013）、横浜市という自治体独自の取組に焦点をあて、その内実を明らかにしていくことは、今後の各地域において、各自治体の特性を生かした工夫を実行していく上で重要な示唆が得られると考えるのである。

【付記】
本研究は、科学研究費補助金・基盤研究（C）（課題番号 24K05865）の助成を受けて実施している。

ネガティブな保育報道が保育士に与える影響

―離職を決意した 0 歳児担任の語りから―

○髙口知浩（純真短期大学）　伊勢慎（福岡県立大学）　井手裕子（東亜大学）

１．研究の背景と目的

こども家庭庁によると、2023 年に認定こども園、幼稚園、認可保育所等で発生した重大事故（死亡事故、治療に要する期間が 30 日以上の負傷や疾病を伴う重篤な事故）は 2,121 件であった。これは前年より 225 件増え過去最多である。また、2022 年 4 月から 12 月にかけて全国の市町村が把握した保育所で行われた不適切な保育は 914 件に上っている。これらの調査結果は各種メディアで取り上げられた。さらに個別事案として、2021 年、2022 年に発生した通園バスでの置き去り死亡事故、2023 年に立て続けに発生した林檎が原因の窒息事故、その他全国各地で相次いだ保育者による不適切な保育の実態等、保育に関するネガティブな報道が相次いでいる。

その他、保育現場が抱える課題の１つに保育士不足があげられる。2024 年 1 月時点の保育士の有効求人倍率は 3.54 倍であり、全職種の 1.35 倍の 2.5 倍以上となっている。こども家庭庁は、保育人材の確保のための総合的な対策の１つとして、「働きやすい職場環境づくり」を掲げており、保育者の離職を防ぐ取り組みはより重要度を増すと考えられる。そこで、本研究では、保育事故や不適切保育といった保育に関するネガティブな報道が保育士に与える影響について調査し、特に離職意向に与える影響について明らかにすることを目的とする。

２．研究方法

保育歴が 6 年目になるＡ保育士を対象として、半構造化インタビューを行った。Ａ保育士が勤務するＢ保育所の園長先生から「Ａ保育士が離職を決めていること」「昨今の保育事故のニュースを見て不安感が募り、保育を離れたくなった」ことを事前に知らされていたことから、今回の調査に至った。質問項目は「退職を決めた理由」、「保育事故に関するニュースを見たときの心境」「ニュースに触れる媒体」等である。分析方法は、Steps for Cording and Theorization（大谷、2019. 以下、SCAT）を用いた。SCAT は比較的小規模なデータの分析に適しており、4 ステップにより構成概念を抽出するコーディングと、構成概念を紡いでストーリーラインと理論記述を作成する手続きからなる分析方法である。

３．倫理的配慮

インタビュー調査開始前には、日本保育学会倫理綱領に基づき作成した「インタビュー調査協力依頼書及び調査協力承諾書」を用いて研究の説明を行った。回答を拒否することや途中で中止することもできることを文書と口頭で説明し、調査協力承諾書に研究協力者が署名の上、承認を得た。

４．結果

Ａ保育士の語りから SCAT の手続きを経て抽出された概念を紡ぎストーリーラインと理論記述を作成した。以下、□内はＡ保育士の語り、【　】は構成概念を示すこととする。

１）０歳児担任としての不安感と責任の一極集中

（離職意向を）①園長先生に言ったのは、去年からです。それで、今年度もお話ししたって感じです。/②0 歳児でも一回きゅうりをのどにひっかからせて「おえー」ってなったりとか。泣きひきつけっぽい子がいて、息をするときに止まって顔色が真っ青になってみたいな子が一人いるから。そういう子どもとかかわる中で思うようになりました。/③頼れる人がいない。一番上だから。パートの先生とかすごく優しいし話聞いてくれるし、アドバイスもしてくださったりするけど、結局一番責任があるのは私だし。もっと上の先輩たちがいてくれたら。/④未満児ではほとんどみんな私（20 代）くらい。若い先生が多いです。/⑤もうちょっと頼れるというか上の人、先輩がいてほしかったし。結構私と組んだことのある人はみんな辞めちゃったし。/去年からは良くも悪くも離島というか。⑥その…Ｔ棟という 0 歳児の棟で。ほかの人があんまり来ることがないから、今は孤立しているわけではないけど、そこはそことして別空間というか、そういう立ち位置にあるから園の中では。0 歳児という場所、閉鎖されているというか、外とのかかわりはあんまりなくて。/（以前は）横同士で話し合って保育進めたりとか。⑦1、2 歳の時は職員みんなで仲良くやるっていう感じだから。（孤立感は）そんなに感じなかったですね。/⑧誤飲とかは小さい子が多いから、余計に（不安感が）あるかもしれない。

Ａ保育士が 5 年目を迎える年に初めて 0 歳児の担任となる。頼れる先輩保育士が次々に辞めていき④【大黒柱不在】の中、⑤【ところてん式昇進】で経験したことのない 0 歳児のクラス主任となったことで③【臆病リーダー】として新年度がスタートした。施設の設計上、0 歳児クラスが他クラスとは離れた場所にあることで⑥【ガラパゴス孤独感】と⑦【責任の一極化】への不安を募らせながら、⑧【危険がいっぱい】の日々の中、あわやの事態を経験し②【紙一重ダメージ】を蓄積した。再び 0 歳児担任となった 6 年目もこうした不安感が解消されず、①【断固離職】の意を固めている。

Ａ保育士は 5 年目に 0 歳児のクラス担任となると同時にクラス主任となった。同じクラスに先輩保育士はおらず、自身も初めて担任する学年であったため不安でいっぱいだった。0 歳児クラスの場所は他クラスとは

離れた場所にあったため、保育時間中に他クラスの同僚と話す時間もなく、何かあった時に責任を一身に背負わなければならない不安が増した。時に食べ物を詰まらせかけたり呼吸が止まりかけたりする場面に直面してきたことで、日々の保育への不安が募り、離職を決断することになった。

2）ネガティブな保育報道がA保育士に与えた影響

> ⑨例えばニュースとかでも誤嚥とか窒息とか事故とかで亡くなったみたいなニュースがあるのを見て。責任が重い仕事だなと思って退職を考えるようになりました。/直近で言ったら積み木をどっかの県で、口に入れた0歳児の子が窒息したというニュースを見た時に…⑩日ごろ使う教材だったり遊びだったりしたから、それですごく怖いなと思いました。/⑪増えたと思います。ここ二年くらい、保育のニュースはめちゃめちゃあるなって思います。/⑫ニュースを見たくないなとは思うし、みたら「あぁ」ってなるし。/⑬ニュースがあることでそれこそ積み木だったりとかも気を付けようと思えるし。きつくなる部分もあるけど、気を付けようって思う部分もある。/⑭保育の仕事って、人の命を預かっている凄く責任重大な仕事なんだなって思います。それで怖いじゃないけど、自分が保育をしているときにそういうことが起こったらすごく怖いなと、ニュースを見て思います。/⑮（不適切保育のニュースは）子どもの死亡事故よりは重く…自分の中ではズシンとは来なくて、やっぱりしちゃいけないことはしちゃいけないし、私もここの先生もみんなしてないって思っているから。なんか他人事にしてはダメだけど、そんなに精神的にくるものではないです。/⑯テレビ、ネット、ケータイのニュースとか多いです。一番多いのはLINEニュースとかですかね。/⑰最近牛肉を詰まらせて亡くなったニュースがあった時に、翌日に園見学の担当をしている先生が、結構それを聞かれることが多かったと。「牛肉提供しているんですか」って、聞かれたと言っていました。保護者さんも保育事故に関する感度が高い気がします。/⑱保育っていうよりは命を守るのを優先になって。考えすぎる性格だから、色々と考えすぎてしまって、なんかしんどくなってきて。たぶんニュースを見ているからこそ「これも気を付けなきゃ」「あれも気を付けなきゃ」っていうのは増えたと思います。

自身が担任するクラスと同じ0歳児の保育事故は⑬【反面教師ケース】として保育の見直しにつながる一方で、⑩【自分事報道】として⑨【ストレス強化】する側面が強く、できることなら⑫【直視回避】したいものであった。A保育士が最もニュースに触れる媒体はSNSであることから、A保育士が常に意識していることも相まってニュースが⑯【お届け便化】しており、⑪【報道増実感】につながっている。不適切保育に関するニュースには⑮【プロ意識ガード】が効力を発揮するが、保育事故のニュースを見るたびに、事故の可能性を0にすることはできない⑭【かもしれない恐怖心】に苛まれている。こうしたニュースは保護者による⑰【外部チェック強化】にも繋がっており、保育本来の楽しさよりも⑱【安全性に雁字搦め】の日々に疲弊している。

A保育士は、SNSから保育に関連する情報を仕入れていた。保育事故に関するニュースを見た際には、自身の保育を振り返るきっかけにしている一方で、それ以上に命を預かる責任の重さを痛感している。その結果、安全管理を徹底するも、いつか自分のクラスでも起きるのではないかという恐怖に苦しんでいる。不適切保育に関するニュースに対しては、自身の保育に関する意識から、保育事故のニュースほどA保育士を悩ますものにはなっていない。また、保育事故や不適切保育といったネガティブなニュースは保護者にも影響を与えており、保育内容に関する問い合わせも出てきている。

5．考察

分析の結果、A保育士の離職要因やネガティブな報道が離職意向に与えた影響が明らかになった。A保育士の離職要因として、未経験であった0歳児クラスの主任となり自信がないまま責任を取る立場になったこと、先輩保育士が不在で何かあった際に頼る存在がいないこと、保育中に重大事故に繋がりそうな場面に直面したこと等である。過去の保育事故の事例を分析した小澤（2014）は、死亡事故の7割が0、1、2歳児で起きていることを指摘した。こども家庭庁の調査でも、令和5年度に保育施設で起きた死亡事故で最も発生件数が多かったのが0歳児である。死亡事故のリスクが高い未満児、特に0歳児クラスの担任に対する精神的なケアやベテラン保育士の有無といった人員配置の配慮は離職を防ぐ意味においても重要であると考える。

そして、上記の離職要因を強化したと考えられるのが保育事故を中心とするネガティブなニュースである。報道された保育事故を受けて、自身の保育に活かそうとするポジティブな側面もある一方で、「見たくない」「すごく怖い」という語りがあるように、A保育士が経験してきたヒヤリハットが、いずれ死亡事故という取り返しのつかない事態になるのではないかという不安感を大きくしたのではないだろうか。つまり、A保育士にとってネガティブなニュースは日頃感じている不安感や責任の重さを助長するものであったと考えられる。一方で、同じネガティブなニュースでも不適切保育については、「不適切な保育をしていない」という自負心がある場合は、離職意向に影響しない可能性も明らかとなった。また、報道された保育事故を受けて保護者からの問い合わせがあったことも語られた。ネガティブなニュースは保護者に影響を与え、そこから担任をはじめとした保育士に影響を与える可能性も確認された。

6．引用・参考文献

・こども家庭庁(2024)．「令和５年教育・保育施設等における事故報告集計」の公表について
・小澤文雄（2014）.「幼稚園・保育所における保育中の死亡・傷害事故の分析・検討（1）独立行政法人日本スポーツ振興センターのデータを利用して」東海学園大学研究紀要人文科学研究編19号　47 - 65

園全体の保育循環の生成（３）繋がり引き継ぐ記録としてのカリキュラム
–遊びのデータベース記録から紡ぎ出す子ども理解・遊び理解–

田島　大輔（和洋女子大学）

【本研究の背景、問題の所存】

本研究は、K こども園における保育実践の見直しと改善を通じて、園全体における「保育の循環性」をどのように生み出し、発展させていくかを探求したものである。2017 年度より、S アドバイザーが関わり、保育環境の改善や保育者の人材育成の一環として園内研修が実施されてきた。さらに、2020 年度からは公開保育をオンラインで実施し、保育の透明性と実践の共有を進めた。筆者は公開保育のアドバイザーとして関わっている。

本研究では、子どもと保育者、保育環境が相互に関わり合いながら、循環的に影響し合う保育のあり方を実現することである。そのための具体的な手法として、2018 年度から「環境マップ」を導入し、週単位で子どもの様子や成長を可視化した。これは、園舎や園庭のマップ上に子どもたちの特徴的な姿を写真と文章で記録するもので、当初は手書きで行われていたが、2019 年度にはデジタル化が進められた。これにより、保育者は日々の保育実践を振り返り、記録の「解像度」を高めるための研修を行うことで、より詳細で的確な記録が可能となった。

また、2018 年度保育内容を再構成し、子どもたちは室内外の移動がより自由になり、興味や関心に応じた遊びが促進された。特に 3 歳以上の子どもたちは、園庭や多目的室などの空間を柔軟に活用し、自発的な活動を行うようになった。さらに、2022 年度には「どこだれ」という新たな記録手法が導入された。これは、タブレット端末を使用し、「どこで誰が何をして遊んだか」という情報を簡易に記録するものである。これにより、散発的で一時的な子どもの行動や関わりも漏れなく記録され、保育実践の振り返りや分析がより充実したものとなった。収集したデータは、Apple 社の Numbers を活用して時期やカテゴリーごとに整理され、保育の傾向や特徴を把握するための重要な資料となっている。

前回の研究では分析の結果、特に 2 歳児が年上の子どもたちと関わる場面が多く観察され、年齢を超えた関わりの循環性が見られたことが明らかになった。こうした「時間をずらして場を共有する」関係性は、デジタル・ドキュメンテーションや「どこだれ」の記録を通じて、より具体的に捉えられるようになった。以上の取り組みを通じて、園全体の保育循環を実現するためには、日々の保育の中で生じる細かな相互作用や偶発的な関わりを丁寧に記録・分析することが不可欠であることが確認された。デジタルツールの活用と保育者同士の情報共有は、保育実践の質的向上と循環の促進に大きく貢献している。このような実践は、子どもたちの発達や学びをより豊かにし、保育の新たな可能性を広げる重要な視点であることが明らかになった。

【研究目的・方法】

本研究の目的は、共感的理解を保育実践における循環的な生成プロセスとして捉え、子どもと保育者、さらには子ども同士の関わり合いが相互に影響し合いながら、豊かな学びと成長を生み出す仕組みを明らかにすることである。本研究では、日常の中で生じる偶発的で自然な関わりや対話を通じて、子どもたちが主体的に学び合い、保育者もその過程に柔軟に関わることで、学びと成長が循環的に生まれる環境を探求する。

そのために、エピソード記録と「どこだれ」記録の 2 つのアプローチを用いる。

これらの手法を通じて、保育環境・子ども同士の関わり・保育者の関わりの間に生まれる相互作用が、どのようにして相互に影響を与え合いながら学びを深めていくのかを解明する。こうした共感的理解を通して、子どもたち一人ひとりの可能性を最大限に引き出すと同時に、保育者自身の学びと成長を促進する保育循環構築していくことである。

【倫理的配慮】

本研究発表するエピソードは、共同研究を行っている園での事例研究であり、を保育や語り合い、検討していくプロセスにおいては、互いに個人情報の取り扱いには、十分に配慮することとした。また、今回、発表するに際しては、各人の所属する園の責任者、および関係する保育者に、該当するエピソードを発表することに関する許可を得ている。

【事例と考察】

3 歳児クラスでのエピソード（20XX/01/07 午前 10 時）

部屋でままごと遊びをしている子どもたちの中に女児A、B、Cの姿がありました。丸テーブルには「ごちそう」が並べられ、AとBは忙しそうにお皿にドーナツや毛糸の麺を盛り付けている。

【AとBのやり取り】

保育者が「何してるの？」と声をかけると、AとBは声をそろえて「パーティだよ！」と答えます。Aはスカートを身につけています。①AはBと一緒に箸や食器を配置しながら「パーティ」の準備を進めます。おわんやカップを並べ終えると、Aは箸をBに渡し、楽しそうに「いただきます」の準備をしていた。

【Cの登場と三人のやり取り】

少し離れた本コーナーで別の友達と遊んでいたCが、Bに声をかけます。「Bちゃ～ん、ちょっと来てくれる？パーティで

ケーキを食べたい人、この指とまれ！」と呼びかけ、指を差し出します。その指にAが素早く触れると、Bも手を止め、小指を握りにやってくる。Cが「BちゃんはCちゃんの…」と言いかけたところで、Bは「ごめんね！」と謝りますが、CはBに向けて「いいよ！」と言いながらAに「おいで」と誘います。Aはドーナツがたくさん入ったお皿を持ち、Cたちのもとへ向かいました。

【Bが転んだ場面】

その途中、Bが椅子のない場所に座ろうとして転んでしまいます。Aはすぐに戻り、「どうしたの？」と声をかける。保育者が状況を説明すると、Aは机の角を触りながら「ここに当たったん？」と確認し、「椅子はここだよ」とBに教えます。Bは少し笑顔を取り戻し、Aの指示通りの椅子に座り、再び遊びを再開しました。

【ジュースのやり取りとCの再登場】

その後、Aはドーナツのお皿を持ってBに渡し、「これデザート！」と伝えます。Bは「おいしいでしょ！私が見つけたんだから」と満足げ。2人でジュースを注ぎ合い、「ジャー、ジャー」と声をあげて楽しんでいました。そこにCが再び現れ、「Bちゃん、寝る時間だからちょっとおいで。ドーナツはまた明日ね」と言います。Cはドーナツをさっと持ち去り、Aは不満そうな表情を見せますが、Bは少し笑いながら「ちょーだい」と抗議。AはCを追いかけ、ドーナツを取り返しに行きます。②Cは「一個だけね」と言いながらドーナツを少しだけ戻します。Cの譲歩に対してBは緩やかに反論を試みます③が、Aは納得せず、再びCを追いかけドーナツの容れ物ごとさりげなく取り戻します。④その後、Cが「キャンプに行く人、この指とまれ！」と新たな遊びを提案しますが、2人をからかうように指を避けたりした後、「あなたたちの・・・」と何か反論しようとしたようですが言い切らずに去っていきました。⑤

【本事例における保育者の振り返り】

Bと遊びたい相手は他にもいて、どうにかこっちを向いてほしいという姿が見られました。AとBは、初めのCからの誘いに惑わされずに2人の遊びを展開していきます。しびれを切らしたCは「ケーキを食べる」という新しいアイデアで誘いますが、Bには魅力的ではなかったようであった。Cは諦めて元の遊んでいる場所に帰っていき、2人の遊びは続いた。

遊びのデータベース記録を基に子ども理解・遊び理解の振り返り対話

本研究では園のそれぞれの立場で振り返ることにより、園における保育循環の可能性を探っている。（当日詳細提示）

保育教諭の視点

A ちゃんがスカートを履いて遊ぶようになったことについても、特に意図せずに記述していたことを振り返り、改めてその変化の意味に気づかされる場面があった。C ちゃんが B ちゃんに対して関心を持ち、思い通りにならないことへの戸惑いや葛藤についても、これまでの関わりの流れを踏まえて丁寧に捉えています。子どもたちが 2 人で遊んでいた関係から 3 人になり、再び 2 人に戻るといった関係の移り変わりも、記録を通じて認識している。

副園長の視点

C ちゃんがドーナツを取った際、取り返しに行ったのが B ちゃんではなく A ちゃんだったことに注目し、その意外性や関係性の変化について指摘している。また、「どこだれ」の記録があることで、普段なら記憶に残りにくい細かいやり取りも振り返ることができると述べ、記録の重要性を強調している。さらに、B ちゃんの「この子だから特別に」という態度がない性格が、C ちゃんに新たな刺激や関わり方の変化をもたらしたことにも気づいていることからどこだれ記録の意味を述べている。

講師の視点

A ちゃんがスカートを履くことで新しい自己表現をしている点や、C ちゃんが B ちゃんに対して譲歩を試みた場面に注目し、子どもたちの関係性の変化や心の成長に対して問いかけている。C ちゃんが B ちゃんに魅力を感じたきっかけや、これまでの関係性の変化についてなど記録が子どもたちの姿をより深く理解する手がかりになっていることを示唆した。

日時	場所	遊びのきっかけ	遊びの様子	参加した子ども
2024-12-17 9:32	3歳児保育室	遊具や用具に触れることで	スカートの衣装を自分で好きな物を選んでプリンセスなどになりきって遊んでいる。	他3名
2024-12-23 11:10	3歳児保育室	遊具た用具に触れることで	スカートを履いて遊ぶ	他4名
2025-01-07 10:31	3歳児保育室	遊具や用具に触れることで	おままごとコーナーでパーティーをする。C、Bが赤ちゃん、Aはお姉さん。Aがパーティーしようといい、パーティーが始まる。Aがドーナツを持ってくる。Bが、フライパンに近くにあったウッドブロックなどを入れて炒めると、お茶碗の中に入れて持ってくる。準備の間、CとBは、衣装掛けの下をベッドに見立てて寝て待つ。	他2名

図１ 振り返りの際使用した「どこだれ記録」

	子どもの組み合わせ件数			
	A児&B児	B児&C児	A児&C児	A児&B児&C児
4月	4	4	1	1
5月	11	9	4	4
6月	6	5	3	0
7月	10	6	6	4
8月	8	7	5	3
9月	3	8	5	1
10月	6	9	5	3
11月	3	8	5	2
12月	9	8	4	2

図２ 「どこだれ記録」を用いた対象児の組み合わせ件数

【まとめ】

「どこだれ」の記録は、関係性や心の動きが記憶ではなく記録に残り、具体的に振り返ることを可能にしている。これにより、保育者は子どもたちの姿をより深く理解し、質向上につながっていることが明らかになった。

このエピソード全体を通して、A・B・C それぞれの関係性の変化や、C ちゃんが他者との関わりの中で経験する葛藤や関わりの変化など成長の様子が浮かび上がってきた。保育者が「どこだれ」の記録を活用しながら、子どもたちの心の動きや関係性の変化を丁寧に振り返ることで、子ども一人ひとりの育ちに対する理解がより深まり、保育の循環生成につながっているといえる。（当日詳細な分析を提示）

保育者養成校における体験授業の効果について

―自然や季節との関わりを中心に―

曽野　麻紀　　（十文字学園女子大学）

本研究の背景及び目的

幼稚園教諭免許・保育士資格取得に向けた必修科目である「保育内容の指導法」関連科目においては、保育現場での実践例をもとに子ども及び保育理解を目指したテキストが数多く出版されている。本研究者が担当している科目「保育内容の指導法（環境）」で使用される最近 5 年間に出版されたテキストを概観すると、保育現場での多くの実践例が使われていることが分かる [1)]。また、保育現場の実践についてより具体的に理解を促すことを目的に、体験活動、体験授業を授業において積極的に取り入れたものも見られる [2)]。

本研究者はこれまで、保育者養成 4 年制大学において体験授業を意識的に取り入れた授業実践を行ってきた。2020 年からのコロナ禍により授業実践上の制約が生じ、従来の体験授業が困難になった時期を経て、全面的にコロナ以前での授業形態・授業実践が可能になり、改めて授業内容の精査を行う必要があると考えた。「保育内容の指導法（環境）」における体験授業では、仙田（2022）が保育者・教員養成教育での、学生たちが本物の環境に触れ、直接体験する機会の有効性、重要性について指摘を行っている [3)]。しかしながら、体験授業参加学生の意識（実践からの学び、有効性、実践に対する困難さなど）についての研究報告は少ないのではないかと思われた。そのため、体験授業に対する学生の意識について調査、研究を行うことで、保育者として、子どもに対して意味のある環境を提供する力を構築できるような授業内容の検討、提供に結び付けられるのではないかと考えたことが本研究の発端である。

本研究では、保育者養成課程（4 年制大学）2 年次後期開講科目である「保育内容の指導法（環境）」における身近な自然や季節との関わりをテーマとする体験授業で、学生が作成するワークシート（授業の振り返り）の記述内容から、授業の効果について探り、今後の課題を検討することを目的とする。

研究方法　2024 年度後期「保育内容の指導法（環境）」

第 5 回：学内（校舎外）での活動「見つける・探す」

キャンパス自然観察ワークシートを作成。ワークシートに示された全 9 項目（あたたかいもの、冷たいもの、固いもの、匂いがするもの、音がするもの、動くもの、手触りが面白いもの、顔に見えるもの、不思議なもの）に当てはまる動植物を五感全て使って探し、写真やイラストで示す。活動について「感じたこと・発見したこと」を記述する。10 月中旬実施。

第 6 回：グループワーク・発表

第 5 回で作成したワークシートの内容について、お互いに意見交換し、グループ毎にクラス全体で是非共有したいと思うものを選んで「傑作編」として発表する。授業終了後、第 5 回・第 6 回の一連の活動の振り返りを目的とするワークシート配付、翌週提出。

本研究の調査対象は研究の同意が得られた学生の第 5 回・第 6 回ワークシートの記述内容とする。

倫理的配慮　本研究の実施に当たっては、十文字学園女子大学研究倫理委員会にて研究の承諾を得た。（JEC2024026）。研究対象の学生には、口頭および書面において研究の目的や方法、個人情報の取り扱い、研究の参加は任意であること等について説明を行い、同意書への署名にて調査協力の許可を得た。

結果

1.「見つける・探す」で感じたこと・発見したこと

分析対象は、研究参加の同意が得られた 72 名のうち、当日出席した 63 名のワークシートである。「感じたこと・学んだこと」の記述内容について、1 つの内容（項目）について 1 単位として抽出したところ、合計 72 単位となった。学生 1 人当たりの平均は 1.14 単位となった。72 単位については、内容に応じて「周囲の発見、気付き」「五感を意識すること」「身近な自然の発見」「子どもへの意識」「他者との違い」に分類することが出来た。

カテゴリー	具体的な記述内容	単位数
周囲の発見・気付き	・普段は気付かないものを発見 ・普段は行かない場所に行く ・身近なところに面白いものがある	20 （28%）
五感を意識すること	・五感を意識することでたくさんの発見がある ・五感を意識すると面白い発見がある ・五感を意識して季節を発見	19 （26%）
身近な自然の発見	・身近に自然があることに改めて気付く ・「自然がある場所」に出かけなくても身近にある	15 （21%）
子どもへの意識	・子どもが興味を持つ気持ちが理解できた ・子どもは五感を使って周囲を捉えている	14 （19%）
他者との違い	・仲間と見方、感じ方が異なる面白さ	4 （6%）

2.グループワーク・発表

1 グループ 5〜6 名、1 クラス 6〜7 グループの構成、全 13 グループ。半数以上となる 8 グループで、人工物が見られた。「顔に見えるもの」として「自動車」「校舎の壁」「マンホールのふた」、「音がするもの」として「時計」「室外機」などが示された。

3. 活動を振り返って

分析対象は、研究参加の同意が得られた 72 名のうち、第 6 回授業後に提出された 59 名のワークシート（第 5

回・第 6 回を通した振り返り）である。分析方法は 1. と同様とした。以下、振り返りの設問毎に結果を示す。

（1）今回の活動を振り返って学んだこと・感じたこと・発見したこと

合計 76 単位、学生 1 人当たりの平均は 1.28 単位。

カテゴリー	単位数
周囲の発見・気付き	23 (30%)
他者との見方・とらえ方・感じ方の違い	21 (28%)
五感を意識すること	14 (18%)
身近な自然の発見	8 (10%)
子どもの目線で見ること	5 (7%)
イメージする楽しさ	3 (4%)
仲間と一緒に見つける楽しさ	2 (3%)

（2）今回の活動が、保育者として保育を考え実践する上でどのような点で有効と考えるか

合計 71 単位、学生 1 人当たりの平均は 1.20 単位。

カテゴリー	主な内容	単位数
保育者の資質 40 単位 (56.3%)	他者との違いを知る、違いについて共有、共感する	13
	子どもの見方、とらえ方を知る	12
	身近な環境、周囲への関心	6
	季節への関心、季節の変化	4
	保育者としての感性を高める	3
	子どもに知識を教える	2
保育活動 8 単位(11.3%)	保育所における散歩	6
	見つけたもので製作活動	2
子どもの〇〇の力を育てる、伸ばす 23 単位 (32.4%)	子どもの豊かな感性	6
	探究心、好奇心	6
	動植物との関わり、生命の大切さ	4
	季節を取り入れて遊ぶ	4
	自然への興味、関心	3

（3）今回の活動で難しいと感じた点

合計 70 単位、学生 1 人当たりの平均は 1.19 単位。

カテゴリー	主な内容	単位数
日常生活で経験しないことへの難しさ 38 単位 (54.3%)	日頃は意識しないことを考えること、五感を使うこと	21
	「面白いもの」「不思議なもの」「顔に見えるもの」を見つけること	15
	周囲を見ること	2
知識、技術不足 15 単位 (21.4%)	動植物の知識がない	6
	子どもの見方、とらえ方	4
	イラストなど描く力	3
	外での活動での安全管理	2
自己の傾向 5 単位 (7.1%)	自然物ではなく人工物をとらえてしまう	5
仲間との関わり 9 単位 (12.9%)	仲間との感覚の違い、共感の難しさ	4
	自分の感覚を伝える、表現すること	4
	仲間と同じになることで発見、発展がない	1
その他 3 単位 (4.3%)	環境は常に変化、同じものに出会えないこと	2
	「あたたかいもの」や「冷たいもの」単純すぎて難しい	1

考察

1.「見つける・探す」から

「身近に自然がたくさんあること」や「自然がある場所」に出かけなくても身近にある」という内容は、これまでの実践でも多く見られたが、「普段は気付かないものを発見」「この実践がなければ行かなった場所が多い」など、毎日過ごしている大学（自分が過ごす周囲）について改めて発見する内容の記述が多く見られた。五感を意識することと合わせて、日常生活で経験しないこと、意識しないことへの意識を「発見」と捉えていることが伺える。「子どもへの意識」はこの時期に幼稚園で 1 日単位の実習の体験を結び付けていると考えられる。

2. グループワーク・発表から

身近な自然や季節との関わりがテーマであるが、ワークシートでは人工物を「見つける・探す」ことが多くなっていると感じられる。活動の振り返りにおいて、そのことを難しさと考える学生の意識も興味深い。

3. 活動の振り返りから

「他者との見方・とらえ方・感じ方の違い」が学び・発見に登場している。グループワークの経験を通して、自分とは異なる見方、感じ方、とらえ方を知ることが他者理解と自分自身の保育者としての資質の高まりとして実感されていると考えられる。同時に、グループワークから仲間と関わり伝えることの難しさを感じている学生の存在も見逃せない。また、日頃は意識しないこと、経験しないことは「発見」であるとともに「難しさ」であることが伺える。

今後の課題

本研究は保育士資格・幼稚園教員免許取得に向けた実習を経験しない段階の学生が調査対象であった。体験授業の効果を、学生はそれまでの自身の学びと関連付けていると考えられる。今後は学生の免許資格取得を目的とする実習経験と授業実践に対する意識との関連性について明らかにしたい。引き続き学生の意識や実態に即した授業内容・教材研究への取り組みを継続していきたいと考える。

引用・参考文献

1）例として以下のテキストを挙げる。
①若月芳浩編著（2019）『保育・幼児教育シリーズ　環境の指導法　改訂第 2 版』玉川大学出版部
②小林保子・松橋圭子編著（2019）『環境をデザインする子どもが育つ保育』学苑社
③駒井美智子・横山文樹編著（2021）『事例と演習でよくわかる　保育内容「環境」』中央法規
④小櫃智子編著（2021）『実践例から学びを深める保育内容・領域　環境　指導法』わかば社
⑤久保健太・高嶋景子・宮里暁美編著（2021）『新しい保育講座⑨　保育内容「環境」』ミネルヴァ書房
2)田宮緑（2018）『体験する・調べる・考える　領域「環境」』萌文書林
3）仙田考(2022)「保育・教育の屋外環境（園庭・校庭・まち）とそのかかわりの重要性」『発達』第 171 号 2-8

幼保英語検定の英語に関する一考察

伴 浩美（長岡大学 経済経営学部）

【はじめに】

幼児教育・保育英語検定協会（幼保英語検定協会）とは，幼児教育，保育環境の国際的なグローバル化に対応できる幼稚園教諭及び保育士等幼児教育者養成の一環として，全国の幼稚園・保育園並びに幼稚園教諭・保育士養成学科を有する大学・短大及び専門学校と連携・協力して，幼保英語検定の実施を通し必要な実用的な英語の習得及び向上に資するため，英語の能力を判定し，またさまざまな活躍の機会を拡げその能力を養成することにより，日本の幼児教育，保育現場の向上に寄与することを目的とする．さらに，諸外国における乳幼児教育分野の研究成果等を日本に紹介し，乳幼児教育分野の発展に寄与する活動にも積極的に取り組むことも目的としている[1]．

その協会が実施している幼保英語検定（以下，幼保英検と記す）は，幼稚園，こども園及び保育園等幼児教育施設において，英語でのコミュニケーション力の習得状況を知り，さらに向上させる機会となる[1]．

本研究では，その幼保英検の英文にはどのような特徴がみられるのか，計量言語学的な解析を行った．すなわち，幼保英検の英文について，文字種や単語種，及びその出現頻度を調査した．

【解析試料と方法】

□本研究において解析を行った試料は，入手可能であった幼保英検 2022 年度春季と 2023 年度春季の 1 級，準 1 級，2 級，3 級，4 級の試験問題全10試料のReading Sectionである．なお，比較のため，中学校教科書 *NEW HORIZON English Course 1*，*2*，*3*（東京書籍，2010）（以下，JHS 1，2，3 と記す）と高校教科書 *UNICORN ENGLISH COURSE Ⅰ*，*Ⅱ*，*READING*（文英堂，2010）（以下，HS 1，2，3 と記す）の本文の解析も行った．

解析プログラムは C++で構成されている．このプログラムからは，各試料の文字と単語の頻度特性の他に，文の数，段落数，平均単語長など様々な情報が得られるよう配慮されている[2]．

【倫理的配慮】

倫理的配慮の記載必要なし．

【結果と考察】

□まず，各試料における使用頻度の高い文字の種類とその頻度を調べた．各試料の上位 50 位までを頻度の高い順に，縦軸は頻度の度合い，横軸は順位で，片対数でプロットした．一例として 1 級 2022 年度の結果を図 1 に示す．25 位と 26 位に減少度が異なるために生じる変曲点が見られ，26 位以降は落ち込みが若干大きくなっている．この頻度曲線を

$$y = c \cdot \exp(-bx) \qquad (1)$$

で指数近似を行った[2]．得られた係数 c，b を図 2 に示す．

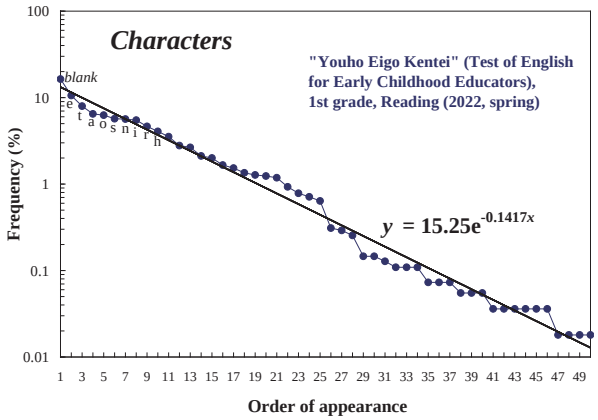


図 1　出現文字の頻度特性曲線

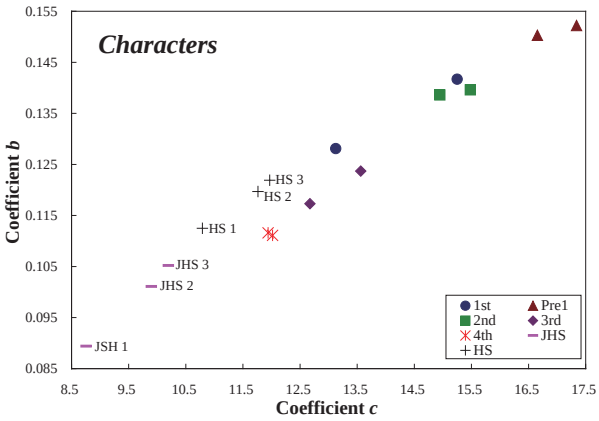


図 2　出現文字に対する係数 c と b の値の分布

中学・高校教科書を含む全ての試料の係数 c と b にほぼリニアな関係が見られる．教科書では学年が高くなるにつれて値が高くなっている．幼保英検も 1 級 2 試料を除き級が高くなるにつれて高い値となっている．また，英検 3 級の内の 1 試料と 4 級の 2 試料以外は，英検の値は高校 3 年よりも高い．前報において著者は様々なジャンルの英文を解析し，上位 50 位までの文字について，近似式の係数 c と b には正の相関が見られ，ジャーナリズムや技術英文に近いほど c と b の値が小さく，文学作品に近いほど，それらの値が大きい傾向にあることを示した[2]．従って，幼保英検，特に 2 級以上の英文は文学作

品に近い傾向があると言える．

単語についても同様の解析を行ったところ，係数 c について，教科書 6 試料が 1.8579（JHS 3）～2.0784（JHS 1）であるが，幼保英検の 1 級・3 級・4 級のそれぞれ 1 試料以外の 7 試料はそれらより高い値となっている．係数 b については，中学教科書が 0.0391～0.0425，高校が 0.0456～0.0479 の順に高くなっているが，幼保英検全ての試料が高校より低く，3 級・4 級の各 2 試料と 2 級の 1 試料は中学よりも低くなっている．なお，両係数について JHS 1 が幼保英検 4 級 2 試料と 2 級・3 級の内の 1 試料の 3 試料の 5 試料が比較的近い値を取っており，クラスタと見なすことが可能であると思われる．

□次に，日本の中学校必修単語 508 語とアメリカの 4～8 歳児を対象とした *The American Heritage Picture Dictionary* (2003) に掲載されている 798 語（以下，「基礎単語」と呼ぶ）を基に，単語の種類とその頻度から各試料の難易度を求めた．難易度を表すパラメータには，単語種数からの難易度 (D_{ws}) と単語数からの難易度 (D_{wn}) を考慮した．これらは，全単語数 (n_t)，全単語種数 (n_s)，必修[基礎]単語数 (n_{rs})，各必修[基礎]単語数 ($n(i)$) とすると，

$$D_{ws} = (1 - n_{rs}/n_s) \quad (2)$$

$$D_{wn} = \{1 - (1/n_t \cdot \Sigma n(i))\} \quad (3)$$

より求められる[2]．さらに適切な指数を与えるため，D_{ws} と D_{wn} を変量として主成分分析を行い，主成分得点を求めた[2]．その結果を図 3 に示す．図より，必修単語を基準とした場合，幼保 3・4 級は中学よりも易しく，1 級は高校よりも易しい．また，基礎単語の場合は，3・4 級は中学程度，1 級は高校程度～それ以上の難易度であることが明らかとなった．

□各試料のその他の計量的数値をまとめて表 1 に示す．まず，平均単語長について，1 級は 6.151 語，5.754 語と，1 番目・2 番目に長くなっている．一文当たりの単語数についても 1 級 19.875 語・18.655 語と，1 番目・2 番目に多く，高校 3 年よりも 3 語程度多くなっており，1 級の

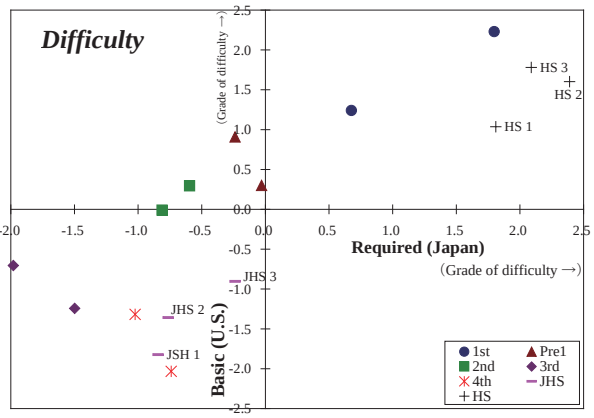


図 3　難易度の主成分得点

1 級の英文はかなり難しいことが窺われる．なお，助動詞の頻度については準 1 級が 4.086%，4 級が 3.698% と高く，助動詞を多く用いて微妙なニュアンスを表していることが窺われる．一方，人称代名詞の頻度について 3・4 級は 14.974%～18.170% と高いものの 1 級が 5.451%・7.016% で，中学校教科書に比べて少ないという特徴が見受けられる．

【まとめ】

□幼保英検の英文について，中学・高校英語教科書と比較しながら，文字や単語の頻度特性を調べた．今後は解析結果の教育への応用について検討を行う予定である．

【参考文献】

[1] 幼保英語 一般社団法人幼児教育・保育英語検定協会：https://www.youhoeigo.com/ [accessed Jan. 11, 2025].

[2] H. Ban, H. Kimura and T. Oyabu: "Text Mining of English Materials for Business Management," *International Journal of Engineering & Technical Research*, Vol. 3, Issue 8, pp. 238-243, 2015.

表 1　その他の数量まとめ

	Youho gr. 1 '22	Youho gr. 1 '23	Youho gr. Pre1 '22	Youho gr. Pre1 '23	Youho gr. 2 '22	Youho gr. 2 '23	Youho gr. 3 '22	Youho gr. 3 '23	Youho gr. 4 '22	Youho gr. 4 '23	JHS 1 (Horizon 1)	JHS 2 (Horizon 2)	JHS 3 (Horizon 3)	HS 1 (Unicorn 1)	HS 2 (Unicorn 2)	HS 3 (Unicorn R)
Total num. of characters	5,489	6,311	7,405	7,720	5,355	5,854	3,528	3,621	2,703	2,731	6,824	14,362	13,387	44,279	67,662	88,289
Total num. of character-type	56	57	58	53	56	54	56	50	54	52	69	69	71	73	75	76
Total num. of words	954	1,026	1,360	1,395	959	1,071	713	721	533	541	1,339	2,876	2,594	8,083	12,264	15,857
Total num. of word-type	466	475	503	513	406	447	336	304	277	291	497	799	764	2,059	2,657	3,594
Total num. of sentences	48	55	80	83	71	83	77	59	62	53	251	394	317	633	890	1,005
Total num. of paragraphs	30	34	32	37	51	56	73	76	65	61	233	227	177	163	261	260
Mean word length	5.754	6.151	5.445	5.534	5.584	5.466	4.948	5.022	5.071	5.048	5.096	4.994	5.161	5.478	5.517	5.568
Words/sentence	19.875	18.655	17.000	16.807	13.507	12.904	9.260	12.220	8.597	10.208	5.335	7.299	8.183	12.769	13.780	15.778
Sentences/paragraph	1.600	1.618	2.500	2.243	1.392	1.482	1.055	0.776	0.954	0.869	1.077	1.736	1.791	3.883	3.410	3.865
Commas/sentence	0.813	0.945	0.550	0.639	0.324	0.482	0.273	0.390	0.355	0.358	0.263	0.223	0.331	0.694	0.801	0.977
Repetition of a word	2.047	2.160	2.704	2.719	2.362	2.396	2.122	2.372	1.924	1.859	2.694	3.599	3.395	3.926	4.616	4.412
Freq. of prepositions (%)	14.362	14.031	13.753	13.404	14.493	14.656	10.377	14.147	11.071	10.355	9.110	11.788	12.188	14.769	14.810	15.052
Freq. of relatives (%)	2.725	2.338	2.647	3.513	2.502	2.334	2.244	2.496	2.251	2.590	1.792	1.392	1.927	1.745	2.421	2.383
Freq. of auxiliaries (%)	1.888	2.436	3.383	4.086	2.399	3.360	2.806	3.606	1.689	3.698	0.897	1.530	1.119	0.802	1.215	1.217
Freq. of personal pronouns (%)	5.451	7.016	9.267	8.318	9.279	9.425	17.252	18.170	17.263	14.974	17.476	15.511	10.684	9.324	8.707	8.393

「子どもの権利」を意識した保育実践

ー園内研修を受講した保育者の意識から②ー

○中嶋一郎（千葉明徳短期大学保育創造学科）　舟山　千佳（むくどりこども園）

1. 目的

前年度の研究発表では、むくどりこども園において子どもの権利を意識した保育実践を行うため、2023 年度に全職員対象の園内研修(5 回)を実施した。

その結果、課題として、子どもの権利を軸にしたチームで保育をする際の難しさや、情報の共有とその方法や時間の確保などが挙げられた。

この結果を受け、本年度は課題に挙げられた情報共有を円滑に進めることをねらいとして、「子ども観」、「他者理解(職員同士・子どもと職員)」、「自己理解」、「環境の共通理解」、「保育実践の共通理解」を視点として全職員対象の園内研修を５回行った。(本年度は残り１回を控えている)

今回の研究では、本年度の現在まで実施された研修を受けた職員の振り返りから子どもの権利を意識した保育実践の理解と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2024 年度に行われた園内研修後の振り返りシートの記述で得られた文字データを KH コーダで分析し、共起ネットワーク図を作成後、研修毎の受講者の意識から研修テーマについての理解度や意識についての分析を行った。

3. 倫理的配慮

園内研修を実施するにあたり、園内研修における参加者からの振り返りシートで得られた文字データを研究で使用することについては、むくどりこども園の園長に説明を行い、同意を得た上でデータを収集した。

また、研修毎に参加者には、提出していただく振り返りシートの内容について、個人が特定されない形式で処理したデータとして研究に使用されること、同意を得られた参加者のデータのみを用いて研究に使用する旨を文章で明示し、同意を得られたものについて本研究にて使用している。

4. 結果

① 第１回の研修内容と結果(7/2 実施)

テーマ：子ども基本法にみる子ども観について

内容：子ども基本法

子ども基本法の内容から理解できる「子ども観」について確認をしたのち、自身の有する子ども観と子ども基本法を基盤とした子ども観の相違点について、新たに気が付いた、或いは改めて意識をしようと思った子ども観を記述させ、新たに気が付いた子ども観を基礎とした支援方法について考察し、その方法が保障する子どもの権利についての分析を個々で実施した。その後、グループワークを行い、互いの考えを共有した。

その後、振り返りシートにて、「今回の研修で自身が考えた具体的な支援方法は子どもの権利の視点で分析するとどのような権利を保障することにつながるでしょうか。分析した結果を記述してください。」という質問項目に対して得られた 32 名からの回答を文字データとして分析した。(図１)

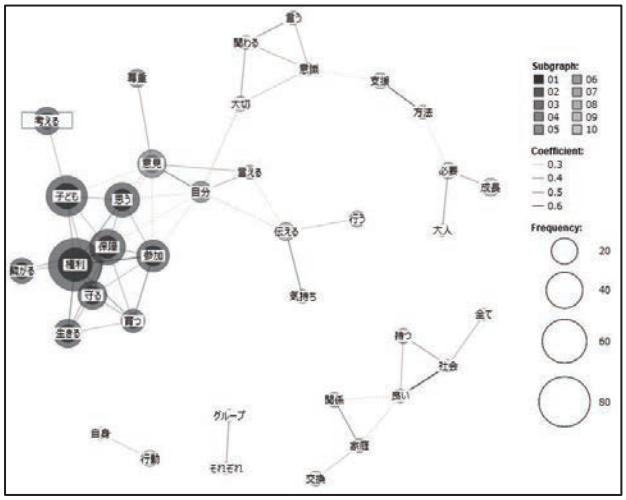


図１　第１回研修振り返りシートの結果

② 第２回の研修内容と結果(7/30 実施)

テーマ：～保育における大人の心の準備　～自身・他者の長所・短所を知る

内容：参加者個々に自身が認知する資質(長所・短所)を記述してもらい、その資質の中から一つ選び、①保育者対こども、②保育者対保育者、の２パターンにおいて、保育中にその資質が生かせるケース、保育中に問題となるケース、問題となるケースに対する解決策を考え記述してもらった。

その内容を踏まえ、個人で記述した内容を基にグループワークを行い、それぞれの内容に対して意見を出し合いまとめを行った。

その後、振り返りシートにて、「今回の研修を受け、保育実践で活かせると思ったことを具体的に記述してください。」という質問項目に対して得られた 32 名からの回答を文字データとして分析した。(図２)

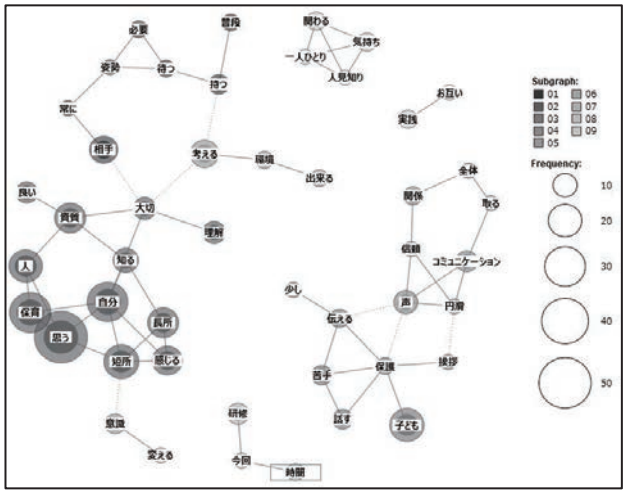


図２　第２回研修振り返りシートの結果

③　第 3 回の研修内容と結果(9/4 実施)

テーマ：　～自分と向き合い、お互いを知る～

内容：参加者個々に個人ワークとして「私のトリセツ」を作成してもらった。作成後、2 人 1 組になりお互いに作成したシートの内容を発表し、聞いた内容に対してアドバイスを相互に行った。その後、「使用上の注意」を組んだ相手と協力して作成した。最後に、個人ワークとして「今後の仕様について」を作成し、出来上がったシートを基に組んだ相手を他者に紹介した。

その後、振り返りシートにて、「今回の研修を受け、保育実践で活かせると思ったことを具体的に記述してください。」という質問項目に対して得られた 29 名からの回答を文字データとして分析した。（図 3）

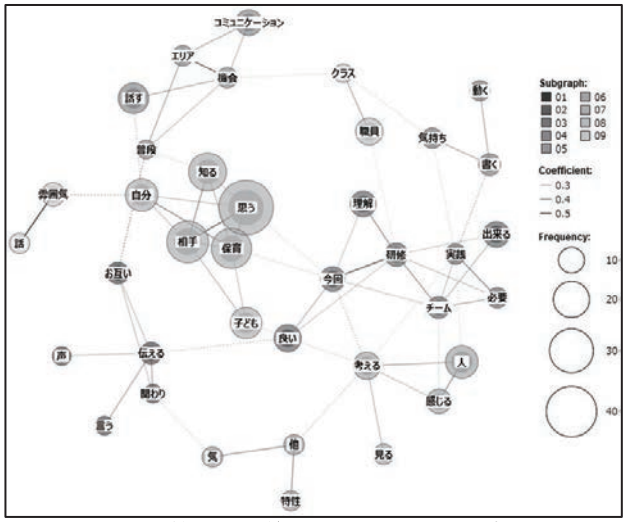


図 3　第 3 回研修振り返りシートの結果

④　第 4 回の研修内容と結果(10/29 実施)

テーマ：　～互いの経験を共有しよう～

内容：チームメンバーと共に園内の指定された場所に赴き、(1)その場所で行っている子どもの具体的な活動・環境について気が付いたこと、(2)その活動がどのような生活スキルを身につけていくのか(支援のゴール)、(3)保育者として活動の支援をする際、どのような配慮をしているのか、を個々にメモしてもらった。

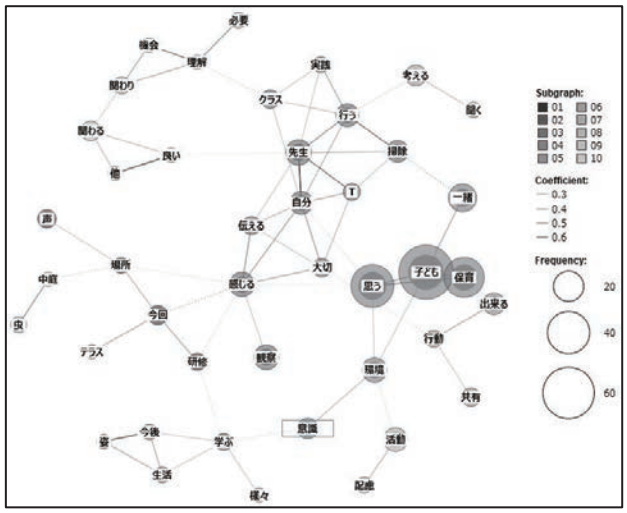


図 4　第 4 回研修振り返りシートの結果

メモをした内容を互いに持ち寄り、(1)～(3)の内容を共有するため模造紙にまとめた。まとめ終わった後、ワールドカフェ形式で他のグループの内容を見学し、質疑応答を行った。

その後、振り返りシートにて、「今回の研修を受け、保育実践で活かせると思ったことを具体的に記述してください。」という質問項目に対して得られた 32 名からの回答を文字データとして分析した。（図 4）

⑤　第 5 回の研修内容と結果(12/17 実施)

テーマ：　～保育実践を共通理解する～

内容：むくどりこども園の「保育及び教育課程」における保育・教育目標を再確認したのち、保育環境構成計画を基に子どもの姿を分析した。

個人ワークでは、自身が仕事で関わっている子どもを一人選び、その子どもの特徴を思い出しながら、保育環境構成計画に基づいた子どもの分析を実施した。次に分析の結果から、その子どもが豊かな子ども時代を過ごすために必要な対応を考えて記述を行った。

個人ワーク終了後に、グループワークとして個人ワークでまとめた内容を互いに共有して、お互いにアドバイスや感想を伝えあった。

その後、振り返りシートにて、「今回の研修を受け、保育実践で活かせると思ったことを具体的に記述してください。」という質問項目に対して得られた 28 名からの回答を文字データとして分析した。（図 5）

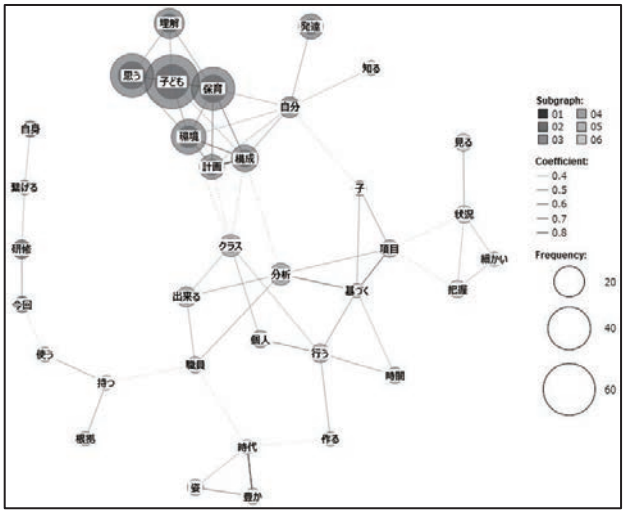


図 5　第 5 回研修振り返りシートの結果

5. 総合考察

本年度の園内研修の結果から、子どもの権利を意識した保育実践の理解と課題を明らかにすることについて概括すると、情報共有をするための時間を確保するためには、(1)個の資質を理解すること、(2)他者(保育者・こども)の資質を理解すること、(3)環境やこどもを観察する際の視点を共有することの重要性、が示唆された。これらの点を意識することで、共通理解が深まり互いのコミュニケーションを円滑に進めることが出来るのではないかと考える。上記の点を職員に意識付けすることで、既存の子どもの権利を意識した保育実践が行いやすい環境が整っていくのではないかと考える。

課題として、本年度に実施した研修で明らかになった要素を継続して実施すること、個々の実践を評価するための基準を明確化し、自己評価、他者評価がしやすい環境を構築していくことが挙げられた。

次回はこの課題を念頭に置いて、引き続き園内研修を行っていきたい。

特別な配慮が必要な子どもに対する保育者の意識に関する研究

○伊藤　あゆみ（兵庫教育大学大学院）水落　洋志（兵庫教育大学）亀山　秀郎（認定こども園七松幼稚園）

1. 問題と目的

本研究の目的は，特別な配慮が必要な子どもに対する保育者の意識について明らかにすることである。

特別な配慮が必要な子どもとは，先行研究を概観すると多岐にわたり定義づけされているが，一貫して共通しているのは，調査時に障害の診断が受けていないものの，保育者が何らかの特別な支援が必要と認識している子どものことを指している（例えば，池田ら，2007；木曽，2013）。

国立特別支援教育総合研究所（2024）の調査によると，全国の保育所、認定こども園、幼稚園に在籍する０歳児から５歳児で特別な配慮を必要とする子どもは全体の 8.2％であることを報告されている。また，特別な配慮を必要とする子どもへの保育者の子ども理解に関する先行研究（本郷，2006；木曽，2013）によると，そのような子どもの行動的課題や原因を保育者が理解することに困難さを示すことが明らかとされている。乳幼児期の子ども達は、園で生活をする中で様々な困難な場面に遭遇することがあり，子ども自ら解決することができない場面に直面した際、保育者に助けを求めることで問題を解決することがある。このような行動を援助要請行動（help-seeking behavior）と呼び、Rickwood & Thomas（2012）によると、「メンタルヘルス上の懸念に対処するための外的な支援を獲得しようとする、適応的な対処の過程」と定義されている。したがって，特別な配慮を必要とする子どもの援助要請行動に保育者は即座に気付き，対応する力が必要となる。

しかしながら，乳幼児を対象とした援助要請行動と保育者の関わりに関する先行研究は少なく（本田，2015），特に 3 歳未満児を対象に援助要請行動について検討している研究は皆無に等しい（西元，2021）。3 歳未満児を対象に援助要請行動について検討している先行研究（西元，2021）によると，言語発達が著しい 2 歳前後から言葉などによる援助要請行動の比率が増加することが述べられている。一方，特別な支援を必要とする 3 歳未満児を対象とした援助要請行動や，そのような子どもと保育者との関わりに関する研究は見当たらない。そこで，本研究は，特別な配慮を必要とする 2 歳児の子どもと担任保育者を対象に，援助要請行動と保育者の関わりを行動観察するとともに，その場面を振り返りながら，保育者がどのような意識をもち，子どもと関わっていたかを検討することとした。

2. 研究の方法

2-1. 調査対象者

A 幼稚園に勤務している保育者 1 名（保育経験年数 16 年）と特別な配慮を必要する 2 歳児 1 名を対象とした。

2-2. 調査手続き

調査時期は，2024 年 12 月の 3 日間である。調査実施前に調査協力が得られた対象園・対象児の保護者ならびに保育者へ本研究の目的を書面にて，十分に説明を行い，同意を得た。

事前に対象児の保育者へ日常の保育場面の中で，特に援助要請行動が見られる場面の聞き取りを行ったところ，食事場面に多いとのことから，場面は食事場面に限定することとした。撮影と音声データを測定するため，保育室に対象児と保育者全体が映る位置へ定点カメラを設置し，保育者には IC レコーダーを装着してもらった。

2-3. 倫理的配慮

調査実施前に，本研究の目的を口頭ならびに書面にて，調査への協力は自由意志によるものであること，協力しないことでの成績上の不利益を被らないこと，結果においては全て数的処理を行うため，個人が特定されることはないこと，収集したデータは，研究目的以外に用いず，論文や学会等で公表すること，データの管理及び廃棄について説明後に実施した。

2-4. 分析方法

撮影した映像ならびに音声データから，先行研究（池田・岡田，2019；西元，2021）を参考に対象児の援助要請行動と保育者の保育行為を抽出し，カテゴリに分類した。分類する中で，先行研究のカテゴリに当てはまらない場合は，共同研究者と協議した上で，新たなカテゴリを作成した。

表 1. 援助要請行動・保育行為のカテゴリ例

援助要請行動	保育行為
言語：発話	提案
非言語：身体表現	説得
非言語：注意喚起	補助
非言語：提示	行動化
非言語：視線	共感
非言語：泣き	問いかけ
非言語：要求	理解
非言語：攻撃	言語化
非言語：無反応	

3. 結果

3 - 1. 援助要請行動（カテゴリ）

対象児の援助要請行動をカテゴリに分類した結果，「言語：発話（51 回）」，「非言語：身体表現(127 回)」，「非言

語：注意喚起（28 回）」，「非言語：提示（17 回）」，「非言語：視線（27 回）」，「非言語：泣き（1 回）」，「非言語：要求（4 回）」，「非言語：攻撃（4 回）」，「非言語：無反応（8 回）」の 9 つのカテゴリが抽出された。

次に，抽出された援助要請行動のカテゴリの差異を検討するため，一要因分散分析を行った結果，主効果が有意であった（$F(7, 6.47)=5.77$, $p<.001$）。そこで，多重比較を行ったところ，「非言語：身体表現」と他の援助要請行動との間に有意な差が認められた（$p<.005$）。これらの結果から，対象児は，「非言語：身体表現」を主に活用しながら，保育者へ援助要請行動を示していたことが明らかとされた。

3 - 2. 保育行為（カテゴリ）

保育者の保育行為をカテゴリに分類した結果，「提案（42 回）」，「説得（35 回）」，「補助（21 回）」，「行動化（20 回）」，「共感（17 回）」，「問いかけ（52 回）」，「理解（16 回）」，「言語化（9 回）」の 8 つのカテゴリが抽出された。

次に，抽出された保育行為のカテゴリの差異を検討するため，一要因分散分析を行った結果，全ての行動に有意な差異は認められなかった。この結果は，保育者が全ての対応を万遍なく活用していたことを意味する。

3 - 3. 援助要請行動（非言語：身体表現）と保育行為

表 2. 事例（非言語：身体表現が表出していた場面例）

対象者	事例	カテゴリ
保	「一緒にしよう、みかん。」と言って座るようにする。	説得
子	言葉を発しながら拒否をする。	言語：発話 非言語：身体表現
保	「いらんの？これ嫌いやった？思ってたのと違った？」	共感，問いかけ
子	床に寝転がる。	非言語：身体表現
保	「みかんいらんかった？これ違うかった？むけなかった？」と起き上がるようにして顔を見て聞く。	共感，問いかけ
子	「あー。」と叫んで拒否する。	言語：発話
保	「じゃあごちそうさましよう。」	提案
子	笑いながら、「あー。」と叫ぶ。	非言語：身体表現 言語：発話
保	「これはばいばい？」とみかんを見せる。	問いかけ
子	叫びながら「終わり、終わり。」というような言葉を発する。	言語：発話
保	「終わり？じゃあ片づけよう。」膝に座るようにする。	問いかけ 行動化
保	スプーンケースを開けて、スプーンとフォークを入れるように促す。	行動化

保育者：保，対象児：子

この場面では，対象児は，みかんを食べたくないことを，“首振り”や“寝転がる”，“体をのけ反らせる”などといった「非言語：身体表現」を用いて，自己の思いを表現し，保育者へ伝えようとしている姿が多く見られた。一方で，保育者は，「共感」や「問いかけ」を対象児の援助要請行動に応じるような姿が見られた。

4. 考察

本研究の目的は，特別な配慮を必要とする 2 歳児の子どもと担任保育者を対象に，援助要請行動と保育者の関わりを行動観察するとともに，その場面を振り返りながら，保育者がどのような意識をもち，子どもと関わっていたかを検討することであった。

その結果，対象児の食事場面における主な援助要請行動は，「非言語：身体表現」を主に活用していることが示され，保育者の保育行為には有意差はないものの，「問いかけ」や「提案」を特に用いて対応していることが示された。このことは，要請に合わせ理解してほしいという思いが行為として表出していることを意味している。この点に関して，池田・岡田（2019）によると，3 歳児は「言語」，4 歳児では「身体表現」による援助要請行動が多くなることを示唆している。したがって，対象児は 2 歳児であることを踏まえると，「言語」と「身体表現」が 3 歳以上児と比較して，未発達であるため，両者を活用しながら，自己の思いを表出していたのではないかと思われる。

また，援助要請行動のカテゴリには，先行研究に見られない「非言語：無反応」が抽出された。この要請行動は，主に保育者の「問いかけ」や「提案」時に表出した要請行動であった。これは，保育者の保育行為と対象児の要請行動にズレが生じたことや，対象児の「非言語：無反応」をすることによる拒否反応として表出した可能性が考えられる。

次に，保育者の保育行為では，主に「問いかけ」と「提案」を中心に様々な保育行為を活用しながら，対応していたことが伺える。この結果は，対象児の発達段階や特性に応じて対応していたと考えられる。保育者は子どもの姿から些細な変化を読み取り対応することが指摘されている（田中，2014）。このことからも対象児の状況に合わせて最適な対応を探りながら対応していたと思われる。

しかしながら，対象児が 1 名であることや，事例場面も限定していることから，より多くの事例を抽出したり，縦断的に対象児を調査したりすることが必要だと思われる。また，保育者の熟達差についても検討することが必要となる。例えば，高濱（2000）によると，保育者の熟達差によって，子どもへの気づきや対処が異なることを明らかとしている。したがって，特別な配慮が必要な子どもとの関わってきた期間や，保育経験など属性を詳細に分類しつつ，検討することも必要だと思われる。さらに，今後は録画映像をもとに保育者に対象児の援助要旨柄行動や自身の保育行為を振り返ってもらったり，その中の意識・無意識の保育行為の差異なども検討したりしていきたい。

猛暑による環境の変化と保育現場の対応

―保育教諭へのインタビュー調査より―

○井手 裕子（東亜大学）　伊勢 慎（福岡県立大学）　髙口 知浩（純真短期大学）

１．研究の背景

近年、温暖化による夏季の気温上昇が社会的な問題となっている。2024 年夏(6～8 月)の日本の平均気温の基準値（1991～2020 年の 30 年平均値)からの偏差は+1.76℃で、1898 年の統計開始以降、2023 年と並び最も高い値となった[1)]。高温となる年が頻繁にあらわれ、毎年、熱中症発症が懸念されている。2024 年(5～9 月)の全国における熱中症による救急搬送人員の累計は 97,578 人であった。これは、2008 年の調査開始以降、最も多い搬送人員である[2)]。

これらの環境の変化から、2021 年に環境省と文部科学省から「学校における熱中症対策ガイドライン作成の手引き」[3)]が作成され、2024 年には追補版[4)]も出されるなど、子どもへの予防対策が重視されている。この手引きは、学校で実際に行われている熱中症対策の事例や判断の参考となる事項等を取りまとめたものである。教育委員会等の学校設置者が作成する熱中症対策に係る学校向けの熱中症対策ガイドライン等の作成・改定に資することを目的として作成された。しかし、乳幼児向けというより、小学校・中学校・高等学校に向けた内容となっている。

２．研究の目的

本研究では、猛暑が保育現場にどのような影響を及ぼしているか、保育現場ではどのように対応しているか、課題に感じていることは何かについて、インタビュー調査を通して実態を明らかにすることを目的とする。加えて、保育現場での対応についての示唆を得ることを目指す。

３．研究方法

1）調査協力者

本研究では、W県のX認定こども園に勤務する保育教諭にインタビュー調査への協力を依頼し、半構造化インタビューを行った。調査協力者は、A保育教諭（7 年目)、B保育教諭(16 年目)の 2 名である。

2）調査方法と質問内容

2024 年 12 月に約 30 分の半構造化インタビュー調査を実施した。日頃の保育の中で猛暑による影響を感じているか、どのような影響があるか、影響に対してどのように対応しているかについて質問を行った。

3）分析方法

2名の保育教諭へのインタビューのテクストデータを、質的データ分析手法であるSCAT(大谷2019；Steps for Coding and Theorization)[5)]を用いて分析した。

4）倫理的配慮

調査協力者には、研究の目的、個人や園が特定されないこと、研究で知り得た情報は研究以外の目的には使用しないことを書面にて説明し、理解・納得の上で署名にて研究協力の同意を得ている。

４．結果

2 名の語りから猛暑による保育現場への影響に関連する構成概念を選び出して考察を述べる。なお、□の中に語り、文中の（）は筆者の説明補足、【】は構成概念を示しており、語りから構成概念が導き出されたことを意味している。

1）Ａ保育教諭（7 年目）

> A保育教諭：運動会の練習…、毎日警戒アラートが出てる中で練習を進めないといけない。安全面に考慮しながら練習をしていくためにどういう対策をしていったらいいかというところが難しかった。（中略）クールリングを首につけて冷やしたりとか、長時間の練習になる年長さんは水筒の中身をスポーツドリンクに変えてもらったりとか。曲の途中途中で休憩を入れたりとか。来年度からは運動会の日程を変えるように上の先生にお願いして一応オッケーをもらって。（中略）でも本当、ちょっと外に出ただけで背中から汗が流れ落ちる、尋常じゃない暑さだった、その中でやるのはどうなのかなって。何人か危ないなって子がいて、室内に入って休憩させたりとかはあった。（中略）1 ヶ月ずらしたところで、気温が練習期間はあんまり変わらないのではないかな、という懸念はしていて。でもそれ以上ずらしてしまうと、発表会とか色々な行事にも影響が出てくる。（中略）夏休みは（外遊びが）全く出来なかった。でも何かあったらいけないから…。お部屋で体を動かすようなことをしたりはしたけど。ちょっと遊びのコースを作ってみたりはしたけど。そのくらいだから、結構子ども達は退屈したりとか。

A保育教諭は、警戒アラートが出ている状況でも運動会の練習をしなければならないという【高リスク環境下保育】に対してストレスを感じていた。経験したことのない【前例なき異常事態】に対して【手探り安全確保】の努力をしていたが、【日常的ヒヤリ感】をぬぐうことは出来なかった。来年度は運動会の時期をずらしてもらうことになったものの、1 ヶ月の延期くらいでは変わらないのではないかという【保育内容と安全の難バランス】を感じていた。しかし、行事の大幅変更は【芋づる式影響拡大】を引き起こしてしまうとの懸念もあり、致し方ないと考えていた。運動会の練習以外でいうと、夏休み期間中は外遊びが全くできない【慢性的運動不足環境】であった。室内でも体が

動かせるようにコーナーを工夫したものの、【焼け石に水対応】で、A保育教諭も子どもたちも【室内押し込み保育へのフラストレーション】を感じていた。色々と対策を取ってはいるが、解決には至っておらず、課題を抱えたまま悩んでいる状況が明らかになった。

2） B保育教諭(16 年目)

> B保育教諭：今年でいうと、私は2歳児のクラスだったんです。本当は7月とかも天気が良い日が続いてたんで外に出たかったけど、もう外に一瞬出るだけでもすごい暑くて、そこでちょっと危険だなって判断して、もう7月は一切外に出てないんですよ。警戒アラート出てたし、室内遊びばかりになって、なんかちょっとやっぱり外遊びが大好きな子どもたちなんですけど…仕方なくやっぱり室内遊びが多かった。（中略）まあ運動会の時期も来年からはちょっと時期が変わるので、10 月後半とかになるので、9月とかは外に出れなくなってくるのかなと思います。（中略）年長さんでいうと、9 月の最初らへんは運動会の練習だったのがなくなって、違う製作をしたりとか。お泊り保育へ行く時期も、結局違う。一学期に変わったりとかして…何かちょっと、カリキュラムを一から立て直さないといけないっていうふうにはなると思います。（中略）ほんと…運動会の午後からの練習が、もう本当に危険な暑さで。熱中症アラート出てるけど、でも、運動会の日が決まってるからやらなきゃいけないっていう、それがもう本当に大変で。（中略）もう、本当はさせたらいけないんだろうなって。うん。なんで今年から（時期を）ずらさなかったんだろうなっていう後悔と反省と、みたいな。

B保育教諭は、子どもたちに外遊びをさせたかったものの、危険なレベルの暑さであったことから、室内での【仕方ない保育】を余儀なくされていた。猛暑の中での運動会の練習はB保育教諭に【後手対応への反省と後悔】を引き起こした。来年度から運動会の時期をずらすことになり、賛成をしているものの、カリキュラムの大幅見直しによって生じるであろう【影響範囲のドミノ式拡大】が、【見えない影響への不安】や【追加対応への負荷不安】を引き起こしていた。

5．考察

1）各園の判断基準のサポートの必要性

A保育教諭・B保育教諭ともに、運動会練習のために炎天下でも外に出ざるを得なかったことに対し、負荷や危険性を感じていた。熱中症対策へのコストの高さを配慮しつつ、ネッククーラーやスポーツドリンクの導入といった出来る範囲での対策を行ってみたものの、リスク軽減は限定的であり、運動会の時期をずらすという根本的な対策を行うべきだったと振り返っていた。運動会の時期の変更が行えなかった理由として、変更による影響範囲が大きいことや、園長の判断に全てが委ねられているという園体制のため様子見を続ける形となり、対応が後手に回ってしまったことへの反省が挙がった。また、国や県から様々な指針や啓発パンフレットなどの情報は出ているが、X認定こども園では参考にされていなかった。

保育現場レベルで行える対策は迅速に実行可能だが、行事の時期をずらすなどの園全体を巻き込んだ大きな対応は、必要性を認識しつつも、調整の大変さの為に対応時機を逸してしまうケースがあることが今回のインタビュー調査で示唆された。このような対応遅れは各園の判断に任せている限り発生すると考えられる。同様の事態を防ぐためには、行政から室外活動の開催時期変更の呼びかけなど、現状より踏み込んだアナウンスの検討も必要だと思われる。

2）外遊びの減少による発達への影響の懸念

連日外遊びに行けない状況が続き、子どものフラストレーションが溜まる状況が起こっていた。室内でも遊べるコーナーを作って工夫してみたが、根本的な解消には至らなかった。X認定こども園では限られた部屋数や保育教諭数の中で保育をしており、各保育教諭にその条件下で創意工夫を凝らすことが求められた。室内遊びのマンネリ化を防ぐために遊びの道具や種類を増やしたりする対応や、室内で運動量の大きい遊びを考えて準備するといった負担が増加している。A保育教諭・B保育教諭ともに、室内・室外の遊びの中で様々な体験をしてほしいと願っている。しかし、暑さにより外遊びの制約がかかり、本来できていた外遊びでの経験が減少することで子どもに影響が出ることへの懸念を感じていた。

気象予測の研究では夏季の気温上昇が継続すると予想されており、夏季の子どもの運動環境は慢性的な課題となることが考えられる為、それぞれの園の自主対応に任せるのではなく、近隣の体育館など屋内施設との連携などの支援を包括的に行う必要があると思われる。

また、都市部の園には園庭や近隣の公園が無いケースもある為、そのような園がどのような形で子どもの運動機会を確保しているか等も参考情報として調査したい。

引用文献

1) 気象庁(2024) 日本の夏(6～8月) 平均気温偏差の経年変化. https://www.data.jma.go.jp/cpdinfo/temp/sum_jpn.html (情報取得2025/1/6)
2) 総務省(2024) 令和６年(5～9月) の熱中症による救急搬送状況
3) 環境省・文部科学省(2021)　学校における熱中症対策ガイドライン作成の手引き
4) 環境省・文部科学省(2024)　学校における熱中症対策ガイドライン作成の手引き(令和6年4月　追補版)
5) 大谷尚(2019) 質的研究の考え方－研究方法論からSCATによる分析までー. 名古屋大学出版会

「主体的・対話的で深い学び」を重視した保育

―「こども哲学」の取り組みに着目して―

天野美和子（東海大学児童教育学部）

【目的】

幼児期は人格形成の重要な時期である。昨今では、幼児期に、子どもが自ら考え、それを表現する力を育むことが、生涯の学びの基盤となることが広く認識されるようになった。これにより、教育・保育の現場では、教師・保育者が子どもに対して単に知識を一方的に与えるのではなく、子どもが自ら体験することで様々な事象に興味・関心を向け、自分なりの問いをもち、それについて他者との対話を通じて探究する学びが求められるようになった。

平成 29 年告示の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、要領及び指針）では、「主体的・対話的で深い学び」の実現が重視されるようになり、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」という３つの学びの側面が相互に連続した学びとして位置づけられている（文部科学省，2016）。

「主体的・対話的で深い学び」の教育・保育実践についての先行研究を概観すると、小学校以上の授業実践を対象とした研究は数多く見られるが、それに比べて就学前の幼児期の教育・保育実践を対象とした研究は未だ数少ない。その要因のひとつとしては、以下のことが考えられる。小学校以上の教育では、教科書という主たる教材が存在しており、教師はその単元に沿って一斉的な指導を行う。したがって、教師は、その学習に取り組む子どもの学びの様子を見取る視点が定まっている。一方、園における幼児期の教育・保育は、環境を通して行われ、遊びが中心である。園での子どもは、保育者によって計画された環境の中でじっくりと遊ぶことで、様々な直接体験から学ぶことが基本である。したがって、園での子どもは、自身の興味・関心に基づいて自由に遊ぶため、保育者は、同時多発的に生じる個々の子どもの多様な遊びの様子に目を向け、一人一人の子どもの「主体的・対話的で深い学び」の様子を捉える必要があり、そこには複雑さや難しさが伴うと考えられる。このような特性のある保育の場において、「主体的・対話的で深い学び」を重視した保育は、いかにして可能なのだろうか。

本研究では、昨今、園の教育・保育における取り組みとしても注目されるようになった「こども哲学」の取り組みに着目する。保育の場における「こども哲学」の取り組みが、幼児期の子どもにとっての「主体的・対話的で深い学び」を重視した保育にどのように繋がる可能性があるのかを検討することを目的とする。

【方法】

「こども哲学」に関連する文献から、その歴史や理論、取り組みの方法について整理し、保育における「主体的・対話的で深い学び」の視点から考察する。

【倫理的配慮】

本研究は文献を基にした研究のため、人を対象とする倫理的配慮の必要な手続きは含まれない。

【結果と考察】

●「こども哲学」の歴史

1920 年代にドイツで萌芽し、アメリカの哲学者であるマシュー・リップマンによって 1970 年代に大きく躍進した哲学の教育方法である。1980 年代以降、北アメリカ、南アメリカ、ヨーロッパ、アジア、中東などの世界各地に広まり、多くは中学校や高等学校の教育において実践されたが、いくつかの国々では小学校、幼稚園、保育園でも実践されるようになった。日本では、これらの国々から少し遅れて 2000 年代に入ってから、主には小学校や中学校、高等学校のカリキュラムの一環として導入が試みられるようになった（河野，2014 ； 三浦他，2019）。

●「こども哲学」とは何か

「こども哲学」とは、子どもが生活する中で抱く日常的な疑問や身近なテーマについて考え、対話を通して哲学的な問いに向き合う活動である。子どもが疑問に思っていることを、子どもと大人、または子ども同士が対話によって深めていく営みである。つまり、「こども哲学」は、哲学を「対話」という形で行う試みでもあり、「哲学対話」とも呼ばれる。

この活動の目的は、子どもが自己の考えを言葉で表現し、他者と対話する中で論理的な思考力や批判的な視点を養うことである。また、対話を通じて他者との考え方や価値観の違いに気づき、認め合う態度を学び、自己の視点を広げる機会となる。

三浦・堀越・小川（2019）は、哲学で扱われるような「答えがすぐには見つからない問い」「答えが１つとは限らない問い」「答えがないかもしれない問い」について、対話することによって探求していくことを「Studying Philosophy（哲学を勉強する）」と対比させ、「Doing Philosophy（哲学する）」と呼んでいる。また、「こども哲学」は、学校で子どもたちの思考力を育てるための方法として始まったもので、小学校以上の学校の現場では、一般的に「子どものための哲学（P4C と略される）」として知られている（梶谷，2018）。

三浦他（2019）は、「こども哲学」には、以下のような特徴があると述べている。「正解を見つけることよりも、自分なりの答えや考えを深めたり、新しい問いを見つけたりすることに重きを置く」、「会議のように何かを決めたり、結論を出したりはしない」、「ディベートのように、相手を打ち負かしたりはしない」、「単なる意見交換ではないので、単に相手の意見を聞くだけでは終わらない」、「単なるおしゃべりではないので、ただワイワイ楽しむだけではない」。

以上からも、「こども哲学」の活動には、子ども自身が生活の中で興味・関心のある事柄に主体的に関わることにより、「なぜだろう」「どうしてだろう」という「問い」が生まれ、その「問い」について、自分だけではなく友達や保育者らと共に対話的に探究し深めるという一

連の営みがあることがわかる。

●「こども哲学」のやり方

「こども哲学」のやり方には、絶対的な決まりはないが、園での実践事例におおむね共通していることは、以下のとおりである。

＜環境＞
・参加者の顔が互いに見えるように輪になって座る
・人数は特に決まりはない（クラス全員・少人数）
・音がうるさくない場所
・周囲に、気が散るような玩具や遊具が無いこと
・保育者は、ファシリテーターとして参加する

＜時間＞
幼児の場合はおおむね 30 分程度ならば集中できる。慣れてくれば 30 分以上の対話ができる場合もある。

＜ルール＞※ルールを設けないこともある
・人が話しているときは、しっかりと聴く
・自分の意見や考えを話す
（話す人は、コミュニティボールを持つ）
・話したくない時は、聞いているだけでもよい
・人の嫌がることをしない、言わない
・ゆっくりと考える（答えをだすことを急がない）

●園での取り組み事例（天野・尾﨑，2024）

テーマ：絵本をきっかけに対話
＜時間＞9:40〜10:10（1 回につき年長児 6 名ずつ実施）
＜内容＞
- 子どもたちが好きな絵本を選ぶ
- なぜ、その絵本を選んだのかを互いに話し合い、聞き合う
- 絵本のストーリーや登場人物をきっかけにして対話をする

テーマ：「きれい」ってな〜に？（フィールドワーク）
＜時間＞9:40〜10:10（1 回につき年長児 6 名ずつ実施）
＜内容＞
- 園庭に出て、「きれい」と思うものを探してみよう！（とっておきの「きれい」なものを 1 つ探す（写真に撮る）。
- 皆で集まって、自分が見つけた「きれい」なものを紹介し、皆の「きれい」を眺めて対話する。

【総合考察】

本研究では、「こども哲学」に関連する文献からその歴史や理論、取り組みの方法について整理し、保育の場における「こども哲学」の取り組みが、幼児期の子どもにとっての「主体的・対話的で深い学び」を重視した保育にどのように繋がる可能性があるのかを検討した。

その結果、「こども哲学」が、園生活の中で子どもが抱く身近で素朴な疑問や不思議に思う事柄が問いとなることに気づき、さらに、その問いを他者と共に対話を通して深めていく営みとなり得ることがわかった。

また、この活動の過程で、子どもが自己の考えを言葉で表現し、他者と対話する中で論理的な思考力や批判的な視点を養う機会となり、対話を通じて他者との考え方や価値観の違いに気づき、認め合う態度を学び、自己の視点を広げることにも繋がる可能性が示されていることもわかった。

文部科学省（2016）には、幼児教育の教材の在り方について以下のように示されている。「教科書のような主たる教材を用いるのではなく、体を通して体験的に学ぶ幼児教育において、幼児が主体的に活動を展開できるかどうかは、教員の環境の構成に懸かっており（下線は筆者による）」（p. 10）。このことからも、保育者には、個々の子どもの発達の道筋を踏まえて、一人一人の子どもの興味や関心に沿って「主体的・対話的で深い学び」の様子を適切に捉えて環境を構成する臨機応変な力が求められていることがわかる。

保育者が日々の保育を考える際には、幼児が遊びや活動を通して、いかに「主体的な学び」から「対話的な学び」を経て、さらに「深い学び」へという過程を経験することが出来るかを構想する必要がある。保育者の援助としては、個々の子どもが、当初は自分だけのこととして抱いていた興味や関心、疑問に思うことなどを、まずは言葉で表現できるように援助する必要がある。それにより、他者との伝え合いが生じて、個の問いとの向き合い方から、他者との協同としての対話的な営みに発展すると考えられる。この過程を経て、さらに広くて深い学びへと繋がると考えられる。このような保育の過程では、保育者による丁寧な子どもの見取りと、保育者間での対話を通じた振り返りによる気づきを得ることが必須となる。よって、園での教育・保育活動の中に対話的な活動を取り入れることにハードルを感じて躊躇する保育者も少なくない。しかしながら、従来の就学前の教育・保育においても、日々の園生活や遊びのあらゆる場面において子ども同士で自然に話し合いが生じる場面は日常的に存在していた。また、保育者主導の保育活動においても、たとえば、クラスでグループに分かれて一斉的な活動をする時に、グループ名を皆で話し合って決めるというような話し合い活動も行われていた。このように、子どもたちが話し合う活動は特別な営みではなく日常的な営みだったと言える。したがって、「こども哲学」の取り組みは、保育の場に親和性があると考える。

【今後の課題】

昨今では、「こども哲学」だけではなく、「サークルタイム」や「こどもかいぎ」などと呼称される様々な形態の話し合い活動も実践されるようになった。今後、これらの話し合い活動と、従来の保育で行われていた話し合い活動の共通点や相違点について整理し、検討したい。

【引用文献】

天野美和子・尾﨑絢子（2024）．哲学対話をとり入れた園の取り組みについての研究− H 認定こども園の実践から− 国際幼児教育学会第 45 回大会発表配布資料
梶谷真司（2018）．『考えるとはどういうことか−0 歳から 100 歳までの哲学入門−』 株式会社幻冬舎
河野哲也（2014）．『「子ども哲学」で対話力と思考力を育てる』 株式会社河出書房新社
三浦美沙・堀越睦・小川泰治（2019）．『こども哲学ハンドブック−自由に考え、自由に話す場の作り方−』 アルパカ合同会社
文部科学省（2016）．幼児教育部会における審議の取りまとめ（報告）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm ＜検索日：2025/1/10＞

こどもの声を聴く保育Ⅰ
―対話から始まる雨の日の発見―

○新名里美（宮崎学園短期大学附属みどり幼稚園）　山下恵子（宮崎学園短期大学）
山下愛実（宮崎国際大学教育学部）

【目的】

幼保連携型認定こども園宮崎学園短期大学附属みどり幼稚園（以下、本園とする）では、令和 3 年度より宮崎学園短期大学（短大）と宮崎国際大学（大学）の保育者養成校教員と連携して、「こども一人ひとりの人権が大切にされ、こどもが主体となる幼児教育・保育」の構築をめざして、保育方針の見直し、保育環境改善及び共同研究を行っている。そこで重視してきたことの一つに、「子どもの興味・関心や子どもが育つ環境についてともに語り、考えていく」ことがあり（山下ら，2023）、それは、子どもと「見る」「感じる」「思う」といった経験を共にしながら子どもの視点に立って経験の意味を考えていこうとすることへとつながってきている。

本発表では、子どもと園生活を共にする保育者が、こどもの声を聴くということによって、子どもの体験がどのように深まり、どのような気づきが生まれていったのかについて考察することを目的とする。

【方法】

202X 年 4 月から 202X+1 年 3 月まで筆者（新名）が担任を務めた、３歳児クラス（20 名）の 1 年間保育実践のうち、雨の日の発見に関するエピソード記録を対象とした。なお、日々の保育実践記録をもとに本稿のエピソード記録を作成した。

【倫理的配慮】

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号 2021001、承認番号 2022013）。エピソードに登場する園児の名前はすべて仮名とし、本人が特定できないよう配慮した。

【結果】

＜エピソード１　雨を感じて　１学期＞

梅雨入りすると、園庭で遊べない日が続いた。室内の絵の具あそびコーナーでは、絵の具を机上のアクリル板に垂らし、手で触れたり伸ばしたりしながら感触を楽しんでいた。スポイトで上から落としながら「あめつぶみたいだね」と子どもたちはつぶやいていた。保育者が壁に画用紙を貼っておくと、上から絵の具を垂らして「雨が降っているみたいだね」と友だちと一緒に流れる速さを競いながら遊ぶ姿があった（図１）。

絵本『ワニくんのレインコート』(みやざきひろかず：BL 出版）を読むと、「レインコート持っているよ！」と言う子どももいたが、大半の子どもは着用した経験がなかった。そこで保育者はカラーポリ袋を利用して子どもたちと一緒にレインコート作りを行った。出来上がると喜んですぐに着ていたが、豪雨のために園庭には出られないことが多かった。

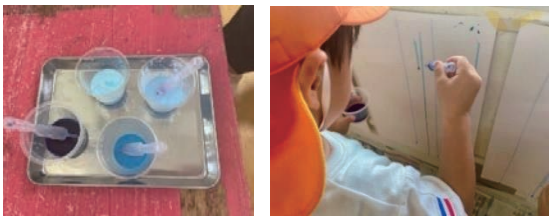


図１　絵の具あそび

＜エピソード２　雨を感じて　２学期後半＞

園庭で遊んでいると、急に雨が降ってきた。年長児はすぐに気付いて、足早に室内へと戻っていく。その様子を見ながら、「まだ遊びたかったのに～」とすぐには室内に上がらずにいた。保育者が「ここなら濡れないかもね」とテントの中に入ると、子どもたちも集まってきた。雨宿りをしながら、「ボタボタッて聞こえるね～」とテントに落ちてくる雨音を楽しんだ。雨が強くなると「ドドドドドになったね！」と音の変化にも気付いていた。しばらくすると長袖をめくり始め、手に落ちてくるしずくの感覚を味わった（図２）。

図２　雨を感じて

＜エピソード３　水溜まりで　３学期＞

ある雨の日。靴箱はカラフルな長靴でいっぱいだった。朝のサークルタイムでは「今日ね、カッパ着てきたよ！」「ママと一緒の傘に入ってきた！」との発言があった。しばらく室内遊びをしていると、だんだん外が明るくなり、雨も小降りになっていた。子どもたちの間で「お外行きたいよね～」「畑、どうなっているかな？」と様々な会話が広がり、保育者が「どうしようか？」と子どもたちに問いかけると「アレ着ていこうよ！ワニくんの！」とカラーポリ袋で作ったレインコート（1学期作成）を着て園庭にでることになった（図３）。

雨が止んで太陽が出てくると、園庭の木々に着いた

水滴が反射する光に気付き、「キラキラしているね～」と喜んだ。水溜まりにそっと長靴を踏み入れて波紋の広がりに気付いたり、「バシャーン」と踏み入れて水の跳ね返りを楽しんだり、友だちと一緒にどこまで行けるか深さを試したりする姿があった（図４）。

図３　雨の日の園庭

図４　波紋を楽しむ

＜エピソード４　雨のしずく　３学期＞

遊具についた雨粒を保育者が手の甲に乗せると、子どもたちも「やってみたい！」と挑戦する。「雨のしずく」と呼び、息を吹きかけてその動きを友だち同士で見せ合いながら遊ぶ姿もあった（図５）。鉄棒や太鼓橋等の遊具で雨の雫をたくさん見つけては、揺らしたり、触ったりして水滴が流れる様子を面白がっていた。「絵の具でやったよね～」と水滴が下へと流れる過去の体験と重ねる子どももいた。

しばらくすると「しずく、なくなっちゃった」と子どもたちが残念がっていたので「どこに行ったのだろうね？」と保育者が問いかけた。子どもたちはなんとなく水の流れに気付き、園庭にできた小さい川を発見した。友だちと手を繋ぎ、ゆっくりと長靴で雨の雫の川を辿っていった（図６）。

図５　しずく発見

図６　雨の道をたどる

＜エピソード５　雨上がりのレインコート＞

「雨が上がったね～」とレインコートを脱ぐ子どももいたが、「脱ぎたくない」と着たままの子どももいた。保育者は子どもたちをどんぐりの木の下へと導き、木が揺れた瞬間の雨粒が落ちてくる体験を一緒に味わった。時折風が吹くのをじっと待ち、レインコートに落ちてくる雨音を楽しんだ。しばらくすると、A さんと B さんが木に登って、木を揺らし始める。いつの間にか木の下には、たくさんの子どもたちが集まっていた（図７）。

図７　どんぐりの木の下で

【総合考察】

１．５つのエピソードから見えてくること

５つのエピソードは、「雨を感じる」、「雨からイメージを広げる」「水たまりで波紋を楽しむ」、「雨のしずくを発見する」、「雨の道をたどる」、「自ら雨を降らせる」というように“雨”が共通のテーマとなっており、こどもの声を聴く中で広がっていた。

梅雨の時期に雨を経験したことは、その後、絵の具で描く、絵本のアイデアから生まれたカラーポリ袋を利用したレインコート作り、雨の音や手で雨粒を感じる体験へとつながっていっている。さらに、レインコートを着て長靴を履き、水溜まりにできる波紋を楽しみ、雫の川を発見し、木についた雨粒をレインコートに落とす等、これまでの自然体験を自分たちで新しいものとして創り出していたと考えられる。このように一つの発見が次の発見を導いていき、その結果として、雨の日の発見を通した、連続性のある体験の深まりが見出されたと考えられる。

２．こどもの声を聴く保育

こどもの声を聴くという視点から保育を振り返ると、保育者は、そのときの子どもの発言のみならず、日頃から子どもの様子を観察し、子どもの気持ちを感じ取ろうとしていたと考えられる。同時に、子どもが不思議に思ったことを、そのまま受け止め、子どものリズムでしばらく一緒に過ごす関わりが見られた。子どものリズムで共に過ごす中で、子ども一人ひとりの「おもしろい」「興味深い」といった感覚を共にする時間が生まれていったと考える。

急に空が暗くなり雨がザーッと降った日に、みんなで雨宿りをしたこと、雨が上がったあとの地面の水溜まりに空が映っていたこと、雨の雫が小さな川になって流れていたことなど、身近な自然の事物や事象と関わっていくことを通して、子どもの好奇心が満たされていっていたように感じた。雨の日はなんとなく憂鬱に思いがちだが、子どもたちは大好きな長靴を履くことができ、自分で傘をさして登園し、雨の日も楽しみにしていたのだと改めて気付かされた。室内での遊びをみても、雨の日の湿気と静けさが子どもたちの集中力も高めているようにも感じられる場面があった。

このように自然の変化を敏感に感じる子どもたちと同じように保育者が感覚を研ぎ澄ませて生活していこうとすることや、何かをみつけてしゃがみこむ子どもの姿を見守り、つぶやきにしっかりと耳を傾けることが、子どもの声を聴く保育につながっていくと考える。

今後も、保育者が感覚を研ぎ澄まし、季節を感じながら子どもの声を聴く保育を模索していきたい。

＜参考文献＞

山下恵子・大坪祥子・小川美由紀・山下愛実・中武亮子・佐伯千穂・難波れい子（2024）保育者養成校と保育現場をつなぐ“こども理解プロジェクト”～子ども主体の保育構築をめざして～．宮崎学園短期大学紀要16, 1-14.

担任保育士の運動遊びに対する嗜好と未満児の保育所内での基本的動作の関連

○長野康平（比治山大学短期大学部）　篠原俊明（共栄大学）　堀内亮輔（東京女子体育短期大学）

【緒言】

幼児期においても小学生と同様に体力の低下傾向がみられることが報告されている[1]。一方，中村ほか[2]は，基本的な動作の動作様式について，1985 年と比較して 2007 年の幼児は未熟な動作様式の割合が高いことを報告している。このように幼児期の子どもにおいては，体力テストのパフォーマンスに代表される量的な低下とともに，基本的動作の動作様式に代表される質的な低下も指摘されている。このような状況の中，文部科学省[3]より幼児期運動指針が策定され，運動のポイントとして多様な動きをさまざまな遊びを通じて経験することが示されている。さらに，日本学術会議[4]においても，子どもの基本的動作の重要性が指摘されている。このように近年の我が国では，幼児期における運動への関心が高まっており，幼児期の身体活動においては，基本的動作に着目することの重要性が指摘されている。

この基本的動作の観点は，平成 30 年改訂の 3 法令[5)6)7)]にも取り入れられ，領域「健康」の内容の取扱いでは「様々な遊びの中で多様な動きを経験できるにすること」と明記されている。さらに 1 歳以上 3 歳未満児についても，領域「健康」のねらいでは「自分の体を十分に動かし，様々な動きをしようとする」，内容では「走る，跳ぶ，登る，押す，引っ張るなど全身を使う遊びを楽しむ」と明記されている。

このように基本的動作に関する注目は高いが，エビデンスは不十分である。子どもの基本的動作の状況を捉える研究としては，自由遊び場面を直接観察し，どのような基本的動作が出現するのかをカウントする方法が知られている。この直接観察を用いた未満児を対象とした研究として，未満児では及川[8]や宮尾・吉田[9]が，保育施設でみられる基本的動作の状況を報告している。一方で，この測定方法は，測定に膨大な時間を要し，多数の対象者を捉えるには限界がある。より簡便な方法で捉える方法としては，質問紙を用いて担任保育者にクラスの子どもの様子を評価させる吉田ほか[10]の研究がある。3 歳以上児については，吉田ほか[10]により研究がされているが，未満児に関する研究はなく，未満児を一貫したスケールにより評価された研究はない。

これまで 3 歳以上児の基本的動作の経験に関する研究においては，その幼児の身体的特徴（例えば，日常の身体活動量）や，園の特徴（例えば，園庭規模）による差異が検討されてきた。一方で，未満児はより保育士の影響を色濃く受けると考えられるが，保育士の運動遊びに対する嗜好と基本的動作の関連は検討されていない。

【目的】

担任保育士の運動遊びに対する嗜好と保育所内における未満児の基本的動作の関連を明らかにすること。

【方法】

1．対象者

山梨県南アルプス市の全保育所 19 施設の担任保育士 287 名のうち，回答の得られた 248 名（86.4%）の中から，未満児を担任していた保育者 139 名（男性：1 名，女性：2 名）を解析に用いた。

2．方法

留め置き法による自記式質問紙調査

3．項目

1）保育士の運動遊びに対する嗜好

保育士の運動遊びに対する嗜好は，①体を動かすことの好き嫌い，②体を動かすことの得意不得意，③体を動かす遊びを提供することの好き嫌い，④体を動かす遊びを提供することの得意不得意，4 項目に対して，とても好き（得意）からとても嫌い（苦手）の 5 件法にて回答を求めた。

2）基本的動作

(1) 基本的動作の設定

基本的動作は，中村[11]が分類した 36 種類の基本的動作（平衡系 9 種類，移動系 9 種類，操作系 18 種類）を設定した。

(2) 基本的動作の評価方法

吉田ほか[10]の方法を参考に，担任保育者が評価する形で，幼児の自由遊びにおける基本的動作の割合と頻度の評定を依頼した。評定の方法は，「あなたのクラスの子どもは最近 1 週間の間にどのような動きをしていますか」といった問いに対して，その「割合」について，それぞれ設定した動きについて質問紙によって評定を求めた。なお，基本的動作についてはより具体的なイメージが持てるように，別途イラスト入りの用紙も配布して参考にするように配慮した。担任保育者の評定は，「どの子にもまったく見られない（1 点）」「一部の子に見られた（2 点）」「半数くらいの子に見られた（3 点）」「多くの子に見られた（4 点）」「ほとんどすべての子に見られた（5 点）」の 5 段階とした。

4．統計解析

未満児の基本的動作の割合に関する保育士の運動遊びに対する嗜好の比較には，一元配置分散分析を用い，多重比較検定には Bonferroni 法を用いた。また，保育士の運動遊びに対する嗜好の群分けにおいて，回答に偏りがみられたものは，t 検定を用いた。なお本研究におけるすべての解析は IBM SPSS Statistics 25 を用い，統計学的有意水準を 5%未満に設定した。

【倫理的配慮】

調査に先立ち，協力施設の代表者に研究の趣旨説明を行い，対象者である保育者には書面上で研究の趣旨および調査への同意，データの取扱い等について十分に説明した。

表 1　保育士の運動遊びに対する嗜好と保育所内における未満児の基本的動作の関連

	A1		A2		A3		F (t)	p	多重比較
体を動かすことの好き嫌い									
平衡系	25.3	(5.5)	24.3	(6.8)	27.5	(6.6)	0.601	0.550	
移動系	30.2	(6.1)	27.2	(9.0)	31.0	(5.0)	1.705	0.186	
操作系	56.6	(12.5)	46.3	(16.8)	54.3	(17.9)	4.247	0.017	A1>A2
合計	111.9	(21.3)	98.4	(32.6)	114.3	(29.2)	2.157	0.120	
体を動かすことの得意不得意									
平衡系	25.2	(5.8)	24.6	(5.4)	26.6	(6.4)	0.857	0.427	
移動系	30.9	(5.9)	28.3	(7.3)	30.5	(6.2)	2.264	0.108	
操作系	57.1	(12.0)	52.0	(15.3)	58.4	(11.4)	2.466	0.089	
合計	112.7	(21.1)	105.0	(25.3)	119.0	(20.4)	2.709	0.071	
体を動かす遊びを提供することの好き嫌い									
平衡系	25.5	(5.8)	23.6	(5.4)			(1.393)	0.166	
移動系	30.3	(6.7)	26.8	(5.4)			(2.117)	0.036	
操作系	56.6	(13.1)	47.2	(13.7)			(2.769)	0.007	
合計	112.5	(22.9)	97.0	(22.0)			(2.521)	0.013	
体を動かす遊びを提供することの得意不得意									
平衡系	25.8	(7.1)	24.5	(5.2)	26.4	(4.5)	1.244	0.292	
移動系	31.0	(6.2)	28.7	(7.1)	31.2	(4.1)	1.975	0.143	
操作系	58.3	(12.1)	53.2	(14.4)	55.6	(11.0)	1.745	0.179	
合計	115.8	(22.6)	106.1	(24.3)	113.3	(15.3)	2.178	0.118	

※1　表中の数値は，平均値（標準偏差）を示す

※2　A1・A2・A3はそれぞれの項目を，好き（得意）・どちらでもない・嫌い（苦手）に分類したものを示す

※3　「体を動かす遊びを提供することの好き嫌い」は「嫌い」に該当する回答がなかったため，t検定の結果を示す

【結果】

保育所内における未満児の基本的動作を，保育士の運動遊びに対する嗜好の違いによって比較した結果を表１に示した。保育者自身の体を動かすことに対する嗜好においては，好き嫌いにおいて操作系動作のみに有意差が認められた。また保育者が体を動かす遊びを提供することに対する嗜好においては，移動系動作・操作系動作・合計において有意差が認められ，体を動かすことが好き，あるいは体を動かす遊びを提供することが好きな保育士が担任するクラスの未満児は多様に基本的動作を経験している傾向が認められた。

【考察】

保育士の運動遊びに対する嗜好（保育士自身の体を動かすことの好き嫌いと，体を動かす遊びを提供することの好き嫌い）よって，未満児の基本的動作の経験に差異がみられたことは，未満児時点で保育者の運動遊びに対する嗜好が子どもの基本的動作の発達に影響する可能性を示唆するものである。基本的動作の停滞の原因については，幼児期以前からの問題との指摘もあるため，今回未満児において，その経験の量に違いがみられたことは注目すべき点である。今後は，さらにどのような要因が未満児・幼児の基本的動作の発達に影響するかについて詳細に検討していく必要がある。

【結論】

担任保育士の運動遊びに対する嗜好と保育所内における未満児の基本的動作には部分的に関連がみられた。

【文献】

(1) 森司朗・杉原隆・吉田伊津美・筒井清次郎・鈴木康弘・中本浩揮・近藤充夫（2010）2008年の全国調査からみた幼児の運動能力．体育の科学，60．56-66

(2) 中村和彦・武長理栄・川路昌寛・川添公仁・篠原俊明・山本敏之・山縣然太朗・宮丸凱史（2011）観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達．発育発達研究，51．1-18

(3) 文部科学省（2012）幼児期運動指針．

(4) 日本学術会議（2017）子どもの動きの健全な育成をめざして：基本的動作が危ない．

(5) 文部科学省（2017）幼稚園教育要領．

(6) 厚生労働省（2017）保育所保育指針．

(7) 内閣府（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領．

(8) 及川直樹（2014）幼児の遊びの中で発現する基本動作の実態と関連要因の検討．発育発達研究，62．44-55

(9) 宮尾一宏・吉田伊津美（2021）戸外遊びにおける1・2歳児の基礎的運動パターンと物的環境との関係．発育発達研究，92．10-20

(10) 吉田伊津美・森司朗・筒井清次郎・鈴木康弘・中本浩揮（2015）保育者によって観察された基礎的運動パターンと幼児の運動能力との関係．発育発達研究，68．1-9

(11) 中村和彦（2011）運動神経がよくなる本．マキノ出版

乳幼児期から就学前期におけるオノマトペ研究の動向と課題

○並木真理子（日本女子体育大学 体育学部）

【研究の背景と目的】

オノマトペは、フランス語の onomatopée を語源（英語の onomatopoeia はギリシャ語の onomatopoiía を語源）とした擬態語・擬情語・擬音語・擬声語の総称である。おおまかには、事物の状態や身振りの感じをそれらしい音で表現する擬態語、自然界の音や物が作る音を表現する擬音語に大別されるが、擬音語には鳴き声や人の声を描写した音を示す擬声語が、擬態語には人の心情や感情を描写した音を示す擬情語が含まれて表記されることが多い。

オノマトペに関する研究は 1980 年代から盛んに行われるようになり、文学、語学、医療、人工知能、産業、福祉（介護、障害児支援）、教育・保育（音楽・表現、絵本、自然、指導法）など研究分野は多岐にわたっている。Cinii（国際情報研究所 学術論文データベース）におけるオノマトペをキーワードに検索した文献は 2118 件（書籍、博士論文、プロジェクトを省く、以下同様）が登録されている（2025.1.10.現在）。一方で、幼児教育・保育に関連するキーワードで検索したところ、「オノマトペ　乳児」3 件（検索キーワード内で重複するタイトル、ポスター発表を省く、以下同様）、「オノマトペ　幼児」76 件、「オノマトペ　子ども」64 件、「オノマトペ　保育者」20 件、「オノマトペ　養育者」3 件、「オノマトペ　保護者」2 件が登録されている。これらの研究は、この 5 年間（2019-2024）にそれまでの 2 倍以上の件数となっており、近年、子ども・保育に関するオノマトペ研究が注目されていることがうかがえる。しかし、オノマトペ研究全体からみると子ども・保育に関するオノマトペ研究は 1 割ほどである。

乳幼児期のオノマトペに関する研究では、幼児の言語習得過程に大きな影響を与え（能登 2007）、反復リズムをもつ幼児語や抑揚が顕著に表れる母親語と似た特徴をオノマトペがもっていることで幼児の言語理解を助けることが示唆されている（近藤・渡辺 2009 など）。乳幼児の言語獲得過程において、子ども自身が使うオノマトペは 2 歳がピークとされており、その後は、オノマトペで感覚的に捉えたことを成人語で表現するようになるとされている（石本・山本 2021）。一方で、小学校教育においてもオノマトペ研究はみられ、Cinii には、「オノマトペ　小学校（小学生を含む）」35 件、「オノマトペ　教員」15 件が登録されてる。なぜ、成人語を使えるようになった就学後にオノマトペの研究が行われているであろうか。

そこで、本研究では、乳児期から就学前期までにおけるオノマトペ研究の動向を概観し、どのような研究視点でオノマトペが捉えられているのかを把握する。そして、幼児教育・保育における今後のオノマトペ研究の方向性を見出す知見を得ることを目的とする。

【研究の方法】

Cinii に掲載された乳幼児及び小学生を対象とオノマトペ研究、養育者、保育者、教員、これに準ずる大人を対象としたオノマトペ研究について、以下の 3 つの観点で概観し、今後の研究課題を探究する。

(1) 乳幼児のオノマトペの実態に関する研究

言葉が使えるようになる乳幼児期の子どものオノマトペの実態及び日常生活の中で使用しているオノマトペについて調査、分析をしている研究を概観し、乳幼児の使用するオノマトペの実態を把握する。

(2) 養育者及び保育者等が乳幼児に対して使用するオノマトペ研究

養育者及び保育者等が日常生活で使用しているオノマトペの実態を調査、分析している研究を概観し、養育者及び保育者等が乳幼児に対して使用するオノマトペが及ぼす乳幼児の言語獲得過程への影響を把握する。

(3) 小学校（小学生及び教員）におけるオノマトペ研究

小学校におけるオノマトペの先行研究の動向を見ることで、乳幼児期からつながるオノマトペの活用方法や幼児教育・保育に生かせる今後の研究課題を見出す。

【倫理的配慮】

本研究は、文献研究のため倫理的配慮の必要な手続きは含まれない。先行研究の取扱いについては、発表本時に引用・参考文献一覧を掲載する。

【結果】

(1) 乳幼児のオノマトペに関する研究

乳児期（1 歳未満）の研究においては、乳児の発話が喃語であるため子どもを対象とした研究ではなく、養育者が使うオノマトペ研究に限られる。

対して成人語が豊かになっていく幼児期においては、言語獲得、表現（音楽、身体、言葉）、認知、理解、感情、イメージ、遊び、絵本をキーワードとした研究がみられる。言語獲得過程におけるオノマトペ研究を概観すると、幼児語にオノマトペが豊富なのは具体的に知覚できる経験を通して、言葉よりも先に感覚的に物の存在を知るためであることがわかる（水之浦 2001 など）。「犬」という言葉よりも「わんわん」という擬声語の方が発声や理解がしやすいのである。こうした幼児期の言葉獲得におけるオノマトペの効果について、オノマトペは音の印象と抽象的な言葉を結びつける役割をもつとされ（中西 2020）、これがイメージを具現化し広げる役割をしている。例えば「笑う」という一つの動詞に対して「にこにこ」「くすくす」など様々なニュアンスで広い範囲の抽象的な動きを表すオノマトペが多数存在している。幼児は、「笑う」という一つの動詞に内包される様々な意味を理解するよりもオノマトペの音によって具体的な動きを想像することができる。ゆえに

言葉に内包される様々な動きをオノマトペで表現しやすい。このことから、表現系の研究視点に用いられやすいと推察される。

幼児が生活や遊びの中でオノマトペを使っている研究（武田 2015 など）では、オノマトペが多く表出する場面として「ごっこ遊び」、「見立て・ふり遊び」があげられ、幼児はオノマトペによって自分のもっているイメージを人に伝えやすいことがわかる。また、音楽遊びや身体表現においてオノマトペが身体性やイメージを共有するのを助けることが検証されている（村瀬 2023 など）。さらに、秋國・岩田（2023）は、幼児が非伝達的発話において目の前に存在しないものを表象する時や動作を伴う時にオノマトペを発すること、「ふり・見立て」場面で「効果音」としてオノマトペを発していることを明らかにしている。

このように幼児期のオノマトペ研究では、成人語を獲得し使えるようになるまでの間の言語理解をオノマトペが助けていること、言葉に内包される感覚的なイメージをオノマトペによって掴み、やがて豊かな言語表現、音楽表現、身体表現につながっていくことが示唆されている。

⑵ 養育者及び保育者等が幼児に対して使用するオノマトペ研究

養育者や保育者等が幼児に対して使用するオノマトペ研究では、対子どもへの発話や使用度、言語理解やイメージの理解への援助、表現活動（音楽、身体表現）おける援助、言葉遊び、絵本をキーワードとした研究がみられる。

対子どもへのオノマトペの使用に関する研究を概観すると、養育者から自分の子ども（1 歳半～2 歳）への会話は対成人よりオノマトペを動詞として使用する頻度が高い（宮崎・岡田・針生・今井 2010）。また、オノマトペには、声・音などの擬音語から動き・形・手触りなどの擬態語、そして身体感覚・感情などの疑情語を獲得するという獲得順序があり（秋田 2022）、養育者のオノマトペはこれを先導しているとされる。一方、保育者のオノマトペ使用の実態について、近藤・渡辺（2008）は、保育者は幼児と共に動く中で動作に関するオノマトペを使用する頻度が高いことを示した。動作を伴うオノマトペは幼児に行為を容易にイメージさせる認知レベルと何をするのかを容易に理解させる行動レベルに働きかけ遊びを発展させる役割があるという。この動作を伴うオノマトペの使用について、石本・山本（2021）も同様の結果を示した。これらから、保育者もオノマトペによって幼児の動詞理解を先導しているのではないかと考えられる。

杉村・西村・石田・岡澤（2017）は、保育者志望の学生の遊び場面における幼児への言葉掛けを分析し、養育者でも保育者でもない学生からの言葉掛けとオノマトペが使用された文脈に着目した。その結果、一般的で具体的状況や動作としてのオノマトペが使用されること、心情や主観的な感覚を表すオノマトペは表出しないこと、オノマトペが使われる文脈において子どもの動作や行動に共鳴させる形でオノマトペを使用していることを示した。

これらから、乳幼児への会話において、養育者も保育者等も動作に関するオノマトペを多用していること、オノマトペ使用の際に動作を伴うこと、心情を表す疑情語の使用は少ないことが示唆されている。

⑶ 小学校（小学生及び教員）におけるオノマトペ研究

小学校教育や小学生を対象としたオノマトペ研究では、国語（教科書、作文、短歌、漫画、教材）、体育、表現（音楽、外国語（絵本、特別支援）、情報（AI,サウンド、モバイル学習）、食をキーワードとした研究がみられた。

国語や外国語に関するオノマトペ研究において、言語感覚や日本語の特徴の理解を視点とした研究（黒川・森 2024、津田 2022 など）がみられる一方、感情（疑情語）に関する研究は 1 本しか見当たらなかった。小学生の作文において表出された感情・感覚・評価を表す表現を分析した宮城（2020）によれば、オノマトペ＋サ変動詞型語彙（例えば、驚く：ドキドキする）は、中学年までに一度定着した後，高学年以降は減少していく傾向にあることを示唆している。このことから低学年においては、自分の感情をオノマトペで表出していることも確認できた。一方、小学校における教科書に掲載されたオノマトペを分類している研究（小峰・黒木 2023）においては、先行研究から作られた分析カテゴリーにおいて擬態語、擬声語、擬音語はあるが、擬情語のカテゴリーは作られていなかった。人の感情は複雑であり、成人語で表現するのは難しく、乳幼児期の言語理解にオノマトペが役立つように、物語理解において登場人物や作者の心情への理解を深めたり、自分の感情を表現したりするのにオノマトペが果たす役割もあるのではないだろうか。

小学校におけるオノマトペ研究で顕著なのが、体育科の授業でオノマトペを使う研究である。オノマトペで教示することで子どもへの身体の動かし方や身体表現を促す効果を示している（若吉・九鬼・川本 2023、結城・伊藤・滝沢・近藤 2020 など）。近年は、運動中にオノマトペで声を出すことによってパフォーマンスが向上する（シャウト効果）というスポーツオノマトペも注目されている。子ども自身が内面を表現するために使用する言語的オノマトペよりも教授する側のオノマトペ効果に研究視点があることがうかがえた。

【まとめと今後の課題】

乳幼児期から小学校前期におけるオノマトペ研究を概観してきた結果、乳幼児期には、オノマトペがどのように言語獲得や言語感覚を助けているのかに着目するものが多く、養育者などの大人によってオノマトペ効果が子どもに反映されていることを検証している研究が散見された。小学校においては、教科内容の教授に及ぼすオノマトペの効果が着目されていた。一方で、乳幼児期から小学校前期まで、擬態語、擬声語、擬音語には着目されているものの擬情語への着目が少ないこともわかった。

杉村・西村・石田・岡澤（2017）は、心情を表すオノマトペが日常会話において基本的な語彙であるにも関わらず、成人が子どもに対して疑情語を使うことが少ないことを課題としている。絵本等におけるオノマトペには擬情語も多く使われているだろう。また、絵本が小学校前期の教科書に掲載されていることも多い。必ずしも成人語で表しきれない感情を表現するのに疑情語の役割は大きいと推察される。今後は、乳幼児期から小学校前期における擬情語に焦点を当てて研究を進めていきたい。

幼児の運動遊びに関する絵本の開発

―基本的な動きの観点から―

○堀内亮輔（東京女子体育短期大学大学）　篠原俊明（共栄大学）　長野康平（比治山大学短期大学部）

【Ⅰ．緒言】

幼児の運動能力は 1986 年の調査を境に低下していることが報告されている[1)]。この問題を背景に、文部科学省[2)]は幼児期運動指針を策定し、幼児期に多様な動きを経験することの必要性について示している。

多様な動きとは「走る」、「跳ぶ」、「投げる」といった基本的な動きの「種類」のことである。幼児は 1 日の大半を保育・幼児教育施設で過ごしている[3)]ことを踏まえると、保育・幼児教育施設において、保育者が幼児の多様な動きの経験を保障する機会を設けることが重要である。

保育者が幼児の多様な動きの経験を保障する機会の一つに運動遊びがある。しかし、保育者が運動遊びの指導法に関して心配事を抱えている保育者が多いことが報告されており[4)]、保育者が運動遊びの実践に不安を抱えているという現状がある。このことから、幼児が楽しく運動遊びに取り組み、その中で多様な動きを経験できるよう、保育者による運動遊びの実践を支援していくことが必要と考えられる。

保育者による運動遊びの実践について、堀内ほか[5)]は、絵本は幼児の遊びの一つであることに加えて、保育実践を支える教材であることから、絵本と運動を関連させることで、幼児の運動の機会を保障していける可能性を指摘している。このように、幼児や保育者にとって身近なものとして存在する絵本は、保育者による運動遊びの実践を支援するツールになり得る。そのため、もし、多様な動きの経験に着目した運動遊びに関する絵本を開発できれば、保育者が絵本を基に運動遊びを実践し、幼児が遊びの中で楽しみながら多様な動きを経験できる可能性が考えられる。また、絵本を通じた多様な動きの経験が運動能力向上に寄与するといった展望も期待できる。

そこで本研究は、保育者の運動遊びの実践を支え、幼児の多様な動きの経験を考慮した運動遊びに関する絵本を開発することを目的とする。

【Ⅱ．方法】

1. 絵本のコンセプトと開発手順

絵本のコンセプトは、堀内ほか[6)]の報告を基に、①数多くの基本的な動きが経験できること、②絵本を基に運動遊びが実施できること、③園行事等を含め、日常の保育で展開できることとした。

絵本は、春日ほか[7)]を参考に 4 つの段階を経て開発した。1 段階として、保育学のなかでも運動遊びを専門とし、保育士としても勤務経験がある研究者 1 名が絵本のストーリーおよびストーリーに関連した運動遊びの原案を作成した。2 段階として、8 名の保育者に原案のストーリーや運動遊び、登場人物のキャラクター設定、言い回しや表現等について、確認することを依頼し、必要に応じて加筆修正するという過程を 3 回行った。3 段階として、絵をアニメーターに依頼し、仮絵本を作成した。最後に仮絵本を用いて、幼児に読み聞かせを行い、幼児の反応や感想をもとに再度ストーリー等を加筆修正し、絵本を開発した。なお、絵本の開発は 2023 年 11 月～2024 年 4 月に実施した。

2. 基本的な動きの種類の設定

開発した絵本を契機に、幼児が数多くの基本的な動きを経験できるよう、中村[8)]に倣い、36 種類の基本的な動き設定した。また、設定した 36 種類の基本的な動きを、小澤ほか[9)]の基本的な動きの系統の分類に倣い、「体のバランスをとる動き 9 種類」、「体を移動する動き 9 種類」、「用具を操作する動き 10 種類」、「力試しの動き 8 種類」の運動に分類した。その中で絵本に数多くの基本的な動きを含めることを念頭においた。

3. 運動場面の設定と運動遊びの種目の選定

絵本を契機に運動遊びを実施することや、園行事等を含め、日常の保育で展開しやすくする工夫として、絵本のストーリーの中に運動場面を取り入れた。

運動場面については、保育学を専門とする研究者と日常の保育において運動遊びの実践に取り組んでいる保育者 2 名の計 3 名で、運動遊びを実践する際、どのような運動場面で運動遊びを展開しているのか協議を行い、リーダーと向かい合って展開する「向き合い遊び場面」、少人数の友達と身体を触れ合ったり、技能を試し合って展開する「組遊び場面」、集団でルールを共有し、勝敗等や共通の目標に向かい協力して展開する「集団遊び場面」、コーナーやサーキット等の物的環境で展開する「場づくり遊び場面」、様々な運動課題に挑戦する「チャレンジ遊び場面」、遊具等を用いて子どもの自由な発想で展開する「フリームーブメント遊び場面」、運動遊びの取り組みの過程を披露する「表現場面」といった 7 つの運動場面を設定し、絵本の中に含めるようにした。

運動遊びの種目は、堀内ほか[10)]を参考に 81 種目の運動遊びと運動遊びを専門とする研究者の保育経験を基にした運動遊びの中から、絵本のストーリーに考慮し、7 つの運動場面に対応して選定した。

4. 絵本のストーリー

絵本のストーリーは、絵本を使用して運動遊びを実施する際や、園行事等を含め、日常の保育で展開していく際に保育者主導にならず、保育者と幼児が共に主体的に取り組めるよう、物語に登場する子どもと動物たちが、意見を伝い合いながら、運動遊びを展開していくものとした。また、保育者と幼児が多様な動きを身近に感じられるよう、絵本の最後のページに 36 種類の基本的な動きのイラストを挿入することとした（図 1）。

【Ⅲ．倫理的配慮】

本調査では、開発した絵本を使用した運動遊びの介入研究を見越していることから、東京女子体育大学・東京女子体育短期大学の研究倫理委員会の承認を得て実施している（承認番号：「研倫審・2024 - 08 号」）。

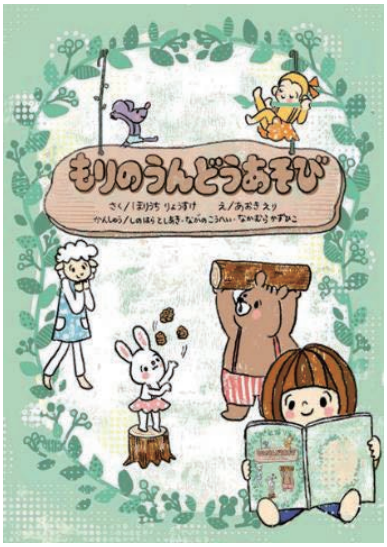
（図 1） ３６種類の基本的な動きのイラスト

【Ⅳ. 結果及び考察】

絵本のコンセプトおよび開発手順にしたがい、32 ページから成る運動遊びに関する絵本が開発された。絵本の表紙のイラストは図２のとおりである。なお、具体的な絵本のストーリーにおいては学会大会の際に発表する。

絵本に含まれている、7 つの運動場面に対応した運動遊びの種目は、向き合い遊び場面では、「こんなことできる？～模倣バージョン～」、組遊び場面では、「こんなことできる？～ペアバージョン～」、集団遊び場面では、「つるひき対決」、場づくり遊び場面では、「ジャングルサーキット」、チャレンジ遊び場面では、「木を使ったチャレンジ遊び」、フリームーブメント遊び場面「森のものを使った自由な発想遊び」、「表現場面」では、「ダンス」の 7 種目が掲載された。

絵本のなかに含まれていた基本的な動きの種類は、36 種類中「うく」、「およぐ」を除く、34 種類であった。運動遊びの種目ごとにみると、「こんなことできる？～模倣バージョン～」4 種類（体のバランスをとる動き 2 種類、体を移動する動き 1 種類、力試しの動き 1 種類）、「こんなことできる？～ペアバージョン～」5 種類（体のバランスをとる動き 4 種類、力試しの動き 1 種類）、「木を使ったチャレンジ遊び」4 種類（体のバランスをとる動き 2 種類、用具を操作する動き 2 種類）、「ジャングルサーキット」17 種類



（図 2）開発した絵本の表紙

（体のバランスをとる動き 2 種類、体を移動する動き 7 種類、用具を操作する動き 5 種類、力試しの動き 3 種類）、「森のものを使った自由な発想遊び」12 種類（体のバランスをとる動き 2 種類、体を移動する動き 1 種類、用具を操作する動き 7 種類、力試しの動き 2 種類）、「つるひき対決」で 2 種類（用具を操作する動き 1 種類、力試しの動き 1 種類）、「ダンス」で 6 種類（体のバランスをとる動き 2 種類、体を移動する動き 1 種類、用具を操作する動き 2 種類、力試しの動き 1 種類）であった。

以上のことから、開発した絵本を使用して保育者が運動遊びを実践することで、幼児が数多くの基本的な動きを経験できる可能性が示唆された。今後は、保育者が開発した絵本を用いた運動遊びの実践を行い、保育者の使用感や幼児の基本的な動きの種類から絵本を評価することが重要である。

参考文献

(1) 森司朗，杉原隆，吉田伊津美，筒井清次郎，鈴木弘 (2010) 2008年の全国調査からみた幼児の運動能力. 体育の科学，60，56-66

(2) 文部科学省（2012）幼児期運動指針ガイドブック～毎日楽しく体を動かすために～．文部科学省

(3) ベネッセ教育総合研究所（2022）第6回幼児の生活アンケート. https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/jisedai/reseach/yojianq_6/YOJI_chp1_P14_34_6.pdf，2025年1月10日参照

(4) 大本優希，席耕二，岩田昌太郎，近藤剛（2023）幼児教育現場における運動遊びに対する保育者の意識について，地域教育学研究，15，1，1-9

(5) 堀内亮輔，篠原俊明，長野康平（2024）絵本に含まれる基本的な動きと運動遊びの種類，東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要，59，73-82

(6) 前掲（5）

(7) 春日晃章，松田繁樹，小栗和雄，河野隆（2012）運動好きな子どもを育む効果のある絵本の開発－絵本の効果を科学的に探る－，SSFスポーツ政策研究，1（1），197-203

(8) 中村和彦（2011）運動神経がよくなる本．マキノ出版

(9) 小澤哲也，金沢翔一，長野康平，浅川孝太，中村和彦（2021）伝承遊びを教材とした多様な動きをつくる運動遊びの授業実践：出現した基本的な動きと身体活動量による検討，体育学研究，66，533-549

(10) 前掲（5）

付記

本研究の一部は、「公益財団法人前川財団 2023 年度公益財団法人前川財団 家庭・地域教育助成」の助成を受けたものである（研究題目：幼児の運動能力向上を企図した絵本の開発とその評価）。

多感覚的な感受が育つ保育の実践

―気づき・思考・表現の変容―

○吉永早苗　和田美香　柳瀬洋美　（東京家政学院大学 生活共創学部 こども教育学科）

【目的】

子どもは、身のまわりのモノや人の声、音楽からその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こしている。研究代表者はこのプロセスを「音感受」と名付け、子どもの音感受の状況を明らかにすると共に、保育の中での音感受教育に関わる提言を行なってきた。一方、こうした感受の対象＝環境からのインプットは、「音」だけではない。平成 29 年の保育所保育指針等の改訂により、領域「表現」の内容の取扱いの①に、「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」の一文が加筆されたが、例えば、そよぐ葉っぱの動きを見ることによって音の存在に気付き、よりリアルに私たちの耳の届くように、「音」のインプットを聴覚だけで捉えているわけではない。一方、「黄色い声」とか「甘い匂い」と言った共感覚的表現が日常的に用いられるように、私たちは、身の回りの環境を多感覚的に知覚している。

本研究は、多感覚で環境と関わることから得た感性的なインプットの蓄積が、子どもの気づき、主体的な思考、発想や連想、言葉・音・色形や身体を使った表現といった豊かなアウトプットにつながっていることを、5 歳児を対象としたアクションリサーチを通して明らかにすることを目的としている。調査においては、自身の知覚の状況に自覚的になる活動を経ることにより、感受と表現のありようがどのように変容するか、また、そのプロセスにおいて保育者の意識の変化についても着目することを特徴とする。

【方法】

調査内容・方法は、次の三つである。

① カメラワークと話し合い：園庭にある音・色・イメージを見つけよう。

研究協力園の 5 歳児はカメラを持ち、保育者から課題をミッションとして伝えられた後、園庭に出て自由に撮影する。ミッションは表１に示す７種類であるが、視覚、聴覚、触覚と、想像力（嗅覚・味覚）から構成した。回数を追うごとに、シャッターを押すまでに少し考えることが必要な内容としている。

表１　カメラワークの内容

No.	ミッション
第１回	赤い色を見つけよう
第２回	ギザギザの形を見つけよう
第３回	風の音を見つけよう
第４回	つるつるしたモノを見つけよう
第５回	揺れているモノを見つけよう
第６回	美味しそうな匂いを感じるモノを見つけよう
第７回	うれしそうに見えるモノを見つけよう

撮影後に、A と B の２クラスでは振り返りの話し合いを実施し、保育者から「どのようにして見つけた？」「目で見つけたのかな？耳で見つけたのかな？」など、知覚した感覚器官に自覚的になることを促した。

② 見えない音（音楽）を色やカタチで表現する

カメラワークの活動によって音楽の聴き方やイメージの広がり方などに変化があるかどうかを確認するため、カメラワークの前後に、その印象を絵の具で色・形にする活動を実施する。音楽は、協力園の外部講師として音楽活動を行う作曲家によるオリジナルピアノ曲（2 分）である。調性、テンポ、リズム・ダイナミクスなどの音楽を形づくる要素を曲の途中で変化させることを求めた。２回の表現活動では異なる曲を使用したが、楽曲の構成要素に大きな違いがないようにお願いした。

活動会場にビデオを設置し、5 歳児が、初めて耳にする音楽を聴きながらその印象を絵の具で表現するプロセスを録画した。

③ 保育者へのアンケート及びインタビュー

①及び②の調査終了後、協力保育者への紙面でのアンケート及びインタビューを行い、カメラワーク及び音楽を色や形に表現する活動を通して、「印象に残ったエピソード」「子どもたちの変化」「今後どのような活動に発展させたいか」「指導計画への反映」について、感想を求めた。

【倫理的配慮】

本研究は、東京家政学院大学倫理審査委員会（実験研究科題名「多感覚的な感受が育つ保育による、子どもの気づき・思考・表現の変容についての調査研究：３倫委第49号）の承認を得ている。調査に当たっては、調査の目的・方法・内容を紙面及び動画にて保護者に説明し、協力は自由意志であること、途中で同意撤回が可能であること、データは研究目的以外では使用しないこと、結果を公表する際は個人が特定されないことを説明し、承諾を得ている。

【結果と考察】

20XX 年 4 月、協力園児の保護者から承諾を得た後、協力担当の保育者と、オンライン及び対面によるカメラワーク及び表現活動の打ち合わせを行った。協力園児は 5 歳児４クラス（78 人）協力保育者は各クラスの担任４人。

① カメラワークと話し合い：園庭にある音・色・イメージを見つけよう。

第１回「赤い実を見つけよう」では、課題が提示された直後、一斉に園庭に飛び出し、木の実や遊具、友だちの服や自分の靴など、パシャパシャとシャッターを押す姿があった。2 回目は対象物を見て少し考える姿があり、3 回目以降は、園庭を眺めて少し考えてからカメラワークに取組む姿が見受けられた。

行事等との関係もあり、４クラスが全ての課題を取り組

むには至らず、7回＝１クラス、６回＝１クラス、３回＝１クラス、２回＝１クラス分の写真が収集された（表２）。合計枚数は０枚～868 枚と、撮影の枚数は個人差が大きかった（200～400 枚=6 人、500～600 枚=2 人）。

表２　撮影された写真の枚数（クラス別）n=78

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	合計
A	163	132	343	251	265	152	669	1975
B	668	873	—	—	—	—	—	1541
C	781	495	421	392	465	574	—	3128
D	268	426	644	—	—	—	—	1338
計	1880	1926	1408	643	730	726	669	7982

Ｃ及びＤクラスは、ミッション内容が難しくなる第２回目以撮影後に、一旦撮影枚数が減少している。一方、振り返りの時間を設け、どのようにして対象を見つけたのかを問うことを試みたＡ及びＢクラスでは、第２回目、第３回目以降のミッションの方で枚数が増えている。カメラワーク以外の時間での子ども同士の触れ合いに規制は設けていなかったため、知覚器官に自覚的になることが枚数の増加に影響を与えたと言い切ることはできないが、その可能性が示唆されたと言えるであろう。

② 見えない音（音楽）を色やカタチで表現する

子どもたちは、日常的に絵の具を使っているわけではない。描き始めるまでにしばらく時間を要する子どももいた一方で、すぐに描き始める子どももいた。

「楽しい音楽だからこんな色」とか、「雨が降ってきて、だんだん激しくなってきたけど最後は晴れて虹が見えた」と話しながら描く様子から、想像力を働かせながら音楽を聴き、色やカタチに表現していることが窺えた。また、演奏楽器のピアノや音符など、具体的な対象を描く子どもがいたり、音の動きにあわせて点や線を描いている子どももいたりするなど、その表現の仕方は多様であった。筆ではなく、手のひらや腕に絵の具を塗って紙面にペインティングする、絵の具をつけた筆を振ってたくさんの点を描くなど、表現手法にもさまざまな工夫があった。さらに、色を重ねているうちに「泥みたい」と発言し「泥」と発話した途端に絵筆を置いて絵の具を手で混ぜ始め、仲間と共に、紙が破れるまで捏ね回す男児のグループもあった。泥をイメージすると、手で捏ねる泥んこ遊びに発想が飛んだのかもしれない。

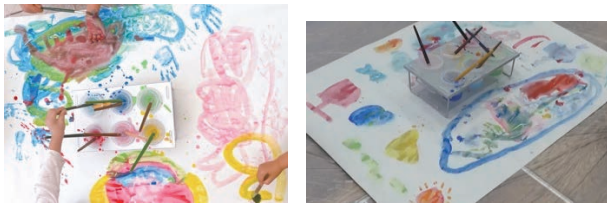


写真　表現された作品（左：１回目　右：２回目）

③ 保育者へのアンケート及びインタビュー

担任の保育者も、「おとなは手が止まってしまいそうだが、“すぐ描きたい”と思う子どもが多かった」と、子どもの柔軟な表現力に驚いていた。インタビューでは、「戸惑いながらも、自分の思ったままを夢中になって描く子どもの姿から、もっとやりたいという、子どもの生き生きとした気持ちを汲み取ることができた」とのコメントもあった。

また、2 回の表現活動における子どもの変化については、「カメラの活動で“感じたコトを言葉に置き換える”経験が、感じたことを色形に置き換えることにつながったのではないか」、「2 回目の方が、音楽をしっかり聴いていたように思う」、「カメラの活動を通し、感じる感覚が敏感になっているように思う」、「2 回目の方が、表現が具体的になっている」と振り返っていた。そして、「子どもは耳からの情報をたくさん持っているのですね」と、保育者同士で共感し合う姿もあった。

その後の子どもの変化として、「風の音を感じる場所を撮る活動を通じて、普段なかなかじっくり見る機会のない草木の動きや音に意識を向けたことで、その後の戸外遊びにおいても上の方を見て五感で風を感じている姿が見られました」、「“これ触ってみたい”、“何かいい音が聞こえる”と伝えてくれたり表現したりする機会が増えた。また、友達の発想力・表現力にも影響されて、自分の発想・表現に柔軟に取り入れたり共感したりすることが増えた」など、アンケートへの記載があった。

【総合考察】

振り返りの際に、「ギザギザの形は、目で見つけた！」のほかに、「手で触って見つけた！」との発言があり、触覚でギザギザを感じるという想定外の発言があった。また、「風の音」は、「木の揺れる音で見つけた」「揺れているモノを探そうと思った」（視覚から聴覚へ）、「ほっぺに風が来た」（触覚から聴覚へ）、「自分が風になってみた」、など、複数の感覚を働かせたり環境に働きかけたりしながら、自分なりの見つけ方を工夫していることがわかった。また、「揺れているモノ」を見つける際には、ハンモックに乗って空を撮影している女児の姿があった。しかしその後、カメラを自分の方に向けて写真を撮っており、動いているのは空ではなく、自分であったことに気づいたのだと思われる。「美味しそうな匂いを感じる」に対しては、泥を「チョコレートみたい」、葉っぱを「ツヤツヤしていて美味しそう」と、自分なりの根拠を持って、発想力豊かにミッションに臨んでいることがわかった。

今回の調査では、イメージを喚起してカメラワークを行う際には、5歳児が複数の感覚を働かせて対象を見つけようとしていること。またその際、自身の感覚に自覚的になることが、発想力をより喚起するのではないかということ。また、聴覚刺激から得たイメージを、色やカタチに表現する豊かさを、5歳児が持ち合わせていることがわかった。一方で、カメラワークの活動と表現の豊かさとの関係の解明には至っていないので、今後、写真や動画における子どもの姿から、さらなる解明を進めていく。

本調査は、アカデミスト・クラウドファンディング『子どもの感受性を育む幼児教育を広めたい』での支援を得て、東京家政学院大学の協力のもとに実施している。発表者の他の共同研究者は、立川泰史・佐藤冬果・末松加奈・原田晋吾（東京家政学院大学）、調査協力園は幼保連携型認定こども園正和幼稚園（大崎志保園長）である。

地域への親しみや愛着を育むための保育実践に関する研究
―大和郡山市立郡山南幼稚園の「おでかけブック」に着目して―

○石原由貴子（奈良学園大学）　岡野聡子（奈良学園大学）

１．はじめに

2018 年の学習指導要領改訂では、社会に開かれた教育課程の実現として、地域とのつながりを意識した教育活動の重要性が掲げられ、家庭・学校園・地域の連携による子どもの育ちを支える仕組みづくりが重視されるようになった。その中で、就学前の子どもの保育・教育に関しては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中で「社会生活とのかかわり」が提示され、また、領域「環境」においても地域とのかかわりに関する項目が追加されるなど、地域との関係性を考慮した保育・教育活動が求められているといえる。

本研究では、地域への親しみや愛着を育むことを目的とした大和郡山市立郡山南幼稚園の実践を事例とし、①保育者がどのように「地域」を捉えて保育実践を実施しているか、②地域への親しみや愛着を育むための保育実践の留意点について考察することを目的としている。

２．先行研究

（１）保育実践における「地域」の捉え方について

「地域」という言葉は多義的である。猪俣（2001）は、教育分野において地域という言葉が重要であると認識されている一方で、地域の概念が十分に検討されないまま、実証研究が進められていることに懸念を示してきた。これは、保育分野においても同じことが言え、田中ら（2018）は、保育者の環境観や地域の捉え方が保育の質に大きく影響すると述べ、保育者が地域や地域社会をどのように捉えているか、保育の環境として「資源化」（Resourceization）しているかについても検討されてこなかったと指摘している。

その中で、及川ら(2022)は、子どもと地域とのつながりを創出し、地域への親しみを育む保育実践を可能とするためには、保育現場として「地域」を捉える際に、そこでの人々との出会いや関わりをも含めた動態としてとらえること、他のねらいを達成するための手段として地域を活用するのではなく、地域とのつながりを意識した体験を充実させることが重要であることを示した。

こうした指摘からいえることは、地域を単なる物理的な場所として捉えるのではなく、地域を保育の環境の一部分として捉え直し、保育者がどのようなねらいをもって地域とかかわり、その保育実践が子どもの育ちにとってどのような意味をもつか、さらには地域社会に対してどのような影響を与えているかを検討することが求められていると思われる。

（２）地域とのかかわりをもつ第一歩としての散歩活動

就学前の子どもにとって、園外に出向く散歩活動とは、地域社会とのかかわりをもつ第一歩になるといえる。散歩活動をする際に出向く場所は、近隣の児童公園を活用することが多く、園外環境によっては田んぼの畦道、商店街、神社等があげられる。散歩活動の効果について、山田ら(2019)は、【社会生活との関わりを通して，社会とのつながりを意識する】【自然の美しさや不思議に気づく】【体を動かす気持ちよさを感じる】【友達との関わりの中で協同性を育む】【外で過ごす気持ちよさを感じる】【周囲の環境に積極的に関わることにより思考力を豊かにする】の 6 カテゴリーを抽出している。子どもと保育者が散歩中に地域住民と交流することを通して、地域から見守られているといった安心感を繰り返し実感し、子どもが社会生活とのつながりを認識するようになると考察している。また、菊池(2010)は、散歩活動は多様性(自然的事象)と多角性(時期的・時間的・方向的な違い)をもち、子どもの事象に対する興味関心を向上させるという教育的意義を有するとしている。

他にも、三輪ら（2017）は、建築・都市計画、まちづくり、環境心理の分野から、乳幼児期、学童期、青年期の子どもとまちとの関係に着目をした研究を行っている。多くの保育施設が、立地する地域とのつながりの必要性を感じつつも地域との関係構築の仕方がわからないという課題があることを明らかにし、「まち保育」という概念を提示した。「まち保育」とは、まちにあるさまざまな資源を保育に活用し、まちでの出会いをつないで関係性を広げ、子どもを囲い込まず、場や機会を開き、身近な地域社会と一緒になって、まちで子どもが育っていく土壌づくりをすることとしている。

近年、こども家庭庁（2023）は、バイオサイコソーシャルの観点(身体的・精神的・社会的な観点)を示しており、家庭・学校園・地域という点で子どもの育ちを捉えるのではなく、面のネットワークとして捉えることの重要性を述べている。そのため、こうした「まち保育」の視点は、面のネットワークの性質を有しているといえ、今後、地域とのつながりを大切にした保育活動は、ますます重視されるようになると考えられる。

（３）地域活用の課題

石田ら（2021）は、乳幼児が育つための環境を考えていく上では、園周辺にどういった環境があり、乳幼児がどういった経験をしているのか、その際の課題は何なのかを観察調査等を通してより丁寧に捉えていく必要があるとしている。また、人口規模に関わらず、交通量の多さや利用できる場所の少なさの問題も取り上げており、地域計画として、乳幼児が安心して活動でき、発達段階や興味に合った環境や仕組みが園近隣で充足されていくことが求められるとした。他にも、香﨑（2020）は、地域との関係性を大切にした地域連携保育の実施にあたっては、園児、地域住民の双方にとって効果的であると認める一方で、その実施の仕方として、地域連携保育の内容と担当保育者の役割を検討する必要があると指摘している。

３．研究方法

（１）調査対象地域の特徴

大和郡山市は、奈良県の北部に位置しており、飛鳥・奈良時代の古刹、中世の姿を今に残す環濠集落、郡山城跡を

出典:大和郡山市立郡山南幼稚園(2024)「郡山南幼稚園おでかけブック～園児の目線で見る大和郡山～」p.5-6

中心とした城下町、江戸時代から受け継がれる金魚池など、特徴的な歴史的景観を多数有しており、モザイクのように歴史の積み重なりが表現されたまちである。その他にも、市域に広がる水田を中心とした田園景観や矢田丘陵などの景観、商業・業務機能が集積した市街地景観、落ち着いた佇まいの住宅地の景観など、地域ごとに特徴のある多様な景観をもっている。また、明治時代から金魚産業が盛んに行われ、全国金魚すくい選手権大会を開催するまちとして全国的に知られている。

（2）調査対象園について

大和郡山市立郡山南幼稚園は、郡山城の城下町の中にあり、外堀緑地に面し、近くに郡山城跡の守護神である源九郎稲荷神社がある。園の教育方針は、自然や体を使った遊び、考えることや挑戦など多様な経験を通じて、心身の健康や豊かな感性を持ち、互いを大切にする子どもに成長してほしいということを掲げている。本実践の実施年度は、2023 年度であり、実施時の園児数は 43 人(年長:15 名、年中:21 名、年少:7 名人)であった。

（3）本実践の概要

1 学期は、年中・年長児が郡山城跡の天守台や極楽橋を散策したり、金魚ストリート(商店街)に出かけ、お店を見ながら園で製作した「ご金魚帖」を用いてスタンプラリーを実施した。2 学期は、年少児が親子園外保育として金魚ストリートに行き、天井神社へは全園児で出かけた。3 学期は、薬園八幡神社等へ出かけた。これらの園外保育の成果について、「郡山南幼稚園おでかけブック～園児の目線で見る大和郡山～」(大和郡山市の「令和 5 年度子どもの学びアイデアサポート事業」の助成)として報告し、ホームページで公表している。

（4）調査方法および倫理的配慮

調査方法は、園長先生に対するインタビュー調査と資料分析である。本研究は、奈良学園大学研究倫理審査委員会の承認(6-N002)を得て行った。

4．結果と考察

（1）保育者が「地域」をどのように捉えているか

園長は、「私たちが歴史の積み重ねの上に生きていることを感じることで、人や文化、土地とのつながりが深まり、地域への愛着が育まれる」と述べていた。また、地域を「自分が帰る場所」として捉えているとのことであった。保育者が園外活動で出向く先を単なる空間的・物理的な場所として捉えるのではなく、その場所での子ども同士の共有体験が、そのまま原風景として子どもの心に残り、将来の心の拠り所として感じられるようになるのではないかということまでも想像して実践に取り組まれていることが窺えた。

（2）本実践の目的と特徴

本実践の目的は、地域の原風景を子どもの心に深く残すことである。地域の名前や場所に対する興味・関心を通して、地域への愛着が育まれることを期待して「おでかけ」を年間計画に組み入れた。実践の流れとして、地域を知る活動を行い、散歩での共有体験や話し合いを通じて関心を高める。さらに、園での活動を保護者におたより等で知らせ、保護者から教育ボランティアを募ることで園の教育活動に参画できる仕組みを作っている。

（3）「地域への愛着や親しみを育む」保育実践の留意点

園外保育では、安全面への配慮が大前提となるが、地域とのつながりを重視する保育活動では、園の教育活動に保護者や地域住民の参画機会をどのように創出するかが重要となる。また、その日限りではなく、事前事後に話し合い活動を実施し、経験したことを絵画や制作活動、遊びなどにつながるような援助や環境構成の工夫が大切である。

5．おわりに

これからの園運営は、教育活動を園内に限定するのではなく、子ども、家庭、そして地域をつなぐ「教育の循環」をいかに構築するかを含めて検討していく必要があると考えられる。園がその中心となり、家庭や地域と協力しながら、子どもたちが多様な体験を通じて学びを深められるような環境を整え、相互に支え合う関係を築いていくことの可能性について、今後も検討したい。

本研究は、2024 年度奈良学園大学人間教育学部共同研究費助成の一部を活用したものである。なお、開示すべき COI 関係にあたる企業などはない。また、大和郡山市立郡山南幼稚園の園長先生、教諭の皆様方に調査協力をしていただきましたこと、心から感謝申し上げます。

参考・引用文献

田中謙・池田幸代・前嶋元 (2018)「保育・教育における保育者の『保育の環境』のとらえ方と環 境観―保育者に対する質問紙調査による探索的研究―」社会福祉科学研究所『社会福祉科学 研究』7，119-128. 、他多数

乳幼児の吹奏に関する研究動向

○澤田優子（小田原短期大学保育学科）　有村さやか（小田原短期大学保育学科）

1. 研究の概観と課題

筆者は乳幼児における吹奏楽器を聴く活動について研究を進めてきた。筆者の研究[1)]では，筆者自らが保育現場にて 0～5 歳児を対象にフルートを演奏し，年齢別にみる子どもの聴く様子を考察した。そこでは，乳児・幼児ともにフルートの音色を興味深く聴く様子があり，楽器の音色だけではなく「（フルートの見た目が）キラキラしている」「楽器に穴があった」や「フーフーとフルートを吹くまねをする」など，楽器の構造や「吹く」行為に対する興味もみられた。乳幼児がフルートの演奏を聴くことに興味を示し，「吹く」ことにも興味を示していることがわかった。

乳幼児自身が「吹く」行為に関する筆者らの研究[2)]では，乳幼児における「吹く」行為は身体，言葉，音楽的な発達に繋がり，意義のある行為であるといえ，発達段階からみて 1 歳頃より意識的に息を吹けることがわかった。

さらに，親子を対象としたフィールドワークでは「自らの息に意識を向ける」「自らの息づかいを感じる」「息を使って，傘袋が膨らんだり，しぼんだりすることを体験して，楽しむ」をねらいとした活動を計画し実践した。子どもたちの活動分析では，9 か月から 1 歳 5 か月の子どもには実際に「吹く」様子はみられなかったが，息を使ったおもちゃへの興味はみられ，2 歳児から 4 歳児の子どもは，息を使ったおもちゃをいきいきと吹く様子があった。アンケート調査からは，参加者は普段から音楽に親しむ環境にあり，音楽に興味を持っている親子であるが，息を使った遊びや吹く楽器の経験は少なく，その意識も低い傾向が読み取れた。そして 2 歳児及び 4 歳児への吹奏活動導入の可能性も確認することができた。

保育現場では吹奏楽器を含む様々な楽器による音楽アウトリーチ活動が盛んに行われており，園児が演奏を鑑賞するだけでなく，演奏者と共に音楽を作り上げる「創造型」のアウトリーチ活動も増加している[3)]。小学校音楽科では，ハーモニカ，鍵盤ハーモニカ，リコーダーなどの吹奏楽器が取り上げられており[4)]，最近では幼稚園，保育園でも鍵盤ハーモニカが扱われているが，鍵盤ハーモニカ以外の吹奏活動は少なく[5)]，息だけでなく運指も使う鍵盤ハーモニカの演奏には必要となる演奏技術が多いことが課題としてあげられている[5)]。一方，乳幼児期には，おもちゃのラッパや笛[6)]，しゃぼん玉[7)]などの吹く遊びがみられるものの，乳幼児の息や「吹く」という行為に関する研究については，呼吸に関する研究[7)]や医学的な心肺機能の発達，口腔機能の発達についての研究はあるが，乳幼児の吹奏活動に関連した研究は少ない。

本研究では，乳幼児における吹奏に関する国内の文献を整理し，その研究の動向を探ることを目的とする。

2. 倫理的配慮

文献的レビューであるため，特に倫理的な配慮は必要としない。

3. 研究の方法（検索方法）

本論文で引用した文献は，キーワード「吹く」「玩具」「おもちゃ」「笛」「吹奏」「管楽器」「木管楽器」「金管楽器」「吹奏楽」「マーチング」「幼児の器楽活動」「鍵盤ハーモニカ」「アウトリーチ」「出前コンサート」「鑑賞」を用いて，サイニイ，医中誌のデータベースで検索した結果を基にレビューしたものである。引用文献の選別基準は，日本語で出版されたものとした。基準を満たした計 87 件の文献のタイトルを KH Coder にかけて頻出単語を抽出し，分析した。

4. 結果

対象である計 87 件の文献のタイトルをテキスト化し，KH Coder を用いて単語の出現回数を調査した。総抽出単語数は 1,842 であり，分析対象語数は 286 となった。

頻出語の出現回数は，「鍵盤ハーモニカ」（42 回），「指導」（30 回），「音楽」（26 回），「教育」（23 回），「考察」（18 回），「幼児」（15 回），「活動」「導入」（13 回），「小学校」（12 回），「幼稚園」（10 回），「楽器」「実践」「笛」「保育」（9 回），「学年」（8 回），「器楽」「授業」（7 回），「演奏」「可能」「現場」「調査」「分析」（6 回），「アウトリーチ」「リコーダー」「開発」「学習」「活用」「管楽器」「教材」「息」「対象」「発達」「用いる」（5 回），「マーチング」「マーチングバンド」（4 回），「運指」「課題」「技能」「吹奏」「吹奏楽」「表現」「保育園」「報告」「遊び」「療法」「喘息」（4 回），「アプローチ」「学校」「機能」「検討」「呼吸」「向上」「使用」「着目」「日本」（3 回）であった。

「鍵盤ハーモニカ」が最も多く，「指導」「音

楽」「教育」といった単語が多く抽出された。

さらに頻出単語の共起性について調査した。「鍵盤ハーモニカ」「指導」「導入」「教育」は共起関係が強かった。教育機関における「鍵盤ハーモニカ」の「指導」や「導入」に関する文献が多いことが読み取れる。「マーチングバンド」「マーチング」「アウトリーチ」といった単語は「音楽」「活動」「幼児」と共起関係が強かった。「保育現場」や「幼児」の音楽活動として，「マーチング」や「アウトリーチ」活動が行われていることがうかがえる。「笛」と「リコーダー」は共起関係が強かった。「リコーダー」を「たて笛」と表記している文献があったためである。「リコーダー」以外の「笛」については「ことり笛」「玩具の笛」「鳥形笛」といった「笛」に関する文献があった。「リコーダー」「吹奏」「発達」「技能」は共起関係が強かった。「リコーダー」の技能に関する文献や「吹奏」活動の「発達」に関する文献があったためであると考える。「小学校」「実践」「授業」「学年」「学習」「運指」は共起関係が強かった。「小学校」における「授業」での「実践」を通じて，吹奏楽器の「運指」についての「学習」プロセスに関する文献があったためであると考える。「幼稚園」「保育園」「用いる」は共起関係が強かった。「幼稚園」と「保育園」は「幼稚園・保育園における～」というようにタイトルに使用されている文献が多く，「幼稚園」「保育園」における何らかの吹奏楽器を用いた文献があったためであると考える。「吹奏楽」「療法」「喘息」は共起関係が強かった。これは「吹奏楽」での吹奏活動が「喘息」患者のための鍛錬療法や音楽療法として用いられているといった文献があったためである。鍛錬療法は呼吸機能や自律神経機能を改善し，持久力を増進させ，自信をもたせることを目的とした，主に小児ぜん息で行われる治療である。「器楽」は「表現」との共起関係が強かった。楽器を用いた音楽表現に関する文献があったためであると考える。

さらに，文献タイトルより抽出し得られた頻出単語の対応分析を実施した。対応分析では，「吹奏」「発達」「リコーダー」，「吹奏楽」「療法」「喘息」といった単語が特徴的であった。

5. 結論と今後の課題

乳幼児の吹奏活動で用いられる楽器には「鍵盤ハーモニカ」が多く用いられていることが言え，さらにその指導法や導入に関する文献が多いことが明らかになった。「鍵盤ハーモニカ」以外の吹奏楽器では「リコーダー」が頻出単語として抽出された。一方で，「鍵盤ハーモニカ」「リコーダー」以外の吹奏楽器や「おもちゃ」や「玩具」の「笛」についての文献は少ないことがわかった。今後の課題として，乳幼児における吹奏活動と「おもちゃ」や「玩具」の「笛」との関連性を探っていきたい。

また，吹奏活動と「療法」が関連している文献があり，「吹奏」がリハビリテーションや音楽療法に用いられていることがわかった。今回は「吹奏」にともなう「呼吸」については，調査しきれなかったが，乳幼児の吹奏活動の意義につながると考えられるため「吹奏」と「呼吸」との関連性やその効果，音楽療法的な意義について，調査していきたい。

引用・参考文献

1) 澤田優子・山本華子「保育現場におけるフルート演奏に関する研究(1)～年齢別にみる子どもの聴く様子～」『小田原短期大学研究紀要』第 53 号，2023 年

2) 澤田優子・有村さやか「乳幼児における「吹く」活動について」『小田原短期大学研究紀要』第 55 号，2025 年

3) 新原 将義・大澤 愛・茂呂 雄二「幼稚園・保育園での音楽アウトリーチに関する保育者の語りの質的検討:修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて」日本音楽教育学会『音楽教育学』45 (1)，pp. 1-12，2015 年

4) 山本千紗「鍵盤ハーモニカの指導上の課題－器楽合奏集の分析を中心として－」『姫路大学教育学部紀要』第 13 号，pp. 27-34，2020 年

5) 平澤節子「保育現場における器楽指導について～鍵盤ハーモニカ指導に関する一考察～」『上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報 2008』6，pp. 13-20，2009 年

6) 今泉明美・有村さやか・望月たけ美・宮川萬寿美・東元りか・高地誠子『子どものための音楽表現技術―感性と実践力豊かな保育者へ―』第 2 版，萌文書林，2018 年

7) 黒田彰「乳幼児の呼吸に関する観察一試論」『武蔵野音楽大学研究紀要』(28)，pp. 35-58，1996 年

8) 石井恭子「乳幼児期の遊びの観点から見た科学概念 ： 保育者養成「科学入門」における「音」「光」「おもり」「空気」を手がかりに」『玉川大学教育学部紀要』(22)，pp. 45-65，2023 年

9) 川本静香「うつ病の受診意欲を妨げる要因について―テキストマイニングを用いた探索的検討―」『対人援助学研究』Vol. 4，pp. 16-24，2016 年

保育者を目指す学生による替え歌づくりの活動

―弾き歌いの活動を通して―

○飯泉祐美子（帝京科学大学教育人間科学部）

【研究に至る経緯】

本研究は 2022 年度より実施している替え歌づくりの活動に関するものである。昨年も同様の研究を実施した。本発表はその継続研究である。

この活動を実施した T 大学の幼児保育学科の卒業生は、その 85%以上が、保育現場の仕事に従事している。

以前、その卒業生の中で、「おもいでのアルバム」の替え歌づくり等で、現場で苦戦しているという相談があったことがきっかけで、4 年生の卒業間際の授業で本取り組みを企画することとなり、現在に至っている。

【これまでに明らかになったこと】

以前、保育を学ぶ学生にとっての替え歌の活動は、保育者養成の教授内容として、あまり重きを置いてこなかった。

しかし、保育者が作成した替え歌や、保育者と子どもたちと共に作成した替え歌は、卒園時期に歌うことによって、その歌は思い出の一曲となり、卒園後も子どもたちの心の中に残るものである。

そのように考えた場合、その創作の活動は大変意味のあるものであり、慎重に扱うべきものであると認識を持つに至った。

つまり、保育者養成の取り組みの中で、この活動は意味がある。

【本研究の取り組み】

先行の研究は替え歌の歌詞のみに着目したが、本研究では弾き歌いにも着目する。

【取り扱った授業】

本内容を取り扱う授業は、4 年生後期科目「保育・教職実践演習」（教職課程における教育の基礎的理解に関する科目等）（児童福祉法第１８条の６第１号指定保育士養成施設における告示別表第１による教科目）とした。

【日程】

本活動は以下の日程で実施された。

第 1 グループ

令和 6 年 10 月 30 日（水）9:00〜10:30　替え歌授業

令和 6 年 11 月 7 日（木）〜11 月 29 日（金）弾き歌い練習

第 2 グループ

令和 6 年 12 月 4（水）9:00〜10:30 替え歌授業

令和 6 年 12 月 12 日（木）〜12 月 27 日（金）弾き歌い練習

履修登録数１００名

すべて、卒業年次の学生が対象である。

実施場所はいずれも T 大学の 7204 教室である。

【倫理的配慮】

学生に対し、創作した替え歌の詩の内容や、弾き歌いの状況等を録画集計し、公表することを説明し、承諾を得ている。

【教材につて】

(1) 対象の楽曲

対象の教材は、楽曲が成立してから60年以上たった現在でも、多くの幼稚園、保育所、認定こども園で、卒園式で歌われることの多い、「思い出のアルバム」「おもいでのアルバム」（作詞　増子とし、作曲　本多鉄麿）とする。

(2) 楽曲の使用について

この楽曲は、現在卒園式の定番曲のひとつとなっていることは周知のことであるが、実際の卒園式では、そのオリジナルの歌詞がうたわれることはなく、それぞれの園がオリジナルのスタイルを踏襲しながら、独自の歌詞を作成し歌うことも定番である。

(3) オリジナル楽曲の成立について

作詞者の増子としは、クリスチャンであり、墨田区の江東橋保育園長であった。作曲者の本多鉄麿は調布市の仏教系幼稚園・神代幼稚園の園長であった。

異教徒である作詞者、作曲者が、それぞれの園の子どもたちへの思いを込めて創作したということは、戦後の復興、そして高度経済成長期を迎えた、新生日本を象徴しているように思われる。

この楽曲は、1 年間の出来事を季節ごとに思い出し、最後は幼稚園を卒園して小学校 1 年生になる様子を歌っている。7 番構成の楽曲であり、1 番は回想の始まりを歌い、2 番から 6 番は春・夏・秋・冬の各季節での出来事を歌っている。冬は 5 番と 6 番の 2 コーラスあるが、5 番はクリスマスを扱っており、宗教の信仰上、5 番を除いた、全 6 番で歌唱されることもある。

1961 年に『幼児のためのリズミカルプレー』（フレーベル館）で発表され、その後幼稚園教材としてビクターレコードからレコード化され、保育の現場で歌い継がれてきたものである。

(2) 替え歌のつくり方

構成は、6 番構成とし、その構成内容は以下の通りである。

1 番

「いつのことだか」または回想の始まりである歌詞とする。

2 番

春を回想できる歌詞とする。「はるのこと〜」も可能とする。

3 番

夏を回想できる歌詞とする。「なつのこと〜」も可能とする。

4 番

秋を回想できる歌詞とする。「あきのこと〜」も可能とす

る。
5 番
冬を回想できる歌詞とする。「ふゆのこと～も可能とする。
6 番
「いちねんじゅうを」または歌を締めくくる内容である歌詞とする。
この替え歌は、各自の「就職する園」や「実習した園」、「母園」など、具体的なイメージをもって思いを込めることができる園で歌われることを想定した。

【具体的なイメージとした対象の園】

この活動に際し、具体的なイメージをもって思いを込めるという前提であるが、そのような想定をされた園の内訳以下の表１の通りである。

圧倒的に「母園」へ対し、具体的なイメージで思いを込め、創作していることが顕著である。

母園を、替え歌づくりの対象とした学生が51名54%である。さらに母園プラスアルファアの理由の学生と合わせると、60名63%の学生が、母園に思いを寄せた。

つまり、卒園してからすでに15年以上経った現段階でも、思いだすことのできる出来事が、幼児期の子どもたちの心の中にしっかりと刻まれた証であることは前年と同様である。

「実習園」への思いを寄せた学生も23名24%と、約4分の1の学生の思いを寄せる対象となった。しかし、10日間あまりの実習である園を対象とし、作成するにはかなり困難であった。学生は、それぞれの園のホームページや、実際にいただいた園の概要のパンフレットなどを見ながら想像を膨らませて作成する手段を取らざるを得なかったからである。

「就職する園」へ思いを寄せた学生は7名7%と大変少ない。

授業の際に教員が、「今回作成した歌詞は就職後にも使えるかもしれない」と言葉を添えているにもかかわらず、このような結果であるのは、前年同様、学生自身がそれぞれの園の魅力に取りつかれて就職先を決定するというより、近年の傾向である「雇用形態」「勤務時間」「残業の状態」「給与などの保障面」などが優位になり選択し決定しているのではないかとも考えられる。

表１　具体的イメージの対象園

関係性	数
母園である	５１
見学した園である	１
母園であり実習園である	８
母園であり実習園であり就職園である	１
実習園である	２３
実習園でありバイト先であり就職園である	１
就職する園である	７
バイト先である	２
不明	１

【弾き歌いについて】

本来、弾き歌いは保育者のために行う行為ではなく、園に通う子どもたちの歌に寄り添うためのものであるので、その目的を達成できるものが完成度として高い評価となる。そのため、学生自身に5種類の伴奏より一つ選択をさせ、完成度の高い弾き歌いによる替え歌演奏となるように指示をした。

（１）　弾き歌い伴奏の種類

学生は、以下の5つの伴奏スタイルより一つ選択をし、その練習に臨んだ。この際、学生にはどの伴奏を選択して弾き歌いをしても優劣はなく、自分で自分の身の丈を判断し練習しながら決めることとした。

〈左手2音伴奏〉
右手は歌と同じメロディ。左手はドとシの2音だけの左手の動きの少ない伴奏

〈コード伴奏〉
右手は歌と同じメロディ。左手はドミソ、ドファラ、シレソの３種類の和音だけの左手の動きの少ない伴奏。

〈コード分散伴奏〉
右手は歌と同じメロディ。左手はコード伴奏のドミソ、ドファラ、シレソの３種類の和音をバラバラにした伴奏。本格伴奏風に聴こえる伴奏。

〈両手伴奏〉
伴奏に歌のメロディが入っていない伴奏。そのため歌の苦手な人には難しいが、歌うことに問題のない人にとっては心地よく歌うことのできる伴奏。

〈本格伴奏〉
この曲の作曲家が思いを込めて作った伴奏。

【楽譜】

譜例は紙面の都合上当日のポスターに示す。

【学生が選択した伴奏の内訳】

	数
左手2音伴奏	３９
コード伴奏	８
コード分散伴奏	20
両手伴奏	０
本格伴奏	９

【弾き歌いのめざすゴール】

学生は以下の「弾く」「歌う」の２方向から弾き歌いの完成を目指し、練習に臨んだ。

《弾く》
①一定の速さをキープする。
②不自然な指づかいをしない。
③音楽を壊すような音のミスを避ける。
④音楽を壊すようなリズムミスを避ける。

《歌う》
⑤正しいメロディを歌う。
⑥歌詞のリズムを正しく歌う。
⑦思いを込めて歌う。

別途、以下のことも創作力として作文させた。

《創作力》
⑨替え歌の歌詞のはめ方はイメージ通りであるか？イメージした園は？

【結果】

多くの学生が左手2音伴奏を選択した。

実際に替え歌創作によって弾き歌われた歌詞や演奏の映像をもとに、詳細を当日の紙面にて示す。

幼稚園における文化多様性を尊重する態度を育む交流活動の開発

○君岡 智央（広島大学附属幼稚園［東広島園舎］）　横沢 美鈴（広島大学附属幼稚園［東広島園舎］）
中川 順子（広島大学附属幼稚園［東広島園舎］）　掛　志穂（広島大学附属幼稚園［東広島園舎］）
中坪 史典（広島大学大学院人間社会科学研究科）

【問題と目的】

「持続可能な開発」の土台には「文化」が位置付けられている（吉田, 2008）。文化の多様性を尊重できる人材を幼児期から育てていくことにより，子どもは将来，持続可能な社会の創り手となり，永田（2010）が述べるような異なる価値観をもつ者が相見えても，人間相互の調和のある暮らしを実現させていくと考える。

本園は 2016 年度からＥＳＤの視点に立った保育活動を展開し，現在もその理念を継承しながら保育を行いたいと考えている。しかし，本園が森に囲まれた環境であることから，教育課程が主に「自然とのつながり」に特化した内容であるため，持続可能な社会づくりの構成概念（国立教育政策研究所, 2012）の「多様性」にかかわる活動も，生物多様性に関するものが中心であり，文化多様性には視点があてられていない。

本研究は，子どもたちが将来，持続可能な社会の創り手となるために，ＥＳＤの基本的な考え方（日本ユネスコ国内委員会, 2021）の一つ「文化多様性」を尊重する態度を育むための交流活動の開発と，その成果と課題を示すことを目的とする。

【対象と方法】

対象は，本園の３歳児クラス，４歳児クラス，５歳児クラスの計 59 名である。

方法は，文化多様性を尊重する態度を育むための交流活動の開発に向け，保育者が行った年齢に応じた援助や環境構成，またそのような援助等を行った際の子どもの姿に関する活動事例の内容について保育カンファレンスを通して考察し，活動の成果と課題を明らかにする。

【倫理的配慮】

対象となる子どもの保護者に対し，研究協力について，個人肖像の書籍等への掲載についての「各種同意書」を渡し，署名をもって同意を得た。また写真の使用は，所属大学の個人情報保護規定と情報セキュリティーポリシーを遵守している。

【目指す子ども像の設定】

髙井他（2023）は，幼児期の子どもの多様性が「同じ思いや願いをもつ友達や教師たちとの『共生』の中で，『違いに触れる』『違いを知ることにつながる』『違いを受け止め合う』経験を通して感じる豊かさや楽しさを，存分に経験していくことで育むことができる」と述べる。そこに至るまでには先ず「自分のよさや特徴に気付き，自分に力があると信じて取り組み，自信をもって行動すること」（文部科学省, 2018），つまり子ども自身が，自分のよさや可能性が分かることが前提にあると考える。これを基盤として人とかかわる力が子どもに育ち（文部科学省, 2018），遊びの中で「もっとおもしろくしたい」「一緒に楽しみたい」など同じ願いの上にある様々な考えをもつ友達（髙井他, 2023）とかかわっていくだろう。そのようなかかわりの中で子どもは，多様な考えがあることを知り，友達のよいところや秘めた可能性，自分との違いを感じていくと思われる。

しかし，違いを感じてすぐに排斥するのではなく，多様性の素地となる“違いもまず受け入れる”（髙井他，2023），その過程において子どもが多様な考えに触れることを楽しみにできるようになって欲しいと願う。

他方, 三井（2023）は多文化共生の中で子どもが「個の意思でさまざまな選択する自由があり，そこから新しい個を確立していくことが求められる」と述べる。言い換えれば，多様にある考えを子どもが全て受け入れるのではなく，その中から自分の願いに応じて自己選択する必要がある。

上述のような論や我々の願いを基に，本研究における目指す子ども像を次のように設定した。

自分や人のよさ，可能性が分かり，多様な考え方を楽しみながら自己選択できる子ども

このように育っていくことにより，子どもは自分たちの地域の文化，自分たちとは異なる世界の文化も尊重するようになると考える。

【目指す子ども像の実現に向けた援助及び環境構成】

文化はコミュニティの視点から見ることもでき，幼稚園を含む学校やクラスも学ぶという共同体であり，一つのコミュニティである。そこで親しまれている遊びも文化であると考える。本研究では，目指す子ども像の実現に向け，子どもによる遊びの交流活動の開発を行い，その中で次の援助と環境構成を行なった。

(1) 遊びや活動の観察と共有

子どもたちの遊びや活動を各年齢の担任が観察し，保育後，３クラスで対話を通して共有し，さらに月に１回のカンファレンスを行う。興味，関心や環境にかかわる姿等を把握し，発達段階に応じた遊びや活動が保障できるようにする。また，交流で得た遊びや活動がその後どのように展開しているのかを共有する。

(2) 風通しのよい雰囲気づくり

遊ぶ場所を限定せず，他の年齢の保育室への往来を保障する。

(3) 子ども同士のかかわりの保障

異年齢のかかわりでは，思い通りにいかないことも想定される。そこで大人がすぐに介入するのではなく，やり取りの様子を見守ることで，子ども同士のかかわりを保障する。

⑷ 日々の遊びの充実に向けた環境の構成

遊びの教え合いの際，意欲や自信をもってかかわることができるように，創意工夫できる素材や道具と，繰り返し遊び込める環境を保障し，遊びの過程を支える。

【実践事例】※下線部は保育者の援助や環境構成

＜５月上旬＞

Ａ女，Ｂ女ら（５歳児）はすずらんテープを使って遊んでいた。Ｃ女（３歳児）はその様子を横でじっと見ていた。すると，Ａ女が膝を曲げて目線を合わせゆっくりと「お姉ちゃんと同じの欲しいん？あげよっか？」と話しかけ，すずらんテープで編んだ取っての付いたカバンを渡す。割りばしの先にすずらんテープを付けて踊っているＢ女はＡ女の行動に気付き，「一緒にやりたい？」と声を掛け，リボンを渡して踊りを教え始める。Ｂ女はＣ女の前に立ち，「こうやってくるくるってするんよ，そうそう，Ｃちゃん上手！」と声を掛けながら見本を示す。５歳児の担任はＢ女の様子を笑顔で見ながらＢ女と時折，目が合うと笑いかける。遊び終えたＣ女はＡ女とＢ女にもらったカバンとリボンを持って３歳児クラスに戻る。するとＣ女の周りにＤ女ら（３歳児）が集まり「Ｄちゃんも欲しい」と言い始める。３歳児の担任は，すずらんテープを扱うのは難しいと思い，自分で扱える紙のテープを用意する。Ｃ女はＢ女からもらったリボンを見ながら友達に得意そうに教え始めるがＤ女は色の違う紙テープをつなげ，自分で工夫して作りだす（図１）。それぞれが自分で作ったリボンを持ってくるくる回し，プリキュアになって踊る。

図１　自分で作ったよ

＜７月上旬＞

Ｃ女らは，５歳児クラスがホールで行っていた夏祭りの出店で使うお金の作り方をＡ女から教えてもらっていた。「100 円だから，いちとゼロゼロ，Ａ女が書いてあげようか」と言うとＣ女は「Ｃ女が書く」と自分で書く（図２）。ホールの賑わいに気付いた他の３歳児も夏祭りに参加し買い物を楽しむ（図３）。かき氷屋の店員は３歳児が来たことが嬉しく「今日は，お金は要りません！」と言って商品を渡している。綿菓子屋のＥ女ら（５歳児）は「ほし組さん（３歳児クラス）が買ったら，お土産が付くことにしよう」と言って，その場で折り紙を折って手渡す。保育者は様子を見守る。次の日，３歳児クラスでは，カップにテッシュを入れてかき氷を作る遊びが始まった。

図２　Ｃ女が書く！

図３　かき氷ください！

５歳児は自分たちの遊びを大事にし，尊重しているからこそ，３歳児に主体的に遊びを伝え，３歳児は５歳児の遊びを価値あるものとして認めたため，自ら受け入れ，よさを理解したと考える。このように，文化多様性を尊重する態度の育成につながる子ども同士の主体的な交流活動を開発することができた。

【成果と課題】

開発した活動の成果と課題は次の通りである。

⑴ 多様な遊びを知り，自己選択のうえでの製作へと発展

３歳児と５歳児の主体的な交流により，Ｃ女が興味をもったＡ女，Ｂ女らの作品に自分から触れ，やってみたい遊びを教えてもらうことができた。そのような体験がＣ女にとっては，多様な遊び方を知り，楽しむ機会になっている。一方，Ａ女，Ｂ女らはＣ女が“やりたい”と選択した遊びを進んで教えている。これが，３歳児クラスに多様な遊び方を広めることになり，Ｄ女等が“いいな”と自ら選んだうえで実際にリボンやかき氷を作ってみる機会へと発展した。

⑵ “やってみたい”の実現により，遊びのよさを理解

３歳児が作りやすいように，素材を紙テープに替えた。“いいな”“やってみたい”と思ったことを実現できるようにしたことにより，Ｃ女以外の３歳児が５歳児の作品や遊びのよさを知る機会となった。

⑶ 多様な考えを受け入れ，自分の可能性を実感

Ｄ女が違う色の紙テープをつなげ，工夫してリボンを作った。５歳児の作品のよさ，多様な考え方を受け入れながらも，Ｄ女は“このようにもできるかも”という自分の考えへの可能性を感じながら作ることができた。

他方，今後の課題として次のことも明らかになった。

３歳児と５歳児以外の年齢同士の交流への着目

実践事例は３歳児と５歳児のもので，保育者にとっては様子が捉えやすい。しかし，４歳児と５歳児，３歳児と４歳児の主体的な交流が行われていても，そこに保育者が着目できていない。今後は，上述の年齢同士の交流にも視点をあてた活動の開発と，その際の事例を収集していく必要がある。

【引用文献】

国立教育政策研究所・教育課程研究センター（2012）．学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究〔最終報告〕．https://www. nier.go.jp/kaihatsu/pdf/esd_saishuu.pdf（情報取得 2018/4/2）

三井真紀（2023）フィンランドの保育・幼児教育における「子ども理解」の研究（1）：多文化共生社会と保育者，紀要 VISIO（54）．

文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説.https//www.mewww.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf（情報取得 2024/12/5）

永田佳之（2010）．持続可能な未来への学び －ESD とは何か－ 五島敦子・関口知子（編）．未来をつくる教育 ESD －持続可能な多文化社会をめざして－.明石書店.

日本ユネスコ国内委員会（2021）．持続可能な開発のための教育(ESD）推進の手引.https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxtkoktou01-100014715_1.pdf（情報取得 2024/3/28）

髙井謙・西脇ひとみ・西村佳子・橋本奈津美・川嶋美穂・大森悦子（2023）幼児にとっての「多様性」をどう見るか －4 歳児の事例を通して－，滋賀大学教育実践研究論集(5)．

吉田敦彦（2008）．ESD（持続可能な開発のための教育）を支えるもの．永田佳之・吉田敦彦（編）．持続可能な教育と文化 －深化する環太平洋の ESD－．せせらぎ出版.

デンマークの保育実践から見えた音楽教育の位置づけ
～　現地調査からの一考察　～

○深谷悠里絵（郡山女子大学短期大学部幼児教育学科）　柴田卓（郡山女子大学短期大学部幼児教育学科）

【目的】

保育者養成校および保育実践における音楽教育の在り方を再考すべく国内外の調査を継続している。深谷ら 2024 では、保育者養成校における各種実習において、ピアノに対する学生の取り組みや意識について質問紙調査を実施した。国内の保育実践においては、ピアノが弾けて当たり前という風潮は根強く、実習においても事前に生活のうたや季節の歌等の曲目と練習を課す園は非常に多い。特に私立の幼稚園及びこども園にその傾向が顕著であることが分かった。実習に臨む学生らは、音楽活動を楽しみながら取り組むことの必要性については理解しているものの、苦手意識のある学生にとっては大きな負担や不安に繋がる可能性が高く、本来学ぶべき事柄や経験すべきことが蔑ろにされているのではないかと危惧している。

一方、国外の保育実践においては、深谷ら 2023 にて、スウェーデン及びデンマークの保育実践に着目し、それぞれのナショナルカリキュラムの中でどのように音楽活動や音楽教育が位置づけられているのかに関する検討を行った。デンマークにおいては、こども教育省のポータルサイトや文化省が発行するインスピレーション教材や事例集を手掛かりに、子どもの主体性を軸にした文化としての音楽教育の位置づけについて報告した。しかし、日本の保育実践の様に歌や歌遊び、楽器の演奏等がどれくらいの頻度で実施されているのか、その具体的な内容や保育者の意識等、実践や養成に関する具体的な情報を得ることは出来なかった。その理由の一つに、北欧諸国の就学前教育における音楽に焦点化した実践報告や先行研究が少ないという実情もある。

これらの背景から、本研究はデンマークの現地調査と保育者へのインタビュー調査を基に、子どもの主体性を尊重する音楽教育の在り方および保育者の意識について、明らかにすることを目的とした。

【方法】

本研究は、2024年3月5日～3月14日に、デンマークの現地調査として施設訪問及びインタビュー調査を実施した。また、現地デンマーク語にて視察・インタビューを行うため、澤渡夏代ブラント氏にコーディネート及び通訳を依頼し，デンマークにおいて保育経験のある大野睦子ビュアーソー氏にも通訳を依頼した。それぞれのインタビューは半構造化面接法を採用した。

〈訪問施設〉

① 「Gentoft Music Skole」　ゲントフテ音楽学校
② 「Børnehuset Harmonien」子どもの家ハルモニエン
③ 「Vangade Børnehuse」　ヴァンゲデ総合保育園
④ 「Børnehuset Rosenlyst」　ローゼンリューストー総合保育園

〈共通質問項目〉

① ナショナルカリキュラムにおける音楽活動の位置付けと保育者の意識について
② 音楽活動に関する貴園の取組み（頻度・行事・内容など）と、最近取り組んだテーマや活動について
③ 日本では、季節の歌や器楽合奏、わらべ歌などに取り組んでいるが、その国(北欧)ではどうか。また、音楽発表会など、子どもが成果を発表する機会について
④ 音楽活動において大切にしている点は何か、そのための具体的なアプローチ方法について
⑤ 保育園の教員になるのに、音楽（ピアノあるいは楽器）のスキルはどれくらい重要か。また、音楽に関して大学ではどのようなことを学んだかについて

【倫理的配慮（必須）】

訪問及びインタビューは、事前に幼稚園や施設への承諾を得て実施し、ゲントフテ音楽学校では、保護者の了承を得て写真を撮影した。郡山女子大学・郡山女子大学短期大学部人を対象とする研究に関する倫理委員会による承認を受けている（課題番号 2023- 102）

【結果】

（1）視察した園の音楽活動の特徴について

本調査で視察した保育施設は 3 園であり、①の施設はゲントフテ市が設置しているゲントフテ音楽学校である。②の子どもの家ハルモニエンは音楽に力を入れている私立の幼稚園であり、③のヴァンゲデ総合保育園と④のローゼンリューストー総合保育園は０歳から６歳までを預かる一般的な公立の総合保育園である。それぞれの園の特色やテーマが違うため、音楽への取り組み方も様々であったが、共通する点も見えてきた。そして、特に今回の調査で強調すべきことは、「ミュージックペダゴー（Musikpædagog）)」の存在である。このミュージックペダゴーとは、音楽を専門とする保育士で、日本では「音楽専科」として小学校の音楽専門として教える先生と同様の位置づけと考えられる。デンマークをはじめとするヨーロッパのいくつかの国では、保育施設の職員として採用されたり、外部講師として定期的に保育施設に出向き音楽を教えていることが分かった。日本では馴染みのない職業であり、事前調査に

おいてもこのミュージックペダゴーにたどり着くができなかったのだが、本調査において音楽学校のミュージックペダゴーが指導を行う乳児と幼児のクラスを視察することができた（写真 1）。また、ハルモニエンにはこのミュージックペダゴーが職員として採用され、その実践を視察することができた（写真 2）。さらに、ヴァンゲデ総合保育園およびローゼンリュースト総合保育園では、このミュージックペダゴーが定期的に保育施設に出向き音楽指導を行っている。

写真 1

写真 2

(2) デンマーク保育実践における音楽活動の共通点

今回調査したデンマーク保育実践における音楽活動についての共通点は次の 3 点である。

1〉 デイリープログラムにおける柔軟性と民主主義的アプローチ

デイリープログラムの中で、朝のお集まりやお昼に決まった歌は設定されていなかった。むしろ、先生の知っている曲や、子どもたちからのリクエストを聞いてその場で決めるなどの柔軟性があった。また、ローゼンリューストでは、保育計画に準ずるプログラムがあったとしても、子どもの意見を汲み取り、子どもが歌いたい歌や、やりたい活動にプログラムを変更していた。これらの実践から、音楽活動においても保育の根底にある子どもの権利や民主主義的アプローチが随所にみられた。

2〉 音楽活動に対する多様な価値観について

保育士がピアノを弾くことはほとんどなく、ピアノがおいてある園は今回の視察では 1 園もなかった。ヴァンゲデ保育園では、楽器についても CD や Spotify などが使用され、即座に対応することができていた。デジタル教材が使用されていたり、ギターやウクレレを弾ける先生がいるなど、音楽に対する多様な取り組みが行われていた。また、ハルモニエンの実践でも、ミュージックペダゴーはギターを弾いており、子どもたちと音楽活動をする際に、楽器を持ちながら移動ができるという利点もあった。保育士に音楽の能力を求めている園は 1 つもなく、自分の得意分野で子どもたちと楽しく取り組むことを望んでいた。教職員の研修会も充実しており、子どもたちを指導していくのではなく、一緒に学んでいくという姿勢が大切にされていた。

3〉 ミュージックペダゴーの意義

ミュージックペダゴーに関しては、月に 1 度や週に 1 度の頻度で保育施設にて音楽活動を行う場合と、保育施設で職員として採用されるケースがあり、ミュージックペダゴーという職業が確立されていることを確認することが出来た。保育施設にて音楽活動を実践することにより子どもたちにとって教育的かつ有意義な時間となっていたが、それは同時に、保育者にとってインスピレーションを得る時間でもあり、保育者の音楽的・教育的活動実践に貢献することが分かった。

【総合考察】

本研究はデンマークの現地調査と保育者へのインタビュー調査を基に、子どもの主体性を尊重する音楽教育の在り方および保育者の意識について、以下の点が明らかになった。

デンマークの保育実践における音楽活動では、日本と同様にわらべ歌のような伝統的な歌や歌遊びはあるが、今回調査した国においては、朝の歌や帰りの歌など、デイリープログラムの中に決まった曲を歌う時間や習慣は見られなかった。むしろ、子どもたちからのリクエストを聞いてその場で決めるなどの柔軟性や子どもの興味・関心に応じて意見を汲み取るなど、子どもの権利や民主主義的アプローチが随所にみられた。

音楽に対する保育者の意識として、サマーフェスタなどの行事は、歌や演奏を通して学ぶこと・楽しむことを目的とし、「上手」な発表には全く重きを置いていなかった。それ以上に、子どもの自信や自尊心を得る、社会性の発達、言葉を覚える、歌詞からテーマ活動のヒントを得るなど、多様な学びの視点を持っていることがわかった。

今回の調査では、ミュージックペダゴーという音楽専門保育士の存在を明らかにすることができ、音楽学校での講師や保育施設に対する外部講師、保育施設に務める保育士としての役割があること、そして乳幼児のリトミックや楽器を使った実践を確認することができた。

これらの結果から、デンマークの保育実践における音楽教育の在り方に関する具体性を示すことができた。それは同時に、国内の保育実践における音楽教育の在り方に寄与できる視点でもある。今後は、保育者養成課程に着目し、音楽に関する養成カリキュラムや授業内容に関する調査を継続し、保育における音楽教育の魅力と可能性を探究していきたい。

（引用・参考）
深谷悠里絵　安部高太朗　柴田卓：デンマークとスウェーデンの就学前教育における音楽活動の位置づけ―ナショナルカリキュラム及びインタビュー調査からの一考察―
郡山女子大学紀要　第59集pp. 209-218　2023

（附記）
本研究は、以下の研究助成を得て実施している。
科学研究費助成事業　基盤研究(C)　（一般）課題番号 22K02478

保育施設における戸外活動・身体活動に関する地域比較

○石森真由子（東北福祉大学）　柴田卓（郡山女子大学短期大学部）　山脇功次（郡山女子大学短期大学部）

Ⅰ．問題と目的

ユニセフ（2020）「レポートカード 16」によると、外遊びの多い子どもにおいて幸福度が高いことから、子どものウェルビーイングの観点から外遊びの重要性が報告されている。また、文部科学省で策定した幼児期運動指針（2012）では、１日 60 分という身体活動に関する目安は推奨されているものの、特に、園生活における外遊びや戸外活動に関する基準や方向性を示した情報は公開されておらず、保育現場に委ねられている状況ともいえる。

そこで、本研究は健康教育の新たな可能性を探るべく、園生活における戸外活動や身体活動を促す仕組みと仕掛けに関する実証的研究として、宮城県を含む 9 地域の保育施設を対象に、園生活に占める戸外活動や外遊び時間、基準や方針、保育内容、保育者の意識等に関する実態について調査を実施した。

その中でも今回は 5 歳児担当の保育者の回答を中心に、全体の傾向ならびに筆者の所属先がある宮城県と各地域との比較を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

１．調査方法と調査時期

調査地域は 8 ブロックの政令指定都市から人口の多い都市（札幌、仙台、新潟、横浜、名古屋、大阪、広島、福岡）および 2015 年に「信州型自然保育認定制度」を導入した市（長野市）とした。9 地域 1800 施設（認定こども園や保育所・保育園）の以上児クラス（3・４・５歳児）を担当している保育者を対象として、202X 年 8 月～9 月の間で Web による質問紙調査を実施した。その内、5 歳児クラスの保育者から得られた 271 件（回収率 15%）のデータを分析した。

調査項目として、施設の地域、施設の種別、施設の設置、施設の園児数のほか、自然保育に関する項目、身体活動に関する項目、外遊び・戸外活動に関する項目について測定した。

２．分析方法

カテゴリー変数を χ^2 検定、中央値を Mann-Whitney の U 検定、地域間の多重比較では Kurskal-Wallis 検定を行った。統計パッケージ SPSS25.0 を用い，統計的な有意水準は 5%とした。

Ⅲ．倫理的配慮

本研究は、東北福祉大学研究倫理委員会の承認を得て実施した（課題番号：RS230702）。なお、本研究において、開示すべき利益相反関係にある保育施設はない。

Ⅳ．結果

１．宮城県と８地域（北海道、新潟県、神奈川県、長野県、愛知県、大阪府、広島県、福岡県）の比較

宮城県と 8 地域の比較と各質問項目について、中央値を Mann-Whitney の U 検定を行った。

１-１．単変量解析で有意な関連が求められた３項目

「保育活動で活用している自然豊かな地域の場所はどれくらいありますか？（例、森・海・自然公園・神社・自然の家・裏山・田畑等）」について、「1 か所、2 か所、3 か所、4 か所、5 か所以上」5 項目で尋ねた。

表１　保育活動で活用している自然豊かな地域の場所

	中央値（最小-最大）	グループ化中央値	p 値
宮城県	2 (1-5)	2.24	0.023*
8 地域	3 (1-5)	2.85	

*有意水準：0.05

「貴施設には、園児の身体活動を促すための方針や基準はありますか？」について、「ある、どちらかといえばある、ない、わからない」の 4 項目で尋ねた。

表２　園児の身体活動を促すための方針や基準

	中央値（最小-最大）	グループ化中央値	p 値
宮城県	3(1-4)	2.50	0.007*
8 地域	2 (1-4)	1.99	

*有意水準：0.05

「保育活動において、歴史的建造物・神社・仏閣やその散策路を活用していますか？」について、「よく活用している、活用している、ほとんど活用していない、全く活用していない」の 4 項目で尋ねた。

表３　歴史的建造物・神社・仏閣やその散策路の活用

	中央値（最小-最大）	グループ化中央値	p 値
宮城県	4 (1-4)	3.40	0.015*
8 地域	3 (1-4)	3.01	

*有意水準：0.05

１-２．宮城県との関連が見られる項目と地域

宮城県と 8 地域と各質問項目について、中央値を Kurasal-Wallis の検定を行い、各地域間の中央値について多重比較で宮城県と関連が認められた地域を抽出した。

「園外や地域の自然豊かな場所での保育活動や自然体験活動の頻度は、概ねどれくらいですか？」について、「実施していない、年 1～2 回程度、月 1 回程度、週 1 回程度、毎日」の 5 項目（p<.001）では、福岡県（0.018）との関連がみられた。

「園外や地域の自然豊かな場所を積極的に活用してい

ると思いますか？」について、「とてもそう思う、そう思う、そう思わない、全くそう思わない」の５項目（p=0.041）では神奈川県（0.041）、北海道（0.036）、（長野県 0.031）の３地域で関連があった。また、「園庭は、自然環境（樹木・植物・畑等）が豊かですか？」について、「とてもそう思う、そう思う、そう思わない、全くそう思わない」の５項目では（p=0.040）、北海道（0.034）、長野県（0.003）の２地域で関連がみられた。

「保育活動において、公共あるいは民間施設（科学館・博物館・水族館・図書館など）を活用していますか？」について、「よく活用している、活用している、ほとんど活用していない、全く活用していない」の４項目（p=0.018）では、愛知県（0.003）の関連があった。

２．１日の平均身体活動（運動）時間および平均戸外活動時間と各項目の関連

１年を通して担当するクラスの園生活で、１日の平均身体活動(運動)時間（以下、運動時間）と平均戸外活動時間（以下、戸外時間）について、「30 分未満、30 分から 60 分、60 分から 90 分、90 分から 120 分、120 分以上」で尋ねた。「30 分未満、30 分から 60 分」を１時間未満、「60 分から 90 分、90 分から 120 分、120 分以上」を１時間以上とした。運動や戸外活動の意識については、「園生活の中で、担当クラスの運動遊び時間は、十分に確保できていると思いますか？」などの５項目について「とてもそう思う、そう思う、そう思わない、全くそう思わない」で尋ねた。「とてもそう思う、そう思う」を「そう思う」、「そう思わない、全くそう思わない」を「そう思わない」とした。

２-１．１日の平均運動時間および平均戸外時間と運動や戸外活動の意識

１日の平均運動時間および平均戸外時間と。運動や戸外活動の意識の各質問項目の割合について X^2検定を行った（表４）。１日の平均運動時間の１時間未満および１時間以上に有意な関連が認められた運動および戸外活動に対する意識の項目として、運動時間が１時間未満群は、「運動遊び時間は十分に確保できている」について「そう思う」（116 園、67.4%）が「そう思わない」（56 園、32.6%）に比して、有意に高かった（p=0.001）。運動時間が１時間未満群は、「子ども運動能力は十分に発達している」について「そう思う」（97 園、56.7%）が「そう思わない」（74 園、43.3%）に比して、有意に高かった（p=0.005）。運動時間が１時間未満群は、「子ども身体は十分に発達している」について「そう思う」（132 園、77.2%）が「そう思わない」（39 園、22.8%）に比して、有意に高かった（p=0.017）。１日の平均戸外時間の１時間未満および１時間以上に有意な関連が認められた運動および戸外活動に対する意識の項目として、戸外時間が１時間未満群は、「運動遊び時間は十分に確保できている」について「そう思う」（103 園、66.5%）が「そう思わない」（52 園、33.5%）に比して、有意に高かった（p=0.001）。戸外時間が１時間未満群は、「外遊びや戸外活動を積極的に行っている」について「そう思う」（137 園、89.0%）が「そう思わない」（17 園、11.0%）に比して、有意に高かった（p=0.001）。

Ⅴ．総合考察

無藤（2018）は、園庭と地域資源を組み合わせた環境構成の必要性について指摘している。宮城県においては、臨海部をはじめ緑豊かな郊外、都心部のある多様性に富んだ自然環境や各種施設の活用傾向がうかがえた。保育実践においては安全に管理された屋内に捉われることなく、園庭あるいは地域資源の特性を理解した上でどのように活用していくかについては、保育者養成の段階からの意識づけが必要と考えられる。

また、保育プログラムによる活動量の向上を図るためには、１日 60 分以上の身体活動が必要である(Strong 2005)。しかし、今回の調査からは１日の運動および戸外時間が１時間未満と短いにもかかわらず、運動能力や身体が十分に発達し、運動遊びの時間も確保できていると思っている保育者が多かった。そのため、現場の保育者に対しては参考となるような国内外の外遊びや戸外活動の事例と共に、基準やカリキュラム、教材等を具体的に提示することで、運動遊びや戸外活動の意義そして保育実践を再考する機会の創出が重要となる。

付記

本研究は、JSPS 科研費 22K02425「幼児期における戸外の遊びと生活を促す仕組みと仕掛けに関する研究（研究代表者：石森真由子）」の助成を受けて実施した。

表４　活動時間と意識（N＝275）

		運動や戸外遊びに対する意識						（単位 人、（　）内%）	
１日の平均実施時間		運動遊びの時間は十分に確保できている		子どもの運動能力は十分に発達している		子どもの身体は十分に発達（安定）している		外遊びや戸外活動を積極的に行っている	
		そう思う	思わない	そう思う	思わない	そう思う	思わない	そう思う	思わない
身体活動（運動）時間	１時間未満	116 (67.4)	56 (32.6)	97 (56.7)	74 (43.3)	132 (77.2)	39 (22.8)	156 (91.2)	15 (8.8)
	１時間以上	85 (85.9)	14 (14.1)	73 (73.7)	26 (26.3)	88 (88.9)	11 (11.1)	96 (97.0)	3 (3.0)
	*P*値	0.001*		0.005*		0.017*		0.068	
戸外活動時間	１時間未満	103 (66.5)	52 (33.5)	94 (61.0)	60 (39.0)	122 (78.7)	33 (21.3)	137 (89.0)	17 (11.0)
	１時間以上	96 (84.2)	18 (15.8)	76 (66.7)	38 (33.3)	97 (85.8)	16 (14.2)	113 (99.1)	1 (0.9)
	*P*値	0.001*		0.344		0.136		0.001*	

*:*P*＜.05　　欠損あり。

お祭ごっこに見る文化学習

―野沢温泉村の子どもたち―

○今川恭子（聖心女子大学現代教養学部）　伊原小百合（玉川大学教育学部）

【はじめに】

子どもたちは、自分を取りまくあらゆるヒト、モノ、コトとの相互交渉を通して育つ。この相互交渉の中に起こるさまざまな営みは、そこに関わる人の双方向的な意図に支えられて「有意味な実践」となる。営みの意味は、人同士の意図の交換と共有を通じて成立するのである。子どもたちはそうした有意味な実践に参与することによって、「意味のつくり手―受け手」として社会につながっていく。

こうした有意味な実践の中には、時間をかけて磨かれたり工夫が加えられたりして「型」をもった実践がある。「型」は意味共有の基盤であり、初心者であってもそれを学習することによって参加を可能にするような足場の役割を果たしている。そうした「型」をもつ実践の集合体を、私たちは文化的実践として伝承している。本稿が問題とする祭の諸行事は、「型」を共同体で共有する文化的実践である。共同体に伝承される祭の諸行事は、「型」をもった有意味な文化的実践の代表といってよいだろう。子どもたちは、この文化的実践にどのように関わっていくのだろうか。それは子どもたちの育ちにおいてどのような意味をもっているのだろうか。

E. ディサナヤーケ（E. Dissanayake, 2000）は間主観性の生得的基盤たるコミュニカティヴ・ミュージカリティ概念（Malloch & Trevarthen,2009）に依拠しつつ、文化的実践参加の道筋の緒は、乳児が誕生後間もなくから始める他者（養育者）との遊びという親密な相互交渉にあるとする。ヒトの乳児は早期から他者との絆を結ぶことを下支えするような機序（リズムやピッチの模倣や呼応を生む規則性や周期性、時間的経過の中で醸成されるナラティヴ＝物語的構造性）を取り入れた儀礼的相互交渉を始めており、それが人間社会の凝集性の起点であり文化的実践に参加する入り口であるというのである。

発表者らはディサナヤーケの考えに同意し、乳児期初期から身近な養育者との関わり合いの中での「型」のある遊び（「いないいないばあ」やくすぐり遊び等）という形での文化的実践参加の延長上に、より大きな社会、すなわち自身が生きる共同体に伝承される文化的実践への参加がある、と考える。これは子どもが文化を学んで成長する道筋であり、多くの場合それは家庭の親密な親子関係に始まり、子どもが初めて参加する小さな社会である保育を通って学校教育へとつながる。子どもが文化的実践者となるうえでの学びは、人生のステージごとに生起する社会的なものであり、学びの方略はステージの社会的文脈に応じて変化することになる。

本発表は保育現場に焦点化し、子どもたちが自分の生きる文脈下で文化的実践参加者への道筋を進む一様相としてのお祭ごっこを取り上げる。保育現場で展開されるごっこ遊びは、子どもが文化的実践の型を再現しつつ学ぶことによって、自身を自分の生きる社会の中に定位していく場と考えられるのではないか。子どもたちと、子どもたちをとりまく大人の実際の姿から考えたい。

【目的】

本研究は保育におけるお祭ごっこを、子どもたちが地域の文化的実践参加者として育つ道筋上の文化学習の場面と捉え、お祭ごっこをする子どもたちの姿および子どもたちを取り巻く大人たちの関わりや意識などの検討を通して、ごっこ遊びが子どもの育ちにおいてもつ意味を明らかにしようとするものである。祭の歌や舞を再現するごっこ遊びが、表現者としての育ちの一側面を担うことは言うまでもないが、その育ちは本来的に社会・文化的である。子どもたちが「型」を学ぶ文化学習の場であるお祭ごっこを成立させる大人の意識や働きかけを含めたさまざまな要因の検討を通して、お祭ごっこの意味を社会・文化的な面も含めて明らかにしていきたい。

【野沢温泉村と祭の説明および研究の方法】

本研究のフィールドである野沢温泉村は長野県北部に位置し、温泉、スキー等でその名が知られている（図１参照）。

【 図１】野沢温泉村の位置
Yahoo マップより転載、筆者加筆
https://map.yahoo.co.jp/address?ac=20563&lat=36.93642&lon=138.10569&zoom=8&maptype=basic

温泉を共同体の成員共有の財産として江戸時代から守っており、明治以降は住民組織である地縁団体野沢組[1]を中心に生活の湯としての温泉を管理している。地域のこうした特性は、共同体成員の結束を強めている。共同体の精神的結束を更に強固にしているのが、伝承的な祭である。

９月８日（夜祭・燈篭祭）・９日に行われる湯澤神社の例祭と、１月15日に開催される道祖神祭は村を代表する大きな祭であり、村民のアイデンティティを形成する重要な神事である。祭の執行は前述の野沢組が統括し、世代ごとに役割を担いながら次世代に交代する。こうして村をあげて

祭りの実行を担う全世代にわたるシステムが構築されているのである。

道祖神祭について言えば、5月頃から燈篭の準備が始まり、10月には社殿に立つ神木伐り出し行事が行われるなど、年間を通してこの日に向けた準備が着々と進められる。日本を代表する火祭の一つとして知られ、一日がかりで造った社殿と奉納された燈篭を一夜で燃やしてしまう勇壮な祭りで、国の重要無形民俗文化財に指定されている。

9月の湯澤神社の例祭当日は村人総出の中で神輿が村内を回る。前日の夜祭では、子どもたちによる神楽六歌仙の舞、若者による猿田彦の舞（シメ切り）、獅子舞が行われる。いずれも舞方と拍子方で構成され、実行には村内の多くの人々が何らかの形でかかわることになる。稽古は8月から神社、公民館などで連日繰り広げられ、太鼓と笛の音が村内に響く。猿田彦の勇壮な姿は子どもたちの憧れであり、猿田彦の稽古が始まると、音を聞きつけた幼児が母親を伴って自宅から出て来て傍らで稽古に見入ったり、所作のまねをする、というような光景を見ることができる。

筆者らは2016年以来、のざわこども園を毎年訪問して保育の観察を行っており、お祭ごっこをする子どもたちの姿に注目した。湯澤神社例祭のあとや道祖神祭のあとは、祭を見た経験を共有する子どもたちが祭を再現する遊びを始める。子どもたちは大人顔負けの声と身振りを駆使し、掛け声や歌はクラス全員が唱和していた。

歌や手拍子など、子どもたちの声づかいと身体の動きの習得への注目もさることながら、その遊びが、祭に含まれるあらゆる要素を包含して全体像として展開されていることに気づくと、保育者の環境構成という援助が大きな役割を果たしていることが見えてきた。

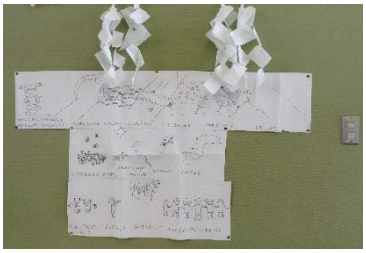
本研究は、子どもたちのお祭ごっこの中身、すなわち歌とその声づかいや動きの特徴を観察して記述・分析することに加えて、遊びが発生する文脈、とくに保育者の援助と意識、保育を支える園文化全体を見渡した観察と聞き取り（自由形式のインタビュー）を行う。

【倫理的配慮】

本研究は日本保育学会倫理綱領を遵守し、研究協力者と子どもの保護者に書面による研究目的の説明を行い、研究協力への同意書（子どもに関しては保護者の署名）を得て実施している。

【結果と考察】

子どもたちは祭に含まれる声と動きをまるごとまねて再現していた。猿田彦の舞を再現する子どもたちは、阿吽の呼吸で役割分担（猿田彦、団扇で仰ぐ人、太刀を渡す人）を決めて舞いはじめる。役割は遊びの途中で相談することなく交代することもある。足の運びや太刀を扱う動きの呼吸（動作開始前に「クッ」と溜める、能楽の「コミ」に近い）までも捉えていることがうかがわれる。道祖神の唄は歌詞や節回しをかなり正確に再現しており、全員で締めるところでは、他の遊びをしている子も参加して手拍子を合わせたりする。全体と細部を総合的に把握する学びの方略は、本物のかたわらでまるごとを見てまねる、正統的周辺参加そのものであった。



【写真上１、下左２、下右３】１は子どもたちがつくった猿田彦の小道具、２は獅子舞の模型で常時園の廊下に置いてある、３は道祖神祭ごっこをする子どもたちのために保育者が即席で黒板上にしつらえた社殿

前述したように、祭が近づくと村のあちこちで稽古の音が響きわたり、夕食を終えた幼児が親の手を引いて稽古を見物に来る。本番でも行列を為して村内を移動する舞方を追いかけて真似る姿も見られる。子どもたちの中には、祭を構成する音・動きの、全体と細部を有機的に統合したイメージが明確に抱かれており、誇らしげに再現している。保育者もまた地域に生きる者として祭を熟知しており、年間計画の中で「この時期にお祭ごっこが盛り上がりそう」という見通しを立て、リサイクル品を用意して子どもたちと一緒に小道具づくりの活動を計画する。遊びを主導する子どもは、夜の稽古を傍らで熱心に見ている子どもや、家族の中に祭の主要な役割を担うものが居たりする子どもであるが、先の手拍子の場面で述べたように、保育室内の子どもたちは他の遊びをしていてもほぼ例外なくタイミングを合わせて参加する。

文化的実践は、上から一方的に教えられる形で伝承されるのではなく、憧れに動機づけられて傍らで見てまねるという方略で学ばれていた。祭に含まれる「型」は、全体と細部まるごとのイメージがクラス全員に共有されており、それらを共同的に想起する形でごっこ遊びが成立していた。そこには年間を見通した保育者の環境構成と援助が働いており、家庭、地域、保育が連続性をもった学びの場を形成することで、子どもたちが「村の子ども」として学び、育っている姿を見ることができた。

【注】

(1) 現在は一般財団法人化されている地縁団体「野沢組」は明治期から続く村の住民組織であり、代表の惣代（１年ごとに交代）を中心とした組織は共同浴場（13 か所の外湯）の維持管理、社寺に関係すること、祭の運営執行のほかに、山林、道路、堰、用水の管理等を担い、村の生活全般を支えている。

手品「不思議な家」の活用
ー保育学生の作品表現の分析と考察ー

○松田聖子（帝京平成大学　人文社会学部）　松本和美（鶴見大学短期大学　保育科）

1. 研究目的

1）はじめに

学生にとって子どもとコミュニケーションをとることの重要性は、机上で学んだだけでは理解が難しい。実際に 20 人もの子どもたちの前に立って、自分の考えを子どもに伝えることは、そんなに簡単なものではないと初めての教育・保育実習で思い知ることになる。

保育現場において保育者は、日々目の前にいる担当クラスの子どもたちが、どのような育ちの中に生き、何に興味･関心を持っているのかを考えながら、保育内容を考え、子どもの育ちに沿った保育を立案する。子どもの心に寄り添った保育者に対して、子どもたちは親しみと期待を持ってあこがれるのである。

子どもたちの前で「静かに！」と大声を上げなくても、子どもたちが『何か面白いことが始まるぞ！』と注目してくれるような保育者を目指したい。

子どもの期待を越えて、コミュニケーションをとる手段の一つとして、今回は手品を取り上げ、検討する。

2）言語表現教材としての『手品』

言葉に関する表現活動にかかわる保育の教材として、絵本や紙芝居をはじめ、ストーリーテリング、ペープサート、パネルシアター等の教材のことを言語表現教材と称する。その一つに、近年手品を使った言語表現教材がある。

富田 1)は子どもが「不思議」性を楽しめるようになる発達的変化について検討を行っているが、手品の「不思議」性を楽しめるようになるのは年中児以降になってからということを明らかにしている。筆者の大学の学生による実践報告によっても、「不思議な家」の手品を子どもたちに実践したところ、年少児は手品の意味が理解できなかった。年長児クラスでは、手品のタネを解明しようとみんなが躍起になり、すぐにネタバレをしてしまった。年中児クラスで実践したところ「不思議さ」にはまって、毎日降園時に「不思議な家」の手品を 1 週間連続で楽しんだという報告であった。手品はタネも仕掛けもあるが、観る者の現実原則を翻し、不思議さをももたらす行為である。伊藤 2）は、子どもたちは「普通ではありえないこと、違うこと」を目にすることによって、世界の不思議に対して、好奇心を持ち、自らも実践しようと真似をして、遊びの中で取り入れることで想像力を発展させる。と述べている。このことから、手品が子どもの感性の発達や人間関係の展開に有効であることは大いに期待できる。糸 3）は保育実践において子どもの興味関心を引き付け、創造性を育むものとしてのマジックの効果について論じている。また、保育の主活動の導入としてマジックを活用することで主活動への集中力へとつながること、子どもが家庭でマジックを観たことを話すことで家庭での会話が展開するといった効果があったことを報告している。すなわち、手品は保育者や子ども同士のみならず、家庭においても「コミュニケーションの道具」として有効であると言える。

3）画用紙を使った手品「不思議な家」

今回、学生は各々オリジナルの保育教材として、藤田 4）の「ふしぎな部屋」を参考に保育教材を作成した。

（1）材料：画用紙　横 1/2 枚、はさみ、のり
　　自筆には色鉛筆、サインペン、

（2）テーマに沿ったイラスト４種類

４種類のイラストはテーマによってフリーイラスト素材集から集めてコピーを切り張りしてよい。

やおや→人参、キャベツ、ピーマン、トマトなど

パンや→食パン、アンパン、メロンパン、クロワッサンなど

（3）作り方

①画用紙を図のように折って屋根の部分に同じイラストを描く。

図 1

図 2

②裏返して 4 つのイラストを描く。

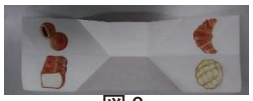


図 3

③図のように折って家を２件作る。

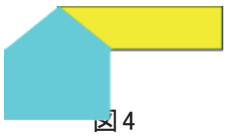


図 4

図 5

④裏返してでき上がり

図 6

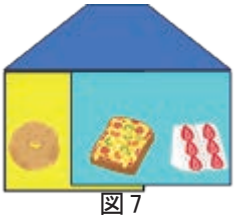


図 7

手品のタネ①　真ん中にしたいものをまず畳むのが秘密のルールである。そしてそれが子どもたちに気付かれないよう一緒に「〇〇さん真ん中にな～れ！」とまじないの言葉を唱える。

手品のタネ②　真ん中にしたいものの部屋を折り重ねながら体をくるりと一回転して回って見せる間に、家を裏返して開けてみせる。

2. 方法

（a）対象学生

Ｔ大学短期大学部保育科１年　73 名
（b）実施期間と方法
『保育内容研究Ｃ』授業内で課題として、「不思議な家」を製作する。作品を教育実習及び保育実習で実践できる学生は挑戦してみる。その後に作品についてアンケート調査を行う。
製作期間：2024 年 10 月 04 日～10 月 18 日
教育実習：2024 年 11 月 05 日～11 月 18 日
保育実習：2025 年 01 月 27 日～02 月 07 日
（c）倫理的配慮
本研究は帝京平成大学人を対象とする研究に関する研究倫理審査の承認を得て行った。

３．結果と考察

（1）作品の分類
学生の作品を分類したところ表１の通りとなった。

表1 作品の分類

お店屋さん	41
動物	8
水族館	3
行事	2
キャラクター	2
その他	8

手品の上部が屋根のように見え全体的に家のように見えることから「お店屋さん」に見立てた作品を製作した学生が多かったことが分かる。お店屋さんの 41 作品を更に分類すると、お菓子屋さん（ドーナツ）9、ケーキ屋さん 6、パン屋さん 6、花屋さん 4、果物屋さん 3、レストラン 2、お寿司屋さん 2、その他となった。写真からも分かる通り、子どもに親しみのある食べ物（ケーキ、パン、寿司、パフェ、果物等）や動物・生き物（うさぎ、パンダ、ライオン、イルカ等）、花（ちゅうりっぷ、ひまわり等）を選んで製作している学生が多い。
（2）作品の工夫
今回の製作ではイラストの切り貼りも可能だったため、色合いを考えてイラストを選んだ学生も多かったようである。また絵を描くことに苦手意識を持つ学生も製作に取り組みやすかったことが考えられる。中には下記のように様々な工夫を行った作品も見られた。
①　おかしやさんの作品

図 8

４種類のイラストを画用紙で全て手作りする。
細かい所まで画用紙で再現している。画用紙の切り貼りは色合いがはっきりし、見えやすくなっている。

②　アクセサリー屋さんの作品

図 9

アクセサリーにスパンコールやビーズや貼る。
ビーズやシール状になっているスパンコールを利用しアクセサリーを製作している。既成のものを上手に利用した作品である。

③　おにごっこの作品

図 10

図 11

お店屋さんではなく 4 つの部屋を利用した鬼ごっこ。順番の入れ替わりを楽しむことで追いかける順番を楽しむことができる。
④　手遊び歌「こぶたぬきつねこ」の作品。

図 12

図 13

4 匹の動物が出てくるため、並び順を変えることで、こぶた→たぬき→きつね…だけでなく、ねこ→こぶた→たぬき等、歌遊びも順番を変えて楽しむことができる。
（3）まとめ
学生は子どもの姿を想定し、子どもが好みそうなものを考え、アイディアを活かした作品を製作したことが分かった。今後の実習の中で子どもの前で実践を行うことで、年齢ごとの反応や子どもの興味を知り、新たな課題が見えてくることが考えられる。今後、実習での実践についての分析を行い、保育教材としての手品のあり方について更に検討を行っていきたい。

引用文献

1）富田昌平『幼児期における不思議を楽しむ心の発達ー手品に対する反応の分析からー』
発達心理学研究 20（1）pp. 86-95　2009
2）伊藤亮『マジックを取り入れた保育実践に関する一考察-保育実習指導でのレクチャーを通して-』愛知学泉大学短期大学紀要（52）pp. 71-77　2017
3）糸静子『保育実践におけるマジックの活用』日本保育学会大会研究論文集 47　pp. 440－441　1994
4）藤田ひろ子　『続おはなしおばさんの小道具』
一声社　pp. 14-15　1998

保育者養成校における表現教育のこれから

○おかもとみわこ（目白大学人間学部）

はじめに

A 大学人間学部 A 学科において、2004 年度からこれまで 20 年に渉り、A 学科特別行事(以下、特別行事)を実施してきた。第 1 部と 2 部に分かれ、第 1 部は「子どものひろば」でという名称で A 大学学園祭開催の 10 月に実施し、第 2 部の「観劇会」は 12 月に実施される。

毎年実施される内容としては、第 1 部の「子どものひろば」(以下、「子どものひろば」)は 1 年生全員参加とし、3年生は必修科目である子ども学専門セミナーの美術系ゼミと体育系のゼミ、保育系のゼミの参加課題として実施した。さらに A 学科の全学年の有志学生も参加した。「子どものひろば」の開催により学年の壁を越え、さらに教員間とのコミュニケーションをも図ることができると考えている。しかし時代の変化とともに、学生の質の変化も実感している。時代の変化の中には、2020 年度がコロナウィルス感染症(以下、COVID-19)の影響は未だに大きいと考えられる。大学 3 年生は高校 2 年生から、大学 2 年生は高校 1 年生から、そして大学 1 年生は中学 3 年時の 1 年間と高校生活の 3 年間、さまざまなことを規制されて学生生活を営んできた。昨年度までのコロナ禍の経緯を踏まえた上で、これらの学生たちにとって集団で一つの目標に向かって進むことはできるのであろうか。またインターメット上のコミュにテーサイトであるソーシャルネットワーキングサービス(Social Networking Service 以下、SNS)の利用による学生にとってのメリットとデメリットなども考察をしたいと考えた。

本研究は、20 年間の経緯を踏まえた上で、学生の変化と美術系ゼミ生が学年の違った学生とどのような関わりをするのかを述べていく。

1．目的

実践の場における人間力を備えた、感性豊かでリーダーシップがとれる質の高い保育者育成の方法として「子どものひろば」を通して 3 年美術系ゼミ生と学生たちとのコミュニケーションについて考察をすることを目的とする。

2．研究方法

期間：2024 年 4 月～10 月下旬

対象学生：1 年生約 140 名・3 年美術系・身体系・保育系ゼミ生・4 年美術系ゼミ生・2 年、3 年有志学生

3 年美術系ゼミ生 4 名に「子どものひろば」と「観劇会」終了後の 12 月にインタビュー調査

インタビュウー内容

① 制作活動を通し、コミュニケーションを取ることはできたのか
② 制作活動を通し、障害になったことはあるか
③ 制作活動を通し、SNS を利用したか
④ SNS を通して、メリットとデメリットはあったか
⑤ 4 年美術系ゼミ生から引き継ぎはできていたか
⑥ 4 年美術系ゼミ生からのアドバイスは役立ったか
⑦ 制作活動前と制作活動後で何か変化はあったか
⑧ 活動についての振り返り

方法：「子どものひろば」における経緯と考察

倫理的配慮

本研究の対象者には、研究目的などを伝えた上で、方法や参加は自由意志であることと、拒否による不利益はないことや個人情報の保護について口頭で説明を行ない、同意を得た上で実施したものである。

3．実施内容

参加対象学生：A 学科全学年学生とする。1 年生は必修科目である「ベーシックセミナー」(以下、「ベーシックセミナー」)と通年開講の選択必修科目「表現技術の基礎」(以下、「表現技術の基礎」)秋学期開講の選択必修科目「造形表現基礎」(以下、「造形表現基礎」)の授業を取り込み、1 年生は全員参加とした。

3 年美術系・身体系・保育系ゼミ生・2 年 3 年有志学生が参加した。

グループ数：25グループ

テーマ：いきもの

4．経緯

子ども学専門セミナーの 3、4 年美術系ゼミ生と 3 年身体系のゼミ生、3 年保育系の 2 ゼミ生で合計 4 つのゼミ生が参加することを課題とした。

これまでの経緯から 3 年美術系ゼミ生が「子どものひろば」の総リーダー1 名と副リーダー1 名になり、全学生のまとめ役となる。

5 月に「ベーシックセミナー」の時間に実施内容をパワーポイントによるプレゼンテーション(以下、プレゼン)を実施した。プレゼンをしたのは「子どものひろば」の 3 年美術系ゼミ生の総リーダーと副リーダー、3 年生有志学生で実施した。

プレゼンの内容

(1)1 年生に伝えたいこと

・作品を作っていく上での達成感を感じてほしい
・縦(先輩)横(同級生)との関わりを築いてほしい
・作業を通して 1 日 1 日を大切にして、辛いこと・楽しいことを振り返りたくさんの思い出を作ってほしい
・道具の正しい使い方を知ってほしい
・子どもとたくさん関わり楽しんでほしい

(2)私たちが大切にしていること

・日々の制作を楽しくできるような環境づくりをする
・子どもたちの安全への配慮
・思いやりの心やコミュニケーションを大切にする
・制作を通して 1 年生と関わりを持ち仲良くすること
・自分たちが作ったもので遊んでいる子どもの姿を見てほしい

(3)子どもに対するねらい
・自分の作った作品に触れて楽しんでほしい
・さまざまないきものの特徴を知ってほしい
・文化祭の楽しさを知ってほしい
・来年も「来たい」と思ってもらえるように
(4)1階いきもの館装飾グループ説明
・いきもの館の入り口装飾、門制作
・壁面、模造紙、立体制作
・ディスプレイ立体の子どもの見守り
・壁面構成
(5)地下リズムホールグループ説明
・親子の休憩スペースとして使用、米の販売
・物販:プラ板ストラップ、ストラップ、T シャツ等
・時間制のダンス。作った仮面をつけて子ども参加型ダンス
・仮面制作
・海の生き物の宝探し
・スタンプラリー、輪投げ
(6)牛乳パック回収
(7)グループへの参加希望
・Google form で参加したいグループの選択

以上が 5 月の「ベーシックセミナー」授業内で 1 年生に対して文化祭の説明がされた。

5．結果

3 年美術系ゼミ生によるインタビュー

①・②に関して

コミュニケーションに関して 3 年美術系ゼミ生 4 人は 1、2 年時にクラスが同じだったため、お互いの顔は認識をしていたものの挨拶程度の仲であった。言いたいことが言えるようになったのは制作作業が後半の 10 月ごろだった。それまではお互いの意見を聞いてはいたが、自身の作品制作が忙しかったため話し合うというより、お互いを認めていたため障害や意見のずれは無かった。

③・④に関して

SNS は 4 人の間では当初から利用していた。作品の制作過程を写真に撮り、お互いの作品の制作状況を見ることにより参考になった。1 名の学生は、1 年生に向けて連絡をするため、確認を何度もするため未読が 100 件以上になり既読をすることをやめてしまった。1 年生に SNS をとうして連絡をすることはあったが、返信がなく疑問に思うことがあった。

1 年生に対して、利用はしたが SNS 利用に関しての誓約書があったため、連絡事項のみで自分たちからの個人的には連絡が取ることはできなかった。

⑤・⑥に関して

4 年生からの引き継ぎはあったが、今年度から「子どものひろば」の体制が変化したため、総リーダー同志との引き継ぎはうまくいかなかった。

⑦・⑧に関して

制作活動前と制作活動後では技術的に向上ができたと思う。ラフスケッチにしても制作をするにしても技術的な学びがあった。

1 年生たちとのコミュニケーションは取ることができなかった。その理由として、3 年生の授業がある時間と 1 年生の授業の時間が重なってしまい、授業のサポートが全くできなかった。しかし文化祭当日に声かけや関わりを持つことでコミュニケーションをとることができた。

来年度の新 3 年美術系ゼミ生には引き継ぎができるように多くの記帳を残してあるので、アドバイスができるようにしておきたい。

以上がインタビュー調査の結果である。

6．考察

活動の様子やインタビュー調査の結果から様々な問題点が挙げられるのではないかと考えた。

今年度は3年美術系ゼミ生が4名と少人数だったため「表現技術の基礎」には授業があるためサポートとして入ることができなかった。代わりに4年美術系ゼミ生がサポート学生として授業に参加した。4年美術系ゼミ生は授業において主に制作方法や道具の使い方および道具の片付けなどについてのアドバイスなどを行なった。本来は3年美術系ゼミ生が中心となり、この行事は実施されていた。しかし1年生の授業と3年美術系ゼミ生の授業が重なってしまい、授業サポートが全くできない状況下にあった。3年美術系ゼミ生はそれでも1年生と関わりを持つため、授業や休み時間を利用して、連絡事項など関わりを持とうとしたが限られた短い時間のため関わりを持つことが困難であったのではないかと考える。SNSの利用のメリットとして写真による情報共有ができるということであったが、デメリットとして文章表現の誤解などがあった。4年美術系ゼミ生が授業サポートをしたため、3年美術系ゼミ生は4年美術系ゼミ生が1年生とコミュニケーションが取ることができていることへの羨望があったのではないかと考察する。「子どものひろば」当日に関しては多くの来場者があり、実習や授業を通して3年美術系ゼミ生は1年生に対して子どもとの関わり方についてサポートができことへの満足感を得ることができたのではないかと考察する。

まとめ

「表現技術の基礎」は音楽表現・美術表現・身体表現の総合芸術科目であるため、各分野での基本的な表現を春学期に学び、秋学期では7つのグループに分かれ、今年度のテーマに沿って発表内容を決定し制作を始めた。例年「表現技術の基礎」の授業で3年美術系ゼミ生が毎時間サポートに付いていたため関わり方も密接に関わることができたが、今年度は3年美術系ゼミ生の人数減により、サポートすることが容易ではなかった。3年美術系ゼミ生が「子どものひろば」を通して大切にしていることは「友情関係・縦(先輩)横(同級生)との関係・制作物の大切さ」や1年生に伝えたいこととして「制作を通しての人間関係の大切さ・制作の楽しさ・達成感」や子どもに対するねらいとして「いろいろな素材に触れ頼むこと・遊びの楽しさ・家でも作りたいと思う気持ち」などを挙げていた。

20年に渡り、この行事を実施してきた。コロナ禍の影響により学生の質も変化しているが、保育者養成校での学生の本質的な思いへ変化はしていないと考える。「すべては子どもたちのために・子どもたちの笑顔のために・子どもが好きだから」という保育を目指すA大学子ども学科学生の貴重な思いがあった。

日本・ドイツにおける森の幼稚園（ようちえん）におけるメリットとデメリット

―うえの式質的分析法を中心とした比較から―

○大道香織（広島大学大学院生※）　二宮穣（十文字学園女子大学）

【問題と目的】

森の幼稚園での活動はオルタナティブな教育ができるとして、森の幼稚園の子どもたちは「忍耐」「集中力」「高い社会的能力」「争い事を穏やかに解決する」などが高いとされている（e.g., Häfner 2002）。Kreher（2014）は、森で活動する森の幼稚園の先行研究を俯瞰し、森の幼稚園の実践としては歴史があるのに森の幼稚園に関する先行研究が少ないためより学術的な論文を増やす必要があることを指摘している。また日本国内におけるドイツの森の幼稚園に関する先行研究では、歴史的な経緯や理念について（e.g.,百合草 2015）や、法制度や指針について（大道 2023）、設立過程について（木戸 2015）等、表層的な側面での研究は蓄積されてきている。日常的に野外で過ごすということは、ポジティブな側面だけではなくネガティブな側面も推測される。実際に森の幼稚園で働いている実践者にしかわからない深層的な保育者の思いや考えについてはこれまでどのような議論がされてきているのだろうか。

大道ら（2024）によると日本とドイツにおける森の幼稚園の保育者によるアンケートによって、森の幼稚園の保育者がどのように森の幼稚園のメリットとデメリットについてうえの式質的分析法を用いて分析をしているものの、ドイツにおいては先行研究からの検討を行っているのみにとどまり、より具体的な両国における比較が必要であることが指摘されている。

そこで本研究において日本とドイツにおける森の幼稚園（ようちえん：以下幼稚園）の保育者におけるメリットとデメリットを明らかにする。また日本とドイツにおける共通点と相違点を検討する。

【方法】

調査方法　アンケートによる質問紙調査：「森の幼稚園における教育のメリット／デメリットは何だと思いますか」という質問内容に対して自由記述形式で実施した。

調査協力者　日本とドイツにおける森の幼稚園の保育者（または兼任で園長等をしている場合も含む）。

手続き　研究協力の依頼を書面にて明記してアンケート用紙を送付した。アンケートは研究協力者 Frank Francesco Birk 氏から事前に Birk（2022）の博士論文で扱われてた質問紙を筆頭著者が翻訳を行ったうえ、日本においては、2023 年 9 月～12 月に森のようちえん全国ネットワークに会員の森のようちえん 101 園中に送付した。35 園の回答（34.7%）があり、回答者数は 43 名であった。ドイツにおいては、Birk（2022）の博士論文において 51 名の森の幼稚園の保育者からによるアンケートの記述のデータに基づいて Birk 氏に確認を得たうえで実施した。

分析方法　うえの式質的分析法: うえの式質的分析法とは上野千鶴子氏が KJ 法（川喜田 1967）の発展型として上野千鶴子氏が開発した KJ 法の応用による分析法で（中坪ら 2019）、竹内・大竹（2021）を参考として分析を行った。アンケートで得られた回答は各項目で一枚の KJ カードを使用するのではなく一枚のカードに 1 項目が書かれるよう分節化をしてカードに張り付けるか、手書きで記入し、分類されたカードを束ねるタイトル「表札」をつけ模造紙に張り付けた（竹内・大竹 2021）。「同じ」なら近くに、「違う」なら離して配置し、「表札」がカテゴリー間の関係性を因果関係（A→B）、対立 関係（A↔B）、相関関係（A⇄B）の 3 種類の矢印 でつなぎ、マッピングをし、チャート図を作成した（図 1、図 2；本研究においては日本とドイツのメリットのみを提示）（上野 2018）。それを基にストーリーテリング、再文脈化を行った。うえの式質的分析法を分析手法として用いた理由として、効率のよさ（上野 2018）が挙げられており、テキストを何度も十分に読み込む必要もなく（中坪ら 2019）本研究の目的を鑑みて採用した。

日本の森の幼稚園の保育者のデータに関しては上述の通り模造紙を用いて付箋を用いて筆頭著者を含む日本人 4 名で分析を行った。ドイツにおける森の幼稚園の保育者のデータに関しては遠方であること等から、Birk 氏の承諾のもと、保育者のアンケート内容をまとめた結果を筆頭著者が中心に翻訳及び、うえの式質的分析法について説明を Birk 氏にしたうえで、分析内容についての確認を行い Microsoft 社の Excel Office365 に内容をまとめて分析を行った。

【倫理的配慮】

調査に伴う目的、内容、個人情報の保護に関する説明を行い、書面にて行い調査協力者からの同意を得るなど研究の対象となる個人の人権の擁護に努めた。調査協力者には研究倫理に関する事項を伝え、調査を行った。

【結果と考察】

本研究の分析結果は、カード（枚）とメタ情報（個）は、森の幼稚園の保育者によるメリットとして、日本は 95 枚 17 個、ドイツは 24 枚 10 個、デメリットとして日本は 39 枚 13 個、ドイツは 10 枚 5 個が生成された。

また日本とドイツの共通点として、メリットは日常的に自然の中で生活するがゆえの「自然そのものの存在」、自然だけに留まらない「環境まるごとの学び」、様々な「体験から得られる学び」の共通点が 3 点、デメリットは日常的に自然の中で生活するがゆえの「天候による制限」、包括的ではない「非継続的森の幼稚園教育」の 2 点浮かびあがった。相違点として人数による質の感覚の異なりから生じる「少人数であること」、また「高度な保育者の質」があげられていた。この共通点、相違点は一時情報であるカードの内容も俯瞰した上で検討した。

以下、紙幅の都合上、得られたストーリーテリングの一部を記しながら考察する。なお、**ゴシック**はメタ情報、下線部は情報のユニット化において作成されたカードを示す。

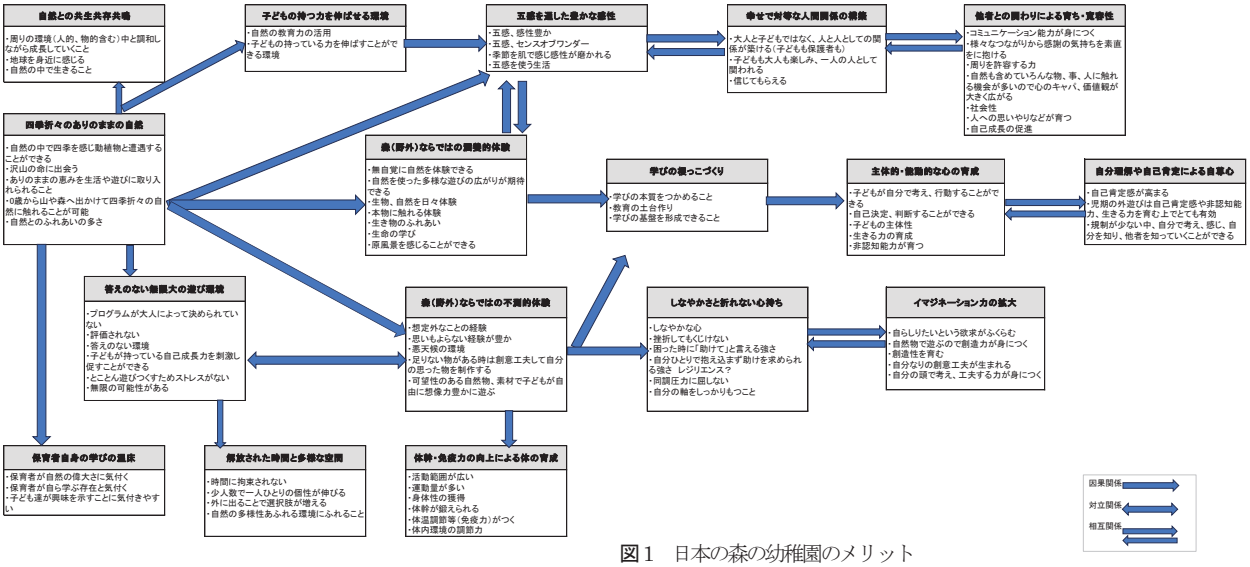


図１　日本の森の幼稚園のメリット

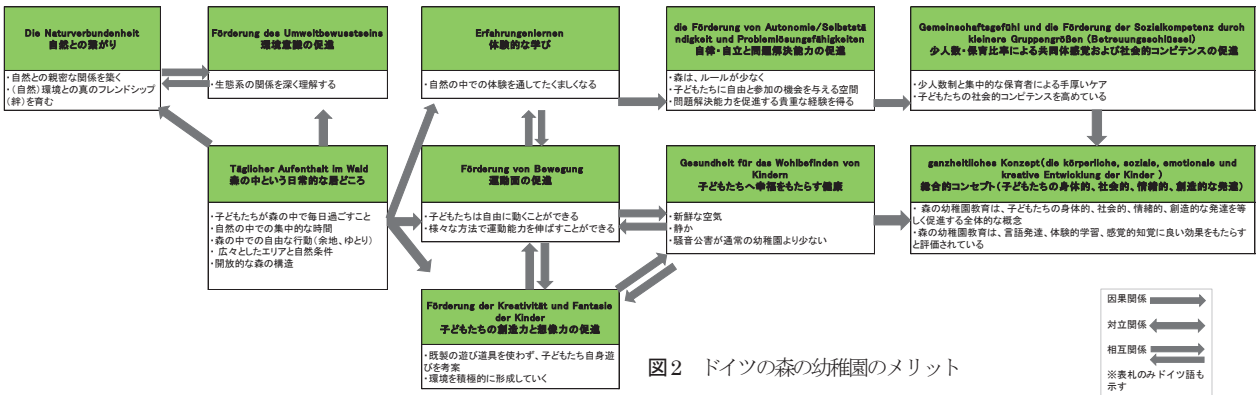


図２　ドイツの森の幼稚園のメリット

日本・ドイツで共通/相違する森の幼稚園のメリットとデメリット

共通するメリットは、第一に日本では**四季折々のありのままの自然**、ドイツでは**森の中の日常的な居どころ**として、「自然そのものの存在」であった。第二に日本では、**自然との共生共存共鳴**、**子どもの持つ力を伸ばせる環境**、ドイツでは（自然）環境との真のフレンドシップ（絆）を育む等**自然との繋がり**、**環境意識の促進**といった自然だけに留まらない「環境まるごとの学び」があった。第三に日本では**森(野外)ならではの涵養的体験**、**森(野外)ならではの不測的体験**、ドイツでは**体験的学び**といった「体験から得られる学び」があった。この体験には日本では**体幹・免疫力の向上による体の育成**、ドイツでは**運動面の促進**と比較的可視的側面だけではなく**主体的・能動的な心の育成**（日本）、**自律・自立と問題解決能力の促進**（ドイツ）と子どもの心の育ちに関する不可視的側面があることが検討された。

共通するデメリットは、第一に日本では天候に生活が左右されることがあること等**不測の事態が起こりやすいこと**、ドイツでは**天候に対する依存**といった「天候による制限」があげられていた。日本においてはこのデメリットはメリットにもあげられている点でもある。第二に、日本では**小学校へ進学する際に感じる困難さ**、ドイツでは、**法的規制による森の幼稚園／学校の設立困難(継続的な学校という概念がない)**といった「非継続的森の幼稚園教育」があげられていた。

相違点として日本においてはデメリットにおいて少人数なので大きい集団で行動を同じくすることにギャップを感じる等、**少人数での教育が子どもの育ちにもたらす影響**に「少人数であること」があげられている一方で、ドイツにおいては**少人数・保育比率による共同体感覚および社会的コンピテンスの促進**としてメリットとしてあげられており、これは保育者と子どもの人数の割合においては保育の質における相違が検討された。また、日本のドイツにみられなかったデメリットとして**(森の幼稚園で勤務する)保育者に求められる資質や能力、スキルに対する要求水準の高さ**といった「高度な保育者の質」があげられていた。これはドイツにおいては森の幼稚園を含むどの幼稚園であっても同じ質の高さ（Bundesministerium für Familie, Senioren,Frauen und Jugend 2024）を目指していることもあると考えられた。

【引用文献】Birk, F. F. (2020) Frühkindliche Bildung in Deutschland und Südkorea unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbereiche Bewegung, Spiel und Ästhetik in Waldkindergärten Kovac, Dr. Verlag/Bundesministerium für Familie, Senioren,Frauen und Jugend (2024) Monitoringberichtzum KiQuTG 2023 . Retrieved August 30, 2024, from https://www.bmfsfj.de/resource/blob/235362/67fa706e1f37d30cefe7c0d101e06092/monitoringbericht-zum-kiqutg-2023-data.pdf/ Häfner, P. (2002) Natur und Waldkindergärten in Deutschland eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung./木戸啓絵 (2015)ドイツにおける就学前施設の設立認可過程:森の幼稚園を事例として,青山学院大学教育学会紀要,59,119-132/Kreher, A. (2014) Der Waldkindergarten - Ein Neues Konzept der Vorschulpädagogik. Taschenbuch/中坪史典・濱名潔・淀澤真帆・加藤望・田島美帆(2019)質的データ分析法としての SCAT とうえの式質的分析法の比較―幼稚園長のインタビューデータから―.広島大学大学院教育学研究科紀要,3,68,9-18./大道香織 (2023)第 1 部第 2 章「ドイツにおける森の幼稚園―概念,法制度や指針を中心として―」,能條歩 (監修)田中住幸 (編集),『自然保育と環境教育・ ESD』,北海道自然体験活動サポートセンター,40-61./ 大道香織・二宮穣・山下久美 (2024) 日本における森の幼稚園(ようちえん)に関するメリットとデメリット―日本・ドイツ・韓国の保育者アンケート調査による検討―,日本保育学会第 77 回大会要旨集/竹内慶至・大滝世津子 (2021) 第 3 章上野ゼミを社会学する―KJ 法の実践,上野ゼミ卒業生チーム『情報生産者になってみた―上野千鶴子に極意を学ぶ―』,ちくま新書. 197-225/上野千鶴子 (2018)『情報生産者になる』,ちくま新書/百合草禎二(2013)ドイツ森の幼稚園,その後―理論,実践,実証,評価―.日本発達心理学会論文集,185.

【謝辞】本研究の協力調査園の皆様、質問紙や調査に関してご協力を頂いた Frank Francesco Birk 氏、落合進氏、伊藤華子氏に感謝の意を表す。
本研究は公益財団法人幼少年教育研究所の特定研究助成を受けたものである。

※人間社会科学研究科教育科学専攻博士課程後期

保育者養成校における音楽表現の指導に関する一考察

藪崎伸一郎（十文字学園女子大学）

はじめに

保育の場では、子どもが歌を歌う姿が見られ、その姿は、純粋に歌うことを楽しんでいると思える姿である。そのような場面では、子ども同士が一緒に歌っていたり、保育者と歌い合ったりし、歌の伴奏楽器としては、ピアノが用いられることもある。こうした保育の場で必要なスキルとして、多くの保育者養成校では、ピアノの基礎的な技能を培うためのカリキュラムを設定している。本学でも科目名「音楽表現基礎技能」「音楽表現応用」で音楽の基礎的な知識を修得するとともに、主にピアノの基礎的な演奏技術、弾き歌いの技能を培っている。また、同時並行的に保育者を目指す学生の歌唱表現力向上に特化した科目「子どもと歌唱表現」で総合的な歌唱表現力の獲得を目指している。さらに、それらの学びも含めて、保育者としてどのように乳幼児を指導するかについて「保育内容の指導法（音楽表現）」で総合的に学んでいる。

本研究は、今年度から始まった新たなカリキュラムでは改定される音楽表現に特化した上記の科目について、これまで長く授業を担当してきたことを踏まえ、それらの実践から、保育者養成校における音楽表現の指導をどのように行ってきたかについて振り返り、考察をすることを目的とし、さらにそれを、より良い保育者養成を目指して新設したカリキュラムにおける表現科目「音楽リテラシーⅠ、Ⅱ」「子どもと表現」「保育内容の指導法（表現）」の実践につなげる足がかりとしたい。

倫理的配慮について

本研究において、倫理的配慮を必要とする内容は含まない。

「音楽表現基礎技能」について[1)]

本科目は、1 年生後期開講科目であり、幼稚園教諭、保育士を目指す者にとって欠かせない音楽の基礎知識や技能を学ぶ科目で、楽典をはじめとする音楽に関する基礎的な理論を学びながら、同時に保育者として身につけておきたいピアノ演奏の基礎技術を習得するために設置した科目である。入学時においてピアノ演奏の経験がない者であっても、バイエルピアノ教則本を修了し、子どもの歌を弾き歌いできる力や簡単なコードネーム奏ができる力を身につけることを目標とし、単位認定の要件としている。

授業は、ML 教室での集団での理論を中心とした学びと、一人ひとりの実力に応じたピアノの個人レッスンを組み合わせた形で行われる。授業時間（90 分）を 2 分割し、半分の時間を ML 教室で適宜ピアノを用いて基本的な楽典、和声理論、子どもの歌の伴奏法を学び、もう半分の時間はピアノ実技担当教員毎にグループ（3～4 名）に分かれ、お互いのレッスンを見学する機会も持ちながら一人ひとりレッスンを受ける。ピアノレッスンの課題曲は、初学者はバイエルピアノ教則本とし、経験者には、実力に応じた課題曲を課す。授業のまとめとして、楽典などの理論の筆記試験とピアノの実技試験を行う。

授業内容の詳細は、ML 教室においては、「子どもの歌をレターサインとスティックノーテーションで書き、リズムを理解する。音符について理解する。左手で弾く伴奏和音を考える」「和音（三和音、七の和音、和音の音度、基本形、転回形、コードネーム C、F、G）について」「コードネーム奏をする。コード譜を見て左手伴奏譜を書く」「ハ長調の歌のコード奏。属七の和音について理解する」「長音階を理解する。C、F、G major の音階」「長音階を理解する。D、B、E♭major の音階」「調号と五度の連関」「C、F、G、D major の Ⅰ-Ⅳ-Ⅰ-Ⅴ-Ⅴ7-Ⅰ のカデンツ。和音の連結について理解する」「和音の種類と音階上のコード」「借用和音の理解」「転調する曲の和音の理解」「コード譜を書くために必要な知識、和音分析をするために必要な知識について（F major の歌のコード譜、和音分析）」「ML での学びのまとめ・コード譜を見て左手伴奏譜を書く。子どもの歌の和音分析をする」であり、音楽理論と実践的なスキルを ML 教室担当教員から学ぶ。また、ピアノの個人レッスンの内容は、「各自の課題に応じたグループ単位の個人レッスン」である。

本授業の到達目標は、次の通りである。1. 子どもと音楽活動を行う際に必要となってくるピアノ演奏ができる。2. 音楽の基礎的な理論を理解し、子どもの歌の特徴を分析できる。3. 自身の演奏能力に応じたアレンジをして弾き歌いすることができる。

「音楽表現応用」について[2)]

本科目は、2,3 年生前・後期開講科目であり、保育現場での様々な音楽表現活動に対応する力を習得し、音楽表現に関わる幅広い理解、共感力、表現力を身に着けることを目的として設置した科目である。授業内容としては、鍵盤楽器（ピアノ）の演奏、歌唱のみならず、合唱、合奏、創造的な音楽活動に至るまで多彩な内容を扱う。

授業の方法は、「鍵盤楽器（ピアノ）演奏」は、基本的に個人レッスン形式で行うが、適宜、連弾、他楽器とのアンサンブルなども取り入れる。「歌唱」は、履修希望者数により、合唱、重唱、個人レッスンなどの形式で授業を進める。「創造的音楽活動」は、基本的にはグループワークを通して、音・音楽を使った様々な表現活動に取り組む。

授業内容の詳細は、「鍵盤楽器（ピアノ）演奏」では、「多様なピアノ演奏を楽しむことができるように、個人レッスンはもちろんのこと、連弾や他楽器とのアンサンブルなども行う。また、子どもの歌を弾き歌いするスキルを磨く」。「歌唱」では、「わらべ歌、唱歌、童謡などを

合唱にアレンジした作品やその他の合唱作品を表現することを通して受講者の歌唱力向上を図るとともに、保育者に求められる子どもの豊かな歌唱表現を支えるための歌唱表現の体得を目指す」。「創造的な音楽活動」では、「子どもの歌を中心に、音楽を構成する要素について学び、様々にアレンジして楽しむスキルを身につける。子どもの歌を合奏にアレンジする、子どもの歌に音を加えて表現の幅を広げる、生活の中の音を探索する、写真、絵本等副次的教材を使いながら音の世界を構築するなどのワークを通して、子どもの創造的音楽表現を支える力をつける」である。

本授業の到達目標は、次の通りである。1. 保育者に必要な音楽表現を身につけることができる。2. 音楽表現を楽しむ姿勢を培い、豊かに表現することができる。3. 音楽表現を共有し、それらを互いに高めることができる。

「子どもと歌唱表現について」[3)]

本科目は、2 年生前期開講科目であり、保育者に求められる「歌うこと」を学ぶ科目である。保育現場では子どもとともに歌うことが多々あるが、そのためにはどのように歌ったら良いのか、その的確な方法を学ぶ。保育現場で歌われている歌を教材とし、子どもとともに歌う方法を、基礎的な音楽知識や声に関する知識（発声法、呼吸法など）を学びながら体得する。さらに、子どもに鑑賞してもらう事を想定した歌唱を伴った劇作品を、グループ活動で創作して上演し、総合的な歌唱表現力を養う。

授業の方法は、基礎的な音楽知識や声に関する知識（発声法、呼吸法など）に触れ、実際に歌って表現することでそれらの知識を体得できるように授業を行う。

授業内容の詳細は、「歌うこととは」「声が出るしくみとは」「発声法・呼吸法の基礎、応用、実践」「既知の歌を無伴奏で歌い豊かに表現する」「身体を用いた歌唱表現について」「身体を用いた歌唱表現の創作と実践」「子どもの歌唱作品・表現について」「子どもを対象とした歌唱を伴った音楽劇創作の計画、立案、創作」「歌唱試験（まとめ）」「グループ単位での作品発表（まとめ）」であり、それぞれ必要に応じて、実技、グループワーク、ディスカッション、創作・制作を取り入れながら行う。

本科目の到達目標は、次の通りである。1. 学生が人前でも臆せずに歌うことができる。2. 学生が保育現場で歌われている歌、歌ってほしい歌を知りレパートリーを広げることができる。3. 学生が劇作品を創作し演じて表現することで、歌うことの楽しさを実体験として味わい、豊かに表現することができる。

「保育内容の指導法（音楽表現）」について[4)]

本科目は、3 年生前期開講科目であり、領域「表現」の音楽的表現に関わる内容を持ち、保育内容としての音楽表現活動を理解し、指導する力を養うとともに、乳幼児期の発達に応じた表現について、主に音楽面において理解し、表現活動を援助・指導する方法について学ぶ。

授業の方法は、様々なワークを通して実際に経験し、グループで共有し、意見交換し、考えをまとめて発表するなど、演習形式で行い、さらに指導案を作成し模擬保育を行う。

授業内容の詳細は、「領域「表現」における音楽的表現について」「声の多様性について」「歌うということ」「子どもの歌とは」「歌唱指導とは何か」「環境音を楽しむ」「素材との出会い（音を聴く・奏でるということ）」「素材を使っての音遊び」「乳幼児の楽器活動」「リズム活動の音楽」「音楽活動の指導案の作成、内容の精査」「模擬保育を行う」「まとめ」である。

本科目の到達目標は、次の通りである。1. 領域「表現」における子どもの音楽的表現について、その表れを理解し、適切な援助について把握している。2. 保育内容として音楽表現に関わる様々な表現活動を理解し、活動を援助することができる。3. 保育内容としての音楽表現の指導に関して理解し、指導計画を立てることができる。

まとめ

本学では、保育における「表現」に係る科目について、保育内容の指導法だけでなく、教員の専門性も踏まえて、「音楽表現」「造形表現」「身体表現」にわけて授業を設定し、保育者養成を行なってきた。学生が豊かに設定された科目を履修できる環境であったため、「表現」に手厚い印象ではあったが、保育における「表現」に根ざしてそれぞれの科目を概観したとき、その内容を精査する必要があるのではないかとの考えを表現系の教員間で共有するに至った。そうした中で、新カリキュラムでは、「音楽」「造形」「身体」というある種の枠組みを取り払った保育における「表現」に根ざした科目設定を行なった経緯がある。一方で、これまでの音楽表現に特化した科目は保育における「表現」と乖離しているのかとの疑問も持ったことも、本研究を行う端緒であった。

シラバスを通して科目の内容を精査すると、保育者養成における音楽表現の指導について、保育士や幼稚園教諭を目指す学生が保育現場で子どもと音楽を楽しむ基礎を築く重要な内容を網羅しており、「音楽表現基礎技能」「音楽表現応用」「子どもと歌唱表現」「保育内容の指導法（音楽表現）」といった科目を学びの順序性を熟考して設定したことによって、音楽の基本的なスキルから実践的な指導法まで、段階的かつ体系的に学べるカリキュラムとして構築できていると再確認することができた。

例えば、「音楽表現基礎技能」では、ピアノ演奏や楽典などの基礎を学び、学生が、子どもの歌を弾きうたいできる力を身につけ、「音楽表現応用」では、歌唱、合奏、創造的な音楽活動などの多彩な内容を通じて、保育現場で求められる幅広い音楽表現力を身につける。また、「子どもと歌唱表現」では、保育者としての歌唱力向上を目指し、発声法や呼吸法、子どもが鑑賞することを想定した歌唱を伴った人形劇の創作を行ない、総合的な歌唱表現力の獲得を目指し、「保育内容の指導法（音楽表現）」では、子どもの発達に伴った音楽的表現、音楽表現のあらわれや身近な音環境などにもふれ、模擬保育の実践を通して、実践的な指導力を培うことができる。したがって、これらの科目の履修を通じて、学生は音楽の力を活用し、子どもに豊かな表現活動を提供する力を得ることができたのではないか。

今後、新カリキュラムの表現科目において、本研究で整理できたことを踏まえて授業内容を構築し、実践したい。

（引用・参考文献）

1),2),3),4) 十文字学園女子大学 2024 年度シラバス

保育者養成とわらべうた（２）

宮本美和子（聖和学園短期大学）

Ⅰ．はじめに

保育内容の領域「環境」の内容の取り扱いには、「わらべ歌や我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなど養われるようにする」[1]とあり、伝統的な遊びに親しむことに触れている。小野はわらべうたを体験した学生の振り返りの中に人間関係の心地よさと関係の育ちを感じ、その楽しさを伝える為に取り上げたいという気持ちが強く現れた[2]と記している。

保育現場での実践つなげたいと考え、これまで保育者養成の 2 年間の授業の中で 4～5 回ではあったが、わらべうたを伝えてきた。授業の冒頭でわらべうたを知っているかと問うと直ぐには反応が返ってこないが、せんべせんべや花いちもんめ、かごめかごめはと具体的に聞いてみるとようやく頷く学生がでてくる。他にもたくさんのわらべうたがあることを伝え、共に歌い、遊びながらその楽しさや実践する際の留意点を学ぶように展開してきた。コロナ渦を経て、昨年からわらべうたの体験をする授業では頭を撫でたり、手をつないだりする触れ合いを制限せずに行うことができた。毎年、幼少期にわらべうたの経験がないという学生がいることから、授業後にわらべうたに関するこれまでの経験と印象、保育者として取り入れたいと考えるかについてのアンケートを実施し、今後の授業内容や展開についての示唆を得たいと考えた。

Ⅱ．わらべうたの授業展開について

保育内容Ｃの授業で３回実施

1 回目:10/15(火) 子どもとの信頼関係を結ぶ いっぴきちゅう　よいこ　せんぞやまんぞ うまがはしれば　せんべせんべ　おーやまこやま ゆっさゆっさ　こんこんさん
2 回目:10/22(火) うたや動作で仲間とつながる ちいさいなみ　だんごをたべた　すっかときって うさぎうさぎ　おちゃをのみに　かわのきわの
3 回目:11/12(火) うたや動作で仲間とつながる くまさん　あかおにあおおに　じごくごくらく さらばたし　まめがら　ちゅうちゅくねずみ

以上の計画は、2 年次の選択科目であり、履修学生は 1 年次に保育内容指導法「環境」と保育内容の方法の2科目で計4回のわらべうたの授業を受講している。経験したわらべうたの内容は、1 回目と 2 回目に実施したものと同じである。

授業では、わらべうたについて以下のことを伝えた。子どもの遊びに使われるうたや唱え言葉で①音域に無理がない②怒鳴らないで歌うので自分の声も相手の声もよく聞こえる③急がずにゆっくり、そっーと、しっとりの世界を味わう④繰り返し遊ぶことができ、その中で人間関係が育まれていくよさがある。また、わらべうたを通して親や大人から愛されている、全面的に丸ごとの自分が受け入れられているという実感が伝わり、この実感は育つことを支える力（土台）となり、「仲良し」の実感、友だちと関わって嬉しいと感じることは、次の一歩を踏み出す元気や勇気を与える力になる。[3]

Ⅲ．学びの振り返りの実施

対象：保育学科２年　保育内容Ｃ受講生 25 名
実施日：令和６年 11 月 12 日(火)
方法：授業の終了後にわらべうたに関するアンケートを Google フォームにて実施した。
質問項目：1. わらべうたの経験　2. わらべうたを経験した場所 3. わらべうたを一緒にうたったり、遊んだりしたのは誰か 4. 授業前のわらべうたの印象 5. 授業後のわらべうたの印象 6. わらべうたを通して子どもが経験することはどんなことか 7. 保育者になった時わらべうたを取り入れようと思うか 8. 7 の理由
質問 5. 7 は自由記述でそれ以外は選択肢から選択

【倫理的配慮】

アンケートの回答依頼に関して、記載された内容に関して、研究として活用することを説明の上、本研究への協力の可否は自由であり、個人情報等は十分配慮の上、個人が特定されることのないように取り扱うことの趣旨を口頭で説明した。

Ⅳ．結果

＜わらべうたの経験についてのアンケート＞
受講生 25 名中回答した 23 名（92%）分を集計した。

１．わらべうたを経験したことがあるか

①ある　21 名	②ない　　2 名

２．わらべうたを経験した場所（複数回答）

①短大　　16 名	②保育所・幼稚園 9 名
③小学校　　6 名	④家庭　　3 名
⑤地域（児童館) 2 名	⑥地域（近所）　1 名
⑥実習施設　　1 名	

回答は経験したことがない 2 名の学生を除く 21 名で、短大のみは 10 名、地域や家庭のみは 0 名、保育所・幼稚園、小学校、短大と集団生活の場で経験したと回答した学生が 19 名であった。幼少期に遊んだ経験がなく養成校に来て初めて経験した学生 47. 6%だった。

３．わらべうたを歌ったり、遊んだりしたのは誰か
父母、兄弟や従妹と回答した学生は各 2 名で保育所幼稚園の先生や園児が 9 名であった。

4．短大での授業を受ける前のわらべうたの印象（9 つの選択肢の中から複数回答可で回答）

23 名が選択した項目 33 を集計すると以下となった。

①	面白い	11 名
	言葉になじみがないので難しい	11 名
②	音域に無理がない	7 名
③	音程がとりやすい	2 名
④	音程がとりやすい	1 名
⑤	とくに印象がない	1 名

複数項目を選択した学生は 10 名で 13 名が単項目の選択だった。その 13 名中、言葉になじみが無いので難しい 7 名、面白い 4 名だった。

5．授業後のわらべうたの印象（自由記述）

触れ合えて楽しい(7)、みんなで取り組むことができ仲良くなるきっかけになる(5)、落ち着く(2)、言葉が難しいがみんなとやるのは楽しい（1)、言葉になじみが無いので難しいと思ったが響きが面白いため歌を歌うだけでも楽しめる(1)、回ったり動いたりが多い(1)指されたり、注目を浴びることがどきどきするけど楽しい（1)、照れ臭かったけれど楽しい（1)、言葉が難しいが音域が狭いので歌いやすい(1) 鬼になると緊張する（1)、昔の言葉が出てきて難しい部分もあるが覚えやすい（1)、音程が難しい（1)

6．わらべうたを通して子どもが経験すること

友達との触れ合い 18	うたやリズムの楽しさ 14
友達と動作を楽しむこと 13	動作を楽しむこと 12
言葉の響きや面白さ　9	友達の声を聞くこと 6
友達と声を合わせること 4	順番と待つことや交代 4

7．保育者になった時にわらべうたを取り入れようと思うかと 8．その理由

取り入れようと思うと回答したのは 18 名（78%）となり、その理由として、子どもとの触れ合い仲良くなれる（8)、楽しいと思えたからやって楽しみたい(5)、伝えたいと思った(2)、短い時間でできる(1)、自分が知っているものだけでなくわらべうたがたくさんあると知ったのでやってみたい(1)、取り入れている園に行くから(1)だった。

よくわからないと回答したのは 4 名(17%)となり、その理由は園の方針でやれるかわからない(1)、実習園ではやっていなかった(1)、覚えるのが難しい(1)、言葉やリズムに難しさがあり自信がない(1)。

思わないと回答したのは 1 名(4%)で、その理由は覚えるのが苦手(1)だった。

Ⅳ．考察

わらべうたの経験に関して受講生の半数近い学生が短大の授業で初めてわらべうたを行ったと回答し、その印象についてもなじみがないので難しいと 4 割以上の学生回答している。2022 年に保育学科 1 学年に実施したわらべうたに関するアンケート[4)]では 7 割以上の学生が保育所・幼稚園や小学校での経験したと回答していた。今回は対象人数が少なく単純に比較できないが、入学前にわらべうたを体験したことのない学生の割合が高いことが難しいとの印象につながった可能性もある。しかし、体験後は「触れ合いの楽しさ」や「仲良くなるきっかけになる」「難しさがあるが楽しい」との記述があり、そのことが保育者になった時に取り入れたい理由にも記されていた。わらべうたには様々な要素があり、数回の体験で伝えられることは限られるが、まずは、みんなで遊び、触れ合う機会となったことが印象の変化につながったと考えられる。授業では相手を交代する時にためらったり、固い表情のままだったりする姿も多く見受けられた。指されるとどきどきする、鬼になると緊張するとの記述があるのは経験が少ない遊びでの役割の交代は学生でも緊張感を伴ったことが窺える。出会った時に相手を受け入れる態度が大事であること、近くに来た人と誰とでも組めることを避けられた時の寂しさなど集団で遊ぶ時に感じる思いを想像してもらいながら行うようにした。繰り返し遊ぶとはっきりとした声で歌いながら、相手が変わる度に笑顔を見せ、鬼役の引き受けも滑らかにできるようになった。日常的に関わりが少ない相手とも遊びを通して触れ合い、わらべうたのもつ人と関わり遊ぶ楽しさを感じたことが触れ合い仲良くなるという印象を持つことになったのではないかと考える。また、実施が実習後で、子どもと信頼関係を築くことや友達との関係をつなぐ大切さや難しさを実感していたから、人との関わりに関して意識が向き、そのきっかけとなる遊びになると感じたのかもしれない。保育者になった時にわらべうたを取り入れようと思うとの回答が多かった。一方で、遊んだ後の印象でも難しい、保育者になった時に取り入れたいかはわからないと回答した学生がいたが、その回答は授業前に経験したことがある学生とない学生どちらにもあった。経験したことで変容した学生もいるがそこまでは至らなかった学生もいて、実施した遊びや展開の仕方の検討が必要である。

Ⅴ．まとめと今後の課題

今回は、入学前にわらべうたを経験したことがない学生の割合が高く、授業で体験したことがわらべうたを知り、そのよさを知る機会になった。しかし、わらべうたの持つ様々な魅力や保育実践には子どもの人との関わりの育ちが係わり、内容や遊びの展開には配慮が必要であることが十分に伝わったとはいえない。体験できる機会を確保し、わらべうたの魅力に触れながら実践上の配慮も学ぶ展開を目指したい。

Ⅵ．引用・参考文献

(1)文部科学省（2018）幼稚園教育要領
(2) 小野・宮本　わらべうたの実践と保育者養成第 70 回日本保育学会
(3) 本間雅夫/鈴木敏明（1982）わらべうたによる音楽教育.自由現代社
(4)宮本・小野　保育者養成とわらべうた（1）第 76 回日本保育学会

幼児の仲間関係の発達と保育者の援助について

○岡本美幸（中国短期大学）

【目的】

近年は、少子化や核家族化、情報化など、乳幼児の育ちに関する社会の環境の変化から、幼児が社会性を育み、仲間との関わり方を学ぶ上で、大変影響を及ぼしている。そのため幼稚園や保育所等は大きな役割担っている。幼稚園や保育所などに入園する中で、たくさんの子どもと新しく出会い、生活や遊びを通して多様な体験を経験し、人間関係に必要な力の基礎を培うことが大変重要である。3 年保育の年少クラスで集団生活を始めたばかりの幼児は、新しい友達や教師と関係を十分に築けず、不安や緊張を抱きながら園生活を送っている場合も多い。園での生活の仕方や流れがわからないだけでなく、基本的生活習慣の自立の課題もある。こうした子どもたちが 1 学期の終わりには、主体的に生活を送るようになるばかりでなく、友達との仲間関係を育みながらその楽しさを味わうようになっていく。その過程で教師は、幼児が自分でしようと取り組み、できたことが自信につながるよう、必要な援助をしながらも時間をかけて見守ることが大切であると考えられる。そして幼児は、教師に支えられながら園生活を重ねていく中で、他児との関係が深まり、その後の社会生活を送る上で非常に重要な人間関係の基盤を築いていく。

そこで本研究は、幼稚園生活 3 年間の経過観察のうち、なかなか打ち解けられずにいる 3 歳児の幼児を対象とする。対象幼児が、安定した生活を送り自主的・主体的に園生活を過ごせるようになる中で、どのように仲間関係を育んでいくのかを明らかにするとともに、その育ちを支える保育者の援助について検討する。

【方法】

調査対象:M 幼稚園の年少児クラスに在籍する 16 名(男児 6 名、女児 10 名)の中から調査当初にはまだ教師の元を離れられない 3 名(A 女児、B 女児、C 男児)とした。

調査期間:20XX 年の 1 学期(6月)から 2 学期(12 月)まで実施した。その時期に調査を行った理由は、幼稚園に入園し初めて集団生活を行う幼児が、様々な葛藤を感じながらも教師の側を離れずに過ごしていることの多い 1 学期と、様々な葛藤を乗り越えながら園の人的・物理的環境に慣れて過ごせるようになる 2 学期を継続的に観察することで、幼児や保育者との関わりや心情の変化が見られると考えた。

調査方法:上記の期間に週 1 回訪問し、午前 8 時 30 分 11 時までの自由遊び場面や設定保育場面を、対象児 5 名を中心に、ビデオカメラを用いて追跡した観察を繰り返し、データを収集した。そのデータをもとに、白井・杉野(2002)の「行動カテゴリー」を用いて言動分類し、集計を行った。

【倫理的配慮】

本研究は、美作大学の研究倫理審査委員会の承認を得た上で行った。協力園の園長および該当クラスの担任に、研究目的と方法および結果の利用について説明し同意を得た。また、対象クラスの保護者には、書面により研究の目的や内容を説明し、全員から同意書を得た。

【結果】

記録した撮影データの合計は,A児39（１学期20、2学期19)、B児42（1学期19, 2学期23)、C児43（1学期21, 2学期23)、それぞれ出欠状況により異なった。

A児は、1学期の調査当初から1学期中旬にかけては,教師や他児からの働きかけに対して頷いたり,質問に単語で答えたりする姿が見られるなど「受容的」であった。しかし、入園し2か月後には,教師の下を離れ遊ぶ場面が良く見られるようになった。1学期の後半からは,他児の名前を呼んだり,「いれて」「貸して」と言ったりして,「要求」や「呼びかけ」など自分から働きかける姿が見られるようになった(図1)。園生活を教師の側で始めながら園生活で経験を重ね、生活の仕方を覚えたり遊びの楽しさを他児と共感したりする中で、親しい友達ができ、安定した生活を送るようになっていった。

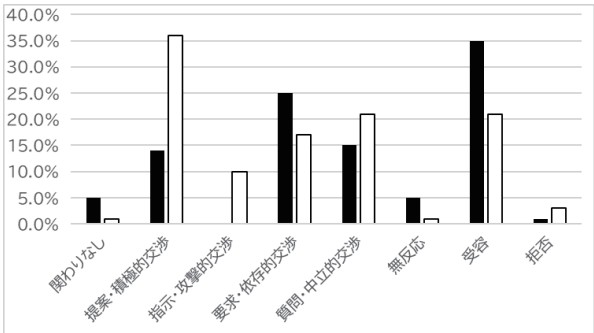


図1.A児の行動カテゴリーの割合

B児については、「依存的交渉」の割合が高かった。2学期になると、他児との「関わりなし」と「無反応」が同等に高くなった（図2)。入園当社は、教師の側にほとんどいて周りを傍観する様子だった。2学期になると教師の側にずっと留まることはなく、窓際等で教師から離れて過ごし、時々、特定の友達と会話する姿も見られるようになった。その他の幼児からの介入には、「無反応」や「拒否」で対応することがほとんどであった。また、教師の問いかけにも、頷きか無反応が多かった。2学期間末には、友達への関心が強くなってきているようで,後をついて行ったり、行動

や遊びを真似したりしながら、並行あそびを行うこともあった。

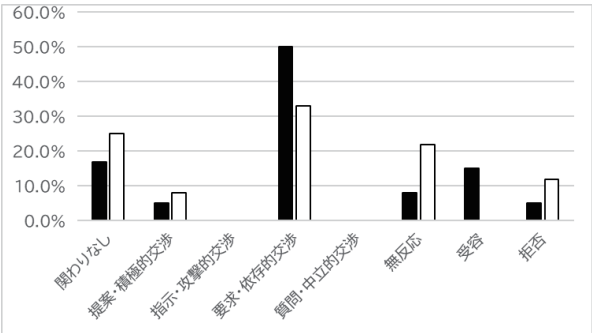


図2. B児の行動カテゴリーの割合

C児は、1学期の調査当初は,「依存的交渉」が多く見られていたが,後半になるにつれて減少していった(図3)。入園当初は、教師に甘える姿や送迎時に母親との別れが辛く、長い時間泣いていることも多かった。また、自分の思いを言葉で伝えることができなかったり、他児を傍観したりして、他者との関わりを自主的に行うことができなかった。そのC児の思いを受け止め、担任教師はスキンシップを多くっているようであった。

2学期になると、「提案・積極的交渉」と「質問・中立的交渉」が等しく見られた。教師を心の拠り所にしつつ、他児への相互の関わりが増え、笑い合ったりふざけ合ったりする姿も見られた。

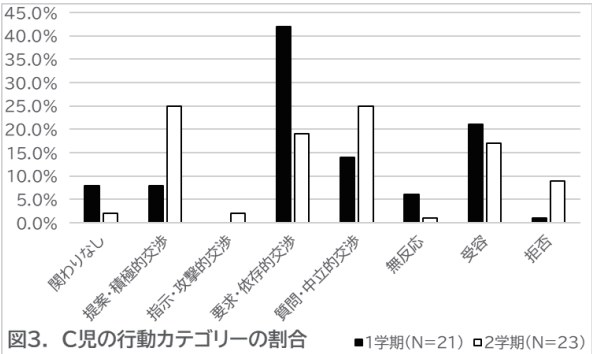


図3. C児の行動カテゴリーの割合

以上、対象児3名の変容は一人一人異なりがあるものの、教師をよりどころにしながら、園生活が少しずつ安定し、他児への関心や関わりが増えていった。

【総合考察】

本研究は、幼稚園３年保育で入園し、なかなか打ち解けられずに教師の側に離れずに過ごしている幼児を対象とし、安定した生活を送り自主的・主体的に園生活を過ごせるようになる中で、どのように仲間関係を育んでいくのかを明らかにするとともに、その育ちを支える保育者の援助について検討した。その結果、一人一人異なるが、２学期になるころには園生活に慣れ、教師の側で周囲に目を向け、やがて他児との関係をもつようになる姿を３名から捉えることができた。その際、教師は、手をつないだり、一対一でのスキンシップを行ったりしながら、教師が安心できる存在になるように、個々に応じてタイミングや接触時間を工夫していた。その教師との日々の中で、園生活も安定し、教師から、教師の周りにいる他児への関心をもち、時に共感的に笑い合ったり、真似をしたりしながら、情動的な交流を通して、身近な存在から仲間関係を築くようになった。その親しい友達との友達との園生活を通して、「いっしょ」を楽しむ経験と行動の広がりがみられるようになった。

遊びを通して保育者と安心できる関係を築くことが、友だちと遊びを楽しむことにも自分の好きな遊びを楽しむことにもつながると考えられる。A 児は、視野と行動の広がりと共に、他者を手伝ったり教師の真似をして他者に伝えたりなど、クラスのリーダー的な存在へと変容した。「おんなじ」の心地よさを共にする経験を重ねながら、「協同性」の姿の育ちや「自立心」に繋がる経験から増え、さらに友人との関係が強まっていった。その過程においては、教師との関係が土台になる場合と、一人遊びの充実から友だち関係へと広がるという場合もあるだろう。これらは相反するものではなく、それぞれの充実が相乗効果となり、充実した園生活から幼児の自身が高まるように考えられる。

B 児のように、安心して自己表出し、他児との応答的な関わりを十分に行えるまでには、時間を要する幼児もいる。その個人差を尊重し、柔軟に関わりを工夫することが教師に求められる。「受容」や「依存的交渉」の多かったB 児でも、２学期には「拒否」や「無反応」で自分の意思を主張する姿が見られた。その姿を肯定的に捉え、個の育ちを温かく見守る援助が重要であった。教師との信頼関係や教師の働きかけが、友だちとの関係づくりや遊びの展開に深く関与していることが示唆された。

以上のことから、３歳で入園した子どもたちが安心で楽しい園生活を送ることができるようになるためには、園生活の仕方や流れがわかるようになること、身近な他児の存在との接触から「おんなじ」を共感できる体験がそこにあること、好きな遊びを見つけられること、教師は一人一人の幼児に寄り添い、幼児を主体として丁寧に関わっていくこととなど、遊びの中で他児と関わる場が生まれることが重要であった。

【参考文献】

白井万土香・杉野欽吾(2002). 幼児の対人行動の発達に関する研究. 神戸大学発達科学研究紀要. 9(2), 1-16.

保育者養成校における即興的音楽表現を通した学生の学びと変容
―サウンドエデュケーションを取り入れた活動を中心に―

峯　恭子（大阪大谷大学教育学部）

1. 研究の目的と背景

平成 29 年に改訂された幼稚園教育要領では，遊びを通しての総合的な指導が一層求められるようになった。幼児の表現においては,『幼稚園教育要領解説』(2018) のなかで「感じたり，考えたりしたことをそのままに率直に表現することが多い」と示されており，即興的に何かを表現するような幼児の“音”そのものへの興味・関心が重要視されていることがわかる。また，領域「表現」のなかでは,「風の音や雨の音などに気付くようにすること」と示されており，既に楽譜があるものを再現するような表現ではなく，身の回りにある環境音をも含む音から，表現への意欲を伸ばしていくことが求められている。つまり，保育者自身も“聴く”ことに敏感になること，また，子どもの音に対する気づきを促し，子ども自ら音に関わっていくことのできる環境を構成することが重要となる。一方で，保育者を目指す大学生の現状をみると，スマートフォンなどの発達によりイヤホンを使用して音楽を手軽に聴くことができる環境が当たり前となり，自然の音や周囲の音に“耳をすます”ことがなくなり，“聴く”ことに無頓着になっているのが現状である。また，西洋音楽中心的な音楽の見方から脱却することが難しく，楽譜を正確に再現することに終始してしまい，自ら音や表現を創り出すという視点が抜け落ちている様子もみられる。

そこで本研究では，“聴く”という行為に着目し，サウンドエデュケーションを取り入れた実践を通して，学生の“聴く”という行為，そして“音”に対する意識がどのように変容していくのかを調査することを目的とした。

2. 実践の内容

（1）研究の対象と方法

①調査対象者

2023 年度大阪大谷大学教育学部教育学科幼児教育専攻 2 回生のうち，対象となる授業「保育内容の理解と方法」を履修した 57 名。

②調査方法

対象授業 15 回の中で，次に述べる様々な実践を行い，その都度授業後に自由記述のレポート課題を提示する。

（2）実践内容の概要

主な実践の内容は,「サウンドマップ」「音さがし」「音日記」「即興演奏」である。なお，活動名や活動の内容は Schafer, R.M. の『音さがしの本』や，長谷川の Group Musical Improvisation with Cards（以下，GMIC）を参考にしている。それぞれの具体的な内容は以下の通りである。

①サウンドマップ

まずは個人で自分の周りの音を聴きとり何種類の音が聴こえてきたか，またそれらをイラストや言葉で記した。その後，グループに分かれ校内を巡りサウンドマップの作成を行った。周囲から聞こえてくる音を「地図」で表現することを通して，音が溢れていることに気づくとともに，１つ１つの音を味わうことを目的としている。

②音さがし

耳をすませて，周囲から聞こえてくる音に集中することを目的としている。音に対する興味・関心を高める意図があり，1 人ひとりの音の捉え方を明らかにする活動である。この活動では，個人で音探しをした後，グループに分かれてミュージックコンクレートの技法を元に，音楽作品を創る活動を行なった。

③音日記

1 週間，音に関する日記を記録する活動である。例えば，珍しいと思う音，その音に対する反応，音環境全般についてなど，自然の音に限定されない様々な音についての記録を行う。この活動では，他者との共有も行い，着眼点の相違や聴取への意欲を高めることを目的としている。

④即興演奏

手拍子や紙などの身の回りのものを用いた即興演奏を行う活動である。この活動では，自分自身で音を作り出すことを目的とし，表現の多様性に気づき他者と共有することを目的としている。この活動は段階的に内容を計画し，まずは手拍子や 1 枚の紙を使った音創りから始めた。その後，グループで新聞紙を使った作品作りを行なったり，長谷川が開発した集団即興演奏の方法である GMIC を，ゲスト講師に長谷川を招き

実践した。この GMIC には，演奏者が直面する演奏に対する難しさや困難さを克服できるような配慮がなされており，特定の音楽様式に習熟しない大学生でも実践できるよう考えられている。GMIC は，各グループで考えた「長い音」「短い音」「おもしろい音」「かわいい音」などのカードの中から，リーダーが 1 枚を選び演奏者にカードを見せ，それに合わせて即興的に演奏を行う手法がとられており，誰でもが参加可能な実践となっている。

（3）倫理的配慮

調査にあたっては目的を説明し，調査結果は論文執筆においてデータとして使用するが，個人が特定されることはないことを口頭で説明した。また，授業風景の写真を掲載する可能性があることを説明した。その際には，具体的な引用例を示して使用方法について説明し，調査協力は任意であり，データとしての使用を拒否する権利があることを説明した。そして，レポートの内容などは成績へ関与しないことを伝え，出席者全員の同意を得て実施した。

3. 学生の意識の変容

以上のような実践を通して，無意識的に行っていた“聴く”という行為に対して，次のような学生の意識の変化をみることができた。

①音の聴取に対する新たな発見の契機

これらの実践を通して，これまでいかに“聴く”ということに無頓着になっていたかを自覚する学生が多くみられた。例えば，サウンドマップや音日記の活動では，「普段どれだけ周りの音を聴いていないかを痛感した」「同じ雨でも色々な音があることに改めて気づいた」「イヤホンを外してもっと音を聴いてみたいと思った」など，自分自身の音の聴き方に対して変化があった学生が多くみられた。

②自分とは異なる聴き方や着眼点への気づき

自分では気がつかなかった着眼点や聴き方を発見して，音への意識がさらに拡大し，音の聴取に意欲をもつようになった。特に，ミュージックコンクレートを元にした，見つけてきた音を組み合わせて作品を創ったり，新聞紙を使って音のアンサンブルを行なった活動では，自分では思いつかない表現を周りの学生から発見している学生が多く，「新聞紙をねじったり破ったり叩いたりするだけではなく，破る速さや枚数など細かいことまで考えると音が変わることに気づいた」「友達の表現が面白く，自分には思いつかないものだったのでとても新鮮だった」「音を組み合わせるといろんな情景を表現できると思った」など，音に対する視野が広がり，表現の幅が広がったようである。また，長谷川の GMIC を使用した実践を通して，「表現に間違いがないといってもらったのが嬉しかった」「ピアノは苦手だけど表現することはとても楽しかった」「正解がない音楽はどのように演奏しても周りが受け入れていれるのが安心できた」など，この活動を通して，自分自身の表現を肯定的に受容することができるようになったようである。一方で，これまでピアノの経験がある学生からは「正解がないことが逆に難しく感じた」「自由だからこそ難しく，自分の表現が変だと思われたらどうしようと思ってしまった」など，これまでの音楽経験から正解のない自由な表現に対して逆に難しさを感じる学生も一定数みられた。

③子どもの表現に対する意識の変化

保育者の音に対する意識の深さが，幼児の表現にも影響を及ぼすことを再認識する学生が多くみられた。この実践を行なった授業では，15 回の授業を通して様々な“音”そのものと向き合う活動を行なってきた。その中で，自分自身の表現力について考える機会が多かったことが関係している。即興演奏や自由に表現することの楽しさと同時に難しさを感じながらも，自分自身の表現力を向上させようとする姿や，意識的に音と向き合うことによって，保育者として子どもの表現を見とる視点を増やしていきたい，といった意見が挙げられた。

4. 今後の課題

このように，意識的に“聴く”という行為を深めていくことによって，学生自らの聴き方や音との向き合い方はもちろん，幼児の表現に対する保育観にも変化をみることができた。

子どもの“聴き方”や“音”への気づきを保育者が受け止め，意味づけや価値づけを行うことから保育は展開されていく。つまり，音を介した表現は，音への気づきを促す保育者の援助が必要であり，音の創意工夫が可能な環境構成が重要となる。今後は，このような保育実践力を育成するために，“音”そのものに着目した学生の高い表現力の育成を行っていきたい。

参考資料

長谷川諒（2024）『音楽科教育はなぜ存在しなければならないのか-「良い音楽科教育」を構想するための目的論-』明示図書出版