

ダイバーシティ・インクルージョン保育を進めるための 人材育成・体制整備を図る園経営と今後の展望

企画・司会・話題提供：田中謙（日本大学文理学部）

話題提供：櫻井貴大（愛知教育大学教育学部）

話題提供：水野恭子（岡崎女子大学子ども教育学部）

話題提供：瀧澤 聡（北翔大学生涯スポーツ学部）

指定討論：池田幸代（道灌山学園保育福祉専門学校）

【目的】

本自主シンポジウムは、ダイバーシティ・インクルージョン保育を進めるための人材育成・体制整備を図る園経営に関して議論を行い、今後の展望を示すことを目的とする。

今日の日本では、幼児教育施設において特に障害のある乳幼児を対象に取組まれてきた「同質性を前提として、同質性を価値」とした「統合保育」から、「多様性を前提として、多様性を価値」とし、「どの子どもも排除されることなく意見を表明し活動に参加できる保育」（浜谷,2018,25）である「インクルージョン保育」（インクルーシブ保育、インクルーシブな保育）への転換が図られている。また、「グローバル化により国境を越えた人の移動が増えたこと」等を背景に、幼児教育施設では「外国にルーツを持つ子どもも増加している」（栗山,2022,99）。そのため、「保育者が保育の過程において平等と共生さらに人間としての尊厳のもとに、人種、民族、社会、経済階層、ジェンダー、障害等の差別に関わる社会問題に取り組み、生涯にわたる学習の初期段階として、幼児に対し、地球市民としての資質、すなわち民主的な判断力を育成する保育実践」である「多文化保育」（萩原,2008,7）、換言すれば「ダイバーシティ保育」の実現も目指されている。

この「インクルージョン保育」「ダイバーシティ保育」は、これまで異なる文脈でその制度や実践のあり方、携わる保育者の専門性等が議論されてきた経緯を有する。しかしながら、この両者は先述の浜谷（2018）が「多様性を前提として、多様性を価値」としていること、また山田（2017）で「障害のある幼児が分けられた存在」ではなく「集団の多様性（ダイバーシティ）の一員として保育や支援を受け」て「集団の中で育ちあう」（山田,2017,104）と指摘する。これらの指摘のように、「インクルージョン保育」が主な対象とする「障害」は、「ダイバーシティ保育」においては多様性を構成する一つの価値であり、いずれも「多様性」つまり「ダイバーシティ」を価値理念とする点で共通性がみられる。そのため、「インクルージョン保育」「ダイバーシティ保育」は異なる文脈での議論を積み重ねていくよりも、両者を一体的にとらえ、推進を図っていくための議論を積み重ねていく作業にこそ、展開の可能性を見出せるのではないだろうか。

本シンポジウムは、このような視座から、ダイバーシティ・インクルージョン保育を議論のテーマに設定する。その上で、この研究テーマに携わる 4 名の研究者それぞれの立場から、ダイバーシティ・インクルージョン保育の推進を図る上で、先行研究の知見の蓄積がまだ不十分であり、議論の必要な研究課題として「組織マネジメントと経営理念」「人材育成」「体制整備」「幼児教育施設と児童発達支援

事業所、小学校との連携」の 4 サブテーマを設定して、話題提供を基に、フロアーのシンポジウム参加者と議論を展開する場を設定した。

小川（2024）はダイバーシティ・インクルージョン保育の背景となる社会文脈の中で「子どもが園に合わせるのではなく、園が子どもに合わせる時代にさしかかっている」と理解する必要性を提起し、多様性を実現するため、「互いの『違い』を尊重し、受け入れ、『違い』を活かしていくこと」と、「自分とは異なる相手や、少数派（マイノリティ）を排除せず、『いろいろな人がいて、当たり前』とすることを再確認していくこと」が、「今後の質の高い保育・教育の提供につながる」鍵となると述べている。本シンポジウムでは、この小川（2024）を手がかりに、4 サブテーマを通して、今後の議論の活性化を図る一助としたい。

【方法】

本シンポジウムでは 4 名から話題提供を行い、その上で指定討論から議論の方向性を提起し、フロアーの参加者とともに議論を行う手順で進める。

【倫理的配慮】

倫理的配慮に関しては、話題提供を行うに際して、一般社団法人日本保育学会「日本保育学会倫理綱領」および日本保育学会編（2023）を参考に、研究倫理の順守に努める。なお、本論文に関して、開示すべき COI 関連事項はない。

【話題提供】

1. 「組織マネジメントと経営理念」（田中謙）

ダイバーシティ・インクルージョン保育は、乳幼児期にふさわしい生活が保障され、一人ひとりの子どもの健やかな育ち、発達をうながしていく多様な体験が保障される保育実践を前提とする。その意味でダイバーシティ・インクルージョン保育は、①本質は幼児教育施設で営まれる保育と同義であり、②現状、子ども一人ひとりの発達の特性、「多様な特別なニーズ」に対応した保育実践を実現していくことを企図して「ダイバーシティ・インクルージョン」の冠名を付した保育であり、③特に多様性を生かしながら、同じ場での参加を保障して育ちあうことに重点を置いている、とその性質を整理することができる。

この前提の下、ダイバーシティ・インクルージョン保育を幼児教育施設において進めて行く上では、組織マネジメントシステムを確立し、ダイバーシティ・インクルージョン保育を推し進めていくための経営理念の確立が、園経営上重要な機能を果たす。組織においては、組

組織が果たしていく社会的役割や使命を示す Mission (ミッション)、組織の将来像やあるべき姿を示す Vision (ビジョン)、組織の価値観を示す Value (バリュー) が含まれた「組織の理念的目的と経営のやり方と人々の行動についての基本的考え方」である経営理念が存在し、この経営理念に基づいて、組織マネジメントの方向性が定められる。その上で「管理、分析、計画、調整、判断、評価、統制、組織化等を含む」、「組織目標を達成するために行われる営み全般」である組織マネジメントが行われる (田中,2018,12-13)。

本話題提供では、幼児教育施設におけるダイバーシティ・インクルージョン保育推進において、経営理念がどのような機能を果たし、組織マネジメントシステム整備のためにどのような人材育成・体制整備を考えていく必要があるのか、特に「経営理念について語る場の設定」「組織の柔軟性向上」の視座を中心に、議論を行う。

2. 「人材育成」(櫻井貴大)

ダイバーシティ・インクルージョン実践を進める上で、専門職連携は重要である。そのためには、それぞれの専門性がどのように異なるのかを明らかにした上で人材育成を計画的に行う必要がある。そこで、まず初めに担任保育者はクラス全体の集団づくりを行う一方で、加配保育者は障がいのある子を中心とした集団づくりを行うなどの各専門性の違いを明らかにする。次に、その専門性向上のための加配保育者を含めた研修の提案をする。特に、園内で少人数となる加配保育者については、事例検討や加配保育者同士が情報交換する機会を保障していくことが重要である。最後に、それらの専門性を活かした専門職連携の在り方について言及する。

3. 「体制整備」(水野恭子)

乳児保育 (3 歳未満児) におけるダイバーシティ・インクルージョン保育の実践のポイントとして、まずは、乳児期からのおおむねの発達の理解に基づき、生育歴、家族歴などの背景や月齢差や個人差を捉えながら一人ひとりの子どもを理解する姿勢が求められる。また、クラス運営は複数担任でチーム保育を進めていくため、担当している子どもの姿や保護者の状況等を速やかに保育者間で共有することや連絡帳を活用しながら保護者への子育て支援をしていくことも有効である。さらに、多様な特別なニーズのある子どもたちの理解に基づく支援の見通しについて考える際、保育者間でじっくり語り合うカンファレンスの機会も重要である。園長等は、園内組織や体制整備を行いながら対象児やその保護者への支援を多角的に考え、園長や主任の立場で実践していく視点も重要である。

以上を踏まえ、3 歳以上児の保育への滑らかな移行への実践にも触れながら、話題提供を行う。

4. 「幼児教育施設と児童発達支援事業所、小学校との連携」(龍澤聡)

児童発達支援管理者 (以下、児発管) は、児童発達支援事業所等の児童福祉法における様々な障害児支援施設で中核となる役割を担う。具体的には、利用する幼児のニ

ズ、障がいの特性、保護者の意向等をふまえて個別支援計画書を作成することや、児発管が窓口になって、幼稚園等や他の児童発達支援事業所等と連携すること等である。したがって、児童福祉領域において、ダイバーシティ・インクルージョン保育を進めるためには、児発管がキーパーソンとして機能する必要がある。ここでは、子ども認定園と児童発達支援事業所との連携における実践例から、児発管がどのような成果を生み出しているかについて述べ、これら両者の連携の機能充実・強化が、地域でのダイバーシティ・インクルージョン保育進展に寄与する一つの要因であることを紹介する。

【指定討論】

本自主シンポジウムでは、4氏からの話題提供を基に、フロアーの参加者も交え、議論を行う予定である。開催当日に、話題提供を受けて、議論のための指定討論を池田が行う。

【総括】

最後に企画者の田中より、本自主シンポジウムに関する総括を行う予定である。

【参加者へのご依頼】

本自主シンポジウムでは、ぜひ各地の幼児教育施設、行政、療育等関係の会員・非会員の皆様と、ダイバーシティ・インクルージョン保育を進めるための人材育成・体制整備を図る園経営の現状に関する情報共有を図りたいと考えております。また会員・非会員問わず、今後の充実に向けた情報提供をフロアーからお願いしたいと考えています。ご参加の程、よろしくお願いいたします。

【引用・参考文献】

- 萩原元昭 (2008) 『多文化保育論』学文社。
- 浜谷直人 (2018) 「統合保育からインクルーシブ保育の時代へ—今日の保育実践の課題—」『人文学報教育学』53,1-45.
- 栗山七重 (2022) 『外国にルーツを持つ子ども』に関する保育・支援の現状と課題—人間関係の視点から—『近畿大学九州短期大学研究紀要』(52),97-114.
- 小川英彦 (2024) 「障害や特別な支援ニーズのある乳幼児の理解」田中謙・小川英彦編『ダイバーシティ・インクルージョン保育を進めるための園経営ガイドブック』三学出版,11-19.
- 田中謙 (2018) 『『マネジメント』とは何か』池田幸代・田中謙編 (2018) 『マネジメントする保育・教育カリキュラム』教育情報出版。
- 田中謙・小川英彦編 (2024) 『ダイバーシティ・インクルージョン保育を進めるための園経営ガイドブック』三学出版。
- 山田雄一 (2017) 「障害のある子どもの保育にかかわる現状と課題—個別的な保育から多様性 (ダイバーシティ) に応じた保育へ—」『川村学園女子大学研究紀要』28(3),95-106.

子どもの権利から保育士配置基準を考える

—保護者・保育者はなぜ声をあげたのか?—

- 【企画・司会】 平松 知子 (社会福祉法人熱田福祉会)
 【話題提供】 松井 克徳 (愛知県本部自治労連)
 藤井 豊 (京都第一法律事務所)
 ○石濱 丈司 (名古屋市立大学大学院・社会福祉法人天白福祉会)
 【指定討論】 普光院 亜紀 (保育園を考える親の会)

《企画趣旨》

平松 知子(社会福祉法人熱田福祉会)

2024 年、76 年動くことのなかった保育士配置基準が改正された。愛知からはじまった「子どもたちにもう 1 人保育士を！」と配置基準改善を訴える運動は 2 年半をかけて全国規模の大運動へと変わっていった。運動の背景には「子どもの権利」へ対する保護者・保育者の長年にわたる切実な思いがあった。

「不適切保育」は 2022 年 4 月から 12 月の間に保育施設で 1316 件確認された。重大事故等の各自治体による公表済み 39 件検証報告書のなかで、7 件は再発防止策として保育士配置基準の改善が提言されている。(2023. 12 時点)しかし、「重大事故」および「不適切保育」双方において、その後も痛ましい事案の報道が相次いでいる。2015 年から 8 年間で「重大事故」は約 5.3 倍、死亡・意識不明は約 1.5 倍に増加し、保育の現場の「子どもの権利」はおろか安全性すら脅かされている。

2018 年の OECD 国際調査では、日本は 3 歳以上児のグループサイズは 22.7 人と大きいうえに保育者 1 人あたりの子ども数は 8.2 人と最多であり、多くの国では、グループサイズは 16 人程度で、保育者 1 人あたりの子ども数は 4 人程度であることがわかっている。更に保育の質の向上にむけて動いている諸外国では、保育所保育指針でも重視されている応答的な関わりのプロセスの質を下支えする為に、主に国が担う構造の質等においてクラス規模や音環境などの基準を設けたり、保育者の専門性が認められ処遇改善がなされていたりと、具体的な施策が講じられている。

日本では 2023 年に「こども基本法」が制定され子どもの意見の尊重と最善の利益を優先すること、「子ども大綱」では全ての子ども・若者が身体的、精神的、社会的に幸せな状態“ウェルビーイング”で生活を送ることができる事を目指すことと示された。このように「こども基本法」で掲げている、子どもの権利を保障する為には、公的な環境などの物的、保育士配置などの人的な構造の保障が必要不可欠である。

そこで、本シンポジウムでは、運動に携わってきた自治労連の松井氏、弁護士の藤井氏、社会福祉法人施設長の石濱氏から保育士配置基準の課題等について話題提供していただく。なぜ保護者・保育者は声をあげ、76 年ぶりの保育士配置基準改正にまでいたる運動となったのかを紐解いていく。また、指定討論者の普光院氏(保育園を考える親の会)からは、各話題提供者からの報告を受けて、保育士配置基準を「子どもの権利」の視点から保育現場の今を捉えなおし、「子どもの権利」が十分に保障される必要な諸条件と課題についてコメントいただく予定である。

《話題提供》

■保護者・保育者の運動の経緯と原動力

松井 克徳(愛知県本部自治労連)

この運動の背景にあったもの

待機児童が激増していく中、規制緩和と非正規化が一気に進められ、さらに 2015 年 4 月から子ども・子育て支援新制度が施行されたことで、保育職場の長時間・過密労働は一気に加速した。職場には閉塞感と諦めが蔓延し、疲れ果てた保育者たちは、運動に立ち上がるより、仕事を辞めることを選択していった。

職場には「呪い」があった。3 歳児 20 人を 1 人で保育できて一人前、できないなら保育者の技量の問題だという「呪い」に苛まれ、職場を去っていく仲間たちがいた。「今の保育士配置基準がおかしい」という新しい「常識」が必要だった。

「どうせ変わらない」という運動への諦めもあった。長年のさまざまな運動は、悪くなることを止めてはいても、制度を前進させた経験を得られていなかった。自分たちの声が社会に届くことを実感できた経験がなかった。

職場には保護者を忌避・敵視するような風潮も生まれつつあった。保護者の側にも「サービスの受け手」という意識が強くなっていた。保護者と保育者がともに運動をすすめることには入口から大きな困難があった。

葛藤を振り払った「子どもたちにもう 1 人保育士を！」

そのような中でも、職場では「もっといい保育がしたい」という実践と議論は続けられてきた。そしてコロナ禍を迎え、図らずも少人数保育を経験し、配置基準が改善された未来の保育に期待と確信を持った。

そこで生まれたのが「子どもたちにもう 1 人保育士を！」という合言葉である。保育士配置基準の改善は、保育者であれば誰もが自分の言葉で語れる要求である。保護者にとっても「こんなとき先生がもう一人いてくれればいいのに」と自分の経験で思いを発信できるものだった。なによりこの合言葉に込められた、単なる保育士増員運動ではなく、子どもの権利を守る運動であるという共通認識が、子どもを真ん中に保護者と保育者を当事者としてつなぎ、主体的な運動にした。

保護者が中心となることで生み出された多様性

我が子のためにと立ち上がった保護者は、つながり、熱量を全国へと広げてきた。その動きが運動を牽引し、保育者たちが走り続けるモチベーションにもなった。

保護者が運動の中心を担ったことで、保育者・経営者という保育業界内部の人たちだけではなく、様々な立場、職業、背景、思想信条を持つ人たちが「保育士配置

基準改善」の一点で集った。多様な保護者の声は、マスコミや有識者も含めて多様な人々に届き、そのことが従来の運動の垣根を取り払い、あらゆる政党との協力関係を築くことにもつながったのである。

■運動により明らかとなった保育士の願いと保育士配置基準の今

石濱 丈司(天白福祉会めばえ保育園園長)

愛知県名古屋市にある天白福祉会めばえ保育園は1973年に共同保育所から社会福祉法人として認可を受け、現在は3つの保育園を運営している。

緊急事態宣言下「子どもの声を聴いてあげられる」

コロナ禍により緊急事態宣言で登園率が減った時、職員から「普段表出が少ない子に丁寧に関わってあげられるのでこの期間を大切にしたい」という声が出された。緊張感が漂う社会、保護者や職員がコミュニケーションをとれずピリピリとした雰囲気にあった園内だったが、“子どもにより良い保育を”と常に考える職員の言葉に心が震えた。そして“一人ひとりの子ども”へ関わるのが難しい日本の配置基準の劣悪さを再認識した。他園の保育者達も同じ思いを抱き、しょうがないと半ばあきらめていた配置基準改善のための運動がはじまった。

明らかになった保育者の不安と「専門性を発揮した保育がしたい」という切実な願い

連日不適切保育や重大事故の報道がされる中、実行委員会では保育者の現状を明らかにする為「不適切な保育を考えるアンケート」を実施した。結果から、不適切な保育を起しかねないと8割の保育者が不安に思っている事「ちょっと待ってばかりで苦しくなる」日々の積み重ねが子どもと向き合うのを辛くさせている現状が明らかとなった。そして、一人ひとりの思いに応答的に関わり専門性を発揮した保育がしたいという強い願いも明らかとなった。そのような保育園の今に関心を強め始めたメディア。めばえ保育園もTV取材を受ける事となった。取材内容が載ったYouTubeのコメント欄には「保育士をやめたくてこの動画にたどりついた。1歳児みんな同時に泣くので、一人おんぶで前に2人抱っこして腰に負担がかかる」というアンケートと同様悲痛な叫びが集まった。不適切な保育を防ぐにも、重大事故を防ぐにも学習や意識の向上は必須であるが、日常の保育でさえ現場は不安や緊張感を持っていることがわかった。

現在の現場では

感情労働とも言われる保育現場では、時には行き場のない感情を抱えることもある。その時には「大丈夫？」と声をかけてもらう事や、「助けて」と言い合える職員の同僚性が必要である。めばえ保育園では各種補助金を活用しながら園独自の持ちだしも加えた人員配置にしている。そうすることで、子どもとの一対一のやりとり、保育の振り返り、同僚と話し合いの時間の保障などに努めている。これらが保育の質の向上に必要不可欠であり、配置基準の問題は、保育の根幹を支える重要な問題である。勇気を出してSOSを出しはじめた全国の保育者の思いから、更なる配置基準の改善を考えていく必要がある。

■保護者と保育者の共同がこれからの保育をつくる

藤井 豊(京都第一法律事務所)

保育所保育指針と保護者

保育所保育指針の中で繰り返し登場する保護者は支援の「対象」としての保護者である。保護者の1人である私からすると、保護者が主体性のない存在として扱われているように感じ、現実の保護者の姿を十分に描いているようには見えない。今回の「子どもたちにもう1人保育士を！」は、保育士配置基準の改善を求める運動である。このような保育の制度改善を求める運動に、保護者は主体的に参画し、正面に立ち、様々な面で運動をリードした。

保育の質と保護者

保護者は保育の質に関心を持っている。大切な子どもを預けているのだから当然である。待機児童問題が深刻な時期は「預かってくれるならどこでもいい」といった声もあったが、いまは保育園での虐待や不適切保育の報道が相次ぎ、保護者の保育の質への関心は高まっている。不適切保育の原因は様々なものがあるが、その1つには園による保護者への閉鎖的な対応がある。園内に入れないといった対応はもちろん、保育内容に意見をした保護者に「園に合わないなら」と退園を勧める園もある。職員も園にコントロールされ、園の方針に反抗すると退職を迫られる。しかし、その結果、不適切保育が深刻化し、保護者が行政に通報しなければ改善に向かわない事例が多数存在している。

保育所保育指針に保護者の参画を

日常の保育からみれば保護者は送迎にだけ登場し、保育の中心にはいない。しかし、保育指針が保護者を支援の客体とし、保護者が保育に関与する余地を公式には認めない態度を取り続けることは、保護者を保育から疎外する結果につながるのではないのか。

保護者の中には「保育園に子どもを育ててもらった」と言う人もいる。園への感謝とともに仕事で手一杯で子どもに十分な時間を作れなかった気持ちが入り混じった言葉だ。しかし、保護者と保育士は子どもを育てるパートナーである。

保護者を単に支援の対象とするのではなく、保護者を主体として認め、参画を認める仕組みを作ることは保護者をエンパワーメントすることにつながる。保育や子育てに関する保護者の学びを支援し、保育園が多様な保護者から学ぶことはより良い園づくりに意味を持つだろう。そうした双方向につながる保護者と保育園の関係性は、保育の質を高め、不適切保育を予防し、制度改善を求める声を大きくし、子どもの権利を守ることにつながっていくはずである。次の保育所保育指針には保護者の参画を盛り込むべきである。

インクルーシブな保育の立ち位置と可能性をめぐる

—ことインクルージョンは、「保育」が先進している？ いらない？—

企画者 太田俊己(放送大学・客員)
 話題提供者 高橋 潔(公財)鉄道弘済会) 赤荻聡子(NPO Small Step)
 源嶋さやか(株)世界文化ワンダーグループ) 広瀬由紀(共立女子大学家政学部)
 指定討論者 太田俊己・広瀬由紀

【企画趣旨】

国連・障害者権利条約の批准から今日まで、日本でのインクルーシブな教育・保育への理解や実践は、はたして進んできたのか。今やどの現場にも支援や配慮の必要な子ども・乳幼児は存在する。子どもや家庭の多様化も進んでいる。この保育に関連する研究や発表も増加し、インクルーシブな保育が進展する可能性はあるであろう。一方、誤解は少なくない。すなわち、障がいのある子を含めば即インクルーシブ、インクルーシブ保育は特別で新しい保育等である。このような今、乳幼児期のインクルーシブな保育の現状、そして今後の可能性をどう見ればよいのか。

本シンポジウムでは、乳幼児期の「インクルーシブな保育」に焦点を当て、今のその立ち位置・現状をどう見て、内在する課題、そして今後の方向性をどう見るとよいのかについて、以下の多相な視点・角度から考えてみたい。

1つ目の視点は、実際に障がいのある子、医療的ケア児などを含む保育に取り組み、実践の現場、また地域での取り組みを通して見えてきた課題や可能性(期待)から、2点目は、発達支援に特化した初めての保育誌を創刊し斯界の動きを鋭く見る編集者の視点では、このインクルーシブ保育の立ち位置と可能性をどう見ているか、3点目は、早くからインクルーシブな保育に関心をもち、その保育研究者の眼で渉猟した日本のインクルーシブな保育実践の経緯・研究物からの視点である。指定討論者からの別な視点による提起も含め、現状日本のインクルーシブな保育の今と今後の可能性を多相の視点からとらえていきたい。

【話題提供1】 障がいのある子を含む保育現場から～保育改善の試みから見えたことは？(高橋 潔)

弊会が運営している10保育所・14認定こども園におけるインクルーシブな保育の現状を報告し、インクルーシブな保育の課題と可能性について考察する。

＜現状＞ 全児童数2,264名のうち、障害認定を受けている障害児は32名(1.4%)。園の申請ベースによる「気になる子」は124名(5.5%)となっている(2022年度)。24園中、障害児保育に対する自治体補助は17園であり、7園は弊社負担で保育士を加配している。

＜主な研修実施＞ ①園長・主任・主幹・中堅・3年目保育士を対象とする「階層別研修」の他、看護師・調理師対象の「職種別研修」を集合研修の形で実施。②園外研修で学んだ内容を園内で実践し、それを次回の園外研修の場で報告し、他園と共有し合う「往還型研修」を2021年度より実施。③各園の保育活動を相互に体験し、特色や相違点などを学び合う、会全体の保育の質の向上と品質保証を担保する目的で「交流保育」「公開保育」を実施。

＜インクルーシブな保育に向けた施策＞①障害認定されず、地域の療育機関には通っていないが、配慮を必要としている児童を主な対象とした、会内の障害児施設(弘済学園)の指導職・管理職による「派遣・巡回相談(年2回)」を2014年度から(2024年度は16園で)実施。②会内の児童発達支援センター(「すきっぷ」)での宿泊研修(4日間)により、発達に特性のある子どものアセスメントや個別支援計画の立案、職員・保護者との連携を実地で学ぶ研修機会(2024年度は7名参加)。③学期中、配慮が必要な子どもへの支援について随時・迅速な相談ができる、会内経験者のZoomによる「オンライン・サポート」を2024年6月から開始。

＜インクルーシブな保育導入の要諦＞ ①園運営と全職員における「インクルーシブ」概念の共有、②外部コンサルティングの積極的導入、③環境構成による保育改善(発達支援における「構造化療育」と同義)の試み。

【話題提供2】 医療的ケア児を含む保育の追求から見えてきたこと (赤荻聡子)

医療的ケア児の自立と社会的な活動を支援するNPO法人を立ち上げて8年。発端は、医療的ケアを必要とする4歳の娘が、居住するY市地区内の全保育園から就園を拒まれたことである。本法人では、①医療的ケア児を含む0～2歳児の保育園経営、②地域の保育園や小学校での医療的ケアを支援する中間支援事業、③医療的ケア児や保護者のための居場所づくり事業等を行ってきた。以下、この間の経験から得た諸点を述べたい。

当法人が医療的ケア支援を行った6つの園の保育では、インクルーシブな程度には差があるが、医療的ケア児を「前向きに受け入れたい」「医療的ケアを理由に拒絶しない」ことでは共通した。医療的ケア児支援法の施行後、医療的ケア児の地域での受け入れは一見加速している。医療的ケア児等の多様な子を含むという意味では、インクルーシブな園は増え、画一的保育から個に応じた保育への流れもある。一方、この動きとは別に、多様な保育の中から、子どもや家族が主体的に保育園を選択できるようになること、加えて子どもの最善の利益を、本人と家族、保育園の3者が共に考えていくことが重要だと考えている。

筆者が考える医療的ケア児を受け入れる保育で現在、最大の課題は、インクルーシブ以前に、その子の「発達段階」に応じたケアや保育の調整の必要性である。例えば、0歳児の子とその親に必要な視点やケアと、4・5歳の医療的ケア児への対応のポイントは異なる。ケアと対応への年齢的、発達の視点を明らかにし共有する必要がある。また家庭でのケアと保育園の集団の中でのケアの留意点は異なる。こうした基本的なケアの年齢的、発達の視点が共

有されなければ、医療的ケア児を含む子どもにとって、どのような保育であってもその意義は低減する。医療的ケア児の年齢、発達段階に応じた適切なケアに留意し共有することの必要性について、また、その上で行われる保育の特長や他の子どもとの育ち合いについて話題にしたい。

【話題提供 3】 保育誌編集者から見た今日的なインクルーシブな保育の立ち位置と可能性 (源嶋さやか)

“多様な子どもたちが輝く”をコンセプトに、発達支援に特化したわが国初の保育誌『PriPri パレット』を創刊し 4 年。現在、編集長を務めている。この間、編集部員たちと全国の保育現場取材、アンケート調査など相当数の生の保育情報を収集し、読み解き、鋭意誌面に反映してきた。その編集経験と現場の知見から得た見解を以下述べたい。

小誌のルーツは、一般保育誌『PriPri』(2000 年創刊)の発達障害連載(2007 年～)である。以降、読者支持が拡大、別冊化、そして小誌創刊に至る。小誌は「読者の半歩先行く伴走者」の方針のもと、保育者に共感し、半歩先にある解決策や最新情報を手繰り寄せ、共に走る、をポリシーにする。発達障害の解説や具体的対応、支援ツール等に加え、インクルーシブな保育を半歩先と捉え創刊以来全号で掲載してきた。2024 年度も前年を超える部数を伸長、今日まで発達支援の需要は拡大中である。

近年、保育現場は変容し差が拡大中との感触を得ている。①絵カード、視覚表示等活用の増加、②専門家との連携園の増加、③児童発達支援事業所の併設園(準備園)の増加、④巡回相談の供給不足、そして⑤インクルーシブな保育への関心の拡大である。支援の必要性の認識が進み、研修や小誌等から得たノウハウを園が実践。絵カードの使用や感覚おもちゃ、リソーススペース設置が増えている。園の資源で困難な部分には作業療法士、臨床心理士を雇用し、保育と連携する園もある。巡回相談では頻度と時間が少ないという園、また自治体による違いもある。他方、個別配慮は不要とする保育者や園、発達支援の知識の薄い保育者等もあり、一方のインクルーシブな保育理解が増加する状況との較差は小さくない。

課題には、特に発達支援に積極的な園で、個別支援の行き過ぎがないか、「できる」にばかり注目する保育でよいかの懸念がある。子どもに変化を求める個別支援重視の保育では限界が来る。保育の枠組み自体と保育観、子ども観を見直し、すべての子どもたちのありのままと主体性を尊重するインクルーシブな保育にこそ今後の保育への可能性を感じている。

【話題提供 4】 日本におけるインクルーシブな保育の系譜(文献・資料)から見えてくるもの (広瀬由紀)

保育現場において「統合保育」から「インクルーシブ保育」への転換が求められているものの、現実にはインクルーシブ保育の理念が保育者に正しく浸透していないなどの課題が指摘されており、保育現場においてインクルーシブ保育が十分に実践されているとはいえない状況にある(木曾, 2024)。さらに、こども家庭庁からの事務連絡では「保育所と児童発達支援等の一体的な支援」に対して「インクルーシブ保育」の用語が使用されており、その指し示す意味がさらに広がりを見せている。本発表では、「インクルーシブ(な)保育」に関して論文や資料等でどのような文脈や議論の中で用語が使用されているかを考察する。CiNii Research を用いて「イ

ンクルーシブ」と「保育」をキーワードに検索をかけ、重複しているものを除き、さらに学童保育をはじめとして学童期以降が対象の発表を除いたものを分析対象とした。「インクルーシブ保育」という言葉が初めて登場したのは 2003 年の日本保育学会大会発表論文集である。ここでは『統合保育』という言葉を用いずにあえて『インクルーシブ保育』の用語を用いることにより『様々な個性を持った子どもたちを含めて行われる保育』の視点(石井, 2003)」を持つことの意義が強調されている。

その後、2015 年までは 1 桁台の発表数で推移していたが、2016 年以降の発表数は急速に増えて現在まで 35 本前後の発表が行われている。インクルーシブな保育そのものについて論じている資料等も一定数見られるが、当該の用語の言及や定義はせずに従来の「障害児保育」や「統合保育」と同様の意味で使われている(久保山, 2024)ものも散見される。またインクルーシブな保育に関して論じられている発表では、障害のみならず多様なすべての子どもを対象とする保育である点は多くの一致を見るが、場が共有されることなのか、活動参加も含めて考えるのか等のより詳細な部分については見解が異なる場合もある。当日はより詳細な分析を元に報告し活発な議論につなげたい。

【指定討論 1】インクルーシブ保育の「恩恵」と「際どさ」とは? (太田俊己)

多様な子どもたちの育ちを公平に保障するインクルーシブな保育は、少数者の立場に置かれがちな子たちへの恩恵に限らず、「個々に」視点が注がれつつ「分別されない」経験を重ねる結果、「ふつう」の多数者の子どもたちを含むすべての子どもたちに恩恵があるはずである。乳幼児期には個々の「違い」は異例ではない。そのため、乳幼児期からインクルーシブな保育は行われやすいはずだしその効用も大きい。一方、乳幼児期にあつては個々の合理的配慮は子ども本人からは訴えがたく、保護者が子のニーズを的確に代弁できるか、また訴えがないところで必要な支援を保育側がどこまで斟酌できるかがカギとなるといった、非常な「際どさ」がある。これらの乳幼児期を含む本質でもあり際どくもある部分につき、源嶋氏や広瀬氏、可能なら他の 2 氏にお聞きしてみたい。

【指定討論 2】 「保育」の視点からインクルーシブな保育を見ること (広瀬由紀)

「保育」は、養護と教育を一体的に行うことを特性とし、環境を整え、遊びを中心として、乳幼児期にふさわしい生活を展開するものである。また保育は、子ども一人ひとりに応じることとされており、そこに障害等の垣根はない。しかし実際には、多様な子どもを含めた保育展開に戸惑いを覚える、何らかの基準により子どもが保育の対象から排除されるといったことが起きており、保育本来の持つ強みが発揮されていないと捉えざるを得ない局面もある。高橋氏、赤荻氏は、障害を入り口としてさまざまな過程を経て現在保育に携わられている。それぞれに感じる保育の強みや今後よりインクルーシブな保育を根ざしていくために必要と感じる視座についてうかがい議論を深めたい。

【倫理的配慮】

本内容は、各演者の責任の下、個人情報をはじめ研究倫理的に必要な配慮をもって記載・発表・討論を行うものである。

「子どもの遊び『想像の世界』を生きる表現教育」

～保育者養成における表現教育の今を問う～

○佐藤 厚 (白梅学園短期大学)
金山 和彦 (東京家政大学)

鴨志田 加奈 (山村学園短期大学)
朝元 尊 (豊橋創造大学短期大学部)

【主 旨】

近年、「子どもの主体的な活動の導き方」が各領域で問われて久しい。特に領域表現において音楽、造形、身体の三分野は、子どもの遊びに活かすために保育者養成機関では欠かせない分野として、それぞれが独自性を持ちながら保育者育成に臨んでいる。そして、保育現場を想定して各専門分野が、総合的な表現を視野に入れた授業が望ましいとされてきた。しかしながら、「保育内容表現」や「表現の指導法」等の授業においては、各専門分野が「子どものあそび」といった未分化な観点に立ち、相互の分野に踏み込んだ総合的な授業に至るには様々な困難がある。例えば、音楽、造形、身体各専門家が「保育内容表現」や「表現の指導法」科目をオムニバス形式で担当したとしても、総合的な授業として有効な教育プログラムを構築できていないのが現状と言えよう。総合的な表現授業を想定すると、音楽、造形、身体の三分野に言葉の表現を加えた「演劇」が最近接な分野であるが、単に舞台上演を目指すのではなく、保育者養成を見据えた総合的な表現指導に秀でた指導者の存在が望ましい。しかし、それぞれの養成機関でそうした指導者を確保するのは困難と言わざるを得ない。

そこで、今回は、領域表現の中で「子どもの主体的な活動の導き方」を視座として、三分野において各自の専門性を活かしつつ、他分野と協奏的な授業を設計している専門家たちによる、学生たちが授業へ主体的に取り組める内容や実践の効果、課題などについて討議の機会を持つ。また、「幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園 教育・保育要領 (3歳児以上) 表現—内容 (8)」の共通項目に「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じたり遊んだりするなどの楽しさを味わう。」とあるように、表現活動を通じて指導者が「子どもの表現力の発達に見合ったかわり方」「子どもが表現しようとする過程の見方」「表現活動が子どもの自己実現のための機会となるために」といった視点に重きを置き、すなわち、指導者が子どもと共に生きるという観点から、領域表現の三分野が子どもの遊びの世界において、各専門性を融合、共創する新規的で多様な試みとして保育者養成プログラムへの可能性を見出していきたい。

【話題提供】

「固定概念から自由になることで見える表現の広がり」

鴨志田 加奈

筆者は身体表現・演劇表現の担当者として保育内容表

現の授業実践にあたってきた。自身が舞台俳優やダンサーといったパフォーマンス職を経験したのちに、子どもの表現の深さに魅せられ表現教育分野の教育・研究に従事してきた。一般的な芸術芸能の世界で経験を積んだが、大人が作り上げた現代文化の形状をそのまま子どもの表現に当てはめようとする視点には決して立っていないという事をまずは明言しておきたい。むしろ、まだ未分化であり枠にはまらない子どもの創造性こそ、芸術文化の根源を見出せる奥深さがあると実感し、それに魅せられたのだ。演劇という分野に身を置いていた筆者にとって、音楽・造形・身体は元々分化したものではないという捉え方が当たり前であった為、保育・教育現場の分断された表現活動に出会った時、とても不自然な感覚を覚えたものだった。

しかし、子どもたちと筆者自身がまっさらな状態で出会い自由な演劇表現活動を楽しむ時には、筆者がパフォーマーとして感じていた「想像する楽しさ」や「表現によって自己が解放されていく感覚」を子どもたちとすぐに共有できたのである。教え指導するわけではなく、バーバルとノンバーバルのコミュニケーションを行き来しながら子どもたちがイメージの世界をのびのびと楽しむ姿を見るうちに、保育者も自分たちを縛り付けていた固定概念に気がつき、それらから解放され子どもと表現を楽しむようになっていった。子どもも大人もイメージの世界で自由になり、それを楽しみ喜びあう表現あそびが日常の中で行われるようになり、表現によって生き活きと園の文化や生活が育まれていくプロセスに立ち会えたことは大きな喜びであった。これは筆者が表現講師として5年間活動する保育園での事例である。(図1)



図1 「子どもと表現し合う時間」

本シンポジウムでは、保育現場で実際に保育者や子どもたちと創り上げてきた演劇的身体表現遊びの実践やその長期的な変化のプロセスを保育者の声を交えて紹

介し話題提供したい。可能性をフレキシブルに開拓し、明日の教育実践に繋がるような、多様な意見交換を行えたら幸いである。

「表現のゼロ地点という共通項をめざして」

金山 和彦

主旨で提示された「発達」「過程」「自己実現」の3つのキーワードは、美的表現のためだけに必要な視点ではない。このことは、保育所保育指針解説(2018)にある「子どもは、ものに触れてイメージを浮かべ、そのものをいろいろに使うことからイメージの世界を広げるといったように、ものと対話しながら遊んでいる」⁽¹⁾という文言からも理解できよう。そして幼児は、このような心の動きを「自分の声や体の動き、あるいは素材となるものなどを仲立ちにして表現する」⁽²⁾ともされている。保育者養成プログラムが、素材との「対話」「仲立ち」にフォーカスすることで、学生は『想像の世界』の入り口に立つことができるのではないだろうか。

ここで提案したいのは、果たして保育者養成プログラムは、「仲立ち」のための素材提供でよいのかということである。表現のための豊富な技術、スキル、メソッドは活動の展開に有効であろう。一方で、学生と子どもたちとの関係づくりには、第3の要素が必要ではないだろうか。それは、素材と子どもが溶け合い、そこに保育者も溶けていくことである。素材(むこう)が、私たちに問いかけてくることもあるだろう。その時、主も客もなく、経験も情報も方法もなく、まっさらで純粋なあらわれ～あらわしの体験に浸ることは可能であろうか。これを表現のゼロ地点としたい。

保育における「つくること」とは、様式や型を追いかけることではない。それは、素材と自分(子ども)と場所を出会わせ、離し、つなぎ、もつれ合うということである。つくることが、仲立ちという取次役から、次第に遊びのゼロ地点に融合されていくあり様である。私たちは、表現のゼロ地点を読み、体感することができる保育者を育成することができるのか、ということを共通項として捉えたい。

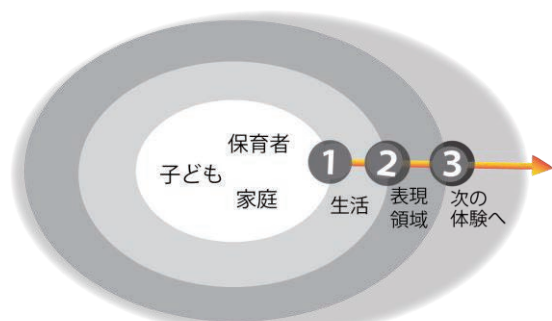


図2「表現領域における関わりのベクトル」

図2では、生活→表現領域→次の新しい体験というステージにおいて子どもと保育者、家庭が出会う接面を提示した。①～③の各接面における保育者の支援に注目したい。

本シンポジウムでは、保育者養成プログラムの実践

例から、「対話」「仲立ち」「ゼロ地点」に焦点をあてたつくることへの新たな提案をおこないたいと考える。

(1)『保育所保育指針解説』厚生労働省、(株)フレーベル館、

2018年、267頁。(2)同書、2018年、277頁。

「子どもの内面に蓄えられた世界と表現とのつながり」

朝元 尊

筆者は幼稚園と保育園の現場を長年経験してきた中で、様々な子どもの成長・発達を目にしてきた。その中で、多くの子どもたちを預かり育てる立場として、子どもの生活への取り組みは具体的であり、且つ実践的であることが大切だと考える。何故ならば、生まれてから数年しか経っていない子どもたちは、経験した量や時間は年齢に比例して少なく、物事を理解し身に付けるまでには抽象的な言葉や概念では通じ難いからである。しかし、子どもたちの経験量や時間は少ないながらも、楽しんだ一つひとつの遊びから受ける影響は大きく、子どもの内面にしっかりと蓄えられ、新たに組み立ててつくり出そうとする意欲が見られる。

また、子どもの遊びは未分化であり、各専門分野のカテゴリーを超えた活動が常であることから、活動する子どもを見たとき、子どもの興味・関心から活動する意欲を受け止め楽しむことが出来るような工夫、さらには、子どもの気持ちを一番適切に表現する方法を子どもの内面から引き出せるような関わりも大切である。(図3・4)



図3「学生の太鼓の音に、興味をもって太鼓体験を楽しむ子どもたち」



図4「和太鼓演奏で地域交流に貢献する学生たち」

本シンポジウムでは、保育現場で表現活動を楽しむ子どもたちと保育者との関わりの実践例として和太鼓の遊びを話題提供としてお話ししたい。また、保育者養成校での表現学の授業からも実践例を提供したい。

(※ 写真掲載につきましては、許可を得ています)

父親の乳幼児への語りかけ方について考える

—マザリーズの視点から—

企画者
司会者
話題提供者

金山英莉花 (同志社大学)
児玉珠美 (愛知学泉短期大学)
神崎奈奈 (中部大学)
金山英莉花 (同志社大学)
附田賢一 (長野市立山王小学校)
岡村歩果 (同志社大学大学院生※)
内山伊知郎 (同志社大学)
※心理学研究科博士課程 (前期課程)

指定討論者

1. 企画の趣旨

マザリーズ (motherese) とは、母親が子どもに語りかけるときに自然に出てくる語りかけ方であり、普段よりも声が高めであること、抑揚が誇張されていること、話す速度が遅めであることが特徴である。

ところで近年、男性による育児や保育への参加への関心が高まってきている。例えば、2022 年 10 月から産後パパ育休が施行されるようになった。厚生労働省が発表した令和 5 年度雇用均等基本調査によると、男性の育児休業取得率は 30.1% であった。女性の育児休業取得率 (84.1%) と比較すると未だ少ないものの、年々増加しているといわれている。また、平成 30 年度の調査によると、男性保育者は全体の 4% であった (独立行政法人福祉医療機構, 2019)。男性保育者についても同様に、女性と比較して少ないものの、微増しているといわれている。このように、男性も育児や保育に関わっているため、父親や男性保育者のマザリーズについても検討することが重要である。

本シンポジウムでは、3 つの話題提供を行う。1 つ目は保育者のマザリーズの特徴について、2 つ目は両親を対象としたマザリーズ講座の効果について、3 つ目は子育て中の父親の視点からのマザリーズについてである。マザリーズは、男女関係なく、育児や保育に関わる者すべてにとって重要である。フロアの皆様とも、男性のマザリーズの現状や、男性にどのような支援をしたらマザリーズで語りかけられるようになるかななどを議論させていただきたい。ひいては、男性の育児参加の促進につなげるためには、どのようなサポートが必要かを考えていきたい。

2. 話題提供

(1) 女性保育者・男性保育者の対乳児発話の特徴

(話題提供 神崎奈奈)

乳幼児に対する発話 (Infant-directed-speech: 以下 IDS) では、成人に対する発話 (Adult-directed-speech: 以下 ADS) と比較して、声が高く、抑揚が大きくなる、というマザリーズの特徴は、さまざまな言語圏で確認され (Fernald et al., 1989)、母親のみならず、父親においても (Niwano & Sugai, 2003)、養育経験のない成人においても表出されることが確認されてきた (Jacobson, Boersma, Fields, & Olson, 1983)。一方で、日本語の IDS においては、マザリーズの特徴がみられないと言われてきたが (Fernald et al., 1989)、日本語のイントネーションを

考慮した音声分析を行うことにより、日本語話者の母親においてもマザリーズ的特徴が確認されている (Igarashi et al., 2013)。マザリーズの特徴を持った話しかけ方の乳児に対する効果としては、乳児の興味を惹き (Hayashi et al., 2001)、“言語の音” の特徴を誇張することによって言語学習を促進する可能性 (針生, 2021) など、発達への正の影響が挙げられている。

これまで IDS 研究の対象は母親が中心であったが、近年、共働き家庭の増加により、乳児を取り巻く環境は大きく変化してきている。3 歳未満児 (0~2 歳) の保育所利用率は、10 年前の平成 26 年 4 月時点では 27.3% であったのに対して (厚生労働省, 2014)、令和 6 年 4 月時点の利用率は 46.0% であり (こども家庭庁, 2024)、現在、3 歳未満児の約半数が日中を保育所等で過ごしている。

長時間乳幼児と接し、その発達を専門家として支援する役割を担う保育者の IDS についても検討していく必要があると考えられ、我々の研究グループは、女性保育者、男性保育者、母親の ADS と IDS の比較研究を行ってきた。その結果、女性保育者、男性保育者ともに、ADS よりも IDS において声が高くなり、抑揚も大きくなるという母親と同様のマザリーズ的特徴が確認された。とくに同じ性別である母親と女性保育者の比較では、ADS においては声の高さの違いは確認されなかったのに対して、IDS においては母親よりも女性保育者の方がより声が高くなるということが確認され、保育者の方がよりマザリーズ的特徴が顕著であった。

少子化や核家族化の影響で、マザリーズ的発話に接する機会が減少した現代においては、保育者が乳幼児に語りかける姿はマザリーズの適切なモデルとなると考えられる。

【倫理的配慮 (必須)】

母親、男性保育者、女性保育者に対する音声データ取得については、愛知学泉短期大学倫理委員会の承認を受けている。参加者募集とデータ取得直前に研究内容について書面と口頭にて説明を行った上で書面にて同意を得ており、個人が特定されない形で分析を行っている。

(2) 父母を対象としたマザリーズ講座の効果

(話題提供 金山英莉花)

2024 年 11 月に長野県立大学にて、0 歳児の父母を対象としたマザリーズ講座を実施した。参加者は 6 組 (父母での参加 5 組、父親のみ参加 1 組)、計 11 名であった。0 歳

児の平均月齢は 5.91 カ月 (SD = 2.81 カ月) であり、全員が第一子であった。

講座の前半は講義、後半は実践を行った。講義では、マザリーズにはどのような効果があるのか心理学の研究を用いて説明した。具体的には、マザリーズで話すと子どもの情緒が安定すること、親子のコミュニケーションが促進されることなどである。

実践ではマザリーズを表出させるような様々な活動を行った。例えば、歌いかけながら赤ちゃん体操を行った。母親による歌いかけは母子間の愛着を強化するためにマザリーズから直接的に発展したものであるといわれおり (Falk, 2004)、マザリーズと歌いかけには共通した特徴があり、どちらも乳幼児が好み、親子のコミュニケーションや乳幼児の発達に良い影響がある。そして、絵本の読み聞かせも行った。絵本は、マザリーズで語りかけるためのツールの 1 つとなる。参加者全員で、ピアノの演奏に合わせて大型絵本の読み聞かせを行ったり、各自で絵本を自分の子どもに読み聞かせてもらったりした。

参加者に対して、講座前と講座後にアンケート調査を実施した。その結果、子どもにどのような声で語りかけたらよいか理解しているかを尋ねた項目では (4 件法で、数値が高いほど理解している)、講座前は平均値が 2.91 だったのに対し、講座後は全員が 4 と回答した。このことから、講座により参加者がマザリーズで語りかけることの重要性を理解したと考えられる。さらに、全質問項目の平均値は、父母両方において講座前よりも講座後の方が高かった。そのため、父親と母親のどちらにとってもマザリーズ講座は効果があったと考えられる。

また、講座前のアンケートにおいて、育児の相談相手やロールモデル (お手本とする人) がいるかたずねた。その結果、相談相手がいると回答したのは 11 名中 10 名であるのに対し、ロールモデルがいると回答したのは 1 名であった。つまり、育児の相談を他者にすることはあっても、子どもへの語りかけ方や関わり方について他者の模倣をすることが少ないと考えられる。また、自身や配偶者の母親に育児を相談するという回答が多数みられたが、祖母に育児を相談したり、祖母が子どもと関わっているのを見る機会があったとしても、それだけでマザリーズを見て学ぶのは難しいことが示唆される。もちろん、ロールモデルの存在は大切であり、身近にロールモデルがいることで自然とマザリーズで語りかけられるようになる人もいるだろう。しかし、マザリーズ講座のように、マザリーズで語りかけることの効果を説明し、実践の場を設けることで、ロールモデルがいない人や身近な他者をロールモデルと意識しない人にとっても、マザリーズで語りかけられるようになるきっかけになると考える。

【倫理的配慮 (必須)】

本研究は、同志社大学心理学部研究倫理審査委員会の承認を受けて行われた (KH24085)。マザリーズ講座に参加した父母に質問紙への回答を依頼する際、匿名で回答してもらうこと、得られたデータは個人を特定できる状態で公表しないこと、回答は強制的なものではなく、回答いつでも中断することができ、中断しても不利益が生じないことを説明した。回答したことをもって、調査への参加に同意したものとみなした。

(3) 父親のわが子への語りかけ方—自身の育児を通して—

(話題提供 附田賢一)

私は、2歳の息子がいる父親である。息子が生後7か月の頃から1年間、育児休業を取得した。現在は、小学校教諭として復職している。

これまで「マザリーズ」と言う言葉を耳にしたことはなかった。しかし、自身の育児を振り返って、確かに大人に対して語りかけるときと、わが子に対して語りかけるときでは、語りかけ方が変わるように思う。まず、普段よりも声が高くなったり、話す速度が遅くなったりというようなマザリーズの特徴が表れている。また、マザリーズに伴い、話す内容が変わっているとも考える。例えば、子どもが口にしたことを自然と繰り返している。子どもが「抱っこ」と言えば、「抱っこしてほしいの?」と聞いたり、「バス!」と言えば、「バスが走っているね」「(絵本に) バスあるね」と返したりしている。また、子どもにしてほしいことや次にやることを伝えるときは、「〇〇 (名前)、~~をしようね」というように、名前を言ってから話している。これは、意識的とも無意識的とも考えられる。マザリーズのような優しい口調で語りかけることで、子どもに応答的な関わりができるようになると考えられる。

このような子どもへの語りかけ方や関わり方で参考に行っている人物として、1人目は現役保育士でインフルエンサーのてい先生が挙げられる。てい先生のYouTube動画や書籍などを拝見して、そこで得られた知識を自身の育児に役立てている。そして、長野県立大学で行われている子育て広場のスタッフをされている長野県立大学の学生も参考にしている。目線を合わせて、その子に応じた声掛けや距離感で接しており、大人の都合でグイグイ引っ張っていくことは一切なく、常にその子の興味関心や遊びを見守ってくれている。学生と遊んでいる時のわが子は、やりたいことが自由にでき、安心して楽しそうにしているため、自身がわが子と関わる際の手本としている。

このように、わが子への語りかけ方や、それに伴う関わり方は、大人に対するものとは異なると考える。しかし、それを他の人に見られると大変恥ずかしく感じる。マザリーズは普段大人と話すときは出てこない、誇張したような語りかけ方である。それを他の人に見られると、家庭での自分と家庭外での自分の差異から、家庭と、家庭外の心理的テリトリーが入り混じったような複雑な感覚になる。このように感じる父親は多いのではないだろうか。

父親の育児休業取得率が上がり、子どもが生まれてすぐから育児をする父親が増えている。本話題提供が、父親や男性保育者、それを支援する方々の一助になると幸いである。

【倫理的配慮 (必須)】

本話題提供ではデータを収集していないため、記載すべき倫理的配慮はない。

子どもの声からはじまる保育アセスメント

ードキュメンテーションを中心にー

企画・司会 松井 剛太・松本 博雄 (香川大学)
 話題提供 大野 歩 (山梨大学)
 話題提供 中島 円 (高槻双葉幼稚園)
 話題提供 古賀 琢也 (千葉明德短期大学)
 指定討論 浅井 幸子 (東京大学)

1. 企画主旨

保育における子どもの声 (children's voices) は、リスニング・ペダゴジー (Pedagogy of Listening) の理念とともに日本においても注目されており、子どもの声とアセスメントの関連も議論されている (松井・松本、2024)。ただし、子どもの声を聴き、受けとめ、保育の改善に向かうアセスメントの実施は容易とは言えない。なぜなら、ここでいう「声」とは、子ども同士や保育者とののかかわりの中で飛び交っている言葉に限らず、見振りや表情、目線、ちょっとした仕草、あるいは描画など、言葉以外の表現に含みこまれている思い・関心・信念なども対象となるからである。すなわち、子どもの権利条約第 12 条において、子どもが自分に関係のあることについて自由に意見を表す権利を「View」としていることに依拠する。

松本 (2021, 2024) は、大人が子どもの声に耳を傾けることを次の 3 点から特徴づけている。

- ① 一人ひとりのもつ思いや意見の違い、また一人ひとりの中の思いの揺れ動きが尊重されている状態 (多声性) を指す
- ② 子どもの「声」は、大人によって聴きとられる構えやそのための手立ての提供によって初めて具体化すること
- ③ 子どもの声を聴くことには、大人が発見したり、教えられたりする過程が自ずと含みこまれること

本シンポジウムでは、子どもの声からはじまる保育アセスメントについて、保育記録の一形態としてドキュメンテーションを取り上げて検討する。

近年、可視化した記録の一形態として、日本版ドキュメンテーション (大豆生田ら、2020) が紹介されるなど、日本においても実践現場での取組が広がってきている。しかし、多くの魅力的な実践が紹介される中で、写真を付けた記録を掲示するだけで、ドキュメンテーションの本質的な理解に乏しい実践も少なくない。

そこで、本シンポジウムでは、下記の 3 つの問いを設定し、検討することを目的とする。

- ① ドキュメンテーションにおける子どもの声とは何か
- ② 子どもの声はドキュメンテーションにどのように描かれるのか
- ③ 子どもの声が描かれたドキュメンテーションは保

育をどのように変えるのか

このような問いを検討するにあたって、3 名の話者提供を中心に進める。

まず、大野氏にスウェーデンにおける子どもの声の考え方とドキュメンテーションを用いた保育アセスメントについて話題提供をいただく。次に、中島氏には日本でドキュメンテーションに取り組む園の保育者としてドキュメンテーションを作成する際、子どもの声をどのように意識しているのかをお話しいただく。最後に、古賀氏には、研究者として保育実践に関わってきた経験から、ドキュメンテーションに描かれた子どもの声をもとに保育が変容するプロセスについて、具体的な実践の変容をもとに報告いただく。そして、3 名の話者提供を受けて、浅井氏にドキュメンテーションと子どもの声からはじまるアセスメントについて指定討論をいただく。

2. ドキュメンテーションにおける子どもの声とは (大野歩)

スウェーデンにおけるドキュメンテーションの本質は、保育を可視化する行程をくぐりながら、保育者が自らの実践を省察し、未来に拓かれた保育を創造していく循環を生むことにある。この際、「子どもの声」は、保育アセスメントの重要な一要素とみなされ、ドキュメンテーション内に位置づけられる。なぜならば、子どもは園生活の場に住まい、活動に参加する、独立した一個人だからである。

スウェーデンのドキュメンテーションにおける「子どもの声」とは、遊びや生活を通じた子どもなりの園環境や保育への意味づけ、つまり、子どもなりの保育アセスメントを意味する。もちろん、「子どもの声」が子どもによって饒舌に語られるわけではなく、子どもの行動やつぶやきや創作物を通じて、子どもが周囲の世界をどのように眺めているのか (=子どもの視点: children's perspective) を、大人がのぞき込み、理解しようとする行為によって、はじめて聞き取られ、解釈されるものとなる。

ただし、慌ただしい日常において、一人一人の「子どもの声」を確実に聞き取るなど、至難の業であることは言うまでもない。だからこそ、保育者はドキュメンテーションを活用して、即時的に聞き逃しているかもしれない「子どもの声」と再び対話する機会を設けるのである。記録を整理しながら子どもの軌跡をたどっていくと、そこに浮かんでくるのは、対象に出会い、触れ、戸惑い、さすらい、親しみを覚え、慈しみ、時には拒絶し、それでも自分の世界

へ招き入れようとする子どもの姿ではないだろうか。同時に、記録時における保育者の教育的判断（ねらいや内容・かわり）が、その子の育ちや学びにとって善きものとなっているのかも見えてくるだろう。それら子どもや自分の姿と時間的空間的ズレの中に対峙することで、保育を客観的に考える機会を創出し、「よし、明日、もう一度試してみよう」という構えを育むのが、ドキュメンテーションの役割であると考えられる。

3. 子どもの声はドキュメンテーションにどのように描かれるのか (中島円)

本園では、10 年ほど前から、毎日のあそびや行事の取り組み過程での子どもの育ちを保護者と共有したいという考えのもと、ドキュメンテーション作りに着手した。作成方法としては手書きからはじめ、電子媒体での作成方法に移行した経緯がある。

いざ取り組み始めてみると、レイアウトを考えることや育ちを簡潔にまとめることへの難しさに直面する中で、電子機器を扱うスキルや、子どもの遊びの様子から育ちを丁寧に見取ることの重要性を再確認した。既述の経緯をたどる中で、子どもの育ちを記録・可視化・発信する研究プロジェクトに参加した。

研究を進める中で、子どもの姿を育ちと結び付けて話すことや、それを簡潔にまとめる難しさが課題として浮かび上がった。そこで、育ちの見取りについて職員間で語り合う機会（会議）を作った。毎月子ども理解について話すことで、それぞれの子ども理解の視点を深めることができた。

現在はドキュメンテーションを作成する際、子ども自身が様々に考えたり、子どもどうしでやりとりをしたりする関係性や遊びの展開などからその過程や背景に存在する育ちを、子どもの姿など事実ベースと、保育者の解釈ベースとそれぞれでとらえ、保育を可視化して表現できるよう意識している。

また子どもの会話や考えは具体的な描写を書き、ありのままを伝えるように心がけている。子どもたちの葛藤を伝え、そこからどのように折り合いをつけてその後の活動が展開されたのかなど、実際のやり取りや時間経過・過程を書くことが、「ドキュメンテーションの中で子どもの声を描く」ということと考えている。

本話題提供では、子どもの声を様々な方法で伝えるドキュメンテーション作り、保育の可視化を目指したドキュメンテーション作りの実践の中での、保育者の思いや、課題点への取り組み、感じている成果について発表する。

4. 子どもの声が描かれたドキュメンテーションは保育をどのように変えるのか (古賀琢也)

定期的に関わっていた園で、虫好きの年長児数名が「カマキリ研究所」を開設した。興味が膨らんでカマキリが何を食べるかなどを調べているということから、保育者と相談し iPad を貸し出し、経過をドキュメンテーションで記録してカマキリ研究所の様子を教えていただく

こととなった。

カマキリ研究所では所長・副所長を決め、活動の場ができたことで次第に仲間が増えていく。研究所のラベルを作って道具に貼ったり、新たにカマキリを捕まえたりなどと、個々に活躍の場を見出しながら研究所を中心とした遊びが展開していった。iPad で撮影した動画と説明で映画を作りたい、あるいは死んでしまったカマキリを保存しておけないか、といった子どもたちの願いや探究がプロジェクトのように展開し始めた。

9 月ごろから卒園まで、約半年続いたカマキリ研究所は保育者の意識の変化も伴いながら展開していった。ドキュメンテーション作成とその後の保育者の語りの分析から、保育の変容に関わるいくつかの分岐点が考えられた。話題提供では、これらの分岐点に焦点を当てながらドキュメンテーションに描かれた子どもの声と保育が変容するプロセスに迫りたい。

分岐点には、以下のものが考えられる。まず、保育者の認識のものさしで子どもの姿を捉えるのではなく、個々の子どもの声を聴くことを意識化したことである。保育を考えつつ子どもの声を聴くために、子どもたちの姿や興味を追うだけでなく、保育者自身がその姿をどのように解釈をしたか、何を大事に考えているかを言語化したことが大きく、ここにドキュメンテーションを書くという行為が関わっていた。次に声を聴くことが一度で終わらず、声のやり取りとして成立し始めたこと、そして、その後の保育の展開の軸足が、保育者の計画ではなく、子どもの願いの実現に置かれたことなどが考えられる。その一方で、これらの変容は保育者自身の声でもある、保育をより充実させたいという願いに支えられていたことも触れておきたい。

以上、3 名の話題提供と指定討論をもとに本シンポジウムの参加者と子どもの声とドキュメンテーションに関して、議論を通して検討したい。

引用・参考文献

- ・ 青山誠・三谷大紀・川田学・汐見稔幸編著 (2025) 子どもをあらわすということ。北大路書房。
- ・ 浅井幸子 (2019) 評価への「抗体」としてのドキュメンテーション: 価値・意味生成・翻訳。教育学研究, 86(2), 249-261.
- ・ 松井剛太・松本博雄 編著 (2024) 子どもの声からはじまる 保育アセスメント: 大人の「ものさし」を疑う。北大路書房。
- ・ 松本博雄 (2021) 0 歳児の“声”を聴きとる: 「発達」の視点を手がかりに。発達 166, 21-26. ミネルヴァ書房。
- ・ 松本博雄 (2024) 子どもはいつかにして文字を習得するのか。北大路書房。
- ・ 大豆生田啓友・おおえだけいこ (2020) 日本版保育ドキュメンテーションのすすめ: 「子どもはかわいいたいじゃない!」をシェアする写真つき記録。小学館。

「睡眠教育・みんなくってなに？」子どもたちにどう伝えますか？

—基本的生活習慣の重要性 地域で取り組んだ「みんなく」の10年—

○中村妙子 (大阪常磐会大学 短期大学部)

ゲスト さいとうしのぶ (絵本作家)

伊東桃代 (大阪常磐会大学付属いずみがおか幼稚園 教頭)



【はじめに】

「基本的生活習慣」子どもたちの育ちに携わる仕事をする者なら、必ず耳にした言葉です。一般的に「食事」「睡眠」「排泄」「清潔」「衣服の着脱」を指す。生きていくために必要であり、また、社会の中で生活するために大事なことで、まさに今必要とされる生きる力である。

ここ数年『質の良い睡眠』ということがとり沙汰され、関係する商品が多くみられるようになりつつある。これまでは「睡眠」はあまりクローズアップされることもなく、眠ることの重要性は気づかれにくい状況であった。なぜなら特異な場合を除いて、眠ることは誰もが当たり前に行うことだとされてきたのだ。

健やかな眠りの意義

健やかな睡眠があってこそ十分な休養をとることができます。現代生活はシフトワークや長時間通勤・受験勉強・インターネットやゲームをの夜型生活など、睡眠不足や睡眠障害の危険で一杯です。睡眠不足による産業事故、慢性不眠によるうつ病や生活習慣病の悪化など、睡眠問題を放置すると日中の心身の調子にも支障をもたらします。私たちは人生の3分の1を眠って過ごします。最も身近な生活習慣である睡眠にもっと目を向けてみませんか。

【厚生労働省 生活習慣病予防のための健康情報サイトより】

【背景 ～睡眠教育をはじめたきっかけ～】

いずみがおか幼稚園のある堺市立三原台中学校区(幼保こども園4園、小学校2校、中学校1校、保健センター)でみんなく(睡眠教育)に取り組んだのは、目の前の子どもたちの困り感からであった。中学校で増え続ける不登校。学校では、家庭連絡・家庭訪問、スクールカウンセラーの配置、別室登校、諸機関との連携、分かる授業、行事の工夫など、できることから取り組んだが、抜本的な改善がみられるどころか不登校の子ども数は増加の一途をたどっていた。そんな矢先、ある保護者がつぶやく「この前テレビでこんなん見てんけど…」

不登校生徒と睡眠(生体リズム)と関連

NHK「クローズアップ現代」

(2015年1月8日放送)

「不登校12万人のかけで

～広がる子どもの睡眠障害～」

⇒これしかない！とにかくやってみよう！

正直なところ“もうこれしかない”藁をもつかむ思いで取り組んだのである。中学校生活指導教諭を中心に熊本大学名誉教授三池輝久医師に指導を仰ぎ、教医連携をスタートさせたのである。

【実際の取り組み】

三池医師の指導の下、中学校や小学校では生徒・児童・保護者へのアンケート実施、睡眠表の導入など現状把握を行いながらテキストの作成、眠育授業を開始していく。

就学前の子どもたちが通う園、保健センターでは現状把握と同時に子どもたちとその保護者が目で見てわかるもの、手に取りたくなるものを作成しようとポスター、絵本制作に取り掛かった。

[取り組み1年目に作成したポスター]



ポスターは学校園、保健センターでの掲示はもちろん、近隣の産院等にも配布し掲示してもらっていた。

そして、絵本の制作はいずみがおか幼稚園の元保護者でもあった絵本作家さいとうしのぶ氏に依頼をすることとなった。

睡眠をどう考え、どう伝えるか、子ども達に関わる大人にも見てほしい 1 冊として出版した。



平成 28 年 3 月 1 日
リーブル出版

編著 木田哲生・伊東桃代
絵 さいとうしのぶ
監修 三池輝久

就学前の子どもたちの睡眠障害による問題行動は以下のようにまとめられる。

就学前(0歳児から5歳児まで)の睡眠障害の問題行動

- ・朝起きるのが苦手。
- ・登園渋りがあらわれる。
- ・日中の機嫌が悪い。
- ・午前中に眠気があり、午前睡が必要。(午前睡はおおむね1歳まで)
- ・友人間のトラブルが多い。
- ・ボーっとして無気力。
- ・自己主張が強く、通らないとパニックになる。
- ・理由のない衝動性を示す。
- ・視線が合わない。
- ・集団で行動するのが苦手。

「子どもの夜更かし・眠への脅威」三池輝久著 集英社新書より

このように就学前の集団生活の中で気になる子どもの姿と重なるところが多いことは否めない。保護者へのメッセージもアンケート結果と共に知らせよう努めた。

子どもの行動に困り感を感じていたら、
今一度「眠る」ということに立ちかえてみてください。
何か、みえてくるものがあるかもしれません。

10 年目の今このようなポスターで発信を続けている。



これまで 10 年間の取り組みをまとめてみる。

三原台中学校区

みんなく地域づくり推進委員会の取り組み

【1年目】ポスター作成、みんなく授業開始

【2年目】はよねでー実施、絵本作り開始

【3年目】みんなくサミット 続・絵本作り完成

【4年目】アンケートの再検討・充実(実情を把握しよう)

【5年目】ポスターⅡ制作

【6年目】絵本Ⅱ制作開始

【7年目】絵本Ⅱ完成

【8年目】メディアからの注目

【9年目】活動の見直し

【10年目】...そして今

あれ？子どもたち変わってきた？

ちょっとなんとなんとなってきたかも...

就学前から「みんなく」に触れた子どもが小学生・中学生になっていく！

【考察】

「とにかくできることをやってみよう！」というスタートから、現在の子どもたちの生活環境の実態把握に繋がり、社会情勢や就労家庭の増加などから、一昔前ともいえる子どもらしい生活時間を確保することが難しいことも現実であることがわかった。しかしながら子どもたちを大切に思う気持ちは変わらず、子どもたちに人らしい生活～暗くなったら眠り、明るくなったら起きる～ことの大切さを伝え守る難しさを実感している。子どもに限らず、人として健やかな睡眠、生活リズムの重要性を再確認したからこそ今の睡眠ブームなのだろう。

幼児期においてはこの活動の結果を数値化することは難しい。中学校での具体的な変化としては、不登校生徒の減少や学力偏差値の向上があった。これは3年目以降、想定以上に早い段階で現れたのも事実である。この結果は周辺地域にも反響が大きく、三原台中学校区での活動を堺市が前項に広めていくきっかけともなった。

【おわりに】

地域で進んできた 10 年間。社会の変化は大きく、就労家庭の増加や学校の在り方の変化、子どもたちの居場所、コロナ禍、予想だにしないことも多かった。このような中、三原台中学校区で「みんなく」(睡眠教育)を受けた子どもたちが親になりはじめている。眠ることの重要性を体感・実感して大人になっていると信じたい。そして、次につないでくれると信じ、新たな挑戦を地域ぐるみで進んでいきたい。

これからも『子どもたちの明日を守るために』何ができるのか、考え実行することを地域みんなで取り組んでいきたい。



※この資料に掲載しているイラストは、
絵本作家さいとうしのぶ氏の作品です。

保育制度のナショナルミニマム／ローカルオプティマムの現状と保育者配置、労働条件と保育

企画者・司会 逆井直紀（保育研究所）

話題提供者 蓑輪明子（名城大学）

話題提供者 小尾晴美（中央大学）

指定討論者 村山祐一（保育研究所）

企画主旨

保育条件の問題については、実践を支えるための重要な要素であるにも関わらず、日本保育学会の中でも活発な議論がされてきたとはいいがたい。本シンポジウムでは、保育士の配置問題について、自治体の独自制度等が保育所の職員配置や労働条件に与えている影響に関する実態分析をもとに、基準のあり方を論じ合いたい。

話題提供 1

自治体保育政策の異同と保育労働者の働き方への影響に関する分析

蓑輪明子

本報告では、保育施設の経営姿勢の違い、地方自治体による保育施策の違いが各施設の保育体制や労働条件に与える影響の分析である。

待機児童対策による保育施設増加に伴って保育労働力への需要が高まり、2010 年代以降保育士の確保は大きな課題となっている。その中で、保育士の賃金水準や労働時間の長さなど、保育士処遇が問題となってきた。保育士の待遇の悪さの原因には多様な点が指摘されており、保育士配置基準など、不十分な国の保育政策が保育士の労働問題をもたらしていると指摘されてきた（逆井 2016）（杉山 2016）。ただし、これまでの保育士処遇問題に関する議論では、保育政策が、民間保育施設収入や保育体制・保育士労働条件に与える影響は経験的に共有されてきたこともあり、個別的具体的に分析されてきたわけではなかった。

近年では（小林 2018）のように、個別施設の支出における人件費比率を調べた上で、人件費を抑制しようとする保育施設の経営姿勢が保育労働の劣悪化を惹起したと指摘する議論もあり、個別施設の経営姿勢の違いも視野に入れながら、保育政策の保育体制・保育士労働条件に

与える影響を丁寧に把握する必要がある。

また、個別施設分析を行う場合には、国の政策のみならず、自治体の独自政策による保育体制・保育士労働条件に与える影響も考慮する必要がある。自治体独自の保育政策には国の保育士配置基準を上回る保育士の加配や障がい児保育に対する補助などがあるが、自治体によって内容・水準に大きな差があり、個別施設の収入、保育体制・保育士の労働条件に違いをもたらしていると考えられるからである。しかし、自治体独自の保育政策についてはそのバリエーションも詳細には調査されておらず、個別施設の運営に与える影響も分析されてきていない。

そこで本報告者である蓑輪明子と小尾晴美は、2020～2023 年度にかけて、北海道札幌市、北海道旭川市、神奈川県横浜市、愛知県名古屋市、兵庫県尼崎市の 5 市にある 5 つの保育所について、①自治体独自の保育政策の内容、②各施設の経営姿勢、③①や②の違いが各施設の収入に与える影響、④各施設の保育士の配置、労働条件の実態に関する調査を行った。

調査の結果、これらの 5 市については、自治体独自の保育政策の水準に大きな差があり、自治体独自の保育政策が充実している自治体に所在する保育所では国の委託費以上に施設収入を得ていることがわかった。一方、これら 5 施設は労働組合が存在し、また経営者も保育士の労働条件確保・働き方改革にも意欲的にとり組んでいる。さらに自治体保育政策が比較的充実している自治体に所在する保育所ではそれらも活用して保育士の加配を行っており、特に休憩・休暇取得のためのフリー保育士の配置を手厚くし、有給休暇についてもより多くの日数取得されていることがわかった。

以上のことから、充実した自治体保育政策は、

それらを活用してよりよい保育士労働条件改善を実現しようとする主体が施設に存在する場合、その意欲を具体化する条件を作り出しているが、自治体保育政策が乏しい場合には労働条件改善の具体化が難しくなっていると考えられる。

話題提供 2

自治体保育政策の異同が保育の質に与える影響

小尾晴美

本報告では、自治体間の独自補助の差がある中で、各施設の保育現場では、すべての時間帯で最低基準を満たすために、いかに人員配置をしているのか、自治体間の独自補助の差が、保育士の働き方や子どもへの保育に具体的にどのような影響を及ぼしているのかについて検討する。とりわけ、「子どもと接する」以外の業務時間の確保の実態に焦点を当てる。

日本の保育現場では、実践記録について話し合い、分析の力量を高める共同学習の取り組みが続けられており、主にカンファレンス（会議）や研修を通して保育実践を省察することで保育の質の向上に繋げてきたことが、多くの研究で指摘されている（秋田ほか 2007）。これらの研究成果から言えることは、保育者と子どもとの「関わりの質」を向上させるためには、保育者集団がカンファレンスや研修の時間を十分に確保することが不可欠だということである。他方で、複数の先行研究では、アンケート調査の方法を用いて、ノンコンタクトタイムの勤務時間内の確保が十分でなく、多くの保育者が時間外労働によって、日誌・日案・月案等の指導計画の作成、保育の準備、おたよりの作成などの事務作業をこなしている実態が明らかになっている。Web アンケートの形式で 354 名の回答を分析した（渡邊 2023）では、保育所及び保育所型認定こども園では、ノンコンタクトタイムがほとんどないとの回答の割合が有意に高かったとし、「ノンコンタクトタイムが取得できる環境があっても、多くは書類作成などの日常業務をこなすことに充当されてしまい、[保育の質] の改善に有用な形で活用には至っていないことが示唆された」という。

調査の結果、独自補助が充実していない自治

体の施設では、フリー保育士が十分に配置できず、特定のクラス担当者が会議で保育を抜ける際には他のクラス保育担当者から人員を調達することを余儀なくされていた。また、平日の勤務時間内に事務作業に充てる時間を取ることが難しいため、所定労働時間が長くなり、土曜日に作業することを余儀なくされていた。また、職員の休暇や急な欠勤が生じた場合、フリー保育士の配置が少ない施設では、ノンコンタクトタイムの確保どころか、開所時間すべてを通じての年齢別クラスでの配置基準を満たすことができなくなるため、その回避のために保育士の超過勤務や過密労働を伴わなければならない事態となっていた。

さらに、独自補助が充実していない自治体の施設では、園長や主任がマネジメントに専念できず、恒常的に保育に入る事態が発生している。また、ひとたびクラス担当保育士に欠員が生じると、それをカバーする人員をすべての時間帯で確保できず、消極的選択の結果として合同保育が実施されていることも明らかになった。

本研究の事例によって明らかになったように、フリーの配置が少ない施設では、保育の質を高めるための時間を捻出することは困難である。最低基準の地域ごとの差異は、各施設でのクラス担当保育士の代替の人員であるフリー保育士の確保という点で保育者の配置のあり方に差異を生み出しており、保育の質を高めるための条件の差につながっていると考えられる。

指定討論

処遇改善を阻むいくつかのカベを考える

村山祐一

- 第 1 最低基準・公定価格の保育士配置基準の計算式のカベ
- 第 2 最低基準・公定価格の基準が育士配置数より大きくかけ離れているカベ
- 第 3 幼稚園・保育所の公定価格の保育士・教諭配置数の格差のカベ
- 第 4 賃金格差のカベ
- 第 5 土曜保育、開所日数の曖昧さのカベ
- 第 6 審議会のカベ

日本におけるアトリエリスタの保育実践 —『レッジョ・エミリアにおけるアートと創造性』の翻訳を通じた対話から—

企画・司会 ○刑部 育子 (お茶の水女子大学 基幹研究院)
 話題提供 森 眞理 (神戸親和大学 教育学部)
 話題提供 三浦 諒 (えじり保育園)
 話題提供 ビアンカ・アナ・チャベズ (赤碕こども園)
 指定討論 磯部 錦司 (相山女学園大学 教育学部)

企画趣旨 (刑部育子)

本シンポジウムは『レッジョ・エミリアのアートと創造性』の翻訳を通じた対話から、日本の保育実践におけるアトリエリスタの試みについて、具体的なお話を聞きながら、アートと創造性をあらためて考えてみたいという思いから、企画したものである。

話題提供も行う森*と刑部は、北イタリアのレッジョ・エミリア自治体立の幼児学校におけるアトリエリスタだったヴェア・ヴェッキが何を考え、保育の実践を保育者たちと共に作り出してきたかを知りたくて、この5年もの間、翻訳に挑んだ。翻訳書はすでに英語では出版されていたが、原著(伊語)は出版されておらず、英語の翻訳本を読む中で本当はどういう言葉だったのだろうと疑問が尽きず、ヴェッキご本人の声をどうしても聴きたいという思いから刑部は翻訳に参加した。

一方で、最近では日本の各地の保育実践でアトリエの実践が独自に展開されてきている。本シンポジウムでは日本の二つの園の保育実践でアトリエリスタとして活躍されている三浦とビアンカ・アナ・チャベズから、アトリエの実践における想いを語ってもらい、『レッジョ・エミリアのアートと創造性』の翻訳を通じた対話を行ってみたい。

本シンポジウムは、アトリエリスタとは何か初めて聴く人や、今まさにアトリエに興味がありこれから始めようと考えている園、アトリエ的な活動を始めたものの試行錯誤やその苦労を経験している人など、様々な人たちとの対話になることを期待している。(* 敬称略)

話題提供 1 レッジョ・エミリアのアトリエとアトリエリスタが日本の保育現場に問いかけていること (森 眞理)

レッジョ・エミリアの自治体立乳児保育所・幼児学校のエデュケーションと実践の要であり続ける故ローリス・マラグッツィ(Malaguzzi, L.)の「勇気と決断力」(Dahlberg & Moss, 2010; XV)により1960年代後半に設置に至ったのがアトリエとアトリエリスタである。ヴェア・ヴェッキ(Vea Vecchi, 以下ヴェッキと表記)は、1970年にレッジョ・エミリア初代アトリエリスタとして歩み始め、30年間、ディアーナ幼児学校で実践に従事し、現在も国内外に発信している。ヴェッキは自身の著書(2010)“Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education” 仮題『レッジョ・エミリアにおけるアートと創造性: 乳幼児教育におけるアトリエの役割と潜在性の探究』にて、自身の回想と共に働いた人との対話と省察によりアトリエとアトリエリスタの意義と役

割について語っている。

ヴェッキによると、アトリエは、「想像力、厳格さ、実験、創造性、表現」(上掲書; P. 176)が相互に絡みあう場のメタファーであり、そのアイデンティティの本質は、「視覚的・音響的・身体的言語を使ったもの、あるいは科学的なものなど」(上に同じ)、人間が自分自身を表現する空間として、実践的な中に見出されると捉えている。そして、アトリエリスタは「音楽、歌、ダンス、写真など、表現的・美的側面を強く特徴とする表現形式」(P. 9)である詩的言語と美的次元の関係性をつなぐ役割を担っているとしている。

さらに、アトリエとアトリエリスタの導入は、「学校が、そして私たち教師たちが学校文化の中で、何が正しいかを定義するような、決められた枠組みで子どもたちを制限しようとするのではなく、子どもたちにどれだけ独創的な思考の余地を与えるかを明確に意識することが、社会に大切なのです」(上掲書; P. 138)と、学校のあり方、子ども観を問うおす挑戦であると語っている。そうした中、留意したいのは、アトリエとアトリエリスタが教室から隔離された場や人でないことが、同市の実践の根幹をなす『憲章』(2017)に、「アトリエは単なる特別な空間ではなく、幼児学校と乳児保育所の他の空間との対話の場である。同様に、アトリエリスタは、特別な人ではなく、様々な共同作業や相互的専門性研修の中で、他の専門職員と共同関係の中にある」(P. 40)と明記されていることである。

本シンポジウムでは、ヴェッキが語る「詩的言語」と「美的次元」の意味を探究し、日本の保育実践とアトリエとアトリエリスタの存在意義について迫りたいと考えている。

話題提供 2 アトリエリスタとして生きる喜びと問い (三浦 諒)

「懐かしさは連鎖する」。自身から生まれたこの言葉は、自園(えじり保育園)のアトリエの中で私自身がアトリエリスタで居続けることの揺るぎないアイデンティティになっている。私は元々アトリエリスタになるべく、保育士になったわけではない。そもそも、大学で海洋生物を学びながら将来は生物関係の職に就こうと思った矢先に、祖父が亡くなった。私にとって偉大であった祖父の死を契機に人生が変わり始め、今、子どもと共に生きる道へと辿り着いている。

保育士歴は12年。内、5年間担任を持った。私が自園に勤め始めたとき、アトリエは、アトリエと呼べるものでも、保育園に生活する人たちがアトリエとして出入りするものでもなかった。そこは、鍵付きの倉庫であった。そこで

私が担任時代に生き物好きの保育者と共に室内ビオトープを作ったことを皮切りに、風通しの良い生きた環境へと遷移したのである。息を吹き返したその環境は、室内ビオトープの中で暮らす生き物たちのように、動き出していったのである。「環境は生き物である」。そんな言葉が生まれたのもこの時期だった。このプロセスで、園や私自身がアトリエとは何か？という問いを持ち、そこで生きる者の暮らしをどのように保存していくかの起点に立てた。そうして自然と、アトリエに常駐する何者かの存在を望んでいたのである。

私が自園に勤め6年目の時、アトリエリストとしてアトリエに常駐し始めた。説明書のない世界は、様々な試行錯誤と雨露霜雪の連続だった。今となっては大切なプロセスであり、この中で、担任を持つ自分とアトリエリストになった自分の見える世界の景色が明白に変わったのだった。自身が幼少期に体験した祖父との思い出が湧き出、懐かしさという揺るぎない確かな自信の中で私は動いている。

私が思うアトリエリストは、0から作っていきける喜びと、この熱量がいつか費えたらという不安の中で、今を生きている。このアトリエが、今を生きる子どもたちにとって原風景になっているか？その問いを持ち続け、ここがそう感じる場に動かし続ける。この終わりのない旅を私は楽しんでいる。



図 えじり保育園 アトリエ室

そこで本シンポジウムでは、アトリエリストとして何を思い、現在どのような実践を行っているのかを中心に、現在に至った経緯についても触れながら話題提供をしたいと考えている。

話題提供3 アートの輪を作る（ピアンカ・アナ・チャベズ）

ボタニカル・アーティストとして、私は東京の喧騒から鳥取の豊かな自然に引き寄せられた。赤碕こども園に来たとき、私はアトリエリストという職種があることすら知らなかった。「プロジェクト教育」とか「対話」とか、そういうことも知らなかった。私は自分が何に巻き込まれているのか全く分らなかった。率直に言って今でもわからないが、この1年は、アートの輪（子どもたち、保育教諭、スタッフ、保護者とともに、心・表現・素材・環境・プロジェクトの輪）を作る仕事だったと感じる。そんな私がアトリエリストとしての最初の1年間で学んだ3つのhappeningを紹介しよう。

1. アトリエに閉じこもらない「アート・ピクニック」

アトリエリストとして働き始めた当初、私はアトリエと呼ばれるかなり広い部屋を任されていた。しかし、子どもたちは来なかった。外で遊びたかったのだ。私は負けを認め、老朽化した画材を入れたコンテナ数個とカラフルなピクニック・シートを束ねて外に出た。こうして、美しく整備された園庭での初めての「アート・ピクニック」が誕生

した。

2. 親指を守る「木工エリア」

仕事を始めたばかりの頃、木工用の場所はまだなかった。しかし、ハンマーやノコギリを使いたいという女の子が何人もアトリエにやってきた。私は彼女たちの夢を叶え、自信を持たせたかった。可能性の歓喜に浸っていたそのとき、巨大なハンマーが私の親指の上に落ちてきた。親指は真っ黒になり、その年はずっとそのままだった。だから、自信を与える代わりに、注意を与えた。それでも「ピアンカ、何か作りたいんだ！一緒にアトリエに行ってもいい？」彼らの目の輝きを見て、私があきらめられるわけがない。こうして木工エリアが誕生した。

3. 「何がある？」マインド「INKPOEM」

仕事を始めて最初の数ヶ月は、アトリエの整理に専念していた。その過程で、面白いものをたくさん（100本ほどの絵筆！一生分の墨汁！手すきの巨大和紙！）見つけた！その日は1月で、子どもたちはアトリエで茶道をしていた。アトリエの半分は畳の部屋で、美しい床の間がある。床の間は、子どもたちの作品を展示する遊び場として使うものいいのでは？好きなものと好きなものを組み合わせる。私たちがすでに持っている素材や道具をどう使うかを考える。私たちがすでに持っているスペースを考え、そこにどのように命を吹き込むかを考える。私たちがすでに携わっている活動や経験を考え、それをどう深めるかを考える。こうしてINKPOEMは誕生した。

赤碕こども園はすべての保育士がアトリエリストのようで、皆に学んでいる。私は保育の専門家ではなく、何が正しいかもわからない。ただ、創造的な表現は、私たちの生まれながらの権利であると信じている。そして子どもとアートすることは、私の愛情表現だから、今日の前にいる子どもたちが自分らしく生きて表現していることを大切にしながら日々を過ごしている。

【倫理的配慮】

話題提供者の園の実践事例においては、倫理的配慮を行ったうえで報告する。

指定討論 「アトリエスタの語り」から見てくる保育の本質（磯部錦司）

アトリエスタの存在が保育現場に認知され20年以上の時を経た。今、私たちは日本における現実的なその可能性を、ここに見ることができる。明日の日本の保育の本質と可能性を、アトリエスタの実践を通し考え合ってみよう。

- ・保育における「学びとは、創造とは、美とは、喜びとは、」そしてアートとは
- ・「その子の学びの物語」を生成する人的・物的環境とアートの再考
- ・アトリエスタと子どものプロセスが紡ぐ「保育の共同体」（アートの共同体）
- ・アトリエスタが拓く保育の未来、現代日本におけるアトリエスタの可能性

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London: Routledge.
 レッジョ・エミリア市 自治体立施設機構の幼児学校と保育所 (2017). 『自治体立乳児保育所と幼児学校の事業憲章 大切にしていること』IREA.

幼児のデジタルリテラシーを育成する手法の検討

○堀田 博史 (園田学園女子大学 人間教育学部) 佐藤 朝美 (愛知淑徳大学 人間情報学部)
中村 恵 (畿央大学 教育学部) 勝見 慶子 (明治大学法と言語科学研究所)
松山 由美子 (大阪総合保育大学 児童保育学部)

1. はじめに

2023 年 4 月に、OECD のレポート”Empowering Young Children in the Digital Age Starting Strong VII”が公表された (OECD Report, 2023)。その中で、幼児教育と保育におけるデジタル化の主な課題として、「子供たちをデジタルリスクから保護すること」、「子供たちのデジタル格差を緩和すること」、「子供たちがデジタルリテラシーを発達させるための基盤を築くこと」、「子供たちが環境を通して経験する内容や ECEC 教員と家族との交流の質を高めること」、「デジタルツールを活用して、ECEC 教員間の専門的な学習とコラボレーションの機会などを改善すること」を挙げている。

本自主シンポでは、主に「子供たちがデジタルリテラシーを発達させるための基盤を築くこと」に注目するが、デジタルリテラシーを育成するにはデジタルリスクから子供たちを守る事が大切となる、など他の 4 つの課題とも関連があることは言うまでもない。

日本の幼児教育では、幼児のデジタルリテラシー育成を意識して、何か取り組みが行われているのだろうか。しかし、それらを示す文献などはほとんど存在しない。デジタルリテラシーをどう定義して、保育現場と家庭教育がどのように連携してその育成を考えればよいのかなど、幼児のデジタルリテラシー育成への取り組みは、未知の部分が多く、取り組みが難しい。

本稿では、幼児のデジタルリテラシー育成を「保育現場での事例」、「保育者養成課程での授業デザイン」「家庭教育での支援」に分けて、その育成手法を検討する。保育現場、保育者養成課程を持つ大学、そして家庭で、それぞれどのような取り組みを行えば、幼児にデジタルリテラシーが育成されるのか、具体例な提案をする。

2. 幼稚園での実践事例から考える幼児のデジタルリテラシー育成

幼児教育においては、幼稚園教育要領にも示されているとおり、幼児の主体的で対話的な深い学びが展開されるよう教師が環境を構成し、援助を行うことが求められている。幼児のデジタルリテラシーの育成においても、日常の保育と同様に、幼児がデジタル機器を安全に活用することができる園環境の整備・構成と、幼児が自主的かつ他の幼児や教師と対話的にデジタルリテラシーの基礎を育むことができるような教師の援助が求められる。

具体的な環境の構成や教師の援助について考える具体例として、幼児がタブレットを活用する保育を導入する時のルール設定について検討した。10 園の幼稚園の教師たちに質問したところ、一番多かった回答は「他の遊具同様、大切に扱う」であった。次に、「声をかけあい協力

して使う」であった。また「インターネットで調べたいことがある時は必ず先生と一緒に調べる」というルールがある園もあった。園では、インターネットを使う時だけ Wi-Fi ルータをオンにして使用している。しかし、教師は、このルールを単にルータのスイッチを入れるためのものではなく、「インターネットで調べる」ことの必要性や、インターネットを使う意味を幼児と共に考える対話のきっかけとしてとらえていた。

実際に幼児がタブレットを使用し始めると、保育現場によってはトラブルが起きることもある。さらに、タブレットを使うことに幼児も教師も慣れてくると、教師側に「もっとこう使えばよいのに」「このような使い方ではないのか」と葛藤が生まれることもある。この「導入時のルール」の質問から見えてきた、デジタル機器、特にタブレットを導入した保育を進める中で、教師の葛藤も含めた思いと、その後の解決方法も含む保育実践について報告する。

幼児の自主的なデジタルリテラシーの育成手法を考えることは、教師自らの保育観や保育実践を振り返ることでもあると言える。幼児がデジタル機器を使う時の思いに寄り添い、幼児が自主的にデジタルリテラシーを育成する保育について事例報告から考えたい。

3. 幼児のメディア理解

近年の教材開発の増加や研究発表から、デジタル・ディバイス教育や情報モラル教育といった ICT に関連した教育が、幼児を対象とし始めていることが分かる。幼稚園教育要領等のガイドラインを読み解く限り、その 2 つの教育に関する記載はないが、「情報」「情報機器」などの取り扱いについては明記されており、幼稚園や保育園においても、さまざまなメディアや ICT を活用した取り組みが始まっている。

では、幼児自身は、自分のメディア利用についてどこまで理解できるであろうか。このことを明らかにするために、デジタル・シティズンシップ教育の 6 領域において「Introduction」に位置付けられている「メディアバランス」をテーマに保育を試行した。メディアバランスとは、「メディアを生活の中でバランスよく使うこと、健康的な時間（食事、入浴、睡眠、家族との時間など）とメディアの利用のバランスをとることである。4・5 歳児を対象にメディアバランスの理解を促す保育を試行した結果、5 歳児は、自分自身の生活において、いつどのようなときにメディアを使用するのか、使用しない方がよいときはどんな時なのか、考えられるようになることが明らかとなった。4 歳児においても、自分自身の生活と重ねることは難しかったが、どんな時はメディアを使

わない方がよいのか、いつ使ってよいのかといった簡単な約束は理解できることが示唆された。これらの結果は、幼児を対象としたメディア教育の重要性を示唆するものである。また、その実施において、幼児のデジタルリテラシーを育成するためには、保育者、保護者、そして幼児の三者を対象とする必要があると考えられる。

4. 幼児のデジタルリテラシーの芽生えを理解できる授業デザイン

大学の授業において、学生が幼児のデジタルリテラシーについて理解できるようになるための授業デザインを提案したい。学生はデジタルネイティブと呼ばれる世代で、スマートフォン等の操作には長けている。しかし、コンテンツを消費する経験が多く、それらを創造的に活用するような経験はあまりしていないことが多い。しかし、幼児教育において幼児のデジタルリテラシーを育むことは、コンテンツの消費方法を教えることではない。どちらかという、創造的・協働的なツールとして活用するためのリテラシーを育む必要がある。そのためには、まず幼児が創造的な遊びを生み出し、協働できる存在であると捉えることが重要である。そこで、保育現場でよく視聴されている番組を授業内で視聴し、そこから展開する活動を実際に学生同士で行う、保育ドキュメンテーションを作成するなど、実際に経験することを大切にしている。そして、活動の後に必ずリフレクションを行い、そこで学生が自らの活動を振り返るとともに、自分たちが体験したことを幼児が体験するとどのような能力が培われると思うか等をグループで検討する。その結果教科書からの知識だけではなく、実践から得た知識として、学生の中に「幼児期のデジタルリテラシーの芽生え」を捉える認識が生まれて、それが学生が作成した指導案や模擬保育等に反映されたことを報告したい。

授業においてデジタルリテラシーを扱うのは、「教育方法技術論」等であると考えられがちだが、保育内容の指導法等でこそ取り上げるべきと考え。5 領域に基づく指導の中でどのように幼児のデジタルリテラシーを育むのかを意識することが重要である。そこで、保育内容総論において上記の流れで行った際に、学生の意識がどのように変容したのかについても報告する。

5. 家庭における「デジタルリテラシー」支援の検討

デジタル技術やインターネットの普及により、家庭におけるデジタルメディアの利用は多様化している。この状況の中で、「デジタルリテラシー」は、リスクを軽減し、学びの機会を広げると同時に、安全性やセキュリティを確保するために重要である。

Caudron, Di Gioia and Gemo (2019) の調査では、安全性とセキュリティに対する親の認識と行動について明らかにしている。親は、「テクノロジーの利用は不可避であり、未来に必要なスキルである」という認識を持つ一方で、「視力低下、運動不足、睡眠不足、想像力の低下」といった懸念も抱いている。これらの判断には、「自身の知識や経験・恐怖心を含む認識・子育てスタイル・デジタル技術の浸透度と受容度」といった 4 つの要因が影響しているという。これらを踏まえ、多くの親は安全とセ

キュリティ対策として、デジタル利用の時間制限やルール設定を行っているが、ペアレンタルコントロールなどの技術的対策は少数である。また、多くの親は幼児のデジタルスキルを過小評価しているが、実際には子どもは想像以上にデジタル技術に慣れ親しんでいることが指摘されている。一方で、ICT に精通した親は、創造性や批判的思考を育むための積極的なサポートを行っている。このような仲介は、子どもにデジタルスキルや安全対策への理解を深めさせるという。

親が単なる監視者にとどまらず、教育的な支援者として子どもの「デジタルリテラシー」を育むためには、Caudron et al. (2019) が指摘した「自身の経験や認識」に基づいた判断や、子育てスタイルへの依存に偏らない支援が求められる。ユニセフ (2018) は「デジタルリテラシー」育成に必要な支援策として、「政策ガイドライン」、「デジタルリテラシー能力フレームワーク」、「カリキュラムガイドライン」、「実用的なツール」、「ベストプラクティス」、「デジタルリテラシー育成に関わるエビデンス」、「子ども・保護者・教師向けの冊子やツールなどのコンテンツ」を挙げている。過年度研究では、保護者の「情報活用能力」に着目し、オンライン学習を通じた支援を行ってきた。今後は、「デジタルリテラシー能力フレームワーク」や「カリキュラムガイドライン」を基盤として、家庭で実践できる支援ツールを開発する。具体的には、ベストプラクティスを示す映像教材や参加型プログラム、Web コンテンツ、冊子などの実用的なツールを検討している。特に家庭では、デジタル教材の使用や動画視聴が想定されるため、コンテンツの選定方法についても支援を提供する必要がある。多忙な保護者でも取り組みやすい環境を整備し、親子で共に「デジタルリテラシー」を育める支援策を実現していく予定である。

参考文献

1. Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2019). Safety issues in young children's digital literacy practices at home. In *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* (pp. 134-145). Routledge.
2. Nascimbeni, F., & Vosloo, S. (2019). Digital literacy for children: Exploring definitions and frameworks. Scoping Paper, 1.
3. OECD Report(2023), Empowering Young Children in the Digital Age
https://www.oecd.org/en/publications/empowering-young-children-in-the-digital-age_50967622-en.html (参照日:2025/01/14)

医療的ケア児保育の実践と学びあい

— 入園から就学までの育ちと保育者・看護職の学び —

二宮祐子(文教大学) 谷川祐美(わらしこ保育園) 木村重介(新宮団地こども園)

瀬山さと子(カミヤト凸凹保育園) 三島千明(京都文教短期大学) 小林美由紀(白梅学園大学)

企画趣旨

文教大学 二宮 祐子

2021 年 9 月に医療的ケア児支援法が施行され、2024 年 3 月には「保育所等での医療的ケア児の支援に関するガイドライン 改訂版」が発出された。これらの流れをうけて、医療的ケア児保育にとりくむ園が増えつつある。

医療的ケア児保育においては、支援を受ける側となる子どもや家族にとって必要なケアの状況は様々であり、支援を提供する側である園や自治体のもつ体制も多様である。このため、医療的ケア児保育に取り組む園では、それぞれが手探りで、様々な機関や職種と連携して、学び合いながら、支援を行っている。

本シンポジウムでは、医療的ケア児保育にとりくむ先進的事例として、わらしこ保育園と新宮団地こども園の実践から、園における医療的ケア児の育ちをたどった上で、これらの基盤にある保育者や看護職の学びについて報告する。このような学び合いについて、保育アドバイザー職や小児科医師の立場から指定討論を行う。

や安全面を中心に、保育者は遊びややり取りを通して意欲や社会性も育めるよう、ケア会議や保護者面談等を設けながら互いに連携をとり、工夫する毎日です。

日々成長を見せてくれる姿は、これまでの保育の中でどの子どもも集団の中で育っていった姿と重なり、多くの学びがあります。「どの子ども同じ場で育ちあう環境を整える」ことを課題として、今後も取り組み続けたいと思います。

特徴：自然保育、主体性、共育ち

園児：定員 100 名

0 歳児 12 名、1 歳児 15 名、2 歳児 16 名、

3 歳児 19 名、4 歳児 19 名、5 歳児 19 名)

職員：保育士 28 名(うちクラス担任 22 名) 保育補助 5 名

看護師 4 名、栄養士・調理員：5 名

図 1. 2024 年度 わらしこ保育園の体制

話題提供①「同じ場で育ちあうために」

東京都府中市 社会福祉法人わらしこの会

わらしこ保育園 看護師 谷川 祐美

「保育を必要とするどの子どもにも保育が提供できる環境を整える」という開園当初の想いから、これまでも積極的に個別の配慮が必要な子ども達を受け入れてきました。保育園内に特別な設備はなく、心身の発達を全面的に引き出せるよう、身体づくりを丁寧に支援し、主体性を引き出す保育を行っていく中で、子ども達が障がいの有無に関係なく同じ場で育ち合う姿を見てきました。今回、1 才児クラスに、気管切開をして吸引が必要な超早産児の受入れを経験したので報告します。

受入れの打診から入園までの約 8 ヶ月、家庭・本児・職員が安心して保育開始ができるよう、体制作りを行いました。特に、保育園外の連携については、市の私立保育園として医療的ケア児受け入れの基盤がない中で行政や医療機関とのやりとりとなり、試行錯誤の連続でした。園内においても、当初は保育士から不安の声も挙がりましたが、職員研修やマニュアル作り、園内環境の調整等で職員の意見を吸い上げ、少しでも不安を解消して園生活をスタートができるように保育者・看護師・厨房職員でアイデアを出し合いました。

受入れ児の Y 君はおぼつかない足取りでしたが歩行ができており、意欲もあって、集団生活にすぐに馴染んでいきました。初めての集団の中で自分の興味の向くものに自由に向かい、気管切開をしていても、砂遊び、泥遊び、水遊びをしたい、みんなと一緒に散歩に行きたいという気持ちがひしひしと伝わってきます。看護師はケア

話題提供②「みんなと一緒に小学校へ」

青森県五所川原市 社会福祉法人鎌重会

新宮団地こども園 園長 木村 重介

私も新宮団地こども園では平成 30 年から医療的ケア児の受け入れを開始して以来、これまで 5 名のお子様を受け入れてきました。現在 3 名の医療的ケア児が在籍しており、更に来年度から新たに 2 名が入園予定となっております。

私共の医療的ケア児保育に対する基本理念は「みんな一緒にあそぼう」であり、医療的ケア児も特別な一人ではなく、みんなと同じ大切な一人なのです。

その為、看護師が医療的処置、処遇は行いますが、それ以外は基本保育教諭が他の園児同様、教育・保育しています。

現在年長組の E ちゃん(経管栄養・人工呼吸器・四肢麻痺・車いす使用)は、1 歳から在籍している女の子ですが、みんなと一緒に過ごすことで大きな成長がみられました。その過程の中で私たち職員には一つの想いが生まれました。「E ちゃんの今の環境を変えることは決していいことではない。継続していくこと事が E ちゃん、家族、そして周りの子供たちにとっても一番いいことであるはず。みんなと一緒に同じ小学校に入学させたい…」

そこから私たちの新たなチャレンジがスタートしました。2 年前から始めたこのチャレンジは、前例が無いということで困難を極めました。

この 2 年間の過程はシンポジウム当日詳しく説明さ

せていただきますが、Eちゃんとは地元の普通小学校に入学が昨年 12 月正式に決定しました。行政・教育委員会ならびに関係機関が協力した結果一人の女の子の未来が変わった瞬間でした。私共新宮団地こども園でも就学をサポートすべく、医療的ケア児の受け入れ可能学童施設「パレット」を昨年 9 月新たに開設いたしました。継続していく事の重要性を認識しつつ、私たちの次の挑戦が始まりました。Eちゃんの事例が、特別な事でなく当たり前の事となる日をめざして…

**特徴：医療的ケア児対応放課後児童クラブ「パレット」
および病児保育事業「あ・の・ね」を併設**
園児：179 名在籍(定員 155 名)
0 歳児 22 名、1 歳児 28 名、2 歳児 28 名、
3 歳児 43 名・4 歳児 28 名・5 歳児 30 名
職員：保育士 31 名（うちクラス担任 24 名）
看護師 4 名、栄養士・調理員 4 名

図 2. 2024 年度 新宮団地こども園の体制

話題提供③「子どもから学ぶ お互いに学ぶ」

神奈川県厚木市 社会福祉法人愛川舜寿会

カミヤト凸凹保育園 園長 瀬山 さと子

医療的ケア児の受け入れは 10 年前にさかのぼります。勤務していた園ではさまざまな障がいを持っている子どもたちと共に過ごすことは園の職員たちにとって当たり前のことでした。喀痰吸引が必要なお子さんが入園した時、看護師はいましたが、その子の喀痰吸引ができる資格を保育士が次々取得しました。どんな時でも他の子どもたちと生活を共にできることは、当該児童、家族だけでなく、私たちケアを行う職員自身にも喜びと自信をもたらしてくれました。その後、胃ろう、経管栄養、在宅酸素療法、導尿とさまざまな医療ケアが必要なお子さんが入園を希望し、他にも障がいのあるお子さんも多く受け入れることになりました。看護職は医療行為の対応だけでなく、他の子どもたちといっしょに過ごし、共にいろいろな経験することを大事に思っていて、保育士たちとその子にできることを話し合い連携することで保育の視点からの対応も保育士と同様に意見を出し合い、日常に反映していました。保育士も看護職からの医療的アドバイスを受けたり、緊急時の対応を学ぶことで安心して保育できることも多々ありました。まわりの子どもたちもいつどんな活動であっても声をかけあうことが日常でした。自身で身体を動かすことも言葉で返答することも困難な障がいをもった子どもたちは多数在籍していましたが、他の子どもたちは必ず気持ちを聞いて表情やその時の様子から気持ちを汲み取ります。大人が気づかないような些細な変化や成長も気づいて受けとめていました。「子どもは子どもの中で育つ」それは障がいがあってもなくても同様です。そして、医療的ケア児とともに過ごすことでより多様性を持ち、豊かな心の奥深い学びにつながることを子どもたちの姿から学ぶことができました。子ども

たちは医療的ケアがあることは日常として受けとめ、その上でその子自身を丸ごと受け入れています。そのような姿からの学びをお伝えしながら医療的ケア児を含めた保育のこれからを考えていきたいと思います。

指定討論①「保育行政職経験者の立場から」

京都文教短期大学 三島 千明

医療的ケア児保育を取り組む上で、保育者が医療的な配慮に対する不安から萎縮してしまい、普段のとおり保育することが出来なくなることがあります。日常的に子どもたちの命を預かっているという緊張感もあり、その上、医療的なケアが必要となると、なおさらその重責を共に背負いチームで保育を進めていくことが重要となります。また、医療的ケアを必要とするけれど、病院で過ごすことが必須ではない子どもにとって、同じ年に、同じ地域で生まれながら、同世代の友だちとの関わりや過ごす場所を制限されることが、その子どもにどういった影響を及ぼすのか、今一度、当事者の立場で保育を必要とする子どもの権利をみつめ直す必要を感じます。

今シンポジウムでは、医療機関との定期的な関わりと並行しながらも、子ども本来の姿や感情を取り戻すことに取り組み、子どもの可能性を引き出した実践をもとに、それらを紡いできた多職種構成の職員や家族のサポート体制について、保育行政に求められることは何かを実践から確認して参りましょう。

指定討論②「小児科医の立場から」

白梅学園大学 小児科医 小林 美由紀

「医療的ケア児」は、医療と密接な関係がある子どもたちですが、その子どもの個性や将来の可能性を決めてしまうものではありません。どの子どもも成長発達をしていき、その過程での生活がその後の人生に大きく影響していきます。病院での医療は、出来るだけ合併症を起こさないようにということが優先されがちですが、子どもたち同士の関わりがある集団生活では、様々なチャレンジを行うことも、可能性を追求する成長発達のためには大切なことです。同時に周囲の子どもたちにとっても、一緒に生活する仲間への配慮を自然に身につけていくことは、貴重な体験です。医療者は、個別的な支援が必要な医療的ケア児が集団生活に入る前の準備段階から、多職種との連携体制、緊急時の支援などに積極的に関わり、現場の状況に合わせて継続的に見守っていくことが求められます。幼少時から地域での集団生活を行うことは、その後の学校生活への橋渡しや地域で生活をとともにするためにも大切なことです。

<参考文献>

- 小林美由紀・森脇浩一(編著)(2024)『医療的ケア児保育・教育ハンドブック』診断と治療社
- 二宮祐子(2024)「医療的ケア児保育で求められる支援と専門性—保育所・認定こども園・幼稚園における実践から」『子ども学』第12号

令和の日本型保育改革

—藤森メソッドの試み—

○企画者・司会 爾 寛明 (桜美林大学健康福祉学群)

話題提供者 森口達也 (新宿せいが子ども園)

西田祐恒 (認定こども園さくら保育園) 細川優子 (西田地方保育園)

指定討論者 藤森平司 (保育環境研究所ギビングツリー)

【シンポジウムの目的】 爾 寛明 (桜美林大学)

本自主シンポジウムの開催目的は、現代の日本型保育の改革を探究し、藤森メソッドを通じてその実践的なアプローチを共有することにある。このシンポジウムは、2024 年に文部科学省が発表した「令和の日本型教育」を意識し、OECD の国際的な教育改革を土台にしている。

まず、森口達也氏の発表では、2008 年の学習指導要領に基づき、子どもの主体性を重視した教育活動の重要性が強調されている。特に、乳幼児期からの主体的な学びを支える環境と大人の関わり方について具体的な実践例が示されている。

次に、西田祐恒氏の発表では、個別最適な学びを実現するための藤森メソッドの具体的な実践が紹介されている。選択制・習熟度別・順序性選択の保育を通じて、子ども一人ひとりの発達に応じた教育が行われており、これが小学校での「個別最適な学び」にもつながることが示されている。

さらに、細川優子氏の発表では、子どもの興味・関心を基にした協働的な学びの重要性が述べられている。個々の興味・関心を探り、それに応じた環境を整えることで、子どもたちが主体的に学び、他者との関わりを通じて新たな価値を見出すプロセスが強調されている。

このシンポジウムの目的は、これらの実践例を通じて、令和の日本型保育改革の方向性を探ることである。藤森メソッドを中心に、子どもの主体性を尊重し、個別最適な学びを実現するための具体的なアプローチを共有し、参加者が自身の保育実践に活かせる知見を得ることを目指している。これにより、保育現場での実践がより豊かになり、子どもたちの健やかな成長と発達を支えることが期待される。また、これらの知見は、今後の保育政策や教育改革にも寄与することが期待される。さらに、保育者同士のネットワークを強化し、情報交換や共同研究の機会を増やすことで、保育の質の向上を図ることも目指している。これにより、保育の現場がさらに充実し、子どもたちの未来がより明るくなることを願っている。

森口達也

2008 年の学習指導要領第 1 章総則の 1 に「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」ということが示された。特に「主体的に学習に取り組む態度を養い」とい

う部分において、当園では、乳幼児期からの子どもの主体性を大切にしてきた。当園における乳幼児期からの主体的な子どもの姿の実現に向けた実践を環境、大人の関わりから示したい。

まずは、主体的な子どもの姿の実現に向けて、保育室を「遊びのミュージアム」と捉え、絵本、ブロック、ごっこ、ゲームパズル、制作、多文化などの遊びの環境を用意した。それをゾーン（遊びに熱中する環境であってほしいということで、ゾーン体験から命名）と名付けて環境を構成している。このゾーン環境で、子どもは誰と、どこで、何をして遊ぶかを自ら決められるようにした。この環境が当園における主体的な子どもの姿の実現に向けた基礎となるものである。

次に、子ども主体を実現する関わり方として、「クリティカルシンキング」と「子どもの参画」、「応答的な関わり」として、それを実践した。クリティカルシンキングとは批判的思考と訳されるものであり、大人から言われたことに疑問をもたずに、言う通りにする子が理想の子ども像ではなく、現状に疑問をもち、自ら考えられる子どもになることが、子ども主体の保育にもつながっていくと考える。その力が育まれるために重要となる大人の関わり方が「応答的な関わり」であると考えている。

この応答的な関わりはどの年齢、発達過程の子どもにおいても重要である。子どもからのサインに答えることが応答的であり、そういった関わりはまさに子どもが主体であり、その積み重ねで子ども自らが主体となって学ぶことにつながっていくと考える。しかし、それは何でも子どもの意見を聞けばいい、叶えればいいということではない。それが「応答する」ということではなく、しっかりと子どもの声に耳を傾け、出来ないことは出来ない理由をしっかりと説明することも応答的な関わりにおいて重要である。

次に「子どもの参画」についての取り組みである。参画とは、日々の活動の計画から子どもが加わるという考え方であり、参加とは異なるより能動的な子どもの関わり方になる。この参画が保育の中で実現されるためには、私たちは、子どもの選択を大切にしたり保育、子どもの提案を大切にしたりした保育の実践を行なった。

例えば、345 歳児のブロックゾーンは作り途中の作品は続きを片付けなくてもいいというルールがある（金曜日の夕方まで）。しかし、ある時、ブロックゾーンでの作品作りが盛り上がり、年長児の子達から「今日（ある金曜日）片付けをせずに、来週も続きがしたい」と言う提案があった。その提案に対して、保育者も考え、「その作品の続きであれば、来週もやっていいことにしよう」とまとめた。

以上のことから、子ども主体を実現するためには、自分たちからやってみたいという心情が湧き、意欲になり、態

度になるための環境を作ること、大人の関わりとして、応答的な関わりを大切にすること、子どもの参画を大切にすることが重要であると考えます。

個別最適な学びにつながる幼児教育の実践

西田 祐恒 (認定こども園さくら保育園)

『令和の日本型学校教育』の構築の中で「個別最適な学び」が示されているが、本来幼児教育においては幼稚園教育要領に「幼児の発達、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。」とあるように、一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した実践が求められている。その為に、同一年齢区分のクラスによる一斉保育ではなく、子どもたちを発達で捉え、一人ひとりの発達課題に基づいた保育を行うことが必要とされている。

当園は藤森メソッドを実践しているが、藤森メソッドの具体的実践として、選択制・習熟度別・順序性選択の保育を行うが、基本的に子どもが自ら選択することが重要であり、課題や目的によって保育形態や対象となる年齢が異なり、子ども集団も自然と異年齢となる保育が展開されていくことを大切にしている。例えば、幼児(3・4・5歳児)のハサミの技術習得を課題(ねらい)とした場合、子ども一人一人のハサミの使い方の習熟度は違い、もちろん年齢で区別できるものではない。そこで、課題(難易度)別に活動を用意し、子どもたちの選択によって活動に参加する形態(習熟度別保育)をとることにより、子ども自らの発達に沿った(合った)活動に取り組むことができる。子どもの選択が合わないケースもあるが、柔軟に活動場所を移動できるような配慮をとることにより、子ども自身の発達課題に向き合うことができる。この保育形態以外にも、心の習熟を目指す選択制の保育、経験・体験を目指す順序性選択といった、ねらいや発達過程によって保育形態を使い分けることにより、子ども自ら考え選択する活動を積み重ねる経験を積むことができる。また、子ども自ら選択する力は幼児期に急に芽生える力ではなく、乳児期からの環境を通した経験から徐々に身につけていく力である。藤森メソッドでは、乳児期においても、個々の子どもの発達や興味・関心に基づいた環境を重視し、子どもの選択に基づいて展開する保育を実践している。例えば、当園では2歳児クラスにおいて午前中のおやつは子ども自身が時間を選択してとるようにしている。登園時間や朝食摂取量、朝起きてからの活動量など子どもたち一人ひとり違う中で、基本的な生活の場の中に選択できる環境を保障し、子どもの自己決定を大切にしたい保育を乳児期から積み重ねることが大切である。

藤森メソッドが大切にしている乳幼児期での個々に応じた保育は、子ども自ら考え・行動する育ちを目指しているが、これらの実践で身につけた力は、これからの小学校での「個別最適な学び」に必要な力となる、子どもが学習内容や学び方を選び取る力、自ら学習を組み立て・実行できる力につながるものである。

個の興味・関心から協働的な学びへ

細川 優子 (西田地方保育園)

子ども一人一人の興味関心を探りそれに応じた環境を整えることで、その興味・関心は学びの種となり、他者との関わりからその種が実に育つと考える。個の興味・関心は多岐にわたり、それらを探るために保育者は子どもの行動を観察し、その思いに共感し援助することが必要になる。

また、それと同様に集団の中で生活する子どもは、仲間と関わり合うことで個の興味・関心は広がり、更なる新しい価値を見出すようになる。自ら学ぼうとする力が育つためには仲間の存在は大きく、当園でも日常的に刺激し合う場面がみられ、似通った興味・関心の同じ個が自然発生的に集まった集団となって互いに何かを与え、与えられている。個々の中で様々な価値観や能力、考えや思いなど、自分のものとの違いを知り、それらを受け入れた個が集まって新たな価値を見出し活動することが豊かな学びへと繋がっている姿としてみることができる。

個の気づきが協働的な学びへとつながるためには、それらに向かうための環境を整えることも必要不可欠と考える。活動できる十分な時間とつづきができる場所やモノ、そしてそれに寄り添う人の存在。それらを確保するため、ゾーン保育を導入し、いつでも好きな仲間と好きなことに没頭できる時間と場所を確保し、相談できる大人が見守っている。子どもは自分自身のやりたいことに向き合い課題意識をもって遊びに取り組むとき、心が動き主体的に行動する。そばで見守る保育者は、その子ども一人一人への理解を深め認めながら、発達過程に応じてその個々を結び付ける援助をしていくことが有効かつ必要である。ただ、感じたら動くという主体的行動は、子どものみならず保育者にも言えることと捉えるが、子どもの姿に応じた適切な援助が求められる。保育者は活動の様子を把握し、今必要とするものは何かを考え提案したり思いに寄り添ったりすることで、子どもと活動をすすめる面白さが実感できる。子どもにとっても大人にとっても自由度の高い環境整備と足場架けが必要となる。

子ども主体の保育をすすめる中で、保護者参加の園行事の見直しも行ってきた。行事は、保護者が子どもの育ちや成長を感じ理解できる機会であり、子どもは自分の心動かされた経験を保護者と共有できる特別な日と捉えている。以前、生活発表会と称したステージ発表を、現在は、親子で一緒に個の興味・関心から仲間と共に感じて活動してきた遊びの軌跡を辿る掲示と体験型のものに変えた。保育者は、その場で子どもの育ちにあわせた援助やエピソードを付け足す役割を担う。保護者は個の興味・関心を知ると同時に友だちと協働して同じ目標に向かう学びの姿が日常にあると知り、個の思いを引き出し他者と結びつけた協働的な学びが得られる過程を理解する。更には、園で体験しているこれらがすべての学びの基礎となり、小学教育への円滑な接続となるよう小学校にも働きかけていくことが必要であると考えます。

【倫理的配慮】

倫理的配慮については、『保育学研究倫理ガイドブック 2023』を熟読した。また、登壇者の各法人の倫理規定にのっとると同時に、指定討論者の藤森が代表を務める研究会の倫理規定にのっとっている。

「背中の保育」から探る「日本型保育実践」の魅力

—実践者と研究者の対話から—

企画司会：中坪史典（広島大学）

話題提供：肥田武（一宮研伸大学）・水野佳津子（佼成育子園）・ポーター倫子（北陸学院大学）

【企画趣旨】

本シンポジウムでは、「背中の保育」の実践者と、その実践に関する語りを収集し分析する研究者の対話を通して、特に米国の保育（Infants and Toddlers）との対比という視座から「日本型保育実践」の魅力を探る。

「背中の保育」とは、実践者である水野佳津子氏が自らの背中を介して、乳児（3歳未満児）の主体的な遊びを保障したり、遊びの空間を確保したり、彼彼女が自分の力で動き出すまでの猶予を与えたりするアプローチのことである（水野・中坪 2021）。以下に一例を挙げる。

【自分だけの世界へ（8月）】（エイスケ／男児／1歳7ヵ月）

朝いつも泣いてあまり遊べていないエイスケが、部屋の隅でコインを入れ物に入れる遊びに夢中になっていた。こんなに集中して遊んでいるのを、私は見たことがなかった。そこで私は、そっと後ろ向きに座り、背中で「壁」をつくって、エイスケが遊ぶ空間を確保した。敏感な子だけに、私に覗かれていることが分かった遊びが止まってしまうのではないかと思い、背中で遊んでいるエイスケを感じていた。そして、そこに入って行こうとする別の子を受けとめて私の手元で一緒に遊ぶことで、エイスケの遊びを確保した。エイスケがコイン入れを楽しむことのできる居場所づくりをしたのである。

上記のような「背中の保育」のエピソード（7個）を介して私達は、a) 水野佳津子氏（当事者）、b) 日本の保育者（5園計17名）、c) 米国の保育者（2園計5名）と Focus Group Discussion を行った。収集した語りについて、肥田武氏が質的データ分析法 SCAT（Steps for Coding and Theorization）（大谷 2019）を用いて分析した。

以上をもとに本シンポジウムは、次の手順で行う。(1) 研究者は「背中の保育」の実践をどう分析したのか。肥田武氏による SCAT に基づく分析結果を示す。(2) 実践者は研究者の分析結果をどう捉えたのか。水野佳津子氏による当事者の解釈を示す。(3) 「背中の保育」はどのような点で「日本型保育実践」の魅力の有するものか。米国の保育との対比という視座からポーター倫子氏が検討する。欧米の保育が広く紹介される中、本シンポジウムを通して私達は、ともすると自明視されがちな自国の保育の魅力について再発見することを試みる。

【倫理的配慮】

上記の Focus Group Discussion は、『日本保育学会倫理ガイドブック』（2023）に基づき、研究目的・内容を事前に協力者に説明し、同意を得た上で実施した。

【研究者は「背中の保育」をどう分析したのか：SCAT による分析結果】

水野氏による「背中の保育」の実践を、① 背中向け、② 背中分け、③ 背中当て という3つの行為から成るものと捉えた。概要を順に説明する（下線部はSCATによる

構成概念である）。

① 背中向け（その子に背中を向けること）

「背中の保育」は背中向け（その子に背中を向けること）から始まる。対象は控えめ子（恥ずかしがり屋）である。彼女・彼らには正対の保育（正面から向き合う保育）が査定の目と感じられ萎縮してしまうため、背中向けをおこなうのである。これにより保育者の正面の全体時空間（園全体の子どもたちや保育者が過ごす通常の時空間）から保育者の背面の個別時空間（その子だけが過ごす特別な時空間）が分離され、彼女・彼らの安心できる居場所になる。

② 背中分け（その子と他の子とを背中で分けること）

ア. 上記①の状況の延長線上に、他の子たちが関わってくると背中分け（その子と他の子とを背中で分けること）をおこなう。分けるのは全体時空間にいる他の子たちと、個別時空間にいる控えめな子（恥ずかしがり屋）との間である。水野氏は両者の狭間に背中の壁を立て、全体時空間（正面）から個別時空間（背面）への侵入を両手で阻止する番人となり、他児の関わりの堰き止めによって、彼女・彼らの安心できる居場所を維持する。

イ. また背中分けは、パニックによる攻撃性の顕在化のみられる自己制御できない子（虫の居所の悪い子）が飛び込んで、全体時空間の調和の破壊をしてしまう時にもおこなうことがある。自己制御できない子を背面の個別時空間に速やかに回し、他の子たちのいる正面の全体時空間から隔てるという背中分けである。このとき水野氏は両者の狭間に背中の壁を立て、個別時空間から全体時空間への侵入を背中では阻止する番人となり、全体時空間の調和の維持を取り付ける。

③ 背中当て（その子に背中を当てた状態をしばらく維持すること）

上記②のイの状況の延長線上に、背中当て（その子に背中を当てた状態をしばらく維持すること）をおこなうことがある。自己制御できなくて、個別時空間に隔てられた、その子において、なおも自己中心的欲求の不制御が継続する状況に対し、水野氏は常に既に呈示されている全てを受け容れる丸い背中を最後の助け船と位置づけて待機している。その子が背中への縋りつきをおこなうなら、背中当てによって受け容れ、静謐な落ち着きの成立に繋げるのである。

以上①～③からなる実践には子どもの主体的遊び・適応の生起に対する受動的姿勢（待ちの姿勢）やつかず離れずの位置取り等の日本的な特徴を見て取れる。

【実践者は研究者の分析をどう捉えたのか：研究者と共に研究する意味】

肥田氏が明らかにした3つの行為について、私のノートに記される「背中の保育」のエピソード（計25個）をあ

てはめてみた。①背中向け(7個)、②背中分け(7個)、③背中当て(12個)であった(複数に属するものもある)。

① 3つの行為にあてはめることで見えてくるもの

4月、子どもがまだ園に慣れない時期は、「背中向け」から始まることが多い。私は、集団の中に初めて入る子どもに対して、ゆっくりと自分の力で自分の居場所を作っているほしいという願いがある。本人には知られないように、そっと背中を向けたり、遊びに入っていくためのきっかけになるように、独り言をつぶやいたりしていく。

次に出てくるのが「背中分け」である。1人で遊んでいた子どもが他児とかかわるようになることでトラブルが起こったり、集団の中で互いに保育士を求めあつたりするようになる。そのために背中に分ける必要性が出てくる。

「背中分け」は、失敗する可能性も多く含まれており、分けるタイミングや、どのようにして分ける(背中に回す)のかをとっさに考えていかなければならない。保育士として、最も神経を使うかわりである。

後半になって出てくるのが「背中当て」である。子どもの方からやって来て、私の背中にくっついてくるものなので、その時点で保育士と子どもの間に愛着形成が出来ている。「背中向け」「背中分け」を通して、子どもの中で保育士の背中というものが分かってきたからこそ、子どもの方から私の背中を選んで来るようになっていく。

このように、3つの行為にあてはめることで、子どもが「背中の保育」によって育まれていくプロセスがあることが見えてきた。

② 3つの行為にあてはめることで見えなくなるもの

私のノートに記される一つひとつのエピソードには、子どもと保育士の間の深い関わりがある。私は、子どもが自分の背後に居ることで、正面に居る時よりも神経を使っており、全身で子どもを探っている。背中に居る子どもだけでなく、前に居る子どもにも心を配らなければならない。その子どもを知り、その場面の重要性を踏まえて、とっさの行動で大事に生かしていかなければならない。「背中の保育」には、保育士の判断力と洞察力が必要になる。

エピソードに出てきた子どもは、性格も、時期も、保育士との関係性も異なる。同じものはひとつもないので、保育士のとっさの心遣いが必要である。保育士と子どもの間には愛着形成が不可欠であり、例えば、「背中分け」のタイミングがずれてしまい、背中に回されたことを子どもが納得できずに泣いているときは、子ども自ら保育士の方(膝など)を求めていけるような関係性が出来ていないといけな。そして保育士は、子どもが前方(膝など)を求めてきたときには、身体を貸すだけでなく、抱きしめるなどして時間を取る配慮も必要となる。一人ひとりを大事にする保育の深さを知ることが重要である。

【「背中の保育」の何が「日本型保育実践」の魅力なのか：米国保育の視座からの検討】

水野氏が提唱する「背中の保育」は、日本特有の暗黙的かつ間接的な保育方法である。この保育方法について、中坪ほか(2023)は、米国の保育者が、①乳児に背を向ける行為への違和感、②背中で空間を仕切る行為への違和感を抱くと指摘している。これらの違和感は、愛着形成や環境構成における日米間の概念的な違いに起因すると考えられる。本発表では、米国の代表的な保育実践書『Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood

Programs Serving Children from Birth Through Age 8, Fourth Edition』(DAP)および保育評価ツール『Infant/Toddler Environment Rating Scale』(ITERS)を参照し、米国の保育実践との比較を行う。その上で、「背中の保育」が持つ独自性や、世界にアピールできる優れた点について論じる。

米国のDAPでは、乳児への望ましい実践として「一貫性があり、応答的で状況に応じた関わりを通じて、安全な愛着を形成する支援」が推奨されている。日本でも応答的な関わりが強調されているが、「背中の保育」で見られるような子どもと直接向き合わずに間接的に対応する方法は、米国の「望ましい保育」の概念とは異なる。この違いには、コミュニケーションの文化的差異(Hall, 1984)も影響していると考えられる。米国のような低文脈文化では、コミュニケーションは言葉に依存し、直接的で明確に行われる傾向が強い。一方、日本のような高文脈文化では、社会的文脈に依存し、相手の行動や周囲の状況を察しながら間接的かつ曖昧に行われる。また、子どものニーズに即時かつ直接的に応じないことについては、米国では質の高い保育の基準を満たさないと判断される可能性がある。たとえば、ITERSでは「保育者が注意深く子どもを観察し、問題が発生する前に予防すること」がくとてもよい保育>として位置づけられており、子どもの葛藤を回避することが推奨されている。一方で、「背中の保育」では、子どもの葛藤に敢えて直接介入せず、その過程を見守ることで自律性を育む意義が強調されている。

さらに、「背中の保育」は、保育者自身の背中を用いて空間を仕切る手法を特徴としている。この点は、米国の保育実践とは明確に異なる。ITERSの評価基準には「安心して落ち着ける空間の提供」が含まれ、静と動を分けた環境構成など、物理的環境を計画的に整備することが重視されている。一方で、保育者自身が背中を用いて個別の時空間を創り出す方法は、人的環境を活用した環境の再構成の一例であり、日本独自の工夫として注目に値する。

このように日米の保育における違いを述べたが、近年、DAPでは文化に即した多様性を重視する保育実践が強調されるようになっていく。たとえば、愛着理論における文化による概念の違いや、目を合わせる行為の捉え方の違いについても記述されている。このような文化的視点を踏まえると、「背中の保育」は、日本特有の保育方法であると同時に、世界にも通用する新しい保育実践の着眼点を提供する可能性を秘めていると考えられる。

【引用文献】

- Hall, E. T. (1984). *Beyond culture*. Garden City, NY: Anchor Books.
- 水野佳津子・中坪史典(2021)「乳児に対する保育者のアプローチとしての「背中の保育」」『乳幼児教育学研究』第30号 53-62頁
- 中坪史典・水野佳津子・肥田武・加藤望・内田千春・ポーター倫子(2023)「日米の保育者は「背中の保育」をどう捉えるのか?乳児に対して保育者が背中を用いるアプローチをめぐる語りから」『日本教育学会第82回大会プログラム』126-127頁
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方：研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会

付記：本研究は、科学研究費基盤研究(B)(研究代表者：中坪史典)(23K20692)の助成を受けた。内田千春(東洋大学)、加藤望(名古屋学芸大学)も共同研究者である。

子どもたちの「体験」が「学び」になるためには何が必要か？ ～教育ドキュメンテーション(pedagogical documentation)の役割と課題～

○内田 祥子¹、白石 淑江²、井上 知香³、石黒 広昭⁴

(1. 高崎健康福祉大学、2 愛知淑徳大学、3. 静岡大学、4. 立教大学)

【企画趣旨】

ドキュメンテーションは、レッジョ・エミリアの幼児教育実践の主要な要素である。それは単なる記録ではなく、「学ぶ行為に統合されたものの一部として」(Rinaldi, 2006) 記録を活かすことを意味している。そして、教育ドキュメンテーション(以下PDと記す)は、この実践を重視した用語であり、記録を媒介として子どもと保育者、保護者や関係者の対話を拓き、子どもたちの協同的な学びに貢献するツールである。わが国でも、保育者が保育を可視化した記録を作成し、保護者と共有したり、保育者の研修に活用している事例が増えている。しかし、PDでは、子どもたちが記録や振り返りの過程に参加し、活動の展開に影響を与え、保育者とともに探究を深めていく実践をめざしている。

演者らは、これまで、日本の保育実践におけるPDの可能性と課題について検討してきたが、現在は、PDの「学ぶ行為」への貢献に焦点を当てている。PDをツールとしてどのような学びをめざすのか。子どもたちの遊びや好奇心・探究心に基づく体験を、意味生成としての学びにつなげていくには、PDはどのような役割が担えるのか。

話題提供として、内田が環境との対話、白石が子どもとの対話、井上が保育者同士の対話をテーマとして報告し、石黒が体験を学びにつなぐPDの役割と課題を総括する。

【乳幼児の学習を創出する環境と対話】 内田祥子

一般的に学習は、言語的表象に媒介された認知的プロセスと理解されることが多いが、乳児や言葉をもたない多様な生物もまた、身体と環境との接触による知覚と情動の働きを通じて自分自身を世界に能動的に位置づけようとしている。彼らは周囲の環境のエージェンシー(Lenz Taguchi, 2012)との対話を通じて、自分の周囲を秩序化し「世界づくり」をおこなう。例えばミツバチが設計図なしに美しい正六角形の並ぶ巣を作り上げるように。このような必ずしも表象を媒介しない能動的な意味構築の営みを、ここでひとまず乳幼児の学習と呼びたい。

このような学習を助ける環境とはどのようなものだろうか。日常のなかで子どもは、環境内の様々な対象と出会う。しかし子どもの興味の対象は次々に移ろうため、心に生じた驚きや感動は、気が付くと消え去っていることも少なくない。従って保育者には、環境のエージェンシーを際立たせることによって、子どもと対象との出会い方に持続性をもたらすことが重要だといえる。

スウェーデンのレッジョ・インスパイアードを標榜する幼児学校を視察した際、この具体例を見ることができた。光や水などの自然物、自然現象、生き物や食物、様々な人工物の色、形、感触などの多様な対象において、保育者は

その対象のもつ特質が浮かび上がってくるよう、環境自体を変形し、環境のある側面が際立つような道具を用意していた。例えばある幼児学校の保育者は、オレンジの断面に関心を持った子どもに、細い筆先のペンとわずかに数センチ四方の画用紙を渡して断面を描いてみるよう助言した。子どもは、オレンジの中に詰まった小さな果汁の袋の集まりをじっくりと観察し、その一つ一つを微細に描き、オレンジという個体のなかに無数の個体が層を成して詰まっていることを発見したという。このような子どもとオレンジとの固有な出会いは、果汁の詰まった袋一つ一つを微細に描くことを許す道具と素材によって促進されたかもしれない。

つまり学習を創発する環境とは、私たちの生き生きとした知覚と情動が立ち上がるように再配置された環境といえるが、保育者はどのようにして、それを実現するのか。保育者は知識の伝達者になるのをやめて、子どもに先立ち世界と出会い、世界づくりを開始する者になるということではないか。いわばインストールをおこなうアーティストのように。こうして保育者が配置した環境を媒介にして、子どもが応答し、大人と子どもの間に対等な対話が生まれる。このような環境設定においてPDはどのような役割を果たすのか。また、日本の保育において中心的な援助方法とされる「環境構成」とどのように異なるだろうか。当日はこれらの点についても検討したい。

【子どもとの対話】 白石淑江

PDの実践は、子どもは有能な学び手であり、自分で意味をつくり出す主体であるとの子ども観に立つ。日本でPDの実践を試みた事例を踏まえて、子どもたちとともに探究活動を深めていく上での要点を2つ述べたい。

(1) 子どもたちとの対話を媒介するドキュメンテーションは、子どもたちの興味や体験が見えやすい(思い出しやすい)ものである必要がある。保育者は、できるだけ子どもの興味や考え、やり方など、子どもたち自身の視点に近づいて観察し記録することである。保護者向けのドキュメンテーションとは異なり、1枚の写真でもそこで起こったことを聴き取る資料になる。ただし、活動が継続されるようになったら、その探究のプロセスを見えるようにする必要がある。記録の可視化は、写真だけでなく子どもの描画や語った言葉なども活かしたい。

マラグッツィ(2001)^{*)}は、ドキュメンテーションを通して「子どもたちは、自分が達成したことの意味を見つめると、いっそう好奇心と興味と自信を抱くようになる」と述べている。子どもたちが自分の言葉で語り、考え、行動し、学ぶことの楽しさを体験することが探究を推進する原動力につながると考える。

(2) 保育者は、子どもたちとの対話をリードし、サポートする役割を担う。リナルディ(2001)^{*}は、「子どもたちにとってドキュメンテーションは、再訪、省察、解釈する機会を提供し、知識を自分で構成していくことや、グループで構成していく機会を与える。ドキュメンテーションは、子どもの記憶を支え、自分の学びの過程の痕跡を辿り、確認または交渉の発見、そして自己修正する機会を提供する。」と述べている。

子どもたちの探究は、最初から目標を定めて計画的段階的に進めて行くプロセスを辿らない。彼らは探究しながら考え、次の計画を立てていく。その途中で立ち止まって振り返り、次を考えることをリフレクションと呼ぶ。保育者は子どもたちと出来事を再訪しながら、彼らが何に心を動かされ、何を感じ、発見し、どんな問いが生まれたのかに耳を傾ける。保育者が子どもたちの疑問にどう応え、どんな質問を投げかけるかも重要であるが、彼ら自身で解決策を見出していけるような援助を考えたい。

また、子どもたちに、表情や身振り、音や動き、描画や制作物など、いわゆる 100 の言葉で語ったり、考えたりする機会を提供することも有意義である。他児とのイメージや考え、発想、意見の違いに出合うことで、話し合いの視点が広がったり、新たな疑問や創造が生まれる契機になると考える。

^{*}エドワーズ他著、佐藤学他訳(2001)『子どもたちの 100 の言葉』世織書房

【保育者同士の対話】

井上知香

教育ドキュメンテーションは「子どもの観察」と混同されるべきではないとするダールベリら(2022)の言葉には胸を突かれる思いがする。保育現場で用いられているドキュメンテーションというものに対して、それを使用する者の意識には、子どもの姿を観察して記録して、理解しようという捉えがあるのではないのか。ダールベリら(2022)は「ドキュメンテーションを通して、我々は、自分たちがどのような子どものイメージや子どもに関する言説を生産し、身体化してきたか、自分たちが働く施設において子どもたちがどんな声、権利、立場を確保しているかということを見てとり、疑問を投げかけることが容易になる…(中略)…教育ドキュメンテーションは、それらの考えが机上の空論で終わっているのか、それとも実践に導入されているのかということ、導入されているなら、どのように理解されているのかということ批判的に省察することを可能にする」と述べている。また、記録は自己の定義を構築する自己省察とみなすことができ、記録において我々がしていることは、現実を再現することではなく、支配的な言説に自覚的になり、その体制に逆らい抵抗する方途を見出しやすくするものとして機能するという示している(G. ダールベリ他著、浅井幸子監訳(2022)『保育の質を超えて』ミネルヴァ書房)。

報告者は継続的に保育者らと私的に保育について語る場を創ってきた。他者の話を聞いて、こういう見方でもできるのかもしれないと語る言葉には、自己省察につながる起点が見られる。自分として大切にしたい事や保障したいことがあるものの「でも…」と語る言葉には、その保育者の抵抗が見られる。沈黙に対しては、語らないのかそれとも語る言葉を持たないのかという問いも大切に

考えていきたい。話題提供では、報告者も共に参加する場において、保育者間で語られることあるいは語られないことについて検討していきたいと考える。報告については参加者に同意を得た上で、個人が特定されないようプライバシーに配慮して実施する。

【遊び＝学習とドキュメンテーション(PD)】石黒広昭

子どもの声を聴くことは子どもが学習主体であることを承認することである。学習主体とは学びの目標を自ら設定できる存在を指す。遊びは子ども自らが意味や価値を感じる活動に全力で生きる体験である。意味や価値を生み出す過程は本来学習といわれるべきだ。ところが学校的な学習では価値付けし、目標設定するのは他者であり、子どもの学習は疎外されやすい。PDは体験を学習に引き込むツールである。学びの意識化をもたらし、「学びのゾーン (LD)」の拡張をなしうるからだ。無自覚的な行為の流れを体験と呼ぶとすれば、体験が学習になるにはある体験がピン留めされなければならない。それによってその体験は「驚き」として意識化される。ただし、この意識化には二種ある。なんとなく感じたり、気になったり、さらには落ち着かなくなったりといった無自覚的な気付きのレベルと、「あれ変だな」と疑問が生じるところから、「ああ、こういうことか」とわかるところまでの大きな振れ幅を持つ、言語化可能な自覚的なレベルである。夏に支柱に巻きつく朝顔の蔭を見て、子どもが自分の朝顔が「大きくなった」と言ったとしよう。朝顔の変化を語ってはいるが、これだけでは必ずしもピン留めはされない。その子に朝顔の蔓がどのように伸びているのか問うことで、何かが起こるかもしれないが、その保証はない。それを写真に撮って後でみんなで見たとしても同じことだ。写真など、いずれの媒体であれ常にPDとして機能するわけではない。その媒体が「学びのゾーン」を開く時にのみ、それがPDとなる。「学びのゾーン」を作り出すPDは次の(1)から(7)をもたらしうる。

(1) 個人的な体験を集体的体験にする、(2) 集体的体験となったものを共同記憶にする、(3) 過去の体験を分節化させ、出来事として捉えさせる＝「ピン留め」、(4) 出来事化された体験は集散的に再訪(re-visit)される、(5) 再訪によって、複数の多様な語りが生まれ、出来事の意味が重層化する＝回折(diffraction)、(6) 意味の重層化は意味の差異に対する気付きを促す＝経験の意識化、(7) 意味や価値を感じる過程には全身的な情動体験として「驚き」が伴う。

これらは直線的に進むものではない。また、常に起きるものでもない。しかし、子どもが出会っている世界との間で意味を創造したり、再創造したりすることを「学習」というのであれば、可視化された媒体であるPDを通してこうしたことが起きているはずである。子どもの「学びのゾーン」を拡張する時、大人が既に見ている世界に子どもを無理に引き込もうとするならばそれは「学校的な学習」に近づく。他方、子どもがみている—しかし当人も気づいていない—世界を共にみようとする大人は「学習主体」としての子どもの学び＝遊びを支える。PDはそうした人それぞれに固有な意味の探究活動へ誘う仕掛けなのである。※本研究は、JSPS科研費 (20H01662) の助成による。

地方都市での「気になる子」の保護者支援における養成校と保育現場の協働

—筑豊地域における三つの実践報告をもとにして—

○橋本 翼(近畿大学九州短期大学) 原口 喜充(近畿大学九州短期大学) 大塚 愛里沙(社会福祉法人常葉会 枝国保育園) 原 梢(社会福祉法人清知会 みどり保育園) 三谷碧依(社会福祉法人恵智会 恵大保育園)

【目的】

近年、保育現場、幼児教育の現場において「気になる子」が増加している。筆頭登壇者(橋本)は2015年度より保育者養成校の教員として勤務し、福岡県の筑豊地域の保育所を訪問し、「気になる子」の支援に関する実践研究を継続している。実践研究を続ける中で、地方都市においては保育所が利用可能な社会資源に乏しく、保育者が試行錯誤しながら「気になる子」の支援を行っている実態を知った。また、保育者は「気になる子」本人よりも、その保護者への支援に迷いや難しさを感じていることを知った。

そこで筆頭登壇者は2016年から、「気になる子」の保護者支援の取り組みを保育所と連携して行う取り組みを始めた(実践①)。さらに、2021年からは連名登壇者(原口)と共に保育所を継続して訪問し、保育者と協働して「気になる子」の保護者支援を行っている(実践②)。さらに、2023年度からは、「気になる子」の保護者を直接支援することを目的とし、保育者養成校の学生教育の一環として、保育所からの紹介で来談した「気になる子」のプレイセラピーとその保護者への発達相談を短大で行っている(実践③)。実践①～③のいずれも、保育現場と保育者養成校が協働して「気になる子」の保護者支援を行うものである。本自主シンポジウムでは、三つの実践に携わった保育者の実践報告を行うとともに、保育者養成校と保育現場が協働して「気になる子」の保護者支援を行うことの意義と課題について考察を加える。シンポジウムでは各地の養成校と保育現場との「気になる子」の保護者支援に関する協働の実践に関し意見交換を行い、養成校と保育現場の協働に関するネットワークを形成するための契機としたい。

【方法】

・実践① 「気になる子」の保護者と保育者の「対話の場」:「ほっとサロン」の実践～主任の立場から～

筆頭登壇者は、連名登壇者(原)と共に、2016年より保護者と保育者の「対話の場」を開催し、現在も継続中である。原により「ほっとサロン」と名付けられたこの取り組みは、コロナ禍の3年間の休止期間を経て現在も継続中であり、2025年1月時点で37回目になる。開催時期は2か月に一回程度の平日夕方であり、時間は1時間程度である。「ほっとサロン」については、保護者へのインタビューから考察したもの(橋本、2018)や、保育者のインタビューから考察したもの(橋本、2019:橋本、2021)などがある。今回の実践報告では、「ほっとサロン」の開設と運営に直接携わった保育者の視点から、「気になる子」の保護者支援において「ほっとサロン」の果たした効果と、今後の課題について報告する。

・実践② 「気になる子」の保護者支援における保育所と養成校の協働に関する実践～担任の立場から～

実践②において筆頭登壇者、連名登壇者(原口)は2022年度より調査協力園を訪問し、「気になる子」の行動観察、担任へのコンサルテーション、職員研修を定期的に行う実践研究を継続している(橋本・原口、2024)。連名登壇者(大塚)は同園で年少(3歳児)クラスから年長(5歳児)クラスまで、持ち上がりで同じ子ども達を受け持っている。年中(4歳児)クラスの際は、筆頭登壇者らがクラスのほぼ全員の子どもの発達検査を実施し、保護者に検査結果をフィードバックする場に同席した。今回の実践報告では、担任の立場から「気になる子」の保護者支援において保育現場と養成校が協働した成果と課題について報告する。

・実践③ 学生時代の「気になる子」の保護者支援の経験をふりかえって～初任保育者の立場から～

筆頭登壇者、連名登壇者(原口)は、2023年度より「気になる子」およびその保護者の直接的な支援を目的として、保育現場との協働のもと保育者養成校の短大において、学生と教員が一緒に行う「気になる子」の保護者への発達相談とプレイセラピーに関する実践研究を継続している。連名登壇者(三谷)は学生時代にゼミの研究の一環として1年間本実践研究に参加した。

今回の実践報告では、学生時代に「気になる子」の保護者支援を行った経験が、保育現場で働き始めてどのように役立ったかという点や、「気になる子」の保護者支援において初任の保育者が感じている課題を報告する。

【倫理的配慮】

筆頭登壇者および連名登壇者(原口)は、ともに臨床心理士の有資格者であり発達相談の経験も豊富であり、研究実施に関して必要な専門性を有している。

実践①に関しては実践研究および学会発表に関して対象園の園長から研究実施および学会発表に関する承諾を得るとともに、研究の成果を全て報告している。また、実践②においても同様に所属園の全面的な研究協力を得るとともに研究実施及び学会発表に関する承諾を得ている。また、筆頭登壇者及び連名登壇者の所属する短期大学の倫理委員会の審査を得ている(近畿大学九州短期大学研究倫理委員会 承認番号2023の2)。実践③に関しては、筆頭登壇者及び連名登壇者の所属する短期大学の倫理委員会の審査を得ている(近畿大学九州短期大学研究倫理委員会 承認番号2024の5)。さらに研究に協力した保護者からは、書面で研究への協力と発表に関する同意を得ている。

【結果】

・実践①について(連名登壇者:原)

日々仕事や育児に追われている保護者にとって、「ほっとサロン」に参加して子育ての悩みを共有する経験は貴

重なものであり、保護者の悩みや不安の軽減につながった。また、保育士と保護者の信頼関係も、「ほっとサロン」を通じて深まり、「気になる子」の保護者が「ほっとサロン」への参加をきっかけに療育につながった事例もあった。「ほっとサロン」の冒頭に行う筆頭登壇者の講話も、参加する保護者に合わせてテーマを毎回保育士と一緒に考えており、保護者には好評である。当園では現在「ほっとサロン」「個人懇談」「プチサロン*」(*筆頭登壇者へ担任と保護者が一緒に相談する個別の相談会)、といった保育士と保護者の対話の場を設定している。私はこうした対話の場を通して、保護者の心の余裕ができると子どもへの関わりが良い方向へ変化することを多く経験した。今後も保育士と保護者との対話の場を大切に、園全体の「気になる子」とその保護者を支援する能力をレベルアップしていきたい。

・実践②について (連名登壇者：大塚)

私が担任として保護者支援にとっても迷った三年間だったので、臨床心理の専門家2名に「気になる子」のことだけでなく、その保護者への対応について相談できたことはとてもよかった。4歳児クラスの時に、筆頭登壇者らが行った発達検査の結果を保護者へフィードバックする機会に同席した。その際、筆頭登壇者らから保護者に検査の結果を目に見える形で伝えてもらったので、子どもの気になる様子に関する保護者の受け止めもスムーズにいった場合が多かったし、日ごろは気づけなかった保護者の悩みを新たに知ることができた。

保育士はある子どもについて気になっているが、保護者は気にしていない場合もある。そうした時、担任が伝えるよりも専門家から保護者に伝えた方が保護者に伝わる場合もあれば、管理職から保護者に伝えた方がよい場合もあるのだと、柔軟に考えるようになった。

・実践③について (連名登壇者：三谷)

私たちのゼミでは、悩みを抱える親子に対してプレイセラピーを行い、親子にどのような変化が現れたのかについて研究を行った。私はゼミの教員(臨床心理士)が行う母親のカウンセリングに陪席し、母親の言動や気持ちの変化を記録した。間近でカウンセリングの様子を観察する経験を通して、相手が話しやすい相槌や聞き方を具体的に知ることができた。また、カウンセリング前後に母親と会話をしたり、最後にインタビュー調査を行ったりしたことで、実習では経験することのできなかった、保護者との会話を繰り返し経験することができた。保護者との会話に慣れたことで、保育士として働き始めた直後から、保護者との会話を抵抗なく行うことができています。

【総合考察】

まず実践①においては、「気になる子」の保護者支援に関し、気軽に保護者と保育者が子育ての困りごとについて対話できる場が必要ではないかという、原のニーズから「ほっとサロン」が創出された点が特徴的である。特にコロナ禍以降に行われている2024年度の「ほっとサロン」では、ほとんどの保護者が以前に同サロンが開催されていることを知らない中で、担任や主任の勧めで「ほっとサロン」にくる保護者が大多数であるが、参加した保護者からは肯定的な感想が多く寄せられている。特に担任が「ほっとサロン」に同席することで、保護者にとっては保育中の

子どもの様子を聞く機会にもなり、保護者と保育者の信頼関係が一層深まっているものと考えられる。「気になる子」の保護者支援に関しては、集団で行う「ほっとサロン」への参加とは別に、個別の相談会である「プチサロン」(原が命名)を実施することで、養成校教員と保育士の協働に基づくより細やかな保護者支援を行うことができている。

次に実践②においては、大塚が担任の立場から養成校の教員と連携して「気になる子」の保護者を支援したプロセスに伴う、保育者の心情の変化や保護者への理解の促進について報告している点が特徴的である。特に本実践においては、二人の教員がそれぞれの持ち味を生かして担任へ「気になる子」の保護者支援に関するコンサルテーションを行った点や、クラスのほぼ全員の子ども達への発達検査結果の保護者へのフィードバックに担任がすべて同席した点などにより、担任は「気になる子」の保護者支援に関して得た新たな視点を、日常の保護者支援に活かしている。

最後に、実践③においては、学生時代に「気になる子」の保護者支援の実際を体験したことが、初任の保育者にとって日常の保護者支援にも役立つ実践的な学びと認識されている点が特徴的である。三谷は学生時代に教員(臨床心理士)が行う発達相談の現場に陪席することで、「気になる子」の保護者の心情の理解や、専門家の応答や助言の実際を、「見て」「体験して」学ぶことができた。また、相談の回数が進むにつれ、保護者の悩みや困り感がどのように変化していくかを実際に体験したことから、初任の保育者として働いている現在も「気になる子」の保護者への相談がどのように進んでいくかという全体像をイメージしながら「気になる子」の保護者支援に取り組んでいる。

以上実践①～③の実践例は、決して目新しいものではなく、工夫と熱意、そして人的ネットワークがあれば各地の保育者養成校と保育現場・幼児教育現場の間で実施可能なものではないだろうか。筆頭登壇者および連名登壇者(原口)は、保育現場・幼児教育現場と保育者養成校との協働に基づく「気になる子」の保護者支援と、「気になる子」本人への支援、「気になる子」を支える保育者への支援を今後も継続する予定であり、保育者養成校が地域の子育て相談のネットワークの一員として機能することを目指し、今後も実践研究を継続していきたいと考える。

文献

橋本翼(2018)． 保育所における保育者と保護者の「対話の場」による子育て支援の可能性—保護者の語りの分析を通して—． 近畿大学九州短期大学研究紀要 47, 124—135.

橋本翼(2019)． 保育所における「気になる子」の保護者支援の取り組みに関する一考察—保育者へのインタビュー調査を通して—． 近畿大学九州短期大学研究紀要 48, 77—89.

橋本翼(2021)． 保育者と臨床心理士の協働による「気になる子」の保護者支援の試み—保育者と保護者の対話の場「ほっとサロン」の実践課程を通して—． 日本保育学会第74回大会発表論文集.

橋本翼・原口喜充(2024)． 地方都市における保育者養成校と保育現場が協働して行う発達相談モデル構築の試み—保育者へのインタビュー調査から—． 近畿大学九州短期大学研究紀要, 54, 35—42.

ラーニングストーリーを実習生が書く意味を問う

—記録がもたらす子ども理解の新たな形—

企画・話題提供：森山雅子（桜花学園大学 教育保育学部）

企画・司会・話題提供：谷島直樹（幼保連携型認定こども園おかだまのもり、九州大谷短期大学）

話題提供：三好伸子（金沢星稜大学 人間科学部）

本自主シンポジウムでは、ニュージーランドの保育記録であるラーニングストーリーに関するわが国での実践及び研究について紹介する。とりわけ、保育者の卵である実習生が、ラーニングストーリーに取り組む実践を中核として取り上げる。保育者としての学びをスタートさせたその時からラーニングストーリーに基づいたアセスメントを知っている学生とはどのような子ども理解をしているのだろうか。従来の時系列の実習記録とは異なる子ども一人ひとりに目を向けるラーニングストーリーを通して学生がどのような学びを醸成するか、子ども理解の様相について具体的な実践から理解していきたい。

3つの話題提供では、まず、初めに本シンポジウムの核であるラーニングストーリーについての基本的な知識や構成について紹介し、フロアの参加者と共に理解を深める。次に、学生にラーニングストーリーを実践している2つの事例を通して、学生が本記録よりどのように学び成長しているか、保育を楽しんでいるか紹介する。

これらの話題提供を通し、ラーニングストーリーを通して新たな子ども理解の形をフロアの参加者と共に探求したい。

1. 話題提供（1）ラーニングストーリーが促す保育の変容：保育者の視点と実践の再構築

谷島 直樹（幼保連携型認定こども園おかだまのもり園長、九州大谷短期大学客員教授）

ニュージーランドで開発され実践されている「Learning Stories（ラーニングストーリー）」の実践が、保育者にとってどのような効果があるのかについて、先行研究、筆者自身のニュージーランドでの実践経験、および現職での実践を通して述べる。ラーニングストーリーは、1996年にニュージーランドで作成されたナショナル・カリキュラム「Te Whāriki（テ・ファアリキ）」の実践と密接に関連して誕生した。「テ・ファアリキ」は、子どもたちの多様な学びや発達を包括的かつ社会文化的な視点で支えるカリキュラムであり、従来の評価方法とは異なる、新しい評価アプローチが必要とされた。この背景を受けて、マーガレット・カーがその開発プロジェクトを指導し、子どもたちの日常生活の中での学びや強み、興味、意欲を記録し、子ども自身や保護者、教育者が共有することを重視した「ラーニングストーリー」というナラティブ（物語）形式の評価方法が生まれた。カーは、著書『Assessment in Early Childhood Settings』で、アセスメントモデルの転換として「Deficit model（欠乏モデル）」と「Credit model（信頼モデル）」について述べている¹⁾。欠乏モデルは、発達している子どもを「未完成・不完全」や「ピースが欠けたジグソーパズル」として捉え、子どもが「できない」とされる領域にこそ教育上最も大きな関心を寄せる。一方、信頼

モデルは、子どもを「有能で自信に満ちた学び手である」存在とし、保育への意欲的な参加の姿をラーニング・ディスポジション（学びの傾向・趣向）から積極的に捉えていくものである。

ラーニングストーリーは近年の日本の保育現場でも実践されており、実践を重ねる中で、保育者が学び手である子どもの目線に立つことで、子どもの内なる声を聴く姿勢が育ち、個々の子どもに対して柔軟なサポートができるようになる²⁾。また、子ども理解と自己理解の循環した営みが促され、保育者が子どもを肯定的な視点から理解する姿勢を養うことが示されている³⁾。さらに、「信頼モデル」に基づく記録や評価は、子どもひとり一人のありようを中心に据える様式であり⁴⁾、肯定的な子どもの理解を促すだけでなく、保育実践そのものを変化させる可能性がある。

筆者がニュージーランドで約6年間、メンタリングを受けながらラーニングストーリーを書き続けたことで、テ・ファアリキが掲げる「子どもが自ら育つ力を持ち、育つことを熱望する存在である」というビジョンを実践を通して感じることができた⁵⁾。また、ラーニングストーリーの実践を通じて子どもの個性や「その子が伸ばしたいこと」を尊重する視点を得たことで、保育の視点が「子どもに何かを身につけさせる」から「その子どもが何をしたいか、それをどう支えるか」に変わった。記録が変わったことで、保育実践の視点もおおきく変容した。そのため、保育者の役割は、ファシリテーターやモチベーターのような存在であると感じた。筆者が現在勤めている園でラーニングストーリーを実践しているが、保育教諭が子どもを見る視点が肯定的になり、ラーニングストーリーを通して子どもの成長を子ども自身や保護者と祝福できる効果も確認されている。ラーニングストーリーの理念を生かすことで、子どもを一律に管理・指導する保育から、子ども一人ひとりの個性や主体性を尊重し、共に学び合う姿勢への転換が期待される。また、保護者や地域と協働し、保育者自身も学び続ける姿勢を持つことで、子どもを取り巻く環境全体を豊かにする理念の構築にも寄与する可能性がある。

1) Assessment in early childhood setting: Learning stories, SAGE Publications, Carr, M. 2001, p11

2) 『就学前カリキュラム「テ・ファアリキ」を用いた保育実践に関する事例研究—ラーニングストーリーという観察手法に注目して』 佐藤純子, 淑徳大学短期大学研究紀要 2015, p75

3) 『「信頼モデル」による記録・評価は障がい児保育実践をどう変えるのか—『学びの物語』作成による半年間の保育実践からの検討—』 保育学研究 第55号, 11, 2017

4) 「ラーニングストーリー実践保育者の語り—ニュージーランドにおける子ども理解と自己理解を深める保育の営み—」 三好伸子 矢戸良子 甲南女子大学研究紀要 2018

5) 「ニュージーランドの保育園で働いてみた—こども主体・多文化共生・

2. 話題提供 (2) 実習記録としてラーニングストーリーを継続して取り組んだ学生の子ども理解の深化を深める

森山 雅子 (桜花学園大学教育保育学部)

本報告では、ラーニングストーリーを実習日誌として 1, 2 年生で継続的に取り組んだ学生の記録を紹介し学生の子ども理解の深まりについて考察する。著者の所属する学科では、1 年次にラーニングストーリーに基づいた実習日誌に取り組んでいる。1 年次には、夏休みにニュージーランドにて実習をし、本場のラーニングストーリーを見たうえで 1 日だけラーニングストーリーを記録する。また帰国後、11 月に国内にて、子ども主体の保育や環境を通した保育を実践している園にて 5 日間の教育インターンシップ (教育実習入門) をし、5 日間ラーニングストーリーを実習記録として作成する。2 年次は 10 月に教育実習 I として幼稚園で 10 日間の実習をするが、ここでは一通りのデイリータイプの記録を実施している。だが、本報告の研究対象者である学生 K は、2 年次の幼稚園実習にて実習記録がラーニングストーリーを実施している園であった。1 年次、2 年次と連続してラーニングストーリーを実習記録として取り組んだ K が大学 2 年までの 3 回の実習の中でどのような記録を書いたか、ラーニングストーリーの学年ごとの特徴、またその中で子ども理解が深まっていく様子について紹介する。

【倫理的配慮】所属大学の「人を対象とする研究倫理審査委員会」の審査を受け承認された。なお、当該内容の発表については、発表内容を本人に見せ確認し、了承を得たものを発表した。

【結果と考察】1 年次のラーニングストーリーでは、複数の子ども (3~6 人) についての遊びのエピソードが記述され、それぞれの子どもが遊びを通して学んでいるかという視点で記述されていた。また、子どもの発見や気づきに対して驚きをもって受け止めている様子が描かれることが多く、素朴な驚きや感想 (「～姿が印象的でした。」「～が驚きでした。」という記述) がみられた。2 年次のラーニングストーリーでは、一人の子どもについてのエピソードが記述されており、一つの遊びが丁寧に記述されていた。また K と子どもの関わりを中心としたエピソードとなっていた。子ども遊びを通した学びの解釈については、幼稚園教育要領の内容を踏まえたキーワードが複数記述されていることも特徴的であった。一方、記述量については、1 年次の方が多く、832~1124 文字内であったが、2 年次では、524~638 文字でラーニングストーリーをまとめていた。1 年次よりも 2 年次の方が、一人の子どもについての記録に特化できるようになったからこそ目の前で起きた出来事をコンパクトに記述できるようになったと考えられる。

なお、当日は、実際の記録を交えながら K の子ども理解の深化についてとらえたい。

3. 話題提供 (3) 保幼小連携課題を意識した初年次教育における保育記録作成の試み

三好 伸子 (金沢星稜大学人間科学部)

筆者 (三好) の所属校のこども学科の初年次授業「基礎ゼミ」における園見学の記録作成について述べる。「基礎ゼミ」(82 名) には、小学校教育課程 (58 名) と保育士養成課程 (24 名) の履修者が、混在している (以下小学校学生、保育学生と示す)。「基礎ゼミ」は、安心して初年次学生生活を送ることを目的に、履修方法から基礎学力定着テスト、遠足や百人一首大会などの行事体験のカリキュラムがある。その中に年間 1 回ずつ、小学校見学 (1 校) と園見学 (4 園に分かれる) がある。小学校学生も保育学生も履修選択とは関係なく両方体験する。

まず園見学の 1 週間前に事前指導を行う。保幼小連携の課題について資料¹⁾を示し、小学校学生に、「ラーニングストーリー」、「保幼小連携」について調べることを課す。保育学生には、ラーニングストーリーの理論と記録例²⁾を用いて観察対象者を一人選び、行動観察記録を書く役割を課す。なお保育学生は、筆者 (三好) の保育内容等の授業でラーニングストーリーの理論の学習経験がある。

園見学当日には、保育学生は子どもと遊び、事後に記録を書く。小学校学生は、記録を意識しないで子どもと遊ぶ。事後指導において、保育学生の観察記録を基に小学校学生とのグループで話し合い、記録を作成する。24 個のグループで事前学習を行い、園見学当日及び事後指導時の欠席者があり、提出された記録は 23 個である。

作成後に記録の共有についての感想を課題とした。以下は学生の感想の例である。

A グループの保育学生 A1 さんと小学校学生 A2 さん

A1:「動物大好き H ちゃん」について、実際にあった出来事からいろいろな意見が出た。H ちゃんは「動物が好きなのは？」という意見から、「次は動物クイズをしよう」、「ぬいぐるみをもっていこう」と H ちゃんの支援を考えられて楽しかった。

A2: A1 さんが詳しく記録してくれたので、すごく考えやすかった。H ちゃんのこれからの成長につなげていけたらうれしい。

B グループの保育学生 B1 さんと小学校学生 B2 さん

B1: 自分の記録を見て「こんな行動だから、こんな子じゃないかな」と話し合っ、自分の記録が役立っている感じで嬉しかった。

B2: 保育学生を見たことがわかるかなと不安だったが、記録から子どもの絵を描く素直さが伝わってきた。小学生、中学生と絵を描くことが好きなままだといいなと思った。

A は、具体的な保育学生の観察記録 (13/23) から、今後の支援まで考えられた例である。B は、保育学生の記録が抽象的 (10/23) であったが、ラーニングストーリーの多角的理解という理念を忘れずに、小学校学生が質問しながら話し合った例である。A, B 共に保育学生は、具体的な記録の重要性と必要性を体感したと考える。保幼小連携課題について、記録の有用感を実感する学習を提案したい。

1) 「(実践報告) こども学科における初年次教育の取り組みー保幼小連携に着目して」直江学美 他 金沢星稜大学 人間科学研究 第 18 巻 第 1 号 2024

2) 『子どもの育ちをとらえるラーニング・ストーリー いっつも、どこでも、だれでもできる観察、記録、評価』矢野良子 三好伸子 北大路書房 2018. p. 49.

「子どもをあらわすということ」を考える

企画・司会：三谷 大紀 (関東学院大学)
 企画・話題提供者：青山 誠 (社会福祉法人東香会)
 話題提供者：宮武 大和 (札幌トモエ幼稚園)
 話題提供者：溝口 義朗 (ウッディキッズ)
 指定討論者：汐見 稔幸 (白梅学園大学)

【企画趣旨】

子どもや保育を取り巻く状況は、めまぐるしく変化し続けている。日本は、これまでになかった人口減少時代に突入するとともに、子どもを産み育てることが困難な状況にあるとも言われる。そうした社会状況のなかで、子ども一人ひとりの権利と尊厳を守り、持続可能な社会を作っていくために、保育の質を維持向上させていく動きをそれぞれの立場で担い、実践・研究していくことは、保育に携わる私たちにとって責務と言えるだろう。

実際、私たちは、それぞれの立場で、子どもの声に耳を傾けることを志向し、記述し、写真に撮るなどしながら、自分が出会った子どもの姿や子どもと生きた時間を、さまざまな方法であわらそうと試行錯誤しながら試みている。でも、だからこそ、少し立ち止まって、子どもと生きた時間を「あらわす」ことについても、丁寧に考えてみたい。「子どもをあらわす」ことを問うことは、「あらわす」側の私たちの姿勢や生きている文化を再帰的に問うことにも繋がると考えるからである。

そこで、本シンポジウムでは、実践者であれ、研究者であれ、ふだん、自分たちの生業のなかに当たり前のように位置づけられていて、なかなか顧みることが難しくなっていた「子どもをあらわすということ」を、それぞれの問題意識から振り返り、「子どもをあらわす」ときには、何が「あらわれる」のか。そもそも何のために「あらわす」のか。反対に「あらわす」ことによって失われているものはないのか…。「子どもをあらわす」ことを軸に、子どもという存在、子どもとおとなの関係、保育という営みそのものについて、ともに考える機会としたい。

【倫理的配慮】

本シンポジウムの話題提供内容は、「保育学研究倫理ガイドブック2023」に則り、各園の子ども、保育者、保護者の個人情報保護に配慮し、各人の所属する園の責任者・関係者に、発表することに関する許可を得た。

【話題提供 1】

保育のアクチュアリティと記述

青山 誠 (社会福祉法人東香会)

私たちは保育現場でたくさんのものを書いている。日誌、連絡帳、午睡チェックという事務的なもの、ドキュメンテーションやウェブといった計画や対話へと結びつき、PDCAサイクルのような役割を担うもの。保育におけるそれらの記述はなんらかの必要性に応じて書かれ、目的的に取り組む。ただ私たちにはもうひとつの素朴な欲求があって、子どもと生きた時間をあらわしたいという欲求である。

帰り道、その日保育であったことがふと心に浮かんでく

る。それは漠然とした心持ちのようなものであって、忘れないうちに書き留めようとしても、「今日は背中から抱きつかれて幸せだった」とか「いつになく保育室の空気がざらついていた。なぜ？」などということくらいしか書けず、書いておくほどのことでもないかとノートを閉じてしまう。省察というには気恥ずかしいくらいのものだし、もっと明日の保育に有益なものでなくてはならないような気がして……。ところが心のうちでは子どもと過ごしたあの時間がまだうずうずと息づいていて、どうにも完結しない。それはすでに生きられたもののなのに、これから生まれ出ようと私のなかで待っている。それを書こうとして半端な言葉にすると生きられた時間が損なわれてしまいそうで、「大事なものは言葉にはできないんだ」とか「言葉にできない大事なものがある」というトートロジーをつぶやいて終わりにしてしまう。

私たちは言葉をもっと畏れる必要があるだろう。私たちは結局は黙っていられず、さりとてありきたりの言葉には墜ちたくないの、「言葉でいいあらわせないものがある」とつぶやいて言葉を越えたつもりになっているが、実際は「言葉でいいあらわせないものがある」という言葉で私たちが表現されてしまっていないか。こうしたアポリアは目的的な記述には見当たらない。目的的な記述では、内容については悩むものの、記述すること自体は素朴に信じられている。

この言葉のもどかしさは、私たちが保育を生きるときのもどかしさに通底している。私たちは保育を他者への行為とその結果のように語りながらも、実際にそれを生きるときには目的的に生きているわけではない。泥だんごをこねていても、鬼ごっこをしていても、流れる雲に安心していても、その最中には目的的に生きてはいない。意味付けはその時間の前か後にあり、目的的な言葉もそれに対応している。保育における事象の「なぜ」「どうして」については、言葉を道具として使うことで、省察をしたり他者に伝えたりできる。しかし私たちがそこで「どのように」感じ、生きているかをあらわそうとするならば、言葉そのものを探求していく必要がある。

握った手のあたたかな重み、空のうごめき、手渡された石ころのすべすべ、そうしたものはすべてふさわしい形であらわれでるのを私のなかで待っている。子どもとの時間をあらわしたいと思うとき、私たちは保育を「わかりたい」わけではなく、ただそれを生きたいと願っているだけだ。

「子どもをあらわすということ」についての模索は、すでに手で触れていながら同時にいまだ成就されない保育のアクチュアリティに立ち返ろうとする試みである。私はそれを記述という角度から迫ってみたい。

【話題提供 2】

子どもを撮るときの主観と客観

宮武 大和 (札幌トモエ幼稚園)

近年、保育の中で写真が活用されることが多くなっている。デジタル化によって撮る・見る・保存・印刷することが容易になり写真は保育に欠かせないツールとなりつつある。日々の保育や子どもの成長の記録、職員間での情報共有、保護者に子どもの姿を伝えたり、保育の意味を可視化することなど、写真の利用方法は様々なものがみられるようになっている。私たちは保育の場で何を目的として写真を撮るだろうか。

写真は、言葉や文字であらわすよりも、その瞬間の状況が視覚的に伝わるという利点がある。その反面、写真は撮る向きを変えたり、写す範囲を狭めることで自分の主観に合わせて場面を切り取ることもできる危険性も孕んでいる。また、写真には撮影者（保育者）と被写体（子ども）の関係性が如実に表れることが多くある。撮影者がその子と信頼関係を結んでいるかどうか、その場面をどう見ているか、肯定的なのか、否定的なのか、撮影者の感情が写真から伝わることもある。

写真はカメラという機械で写すものであるが、どの範囲を写すかを選択し、今だ！、とタイミングを見極めてシャッターを押すのは人間。「どう撮るか」は「どう見ているか」であるとも言える。

私は日々保育者として子どもたちの生活を撮影しているが、一日の振り返りをする職員ミーティングではその日に撮影した写真を見ながら話し合う。すると自分が撮影した視点と他の職員の視点からの情報を照らし合わせる過程で、自分の思考に傾向があることや、私が好んで撮る場面があることに気づく。同じ意見で共感しあうこともあれば、同じ場面でも他の職員は全く異なる側面を捉えているのを知ること、自分の主観と向き合い、自分ひとりの感覚だけで固定概念をもたないようにすることが、よりの確かな子ども理解につながることを学んでいる。

そこに留意しながら写真を撮ったり、見たりすることで、ひとりの視点で撮った写真に写っている瞬間は、それがその子やその出来事の一目瞭然と疑いようのない事実、と捉えるのは早計かもしれないと考えられるようになった。人間には認知バイアスがあり自分の主観で見たいように見る傾向がある。ひとりの視点というのは常に全体の一部でしかないということを念頭に置いていることが大切だ。

写真というツールを使いながら自分の思いを語り、他者の視点もまじえて意見交換をすることは、自分はどんなことに心が動き、どんなことを見逃しているのか、自分の主観について、客観的に知ることができる機会となる。子どもとの現在の関係性を再認識したり、自分の考えを停滞させずに更新したり、そもそも「私は何のために子どもと生活しているのか」という原点に立ち返ることができる。

私にとって写真を撮ることは、子どもが生活している世界と、それを見る自分の視点を意識化する窓のようなもの。子どもを理解するためにはまず保育者自身の自己理解が欠かせない。ある場面に出会い、それをどんな視点で見て、どんな意味を感じているか、自分を客観視する意識を持てるかどうか、撮影の技術や撮影された写真の評価よりも、保育者にとって重要なことではないだろうか。

【話題提供 3】

一体として「対」となる感覚と「あわらす」こと

溝口 義朗 (ウッディキッズ)

年があけて、すぐに保育所の保育は始まる。働く保護者がいるかぎり、保育所に来る子どもがいるかぎり、私たちは保育所を開け、子どもたちと、保護者達と、私たち保育者との暮らしが始まる。

七草を摘んだ次の日、今日はどんど焼きのやぐらを見に川沿いを歩く。河原に続く草むらは霜で枯れ、その中にどんど焼きのやぐらが青い空へと円錐の先を尖らせている。スギ葉やヒノキの葉で覆われたやぐらは、ダルマや正月飾りが供養のために飾られて、クリスマスツリーのようににぎやか。子どもたちはその周りをぐるぐる歩き、古い神棚をのぞき込んだり、松飾りの松ぼっくりを引っこ抜いたりしている。

お腹がすいたので、園に戻る。お昼はあんかけのおうどん。その帰り道、一緒に歩いてた5歳児の亜子（仮名）が話す。私にむかって「よっちゃんは、ダルマね」。私は返す。「それじゃあ亜子は、うんこね」。「え、うんこなんて言わないでください」。亜子は、わざと丁寧な言葉で返す。「だから、亜子はうんこね」。私はしつこく繰り返す。「だから、うんこなんて下品なことは言わないでください」。亜子は、すました顔で返す。「わかりました」と、私も返す。「今度は、しりとりしよう」と亜子。「いいよ」と私。「じゃ、亜子からね」と返すと、んんん、としばらく考えた後で亜子は元気よく「うんち！」と、始める。「なんだ、結局うんこじゃん」と、二人で大笑い。

暖かな新春。葉を落としたケヤキの枝の間から、きらきらと光がそそぐ。先を歩く子どもたちの笑い声が遠くから聞こえる。青空はますます高く、白い雲とのコントラストでよりくっきりと青く見える。道行く道路の雑草は、冬枯れの中にも、柔らかな緑の芽を付け始めている。オオイノフグリがコバルトブルーの花をつけている。豊かな事象に満ちた新春。亜子と私たちをその事象が包み込んでいく。

OECDの研究者メルウィッシュは、「国家の成功は国民の能力によって決まるため、国は教育に投資する。学校は国家の幸福を向上させる」とし、乳幼児期の保育、教育は大事でありそこに投資する必要があるとして、多くの大規模縦断研究の科学的な根拠として語った。

二つの疑問が生じた。保育や教育は、国家の幸福を向上させるためにあるのだろうか。そもそも国家とは何を示しているのか。そして、科学的と言われる大規模縦断研究は、本当の子どもをあらわしているのだろうか。

保育は人の幸せの為にあるはず。それは、国家の為ではない。それぞれの幸せが「対」をなしながら「共同」の幻想へと広がっている。A子の散歩のように、私とあなたを一体として「対」となる感覚があり、その「対」は、遠くの友達の声も、雲も青空も、すでに包摂してしまっている。その包摂する共同体の幻想が、幸せを作り出している。科学的な一方的な子どものあrawし方が、子どもにとってそのじつ、良かれと思うその親切が、実は、真実の子どもを遠くに追いやり、幸せな時間を切り裂いているように思えてならない。A子と私の時を、そっとしておいてほしいと思う。あrawすことで、その時間は閉鎖されてはいないだろうか。

パネルシアターをどのように授業に取り入れるか

—保育者養成校における実践を通して—

○企画・司会	松田 聖子	(帝京平成大学 人文社会学部)
話題提供者	松家 まきこ	(淑徳大学 教育学部)
	鈴木 範之	(常磐短期大学 幼児教育保育学科)
	酒井 基弘	(敬愛短期大学 現代子ども学科)
指定討論者	木村 由希	(常磐短期大学 幼児教育保育学科)

【企画趣旨】(松田)

パネルシアターは、「起毛性のある布（パネル布）を貼ったパネル板にざらつきのある不織布（通称Pペーパー）で作った絵を貼ったり外したりしてお話、歌遊び、ゲーム等を展開していく表現方法」（古宇田ら2009）である。演じ手と観客とが相互にやり取りをしながら展開していくところに特徴があり、絵本や紙芝居と共に保育現場で活用され、保育者養成校でも保育技術の一つとして授業等に取り入れられるようになった。松家（2020）によると、パネルシアターの認知度は99%で、全国の保育者養成校653校へのアンケート調査の結果（回答率32.6%）、161校がパネルシアターを授業に取り入れていることが分かった。一方、パネルシアターは、保育者養成校において、多様な科目で扱われており、授業内容や方法に一定の基準はなく、各校が独自の方法で、授業実践および評価を行っていることが明らかになった（松家2020）。また、造形・音楽表現・言葉など異なる科目でパネルシアターを取り入れることで学生の学びに差が出ることも分かった。（松家ら2024）本シンポジウムではパネルシアターの授業への取り入れ方やその可能性について語り合い、検討を行いたいと考える。

【倫理的配慮】

本研究は帝京平成大学 人を対象とする研究に関する研究倫理審査の承認を得ている。（承認番号：2023 - 082）

【話題提供】

1. 先行研究から捉える学びの意味と取り入れ方の検討（松家）

(1) 授業に取り入れる際の期待

松家（2021）が保育者養成校653校を対象にアンケート調査を行った結果（回答率32.6%）、授業科目や対象学年、ねらいに一貫性がみられないものの、パネルシアターが児童文化財の一つとして位置づき、習得すべき保育技術の一つとして捉えられていること、授業担当教員は、パネルシアターを取り入れることで「子どもとのかかわりを意識した学び」や、実習や就職後における「活用のしやすさ」などを期待していることが捉えられた。

(2) パネルシアターをつくり演じることの意味

松家（2023）が保育者養成校の学生を対象にパネルシアターをつくり子どもに演じる活動のプロセスの観察調査および質的検討を行った結果、つくるプロセスにおいては「作品への思いや演じ方に対するこだわりが構築される」こと、演じるプロセスにおいては「演じる度に子どもの反応に合わせて演じ方が変化する」こと、「演じる体験を重ねる中で、演じ手の意識が、『演じ手の立場から

観客の立場への転換』あるいは『演じ手の立場と観客の立場の共存』へと変化していく」こと、「演じ手は、演じる度に子どものリアルな反応（想定内あるいは想定外の言動）に直面し、それを自分なりに刻々と受け止め、模索しながら言動を返す（取返して返さないという判断も含む）ことが迫られる場を体験している可能性がある」こと、「学びのプロセスにおいて、様々な状況に対応し得る選択肢が増える体験をしている可能性がある」ことが捉えられた。つまり、学生はパネルシアターをつくり演じる体験を通して、観客である子どもに寄り添う体験をしていることが示唆された。

(3) 複数の授業実践の比較検討

松家ら（2024）は、パネルシアターを授業に取り入れている養成校の異なる科目の授業内容と方法を開示し、学生の実感をもとにパネルシアターの授業への取り入れ方の検討を行った。その結果、授業内容や方法には、科目それぞれの特性（造形、音楽、言葉）や教員の専門性（実務経験の有無や研究分野に関する知識・経験）の違いが影響していることが明らかになった。

また、学生を対象に共通項目でアンケート調査を行った結果、つくるプロセスでは、3校とも制作方法の学び、達成感、表現する喜びや楽しさ、作品への愛着、子どもの姿を想像した学びを得たこと、演じるプロセスでは、絵人形の動かし方、相手を意識した語り掛け方や演じ方、表現する楽しさ、事前準備や練習の大切さ、時間配分や保育の進め方を得たと、90%以上の学生が回答した。一方、子どもに演じることへの前向きさについては、実習を経験している学生よりも実習を経験していない学生の方が低い結果となった。加えて、学生の自由記述データをKH Coderで抽出し、共起ネットワークを用いて分析した結果、学生にとって「発表」は「楽しい」体験となっていること、発表を通して「自分」なりに「工夫」して「表現」する面白さや「応答」する楽しさを味わい、「子ども」と関わる具体的な場面をイメージしていることから、授業では特に発表の機会（他者に演じる体験）が重要であることが捉えられた。

2. 音楽表現科目とパネルシアター（鈴木）

音楽表現科目においてパネルシアターを扱う意味や、また留意すべき点とは何か。これまでに発表されている音楽表現科目におけるパネルシアター研究や授業実践を俯瞰しながら、パネルシアターの有用性や留意点について整理を試みる。

パネルシアターは、絵本や紙芝居のように児童文化財として広く認知されており、表現や言葉など、様々な領域と関連づけられる教材としての可能性をもっている。

また、保育分野だけでなく、小学校の国語教育（田中他 2020）、日本語通級指導教室（田中他 2023）、特別支援学級（田中他 2019）、英語教育（根岸 2018）、算数教育（渡辺 2017）、食育（大関 2016）など、扱われている領域は多岐にわたる。

学術情報データベース CiNii で「パネルシアター」とフリーワード検索して抽出される論文 69 本の内、保育者養成にかかわる授業研究や実践報告は 18 件で、その中でも特に音楽表現科目が多く、6 件であった。パネルシアター創案者である古宇田の著書において、作品の内訳が、「ストーリー性があるもの」24%、「ゲーム性があるもの」25%、「童謡などの子どもの歌」51%と、音楽を伴うパネルシアター作品が多いという特徴があり（平澤 2018）、音楽表現科目の中でパネルシアターが多く扱われている理由も頷ける。

文字や言葉がまだ理解できない乳幼児にとって、絵人形などの視覚情報は、演者の音声情報の理解を促進させる機能がある。そのため、歌詞の意味やメッセージを伝える上で、パネルシアターといった視覚教材は有効な補助教具となる。一方で、授業での課題の提示方法や評価、学生の学びの志向性などから、パフォーマンスに偏重してしまう可能性も否めない。特に音楽表現科目は、ピアノ等の実技科目とも相まって、学生は無意識にパフォーマンス評価として捉えてしまう傾向が感じられる。授業でパネルシアターを扱う意味や評価方法の伝え方について授業者は慎重に考えなければならない。さらに、複数の科目でパネルシアターを扱っている場合には、養成課程のカリキュラムバランスも考慮し、各科目間においてパネルシアターをどのタイミングでどのように扱っているのか、発表や評価の方法等について、担当者相互に情報共有し、連携しながら学生の学びを保証していく必要がある。

3. 保育実習指導とパネルシアター（酒井）

実習でのパネルシアターを取り扱う意義について酒井 (2025) は、言葉かけや関わり方、子どもの気持ちを理解する姿勢など、保育者としての専門的な技術を学ぶことができると述べている。そのため保育実習に関するテキストでは、保育実技として絵本や紙芝居と並んで紹介され、その内容もパネルシアターの特徴から演じ方、指導案の作成方法など様々である。木村 (2024) は自身が担当する複数の科目と連動させることで、制作、実演発表、相互評価・振り返り、保育現場での実践と振り返りといった一連の過程を保障した授業内容を実践している。『保育実習指導のミニマムスタンダード Ver. 2』(2018)で示されている通り、実習指導における指導内容は多岐に渡るため、限られた授業コマの中でいかに取り入れるかは課題と考えられる。テキストでの取り扱いはあるものの、実習指導科目における具体的な指導方法を明示した先行研究は少なく、以下に提案者の実践を紹介することにする。

保育実習指導Ⅰにおいて、発達過程にふさわしい子どもの遊びを展開できるよう、教材研究及び表現技術の習得をねらいとし、その制作と発表を行った（シラバス上での位置づけ）。全コマ 15 回中 3 回取り組み、1 回目は教員による実演・制作、2 回目は部分実習における指導計画案作成・制作、3 回目は練習・発表とした。扱う作品は、限られた制作時間で完成できる（P ペーパー 3 枚）、自己紹介として

活用できる、学生自身がアレンジしやすい、パネルシアターの舞台がなくても演じることができることを条件に、『言葉と指導法』(2025) 出典の「おかいものいってきます」を選んでいく。基本的なパネルシアターの作り方や演じ方は伝えているが、実習に向けた事前指導としては、子どもを惹きつけさせるためのものではなく、子どもにとってのあそびの意味を大切に、保育者としてどのような願いを込めて子どもと向き合いパネルシアターに託していくのかを指導上のポイントとした。発表は舞台を複数設置し、1 グループ 6 名程度、子ども役（2 歳児を設定）と保育者役（発表者）とに分かれて行い、発表後は子ども役より感想を述べ、指導計画案の振り返りの参考とした。制作前は「作るのが大変」と消極的であった学生も、作り終えると「大変だったけど達成感を感じている」「時間をかけたことで愛着が生まれた」「大事につくったから今後たくさん活用したい」など保育の引き出しを増やす以上に、パネルシアターを介して保育者としての姿勢が育まれたことが感じられた。また、実際に実習で臨み、事後指導における子どもとの関わりでの振り返りでは、「子どもから何度もリクエストされた」「子どもの笑顔に元気をもらった」「仲良くなれた気がする」といった言葉が聞かれ、パネルシアターが子どもとの関係を築く上で有益であることが、学生の感想からも示されていた。一方、パネルシアターを演じるためにはパネル板と呼ばれる舞台が必要であり、実習先にそうした舞台があるのか、保育室に設営ができるのか、どのタイミングで行うのかといった事前の確認事項が多くあり、学生にとっても保育現場にとってもパネルシアターを手軽に行えない障壁ともなっている。報告者はパネルシアター講師会を立ち上げ、パネルシアター指導者連絡協議会（通称、パネルシアターラウンジ）を開催し、保育者養成校と保育現場におけるパネルシアターのあり方について討議しているが、その中でも、こうした実習でのパネルシアターの導入時へのハード面の課題は挙げられている。

参考文献

- (1) 古宇田亮順, 松家まきこ, 藤田佳子 (2009) 『実習に役立つパネルシアターハンドブック』 萌文書林 p. 8
- (2) 松家まきこ (2021) 「保育者養成校におけるパネルシアターの授業の実態-全国の保育者養成校へのアンケート調査をもとに-」 淑徳大学教育学部・経営学部研究年報第4号、p. 1 - 19
- (3) 松家麻記子 (2023) 「パネルシアターをつくり演じる活動における学びのプロセスの検討」 大妻女子大学家政学部児童学科こども総合研究第6号、p. 5 - 26
- (4) 平澤節子 (2018) 「音楽活動を伴ったパネルシアターの展開：児童文化財また保育教材としての意義と有用性について」 上田女子短期大学紀要第41号、p. 59 - 72
- (5) 酒井基宏 (2024) 「第14章表現を楽しむ 1. シアターあそび」 仲本美央ら『言葉と指導法』 萌文書林、p. 213
- (6) 木村由希 (2024) 「実習との往還を図った授業実践の検討ー保育実習におけるパネルシアター実践の振り返りからー」 教職実践研究常磐大学教職センター第8号、p. 27 - 44

知育玩具のある保育の風景

○企画・話題提供: 藤田 篤(日本知育玩具協会) 企画: 小川 直茂(静岡文化芸術大学)
 話題提供: 堀之内 信子(日本知育玩具協会) 話題提供: 杉本 桂子(トーマスボーヤ保育園)
 話題提供: 佐伯 千穂(幼保連携型認定こども園宮崎学園短期大学附属みどり幼稚園)

話題提供 1: 知育玩具のもたらす遊び～振り子の原理 (藤田 篤・堀之内信子)

筆者はこれまでの本学会自主シンポジウムにおいて、良質な玩具＝知育玩具の導入による保育への良い影響、および知育玩具を適切に扱う知識の重要性について発表を重ねてきた。良質な遊び環境の構築には「知育玩具を軸とした、物的環境と人的環境両方の整備」が不可欠であり、保育における遊び環境の充実が、子どもの健やかな成長に結びつくことを、具体的な事例報告を通じて提示することができたと考える。

ここで、前回の自主シンポジウム「知育玩具がもたらす子どもの成長」の発表内容より、一部を引用する。

知育玩具が提供する多様な遊びの中で、見立て遊びやごっこ遊び、構成遊びなどは現実世界(生活)の体験と密接に結びついている。生活で子ども達が経験した体験を遊びで表現し、さらに遊びの表現をもとに現実世界への理解を深めるといった体験の連鎖が起きる。筆者はこれを「振り子の原理」と呼び、子どもの成長における重要なプロセスと位置づけている。こうした一連の連鎖的体験を充実した内容とする上で、物的環境や人的環境の充実はとても重要な役割を果たしている。

本シンポジウムでは、知育玩具がある保育の現場を対象として、特に上記の「振り子の原理」に焦点を当てる。「振り子の原理」で紹介した連鎖的体験は子どもの成長過程で一般的に見られるものだが、往還の一端を担う遊び環境の状況次第で、その連鎖が必ずしもスムーズに行われないことがある。このことから、子どもが日常生活で体験した様々なシチュエーションを、ストレスなくスムーズに遊びとして表現できるような遊び環境のキャパシティが必要だといえるだろう。現在、こういった視点で物的／人的環境の整備に取り組む保育施設は少数であり、多くの保育士や保育施設がおもちゃの選び方や与え方、保育環境の整え方に悩みを抱えている。

筆者が主宰する日本知育玩具協会では、前述した事項を含めた保育環境の総合的な改善を目標に掲げ、「保育環境改善プログラム」の提供を実践している。同プログラムでは、園内の物的環境の整備に始まり、物的環境を最大限活用できるよう、複数年の園内研修を通して園内の人材を育成し、最終的に自立的に保育環境を改善できるようになることを目指す内容となっている。これまで同プログラムを導入した保育施設から「子ども

の遊ぶ様子が大きく変わった」「子どもの成長を感じられる」「子どもの成長をより細かく見ることができるようになった」などの声が寄せられている。

以下、保育環境改善プログラム実践園である 2 園の事例報告を通じて、「振り子の原理」を軸に知育玩具のある保育の風景について紹介していきたい。

話題提供 2: 振り子の原理の事例報告(1) (杉本 桂子)

2020 年 9 月に知育玩具を園全体で取り入れてから 4 年が経過した。保育室では、園児が自らやりたい遊びを選んで遊ぶ姿が見られている。また、知育玩具で遊ぶ時間を今まで以上に重視して保育を進めたことで、子どもが好きな遊びをする時間が充実し、その中で様々な成長が見られたと実感している。

本発表では、「振り子の原理」に注目し、子どもたちが「生活の中で見たことや経験したこと」「絵本の中で印象に残ったこと」などを知育玩具で表現する様子について報告する。

1) 家庭での経験を表現する、ままごと・お世話遊び

乳児がいる家庭の 2 歳児のお世話遊びでは、「おなが痛いね」「泣いちゃったね」と優しい口調で人形に話しかけたり、お風呂に入れる遊びの際にリング状のおもちゃを浮き輪に見立てて、家庭での乳児の入浴場面を再現する様子が見られた。人形を寝かしつける遊びでは、話しかけた相手に対して、普段大人がしているように「しーっ!」と、指を口に当てる仕草などもあった。

ままごとコーナーで遊ぶ 1 歳児は、毎日のように器用に皿を回しながら洗う遊びをしている。保護者に話を聞いた際に「作り置きを用意していることが多く、料理を作っている場面よりも食器を片付けている場面を見ることが多いと思う」とのコメントが得られた。食卓にランチョンマットを敷いて料理を並べ、人形を座らせて遊んでいる子どもの家庭に話を聞いた際も、家庭の食卓の様子が顕著に反映されているとのことであった。

料理の具材に見立てやすい材料を準備しておく、それを鍋に入れて料理をする遊びをしたり、「昨日は○○を食べたの」と言いながらうどんやケーキを作ったりしている。その様子を保護者に伝えると、「食事の用意をしていると、姉弟で熱心に見ている」「キッチンに椅子を持ってきて、そばで見ている」と話してくれた。

子どもの経験が直接的に再現されやすいごっこ遊びでは、「振り子の原理」で紹介した連鎖の様子を明確に観察することができる。こうした連鎖的体験を担保する

上で、0～5 歳児のすべてのクラスに人形があり、調理道具や保育家具、見立てるための材料が揃ったままとコーナーがあることが、家庭での多様な経験を表現するために重要だったと思われる。

2) 印象的な体験を表現する積木遊び、ブロック遊び

知育玩具を導入した時から、それぞれの年齢に応じて大きさや形、数を考えて積木やブロックを整え、遊びたい時にいつでも遊べるようにしてきた。それらで繰り返し遊ぶ中で、子どもたちはそれぞれのおもちゃの特徴に気づき、目的に応じた扱い方や組み合わせ方への理解を深めて、イメージをより本物に近い形で表現している。積木コーナーで数人の 5 歳児が、ブロックで寿司やメニュー表を作り、寿司屋のカウンターや座席、トイレなどをレガ積木で作っていた。「これは高級なお寿司屋さん、皆で行ったらお金が高いから、1 人でしか食べられない」「まわっているけど、頼んで作ってもらう」という言葉の通り、4 人掛けのテーブルの客は、1 人ずつしかおらず、寿司職人が配置されていた。付近のショッピングモールにある店舗での体験を思い出しながら作り、作る過程で新たに気づいたことを取り入れてさらに作る…というように、経験と遊びが行き来する姿が見られていた。

『三びきのやぎのがらがらどん』をテーマに絵本の世界を表現した時には、一度作った山を壊して、より絵本のイメージに近づけるために作り直すということがあった。他にも、橋の手前の山に草がないことから緑色のものを置かず、積木で木を表現し、橋の向こうの山には緑の草をブロックで作って置いたり、草のある山にいるヤギと橋を渡る前のヤギの体型の違いに言及してブロックで作るヤギの腹部の大きさを変えるなど、子どもたちが絵本から感じた世界のイメージを何度も振り返りながら作る姿が見られた。造形遊びにおいて子どもがこだわりを持つポイントは多岐に渡り、そうしたイメージを表現するための物的環境が整っていることで、経験と遊びの連鎖的体験がスムーズになり、遊びに集中できる環境の実現に役立っていることを強く実感した。

話題提供 3: 振り子の原理の事例報告 (2)

(佐伯 千穂)

筆者が所属する園は、2016 年度に幼稚園から幼保連携型認定こども園へと移行した。2022 年度より保育環境と保育内容の見直し等を行う中、日本知育玩具協会の保育環境改善プログラムを導入し、知育玩具や絵本の環境を整備した。また 3 歳未満児クラスでは食事・排泄・睡眠など主に生活面の日課を特定の保育者と関わっていくことを大切にする育児担当保育を導入した。本発表では、知育玩具を整備した新たな保育体制の中で見られた保育の様子について紹介していく。

1) 3 歳未満児クラスの遊び

入園当初、泣いている子どもを保育者が膝に抱き、絵本を広げて語りかけると、徐々に興味を示し始める。繰り返し読むことで穏やかな表情が見られ、自分の好きな絵本を持ってきて保育者の膝に座り、満足するまで同

じ絵本を読んでもらうようになる。

子どもにとって安心できる場ができると、自ら保育者の膝を離れ、保育室のおもちゃに手を伸ばし始める。カゴに入ったチェーンリングを片手でつかんで落としたり、カゴごとひっくり返す行為を繰り返して楽しむ。保育者が見せる遊びの様子を観察し、容器にチェーンリングを出し入れするような遊びも試みるようになる。

チェーンリングを使った出し入れの遊びは、次第にままと遊びへと発展していく。何も入っていないコップや皿を持ち、「おいしい？」と尋ねたり、熱そうに鍋を持って鍋にチェーンリングを入れたり、皿に盛り付けるようになる。白いチェーンリングをうどんに見立てて保育者に差し出す様子なども見られるようになる。

2) 3 歳児クラスのごっこ遊び

お医者さんセットの聴診器を使って医者になりきり、人形を患者に見立てて診察する姿がよく見られる。2 学期後半になると、自分たちで椅子を横に並べて待合室を作り、会話を楽しみながら診察の順番を待つ姿も見られる。初めは聴診器を使って遊んでいるだけだったが、子ども達自身の受診体験を遊びの中に反映させ、医者・人形を抱く母親・注射の際に腕を支える看護師など、次第に役割が増え、ストーリーが広がっていく。

3) 5 歳児クラスの街づくり

積木コーナーで始まった街づくりでは、最初は 6～7 名の子ども達がそれぞれ公園や牧場など自身の作りたいものを作っていたが、ある子どもの要望で保育者が地図を準備したことで、道路作りへと遊びが展開する。汽車のレールを組み合わせて駅が完成し、園の行事で訪れた公園や施設も盛り込まれる。さらにそれぞれの子ども達の生活体験が反映され、街の姿は次々に変化していく。当初数名で取り組んでいた積木遊びだったが、次第に人数が増え、他の玩具とも組み合わせながら遊びが深まっていく。積木の道路に車を走らせ、ガソリンスタンドもできあがり、車の速度にも着目して「ここは 40 キロ！」と標識にも興味を持ち始める。

4) 考察・まとめ

3 歳未満児では、保育者との愛着形成の過程で絵本やおもちゃが子どもと保育者をつなぐ役割を担い、さらに探索行動を通しておもちゃの楽しさを知っていったと考えられる。これらの探索行動は、日常生活の体験をおもちゃを使って再現する姿へと変容していると言える。

3 歳以上児では、「お医者さんごっこ」や「街づくり」のように、より具体的な生活場面が遊びの中で再現されている。お医者さんごっこでは、シンボルとなるおもちゃを通じて友達とのイメージの共有を楽しみ、想像の世界と実体験を行き来しながら想像力を高めている様子が見られる。5 歳のクラスでは、これまでの園での生活経験からおもちゃへの親しみが十分にあり、遊び方や楽しみ方がより高度になっている様子がうかがえる。街づくりでは、生活の中で見聞した様々な要素を反映して遊びが進行する中で、子ども達同士でイメージが共有され、遊びの発展性や社会的な学びへと繋がっていると感じた。

保育学生が人と関わりたいと思う授業づくり

—講義科目における意見交換のあり方—

企画者：中内麻美（相模女子大学）・田中あかり（湘北短期大学）

司会者：田中あかり（湘北短期大学）

話題提供者：廣部朋美（東洋英和女学院大学）・中内麻美（相模女子大学）・飯野雄大（山梨学院短期大学）

指定討論者：町田理恵（東京学芸大学付属幼稚園）・和田美香（東京家政学院大学）

【企画趣旨】

保育者は一人ひとりの子どもとの関係性を礎に、子どもが様々な人と触れ合いながら人間関係を広げていけるよう援助する役割がある。そしてそれを実践するためには、保育者自身もまた、人と関わる力が必要であり、子どもや保護者を始め、同僚や園に関わる様々な人たちと関わり、人間関係を広げ築いていく力が求められる。

しかしながら、人との繋がりが希薄化する現代、保育学生の中には日頃関わらない友人とのグループワークに抵抗を示したり、議論を行うことが難しかったりするケースが見受けられる。また実習開始にあたり普段と異なる人間関係の中に身を置くことに過度な緊張を感じ、身構える学生がいる。よって保育士及び幼稚園教諭の養成課程（以下、養成課程とする）では、保育者に必要な知識やスキルの習得と同時に、人と関わる力を育てていく必要がある。西山（2006）は保育実践における原動力として、保育者効力感、すなわち保育者としてその役割を遂行できるという見通しや信念が重要であることを指摘している。人と関わり関係を築いていくことができると思えることは大切である。一方で効力感を持つこと以前に、人と関わりたい、関わることは面白いと思えることが重要なのではないだろうか。

そこで本シンポジウムでは、養成課程における「人と関わりたいと思う授業づくり」について考えてみたい。とりわけ、保育者を目指す学生の人と関わる力に関しては、実習指導の授業や演習科目において課題が意識されることが多いが、講義科目においても教員が日頃から様々に工夫して学生の「人と関わりたいと思う授業づくり」を行っていると考ええる。そこで、本シンポジウムでは、講義科目に焦点を当て、中でも学生同士の意見交換のあり方を通して考えていきたい。当日は、養成校で講義科目を担当されている3名の先生に、授業の意見交換の工夫について話題提供を頂き、指定討論の2名の先生方を中心に、学生が人と関わりたいと思える授業及び養成課程の在り方について議論したいと考えている。

【倫理的配慮】

本シンポジウムにおける発表は、発表者の所属機関の倫理審査を受けて承認されている。また発表内容によっては倫理的配慮の手続きを必要としないものも含まれている。いずれも、研究倫理を遵守して発表を行うものとする。

【話題提供1：廣部朋美氏（東洋英和女学院大学）】

筆者は、本務校（以下、A大学）の他、B大学にて「幼児の理解と教育の方法」（講義科目）を担当している。それぞれの特徴は表1の通りである。

表1 履修者・履修状況の概要

	履修者数	主な資格・免許	履修時期
A大学	約50名	幼稚園一種・保育士	2年後期
B大学	約15名	小学校一種・幼稚園一種	2年前期

A大学における配慮と工夫：4つの保育場面の動画を視聴し、興味深く感じた事例を1つ選択し各自で考察をした。その後、選択した事例ごとにグルーピングを行い、話し合いの時間を設けた。基本的に座席は自由席であるため、親しい友人たちと近くに着席する傾向があり、意見交換のしやすさが認められるものの、新奇性に欠けることや役割の固定化等の懸念点があった。そこで、興味・関心をもった事例ごとにグルーピングしたことで、グループ構成メンバーのランダム性が生じ、話す機会が少なく人と意見交換をする契機になった。興味・関心をもった事例が同じという共通項があることで、話し合いは円滑に実施された。加えて、予め個人ワークを実施していたことが、自分の意見を他者に伝えやすい状態に繋がったと推察される。尚、本授業は全15回中8回目に実施し、親しい友人との意見交換の機会を設けた。

B大学における配慮と特徴：小学校一種免許を主な取得免許とするB大学において、幼稚園教諭一種免許（以下、幼免）の取得希望者は学年の1/4程度である。履修者数が少ないことから、事例に対して、一人ひとりの考えを聴き教員によるフィードバックの時間を確保した。フィードバックの際には、共感性を重視し、どの意見に対しても良いと思われる点を伝えるようにすることで話しやすい雰囲気づくりを行った。また、少人数であることから、その場で筆者が指定したグループによる話し合いも難くなかった。更に、希望者による履修という側面が元から肯定的な授業姿勢に繋がっていると考えられる。1年次後期より、幼免希望者のみの授業が実施されていることで受講生同士の仲間意識がある点が話し合いにおける困難を軽減させていると捉えられる。

受講学生の関心や人数等をふまえた授業実践から話し合いのしやすい環境とはどのようなものか検討したい。

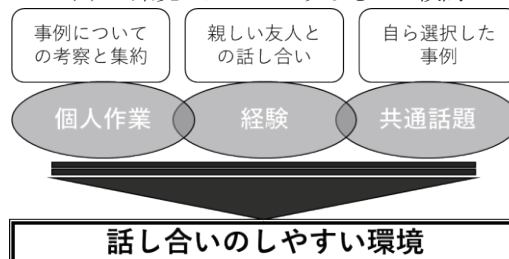


図1 授業の工夫

【話題提供 2 : 中内麻美氏 (相模女子大学)】

2 年次配当科目「子ども家庭支援論」において双方向コミュニケーションのためのクラウドサービスの一つである Slido を利用した講義科目における意見交換のあり方について検討した。受講学生の中には、大勢の前で発言することに緊張感や抵抗感を強く感じる学生も少なくない。ゆえに、Slido を利用することで、すべての学生が安心して自分の意見を考え伝えることができ、他学生との意見交換による学びを保障することにつながると考えた。また、Slido による意見交換が人と関わることのきっかけや意欲に役立つのではないかと仮説を立てた。

方法：「子ども家庭支援論」受講学生 51 名 (2~4 年次) を対象とした。slido を用いた意見交換による内容理解、興味関心、意欲などに関する質問について Google フォームに回答を求めた (回収率 100%)。本調査の実施にあたっては、研究者の所属機関の研究倫理審査委員会において承認を得て実施した (受理番号 24049 号)。

結果：Slido を用いた授業内の意見交換に対して 5 段階評価で 4.3 (範囲 3~5) の評価を得た。とくに、「自分の意見を伝えやすい」「他学生の意見を受け取りやすい」が最も高い評価であった (平均 4.49)。次いで「授業内容を理解することに役立っている」平均 4.33、「他学生の意見を聞くことの大切さを感じた」平均 4.29 となった。また、「意見交換することの楽しさを感じた」平均 3.90「自分の意見を伝えてみようと思える」平均 3.86、はいずれも範囲 1~5 となっていた。Slido を利用することの利点として「匿名で発言できる」「自分の意見を発信しやすい」「他学生の意見を見ることで、自分の考えが深めやすくなった」などが挙げられた。欠点としては「特にない」という意見がある一方で「他学生の意見の真似になってしまう」などがみられた。

考察：Slido による意見交換は、大勢の前で発言することの緊張感や抵抗感を下げ、自分の意見を伝える手段として有効であると考えられた。また、他学生の意見を視覚的に捉えることで、学生自身が主体的に内容理解を深めたり、意見交換の必要性を認識する機会となると考えられる。今後、人と関わる意欲やスキルにつなげるために、Slido の導入段階の見極めや他の授業法との組み合わせ、他科目との連動について検討したい。

【話題提供 3 : 飯野雄大氏 (山梨学院短期大学)】

本話題提供では、「教育相談の基礎」等の授業で実施している「リアクションペーパー (以下 RP) を用いた双方向授業の取組み」を例として、学生の意見交換について考えてみたい。近年は様々な授業等で、他者の前で発表することやグループワークなどのコミュニケーションが求められている一方で、大人数の講義では、そういった意見交換の機会をどのように取り入れていくべきか難しい面がある。特に、学生の多様化に伴い、対人関係やコミュニケーションに苦手意識をもつ学生が増えてきている。そのため、意見交換の前提として、考えを言語化するスキルや意見を言うことの安心感を醸成していくことなどが重要になると考えられる。

そこで、RP を用いて教員が学生全体へコメントをフィードバックしていく機会を通して、意見交換へつなげていけるようにしている。RP を用いる際、①次回の講義時にいくつかの意見を取り上げコメントすること、②無記

名で紹介すること、③個人的な情報について書いても良いがコメントの際には配慮することの 3 点を学生に事前に周知し、枠組み作りを行っている。

実際の教員からのコメントでは学生の「疑問」や「気づき」を中心に紹介しコメントするようにしている。ねらいとして、「学生が自分の意見をいうことの抵抗感を減らしていくこと」「他者の意見に触れ、多様性を体験できるようにすること」とし、自分の意見が取り上げられる経験や多様なものの見方を学習できる機会としたいと考えている。また、RP に加えて、授業内でのグループワークを取り入れる場合もある。その際も、教員が積極的に枠組みを作る必要があると考えている。

今回は、100 名程度の講義を例とし RP を通した意見交換について紹介し、意見交換をするための枠組み作りという視点から検討する。その上で、そういった枠組みを元に、学生同士の意見交換やアクティブラーニングへの発展方法について考えていきたい。

【指定討論 1 : 町田理恵氏 (東京学芸大学附属幼稚園)】

本園は教員養成大学の附属幼稚園として教員養成に寄与するという使命を担っている。そのため、同期間に複数名の教育実習生が同じ学年に配当され、保育および振り返りをともにしながら学んでいる。学生同士が意見を交わし合うことは、実習生の視点を広げたり、考えを深めたりすることにつながる。一方で、近年、学生の人と関わる力に対する懸念を感じることも少なくない。例えば、実習に入ることそのものへの緊張感が高く、子どもや指導教員との関わりに慣れるまでに時間がかかること、教材準備、環境整備など協力して作業する際に学生同士の伝え合いが希薄なことなどが挙げられる。保育者として働く上で、相手と信頼関係を築けるという安心感を根底に、人と関わる楽しさを感じることは重要な感覚である。実習前にその実感を得られるよう支えることは、実習での学びをより良いものにできるのではないかと考える。

【指定討論 2 : 和田美香氏 (東京家政学院大学)】

講義科目における意見交換の要素を考えると、①テーマをしっかりと理解し、それに対する考えが頭の中でアクティブになっているか、②その考えを言語化するスキルがあるか、③自分の意見について批判される不安が高いかどうか、という 3 つがあると考えられる。これら 3 つのすべてがクリアされた状態で、活発な意見交換が実現するのではないかと考えている。保育者の研修や実習の現場などでは、①については比較的クリアできると考える。目の前に対象となる具体的な子どもの姿があるからである。しかし、養成校の講義科目の中では、①の部分には、講義の内容理解と関連してくるであろう。②は国語力のベースが必要となり、③については、自分の話をしっかりと聞いてもらう経験、否定されない経験の積み重ねが必要だと考える。これら 3 つの視点から、話題提供の内容を分析しつつ、養成校の授業の中で大学教員ができることについて、考えていきたい。

【文献】

西山修 (2006) 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成, 保育学研究, 第 44 巻, 第 2 号, 150-160

0 歳児保育にかかわる質の評価と展望

○松永静子（白梅学園大学子ども学研究所） 天野珠路（鶴見大学短期大学部保育科） 野澤祥子（東京大学大学院）
前田武司（社会福祉法人額小嶋保育園） 大方美香（大阪総合保育大学大学院）

本シンポジウムの登壇者について

話題提供者 天野 珠路・野澤 祥子・前田 武司

指定討論者 大方 美香

企画者 松永 静子・天野 珠路

【目的・企画趣旨】 松永 静子・天野 珠路

諸外国では育児休業制度が整備されてきたが、その整備が遅れた日本では、比較的早くから 0 歳児の集団保育が行われてきた。1998 年「乳児保育の一般化」が図られ、地域の子育て支援にも力を注いできた経緯がある。また近年、3 歳未満児の保育ニーズの高まりにより地域型保育等が整備され、0 歳児保育の場は多様化している。一方、保育所保育指針においても乳児保育の充実重点をおく内容となっている。しかし、乳児保育の質に関する議論は十分ではなく、自己評価の取組も現場に任せられており、保育の質評価の検討は未だ進んでいないとも言えない。そこで本シンポジウムでは、乳児保育の質研究、現場の評価の取り組みの現状、評価スケールの開発を目指した調査研究など、それぞれの立場から話題提供を行い、0 歳児保育の特徴や実状に見合った評価の仕組みや評価スケール等について、これからの乳児保育の質の向上や展望なども視野に入れ、多面的に議論を深めていきたい。

【話題提供 1 0 歳児保育の質の評価研究について】

天野 珠路

保育所等の 0 歳児クラスには、年度当初から年度の終わり 3 月までの間に、産休明け 57 日（約 2 カ月）から 1 歳 11 か月まで 2 学年にわたる子どもが在籍する。4 月に入所した 0 歳児が次々と 1 歳の誕生日を迎える中、月齢の低い 0 歳児が年度途中に入所してくるケースが多く、月齢差、発達の違いに応じた保育が求められる。子ども一人一人の育ちを支えるとともに、0 歳児クラス全体の運営や保育内容について職員間で確認したり共有したりすることが肝要であり、子どもと保護者を支える直接間接の支援が必要である。また、最も未熟で幼い乳児の命を守りながら、その発達を促すべく環境を構成することが求められる。

各保育現場には 0 歳児保育の蓄積があり、生活に係る援助の方法やふさわしい遊び等が受け継がれ、日々子どもの成長を支えている。一方、その園のやり方やベテラン保育士の経験値に頼る傾向もあるだろう。さらに担当する子どもへの愛着や親しみが増し、閉じた関係に陥る可能性もある。0 歳児保育を客観的に振り返ったり、多様な視点で省察したりすることは意外と難しいのではないだろうか。

ここ数年、私たちは「0 歳児保育の質評価と評価スケール開発に係る研究」（科研費 20K02646）に取り組んでいる。0 歳児の生活と遊び、保育と子育て支援の関連性がより深い 0 歳児保育の特性を踏まえて、0 歳児担当保育士への質問調査（有効回答数 539）や聞き取り調査、保護者への 3 年間に亘る縦断調査（初年度有効回答数 1,227）、0 歳児保育

の観察調査等、秋草学園短期大学倫理審査委員会（審査番号 2020-07）及び鶴見大学倫理審査委員会（審査番号 2020-01/2021-02）の承認を得て、さまざまな調査を実施した。そして、調査の結果や先行研究等を踏まえ、実効性（実行性）の高い評価スケールの開発に向けて取り組んできた。しかし、評価の取組は保育体制の厳しさや保育士の業務量の多さ等により、なかなか浸透しない状況があるだろう。また一つの物差し（スケール）で自らの保育を計ることへの抵抗や違和感も考えられる。けれど、自らの保育実践の意義やその見通し、果たす役割やその重要性を整理し確認しながら、0 歳児保育の専門性を高めていくことは現代において強く求められている。多くの園の保育の質は 0 歳児保育から積み重ねられ、年長児の保育まで繋がっていく。

私たちは 0 歳児保育の評価スケールとして複数（5 種類）の試案を作成した。また、映像による評価の取組も考案した。それぞれの内容や特徴に応じて、また、取り組む時期やメンバー構成によって自分たちで「選んで」まずは取り組んでいただきたいと願っている。自己評価により自園の保育のよさや特徴を確認し、さらに課題意識をもって「次」の保育に向かうその志向性や主体性を最大限尊重したい。さらに、保育士たちの協働を自己評価の取組により充実させていきたい。評価スケールを大いに活用して、実践の方法や保育環境について議論し伝え合っていたきたい。保育の専門職として保育を究めたいという保育士たちが新たな保育を創造していく。

【話題提供 2 保育の質と子どもの発達に関連について】 野澤 祥子

これまでに欧米を中心として行われてきた縦断研究において、乳幼児期に子どもが経験する保育の質が、子どもの発達やウェルビーイングに長期的に影響することが示されている。世界各国で保育の質の重要性が注目されており、優先的な政策課題となっている。特に、3 歳未満児の保育ニーズが高まっていることから、3 歳未満児の保育の質にも焦点が当たっている。日本でも、3 歳未満で保育を受ける子どもの割合が増加している。こども家庭庁の令和 6 年 4 月 1 日時点の「保育所等関連状況取りまとめ」によると、保育所等利用率は 0 歳児で 17.3%、1・2 歳児で 59.3%ある。0 歳で保育を受ける子どもが一定の割合で存在しており、0 歳児保育には 1 歳児も含んでいることを考えると、その質を問うことは喫緊の課題である。

こうした背景を踏まえ、研究プロジェクト「保育の質と子どもの発達に関する縦断的研究—質の保障・向上システムの構築に向けて（JSPS 科研費 JP19H05590）」では、2020 年度から 0 歳児を追跡調査し、保育の質と子どもの発達の関連を縦断的に検討している。

保育の質を評価することは極めて難しい課題である。保育の実践は文脈と切り離すことができないことから、保育

の質についても、唯一絶対的な基準はなく、社会・文化的な価値観や制度等によって影響を受ける相対的で多層的・多面的なものであることが指摘されている。このことを踏まえ、本研究プロジェクトでは、保育の質の諸側面のうち、構造の質・プロセスの質・実施運営の質について、それぞれ複数の観点から捉えることで、議論や検討に資する資料を得ることを目的としている。概要は以下である。

調査手続き 人口規模と地域のバランスを考慮し全国 11 自治体にある 36 園に協力を依頼した。東京大学の倫理規定に則って実施し、東京大学倫理審査専門委員会の承認を得ている（審査番号:22-141）。

保育の質の評価 先述のように保育の質について複数の観点から調査しているが、本報告では、主に①保育者のかかわりと保育環境、②子どもと保育者のアタッチメントに加え、③担当制や小グループ等などのクラス運営のあり方を取り上げる。乳児保育はどのようにクラスを運営しているかも重要な観点だと考えるためである。①保育者のかかわりと保育環境については、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター（CEDEP）が 2015 年度に行った全国調査のために作成した項目を用いて担任が評価を行った。②子どもと保育者のアタッチメントについては、子どもの虹情報研修センター委託研究において作成された項目を用いて、主任等の担任以外の保育者が評価を行った。③クラス運営のありかたについては、本調査のために作成した項目を用い、担任保育者が回答した。

子どもの発達 各児の発達を「KIDS（キッズ）乳幼児発達スケール」により担任保育者が評価を行った。

以上の評価データから保育の質と子どもの発達の関連について分析した結果を提示する。調査の内容や結果に基づき、0 歳児の時期に重要な保育の質の側面とはどのようなものかを考えたい。また、保育の質をどのように評価し、保育の質向上のために活用できるかについても議論できたらと考えている。

【話題提供 2 現場の保育実践から考える 0 歳児保育にかかわる質の評価】 前田 武司

当法人では「保育環境評価スケール」（以下「スケール」）による評価を約 20 年前から続けている。また、鯨岡峻による「エピソード記述」検討を今日まで継続している。以下、各評価を振り返り、その成果や課題を論じてみたい。

スケール（ここでは乳児版の ITERS・対象は 0・1・2 歳）を構成する評価項目には複数の「大項目」があり、①物的環境と活動を対象とするもの、②養護を対象とするもの、③子どもと保育者の関係性を対象とするものの 3 つに分類される。大項目の下に各項目があり、それぞれ 7 段階の評点（1「不適切」から 7「とてもよい」）がなされる。当法人ではまず、「よい」にあたる評点 5 を目安に保育環境の評価と改善に臨んだ。

実際に取り組んでみると、①の項目の中には環境についての具体的な基準（空間の広さや特定のあそびを目的としたコーナーの数、遊具の種類とその数等）が定量的に明示されているものが相当数見られた。法人が取り組む「コーナー保育」との相性の良さも手伝い、評点 5 を達成するのは比較的容易であった。ただし、スケールが示す環境はあくまで一例であり、例示された環境を無批判に整えれば保育

の質が保障されるものではなく、評点はあくまで一つの目安として扱うべきだと提言する。

一方、①の一部と②の多くに含まれる「保育者の援助・配慮」のあり方を問う内容、加えて「保育者の関わり」が評価対象である③には、評価者により評価のブレが目立ち、合意が得にくい項目が複数見られた。具体的には「（子どもへの関わりが）否定的／肯定的」・「年齢と能力に応じて適切に」・「子どもの気分とニーズに応じたやりとり」・「気持ちよく暖かい雰囲気」などの表現が含まれる項目である。言わば数値化が困難な「質」的評価内容であり、それゆえに、個々の評価者の子ども理解や保育観の差が評価に表れると考えられた。また、これらの項目に関しては評価者間の関係性が評点の合意形成に作用し、恣意的な評価結果につながることも危惧された。そこで、これらの項目については、評価者により多様な評価結果がありうることを前提に、評点をつけずに純粋に議論することにした。その際、「子どもの発達段階や個性」、「情緒的利用可能性」、「応答性」を議論の視点とした。以上のような試行錯誤を経て、現在では、その時々現場のニーズに応じて、評価項目を選択したり組み合わせたりしながら評価の取組を続けている。

一方のエピソード記述であるが、その背景には「子どもの心の育ち」に重きを置く保育思想があり、保育実践の出発点として「目の前の子どもの気持ちの理解」とその受け止めに重視する。エピソード記述は「背景」・「エピソード」・「考察」からなるが、「エピソード」とは保育者にとって当たり前だった子ども理解や保育観が変化したり、意識に上らなかった考え方や見方に気づききっかけとなる出来事全般を指す。「考察」はエピソードを通して生じた変化の振り返りである。記述検討の場では、個々の読み手が各々の解釈を突き合わせ検証することで、書き手・読み手それぞれの中に子ども理解や保育観の化学変化が引き起こされる。このように、エピソードを記す際の自己内対話と検討するプロセスでの他者との対話の二つのプロセスを通して評価が形成される。

以上から、保育の質を評価する上で、スケールのような評価指標の具体性に依存する定量的評価においては、評価（結果）が明確になりやすい一方、保育そのものが硬直化する危険性に注意が必要である。また、スケールの一部項目とエピソード記述に見られる評価は、対象となる保育の場面や環境、特定の概念に関する対話を通じて合意を形成するプロセスに時間がかかるが、丁寧な議論を通じ広がりや深みのある評価結果に通じる。

さて、0 歳児保育は、全ての面で養育者への依存度が高く、他年齢に比べ保育者主導になりがちである。一方で子どもの人格形成の基礎がつくられる時期であるため、保育者は子どもの発達段階や個性等を見極め、その日の体調等も考慮しながら、言葉にならない子どもの内なる声に耳を傾け、子どもの主体性の芽を見だし、応答的に関わる姿勢が要求される。このような対応の積み重ねが、発達の基礎となる愛着関係や三項関係の形成等につながると考えられる。0 歳児保育の質を検証するには定量的な評価にとどまらず、質的な評価を同僚とともに日々積み重ねていくことが肝要だと考える。

発達障害のある子どもを含む集団保育への音楽療法

一幼児期を臨界期とする感覚機能育成のための音楽の活用法一

○柿崎次子 (桜美林大学大学芸術文化学群) 花岡清美 (常葉大学短期大学部保育科) 虫明瞳 (社会福祉法人白ゆり会岡山白ゆり発達支援センター)

【目的】

2020 年の小田による保育者への調査では、就学前児中 11.1%の気になる子どもが保育所や幼稚園に在籍しており、具体例として集団活動や対人関係に沿わない行動が挙げられた。一方で保育者側は、障害に関する理論的知識はあるも現場で対応するための具体的な知識の欠如や、多動傾向児に対する保育者の具体的対応について検討した研究はないとの指摘(和田, 2010)もある。

感覚統合(SI)療法は感覚機能の向上を通して子どもの健全育成を促す療法様式であり、感覚刺激を発達障害のある子どもの療育に活かした事例も多数報告されている。この点、音楽活動は多重感覚刺激を生み出すため、望まれる行動の促進に感覚刺激を役立てることも可能であり、音楽療法(MT)では同様の事例も報告されている。

保育者による SI を活かした実践報告は確認されていないが、それは SI の問題が医学的診断の概念ではないことや、保育現場は未診断の子どもを含む集団が基本であることが要因かもしれない。しかし保育者は歌や楽器を通して音楽を保育に活用する術をもっているほか、砂場やブランコなどの物的環境は感覚刺激を提供するため、保育現場に SI の考え方を導入できる可能性は高い。

本論の目的は、気になる子どもの多動行動に焦点を当て、SI の視点から多動の意味を理解し、その理解に基づく MT 実践例の中から保育現場で応用可能な活動例を提案することである。なお、その活動は多動な子どもを含む集団を対象としたものであり、さらに本論で取り上げる多動とは「目的なく立ち上がり動き回る、そわそわして休みなく動く」の何れかまたは全てと定義する。

【方法】

基礎理論として、子どもの成長と感覚機能、SI 機能、音楽と SI との関係およびその活用法、さらに MT 事例を概説した後、保育現場で活用可能な活動類を紹介する。

【倫理的配慮】

MT 事例における個人情報の提供については保護者に承諾済みである。

【結果】

(1) 子どもの成長と感覚機能

スキヤモンの発育曲線が示すように、感覚機能を含む神経系は 4~5 歳までに約 80%発達する(2015, 小林)。つまり幼児期は感覚機能を十分に育成できる限られた時期ゆえに、保育現場において感覚機能向上を目指した活動を導入することは意義深い。

感覚には 5 感と呼ばれる視覚・聴覚・触覚・味覚・嗅覚の他にも、前庭覚と固有覚がある。

前庭覚は「動きの感覚」や平衡感覚と呼ばれ、自分の頭や体と重力の位置関係を把握してバランスを取るために働いている。ゆえに背筋を伸ばして座ったり、運動するた

めにも重要な役割を果たしている。

固有覚は「力の感覚」とも呼ばれ、筋肉の動きや関節の曲げ伸ばしを担っている。例えば、紙を破かずに消しゴムで消したり、字を書く時の関節の動きなど、力の微調節を要する様々な作業で重要な役割を果たしている。

さらに、抱っこされた赤ちゃんは背中をトントンと叩いてもらい揺らされると眠ってしまうが、これは触圧覚、固有覚、前庭覚の覚醒レベル降下作用を示す一例である。

(2) SI 機能

SI は米国の作業療法士エアーズ(1980)が提唱した発達理論で「あらゆる感覚情報が 1 つにまとまって整理されること」と定義されるように、例えば自転車に乗るには前庭覚によるバランス感覚、固有覚によるペダル力の加減、視覚による周囲の確認など、日常の多様な活動の安全を支えている。その機能は皮質下と呼ばれる脳の下部で働いていると考えられているが、普段は意識されることのないこの皮質下が働くことで、高位の認知機能が十分に発揮される。

感覚調整障害は、感覚の感じ方が過反応(過度に敏感)または低反応(過度に鈍感)な傾向を指す。過反応/低反応のいずれも不快刺激だと考えられるが、過反応な場合は環境から身を閉ざそうとするのに対し、低反応な場合は長時間ブランコで揺れる(前庭覚)、机を激しく叩く(固有覚)など自分の神経系が必要とする感覚刺激を得るために(クラノウィッツ, 2020)積極的な探索行動に出る傾向にある。ただその行動を無理に止めさせたとしても、感覚刺激を求めることに変わりはないため、別の方法で刺激を得ようと「目的なく立ち上がり動き回ったり、そわそわして休みなく動く」などの多動行動に出るかもしれない。エアーズ(1973)が「望まれる行動を生むための感覚刺激」と強調するように、集中力を要する着座活動の前に感覚刺激を提供するアプローチの根拠はここにあり、SI 療法で使われるトランポリンやブランコにも同様のねらいがある。

音楽活動が生み出す音や振動は多重感覚刺激となるため、聴覚や触覚に過反応な子どもへの配慮は不可欠であるが、一方で、例えば聴・視・触・固有覚を生み出すラウンドベル(写真 1)は、エアーズ(1973)が「感覚は脳の栄養」と言うように、子どもの成長にユニークな役割を果たすことも出来る。



写真 1: ラウンドベル

(3) MT 事例(川内野, 2024)

対象の 4 歳男児に知的な遅れはなく、言語コミュニケーションはとれているが、姿勢が悪く、食事中ウロウロ歩き回ったり、自分の思い通りにならないと人を叩くこともある。2 歳半時の発達相談で、診断はつかないものの指示の通りにくさや集団行動の難しさを指摘され、療育を開始。

アセスメントではトランポリンやバランスディスク(表

面が凹凸で微かに揺れる座布団)を好み、天井を光らすプロジェクターの光を追い続けたことから、前庭覚や視覚に低反応と考えられた。ゆえに体幹を鍛え前庭覚や固有覚刺激を提供するトランポリン、視覚刺激と追視や目と手の協応を促すビー玉をハンドベルでキャッチする活動、音楽を聴きながら天井に映された色の輪を見る活動などを1年4か月間続けたところ、後期はバランスディスクなしで着座のまま話を聞くことができるようになり、「今日は椅子から降りたい」と言う時はトランポリンで1曲分跳ぶとピアノに戻って弾き切り、友達を叩く回数も減少した。

介入当初の JSI-R(感覚刺激受け取りの偏りを調べる検査)では、前庭・固有・触・聴・視覚が RED(偏り)となったが、最後は全項目が GREEN(典型的状態)へと改善した。

考察として、活動前に前庭覚や固有覚刺激を提供した点が活動に集中できた要因だと示唆された。また2歳半という早期介入も望まれる結果を促したのかもしれない。

【考察】

(1) ローラーコースター(ケリー, 2023)

1) **ねらいと感覚刺激**: ジェットコースターに乗ったつもりで回転しつつ体を上下に動かすことで前庭覚刺激を提供するほか、全員の連携も必要なため社会性にも有益。

2) **手順**: 全員(約 15 名)が内側を向いて手をつないでローラーコースターの歌(ケリー参照)に合わせて体を上下に揺らしつつ回転する。一旦しゃがんだら少しずつ体を起こし、最後に爪先立ちになった後、勢いよく床まで体を下ろす。子ども数名の間に大人が入ると上下運動が促される。

3) **行動観察**: 上下運動を頻繁に行おうとする子どもは、他よりも余計に前庭覚刺激を求めているかもしれない。一方で、躊躇する場合は前庭覚に過反応の可能性もある。その場合2回目は反対方向に回したり、無理に参加させないなどして刺激の過剰入力を予防する。

(2) 感覚統合サーキット

1) **ねらいと感覚刺激**: 床に置かれた楽器や道具類を超えて前進する活動。ミュージックパッドは前庭/固有、パラシュートは視覚、人工芝は足裏に触覚/固有覚、ジャンベは手の平に固有覚、ハードルは前庭/固有、跳び箱とハンドドラムは前庭/固有刺激を提供し、手型足型とトンネルは体幹とボディイメージの向上に役立つ。

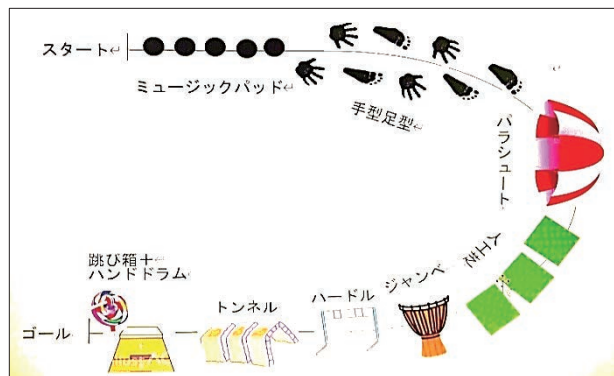


図1: 感覚統合サーキット配置図

2) **手順**: 図1のように楽器や道具を並べたら、一人ずつ前進していく。ミュージックパッドと人工芝は両足跳び、手型足型は両手足を型の上に置いて進み、上下に揺らされ

るパラシュートをタイミングよく潜り、ジャンベを素手で思いっきり叩き、ハードルはジャンプ、トンネルは潜り、跳び箱からジャンプして高く揚げられたドラムを叩く。

3) **行動観察**: ミュージックパッドの両足跳びやハードルの跳び方で器用さ、手足の型への手足の置き方やトンネルの潜り方でボディイメージや体幹、揺れるパラシュートをタイミング良く潜り抜けたり跳び箱からジャンプしてドラムを叩く動作予測の能力、人工芝やジャンベの叩き具合で固有覚の過/低反応の特性について調べることができる。

(1) つなひき

1) **ねらいと感覚刺激**: つなひきは手指、肘、肩に大量の固有覚刺激を提供するため、乱暴な動作の子どもに特に適切。例えば、着席の維持を要する活動の直前に行くと集中力維持や他傷の回避にも役立つかもしれない。また集団でタイミングよく引っ張るための社会性も育てられる。

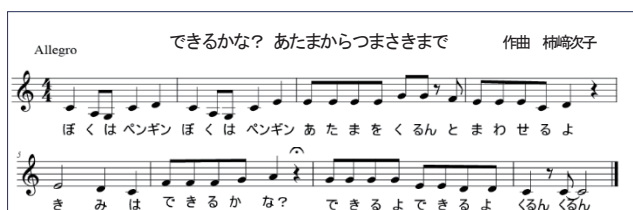
2) **手順**: 一般的なつなひきと同じで、保育者は「うんとこしょ、どっこいしょ」などと歌いながら交互に引っ張る動作を示す。引っ張るタイミングがわかりにくい子どもは、継次処理能力(リズムを認識する能力)の問題の可能性もあるため、リズム遊びなどの別の機会で見るとよい。

3) **行動観察**: 固有覚刺激を求める体の部位は人によって異なる。筆者の経験では、小柄で細身の子どもが自ら綱の端を腹部にぐるぐると巻き付けて引っ張っていたことから、腹部に固有覚刺激を求めていると示唆。ゆえに引っ張る場所は個々に任せると低反応について把握できる可能あり。

(4) 音楽絵本(柿崎, 2011)

1) **ねらいと感覚刺激**: エリック・カール作「できるかな? あたまからつまさきまで」(偕成社)は、首を左右に振る、手を叩く、膝を曲げる、足を蹴り上げるなど、ページ毎に動物の動きを真似た12種類の動作が描かれており、感覚刺激提供や運動能力の強化にも役に立つ。これに筆者自作の歌を添えると動作遂行の動機づけとなる。

2) **手順**: 子どもたちは歌(楽譜1)を聴きながら動物の動作を真似て体を動かす。これをページ毎に行っていく。



楽譜1: できるかな? あたまからつまさきまで

3) **行動観察**: 何度も同じ動作を行う際は感覚刺激を求めている可能性あり。また複雑な動作の頁で、左右の協調や動きのスムーズさに視点を置くと運動能力も観察できる。

【総合考察】

音楽は情操のみならず、感覚刺激の提供、行動の合図、社会性など多様な役割を担えることが本論から示唆された。これは保育5領域の「環境」「健康」「人間関係」にも役割を果たしうる。ただ本論の活動は、実際の保育現場では適用困難な例もあるかもしれないため、職種を超えた連携の強化が求められる。

インクルーシブな保育を継続し、深めていくために考えるべきこと

○企画・司会者 加藤和成 (葛飾こどもの園幼稚園)

話題提供者 鶴巻直子 (葛飾こどもの園幼稚園)・尾埜健二 (幼保連携型認定こども園聖愛園)

指定討論者 末次有加 (帝塚山学院大学)・小山 望 (田園調布学園大学人間福祉学部共生社会学科)

企画趣旨 加藤和成

葛飾こどもの園幼稚園

インクルーシブな保育を考えると、明確な保育方法やシステム化された保育が作られている訳ではなく、それぞれの園の歴史や成り立ち、地域性、独自性などによりさまざまな形や保育方法が検討され作られてきていると考えている。インクルーシブな考え方が各園の特徴によって形作られ進化し続けること、深められることが必要であり、そのことによって“一人の子どもを皆で理解するように支え合う保育”となっていくように感じている。

今回、この形の見えにくい“インクルーシブな保育”が、どのようにして保育者間で継承され深まっていくのかを考えていくために幼稚園、保育園の2園より報告する。この報告から、ワクワクとするような生活へと変わっていく保育や、そこから、新たな視点を持って作り出していくことのできる保育について、そして、インクルーシブな保育とは何なのかを改めて考え検討していく機会となることを期待したい。

話題提供① 鶴巻直子

葛飾こどもの園幼稚園

日常の保育をとおして、一人の子どもに合わせて柔軟な保育の形を作り出していくことが自然と行われるようになるために、園が若手保育者に“今、向き合うことを必要としている子ども”との時間や場を保証して、“その子のための保育”を作っていく経験を積み重ねている。

今回、2つのエピソードから、若手保育者が子どもと向き合う経験をするための必要と意味を考えたい。

《5年目保育者Sの野球遊びのエピソード》

保育者Sは、気持ちのコントロールが苦手と思い通りにならず怒り、泣き激しく表現するY児を取り上げ、教師会や研究会等で「Y君を可愛いと思えない、関わり方がわからない」と不安や戸惑いを話すことができた。

その頃、その子の保護者との話の中で“野球”という共通項を見つけ、Y児と野球ごっこを始めた。二人で新聞紙を丸め準備をして始めると、Y児の前向きに楽しむ言葉や行動に驚きと喜びを感じる日々となった。しかし、数日すると仲間のなかで自分中心に遊びを進めようとし続け、都合が悪くなると友を叩き不満を泣いて表現した。以前は「またか」とやり過ぎしたが、Y児の可愛さを感じ始めていたので「今なら気持ちを聞ける」と、仲間と待ち続けた後、「もう話せる」と怒ってしまった状況と気持ちを語り始めた。今まで、マイナスばかりが気になっていたがY児の新しい姿に気づき、次の保育への期待が膨らんだ。

《10月の運動会リレーでのエピソード》

競うことに意識を持たない自閉傾向の見られるR児も一緒に参加しているため、何度やっても最下位4位が続く。

「ほらまだだ！人に4位ですって言われなくても、わかっているんだから言うな！やっぱりRがいるからだ」と毎回必死に走るY児が怒りを表した。その後、保育者Sは「みんなで1位になる方法を考えたい」と真剣に子どもたちに伝え、Y児の気持ちを受け止め自身の気持ちを伝えるために2人だけの時間を作った。「Rがいるから4位にしかない」と悔し泣きできる事は大事！そして、Rからのバトンを受け取り挽回する役割をY児に任せたい事を伝えた。徐々に、勝ちたい思いを全面に出すY児の気持の盛り上がりを受け止める事でクラスに良い雰囲気が出来始め、自身の気持ちも期待へと変化していった。

また、外部の勉強会や研究会等で発表することで、自分が行った保育を改めて実感する経験ができた。

《本園でのコーディネーターの役割を考える》

本園ではインクルーシブな保育に向かうなかで、誰もが参加できる遊びの場の開拓を10数年かけて行っている。

上記2つのエピソードが語られる背景には、①今、園全体に視野を広げた時にどこに、誰が助けを必要としているかを明確にすること。②園全体で一人の子どもの情報が回りだし新たなワクワクする保育が見えてくること。③それによりクラスを越えた保育者同士が共感していくことに喜びを感じ、支え合うチームとなっていくこと。

これらのために“保育支援担当”として保育現場をコーディネートしていく者を立て、どのクラスの誰が躓いているのか、その原因を探るために何をすべきか、園全体の問題とすべきか、苦しみ行き詰まっている保護者、保育者を園としてどう支えるか、若手保育者に“向き合う”経験の場をどう作るのかなど・・・つながりを作り考えていく。

チームによるこれらの保育により若手保育者が、喜びを持ってチームとして育っていくことでインクルーシブな保育が深まり、共感を持ち継続されていくと考えている。

話題提供② 尾埜健二 幼保連携型認定こども園聖愛園

インクルーシブ保育は障がい児を受け入れる保育というイメージがありますが、障がい児や特定の子どものための保育ではありません。すべての子どもが自分らしく成長していける保育です。また、インクルーシブな社会、共生社会とはどのようなものであり、隣人と対話のできる社会だということができるでしょう。障がい児を含む、すべての子どもたちが、お互いに対話を重ね、成長し合う姿が引き出される。そんな魅力がインクルーシブ保育にはあります。

聖愛園は、大阪市東淀川区にある定員135名の幼保連携型認定こども園です。前身の保育所聖愛園の時代から長年にわたって障がい児を積極的に受け入れてきました。1972年、当時の保育者が、障がい児に関する知識も何も

ない状態で「目の前に困った人がいるなら、とにかく受け止めよう」という思いだけで始まった障がい児の受け入れですが、様々な試行錯誤を経て私たちが経験したことは、障がい児を含む様々な違いのある子どもの集団の中で生活を共にすることで、障がい児だけでなくすべての子どもが（同じ発達課題の子どもの集団に比べて）より成長するということです。

聖愛園では3・4・5歳児の異年齢でのクラス編成で保育を行っています。4月にはトイレ、食事、お昼寝の準備など、日常生活の中での活動を保育者ではなく、5歳児がリードして子ども同士で行うことに徹底的にこだわります。当然様々なトラブルが生じますが、保育者が介入すれば簡単に解決できる問題に対して、保育者はぐっと我慢して子どもたちで問題に向き合い、話し合い、解決してこうとする姿を見守り続けます。もちろん保育者の介入が全くないというわけではありません。保育者のアプローチが必要な場面もたくさんあります。では保育者はどのように子どもたちにアプローチしているのでしょうか？

聖愛園の保育者は子どもたちを指導するのではなく、子どもたちと対等な一人の人間として語りかけています。「私だったらこうするけど、みんなだったらどうする？」「私はこう思うけど、あなたはと思う？君はどう？」と。そこには、こんな子どもに育ててほしい、という保育者の願いが込められています。

このような環境で、子どもたちは自分の意見を述べることで、他者の意見に耳を傾けることを学んでいきます。いわゆる非認知能力の成長の一つです。5歳児のリーダーを中心に、4歳児、3歳児、障がいのある子どもの意見や気持ちにも思いを馳せながら、自分たちのことを自分たちで決めていく、子どもたちの集団が成長していきます。集団の成長に合わせて、保育者たちは徐々に子どもたちの集団から身を引いていきます。聖愛園の保育は、子どもたちの集団から、子どものことは子どもに任せて、保育者がどう身を引いていくかという、いうなれば引き算の保育です。

子どもたちの集団づくりには大人の保育者の我慢が必要と書きましたが、当然保護者の理解も必要です。「なんで保育士さんがしてくれないんですか？」という保護者の不安や要望に対して、確固たる信念をもって説明責任を果たし、理解を求め、子どもどうしの育ち合いを共に喜べる信頼関係を作ることも必要です。保護者も思わず応援したくなるような聖愛園の、子ども主体でインクルーシブな保育実践について、エピソードを踏まえながら登壇者の方々や、会場に参加してくださる皆さんと共に考えてみたいと思います。

指定討論者① 末次有加

帝塚山学院大学

近年、障害者権利条約への批准（2014年）やこども基本法の施行（2023年）を受け、インクルーシブ保育の重要性はますます高まってきている。しかしながら、現場におけるインクルーシブ保育への理解や実践は十分とはいえず、専門的知識やスキルの不足、環境整備の不十分さ、保護者との関係形成の難しさといった点から、インクルーシブ保育の実践に対して負担感や困難さを抱えている保育者も

少なくない。また従来の統合保育実践においては、障害のある幼児の集団参加を目指した個別的支援や対応に重点が置かれ、子ども同士の仲間づくりやクラスづくりに対する工夫や配慮について十分な関心が向けられてこなかったように思われる。

今回のシンポジウムでは、長年インクルーシブ保育の実践を継続してきた2園の具体的な取り組みを共有しながら、インクルーシブ保育の実践に伴う諸課題に対する打開策を学ぶとともに、2園それぞれのインクルーシブ保育実践に共通する要素を明らかにしていきたい。それらは一人ひとりの子ども（と保育者）の人権を保障する保育環境や実践を形作る要素であり、さらには、他者との対話を基本とする民主的な社会を創出する社会的主体の育成をめざした保育実践の重要な手がかりになると考える。

昨今の保育現場では、障害児のみならず、外国にルーツのある子どもや貧困家庭の子ども、性的マイノリティなど多様な背景やニーズを有する子どもが増加している。そして一つのクラス内に複数の支援ニーズを持つ子どもが在籍していることも珍しくなく、個々の子どもの人権や多様性に配慮した対応が一層求められている。本シンポジウムを通じてインクルーシブ保育を継続し、深めていくための有意義な議論がなされることを期待する。

指定討論者② 小山 望 田園調布学園大学大学院

インクルーシブ保育を実践するならば、幼稚園・保育所の活動で保育者が計画した「みんなでいっしょ」活動为目标とすることをやめることである。子ども一人ひとりの関心や意欲を尊重して、子ども主体の保育をしていくこと、「みんな違うが当たり前」の保育、それがインクルーシブ保育へとつながっていく。これには今までの保育者主導の保育から子ども主体の保育へと保育のパラダイムシフトが求められる（小山 2023）。インクルーシブ保育では、幼児の多様性と基本的人権を保障したどの幼児も参加できる活動を保障していくことが重要である。幼児期からのインクルーシブ保育の実践は、次世代の共生社会を担う子どもたちの多様性の理解と人権意識の育成にうえでも重要な保育と位置づけられる。今回発表の2つの実践園は、インクルーシブ保育の実践を様々な課題を乗り越えながら、インクルーシブ保育を継続し深めてきた。葛飾こどもの園ではインクルーシブ保育をさらに進めていくために子どもの成長を願う保育者の視点と対応をささえるために保育支援コーディネーターを配置し、子どもと保育者について園全体の問題として支援をしていくことについて報告する。聖愛園では、自分たちのことは自分たちで決めることができる子どもの集団づくりを目的に、保育者が子どもとのかかわりをしながら徐々にそれを減らしていくかを保育者間で情報共有しながらインクルーシブ保育を進めている。事例を通じて、インクルーシブ保育マインドとは何かについて討論を通じて明らかにしていきたい。

文献 小山望編 2023)「だれもが大切されるインクルーシブ保育—共生社会に向けた保育の実践—」加藤和成（葛飾こどもの園幼稚園）、尾埜健二（認定こども園聖愛園）他

自然災害と保育

～いのちを守るためにできること～

〇企画・司会 長櫓涼子（倉敷市立短期大学 保育学科） 話題提供者 千葉直紀（上田短期大学 幼児教育学科）
 話題提供者 岡野一郎（倉敷市保健福祉局子ども未来部） 話題提供者 平岡敦子（倉敷市立短期大学 保育学科）
 指定討論者 小久保圭一郎（倉敷市立短期大学 保育学科）

1. 企画趣旨

日本は自然災害の多い国である。地震はもとより、近年では気候変動に伴う台風の甚大化や豪雨災害など人々のいのちや生活を脅かす事態が頻発している。保育現場においても自然災害から子どものいのちを守る意識が高まっているが、私たちはどれだけ具体的な想定のもとに防災・減災の取り組みができていのだろうか。

本企画では、自然災害について、突発的な発生が高い災害と、ある程度の予測が可能な災害を想定し、近年、我が国において頻発している地震や豪雨に焦点を当てる。そして、これらの自然災害を実際に経験し、現地において保育に関わる支援や復興に携わった方々に話題提供を頂く。本企画における3名の話題提供者は、2011（平成23）年3月発生の東日本大震災や、2018（平成30）年7月発生の西日本豪雨を実際に経験されている。本企画のテーマに沿って、「あの時、何が起こっていたのか」という視点で、災害の発生直後からその後に至るまでの対応や支援について経験を語る。そして、それぞれの体験を踏まえて見えてきた被災地における保育現場での課題を取り上げる。この企画を通じ、参加者と共に自然災害を「自分にも起こり得ること」という認識のもと、子どものいのちを守る保育を実践するための防災・減災の知識を深めたい。

【倫理的配慮について】本演題に関連し、個人や施設が特定されないよう配慮すると共に、筆頭著者及び共同演者に開示すべきCOIがないことを確認した。

（倉敷市立短期大学保育学科・長櫓涼子）

2. 話題提供

2-1. いのちの守り手として備える

私は現在、保育士を退職し保育者養成校で養成・研究をしている。東日本大震災当時は、仙台で保育士をしていて、保育歴5年目だった。地震発生直後、私は休憩中だった。経験したことのない大きさの揺れの中を休憩室から大急ぎで担当する3歳児クラスの子どもたちのもとへ走った。午睡中の子どもたちは、保育室の中央に布団を被せられて避難していた。その後も余震が続き、揺れに強弱はあるものの、ピタッと揺れが止まるという感覚はしばらくの間無かった。天候の悪化もあり、最終的には遊戯室に避難という形となったが、それも本震からしばらくしてからだった。

沿岸部の園の様子を聞くと、「5分で園庭に避難」など本本当に迅速な避難をしていて、学べば学ぶほど各園で色々な避難の仕方があったことが分かる。それと同時に色々な反省点も見えてきた。当時勤めていた園は、宮城県の内陸に位置する園であったことから津波の心配はなかった。また、園が当時築6年目で耐震についても問題なかった。さらに、東日本大震災の2日前に震度4の地震があり、当時の園長の指示により棚の上に置いてあるものは全て押し入れ等にしてしまう対応をしていたことから物の落下等の被害もな

かった（京都保育問題研究会（2024）『保育びと』25号）。

当時を振り返り、最も驚くことが保育士5年目という経験がまだ浅い頃に直面した災害だったということである。当時は、会議等でどう避難するか等話し合ったこともあったと思うが、それ程印象に残っていない。私自身も小学校の頃から1978年に発生した宮城県沖地震については色々な方から話を聞く機会があり、近いうちに大きな地震が来るかもしれないという思いは持っていた。しかし、どれ程当事者意識を持って避難訓練や避難を行っていたかという点についてはそれ程強い当事者意識があったとは言えない。そうなると、いくら園での避難訓練や避難の仕方の確認を行っていたとしても、当事者意識が無ければただのデモンストレーションに過ぎないのである。例えば、クラス内で意識的に避難の仕方を話し合うことや月案や年間計画に防災の視点を入れ込み、実施し振り返るなど、対策を話し合う機会も必要だろう。または会議等においてもどこまで全体で議論を行ったのかという点についても課題がある。災害時は、「想定外の事態」についても「具体的に」意識することが求められる。例えば園長が不在の時はどうするか、主任の先生が居なかったらどうするか、クラス担任が休みだった時はどうするか。避難する際に天候が悪かったらどうするか、散歩中に災害に遭ったらどうするか等、考えなければならないことは沢山ある。ICTが普及している現代は、停電時に出欠席や人数把握をどうするかなども考えなければならない。あらゆる想定を、当事者意識を強く持ち考えていかなければならないのである。

（上田短期大学幼児教育学科・千葉直紀）

2-2. 2018年西日本豪雨災害からの教訓

2018年7月5日から8日にかけて猛威をふるった西日本豪雨により、西日本の多くの地域で河川の氾濫や浸水害、土砂災害が発生した。倉敷市においても、2日間で年間降水量の約3割に相当する豪雨となり、特に被害の大きかった真備地区では、国管理の小田川をはじめ、県管理所管の末政川・高馬川・真谷川・大武谷川において8か所で堤防が決壊し、7か所で一部損壊・損傷となり、大規模な浸水被害が発生した。この災害により、真備地区4,400ヘクタールのうち約1,200ヘクタール、5,700棟超の住家が浸水する被害を受けた。

真備地区の保育所等は全5園、幼稚園は6園中3園が被害を受けた。被災を受けた保育所等については、休園措置後、7月19日から他地区の施設等で、緊急代替保育の実施を行うとともに、復旧作業の保護者のため、真備地区内での保育の再開を目指し、幼稚園が夏休みとなる7月20日から8月31日まで真備地区で被災していない幼稚園3園を活用した保育を実施し、土日についても、公立の保育所・幼稚園のOB職員や学生ボランティア等の力をかりて

保育を実施した。

9月1日以降順次、保育所等については、仮園舎等を活用し、保育を再開するとともに、幼稚園については、被災していない園等での合同保育を実施した。復旧作業を終えた園から順次、元の場所で保育を再開し、2021年11月に全損した保育園の新園舎が完成し、全面的な復興となった。

全市的には、市内に特別警報が発令されていた間は、保育所等を公立民間の全園で休園措置を実施し、片付け作業の手伝い、被災園児の受け入れなどの復旧作業を公民の全園で実施ができた。

さらに、もともと、保育士等から「避難情報による園の運営のあり方について改善してほしい」という声を受け、対応策を検討していた。川が決壊したらあつという間に浸水し、そんな状況のなか、保育士1人で複数の園児を避難させることができるだろうか、保育所等は園児の安全を守ることはもちろんだが、保育士等の職員の安全も考えなければならないという考えのもと、市長が「保育所はできるだけ休園しない」という社会の風潮をかえるため、大きな決断を行い、倉敷市では、被災後すぐに、防災情報に基づく、市としての統一対応措置（レベル3以上で休園等）をとるようにした。

また、非常時は情報が錯綜するため、民間保育所等を含め保育所等からの問い合わせに対する指示を保育所担当課の1か所から発信するように決め、災害等が発生する恐れがある場合など、保育所等の担当課が24時間体制で、関係部署から情報を集め、最適な方法を考えて発信を行い、市の責任下で園や保護者へ対応策を出している。

倉敷市では、「どうすれば、本当の意味でお預かりしているお子様の命を守ることができるのか、保育士・保育所だけでなく、行政としてのやれる責任を果たす」を、西日本豪雨災害の教訓としている。

（倉敷市保健福祉局子ども未来部・岡野一郎）

2-3. 被災と保育者と保育者支援におもうこと

我が国はあらゆる災害の影響を受けながら、生活を営む国である。そのような環境の中、先人からの教えを辿りつつ、多くの研究者や実践者らが「災害」を研究し、我々の明日を「災害」を在るものとしながら、命と暮らしの保証のための人知の醸成に研鑽する姿に支えられている。そこから様々なセオリーが生まれ、我々の実践力も向上の機会に恵まれつつある。

これまで様々な「災害」を経験してきたなか、倉敷市での平成30年豪雨災害被災とその支援の経験は、発災から6年を経過した今も継続している。被災によって多くの人は程度に違いはあれど心身の外傷を被り、喪失を経験する。被災を経験した地には、その影響を受けた人が暮らし、また経験を共有しようという支援者や関心のある者達が集う。そのダイナミクスはそれぞれの思いのエネルギーが通常より高く、独特である。また、常軌を逸した被災現場の凄惨な様子に、外来者はその雰囲気にも呑まれ、如何してよいのか、何をすべきか戸惑う。被災地には明らかに支援ニーズは存在するが、その受援力は発揮されないことが多い。しかし、そのニーズが満たされない場合に生じるリスクは生命や生活への影響をハイレベルに高める。きっと、多くの人々はそのリスクの存在を既知の経験から感じているはずである。しかし、その対応、支援の向上には数多

く課題が存在していることを、今も被災地を訪れるたびに痛感する。

被災地の保育の現場には、被災により傷ついた人たちがいろいろな思いを背負い、集う。その現場にいたことが被災の経験であり、保育者もその類にもれず、発災から保育の現場にとどまっていることで被災経験を積み重ねていることを、どこか置き去りにされていて、疲弊する事さえ許されざる現状である。被災地において多方面から保育者への期待は高く寄せられ、その役割も多岐にわたる。実際、子どもとその家族のためと使命感で従事する保育者は、被災した自らとその家族を顧みる時間を抑制しながら保育に従事する現実があり、最近ではその影響を問題視しなければならぬという声も聴かれるようにはなってきたが、具体的な支援の検討は聞こえてこない。被災地で被災者が被災者を支援する現場への支援は、そこに暮らす人の生活や地域の存続のためにも、そして当事者全ての安心、安全のためにもハイレベルに必要である。

これまでに起きた災害の経験を、報道や語りなどで我々は触れる機会があふれる昨今、これをすべて「他者事」とせず、「わが事」とする当事者意識への階段を上る力として、それが起こりうる災害への備えの原動力になるという事を、これまでの活動経験から実感する。命を守る備えのために、自ら気づくこと、自らの学習のレディネスを高めること、自ら行動を起こすこと、全ての答えの種は、自らの中にあることをいい加減我々は気づき、実践する時期なのではないか、被災者の声とともに届けたい。

（倉敷市立短期大学保育学科・平岡敦子）

3. 指定討論

私が「自然災害」を肌で感じたのは、2011年3月11日のいわゆる「東日本大震災」である。当時論者は千葉県の保育者養成校に勤務しており、地震発生時は研究室で学生指導をしていた。震源の東北から離れた千葉県でも、私がこれまでに経験したことのない激しい揺れに、頭が真っ白な状態になった。ひとまず学生と机の下に身を隠したものの、その後はどうするのがベストなのか判断つかない。とりあえず研究室のドアを開けて出口の確保、廊下に出て同じフロアの教員と一緒に学生を連れてグラウンドに避難した。振り返ってみると、私の行動は決してベストだったとは思えない。学生たちが無事だったからよかったものの、何かあったらそれこそ取り返しがつかなかった。その時まで私は、自然災害に対し「当事者意識」を持たず、「他者事」として捉えていたのだと思う。保育現場で避難訓練の経験もあったし、災害の話を幾度となく聴いていたにもかかわらず、である。これ以降、私は、以前より自然災害を身近な「わが事」として捉えるようになったと感じている。しかし一方、自分自身が経験しないと、当事者意識を持ち、自然災害をわが事として捉えることが難しいとすれば、避難訓練や災害の話を聴くことは意味がないのであろうか？決してそのようなことはないはずである。そもそも、避難訓練を経験し災害の話も聴いても、当事者意識をもてなかったのはなぜなのだろうか？そして、自然災害をわが事として「自分にも起こり得ること」と捉えるにはどうすればいいのか？そして、実際に起こったらどうすればいいのか？これらの問いについて、話題提供者の事例や本シンポジウムでの討論を通して考えてみたい。

（倉敷市立短期大学保育学科・小久保圭一郎）

ろう教育におけるデフフッドの観点から「遊び保育」を考える

企画 新井孝昭 (元筑波技術大学) 河邊貴子 (聖心女子大学現代教養学部)

話題提供 戸田康之 (特別支援学校大宮ろう学園幼稚部) 松永愛子 (目白大学人間学部) 狩野奈緒子 (桜の聖母短期大学)

【企画趣旨】

「遊び」は幼児の自発活動であり、発達に重要な役割を果たす。このことは聴覚に障害をもつ幼児（以下ろう児）であっても例外ではなく、ろう教育においても遊びの重要性は問われ、環境のあり方を見直し続ける必要がある。

一方、聴覚に機能障害をもつ幼児は、その多くがろう学校（特別支援学校）幼稚部で幼児教育を受けている。ろう学校では、長年、聴覚を使うことを前提とする音声日本語とそれをベースにした書記日本語の習得が重要かつ優先的な教育課題であるとして、日本語の音韻を意識させる指導的実践が重ねられてきた。そのため、ろう学校幼稚部における遊びは、聴覚障害児への指導的教育の一環として位置づけられることが多く、教師の立てたねらいを達成するための手段として扱われる実践も見られる。そのような「遊び」は幼児の自発活動としての遊びと言えるのか。

ろう児は視覚（見ること）によって情報をとりこむ。ろう児の遊びをよく見てみると、彼らは「見る」ことによって遊びの状況や展開を共有しようとしており、「見る」「見られる」関係の中に豊かな伝え合いが見られる。これは「眼の人」であるろう児ならではの遊びの特徴である。

このろう児ならではの生き方、すなわちデフフッドの観点から遊びを見ることによって、私たちは多くの気づきを得ることができる。聴覚に障害が「ある」「ない」にかかわらず、大人による聴覚優位の遊びへの介入が多くはないか。

「見る」ことの意味を捉えた保育環境の見直しが行われているか。本自主シンポジウムでは、ろう教育におけるデフフッドの観点を取り入れた「遊び保育」の実践を足がかりに、それぞれの立場から、「遊び保育」を語り合いたい。

【倫理的配慮】

話題提供者1は、研究の対象となる当該学校の学校長に対して口頭にて研究の目的や概要の説明を行い、事例対象となる幼児の個人が特定されないように配慮すること等、研究倫理を遵守することを伝え、了承を得た。

また、話題提供者2と3は、それぞれの大学の研究倫理委員会の承認を得た上で研究を実施し本シンポジウムの話題提供に臨んでいる。

【話題提供1】戸田康之

埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園には、乳幼児教育相談・幼稚部・小学部・中学部・高等部・専攻科があり、聴覚障害をもつ幼児児童生徒が在籍している。幼稚部における教育は、「特別支援学校幼稚部教育要領」に基づき、「幼稚園教育要領」に準ずる教育を行うものとしている。

ろう学校における教育「ろう教育」は、聴覚を使うことを前提とする音声日本語とそれをベースにした書記日本語の習得が重要な教育課題とされ、長年、全国のろう学校では手話を使用することが禁止されていた。平成に入り、徐々に手話の使用が公に認められるようになってきたが、音声日本語と書記日本語の習得が重要な教育課題の位置づけは変わらず、言語指導的（聴覚学習、発音指導、音韻指導、日本語指導等）な側面が色濃く引き継がれている。幼稚部においても、言語指導を中心とした日課が組まれ、本来の「あそび」の姿とは乖離している状況である。

本校幼稚部においても15年ほど前までは、同じような状況であったが、幼児教育専門の外部の助言者を継続して招き、幼稚部内での教員の研修や議論を積み重ね、幼児にとっての「あそび」環境を問い直し続けて、今に至る。

また、大宮ろう学園の学校重点目標として、「デフフッドの視点を踏まえた授業作り」を掲げている。「デフフッド」とは、聴覚障害者を「聴覚障害がある者」として捉える（医学モデル・社会モデル）のではなく、「言語として手話を使い、聴者に劣ることなく、ろう文化の中で生きる者（ろう者）」として捉える（文化言語モデル）概念である。そのことを踏まえ、本校幼稚部では、あそびや生活の環境の中で、人やモノやコトとの関わりを通して、子どもたちが「ろう」として自分らしく生きることを支える保育を大切にしている。

普段の生活の中で、教室や遊戯室、園庭などで様々なごっこ遊びが展開されている。今回取り上げる「テーマパーク遊び」の事例は、一人の幼児の再現遊びを、幼稚部全体の遊びへと昇華させた事例である。年間指導計画や学期や月の予定の中に計画していない内容であったが、ある幼児が家族でテーマパークへ行った経験を、遊びの中で再現する様子がみられたことを汲み取り、教員集団として一つのテーマをもった園庭環境を構築し、それぞれの幼児に合わせて遊びを発展させるための援助を行った。そのことを話題提供したい。

【話題提供 2】松永愛子

保育観察・園内研修講師をさせていただく中で、気づいたこと 2 点を中心に共有したい。

第一に、保育観・子ども観について。大宮ろう学園では「子ども達は、この世を生き抜くための力を秘めて生まれてきている。その力が、様々な環境と出会って花開いていく姿を、その都度、一緒に喜んだり、驚いたりしながら生きる」という保育観・子ども観が働いているように思う。従来の言語指導が、子どものスキル不足を補うためのプログラムにそった教育であったとすれば、それは大きく異なる。

先生方の保育観の表れの 1 つに、保育記録がある。いきいきした遊びの描写や、子どものさりげない反応、保育者の喜びや戸惑いを含めた気付きが、日々蓄積されている。一方で、週や月のねらい等はあまり意識されていない。つまり、事前に設定された計画を実行する教育ではなく、事後的に表れる子どもの経験の総体としての「遊びの履歴」を教育ととらえているといえるだろう。将来的に「遊びの履歴」が蓄積されれば、「傾向」が把握され、「ねらい」が生まれる可能性もあると思われる。しかし、現状、様々な理由から、そのようにはなっておらず、なるべきかどうか議論が必要かもしれない。それでも、この園には、確かに喜びにあふれた子どもの生活がある。それはなぜかを考えたい。

第二に、子ども達の世界のとらえ方の特徴の一つについて。聾の子供達は、遊びに夢中になりながらも「自分と相手の位置取りや状況を俯瞰的にとらえる感覚」を働かせ、「場」の意味に敏感である。私は、戸田先生の鬼ごっこの記録等に助けられつつ、徐々にこの特性に気づいていった（先生方にとっては当然のことであった）。例えば、剣をもって戦いごっこをする子ども達は、相手と自分の立つ領域を意識し、それぞれの想像上の「陣」からフェンシングのように剣を扱う楽しみ方を生み出す。また、例えば、意見のある子・困っている子は、手話を見てもらうため、みんなの前に立つ。するとみんなは、その子の位置取りから、敏感に状況を察して注目する。表現者にスポットライトがあたるような瞬間である。保育者は、子どもの気持ちに寄り添いつつ、人前に出るスタートラインに立てるよう援助している。

先生方は、このような子どもの世界のとらえ方を踏まえた環境構成について関心を持っている。俯瞰的に状況をとらえる子ども達にとって、園のどこでどのような遊びが生まれる傾向があるか、視覚的に、経験的にイメージできることは重要である。逆に、どこで何が起きているのか予測しづらい混沌とした保育室では、子どもと環境との応答は生まれにくいだろう。

そこで今、かつての言語指導の名残である「鏡」に、保育者は注目している。保育室の隅に設置された大きな観音開きの鏡から、子ども達は、美容院ごっこ・ネイル屋・ステージごっこ等多くの遊びを生み出してきた。

「鏡」を表現遊びが生まれやすい場としてとらえ、保育者が意図的に環境構成した時、子ども達はどのような姿を見せるのか。先生方は今、試行錯誤しつつ子どもの反応を見守っている。当日は、試行錯誤の過程や成果についても、話すことができるのではないかと思います。

【話題提供 3】狩野奈緒子

本発表では、本学保育者養成教育課程の中で、大宮ろう学園幼稚園部での保育実践について、筆者と学生の参加観察の経過と成果について報告する。

保育者養成課程の中核として、保育実習と幼稚園教育実習が位置付けられている。学生には上記の実習の目的として回を追うごとに体験的に保育内容の理解を深めることが求められる。

一方、実習園の保育理念、保育目標や保育者個人の保育観まで多様であり、保育の中心にある「遊び」の意味の捉えや実践、「遊び」の中での子どもの育ちの捉え、育ち得る環境についてなど、学生達は実習進行中に理解しきれず帰校し、事後の各授業で徐々に整理していくことになる。

2023 年 4 月、筆者と大宮ろう学園幼稚園部の保育の出会いから端を発し、授業内で 1、2 年生学生へ大宮ろう学園の保育実践を紹介したところ、筆者担当卒業研究ゼミの学生たちが「是非 参加観察に行きたい」と即座に反応した。学生たちは、動画や戸田教諭の論文¹⁾ から受けた印象が、保育の本質的部分に触れていることを感じ取っていた。

2 年にわたって、筆者は卒業研究ゼミの学生たちを引率し、1 日ずつ保育参加観察の機会と、学部研修会と懇親会まで、とても充実した学びの時を過ごすことができた。

参加観察では、幼稚園部の「見せることば」²⁾ をコミュニケーション手段として使いこなす園児たちが存分に自己発揮し、手話未経験の学生たちを自分たちの「遊びの世界」にいざなう姿は圧巻であった。参加当初、大いに戸惑いの表情を見せながら、子どもが全身で学生に遊びのイメージを伝えようとする姿を懸命に読み取り、その世界の「仲間」として入ろうとする学生の変化も圧巻であった。

本学では、2006 年保育者養成課程開設以来、地域親子の交流と遊び場、そして学生の教育の場として「親と子のひろば」と、地域保護者と教員、学生が共同運営する「さくらっこ広場」を開催してきている。担当教員の専門性に関連して、障がいのある子どもも、隔てることなく参加してきている。子育て支援広場において、インクルーシブな保育環境と、遊びの場を保障できるための子ども理解の深化は、学生達が卒業後に向かう現場における、保育の質の構築に連続するものと考えらる³⁾。

発表では、大宮ろう学園幼稚園部の参加観察を経た学生たちの、自らの保育観や遊び観の基盤となる子ども理解と援助が深化する経過をスライドと一部動画で報告する。学生達がまとめた筆者の卒業研究ゼミ「特別研究 こどもとことば」の成果について、「親と子のひろば」「さくらっこ広場」の保育運営における学生の考察も含めて、報告する。

文献

1) 戸田康之 (2020) 大宮ろう学園幼稚園部における教育実践―「ろう保育」や「ろう通訳」などの取り組み。『手話学研究』29 (2), 20-29.

2) 西岡けいこ (2023) みんなが「見せることば」で話す幼稚園―メルロ＝ポンティの身体論から読み解く―。教育哲学会『教育哲学研究』第 127 号, 77-99.

3) 狩野奈緒子 (2023) 保育者養成校で行う地域子育て支援者育成の再考―桜の聖母短期大学「親と子の広場」の機能の変遷を経て―。桜の聖母短期大学紀要 第 47 号, 47-58.

「こども誰でも通園制度」の意義と地域における保育施設の役割

—こどもの育ちに焦点をあてて—

企画者 高辻 千恵 (大妻女子大学)

話題提供者 尾木 まり (子どもの領域研究所) 堀 科 (東京家政大学) 堀 昌浩 (認定こども園さくら)

指定討論者 倉石 哲也 (武庫川女子大学) 坂上 裕子 (青山学院大学)

【企画主旨】

「こども誰でも通園制度」について

令和6年6月に成立した子ども・子育て支援法等の一部を改正する法律 (令和6年法律第47号) により、保護者が就労していなくても、月一定時間までの利用可能枠の範囲で保育所等を利用することのできる新たな通園給付 (乳児等のための支援給付) として、こども誰でも通園制度 (以下「本制度」という。) が創設された。

本制度は、令和5年度に実施された「保育所の空き定員等を活用した未就園児の定期的な預かりモデル事業」 (以下「モデル事業」という。) と令和6年度の「こども誰でも通園制度 (仮称) の本格実施を見据えた試行的事業」 (以下「試行的事業」という。) をふまえて、令和7年度は地域子ども・子育て支援事業のひとつに位置づけられ、すべての自治体において実施される新たな給付制度としては令和8年度から開始されることとなっている。

また、本制度は、児童福祉法に新たに規定された「乳児等通園支援事業」において、満3歳未満で子どものための教育・保育給付を受けていない者 (安全面の配慮等により基本的には生後6か月以上児を想定) を対象とし、事業所については市町村が条例で定める基準に適合している場合に認可を行う仕組みとなっている。保育所以外にも、幼稚園、小規模保育事業所、家庭的保育事業所、地域子育て支援拠点、児童発達支援センター、認可外保育施設など、多様な施設・事業での実施が想定されている。

利用時間は、「月10時間以上であって乳児等通園支援の体制の整備の状況その他の事情を勘案して内閣府令で定める時間」が上限とされている (実施が難しい自治体については2年間の経過措置)。また、利用者が複数の事業所に登録して利用することや、居住地以外でも利用することが制度上可能である。いずれにおいても、利用者は市区町村による認定を受けて利用前に利用者とこどもの情報を登録し、事業者との面談を経て予約、利用開始となる。登録情報や利用状況のデータ管理、利用予約の管理、事業所から市区町村への請求書発行に関しては、各自治体・事業所・利用者が利用することのできる総合支援システム (仮称) の構築がこども家庭庁において進められている。

さらに、利用可能枠のあり方や安定的な運営の確保、人員配置、設備運営基準など、制度の具体的内容については、令和6年6月から開催された「こども誰でも通園制度の制度化、本格化に向けた検討会」において自治体、各事業者団体の代表、学識経験者等による議論が行われ、同年12月にとりまとめが公表された。あわせて、制度実施に際しての手引きの素案も示されている。今後、試行的事業の実施状況等も踏まえながら、さらなる検討・準備が進められることとなっている (令和7年1月10日現在)。

本シンポジウムの目的・内容

本制度は、「すべてのこどもの育ちを応援し、こどもの良質な成育環境を整備する」ことを目的に掲げ、本制度の利用によりこどもが様々な関りや経験を得られることは、こどもの育ちに大きな意義があるとしている。背景には、0～2歳児の約6割を占める未就園のこどもを育てる家庭の多くが、地域のなかで外とのつながりをもちにくく、子育ての悩みや不安を抱えやすい孤立した状況にあるという社会環境がある。

こうした考えのもと、従来の一時預かり事業との違いとして、本制度は保護者のための「預かり」ではなくこどもの育ちを第一義としていること。また給付制度であることから、すべての自治体において、対象のこども (障害児・医療ケア児等を含む) であれば誰でも利用できることがあげられている。

一方、本制度をめぐっては、低年齢のこどもを限られた時間で受け入れることへの懸念や現場の保育者の負担感、人材確保や費用面での安定的な運営の難しさなどが当初から指摘されてきた。また、待機児童問題が残る地域等の受け皿や、多様な実施主体が想定されるなかでの事業の質をどのように確保するかといった問題もある。

これらの体制・運営面の課題とともに、支援の環境や内容についても検討が必要である。地域によってこどもや子育て家庭をとりまく実情は多様であり、そうしたなかで各施設・事業のもつ環境や保育者の専門性など、それぞれの強みや資源を生かした支援の工夫・充実を図っていくことが重要と考えられる。この時期のこどもの発達や個人差、家庭環境や親子の関係、現在の地域や家庭におけるこどもの遊びや生活経験の実態に即して、これまで保育や子育て支援において培われてきた様々な知見を新しい取組に生かしていくことが求められる。

そこで本シンポジウムでは、こどもの育ちに焦点をあて、本制度の意義を改めて明確化したうえで、本制度がこどもにとってよりよいものとなるために、地域や現場では今後どのようなことが必要となるのか、また、地域において保育所等が今後どのような役割を期待され、担うのか、その展望と課題について議論を深めることを目的とする。国の検討会及び試行的事業等を踏まえながら、利用者・事業者・保育者の各視点から話題提供し、これを踏まえてこども家庭福祉と乳幼児期の発達の観点から論点の提示と質疑を行う。

【倫理的配慮】

本シンポジウムにおいて実践事例を紹介する際には、仮名を使用するなど、個人情報の保護に十分に留意する。

参考資料 子ども家庭庁「こども誰でも通園制度の制度化、本格実施に向けた検討会」

<https://www.cfa.go.jp/councils/newkyuufudaredemotsuen>

【話題提供者の発表内容】**こども・保護者の視点から****尾木 まり**

＜こどもや子育て家庭にとっての意義＞

近年、こども時代から大人に成長する過程で、こどもと触れ合う経験や、子育てをする人を身近に見たことがない人が増え、出産後の子育てでは身近な親族や知り合いの支援や助言を受けることが難しい家庭も増え、保護者が周囲の援助や助言を受けながら、子育てが伝承され、親として成長していく機会が減少している。

子育て家庭の孤立がこども虐待に発展する可能性も指摘される一方で、子育て家庭の孤立はこどもの孤立も意味している。未就園のこどものなかには、3歳くらいまで保護者とのかかわりの中だけで成長する場合もある。

本制度は、保育を利用していないこどもに対して、家族とは異なる保育の専門家が接する機会や、家庭とは異なる環境で年齢の近いこどもたちとの交流の機会が提供され、それがこどもの成長発達に好ましい影響を及ぼすことが期待されている。また、保護者に対しては、「親が全ての責任を負ってこどもを育てなければならない」という重圧から解放され、頼れる人や場ができ、相談に応じたり、こどもの様子を見てもらえる人がいることを実感でき、安心して子育てできるようになることが期待される。また、こどもと接した保育士からの報告はこどもの成長を客観的に知る上でも有益であり、保護者が気づかない成長を伝えてくれることは保護者自身が自分の子育てに自信を持つことにつながる可能性もある。

さらには、保護者は同じくらいの年齢のこどもを持つ保護者と出会うであろうし、地域にある子育て支援の場等の情報を知り、親子の活動範囲を広げる契機にもなり得る。

本制度の利用には、保護者がリフレッシュしたり、日頃できない所用を済ませたりすることに対して期待が大きいところがあり、その結果としてこどもに余裕をもって接することができる効果もあると考えられるが、それが第一の目的ではなく、副次的に得られる効果であることをもう少し声高に伝えていく必要性を感じている。

保育者・実施施設の視点から**堀 科**

＜保育者・事業者（実施施設）にとっての意義＞

本制度の対象となる低年齢児にとって保育の場は、従来、保護者の就労等の要件による「保育を必要とする」（児童福祉法第 39 条）こどもに対するものであったが、本制度の導入により、これらの要件によらず、全てのこどもたちに保育の場が開かれるということになる。その点において、本制度は新たな保育の形であるといえよう。

本制度の保育者にとっての意義としては、これまで在園の親子に限られていた専門的関わりが、地域のこどもの育ちやその保護者に対する助言などに広げられるという点がある。従来の一時預かりとの違いの一つとして、定期利用が推奨されているが、本制度によりこどもたちは継続的に園に「通う」機会を持つこととなる。また事業者にとって本制度は、人口減少時代の園運営において、保育所等の多機能化の柱であり、また、我が国の保育の資源を維持し得るとした視点、さらに地域における子育てのセンターとしての役割がより高まるといったことが期待されている。

試行的事業を導入している園の取材においても、こども

の育ちにふさわしい場として整えられた保育環境の中で、こどもたちが保育者を抱き所として生き活きと過ごしている姿や保護者からこどもの育ちを実感できたとする喜びの声が届いていると伺った。こどもにとって保護者以外の信頼できる存在に出会えることは、近年注目されている協同養育 (Hrdy, S. B. 1999[2005]) やアロマザリング (根ヶ山ら 2010) ・アロペアレンティングの観点からもこどもの育ちに影響が大きい。さらには、質の高い人的環境の充実に加え、こどもの育ちに適した物的・空間的環境が整えられた保育の場は、こどもの多様な経験につながり、人や物への興味や関心の広がりが期待される。

上記のような専門性の発揮が期待される一方で、本制度が実施される保育の場は、多様な種別が想定されており、低年齢児の育ちに適した環境の確保と整備が急務である。本制度の理念を実現するためにも、今後人員配置を含めたこれらの課題を見据えつつ、保育者の専門性を活かした取り組みの可能性について探りたい。

Hrdy, S. B. (1999) Mother Nature: A History of Mothers, Infants, and Natural Selection. New York: Pantheon. 『マザー・ネイチャー 上・下』(2005)塩原通緒

(訳) 早川書房
根ヶ山光一・柏木恵子 (2010) 『ヒトの子育ての進化と文化：アロマザリングの役割を考える』有斐閣

モデル事業・試行的事業の実施経験から**堀 昌浩**

＜こども誰でも通園制度の取り組みと課題について＞

筆者らの園では、子育て支援センターを窓口とし、同年齢の保育室での保育と一時預かり保育を行っている。令和 5 年からモデル事業として「こども誰でも通園制度」を導入した。この制度は、多くの家庭に保育の選択肢を広げることを目指しているが、導入当初は保育者の制度理解が課題となった。

また、園の理念である「子どもたちの夢や願いを叶える保育を行う」を実現するため、「こどもはこども社会で育つ」というメッセージを地域へどのように発信するかという点にも課題があった。この解決に向けて、SNS を活用した情報発信を始めた。従来のホームページでは未就園保護者に情報が届きにくいという現実を感じたことが背景にある。

現在、こども誰でも通園制度と一時預かり保育を合わせて、クラス定員の 5% 程度 (20 名定員中 1~2 名) の受け入れを行っている。この数字は、一時預かり保育の経験やモデル事業で得た試行錯誤の結果、就園児の「こども社会」を未就園児と良い形でシェアできる割合として設定した。制度利用者の保護者からは、「就労していなくてもこどもを預けられることを知り安心した」「園の保育理念に共感し利用を決めた」との声が多く寄せられている。また、「同年代のこどもたちと遊ぶことで多くを学んでいる」と実感する保護者も多く、さらには「こどもの前で笑顔の時間が増えた」という感想もいただいている。これらの声は、本制度の意義を強く後押しするものである。

しかし、園として感じるのは、制度を実際に運営する私たちの視点と、社会全体から見た制度のイメージに乖離があることである。このギャップを埋めることが、「こどもまんなか社会」の推進や質の高い保育の浸透、さらには少子化社会の克服に繋がる重要な鍵であると考えている。

今後も、地域に寄り添いながらこども誰でも通園制度のさらなる改善と普及に取り組んでいきたい。

ことばは、出来事（こと）の端（は）

—「保育（こと）」を丸ごと語り合おう—

亀井湧介（和光保育園）、〇久保健太（大妻女子大学）

鈴木秀弘（和光保育園）、関根優香（うーたん保育園）

村松直人（関東学院六浦こども園）、淀川裕美（千葉大学）

1. 出来事を全体として捉え記述したい 鈴木 秀弘

雨の日、なっちゃんが「みて！」と指さす先に、柱をつたいゆっくり染み出る雨水があつたので、私は「雨漏りしているね」と応えたが、また「みて！」と納得いかない様子である。そこで、もう一度彼女の指さす先に目を凝らしてみると、雨水が溜まり雫になっている状態があつたので「雨の雫だ！」と応えてみる。しかし、それでも「みてて！」と訴え続けるので、私はようやく“みていて欲しいのだな”と気付き腰を据えて見ていると、雫がだんだん膨らんでいってポトンと床に落ちた。その瞬間、思わず「キャッ」「アッ」と声を出してしまう私たち。なっちゃんは雫が膨らんで落ちるまでの間や、その間に生まれた感情を共に味わい響き合いたかつたのではないかと私は思う。言い換えるならば、「雨漏り」

「雫」という言葉で、点に切り分けて欲しかったのではない。なっちゃんの生きている世界、出来事の“まるごと”を私と共に味わい響き合いたかつたのではないのか。

保育者として、保育の出来事を記述することを続けてきた中で、出来るだけ『出来事の全体性（繋がり）を失うことなく捉え記述したい』という想いが強くなってきた。そう思うのは、一方で、出来事を捉え記述しようとした時に、意識的に削ぎ落として来たものが沢山あるからである。出来事を分かりやすく伝える為に整理する必要もある。ついグットストーリーばかりを拾い紹介したくなる性分もある。しかし、一方で、記述する度に、描き切れなかった事柄が残ってしまう感覚が積み重ねられていく。もっと適した言葉（表現）があつたのではないかと、まるで終わりのない言葉探しの旅をしているようだ。

最近、似たような想いを多くの保育者が持っていることを知った。経験や立場を越えて、私たちが現場で感じていることを、まるごと語り合い、保育の記述の可能性を探ってみたい。

2. 言葉で出来事を伝えることは難しい 関根 優香

保育園で過ごしていると毎日さまざまな出来事が起こるが、その多くは次から次へとやってくる出来事に押し流されて、埋もれていって、気がついたら忘れ去ってしまう。ほっこりと心温まるような子どもたちの姿、この子こんなことができるようになったんだ！という驚きや感動、これでよかったのかとモヤモヤが残る自分の保育、バタバタと目まぐるしく過ぎていって子どもの姿を見る余裕もない時間、想像を遥かに超える面白さや盛り上がりがあった瞬間。

どう頑張っても出来事の全てを言葉にして誰かに伝えることはできないし、全てを記録や動画に残すこともできない。

次から次へと出来事は起こり続けるし、目の前のことに対処するだけで精一杯だし、子どもは気づけば驚くほど成長しているし、保育者同士は日々を共にする中であうんの呼吸が生まれていくし、出来事をいちいち振り返る必要なんてないのではないかと、思ってしまうこともある。

でも、時間が経っても心から離れないあの子の姿や表情、自分(保育者)のなかで積み重なっていたモヤモヤ、バタバタと目まぐるしく過ぎていった中でも思い出すと口元が綻んでしまう可愛らしく面白い子どもたちの姿、なぜだか頭の中で何度も繰り返し流れ続けてしまうあやえちゃんの映像と、その周りで起きていた出来事を、誰かに一緒に見てもらいたい。保育の現場で、うーたん保育園のあの時のあの場所で、起こっていたことを一緒に感じてもらいながら、その時保育者が見ていた景色と一緒に見てもらいながら、共に保育を考える機会をいただけたら、こんなに嬉しいことはないと思います。

3. 「ボードフォリオ」と「日記」 亀井 湧介

保育で起きている出来事を言葉にするのは難しい。THE BLUE HEARTS のリンダリンダという曲の「ドブネズミみたいに美しくなりたい 写真には写らない美しさがあるから」という歌詞が思い浮かぶ。ドブネズミみたいな美しさは人間臭さの尊さなのではないか。綺麗な部分だけではない世界が子どもたちとの生活の中には数多くあるなど共感する。良いことや上手にいくことばかりでない。悔しさやずる賢さ等含めて、私が感じている子どもたちと生きている世界を表現したい。しかし、ボードフォリオ(和光保育園ではポートフォリオを個人記録にとどめずに、壁掛けとして掲示している為、ボードフォリオと呼んでいる)で表現しようと思った途端、写真から得られる情報だけに切り取られ、言葉で部分に切り取られてしまわないか。そんな葛藤で書くのをやめる私がいる。

ボードフォリオに書くことで受け手が現れる。受け手が個人の場合なら、ボードフォリオの出来栄が不十分でも対話によって補うことができる。しかし、受け手が多数いる場合、それは難しくなる。特に、保護者にとっては、視えない知らない時間で繰り返された出来事を、私の拙い表現で知る他なく、その出来事の背景にある様々な出来事まで共有するのは難しいと感じる。そんなことを考えているうちに、人間臭さが渦巻いた物語ではなく“何かが出来た”というような分かりやすく誤解を与えないであろうことを書いてしまう私がいる。保護者だけでなく、先輩や同僚がどう受け取るのだろうかという評価も気にしてしまう。

一方で、「日記」となると気が楽だ。今日の出来事の中

に「どうしたらよかったのだろう」と悩んでいたとしても、その悩みに紐づかれて思い起こさせる過去の感情や出来事、未来に起こるかもしれない出来事への期待や不安を含み込んで書くことが自由にできる。

つまり、言葉一つで言い表しきれない感情が常に私の中にあるのだが、「言葉」で表現してしまった途端に、まるで言葉が一人歩きしてしまうかのように、私と見ている世界が違う人（保護者・先輩・同僚）に誤解されてしまうのではないかと、私は怯えている。それでも、私と子どもの間にある物語を表現したい。日記のように、様々な感情や出来事を込めて保育を表現できるような「日記風のボードフォリオ」を書けないかと常にもがいている。

4. 「出来事をことばにすること」村松 直人

保育という営みにおいて、子ども自身、子どもと子ども、子どもと保育者、子どもの〇〇を巡る“出来事”は枚挙にいとまがない、と言ってもいいだろう。そうした出来事を「ことば」にしようとする時というのは、私の心が動いた時であり、子どもの内面が垣間見えた時でもある。「ことば」にしようとするとき、私は「事実」と「思ったこと」を分けて書くことを心掛けている（心掛けていた?）。それは「思ったこと」のように「事実」を書いてしまう危険性を自分なりに感じているからだ。「思ったこと」つまり「見たいように」子どもの姿を捉えてしまうのではないかと自分自身に危惧しているのである。本来は、「事実」があり、それをどのように「捉える」のか「考察する」のかということが重要であると考えているからである。上記の考え方は、読み手が保育者、保護者、外部の方…であろうと基本的には同じではないだろうか。子どもの実態があつて、捉え、読み取り、考察があるということ。

しかし、これらを大切にしながら、子どもとの出来事を「ことば」にしても、その場の雰囲気や空気が表現できていないというジレンマがある。ピチピチの魚のような鮮度抜群の生き活きた出来事も「ことば」にすると鮮度が落ちるのだ。一方、子どもと紆余曲折あつて、今の姿となった出来事も、エスカレーターのようにスムーズな出来事になってしまう。どこか「きれいで」「上手くいっているような」「ことば」になってしまうのである。

子どもと共に暮らすということは、この鮮度、生々しさ、温度感の中に生きている子どもの実態があるはずである。これらを「ことば」にすることによって、保育の現場と研究との橋渡しが可能になってくるのではないかな。

5. 「感じていたこと」が醸すリアリティ 久保 健太

「4.」で村松さんは「思ったこと」と「事実」とを分けた。ここでいう「思ったこと」は、おそらく（保育の場で）「感じていたこと」のことだろう。

村松さんと同じように、ドゥルーズは「感じていたこと（思っていたこと）」と「事実」とを分けた。そして、前者を「㉔ヴァーチャルなもの（潜在的なもの）」と呼び、後者を「㉕アクチュアルなもの（現働化したもの）」と呼んだ。その場のメンバーが「感じていたこと」は見えないはず

だし、聞こえないはずだから、「潜在的」だと呼ばれる。

しかし、「潜在的」だからって、それを切り捨てていいわけではない。いや、むしろ、「㉔ヴァーチャルなもの」は、「㉕アクチュアルなもの」とは別の仕方（そして、両者は重なり合い、絡み合いながら）、「リアリティ（現実性）」を生み出している。

ドゥルーズは「潜在的と呼ばれるものは、現実性を欠いたなにかではない」と述べている（ドゥルーズ, 2015）。保育者たちの実践記録は、その点を見事に語っている。それどころか、「感じていたこと」が書かれているからこそ、その記録からは「リアリティ（現実性）」が匂ってくるし、鮮度、生々しさ、温度感が醸し出されてくる。

というわけで、言いたいことは二つある。一つ目は、「㉔ヴァーチャルなもの、潜在的なもの、感じていたこと、見えないもの」と「㉕アクチュアルなもの」とが重なり合って「リアリティ」が生み出されていること。二つ目は、保育者が「㉔ヴァーチャルなもの」込みで、実践を記述することを尊重できないかということ。何より、保育者は「㉔ヴァーチャルなもの」込みで、保育の「場」を生きているのだから（ドゥルーズ風に言えば、その生（せい）を生きているのだから）。

文献：ジル・ドゥルーズ（2015）内在：ひとつの生 ドゥルーズ・コレクション1：哲学（宇野邦一、監訳）・河出書房新社 pp. 158-165.

6. 保育の記録の文体について考える 淀川 裕美

鈴木さん、関根さん、亀井さん、村松さんの保育の記録やそれを巡る葛藤を読んで／聞いて感じたのは、事例に登場する一人一人の「十全な価値をもった声たち」が生きている文章である、あるいはそういう文章を書こうと試みているということだ。

筆者（保育者）にとって安心して他者に読んでもらえる「グッドストーリー」は、往々にして筆者の声が、事例中の複数の登場人物の声を通して語られている。つまり、筆者にとってよくわからないことや居心地の悪いことは捨象され、筆者が把握できたことだけが語られる。こうした文体のことを、バフチンは「ホモフォニー」（モノローグ）と呼ぶ（田島, 2014; 桑野, 2020）。そうではなく、筆者と同一化しない、筆者が客体化やモノ化しない、筆者と対等に対話する（ときに筆者と対立する）複数の声が登場する「ポリフォニー」的な事例の書き方を模索していると言えるのではないだろうか。

バフチンの言葉を借りれば、他者は「絶対的な他者」であり、究極には分かり合えない存在である。だからこそ相手をわかりたいと思うのであり、わからなさを抱えながらも「わかったかもしれない」という“暫定的な理解”を更新し続けていくことしかできない。その紆余曲折やわからなさを含めて、丸ごと保育の記録に表せたら、筆者自身も登場人物たちも生きている記録になるのではないだろうか。

保育の記録に、そうした未完結の、筆者自身も把握しきれない自身の声と他者の声が、融合せずに、まとまらないまま事例の中で書かれることが、保育を「丸ごと」語り合うことの始まりなのかもしれない。

文献：田島充士 2014 異質さと向き合うためのダイアローグーバフチン論からのメッセージ、心理学ワールド、64、9-12。／桑野隆 2020 増補版バフチンーカーニバル・対話・笑い、平凡社

トライアル・アンド・エラーから学ぶ質の向上を目指す保育マネジメント (4)

—保育実践とマネジメントの両義的方向性—

○田島大輔 (和洋女子大学) 田澤里喜 (玉川大学) 井上眞理子 (洗足こども短期大学) 田中健介 (綾南幼稚園)

企画主旨 (田島大輔)

本企画は、「うまくいかない」と葛藤し、「これでいいのだろうか」と苦悩するプロセスにこそ、保育の質向上につながる学びの契機があることに注目し、「実践から保育を学ぶ」意義を再考することを目的とし、今回4回目となるシンポジウムである。

前回のシンポジウムでは、園長や運営者などの管理職ではないミドルリーダー (副園長、主任、学年主任など) に焦点を当て、実践の中で生まれた試行錯誤のサイクルについて考察した。副園長と現場リーダーの2つの事例を通して、行事改善の試行錯誤や暗黙のルールの見直し、それぞれ新たな文化を生み出す契機となることが明らかになった。このような協働的な対話や更新の営みが、園の「らしさ」を生み出し、保育の質向上に繋がることが示された。

厚生労働省 (2020) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会「議論のとりまとめ」では、保育実践の質の確保・向上に向けた取組のあり方が検討され「日々の保育の振り返りや対話、記録は、様々な取組の土台となるものであり、各現場においてこれらの充実を図ることが求められる。」と述べられている。保育実践を中心にし、日々の保育を振り返ることが質の向上に向けた取り組みに繋がり、そのサイクルこそが大切ではある。一方で、それぞれの立場により振り返る視点やアプローチの仕方、試行錯誤のサイクルも保育という営みの中では大切になってくるであろうし、視点の違いもある。

そこで本シンポジウムでは、実践現場からのマネジメントと、俯瞰的な立場からのマネジメントの両義的方向性から、保育の質向上を目指すマネジメントについて考える。話題提供を基に、どのように試行錯誤を重ねながら、保育の質向上に繋がる方向性を探り議論していきたい。

倫理的配慮

本シンポジウムは、幼稚園園長による当事者研究が中心となるため、事例を扱う場合は、個人が特定されない様に十分に配慮する。

実践提案：両義的方向性のマネジメント (田中健介)

1. 変革の背景

筆者は保育養成校卒業後、私立幼稚園にて6年間の勤務を経て、現在は父が理事長を務める幼稚園に戻り5年目を迎えた。この間、担任・学年主任・副園長と様々な役割を経験し、現在は園長という立場から、自園の保育のあり方を見直すことに力を注いでいる。

自園に戻り、保育に携わるなかで次第に違和感を抱くようになった。カリキュラムに子どもを当てはめていく計画先行の保育や、毎年恒例や伝統という名のもとに、形骸化して繰り返される活動や行事が目立ち、子ども主体の保育とはかけ離れた実践のありように対する違和感であった。

また、こうした現状は保育に細かな制約と暗黙の了解を形成し、理想とする保育を実践できない閉塞感があった。

子どもにとってよりよい保育とは何かということを探索しながら、同時に職員にも子どもと共に創る保育の魅力を味わってほしいという思いをもって変革を進めている。

2. 理想の変革像を求めて

保育を変えていくとき、特に気を配ったのは現場の保育者の意見や要望、悩みに耳を傾けること、すなわち「現場の声を聴く変革」であった。その理由は以下の三点である。

一点目は、担任時の子どもたちの姿である。子どもに大人が選んだ活動を“させよう”とするよりも、彼らのアイデアや気づきから活動を展開させていくほうが、表情が生き生きしていた。そして、何よりも自分自身が楽しく、やりがいを感じる事ができた。この「させられるよりも、やりたいことに取り組む方が人は力を発揮する」という筆者の実務上の実感は、立場が変わり、管理者と実践者という関係性になっても同じではないかと考えたのである。

二点目は、モデルとなるリーダーの存在である。過去、様々な先輩・主任や副園長・園長との出会いの中では、丁寧に寄り添ってくれる人もいれば、そうでない人もいた。また、現場の悩みや困り感と、管理者側の対応が噛み合っていないこともあれば、痒いところに手が届く対応ができる人にも出会った。ここから、筆者は、保育について深い造詣があり、現場によく顔を出し、子どもの育ちを共に喜び、悩みを親身になって聞くことができる人という理想のリーダー像を抱くようになった。

三点目は補足程度ではあるが、筆者自身が「園長の息子」というフィルターを通して職員から見られていることを強く意識していた点である。ファミリー経営の多い私立幼稚園では、経営者の息子や娘が後継者として園で働く場合も多く、筆者もその一人である。現場で働く職員にとっては外から出戻ってきた園長の息子という存在は想像以上に大きな影響力をもつと考え、自分の発言や振る舞いには注意を払っていた。

このように、筆者自身がどのように保育を変えていきたいか、どのようなリーダーでありたいかという理想像は、筆者自身が経験した実務や出会ってきた子どもたち、同僚・上司・管理職による影響が大きい。ゆえに、保育を変えていくとき、現場の声に寄り添った方法を目指すようになったといえる。

3. 現場の声を聴く変革

幸い、自園に戻った初年度は担任・副園長兼任となり、現場に近い距離に身を置きつつ、重要な決定や変更にも関わることができる立場にあった。現場の声を引き出すためには、筆者自身がまず職員集団に受け入れられる必要があると考え、聞き出すことよりも自己開示に重点を置いた。

筆者自身の保育に対する考え方や、一緒に変えていきたいという思い、何よりも共に保育を楽しむ姿勢が伝わるように、日々の保育の振り返りや他愛のない雑談なども交えながらやりとりを重ねていった。

同時に、担任という肩書を生かすため、暗黙の了解や制約を越えて、自分が面白いと感じる実践に取り組んでいった。変革したい方向性は子どもの姿を通すことで最も伝わりやすいのではないかと考えたためである。筆者の実践に興味を示し、新たな試みに挑戦する職員が現れたのもこの時である。そのほか、職員から相談されたことにはいち早く反応し、対応するように心がけた。靴箱のネジが緩んでいる、PCの操作方法が分からないなど保育とは直接関わりがないことであってもないがしろにせず対応した。職員に「どんなことでも相談してよい」という実感をもってもらいたかったからである。

このような取り組みが功を奏したのか、時間はかかったが日を追うごとに職員から様々な「声」が語られるようになった。その中には「毎日やることが決まっていって窮屈」「本当に必要かどうかわからないけれど、毎年そうだからやっている」など現状の保育のあり方に疑問を呈するものも少なくなかった。これが変革の兆しであり、ここから具体的な見直しや取り組みへとつなげていった。

4. 変革の実現と新たな課題

変革の矛先は様々な対象に及び、カリキュラムを中心としながら、保育記録、行事、園務分掌、会議の方法、遊びのルールや環境構成に使用される道具や素材など多岐にわたり、見直しと変革を進めていった。一進一退を繰り返しながらも変わりゆく自園の姿に手応えを感じることも増えていった。

しかし、筆者の立場が園長へと変わると、新たな課題に直面するようになった。子どもの声に応じて保育環境を斬新に変えた職員に対して、別の職員から「あれはいいんですか？」と待ったがかかる。前例のない活動の企画に対して「園としてありなんですか？」と疑問が投げかけられる。

「園長としてあれを許すのか」、「園としてこれは正解なのか」と、正しいか否かの判断を迫る声が増えたのである。その様子はせつかく変化をしようとしているところに水を差しているように筆者には見え、煩わしさすら覚えた。

そしてそれだけに留まらず、職員の関係性にも亀裂が入り対立が生まれるなど保育実践以前のところで頭を抱えることとなった。何よりもショックを受けたのは、若手保育者から「今の園ではやりたいことができないです」という言葉を聞いたときである。良かれと思い取り組んできた「現場の声を聴く」という変革のあり方が、かえって変革を阻害する要因となってしまったように感じたのである。

5. 両義的思考の現状から考えられること

上記のようなトラブルが増加し、苦しい日々が続いた。そんなときに支えになってくれたのは、共に変革を進めてくれている主任の存在だった。主任から、園長が職員の声に耳を傾けてくれたことをみんな嬉しく思っているはず、と励ましの言葉とともに、「今は変革の過渡期で、みんな変わっていくことが不安なのでは」と助言をもらった。

この言葉を受けて振り返ると、「変わることを目指し

た焦りゆえに、様々な見落としがあったことに気づいた。

筆者はこれまでの勤務経験や学びを通じて、多くの素晴らしい実践に出会ってきた。しかし気づかぬうちにそういった実践をそのまま職員に求めているいなかったらうか。

「井の中の蛙」は避けるべきだが、そのような実践をまるでコピー・ペーストするかのように、そのまま自園に持ち込もうとしても上手くいくはずがなかったのである。

筆者は変革を焦るあまりその点を見落としており、主任の指摘通り、変化に不安や戸惑いを感じる職員の様子が目に入っていなかった。特に経験が浅く変化を柔軟に受け入れやすい若手保育者と比べ、長年勤めてくれているベテラン保育者の不安や戸惑いはより大きかったはずである。彼女らの内面の揺らぎは、疑問の声や異論として表面化したのが、内面に目を向けず「文句ばかり…」と憤っていた筆者は、真の意味で現場の声を聴くことができていなかった。

一方で、「声を聴きすぎている自分」の存在も省みる点である。筆者は職員の声を聴くことと迎合することを混同していたのではないかと。子どもによりよい保育を提供することを最上位の目標とするなら、時にはその方法や考え方において、職員間で価値観がぶつかることもあって然るべきである。しかし、衝突を避けることを目的として「声を聴く」ことはただの迎合である。園長の役割は、園の進む方向性を明示することもその一つであろうが、「聴く」とことと同じくらい「示す」ということも必要であるにも関わらず、その点が十分ではなかったのだろう。

以上、複数の立場を経験した筆者が「担任の思いもわかるし、園長の思いもわかる」状態の両義的思考でありながら、「あちらを立てればこちらが立たず」という困難さに出会った事例について述べてきた。事例をもとに、保育実践とマネジメントの両義的な方向性について議論したい。

指定討論：「組織における“現場の声を聴く”限界」

(田澤里喜)

組織において、「現場の声を聴く」ということが大切にされているが、実践提案の中では「声を聴きすぎている自分」を省みている。これに加えて「声」とは何かを検討したい。組織では様々な立場からの意見、主張、時に愚痴など様々な「声」が上がる。そのすべてを聴くことが、組織において必ずしもいいこととは思えない。一方でリーダーも同じく「声」を持つ。実践提案では「聴く」とことと同じくらい「示す」ということも必要」と位置づけているが、ここは非常に重要なポイントの一つになるだろう。

指定討論：「管理職の成長と保育の質」(井上真理子)

リーダーシップのあり方に、正解があるわけではない。実践提案を踏まえ、①管理職の成長に伴うリーダーシップの変容、②関係性がもたらすリーダーシップ像と信頼について議論したい。実践者～園長に至る経験を経て、立場によるリーダーシップの変容、また、過去の出会い・職員との関係性・主任等の助言等からの影響を受けながら、リーダー像を模索するプロセスが、実践提案では描かれている。リーダーシップに対する管理職の学びや成長がもたらす保育・組織の質への影響について、議論したい。

感じ合う保育の省察に向けて

企画・話題提供 横山草介 (東京都市大学)
 話題提供 水津幸恵 (三重大学)
 話題提供 浅見佳子 (相模女子大学)
 話題提供 関山隆一 (もあなキッズ自然楽校)

1. 感じ合う保育の省察に向けて

一時一刻と目の前で進行する保育の渦中から身を引き離し、いまはかつてとなった自らの振る舞いや実践を対象化して振り返る作業をここでは「省察」と呼んでおこう。津守 (1987) は保育の渦中にある出来事の行く末について知ることは叶わぬまま、子どもの姿を追い、その時、その場をともに過ごし、その生活をつくりあげていくことに没入することになるという。

一方、1日の保育を終え、その日の出来事を振り返ってみる時間が与えられるとき、保育の渦中においては曖昧な理解のままに行き過ぎていったことが、改めて具体的な輪郭を持ったものとして対象化され、新たな意味を与えられる。こうして日々の保育の渦中で出会った出来事を、曖昧な理解のままにやり過ぎてしまうのではなく、時をおいて対象化し、意味づけ直していくことによって、未来の実践に向かうための何かしらの展望が拓かれる。「省察」の方法にはこれと決まった定式があるわけではない。個々の体験を振り返り、意味づける方法にはさまざまな方法が考えられる。そのことを確認した上で津守 (1987) は「省察」の根底には以下に示す4つの共通性が見出されるという。

- (1) 実践の渦中の生きた体験に定位すること。
- (2) 想像力を駆動し、多面的に考えること。
- (3) 体験を我がこととして、振り返ること。
- (4) 共同性の内に自己の理解を立ち上げること。

本シンポジウムでは、保育の省察という主題に焦点を当てつつ、この保育の体験についての、さまざまな意味づけの在り方に焦点を当てる。そして、保育の体験についてのさまざまな意味づけの在り方が、如何に呼応しあい、保育の実像を立ち上げ、新たな実践の展望に結びついていくのかを議論する。

文献

津守真 (1987) 子どもの世界をどうみるか：行為とその意味。NHK ブックス。

2. ビジュアル・ナラティブによる実践の省察 横山草介

自らの実践を振り返るというとき、我々の脳裏に浮かぶのは、自らの実践を言葉によって対象化し、意味づける作業である。例えば、その日の実践を振り返るなかで強く前景化してくる出来事を、ひと連りのエピソードとして言葉や文字を用いて再現してみる。そこには、一連の出来事のいきさつが時系列を辿るように記述される。出来事のすべてを言葉によって汲み尽くすことはできない。したがって、出来事の言語的な再現としてのエピソードは、おおもとの体験からの選択的な抽象とならざるを得ない。だが、

この言語的な再現によって、我々は出来事を対象化し、意味づけ直すことが可能となる。こうした試みをナラティブ・アプローチでは経験を有機的に筋だて、意味づける行為 (やまだ, 2000) として定式化する。このとき、ナラティブという概念は我々が物事を意味づける行為の媒体として位置づけられる。ところで、ナラティブと聞けば、我々はもっぱら言語を媒介とした実践を思い浮かべる。だが、経験を対象化し、意味づけるための手段は言語に限られない。こうした着想から展開しているのがビジュアル・ナラティブと呼ばれる方法論である。ビジュアル・ナラティブは視覚的な媒体を用いて、経験を意味づける行為を指す (やまだ, 2018)。横山・関山 (2020, 2022) は、ビジュアル・ナラティブの方法論に基づいて保育者が自らの実践を視覚的な表現を介して振り返る様を明らかにしている。本発表では横山・関山の研究を踏まえ、保育者が視覚的な媒体を用いて自らの実践を振り返り、意味づける試みに焦点をあて、ビジュアル・ナラティブに基づく保育の省察についての展望を描き出す。

文献

やまだようこ (2000) 人生を物語ることの意味：ライフストーリーの心理学。やまだようこ (編), 人生を物語る：生成のライフストーリー (pp. 1-38)。ミネルヴァ書房。
 やまだようこ (2018) ビジュアル・ナラティブとは何か。N：ナラティブとケア, 9, 2-10。
 横山草介・関山隆一 (2020) 保育者の実践観の変容に関するヴィジュアル・ナラティブアプローチ。保育学研究, 58 (2-3), 155-166。
 横山草介・関山隆一 (2022) ヴィジュアル・ナラティブによる保育者の実践観の研究。保育学研究, 60 (1), 21-32。

3. フェルトセンスの詩的表現による感じ合い 水津幸恵

保育の場において、保育者はさまざまなことを感じながら、子どもたちや状況に応じ、実践していく。その中で感じることは、言葉にならないまま過ぎていくこともある。言葉にすることでこぼれ落ちるものは必ず生じる一方で、その人なりの身について言葉で表現され、それが自身の保育観の構築や省察、そして保育者間での共有につながることもあるだろう。これに関して、本田 (1974) は、例えば「しっとりと落ちつく」というような比喩的な表現について、それを客観的に証明することは難しい一方、同じ状況の中でとらえるその感覚には共通性と一致度が高いことを指摘し、このような保育者にとって確かな真実として立ち現れながらも論理的・実証的に証明することの困難な「詩的経験」は、保育を支える重要なファクターであると

述べている。また、秋田 (2015) は、確かな保育をする保育者は、実践しようとする保育について比喩表現や身体感覚を表す言葉を持ち、それが実践の原理や中核になっていると述べ、それはどのように行動するかという具体的行為の次元でも、子ども主導か保育者主導かといった理念的次元でもなく、身体をくぐった保育観を確かめる一つの窓口になりうると述べている。

論理的・実証的な証明や言語化はしにくくも、身体を通して感じ、知っている「何か」、この感覚をジェンドリン (2004) は、「フェルトセンス (felt sense)」と呼び、その「感じ」に注意を向け言語化する方法として TAE ステップ (Thinking At the Edge Steps) を考案している。本発表では、TAE ステップをもとに得丸 (2008) によって作成された文章表現ワークの一つである「マイセンテンスを詩にしよう」を、保育者養成課程の学生を対象に行った結果について報告する。そして、フェルトセンスに注意を向け、それを言語化しようとすることによって、保育実践のどのような側面が掘り下げられ、共有されるのかを検討する。それを通して、感じ合う保育の省察へと迫りたい。

文献

- 秋田喜代美 (2015) 続 保育のみらい。ひかりのくに。
 Gendlin, E. T. (2004) Introduction to thinking at the edge. The Folio, 19 (1), 1-8.
 本田和子 (1999) 保育研究における詩的経験 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子 (著) 人間現象としての保育研究増補版 (pp. 61-108). 光生館。
 得丸さと子 (2008) TAE による文章表現ワークブック。図書文化社。

4. 「私」を語り、感じ合う保育の省察 浅見佳子

保育を振り返る、省察するという時、保育者は保育者として自身の保育を語ると考えているように思われる。津守 (1987) は、保育の日々の省察は、現実生きる自分自身として考え直すことを要すると述べ、保育者である前に一人の人間の私、自分として子どもとどうかかわり、理解していくかを問うている。

保育者としての語りの背後には「私」がある。その語りにじっくりと耳を傾け、保育者としての語りの周辺にある零れ落ちる言葉に目を向けると、そこには、「私」としての語りが必ず見えてくる。その「私」の語りの中で省察が行われるとき、保育者は饒舌ではなくなり、言葉につまり、沈黙し、紡ぎ出すように言葉を発するようになる。その瞬間に、その場が変わり、保育の省察が深まる。そして、その場は、語り合う場から感じ合う場へと変化し、互いが互いを受け止め合う関係になっていく。佐伯 (2004) は、話すことは、相手に伝えることではなく、応じることであり、相手が自分の中に伝わり、自分が相手の中に伝わる。そして、わかりあうことを導くことであると述べている。この相手が自分の中に伝わり、自分が相手に伝わるという感覚は、言葉にできない思いを感じ合いつつ理解していくことに繋がる。この感じ合う語りの場ができると、保育の正しさや理想、よりよい実践というような言葉を越え、子どもの荘厳さと保育の醍醐味、真を問い直す語りが見えてくる。そのような省察は、嬉しく楽しい喜びに満ちたことばかりはない。日々の実践の中にある苦しみ、戸惑い、悩みの中で葛藤し、逃げたくなる自分をどうにか鎮め、どうにかこ

うにか歩んできた結果の上でなされる省察である。

保育の省察とは、私が私として目の前の子どもとどうかかわり、私、あなたとしてどう共に生きるかの意味を問うことであると考え。その私の語りを通した省察を行うためには、その場にいる人も私としてその場にいる必要がある。筆者もまた、私としてその場に立ち、語り合わなければならない。本発表では、フィールドワークを行っている園の保育者との語り合いの中で、心が動かされた保育の語りについて紹介し、感じ合う保育の省察について検討する。

文献

- 津守真 (1987) 子どもの世界をどうみるか：行為とその意味。NHK ブックス, pp. 183-193.
 佐伯胖 (2004) 「わかり方」の探求：思索と行動の原点。小学館, pp. 227-240。

5. 実習指導におけるビジュアル・ナラティブの方法論を用いた試み 関山隆一

保育業界の離職問題に伴う人材不足は、この先保育実践の質の向上を目指す上で重要な課題である。そのような中、養成校の学生に関する調査では、2018 年度の養成校全体で保育所に就職した割合の平均値は 39.1%であり、2014 年度の 42.7%から 3.6%低くなっている。(大津, 2021) すなわち養成校に入学しても半分以上の学生は、保育士になりたいと思わないということである。そこで筆者は就職率の原因の 1 つに保育実習の在り方に課題があるのではと推察し、その原因を探究することを目的とした。

そこで、本論では、筆者が運営する認可保育園に参加した実習生を対象とし、2 週間の実習後に振り返りの時間を別途設定し、インタビューを行った。左記インタビューの方法は、実習前の学生の気持ちと、実習後の学生の気持ちを、ヴィジュアルナラティブ (横山・関山, 2020) の手法をつかって語ってもらった。その結果、実習前では、緊張や不安の心性を描く学生が多かったが、2 週間の実習後には、緊張や不安というイメージは薄れ、保育の面白さや自身の成長を描くことが多かった。

さらに本論では、実習後のインタビューの内容を職員のミーティングの場で取り上げ、保育実践を振り返る機会を得た。その結果、園のスタッフも、実習生を 1 人のコミュニティに参加したメンバーと捉え、実習生の実践を考察することで、自身の実践を省察する良い機会になったというコメントが多かった。

結論として実習先の園コミュニティが、どのような状態であるかは、実習生の保育実践コミュニティの一員として捉えるかで大きな違いがあると考え。すなわち、本来保育実習とは、端に実習生のための養成の場だけではなく、保育者コミュニティを省察する良い機会でもあり、実習生も保育者も相互の成長の機会になると考える。このような実習の在り方こそ、実習生が「保育が面白い」と感じることができ、就職率低下の課題解決につながると考える。

文献

- 大津泰子 (2021). 保育士養成校における学生の就業意識に関する一考察。—短期大学保育科学生のアンケート調査から—。近畿大学紀要 51。
 横山草介・関山隆一 (2020) 保育者の実践観の変容に関するヴィジュアル・ナラティブアプローチ。保育学研究, 58 (2-3), 155-166。

乳幼児教育・保育のカリキュラム編成および指導計画の作成に関する 養成教育の現在とこれから

—子ども中心信念 (child-centered beliefs) を観点として—

企画・話題提供：若山育代 (富山大学) 企画：田中卓也 (育英大学)

話題提供：金子功一 (植草学園大学) 話題提供：開 仁志 (金沢星稜大学)

指定討論：矢藤 誠慈郎 (和洋女子大学)

【企画趣旨】

現行幼稚園教育要領等には、園がカリキュラム・マネジメントに努めるとされている。また、教員養成コアカリキュラムには、カリキュラム評価が学修事項として位置付けられている。さらに、幼稚園教育要領には、教育課程に基づき、調和のとれた組織的、発展的な指導計画を作成、とある。これらの動向を踏まえつつ、乳幼児教育・保育の専門職の養成においては、カリキュラムや指導計画の作成に関する指導が多様に行われている。

一方、保育者がもつ、子ども中心信念 (child-centered beliefs) は、乳幼児の望ましい発達に関わる要因であることが明らかにされている (Yang, Park, & Chau, 2024)。現在は保育の実践場面で子ども中心信念がどう具体として現れるかについて、研究が積み重ねられているところである。今後、カリキュラム評価やカリキュラム・マネジメントの場面における子ども中心信念も、研究課題の一つとなる可能性が考えられる。

以上を踏まえ、本シンポジウムでは、カリキュラムや指導計画の作成に関するこれまでの保育者養成授業の成果や課題を、子ども中心信念を観点として明らかにした上で、カリキュラムや指導計画の作成に関する養成授業の今後を検討する。

【話題提供 1 開 仁志】

筆者はカリキュラムや指導計画の作成に関する授業として1年次配当「保育・教育課程論」を担当している。以下、当該授業における子ども中心信念の位置付けについて述べたい。まず、カリキュラム編成および指導計画の作成の大前提に子ども中心信念を置くことが重要と考えている。児童の権利に関する条約、こども基本法、幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン (初めの100か月の育ちビジョン) 等の学習を通して、「権利主体」としての子ども観を学生が持つことから始めている。

次に、授業内容としてPDCAサイクルの取り扱いの工夫について述べたい。PDCAサイクルはどの過程においても子どもの理解に基づくことが強調されているとは言え、まず計画ありきという印象があることは否めない。そこで、筆者は理論上のPDCAサイクルとOODAループの考え方を授業内で示している。理論上のPDCAサイクルとは、CPDAやCDPA等、PDCAサイクルの流れを柔軟に組み直すことが可能 (開, 2017) という考えである。このことで、保育者の計画通りに実践を行うという既成概念を崩したいと考えている。また、保育におけるOODAループ (Observe (観察) →Orient (方向付け) →Decide (決定) →Act (実行)) の説明をしている (開, 2020)。OODAループは、まず子どもを観察することから始め、現場で自立的・臨機応変に実情に合わせ方向性を決定し実行していく

流れである。

さらに、保育ウェブの計画作成を課している。保育ウェブは、本来子どもの姿を基にして予想されるトピックを核として予測されることを蜘蛛の巣状 (ウェブ) にしていき図式化していくものである (妹尾, 2024)。しかし、当該科目は1年次配当のため、子どもと実際に関わった経験が乏しく、スタートとなるトピックの設定に困難があると考えられる。このことから、春夏秋冬の四季ごと計4回で、予測される子どもの活動をトピックとして保育ウェブを書き進めるように投げかけをしている。

保育ウェブの作成に際して、回数を重ねるごとに単なる活動の連想ではなく、子どもの姿を基にした環境構成や保育者の援助につながるように視点を追加している。

①活動の連想、②子どもの発達 (何歳児向けの計画か明記)、③環境の構成 (準備物、時間・空間等)、④保育者の援助 (子どもとの直接的な関わり) の視点である。

保育ウェブの作成により、保育者ではなく子どもの目線に立って活動を予測して計画を作成する意識につながると考える。今後、子どもの観察を踏まえたトピック設定による保育ウェブを作成する授業内容を予定している。

倫理的配慮 本稿は、カリキュラムや指導計画の作成に関する授業内容・方法の紹介に留まり、倫理的配慮の手続きは不要との回答を所属機関より得ている。

【話題提供 2 金子功一】

筆者らは保育者養成校の授業においてマイクロティーチング (Micro Teaching; 以下 MT) を活用した授業を実践している。MTとは、教員養成や教員研修などの場面で導入される教育方法であり、通常の授業に比べて、授業内容の範囲を狭め、短時間で少人数の児童生徒を教えることにより、特定の教授技術の習得を目指すものである (Allen & Ryan, 1969)。保育科学生を対象としたMTはグループ単位で実施されるものであり、指導計画の立案、保育実践、評価という一連の学習活動を通して保育技術の総合的な獲得を目指している。実際、保育科1年生を対象としたMTの実践研究 (金子ら, 2023) では、MTの実践を通して、①グループ活動時に友人との関係性や協同作業認識を高めること、②学習への取り組み方を示す動機づけ概念であるエンゲージメントを促進させること、③MTの学習効果 (指導案作成、実地指導技術) を向上させることが示された。本シンポジウムの話題提供では、より詳しい授業実践の概要を紹介したい。

保育者養成校として、保育科学生が子ども中心信念を身につけられるように、どのように教育するかが重要である。そこで、子ども中心信念を身につける教育方法として、MTに着目し、その有効性を尺度化された観点から検討した。金子ら (2018) は、MT有効性を測定する尺度を開発した

が、この尺度は「保育技術」「学習状態の認識」「学習意欲」「指導の難しさ」「幼児理解」「指導案の書き方」の6下位尺度から構成される。特に子ども中心信念を保育の中で実践するために、子どもを理解し個々の子どもの特徴に合わせて指導する必要があることから、「幼児理解」と「保育技術」が重要な要因である。

このようにMTは保育科学生が子ども中心信念を身につけるために有効であることは推測できるが、この習得過程を教員だけでなく学生も把握できれば、学生は自己の学習状態を把握し、学習課題を明確にすることができ、学習効果が高まると考える。そこで、金子ら(2018)が開発した有効性尺度を参考に評価観点を作成し、ルーブリックを導入し学生も学習成果を可視化できるようにした(金子・金子, 2023)。このルーブリックの評価観点は、「指導案の書き方」「指導態度」「保育技術」「幼児理解」「学習状態の認識と学習意欲」の5つであるが、今後は教員だけでなく学生も自己の学びを確認し、子ども中心信念が身につくように指導したい。さらにMTがカリキュラムに組み込まれて、学年進行に伴う保育技術の習得段階を考慮し活用できる方法を検討したいと考える。

倫理的配慮 本要旨の金子ら(2023)は第3著者の前任校の倫理審査の承認を得て行われた。

【話題提供3 若山育代】

筆者は、保育者養成校でカリキュラム論の授業を担当している。学生は、乳幼児教育・保育施設のカリキュラム編成やカリキュラム・マネジメントについて十分に理解ができず、それらに取組む意欲が持てない状況にあった。そこで、どのような授業をすれば学生が理解を得られるのか疑問に思い、保育者養成教育におけるカリキュラム論の教授法の系統的レビューを行ったり、カリキュラムとカリキュラム・マネジメントに関するエビデンスベースの教材開発を行ったりなどした。ここには、筆者が、「学校での学習に最も作用するファクター」を可視化する(Hattie, 2017)、つまり、養成校での授業に最も作用するファクターを明確にして保育者養成の授業を行いたいという考えがある。

筆者はカリキュラム論の授業者であることから、養成校での授業に最も作用するファクターとして思い浮かぶのは、授業者側のファクターである。そのため、これまでのカリキュラム論授業を巡る成果としてのファクターを授業者に焦点を当てて述べたい。それは、カリキュラム論の授業者がティーラーメイドに授業を開発していることである。筆者が行った系統的レビュー(若山ら, 2021)では、授業者である養成校教員は、乳幼児教育・保育のカリキュラムに関する知識、信念や経験、目の前の学生や所属する学校の実態把握との相互作用の中で授業を様々な生み出していた。その結果、カリキュラム論の授業は多様化し、このことが成果として挙げられる。

ところで、子ども中心信念に関する先行研究を踏まえれば、日本の乳幼児教育・保育施設で編成されるカリキュラムは、子ども中心信念に基づくスタイルといえる。これを踏まえれば、上述したようにカリキュラム論授業の方法がどれほど多様化しても、授業で授業者は、学生が「子ども中心」に留意しながら、乳幼児教育・保育のカリキュラム編成の仕組みやマネジメントの方法を理解できるようにする目的は共通である。このことを踏まえた上で、これま

でのカリキュラム論授業を巡る課題として、Sawyer(2017)の指摘を述べたい。彼は、教育実践の効果の実証化の点において、授業研究は課題を抱えているとした。現在カリキュラム論の授業の方法は多様化しているが、その中で、学生が、「子ども中心」に留意しながら乳幼児教育・保育のカリキュラム編成の仕組みやマネジメントの方法を理解するのに、最も作用する授業方法のファクターは何か明らかではない。これは授業が抱える課題として指摘できる。

倫理的配慮 本要旨中の筆者の研究は、「富山大学人を対象とし医療を目的としない研究倫理審査委員会」の承認を受け実施した研究の一環である。

【引用文献】

- Allen, D.W. & Ryan, K. (1969) Microteaching. Addison-Wesley, Mass. (アレン, D.W.・ライアン, K. 笹本正樹・川合治男(訳) (1975). マイクロティーチング教授技術の新しい研修法— 協同出版)
- Hattie, J.A.C. (2017) 『学習に何が最も効果的か』(原田信之, 訳者代表). あいり出版. (Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Routledge.)
- 開仁志 (2017) 指導計画の作成の基本. 社会福祉法人日本保育協会 (監修). 個性がキラリ3・4・5歳児の指導計画の立て方. 中央法規出版株式会社. 20-21.
- 開仁志 (2020) 組織目標の設定. 秋田喜代美・馬場耕一郎 (監修). 秋田喜代美・那須信樹 (編著). 保育士等キャリアアップ研修テキストマネジメント第2版. 中央法規出版株式会社. 67-68.
- 金子智栄子・金子功一・金子智昭 (2018) 保育者の力量を磨く—コンピテンス養成とストレス対処— ナカニシヤ出版 第2章 保育技術能力を高めましょう: マイクロティーチングの活用 pp.33-37.
- 金子功一・金子智栄子・金子智昭・清水優菜 (2023) 友人関係の特徴がマイクロティーチングの学習効果に及ぼす影響—保育科学生を対象にした動機づけプロセスの検討— 保育者養成教育研究, 7, 1-11.
- 金子智昭・金子智栄子 (2023) 保育者養成校での簡易型マイクロティーチングにおけるルーブリックの活用 応用教育心理学研究, 40, 1, 51-65.
- Sawyer, R. K. (2017) Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 99-113.
- 妹尾正教・社会福祉法人仁慈保幼園(2024)ドキュメンテーション・ポートフォリオ・保育ウェブ・対話: 保育の質を支える仁慈保幼園のツールたち. 株式会社Gakken. 42-49.
- Yang, H., Park, S. & Chau, L. (2024). Investigating The Association Between Professional Development and Educators' Beliefs in U.S. Center- and Home-Based Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*, 69 (4), 101-110.
- 若山育代・若尾良徳・入江良英・後田紀子・小尾麻希子・桐川敦子・佐藤有香・新家智子・目良秋子 (2021) 保育者養成研究はカリキュラム論に関して何を明らかにしてきたか—システムティック・レビューによる分析— 保育者養成教育研究, 5, 1-11.

学生・保育現場・養成校の3者におけるよりよい実習の在り方Ⅱ

一 共同体として学びを繋げていくための具体的方策一

○企画・話題提供者：高村真希（北陸学院大学教育学部）

話題提供・司会：新保雄希（泉の台幼稚園）

話題提供者：大塚紫乃（江戸川大学メディアコミュニケーション学部）

浅香聡彦（大徳学園） 境 祐二（こども園わかば）

企画趣旨

2021 年より本企画において、保育実習における保育実習生・保育者・養成校教員の3者の学び合いと繋がりについて検討してきた。

これまでの過程として、第 74 回大会では、保育実習は、実習生にとって子どもとの関わりを楽しみ、面白さを感じられるものであることを確認し、養成校から見る学生の学びの姿と課題、実習園の実習生に対する指導の仕方について意見を交わしながら保育実習の目的や在り方を検討した。その後、第 75 回大会では、共に学び合う実習についての具体的な方法として実習協議に焦点を絞り、実習協議とは保育者と実習生が保育の中での出来事を共有し、互いの思いから学び合う場として有効であることを確認し、実習協議の目的を養成校と保育現場で吟味することの必要性が挙げられた。

第 76 回大会では、ここで改めて保育現場が実習を受け入れる意義について再検討した。結論として、保育者が実習生との関わりを通して自分を振り返り、自分の良さを改めて感じ、専門職としての自信をもつことができる一方で、自分の課題にも向き合うこともあり、保育者の資質向上に繋がっていくことから、保育者の育成の仕組みとしても保育実習が機能しており、現場で実習を受け入れることには意義があるという考えが見出された。また、そのためには、実習指導を担当者個人の負担にさせない園全体での取り組みの必要性が課題として挙げられた。その後、前回大会では、保育現場における実習の意義を共有した上で実習生・保育者・養成校教員の三者のそれぞれが具体的にどのような実習を求めているのかを話し合い、学生たちは周りとの関係性の中で認められることを望んでいるという意見が出され、伴走するという実習のかたちが浮かび上がった。

そこで、続く本シンポジウムでは、互いが伴走者となり学びを繋げていくための情報共有の場である実習懇談会について議論したい。

保育現場にとっての実習懇談会の必要性

保育者を目指す学生にとって保育実習は必須であり、その大切な実習に対して自園では実習生・保育者・養成校教員のそれぞれにとって良い実習になるよう、学生と保育者が同じ方向性で実習を行うことを意識してきた。また、保育者が実習生の伴走をする実習を心掛けている。

現状として、2者（実習生・保育士）にとっては、学びのある保育実習を行えていると考えているが、より良い実習にするために、養成校教員を加えた3者の更なる繋がりが必要であると考えている。そして、その機会の

一つが「実習懇談会」である。

しかし、私自身、園長になった当初、実習を充実したものにするためには、3者（実習生・保育者・養成校教員）の良好な関係性が必要不可欠であると、頭の中では十分に理解していても、正直、「保育実習と実習懇談会は本当に結びついているのか」「そもそも実習懇談会は必要なのか」と思っていた。また、日頃の業務や保育に追われる中、「時間を作ってまで参加する意味があるのだろうか」「自分のような園長経験の浅い人間が参加しても良い場なのだろうか」など、実習懇談会の目的や内容を把握できていないことから、さまざまなことに対して疑問を抱いていた。自分にとって実習懇談会は、ハードルが高く近寄りやすい場であったことは間違いない。このように自分と同様に「実習懇談会」に関する理解が十分でないことから、疑問や不安をもっている保育者は少なくないのではないだろうか。また、それにより実習懇談会を高い壁として捉えている保育者は多いのではないだろうか。本シンポジウムでは、このような思いを抱いていた自分が初めて実習懇談会に参加したことにより抱いた思いや気づきを話題提供し、実習懇談会の必要性について考えていきたい。（境 祐二）

保育現場が考える理想の実習懇談会のあり方について

実習懇談会は、保育現場と養成校の1つの接点である。ただ実施するか否かは養成校次第であり、現場から求めることはほとんどない。養成校が実習をどう捉えるかで懇談会の内容も変わるのではないだろうか。

従来から、懇談会是对面で行うことがほとんどである。養成校の実習担当者が園長や主任主幹クラスの管理者に実習の手引きを使って実習の目的・流れ・注意事項の説明をし、現在の学生全体の状況を伝えてから情報交換をするといったものが多い。地域によっては、地元の養成校全部（1校しかない所もあるが）と施設全部が集まる合同の会もあれば、養成校毎に実習の目的や年度によって大事にしたいことに違いがあるため単独で行う会もある。どちらがよいとは言えないが、ここでは1養成校と複数施設の懇談会について考えてみたい。

現在は、保育において個性や多様性が求められており、それは養成校の学生も同様に尊重されるべきである。そう考えると、学生にとってよりよい実習となるためには、1人ひとりに合わせたオーダーメイドの実習が求められるのではないだろうか。そのため、細かなケアが必要となり、懇談会は3回行うのが望ましいと考える。1回目は保育実習Ⅰの前である。初めて実習生を受け入れる施設もあるため、実習の手引きや注意事項はもちろん養成校が求めることの確認は必要であろう。実習

生の特徴や気をつけること等の情報があれば現場としては実習生を受け入れやすい。

2回目は保育実習ⅠとⅡの間である。養成校から、Ⅰを終えての実習生の状況や満足感、個々の現場で気をつけること等フィードバックがあると、現場としてはⅡに活かせるし、実習生にとってもいいだろう。ⅠとⅡで実習先が代わることもあるが、現場として知っておいて損はない。施設同士で実習の情報交換や実習生への対応方法等を話す場があってもいい。

3回目は実習Ⅱの後である。すべて終わった後の総合的な振り返りの会である。良かった点、課題となった点等から成功事例や失敗事例を、次期に活かすため、養成校施設間で意見交換をするのである。事例集を作成することもいいだろう。将来的には実習生も参加し、語り合いの場となって欲しい。当該の実習生・担当者以外の人と話すことで、実習の学びや気づきは深まるのではないだろうか。最後になるが、保育現場が行きたくなり、養成校はしたくなり、学生が参加したくなる懇談会が理想である。いずれは学生が実行主体になることを期待している。(浅香聡彦)

保育実習懇談会における学びを園全体に広げる試み

今年度、当園の副園長が参加した保育実習懇談会では、過去に参加した内容とは少し異なる印象を受けた。学生の視点や声を重視した養成校側からの情報提供や、それぞれの実習先施設の職員同士による情報共有の時間が設けられ、改善につながる気づきの多い機会となった。

2日後、園内グループウェアにて研修報告が行われた。これまで、実習の中で重視して説明していなかった保護者コミュニケーションに関する実務や、保育の計画についての詳細などは、実は学生が知りたいと感じていた部分であることなど、今後の改善につながる気づきとして職員に周知がなされた。

以来、実習生の希望を確認した上で、未就園児向けの活動を見学する機会を新たに設け、実習担当の保育者を中心に、細かなスケジュールや、学生からの疑問や感想、配慮点などが積極的に発信されるようになった。一つの成果として、これまで実習担当者や受入れクラスだけが主に担っていた機能が、園全体に広がり、実習環境の改善や、学生にとってより良い学びを提供していこうとする流れが、組織としてできつつあるように感じている。シンポジウムでは、自園における実習報告会後の取り組みについて話題提供し、実習懇談会の意義を確認するとともにその内容についても議論したい。

(新保雄希)

学びが繋がっていくための実習懇談会

本学では、実習懇談会を実習の目的や意義、実習における実習生の気づきとつまずき、実習前後の養成校での指導内容等を実習園と共有する場として実習懇談会を開催している。村上(2020)が、「実習施設と養成校の連携を考えると、これまであまり成されてこなかった実習施設側が感じている事後指導の連携へ焦点を当てて取り組むことが、学生の実習と養成校での学びの往還を支え、厚みを持たせる」と述べるように、本学では、懇談

会を実習Ⅰ(8・9月)とⅡ(12月)の間に開催し、実習後の思いの擦り合わせをする場としている。保育現場側の参加者は園によって異なるが、園長・主幹・実習担当者などであり、養成校からは実習担当者が参加している。現在のところ、実習の主役である実習生は参加していない。そこで、実習懇談会に意識して取り入れていることが主に次の4つである。①実習生が養成校に戻り、学生や教員と実習の振り返りを行ったことからうまれる学びを共有②実習生が実習の中で感じた喜びや違和感を共有③実習園が実習を終えて感じた疑問や違和感を共有④養成校教員が感じた学生の変化を共有し、さらに今後期待する学びを共有。このことにより、養成校側としては、学びが繋がる実習、学生一人一人に合わせた実習へと近づいていると感じており、この実習懇談会が3者の思いを繋ぎ、支えていると感じている。

しかし、実習懇談会が実際に実習Ⅱにいかされているのか、実習園がどのような実習懇談会(内容)を望まれているのか等、保育現場からみた良い実習懇談会となっているかについてはまとめてこなかった。そこで、今回は、保育現場の参加者にアンケート調査を行った結果を話題提供し、学びを繋げていくための実習懇談会の在り方について検討したい。(高村真希)

実習に関する園内研修での連携の形

保育者養成校と実習園の連携の重要性を理解し、具体的にどのような形が良いのかを検討してきた。実習懇談会は、直接、養成校と園の対話ができ、有効な方法である。一方で、懇談会を実施する上での困難さも抱えており、実施には踏み切れていない実情がある。その理由として、学生の希望によって実習園の選定を行っており、新規の実習園が多い点、学生の居住地域が広域に渡り、実習園も広域に渡っている点、大学の地域の園が多く存在し、それぞれの園と濃く連携することが難しい点が挙げられる。

一つ連携の形として浮かび上がってきたのは、園内研修として、実習を取り上げるというものである。本学の実習担当教員が、ある地域の保育園協会からの依頼で、実習を取り上げて、3年間研修を実施したことがきっかけで、保育園での園内研修を行うことになった。始まりは、保育士志望者の減少と採用難が理由であったが、実習をより良いものにし、保育者を育てたいという思いが繋がったものである。

園内研修では、実習を受け入れる保育者が、実習に対してどのように考えているのか事前に理解することから始めた。「保育実習を受け入れる際の困りごと」「実習生についてどのように感じているか」「実習内容について希望していること」を尋ねた。また、それを受けて、研修では、大学で考える実習の意義や実習で学生に経験してほしいと思っていること、現在の学生の特徴について情報共有を行うことにした。

シンポジウムでは、研修の成果について話題提供し、実習懇談会も含めた連携の在り方について議論する。

(大塚紫乃)

【引用文献】

・村上涼(2020)「保育士は実習をどのように捉えるのかー質問紙調査結果の分析からー」『江戸川大学 こどもコミュニケーション研究紀要 Vol. 2』pp11-18

多様性を尊重し一人ひとりが輝く保育を目指して (1) —安心して自己発揮し、共に育ちあうための保育者の役割—

企画者・司会者： 久保山 茂樹 (国立特別支援教育総合研究所)
 話題提供者： 箭内 友美 (東京都公立幼稚園)
 指定討論者： 瀬田 雅江 (十文字学園女子大学)
 勝浦 眞仁 (同志社女子大学)

企画趣旨

久保山 茂樹

「インクルーシブ保育」や「インクルーシブな保育」と言うことばを使った実践報告や研究が行われるようになってきた。しかし、その中には、障害のある子どもなど、特別な配慮を必要とする子どもの変容を促進して学級という集団に適応させるという発想、つまり、少数派になりがちな子どもを多数派に近づけるという発想によるものもある。それらは、従来の「統合保育」や「障害児保育」の発想と何ら変わっていない。

一方、障害の早期発見、早期支援が言われて久しい。それは子どもが困っていることを早く見つけて、困らないように支援するという発想で行われてきた。その結果として一定の成果を挙げてきたことは確かである。

しかし、子どもは何に「困っている」のだろうか。話しことばでやりとりすることができない、順番を守ることができない、集団の中ですぐすることができないなど、大人が「こうあってほしい」と設定したものがうまくできない状態について、大人が「困っている」と判断しているのではないか。そして、その「困っている」ことを軽減、解消することが必要だとして支援を受けることが求められるのではないか。ここにも、少数派になりがちな子どもの変容を求める発想がある。

変容を求められるのは、いつも少数派の子どもなのだろうか。多数派の子どもたちや保育者、そして、保育は変わらなくても良いのであろうか。

また、少数派になりがちな子どもも「困っている」だけではない。一人ひとりどの子どもにも、よさや可能性がある。子どもたちは、それらを輝かせる保育、つまり、一人ひとりの子どもの多様性を理解し、尊重する保育をこそ求めているのではないか。

インクルーシブな保育を、そして、その先にある共生社会を希求するならば、これらの問いに向きあい続け、保育実践や実践に基づく議論を積み重ねていかなければならない。企画者はこうした課題意識から本シンポジウムを着想した。

今回は、障害のある子どもなど、特別な配慮が必要な子どもが多数在籍している幼稚園の保育実践を報告していただく。それは「何歳児学級では『普通』」このように保育する」という発想が通用しない保育である。保育者の予想をはるかに越えた行動を示す子どもの背景をどう読み取り、その行動をどこまで許容できるのか、学級という集団での保育を行いながら瞬時に判断することが求められる保育である。保育者が変わらざるを得ないことや保育を変えざるを得ないことの連続である。

そのような中、話題提供者の箭内氏は、一人ひとりの子どもの安心を目指し、自己発揮を受けとめ、輝くこと

ができるように寄り添い続けてきた。箭内氏の話題提供を踏まえ、真にインクルーシブな保育が実現するために私たちは何をしたらよいのか、参加者と議論を深めたい。

話題提供：寄り添うことで見える保育のあり方

箭内 友美 氏

話題提供者が在職する自治体の公立幼稚園では、各園とも、学級全体の人数は年々減少する一方、特別な配慮を必要とする幼児が増加し、その割合は約4割以上となっている。幼児一人一人の多様なニーズに対応するために試行錯誤する日々である。保育者は、特別な配慮が必要な幼児を変える方法を考えるのではなく、保育そのものを見直していくことが求められている。

しかし、そのような中であっても、幼児の姿の変容に気付かされ、保育者自身が学ぶことが多い。本話題提供では、特別な配慮が必要な幼児が示す姿に迷ったり、揺れたりしながらも、幼児に寄り添うことで見えてきた保育のあり方について報告したい。

1. その子にとって安心するとは…

入園当初しばらく園庭で過ごし、なかなか学級の中に入ろうとしなかった4歳児A児。警戒心が強く、目を合わせると奇声を出したり、物を投げて反応を見たりしていた。

登園すると、そのままブランコに乗ることが続いていた数ヶ月。A児のやりたいことをたつぷりと満足いくまでできるように保障しながら、そばで保育者も一緒に遊ぶことを重ねてきた。次第に表情がやわらかくなり、学級の集まりにも部分的に参加するようになり、手遊びを覚えて口ずさむようになった。

5月下旬に参観があり、園でのA児の様子を保護者が見た。入園前に、数ヶ月他園に通っていたA児は、園では一言も発さず、ロッカーの中に隠れて出てこなかったり、弁当も食べたりしなかったと保護者が教えてくれた。「安心してこんなに表情も姿も違うのですね。」と涙ながらに担任に話した。

幼児期における初めての集団生活の場は、これまで安心して過ごしてきた家庭から一歩踏み出す新しい社会生活の場である。この一歩は、一人ひとり歩幅もタイミングも異なる。A児にとって、幼稚園で自分が居たい場に居られることが、自分がここにもいい、と感じることにつながっていた。それは、A児だけでなく、保護者にとっても同じであっただろう。

2. 保育者のまなざし

6月頃、A児は砂場で遊ぶのが好きになり、型抜きやトイなどの道具を使って遊ぶことを繰り返し楽しんでいった。弁当を食べる時間も惜しむかのように遊ぶことを求めるようになった。

学級のみんがが弁当を食べている保育室に、A児が園庭の手押し車に砂をたくさん入れて、土足で保育室に持ってきた。保育者は驚くと同時に「どうしたいの?」とA児に聞くと、「行きたいの」と廊下の方を見る。A児の表情は張り詰めていて拒否されたら砂をばら撒く一歩手前のような様子であった。A児の思いを受け止め、保育者が手押し車を受け取ってA児と歩き出すと、学級の幼児5、6人も保育者の後をついてくる。

園内を1周するとA児は納得したのか、再び砂場で遊び出した。そして、ついてきた幼児たちも再び弁当を食べ始めた。

この頃のA児は試し行動が増え、物を倒す、投げるなど、行動だけ見れば一般的に注意したくなることが多い姿だった。その行動の背景には、A児が少し周りが見えるようになってきたからこそ、自分と周りの幼児が楽しんでいることが違う、こっちを見て欲しいなどの思いがあったように考えられる。

学級のみんがが弁当を食べているときに、手押し車に砂をたくさん入れて保育室まで運ぶというA児の行為は、とても労力のいるもので、強い主張であると感じた。担任としては、してほしくない行動である上に、他の幼児もつられてしまうのではないかと、保育者の言動によってはA児を周りの幼児が非難するという構図が今後生まれてしまうのではないかと、という懸念もあり、叱咤にA児の思いを受け止める対応をした。

保育者とA児の後をついてきた幼児は、どこに行くのだろうか?とワクワクした様子ではなく、保育者は怒らないのだろうか、この後どうになってしまうのだろうか…というこの先の行方を心配するかのような表情であった。A児は再び遊び出し、他の幼児も自然と弁当を食べ始める姿はまさしく、個々を尊重するものであった。

共に育ち合う集団づくりをする上で、保育者が一人ひとりの幼児をどう受け止めているか、ということが基盤となる。どうしよう、と対応を迷い、揺れるときこそ、保育者のまなざしは問われ、保育者のその子を見るまなざしは、言動に現れて幼児自身が肌で感じとっていく。

3. 遊びの力

発語がほとんどなく、周囲の賑わいに敏感な4歳児B児は、ドアの開閉やスイッチが好きで一人で過ごすことが多かった。秋頃になると、水や砂で遊び出すようになるが周りに人が増えてくると場を離れるようになり、環境構成や援助を迷う日々が続いた。

12月、ごっこ遊びに興味をもつようになり、店ごっこで作った色紙のポテトをととても気に入って、繰り返しトングでかき混ぜたり、袋に詰めたりして遊ぶようになった。初めは、他児の作ったものも欲しくなりトラブル

になったため、B児の場を別に用意していたが、やがて他児と同じ場で遊び出すことが増えた。

それと同時に、学級ではサンタクロースに変身した幼児がプレゼントを届けるサンタごっこが流行っていた。B児も他児を真似て寝てみると、空き箱のプレゼントが届き、中を開けて見ていた。その後、B児は何個も袋にポテトとハンバーガーを入れることを繰り返し、友達のロッカーの前に並べて置いていた。まるで、プレゼントを届けているかのようであった。

人が来ると場を離れたり、自分の好きなポテトを他児が手に取ると拒んだりしていたB児が、自分から袋詰めたものを友達のロッカーの前に並べて置いていたことは見守っていた保育者にとっても驚きと喜びの瞬間であった。人と関わることに抵抗感があるのでは、と感じていた保育者の考えが安易であったと痛感した。

発語がほとんどないB児だが、思いが物に託されてやりとりが生まれていた。大人はどうしても目に見えるもの、聞こえるもので判断してしまうことが多いが、直接的な関わりだけがつながりではないということをB児が教えてくれた。

これらは全てB児の「好きな物」＝ポテト が鍵となっていた。好きな物があると、また遊びたい、友達に取られたら嫌だな、でもやっぱり遊びたい、などという感情を味わうことができたり、他児の遊びと交わって予想もしない面白い出来事にさらに出合ったりすることができる。

4. 保育者同士が手を携えて

子どもたちと向き合っていると日々悩み、迷い、揺れる場面が多い。私は幸いなことに、そんなとき、一緒に面白がってくれて、ともに悩んだり、迷ったりしながら対話ができる仲間が職場にいた。それは、立場や経験年数など関係なく、思いを発言できる雰囲気と関係が構築されていた。

保育者は、だれかのまなざしの元で動いていることも多い。保育者自身も安心してるときにこそ、本当に真にその子にとってどうかと考えられる。保育者同士がまず互いに手を取り合い、支えあうことができる保育者同士の集団づくりをしていくことが必要不可欠である。

指定討論：

瀬田雅江氏には、幼稚園教諭として特別な配慮を必要とする子どもを含む教育・保育を長年実践され、管理職や大学教員としても保育者を支えてこられたご経験から、勝浦眞仁氏には、特別な配慮を必要とする子どもが、保育者や周囲の子どもたちと「共に生きる」中で、どのような世界を生きているのかに迫る研究を続けている立場からコメントをいただき、質疑応答等通じて、今後の保育実践や研究の展望について発言いただく予定である。

謝辞：

本シンポジウムは、本研究は JSPS 科研費 JP19K02967 の助成を受けた研究により実施するものである。

保育における子どもと音楽を考える

企画・司会：〇水崎誠（東京学芸大学）

話題提供：児嶋輝美（徳島文理大学短期大学部） 西海聡子（東京家政大学短期大学部）

平井恭子（京都教育大学）

當銀玲子（淑徳大学）

指定討論：細田淳子（東京家政大学）

【趣旨】

“保育における” 子どもと音楽とは？

水崎誠

「子どもと音楽」をめぐることは、本学会でも度々話題にされてきた。子どもがどのような歌が好きなのか、その歌詞や音楽的特徴についての調査は今も昔もある。また、大人が子どもにふさわしいと価値づけた音楽について、その指導法を論じることも多かった。しかし、保育という文脈の中で「子どもと音楽」を捉えることは十分ではなかった。保育における子どもと音楽が、どこか保育と切り離された「子どもと音楽の特別な時間や場面」として扱われてきた。子どもが音楽する様子を論じることはあっても、その傍らで見守っているであろう保育者の存在やそこでの保育環境、さらには園カリキュラムとの関連が述べられることは少なかった。一斉（設定）保育の場合であっても、その活動前後の保育とつながっているが、それが論じられることはほとんどなかった。「保育における」視点を持つということは、子どもと音楽のより良い在り方を考える機会にもつながると考え、本シンポジウムを企画した。

そもそも保育では何が目指されているのだろうか。たとえば『幼稚園教育要領』（文部科学省、2017）には、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」とある。『幼稚園教育要領』等で示される教育／保育の目標を踏まえた上で、各園の実情に合わせて、保育が展開され、そこに「子どもと音楽」がある。その実際とは具体的にどのようなものなのであろうか。

本企画では4つの話題提供をもとに、指定討論者の細田淳子会員からの質問等を踏まえて、参加者と共に議論を深めていきたい。

【倫理的配慮】

本企画の話題提供で取り扱う事例は、匿名性を保持して倫理的配慮のもと協力園・施設で収集したものである。今回の発表にあたっては、事前に関係者から了解を得ている。

【話題提供1】

乳児への歌いかけとふれ合い遊びの大切さ

西海聡子

乳児は人と人との関りの中で育つ。保育者は、一人ひとりの発育や発達に応じた丁寧な関わりと共に、子どもたちの何気ない表現を共感的に受容する姿勢がまずは大切だろう。さらに歌いかけやふれあい遊びといった音楽的なやりとりや遊びが入ると、保育がより豊かに、そして楽しく

なる。

「歌いかけ」の重要性は、読み聞かせほどは認識されていないのではなかろうか。乳児に対する「歌いかけ」は、マザリーズ（IDS対乳児発話）と同様に、親子、また保育者と子どもの、愛情の絆を育むために大切な役割を果たしている。近年の研究で、赤ちゃんは音楽への高い感受性や認知能力をもっていることが明らかとなり、「静けさ」よりも「子守歌」や「遊び歌」を好んで聴取するという（志村、2013）。

全米乳幼児教育協会（NAEYC）は、「歌いかけによって赤ちゃんが学ぶ10の事柄（10 Ways Babies Learn When We Sing to Them*）」を示し、歌いかけの重要性を指摘している。日本でも、遠野地方に伝わる「童あ（わらしあ）、生まれるずど、その家さ、馬鹿あ三人出る」（阿部、2002）ということわざは、大人が子どもに歌いかけたり、あやすことの大切さを教えてくれる。

歌いかけは、身近な保育場面でもよく見られる。遊具に乗って遊んでいる2歳児に「♪おわりのおわりの汽車ポッポ、ポ〜と鳴ったら代わりましょ、ポッポ〜。」と歌いかけると、順番を待っていた子どもへスムーズに遊具を譲ってくれたりする。

近年、多面的な教育力をもつわらべうたは、保育現場や子育て支援でその価値が見直されている。《おすわりやす》というわらべうたでは、子どもは保育者の膝に乗るだけでもうれしいのだが、歌に合わせて揺られる心地良さ、リズムの共有からは一体感が生まれ、さいごの「ストン」と落とされるスリル感に子どもたちは大喜びする。ゆったりとやさしい保育者の歌いかけは、自然と近くにいる子どもたちをも包み込み、温かく柔らかな雰囲気醸し出す。

歌いかけもふれ合い遊びも、大人に受容されているという心の安心感と他者とつながることの嬉しさ、音楽やリズムのもつ心地良さを子どもたちに与えてくれる。

*<https://www.naeyc.org/our-work/families/10-ways-babies-learn-sing-to-them>

【話題提供2】

遊びの中で子どもは如何に歌や音楽を用いているか

平井恭子

幼稚園や保育所などの幼児教育現場では、歌を歌ったり音楽に合わせて身体を動かしたりする機会が多い。例えば、季節の歌を歌ったり、保育者と一緒に手遊びをしたり、運動会で踊りを踊ったりする様子は、毎日の保育の中で頻繁に見られる。こうした、音楽的な表現活動は、保育者が教育的意図をもって教育内容に取り入れる場合もあるが、そ

れ以外に、子どもたちが遊びや生活の中で自然にリズムを生み出したり、他者と声や動きを合わせて表現が創出されたりする場合もしばしばある

それではこのように、遊びの中で子どもたちが自ら歌や音楽を用いるのはどんなときで、音楽的表現が生まれる背景には何があるのだろうか。この疑問を解決するために、筆者は幼稚園の生活の中で同年齢の幼児間で歌や音楽を用いた表現が如何に生成されるのか、観察により明らかにしたいと考えた。

観察の結果、幼稚園生活の中で子どもたちが自発的に歌ったり、言葉を唱えたりしているときは、うれしい気持ちがあふれたり、誰かに自分の気持ちを伝えたいと思ったり、友だちと声や動きを同期させることで仲間意識を深めたり、遊びをより面白くしたい、などの背景があることが明らかになった。例えば、あるわらべうたを用いて、5～6人の幼児が遊んでいる場面では、何度も繰り返し遊び込む中で遊び方や歌詞などがバリエーションされていたり、同じテンポの中で対話的なやりとりが成立したりするなどの工夫がみられるようになった。そして、その結果、遊びがより面白いものになって仲間に共有され、繰り返される、という循環が生まれた。

これらの結果から、幼児の音楽的行動は、音楽的能力のみならず時間的パターンの知覚や言語、認知発達全般にも深く関連していることが示唆された。近年、幼稚園や保育所などの就学前教育と小学校教育の教育内容のなめらかな接続が重視される中、遊びと音楽の関係を今一度捉え直すとともに、幼児の自発的な音楽行動に視点をおき、遊びの中で如何なる能力が獲得されているのか、子どもたちの行動から詳細に見取り、伝えていくことが今後ますます重要となるだろう。

【話題提供3】

「遊び」としての音楽を考える

児嶋輝美

保育における音楽はどのようにして「遊び」になるのか。

自由な遊びの時間などに、数人の子どもが掛け合いのように即興で歌ったり、物を打ち付けてリズムパターンを繰り返したりする姿を見ることがある。音や音楽の「遊び」といえるだろう。その「遊び」には元となる「体験」が大きく影響している。その体験の積み重ねが、子ども同士の音や音楽による「遊び」を生み出し、音楽的な気づきや表現力に繋がる。

例をあげる。3歳児があるきっかけから毎日乳児の部屋に行き、手遊びを見せるようになった。乳児は、最初は驚いていたが次第に打ち解け、興味深そうに見るようになった。それが嬉しくて、3歳児が子ども同士で今日は何の手遊び歌にするか相談し、練習して出かけていくことが半年近く続いた。歌い聞かせる声は語り掛けるように優しくなったそうだ。

この活動のはじまりは保育者が教えた手遊びであり、いわば設定的な活動での体験である。その形態だけを見るなら「遊び」ではないかもしれない。しかしながら、そこに子どもたちの主体的な参加があり、保育者との相互的なや

り取りがあり、何より子ども自身の「楽しい」という実感があったことが、乳児に手遊びを届けるという「遊び」になった。

音楽の体験には様々あり、大声を張り上げて怒鳴るように歌ったり、騒音に近い合奏をしたりする場面に出会うことがある。だが、子どもたちが筆者に聞かせようとして嬉しそうに演奏する様子を目の当たりにするとき、その姿を否定的にとらえることはできない。そこに子どもたちなりに主体的に取り組む姿や、保育者と子どもたちの好ましい関係性が見える場合、上述の例のように音楽的な面での楽しさ、例えばリズムがそろ心地よさや旋律の美しさを味わうことなどに繋がると期待できるからである。前述の3歳児も、乳児に対してはいつもの元気な声ではなく、語り掛けるように優しい声で歌った。乳児に喜んでもらいたいという気持ちが表現の意欲や工夫に繋がったのである。

このように、保育者が提供する音楽体験は「楽しさ」の積み重ねによって子どもの「遊び」になり、「音楽」そのものの楽しさを味わうことにも繋がっていくと考えられる。

【話題提供4】

日々の保育から「行事」のもち方を考える

當銀玲子

近年、音楽表現活動は、日々の保育の中で季節を感じ取り入れたり、子どもの興味関心に合わせ細やかに環境を用意するなど、音を感じたり楽しんで表現したりする活動が行われている。しかし、音楽表現にかかわる「行事」(入園式、卒園式、運動会、音楽発表会、他)については、なかなか難しいものがある。『幼稚園教育要領』には「行事の指導に当たっては、幼稚園生活の自然の流れの中で生活に変化や潤いを与え、幼児が主体的に楽しく活動が出来るようにすること」とあるが、保育者達は「行事」の中の音楽表現を、日々の保育から連続性をもって納得のいくように進められているのだろうか。

音楽表現にかかわる「行事」は、子どもたちの日頃の様子を保護者に披露するために行われる。筆者の経験では「音楽会」と称し、園内遊戯室(ホール)の舞台にひな壇を作りそこに子どもたちが並び、学年や学級ごとに「歌」や「合奏」を披露する形をとっていた。舞台上は子ども同士の間隔が狭く、行儀よく並んで立つことを求められ、子どもたちにとってはのびのびと歌を歌ったり楽器を奏でたりするというより、窮屈で緊張感ある場であった。

「行事」のもち方は、各園の伝統的な形や流れがあり、これらを変えていくことは、とてもエネルギーを必要とする。理由はいくつかあるが、その中で大きいのが出来映えを求めたり、保護者の評価を気にしたりしてしまうことである。恒例「行事」を新たな形で取り組む場合、保育者自身と保護者がどのように子どもたちの姿を受け止め、その意味を理解していくのが重要である。

今回は、日々の生き生きとした子どもたちの音楽をする姿を、そのまま保護者に見せたいという若い保育者の思いから始まった「行事」(音楽会)のもち方の改善と、保護者の受け止めを紹介する。(この内容は、筆者が園長として在職していた時のものである。)

認定こども園における 2—3 歳接続期の課題Ⅱ

企画・司会	○神長美津子	(大阪総合保育大学)
話題提供	中田 貴士	(特定非営利活動法人 全国認定こども園協会 公益社団法人 全国認定こども園研修研究機構)
	石丸 るみ	(大阪総合保育大学)
	中田 範子	(東京家政学院大学)
指定討論	渡邊 英則	(認定こども園ゆうゆうのもり幼保園)

【企画趣旨】(神長美津子)

認定こども園における 2—3 歳児接続期は、幼保連携型認定こども園教育・保育要領第 1 章総則の「第 3 幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項」にて「特に満 3 歳以上については入園する園児が多いことや同一学年の園児で編制される学級の中で生活することなどを踏まえ、家庭や他の保育施設等との連携や引継ぎを円滑に行うとともに、環境の工夫をすること」と指摘している通り、取り組むべき課題の一つとなっている。日本乳幼児教育学会第 33 回大会 (2022 年) の自主シンポジウムでは「認定こども園における 2—3 歳接続期の課題Ⅰ」として、接続期では何が課題か、その背景にある要因は何か等、インタビュー調査結果をもとに話題提供し、広く意見を求めた。それをもとに、2024 年 7 月には、全国の認定こども園 (1819 園) の園長と 3 歳児クラス担当保育教諭を対象に、質問紙調査を実施した。質問紙調査結果の概要は、日本乳幼児教育学会第 5 回大会 (2024) にてポスター発表している¹⁾²⁾。

本シンポジウムは、これらの調査結果の中で、認定こども園における 2—3 歳接続期の課題のカリキュラムにかかわる事柄に焦点をあてて話題提供し、討議を行う。

中田貴士氏からは、制度の仕組みから、2—3 歳接続期の課題を整理して戴く。石丸るみ氏からは、園長の質問紙回答から読み取れる、2—3 歳接続期に求められるカリキュラムについて話題提供して戴く。中田範子氏からは、3 歳児担当保育教諭の感じる困難さに焦点をあて、話題提供をして戴く。最後に、渡邊英則氏より、国における認定こども制度設計に深くかかわっていらして、かつ日頃から幼保連携型認定こども園を運営しているお立場から、コメントを戴きたいと考えている。

なお、本研究でにて取り上げている質問紙調査の実施にあたり、大阪総合保育大学倫理審査委員会の承認を得ている (承認番号：児保研-094)。

【話題提供 1】制度の仕組みから見る 2—3 歳児

(中田貴士氏)

1. 認定こども園制度の基本的な仕組み

子ども・子育て支援新制度においては、認定こども園法の一部が改正され、平成 27 年に幼保連携型が新たな幼保連携型に改善された。幼保連携型は教育基本法上の学校 (教育施設) であると同時に児童福祉法上の児童福祉施設でもあるという単一の認可施設である。

幼保連携型認定こども園は、学校であると同時に児童福祉施設でもあるため、幼稚園教諭免許状と保育士資格を併有する職員として「保育教諭」を配置しなければならない。また、保育所はこれまでの規制緩和によって株式会社等でも設置できるが、幼保連携型は学校でもあり、設置主体に

規制がかかっていることから、新幼保連携型の設置主体は国・地方自治体もしくは学校法人、社会福祉法人に限られ、株式会社や NPO 法人などは設置できない。

また、幼保連携型は単一の新たな認可施設であり、利用定員も 1 号認定子どもと 2・3 号認定子どもに分けて設定する。しかし、1 号認定子どもと 2 号認定子どもだけを受け入れる幼稚園由来の幼保連携型や、2 号認定子どもと 3 号認定子どもだけを受け入れる保育所由来の幼保連携型認定こども園も存在する。

〈認定基準〉

認定こども園の認定基準は、内閣総理大臣、文部科学大臣、厚生労働大臣が定める基準 (幼保連携型認定こども園の学級の編制、職員、設備及び運営に関する基準) を基本に、これを参酌して各都道府県等が条例で定めている。幼保連携型の施設設備等、ハード面の設置基準については、本来、幼稚園基準と保育所基準の高いほうを満たすことが基本とされている。

2. 認定こども園における 2—3 歳児への移行の 4 パターン

- ・2 歳児 (3 号) ⇒ 3 歳児 (1 号又は 2 号)
- ・満 3 歳児 (1 号) ⇒ 3 歳児 (1 号又は 2 号)
- ・就園前 (地域子ども・子育て支援事業※の一部を利用) ⇒ 3 歳児 (1 号又は 2 号)
- ・就園前 (在宅子育て家庭) ⇒ 3 歳児 (1 号又は 2 号)

3. 無償化による影響

2019 年 10 月から 3 歳から 5 歳までの子どもおよび 0 歳から 2 歳までの住民税非課税世帯の子どもについて、認定こども園、幼稚園 (施設給付型)、保育所等だけでなく、私学助成を受ける私立幼稚園や認可外保育施設等の利用者についても、保育費用の無償化が実現している。

そのため、満 3 歳児は無料化の対象となっているのに対し、同学年の 2 歳児クラスでは保育料が発生することになっている。そのことにより、2 歳児クラス (3 号) ⇒ 満 3 歳児クラス (1 号) ⇒ 3 歳児クラス (1 号または 2 号) に認定を変更するというケースもある。ただし、満 3 歳児クラスで 2 歳児クラスと同様の時間を確保するためには一時預かり事業 (幼稚園型) を施設が実施している必要がある。

4. 自治体における認定変更の影響

3 歳以上児の号数の認定変更にはさまざまな方法があり、各自治体が置かれている状態や背景などによってさまざまである。

【話題提供 2】認定こども園 2—3 歳児接続期に求められるカリキュラム—隠れたカリキュラムとの相互作用—

(石丸るみ氏)

カリキュラムには意図して作成するカリキュラムと環境や実態から子どもを育む隠れたカリキュラムの 2 側面

があると考えられる。運営主体のもつ資源の特性、意味ある設備、その他園の規模や地域システムから求められる在園児数などで形成される環境の要因は、2 歳から 3 歳の進級や 3 歳入園の時期に、多様な環境の変化を生起させている。これらは、緩やかな接続期へと図られる環境の要因となることを踏まえ、園長の質問紙回答から読み取れる認定こども園 2-3 歳接続期における隠れたカリキュラムを考えたい。ここでは、4 点報告する。

1. 【乳児保育経験の有無】質問項目「認定こども園開設の経緯」多数は保育所及び認定こども園からの移行。他幼稚園からの移行。
2. 【人的環境の段差①在籍数の増加】2 歳児クラス在籍数と 3 歳児クラス在籍数を比較。【人的環境の段差②保育者の経験の差異】保育所と幼稚園の合流。【人的環境の段差③身近な人との関係構築（情緒的な絆）の継続】a) “持ち上がり担任”を実施。b) 家庭及び、家庭的保育からの入園への配慮として“ならし保育（短時間保育）”を実施。
3. 【デイリープログラム及び個別計画の作成】教育基本法に定める「子どもの生涯にわたる人格形成の基礎を培う」ため継続的なカリキュラムの視点には、一人ひとりの子どもの発達での、「できない」から「できるようになる時期」の子どもを理解し受け止める身近な大人のかかわりが求められる。その生活と遊びの発達過程をつながりの中で経験するデイリープログラム（日課）というおおよそその日々の営みを基盤に、個々の子ども理解を源とする個別計画を多数の園は作成。
4. 【子どもの最善の利益、人権からの視点をふまえたカリキュラム作成】質問項目「2 歳児クラスから 3 歳児クラスへ移行する時期の保育について保育や活動、援助において主に行っていること」での回答 1 から 9 までの回答例は子どもが“できるようになるため”に向けられる保育や活動、援助（例えば回答 1 は、3 歳児の生活を意識し、自分であることを増やす）であり、ほとんどの園が選択している。一方で、10「子どもの状況についての共通理解の機会を持つ」と 11「持ち上がり担任」は、子ども理解や実態に即した支援、活動、保育を実施するために行う例であるが、回答 10 について選択している園は多いが、回答 11 についての選択は少ない。

【話題提供 3】認定こども園 3 歳児担当保育教諭の感じる困難さ—園の構造の質との関連性はあるのか—

(中田範子氏)

園長対象と 3 歳児クラス担当保育教諭対象の全回答（園長対象 150 件、保育教諭対象 103 件）のうち、園長、保育教諭ともに回答されていた認定こども園の回答 69 組を対象に、3 歳児クラス担当保育教諭の感じる保育の困難さについて、勤務する園の構造の質と関連させながら分析した結果を主に 3 点から報告する。

1. 3 歳児クラス担当保育教諭への質問の回答を「低困難群」「高困難群」に分類し、それを園長による園の「構造の質」を問う回答とクロス集計をした。今回は、園長による回答から「構造の質」として、認定こども園に移行してから年数、平成 27 年新制度施行以降における認定こども園開設の経緯、そして 2 歳児在籍人数に対する 3

歳児在籍人数の割合、を抽出して分析の対象とした。

2. 園長の回答と保育教諭の回答を次の 2 点から比較した。①一日の保育時間のうち、3 歳児クラスの保育で、どのような場面で困難さを感じるか、②一年間の園生活のうち、3 歳児クラスの保育で、どの時期に困難さを感じるか。

3. 保育教諭の回答から、子どもの生活習慣の多様性に対する保育教諭の困難さの理由を質的分析した。子どもの生活習慣での様子の多様性による困難さについての回答から、「生活習慣低困難群」と、「生活習慣高困難群」に分け、困難と感じる理由、感じない理由をそれぞれ群別に質的分析をした。

その結果、保育教諭自身がどのように園の体制を捉えているのか、自身の感じる困難さを勤務園の構造の質とどのように関連させ、理由付けながら捉えているのかが見出された。

上記 3 の結果として、困難を感じないと回答した保育教諭の回答には、「1 号認定の子どもがいない」など、勤務園の構造的な要因や「差異を感じない」という回答の他、保育教諭が現状を受け止め、かつ見通しが持ていること、そして、子ども同士の関わり合いや保育教諭と他者との連携が支えとなり、困難さを強く感じないことが挙げられた。また、困難さを感じる理由として、家庭の状況や個人差の大きさ等の現状をその理由としている他、子どもの個々のペースに合わせたいが現状としてそれが叶わないというジレンマを感じることを理由としている回答があった。今回の調査では、現状や他者との連携の在り方ばかりではなく、現状に対する保育教諭の意向との相違を理由として挙げられている。また、現状を保育教諭がどのように受け止めてどのように援助しようとしているのか、そして、現状がその後どのように変化していくのかを見通せているのか、という保育教諭の現状に対する認知の在り方や志向性が、困難さの度合いを左右する要因として見いだされた。この点に着目することは、2 歳児から 3 歳児への接続に関するカリキュラム開発に活路を見出していく可能性が期待できる。

【参考】

- 1) 大方美香・中田範子・石丸るみ・神長美津子 (2024) 「認定こども園の 2 歳児から 3 歳児の育ちと学びを支えるカリキュラムの調査報告(1) —園長を対象として—」日本乳幼児教育・保育者養成学会ポスター発表
- 2) 大方美香・中田範子・石丸るみ・神長美津子 (2024) 「認定こども園の 2 歳児から 3 歳児の育ちと学びを支えるカリキュラムの調査報告(2) —3 歳児クラス担当保育教諭を対象として—」日本乳幼児教育・保育者養成学会ポスター発表

【付記】

本シンポジウムの発表の一部は、令和 5 年度～7 年度科学研究費助成事業基盤研究(C)「認定こども園の 2 歳児から 3 歳児の育ちと学びを支えるカリキュラム開発研究（研究代表者：大方美香/課題番号：23K02298 の助成を受けて実施している。

自律・自走型研修の開発

— 保育現場・行政・養成校による連携と協働 —

○山下 雅佳実 (中村学園大学短期大学部) 川俣 沙織 (中村学園大学短期大学部)
成富 由弥 (小郡市 子ども・健康部) 四宮 晴香 (社会福祉法人 福德会 小郡保育園)
石橋 千晴 (宗教法人 光桂寺 味坂保育園) 萩尾耕太郎 (中村学園大学短期大学部)

【目的】

筆者らは、保育の質向上に資する研修プログラムを開発するため、A 県 B 市保育協会及び同市市役所保育所・幼稚園課と協働し、同市の保育所及び幼保連携型認定こども園に在職する保育者を対象とする研修を 2021 (令和 3) 年度より始動した。

本研修は、当初、参加者のキャリア・職位によって「新任保育者研修」「中堅保育者研修」「主任保育者研修」「園長研修」の 4 つのコースに分けて実施していたが、2021 (令和 3) 年度及び 2022 (令和 4) 年度の 2 年間で明らかとなった課題を踏まえ、2023 (令和 5) 年度及び 2024 (令和 6) 年度は「研修講師の育成に特化した研修」及び「新任保育者研修」の 2 つのコースを実施することとした。

本稿は、この 2 年間の「研修講師の育成に特化した研修」及び「新任保育者研修」の内容とその効果について報告するものである。

【倫理的配慮】

対象者には研究目的・内容・方法、この調査への参加は自由意志によるもので、参加しない場合でも一切不利益はないこと、いつでも同意の取り消しができることを口頭と書面で説明し、署名をもって同意を得た。

【方法及び結果】

研修を始動した 2021 (令和 3) 年度及び 2022 (令和

4) 年度は、保育者養成校の教員が全 4 コースの各回の講師を担当していたが、保育協会及び市役所保育所・幼稚園課との協議の結果、研修の実質化と継続のためには、現場の保育者が研修講師を担当すること、そのためには研修講師を育成するための研修の実施が必要であるとの結論に至った。そこで、2023 (令和 5) 年 4 月から、市内の保育所及び幼保連携型認定こども園の主任保育者を対象に、研修講師の育成に特化した研修 (以下、「研修講師育成特化型研修」とする) を実施することとし、筆頭執筆者が本研修のプログラムの構築と各回の講師を担当した。以下に 2023 (令和 5) 年度に実施した「研修講師育成特化型研修」の概要を記す。

「研修講師育成特化型研修」は、研修講師として理解しておく必要のある理論やスキルに関するものを内容として設定し、全 12 回実施した (表 1)。

第 1 回～第 3 回及び第 6 回研修は、市内すべての保育所及び幼保連携型認定こども園の主任保育者を対象に、勤務時間内に開催した。第 1 回研修では、本研修の目的及び方法を説明した。また、本研修は強制参加ではなく、希望者のみを対象とすること、そして 2024 (令和 6) 年度実施予定の「新任保育者等研修」 (以下、「フレッシュャーズ研修」とする) のすべての回を「研修講師育成特化型研修」の受講者が協働し、担当することを想定している旨を伝えた。

第 2 回・3 回・6 回の研修は、研修講師としての基本となるコミュニケーションに関する内容とした。第

表 1. 2023 (令和 5) 年度「研修講師育成特化型研修」の内容

	日にち	研修形態	研修テーマ
第 1 回	4 月 19 日	対面	ファシリテーターに必要なスキル
第 2 回	5 月 24 日	対面	ファシリテーションと非言語コミュニケーション
第 3 回	6 月 23 日	対面	聴く・伝える・共感する・受け入れる・質問する技術①
第 4 回	8 月 23 日	リモート	1. ファシリテーションとは 2. プレゼンテーションとは
第 5 回	9 月 20 日	リモート	1. 組織におけるマネジメントとは 2. リーダーシップとは
第 6 回	10 月 3 日	対面	聴く・伝える・共感する・受け入れる・質問する技術②
第 7 回	10 月 18 日	リモート	1. コーチングとは 2. エンパワメントとは
第 8 回	11 月 21 日	対面	1. アサーションとは 2. アンガーマネジメントとは
第 9 回	12 月 19 日	対面	1. メタ認知とは 2. 研修の振り返りと課題の抽出
第 10 回	2024 年 1 月 23 日	対面	1. アイスブレイク (演習) 2. 次年度の研修について
第 11 回	2 月 13 日	対面	1. 次年度の研修の日程及び開催までのタイムスケジュールの決定 2. 各回研修担当者のアジェンダの検討及び一部ロールプレイ (演習)
第 12 回	2 月 27 日	対面	1. 自己の目標の振り返りと到達度の評価 2. 最終調整 (4 月の参加者募集や講師依頼等)

3 回の研修終了後、任意のアンケート調査を実施し、本研修への受講者を募った結果、全 13 名中 6 名が受講を希望した。研修実施時間帯はこの 6 名の受講者との相談の上、第 1 回～第 3 回及び第 6 回研修以外は勤務時間外 (19 時～21 時) に実施することとし、第 4 回研修開催前に、資料共有の方法や研修内容に関する詳細を説明した。

第 4 回・5 回・7 回の研修は、各自で与えられたテーマについて調べ、その調べた内容をスライドにまとめ、1 人 20 分で発表した。第 8・9 回はひとつのテーマをペアで担当し、協働して学習及び資料作成をし、発表した。なお、第 5 回～第 7 回研修はオンラインにて実施している。

第 12 回の研修終了後、6 名の受講者に対しアンケート調査を実施した。「本研修に参加し、得られたものはありましたか」という質問に対し、「1 人で学習しているのではなく、みんなで学んでいるという強み」

「勝ち負けではないが、前回の発表者に負けず劣らずの個々のクオリティーの高さに焦りとやらないといけないという気持ちをもたせてくれる場所」「ほんの少しの勇氣」「学ぶ意欲」「メールの共有方法」「パワーポイントの作成技術」等の回答が確認された。

次に 2024 (令和 6) 年度に実施した「フレッシュャーズ研修」について述べる。「フレッシュャーズ研修」は、2021 (令和 3) 年度及び 2022 (令和 4) 年度に実施した「新任保育者研修」を踏まえ、筆頭執筆者が中心となり研修内容の試案を作成した。この試案をたたき台に、2023 (令和 5) 年度「研修講師育成特化型研修」の受講者 6 名が第 11 回研修にて討議し、最終的な内容を定めた (表 2)。

表 2. 2024 (令和 6) 年度「フレッシュャーズ研修」の内容

	日にち	研修テーマ
第1回	5 月 11 日	保育者としての心構え
第2回	6 月 15 日	養護と教育に関する研修
第3回	7 月 13 日	子どもの権利条約について
第4回	9 月 7 日	職員間のコミュニケーションについて
第5回	11 月 30 日	協働による自己の課題と改善策
第6回	2025 年 2 月 8 日	1 年の振り返りとまとめ

本研修は研修参加希望者のみを対象とすることとし、各園の主任保育者を通し、受講者を募集した。募集の結果、受講者は 14 名であった。新任保育者の受講を想定していたが、経験年数 5～7 年の保育者も参加した。

第 5 回の研修終了後、アンケート調査を実施し、14 名中 8 名 (57.1%) から回答を得られた。研修内容に関する自由記述には「自分のことを振り返ることができてよかった」「他の園の保育士歴が同じくらいの先生たちと今の悩みや、それぞれの園での働き方を知ることができ、励みになった」等が確認できた。市内各園の主任保育士が研修講師を務めていることに対し、「先輩方の沢山の経験から得られるお話もあり、

参考になった」「笑顔で元気よく話されていて最後まで研修に楽しく参加することができた」等の記述が確認できた。

「フレッシュャーズ研修に参加して、仕事への意欲 (保育への意欲) は高まっているか」という質問に対し「とても高まっている」と回答したのは 8 名中 3 名 (37.5%)、「まあまあ高まっている」と回答したのは 8 名中 5 名 (62.5%) であった。また、「フレッシュャーズ研修に参加して、A 県 B 市の保育所等に就職してよかったと思っているか」という質問に対し、「とてもそう思う」が 8 名中 5 名 (62.5%)、「そう思う」は 3 名 (37.5%) であった。

【総合考察】

「研修講師育成特化型研修」及び「フレッシュャーズ研修」のアンケート調査の回答から、それぞれの研修によって保育者としての個々の内省が促され、学ぶことへの意欲や保育への意欲が高まり、所属を越えた保育者同士の協働性が育まれたことが窺えた。

本研究がめざすのは、まさにこの協働による市全体の保育の質の向上であり、それを実現するための保育者の、保育者による、保育者のための自律・自走型の研修プログラムの開発である。同時に、研修を継続して運営し続けることを可能とする体制の確立をめざす。社会福祉や防災においては「自助」「共助」「公助」の重要性がしばしば説かれるが、保育者が自ら学ぶ「自助」と保育者同士共に学ぶ「共助」を支える「公助」としての役割の一端を本研究が担っていきたい。

A 県 B 市における研修は 2024 (令和 6) 年度をもって 4 年目となったが、当該年度の「フレッシュャーズ研修」において現場の保育者による研修講師の担当が実現したことにより、本研究は大きく前進したと言えよう。今後も研究を継続し、研修プログラムの精緻化を図りたい。

【引用・参考文献】

- 萩尾耕太郎・川俣沙織・山下雅佳実(2022)「若手保育士の『保育士』に対する職業イメージについての横断的研究」、『保育文化研究』第 14 号, pp. 107-114
 柏女霊峰監修(2018)『全国保育士会倫理綱領ガイドブック改訂 2 版』全国社会福祉協議会
 厚生労働省(2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館
 原玲子(2015)『目標管理とリンクした看護職キャリア開発ラダーの作り方・活かし方』日本看護協会出版
 山下雅佳実・川俣沙織(2023)「保育者キャリアラダー研修プログラムの構築」, 保育文化学会 第 9 回大会
 川俣沙織・山下雅佳実(2022)『自己課題抽出型看図アプローチ語りカフェ』プログラムの運用と課題: 保育者としての協働性を育む教育方法の開発, 『保育文化研究』第 14 号, pp. 11-22

注) 本研究を行うにあたり科学研究助成(基盤研究 C: 22K02249)を一部活用しています。

子どもの権利について考える

—子どもの権利の歴史的変遷・日本国憲法との関係・こども家庭庁の実践—

企画・司会： 中川智之・森本寛訓（川崎医療福祉大学）

話題提供： 岡正寛子（川崎医療福祉大学）

橋本勇人（川崎医療福祉大学）

今出大輔（こども家庭庁）

1. 企画趣旨

本シンポジウムは、これまでの子どもの権利に関する歴史的変遷、日本国憲法との関係、こども家庭庁の実践を踏まえ、児童の権利に関する条約及び我が国における児童の権利の実現や課題について考えるものである。

子どもの権利については、国際的には、「児童の権利に関する条約」（以下、子どもの権利条約）が重要と考えられる（1989 年国連総会において採択、1990 年発効、日本は 1994 年に批准）。この条約の採択に至るまでにも、子どもの権利については、様々な国や国際機関等において議論されてきた歴史が存在し、その変遷を追うことにより、子どもの意見表明権にも注目が集まっている子どもの権利条約の輪郭を浮かび上がらせることができると考える。

本シンポジウムでは、まず、子どもの福祉のために世界で初めて開催されたとされるアメリカ大統領（Theodore Roosevelt）招集によるホワイトハウス会議から子どもの権利条約に至るまでの子どもの権利に関する考えの歴史的変遷について確認する（A）。

他方、現在、我が国において、子どもの権利利益の擁護の中心となると考えられるのが、2023（令和 5）年 4 月 1 日に施行されたこども基本法と、同日に発足したこども家庭庁である。こども基本法の第 1 条には、「日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり」、全ての子どもが将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指してこども施策を総合的に推進するという目的が示されている。我が国においてこども施策を推進していく上で、こども基本法の精神の基盤となる日本国憲法と子どもの権利条約の関係について、把握しておく必要があると言えよう。

本シンポジウムでは、A に続き、これまでの憲法学の第一人者たちにおける子どもの人権観を踏まえ、日本国憲法と子どもの権利に関する条約のいわゆる 4 つの一般原則との関係について確認する（B）。その後、こども家庭庁支援局障害児支援課発達障害児支援専門官からこども施策の状況についてお話いただく（C）。以上の情報提供の後、フロアを交えて子どもの権利について議論を進める予定である。

2. 話題提供

A ホワイトハウス会議から子どもの権利条約に至るまでの「子どもの権利」の変遷（岡正寛子）

より総合的な子どもの権利利益の擁護を実現するためには、「子どもの権利」とは何かを改めて共通認識したうえで施策を示す必要があると考える。そこで、まず、ホワイトハウス会議から子どもの権利条約に至るまでの子どもの権利の変遷について示す¹⁾。

具体的には、子どもの権利保障に関係する条約・宣言等として、①「第 1 回ホワイトハウス会議」と、子どもの権利条約前文に記されている、②「（児童の権利に関する）ジュネーヴ宣言」、③「世界人権宣言」、④「児童の権利に関する宣言」、⑤「国際人権規約（A 規約・B 規約）」、そして⑥「子どもの権利条約」を対象とする。それぞれの条約・宣言等の前文・条項について、子どもの権利条約のいわゆる 4 つの一般原則（「子どもの最善の利益（第 3 条）」「生命、生存および発達に対する権利（第 6 条）」「差別の禁止（第 2 条）」「子どもの意見の尊重（第 12 条）」）、及び「労働」「家庭」「保育・教育」の視点から整理し提示する。また、これらの宣言・規約に影響するとされる人物や事象についても、歴史的変遷の中に加えた。

いわゆる 4 つの一般原則については、それぞれ提示された時期が異なっている。また、同じ権利として考えられるものでも、その示す内容や取り扱いはい時代によって異なっている。例えば、「子どもの最善の利益」については、ジュネーヴ宣言（1924）の前文においては、「人類が児童に対して最善のものを与えるべき義務を負う（mankind owes to the Child the best that has to give）」と示されている。ジュネーヴ宣言では前文のみであるが、その後の児童の権利宣言（1959）では、第 2 条で「児童の最善の利益について、最高の考慮が払われなければならない（the best interests of the child shall be the paramount consideration）」と示された。さらに、子どもの権利条約（1989）になると第 3 条「児童の最善の利益が主として考慮される（the best interests of the child shall be a primary consideration）」となっている。その他の 3 つの一般原則についても、同様の違いや子どもならではの特徴を持っている。

その他、子どもの権利条約は、能動的権利となる「意見表明権」について近年着目されることが多いが、児童労働や貧困、家庭や保育・教育に関連する条項も、子どもの権利の中に途切れることなく含まれていることについても提示する。また、1924 年の

ジュネーブ宣言は、国際連盟 42 カ国による採択だったものが、1959 年の国際連合の児童権利宣言では 82 カ国、児童の権利条約に至っては 196 カ国の締結 (2024 年時点) となっており、締結国が増加している。発展途上国を含む多数国での条約締結を視野に入れた、各国の制度や文化への配慮と考えられる内容面における変化についても指摘できる。

⑧ 日本国憲法から見た子どもの権利条約：第 3 条・第 6 条・第 2 条・第 12 条を中心として (橋本勇人)

「子どもの権利条約」の批准に続く、近年の児童福祉法改正や、こども基本法では、条約についても記されており、こども基本法第 1 条では、「この法律は、日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり…」と規定されている。これを機に、「子どもの権利条約の精神」によった保育実践の議論が百花繚乱の状態となっている。ひるがえって見ると我が国の法体系は上位法から、憲法、条約、法律 (こども基本法や児童福祉法など)、命令 (政令や省令)、告示 (保育所保育指針や幼稚園教育要領など) と順序性があるものとされている。しかし、子どもの権利条約に関しては国際法研究者が、日本国憲法に関しては憲法の研究者が中心となってきたこともあり、保育実践の場面で、「子どもの権利条約と日本国憲法の関係」について十分に意識されないまま議論されることがある。そこで本シンポジウムでは、子どもの権利条約のなかでも、いわゆる 4 つの一般原則といわれる第 3 条・第 6 条・第 2 条・第 12 条を整理することにより、保育実践の前提となる「(上位法である) 日本国憲法から見た子どもの権利条約との関係」を提示する²⁾。

具体的には、日本国憲法が子どもの権利をどのように取り扱っているのかを、わが国の憲法学の中心となる東京学派と京都学派を中心に検討する。東京学派の代表として取り扱うのは、天皇機関説問題で著名な美濃部達吉氏の弟子筋にあたる、宮沢俊儀 (東大教授 1934-1959)、芦部信喜 (同 1963-1984)、高橋和之 (同 1984-2006) の各氏の所説であり、京都学派として取り扱うのは佐藤幸治 (京大教授 1975-2001) 氏の所説である。その結果、現在の憲法学の到達点は、①子ども (未成年者) も国民に含まれる

(人権の享有主体性)、②人権制約根拠としては限定されたパターンリスティックな制約であり、③関係する新しい人権の範囲は一般的な行為ではなく人格的利益等に限られるということである。

次に、憲法と子どもの権利条約のいわゆる 4 つの基本原則との関係を図 1 の①～③の手順で分析・提示する。条約の解釈にあたっては、波多野望里氏と平野裕二氏らの所説によった。

表現の自由とも関連する意見表明権 (条約第 12 条) を例に説明すると、同条は、憲法第 13 条後段の幸福追求権 (人格的自律権・自己決定権等) と、適正手続きの保障 (due process of law) を規定する憲法第 31 条もしくは第 13 条を上位法として、わが国の法体系の下で整合性をもって解釈していくことになる。社会的養護や障害児保育に関する施策や保育所保育指針、幼稚園教育要領等もこの法体系の一部ということになる。

⑨ こども施策における発達障害児支援 (今出大輔)

こども基本法 (令和 4 年法律第 77 号) は、次代の社会を担う全てのこどもが生涯にわたる人格形成の基礎を築き、自立した個人として等しく健やかに成長し、こどもの心身の状況、置かれている環境等に関わらず、権利の擁護が図られ、将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指している。また、こども基本法 (第 9 条第 1 項) に基づくこども大綱 (令和 5 年 12 月 22 日閣議決定) は、常にこどもの最善の利益を第一に考え、こども・子育て支援に関する取組・政策を我が国社会の真ん中に据え、こどもを権利の主体として認識し、こどもの視点で、こどもを取り巻くあらゆる環境を視野に入れ、こどもの権利を保障し、誰一人取り残さず、健やかな成長を社会全体で後押しすることにより、「こどもまんなか社会」を実現していく。

本シンポジウムでは、医療的ケア児支援を含む障害児支援に関する改正児童福祉法や省令・告示等の改正についてもお示しする予定である。

関連文献

1) 岡正寛子・橋本勇人・中川智之・森本寛訓・松本優作・種村暁也 (2024) 子どもの権利条約に至るまでの「子どもの権利」の変遷—いわゆる 4 つの一般原則と労働、家庭、保育・教育の観点からの整理—、川崎医療福祉学会誌, 34 (2), 印刷中。

2) 橋本勇人・中川智之・岡正寛子・森本寛訓・松本優作・種村暁也 (2024) 社会福祉・保育実践の前提となる「日本国憲法から見た子どもの権利条約」—子どもの権利条約第 3 条・第 6 条・第 2 条・第 12 条を中心として—、日本社会福祉学会第 72 回秋季大会報告要旨集, 57-58。

<https://www.jssw.jp/conf/72/pdf/A08-03.pdf> (情報取得 2024/11/29)

謝辞 本研究は JSPS 科研費 22K02397、23K02301 の助成を受けたものです。記して謝意を表します。

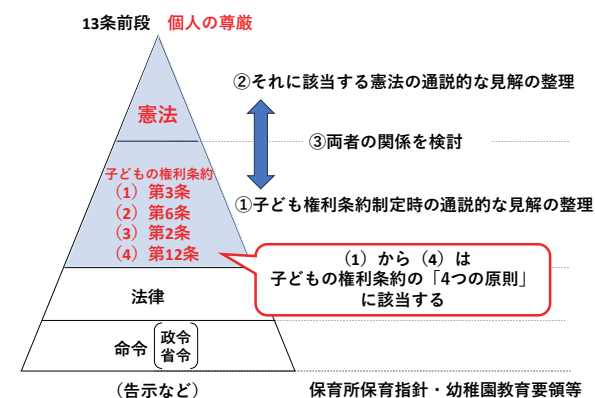


図 1 日本の法体系：憲法（最高法規）と条約の関係

保育者の専門性研究と養成・現職教育の接合点を探る

○企画・司会 : 濱名 潔

企画・話題提供 : 加藤 望

話題提供 : 星野 (向井)

話題提供 : 及川 智博

指定討論 : 岡 健

(武庫愛の園幼稚園)

(名古屋学芸大学 ヒューマンケア学部)

優芽 (大妻女子大学大学院 人間文化研究科博士後期課程)

(文教大学 教育学部)

(大妻女子大学 家政学部)

【企画趣旨】

これまで保育者の専門性は、子どもの育ち (草信 2016)、保育の質 (鶴沢ら 2024)、保護者支援 (中道 2016)、保育者養成 (矢藤 2022) など多岐にわたる観点から議論されてきた。これらの議論は、保育職の社会的地位の向上を目指す重要なものである。しかし、吉田ら (2018) によれば、保育者の専門性に関する議論には、本来努力しても高めることができない資質や人間性が含まれており、これが保育職を専門職と見なす上での課題となっている。専門職として保育職を位置づけるためには、保育者の専門性を後天的に獲得可能なスキルとして捉える必要がある。

このように考えると、保育者の専門性をどのように養成や現職教育で高めるかが重要な課題となる。これは、保育者養成学および方法論的探究における主要な問いであり、身体知、実践知、言語化された知識・技能の体系をどのように獲得し習熟するかという問題に直結するものである (吉田ら 2018)。しかし、保育者の専門性は、単純に研究知見を理解するだけで高まるものではない (濱名 2023)。それでも、保育者の専門性が複雑であるからといって、研究と養成・現職教育を完全に切り離して考えるべきではない。保育学が「保育者という『近代的職能』を実現するための現職研修の知であるだけでなく、未来の保育者養成のための理論となるべきもの」 (小川 2013, 275) である以上、保育者の専門性研究と養成・現職教育の接合点を探る議論が必要である。

以上を踏まえ、本シンポジウムでは、保育者の専門性研究と養成・現職教育の接合点を探るための議論を行う。当日は、保育者の専門性を先駆的に研究している加藤氏、星野 (向井) 氏、及川氏が、それぞれの観点から話題提供し、自主シンポジウム当日は岡氏が指定討論を行う。

【倫理的配慮】

本シンポジウムの話題提供では各研究の協力依頼段階で倫理的配慮の承諾を得ている。

【話題提供 (加藤望) : 非連続・非継続的な保育における実践知の継承】

発表者はこれまでに、一時預かり事業を担う保育者の専門性として、保育者が実践の中から形成した知である実践知に着目して研究をしてきた (e. g. 加藤, 2021)。近年、認定こども園の創設や保育者の働き方の多様化、こども誰でも通園制度の導入などによって、保育者には必ずしも継続的ではない、非連続・非継続的な状況においても、子どもの保育を担う必要性を求めら

れる。一方、そうした状況においても、保育者が予め学ぶべき特別な知識は、保育者養成教育のカリキュラムで取り扱われていない。つまり、保育者は非連続・非継続的な保育を担うために特化した知識を予め学んでいないものの、日々の経験から新たな知 (実践知) を形成することで、その保育を担っていることが推察される。

そこで発表者は、非連続・非継続的な保育の中でも一時預かり事業を担う保育者 (以下、一時預かり担当保育者) に着目し、その実践知を案出した。結果として、一時預かり担当保育者は、非連続・非継続的に通園する子どもを理解するために不足する知識を、事前の保護者面談から得るだけでなく、保育中にも同僚同士で言語化して情報共有をし合っていることが明らかとなった。また、子どもが安定した情緒で過ごせるよう夢中になる遊びを模索することに注力したり、子どもが園の文化をどれくらい理解しているかを段階的に見通して活動を提案したりしていることなども分かった (e. g. 加藤, 2022)。

これらの実践知は、本研究によってすでに言語化されているため、保育者養成教育においても伝達は可能である。しかし、これらを身体行為に結び付けて確実に発揮するためには、実践経験を重ねる必要があることは否めない。例えば、子どもが夢中になれる遊びを共に模索する場合、保育者はその子どもの細やかな目の動きや表情の変化を読み取って、その子どもの興味関心がどこにあるのか、どんな心もちでいるのかを正確に理解する必要がある。またそうした子どもの心情に応じて、保育者は次にどのようなふるまいをするのがその子どもにとって最善であるのかを瞬時に考え、実践する必要が生じる。こうした教育者の即興的にも思慮深い教育的ふるまいをManen (2016) はPedagogical Tactと名付けている。

本シンポジウムでは、予め学ぶことのできる保育者としての実践知と、予期できない状況においても発揮されることが望まれるPedagogical Tactについて、非連続・非継続的な保育を題材として話題提供を行う。果たして非連続・非継続的な保育における実践知は継承可能なのか、皆さんと一緒に考えたい。

【話題提供 (星野優芽) : エスノメソドロジー・会話分析を用いた保育者の「専門性」の検討】

エスノメソドロジー・会話分析 (以下 EMCA とする) は、独特な視点と手法で現象を捉える。その独特な視点とは、行為と文脈との相互反映性 (reflexivity) であ

る(山田, 1981)。その視点から捉える「専門性」は、その場のメンバーから「保育者」として当てにされる、いわば「保育者」としての合理的特性である。EMCA では、その場におけるメンバーの行為が「保育者」という合理的特性を産出していると捉える。そして、その「保育者」という合理的特性を産出する方法を、その場のメンバーの行為の緻密な分析(CA)によって明らかにするものである。したがって EMCA は、一般的な考えとしてあるような、保育士資格や幼稚園教諭免許の取得がすなわち専門性を有すると捉えるものではなく、「保育者」とあるという理解は、常に保育実践の場でなされている行為の連鎖によってつくり上げられる、という考え方をとする。そうした考えに基づいた専門性を発表者は「(括弧つきの)専門性」と呼ぶ。

では EMCA によって明らかになる「専門性」とは何か。EMCA は相互行為の文脈がいかにつくり上げられるかというプロセスに着目し、行為を緻密に記述する。保育者の「専門性」でいえば、子どもと保育者との相互行為の文脈がいかにつくり上げられるかというプロセスに、「保育者」としての合理的特性を見出すことになる。

星野(2023)では、次のような事例を挙げた。お茶飲み最中の 0 歳児が、保育者の持っているコップに手をかけると、保育者は「おてでで飲め↓ん」(「↓」は CA において直後のことばの音調が下がることを示す)と発話する。これは、0 歳児の行為に対して、「おてでで飲めるのね」と同意する発話と捉えられ、CA でいう、隣接ペアの第二部分となり得る発話である(星野, 2023)。こうした保育者による第二部分と捉えられる発話の構成は、0 歳児の行為を隣接ペアの第一部分に位置づけるものとなる。加えて、ここでの保育者の発話「おてでで飲め↓ん」はお茶飲みが遂行されているその場において、0 歳児のコップに手をかける行為を肯定的に受け止める発話であり、その行為を起点として、今度は 0 歳児が「自分でお茶を飲む」という文脈へ方向付けられると推察される。

つまり当該事例においては、0 歳児の行為を発話として捉え、隣接ペアの第一部分であるかのように保育者が振る舞っていること、0 歳児の行為によってその後の相互行為の文脈が方向付けられるように振る舞っていることが、「保育者」であることの合理的特性を産出していると考えられる。

その一方で、こうした振る舞いの方法を、保育実践の場で子どもに関わる「保育者」たちは自覚しているかといえ、そうではないと考える。なぜなら保育は、常にその場・その時・その瞬間で、目の前の子どもに即した関わりを実践し、またその関わりは目の前にいる子どもだけでなく周囲の状況にも即した形で展開されていくからである。

話題提供では、こうした EMCA を用いることで明らかになる、保育者たちにとって自覚しえない振る舞いの方法としての「専門性」を紹介し、それがいかにして保育者養成・現職教育に接続することができるかについて、議論したい。

【話題提供(及川智博): 保育者研究を支えてきた「実践知」概念と現場のいとなみとの間にある乖離】

話題提供では、及川(2022, 2025)、そして思考実験を軸としながら、保育者の専門性研究において多用されてきた「実践知」概念の見直しを通して養成との接合点を探る。

及川(2022)では、仲間関係の変容を促す保育者の実践知を明らかにすることが目指された。保育者30名を対象とした半構造化面接の結果、保育者は5段階のプロセスにより、子どもたちの遊びを育むことを通して仲間関係の変容を促す援助を構想していることが考えられた。保育者たちは、子ども個々でも、仲間関係そのものでもなく、遊びを育てる援助により、いわば“間接的に”仲間関係を育んでいくことを目指していたのである。

以上の結果を素直に受け止めると、私たちは「仲間関係を育んでいくためには遊びを育てていくことが大切になる」という理解に至る。より詳細に「援助には5つの段階がある」と理解してもよい。しかし、そうした理解を養成教育や研修でそのまま伝えたとしても、それが現場で生かされることはほぼ無い。両者を架橋するのは、専門性をめぐる実証的な知見を得る際に零れ落ちている何かであろう。

その存在を示唆するのが、及川(2022)の分析では中心的に論じられなかった幾つかの語りである。保育者たちは上記の面接場面において、自身の保育経験や視野の広さを表現してくれた。しかし、それと同時に、保育者たちは口々に、子どもたちの育ちのきっかけは「読めないようなところもある」ほか、ときに「え、これなんだ!？」と驚くこともあると語った。つまり保育者たちは、子どもたちの姿を可能な限り丁寧かつ細やかに見とり、そして働きかけていったとしても、その先で取りくむ援助が実際にうまくいくかどうかは見通せないことを受容していたのである。及川(2022)で描かれた実践知は、その前提として、専門職による営為が“うまくいかない”可能性に開かれている。

保育者研究における「実践知」は、職業上における問題解決にかかわる心理学の知見を応用して、個別具体的な状況で発揮され更新される、実践者独自の暗黙の知識や思考様式、方略の総体と定義されてきた(e.g. 砂上他, 2012)。この定義は、援助がうまくいかない(問題が解決しない)可能性に開かれている上記のような語りとは決定的に相性が悪い。しかし、だからと言って上記の語りやそれに基づく実践知が“不完全”とも言い難い。発表者はこの相違に、心理学をベースとした保育者研究の限界をみる。

話題提供では以上の議論および及川(2025)を基に、専門性研究の中核に据えられてきた「実践知」概念と保育の営為との乖離を確認し、研究知見と養成等との接合点を探りたい。

【引用文献】

QR コードを参照



限られた保育スペースで実現する乳幼児の運動遊び

—布製ボールを活用した新たな可能性—

企画・司会 ○宮里 暁美 (お茶の水女子大学)
 話題提供 松元 剛 (筑波大学) 瀧上 真帆 (目白大学)
 栗原 結海 (文京区立お茶の水女子大学こども園)
 伊藤 幸子 (文京区立お茶の水女子大学こども園)
 指定討論 渡邊 孝枝 (十文字学園女子大学)

企画趣旨 (宮里暁美)

乳幼児期は、生涯にわたって必要な多くの運動の基となる多様な動きを幅広く獲得する非常に大切な時期である。乳幼児期における運動の実践は心身の発育に極めて重要であり、それらの体験は乳幼児の興味や関心に応じた遊びや生活の中で得られることが望ましいが、現状では、全ての乳幼児が十分に体を動かす機会に恵まれているとは言えない。保育所不足への対応として誕生した小規模保育施設では、限られたスペースでの保育を余儀なくされているケースが多く見られるからである。

体を動かす機会が乏しくなっている中、基礎的動きの一つである「投げる動き」が特にぎこちなく未発達のままの子どもが少なくないという指摘がある。日常生活の中で「投げる」機会が少ないことが、投げる動きの獲得に大きく影響していることが考えられる。

このような現状を乗り越えられるようにと考え合い布製ボールを作成し、ボールに関わる実践を行なった。安全、安心、楽しいを味わえるボールと出会い、投げる、キャッチする、当てる、滑らせるなどの運動を楽しんだ乳幼児の事例報告や運動遊びの研究者、感覚統合の研究者等からの意見を重ねることで、限られた保育スペースでの乳幼児の運動遊びの可能性について考え合いたい。

話題提供 1

運動遊びとゲームベース・アプローチモデル (松元剛)

近年、小規模保育施設の増加に伴い、限られたスペースでの保育環境が乳幼児の運動機会を制約している状況が指摘されている。その中で、基礎的な動きの一つである「投げる動き」の未発達が懸念されることから、安全で楽しい運動遊びを可能にする布製ボールを活用した実践が注目されている。本発表では、乳幼児の運動遊びの可能性を広げる方策を、スポーツ指導論・コーチング論の観点から論じる。

まず、スポーツ指導におけるゲームベース・アプローチ (GBA) モデルについて説明する。GBA モデルは、子どもたちが遊びを通じて戦術的理解や運動スキルを自然に身につけることを目指す指導モデルであり、乳幼児における「楽しい学び」を実現するための有力な手法である。このモデルでは、指導者が遊びのルールや設定を工夫することで、子どもたちが状況に応じた運動や判断を主体的に行える環境を提供する。例えば、布製ボールを使ったゲーム活動では、投げる動作を自然に促しながら、楽しさと達成感を伴う経験を提供できる。

また、GBA モデルを活用した指導は、保育者の質保証に

も寄与する。単なるスキル指導ではなく、遊びを通じて子どもの創造性や社会性も育むことができる GBA モデルは、保育者が運動遊びを教育的に深く理解するための基盤となる。

このモデルの実践には、理論的な理解だけでなく、指導者自身が活動を体験することも重要である。理論やモデルの学習が座学に偏りすぎる場合、実践力が乏しくなるリスクがある。そのため、GBA モデルの理解を深めるには、実践的なワークショップが効果的である。具体例として、乳幼児の発育特性を考慮したボール遊びのワークショップを挙げる。投げる動作を中心に据えた遊びを設計し、保育者が実際に体験することで、GBA モデルの適用方法や効果を具体的に学ぶ機会となる。

本発表では、GBA モデルに基づく指導法の意義と、その実践を通じた指導者の専門性向上について提言する。限られた保育スペースでも、創意工夫により子どもたちの運動遊びの可能性を広げることができるとの考えを共有し、参加者とともに今後の展望を議論する場としたい。

話題提供 2 運動遊びと感覚統合の関係 (瀧上真帆)

幼児期の運動遊びは、身体的、精神的、社会的な発達において重要な役割を果たす。また、運動遊びによって感覚統合の発達を促進し、子どもたちが健やかに成長するための基盤を築くことができる。多様な運動遊びを取り入れることは、子どもたちの健全な発達をサポートするために必要である。

感覚統合とは、視覚、聴覚、触覚などの感覚情報を脳が整理し、適切な反応を生み出すプロセスのことである。感覚統合の偏りは小学校教育での学習や社会参加等での課題につながることもある。

感覚運動発達: 幼児期の運動遊びは、感覚統合の発達に大きく寄与する。例えば、ブランコに乗ることで前庭感覚 (バランス感覚) が刺激され、砂遊びや粘土遊びを通じて触覚が発達する。これらの活動は、感覚情報を統合し、適切な反応を引き出す能力を高める。

協調運動: 運動遊びは、視覚や触覚、固有感覚 (筋肉や関節からの情報) を統合し、スムーズな動作を可能にします。例えば、ボールを投げる、キャッチするなどの活動は、目と手の協応を促進し、運動協調性を高める。

認知能力の向上: 運動遊びを通じて、子どもたちは状況判断や問題解決能力を養う。例えば、「鬼ごっこ」や「だるまさんが転んだ」といった遊びは、瞬時に判断し、適切に反応する能力を育てる。これにより、脳の運動制御機能や知的機能が発達する。

大切なのは「遊びながら体得していく」ことであり、指導者が上手な環境づくりが必要になる。子どもの発達段階や年齢に即した運動遊びの設定や、子どもが欲する刺激とは何かを理解することは、子どもの自然な発達のサポートとなる。これらの感覚統合と運動遊びの関係について、実例や簡単な体験等をもと理解する時間としたい。

話題提供 3

布製ボールを“詰め込む”0 歳児の姿 (栗原結海)

0 歳児クラスの冬、寒さが厳しいこともあり、室内で身体を使った遊びを楽しめるように布製ボールを取り入れた。子どもたちの反応や当時楽しんでいたことを参考にしながら遊びを提案すると、布製ボールを積み上げたり時々崩れたりする様子を繰り返し楽しむ姿があった。また、クッションやぬいぐるみのカバー等の袋状のモノに布製ボールを入れる姿があった。特に、比較的小さいカバーに布製ボールを押し込み、満杯になったものを抱えて遊ぶことを楽しんでいた。その姿から、子どもたちが持ち運べる大きさのプラスチック容器と洗濯ネットを用意し、布製ボールを“詰め込む”遊びを提案した。

*プラスチック容器に入れる

子どもたちはプラスチック容器を手に取り、1 つ 2 つと入れていく。1 つの容器がいっぱいになると、ボールを取り出して再び入れて遊ぶ子どももいれば、ボールを詰めて蓋をする子ども、満杯になった容器の上にさらに積み重ねていく子どももいた。この時、布製ボールは子どもたちの顔くらいの大きさであったが、握りやすいという性質から、片手で掴み、持ち上げ、容器に詰め込むという一連の動作がさほど困難にならずに行えた。また、容器に詰め込む際や上に積み重ねる際には、ふにゃふにゃと形が変わり扱いやすいという性質があった。このことが、上記の遊びの展開に繋がったと考えられる。

*洗濯ネットに入れる

プラスチック容器だけでなく洗濯ネットに入れることを楽しんだ子どももいた。洗濯ネットはプラスチック容器に比べて形が定まらず、入れることが難しい様子があったが、丁寧に 1 つずつ布製ボールを入れ、入口であるチャックを閉めようとしていた。何度か自分で繰り返した後保育者のもとに持っていき、端を押さえてもらいながらチャックを閉めては自分で開け、布製ボールの出し入れやチャックの開閉を楽しんでいた。

<考察>

他の玩具でも子ども用の小さな手提げに玩具を沢山詰めて持ち運ぶ姿があり、容器に何かを“詰め込む”という動作や、入れることで程よい重さが加わっていく感覚、少し重い物を運ぶことを楽しんでいたことが推察される。洗濯ネットによるボールの入れにくさやチャックを閉める難しさ等、少しの難しさが遊びの面白さに繋がっていると考えられる。

話題提供 4

布製ボールで遊ぶ 4、5 歳児親子の姿 (伊藤幸子)

4、5 歳児では布製ボールを使って、キャッチボールをしたり、ごっこ遊びに使ったり、ボールの柔らかさと軽さを

生かして、日々工夫しながら様々な遊びを楽しんでいる。様々な場面での取り組みについて紹介する。

*運動会での親子競技

親子で布製ボールを使って遊ぶ競技では、投げる、受け取る、床に当てる、転がすという動作を通じて笑顔で取り組む姿が見られた。タオルを使って親子で協力しながら思いきり高く飛ばすなど、ダイナミックな動きも楽しんだ。保護者からは「当たっても痛くない」「転がしてもちょうど良いところでボールがとまってくれる」「ボールがやわらかくてつかみやすい」「家でも遊んでみたい」という意見があり、布製ボールの可能性を感じられた場となった。

*保護者会のはじめに保護者同士で楽しむ

導入に保護者同士が楽しむ場を作った。1 人で投げてキャッチする、頭に乗せてバランスを取る、近くの人と投げ合うなどした後で、チームに分かれてボール送りゲームを行った。チームワークや連帯感が感じられ、保育室が熱気に包まれる。作戦を考えたり、笑いや工夫を共有することで親睦が深まり、その後の懇談でも活発な語り合いになったことで、信頼関係がより強化されると考える。

*親子遠足で親子で対戦する

子ども対保護者で、ボールをどれだけ相手の陣地に入れられるかを楽しんだ。はじめは投げることを楽しんでいたが、作戦会議をすることで「もっと遠くに投げれば、取りに行くのが大変になるはず」「そっと近くにも置いてみる?」「ボールを取る人と投げる人に分かれてみたらいいかも!」とアイデアが出てくる。保護者も真剣に作戦を考え、手加減することなく全力で対戦してくれた。「こんなに思いきり投げることをしたのは学生以来かも」「子どもたちの本気が凄すぎる」「感情が揺さぶられた。それくらいおもしろかった」と、保護者の本気度も伝わってきた。

<考察>

子どもたちは遊びを作る過程で自分の得意なことや役割を見つけることができ、保護者同士は新しいコミュニケーションスタイルを発見する機会となった。また、親子で一緒に新しい遊びを作り出すことで、保護者は子どもの成長を身近に感じる機会となり、身体の発達だけではなく、人と人がつながるという重要な取り組みになっていると考えられる。

【倫理的配慮】

日本保育学会倫理綱領を遵守し、事例や個人情報の取り扱いに関しては保護者の同意を得ている。

指定討論 限られた保育スペースで子どもの主体的な運動を育む布製ボールの可能性 (渡邊孝枝)

運動遊びの指導において、子どもが動きの「レパートリー」と「バリエーション」を身につけるために、時間・空間・力の工夫が大切である。空間の工夫が難しい限られた保育スペースにおいても子どもの運動の多様性を育むために、布製ボールが持つ可能性について事例をもとに語り合いたい。また、限られた保育スペースでも、子どもが自ずと動き出すような環境を構成していきたいものだ。GBA モデルと感覚統合の視点は、子どもの主体的な運動を育む環境を考えるための示唆に富む。4 つの話題提供を通して、子どもの自発的な遊びの中で運動を育むための環境を再考する契機としたい。

インクルーシブ保育・幼児教育における「カリキュラム・マネジメント」とは

企画：山本理絵（愛知県立大学教育福祉学部） 司会：工藤英美（日本福祉大学教育・心理学部）

話題提供：高橋詩子（なかの幼稚園）・金仙玉（富山国際大学子ども育成学部）

指定討論：芦澤清音（帝京大学教育学部）・渡邊眞依子（愛知県立大学教育福祉学部）

【企画趣旨】

幼稚園教育要領では、「カリキュラム・マネジメント」が謳われており、教育課程の編成（教育目標の明確化、具体的ねらいと内容の組織）、実施、評価、改善のサイクルによる教育活動の質の向上が重視されている。保育所保育指針においても「カリキュラム・マネジメント」の言葉は使用されていないものの、同様のことが推奨されている。一方で、指導計画の作成における具体的なねらいや内容は、幼児の興味や関心、発達の実情に応じて設定し、柔軟な指導をすることとされている。

「多様性を前提として、違いを尊重し生かすことで、排除なく共に育ち合う環境を創造していく保育」であるインクルーシブ保育においては、「カリキュラム・マネジメント」はどのように捉えられるであろうか。我々は、昨年度は子どもの権利と Well-being を実現するインクルーシブ保育がどのように創られていくのか、日本の幼稚園・保育園と韓国の幼稚園のカリキュラムと実践の展開過程をもとに、保育の目標や子どもの意見の尊重と参加の実現の視点からカリキュラム・デザインについて議論した。インクルーシブ保育・幼児教育においては、子どもの意見を十分汲み取り共有すること、子どもの関心に応じた活動の多様性、活動の時間・内容・発展の柔軟性がより重要であることを確認したが、日常の自由な時間における遊び・生活と、ある程度計画されている活動や行事の両方をどう関連させるかが課題となっている。物的・人的配置を含めどのように指導計画を立て、柔軟に運用し、どのように実践を記録し振り返り次に生かしていくのか、日本の幼稚園と韓国の障害統合オリニジップの実践例をもとに議論したい。

【倫理的配慮】

話題提供者は、実践園の報告に関して、関係者の承諾を得ている。金は、インタビュー調査にあたり、インタビューへの協力者に、研究目的と研究の意義、研究協力への自由意志の尊重、安全性への配慮、プライバシーの保護などを文書と口頭で説明し、協力への同意書をいただいた（愛知県立大学研究倫理審査委員会に承諾を得ている）。

【話題提供】

1. 子どもへの願いを日々のねらいに

高橋詩子

なかの幼稚園は、東京郊外の八王子市にあり満3歳から5歳児からまでの11クラス約220人が在籍している。

（計画と実践の関係）園として決まっているのは、登園と降園の時間、降園前の片付けの時間くらいで、その他はクラスの子どもの様子やその日の活動予定によって担任が判断して柔軟に保育の流れを作っていく。例えば、一斉活動に時間がかかりそうであれば早く集まり、たつぷりと自由遊びをしたいときはゆっくり集まる。保育計画とし

て、学年ごとに「その時期に子どもに経験させたい事」（目標）があり、それを通して保育者が願う事（ねらい）があり、そのための手立て（保育内容）がある。その内容は、「資料」に記録し学期末に園全体で共有し振り返りを行う。そして、次年度には、各時期にどんなことを願い、どんなことをしていたのかを担当が確かめて「今年はその活動をどんな形で取り組むか」を決める。資料は、年小組では生活の進め方から始まる。年中・年長組では1～2ヶ月かかるような「活動」もある。

（実践の具体例）以下に年中組の例をとりあげる。2学期の後半の運動会後に動物に関係した活動が次の手順で実施される。①動物園に遠足に行く ②見てきた動物を絵具やクレヨンで描いてみる ③粘土や空き箱などで動物を作る ④自分が動物になってごっこ遊びする。②～④は自由遊び、及び、設定活動として同時並行で進んでく。活動計画には、「子どもの姿」（例年の子どもの様子）、「ねらい」（例：自分なりに表現する）、「準備」（必要な道具など）、「方法」（保育者はこんなことを伝えようとよい、など）、「予想される子どもの様子とその対応」、「考察」（子どもの様子から考えられること、去年の考察や反省なども含まれる）などが詳細に記載されており、「動物ごっこ」「空き箱製作」などの項目ごとに作成されている。一見細部にわたって決められているようだが、子どもに合わせて変えることが多々ある。例えば、大きな段ボールを使って動物を作ってみよう、という時には子どもたちは2～3人に別れて動物を作るのだが、1つ目を保育者と作った子がいたり、他の子が作るのを見てみることから始めた子どもたちは、作り方がわかってから子ども同士で作っていった。また、「フラミンゴを作っていたが、途中でキリンにかわった」という子ども達もいた。子ども達に願っていること（ねらい）と、手段とが分かれているため、年間の活動計画がある中で、イレギュラーが入っても問題はない。大きな段ボールで動物を作るとするのは手段であり、達成目標ではない。ねらいは「仲間関係の広がり」「仲間と相談をする経験」「仲間と一つのものを作る」などである。園では、子どもの意見を聴きつつ、対話を通して保育者も子どもに提案する。そのようなやり取りを通してできあがったものはそれぞれの子でもでずいぶん違う。保育者が多様な方法で、子どもの活動への興味関心を高め、その後は、子どもの自分なりの「やりたい」に任せるという自由度の高さが、多様な参加の仕方、作り方、作品を生み出していると考えている。当日は、資料や写真、動画などで、保育の計画のもとで子どもが実際にどのように活動し、計画が変化していくのか等話題提供する予定である。

2. 韓国B園の柔軟な保育計画の編成と遊びを活かしてつくる保育実践

金仙玉

【園の概要】韓国では、2019 年に幼保共通教育課程である「ヌリ課程」が改訂され、保育活動が大きく変化している。この改訂により、子ども中心・遊び中心のアプローチへとシフトし、子どもたちが主役で、興味を大切にしたい遊びへの支援が求められている。本報告では、B 園を取り上げ、具体的な保育計画、評価等や保育実践がどのように行われているのかを紹介し、インクルーシブ保育・教育におけるカリキュラム・マネジメントについて考える。B 園は、ソウル市に所在する障害児を 3 人以上受け入れる公立の「障害統合オリニジップ」である。園のビジョンは「皆が幸せな障害統合オリニジップ」であり、すべての子どもが個々の違いを尊重され、協力し合いながら成長できる環境を目指している。在園児及び保育教師の配置状況は表 1 に示す。なお、韓国では保育園を「オリニジップ」（子どもの家）、保育士を「保育教師」と呼んでおり、本稿でもその表現を使用する。

表 1 在園児・保育教師配置 (人)

	満 1 歳	満 2 歳	満 3 歳	満 4 歳	満 5 歳	合計
在園児数	10	14	18	18	21	81
うち障害児数	-	-	3	5	3	11
クラス別保育教師数/資格	2 保育教師	2 保育教師	3 保育教師 2・ 障害乳幼児保育教師 1	3 保育教師 1・ 障害乳幼児保育教師 2	2 保育教師 1・ 幼児特殊教師 1	12

出所：「2024 学年度 B オリニジップ運営計画」を元に筆者作成
・保育教師はクラス担当教師のみを記載であり、園長を含むその他 14 名の職員がいる。

【保育計画の編成と評価等】B 園は様々な保育プログラムを通じて、子どもたちが個々の違いを尊重されながら、協力し合って成長できる環境を提供している。年間保育計画は、月別に予想されるテーマ、予想される遊び、関連行事、障害理解教育などについて大まかに立てられている。そして、子どもたちの関心から年間保育計画は柔軟に変更・実施されている。特に、障害児一人一人に対しては、個別化教育計画 (IEP) が作成され、月や週ごとに遊びの中で見られた言語、社会性、認知などの評価が行われている。障害児を含む園児の保育日誌や評価関連の記録は、評価認証の時にチェックされるが、今年から名称が認証制に変更され、A.B.C というような評価はせず、コメントをもらうようになった。

【具体的な保育実施例】年間保育計画で立てられた予想テーマと予想遊びは、子どもたちの関心や興味に応じて変更、展開されている。保育教師は、子どもたちの意見や遊びを引き出し、材料等を用意することで、遊びを広げる支援をしている。例えば、5 歳児 (空組) の年間保育計画では、6 月の予想テーマに「地球守り大作戦」、予想遊びとして「地球を守るための方法」を、7 月の予想テーマに「空組の夏物語り」、予想遊びとして「夏の宮殿作り」や「色の水遊び」を計画していた。しかし、実際に空組が行った遊び活動は、計画とは異なり、6 月には「アマゾン探検に出る」という遊びが始まり、7 月にはその遊びが広がり、「アマゾンと地球を守ろう!」というプロジェクト的な遊びが進められた。また、自由遊びの中で子どもたちが「夏のキャンプ」について話題にした場合は、一日の保育を振り返る時

に次の日に「夏のキャンプ」遊びに必要な道具や環境を準備するなど、保育教師は子どもの興味や遊びに合わせて対応している。この活動の様子は、月ごとに「キッズノート」というアプリを通じて保護者に配信されている。

【考察】B 園は、一応年間保育計画や月案は立てている。しかし、「計画どおり」ではなく、子どもたちの興味や発想から始まる遊びを中心とした活動を子どもと対話しながら、計画を柔軟に組み替えて保育を展開している。保育者として、計画の変更による失敗を恐れず保育に取り組めることができるのは子ども中心・遊び中心とするヌリ課程の理念の変化によると考えられる。

【指定討論】

1. インクルーシブ保育のカリキュラムのあり方

芦澤清音

カリキュラム・マネジメントは、教育目標を実現するために、教育課程の編成→実施→評価→改善というサイクルを効果的に実施し教育活動の質を向上していくこととされる。幼稚園教育要領では、教育課程の編成は、子どもの発達を基本とする計画性が重視される一方で、子どもの実態に即して計画を改善していく柔軟性も示されている。ところで、インクルーシブ保育では、多様性を基本とし、違いを活かす保育が目指されるため、子どもの状況に合わせて柔軟に保育を見直し、多様な子どもが育ちあう保育環境を創造することになる。そこでは、多様な子どものあり方を包摂する時間や空間の柔軟性に加え、違いを活かすことが重視され、一人の子どもが始めたローカルな遊びがクラス全体の遊びに広がるようなダイナミズムが生まれる。このように子どもから生まれる予測できない展開を重視する保育において、計画、展開、振り返りと新たな保育の生成のあり方は理論化には至っていない。2つの話題提供における、偶然性を重視しながら展開する保育計画と実践の展開過程の検討をして、インクルーシブ保育におけるカリキュラム・マネジメントのあり方について議論し、理論化につなげたい。

2. インクルーシブ保育をひらくカリキュラム・マネジメントの可能性

渡邊眞依子

インクルーシブ保育は、子どもの思いや意見を取り入れながら、子どもとともに実践を創り出していく、不確実性を重視した実践である。一方、カリキュラム・マネジメントは、教育目標をより効果的に達成するための営みであり、一見すると両者は矛盾するものである。しかし、話題提供の実践が示すように、大きなねらいの中での組み換え可能な柔軟な計画として、目標や計画を捉え直すことで、インクルーシブ保育におけるカリキュラム・マネジメントを考えてみたい。カリキュラム・マネジメントは、教育・保育実践そのものの評価、改善だけでなく、その実践を支える多様な組織構造や地域・家庭等との連携のあり方も視野に入れた概念である。話題提供の 2 園において、保育計画の作成、評価、改善が具体的にどのような組織体系や時間の中で行われているのか、それを支える研修や園内での意識の共有、地域や家庭との連携がどのように行われているのか、いわゆる組織マネジメントの視点も含めて議論を深めたい。そのさい、「教育活動の質の向上」をどのように捉え、どんな視点から保育実践が評価され、園内・園外で共有されているのかといった点に注目して検討したい。

表現は指導するものか

○今川恭子 (聖心女子大学現代教養学部) 赤津裕子 (竹早教員保育士養成所) 木村充子 (桜美林大学健康福祉学部)
二宮紀子 (十文字学園女子大学人間生活学部) 山本直樹 (長野県立大学健康発達学部)

はじめに：企画趣旨

今川 恭子

企画者と話題提供者たちは、養成校における領域〔表現〕の在り方について共同で研究を続けてきている。本学会大会においても 2021 年度からシンポジウムを実施してきたほか、関連する成果発表も行ってきた (杉原ほか、2016 など)。今回企画においては、養成校のカリキュラム構築の前提として「子どもの表現をどう育てるか」を問題の中核に据え、複数の視点からの意見交換を経て共通理解の基盤形成に向かいたい。

養成校の領域〔表現〕にかかる授業科目担当者の多くが音楽や造形、舞踊、演劇等、いわゆる「文化的な表現分野」の専門家であるように、本企画の登壇者たちも音楽と演劇の専門家である。しかしこれまで我々の発信の中核をなしてきたのは、各専門分野のスキル修得目標やスキル修得させるための指導法ではない。子どもの表現を育てる上で求められる保育者の資質能力として我々が重要と考えてきたことは、以下に集約される。

- ① 子どもの表現と表現の芽ばえを共感的に理解する力
- ② 子どもの表現と表現の芽ばえを育て発展させる力
- ③ 自分自身が表現者として振る舞う／表現する力

とくに①はすべてのベースとなる重要な力と位置付けており、研究成果に基づく共感的理解力の育成をめざして具体的な授業実践例の発信も積み上げてきた。「器楽合奏を上達させる」「上手な絵を描かせる」「劇を上手に演じさせる」といった発想に代表される「指導」ではなく、生活の中で環境と相互作用しながら遊びの中に生まれる子どもたちの表現の萌芽を捉え、そこから表現を育む子どもを支えるべきである、という考えに基づく授業実践例は、次のような内容が中心を占めていた。

学生自身が身の回りのモノ、音、光などを十分に感じて自分の内面に生まれるものを自覚し、環境との相互作用から偶然性も含む発信を楽しみ認め合う体験的授業。具体的には即興的な音遊びやサウンドウォーク、ティンカリングなども含まれる。これを通じて

「感じて心を動かし想像力を働かせ楽しむ」経験の省察による概念的理解と実践知の総合的獲得をめざす。

こうした実践の成果は多くの養成課程において共有されているのではないだろうか。だがこれをやっているだけで領域〔表現〕の授業目標が十分に達成されると言えるだろうか。上記②において我々は「育て発展させる」という語を用いたが、それは「指導」とは違うのか。あらためて「指導」という言葉に焦点化して考えてみたい。

やや極言になるかもしれないが、保育者として子どもたちの表現を育むうえで「環境の中のさまざまな音に気づき耳を傾ける」「身の回りのモノを使って音を出せることに気づき音を出して楽しむ」「モノの色や形の面白さに気づきよく視る」「身の回りのモノを触って並べたりして楽しむ」「何かになりきって動く、ジッと想像する」ことを見守っているだけでよいだろうか。我々はそれで充分であるとは考えていない。

自分を取り巻く環境を感じることで心を動かす「私」(子ども)という主体が、そこからの何らかの発現を通して他者と関わる日常的な姿から、自分が生きる共同体の他者たちと文化的な実践(それは時には客体化される)を交流させて通じ合う「私」=「社会・文化的な表現の主体」に育っていく、その架け橋をするのも、保育者としての重要な役割ではないだろうか。我々はここで「文化的な実践」という概念を問わねばならないし、「文化的な実践」の諸分野に共有される知識と技能に向き合わねばならない。

子どもが自分を取り巻く共同体に共有される「文化的な実践」としての表現に向かう姿を我々はどうのように見て取ればよいのか。それは種を蒔くべきものなのか、育てるべきなのか。そうだとしたらどうやって。文化的な実践に向けて動機づけられた子どもたちを支えることは「指導」と呼ぶべきなのか。それはともすると批判の対象となる「教え込み」や「訓練」とは異なるのか。子どもの表現を育てる、表現しようとする子どもを支えることと、ここでいう「指導」とは違うのか、重なるのか。その点の議論を経なければ、養成のカリキュラムを構築することは出来ないだろう。

倫理的配慮

本企画の登壇者の発表に含まれる事例、紹介する写真や動画等は、すべて日本保育学会倫理綱領を遵守し、研究協力者ならびに関係者すべての承諾を得て、倫理的配慮のもとに発表している。

引用文献

杉原真晃・赤津裕子・山本直樹・木村充子・今川恭子ほか (2016)「保育教諭に求められる資質・能力を検討するための基礎的研究—幼稚園教諭と保育士の養成課程における領域「表現」にかかる科目のシラバス分析—」『保育教諭養成課程研究』第2号、pp. 17-31

話題提供 1 文化的な実践と保育者の役割 赤津裕子

保育は文化的な実践そのものであり、保育者は文化的な実践への架け橋をする存在であることを前提と考える。

まず、子どもたちが文化的な実践に向かうきっかけについて考えたい。保育者は日々の生活や遊びをよく観察し、その中からきっかけを探る。その際、子どもたちの立場にたち、その子どもの内面に寄り添い、子どもが求めているものに着目する。そして、子どもに経験させたい保育者の文化に対する価値観との中で実現していくと考える。

次に実践をすすめる上においては、保育者が文化的な実践に積極的に参加し、表現者として子どもと共有する関係をもち、文化的な実践と子どもを融合する存在であることが求められる。子どもは大人の姿を模倣することからはじめる。たとえば生活や遊びの中での多次元的な作用の結果、子どもは自分の気持ちを歌として表現することがある。日常での音楽経験が無意識のうちに蓄積され、子どもの歌う

活動に大きく影響する。

さらに、保育者が子どもをどう理解するかについてである。佐伯¹⁾は子どもを見るとは、子どもなりの「善さ」を追求することであり、子どもが善くあるとすることを受け止めることであると言及している。活動が発展していくためには保育者の言葉かけや環境づくりが重要である。その基盤にあるのは、子ども理解である。

これらにおいて、保育者の行為は大きな意味で「指導」というべきかもしれないが、むしろ「寄り添う」、「支える」といった方が近いと思われる。当日は、J-pop のダンスと歌にあこがれをもった幼児が中心となってクラスで発表会をした事例を取り上げ、これらのことを考えたい。

¹⁾ 佐伯 胖(2014)『幼児教育へのいざない』東京大学出版会 pp85-86

話題提供2 表現における受容と指導 木村 充子

茂木¹⁾は、子どもの葛藤し揺れている内面的な状態をも含めてあるがままに受け入れること(受容すること)の重要性を強調した上で、子どもが自然や文化財と出会い育つ場面を例に挙げ、「深い信頼関係、子どもが安心して身を任せられるような関係があれば、かえって子どもは大人から飛び立って外に向かっていく、自然や文化に立ち向かっていく」「また一方で、(中略)人間関係を深め、自然や文化の環境を整えば、子どもは活動するか、というところではない」と述べ、「教えること」「指導すること」が消極的に捉えられてしまうことについて問題提起している。環境を整えば、教材がそこにあれば、子どもが自主的、能動的に活動するわけではなく、「共感・受容による信頼関係の成立と環境の整備とともに」「(保育者の)指導的立場での研究や検討があつてはじめて深まっていく取り組み」だというのだ。また、「指導という型にはめていくように感じられますが、そうではなく、(中略)子どもの伸びる力を本当に信頼してそこに働きかけていく、必要な教材を準備する、あるいは必要なものを教材化する取り組みこそがたいせつ」と述べ、私たち大人から子どもへ、そしてまた次の世代へと伝え残したい文化があるということ、その継承のために保育者の研修(教材研究等)が大切であることにも言及している。

茂木の論は表現領域に特化しているものではないが、我々が保育者の資質能力として重要と考えてきた「子どもの表現を共感的に理解すること①」と「子どもの表現を育て発展させること②」との関連について重要な示唆を与えてくれるものと考えている。当日は、①と②の関連について、事例をとおして「指導」という観点から改めて考えてみたい。

¹⁾ 茂木俊彦(2003)『受容と指導の保育論』ひとなる書房、pp. 94-117

話題提供3 子どもの歌に着目して 二宮 紀子

＜生活の中で環境と相互作用しながら遊びの中に生まれる子どもたちの表現の萌芽＞は子どもを取り巻く周囲との応答や模倣によってもたらされる。＜指導＞という用語は達成目標がある場合に使われることが多く保育では敬遠されるが、子どもに対し大人が意図をもった対応をする場合は＜指導＞と捉えることもできよう。ただ、表現や表現の萌芽を育て発展させるのは、大人が共に関わり経験することを通して適切な声掛けや環境を設定す

ることによると考えられ、子ども達の経験が豊かになることを目標とする点で指導とは異なると考える。

＜文化的実践＞という用語の理解も多岐に亘っており注意が必要だが、概してすでに創りあげられてモデルのあるものになぞった実践を思い浮かべる。とりわけ音楽は文化として確立してきたことがはっきりある表現だと言われるが、確かに子どもの歌もすでに作られたものでそれを再現することが演奏であり表現だと捉えられる。そのため音程やリズムが正しいかどうかなどが問題になり、『幼稚園教育要領解説』では「音程正しく歌うことは大切なことではない」という記載さえある。しかし、歌の旋律を音程正しく歌えることは音楽表現にとって大切であり、リズムに関しても同様である。

当日は、園で子どもが歌うのはわらべうたのみという某保育園で、空き箱を叩いて遊んでいた3名の女兒が音楽会を企画し歌った事例と、落ちていた枝を拾ってチャンバラをしたり周囲の木やモノ、地面などを叩いて遊んでいた数人が、枝を楽器に見立てて奏でながら「山の音楽家」を一緒に歌った、そこに保育者も入って一緒に歌ったという子ども園での事例をもとに、生活や遊びの中で文化的実践である歌唱表現が育つとはどういうことなのか、保育者の関わり、指導について考えたい。

話題提供4 表現の場を生み・整える指導 山本直樹

自分が好きなことに対して、子どもは活発なエネルギーが溢れ出る。そのため、どんなことでも熱中して取り組むことができる。そこで見られるのは、大人の固定観念を遙かに覆す無限の想像力である。子どもは自らの感性に響くような面白い音や動きを察知すると表現衝動が生まれ、その音や言葉、動きなどの真似をしてしまう。他者からすれば何をやっているのか分からないし、何の意味を有するのかわかりにくい。しかし、やっている本人は充実感でいっぱいになる。例えば、ある幼稚園では何ヶ月もの間、男児中心に海賊ごっこが継続的に行われていた。ごっこの核である海賊船は、作っては壊しを毎日繰り返しながら積み木などで作られ続けていた。言うまでもなく、子どもの表現活動は、こうしたい、ああしたいという願いと行為が結びつくことが重要である。それは、大人の指導がなくても子どもだけでもできる表現といえる。いや、むしろ、大人の指導がない方が子どもにとっての伸び伸びとした自己目的な表現になるのかもしれない。

しかしながら、我々は同じ体験をしたり、同じ対象を見たり聞いたりしても、自分なりの捉え方でイメージしてしまう存在である。皆でイメージの中のごっこの世界を共有する際に、一人一人のイメージが揃っていないと面白みが半減する。もちろん、イメージを共有できなくても、大人がする社交辞令のように表面的に取り繕うこともできる。しかし、それは、我々が目指す表現指導の方向性とは無関係であろう。

保育において一人一人の主体的な表現の喚起は最重要である。しかし、子ども達のお互いのイメージの調整や共有など、集団としてのバランスを保つことまでも子どもに任せるのは少々荷が重いと考えられる。表現の場を生み、整えることも指導上の役割の一つとして求められよう。

共に生きる

ー神様の愛を感じることー

○企画者 渡邊哲也（新島学園短期大学コミュニティ子ども学科） 話題提供者 熊田凡子（関東学院大学
こども発達学科） 話題提供者 海野展由（フィッシャー幼稚園） 指定討論者 東義也（尚絅学院大学教
育部門） 司会者 佐藤浩代（東洋英和女学院大学人間科学部保育子ども学科）

企画趣旨

本自主シンポジウムは第 70 回大会からスタートし、今回で 8 回目となる。第 70 回大会（開催校：川崎医療福祉大学）では「キリスト教保育を巡る保育者養成の実際と課題」というタイトルであった。キリスト教保育を通して将来にわたって持続可能な社会を担っていく子ども達に何を伝えていくのか、養成校の教員や園の教職員として学生・子ども・同僚と「共に生きていく」「共に育っていく」ことをどのように具体化していけばよいのか等、引き続き参加者と共に考えていきたい、という思いで始まった。

2 回目の第 71 回保育学会（開催校：宮城学院女子大学）では、「キリスト教保育を巡る保育者養成の実際と課題～多様性と比較の中で～」というタイトルであった。「共に生きていく」「共に育っていく」というテーマを継続しつつ、“多様性”と“比較”の 2 つのキーワードを中心に参加者との意見交換を行った。

3 回目の第 73 回保育学会（開催校：奈良教育大学）では、「変える勇気と変えない勇気ーキリスト教保育の養成における今後の課題ー」というタイトルであった。継続テーマ「共に生きていく」「共に育っていく」とともに、時代の流れや社会情勢の変化のなかで、保育に携わる者として変えてはならないものと変えていくものとを、キリスト教保育の視座で見極めていくということに参加者とともに考えていくことを願っての自主シンポジウムであった。

4 回目の自主シンポジウムである第 74 回保育学会（開催校：富山大学）では、「共育とは何かーコロナ禍でキリスト教保育の養成について考える」というタイトルであった。1920 年前後に世界中に猛威を振ったスペイン風邪インフルエンザ当時の女性宣教師によるキリスト教主義幼稚園の取り組みに関する話題を通して、“歴史”という縦軸の“つながり”を参加者と共感する機会となった。さらに、キリスト教主義の幼稚園の子どもたちが神様に祈る姿を実習生が目の当たりにし感動したという話題を通して、今共に生きる子ども達と実習生の横軸の“つながり”についても考える機会となったことは幸いであった。

5 回目の自主シンポジウムである第 75 回大会（開催校：聖徳大学）では、「こどもと共に育つとはーキリスト教保育の歴史・今・そして未来へ」というタイトルであった。女性宣教師たちから受け継いだ日本人保育者・研究者たちが、戦後のキリスト教保育及び保育者養成において意識していた課題点・問題意識について

の話題提供、さらに東北・仙台における飢餓と戦争による貧しさの中で宣教師たちの始めた救済活動とその中でなされてきた幼児教育、保育者養成についての話題提供から、キリスト教保育の役割とは何かということについて改めて問い直す機会となった。

6 回目の第 76 回大会（開催校：熊本学園大学）では、「戦争、差別とキリスト教保育」というタイトルであった。昭和戦時下のキリスト教主義及び官立の幼稚園の一次資料を基に、国民学校・戦時体制の影響、戦時下の幼児教育の役割、現代保育における課題を考えてみた。さらに、戦時下での日系人収容所における女性宣教師たちの代わらない継続的なキリスト教保育へのまなざしについて学び直した。また戦争により引き起こされる戦争孤児の問題とその根源にある人間の罪の問題、戦争に至る発端にある差別、私たちの中にも差別の芽があることにに対し特にキリスト教保育関係者は目をそらしてはならないこと、今新しい戦前が始まっているのではないか、これらのことを学んだ。

7 回目の第 77 回大会（開催校：神戸大学）では、「共に育つとはー聖書から考えるー」というテーマであった。目には見えない神の存在を信じている、感じているといった子どもの霊性の育ちを支えているキリスト教保育における礼拝のお話の実践やその原点について考えた。戦後キリスト教保育の指導者であり、幼児の礼拝のお話の実践家でもあった松隈玲子（1934-2013）の話集に触れることを通し、保育者が語る日々の生活の中で出会うヒト・コト・モノに即した礼拝のお話の中で、子どもの心の内側で真実な知性（霊性）の育ちが促されるのではないかと、また日常生活から得られる内側が動く語りの実践を通して保育者自身の霊性も培われるのではないかと、という問いについて考えてみた。

今回の第 78 回大会（開催校：長野県立大学）のテーマは、「保育と学びのテクスチャー」である。本自主シンポジウムのタイトルは、「共に生きるー神様の愛を感じることー」とした。前回の第 77 回大会のシンポジウムを振り返るなかで、聖書では一番大切な“愛”について多くの箇所であらわされており、その“愛”というワードを自主シンポジウムのテーマにして討論してはどうか、ということが話題となった。「神を愛すること」「隣人を愛すること」は聖書のなかでイエス・キリストは大切な教えとして記述されている。“共に育つ”“神様の愛”ということに関し、子どもに関わる全ての大人（保育者、施設・学校管理者、保護者、政策立案者、研究者）が保育という文脈の中で共に考えてい

く自主シンポジウムとしたい。

話題提供 1 「保育の振り返りと共に生きる感—南信子・荒牧富士子の語りから」(熊田凡子)

本話題では、戦後のキリスト教保育の指導者であった南信子(1914-2003)や荒牧富士子(1919-2004)らの言及を辿り、保育の振り返り時における感覚(愛を感じる)について考えてみたい。南信子は、子どもの信仰的な経験—「1人1人かけがえのない存在であるという経験をする」「愛の中に生かされている」「信頼関係の樹立」「祈る姿により、子どもは大人の祈っている姿を見て、何か目に見えないものがあるということを感じ取る」「愛し合う経験」「悲しい経験をして悲しみということを知る」「可能性に挑戦する経験」—を大事にし、保育の振り返りについては、子どもの様子(様々な形容)を「神の恵みの先行として信じる」ことから指摘した。また、荒牧富士子は、保育の振り返り時に、保育者が「心を動かす」ことを指摘し、「子どもの中に自分の身を置き、また、子どもや母親たちともその心を行き交うように努める」こと—「子どもが心を動かすように、保育者自身驚いて感動すること」「自然の数々の不思議や法則、すべての仕組みの中にある意味、そのようなものに心を動かす」こと、「決して汎神論的なものではない。すべてを支配し創り給うた神の業に心を向けること」—を大事にした。

このような南や荒牧らが語る保育の省察(振り返り)という行為は、単に反省し次の保育に生かすという視点ではなく、保育者が子どもと共に生きている(生かされている)ことを感じる「共に生きる感」が伴っていることが、次の語りから考えられる。

第一に、出会いの時を活かし共に生きることを見つめることであり、人と人との間に、「我と汝」の関係が成り立つようなかかわり方をすることである。どんなに大勢の子どもであっても1人1人をしっかり覚えようとし理解しようとする鍵は、保育を振り返ることである。

第二に共感するということである。子どもの身になって子どもが感じていることを共に感じ、子どもとの共感の中でなされた保育であったのかと問うことである。子どもは、自らの生きる道を探し求めている求道者であるという視点で保育を振り返ることである。

第三に対等性である。科学的客観的理解の方法ではなく、常に自己の内側を動かし自身の保育を振り返ることである。どの子も世界の中でただ1人のかけがえのない存在とし対等性を築きながら暮らしていくことである。

以上の観点から、キリスト教保育の意義を考える。

話題提供 2 「神様の愛に生かされる一人ひとり」—キリスト教保育実践のなかで—(海野展由)

児童福祉法第1条には「愛」の言葉が登場する。この愛は前後の文脈からすれば、養護と教育を一体的に行う保育そのものとも読みとれる。

① 聖書の愛とは

ギリシア語を原語とする新約聖書では、愛の表現にアガペ(無償の愛)、フィレオ(友愛)、エロス(求める愛)が用いられている。復活されたイエスがペテロに二度「私をアガペするか?」と問われ、その度にペテロは「はい、あなたをフィレオします」と答えると、三度目にはイエスは「私をフィレオするか?」と言葉を変え、ペテロの愛し方を受け止めた上で「私の羊を飼いなさい」と使命を与えられた。(ヨハネによる福音書21章17節)

② 神様の愛とは

キリスト教保育指針(2024年版)ではキリスト教保育の定義の中に「イエスキリストを通して示される神の愛と恵のもとで・・・」(P19)とあり、神の愛とはイエス・キリストの生涯から学ぶものと分かる。また方法論として「保育に携わる者が、イエスキリストとの交わりに支えられながら、意図的、継続的、対話的、反省的な実践を共に行う。」とある。キリストの生涯を聖書から学び、礼拝することがキリスト教主義の園では日常的に行われている。

③ 神様を愛するとは

マタイによる福音書22章36節以下には、神を愛すること、またあなたの隣人を自分のように愛することが最も大切な戒めと紹介し、目に見えない神を愛するには、先ず目に見える隣人を愛し、自分を愛することがその道につながると教えている。

④ キリスト教保育実践の愛とは

キリスト教保育指針P21には、目に見えないものに目を注ぐことがキリスト教保育の特長として記されている。子どもの内面性の育ちは見えにくいものだからこそ、成長させてくださる神に信頼し、祈り、委ね、待ち望む。またキリスト教保育50の質問P12では、奥田和弘氏は「目に見えないものに目を注ぐ保育は、具体的には保育者の生き方によって支えられる。」と述べる。この生き方とは、神様の愛や恵みの受け取り方や感謝の仕方が一人ひとりの保育者に表れているということだろう。普段は意識しない神様の恵みを子どもたちに分かるように言葉に置き換えて感謝し伝え合うこと、そこから子どもたちが互いのため、世界のために祈る人となり、共に生きること、愛することを学んでいく、キリスト教保育はこの希望と信仰に支えられていると言えよう。

まとめ

今回の自主シンポジウムのテーマは「共に生きる—神様の愛を感じること—」である。子どもたちが神様から愛されていると感じること、保育者から愛されていると感じること、保育者自身も日々の保育の営みの中から神様の愛を感じる、そして子どもと共に神を愛し人を愛する者とされていくこと、そこにキリスト教保育の中心があるのではないだろうか。持続可能な社会を担っていく子どもたちのためにキリスト教保育は何が出来るのか、自主シンポジウムの参加者と共に考えたい。

構成遊びにおける発達と保育 —実証的知見に基づいた検討—

企画・司会・話題提供：杉村 伸一郎（広島大学大学院）
 話題提供：細谷 里香（兵庫教育大学）
 話題提供：宮田 まり子（白梅学園大学）
 指定討論：野田 満（江戸川大学）

企画趣旨

保育において積み木やブロックはよく使われているが、参考になる実践例はあっても、参照できる基礎的な科学的知見はほとんどない。これが国内の現状である。

構成遊びにより、何がどのように育まれるのか？ 育まれるものは、積み木やブロックといった構成遊びの種類により異なるのか？ 保育者は何をねらいにし、どのような環境構成や援助を行えばよいのか？ 具体的には、年齢に応じてどのような玩具を用意し、保育においてどのようにかかわればよいのか？ 以上のような疑問を解決することができるであろうか。

保育所保育指針や解説を見ても、具体的なことはほとんど書かれていない。そこで「積み木」や「ブロック」をインターネットで検索すると、知育におすすめの玩具として紹介しているサイトがいろいろ見つかる。しかし、何を根拠に述べているのか確認できないことが多く、そのまま信じて実践してよいのか、疑問や不安を感じる。

国内の研究に関しては、CiNii Research や Google Scholar で検索すると、上記のような疑問に対して直接取り組んでいる研究がほとんどないことに気づく。その背景として、保育所保育指針では、数量や図形などへの関心・感覚について触れられてはいるものの、幼児期においては、読み書きや計算、近年では英語教育などが重視されてきたこと、が考えられる。

それに対して海外では、STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) 教育や空間的思考力の育成といった観点から、ブロックやパズル、さらには折り紙に関する実証的研究が行われている (İleri et al., 2023)。STEM 教育では、前、左、裏といった空間言語を理解したり、グラフや図、地図などを讀んだり作成したり、空間的な推論を行ったりする。これらのスキルに、幼児期におけるブロックやパズルなどの経験が関連する、と考えられているのである。

しかし、積み木や折り紙などでは社会的な相互作用も起きるにもかかわらず、海外の研究では、あまり着目されていない。構成遊びは、空間的な認知能力の発達だけでなく、社会性の発達にも影響を及ぼしていると考えられるため、構成遊びにより何がどのように育まれるのか、という問いは、幅広く検討する必要があるだろう。

以上を踏まえて、本シンポジウムでは、(1) 海外の動向とともに、国内で実施されてきた積み木や折り紙等に関する研究を紹介し、現時点での知見を共有すること、そして、(2) 保育への示唆や、今後どのような研究が必要になるかを議論すること、の 2 点を目的とする。

海外の研究でどのようなことが明らかになってきたか

杉村 伸一郎

企画趣旨でも触れたが、近年、論理的・分析的・継時的といった特徴をもつ言語的な能力だけでなく、直感的・総合的・同時的といった特徴をもつ空間的な能力が注目を集めるようになってきた。その背景には、身体化認知という理論があり (Weisberg & Newcombe, 2017)、空間能力や空間的トレーニングと算数能力との関係の検討が進められてきた (Hawes et al., 2022; Xie et al., 2020)。それとともに、構成遊びと空間スキルや算数スキルとの関連を検討する研究も増えつつある。

その結果、3 歳児におけるブロックの組み立て能力は、言語能力を統制しても、数唱や簡単な足し算・引き算の成績と関連があること (Verdine et al., 2014)、3-4 歳児においてブロック構成と数能力との関連性があり、それはあまり裕福でない家庭の子どもたちにおいて強いこと (Gilligan-Lee et al., 2023)、が示された。

また、3 歳時点におけるブロック構成の複雑さが、同じ時点における空間スキルと算数スキルと関連するだけでなく、5 歳時点における空間スキルとも関連すること (Bower et al., 2020)、低所得家庭の 3-5 歳児を対象にした研究において、積み木遊びを週 2 回、8 週間行くと、幾何学スキル（三角形等の形の識別など）等が向上すること (Schmitt et al., 2025)、が明らかにされた。

積み木やブロックを使う構成遊びは、心的照合や心的回転などの空間的な操作 (Weber et al., 2024) や数える、測るといった算数的な活動 (Wolfgang et al., 2001) が求められるだけでなく、上や後ろといった空間的な言語を用いた思考やコミュニケーション (Cohen & Emmons, 2016)、さらには、計画を立てる、問題を解決する、共同作業を行う (Yelland, 2011) といった多様な文脈を提供する。

空間的言語に関しては、4 歳児と親との空間的活動中に、空間的発話がより長い親の子どもの方が、4 歳から 5 歳にかけて空間スキルがより向上した、という結果が報告されている (Fox et al., 2024)。また、文脈の多様性に関しては、藤・杉村 (2022) が自己調整的言動の頻度を役割遊び、構成遊び、機能遊びで比較したところ、役割遊びにおける認知的なプランニングだけが他の遊びに比べて多く、それ以外のカテゴリーでは差が見られなかった。

本シンポジウムでは、以上のような結果に加えて、動作やジェスチャーが心的操作（回転、変換等）を向上させるといった身体化認知の知見 (Newcombe & Frick, 2010) を手がかりにし、保育への示唆について考えたい。

幼児期における積み木遊びと折り紙遊び

細谷 里香

幼児期後期において、年齢が上がるほど、また、日常的に積み木遊びに従事する時間が長いほど、積み木遊びにおける構成物の複雑さが向上する (Hanline et al., 2001)。しかし、積み木に親しみ始めるであろう幼児期前期を対象とした研究や、養育者との相互作用を考慮した研究は少ない。折り紙については、折り紙遊びの歴史や幼児教育における位置付け等は論じられるものの (五十嵐, 2012; 福井, 2003)、子どもの折り紙スキルの発達や折り紙遊びの支援のあり方に関する実証的な研究の蓄積は少ない。今回の発表では、筆者が実施した積み木遊びと折り紙遊びに関する研究を報告する (細谷, 2016)。

まず、円や三角形等の形状の穴に積み木を落とす玩具である「積み木落とし」に着目した (Örnkloo & von Hofsten, 2007)。1歳半から3歳の幼児を対象とし、提示された2つの異なる積み木から、穴に適合する積み木を選択して穴に落とすことを求める積み木落とし課題を実施し、積み木の形状の複雑さと心的回転の要求性が積み木落としのパフォーマンスに及ぼす影響を検討した。結果として、2歳代が単純な形状の積み木において成功率が高まる時期であることが明らかとなった。しかし、2歳の幼児は最初から正しい積み木を選択しているのではなく、試行錯誤をしながら課題を遂行していることが示唆された。また、心的回転の要求性は成功率に影響することが明らかとなった。3歳になるとほぼ課題に成功し、単純な形状の積み木については、最初から正しい積み木を選択できるようになった。積み木落としは空間認知能力のみならず、手指による物体の適切な操作も求められ、幼児の行動計画能力が反映されるものと考えられる (Jung, Kahrs, & Lockman, 2015)。

また、幼児期前期の自由積み木遊びにおける構成物の複雑さの発達を明らかにするとともに、社会的相互作用の中で、幼児の積み木遊びがどのように発展するか検討することを目的として、次の研究を行った。1歳半から3歳の幼児を対象に、親子で積み木遊びをする場面と幼児一人で積み木遊びをする場面を設定し、その際の構成物の複雑さを検討した。1年後にも同様の設定で積み木遊びをしてもらった。結果として、幼児はどの年齢群においても、親子遊び時は一人遊びよりも複雑な構成物で遊んでおり、一人遊びにおける積み木の構合力は、2歳から3歳にかけて大きく向上することが示唆された。

折り紙遊びは、3歳以降の幼児期後期に親しまれることが多いと考えられる。折り紙を折って作品を作るには、まず折りの正確性が求められるであろう。3歳児から5歳児を対象とし、折りの正確性と折り紙スキルの発達の様相を明らかにするとともに、折り図を見て作品を作る折り紙スキルに関連する能力について検討した。結果として、折り紙スキルは折りの正確性と図形識別能力から予測されることが示された。

本報告では、さらに、5歳児を対象とした折り紙遊びの実践研究について報告する。保育現場においては、折り紙スキルの個人差に対応して折り紙遊びをすることに難しさがあるとされる (岩瀬, 2010)。以上の報告に基づき、幼児期の積み木遊びや折り紙遊びの支援のあり方について考えたい。

園における3歳児積み木場面における経験と援助

宮田 まり子

本研究は、園に設置された積み木に対して3歳児が行なう行為と、その積み木を介して行なわれる他児との相互行為についての過程を検討することを目的として行っている。積み木は、保育教材としての歴史が最も古く、普及率も高い。しかし積み木を含め、日本の幼児教育分野における積み木に関する教材研究は未だ少なく、幼稚園設立(1840年)より乳幼児の保育に必要な物として設置されてきたにもかかわらず、その価値や意義を究明した知見は殆どなかった。そのため、積み木などの教材によって構成配置される物的環境がいかんとして幼児間の関係をつなぎ、発達を促進し得るのかについては明らかにされておらず、効果的かつ実践的な支援方法についても提案されていないといっても過言ではない。

そこで本研究において、園における3歳児が、積み木を介して他児と相互行為を行なう実際の様子の観察調査をもとに、積み木という教材が3歳児の相互行為に及ぼす影響について検討を行っている。

積み木は、①数学的概念獲得の可能性 (Beth M. Casey et al. 2008) ②相互行為の促進が期待される教材である (山本 2011, Lynn Cohen & Joanna Uhry 2007 等) との知見が示されており、積み木の形状や設定条件(時間や配置)によって効果が異なるといったことが示されている。本研究ではまず探索的に、3歳児クラス積み木場面の1年の過程を観察し、①積み木という教材を介し、幼稚園3歳児がどのように他児と相互行為していくのかを明らかにした (宮田 2013)。そしてそこから精査的に、積み木固有の変化場面を取り出し、②構築物の変化と行為との関係について (宮田 2014) ③人的環境としての保育者の3歳児積み木場面への参加と幼児の相互行為との関係について (宮田 2016) の2点の研究を行なっている。研究の①と②では、特には積み木の「崩れ」が、積み木に対する操作と積み手同志の関係性に相関の可能性があることが確認された。また研究③では、保育者による受容的な発話や、積み上げる構築物のイメージを提案するなどの積み上げる目的の生成を促進させる内容の発話が多いことや、構築物への操作回数が保育者よりも3歳児の方が多いことなどが、3歳児の積み木遊びの展開を促進する援助となり、結果的に3歳児が積み木での経験を増加させる可能性が示唆された。また、窓やカウンターなどのイメージを想起させるような空間を作るような複雑な構築物を作り出す場面が、観察時では3歳児のみの積み上げでは見られなかったことから、空間のある構築物を作り出すことは3歳児だけでは難しく、構築できない可能性が明らかになった。そしてそのような複雑な構築物が作られた場面では、保育者の3歳児の行為に対して否定的な発話や教示的な発話が機能することが示唆された。

保育者の指示は、積み上げを複雑にさせていく可能性はあるものの、一方でその指示が子どもの思いと異なった場合、3歳児の遊びとしての積み木場面の展開が抑制される可能性もある。子どもが自ら積み木を操作し、他児との相互行為を増やし、積み木の積み上げに対する目的を持ち、構築物がより複雑に作られることでさらに遊びが展開されるように、保育者は積み木場面での子どもの何を読み取り援助できるのか、検討していきたい。

「それっておもしろいか？」

—こどもの世界をご機嫌で語る保育者のまなざし—

企画者：中西さやか（佛教大学社会福祉学部）

話題提供者・ファシリテーター：中井佐栄子（亀岡市立第六保育所）

コメンテーター：松本信吾（岐阜聖徳学園大学教育学部）

【企画趣旨】（中西さやか）

「子どもの声を聴くこと」「子どもの視点に立つこと」「子どもの側から考えること」は、保育者の役割や専門性の一つとして位置づけられており、そのための理論や方法が様々な形で模索されている。企画者も、これまでの研究や教育のなかで、大人の期待するものではなく、「子どもに見えているもの（＝子どもの世界）」を起点とする保育を探究してきた。

一方で、子どもの声や視点を大切にすることを保育者の専門性として語るとき、どこか息苦しさを感じていた。その息苦しさは、自分の語りが知らず知らずのうちに、保育者は「子どもの声を聴かなければならない」「子どもの視点に立たなければならぬ」存在であるというメッセージになっていると感じているからだと思う。近年、保育者のウェルビーイングの重要性が認識されるようになってきているが、保育者がしあわせで自分のままでいられることは、保育の基盤である。そう考えると、「～べき」「～ねばならない」という視点から保育者の専門性を語ることに限界性があるのではないかという問題意識が生まれる。

このような問題意識にもとづき、本シンポジウムでは「保育者の役割や専門性をどのような視点から語るのか」について考える。話題提供者の中井佐栄子氏は、「保育＝こどもの世界」という保育観を軸にして、園文化・組織づくりを行ってきた人物である。中井氏は、「～べき」「～ねばならない」がたくさんある大人（保育者）の世界が子どもの世界とかけ離れていることに違和感を持ち、保育者に必要なのは「子どもの世界に生きること」だと考えている。そして、「保育＝子どもの世界」を実現するためのキーワードが「おもしろい」「それっておもしろいか」である（「おもしろい」「それっておもしろいか」の意味については、【話題提供】で後述する）。

本シンポジウムの目的は、「おもしろい」をキーワードとする子どもの世界が中心にある保育は、どのような「保育者のまなざし」によって実現しているのかについて、具体的な事例や参加者間の対話をとおして考えることである。中井氏による話題提供では、①なぜ「おもしろい」なのか／「おもしろい」とは何か、②「おもしろい」から生み出される保育実践とは、③「おもしろい」をめぐる対話：子どもの世界に浸る、等についてお話しいただく。コメンテーターには、「おもしろい」を生み出す園文化や「おもしろい」から生まれた保育実践に実際に触れた経験を持つ松本信吾氏を迎える。これらをとおして、保育者の役割や専門性とは何かという大きなテーマについて、今一度考える機会としたい。

【倫理的配慮】

保育実践の様子を収めた写真・映像の使用については、子ども、保育者、保護者の同意を得ている。

【話題提供】（中井佐栄子）

1. 「おもしろい」を生み出す園文化・組織づくり ○「べき、ねばならない」から「おもしろい」へ

「おもしろい！！」この一見ふざけた言葉が実は保育の本質にかなり近いと考えます。しかも「おもしろい」ではなく「おもしろい」は関西にある自園では共有できる言い回しです。

「こどもの世界」は愉快で痛快でありのままです。温かく優しく豊かで喜怒哀楽にあふれています。自園では子どもと大人が響き合いを喜びながら、互いにエンパワーしあっています。そこから生まれる保育の営みの中に「おもしろい！！」が溢れています。

「子どもにちゃんと何かを教えるべき」「会議はするべき」「情報はみんなが共有するべき」などの「べき、ねばならない」がどうも居心地がよくなく、そこが「こどもの世界」とかなり乖離していることに違和感があり「べき、ねばならない」からの脱却を考えました。それを教えてくれたのはもちろん自由奔放であり、安心感と居場所を自分で見つけながら豊かな暮らしや遊びを求めてやまない子どもたちです。

○大人の「おしゃべり（対話）」：ワイワイ

“主体的対話的”な保育を目指すため“主体的対話的”な組織を作りたいとこだわっています。組織作りは保育の営みと同じ方向性、方法であることが大切だと考えます。その為には保育者自身がワクワクする体験と体感、心が震える経験、自分事として受け止める感覚を見つけて感じ自分のものにしてほしいと思い、それをいかに楽しく日常の中に溶かしていくかを探し求めています。

そこでまず始めたのが大人の「おしゃべり（対話）」です。ほんのちょっとした時間でも様々なテーマで、答えを求めずあるがままに自分を表現し相手の表現を楽しみながら、互いに響き合う対話の楽しさの感覚をつかむためです。そこに欠かせないのが「笑い」です。互いを見つめワイワイと話すことで人は笑顔になっていきます。「相手の魅力を見つけよう」のテーマの時に一瞬にして盛り上がっていく様子を見た時、この取り組みの効果を感じました。子どもを肯定的に見ることの大切さはわかっていても、その世界に一瞬にしては入れない大人が多いのも事実です。それが一瞬でできるということはとても意味があると考えます。

○子どもと「おしゃべり（対話）」：こども給食研究会

子どもとの“おしゃべり (対話)”を自園の保育の柱にするために、「こども給食研究会」という実践も職員の共通実践になっています。子どもたちの知や視点、表現に度肝を抜かれ、心奪われる実践です。

○子ども大人のワクワクが止まらない：沖縄物語

年長の4月、「年長さんになって何がしたい？」とみんなでおしゃべり、その中のひとつが「沖縄で魚釣りがしたい」という夢。子どもと大人の心に灯が付き、一人の夢がクラスみんなの夢になって、本当に夢が叶った実践です。

「おもろい」実践の中で生まれてくるのが、大人が子どもを見つめる限りなく愛溢れる豊かな視線です。子どもたちの放つオーラに魅了され、「こどもの世界」にチャボンと浸かっていく大人たち、それは本来の自分を取り戻したかのようにピュアでとてもご機嫌です。子どもたちの物語を語りながら、自分と出会っているようです。

また新人のベテランもどの立場も関係なく、どの意見もどの考えも大切にされる同僚性、人権尊重、リスペクト、「それいいね」から始めることにこだわることで、生き生きとした“おしゃべり (対話)”が保育を包んでいきます。自分の愛溢れる視点と出会いながら「保育大好き、こどもの世界大好き」と語る大人たち、そんな中から愛たっぷりの「おもろい」がいっぱい溢れてきます。

2. 「おもろい」を語り合おう

「おもろい」姿とは、「こどもの世界」そのまんまかどうかです。子どもの視線、視点がそのまんまに表現され、自分や友だち、そばにいる大人や様々な人、物、事との出逢いの中で溢れてくる姿のことです。その子が持ち得る表現、その子らしい暮らしや生活背景、感受性や感性が見えた時、大人の心が揺さぶられ「おもろい」と大爆笑したり、じんわり心に染み入ったり、涙があふれたりするのです。「おもろい」にはその子への尊敬があり尊重があり、保育者が自身の感性と照らしたり、保育を振り返りたくなる学びと何よりワクワクと幸せがあります。そして大人もこの「おもろい」姿を仲間に伝えたくてうずうずしてくるのです。そのうずうず感をどれだけ感じるかを大切に。そのうずうず感が保育者をご機嫌し子ども理解をすすめ、保育を豊かにし、保育の質を語り合うまなざしに繋がっています。

「おもろい」に魅了された大人は子どもの傍を離れません。耳をすまし、よく見つめ、その遊びを一緒にしていることで「おもろい」を見つげられるからです。さらに、大人は自分をできるだけ出さず、この姿はどこからつながりどう展開していくのかと考えながら、心のむき、目線・手指の先を見つめていること、共に主体者として遊ぶことで「おもろい」にたどり着けることを知ってしまうからです。

そして「おもろい」は自分が判断するのではなく、子どもの姿の中にしかないことがわかるので、子どもが遊びきるまで見守り共に遊び、おしゃべりしながら、時に提案もしながらいつまでも過程に浸かることを楽しめるのです。

それと同時にそれを聞いてくれて共感してくれる仲間がいることを知っているのも、早く誰かに伝えたいといううずうず感が溢れてくるのです。

「おもろい」と一言でいうとわかりにくいかもしれま

せんし、人により感じ方の違いもありますが、それぞれの視点にある「勘」「感」「観」の違いを集めて、多面的な視点で「おもろい」を見つめることが、また「おもろい」のです。「おもろい」は子どもの世界と大人の世界をつなぎ、互いを幸せにしてくれるのです。子どもの傍にいさせてもらっている大人として、柔軟で緩やか視点で寄り添い、子どもと響き合うところを見つけることが保育の営みだと考えます。

園の中に溢れる子どもたちの紡ぎだす物語を、大人である私たちが理解するには「こどもの世界」にチャボンと浸かってみることがよいと考えます。

楽しい遊び=学びであるので、「楽しい」の追及をするために「それっておもろいか?」「ほんまにおもろいか?」「どこがおもろい?」「たしかにおもろい・・・」と保育を見つめ振り返ることをします。そこには子どもたちの姿があふれ、保育者の願いがあふれます。子どもと大人のバランスが崩れそうになる時もあります。「あーまた私が出すぎている」と自分を窘める保育者もあり、そのズレから新たな学びを見つけていくことも「おもろい」です。

「こどもの世界」は豊かです。さあ貴方の琴線にふれた「おもろい」物語を教えてください。私は「こどもの物語」が大好きなのです。

【当日の進め方】

シンポジウム当日は、中井氏による話題提供に加えて、参加者が持ち寄った「おもろい」エピソードをもとに互いに紹介し合う対話を実践する予定である。

【コメンテーターより】(松本信吾)

筆者は長年保育実践を行った後、現在保育者養成に携わっている。結果、多くの園の保育に触れる機会を得る中で、非常に大雑把だが園には3つのグループがあるように感じる。一つは子どもも保育者もしんどそうな園。もう一つは子どもはある程度幸せそうだが保育者はべきに縛られてしんどそうな園。最後に、子どもも保育者も幸せそうな園である。その代表が中井氏の現在の勤務園である。

同園の保育者は、実によく遊んでる。そして、子どものことを生き生きと楽しそうに語る。しかし、中井氏が退任する前までは、そのような姿はほぼなかったという。その状況の中で中井氏がまずは子どもと遊び、子どものことを楽しく語ること、べきを無くすこと、保育者自身が安心できることを進めていったという。その雰囲気は、中井氏の語りに触れると、参加者にもすぐに伝わってくるだろう。園長自らが保育を心から楽しんでいることで、保育者も共に子どもの世界に浸りながら安心して自分を出せるようになっていき、次第に「おもろい」が感じられ、「おもろい」が伝わってくる身体になっていったのだろう。その上での「それっておもろいか?」という問いかけによって保育を見直すことで、「べき」で縛られていたことに自ら気づき、自分の感じる“おもろい保育”に向かって挑戦していくようになっていったと思われる。

このあたりのことは、当日、中井氏からも詳しい話があると思うが、このシンポジウムで、共に中井ワールドに浸かりながら、保育や保育者の有り様を参加者の方と共に考える機会にできればと思う。

保育現場における「楽器」のあり方を問う

○企画・話題提供 伊原小百合 (玉川大学教育学部) 話題提供 村上康子 (共立女子大学家政学部)
指定討論 町山太郎 (幼保連携型認定こども園まどか幼稚園)

【企画の趣旨】

乳幼児期の保育理念と保育現場における楽器の扱われ方には、大きな乖離があると言えよう。音や音の出るモノとかかわる乳幼児の姿に焦点化した従来の研究では、乳幼児が環境の中の音に耳を傾けたり、人やモノと関わり合いながら音に触れたりすること、すなわち身近な環境の探索を通して音に関する経験を深めることの重要性が示されてきた (無藤・吉永 2016 ; 今川 2003)。隣接諸科学では、身の回りのモノや環境を探索することの重要性が示されているだけでなく (Thelen, Fisher & Johnson, 1984), 人が生得的にもつ「音楽性」が人同士のやり取りを支えるという指摘もなされており (Malloch & Trevarthen, 2009), 自分の身体が感じられる楽器、且つ人と響き合う喜びが感じられる楽器が保育において担う役割は大きいだろう。

一方、保育現場での実際の扱われ方に目を向けると、遊戯会や運動会などの発表の場を目的とした演奏技能の指導に用いられることが多い。また国内の保育現場では、鍵盤ハーモニカやカスタネット、タンブリンをはじめ、扱われている楽器の種類も画一的であり、園ごとの多様性もあり見られない現状がある。乳幼児自身の主体的なかかわりを実現するためには、楽器遊びに適した環境構成の実現や、発達に応じた楽器選択等、考慮すべき点が山積している。

本シンポジウムはこうした問題意識の下、乳幼児が楽器を自由探索する姿を中心に引き上げ、乳幼児の具体的な姿から保育現場における楽器のあり方について議論することを目的とする。

【倫理的配慮】

本企画で扱うデータは保育現場で収集したものを取り扱う。各話題提供者の倫理的配慮については、それぞれ記載をする。

【話題提供 1 未満児の楽器とのかかわりから考える】

村上 康子

3 歳未満児の楽器とのかかわりに関する研究は、幼児、あるいは小学校以降の研究と比較すると少ない。そもそも低年齢児が楽器を使っていわゆる演奏をすることは想定されていないというのが一つの理由であろう。しかしながら、1 歳児が楽器とかかわる姿を丁寧に見ていけば楽器で音を出すことを楽しみ、他者と音を共有する場面は多くみられる。また、保育者からの働きかけ次第で子どもの鳴らした音が音楽経験につながっていく。ここでは、幼保連携型認定こども園の 1 歳児クラス、2 歳児クラスにおいて実施した楽器遊びの時間に見られた子どもの姿から、低年齢児の楽器の扱いがどのように変化していくか、そして、音・

楽器とのかかわりがどのように変化していくのか紹介する。

なお、本発表で扱うエピソードについては、学術目的で公開する場合でも、個人が特定されることは無いことを園長に伝え、保護者から許可を得た子どものみを研究対象としている。

撥の使い方を試行錯誤する (1 歳 9 ヶ月 男児)

小型の木琴とそれにセットされた撥を目の前にした一人の男児。この撥は両端にヘッドが付いている。最初は 3 本の撥の中央部分を両手に持ち、小指を下側にしたまま、上下に動かして鍵盤を叩いた。その後、撥の様々な場所を持って撥を見たり、腕を上下に動かしたり (場合によっては木琴が鳴る) していたが、最後に、撥の端を持ち、大きく振り下ろして木琴を叩いた。いわゆる一般的に使われる撥の扱いとなり、木琴の音が響いたところで保育者を見る。保育者からは「いい音」と声がかけられる。

他者と音でかかわる (1 歳 10 か月 男児)

子どもが木琴を鳴らし始める。保育者が叩きやすい位置に子どもを動かす。響きが良くなったところで、子どもが保育者を見上げる。保育者は子どもの音に合わせるようにして、ウッドトムを鳴らす。子どもは別の大人を見上げる。子どもの視線を受けた大人からは「一緒だね」と声がかけられる。

他者と音楽する (1 歳児クラス, 4 月 21 日)

2 人の子どもと保育者が、机の上でサウンドシェイプをたたいている。保育者が《おもちゃのチャチャチャ》を歌い始める。すると机の反対側に居た保育者も合わせて歌う。保育者と向き合っていた別の子どもも楽器を鳴らし始める。また別の保育者が、近くの子どもの頬を指で軽くたたきながら歌に合わせてリズムをとる。さらに、近くにいた子どもが手拍子を始め、その近くにいた保育者も一緒に歌を歌い始める。3 人で始まった《おもちゃのチャチャチャ》は最終的に 8 人で演奏されるものとなった。

ここに挙げた 3 つのエピソードからも、目の前にある楽器をきかけに子どもが保育者からの自然なかかわりを得て音楽に関わる経験を積み重ねている姿が見て取れる。そのほかのエピソードも紹介しながら、低年齢児が楽器で遊ぶことの意義について改めて考えたい。

【話題提供 2 種々の楽器で遊ぶ幼児の姿から】

伊原 小百合

保育現場で楽器を広げると、子どもたちは例え見たことのない楽器であっても、誰に教わるわけでもなく、楽器を遊びこなして音と戯れるその姿は、私たちの身体が音を紡

ぎだす喜びを体現しているように感じられる。一方、楽器遊びを豊かにするためには課題も多く、適した楽器の選択や、環境構成の仕方、周囲の大人のかかわり方など考慮すべき点も多い。ここではいくつかのエピソードを通して、子どもたちの姿から保育現場における楽器活動の在り方の議論の種としたい。

本シンポジウムで取り上げるエピソードは、東京都内公立幼稚園に協力を依頼し、2024 年 4 月から 9 月にかけての観察を実施した際のものである。実施にあたり、園長をはじめとする全ての保育者に、研究の概要について口頭で説明をおこない、園長から署名を頂いた。また研究の概要と連絡先を紙面にまとめ、各家庭への配布を依頼した。本研究は、玉川大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施している。

楽器の仕組みに興味をもつ (年少児)

カホンの傍に来た A 児が、表面を指で擦っている。「何が入っているんだろう？」と言い、観察者も「何が入っているんだろうね」と応える。すると A 児は手を上下に振る動作をしながら「ちょっとごしごしって (振ってみる)」と言い、カホンを体を抱えて上下に振る。その様子を見ていた B 児もやってみたくなったようで、A 児からカホンを取り上げて上下に振る。B 児がカホンの穴を覗き込みながら、穴を上にして床に置くと、2 人が一緒に穴の中に興味をもつ。A 児が「見て、これなんだ？」と言いながらカホンの穴の中に手を入れる。中を指で擦ると響き線がパリパリと音を立てる。A 児は「すごーい、いろいろ (入ってる)」と言いながら、2 人で響き線を触っている。観察者も「何入ってた？大発見だね。だから良い音なのかね」と尋ねると、A 児は「これ、なんかが入ってたね、なんだろう」と応える。観察者も「なんだろうね、びりびりびりって音が入ってたね」と言う。

叩き方によって音が変わることに気がつく (年少児)

楽器コーナーで B 児が遊んでいる。観察者が「どれが好き？」と尋ねると、B 児は「これ」と言ってパワーチャイムを片手で持ち上げ、撥で叩く。それまで叩いていた音と響きが変わったことに気が付き、B 児が驚いた様子で「あれ？ (音が) ちっちゃい」と観察者の方を見る。観察者も「ちっちゃいね」と応える。B 児は手に持ったパワーチャイムを鳴らし続けながら「なんでだろ」と言ってから今度は楽器を床に置き、パワーチャイムのいろいろな場所を叩く。響きの良い音に戻ると「普通の音になった！」と観察者に発見を共有する。

他者と合わせて音を鳴らそうとする (年長児)

年長児 4 名が楽器コーナーで思い思いに遊んでいる。短い撥数本を手にとった D 児が、「こうやって (指揮棒のように撥を振りながら) やる人、やって」と言って撥の 1 本を観察者に渡す。周囲の他児にも撥を渡し、D 児が「スリー、ツー、ワン、ゴー！」と合図をすると、その場にいた全員が、ミニカホンを叩いたり、パワーチャイムを鳴らしたり、頭に着けたガングルーを鳴らしたりするなど、一斉に音を出す。

探索を楽しむ大人 (保育者) とのかかわり (年長児)

楽器コーナーに来た年長児の担任保育者が、一人でウッドトムを叩き始めると、年長児の C 児も隣に座ってウッドトムを叩く。保育者は傍にあったウッドトムを近くに引き

寄せ、2 人でしばらく叩いている。すると C 児が「楽器の練習しよう」と誘いかけ、保育者が「ワンツースリーフォー」と声を掛け、再び一緒に叩く。少し叩いた後、保育者が場を離れるが、戻ってきて再びウッドトムを叩いている。保育者は片手に 2 本ずつ撥をもったり、叩く速さを変えてみたりして楽しんでいる。周囲の子どもたちは、保育者が叩いているウッドトムを取り上げて中に別の楽器を入れてみたり、高く積み上げたり、他の楽器の音を鳴らして保育者に見せたりして遊んでいる。C 児が再び保育者の傍に来て、保育者と一緒にウッドトムを鳴らす。撥同士をぶつけて鳴らす鳴らし方を見て、保育者も「いいね」と話す。すると C 児が「××をやってもらからね」と言いながら、何かを思いついた様子で立ちあがる。それを見た保育者が「ワンツースリーフォー」と合図をすると、C 児が撥を指揮棒のように振り、保育者も C 児の動きに合わせるようにしてウッドトムを鳴らす。体を横に揺らしたり、腕を速く動かしたり、いろいろな動き指揮をしている。1 分半ほど演奏が続き、指揮が終わる。保育者と観察者が「おお～」と歓声をあげながら拍手を送る。

種々の楽器とかかわる以上のような子どものエピソードから、保育現場における楽器のあり方を問い直したい。

【指定討論者より】

町山 太郎

保育現場で環境設定を行う際は、目的がありそれを達成するために内容が選択され、その結果を評価し、その後の保育に活かされる。楽器を用いた活動においても何を目的にし、どのように評価するかが課題である。特に音は映像等に残さない限り形には残らないため、保育現場では評価がされないままになることが散見される。また楽器との関わり過程を評価せず、演奏スキルの向上のみを評価することがあることも課題の一つである。

本研究のように事例を客観的に分析する試みが、楽器を用いた保育に対する一般化された評価の開発に繋がることを期待したい。

引用文献

- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship. New York: Oxford university Press.
[邦訳: 根ヶ山光一・今川恭子他監訳 (2018) 『絆の音楽性』音楽之友社]
- E. Thelen, Esther., D. M. Fisher and R. R. Johnson (1984). The relationship between physical growth and a newborn reflex. In *Infant behavior and development*, 7, pp. 479-493.
- 今川恭子 (2003) 「保育における子どもと音とのかかわり—表現の育ちを支えるもの—」, 『保育の実践と研究』第 7 巻 4 号, スペース新社保育研究室, pp. 47-55.
- 無藤隆・吉永早苗 (2016) 『子どもの音感受の世界—心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探究—』東京: 萌文書林。

保育関係者が対応に苦慮する保護者の特徴

— 実証研究および事例研究からの知見 —

企画：井上果子（横浜国立大学）

司会：高岩恭子（横浜市こども青少年局）

話題提供：田村和子（横浜国立大学） 山田一子（東京福祉大学）

指定討論者：住岡恭子（岡山大学） 桜永昌徳（オフィス カルム）

【企画の趣旨】

昨今の保育現場では、親役割を果たせない一部の保護者の不適切な言動に対する保育関係者の困惑は看過できない事態となっている。こういった保護者は、しばしば保育関係者に理不尽かつ不合理な配慮を要求したり、過度な非難や強い攻撃を示したり、園のルールを違反したり、逸脱行為を繰り返したりし、問題を惹起させる。たとえこういった事態を生む保護者であっても、保育現場ではどの保護者にも“平等”に対応し、傾聴を中心とした共感的な“寄り添い”の提供が基本となっている。ところが保育関係者が“寄り添い”の態度を示すと、こういった保護者は必ず要求をエスカレートさせていくのである（井上, 2023）。保育関係者は度重なる困惑にやりきれなさを抱き、その結果、精神的健康が損なわれる場合もある。さらにほとんどの場合、園組織内で職員間にさまざまな軋轢が付随して引き起こされる。

本シンポジウムでは、こういった保護者を「対応に苦慮する保護者」と位置付け、理解と対策法の検討を目的とする。そこで、第一に、保育関係者が捉える「対応に苦慮する保護者」の特徴を明らかにする。第二に、「対応に苦慮する保護者」が保育関係者に与える心身のダメージを明らかにする。第三に、保育現場で発生する深刻な事態の根底にある“負の感情”の理論的理解に基づいた介入法を提示する。

まず、2 名の話題提供者が登壇する。田村和子氏は「対応に苦慮する保護者」に関する一連の実証研究を提示し、質問紙調査研究から得られた知見を発表する予定である。山田一子氏は、「対応に苦慮する保護者」がいる複数の保育園に長年、臨床心理士として訪問した。精神分析の視点を基軸にした介入やコンサルテーションの実績から得られた知見について、臨床素材を基に発表する予定である。

次に、2 名の指定討論者が登壇する。住岡恭子氏および桜永昌徳氏の 2 名である。両名とも、実証的研究、精神分析理論や精神分析療法に精通した専門家である。2 名の話題提供者から提示された研究成果を総合し、保育現場の実態と臨床的な介入の効果を照合した上で、多面的な視点で討論を実施する。特に人格の発達精神病理や早期関係性の意義に着目し、組織・集団における力動理論の観点も加えながら検討していく予定である。

【倫理的配慮】

本シンポジウムで発表される実証研究データは倫理審査を経ており、臨床素材には個人情報等は記載されていない。

【話題提供】

1) 実証研究（質問紙調査）からの知見（田村和子）

保育士 414 名を対象とした質問紙調査から、(1) 保育関係者が対応に苦慮する保護者の特徴は「拒絶的養育態度」「園への過剰な要求」「怒りのまき散らし」の 3 因子であること、(2) 当該保護者を親にもつ園児の特徴は「攻撃低態度」「低意欲・他者回避的態度」「不潔・食欲異常」の 3 因子であること、(3) 園児の社会性の発達は保護者の不適切な養育態度に影響を受けていると保育士たちが捉えていることが明らかとなった

（井上・田村, 2022）。多くの保育士が園児と該当保護者の親子関係内に特有の問題が生じていることに気づき懸念を持ちつつ、保育園・士として適切な対応に困惑を感じている実態がある（田村他, 2024）。管理職

（施設責任職・園長）93 名を対象とした調査研究においても、(1) 保育関係者が対応に苦慮する保護者の特徴は「特権的主張と要求」「攻撃的アピール」「ルール無視」の 3 因子に加えて「我が子への拒絶・虐待（主成分分析）」であること、(2) 当該保護者を親にもつ園児の特徴は「負のコミュニケーションや愛着関係」「不安定気分と人に対する拒絶」「育児放棄被害」「生活意欲の低下と周囲への警戒」の 4 因子であること、(3) 園児は当該保護者から大きな影響を受けていると施設責任職が捉えていることが明らかとなった（井上, 2023）。保護者と子ども双方の特徴から、保護者自身の抱えきれない負担感、様々な不満や怒り、園への不合理な非難、未解決の不安という「負（不や非や未）」の感情を、保育関係者が「放置し気にならずにいる」対応を取ることはできない実態がうかがえる。

なお著者らは、保育関係者を対象とした研修の中で、精神分析的オリエンテーションと理論に基づく保護者の力動理解と組織対応に関する情報提供を行なっている。保育領域になじみの薄い分野であるため、導入当初は受講者から難解さや違和感が指摘され、実践活用にも戸惑いが多かった。しかしながら受講回数概ね 3～5 回程度を境に関係者の半数以上に理解が浸透し始め、実践活用に積極的な姿勢に転じる様子が推測される（田村他, 2024）。責任職が組織運営のマネジメント力を向上させられ、保育園関係者が各役職に応じ組織力動への理解を増加させ、園が組織対応力を高められるような機会が必要である。

以上、詳細についてはシンポジウム当日に PPT で図表を提示し解説する予定である。

2) 事例研究（臨床素材）からの知見（山田一子）

保育園の臨床素材として 2 事例を紹介する。発表者は、保育園で保育士及び管理職へのコンサルテーションを中心とした直接支援にあたった。具体的には、強い攻撃性を示し、理不尽とも思える要求を繰り返すなど保育関係者が“対応に苦慮する保護者”に対して、病態水準、投影同一視、集団力動等の観点からのアセスメントと、“寄り添わずに寄り添う”関わりといった精神分析的理論に基づいた対応を提案した。

【事例 1：行政機関を巻き込み保育園に個別対応を要求する保護者を抱える A 保育園への支援】

乳児クラスの B は、30 代の共働きの両親との 3 人暮らし。近所に住む祖母の支援も受けながら、保育園を利用している。両親と祖母の保育への関心は強く、0 歳児クラスの B の入園式に揃って出席するほどであった。祖母を含め B の保護者からは様々な要求や苦情が寄せられたが、以下はその一例である。4 月の登園時に送りに来た祖母が施設設備に関する問合せを行ったが、尋ねられた保育士が初任者であるため確実な返答を目的にその場での回答を保留したところ立腹し、後日管轄の行政機関に保育士が即答を避けたと苦情を伝えた。8 月に、おもちゃを咥えた B が保育室で転び口の中を 1mm ほど負傷する事故が起きたことを理由に、保護者から与薬や保育室の設備改善についての要求があった。保育園は保育室にカーペットを敷き詰めしたが、保護者から「カーペットの導入で B の鼻水が止まらない」との訴えが続いたため、追加で床マット工事を施行することになった。秋に B が他児から噛みつかれると、保育園と行政機関に対して、二度と B に怪我をさせないと約束するよう、保護者から要望が入った。発表者はこの事態をきっかけに支援要請を受け、A 保育園に月 2 回の頻度で訪問することになった。

【事例 2：両親から怒鳴られる日常を抱える C 保育園への支援】

乳児クラスの D は複雑な家族関係を持つ父親と、父親に隷属的な母親との 3 人暮らしであった。D の家庭は公的支援受給世帯で D は 0 歳児より C 保育園を利用していた。この夫婦には D 以外にも子どもがいたが、上の子どもは両親とは別の場所で生育しており、夫婦にとって久しぶりの子育てが D によって再開されていた。

C 保育園は前年度の終わりに前園長が退任し、新しい園長が着任していた。新園長の着任早々から、両親は新園長に対してやってほしいことを伝えてきたが、ルールに則り全利用者への一律対応を心がける園長に対して、「現在の保育園の対応はなっていない、前園長なら言ったとおりに対応してくれた」と園長に怒鳴り不満を訴え、同時に「前園長のように対応してくれない今の園長は良くない」と行政機関にも苦情を申し入れていた。前園長と D の両親は非常に密接であったようで、現在の新園長に代わった後も連絡を取り合っていた。週に数回、保育園内には D の登降園の際に両親からの怒鳴り声が響き渡り、現園長への両親の攻撃的な態度が示され続け、対応する保育士は恐怖と緊張とで委縮していた。また、すでに前年度から生じていた保護者からの保育士への暴言や長時間の文句は依然として続いていた。そのため負担に耐えられなくなっ

た保育士が D の送迎対応の業務をこなせなくなり、一部の保育士に負担が偏る事態が生じた。この時点で D の送迎担当の保育士の心理的な負荷の高さや、本来担当するはずの保育士が担当できていない不公平感が園長に伝えられるようになり、発表者に心理的支援の要請がなされた。発表者の他所支援との兼ね合いで、C 保育園には月 1 回の頻度で訪問することになった。

以上が 2 事例の概要である。発表者の心理的支援・介入は、いずれの園でも直接的な保育園支援として機能するだけに留まらず、間接的には園児の成長支援をもたらした側面も大きい。理論に基づく具体的な対応とその結果については、当日会場にて報告する。

【結論】

本シンポジウムでは「対応に苦慮する保護者」の特徴やこういった保護者が園にもたらす深刻な影響、更には対応で弊害が積み重なる園側の実態を直視し、保育現場で発生する「負の感情」を組上に載せる。なぜなら、誰も扱いたくない、見たくない、意識にのぼらせたくない「負の感情」を直視せずに「対応に苦慮する保護者」と適切に関わることは不可能であるからである。

保育現場で発生しているこの困り感に応じた適切な介入には、保育関係者が発達心理学の知見や精神分析学理論を会得し、科学的に客観的に「負の感情」を捉えた対策を講じることが有用である。つまり、異なる専門領域との連携が令和の保育現場に求められていると考える。本自主シンポジウムでは、多くの保育関係者が直面している「対応に苦慮する人たち」と関わる苦悩を看過せず、“美化否認”もせず、討論を試みる。その素地として、保育関係者の協力で得られた実証データおよび精神分析的理論に基づいた園対策と介入の記録が提示される。現場の「現実」を直視し、扱っていくことこそ「令和の保育」に必要な課題であると考え。本シンポジウムがその一助となることを願う。

【引用文献】

- 井上果子 (2023) 【コラム】理不尽な要求等を繰り返す保護者への対応に関する留意点. 保育所等における在園児の保護者への子育て支援. 厚生労働省 令和 5 年 3 月 p.44
- 井上果子・田村和子 (2022) 保育士が捉えた“対応に苦慮する”保護者およびその子どもの特徴. 保育学研究第 60 巻 第 1 号 pp.103-112
- 田村和子他 (2024) 【口頭発表】対応に苦慮する保護者への保育士の関わりと悩み. 日本保育学会第 77 回大会発表論文集
- 井上果子 (2023) 保育所管理職が捉えた保護者の世代間伝達と自身のストレス. 保育学研究第 61 巻 第 2 号 pp. 43-54
- 田村和子他 (2024) 【ポスター発表】“対応に苦慮する保護者”対応研修の評価測定の試み. 日本心理学会第 88 回大会発表論文集

【謝辞】

本発表は精神分析武田こころの健康財団の助成を受けている。記して感謝いたします。

子どもを育む木製玩具

—デザイン・環境・保育における活用から考える—

企画・司会	善本 眞弓	(東京成徳大学)
話題提供者	城井 光広	(駿河台大学)
話題提供者	林 秀紀	(桜美林大学)
話題提供者	北澤 明子	(日本女子体育大学)
指定討論者	石井 今日子	(芸術と遊び創造協会)

〈企画趣旨〉

保育所、幼稚園、認定こども園等、保育の場における子どもの主体的な遊びは大変重要なものであり、遊びを支えるものとして玩具・遊具・教材・素材等があげられる。中でも玩具は子どもの興味、意欲、好奇心、探究心等を育み、ひとりで集中して遊ぶもの、あるいは他者との関わりのコミュニケーションツールとなり得るものである。

玩具には多種多様なものがあるが、子どもの発達が考慮され、安全性が確保されたもの、子どもの感覚に働きかけるもの、子どもが繰り返しかつ工夫して遊ぶことができるものであることが望まれる。

本シンポジウムでは、多くの保育施設・保育者・保護者から重視される木製玩具に焦点を当て、そのデザイン・環境・保育の場における活用という3つの観点から話題提供を行い、子どもの育ちと木製玩具の可能性について論じる。

〈倫理的配慮〉

本シンポジウムにおける話題提供については、日本保育学会倫理綱領および「日本保育学会倫理ガイドブック 2023」に基づいた研究であることを確認している。

話題提供1の研究調査は桜美林大学研究倫理審査(23015)で承認されたものである。

〈話題提供1〉

子どもの発達を促す木製玩具のデザイン 林 秀紀

乳幼児期の成長過程で身についた能力と遊びの相関性が一般的に認められている。その遊びのなかで玩具は子どもの成長をアシストするツールとしての機能を有し、発達力を引き出す効果があると考えられている。

多様な玩具の素材のなかでも木製玩具は、積み木やけん玉、コマなどに代表的され現代でも世代を問わず親しまれている。木材の良さは天然の木の温かみや質感、香りの有機成分が人の五感を刺激し、感性を養い、物の本質を見極める鑑識眼を養う効果も考えられる。また近年は木育の文脈において再認識され「木育玩具」と呼ばれることもある。

木製玩具が子どもの発育発達に与える効果に関連した既往研究がある。「大学生による木育教材及び木製玩具デザイン開発プロセス(阿部ら, 2011)」、「雑木・間伐材を用いた幼児用玩具の制作と評価(奥野, 2015)」、「おもちゃ(玩具)の循環社会での意義(西本, 2012)」は木の玩具による様々な発達促進効果が述べられている。しかしながら木製玩具の機能性やデザイン性と子どもの身体や知的能力の向上等の関係性が示された知見が不足していた。そのため教育効果のある木製玩具のデザインに関する研究を進めている。本シンポジウムでは以下のように木製玩具デザイン研究の概要について述べる。

研究目的は、木製玩具による遊びと教育効果の関係、子どもの発達段階による遊びと玩具のデザインとの関係について指標(ガイド)を明示することである。その方法は、デザインプロトタイプの仮説を検証する方法であり、これまで複数回の産官学プロジェクトにより評価してきた。

指標の構築に用いたのは164点の市販品の木製玩具のアンケート、おもちゃレンタルサービスの顧客の成長確認アンケート、おもちゃファイル155件のデータベースであった。これらの基礎データを基に子どもの発達と遊び、玩具のデザインを対応させた指標を構築した。

産官学プロジェクトは森林地帯の地域企業や行政と大学が連携し現在も継続している。森林環境調査をはじめ、保育園や幼稚園等の幼児施設で子どもの参与観察を行い、年齢(発達)による子どもの知的、身体的能力の差や興味、関心のある遊びについて確認し基礎指標との整合性チェックを行う。これら調査で得られた気づきを基に玩具のコンセプトを決定し、デザインプロトタイプによって仮説検証とデザイン評価を幼児施設で行うといった手順である。

検証は玩具としての安全性、対象とする年齢(発達)段階への適合性、子どもの興味、関心を集められるか、保育者や保護者へのインタビュー等である。2023年度のプロジェクト、子どもの好木心「発見・発掘」プロジェクトでは、以上のプロセスを基に13点のプロトタイプを提案し、内3点が商品化され実際に発売された。

〈話題提供2〉

環境保全と地域活用からみた木製玩具と大型玩具

城井 光広

約10年ほど前まで日本全国の科学館や美術館で泡が登っていくオブジェ作品の展覧会を開いていた。2017年から木を使ったおもちゃやパズルの制作を始めた。特にクーゲルバーンのバリエーションを数種類制作した。大量生産物のデザインではなく職人的な取り組みもしてみたいとの思いもあり、改めて手作業で制作をした。

〈共同研究より〉

駿河台大学は埼玉県飯能市にあり、西川材というかつて江戸に大量の木材を提供していた地であり、地元の豊富な木材を利用したおもちゃ作りを始めた。

TJUP(埼玉県東上地域大学教育プラットフォーム)の地域連携事業として、2019年度より本学と東京家政大学との共同研究「埼玉県西部地域林業活性化に向けた地元木材資源(西川材)の活用研究」を推進しており、東京家政大学は保育士の卵たちに木活木育の活動研究を、駿

河台大学では、地元のイベントや文化祭で子ども達に遊ばせる前提として木製おもちゃの開発制作、イベントでの活用研究を行った。

〈環境保全と林業活性化のための学び〉

国内の林業の深刻な課題、とりわけ大学が所在する埼玉県西部地区の林業の実態と、山林の活性化のための地域の取り組みに触れ、大学・学生と共に、地域のために次世代への環境保全へ何か役に立てないかと考えた。

埼玉県飯能市を中心に木材活用の活性化に取り組んでいる西川バウム合同会社代表の浅見有二氏より、山林の実態、環境保全のために「間伐」というメンテナンスが必要なこと「間伐材」の有効利用が課題であることなど山の未来を明るくするための取り組みについて学んだ。現場や大学に材料を持ち込んで天然の無垢の木材に触れ、香りや肌触りなどを五感で感じ、これらの魅力を活かしたおもちゃ作りやイベントを学生と共に考え実践に繋げた。

〈SDGsとカーボンニュートラル〉

西川バウム・浅見氏より環境に配慮したカーボンニュートラルについて、間伐材のサブスク・レンタルによる木材の有効活用がCO2 排出量の埋め合わせとなりカーボンオフセットになること、間伐材利用や木のおもちゃが関連して貢献できることを学生たちと学び、園児や小学生や地域の方々にイベントの際に口頭やポスターなどで、啓蒙しアピールしてきた。実際に環境保全につながるほど間伐材を使用したおもちゃを作っていないし、CO2 排出量を計測していないが、産官学によるミュージアム等を具体的に検討したいと考えている。ミュージアムでは、西川材を使った大型玩具の体験コーナーや、間伐材利用の重要性を学べる展示を検討している。これにより、地域の木材資源を活用した環境保全活動を、親子で体感できる場を提供したい。

〈手作り木製玩具・大型玩具の取り組み〉

木製のおもちゃ作りを始めた時点から、幼稚園やイベントでないと遊べない大きなおもちゃで遊ばせたいと思っていた。高さ2m以上の細長い音のきれいなクーゲルバーン、長さ2.5m幅0.5mの直径30mmの木球を使ったクーゲルバーンはギミックもあり、大人気となり、毎年活用している。このようなおもちゃは場所を取るなど特殊な対応が必要なので、レンタルや折りたたみ式などまだ工夫が必要である。しかし、保育士や親たちも交え複数人で遊ぶことになるので、コミュニケーションツールにもなり、スケールの大きな遊びは貴重ではないかと考える。環境保全活動も交えながら地元の西川材や端材など活用し、製品化されていないような遊びを提供するおもちゃを作っていきたい。

〈話題提供3〉

保育の場における木製玩具の活用 北澤 明子

保育所、幼稚園、認定こども園等の保育の場では、遊びを中心とした子どもの生活が営まれている。乳幼児期の子どもの観察を行うと、気がつけば何かを手に持ち、遊んでいる。この「持ち遊び」がおもちゃの語源であるように、子どもの「遊び」と「おもちゃ」の存在は切っ

ても切り離せないことがわかる。

このように、子どもの遊びにとって重要な役割を果たしているおもちゃ（玩具）であるが、保育の場では、木製だけでなく、プラスチック、布、紙等の素材で作られた既成の玩具や身近な素材（廃材含む）を活用した手作り玩具など様々な素材の玩具が使用されている。これらの多様な素材の中でも「木」で作られている玩具は、保育の場でどのような子どもの力を育てているのだろうか。以下の3つの視点で、木製玩具と保育の関係を整理しながら、話題提供を行うこととする。

1 点目は、保育・幼児教育の場における木製玩具の役割と位置づけについてである。幼児教育・保育の分野における玩具の歴史は古く、世界で最初のキンダーガルテン（幼稚園）を創設したドイツのF. フレーベルが創案し体系づけた「恩物」が非常に有名である。フレーベルの幼稚園では、子どもの遊びは単なる娯楽ではなく、きわめて深い意味を持つ重要な活動として位置付けられ、精神的・身体的発達を導くものとして作られた教育玩具である「恩物」は自由に並べたり、積んだり、組み立てて遊ぶことで、自然に数量や形への関心や認識を高め、美的な感覚を養い、生活への理解を深めるとされた。この「恩物」は日本にも紹介され、我が国の幼児教育の先駆けとなった、東京女子高等師範学校附属幼稚園でも「恩物」を使い保育実践が行われていた。このように、幼児教育の歴史が始まった時から、木製玩具は教育的意義のあるものとして位置づけられ、その色や形、デザイン、遊び方が探求され続けてきたことがわかる。木製玩具が子どもにとってどのような意義があるのか、保育の歴史や先行研究から考えていく。

2 点目は、公的なガイドラインである3 法令（保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型保育・教育要領）に位置づく「資質・能力」「10の姿」「5領域」と木製玩具での遊びとの関係についてである。現行の3 法令では、保育所や幼稚園、認定こども園で日々過ごす子どもたちが育っていく過程で育みたい資質・能力についての記載があり、この「資質・能力」を育むために「10の姿」「5領域」を意識しながら活動していくことが求められている。これらの中で木製玩具について関連があると思われる記載を整理しその意義について考えていく。

3 点目は、保育現場における木製玩具を活用した保育実践の実践についてである。東京おもちゃ美術館館長である多田は、木製玩具の特徴について、コミュニケーショントイになりやすいこと、イマジネーショントイになりやすいこと、クリエイティブトイになりやすいこと、ヒーリングトイになりやすいことの4 点をあげている¹⁾。この4 点は、保育実践の場でも同様に子どもへの影響として見られるのだろうか。実際に、木製玩具を取り入れた実践や木育の活動をしている保育の場の視察を行い、その事例等を紹介することを通して、実際の保育現場で木製玩具がどのように活用されているのか、また、その木製玩具は子どもに何を育んでいくのかについて考えていく。

引用文献 1)『おもちゃコンサルタント入門 おもちゃを使った子どもから高齢者までのケア1』p.26-27 編著 多田千尋 黎明書房 2011

参考文献 『遊びが子どもを育てる—フレーベルの〈幼稚園〉と〈教育玩具〉』マルギッタ・ロックシュタイン/著 小笠原道雄/監訳 木内陽一・松村納央子/訳 福村出版 2014

子どもの主体的なあそび、学び、育ちを支える 園庭・校庭・まちの環境について考える 8

～子どもと保育者（園）の小さな挑戦の積み重ねの機会の大切さを考える

一環境設定、安全性も踏まえて～

企画・進行： 仙田 考（田園調布学園大学大学院、国際校庭園庭連合日本支部）
 話題提供： 中澤 智子（お茶の水女子大学附属いずみナーサリー）
 鮫島 良一（鶴見大学短期大学部、同附属三松幼稚園）
 内野 彰裕（東京ゆりかご幼稚園）
 指定討論： 山口 美和（上越教育大学大学院）

企画主旨

田園調布学園大学大学院、国際校庭園庭連合日本支部 仙田考

日々の生活を通した子どもたちの主体的なあそび、学び活動の中での身近な屋外環境との関わりの場である園庭・校庭の存在は、園・学校の立地環境に関わらず、大変重要と考える。園庭・校庭での子どもたちの活動は、子どもたちの主体的なあそび、学びの時間や機会といった、保育・教育のあり方とともに、物的・自然環境や環境設備、保育者・教育者による環境構成にも影響を受けるものである。

このことは日本のみならず、国際的にも大きな課題となっている。また近年では「まち全体が園庭・校庭」と捉え、園・学校がまち歩き、まち探検から、まちを知り、活用し、子どもたちがまちとつながる「まち保育」「まち学習」の考え方も広がっている。さらに、乳幼児期の屋外環境とのかかわりは学童期へとつながっており、屋外活動の場として園庭・校庭環境の在り方も問われている。こうした背景を基に、本企画では2018年以降、園庭・校庭・まちの環境・活動の重要性や可能性について、様々な話題提供や討論から継続して検討を行ってきた。

今回はこども家庭庁のこどもの育ちビジョンをベースに、園庭の視点から「安心と挑戦」の輪を考えたい。安心安全が大事にされる傾向があるなか、子どもたちの小さな挑戦の積み重ねの機会と場の大切さ、さらに保育者（園）も同様に、試行錯誤しながら環境設定をしつつ、安全面とのバランスを考える視点に着目する。さらに、小さな挑戦を行う子どもたちをきちんと見てくれている安心感が保護者にも伝わることから、保育の見える化の大切さも検討していきたい。

「小さな変化から新たな可能性へ」

お茶の水女子大学附属いずみナーサリー 中澤 智子

0～2歳児の大学内保育施設である本園では、天気の良い日は大学構内や近隣の公園に散歩に出かける。28㎡ほどの小さな前庭があるが、その狭小さや造りを理由にこの場を活かしきれておらず、2024年、大幅な改修を前提とした前庭研究会を立ち上げた。諸々の事情により大きな変化ではなく、子どもたちが遊ぶ姿をもとに、少しずつ変えていく方向へとシフトした。それぞれの保育者が思いを持って、「ちょっと変わることを」大切に、実践を重ねていく中で、子どもたちの遊びが思いもよらない方向に展開したり、新しい遊びが生まれたりした。そうし

た姿に保育者も面白さを感じ、日々の保育の中で、また前庭研究会で語り合う中で、新たなアイデアやひらめきへとつながり、「ここを、ちょっとこうしてみたらどうか」という思いを少しずつ形にしていっていった。いつの間にかにさりげなく手が加えられていることもあった。「ちょっと変えてみる」ことで遊びが大きく変わったり、新たな発見や大きな気づきにつながったりすることもある。これまでであれば見過ごしていたかもしれない子どもの思いに心を寄せたり、小さな変化に何かが生まれそうな兆しを感じたり、と子どもと保育者のやりとりが重層的になったように感じる。

またこれらの過程を玄関掲示や個人のポートフォリオで保護者と共有する中で、送迎時に前庭に関心を寄せて家庭からコンポスト堆肥を持ってきてくれたり、泥汚れの服にも「たくさん遊んだんだね」と理解を示してくれたり、と、保護者とのやりとりにも変化が見られる。

子どもの姿から始まる試みの連関性の中で、狭小さゆえ不便さを感じていた前庭の、狭いからこそその良さがあるという新たな気づきを得ると共に、その意義や可能性を改めて考える機会となっている。本シンポジウムでは、これらの過程をいくつかの事例をもとに報告し、お散歩に「行く」場所ではなくお庭に「出る」という子どもたちが日々過ごす身近な場である前庭の環境について、みなさまと考えていきたい。



「保育が変わると園庭も変わる」

鶴見大学短期大学部、同附属三松幼稚園 鮫島 良一

以前の園庭は、周囲に幾つかの固定遊具を有した平らな運動場といった、いわゆる学校の校庭を一回り小さくしたような特徴のない園庭であった。一斉指導型の保育を行う上では平らな運動場は都合が良く、遊ぶ際はそこを走り回るか、遊具や砂場などを利用することが普通で、そのことに疑問を持つ者も少なかったように思う。近年、世界的に保育の重要性が見直され、日本でも「子ども主体の保育」への転換が求められるようになった。ちょうどそう

した時期に私が園長に就任したこともあり、保育者とともに「子どもが自由に散策し、発見したり挑戦したりすることができるような園庭の環境づくり」を行ってきた。

当園の母体は曹洞宗本山の總持寺であり、その広い境内の山の上に本園は位置している。園庭の裏にあたる園舎背面が崖地で使われていなかったが、前任の園長の時代に「第2園庭」として整備し、傾斜を活かした森の遊歩道のような環境が作られていた。完成当初は、そこでどう過ごせば良いか、安全に過ごせるか、保育者や保護者に戸惑いがあり利用機会も少なかったが、「自然の中での保育の可能性」を皆が意識し始める大きなきっかけとなった。



表の園庭にもそうした自然の要素を取り込みたいと思い、参道で伐採された大きな楠木（くすのき）の切り株を園長就任のタイミングに合わせて園庭にドンと置いた。無機質な園庭に突如として現れた大きな切り株には強い生命力があり、他の遊具とは全く異なる存在そのものの魅力があった。それは「これからこういう保育を目指します」という宣言でもあり、保育・教育というものが子どもを人工的に加工するためのものではなく、本来持っている生命力・生きる力を伸ばすものであるという思いの表明につながった。その後も「土」や「水」や「木」や「石」や「いろいろなガラクタ」などの「ルースパーツ」を積極的に導入し、子ども達の遊びを通した工夫や挑戦を引き出す環境づくりを行っている。「自然とどう付き合うか」という模索の経験は、子どもの遊びと安全を考える学びを深めている。

「主体的選択と安全」

東京ゆりかご幼稚園 内野 彰裕

本園では「子どもの主体性、自然と関わりながら、調和のとれた教育」を教育方針とし、里山を中心とした園庭の自然環境に子どもたちが主体的に関わることを通して生きる力の基礎を育むことを大切にしている。広い園庭には遊びの拠点となる複数のゾーンがあり、それぞれに地形的特徴はあるものの各ゾーンの中に複数の遊びが存在する。例えば、「小さな家ゾーン」には、家、砂場、小川、畑、ヤギの広場、道、二輪車、ログ材、泥場など、「冒険の丘ゾーン」には、家、道、築山、滑り台、泥場、棚田、崖登り、アスレチックなどでの遊びが見られる。一方、各ゾーンに共通する要素として自然スペースを中心とした多様な原空間があること、「土、石、水、木、草花、生き物」などとふれあう原体験が可能ながあげられる。1つのゾーンの中に多様な空間、素材、遊びが存在することで、子どもは様々な遊びの中から好きな遊びを主体的に選択し、没頭したり挑戦したりする様子が見られる。保育者はこうした様子を見守ることで子どもに安心感を与え、遊びや挑戦を通した学びや成長、子ども同士の関係性などを観察し、保護者への共有につなげている。



このように、子どもが保育者に見守られながら主体的選択によって環境に向き合い、遊びや挑戦を通して充実感を得ている時に「子どもの主体性と安全性」のバランスが良いと感じる。また、こうした様子を保護者に理解いただくために欠かせない特徴的な取り組みとして、園庭の整備や遊具作りを行う保護者有志の会「鉄腕クラブ」の存在がある。月に1度の会だが、家族での参加が多く、保護者は子どもの遊びを実際に見ることで安心感を得たり、園長や職員と遊具などを作る際に、どの程度の安全が必要かを理解する場にもなっている。園児は卒園生を含む縦の繋がりの中で遊びや挑戦の楽しさを感じ、プレイリーダー的存在の兄姉に憧れを抱く。そして、遊びの楽しさや安全性の概念が全園児・保護者へと広がっていく。このように、保護者への理解は言葉や文字で伝える以上に、保護者自身の体験を通して広がり深まっていくことが大切であると感じる。

「子どもの挑戦を支える園庭環境と保育者の援助」

上越教育大学大学院 山口 美和

就学前施設において、子どもたちが屋外で自然を感じながらのびのびと活動ができる環境づくりを行うことは、乳幼児の心身の健やかな育ちを保障するために重要な取組である。しかし、保護者からの安全に対する目が厳しくなっている昨今、ダイナミックな屋外あそびに対し、怪我や事故のリスクから不安をもつ園や保育者が増えている。

よく知られているとおり、屋外の活動に伴う危険には「リスク」と「ハザード」の2種類がある。

「リスク」は、木登りに挑戦して転落する危険など、子どもが身をもって経験し、慎重に足をかける場所を選ぶなどの対処方法を学ぶことで、いずれ回避できるようになるタイプの危険である。子どもたちは、魅力的な環境の中で自由に遊び、新しいことに挑戦し続けることを通して成長し、自分の力でリスクを回避できる知恵と逞しさを徐々に身につけていく。屋外活動における子どもの挑戦にはリスクがつきものだが、リスクにはこのように重要な教育的意味があることを忘れてはならない。

一方、子どもには予見も回避もできないようなタイプの危険は「ハザード」と呼ばれる。園庭づくりにおいては、保育者がハザードを徹底的に取り除きながら、子どもが安心して遊びに没頭できる空間をいかに確保するかという視点が重要となってくる。

こうした環境づくりは、乳幼児期の子どもたちにどんな経験をしてほしいかという、園における保育の理念やねがいと切り離すことができない。当日は、多様さと複雑さを孕んだ自然の良さを活かした3園の魅力的な園庭環境が、園の保育理念や保育者の援助と結びつくことによって、子どもが思い切り挑戦できる育ちの空間を作り出している様子を、討論を通して浮かび上がらせたい。

ユーモアで遊ぶ・かかわる

—おとなが楽しむと、子どものセンスが光る—

○山田 千枝子 (学校法人山添学園) 小井手 瑞代・山本 真希 (さくらんぼ保育園)
牧野 葉月・藤原 優子 (御幸幼稚園) 辻 弘美* (大阪樟蔭女子大学)

【目的】

経済開発協力機構 (OECD) がすすめる生徒学習到達度調査 (PISA) で近年注目されている能力の一つが「創造的思考」である (OECD, 2019)。発表者らは、創造的思考の基盤として柔軟に考えることや複数の視点から世界をみる力に注目した。これらの力を幼少期から育てるための手立てとして、ユーモアを活用した遊びを取り上げた。0 歳児から 6 歳児までの保育において、発達段階に応じたユーモア教材をデザインし、保育環境を整えるための研修を 2022 年から継続的に実施してきた。その中で、保育者のユーモアを取り入れた保育への意識の変化を追跡した (Tsuji, in press)。本シンポジウムでは、これらの「ユーモアで遊ぶ・かかわる」研修を重ねた実践者が、ユーモア遊びを保育環境にどのように取り入れ、子どもの育ちの発見に至ったかについての報告を行う。実践者が切り取った子どものセンスが光る事例を通して、ユーモアを楽しむ中で、柔軟に考えることや複数の視点から世界をみる力の根っこがどのように育っているのかについて考察する。

【方法】

「ユーモアで遊ぶ・かかわる」をテーマとした保育者の研修を計画し、2022 年から 2024 年にかけて実施した。2024 年は、研修内容を踏まえた保育実践を保育者がデザインするために、0・1・2 歳児クラスと 3・4・5 歳児クラスそれぞれのテーマを設定した。0・1・2 歳児クラスでは、Magic Realism と称するロブ・ゴンサルヴェスの作品集を活用した環境設定を工夫し、その環境で子どもが主体的に働きかける活動を保育者が援助することをねらいとした。Magic Realism には、魔法 (Magic) と現実 (Reality) が混在する世界が描かれており、その作品の解釈は自由で多様な視点を引き出すことができる。0・1・2 歳児の主体的な Magic Realism の世界への働きかけを援助する中で、保育者が切り取った事例エピソードから、子どもが Magic と Reality をどのように往還しているのか・していないのかを考察した。

3・4・5 歳児クラスでは、継続的にスクイグル遊びを展開した。スクイグルは、自分と他者が交互に取り組む落書き遊びである。自分と他者の異なる視点から一つの活動を楽しむことを通して、自分のとらえる視点と他者のとらえる視点に気づくことができると仮定した。われわれの取り組んだスクイグル遊びでは、スクイグル遊びとの出会いフェーズから、多様なスクイグル遊びの展開に向けた工夫をするフェーズへと変化をもたせる工夫をした。スクイグルの各フェーズにおいて、保育者は子どものスクイグル作品とその取り組みを記録し、3 歳、4 歳、5 歳児が異なる視点を獲得し、柔軟な思考を育む過程を考察した。

【倫理的配慮】

創造的思考を育むためのプログラム構成と研修内容の考案および、子どもの作品を検証に用いることについては、共同発表者の所属大学の倫理審査の承認を得て実施した。実践者による保育は、所属園長の許可のもと、保育場面でもとめられる子どもの権利の遵守に基づき実施した。映像記録の収集については、保護者の許可が得られた場合にのみ記録している。

【結果】

0・1・2 歳児クラスの取り組みと 3・4・5 歳児クラスに分けて、それぞれのテーマで切り取った子どものセンスが光る場면을記述する。

Magic Realism を保育環境に取り入れたら (小井手)

私達は、「物の捉え方 (見え方) は人それぞれであり、違ってよい」ということを研修のワークで体験し、学んだ。

0・1 歳児は、はっきりと思ったことを話さないが、自分なりに考え、行動していることはわかる。そこで、0・1・2 歳児の子どもは、マジックリアリズムの世界をどう楽しみ、何を考え、それにどう関わるかを注意深く観察することにした。

各クラス保育室内にマジックリアリズム (不思議な絵画) を飾った。設置方法は、各担任が意図を持ち展示した。0 歳児クラスは、子どもの目線の高さに絵画を飾り子どもの興味を観察した。鏡の階段の所に絵を展示することで興味は確実に増し、指さす 0 歳児が出始めた。1 歳児クラスは、壁や床に絵を展示した。壁には風景が広がるような絵を貼り、床には道が続くような絵を貼った。そうすることで子どもの興味が増し、伝えようとする姿があった。2 歳児クラスは、絵画集のように綴って保育室に置いたところ、絵を見て自分なりに解釈して、言葉や身体で表現していた。

大人もマジックリアリズムの世界を楽しみながら、環境に取り入れていくことで、子ども達の気づき、行動がはっきりと見えてきた。絵を見て感じることで、解釈は一人一人違っており、その解釈を私たちがどう受けとめていくか、子どもが絵画に関わった時の視線・指差し・行動・発語・やり取り等を記録して職員全員で共有し、意見を伝え合った。

Magic Realism の世界を子どもがのぞいてみると (山本)

〔エピソード 1〕

2 歳児クラスでは、マジックリアリズムをカードにして神経衰弱として遊びの中に取り入れた。

カードゲームは、かわいいものや子どもが好きな絵が描かれていることが多く、子どもの注意を引くことができる。一方で、このマジックリアリズムの絵カードは、かわいら



うことが、この子のセンスが光った瞬間だと考察した。

〔エピソード2〕

車好きの子どもたちにハンドライティングの簡易的なマップを作成し、その所々にマジックリアリズムの写真を掲載した。

雲の中をパラシュートで浮いている絵の場所に車を移動させ、車掌さんのような声色で「くるまとびます」と車が飛ぶ場所として遊びを発展させていた。

いつもは横向きで飛ぶのだが、この絵の場所に行くと縦向きに車を浮かせ手をパラシュートのように見立てていたことが、センスが光るなど考察した

スクイグル遊び (3歳児クラス)

3歳児クラスでは、5月中旬に1回目のスクイグル遊びとして、A5サイズのコピー用紙に黒の直線を書き加えた紙を用意し、直線を何かに見立てて絵を描く取り組みを行った。そこでは見本と同じものを書くか、殴り書きで何を表現したいのか保育者に伝わらない作品になり、子どもの自由な発想で絵を描く姿にはならなかった。その為、子どもの自由な発想を促せるよう試行錯誤を行った。

まずはコーナー遊びで自由に何度でも取り組める場所を用意し、保育者と1対1でスクイグルに取り組めるようにした。次に形遊びとして園外保育の際に形クイズを行い、子ども自身が形に注目できるような取り組みを行った。これらを経て、10月下旬にもう1度スクイグル遊びを行った。すると、直線を檻に見立てて動物園を描いたり、紙を縦にして象の鼻を描いたりする姿が見られた。

また、コーナー遊びでも、団子やハムを描いた後、余白の部分にハサミや手で切り取り、おまごとコーナーにあるバーベキューセットで焼いたり、3枚の紙を使ってそれぞれ目と口を描き、顔を表現したりする姿が見られるようになった。園生活を通して様々なことを経験することで、自分の経験をもとに、創造的なスクイグルが描けるようになったのではないかと考えられる。

スクイグル遊び (5歳児クラス)

スクイグルを取り組み始めた当初(1学期)は、線のみで子どもと保育者のイメージの世界を共有していた。その結果、ほとんどの子どもがどうしても固有のもの(生き物や乗り物など)にしか結びつけることできなかった。子どもがもっと自由な発想を表現して欲しいという願いを込めて、2クール目からは光や積み木、図形も用いて「自分だけの世界づくり」に挑戦した。

すると、「星が降る世界」や「ぐちゃぐちゃの世界」など、現実にはあり得ないものをイメージして自由に表現し、楽しむ姿が見られた。また、自分の作品をみんなに見てほし

い、友だちの作品を見た子どもは「次は自分も早くしたい!」など、興味津々でクラスの友だちの関心も深まるきっかけとなった。

〔エピソード1〕

Kくんが積み木や図形を組み合わせて「大阪の町」を作った。通天閣や動物園も鮮明に表現されており、自分の見たことある景色をスクイグルで表現した。その作品を保育室に飾ると、それを見たクラスの子どもたちは今度、ラキューで大阪の町を真似して作って遊んでいた。それも1人ではなく数人の友だちが興味をもってみんなで協力して作っている姿が見られた。自分以外の誰かの作品を認め合い、協力して遊びに繋がっていくのは、5歳児ならではの展開なのでは?と、成長に感動した。

〔エピソード2〕

Rちゃんが、初めは図形で家を作ったり、うさぎを作ったりしていた。「うさぎさんに人参もあげる!」と発言しており、スクイグルの中でストーリーも見られた。「周りはお花畑にして綺麗にしてあげる!」とつぶやきながら、その子の性格、優しさが作品に現れた。また、色付きのプラスチックの図形で、色と色を重ねたときにできる新しい色にもあそびの中で気づき、楽しんでいた。試行錯誤しながら色の表現にもこだわり、素敵な「お花畑の世界」を作っていた。

保育者はスクイグルを通じて、その子の思いやりや純粋な気持ちを観察し、それを素晴らしいと感じた。この表現力をこれからも発揮して欲しい。

【総合考察】

子どもの豊かな発想は、大人のユーモアのセンスやユーモアを楽しもうとする態度なしにはみられないのではないかという仮説のもと、保育者がまずスクイグルを楽しむ経験をすることで、保育のあり方の固定観念から解放された(Tsuiji, in press)。この経験を通して得た保育の楽しみが、保育者にとって、子どものスクイグルとの出会いから発展への過程をしっかりと捉える動機付けとなった。さらに、子どもの変化に心を動かされていることが、個別のエピソードから推察できる。

研修プログラムでは、保育の援助者という前提を超えて、保育者が心を動かす経験をする学びの機会を得ることで、保育者はより子どもの視点から保育をデザインする意識を持てるようになった。また、その過程で子どもの成長や変容を捉えることができた。

引用文献

OECD (2019). OECD Future of Education and Skills: OECD Learning Compass 2030, OECD.

Tsuiji, H. (in press). Humour and Play: Facilitation Programmes for Creative Thinking. Research bulletin of Osaka Shoin Women's University, 15

*謝辞: 研修プログラム(Humour and Play facilitation programme)の構成にあたりJSPSより科研費(23K02875を受けた)

多文化の背景を持つ子どもと遊び

—インクルーシブな保育の実現に向けて—

企画・司会 ○田中浩司 (東京都立大学人文社会学部)

話題提供 五十嵐元子 (白梅学園大学子ども学部) 名倉一美 (佐賀大学教育学部)

三山岳 (愛知県立大学教育福祉学部)

【企画趣旨】

2020 年以降、日本における出生数のおよそ 4% が両親もしくは親のどちらかが外国籍という、外国につながる多文化的背景を持つ子どもである。そうした中、子どもや家庭の多様性を十分に認識し、子ども同士が国籍や文化の違いを認め、尊重するインクルーシブな保育をいかに実現していくかが重要な課題となっている。

多文化的背景を持つ子どもを含むインクルーシブな保育の実現には、子どもと保護者が安心し、所属感を持つことができる保育の実現が重要とされている。ヨーロッパやオセアニア地域では、そうした多様な背景をもつ子どもの遊びについての研究も進んでいる。

ただし、保育形態や集団規模は国によって大きく異なり、遊びに対する認識も文化によって多様である。そもそもの文化としての遊びや保育の意図を保護者と共有すること自体、言語的障壁に加わる困難となる。

本シンポジウムでは多文化的背景を持つ子どもを保育する上で、「遊び」に関わってどのような困難や、解決への取り組みがなされているのか、現状と課題を明らかにすることを目的としている。

登壇者の 3 名は、多文化保育をフィールドに研究を積み上げてこられた方々である。名倉氏はこれまで、所属感の観点から多文化保育のあり方について検討されてきた。三山氏、五十嵐氏は、この間、インクルーシブ保育についての最新のアセスメントシステムである ICP の日本語版作成に取り組んでおられ、多文化保育のフィールド研究にも携わっておられる。

3 名の方の話題提供を通して、多文化保育における遊びの位置づけを明らかにすることは、保育の質を高めるだけでなく、保育の中での当たり前とされている遊び観、保育観を問いなおすことにもつながると考える。

【話題提供 1】

「遊び」の特徴から捉える多文化保育

名倉一美 (佐賀大学)

多文化的背景をもつ子どもの多くは、保育施設での集団生活を通して、驚くほど速いスピードで日本語を獲得し、言語の壁を乗り越えて友達関係を築いていく。こうした姿は、保育者や他の幼児との「豊かな関わり」が、日々繰り返されることで生じるものであり、それが最も多くみられるのが「遊び」の場面である。「遊び」の定義を、子どもが「楽しい」「面白い」と感じる活動とするならば、同じ場で遊ん

でいる幼児同士の間に、「楽しい」「面白い」といった情動・感情の共有が起こり、それが繰り返されて徐々に友だち関係が構築されていく。

「楽しい」「面白い」といった情動・感情の共有は、必ずしも言語を必要とするわけではない。多文化的背景をもつ子どもは、最初は言葉がわからなくても、遊びの中でなんとなく他児と「楽しい」「面白い」を共有していくうちに、少しずつ言葉を覚え、友達との繋がりができ、園を自分の居場所と感じて安心して生活を送れるようになる。

このように、言語の異なる幼児同士であっても、遊びの「楽しい」「面白い」の共有によって関係を築いていくことは可能である。しかし、ただ幼児が同じ場所にいるだけで、遊びの「楽しい」「面白い」が共有されるわけではない。遊びの特徴によっては、それが自然に共有できるものと、そうでないものがある。特に言語活動が中心の遊びか否かによって、その違いは大きくなるであろう。言葉がわからなくても「楽しい」「面白い」を共有できる遊びは、年齢が幼い子どもほど多くみられることが予想できる。彼らは語彙数が少ない分、言葉にならない言葉、非言語的なコミュニケーションを用いて他児との「楽しい」「面白い」を共有していく。日本語を母語としない幼児も、年齢の若い幼児集団での遊びほど言語的障壁は少なくなるであろう。反対に、幼児期後半になるにつれて遊びが発展・継続してくると、話し合いといった言語を用いる場面が増加してくる。こうした遊びでは、言語的障壁が高くなる可能性がある。多文化的背景をもつ子どもの保育は、入園した時期によっても保育者に求められる対応が異なるであろう。

そこで今回は、これまで行ってきた外国にルーツをもつ幼児の調査の中で、保育者に紹介された事例をもとに、多文化保育ならではの視点から、遊びの特徴の違いによる保育者に求められる対応の違いについて、整理を試みたい。

【倫理的配慮】

話題提供にて紹介する事例は、行政を通して協力園募集を行い、応募のあった園にて行った調査結果である。対象園には研究目的とその方法、個人情報の保護、研究内容の発表について、紙面と口頭で説明を行い、承諾を得た。発表等では、園や個人が特定されないよう配慮を行っている。

【話題提供 2】

インクルーシブな保育における「遊び」を考える

三山 岳 (愛知県立大学)

海外においてインクルーシブな保育という場合、外国につながる多文化的背景のある子どもを含む保育、

障がいのある子どもを含む保育、と子どもの多様性にあらかじめ区別を設けることなく、遊びをはじめとしてあらゆる保育活動からその子どもが排除されない保育のことを指す。

しかし、日本では障がいのある子どもを含む保育がインクルーシブ保育だと認識され、外国につながる多文化的背景のある子どもを含む保育は多文化共生保育と呼ばれて、区別されることが多い。このため両者は別々の保育課題だとされ、特に外国につながる多文化的背景のある子どもに発達の遅れが見られる場合、保育者はその子どもを含む保育のあり方に悩むよりも、その遅れの理由が多文化的背景のせいなのか、障がいのせいなのかという区別に頭を悩ませることになる。しかしその区別は難しく、両方の背景を持った子ども（ダブルマイノリティ）も実際にいるため、学齢期になると特別支援学級に在籍する外国人児童生徒の割合は日本人児童生徒の約 2 倍、という調査結果が示しているように、言語の遅れがあれば障がいとして受け止められるという現状がある。

しかし本来、インクルーシブ保育においてはどの子どもも活動から「排除されない」ことが何よりも重要であり、多文化的背景や障がいの有無によって保育のあり方が区別されるものではない。報告者は障がいのある子どもの巡回相談を通して、相談対象が多文化的背景のある子どもにも少なからず出会い、遊びを含んだ保育観察のなかからインクルーシブ保育を考えるヒントに出会うことが多かった。発表ではそれらの事例を通して、インクルーシブ保育における遊びとは何かを考えたい。

また、近年、報告者は特別な支援が必要な子どもの保育における個別支援だけでなく、保育全体におけるインクルージョンの視点を幾つかの領域に分けて検討する、ICP (Inclusive Classroom Profile) という海外で開発された尺度に関心を持っている。ICP が対象としているのは障がいのある子どもを含む保育ではあるが、その指標となる 12 の領域には Children's activities and play などが含まれ、いずれも多文化的背景のある子どもを含む保育にもつながるものである。また Membership と呼ばれる領域においてはその子どものクラスに対する所属感 (belonging) が重視され、特に重要な領域として認識されている。

今回の発表では ICP の紹介もしつつ、多文化的背景のある子どもと障害のある子どもを包括するインクルーシブ保育における遊びについて検討材料となる報告をする。

【倫理的配慮】

本報告での事例は、報告者の所属する大学の倫理審査で承認を得た研究で集められたものであり、報告に際しては、匿名化や細部の変更、複数事例の組み合わせ等により個人が特定されないように十分配慮した。

【話題提供 3】

異なる文化の遊びを対話で結ぶ

五十嵐元子 (白梅学園大学)

近年、保育現場では、言語 (外国の言葉を知る)、

食事 (各国の料理を作り味わう)、装い (民族衣装を着てお祭りをする) といった異文化紹介の機会が頻繁に取り入れられるようになっている。これらの取り組みは、日本の子どもにとって異文化理解の入り口となり、外国ルーツの子どもや保護者には安心感をもたらす。一方で、その試み自体が外国ルーツの子どもを「仲間」として捉えることに直結するわけではない。インクルーシブな保育を実現するためには、文化の違いを一時的な興味で終わらせず、それを仲間関係の構築へと結びつける取り組みが求められる。その鍵として、日々の遊びを媒介とし、子ども同士が文化の違いを認め合いながらつながる場を作ることが挙げられる。

本報告では、外国ルーツの子ども (主にブラジル人) がクラスの半数を占める保育園を対象に、保育者が遊びを媒介に文化の違いを橋渡しし、子どもたちの仲間関係を深めた実践事例を紹介する。当初、担任保育者はブラジルの子どもたちとの意思疎通に難しさを感じていた。そこで、日本の年齢に応じた活動を提供するという自らの前提を見直し、それまでの保育計画を一旦手放した。その代わりに、ブラジルの子どもたちと遊び込み、その面白さを発見するとともに、それを日本の子どもたちに伝えることを試みた。この取り組みは、次第に子ども同士が互いの興味を聴き合う会へと発展し、子どもたちは互いの文化の違いを自然に受け入れ、それを活かした新しい遊びを自主的に作り上げるようになった。たとえば、「今日のドロケイはブラジル風？日本風？」と話し合ったり、日本の絵本とブラジルのアニメキャラクターを融合させてオリジナルの劇ごっこを生み出すなど、子ども同士のつながりが多様な形で広がっていった。

この事例では、ポルトガル語の通訳者が在中していたことが意思疎通を助ける一因となったと考えられる。しかし、言語の壁を越えるだけでは文化の違いを活かした遊びは実現しない。本報告で重要視するのは、保育者が日常的な対話 (非言語的なコミュニケーションを含む) を通じて、互いの違いを遊びの中で発見し、それを面白いと感じる土壌を子どもたちの間に育んだ点である。

本報告は、具体的な実践事例から、子どもたちが多文化共生を実現する保育の課題を可視化し、保育現場におけるインクルーシブな実践の可能性を探ることを目的とする。

【倫理的配慮】

本研究の協力にあたり、研究目的とその方法、個人情報保護、研究協力の拒否によって不利益が生じないこと、研究内容の発表について、紙面と口頭で説明を行い、書面にて同意を得た。なお、大学 (前職場・帝京短期大学) の倫理審査から承認を得ている。

保育カリキュラムが生成する倫理的価値

—保育実践において「逸脱」を語るには—

○塩崎 美穂 (東洋英和女学院大学) 川田 学 (北海道大学) 赤木 和重 (神戸大学)

大宮 勇雄 (福島大学名誉教授) 加藤 繁美 (山梨大学名誉教授)

【目的】 保育実践が日々つくりだす倫理観を問う

私たちはこれまで、「公平性と包摂性を備えた公教育にふさわしい保育カリキュラムの創造過程の解明」を目指し、共同研究を行ってきた。「子どもの声をきく」民主的な保育・教育はいかにして可能なのか、イタリア、ニュージーランド、日本の実践分析から考察を続けている。その中で、実践者が実践上のどんな出来事に価値を見だし、子どもの姿の何をどう評価しているのか、そうした実践者の「倫理的な価値意識」こそが、保育カリキュラムを実質的に駆動していることにあらためて気づかされてきた。保育カリキュラムによって生成される倫理的価値、それと同時に、倫理的価値が保育カリキュラムを生成していく、そうした価値をとまなう保育構造の解明に本シンポジウムでは努めたいと思う。「子どもの声」に「実践者の声」はどう応答してるのか。そこにある教育の意図はどこに向かっているのか。保育の中の対話をかたちづくる価値や規範について、「逸脱」とみなされる事例とともに考えてみたい。

【倫理的配慮】

本研究は、日本保育学会倫理綱領にもとづき、基本的人権につねに配慮して行うものである。研究・教育・実践活動に際し、研究協力者にはその目的や内容を説明し、同意を得た情報以外は使用しない。情報管理を厳守し、研究結果の公表に伴う責任を自覚した上で研究を遂行する。

【提案1】 あそびの論理とあそびの倫理

川田 学 (北海道大学)

1. 「たたかい」としてのあそび

本報告では、あそびの論理と倫理について考えてみたい。ベック,U.やギデンス,A.らが指摘した再帰的近代化が進行する中で、予防と説明責任 (accountability) の言説が世界を覆ってきたが、近年ではいわゆる“不適切”保育言説の流布や COVID-19 による長期にわたる社会的緊張を経て、私たちの社会的実践の萎縮の度合いが高まり続けているように思われる。予定調和からの「ズレ」(逸脱)を極度に恐れる社会で、最も危機に瀕する活動領域は、あそびではないだろうか。保育があそびを軸に実践を構成するとすれば、〈あそびの論理〉をどう打ち立て、社会と対峙させるのかは根本的なイシューであろう。

乾孝は、伝えあい保育理論の中で、保育の目標を民主社会の主権者 (担い手) の育成に見出したが、その際、あそびは子どもにとっての「たたかい」であるとされた (『伝えあい保育の構造』1981)。子どものあそびを、大人社会における民主主義の価値実現のための「たたかい」に重ねる乾の論は、吉田直哉が指摘するように現代の我々には突飛に感じられるかもしれない (『伝えあい

保育』の人間学』2021)。しかし、「大きな物語」を共有した「たたかい」ではないにせよ、既存の価値規範に揺さぶりをかける活動領域としてあそびをとらえた時、そこには生活現実に対する異なるあり方への提起が含まれていることに変わりない。

〈あそびの論理〉に「ズレ」や「揺さぶり」が不可欠であるとすれば、あそびという行為が生み出す逸脱性をどのように価値づけるかも問われるだろう。それを、〈あそびの倫理〉と呼んでおきたい。なお、倫理と道徳は一般には同義語のように扱われることが多いものの、美学者の伊藤亜矢によれば、道徳は普遍的な規則に属する概念、倫理は状況的・個別的な判断に関わる概念として理解するのが妥当である (『手の倫理』2020)。ここで問題にしたいのは、〈あそびの道徳〉ではなく、〈あそびの倫理〉なのである。状況的・個別的な判断は、時として、常識的な枠組みからの逸脱を孕む。

2. 〈ゆとりーのり〉複合体

ただし、ここで言う「逸脱」には多様な含意がある。時には、羽目を外しすぎて問題化することもあるだろうが、羽目を外しすぎてしまうと、そもそもあそびとしてのモメントが消失してしまう。次のような事例はどうだろうか。

「ある研究会で報告された鬼ごっこです。名前からしてすさまじいのですが、中身を聞けば戦慄を覚えます。保育園年長組の男の子、なかよし五人ぐらいですのだそうですが、朝集まって『いのちがけ、やるぞ』『よっしゃ』と始まり、鬼を決めてからずっと一日続いたりするというのですからすごい。鬼は自分の鼻くそを丸めます。それを逃げる子を追いまわしてくっつけるのです。くっつけられると鬼は交代ですが、このときつかまった子はくっつけられた鼻くそにさらに自分の鼻くそを丸めて加えます。鬼が交代するたびに鼻くそは巨大になっていき、恐怖はいや増していきます。逃げるほうの必死さはいかばかりでしょうか。」(河崎道夫『あそびのちから』pp.71-72)

このようなあそびを保育者が子どもに教えるとは考えにくいので、子どもたち自身が生み出したものだろう。しかし、その前段には、多様な鬼ごっこの集団での経験があるものと思われる。鬼ごっこをもっと面白く、スリリングにしたいという集団の動機が、命がけ鬼ごっこに結晶しているのだろう。事例はこう続く。

「この遊びのすごさは、これが朝のお集まりのときも、給食を食べるときも、なんとお昼寝のときも続くことがあるというところにもあります。おちおち給食など食べていられないのです。眠ってしまうことなど論外です。すさまじい緊張が続くのですが、しかしこれがまたお互いに腹を抱えて笑い合うほどおもしろいようです。端で見ていて『うらやましい』『自分もやりたい』ほど盛り上がってい

るのですが、いざ参加するとなると勇気がいるそうです。その保育者、意を決して『入れて』もらったそうですが、五分くらいで耐えきれず『抜けた』そうです」(同所)

「鼻くそ」をつけられるという経験は、通常は不快極まりないものである。そこにさらに自分の「鼻くそ」を結合させるとなれば、「戦慄」という表現も誇大ではない。しかし、保育実践に関わってきた者であれば、命がけ鬼ごっこのようなあそびが可能になっている幼児集団のすごさに、むしろ驚きを感じるのではないだろうか。

加用文男は、ジャック・アンリオの視点からヨハン・ホイジンガとロジェ・カイヨワのあそび論の課題を掘り込み、効能論でもなく、余暇論でもないあそびの論理を〈ゆとりーのり〉複合体という態度要素に求めた。この概念は、あそびとそれ以外の活動とを全体として区分する形態論を超えて、人間の活動におけるある心理的な状態(態度要素)としてあそびを定義するものであった。

『余暇論の呪縛』心理科学,2013)〈ゆとりーのり〉複合体は、子どもに別のあり方を感じ経験させるあそびの本態を言い当てようとした概念である。別のあり方に開かれた状態(非決定性)を、子どもに(大人に)もたらしのが〈あそびの論理〉であり、それが状況的・個別的な判断に寛容な時、〈あそびの倫理〉が実践されていると考えてみたい。

【提案2】保育者・教師の逸脱行為の意味

赤木 和重(神戸大学)

本発表の目的は、保育者・教師の逸脱行為の意味を障害児への実践を通して論じることにある。なお、筆者の専門上、保育領域だけではなく、学校教育に拡張させて論じる。逸脱行動のなかでも、反社会的な逸脱行為ではなく、現代日本における一般的な保育・教育の社会規範から距離をとる「規範からの逸脱」に焦点をあてる。また、規範を「多くの者によって共有されている価値基準とその実現のためにとられる行為の様式」(和田・久世,1990)とする。

1. 子どもの逸脱行動

保育・教育における社会規範の代表的なものとして、「集団の輪を乱してはいけない」といった同調的規範、「～ができるようになるべき」といった能力主義的規範、「ちゃんとしなければいけない」といった秩序的規範があげられる。これら規範は、園や学校による差異はある。しかし、その差異以上の共通性を日本の公教育に見ることができよう。子どもの逸脱行動の意味については、社会規範から逸脱することの多い障害児を対象とした文脈で検討されてきた。1つは、子ども理解を深める意味としての逸脱行動である。例えば、自閉症スペクトラム障害児が、他者を意図的に叩く行為を繰り返す背景には、「叩きたい」という要求だけではなく、ある一定の他者理解の水準に達するからこそ「かわりたい」ゆえの行動であることが実証的に報告されてきた(別府, 1999)。「問題行動は発達要求の表れ」という実践的テーゼとして定式化されてきたことと通じる。2つは、保育そのものを変化させる契機としての逸脱行動である。加藤(2023)は、集団から逸脱する幼児を「意味生成の主体」としてとらえ、保育のありかたを更新する必要性を指摘している。

子どもの逸脱行動は、必ずしも「消去」される対象ではなく、子ども理解や保育を深めるうえで重要な契機になり

うることが明らかにされてきた。

2. 大人の逸脱行動:「挨拶するな」という教師をめぐる

一方で、保育者・教師がとる逸脱行動については、十分に注目されてこなかった。もっとも例外としての遊び場面はあげられる。保育者がイナイイナイバーなど定型的役割交代遊びからあえて逸脱することや、ルール遊びのなかで、あえてルールを逸脱する行為がみられる。ただ、今回注目したいのは、遊び場面以外では極めて少ないと思われる保育者・教師の逸脱行為である。

とくに、挨拶にかんするエピソードをとりあげる。挨拶は、保育・教育の現場では、同調的・秩序的な規範にかかわる行動様式である。「挨拶をしない」ことが問題になるだけではなく、「目を見て挨拶をしない」「大きな声で挨拶をしない」といった詳細な行動までが問題になることから、その重要度が伺える。

ここでは、ある教師が、教え子に「挨拶を禁止」したエピソードを報告する。ある小学校・特別支援学級の元・教師(A先生)が、知的障害とASDのある卒業生(Bさん)と定期的に会っていた。当時、卒業生Bさんはファーストフードで数年、働いていた。ある日、Bさんが、A先生の自宅に伺い「A先生、おはようございます！ よろしくお願ひします！」と元気よく挨拶した。すると、A先生は、あろうことかBさんに「挨拶しないように。挨拶してはだめ」と強く指示した。当然、Bさんは困惑した。日をおいて、Bさんが、再度A先生の自宅に訪問した。その際、Bさんは、A先生の自宅のポストをあけて郵便物を取り出し、「A先生、郵便が届いています」と対応した。その後、A先生は、自宅ポストの中に、ミカンやロウソクを置いた。ついに、ある日、コップに、すりきりいっぱい入ったコーラをポストの中に置いた。そして、Bさんは「コーラ来ました」と言ってA先生に手渡した。しかし、A先生が、「なんでコーラだと分かったん？ 飲んだな？」と指摘したところ、Bさんはニヤッと笑った。A先生はBさんと通じ合ったと感じ、Bさんをより一層、愛おしく感じたという。本エピソードからは、A先生の複数の逸脱行動を見ることができよう。それにしても、なぜ、このような行動をとったのだろうか。詳細は当日述べるが、A先生は、定型化した規範を内面化したBさんに危惧を覚えたのだろう。加えて、A先生はBさんとコミュニケーションをとりたかったのだろう。

このエピソードからは、教師が規範をあえて逸脱した行為をとることで、子ども(青年)が自身の思考や身体を「回復」させ、その過程で、教師が関係性を構築しえたことがわかる。当日は、複数の「挨拶」をめぐるエピソードをもとに、大人が規範を逸脱することの意味について発表を行う。(事例の掲載については、元・教師および卒業生、卒業生の保護者に同意を得ている)

【シンポジウムで話したいこと】

「逸脱」をおそれ、「逸脱」を封じようとする教育・保育に抗し、「逸脱」を(時に無意識のうちに)活用し、実践に彩りを与える「倫理観」などについて、シンポジウム当日は、更に事例も出しながら議論したい。

*本シンポジウムは、科研費研究(B)21H00846「日本・ニュージーランド・イタリアにおける保育カリキュラムの創造と評価の研究」における研究成果の一部である。

韓国における育ちあう多文化保育の実践

企画・司会・話題提供：林悠子（神戸松蔭女子学院大学）

話題提供者：李炯洋（勤労福祉公団安山オリニジップ）・韓在熙（四天王寺大学短期大学部）

石井章仁（大妻女子大学）・三井真紀（九州ルーテル学院大学）

指定討論者：松山有美（日本福祉大学）

【企画趣旨】（林悠子）

多様な文化的・言語的背景をもつ子どもの保育（以下、「多文化保育」とする）は、全国の7割近くの保育施設で実践されていることが報告されている（三菱UFJ リサーチ&ホールディングス、2021）。多文化保育に携わる保育者は、「困り感」を抱えながらも日々の保育に奮闘しており、「困り感」の要因として、筆者らは、①多文化保育に関する情報・知識の不足、②保育方法論の未確立、③地域のネットワークの未確立の3点を指摘し、研究の柱としている（例えば松山他、2024）。筆者らの研究チームではこれらの解決を目的とし、国外での多文化保育に関する政策・実践の実際から示唆を得ながら、多文化保育の実践モデル構築に向け取り組んでいる。2024年10月には、国外調査対象国の1つである韓国での調査を全員で実施した。本シンポジウムでは、韓国での調査協力者である保育者を招聘し、韓国の多文化保育の政策および実践の実際の報告を軸に、筆者らの研究の柱への示唆について議論およびフロアの方との意見交換を行い、多文化保育実践モデル構築に向けた具体的課題を明らかにしたい。

【話題提供1】筆者らの研究の背景（林悠子）

本シンポジウム登壇者らで構成される研究チームでは、日本における多文化保育の実現を目指し、研究を継続している。具体的な研究活動としては、日本における多文化保育政策・研究・実践の課題整理（2018年度）、多文化保育実践蓄積のある諸外国（韓国、オーストラリア、米国、フィンランド）の政策と実践動向の調査（2019年度）、国内保育施設を対象とした多文化保育実践の実態把握（2019年～2022年度）、国内養成校を対象とした多文化保育に関する教育内容調査（2021年～2022年度）、国内調査において明らかにされた課題を踏まえた国外調査および保育者や養成校の学生を対象とした研修の実施（2022年度～現在）等である。これらの研究により、日本の多文化保育の実態、保育者のニーズに即した、多文化保育実践モデル構築とその展開に向かって取り組んでいる。

【話題提供2】韓国の多文化保育の概観（韓在熙）

韓国の統計庁の調査「2023年地方自治団体外国人住民現況」によると、2023年11月現在、韓国の人口は51,774,521名で、そのうち、国内居住外国人住民数は2,459,542名で総人口の4.8%を占めている。特に近年の韓国の深刻な少子化（2023年度の特生合計出生率0.72）が進んでいる。一方、多文化家庭の子ども数も289,886名で、2023年度の出生児数は7,809名で前年対比2.8%増加している。そこで韓国では多文化家庭の子どもを含む全ての子どもを対象とする「多文化教育支援計画」（2015）を樹立・実施している。この計画に基づいて教育部は、多文化家庭が多い地域に「多文化幼稚園」（2020年149カ所）を選定し、地域の「教育庁」及び「多文化教育支援センター」を通して多

文化保育実践を支援している。また、幼保一元化により教育部の管轄（2024.6.27）となった保育園（オリニジップ）は「韓国保育振興院」の多文化保育計画及び保育者研修などに基づいて、地域の「多文化家族支援センター」及び「育児総合支援センター」を通して多文化保育を支援している。このように韓国では行政を中心とした多文化保育支援の体系が構築されている。

韓国の幼児教育・保育課程では、幼児は「ヌリ課程」、乳児は「標準保育課程」が実施されており、その中では多文化保育の概念として「平等性・反偏見・アイデンティティ・多様性・異文化理解・協力」の6つの要素が重視されている。また、多文化家庭の子どもの言語発達支援や環境構成の支援をより充実させるために、家庭と地域の連携を重要視している所が特徴である。その事例として、本シンポジウムの話題提供3では、外国人住民が最も多い地域の京畿道安山市に位置している「勤労福祉公団安山オリニジップ」の実践について報告する。

【話題提供3】韓国の多文化保育実践の運営事例（李炯洋）

（1）運営理念及び多文化保育プログラム

「勤労福祉公団安山オリニジップ」は1997年に開園しており、2024年現在、約13カ国の園児（115名）とその保護者、保育職員（27名）が共に生活している。本園は勤労福祉公団の近隣に所在し、大多数の園児は多文化家庭の子どもである。本園の運営理念は「子ども・保護者・教職員が幸せなオリニジップ」であり、「乳幼児の発達段階に適切な子ども・遊び中心の統合的な保育」を実践している。保育プログラムは、国家水準のヌリ課程（幼児）と標準保育課程（乳児）を基本にして、乳幼児の興味・関心を中心とする子ども・遊び・経験中心の多文化保育プログラムを運営している。さらに、文解（言語）教育、ESG、ESDの内容を統合的に実践しており、家庭と地域との連携を重要視している。

（2）保育職員の研修

保育職員の研修では、園内研修と園外研修として「韓国保育振興院」、「安山市育児総合支援センター」などが主催する多文化保育課程とそのコンサルティング等、多様な研修に参加している。また、毎月の保育職員の相互作用及び環境に関する奨学、年2回（1,2学期）のクラス運営評価、年1回の保育職員の自己評価及び同僚相互評価など、多様な評価を通して専門性の向上を図っている。

（3）保護者支援及び地域社会との連携

保護者対象の講演や保護者懇談会、通訳ボランティア、保護者モニタリング、「皆で共に幸せな市場」の開催、保護者参加の保育、多様な国の食（献立）を提供する等、保護者参加活動の機会を設けている。地域の「多文化家族支援センター」及び「外国人住民センター」等を通しての情報共有及び協力などの地域連携活動を行っている。

保護者のための子育て支援UCC映像の提供や、翻訳機及

びキッズノート(翻訳ツール)を使用した連絡帳を通しての日課及び保育活動の伝達、通訳人を介した言語支援を通して、保護者・子ども・保育職員間の円滑なコミュニケーションが取れるようにしている。また、子どもへの虐待が疑われる事例や安全事故、子どもの発達の遅れ等といった個々の課題に対して、共感及び支援方法、ソリューション等、その一人一人の状況に合わせての支援を通してみんなが共に育ち合う保育を実践している。

【話題提供 4】現地調査からの示唆(研修の視点から)

(石井章仁)

(1) 研修等の必要性

少子化の進行や移民等の増加により、地域差もあるが、多文化化が顕著となっている。そうした園児の多文化化等により、研修の必要性が発生する。KCPI(保育振興院)では、そうしたニーズに対応し研修の体制を構築している。

(2) 研修の実態

①集合型研修

韓国の保育に関する集合型研修において、保育振興院の役割は大きい。同機関は、教育庁に属し、幼保一元化の政策の下、幼稚園、保育園の管理・運営に資する役割を持つようになった。2023年時点で就学前の子供の9-10%が外国にルーツを持つ子どもであるため、非常に高い割合の多文化の子どもが在籍する園が存在する(多文化の子どもが100%の園もある)。幼保一元化により、研修体系・方法も合一にするようになった。

保育に関する研修は、中央組織である保育振興院が研修体系の構築を行い、各地域の支援センターが中心となってその地域の研修を実施する。また、保育振興院は、各地域の研修が適切に行われているか評価する役割を持つ。

研修内容は、講義(オンラインもしくは対面)が中心となっており、関連する科目として、「障害保育・多文化保育」、「力量強化教育」、「多文化保育カリキュラム」、「組織の運営」などがそれにあたる。また、4つの重要研究項目のひとつに「多文化保育・教育」が入っており、今後研修時間を長くなる方針である。

②園内研修

集合型研修の体系形成に比べ、園内研修の実施やそれを促す支援については、あまり整備されていない。

地域ごとに、センターの職員が、園内研修を行い実践・公開保育の形をとる実践研修が行われる。また、その園ごとの多文化の状況や課題について、日常の保育をベースに省察し、寄り添いながら課題解決に向き合う研修は園に委ねられており、園によって実施体制や時間が異なっている。

【話題提供 5】現地調査からの示唆(国外調査の視点から)

(三井真紀)

2000年以降の多文化保育に関する国外調査の先行研究を概観すると、視察中心の事例報告が大半をしめていることがわかる。残念ながら、長期的な視点で調査を継続し、実践を日本に還元する方法論を問う研究は、発展途上といえよう(三井他, 2017)。一方、海外では、多文化保育の政策・実践・研究の連動が積極的に進められ、そこには日本の多文化保育実践モデルの展開へのヒントも存在すると考えられる。韓国の保育施設にも、日本と類似する保育者の「困り感」が見受けられ、既に「困り感」からの脱却・

共存をめざす様相が数多く観察された。

本話題提供では、韓国の保育現場における保育実践を中心に、過去に研究チームが実施した国外調査(韓国、オーストラリア、アメリカ、フィンランド)の保育調査にも触れながら、複雑化する日本の多文化保育を考察する手がかりを提示する。また、社会の文脈や特性は多様であっても、各国の「子どもの権利」として、多文化保育が位置づけられていることも確認したい。さらに、国外の保育調査を実施する意義と可能性、保育における調査上の課題についても議論していく。

【指定討論】(松山有美)

本シンポジウムは、多文化保育研究会の構成メンバーによって展開されてきた「多文化保育における保育者の困り感の改善モデル構築: 研修・方法・ネットワーク」(科研(B)研究課題)の研究報告である。林氏が整理した通り、本研究において①多文化保育に関する情報・知識に関するプラットフォームの未確立、②保育方法論の未確立、③地域のネットワークの未確立という3つの「未確立」をいかに「確立」させていくかの方策が検討されてきた。特に、日本国外における多文化保育の現状と課題から得た知見を日本国内の保育現場に還元するだけでなく、海外の保育者や政策者と展開する協働的研究手法による往還研究は、本研究課題の最大の強みといえよう。そこで、本シンポジウムでは韓国から保育実践者である李氏を招き2024年10月に実施した韓国での調査の成果を中心に報告する。まず、韓氏から韓国における多文化保育の概要を説明し、それを踏まえた実践報告を李氏が展開する。さらに、韓国での調査を受けて日本国内への還元(石井氏)と本研究で取り組んできた他地域における調査成果とのクロスオーバー(三井氏)を整理する。各者の報告から抽出されるのは、「子ども・保護者・保育者が幸せな保育」の有り様だろう。

そこで指定討論では、この「幸せな保育×多文化」の到達に向けた3つの「未確立」を「確立」に転換させる具体的方策の一端を各報告者からより詳しくお話いただく。

付記: 本シンポジウムは、2021年度日本学術振興会科学研究費助成事業研究の一環として開催する(研究種目: 基盤研究(B)、課題番号: 21H00849、研究課題: 多文化保育における保育者の「困り感」改善モデル構築: 人材育成・方法・ネットワーク、研究代表者: 林悠子、研究分担者: 石井章仁、韓在熙、松山有美、三井真紀)

倫理的配慮: 本研究は神戸松蔭女子学院大学研究倫理審査委員会にて倫理的配慮遵守事項の承認を得て実施されている。海外調査における情報収集においては協力者の自由意志を尊重し、個人情報保護を遵守することを説明・了承のうえ実施している。

引用文献:

松山有美・韓在熙・石井章仁・三井真紀・林悠子(2024) 幼稚園における多文化保育の現状と課題: 研修・方法・ネットワークに着目して、比較文化研究, 154号, 145-158. 三菱UFJリサーチ&コンサルティング(2021) 令和2年度子ども・子育て支援推進調査研究事業外国籍等の子どもへの保育に関する調査研究報告書, https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2021/04/koukai_210426_16.pdf

地方における保育実践の課題と展望

—格差、多様性、インクルーシブ保育への挑戦—

企画・司会：齊藤勇紀（新潟青陵大学福祉心理こども学部）

話題提供：稲見康明（十日町市教育委員会）・佐藤陽介（幼保連携型認定こども園小千谷幼稚園）

南雲未央（幼保連携型認定新通こども園）・古澤勝彦（幼保連携型認定新通こども園）

指定討論：守 巧（こども教育宝仙大学こども教育学部）

【企画趣旨】

本企画の登壇者は、これまでも新潟県で定期的な研修機会学び合い、インクルーシブな保育を目指し、実践を追求している。本企画では、新潟県特有の県民性や地域文化がインクルーシブ保育に与える影響を考察し、実践者の取り組みや課題を共有することで、地方におけるインクルーシブ保育の発展を探る。

インクルーシブな保育を目指す組織文化を創造するためには、異なる背景を持つ人々との交流を通して文化を知ることや保育者同士の経験を共同で振り返ることが求められると考える。しかし、新潟県民は、独自の県民性をもち、そのような県民性が力を発揮したり、時には新たな事への挑戦への弊害になったりすることがある。

「寄り合い欠かさず、口聞くな」（目立たないよう、独創性を嫌う、全員同じ行動）や「越後の連れ小便」（独立行動を好まない、同一行動で安心感、関係性・同一性の確認）といったことわざに象徴されるように、独創性を嫌うといった地域特有の文化があり、新潟県民は、多様性・多文化共生が苦手な気質・歴史をもつとされている¹⁾。このような県民性は、保育現場にも影響を与えており、多様性や多文化共生に対する課題を生む。一方で、その県民性が地域を活かした独自の保育実践を創造する可能性もある。

本シンポジウムでは、少子化による地方特有の課題、県民性に着目した実践者の苦悩や工夫等の具体的な取り組みについて話題提供し、新潟県を中心としたインクルーシブ保育の実践事例を共有する。そして、地方におけるインクルーシブ保育およびその実践を支えるための体制等を議論し、今後の継続的な発信と改善策を探索する機会したい。

（引用文献）

1) 伊藤充（2020）. 新潟県 県民性の民族史：県民性の再生産 ことわざ・くらし・雪の系譜, 新潟日報事業社.

【話題提供1】

「保育者の視点転換への取組：これからの地方での保育の現実と未来」(佐藤陽介)

幼児期は、様々な特性を持つ幼児を含めた多様な子どもが、分け隔てなく、共に生活できる貴重な時期である。幼児期におけるインクルーシブな保育は、一人ひとりの主体性が発揮されるような環境が望ましく、相性

が良いと考える。その理由は、その子に見合った環境を調整することが、合理的な配慮だからだ。こうした前提に立てない場合に、保育者の視点転換が必要となる。

保育者の視点転換は、自身の保育によって、子どもの姿が好転したという手応えを持てたときに、はじめて達成されるものだと考える。しかしながら、この手応えを阻む要因がいくつかあるのではないかと考えている。

先ず一つが、「保護者の視点」である。保護者のなかには、いま求められている保育の在り方に否定的な見解を有している方もいるからだ。二つ目に、「小学校」の存在がある。現在、幼保小の連携や接続が進められているが、幼児期の保育に対する理解が十分に浸透しているとは言えない。こうした傾向が「保護者の視点」転換を阻む要因となり、その結果、「保育者の視点」も揺らいでしまうという悪循環に陥ることもある。最後に、企画趣旨で述べられた地域特有の風土や県民性が挙げられる。この風土や県民性が、組織内外における保育者の視点転換に影響を与えているのではないかと考える。

以上から、本話題提供では、インクルーシブな保育を進めるうえでの保育者の視点転換を阻む要因について考察したい。

【話題提供 2】

「インクルーシブ保育実践の複雑性」(古澤勝彦)

本園は政令指定都市である新潟市にある郊外型の住宅地であると同時に、大学等の高等教育・研究機関が複数立地する文教地区である。都市部と農村部がシバンスよく、在園児も多い。多くの子どもが在園しており、報告者が担当する年長児クラスには、自閉スペクトラム症や肢体不自由児等、障害があり個別の配慮が必要な園児も多数在籍している。日々の保育において、そのような配慮児と共に暮らし集団の育ちを保障するために、インクルーシブな保育の視点は欠かせない。

守¹⁾が示すインクルーシブな保育の構成要素の一つとして「多様な選択肢の設定」がある。実践例として、いわゆる「生活発表会」に向けての取り組みの中では、子どもたちの負担となる、「ステージでの発表」という形式を極力削減し、保護者を巻き込んだ「コーナー遊び」中心の行事に転換した。プロセスとしては、保育者は子どもたちのアイデアを汲み取りながら、子ども自身が遊びを発展継続的に展開していく姿をサポートしていく。その過程には、配慮児の意思

を尊重する「選択肢」への合理的配慮や、子どもがやりたいことを実現していくための本来的な「対話的關係性」への挑戦があった。

一方で、子どもとの「対話的關係性」は、これまでの統合保育を経験してきた保育者には、自由な保育と映ることがある。そこで、保育者が「自由な保育」と誤解しないために、具体的な目標設定やプロセスの振り返りを通じて、保育者自身が活動の意図を再認識する機会を設けている。行事に向けてのプロセスを中心に、インクルーシブな保育の実現に向けた取り組みの中での保育の困難さ、職員、保護者との価値観の共有の複雑性についての話題を提供したい。

(引用文献)

1) 守巧 (2023). すべての子どもにインクルーシブな保育を. 子育て研究 13, 104-109.

【話題提供 3】

「インクルーシブ保育を構想する園内体制づくりと多機関との連携」(南雲未央)

新潟市では、障害者施策の一環として、すべての就学前施設に発達支援コーディネーターを養成して配置している。研修を修了した保育者が園における発達支援の中核となり、適切な役割分担と協力体制を整えている。報告者も発達支援コーディネーターとして、園内における子どもの実態把握、保育カンファレンス、保護者の相談窓口、関係機関との連携の役割を担っている。

これまでも、職員間で共同した「個別の指導計画」の作成、医療機関との連携等について成果を報告してきた¹⁾。このように障害のある子どもを含めた保育を行う上では、様々な専門職や施設と連携、協力して支援を広げていくことが大切である。当園でも保育士、看護師、栄養士など、多職種が園内支援体制に加わり、連携して支援をしていく体制が整いつつある。また、医療的ケアが必要なお子さんの受け入れも可能となるように進めているところである。

一方、新潟市では、民間の児童発達支援事業所が増加しており、これまでの公的機関である行政や学校、医療機関、大学との連携とは異なる課題を抱えている。民間事業所との連携では、情報共有の不足や支援方針の違いが問題となることがある。例えば、児童の支援の方向性が統一されず、保護者が混乱するケースが見られる。今後、一人の子どもを取り巻く支援環境が多様化していく中で、園内での連携だけでなく、より多くの機関との連携が不可欠となる。

これまでの良好な関係機関との連携を構築できた要因は、園内で留まっていたことから脱却して積極的に多機関・多職種を知ろうとした姿勢にあった。これまでの実践を振り返りながら、保育者の専門性を活かした、多機関との連携について報告したい。

(引用文献)

1) 南雲未央・五十嵐久美子・内藤千裕・齊藤 勇紀 (2022). 保育の場における発達に遅れがある子どもの早期支援と保育者の役割. 保育と保健, 28(1), pp.16-20.

【話題提供 4】

「保育から教育へ: 新潟県十日町市の就学移行の取り組み」(稲見康明)

新潟県十日町市は、新潟県南部の長野県との県境に位置している、人口約 47,000 人の自治体である。十日町市では、平成 25 年 4 月に市直営で「十日町市発達支援センター」を開設し、子どもの発達に関する相談を受け付け、児童発達支援事業所として保護者や園現場、関係機関と連携した発達支援を行っている。

これまで、母子保健と連携した乳幼児健診からのフォローアップ体制の整備、園現場と連携した発達支援体制の整備、教育委員会と連携した就学移行支援体制の整備等を行い、発達支援や特別支援教育における地域課題を改善するための取り組みを行ってきた。

発達支援センターが開設してから 10 年が経過し、十日町市では、コロナ過を契機に年間出生数が大きく減少し、人口減少や少子高齢化の問題がさらに深刻になっている。しかし、児童数は減少しているものの、発達支援や特別支援教育を受ける児童数は増加している。保育・教育現場ではクラス運営に苦慮する事例が多くなっており、就学移行にあたっては、特別な配慮を必要とする児童の情報を引き継ぐ就学相談だけではなく、児童一人一人のニーズを引き継ぐ就学移行支援の役割がより重要性を増している。現在、十日町市では園、学校、発達支援センター、教育委員会が連携し、就学前相談を通じて保護者と保育者が共に支援方針を策定し、就学移行時には小学校教員への引き継ぎ支援を行うなど、切れ目のない支援を提供している。

そこで、今回の話題提供では、十日町市の取り組みとして発達支援センターや教育委員会の実践を報告する中で、インクルーシブ保育・教育について考える機会としたい。

【指定討論】「風土を含めたインクルーシブな保育の検討の重要性」(守 巧)

我が国におけるインクルーシブ保育は、研究や実践の蓄積段階にあり、議論の途中に位置する。また、インクルーシブ保育は保育環境や園の理念といった「風土」によって、その在り方が大きく変わってくる。視野を広げてみると、園だけではなく、土地の風土もインクルーシブ保育に影響を及ぼす。したがって、風土を加味したインクルーシブ保育(インクルーシブな状況への考え方)を具体的に検討する必要がある。

本シンポジウムでは新潟県を取り上げ、インクルーシブ保育がより効果的な実践に繋がるよう、土地の事情を踏まえつつ、インクルーシブ保育を考えていきたい。

ここでは、インクルーシブ保育の実践には多様な要因が影響を与えていると予想されるため、多様な要因を提案しつつ、共有していく。ただし、インクルーシブ保育の実践といっても取り組んでいる過程において課題と感ずることが「出方」「時期」がその園によって違う。その一つ一つにできる限り迫り、実践を振り返りながら、建設的な議論を重ねる場としたい。

非都市部における保育と子どもの発達の現状と課題

—福岡県筑豊地方における 3 歳児から 5 歳児の縦断研究を通して—

○ 堀田 亮 (近畿大学九州短期大学保育科) 垂見 直樹 (近畿大学九州短期大学保育科) 高木 義栄 (近畿大学九州短期大学保育科) 上田 浩平 (近畿大学九州短期大学保育科) 立石 力斗 (近畿大学九州短期大学保育科)

【目的】

少子化をはじめとする近年の子どもを取り巻く環境の変化に伴い、子どもの生活は大きく変容しつつある。神長 (2015) は現代の子どもたちの生活の問題点について、生活体験や自然体験、人との関わりといったさまざまな経験が不足している点を指摘しており、幼稚園や保育所、認定こども園など就学前の教育・保育を行う施設の役割が増大していると述べている。

先行研究からは幼児期のさまざまな経験がその後の発育・発達に影響する可能性が示唆されている。スポーツ庁が実施した平成 28 年度体力・運動能力調査 (2017) から幼児期の外あそびの頻度が高い子はそうでない子に比べ 10 歳時点でも体力が高いと報告されている。自然体験や動物の飼育経験などについても同様の報告がされている。一例として、山本ら (2005) が自然体験活動を多く取り入れている園の卒園児の保護者を対象に行った研究からは、卒園児の特徴として運動能力や体力のみならず集中力や学習能力、コミュニケーション能力についても肯定的に捉えている保護者が多いことが示されている。

このように幼児期のさまざまな経験はその後の子どもの発育・発達に影響していると考えられるが、先行研究の多くは児童期、青年期の子どもあるいは保護者を対象に幼児期を振り返る後ろ向き研究であり、記憶の誤りなどの認知バイアスや客観性の問題があると考えられる。また、これらの諸分野における研究成果の連関は、必ずしも明らかになっておらず、子どもの経験の詳細とその影響を十分に検証するには至っていない。これらの課題を解決するためには子どもの幼児期の経験の総合的な把握と、諸要因間の連関の分析が必要であると考えられる。そこで、本短期大学の教員をメンバーとする研究グループを立ち上げ、「どのような経験が子どもの成長に影響を与えるのか？」という問いを立て、幼児期の子どもを 3 年間追跡し、幼児期の経験と発育・発達の関係についてさまざまな分野から検討していくことにした。

本シンポジウムにおいては、3 歳児から 5 歳児までの 3 年間の縦断調査の結果について報告し、保育と子どもの発育・発達の現状と課題について議論したい。

【方法】

1. 調査協力者と調査期間

本調査では、福岡県の筑豊地方にある保育施設 (保育所、幼稚園、認定こども園) に通う子ども、保護者、保育者を対象とした。

1 年目となる 2022 年度 (12~3 月) は 3 歳児クラスの子ども (子どもの実年齢 3~4 歳) と保護者、保育者に対し調査を実施した (以下、3 歳児調査)。2 年目となる 2023 年度 (2~3 月) は 4 歳児クラスの子ども (子どもの

実年齢 4~5 歳) と保護者、保育者に対し調査を実施した (以下、4 歳児調査)。3 年目となる 2024 年度 (11 月~2 月) は 5 歳児クラスの子どもの (子どもの実年齢 5~6 歳) と保護者、保育者への調査を実施した (以下、5 歳児調査)。なお 5 歳児調査については現在進行中のため、シンポジウム当日に詳細について報告する。

2. 調査内容と調査手順

本調査では、① 運動能力検査、② 保護者アンケート調査、③ 保育者アンケート調査、3 つの調査を行った。

運動能力検査は、本短期大学の屋内施設にて MKS 幼児運動能力検査の実施要項 (文部科学省 スポーツ・青少年局, 2011) に沿い、25m 走、立ち幅跳び、両足連続飛び、テニスボール投げの 4 種目を実施した。MKS 幼児運動能力検査は本来 6 項目あるが、先に述べた 4 項目以外の捕球と体支持持続時間については安全面への考慮から本研究においては実施しなかった。3 歳児調査から 4 歳児調査にかけての運動能力検査の結果を分析した。調査協力者の両年のデータを結合し、対応サンプルによる Wilcoxon の符号付順位検定を行った。

保護者アンケート調査について、web 調査による横断研究とし、web 調査には Google Form を用いた。研究の概要と web 調査用の URL、調査に関する用紙 (パスワードを記載) を保育施設の担任保育者経由で対象者に配布し、調査に協力する意思がある場合に調査画面にアクセスするよう依頼した。幼児の生活習慣 (睡眠習慣・食事習慣・メディア習慣) について尋ねるとともに、家庭の SES (Socio-Economic Status ; 社会経済的地位)、母親の養育態度、母親の就労状況について尋ねた。そして、幼児の生活習慣と、これら家庭環境との関係を分析した。子どもの家庭環境の違いによって、生活習慣の違いが生じるかどうかを検討するため、生活習慣を従属変数、SES・母親の養育態度・母親の就労状況を独立変数として分析した。データの分布が正規性を満たさなかったため、ノンパラメトリック検定である Kruskal-Wallis 検定を用いて分析を実施した。さらに、群間の差異を詳細に検討するため、多重比較も併せて行った。

保育者アンケートは、国際幼児教育・保育従事者調査 (TALIS Starting Strong) の項目を用いた。この調査は、OECD (経済協力開発機構) による、日本を含む世界 9 カ国で幼児教育の保育者 (幼稚園教諭、保育士などに相当) を対象にした国際調査である (国立教育政策研究所, 2020)。本調査では、保育者の業務時間と職務満足度の項目を用いた。業務時間は、直近の通常の一週間における 7 つの場面 (遊びや学びの活動について、個人で行う計画や準備、園内での同僚や保護者との協働作業や話し合い (子供と直接接

した時間は除く)、園の管理運営業務や職員会議への参加、一般的な事務業務(連絡、書類作成その他の事務作業を含む)などの業務時間について、「1:なし」「2:1%~10%」「3:11%~30%」「4:31%~60%」「5:61%以上」の選択肢から回答を求めた。2022年度調査から2023年度調査にかけての保育者(園長等の管理職を除く)の働き方の分析を行った。分析は、独立サンプルによる Mann-Whitney 検定により行った。職務満足度は、仕事に関する11の質問項目について、「1:全く当てはまらない」「2:当てはまらない」「3:当てはまる」「4:非常に当てはまる」の選択肢から回答を求めた。2022年度調査から2023年度調査にかけての保育者の職務満足度の分析を行った。分析は、独立サンプルによる Mann-Whitney 検定により行った。

全ての統計的検定において、有意水準は5% ($p < 0.05$) に設定した。分析には、SPSS Statistics ver29 (IBM社製)を用いた。

【倫理的配慮】

調査への協力は任意であり、協力しないことで不利益を被ることはないこと等を依頼文にて説明した。また、アンケート調査の返信を以って調査への同意を得ることとした。本研究は、近畿大学九州短期大学研究倫理委員会の審査・承認を得て実施された(承認番号2022-1)。

【主な結果】

1. 運動能力検査

分析の結果、「25m走」、「立ち幅跳び」、「両足連続跳び」、「テニスボール投げ」の4種目すべてにおいて、有意な成績の上昇がみられた(すべての種目で、 $p < 0.001$) (表1)。

表1 運動能力検査の結果

	2022年度 (n=285)	2023年度 (n=285)
25m走	7.5秒	6.6秒
立ち幅跳び	80cm	98cm
両足連続跳び	6.4秒	5.8秒
テニスボール投げ	3.0m	4.5m

※数値は中央値

2. 保護者アンケート調査

3歳児調査では、睡眠習慣と母親の養育態度との関係においてのみ有意差がみられた。それに対し、4歳児調査では睡眠習慣、食事習慣、メディア習慣のすべてにおいて、家庭のSES、母親の養育態度、母親の就労状況のすべての項目で有意差が検出された。幼児の生活習慣は、子どもの実年齢が4歳から5歳にかけて家庭環境による影響が強まることが示唆された。

3. 保育者アンケート調査

3.1. 働き方

2022年度と2023年度の保育者の働き方を比較した結果、「園内での同僚者や保護者との協働作業や話し合い」に従事した時間が、2023年度の方が有意に短い割合であった($p = 0.025$)。また、「園の管理運営業務や職員会議の参加、一般的な事務作業(連絡、書類作成、その他の事務作業を含む)」に従事した時間も、2023年度の方が有意に短い割合であった($p = 0.004$) (表2)。

表2 働き方の分析結果(有意な項目のみ)

	2022年度 (n=194)	2023年度 (n=216)
協働作業・話し合い	3 (2.77)	3 (2.55)
管理運営業務等	2 (3.01)	3 (2.65)

※数値は中央値(平均値)

3.2. 職務満足度

2022年度と2023年度の保育者の職務満足度を比較した結果、すべての職務満足度において、両年で有意な違いは確認されなかった。

【総合考察】

本シンポジウムの目的は、3歳児から5歳児までの3年間の縦断調査の結果を踏まえ、保育と子どもの発育・発達の実状と課題について検討することである。

4歳児は3歳児に比べ、25m走、立ち幅跳び、両足連続跳び、テニスボール投げ、いずれも成績が向上していた。年齢が高くなるにつれて運動能力が高くなるという結果はこれまで行われた種々の調査と同様の結果であった。幼児期における身体的な発育・発達の課題の1つとして運動能力の低下が指摘されている。本調査の結果を鑑みたくえで運動能力の低下という課題について討議したい。

保護者アンケート調査の結果から、4歳児では幼児の生活習慣(睡眠習慣・食事習慣・メディア習慣)と家庭のSES・母親の養育態度・母親の就労状況の間に関係がみられ、家庭環境により生活習慣に違いがみられる可能性が示唆された。家庭環境により生じた幼児の生活習慣の違いは現在のみならず将来の格差につながりえること、さらに都市部と非都市部の地域間格差についても懸念されている。これらのことから、介入による格差是正の可能性についても議論したい。その他、保育者アンケート調査の結果を基に現場で働く保育者からみた今の保育の課題についても検討できればと考える。

引用文献

1. 神長美津子. 園生活における子どもの育ち合い(総説). 保育学研究 53 (3): 244-247, 2015.
2. スポーツ庁. 「平成28年度体力・運動能力調査」. 2017.
3. 山本裕之・平野吉直・内田幸一. 幼児期に豊富な自然体験活動をした児童に関する研究. 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要 5: 69-80, 2005.
4. 文部科学省 スポーツ・青少年局. 体力向上のための基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書. https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/youjiki/index.htm (2025/01/14アクセス). 2011.
5. 国立教育政策研究所. 幼児教育・保育の国際比較—OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書—質の高い幼児教育・保育に向けて. 2020.

附記

本研究はJSPS 科研費 JP 20K02672 の助成を受け実施された。

子ども主体の保育と安全③

—低年齢児の主体的な遊びと安全について考える—

○*猪熊 弘子1、中村 章啓2、司馬 政一3、瀬沼 幹太4

- (1. 駒沢女子短期大学、2. 社会福祉法人柿ノ木会 野中こども園、
3. 学校法人清明学園 幼保連携型認定こども園せいめいのもり、
4. 社会福祉法人はとの会 鳩の森愛の詩瀬谷保育園)

【企画者】

低年齢児はどのように「主体的」に遊ぶのか？

—保育者の関わりと安全への配慮—

駒沢女子短期大学

猪熊弘子

保育所・こども園における0歳～2歳の低年齢児の子ども保育において最も重要視されているのは、養護的な部分であろう。「保育所保育指針」および「幼保連携型認定こども園教育保育要領」に記された「養護」の「生命の保持」および「情緒の安定」をふまえ、日々、安全で保健的な環境の中で生活し、生理的欲求に応えつつ子どもの発達を保障することが第一に求められる。

三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社による調査(2024)によれば、「低年齢児保育を行う保育士等を決める際に考慮すること」として、「低年齢児保育の経験が豊富であること」が64.5%と最も割合が高く、次いで「若手の保育士等に低年齢児保育を経験してもらうこと」が52.3%となっている(p.20)。また「低年齢児保育を行う中で、難しさを感じる」としては「常に目が離せないこと」が65.1%で最も割合が高く、次いで「同じクラス内において、こどもの間での発達や生活リズムの差が大きいこと」が62.9%となっている(p.100)。低年齢児の保育は常に目を離せない上に個別対応が求められる大変な場であり、若い保育者が経験を積むための場という考え方が少なからずあるのではないだろうか。

人間が生まれて最初の数年間の育ちはその後の人生を支える重要なものであるはずだが、低年齢児の保育は今、本当に大切にされているのだろうか。低年齢児がただ毎日を安全に過ごすだけでなく、一人の人間としての尊厳を守られた上で、その子の発達の範囲で無理なく主体的に遊び、その子なりのチャレンジができるのではないだろうか。「低年齢児の主体的な遊び」をどのように実践していけば良いのだろうか。

そこで本シンポジウムでは、一昨年、昨年に続き、子ども主体であり、なおかつチャレンジングな遊びを展開している3つの園の実践から、特に安全への配慮が必要となる0～2歳の低年齢児の主体的な遊びに着目し、低年齢児の遊びに何が必要なのか、参加者と共に語りあいながら考えていきたい。

【倫理的配慮】

発表の際に使用する動画・写真については各園ごとに保護者の了解を十分に得ている。その他、「日本保育学会倫理ガイドブック」に則った倫理的配慮を行うものとする。

引用文献

三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社(2024) 保育所等における低年齢児の保育の保育内容及び実践・運営状況に関する調査研究報告書

【話題提供1】こどものがたりを巡る試行錯誤

—ヒト・モノ・デキゴトを結ぶ語り手として—

社会福祉法人柿ノ木会 野中こども園 中村章啓

1. 子どもの視点・見え方の尊重から始める保育

こども家庭庁による「幼児期までのこどもの育ちの5つのビジョン」では、第一に『こどもの権利と尊厳を守る』が掲げられ、「乳幼児の思いや願いを尊重する」として、乳幼児が言語以外の様々な方法も用いて表現する思いや願いを尊重することが求められている。

これは一般に「子どもの意見表明権」として知られている、児童の権利に関する条約・第12条を、より具体的かつ平易に表現したものと考えられる。

本研究における「低年齢児」の定義を、保育所等における3歳未満児クラス在籍児童と仮定すると、主体的な遊びを保障するためには、言語によって明確に形成された意見以外の「思いや願い」も保育者が適切に読み取り計画等に反映することが必要となる。

「幼児期までのこどもの育ちの5つのビジョン」では、次いで『安心と挑戦の循環』を通してこどものウェルビーイングを高める』と掲げられている。これを、本研究の副題に含まれる「主体的な遊びと安全」の両立と捉え直し、特に低年齢児の特性を踏まえて、子どもの視点・見え方の尊重(Respect for the views of the child)を主たるテーマとして話題提供する。

2. 安心と挑戦の循環を実現するために

従前、事故・感染症・虐待などを保育・幼児教育の実践に伴う危機・危険と捉えてきた。しかし近年、改めて子どもの権利擁護の視点から振り返り「子どもの権利を阻害する要因＝危機・危険」と、より広く捉え直した。

その上で、保育実践における「安心と挑戦の循環」の実現を目指したときに、一人ひとりのこどもの発達過程を適切に把握する保育者の専門性と、興味・関心の対象を鋭敏に捉える感性が重視されてくる。

特に、保育所等が保育者その他の専門職の集団による組織であることを考え合わせると、個々の職員の資質向上と、職員集団としての質の向上が求められる。

3. 保育記録を活用した現職教育の工夫と課題

野中こども園では、保育記録(日誌・ドキュメンテーション)を、実践の振り返りや計画の見直しに留まらず、園内研修他にも活用している。

気づき→捉え→応答→記録→再訪の過程を、日々のルーティンに埋め込むのと並行して、計画的な園内研修の中心にも位置付けている。

その一方で、ノンコンタクトタイムの確保は未だ十分とは言えず、継続的な課題となっている。

【話題提供 2】

保育者の【怖い】を【信じる】に変えよう！

— 挑戦的環境への葛藤と乳児期の育ちの面白さ

学校法人 清明学園

幼保連携型認定こども園せいめいのもり 司馬 政一

1. 本学園の0～2歳児保育の歴史

創立60年を迎える清明学園は、過去50年に渡り幼稚園として3～5歳児の保育運営をしてきたが、10年前に幼保連携型認定こども園になり、0～2歳児の保育を本格的に始めることとなった。乳児保育を始めるにあたり、経験のある保育教諭の入職を進めたが、様々な園経験により運営に葛藤も多かったが、現在では徐々に互いを理解しながら園での生活を創り上げていっている。

2. どのような問題や課題があったのか

本園は、子どもが徹底的に遊び込めるよう、創造しうる素材を多く用意し、子ども自らが生きる環境を整えてきた。しかしながら、幼稚園運営と保育園運営の文化や歴史の違いが多く、困惑した。例えば、3歳児以上の幼児クラスは、主担任が1人または2人で20名以上の子どもの記録や保護者対応をしているが、0～2歳児の乳児クラスは、1人で少数の子どもの記録や保護者対応などを分担している。ただし、少数クラスに複数の保育者がいることで、様々な保育観をもった保育教諭同士の情報共有や協調性に難しさがあった。結果的に、保育を変革する速度が遅く、挑戦的環境の園より近くの公園を利用する様子が見られた。

3. どのように改善したか

保育教諭の未経験からの警戒心や恐怖心からくる安易な『させる保育』から脱却すべく、まずはやってみた後に検証できることを目指した。挑戦的環境から育つ子どもへの理解を深めるため、研修会参加や保育者同士の対話、他園視察、また幼稚園団体主催の学会での発表機会を生かした。そして、保護者にも同様の理解を進めるため、入園前の園長対応の見学日(※)の他、クラス懇談や個人面談等での直接的対話の機会や、様々な紙面、ラーニングストーリーやポートフォリオ等での発信を積極的に行うことにした。子どもの好奇心や探求心は0歳から始まっていて、個人差を無視した発達段階に当てはめることなく、その子の生きたい欲求を満たす環境が有意義な生活につながることを、園の全ての人と共有できるようになった。また同時に、自由の中に生きる本質こそ、葛藤や不満、不快や不潔などに自然と向き合うことであり、その中で育ちこそ期待すべきことを知った。

4. 乳児保育の大切さを知る

民俗学者の柳田国男氏が子どもの遊びとは「創造・模倣・自治」であると捉えていたように、人的・物的・空間的・時間的・選択的環境を幼児部同様に整える上で、特に日本の配置基準では、そもそも深く子どもと関わり記録や検証が難しいことから、独自に特定保育料を徴収して人的配置を国基準の2倍の保育教諭数にしている。

【生きること】に保育者自身が愚直に向き合い、その上で子どもにとって良い環境を作っていく作業は、Co-Agencyとしての園づくりに貢献できるものと考えている。

※ 入園説明会を開かず、1日3組を限定に丁寧な説明する見学日を設け、年間60回程度行っている。

【話題提供 3】

ワクワクが広がる瞬間 ～ 大人も一緒に楽しむ ～

社会福祉法人はとの会 鳩の森愛の詩瀬谷保育園

瀬沼幹太

1. はじめに

鳩の森愛瀬谷保育園では、保育者と保護者が協働してそのユニークな保育環境をつくり続けて今年で9年目になる。アニメ『アルプスの少女ハイジ』にでてくるような大型ブランコも、斜度60度のすべり台も、園舎内や園庭にあるものはそのほとんどが手作りである。作業しながら子どもが明日から遊ぶ姿を想像するのだろう。嬉々として釘の1本1本を打ち込み、やすり掛けしながらもう片方の手で掛け具合をなぞる…そういった作業を土日を利用して繰り返す保育者、保護者などの大人たちの姿がある。週明け、園庭に駆け出していく子どもたちは「やりたい！」「友だちと一緒に楽しみたい」という気持ちを胸いっぱいにくぐらませ、こころをぐわんぐわん動かしながら楽しんでいる様子が見られる。

2. 環境整備に取り組む前の課題

現在に続く環境整備を始めた2016年より前、当園の園庭は平坦で、固定遊具などもなかった。今、当時の写真を見ると「なにもない」と感じるが、もちろん保育者は決して無関心だったりサボっていたわけではない。この時はこの時で精一杯、「子どもたちのために」「子どもたちが楽しめるように」と考えていた。巧技台を設定したり、一本橋やマットや鉄棒を設定したりと、当時の環境の中でできることを考え、協力し合って保育を創っていた。その中で感じ、気づいていたのは以下のような点だった。

- ・保育者が遊びを設定する園庭であること
- ・月齢によって保育者が声をかけて止める遊び
- ・園庭で遊ぶよりも散歩を喜ぶ子どもたち
- ・子どもの「あしたもやりたい」の声が聞こえない

保育者はそれらの状況を甘んじて受け入れ、半ば「仕方がないこと」と諦めていたのかもしれない。

3. 保育環境整備を経て、見えてきたもの

9年間の保育環境の整備を経て、人的環境の大切さ、つまり「人も環境」なのだ、という当たり前のことに私たちは気づいた。0歳の子どもたちが、こんなにも自分のやりたいことを叶えるようと一步一步進んでいく姿。1歳の子どもたちがやってみたい、でも今はやめておこう、と自分と対話しながら楽しむ姿。小さな子どもたちが、自分でやりたいことを決める力、子どもたちの無限大の可能性を、驚きとともに改めて目の当たりにした私たちがいた。

子どもの1番近くにいる私たち保育者が、子どもたちをどう見守るか、子どもたちの遊びをどう捉えているか、今の保育環境をどう感じているかを、保育者チームとして声を出し合い、日々の保育に重ね合わせて対話を重ねることの大切さに気付いていったのだ。

4. 実践発表『まねるから はじまる』

3歳児クラスのAちゃんが作った泥団子を2歳児クラスのBちゃんがじっと見つめた後、声を振り絞って「どうやってつくったの？」と尋ねたことから、2人の泥団子作りが始まった。そこから泥団子作りは他の子どもたちや大人にまで広がっていく。「真似る」ことから低年齢児の楽しみの輪が広がっていく様子があった。

「保育事故」をなくすために (9)

—「こども誰でも通園制度」で子どもの命は守れるか—

【企画・話題提供】 ○平沼 博将 (大阪電気通信大学)
 【話題提供】 岩狹 匡志 (保育の重大事故をなくすネットワーク)
 【話題提供】 嶋畑 美穂 (京都自治体労働組合総連合)
 【指定討論】 石川 幸枝 (全国民間保育園経営研究懇話会)

【企画趣旨】

本来、子どもたちの命を守り、発達を保障すべき教育・保育施設で、子どもの死亡事故や重篤な事故が続いている。2023 年の 1 年間に教育・保育施設等で発生した重大事故は 2,772 件で、8 年前 (2015 年) の約 4.5 倍に増加している。また、この 20 年間 (2004 年～2023 年) に教育・保育施設等で亡くなった子どもは 237 人にも上る。

こうした状況の中、国は保護者の就労に関わらず 3 歳未満の子どもの一定時間、保育所等を利用できる「こども誰でも通園制度」を創設し、2026 年度から全国すべての自治体で実施するとしているが、この制度をめぐる多くの課題や問題点が指摘されている。

本シンポジウムでは、教育・保育施設等での重大事故の状況、「こども誰でも通園制度」の制度設計や試行的事業の実施状況等から、本制度で懸念されること、とりわけ子どもたちの命や安全に関わる問題点について検討したい。

【倫理的配慮】この自主シンポジウムの報告内容に関しては、倫理的配慮を必要とする手続きは含まれていない。

【話題提供①】

保育事故のリスク因子と「こども誰でも通園制度」

平沼 博将 (大阪電気通信大学 共通教育機構)

死亡事故の 8 割以上が 3 歳未満児

2004 年～2023 年に教育・保育施設等で死亡した 237 人の年齢別内訳は、0 歳…112 人 (47.3%)、1 歳…71 人 (30.0%)、2 歳…20 人 (8.4%)、3 歳…7 人 (3.0%)、4 歳…10 人 (4.2%)、5 歳…7 人 (3.0%)、6 歳…7 人 (3.0%)、学童…3 人 (1.3%) となっており、「こども誰でも通園制度」の対象年齢である 3 歳未満児 (0～2 歳児) が全体の 85.7% を占めていることが分かる。死亡事故の状況では「睡眠中」が最も多くなっているが、近年、食事時の「誤嚥」による死亡事故・重大事故が相次いでいる。誤嚥事故を防ぐためには子どもの発達・障害や家庭での状況などを把握する高度な専門性と子ども一人ひとりに合わせて丁寧に対応できる十分な職員配置が必要である。

死亡事故発生リスクが高い認可外保育施設と預け始めの時期

2004 年～2023 年に認可保育所 (保育所型認定こども園を含む) で亡くなった子どもは 69 人、認可外保育施設で亡くなった子どもは 154 人であった。これを子ども一人あたりの死亡事故発生率で比較すると、認可外保育施設の方が 20 倍以上も高いことが分かった。認可保育所と認可外保育施設では施設の設置基準や必要な保育士 (有資格者) の数が異なることから、こうした施設の環境要因が死亡事故のリスク因子として作用している可能性が示唆される。また、小保内・市川・山中・仁志田 (2017) は、保育施設

での死亡事案 (予期せぬ乳幼児の突然死: SUDI) の分析から、登園開始から突然死発症までの期間が 1 週間未満である症例が全体の 30% を占め、14% は登園初日に発症していたとしており、保育施設における死亡事故の発生リスクは預け始めの時期に高いことが示唆される。これらの点は「こども誰でも通園制度」においても考慮されなければならない。[引用文献]小保内俊雅・市川光太郎・山中龍宏・仁志田博司 (2017) 安全で安心な保育環境の構築に向けて。日本小児科学会雑誌 121 (7), 1224-1229.

【話題提供②】

「こども誰でも通園制度」の問題点

岩狹 匡志 (保育の重大事故をなくすネットワーク)

「こども誰でも通園制度」は、2023・2024 年度に試行的事業、2025 年度に地域子育て支援事業として実施自治体を増加させ、2026 年度から全自治体による本格実施が予定されている。ここでは、「こども誰でも通園制度」の安全面を中心に問題点について考える。

「こども誰でも通園制度」の制度概要

「こども誰でも通園制度」は、「現行の幼児教育・保育給付に加え、月一定時間までの利用可能枠の中で、就労要件を問わず時間単位等で柔軟に利用できる新たな通園給付」を創設するもので、国は 2026 年度から本格実施としている。具体的には、①対象は、保育所等を利用していない 6 か月から 3 歳未満の子どもを月 10 時間以内で保育所などに預けることができる、②保護者の就労要件は問わない、③子ども・子育て支援法に新たに「乳児等のための支援給付」が創設され、「乳児等通園支援事業」として児童福祉法に規定、④利用方法は保護者と事業者の直接契約により定期利用と自由利用がある、⑤保育料は事業者が徴収する、⑥事業者は市町村が設備運営基準に対する適合等を審査して認可する、などとなっている。

「こども誰でも通園制度」がつけられた経緯・背景と問題点

「こども誰でも通園制度」は、「地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会の取りまとめ」(2021 年 12 月) をもとに、少子化傾向に歯止めをかけ反転攻勢に転ずるとして閣議決定された「こども未来戦略」(2023 年 12 月) において「全てのこども・子育て世帯を対象とする支援の拡充」のひとつとして盛り込まれた。

日本の 0 歳から 2 歳の保育利用率は国際的にも低く、近年課題となっている低年齢児の虐待や子育て家庭の孤立などの状況からすれば、保護者の就労要件を問わずに保育所等を利用できる制度趣旨には賛同できる。しかし、「こども誰でも通園制度」については、様々な識者が既に問題点を多数指摘しており、子どもの安全という観点からは主に「基準」と「直接契約」の問題点がある。

「こども誰でも通園制度」の職員配置基準は保育士資格者に限っておらず、設備基準では専用室の設置は求めない予定となっている。慣れない6か月から3歳未満の子どもを預かることの困難さや、保育施設における3歳未満児の事故リスクから考えると基準が不十分といえる。また、直接契約により、最も支援が必要な子どもや保護者が制度を利用できるのかも疑わしい。子どもの最善の利益の視点にたった制度の見直しが求められる。

【話題提供③】

試行的事業の状況から「こども誰でも通園制度」の課題を考える
 嶋畑 美穂 (京都自治体労働組合総連合)

京都市の「こども誰でも通園制度」試行実施の現状

京都市には2024年4月1日時点で市営保育所13箇所、民営保育園196箇所、認定こども園83箇所、小規模保育事業所120箇所、事業所内保育事業所6箇所、家庭的保育事業所1箇所、合計419箇所の保育施設がある。

京都市は2024年7月から「こども誰でも通園制度」の試行的事業の実施を決め、民間事業所13施設で事業を開始した。この時、13施設の受け入れ定員245人に対し、申し込みが424人と、半数近くが利用できない事態が発生したため、急遽受け入れ施設を再募集。新たに30施設が手を挙げ、10月から受け入れ枠を広げた。利用希望は0歳児(6か月)から1歳児が多く、0歳児の受け入れが難しい幼稚園や、専用保育室のない施設などでは、利用申し込みが少ない傾向がみられる。

10月からは、中京区の公立保育所・壬生保育所が実施している。実施の方法は、週3日(火・水・木)午前9時～午後5時。1日を2時間ずつ4枠に区切り、1枠の利用は上限4人。利用は登録制で上限は33人までで、途中からの追加は無い。利用時間により給食代140円、おやつ代40円はかかるが利用料は無料。専用の保育室で受け入れ、担当者は会計年度任用職員を週46.5時間の範囲内で2人を任用し、配置している(1日・7時間45分勤務)。

壬生保育所での試行実施の状況から見えてきた課題

実施前には、利用希望者を募集し保護者が登録。その後、登録者に保護者説明会を開催。個別の面接、希望日の聞き取りを行い、利用日の調整。利用日を保護者に連絡するまでを、事業開始前の約1箇月かけ、専用室の準備と並行して行った。子どもを安全に安心して預かるための事前準備として、これらのことは最低限必要。実施して分かった課題は、①事業開始前に担当職員の雇用が必要。そうでないと所長や副所長などが行うしかなく、負担はかなり大きい。②実施後も、毎日の利用調整など担当者無しに事業を実施することも厳しい。③毎日入れ替わる子どもを受け止め、保護者対応を行い、給食を食べさせ、希望があれば障がいがある子どもも受け入れるには、担当者に力量が求められる。④本当に支援が必要な親子が利用できるようにするには、地域の未就園児の生育状況を把握している保健所、保健センターとの連携が必要など多数。

現状、実施方法は施設によってバラバラで、2026年からの本格実施では今とは全く違う方法が示される可能性もある。現在ある一時保育事業を充実し、希望すればいつでも預けられる保育制度、施設の整備、人員体制にすることこそすぐに行うべきことだと考える。

【指定討論】

すべての子どもたちの人権が大切にされる

「こども誰でも通園制度」(乳児等通園支援事業)に

石川 幸枝 (全国民間保育園経営研究懇話会)

「一時預かり事業」ではなぜダメなのか

少子化が進む深刻な状況の中、対策の一つとしてこの制度が登場したと考える。岩狹氏が述べている通り保護者の就労要件を問わずに保育所等を利用できる制度趣旨には賛同できる。しかし、同様の趣旨ですでに実施されている「一時預かり事業」ではなぜダメなのか。全国の保育団体からも同様の意見がこども家庭庁に寄せられている。

嶋畑氏が述べておられるように希望すればいつでも預けられる保育制度、施設の整備、人員体制にすることこそすぐに行うべきこと。それこそが少子化対策に貢献できると思われる。こども家庭庁は、一時預かり事業は、全国的な実施にはなっていないが、この制度は全国統一で実施する制度で「給付が伴うので権利が生ずる。」と一時預かり事業との違いを説明する。更に昨年12月、乳児等通園支援事業の設備・基準についての概要を公表し、パブリックコメントを募集した。その内容を見てみると、一般型と余裕活用型とし、一般型では専用の保育室と専任の保育士と市町村長が行う研修を修了した者2人以上を必置(半数は保育士)と規定している。余裕活用型は、既存の保育に中で受け入れることとしているので、当然そのクラスの保育士が担当することになる。

子どもたちの生きる権利・育つ権利が保障される制度に

全国民間保育園経営研究懇話会は、こども家庭庁との懇談要請の場で、一時預かり事業を実施している現場の声として「一時預かり事業の制度を更に豊かなものに拡充すれば国の求めているすべての子どもたち受け入れは可能となること」、「更に必要とする子どもたちすべてを保育所等に入所できるようにすれば少子化対策に有効となる」などを伝え、この新たな制度を実施する場合には、「専用の保育室と複数の専任体制をとることで子どもの健全な育ちを保障できると同時に、受け入れる側の保育所等も喜んで実施できる。」旨を伝えてきた。「自由利用という全国どこでも預けられることは子どもの命が危険にさらされ、子どもの人権を無視したものになる」、「子どもの権利の尊重を謳うこども家庭庁にそぐわない」ことなども伝えてきた。

今回提示された「制度の設備・基準の概要」にもそれらが盛り込まれ、子どもの人権に十分配慮、一人ひとりの人格の尊重が書かれている点は評価できる。しかし、市町村が認定する乳児等通園支援事業者が守るべきことが列挙され、それらを自ら評価・改善を図ること、外部の評価を受けてそれが公表されるしくみがある点など評価できる側面はあるものの、評価と監査の違いはどうかの不明なこと、事業所の独りよがりの評価に終わりがかねない点は危惧されるし、保護者と施設側との直接契約となることを考えた時、この評価が形骸化される恐れを感じる。

保育関係者は、子どもたちの生きる権利・育つ権利が脅かせることなく、楽しく友達と遊べるそんな「こども誰でも通園制度」を望んでおり、嶋畑氏が述べているように、すべての子どもを対象に、保健所や児童相談所との連携も重視した制度であってほしいと思う。

保育者養成校における特別支援教育 —授業実践から保育と特別支援教育との親和性を探る—

企 画 打越 みゆき (星美学園短期大学)
指定討論 遠藤 愛 (文教大学)

話題提供 竹森 亜美 (星美学園短期大学)
話題提供 井出 麻里子 (星美学園短期大学)
話題提供 藤原 明子 (星美学園短期大学)

【企画趣旨】

星美学園短期大学 (以下、本学) は 2 年間の短期大学 (以下、本科) と 1 年間の専攻科を有し、本科で幼稚園教諭二種免許状、特別支援学校教諭二種免許状、本科 2 年間＋専攻科 1 年間で保育士資格が卒業と同時に取得できる。本学は 2009 年度より幼稚園教諭免許状を基礎資格として特別支援学校教諭二種免許状が取れるカリキュラムを有している。通常、四年制大学の 4 年目に特別支援学校で教育実習を行って特別支援学校教諭一種免許状を取得するが、本学は短期大学であることから本科 2 年目の 6 月の幼稚園教育実習を経て、10 月～12 月に特別支援学校の教育実習に行くことになる。

このカリキュラムを導入した当初、実習生を受け入れる側の特別支援学校では、幼稚園教諭免許を基礎資格とする短期大学の 2 年生での教育実習に懸念を示す特別支援学校は多かった。しかし、本学では保育で学ぶ子ども一人ひとりに寄り添う姿勢といとおしむ心を土台に、保育技術 (造形表現、音楽表現、言語表現、身体表現等)、本学オリジナルの「発達障がい児保育ベーシックプログラム」(「障害者教育総論 (知・肢・病)」「自閉スペクトラム症者の心理・生理・病理」「自閉スペクトラム症者の支援」「発達障がい児指導法演習」等)での専門的な学びを深めている。特別支援学校の教育実習においても、さまざまな障害を持つ児童生徒への理解や関わりの基本的な姿勢については、おおむね良好な評価を得ている。

学生は特別支援学校での教育実習を終えると 3 回の保育実習を経て、幼稚園や保育所、特別支援学校だけでなく、療育や放課後等デイサービス、障害児入所施設や児童養護施設といった幅広い就職を選択していく。特に特別支援学校で実習した学生は、特別な支援を要する子どもへの確かな支援技術と知識をもとに、それぞれの就職先では目の前の子どもの困り感をキャッチし、フォローできる教育者、支援者として働くことが期待されている。

今回のシンポジウムでは、特別支援学校教育実習に焦点を当て、保育者養成における学びが特別支援教育でいかに活かされるのか、授業実践例をもとにその親和性を探っていききたい。

【倫理的配慮】

本シンポジウムではカリキュラムや教育方法について論じるため、倫理的配慮を対象とした内容には該当しない。

【話題提供 1】特別支援学校教育実習での実践 (竹森)

本学で特別支援学校教諭二種免許状を取得するには、2 週間の教育実習に行く必要があり、毎年 15 名程度が選抜される。学生が作成した実習報告集をもとに、2023 年度の「特別支援学校教育実習」の概要を示す。

(1) 特別支援学校教育実習の配属

本学では「知的障害特別支援学校」に実習を依頼するケースが多いため、実習生が配属される学級は「知的障害学級」が 66.7%と最も多かった。また、幼稚園教諭二種免許状が基礎資格となることから、実習校へは小学部への配属を希望しており、実際は小学部低学年 (1～3 年生) での実習が 46.7%、小学部高学年 (4～6 年生) での実習が 46.7%であった。

(2) 特別支援学校教育実習の研究授業

本学の実習生 15 名が行った研究授業を表 1 に示す。実習期間中に複数回の研究授業を行うことが一般的であるため、複数回答を可として集計した。

表 1 特別支援学校教育実習で行った研究授業 (2023)

活動種類	活動内容	人数
絵本・シアター	(10) パネルシアター	5
	ペープサート	2
	絵本の読み聞かせ	2
	スケッチブックシアター	1
運動・感覚遊び	(6) ダンス	1
	ボールスライダー	1
	ボール運び	1
	感覚遊び	1
	手遊び	1
	輪投げ	1
		1
個別・小集団学習	(4) 御用学習	1
	色弁別	1
	文字構成	1
	パズル構成	1
楽器制作・演奏	(3) ペットボトルマラカス作り	2
	カスタネット作り	1
図画工作	(3) フロッタージュ	1
	糸引き絵	1
	工作	1

研究授業の内容として最も多かったものは「絵本・シアター」系の活動であり、児童・生徒が好む絵本を題材としたり、季節の行事を紹介したり、身近な物の名称の理解を促すための教材を作成したりしていた。次に多かった活動は「運動・感覚遊び」で、協調運動などが児童生徒の支援ニーズに合わせて選択されていた。

これらの結果から、特別支援学校教育実習で用いられる教材や指導法の一部は、保育者養成校の取り組みと共通点があると考えられる。シンポジウムでは教育実習での取り組みを詳細に報告する。

【話題提供 2】モンテッソーリ教育と特別支援教育（井出）

モンテッソーリ教育は、モンテッソーリ教具を用いた個別活動を主とする幼児教育法である。創始者マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) は、医師として知的障害児の教育法を研究し、エドワード・セガン (Edward Seguin, 1812-1880) の感覚訓練法から得た知見を元に、最終的に知的障害児に、学年相応の学力を養うことに成功した。後に、健常の幼児を対象に同じ方法で教育を施し、「モンテッソーリ・メソッド」と言われる幼児教育法を構築した。このようにモンテッソーリ教育はその成立からして障害児教育と親和性が高い教育法と言える。本学の学生は、幼稚園教諭の教職課程をベースとしているため、教科学習の観点に弱さがある。よって「知的障害者教育論」の中で、モンテッソーリ教育の学びを取り入れ、教科学習の原点となる考え方、指導法について指導している。モンテッソーリ教育に関する以下の 2 つの観点が特別支援教育の学びに有用であると考えられる。

（1）教具・教材

「モンテッソーリ教具」は、その一つひとつに明確な目的が設定されている。中でも「感覚教具」は、五感を通して事物の性質を認識することを直接目的とし、間接的に算数や言語の能力を養うことも可能にしている。また「日常生活の練習」の教具・教材は、身体の動かし方を分析的に捉え、実際に活動を通して動きを獲得し、最終的には実生活に活かすことを目的としている。また、知的教育の三分野と言われる「算数教具」「言語教具」「文化教具」は、具体物を通して、次第に抽象的な概念へと導き、結果的にさまざまな知識や能力を身につけることを可能にしている。

（2）子どもの観察

モンテッソーリ教育を実践する際、教師（ここでは、有資格者としての「モンテッソーリ教師」のことを「教師」と表す）に求められることの第一は、子どもの観察である。モンテッソーリ教育では、子ども自らが活動したい教具を選び、教師の手ほどきをうけて活動していく。教師はその様子を観察し、次に子どもが興味を持ちそうな教具を用意して、環境を整える役割を担っている。教師は一人ひとりの子どもの発達段階や興味・関心について観察を通して把握し、適切な環境を整えていくという役割は特別支援教育と親和性が高いと思われる。

シンポジウムでは、「知的障害者教育論」の授業の中で学生に提示するモンテッソーリ教具について紹介する。

【話題提供 3】造形表現と特別支援教育（藤原）

（1）保育と特別支援教育

幼稚園教育要領第 2 章には、各領域におけるねらいは「幼稚園における生活の全体を通じ」達成に向か

うもので、内容は「幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものである」ことが記されている¹⁾。また、保育所保育指針解説の総則には「環境を通して乳幼児期の子どもの健やかな育ちを支え促していく」ことが、第 2 章保育の内容には「保育所の生活全体を通して保育の目標が達成されるよう」努めることが、記されている²⁾。この「生活全体」を通じ「環境」とかかわって展開することが、障害の有無にかかわらず、同じ年齢でも発達の特性や発達過程が異なる子どもたちの育ちを支えることにつながると考えられる。

小学部以降の特別支援教育では、教科別の学習になる点に保育との違いはあるものの、子どもにとって身の回りの生活のことなど、身近な題材を取り上げて実際の・具体的な授業を行っている³⁾。実際に、特別支援学校教育実習を経験した学生の研究授業の内容や報告から、保育の資格関連科目で学んだことを、特別支援教育に活かしていると思われる。

なお、表 1 の「特別支援学校教育実習で行った研究授業 (2023)」の内、フロタージュと糸引き絵は、1 年次の保育内容の指導法「表現 (造形)」で、経験している活動である。フロタージュは、身近な環境の凸凹をこすり出す活動として授業で取り扱っている。糸引き絵は、タコ糸に絵の具を含ませ、2 つ折りの画用紙に挟んで引く表現で、糸を引く手で感じていた感触が視覚的に表れる驚きや、意図しない形が描かれる楽しさを味わえる活動である。

（2）特別支援教育における造形表現の有効性

特別支援教育において造形表現が有効であると考えられる理由は、以下の 3 つである。1 つ目は、幼稚園教育要領等の「表現」のねらいに、「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」と記されているように、「表現」は、そもそも子ども一人ひとり異なることが想定されていることである。2 つ目は、造形表現では、保育者（教員）の教示が、言葉だけでなく視覚的にも行われやすいことである（例：作品例を見せる、製作の過程を見せる等）。視覚によって理解が進む子どもと、言語によって理解が進む子どもの両方がいた場合も、共に活動しやすい。3 つ目は、造形表現では、さまざまな素材が用いられ、それぞれの子どもなりに素材を感じ、表現することである。素材を見る、あるいは触る、時には耳を澄ますなど、ここでも言語を介さない学びが行われ、いずれの感覚を用いた場合も、素材を「知る」ことにつながる。シンポジウムでは、上記の 3 つを示す養成校や保育所での活動事例を紹介する。

引用・参考文献

- (1) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育指導要領解説. 133.
- (2) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説. 15, 97.
- (3) 文部科学省 (2017) 特別支援学校幼稚部教育要領, 小学部・中学部学習指導要領. 61-77.

ケアと学びの保育リーダーシップ

— 関係性の変容をもたらす実践アプローチ —

○企画者・司会:内藤知美(田園調布学園大学)

話題提供者:小倉賢人(大和山王幼稚園)

話題提供者:長谷川葵月(アイン栗平保育園)

指定討論者:小泉裕子(鎌倉女子大学短期大学部)

■企画趣旨:内藤知美

近年、保育の「量」から「質」への議論の転換が見られる。保育の質を高める取り組みにおいて、園長やミドルリーダーの果たす役割は大きい。保育者の早期離職や保育職を選ばない要因の一つに、保育所・幼稚園等におけるキャリアパス概念の曖昧さと新任に対する支援は幾分整備されつつあるものの、依然として各園では現職保育者全体の育成プログラムの整備が課題としてあり、園の保育者の育成を担う園長やミドルリーダーのリーダーシップに関わる「学び」が問われている。

本シンポジウムでは、実践の場で「学び成長する保育者」を育てるための、園長、ミドルリーダーの役割とリーダーシップの在り方について議論を行う。話題提供者は、「保育者が育つ」「保育者を育てる」ことに関心を持ち、現場において保育の質を高めるリーダーシップを理論化すべく研究を進めている。シンポジウムでは、「保育者が育つ」プロセスを理解し、「保育者を育てる」園長やミドルリーダーの役割に焦点を当て、これまで取り組んできた研究(研究倫理審査承認済)の紹介を通して、実践的・具体的なリーダーシップの議論を進めていきたい。この議論を下に、「園長・ミドルリーダーによる保育者育成プログラム」の開発につなげることを目指している。

■話題提供 1

保育士の育ちを支える園長のケア的保育リーダーシップ
—園長と保育士の相互的ケアの重要性—

長谷川葵月

保育士を取り巻く社会問題が顕在化する中、保育所の役割の中核である園長への注目が高まっている。しかし、現状は、園長の資格や設置要件が不明瞭な分、経験や資質とは関係なく園長職に就くことができる。保育の質向上と保育士の育ちを支える過程で重要な役割を担う園長のリーダーシップを保育士との関係性に注目して捉えたいと考え、研究を進めた。研究を進める中で、保育士が育つための土台となる養護的側面を「ケア」と位置づけ、園長と保育士の関係性に着目し、保育士に対するケア的リーダーシップや園長自身の「ケア」について検討してきた。

研究では、事前に送付した質問紙において、シラージ(2017)の効果的なケア的リーダーシップ(①方向づけのリーダーシップ②協働的なリーダーシップ③他者を力づけるリーダーシップ④教育のリーダーシップ)に加え、⑤園長自身についての質問を行った。

その回答を、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析し、50 個の【概念】と定義を生成

した。シラージの効果的なリーダーシップの四つの<カテゴリー>を基本にカテゴリー化を行った。概念の内、数が一番多かったものは、<協働的なリーダーシップ>(保育士間の人間関係の構築)【人間関係の重視】と<他者を力づけるリーダーシップ>(安心感の保障)【保育士の居場所づくり】であった。次いで多かったものは、<園長のセルフケア>(自己理解)【感情マネジメント】であった。

保育の中では、まず子どもとの信頼関係や愛着関係の構築のために、保育士の応答的で養護的な関わりが重要である。保育士が育つ上でも、まずは一人ひとりの保育士が受け止められ、安心感が保障されるような「ケア」の視点や園長と保育士の関係性を土台にした保育所全体の関係性が保育士の育ちにおいて、重要な要素となることが分かった。

保育所は、多様な人間関係が存在する。人間関係の構築ができないと保育の面白さの共有や対話が生まれにくく、やりがいを感じられずに離職してしまうことも予想される。園長には、保育所全体や個の人間関係などに注目し、一人ひとりの保育士と関係性を築きながら、人と人を繋げる、「つなぐ」「巻き込む」等の人間関係のケア的側面が求められる。

1) 保育士の育ちを支える 1on1 ミーティング

園長と保育士が 1on1 ミーティングで定期的に対話することにより、関係性構築だけでなく、個人の理解や現状把握につながる。あくまでも、1on1 ミーティングは保育士が主役であり、保育士自身が気づき、考え、行動ができるように「ケア」することが求められる。また、食事や睡眠などの生活習慣やメンタルヘルスにも着目し、身体的、精神的、社会的にも良好な状態を指す「保育士のウェルビーイング」という視点も、保育士の育ちには必要不可欠ではないか。

2) 園長のケアは、誰がするのか

園長自身のセルフケアや感情コントロールが、保育所全体の雰囲気や保育士の安心感に大きく影響を及ぼすと言っても過言ではない。ケアは、ケアする人からケアされる人への一方的な意味で捉えられがちだが、園長もまた、ケアするだけではなく、ケアされたいと思っている存在である。園長は、保育士や子どもとの関わりの中でやりがいや自分の存在価値を感じ、ケアされている。しかし、園長自身も話を聴いてほしい、認めて欲しいという欲求が必ずある。園運営に大きな影響を与える園長だからこそ、伴走しながらケアしてくれる専属コーチ等の存在が必要なのではないか。

インタビュー調査で得られた結果や筆者自身の園長経験に基づいて、園長のケア、個人の尊重、関係づくり、学びの風土づくり、方向性の共通認識を柱に、関係性の中でケアを相互に行う新たな「ケアリング型保育リーダーシップ」を示したい。

■話題提供 2

ミドルリーダーによる園内研修を通したリーダー的特性の獲得—学び合う保育者集団の創出を目指して— 小倉 賢人

幼稚園の組織や文化に基づく保育の在り方を見直し、長年にわたり培われてきた園文化を変革することを目的に継続して園内研修を行っている。園内研修を通じて子どもを中心とした幼児教育・保育への移行を進め、専門家としての保育者の成長を支え、「学び合う保育者集団」を創出していきたくと考えた。

リーダーシップ論の新たな知見に学びながらミドルリーダーによる園内研修を通して、ミドルリーダーがリーダー的特性をいかに獲得するか、さらに、ミドルリーダーの経験によってミドルリーダーだけがリーダー的特性を獲得するという方向ではなく、リーダーとそれ以外の保育者（ここではフォロワーと呼ぶ）の「関係性」のなかでリーダー的特性の獲得が促されるという視点で実践的に研究を行った。

具体的には、ある程度の保育の経験を持ちつつ、園の伝統や文化が浸透しすぎていない中間に位置するミドルリーダーの立場にある 2 名の保育者に、園内研修の企画・運営を委ね、一年間を通じて 10 回の園内研修を計画、実施した。園内研修を担ったミドルリーダーと園内研修に参加したフォロワーとの相互作用を通して、ミドルリーダーのリーダーシップの獲得、特徴などの検討を行った。

インタビューは、園内研修テーマの設定の理由、実施後の振り返り、次回の園内研修の課題等を中心に、企画・運営を体験して感じたことや考えたこと、現在の園内研修の問題点と今後の園内研修に対する課題などを基本的質問とし、ミドルリーダーとしてどのような役割を担っているか、やりがいや葛藤を感じているのかについて、ミドルリーダーの変化を捉えた。

さらにミドルリーダーによる園内研修に参加したフォロワーのリアクションペーパーを分析し、テーマである「学び合う保育者集団の創出」に関わるフォロワーの当事者意識の変化を、「傍観者」、「保育の面白さ・保育者としての気づき」、「実践への意欲の高まり」、「具体的な実践の提案」、「実践者」の 5 つに分類し、その変化を捉えた。

1) 変容の契機—子ども同士の関係性への気づき—

学び合う保育者集団への変容の契機は、ミドルリーダー 2 人で園内研修を運営する中、「異年齢保育における子ども同士の関係性」について話し合ったことである。異年齢の子ども同士の関係性とそこでの子どもの姿への気づきが、子ども理解を深めようとする 2 人の意思につながり、保育者同士の新たな関係性が生まれた。2 人のミドルリーダーは子どもの育ちの連続性を捉えるようになり、フォロワーとの話し合いのなかで、園

全体が子どもを中心とした保育を目指すようになりチームとして活性化した。

2) 対話型関係性を生む、フォロワーのリアクション

ミドルリーダーとフォロワーとの相互の関係性においては、フォロワーの園内研修に対するリアクションペーパーによって、面白い・やってみたい等の前向きな感想が見られ、ミドルリーダーがフォロワーの保育への意欲や理解を導くだけでなく、フォロワーの態度や姿勢、子どもの理解の仕方がミドルリーダーのリーダーとしての意識を育てる側面をもつというように、互いに密接に関係することが示された。

3) ミドルリーダーによる若手を育てる役割の認識

この園内研修は、ミドルリーダー役割を 2 人で担ったことに特色がある。2 人にしたことによって必然的に分散型のリーダーシップの形となった。1 人の「強力」なリーダーをつくるのではなく、2 人で「協力」して話し合い、支える分散型リーダーであった。2 人が協働し、使命感をもって、テーマを考え、資料作りに奮闘し、研修を終えての振り返りを行う発話が多くみられた。2 人でミドルリーダーを担ったことで、互いに発想が広がりアイデア生成の助けになった。フォロワーらも 2 人の協働する関係を見ながら、園内研修に参加していたと言える。1 人のリーダーでは対話は生まれず、2 人であったからこそ対話が生まれた。

また、園内研修の中で対話の場を作り、変革していったことで、フォロワーによる気づきが、保育者間の一体感や共感を生み出し、保育実践を新たな見方で捉えることができた。ミドルリーダーはフォロワーを教える役割と思っていたが、教えても変わらないことへの葛藤を経験するなかで、教える関係ではなく、対話の場を生み出す役割を認識し、保育者集団の関係性に働きかけ、支えることが大事だと気づいた。

■指定討論：小泉裕子

各園では、これまでの園の歴史と文化の中で、保育が育まれている。しかし、そこで営まれる保育の実態は、従事する保育者それぞれの個性、資質、能力によって形成されるものである。園がどのような理念を掲げ保育を目指し、園組織を形成していくかは、帰属する保育者らの「個別性」と「複雑性」に影響されるものであり、保育者や保育者集団を育てるリーダーシップの在り方は一律ではない。保育者が育ち、保育の質を高めるためには、組織として成長しうる「時間や場の確保」「リーダー的役割の適時性や継続性の振り返り」が必要となる。話題提供者は、園長・ミドルリーダーが「保育者の育ちを支える」リーダーになるための環境や学びの在り方を問い、そのプロセスにみられるリーダーシップの共通項を見出そうと試みている。これらの研究から、「保育リーダーシップ」は、園に内在する多様な関係性に対する実践アプローチによって形成されると言える。

【引用・参考文献】

- Iram Siraj and Elaine Hallet (2014) Effective and Caring Leadership in the Early Years. SAGE
- イラム・シラージ+エレーヌ・ハレット (2017) 『育み支え合う保育リーダーシップ—協働的な学びを生み出すために—』 明石書店

子どもの権利に基づく保育実践を考える

- 相模原市の取り組みより -

企画・指定討論	矢野 景子 (十文字学園女子大学)
話題提供者	片山 知子 (社会福祉法人相模和泉福祉会)
	渡邊 真希 (むくどりこども園)
	中嶋 一郎 (千葉明德短期大学)

1. 【企画趣旨】(矢野景子)

これまでの自主シンポジウムの経緯と目的

子どもの権利条約と保育実践のつながりをテーマとした自主シンポジウムの開催を経て本シンポジウムは9回目の開催となる。保育実践において子どもの権利を視座におくことは、倫理綱領における‘代弁者’としての責務にとどまらず、子どもの権利条約批准国としての責務であるといえる。

また、キー・コンピテンシー：権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力としての子どもたちが権利を理解し、表明する能力の課題も残されている。(OECD『The Definition and Selection of KEY COMPETENCIES』education2030)

これらの理由から、保育現場において保育を展開する際、様々な理論や文化を背景とした保育実践に通底して「子どもの権利」を視座におくことは必須な視点である。

第 77 回研究大会におけるシンポジウムでは、保育者の実践下にて、子ども・保育者の姿から、意思表明権及び子どもの主体、参画を育み促進する要因の整理を行った。また自治体施策における乳児期からの子どもの意見表見のつながりの検討を行い、子どもの声を聴くことについて、子どもの成長の時間性及び子ども集団と保育者集団の変容の中で、代弁の程度と複雑さが混在することの難しさが提起された。

さらに、保育者の役割として、個別アドボカシー（代弁）とファシリテーターの役割をもつとともに政策提言にあたるシステムアドボカシーの課題も示唆された。

本シンポジウムは、第 77 回研究大会の課題検討を引き継ぎ、自治体の施策と保育実践における「子どもの権利」の位置づけに照射し、保育実践における子どもの権利の課題検討を行う。

2. 【話題提供 1】(事例報告) 片山知子

子どもの権利に基づく施策の在り方

-子ども・子育て会議に携わる立場から-

子ども・子育て支援法に基づき平成 27 年からの子ども・子育て支援新制度施行となり、子ども・子育て会議（以下、会議と表記）の設置、子ど

も・子育て支援事業計画策定作業が各市町村単位でも行われた。

相模原市においても市長の委嘱によって、子どもに関わる活動や事業に関わる代表者、さらに公募市民など様々な立場による委員から構成される合議制による審議会が設置された。会議では子どもの権利を尊重した支援の必要性も話題になり、会議と並行するように相模原市は保育キャリアアップ研修も実施している。その他、市内保育団体による子どもの権利に関する独自の研修体系の構築がなされ、その実績も蓄積しつつある。

また、相模原市は平成 27 年に子どもの権利条例が制定され、制定にむけては、当時の会議でも取り上げ、市民の願いである子どもの権利を尊重できる社会の実現に期待してきた。

一方、令和 2 年からの第 2 次子ども・子育て支援事業計画では子どもの権利条例を十分に反映されることができなかったことを踏まえ、令和 7 年からの新事業計画策定では、子どもの権利の尊重に関して会議からの答申文にも明記し、子ども向けの資料を作成するなど子どもの権利を尊重した姿勢を示すことになった。本登壇では相模原市の子ども施策の過程と今後の計画に携わる立場から、話題提供を行う。

3. 【話題提供 2】(事例報告) 中嶋一郎

さがみはら保育者研修体系に基づく子どもの権利を保障する保育実践における効果と課題

相模原市では、保育者の質向上を目指し、「相模原市ステップアップ研修」を構築し、実践している。それを補完するため、相模原市保育連絡協議会では、「さがみはら保育者研修体系」を構築し、より実践的な学び続ける研修体系を策定している。具体的には、この研修体系に基づき、保育の現場で活かせるよう、6つの項目について、3段階のステップを踏んで学習を進めている。

その項目の1つに「子どもの権利から保育を考える」という項目が定められており、3段階のステップを踏んだ「子どもの権利から保育を考える」ための内容が研修として実施されてきた。

本登壇では「子どもの権利から保育を考える」

研修のステップⅡ「理論・問いを生み出す」ステップで実施した「子どもの権利から保育を考える」ことで見えた効果と課題について、研修を受講した保育者の研修後の振り返りから読み取れた点について報告する。

2025 年 1 月の時点で、2 回の研修が行われ、その効果として、保育者は子どもの最善の利益を尊重することの重要性を認識し、自身の保育行為を子どもの権利に基づいて説明できるようになった。また、集団と個の権利保障のバランスや、様々な状況下での子どもの権利保障の重要性についても理解を深めた。

一方で、課題として、保育の場面ごとにどの権利を優先すべきか、また、子どもの権利に基づいて他の保育者の実践を評価することの難しさなどが挙げられていた。

発表当日は、3 回目の研修結果も踏まえ、より詳細な効果と課題について報告する。

4. 【話題提供 3】（事例報告）渡邊真希

個と集団の権利保障における課題と主任としての学び-人材育成の視点から-

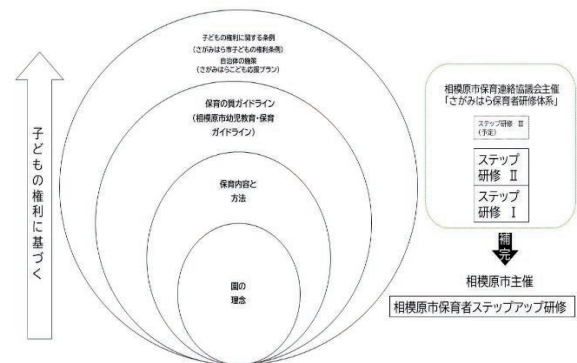
令和 5 年度から主任となり、園の保育・教育理念の達成や、職員の質の向上、チーム力強化など、子どもたちの成長を日々支えるための保育者支援や環境づくりなどを模索している。その中でも園内研修や会議などを推進していくことが大切であると考えている。課題としては、自身が園内外で学んだことを、人材育成を進めるために職員にどのように伝えたら伝わるのかということに悩んでいることがあげられる。また、園外では、相模原市保育連絡協議会主催の「さがみはら保育者研修体系」などの研修に参加し、「子どもの権利」の学びを深めてきた。さらに、園では、園内研修にて 6 年に亘り「子どもの権利」を基にした研修を継続的に学び続けてきた。園内の保育を振り返ってみると「子どもの権利」を意識しながら保育を行っている職員が多くなってきていると感じている。一方で、実践においては、子どもの意見（思い）を聴くことの難しさを感じる場面から保育の難しさを考える機会もあった。

ある日子どもたちが「先生たちが話を聞いてくれない」と言いに来たことがあった。その時の保育者の状況を考えると、集団の権利を保障したのではないかということ、また、その園児が年長であり、育ちを考えると、自分たちで解決できるのではと子どもたちにゆだねたと推測された。だが実際は、子どもたちは気持ちに寄り添って貰えていないと感じており、保育者が子どもたちの思いを受け止め切れていない現実が見えて来た。保育者のねがいでだけでなく、子どもの気持ちを汲み取る保育実践が必要になることの気づきとともに、保育の難しさを感じた事例であった。今

回は、主任としての立場から「子どもの権利」を学ぶことを通した人材育成への取り組みや子どもたちとのかかわり・話し合い内容について事例をあげ、そこから見出された今後の課題について報告を行う。

5. 【指定討論】矢野景子

3 名の登壇者は政策・研修・園における「子どもの権利」概念の媒介者としてのステークホルダーである。3 名の立場から見出される課題について検討することによって、子どもの権利に基づく保育・乳幼児教育を目指す目的と多重構造の意義、課題が明らかになり、展望としての問題提起にもつながると考える。



図：子どもの権利に基づく施策・研修・実践の構造
(筆者作図)

政策提言者（システムアドボカシー）の役割をもつ片山知子氏には、「子どもの権利」に基づく施策を構築する立場において、保育・乳幼児教育の立場から継続的に政策に携わることの重要性について課題整理をしていただく。

また、子どもの権利の研修の構造と園内研修の触媒としての役割をもつ中嶋一郎氏には、相模原市の研修を補完する形で保育連絡協議会が独自の取り組みとして実施する研修の意義と研修受講者にみる課題について問題提起をいただく。子どもの権利に基づく保育実践や園の人材育成に携わる主任の渡邊真希氏には、人材育成の視点から、子どもの権利に基づく保育実践のモニタリング・評価の観点、および研修内容を自園に持ち帰り、人材育成に活かす触媒者としての実践知について課題整理をしていただく。

参考資料

- ・相模原市子どもの権利条例

<https://www.city.sagamihara.kanagawa.jp/kosodate/1026602/kosodate/1026606/1019155/1006936.html> (2025. 1. 11)

- ・さがみはら子ども応援プラン令和 2 年度～令和 6 年度

https://www.city.sagamihara.kanagawa.jp/_res/projects/default_project/_page/_001/006/940/r2/01.pdf (2025. 1. 11)

その他

発表における事例等は倫理的配慮に則り提示する。また発表における利益相反はない。

「保育する身体」を問いなおす—子どもの人間学の視点から

企画・話題提供	山本 一成	(滋賀大学 教育学部)
話題提供	遠藤綾・坂巻愛子	(軽井沢風越学園)
話題提供	中丸 創	(かえで幼稚園)
話題提供	宮崎 康子	(広島修道大学 人文学部)
話題提供	村井 尚子	(京都女子大学 発達教育学部)

1. 保育する身体

子どもは身体を媒介にして世界を体験する。全身の感覚をひらき驚きをもって世界と出会う身体もあれば、身を固め心を閉ざす身体もある。そして、子どもの身体は、保育における実践知（身体知）とつながっている。保育者は子どもの動きに身体的に共鳴することで、子どもが生きる世界を理解しようとし、さまざまに変化する状況に即応しようとする。

私たちが身体をどのように理解するかは、幼児の存在や保育実践をどのように理解するかという問題に直結している。このことは、保育学が身体論を必要としていることを意味している。現代社会においてさまざまな形で身体性の変容が指摘されるなかで、保育において身体はどのように変化し、どのような重要性を持っているのだろうか。本シンポジウムでは、特に「なりきる」というテーマをめぐり、保育実践者と研究者が共同で現代の「保育する身体」を問い直すことを目指す。

2. 動物になりきる子どもの身体を考える 遠藤綾・坂巻愛子

軽井沢風越幼稚園の子どもたちは、広大な森の中で過ごしている。森は刻一刻と姿を変えながら、子どもたちを受け入れてくれている。子どもたちは毎回森に入る際に「おじゃまします」と大きな声で呼びかける。これには私たち人間よりも先にこの森に住んでいた動物たちに敬意を払うという意味と、熊に出会わないようにするために、というねらいがある。

春には、野鳥たちの美しい歌声に、盛夏には植物たちの生命の勢いに圧倒される。秋にはきのこや木の実を探して、冬になれば雪原に残った動物たちの足跡を探す。鹿、キツネ、タヌキ、そしてウサギやリスの足跡は森のあちこちに残されており、目の前には現れないけれど、この場所に確かにいるのだとを感じる。

年長になれば、足跡をみて、どの動物かを判別できるようになっていく。ウサギの足跡から、ウサギはきっとこんなふうに跳ねているんだろうと想像しながら跳ねてみる。冬でもあちこちに生えている熊笹はウサギの耳にするのに丁度よく、頭に熊笹をつけてウサギになって跳ねていると、頭の熊笹に風があたり頭までジンジンとその振動が伝わってくる。森の中にいるであろうウサギの耳にもきっとこんなふうにいる、風があたっているのかもしれない。そんな経験を重ねながら、子どもたちはウサギになる身体になっているように見える。物語の世界のウサギと本当の森の動物の世界とを行ったり来たりしながら、なりきる身体が育まれていく。そんな身体にな

っていくと、森を歩いていても目に飛び込んでくるものが変わっていく。あちこちにある小さな穴を見つけては、「誰かいますか」とそっとささやくような声で呼びかけたり、シャベルで地面を掘ってそこに木の根が出てくると誰かの住まいになっているであろう木を弱めてしまうことを想像し「ここはだめだ」と掘るのをやめたりもする。本シンポジウムでは、そんな森の動物になりきることで子どもの身体に起きていることを共有し、皆さんと共に考えてみたい。

3. 「なりきる」遊びの軽やかさを探る 中丸創

幼児期の子どもたちが遊びのなかで何かに「なりきる」ことはありふれたことである。ままごとやごっこ遊びなどの例を挙げるまでもなく、子どもたちが役割や振る舞いを自在に変えていく遊びは枚挙にいとまがない。

これらの遊びにおいて、子どもたちは自分の思いのままになりたいものを自ら選択しているように見える。だがそれは本当なのだろうか。

本シンポジウムにおいて筆者は自園での実践に基づき、一つの事例を取り上げることとする。これは自園に隣接する森で遊ぶ年長児の事例である。

自園に隣接する森は、子どもたちが普段から遊び場として使っている場所である。昨夏に職員がその森の木を数本伐採し、子どもたちが滞在して遊べる場所をつくると、森で過ごし森での生活者になりきる遊びを楽しむ年長児の姿が見られた。それは園庭で木や枝で遊んでいるのとは異なる遊びだった。まずその遊びに見られた「なりきる」姿を通して、子どもたちが五感を働かせ、全身で森にかかわっていた様子を示す。

また、この遊びは徐々に参加する子どもたちを増やしていったものの、多くの子もたちや職員も開かれて子どもたちが入れ替わっていくうちに終わりを迎えた一時的なものとなった。この終わりへの過程も、「なりきる」遊びの不安定さ、崩れやすさを示唆しているように思われる。

この遊びは一つのごっこ遊びといえるが、ここでの子どもたちの役割や振る舞いは、その思いにしたがってというように捉えるべきものではなく、むしろ環境に刺激を受け、それに適応するかたちで自らを変化させたように見えるものだった。それゆえにこの事例を紹介し考察を深めていくことは、「なりきる」ことで生活形式を横断していく遊びの軽やかさの真価を明らかにしてくれると考える。

4. 遊ぶ子どもの身体を考える 宮崎康子

未就学の子どもは、まだ社会化されていない身体だと言える。保育あるいは幼児教育の現場での子ども

の身体は、小学校に通い始めた子どもの身体とは異なり、とても自由だ。学校教育の目的の一つに社会化があるように、学校での子どもの身体は、規律によってコントロールされた身体へと変容されていく。そうではない自由な子どもの身体について、考えていく。

この発表では言葉を慎重に使い分ける。「身体」というときには、その対義語としての「精神」や、身体に通じるものとして「存在」という言葉も使用する。また、存在の様態として「大人」や「子ども」という語を現実の大人や子どもと区別して使う。同様に、遊びについても、気晴らしとしての遊びと、労働に対比される純目的的行為としての「遊び」をわけて考える。

たとえば、子どもが遊ぶとき、子どもは蝶になり、鳥になり、風になる。もっと言えば、遊びの最中で子どもは蝶になりきり、鳥になりきり、風そのものになる。子どもの精神も身体も、子どもの存在全体が、その遊びの中で遊びへと溶け出していき、自己と周囲の世界と混沌のなかで連続していく。このような「遊び」は「子ども」に特徴的なものである。このようなときに、「なにかになる」「なにかになりきる」ということは、どのような事態なのか。そのときに、子どもの身体はどのようなものとして、子ども自身に把握されているのか。子どもが遊ぶ瞬間に、その遊びの主体である子どもにはどのような事態が生じているのかということを開きの中心において、保育の現場で見られる遊ぶ子どもの姿を取り上げて分析してみたい。その際に、保育の現場で記録された子どもの観察日誌や、「子ども」や「身体」、「遊び」にかかわる思想にも言及しつつ、やがて大人へと連続的に成長する存在でありながら、大人とはまったく異なる存在としての「子ども」の「身体」を考えてみたい。

5. 子どもと「もの」とのかかわり 村井尚子

メルロ＝ポンティは、私の場合であれ他人の場合であれ、心理作用を構成しているものは、他と交通（コミュニケーション）し合えないものだという前提の元に成り立っていた古典心理学の問題の立て方そのものを批判し、生後間もない時期からの子どもの育ちの過程で関係性がどのように変化していくかをワロンらの論を引きつつ丹念に記述している。

「自己や他人というものが、絶対に自己意識的なものであって、両者は相互に絶対的独自性を主張し合うものだ」という仮定をはじめからするのでは、他人知覚を説明することはできないとメルロ＝ポンティは述べる。そうではなく、「最初は、他人の志向がいわば私の身体を通して働き、また私の志向が他人の身体を通して活動する」といった「前交通」（précommunication）の状態を仮定することで説明が成り立つ。これをもう少し詳しく見ると、まず幼児は、自己と他人とが共通の状況のうちに融け合い、分かれていないという「癒合的社会性」

(sociabilité synchrétique) の状態にある。

そこから、生後 6 か月までの身体図式の整備と他人知覚の萌芽の時期、生後 6 か月以降の自己の身体の意識と鏡像段階を経ることになる。そうして、メルロ＝ポンティが 3 歳の危機と呼んでいる段階に至ると、自分の身体や思考が他人とは切り離されたものであると思うように

なる。

幼児期の「もの」とのかかわりについて考えるとき、この「癒合的社会性」の議論が参考になると考えられる。たとえば、子どもが木に向き合うとき、子どもがいきものとふれあうとき、そこには、ある種の「交通」が生じていると言えるのではないだろうか。今回のシンポジウムでは、メルロ＝ポンティに加え、廣松渉の共振・共鳴理論、佐伯胖の「共感的知性」などを参照しながら、子どもと「もの」との「交通」「かかわり」について考えていきたい。

参考文献

メルロ＝ポンティ著、木田元・滝浦静雄訳『幼児の対人関係』みすず書房、2001。

6. やわらかな身体と風のような心 山本一成

筆者が軽井沢風越学園のスタッフの方々と行った森での保育実践の振り返りのなかで、「やわらかな身体」がキーワードとなった。森での保育の様子を参観していると、子どもたちが鳥の声を聴いたり、泥で遊んだり、想像を膨らませながら探検をしたり、さまざまな遊びが展開されていく。子どもたちが森にある多様な情報を敏感に察知し、自分たちの生活や遊びをつくりだしていく姿を、スタッフの方々は「意味をつくりだす身体」「意味を受けとる身体」と表現してきた。筆者はその様子を、子どもたちの身体の境界がまるで砂のようにほどけ、森のなかに分散していくように感じた。あるときは木々にくっついてその音や触感を味わい、次の瞬間には傍らに咲いていた花を見つめ、次の瞬間には風の音に耳を澄ませるといったように、子どもたちの身体は環境に自由に拡散しつつ、ときに興味をもったものに集中し、また分散していく「やわらかさ」を持っているように感じたのである。

心身二元論では、身体と精神を別々のものとしてとらえる。しかし、この「やわらかな身体」は、二元論ではとらえることのできない、環境との交流のうちにある身と心ではないか。下西(2022)は、精神の歴史を、「心の《拡散》と《集中》の往復の歴史」としてとらえ、ソクラテス以前の古代ギリシアの心に、日本の古代の心にも通じる「風のような心」がみられることを論じている。この「風のような心」は、自己の境界を超えて世界とまざりあい、ときに人間以外の存在になりきり、交流しながら生まれては消えてゆく、やわらかな心でもある。発表では、保育におけるアニミズムの議論を加えつつ、「やわらかな身体」と「風のような心」とのつながりについて考えてみたい。

参考文献

下西風澄『生成と消滅の精神史—終わらない心を生きる』文藝春秋、2022年

保育現場における子どもと家庭のアセスメントの理解を深めるための 研修プログラムの構築と試行

企画・司会・指定討論 灰谷 和代 (静岡福祉大学 子ども学部)

話題提供 阿部 明恵・本間 和貴 (社会福祉法人 本楯たちばな会 もとたて保育園)

佐藤 裕邦 (医療法人健友会 老人保健施設ひだまり)

○企画趣旨

灰谷和代 (静岡福祉大学)

保育所等で児童虐待 (疑いを含む) を発見した際に、保育者が容易に園内で確認できる情報を整理し当該児童の全体像を把握して専門機関に円滑に的確な情報を伝達するためのツールの開発を目的とし、A町の担当課とA町内全園の協力を得て、保育現場と自治体担当課の共通アセスメントツール「子ども家庭アセスメントシート」

(以下、「アセスメントツール」とする、灰谷, 2017) を開発した。その後、複数の自治体や園の各現場に合わせてカスタマイズ・試行・活用が進み、園内における児童虐待の早期発見や園と自治体・専門機関との情報共有と連携強化の効果が明らかになった。また、継続してアセスメントツールを活用している園の一部では保育者の「気づき」を記録として残すツールとしてアセスメントツールの活用が進んでいる。

保育者の「気づき」をアセスメントツールに記録として残すことで、保育者の日々の「気づき」が蓄積され、児童虐待ケースだけでなく、子どもの発達状況や子どもの家庭の課題・ニーズなどが可視化でき、より早期に、児童虐待が発生する前の園内における子どもや家庭への支援や専門機関との連携に繋がる可能性が明らかになってきている。

本シンポジウムは、園内でのアセスメントツールの活用によって得られた効果を、①保育士の立場から、②連携先 (園外部支援者) の立場から、それぞれ話題提供いただいた後、③園長の立場から、①②を踏まえた園内効果と実践に基づいたワークショップの構築、試行・実践を報告していただき、今後さらに保育現場における子どもと家庭のアセスメントの理解を深める方法としての「研修プログラム」について検討するために企画した。

アセスメントツールの活用に係る研究について、静岡福祉大学研究計画倫理審査の承認 (SUW22-10) を得ている。なお、話題提供にある園等の事例は、個人が特定されないように十分に配慮し、保護者に学術研究に協力することの同意を得ている。研修後のアンケート調査の報告について、A町および研修受講者 (保育者) の同意を得ている。

話題提供 ① 園内におけるツール活用の効果

「気づき」からみえてくるもの

ー 保育士の立場から ー

本間和貴 (もとたて保育園・保育士)

アセスメントツールを用いて、日々の保育の中で、気になったことを記録していくうちに虐待の早期発見だけでなく、子どもの持つ発達の課題や家庭環境の複雑化にも気づくことが増え始めた。以下、アセスメントツールを活用した2つの事例紹介の概要である。

【事例1】アセスメントツールの記録から、子ども自身の持つ課題と保護者の様子から、家庭環境の課題が見えてきた事例

登園時に保護者に声をかけながら様子を観察していたが、その後日々的大変さが連絡ノートや言葉で聞かれるようになった。子ども自身の持つ課題だけでなく、保護者の日々的大変さの「気づき」をアセスメントツールに記録し蓄積することで、さらに、保護者とのコミュニケーションを多く取ることができ、よりよい支援につなげることができた。

【事例2】アセスメントツールの記録から保護者の精神状態なども可視化できるようになり、子どもの課題対応と並行して保護者への精神的支援も行った事例

子どもの持つ課題への支援は、月2回、園に訪問していただいている作業療法士の専門的視点による助言から得た支援方法を実践し評価しながら観察してきたが、アセスメントツールに日々の気づきを記録として残していくことで、さらに保護者の精神状態なども可視化できるようになり子どもだけではなく保護者への支援を並行して実施できるようになった。

日々の保育士の「気づき」を記録としてアセスメントツールに残すことによる「気づき」の蓄積によって、子どもや保護者・家庭の情報が今まで以上に収集でき見えてきたものが、子どもや保護者への園内での支援に繋がる重要性を感じている。また、アセスメントツールを使うことで、園内での情報共有、外部への情報提供などもスムーズに行えている。「気づき」の積み重ねがさらに保育士の「気づきの目」を養い適切な支援と早期対応に繋がっていると考える。

話題提供 ② 園との連携と保育士への支援の実践

定期的に訪問する作業療法士の保育士支援

ー 園外部からの支援者の立場から ー

佐藤裕邦 (医療法人健友会 老人保健施設ひだまり)

園に隣接している老人保健施設に作業療法士として勤務、園とは1996年から交流し、子どもたちの成長を見守ってきた。2020年からは、月2回、1回3時間の契約を結び、保育士が抱える園児の発達などの悩みや保護者との連携で戸惑うことに対して外部からの支援者として園を訪問している。

園ではアセスメントツールを用いて子どもへの虐待を見逃さないだけでなく、子どもの成長や気になる行動など、ちょっとした変化にも観察が進められている。訪問日に合わせて園の保育士から相談ごとが事前に送られてきて、それに対して文書で回答し、さらに訪問時に直接担当

の保育士と情報交換して深めるようにしている。

相談される大まかな内容は2つ。1つは発達障害を疑うような児の行動の相談、もう1つは保護者（家庭）とのうまい連携の仕方についての相談である。具体的な相談としては、言葉の出が遅い・自己表現する言葉の量が少なく関係が築きにくいなどの言葉の発達と心理的なことが関係していると思える相談、姿勢が悪くてじっと座って居られないなどの相談である。保護者（家庭）との連携の相談では、保護者と保育士の児に対する見解が違っているときの対応とその後の連携の進め方についての相談が多い。

言葉の発達については、標準的な発達に囚われず、言葉の発達に必要な感覚刺激をいろんな遊びから取り入れることで言葉の発達が促されることを伝え、いろんな遊びを体験させることを勧めている。

自己表現する言葉の量が少ない子どもについては、保護者も言葉が少ない事を気にしていたため、そこで家庭での過ごし方を尋ねると、自宅ではスマホで動画を見て過ごしているとの情報から、保護者と子どもが一緒にできそうなことをしながら、子どもとの会話の量を増やすことを保育士から勧めてもらい、遊びや絵本の読み聞かせなどの中で会話もふえて行ったとのことだった。

じっと座って居られない子どもについては、イスとテーブルのフィッティング、足底の着く状態にすること、滑り止めシートを使用してずり落ちを防止すること、イスの材質と衣類の素材のマッチングなどのポイントを保育士に伝え、対応してもらった。こうした症状が見られると、直感的に発達障害を疑ってしまうが、まずは環境を整えることから始めている。

保護者と保育士がよりよく連携するために、保育士には、「保護者を否定しない」「支持的な態度で接する」、十分な関係ができたところで「対話していく」ように助言している。また、保育士が児の気になる点を保護者に誤解されないように伝えるにはどんな伝え方が良いのかも難しい問題であり、そうした場合は、「（保育士が）保護者に伝えようとしていることを、自分が保護者の立場で聞いたらどう感じるかを考えてから保護者には発信することが良い」と助言している。

このような取り組みを通して、子どもの気になる行動などをアセスメントする際は、保護者の就業状況や家庭での生活リズムなどの情報を集め、仮説を立てて関わり、家庭と連携して保育していくことの重要性をより実感しているように感じる。今までは家庭生活について聞くことを躊躇していたことでも、若干ではあるが質問して情報を収集できるようになっている。

話題提供 ③ 園内効果と研修プログラムの構築

保育士の「気づき」が見えると保育が光る

ー 園長の立場から ー

阿部 明恵（もとたて保育園 園長）

子どもや保護者も多様化する中で、様々な課題を支援するソーシャルワーク的な関わりは、特に今の保育園には求められていると感じてきた。そのためにまずどんな課題があるのかに「気づく」ことが大切であり、みえてきた「気づき」に対して適切な判断と支援が求められる。今の保育園の姿を模索して行く中で、アセスメントツールを使った

効果と今後の展望も踏まえて報告する。

当初、罫線のみ引かれた二号紙に記録として残していた、日々の保育者の「気づき」は、アセスメントツールに転換したことで記録効率が上がり、それをファイリングすることで職員間の情報の共有もスムーズになった。さらにアセスメントツールをICT化したことで管理しやすくなり「気づき」のパターンが可視化出来たことで、課題の早期発見や解決のための「アセスメント」が出来るようになった。

日々の保育や保護者とのかかわりの中で、保育士達は「気づき」を大切にし、それをアセスメントツールに記録することで、その蓄積度やパターンを把握しながら必要な支援をし、時には、作業療法士等からの専門的支援方法の助言をもらいながら保育に生かすことが出来ている。アセスメントツールの活用は保育士の「気づく力」を向上させ、保育の中でその力を発揮できるようになった。これが保育士のスキルアップに繋がりそれがさらに園全体の質の向上に繋がっていると感じている。

➡ 保育者の「気づく力」と「アセスメント力」の向上を考えた研修プログラムの構築と試行実践

園内で、アセスメントツールを活用してきたことで可視化できた「気づき」の蓄積は、個々の子どもや保護者への支援に役立つ情報であると共に、保育士の子どもや保護者への支援方法も明確にした。そこで、そのアセスメントツールの記録を基に、日々の保育士と子ども・保護者とのかかわりからの気づきを、シナリオ形式にまとめ、灰谷らと共同でワークショップとして試行、その後、A町が実施する保育士を対象とした研修プログラムの一部に演習として組み込み実施した。

〇まとめ 実践に基づく研修の効果

灰谷 和代（静岡福祉大学）

A町では、主に児童虐待発見時に、園と担当課の連携ツールとしてアセスメントツールを継続活用してきた。アセスメントツールの活用は町内全園で浸透しているが、児童虐待予防策の第1次予防（虐待発生前の支援、ポピュレーションアプローチ）に繋がる、園内活用までには至っていなかった。そこで、園内でのアセスメントツールの活用実践が進んでいる園からの発信（ワークショップ）を含む研修を、A町内の保育士を対象として実施することで、共通認識を高め、けっして児童虐待対応だけではないアセスメントツールの活用、園内における子どもと家庭のアセスメントの理解を深める機会を作った。研修後のアンケート調査の結果では、アセスメントツールを活用した演習が最も印象に残り、今後、些細なことでも気づいたことを記録として残すように試みたいという自由記述が複数みられた。

アセスメントツールを開発以降、複数の自治体や保育所等と共にアセスメントツールの試行や活用、普及と浸透を目指した研究を継続してきた。今後、各現場での実践に基づいた研修を構築し実施することで、さらに保育現場における子どもと家庭のアセスメントの理解を深める機会を作っていく必要があると考える。

※本研究の一部は JSPS 科研費 JP22K02444 の助成を受けたものである。

「ペダゴジカル・ドキュメンテーション、なに？だれのため？なんのため？」

○企画・司会・話題提供：植村朋弘（多摩美術大学美術学部） 話題提供：郡司明子（群馬大学共同教育学部）
藤田寿伸（東京成徳大学子ども学部）伊藤美帆（認定しらゆりこども園）植村朋弘（多摩美術大学美術学部）
指定討論：津田純佳（みりおらーれ）

企画主旨

日本の保育では近年、子どもたちの日々の活動の中にある学びを考察することを目的とした、ドキュメンテーションの作成が広がり、注目されている。しかし本来そこに内包されるべき「ペダゴジカル（教育学的）」という意味は、どのように意識されているのだろうか。現状は、ドキュメンテーションを作成すること、という手続きそのものが目的となっており、表層的に受け取られているように見受けられる。ペダゴジカル・ドキュメンテーションによって、子どもたちの創造的な活動実践への可能性が開かれていくべきところが、一元的で線的な活動の展開に留まっているのではないだろうか。本来ペダゴジカル・ドキュメンテーションとは、子ども・保育者・保護者・社会との対話の中心に位置し、子どもがどのように世界と出会い、考え学んでいくのか、熟考し、対話によるコミュニティ形成を支えるものとする。本自主シンポでは、保育における「ペダゴジカル・ドキュメンテーション」の本質をあらためて問い直し考察を試みる。

（植村朋弘）

ペダゴジーを起点とする問い

ペダゴジカル・ドキュメンテーションとはなにか？本研究チームでは、保育の場に聴き入り、レッジョ・エミリアとの対話を重ね、様々な文献等から、その意味合いを探ってきた。ペダゴジー pedagogy：英語で教育学を表す言葉の語源は、ギリシャ語のパイダゴーゴスに由来し、子どもに付き添う者の意味である。教育哲学者の林竹二は、古代アテネのパイダゴーゴスにふれ、教育・教師の根本的な任務を「絶えず子どものそばについていてやること、絶えず子どもたちを見守っていて、必要なとき、手を差ししのべてやること」だと説く（林，1981）。ペダゴジーには、ケア的に子どもに関わる行為が含意されている。しからば、ペダゴジカル・ドキュメンテーションとは、子どもの行く先々に共にあるまなざしの記録であり、その来し方、いま・ここ、さらなる先を探る道しるべと言えよう。ペダゴジカル（ケア的）であることは、誰もがその状況に接して関係性をもつ契機となり、子どもと共にあるコミュニティの活性化につながる可能性がひらかれる。このようなドキュメンテーションをはじめ、学びなどの生成過程や実践を可視化し共有することを、レッジョでは「壁が語る」と言うことがある。「子どもの 100 の言葉」を支える環境（壁面）そのものに、語り（言語／表現）の要素、すなわち活動の道しるべや思考の拠り所＝ペダゴジカルな視点が埋め込まれているのである。

ここで、美術教育の立場から私たちの日々の保育や教育の壁面（環境）に目を向けよう。季節ごと、行事ごとに工夫された造形要素（時に固定観念）が教室等の壁面を彩る

が、それは本当に子どもが欲し、必要とするものだろうか。また、ペダゴジー本来の意味に即して、価値あるものになっているだろうか。あらためてペダゴジカル・ドキュメンテーションの真意を問う機会に、日々の暮らしや学びの場のあり方を再考したい。

(郡司明子)

ペダゴジカル・ドキュメンテーションの多様性と対話に
 に向けた保育者の主体的な関わり

2023年末、本研究グループはレッジョ・エミリアのローリス・マラグッツィ国際センター内にあるドキュメンテーションと教育研究センターにおいて、古くは1972年のチェルヴィ乳児保育所(Asilo Nido G. Cervi)のドキュメンテーションから2000年代以降にまとめられた子どもたちの描画に関するドキュメンテーション(IL PIACERE DI DISEGNARE, I pensieri visive dei bambini)まで、レッジョの教師たちが、どのようにドキュメンテーションを作成してきたかについて資料収集とヒアリングを行なった。

調査から浮かび上がったものは、レジヨのドキュメンテーションの記録と表現の形式には多様な試行錯誤の歴史があり、また今日も様々な形のドキュメンテーションを使い分けているという実態である。例えば、クラスの教師間で日々の確認に用いるドキュメンテーションと、ペダゴジスタを交えた月毎の振り返りに用いるドキュメンテーションは、その意図や記録者により形式が異なる。海外の研究者を含む外部の人間が目にする展覧会や書籍に見られるドキュメンテーションも、前述の資料と違ったねらいと形式をもっている。この事実は、本研究グループが翻訳チームとして関わった『レジヨ・エミリアのアートと創造性：乳幼児教育におけるアトリエの役割と潜在性』（仮）の中にも示されている。

この調査から導き出される要点とは、ペダゴジカル・ドキュメンテーションが手本ありきの保育記録ではなく、ドキュメンテーションを基に、誰と、どのような対話を作りだそうか、という問いをもって取り組むことにある(図1)。またドキュメンテーションに込められる対話へのねらいと願いには、保育者自身の興味関心が反映されることが望まれる。なぜならペダゴジカル・ドキュメンテーションは記録者独自の視点や興味関心が反映することで多様性を持ち、省察と対話のきっかけとして機能するからである。保育者が自身の興味関心と結びついたペダゴジカル・ドク



図 1. 保育者独自の視点や興味関心が反映されたドキュメンテーション

ュメンテーションの表現と伝達の形を模索するには、芸術的言語の活用を含む、多様な記録と対話のあり方を保育者自身が楽しめる環境が求められる。(藤田寿伸)

ドキュメンテーションの取り組み・活用から見てきた保育の変容プロセス

本園は、2013 年秋、レッジョ・エミリア市の幼児教育視察研修に参加し、子どもの捉え方、保育実践とドキュメンテーションに大きな衝撃を受け、その後、子ども一人ひとりを理解したいとの思いが深まり、レッジョ・エミリアの乳幼児教育に学び、園全体でドキュメンテーションに取り組むようになった。本園のドキュメンテーションは、子ども個人の学びに焦点をあてたポートフォリオシートとしてのドキュメンテーション(園児 1 人につき年間 2 回作成)と、クラス全体の学びに焦点をあてた日々のドキュメンテーション(クラスごとに不定期作成)の 2 つの形式を基本としている。

当初は、保育者が日々の保育の内容を保護者に伝えることや、日々の保育を振り返ることに重点を置くことが多く、保育者それぞれの取り組み・保育の質の向上を目指すものとして実施していたが、約 10 年間ドキュメンテーションを作成し続け、試行錯誤しながら保育実践を積み重ねていくと、様々な広がりや深まり、関係性が生まれてきている。ドキュメンテーションの形式においても、実態や状況に応じて、多様なスタイルを生み出すようになってきている。また、子どもも保育者も日々の生活においてワクワクすることが増え、「いいね。今が大切。」と思うようになり、保育者自身が楽しみながら保育をデザインしよう、実践しようとするようになり、保育者同士の関係性も変わりつつある(写真 1)。子どもと子ども、子どもと保育者、子どもと保護者、保育者と保護者、保育者同士など、様々な関係性の中で、対話が生まれドキュメンテーションを中心にコミュニティが形成されつつある。今では、本園の保育観や保育をつくっていく上で、ドキュメンテーションは欠かすことのできないものになってきている。



写真 1. 作成したドキュメンテーションをもとに子どもたちと共に振り返る

そこで、本シンポジウムでは、ドキュメンテーションの取り組みと活用により表出された「保育活動の変容」「保育者の変容」「園としての保育観の変容」「今後の課題」について考察することを試み、ペダゴジカル・ドキュメンテーションとは何か、その本質を探っていきたい。

(伊藤美帆)

ツール開発と使用からペダゴジカル・ドキュメンテーションの意味を考える

プロジェクトの学びを支えるためのドキュメンテーション作成ツールとして開発中の EasySnap と EasySnap

Archiver (以後 ES と ESA と記す) をもとに「ペダゴジカル・ドキュメンテーションとはなにか?」について考察する。ES はスマートフォン (iPhone) 上を、ESA は PC (Mac) やタブレット (iPad) 上を実装するアプリケーションである(図 2)。ES は携帯しながら活動を記録するツールで、録画・写真・録音・文章・キーワード入力が可能である。記録した各種データは ESA に転送される。ESA は、転送されたデータによるドキュメンテーションの作成と保存が可能である。過去に作成したドキュメンテーションをキーワード検索により簡易に振り返り、学びの解釈を深めていく。ツールはデザイナーの活動観察と保育者の要望をもとに機能が検討され協働で開発された。



図 2. ドキュメンテーション作成アプリ ES と ESA

ツール機能のしくみと保育者の使い方の展開プロセスから、ペダゴジカル・ドキュメンテーションの意味を見出すことを試みる。使用開始当初の保育者は、限定した機能の使用に留まるが、徐々に機能を加えることを試み、それぞれに見出される観察内容の特性を自ら発見していく。活動内容や状況に応じた機能選択に慣れることで、独自の使い方と保育の見方を編み出していく。ES と ESA の機能は、保育者が観察できなかったことを新たにできるように導き、活動を捉える観察力や子どもたちの可能性をもたらした。たとえば保育者はエピソードについて、きっかけから繋がりまで時間の流れを細やかに見つけ、時には時間(分・時・日・月)の範囲を広げた視点で捉えていく。生き生きとした子どもたちの関係性や環境への関わりから、子どもが見ている世界に気づかされ対話が生まれ、子どもたちの声に聴き入る意識を深めていく。今まで気づかなかった些細な行為や表現にあるその子にとっての学びの意味を感じ取り、観察への精細さを高めていく。そしてそこから保育者同士の対話と学び合いが生まれていく。ツールを使い慣れることと並行してドキュメンテーションの作成から日々の活動を観る多様な視点を習得し、学びの面白さを発見する。新たな保育観へと自らを導き、保育の学びの深さと広がりを実感し探究心が芽生えていく。ツールは可能性を引き出すものであり、使うことが目的になってはならない。使用する前提には常に「子どもたちの学びとは何か」というペダゴジカルな眼差しと問いをもつことが不可欠である。

(植村朋弘)

まとめ

本自主シンポでは、ペダゴジカルの意味をあらためて考察し、ドキュメンテーションが単なる記録ではなく、レッジョ・エミリアの幼児教育から端を発するドキュメンテーションの基本的な考えと歴史を鑑みた。本来の意味に立ち返り、日本の保育実践の中からペダゴジカル・ドキュメンテーションのあるべきかたちへの議論を重ね続けていく必要がある。

(植村朋弘)

保育的事実の構築

企画・進行 本 山 方 子 (白梅学園大学)
 話題提供 西 井 宏 之 (白梅学園大学附属白梅幼稚園)
 向 山 陽 子 (道灌山学園保育福祉専門学校)
 松 原 未 季 (大阪信愛学院大学)
 指定討論 菅 野 幸 恵 (青山学院大学)

企画趣旨

園の実践で生じたある事象は、なぜ「保育」の「事実」として語られ記されるのだろうか。何をもって自らあるいは他者の経験を「保育」と捉え、保育の場で起きたことを「事実」として了解するのだろうか。本シンポジウムでは、「保育的事実」について、ある事象を「保育としての事実」と捕捉する用語として、その構築のありようを議論したい。

「保育的事実の構築」という標題は、Bruno Latour に触発されてはいる。Latour (1986/2021) は、科学的事実は、社会的に構築されるだけでなく、構築の過程では言明の事実性は揺れ動いているものの、ひとたび言明が安定化すると、事実生成の痕跡は透明化され、事実は初めから存在し、発見されるのを待っていたかのようなものとなると述べる。保育の営みは科学のラボと異なっており、事実が社会的に構築されるとしても、その同定の異同や再帰性は異なることである。ここでは、意味というものは解釈戦略を共有する人々からなる解釈共同体の属性であるとする、Fish (1980/1992) の論を前提として、以下の3点に着目したい。

第一に、保育的事実の文脈性である。そもそも文脈性自体が、実践者なのか、研究者なのか、その事実を語る主体によって異なりうる。

第二に、保育的事実の価値である。これには「事実」であることの価値や、「事実」を抽出、同定することに随伴する価値の期待が含まれる。

第三に、保育的事実の変容性である。「事実」は固着的なのか、それとも時代や社会、主体の省察によって、変化しうるものなのか。

本シンポジウムでは、実践研究、歴史研究、フィールド研究に携わる3名に、保育的事実はいかに構築されるか、話題提供をいただき、議論を深めたい。

「事実」と省察の相互関係

西井宏之

約5ヶ月をかけた「20人が乗れる機関車」の制作場面における子どもたちの姿を「事実」とするならば、「事実」はどのように構築されたのだろうか。本発表では、保育における「事実」の構築を省察との関係で論じていく。

選択による事実の構築 保育者にとって省察することの重要性は自明ではあるが、全ての事象を対象とすることは不可能である。では、保育者は何をどのように選択しているのだろうか。ハンソン(1982)は、観察とは観察者の知識や理論に依るものであり、偏見なく純粋に見ることはあり得ないとする。それを踏まえると、省察は保育者の「前提」を基に選択されていることを意味する。つまり、A児の言葉は「A児の遊びを豊かにしたい」という保育者の期待や予測といった「前提」によって選択されたことになるだろう。

意味の付与による事実の生成 制作初期、協同的な取り組みとなるよう保育者がアイデアを提案するが、子どもたちは相談も程々に取り組み始める。大型の機関車というテーマへの興味から10人ほどが集まり、仲間同士で相談し、即興的に制作する。取り組みの姿は保育者の予想を超えるものであり、「協同性の高まり」であると子どもの経験を評価し、保育者が見守ることで子どもたちの意欲を促進するだろうと意味を付与している。

意味生成とは、「経験への理解や解釈」である(メジロー, 2012)。つまり、省察において半ば暗黙的に選択された「出来事」に意味を付与する行為自体が、「出来事」を理解し、解釈することに繋がっていく。ここでは、「協同性の高まり」と子どもの経験に意味を付与することで、「事実」としての出来事を強化していった。

事実の変容 しかし、構築された「事実」は揺らぐこともある。客車の制作場面で、子どもが段ボールを加工し、仲間と談笑しながら取り組み、ガムテープを貼り続けている。頑丈にすることが目的のようだが、その様子が数日続いていく。この状況について待つべきなのか、停滞なのか、意味が付与できない。それは、以前見守ることで気づきが促される状態として生成された「事実」の揺らぎでもあった。

ここでの「事実」の変容は二つある。一つは、批判的に省察することによる変容である。保育者にとっての予想外の出来事により、「見守る」ことへの批判が立ち上がり、子どもの気づきを促すためには下支えが求められるという新たな意味が付与される。二つには、時間経過による新たな意味の生成である。実践時は、ガムテープを貼り続ける行為を遊びの停滞と捉えていた。しかし、時間が経過した後の省察では、子どもなりの問題解決であったのではないかと捉え直している。実践から時間的な距離が生まれて、異なる視点で捉えることを可能にした。機関車制作を対象にした保育者の「事実」は、省察により強化され、また変容する相互関係にあると言える。

保育とは 最後に、機関車制作を「保育」と同定したのは、蓄積した価値観によってである。価値は所属するコミュニティに依存する。コミュニティ内における議論や対話により作られた価値を我がものとすることで、機関車制作に価値を見出した。しかし、その価値も揺らぎうる。なぜなら、保育ではない事象に出合った時に、なぜ「保育」と同定したのか省察を喚起され、暗黙的であった「前提」が顕在化する。何をもって「保育」とするかは、蓄積された価値の照合によるものであり、多くは無自覚的である。省察によって価値が可視化されれば、その価値は改変可能性を有し、つまり「事実」の再構築の可能性を孕むと考えられる。

歴史研究における「保育的事実」 向山陽子

歴史研究では、制度・政策・行政に関しては、公文書を、思想・人物・運動に関しては、著作、著述、講演記録、証言などを、また、保育内容・方法に関しては、幼稚園規則や要項などを、信頼性や正確性を持つ史料 (source) として、事実 (evidence) を構築してきた。一方、実践に関しては、保育誌記録、保育研究雑誌などに掲載された実践記録、参観記録、証言などを史料とする。これらの記録は、時の隔たりを得て、Latour が言う、「事実生成の痕跡は透明化され、事実は初めから存在し、発見されるのを待っていたかのような」、観察された事実 (fact) として、背景と文脈の中で、事実 (evidence) へと構築されていく。

実践者は、乳幼児たちとの、常に生起し変容を続ける混沌の中から、一筋の事象を取り出し、明日の出会いに向けて、省察しつつ、「保育的事実」を構築していく。新旧を問わず、事実の構築過程にある、揺れ動く実践記録に出会いたいものである。

研究者によって生成される、誤った「保育的事実」 歴史研究は、史料との出会いに尽きる。坂内ミツ『子供の遊ばせ方』は、管見の限り、東京女子高等師範学校附属幼稚園在職中に執筆した教文書院版 (1924)、退職後に訂正増補した教文書院版 (1929)、昭和 8 年度文部省推薦図書に指定された吉岡書房版 (1933)、厚生閣書店版 (1935) と、関東大震災直後から倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』(1934) を跨ぐ 10 年余に亘って再版されている。後年の版を初版と誤って引用した論文によって、著者の変化 (「遊ばせ方」から「導き方」へ) や、背景の「保育的事実」が見えなくなった例もある。自戒を込めながら修復していきたい。

時代の価値観によるバイアスは超えられるか 1907 年に作成された、女子高等師範学校附属幼稚園内規則、第 5 章 幼児管理上心得は、「第 2 条 一、遊園ニ在リテハナルヘク幼児ヲシテ自由ニ遊嬉ヲセシメ遊嬉ヲ好マサルモノハ之ヲ誘導補助スヘシ (略)」としながらも、「第 3 条 保育室ノ出入ニ就キテハ 一、出入共ニ二列トナシ姿勢ヲ正シ歩調ヲ整ヘテ行進セシムルヘシ 二、(略) 三、遊園ニ出ツル時ハ其組所定ノ場所ニ至リタル後解散スヘシ 四、室内ニ入ル時ハ其組所定ノ場所ニ並ハシメ然ル後列を整ヘテ入ルヘシ」とする。(1912 年、第 3 条が削除される。)

「兵隊さん」が日常に居た時代の、また、小学校的な規律を基とした当時の幼稚園の実情であると理解はする。が、遊園での自由遊びを奨励しながら、保育室の出入りと移動の際の、姿勢を正し歩調を整へた行進に対し、保姆達に異論はなかったのか、分室・本園に共通した細則かなどの疑問が残る。今後の課題とし、事実の構築に繋げていきたい。

史料の解説には、その時代の価値観を生きた者たちの保育観が関わる。歴史研究は、「保育的事実」の背景にある、男性>女性、帝国大学>高等師範学校>師範学校、教授>訓導>保姆、官>民間など、時代の価値観によるバイアスを超えられるだろうか。

研究者としてのフィールド観察からの保育的事実の構築——「喧嘩するけど仲良し」関係から 松原未季

本発表では、研究者としてのフィールド観察の視座から、研究者にとっての「保育の事実」がいかに構築されるのかということについて検討を行いたい。

対人葛藤や「喧嘩するけど仲良し」関係を築く子どもへの

着目 発表者は、幼稚園で子どもが喧嘩やいざこざ等の対人葛藤場面で当事者として交渉したり、非当事者として介入したりする場面を切り口として、長期的にフィールド観察を行ってきた。フィールド観察時には、対人葛藤を頻繁に起こす園児や、他児のいざこざに積極的に介入する園児など数名を対象児として選定して参観を行った。

本発表では、他児と「喧嘩するけど仲良し」関係を長期的に築いたチヅル (仮名) の対人葛藤場面に焦点を当て、幼稚園 3 年間の縦断的観察と保育者へのインタビューによるチヅルの「個人誌」の分析に基づく研究を取り上げた。チヅルはユリと、一緒に過ごしたり遊んだりしているかと思えば喧嘩をし、喧嘩をすればすぐに関係修復するという「喧嘩するけど仲良し」関係を結んでいた。

研究者と現場での子どもの捉えの齟齬 発表者は、調査協力クラスの保育や、対象児の対人葛藤場面での成長やその背景をより深く理解するために、担任保育者にインタビューを行っていた。インタビューを行う中で、対人葛藤場面における子どもの発達や、対象児の捉えに対してより理解を深められる一方で、研究者である自分と現場の保育者との間に齟齬を感じるがあった。本発表では、研究者と現場の保育者との間には、子どもの発達や対象児への見方や捉えに齟齬が生じるが、フィールド観察を行う研究者としての立場から、保育的事実はいかに構築されるのかという問題に迫りたい。

二人の関係性について、担任保育者は「チヅルちゃんとユリちゃんとはとにかく寄ってはいさかいを起こす。何で二人はあんなに喧嘩するのに仲良くするのだろうか。(年長児になると) 遊びの中で意見と意見が対立するようないざこざはあるけれど、二人は違う。ユリちゃんがチヅルちゃんに一方的に同じようなことを繰り返すことが多かったので、チヅルちゃんはどうしてユリちゃんと…と思うことはある」と語っており、二人のアンビバレントな関係性に違和感を覚えていた。

研究者としてフィールド観察をする立場である発表者は、調査を開始して「喧嘩するけど仲良し」関係を結ぶ二人と出会った当初から、この二人のマイノリティな関係性には、子どもの発達の何かを見出せる可能性が秘められていると感じ、対象児として選定し、二人の関係性や対人葛藤を長期的に追った。一方、担任として日々二人と向き合う保育者にとって、この二人の関係性は、遊びの中で意見と意見がぶつかったり、互恵的な関係性を求めあったりするようになる幼児期後期の子どもの姿や発達とは乖離しており、二人は対人葛藤からの成長を研究として描くことには適していない面があると捉えられていた。

長期的観察から立ち現れた「保育の事実」 だが、二人の関係性や対人葛藤を切り口とした研究者として縦断的な観察やインタビューを行い、調査後に、再度担任保育者と記録と向き合い、分析する中で、幼稚園 3 年間という長期的なスパンで捉えると、チヅルは園でユリという社会的環境と出会うことで、対人葛藤の当事者あるいは非当事者としての他児との関係調整能力を高め、二人の関係性は、園での身の置き所のなさの解消を試みる生存戦略であったという研究としての保育的事実が立ち現れてきたと示唆される。

※いずれの話題提供も協力者や対象を侵襲せず、倫理的配慮に基づき実施された研究に基づいている。

園内研修とマネジメントで保育現場はどう変わるか？

企画主旨・司会 鈴木正敏 (兵庫教育大学)

登壇者 伊藤奈央 (認定こども園高槻双葉幼稚園)

指定討論 小山 颯 (関西学院短期大学)

登壇者 志方智恵子 (認定こども園七松幼稚園)

登壇者 阿部能光 (認定こども園いぶき幼稚園)

【企画趣旨】(鈴木)

保育現場では、子どもたちの主体性を伸ばすための実践をしていきたいという願いが高まっている。園のあり方を変え、保育者の意識を変えることで、自ら活動する子どもたちを増やしていくことが望まれている。中教審(2021)が目指す「令和の日本型学校教育」の構築においては、幼児期から学校教育へ一貫して「主体的・対話的で深い学び」を実現するように求めている。それは答申が指摘するように『「正解(知識)の暗記」の比重が大きくなり、『自ら課題を見つけ、それを解決する力』を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分なされていないのではないか』ということや、『みんなで同じことを、同じように』を過度に要求する面が見られ、学校生活においても『同調圧力』を感じる子供が増えていった』という懸念から『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくこと』を目指している。

しかし、ここで語られる「主体的」「主体性」や、「協働する」といった言葉は、「教える」「指導する」という概念に比べて把握しにくく、ややもすると迷いを生じがちな理念をはらんでいる。とりわけ大規模な私立幼稚園のモデルとしては、一斉指導を行なうことで、質の担保をし、行事のできばえによる保護者への訴求力を高めてきた経緯がある。この形の保育は、指導技術の伝達によって保たれてきたのであるが、子どもの理解に基づいて保育を考えたり、主体性の発揮を実践の中で実現しようとしたりするには、保育者一人一人の保育観の転換と深い省察が必要であると考えられる。

そのような保育を可能にするには、保育者の資質を向上させ、保育の質を高めることが必要である。保育の質の改善には、園内研修が効果的であることが言われている(例えば OECD、2015)。研修を通して、個々の保育者の意識が高まり、環境構成や子どもたちとの相互作用が変化し、ねらいに沿った保育が行われやすくなる。それが園全体としての保育の方向性を形づくり、保育現場が変わっていくのである。そのような変化をもたらす研修を進めていくためには、園全体のマネジメントがうまく機能する必要がある。分散型のリーダーシップのもと、トップリーダーとミドルリーダー、そして一人一人の保育者がうまくかみ合って、組織として動き出すことで、現場が生き生きと変わっていくのである。

本シンポジウムでは、改革を進めてきた3つの園からご提案をいただき、園の変革とその経緯、リーダーとしての思いやミドルリーダーとしての役割などを語っていただく。まず、認定こども園七松幼稚園の志方先生から

は、幼稚園から認定こども園への移行を経験されながら、新たな園長のもとで、教職員とともに子どもの興味関心に寄り添った保育へ変えていった経緯をお話いただく。認定こども園高槻双葉幼稚園の伊藤先生からは、地域の団体が主催する研究プロジェクトに参加する中で、保育環境の見直しを積極的に行ったり、子どもたちとの対話をもとにしたプロジェクト型保育への転換を図ったりしたことについて述べていただく。そして、認定こども園いぶき幼稚園の阿部先生からは、子ども主体の保育へ移行する上で、いかに組織づくりとマネジメントが重要であるかについて論じていただく。最後に関西学院短期大学の小山先生から指定討論をいただき、子ども中心の保育へ転換し、園を変えようとする際の課題やその乗り越え方について議論していきたい。

【保育者の意識改革】(志方)

兵庫県尼崎市にある在園児約350人、常勤・非常勤合わせて約60人の本園が、平成25年度から令和6年度、園運営を移行する中での変遷について、主任として、認定こども園に移行してからは副園長として取り組んだことを紹介する。

平成25年度に新園長が就任した際は、教職員約20人の園であった。それから、平成27年度に園舎建て替えに伴い行事の変更、平成28年度に幼保連携型認定こども園に移行という大きな変遷があった。その環境の下、一斉保育から子どもの興味関心に沿ったプロジェクト型保育に移行する中で、保育者は心の葛藤や悩みを抱えることとなった。それを改善するために他園への見学、外部の講師の先生を招いた研修会や保育の振り返りをできる限り実施した。その結果、保育者は試行錯誤を繰り返しながらであるが、保育に対する意識が変化していった。

また、保育をするにあたって、園の基本理念が定まっていなかったことが課題の一つにあった。そこで、平成29年に学園の基本理念を作成する研修会を、ミドルリーダー8名が集まり数回行った。今までの園、これから目指す学園の方向性、認定こども園として地域でどのように関わっていくか等、何度も話し合いを重ねる中で、皆が意見を言い合える関係性ができたと考えた。ようやくできた基本理念を他の教職員に伝達し、その伝達の際に意見を出し合うという関係性をこの頃から築くことができたようになった。

基本理念をふまえて、ミドルリーダーが全体的な計画、年齢ごとのカリキュラムの作成を行い、各クラスの保育が少し落ち着いた。ところが、令和2年からコロナウィルスが感染拡大し、コロナ渦で保育をすることとなった。園が休園になっても、子ども・保護者と園の関係

性が切れ目のないように考えた選択が、ICT を活用することであった。保育者が意見を出し合うという職場風土ができつつある状態であったので、今までの経験をふまえて、基本的には歩みを止めず、一人一人の保育者が自分で考え、できることからしていくというスタンスで取り組むことができた。ICT を活用するための移行時期には、一時的に業務量がふえることもあり、仕事が進まず、時間ばかりがかかって、「時間がかかる」「手書きの方が分かりやすいのでは」という意見もあったが、活用できるようになると、業務が改善され、時間短縮につながった。また、ICT 機器の使い方については、ミドルリーダーが中心になり保育者同士が教え合う姿をよく見るようになり、情報共有が行えるようになった。

トップダウンの手法をしていた園が、分散型リーダーシップに移行していく過程の中で、ミドルリーダー育成の難しさ、多人数の教職員の情報共有の方法、ミドルリーダーが中心となり保育を進めていく園運営について再度、考えていきたい。

【保育を変えてきた 10 年間で思うこと】(伊藤)

本園では、約 10 年をかけて「保育環境の見直し」と「保育内容 (子ども主体の保育)・カリキュラム・行事の取り組み方の見直し」に取り組んできた。

保育を見直してきた期間の中で、(一社)大阪府私立幼稚園連盟教育研究所で行われた、研究プロジェクトを通じて、保育環境評価スケール (ECERS) を知り、自園の保育環境を見直した。その結果、コーナーで遊ぶ環境を作ったことで、遊びが継続できるようになり、子どもの遊び方が変わった。子どものしたい遊びが表現され、クラスの個性が感じられる環境構成ができるようになってきたと成果を感じている。

保育の環境が変わると、「子ども主体の保育」について考えることができるようになった。継続した遊びの時間を確保するためにカリキュラムの見直しを行い、一斉保育を中心として取り組んでいた活動のあり方を考え直した。その過程で、活動内容をどうしていくか等を考え、それに対する振り返りが中心であった園内会議の在り方も再検討した。見直す中で新たに、「子どもが感じている面白さは何か」など、幼児理解の視点に立ち、同僚間で子どもの育ちやその意味、そして子どもの姿と保育者のねらいを合わせて考えた上で保育計画を考える月案会議や振り返りの形に変化した。

さらに、「子どもの主体性・協同性を育む」という研究プロジェクトで、「本シンポジウム企画者の鈴木氏に指導いただく機会に恵まれ、今ではほぼ全ての遊びや活動を子どもたちが考えて自分たちで話して進めていくまでに変化した。また、同時に遊びや生活の中に存在する学びや育ちを、保護者といかに共有するかについても考える中で、「遊びや生活の中で見えやすい言動や行動だけを焦点化するだけではなく、子どもの内的な心の移り変わりも含めて活動の過程を伝えること、「子ども同士の関係性の育ちを伝えること」などにも意識を向け、保育の可視化、共有についても進めてきた。

本シンポジウムでは、「保育環境の見直し」と「プロジェクト型保育の導入」の実践、そしてそれらの実践を支

える保育者が、どのように幼児理解等の保育者としての専門性を高めることができるかについても言及したい。

【子ども主体の保育を支える保育者を支えるチームのあり方とミドルリーダーの育成について】(阿部)

子どもの主体性を伸ばす保育を模索しながらも、組織体制が旧来からのトップ・ダウン一辺倒のままであるため、改革が上手く進められないという園からの相談をよく受ける。

昨年の当学会のメインテーマとして“Co-Agency (共主体)”が取り上げられたように、「保育者が子どもの主体性を伸ばす保育実践を考える」のであれば、併行して「トップリーダー層が保育者の主体性を伸ばすマネジメント実践を考える」ことが肝要となる。このような「子どもの育ちを支える保育者を支える組織づくりやマネジメント」の必要性については、2015 年 12 月の中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」等でも触れられている。

しかし実際には、保育内容や環境構成などの改革にのみ目が向きがちで、組織改革には目の向いていないケースが多い。

園内の教職員同士が連携・協働して、学び合い・支え合い・育ち合いながら保育の質を高めていくためには、トップ・マネジメントの一環として、園長が自園の理念や教育目標を語り、それが日々の保育実践とどう結びついているのかを説明し、保育者がその言葉に納得と共感を抱けるようにしていきたい。また、ミドルリーダー層が園内の様々なヒト・モノ・コトを「つなぐ役割」として機能し、園内の人間関係における潤滑剤になってもらいたい。そうして、その時々や場面に応じて、様々な立場の人がトップ・ダウンやボトム・アップなど様々な方向性でリーダーシップとマネジメント・スキルを発揮することにより、教職員集団がチームとして相乗効果を発揮できるようにしたい。

ここでは、どのようにすればこのようなことが成しうるのか。自園と私自身の実践事例を挙げながら、園が変わる際の要点について考えていきたい。

【倫理的配慮】

ここでは登壇者が自らの経験から論を展開するものであり、「日本保育学会倫理綱領」ならびに『保育学研究倫理ガイドブック2023』に基づき、子どもならびに保育者等関係者の基本的人権を尊重しながら討論を行うことを旨としている。

【参考文献】

- OECD 『Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care』 2015年
- 中央教育審議会 『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)』 2021年
- 中央教育審議会 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」 2015年

保育の場で後輩と共に働くことで見えてくること

企画・司会 岩田 恵子(玉川大学)

話題提供:阿部 仁美(上町しぜんの国保育園)

話題提供:石田 貴行(東一の江こども園)

話題提供:古尾谷 幸野(鳩の森愛の詩瀬谷保育園)

【企画趣旨】

保育者になったばかりの新人がどのように保育の場に参加していくかは、これまで多くの研究がなされてきた。しかし、保育の場で数年過ごし、後輩ができる頃の保育者については、ミドル・リーダーシップという言葉のもとで研究が始まったばかりのように捉えられる。また、このミドル・リーダーの研究では、この経験層の保育者が少ない現在の状況や、新人保育者、後輩保育者への助言指導の悩みがとりあげられることが多い。このような課題がある中で、実際に、日常の保育の中で、後輩と共に働き始めた当事者は、どのような思いで保育に臨んでいるのだろうか。この当事者の声から考えることは、保育の営み全体を考えていく上で重要な視点のひとつであると捉えられる。

そこで、今回の自主シンポジウムでは、後輩を迎える時期を過ぎし始めた実践者の保育への参加のありようについて、当事者が実践を語りあうことから考えたい。後輩を迎えた保育者は、それぞれの保育の場でどのように日々保育を行なっているのだろうか。子どもたちと、後輩の保育者と、どのように共に過ごしているのかについてのエピソードを語ること、そして、その語りから自分の保育について気づいたこと、自分自身の新人時代のエピソードから振り返ることなど、具体的な当事者の思いを語り合う機会から、共に働く保育の営みについて考えていきたい。

【倫理的配慮】

本シンポジウムにおいて発表するエピソードは、各実践者本人の当事者研究である。保育の日常についてお互い語り合うプロセスにおいては、「保育学研究倫理ガイドブック2023」に則り、個人情報の取り扱い等に十分に配慮した。また、今回、発表するに際しては、各人の所属する園の責任者、および関係する保育者に、該当するエピソードを発表することに関する許可を得た。

【エピソード1】言えることの安心感から後輩と“話すこと”を見直す(古尾谷幸野)

今年度で勤務6年目。4、5年目は副主任保育士として現場のマネジメントをする側になった。今年度は管理職と4歳児クラスのクラスリーダーを兼任し、1年目の職員とペアを組みながら子どもたちと過ごしている。

鳩の森愛の詩瀬谷保育園では、年間で園長と職員が1対1で話す場が設けられており、11月に園長による職員面談が行われた。そこで1年目の職員が「日々の保

育でバトンタッチが悔しい時がある」ということを話した。保育の中で子どもとやりとりをしながら、お互いに煮詰まる瞬間がある。その際に対応する保育者が代わることで切り替えるタイミングが生まれることもあり、それをバトンタッチと呼んでいる。いつもお互いに様子を見ながら「代わろうか?」と声をかけていた。しかし「代わろうか?」という相手に選択肢が少ない表現で、判断をゆだねていたつもりだったのかもしれない。逆に後輩から「代わりましょうか?」は言いづらいことだ。結果に関係なく、子どもとのやりとりをいろいろと試してみることが保育者自身の手応えにつながる。「これでどうかな?」を重ねながら後輩(保育者)がその手応えを味わう時間。そのプロセスの重要性に気づかされたと共に、園長という第三者に後輩が話せたことがこの機会に繋がったと感じた。

その後いつもの「今、ここにいるね」など保育内での“声掛け”だけでなく腰を下ろして“話す”時間を意識的に設けてみるようにした。子どもたちの様子を見ながらではありつつも、今日の出来事や明日の見通しを交えながら語り合うことで「ちょこっと話せる時間、なんだかほっこりしました」という後輩の言葉が届いた。忙しい毎日の中で連携して動いていく保育者同士が話すということ。「本当はこうなんだ」を言える誰かがいて、言える機会があること。そこから二者、三者と繋がっていくことで、より後輩も自分らしさを発揮しながら保育に携わっていけるのだと考える。

【エピソード2】互いに自分らしくいられるということ(阿部仁美)

上町しぜんの国保育園は0-5歳児までの異年齢保育をしている。家のようなユニットと呼ばれるクラスがあり、そこを拠点として子どもも大人も園内外様々な場所に自由に出掛けて暮らしている。

遊びが自然と起きてくるようになった夏過ぎの頃。私はテラスで子どもたちと水遊び、部屋では1年目の保育者Hちゃんと非常勤さんがそれぞれごっこ遊びをして盛り上がっていた。そのなかで2年目の保育者Yちゃんだけがふわふわと所在がないように見え、私は気になった。すぐに声はかけずに様子を気にしていると、しばらくしてYちゃんは段ボールを持ってきて制作を始める。何かを作っているのを見て集まってきた子どもともぐら叩きを作り、それが完成する。しかし、その後Yちゃんが休憩のために場を離れると、作ったもぐら叩きはあつという間に放られてしまっていた。

この時、私はYちゃんの子どもへの触れ方の薄さが気になり声を掛け、話し合いをすることにした。そこには私とYちゃんに加えて、主任とマネージャーの4人が集まった。話し合いの切り口は、Yちゃんが日々どんどころを見て、感じ、考えているのかを話題にあげることにした。

上町には決められた主活動がないことで、多くの遊びが同時多発的に湧き上がってくる。そのなかでYちゃんは、遊びの狭間にいて、どこにも入っていない子どもの姿が目に入り、その子どもの全てを拾おうとしているうちに所在が定まらないように見えていたと語ってくれた。

はじめ、「なぜ遊べないのか、もっと子どもの世界に入り込んで心を動かしてほしい」という私の思いを伝えようとした。しかし事前打ち合わせのなかで主任とマネージャーから、そもそも私たちはYちゃん自身の世界を見ようとしているのかという話になった。そこで話し合いの名前を「Yちゃんを知ろうの会」と題することにした。ただ一方向的に「指導」するのではなく、「Yちゃん」という人と向き合うことを入口にして、当たり前となっていた風景を問うてみようと考えたからである。

振り返ると私は、当時自分の感じることをどう伝えたらいいのかわからなかったように思う。それは今も大きくは変わらないのだが、Yちゃんと向き合うことで自分自身の保育を問い続けているように思う。

【エピソード3】面白がる姿が、後輩に伝染していく (石田 貴行)

○新人時代を振り返って

1、2年目は3歳児クラス、先輩保育者との2人担任だった。自分が「面白そう!」「楽しい!」と思ったことに、すぐに飛びついていった新人時代。

当時の忘れられないエピソードが、「ラーメン屋さんごっこ」である。遊びが始まった時に、ラーメン店を営んでいる保護者がいることを知り、「みんなで行ったら面白いじゃあ…?」という自身の思いが湧き出てきた。それに対して先輩は、“一緒にやってみよう!”と受け止め、挑戦する後押しをしてくれた。実際にクラスみんなでラーメン屋さんを訪れることができ、その後の遊びの発展にも繋がったことがあった。

このように子どもよりもまずは自分が楽しむ…という場面も多くあったように感じる。

しかし、“自分が楽しむ”“こうしたら面白そう!”という思いに対して、先輩達は「いいと思うよ」「じゃあ、やってみようか」などと肯定的に受け止め、“一緒に”面白がってくれた。その言葉一つひとつや関わりが、当時の自分にとって大きな力、安心となり、その時の経験がこれまでの自分の保育観の形成や、後輩保育者に対する関わりのヒントになっている。

○自分の姿が、後輩の“やってもいいんだ”に繋がる
＜絵の具遊び＞

5年目の年長担任のときのエピソードである。自園で

は年長組に進級すると、絵の具を各自所持するようになるが始業式初日から「絵の具やりたい!」という声があがった。例年だと、一斉活動のようにクラス全体で使い方を確認した後に遊び出すことが多いのだが、子どもの“やりたい!”の声や熱を、“今”形にしたいと思い、その場で絵の具遊びを一緒に楽しんだ。

このことを他クラスの保育者が見ていて、“やってもいいんだ”という肯定的な空気ができていった。目の前の子どもの“思い”を受け止める姿勢や、“面白い”と思うことに率先してチャレンジしていく姿が後輩に伝染していつているように感じた瞬間だった。

＜子どもVS大人のリレー対決＞

保育者になって7年目の年長組担任のときのエピソードである。運動会後にリレーがさらに盛り上がり、子どもたちから「子ども対大人の対決やりたい!」という声があがり、子どもと共にチラシを作り、その時間に参加できる職員を募ることにした。すると、さまざまな人が混ざり合い大盛り上げのリレーとなった。自分自身も本気で遊び、面白がり、そこに周囲の保育者も巻き込んでいくことで、その場の空気や“楽しい”という思いを共有することができ、子どもはもちろん、全力で夢中になる大人たちの姿が輝いていた。自分の面白がる姿が、周囲の大人に対しても影響を与えているようにも感じた場面だった。

【討論】(岩田恵子)

保育の場で「共に働く」という言葉から思い浮かべることはどのようなことだろうか。「共に」という言葉からは、つい同じ方向を見て、同じ価値観で保育に臨むことを思い浮かべがちであり、特に、新人としてその保育の場に入ってきた後輩には、同じ方向、すなわちその園での価値観、保育観を共にし、同じように保育をすることを身につけてほしいと望みがちかもしれない。

しかし、今回の3人のエピソードから見えてきたことは、保育の中では、子どもそれぞれが自分らしくいられることを目指すことと相似形で、大人もそれぞれ自分らしくいられるありようが見えてきたように捉えられる。すなわち、保育者自身も、それぞれが自分らしくいられるということの重要性が指摘される。

先輩、後輩という関係の中では、ちょっとした日常の会話で「わかりあえない」感じを生んでしまっていたり(エピソード1)、保育の中での遊びのありようが「ちょっと違う」感じを生んでしまったり(エピソード2)することもある。ところが、今回のエピソードの場合、その「わかりあえないさ」は、ほかの保育者も入る対話の中で、お互いのお互いらしさが見えてくるきっかけとなっていく。そして、そのプロセスで、大人も「自分らしく」いられる関係が新たにつくられてくるように捉えられる。また、その際の鍵となるのは、子どもと共に面白いことを探究していくこと(エピソード3)でもある。

この保育の日常の中で、互いに「わかりあえないさ」を抱えつつ、大人もそれぞれ自分らしくいられる「面白さ」を探究することについて、当日、さらに検討を行いたい。

遊びを通した NOS (Nature of Science) の学びを探る

— 保育環境におけるモノやコトとの関わりから —

企画主旨・司会 末松 加奈 (東京家政学院大学)
 話題提供者 小林 優子 (認定こども園 みつばキラリ園)
 小林 佳美 (川口短期大学)
 佐竹 智恵子 (認定こども園 七松幼稚園)
 指定討論者 松原 憲治 (国立教育政策研究所)
 瀧川 光治 (大阪総合保育大学)

【企画主旨】

末松 加奈 (東京家政学院大学)

近年、子どもの意思表示や参画に対する社会的意識が高まっている。その背景には、多様化する社会課題の解決や持続可能な社会の実現には、様々な問題に対し自らの意思を表明し、主体的に参画できる社会の担い手を育成することが必要だという認識がある。特に、持続可能な社会の実現に関しては、ESD (Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育) への関心が高まっており、保育に関しても理論と実践の両面で研究が進んでいる (亀山他, 2024; 木戸, 2023 等)。

科学教育の領域では、科学的リテラシー習得への社会的要請の中で、多様な科学の特徴や「科学をすること」の意味を理解する必要性が叫ばれている。そこには科学の内容的知識だけでなく、手続的知識や科学の認識論的知識を含む NOS (Nature of Science) の理解が重要な役割を果たしていると考えられている。特に、NOS を理解することは、様々な科学に関連した社会的問題を解決しようとする際の意味決定を助けるとされている。

幼児期の NOS の理解に関しては、遊びや生活を通した学びへの着目が強調されているものの、世界的に幼児期の NOS に関する研究が不足していることが指摘されている (Hansson *et al.*, 2021)。

そこで、本シンポジウムでは、NOS とは何か、科学・理科教育における位置付けを踏まえて共有したうえで、日本の幼児期の保育で求められてきたねらい・内容を NOS の視点で捉え直すことを試みる。さらに、幼児の探究的活動の事例を題材に、遊びの中で子どもが科学の営みや性質に、どのようにふれているのかを検討する。これら一連の発表を通して、子ども自身が思いや願いを持ち、それを発揮し、遊びを充実させていくような、従来の日本の保育実践を NOS の視点で新たに意味づけたい。

【NOS の意義と諸要素】

小林 優子 (認定こども園 みつばキラリ園)

科学的リテラシーの育成において重要となる概念の一つに NOS がある。NOS とは、「科学とは何か」「科学とはどのような営みか」といった科学の認識論的な性質を意味し、「科学の性質」や「科学の本質」と訳される。例えば、科学的知識は変化するという性質や、科学は社会や文化と相互に影響し合うといった性質などが含まれる。NOS を理解することは、科学に関連する社会問題に対する意思決定を助けるとされ、アメリカやイギリスをはじめとした諸外国の科学カリキュラム・スタンダードには、NOS が明記されている。

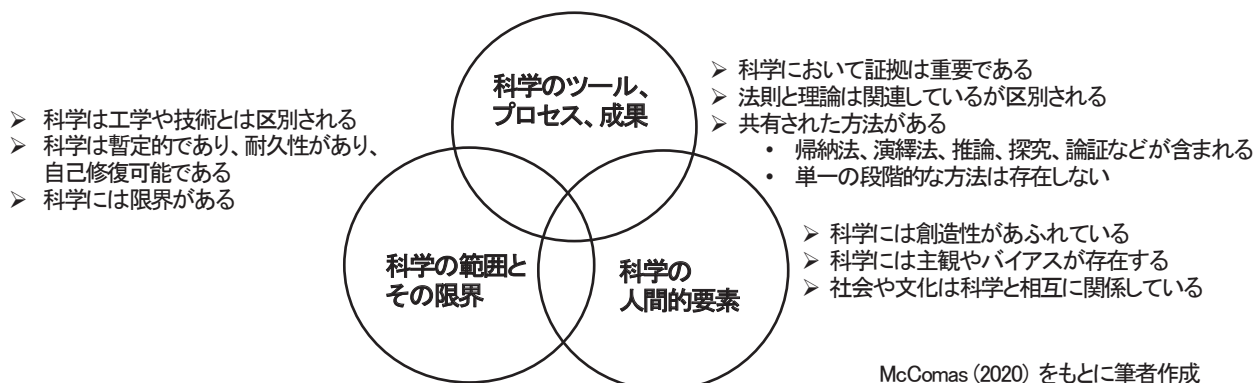
NOS は複数の性質から構成されるが、どのような性質を含むかについては、論者によって議論が分かれている (小林, 2023)。本研究では、幼児教育と小学校以降の教育の接続を視野に入れることを踏まえて、科学の性質のうち学校教育で扱うべき性質を構成要素とするコンセンサス・ビューの考え方に立脚し、なかでも複数の要素を網羅的に整理している McComas (2020) を参照する。

McComas (2020) は、9つの NOS の要素を大きく3つに分けており、図1のように整理している。従来の保育実践を NOS の視点で新たに意味づけるために、ここに示されている NOS の要素を幼児教育との関連で捉え直すことは有効であると考えられる。

【日本の幼児教育の文脈で NOS はどのように記述されるか】

小林 佳美 (川口短期大学)

McComas (2020) をはじめ、代表的な NOS のコンセンサス・ビューは、欧米の初等・中等教育段階で育てるべき科学的リテラシーを基礎に各要素の解釈が定義されてきた。日本の幼児期の教育における科学的実践や探究の実践が想定する姿と、理科・科学教育では、内容的知識だけでなく、科学的実践として期待する目標にも差異があることを踏



McComas (2020) をもとに筆者作成

図 1. McComas(2020)による NOS の整理

まえば、既存のNOSの諸要素を、日本の幼児教育の文脈に当てはめて考えることの是非や、適応範囲を検討することは、科学的リテラシー育成におけるカリキュラム構成を検討するうえでの課題の一つと言えるだろう。

例えば、科学の法則は観察可能な自然界の原理、パターンであり、理論はそれらを一般化した説明であるため、「法則と理論は関連しているが区別される」というNOSの要素がある。このことについてMcComas (2020)は、法則は発見されるが、理論は観察からの推測により発明されるものであり、一方が、もう一方になることはない述べている。NOSの代表的な論者の一人であるLedermanらは、理論から予測したことを観察データに照らし合わせて検証することで、理論の信頼性は評価されるが、このことを理解するために両者は区別されるべきであると指摘する (Lederman *et al.*, 2002)。

この側面から『幼稚園教育要領解説』を概観すると、幼児が「ボールを上投げて落ちてくる、何回投げても落ちてくる、力一杯投げても、大きさや重さを変えても落ちてくるのが分かってくる」という姿が記述されている。この場面に即して、「幼児期において、物事の法則性に気付くということは、科学的に正しい法則を発見することを求めることではない。その幼児なりに規則性を見いだそうとする態度を育てること」(文部科学省, 2018: 112)を求めている点で、法則性を発見しようとする心的態度を重視する日本の幼児教育の特性が象徴されている。一方、幼児の理論の生成・活用に関してはどのように記述されているのか、或いは、求められていないのだろうか。

このようにNOSの視点を用いて、多様な角度から日本の幼児期のカリキュラムを考察するために、本研究では、NOSの各要素について、先行研究を整理し、幼児期の文脈での解釈・抽出基準をゆるやかに策定する。そのうえで、『幼稚園教育要領解説』第2章の幼児期の教育の内容、内容の取扱いで示されている、子どもが自然の事物や現象、物の性質や数量にかかわる姿から、NOSの各要素に該当する記述の有無を分析し、記述があるとすれば、どのように述べられているのかを検討する。

【幼児の探究的活動のなかのNOSを考える】

佐竹 智恵子 (認定こども園 七松幼稚園)

子どもが主体的に遊びや活動を展開するなかでの、潜在的な学びを広く捉えることが求められる幼児教育においては、子どもが探究的に活動する姿のなかでNOSの要素を捉えることができるのではないだろうか。「科学には主観やバイアスが存在する」というNOS要素に関連して、5歳児のうどん作りの事例を紹介したい。

本園では保育室内に実験遊びコーナーをつくり、子どもたちや保育者が見つけた自然物を、分類したり、測ったり、加工したり、様々な方法で観察することのできるツールを配置している。子どもたちは、このコーナーで、遊びのなかで生まれた疑問を試してみる姿があった。そんなある日、保育者がコーナーに置いた麦の粒を、すり鉢とすりこぎで擦っていた一人が、出てきた物体に「この粉は何だ!」と興味をもったことから、学級全体で取り組むこととなる探

究的活動が始まった。

「この白い粉は小麦粉ではないかな?」という他児の言葉に触発されて、小麦粉に興味をもった子どもたちだったが、実は、話題の粉は大麦で、保育者は、子ども達自身で、その違いに気が付いて欲しいと考えた。そこで、関連する図鑑や自然シリーズの本をコーナーに置いたが、「小麦粉に違いない」という子ども達の信念は容易に変わらず、小麦粉で作れるものを考え始めた。給食の時間、「このうどんは、小麦でできてるんやで!」と言った一人の声から、クラスの意欲はうどん作りへと膨らみ、図鑑や家庭からの情報等をもとに、クラスで手順を考えて、うどんを作ってみる活動へとつながった。

しかし、使っている粉の正体は大麦。作って、食べてみて気付いたのは、自分たちの知っているうどんの匂いや感触とは違うということだった。結果として、思い描いていたうどんは完成しなかったが、子どもたちは「なぜ、うどんにならなかったのか」という新たな疑問をもち、自分たちの力で解決しようとする姿へとつながることになった。

その後、家から持ってきた小麦粉と自分達が擦って作った粉を比べ、色の違いに気付いたり、家庭で調べてきたうどん作りのレシピに書かれていた「打ち粉」の意味がわからず、保育者に「打ち粉ってなに?」とタブレット端末への入力を頼む幼児もいた。検索して、閲覧できたうどん作りの動画から「打ち粉」の意味を知り、クラス全員で手順を共有できるように紙に書いたり、役割分担を決めたりしながら、クラス全員でうどん作りの話し合いをすすめ、最終的にイメージするうどんが完成した。

本発表では、このような幼児の探究的活動の事例を紹介し、NOSの要素との関連の議論へとつなげたい。

【倫理的配慮】

日本保育学会の倫理綱領に準じ、保育事例の公表に際しては、対象園児の保護者に了承を得ることにより、個人情報保護及び意思を尊重することに努めた。

【主要文献】

- Hansson, L., Leden, L., & Thulin, S., 2021, Nature of science in early years science teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 795-807.
- 小林優子, 2023, NOSの構成要素に関する議論の展開—コンセンサス・ビューとFamily Resemblance Approachに着目して—. *教育方法学研究*, 19, 85-99.
- McComas M. F., 2020, *Principal Elements of Nature of Science: Informing Science Teaching while Dispelling the Myths*. McComas M., F. (Ed.) *The Nature of Science in Science Instruction: Rationales and Strategies*. Springer, 35-65.

【付記・謝辞】

本研究は、JSPS科研費 挑戦的研究(萌芽)「幼児期における科学的探究心の芽生えから小学校低学年期への接続に関する研究」(20K20854)、及び基盤研究(B)「NOSにより探究を深めるK-12科学カリキュラムの開発」(24K00472)の助成を受けました。

孫育ての現状と課題

—子育て知識・世代間ギャップ・孫育てイメージからの検討—

企画・話題提供：杉山佳菜子（愛知みずほ短期大学）

司会：谷口良美（愛知みずほ短期大学）

話題提供者：榊原尉津子（高田短期大学）

小川真由子（皇學館大学）

指定討論者：菱田博之（飯田短期大学）

企画趣旨

子育ての悩みについて、NHK 番組「すくすく子育て」に寄せられた子育ての疑問から分析したところ、現代の子育て世代が抱える悩みは一般的な悩みではなく、“この子の場合”という個別の相談事例が多かった（杉山他, 2020）。このことから、子育て世代は一般的な理論やインターネット等から多くの情報にアクセスできるものの、その中から自分に必要な情報を選択できていないことが示唆される。したがって、専門家に相談することよりも、じっくり相談に乗ってくれる身近な存在が必要であり、その役割として祖父母世代の活躍が期待できるのではないかと考えた。

祖父母の孫育ては生きがいや主観的幸福感を高めるという報告もあるが（杉井他, 1994 他）、孫育ては祖父母に疲労感を与え、距離を置いて温かく見守りたいといった姿勢も見られている。北村（2008）では若い孫と近居し、孫の子育てをより多く支えている若い祖母では、孫の子育て支援に必ずしも積極的ではなく、身体的疲労を感じている人が少なくないという結果がみられ、久保・田村（2011）でも祖母と孫との居住地に近いほうが祖母の QOL は高いが、孫への育児支援の負担も大きいという結果が得られている。

したがって、祖父母世代が地域子育て支援拠点のスタッフとなることは、子育て世代にとっても、祖父母世代にとってもメリットが大きいと考え、地域の孫育て ESP : Elderly Sitter Program の構想が浮かび上がった。

本シンポジウムでは、ESP を運営するにあたって明らかになった孫育ての現状と課題を「子育て知識」、「世代間ギャップ」、「孫育てイメージ」から検討し、ESP ならびに今後の地域子育て支援としての孫育ての在り方を検討する。

話題提供① 子育て知識

（皇學館大学 小川真由子）

孫育てや地域の子育て支援に祖父母世代が期待されている一方で、孫育てが祖父母に身体的疲労感を与えることや、抑うつ・不安など精神的負担など悪い影響（小野寺, 2004）も報告されている。その原因の一つとして、社会背景の変化や子育て環境の変化に伴う世代間ギャップが考えられる。そこで、祖父母世代、保育者、大学生の 3 群間を対象に、世代間ギャップが生じやすい育児に関する知識について調査した。調査内容は、曾山ら（2015）を参考にした育児に関する知識 18 項目 [母乳に関すること 5 項目、粉ミルクに関すること 3 項目、食事に関すること 4 項目、食事以外の子育てに関すること 6 項目] と、榊原ら（2020）を参考にした世代ギャップにあげられる傾向に多い 4 項目の合計 22 項目とした。

その結果、正答数の平均は祖父母世代が 11.0 ± 5.15 、大

学生 10.8 ± 3.88 、保育者 13.9 ± 5.60 で、祖父母世代と大学生に比べて保育者の正答数が多かった。正答率が 50% 以上であった項目数は、祖父母世代 10 項目、大学生 12 項目、保育士 17 項目であった。一方、誤答率が 50% 以上であった項目は祖父母世代 3 項目、大学生 3 項目、保育士 1 項目であった。また、わからないと答えた率が 30% 以上であった項目は、祖父母世代 9 項目、大学生 7 項目、保育士 7 項目であった。世代間で有意差が見られたのは 9 項目であったが、「赤ちゃんは大人より 1 枚多く着せたほうがよいと思う」「汗も予防にベビーパウダーを使用したほうがよいと思う」の 2 項目に関しては、大学生は祖父母世代、保育士に比べて正答数が少ない傾向にあった。しかし、杉山ら（2023）では大学生への調査で、保育士養成学生とそれ以外の学生との間に育児知識の差はなかったことが示されており、知識を学ぶ機会よりも知識を使う機会があるかどうかに影響される可能性が示唆された。

一方で、小川ら（2022）では、孫の有無が「抱き癖をつけることは良くないと思う」の項目に有意な関連性が見いだされたことも明らかとなり、対象者の背景を考慮したうえで必要な育児知識を伝えていく必要性が示された。

特に、離乳食を大人がかみ砕いて柔らかくしたものを与えることや、蜂蜜を与えること、ベビーパウダーの使用などに関しては、現在は推奨されていないことであり、正しい知識の定着が望まれる。また、世代間のギャップを生じやすい子育て知識に関しては、新しい情報を率先して入手することでアップデートしていく必要があり、世代間のトラブルなどを回避する手段の一つともなりうる機会を提供する必要があることが示唆された。

話題提供① 世代間ギャップ

（高田短期大学 榊原尉津子）

NHK 番組「すくすく子育て」で扱う内容には、世代間ギャップや子育てサポートに関する内容の放送回があった。2007～2017 年の放送のなかには、育児ギャップに関する質問が取り上げられており、母親からは、断乳児期、白湯を与えるタイミング、抱き癖、日光浴、うつぶせ寝などについての質問があった。いずれも祖父母との考え方の相違であった。祖父母世代が常識としておこなってきた育児が、医学の進歩と育児グッズが使いやすく便利に進化したことで、育児に対する考え方も変化してきたのである。子育てサポートについては、母親の多くは自身の父・母（57%）であり、頼りにしている人も自身の父母（50%）であった。母親は医学、保育の専門家よりも子育ての先輩であり、身近な存在である祖父母を頼りにしていることがわかった。

次に母親が妊娠した時に交付される母子健康手帳から世代間ギャップに関連する内容を調査した。調査した 1960

年代と 1990 年代の母子健康手帳を比較すると、1960 年代には理想とする結婚年齢、出産時期、家族計画の記載があった。しかし 1990 年代には全て削除されており、時代ともに医療の進歩、女性の社会進出など社会環境の変化により、世代間ギャップに繋がる結婚、育児に関する考え方に変化がみられた。

また、子育て支援に携わる母子保健推進員、保育士を対象に現場で見聞きした養育者（子育て世代）と祖父母との関係、相談事を調査し、祖父母が養育者に与える影響を探った。結果、母子保健推進員は「祖父母の子育ての経験を活かし、孫育てに関わってもらいたい」「今の子育てを理解し、一緒に孫育てをしてほしい」など、自身の孫だけでなく地域の子育て支援にも参加してもらいたい考えを持っていた。保育士は「祖父母は自分の経験を押し付けるのではなく、温かい目で見てあげてほしい」という見守りを望む回答と「昔の暮らしや知恵などの話、地域の語り継がれる文化などの話を伝えてほしい」「昔の遊び、歌を教えてあげてほしい」という回答もみられ、子育てや人生経験豊富な祖父母世代の力を必要としていることがわかった。

孫世代にあたる保育者養成校の学生を対象にした調査では、幼少期に遊んだ遊びについて調査した。伝承遊びを経験している学生が 8 割以上いることがわかった。また、その遊びを誰から教わったかについては、9 割以上の学生が「祖父母」と回答していた。学生からは「飽きずに遊べる遊びをたくさん知っていた」「お手玉はぬくもりを感じた」「保育園では教えてもらえない遊びを知っていて新鮮で楽しかった」という感想もあった。祖父母世代が子育てに参加することについては「核家族の家庭が増えているなかで、祖父母と関われることは子どものコミュニケーション力の発達に良い影響をあたえる」「子育ての相談役となり、地域の活性化に繋がる」「育児ストレス解消が虐待防止に繋がる」という現代の子育ての問題解決に繋がる意見もあった。

このように、世代間ギャップをなくすためには、経験豊富な祖父母世代に子育て支援を呼びかけることと、我々のような子育て支援者が子育ての現状や母親、父親の気持ちを代弁して祖父母に伝えることで、良好な関係が築かれ、子育てしやすい環境になっていくと考える。

話題提供③ 孫育てイメージ

(愛知みずほ短期大学 杉山佳菜子)

「孫は子よりもかわいい」や「孫の可愛いと向隅の痛いのではこらえられる」ということわざがあるが、本当に孫を無性にかわいいと思っているのだろうか。「孫」や「孫育て」についてどのように捉えているのかについて報告する。

祖父母世代の「孫育て」に関連する単語は、「後援者」「支援要請」「推す」「ママ」「子ども」が抽出された。また、共起ネットワークを作成すると、「子ども」「パパ」「ママ」と関連が示される。このような結果から、孫育ては祖父母世代が自身の子どもたちへの支援の一環として行っていること、子育て世代の考えを尊重し、サポート役という考えがあることが示唆される。

一方の子育て世代の「孫育て」に関連する単語は、「子育て」「祖父母」「困る」「育てる」「子」が抽出された。共起ネットワークを作成すると、「子育て」と結びついて「介入

されて困る」というイメージと「祖父母」と結びついており、子どもにとって両親からは違った「教育」「愛情」を得られるものだという 2 つのイメージを持っていた。なお、母親の子どもとの関係タイプによって違いがあるか検討した結果、「子どもと関わり上手で子どもに腹立つことも少ないタイプ」では、孫育てにポジティブな回答が多く、「関わり下手で腹立つことが多いタイプ」ではネガティブな回答が多くみられた。母親のパーソナリティによっても孫育てに対するイメージの違いがあることが示唆される。

さらに、これから子育てをする世代（大学生）では、「孫育て」調査対象の 88% が自分の子育てに祖父母として親に関わってほしいと回答した。「孫育て」と関連する単語には「子育て」「行く」「必要」「大変」「聞く」が抽出され、共起ネットワークを作成するとネガティブな印象はないことが示唆された。孫育ては「子育て」に付随するものとして捉えており、その「子育て」は「大変」という単語と結びついている。大変な子育て、特に幼いうちは必要としていることが伺える。

以上のことから、次期子育て世代にとっては孫育てを必要と捉えられているが、実際に子育てをしている世代には「介入されたくない」というネガティブなイメージが形成されている。祖父母世代は「孫を育てたい」というよりも、子育ての延長で「子育て世代の支援の一環」として孫育てをしようとしている。これらの結果から、改めて子育て世代が祖父母世代にどのような支援を必要としているかを示していくことで地域子育て支援としての孫育てがうまくいくと考えられる。

参考文献

- 北村安樹子 (2008) : 子育て世代のワーク・ライフ・バランスと「祖父母力」—祖父母による子育て支援の実態と祖父母の意識—第一生命経済研究所ライフデザインレポート(185). 16-27.
- 久保恭子・田村毅 (2011) : 祖父母力を活用した育児支援の在り方の検討 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 62(2), 257-261.
- 小野寺理桂 (2004) : 別居祖母へのヒアリングデータにみる孫育ての悩みと求められる支援 季刊社会保障研究 40(2), 166-176.
- 榊原尉津子他 (2020) : 世代間ギャップの理解と子育て支援に関する研究 高田短期大学紀要(38), 45-52.
- 榊原尉津子他 (2023) : 祖父母世代が子育て・孫育てに与える影響について—保育士を対象とした調査から— 高田短期大学育児文化研究第 18 号, 17-22.
- 曾山小織他 (2015) : 祖母の子育て経験と孫育てに対する意識との関連 日本看護研究学会雑誌 38(1), 139-150.
- 杉井潤子他 (1994) : 祖父母・孫関係に関する研究—第 3 報—「孫育て」にみる祖父母の位置づけおよびその主観的評価— 大阪市立大学生生活科学部紀要 42, 1-13.
- 杉山佳菜子他 (2020) : NHK「すくすく子育て」にみる養育者の関心事(2)—質問スペシャルに寄せられた質問内容の傾向分析—, 日本保育学会第 73 回大会発表論文集, 1409-1410.

※本研究はJSPS科研費21K02341の助成を受けて実施された一部である。

韓国における保育者養成の現状と課題

— 保育と幼児教育の質の確保に向けた取り組み (2016 年～2024 年) —

司会 勅使 千鶴 (日本福祉大学)
 企画・話題指定者 金 珉呈 (精華女子短期大学 幼児保育学科)
 話題提供者 上原 真幸 (熊本学園大学 社会福祉学部)、韓 仁愛 (和光大学 現代人間学部)

【企画趣旨】

韓国は、急激な少子高齢化が進むなか、すべての子どもと保護者の多様な保育要求に対応できる「質の高い保育の確保とその実現」のため、新たに社会的な模索が進められている。とくに、これまで主に民間のオリニジップ (日本の保育所に相当) に依存し、量的な増加を図ってきた。2000 年代に入ると、より複雑化する保育要求と深刻化する少子高齢化社会の到来を背景に、幼児教育・保育の「公共性」と「質の向上」が大きな政策課題の一つとして認識されてきた。

本シンポジウムでは、保育の質評価に直結する保育者養成の立場から、韓国の幼稚園教師と保育教師の資格体系と、その養成課程の現状と課題について明らかにしたい。また、幼保統合という就学前の教育・保育の枠組みが大きく検討されている今、保育者の質及び専門性とは何かの方向性を見出し、資格・養成等の今後の課題を究明したい。

本研究は、科学研究費助成事業基盤研究 (C) (課題番号: 23K01954) の助成を受けて行った研究成果の一部である。

【課題提供 1】

上原 真幸

1. 幼稚園正教師・保育教師資格の成立

幼稚園教師資格は 1945 年以降に整備が始まり、1964 年の「教育公務員法」に資格基準が示された。その後、幼児教育に対する社会の関心が高まり、2004 年に幼稚園教育に関する単独法である「幼児教育法」が制定された。第 22 条に幼稚園教師の資格基準が記され、「教員公務員法」から独立した特有の教師資格として定められた。

保育教師資格は 1991 年の「嬰幼兒保育法」制定に依拠する。それまで保育の主な根拠法は「児童福祉法」であったが、保育に関する内容を取り出し、独立した法律として本法が定められた。また、「託児」ではなく保護と教育を意味する「保育」を法律の文中に明記し、子どもの保育に対する社会や国家、自治体の責任を示した。さらに、児童福祉法が定める「保育師」とは異なる就学前の保育を専門とする国家資格の保育教師が定められた。

2. 幼稚園正教師及び保育教師の資格取得者の状況

幼稚園正教師は 1 - 2 級に区分される。大学等での養成は 2 級が対象であり、1 級は 2 級からの昇級資格である。保育教師は 1 - 3 級に区分され、幼稚園正教師同様に大学等での養成は 2 級が対象となる (1 級は 2 級からの昇級資格、3 級は高校卒業者を対象とした資格)。

2023 年度の幼稚園正教師及び保育教師資格取得者数は表 1 の通りである。大学等で養成する各 2 級教師資格の発行数は、幼稚園正教師に比べて保育教師資格が約 3.5 倍に及ぶ。この数値差の理由の一つに、各資格養成の仕組みの違いがあると考えられる。

表 1 2023 年度 幼稚園正教師及び保育教師資格取得者数

幼稚園正教師		保育教師		
1 級	2 級	1 級	2 級	3 級
4,614	6,786	14,516	23,889	324

韓国教育開発院「教育統計年報 2024」及び韓国保育振興院「保育統計保育教職員証明書の交付状況」(2025. 01. 08. 取得) 参照・作成

3. 幼稚園正教師と保育教師の養成の違い

幼稚園正教師 2 級は、日本と同様に学科制による養成が行われている。保育教師 2 級は学科制に限られておらず、指定教科目及び学点の履修や、遠隔大学等の「学点銀行制」でも取得できる。その結果、保育教師 2 級を取得する学生の所属学科は、4 年制大学では単一大学内で最大 17 学科、2～3 年制の専門大学では最大 30 学科、サイバー大学では最大 15 学科に及ぶ。各学科の専門は、教育・福祉係に限らず放送芸能学科、外食産業経営学科、コンピューターゲーム学科、ホテル観光学科等、多岐に渡る¹⁾ この状況が、保育教師 2 級を比較的容易に取得できる実態にもつながっていると考えられる。

1) 尹在載 (2024) 「韓国保育師養成体系の理解」『韓国の保育者養成に関する調査研究 2024 年度研究成果報告書』8 頁。

【課題提供 2】

韓 仁愛

1. 保育教師と幼稚園教師の養成課程の内容

幼稚園正教師 2 級は無試験検定制度を採択し、基本的には大学の幼児教育 (学) 科を卒業することが資格取得の前提である。基本履修科目及び教科教育領域 10 科目 (29 学点) と教職領域 (22 学点) を修得しなければならない。2013 年度入学者より教科成績は、学期別 100 満点基準専攻領域は 75 点、教職領域は 80 点を取ることが求められる。さらに、卒業までに 2 回にわたる人性・適性検査での確かな判定を受けることが資格取得の要件である。

保育教師 2 級は、「嬰幼兒保育法施行規則」(第 12 条第 1 項) で定めた 17 教科目 51 学点以上を履修し、資格が取得できる。保育教師 3 級は、65 学点中 1, 215 時間の授業を履修し、科目別 100 点満点基準で平均 70 点以上を修得する必要がある。

2. 養成課程内容からみる幼稚園教師・保育教師の資質

幼稚園正教師 2 級には、専攻領域と教職領域がある。専攻領域には「基礎履修科目」を含む 17 科目中 21 学点以上、「教科教育領域」では「教科教育論」を含む 6 科目から 8 学点以上、その他選択科目などの学点の修得が必要である。教職領域には「教職理論」に教育課程を含む 11 教科から 12 学点以上、「教職素養」には「特殊教育学概論」「教職実務」「学校暴力予防の理論と実際」の 6 学点以上で、「教育実習」の 4 学点以上を修得することが求められる。

保育教師 2 級は、2012 年から 17 科目 51 学点を修得す

ることになり今に至っている。養成課程の教科目には必修科目として「保育教師(人性)論」と「児童の権利と福祉」の2科目、「保育知識と技術」には「保育学概論」を含む9科目の必修科目があり、そして、「父母教育論」「オリニジップの運営管理」など17教科から4科目以上の選択科目がある。その他、「保育実務」として「児童観察及び行動研究」と「保育実習」の2科目が必修である。

両者に共通する教科目は、「教師(人性)論」と「父母教育論」が挙げられる。「保育教師(人性)論」「幼児教師論」は、2015年7月に「人性教育振興法」が施行され、教師の人性教育における資質を問う、対面の必修教科目となった。「父母教育論」は、保護者を支援するだけでなく、「保護者は育つ」対象と捉え、「父母教育」の担い手として教師教育が位置付けられた。

3. 教育・保育実習をめぐる養成課程とその実際

幼稚園正教師2級の教育実習は、教職領域の一つとして捉えられ、4学点の実習教育を含む、現場実習160時間と教育ボランティア活動60時間を履修することが規定されている。教育ボランティア活動内容は、学校教育課程及び行事支援、「基礎学力不振児」の学習指導、学校の特別室を活用した指導、多文化及び脱北学生の学習の手伝い、初等・ドルボム教室の教育支援、体験探求活動の支援等がある。

保育教師資格取得のための保育実習は、6週間以上、240時間以上を行うことが原則で、2回に分けて実施することもできる。保育教師2級は、保育実習100点を基準とし、80点以上を修得することが求められ、保育教師3級は保育実習1科目4学点以上を含んでいる。実習施設の要件は、保育定員15名以上で保健福祉部長官が定める等級以上の評価を受けたオリニジップまたは放課後課程を営む幼稚園である。保育教師1級又は幼稚園正教師1級を有する者が実習指導の担当者となり、3名以下の実習生を受け持つ。保育実習の評価は保健福祉部長官が定める保育実習日誌と保育実習評価(「標準教科概要」)に基づき、80点以上の評価点数に達した者に限り、保育実習を履修したと認める。

【課題提供3】

金 珉呈

1. 幼保統合を目指した教育課程(ヌリ課程)

2011年5月に李明博政府(2008-2013)は、教育・保育に対する国家の責任強化を目指し、「満5歳児共通課程」の実施予定を発表した。翌年の3月、「幼稚園教育課程」と「オリニジップ標準保育課程」の満5歳の項目に限り、「ヌリ課程」として統一した。

2013年になると、満3-4歳の子どもに対象を拡大した。満3-5歳のすべての子どもに人生の最初に同じスタートラインを保障するために「ヌリ課程」が開始された。「満3-5歳ヌリ課程」は、質の向上を目指し、「幼保統合」を進める土台となった。

2. 教育部への移管と「嬰幼兒政策局」の新設

朴槿恵政府(2013-2016)では、國務調停室内に「幼保統合推進団(2014.2-2018.1)」を設置し、よりスピードを上げて幼保統合に向けて動き出した。その後の文在寅政府(2017-2022)は、「幼保統合」という言葉は使用しなかったものの、「幼保格差の解消」を国政課題の一つとして位

置づけた。

2022年にスタートした尹錫悦政府は「110大の国政課題」を発表し、「幼保統合の推進」を打ち出した。教育部内に幼保統合のために必要な事前準備を総括する「幼保統合推進準備チーム」が設置された。2023年1月には本格的な部署の統合のため「幼保統合の推進方案」の発表と実務担当の「幼保統合推進団」が結成された。また、統合に関する審議及び決定をする「幼保統合推進委員会」が同年4月に構成された。12月8日には「政府組織法」の改定によって乳幼児保育に関する管轄部署はこれまでの保健福祉部から教育部へと移管され、臨時組織であった「幼保統合推進団」を廃止し、2024年6月27日には教育部内に新しい「嬰幼兒政策局」が新設された。政府内に幼保統合を含め、乳幼児のための政策を担当する局が誕生したことは大きな意味がある。

3. 幼保統合に向けた資格制度と養成課程改編の動き

つぎに、2024年6月27日に教育部から出された「世界最高の嬰幼兒教育・保育のための幼保統合施行計画(案)」に基づいて資格制度と養成課程改編について紹介する。

まず、統合資格の体系案は、下記の表2の通りである。

表2 統合教員資格の体系案

現行		改編(案)	
保育教師	0-5歳の保育	①案	0-5歳「嬰幼兒正教師」
幼稚園教師	3-5歳の教育	②案	0-2歳「嬰幼兒正教師」 0-5歳「幼兒正教師」

つぎに、現行の保育教師3級は、乳幼児を対象にする専門性のある教師を養成するため、廃止とし、「嬰幼兒教師(仮)」は学士学位以上の課程及び対面中心の学科・専攻制で新規教師を養成する考えを示した。2・3年制専門大学でも学士学位課程を運営できるよう「高等教育法(50条の3)」を改定する予定である、と打ち出した。そして幼児教育科と児童保育関連の学科は、「嬰幼兒教育科(仮)」への改編を原則とするが、師範学科以外の学科は改称せず「嬰幼兒教育専攻」として運営することもできる、とした。

現職の幼稚園教師や保育教師は、特別教員養成課程、または新・編入学を通した統合教員資格を取得する必要がある。対象資格や科目及び内容、学点等、詳細な規定を決め、2026年から適用する、と公表した。

統合教員資格及び養成体制の改編案は2024年に確定し、2025年には関連法律を制定し、2026年には新資格を導入し、これまでの資格体制を整理していく計画である。2027年の入学者には新規統合教師養成課程を適用して2031年には新規の統合教師を排出する見通しである。

教育部は、既存の幼稚園教師と保育教師の資格を有する者に関して、今後も統合機関で働くことができるようにしたが、2025年からの10年間の猶予期間を設け、統合教師資格の定着を促す考えを示している。

しかし、政府が提示した幼保統合案について、とりわけ資格体制や養成課程、そして統合機関の類型等は幼稚園とオリニジップの双方からの知見が出されている。

※各課題提供に関する詳細な内容は学会当日に資料を配布する。

年に地域域子育て支援センター事業が開始された。現在では 8016 カ所の実施が報告されている。親子が子育てひろばで過ごすことにより、他者との交流等を通して、子どもはのびのびと遊ぶ場を保障される。そして親は閉塞感を解消し子育てに向かう活力を得ている。

実際に子育てひろばの利用者にアンケート調査を実施した。その利用の目的として重視していることは、子どもが広い場で遊ぶこと、子どもが他の子どもと交流しながら遊ぶことなど、子どもの遊びが充実することであった。同時にインタビュー調査を実施したところ、子どもの遊びの充実と同時に、親自身が密室空間で感じる閉塞感や子育てにおけるイライラを解消することを目的にひろばを利用するということがあった。

子育てひろばには多数の親子がおり、支援者がいる。またひろばによっては、積極的に地域の人々との接点を作り出そうとしているところもある。子育てひろばは、かつて市井に見られた、子どもたちと子どもたちの遊びをゆるやかに見守りながら、子どもの育ちを支えるご近所さんという地域コミュニティを現在の形に再構成したものであると考えることができる。

本シンポジウムでは、子どもの遊び支援を核として、親子をゆるやかにつなげながら子どもと親の成長を支えるコミュニティとしての「子育てひろば」の持つ可能性について話題を提供したい。

参考・引用文献

- NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会 (2016) 地域子育て支援拠点における「つながり」に関する調査研究事業 2015 報告書
- 及川留美・石井則子 (2024) 子育てひろばの環境の検討—地域に住む親子の利用ニーズをもとに— 東海大学児童教育学部研究紀要 第 2 号
- 及川留美・石井則子 (2025) 子育てひろばの機能の検討—支援者と利用者のインタビューをもとに— 東海大学児童教育学部研究紀要 第 3 号

15 の島立ちに見る離島での社会的子育ての実態 (伊江島の保育・福祉・教育の取り組みから)

高崎健康福祉大学人間発達学部 野田敦史

社会的子育ての研究や実践は、ミクロ・メゾ・マクロレベルで捉え、整理・検討する視点に意義があると考えられる。野崎ら (2016) は、住民主体の見守り活動を対象とした研究で、この 3 つの視点で、個別対象者支援、キーパーソン支援、地域ネットワークづくりと照らし合わせて整理・検討を行っている。

これまで本学会における自主シンポジウムでの発表内容は、この視点に立つならば、主に社会心理学的観点から社会的子育ての行動を形成するための規定要因の検討結果や、保育・子育て・地域活動の主体者である保育者、子育て経験者、ボランティアをフォーカスし、その活動実践例を紹介してきた。これらは、ある意味、個人の内面で生起している現象を捉えようとするミクロレベルと、社会的子育てを推進する (できる) キーパーソンを重視するメゾレベルの検討結果の報告であり、マクロレベルでの検討に課題を有していた反省があった。

そこで本話題提供は、このマクロレベルの視点に立

ち、伊江島 (沖縄県国頭郡) の社会的子育ての実態について「15 の島立ち」のキーワードをもとに紹介する。この「15 の島立ち」とは、比嘉ら (2020) によると「中学校卒業と同時に島 (親元) から離れ、島外で生活を始めることである。親にとって、15 歳で親元から手放し、新しい環境で人間関係を作りながら自立・自律した大人にすることが子育ての目標になる」と言う、離島の子育てにおいてフラッグシップ的な言葉となっている。また、同時に「子育ては、親の手 (母親の手) と専門職の手 (保育士など) の二者択一ではなく、重層的ネットワークによる子育てが求められ、その方法のひとつとして allomothering (アロマザリング) がある」とし、マクロレベルでの社会的子育て^注について allomothering の概念を用いて説明している。この allomothering の概念について根ヶ山 (2010) は「親以外の個体による (子の) 世話は、アロマザリングと定義されており (Wilson, 1975)、モノ・ヒト・シクミのそれぞれが相互に絡みあったシステムである」と説明し、マクロレベルの視点において社会的子育てのキーワードと親和性の高い用語として注視すべき言葉でもある。

これら先行研究結果とその概念を踏まえながら、伊江村行政施策、保育園・幼稚園・小学校・中学校の保育・教育者、子育て中 (島で子育て中の保護者・中学卒業後の子どもを子育てしている保護者) の親御さんたちを対象に、彼らたちの「社会的子育て≒15 の島立ち」に対する対応と想いについて、その検討結果をする。加えて、「15 の島立ち」と併せて、離島における子どもの貧困、学習支援、児童発達支援の課題についても話題を提供したい。

注) 比嘉らの研究では当時、国が提示した「子育ての社会化」すなわち「母親の子育ての心理的な孤立や負担感を軽減し、子育てしやすいコミュニティ形成のためには、社会全体で子育てに参加できるしくみを構築する必要とする基本指針」を用いており、用語の厳密性の観点から政策的意図を背景とする「子育ての社会化」と著者らが提示している住民主体の能動的な実践を重視する「社会的子育て」とでは若干、意味が異なるが、allomothering の概念は共通概念として想定できるものであり、本要旨においては同義とした。

参考・引用文献

- 野崎瑞樹 (2016) 住民による見守りネットワークとキーパーソン支援—ミクロ・メゾレベルの連動— 保健福祉学研究
- 松田 幸子, 竹内 真理, 野田 敦史, 岡本 拓子 (2020) 沖縄県における子どもの貧困対策: 沖縄県と南風原町の取り組み 高崎健康福祉大学紀要
- 比嘉憲枝 大湾明美 田場由紀 (2020) ヒトのアロマザリングの概念の検討—離島の「15 の島立ち」の支援に向けた文献レビュー— 沖縄県立看護大学紀要
- 根ヶ山光一. (2012). アロマザリングの島の子どもたち—多良間島子別れフィールドノート. 新曜社
- 根ヶ山光一. (2013). 子別れ・アロマザリングから子育てを考える. 乳幼児医学・心理学研究

子どもを真ん中に保育を考えるⅤ

—子どもの「なる」姿をめぐる—

○企画・進行 佐藤寛子（お茶の水女子大学附属幼稚園） 指定討論者 村石理恵子（東京女子体育短期大学）

話題提供者 伊川千晶・田村郁・谷地理沙（お茶の水女子大学附属幼稚園）

1. 企画趣旨

遊びや生活の中で、子どもたちは、よく何かに「なる」。遊びの中での役になりきることもあれば、憧れの対象、こうなりたいと思う理想の姿になる場合もある。何かになるタイミングはそれぞれで、遊びの流れでなることもあれば、突如、何かになっている場合もある。素の自分と、何かになっている自分との間を、行きつ戻りつしながら、子どもたちは、何を感じ、何を表現しようとしているのだろうか。

子どもたちとの関わりの中で、何かになっている姿と出会い、その意味を理解しようとする、同時にその子どもの「ある」姿についても考えたい。なりたい自分に「なる」と、自分らしく「ある」ということを、私達保育者は、どのように受け止め、目の前の子どもたちと関わっているのだろうか。3歳児、4歳児、5歳児の「なる」姿に触れ、面白がりながら保育をしている保育者の語りから、子どもの「なる」という表現や「ある」姿について、考察を深めていくことができたかと考えている。（佐藤寛子）

2. 話題提供

「プリンセスになるA児 3歳児」

2学期の初め、A児が「お姉さんみたいにスカートを履きたいの」と言いに来た。一緒に行ってみると、5歳児がドレスのようなスカートを身につけて遊んでいる。A児も借りて履いてみるが、サイズが大きくて躓いてしまった。そこで3歳児にも扱いやすいようなシフォンの布を出してやることにした。早速A児に「つけてたい!」と言われ、マントのように背中に結ぶと、プリンセスになって動き始めた。嬉しそうにくるくる回ってみせる姿を、周りの人達はじっと見つめたり、「つけてみたい」と私に言いに来たりして、初めて出会うものと、それを使ってみるA児の姿に興味津々の様子が伝わってきた。数日経つと使ってみよう人が増えた。それぞれに思い描いたものになって動き出す様子を嬉しく思いながら、毎朝「つけて」と押し寄せる子ども達に大急ぎで布をつける日々が続いていった。

1学期は、5歳児や4歳児の遊びに混ざり、おっとりとお過ごしことの多かったA児だが、この頃から保育室で過ごすことが増え、同じように布をまとってプリンセスになる人達と一緒に遊ぶようになっていった。関わりが嬉しそう一方で、友達に「そうじゃない!」と怒ったり、私に「早くしてー!」と気持ちをぶつけたりすることも増え、5歳児や4歳児とは違うクラスの人達と関わることに戸惑いが伝わってきた。揺れ動くA児の気持ちを受けとめつつ、それでも毎日布を身につけてプリンセスになり、また友達と関わってみるA児の姿が嬉しくて、A児の“なりたい”気持ちが実現していくように、そして友達と関わり合うことが心地良いものになっていくようにと願い、私も一緒に

なって遊びながら支えていった。

2学期が終わる頃、A児から色々なイメージが出てくるようになった。「お花を持って舞踏会へ行きたいのよ」「ガラスの靴を作りたいの」と話し、部屋に飾っていたドライフラワーを嬉しそうに抱えたり、リボンを作って上履きに貼ってみたりする姿から、A児の中の“こうなりたい”思いが深まってきたことを感じた。

3歳児と過ごしていると、布一枚だけで何かになれるような、子どもの持つ柔らかさを度々感じる。そして、一人ひとりの思い描くイメージを受けとめ、実現するようにと試行錯誤して関わる中で、子ども達の中にある思いが少しずつ深まってきたように思う。一方で、“なる”を支えるものがあつたことで、まだ言葉が拙い3歳児同士の関係性の中でも、イメージが伝わり合ったり、「同じ」を喜んだりする繋がりが生まれてきたことも感じている。自分らしく“なること”を楽しむ中で、周りとの関わりもゆっくりと広がり始めている。（谷地理沙）

「恐竜になるB児 4歳児」

4歳の1学期。3歳からの進級の子どもたちと、4歳から入園してきた子どもたちが入り交じった新しいクラス。環境が変わり、担任が替わり、それぞれの子どもたちがドキドキしながら過ごしている中、3歳からの進級児のB児が恐竜になって、友達に近づいていくが、本物さながらの表情や勢いに驚かれ、「怖い!」と相手に泣かれてしまうことが続いていた。その相手の反応にB児自身も戸惑い、「一緒に遊びたいのに!」と一緒に泣き出すことが多かった。その都度、B児にどんな恐竜なのか、好きな食べ物は何なのかなど、イメージを聞きながら、身体をなでてみたり、食べ物を作ってあげてみたりなど、関わり方を探ってきた。教師が関わっているのを見て、少しずつ周りの子どもたちも一緒に食べ物を作ってあげてみたり、頭をなでてみたり、B児へ関わっていくことが増え、恐竜になったB児と一緒に遊ぶことを楽しむ姿が多くなっていった。2学期になると、「僕も恐竜好きなんだ!」と友達に声をかけられ、一緒に駆け回る恐竜仲間ができた。互いに何の恐竜なのかを伝え合い、恐竜になりながら鬼ごっこに仲間入りすることもあった。また、恐竜だけではなく、ネコやイヌなどになって、ままごとの中に入っていくことも出てきた。設定や状況を伝え合いながら、なることを繰り返し楽しんでいた。

1学期の始まりは子どもたちの緊張や不安も大きく、安心する遊び、場所、ひとを探っていることが多い中、恐竜になって積極的に友達に近づいていくB児。友達と一緒に遊びたい気持ちは十分に伝わってくるが、恐竜になると表情も声も恐く受け取られ、それが友達に伝わりにく

かった。B児が“恐竜が好き”、“恐竜になりたい”という思いは大切に、好きなものになりながら友達とつながっていきけるように橋渡しを重ねてきた。周りの子どもたちもB児が何かをしてくるわけではないということがわかってくると、自分から恐竜に関わって面白さも見出すようになっていった。受け入れられるようになると嬉しく、B児自身も友達の思いに耳を傾けながら、恐竜にこだわらず、様々なものになって遊ぶようになったのが2学期の面白い変化だった。

どんなに相手に泣かれても、恐竜になることはやめなかったB児。何かを身につけるわけではないが、表情や仕草が本物の恐竜のようで、私自身はここまでなりきれのはすごいなと感心していた。ただ、B児は恐竜になりながら友達とつながりたいという思いも強かった。自分とは違う友達の思いや考えを知り、戸惑うことの多い4歳のこの時期だが、B児のその思いや面白さが周りにも伝わるというなど関わってきた。B児に色々質問していくと、恐竜ではないB児にふと戻って会話を始めるのも面白く、素の自分と恐竜とを行ったり来たりしながら、なることを楽しむ姿があった。のびのびと何かになる子どもたちを見ていると、安心して過ごせているのかなと感じ、なる姿をとことん支えたいと思う私がいる。そのうちに、様々な思いを次々に表してくる子どもたちにふれ、また支えたいと思う。一人一人が何かになって表現している姿を考えてみることは面白く、大切にしていきたいと改めて感じた。また、そこにどう関わっていくのか、保育を考えるきっかけともなった。(伊川千晶)

「何かになるC児 5歳児」

1学期中頃、C児が遊びの合間や降園前の時間にトラやライオンになりきり、吠えて驚かしながら同じクラスの子どもたちを追いかけることが続いた。怖がる人がいる一方で、真似して一緒にやる人や、「きゃー」と逃げることを楽しんでいる様子の人もいて、C児はその反応が嬉しいのだろうと感じていた。年中組の頃もC児がライオンになりきっている姿を別の学年の担任として見ていたが、今のC児がそうする背景に何があるのだろうと考える中で、電車好きの友達と遊ぶ時のC児の姿が思い浮かんだ。

1学期初め、電車好きな男児たちが電車や駅を作って遊んでいると、「電車の見えるレストランにしよう」というアイデアが出て、レストランの遊びが始まった。お客さんが来ると「少々お待ちください」など、店員になりきり、張り切って接客するC児の姿があり、印象的だった。それまでのC児は友達が始めることに一緒になって遊ぶことが多く、どこか自信のない印象だったが、店員になりきり遊びを引っ張る姿からC児は何かになると、普段より少し自信を持っていられるのだろうと感じた。

そのことを思い出し、またC児がトラになった時に「動物園みたいにする？」と提案した。すると、しばらくは走り回っていたが、「柵が必要だね」と一緒に遊んでいた友達と保育室に戻ってきた。柵を作り、チケットやえさを準備していると、周りの人が気づき、お客さんになってくれた。それからC児はトラやライオンになっていたが、その度に一緒に動物園を準備した。次第にその頻度が減り、1学期後半から2学期にかけて、C児が

お店屋さんごっこをすることが増えた。くじ引き屋さんやアイス屋さんなど、友達を誘っていろいろなアイデアで場やものを準備し、お店屋さんを始めた。その中では決まって大人のような口調で店員になりきった。初めは保育室の中のお店だったが、次第に廊下にお店を開いたり、移動販売と言って自分から出向いたりするなど、C児自身が周りに開いていく姿も見られた。その頃には以前の自信のなさをあまり感じなくなり、自分から遊びを始める自信をつけてきていると感じた。

そして2学期終盤、C児は年少中組の降園前の集まりの時間に、ゲームを教えたり、歌を歌ったりするために日替わりでいろいろなクラスに行くようになった。先生や頼れるお兄さんなど、何かのイメージになっているのかはわからなかった。けれど、堂々と年少中児の前に立つ姿は、何かになって遊ぶこととはまた違い、C児がなりたい姿だったのではと感じる。また、異学年の降園や集まる時間を把握し、各担任に「今日行くからね」と事前に宣言しているC児。自分になりたいものになれる場所を見つけて、自分でその機会をつくっていく力にも驚かされた。

C児のこれまでの姿を振り返ると、「なる」ことを通して、自分の世界を広げていったと感じる。初めは、人と関わりたいくても驚かすことしか方法がない様子だったが、動物園の遊びに変えてみることで、自分から遊びが始まり、周りを巻き込んで遊びをつくっていくことを経験した。このことがその後のお店屋さんを始める姿や年少中児の前に堂々と立つ姿に繋がったと感じる。C児にとって普段の自分とは違う何かになることは、やってみようとする後押しになり、自信をつけるきっかけになったのだろう。(田村郁)

3. 指定討論

“子どものありのままを受け止める”ことが大切だといわれる。はたして、ありのままとはどういうことだろう。その存在について、多角的に、深く、あるスパンを通して…いろいろな考えてみる。今回、「なる」姿から切り込むと、子どもが何にどう「なる」ことを、どのようにとらえたらよいだろうか。子どもが何かに“なっている”その時「今、自分は〇である。(いつもの)本人ではない」と自覚して演じている場合、憑依しているごとく自覚のない場合があるだろう。そしてその姿は、そもそも、“何”になっているのかわかりにくかったり、“なぜ”それになっているのかが理解できなかったりすることも多い。

姿が違うことの飛躍した例をあげてみる。トンボの成体は知っているが、その幼虫体ヤゴが羽化して成体となることは知らない、開花したヒマワリは知っているが、種はスナックだと思っている。これはトンボやヒマワリについて理解がないということだろうか。図鑑や動画で知識を得て、命の始まりからの循環を知ると、トンボやヒマワリのありのままを理解していることになるだろうか。育てる実体験が受け止めになるだろうか。

事例では、子どもが何になり、どういう自分になりたいと願っているのか、なんとか寄り添おうとする保育者の試みがある。「なる」姿は、客観的相対的にみれば「ある」姿といえるのか、自分の在り方を他者との関係性でとらえる姿か、追求していきたい。(村石理恵子)

位置測位システム活用の可能性を考える

～保育の可視化と質の維持・向上をめざして～

企画・司会：北野 幸子（神戸大学大学院）
 話題提供者：田中 孝尚（神戸大学附属幼稚園）
 松本 法尊（神戸大学附属幼稚園）
 浅原 麻美（神戸大学附属幼稚園）
 宇田 淳（滋慶医療科学大学大学院）
 指定討論者：廣瀬 聡弥（奈良教育大学）

企画趣旨

神戸大学附属幼稚園では、令和元年度に開発した位置測位システム（北野、2020）を活用し、それ以降継続的に保育の可視化と質の維持・向上をめざした実証的研究を進めている。幼稚園の室内にロケータを設置し、保護者と、保育者、園児の理解と協力のもと、個々の保育者と子どもに小型発信機を装着し、すべての保育者と子どもの登園から降園までの、滞在場所や、滞在時間、加速度をリモートで測定し、動線やヒーティングマップ等のデータを収集解析がなされている。

本システムを活用して保育の実践や養成に寄与すべく、クラス的环境構成と再構成の様子の検証や、室内滞在中のすべての時間についてクラスのすべての子ども一人一人が、どの遊びコーナーで誰とどのように遊んでいたかのデータも収集可能となっている。さらに、子どものけが等の保健対応の前後の様子や、排泄や手洗いというがい等の衛生にかかわる活動の状況も解析してきた。遊び場面やいざこざ場面での子どもどうしのかかわりや、保育者がいかに個々の子どもとのかかわっているのか、子どもたちの相互作用を援助しているか、その動きに関するデータも解析している。

本シンポジウムでは、神戸大学附属幼稚園におけるこの6年間の研究成果の一部を紹介したい。また、保育の可視化と質の維持・向上をめざし、位置測位システムの活用の可能性をさぐり、さらなる研究の発展を図っていくために、医療福祉施設における位置測位システムの活用の状況や課題について最新の動向にかかわる情報を共有したい。加えて、指定討論者より話題提供の内容を踏まえた知見を得て、さらなる対話を深め、保育の実践と要請への位置測位システムの活用の可能性を探っていきたい。

話題提供 1

休業措置判断や教員養成への活用の模索

田中孝尚（神戸大学附属幼稚園）

管理職として休業措置判断をする観点から、また、教員養成を行う大学と共に、その使命の一端を担う附属幼稚園が教員養成に寄与する観点から、位置測位システム活用の可能性を模索した二つの事例を紹介する。

まず、コロナ禍においては、幼児の新型コロナウイルス感染リスクの把握と休業措置判断への活用方法を模

索した。実際に本園に通園する園児に新型コロナウイルス陽性者が判明した際、オミクロン株によるものと思われる感染急拡大を受け、本園を所管する保健所の業務が逼迫し、園内の濃厚接触者等の候補者リストの作成を行なった際の考え方及び休業措置判断に位置測位データ活用の実際を整理した。さらにその後の感染状況の経過を整理し、位置測位データを活用した新型コロナウイルス感染リスクの判断の妥当性を検証した。

次に、教育実習生が保育する際に陥りがちな保育の状況と、同様の状況を保育者が引き起こさないよう工夫している環境の構成や教師の援助を教育実習生が見出していく際の手掛かりとなる客観的なデータを取得することを試みた。具体的には、教育実習中の教育実習生の動きと、同時期に、その教育実習生と同じような活動を担任の保育者が保育した際の動きを比較した。

教育実習生の誰もが陥りがちな保育における望ましくない状況が、客観的なデータの違いにより確認できれば、なぜ、その状況が生まれてしまうのか、その理由を考えたり、その状況を引き起こさないようにできる工夫がないかを考えたりした上で、実際の保育に臨もうとするであろう。実際の保育場面で取得したデータは、生の子どもの動きが記録されているため、模擬保育では想像し得ない動きに直面することになり、より充実した教育実習における学びにつながる可能性があると考ええる。

話題提供 2

保育者不在時の位置測位データを活用した保育者の離れ際の手立ての分析

松本法尊（神戸大学附属幼稚園）

日本における保育者一人当たりが保育する子どもの人数が国際評価指標との比較で極めて多い状況にある中でも、幼児の主体的な活動の確保や幼児一人一人の興味や関心に応じて活動を豊かにすることが保育者に求められている。実際にクラスでは、複数の遊びが同時進行で展開し、一人の保育者が各小集団の遊びに常時付きっきりでかかわることは困難で、保育者は各小集団に部分的にかかわっている。そのような状況で保育者は、各小集団での遊びが発展し、継続的な学びを保障するために、離れ際に様々な手立てを行っている。とこ

ろが、そのような手立てが子どもの遊びへの没頭や学びに有効であったかどうかについての評価を保育者自身が行うことは、その場を離れているため困難であり、離れた所から見える様子や戻った際の姿から推測せざるを得なかった。しかし、子ども一人一人の動線や滞在場所、滞在時間といった位置測位データを活用すれば、保育者が離れたのちの幼児だけの場面についても解析が可能であり、離れ際の手立てが幼児の遊びへの没頭や学びに有効であったかどうかの評価を保育者自身が行えると考えた。

そこで現在、位置測位データやそれを補完する映像データを活用し、保育者の離れ際の手立ての実際と、その後の子どもの遊びや学びの様子を明らかにし、遊びへの没頭や学びの継続や深化、拡大を支える保育者の離れ際の手立ての在り方について、検討を行っている。保育者不在の時間の効率的な割り出しや子どもの動線や滞場所、滞在時間の客観的な事実として一目で分かる形への可視化が可能であることで、保育者不在時の位置測位データの活用が、保育者の手立ての評価、検討に有益であることが明らかになってきている。

話題提供 3

位置測位システムを活用した保育の省察、充実 浅原麻美 (神戸大学附属幼稚園)

位置測位システムを活用して保育を振り返り、幼児理解の深化や保育実践の充実、環境の構成や教師の援助の有効性の省察を行った具体的な事例を紹介する。

新たに保育室に計りコーナーを設置した際の環境の変化による子どもの動き (滞在時間) の変化を捉え、設置場所のコーナーとしての有用性を確かめた。また、設置後 3 日間のクラスの子ども全員のコーナー滞在時間のデータから、自ら物の重さに関心を寄せてかかわっていない子どもが把握でき、その後のかかわりに生かした。また、滞在のタイミングのデータから設置箇所滞滞しやすい時間があるという場の特徴を捉えた。

3 学年が一堂に会する場面 (お店屋さんごっこ) でのクラスの子どもの行動の把握に活用した際には、同一時間での移動距離が極端に短い子どもの存在が明らかになった。本児に対する保育者の見取りが十分ではなく、本児の運動量や行動範囲の狭さについて新たな課題に気付かされ、その後の見取りやかかわりに生かすことができた。

学級集団で 1 時間ほどの劇あそびを行なった際には、クラス全員の移動距離や加速度のデータから、個々の幼児理解を深めた。保育者の感覚とそれら数値が一致する子どももある中、予想外に数値の低い子どももあり、動線やヒートマップ、撮影していた動画からその理由を明らかにしていった。そのことで、一人一人の個性や運動面の傾向が推察でき、ある子どもについては、遊びの中で多様な動きを促す等のかかわりの必要性を、データも活用して保護者と共有し、連携してかかわることができた。

3 歳児の 2 月に行なった鬼ごっこのデータ分析からは、鬼ごっこ遊びは短い時間でも運動量が確保されて

いることや体を動かして遊ぶことに鬼ごっこは有効であること、また、3 歳児の保育において、保育者が子 (逃げ) をするかかわりが、子どもが楽しんで体を思い切り動かすことに効果的であることが推察された。

話題提供 4

医療福祉施設での位置測位システムの活用 宇田淳 (滋慶医療科学大学大学院)

医療福祉施設では、位置測位システムを活用し、患者や利用者、スタッフの動線を把握することで、施設運営の効率化とサービスの質向上を図っている。

高齢者施設では、利用者の居場所をリアルタイムで把握することができ、転倒や迷子のリスクを軽減する効果がある。特に認知症を患う高齢者にとっては、緊急時に迅速に対応できる点が大きな利点となり、利用者の安全が確保される。また、施設全体の利用状況を把握することで、利用者の快適性を保ちながら、感染症対策の強化にもつながる。施設内の混雑状況を把握することで、感染拡大のリスクを低減し、安全な環境の維持が可能となる。

病院においては、センサーや携帯デバイスを用いて患者の動線や滞在時間を分析し、待ち時間の短縮や、動線データに基づき医療機器の配置を最適化することで、医療従事者の作業効率を向上させることが可能である。

ただし、位置測位システムの活用にはプライバシー保護やデータ管理の課題が伴う。患者や利用者の個人情報扱うため、不正アクセスや情報漏洩を防ぐための厳格な管理が求められる。また、運用の透明性を確保し、利用者やその家族の信頼を得ることが不可欠である。

これらの取り組みは、施設運営の効率化だけでなく、利用者の安全性や満足度の向上にも大きく貢献している。位置測位システムの適切な活用により、医療福祉施設はより質の高いケアとサービスを提供できるようになることが期待されている。

当日は、事例を通じて、これらのシステムが実際にどのように活用されているかを紹介する。

参考文献

北野幸子 (2020) 「令和元年度 文部科学省委託 幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究、ICT や先端技術の活用などを通じた幼児教育の充実の在り方に関する調査研究、遊びと生活場面における個々の子ども理解と援助の充実につながる ICT の活用方法に関する調査研究」 神戸大学大学院人間発達環境学研究科、他。なお、本研究の成果は、神戸大学附属幼稚園のホームページ (<https://www.edu.kobe-u.ac.jp/hudev-akashikg/sale.html>) に掲載しているので参照されたい。

付記

本研究にご協力してくださった保護者の皆様そして子どもたちに心から感謝する。

幼保小接続に取り組む保育者・教師の実践的思考

—文化の違いを超えた暗黙知と形式知に焦点をあてて—

司会：武内 裕明（弘前大学）

企画・話題提供：岡花 祈一郎（琉球大学）

話題提供：倉盛 美穂子（日本女子体育大学）

指定討論：塚原 健太（琉球大学）

【企画趣旨】はじめに

令和 4 年 3 月に「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」等が提示され、現在、全国各自治体で、架け橋プログラムの作成が進められている。従来から、連携・接続においては、幼保側と小学校側で連携・接続の必要性に対する意識の差が指摘されてきた。一前・秋田・天野（2021）では、保育者と小学校教員の間で、連携の具体的効果の捉え方に違いがあること、連携・接続の取り組み年数が長い自治体では、その取り組みについて高い効果があると認識されていることなどが指摘されている。このように自治体ごとでの架け橋プログラムなど、接続期カリキュラムや連携・接続の取り組みについては議論がされているものの、実際に幼保小接続に取り組む保育者および小学校教員の認識差についての研究は比較的少ない。野口・松崎・佐久間・堀越（2023）は、研修に参加する保育者・小学校教員に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「言葉による伝え合い」の認識について質問紙調査を実施し、5 歳児担任保育者の方が個人差やできない姿を多く挙げる傾向があること一方で、小学校教員は伝達や要求、主張が最も多いという違いを明らかにしている。しかしながら、幼児教育・保育と小学校教育がそれぞれの特性を理解し尊重しつつも、どのように接続期の子どもの学びを捉え、どのように指導しているのかという幼保小接続に取り組む保育者・教師の専門性についての議論は十分にされていない。

この点について本シンポジウムでは、実践的思考という概念を中心に考えたい。中坪・岡花・古賀（2010）は、協同遊びを育む保育者の専門性を実践的思考という概念を使い、保育者の状況や文脈に応じた選択や遊びの見通しなど感覚的な暗黙知を含めた専門性を明らかにしている。本研究においても、幼保小接続期において、子どもの声をどこまで聴き取るのか、どのタイミングで介入し指導するのかといった暗黙知や臨床知と呼ばれるものを含めた保育者・教師の実践的思考に着目していきたい。

以上のような問題意識から、本シンポジウムでは、幼保小接続に取り組む保育者と教師の実践的思考についてその違いと共通性を議論することを目的として企画した。なお、ここで言う実践的思考とは、身体性や子ども観や指導観などを含めた文脈依存的な判断を支える暗黙知のことを指している。他方で、「見守る」や「板書をして視覚的に共有する」など言語化しやすい技術は形式知として扱い、本シンポジウムでは暗黙知を重視しつつも形式知も重要な実践を支える技術であることからそのどちらも扱うこととする。

【倫理的配慮】

本研究は、日本保育学会倫理綱領に基づき、基本的人権に常に配慮して行うものである。研究・教育・実践活動に際し、研究協力者にはその目的や内容を説明し、同意を得た情報以外は使用していない。情報管理を厳守し、研究結果の公表に伴う責任を自覚した上で研究を遂行する。

【話題提供 1】

幼保小接続に取り組む保育者・教師の暗黙的な実践知と倫理 (ethics)

岡花祈一郎（琉球大学）

本報告では、大きく 2 つのことを提案する。ひとつは、幼保小接続に取り組む保育者と教師による暗黙的な実践知についてである。二つ目は、幼保小接続に取り組む保育者・教師が共通して有していると推察される倫理についてである。

トービンら (Tobin, et al, 1989) の手法を参考に、幼児教育に関する市販されている映像資料のなかから遊びについての場面を抽出した。同じビデオクリップを保育者と小学校教員に個別に視聴してもらい、そこから子どもが何を学んでいるのかを語ってもらった。その後その語りを M-GTA を用い分析した。以下では、カテゴリーの動きについてその概要を示す。

(1) 保育者の暗黙的な実践知

遊びの中での子どもの思考や学びの見取りにおいて保育者は、【一人一人の遊びの世界】を軸としながら遊びの中での子どもの姿を読み取ったり、子どもとの関わり方を考えたりしている。保育者は【一対一の関わり】を大切にし、子どもにとって自分自身の存在が共に【生活する仲間の一人】でありたいと考える。したがって、遊びに参加する際は遊びの中で出てくる一人一人の発想やイメージを大切に扱いながら、遊んでいる【子どもを見守る】関わりを行う一方で、当事者として【子どもの発想に仕掛ける】関わりも行う。また、保育者は【解放的な環境】を構成することで、子どもの遊びが継続すると考え、【予測し意図する】につなげている。

(2) 小学校教員の暗黙的な実践知

遊びのなかでの子どもの思考や学びの見取りにおいて小学校教員は【流動的な遊び】を軸としながら遊びのなかで子どもの姿をよみとったり、関わり方を考えたりしている。流動的とは子どもの行動や思考がその都度変化していくと捉えていることを示唆し、【遊びの探索活動】のなかでの思考の変化に着目している。そして、【満足感】であったり、【感覚的にわかる】経験が最終的に【遊びを通して育つ力】というカテゴリーにつながっていく。

小学校教員もまた、【環境の工夫】を行い【遊びの探索活動】から、遊びが子ども自身から生まれるような活動に価値を置いている。その一方で、【流動的な遊び】が自由に進んでいくことに【自由の弊害】を感じており、【子どもの発想を見守る】ことと【予測して導く】という相反するカテゴリーのなかで揺れている。この揺らぎは、子ども一人ひとりというより、学級【全体への意識】としてあらわれ、子どもたち全体への指導として具体化することを示唆している。

(3) 実践的思考の根底にある倫理

幼保小接続に取り組む保育者・教師と対話していると共通して語られるポイントがあるように思われる。今回の保育者・教師の語りから共通して浮かび上がったことは、遊びの価値を一定程度認めているという点であり、子どもの自主的な活動を奨励するという点である。しかし、これらは行為レベルのことであり、今回もう一つ議論したいのは技術論や行為論ではなく、その根底にあるエトスとよばれる倫理的性向の問題である。

子どもの自由をどこまで認めるのかといった葛藤は、何も小学校教員だけではなく保育者も有する悩みである。このような葛藤に対して、子どもをコントロールする方向で指導・保育しようとするのか、子どもが自ら気づいて自分たちで考えることを待つのかは、実のところ学校園種、状況や文脈を超えた子どもと向き合う倫理性であり、子どもの声にどこまで耳を傾けるのかといった心性だと考えられる。

保育者や教師の想定を超えた子どもの発言をおもしろがり、子どもの発想を遊びや学びにつなげる姿勢は技術的な行為論はこれまでの連携・接続の議論では十分にされていない。当日の報告では、実践的思考のなかにこの倫理を組み込んだモデルを提案したい。

【話題提供 2】

幼小接続に理解を示す小学校教員の実践的思考

倉盛 美穂子 (日本女子体育大学)

近年、架け橋プログラムに携わる小学校教員の戸惑いの声をよく耳にする。その一方で、幼保小接続に理解を示し、小学校低学年教育にその価値を見いだし意欲的にその実践を創り出そうとしている小学校教員も増えてきた。先行研究では、保育者の認識や校種間の比較についての議論はあるものの、幼小接続に取り組む小学校教員の実践的思考について検討したものは少ない。そこで、本研究では幼小接続に理解を示す小学校教員の実践的思考を検討したい。

本報告では、評価の見直しを行った公立小学校で勤務する教諭(教員歴 20 年)と、学校ではない学びの場を運営しているフリースクール代表(教員歴 27 年)の 2 名に、日々どのような意思決定に基づき活動(授業)を展開しているのかについてインタビューした。その結果、両名ともに、集う場(教室)が、誰にとっても安心できる場であり、おもしろいことが経験でき共有できる場であるということを、子どもが認識するということを重視していた。その上で、子ども達が活動を自分ごととして捉えられるようにするために、活動や子どもの状況(興味関心や行動や表情)を省察しながら、活動実践(授業実践)を柔軟に変更していくことを重視していた。

この考え方は、「OODA ループ」という思考法に近い。OODA ループは、「O : Observe (見る)」「O : Orient (わかる)」「D : Decide (きめる)」「A : Act (うごく)」の 4 つを指す。「OODA ループ」は、瞬時に判断して対応することに特化した思考法である。

A は、その週の時間割を子どもたちと共につくっていく。おおまかにその週に行うタスク(課題)はありつつも、柔軟に子どもたちと一緒に必要なことや学びたい内容、やりたい活動を組み替えていくのである。子どもたちが興味あることを自由にやらせるのではなく、かといって教員や学校が予めきめたスケジュールに子どもたちの学習を合わせるのではない臨機応変な形態であった。

興味深い点として、A は、きちんと学習指導要領の指導内容を頭のなかに入れており、その必要事項は押さえつつ、子どものやりたい活動やプロジェクト活動のなかに各教科の単元内容を埋め込み直していたことである。

B は、フリースクールという形態だからこそできる自由な子どもの学びの在り方を模索していた。学年や興味関心や個性・特性の異なるメンバーのなかで、ある程度共通した学習活動を組み込んでいたり、「卒業旅行」を自分たちで行く場所や体験したい内容を計画し保護者の協力をえながら実践していた。

興味深い点としては、学習指導要領の拘束性はないものの、かなり練られた学習内容であり高度な教科の知識や技能を求める内容であった。しかしながら、学校教育のような規律や進学塾にある切迫感がなく、緩やかな時間と子ども同士、また B との対話の時間が流れていた。

当日の報告では、このような実践を展開する二人のインタビューについて「OODA モデル」をもとに、インタビュー内容を分析した結果を報告する予定である。

当日の議論について

小学校教員が保育的な発想に触れたとき、また、保育者が小学校的な発想に触れたときの化学反応が生起していると考えられる。それは、どちらかがどちらかに合わせる(adjust)ということではない、双方の特性を尊重した対等な対話の在り方だと考えられる。

当日は、小学校低学年教育やカリキュラム研究の視点からコメントをいただきフロアの方々と議論を深めていきたい。

主要引用参考文献

- 一前春子・秋田喜代美・天野美和子 (2021) 『マルチステークホルダーの視座からみる保幼小連携・接続：その効果と研修のあり方』 風間書房
- 中坪史典・岡花祈一郎・古賀琢也 (2010) 幼児同士の協同遊びを育む保育者の実践的思考, 教育学研究ジャーナル, 6 巻, p. 31-39
- 野口隆子・松寄洋子・佐久間路子・掘越紀香 (2023) 保育者・小学校教師の幼小小連携・接続に関する認識, 乳幼児教育・保育者養成研究, 3 巻, p. 35-45
- Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- 附記 本シンポジウムは、科研費 (B) 23K22261 「子どもの経験を起点とした接続期カリキュラムとその評価に関する研究」の成果報告の一部である。

幼児～児童期における学びが自覚化する教師の働きかけ

ー ミラー型ライン図を用いた教師と子どもの対話分析をもとに ー

企画・司会者 溝邊和成 (九州共立大学)

話題提供者 岩本哲也 (大阪市立味原小学校) 三宅理恵 (大阪市立味原幼稚園)

【研究目的と企画意図】

現在、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(中教審答申2021)」の具体化とともに、幼保小接続の充実に向けた「架け橋プログラム(2022)」の試行実践が稼働している。幼児～児童期の学びの連続性を支援する環境づくりの中で、いかに個別最適で協働的な学びを実現させていくかについては、実践現場に見られる差し迫った課題といえる。特に、この時期に見られる「学びの芽生え」がどのように「自覚化された学び」として成立していくのかについて、直接的な環境要素となる教師の働きかけ等を含めた実践的検討が不可欠である。

そこで、教師(幼稚園・小学校)を対象として、教師の教育的働きかけと子どもの反応(学びの形成)プロセスを事例的に追いかけて、その類型化をゴールとする研究プロジェクトの一役を本研究に定めた。

【関連する先行研究】

目立たせる(marking)、復唱する(revoicing)など Palincsar, S. (2003) のアイデアから、黒田・森本(2010, 2016)は、小学校理科における談話分析に着目している。それらを基に松村・中城(2021)、岩本ら(2024)は、教師の働きかけとしてタイプ別細分化を提案している。また流田・岩本(2024)は保育場面で身体操作を含む4観点(声かけ、身振り、立ち位置、物への働きかけ)を借定し、分類を試みている。さらに5歳児・小学校1年生の合同活動における教師の働きかけも報告され(岩本・流田 2024)、本研究の準備となっている。

【調査方法】

データ収集: 調査の実施日時・場所、調査対象等は、話題提供1・2内で述べる。

分析方法: 教師の働きかけと子どもの反応のデータ分析については、上述の先行研究等を参考に、そのプロセスが時系列を踏まえて視覚的にもわかりやすい図(ミラー型ライン図)を試作し、活用する(図1)。活用手順は、時系列に従って、録画データより行動・文意を損なわな

いようにA・Bの欄に記録する。それらを教師側・子ども側それぞれのa～fに○印で分類・位置付けた後、関係を示す矢印を付す。このような作業を基本原則として図を完成させた後、教師と子どもの双方の行為・発言の連続性、および自覚化(気づきを活かして行動する等)の様相を抽出・確認の上、パターン化の可能性を検討した。

【倫理的配慮】

本研究にかかる2つの調査研究(話題提供1・2)においては、日本保育学会倫理綱領を遵守し、対象となる園及び小学校、保育者、指導者に、研究趣旨、調査結果の活用、個人情報保護等に関して事前説明を行い、了解を得ている。

(参考文献略)(溝邊和成)

【話題提供1】幼稚園教諭の働きかけと子どもの変容

(三宅理恵)

＜調査日時: 2024年11月/場所: A幼稚園の近くにある公園/対象: 5歳児＞

調査の分析を進めると、幼稚園教諭の働きかけについて、次のような傾向が見えた。子どもの学びが自覚化につながる場合には、教師の働きかけ(表現させる:多答型)→子どもの反応(表現する:返答)→教師の働きかけ(目立たせる:声かけ、復唱する)という、言葉の連続性が表れていた。例えば、子どもが木と木をたたき、音を出しながら遊び、その音を教師に聞かせる場面において、教師が「いい音だったね、どんな音?」(表現させる:多答型)と聞くと、子どもが「タンバリンの音みたい」(表現する:返答)と答える。その返答を聞いて、教師が「タンバリンの音みたい!」(復唱する)と子どもの前で話す。このように、やりとりの最後には、教師が子どもの言葉を復唱したり、「本当だね」などの言葉で目立たせたりすることにより、子どもの学びの了解点となる。子どもは了解点を見つけると、次の活動へと向かっていく。これは、学びの自覚化へとつながっている姿と言える。

また、教師からの働きかけを受けた子どもの反応が、態度や行動で表す時もある。その時には、教師が子どもの実態に応じた働きかけに変化を加え、教師の働きかけ(表現させる:多答型)→子どもの反応(強調:身振り)→教師の働きかけ(目立たせる:声かけ、もどす:確認型)という動きの連続性が見られた。例えば、子どもが自分で見つけたお気に入りの葉を、教師と共に色分けし、それを教師が持っているタブレットで撮影して遊んでいる場面において、教師が「どうやって置くといいんだろう」(表現させる:多答型)と聞くと、子どもは悩んだ末、2色の中間に無言で葉を置く(強調:身振り)。教師は「真ん中に置く?両方だよって?」(もどす:確認型)と言葉がけると、子どもは「うん」(表現する:返答)と答える。そこに教師が「なるほど」(目立たせる:声かけ)と言葉かける。

このように、子どもが言葉ではなく、身振りで学びを

教 師										子 ども									
T	A	B	a	b	c	d	e	f		f	e	d	c	b	a	B	A		
			○												○				
					○														
													○						

矢印: 関係(流れ), ○: 発言の分類箇所, T: 時間, A: 行動, B: 発言, 教師側・・・a: 目立たせる(声かけ・身振り・立ち位置・物への働きかけ), b: もどす(確認・連続・再考・切り返し・根拠), c: 復唱する, d: 表現させる(一答・多答・仮説・発見・選択肢), e: 付け加える, f: まとめる 子ども側・・・a: 強調(声・身振り), b: もどす(確認・連続・再考・切り返し・根拠), c: 復唱する, d: 表現する(返答・仮説・発見・選択肢), e: 付け加える, f: まとめる

図1 ミラー型ライン図(概略)

示した時には、教師が十分な時間をとったり、代弁し、言葉で返したりしながら、子どもの学びを確認することにより、学びを自覚化できるように導いている。

以上のように、幼稚園教諭の働きかけには、①教師の働きかけ(表現させる:多答型)→子どもの反応(表現する:返答)→教師の働きかけ(目立たせる:声かけ、復唱する)、②教師の働きかけ(表現させる:多答型)→子どもの反応(強調:身振り)→教師の働きかけ(目立たせる:声かけ、もどす:確認型)、という2つのパターンが見られることが分かった。子どもの実態により、それ以外の働きかけの連続性も予想されることから、今後も更なる事例の集積・分析を重ねる予定である。

【話題提供2】小学校教諭の働きかけと子どもの変容 (岩本哲也)

＜調査日時:2024年11月/場所:B小学校の近くにある公園/対象:第1学年児童＞

小学校教諭Hと子どもの行為・発言をミラー型ライン図にまとめ、その中から教師と子どもの双方の行為・発言の連続性、および自覚化の様相として7事例を抽出した。学びの自覚化につながるきっかけとなる教師の働きかけを「提案型」「受け入れ型」とし、自覚化の様相が見られるまでに働きかけた子どもの人数(個人・集団)で分類した。教師が子どもに「～してみよう」「～するのはどう?」と発言したり、提案したいことを行動で示したりすることきっかけに、子どもの学びの自覚化につながった事例を「提案型」とした。子どもに「どうしたい?」「それいいね」と発言したり、子どもの行動を真似したりすることをきっかけに自覚化が進んだパターンを「受け入れ型」とした。

その結果、4つに整理・分類することができた(表1)。

表1 小学校教諭の働きかけパターン

		子ども	
		個人	集団
教師の働きかけ	提案型	1・2・3	4
	受け入れ型	5・6	7

※表内の数値は事例番号を示す。

「提案型・個人」に該当する事例1は、子どもが持っていたフラフープに教師が「入れるよ」と言って、落ち葉を輪の中に投げ入れるところ(目立たせる:声かけ・物への働きかけ)から始まった。そして、葉を投げ入れることを促すため、教師がフラフープを持つと(目立たせる:物への働きかけ)、子どもは落ち葉を数回投げ入れた(表現する:返答)。1回目は失敗したが、葉を選び直して再び挑戦すると成功し、その場を去った。コントロールしやすい葉を選択できるようになった(自覚化)ことで、学びの了解点に達したと思われる。事例2では、教師が「固い選手権」とつぶやき、「これは柔らかいね」と落ち葉を触る姿を子どもに見せた(目立たせる:声かけ・物への働きかけ)ことをきっかけに、子どもは葉を集め、固さを確かめ始めた。葉をちぎり「きれいに割れた」と言う(表現する:発見)子どもに対して、教師は「きれい(目立たせる:声かけ)」「パサパサの葉っぱだね(付け加える)」と言葉を添える場面が見られた。その後、子どもは固さの異なる葉を数枚ちぎり、自ら活動を終えた。葉の固さとちぎりやすさを関係付けた

と考えられる。事例3は、教師が袋に落ち場を投げ入れる姿を見せる(目立たせる:物への働きかけ)ことから始まり、袋からの距離を変え、成功・失敗を繰り返しながら葉の種類や投げ方を変えていく姿(表現する:返答)が見られた。「受け入れ型・個人」の区分には、事例5・6が当てはまる。事例5は、黄色の葉を見せにきた子どもに対して「かわいいね(目立たせる:声かけ)」と教師が応えると、子どもは黄色の葉を選んで再び持ってきた(強調:身振り)。教師と子どもで黄色の葉の大きさを確かめ合うことで、子どもは黄色の落ち葉の大きさに一定の認識が得られたと考えられる。事例6は、子どもが葉にあいた穴から教師の方を見てきたので、教師も穴があいた葉を見つけ、子どもの真似をした(目立たせる:身振り)。さらに、穴のあいた葉を互いにのぞき合うことで、子どもは、葉にあいた穴の大きさが違うことや、穴のあいた葉はいろいろな種類があることを理解した。

このように、個人に働きかける場合、教師は「提案型」「受け入れ型」いずれも「目立たせる」働きかけを契機に学びの自覚化を促していく傾向があると推察される。

一方、「提案型・集団」の事例4では、4人の子どもに「落ち葉をどこまで舞い上げることができるか」声かけをする(表現させる:一答)ことから、子どもが繰り返し試し始める(表現する:返答)。随時、教師は「どこまでいった?」「もどす:確認」、「すごいね(目立たせる:声かけ)」などの働きかけを行った。葉の量や投げ方を工夫し、友達の手が届かないほど高く上がったところで、満足そうな表情をして活動を終えた。「受け入れ型・集団」の事例7でも、2人の子どもに「集めた葉っぱで何する?」(表現させる:多答)と働きかけたことをきっかけに、落ち葉を舞い上げる活動が始まった。その後、いくつかの教師の働きかけ(もどす:確認、表現させる:選択)や子どもの反応(表現する:返答、強調する:身振り)があった。落ち葉を2回舞い上げ、活動を終えた時点で、落ち葉が舞い落ちる様子の理解がなされたと考えられる。

いずれも集団への「表現させる」働きかけからスタートし、「もどす」「目立たせる」「表現させる」などの働きかけを行いながら、学びの自覚化を促すといった点が見られた。

【全体考察・今後の展望】

1 教師と子どもの発話・行動の連続性・・・話題提供1では、教師の「表現させる」の出発点から、「目立たせる、もどす」の終着点までが一連の学びの芽生えから自覚に結びつくプロセスであることが見つかる。話題提供2においても「提案型」「受け入れ型」の2パターンが見出され、「目立たせる」から「もどす」や「表現させる」の連続した働きかけがポイントとして見えてきたと言える。

2 学びの変容(自覚化)・・・「了解点」という表現から、子どもの活動・思考の停止状況を教師の働きかけの中から引き寄せたところに、学びの自覚化への教師・子どもの一致点を見出していると解釈される。

3 今後の展望・・・今回は、わずかな事例による結果報告に過ぎない。連続性の精査をベースとして、事例収集と分析法の精緻化を図っていくことに研究の向上を期待する。

コミュニティ再生における遊び心の持つ意味③

—大人の遊び心が育つ体験から考える—

企画 話題提供 小松 歩 (白梅学園短期大学)

話題提供 山路千華 (白鷗大学)

話題提供 瀧口 優 (白梅学園短期大学名誉教授) 金田利子 (フェリシアこども短期大学)

指定討論 富田昌平 (三重大学)

指定討論 麻生 武 (奈良女子大学名誉教授)

【企画趣旨】 小松 歩

筆者らは、大人も子どもも生きにくくなっている現代において、遊び心を大人に回復させて、子育てや生活を「おもしろがる」という「遊び心」で地域のつながりを再構築することができるのではないかと考え、これまで研究を行ってきた。その結果、保育者や保護者の多くは、子どもの育ちにおいて遊びは重要であると理解してはいるが、その本質についての捉え方には違いがあること、また多くの大人には遊び心があると考えられることがわかった。しかし、子どもとの関わりにおいて遊び心ある対応ができるかどうかには、遊びの本質についての理解の違いにより、差があること、また大人に時間的・心理的ゆとりがあるか否かが関係していることが考えられた。

前回は、現在の社会状況下で大人が時間的・心理的ゆとりをもつために必要な条件について検討したが、今回は、大人になってからの遊び体験や、おもしろさを共有する（しようとする）体験を通して、遊び心がどのように変化するかを検討することを目的とする。以下では、大学で遊びについて学ぶ体験や、子育て広場等の活動を行い、子どもとの遊びを体験した学生・卒業生と、「ポッチャ」に参加する地域住民を例に遊び心との関連を報告する。

【倫理的配慮】

本研究の遂行にあたり、調査対象者には研究の内容を書面で説明し、同意を得ている。また、白梅学園大学・短期大学研究倫理審査委員会の承認を得た。なお、本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

【話題提供 1】 山路千華

「保育学生の学びによる遊びの価値観の変容」

筆者は「保育者論」の授業の中で1回乃至2回、遊びについての授業内容を設ける。今回は、保育を学び始めた大学1年生が、遊びについての授業を受けることで、遊びの本質をどう捉えていくのかに着目する。まず、遊びの授業の前に、乳幼児にとっての遊びの本質について「ア 生活そのものである」「イ 社会性、知能、運動能力などを発達させることをねらうものである」「ウ おもしろさを追求する中で自己実現を図る自主的な活動である」「エ 乳幼児の欲求を解放するものである」の4つの選択肢から回答する。結果は、ア 40%、イ 43%、ウ 15%、エ 2%である。遊びの学習後に同じ質問をすると、結果はア 32%、イ 24%、ウ 40%、エ 4%と変化する。多くの学生が、発達への結果を重視しがちな視点から、遊びの学習後には本質を捉え直していることがわかった。学生は学びの中で、自身の幼少期に遊んでいたことを思い出し、それについてのエピソードやその後の変化などについても報告している。最後に、「大人にとって

も遊びは必要か」と問うと、Yes が 100%となり、遊ぶ理由は、ア 体力の維持 7%、イ 仲間との交流 49%、ウ おもしろい・おもしろそう 11%、エ その他 33%となった。シンポジウムではこれらの結果の詳細を報告する。

【話題提供 2】 小松 歩

「子育て広場での遊び体験が遊び心に及ぼす影響」

筆者らが担当する1年次科目「地域子育て支援演習」では、授業内で3回「子育て広場」を企画し実施する。この他にも、地域で行われる行事に出張し、広場を開催することがある。これらの広場には、乳幼児と保護者の他、障害児や高齢者等、多様な人が参加し、学生はさまざまな遊びを準備してかかわっている。履修生のうちの数名は、その後も「子育て広場」を企画・運営するサークルに所属して活動を継続する。

卒業生を対象に、「子育て広場」での遊び体験が、その後の実践活動や日常生活の「遊び心」にどのように影響しているのかを検討するため、質問紙調査およびインタビュー調査を実施する。質問項目：1 授業等で遊びに参加したことが、①現在の保育や子どもとの遊びにどの程度、またどのように影響しているか、②日常生活にどの程度、どのように影響しているか、3. 遊びの意味について、4. 社会的常識に馴染まない類の子ども遊びを見た場合どう対応するか。

当日は、これまでの調査と比較検討し、報告する。

【話題提供 3】 金田利子・瀧口 優

「ポッチャ（スポーツ）体験と遊び心」

目的：ポッチャは地域で今かなり普及してきており、定年後の高齢者を中心に盛り上がっている。K市では地域包括センターの職員らがコーディネーターとなり、参加を呼び掛けている。公園でよく行なわれていたゲートボールとは異なって室内ででき、障害者スポーツから発展してきたこともあり、ゆったりとしていてボールが少しでも投げられれば誰でも参加でき、グループ毎に作戦もたて、楽しむことができる。ルールが明確で勝負を競うスポーツにもなるが、遊びにもなる。

本研究では、この盛り上がりに着目し、スポーツとしての普及と同時に、遊びでもあるこの体験は、遊び心につながり、更に日常生活の中にも生かされるものであるのか、その場だけの充実感が終わるのかを、調べることにした。このような盛り上がり地域で意識的に発展させていくなら日常の子育ち環境に寄与していけるのではないかと、その手掛かりを得ることを目的とする。

方法：ポッチャ活動場所を訪問し質問紙調査を行った（選択式、記述式）。対象：2024年度に2か所、計18人（60代3、70代10、80代4、NA1、男性4、女性

12、NA2)。以下、その結果を質問項目ごとにまとめる。

結果：①参加理由：(選択) 1.体力の維持のため 2人 (12%)、2.仲間との交流のため 8人 (46%)、3.おもしろい、おもしろそう 4人(24%)、4.その他 3人(18%)。

②体験後の変化：あり 11人 (65%)、なし 6人(35%)。

「あり」の理由：親睦が図れた。楽しみを感じた/・簡単そうで奥が深く楽しく遊べた/・ポッチャについて作戦とかテクニックについて話し合い友好を深めた/・遊&ウエストの集まりで一緒の方とポッチャ体験のお手伝いをしていたら、別の場所でも偶然一緒になった。それ以来顔を合わせたら挨拶するようになった/・親しく話し合うことができるようになった/・スーパーなどで気軽に話ができた/・地域の人たちと気軽に話せる機会が良い/・オリンピックの前年にルネ小平で教えていただいた時はうまくできた。昨年から手がしびれて、思う様に投げられず、やめようかと思っていたが、たまに(まぐれ)があり、うれしくなって下手でも続けてみる気になった/・まだ2回目なので何とも言えない/・楽しそうなのでこれからも参加したい/・未だ始めたばかり/・参加する毎に知らなかった方と出会い交流できた/・それぞれの各スポーツにルールがあり、投げ方により方向性が変化し、勝敗につながる面白さ(奥が深い)。

③遊びは大人にとって必要か はいが18人(100%)。理由：・童心にかえる事で楽しかった事などを思い出して、若い気持ちになっていろいろ取り組める/・健康が大事と感じた/・心の豊かさ/・気持ちが自由に解放される/・老化防止、健康維持/・たまには感情を出す事は良いと思う/・交流や会話が大切だ/・笑う機会が少なくなっているこの時期に楽しく笑えるようになった。お互いを称え合う気持ちになった。/・外に出る機会になり、軽い運動にもなり、楽しさを感じる事は良いことだと思う/・楽しいことは必要/・他人と交流ができる/・気持ちが若返る/・参加するたびに知り合いが増える。学校関係もなくなり、だんだん世間が狭くなり、一つ間違えればこの世にいない。この世にいる限り世間を広く持ちたい/・遊びを通じて人との交流を広げる/・心のゆとりを持ちたいから。・気分転換/・心を解放する機会になると思う。また未経験の感覚(楽しさ、うれしさなど)を感じ未知の自分に出会う機会となる可能性がある/・生活する中で楽しみは必要で、出かけるきっかけにもなる/・遊びを通して相手をいたわり尊敬し合う大切が必要。

④乳幼児にとって遊びの本質 1生活そのものである11人(64%) 2.社会性、知能、運動能力等を発達させることを狙うもの4人(24%) 3.面白さを追究する中で自己実現を図る自主的な活動 1人(6%) 4.乳幼児の欲求を解放するもの 1人(6%)。

⑤子どもが逸脱行動と思われるようなことをして遊んでいた場合への反応

表 即の反応

項目	数	%
1.何してるの!きちんと並べて手を洗ってらっしゃい	1	6
2.「おもしろい」と思っで見守るか、一緒にやり始める	6	35
3.「おくつは何するものだったかな」と片付けることを暗に促す。	9	59
4.そんなことするなら、新しい靴は買ってあげない	0	0

<選んだ理由> 1を選んだ・今までの生活態度から。

2を選んだ・3,4歳のお子さんのやることだと思う。
・子どもの心を尊重したい。・年齢的にも一緒にやってみたい(お話ししながら)・楽しい時間を共有するため
・子どもが今何をしたいのか、子どもの気持ちを尊重し、見守ってあげ、よくできたことをほめてあげる。

3を選んだ・子どもには会話することが大切/・行動の目的を自覚させる。・頭ごなしには否定しないで分かるようにお話をすることを努力目標にしたい。・本当は2だろうけどその場になったらがんばっても3の対応をする。

表 ②本当ならどういった対応をしたいですか。

項目	数	%
1.何してるの!きちんと並べて手を洗ってらっしゃい	0	0
2.「おもしろい」と思っで見守るか一緒にやり始める	3	42.9
3.「おくつは何するものだったかな」と片付けることを暗に促す。	3	42.9
4.そんなことするなら、新しい靴は買ってあげない	1	14.2

<選んだ理由>2を選んだ、・子どもの発想は大切にしたいが衛生面などを考えて一緒に靴の形の絵を書いたもので代用する(ペープサート)/・子どもの主体的な遊びを大事にし、一緒にできたら更に誰かと一緒に遊びをやり遂げる体験ができる。

3を選んだ・3を選びたいが2になるかも。

4を選んだ・他人の目を気にしてしつける。

考察：KJ法なりカテゴリ分析なりにまとめた方が傾向を見るにはよいが、具体的に各人が書いたものに意味を置き、具体的言葉を示すことにした。

参加者たちは、交流の機会が出来たこと、他に広がったことは、地域で知らなかった人と知人になれたという顔の見える地域への効果はあったのではないかと考えられた。ポッチャそのものが楽しかったとか、交流が出来たという事から更に日常にまで繋がっているかはまだ分からない。ここでの成果がこの活動の故なのか、このスポーツの遊び性の故か、始めからこういうことに関心がある人が来ていたからなのかは別の研究が必要であろう。

しかし、確かに言えることは次のことである。今回の小研究を通して、人類史的に見ればスポーツは遊びから生まれて形になったが、今度はスポーツからまた遊びに戻ることがイベント的な所から日常の関わりに逆発展できるという、前から持っていた視点が明確になってきたこと。また、被調査者が調査を通してこういう観点が必要なのかと考え方を発展させていく、アクションリサーチとしての意義があると確信できたこと。実際ポッチャのコーディネーターも、「こういう発展の仕方もあるのですね」と印象を語った。健康生活を目指すイベント的スポーツをそれだけに終わらせず地域の力にすることが、今後、遊び心でコミュニティの再生を実現する一つの道に繋がるのではないかと示唆が得られた。

【指定討論】

話題提供を踏まえ、当日、富田昌平氏、麻生武氏からそれぞれの考えを伺い、参加者の皆さんと大人の遊び心を豊かにするための取り組みや工夫について討論を深めたい。

公立幼稚園における学びの継承

— 未来にむけて —

企画主旨・話題提供 上田敏丈 (名古屋市立大学大学) 司会 門田理世 (西南女学院大学)
 話題提供 棕田善之 (関西国際大学) 話題提供 箕輪潤子 (武蔵野大学)
 指定討論 秋田喜代美 (学習院大学)

【企画主旨】

少子化による幼児数の減少、保護者の就労状況の変化といった近年の社会状況から、公立幼稚園の数の減少の一途をたどっている。学校基本調査のデータによると、令和元(2019)年では全国に3,483園であったものが令和6(2024)年には2,534園と、約30%の減少となっている。むしろ、これらの園は、すべてが閉園しているわけではない。

公立幼稚園の統廃合が何年頃から始まったかは明確にされていないが、藤井・相良・梨子・石毛(2009)は、2008年に地方公共団体の各種委員会報告を分析し、①公立幼稚園拡大タイプ(実際にはない)、②現状維持タイプ、③統廃合タイプ、④機能転換タイプ、⑤民営化タイプという方向で統廃合が進んできていることを述べている。また、船越(2023)はこのような背景の中で、福岡県A幼稚園に焦点をあて、公立幼稚園の存在意義について再考しており、保育文化の継承の必要性を述べている。

このような背景の中で、公立幼稚園の培ってきた幼児教育や教員養成の土壌などを今後、どのように活用できるのだろうか。公立幼稚園の培ってきた保育に関わる文化を、どのような形で次代につなぎ、継承できるのか。これらの問いを考えるために、本シンポジウムでは、私たちが行ってきた、①全国公立幼稚園の園長に対するアンケート調査、②公立幼稚園のミドルリーダーに対するインタビュー調査という2つの調査を軸に報告する。それらの結果を踏まえ、参加者とともに議論を深めていきたい。

【公立幼稚園園長へのアンケート調査から 公立幼稚園園長のリーダーシップについて】

棕田善之

近年、園におけるリーダーシップは、保育の質向上においても重要となることが示され、着目されている。上田(2015)の研究によると、公立幼稚園と保育所の園長への質問紙調査から園長が重視している役割は「研修による自己研鑽を支援すること」であることが明らかになっているが、53件の回答からの結果であり、さらにデータを収集する必要があることが課題として示されている。そこで、本研究では、全国の公立幼稚園2,744園を抽出し、2024年8月から12月にかけて質問紙を郵送し、回答を待った。その回収数は753であり、回収率は27.4%であった。

倫理的配慮について 本調査については、筆者の一人が所属する大学において、倫理審査委員会の承諾を得ている(承認番号: R6-13)。

まず、園長の経験年数を分析するにあたって、回答数がある程度均等になるように、0~1年(174)、2~3年(211)、4~5年(135)、6年以上(190)に分類した。そ

して、「現在の園に就職後、それぞれの職種を何年ぐらい経験されましたか。」と「貴園の教育理念や運営方針が職員集団と共有されていると思いますか?」という質問をクロス集計した結果、6年以上の経験者は「そう思う」

($p < .017$)、4~5年の経験者は「ややそう思う」

($p < .037$)、2~3年の経験者は「そう思わない」

($p < .033$)を有意に多く回答する傾向があった。また、

年齢と「貴園の教育理念や運営方針が職員集団と共有されていると思いますか?」という質問をクロス集計しても、同じく60代は「そう思う」($p < .002$)、50代は「ややそう思う」($p < .037$)、40代は「そう思わない」

($p < .033$)を有意に多く回答する傾向があった。また、

6年以上の園長は、「園長として、園の運営や経営について、現在、最も手応えを感じていることは何ですか? 1つだけ選択してください。」という質問に対しても「教職員の育成」($p < .043$)を有意に多く回答する傾向がある。つまり、教育理念や運営方針は経験年数と年齢を重ねることが重要といえ、教職員の育成についても経験年数を重ねることが手応えを感じることに繋がっている。一方、4~5年の園長経験者は「保護者との関係構築」

($p < .048$)や「保育の質向上」($p < .02$)を有意に多く回答する傾向があった。

また、「貴園の教育理念や運営方針が職員集団と共有されていると思いますか?」と「園長として、園の運営や経営について、現在、最も手応えを感じていることは何ですか? 1つだけ選択してください。」という質問をクロス集計すると、「そう思う」と回答した園長は「園児数の増加」($p < .007$)に手応えを感じていると回答することが有意に多かった。つまり、教育理念や運営方針を共有できている場合、園児数の増加に手応えを感じる傾向にあることがわかった。今後、さらに自由記述の分析を進め、未来に向けた提案を行いたい。

【公立幼稚園園長へのアンケート調査から 公立幼稚園園長の考える今後の在り方について】

上田敏丈

アンケート調査から、園長自身は公立幼稚園の果たすべき役割をどのように捉えているのか。アンケート調査からの結果は以下の通りである。

まず、「今後、公立幼稚園が果たすべき役割はどこにあるか」という質問に対して、「質の高い保育を行う」が84.6%、「地域の教育力を推進する」が70.3%、「特別な支援や多様な子どもの受け入れ先となる」が69.6%、「幼稚園としてのモデルとなる」が40.2%という結果であった。本研究で想定していた役割について、特に、質の高い保育を行うことへの役割意識が高く、地域貢献や多様

な子どもを受け入れることも 7 割と高い役割意識を持っていることから、その多くが園長自身も同様に考えていることが明らかとなった。

次に、「公立幼稚園が抱えている課題は何であるか」という問いに対して、「園児数」が 86.2%、「人材確保」が 57.0%、「特別支援幼児への指導」が 51.0%と半数を超えていた。一方、「小学校との連携」は 31.5%、「事務作業」が 30.7%、「労働環境」が 33.9%と、およそ 3 割台であった。

「保育者として仕事をする上で満足している」項目について尋ねたところ、「子どもの成長」は 83.8%、「教職員の関係」が 51.9%、「地域や保護者との関係」が 51.66%であり、その他、保育環境や、労働環境等については 2 割台であった。

まとめると、公立幼稚園の園長は、少子化の中で園児数の減少に課題意識を持ちつつも、これまで行っている保育による子どもの成長については満足し自信を持っているといえよう。また、公立幼稚園の今後果たすべき役割として、多くの項目について必要であると考えている。

公立幼稚園の果たすべき役割はどこにあるのか。それらの方向性について概ね認識されているものの、課題としてそれを「どのように」行うことで可能になるのか、その方法論が実現・共有されていないことが多くの自治体にとって問題であろう。また、果たすべき役割として「幼稚園のモデルになる」という項目については、約 4 割程度と役割意識が他の項目と比べて高くなかった。このことは、船越 (2023) のいう保育文化の継承を、私立幼稚園や公私保育所へつなげていくという、制度や枠組みを超えた継承に対して意識の低さを表しているのではないだろうか。公立—私立、幼稚園—保育所 (認定こども園) という枠組みを超えて、公立幼稚園が持つ保育文化を「どのように」継承することができるのか、この点について、シンポジウムで議論していきたい。

【公立幼稚園ミドルリーダーへのインタビュー調査から ミドルリーダーによる学びの支援と育成】

箕輪潤子

公立幼稚園のミドルリーダーが園内の学びをどのように支えているのかを明らかにするため、6名の公立幼稚園教諭へのインタビューを行った。方法は、オンライン Zoom で、3名ずつグループインタビューの形式で実施した。

倫理的配慮として、依頼時に研究目的とインタビューの録画・録音とデータ利用に関する説明を行い、同意を得た場合のみ参加してもらった。

まず、現在の公立幼稚園を取り巻く状況として、園児数の減少とそれに伴う地域における園の再編等 (こども園化やその検討、募集停止) が起きていることや、会計年度職員・臨時採用職員と共に働く状況のなかにあるということが、共通してきかれた。

公立幼稚園の学びの機会として主に挙げられていたものとしては、① 幼児の遊びに関わる環境や援助、幼児理解に関する話し合い ② 小学校や専門機関等の地域との連

携 ③ 研修・研究の実施と発信であった。そのような機会の中で、ミドルリーダーは学びの支援のために役割を果たすと共に、ミドルリーダー自身が学ぼうとしていた。

幼児の遊びに関わる環境や援助、幼児理解に関する話し合いについては、ベテランの保育者が若手の頃にはく背中を見て学ぶことが普通だったが、現在は「こういう保育がしたい」「このような学びが生まれるような遊びにしたい」など幼稚園教諭がしたいことを、子どもの実態に基づきながら日々教諭同士で話し合うことを特に大切にしていた。特に後輩を支えていく上では、「その日にあった出来事や悩みなどを気軽に話し合える場や雰囲気を作ること」や、若手の様子を見に行き行って悩みを聞いたりコミュニケーションを意識的に取ったり、場合によってはアドバイスなどを伝えるタイミングを図って園長と相談したりということも挙げられていた。また、支えることは大事である一方で「自分で考えて保育を実践する面白さや楽しさ、良い活動になった喜びを感じられるように、すべてをやってあげるのではないという形で支えること」を重視しているという語りもあった。

それから、園長が小学校校長との兼任園長であったり、こども園化により保育士と共に働いたりなど、他職種や他校種の職員と連携を行う上では、保育の進め方や考え方が異なる点が多いため、幼児教育に関する説明を繰り返し行なったり、相手の考え方を知って学び、一緒に考えていくことが大切であることが語られていた。

また、自治体からの委託研究等や、園内研修・研究などに取り組まなくてはならない状況にあることで、別の視点から保育を考えることや、発信の重要性を感じていることについても語られていた。そして、ミドルリーダー自身も自らのキャリアにおいて、研修や公開保育等を実施する中で、同じ自治体の他の公立幼稚園の職員と共に学ぶ機会があることにより、同じくらいの経験や年齢の職員が少ない場合に他園の教諭と話したり指導してもらったりすることが学びにつながるという。

インタビュー調査からは、公立幼稚園教諭の学びの支援と育成においては、常に幼児教育の実践や子どもの理解について考えることを支えること、学ぶことが鍵となると考えられる。シンポジウムでは、公立幼稚園において学び合う上でのミドルリーダーの役割について議論していきたい。

【引用文献】

- 船越 美穂 (2023). 今、地域の公立幼稚園の存在意義を問う — 福岡県 A 幼稚園を通して —. 福岡教育大学紀要. 第四分冊, 教職科編, 39-53.
- 藤井 穂高・相良 亜希・梨子 千代美・石毛 久美子 (2009). 公立幼稚園の存在理由に関する一考察 : 地方公共団体の各種検討委員会報告書を手がかりに. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 60, 437-449.
- 上田 淑子 (2014). 保育所・幼稚園の園長が保育の質の向上のために重要視しているリーダーシップ役割 : 予備的アンケート調査から. 甲南女子大学研究紀要, 51, 29-37.

「愛と知の循環」の保育実践

○企画・司会・話題提供 岸野麻衣 (福井大学)
 話題提供 無藤 隆 (白梅学園大学)
 話題提供 古賀松香 (京都教育大学)
 指定討論 大豆生田啓友 (玉川大学)

【企画趣旨】

子どもは、遊びの中でさまざまに環境に関わっていくと、その対象となる物・人・ことについて好きだという感情を持つようになる。それを追い求め、さらに面白くしようとしていくうち、「好き」を越えて「愛」と呼んだほうがよいくらい深いものともなりうる。愛するがゆえに知る、知るともっと愛したくなる、という関係が、活動を重ね、発展していく中で循環的に成り立つようになり、それを無藤は「愛と知の循環」と呼んでいる。無藤・古賀・岸野 (印刷中) は、この「愛と知の循環」が保育実践においてどのように立ち現われるのか、検討してきた。

本自主シンポジウムでは、「愛と知の循環」の保育実践について、理論的・実践的な側面から話題提供を行い、指定討論と参会者との議論を通して、より広く多様な視点で検討を深めたい。

【話題提供 1】

遊びから愛と知の循環そして世界への愛へ (無藤 隆)

「愛と知の循環」と総称する新たな幼児教育・保育の一連の理論を提示する。それは現行の三要領・指針の考えを深め発展させていくと同時に、21 世紀に至る保育学・発達学の知見と思想の双方の転回に基づく。

幼い子ども(乳幼児)は身近な園の環境に出会い、そこで遊びが始まり、その発展が環境に事物(モノ・人・事)を好きになり、その特徴に気づき、活動を工夫していく中で、その関わりが濃厚になる。それを「愛と知の循環」と呼びたい。

それは第一に園の環境が子どもの自由度の高い空間として保持されることを前提としており、その園空間は愛と知の循環を通して「安心空間」「面白空間」「幸せ空間」となっていくだろう。園のどこにあって子どもがアクセス可能なところが広く用意され、多様な遊びが展開される。その保育的工夫が園としての 100 年以上の歴史を経て、実践的に積み上げられてきた。第二に好きであるとはその出会いでその活動と事物が素敵であり、面白く、不思議で、かっこよいことと思うことから生じる。第三に遊びとしての特徴がどの活動にも浸透していく。それは思わず知らずあれこれとすることが許され、楽しくなり、そこから物事の可能性をいろいろに知っていく。さらに繰り返す中で少し先の未来での実現するイメージが生まれ、追究することへと発展する。

その遊びの展開の中で、その結果として子どもが気付くことを見渡し、振り返ることを通してその確認がなされ、学びが定着していくだろう。その学びはさらに園を超えた外の世界へと広がっていく。そこにはまず、園の中での活動特に本物に近づく製作活動やごっこ活動や

園の中から外へと広がる本物 (例えば園庭で出会う動植物) への関わりが幼児期の終わりに向けて展開される。さらに園と外の世界のルートがいくつも形成され、その通路を経て、子ども・大人またモノが行き来して、園の中から世界につながるようにしていく。

そこに園の外の広い世界への理解の始まりとそこでの肯定的な感情と好奇心が成り立ち、「世界への愛」と呼ぶ情動的で知的な繋がり浸透となっていく。それはイヤなことがあっても、それにも拘わらず好きであろうとし、好きであろうと感じる態勢である。世界では無数の未知の事柄が起きるのであり、遠くはおぼろなのであるが、なおかつそこでの不安を超えていくので、だからこそ世界を「愛する」と呼べる深く広い情動の始まりが幼児期に園の環境の中で成り立つことが肝心なのである。

保育者は園において関わり出会う環境を用意し、関わりを支え、展開を促すことを通して、子どもが出会い、遊び、学んで行く流れを形成する。それが愛と知の循環の生成過程なのである。その実践的工夫は半ば身体的感性的であり、ほとんど無数の実践的伝統を受け継いで、同時にその場の創意を通して編み出されるものである。

【話題提供 2】

愛と知の循環を支える保育者の専門性

—保育者は何をどう援助しているのか (古賀松香)

子どもが夢中になって遊び込んでいるとき、そこにはもはや余計な援助はいらないように見える。子どもが自ら主体的に環境と関わる姿を見守ったり、さらに遊び込めるように環境の再構成をしたりすることが、保育者の大事な援助となりそうである。しかし、そこに到達するまでに実際には、果てしない量の援助がなされている。子どもは毎日、いつでも、どの子も、すんなりと遊びに集中していくというものではない。実際には毎日子どもの姿は異なり、調子も違えば関係性も動いている。今日はいつも遊んでいる A ちゃんがお休みで、どうしようかなあとうろろする B ちゃんがいいたり、朝から親に叱られて登園し世界を敵に回したような C ちゃんがいいたり、やってみたいことがあってもなかなかすんなりと手を出せない D ちゃんがいいたりする。保育者はその一人ひとりの今日の世界との出会い方を見て、話しかけ、感じ取り、受けとめ、それぞれの今日の具合に応じて必要と思われる援助を子どもの様子をみながら調整していくものと思われる。その調整の在り方には無数のパターンがありそうで、保育者はいったい日々どのように一人一人の子どもに対する援助の具合を調整しているのか、その専門性をどう捉えたらよいのかと果てしない気分になる。

保育者はいったい子どものどのような様子に、今関わ

らねばと思い、その関わり方を調整していくのか。ここで、愛と知の循環を視点としたいのである。つまり、保育者が子どもの姿を見るときに、愛と知の循環を支えることを目的としていると措定するのである。

そうすると、そこでまず問題となるのは、子どもと世界が今日どう出会っているかということになる。具体的な一人一人の姿を捉えて、その世界との出会いを十分に楽しめるにはどんな援助や環境が必要か、考えるはずである。

その次に来るのは、その世界を好きになる援助である。誰とどんな様子でその世界を楽しんでいるのか、共に遊んだりしながら探り、さらにその楽しさが広がり、盛り上がり、十分に味わう援助であろう。ここでたとえば、毎年秋にどんぐりが落ちてくる園庭であっても、今年の子どもたちがどんなどんぐりのおもしろさに出会うか、注目するかは新たな可能性が常にあると考えるのが世界への探究の道であろう。保育者もその世界を共に楽しみ、さらに知ろうとする挑戦ができるかどうか、保育者自身がその世界を好きになり、もっと知りたいと思えるかどうか、教材と保育の探究にとって重要ではないか。

そして、その先には、もっとこうしたい、こうしてみたらどうなるだろう、と子どもが次々とアイデアを出してはやってみたり、調べてみたりと、知的な探究へと進んでいく援助である。ここまでくると、あっちからもこっちからもアイデアが湧き、刺激し合い、探究へと向かう遊びの好循環が生まれるのが目に浮かぶ。

おそらく保育者は、子どもの遊びの深まりのプロセスを捉えつつ、愛と知の循環の進み具合に応じて、必要な援助を繰り出している。そう捉えると、保育者の遊びの援助の展開が分析しやすくなるように思うのは私だけだろうか。愛と知の循環の理論は、子どもの遊びの発展をプロセスで考えるものである。それは、保育者にとっても、子どもの遊びの何をどう見て援助するか、理解しやすくする手立てになりうる理論ではないかと大いに期待をもって考えている。当日は、具体的な事例を提示しつつ、この点について考えてみたい。

【話題提供3】

保育の質の向上と小学校の接続に向かう「愛と知の循環」の可能性（岸野麻衣）

「愛と知の循環」の保育実践において、子どもの思いや考えをもとに活動が展開していく裏側では、保育者の思いや考えもさまざまに湧きおこり、活動を支える動きが展開している。保育者自身も、環境のさまざまな対象に対して愛と知の循環の中で学び、また子どもの学びや育ちに関して愛と知の循環の中で学んでいくといってもよいだろう。園内で、あるいは多様な園でつながり、さらには異なる校種の実践者たちで、公開保育や実践記録の検討を通して実践について語り合い、聴き合う中で、こうした保育者の愛と知の循環を豊かにしていくことは、保育の質の向上を目指す運動体につながっていくと考えられる。こうした取組について、話題提供を行いたい。

一つは、保育を見合い語り合い綴ることをめぐる愛と知の循環である。園内で保育を見合ったり、園を越えて

保育を見合ったりする公開保育においては、保育を見た後の語り合いの中で、子どもたちの愛と知の循環が言語化されたり、保育者自身の愛と知の循環が言語化されたりする。それはときに、価値観の衝突を顕在化させることも起こりうる。これらが学びの機会となり、丁寧に語り合うことを通して、子どもの学びや保育のありようを問い直す運動体につながりうるといえる。

見合い語り合う場だけでなく、綴り読み合う場もこのような機会となりうる。書き言葉として言語化することは、保育者が子どもたちの愛と知の循環をどのように捉えているのかをより明確にすることにつながる。あとになってから見返して、プロセスを辿り直すことも可能となる。そうした対話を園内で進めることで、より丁寧に、そしてより長期的に、子どもの学びや育ちを捉えることができる力量へつながっていく。

同時に、こうして綴られた記録は、時間や空間を超えて検討しあうことができ、世代や地域を越えて愛と知の循環を豊かにしていこうとする運動体の基盤となりうる。とりわけ世代を越えた支えは重要である。ファシリテータとなるようなベテラン保育者は、何気なく書かれた一文から、そこに込められた保育者の願いや考えを言語化に向けて引き出し、意識化していくことにつながる。多様な園の多様な保育者が実践を持ち寄ってそこでの愛と知の循環を語り合うといった組織的な研修の仕組みは、保育の質の向上を担う運動体へ発展していく可能性に満ちているのである。

このように、園がつながり、地域や世代を越えて保育者として子どもたちの愛と知の循環を支えていく取り組みは、小学校以降にも広げていくことが求められているともいえる。小学校では、カリキュラムの構成原理や評価の在り方が幼児教育とは異なるとしばしばいわれる。確かに、各教科で系統的に学習すべき内容があり、またそれらが反映された教科書があり、ねらいに基づいて達成度を評価していくことは相違としてよく挙げられる。しかしながら、小学校においても、こうした知識や技能をプログラムのように子どもに詰め込むわけではない。

「主体的・対話的で深い学び」を通して、資質・能力を育てていくという点では、幼児教育も小学校教育も変わらない。幼児教育と同様に、小学校においても、子どもたちの愛と知の循環を大事に、学びを発展させていくことが重要であるといえる。保育における愛と知の循環を幼小で共有していくことが、その手がかりとなりうる。

当日は、このような「愛と知の循環」の展開可能性について、具体的な事例を交えて話題提供を行いたい。

【倫理的配慮】

シンポジウムにおいて実践に関わる事例を提示する際には、園等に許可を得たうえで、個人の特定されないよう十分な倫理的配慮を行った上で提示する。

【参考文献】

無藤 隆「愛と知の循環としての保育：世界を愛することを学ぶ」北大路書房、近刊
無藤 隆・古賀松香・岸野麻衣（編著）『「愛と知の循環」の保育実践』北大路書房、印刷中

評価スケールと保育の質の向上:

—保育実践と組織の評価—ECERS/ITERS, PAS の可能性—

話題提供者 鈴木健史 (東京立正短期大学) 亀山秀郎 (認定こども園七松幼稚園) 岡部祐輝 (高槻双葉幼稚園)

指定討論者 野口隆子 (東京家政大学) ○企画・司会 埋橋玲子 (大阪総合保育大学大学院)

【目的】

2015 年の子ども子育て支援新制度の施行、2020 年の 3 歳以上の幼児教育の無償化等、国や自治体をあげての幼児教育・保育への支援が進んでいる。その中で「量の拡大」のみならず「質の向上」「質保障」は喫緊の課題である。

保育の質評価スケールである ECERS/ITERS は、集団保育の質の改善を目的としてアメリカで開発された。両スケールは日本においても上記の課題解決の方策として、調査研究あるいは保育現場での研修に用いられている¹⁾²⁾³⁾。

保育の質の改善には、乳幼児に直接関係する保育室での物的・人的環境の改善だけではなく、組織のあり方も問われている。そのためアメリカでは ECERS/ITERS と同様の形式をもつ、組織の質評価スケールである PAS が開発された。

アメリカでは保育の質保障に向けて QRIS (Quality Improvement Rating System) と呼ばれるプロジェクトが 1990 年代に始まり、現在では全国的に州や自治体で多様に展開されている。このプロジェクトは、学齢期を含めて子どものケアと教育の質を向上させることを目的とし、現在では質基準、従事者の専門性開発や処遇改善、補助金システム、モニタリング、保護者教育などを包括したシステムとして進行している。

本シンポジウムでは、ECERS/ITERS の活用事例及び新たに日本語訳が出版された PAS について紹介する。それらにより、保育の質向上に向けて評価基準＝スケールを用いての可能性を展望する。

注； ECERS=Early Childhood Environment Rating Scale

『新・保育環境評価スケール①3歳以上』

ITERS=Infant Toddler Environment Rating Scale

『新・保育環境評価スケール②012歳』

PAS=Program Administration Scale; Measuring Whole Leadership in Early Childhood Centers 『保育リーダーシップ評価スケール PAS・よりよい園運営のために』

(邦訳はいずれも法律文化社より発行)

【倫理的配慮】

本発表は保育の質評価スケールをめぐる諸状況についての解説・紹介・提案であり、倫理的配慮の手続きを必要としていない。

【話題提供 1】評価スケールを用いた園内研修と市内の複数園での連続研修の取組 亀山秀郎

兵庫県尼崎市においては、市の学びと育ち研究所が主導して公私立幼保において保育環境評価スケールを用いた取組が行われてきた。また、その研究所の報告では、就学前教育の保育環境から小学校への繋がりに関する縦断研究も行われてきた経緯があり、比較的認知されている。

このことから本園においても ECERS/ITERS 共に園内研

修に取り入れている。園内研修では学期の合間に用いることで、新任・中堅・ベテラン共に同じスケールを用いて、自分の保育室をお互いに公開する。そして、現在の保育環境を振り返り、次学期に向けての保育環境の見直しについて話し合いを通して行っている。また、この園内研修を経験年数の違う職員グループで行うことで、子どもの実態に応じたより良い保育環境の提案をお互いにすることができている。この園内研修の良さは、新任であってもスケールを元に話をするので、疑問点を話題に挙げやすい点、またベテランにとっては経験の浅い保育者に対して、スケールに沿ったより良い保育や環境の提案ができる点である。一方で、絶対にあってはならない危険に繋がるような保育室の状況についても見逃さない目も養えている。このような園内研修を定期的に行うことで、全体的に評価スケールと子どもの実態に沿った保育環境を創造することに寄与している。

この他、尼崎市私立幼稚園連合会での研修会では、市内約 10 園が参加して 9～12 月にかけて 4 回連続研修を行っている。初回は概論と共に実地研修を行い、それ以後は自園での実践において生かす方法を模索する形を取っている。2 回目以降は、自園で試行的に作り上げた保育環境と、そこにおける子どもの姿を写真に記録して、次回の研修に持ち寄り、他園の保育者と語り合う場を設けている。2 学期に実施していることから、様々な行事の中で保育環境を工夫する実践についても話し合うことができている。評価スケールに沿った改善の取組に対して話し合うことになるが、行事を踏まえた実践もある中、それぞれの園の考え方や取り組みを尊重しつつ、話し合うことができている。この方法により、自分や自園だけでは実践知だけでは出ない発想を、他園の保育者と語り合う中で、評価スケールに沿ったより良い保育に繋がる保育環境を作り上げることに寄与している。

このような評価スケールは実践の場だけではなく、リーダーシップや組織に対する客観的な視点としても必要と考える。例えば PAS における「職員の専門能力開発」の項目があり管理職も含めて学ぶ点について触れられている。また、ICT といった分野についても触れられており、これからの園の実践と組織運営面双方において必要な評価が可能となっている。このような点は管理職も学ぶ必要性があり、健全な組織作りに必要な適正な予算、人員、保護者や保育者とのコミュニケーションといった、欠かせない視点が盛り込まれている。マネジメント層がこのような評価スケールを用いた研修を通して、組織全体で保育の質向上に繋がる取組を園に深化させることや、地域の園同士が学び合う雰囲気醸成に繋がっていくことが望まれる。

【話題提供2】ECERS（保育環境評価スケール/3歳以上）アセッサーとしての経験より 岡部祐輝

私は現在認定こども園の園長であるが、前職は公立小学校の教員で担任業務を行っていた。このように幼保施設の施設長や管理職が幼児教育・保育の職以外の経験があることは決して珍しいことではない。私は幼保の免許・資格は保有しているものの、「何をどのように学びを深めたらよいか」ということは手探りであることが多いと考える。また幼児教育・保育には管理職や保育者になるための具体的な専門性習得のコンテンツが決まっているわけではなく、意識的に学びを深めないと、各施設などの状況に応じた学びや専門性の習得ができないと考える。

そのような中で私は保育環境評価スケールをもとにした調査研究への同行、アセッサー（評価者）としてのトレーニングを受ける機会に恵まれた。教育・保育をものさし（スケール）があり、一定の観点で見ることにより、子どもにとってなぜ目の前の実践や活動が必要なのかとう幼児理解をもとにした保育者の手立ての必要性や、施設のハード面、ソフト面の必要性に気づくことができた。またスケールにある項目から、現在の日本の幼児教育・保育で大切にされていることや、要領・指針に記述されていることからさらに具体化された実践例を学ぶことができた。またスケールの項目がただ形として実践に表れているかを評価して終わりではなく、スケールの項目と目の前の実践を掛け合わせたうえで、より子どもたちにとって大切な環境や言葉がけ、活動は何かという好事例をイメージし検討する機会が大幅に増えた。また、自園だけでは価値観や文化、アイデアなどの想起にある種限界があると考え、様々な園の実践や保育者の方との討議、そしてともに調査・研究に同行したアセッサー間で、スケールの項目をもと評価の合意形成を諮ったり、評価をした園の実践がどのようになれば、より良い実践になるのかという互いの見方、考え方を交流したりしたことを、自園に持ち帰ることで、新たな価値観などを園にもたらすことができると考える。

現在スケールは、保育環境評価スケールをはじめ、いくつかのものが日本語訳されており、活用可能となっている。これらのスケールを活用することで、各自の主観的なまなざしに加え、観点をもって教育・保育を見る力が養われ、結果として多角的・多面的に幼児理解を行い、幼児理解から始まる実践を考えられる管理職・保育者になるものと考えられる。また園内研修などでより参加者間では挙がりにくい観点が話題として投げられることにより、実践や手立てのアイデアの幅が広がることも期待される。

【話題提供3】園における評価スケール活用の可能性 鈴木健史

K レヴィンの「組織の成長変化モデル」によると、組織が成長変化しない状態は、現状維持や静止状態ではなく、変化を促進しようとする推進力と、押し留めようとする抑止力の相反する諸力が、バランスを保っている状態であると捉えている。そして、組織のメンバーが「このままでは良くないのでは？」と疑問を持つことが、成長変化への起点となる。

疑問を持つには、「問い」が有効である。管理者やリーダーがメンバー（職員）に問いかけることにより、成長変化への推進力が組織内（園内）に生まれる。しかし、管理者やリーダーとメンバーの間に信頼関係が構築されていない場合は、「問い」が指摘や批判として伝わってしまい、関係性の悪化や心理的抵抗が生じやすくなる。つまり、メンバーは「どのような指摘をされたか」よりも、「誰から指摘されたか」を気にするということである。しかし、評価スケールを用いることにより、立場関係なく保育の質を向上するための「問い」を組織内で共有することができる。つまり、評価スケールが気づきを促すための多面的な「問い」を提供してくれることで、組織内の全てのメンバーが課題を共有する（あるいは目的を共有する）ことになる。

「問い」を共有することで、あるべき姿と現実のズレに気づくことができる。ズレに気づき、現実をあるべき姿に近づけていくために、解決策を考え実行するのが問題解決アプローチの特徴である。しかし、問題や課題に向き合うことは恐れや不安を抱きやすい。特に、経験を重ねた保育者にとっては、今までの自分のやり方に投資してきた分、成長変化への抵抗が起こりやすい。しかし、各種のスケールを活用することで、多面的に保育を評価し改善するだけではなく、自分たちの良さや特徴に気づくことができるだろう。AI（ポジティブ）アプローチでは、自分たちの強み（潜在力）を発見し生かすことで、ありたい姿という理想を実現するための力となる。これは、支援におけるストレス視点をも身につけることにもなるだろう。

保育やリーダーシップという実践は、すぐに成果や結果の見える仕事ではない。そのため、際限なく努力と工夫が求められる。日常でふりかえりや認め合いを行うことで実践を積み重ねていくことができ、手応えが生まれる。そして手応えは次の成長変化への推進力を生む。評価スケールに取り組む目的を全メンバーと共有し、役割分担をすることで一人一人が主体的に取り組める体制づくりをし、評価と改善が日常に位置づけられることが重要である。評価スケールに取り組むことで、成長変化への抵抗や恐れが軽減され、組織の問題解決力や一体感が増す。そして、実践と学習を自発的に繰り返し、組織全体の能力が高まっていく学習する組織（Learning Organization）になることで、継続的な保育の質向上が期待できるのではないだろうか。

【文献】

- 1) 中室牧子(2022) 就学前教育の質が就学後の学力や健康に与える影響 尼崎市学びと育ち研究所研究紀要 第4号(令和3年度).
- 2) 藤澤啓子・深井大洋・広井賀子・中室牧子(2022) 認可保育所における幼児教育・保育の質に関する評価の実施と課題 ESRI Discussion Paper Series No. 369.
https://www.esri.cao.go.jp/jp/esri/content/e_dis369.pdf *ESRI=内閣府経済社会総合研究所
- 3) 埋橋玲子・岡部祐輝他(2025) なんとなくをひとつひとつ! 保育のABC(環境・活動・かわり)見直しガイドBOOK ~「保育環境評価スケール」活用法 学研.

支え、繋ぎ、育む：日本のインクルーシブな保育への展望（４）

—子ども理解を支える保育者のまなざし、かかわり、園内体制—

企画者：山口 遼・吉川 和幸（国立特別支援教育総合研究所）

司会者：谷戸 諒太（国立特別支援教育総合研究所）

話題提供者：溝口 晴野（学校法人渡辺学園港北幼稚園）・篠原 直子（練馬区立光が丘むらさき幼稚園）・堂山 亜希（目白大学）

指定討論者：若月 芳浩（学校法人育愛学園四季の森幼稚園・玉川大学）・堀越 紀香（国立教育政策研究所）

企画趣旨

本シンポジウムは、多様な子どもが集い、共に学ぶ保育の場において、特別な支援を要する子ども一人一人の自己発揮を支えるとともに、子どもたちを繋ぎ、協働的な関係の中での育ち合いを実現する、インクルーシブな保育実践の方法論に迫ることを目的としている。第 75 回大会から継続して実施し、インクルーシブな保育の実現に向けた問題提起と議論を行ってきた。

第 4 回目では、インクルーシブな保育の実現を支える「子ども理解」をテーマとする。子ども理解は保育の基盤となる。一方で、実際の保育現場には、特別な支援を必要とする子どもを含め多様な子どもたちが複数在籍しており、子ども理解を保育実践にどのように繋げるか、困難が生じる場合があると考えられる。

子ども理解の考え方として、『障害のある幼児と共に育つ生活の理解と指導』（文部科学省；2023）では、「その姿は一過性のものであるか、何かをきっかけに見られるものであるか、物的・人的環境によって異なるのか、背景や環境要因も併せて検討することが大切」と示されている。他方、子どもの今に目を向け、何に興味関心を抱いているか等から子ども理解を深めていく場合や、身体・言語等の発達段階等から子どもの姿を整理していく場合も考えられる。また、その方法として保育者個人が行う場合もあれば、園全体が行う場合も考えられる。

本シンポジウムでは、特別な支援を必要とする子どもを含め、多様な子どもたちを多く受け入れつつ、子ども理解を深め保育へ繋げている幼稚園等の実践報告を受ける。そして、指定討論やフロアの参加者を含めた議論を通して、例えば子どものよさが発揮される保育に繋がる子ども理解とは何か、その方法や内容として保育者のどのようなまなざしやかかわりが考えられるか、またそれを支える保育者の保育に対する考え方や園内体制がどのようにあるか等について検討し、今後を展望したい。

【倫理的配慮】

本研究は、日本保育学会倫理綱領にもとづき、基本的人権につねに配慮して行うものである。情報管理を厳守し研究成果の公表に伴う責任を自覚した上で研究を遂行する。

話題提供①：子ども理解を深め、一人一人の育ちを支えるための保育実践

溝口 晴野 氏

1. ゆわっこのおうちとの連携

港北幼稚園では従来より、子ども理解を大切に、一人一人の育ちを支える保育実践を展開してきた。令和 6 年度からは、園内に併設された児童発達支援事業所「ゆわっこのおうち」（以下、ゆわっこ）の職員とともに、園内で過ごす子どもたちを見ている。そして、保育者だけでなく作業療法士などの専門家も加わりながら、子ども一人一人の育

ちなどをどのように支えるか、子どもの生活について日々話し合ったり、情報共有したりすることで、よりその子どもにあった保育が見出せるような連携に努めている。

2. 具体的な取組

年少の 11 月より他園から転入してきた男児 A 児。自分の思い通りにならないことがあると暴力的になるなど、感情を調節することが難しかった。また、他者と関係性を築くことが難しく、保育者による丁寧な関わりが必要であった。

父母との面談でゆわっことの併用をお願いするなど、園と家庭とゆわっことの連携を密にとり、これまでの A 児の生活について振り返ったり、どのような時に不機嫌になったり感情の調整が難しくなったりしてしまうのか、A 児の好きなことや得意なことは何かなどを改めて探り、A 児が自分の感情をなるべく調整ができるように環境を考えていった。特に、落ち着いて過ごせる場所を作ること、好きな遊びを準備すること、信頼できる大人との関係を築いていくことを大事にした。また、感情が抑えきれず暴力的になってしまった時には、A 児の気持ちを受け止めながらも、他者の気持ちや他者を傷つけることはいけないことであると全職員で意識して伝えながら、A 児が自分で落ち着いていく機会を増やしていかれるように関わった。A 児は表情や遊び方にその日の心身の状態が表出しやすかったため、その日の様子を保育者同士で共有しながら、日々、A 児にとってよいと思われる環境を整えていくように努めた。

さらに、A 児の作ったものを他児や A 児の担当以外の保育者に紹介し他者から認めてもらう経験や、A 児が好きな虫取りに他児も誘って活動を楽しむなど他者と喜びを共有することを重ねていった。すると、自分の描いた絵を子どもや保育者に配って歩くなど、他者に喜んでもらいたい気持ちが生まれたり、少しずつではあるが自ら友達に関わっていくことや自分の気持ちが調整できないことを言葉で説明したりする姿が増えてきた。その姿は他児や保育者だけでなく保護者にも、“A 児のよさ”として伝わっていった。

3. 子どもの育ちを支える多様な視点の必要性

ゆわっこと連携していく中で、子どもがもつ特徴が、その子の取り巻く環境によって発揮される場合もあれば、課題として捉えられてしまう場合があると見えてきた。また、多様な子どもの姿を捉えていく中で、保育者によって気持ちや考え方が様々であった。だからこそ、子どもの育ちを支える実践で大切なことは、保育者がそれぞれの子どもの支援について同じ方向性を意識することである。また、子どもたちの声にも耳を傾け、一人一人の気持ちも大事にしながら、できる限り柔軟な関り方が生まれるように多様な環境を整えることが必要だと考えている。

話題提供②: 子どもの姿を共有する保育者の取組と園内体制

篠原 直子 氏

現在本園には、特別な配慮を要する幼児が約 4 割在籍している。個別の支援ニーズに応ずるため非常勤助助員が複数配置され、教職員の人数が多いため、幼児理解と保育の方向性を共有することの重要性を日々痛感している。

1. 幼児理解における二つのまなざし

担任保育者が実践を振り返るとき、幼児の姿を、「なぜ?」「どうして?」と考える『分析的なまなざし』がある。一方で幼児と対話的に関わりながら、「何だか分からないけれど、そうなのね」と、その瞬間のその幼児を丸ごと受け止めようとする『対話的なまなざし』もある。

保育者は、この一見相反するような『分析的なまなざし』と『対話的なまなざし』の双方を絡め合わせながら、個々の幼児についての理解だけでなく、幼児同士の関係や、学級や学年といった集団の実態についても複合的に理解を深め、保育を実践している。

2. 方向性の共有のために

このようなまなざしを基に、教職員全体が連携を深め、日々の保育の方向性を共有するには何が大切だろうか。

集団の賑わいが苦手の B 児が、降園前にふらりと保育室に入り、担任が学級の幼児に読み聞かせている絵本を見た時のことである。介助員は、室内に入った B 児にまず上履きを履かせようとした。しかし、初めて自ら集団に入り、保育者の読む絵本に目を向けた B 児の姿に驚きと喜びを感じた担任は、介助員に目で合図し上履きを履かせることを制した。この時は、上履きを履くという園生活の習慣を身につける支援より、B 児のみんなと見る絵本への関心を大切にしたいと思ったのである。

このように様々な状況が同時多発的に起こる保育場面では、その瞬間に何を大切に、どれを優先するかが常に問われている。それぞれの選択の背景には理由があり、どれが正解と一概に言い切れないことが多い。多様な育ちの幼児が共に育ち合う園生活において、保育の方向性を共有するためには、担任が実践を開き、悩みや迷いも含めて語り合う土壌と、それを職員全体に伝えていく仕組みが必要である。本園で鍵となっているのは、多面的な理解を深める園内研などの協議の機会と、保育記録を中心とした振り返りの機会である。教職員が日々の打ち合わせや協議会などの機会にそれぞれの考えや悩みを出し合ったり、外部の講師の話から新たな視点を取り入れたりする対話的な振り返りと、日々の記録や事例などの記述を通して内省的に振り返る時間の双方が必要であると考ええる。

3. 役割分担の明確化

職員の人数が多く、立場や勤務形態が多岐にわたる場合、各々が自身の役割を意識することが重要である。管理職として、状況に応じて体制を組み替えたり、時には明確な方向性を具体的に示したりする必要もある。子どもたちの具体的な姿から語り合うことの積み重ねと同時に、園として長期の見通しを示すことが必要であり、現在の課題である。

話題提供③: 子ども理解を促す実態把握の内容と方法—発達の視点から—

堂山 亜希 氏

筆者は、保育者養成校の教員であり、心理士の立場から

保育所等の巡回相談に携わっている。巡回相談は、保育において支援や配慮を必要とする子どもに関して、事前に保育者が記入した個票をもとに行動観察を行い、保育者とのカンファレンスを行うという一般的な形式で実施している。本シンポジウムでは、巡回相談の実践をふまえ、子ども理解を促す実態把握の内容と方法について検討したい。

子ども理解の方法として、聴き取り、行動観察、直接の関わり等がある。一つの方法を用いるのではなく、複数の方法を組み合わせ、それぞれの情報を統合し解釈することが重要である。また、子どもを理解しようとする際、対象となる子どもの実態を把握するだけでなく、保護者や家庭の状況、園における対象児を取り巻く様々な人的・物的環境についても把握し、総合的に解釈することが重要である。

特に対象となる子どもの実態把握では、チェックリストが数多く開発され活用されている。例えば、本郷 (2010) や金谷 (2018) の子どもの「気になる」行動に関するチェックリスト、本郷 (2018) の社会性発達チェックリストなどがある。チェックリストは、保育者の「気になる」という気づきに対し客観的な観点を与えてくれ、子どもの行動やその背景を整理するのに役立ち、十分に把握していなかった側面について気づきを促す場合もある。また、保育者が「気になる」行動のエピソードを、発達段階や発達特性などと関連づけて理解することに役立つ。さらに、他の保育者、巡回相談員などと共有することで、他者との共通理解に役立つ。しかし、チェックリストには限界があり、使い方によっては害をもたらす場合もある。チェックリストが提示する観点は明確に整理されているが、チェックリストで示された観点のみから子ども理解を進めてしまう恐れがある。また、障害や発達の遅れの有無を調べるためだけに使用し、子どもを障害児と決めつけてしまう恐れもある。したがって、チェックリストが示す観点をもちながらも、子どもの様々な姿を豊かに捉え保育実践に繋げていくプロセスが重要である。

例えば、4歳児の「思い通りにならないときに、床に寝ころんで大きな声で泣く」姿が見られたとき、言葉や情動コントロールに課題があると理解するかもしれない。しかし、それだけでなく、自分の思いとその思いが通らない現実の狭間で葛藤する子どもの体験世界を想像し、揺れ動く思いに共感する。「全身で精一杯思いを伝えようとしている」子どものエネルギーの大きさに感心し、子どもの「したい!」という思いが発達の脚力となるだろうとその後の発達への期待をもつ。当日は、子どもの実態把握について先行研究を概観したうえで、共感的理解や発達を支えるまなざしとはどのように関連し保育実践として繋げることができるか、いくつかのエピソードを交えて検討したい。

指定討論

若月芳浩氏、掘越紀香氏からは、保育の実践者や研究者の視点から、話題提供への質疑と今後の展望について、シンポジウム当日に発言いただく予定である。

謝辞

本シンポジウムは、国立特別支援教育総合研究所にお寄せいただいた寄付金により活動している幼児班が企画しました。多大なご支援を賜り心より御礼申し上げます。

対人関係の苦手な学生が保育専門職に就くために

ー保育現場への実態調査をもとにしてー

企 画 : 服部 伸一 (関西福祉大学)
 司 会 : 半田 結 (兵庫大学)
 話題提供・討議 : 服部 伸一 (関西福祉大学)
 廣 陽子 (関西福祉大学)
 井上 寿美 (大阪大谷大学)

【企画趣旨】

わが国の対人援助職養成に関わる実習指導において、対人関係に困難さがみられる学生に関する研究は、少しずつ増加してはいるが未だ少ないのが現状である。看護師志望学生の臨地実習(中尾ほか 2015; 山下・徳本 2016)や作業療法士志望学生の臨床実習(佐々木・八田 2010)、社会福祉士志望学生の社会福祉援助技術現場実習(浅原ほか 2008)、教員志望学生の特別支援学校における教育実習(長沢 2016; 二通 2016)、保育士志望学生の保育実習(三澤 2017; 井上ほか 2019; 廣ほか 2020; 服部ほか 2020、中村・松田 2024)のみである。

保育者養成における実習に関しては、対人関係に困難さがみられる学生の状況や指導に関わる悩みについて、十分に明らかにされておらず、個々の養成校の実習担当者が手探りで対応を行ってきた。保育者養成校への入学者の減少が著しい昨今、対象となる学生への実習指導は、保育者養成の重要な課題である。

また、先行研究(迫 2013)及び研究協力者へのインタビュー調査を通して、対人関係に困難さがみられる保育士が、すでに実践現場で勤務している事例がみられる。当該保育士の存在により、安全面を含めた保育の質、職場の人間関係など、施設運営全体への影響が懸念される。しかし、保育士不足が叫ばれる中、当該保育士とともにある保育実践現場の構築を模索する必要があると考える。

こうした状況を鑑みると、対人関係が苦手な学生・保育職の存在を認識し、適切にサポートするための方策が求められている。つまり、保育者養成校内での指導のあり方に留まらず、広く実践現場を巻き込んだ保育業界全体の人材養成の問題として、連続的・長期的な視点に立って検討すべき課題であろう。

本シンポジウムでは、まず、筆者らが勤務校の倫理審査を経て 2024 (令和 6) 年度に実施した実践

現場の実習担当者への調査をもとに、対人関係に困難さがみられる実習生の実態を報告する。そして、対象となる学生の姿や実習指導のあり方について、参加者の皆様と活発な議論ができればと考えている。

なお、本シンポジウムの話題提供において用いるデータは、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(C)、24K05898)の助成を受けて実施した調査研究に基づくものである。

【話題提供】

対人関係の苦手な実習生の実態

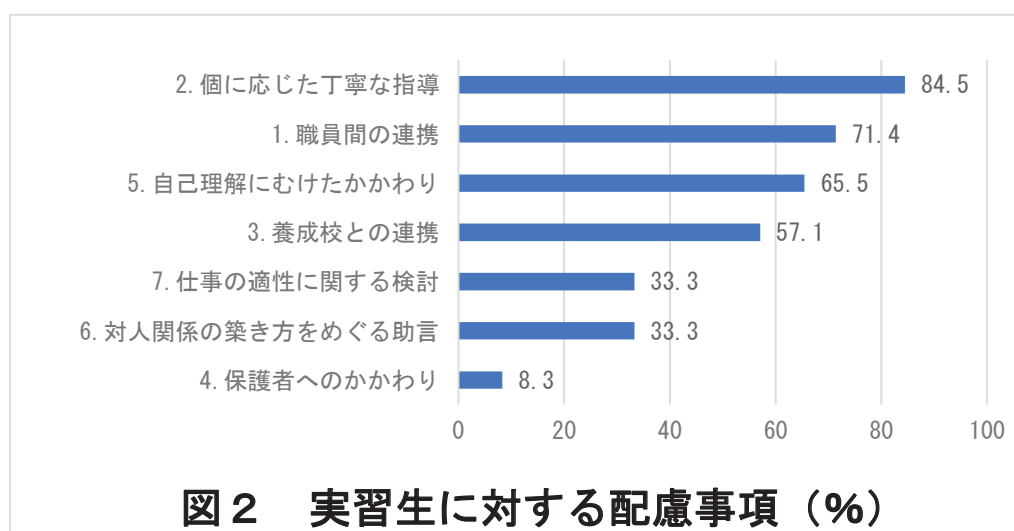
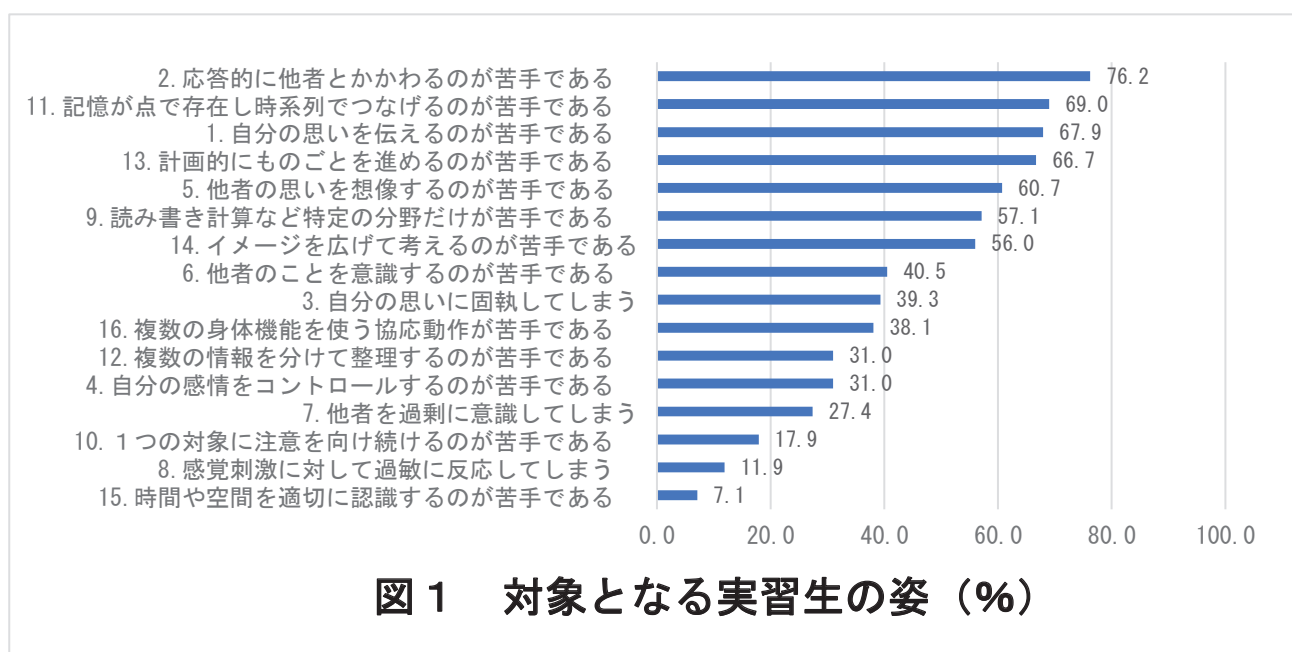
服部伸一(関西福祉大学)

2024 (令和 6) 年 11~12 月に、兵庫県保育協会及び姫路市保育協会に加盟する 587 施設における保育実習指導の主担当者を対象に、郵送法によるアンケート調査を実施した。その結果、247 通の回答があり、回収率は 42.1%であった。本報告では、過去 3 年以内に、対人関係に課題がみられ、通常の指導では指導が行き届きにくいと感じた実習生を受入れた経験があると答えた 84 通を分析対象とした。

調査内容は、調査協力者の職名、施設の設置主体、施設の種別、対人関係に課題がみられ、通常の指導では指導が行き届きにくいと感じた実習生の人数、指導困難さの状況、実習担当者としての配慮事項、実習生の評価等で構成した。

対象となる実習生の人数については、「1 人」(42 名、50.0%)、「2 人」(27 名、32.1%)、「3 人」(9 名、10.7%)、「4 人」(2 名、2.4%)、「5 人以上」(4 名、4.8%)という結果であった。

対象となる実習生について、通常の実習指導では指導が行き届きにくいと感じた点(実習生の姿)について、図 1 に示した。「2. 応答的に他者とかかわるのが苦手」(76.2%)、「11. 記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手」(69.0%)、「1. 自分の思



いを伝えるのが苦手」(67.9%)、「13. 計画的にものごとを進めるのが苦手」(66.7%)などが、高い割合となっていた。

施設の実習担当者としての実習生に対する配慮事項について、図2に示した。「2. 個に応じた丁寧な指導」(71名、84.5%)、「1. 職員間の連携」(60名、71.4%)、「5. 自己理解に向けたかかわり」(55名、65.5%)、「3. 養成校との連携」(48名、57.1%)などの項目が上位となっていた。

対象となる実習生に対する評価について尋ねたところ、「他の実習生と同様の基準で評価した」(41名、48.8%)、「他の実習生とは異なる基準で評価した」(30名、35.7%)、「評価をしなかった」(4名、4.8%)、「その他」(6名、7.1%)という回答となっており、評価の難しさを感じている様子が推察された。一方、対象となる実習生の中で、

最も指導しにくいと感じられる人をAさんとした場合、Aさんが同一施設内で職員として働くようになった際、配慮すべき点があるかどうかについての質問では、「ある」(70名、83.3%)、「ない」(4名、4.8%)、「不明・無回答」(10名、11.9%)という結果であった。

【討議の柱】

- ・対象となる実習生に対して、どのような視点をもって配慮や援助を行っていけばよいか。

【参考文献】

- ・中村麻衣子・松田こずえ (2024). 発達障害相を呈する学生の実習における困難事象の分析—保育者養成校における実習支援の観点から—、保育学研究、第62巻第3号、81-92.ほか