

乳幼児教育・保育者養成研究

第2号

2022年

Japan Society for Early Childhood Education
and Care Teacher Training Research

一般社団法人

日本乳幼児教育・保育者養成学会

乳幼児教育・保育者養成研究 第2号 目次

巻頭言	1
無藤 隆	
◇総説	
領域「人間関係」の専門的事項に関する調査研究レビュー	3
古賀松香／松井愛奈／佐久間路子／伊藤理絵／深津さよこ／松原未季／内田千春	
◇原著論文	
乳児保育における保育環境	25
－ おもちゃ環境の実態に着目して －	
澤ひとみ	
熟達した保育者の直接的・間接的援助の特徴	39
－ 小規模園の3、4歳児の遊びや生活場面を通して －	
永井由利子	
幼稚園等のニーズに応じた研修内容の提案	
－ 全国調査に基づく特別支援教育の現状から －	51
甲賀崇史／杉崎雅子／城倉登代子／森 依子／酒井幸子	
領域「表現」における「専門的事項」の教授内容検討Ⅱ	
－ 7つのキーワード及び教授・学習・成長パラダイムの視点から －	65
越山沙千子／吉永早苗／那須信樹／和田美香／赤津裕子／島田由紀子／新開よしみ／	
深尾秀一／渡邊佐恵子／倉原弘子／中村光絵／久松 薫／光井恵子／吉岡亜砂美／吉松遊佳	
領域「健康」に関する専門的事項とはⅡ	
－ 安全関連の先行研究のレビューと学問的背景の整理 －	79
望月文代／青木康太郎／吉田伊津美／鈴木 隆／内田裕子／阿部弘生／鈴木みゆき	
新卒保育士における1年目の「子ども理解」の変化とその契機	
－ 保育実践の振り返りの語りによる質的研究 －	89
佐藤有香	
◇研究資料	
0歳児保育室のあそび環境に関する現状と課題	103
－ 0歳児担当保育士の自己評価を中心に －	
細井 香／野尻裕子／浅川茂実／石丸のみ／梶 美保／上垣内伸子／寺田清美／	
本田由衣／丸目満弓／宮里暁美／八代陽子／矢野景子／山梨有子／大方美香	
新型出生前診断に関する大学生の意識	119
－ 保育者養成における課題の検討 －	
城倉登代子／太田俊己	
◇実践研究	
幼児の遊びにおける音楽表現が協同的な学びにつながる過程とその援助	131
－ 5歳児の劇ごっこでの姿に着目して －	
中野圭祐	
投稿規程	145
編集後記	149

巻頭言

日本乳幼児教育・保育者養成学会
理事長 無藤 隆

ここに本学会学術誌の第2号を発刊することになりました。学会発足から創刊号を刊行し、引き続いて第2号を出すことが出来たこと、しかも多くの投稿を頂いたことをありがたく思っています。

本学会は、幼稚園・保育所・こども園等で働く保育者の養成と研修の改善を主な研究課題としており、さらにそれと関連する養成の課程でのカリキュラムや保育実践そのものの検討を含めています。また、総説、原著論文、研究資料、実践研究といった分類を設け、多様な論文の掲載を可能にしています。投稿はすべて編集委員会による査読を経て、多くは多少とも修正をしていただき、採択へと至ります。その中には次号に向けて、多くの修正をお願いして、再投稿となることもあるでしょう。ただいずれも本学会の目的に照らして投稿者と編集委員会との建設的なやり取りの中で学会員の研究の成果が反映されまた保育現場と養成の学校などの質の向上に役立つことを目指してやってきました。

本号では、養成におけるカリキュラムと指導のあり方、保育者の研修、保育者の保育の仕方、保育現場の実態、保育における子どもの変容と援助、などをテーマとしているものが掲載されました。本学会の目指しているところが見えるものとなっていると思います。全部で10本の論文と、発足してまだ2年目の学会としてはかなりの数となったと考えています。

審査はあくまで建設的により良いものとなるような査読を心掛けています。養成校の教員だけでなく、保育現場に勤めている方や行政関係者さらに大学院生など様々な立場からの投稿をお待ちしています。それを受けしっかりと査読できるように、年に1回ではありますが、次の号への審査体制を整えております。さらに多くの会員の方々の投稿を期待しています。

総説

領域「人間関係」の専門的事項に関する調査研究レビュー

A Research Review Regarding Specialized Matters in the Area “Human Relationships”

古賀松香
(京都教育大学)

松井愛奈
(甲南女子大学)

佐久間路子
(白梅学園大学)

伊藤理絵
(常葉大学)

深津さよこ
(聖徳大学)

松原未季
(関西学院大学・日本学術振興会特別研究員 PD)

内田千春
(東洋大学)

本研究は、領域「人間関係」の専門的事項の教授内容を検討するにあたり、子どもの育ちを理解する理論としての発達心理学的観点からその基礎的検討を行うことを目的とする。特に他者関係の調整と発達の多様性に着目し、調査研究レビューを行った。言語能力や実行機能の認知的側面の発達が心の理論の発達に重要な役割を果たすことや、道徳的な判断について、自動的、情動的、直感的な側面の検討がなされ、学際的な研究への発展がみられる等、社会情動的スキルと認知的スキルが支え合いながら発達することが示されてきている。また、乳幼児期からの社会的相互作用の発達への影響も明らかにされ、貧困や虐待等、発達のリスクを抱えた養育環境で育つ子どもにとって、保育・幼児教育が重要な意味をもつことが示唆される。保育プログラムによる介入研究も始まっており、多様性と変革の時代に、保育者も新たな知識を身に付け、創造的な保育の変革を進める力をつけることが期待される。

キーワード：領域「人間関係」、専門的事項、調査研究レビュー、社会情動的スキル、認知的スキル

問題・目的

平成28年教育職員免許法改正並びに平成29年教育職員免許法施行規則一部改正により、幼稚園教諭養成課程に領域に関する専門的事項という新規科目設置が求められた。この領域に関する専門的事項は、「幼稚園教育要領」に示されているねらい及び内容を含めながら、これらに限定されることなく、より幅広く、より深い内容が求められる」（保育教諭養成課程研究会，2017）とされ、領域「人間関係」においても、専門的事項の幅広くより深い教授内容について、学問的背景や基盤的理論の検討が必要とされている。しかし、もとより保育学は心理学、社会学、哲学等を始めとする広範な学問領域が関わる応用科学であり、その幅広い内容の全体像を捉えることは容易ではない。そこで本研究は、子どもの人間関係の育ちを理解する理論としての発達心理学的観点から、領域「人間

関係」の専門的事項に関する基礎的な検討を行うことを目的とする。その際、社会変動の影響を受け、新たに求められる保育内容を視野に入れ、養成教育における基礎知識の更新につながる内容を取り上げることとする。

方法

第一次文献調査として、要領・指針や養成に関わるテキスト等から領域「人間関係」に関わるキーワードを抽出し、各キーワードについて Handbook 等のレビュー論文を参照し、ここ15年程度の研究の蓄積について検討した。さらに、今後の保育内容の発展を視野に、特に他者関係の調整と発達の多様性に着目し対象キーワードを選定した。具体的には、社会情動的スキルと認知的スキル、エージェンシーと共同エージェンシー、自己理解と他者理解、乳幼児期の心の理論、心の

理論の長期的発達と多様性、実行機能、乳幼児期の情動制御、向社会的行動、道徳性と規範意識、多様性とインクルーシブ保育という10のキーワードについて、近年の研究動向とその発展的内容を検討する第二次文献調査を行い、関連研究及び概念を整理した。

検討資料については、各キーワードのもつ特徴によって必要な資料が異なることから、Handbook of Early Childhood Education (Pianta et al., 2012), Handbook of Social and Emotional Learning (Durlak et al., 2015), Handbook of Emotions (Barrett et al., 2016), Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups (Bukowski et al., 2018), Handbook of Self-Regulation (Vohs et al., 2016), The Cambridge Encyclopedia of Child Development (Hopkins et al., 2017) 等のハンドブックやOECDの資料等を参考に、重要な論文に当たるようにした。(古賀松香)

キーワード1.

社会情動的スキルと認知的スキル

1-1 社会情動的スキルと認知的スキルの定義と相互の関係

社会情動的スキルは、非認知スキル、ソフトスキル、非認知的能力、社会情動的スキルとも呼ばれる。これらの概念は、明確に定義づけられているわけではなく、様々な立場で緩やかに使用される。意欲、忍耐力、自制心、粘り強さ、ものごとに向かう心的態度、逆境に打ち勝つ力、レジリエンス、グリット、創造性など幅広い特性を含むと考えられている。

社会情動的スキルは、旧来重視されてきた認知的スキルに比較して説明されたことから非認知スキルとしても知られる。重視されるようになったのは、欧米の縦断研究の結果、社会情動的スキルが後の知的な発達や学業上の成功、将来のウェルビーイングにつながるとわかってきたからである

(Heckman, 2013/2015; OECD, 2015)。同時にこれらは独立して発達するものではなく、常に相互に関連しながら育つものとされる。OECD (2020) 及びOECD (2021) は、イギリス、エストニア、アメリカ合衆国の7000人弱の子どもの国際調査として、保護者や教師、子ども自身への調査を行っている。その結果から、社会情動的スキルは、認知発達、特にリテラシーや数的概念の芽生えに肯定的に関連することや、好奇心と共感性が最も認知発達に関連していることが示されている。

池迫・宮本 (2015) は両スキルに含まれる下位概念を整理し、認知的スキルを、パターン認識や処理速度や記憶といった基礎的認知能力、知識・思考・経験を獲得する精神的な能力、そして獲得された知識を呼び出して抽出・推論・概念化する力、獲得した知識や考えを他者に伝える力として説明した。社会情動的スキルは、目標を達成する力(忍耐力・自己抑制・目標への情熱・意欲・自己制御・自己効力感等)、他者と協働する力(社会的スキル、協調性、信頼、共感、敬意、思いやり等)、そして情動を制御する力(自尊心・楽観性・自信・問題行動のリスクの低さ等)を含んでいる。

これらの概念は、要領・指針の三つの資質能力の定義に影響を与えていると考えられる。「知識及び技能の基礎」や「思考力、判断力、表現力等の基礎」は認知的スキル、「学びに向かう力、人間性等」は社会情動的スキルにあたる。これら3つの資質能力は相互に関連し、それぞれの育ちが他の側面の育ちを支えている。

1-2 社会情動的スキルを育む環境

乳幼児期から子どもは身近な人との関わりを通して自分や他者の行動について何が期待されているかを理解していく。親しい人への共感や信頼、向社会的行動を育み、情動や行動のコントロールや、他の人の立場にたったり共感したりするようになる。したがって、家庭での保護者の子どもへの関わりが社会情動的発達に影響を与えることが

国内の研究でも示されてきている。ベネッセ教育総合研究所(2019)の調査では、保護者の「子どもの意欲を大切にする」「思考を促す」傾向と子どもの「がんばる力」の高さに関連があった。さらに、ベネッセ教育総合研究所(2018)の調査では、日本・中国・インドネシア・フィンランドの4か国の保護者の養育態度と非認知スキル(社会情動的スキル)の関わりを検討したところ、子どものやりたいことを尊重する養育態度と子どもの好奇心やがんばる力の間に、ゆるやかな相関があったという。

OECD(2021)は、5歳時点において社会情動的スキルが認知的スキルに影響していることを改めて示した。子どもの家での行動と園での行動は異なることがあり、特に移民の背景を持つ子どもでその傾向があり、自信を持たず園のような公的な環境を信頼しにくい傾向があると指摘している。また、女兒は男児よりも社会情動的スキルが高いと保護者や教師に見られる傾向があり、特に共感性で違いが大きく、次に違いが大きいのは望ましい行動と人懐こさである。社会経済的地位の違いは、ジェンダー差ほどには5歳の段階では結果に表れていなかったが、社会経済的地位が低い場合、教師の評価する好奇心が低い傾向があった。

幼児期に家庭、園、地域での生活や遊びの中で、子どもたちがどう人と関わり、いかに社会情動的スキルと認知的スキルの両方を育てていくかが問われる。(内田千春)

キーワード2.

エージェンシーと共同エージェンシー^{注1)}

2-1 エージェンシー

エージェンシーとは「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」(OECD, 2019; 白井, 2020)であり、結果を予測する、自らの目標達成に向けて計画する、自分が使える能力や機会を評価・振り返る、逆境を克服することなど多様な能力の集合である(OECD,

2019)。エージェンシーの概念で重視されるのは「責任」の意識であり、単に個人がやりたいことをやるのではなく、「他者とのかかわり合いの中で、意思や行動を決定し、実行して、変化を実現する」ところまで含意されている(白井, 2020)。したがって、単に自ら考える、選択する、与えられた状況や目標において自発的に取り組むといったことを超えるものとして「主体性」や「人間関係」を捉え直す必要がある。

エージェンシーは性格特性ではなく学習可能なものであり、家族や仲間、教師らと相互作用をしつつ、生涯を通じて発達し続けていく(OECD, 2019)。エージェンシーは様々な場面で発揮されるが、文化的・社会的文脈によってその概念は変わり得る(OECD, 2019; 白井, 2020)。また、子どもが貧困や病気、虐待等の逆境に置かれ、エージェンシーの発揮自体が困難な状況にある場合には、それを子ども自らの問題とすることなく、エージェンシーの発揮が可能になるよう支援していくことが教育の役割である(白井, 2020)。

2-2 共同エージェンシー

共同エージェンシーとは、学習者が目指す目標に向かって進んでいくことを支える、双方向的で互恵的な協力関係のことであり(OECD, 2018; 2019)、子どものエージェンシーの発達が周囲による影響を与え、それが子どもにも還元されるという好循環を呼ぶ(白井, 2020)。エージェンシーの発達は一方的に進むものではなく、行ったり来たりするような循環的な関係があり、梯子モデル(Hart, 1992)を基に、各国出身の大学生や高校生により太陽モデル(表1)が考案された(白井, 2020)。太陽モデルで新たに設定された、子どもが一切貢献しようと考えていない0段階を除き、1~3段階という低い段階においても、子どもは意思決定に関与し、共同エージェンシーの発揮を希望しているにも関わらず、その機会が与えられていないことが強調されている(OECD, 2019; 白井, 2020)。

表1 太陽モデルに基づく共同エージェンシーの段階

8	子ども主導、 大人と協働による意思決定	子どもがプロジェクトを主導し、意思決定は子どもと大人の協働で行われる。子どもと大人が対等なパートナーシップの下でプロジェクトが進められている。
7	子ども主導、 子どもの意思決定	大人の援助を受けて、子どもがプロジェクトを主導している。大人は相談を受けたり、子どもの意思決定を助けたりしているが、全ての意思決定は究極的には子どもが行っている。
6	大人主導、 子どもの意思決定関与	大人がプロジェクトを主導しているが、子どもも意思決定プロセスに加わっている。
5	大人主導、 子どもの意見採用	プロジェクトの進め方について子どもは大人から相談されたり、その結果について知らされたりしているが、プロジェクトの主導や意思決定は大人が行っている。
4	大人による指示、情報付与	子どもは特定の役割を割り当てられ、どのように、なぜ関わるのかについて情報を与えられるが、自分たちの位置づけやプロジェクトの主導や意思決定には参加していない。
3	見せかけ	大人が子どもに選択肢を与えているように見えるが、その中身や参加方法についてほとんどあるいは全く選択の余地がない。
2	装飾	大人が自らの主張を強化するために、子どもを利用している。
1	操作	子ども主導であるかのように、大人が子どもの主張を利用している。
0	沈黙	子どもも大人も子どもが貢献できるとは考えておらず、大人が全て主導し意思決定を行う一方で、子どもは沈黙している。

注：OECD (2019)、白井 (2020) を基に松井が作成。

子どものエージェンシーを伸ばすためには、教師が一方的に決めるのではなく、教師と子どもと一緒に考え作り上げていくプロセスが重要である(白井, 2020)。それにより子どもは何のために学習するのかという目的意識と、自分の学びを自分で決めるという学習に対する当事者意識をもつことになる(OECD, 2019; 白井, 2020)。子どもが他者との人間関係の中で成長し、自ら目標を設定し、課題を解決し、責任をもってよりよい社会へと変革していけるように、教師だけではなく子どもを取り巻く全ての人々が子どものエージェンシーの育成に関わっていることを意識して子どもと協働していく(白井, 2020)ことが求められる。(松井愛奈)

キーワード3. 自己理解と他者理解

3-1 自己の定義

心理学の代表的な理論 (James, 1890) では、自己は主体的自己(主我I)と客体的自己(客我me)の二つに分けられる。主体的自己とは、行動する主体としての自己であり、環境と識別される自己の感覚として、比較的早くから備わっていると仮定

されている。一方、客体的自己とは、対象としての自己であり、外見、洋服や持ち物、所属、性格等を含む、他者や自分が私と認めるすべてのものを意味する。客体的自己の理解に関しては、鏡に映る自分がわかるかを調べるマークテストが用いられる。子どもは鏡に対して、幼い時期から関心を示すが、鏡映像の自己認知ができる子どもは1歳半過ぎから急激に増え、2歳では多くが自分の姿に気づくようになる。さらにこの時期には、人に注目されて照れくさいという気持ちなどの自己意識的情動が生じる (Lewis, 2016)。

3-2 時間的な連続性と自己

幼児期には、自分の経験に関する記憶(自伝的記憶やエピソード記憶)に基づき、自分の経験を語るようになる。3歳半頃に、自分がいなかった頃や生まれた頃に関する語りが見られ、自己の存在の始まりや過去への関心が芽生え、4歳頃には過去から現在、未来に至る自己の時間的連続性が認識される(坂上, 2012)。また今日の前の自己像だけでなく、過去の録画映像(遅延自己映像認知課題)を用いて検討した研究(木下, 2001)においても、過去の映像(例:ビデオ録画した以前の自己

像)と現在の自己を結びつけ、時間的一貫性をもって自己を認知することは、4歳頃に可能になると明らかになっている。

3-3 自己概念の発達

自己概念の内容は(Harter, 1999)は、幼児期から児童期前期(5~7歳)は活動、持ち物、好みといった、他者から見える具体的な特徴が中心であり、やさしい、かっこいいといった全般的な特性語も用いられる。児童期中期から後期(8~10歳)になると能力(例:スポーツが得意)や対人的特徴(例:おしゃべり)に関する描出が多くみられる。自己評価に関しては、幼児期は概ね肯定的である。児童期中期になるまで社会的比較を用いることが難しいこと、一方で過去の自分と比べること(時間的比較)はできるため、急速に様々な能力が発達する幼児期においては高い肯定的自己評価を持ち続けることができると考えられている。

3-4 自己理解と他者理解

自己理解とともに、他者理解も乳幼児期に発達する。木下(2008)は、乳幼児期の自己の存在様式を「意図を持つ行為主体(9か月~)」「思考や言語の主体(2歳~)」「時間的に拡張された主体(4歳~)」という順序で発達すると仮定し、さらに各時期における自他の関係は「自他同型性」から「自他個別性」に変化すると仮定した。9か月頃からは、自己は意図を持つ主体と捉えられるが、まずは大人の「足場作り」によりコミュニケーションが成立し、自他の意図の相違等の個別性は理解されない。そして他者と対象や事象を共有するコミュニケーションが成立することで、それぞれの意図の相違に気づき自他の個別性が認識されるようになる。また2歳以降においても、同型的な認識から、自他の個別性の認識へ変化が見られると仮定している。3-2で述べたように4歳頃には時間的な流れの中で自己を認識できるようになり、他者と過去や未来のことを共通テーマに語る事ができる。

さらに5歳半以降には、自己と他者は異なる時間的視点を持ち、それぞれが固有の時間的広がりをもつ世界に生きていると認識されるようになる。

3-5 領域「人間関係」における自己

幼稚園教育要領の領域「人間関係」の内容の取扱いは「幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自分のよさや特徴に気づき、自信をもって行動できるようにすること」とある。保育者は、乳幼児期の自己の発達を踏まえ、子どもが十分に自己発揮できるよう、自分の思いを他者に表現することを支え認めること、また自己発揮と自己抑制の調和のとれた発達を促していくことも重要である(古賀, 2016)。 (佐久間路子)

キーワード4.

乳幼児期の心の理論

4-1 心の理論とは

心の理論(theory of mind: ToM)とは、心の働きについての原理やルールを理解することを指す言葉として使用されており、心的状態(信念、誤信念、願望、意図等)に関連づけて、自分や他者の行動を予測し説明する能力である。思考や感情などの心的状態の理解も含め、マインドリーディング(mind reading)、メンタライジング(mentalizing)といった総称が用いられることもある。

4-2 誤信念課題とは

心の理論研究の歴史を振り返ると、定型発達児を対象とした心の理論研究として、Wimmer & Perner (1983) や Baron-Cohen et al. (1985) が開発した誤信念課題に遡ることができる。具体的な課題例としては、「主人公がかごにボールをしまっ外に遊びに行き、その後、別の人が出てきて、かごからボールを取り出し箱に移す。しばらくして、主人公が外から戻ってきた」という物語を話し、「主人公は、箱とかごのどちらを探すか(どちらに

入っていると思うか？」と質問する。この課題は、主人公はボールがかごから箱に移されたことを知らないで、「かごを探す」が正答である。主人公が現実とは異なる「誤った信念(ボールはかごに入っていると思い込んでいる)」を持っていることを推測できれば正答できるが、対象児が知っている現実にある場所を答えてしまうと不正解になる。

4-3 誤信念課題はいつ正解できるのか

では誤信念課題は、何歳になると正解できるのだろうか。Wellman et al. (2001) は、誤信念課題を用いた178の研究のメタ分析を行った。その結果、2歳から5歳にかけて誤信念課題の正答率が増加し、3歳8か月(44か月)で50%以上が正答できるようになることを明らかにしている。このように4歳前後に誤信念課題に通過できるようになるため、3歳以前では誤信念理解ができないと考えられてきた。

しかしOnishi & Billargeon (2005)の期待背反法(予想していない方をより長く見るという乳児の行動を利用した実験手法)による言語を用いない誤信念課題によって、15か月児でも誤信念を理解していることが示された。この研究により、乳児において心の理論の潜在的なレベルでの発達が見られる可能性が示唆されたが、古典的な誤信念課題で測られる心の理論との差違については、いまだ議論が続いている。

4-4 心の理論の個人差

最近の心の理論研究では、縦断研究やメタ分析研究によって、心の理論の個人差や、他の認知領域(言語や実行機能)との関連が着目されている。例えば、Milligan et al. (2007)のメタ分析研究によると、先行する言語能力と後続する心の理論の成績との関連は、先行する心の理論の成績と後の言語能力との関連よりも有意に高いことが示されており、言語能力は誤信念理解の発達において重要な役割をはたすことが明らかになっている。

さらに実行機能(抑制制御、認知的柔軟性、ワーキングメモリ)との関連も検討されている。誤信念課題に正答するためには、子どもにとって優勢な情報(目の前の箱にボールが入っているという現実)を抑制して主人公の思い込みに基づいて回答すること、自分の知っていることではなく、主人公の思いに視点を切り替えること、課題の中の多くの情報を記憶しておくことが必要であり、これらは実行機能との関連が予想される。実際に数多くの研究でその関連が検討されており、縦断研究(Hughes, 1998)でも、3歳時点での実行機能課題の成績が4歳時点での心の理論課題の成績を予測することが示されている。実行機能の下位機能と心の理論課題との関連は研究によって一貫しておらず、まだ不明な点も多いものの、実行機能は乳幼児期の心の理論の発生において必要なものと考えられている(小川, 2016; Hughes & Devine, 2019)。

さらに、子どもが社会生活を送る上で、他者の心を理解することは必要な能力であり、心の理論は多くの社会的側面の発達と関連することが想定される。しかし複数の要因が影響し合うため、その関連性を検討することは容易ではなく、結果は混在している状況である。その中で、Devine & Hughes (2018)は3~7歳を対象とした93の研究を用いたメタ分析によって、親のSES(社会経済的地位)、きょうだい(2歳から12歳のきょうだいをもつこと)、親の心的状態に関する発話(子どもとの相互作用でthink, know, want, feel等の言葉を使用する頻度)、マインド・マインデッドネス(mind-mindedness: 子どもを思考、感情、願望を持つ人として考える傾向)に関しては、誤信念課題の成績と中程度の関連があることを明らかにしている。

心の理論の発達過程にある乳幼児期の子どもと関わる保育者は、年齢に応じた心の理解の発達状況や個人差を考慮し、自分や他者の心的状態に言及することなどを通じて、子どもの心の理解を育むことを意識することが大切だろう。(佐久間路子)

キーワード5.

心の理論の長期的発達と多様性

5-1 発達し続ける心の理論

幼児期以降、仲間関係はさらに広がり、他者の心の理解の発達の個人差も多様になっていく。心の理論は、他者と適切にコミュニケーションをとったり、協力したり、主張し合ったりするなど、あらゆる他者と関わる基盤となる (Rakoczy, 2017)。一次の誤信念課題は、「Aさんは…と思っている」という構造を読み取ることで、他者の心の状態を理解しているかを調べるが(4-2を参照)、我々が社会生活を営む上で他者を理解するためには「Aさんは“Bさんが…と思っている”と思っている」のような二次以上の入れ子構造をもつ再帰的な心的状態を推論することも必要である。6歳以降は、心の解釈の多様性と再帰的な精神状態の理解が発達する時期であり (Astington et al., 2013)、乳幼児期の人と関わる力は、年長児から児童期以降に発達する複雑な心の理解の基盤になっているのである。

5-2 二次の心の理論

6～9歳頃にかけて入れ子になった複雑な心の状態を柔軟に読み取ることができるようになることで、嘘と冗談や皮肉の区別も可能となる (林, 2016; Hayashi & Ban, 2021)。二次の心の理論を測定する主な誤信念課題には、「アイスクリーム課題 (Ice-Cream story)」(Perner & Wimmer, 1985)、「誕生日課題 (Birthday puppy story)」(Sullivan et al., 1994)、「単純化課題」(林, 2002; Hayashi, 2007)

があり (林, 2006)、一次と二次の信念を測定する課題の構造を比較すると、表2のようになる。

心の理論の理解には、言語と実行機能の発達の関連性が指摘されているが (Miller, 2012)、近年では、児童期において心の理論の促進を目的とした訓練プログラムの有効性も示唆されている (Lecce & Bianco, 2016)。また、嘘や冗談、比喩、皮肉等の複雑な他者の心の理解には、二次以上の心の理論だけでなく、社会的理解、情動と心的状態の認識、視点取得等の能力も必要とされるため「高度な心の理論 (advanced theory of mind: AToM)」と総称するようにもなっている (Osterhaus et al., 2016)。AToMを調べる課題は児童期に成績が上昇するが、青年期以降の他者の心の理解を検討する課題も開発されている (林, 2018)。しかし、児童期の心の理論の研究は心の理論研究全体の4%と非常に少なく、幼児期と青年期の間の発達を埋める研究が十分でないことが課題である (Hugues, 2016)。

5-3 特別な配慮を必要とする子どもの心の理論の発達

ASD児(自閉スペクトラム症児)は、定型発達児とは異なる心の理論の発達の道筋があることが指摘されている。定型発達児が言語精神年齢4歳で一次の誤信念課題に正答できる一方で、言語発達に遅れのないASD児は9歳2か月だった (Happé, 1995)。このことについて別府・野村 (2005) は、定型発達児が言語能力を前提としない“直感的な”心の理論の後に、言語的理由付けを伴う心の理論を形成するのに対し、ASD児は直

表2 一次の信念と二次の信念の課題の構造 (林, 2002)

一次的信念課題	二次的信念課題
① 人物Aが場所xに物 α を置く。	① 人物A, B, Cが場所xにいる。
② Aが部屋を立ち去る。	② Aが立ち去る。
③ 人物Bが α を場所yに移す。	③ Cが「場所yに移動する」とBに言う。
④ Aが部屋に戻ってくる。	④ Cが移動中、偶然Aに会ったので「場所yに移動する」と教える。
信念質問: 「Aは α がどこにあると思っていますか?」	⑤ BがAを探しに行くと、人物Dから「Cのところへ行った」と言われる。 信念質問: 「Bは、Aがどこに行っていると思っていますか?」

感的な心の理論を欠いたまま、言語的理由付けによる心の理論を形成するという質的な特性の違いがあることを指摘している。9歳頃から高機能自閉症児への心の読み取り指導の効果が上がることから、言語による論理的な方略によって、他者の心の状態の推測が可能になることが示唆される(藤野, 2016)。人と関わる力を育む領域「人間関係」においては、それぞれの心の理論の発達を踏まえて、心の理解の質的な差異をもつ子ども同士を繋ぐ指導が求められるだろう。

(伊藤理絵)

キーワード6. 実行機能

6-1 実行機能の発達

実行機能とは、情報の体系化、計画や問題解決、目標志向行動における考えや行動の調整のために重要な認知能力であり、比較的短期間に情報の積極的な維持や更新をする「ワーキングメモリ」、特定の情報を活性化し、自動的であるが最適ではない、あるいは間違っただ反応を抑制する「抑制機能」、必要なときに自発的に課題に焦点を当て、注意をシフトさせる「注意シフティング」が含まれる(Blair, 2016)。実行機能の認知的側面は幼児期に著しく発達し、児童期以降も緩やかに発達する一方で、実行機能の情動的側面は幼児期から児童期にかけて順調に発達するが、衝動的な行動を抑えるのが難しくなる青年期において一時的に低下する(森口, 2018)。実行機能が高い子どもは、将来肥満や循環器系疾患で悩むことや、ニコチンや薬物に依存することが少なく、年収や社会的な地位は高く、犯罪率が低い(Moffitt et al., 2011; 森口, 2019)。5～6歳児において、ネガティブな情動が引き起こされても適切な行動を選ぶことができる等、抑制制御および感情制御が高い子どもは、それらが低い子どもと比較して、仲間の中で人気があり、友達と互恵的な関係を築いている(Nakamichi, 2017)。

6-2 家庭環境との関連

社会経済的資源が豊かで、適切な刺激を受け、支援的な環境において、注意、感情、ストレス生理機能は、実行機能や高次の自己制御を促進するように発達していく(Blair, 2016)。一方で、貧困状況や、母親の応答的な養育行動の敏感性が低いことは、乳児期のストレスを高めることと関連し、3歳時の実行機能に影響を及ぼしていた(Blair et al., 2011)。主に貧困という恵まれない環境において刺激過剰あるいは過少となることにより、極めて高いか低いあるいはうまく制御されていないストレスホルモンが生じ、貧弱な実行機能と関連する(Blair, 2016)。17歳まで追跡した研究において、貧困や高いストレスのある子ども時代を長く過ごした人ほど、実行機能のワーキングメモリの側面が有意に低かった(Blair, 2016)。

ネグレクトを受けて育った子どもは、虐待を受けていない子どもや、身体的虐待、心理的虐待を受けている子どもより実験課題に向き合うのが難しく(Egeland et al., 1983)、頭の切り替えの発達が遅くなり、思考の実行機能の発達が非常に遅れる(森口, 2019)。関わり方は間違っているが何らかの関係性はある身体的・心理的虐待に対して、子どもとの関わりがないネグレクトの家庭では、子どもが自分で感情や行動をコントロールできないときに保護者の助けを得ることも、感情をコントロールする感覚も得ることができず、子どもの実行機能の発達に最も影響を及ぼす(森口, 2019)。

6-3 実行機能の初期の介入と教育

リスクの高い家庭環境を持つ子どものために、アベセダリアン・プロジェクトやペリー就学前プロジェクトなど、初期の教育的ケアを提供する縦断的介入プロジェクトが実施されている。それによると、就学前教育を受けた子どもは受けなかった子どもよりも学力検査の成績がよく、学歴が高く、特別支援教育の対象者が少なく、収入が多く、持ち家率が高く、生活保護受給歴や逮捕率が低かった(Heckman, 2013/2015)。

4～12歳の子どもを対象とした介入研究では、ゲームや武道、学校カリキュラム等様々な活動を通して、実行機能の向上が報告されている(Diamond & Lee, 2011)。当初実行機能の成績が最も悪かった子どもが最も恩恵を受けており、初期の実行機能訓練により格差の広がりを防ぐことができる可能性がある。

「心の道具」というプログラムが世界的に注目されており、①物理的な道具による外的な補助(例:1冊の絵本を交代で読む)、②友達の行動をチェック(例:友達が正しく行動できているかチェックし、振り返り、深く考える)、③独り言を使った行動を奨励(独り言を言いながら活動をするように促す)、④劇(ごっこ遊びでどのような劇を行うか計画を立て、ルールを共有し、劇を行う)という4つの活動を行うことで、幼児の実行機能が高まることが指摘されている(森口, 2019)。

3・4歳児を対象として自発的な表現を重視した「劇プログラム」「音楽プログラム」を実施したところ、保育者主導で歌や絵本の読み聞かせを行うプログラムを受けた場合と比較して、3歳児では抑制機能と劇プログラムにおけるワーキングメモリ課題、4歳児では音楽プログラムにおけるワーキングメモリ課題で成績が向上した(Kosokabe et al., 2021)。6週間で毎日30分、計30回という短期間のプログラムの効果が子どもの長期的な育ちにどのような影響を与えるのか、効果の個人差や成績向上の要因、また、保育における子どもの主体的な遊びとの比較検討に関しては研究の蓄積が必要ではあるが、自発性の重視される遊びプログラムは実行機能を促進する可能性が示唆される。

発達に関わるリスクを抱えた子どもに対して、教育プログラムの実施により実行機能を高めることができ、それにより他者と協働的な人間関係を築き、自らの力を発揮しつつよりよい社会生活を営んでいける可能性がある。実行機能という側面から子どもの人間関係の発達を捉えることも重要な視点のひとつであろう。(松井愛奈)

キーワード7.

乳幼児期の情動制御(感情制御)

7-1 認知的情動制御

情動制御(emotion-regulation)とは、自己に生じたネガティブな情動を様々な方略を使用して制御することを言う(Gross, 2013)。古代ギリシアの時代、プラトン(Plato)は、情動は制御されればされるほど望ましいという見方であったのに対し、アリストテレス(Aristotle)は、ほどよく適度なることが究極的な善や幸福に通じ得るという見方をしていた(遠藤, 2013)。現在では、情動が徹底的に制御され、封じ込まれることは、心身の不健康に繋がる点から好ましくないと考えられている。むしろ、アリストテレスが示したように、適度に制御されることが望ましいという考え方が一般的である(Scherer, 2007)。

適度に制御・調節されるべき情動制御であるが、どのような方略を使用して制御・調節しているのかについての知見が蓄積されつつある。近年では、認知的に状況や出来事を変化させることにより、情動の強さや種類を変える「認知的情動制御(cognitive emotion regulation)」が注目されている(Gross & Thompson, 2007)。その方略には、再評価(reappraisal)と抑制(suppression)があり、再評価とは、その状況や刺激、自らの心的状態を変化させることにより、情動の強度や種類を変化させるものである。一方、抑制とは、情動表出を抑える方略である。また、その他にも気晴らし(distraction)や受容(acceptance)等の方略についても分析されている(Garnefski et al., 2001)。これらの方略がどう選択されるかについては、個人特性やその時の文脈が関連し、また、自己の情動を自身で制御する場合と、他者によって制御される場合とがあり、多くの要因が情動制御に紐づいていると言える。乳幼児期にどのように情動を制御されたか、その経験の積み重ねが自己の情動制御の方略選択に影響していると考えられる。

7-2 アタッチメントと情動制御

これまでの情動研究では、自己の情動をどのように認識し取り扱うか（個人内情動制御）について議論されてきたが、近年では、他者の情動の制御や調節（対人的情動制御）の重要性が示唆されている（Zaki & Williams, 2013）。乳幼児期の子どもにとっての他者は、まぎれもなく保護者や保育者等であり、その関係性と効果について、Goldberg（2000）は、保護者や保育者等に子ども自身の情動を適度に制御される経験を通して、子ども自身が自らの情動を制御・調節していくコンピテンスを得ていくと示唆している。両者の間での関係性もまた重要で、それはアタッチメントと呼ばれる。アタッチメントは、「一者の情動状態の崩れを二者の関係性によって制御するシステム（dyadic regulation system）」（Schore, 2001）であり、保護者や保育者等との社会的な相互作用の質により強い影響を受けることが示唆されている（Mikulincer et al., 2003）。相互作用の質に関しては、保育者や母親による情動制御の研究がある。保育者が用いる方略は、子どもの年齢によって変容し、対2・3歳児では、背中をさするなどの身体的接触や注意の転換が行われ、対4・5歳児には言語的な対応が行われることが明らかになっている（Ahn & Stifter, 2006）。また、あえて関わらないという方略も取られ、そこには自己の情動を自律的に制御する経験を意図していると推察されている（田中, 2015）。一方、母親の情動制御においては、アタッチメント安定傾向の母親は、生後7か月の乳児の泣きに対し、ポジティブな情動表出を行い、乳児の情動を言語的に映し出す姿が確認されている（蒲谷, 2017）。保護者や保育者等は、子どもの情動制御が最終的には自律的に行われることを願い、初期には、安心させたり不快な情動を和らげるような方略を選択する。情動を制御する際には、一時的には不快な状態となるが、次第に平穏な情動に変容することを体験させているとも言えるのではないだろうか。次第に、自己の情動を言語

化して整理し、自律的な情動制御・調節へ誘っていくと考えられる。

7-3 情動制御研究の展望

子どもの情動をいかに制御するかについては、保護者や保育者の特性も関連する。認知的情動制御の方略の使用傾向には、個人差があることが分かっており（Garnefski et al., 2001）、例えば、乳児の泣き声がストレスになる場合、その制御不可能性が保護者のストレスをさらに高めることも知られている（Dickerson et al., 2004）。また、子どもの気質も大いに関連していると考えられている（蒲谷, 2013）。領域「人間関係」での「保育者の配慮」として、子どもの感情表現を受け止め（1歳未満児）、そしてそれをコントロールしていくよう援助する（3歳未満児）という記載からも、保育者が子どもの情動調整を支援する役割が明らかであり、また、子どもと保育者の交互作用効果についての検討が望まれる。（深津さよこ）

キーワード8. 向社会的行動

8-1 向社会的行動のモデル

向社会的行動とは、他者に報酬があることを意図した自発的な行動であり、二者関係や集団の質を高めるための重要な要素である（Eisenberg et al., 2015）。菊池（2018）による向社会的行動のモデルを示す（図1）。これによると、向社会的行動がとられるかどうかは、その個人がどのような家庭で育ち、そこでどのようなしつけを受けたのかということによって左右される。このタイプの行動のモデルがいた場合とそうでない場合とでは、その違いは大きなものになるはずである（社会化変数）。また、その状況が危機的なものである場合とそうでない場合、周囲に自分以外にも援助の手を差し伸べる可能性がある人がいるかどうかということ、自分が快適な気分での

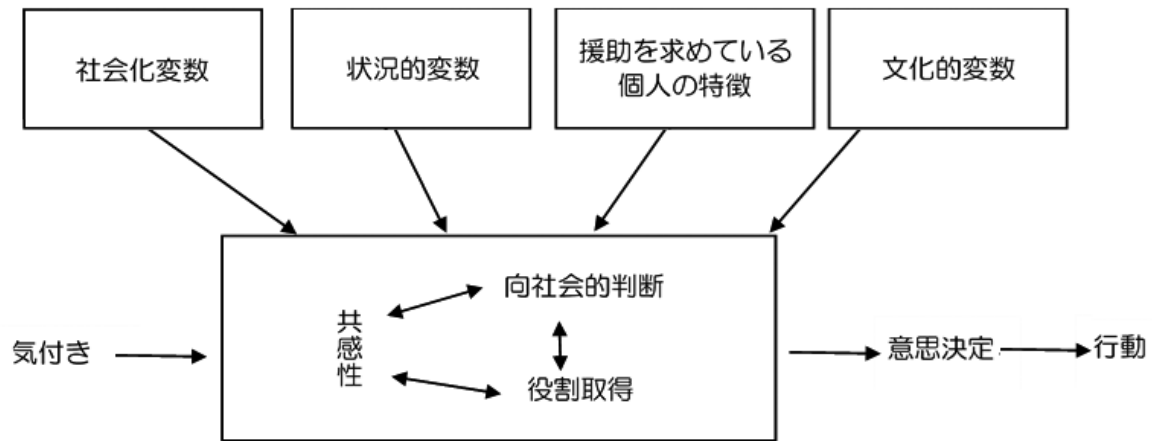


図1 向社会的行動のモデル (菊池, 2018)

か沈んでいるのかということも影響する(状況的変数)。援助を求めている人が知人であるか知らない人か、子どもや老人のような弱者であるか若者であるか(援助を求めている個人の特徴)、向社会的行動をとることが規範となっている社会とそうではない社会があるし、そうした点について階層による違いもあるだろう(文化的変数)。向社会的行動は、「状況の認知(気づき)」、「意思決定」、「実際の行動」という三段階がある。「気づき」と「意思決定」とを媒介する要因として、「共感性」、「向社会的判断」、「役割取得」がある。

櫻井(2020)によると「共感性」とは①他者の存在や他者の感情の変化に敏感で、②他者の立場に立ってその他者の気持ちを推測し、③他者と同じ感情を共有して、④他者に対して感情的な反応をするという一連のプロセスを指す。②が「視点取得」にあたる。共感や視点取得が向社会的行動として結実するには、自分に向社会的判断が求められている場合にどうすればよいか判断する基本的な枠組みとしての「向社会的判断」が重要な役割を果たす。

8-2 家庭環境が向社会的行動に与える影響

Hoffman(1963)は、クラスの仲間から「他の子の気持ちに気が付くことが多い」といった評価を受けた中学生の親は「力中心」(power assertion)

のしつけをする者は少なく、「誘導的」(induction)しつけをしていることが多い。Hoffman(2000)によると、「力中心」のしつけとは、身体的罰を加えたり、物や権利を奪ったり、力で押し切ったりするやり方が取られる一方、「誘導的」しつけでは、子どもを説得したり、子どものやったことの意味を説明するやり方がとられる。このように視点の取得を促す養育は、子どもの見通しを持つ能力を高めるため、向社会的行動を促すと考えられる(Farrant et al., 2012)。

また、親が向社会的な価値観を持っており、親子で道徳的なこと、思いやりや共感の価値を強調して、話し合うことは、思春期の高い共感性や向社会的行動を予測する(Carlo et al., 2007)。

親によって助けたり分かち合うことを促された子どもは向社会的行動を示す傾向がある。(Warneken & Tomasello, 2006; Svetlova et al., 2010)。だが、両親が誉めて向社会的行動を強化することは、子どもの内発的動機付けを弱め、その代わりに外発的動機付けを高めると考えられている(Eisenberg et al., 2015)。例えば、Carloら(2007)では、親が子どもの向社会的行動を促進するために、物的、社会的報酬を与えると、思春期の子どもは、利他的な行動(他者が見ているときに向社会的行動を示す)が増えており、報酬によって内発的動機付けは下げられる。

8-3 向社会的行動を保育現場で育むためには

子どもの向社会的行動は、向社会的なモデルに出会っているかに左右される (Eisenberg et al., 2015)。例えば、実験的な研究で、子どもがゲームに勝ってご褒美をもらった場合、支援的なモデルを見た子どもは、統制群と比較して、困っている子どもへの寄付をするという行動を多く示した (Williamson et al., 2013)。

園において、保育者の援助が向社会的行動のモデルとなる。園で見られる向社会的行動の一つとしては、他児のいざごへの注意や仲介等の介入が挙げられる。保育者は、いざごの場面では、子どもの気持ちを受け止めたり、「そんな言い方をしたら、相手は嫌な気持ちになると思う」と諭す等して、子どもたちに保育者自身の願いや思いを伝えたり、他者と生活していく上での規範である善悪や価値観、文化を伝える (入江, 2012)。Tomasello (2009/2013)によると、子どもは、大人によって示された規範を自分自身に強いるようになり、やがてそれを他者にも求めるようになる。よって、園でも、子どもたちが集団を形成する過程で、保育者から学んだ「仲間はずれにしないといけない」といった規範を集団として共有し、自らもその社会規範を身につける中で、他児のいざごに介入することで、その社会規範を示していると考えられる (松原, 2020)。

それ故、保育者が、いざごの場面で、子どもが学ぶべき社会規範を示したり、当事者だけでなく非当事者の幼児を巻き込みながら援助したりすることで、非当事者の幼児の介入といった向社会的行動の育ちが保証される。 (松原未季)

キーワード9. 道徳性と規範意識

9-1 道徳性・規範意識とは

我々は、全ての社会的規則を同じように処理しているわけではなく (Blair, 2013)、「人を殺して

はならない」と「授業中は私語をしてはならない」という規則であれば、前者は道徳的規則、後者は社会慣習的規則に分類できる。集団の中で自らの居場所を見つけ、安心して生活するためには、協調性だけでなく、社会的に何が良くて何が悪いかを判断する力としての「道徳性」や、集団の中に潜在するルール・きまり・常識などを理解し守ることにつながる「規範意識」も必要なのである (遠藤, 2020)。このような社会性に関わる道徳性と規範意識は、「道徳性 (morality)」として社会的規則に対する意識や善悪判断に関わる「規範意識」も含めて議論・研究されることが多い。要領・指針の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にも「道徳性・規範意識の芽生え」として、それぞれが重なり合うものとして示されている。

道徳性は、社会的相互作用の中核をなしており、互いに協力的な方法で共存する (co-exist) ための意思決定における枠組みである (Buon, 2017)。仲間を手助けする、または少なくとも害さないということに関わる規則体系で、個人よりもコミュニティを優先するものであり、共感が重要な意味をもつ (de Waal, 2013/2014)。TurielやSmetanaらが提唱している社会的領域理論によると、正義・福祉・権利等の普遍的な規範とされる「道徳」領域、社会慣習的ルールに関する「慣習」領域、個人のプライバシーに関する「個人」領域の概念は、それぞれが組織化された質的に異なる社会的知識の領域であり、乳幼児期からの様々な社会的相互作用および社会的経験を通して形成されていく (Smetana, 2013)。この理論では、様々な道徳的問題について、文化を超えた普遍的な問題か、社会の斉一性を保つための個別的な問題かを考えることが道徳的な発達を導くとしており、5~6歳児でも日常生活に馴染みがある質問であれば (例:「先生が良いと言ったら、しても良いですか?」「他の幼稚園だったら、しても良いですか?」)、道徳ルールと慣習ルールを区別して考えることができる (長谷川, 2018)。

キーワード10. 多様性とインクルーシブ保育

10-1 多様性 diversity の定義とインクルーシブ 保育の理念

多文化教育で多様性には、ジェンダー、LGBTQ、経済的格差、人種、民族、言語、宗教、障害、発達の違い、地域性等を含み、こうした視点で捉えられる違いを広い意味での文化としている (Gillanders & Procopio, 2019; Alanis & Iluka, 2021)。文化は、私たちが属する集団 (地域コミュニティや社会) で共有された行動パターンや価値観と関連し、家族や育児、食事を含む生活習慣、人との関わり方等の人の行動に影響する。その影響は無意識の暗黙の了解として行動を規定するため、多様性を尊重し応答的に対応する保育を実践するには、我々の心の中にある偏った見方を意識することや、自分の位置取り (positionality) やアイデンティティ、公平と平等の違いについて理解しておく必要がある (Ladson-Billings, 1994; Nieto, 2010; 加賀美ら, 2012)。社会・集団には、自分のあり方が自然で当たり前と感じられるマジョリティの立場にいる人と、常に自分のあり方を周りとの関係で意識しなければならないマイノリティの立場におかれる人がいる。前者の持つ『権威性』の理解は、多文化共生を考える上で重要な概念である。

保育者が、日本で一般的とされるマジョリティ側の文化に属する場合、保育者の自己理解と異文化理解、単なる受容と共感に止まらない子ども理解とクラス運営が鍵になる (Gillanders & Procopio, 2019; Friedman & Mwenelupembe, 2020; 松尾, 2020)。自分と異なる他者に出会ったときに、自分にとっての相手と同時に相手にとっての自分を想像し意識する。そのために様々な人のあり方を知識として持つことと同時に、その時に対峙する相手の声に耳を傾けること、保育実践を批判的視座から見直し創造的に作りかえていくこと

が、一人一人の子どもや保護者、同僚を尊重するインクルーシブ保育に必要なになる。

10-2 多様性にインクルーシブな保育者である ために

「みんな違ってみんないい」という内容を実現するためには、公正性 equity についての理解と配慮が必要である。違いに対してインクルーシブ (包摂的) な保育では、一人一人の個性が真の意味で認められる場をめざす。それには新しいあり方ややり方を作り出していこうという意識がなければ実現しない。新たな多様性に出会うとき、現状を継続して新たに入ってきた人が合わせていくという構図から、新たに園で起きていることを多文化保育の観点から捉え直し、変革を進める (transformative) 態度・力が保育者に必要になる。変革といっても大きなことを一度に推し進めるよりも、小さな調整を積み重ねて確実な変化につなげていくような姿勢が現実的・実地的である。

ここまでの議論を踏まえて、多様性に応答的な配慮ができる保育者に必要なことを図3に示した。これらの要素は相互に影響し合い独立して働くものではない。例えば受容的応答的態度はそれだけで成立するのではなく、他の子ども理解、異文化理解、自己理解、知識・技術、変革を進める力と係わりがある。多様な背景をもつ子どもの

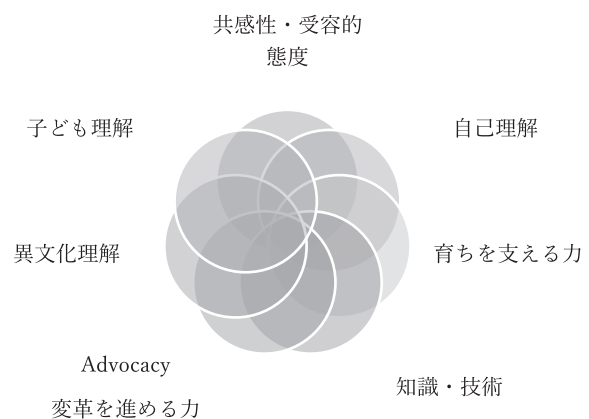


図3 多様性に応答的な配慮ができるために
保育者に必要なこと (内田作成)

理解には、背景となる文化の知識や情報収集のために保護者とコミュニケーションをとるICT技術等がある方が助けになる。さらに異文化理解に向かう態度を持ち、自分の文化的な立ち位置と視点の偏りを意識している方がよい。

実際の養成教育の授業や研修では、様々な多様性の観点についての内容を組み込まれなければならないだろう。アメリカ合衆国の養成教育・研修のために作成されたテキストであるFriedman & Mwenelupembe (2020)やDerman-Sparksら(2014)によれば、保育者が学習すべき内容として、1) 保育者が偏見を自覚し共感性やすべての子どもたちをより深く理解する力、2) 公正な教室をつくるための遊びと学びの環境の工夫、3) ジェンダーや人種への配慮、4) バイリンガルに育ちつつある子どもへの支援(言語発達に関する知識を含む)、5) 家族の多様性と家庭の参加促進、6) 子どもたちと多様性について語り合うこと、等が含まれている。こうした多様性に関する知識や理解を土台にして、保育カリキュラムや園生活をより多様性にインクルーシブなものに変革していかなければならない。(内田千春)

考察

乳幼児期は、人と関わりながら生きる基盤を形成する時期であることは言うまでもない。その発達について、特に社会情動的スキルに注目が集まる中で、実行機能といった心理的側面の発達に関する研究等において、めざましい進展がみられる。さらに、そういった心的機能の細部に関する研究が、その他の発達と相互に関連し合いながら進むことを明らかにしている。1980年代に遡る心の理論研究では多くの社会的側面の発達との関連が想定され、また、道徳性についても共感等、社会情動的側面からの研究がなされるようになり、さらに学際的な研究への発展がみられる等がその例である。一方で、言語能力や実行機能の認知的側面

が誤信念理解の発達に重要な役割を果たすことも明らかになってきており、認知的発達と社会情動的発達は相互に支え合う関係であることが示されている。

また、社会経済的地位や養育態度のような、乳幼児期からの社会的相互作用や社会的経験が、心の理論、実行機能、道徳性の発達に影響を及ぼすことも明らかにされてきている。ここで重要なのは、社会情動的スキルと認知的スキル、また、エージェンシーと共同エージェンシーは、性格特性ではなく学習可能なものというところである。つまり、貧困や虐待など、発達のリスクを抱えた養育環境の中にいる子どもにとって、保育・幼児教育が重要な意味をもつ。これに関しては、保育者による情動制御の方略や実行機能の介入研究等、社会的実践の文脈の中での検討も進んでおり、今後の発展が一層期待される。

しかし、ここで考えなくてはならないのは、保育実践を支える学問領域や研究の発展をそのまま実践化することが保育実践ではない、ということである。保育者の養成教育においては、理論的基盤と保育実践の間をつなぐ議論と考察、実践研究が必要であり、拙速な実践化ではなく、常に子どもの姿に立ち返りながら、理論と実践を行き来する保育者を養成することが重要である。

これからの保育実践においては、多様な価値や文化の中で、一人一人の持ち味が生かされ、新たな価値を創造する在り方を構想する必要がある。子どもだけではなく、保育者もエージェンシーを発揮し、変革を進める力をつけなくてはならない。

今後の課題

本稿においては、他者との関係調整に関するキーワードについて、主に発達心理学的な観点から研究レビューを行い、今後の領域「人間関係」の教授内容に反映すべき内容の基礎的な検討を行った。しかし、保育者とのアタッチメント等、非常に

重要な概念がまだ残されている。また、発達心理学的な検討に偏っていることも含め、今後の課題としたい。(古賀松香)

注

注1) Agencyに関する文部科学省の訳出資料では、Studentは「生徒」となっているが、本論文は保育・幼児教育分野での議論に資することを目指しているため、「子ども」としている。

引用文献

- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006) Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(4), 253-270.
- Alanis, I., Iruka, I. (Eds.) (2021) *Advancing equity & embracing diversity in early childhood education: Elevating voices & actions*. Washinton, DC: NAEYC.
- Astington, J. W., & Hughes, C. (2013) Theory of mind: Self-reflection and social understanding. In Zelazo, P. D. (Ed.), *The oxford handbook of developmental psychology: Vol.2. Self and other*. (pp.398-424). New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Barrett, L. F., Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.) (2016) *Handbook of emotions* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- ベネッセ教育総合研究所 (2018) 幼児期の家庭教育国際調査：4か国の保護者を対象に。
<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=5257> (2021年7月20日参照)。
- ベネッセ教育総合研究所 (2019) 幼児期から小学校4年生の家庭教育調査・縦断調査
2012-2018. https://berd.benesse.jp/up_images/publicity/press_release_20190225_.pdf (2021年7月27日参照)。
- 別府哲・野村香代 (2005) 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか：「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較。 *発達心理学研究*, 16(3), 257-264.
- Blair, C. (2016) The development of executive functions and self-regulation: A bidirectional psychobiological model. In Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (3rd ed.). (pp.417-439). New York: Guilford Press.
- Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T., Kivlighan K., Fortunato, C. K., & the FLP Investigators (2011) Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child Development*, 82(6), 1970-1984.
- Blair, R. J. R. (2013) The developing moralities: A cognitive neuroscience approach. In Zelazo, P. D. (Ed.), *The oxford handbook of developmental psychology: Vol.2. Self and Other*. (pp.98-112). New York: Oxford University Press.
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (Eds.) (2018) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Buon, M. (2017) Moral development. In Hopkins, B., Geangu, E., & Linkenauer, S. (Eds.). *The Cambridge encyclopedia of child development 2nd edition*. (pp.431-440). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007) Parenting styles or

- practices?: Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 147-176.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2014) *Leading anti-bias early childhood programs: A guide for change* (Early Childhood Education Series). New York: Teachers College Press.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2018) Family correlates of false belief understanding in early childhood: A meta-analysis. *Child Development*, 89, 971-987.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011) Interventions shown to aid executive function: Development in children 4-12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dickerson, S. S., & Gruenewald, T. L., Kemeny, M. E. (2004) When the social self is threatened: shame, physiology, and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1191-1216.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. (Eds.) (2015) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Press.
- Egeland, B., Sroufe, L. A., & Erickson, M. (1983) The developmental consequence of different patterns of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 7(4), 459-469.
- Eisenberg, N., Spinrad, L. T., & Knafo-Noam, A. (2015) Prosocial development. In R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. (pp.611-639), Edition Wiley.
- 遠藤利彦 (2013) 「情の理」論. 東京大学出版会.
- 遠藤利彦 (2020) 「非認知」の中核なる感情 —それが発達にもたらすもの. *発達*, 163, (pp.2-8). ミネルヴァ書房.
- Farrant, B. M., Devine, T. A. J., Maybery, M., & Fletcher, J. (2012) Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*, 21, 175-188.
- Friedman, S., & Mwenelupembe, A. (2020) *Each & every child: Teaching preschool with an equity lens*. Washington, DC: NAEYC.
- 藤野博 (2016) 自閉症児への心の読み取り指導. 子安増生 (編著). 「心の理論」から学ぶ発達
の基礎: 教育・保育・自閉症理解への道.
(pp.219-232). ミネルヴァ書房.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001) Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Gillanders, C., & Procopio, R. (Eds.) (2019) *Spotlight on Young Children: Equity & Diversity*. New York: NAEYC.
- Goldberg, S. (2000) *Attachment and development*. London: Routledge.
- Greene, J. (2015) *モラル・トライブズ: 共存の
道徳哲学へ (上・下)* (竹田円 (訳)). 東京:
岩波書店. (Greene, J. (2013) *Emotion, reason,
and the gap between us and them*. Penguin
Press.)
- Gross, J. J. (2013) Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, (pp.3-24). New York: Guilford Press.
- Haidt, J. (2001) The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haidt, J. (2008) Morality. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 65-72.

- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007) Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-559.
- Happé, F. (1995) The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Hart, R. (1992) Children's Participation: from Tokenism to Citizenship, UNICEF, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (2021年7月30日参照).
- Harter, S. (1999) *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- 長谷川真理 (2018) 子どもは善悪をどのように理解するのか? : 道徳性発達の研究. 東京: ちとせプレス.
- 林創 (2002) 児童期における再帰的な心的状態の理解. *教育心理学研究*, 50, 43-53.
- 林創 (2006) 二次の心的状態の理解に関する問題とその展望. *心理学評論*, 49(2), 233-259.
- Hayashi, H. (2007) Young children's understanding of second-order mental states. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 230-256.
- 林創 (2016) 児童期の「心の理論」: 大人へとつながる時期の教育的視点をふまえて. 子安増生 (編), 「心の理論」から学ぶ発達の基礎: 教育・保育・自閉症理解への道 (pp.95-106). 京都: ミネルヴァ書房.
- 林創 (2018) 児童期以降の社会的認知. 尾崎康子・森口佑介 (編), 発達心理学ハンドブック: 9 社会的認知の発達科学 (pp.192-203). 東京: 新曜社.
- Hayashi, H., & Ban, Y. (2021) Children's understanding of unintended irony and unsuccessful irony. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 230-256.
- Heckman, J. J. (2015) 幼児教育の経済学 (古草 秀子(訳)). 東京: 東洋経済新報社. (Heckman, J. J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology).
- Hoffman, M. L. (1963) Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development*, 34, 573-588.
- Hoffman, M. L. (2000) *Empathy and moral development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 保育教諭養成課程研究会 (2017) 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか: モデルカリキュラムに基づく提案. 東京: 萌文書林.
- Hopkins, B., Geangu, E., & Linkenauer, S. (Eds.). (2017) *The Cambridge encyclopedia of child development* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, C. (2016) Theory of mind grows up: Reflections in new research on theory of mind in middle childhood and adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 1-5.
- Hughes, C. (1998) Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? *Developmental Psychology*, 34, 1326-1339.
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2019) Learning to read minds: A synthesis of social and cognitive perspectives. In Whitebread, D., Grau, V., Kumpulainen, K., McClelland, M., Perry, N., & Pino-Pasternak, D. (Eds.). *The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education* (pp.169-183). London: SAGE Publications Ltd.
- 池迫浩子・宮本晃司 (2015) 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成: 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆. ベネッセ教育総合研究所.

- (Ikeshako, H., & Mihamoto, K. (2015) *Fostering social and emotional skills through families, schools and communities*, OECD.)
- 入江礼子 (2012) けんかやいざこざから生まれるもの. 酒井幸子(編), 保育内容人間関係: あなたならどうしますか? (pp.134-143), 萌文書林.
- James, W. (1992) 心理学(上・下)(今田寛(訳)). 東京: 岩波書店. (James, W. (1890) *The principles of psychology*.)
- 蒲谷慎介 (2013) 前言語期乳児のネガティブ情動表出に対する母親の調律的応答: 母親の内的作業モデルおよび乳児の気質との関係. *発達心理学研究*, 24(4), 507-517.
- 蒲谷慎介 (2017) 歩行開始期乳児の不従順行動に対する母親の調律的応答: 歩行不可期における応答との一貫性. *発達心理学研究*, 29(1), 34-47.
- 加賀美常美代・横田雅弘・坪井健・工藤和宏(編著) (2012) *多文化社会の偏見・差別: 形成のメカニズムと低減のための教育*. 東京: 明石書店.
- 菊池章夫 (2018) *もっと思いやりを科学する: 向社会的行動研究の半世紀*. 東京: 川島書店.
- 木下孝司 (2001) 遅延提示された自己映像に関する幼児の理解: 自己認知・時間的視点・「心の理論」の関連. *発達心理学研究*, 12, 185-194.
- 木下孝司 (2008) *乳幼児期における自己と「心の理論」の発達*. 京都: ナカニシヤ出版.
- 古賀松香 (2016) 乳幼児の育ちと領域「人間関係」. 無藤隆・古賀松香(編). *社会情動的スキルを育む「保育内容人間関係」: 乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは*. 京都: 北大路書房.
- Kohlberg, L. (1987) *道徳性の形成: 認知発達のアプローチ* (永野重史(監訳)). 東京: 新曜社. (Kohlberg, L. (1969) *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. In Goslin, D. A. (Ed.). *Handbook of socialization theory and research*, (pp.347-480). Chicago: Rand McNally.)
- Kohlberg, L. (1987) *道徳性の発達と道徳教育: コールバーグ理論の展開と実践* (岩佐信道(訳)). 千葉: 麗澤大学出版会.
- Kosokabe, T., Mizusaki, M., Nagaoka, W., Honda, M., Suzuki, N., Naoi, R., & Moriguchi, Y. (2021) *Self-directed dramatic and music play programs enhance executive function in Japanese children*. *Trends in Neuroscience and Education*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100158> (2021年8月8日参照).
- Ladson-Billings, G. (1994) *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lecce, S., & Bianco, F. (2016) 「心の理論」の訓練: 介入の有効性(溝川藍(訳)). 子安増生(編著). 「心の理論」から学ぶ発達の基礎: 教育・保育・自閉症理解への道 (pp.143-159). 京都: ミネルヴァ書房.
- Lewis, M. (2016) *The emergence of human emotions*. In L. F. Barrette, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (Fourth edition), (pp.272-292). New York: The Guilford Press.
- 松原未季 (2020) 他児の対人葛藤場面における非当事者としての介入: 幼稚園3年間の発達的变化. 白梅学園大学大学院子ども学研究所博士論文. 東京: 白梅学園大学. https://shiraume.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2351&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (2021年7月27日参照).
- 松尾知明 (2020) 「移民時代」の多文化共生論. 東京: 明石書店.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003) *Attachment theory and affect regulation:*

- The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Miller, S.A. (2012) *Theory of mind: Beyond the preschool years*. Brighton: Psychology Press.
- Milligan, K., Astington, J., & Dack, L. A. (2007) Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011) A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698.
- 森口佑介 (2019) *自分をコントロールする力*. 東京：講談社現代新書.
- 森口佑介 (編著) (2018) *自己制御の発達と支援*. 東京：金子書房.
- Nakamichi, K. (2017) Differences in young children's peer preference by inhibitory control and emotion regulation. *Psychological Reports*, 120, 805-823.
- Nieto, S. (2010) *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*, 10th anniversary edition. New York: Teachers College Press.
- OECD (2015) *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018) *The future of education and skills education 2030*. 訳文：文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 (訳) OECD Education2030 プロジェクトについて. https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf (2021年7月27日参照).
- OECD (2019) *Student agency for 2030: OECD future of education and skills 2030 concept note*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/>.
 仮訳：2030年に向けた子どもエージェンシー. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf (2021年7月27日参照).
- OECD (2020) *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en> (2021年7月27日参照).
- OECD (2021) *Caring, sharing, daring: Social-emotional development at age five*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/> (2021年7月27日参照).
- 小川絢子 (2016) *実行機能と心の理論*. 子安増生・郷式徹 (編). *心の理論：第2世代の研究へ* (pp.65-78). 東京：新曜社.
- Onishi, K., H. & Billargeon, R. (2005) Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- Osterhaus, C., Koerber, S., & Sodian, B. (2016) Scaling of advanced theory-of-mind tasks. *Child Development*, 87(6), 1971-1991.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985) "John thinks that Mary thinks that...": Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.

- Piaget, J. (1965) The moral judgement of the child. (Marjorie Gebain, transl.). Free Press, (Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Puf.)
- Pianta, R. C., Barnett, W.S., Justice, L. M., & Sheridan, S. M. (Eds.) (2012) *The handbook of early childhood education*. New York: Guilford Press.
- Rakoczy, H. (2017) Theory of Mind. In Hopkins, B., Geangu, E., & Linkenauer, S. (Eds.), *The Cambridge encyclopedia of child development* (2nd ed.). (pp.505-512). Cambridge: Cambridge University Press.
- ロシヤ, P. (2004) 乳児の世界(板倉昭二・開一夫(監訳)). 京都: ミネルヴァ書房.
- 坂上裕子 (2012) 幼児は自己や他者に関する理解をどのように構築するのか: 一児の1歳8ヵ月から5歳3ヵ月までの発話記録の分析から. *乳幼児教育学研究*, 21, 29-45.
- 櫻井茂男 (2020) 思いやりの力: 共感と心の健康. 東京: 新曜社.
- Scherer, K. R. (2007) Componential emotion theory can inform models of emotional competence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp.101-126). New York: Oxford University Press.
- Schore, A. N. (2001) Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1/2), 7-66.
- 白井俊 (2020) OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来: エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム. 京都: ミネルヴァ書房.
- Smetana, J. G. (2013) Moral development: The social domain theory view. In Zelazo, P. D. (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology* (Vol.1). *Body and Mind*, (pp.832-863). Oxford University Press.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994) Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 395-402.
- Svetlova, M., Nichola, S. R., & Brownell, C. A. (2010) Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81, 1814-1827.
- 田中あかり (2015) 幼児のつまずき場面における幼稚園教師の「敢えて関わらない行動」の働き: 幼稚園3歳児学年と4歳児学年の発達の変化に応じて. *保育学研究*, 53(3), 284-295.
- Tomasello, M. (2013) ヒトはなぜ協力するのか(橋彌和秀(訳)). 東京: 勁草書房. (Tomasello, M. (2009) *Why we cooperate*. London: The MIT Press.)
- Tomasello, M. (2020) 道徳の自然誌(中尾央(訳)). 勁草書房. (Tomasello, M. (2016) *Natural history of human morality*. London: The MIT Press.)
- Turiel, E. (2015) Moral development. In Lerner, R. M. (Ed.). *Handbook of child psychology and development science* (7th ed.) (vol.1): Theory and method. (pp.484-522). New Jersey: Wiley.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R.F. (Eds.) (2016) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.
- de Waal, F. (2014) 道徳性の起源: ボノボが教えてくれること(柴田裕之(訳)). 東京: 紀伊國屋書店 (de Waal, F. (2013) *The Bonobo and the atheist: In search of humanism among the primates*. New York: W. W. Norton Company.)
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006) Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303.

- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001) Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 665-684.
- Williamson, R. A., Donohue, M. R., & Tully, E. C. (2013) Learning how to help others: Two-year-olds' social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(4), 543-550.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983) Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zaki, J. & Williams, W. C. (2013) Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803-810.

原著論文

乳児保育における保育環境
— おもちゃ環境の実態に着目して —

Childcare Environment for Infants
— Focusing on the Actual Condition of the Toy Environment —

澤ひとみ

(関西女子短期大学)

本研究では、保育所保育指針に示されている乳児保育における3つの視点のうち「ウ 精神的発達に関する視点 身近なものに関わり感性が育つ」のねらいの一つである「見る、触れる、探索するなど、身近な環境に自分から関わろうとする」乳児の姿に着目し、その対象物としての「おもちゃ」が保育環境としてどのように選択され提示されているかについて実態を把握し検討することを目的とした。乳児保育担当者に質問紙調査を行ったところ、各年齢ごとのおもちゃ環境の特徴、おもちゃの入れ替えをしていない保育室が4割程度あること、手作りおもちゃのある保育室が9割程度あること、おもちゃの選定では保育所保育指針に示されている音質、形、色、大きさ、手触りよりも安全性や衛生面が優先される傾向がみられることなど、保育現場のおもちゃ環境の実態と保育者のおもちゃ環境に対する意識が明らかになった。

キーワード：乳児保育、保育環境、おもちゃ、保育所保育指針、精神的発達に関する視点

I 問題の所在

近年、諸外国においては、特に OECD・EU 諸国を中心に幼児教育・保育改革が急速に進められ、質の高い乳幼児期の生活と教育の重要性が報告されている。国内においては、子育て家庭や子どもの育ちをめぐる環境の変化に応じて0～2歳児を対象とした乳児保育の需要が高まり、待機児童問題解消のための「量の確保」が先行し、乳児保育は多様な形態で実施されることになった。また、2017年に改定された保育所保育指針(以下「指針」と表す)では乳児および1歳以上3歳未満児の保育内容の記載の充実が図られ、これまですべての年齢を通じて五領域で示されていた保育の内容がこの時期の特徴を踏まえた三つの視点として示された。0歳から就学前の保育内容が一貫して示され、乳児保育の重要性が再確認されたといえる。そして昨今では「質の向上」のための取組が期待されている。「保育所等における保育

の質確保・向上に関する検討会(議論のとりまとめ)^{注1)}(以下「検討会」と表す)では、「保育所保育指針に基づく実践の質の確保・向上に向けた意識や取組の実施状況には、現場によって差が見られる現状がある」と指摘し、「保育の質の確保・向上に向けた取組がより実効性のあるものとなるためには、保育士等をはじめ多様な立場の関係者が、保育所保育指針を共通の基盤として、多面的・多角的に保育の現状を捉え、主体的・継続的・協同的に改善・充実を図っていくことが重要である。」と、指針を共通の基盤として浸透させていくことの重要性を示唆している。では実際に各施設の乳児保育室では指針に示された内容がどれほど反映され、どのような課題を抱えているのだろうか。本研究では乳児保育にふさわしい豊かな保育環境を構成するために指針に示された内容が現場に浸透しているのか、「おもちゃ環境」の実態に着目して現状と課題を検討することを目的とする。

【用語の定義】

- 1 保育所保育指針では乳児保育、1歳以上3歳未満児と年齢で区分しているが、3歳以上を幼児期と区別していることに對し本稿では、3歳未満児の保育を「乳児保育」と表す。
- 2 「おもちゃ」とは、既製品、手作りの両方を表す。手作りのみを表す場合は「手作りおもちゃ」と表す。また「玩具」と同義語として扱う。

Ⅱ 先行研究

乳児が主体的に周囲の人や物に関わっていくことを保障するためには、乳児にとって魅力的で豊かな保育環境が重要である。保育環境に関する研究には、乳児保育室の空間構成が子どもの行為や保育者の意識にあたえる影響を明らかにした汐見ほか(2012)、乳児期の遊び環境と保育者のかかわりを観察した伊藤ほか(2017)、0歳児の発達と保育室の使われ方の関係に言及した近藤ほか(2012)など、保育室全体を対象としたものが多い。

おもちゃは乳児にとって魅力的な物的環境の一つである。物的環境であるおもちゃに着目した研究には、おもちゃに関する学生の意識調査を行った大塚(2020)、中尾(2021)、手作りおもちゃ制作に関する授業実践を報告した小倉(2016)、前林(2017)、飯田(2021)など、保育者養成校での授業実践の報告が多くみられる。木のおもちゃを幼児教育におけるものづくり教材として開発し園児を対象にした保育実践を行いその教育的効果を考察した松永(2020)のように木製玩具(木のおもちゃ)に着目した研究もある。木育玩具の分類とその教育的効果を調査分析し遊びの種類と教育効果の関係指標を作成した林ほか(2018)は制作やデザインという視点でおもちゃについて論じ、その後の研究において子どもの成長と玩具のデザインを対応させ木製玩具の教育効果体系を構築している。篠原ほか(2021)は

木育の一環として実施されている自治体のウッドスタート事業を取り上げ、実施自治体における成果や木のおもちゃに関する保育者の意識調査を行っている。保育現場でのおもちゃの取扱いなど保育者を対象にした研究として上村(2009)はおもちゃに対する保育士の意識調査を行い保育士が子どもの成長発達を促進する意図をもっておもちゃを提供していることを明らかにし、太田(2021)は保育現場における手作りおもちゃに関するアンケート調査を実施し、手作りおもちゃの意義を「子どもの発達に合わせたおもちゃをタイムリーに提供できること」であると述べている。

これらはいずれも、おもちゃが乳幼児期の発達を促す役割と効果があることを前提とした論考である。保育所保育指針解説書(以下「指針解説書」と表す)においてもおもちゃが乳児の成長を促すものであることやおもちゃを選ぶ際に留意すべき点について次のように示されている。「この時期における一人一人の子どもの発達や興味、関心について、現状を把握するとともに見通しをもち、その玩具を通して子どもの今育ちつつある力が十分に発揮されるような玩具を選ぶようにすることが求められる」とし、同書(p.152)では、おもちゃ(玩具)や物と関わることによって乳児は「対象のもつ性質や動きの特徴、物と物との違いや関係性、仕組みなどを経験的に理解し、更に自ら新しい遊び方を発見することにおもしろさや喜びを見出す。こうした姿は、好奇心をもって周囲の環境に関わり、自分なりにいろいろな方法や視点から探求して、生活や遊びに取り入れ自分のものとしていく力へとつながるものである。」と示されている。また、「見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにし、形、色、大きさ、量などの物の性質や仕組み、持ってみた時の重みや硬さ、柔らかさ、ぶつけてみた時の音の大きさや響き方、物の関係や仕組みについての探求心」が芽生えたと解説している(p.155)。このように指針解説書

においておもちゃの意義や選定の視点、取り扱い上の留意点について示されている。

福澤(2018)らは、3歳未満児のクラスを対象としたおもちゃの使用頻度と子どもの遊びの集中度に関して保育者を対象にアンケート調査を実施し、保育環境としての遊具(おもちゃ)が、保育現場に適切に配置され子どもの成長を促すものになっていることが明らかになったと述べている。また、おもちゃをどのように提供するかは保育経験を積み上げた保育者の経験値に基づいて選択されているとし、どのような意図で遊具を選択しているかという理由を明らかにすることは今後の課題であると言及している。

以上のように、おもちゃが乳幼児にとって重要な物的環境の一つであり、保育者が意図をもって選択し、提供していることが明らかにされてきたが、福澤ほか(前述)が言及している保育者の経験値に基づく判断など保育現場において環境を構成する際のよりどころとして、指針や指針解説書の内容がどの程度反映されているかについて論じた先行研究は管見の限りでは見当たらない。また、指針が改定された1999(平成11)年、2008(平成20)年、2017(平成29)年を節目と考え、1999年から2007年、2008年から2016年、2017年から2020年に発表されたおもちゃや玩具に関する先行研究について、CiNiにおいて「乳児保育」「おもちゃ(または玩具)」のキーワードで検索したところ、1999年から2007年までは2件、2008年から2016年までは1件、2017年から2021年までは2件であった。同時期ごとに「幼児教育・

おもちゃ(または玩具)」で検索した結果、1999年から2007年までは6件、2008年から2016年までは18件、2017年から2020年までは20件であった。おもちゃ(または玩具)に関する研究は、幼児に比して乳児は少ないことも明らかである(表1)。

Ⅲ 研究の目的

本研究では、指針に示されている乳児保育における3つの視点のうち「ウ 精神的発達に関する視点 身近なものに関わり感性が育つ」のねらいの一つである「見る、触れる、探索するなど、身近な環境に自分から関わろうとする」乳児の姿に着目し、その対象物としての「おもちゃ」が保育環境としてどのように選択され提示されているかについて質問紙による実態調査を行い、現状の把握と課題を検討することを目的とする。

Ⅳ 研究方法

1. 調査対象と調査実施期間

2019年7月から9月にA市内の民間保育所・認定こども園からなる団体所属施設87か所に調査を依頼し、乳児保育(0・1・2歳児)担当者にアンケートを配布した。回収は各施設からまとめて回収した。回答のあった分析対象施設は52施設、363名であり、質問紙の回収率(園)は59.8%であった。

表1 先行研究検索結果数(保育所保育指針改定時期ごと)

年代(年) \ キーワード	乳児保育・おもちゃ(または玩具)	幼児教育・おもちゃ(または玩具)
1999～2007	2件	6件
2008～2016	1件	18件
2017～2021	2件	20件
合計	5件	44件

表2 乳児保育におけるおもちゃの環境に関するアンケート調査内容

質問A：回答者の所属施設の種別及び担当クラスについて2項目
質問B：保育室内のおもちゃについて4項目（保育室内にあるおもちゃ、おもちゃの入れ替え、おもちゃを選ぶ際の配慮、手作りおもちゃの有無と種類と用意した理由について）
質問C：身近なものとの関わりについて2項目（身近なものに関わることで育つもの、身近なもののかかわりを豊かにするための環境）
質問D：乳児保育の課題について自由記述

表3 乳児保育におけるおもちゃの環境に関するアンケート調査内容

ガラガラ、お手玉、ままごと、ぬいぐるみ、人形、人形の服、布、かばん、家、車・汽車・電車、木馬、ボール、木製積木、プラ積木、ブロック、箱、紐とおし、いたずらボックス、パズル、知育玩具、ベビージム、すべり台、手押し車、マット、椅子、机、水遊びのおもちゃ、楽器、絵本、モビール、乗って遊びおもちゃ（車、動物など）、振って遊ぶおもちゃ、回したり転がしたりして遊ぶおもちゃ、音が出るおもちゃ、たたいて遊ぶおもちゃ、つまんで遊ぶおもちゃ、落として（入れて）遊ぶおもちゃ、紐で引っ張るおもちゃ（動物、車など）、引っ張り出して遊ぶおもちゃ（チェーン、ティッシュボックス様のものなど）、ひっつけたりはずしたりするおもちゃ（磁石、マジックテープなど）

2. 調査内容

今回の調査は「おもちゃ」についての現状を把握し課題を検討することを目的とした。内容については表2のとおりである。質問B「保育室内にあるおもちゃ」として提示した40種のおもちゃ(物)リスト(表3)は、先行研究(寺島, 2005; 西川・永田, 2010)を参考に、協力園4施設(保育所1か所、幼保連携型認定こども園1か所、小規模保育施設2か所)の乳児保育室にあるおもちゃをリストアップし作成した。

3. 倫理的配慮

本研究は大阪千代田短期大学倫理委員会の承認を得て実施された。アンケート調査については、各施設長及び回答者に対して文書にて説明し、同意を得た。

4. 分析

各項目について、363名の内、欠損値を含まない248名のデータを分析した。分析は、SPSS version25で行った。

V 結果と考察

1. 回答者の所属施設の種別及び担当クラスについて(質問A) 回答者の所属施設の種別及び担当クラスについて(質問A)

248名の内訳は、0歳児担当72名、1歳児担当91名、2歳児担当85名、施設の種別ごとに、保育所12名(0歳児担当2名、1歳児担当6名、2歳児担当4名)、幼保連携型認定こども園189名(0歳児担当50名、1歳児担当78名、2歳児担当61名)、認定こども園(保育所型)47名(0歳児担当20名、1歳児担当7名、2歳児担当20名)であった。

2 保育室内のおもちゃについて(質問B)

(1) 保育室内にあるおもちゃについて(質問B-1)

保育室内にあるおもちゃについては表4の通りであった。

全体では、あると回答の多かったおもちゃ(や物)第1位は絵本235名(95%)、第2位はブロック198名(80%)、第3位はままごと193名(78%)、第4位は車・電車・汽車189名(76%)、第5位は

表4 保育室内にあるおもちゃ

項目	ある (%)	ない (%)	項目	ある (%)	ない (%)	項目	ある (%)	ない (%)			
ガラガラ	0歳	86	14	ブロック	0歳	60	40	絵本	0歳	97	3
	1歳	19	81		1歳	88	12		1歳	93	7
	2歳	5	95		2歳	88	12		2歳	95	5
お手玉	0歳	26	74	箱	0歳	50	50	モバイル	0歳	42	58
	1歳	21	79		1歳	32	68		1歳	23	77
	2歳	18	82		2歳	15	85		2歳	11	89
ままごと	0歳	44	56	紐とおし	0歳	17	83	乗って遊ぶおもちゃ(車、動物など)	0歳	43	57
	1歳	93	7		1歳	49	51		1歳	13	87
	2歳	89	11		2歳	76	24		2歳	10	90
ぬいぐるみ	0歳	90	10	いたずらボックス	0歳	24	76	振って遊ぶおもちゃ	0歳	97	3
	1歳	85	15		1歳	5	95		1歳	42	58
	2歳	52	48		2歳	2	98		2歳	18	82
人形	0歳	54	46	パズル	0歳	18	82	回したり、転がしたりして遊ぶおもちゃ	0歳	81	19
	1歳	78	22		1歳	47	53		1歳	33	67
	2歳	88	12		2歳	81	19		2歳	21	79
人形の服	0歳	13	88	知育玩具	0歳	54	46	音が出るおもちゃ	0歳	96	4
	1歳	48	52		1歳	46	54		1歳	56	44
	2歳	73	27		2歳	42	58		2歳	23	77
布	0歳	67	33	ベビージム	0歳	47	53	たたいて遊ぶおもちゃ	0歳	68	32
	1歳	67	33		1歳	2	98		1歳	20	80
	2歳	64	36		2歳	2	98		2歳	15	85
かばん	0歳	39	61	すべり台	0歳	44	56	つまんで遊ぶおもちゃ	0歳	72	28
	1歳	67	33		1歳	22	78		1歳	38	62
	2歳	58	42		2歳	8	92		2歳	24	76
家	0歳	7	93	手押し車	0歳	49	51	落として入れて遊ぶおもちゃ	0歳	79	21
	1歳	2	98		1歳	10	90		1歳	60	40
	2歳	4	96		2歳	7	93		2歳	13	87
車 電車 汽車	0歳	71	29	マット	0歳	57	43	紐で引っ張るおもちゃ(動物、車など)	0歳	71	29
	1歳	88	12		1歳	36	64		1歳	22	78
	2歳	68	32		2歳	33	67		2歳	5	95
木馬	0歳	3	97	椅子	0歳	72	28	引っ張り出して遊ぶおもちゃ(チェーン、ティッシュボックス機のものなど)	0歳	69	31
	1歳	0	100		1歳	64	36		1歳	21	79
	2歳	0	100		2歳	79	21		2歳	2	98
ボール	0歳	96	4	机	0歳	65	35	ひっつけたり、はずしたりするおもちゃ(磁石、マジックテープなど)	0歳	49	51
	1歳	59	41		1歳	69	31		1歳	56	44
	2歳	15	85		2歳	79	21		2歳	40	60
木製積木	0歳	47	53	水遊びのおもちゃ	0歳	60	40	楽器	0歳	54	46
	1歳	62	38		1歳	33	67		1歳	20	80
	2歳	71	29		2歳	25	75		2歳	18	82
プラ積木	0歳	25	75								
	1歳	8	92								
	2歳	12	88								

ぬいぐるみ186名(75%)であった。年齢担当別では、0歳児は絵本70名(97%)、振って遊ぶおもちゃ70名(97%)、ボール69名(95%)、音が出るおもちゃ68名(95%)、ぬいぐるみ65名(90%)、1歳児は絵本85名(93%)、ままごと85名(93%)、車・電車・汽車80名(87%)、ブロック80名(87%)、ぬいぐるみ77名(84%)、2歳児は絵本80名(95%)、ままごと76名(89%)、人形75名(88%)、ブロック75名(88%)、パズル69名(81%)であった(表5)。

さらに、40種類のおもちゃと各年齢との関連性を検討するため、クロス集計を行い統計的検定(χ^2 検定)を行った。その結果、40種類のおもちゃのうち、31項目について、有意な差が見られた。残差分析を行った結果、年齢によって所有しているおもちゃには、表6にみられるような違いがあった。全年齢とも「絵本」があると回答した保育者が9割を超えており、絵本が日常的に保育に取り入れられていると考えられる。しかし、絵本は保育者

表5 保育室内に「ある」と回答した割合が多いおもちゃ(物)

順位	全体	0歳児担当者	1歳児担当者	2歳児担当者
1	絵本(95)	絵本(97)	絵本(93)	絵本(95)
2	ブロック(80)	振って遊ぶおもちゃ(97)	ままごと(93)	ままごと(89)
3	ままごと(77)	ボール(95)	車・電車・汽車(87)	人形(88)
4	車・電車・汽車(76)	音が出るおもちゃ(95)	ブロック(87)	ブロック(88)
5	ぬいぐるみ(75)	ぬいぐるみ(90)	ぬいぐるみ(84)	パズル(81)

()内の数値は、「ある」と回答した割合(%)

表6 有意な差が見られたおもちゃ

担当年齢	0歳児		1歳児		2歳児	
	多い	少ない	多い	少ない	多い	少ない
おもちゃ名						
ガラガラ	○			○		○
ままごと		○	○		○	
ぬいぐるみ	○		○			○
人形		○			○	
人形の服		○			○	
かばん		○	○			
車・汽車・電車			○		○	
ボール	○					○
木製積木		○			○	
プラ積木	○			○		
ブロック		○	○		○	
箱	○					○
紐とおし		○			○	
いたずらボックス	○					○
パズル		○			○	
すべり台	○					○
手押し車	○			○		○
マット	○					

担当年齢	0歳児		1歳児		2歳児	
	多い	少ない	多い	少ない	多い	少ない
おもちゃ名						
椅子				○		
水遊びのおもちゃ	○					○
楽器	○			○		○
モビール	○					○
乗って遊ぶおもちゃ(車、動物など)	○			○		○
振って遊ぶおもちゃ	○					○
回したり転がしたりして遊ぶおもちゃ	○			○		○
音が出るおもちゃ	○					○
たたいて遊ぶおもちゃ	○			○		○
つまんで遊ぶおもちゃ	○					○
落として(入れて)遊ぶおもちゃ	○			○		○
紐で引っ張るおもちゃ(動物、車など)	○			○		○
引っ張り出して遊ぶおもちゃ(チェーン、ティッシュボックス様のものなど)	○			○		○

※有意な差がみられなかったもの(布、家、木馬、知育玩具、ベビージム、机、絵本、ひっつけたりはずしたりするおもちゃ(磁石、マジックテープなど))

が読み聞かせをすることが多いため、保管場所や保管形態により乳児にとって身近であるか、主体的に関わることができる状態であるかは不明である。年齢による違いをみると、0歳児ではおもちゃそのものも面白さや楽しさで遊ぶものが上位を占めている。一方、1歳児、2歳児ではそのおもちゃを使って見立て遊びやごっこ遊び、構成遊びなどに発展する可能性をもつものへと変化している。有意差の見られたおもちゃを見てもその結果は明らかである。特に0歳児に多く1・2歳児に少ないおもちゃには、関わることによって生じる行為そのものを楽しむものが多いと考えられる。

(2) 保育室内のおもちゃの入れ替え(質問B-2)

保育室内のおもちゃを入れ替えについては、「入れ替えている」と回答した保育者は、全体では136名(54%)、年齢担当別では、0歳児は41名(56%)、1歳児は53名(58%)、2歳児は42名(43%)であった(図1)。

指針では内容の取扱いにおいて「玩具などは、音質、形、色、大きさなど子どもの発達状況に応じて適切なものを選び(乳児保育及び1歳以上3歳未満児とも)、その時々の子どもの興味や関心を踏まえるなど(乳児保育のみ)」と示されている。おもちゃの入れ替えは、「子どもの発達状況に応じ

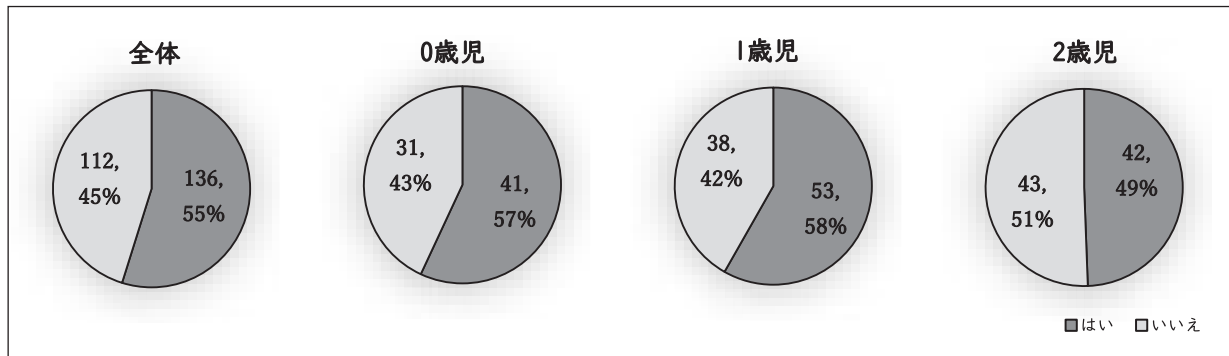


図1 保育室内のおもちゃの入れ替えについて

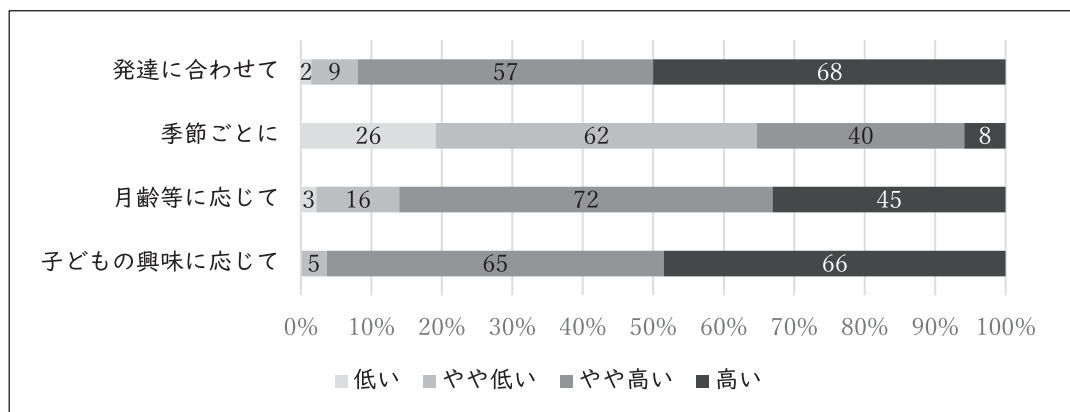


図2 入れ替えの基準として配慮している程度 (全体)

て適切なものを選ぶ」行為の一つである。調査結果では、おもちゃの入れ替えをしていない乳児保育担当者が4割強であった。身近なものに関わり感性が育つ乳児期において年間通して変化しないおもちゃの環境は豊かな保育環境とは言えないのではないだろうか。

また、「入れ替えている」と回答した保育者を対象に、指針解説を参考に入れ替えの視点として「発達に合わせて」「季節ごとに」「月齢等に応じて」「子どもの興味に応じて」の4項目ごとに配慮の程度について調査した結果は、「高い」と回答した割合が一番多かったのは「発達に応じて」68名(50%)、続いて「子どもの興味に応じて」66名(48%)、最も低かったのは「季節ごとに」8名(5%)であった(図2)。子どもの興味、発達、月齢等はいずれも目前の子どもの姿に応じる配慮であるため、日常的に入れ替える視点として配慮されているのではないかと考えられる。「季節」については、

保育者が意識的に持ち込む視点であるため、保育者の考え方による差が生じやすい視点ではないだろうか。

(3) おもちゃを選ぶ際の配慮 (質問B-3)

指針では「乳児期の発達については、視覚、聴覚などの感覚～中略～が著しく発達し(1 乳児保育に関わるねらい及び内容(1) 基本的事項ア)」「生活や遊びの中で様々なものに触れ、音、形、色、手触りなどに気づき、感覚の働きを豊かにする(ウ身近なものに関わり感性が育つ イ内容②)」と示されている。おもちゃを選ぶ際に配慮する項目として、指針を参考に「安全性」「衛生面」「丈夫さ」「音の大きさ」「音の質」「形」「手触り」「色合い」「大きさ」「重さ」「持ちやすさ」の11項目をあげ配慮の程度について調査した。その結果「高い」と回答した割合が高かったのは、全体では「安全性」「衛生面」とともに183名(73%)であった。

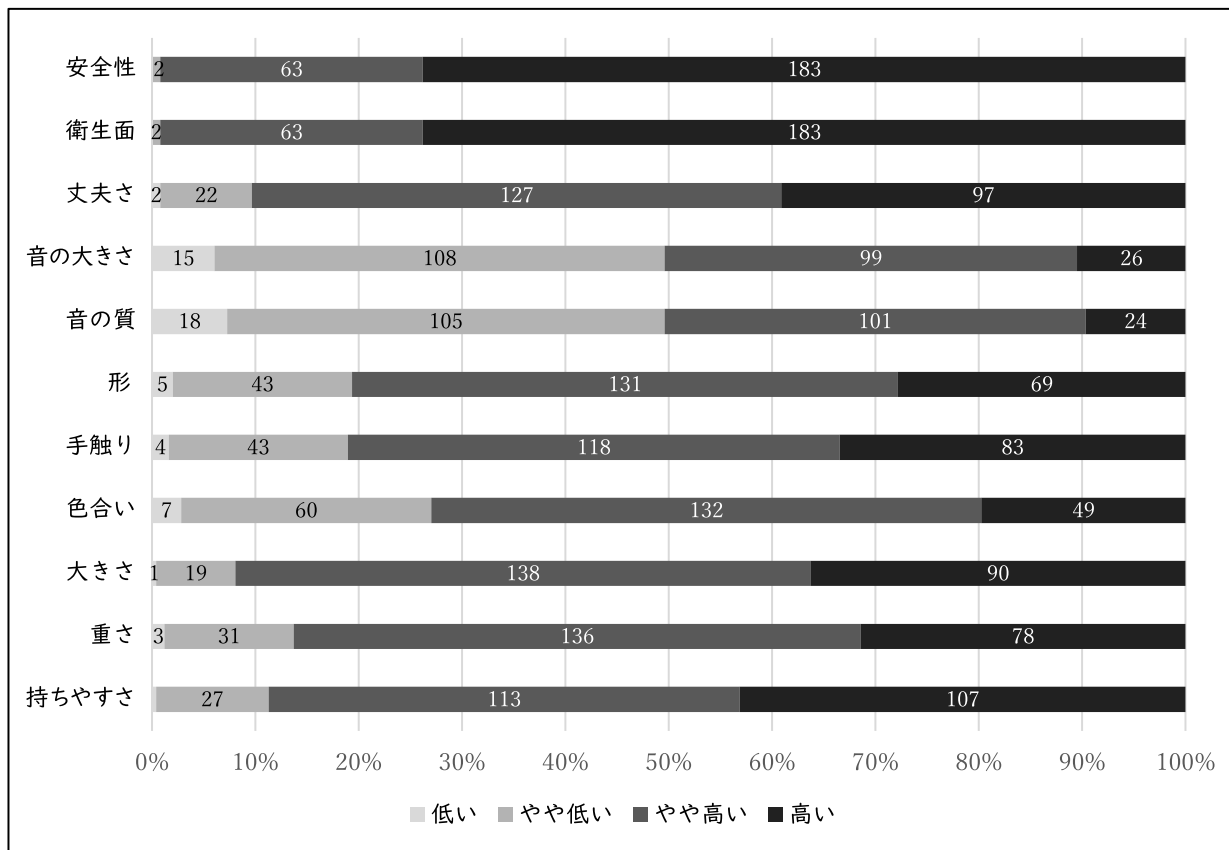


図3 おもちゃを選ぶ際の配慮について(全体)

最も低かったのは「音の質」24名(9%) 続いて「音の大きさ」26名(10%) (図3)、年齢担当別でも、また「やや高い」を含めても上位と下位の2項目は同様であった。

おもちゃを選ぶ際の配慮については、安全面や衛生面が上位を占めていた。危険を回避することは乳児保育にとって必須のことである。しかし、乳児にとって魅力あるおもちゃとはどのようなものかといった選定の配慮も必要である。乳児保育における保育環境として用意される物は、乳児が自分の手で扱える大きさや重さであることや関わることで動いたり、形が変わったり、音が鳴ったりするなど変化が生じる物であること、手触りや色合いに興味や関心が高められる物であることも重要である。しかし、乳児にとって扱いやすく、魅力のあるおもちゃを選ぼうとする意識があまり高くないことは、乳児保育にふさわしい環境を整えるための課題の一つである。

(4) 手作りおもちゃについて(質問B-4)

手作りおもちゃの有無と手作りおもちゃの種類と用意した理由について調査した。手作りおもちゃの種類と用意した理由については協力園に実際にある手作りおもちゃを参考にした。

手作りのおもちゃの有無については、「はい(ある)」と回答した保育者は、全体では225名(90%)、年齢担当別では、0歳児は69名(95%)、1歳児は85名(93%)、2歳児は71名(83%)であった(図4)。手作りの「人形」「ままごと」「動くおもちゃ」「音が出るおもちゃ」「全身を使うおもちゃ」「手指を使うおもちゃ」の有無について、全体では、あると回答の多かったおもちゃは、手指を使うおもちゃ168名(74%)、年齢担当別では、0歳児は「音が出るおもちゃ」58名(84%)、1歳児は「手指を使うおもちゃ」66名(77%)、2歳児も「手指を使うおもちゃ」48名(67%)であった。「ある」の回答が少なかったおもちゃは全体、1歳児、2歳児

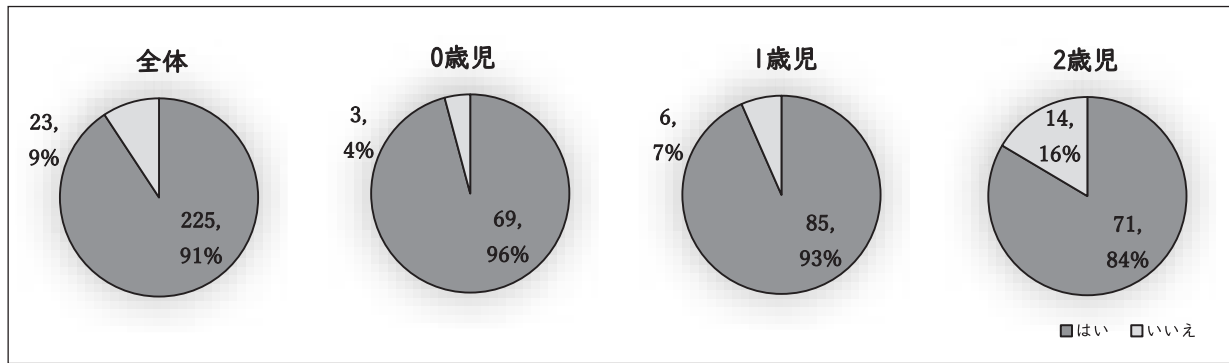


図4 手作りおもちゃの有無について

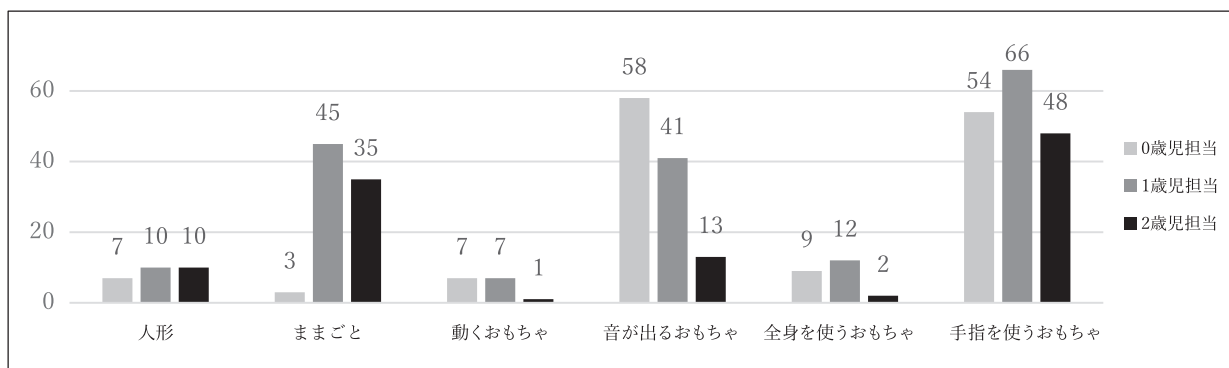


図5 手作りおもちゃの種類について

は「動くおもちゃ」、0歳児は「ままごと」であった(図5)。

手作りおもちゃを用意した理由として「手触りのよさ」「動きの面白さ」「音が出る楽しさ」「持ちやすさ」「丈夫さ」「数量」の6項目の配慮の程度について調査した。その結果、「高い」と回答した割合が高かったのは、全体では「持ちやすさ」98名(43%)、最も低かったのは「動きの面白さ」46名(20%)続いて「手触りのよさ」49名(21%)、年齢担当別では、「高い」と回答した割合が高かったのは、0歳児は「持ちやすさ」42名(60%)「音が出る楽しさ」41名(59%)、1歳児は「持ちやすさ」35名(41%)「数量」2名(33%)、2歳児は「数量」22名(30%)「持ちやすさ」21名(29%)であった。「高い」と回答した割合が低かったのは、0歳児は「手触り」19名(27%)、1歳児は「動きの面白さ」19名(22%)、2歳児は「動きの面白さ」7名(9%)「手触り」9名(12%)「音が出る楽しさ」9名(12%)であった(図6)。

手作りおもちゃを用意している施設は多く、どの年齢も「手指を使うおもちゃ」を多く用意している。手作りおもちゃには、温かみがある、乳児の状況に合わせることができるといった良さがある反面、衛生面や安全性、丈夫さなどの不安要素もある。前述したおもちゃ選びの配慮として安全性や衛生面への配慮が優先されていることを考えると、乳児の手指の発達を促すためのおもちゃには高価なものが多いため購入できず手作りすることも理由の一つではないだろうか。1歳児、2歳児に多い「ままごと」も同様の理由であろう。手作りおもちゃを用意した理由として「持ちやすさ」「数量」「丈夫さ」への配慮が高かったことは、乳児一人一人がおもちゃに主体的に関わることを願った配慮であると考えられる。「動きの面白さ」への配慮が低い理由としては、「人形」「動くおもちゃ」「全身を使うおもちゃ」が少なかったことから、制作過程の複雑さが影響していると考えられる。

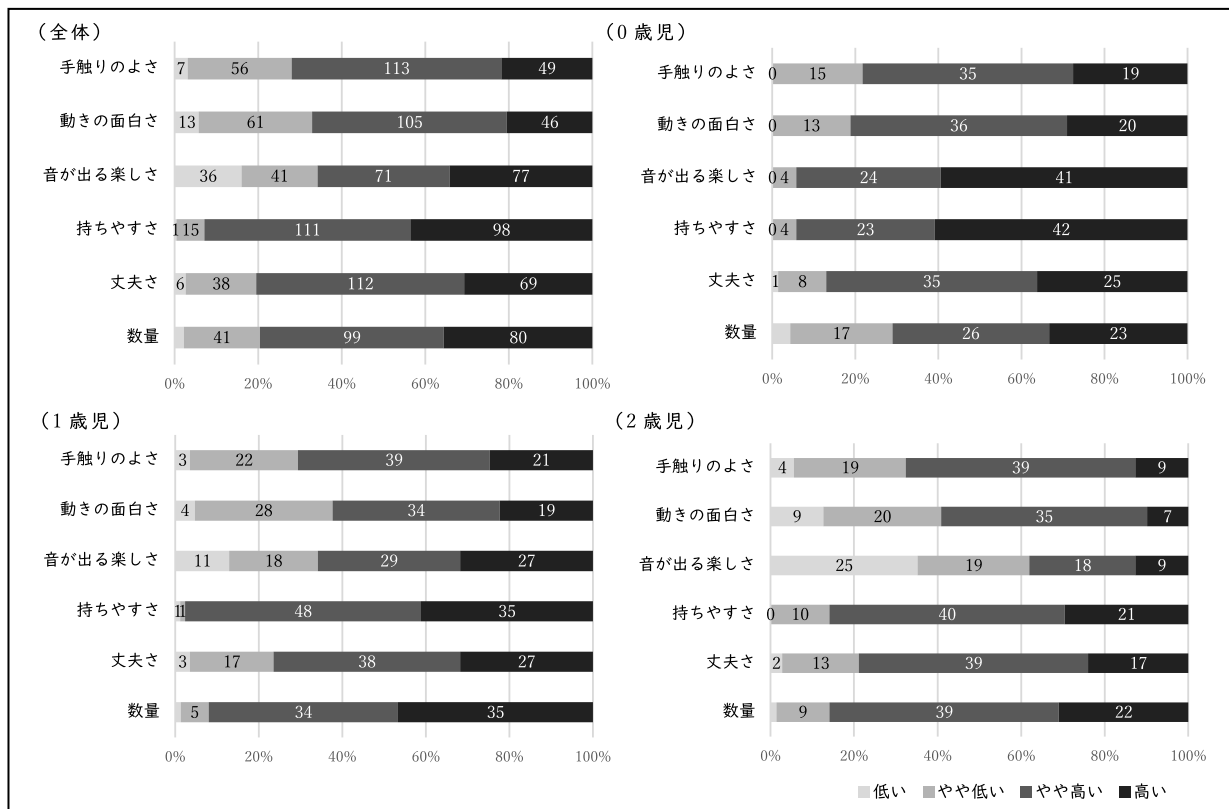


図6 手作りおもちゃを用意した理由

3. 身近な物との関わりについて(質問C)

(1) 身近な物と関わることで育つと思われる項目(質問C-1)

指針を参考にして乳児に見られる育ちの姿を抽出し、それらが身近なものとの関わりによって育っているどの程度認識されているのかを調査した。

身近な物(おもちゃや生活用具など)と関わることで育つと思われる項目として「身体の諸感覚の発達」「運動機能の発達」「指先の発達」「言葉の発達」「情感の発達」「感情の表出」「生活習慣の自立」「象徴機能の発達」「自我の芽生え」「愛着や親しみの気持ち」「人と関わる力の基礎」「身近な人と共有する喜び」「周囲への興味・関心」「物の性質や仕組みについての探求心」「所有の意識」の15項目について配慮の程度について調査した結果、「そう思う」と回答した割合が高かったのは、「指先の発達」219名(88%)、最も低かったのは「象徴機能の発達」85名(34%)続いて「生活習慣の自立」88名(35%)、年齢担当別でも同様であった(図7)。

担当年齢別に大きな違いはなく、9割近い保育者が「指先の発達」が育つと回答している。乳児が物と関わっている時に保育者の目に見えているのは動いている指先である。しかし、乳児は指先で物を触り、確かめながら様々なことを学んでいるという視点をもつことにより、内的な活動を想像し様々な育ちの可能性を見出すことができるのではないだろうか。

(2) 身近な物との関わりを豊かにするための環境(質問C-2)

身近な物との関わりを豊かにするための環境(人的・物的・時間・空間)について、指針を参考に重要だと思われる視点を「応答的な対応」「他者の存在」「子どもの動線」「衛生面・安全面」「おもちゃの種類」「おもちゃの数」「空間の広さ」「時間の確保」の8項目あげ配慮の程度について調査した。その結果、「そう思う」と回答した割合が高かったのは、「他者の存在」211名(85%)、次に「衛生・安全」208名

(83%)、最も低かったのは「おもちゃの数」「空間の広さ」とともに163名(65%)、担当年齢別では、2歳児担当者において「おもちゃの種類」が低かったことを加えて、上位下位とも同様であった(図8)。

全ての項目で9割以上が「そう思う」「ややそう思う」と回答していることから、人的、物的、時間的・空間的環境を整えることは重要であると認識されている。「身近な物との関わり」についての質

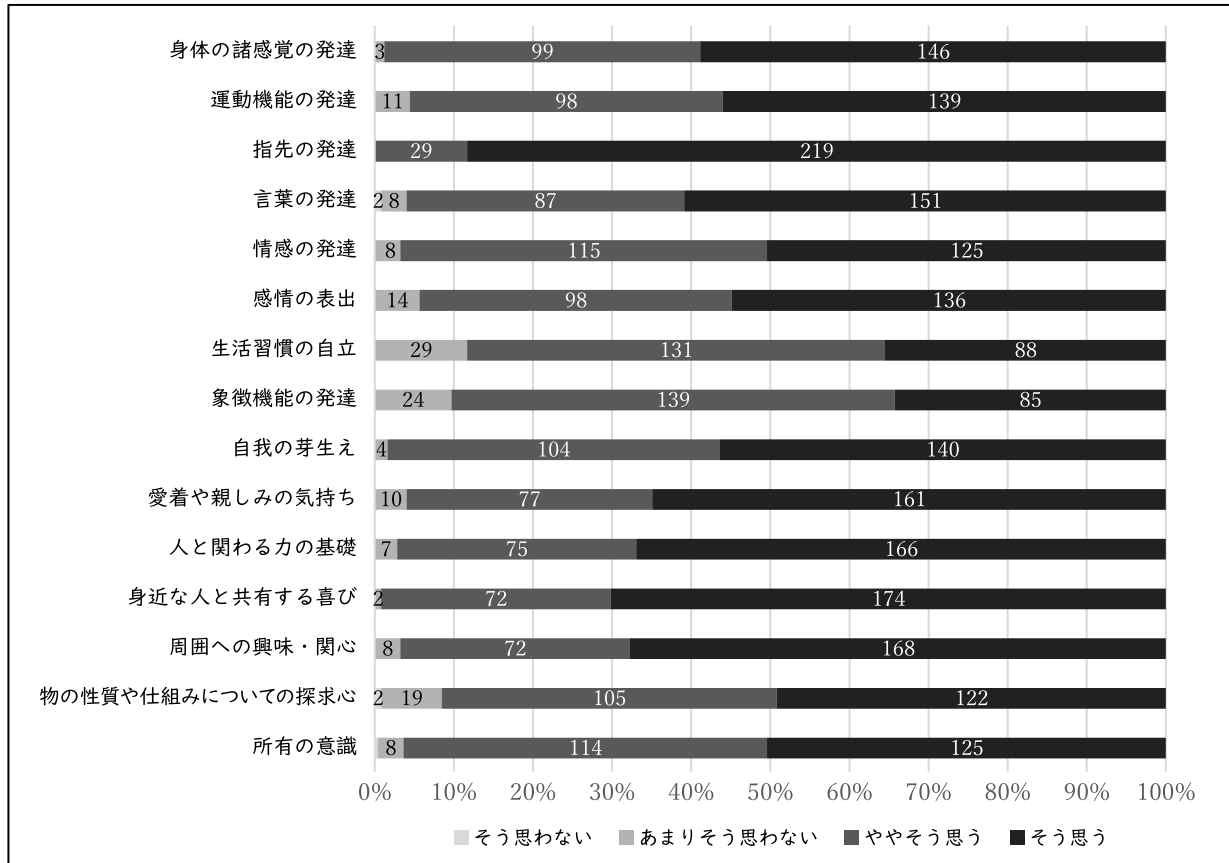


図7 身近な物(おもちゃや生活用具など)と関わることで育つもの

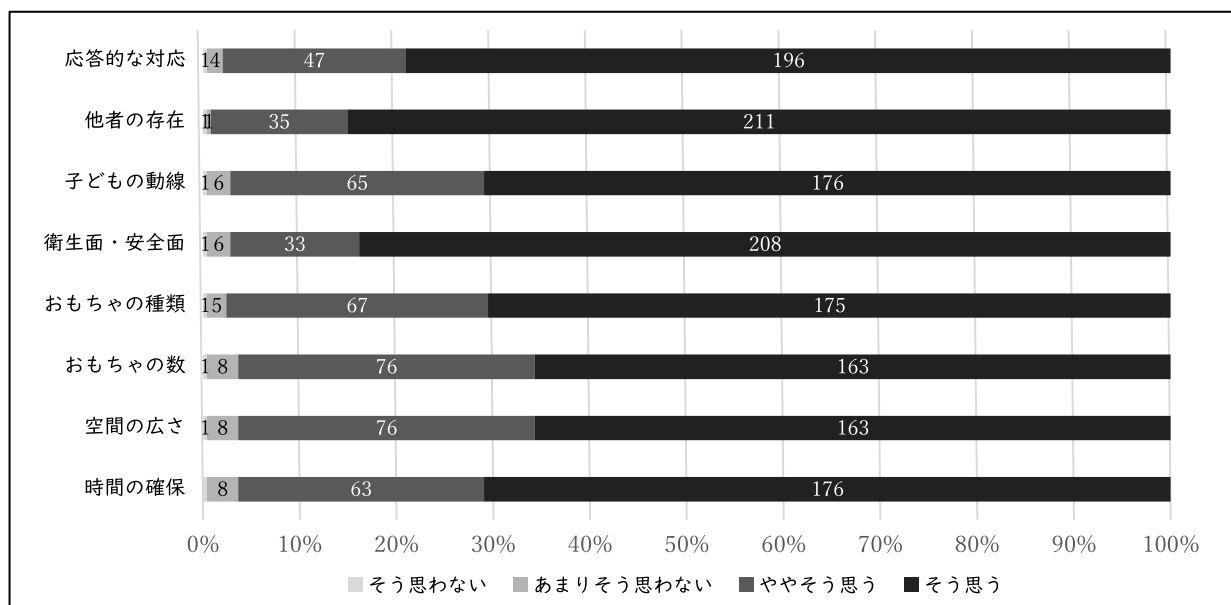


図8 身近なものとの関わりを豊かにするための環境

まず、おもちゃの入れ替えをしていないと答えた保育者が4割程度あったが、1年中同じおもちゃしかないことは豊かな保育環境とは言えない。指針でも「その時々の子どもの興味や関心を踏まえる」と示されている。おもちゃの入れ替えは「その時々」に応じた保育環境の整備であり、1年中変化しないということがあってはならず、発達状態や季節に応じて適時おもちゃを入れ替える必要がある。指針において「玩具など」と具体的に取上げられ、その取扱いについて示されているにも関わらず、反映されていないことは課題である。

おもちゃを選ぶ際の配慮についても指針が十分に反映されているとは言い難い結果であった。乳児保育において危険を回避することは必須のことであり安全面や衛生面が上位を占めていたことは理解できるのだが、乳児にとって魅力あるおもちゃとはどのようなものかといった選定の配慮も大変重要である。指針では「遊びを通して感覚の発達が促されるものとなるように工夫すること」と示されている。乳児保育における保育環境として用意される物は、乳児が自分の手で扱える大きさや重さであることや関わることで動いたり、形が変わったり、音が鳴ったりするなど変化が生じ、手触りや色合いに興味や関心が高められ、感覚の発達が促される物であることが重要視されるべきであろう。一方、手作りおもちゃがあると回答した保育者は9割程度あった。選ぶ際の配慮に差異はあるが、乳児保育の保育環境としてのおもちゃの有用性も理解されていると考えられる。

自由記述において人員・時間・場所などの不十分さを乳児保育の課題として記述した乳児保育担当者が多かったことから推測すると、おもちゃを入れ替える時間的余裕がない、十分な費用がないなど乳児保育現場で抱えている課題がおもちゃの入れ替え、おもちゃの選定などに影響しているのではないだろうか。あるいは、急速な需要の高まりにより多様な形態で乳児保育が行われていることによって生じている問題はないのだろうか。

その一つが保育者による指針の理解、さらには指針が十分に周知できているのかといったことではないだろうか。今回の調査では、入れ替えをしていない理由について質問していないため筆者の推測でしかない。今後検討を進めることによって明らかにしていきたい。

さらに乳児保育そのものの難しさとして、多くの保育者が一人一人を大切にしたい保育を目指すのがゆえに乳児保育クラスの月齢差や個人差への対応の難しさを課題としていた。今後は乳児の遊びに見られるおもちゃ(物)と関わる行為の分析を通して、乳児保育における月齢差や個性により対応できるおもちゃやその有用性についても研究を進めたい。

謝辞

本論文作成にあたり、調査にご協力いただきました保育機関の諸先生方、執筆にあたり懇切なるご指導を賜りました大阪総合保育大学大学院児童保育研究科大方美香先生をはじめ、御助言頂きました諸先生方に心から感謝申し上げます。

注

注1) 厚生労働省により「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会(2018年5月から9月)」では、構成員及び関係者(保育事業者、事業者団体、自治体)による意見発表と自由討議の内容を踏まえ、2018(平成30)年9月に「中間的な論点の整理」が取りまとめられた。報告書の中で「保育所を取りまく地域の状況や保育所の運営主体となる法人等とそのもとでの施設の規模・組織体制は多様であり、特に近年は新規に保育所の運営に携わる運営主体や新設された保育所が増加していることなどもあり、保育所保育指針に基づく実践の質の確保・向上に向けた意識や取組の実施状況には、現場によって差が見られる現状がある。運営主体の経営者や

法人本部等の職員、現場の施設長をはじめとするリーダー層の職員、保育士等の間で保育所保育指針に基づく保育実践について理解や認識の違いがあり、そのために現場が自律的に保育の質の確保・向上に取り組んでいくことが困難となる場合もある。保育の現場だけでなく保育所の運営主体を含め、組織全体で取組を進めていくことができるよう、共通理解を図っていくことが重要である」と指摘している。

参考文献

- 福澤紀子 (2018) 幼保連携型認定こども園の現場における3歳未満児の教育の在り方に関する研究～遊具環境と遊びに注目して～. 保育科学研究, 9.
- 林秀紀・櫛勝彦・井上勝雄 (2018) 木育玩具の分類とその教育効果の調査分析. 日本感性工学会論文誌, 17(4).
- 樋口耕 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指して. ナカニシヤ出版.
- 飯田真也 (2021) 大学での生活科授業改善報告: 幼小接続を大切にした「おもちゃをつくりあそぼう」の授業実践. 聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要, 19.
- 伊藤美保子・西隆太郎・宗高弘子 (2017) 乳児期の遊び環境と保育者のかかわりー0歳児クラスの観察からー. ノートルダム清心女子大学紀要人間生活学・児童学・食品栄養学編, 41(1).
- 近藤ふみ・定行まり子 (2012) 一年をとおした0歳児の発達と保育室の使われ方の関係. 日本女子大学紀要家政学部, 59.
- 小倉定枝 (2016) 学生同士の育ち合いを支えるー「手作りおもちゃの遊び場」に向けた実践的授業の試みー. 千葉経済大学短期大学部研究紀要, 12.
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説.
- 前林英貴 (2017) 「乳児保育」における手作りおもちゃの意義と学び. 人間と文化, 1.
- 中尾達馬 (2021) おもちゃへの興味関心という視点から子どもの遊びを再考する試み. 琉球大学教育学部紀要, 98.
- 西川ひろ子・永田彰子 (2010) 保育所における乳児のおもちゃ環境と保育の配慮に関する研究. 安田女子大学教育総合研究所年報, 安田女子大学教育総合研究所編, 6.
- 太田早津美 (2021) 3歳未満児の感覚・運動遊びを促す手作りおもちゃの意義と役割. 桜花学園大学保育学部紀要, 23.
- 大塚紫乃 (2020) 保育者志望の学生のおもちゃに対する考え方. 江戸川大学コミュニケーション, 2.
- 篠原久枝・小林まどか (2021) 宮崎県内におけるウッドスタート事業の実態と課題について. 宮崎大学教育学部紀要, 96.
- 汐見稔幸・無藤隆 (2018) <平成30年施行>保育所保育指針幼稚園教育要領幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説とポイント. ミネルヴァ書房.
- 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子 (2012) 乳児保育室の空間構成と“子どもの行為及び保育者の意識”の変容. 保育学研究, 50(3).
- 寺島明子 (2005) 乳幼児の保育環境ー手作り遊具、玩具の効果(一考察)ー. 松本短期大学紀要, 14.
- 上村眞生 (2009) 保育所における「おもちゃ」の意義に関する研究ー対象乳幼児の年齢とおもちゃの形状からの検討ー. 西南女学院大学紀要, 13.

付記

本論文は令和3年度大阪総合保育大学大学院児童保育研究科へ提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

原著論文

熟達した保育者の直接的・間接的援助の特徴
— 小規模園の3、4歳児の遊びや生活場面を通して —

Characteristics of Direct and Indirect Assistance for Sedentic Nursery Teachers
— Through the Play and Life Scenes of 3- and 4-year-olds in a Small Garden —

永井由利子

(白梅学園大学大学院子ども学研究科 博士課程)

本研究では、小規模園における二人の熟達した保育者の保育実践に注目し、幼児自身が自分で考えて気持ちを変えたりやり遂げたりするようになるために、熟達した保育者が直接的・間接的援助を組み合わせながらどのように援助しているのかその特徴を明らかにすることを目的とする。先行研究から間接的援助の定義は多様で、物的環境構成としたり言葉かけの内容の「質問する」を間接的援助と捉えたりするなどの研究がある一方で、「見守る」「関与せず」と保育者の関わりを間接的援助と捉えている研究などがある。

本研究では「保育者が対象児に直接言葉をかけず、対象児が保育者の意図や周囲の幼児の気持ちや動きを取り入れていくこと」を間接的援助とする。参与観察事例の分析から、熟達者は幼児の目標を捉え、幼児と一緒に遊ぶ・手助けするなどの具体的な行動をしながら、「教え・導く」ことと「受容する」ことの両義的対応を適切な判断によって行っている。3歳児には「受け止める」援助が、4歳児には「考えさせる」援助が直接・間接ともに多い傾向が見られた。また、頻度は少ないが、3、4歳ともに幼児が自分の気持ちに向き合ったり試行錯誤したりするときに間接的援助が行われている傾向が窺われた。このように熟達した保育者は直接的援助とともに幼児の目標に向かうプロセスや文脈を尊重した間接的援助を取り入れている事が推察された。

キーワード：熟達した保育者、両義的対応、直接的援助、間接的援助、幼児の目標

1. 問題と目的

保育・幼児教育施設においては、幼児期にふさわしい幼児の生活を実現することを通して発達を可能にする場である(幼稚園教育要領解説 等 2018)。そのためには、幼児が主体的に環境に関わりながら様々な活動を生み出す中で保育者^{注1)}が必要な援助をすることが重要である。「援助」とは、「幼児に対し、どう関わるのが可能なのかを見極めた上で、幼児が望ましい状態に達してほしいという大人の願いをもってかかわることであり、必要な場合に適時的に必要な援助をすることによって、幼児は遊びの中で達成感が生まれ

る」(小川, 2000)と言われるように、保育者が適切な問題解決をするには、幼児の状態や指導に関する豊富な知識をもつことが必要となる。しかしながら、西坂(2002)では、新規採用の若い保育者は、ストレス要因として、人間関係のストレスと同様「子ども理解・対応の難しさ」や「学級経営の難しさ」をあげている。同様に、高濱(2000)は、保育者は保育上の問題解決には文脈と結びついた手がかりやコツが熟達するにつれて使われるようになると述べている。

そこで、本研究では、熟達した保育者の幼児への援助行動を分析することによって、実践知を生かした保育のあり方を探りたいと考える。

(1) 熟達した保育者とは

熟達者について、波多野(2001)では適応的熟達者は専門的知識から新しい手続きを発明することが可能であるとし、その専門的知識とは当該領域の深い総合的知識の理解であると述べ、学校教育における適応的熟達化はセンスのよい初任者の育成が目標になることを示唆している。人はどのようにして熟達していくのかについての研究は、楠見孝(2012)によって定型的、適応的、創造的熟達化と熟達のプロセスを段階的に示されている。定型的な熟達は3、4年目くらいで可能になるという。一方で、適応的熟達化は約6～10年目ほどで到達する中堅者に見られ、その後の創造的熟達化は、事態の予測や、直感的な分析と判断が正確にできる対応能力の高い段階と示されている。高濱(2000)の研究では初任、中堅、経験者の分類のうち経験者は経験11年以上としている。

秋田(2000)は保育者の発達段階モデルを5段階で示し「複合的多面的な視点から即興的に捉え、発達を見通す実践的思考が専門性として培われていく」と保育者の成長と専門性について述べており、このことが保育者の熟達化であると捉えられる。

すなわち、熟達した保育者は、幼児との相互作用を通して、幼児理解を基盤とし、直感的な分析と判断のもとに(金井・楠見, 2012)様々な援助の方法を組み合わせながら、その場の状況に応じた対応(秋田・佐藤・岩川, 1991)や援助をしていると考えられる。

幼児を理解し、適切な援助をすることは、保育者に求められる専門性でもあり、援助に関わる手がかりやコツ(高濱, 2000)は経験とともに獲得されていくと考えられる。石黒(2009)は、保育者の専門性とは保育者固有の「知識」と「判断」であるとし、幼児の自発性を尊重しながら保育者の積極的な判断をいかに構築していくか、処方的知識と科学的知識の二元性への対応が課題であると述べ

ている。すなわち科学的知識とは発達や幼児理解であり、処方的知識とは具体的な援助の様々な方法や環境構成等と捉えられる。

以上のことから本研究では、熟達した保育者を経験11年以上(高濱, 2000)の複合的多面的な視点から即興的に捉え、発達を見通す実践的思考(秋田, 2000)のできる創造的熟達者(楠見, 2012)とする。熟達した保育者は、幼児を理解し適切な判断をしながら、多様な援助を組み合わせ、その場の幼児の目標実現に適した援助を行っている事が想定される。

(2) 保育者の援助

保育者の援助行動に関する先行研究は幾つかあり、様々なカテゴリー化と考察が見られる。阿部(2006)は保育者の言葉かけを「①受け止める②共感する③保育者の想いの伝達④受容する」の4段階に分けて事例分析を行った。その結果幼児の主体性の育みにおいて、保育者の言葉かけがとても重要な役割を果たしていることは示されたが、言葉かけをパターン化するには保育者の幼児理解の有り様によるところがあり難しさがあると述べている。内田、津金ら(2014)は乳幼児の論理的思考の発達に視点を置いて援助の水準を①見守り②足場かけ③省察促し④誘導⑤教導の5つで分析し、3歳児4歳児5歳児の援助の傾向を示し「保育者は低年齢時には解決の手立てを与えるが、次第に、子ども中心、子どもの主体性重視の援助へと水準をずらしていく」と援助を5段階で示している。鯨岡(2000)は援助のあり方について、パターンや段階ではなく「教え・導く」対応と「受け入れ・認める」対応を、あれかこれかではなく相互に作用しながら両儀的対応をすることが保育者の専門性であると述べている。

無藤(2003)は平成元年の幼稚園教育要領の改定時に倉橋惣三の「誘導保育」の考え方が強くうちだされその特徴の一つとして、保育者は後ろに退いて子どもの自発性の発揮を待ち、環境から

子どもが学び取っていくことを期待するものであり、保育者は援助に徹することが求められ、間接的援助としての環境設定と直接的援助としての手助けとがあると示している。同様に、2018年の『幼稚園教育要領解説』の中の第1章第1節2「(3)環境を通して行う教育の特質」において「教師の関わりは基本的には間接的なものとしつつ、長い目では幼児期に幼児が学ぶべきことを学ぶことができるように援助していくことが重要である」と環境としての教師のあり方については、間接的である事が望ましいと示している。また、野口(2014)は日本とドイツの保育者の関わりと比較研究の中で、日本の保育者は「子どもにわかりやすく状況を説明することで、子ども同士をつなげる間接的方略をとる傾向があるのではないかと示唆される」と述べている。

(3) 保育者の直接的・間接的援助

次に直接的・間接的援助の中でも特に捉え方に違いのある間接的援助に注目し、先行研究の捉え方を5つに分類して考察する。

＜環境構成＞ 槇(2008)は造形表現活動における保育者の役割として直接的援助を「豊かな人的環境としての行為」、間接的援助を「物的・空間的環境の構成者としての行為」とし、あくまで間接的援助は環境構成という考え方を示している。

＜言葉かけの内容「質問する」など＞ 高濱(2001)は保育者と自己抑制的な幼児とのやり取りに関する研究において「直接的援助」や「直接あるいは間接的援助」という言葉を使っている。しかし、はっきりした定義付けはなされておらず、幼児に指示するのではなく、質問したり確認したりする言葉かけが間接的援助と捉えている。また、吉田、金光、久(1984)は教師の行動の20項目のチェックリストを作成した。その中の援助の項目に直接と間接の欄があるが提示し、指示する事が直接的とし、質問や会話により解決を任せる助言などを間接的援助と定義している。

＜学級経営の視点＞ 渡邊ユカリ、中村陽一(1997)は5歳A児の変容を追いつつも保育者の援助に注目し援助の傾向として直接的援助が多いことと間接的援助としての学級経営の大切さを捉えているが、具体的に保育者のどのような行為が間接的援助として関連しているのかについて詳細には述べられていない。

＜「見守る」「他児見本」などの援助＞ 小西(2015)はBredekampら(1995)の分類^{注2)}を基に、一斉活動の場面の事例から保育者の言葉かけをカテゴリー化し、大項目「子ども中心」「保育者中心」「共に活動する」に分け、『Kモデル』保育者の子どもへのかかわりの分類を示した。内容として中項目、小項目を見てみると直接的援助(やり方・提案・誘いかけなど)と間接的援助(見守る・他児見本など)と示されている。また、山本(2015)は一斉活動における保育者の援助のタイプとして①関与なし②見守り③受容④協同⑤示唆⑥誘導⑦主導の7つのカテゴリーに分けて、保育者の意図性と子どもの意志と対応しながら直接的・間接的な援助の積み重ねののちに子どもに任せていくことが子どもの主体性を大切にする保育者の援助のキーポイントであると述べ、①関与なし②見守りを間接的援助と捉えている。

＜熟達者の援助に見る間接的関わり＞ (砂上、秋田ら, 2009)は幼稚園教師の実践知研究として、片付け場面のビデオ視聴を通し、保育者の語りから実践知を明らかにしようとした。ここではA園B園C園の保育者の関わりの特徴を示し、それぞれの特徴は園の環境やカリキュラムによるものと結論付け、経験年数の違いによる語りの違いについての検討は今後の課題とされていた。そこで、経験年数に注目してみると、A園では経験25～30年B園では35年～40年の保育者など熟達者が含まれておりC園では10年未満の保育者であった。A園の保育者の語りでは、片付け場面で幼児の遊びを認めるなど、B園では他の子どもを褒めるとともに個別の子どもへの言葉掛けが周囲の子ども

のモデルとなるなどの影響を及ぼす、という理解と保育技術があり実践知が垣間見られると考察している。田中(2015)の幼児のつまずき場面における「敢えて関わらない行動」は保育者の意図をもった間接的な援助行動として捉えられる。田中は、3、4歳児の発達的变化に応じて感情を尊重するために、敢えて関わらない事がつまずき場面における保育者の援助として見られることを示している。田中の観察した保育者は経験19年の保育者であり、熟達者の保育場面を捉えられたことが推察できる。熟達者であったことよって敢えて関わらないという保育者の意図をもった間接的援助行動を選択したことが窺われる。

これらの先行研究では、直接的援助のほかに間接的援助があることは示されている。また、熟達者の援助の中に間接的援助が見られることが読み取れることは本研究へ示唆を与えるものである。また一斉活動や特定の場面の考察やインタビューによる保育者の実践知は述べられているが、熟達した保育者が幼児の主体的な遊びや生活場面において、幼児の目標に対して、どのように援助していったか、具体的な場面の援助の傾向については明らかにされていない。

以上のことから、保育者の援助はその内容だけではなく、場面に応じて異なり、さらに環境設定を共有していても対象児以外の周囲の幼児に関わるという間接的援助もあるなど、多様であることが窺える。

そこで、本研究では直接的援助とは「保育者が対象児に言葉や行動を通して意図を伝えること」間接的援助を「保育者が対象児に直接言葉をかけず、対象児が保育者の意図や周囲の幼児の気持ちや動きを取り入れていくこと」と定義する。

よって本研究では、時事刻々と変化する具体的な保育実践場面の観察を通して、熟達した保育者が、幼児の目標や状況に応じて、直接的・間接的援助を組み合わせながら、どのように援助しているか、遊び場面と生活場面や発達が異なる子ども

たちの中でのやりとり等、多様な場面における保育者の援助の傾向を明らかにすることを目的とする。特に間接的援助がどのような幼児の状況の時に行われているのかを探っていく。

2. 研究方法

(1) 研究協力体制

① 研究協力園

小規模の幼児教育施設で2歳から5歳児の保育を実施している。この幼児教育施設は、歩き保育を特徴とし、登園後40分から1時間の室内遊び後に片付けて外の様々な森林公園などに歩いて行くことをほぼ毎日のスケジュールとしている。2歳児は週2日間、短時間の保育である。担任二人と園外保育の時にのみ補助の保育者がサポートをしている。

② 研究協力者

(幼児) 3歳児4名4歳児8名(途中入退園があり人数に増減があった。)本研究では、幼児同士の力で考えたり解決したりする姿が多くなる5歳児に至る以前の、気持ちの表明や解決方法の選択・判断が未熟な3歳児、友達との関わりが多くなり葛藤場面が増える4歳児など保育者の援助を必要とする発達段階である3、4歳児に視点を置くこととする。

(保育者) F先生は経験年数38年、O先生は経験年数25年である。ともに東京都公立幼稚園での保育経験が長く、インタビューによる聞き取りで「幼児が自ら考え判断して行動できる子どもに育つこと」という共通の保育観をもっており最小限の言葉かけで幼児の主体性を尊重する保育を行っている保育者である。常に連携が取れており保育後には、個々の幼児の課題等を話し合い、共通理解を深めており、熟達した保育者とらえられる。

③ 研究倫理

研究協力者である保育者と幼児の保護者を対象にした説明会を開催し、研究及び発表に関する同意を得ている(承認番号[東京成徳大学「K16-1号」])。

(2) 方法

本研究においては、質問紙及びインタビュー研究のように多くの保育者の実践知の収集ではなく、実際の保育場面において実践の仕方を観察し保育者の援助によって幼児の行動や心情の変容も併せて見ることでできる参与観察法を取り入れる。その際、できるだけ幼児にかかわらず保育を観察することとした。記録方法としては保育者の言動をビデオ録画すると同時に、ノートに言動を記録し、ビデオから読み取れる姿と記録ノートとを照らし合わせ、幼児の言動と保育者の言動とを事例としてまとめ、保育者の幼児への“関わりごと”の援助に注目し分析考察した。時には担任に状況からの理解についてインタビューし、考察の一助とした。

(3) 観察期間

2016年5月～2017年7月毎月3回程度。

(4) 観察場面と事例数

本研究では、登園時から、歩き保育の時間になるまでの、主体的に活動する30～40分から1時間程度の遊びや生活の時間を観察時間とした。遊び場面と生活場面における保育者の援助の傾向に違いが予想されることから、遊び場面と生活場面とを観察場面とした。「生活に関わる場面」(身支度や片付けなど)15事例と「遊びに関わる場面」(パズル・絵本・ごっこ遊びなど)25事例の合計40事例が得られた。また年齢別では3歳児19事例、4歳児21事例である。

3. 結果と考察

事例分析の結果、保育者の関わりごとの援助を直接的援助と間接的援助に分けて分析し、カテゴリを作成した(表1文末資料参照)。関わりの総数は452である。一致率に関しては、このカテゴリ表と照らし合わせながら事例分析を保育経験

者(幼稚園教諭経験38年)に依頼した。その結果、99%の一致率であった。なお、不一致箇所に関しては、その後に検討を行い修正し、一致している。

(1) 援助の両義性

本研究では、熟達した保育者は幼児とともに遊びに参加したり、生活したりしながら、幼児の遊びの目的や目標、今抱えている課題を瞬時に読み取り、状況に応じて様々な判断をし、直接的援助や間接的援助などを適宜組み合わせながら援助しているのではないかと捉えている。事例研究の結果得られた12の援助のカテゴリーを直接的援助「7」と間接的援助「5」とに分類した。さらに概観してみると、直接的・間接的双方に「教え・導く」「受け入れ・認める」の「両義的対応に関する援助」と「具体的行動」があることに気づいた。大カテゴリーの作成にあたっては、援助の下位カテゴリーを包括するキーワードとして文字数等も考慮し、新たに「教え導く」「受容する」「具体的行動」という言葉で表すこととした。次に、この考え方をもとに、援助のイメージ図を下記の図1で示す。図1のように下位カテゴリーを直接的援助と間接的援助の側面から捉えるとともに、それぞれを3つの大カテゴリーに対応させて位置付けてみた。この考え方をもとに表1のカテゴリ表を作成した。(文末資料参照)

(2) 幼児の年齢・場面による保育者の援助の傾向

保育者の「関わりごとの援助」を表1(文末資料参照)のカテゴリー別に分類し、その頻度を出したところ援助の傾向が窺われた(表2)。関わりの総数は452、3歳児の事例では、遊び事例115生活事例84合計199の関わりが見られた。4歳児では、遊び事例166、生活事例87合計253と関り数にはばらつきがある。そのため下位カテゴリーごとの頻度をパーセントで表した。

その結果、全般的に直接的援助(64.15%)の方が間接的援助(35.85%)よりも頻度が高く、渡邊

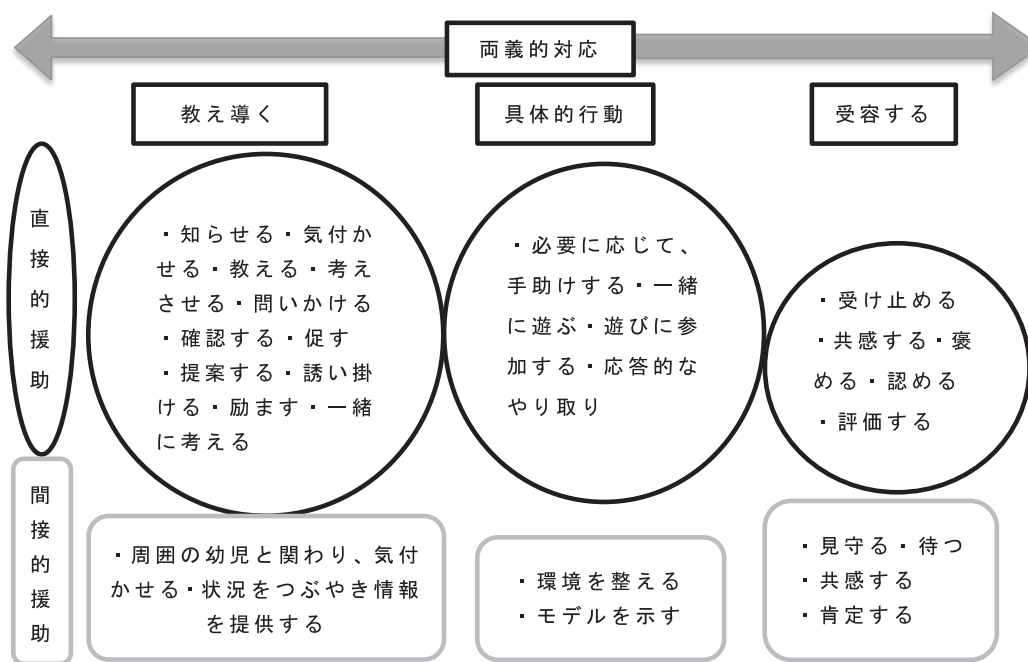


図1 援助の両義的対応と直接・間接的援助のカテゴリー

表2 援助のカテゴリー別頻度

大カテゴリー	下位カテゴリー	3歳児			4歳児			遊び 合計	生活 合計	合計	
		遊び	生活	合計	遊び	生活	合計				
直接的 援助	教え導く	・知らせる・気付かせる・教える	8 6.95%	21 25.00%	29 14.57%	18 10.84%	20 22.99%	38 15.02%	26 9.30%	41 24.00%	67 14.82%
		・問いかける・考えさせる・確認する・一緒に考える	12 10.43%	11 13.09%	23 11.56%	38 22.89%	13 14.9%	51 20.16%	50 17.80%	24 14.04%	74 16.37%
		・促す・提案する・誘い掛ける・励ます	9 7.83%	6 7.14%	15 7.54%	19 11.45%	10 11.49%	29 11.46%	28 10.00%	16 9.36%	44 9.73%
	受容する	・受け止める	21 18.26%	11 13.10%	32 16.08%	20 12.05%	11 12.64%	31 12.25%	41 14.60%	22 12.87%	63 13.93%
		・共感する	8 6.95%	9 10.71%	17 8.54%	19 11.45%	6 6.89%	25 9.88%	27 9.71%	15 8.77%	42 9.29%
		・褒める・認める・評価する	12 10.43%	4 4.76%	16 8.04%	13 7.83%	3 3.45%	16 6.30%	25 8.90%	7 4.10%	32 7.08%
	具体的 行動	・必要に応じて、手助けする	13 11.30%	4 4.76%	17 8.54%	11 6.62%	1 1.15%	12 4.70%	24 8.50%	5 2.92%	29 6.42%
		・一緒に遊ぶ・遊びに参加する	8 6.95%	9 10.71%	17 8.54%	6 3.61%	4 4.60%	10 3.90%	14 5.00%	13 4.60%	27 5.97%
		・応答的なやり取り	5 4.34%	1 1.19%	6 3.01%	8 4.82%	3 3.45%	11 4.30%	13 4.60%	4 2.34%	17 3.76%
間接的 援助	教え導く	・周囲の幼児と関わり、気付かせる	5 4.34%	1 1.19%	6 3.01%	8 4.82%	3 3.45%	11 4.30%	13 4.60%	4 2.34%	17 3.76%
		・状況をつぶやき情報を提供する	11 9.56%	6 7.14%	17 8.54%	11 6.63%	14 16.09%	25 9.88%	22 7.83%	20 11.70%	42 9.29%
	受容する	・見守る・待つ・共感する・肯定する	3 2.61%	0 0.00%	3 1.50%	1 0.61%	1 1.15%	2 0.79%	4 1.42%	1 0.58%	5 1.11%
		・環境を整える	5 4.34%	2 2.38%	7 3.52%	2 1.20%	1 1.15%	3 1.20%	7 2.49%	3 1.75%	10 2.21%
		・モデルを示す	関わり数の合計(100%)								
		115	84	199	166	87	253	281	171	452	

(上段実数・下段%)・・・分母は関わり数の合計数

ユカリ、中村陽一(1997)は5歳児対象であったが同様の結果であった。中でも直接的援助では「問いかける・考えさせる(16.37%)」が一番多く、次に「知らせる・気付かせる(14.82%)」「受け止める・共感する(13.93%)」の順であった。間接的援助では「見守る・待つ・共感する(9.29%)」「周囲の幼児と関わり、気づかせる(5.97%)」の順であった。

① 遊び場面と生活場面での援助の傾向

遊び場面で頻度が高いのは、直接的援助で3歳児は「受け止める・共感する(21%)」だが、4歳児は「問いかける・考えさせる(38%)」であり、間接的援助では3、4歳児ともに「見守る・待つ・共感する(11%)」であった。生活場面では3歳児も4歳児も頻度が高かったのは直接的援助で「知らせる・気付かせる(3歳25%,4歳22.99%)」、間接的援助で3歳児は「周囲の幼児とのかかわり(10.71%)」、4歳児は「見守る・待つ・共感する(16.10%)」である。すなわち遊び場面では3歳児には直接的・間接的にも共感的に受け止める援助が基本となっているが、4歳児になると、直接的援助として「問いかへ・考えさせ」、間接的には「見守っていく」援助が多くなっていくことがわかる。生活場面においては、3、4歳児ともに直接「知らせる・気付かせ・教える」援助をしながら、間接的援助として3歳児には「周囲の幼児と関わり、気づかせ」、4歳児には「見守り・待つ」援助が多くなっている。

② 年齢ごとの援助の傾向

3歳児への援助では受容的援助が多く、直接的援助では「受け止める・共感する(16.08%)」が最も多く、次に「知らせる・気付かせる(14.57%)」であり、間接的援助では「見守る・共感的な眼差しなど(8.54%)」と「周囲の幼児との関わり(8.54%)」が多い。

4歳児では、教え導く援助が多く見られる。直接的援助で「問いかける・考えさせる(20.16%)」が一番多く、次に「知らせる・気付かせる(15.02%)」である。受容的援助に関しては、直接的援助では「受け止め・共感(12.25%)」が一番多く、次に

「褒め・認める(9.85%)」であり、間接的援助では「見守る・待つ(9.88%)」である。

このことから、3歳児には受け止め・共感する受容的援助をしながら、教え導くことも組み合わせた援助をしており、4歳児にはやり方を示し、教え導く援助を基本としながらも「受け止め・共感する」受容的援助を組み合わせていることが推察される。すなわち、3歳児への共感的受容の必要性とともに、知らなかったことを知らせていくこと。4歳児へ「問いかける・考えさせ」自分で考える機会を与えながら、共感的に受け止め、見守るといふ援助の傾向が伺われる。

熟達した保育者は状況を見ながら、様々な方法を組み合わせていることから、3歳児でも場面によっては「考えさせる」援助を取り入れており、発達段階的に定型的な援助のみを示すことの難しさがあることが推察できる。さらに、数としては多くはないが援助のプロセスの中で、間接的援助の「周囲の幼児と関わり、気づかせる(3歳児8.54% 4歳児3.90%)」援助によって、幼児が自分から気持ちを切り替えていくきっかけを作っていることがいくつかの事例で見られる。このことは次の事例で示していく。

(3) 幼児の目標をとらえた直接的・間接的援助の組み合わせ

(分析：下線は保育者の援助、援助の分析を **直接的・間接的** で示す)

事例1 3歳I児・F先生「遊びから片付けへの気持ちの切り替えた事例」

4歳児がそろそろ散歩に出かけようと提案する。3歳I児は電車をつなげて遊んでいる。保育者は「行く？ Iちゃんはどうか？ 行く？」と聞いている。I児は「行かない」と答え遊び続ける。保育者は「片付けなくちゃね」と片付けの必要性を知らせる。I児は「行く」と答えながらも遊びを止められない。保育者は、I児が気持ちを変えられない状況を理解し、周囲の幼児と関わりながら見守っている。

C児が「お出かけ行く」と言って電車を箱に入れ始める。保育者は積み木で遊んでいた4歳児に「きれいにに入れてね」と積み木の形を整えるように知らせている。しかし、4歳児はきちんと片付けておらず、保育者は「こんなになっちゃったんだけど、手伝ってくれる人？」と周囲の幼児に促す。S児が「はい」と言って積み木の形を考えながら片付けを手伝い始める。I児は保育者と周囲で片付けをしているS児の姿を黙って見ている。保育者はI児の様子を見ながら、再度I児に「I君も行く？」と聞く。I児は保育者の問いかけに答えがないが、保育者や周囲の幼児の片付けている姿をモデルとして気持ちを切り替え自分の電車を片付け始める。その後C児のところに行き、「お片づけしていないでしょう？」と言いながらC児の片付けを手伝う。保育者はI児の気持ちを尊重し、友達の片付けを手伝おうとした行動を見逃さず、「I君ありがとう」と声をかけ、認めている。

以上のように、「行く？ Iちゃんは行く？ どう？」とI児の考えを聞かれても「行かない」と答える幼児に対して、一般的には誘導しがちではあるが、本事例の保育者は、考えさせながら遊びをやめられないI児の気持ちを受け止め見守り 間接的援助、「片付けなくちゃね」と知らせ 直接的援助 ている。I児は「行く」と答えながらもまだ遊び続けたい気持ちを切り替えられない。その様子を見守り待ちながら一連の周囲の幼児との関わり 間接的援助 となつて、I児が徐々に周りの幼児(C児、S児)と担任のやりとりの様子を見ながら気持ちを変えていった。保育者は気持ちを切り替えつつあることを読み取って、再度「Iちゃんも行く？」 直接的援助 とI児の気持ちを聞いている。I児は「遊び続けようという気持ち(目標A)」から「片付けて散歩にしようという気持ち(目標B)」へと気持ちを変え、片付けようという気持ちになっただけではなく、C児の片付けまで手伝おうと意欲的に片付け出した。この場面では保育者は 直接的援助 として褒め認め、共感的に受け止めている。

事例2 4歳So児・O先生「友達の考えも取り入れながら、ネコジャラシを生ける方法を自分なりに試行錯誤し、納得のいくまでやり遂げた事例

So児はネコジャラシを持って登園する。So児は「これお水つきたい。先生。これ(ネコジャラシ)にお水飲ませたい。」と保育者に言う。So児はプリンカップの空き容器を見せながら「この中お水入れてくる。」と保育者に言う。保育者は「やってみて。」とSo児の発想を大切にして試そうとしている姿を尊重している。So児「あれ立たない！」と倒れることに気づいている。保育者はそのことを否定せずに「ああ立たなかった？」と受け止めそばで見守っている。S児が「もうちょい短くするといい。」という。保育者は「あー、えっと、短くすればってSちゃんが言ってるよ。」とSo児に伝える。さらにR児は「あ、そうだ、ねえねえ、土に入れてお水かけたら、倒れないよ。」と新たな提案をする。保育者は「あー土に、ギュッとやってお水かければ倒れないんだ。なるほど。」とR児の発想も大切に受け止める。保育者は「どうする？ Sくんは短くすればいいんじゃないのって。Rちゃんは土に入れてお水をかければいいんじゃないのって。」と質問し、二人の提案について選択させ、So児の行動をどうするか見守っている。So児は「短くする。」とネコジャラシの下の方を持って折り曲げ、手でちぎる。保育者は「ハサミ使ってもいいわよ。短くするんなら。」と提案する。So児はハサミを出し、下の方を切る。「切れた。」と言って切った茎をプリンカップに入れる。倒れる。保育者はSoの試している様子を見守っている。So児はまたネコジャラシの茎を切る。プリンカップに入れるが倒れる。So児は再度切る。プリンカップに入れ立たせるが、倒れる。切った方の短い茎を「このチビ」と言いながら、プリンカップに入れ、繰り返し切ったので、5センチくらいの長さになったネコジャラシをすべて、プリンカップに入れて、「ちっちゃく切ったら倒れなくなりました。」と言ってハサミをしまう。保育者は、So児なりに納

得するまで試行錯誤したプロセスをにっこり笑って大切に見守っている。

以上のように、O先生が茎の細いネコジャラシを生けたいと、どのようにしたら生けられるか考え、試そうとしている発想を肯定的に受け止める **直接的援助**と幼児なりの考えでやってみようとする姿を尊重し、まずはやらせてみようと見守る **間接的援助**によってSo児は自分なりに自由に思考を働かせている。友達の2通りの考えから選択して取り入れられるように選択肢を与えたり、手でちぎるよりハサミを使ったほうが良いという提案をする **直接的援助**によって、自分で判断し選んで行動している。試してみてもうまくいかないことに気づいても保育者がすぐにやり方を教えず、「やってみて」「ああ、立たなかった？」などと肯定的に受け止める **直接的援助**によって、やってみてわかる気づきからさらに次の方法を自分なりに考え試そうとしている。ネコジャラシを水に生けたいという思いを実現するために、諦めずに納得するまで繰り返し試している姿を、見守る **間接的援助**によって、So児は短くなったが生けることができた。この経験によって、自分なりに選択した方法で納得するまで繰り返し試し、やり遂げる粘り強さが育まれていることが窺える。担任O先生のその後のインタビューでは、「次にまたネコジャラシを持って登園してくる、その時に今日の経験が生きて、どのように考えるかを見守っていききたい」と述べており、経験が学びとして次へ生きていくであろうという、育ちに対する見通しを持ち、思考のプロセスを尊重する姿勢は熟達した保育者ならではの実践知とも言えるのではないかと推察される。

＜事例の考察＞

事例1のF先生は片付けの時間であっても、3歳I児の遊び続けたい気持ちを認め、誘いかける直接的援助をしながら、周囲の幼児との関わりから、片付けの時間であることに自分から気づき、気持ちを变えて片付けようという思いになるまで待つ

という間接的援助を組み合わせている。また、事例2のO先生は選択肢を与えて考えさせる直接的援助と、自分なりに考えながら試行錯誤している間は見守り待つという間接的援助をしている。すなわち、幼児が様々な情報を取り入れながら自分で考え自分に向き合っている時を尊重し、あえて言葉をかけず、見守り待つ、認め共感的な眼差しを送るなどの間接的援助をしていることがわかる。F先生もO先生も、見守り待ちながら「教え導く」と「受容する」ことを直接的援助と間接的援助を組み合わせた両義的対応をしていることがわかる。また、周囲の幼児との関わりや、敢えて言葉をかけずに微笑みながら共感的な眼差しを送るような間接的援助は、田中(2015)の経験年数19年の熟達した保育者と同様に、幼児の心の動きを敏感に直感的に受け止めることからなされた援助に通じるのではないかと考える。また、砂上、秋田ら(2009)によって「経験年数の多い保育者は、片付け場面で幼児の遊びを認めることや個別の子どもへの言葉掛けが周囲の子どものモデルとなるなどの影響を及ぼすという理解と保育技術があり実践知が活かされている」と考察されていることと共通する。このように、幼児の心の変化を捉えた援助は、直接的援助に合わせて、数は少ないが間接的援助からもたらされていることがあることが窺える。

4. まとめと今後の課題

保育者の援助に対するカテゴリー化の試みは多くの先行研究によってなされており、パターンや段階、チェックリトの観点としていたり、一斉活動に限定していたりする。

本研究では主体的な遊びや生活場面での保育実践の観察から得られた40事例452関わりでの分析を通して、直接的援助・間接的援助いずれにも「教え導く」「受容する」「具体的行動」のカテゴリーがあることを12のカテゴリー抽出によって

まとめた。(図1、資料表1参照)さらにそれをもとに援助の頻度から援助の傾向を見出した。(表2参照)

① 年齢や場面による援助の傾向

直接的・間接的援助の頻度は、直接的援助のほうが間接的援助より多いこと、3,4歳児の援助の傾向には違いがあることが明らかになった。3歳児は「受け止める・共感する(16.08%)」が、4歳児は「考えさせる・質問する(20.16%)」がそれぞれ一番多かった。また、遊び場面と生活場面では援助の傾向の違いがあることも分かった。さらに数量的には少ないが、熟達した保育者は3歳児にも「考えさせる・質問する」などの援助を行うこともあり、定型的な援助パターンではない援助をしていることが分かった。

② 熟達者の援助のあり方

熟達した保育者は、事例1の遊びをやめられないI児の気持ちを受け止め見守りながらも、周囲の幼児と関わり、それを間接的援助として気持ちの切り替えを待っていた。その援助によって、時間はかかったが幼児は自分から周囲の幼児からの情報を得て、納得して「遊び続けたい」という目標から「片付けよう」と気持ちを切り替えていったのではないかと推察される。事例2の保育者も指示したり促したりする直接的援助より援助の頻度数は少ないが、間接的援助によって幼児の心の動きをとらえ、思考のプロセスを尊重し見守り待っていることが伺える。この間接的援助に、幼児にとって貴重な価値があると考え。「自分で考えて自分で判断し行動を決定していく力の育ち」は本事例の観察対象園の保育者の保育観であり信念である。

熟達した保育者は、幼児が今やりたいと思っていること、すなわち「幼児の目標」を複合的・多面的な視点から即興的に捉え、発達を見通しつつも保育観や信念に基づき、「受容する」として「教え導

く」ことの両義的対応を実践的思考によって判断して行い、直接的援助と間接的援助を組み合わせていることが分かった。さらに、幼児が自分の気持ちに向き合ったり試行錯誤したりするときに間接的援助が行われている傾向が窺われた。このように熟達した保育者は直接的援助とともに幼児の目標に向かうプロセスや文脈を尊重した間接的援助を取り入れている事が推察された。

しかし、本研究では経験年数が多く、多様な援助が確認される保育者2名を対象としたが、他の熟達した保育者の実際の保育実践の観察を広げていくことは今後の課題である。その中で、個々の幼児の成長と保育者の援助の変化や、遊び場面・生活場面の援助の特徴にも注目し、さらに分析を進め熟達した保育者の援助のあり方を探っていきたい。

注

注1) 幼稚園教諭、保育士、保育教諭全て含めて「保育者」と表現する。

注2) Bredekampら(1995)はContinuum of Teaching Behaviorsの中で、Non-directive, から Model, Facilitate, Support, Scaffold, Co-Construct, Demonstrate, and Directの8つのカテゴリーで示している。

引用・参考文献

阿部直美(2006) 保育者の言葉がけにみる子どもの主体性の育みについての一考察ー遊びを通して子どもがのびのびと行動できる保育をめざして。大阪樟蔭女子大学人間科学部紀要, 5, p.90.

秋田喜代美(2000) 保育者のライフステージと危機ーステージモデルから読み解く専門性。発達, 83, 48-52.

秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹(1991) 教師の授業に関する実践的知識の成長: 熟練教師と初任教師の比較検討。発達心理学研究。

- 波多野諠余夫(2001) 適応的熟達化の理論を指して. 教育心理学年報, 40, p.45.
- 石黒万里子(2009) 「保育者の専門性に関する一考察ー保育者に固有の「知識」と「判断」ー. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 41.
- 金井壽宏・楠見孝(2012) 実践知ーエキスパートの知性. 有斐閣.
- 鯨岡峻(2000) 保育者の専門性とはなにか. 発達, 83, 53-60.
- 小西由紀子(2015) 保育者の子どもへの関わりのカテゴリーの一考察ー保育のプロセスの可視化の試みー. 大阪総合保育大学紀要, 10, pp.81-93.
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 槇英子(2008) 保育を開く造形表現. 萌文書林, pp.88-91.
- 無藤隆(2003) 保育学研究の現状と展望. 教育学研究, 70(3), pp.103-110.
- 西坂小百合(2001) 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響. 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 野口隆子(2014) 保育者の専門的発達ー幼児園保育文化と語りー. 白梅大学大学院子ども学研究科博士課程2014年度学位論文, p.65.
- 小川博久(2000) 保育援助論. 生活ジャーナル.
- 砂上史子・秋田喜代美 他(2009) 保育者の語りに見る実践知ー片付け場面」の映像に対する語りの内容分析ー. 保育学研究, 47(2), pp.70-81.
- 高濱裕子(2000) 保育者の熟達化プロセス: 経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究, 11(3), 200-211.
- 高濱裕子(2001) 保育者としての成長プロセス. 風間書房.
- 田中あかり(2015) 幼児のつまずき場面における幼稚園教師の「敢えて関わらない行動」のはたらきー幼稚園3歳児学年と4歳児学年の発達的变化に応じてー. 保育学研究, 53(3), pp.44-55.
- 内田伸子・津金美智子(2014) 乳幼児の論理的思考の発達に関する研究ー自発的活動としての遊びを通して論理的思考が育まれるー. 保育科学研究, 5, pp.131-139.
- 渡邊ユカリ・中村陽一(1997) 保育者の直接的援助と間接的援助についてー5歳A児の変容からの一考察. 日本保育学会大会論文集, 50, pp.200-201.
- 山本淳子(2015) 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討(2)ー子どもの活動における保育者の意図と子どもの意思についての一考察ー. 大阪総合保育大学紀要, 10, pp.257-270.
- 吉田恒子・金光香子・久洋子(1984) 幼児の創造性の発達を促す保育方法の検討Ⅳ: 2教師行動検討への試案. 日本保育学会大会研究論文集, 37.

資料1

表1 保育者の直接的援助と間接的援助のカテゴリー

直接・間接の定義	大カテゴリー	下位カテゴリー	下位カテゴリーの定義	例			
直接的援助	保育者が対象児に言葉や行動を通して意図を伝えること	教え導く	・知らせる ・気付かせる ・教える	新たな知識や技能を教えたり伝えたりして対象児が知ったり気づいたりする	・わかる言葉で知らせる・イメージを伝える・ゴムや紐の結び方を教える・作り方を知らせる・やり方を知らせる ・知識を知らせる・気持ちを伝える・先の見通しを伝える ・片付け方を伝える・安全な遊び方に気付かせる・一緒に発見し幼虫の様気づかせる		
			・考えさせる ・問いかける ・確認する ・一緒に考える	対象児にヒントを与えたり選択肢を与えたり「…だから」「どんな？」など考えるきっかけを作る	・質問して考えを広げる・一緒に考える・ヒントや選択肢を与えて考えさせる・質問してイメージを広げる・必要なものに気付かせる ・確かめる・確認する・「…だから」「どんな…？」など考えさせる言葉かけをする		
			・促す・提案する・誘い掛ける・励ます	対象児にその行動を勧めたり誘いかけたりする	・積み木を持ちきれない様子を見て友達と一緒にするよう協力を促す・誘いかける・期待を伝える・励ます・橋渡しをする・具体的に指示を出し促す・次の行動を示す		
		受容する	・受け止める ・共感する	対象児の気持ちを発想などを受け止めたり共感的に応答したりする	・共感的に受け止める、肯定的に受け止める ・応答的受け止め・お皿作りの紙から絵本作りへと発想を受け止める・発想したことやイメージ・気づきなどを受け止める		
			・褒める ・認める・評価する	対象児の行動を肯定的に認め価値を感じて言葉をかけたり、褒めたりする	・自分で後始末しようとしている姿を褒める・タイムリーに友達の片付けを手伝ったことを褒める・一人一人の動きを具体的に褒める・一人でできたことを褒める		
		具体的な行動	・必要に応じて、手助けする	対象児が自分でできないことを具体的に助けたり手伝ったりする。要求に応じて物を出す。	・ごっこの役になるために人形を負わせるなど身支度を手伝う・てるてる坊主作りでゴムひもを結ぶのを手伝う・安全ピンをつける場所ができないので手伝う・雑巾で濡れた床を拭くのを手伝う・ジャンパーのファースナーができないところを手伝って自分でできるようにする		
			・一緒に遊ぶ・遊びに参加する・応答的なやり取り	対象児と遊び仲間として関わる	・仲間として「行ってきまーす」「おかえり」など応答的な会話をしながら遊びに参加する・一緒に遊びながらイメージを言葉にして共有できるようにする・一緒に絵本を見たりパズルをしたりボールを投げたりしながら楽しさを伝える		
		間接的援助	保育者が対象児に直接言葉をかけず、対象児が保育者の意図や周囲の幼児の気持ちや動きを取り入れていくこと	教え導く	・周囲の幼児と関わり、気付かせる	対象児の周りにいる幼児と関わる	・周囲の幼児に状況を質問する・気持ちを受け止め周囲の幼児に伝える・そばにいる幼児に教える・知らせる・橋渡しをする
					・状況をつぶやき、情報を提供する	対象児に向かって話すのではなく、そばにいて、状況を言葉にする	・うまくいかない状況をつぶやく・イメージにつながる言葉をさりげなくつぶやく・「お引越しだね」とそばで遊んでいる子の遊びの様子をつぶやく
				具体的な行動	・見守る・待つ・共感する・肯定する	対象児の行動に対して言葉をかけず心を寄せながら様子を見る	・そばで遊び始められるかを見守っている・幼児同士の関わりを見守る・積み木の積み方が安全かどうかを確認しながら遊びを見守る・気持ちの変化のプロセスを見守りながら待つ ・笑顔や共感的なまなざしを送る・身についているか確認しながら見守る・譲り合えるか見守る・楽しんでいる姿を共感的に見守る・受け止める・見守りながら安全確認をする
・環境を整える	対象児に気付かれることなく環境を用意し幼児自身が気付いて関われるようにする				・R児も仲間に入って座れるよう椅子の数をさりげなく増やす ・筆洗い用のバケツをさりげなく幼児のそばに置き、この筆も洗おうと幼児が気付けるようにしている		
・モデルを示す	対象児に言葉をかけることなく、姿や行動で知らせる				・パズル遊びで、対象児に話すのではなく「ここかな」とつぶやきながら端の方からピースをはめていく		

原著論文

幼稚園等のニーズに応じた研修内容の提案
— 全国調査に基づく特別支援教育の現状から —

Proposal of Training Contents in Response to the Needs of ECEC Teachers
— The Current Situation of Special Needs Education Based on a Nationwide Survey —

甲賀崇史
(浜松学院大学短期大学部)

杉崎雅子
(小田原短期大学)

城倉登代子
(関東学院大学)

森 依子
(東九州短期大学)

酒井幸子
(武蔵野短期大学)

「特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査（令和元年度文部科学省委託研究事業）」のデータを再分析して今後の幼稚園等における保育者の研修の在り方を検討した。その結果、新たに以下の3点が明らかになった：①個別の指導計画・教育支援計画に関する研修では、目的や方法がわからない場合は「作成のための講座や作成する段階での書き方のサポート」が必要であり、協力関係を得るのが難しい場合は「保護者への説明・説得のサポート」が必要である。②特別支援教育コーディネーターの役割に関係機関や保護者等との連絡調整がある園では保育経験年数の長い保育者が指名されている。また、特別支援教育コーディネーターの指名理由が「順番制」の園では保育経験年数5年以下の保育者が、指名理由が「保育経験の豊富さ」の園では経験年数16年以上の保育者が相対的に多く指名されている。③支援体制をとっている園の方が、とっていない園に比べて、「保護者との連携」や「集団のなかでの保育方法」といった幼児を取り巻く関係性の構築にかかわる研修を求めている。結果を踏まえて、各園の特別支援教育の推進状況や保育者の経験年数を踏まえた研修の在り方が考察された。

キーワード：個別の指導計画、個別の教育支援計画、特別支援教育コーディネーター、活用しやすい研修、調査データ再分析

1. 問題と目的

幼稚園教育では、特別支援教育の一層の充実を図ることが重要な課題になっている。障害のある幼児などへの指導にあたって、現行の幼稚園教育要領（文部科学省，2017a）（以下、要領とする）では、「集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくこと」や「個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行う」ことなどが示されている。近年、改めて幼児一人一人発達の特性に応じた指導を大切にしてきた幼稚園教育と、幼児等

の一人一人の教育的ニーズに応じた指導及び支援を行う特別支援教育との親和性の高さが認識されてきている（文部科学省，2020a）。保育現場における特別支援教育の推進は、特別な配慮を必要とする幼児を含む園全体の教育の充実に直結するものである。

このような背景から、保育現場における特別支援教育に関わる研修のニーズも高いことが指摘されている。例えば、保育教諭養成課程研究会（2020a）では、法定研修以外の研修のうち園長を除いた全ての経験年数区分において、「障害のある幼児等」をテーマにした研修は「実践的指導力

(幼児理解や教材研究、環境の構成等)」に次いで高い割合で実施されていることが報告されている。特別支援教育をテーマにした研修は、幅広いキャリアステージの保育者が求めているのであり、より有効な研修の内容や方法を明らかにすることが求められている。

ところで、有効な研修の在り方に関連して、保育教諭養成課程研究会(2020b)では「キャリアステージごとの研修目的を踏まえ、研修内容ごとに研修のねらいや配慮点を作成することは、体系的な研修を行う上で効果的」であるとして、研修企画・立案のポイントとなる研修項目がキャリアステージごとに示されている。特別支援教育に関わる研修項目(特別な教育的配慮を要する子供に対する力)においては、初任者は「配慮や支援の具体的方法」が、ミドル(前期)は「担任として必要な支援の在り方」、ミドル(後期)は「コーディネーターの役割」、管理職は「園と小学校や専門機関が連携した支援の在り方」等が示されている。このように、受講者が求める研修内容や必要な研修内容は経験年数によって異なるのであり、有効な研修の在り方の検討においては、受講者の経験年数を考慮することが重要である。

また、受講者が勤務している園の特別支援教育の推進状況も、受講者の経験年数と併せて検討する必要がある。なぜなら、小学校はほとんどが公立であるのに対して、幼稚園は6割強、認定こども園は8割強が私立園であり(文部科学省, 2020b)、各園の特別支援教育の実態は極めて多様だからである。実態が多様な幼稚園において、受講者が所属する園の特別支援教育推進状況と研修のニーズとの関係を明らかにすることで、有効な研修の在り方に対し示唆に富む知見を提供できると考える。

以上を踏まえて、本研究では、幼稚園等を対象に実施された全国調査のデータから、保育者の経験年数および園の特別支援教育の推進状況を踏まえた幼稚園等のニーズに応じた研修内容を提案する

ことを試みる。本研究で使用するデータは、関東学院大学(2020)「令和元年度文部科学省委託 特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査」である。これは、1200の幼稚園・認定こども園を対象にして、2019年9月から10月にかけて実施された全国調査である。本研究では3つの視点から分析を行う。

第一の視点は、個別の指導計画および個別の教育支援計画を作成しない理由と作成に必要な支援である。要領では、障害のある幼児などへの指導にあたり「家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるもの」とされている。しかし幼稚園における実施率は、個別の指導計画が49.1%、個別の教育支援計画が37.6%であり(文部科学省, 2018)、年々増加傾向であるとはいえ小学校や中学校と比較して低い水準にある。金・園山(2008)は公立幼稚園を対象に個別の指導計画等を含む特別支援体制について調査を行い、個別の指導計画を作成・活用する重要性が意識されていない可能性を指摘し、作成のための体制整備が必要であるとしている。これらの計画が作成され有効に活用されるためには、数値だけでなく公立私立を含めた現場の意識や実態を明らかにして、どのような支援があれば作成・活用することができるのかを検討し、各園の特別支援教育の状況を踏まえつつ研修に組み入れていく必要がある。そこで本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画の作成に関して、作成していない園におけるその理由と、作成のための支援との関連を明らかにする。

第二の視点は、特別支援教育コーディネーターの指名理由・役割と保育経験年数の関係である。柘植・宇野・石橋(2007)によると、特別支援教育コーディネーターの指名理由として最も重視さ

れるのは「特別支援教育への熱意」と「特別支援教育に関する知識・技能」である。役割としては、「校内の職員に対する特別支援教育の理解推進」が88%と最も高く、次いで「子どもの実態把握の企画と実施」が83.2%、「校内委員会(特別支援教育)の年間計画作成」「校内研修会の企画と実施」がそれぞれ75.4%、75.1%である。指名される教員の経験年数は、20年以上の者が67.3%であり、中堅やベテランの教員が多く指名されていることが報告されている。

しかし、これらの先行研究は主に小学校以降を対象にしたものであり、幼稚園の特徴を明らかにしたものではない。また是枝・角藤・杉田・鈴木(2018)は、幼児教育施設における特別支援教育コーディネーターの指名と役割に関わる調査を行っているが、指名される保育者の経験年数に関わる調査項目は見当たらない。そこで本研究では、特別支援教育コーディネーターの指名理由・役割を保育経験年数との関連から検討する。指名理由・役割を保育経験年数との関連から検討する理由は、特別支援教育コーディネーターの役割や指名理由と保育経験年数との間に関連を見出すことができれば、特別支援教育コーディネーターの保育経験年数に応じた研修の在り方を提案する際の基礎的資料になる得るものと考えられるからである。

そして第三の視点は、特別な配慮を必要とする幼児に対する支援体制の有無と活用しやすい研修との関係である。保育者が活用しやすい研修を把握することは、効果的な研修を行ううえで不可欠である。これまで、保育現場からのニーズが高い研修の内容について、いくつかの調査が行われてきた。例えば、本研究が使用する関東学院大学の調査(2020)では、「活用しやすい研修の内容」のうち特に回答が多かったものとして「特別な配慮を必要とする幼児の理解の仕方についての研修」、「いろいろな幼児のいる集団での保育方法についての研修」、「特別な配慮を必要とする幼児の保護者との連携の仕方についての研修」「個別の指導

計画、個別の教育支援計画の作り方・使い方についての研修」などが挙げられている。一方、関東学院大学(2020)を含むこれまでの調査は、各園の特別支援教育の状況を踏まえた研修内容のニーズは十分に検討されていない。先に述べたように、各園が置かれた状況によって活用しやすい研修の内容が一様でないとするれば、園の特別支援教育の状況と求める研修内容との関係を把握することはより有効な研修を行ううえで極めて重要である。そこで本研究では、特別支援教育の支援体制を推進状況の指標として、活用しやすい研修の内容を園の支援体制の有無と比較検討する。これにより、園の特別支援教育の推進状況に応じた研修内容を提供するための基礎的な資料を得ることができる。と考える。

2. 方法

2-1 質問項目・調査方法

令和元年度文部科学省の「幼児教育の課題に対応した指導方法等充実調査研究」の委託費による委託業務として実施した研究報告「特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査」のデータを使用した。これは、対象幼稚園の概要、園長の属性、特別な配慮を必要とする幼児の指導への園長としての見解、特別な配慮を必要とする幼児の教育・支援状況(園内支援体制、園内委員会、特別支援教育コーディネーター、個別の指導計画、個別の教育支援計画、関係機関等の活用、行政からの支援の現状と要望、活用しやすい研修内容・方法)など39項目から構成された質問紙である。同調査の対象は2019年版学校データから、地域・設置者別の分布に基づき全国1200の幼稚園・認定こども園が抽出された。なお、調査期間は2019年9月30日～10月18日であった。なお、データの使用にあたっては、委託元の文部科学省および委託先の研究代表者に許可を得た。

表1 本研究の視点と分析に用いた質問項目

個別の指導計画と個別の教育支援計画：作成しない理由と作成に必要な支援

- ・(個別の指導計画を)作成していない理由をお教えてください。
- ・(個別の指導計画は)どのような支援があれば作成できると思いますか。お教え下さい。
- ・(個別の教育支援計画を)作成していない理由をお教えてください。
- ・(個別の教育支援計画は)どのような支援があれば作成できると思いますか。お教え下さい。

特別支援教育コーディネーター：役割・指名理由と保育経験年数

- ・特別支援教育コーディネーターの保育経験年数(保育士としての勤務も含む)をお教え下さい。
- ・特別支援教育コーディネーターを、どのような理由で指名したかお教え下さい。
- ・貴園で特別支援教育コーディネーターが果たしている役割をお教え下さい。

支援体制の有無と活用しやすい研修の内容

- ・貴園では特別な配慮を必要とする幼児やその幼児がいる学級を支援する体制(園内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成や活用、関係機関等との連携等)をとっていますか。
- ・特別な配慮を必要とする幼児の保育についての研修では、どのようなものが活用しやすいと思いますか。

2-2 分析方法

本研究の検討対象である特別支援教育の人的状況と達成感、個別の指導計画と教育支援計画の作成と活用、特別支援教育コーディネーターの活用、そして研修ニーズに関わる質問項目を抽出して再分析した。本研究の視点と再分析で使用した質問項目を表1に示した。具体的な分析方法は、それぞれの結果で詳述する。

3. 結果

3-1 個別の指導計画と個別の教育支援計画：作成しない理由と作成に必要な支援

作成していない園における作成していない理由と、どのような支援があれば作成できると思うかとの関連を確認した。まず作成していない理由を質問項目内容から考慮して、必要性を感じない(個別の指導計画では「必要性を感じない」「該当する幼児がいない」「特にない」3項目、個別の教育支援計画では「個別の指導計画があるのであまり必要がないから」を加えた4項目)、負担を感じる(「作成・見直し等の時間がないから」「他の園務を行う負担となるから」「書類作成が煩雑で煩わしいから」3項目)、目的や方法がわからない(「作成の仕方が分からないから」「作成しても活用できないから」「目的がわからないから」3項目)、

協力関係を得るのが難しい(「保護者の理解や協力を得るのが難しいから」「教職員の理解や協力が得られないから」2項目)に分類し、選択した回答数を項目数で除したものを合計得点として算出した。その合計得点について、どのような支援があれば作成できると思うかの各質問項目の選択有無による比較を行った。各群の平均値の比較には、*F*検定により等分散性の有無を確認したのち、対応のない*t*検定を用いた(表2、表3)。個別の指導計画を作成しない理由と作成に必要な支援の回答数は226、個別の教育支援計画を作成しない理由と作成に必要な支援の回答数は330であった。

その結果、個別の指導計画において「作成のための研修講座の充実」を選択している園はそうでない園よりも「目的や方法がわからない」が有意に高かった($t(203)=2.14, p<.05$)。同様に、「作成する段階での書き方のサポート」を選択している園はそうでない園よりも「負担を感じる」($t(224)=3.59, p<.01$)「目的や方法がわからない」($t(178)=3.40, p<.01$)が有意に高く、「保護者への説得・説明のサポート」を選択している園はそうでない園よりも「協力関係を得るのが難しい」が有意に高かった($t(74)=6.46, p<.01$)。個別の教育支援計画においては、「作成のための研修講座の充実」を選択している園は、そうでない園よりも

表2 個別の指導計画を作成しない理由と作成に必要な支援

	平均値 (標準偏差)														
	作成のための研修講座の 充実			作成する段階の書き方の サポート			保護者への説明・説得の サポート			関係機関等の サポート			特になし		
	選択有	選択無	t 値	選択有	選択無	t 値	選択有	選択無	t 値	選択有	選択無	t 値	選択有	選択無	t 値
必要性を感じ ない	0.13 (0.18)	0.18 (0.21)	-1.69 †	0.11 (0.17)	0.19 (0.21)	-2.96**	0.11 (0.17)	0.18 (0.20)	-2.46*	0.14 (0.18)	0.16 (0.20)	-0.79 ns	0.28 (0.22)	0.12 (0.18)	5.34**
負担を感じる	0.27 (0.31)	0.22 (0.29)	1.49 ns	0.32 (0.32)	0.18 (0.27)	3.59**	0.28 (0.32)	0.23 (0.29)	1.24 ns	0.26 (0.31)	0.23 (0.29)	0.75 ns	0.10 (0.22)	0.28 (0.31)	-4.47**
目的や方法が わからない	0.11 (0.17)	0.06 (0.15)	2.14*	0.13 (0.18)	0.05 (0.14)	3.40**	0.11 (0.18)	0.07 (0.15)	1.57 ns	0.11 (0.19)	0.07 (0.15)	1.52 ns	0.05 (0.15)	0.10 (0.16)	-1.85 †
協力関係を得 るのが難しい	0.11 (0.25)	0.09 (0.21)	0.66 ns	0.14 (0.27)	0.08 (0.19)	1.83 †	0.28 (0.32)	0.03 (0.11)	6.46**	0.13 (0.25)	0.09 (0.22)	1.01 ns	0.02 (0.10)	0.12 (0.25)	-4.36**

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

表3 個別の教育支援計画を作成しない理由と作成に必要な支援

	平均値 (標準偏差)														
	作成のための研修講座の 充実			作成する段階の書き方の サポート			保護者への説明・説得の サポート			関係機関等の サポート			特になし		
	選択有	選択無	t 値	選択有	選択無	t 値	選択有	選択無	t 値	選択有	選択無	t 値	選択有	選択無	t 値
必要性を感じ ない	0.13 (0.14)	0.17 (0.15)	-2.67**	0.11 (0.13)	0.17 (0.15)	-3.92**	0.11 (0.13)	0.16 (0.15)	-3.18**	0.12 (0.13)	0.16 (0.15)	-2.83**	0.23 (0.14)	0.12 (0.14)	6.20**
負担を感じる	0.24 (0.31)	0.16 (0.26)	2.58*	0.29 (0.32)	0.14 (0.24)	4.63**	0.24 (0.32)	0.18 (0.27)	1.55 ns	0.23 (0.30)	0.18 (0.28)	1.42 ns	0.10 (0.22)	0.23 (0.30)	-4.38**
目的や方法が わからない	0.10 (0.17)	0.05 (0.14)	2.59*	0.12 (0.17)	0.04 (0.13)	4.29**	0.11 (0.18)	0.06 (0.14)	2.15*	0.11 (0.18)	0.06 (0.14)	2.59*	0.03 (0.11)	0.09 (0.16)	-3.41**
協力関係を得 るのが難しい	0.12 (0.24)	0.08 (0.19)	1.62 ns	0.12 (0.25)	0.08 (0.19)	1.84 †	0.27 (0.30)	0.04 (0.13)	6.96**	0.17 (0.27)	0.06 (0.17)	3.50**	0.03 (0.11)	0.12 (0.24)	-4.75**

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

「負担を感じる」($t(282)=2.58, p<.05$)「目的や方法がわからない」($t(286)=2.59, p<.05$)が有意に高かった。同様に「作成する段階での書き方のサポート」を選択している園はそうでない園よりも「負担を感じる」($t(236)=4.63, p<.01$)「目的や方法がわからない」($t(238)=4.29, p<.01$)が有意に高く、「保護者への説得・説明のサポート」を選択している園はそうでない園よりも「目的や方法がわからない」($t(129)=2.15, p<.05$)「協力関係を得るのが難しい」($t(99)=6.96, p<.01$)が有意に高く、「関係機関等のサポート」を選択している園はそうでない園よりも「目的や方法がわからない」($t(161)=2.59, p<.05$)「協力関係を得るのが難しい」($t(145)=3.50, p<.01$)が有意に高かった。

3-2 特別支援教育コーディネーター：役割・指名理由と保育経験年数

特別支援教育コーディネーターの「役割」と「保育経験年数」との関連を確認した。回答数は311であった。 χ^2 検定の結果、「園内の連絡・調整」($\chi^2(3)=15.912, p=.001$)「関係機関等との連絡・調整」($\chi^2(3)=13.258, p=.004, p<.05$)「保護者との連絡調整」($\chi^2(3)=9.882, p=.02, p<.05$)において有意差がみられた。残差分析の結果、「園内の連絡・調整」では、保育経験年数26年以上の残差が+2.5、16年～25年が+1.8と多かった。「関係機関等との連絡・調整」では、保育経験年数の26年以上の残差が+2.5と多く、保育経験年数0～5年、6～15年の残差が-2.3、-2.5であった。

表4 特別支援教育コーディネーターの役割と保育経験年数

役割	保育経験年数				総数	
	0～5年	6～15年	16～25年	26年以上		
園内委員会の開催	度数 (期待度数)	15(18.5)	51 (43.5)	55 (54)	28 (32.6)	149
	割合(%)	0.101	0.342	0.369	0.188	1
	調整済み残差	-1.2	1.8	0.2	-1.3	
園内の連絡・調整	度数 (期待度数)	22 (27.8)	57 (65.9)	88 (81.3)	57 (49)	224
	割合(%)	0.098	0.254	0.393	0.254	1
	調整済み残差	-2.3*	-2.5**	1.8	2.5**	
関係機関等との 連絡・調整	度数 (期待度数)	18 (25.1)	53 (59.4)	79 (73.3)	52 (44.2)	202
	割合(%)	0.089	0.262	0.391	0.257	1
	調整済み残差	-2.6**	-1.7	1.4	2.3**	
保護者との連絡・ 調整	度数 (期待度数)	14 (22.1)	50 (52.4)	71 (64.6)	43 (39)	178
	割合(%)	0.079	0.281	0.399	0.242	1
	調整済み残差	-2.8*	-0.6	1.6	1.1	
個別の指導計画等 文書の作成支援・ 管理	度数 (期待度数)	18 (20.7)	45 (49.1)	62 (60.6)	42 (36.6)	167
	割合(%)	0.108	0.269	0.371	0.251	1
	調整済み残差	-1	-1	0.3	1.5	
幼児の状況把握・ アセスメント	度数 (期待度数)	17 (23.1)	54 (54.7)	69 (67.5)	46 (40.7)	186
	割合(%)	0.091	0.29	0.371	0.247	1
	調整済み残差	-2.2	-0.2	0.4	1.5	
特別支援教育の 啓発と充実	度数 (期待度数)	10 (12.2)	32 (28.8)	35 (35.5)	21 (21.5)	98
	割合(%)	0.102	0.327	0.357	0.214	1
	調整済み残差	-0.8	0.9	-0.1	-0.1	

「保護者との連絡調整」では、保育経験年数0～5年の残差が-2.8と少なかった(表4)。

次に、特別支援教育コーディネーターの指名された「理由」と「保育経験年数」との関連を確認した。回答数は311であった。 χ^2 検定の結果、「保育経験の豊富さ」($\chi^2(3)=48.359$ $p=.0001$ $p<.05$)、「順番制」($\chi^2(3)15.504$ $p=.001$ $p<.05$)において有意差がみられた。残差分析の結果、「保育経験の豊富さ」が理由である園は、保育経験年数の16年～25年では残差が+3と多く、保育者経験の0年～5年の残差が-6と少なかった。「順番制」では、保育経験年数0～5年の残差が+3.6で有意に大きかった(表5)。特別支援教育コーディネーターに「園内や関係機関等との連絡調整」、「保護者との連絡調整」の役割がある園では、保育経験年数の

長い保育者が指名されていることが示された。また、特別支援教育コーディネーターを「順番制」で指名している園では、経験年数が5年以下の保育者が、「保育経験の豊富さ」で指名している園では、経験年数が16年以上の保育者が相対的に多く担っていることが示された。

3-3 支援体制の有無と活用しやすい研修の内容

まず、支援体制の有無について、「支援体制をとっている」の回答数は518、「支援体制をとっていない」の回答数は78であった。活用しやすい研修の内容の各項目において、「支援体制をとっていると回答した園(母比率.869)」と「支援体制をとっていない」と回答した園(母比率.131)で直接確率計算を行った結果、「支援体制をとっている」と回

表5 特別支援教育コーディネーターの指名した理由と保育経験年数

指名理由	保育経験年数					
	0～5年	6～15年	16～25年	26年以上		
	度数 (期待度数)	11 (27.9)	65 (66.2)	93 (81.6)	56 (49.3)	225
保育経験の豊富さ	保育経験の豊富さの %	0.049	0.289	0.413	0.249	1
	調整済み残差	-6.7**	-0.3	3.1**	2.1**	
	度数 (期待度数)	10 (8.9)	18 (21.2)	28 (26.1)	16 (15.8)	72
人間性	人間性の %	0.139	0.25	0.389	0.222	1
	調整済み残差	0.4	-0.9	0.5	0.1	
	度数 (期待度数)	6 (5.3)	9 (12.6)	13 (15.6)	15 (9.4)	43
障害等の専門性	障害等の専門性の %	0.14	0.209	0.302	0.349	1
	調整済み残差	0.3	-1.3	-0.9	2.2	
	度数 (期待度数)	13 (10.3)	23 (24.4)	22 (30.1)	25 (18.2)	83
本人の意思や意欲	本人の意思や意欲の %	0.157	0.277	0.265	0.301	1
	調整済み残差	1	-0.4	-2.2	2.1	
	度数 (期待度数)	9 (3.2)	9 (7.6)	4 (9.4)	4 (5.7)	26
順番制	順番制の %	0.346	0.346	0.154	0.154	1
	調整済み残差	3.6**	0.6	-2.3**	-0.8	
	度数 (期待度数)	7 (5.5)	13 (12.9)	16 (16)	8 (9.6)	44
旺盛な探究心と研究心	旺盛な探究心と研究心の %	0.159	0.295	0.364	0.182	1
	調整済み残差	0.8	0	0	-0.6	
	度数 (期待度数)	3 (3)	10 (7.1)	5 (8.7)	6 (5.3)	24
免許や資格	免許や資格の %	0.125	0.417	0.208	0.25	1
	調整済み残差	0	1.4	-1.6	0.4	
	度数 (期待度数)	10 (6.3)	14 (15)	23 (18.5)	4 (11.2)	51
その他	その他の %	0.196	0.275	0.451	0.078	100
	調整済み残差	1.7	-0.3	1.4	-2.7	

答した園は「支援体制をとっていない」と回答した園よりも、「特別な配慮を必要とする幼児の保護者との連携の仕方についての研修」($p<.01$)と「いろいろな幼児のいる集団での保育方法についての研修」($p<.05$)が有意に高かった。また、「特別な配慮を必要とする幼児の理解の仕方についての研修」と「幼稚園での特別支援教育コーディネーターの働き方についての研修」で有意傾向が認められた。一方、「個別の指導計画、個別の

教育支援計画の作り方・使い方についての研修」、「いろいろな障害の理解の仕方についての研修」、「幼稚園での特別支援教育の進め方についての研修」に有意差は見られなかった(表6)。

特別な配慮を必要とする幼児やその幼児がいる学級を支援する体制をとっている園の方が、とっていない園に比べて、保護者との連携の仕方やいろいろな幼児のいる集団での保育方法に関わる研修を求めていることが明らかになった。

表6 支援体制の有無と活用しやすい研修の内容

活用しやすい研修の内容	支援体制をとっている (n=518)	支援体制をとっていない (n=78)	p値
特別な配慮を必要とする幼児の理解の仕方についての研修 (n=347)	311 (60.0)	36 (46.2)	$p = .074^{\dagger}$
いろいろな幼児のいる集団での保育方法についての研修 (n=333)	300 (57.9)	33 (42.3)	$p = .046^*$
特別な配慮を必要とする幼児の保護者との連携の仕方についての研修 (n=311)	287 (55.4)	24 (30.8)	$p = .002^{**}$
個別の指導計画、個別の教育支援計画の作り方・使い方についての研修 (n=295)	264 (51.0)	31 (40.0)	$p = .106$
いろいろな障害の理解の仕方についての研修 (n=249)	217 (41.9)	32 (41.0)	$p = .500$
幼稚園での特別支援教育の進め方についての研修 (n=241)	215 (41.2)	26 (33.3)	$p = .167$
幼稚園での特別支援教育コーディネーターの働き方についての研修 (n=151)	138 (26.7)	13 (16.7)	$p = .059^{\dagger}$

$^{\dagger}p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

※カッコ内は各項目の回答数を「支援体制をとっている」または「支援体制をとっていない」の総回答数で除した値を示している

4. 考察

個別の指導計画・教育支援計画を作成しない理由と作成に必要な支援について、分析の結果、作成していない園におけるその理由と、作成のための支援との関連が明らかになった。個別の指導計画では、目的や方法がわからない場合には作成のための研修講座や作成する段階での書き方のサポートが、負担感を感じている場合には作成する段階での書き方のサポートが、協力関係を得るのが難しいと感じている場合には保護者への説明・説得のサポートが必要であるという結果になった。

そして個別の教育支援計画では、負担を感じている場合と目的や方法がわからない場合には作成のための研修講座や作成する段階での書き方のサポートが、目的や方法がわからない場合と協力関係を得るのが難しいと感じている場合には保護者への説明・説得のサポートや関係機関等のサポートが必要であるという結果になった。また個別の指導計画と個別の教育支援計画では、必要としている支援に共通点が見られるものの一部に違いが見られた。具体的には個別の教育支援計画の作成

には個別の指導計画よりも必要な支援がより多く求められていることと、関係機関等のサポートというニーズがあることが示された。個別の教育支援計画が個別の指導計画よりも作成率が低い現状(文部科学省, 2017b)の理由の一つに、個別の教育支援計画の方が作成上のハードルが高く、支援ニーズが高い可能性が示唆された。これらの結果から、作成に必要な研修内容を提案することができると思われる。

まず、個別の指導計画・個別の教育支援計画を作成することの目的や基本的な方法を学べる概論的な研修講座を充実させることが挙げられる。その際に効果的な実践例や様々な工夫を知ることができること、すでに作成している園が感じている意義や効果を共有することにもつながると考えられる。作成の意義や効果が実感できること、共有できることは受講者にとって重要である。

作成段階では、具体的な書き方がわかる研修が必要になる。概論だけでなく、コーディネーターや巡回相談員などの外部支援者と協働して取り組める実践的な機会があると取り組みやすい。真鍋(2013)は、計画作成のプロセスのうち「アセスメントから目標設定」に焦点をあてて、外部支援者と

して保育者と協働して個別の指導計画作成に関与した事例を報告している。外部支援者が保育者や子どものニーズを丁寧にすり合わせることで、保育者が個別の指導計画作成の参考にできたことが示されている。外部支援者等、担任だけではない視点から計画を作成し振り返りを共に行うことで、計画と保育を結びつけたフィードバックも可能になると考えられる。

また個別の教育支援計画作成では、計画の性質上、関係機関との連携が重要になる。関係機関との連携を経験する機会は保育者の質の向上につながると考えられる。様々な専門職からの視点を取り入れつつ長期的な視点で当該児の発達を理解することは、単に当該児の保育・教育に役立つだけでなく、広く特別支援教育に対する専門性の向上にもつながると考えられるからである。他機関との連携がない中での計画策定は保護者や本人に混乱をもたらすと考えられ(加瀬, 2014)、専門機関と連携した支援体制が築かれることは保護者や本人に対するメリットも大きい。そうしたことから、他機関からのサポートの具体的な内容や連携の仕方、サポートを受けたことの効果等を学ぶ研修があると望ましい。

今回の結果からは、内容だけでなく研修の実施に関する示唆も得られた。現在、研修は様々な実施されているものの、多忙な日々の中で参加できるものは限られてくる。その際、たとえば「計画作成に負担を感じている人向け」「計画作成の方法を基本から学ぶ」などの困り感と直結した表記があれば、参加の動機づけも高まり、必要な研修が必要な人に届きやすくなる。そして困り感と対応した研修内容を実施することで研修参加の満足度も高まり、効果的な研修になると考えられる。研修のあり方を検討する上で、ニーズと支援内容の関連が明らかになった意義は大きいと言える。

今回は、どのような支援があれば計画作成ができるかについて、作成しない理由のうち具体的な困り感を感じている場合の理由に限定して検討を

行った。そのため計画作成の必要性を感じていない園についての詳細な検討は行っていない。しかし、一定数存在する「必要性を感じない」を選択した園が、個別の指導計画や個別の教育支援計画作成の必要性を感じるようになること、作成するという行動に向かわなければ、作成率は上がらないと予想される。そのため、そこに焦点をあてて、その実態を掘り下げる必要がある。また吉川(2016)は、保育者が個別の指導計画を作成することに様々な困難感を抱いており、保育者自身の自助努力に依存するだけでは幼稚園差が埋まらない可能性を指摘している。そして円滑な計画作成のためには作成の手引きを示し、その手引きに基づく研修を行うことを提案している。わかりやすい作成の手引きや手続きを研修で示すことにより困難感の軽減につながり、実際に作成する行動につながる可能性がある。今回の結果から、そのような園が多く項目で支援の必要性を選択していない中で、個別の指導計画の「作成のための研修講座の充実」と「関係機関等のサポート」には有意差が出ておらず、そこに支援や研修に結びつける要因を想定することはできるかもしれない。しかし本研究では作成に必要性を感じていない園の背景までは明らかになっていないため、その詳細を検討することは今後の課題であると言える。

次に、特別支援教育コーディネーターの役割・指名理由と保育経験年数において、本研究ではコーディネーターの役割に園内や関係機関、保護者等との連絡調整がある園では、保育経験年数の長い保育者が指名されていることが明らかになった。また、特別支援教育コーディネーターを順番制で指名している園では保育経験年数5年以下の保育者が、保育経験の豊富さで指名している園では経験年数が16年以上の保育者が相対的に多く担っていることが示された。経験年数に関わらず順番に指名している園がある一方で、保育経験の豊富さで指名している園においては16年以上がひとつの基準になることが示唆された。

これまでも、特別支援教育コーディネーターの研修ニーズもあることが指摘されている（関東学院大学, 2020）。本調査で明らかにされた、特別支援教育コーディネーターの保育経験年数が指名理由や担う役割と関係しているという事実は、特別支援教育コーディネーターのための研修においても、保育経験年数に応じた研修内容を組むことが有効である可能性を示している。今後は、具体的な研修内容について模索する必要がある。

最後に、支援体制の有無と活用しやすい研修の内容について、本研究では特別な配慮を必要とする幼児やその幼児がいる学級を支援する体制をとっている園の方が、とっていない園に比べて「保護者との連携の仕方」や「いろいろな幼児のいる集団での保育方法」に関わる研修ニーズが高いことが明らかになった。それに対して「いろいろな障害の理解の仕方」や「個別の指導計画・個別の教育支援計画の作り方・使い方」などの項目は、支援体制の有無による有意差は認められなかった。有意差がみられない項目が、特別な配慮を必要とする幼児自身に関わる研修ニーズであるのに対して、有意差がみられた項目は、幼児自身というよりも幼児と幼児を取り巻く関係性に関わる研修ニーズといえる。したがって、研修ニーズは園内の特別支援教育が進むにつれて、特別な配慮を必要とする幼児自身のことから、幼児に関わる子どもや保護者といった関係性のことに移行していく可能性がある。本研究の結果は、園の特別支援教育の状況に応じた効果的な研修の仕組みを構築するうえで、重要な示唆を与える知見と考える。ただし、本研究は支援体制の有無による比較であり、支援体制が必ずしも園の特別支援教育の推進状況を反映しているとは限らないことを考慮する必要がある。また、回答者がどのような基準で支援体制を「とっている」または「とっていない」と判断したかについても検討の余地がある。本研究で使用した質問項目は、表1に示したように「園内委員会の設置、特別

支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成や活用、関係機関等との連携等」と例が示されているものの、厳密には回答者の判断に委ねられており、支援体制の捉え方は園ごとに大きく異なる可能性がある。各園が何をもって支援体制をとっていると判断しているのかについて検討することも今後の課題である。

5. 総合考察

以下に、本研究の成果を総括し、幼稚園等のニーズに応じた研修の在り方を提案したい。

5-1 個別の指導計画と個別の教育支援計画の作成に関わる研修の在り方への提案

本研究では、作成していない園におけるその理由と、作成のための支援との関連が示された。また、個別の指導計画と個別の教育支援計画とでは、必要としている支援に共通点だけでなく相違点もみられた。具体的には個別の教育支援計画作成には個別の指導計画よりも必要な支援がより多く求められていることと、関係機関等のサポートというニーズがあることが示された。個別の教育支援計画が個別の指導計画よりも作成率が低い理由の一つに、個別の教育支援計画の方が作成上のハードルが高く、支援ニーズが高い可能性が示唆された。

先に述べたように、個別の指導計画と個別の教育支援計画の作成においては「効果的な実践例や様々な工夫を知らしめるようにすること」「すでに作成している園が感じている意義や効果を共有できるようにすること」「作成を模索する経験を通した学びが得られるようにすること」が重要といえるが、このことは関東学院大学(2020)における聞き取り調査の結果からも読み取れる。以下に、3つの提案を補足する資料として、関東学院大学(2020)の聞き取り調査の結果を示して

おく。まず、「効果的な実践例や様々な工夫を知らしめるようにすること」について、個別の指導計画(以下、前者とする)の作成に関するものとして、「園の実情に合わせて具体的な項目を設けている」、「記入例や項目は緩やかに設定している」などがある。個別の教育支援計画(以下、後者とする)の作成に関するものとしては「自治体の教育センターで作成、アップロードされている書式(幼稚園版)を使用している」「保護者からの申し出による場合が多いが、必要な幼児に、年中くらいの時期に面談の場を利用して計画があることやその意義を伝えて打診する」などがある。

次に、「作成している園が感じている意義や効果を共有できるようにすること」について、前者に関するものとして、「保護者の同意がない状態から作成されているが、幼児の育ちや支援を記録として積み上げることにより、保護者に対してその幼児の様子を説明する際の重要な根拠となる」などがある。後者の作成に関する事項として「その後の育ちにどのような願いをもっているのかを保護者と共有し、保護者に安心を与えるものとして考え活用を図っている」などがある。

「作成を模索する経験を通した学びが得られるようにすること」について、前者に関するものとして、「個々の幼児とその保育を追究することが、結果的には当該の配慮を必要とする幼児・障害のある幼児だけではなく、本園の教育全体を豊かにしていると思えた」などがある。後者の作成に関する事項として「計画を作成していく過程で、意見交換や話し合いが行われるので、対象幼児を取り巻く人と人のつながりが築かれている」などがある。

加えて、実際に作成する段階では、具体的な書き方がわかるような研修が必要になる。概論だけでなく、コーディネーターや巡回相談員などの外部支援者と協働して取り組める実践的な機会があると取り組みやすいことが示唆されている。本研究で得られた成果は、外部支援者と教職員に

よる子どものニーズの丁寧なすり合わせ、外部支援者を含めた多様な視点からの計画や振り返り、計画と保育を結びつけたフィードバック等、研修実施の際の具体的な内容・方法を再考するための資料になり得るものと思われる。

さらに、個別の教育支援計画作成では、計画の性質上、関係機関との連携が重要になる。様々な専門職からの視点を取り入れつつ長期的な視点で当該児の発達を理解することは、広く特別支援教育に対する専門性の向上にもつながる。他機関からのサポートの具体的な内容や連携の仕方、サポートを受けたことの効果を学べる研修が望まれる。

一方で、現在、研修は様々な実施されているものの、多忙な日々の中で参加できるものは限られてくる。OECDの調査によれば、日本の保育者は『『特別な支援を要する子供の保育』『保護者や家庭との連携』『子供の発達に関する内容』『遊びの支援』などについて、専門性向上(研修等)の必要性が『高い』という日本の回答は、参加国中で最も高かった』ことが報告されている(国立教育政策研究所, 2018a)。日本の保育者の研修そのものへの意欲は高いといえるのである。したがって、たとえば「計画作成に負担を感じている人向け」「計画作成の方法を基本から学ぶ」などの困り感と直結した表記があれば、参加の動機づけがさらに高まり、必要な研修が必要な人に届きやすくなる。そして困り感と対応した研修内容を実施することで研修参加の満足度が高まり、効果的な研修につながると考えられる。研修のあり方を検討する上で、ニーズと支援内容や方法との関連が明らかになった意義は大きいのではないだろうか。

5-2 特別支援教育コーディネーターの保育経験年数に応じた研修の在り方への提案

幼稚園における特別支援教育コーディネーターの指名率は、全学校種(認可幼小中高)の平均

84.9%（文部科学省, 2018）と、かなり低いことが示されているが、本研究のベースとしている「特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査（令和元年度文部科学省委託研究事業）」によれば特別支援教育コーディネーターを指名している幼稚園は全体の51.6%であった。

幼稚園等での指名率の低い特別支援教育コーディネーターであるが、その「役割」においては、「園内の連絡・調整」、「関係機関等との連絡・調整」、「保護者との連絡調整」で、保育経験年数16年以上の教職員が多く指名されていた。あわせて「関係機関等との連絡・調整」、「保護者との連絡調整」では、保育経験年数の少ない教職員の指名の少ないことが明らかとなった。換言するならば、保育経験年数の長い教職員が特別支援教育コーディネーターに指名されると、「園内や関係機関等との連絡調整」、「保護者との連絡調整」といった役割を多く担う傾向にあることが示された。この結果は、保育経験年数の長い教職員が指名されることで、特別支援教育コーディネーターにより園内外の調整が円滑に進むことが期待できることを反映していると考えられる。

さらに、特別支援教育コーディネーター指名理由として「保育経験の豊富さ」のある者で、保育経験年数16～25年が最も多く指名されていた一方で、「順番制」や「本人の意思・意欲」との関連では保育経験年数15年以下の若年層を含む者が4割を超えていたことがとらえられており、必ずしもベテランが指名されるとは限らず、広い経験者層に及んでいたことなどが挙げられている。

こうした結果からは、研修対象者の経験年数を幅広く持つ必要性があること、もしくは経験年数で区分し、受講者の実情に応じた研修内容にすることなどの工夫が求められており、今後の現職教員等の研修内容の選択や実施の際の一助にすることを提案したい。

5-3 特別支援教育の推進状況に応じた研修の在り方への提案

最後に、特別な配慮を必要とする幼児やその学級への「支援体制をとっている園ととっていない園との比較」から研修内容を探った。その結果、明らかになったことを次に示す。

支援体制をとっている園の方が、とっていない園に比べて「保護者との連携の仕方」や「いろいろな幼児のいる集団での保育方法」に関わる研修ニーズが高いことが明らかになった。それに対して「いろいろな障害の理解の仕方」や「個別の指導計画・個別の教育支援計画の作り方・使い方」などの項目は、支援体制の有無による有意差は認められなかった。有意差がみられない項目が、特別な配慮を必要とする幼児自身に関わる研修ニーズがあるのに対して、有意差がみられた項目は、幼児自身というよりも幼児と幼児を取り巻く関係性に関わる研修ニーズであるといえる。したがって、研修ニーズは園内の特別支援教育が進むにつれて、特別な配慮を必要とする幼児自身のことから、幼児に関わる子ども同士や保護者といった関係性のことに移行していく可能性がある。本研究の結果は、園の特別支援教育の状況に応じた効果的な研修の仕組みを構築するうえで、重要な示唆を与える知見と考えられる。ただし、本研究は支援体制の有無による比較であり、支援体制が必ずしも園の特別支援教育の推進状況を反映しているとは限らないことを考慮する必要があるだろう。

6. 今後の課題

最後に、今後の課題について述べる。

まず、本研究では、どのような支援があれば個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成ができるかについて、作成しない理由のうち具体的な困り感をもっている場合に限定して検討を行った。一定数存在する「必要性を感じない」を選択した園が、個別の指導計画や個別の教育支援計画作成

の必要性を感じるようになり、作成するという行動に向かわなければ、作成率は上がらないと予想される。一方で、作成率を上げ、各園の特別支援教育の質向上を図るためには、他校種に比し小規模組織であるなどの幼稚園等が抱える諸問題と対峙する必要がある。今後に向けた課題は大きいですが、実態を地道に掘り下げ、今回得られた知見を基に一步步その詳細を検討することが課題となるであろう。

次に、特別支援教育コーディネーターであるが、これまでも、指名に必要な支援として、特別支援教育コーディネーターの研修ニーズがあることは指摘されていた(関東学院大学, 2020)。今回、本調査で明らかにされた、特別支援教育コーディネーターの保育経験年数が指名理由や担う役割と関係しているという事実は、特別支援教育コーディネーターのための研修においても、保育経験年数に応じた研修内容を組むことが有効である可能性を明らかにした。これらの知見を踏まえ、具体的な研修内容についてさらに模索することが今後の課題であろう。

また、先にも挙げたOECDの調査によれば、日本とドイツでは「保育者が専門性向上のための研修に参加するに当たり支援を受けたという回答が最も高い」とされており、日本の保育者については「就業時間中の保育業務の免除を受けたのが70.2%、費用の償還や支給を受けたのが67.5%と、参加国中でも高い割合となっている」ことが報告されている(国立教育政策研究所, 2018b)。

本研究でいう「支援体制」がこうした保育業務の免除、費用の償還や支給等金銭的な補助等と必ずしも同一であるとはいえないが、少なくとも諸外国に比し、研修そのものに参加しやすい支援は整えられているといえるであろう。したがって、その研修の内容や表記等による動機づけ、困り感に密着した内容、キャリアに応じたきめ細かな研修計画等が、今後の支援体制充実への課題となることは否めない。

おわりに、今後は実地訪問調査から得られた知見とも照合し、より深化した養成と研修のあり方への実証的な研究推進を図ることも課題である。本研究は「特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査」をテーマに実施した研究(令和2年度文部科学省委託研究事業)から、「質問紙調査」に関する事項を基にさらなる研究の深化を試みたものである。貴重かつ新たな知見を見出すことができ、今後の幼稚園教諭の研修のみならず、保育者養成における内容等の充実にも寄与することができたのではないかと考えている。一方で、「実地訪問調査」については多くを関与せずにここに至っている。当然のことながら、実地訪問調査の内容や結果と質問紙調査とは互いに多くのことがリンクし合っている。実地訪問調査では、例えば、個別の指導計画の作成・活用に園独自の工夫がみられる、特別支援教育コーディネーター育成のための体制化が図られ自園のみならず地域ぐるみで活躍するなど、好事例が多々収集され分析されている。さらに、他には例を見ない園独自の实態や取組、国・公・私立等設置者による多様な実態も収集・分析されている。

今後は実地訪問調査の知見も取り入れ、関連項目をリンクさせていくことで、メインテーマに掲げた「幼稚園等のニーズに応じた研修内容の提案」に加え、「今後の保育者養成のあり方」にもより深く迫ることが課題として挙げられるのではないか。

文献

保育教諭養成課程研究会(2020a) 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」幼稚園教諭等のキャリアステージごとの育ちと都道府県・政令市・中核市における研修の実態。

http://youseikatei.com/pdf/20200528_2.pdf.

保育教諭養成課程研究会(2020b) 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」幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドVI～幼稚園教諭・保育教諭の資質向上を目指すキャリアステージにおける研修の在り方を求めて～。
http://youseikatei.com/pdf/20200528_3.pdf
- 関東学院大学(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」特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査。
https://www.mext.go.jp/content/20200525-mxt_youji-000004222_10.pdf.
- 加瀬進(2014) 近年の「個別の支援計画」をめぐる実践・研究・政策の動向と課題. 東京学芸大学紀要, 65(2), 157-164.
- 金珍熙・園山繁樹(2008) 公立幼稚園における障害幼児への特別支援体制に関する研究－教育委員会担当職員への質問紙調査－. 特殊教育学研究, 45(5), 255-264.
- 国立教育政策研究所(2018a) 幼児教育・保育の国際比較 質の高い幼児教育・保育に向けて. OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018報告書, 3, 4, 2, 105-106.
- 国立教育政策研究所(2018b) 幼児教育・保育の国際比較 質の高い幼児教育・保育に向けて. OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018報告書, 3, 4, 4, 108-110.
- 是枝喜代治・角藤智津子・杉田記代子・鈴木佐喜子(2018) 幼児期における特別なニーズのある子どもの支援に関する研究. ライフデザイン学紀要, 13, 107-131.
- 真鍋健(2013) 保育者と外部支援者との協働による個別の指導計画作成に関する研究－Linked Systemにおける「アセスメント」から「目標設定」に焦点を当てて－. 保育学研究, 51(3), 69-81.
- 文部科学省(2017a) 幼稚園教育要領<平成29年告示>. フレーベル館.
- 文部科学省(2017b) 平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/___icsFiles/afiedfile/2018/06/25/1402845_02.pdf
- 文部科学省(2018) 平成30年度 特別支援教育に関する調査結果について. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm.
- 文部科学省(2020a) 保育の質の向上について(中間報告) 幼児教育の実践の質向上に関する検討会. https://www.mext.go.jp/content/20200611-mxt_youji-000007862_2.pdf.
- 文部科学省(2020b) 令和2年度学校基本調査(確定値)の公表について. https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt_chousa01-1419591_8.pdf
- 柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子(2007) 第一年度報告書特別支援教育コーディネーターに関する全国悉皆調査: 国内の全公立幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲・聾・養護学校の校長及び特別支援教育コーディネーターを対象に. 兵庫教育大学大学院特別支援教育コーディネーターコース.
- 吉川和幸(2016) 幼稚園における障害幼児の「個別の指導計画」に関する一考察. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 127, 27-39.

原著論文

領域「表現」における「専門的事項」の教授内容検討Ⅱ
— 7つのキーワード及び教授・学習・成長パラダイムの視点から —

Examination of Teaching Contents included in Specialties in Domain Expression II
— From Viewpoints of 7 Key Words and, Teaching, Learning and Development Paradigm —

越山沙千子 (実践女子大学)	吉永早苗 (東京家政学院大学)	那須信樹 (中村学園大学)	和田美香 (東京家政学院大学)	赤津裕子 (竹早教員保育士養成所)
島田由紀子 (國學院大学)	新開よしみ (東京家政学院大学)	深尾秀一 (滋賀短期大学)	渡邊佐恵子 (相模女子大学)	倉原弘子 (中村学園大学)
中村光絵 (和洋女子大学)	久松 薫 (中村学園大学短期大学部)	光井恵子 (大垣女子短期大学)	吉岡亜砂美 (中村学園大学短期大学部)	吉松遊佳 (中村学園大学)

本研究は、領域「表現」の専門的事項科目の教授内容の具体的な方法を明らかにするため、4つの遠隔授業実践事例を7つのキーワード（子ども理解、事例、身体の諸感覚、感性、感じる、考える、楽しむ）、及び教授、学習、成長パラダイムの視点から分析した。シラバス及び教科書目次から抽出した7つのキーワードに関する具体的な箇所を可視化した結果、キーワードのそれぞれが、どの授業事例にも内包されていることが明らかになった。また、パラダイム分析では、遠隔授業の実施が教授法の重要性の再認識と見直しにつながり、教員による課題設定、課題提示の工夫、環境構成が授業の質向上に影響することが分かった。以上を踏まえ、領域「表現」の専門的事項科目における授業の質向上の要件として、(1)自分のペースでじっくりと考え活動する（授業構成）、(2)主体的・対話的で深い学びの促進、(3)学生間のコミュニケーションから生まれる学び、(4)学びの言語化を提案した。

キーワード：領域「表現」、専門的事項、子ども理解、表現する過程、教授・学習・成長パラダイム

1. 問題と目的

筆者らは、「領域『表現』における『専門的事項』の教授内容の検討—教科書目次及びシラバスのテキストマイニングをもとに—」(2020)において、領域「表現」の専門的事項で教授すべき内容について検討をした。そこでは、幼稚園教育要領や教科書の目次、養成校のシラバスから、専門的事項に含むべきキーワードとして「子ども理解、事例、身体の諸感覚、感性、感じる、考える、楽しむ」の7語を抽出した。幼児教育(保育)に携わる専門職としての専門性の向上に資する養成教育が求められている今日、これらのキーワードをさらに吟味し、日常の授業等に生かしていくことを課題とした。

領域「表現」の専門的事項について、モデルカリキュラムの一般目標には「幼児の表現の姿や、その発達を理解する」及び「身体・造形・音楽表現などの様々な表現の基礎的な知識・技術を学ぶことを通し、幼児の表現を支えるための感性を豊かにする」と示されている(保育教諭養成課程研究会, 2017:57)。これらの目標に関し、保育者養成校の表現の授業では、事例の検討や表現活動など、学生自身が体験を通し子どもの表現について学ぶプロセスを重視してきた。授業内の表現活動においては、身体の諸感覚で身の周りの環境と向き合い、多様な素材の特性を生かして表現することを楽しむなかで、感性や子ども理解、表現の技術といった保育者としての資質能力を身に付け、学習者が

主体的に学ぶ授業展開を目指している。しかしながら2020年、COVID-19感染症の流行により、保育者養成校の教員は遠隔授業という新しいチャレンジをせざるを得なくなった。前述のように、領域「表現」の専門的事項を扱う科目は、実技を交えながら展開する。学生は協働して作品を制作したり、お互いの表現に刺激を受けながら表現を深めたり、仲間とともに活動するその場の空気感を味わいながら表現活動を繰り返し広げるのであるが、その学生の表現に教員もまた感性が研ぎ澄まされるといった対面での臨場感を、PCやスマートフォンの画面の中の学生とあるいは学生同士がどのように共有していくことができるのか。これまで以上に、授業内容・方法の工夫に専心する日々である。

一方、高等教育が目指すべき授業の有り様について、中央教育審議会(以下、中教審)は、2018(平成30)年の「2040年に向けた高等教育のブランドデザイン(答申)」において、「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」(中教審, 2018:6)に転換すること、そのためには「『何を教えたか』から、『何を学び、身に付けることのできたのか』への転換が必要」(中教審, 2018:6)だとしている。そして、「『何を学び、身に付けることができるのか』を中軸に据えた多様性と柔軟性を持った高等教育への転換」(中教審, 6-7)を図っていくことが求められている。

このように、学習者が主体となる教育への転換、すなわち教授パラダイムから学習パラダイムへの転換を、これまで以上に意識しなければならない状況である。しかし、タグ(2003)は、教授パラダイムと学習パラダイムは二項対立の関係にあるものではなく、教授パラダイムを基礎とした学習パラダイムによって活動を広げ、発展させるものであると指摘している。清田も、学生の主体性を重視するスタイルは、「ある程度の学力や専門知識があることが前提となって初めて可能なことのはず」(清田, 2016:61)だと述べており、教授と学習パラ

ダイムの適切な組み合わせが必要であると考えられる。さらに、溝上は以下のように述べている(溝上, 2017)。

高等教育は、もはや大卒の資格や〇〇大学卒業といった教育資格やブランドを付与するだけのものではなく、学生に何をどのように学習させ、どのような観点で成長させるかをもしっかりと目標に組み込んで行われるものとなる。私たちがいま見ている高等教育の再構築を背後で後押ししているものは、この学習と成長パラダイムである。

こうしたことから、教授、学習パラダイムだけではなく、成長パラダイムまでを見通す力が教員に必要であると言える。保育者養成における成長パラダイムは、保育者としての見方や考え方であると考えられる。そこで本研究では、領域「表現」の専門的事項科目の遠隔授業実践事例を、7つのキーワード及び教授、学習、成長パラダイムの視点から分析することを通し、領域「表現」に係る科目の教授内容の具体的な方法を明らかにし、そこから授業の質の向上の要件とは何か、ということ明らかにする。

2. 研究の方法

本研究では保育者養成校4校の領域「表現」に係る専門的事項科目1)を分析する。分析対象は、「領域『表現』の遠隔授業事例から考える『保育者の実践力』」(吉永他, 2020)で紹介した10の事例から、特に子ども理解と学生が表現する過程を実践的に学んでいる4つの事例を選んだ。

分析する授業実践事例では、遠隔授業という制約の中で様々な工夫がなされ、学生の学びが豊かに広がり、専門的事項の教授内容において示唆に富むものである。授業担当者には①ねらい、②授業内容、③構成(流れ)、④ICTの活用法、⑤成果と課題の5項目について授業の振り返りを求め、それに基づいての分析を行なった。

3. 事例と分析

3-1 分析対象とした授業実践事例の概要

対象とした実践事例の科目の概要は、各校のシラバスを参照し、表1にまとめた。なお、次項の事例において取り上げられている学生の課題や感想の掲載については、該当学生より本論文への掲載の承諾を得ている。

3-2 授業実践事例

事例1：A専門学校「劇活動」

① ねらい

本授業のねらいは、事例から劇活動における幼児の育ちや保育者の役割を明らかにし、実際に指導計画を作成することを通して、幼児期の劇活動について考えることである。

② 授業内容

まず、幼児の劇活動を考えるにあたり、保育の構想に必要な課題を明確にする。そのうえで3つの事例から学ぶ。提示した事例は、いずれも授業担当者が幼稚園で実際に関わった実践である。1つは、保育者が幼児の興味を捉えながら劇活動を展開し発表会へつなげたエピソード、2つめは、幼児が自分たちで劇を作るエピソード、3つめは保育者の役割に着目したエピソードである。これらの事例から、学生は個々の幼児の育ちや保育者の役割について考え、指導計画を作成する。

③ 構成（流れ）

本授業は、表2に示したように、「子どもの劇活動を考える」「劇活動で子どもが育つこと」「劇活動での保育者の役割」「劇活動を計画する」の4回で構成した。

表1 分析対象となる授業の概要

事例1：A専門学校 「子どもと表現」	授業のテーマ及び到達目標 領域「表現」の指導に関する乳幼児の表現行為を解釈するための理論と乳幼児の表現を支えるための知識・技能・表現力を習得する。
事例2：B短期大学 「図画工作Ⅰ」	到達目標 子どもの表現とその発達について理解する。 作品制作体験を通して、造形の分野において子どもの表現を積極的に展開できる基本的事項とその要因を理解する。 自然や周りの物や造形素材から様々な感覚感触を感じ取り、造形の根幹となる自らの感性を磨き、子どもの表現を支える感性を豊かにする。 協働活動から、他者の表現を尊重することの大切さ、および共感することの重要性と楽しみを学び、より豊かな子どもたちの造形表現活動につなげることができる。
事例3：C大学 「子どもと表現」 「表現の指導法」	到達目標 乳幼児の遊びや生活における領域「表現」の位置付けを理解し説明できる。 様々な表現の基礎的な知識技能を活かし、乳幼児の表現活動に展開することができる。 乳幼児の発達と表現の関係について関心を持ち、積極的に課題に取り組むことができる。 身の回りのものを身体の諸感覚で捉え、素材の特性を生かした表現ができる。
事例4：D大学 「保育内容 表現」	テーマ 領域「表現」のねらい及び内容を理解する。幼児の発達や学びの過程を理解し、領域「表現」に関わる具体的な指導場面を想定した保育を構想する方法を身に付ける。 到達目標 表現活動の応用や発展を考え実践を重ね、表現活動を構想、計画、指導、実践する力を身につける。

表2 授業の構成

第1回 子どもの劇を考える	第2回 劇活動で育つこと	第3回 保育者の役割	第4回 劇活動を計画する
4歳児 『おむすびころりん』	5歳児 「子どもがつくる劇」	5歳児 『こびとのくつや』	子どもたちと やりたい劇活動
<ul style="list-style-type: none"> 日頃の表現遊びを発展させる 絵本との出会いを大切に 絵本の好きな場面がたくさん遊ぶ 小道具も子どものイメージで作る 劇活動の過程を大事にする 	<ul style="list-style-type: none"> 思いを共有し、教え合い、協力する 意見が合わない時には折り合いをつける イメージ実現のために根気強く取り組む 表現することのおもしろさを感じる 達成感を味わい自信をもつ 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの思いを実現する環境作りをする 子どもたちの考えを整理、代弁する 子どもたちの気持ちや考えを引き出す 受けとめ、共感し、時に提案する 子どもたちの憧れのモデルとなる 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちと活動するしたら…と想定して実際に楽しみながら考える 子どもたちと遊べそうな場面登場の仕方、動作と音や音楽衣装、小道具等、一緒に作りたいたいもの

④ ICTの活用法

「子どもと表現」は、COVID-19の影響により対面授業を一度も行うことができず、Google Classroomによる「講義資料・課題提示型」の遠隔授業のみで実施した。資料はエピソードによる事例とその解説である。授業担当者は幼児や保育者の姿を丁寧に伝え、理解してほしい内容を明確に提示することを心掛けた。学生は授業の振り返りを毎回オンラインで提出した。授業担当者はその内容から学生の学びを把握した。

⑤ 成果と課題

授業の振り返りの中で、半数以上の学生が「子どもと表現」の授業の中で最も印象に残る内容であったと感想を述べている。3名の感想を紹介する。

- 子どもたちの発想を引き出すように工夫している先生方の姿や積極的に自分たちで考えたものを作ろうとする子どもたちの姿を見て、「自分も保育者になったらこのような環境づくりをしたい」「子どもたちの得意なことを引き出せる保育者になりたい」と思いました。
- 一番印象に残っているのは、子どもの劇の発表会を考えたことです。子どもの劇に対する興味をどうやって引き出すか、一緒に劇を作っていくにはどうしたらいいのか、まず題材は何にするのか等沢山のことを考えさせられる内容だったのでとても印象に残りました。どの先生も共通していたことが、先生が作り子どもにそれをさせるのではなく、子どもたちと保育者で作り上げるということだったので、私も実践の場に立ったときそのことを意識して作り上げたいと思いました。
- 子どもと表現の授業は、自分の頭で考え、そこで考えたことを文章や作品として形に残すことが多かったなと思いました。だからこそ、とても難しかったですし、時間もかかりましたがその分とても有意義な時間になり、学ぶことも多く、楽しかったです。

3つの事例紹介からは、保育者が幼児と一緒にあって作り上げる姿を捉え、指導計画作成では、じっくりと考える場をもつことができた。また、劇に対する考え方が授業の前と後で大きく変化したことが分かる。さらに、多くの学生が実践への期待感につながっていることが収穫である。

講義資料・課題提示型の授業形態では、文章から様々な事象を読み取り、自分の考えをまとめることが求められる。その結果、学生は保育を言語化することに慣れてきているように感じている。このことは実践の場で求められる力である。

今回は個人の学びにとどまっている。各々の学生が考えた計画をお互いに見合い、学生相互での意見交換の場を設けることにより、学生の学びがさらに広がり深まると考えられる。今後の授業で試みる。

事例2：B短期大学「形集め」

① ねらい

本授業のねらいは、身の回りの「もの」との出会いと気づきである。幼児のものとの出会いと、その時の視点と経験を疑似体験し、素朴な幼児の表現の源を考えることである。

② 授業内容

自然や生活との対話「形集め デジタルカメラを使って」は、自然や生活の素材から要素を探す課題である。指示された形を、家の中や自宅の周りから見つけて写真に撮っていく。ネットや印刷物(雑誌)などから探すのではなく、実物の「物(もの)」の形を探す。日常何気ない景色の中で、見つけにくい形でも、目線を変えたり、またその「もの」の一部を見たりすることによって、形に気づくことや再発見があることを認識する。

③ 構成(流れ)

- 1) 9個の丸の形をしたものの写真9枚を撮る。
- 2) 9個の三角の形をしたものの写真9枚を撮る。
- 3) 9個の四角の形をしたものの写真9枚を撮る。
- 4) 9個のギザギザの形をしたものの写真9枚を撮る。



図1 形集め「ギザギザ」提出課題(例)

- 5) 上記の写真を、アプリを使って3×3グリッドの写真一枚に合成する。
- 6) 合成した写真を、Google Classroomから提出する。

④ ICTの活用法

本来キャンパス内での活動を想定していたが、COVID-19感染症対策として遠隔授業となり、登校できない状況において、各自、自宅周辺を散策することとした。各学生が所有するスマートフォンのカメラで対象を撮影し形を集めた。学生が所有するスマートフォンの機種が異なるため、使用する合成アプリは学生自身で探すように指示した。一例として写真を合成するアプリは、授業担当者からは「Layout from Instagram」を紹介したが、多くの学生は、すでにインスタグラムに関連してこのアプリを持っており、操作に困難を感じた学生は少なかった。課題の配付及び学生からの提出、質問では、主にGoogle Classroomを利用した。また、必要に応じてGoogle Meetを利用して、リアルタイムの指導及び事後指導を行った。

⑤ 成果と課題

授業後の学生からのGoogle Classroomにおける限定コメントの中から代表的なコメントを抽出すると下記のようなものがあげられる。

- 丸、三角、四角は家庭内でも容易に探せるが、ギザギザは難しかった
- 姿勢を変えたり、近くに寄ったり、子どもの目線になると見える形がある

- 友人の作品を見ると住んでいる地域も環境も違うので様々だ

など、身近な環境、ものと形の関係、子どもの視点というキーワードにかかわる気づきが見られた。こうした気づきは、ネットや印刷物などの一面を切り取った写真では得にくいものである。

また、子ども(4歳児)と一緒に昨年度課題に取り組んだ社会人学生からは、子どもがとても楽しみにしており、今年も「行かないの?」と聞かれたと、報告があった。この学生は、子どもがこの探索活動をとても楽しんでいたことに再度驚き、子どもの探索活動力について改めて考え直す機会となったようである。

学生のコメントからは、遠隔授業により学びのフィールドが広がった結果、普段見過ごしている生活環境について、個々が改めて身近に存在する「もの」と向き合うことになり、子どもの探索活動の疑似体験とその活動についての理解を深めることができたと考える。

また、学内での授業より、周りの学生の影響を受けにくい濃厚な時間ができたとも考える。このことは、学内における授業の中で、個の学びをどのように保障するかという問題の解決案につながる可能性があると考えられる。しかし、協働活動ができないことや、個々の活動を踏まえて作品の共有はネット上でできるが、その後学生間で深く学びあうことが難しかったという課題も同時に出てきたことは事実である。

事例3: C大学「『手』を素材とした動画作品づくりから『手の発表会』へ」

① ねらい

この課題での目標は、以下の3点である。

1. 「手」の表現力に気づき、味わい、高める
2. ICTを活用したオリジナル動画作品づくりにチャレンジする
3. 作品を鑑賞し合い、表現の多様性・可能性に気づく

② 授業内容

本科目は、音楽表現、造形表現、身体表現を専門とする3名の教員が共担しており、コロナ禍以前の対面授業では、3領域の専門性の融合を目指した授業展開が試みられていた(越山・渡邊他, 2020)。しかし、コロナ禍における初めての遠隔授業では、(Google Classroomの活用により授業内容の相互理解はできたものの)対面授業で行っていたような即時的で柔軟な授業連携、繋がりや融合を意識した授業展開、「立体的な」「直接触れ合う」「即興で響き合うような」「グループによる」「開かれた」表現活動の演習は困難であった。そこで、授業時間内に全員で一斉に演習を行うのではなく、「手」を用いたオリジナル動画作品づくりに「アクティブ・ラーニングとして」「個人で」「自分のペースで」「時間をかけて」「創意工夫して」取り組む課題を提示した。

③ 構成(流れ)

前期の「子どもと表現」の授業において、後期の「表現の指導法」の準備として「手のダンス」「手のパフォーマンス」「手の劇場」のいずれかのオリジナル動画作品(1～5分以内/テーマは自由)づくりを夏休みの課題とした。本授業は、各自が制作した動画作品の発表会とその鑑賞である。

④ ICTの活用法

学生が所有しているスマートフォンやタブレットを用いたこの課題は、日頃からスマートフォンやタブレットを自在に使いこなす学生たちに難なく受け入れられたようである。Zoomによる「手の発表会」では、画面共有機能を用いて互いの作品を鑑賞し合い、振り返りができるようGoogle Classroomで動画を共有した。

⑤ 成果と課題

学生の制作した動画作品はテーマも手法も多種多様で、個性やアイディアに溢れ、時間や手間隙をかけて創意工夫を凝らした力作がいくつもみられた。対面授業ではグループワークに重きを置きがちであったが、個人としてじっくり表現

活動(課題)に取り組む良い機会となったと考える。また、発表会ではZoomの画面共有機能によって一人一人の作品に焦点を当て、互いの作品を鑑賞し合うことができた。対面授業に劣らず、学生同士が学び合い、感じ合い、刺激し合いながら、表現の多様性や可能性に気づくきっかけとなったのではないかと考える。さらに、授業後の振り返りのためにGoogle Classroomに作品を公開したことで、「教室内で」「リアルタイムで」「一回限りで」終わってしまうその場限りの鑑賞ではなく、自分のペースで繰り返し味わい直し、味わいを深める機会を提供できたのではないかと考える。以下、3名の学生の感想を紹介する。

- 私は今回手袋を使ったハンドシアターを行った。その中で手袋を手にはめ、ウサギだったら跳ねる以外にどのような動きをするか、象だったらどのように歩き方なのか、その姿は一つの動き以外にもたくさんあることが分かる。そんな動きを手の表現とし、子どもにどう伝えようと楽しく表現力が育まれるのか考えることができた。私はこれを通して、手の動きなどの表現に関して、実際自分で行ってみてそこから見える違う動きに気づきそれを新たに应用することが大切だと思った。
- 今回「手の発表会」でみんなの作品をみたり、こだわったところを聞いたりして、とても面白かったです。たくさん笑いながらみたものや、発想や編集を「すごいな」と思いながらみたものなどありましたが、やはり「自分もみんなも楽しめるもの」を考えていた人が多いように思いました。子どもだけでなく、私達も楽しめるようなものばかりだったと思います。またこの発表を通して、「手」という一部分だけでも多くの種類の、さまざまな表現ができることに気づくことができました。じゃあ指だけだったら、足だけだったら、全身をつかったら、なにができるだろうかと考えるきっかけになりました。

- 同じ曲を使っているけど表現の仕方が違っていたり、新しくオリジナルの作品を作っていたりなど、ひとりひとり表現が違っていたことから、表現の可能性や柔軟性、そして自由さを感じることができた。またこれら全て子どもが関わることによってさらに進化するのかと考えると、子どもの想像力に任せることの大切さや楽しさに気がつくことができた。子どもの想像力に任せるということはその活動にある程度の余白が必要なのだと考えた。

最後に、動画課題を導入した成果として特筆すべき点は、授業担当者の意図を超えて、多くの学生たちの動画作品には「手」を用いた身体表現に加えて、声、音、音楽、色、形、光、素材、背景、小道具、舞台といった音楽表現や造形表現、演劇的表現の要素が各自の工夫で様々に取り入れられ、組み合わせられたことにより、結果として「総合的な表現」となっていたことである。表現の授業における動画の活用は自ずと「総合的な表現」を引き出す可能性があるのではないか。(ミュージカルやオペレッタといった共同で行う大がかりな創作活動ではなく)今回のように「手」という限定された身体部位に焦点を当てた、数分の、コンパクトな動画作品づくりという課題であったからこそ、個人レベルでの「総合的な表現」活動が誘発されたのではないかと考える。

事例4：D大学「手を使った表現—手足、身体を用いた総合的な表現活動について実践し、学ぶ。道具や材料に頼らず、手足や身体を使って表現することについて学ぶ。—」

① ねらい

本授業のねらいは、自分の手だけを使って音やリズムによる表現があることに気付いたり楽しんだりすることで、ピアノなどの楽器を使わなくても音楽的な表現が可能であること、ひとと呼吸を合わせたり、察したり伝えたりすることは表現にとって大切な要素であること、同じことは子どもの遊びにも見られること、また子どもと音楽的な活動を行うときに取り入れることが可能であること、作品(本授業では音楽的な作品)にタイトルを付けることで言葉の結び付きについて考えること、の4つである。

② 授業内容

手を使って音やリズムをつくる。楽器や道具等を使わずに手だけを使って様々な音をつくる、聴く。手の表、裏、指、爪など場所によって音が異なること、叩き方、強さによって違いあることを確認する。個人で考え、実践する。グループで考え、実践する。

③ 構成(流れ)

図2に示したように、一人で試みた後、グループで考え表現する授業展開である。なお、図2は授業で使用したPPTの一部を抜粋したものである。

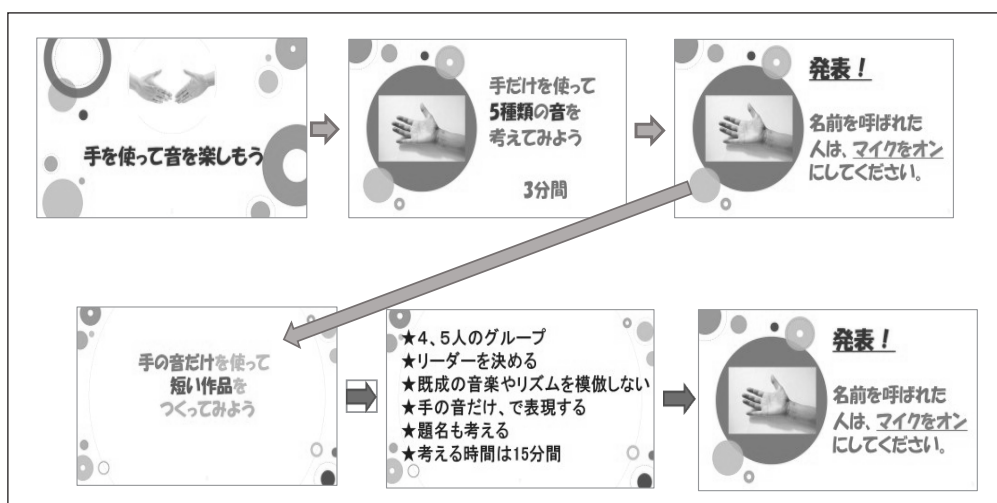


図2 Zoomによる授業の展開(実技部分を抜粋)

④ ICTの活用法

本授業はZoomによるリアルタイムで行い、学生の通信状況を考慮し、授業後に録画配信した。録画配信が行われるため、学生はビデオをオフにして受講した。授業の実技部分は発表でも学生のビデオをオフにして行ったため、発表後に言葉での説明や聴き手からの意見、感想を求め、授業担当者は学生の発言を繰り返し、学生との確認、共有を心掛けた。また、グループ発表でのタイミングの合わせ方について、対面授業では、声や音は一切発せず、お互いの呼吸やアイコンタクトなどでとるように伝えているが、Zoomでの発表では始めるときに声かけをする、ということにした。それでも通信状況により、お互いズレは生じた。

授業後の課題として、学生は授業の感想をWebで提出するとともに、授業で取り組んだこと、学んだこと、考えたことをスケッチブックにまとめた(授業の最終回に提出)。また、フィードバックとして、翌週の授業で代表的だと思われる意見や感想を紹介し、それについてコメントした。

対面の授業では、この後、手に関する言葉を「手の動き」で表し、グループで「手の動きの作品」(今川・宇佐美・志民, 2005)、それに応じた「手の装飾」、「形と色から身体表現」、「手型足型の楽譜による身体表現」と展開するが、本授業ではここまでとなった。

⑤ 成果と課題

学生の感想は概ね好意的、肯定的で、否定的な意見や感想は皆無であった。ここでは2名の感想を紹介する。

- オンラインで音を表現するのは難しかったけれどオンラインだからこそその工夫の仕方(回数を合わせたり時間を合わせたり)があって面白いなと思いました。また、目で見ることができないからこそよく耳を澄ませて聴かなくてはならないなと思いました。
- ZOOM(原文ママ)には様々な制約(全部の音は拾えない、タイムラグがあるなど)がある中で、集団で音楽表現はすごい難しかったです。です

が、その制約の中で考えるのはすごい面白くて、グループの人もみんなで工夫し合うのがとても楽しかったです。音楽表現は表現することだけでなく、その過程も楽しいものだと思いますし、今後もその過程を大切にしたいと思いました。

Zoomによるリアルタイムの授業は、双方向といながらも、顔が見えない、様子がわからないことから手探りでのスタートとなった。グループ活動で用いたブレイクアウトセッションでは録画されないことを学生に伝えたが、実際にはパソコンにカメラが付いていない、自宅(自室)の様子や顔を見られることに抵抗がある、自宅以外で受講していたなどの理由で、全員がビデオをオンにはいなかった。事前に映像の背景を変えることができることを伝えておくと違ったのかもかもしれない。また、授業の活動を通して発生する学生間のコミュニケーションから生まれる学びについては課題となった。今後はZoomのホワイトボードに学生が文字や絵を描いて表現したり(直井, 2020)、チャット機能で写真等を共有したりするなどの工夫を試みたい。ICTの授業の回では、各自でスマートフォンを使って音・形や色・動きのある短編作品を作ったが、大学で時間や台数に限りのあるPCの使用よりもそれぞれのペースで行うことができたこと、作品を繰り返し見ることができたことが利点であった。材料の用意については当初難しさを感じていた。用意した材料による表現や発想の幅を狭めてしまう(樽井, 2021)こともあるが、自宅にあるもので表現することを考えたり工夫したりする場面もみられ、その発想力や応用力は保育の場や社会に出たときにも必要な力だと考えることができた。

3-3 分析及び考察

4つの授業実践事例について、まず領域「表現」の専門的事項科目に含むべき7つのキーワード(子ども理解・事例・身体の諸感覚・感性・感じる・考える・楽しむ)が、どう反映されているのか、そして教授、学習、成長パラダイムの視点から検討する。

(1) 7つのキーワードから

表3は、4つの事例の中に7つのキーワードがどのように反映されているのかを筆者らで協議し、一覧にしたものである。表3から以下の点が明らかとなった。

「子ども理解」は、子どものエピソードから読み取る場合(事例1)と、事例2~4のように子どもの経験を疑似体験する活動も含まれる。また、自身の表現活動及び他者の表現の鑑賞を通して「子どもの想像力に任せることの大切さや楽しさに気づく」(事例3)、「今後もその過程を大切にしたい」(事例4)といった保育者としての見方、考え方も見られた。

「事例」には事例1のような子どものエピソードと、事例2~4のような他の受講学生、友人の作品、発表が含まれる。

「身体の諸感覚」には、身体を通じた表現の多様性への気づきが含まれている(事例2~4)。表3では、事例1に「身体の諸感覚」が反映されていないが、エピソードからの学びであっても、学生が、その世界を想像してその空間に身を置くなかで、身体の諸感覚の作用を感じているということもあるのではないだろうか。第3回のエピソードで、学生は子どもたちの「思い」や「考え」、「気持ち」を「感じ」、「受け止め、共感」しようとしている。この際、身体の諸感覚の作用を「感じ」、「環境づくり」や「代弁」「提案」を「考え」、行為に移していくのではないかと考えられる。また、第4回の劇活動の計画でも、保育者になった時の世界を想像し、身体の諸感覚を働かせて計画を考えていると思われる。

「感性」は、「目線を変えたり、またその物の一部を見たりすることによって、形に気づくことや再発見がある」(事例2)、「個性やアイデアに溢れ」「創意工夫を凝らした」(事例3)、「場所によって音が異なることと、叩き方、強さによって違いがある」「工夫」(事例4)というように、探索や試行錯誤と関連する言葉に反映されている。これらは「感じる」「考える」とも結びつき、学生主体の表現

活動を豊かに広げ、深める働きがあると言える。また、事例1のように、エピソードから子どもの表現や育ちを、あるいは保育者の役割を読み取る際にも「感性」が働いていることが分かる。

「感じる」には事例2~4のように、自分自身の表現活動だけではなく他者の発表や作品から「感じる」ことも含まれること、そして事例1の子どもたちの「思い」や「考え」、「気持ち」、事例2の「子どもの目線」を「感じる」ことも学んでいるということである。

「考える」には、全ての事例に「子ども理解」に関する内容が含まれている。事例2~4の工夫に関する言葉が多くみられる。「ネットや印刷物(雑誌)などから探すのではなく」(事例2)や「既成の音楽やリズムを模倣しない」といった活動上のルールも、「感性」を働かせて「考える」活動を深めると考えられる。また、「考える」には学んだことや考えたこと(事例1, 4)、保育を言語化すること(事例1)も含まれることが分かる。

「楽しむ」には、事例1の言語化、作品化、子どもとの活動を想定すること、事例3及び4のように自分自身が表現活動とその過程を「楽しんだ」ことが含まれる。さらに事例2のように子どもが活動を「楽しむ」という、「子ども理解」につながる内容もあった。

以上の分析から、4つの事例には7つのキーワードが反映されていると言える。

(2) 教授、学習、成長パラダイムの視点から

まず、教授パラダイム(教員から学生に知識や技能を伝授する)には、表1の各校の到達目標に見られるような乳幼児の発達や領域「表現」のねらい及び内容の理解、そして子どもの表現する事例から「乳幼児の表現行為を解釈するための理論」が含まれる。事例では、アクティブ・ラーニングの前段階で、基礎的な知識技能の獲得がなされていると思われる。

次に、学習パラダイム(学習者が主体的に学ぶ)には、事例からの読み取り(事例1)や、事例2~4

表3 4つの事例と7つのキーワードの対照表(下線部は筆者ら補足)

キーワード	事例1	事例2	事例3	事例4
子ども理解	第1~3回のエピソード	「幼児のものとの出会いと、その時の視点と経験を疑似体験し、素朴な幼児の表現の源を考える」 「子どもがこの探索活動をととても楽しんでたことに再度驚き」	「子どもの想像力に任せることの大切さや楽しさに気づく」	「音楽表現は表現することだけでなく、その過程も楽しいものだと思いますし、今後もその過程を大切にしたい」
事例	第1~3回のエピソード	「友人の作品をみると」	「互いの作品を鑑賞し合う」	「発表」(他者、他グループ)
身体の諸感覚		「自然や生活の素材から要素を探す」 「目線を変えたり、またその物の一部を見たりすることによって、形に気づくことや再発見があることを認識する」	「[手]を用いた身体表現に加えて、(中略)音楽表現や造形表現、演劇的表現の要素が各自の工夫でさまざまにとり入れられ、組み合わせられた」「その姿は一つの動き以外にもたくさんある」 「[手]という一部分だけでも多くの種類の、さまざまな表現ができることに気づく」	「手だけを使って様々な音をつくる、聴く」 「場所によって音が異なること、叩き方、強さによって違いがあることを確認する」 「目で見ることができないからこそよく耳を澄ませて聴かなくてはならない」
感性	<u>第2回劇活動で子どもが育つこと(エピソードから子どもの育ちを読み取り、抽象化する)</u> <u>第3回劇活動での保育者の役割(エピソードから保育者の役割を読み取り、抽象化する)</u> 「子どもたちと活動するとしたら…」と想定して」	「目線を変えたり、またその物の一部を見たりすることによって、形に気づくことや再発見があることを認識する」 「子どもの目線になると見える形がある」	「[手]の表現力に気づき、味わい、高める」 「表現の多様性や可能性に気づく」 「個性やアイデアに溢れ」 「創意工夫を凝らした」 「その姿は一つの動き以外にもたくさんある」 「[手]という一部分だけでも多くの種類の、さまざまな表現ができることに気づく」 「ひとりひとり表現が違っていったことから、表現の可能性や柔軟性、そして自由さを感じる」	「場所によって音が異なること、叩き方、強さによって違いがあることを確認する」 「オンラインだからこそその工夫の仕方」 「制約の中で考えるのはすごい面白くて、グループの人もみんなて工夫し合うのがとても楽しかったです」
感じる	<u>第2回劇活動で子どもが育つこと(エピソードから子どもの育ちを読み取り、抽象化する)</u> <u>第3回劇活動での保育者の役割(エピソードから保育者の役割を読み取り、抽象化する)</u> 「子どもの思いを実現する環境づくりをする」 「子どもたちの考えを整理、思いを代弁する」 「子どもたちの気持ちや考えを引き出す」 「受け止め、共感し、時に提案する」	「対象を撮影し形を集めた」 「目線を変えたり、またその物の一部を見たりすることによって、形に気づくことや再発見があることを認識する」 「丸、三角、四角は家庭内でも容易に探せるが、ギザギザは難しかった」 「子どもの目線になると見える形がある」 「友人の作品を見ると住んでいる地域も環境も違うので様々だ」	「[手]の表現力に気づき、味わい、高める」 「表現の多様性や可能性に気づく」 「その姿は一つの動き以外にもたくさんある」 「[手]という一部分だけでも多くの種類の、さまざまな表現ができることに気づく」 「ひとりひとり表現が違っていったことから、表現の可能性や柔軟性、そして自由さを感じる」 「子どもの想像力に任せることの大切さや楽しさに気づく」	「場所によって音が異なること、叩き方、強さによって違いがあることを確認する」 「発表」(自分自身の発表、他者、他グループの聴取)「発表後に言葉での説明や、聴き手からの意見、感想」
考える	<u>第1回子どもの劇を考える</u> <u>第2回劇活動で子どもが育つこと</u> 「文章から様々な事象を読み取り、自分の考えをまとめる」 「自分の頭で考え、そこで考えたことを文章や作品として形に残すこと」 <u>第3回劇活動での保育者の役割</u> <u>第4回劇活動を計画する</u> 「子どもの思いを実現する環境づくりをする」 「子どもたちの考えを整理、思いを代弁する」 「子どもたちの気持ちや考えを引き出す」 「受け止め、共感し、時に提案する」 「保育を言語化する」 「自分も保育者になったら」 「保育者になりたい」 「実践の場に立ったとき」	「幼児のものとの出会いと、その時の視点と経験を疑似体験し、素朴な幼児の表現の源を考える」 「対象を撮影し形を集めた」 「ネットや印刷物(雑誌)などから探すのではなく、『実物の物(もの)』の形を探す」 「目線を変えたり、またその物の一部を見たりすることによって、形に気づくことや再発見があることを認識する」 「丸、三角、四角は家庭内でも容易に探せるが、ギザギザは難しかった」	「[手]の表現力に気づき、味わい、高める」 「表現の多様性や可能性に気づく」 「創意工夫を凝らした」「[手]を用いた身体表現に加えて、(中略)音楽表現や造形表現、演劇的表現の要素が各自の工夫でさまざまにとり入れられ、組み合わせられた」 「子どもにどう伝えようと楽しく表現力が育まれるのか考える」 「その姿は一つの動き以外にもたくさんある」 「[自分もみんなも楽しめるもの]を考えていた」 「[手]という一部分だけでも多くの種類の、さまざまな表現ができることに気づく」 「指だけだったら、足だけだったら、全身をつかったら、なにができるだろうかと考えるきっかけ」 「子どもの想像力に任せることの大切さや楽しさに気づく(中略)子どもの想像力に任せるということはその活動にある程度の余白が必要」	「既成の音楽やリズムを模倣しない」 「題名も考える」 「発表後に言葉での説明や、聴き手からの意見、感想を求め」 「授業で取り組んだこと、学んだこと、考えたことをスケッチブックにまとめた」 「オンラインだからこそその工夫の仕方があって面白い」 「制約の中で考えるのはすごい面白くて、グループの人もみんなて工夫し合うのがとても楽しかったです」 「音楽表現は表現することだけでなく、その過程も楽しいものだと思いますし、今後もその過程を大切にしたい」
楽しむ	「自分の頭で考え、そこで考えたことを文章や作品として形に残すこと」「子どもたちと活動するとしたら…」と想定して」考える。	「子どもがこの探索活動をととても楽しんでた」 (学生自身ではなく子どもが楽しんだことを知ることであり、「楽しむ」の主体は子ども)	「子どもにどう伝えようと楽しく表現力が育まれるのか考えることができた」「[自分もみんなも楽しめるもの]を考えていた」	「オンラインだからこそその工夫の仕方があって面白い」 「制約の中で考えるのはすごい面白くて、グループの人もみんなて工夫し合うのがとても楽しかったです」 「音楽表現は表現することだけでなく、その過程も楽しいものだと思いますし、今後もその過程を大切にしたい」

の学生自身の表現活動が含まれる。溝上(2021)は、「教授パラダイムに基づき、その枠を越えるところに学習パラダイムに基づく個性的な学習成果の空間がある」と述べている。「個性的な学習成果の空間」は、事例1では、映像ではなくエピソードで事例を示したことで、学生の感性が豊かに働き、子どもを感じ、保育者として考え、自分なりに言語化に至る過程にあると考えられる。事例2は、学生の自宅周辺に探索範囲を設定したことが当てはまる。事例3では動画作品をつくるという課題設定が「個性的な学習成果の空間」を生み出し、「『手』の表現力に気づき、味わい、高める」という授業担当者のねらいを超え、学生自身が必要なものを取り入れ、組み合わせた「総合的な表現」へと発展したと考えられる。他にも、「目線を変えると」や「その物の一部を見ることによって」(事例2)、「場所によって音が異なること、叩き方、強さによって違いがあることを確認する」(事例4)のような課題説明も、学生に工夫を促し、「個性的な学習成果の空間」を広げている。さらに、学生の表現を狭めかねないネットや印刷物(事例2)、既成の音楽やリズムの模倣(事例4)を用いないルールも、学生の工夫を促した一因だったのではないだろうか。このように、学習パラダイムでは、教員による課題設定、課題提示の工夫、環境構成が学生の学びの深化に大きな影響を及ぼすと言える。

成長パラダイム(保育者として主体的に見方、考え方を働かせ、行動できる)は、専門的事項科目の到達目標には含まれていないと考えられるが、成長パラダイムへ発展する可能性を含んでいると思われる。事例1では、エピソードから学んだ子どもの劇活動の見方、考え方を生かして「保育者になりきって」劇活動を計画する。事例2～4では学生が表現活動を通して「子どもの目線」(事例2)を想像したり、「今後もその過程を大切にしたい」(事例4)と保育者としての考え方を養っている様子が窺えた。

4. 総合考察

分析及び考察1、2を踏まえ、7つのキーワードと学生主体となるパラダイムの関係について指摘し、領域「表現」に係る専門的事項科目の授業の質を向上させるための要件を提案する。

4-1 7つのキーワードと学習者主体となるパラダイムの関係

COVID-19の影響により遠隔授業をせざるを得なくなった状況で、どうしたらこれまでのように学習者に教育の質を保障することができるのかという問いに、全ての教員が直面した。教授内容及び学生の学びを担保するために、遠隔授業では教授法に意識を向ける必然があった。教員が課題設定や提示の仕方、ルール(制約)、環境、構成(流れ)を意識化し、工夫を凝らしたことで、遠隔授業における「学習パラダイムに基づく個性的な学習成果の空間」、学習者主体となる学びを作り出したと考えられる。よって、本研究においても、教員による教授法の工夫が、領域「表現」の講義での7つのキーワードと学習者主体となるパラダイムを繋いでいることが明らかになった。

遠隔授業の事例を通して、教授法の重要性が改めて認識された。それは、対面授業においても同様であり、授業の質向上、学びの広がり、深化に必要なことである。では、実際にどのようなことが授業の質向上の要件となるのか、次項で提案したい。

4-2 領域「表現」の専門的事項科目における授業の質向上の要件

(1) 自分のペースでじっくりと考え活動する(授業構成)

遠隔授業では、個人で、自分のペースで考えたり、活動したりすることが保障された。画面の向こうにいる学生は、その姿は見えないけれども、個々が集中して課題に取り組んでいたことが窺え

た。これは対面授業でも重要であるが、遠隔授業を受けた学生の表現活動や学びからより明確になった。よって、個人の活動では、各自のペースで行えるよう計画することが必要である。

(2) 主体的・対話的で深い学びの促進

事例の授業担当者は、遠隔授業においても、「主体的・対話的で深い学び」が実現するよう、工夫して課題を提示していた。事例からは他者との対話に困難な場面があったことも窺えるが、その一方でものや環境との対話、自己内対話が活発になされており、「身体の諸感覚」を通して「感性」が働き、「感じる」「考える」活動が担保されていたと言える。こうした遠隔授業における成果から、対面授業における学生の活動を再考すべきではないだろうか。協働活動をはじめとする表現活動では、一見学生の動きが活発だったとしても、精神的活動が活発とは限らないからである。学生の「身体の諸感覚」「感性」「感じる」「考える」がそれぞれに活発に働くような課題、活動を計画できているか、見直すことが重要である。

(3) 学生間のコミュニケーションから生まれる学び

事例の授業担当者は、遠隔授業の課題として学生の意見交換や学生間のコミュニケーションから生まれる学びを挙げており、学生の学びを深め、広げるために必要であることが再認識されたと言える。

(4) 学びの言語化

遠隔授業では、課題配信型や双方向型といった授業形態があり、直接見たり、聴いたり、触ったり、感じたりすることが難しいため、教員が対面授業よりも丁寧に説明したり、教員と学生間で、あるいは学生同士で言葉によるやりとりが活発だったりしたと考えられる。学生も、自身の学びを言語化する機会、分量が増加したと思われる。対面授業でもリアクションペーパーに記入してもらいな

ど、学びの言語化は行われてきたが、授業内に行うと時間的制約が大きく、じっくり考えて書くことが難しかったのではないだろうか。事例1では時間をかけて考えて書いたことで、授業担当者と学生ともに学びが深まっていることを実感している。日々の保育の可視化が求められる今日、言語化は保育者に求められる資質・能力のひとつである。子どもの事例からの読み取りや活動の振り返りを、時間をかけてじっくりと感じ、考えて言語化できるよう、事前事後学修に設ける工夫があると良いのではないだろうか。

5. おわりに

本研究では、先の研究(越山 他, 2020)で明らかにされた専門的事項に含むべき7つのキーワード(子ども理解、事例、身体の諸感覚、感性、感じる、考える、楽しむ)の視点をもとに、コロナ禍にあつての領域「表現」に係る専門的事項科目の遠隔授業実践事例の分析を行なった。その結果、シラバスや教科書目次から抽出された7つのキーワードの具体的なところを可視化し、キーワードがそれぞれの1回の授業に内包されている点を明らかにできた。また、7つのキーワードは、相互に関連しあっている可能性も示唆された。

これまでの伝統的な対面・参集型授業に置き換えざるを得ない状況の中で開始された保育者養成校における遠隔授業の功罪については、様々な授業研究において問われ始めてきているところである。しかしながら、単なるその功罪の議論を超えて、高等教育としての保育者養成教育そのもののパラダイムへの問い直しにも目を向けたい。「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」(2018)をはじめ、保育者養成校においては、2020年6月に策定された「保育士養成倫理綱領」(以下、倫理綱領)など、高等教育機関としての保育者養成校に対する新たな社会的要請とも見受けられる方向目標が示されるに至っている。

倫理綱領においては、養成校教職員の「倫理的責任」のひとつとして「学生に対する倫理責任」(全12項目)を挙げている。そのうち、「教職員等は、学生一人ひとりの学びに対する意思を尊重し個々に応じた関わりに努め、学生の自己決定の機会が提供されるようにする」、「教職員等は、学生が主体的・対話的で深い学びができるように授業方法を工夫し、自己評価を行う」、この二点に注目したい。これらの点については、本稿でも論じている養成教育における教授パラダイムと学習パラダイムの問い直し、さらには学生と教員の共主体的な授業実践の中で獲得されると思われる成長パラダイムへの転換を支えていく上での視点を内包していると考えられる。

保育者としての豊かな実践力・確かな指導力の養成がますます期待される中であって、新たなテクノロジーの活用とともに、単に「成すこと」を目的としたdoing的な養成教育から、子どもや保育者、学生、養成校教員をはじめ、保育にかかるすべての当事者、そしてすべての教科の「在ること」の意味を問い続ける、まさにbeing的な眼差しに支えられた養成教育のありようへの問い直しが必要だと思われる。今回、遠隔授業の分析によって抽出、可視化された教授法の工夫こそ、保育者養成教員としての専門性と言えるのではないだろうか。授業の質向上のために試行錯誤し続ける中で、提案した4つの要件について、更なる検証をしていく予定である。今後も領域「表現」の教授内容や授業形態、教員のありようについての更なる研究の展開、指針・要領に示された領域「表現」の内容、子どもの真の理解につながる「表現」という領域の存在の意味について、日常の授業を通じて探究し続けていきたい。

注

注1) B短期大学では、経過措置により旧課程の「教科に関する科目」として開設されている。

引用・参考文献

- 一般社団法人全国保育士養成協議会(2020) 保育士養成倫理綱領.
- 今川恭子・宇佐美明子・志民一成(2005) 子どもの表現を見る、表現を育てるー音楽と造形の視点からー. 文化書房博文社.
- 越山沙千子・吉永早苗・那須信樹・渡邊佐恵子・赤津裕子・倉原弘子・齊藤崇・島田由紀子・新開よしみ・中村光絵・深尾秀一・光井恵子・吉岡亜砂美・吉田昌弘・和田美香(2020) 領域「表現」における「専門的事項」の教授内容の検討ー教科書目次及びシラバスのテキストマイニングをもとにー. 乳幼児教育・保育者養成研究, 1, 47-65.
- 越山沙千子・渡邊佐恵子・吉永早苗・新開よしみ・立川泰史(2020) 領域「表現」科目(専門的事項)の授業構成に向けての提案ー専門性の融合を目指した授業実践の分析からー. 現代児童学研究, 3(1), 13-25.
- 清田英羽(2016) 保育者養成課程における講義系科目の実践. 大学におけるアクティブ・ラーニングの現在 学生主体型授業実践集, 小田隆治(編). ナカニシヤ出版.
- Tagg, J. (2003) The learning paradigm college. Bolton, Massachusetts: Anker.
- 田中葵・大澤ちづる(2021) 造形・音楽・身体表現分野から共通テーマを題材とした取り組みーオンライン授業から見えた学生の姿と課題ー. 日本保育学会第74回大会発表論文集, P-865-P-866.
- 樽井美波(2021) 保育者養成における造形表現の遠隔授業の実践と課題. 清泉女学院短期大学研究紀要, 39, 31-42.
- 中央教育審議会(2018) 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申).
- 直井玲子(2020) 保育者における表現領域のオンライン化の授業デザインーインプロ(即興演劇)の実践から得た学びを活かしてー.

青山學院女子短期大學紀要, 74, 45-56.
保育教諭養成課程研究会(2017) 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～. 萌文書林.
溝上慎一(2017) (理論) アクティブラーニング論の背景(2017年1月11日更新). [http://smizok.net/education/subpages/a00001\(haikei\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00001(haikei).html) (2021年8月28日閲覧).
溝上慎一(2021) (理論) 教授パラダイムから学習パラダイムへの転換(2021年5月28日更新). <http://smizok.net/education/subpages/>

[a00040\(paradigm%20change\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00040(paradigm%20change).html) (2021年8月28日閲覧).
吉永早苗・那須信樹・和田美香・島田由紀子・赤津裕子・新開よしみ・越山沙千子・中村光絵・倉原弘子・深尾秀一・光井恵子・吉岡亜砂美・渡邊佐恵子(2020) 領域「表現」の遠隔授業事例から考える「保育者の実践力」. 日本乳幼児教育・保育者養成学会／保育教諭養成課程研究会, 第1回研究大会(オンライン, 2020年12月6日), ポスター発表.

原著論文

領域「健康」に関する専門的事項とはⅡ
— 安全関連の先行研究のレビューと学問的背景の整理 —

The Specialized Matters Related to the Area “Health” II
— Review of Previous Studies based on Safety-related Keywords and Organizing the Academic Background —

望月文代
(育英大学)

青木康太郎
(國學院大學)

吉田伊津美
(東京学芸大学)

鈴木 隆
(東京家政大学短期大学部)

内田裕子
(明星大学)

阿部弘生
(東北文教大学短期大学部)

鈴木みゆき
(國學院大學)

本研究は、先行研究で明らかにされた領域「健康」に関する専門的事項の内、2019年より教職課程に新たに位置付けられた「安全」に関わる研究動向を概観し、研究が行われている学問領域の整理を試みた。CiNiiと国立国会図書館サーチを用い論文検索を行ったところ、1960年から2019年までの計151件の学術論文等が抽出された。

学校安全の3つの領域(生活安全、交通安全、災害安全)から研究動向を概観し、抽出された論文等で扱われていた関連するキーワードを加え、キーワードの再整理を行った。抽出された学術論文等は社会システム工学・安全システムの学問領域が最も多く、次いで、応用健康科学、教育学、子ども学、教育心理学、小児科学、認知科学等となっていた。このように、領域「健康」における「安全」に関する専門的事項は、多岐にわたる学問領域で検討されていた。

キーワード：安全、安全教育、生活安全、交通安全、災害安全

I. 目的

教育職員免許法の改正(平成28年11月)及び同法施行規則の改正(平成29年11月)により、教職課程で履修すべき事項が約20年ぶりに全面的に見直され、幼稚園教諭免許状の「教科に関する科目」(小学校の国語、算数、生活、音楽、図画工作、体育)が「領域に関する専門的事項」(幼稚園教育要領で定める健康、人間関係、環境、言葉、表現)に変更された。そして平成29年には教員の養成、研修を通じた教員育成において全国的な水準確保を図る必要性から教職課程コアカリキュラムが作成されたが、学校種や職種の共通性の高い「教職に関する科目」が対象となっており、「教科に関する科目」については作成されておらず(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会, 2017)、幼稚園教諭

免許状の「領域に関する専門的事項」についても作成されていない。

これを受け保育教諭養成課程研究会では、「保育内容の指導法(情報機器及び教材の活用を含む。)」及び「幼児理解の理論及び方法」について教職課程コアカリキュラムの趣旨を踏まえたモデルカリキュラムを作成し、また教職課程コアカリキュラムが作成されていない「領域に関する専門的事項」については、新たに教職課程コアカリキュラムに相当するものをモデルとして作成し、モデルカリキュラムを提案した(保育教諭養成課程研究会, 2017)。保育教諭養成課程研究会(2017)によると「領域に関する専門的事項」の考え方を「領域について、領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶことを基本とする。幼稚園教育において、『何をどのように指導するのか』という視点

で見たときの『何を』にあたる部分である。(p.8)」としている。しかし、「何を」にあたる部分について具体的な内容についてはこれまで示されていない。

保育教諭養成課程研究会特別研究指定部会領域「健康」部会では、平成30年度より「領域『健康』に関する専門的事項」を明らかにすることを目指し、養成校で使用されている保育内容「健康」のテキスト本及び幼稚園教育要領解説(文部科学省, 2018)をもとに、計量テキスト分析によりそれぞれの構成内容を整理してきた(望月・吉田・鈴木・内田・阿部・青木・鈴木, 2020)。はじめに2008年以降2019年3月までに出版された34冊の保育内容「健康」のテキスト本から、「領域に関する専門的事項」として「発達・運動」「基本的生活習慣」「生活習慣各論・生活リズム・疾病」「安全」の4つのまとまりを抽出し、含まれる事項(語)の整理がなされた。またこれらは「領域に関する専門的事項」のモデルカリキュラム(保育教諭養成課程研究会, 2017)に示される領域「健康」(幼児と健康)の一般目標との対応がみられ一定の妥当性が確認された。次に、幼稚園教育要領解説の領域「健康」のねらい及び内容の構造を検討したところ、①「園生活を通じた生活習慣の形成と自立的行動」、②「心の安定と教師や友達との関わり」、③「心身の調和的発達と遊びを通じた運動の経験」、④「食事への意欲と食べ物に対する興味関心」、⑤「幼児の主体的な活動と安全能力の育成」、⑥「生活習慣の形成と家庭との連携」、⑦「自然・戸外環境の理解」の7つのグループに分類された。このうち①は「生活習慣」、③は「心身の健康・身体的発達と運動の経験」、④は「食育」、⑤は「安全」、⑦は「遊び環境」と、各グループにはテキスト本で整理された事項がすべて含まれており、これら以外のキーワードは抽出されていないことからテキスト本から明らかにされた事項(語)は要領解説の領域「健康」全体を網羅していると考えられた。これらを元に望月ほか(2020)では「領域『健康』に関する専門的事項」に関わるキーワードを明らかにした。このキーワードが扱われ

る文脈を加味し、本研究者らが再整理したものが表1に示したカテゴリ毎に分類した事項である。この表で示したとおり、領域健康に関する専門的事項については「健康」「心身の発達・運動発達」「基本的生活習慣」「安全」の4つの視点から捉えることができると考えられ、今後はこれらの視点から学問的な背景や基盤となる考え方を検証していくことが課題になった。

近年、保育の現場では、重大な事故の報告件数が増加傾向にあり、地震や豪雨など様々な自然災害に見舞われることも多くなってきていることから、今後はこうした危険に対する対処の仕方を養成段階で学んでおくことが必要である。また、文部科学省は、2019年度より教職課程において学校安全を位置づけ必修化した。

そのため、幼児教育における「安全」に関する知見を深め、教職課程に反映させていくことは急務の課題と考え、表1に示した4つのカテゴリのうち「安全」を取り上げることとした。本研究では、「安全」に含まれる事項(語)が扱われている学術論文等の研究動向を概観するとともに、その学術論文等に関連するキーワードを基に、領域「健康」の「安全」に関する専門的事項の学問領域を整理することを目的とした。

II. 方法

表1に示した保育内容「健康」のテキスト本から分類した4つのカテゴリの「安全」に含まれる事項(語)のうち、内容が重複していると思われる事項(語)を整理した結果、安全教育、安全指導、交通安全、交通事故、行動、災害、事故、事故発生、安全管理、安全能力、怪我の11の事項(語)を検索語として使用することとした。論文等の検索は、CiNii及び国立国会図書館サーチを用いて検索した。また検索にあたっては、「幼児」「子ども」「保育」などとAND検索することとし「幼児」という視点を含めた。これは、モデルカリキュラムにおいて

表1 保育内容「健康」のテキスト本から分類した専門的事項（望月ほか（2020）をもとに作成）

カテゴリー	含まれる事項(語) (太字は望月ほか(2020)で示されたキーワード)	「領域に関する専門的事項」モデルカリキュラム 「幼児と健康」の一般目標(保養研,2017)
健康	健康の定義、身体、生理的機能、発育・発達	① 幼児期の健康課題と健康の発達の意味を理解する
心身の発達・ 運動発達	体力、運動発達、運動機能、運動能力、運動経験、運動遊び、身体及び形態の発育・発達、生理的機能の発達、心及び情緒の安定、社会性などの発達、また体を動かすことの大切さ、意欲を育み、体を動かす楽しさ(楽しい)を味わわせ、育てる教師の役割、また幼児期運動指針、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿、環境の構成など	① 幼児期の健康課題と健康の発達の意味を理解する ④ 幼児期の運動発達の特徴と意義を理解する
基本的 生活習慣	生活に必要な活動を進んで行う幼児(自分)を育てることに関わる事項とそのための環境の構成。生活習慣やリズムの形成、睡眠のメカニズムと課題、食育・食事、清潔、着脱などの生活習慣、疾病(病気やアレルギーなど)などの予防や対応など ----- 基本的生活習慣の獲得・形成、基本的生活習慣と自立、排泄機能の発達・自立の他、生活の中の動き、多様な動きの経験、家庭での生活経験(に対する配慮)、また、習慣形成に関わる家庭・保護者との連携、家庭への支援など	② 幼児期の体の諸機能の発達と生活習慣の形成を理解する
安全	安全教育、安全管理、安全に対する配慮、安全に対する指導、安全能力の他、交通安全や事故、また事故の発生場所や特徴、怪我(打撲、骨折、切り傷など)およびその処置、災害(自然災害や火災、防犯など)時の対策、危険(リスク・ハザード)のとらえ方、遊具環境など	③ 安全な生活と怪我や病気の予防を理解する

科目名を「幼児と〇〇」とした理由として「本科目は各領域の背景にある専門的な視点からの領域の考え方を深めることを目指して、その分野は多岐にわたることが予想されるが、必ず「幼児」「幼児期」「幼児期の教育」の視点を忘れないでということの意味するものである。」(保育教諭養成課程研究会, 2017: p.8)とされているためである。

また、「領域『健康』に関する専門的事項」ではあるが、保育学・幼児教育学分野に限定せず、それ以外の学問領域も除外せず関連する論文等を広く対象とした。これは健康という概念には保健学や医学の他、運動学や栄養学、心理学などが関連していること、また幼稚園教育の基本である「環境を通じた教育」において心身の健康を培うためには環境学や建築学など広い学問分野が関連していることが考えられるためである。

対象とした論文等は原著論文、レビュー論文、研究報告、実態把握に資する全国規模の調査を原則とした。また、議論が尽くされておらず十分な信頼性の根拠を認めることができない事項であっても、重要な知見、参考となる知見は取り上げるこ

ととした。そのため最新の知見を中心とするが、論文等の発表時期は特に制限しないこととした。

文献検索は2019年3月～9月で、最終的に1960年から2019年までの文献、151件が抽出された。

カテゴリー毎に領域「健康」を専門領域とする本研究者らが複数で検討を行い、抽出した論文で扱われているキーワード及び学問領域を整理した。学問領域の分類は掲載されている学術雑誌等を扱っている学術団体等を研究分野として「科学研究費助成事業『審査区分表』(平成30年度助成に係る審査より適用)」(科学技術・学術審議会学術分科会科学研究費補助金審査部会, 2015)の中区分を参考にした。

Ⅲ. 結果と考察

1. 安全に関する学術論文等の概観

学校安全の活動は、安全教育、安全管理、組織活動の3つの柱で構成しており、学校安全の領域は「生活安全」「交通安全」「災害安全」の3つ(表2)としている(文部科学省, 2019)。

表2 学校安全の3つの領域 (文部科学省, 2019: p.10)

-
- ①「生活安全」: 学校・家庭など日常生活で起こる事件・事故を取り扱う。誘拐や傷害などの犯罪被害防止も含まれる。
 - ②「交通安全」: 様々な交通場面における危険と安全、事故防止が含まれる。
 - ③「災害安全」: 地震・津波災害、火山災害、風水(雪)害等の自然災害に加え、火災や原子力災害も含まれる。
-

本研究では、「安全」に含まれる11の事項(語)を用いて論文検索を行い、それによって抽出された論文の内容を概観するとともに、学校安全の3つの領域を軸にそれぞれの学問領域について検討を行った。その結果は以下のとおりである。

1-1 生活安全

園や家庭で起こる事故については、森・平工(2019)が自転車事故、子ども服によるもの、落下、たばこや薬などの誤飲、ライターなどの火遊びによるものなどを明らかにしているが、重大な事故に関しては「学校の管理下の災害[令和2年版]」(日本スポーツ振興センター, 2021)が日本スポーツ振興センターにより毎年発行されており、事故の発生状況や子どもの特性を考慮した事故防止の留意点を把握することができる。また、事故防止に関しては、「学校における固定遊具による事故防止対策」(日本スポーツ振興センター, 2012)、「学校事故対応に関する指針」(文部科学省, 2016)などがあり、これらをもとに中道(2018)は学校管理下の子どもの事故に関する詳細な分析を行っている。

子ども服による事故については、檜原・深見(2009)が安全を重視する保護者の姿勢が十分でないことなど、子供服^{注1)}による事故に関する調査やそれに基づいた対策が十分行われていないことを指摘している。なお、子ども服の安全基準については、政府広報として経済産業省のサイトに動画やパンフレットが掲載されている(経済産業省, 2016)。

安全・防犯教育に関わる危険回避行動、危険認知については、4～6歳にかけて接近してくる大人が既知か未知であるかによって適切な行動をとるこ

とができるようになること(江尻, 2010)、5歳前半児は誘う人物の意図を推測できず、状況の緊急性に基づいて判断するため危険が回避できないが、5歳後半児は緊急性にかかわらず誘いにのらないことが明らかにされている(内田・小林, 2010)。ただし、危険回避行動については、5歳前半児であっても誘いの意図に注目させるようにすると未知人物の誘いに応じず危険が回避できる可能性が示されており(内田・小林, 2010)、安全教育の重要性が示唆される。

事故防止・対策として遊具の安全性について検討した桑原・仙田・矢田(1996)は、遊具の事故のほぼ5割が落下であり、これに転落、転倒、衝突を加えた4つの型がほぼ9割を占めることや、利用者側、遊具側、周辺環境の3つの要因が相互に重なり合って事故が発生するとしている。また、発端要因は利用者側、直接要因は遊具側と周辺環境の要因が中心であるため、事故対策としてはこれらの除去による安全対策と改善が効果的であることを明らかにしている。リスクマネジメントについて野田・山田(2018)は、日本の遊具に関する安全基準におけるリスクとハザードの概念が世界基準と異なることを指摘し、リスクは「ハザードから生ずるおそれのある怪我の重篤度とその発生頻度」として捉えること、遊具のハザードは、「遊具の本質として内在するハザード」「取り除くべきハザード」「子どもの認知可能」「子どもの認知不可能」の4つの象限に分けて分類することの有用性を示した。

幼稚園や保育所等は、幼い子どもを預かり教育・保育する機関として、子どもの身の安全を守る義務を負っている。そのため、各園では、日常生活の

あらゆる状況で起こりうる事故を想定し、未然に防ぐように努めるとともに、また万一、事故が発生した場合は、迅速・適切な処置をすることで被害を最小限に食い止めるよう努めなければならない。

危険感受性(ヒヤリハット)については、養成教育に関する研究もいくつか行われている。

大学生と現職保育者を比較した研究では、大学生のヒヤリハット認知得点には学年差があり、大学生の方が現職者よりもヒヤリハット認知得点が高いこと、ヒヤリハット認知得点と保育経験年数との間に有意な負の相関がみられたことなどが明らかにされている(大野木・伊東・石川, 2014)。また、大学生と現職保育者を対象に行った事故とヒヤリハット認知に関する研究では、保育者の方が学生よりも事故場面についてのヒヤリハット認知が有意に高く、保育者が指導上で重要と考える事故場面は学生が今後必要と考える学習場面とおおむね一致していること、保育者は自身のヒヤリハット場面を学生指導用の事故防止の場面として重要視する傾向がみられている(大野木・石川・伊東, 2011)。

ヒヤリハット経験については、保育実習において93.9%の学生が経験しており、保育現場における危機管理や安全対策についての学びが得られていることを明らかにした一方で、園児の体調不良に関し、病気の知識や症状・ケガへの対応を大学の授業でしっかり教授する必要性を示唆した(小川・杉山・榊原, 2019)。また、保育場面で発生するヒヤリハット体験について保育士を対象とした調査では、発生頻度について、7割以上の保育士が過去1年間のうちで少なくとも1回はヒヤリハット場面を体験したことが明らかとなった。さらに、保育年数が高いほど他の保育士や実習生、保護者のヒヤリハット場面に気づきやすい(石川・大野木・伊東, 2009)。

このようにヒヤリハットについては、保育中の保育者や実習中の養成校学生においても多くの割合でヒヤリハット場面を体験していることから、保育者養成の段階からヒヤリハットを含む、保育現場での安全教育及び危機管理や安全管理等つ

ての知識を身に付けると共に個人の危機感受性を高め、ヒヤリハット場面に遭遇した際に正しい対処ができるような技術も身に付けておくことの重要性が示唆された。

以上、生活安全に関する先行研究を概観すると、園や家庭で起こる事故や子ども服による事故、安全・防犯教育、事故防止対策やリスクマネジメント、ヒヤリハットといった観点から行われている研究が多いことから、日常生活で事故による被害を防ぎ、子どもの身の安全を守るためにはこうした視点から生活安全に取り組むことが重要になるのではないかと推察される。

1-2 交通安全

日常生活で必要とする安全知識の多くは8歳までに獲得されるが、幼児では交通安全教育の基本である正しい歩行・乗車のマナーなど基本的事項の学習が十分でない(松岡, 1975)。

令和元年の幼児の交通事故による死者・重傷者数は238人であり、幼児の状態別死者数は、歩行中が55.6%、自動車乗車中が40.4%で96.0%を占める。幼児の歩行中の死亡事故の事故類型別では、道路横断中以外が63.1%を占め、法令違反別では、幼児のひとり歩き(35.1%)と飛出し(20.1%)で55.2%と半数以上を占めていることが明らかになっている(警視庁, 2020)。

交通安全の分野においては、安全教育を施すことだけに注意が向けられ、効果的な測定はほとんど行われていないため、「事故による評価」「知識による評価」「行動による評価」の3つの測定で評価すべきである(日比, 1984)との指摘もある。さらに、子どもたちの交通安全の教授場所としては実際の道路での教授が最も効果的であり、教授場面が実際場面から離れるほど効果は小さくなる。この傾向は年少の幼児において顕著である(日比, 1984)。また、日本では、子どもを対象とした各種の交通安全を科学的に評価する研究は殆どみられないことが明らかになっている(大谷, 2017)。

その他、交通事故後のPTSD症状を発症した幼児例(竹山・長濱・水上・吉田・杉村・海老名・中野, 2000)やADHD衝突型幼児の交通事故を防止するための教育方法の開発(水野・徳田・西館・西村・安心院, 2014)が報告されている。

以上、子どもを対象とした交通安全に関する主な先行研究を概観すると、安全知識の多くは8歳までに獲得されるが、交通安全教育の基本的事項の学習が十分でないことから、主に幼児期において交通安全教育の基本である正しい歩行・乗車のマナーなどの学習の場を設けることが重要であり、さらに実施する場としては、実際の道路で行うことが年少児ほど効果的であることが明らかとなった。その他、特別な配慮を必要とする幼児に対する交通安全教育への取り組みも示されているが、現状では、子どもの交通事故の実態や傾向、交通安全の取り組みに関する実践例に留まっており、交通安全を科学的に評価する研究や、効果測定等の研究が不足していることが示唆された。

1-3 災害安全

高橋・中野・金井・山城・藤澤(2018)は、急な豪雨災害時における保育所での危機管理と保育継続に関し、保護者への引き渡しや職員の帰宅時の安全確保について留意点を整理し、被災から約1カ月の合同保育を行う際の給食・給水・衛生面での留意点や平素からの連携の重要性などを明らかにした。中野・鳥庭・武藤・宇野・金井(2014a)は、豪雨災害時の保育所での児童・職員の安全管理において避難を開始する水位の合理的決定や職員の緊急参集時の安全確保で問題があることや保育業務を早期に再開するための業務継続計画の策定が進んでいない状況など豪雨による保育所の被災状況と保育を再開するまでの取り組みについて多くの課題を示した。岩淵・磯野・井上(2014)は、里山に隣接した幼稚園の自然災害に対するリスクマネジメントの事例から、里山(雑木林)で活動中の自然災害では園舎内の

保育者と園外の保育者との情報の伝達方法、緊急対応の仕方などの留意点を明らかにした。また、中野・鳥庭・武藤・宇野・金井(2014b)は、里山に隣接している幼稚園で「安全マップ」作成時に教職員が話し合うことで、幼稚園の内外の防災の問題点や危機管理の問題点を抽出し、その結果をもとに教職員が防災に関する知識を共有し、新たな安全面での課題を見出すことができたことを明らかにしている。

伊村・石川(2008)は、幼稚園の防災教育は集団避難を目的とした訓練が中心で、地震・火事・不審者を想定して平均年間7.3回行われているとし、災害時の行動を学ぶ物語の絵本の読み聞かせを行うことで絵本の内容と自分の体験を重ねた園児の発言があったことから、絵本の読み聞かせを通して「地震の危険性」「地震の備え」が伝わったなど安全教育の可能性を報告している。

幼稚園、保育所等では、地震・津波、火災、風水(雪)害等の災害の対策を行い、災害発生時の子どもと教職員の生命・身体の安全の確保や、早期に教育活動を再開できるよう備えておくことが大切である。

以上、災害安全に関する主な先行研究を概観すると、幼稚園、保育所等における災害安全としては、災害発生時の避難方法だけでなく、子どもの登降園・避難場所での待機や保護者への引き渡し方法などを予め検討することや、教職員の役割を明確にした災害時の具体的行動計画を策定すること、防災教育・防災訓練による子どもの災害時の対応能力や行動力の向上を図ることなどが重要になるのではないかと推察される。

2. 扱われている専門領域の整理と「安全」に係るキーワードの整理

安全に関する文献で用いられていたキーワードを専門領域に分類し、整理したものが表3である。

科学研究費補助金の「科学研究費助成事業『審査区分表』」を元に掲載されている雑誌等の学術団体

表3 掲載雑誌等の専門分野と関連キーワード

分野	分科	細目名	安全教育	キーワード								
				安全指導	安全管理	事故	怪我	交通安全	災害安全	その他		
								交通安全・交通事故	災害	行動	安全能力	
(複合領域)	社会安全システム工学	「社会システム工学」 安全システム	子どもの事故、けが、安全		睡眠時の安全管理	保育活動、安全配慮義務、安全管理、ヒヤリハット、安全対策、責任、判例、リスクマネジメント、事故防止	自然体験、怪我、危険、リスクマネジメント、園庭遊具、安全性、ハザードとリスク	交通安全指導、自転車の転倒事故、交通事故防止、交通事故の現状と対策	災害対策、水害、豪雨、地震、自然災害、防災教育、防災意識、避難訓練、安全マップ、保育継続、危機管理	防災計画、避難訓練、避難行動特性、避難安全計画		
	健康・スポーツ科学	「応用健康科学」	事故リスク、リスク管理、事故防止	安全意識、教材開発、固定遊具、事故の発生状況、事故防止		安全意識、危険感受性、健康安全指導、安全教育、事故防止、ヒヤリハット認知		交通安全指導、防災、防犯、交通安全教育、交通安全教育巡回指導、交通事故防止		安全行動の訓練	安全能力の発達	
		「身体教育」				自然体験活動における安全管理				運動遊び、体育指導		
	子ども学	「子ども環境学」 「子ども学」	不慮の事故、やけど、転落落下、誤飲、安全意識		危険感受性、健康・安全管理	事故防止、保育環境の安全性、安全基準、遊び場、親の養育態度					親の養育態度、安全行動	
	デザイン学	「デザイン学」				水難事故防止、落下・転落事故防止、遊具による事故の防止						
	生活科学	「衣・住生活学」				幼児服の安全性、子供服による事故への対策						
(社会科学)	教育学	「教育学」		保育専攻学生、実習生		ヒヤリハット、事故予防、保育者養成教育、安全配慮		保育士養成課程、交通安全指導法学習				
		「特別支援教育」						ADHD衝動型幼児、交通事故防止の教育方法				
	心理学	「教育心理学」	防犯教育、危険認知、認知発達			子育て、安全への心配	集団保育で生じる怪我の発生構造			健康安全行動、危険認知、安全教育、安全・防犯教育		
		「臨床心理学」					怪我、親の葛藤	交通事故後、PTSD症状	心のケア、ストレス反応、災害ストレス・マネジメント支援			
(医歯薬学)	臨床医学	内科系 「小児科学」				与薬、事故の実態、事故の特徴、事故防止				健康・安全行動の形成、母子相互作用	事故傾向 幼児の安全能力	
(情報学)	人間情報学	「認知科学」				「飛び出し」事故防止、幼児の安全行				行動分析、事故予防のための確率的行動モデル、注意配分のモデルベース推定		
(農学)	境界農学	「園庭遊具学」 「ランドスケープ科学」				園庭遊具における事故、安全性			公園、都市環境、遊び場、環境意識			
(工学)	土木工学	「土木計画学」 「交通工学」						道路横断判断教育				

等を分類した結果、6つの分野、14の細目に分けられ、子ども学や教育学だけでなく、生活科学、土木工学、境界農学など多岐に渡る研究分野で安全に関連する研究がなされていた。表3には、これらが掲載されている論文等に関連するキーワードを整理したが、全体で延べ129のキーワードが挙げられた。

領域「健康」の「安全」に関する専門的事項の研究は、社会システム工学・安全システムの領域にわたる学問領域での検討が一番多く、次いで、応用健康科学、教育学、子ども学、教育心理学、小児科学、認知科学、臨床心理学、デザイン学、身体教育学、衣・住生活学の順であり、多くの領域にわたる学問領域で検討がなされていた。それらを学校安全の領域別に確認していくと、「生活安全」に関わる研究がもっとも多くみられた。特に事故に関連したものが多く、発表されている研究分野も社会・安全システム工学や健康・スポーツ科学、子ども学、デザイン学、生活科学、教育学、心理学、内科系臨床医学、人間情報学、境界農学と多岐にわたっていた。「交通安全」は、社会システム工学・安全システムや応用健康科学、土木計画学・交通工学の分野で交通安全指導、交通事故防止、道路横断判断指導、交通事故の現状と対策などに関連したものが多く、教育的立場での研究が行われていた。「災害安全」については、社会システム工学・安全システムや臨床心理学、環境農学(含ランドスケープ科学)の分野で災害対策、防災教育、災害ストレス・マネジメント支援、都市環境など事例や実践に基づいた研究が中心となっていた。

以上、「安全」に係るキーワードを中心に先行研究の動向を概観し、学問領域を整理すると、幼児教育・保育における安全に関する研究の学問領域は、社会・安全システム工学、健康・スポーツ科学、子ども学、デザイン学、生活科学、教育学、心理学など多岐にわたり、様々な視点から行われていた。

IV. まとめ

本研究では、領域「健康」の「安全」に関する研究について学校安全の3つの領域である「生活安全」「交通安全」「災害安全」に沿って研究を概観した。

安全教育において幼児期には「日常生活の場面で、安全な生活習慣や態度を身に付けることができるようにする。また、危険な場所での行動や事件・事故災害時には、教職員や保護者の指示に従い行動できるようにするとともに、危険な状態を発見したときには教職員や保護者など近くの大人に伝えることができるようにする」ことに重点がおかれている(文部科学省, 2019: p.28)。そのためには、保育者に必要となる専門的事項の知識として、事故防止、事故分析、事故やけがの内容の把握、年齢段階、身体能力などの把握についての理解などが挙げられる。これらを元に実際に子どもたちが日常生活や遊びの中で危険な場所や物を自分自身で判断できるように指導・援助していくことが必要となる。このことから保育者は、子どもの発達を踏まえた上で、安全に関する子どもの「知識・思考・判断」を育て、「危険予測・主体的な行動」がとれるように計画的に指導することが必要である。

なお、本論では、保育内容「健康」のテキスト本から分類した専門的事項の「健康」「心身の発達・運動発達」「基本的生活習慣」「安全」の4つの専門的事項のうち、領域「健康」の「安全」について日本の学術論文等の研究動向を概観した。今後は、表3で分類されたキーワードに従い、海外の論文も対象とし関連する研究から「安全」に関する知見を広く明らかにしていくことが課題である。また、「安全」以外の「健康」「心身の発達・運動発達」「基本的生活習慣」の専門的事項についても「安全」と同様の検討を行い、領域「健康」の専門的事項を明らかにすることが課題といえる。

注

注1)「子供」の表記については、原文のまま。

引用文献

- 江尻桂子(2010) 幼児・児童における危険認知の発達:子どもの安全・防犯教育を考えるための発達心理学的アプローチ. 発達心理学研究, 21(4), 332-341.
- 日比暁美(1984) 子どもの交通安全教育研究における評価の測度と教育効果(教授・学習13モデリング・教育効果, 研究発表). 日本教育心理学会総会発表論文集, 26, 806-807.
- 保育教諭養成課程研究会(2017) 平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究ー幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考えるー. 平成28年度幼児期の教育内容等深化・充実調査研究委託「幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究」.
- 伊村則子・石川孝重(2008) 幼稚園の現状調査に基づく早期防災教育教材の提案. 一般社団法人日本家政学会研究発表要旨集, 60(0), 59.
- 石川昭義・大野木裕明・伊東知之(2009) 保育士のヒヤリハット体験. 仁愛大学研究紀要人間生活学部篇, 1, 39-52.
- 岩瀬善美・磯野眞紀子・井上容子(2014) 里山に隣接した幼稚園における自然災害のリスクマネジメント. 保育研究, 42, 37-42.
- 科学技術・学術審議会学術分科会科学研究費補助金審査部会(2015) 科学研究費助成事業「審査区分表」(平成30年度助成に係る審査より適用). 独立行政法人日本学術振興会, 令和2(2020)年度科学研究費助成事業公募要領, 別表2, pp.59-110.
- 檜原幸子・深見俊崇(2009) 子供服による事故への対策と保護者の意識. 保育研究, 37, 35-40.
- 警視庁(2020) 幼児・児童の交通事故発生状況について. <https://www.npa.go.jp/bureau/traffic/anken/ankenundou/youjijidounokoutuuujikohasseijoukyounituite.pdf> (2021/08/24最終閲覧).
- 経済産業省(2016) 子ども服の安全基準、知っていますか?. <https://www.meti.go.jp/policy/economy/hyojun-kijun/keihatsu/kodomofuku/index.html> (2021/07/30最終閲覧).
- 桑原淳司・仙田満・矢田努(1996) 幼児施設の園庭遊具における事故とその安全性について. ランドスケープ研究, 60(5), 639-642.
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017) 教職課程コアカリキュラム.
- 松岡弘(1975) 学校安全教育の基本的課題ー幼児と生徒の安全能力の発達についてー. 大阪教育大学紀要第III部門自然科学, 23, 55-66.
- 水野智美・徳田克己・西館有沙・西村美穂・安心院朗子(2014) ADHD衝動型幼児の交通事故を防止するための教育方法の開発. 交通安全等・高齢者福祉, 20, 21-24.
- 望月文代・吉田伊津美・鈴木隆・内田裕子・阿部弘生・青木康太郎・鈴木みゆき(2020) 領域「健康」に関する専門的事項とは(Ⅰ)ー保育内容「健康」テキスト本と幼稚園教育要領解説のテキストマイニングによる分析ー. 乳幼児教育・保育者養成研究, 1, 13-23.
- 文部科学省(2016) 学校事故対応に関する指針.
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説.
- 文部科学省(2019) 「生きる力」を育む学校での安全教育.
- 森美佐紀・平工志穂(2019) 子どもの事故と安全に関する現状と課題. 東京女子大学紀要論集, 69(2), 137-149.
- 中道圭人(2018) 幼児・児童の学校管理下での事故リスクー幼稚園・保育所・小学校での子どもの負傷・疾病・障害の発生率ー. 静岡大学

- 教育実践総合センター紀要, 27, 22-31.
- 中野晋・鳥庭康代・武藤裕則・宇野宏司・金井純子 (2014a) 豪雨災害を対象とした保育所の業務継続のあり方. 土木学会論文集F6 (安全問題), 70(2), I_45-I_52.
- 中野晋・鳥庭康代・武藤裕則・宇野宏司・金井純子 (2014b) 里山に隣接した幼稚園の安全マップ作り. 保育研究, 42, 23-28.
- 日本スポーツ振興センター (2012) 学校における固定遊具による事故防止対策. https://www.jpnsport.go.jp/anzen/anzen_school/bousi_kenkyu/tabid/1483/Default.aspx (2021/11/11最終閲覧).
- 日本スポーツ振興センター (2021) 学校の管理下の災害[令和2年版]. <https://www.jpnsport.go.jp/anzen/kankobutuichiran/tabid/1961/Default.aspx> (2021/11/11最終閲覧).
- 野田舞・山田真紀 (2018) 園庭遊具の遊びの価値と安全性を高める方法についての実証的研究ーハザードとリスクの概念を中心にー. 保育学研究, 56(2), 39-50.
- 小川真由子・杉山佳菜子・榊原尉津子 (2019) 保育実習で学ぶ子どもの生命の保持:実習中の体験内容・園児の体調不良・ヒヤリハットからの検討. 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要人文科学・社会科学編, 2, 173-182.
- 大野木裕明・石川昭義・伊東知之 (2011) 保育士・幼稚園教諭・学生による事故防止策の評価:事故場面へのヒヤリハット認知. 仁愛大学研究紀要人間生活学部篇, 3, 49-62.
- 大野木裕明・伊東知之・石川昭義 (2014) 子どもの危険な行為24場面に対する大学生のヒヤリハット認知の学年差. 仁愛大学研究紀要人間生活学部篇, 5, 73-80.
- 大谷亮 (2017) 事故低減のための交通安全教育の効果評価ー子どもを対象にした交通教育を例としてー. 労働安全衛生研究, 10(2), 127-131.
- 高橋真里・中野晋・金井純子・山城慎吾・藤澤一仁 (2018) 2017年九州北部豪雨における保育所の危機管理と保育継続の問題. 土木学会論文集F6 (安全問題), 74(2), I_85-I_92.
- 竹山佳江・長濱輝代・水上典子・吉田熙延・杉村省吾・海老名亮二・中野博光 (2000) 交通事故後にPTSD症状を発症した幼児例 (原著論文/症例報告). 子どもの心とからだ, 9(1), 48-54.
- 内田伸子・小林肖 (2010) 幼児は未知人物の誘いにどのように対処するか:子どもの安全・防犯教育の発達心理学的検討. 発達心理学研究, 21(4), 311-321.

原著論文

新卒保育士における1年目の「子ども理解」の変化とその契機

— 保育実践の振り返りの語りによる質的研究 —

Changes in Novice Childcare Workers' "Understanding Children" in the First Year

— Qualitative Study on Narratives Reflecting Practical Childcare —

佐藤有香

(和洋女子大学)

本研究は、1年目の新卒保育士の「子ども理解」がどう変化したか、その変化の契機となっているものは何かを明らかにすることを目的とした。具体的には、新卒保育士3名を対象に、年度初期と年度終盤の2回、「子ども理解」に変化のあった印象的な出来事や変化をもたらした契機について半構造化面接を実施した。そこで得られた言語データをSCATを用いて分析し、年度初期と年度終盤の「理論記述」の比較から「子ども理解」の変化とそれをもたらす契機について検討した。分析の結果、年度初期の新卒保育士は、子どもの心情に寄り添いたいとの思いはあるが、「子ども理解」を行う際の具体的着目点や方法が分からないため、手探りに心情推察を行い、子どもに対し指導的で且つ安全重視の関わりを優先する傾向が示された。その後年度終盤には、目の前の子どものみではなく背景等多角的に「子ども理解」を進め、子どもの心情を踏まえた保育行為を行うとの変化がみられた。そしてこれらの変化は、熟練者の存在、異なる立場の経験、新規知識獲得等が重要な契機となることが明らかになった。

キーワード：新卒保育士、子ども理解、変化、契機、SCAT

I. 問題と目的

現在、保育士の更なる専門性の向上が求められる中、実際の保育現場では、保育士不足、離職率の高さ等専門的力量的向上を阻む大きな課題が依然解消されていない状況である。

なかでも、早期離職は深刻な問題であり、1年未満に離職する者も15.4%存在し(横山・重松・増渕・柴田, 2016)、特に入職間もない新卒者の離職を防止する早急な対策が求められている。

この早期離職の要因の一つに、実践での子ども理解に対する困難があげられている。例えば、望月・石上・徳田・横山(2001)、小川(2015)は、保育者養成校の卒業生を対象に早期離職の要因や職場適応について選択肢と自由記述からなる質問紙調査により検討している。そこでは、勤務1年目から4年目未満の者は、子ども理解を含めた

保育実践に困難を感じ、その結果として離職に至るケースがあることが指摘されている。しかし、これらの質問紙調査では、子ども理解の苦悩や困難の内容やプロセスについての詳細は、具体的に明らかにされていない。

この子ども理解は、保育の質を規定する重要な力量であり、新卒者の離職防止の対策を検討する上でも、実践での新卒者の子ども理解の困難さや様相を詳細に明らかにすることが必要であると考ええる。また、新卒者の子ども理解の実態を明らかにすることで、養成段階の教育や保育施設での新卒者に対する研修を含めた教育的支援に有益な示唆が期待できる。

そこで本研究では、勤務1年目の新卒者の子ども理解に焦点を当て検討していきたい。尚、本研究における「子ども理解」は、実践での子どもの行為や姿を背景や関係性を含めどのように理解する

かを検討するため、蘇・香曾我部・三浦・秋田(2009)の論に依拠し「子どもの内面のみではなく、発達や人間関係、周囲の環境要因を踏まえた包括的な見方、捉え方」と定義する。

では、新卒者の子ども理解はどのような状態なのだろうか。これまで、新卒者を含む経験の少ない者の子ども理解の実態を扱った研究は、主に熟達化の観点から経験歴の異なる保育者を対象に、比較検討することでその力量の違いを検討したものが主であった。高濱(2001)は、指導が難しいと保育者が認識する子どもに対する理解の視点と方法について、経験歴による違いから検討している。

そこでは、経験年数2年～4年の初心者は単一の視点で、個別の課題として問題を理解し、経験年数11年以上の経験者は、周囲の関係性等を踏まえ複数の視点から理解を進めるとの違いを明らかにした。また、初心者は子どもと共に遊んだり、観察をする中で理解を進めていることが示された。一方経験者は、子どものタイプや行動の特徴等、様々な情報を参照した後、無理なく関われそうな場面や子どもが受け入れそうな場面を見出し、そこに焦点化し関わることで理解するとの違いを明らかにした。さらに、志賀(2001)は、保育者の経験年数と子ども理解との関連を場面提示法により分析している。その結果、経験の少ない者(経験年数1年～6年)は型にはまったステレオタイプの傾向があり、経験の多い20年以上の者は子どもの気持ちを重視した受容的な理解であるとの特徴を示した。

以上のように、先行研究では、経験年数の多寡による比較から新卒者や経験の少ない保育者の「子ども理解」の実態を量的な手法によるデータ分析から明らかにしてきた。この量的な分析は、異なる経験年数の保育者から数量化されたデータを分析し、得られた平均的な子ども理解の変化の結果を示したものである。したがって、データに潜在する各保育者の子ども理解の実態や個人的な変化の時期や経緯等詳細な内容については明らか

にできていない。その為、保育者個人の異なる変化の具体性を捉えるためには、質的なデータが必要になる。したがって新卒者の子ども理解の困難や状態を詳細に明らかにするためには、実践経験での具体的変化について、個人的経験との関連を質的な分析アプローチから検討していくことが有効であると考えられる。

この新卒者の子ども理解に関して、質的分析を実証的に行っている研究は殆ど見当たらない。その中で上村(2018)は、1年目の新卒者と子どもの関係構築に焦点を当て、子ども理解の変化のプロセスの解明を試みている。その結果、1年間の子ども理解は、「寄り添い期」「困難期」「優先的受容期」「見守り期」と変化の過程を示している。ここでは、新卒者の段階的変化の過程は明らかにされているものの、分析対象が1名であり、新卒者の子ども理解の変化の特徴や傾向を捉える上では、サンプル数を増やしての検討が必要である。

また、子ども理解の変化を捉える際は、実践での何かしらの事柄や周囲の影響により、自身の既存の理解の枠組みを再構成することでより深い理解へと変化していくと予想される。つまり変化が生じるには何からの契機となる出来事があると考えられる。この変化を生じさせるきっかけである契機は、小学校以降の教師教育の領域において、実践での力量形成を解明するうえで、その具体的変化の内容や時期を検討する重要性が指摘されている(山崎・前田, 1998)。しかし、現在まで新卒保育者を対象に特定の力量に焦点化し、変化の契機を明らかにした研究はみられない。

そこで本研究では、新卒者の「子ども理解」に着目し、1年間の実践経験での変化と、その変化をもたらす契機について明らかにすることを目的とする。尚、本研究における新卒者は、勤務1年目の者を指し、「子ども理解」の変化の契機に影響を及ぼす可能性のある人的配置、研修制度、保育経験歴の幅等の諸条件を一定にするため、公立保育所勤務の新卒保育士を対象とする。具体的には、1年目の

新卒保育士の実践開始後と年度終盤の「子ども理解」の違いを比較することで1年間の変化を明らかにし、併せて変化をもたらす契機を検討していく。特に実践開始間もない新卒者の「子ども理解」の変化と諸契機を追究することは、「子ども理解」に困難を示す新卒者の力量向上に必要な実践での援助や園内の支援体制等具体的援助を検討する上で意義があると考えられる。

II. 方法

1. 調査参加者と調査実施時期

公立保育所の担当年齢2歳児の新卒保育士3名を対象とした。担当年齢を2歳児に統一したのは、子どもの年齢や発達の特徴による「子ども理解」への影響を考慮したためである。調査参加者は、筆者が公立保育所を所管する役所に依頼し、承諾後、各園の園長から調査内容に同意を得られた3名を対象とした。

調査時期は、管轄の自治体による新人研修が終了し、担任として通常の生活の流れや子どもの姿を理解し始めると予想する実践開始3か月後の2017年6月～7月(以後、年度初期とする)と、子どもへの解釈や変化に一定の時間を有する(谷川, 2013)ため、「子ども理解」の変化に明確な違いが現れると予測される実践開始1年経過後の2018年3月末(以後、年度終盤とする)の計2回とする。

2. 調査手続き

調査は、年度初期(実践開始3か月経過頃)と年度終盤(実践開始1年経過後頃)の計2回、1回当たり30～60分程の半構造化面接による調査を実施した。面接内容は、調査参加者の同意を得てICレコーダに録音し、逐語録を作成した。調査は、①調査概要の説明、同意書の記入、②フェイスシートの記入(性別、年代、現在の就労先、現在の担当年齢、担当クラスの在籍数、保育者の構成等)、③以下の調査内容に記載した流れで実施した。

3. 調査内容

調査は、担当クラスの子どもの実践について、以下の内容の質問について尋ねた。①「〇月～〇月までの自分のクラスの子どもの関わりの中で、子ども理解をすることに関して印象に残った場面や出来事について教えてください」②「そのような場面で、どのように子ども理解を行っていますか」③「実践での子どもの関わりの中で子どもへの理解や捉え方に変化が生じた場面や出来事について教えてください。それは具体的にどのように変化しましたか。またその変化が生じたきっかけや契機はどのようなことですか」、④「前回のインタビュー以降、子どもへの理解や捉え方で変化があった出来事や場面について教えてください。それは具体的にどのように変化しましたか。またその変化が生じたきっかけや契機はどのようなことですか。(年度終盤のみ)」

4. 分析方法

分析手法は、インタビューの音声記録から作成した逐語録をデータとし、質的データ分析手法であるSCAT (Steps for Coding and Theorization)を用いて分析する。SCATは、マトリクスの中にセグメント化したデータを記入し、4つのステップに基づいてコーディングを行い、構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから「理論記述」(このデータから言えること)を生成する分析手法である(大谷, 2008; 大谷, 2011)。本研究では、「子ども理解」とその変化をもたらす契機についての語りを分析対象とした。そして上記の手順から導きだされた年度初期と年度終盤の「子ども理解」に関する「理論記述」を両時点での変化で比較し、またその変化を及ぼす契機について検討する。

5. 倫理的配慮

調査参加者からインフォームドコンセントを得るため、調査開始前に、調査目的に加え、個人情報

の取り扱い、調査倫理に関する事項について口頭で説明し、書面による同意を得た。本研究は、筆者の所属大学による倫理委員会の承諾を得て行われている。

Ⅲ. 結果と考察

1. 調査参加者の属性と調査時間

調査参加者については、3名それぞれ、ア氏、イ氏、ウ氏とし概要と各調査時間の結果は、表1に示す通りである。

表1 調査参加者の概要と調査時間

	ア氏	イ氏	ウ氏
性別	女性	男性	男性
年代	20代	20代	20代
出身校	4年制大学	4年制大学	4年制大学
経験歴	1年	1年	1年
就労先	公立 保育所	公立 保育所	公立 保育所
担当年齢 (在籍数)	2歳児 (10名)	2歳児 (19名)	2歳児 (25名)
クラス体制 (他担任の 経験年数)	2名担任 (23年1名)	3名担任 (25年1名, 35年1名)	3名担任 (7年2名)
年度初期 調査時間	30分	37分	32分
年度終盤 調査時間	54分	64分	50分

2. 新卒保育士の語りから導いた「子ども理解」と変化の契機に関する「理論記述」

新卒保育士3名の年度初期と年度終盤の逐語録をSCATを用いて分析し、ストーリー・ライン(表2)から導き出された「子ども理解」と変化の契機に関する「理論記述」の分析結果を以下に述べる。尚、本研究における熟練者は、先行研究とは異なり経験年数の蓄積のみではなく、「子ども理解」に対するモデルや視点の提供等力量が熟達した者を指すこととする。各保育者の表枠内の番号(ア-①等)は「理論記述」番号とし、具体的語りを「_」で記す。

2-1 ア氏の語りから導き出された「子ども理解」と変化の契機に関する「理論記述」

【年度初期】

はじめにア氏の年度初期の「理論記述」についてである。ここでは「子ども理解」に関するものが2点(ア-①、ア-②)と変化の契機に関するものが1点(ア-③)の計3点の「理論記述」が導き出された(表2)。

1点目の「子ども理解」に関する「理論記述」であるア-①は、ア氏が初めての2歳児との関わりで「私はちょっと飽きちゃったのかなと思って『じゃあ、おしまいにする?』って声掛けたら違う感じで、すぐ分かってあげられなくて、『じゃあどうするって?』聞いたら泣いちゃって」との言及から、自分自身の子どもの心情に対する理解と、子どもの真の要求や思いとの間に齟齬を認識している状態を示したものである。ここでは、想定外の子どもの姿に翻弄され、具体的な「子ども理解」の手がかりもつかめず混乱の時期であると推測する。

2点目のア-②の「理論記述」は、目の前の子どもが泣き出した際に、「泣いてる理由を聞いても分からない」「何があったのかすぐに察してあげられない」と、「子ども理解」を行う際に、子どもと言語を介した円滑な意思疎通が困難であることに對するもどかしさを感じている状態が示された。それと同時に、ア氏は「子ども理解」に困難を感じながらも「子どもの気持ちを100%叶えてあげることは難しいけど、(中略)子どもの気持ちを大切にしていきたい」と保育者として子どもの心情に寄り添いたい思いはあるが、それが実現できていない様子が窺えた。

次に、ア氏の「子ども理解」の変化の契機についての「理論記述」は、1点ア-③が導き出された。ア氏の年度初期は、「子ども理解」の具体的方法や手立てが分からず混乱の中で模索している状態であった。そんな中、「自分では、もうどうなってるんだと思ってたことを(熟練者に)聞くと、そうか、そういうのもあるんだと思って、それが本当だっ

表2 新卒保育士の年度初期、年度終盤のストーリーラインと「子ども理解」と変化の契機に関する「理論記述」

保育者	【年度初期】					【年度終盤】										
	ストーリーラインの一部抜粋	子ども理解		契機		ストーリーラインの一部抜粋	子ども理解		契機							
		番号	理論記述	番号	理論記述		番号	理論記述	番号	理論記述						
ア氏	年度初期は、子どもの実態に戸惑い、子どもの心情の真意と自分の心情推察とに乖離があることを自覚しながら往還的理解を行っている状態。熟練者の子どもの心情理解の視点を参考に理解を進め、その新たな視点を他場面でも活用することが「子ども理解」の変化の契機となっている。子どもとの相互理解が不十分な中でも、可能な限り子どもに寄り添いたいとの思いで、試行錯誤しながら「子ども理解」を進めている。	ア-①	年度初期の新卒者は、子どもの実態に戸惑い、子どもの心情の真意と自分の心情推察とに乖離しながら往還的理解を進めている。	ア-③	実践開始後の新卒者は、熟練者が与える子どもの心情理解の視点を参考に理解を進め、そこで与えられた新たな視点を他場面で活用することが、「子ども理解」の変化の契機となる。	年度終盤に向け、「子ども理解」の際は、目の前の子どもの発言や行動だけでなく、他場面の子どもの姿を重ね、多角的に理解するようになった。そこでは、熟練者による、ア氏自身の子どもへの関わりに対する意味づけをされたことが、「子ども理解」を変化させる契機となっていた。また、熟練者による子どもの心情変化の解説を聞くことが「子ども理解」の変化につながっていた。年度終盤には、多様な成長を迎える子どもに対し、長期的視点からの理解と日常の理解に対する蓄積の重要性への認識に変化がみられた。	ア-④	年度終盤の新卒者は、目の前の子ども発言や行動だけでなく、他場面の子どもの姿を重ね多角的に「子ども理解」を行うようになる。	ア-⑤	年度終盤の新卒者は、新たに集団に対する「子ども理解」や子どもの要求の真相理解に困難さを感じている。	ア-⑥	年度終盤の新卒者は、熟練者から自分自身の子どもへの関わりに対する意味づけや子どもの心情変化に関する解説を聞くことが「子ども理解」の変化の契機となる。	ア-⑦	年度終盤の新卒者は、主担当としてクラス運営を担うことで、個別の子どもの行動や心情把握の必要性に迫られ「子ども理解」に変化が生じる。	ア-⑧	年度終盤の新卒者は、多様な成長を迎える子どもの存在が契機となり、長期的視点からの理解、日常の理解の蓄積が重要であると認識の変化がみられる。
		イ-①	年度初期の新卒者は、子ども等に対する心情理解に困難を抱え、自分の子どもへの関わりや理想と現実の子どもの実態との差に衝撃を受け、自身の子どもを捉える力量の未熟さを実感している。	イ-②	年度初期の新卒者は、子どもの心情の深層を探ることは困難で、余儀なく安全重視の関わりや危機回避の関わりを優先した解決方法を選択する。	イ-③	年度初期の新卒者は、子どもの姿に翻弄され、手当たり次第に心情推察を行い、子どもの反応を手がかりにその真相を検証している。	イ-④	年度終盤になり、年度初期のような切迫した困り感のみならず、熟練者との情報共有により、他児との関係性、身辺自立による成長の自覚等、多角的視点から子どもを理解しようとする姿がみられた。この変化の契機は、熟練者の特定の子どもへの成長についての見解に触れたことと、実践での子どもへの具体的援助の観察があげられる。これらの事柄が契機となり子どもの行動に対する入念な注視や過去の子どもの姿との対比から子どもの心情理解が進んだ。	イ-⑤	年度終盤の新卒者は、熟練者の「子ども理解」に関する情報や見解に触れることが有益との認識はあるが、主体的にその機会を持つことが少なく「子ども理解」に困難感を抱いたままである。	イ-⑥	年度終盤の新卒者は、熟練者の子どもの成長に関する見解や具体的援助に触れることが契機となり、子どもの行動に対する入念な注視や過去の子どもの姿との対比が可能になり、「子ども理解」に変化が生じる。			
ウ氏	年度初期の「子ども理解」は、子どもの言語や直近の状況に頼った理解する傾向がみられ、子どもの行動を促すための手法を探ることに主眼が置かれていた。自分自身の「子ども理解」が困難な場合は、同僚保育者の子どもへの関わりや意図、見解を参照して理解を進めている。また、様々な場面での子ども姿の把握から行動傾向を探り、過去の姿との対比による心情推察を行っている。	ウ-①	年度初期の新卒者の「子ども理解」は、子どもの言語や直近の状況に頼りに理解する傾向がみられ、子どもの行動を促すための手法を探ることに主眼が置かれている。	ウ-②	年度初期の新卒者は、子どもとの行動理由が理解できない場合、他者との関係性の把握や兄弟との関係性の情報が統合されたことが契機となり、多角的理解に対する糸口への気付きから「子ども理解」に変化が生じる。	年度終盤の「子ども理解」では、過去と現在の人的環境との関係性の変化や子ども同士の間関係に着目し理解していた。研修による新規知識獲得機会や過去の子ども姿に対する豊富な知識を有する同僚からの助言、自分自身の「子ども理解」に対する僅かな違和感や疑念による省察があげられる徐々に子どもの行動予測や心情推察が可能になり、それにより意図やねらいを明確にした関わりが実現し、同時に子どもの心情推察と実態の合致の感覚が保育者としてのやりがいへとつながった。	ウ-④	年度終盤の新卒者は、目の前の状況だけでなく日常の姿や家庭での姿を含め理解を進め、子どもの想定外の行為に対してもその理由や心情に関心を示すようになる。	ウ-⑤	年度終盤の新卒者は、過去と現在の人的環境との関係性の変化や子ども同士の人間関係に着目し子ども理解を進める。	ウ-⑥	年度終盤の新卒者は、年間を通し、「子ども理解」が徐々に進むと意図やねらいを明確にした関わりが実現し、同時に子どもの心情推察と実態の合致の感覚が保育者としてのやりがいにつながっている。	ウ-⑦	年度終盤の新卒者は、研修による新規知識獲得機会や対象児を良く理解する同僚からの助言、子どもに対する僅かな疑念による省察の機会が契機となり、子どもの発達段階、環境的要因、集団としての子どもの成長等、多角的視点からの「子ども理解」へと変化がみられる。		

ていうものが多いので、すごい勉強になります」との言及がみられ、熟練者による実際の「子ども理解」を行う姿が、ロールモデルとなり、子どものどこに着目して理解をすべきか明確になり、変化の契機となったと考えられる。

【年度終盤】

次に、ア氏の年度終盤の「理論記述」についてみていく。分析の結果、年度終盤のア氏は、表2の通り「子ども理解」に関する「理論記述」が2点（ア-④、ア-⑤）と変化の契機に対する「理論記述」が3点（ア-⑥、ア-⑦、ア-⑧）導き出された（表2）。

まず「子ども理解」に関する「理論記述」の1点目は、ア-④であった。ア氏は、この1年間、子どもとの関わりを重ねる中で、一人一人の行動傾向や発達状況等の理解の枠組みを構成していった。そこで年度終盤には、「結構家で、そういえばみたいなとか、遊びでも子ども同士で遊ぶことが増え、様子を見ながらなんで嫌って言ったんだろうと思って」と、過去の子どもの反応や普段の様子や類似の姿等これまで蓄積された子どもに関する知識と目の前の子どもの姿を重ね合わせながら理解を進めていることが明らかになった。しかし、この時期は、まだ理解が困難な場面に対する言及もみられたため、徐々に蓄積された既存の「子ども理解」の知識を活用し始めている段階であると推察する。

2点目のア-⑤は、年度終盤で個別の子どものみではなく、「なんか、気持ちの出し方なんか違うなって、前は確かにみんな同じように受け止めるだけというか、その子にあったのは、性格とか、どういう子っていうのを分かってから少しずつ」と、一人ひとりの特徴を意識しながら、集団に対する理解を進めていることが示された。年度終盤になり、多様な子どもの表現方法や繊細な心情の機微に触れる経験を経て、集団に対する理解へと繋がったと考える。

続いて、ア氏の年度終盤の「子ども理解」の変化の契機についてである（ア-⑥、ア-⑦、ア-⑧）。

表2のア氏の年度終盤における1点目のア-⑥は、ア氏が、これまでである対象児に対する「子ども理解」に確信が持てずにいた時、熟練者からア氏自身の保育行為について、「『そういうふうに先生が〇〇ちゃんの気持ちを受け止めたから、〇〇ちゃんもすぐ、そうやってお着替えに気持ちがあったんじゃない』と具体的に言ってくさるので」と意味づけと関わりの妥当性について解説を受けた。それにより、ア氏はこれまで無自覚であった子どもに対する理解が整理付けされ、変化の契機となったものである。実践経験の少ない新卒保育士は、自分自身でなぜそのような関わりしたのか、その根拠となる「子ども理解」を無自覚にしている場合が多いと予想される。そのため、改めて熟練者と共に、新卒保育士自身の子どもに対する読み取りを熟練者の解説を交えて聞くことで変化が生じたと予想する。

続いて2点目のア-⑦は、ア氏がある程度実践経験が積まれたとの判断から、クラスのリーダー的立場を担った際の契機である。ここでは、「今更なんですけど、しっかりしなきゃって思って。全体への意識が足らなかったんだろうなって。本当にターニングポイントというか、（中略）もう全体が見えるようにたったというか、一気に視野が広がった感じ、（中略）子どものあそびも見えるし、やり取りの気持ちも見えるようになった」との言及がみられ、これまでクラス集団や子どもの行動の特徴が理解出来ていないことへの反省から、より子どもを意識的に観察することで変化が生じたものである。この契機以前は、熟練者がクラス運営を行っていたが、実際に自分やその役割を担うことで、新たな視点から子どもを捉えることが可能になり変化の契機となったと予想する。

最後のア氏の変化の契機はア-⑧であった。ここでは、「やっと今、色々出てきて、性格とか、話せないわけじゃなくて、やっぱりまだ緊張があったんだなっていうのも、やっと3月になってちょっとほぐれてきたのかなって、今感じてて」との言及によ

り導き出され契機である。ここでは、年度初期の対象児の姿から年度終盤に掛け、予想外に成長した姿を確認したことで、過去の対象児への自分自身の「子ども理解」に対する内省が行われたことで長期的視点による理解へと変化したものである。子どもの成長や発達、たとえ同じ年齢であってもその経過や進歩は一様ではなく、ア氏も目の前の子どもの姿が契機となり、改めて理解をし直し変化が生じたと考える。

2-2 イ氏の語りから導き出された「子ども理解」と変化の契機に関する「理論記述」

【年度初期】

次にイ氏の分析結果は、年度初期の「子ども理解」に関する「理論記述」が3点(イ-①、イ-②、イ-③)であり契機に関する「理論記述」はみられなかった(表2)。

1点目のイ-①の「理論記述」は、イ氏が子どもとの関わりの中で、『〇〇ちゃんが使ってるから今はできないよ』言ったら泣き出して、他の子が貸してくれたので『使えるよ』って使えることになったら、次の瞬間にもう要らないみたいな時に、使いたかったんじゃないの？、止められたから嫌だったの？って分からなくて」と拒否されたり、一貫しない行動傾向を示す子どもの心情理解に翻弄されている状態であることを示したものである。ここでは、これまでの自分自身の「子ども理解」の枠組みをはるかに超え、予想外の子どもの行動や発言に衝撃を受け、行動の理由や発言の意図を推し量る余裕がみられず混乱の時期であることが窺えた。

次に2点目のイ-②は、1点目の「理論記述」と関連して、イ氏の「子ども理解」への困難さが影響し、『最初はどこ見ていいかも分からず、目離した際にケガとかも多くて、最近に変にみなきゃって思っちゃって、ケガしないようにっていうふうに凄く思います』と、一先ず子どもの危険回避の行動を規制する関わりを選択していることが示された。

ここでは、敢て安全重視の関わりをしているのではなく、「子ども理解」を行った上での関わりが重要との認識はあるが、具体的な着目点や方法が分からないための苦渋の選択であることが窺えた。

3点目のイ-③の「理論記述」である。ここでも、イ氏は「子ども理解」の手がかりがつかめず、『いろいろ『何が嫌だったの？』『じゃあこれが嫌だったの？』みたいとかで、それで1個当てはまると、これが嫌だったんだ』と、まず思いつく限りの理由を推測し、子どもの反応を待って検証しながら手探りに理解を進めている状態であった。またこの時期は、イ氏は「子ども理解」に対する困難感を常態的に抱いているが、『担任の先生に聞かなくちゃって思うんですけど、やってるときは聞く余裕が見つからず、結局聞かずに終わったりっていうのが多くて』と、状況解決のため、自ら熟練者への相談や助言を求める機会を逃していることが示された。

【年度終盤】

次に、イ氏の年度終盤の「理論記述」について述べる。ここでは「子どもの理解」に関する「理論記述」が2点(イ-④、イ-⑤)と「子ども理解」に変化を及ぼす契機が1点(イ-⑥)導き出された(表2)。

1つ目のイ-④の「理論記述」は、年度終盤になり、年度初期のような子どもの姿に翻弄された状態は、若干脱し「子ども理解」の際に、熟練者との情報共有をする際に、『〇〇ちゃん凄く変わったねってクラスでも話になって。友だちと遊ぶようになって、なんか素直に友だちのやっていることも誉めて、(中略)クラスでとうとう最後にパンツになって、うれしそうに話してますね』と、子どもの行動変化の理由を友だちと関係性の変化や身辺自立による意欲の変化等多角的に推察しようと試みる姿が示された。しかし、ここでの理解は、行事準備に向け設定された情報共有の場で、イ氏は、熟練者の対象児に対する見立てをそのまま受容した理解であり、イ氏が自ら行動の理由や要因を追求するという段階には至っていないようだった。

2点目のイ-⑤では、イ氏は「子ども理解」の際に、熟練者の子どもに対する見解や情報が有益であるとの認識は持ちながらも、「聞きたいと思った時に、なかなか聞けないので、後で聞こうと思っても、結局聞けず」と、年度初期から継続して、1年間積極的に自ら「子ども理解」に関する質問や話し合いの機会を作ることが出来ない状態であることが明らかになった。それにより、イ氏は、熟練者の「子ども理解」に関する知識や技術等の資源を有効に活用することができず、年度終盤においても困難感が大幅に軽減されなかったのではないかと考える。

そして、年度終盤に掛けてのイ氏の「子ども理解」に変化を及ぼした契機は、年間を通して唯一見出されたイ-⑥であった(表2)。これは、初めてイ氏が主導で行事の練習を指導する際に、打ち合わせを熟練者で行う機会が強制的に設定された。そこで、練習に参加しない子どもの行動の理由を推察する際、「読み取る力が弱いて、先生に言われてみてって感じですけど」「役っていうのが結びついていない」「個人的に言えば分かるので個別の対応にしていこうように」等、熟練者の子どもに対する見解や具体的援助の方法等に触れることが契機となり「子ども理解」に対する視点を獲得し、変化が生じたものである。この契機は、ア氏も同様の事柄をあげており、熟練者の視点や見解が、新卒保育士の「子ども理解」を進める上での重要な指針であることが予想される。

2-3 ウ氏の語りから導き出された「子ども理解」と変化の契機に関する「理論記述」

【年度初期】

最後にウ氏から導きだされた「理論記述」についてみていく。年度初期では、「子ども理解」の状態に関する「理論記述」が、2点(ウ-①、ウ-②)と変化の契機として1点(ウ-③)が見出された(表2)。1点目の「子ども理解」に関する「理論記述」は、ウ-①であった。ウ氏は、年度初期は、担当の2歳児特有の自己主張による拒否行動の理由が分から

ず『『そんなに嫌なの?』って。『何が嫌なの?』って言ったら、わーっと、もう何が嫌なのかはやっぱりまだ言えないんで、取りあえず聞いてみようかなって』と理由を尋ねるのみで、『取り敢えず、オムツの所まで連れていっちゃう』と行動の理由を推察する以前に、子どもの行動を促すための手法や指導法を身に付ける事に重きを置いている状態であることが示された。これは、イ氏の年度初期と同様の「子ども理解」であり、年度初期には、子どもの心情に考えが及ぶことは容易ではなく、生活の流れを進めていくことに手一杯の段階であると推察する。

2点目のウ-②の「理論記述」では、クラス内の発達が気になる子どもが示す予測不能な行動の理由に対する推察に困難を示していた際、『『そうか、これが駄目だったんだって』熟練者と対象児との関わりを客観的に観察することに加え、『○○することで落ち着けるようになるのがあるらしくて、そういうのを聞いて』と熟練者からの対象児に対する見解を聞くことを通して理解を進めていることが示された。この「子ども理解」の力量が熟達した第三者の実践や子どもを客観的に観察することは、子どもの行動の特徴を把握する機会であり、「子ども理解」を進める上では、重要な要素であることが示唆される。

次に、ウ氏の年度初期の「子ども理解」の変化の契機についてである(表2)。ウ-③は、ウ氏がクラス内で一貫しない行動を示す子どもの「子ども理解」の際に、『『凄い人を見てる子なんです。だから僕がトイレに入ると『替えてはけない』って言うんです。他の先生は、ぱっとやるんで。(中略)お家では女王様らしいんです。優しいお兄ちゃんがいる』』と、対象児の自分以外の保育者との関わりや家庭の様子、兄妹との関係性等の様々な情報が統合されることが契機となったものである。ここでは、対象児の行動がウ氏自身への甘えの表現であった事に気づき、多角的視点からの「子ども理解」へと変化が生じたと考えられる。

【年度終盤】

続いて、年度終盤のウ氏の「理論記述」についてみていく。分析の結果、「子ども理解」に関する「理論記述」が3点(ウ-④、ウ-⑤、ウ-⑥)と変化の契機が、1点(ウ-⑦)導き出された(表2)。

まず「子ども理解」に関する「理論記述」のウ-④は、進級に向けた活動や環境の変化に応じて見せる子どもの姿に対し、「すごく我慢していたと思う」「逆にプレッシャーだったのかも」等、子どもの心情に対する言及が多くみられ、環境的要因や家庭での姿を含め、子どもの行為の意味を不安や戸惑いであると理解していた。また、想定外の子どもの姿の理解の際も「クラスが替わって、『幼児さんになることを伝えると』、午睡の布団を自分で畳もうとする姿がすごく多くなって、お兄さん、お姉さん意識してるんだなあ」と、子どもの置かれている環境等背景を含め理解を進めていることが示された。

2点目のウ-⑤は、最終学期の子どもの成長した姿から、子ども同士の関係性の変化や対象児だけではなく、「3学期には、子ども同士と一緒に何かやるうって声掛け合う姿が増えて」「よく調べてみたら、やっぱり朝7時から夜7時まで預けられている子でそれが日常的で。だから疲れるのかなって」等の言及から見いだされたものである。この1年で、ウ氏は、「子ども理解」の際に、目の前の子どもだけでなく、集団としての子ども、人間関係、子どもが置かれている状況等背景にも着目し理解を進めている姿が確認された。

3点目のウ-⑥の「理論記述」は、「こちらの考えと子どもの考えが一致すると、やっぱりうれしい気はしますね。見方は間違ってたんだな」等の言及から導き出されたものであり、自分自身の「子ども理解」と実際の子どもの姿との合致が、保育者としてのやりがいや手応えを感じている状態が明らかにされた。新卒保育士の1年目の実践経験では、この「子ども理解」に対する自信を獲得する迄には至らずとも、日常的に子どもの心情に

近づけた、読み取れたという感覚が、その後の力量向上においては重要な動機付けになると考える。

最後にウ氏の年度終盤の「子ども理解」の変化の契機である(表2)。ここでは、1点ウ-⑦が導き出された。これは、ウ氏が園外の研修での新規知識の獲得や個人的な省察の習慣が契機となり、「研修の中で、一部分ができない子っていうのもいるんだよっていうのを教えていただいて、そういう所でまた考えると、また別の見方もできる」と柔軟な理解の必要性や、多角的視点から理解する事の重要性を認識したことが契機となり変化が生じたものである。このウ氏の省察の習慣は、実践開始当初から個人的に進めているものであったが、自身の実践を再度振り返り、その時の子どもの心情を考察することは、「子ども理解」に変化を及ぼす上で必要な機会であろう。

3. 新卒保育士の1年目の「子ども理解」の変化と契機の分類まとめ

これまで、年度初期と年度終盤の「子ども理解」とその契機に関する「理論記述」を導き出した。最後に新卒保育士の1年目の「子ども理解」がどう変化し、その変化の契機となった事柄の特徴を探るため、全ての「理論記述」を類似の項目に整理し検討を行った(表3)。

まず、ア氏の1年目の「子ども理解」の変化は年度初期は、a(表3に示す分類番号)手探りによる「子ども理解」で、b「子ども理解」の力量不足を自覚している状態であったが、年度終盤には、e多角的捉えや集団への理解と「子ども理解」の視点に広がりが見られるという変化がみられた。そして、これらの変化は、(1)「子ども理解」の視点の提供やモデルとしての熟練者の存在、(2)新卒保育士の保育行為の意味付けを行う熟練者の存在、(3)異なる立場の経験(リーダー的立場)、(4)対象となる子どもの姿が契機となっていた。

続いてイ氏の1年目の変化である。イ氏の年度初期は、a手探りによる「子ども理解」で、b「子ども

表3 新卒保育士の1年目の「子ども理解」の変化と契機に関する分類まとめ

保育者	「子ども理解」の変化【理論記述番号】		「子ども理解」に変化をもたらす契機【理論記述番号】
	年度初期	年度終盤	
ア氏	a 手探りによる「子ども理解」【ア-①】 b 「子ども理解」の力量不足を自覚【ア-③】	e 「子ども理解」の視点の広がり(多角的な捉え)【ア-④】 e 「子ども理解」の視点の広がり(集団理解)【ア-⑧】	(1) 「子ども理解」の視点の提供やモデルとしての熟練者の存在【ア-②】 (2) 新卒保育士の保育行為の意味付けを行う熟練者の存在【ア-⑤】 (3) 異なる立場の経験(リーダー的立場)【ア-⑥】 (4) 対象となる子どもの姿【ア-⑦】(長期的視点からの成長)
イ氏	a 手探りによる「子ども理解」【イ-③】 b 「子ども理解」の力量不足の自覚【イ-①】 c 「子ども理解」の方略が分からず安全重視のかかわり優先【イ-②】	f 自力での深層的「子ども理解」困難【イ-④】 g 熟練者を活用しての「子ども理解」困難【イ-⑤】	(1) 「子ども理解」の視点の提供やモデルとしての熟練者の存在【イ-⑥】
ウ氏	c 「子ども理解」の方略が分からず指導的かかわり優先【ウ-①】 d 熟練者の「子ども理解」の視点を参照しての理解【ウ-②】	e 「子ども理解」の視点の広がり(周囲との関係)【ウ-⑤】 h 「子ども理解」を踏まえた上での保育行為【ウ-④】 i 「子ども理解」に対する手応えの実感【ウ-⑦】	(5) 情報の統合による多角的視点の獲得【ウ-③】 (6) 新たな知識獲得の機会(研修, 省察等)【ウ-⑥】

理解」の力量不足を自覚し、c「子ども理解」の方略が分からず、安全重視のかかわり優先な状態であった。そして1年経過後の年度終盤には、f自力での深層的「子ども理解」困難、g熟練者を活用しての「子ども理解」困難との変化であった。そして、年間を通して唯一の変化の契機となったものは、(1)「子ども理解」の視点の提供やモデルとしての熟練者の存在であった。

最後にウ氏の「子ども理解」の1年目の変化をみていく。ウ氏の年度初期は、c「子ども理解」の方略が分からず指導的かかわり優先で、d熟練者の「子ども理解」視点を参照しての理解を進めている状態であった。そこから年度終盤には、e「子ども理解」の視点の広がり、h「子ども理解」を踏まえた上での保育行為、i「子ども理解」に対する手応えの実感へと変化が認められた。

以上3名の分類結果から、ア氏、ウ氏は、新卒1年目の1年間で「子ども理解」に関して、年度初期は、子どもの姿をどう理解すればよいか分からず、手探りに心情理解を進め、指導的かつ安全重視のかかわりを優先する状態であった。そこから1年

の実践経験を重ねる中で、年度終盤には目の前の子どものみだけでなく様々な視点から多角的に理解を進め、「子ども理解」を踏まえた上での保育行為が可能になり、それによる手応えを感じるという変化が認められた。

一方イ氏は、ア氏、ウ氏と同様年度初期は、「子ども理解」の方略が分からないため、手探りに心情推察を行い、安全重視の関わりを優先していた。しかし、その後1年経過後の年度終盤においては、自力で子ども内面を推察することが困難な状況が示され、年間を通して「子ども理解」に対する困難さが継続し、他2名と比較すると、大幅な変化が認められなかった。

では、この3名の新卒保育士の「子ども理」の変化に違いをもたらした契機とはどのような事柄かみていきたい。分類の結果、最も多い契機としてあげられたのは、(1)と(2)の熟練者の存在であった。熟練者の役割は、(1)「子ども理解」の視点の提供やモデルとなることと、(2)新卒保育士の保育行為についての意味付けを行うという2点に整理された。ここでは、同じ熟練者でも新卒保育士の

「子ども理解」の状態により、異なる役割を担っていることが示された。具体的に1点目は、実際の子どもとの関わりの中でどう理解を進めるか手本となりロールモデルの役割を担うことであった。2点目は、新卒保育士が行った保育行為に対し、その時の子どもの心情の解説や意味付けをすることで、新卒保育士自身が自覚出来ていない「子ども理解」の整理付けを行うものであった。

その他の契機としては、主に園の研修や人員体制等環境的要因に関するものと、新卒保育士個人に起因する力量に関するものと2つに分類された。前者の契機は、(3)異なる立場の経験や(6)新たな知識獲得の機会(研修、省察等)のように、クラス内でリーダー的立場を経験したり、園外の研修参加による他保育者との意見交換等、通常の実践とは異なる環境に身を置くことで新たな視点や捉えを促す機会となり契機として見いだされたものである。

また、後者に分類される契機は、(3)対象となる子どもの姿と(4)情報の統合による多角視点の獲得であった。この2点は、直接実践での子どもとの関わりの中でもたらされる契機であり、自身の「子ども理解」を内省する力と多様な子どもの情報を統合する力という新卒保育士自身の個人的力量に作用され導き出されたものであった。

IV. 総合考察と今後の課題

本研究では、新卒保育士の1年目の実践の語りから「子ども理解」の変化とその契機を明らかにすることを目的とした。その結果、年度初期の新卒保育士は、子どもの心情に寄り添いたいとの思いはあるが、具体的「子ども理解」の視点や方法が分からず、手探りに心情理解を進めている状態であることが示された。その後、年度終盤には、「子ども理解」を行った上での保育行為や背景を含め多角的視点からの理解へと変化がみられた。そして、これらの変化の契機となった事柄は、熟練者の存

在や異なる立場の経験、新規知識獲得が見出された。この結果を踏まえ、総合的な考察を以下の述べる。

はじめに、「子ども理解」の変化についてである。今回の結果では、新卒保育士3名のうち2名(A氏、ウ氏)は、この1年間で目の前の子どもだけではなく周囲との関係性や背景を踏まえた理解や、個別の子どもだけでなくクラス集団としての理解と「子ども理解」の視点に拡大が認められた。これまでの先行研究では、多角的視点や背景を踏まえた理解は、熟練者の特徴との指摘であった(高濱, 2001; 佐藤・相良, 2017)。しかし本研究で、1年目の新卒保育士の実践経験の蓄積においても、様々な視点を獲得し、多角的な理解を行っていることが新たに示された。新卒保育士であっても、実践での子どもとの関わりや周囲からの刺激や支援の内容により「子ども理解」の力量が深化することが明らかにされた点は、意義が大きいと考える。また、その他の熟練者の「子ども理解」の特徴とされる、子どもの知的好奇心や思考等認知的側面からの理解(佐藤・相良, 2017)は、今回の結果からは確認できなかったため、2年目以降の変化の過程についても縦断的に検討していきたい。

一方、先の2名と異なる変化を辿ったのは、イ氏であった。イ氏は、他の2名と同様、年度初期の段階は「子ども理解」の手立てが分からず手探りの状態であったが、1年経過後も大幅な変化はみられず、困難感が軽減されないという結果であった。イ氏は、年度終盤にようやく熟練者の助言や子どもに対する視点を参考に理解する姿が確認できたが、熟練者の見解をそのまま受け取り自力での理解は困難な様子であった。

以上、3名の分析結果から、同じ勤務1年目の新卒保育士であっても、1年間の「子ども理解」で異なる変化を辿った要因には、日頃の「子ども理解」に関する情報交換や話し合いの機会が影響していると考えられる。イ氏は、年間を通して熟練者の「子ども理解」の見解や方法が有効であるとの認識

はあるが、日常的に熟練者の子どもの関する知識に触れ、自身の僅かな疑問等を解消する機会が少ない様子だった。新卒保育士の多くが、積極的に質問したり、実践への関心が高い者ばかりではないため、特に1年目の新卒保育士の「子ども理解」の基盤を形成する際には、インフォーマルな状況で率直に意見交換できる場を設定することが有効な支援であると考えられる。

また、新卒保育士の変化には、実践の中での「子ども理解」に対する手応えの実感が影響していると推察する。A氏とU氏は共に、年度初期は子どもに翻弄されていたが、実践を重ねる中で、自分自身の「子ども理解」と実際の子どもの姿との合致に対する喜びの言及がみられた。1年目の実践で「子ども理解」に対する自信を獲得するには至らずとも、如何に「子どもの心情に近づけた」「理解できたかも」という実感を得ることが、その後の力量形成の動機付けにつながると考える。

次に、新卒保育士の「子ども理解」の変化を及ぼす契機について述べる。本研究の結果から「子ども理解」に変化を及ぼす重要な契機は、熟練者の存在があげられた。今回の分析では、熟練者が「子ども理解」の視点や手立てを提供するロールモデルや保育行為の意味付けや整理付けを行うという具体的な役割を明らかにした。これは学習理論の「認知的徒弟性制」(Brown, Collins, & Duguid, 1989)での、熟練者が思考過程や問題解決方法を手本として提示し、学習者が課題の全体像を把握し見通しを持つモデリングや明確化の手法を支持するものであり、「子ども理解」の教授法においても有効であることが示された。

これまでの先行研究では、熟練者の存在は良好な人間関係の保持や情緒的援助等主に精神的側面からの支援の有効性が示されてきた(三谷, 2006; 金, 2009)。しかし、今回新たに「子ども理解」という特定の力量において、熟練者の担う援助の詳細が明らかにされた点は、有益な知見を得られたと考える。

またその他の「子ども理解」に変化を及ぼす契機の結果では、(3)異なる立場の経験や(6)新たな知識獲得の機会(研修、省察等)があげられた。この2点の契機については、新卒保育士の所属する園の方針や人的体制、環境等の条件に係る事柄であった。また(4)対象となる子どもの姿や(5)情報の統合による多角視点の獲得の契機については、保育者個人の認知的側面や省察の力量に係る事柄であった。これまで、新卒保育士の力量向上には、個人による省察の能力や園内の環境整備等が、それぞれ独立して重要であるとの指摘はみられた(谷川, 2013; 宮崎, 2014; 上村・杉村, 2015)。しかし本研究の結果から、新卒保育士の実践での力量形成には、個人的能力の獲得に向けた支援のみだけではなく、園組織としての体制整備を同時に進めていくことが重要であることが示された。今後新卒保育士を受け入れる保育施設は、「子ども理解」に対する個人的力量を高める支援と園全体で研修参加や熟練者の配置等環境的支援を両輪で実施することが求められるだろう。

最後に、今後の課題について述べる。今回は新卒保育士の1年目の「子ども理解」の変化と契機の違いを検討するため、一定の条件下の保育者を選定するため公立保育所勤務の保育士を対象としたが、他の保育施設や単独のクラス担当の幼稚園等では、結果が異なる可能性が大きいと、更に調査対象を拡大し検討を行う必要がある。また今回調査を実施した保育所は、複数名で担任を担っており、実践での他者の「子ども理解」に触れる機会が必然的に増え、その影響から変化が生じた可能性も高い。したがって今後は、単独での担任の新卒保育士が、どのように「子ども理解」を変化するか検討していきたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、快くご協力いただいた保育士の皆さまには、心より感謝申し上げます。

引用文献

- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Resercher*, 18(1), 32-42.
- 金玟志 (2009) 新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方ー保育実践後の「保育者間の話し合い(対話)」の中からー. *保育学研究*, 47(1), 66-78.
- 三谷大紀 (2006) 保育者が「協働」していく時ー新人保育者と先輩保育者の関係変容過程をてがかりとしてー. *青山学院大学教育学会紀要教育研究*, 50, 117-136.
- 宮崎静香 (2014) 新人保育士が保護者に対する過程で求められる職場体制の在り方: 社会福祉法人 A 会 A 保育園のインタビュー調査を通して. *東洋大学大学院紀要*, 51, 219-243.
- 望月珠美・石上智美・徳田克己・横山範子 (2001) 保育者養成校の卒業生における職場適応Ⅱ: 保育従事者の職場における楽しみと困難を中心に: 2000 年の調査結果より. *日本保育学会大会研究 論文集*, 54, 808-809.
- 小川千晴 (2015) 新任保育者の早期離職の要因ー卒業生を対象とした意識調査からー. *聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要*, 13, 104-114.
- 大谷尚 (2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 - 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)*, 54(2), 27-44.
- 大谷尚 (2011) SCAT: Steps for coding and Theorization: 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析方法. *日本感性工学会論文誌*, 10(3), 155-160.
- 佐藤有香・相良順子 (2017) 保育者の経験年数における「幼児理解」の視点の違い. *日本家政学会誌*, 68(3), 103-112.
- 志賀智江 (2001) 幼児理解促進のための教師教育に関する研究. 風間書房.
- 蘇珍伊・香曾我部琢・三浦正子・秋田房子 (2009) 保育・幼児教育現場における保育者の子ども理解の視点と研修ニーズー園長・主任と一般保育士・教諭の比較を中心にー. *現代教育学研究紀要*, 2, 105-111.
- 高濱裕子 (2001) 保育者としての成長プロセスー幼児理解との関係を視点とした長期的・短期的発達ー. 風間書房.
- 谷川夏美 (2013) 新任保育者の危機と専門的成長ー省察のプロセスに着目してー. *保育学研究*, 51(1), 105-115.
- 上村晶 (2018) 保育者の子どもの関係構築プロセスを可視化する試み 桜花学園大学保育学部研究 研究紀要, 17, 13-29.
- 上村瑠津子・杉村伸一郎 (2015) 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. *教育心理学研究*, 63, 401-411.
- 山崎準二・前田一男 (1998) 教師としての成長を支えるもの『教師のライフコース』. 東京大学出版.
- 横山博之・重松由佳子・増渕千保美・柴田賢一 (2016) 保育者の早期離職における課題ー保育者の確保と保育の質の向上を求めてー. *次世代育成研究・児やらい*, 13, 29-51.

研究資料

0歳児保育室のあそび環境に関する現状と課題

— 0歳児担当保育士の自己評価を中心に —

Current Status of Issues Concerning the Play Environment in Nursery Rooms for Infants
— Focusing on the Self-evaluation of Nursery Teachers Caring for Infants —

○細井 香 (東京家政大学)	野尻裕子 (道灌山学園保育福祉専門学校)	浅川茂実 (武蔵野短期大学)	石丸るみ (大阪総合保育大学)	梶 美保 (皇學館大學)
上垣内伸子 (十文字学園女子大学)	寺田清美 (東京成徳短期大学)	本田由衣 (武蔵野短期大学)	丸目満弓 (大阪城南女子短期大学)	宮里暁美 (お茶の水女子大学)
八代陽子 (和泉短期大学)	矢野景子 (十文字学園女子大学)	山梨有子 (彰栄保育福祉専門学校)	大方美香 (大阪総合保育大学大学院)	

本研究は、0歳児の保育室における「あそび環境」について現状を把握し課題を探ることを目的としている。0歳児担当の保育者287名を対象に、現在保育を行っている施設のあそびの環境ともの環境について自己評価を求め、現状をどのように評価しているのか、そこで得られた自己評価得点と保育者の経験年数との関係性、保育室にある「もの」と数及び保育者の経験年数との関係性について検討した。その結果、遊びのための「空間確保」、「安全・衛生」が特に自己評価が高く、保育者の経験年数が長くなるほど自己評価の得点が高かった。また3年未満の保育者と3年以上の保育者との間で得点の開きが見られた。保育施設では「ねんね」「はいはい」「歩き始め」といった移動運動の発達が進むにつれ、育ちを支える「もの」の種類や数が増えていた。これまで0歳児保育室にある「もの」については、個別の事例に基づき発達を援助する「もの」が適切に提供されているか、また保育室にあるおもちゃの特徴(想定される遊び方)等の研究が行われているが、具体的な種類や使用時期などを量的に調査したものはないことから、本調査により参考となる資料が得られたと考える。

キーワード：0歳児保育室、あそび環境、もの、自己評価、自記式質問紙調査

I. 問題の所在と目的

本研究は様々なものに出会い、触れ、感じ、個々の世界を広げていく探索活動を行う場の一つとしての室内環境に着目し、0歳児の保育室における「あそび環境」について現状を把握し課題を探ることを目的とする。

3歳未満児の保育所等利用率は年々増加傾向にあり、小規模保育、家庭的保育、居宅訪問型保育、事業所内保育など、現在、多様な保育施設による保育が行われている[1]。このように3歳未満児保育の需要と供給が量的に拡大するなか、保育

現場における発達保障の必要性は一層高まっている。

0歳～2歳児は心身の発達の基盤形成の時期といわれる。この時期に生活や遊びを通して人やものに興味や関心を持って主体的に関わることにより、生涯の学びの土壌がつくられていく。特に0歳児は心身が著しく成長発達する時期であることから、いかに基本的信頼感や自尊感情などの芽生えを支え、保育の質を高めていくかに関心が寄せられている。

平成29年告示の保育所保育指針(以下、保育指針)では、新たに保育の内容について「乳児保

育(0歳児)」と「1歳以上3歳未満児(1,2歳児)」「3歳以上児(3,4,5歳児)」に分けて示された。このことは、従来、3歳未満児として大きく括られてきた「いわゆる乳児保育(0,1,2歳児)」を、法律で規定されている通り0歳児を対象としたものと捉え、その時期の育ちに基づく保育について記載を充実させ、かつ丁寧に示されたことの意義は大きい。また本指針では、新たに乳児保育を捉える視点として「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」の3つを示している。筆者らは、その中でも「身近なものに関わり感性が育つ」という視点に着目し、まず保育現場における「もの」を量的に把握する必要性があると考えた。なぜならば、この乳児保育の3つの視点は、何れも人と「もの」が相互に影響しあうなかで、生活や遊びが充実するよう保育が行われることが必要であることを身体的、社会的、精神的発達から示したものである。人に関しては、保育士という高い専門性を持った有資格者が保育を行うことで質を担保している。また保育士の配置基準によって量的にもハードルが設けられている。一方、「もの」については、広さや設備に関する基準はあるものの、子どもが日常的に直接かかわる最も身近な「もの」に関する規定はない。どのような「もの」環境がつくられているのか現状を明らかにすることで、今後取り組むべき具体的な課題を示すことが出来るだろう。

これまでの0歳児保育の「もの」に関連した研究には、環境構成やそれに伴う子どもの姿、保育者の援助などにかかわるものなどがある。例えば、保育現場での環境構成と保育者の援助について、0歳児の移動運動(はいはい)に着目し観察した研究がある。保育者は移動運動の育ちに応じて安全な広い空間を確保しており、加えて発達に即した玩具が用意され、一人ひとりの子どもの状況に応じて適切なものが提供されていたとして

いる[2]。またこうした玩具の提供に関しては、子どもの年齢が低いほど身体発達を促すようなものを提供する傾向があり、そのために形や大きさ、重さなどを配慮していることも明らかにされている[3]。

この他、子どもの活動場所と年齢との関係に注目した研究では、0歳児の段階では子どもの居場所はクラス室が中心だが、年齢が上がるに従い園庭全体へと居場所が広がるという指摘がされており、年齢ごとに特徴的な居場所があることが明らかになった。またそうした子どもたちが集まりやすい場所には、何らかの空間的な設え(家具や遊具、段差など)があり、特に0歳児では滞在型活動が中心であることから、そこにある「もの」と保育士の存在の影響が大きいことが示唆されている[4,5]。

0歳児保育では、自立歩行へと向かう子どもの発達を日々の保育の中で実感する。その一年間の中で子どもの移動方法の発達段階別(歩行児、ほふく児、ほふく前児)に観察し、保育室の使われ方の実態を調査した研究では、子どもの発達段階が空間使用(食事、睡眠、遊び)に大きく影響を受けているという結果であった[6]。個人差の大きい年齢であるからこそ、保育者は安全に配慮された環境で子どもが十分遊ぶことが出来る空間を、個々の移動方法の発達を見極めながら用意していることがわかる[7]。

このように保育者が子どもの発達を捉えて、空間構成を変えながら保育室を使用しているのであれば、それによって子どもの行動はどのように変わるのだろうか。それに関しては、空間構成の変更前後で、子どもだけでなく保育者の様子も変化したことが報告されている[8]。コーナーや仕切られた空間を設けることにより、子どもの遊びの「活動度(時間)」「落ち着き度」「集中度」「じっくり度」に影響がみられ、遊びの種類によっては、継続時間が長くなるなど、じっくり遊べるようになっていた。こうした子どもたちの変化

と同様に、保育者も変わっていった様子が記録されている。空間構成を変えたことが子どもの姿の変化となり、それが保育者の子どもへの関わり方にも影響を及ぼしていた。保育者は以前よりも子どもを見守り支援するようになり、一緒に共感、同調、共同する場面が増加していた。汐見ら(2012)は同データの中から一人の乳児を中心に動線と行為の分析を行い、乳児保育室の物的環境の変化が乳児の行動にどう具体的に影響するかデータ化を試みている。動線分析の結果、拠点を中心に他の場所への往復や徘徊行動が減少し「もの」などによる遊びが増え、行為の持続時間が長くなったことなど、村上(2009)の結果を支持する結果を導き出している。更に行為の分析では、自由遊び時間の行動指標として、「遊び率」(何らかの行為をしている時間の割合)、「落ち着き度」(「歩き回る」行為の比率)、「集中度」(「視線」が一定である行為の割合)、「じっくり度」(行為の持続時間)を示し、それぞれの割合の変化について検討している。その結果、「遊び率」「集中度」「じっくり度」は、空間構成の前後と比較して向上していた。つまりコーナーや仕切りを設置するという空間構成の変化は、子どもの行動に影響を与える要因であることが分かる。またこれらの過程で、保育者の意識にも変化が見られ、保育環境に埋もれていた課題を感じるようになったり、変わっていく子どもの姿に気付いたり、保育を見直す気持ちが生まれていったという[9]。これらの研究から、保育や子どもの姿をこれまでと異なる視点で捉える機会があることは、保育者自身が新たな気づきを生みだす可能性につながる事がわかる。

保育環境(もの、空間)の実態については、保育者の回答内容から「保育者の視野の広さが反映された環境」「日常のケアのための十分な環境」「安心感のある快適な環境」「子どもの主体性に配慮された環境」といった4つの因子が抽出され、保育歴との関連を調べた研究がある[10]。その

結果、「保育者の視野の広さが反映された環境」と「安心感のある課的な環境」の因子において、保育者歴が長いほど、年代が高いほど実施していると回答する保育者が多いという結果であった。更にこのような物的空間的保育環境に関して、保育者は重要性が高いという意識があるものの、実施度は低いという結果も示された。このことから、保育者の環境に関する意識を行動へと結びつける機会を積極的に作る必要があるといえる。

保育環境の課題については、近年、保育関係者からの「保育の質をどのように評価するか」という問題提起と重なりながら、諸外国の保育評価スケールを用いて現状を把握する試みがなされている[11-14]。しかし、諸外国と日本ではそもそもその保育環境の違いがあることなどから、慎重に用いる必要性も指摘されている[15]。

このように、保育室の環境(もの・ひと)や空間に関する研究成果は蓄積されてきている。しかし、保育者が子どもの育ちを見極めながら、どのように「もの」(おもちゃ、生活用具など)を保育室に用意しているのかといった視点で、具体的な種類や使用時期などを調査したものは少ない。法的な規定のないこうした子どもを取り巻く「もの」は、いわば保育者の専門的知識と経験知により構成されているとあっていいだろう。そのように保育者によって取り揃えられた「そこにある」ものの意味(意図)について考える資料として、ものの環境をデータで客観的に示すことが必要である。先行研究で明らかになっているように、コーナーや仕切りの設定という保育空間の変化によって、子どもや保育者の行動が変化するのであるならば、保育室にある一つひとつの「もの」の存在が子どもの育ちに影響を与える可能性はある。また子どもの育ちにどのような意味を持つのかを、保育者自身が意識しながら保育にあたることは、「もの」の存在を一層有効なものにするであろう。

無藤(2012)は、環境におかれたものが子どもの学びに可能性をもたらすことに注目する必要があると述べ、ものの特性が子どもの活動をより高めるといった潜在的な価値につながると指摘している[16]。つまり保育者自身の意図と「もの」自体が内包する可能性を明らかにする意味においても現状の把握が必要だろう。

先述したように、保育環境を評価する方法やそれを使用した研究が進んでいる。誰の(評価対象)、何を(評価内容)、どのように(評価基準)、誰が(評価者)評価するのかにより評価方法は異なってくる。乳児版として作成されたITERS-Rは保育環境を7つの大項目と39の中項目に分類し、「言語と活動及び暖かで支持的な相互関係を通して適切な刺激を与える、そのような環境の中で行われる保育を評価する」項目を含んでいる[17]。つまりITERS-Rで評価する内容は、「もの」があるかないかだけではなく、保育者の関わり方も含まれている。「もの」の有無だけで保育の状況を判断することは当然できないが、本研究の趣旨は量的調査であるため評価方法として用いることは適切ではない。更にITERS-Rは経験を積んだ人が評定を行うことを基本としていることから、保育者自身による評価を前提としている本調査に使用することは出来ない。

一方、日本版SICSといわれる『子どもの経験から振り返る保育プロセス』は、保育者が自己評価することにより子ども理解を深め、共通理解を図るための役割が大きいといわれる[18]。これらのことから本調査における保育環境の自己評価の指標は『子どもの経験から振り返る保育プロセス』のForm Cのうち、保育室の環境に関連する項目を参考にし、加えて保育指針及び解説書の内容も考慮して作成した。また保育室にある「もの」を知るための項目については、「発達に沿いながらどのような楽しみを引き出すもの(玩具・遊具)か」を分類した「乳児期の玩具・遊具例と遊びや発達の特徴」を参考に作成した[19]。

本研究は質問紙調査により、0歳児保育に関して以下のことを明らかにするものである。

1. 保育室のあそび環境やもの環境、乳児保育の視点に関する保育者の自己評価

現在保育を行っている施設のあそびの環境ともの環境について保育者がどのような評価をしているのか、自己評価によって明らかにする。更に保育指針で示された乳児保育における3つの視点を反映した環境となっているかについても、同様に自己評価を求め、現状をどのように評価しているのかを明らかにする。

2. 保育者の経験年数と自己評価得点

1.の結果から、自己評価得点と保育者の経験年数との関係性について明らかにする。

3. 保育室にある「もの」と数及び保育者の経験年数

保育室にある「もの」の現状を明らかにするとともに、自己評価得点との関係性及び保育者の経験年数と選択したものの数の関係性について明らかにする。

II. 調査内容

1. 調査方法

- (1) 対象：キャリアアップ研修に参加した0～2歳児担当の保育者605名、そのうち現在0歳児クラスを担当している保育者は287名(47%)である。
- (2) 調査時期：2019年6月～7月
- (3) 調査方法：留置き式自記式質問紙調査
- (4) 調査項目
 - ①保育室の環境(①あそび環境・②もの環境・③乳児保育の視点)に関する自己評価20項目(5段階評価)

あそび環境	1. 子どもの遊びのための空間が確保されている。
	2. 子どもの発達の見通しを踏まえたあそび環境になっている。
	3. 子どもの年齢や月齢により、一人一人に合わせて遊べるようなあそび環境が用意されている。
	4. 子どもが落ち着いて遊ぶことができる静かな環境が作られている。
	5. 子どもが興味や関心をもってその遊びを継続したり、発展できるあそび環境が作られている。
もの環境	1. 子どもの発達段階に応じて、適切な「もの」が選ばれている。
	2. 子どもの安全や衛生に配慮して、「もの」が用意されている。
	3. 子どもの人数に応じた「もの」の種類が用意されている。
	4. 子どもの人数に応じた「もの」の量が用意されている。
	5. 子どもがいつでも好きなもので遊ぶように「もの」が用意されている。
	6. 子どもが繰り返し遊びたくなるような「もの」が用意されている。
	7. 子どもが遊ぶ「もの」に自然素材(木製等)が取り入れられている。
	8. 子どもが遊ぶ「もの」に廃材(牛乳パックや空き容器等)が活用されている。
	9. 子どもが遊ぶ「もの」に手作りおもちゃが用意されている。
	10. 子どもが遊ぶ「もの」が定期的に入れ替えられている。
	11. 子どもを他児とつなぐことに配慮して、「もの」の環境がつくられている。
	12. 子どものお気に入りの「もの」を受け入れるなど、これまでの経験を配慮した環境になっている。
保育指針	1. 乳児保育の視点「健やかに伸び伸びと育つ」環境が用意されている。
	2. 乳児保育の視点「身近な人と気持ちが通じ合う」環境が用意されている。
	3. 乳児保育の視点「身近なものとかかわり感性が育つ」環境が用意されている。

質問項目は、保育指針及び解説書、『子どもの経験から振り返る保育プロセス』(保育プロセスの質研究プロジェクト2010年)の「振り返り内容(FormC)」を参考に作成した[20-22]。

②保育室にあるもの54種類

モビール	オルゴールメリー	ドーナツリング
起き上がりこぼ	しでんでん太鼓マ	ラカス
がらがら	すず	ラッパ
オルゴール	お手玉	オーボール
車おもちゃ	電車おもちゃ	感触ボード
人形	ぬいぐるみ	やわらかいボール
大ボール	小ボール	鏡
玉転がし	玉転がしシロフォン付	トンネルマウンテン
カートレイン	チェーンリン	グブロック
小型積み木	パズルボックス	パズル
重ねコップ	ままごとセット	絵カード
絵本	小麦粉粘土	乗用玩具
手押し車	引くおもちゃ	植物や木の実等
金魚や虫等の生き物	子ども用の椅子や机	衝立
プライベートマット	大きなクッション	ロードマット
体育マット	斜面台	すべり台
身近な生活道具	ラップの芯類	空き容器
箱類	布類	その他

「もの」の選択肢は「乳児期の玩具・遊具例と遊びや発達の特徴」を参考にし、0歳児のあそび環境調査用に発達段階毎の変化も捉えられるよう作成した[23]。

③その他

0歳児保育経験年数、施設類型(認可保育所、地方単独型、認定こども園、小規模保育、事業所内保育、その他)について尋ねた。

2. 統計処理

本研究では、担当保育者による保育室の環境に関する自己評価を検討するために、0歳児担当のみ抽出して分析をした。また、保育者の0歳児担当の経験年数による保育室の環境に関する自己

評価を検討するために、保育者の経験年数を、保育士等(民間)に関するキャリアアップ・処遇改善の年数を参考に、キャリアアップ研修以前の年数(新任)「3年未満」、職務分野別リーダーの要件である「3年以上～7年未満」、副主任保育士、専門リーダーの要件である「7年以上」に分類し各項目を比較した。解析にはクロス集計を使用し、2択の質問においてはカイ2乗検定を実施。経験年数との関係においては、保育室の環境に関する自己評価得点を従属変数、経験年数を要因とする一元配置分散分析を実施し、Tukeyによる多重比較を行った。統計ソフトはIBM SPSS Statistics 24を使用した。

3. 倫理的配慮

本研究は 保育教諭養成課程研究会の倫理審査を受けて実施した(承認番号:2019-1)。

Ⅲ. 結果と考察

○属性

本調査の回収率は、キャリアアップ研修参加者605名のうち600名(回収率99.2%)であった。そのうち現在0歳児クラスを担当している保育者は287名(47%)である。本論では、調査時に0歳児クラスを担当している保育者287名の回答を用いて分析を行っている。回答者が勤務する施設の所在

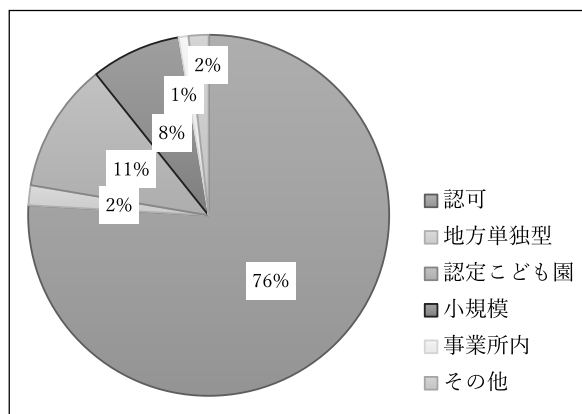


図1 施設類型

地は、和歌山県、徳島県、高知県、山口県を除いた47都道府県中43都道府県であった(表1)。回答者の0歳児保育経験年数の平均は、2.8±2.4年であり、対象者の施設類型は、認可保育所が76%、ついで認定こども園が14%であった(図1)。

1. 保育室のあそび環境やもの環境、乳児保育の視点に関する保育者の自己評価

(1) 「あそび環境」について

「あそび環境」に関する5つの質問項目(空間確保、発達の見通し、静かな環境、月齢などの個別対応、継続発展性)について、5段階(「5非常に当てはまる」「4どちらかと言えば当てはまる」「3どちらともいえない」「2あまり当てはまらない」「1全く当てはまらない」)で評価を求めた。

表1 施設の所在地

北海道・東北地方	関東地方	中部地方	近畿地方	中国地方	四国地方	九州地方・沖縄
北海道(2)	茨城県(7)	愛知県(7)	京都府(14)	岡山県(6)	愛媛県(9)	沖縄県(21)
岩手県(3)	群馬県(8)	岐阜県(3)	滋賀県(4)	広島県(15)	香川県(5)	宮崎県(12)
宮城県(5)	埼玉県(15)	三重県(2)	大阪府(55)	鳥取県(3)		熊本県(2)
山形県(2)	神奈川県(11)	山梨県(2)	奈良県(12)	島根県(1)		佐賀県(3)
秋田県(1)	千葉県(8)	新潟県(70)	兵庫県(19)			鹿児島県(16)
青森県(5)	東京都(184)	静岡県(23)				長崎県(4)
福島県(7)	栃木県(4)	石川県(3)				福岡県(10)
		長野県(3)				大分県(1)
		富山県(6)				
		福井県(7)				

()は人数は人

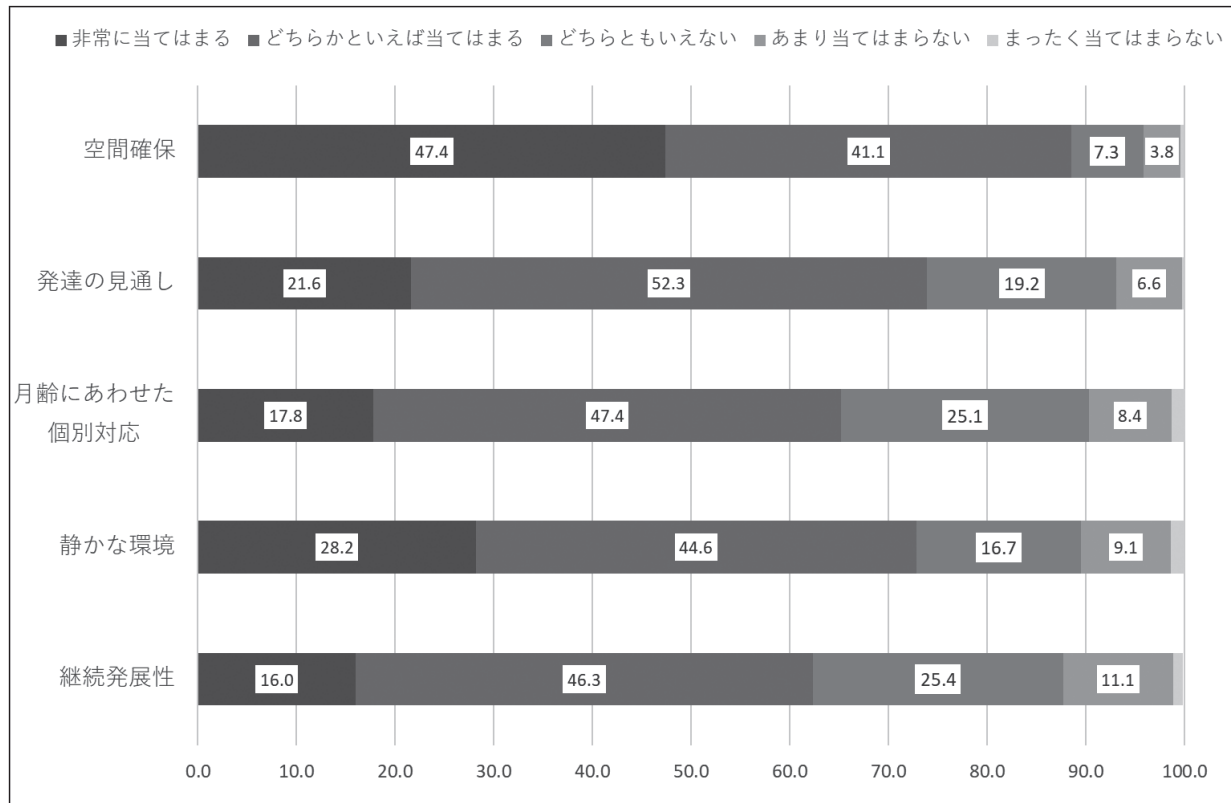


図2 「あそび環境」に関する自己評価

以下、5段階評価のうち「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」の回答を「あてはまる」と記載する。

「あそび環境」5項目のうち、「あてはまる」と回答した割合が多い項目は、遊びのための「空間確保」(88.5%)であり、概ね、遊びのための空間は確保されていると評価されている。先行研究においても、保育者が保育環境の中でも「空間確保」について配慮していることが示されているように、本結果においても遊びのための空間は概ね確保されていると評価されているといえる [24-29]。「月齢にあわせた個別対応」は(65.2%)、遊びの「継続発展性」(62.3%)に配慮された環境は、6割以上が評価している。遊びのための一定の空間の確保に加え、その限られた空間を個々に応じて設定したり、継続、発展できるような環境を用意したりすることに、保育者の意識が向かう可能性が残されている(図2)。

(2) 「もの環境」について

「もの環境」に関する12の質問項目(発達段階、安全・衛生、種類、数、自由度、繰り返し、自然素材、廃材、手づくり、入れ替え、他児とつなぐ、お気に入り)について、5段階で評価を求めた。

12項目のうち、「安全・衛生」に対する配慮が、全20項目の中で最も「あてはまる」と回答したポイントが高く89.8%であった。この結果は、0歳児保育において重要かつ基本的な事柄が第一に保育環境の中に反映されていると言える。また「手作りおもちゃ」の用意された環境であるという項目も83.6%と高く、「もの環境」の中では「安全・衛生」に次いで「あてはまる」の回答が多かった項目である。0歳児の保育では、特に発達が目覚ましいことから、日々成長する姿を捉えて「いま、この時」に必要なものを時間をおかずを用意しなければならない。その必要性に応じて追加しやすく、壊れても作り直せ、安価で、数の確保もしやすいのが、手作りおもちゃだろう。この

結果は、手作りおもちゃに対する安全性を十分に配慮しながら、一人ひとりの子どもの姿に応じたものを提供している現状を表していると考えられる。

「もの環境」に関する12項目中、「あてはまる」の回答が5割以下であった項目は、定期的な「入れ替え」(48.6%)、ものを介して「他児」とつなぐ(48.9%)であった。なぜ他項目に比べ、「あてはまる」の回答が低くなったのか、実際の声を聞き取り、現状を把握する必要があると考える(図3)。

(3) 「乳児保育の視点(指針)」について

保育指針で示された「乳児保育の視点」3項目に関しては、「あてはまる」と回答した割合の平均が79.1%であり全体的に高い傾向がみられた。特に「身近な人と気持ちを通じ合う」という環境に関する項目の評価は86.1%と他の2項目に比べて多かった。(「健やかに伸び伸びと育つ」75.5%、「身近なもの」75.8%) (図4)。

2. 保育者の経験年数と自己評価

前項で取り上げた保育室の環境(あそび環境、もの環境、乳児保育の視点)全20項目の自己評価を、「非常に当てはまる」を5点、「どちらかといえば当てはまる」を4点、「どちらともいえない」を3点、「あまり当てはまらない」を2点、「全く当てはまらない」を1点として、経験年数別で得点の平均値を算出した。また経験年数に関しては、キャリアアップ研修の基準に基づき「3年未満157名(55.9%)」「3年以上7年未満102名(36.3%)」「7年以上28名(7.8%)」に分類して比較した。

(1) 経験年数別にみた自己評価得点

経験年数別に、表2に示した自己評価得点平均をみると、特に「あそび環境」でそのような特徴が見られ、群別にみると「3年未満」と「3年以上7年未満」の間で、得点の開きがみられた。しかし「3年以上7年未満」と、「7年以上」では、その開きは緩やかとなり、点数が逆転する項目もみられた。

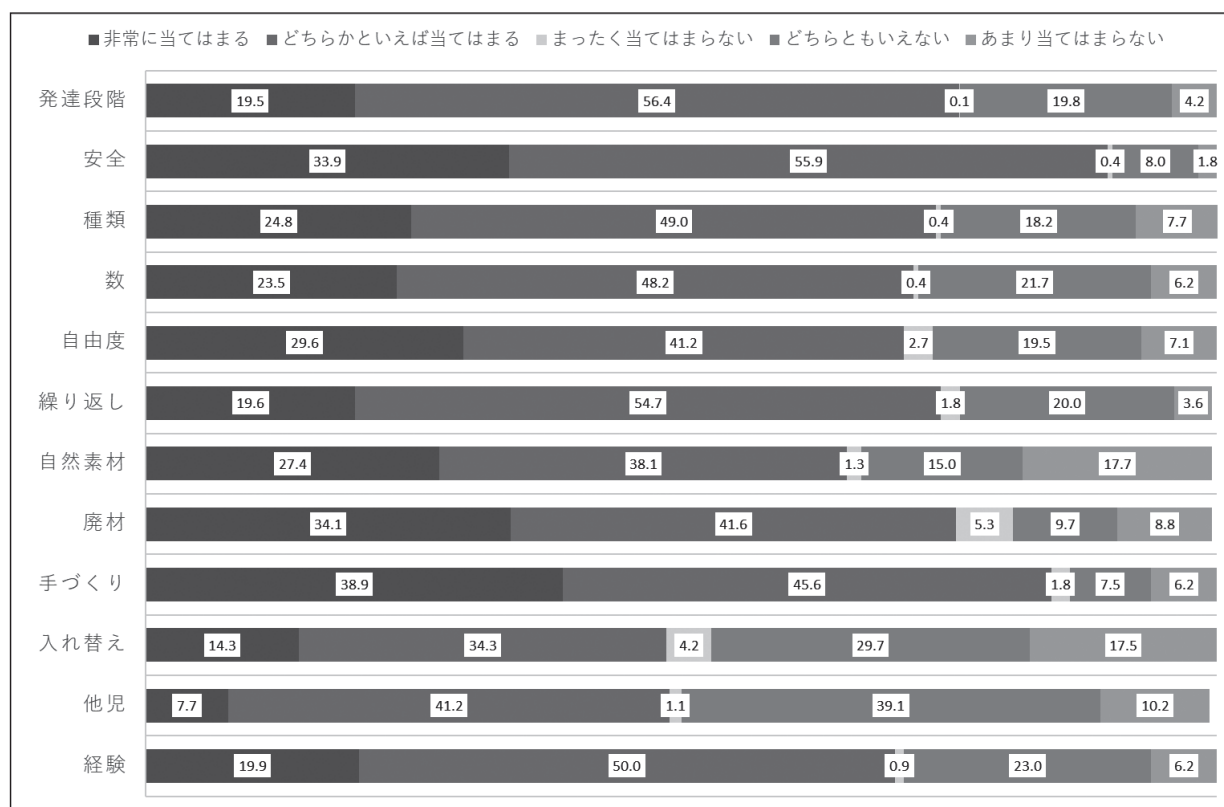


図3 「もの環境」に関する自己評価

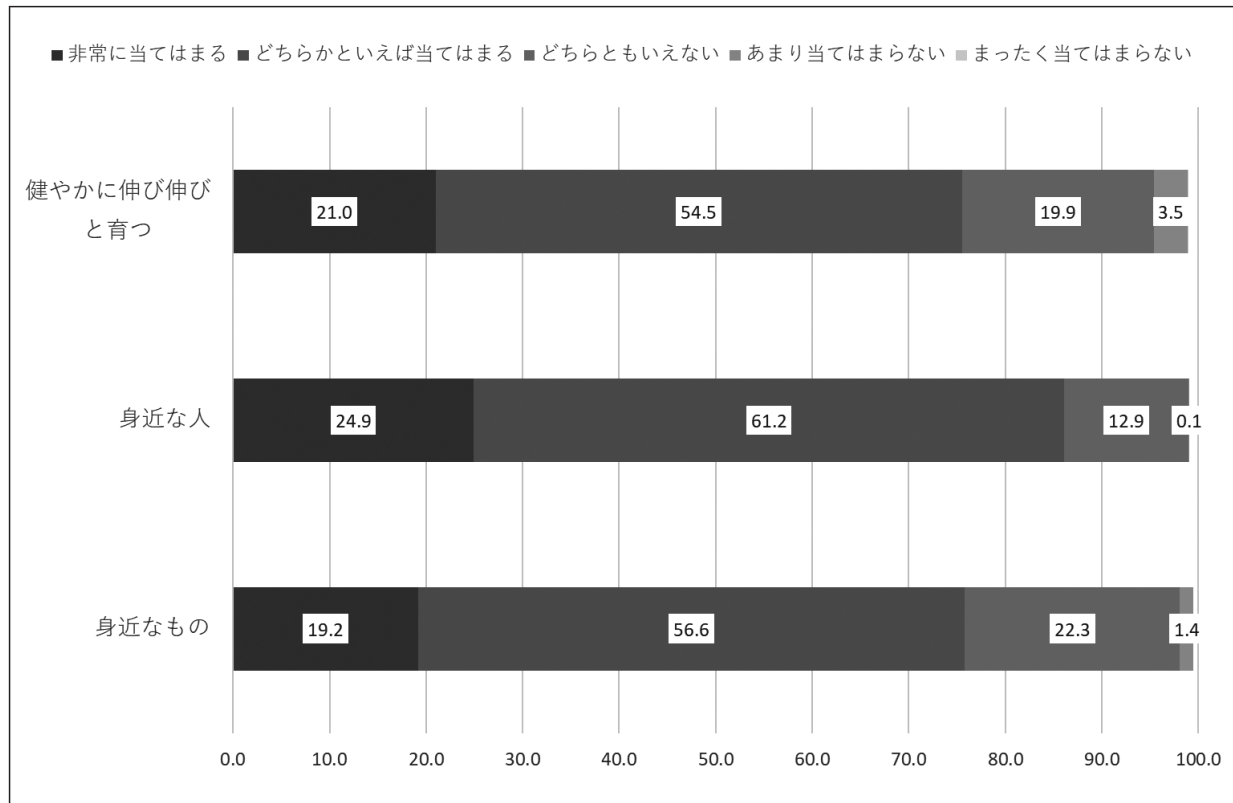


図4 「乳児保育の視点(指針)」に関する自己評価

(2) 経験年数と個別の環境について

次に、保育室の環境を従属変数、経験年数(3年未満、3年以上7年未満、7年以上)を要因とする一元配置分散分析を行った結果、「あそび環境」5項目中2項目(発達の見通し、月齢などの個別対応)、「もの環境」12項目中2項目(繰り返し、入れ替え)で有意差がみられた。Tukeyによる多重比較を行ったところ、「あそび環境」の『発達の見通し』では3年未満と7年以上で、『月齢などの個別対応』では3年未満と3年以上7年未満、3年未満と7年以上で、「もの環境」の『繰り返し』では3年未満と7年以上、『入れ替え』では3年未満と3年以上7年未満で有意差がみられた(表2)。

3年未満と7年以上で有意差が確認された『発達の見通し』は、先を見据えた長期的な視点が必要な内容である。また同様に『繰り返し』といった環境の視点も、ものがあるだけではなく、それをどう使うのか、何を体験するのか(また

どう変化していくのか)といった比較的長い時間経過の中での乳児の姿を想像する力を必要とする。

更に子どもが遊ぶものを定期的に『入れ替え』る環境に関しては、『発達の見通し』や『月齢などの配慮』とも関連する質問項目であり、また『月齢などの個別対応』を踏まえたあそび環境を用意することは、1か月、2か月という時間の中での僅かな変化に細やかに対応しなければならないことから、同様に保育経験年数が影響したと考えられるだろう。

つまりこれらの内容は保育の実践を通して得られるものが多く、知識や技術、経験の未熟さを補うことが必要とされるのではないだろうか。先行研究においても、3年未満の新任保育者のレジリエンスや自己効力感の低さが指摘されている[30]ことから、この時期に乳児保育室の環境について学ぶことが重要だといえる。

表2 経験年数別保育室の環境に関する自己評価得点

(N=287)	経験年数			F値	
	3年未満 (N=157)	3年以上7年未満 (N=102)	7年以上 (N=28)		
あそび環境	1. 子どもの遊びのための空間が確保されている。	4.28	4.35	4.45	0.59
	2. 子どもの発達の見通しを踏まえたあそび環境になっている。	3.76*	4.00	4.18*	4.50*
	3. 子どもの年齢や月齢により、一人一人に合わせて遊べるようなあそび環境が用意されている。	3.57*	3.88*	4.00*	5.39**
	4. 子どもが落ち着いて遊ぶことができる静かな環境が作られている。	3.81	4.00	4.00	1.36
	5. 子どもが興味や関心をもってその遊びを継続したり、発展できるあそび環境が作られている。	3.57	3.76	3.77	1.64
ものの環境	1. 子どもの発達段階に応じて、適切なものが選ばれている。	3.81	4.03	4.05	2.94
	2. 子どもの安全や衛生に配慮して、「もの」が用意されている。	4.13	4.33	4.36	3.08
	3. 子どもの人数に応じた「もの」の種類が用意されている。	3.80	4.06	3.95	2.85
	4. 子どもの人数に応じた「もの」の量が用意されている。	3.74	3.97	3.95	2.52
	5. 子どもがいつでも好きなもので遊べるように「もの」が用意されている。	3.68	3.91	4.09	2.62
	6. 子どもが繰り返し遊びたいような「もの」が用意されている。	3.66*	4.00	4.10*	6.38**
	7. 子どもが遊ぶ「もの」に自然素材（木製等）が取り入れられている。	3.64	3.74	3.50	0.54
	8. 子どもが遊ぶ「もの」に廃材（牛乳パックや空き容器等）が活用されている。	4.22	3.90	3.77	0.39
	9. 子どもが遊ぶ「もの」に手作りおもちゃが用意されている。	4.12	4.15	3.73	1.98
	10. 子どもが遊ぶ「もの」が定期的に入れ替えられている。	3.22*	3.56*	3.64	3.79*
	11. 子どもを他児とつなぐことに配慮して、「もの」の環境がつくられている。	3.34	3.55	3.64	2.57
	12. 子どものお気に入りの「もの」を受け入れるなど、これまでの経験を配慮した環境になっている。	3.73	3.85	4.00	1.38
視点	1. 指針に示されている乳児保育の視点「健やかに伸び伸びと育つ」環境が用意されている。	3.83	4.05	3.95	2.42
	2. 指針に示されている乳児保育の視点「身近な人と気持ちを通じ合う」環境が用意されている。	4.01	4.22	4.27	3.93
	3. 指針に示されている乳児保育の視点「身近なものとかかわり感性が育つ」環境が用意されている。	3.85	4.04	4.09	2.75

* P<.05, ** P<.01

3. 保育室にある「もの」と数及び経験年数

(1) 保育室にある「もの」

保育室にあるものの一覧(表3)の中から、子どもの発達にかかわらず年間を通して置かれている「もの」について複数回答を求めた。上位10位にあげられていたものは、絵本、柔ボール、車、ぬいぐるみ、マラカス、小ボール、がらがら、人形、

椅子等、ブロックだった。それ以外に、半数以上の施設に置かれていたものは、ままごと、鏡、小積み木、布、引く玩具、大ボール、すず、コップだった。

これらが0歳児が生活する空間に常時必要なものとして、いわば定番のものとして位置づいていることが分かる。

表3 保育室にある「もの」一覧表(全54種類)

上位10位		11位以降で50%以上		その他						(%)							
1	絵本	88.2	11	ままごと	65.0	19	滑り台	47.1	29	パズル	37.3	39	お手玉	28.1	49	衝立	16.0
2	柔ボール	87.1	12	鏡	61.6	20	手押し	46.8	30	空き容器	36.9	40	絵カード	28.1	50	金魚、虫	15.2
3	車	86.3	13	小積み木	59.7	21	電車	45.8	31	斜面台	36.9	41	体マット	28.1	51	でんでん	13.7
4	ぬいぐるみ	81.4	14	布	57.0	22	モビール	45.6	32	箱	36.5	42	マット	27.4	52	シロフォン付き	12.9
5	マラカス	75.3	15	引く玩具	55.5	23	オーボール	44.1	33	ドーナツ	35.0	43	カートレイン	24.3	53	ロード	10.6
6	小ボール	74.1	16	大ボール	54.0	24	メリー	39.5	34	ラッパ	35.0	44	植物等	24.3	54	その他	3.4
7	がらがら	71.1	17	すず	52.5	25	乗用玩具	39.2	35	パズルBOX	31.9	45	玉転がし	23.2			
8	人形	71.0	18	コップ	51.7	26	起き上がり	38.8	36	生活道具	30.4	46	ラップ等	22.1			
9	椅子等	70.7				27	チェーン	38.0	37	クッション	29.3	47	オルゴール	20.5			
10	ブロック	68.4				28	トンネル	37.6	38	感触	28.5	48	小麦粘土	18.3			

次に、移動運動にかかわる発達段階(7つの時期)に用意されている「もの」について回答を求めた。(①ねんねの頃、②寝返りが始まってから、③お座りが始まってから、④はいはいが始まってから、⑤つかまり立ちが始まってから、⑥伝い歩きが始まってから、⑦歩き始めてから)

本報では、仰臥位の「ねんねの頃」から、運動機能の発達が大きく変化して、自ら移動が可能となる四つ這い位の「はいはいが始まってから」、そし

て視界が広がる立位の「歩き始めてから」の3つの時期に、保育室にある「もの」として回答された内容を分析した。(図5)

<ねんねの頃>

全54種類の「もの」のうち、保育室にある「もの」として10%以上が選択した「もの」は、18種類であった。そのうち上位10位は、がらがら、モビール、メリー、マラカス、絵本、ぬいぐるみ、布、鏡、すず、柔ボールであった。生後3~4か月ごろは、応答的

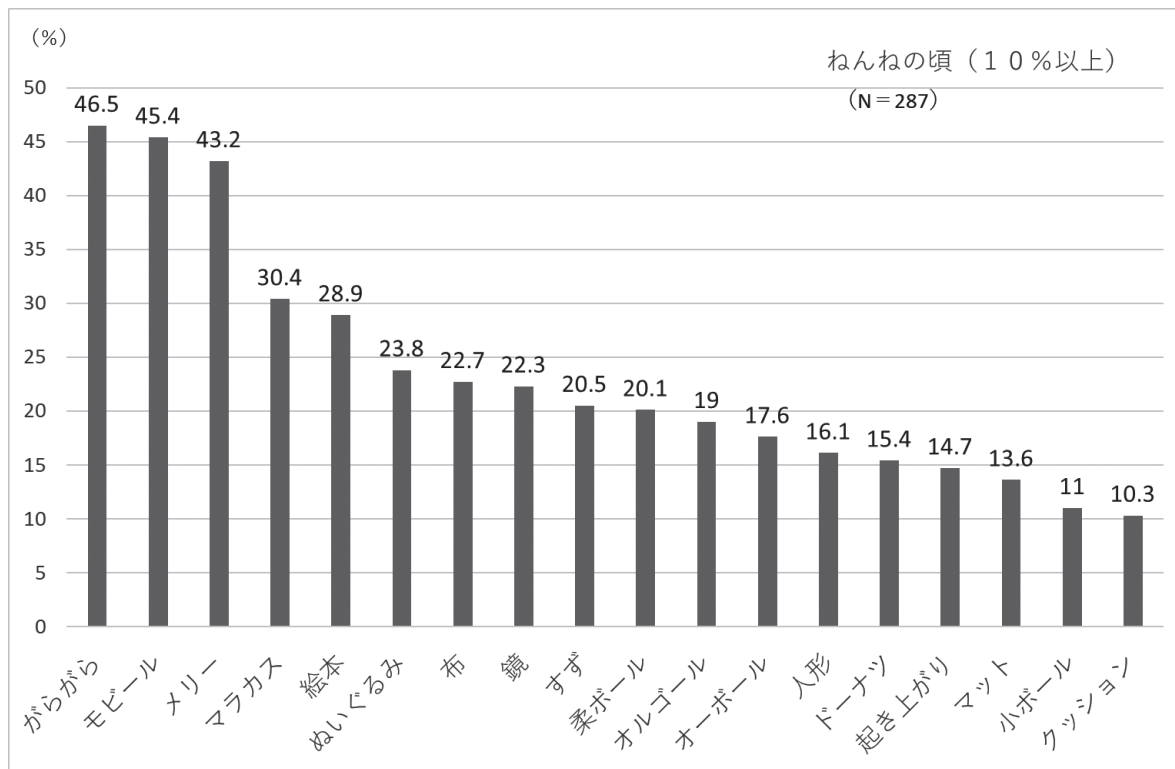


図5 「ねんねの頃」の保育室にある「もの」

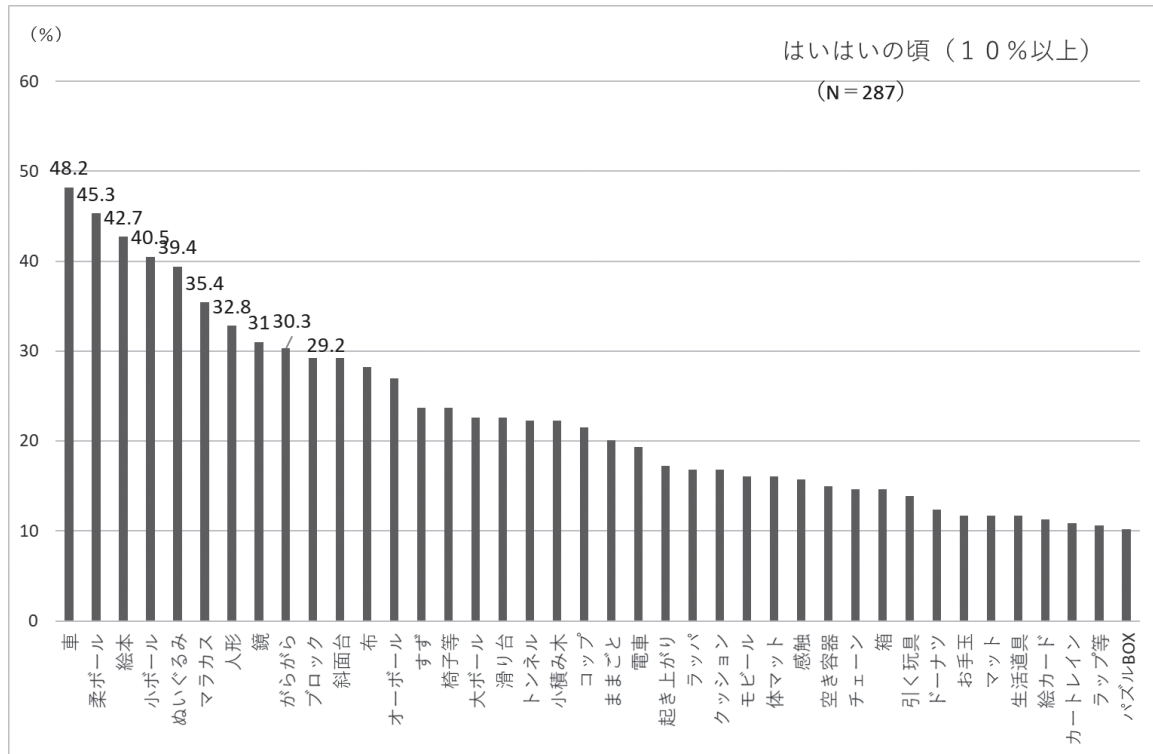


図6 「はいはいの頃」の保育室にある「もの」

な関わりを通して、特定の大人との間に情緒的な絆が生まれる時期であるとともに、視覚や聴覚などの感覚の発達がめざましい時期である。この時期に選択された「もの」は、この時期の発達を踏まえ、応答的なかかわりや五感など身体感覚を伴う直接的な体験ができる「もの」を選択されていた。(図6)

＜はいはいの頃＞

全54種類の「もの」のうち、保育室にある「もの」として10%以上が選択した「もの」は、40種類であった。そのうち上位10位は、車、柔ボール、絵本、小ボール、ぬいぐるみ、マラカス、人形、鏡、がらがら、ブロックであった。この時期は、はいはいにより、子どもの視界が広がり、様々な刺激を受けながら生活空間を広げていく時期である。運動機能の発達も著しく、自由に手が使えるようになることから、この時期に選択された「もの」は、手を使い遊べるもの、自ら触りたい、動きたいという動作を促せる「もの」が選択されている。(図7)

＜歩き始めの頃＞

全54種類の「もの」のうち、保育室にある「もの」として10%以上が選択した「もの」は、46種類であった。そのうち上位10位は、絵本、引く玩具、車、ブロック、ぬいぐるみ、ままごと、柔ボール、小ボール、人形、椅子等であった。この時期は、歩き始めると同時に、手を使い、言葉を話すことが盛んになる時期である。身近な人や身の回りの物に自発的に働きかけていくなど、自分の行動に自信をもち、意欲を高めていく。「もの」を仲立ちとしたふれあいや見立てなど象徴機能が発達してくる時期であることから、選択している「もの」も、ねんねの頃に比べ種類が増え、内容も言葉、動き、ままごとなど、発達にあわせた玩具が選択されている。

保育室にある「もの」の上位を、発達段階ごとに見ていくと、発達によって変化があった。保育施設では、子どもの発達段階に応じて、適切な「もの」が選ばれていることが分かる。10%以上の施設で選ばれている「もの」の種類・数は、発達段階が進むにつれ増えていた。このことから、ねんねの

(3) 保育室にある「もの」と経験年数

経験年数と選択した「もの」との関係についてクロス集計によるカイ二乗検定をおこなった。その結果、『ねんねの頃』で有意差がみられた「もの」は3種類、『はいはいの頃』では7種類、『歩き始めの頃』では18種類であった。

この結果から、経験年数により保育者の選択する「もの」には違いがみられ、発達段階が進むほど、その種類が増えることがわかった。また経験年数が3年未満の場合、3年以上と比較すると、「もの」を選択する保育者が減少する。このことから、3年未満の保育者の場合、その時期に必要な「もの」が選択できていない可能性が考えられる。例をあげれば、『歩き始めの頃』の時期には、運動機能の発達と同時に、象徴機能の発達もみられるため「ままごと」、「ぬいぐるみ」などは保育室にある「もの」として選択されることが多い。しかし3年以上の保育者の5割以上が選択している一方で、3年未満の保育者では3割程度に減少する。

このことから、3年未満の保育者への、保育の基礎を学ぶための研修が重要であることが伺える。その内容としては、子どもの発達への理解や乳児保育室の環境構成などを含めた実践的な研修などが考えられる。一方で、保育者養成段階から、現場との連携、協働での学習環境を増やし、実践を学べる機会を増やすことも重要であろう。養成から育成への繋ぎをどうしていくかが課題となるだろう。(表6)

IV. まとめ

保育の裾野が広がり、様々な保育施設で0歳児保育が行われるようになってきている現在、保育室の実態を明らかにする必要がある。特に発達の著しい0歳児の保育環境には、育ちに応じた「もの」が用意されていることは重要なことである。

本研究の結果から、保育者の保育環境に関する自己評価には経験年数が影響しており、特に経験

表6 保育室にある「もの」と経験年数との関係

		3年未満	3年以上～7年未満	7年以上	
ねんねの頃	起き上がり	9.9	19.8	23.8	*
	がらがら	37.1	57.3	61.9	**
	オーボール	13.2	25.0	9.5	*
はいはいの頃	モビール	9.9	26.8	14.3	**
	ラッパ	11.9	21.6	33.3	*
	オーボール	15.9	43.3	28.6	**
	鏡	23.8	42.3	28.6	**
	玉転がし	5.3	15.5	19.0	*
	トンネル	14.6	33.0	33.3	**
	コップ	14.6	28.9	33.3	*
歩き始めの頃	モビール	7.9	24.7	14.3	**
	ラッパ	9.9	22.7	28.6	**
	オーボール	15.9	37.1	28.6	**
	車	36.4	56.7	52.4	**
	ぬいぐるみ	35.1	50.5	52.4	*
	大ボール	28.5	40.2	52.4	*
	鏡	24.5	40.2	28.6	*
	玉転がし	6.0	20.6	14.3	**
	トンネル	15.9	32.0	28.6	*
	カートレイン	8.6	23.7	4.8	**
	チェーン	15.9	29.9	33.3	*
	パズルBOX	15.9	34.0	42.9	**
	パズル	21.2	35.1	38.1	*
	コップ	19.9	38.1	47.6	**
	ままごと	33.8	52.6	57.1	**
乗用玩具	26.5	40.2	57.1	**	
手押し	20.5	42.3	38.1	**	
椅子等	31.8	47.4	47.6	*	

* p>.05 ** p<.01

年数3年未満の保育者への課題がみえてきた。3年未満の新任保育者が保育者としての未熟さなど多くの困難を抱えながら保育に向き合っている現状が指摘されていることから、この時期に乳児保育室の環境について学ぶことが重要だといえる[31]。また新任保育者へのサポートの有効性を高めるために、経験年数3年以上の保育者との対話を通した語り合いを増やし、学びの機会(園内研修等)を作ることが効果的だといえるだろう。

また経験年数を問わず、0歳児の発達や個々の育ちをどのように捉えて保育環境を用意しているのか、改めて考える必要がある。保育室の「もの」は風景のように扱われていないだろうか。いつも当たり前にある「もの」も、ないことに気がつかない

い「もの」も、見えていないことに変わりはない。齋藤(2012)は、保育環境には個々の子どもの育ちを見極めて実践の意図を埋め込んでいく作業が必要だとしている[32]。今回は、こうした保育者自身の意図についてまで、調査が及ばなかったが、この点に保育環境を構成する専門家としての保育士の大きな役割があるのではないだろうか。また本調査では、大半の0歳児保育担当保育士が、保育環境を0歳児の発達に応じて構成している現状を知ることが出来た。しかし調査対象として施設類型の偏りがあったため、拡大している3歳未満児保育の全体を捉えているとは言い難い。今後は保育環境の現状を把握することを重ねながら、その中で保育者自身が抱える課題を探っていきたい。

謝辞

本研究は保育教諭養成課程研究会特別研究部会「乳幼児部会」の研究として実施された。本研究は、2019年度 保育教諭養成課程研究会 研究大会のポスター発表及び日本乳幼児教育・保育者養成学会／保育教諭養成課程研究会 第1回研究大会を基に、新たにデータを加えて再構成を行い、加筆修正したものである。

調査にご協力いただいた日本保育協会をはじめ、その他キャリアアップ研修等において、質問紙にご回答いただいた皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- [1] 厚生労働省(2021) www.mhlw.go.jp/content/11922000/000678692.pdf (閲覧日: 2021年8月3日).
- [2] 伊藤美保子・宗高弘子・西隆太朗(2013) 0歳児のロコモーション発達と環境(1)ー保育園におけるH児の観察から. ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 37(1), pp.14-22.
- [3] 上村眞生(2009) 保育所における「おもちゃ」の意義に関する研究ー対象乳幼児の年齢とおもちゃの形状からの検討ー. 西南女学院大学紀要, 13, pp.53-58.
- [4] 山田あすか・上野淳・登張絵夢(2004) 保育所における園児の居場所の展開と活動場面の抽出方法に関する考察ー保育所におけるこどもの生活行動特性と居場所に関する研究(その1). 日本建築学会計画系論文集, 580, pp.57-64.
- [5] 山田あすか・上野淳・登張絵夢(2005) 園児の固有の活動場面に成立に影響する環境要素の分析ー保育所におけるこどもの生活行動特性と居場所に関する研究(その2). 日本建築学会計画系論文集, 587, pp.49-56.
- [6] 近藤ふみ・定行まり子(2012) 一年をとoshした0歳児の発達と保育室の使われ方の関係. 日本女子大学紀要 家政学部, 59, pp.51-59.
- [7] 伊藤美保子・西隆太朗・宗高弘子(2017) 乳児期の遊び環境と保育者のかかわり: 0歳児クラスの観察から. ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 41(1), pp.68-77.
- [8] 村上博文(2009) 乳児保育室の空間変成と“子ども及び保育者”の変化ーK保育所0歳児クラス: 自由遊び時間におけるアクションリサーチー. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 49, pp.21-32.
- [9] 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子(2012) 乳児保育室の空間構成と子どもの行為および保育者の意識の変容. 保育学研究, 50(3), pp.64-74.
- [10] 齋藤政子(2012) 3歳未満児の保育環境に関する保育者の意識の実態. 明星大学研究紀要 教育学部, 2, pp.91-105.
- [11] 高玉和子(2011) 認可保育所における保育環境ー低年齢児を中心にー. 日本教材文化研究財団紀要, 41, pp.65-71.
- [12] 前掲[10].

- [13] 斎藤政子・宮脇龍介 (2014) 3歳未満児保育における「もの」「空間」に対する保育者の意識－保育者歴・年代との関連に着目して－. 日本家政学会誌, 65(6), pp.283-295.
- [14] 藤澤啓子・中室牧子 (2017) 保育の「質」は子どもの発達に影響するのか－小規模保育園と中規模保育園の比較から－. RIETI Discussion Paper Series 17-J-001.
- [15] 埋橋玲子 (2018) 諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか. 保育学研究, 56(1), pp.68-78.
- [16] 無藤隆 (2012) 保育実践と保育環境(総説). 保育学研究, 50(3), pp.4-7.
- [17] テルマ ハームス・デビィ クレア・リチャード M.クリフォード・埋橋玲子(訳) (2010) 保育環境評価スケール② 乳児版[改訳版], 法律文化社, pp.94-98.
- [18] 「保育プロセスの質」研究プロジェクト(2010) 子どもの経験から振り返る保育プロセス. 幼児教育映像制作委員会.
- [19] 阿部和子(編) (2009) 演習 乳児保育の基本. 萌文書林, pp.44-45.
- [20] 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針.
- [21] 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針解説書.
- [22] 前掲 [18]
- [23] 前掲 [19]
- [24] 前掲 [2]
- [25] 前掲 [7]
- [26] 阿部和子 (2004) 乳児保育再考Ⅳ－3歳未満児の保育室の在り方を考えるために－. 日本保育学会第57回大会論文集, pp.376-377.
- [27] 前掲 [6]
- [28] 前掲 [8]
- [29] 前掲 [9]
- [30] 上村眞生 (2011) 保育士のレジリエンスとメンタルヘルスの関連に関する研究－保育士の経験年数による検討－. 広島大学大学院教育学研究紀要 第三部, 60, pp.249-257.
- [31] 加藤由美・安藤美華代 (2013) 新人保育者の抱える困難－語りの質的検討, 兵庫教育大学 教育実践学論集, 14, pp.27-38.
- [32] 前掲 [10]

研究資料

新型出生前診断に関する大学生の意識

— 保育者養成における課題の検討 —

University Student Attitude to Non-invasive Prenatal Testing

— Examining Challenges in Childcare Training —

城倉登代子

(関東学院大学)

太田俊己

(放送大学・客員)

近年、適用件数が増えている新型出生前診断(検査)について、保育者養成コースを含む248名の大学生(男女比約3:7)に対し、検査に関連するDVDの視聴後にアンケート調査を実施した。その結果、この検査についての差別感は薄く、親のための検査とする回答が多かった。積極的に検査を受けるとする回答は多く、9割以上の受検者が人工妊娠中絶を選ぶとされる現状とは異なり、異常が疑われても5割以上が出産すると答えた。人工妊娠中絶する理由には障がいのある子の子育てへの自信のなさの回答が多く、こうした状況では討論が行われる内容を含むDVDの視聴は、学生にとって不安感を低下させる素材となった。さらに身近に障がいのある方がいる学生の検査への抵抗が有意に高く、胎児を人であると考える時期が遅いほど、人工妊娠中絶を選ぶ割合が高いことが分かった。保育者養成コースの学生の方が、学校教員養成コースの学生よりも検査を差別的とは思わない回答傾向があった。これらの結果を受け、出生前診断がさらに一般化する可能性を考慮すれば、保育者養成においては出産を迎える保護者への共感の力を高めると共に、障がいのある子の保育を含む実習での体験、さらに人の生命を考える授業についての必要性が指摘できる。

キーワード：新型出生前診断、障がいと差別、人工妊娠中絶、子育て支援、人の生への共感

はじめに

新型出生前診断(NIPT)は出生前に妊婦の血液を採取し、染色体異常を簡便に検出する検査である。臨床研究として2013年から始められたが、年齢制限のない認可施設以外での検査も増えている。本来は遺伝カウンセリングを受けることが推奨されるが、実際には十分なカウンセリングを受けないままの検査例が増加する傾向にある。そこで2020年6月に日本産科婦人科学会は、検査施設の条件を緩和して小規模な医療機関にも新型出生前検査の実施を認める新たな方針を発表している。ただ簡便さゆえに、議論されることなく普及が進むことに対しては懸念が表明されている。

さて保育・幼児教育に目を向けると、日常の保育だけでなく、子育てに関わる支援も保育者の大切な業務である。そのため養成の際の学修内容として、障がい等の困難性をもつ乳幼児と家庭養育の問題は必須である。これに関わり、新型出生前診断がある。検査結果で陽性と出た例のうち、9割以上の受検者が人工妊娠中絶をするとの報告がある。保育者・教員志望者がこの障がいの早期発見と、障がいのある胎児の生命と人生、さらには生命の人為的な選択・生命倫理の問題とどう向き合うかは重要であろう。学生のこの問題への意識を明らかにする意義、さらにこの調査も契機に、学生たちが出産や子育ての現実や障がい支援、家庭支援について考えることの意義は大きいであろう。この

知見から、保育者や教員養成を行う上で必要な学習内容が明らかになる点も意義に加えられる。

この診断・検査への学生の意識については、これまでいくつかの研究がある。例えば受検を希望するか助産学を学ぶ学生に聞いた調査(我部山・千菊, 2004)では、15.6%が受検すると回答している。保育系の短期大学生(東村, 2016)では28.8%であった。また、筆者所属校の学生が保育系学生を中心に行った簡易調査では、この検査を受けると回答した学生は58.3%にのぼった。このように、所属や専門による違いが見られる。一方、新型出生前診断と生命倫理とは密接に関連するが、村上・吉利(2015)の調査では、「生命の始まりはいつだと考えるか」と尋ねているものの、出生前診断と関係づけてはいない。保育士養成課程の科目「子どもの保健」授業でも生命倫理教育の必要性が検討される中(前林, 2016)、関連する学生達の意識についても本研究では検討したい。

一方、保護者にとっての身近な専門家として、保育者は次子の相談に乗ることも考えられる。ただ養成課程に所属する学生の多くは、妊娠・出産は未経験である。子どもについて多く学んでも、妊娠や出産とその際の夫婦や家族の心情等について学ぶ機会は少ない。保護者・家族支援が重要となった昨今、養成校において、保育者志望者がどのように新型出生前検査を理解するのかを検討する意義は大きいと思える。以上から、本研究では保育者養成コースにいる学生を主に、新型出生前診断に関する今日的な学生の意識を調査したいと考えた。

I. 目的

本研究では、4年制大学大学生を対象とするが、先行研究ではあまり取り上げられなかった保育系の4年制大学学生に焦点を当てる。4年制大学生の新型出生前検査への意識を調査し、中でも保育者志望の大学生が新型出生前検査の意義や課題をどのように理解し、また保育者として向き合おう

としているのかを中心に明らかにするとともに、今後の保育者養成に向けて検討資料を得ることを目的にする。また、先行研究を踏まえて保育者志望者と教員志望者との間の異同についても見ていきたい。アンケートに先立ち、関連するDVD視聴を行うが、ここから保育者養成における学修内容についても検討に加えたい。

II. 方法

1. アンケート調査内容

新型出生前診断に関する事前予備調査を踏まえ、筆者らが検討を加え、全25項目からなるアンケート調査用紙を作成した(後掲補足資料)。このうち後段の設問「子ども観・子育て観」は、「少子化社会に関する国際意識調査報告書」(2015)を参考にした。

調査用紙は、①フェイスシート(学年、年齢、取得希望資格・免許、家族等の障がいの有無の4項目)、②出生前診断について(診断は既知か、賛否とその理由、誰のためか、何のためか、差別と思うか、検査を受けるか、異常の際どうするか等の21項目)、③子ども・子育て観(子どもの意味、どこから人か、障がいのある子の子育て等の4項目)、および自由記述項目で構成した。

2. 調査対象者

首都圏の4年制私立大学A校の保育者養成コース学生(2年次生)「障害児保育」科目受講者3クラス、および小学校教員・特別支援学校養成コース学生(2年次生)「知的障害の教育」科目受講者1クラス、および4年制私立大学B校の小学校教員・特別支援学校教員養成コース学生(4年次生)「教職実践演習」科目受講者1クラス、加えて4年制私立大学C校の福祉系教養科目受講者1クラスに本調査を実施した。ただし、研究倫理上、後述の録画テレビ番組(DVD)は、受講者全員が視聴するが、調査に関する参加・不参加は任意として実施した。

A校の保育者養成コース学生の実習歴は、1年次にキャンパス内併置の認定こども園もしくは小学校で1週間の観察実習を行ったのみであり、B校の対象学生は、小学校・特別支援学校実習を計6週間程度の実施歴であった。C校の受講者は教職課程を履修する者、福祉資格の実習経験者もいるが正確には把握できなかった。

3. アンケート実施時期・手続き

2019年12月から2020年1月にかけて、各大学の該当授業時間中に調査を行った。

手続きとしては、まず90分授業の冒頭に、調査の協力依頼と趣旨・方法の説明を行った。アンケート調査用紙を配布後に、趣旨説明と協力依頼、無記名、マークシート方式等の回答方法、また調査への参加は任意であり成績とは無関係の旨等を説明した。説明後に、対象学生は、約30分の新型出生前診断に関する理解啓発的なテレビ番組のDVD(2014年放映のNHK番組「バリアフリーバラエティ」を筆者が録画)を視聴した。

番組の内容は、新型出生前診断の概要説明、また陽性結果に中絶する実態の紹介等があり、具体的に検査をどう考えるかを、成人ダウン症の当事者とNHKスタッフが大学に出向き、大学生・大学院生たちとともに検査が差別かどうかなどを話し合い、スタジオの出演者・ダウン症当事者・その親と診断について考えるといった内容であった。大学生・大学院生の意見には、診断への賛成と反対の両者の意見、またダウン症当事者とその親、

スタッフからの発言が含まれており、一方的に検査への賛否、あるいはある考えを示唆する内容ではないと考えられた。

録画番組視聴後の授業時間を回答時間に当て、アンケートへの回答中は、調査者は退室して任意の調査参加を保証した。授業時間後に回収した計308名中、マークシートが読み取れた有効回答は248(有効回答率80.5%)であった。明記された性別は、男性が64名、女性が173名であり(男女比は約3:7)、平均年齢は、20.1歳(SD=2.55)であった。

4. 分析対象

有効回答のうち、学校教育系の教員養成、保育士等の保育者養成の各コース学生の回答に関する分析については、免許・資格志望が明記された教員系72名(A校+B校)、および保育系49名(A校)の有効回答に対して実施した。

Ⅲ. 結果

1. 調査結果

(1) 出生前診断について

本調査前からこの診断・検査を既知であるか否かについては、有効回答数の248名中192名(77.4%)が、DVDを見る以前から「新型出生前診断」について知っていると答えた。

出生前診断への賛否については、「賛成」(34.7%)と「どちらかという賛成」(51.2%)を合わせると85.9%であり、賛成意見が多くを占めた(図1)。

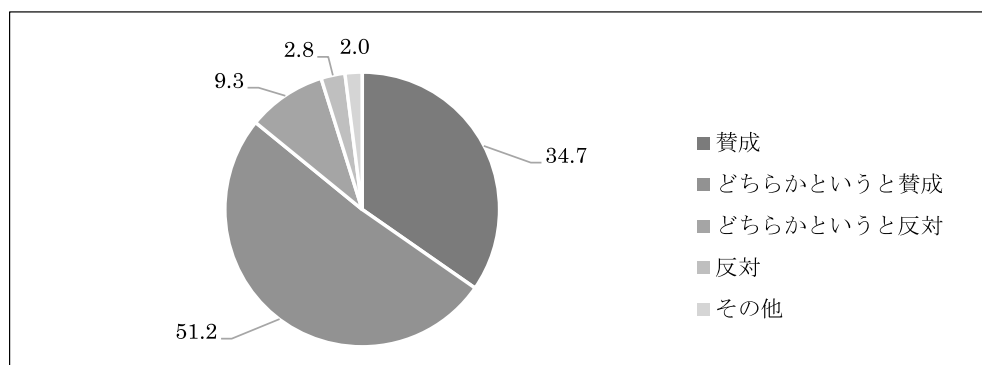


図1 「出生前診断」への賛否 (%) 有効回答数 248

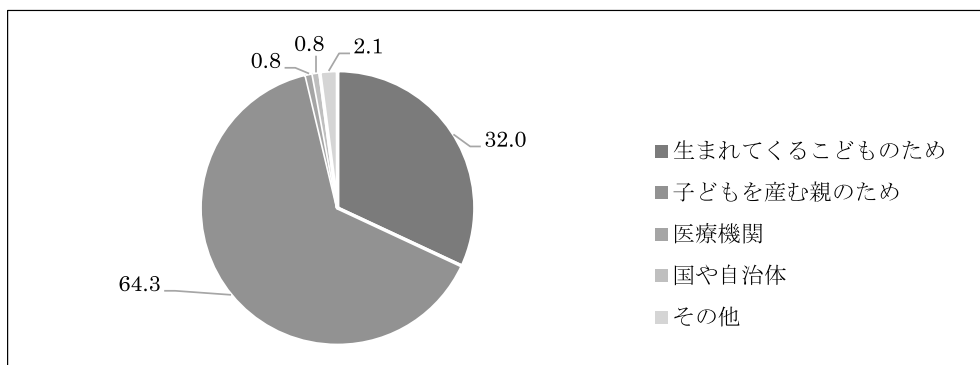


図2 「出生前診断」は誰のためか(%) 有効回答数 241

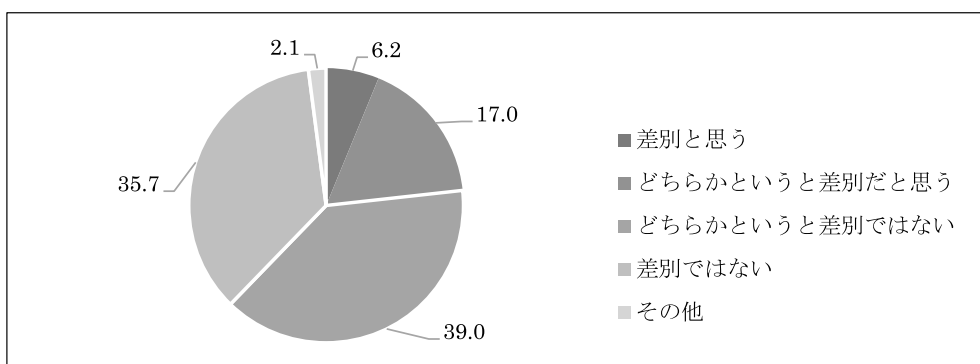


図3 差別意識(%) 有効回答数 241

賛成の理由で最も多かったのは、「検査によって子育ての準備ができるから」であった。一方、「反対」(2.8%)、「どちらかという反対」(9.3%)の理由には、「授かった生命を検査し選別すること自体が間違っている」、「障がいのある人たちがいないがしろにする見方と結びつく」、「赤ちゃんの生命を絶つ人工妊娠中絶につながるので反対だ」が多かった。

出生前診断は誰のためにあると思うかという問いには、64.3%が親のためと回答した(図2)。

次いで、出生前診断は何のためにあると思うかの設問には、「障がいのある子を育てるための物・心の準備のため」、「育てられない親を出さないようにするため」、「障がいの早期発見・早期療育を可能にするため」の順に多く、これらが理由の7割を占めた。

出生前診断は差別と思うかの設問には、「差別ではない」(35.7%)、「どちらかというとは差別ではない」(39.0%)を合わせ、回答の74.7%を占め、「差別

だと思う」「どちらかというとは差別だと思う」の合計は23.2%であった(図3)。

差別でないとする理由には、「出産後の子育てへの準備をするための目的なので差別ではない」、「検査自体また障がいを発見すること自体は差別ではない」が多く、一方、差別と考える理由には、「検査が障がいの可能性のある胎児の人工妊娠中絶につながるのでは差別である」が多くあった。

この検査を自分やパートナーが受ける場合に「心配なこと」には、「障がいがあった時にそれを受け入れられるかが心配だ」を挙げる回答が多かった。しかし、この後の「あなたは出生前診断を受けようと思うか」の設問には、「受ける」(30.0%)、「どちらかというとは受ける」(45.4%)を合わせ、75.4%の回答が見られ、出産に心配はあるものの、保育系、学校教育系コースの本対象者の多くが受検の意向を示す結果であった(図4)。

検査を「受ける」という回答の理由には、「事前に知ることによって障がいへの理解や子育ての準備

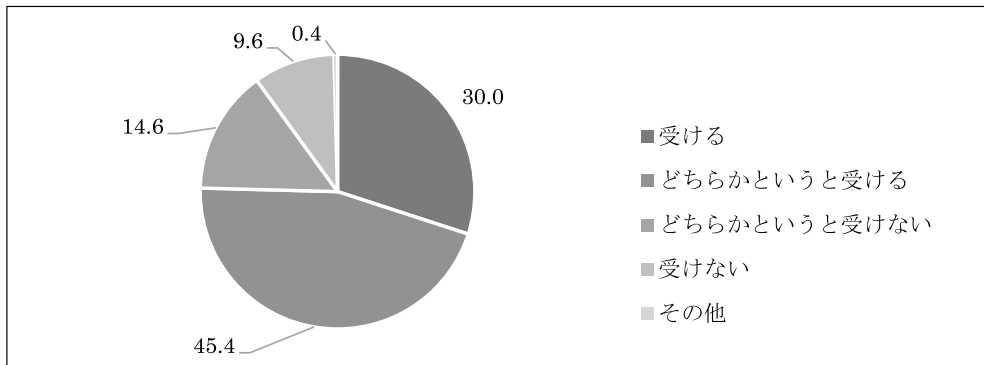


図4 受検への思い(%) 有効回答数 240

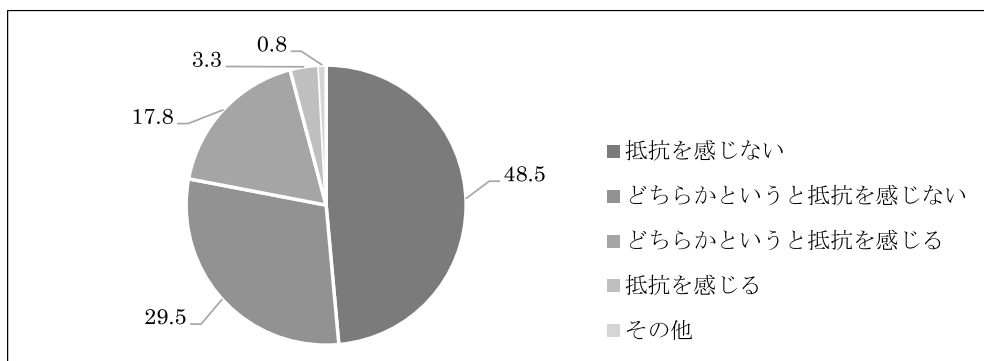


図5 検査への抵抗の有無(%) 有効回答数 241

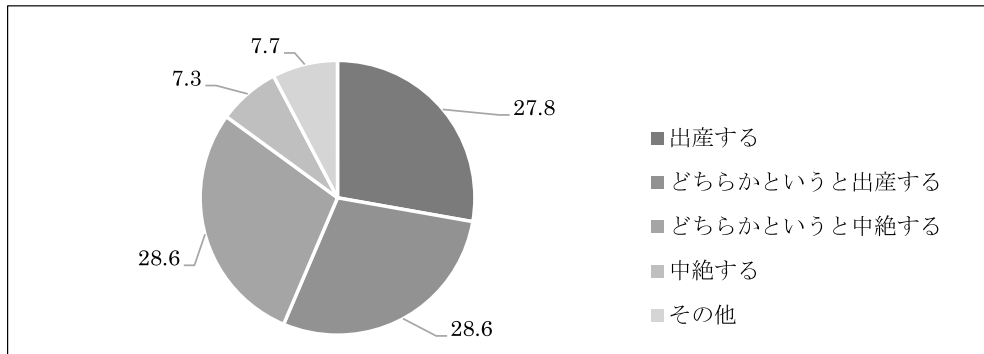


図6 出産の決断(%) 有効回答数 234

ができるから」が多く、一方、「受けない」理由には、「生まれる子はそのまを受け入れたいので検査は受けない」が多かった。

検査への抵抗を感じるかの設問には、「抵抗を感じない」(48.5%)、「どちらかというと感じない」(29.5%)を合わせ78.0%に上った。その理由としては、「事前に子どものことを知ると準備ができるから」が多かった。「抵抗を感じる」「どちらかというと感じる」(合わせて21.1%)の理由には、「異常がわかった時にどう対応すればよいか

わからないから」、「結果によってパートナーとの関係がどうなるか心配だから」が挙げられた(図5)。

さらに検査で「異常」が疑われた時の決断についての設問には、「出産する」(27.8%)、「どちらかという出産する」(28.6%)を合わせ56.4%であった。この理由には、「子どもはどのようなでも受け入れて出産したい」が多かった(図6)。

「中絶する」(28.6%)、「どちらかという中絶する」(7.3%、合わせて35.9%)の理由には、「障がい

のある子を育てる自信がない」、「子どもがいじめられたり、苦しくならなかったりしないか心配だから」が多く挙げられた。なお、この設問の有効回答数が、他と比して最も少ない結果であった。

どのようなサポートがあれば人工妊娠中絶しないと思うかの設問については、「周囲の人々の障がいに対する温かな態度や対応があるとよい」、「障がいのある子がいても家族が働きやすく、経済的にも支援のある生活があるとよい」の回答が多かった。

「異常」が疑われた9割の受検者が人工妊娠中絶を選んだ結果をどう思うかの設問については、「障がいがあったら不安にもなるので人工妊娠中絶は理解できる」、「かわいそうだが現実的にはしかたがない」、「人が判断したことなので自分には何とも言えない」の回答が多く6割を占めた。

(2) 子ども観や子育て観について

本調査では、対象学生自身の基本的な子ども観、子育て観についても尋ね、出生前診断との関連を検討しようと考えた。回答者に「子どもを持ち、育てる」ことの意味を問うた設問に対し、「子どもを持ち、育てることによって自分が成長する」との回答が2割あり、さらに「自分の命を伝える」、「子どもをもつことは夢の実現」にも同等な傾向が見られた。回答は分散した。

生命倫理の関係から、「人」としてどの時点から胎児をとらえるか尋ねたところ、「妊娠がわかる胎生期から」が55.9%と最も多かった(図7)。

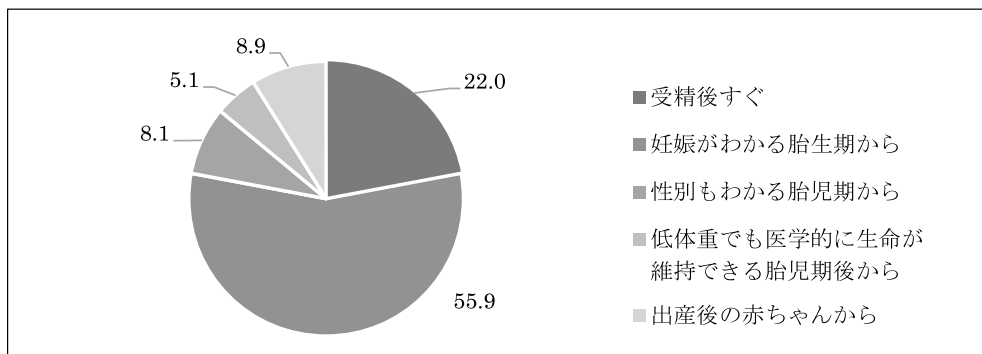


図7 人と考える時期(%) 有効回答数 236

「障がいのある子どもを産み育てることは、親の自己決定であり自己責任の問題である」という意見に対する賛否については、「そう思う」が33.9%(84人)、「そう思わない」が25.0%(62人)、「どちらともいえない」が35.9%(89人)であった。「そう思わない」と「どちらともいえない」回答の理由には、「障がいのある子どもを産むかどうかは、その親が置かれた環境(収入だけでなく、家族など支援者の有無や福祉的な環境)により左右されるから」、「だれもが人工妊娠中絶など望んではない。生んだからといって、それを個人だけの責任のように押しつけ、無関心でいる社会はおかしいと思うから」が比較的多く、次いで「自己決定・自己責任だと決めつけられると、そのこと自体が圧力に感じるから。障がいのある家族が追い込まれてしまうことにもつながるから」が多かった。

2. 分析処理結果について

「差別と思う」と「どちらかという差別だと思う」を「差別である」にまとめ、「どちらかという差別ではない」と「差別ではない」を「差別ではない」として全項目について検討した。すると「家族や親戚に障がい、あるいは難病を持つ人がいる」回答者は、そうではない回答者と比較して、出生前診断を「差別だと思う」項目でのみ有意差があった($\chi^2(4) = 16.32, p < .01$)。残差分析によれば「家族や親戚に障がい、あるいは難病を持つ人がいる」回答者は、新型出生前診断を「差別だ」ととらえているといえる(表1)。

表1 家族に障がい者等がいる場合の検査への差別の認識 (n=229)

	差別である	差別でない	その他
いる	17	26	2
期待度数	10.6	33.4	1.0
残差	2.0	-1.3	1.0
いない	36	141	2
期待度数	42.2	312.9	3.9
残差	-1.0	0.7	-1.0
その他	1	3	1
期待度数	1.2	3.7	0.1
残差	-0.2	-0.4	2.7

次に「出産する」「どちらかというとお産する」を「出産する」に、「どちらかというとお絶する」「中絶する」を「中絶する」にまとめた上で分析を行った。この結果、有意差は、あなたはどの時点から胎児を「人」と考えていますかという問いにのみ見られた。

「受精後すぐ」、また「妊娠がわかる胎生期から」と答えた群の学生は、「検査後に『異常』が疑われても出産する」傾向がうかがえた。また「性別もわかる胎児期から」と答えた群では、「人工妊娠中絶」を多く選ぶが、残差分析結果では、「出産後の赤ちゃんから」人と考える群にのみ、出産ではなく「人工妊娠中絶を選ぶ」ことが有意にいえる結果であった($\chi^2(10)=21.36, p<.05$) (表2)。

3. 所属コース別の分析

全ての項目について、保育士の保育者志望コースか、学校教育の教員志望コースかで検定した。「差別と思う」「どちらかというとお差別だと思う」を「差別と思う」とし、「差別ではない」「どちらかというとお差別ではない」を「差別ではない」に分けた場合、「出生前診断は差別ではない」回答が、保育者志望コース回答者で有意に高かった($\chi^2(2)=7.90, p<.05$)。残差分析においては、保育者志望コースの回答者は、新型出生前診断を「差別でない」とし、教員志望コースの回答者は、検査を「差別である」とする傾向があった(表3)。

表2 「人」と考える時期別に見た出産・中絶の認識 (n=229)

	出産する	中絶する	その他
受精後すぐ	33	14	3
期待度数	28.2	18.1	3.7
残差	0.9	-1.0	-0.4
妊娠がわかる胎生期から	79	38	9
期待度数	71.0	45.7	9.4
残差	1.0	-1.1	-0.1
性別もわかる胎児期から	8	10	1
期待度数	10.7	6.9	1.4
残差	-0.8	1.2	0.3
低体重でも医学的に生命が維持できる胎児期後から	3	8	1
期待度数	6.8	4.3	0.9
残差	-1.4	1.8	0.1
出産後の赤ちゃんから	5	13	3
期待度数	11.8	7.6	1.6
残差	-2.0	2.0	1.2
その他	1	0	0
期待度数	0.6	0.4	0.1
残差	0.6	-0.6	-0.3

表3 保育者志望コース回答者の差別意識 (n=98)

	差別である	差別でない	その他
教員志望コース	12	35	4
期待度数	8.7	39.3	2.0
標準化残差	1.1	2.00.8	1.4
保育者志望コース	5	43	0
期待度数	8.3	37.7	2.0
標準化残差	1.2	0.9	1.4

IV. 考察

(1) 新型出生前診断について

本診断についてすでに「知っている」学生は、本調査では77.4%であり、若松・下竹(2017)の65.2%よりはやや高い結果であった。どこで知ったか、どの程度の理解かは不明であるが、少なくとも全く「知らない」対象学生は少ないのではないかと考えられた。

本診断への賛否については、「賛成」(34.7%)、「どちらかという賛成」(51.2%)との結果であり、回答者の85.9%が賛同の意向を示した。これは、賛否を保育科短大生に聞いた芝田(2018)の「賛成」(78%)「条件付き賛成」(8%)の合計86%とほぼ同率であるが、同じく保育系短大生に聞いた東村(2017)の「賛成」(37.5%)、大学生に聞いた村上・吉利(2015)の「賛成」(35.1%)よりも高い。ただし、積極的な「賛成」は本調査で34.7%であるため、調査の設問の影響も考慮すべきかもしれない。

自身やパートナーが本診断を受検するか設問では、「受ける」(30.0%)「どちらかという受ける」(45.4%)を合わせて75.4%が、本調査では受検の意向を示した。東村の調査では、「受ける」が28.8%、学校教育系学生に聞いた若松らでは、61.2%、村上らでは39.2%であり、どこまで確信的かは不明だが、先の「賛成」の傾向、また「差別ではない」とする傾向(74.7%)や、検査への「抵抗を感じない」傾向(78.0%)が高かったことも考慮すると、少なくとも本調査の対象学生は、新型出生前診断に肯定的な意識を持ち、自身やパートナーの受検への抵抗・反対への意識もなく、検査自体と受検を前向きに受け止めているように思われる。芝田(2018)は、「保育科学生は子ども側から物事を考える視点を持っているためか、子どもの状態を知り対応したいという気持ちもあり、検査に賛成という意見が多くなったのではないか」としているが、陽性判定後の「親の立場」からの「中絶」について「理解できる」「仕方ない」と考えている面もあり、柴田のいう保育者として子どもの状態を知る動機と、一方の人工中絶に至る現実について、保育の立場からさらに認識を深める必要もあるのではなかろうか。

本診断で「異常」が疑われた際に、回答者自身が「出産する」(27.8%)、「どちらかという出産する」(28.6%)の回答(合わせて56.4%)は、若松らの64.2%よりは低いですが、若松らが示す先行研究の

結果(18.0%~46.2%)よりやや多い。「どちらかという中絶する」(28.6%)、「中絶する」(7.3%)の回答(合わせて35.9%)も同様に、先行研究よりはやや少なく、中絶回答が少ない若松らの学生(「生まない」8.0%、「場合により生む」26.8%)の要因に、特別支援教育の履修が考えられているように、本研究の対象学生も、障がい関係や特別支援教育の授業の履修者が多いことと関係があるのかもしれない。

出生前診断が誰のためかについては、64.3%が親のためと回答し、何のためかについては、「障がいのある子の子育ての準備」「早期発見・療育」等が7割を占めた。現状で、人工中絶を多くが選ぶ結果をどう思うかの設問には、「理解できる」「しかたがない」「自分は何とも言えない」と容認する意見が6割を占めており、ここからは、対象学生たちは一貫して、視点を「親」側に置き、出産後の子育てを考慮する視点で本診断をとらえているようである。「人工中絶しないためのサポート」には、「障がいへの周囲の温かな対応」「障がいのある子がいても働きやすく、経済的に」困らない生活への回答が多かった。調査学生の視点として、障がいのある子の子育てや家庭・社会生活には、苦労や負担が大きいなどの否定的な印象を暗に前提としているのではなかろうか。ダウン症をはじめ障がいのある乳幼児の子育てやその後の社会生活の可能性を高める、保育からの支援や共感性の効用について、例えば「障害児保育」「子育て支援」「子どもの保健」等の授業内容には、さらに学生意識の実態に配慮する必要があるのではなかろうか。

日本ダウン症協会は、本診断にかかる社会的な意識がダウン症とその家族への差別と偏見につながりかねない点には強い懸念を表しつつ、検査の意義と影響、ダウン症の理解等について、遺伝カウンセリングをはじめ、丁寧な対応と説明の必要性を指摘する。ダウン症等の人たちの予後や社会生活と支援の現状も含め、正確な理解を前提に

本診断の適用は進められるべきなのであろう。本診断・検査の意義と課題、その後続く事態と現実を、保育に関わる学生が知り、自ら考えることは重要である。今回の映像にあったダウン症の子育てを語る親の話を聞き、障がいのある子どもを育てる不安が薄れたと述べた学生がいた。本人や家族、当事者の声を交え、検査の実際の意味を問うような授業も必要かもしれない。検査への反対意見には、「障がいのある人たちがないがしろにする見方と結びつく」があり、検査を「差別」とする意見には「胎児の人工妊娠中絶につながることは差別である」があった。視聴の映像でも学生たちの誠実な討論があったが、学生たちの幅のある本音のやり取りを可能にする話し合い等も、子どもの生を育む「親」と向き合うことのできる保育者としての育ちには求められるのではなかろうか。

自由記述回答には、「DVDでのダウン症の青年が教授として語る言葉を助手として、大学生に通じるように拾って代えるディレクターのあり方こそ、よりよい共生社会を作る姿だ」があった。今後の保育者養成の観点からも、重要な視点ではなかろうか。声を上げにくい子どもや親、障がい児者、一人ひとりの小さなつづやきに気づき、その声を橋渡しする通訳者として、保育系・教育系の学生たちが育ち、今後の家庭や社会を支える役割を担って欲しい。

(2) 子ども観や子育て観について

調査では、出生前診断について以外に、「子どもを持つこと・子育て」、「どの時点から胎児を『人』と考えるか」「障がいのある子を産み、育てることと親の役割」等も尋ねた。子どもを持つことの意味についての回答は1つには集中せず分散し、どの時点から「人」としてとらえるかで、「妊娠のわかる胎生期から」とする割合が高かった。

先のように多くの学生は、本診断を「親のため」と考えていた。子どもを持つことも当然、親としての(親になる)自分のためとの考えになるだろう。

親の側中心の要素の強い心性を感じざるを得ない。少数ではあるが、出産後の子の時点からしか「人」と考えない学生もいた。この現状も踏まえると、妊娠・検査に関しても、対象学生には、「子ども」側からの意識が全般に薄いことも考えられる。「胎児異常が認められた場合の出産の有無は、子ども主体か親主体かの考え方によって、出産するか否かが左右される」(我部山・千菊, 2004)との指摘がある。妊娠期からの子育て支援、あるいは生命倫理からの子育て支援と保育、また養成期からの子ども観の錬成といった視点が、今後の保育者養成には求められるのではなかろうか。

障がいのある子どもを産み育てることは、親の自己決定であり自己責任の問題であるという意見をどう思うかの設問には、少なからず賛成もあったが、同時に「どちらともいえない」も同程度に多かった。それらの理由についても学生の見解は分かれた。演習等での討議には適切なテーマとなるかもしれない。対策として、「情報提供が必要」も、「子どもを産み育てることは社会で担う部分もある」についても多くは選ばれなかった。地域や社会的な視点での保育について、今後、取り上げる必要を示唆しているように思える。

(3) 分析処理から

家族や親戚に障がいや難病を抱えている人がいる場合、出生前診断への差別感が高い結果であった。身近な感覚や経験の要因が考えられるだけに、実習体験の重要性を示唆するものであろう。模擬的な実習体験や、当事者・職員の直接的な語りなど、個々の学生の感性に響く体験とその振り返り含め、養成への活用を考えたい。

本調査では、どの時点から生命として「人」を意識するかは、「出産」するか、あるいは「中絶」するかへの態度に有意に関わるとの結果であった。これは、生命倫理すなわち学生のうちに生命について考えることは、子どもの出生をはじめ障がいのある子等への子育てや養育・保育と倫理、つま

り保育のあり方に関連することを示唆しているように思える。安田(2018)らは、「自己の感情からの判断でなく、(中略)倫理教育の課題は倫理に関する知識の確実な獲得、看護観の深化、感受性豊かな学生に育成すること」と述べている。保育者養成においても、命そのものを考える授業などがさらに必要ではなかろうか。

(4) 所属コース別の分析から

本診断を、「差別でない」とする回答は、教員志望者に比べ保育志望者において有意に高かった。差別ではないとする考え方の中には、諸事情のもとに検査を受ける親の側の事情と思いを汲もうとする側面もあるだろう。妊婦や家族には十分な必要性があって、出生前診断を受けざるをえないケースもあるのである。しかし、その一方で、「差別である」とする学生たちの視点からも学ぶ必要も指摘できる。障がいのあるケースの選別につながる危険が依然として去らない現状では、共生社会や多様性に基づく社会につながる保育や教育についても敏感である必要があり、新型出生前診断も関連するからである。「命を巡る家族の葛藤と、その意味を見つめる」「VTRを視聴することで、学生は、ある程度複雑で両義的な状況に気づくことができたり、自分の偏見に気づいたり」するという(森, 2019)。こうした心を動かされるようなVTRの視聴や内省も、保育者養成の過程では必要かもしれない。

おわりに

本調査では、保育系の学生、学校教育系の学生などを対象に、新型出生前診断と子ども・子育てへの意識を調査した。本調査の4年制大学の学生では、新型出生前診断について、抵抗感や差別感はまだ強くなく、賛意を持ち、自分やパートナーの受検にも比較的積極的であった。異常の検査結果後、出産するとの回答も半数以上であった。彼らが

親になることを考えれば、同じ意識で恐らく出生前検査を特に抵抗感なく選択し、受けることが容易に予想できる。果たして、現実には検査結果が陽性で、胎児の「異常」がわかった時、この回答のように出産するだろうか。中絶した保護者には、保育者・教育者としてどのように対するだろうか。積極的な検査適用が今後もますます拡大すると予想されるだけに、養成課程では、本診断・検査の適用とその意味について真剣に検討する必要があるのではなかろうか。

障がい観や差別問題、生命倫理など深く多面的、かつ現代的な課題がこの出生前診断には含まれている。それだけに、東村(2015)がいう、「自らの中に複数の、時に対立するロジックを共存させ、その矛盾に耐えて思考することのできる力は、他者のケアを専門にするものにとって大切」とする見方が重要である。子育て支援において保護者の相談に応じるには、相手のところに思いを寄せ、思いを寄せられるような共感する力が必要となる。どのような考え方であっても、自分の立場をふまえた上で、保護者の想いを引き出し、支えていくための保育者の力についても、養成課程で扱えるような授業やあり方が求められているのではないか。

本調査を通じて、出産を迎える保護者・家族への共感の力を高めるとともに、障がいのある子の保育を含む実習等での実体験の充実、また人の生命を考える授業の必要性が指摘できるのではなかろうか。

本研究は、関東学院大学「人に関する研究倫理審査委員会」の承認を経て実施した。

謝辞

研究実施にあたり、調査に御協力頂いた明治学院大学 高倉誠一先生、植草学園大学 田所明房先生、山村学園短期大学 橋本淳一先生に感謝申し上げます。

文献

- 我部山キヨ子・千菊洋子(2005) 助産学教育における出生前診断の現状と課題－助産師学生の出生前診断に関する意識調査より－. 京都大学医学部保健学科紀要・健康科学, 1, 7-13.
- 東村知子(2015) 出生前診断に対する短期大学生の意識－展開されるロジックと潜在する「妊娠－出産」観－. 奈良文化女子短期大学部紀要, 46, 101-111.
- 片井文貴・上村充希(2017) 出生前検査についての大学生の意識について. 関東学院大学人間環境学部卒業論文, 1-47.
- 前林英貴(2016) 保育学科生の生命倫理に関する意識調査と科目「子どもの保健」における生命倫理の必要性の検討. 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, 55, 21-29.
- 森慶輔(2019) VTR視聴による出生前診断および終末期ケアに関する看護系大学生の意識の変化. 足利大学看護学研究紀要, 7(1), 83-94
- 村上理絵・吉利宗久(2015) 出生前診断に関する大学生の意識調査. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 5, 149-156.
- 内閣府子ども・子育て本部(2015) 平成27年度調査: 少子化社会に関する国際意識調査報告書.
- 日本ダウン症協会(2020) 出生前検査・診断について考えている妊娠中のみなさまへ, http://www.jdss.or.jp/project/05_05.html (閲覧日: 2020年9月23日).
- 芝田郁子(2018) 出生前診断の是非をめぐる保育科学生の意識－命を守る保育者役割を動機づける「子どもの保健」先天性異常の学習より－. 柳城こども学研究, 2, 31-45.
- 若松昭彦・下竹亜里沙(2017) 教育学部生を中心とした大学生の出生前診断に対する意識調査. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 66, 79-85.
- 安田幸子・上田伊佐子・森田敏子(2018) 高等学校5年一貫校専攻科で学ぶ看護学生の看護倫理に関する思考の特徴からみた倫理教育の課題. 徳島文理大学研究紀要, 95, 15-28.

<補足資料>

アンケート内容（項目内容のみ）

前文：

アンケートの趣旨、自由な回答・個人情報の保障、結果処理・扱いの説明、依頼者名、記載方法（マークシート）

【フェイスシート】

学年・年齢 取得希望の免許・資格 性別 家族・親戚の障がい・難病者の有無

【出生前診断について】

- (1) DVDを見る以前から「出生前診断」について知っていたか
- (2) 「出生前診断」への賛成・反対／それぞれの理由（2選択）
- (3) 「出生前診断」は誰のためにある（実施する）と思うか
- (4) 「出生前診断」は何のためにあると思うか（2選択）
- (5) 「出生前診断」は差別だと思うか／思う・思わない理由（2選択）
- (6) あなた／あなたのパートナーが検査を受ける際の心配（2選択）
- (7) あなたは出生前診断を受けようと思うか／受ける・受けない理由（2選択）
- (8) あなた／あなたのパートナーが検査を受ける際に抵抗を感じるか／感じる・感じない理由（2選択）
- (9) 検査結果で「異常」が疑われた時にどう決断するか／出産・中絶の理由（2選択）
- (10) 「中絶」の回答者は、どのようなサポートで中絶しないか（2選択）
- (11) 検査後に「異常」が疑われた9割が「中絶」を選んだ結果をどう思うか（2選択）

【子ども観や子育て観について】

- (12) 「子どもを持ち、育てる」ことの意味をどう思うか（2選択）
- (13) どの時点から胎児を「人」と考えているか
- (14) 「障がいのある子を産み育てるのは親の自己決定、自己責任」という意見をどう思うか
- (15) 自己決定、自己責任と「思わない」「どちらともいえない」の回答理由（2選択）

【アンケートへの感想・意見／DVD映像への感想】自由記述

* フェイスシートを除き、全部で26設問。「2選択」は、複数選択肢（その他を含め6～10選択肢）から2つ回答。無記載は1つ回答指定。

実践研究

幼児の遊びにおける音楽表現が協同的な学びにつながる過程とその援助 — 5歳児の劇ごっこでの姿に着目して —

The Process and Support of Music Expressions in Infant Play Lead to Cooperative Learning
— Focusing on the Appearance of a 5-year-old Child in a Play —

中野圭祐
(國學院大學)

幼児の協同性の育ちについて、幼児教育の実践の場で行われる研究では、様々な事例をもとにして研究が行われてきている。本研究は、幼児の自発的な遊びとしての劇ごっこに焦点を当て、その保育記録から、音楽表現が協同的な学びにつながる過程を明らかにし、教師の役割を考察することを目的とする。劇ごっこの保育記録を、「遊びの中で共通の目的を見出す姿」「遊びの中で協力工夫しようとする姿」の2つの視点から分析し、音楽表現が幼児の協同的な学びにつながる過程でどのように影響していたのかを考察した。そのことを踏まえ、協同的な学びにつながるための環境の構成や教師の援助について考察した。その結果、幼児の実態に合わせた遊びのテーマや楽器等の提示、幼児同士をつなぐ言葉かけ、経験を自覚できるような適切な援助により、音楽表現を楽しみながら共通の目的を見出し協力工夫する姿が見られ、協同的な学びへとつながっていることがわかった。

キーワード：協同的な学び、協同性、音楽表現、劇ごっこ、教師の援助

1. 問題の所在

2017(平成29)年改訂の幼稚園教育要領[1]では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つとして「協同性」が挙げられている。幼児教育においては、5歳児後半になると、友達と関わる中で、互いの思いや考え等を共有し、共通の目的に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる姿が見られることが大切である。協同性は、領域「人間関係」の内容として取り上げられているが、領域「言葉」や領域「表現」等の、他の領域の内容とも深く関連し、遊びを通した総合的な活動により育まれていく。

近年、幼児教育の実践の場では幼児の協同性の育ちに関する研究が盛んに行われている。それらの多くは、友達と活動する幼児の姿を収集し幼児が協同して遊ぶようになる過程をまとめたり、幼児の協同性の育ちを支える教師の役割について

まとめたりした研究である。全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会(2010)[2]では、全国の49園の附属幼稚園の協同する幼児の姿の事例を集め、事例集を作っている。こうした協同性に関わる研究の背景には、2005年に示された中央教育審議会答申[3]において、「幼児どうしが、教師の援助の下で、共通の目的、挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動を『協同的な学び』として位置付け、その取り組みを推奨する必要がある。」と示されたことが大きい。その後、2008(平成20)年改訂の幼稚園教育要領[4]では、領域「人間関係」の内容に「(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見出し、工夫したり、協力したりなどする。」という文言が新たに加わった。更に内容の取り扱いにも「(3)幼児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにすると共に、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや

共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること」という文言も加わった。

2008年の幼稚園教育要領改訂後に報告されている実践研究を3つ紹介する。先に挙げた全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会作成の事例集(2010)では、入園から修了までの幼児が協同して遊ぶようになる過程を3つの時期に分けて捉えた。第Ⅰ期を「初めての集団生活の中で様々な環境と出会う時期」第Ⅱ期を「遊びが充実し自己を発揮する時期」第Ⅲ期を「人間関係が深まり学び合いが可能となる時期」とし、第Ⅲ期において「協同する経験」が可能となるには第Ⅰ期において、空間や時間を共有し、一人一人の幼児が安心して過ごせるようになる「共同する生活の経験」を、第Ⅱ期において、様々な人との関わりやつながる喜びを感じ、十分に自己発揮して遊ぶ「協同の基盤となる経験」を、それぞれ積み重ねていくことの重要性を述べている。

文京区立千駄木幼稚園が文京区教育研究協力園としてまとめた研究報告(2011)[5]では、幼児の姿を、好きな遊びの場面、学級・学年活動の場面、生活に関わる活動の場面で整理し、自己発揮の視点と人との関わりからの視点から、協同して遊ぶ幼児の育ちの過程をまとめ、協同して遊ぶ幼児の育成のための援助の在り方を探っている。特にこの研究では、友達と動きや言葉を共にする等、体や言葉、音等を通して互いの気持ちを通い合わせる経験を積み重ねることが、人と共にすることが楽しいという感情の共有や人と共にやり遂げていこうとする目的の共有につながるということが報告されている。

また伊勢崎市立殖蓮幼稚園が全国幼児教育研究会の研究奨励事業においてまとめた研究報告(2015)[6]では、協同して遊ぶ幼児の育成をテーマに、協同して遊ぶようになる過程をまとめ、幼児同士をつなぐ教師の援助に着目している。この研究では、幼児の育ちを「自分とのかかわり」「他者との関わり」の視点で捉えている。その上で、協同して遊ぶ幼児の育成には、幼児の心が動き、「私はこ

うしたい」という思いをもてるような環境の構成、幼児の思いを遊びの中につなぐための教師の援助、幼児同士の思いをつなぐ教師の援助の重要性を述べている。特に、教師が幼児の思いを遊びにつなぐ、幼児同士の思いをつなぐという時期から最終的には幼児が自分の力で自分の思いを遊びにつなげたり、幼児同士の思いをつなげたりできるような力を身につけていけるようにすることが重要であると述べている。

これらの実践研究は、実践の中で教師が捉えた幼児の姿を数多く収集し、そこから幼児の中に協同性が芽生え、育つ過程を捉えてまとめたものである。その上で保育現場の実践に活かされるよう、協同的に遊ぶ姿を支える教師の役割に焦点を当てている。これらの実践研究からは、5歳児後半の協同する姿の基盤として、様々な遊びを通して、人と関わる喜びを感じられるような経験を積み重ねていくことの重要性と、幼児の心が動き、幼児同士や、幼児と遊びがつながるような教師の援助の重要性が確認できる。

実践者が行う研究は、より良い実践を求めて行われるものであり、自らの保育を振り返ることにより、次の保育のための援助の視点を得ることを目的としている。したがって、園生活の様々な場面から事例を集めることに意義があり、そのことにより、遊びを通しての総合的な指導が充実していく。一方で、実践研究においては、砂場での遊びや、製作活動の場面など、特定の場面を取り上げて、協同的な学びがどのように成立していくか、という視点から環境の要因や教師の役割を考察することにも大きな意味がある。筆者は音楽表現と協同性の育ちとの関係に着目しており、音楽表現は協同的な学びにつながる要素をもっているのではないかと考えている。そこで、遊び場面における音楽表現という特定の場面に焦点を当てることにより、協同的な学びが成立する過程を明らかにし、丁寧に環境の要因や教師の役割について考察したいと考えた。

すなわち、日常の遊びの中にも、音楽表現を伴うものがたくさんあり、幼児が遊びの中で音楽表現を楽しむ姿の中には、自ずと自己を発揮する姿や、人と関わる楽しさを感じる姿、相手の想いを汲もうとする姿、相手の動きに応じて自分の行動を調整する姿等が含まれると考える。例えばCDで音楽を流しながらそれに合わせて踊っている幼児たちが、ある幼児の考えた踊り方に自然と同調して動きが伝播していく姿や、手作り楽器を使って音を出して遊んでいる幼児たちが相手の音に合わせてしようとする姿、劇遊びに楽器で効果音をつけている幼児が、演じている幼児の体の動きに合わせて音を鳴らそうとしたり、演じている幼児が楽器の音色やリズムに合わせて自分の動きを調整しようとしたりする姿等である。本研究では、このように、幼児が楽器を操作して音を鳴らすこと、楽器や音楽プレーヤーから発せられる音に影響を受けて動いたり、演奏したりすること、歌うこと、更に、それらの方法などについて言葉でやりとりをすることなど、音を介した幼児の活動全般を音楽表現と捉えることとする。これらの音楽表現には、音や音色、リズムを介して協同的な活動を引き出し、物や人との関わりを深めていく要因があり、協同的な学びにつながる経験が含まれると考える。

一部の幼稚園等では、音楽表現と協同性を考える際に、協同的な活動を生活発表会や運動会等に代表される園の行事として捉えているところもある。しかし、単に複数の幼児と一緒に活動をしているからと言って、協同的な学びにはつながらないのではないか。

協同的な学びとは、単に幼児同士と一緒に活動をするのではなく、一緒に活動する中で共通の目的を見出していく姿と、それに加えて互いの考えが行き交いながら活動が持続し、協力工夫して課題を解決していく姿である。特に、互いの考えが行き交うことが重要であり、自分の考えを友達に伝える、友達の考えを聴く、その結果、自分の考えをより良いものにするために修正し深めていく過程が大切である。

そこで本研究では、遊び場面に見られる幼児の音楽表現により、協同的な学びにつながる経験がどのように深まっていくのかを探っていくことにした。まず、幼児の遊び場面から共通の目的を見出す姿と協力工夫している姿に着目し、音楽表現により協同的な学びにつながる経験が深まっていく姿を明らかにする。それらをもとに、その過程を支えた教師の援助について考察を行う。

なぜならば、幼児教育は教師の援助の下に、遊びを中心とし、環境を通して行われるものであるため、教師には、幼児らが遊びを通して共通の目的を見出したり協力工夫したりする姿を支えていくことが求められているからである。

田代(2007)は、「子どもの遊びにおける協同性とは何か」という研究[7]で、幼児が遊びの中で目標を作り出す姿に着目し、遊びの質的深まりが目標の形成に影響し、人間関係の深まりが目標の共有化に影響することを述べ、内的動機を高める教師の援助の重要性について言及している。

本研究では、実践研究に関わる田代の研究が、遊びの中で目標を作り出す姿に着目し、教師の援助を考察していることを踏まえた上で、劇ごっこに見られる幼児の音楽表現が協同的な学びにつながる姿を捉え、「遊びの中で共通の目的を見出す姿」や「遊びの中で協力工夫しようとする姿」を支えた環境の構成や教師の援助に焦点を当て、論述する。

2. 研究の目的と方法

(1) 目的

本研究では、幼児の自発的な遊び場面における音楽表現が、互いの思いが行き交う協同的な学びへとつながる過程を明らかにする。具体的には、どのように人や物との関わりを深めているのか、音や音色を活かしているのかという点に着目する。その上で、幼児たちが劇ごっこの中で音楽表現を楽しむ背景にある教師の援助や環境の要因を探る。そのことにより音楽表現が協同的な学びにつなが

るためにはどのような教師の援助や環境の構成が必要であるかを明らかにすることを目的とする。

(2) 方法

1) 対象

東京都T幼稚園 5歳児学年X組

5歳児学年の、遊びの中で劇ごっこをしていた数名の幼児を対象とする。

2) 幼稚園の概要

T幼稚園では、登園後、それぞれの幼児の好きな遊びを中心にして1日の流れを構成している。教師が、前日までの遊びの姿をもとにねらいを立て、環境を構成し、幼児は自ら活動を選び遊び始めるといった保育の展開である。本研究で取り上げる事例は主に、この自ら活動を選び遊んでいる時間帯のものである。

筆者は以前幼稚園教諭としてT幼稚園に勤務していた。

3) 時期

2014年5月19日(月)～5月23日(金)<1週間>

4) 分析の方法

筆者はX組の担任として、学級内の幼児が展開する遊びのかたまり毎の幼児の活動の様子を、日々の保育記録に記していた。本研究では、5月19日～5月23日の1週間の保育記録の中から、音楽表現を通して、幼児たちが共通の目的を見出し、協力工夫をしていると判断した場面の保育記録の中から3つのエピソードを取り上げる。

エピソードを分析は以下のように行う。

まず、「遊びの中で共通の目的を見出す姿」について分析を行う。エピソード毎に、幼児たちが遊んでいる中で共通の目的が生まれていると判断できる場面に着目し、そこに楽器を使った表現や音に対応した体の動き、劇作りに向かうための言葉でのやりとり等といった音楽表現がどのように関与しているか、分析する。

次に、「遊びの中で協力工夫しようとする姿」について分析を行う。エピソード毎に、幼児らが遊

んでいる中で協力工夫していると判断できる場所に着目し、そこに楽器を使った表現や体の動き、言葉でのやりとり等といった音楽表現がどのように関与しているか、分析する。

最後に、上記の分析を踏まえ、「協同的な学びを引き出した環境の構成や教師の援助」についての分析を行う。エピソード毎に、活動の背景にある環境の要因や教師の関わりに着目し、環境の構成や援助が幼児の活動にどのようにつながっているか、分析する。

5) 個人情報保護について

本研究において事例に登場する幼児の名前は全て仮名としアルファベットで表記することとする。また、T幼稚園及び、保護者に対し、個人情報の使用に関しての承諾を得た上で研究を行ったものである。

3. 事例の分析

(1) 事例までの経緯と教師の意図

5歳児学年5月中旬、『三びきのやぎのがらがらどん』[8]のストーリーを、遊びの中で劇ごっことして楽しもうとする動きが見られた。

4歳児学年から5歳児学年へと進級した喜びが一段落し、幼児同士が自分の思いをもって遊びながら、やりとりをする姿が見られてきていると感じていたため、教師には、できるだけ幼児の力でこの劇ごっこを進めていってほしいという思いがあった。

5月16日(金)、A子が大型積み木で橋を作って遊び始めたことから、『三びきのやぎのがらがらどん』の劇ごっこをして遊ぶことが始まった。4歳児学年の冬に、A子が在籍していたa組は『三びきのやぎのがらがらどん』のイメージで一本橋を渡り、教師とやりとりをする遊びをしていた。この遊びは、幼児が一本橋を渡ると、トロール役の教師が「誰だ、俺様の橋を渡るの」と尋ね、幼児が「小さいヤギのがらがらどんだ」と答える。場面によって「小さい」が「中ぐらい」あるいは「大きい」に置

き換わる。その都度教師が「とっとと行ってしまえ」と言うという、一連の流れの中で教師との言葉の掛け合いを楽しむ遊びである。B子とC子はb組だったがb組も同じように一本橋を渡る遊びをしていた。そのため、3人の幼児の間で遊びのイメージが既に共有されていた。

5月19日月曜日の朝、3人の幼児たちが金曜日の遊びを思い出し、遊びを始めやすいように、教師は保育室に金曜日の環境構成と同じように、大型積木で作った橋を設定した。更に、劇ごっこの中で、大きさの違うヤギに対応してそれぞれの動きに合わせて音色が出せるように、音の種類と音の高さの異なる3種類の楽器(アンクルン、ウッドブロック、木琴)を設定しておいた。音色の違いによってヤギの大きさをイメージできると考えた。

この3つの楽器にした理由として、『三びきのやぎのがらがらどん』の中で、ヤギが渡る橋は木製であるため、橋を渡る音をイメージしやすいように、竹製のアンクルン、木製のウッドブロック、木琴を選んだ。また、ヤギの大きさの違いに対応できるように、音程にも違いが出るように配慮をした。T幼稚園にはウッドブロックが一種類しかなかったため、ウッドブロックを中心として、ウッドブロックより高く軽い音を出すために、T幼稚園に所蔵のアンクルンの中でも高音のもの、ウッドブロックより低く重い音を出すために、木琴の中でも低音のもの(アルトサイロホーン)を選んだ。楽器の使い方や使うタイミングについては、教師も幼児たちの遊びに入り、幼児たちとやりとりをしながら、劇ごっこを楽しむアイデアの1つとして提案の機会があれば提案しようと考えていた。

(2) エピソードの分析

エピソードは、筆者が当時作成した保育記録から抜粋し、分析した。この保育記録は、その日展開された複数の遊びの様子が記載されているものだが、本研究をまとめるにあたり、分析に必要な劇ごっこの場面のみを抜き出した。できるだ

け当時の保育記録のまま記載したが誤字の修正を行なった他、補足が必要な部分は()にて筆者が捕捉をした。《保育記録の分析》は、分析の方法で挙げた「遊びの中で共通の目的を見出す姿」「遊びの中で協力工夫する姿」「協同的な学びを引き出した環境の構成や教師の援助」について、エピソード毎に分析を行なったものである。

1) エピソード1

5月19日(月) 保育記録

朝、橋を作って置いておいた。A子は自分からは気が付かなかったため、B子、C子が、「(劇を)やらないの?」と言う。それでもA子は遊び始めるわけではなかった。

教師が、用意しておいた楽器(アンクルン、ウッドブロック、木琴)を出し、三つの音を聴かせると、A子が「三匹のやぎに丁度いい!」と言う。

①暫くは楽器を何度も鳴らして試して遊んでいたが、ストーリーに合わせて楽器を使い始める。A子:トロール、B子:楽器&ナレーター、C子:ヤギ3匹、と役割分担する。②楽器があることで、それぞれの役割が明確になった。③B子が、「小さいヤギがやってきました。」という言葉が発し、アンクルンを鳴らすと、C子は「小さいヤギが渡る番だ。」ということを感じ、即興的に劇が進んでいく。また、④トロール役のA子が、「誰だ橋を渡るのは!!」と言い、満足していると、B子が「とっとと行ってしまえだよ。」とアドバイスをし、それをA子が受けて「とっとと行ってしまえ。」と言う姿等も見られた。

後半 ⑤A子にシンバルを提示すると、トロールが登場するシーンで自ら音を鳴らすようになった。役割分担をしてストーリーを進行することが楽しいようだ。

自分達のしていることが学級の他の幼児にも認められることで自信につながるのではないかと思う。学級全体で披露する機会を作ったり、誕生会での実演を提案したりしてみたい。

《保育記録の分析》

①遊びの中で共通の目的を見出す姿

下線部①の「ストーリーに合わせて楽器を使い始める」という姿は、楽器を何度も鳴らして楽しむことを通じ、リズムや音色、強さを調整し始め、イメージする世界が3人で共有され、劇ごっこを繰り返し楽しもうとする姿である。楽器の操作や音色そのものを楽しんだ後に、楽器を劇ごっこの中に取り入れて劇を進めるといった目的がA子B子C子の間で共通になっている。また、下線部③におけるB子とC子の即興的なやりとりでは、即興的ではあるものの慣れ親しんだストーリーをベースにして話が展開していく際に、B子の鳴らす楽器の音が合図になるという設定が、B子とC子の間で共通になっている。3人の幼児が進める劇ごっこは混沌としていてスムーズには進まなかった。しかし、どの幼児にも『三びきのやぎのがらがらどん』というストーリーの展開と、象徴的な台詞が共有されており、3種類のヤギを象徴する楽器があったことで、それぞれの幼児が相手のしている表現を受け止め、意味を共有したり動きを理解したりする姿につながった。このことは、楽器を使った劇ごっこを楽しむという目的や、ヤギの体の大きさに応じた音色の違いを劇ごっこの進行に取り入れようという目的の生成につながっている。

②遊びの中で協力工夫しようとする姿

下線部②では、楽器が提示されたことで、トロール役、ヤギ役、楽器と進行役、という役割ができ、劇ごっこの中で自分のすることが整理された。B子がストーリーや役柄に合わせて3種類の楽器（アングルン、ウッドブロック、木琴）を使い分け、音を出し、C子がそれに応じて思わず体が動く姿は、遊びの中で協力することにつながっていく姿である。下線部④は、音楽表現と直接の関連性があるわけではないが、A子がB子の言葉に応じて自分なりの言葉を発したり、動いたりしてやりとりする姿が見られ、劇ごっこの進行のために協力

することにつながる場面である。下線部⑤では、A子が、トロールの登場に合わせてシンバルの音を出す姿がある。これはA子が、自分が登場するために場の雰囲気と場面の切り替えのタイミングに合わせてシンバルの音を出したと思われる。劇ごっこ全体の流れの中の即興的にシンバルを鳴らすというA子の表現の工夫が、瞬時にB子、C子に伝わり、受け入れられ、その場面の雰囲気が共有されている。幼児の協同性の深まりを考える際には言葉でのやりとりが注目されることが多いが、言葉以外にも注目すべきではないかと考える。幼児の場合は特に自分の思いやイメージを言葉で伝えることはうまくできない。しかし、音色がもつイメージや表現する幼児の思い等は瞬時に他の幼児に伝わっていく。幼児の遊び場面では、このように言葉でのやりとり以外にも、感じる、受け止める、共感するという姿が、協同性の素地としてあることが重要である。

③協同的な学びを引き出した環境の構成や教師の援助

エピソード1において、互いの言葉や体の動きを交わしながら表現活動を楽しむ協同的な学びにつながる環境として、『三びきのやぎのがらがらどん』というストーリーが、どの幼児にも慣れ親しまれたものであったということが挙げられる。ストーリーが共有されているからこそ、楽器の音色の違いによって更にその場面のイメージが共有され、ストーリーの展開を楽しむことができている。

また、『三びきのやぎのがらがらどん』というストーリーは、小さいヤギ、中くらいのヤギ、大きいヤギ、の3匹が、順に橋を渡り、その都度トロールが怒鳴るということの繰り返しである。同じような動きの繰り返しのストーリーであることが、幼児たちが共通の遊びのイメージをもって取り組みやすい劇ごっこにつながっている。同時に、繰り返しの中にヤギの大きさの変化があり、その変化を楽器の音色の違いで表現するようにしたことが共通の目的の生成につながっている。

特に、役柄に応じた楽器があるということは重要な意味があった。音色の異なる楽器を使うことにより、イメージの共有が確かなものになっている。ただし、楽器には様々なものがあり、その中からどの楽器を幼児に提示するかは教師の判断に任されている。ここでは、劇ごっこが始まったことを受け、教師が役柄に応じた音色が出せそうな楽器を用意したことで、役柄に合わせて楽器を選び音色を使い分けるといった動きが生まれた。多種多様な楽器を提示し、その中から幼児自身が楽器を選べるようにする等、提示の仕方には様々な方法が考えられる。今回は、幼児の劇ごっこを進行したいという思いを中断することなく、スムーズに楽器を取り入れたかったため、予め3匹のヤギに対応するような楽器を選定しておいた。シンバルに関しては、幼児の遊びの様子を見ながら急遽用意したものであるが、A子はそれを即興的に取り入れ、緊張感のある場の雰囲気を作ることにつながっている。竹製でも木製でもない、金属製の楽器を提示したことにより、ヤギに使用されている楽器より大きく激しい音色を出すことができ、トロルの登場シーンをヤギのシーンと差別化することができたと言える。

2) エピソード2

5月20日(火) 保育記録

⑥週末に誕生会があるため、そこでの出し物として劇をしてみてもどうかと教師が提案すると3人とも喜ぶ。⑦誕生会でやるということが小さな目当てになり、劇をしようとするが、楽器を持つと音を鳴らすことが楽しくなり、試して遊ぶ時間もあった。⑧C子が中ヤギを演じる際に、B子がウッドブロックの音をC子の足の運びに合わせようとしている。教師は「本当に歩いている音のようにピッタリだった。」と伝え、意識できるようにした。すると他の楽器の時にも、C子の足の動きに合わせてしようとするようになった。

⑨降園前の集合時に学級全体の場で見せる。見ていた幼児らに感想を聞くと、⑩「楽器の音がすごかった」「ヤギの足と音が合っていた」「積み木の置き方がもったいない」「お面があればいい」「ヤギが一人で3役は大変じゃないか」等の意見が出た。様々な意見が出たが、それが次の日の遊びにどれだけ反映されるのかが興味深かった。教師のアイデアや提案だけでなく、幼児同士のやりとりの中から生まれたアイデアや提案が劇に反映されていくといい。

《保育記録の分析》

①遊びの中で共通の目的を見出す姿

下線部⑥では、誕生会で披露することを3人の幼児に提案したところ、一層意欲的に遊び始めた。誕生会で演じるという目的があることで、劇ごっこ自体を楽しみつつ、幼児同士で「もっとこうしたい」という思いをもち、互いのイメージを交換しながら意欲をもって活動してほしいという期待があった。下線部⑦では、教師の提案を受け、「誕生会で劇を見せたい」という新たな目的が生まれている。これは遊びの文脈の中で教師から投げかけられた目的であり、幼児自身が生み出した目的ではない。しかし、楽器を使った劇ごっこの楽しさと誕生会で披露するという目的が重なることで、幼児同士が目的を確認し遊びが持続していくことにつながり、より楽しい劇にしたいという思いにつながっている。

この3人の、誕生会で劇を披露するという目的が学級の他の幼児に対しても共有され、他の幼児からの刺激も受けられるように、また他の幼児にとっても刺激となるように、学級の幼児たちの集合時にみんなの前で見せる機会を設けた。その際、良かった箇所やもっとこうしたら良いのではないかという意見を言える機会を設けた。

下線部⑨では、3人が取り組む劇ごっこを見るこ

とにより、劇に参加していない幼児にとっても、園の行事である誕生会に自分の学級の友達が出演するという目的が共有された。下線部⑩のやりとりからは、3人の幼児が共通の目的に向かって協力工夫する過程に、自分たちの表現活動に対する友達の関心が影響を与えていることが読み取れる。

②遊びの中で協力工夫しようとする姿

下線部⑧では、中くらいのヤギが橋を渡る際に、B子がC子の歩く動きに合わせてウッドブロックを叩く姿が見られた。そこにC子との言葉でのやりとりはないが、エピソード1でも述べた通り、ストーリーが互いに共有されていたため、B子はC子のしていることの意味がわかり、相手の動きに合わせて楽器を鳴らすという動きが生まれた。エピソード1で自分のタイミングで楽器を鳴らしていたB子が、C子の動きを見て思わず自分の楽器をC子の歩く動きに合わせて鳴らそうとしている姿は、相手と同調するという音楽表現のもっている特質の1つである。これは、音楽表現が遊びの工夫につながった場面である。

B子自身はC子の動きに合わせて楽器を鳴らそうと意識して楽器を鳴らしているわけではないため、教師は、「本当に歩いている音のようにピッタリだった。」という言葉かけた。それにより、B子が自分の楽器の鳴らし方がヤギの動きのイメージに合った表現であったことを自覚することにつながった。更に、「別の楽器でも足の動きに合わせてよう」という新たな工夫にもつながっている。

下線部⑨及び下線部⑩は、音楽表現との直接的な関連性は認められないが、学級の友達に自分たちの劇を見てもらふことは、A子たちにとっては自分たちの劇を学級の友達に知ってもらい、目的を共有してもらふこととなった。学級の他の幼児たちが目的を共有できたことで、思ったことを言葉に出して伝えようとする姿も、劇が成功するように相手に協力し工夫する姿である。

③協同的な学びを引き出した環境の構成や教師の援助

エピソード2における協同的な学びを引き出した援助として、教師の「本当に歩いている音のようにピッタリだった。」という言葉かけが挙げられる。B子がC子の動きに合わせてウッドブロックを鳴らしたのは、その場の雰囲気でも生まれたB子の即興的な表現だったかもしれない。教師はそのことを自覚できるように「本当に歩いている音のようにピッタリだった。」という言葉かけた。B子自身が「本当に歩いているようにピッタリの音を出すこと」を実現したいという思いがあったからこそ、この言葉をかけることが、B子の「劇ごっこをより楽しくしたい」という遊びの中での新たな目的が生まれることにつながっている。

学級の他の幼児に劇ごっこを見せられるような機会づくりも協同的な学びを引き出した援助の1つである。エピソード2では、演じている幼児の様子を学級の他の幼児たちが見ることで、演じている3人の幼児たちの実現したいことが学級の幼児たちにも共有され、学級の幼児たちも演じ方や小道具の必要性等を伝えるという、協力工夫する姿につながった。これは、前述のエピソード2の②遊びの中で協力工夫しようとする姿、の分析にもあるように、音楽表現との直接の関係性が認められるものではないが、劇ごっこであれば演じる自分たちだけではなく観客がいること、音楽表現であれば、演奏する自分たちだけでなく聴き手としての聴衆がいることが、音を出すタイミングや音色を意識し、仲間との協力工夫につながるものの現れである。「私の表現」だけではなく、「私たちの表現」となり、仲間と協力工夫が生まれてくることにつながっている。

5月21日(水)

園行事のため劇ごっこの保育記録なし。

5月22日(木)

この日、20日に学級の友達から出た、「お面があればいい。」の言葉を受け、3人で三匹のヤギとトロールのお面を作り、降園前に学級のみんなに見せる。学級の幼児からアドバイスを受け、劇ごっこの発展はあったが音楽表現に関連する出来事が見られないため、保育記録は残っているが分析は行わない。

3) エピソード3

5月23日(金) 保育記録

本日が発表ということで緊張気味である。
 ①どういうわけか、D子他3名も参入してきて、
 ②交代でいろんな役になりながら繰り返している。今週何度も見てきたので、どのように演じるのかということが共有されているからだろう。

誕生会では多くの人に見守られて、よく演じていた。流れも設定も子ども任せなのがとても効果的に働いた。他の幼児の意見で出た、「積み木の使い方」「お面」等も活かしてあげることが良かった。B子がヤギの足の動きに合わせて音を鳴らせたことが素晴らしいと感じる。

劇のストーリーが共有され、相手のしていることがわかるという状況や、自分のしていることの意味が理解しやすい状況の中で動くことが心地良いようだ。

《保育記録の分析》

①遊びの中で共通の目的を見出す姿

誕生会当日になると、張り切る姿に触発され、下線部①のように、前日まで関わってなかった幼児も仲間に入ってきた。面白そうな劇ごっこに仲間入りする姿は、学級の他の幼児たちとも劇ごっこの目的や楽しさが共有されていた姿である。楽器の音色でストーリーが進行していくというスタイルが、劇ごっこの展開をわかりやすくし、新しく仲間入りした幼児たちとA子、B子、C子の

間で、面白い、本物らしい劇を作ろうという、幼児たちなりの新しい目的の生成につながっている。

②遊びの中で協力工夫しようとする姿

下線部②で、様々に役を交代しながら劇ごっこを楽しむ中で、仲間の動きに応じて自分も動いたり、楽器の音色を相手の動きに合わせて鳴らしたり、楽器の音色に合わせて動いたりする姿は、劇本来のヤギの役柄を演じるということに加え、ヤギ役の幼児の動きに合わせて楽器を扱ったり、楽器の音色に合わせて演じることも楽しんでいる姿である。この日、初めて参加して取り組む幼児もいたが、仲間の動きや楽器の音に合わせてたり、役を交代しながら楽しんだりする姿は、劇ごっこの新たな楽しさを求めて工夫する姿と考えられ、音楽表現を取り入れた遊びの中で協力工夫をしている姿でもある。

③協同的な学びを引き出した環境の構成や教師の援助

エピソード3では、慣れ親しんだストーリーであったことと、学級の他の幼児たちがこの劇ごっこを何度も見ていたことの双方が作用し、これまで参加していなかった幼児が劇ごっこへの参加の仕方や楽しみ方を理解し、仲間入りをしている。その姿を教師が肯定的に捉え、劇ごっこへの参加を認めることで、エピソード3で目的を共有しながら一緒に遊びを進めることが可能になった。この劇ごっこの面白さの中に、ヤギの体の大きさや、動きに合わせて楽器の音が鳴るという面白さも含まれており、新たに参加した幼児と一緒に劇を作ろうという意欲につながったと思われる。

これらの活動の展開の前提として、仲間入りが可能な人間関係の育ちがある。人的環境として、自分から仲間入りをしようとしたり、それを受け入れたり、自分達のしてきたことやしたいこと等を伝えたり聞いたりし合える友達関係がそれまでに構築されていたことが、エピソード3の基盤にはあった。前述の全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会(2010)は、第Ⅲ期「人間関係が深まり学び

合いが可能となる時期」を、5歳児後半として押さえているが、これらの時期は、一人一人の幼児の発達や集団の雰囲気、経験の積み重ね等の違いによって、前後の期の姿も見られるとしている。本研究のエピソードは5歳児前半であり、全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会が示すところの第Ⅱ期「遊びが充実し自己を発揮する時期」に当たるが、第Ⅲ期の姿とも重なり合う様子が見られる。4歳児から、ごっこ遊びなどを通して自分の思いを十分に表現し、友達とやりとりをすることを繰り返し楽しみ充実させてきたことで、次第に人間関係が深まってくる。一人一人の幼児の遊びの充実のための援助が重要であることはもちろんだが、協同性が芽生え、育ってくる過程に沿った働きかけ、すなわち、環境の構成や教師の援助があり、初めて協同的な学びが成立すると考える。

4. 劇ごっこで見られた音楽表現と「協同的な学び」についての考察

幼児期における協同性の育ちでは、友達との関わりを深める中で共通の目的を見出していく姿と共に、互いの考えを行き交わせながら活動が継続し、協力工夫して課題を解決していく姿を協同的な学びとして捉えることが大切である。特にここでは、劇ごっこで見られたこうした学びの姿について音楽表現がどのように影響を及ぼしていたのかについて述べることにする。

(1) 音と動きや言葉が一体となって目的を共有する

1週間の保育記録を振り返り、音楽表現を伴う劇ごっこを通して幼児たちが共通の目的を見出す過程の中で、幼児期の協同的な学びの特徴的な姿を読み取ることができた。

この劇ごっこでは、できるだけ幼児の力で劇ごっこを進めていってほしいと考えていた。このため、『三匹のやぎのがらがらどん』の劇ごっ

この効果音として使えそうな楽器を予め教師が精選して環境のひとつとして設定し、それをどう取り入れていくかは幼児の活動に任せることにした。その結果、幼児たちの間では、音を出しながら試行錯誤しつつ、幼児たちなりに劇ごっこの中に音楽表現を取り入れていった。おそらく、このような試行錯誤をする活動の時間があることが、「みんなで劇を創る」という、共通の目的の生成につながったと思われる。

そもそも劇ごっこという遊びそのものの特質に、友達と共通の目的を見出すことができる要素がある。すなわち、ストーリー展開があること、ストーリーの展開に沿って複数の幼児が関わること、幼児同士のやりとりが行われること等から、比較的早い段階で「それぞれの役を演じ、劇を創る」という共通の目的が生まれている。ただし、劇ごっこの初めの段階では、目的をもって取り組むというより、「役を演じて遊びたい」という目的を共有して遊んでいる姿に近い。

そのことに変化をもたらしたのは、教師によるアングルン、ウッドブロック、木琴、という楽器の提示であった。共有されているストーリーと、そのストーリーに沿って演じるために表現可能な楽器が提示されたことが、それぞれのヤギの大きさや動きの違いを感じ取ったり表現したりすることにつながり、音と動き、音と言葉が一体となって、「劇を作ることを楽しみたい」という新たな目的が生成されていった(エピソード1)。

A子、B子、C子の3人の幼児がその目的の実現の方向を確かにしたのは、「誕生会でみんなの前で演じる」という教師からの提案である。教師が誕生会での発表を投げかけたことにより、学級の他の幼児たちが、楽器を取り入れた劇に興味・関心をもち始め、3人の「自分たちの劇をもっと良いものにしたい」という思いが共有されていくことになった(エピソード2)。

学級の他の幼児たちに劇ごっこを見せたり意見を出し合ったりする場があったことで、劇ごっ

この3人には新たな目的が生まれ、学級の幼児たちとその目的を共有することにつながった。

この劇ごっこという遊びが、ストーリーのわかりやすさに加え、楽器を使いながら効果音をつけたりストーリーが進行したりしていくという面白さが加わったことで、3人の幼児だけでなく、学級の幼児たちにも目的が共有されやすくなった。学級全体で目的が共有されていたからこそ、新たに劇ごっこに加わったメンバーにも、自分たちで劇を作り上げようという目的が共有されたと考えることができる。(エピソード3)

この劇ごっこは、初めから全員が共通の目的をもち活動してきたわけではない。初めの「役を演じて遊びたい」という段階から、楽器と出会いそれらを効果音として劇に取り入れる中で「劇を創ることを楽しみたい」という段階に移り、学級の他の幼児達に紹介することで「自分たちの劇をもっと良いものにしたい」と、共通の目的をもちながら主体的に取り組む段階に推移している。効果音としての楽器との出会い、その楽器を使用した音楽表現、学級の他の幼児との話し合いが契機となり、A子、B子、C子の3人の遊びの目的がより鮮明になってきている。

(2) 楽器を奏で友達とのやりとりを楽しむ

劇ごっこを楽しみながら共通の目的を見出す一連の活動の中で、幼児たちが協力工夫しようとしている姿に音楽表現が影響を及ぼしている様子を継続して読み取ることができた。演じる幼児が、進行役の幼児の鳴らす異なる楽器の音色に合わせて動こうとする姿(エピソード1)や、進行役の幼児が、演じている幼児の体の動きに合わせて楽器を鳴らそうとする姿(エピソード2)、役を様々に交代しながら劇ごっこを楽しむ姿(エピソード3)等は、共通の目的に向かって協力したり工夫したりしようとしている姿である。

注目したいのは、目的の共有と協力工夫の関係である。この事例では、教師は3種類のヤギの大

きさの違いやそれぞれのヤギが橋を渡る音に対応できるように、意図的に3種類の異なる楽器を精選して用意した。役柄に応じて異なる音が出せることにより、演じる幼児にとっては、耳から聞こえる音に変化し、ストーリーの場面が変わったことがわかりやすくなったと考えられる(エピソード1)。また、楽器を鳴らす幼児がエピソード1では自分のタイミングで音を鳴らしていたのに、エピソード2では、相手の歩く動きに合わせて音を鳴らすという姿は、でたらめではなく、相手が何をしているのかの意味を直感的に理解した上で、その足の動きに同調させようとしている姿である。この姿は最初の中くらいのヤギだけでなく、小さいヤギや大きいヤギの際にも行われるようになり、それが他の幼児にも受け入れられ、劇ごっこが持続・発展することにつながった。

これは、楽器を使って遊びながら友達と共に劇を創り出していく楽しさが、劇ごっこの工夫の一つとして仲間の中で共有されていったのだと考えられる。中央教育審議会答申の「協同的な学び」の説明には、「共通の目的を作り出し」「協力工夫する」とあるが、幼児の遊びで目的が生まれ、そのために協力工夫するというように一方向的に進むだけとは限らず、エピソード2に見られるように、劇ごっこを進めていく中で楽器を使って音を鳴らすことにより新たな工夫が生まれ、それを相手と一緒に楽しむことにより目的が共有されていくという流れになっている。すなわち、友達と共に創意工夫する過程を通して、共通の目的が確認されていく。

その際、楽器を使った音楽表現は、物を介して互いの思いを伝え合うための手段となっている。楽器を奏でながら、互いの思いを感じ取り、自分の思いを表現している。特に、「1. 問題の所在で」も述べてきた通り、協同的な学びにおいては「互いの考えが行き交う」ことが重要であり、自分の考えを友達に伝える、友達の考えを聴く、その結果、自分の考えを修正し深めていく過程が大切である。しかし、動きながら考える、思いや考え

を全身で表現していく幼児期においては、必ずしも「話す」「聴く」が「互いの考えが行き交う」の手段ではない。「楽器を使って思いを表現する」ことや「楽器の音色を聞いて友達の思いを理解する」ことが、協同的な学びを深めていく手段になっている。すなわち、音楽表現が、言葉や動きと並んで、友達との対話の手段となっている。

(3) 音楽表現が協同的な学びへとつながる環境の構成や教師の援助

協同的な学びを引き出した環境の構成や教師の援助として、4点が明らかになった。

ひとつは、幼児に親しみやすいストーリーを劇ごっこに取り入れたことにより、協同的な学びが生まれたということである。すなわち、ストーリーの「大きさの異なるヤギとトロルのやりとりが繰り返される」という構成が、幼児にとって理解しやすく、また劇ごっことして再現しやすいものとなっている。劇全体のイメージが共有されている上に、楽器が加わったことで、新たな目的が見出され、協力工夫が生まれてきた。本研究で取り上げた事例は幼児に音楽表現を指導するために取り入れた活動ではないが、音楽表現の指導のために題材を吟味する際にも幼児の親しみやすさを考慮することで、幼児が目的を見出す姿や、協力工夫が生まれる姿の支えになると考えられる。

2つ目は、ねらいに応じた効果的な楽器が提示されたことである。エピソード1では、大きさの異なる3匹のヤギが橋を渡る音を表現する楽器として、アンクルン、ウッドブロック、木琴を、トロルが登場するシーンでの効果音としてシンバルを保育室の環境に用意した。そこには教師の中に、これまでの幼児の経験の理解や、それらに基づく期待があった。楽器をどのように使っていくかを考え合う幼児たちの試行錯誤の時間を保障することで、幼児たちなりの音楽表現を創り出すことができた。楽器という物を介して、劇ごっここの幼児の間に新たな対話が生まれてきている。

遊びの中に楽器を取り入れる際には、様々な楽器の中から、幼児の発達や経験を考慮し、遊びの中で幼児が扱いやすく、遊びのテーマと関連性をもちやすい楽器であるか否かを吟味し、幼児と共に楽器の使い方について試行錯誤をしていく必要がある。

3つ目は、幼児の楽器を奏でる行為や楽器の使い方を幼児自身が意識できるための教師の言葉かけが行われていたことである。エピソード2では、思わず相手の動きに合わせてウッドブロックを鳴らす幼児の姿が見られた。そのままだでも楽しみは続いたかもしれないが、教師が「本当に歩いている音のようにピッタリだった。」と言うことで、自分の楽器の音色と演じる幼児の動きが合っていて、そのことが素敵なことであると自覚することにもつながり、また、周囲の幼児もそのことを理解し協力工夫する姿につながった。教師の適切な言葉かけにより、自分の楽器の音色や他の幼児の動き等を自覚することで、目的が明確になったり、協力する姿が促されたりしている。

4つ目は、学級の他の幼児との接点をもてるような状況作りをすることの重要性である。エピソード2では、学級の他の幼児に劇ごっこを見せられるような機会を作ったことで、演じている3人の幼児たちの実現したいことが学級の幼児たちにも共有され、学級の幼児たちも協力工夫する姿につながった。

幼児の遊びが協同的な活動を生み出し、更に互いの思いが行き交う協同的な学びになるためには、学級の他の幼児との接点をどうつくっていくかが重要である。もちろん、日常の保育の中での幼児同士のつながりをつくり、互いの良さに気付いたり、友達と一緒に活動することを楽しんだりする機会をつくる援助を積み重ねていくことが必要である。同時に、音楽表現に取り組む際には、学級の他の幼児たちとも情報を共有したり、演奏等を鑑賞する機会を設け、自分が感じたり思ったりしたことを言ったり、学級の他の幼児が感じた

り思ったりしたことを聞いたりできるようにして、様々な友達と共に表現する活動への興味をもつようにすることも大切である。

(4) 結論

本研究では、幼児の自発的な遊びとしての劇ごっこの中にアンクルン、ウッドブロック、木琴、シンバル4種類の楽器を取り入れて協同的な活動を楽しむ事例を取り上げてきた。劇ごっこの本質的な楽しさはストーリーに沿って動いたり演じたりすることであるため、そのことと楽器の音色とが作用し、幼児たちが、友達と共に音楽表現を楽しみながら感情や意味を共有し、共通の目的を見出す姿や、協力工夫する姿が見られた。劇ごっこを進める上で、台詞はどう言うか、舞台をどう作るか、お面はどう作るか等の相談も必要であり、幼児同士でやりとりが行われている場面もあった。劇ごっこに限らず、遊びは多様な経験が相互に関連し合いながら進んでいくので、自ずと総合的な指導となる。その中で音楽表現だけを取り出して論ずることには難しさがある。ただし、本研究で取り上げた実践では、遊びの中での音楽表現が、協同的な学びに影響を及ぼしていることは示唆された。

筆者が着目した点は、楽器を使うことにより、音から動きを誘う、音から言葉を誘うことにより、動きと言葉を相手に合わせようとする姿や、音色の変化によってストーリーを展開していこうとする姿が見られたことである。幼児が創り出す音楽表現により、自ずと協力工夫が生まれ、それらを繰り返し楽しむことにより、自分たちの劇を創るという目的が共有されていく。ここでは、幼児たちが遊びの中で音楽表現を楽しみながら、次第に協同的な学びが生まれていくという幼児期の学びの姿が明らかになった。

こうした協同的な学びの背景にある教師の役割も見逃せない。本実践では、遊びの中の音楽表現が協同的な学びにつながる教師の援助として、

劇ごっことして親しみやすいテーマが提示されること、発達に沿って、幼児の興味や関心、これまでの楽器を使う経験を考慮して必要な楽器が提示されること、幼児が体験を自覚できるような援助、幼児同士で協力工夫をすることを楽しめる援助等が行われている。

5. 課題

本研究では、幼児の自発的な遊びである劇ごっこの中で協同的な学びが生まれる過程に、幼児が創り出す音楽表現がストーリーの雰囲気や伝えたり、動きを音で表現したりする等、幾つかの役割を果たしていることに言及し、必要な環境の構成や教師の援助を考察した。幼児たちは遊びの中でも音楽表現を楽しみながら、その姿が協同的な学びにつながることを示唆された。そのためには、幼児の実態に合わせてテーマや楽器を環境の一部として提示することや、幼児同士をつないだり経験を自覚できるようにしたりする教師の援助が鍵を握ることも確認した。これらを可能にするには教師の教材研究が欠かせない。今後更に、遊びの中に音楽表現の楽しさを融合させていくという教師の役割について研究を深める中で、協同的な学びを育む上での音楽表現がもつ可能性を考えていきたい。

本研究では、これまでの自らの実践を振り返りながら、劇ごっこの中で幼児が創り出している音楽表現に焦点を当て、幼児期の協同的な学びについて論述してきた。今後、更に事例検討を重ね、幼児が音楽表現を楽しみながら協同的な学びが成立していく過程を丁寧に追い、幼児同士の表現の伝え合いや教材との関わり等の検討を重ねていきたいと考えている。

同時に、現在、筆者は担任という立場を離れているため、観察者の立場から、遊びの中で幼児たちが創り出す音楽表現と協同的な学びについて考えを深めていきたいと考えている。

文献

- [1] 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領.
- [2] 全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会(2010) 事例集「協同して遊ぶことに関する指導の在り方」.
- [3] 文部科学省(2005) 中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」.
- [4] 文部科学省(2008) 幼稚園教育要領.
- [5] 文京区立千駄木幼稚園(2011) 協同して遊ぶ幼児の育成ー幼児の遊びや生活から援助のあり方を探るー. 平成22・23年度文京区教育研究協力園研究報告書.
- [6] 群馬県伊勢崎市立殖蓮幼稚園(2015) 協同して遊ぶ幼児の育成. 全国幼児教育研究協会平成27年度研究紀要, 64, pp.68-77.
- [7] 田代幸代(2007) 子どもの遊びにおける協同性とは何かー遊びの中で子どもが目標を作り出す姿ー. 立教女学院短期大学紀要, 39, pp.75-88.
- [8] マーシャ・ブラウン(絵)・せたていじ(訳)(1965) 三びきのやぎのがらがらどん. 福音館書店.

一般社団法人「日本乳幼児教育・保育者養成学会」学会誌投稿規程

(目的)

- 第1条 本規程は、日本乳幼児教育・保育者養成学会の学会誌『乳幼児教育・保育者養成研究』(以下「学会誌」という。)の投稿に関して、必要な事項を定める。
- 2 学会誌は、主として、乳幼児教育に関わる保育者の養成及び研修に関する研究を行う会員の研究成果を発表する場として、及び情報交換の場として発行する。

(発行回数)

- 第2条 学会誌は、年一回発行するものとする。

(編集委員会)

- 第3条 学会誌の編集は、学会誌編集委員会(以下「編集委員会」という。)が行う。

(投稿資格)

- 第4条 学会誌に投稿することができる者は、次に掲げる者とする。ただし、依頼原稿の場合はこの限りでない。
- (1) 本学会の正会員又は賛助会員
 - (2) その他、編集委員会が特に認めた者

(投稿原稿)

- 第5条 学会誌に投稿できる原稿の種類は、原則として、総説、原著論文、実践研究、書評、その他の論考・資料等のいずれかとする。
- 2 学会誌に投稿できる論文は、他の雑誌等の媒体に未発表のもの、又は投稿されていないものに限る。

(査読及び掲載の可否)

- 第6条 論文の掲載可否は、編集委員会が選定したレフェリー2名による査読を経て、編集委員会の審議により決定する。
- 2 その他の原稿の掲載可否は、編集委員会の審議により決定する。

(投稿要領)

- 第7条 投稿者は、次の各号に掲げる投稿要領に従って、投稿原稿を作成するものとする。
- (1) 横書きの完成原稿であること。
 - (2) 日本語又は編集委員会が認める言語によるものであること。

- (3) 論文の場合、原則として、日本語では上限20,000字（図表、写真、注は含む、参考文献等は文字数に含めない。）とし、他の言語でもこれと同程度の分量（英語ならば原則として上限10,000語）とすること。
 - (4) 注や参考文献等は本文の最後一括して掲載すること。
 - (5) 論題と英文タイトル、著者名等を記載の上、原稿提出締切日までに編集委員会宛てに提出すること。
 - (6) 約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、及び5つのキーワードを添付すること。
 - (7) 図表は論文に直接入力して印刷するか、別紙にて印刷して提出すること。オリジナル以外の図表等については、各自で転載・引用の許可を得ること。
- 2 その他、分量、書式などの統一、投稿手続方法については、編集委員会が決定するものとする。

（校正）

第8条 投稿者による校正は初稿のみとし、二稿以降は編集委員会に一任するものとする。
なお、校正段階での大幅な変更や書き加えは認めないものとする。

（抜刷）

第9条 掲載に対する謝礼等の支払いはしないものとする。掲載された論文等については、当該論文を掲載した学会誌を論文一本につき五部配布するものとする。

（著作権の許諾）

第10条 学会誌に掲載された論文等の著作権は、その著作者に帰属するものとする。ただし、著作権のうち「複製権」、「譲渡権」、及び「公衆送信権」については、編集委員会に許諾されるものとする。

2 投稿原稿に、投稿者以外の者が著作権を保有する著作物を使用する場合は、引用に該当する場合を除き、投稿者が当該著作物を使用することについて、当該著作物の著作者の承諾を得なければならない。

3 投稿原稿が、投稿者以外の者が創作した著作物を原著作物とする翻訳、翻案等の二次的著作物に該当する場合は、投稿者が、原著作物についての使用行為について原著作者の承諾を得なければならない。

（転載）

第11条 学会誌に掲載された論文等の一部又は全部を、他の出版物、印刷物等に転載するときは、事前に編集委員会に通知しなければならない。

(細則)

第12条 レフェリーに関する細則、その他必要な細則等は、編集委員会において別途定めるものとする。

(改廃)

第13条 本規程の改廃は、編集委員会の審議を経て、理事会の承認を得るものとする。

附則

- 1 本規程は、令和2年4月1日から施行する。
- 2 令和4年3月9日に一部改正。令和4年4月1日から施行する。

『乳幼児教育・保育者養成研究』第3号 原稿募集

- 1 応募資格（『乳幼児教育・保育者養成研究』投稿規程に基づく）
- 2 原稿提出方法（『乳幼児教育・保育者養成研究』投稿規程に基づく）

原稿締め切り 令和4年8月20日（消印有効）

- ※ 論文の種類、著者名（所属も含む）、論題と英文タイトル、約400字の和文要旨（英文の場合は約200語の英文要旨）、5つのキーワードを記載の上、完成原稿を本学会編集委員会（下記の提出先）宛に郵送にて提出すること。同時に、Eメール添付ファイル(PDFファイル、著者名と所属は記載しない)でも提出すること。
- ※ 提出の際、郵便（完成原稿1部）にも、Eメール添付ファイル（PDFファイル、著者名と所属は記載しない原稿）にも、それぞれに論文投稿票を付けること。
- ※ 書式の詳細については、「投稿規程」第7条（投稿要領）と、『乳幼児教育・保育者養成学会』第2号論文様式を参照のこと。
- ※ 投稿原稿の掲載の可否は、本学会誌編集委員会は選定した査読者（各論文に対し2名）による厳正な査読を経て、本学会誌編集委員会の審議により決定する。本学会誌編集委員会は理事会の選出による。
- ※ 執筆者による校正は初校の1回とし、再校以降は本学会編集委員会が行う。校正段階での大幅な変更や書き加えは認められない。また各校正の期限は、随時、編集委員会が指定する。

学会誌編集委員会

お問い合わせ及び論文送り先:

郵送にて提出の送付先

〒780-0955 高知県高知市旭天神町292-26

高知学園短期大学 幼児保育学科教授 山下 文一（学会事務局長）

Eメール添付ファイルの提出の送付先

j.ecectet@gmail.com

なお、お問い合わせはできる限りメールにてお願い致します。

『乳幼児教育・保育者養成研究』論文投稿票

筆頭著者情報	氏名ふりがな	
	氏名	
	氏名ローマ字	
	所属機関	
	職名	
	住所	
論文情報	日本語タイトル	
	英語タイトル	
	原稿の種類	総説／原著論文／実践研究／書評／その他の論考・資料等 (いずれかに○)
共著者情報	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属

次のチェックリストを確認して、チェックをいれてください。

確認項目	チェック欄 (できているものに○印)
すべての著者が日本乳幼児教育・保育者養成学会の会員である。	
すべての著者が7月31日までに年会費を払っている。	
本論文の研究は、所属する研究機関等での倫理審査を受けていることを記載している。もしくは、倫理的な配慮について説明が記載されている。	
原稿の種類が明記されている。	
本論文は、他の雑誌等の媒体に未発表のもの、又は投稿されていないものである。	
文字数は20,000字以内(図表、写真、注は含む。参考文献等は文字数に含めない。)である(英語の場合これと同程度の分量である)。	
注や参考文献等が本文の最後一括して掲載されている。	
「論文様式見本」に従って、論文の体裁を整えている。	

(学会ホームページよりダウンロードできます。)

編集後記

本学会は発足して2年が経過しました。ここに『乳幼児教育・保育者養成研究』第2号をお届けすることができ、編集委員一同、ほっとしております。本誌では10編の論文を掲載することができました。本学会設立の目的に、学会員の乳幼児教育・保育者の養成に関わる「しっかりとした論文を公刊する場」にあり、学会誌の果たす役割は大きいと考えています。このため、今回の学会誌編集に当たって、編集委員以外にも多数の方に査読のご協力いただき、皆様から丁寧にかつ的確なコメントを戴きました。皆様のご協力に深く感謝申し上げます。本誌が、乳幼児教育・保育研究に関わる方々に広く活用されて、保育者養成の質向上につながることを願っています。

(編集委員長 神長美津子)

★学会誌編集委員会

神長美津子(委員長)
白川 佳子
鈴木みゆき
若尾 良徳
山下 文一(学会事務局)

★第2号の査読協力者(五十音順)

伊藤理絵	後田紀子	大方美香	大沢 裕	酒井幸子	砂上史子
中田範子	中橋美穂	西坂小百合	宮里暁美	松永静子	松井剛太
無藤 隆	目良秋子	山瀬範子	吉永早苗		

乳幼児教育・保育者養成研究 第2号 2022年
2022年3月20日発行

編 者 日本乳幼児教育・保育者養成学会 学会誌編集委員会
発行者 一般社団法人 日本乳幼児教育・保育者養成学会
理事長 無藤 隆

<事務局>

〒780-0955
高知県高知市旭天神 292-26
高知学園短期大学 幼児教育学科
山下文一研究室