

宮崎学園短期大学紀要

第 16 号（令和 5 年度）

保育者養成校と保育現場をつなぐ“こども理解プロジェクト”

～子ども主体の保育構築をめざして～	山下 恵子	1
	大坪 祥子	
	小川 美由紀	
	山下 愛実	
	中武 亮子	
	佐伯 千穂	
	難波 れい子	

濃尾地震における救護活動と地域医療の発展

～小寺家文書と周辺資料の統合から～	黒野 伸子	15
	福嶋 裕造	
	大友 達也	

五感を使った音遊びにおける子どもの表現の育ちについて

～身体表現活動、楽器活動の場面から見えること～	後藤 祐子	26
	星崎 明里	

トラブルが多い児童の教育相談での WISC-IV 知能検査の活用について

～自閉スペクトラム症と愛着障害の疑いがある児童の分析～	松田 昭憲	43
-----------------------------	-------	----

新任保育者における保護者対応の現状と課題 2	久松 尚美	58
------------------------	-------	----

施設実習における実習生の否定的感情に関する調査

～施設実習のレディネス向上のための取り組み～	樋口 成樹	70
------------------------	-------	----

地域医療を担う中小規模病院の経営理念研究

— 存続経営や職員の動機付けを視点に — 武村 順子 79

保育現場における心理的安全性とチーム保育及びワーク・エンゲイジメントの関連

. 小澤 拓大 88

小川 美由紀

山下 愛実

保育者養成校におけるピアノ基礎指導教材（2）

— 『ピアノ基礎練習曲』の改訂— 小澤 真美子 96

調理実習や調理経験に関するアンケート調査からみた保育者をめざす学生の食に関する意識

. 高妻 瑠弥乃 106

保育者の「子どもの人権」実態調査に関する研究 中川 志保 116

Bulletin of Miyazaki Gakuen Junior College

Vol.16 2024

"Child Understanding Project" linking childcare training schools and childcare facilities:

Towards building child-centred childcare-

• • • • • Keiko YAMASHITA • • • • 1
Shoko OTSUBO
Miyuki OGAWA
Megumi YAMASHITA
Ryoko NAKATAKE
Chiho SAIKI
Reiko NANBA

Relief activities and the formation of local medical care after the Nobi Earthquake

- From the integration of Koderia family documents and related materials -

• • • • • Nobuko KURONO • • • • 15
Yuzo FUKUSHIMA
Tatsuya OTOMO

The growth of children's expression in sound play using the five senses

- What we can see from physical expression activities and activities using musical instruments -

• • • • • Yuko GOTO • • • • 26
Akari HOSHIZAKI

The WISC-IV Intelligence Test in Educational Consultation for Troubled Children

Use of the WISC-IV intelligence test in educational consultation with troubled children

～Analysis of a Child with Autistic Spectrum Disorder and Attachment Disorder

• • • • • Akinori MATSUDA • • • • 43

Current Status and Issues in Dealing with Parents among Newly Appointed Kindergarten
and Nursery School Teacher 2

• • • • • Naomi HISAMATSU • • • • 58

Survey on Negative Emotions of Trainees in Field Practicum for child care workers <Promoting the Readiness for the Field Practicum in Social Welfare Institution >	Shigeki HIGUCHI	70
Management Philosophy Study of Small and Medium Sized Hospitals Providing Community Medical Care —From the Viewpoint of the Management to Survive and Staff's Motivation—	Junko TAKEMURA	79
The relationships between psychological safety, team childcare and work engagement in childcare field	Takuhiko OZAWA Miyuki OGAWA Megumi YAMASHITA	88
Teaching materials for Basic Piano Instruction at Training schools for childcare (2) — Revision of “Basic Piano Etude”—	Mamiko OZAWA	96
A Questionnaire Survey on Cooking Practice and Cooking Experience Food-related attitudes of students who want to become childcare providers	Rumino KOUZUMA	106
Research on The Actual Situation of Childcare Workers Regarding “Children’s Human Rights”	Shiho NAKAGAWA	116

保育者養成校と保育現場をつなぐ“こども理解プロジェクト” ～子ども主体の保育構築をめざして～

山下恵子¹ 大坪祥子¹ 小川美由紀¹ 山下愛実²
中武亮子³ 佐伯千穂³ 難波れい子⁴

"Child Understanding Project" linking childcare training schools and childcare facilities: Towards building child-centred childcare

Keiko Yamashita Shoko Otsubo Miyuki Ogawa
Megumi Yamashita Ryoko Nakatake
Chiho Saiki Reiko Nanba

I. 研究の背景と目的

令和 5（2023）年 4 月、“こどもまんなか社会”をめざし、こども家庭庁が設置され、こども基本法が施行された。同年 12 月には、こども家庭庁よりこども大綱¹⁾、こども未来戦略²⁾も出され、子どもや若者が持っている権利や尊厳を大切にしながら、ウェルビーイングを目指す方針が明確になった。

幼児教育においては、幼児期にふさわしい教育の実現の観点から平成元（1989）年に幼稚園教育要領の改訂（第二次改訂）が行われたが、その解釈は子どもを自由にする自由保育と設定保育の択一的な保育形態の議論となり、指導法をめぐるさまざまな議論がなされてきた（秋山，1999；無藤，2003）³⁾⁴⁾。平成 18（2006）年には、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」が施行され、日本における大きな制度改革となる、認定こども園制度が始まった。平成 26（2014）年には「幼保連携型認定こども園の学級の編制、職員、設備及び運営に関する基準」（内閣府・文部科学省・厚生労働省令第 1 号）が定められた。幼稚園、保育所に加え、認定こども園が加わったことで日本の保育界は大きな変革期を迎えた。

平成 29（2017）年には幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の 3 つの要領・指針が同時改訂（定）され、乳幼児期の教育の見方・考え方が新たに示されるとともに、計画的な環境の構成や教材の工夫について示された。このように保育者の直接的な指導ではなく環境を通した保育、子どもが主体となる保育の重要性が示された。

さらに、昨今、教育界は大きな変革期を迎え、令和 3（2021）年 1 月に中央教育審議会から『令和の日本型学校教育』の構築をめざして～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）⁵⁾が出された。21 世紀は社会の変化が著しく、複雑で予測困難になってきており、「みんなと同じことが出来る」「言われたことを言われたとおりにできる」という正解の暗記を中心とした教育では、十分ではないと言われている。教育界では、「自ら課題を見つ

¹ 宮崎学園短期大学

² 宮崎国際大学

³ 幼保連携型認定こども園 宮崎学園学園短期大学附属みどり幼稚園

⁴ 幼保連携型認定こども園 宮崎学園学園短期大学附属清武みどり幼稚園

けそれを解決する力」を育成するために、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分になされていないのではないかと指摘がなされている。近年 10 年の教育界における大きな変革の背景は、VUCA の時代の到来（白井，2020）⁶⁾、少子化、虐待増加、貧困など多くの社会的課題を抱える日本を映していると考えられる。

本稿では、幼児の教育的指導に主眼を置いていた従来の教師主導型の画一的な幼児教育から、一人ひとりの子どもを尊重する子ども主体の幼児教育・保育をいかに構築するかが大きな課題となった宮崎学園において、学校法人宮崎学園傘下の保育者養成校 2 校と附属認定こども園 2 園の教職員で作った「こども理解プロジェクト」の 2 年間の実践研究を振り返ることで、保育者養成校の課題と現場の課題を明らかにするとともに、今後の子ども主体の保育及び連携のあり方を考察することを目的とする。

II. 本研究の方法

1. 方法

本稿では、令和 3（2021）年度から令和 4（2022）年度にかけて実践された「こども理解プロジェクト MIYAGAKU」（以下、プロジェクトとする）に関するデータを使用した。具体的には、2 園合同の研修会資料や会議の議事録、プロジェクトの発表資料、参加者によるコメントを用いた。

2. 倫理的配慮

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会にて承認を受けている（承認番号 2021001、承認番号 2022013）。具体的には、まずは研究について、各こども園園長に口頭での説明を行った。そして、園長に協力承諾書を渡し、承諾書への署名をいただいた。また園児から研究の同意を得ることに関しては、園児の保護者へのインフォームド・コンセントを行った。研究対象者のプライバシー漏洩や園児・職員の園生活に与える影響に留意しながら研究を行った。

III. 結果と考察

以下、3 つの時期に分け、1. 問題の所在とプロジェクト開始までの経緯、2. 連携のための模索期、3. 連携開始期について順に述べる。

1. 問題の所在とプロジェクト開始までの経緯

（1）法人内の連携について

学校法人宮崎学園は、宮崎国際大学（以下、大学とする）・宮崎学園短期大学（以下、短大とする）・宮崎学園中学校・高等学校・幼保連携型認定こども園宮崎学園短期大学附属みどり幼稚園・清武みどり幼稚園（以下、附属園とする）の 2 園を持つ法人である。大学教育学部、短大保育科には、それぞれ保育者養成課程があり、附属園では、両大学学生の実習前教育や実習等を行ってきた。しかし、両大学の養成校と園が十分な連携のもと、実習内容についての検討を行ってきたとは言えない現状があった。

（2）附属園が抱えていた課題

附属園では、平成 28（2016）年にみどり幼稚園、平成 29（2017）年には清武みどり幼稚園が、文部科学省認可の幼稚園から教育・保育施設としての認定こども園へと移行した。平成 29（2017）

年には、3つの要領・指針の改訂（定）に伴い、子どもが主体となる保育のあり方が示されているものの、両附属園では、「環境を通した保育」を実現できる人やモノ等の環境が十分とは言えず、保育者による教示的実践が色濃く残っていた。そのため、子ども一人ひとりの人権が大切にされ、子ども自らが主体的に関わることができる環境を構築する必要性を感じていた。つまり、保育者中心の保育から環境を通した子ども主体の保育への転換、保育者共主体の保育への転換がなされていないという課題を抱えていた。それは子どもを保育者の言う通りにさせる正解注入主義的な保育から、環境を整え、子どもがやってみたい活動をする中でさまざまな気づきを得ながら育つことを目指す経験成長主義的な保育への転換であり、正解注入主義の保育では子どもは受身の状態が多くあったと言える。

（３）こども理解プロジェクトの発足

上述の課題を踏まえ、保育者養成校と附属園を持つ法人として、附属園と2つの保育者養成校が連携して、「子ども一人ひとりの人権が大切にされ、子どもが主体となる幼児教育・保育」を構築したいとの願いをもとに「こども理解プロジェクト」を立ち上げた。

本プロジェクトは、令和3（2021）年4月に法人理事長の呼びかけにより、主体的に関わりを持ちたいと思った脳科学、幼児教育、音楽、美術、初等教育等、異なる専門性を持つ16名の教員で発足した。単年度のプロジェクトではなく、4年から5年程度の期間を視野に入れて開始した。初年度は保育の原点に戻り、子どもの姿から子ども理解を深めることをめざし、大学教員が附属園において幼児教育・保育場면을観察することを通して、乳幼児が人やモノと関わりながら、園での生活をどのように送っているのかを、子どもの視点から捉えなおすこととした。これらを通して、子ども理解を深め、子ども一人ひとりの人権が大切にされ、子どもが主体となる幼児教育・保育を再考することを本プロジェクトの目的とした。

（４）第1期のまとめ

第1期は、法人内の保育者養成校と附属園の連携及び附属園の抱える課題を明確にし、それらを解決するためのプロジェクトを立ち上げ、子ども主体の保育構築をめざして歩みを進めた時期であると言える。

2. 連携のための模索期

（１）子ども主体の保育のための「子ども理解」の方法を考える

本プロジェクトでは具体的に以下の方法により子ども理解を深めることとした。①教員は、2つの附属園において観察を行う、②観察後、写真付きエピソード記録を作成し、プロジェクトメンバーで共有する、③附属園に保育者用と保護者閲覧用のエピソード記録を提出する、④月に1回程度、エピソードを語る会を開催する、⑤保護者向けレター「こども理解のとびら」を発行する。

Ⅱの2で述べた通り、各方面への説明や承認を受け、令和3（2021）年5月より附属園での観察を開始した。訪問回数・事例数（エピソード記録数）は以下の通りである（表1）。エピソード記録の様式は2種類作成し、観察者が自由に選択できるようにした。いずれも写真付きエピソード記録で、遊んでいる子どもの姿を記録（主に写真）し、一人ひとりの子どもがどのようなことを体験・経験しているかについて捉え、観察した教員の主観的感想を記載した。2種類の様式のうち一つは1枚の写真を用い、もう一つは複数枚の写真を用い、変化する子どもの姿や子どもを取り巻く状況

を捉えたものである。作成後はプロジェクトメンバー及び附属園に届け、エピソード記録を共有した。

表 1 令和 3（2021）年度訪問回数及び事例数（エピソード記録数）

	訪問回数	事例数		訪問回数	事例数
5 月	7	5	11 月	11	13
6 月	23	16	12 月	11	3
7 月	5	6	1 月	0	0
8 月	2	2	2 月	1	0
9 月	8	7	3 月	7	2
10 月	1	0	合計	76	55

調査期間：2021.5～2022.3.31

「エピソードを語る会」は 7 月と 10 月、1 月の 3 回実施した。いずれもプロジェクトメンバーのほかに附属園の先生方にも参加いただいた。発表者は事前に共有されたエピソード記録について口頭で伝え、参加者はそれぞれの専門性からの感想や意見を述べた。園の先生からも子どもの様子やそのエピソードに付随する話があり、子どもの中で育まっているものを新たに発見したり、再確認したりすることができた。また、園庭でのままごと遊びのエピソードの発表から、園庭に自由に摘んでもよい草花があるともっと子どもの遊びが楽しくなるのではないだろうかとの話になり、早速、園長を中心に園の先生方が草花を摘んでもよい花壇を設置するなど、園の環境構成について改善するきっかけになった（図 1）。



図 1：エピソード記録から生まれた環境

このようにエピソード記録やエピソードを語る会は一人ひとりの子どもを理解していく手掛かりになり、明日の保育環境を考えるヒントになった。同時に、異なる専門性をもつ保育者養成校教員で構成されているため、多様な意見を収集する場にもなっており、横断的な視点で保育の場面を捉える機会となった。

会終了後は毎回、感想を寄せあうことにしており、以下がその一部である。

＜養成校：教員＞

・どの先生の発表も子ども達への優しさにあふれていて、そのように捉えられることこそが保育の目だと思った。また、附属の先生方とも同じ場面を見ながら気持ちを共有できたと感じた。

- ・若い先生の保育をベテランの先生方がストレートに受け止めて「見習いたい」とおっしゃる姿に、大拍手だった。
- ・様々な立場の先生方からのコメントから様々な視点が持てたことが面白かった。
- ・A先生の感性、創造性、M幼稚園1年目のB先生が子どもと全力で向かい合っている姿、絵本からイメージする子どもの姿に心うたれた。

＜附属園：保育教諭＞

- ・研究発表会に参加し、子どもたちの遊びや成長を広げていくためには、保育者の環境構成や声掛け、子ども達の年齢にあった遊びの場を作るという事が何より大切なことだと思った。子どもの想像力はとても広く、一つの遊びから何通りの遊びにもつなげていく事を見て、感心した。
- ・子ども達の活動の広がりには、大人が考えている以上に素晴らしいものがある。子ども達は自分たちで考えて、いろいろ工夫しているからこそ、遊びの環境を整備してあげる事が今以上に大切だとわかった。

（２）エピソード記録から得られたもの

プロジェクトにおいて養成校教員が、附属園の特色保育の一つである「音遊び」を観察し、エピソード記録を作成した。後日、「音遊び」を担当した保育教諭がそのエピソードを読むと、保育中に見逃していた子どもの姿や表情、身振りに気付くことができた。また観察者の考察を読むことで、子どもの捉え方が変わり、子ども自身の個性や良さを改めて見つけ、共感することにつながった。このエピソード記録をきっかけに、担任同士で普段の保育での子どもの姿を観察する新たな視点に気付き、また、子どもが主体的に何かをしようとするまで待つことを意識できるようになった。

保護者閲覧用の「エピソード記録集」を送迎時に保護者が手にして読んでいる場面が多々あり、写真とその瞬間のエピソードから、園での我が子の姿を喜ぶ保護者の姿があった。普段の園での様子を伝えきれない部分も、このエピソード記録を介することで様々な活動に興味を持ってもらえるという効果があったと言える。このことは保護者と担任、保護者と園との信頼関係の深まりにつながったと考える。

（３）第２期のまとめ

第２期は、プロジェクトメンバーが附属園における観察を行うことで、子どもを中心として語り合いながら子ども主体の保育のための子ども理解の視点を模索していった時期である。

植草（2018）⁷⁾は日々の記録とエピソード記録を比較し、エピソード記録は保育者が子どもの姿をよく見ていることが遊びの振り返りになっていることや、エピソード記録により、保育者が子どもに向ける優しいまなざしを感じるとともに、子どもの日常を丁寧に捉えることで、目の前の子どものために素材（環境）を吟味して保育を行っていることに気づけるといった良さを見いだしている。また、福崎ら（2014）⁸⁾はエピソード記録について「エピソード記録をもとに、子どもの心の動きを紐解きながら話し合いが深められ、保育者の思いや願いの意見交換を通して、それぞれの保育者が自分の体験と重ね合わせることで、共通理解が浸透して行く過程のあることが見出される」（福崎ら，2014）と述べており、エピソード記録を書いて、保育者間で語り合うことの意義について述べている。

今回、メンバーが作成したエピソード記録をもとに行う「エピソードを語る会」は、養成校教員と附属園の保育者がそれぞれに語り合い、子どもの心を感じあい、附属園の保育者が新たな子ども

理解の視点を knowing につなぐと考える。

3. 連携開始期

(1) 合同研修会

連携開始の初期として、まずは両園相互の連携強化に着手した。令和 4 (2022) 年度より始まった新体制のもと、子どもが主体となる教育・保育に取り組むべく、これまでには実施されていなかった両附属園での「合同研修会」を定期的実施していくこととした。合同研修会は、子ども主体の教育・保育導入の趣旨、両園の新たな保育目標、園の運営方針、保育内容・方法等の共通認識および職員の交流を行うことで、両園の職員が一体となって園運営を行うことを目的として実施した。令和 3 (2021) 年 12 月に、法人理事長によって委嘱された 2 名の「こども園保育アドバイザー」(以下、アドバイザーとする) が中心となり、両園園長、副園長、主任保育教諭との協議を行いながら、アドバイザーが合同研修会をコーディネートした。またアドバイザーは短大・大学の教員を兼務していることから、「こども理解プロジェクト MIYAGKU」のメンバーや保育科の教員に向けてこの合同研修会の周知を図り、研修会への参加を呼びかけ、短大・大学・附属園が一体となって子どもが主体となる教育・保育の共通理解および協働をめざした。令和 4 (2022) 年度の研修内容については、表 2 に示す通りである。

表 2 令和 4 (2022) 年度 合同研修会の日程と研修内容

	日 程	研修内容
第 1 回	2022 年 4 月 3 日	こども園が目指す保育方針について
第 2 回	2022 年 6 月 18 日	こどもから始まる保育の計画・記録について 事例研究発表【はるのプロジェクト】
第 3 回	2023 年 1 月 9 日	伊豆元精一先生(あがた幼稚園園長)によるご講演 事例研究発表【なつのプロジェクト】
第 4 回	2023 年 3 月 25 日	事例研究発表【あきのプロジェクト】 令和 4 年度の振り返りと課題

令和 4 (2022) 年度に実施した 4 回の合同研修会のうち、本稿では主に年間の保育テーマに基づく事例研究発表について取り上げる。令和 4 (2022) 年度は、年間 4 つのプロジェクトテーマとそれに基づく保育実践を行った。目の前にいる子どもの姿に応じて、無理なく、連続的な保育を行っていくことを重視し、それぞれのテーマを、【はるのプロジェクト】は「自然のいろ」、【なつのプロジェクト】は「ひなたとひかげ」、【あきのプロジェクト】は「わたしの力、みんなの力」、【ふゆのプロジェクト】は「みんなのいいところ、みつけた」とした。これらのテーマを意識しながら実践した事例について、第 2 回から 4 回の合同研修会では両園の保育者による研究発表とグループ協議を行った。グループ協議では、両園の同年齢保育担当者で一つのグループを作り、事例に出てきた子どもの様子をさらに詳しく話したり、その後の遊びの展開を説明したりして、“子どもをまんなかに据えた”視点により、活発なグループワークが行われた。両園の保育者からは、「両園の先生方が情報共有をしたり、一緒に考えたりする時間がよかった」「互いの園がどのような取り組み、遊び、活動をしているのかが分かった」「互いの園の良さを発見したり、再認識できたりするいい機会だった」という声が多数聞かれた。

このことは、研修会の目的の一つである「保育内容・方法等の共通認識および職員の交流」という点において、非常に有効であったと言える。このように対話によって“子ども”の姿を生き生きと語り合える集団へと変わりつつあることは、連携開始期における連携強化に向けての大きな一歩であったと考える。

第4回の合同研修会では、令和4（2022）年度の保育の振り返りとして「1年間でもっとも感動した子どもの姿」について共有し合った。その内容を共起ネットワークにて分析した結果を、図2に示す。この結果から、まず3歳未満児クラスの保育者においては、「育児担当制」（樋口，2013；西村，2019, 2021）⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾の導入を通して新たに気づいた子どもの姿についての記述が多く見られ、「子ども一人ひとりを大切に作る保育」が行われていたということが分かる。全体としては、「感動」と「楽しい」という語の結びつきが見られる点から、日々の子どもとのかかわりの中で具体的な子どもの姿が保育者の心に留まり、子どもにとっての楽しさや子どもの気持ちに着目するという、「子どもの興味・関心から始まる保育」の視点が保育者のなかに意識づけられてきたことが示された。さらに「子ども」「保育」と「見る」「感じる」「思う」という語の結びつきが見られる点からも、保育の始まりの第一歩は“子ども理解”であるという保育者の姿勢を感じるができる。

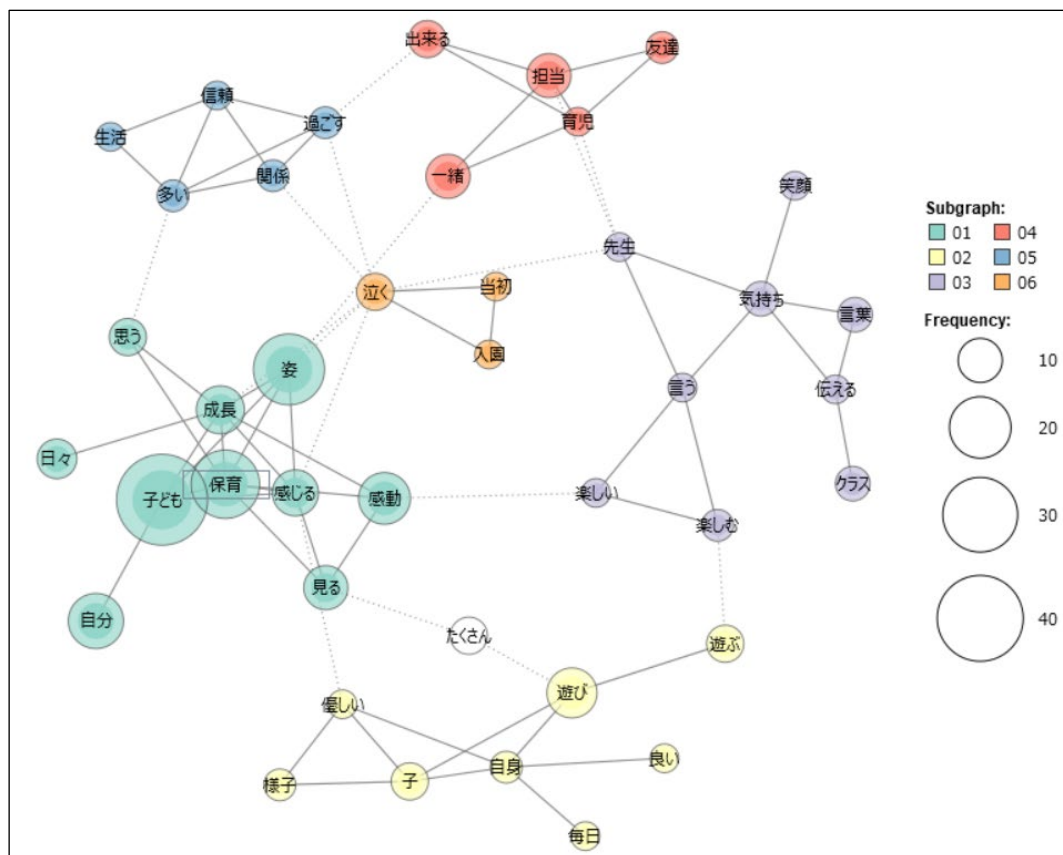


図2 1年間でもっとも感動した子どもの姿（共起ネットワークによる分析結果）

(2) 四季折々のテーマを持った連続性のある保育実践にみる子どもの姿

附属園においては、園改革の第一歩として、事前に決定した週ごとの指導計画をその通りに遂行する方法を見直し、学期毎に設けた大きなテーマのもとで、子どもの興味・関心から展開する連続性のある保育実践に取り組んだ。先に述べたテーマを0歳児から5歳児までの全クラスで行った。

以下、年長児クラスにおいて、テーマ「自然のいろ」に基づいて行った活動について、どのように展開していったのか、子どもの姿に着目したエピソードを述べる。

①「自然のいろ」をテーマとした連続性のある保育実践

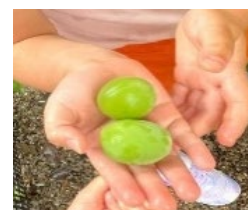
エピソード1：梅収穫

年長児 60 人は、バスに乗り、園から約 20 分離れた、沢山の梅の木がある記念館に到着した。

梅の実が鈴なりになった梅の木を観察しながら、記念館の職員から「くるっと回すと簡単に取れるよ!」と、収穫の方法を教わる。梅の取り方が分かった友達に教える様子も見られ、子どもたちは梅の実を一つひとつ大事そうにカゴへ入れていった。「まだ匂いはしないね」と、ちぎった実を匂い、梅を手握る感覚から梅の固さや大きさなどを感じとっていた。



※写真掲載許可済み



この体験においては、本物の植物・自然に触れることによって、視覚、触覚、嗅覚等多くの感覚を用いた体験ができていたと考えられる。翌日以降は、持ち帰った梅の実を使って子どもたちに“梅ジュース”を作らせてあげたいという保育者の思いから、子どもたちが梅の変化に気づき、味わう体験へとつながっていった。

エピソード2：梅ジュース

梅のヘタとりや氷砂糖と梅を瓶に入れる体験をし、日々の観察が始まった。作る工程の中で見た氷砂糖は、子どもたちがよく知っている砂糖とは全く違うものだったため、とても不思議な感覚があったようだ。「これは砂糖?」「かるくてきれいだね」「甘いジュースになるね」とそれぞれに感じたことを話していた。

収穫した梅がジュースになることがとても待ち遠しい様子で、登園するとすぐに梅の入った瓶の様子を観察していた。「梅の実が全部溶けていくのだろうか」、「ジュースは何色?」と想像を膨らませ楽しんでいた。

※写真掲載許可済み



瓶に入った梅と氷砂糖は、時間がたつにつれてその色や形に変化が生じていった(図3)。それに気づいた子どもたちは、その状況に驚き、期待が膨らんでいったと考えられる。また、梅の変化の観察から気づいたことを子どもたち同士で伝え合う姿も見られた。保育者は、子どもたちの日々の気づきを記録で残せるように梅を写真に撮り、『梅日記』として保育室へ掲示した。徐々に変化していく様子が視覚的に伝わる



図3 梅と氷砂糖の変化の様子

と、その過程をみんなで共有することができた。最後に、梅干しづくりを行った。

エピソード3：梅干しづくり

梅干しを作るには、シソの葉を入れることが必要で、おいしくなることを伝えていくと、興味津々に聞いていた。シソの葉に触れると、柔らかい葉だということが分かった。ボールの中に塩とシソの葉を入れ、子どもたちが手で揉んでいくと、シソの葉がつぶされながら少しずつ紫色に変化した。実際にシソを揉んだ手に綺麗な紫色がついたことで、梅の色もこの色に変わることがイメージされ、期待や楽しみへとつながった。

瓶の中の青い梅は、日ごとに梅干しの色に変わっていった。そこで保育者は、さらにおいしい梅干しにするために、天日干しにすることを提案した。太陽の光をたくさん当てられる屋上で梅を干すことになり、子どもたちがすだれの上に1粒ずつ優しく並べていった。並べながら、子どもたちは「すっぱーい！」などと話していた。干した後に、何度も屋上の様子を見にいくと、初めは柔らかかった梅干しが、お日様に当たっているところだけがだんだん固くなるという変化に気づき、とても驚いていた。また、小さいものは早く固くなり、大きいものは時間がかかるという大きさと時間の関係に気づいていた。

7月には年長児恒例のお楽しみ会が行われ、そこでの夕食で手作りした梅干しや梅シロップかけのかき氷を食べた。梅を収穫した体験から作る工程までを知ること、食への関心にもつながった。



※写真掲載許可済み

②「自然のいろ」をテーマとした連続性のある保育実践の考察

子どもたちは、「梅」という自然物を自ら収穫し、時間の経過の中で変化していく様子を五感で感じながら体験していた。また、その過程で未知のことに挑戦することによる気づき、探求とその結果を受けての興味・関心の広がりや深まり、友達と伝え合おうとする気持ちなども同時に体験していたと考える。今回の梅ちぎり、梅ジュース、梅干しづくりの体験は子どもの興味や関心に伴った連続した保育の中で行われる主体的な遊びであったと言える。このことから子ども主体の保育は、連続した保育の中で、多様なプロセスを経験しながら結果にたどり着く体験であると考えられる。

さらに、連続した保育では保育者が子どもの発達や興味・関心を踏まえて環境を整えていくことが必要となり、それは保育者が子どもと同じように五感で感じながら共に楽しむ「共主体」の体験（大豆生田，2023）¹²⁾を重ねていくことによって可能になっていったと考える。共主体の保育を考える上では、子どもと保育者が相互に関係し合いながら次の展開を生み出していくつながりが重要であったと考えられる。これらのことは食育につながる体験でもあり、保育者には連続した活

動を展開していくことにおいて、5つの領域（内閣府，2018）¹³⁾の関連性を考えながら保育を展開していく力が必要とされていたと言える。

以上のことから、子ども主体の保育とは、子どもと保育者が同じ体験をすることでお互いに「楽しさ」を共有し、子どものやりたい思いを実現できる環境（宮里，2018）¹⁴⁾を生み出していくことで両者ともに成長していく共主体の営みであると考ええる。

（3）切り取り保育から連続性のある保育へ

～短大・大学の教育実習（基本実習）内容の見直しと実習生の学び～

令和4（2022）年度から始まった新たな教育・保育の取り組みの中で、保育者養成校である短大・大学では、実習の在り方についての見直しに着手した。短大では1年次の10月下旬～11月上旬のうちの4日間を「基本実習（教育実習の一部とする）」として、大学では3年次の9月に4日間の「教育実習（事前指導）」として附属園で実施している。従来、実習クラスの配当においては、4日間で3歳以上児すべてのクラスを経験させたいという意図のもと、年少、年中、年長クラスに必ず1日間は配当される仕組みとなっていた。さらにこれらの実習においては、毎日、担任が作成した「指導案」に照らしながら保育を観察し、保育者が行う教育的な指導（声掛けや援助・配慮）をもとに、その保育のねらいを考察するなど「保育者の指導方法を学ぶ」ことを重視した実習内容となっていた。

そこで短大・大学と連携・協議し、4日間の教育実習（基本実習）の目的を「子ども理解のプロセスに触れる」こととし、実習生が子どもとかわる中で、子どものつぶやきや姿、興味・関心を手掛かりに、子どもを理解しようとすることを重視した実習内容へと転換した。実習生は4日間同じクラスに継続して入り、連続性のある保育の参与観察を行った。それに伴い、これまでの毎日の「指導案」の立案を廃止し、一週間の見通しが持てる「保育実践シート」を用いた実習内容に変更した。保育実践シートとは、図4に示すように、その時季の子どもの姿や遊びの様子のもと、一週間の遊びの展開やつながりを予想した、環境構成や保育者の援助、準備物が記載されたものである。実習生はこの「保育実践シート」を手掛かりにすることで、それまでの子どもの姿や興味・関心をもとに保育を展開していくことの意味を理解しやすくなる。そして実際に子どもと共に遊びながら「遊びの連続性」を体験し、その後、保育者と対話することを通して、子ども理解のプロセスに触れる機会が生じていたと考える。

さらに、実習記録についての見直しも行った。これまでは、4日間の実習の記録方法は、一日の流れと保育者の動きを捉えるために文字による時系列記録のみであったが、令和4年度からは「ドキュメンテーション型日誌」（大豆生田，2020）¹⁵⁾を取り入れ、子どもの姿や保育の場面で実習生自身の心が動いた瞬間を捉えて、絵や言葉を用いて記録することとした（図5）。実習最終日の午後は、「感動した子どもの姿を共有しよう」というテーマで、実習生同士の対話や保育者との対話の時間を作り、子どもの姿を語り合うことを行った。

実習最終日に「感動した子どもの姿」として記述された内容には、子どもと体験を共にした際のその瞬間の子どもの表情や難しいことに向き合おうとする真剣さ、他児と比べるのではなく他児を肯定的に受け止める関係性等に注目した内容の記述が多く見られた。

以上のように、これまでの「保育者の指導方法を学ぶ」という実習内容から子ども理解のプロセスに触れる実習へと転換したことで、実習生は4日間を通して、遊びの連続性や子どもの興味・関心から始まる保育内容の発展について、身をもって体験できる実習になったと考えられる。

保育のテーマ < 秋の実りを楽しむ >		第4週 令和 4年 10月 31日(月) ~ 11月 4日(金)		担当: 〇〇〇	
クラスの子どもの様子		環境の構成		保育者の関わり	
[生活面] 手洗いうがいをすんでできるようになってきた。制服の着替えでは難しい部分は手伝ってもらいながら自分でやろうとする姿がみられる。 [遊びの様子] 園庭ではどんぐりや木の葉を集め、砂場遊びでイメージを膨らませて遊んでいる。芋ほりの経験から、園庭の木の根っこをスコップで掘り、「うんとこしょ!!」と言って、引っ張って遊んでいる姿もみられた。手遊び歌「やきいもグーチーバー」が好きで友だちとじゃんけん遊びでもできるようになってきている。		〇芋をよく観察して絵を描く ・芋ほりの時に味わった感動を思い出して表現できるよう実際にさつまいもを準備し自由に手に取れるようにする。 〇芋を味わう ・芋を洗って土が落ち、きれいになっていく様子が見えるようにタライを数個準備しておく。 ・芋に火を通す際は別室で行い安全に留意する。		・実際に芋を見ながら、大きさや色・形など子どもが発見したことや感じたことを受け止め、共感し、興味関心が深まっていくようにする。 ・子どもたちと一緒に芋を洗って、芋の断面を見せたりしながら子どもたちの気付きに共感する。 ・芋の匂いや、味を一瞬に感じ、農家の方や食べ物に感謝の気持ちもてるよう働きかける。	
保育のねらい					
〇自分たちで収穫した芋をよく観察したり、食べたりして収穫の喜びを感じる。 〇身近な素材で芋を描いたり作ったりし、友だちと関わりながら遊ぶ楽しさを知る。		〇芋を作り友達と関わって遊ぶ ・木の葉を集めて、焼き芋ごっこをしながら友だち同士のかかわりができるよう配慮していく。		・遊びに必要な道具を考えることや、楽しい遊び方を見つけようとする子どもたちの主体性を見守る。	
31日(月)		1日(火)		2日(水)	
8:30 登園・所持品の始末 ・自分の好きな遊びをする。 保育室：ままごと遊び、リグノ、リモージ、ウールンが積み木、モザイクセット、お世話遊び、パズル 9:40 片付け うがい・手洗い 10:00 朝のお集まり 【さつまいも遊び】 さつまいもの絵を描く、ほじき絵、さつまいもを食べる。 綿引きあそび、新聞紙でさつまいも作り、 いもほり遊び、 焼き芋ごっこ、 いもスタンプ、 等 11:30 給食の準備・手洗い 12:00 給食 12:40 片付け 13:00 午睡(2号ホールに移動) 午睡準備・着替え(1号) 13:30 帰りのお集まり 13:50 降園		8:30 登園・所持品の始末 ・自分の好きな遊びをする。 園庭：どんぐり集め、砂あそび、固定道具、三輪車、ごっこ遊び 9:40 片付け うがい・手洗い 10:00 朝のお集まり 11:30 給食の準備・手洗い 12:00 給食 12:40 片付け 13:00 午睡(2号ホールに移動) 午睡準備・着替え(1号) 13:30 帰りのお集まり 13:50 降園		8:30 登園・所持品の始末 ・自分の好きな遊びをする。 園庭：どんぐり集め、砂あそび、固定道具、三輪車、ごっこ遊び 9:40 片付け うがい・手洗い 10:00 朝のお集まり 11:30 給食の準備・手洗い 12:00 給食 12:40 片付け 13:00 午睡(2号ホールに移動) 午睡準備・着替え(1号) 13:30 帰りのお集まり 13:50 降園	
11:30 給食の準備・手洗い 12:00 給食 12:40 片付け 13:00 午睡(2号ホールに移動) 午睡準備・着替え(1号) 13:30 帰りのお集まり 13:50 降園		11:30 給食の準備・手洗い 12:00 給食 12:40 片付け 13:00 午睡(2号ホールに移動) 午睡準備・着替え(1号) 13:30 帰りのお集まり 13:50 降園		11:30 給食の準備・手洗い 12:00 給食 12:40 片付け 13:00 午睡(2号ホールに移動) 午睡準備・着替え(1号) 13:30 帰りのお集まり 13:50 降園	
(歌) おおきな栗の木の下で、いもほりのうた、やきいもグーチーバー (絵本) さつまのおいも、ねずみのいもほり、おいもほり、やきいものおなか					

図4 保育実践シート（宮崎学園短期大学附属みどり幼稚園・3歳児クラス）

[illegible]

保 育 日 誌

園長印 主任印 指導者印

11月4日 金曜 天候 晴れ		組 (4 歳児) (次組 4 名)	
		男児: 10 名 女児: 12 名 計: 22 名	
主な活動	これから遊べる！サマイモ！ 食卓に飾る！サマイモ！	ねらい ○ サマイモの温かさに触れ、おいしく頂く。 ○ アイディアを出し合い、いろいろな遊びを遊ぶ。	保育者の援助・配慮 ○ おくちの遊び中心、身体を使った、大人数で楽しめる活動が主となる。
時間	子どもの活動	環境構成	保育者の援助・配慮
9:00	○ サマイモ遊びをする - 園庭で遊ぶ - 食卓で遊ぶ		○ おくちの遊び中心、身体を使った、大人数で楽しめる活動が主となる。
10:00	○ 園庭で遊べるサマイモ ○ 遊ぶ場所 ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方		○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方
10:25	< サマイモの食べ方 > ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方		○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方 ○ サマイモの食べ方

図5 ドキュメンテーション型保育日誌の例（宮崎学園短期大学 保育科1年生）

（４）短期大学における幼児教育・保育センターの設置

令和４（２０２２）年４月、宮崎学園が法人として「子ども主体の教育・保育」に向けた附属園の保育内容・保育環境の改革へと舵を切ったことを受け、宮崎学園短期大学では、県内屈指の保育者養成校として、こどもまんなか社会に向けた国の動向を捉えながら、時代のニーズに合わせた情報発信等を行うべく、宮崎県内の教育・保育の質保障及び向上への寄与を目的とした「幼児教育・保育センター」が立ち上げられた。県内の幼稚園・保育所・認定こども園に向けての公開講座や保育講演会を企画し、定期的実施していくことでその目的を達成していこうとするものである。同年には、講演会の実施や宮崎県や各市町村主催の研修会、幼稚園・保育所・認定こども園の研修会等の講師を積極的に受諾し、センター業務を開始した。

さらに保育科においては、附属園での基本実習内容の見直しを図ったことに加え、令和５（２０２３）年１月に法人理事長命で発足した「保育科教育課程見直しプロジェクト」を中心に、「新時代の保育に対応できる養成教育の在り方とは—主体的な学びの実践を考える—」とした、保育科の学科内研修会を定期的実施し、養成校教員のスキルアップに努めた。

実習先との連携・協働としては、「後期公開講座」として「変わりゆくこれからの保育者養成」を開講し、学生の主体性を尊重する実習であるための学びの提案や附属園での実習日誌の紹介などを行った。

（５）第３期のまとめ

第３期は、附属園、こども園アドバイザー、短大、大学の教員が相互に連携し、従来の教師主導型の保育から、子ども主体の保育実践へと転換し、現状と課題を共有する場所として合同研修会が位置づけられた時期である。保育者は、日常の保育を通して、「子ども」「保育」と「見る」「感じる」「思う」と子ども理解につながる気づきを得ていたことが共起ネットワーク分析から明らかとなった。子ども主体の保育実践への移行過程では、連続性のある保育実践によって、子ども、保育者が共に育ちあう共主体の保育実践がみられた。また、保育者養成校では、教育実習（基本実習）を見直し、保育者の指導方法を学ぶ実習から、「子ども理解のプロセス」に触れる実習へと転換したこと、保育日誌を時系列日誌にドキュメンテーション型を加えたことによって、学生が子ども主体の保育を学ぶことへとつながったと考えられる。同時に、幼児教育・保育センターの立ち上げや保育科内の教育課程見直しプロジェクトにより、各教員が担当科目において“子ども主体の保育”を考えられる学生の養成という方向性を共通理解することができ、短期大学内の組織改編による新たな展開につながっていったと言える。

IV. 総合考察

総合考察では、幼児の教育的指導に主眼を置いていた従来の教師主導型の画一的な幼児教育から、一人ひとりの子どもを尊重する子ども主体の幼児教育・保育をいかに構築するかが大きな課題となった宮崎学園において、学校法人宮崎学園傘下の保育者養成校２校と附属認定こども園２園の教職員で作った「こども理解プロジェクト」の２年間の実践研究をもとに、保育者養成校の課題と現場の課題を明らかにするとともに、今後の子ども主体の保育及び連携のあり方を考察する。

（１）子ども主体の保育への転換における現場と保育者養成校の相互伴走型連携

附属園及び保育者養成校において、子ども主体の保育へ転換するためには、それぞれの機関の相

互の連携が不可欠であったと考える。本研究では、短大・大学教員が、附属園の現場に入ることが重要な要素であり、子どもたちの育ちを互いに共有することが出発点であったと言える。その際は、大学教員と現場保育者との関係性は、指導する、指導されるというものではなく、互いが同じ地平で共に考え合うことが重要であったと考える。山下（2022）¹⁶⁾は「パートナーシップに基づく子ども理解」が下支えとなった事象の共有を重ねることが、結果として新人保育者の保育実践の変容へとつながっていったことを述べている。本プロジェクトにおける保育者や専門性の異なる教員が子どもの興味・関心や子どもが育つ環境についてともに語り、考えていくプロセスでも同様に、共に理解し合おうとする関係が生まれ、子ども主体の保育への転換を支えたと考える。共に学び合い、それぞれの良さを生かしながら相互に伴走する、相互伴走型連携を構築していくことが今後の課題である。

（２） 附属園における子ども主体の保育実践への転換

新たな保育形態を構築するためには、保育のめざす方向性を共有することが重要であった。この点を支えたのが、専門性の異なる短大・大学の教員で構成されたプロジェクトメンバーであった。専門が異なるが故に、子ども達の活動や様子を画一的な見方から複眼的な見方へと転じることができたと言える。合同研修会や日々の助言を通して、保育者は、日常の保育の中で、「子ども」「保育」と「見る」「感じる」「思う」と子ども理解につながる気づきを得ており、これまでの経験も生かしながら、子どもと共に創造する共主体保育に試行錯誤を重ねながら取り組んでいったと言える。今後は、保育者個人および園全体の自己評価を通して、子どもの姿をより深く理解し、一人ひとりの育ちを支える保育の実現をめざす。その際に、同僚との対話を通じた振り返りを行える環境を作り、保育の質向上につながる保育実践のサイクルを構築していくことが望まれる。

（３） 保育者養成校における新たな展開

保育者養成校において見直しを行った、子ども理解のプロセスに触れることを目的とした実習や連続性のある保育実践、ドキュメンテーションの導入は、現場との連携の中で生まれたものであり、プロジェクトが学生の学びに直接に影響を与えたことの一つであると考えられる。また、「こども理解プロジェクト」の発足が契機となり、幼児教育・保育センターが設置され、宮崎県内の保育ニーズに応えるための組織として展開し始めている。さらに、保育科内における教育課程見直しプロジェクトは、養成校として教育の質向上をめざすものであり、今後、さらに充実が期待されるものである。

以上のように、本研究を通して、附属園および保育者養成校において「子ども主体の保育」を構築すべく、連携、協働することの重要性が見出された。さらに、保育現場と保育者養成校の相互伴走型連携をはかり、社会のニーズに応える保育者養成の在り方を模索していくことが今後の課題である。

引用文献

- (1) こども家庭庁（2023） こども大綱. https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/f3e5eca9-5081-4bc9-8d64-e7a61d8903d0/276f4f2c/20231222_policies_kodomo-taikou_21.pdf（閲覧：2024/02/10）
- (2) こども家庭庁（2023） こども未来戦略（リーフレット等）. <https://www.cfa.go.jp/resources/>

kodomo-mirai (閲覧：2024/02/10)

- (3)秋山和夫 (1999) 自由保育は学級崩壊の元凶か. 幼児の教育 98 (11), 4-6
- (4)無藤隆 (2003) 保育学研究の現状と展望. 教育学研究 70(3), 393-400
- (5)中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育の構築をめざして—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現— (答申)」.中央教育審議会
- (6)白井俊 (2020) OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来. ミネルヴァ書房, 33-56
- (7)植草一世 (2018) 子どもに寄り添う保育を行うためのドキュメンテーション—つぶやきを拾うエピソード記録からの考察—. 植草学園短期大学研究紀要 第 19-2 号 51- 57
- (8)福崎淳子・佐々木恵美子・清水やす子・鈴木君栄・佐々木章江 (2014) 保育のエピソード記録から読みとる子どもの心の世界 —保育者間の話し合いを土台に—. 東京未来大学研究紀要第 7 号 251-261
- (9)樋口正春 (2013) 根っこを育てる乳児保育—育児担当保育がめざすもの—. 特定非営利活動法人ちやいどネット大阪
- (10)西村真実 (2019) 育児担当制による乳児保育—子どもの育ちを支える保育実践—. 中央法規出版
- (11)西村真実 (2021) 育児担当制による乳児保育 実践編—一人ひとりへの生活・発達・遊びの援助—. 中央法規出版
- (12)大豆生田啓友・おおえだけいこ (2023) 子どもが中心の「共主体」の保育へ. 小学館
- (13)内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館,156-345
- (14)宮里暁美 (2018) 子どもの「やりたい！」が発揮される保育環境—主体的・対話的で深い学びへと誘う—. 学研プラス
- (15)大豆生田啓友・渋谷行成・鈴木美枝子・田澤里喜 (編) (2020) これからの時代の保育者養成・実習ガイド—学生・養成校・実習園がともに学ぶ—. 中央法規出版, 84,104
- (16)山下愛実 (2022) 新人保育者の新たな実践の創出プロセスにみる“パートナーシップに基づく子ども理解”—「学びほぐし」を分析枠組みとして—. 保育学研究 60 (2), 45-56

謝辞

本研究にご協力いただきました園児ならびに保護者の皆様、そして附属認定こども園の教職員の方々に心よりお礼申し上げます。また、こども理解プロジェクトメンバーには貴重なご意見、ご示唆をいただきました。ここに付して深く御礼申し上げます。

付記

本論文は、その一部を日本保育学会第 75 回大会、第 76 回大会において発表したものを加筆、修正したものである。

濃尾地震における救護活動と地域医療の発展

ー小寺家文書と周辺資料の統合からー

黒野伸子¹ 福嶋裕造² 大友達也³

宮崎学園短期大学 現代ビジネス科¹

福嶋整形外科医院²

就実短期大学 生活実践科学科³

Relief activities and the formation of local medical care after the Nobi Earthquake - From the integration of Koder family documents and related materials -

キーワード：濃尾地震、吉益雄太郎、小寺家文書、救護活動

要旨

災害救援活動の出発点となったのは、1891（明治24）年10月28日午前6時38分に起きた濃尾地震であるといわれている。これはわが国の内陸における地震としては過去最大級であり、地震発生直後から国を挙げて多くの人々が救助活動に当たった。研究では、「小寺家文書」「関係資料」を検索整理、統合し、吉益雄太郎医師の活動を通して、現在にも通じる救護が行われていたことを明らかにした。併せて吉益が震災後の地域医療を支え、発展させた先人であったことを提唱するものである。

I. はじめに

2024（令和6）年1月1日16時10分に起きた能登半島地震は「人的被害1,291人（死者241人、負傷者1,291人）¹⁾」にのぼり、地震発生からおよそ1か月半となっても「石川県内では能登地方を中心に3万1000戸余りで断水が続き、約1,500戸が停電している状況²⁾」である。地震発生当日に石川県他多くの地域でDMATが活動を開始した。その後、JMATおよびDMATがチームを編成して現地で活

動している。2月14日現在、石川県でDMA T85 隊が病院および避難所等で活動しており、その組織的な活動は高く評価されている。

災害救援活動の出発点となったのが、1891（明治24）年10月28日午前6時38分に起きた濃尾地震であった（図1）。地震の規模を表すマグニチュードは8.0であり、これはわが国の内陸における地震としては過去最大級であった。濃尾平野北東部は震度7の揺れが襲った。被害は岐阜県、愛知県両県を中心に倒壊家屋は14万戸以上、死者7,273人、負傷者21,183人という大災害であった。濃尾地震は明治以降の近代日本が遭遇した初めての巨大地震であり、国を挙げて地震発生直後から多くの人々が救助活動に当たっていた⁽¹⁾。

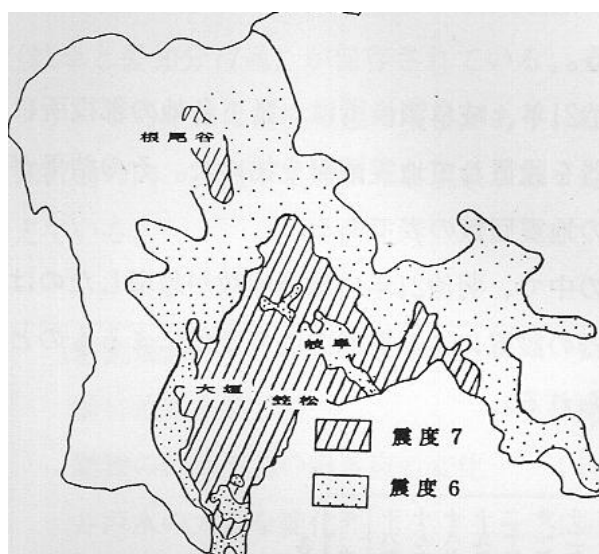


図1：濃尾地震震央付近の拡大図

出所：THE GREAT NOBI EARTHQUAKE

1891 岐阜県歴史資料館

特に被害の大きかった岐阜県には多くの医療関係者、事務職員（書記）、調理員等が派遣されているが、その中に吉益雄太郎（以下、吉益と記す）という医師の名前がある⁽²⁾。吉益は1866（慶応2）年鳥取県津原に生まれ、京都府立医学校を卒業した外科医であるが、濃尾地震の発生直後に校長の猪子止戈之助（いのこしかのすけ）とともに岐阜県で救護活動を行っている。吉益は後に大垣市に病院を設立し、地域医療に貢献するのであるが、その来歴は長い間不明であった。吉益東洞の流れを汲む人物であることまでは判明しているが、彼がなぜ京都から大垣市に定住することになったのか、その理由すら掴むことは

できなかった。しかし、小寺家文書（後述）にあった1908（明治41）年発行の「薬價及手術料明細書（以下明細書と記す）」には吉益病院の名があり、小寺家日誌1908（明治41）年6月11日条には当家の主治医が吉益雄太郎であることも書かれていた。これらの記録から、1900年代には吉益が大垣市一帯の地域医療を担っていたことが推測された。資料の他、福嶋の研究⁽³⁾、小寺家日誌の内容等を統合していくうちに、吉益が濃尾地震の救護活動の後、大垣市に移り住んだことが明らかとなった。彼が濃尾地震でどのような活動をしたのかを示す直接的な資料は存在しないが、残された資料の断片をつなぎ合わせることで活動の一端を推測することができる。本事例は、災害医療をきっかけとして地域医療に貢献した好例として後世に伝えるべきではないか。

Ⅱ．近代の医療環境と西洋医学の導入－濃尾地震当時の医療的背景

本章では、災害救助で中心的な役割を果たした西洋医学の導入過程と近代日本の医療環境を概観しておきたい。明治維新は、社会全体が西洋化に向けて進み始めるきっかけとなったが、医療も例外ではなく、良くも悪くも急速に西洋化が進んだ時代である。詳しい内容は黒野（2022）⁽⁴⁾を参照されたい。医療の西洋化は長与専齋が1871年（明治4年）遣欧視察団に参加した頃から始まった。長与は手始めに「衛生」の概念を浸透させるための制度を整備し、感染症予防に尽力した⁽⁵⁾。当時の日本の生活環境が決して衛生的ではなかったことが容易に推測される。

長与の帰国後1874（明治7）年には「医制」が發布され、衛生行政と医療制度の基本的な枠組みが決められているが、国民の医療環境が整備されたのは明治後期を俟たねばならなかった。当時の診察がほとんど在宅医療（往診）であったことも整備が遅れた要因の一つである。医師は診療を患者で行うため、手洗いや感染防止対策を十分に行うことができない。加えて、医師は携行した最小限の医療機器⁽⁶⁾を用いて不衛生な環境下で医療行為を行わねばならず、二次感染の危険性も高かった。

濃尾地震の年（明治24年）には東京府の「私立病院並ニ産院設立規則」が制定され、「患者を10人以上入院させる施設を病院とする」こと、「該当しないものは診療所とする」ことが規定され、この定義が「診療所取締規則（1933）」でも採用されており、後に全国的基準になっていった⁽⁷⁾。濃尾地震の年は長与の渡欧から20年後にあたり、医療の西洋化と現代につながる医療制度が整備された時期であるといえる。しかし、地方では未だ科学的治療への猜疑心もあり、災害時の医療であっても簡単に受け入れられることはなかったようである⁽⁸⁾。

Ⅲ. 研究目的と研究方法

1. 研究目的

本研究は、吉益雄太郎を通して濃尾地震における救護活動の様子を再現し、併せて吉益が震災後の地域医療を支え、発展させた先人であったことを提唱するものである。その目的を達成するために、小寺家文書、残された資料の断片を収集、整理、統合し、彼の医療活動を推測する。これにより、西洋医学を基本とした医療が災害支援にいかに寄与したかを明らかにすることもできるのではないかと期待する。

大垣市における近代医療解明の契機となったのは9枚の「薬價及手術料明細書」であったが、本資料は明治期にも医療費の計算を専門に行う事務職が存在したことを物語る貴重な医療遺産でもある。本稿では、濃尾地震での救護活動に事務職員が参画し、医師たちに協力した可能性も併せて追ってみたい。

2. 研究方法

研究では、吉益を通じた救護活動を再現するために、散見される資料を統合し精査する。研究は以下の手順で実施した。

- ① 濃尾地震関連の先行研究を検索し、「派遣された職種」「住民の動き」「公的機関の動き」を中心に検索を行う。
- ② 資料の統合作業を行う。
- ③ 統合作業の結果より濃尾地震における吉益を通じた救護活動をできる限り再現し、併せて吉益の地域医療貢献について考察する。

対象とする資料は以下の通りである。

- ① 小寺家文書：岐阜県大垣市の旧家小寺家に伝来する約 9000 点の資料群である。名古屋大学附属図書館研究開発室が調査、整理し目録を作成した。筆者は目録中に「薬価及手術料明細書」を発見し、明治後期の虫垂炎治療と受療、会計の様子を再現することに成功した。本内容の詳細は黒野（2021）を参照されたい。本研究で使用した文書は以下の通りである。
 - ・ 吉益病院発行「薬価及手術料明細書」全 9 枚、1908（明治 41）年 6～8 月
小寺家文書（大垣市教育委員会蔵）9-103-8、9-103-8（16）、9-103-10（12）、
9-103-11（11）、9-103-11、9-103-12、9-103-13、9-103-21
 - ・ 「小寺家日誌」1908（明治 41）年 7～12 月条
小寺家文書（大垣市教育委員会蔵）
- ② 官報（国会図書館所蔵書影）
- ③ 吉益雄太郎及び吉益病院が登場する資料（国会図書館所蔵書影）、断簡（小寺家文書 9-103-22）

IV. 濃尾地震における救護活動

1. 救護チームの編成

濃尾地震は 1891（明治 24）年 10 月 28 日に発生し、日赤、各地の帝国大学、公立病院、私立病院のほか、開業医、学校関係者など約 37 団体 300 余人が地震直後からかけつけた。はじめに救護活動の様子を官報記事から抜粋し、概観する。11 月 3 日に陸軍省軍医 8 人、看病人 2 人が外科機械、包帯材料などを携行して派遣されている（11 月 6 日官報第 2506 号）。その後も多くの職種が各地から救護に訪れている。その地域は愛知県、岐阜県の各地に及ぶ。派遣された人員および職種、救護期間、地域等は多くの研究に詳しい（五位野 2017、川原 2008、長谷川 2018 等）。

同 11 月 3 日には京都府立療病院長猪子止戈之助⁽⁹⁾が生徒 3 人、医員 3 人、薬剤師 1 人、他 1 名とともに岐阜入りした（11 月 6 日官報第 2507 号）。この医員 3 人の中に吉益雄太郎が入っているはずであるが速報の扱いなのか、この時点ではまだ明らかにされていない。「他 1 名」の職種も不明である。その後の記事で、派遣の様子が徐々に判明していくが、まず速報を出し、詳細を続報として発表する方式は現在の情報開示法とほぼ変わらない。続報は、11 月 19 日（官報第 2518 号）に出されており、派遣人員が以下のようなことが明らかとなっている。

医療並ニ従事スル者ハ日本赤十字社京都支部嘱託醫（第三高等中學校教授兼京都療病院長醫學士猪子止才之助、醫員安藤得太郎、同吉益雄太郎、助手榊眼奎、同徳尾野太郎、同宇野半吉）京都醫會派出員（醫師江坂秀三郎、同星野元彦、同鷹取常任他ニ薬剤師、機械師各々一人）事務員（京都府属内野英彦、同福田弼、同中山親和）ナリ

- ・派遣元：日本赤十字社京都支部、京都医会
- ・救護従事者

猪子止才之助（第三高等中學校教授兼京都療病院長医学士）

医員：安藤得太郎（京都府開業医）、吉益雄太郎（京都療病院医師）

助手：榊眼奎、徳尾野太郎、宇野半吉（京都府立医学校生徒）

京都医会医師：江坂秀三郎、星野元彦、鷹取常任

薬剤師 1 人、機械師 1 人

事務員：内野英彦、福田弼、中山親和

吉益雄太郎は当時、京都療病院の医師であったが、日本赤十字社京都支部の嘱託医としての身分で派遣されている。日本赤十字社によれば、DMATは「専門的な訓練を受けた災害派遣医療チーム」であり、「主に災害拠点病院の医師、看護師、業務調整員で構成され、災害時には医療資器材を携行して真っ先に被災地へ駆け付け、現場での医療活動、広域搬送、病院支援などを行³⁾」うとされている。専門的な訓練を受けたかどうかは定かでないが、地震発生から早い段階で多職種を派遣しており、現在におけるDMATの嚆矢と言える。

特筆すべきは、3人の事務員が従事者に入っていることである。おそらく業務調整員としての役割を果たしていたのであろう。内野、福田は京都府の書記官（判任官7級）、中山は京都帝国大学に奉職後、後に福岡医科大学、京都医科大学で書記官を歴任している⁽¹⁰⁾。中山は救護活動後に大学病院の事務職に就いていることから、救護活動の経験が評価されたと推測される⁽¹¹⁾。彼らの来歴や濃尾地震での具体的な活動内容、その後の動向については、別稿で論ずることとするが、吉益ら医師たちの活動は、優秀な事務員に支えられていたことは言を俟たない。

2. 救護活動の様子

猪子止才之助率いる医療チームは岐阜県大垣市を中心として2～5か月間活動したようだが、彼らが最初に向かったのは墨俣村（現岐阜県大垣市墨俣町）であった。地震発生当日には岐阜県の開業医加野松溪が八幡神社境内に墨俣仮治療所を開設している⁽¹²⁾。吉益らは、猪子とともに10月30日午前8時発の汽車で出発し、11月1日から12月10日まで墨俣仮治療所で救護を続けた。地震の発生から、わずか2日足らずで準備し、現地に到着したことになる。川原（2008）によれば、災害救護は日本赤十字社の社則にはない活動であったようだが、初動の速さはまさに

明治のDMATといってよく、信念の強さと業務調整の優秀さが窺える⁴⁾。彼らは40日間の活動後帰京し、吉益は大垣市に移動したようである。墨俣仮治療所はその後、加野ら岐阜県の開業医に引き継がれ、3月31日に閉鎖した。

表1：「墨俣仮治療所」患者種別
出所：『墨俣町史』p.338より筆者作成

重症	軽傷	全癒	死亡	治療中 (25年3月現在)	病名別				
					打撲	軽傷	火傷	骨折	脱臼
198	418	416	5	195	308	257	9	29	13

※右手腕より切断1人

(人)

外来患者	往診患者	計
579	37	616

(人)

墨俣仮治療所の治療実績は表1の通りである。前述したように、この時期は急速に医療の西洋化が進んでおり、麻酔や外科手術なども行われるようになっていた。医員のうち、吉益を含む京都府療病院医師、助手をつとめた京都府立医学校生徒は西洋医学を学んでおり、手術の実施が可能である。川原は、手術が必要な重傷者は西洋医が担当し、軽症者は開業医が担当したとしているが、墨俣でも重傷者は吉益らが手術を行い、軽傷者は開業医の安藤が担当したものであろう。患者はすべて外来として処理されており、入院加療ができる環境ではなかったようだが、手術は治療所で実施していたと思われる。重傷者数、全癒数をみても治療実績は良好であった。医療チームの治療が極めて優秀であったことがわかる。

吉益らが具体的にどのような救護活動を展開したのか、その資料は散逸しており活動の様子を知ることはできないが、日本赤十字社病院の三等助手医員であった小山善氏の記録から川原が救護の様子を分析している。本稿では、川原の考察を参照しつつ救護の様子を推測する。小山は、墨俣町から北東におよそ60kmに位置する武儀郡（むぎぐん）関町に設置された「関町仮病院」で11月5日から救護活動を行った。携行品は鑷子などの医療機器のほかクロロホルム、モルヒネなどの医薬品があり、麻酔も行っていたことがわかる。繃帯、油紙、氷枕、ゴム枕、などであるが、赤十字の提灯と表札もあったようだ。現存する震災直後の写真には仮設の建物入口に「赤十字」と書かれた提灯がみられ、救護所であることがよくわかる。提灯なら畳んで収納もでき、持ち運びも可能である。随所に工夫が見えて興味深い。病院は藁葺き屋根で3室あり、中央の一室が診察室であった。床は藁に畳を敷いただけの環境で感染症の危険性があったため、小山は近隣の学校等に移動することを主張したが、余震の危険性があるとの理由で叶わなかった。前述したように、日本の生活環境は決して衛生的ではなく、現代ほど感染症への危機感はなかったのかもしれない。「墨俣仮治療所」も同様の環境であったことが予測される。清

拭なども行われていたようであるが、衛生観念が十分ではない中での救護活動は困難を極めたであろう。

小山は治療の様子も詳細に書き残しており、吉益らが実施した救護活動の一端を推測することができる。以下に川原のまとめた治療の様子を抜粋する。

治療では、裂傷、刺傷などで化膿している場合には、クロロホルムを麻酔として使用して手術を行い、切開、洗浄した。手術後の経過は順調で発熱や合併症はほとんど起こらず、人々は驚異的な回復力で治癒した。骨折では上肢はギブスを当て、下肢には大工につくらせた斜面あるいは副木を用いて整復した⁵⁾。

以上のように、「関町仮病院」でも治療実績は良好であり、「墨俣仮治療所」と大差はない。治療環境、治療方法などもおそらく酷似していたであろう。派遣された医療チームは帰京後、木盃を授与されている。

以上、断片として散見された資料を整理統合することにより、吉益ら医療チームが西洋医学を基本とした救護活動を実践していたことが確認できた。

3. 救護を支えた協力者たちの活躍

当時は災害医療が一般的ではなかったため、治療所を開設しても治療費が無料であることを被災者が理解しておらず、利用しようとする動きは少なかった。また、西洋医学への心理的抵抗もあったようである。武儀郡では警察官が住民の家を回って傷病者の有無や状態を確認し、治療を受けるように勧めていた。同時に西洋医の治療に抵抗のある被災者への説得も行っていた。日本赤十字社の救護活動が知られるようになった背景には、地元警察など公的組織の地道な活動があり、時には医療従事者の安全を守る役割も果たしていた。地震直後から地元住民の炊き出しも行われた。墨俣村では「墨俣仮治療所」のある八幡社境内で実施されており、延 15,570 人分の食事が提供された。救護員の食事もここで賄われ、救護活動を側面から支えていた。

大垣市でも同様の状況であったと仮定すると、吉益らが警察官や地元の人々と良好な関係を築き、彼らの協力を得ながら活動していたことは間違いない。日本赤十字社の組織した医療チームはおよそ 1 か月程度で引き上げているが、吉益は 4～5 か月ほど大垣に滞在し、治療を続けていたことが分かっている⁽¹³⁾。後に大垣市に定住するのであるが、その一因となったのが地元の人々とののかかわりであったことを以下のように述懐している⁽¹⁴⁾。吉益は震災の翌年 3 月まで大垣に滞在し治療を続けたが、一旦京都府療病院での通常業務に戻った。その時に担当した患者が大垣市出身者か在住者であったらしく、当地で親しくなった友人からの手紙を携えていた。手紙を受け取った吉益は当該患者の病室を訪れ、礼を兼ねて話をしたが、その際に大垣に戻って医業を続けてほしいと請われている。救護活動を通して親しい間柄となった人ができ、患者からも慕われていた吉益の人柄が偲ばれるエ

ピソードである。長期間に及ぶ大垣滞在が単なる救護活動以上のものであったことがわかる。

V. 吉益雄太郎のその後—地域医療を支えた大垣定住後の活動—

吉益は 1892 (明治 25) 年に京都府療病院の助教授に就任したが、1894 (明治 27) 年にその職を辞して大垣市に移り住み、同地で開業した。医療施設の規模は不明であるが、1900 (明治 33) 年に大垣市魚屋町に在住していた記録が『附魚屋町史』に残されていた⁽¹⁵⁾。魚屋町は大垣駅から 1 km ほどの地区で「大垣市魚屋町」として現在もその地名がある。同町史には、「吉益雄太郎」の名前とは別に「吉益病室」として一戸が計上されており、吉益が居住地とは別に医療施設を設置していたこ

とがわかる。「病室」とあるので、入院施設を持っていたものであろう。明細書 (図 2) には吉益醫院の「醫」が「病」に訂正されていることから、開業当時の様式を病院に変わってから使用し続けたのであろう。1894 (明治 27) 年頃に印刷されたものと推測され、吉益醫院から吉益病院への変遷を証明する貴重な医療遺産といえる。

設立当時の屋号は、醫院 (医院) であるが、「私立病院並ニ産院設立規則」は「患者を 10 人以上入院させる施設を病院」とし、「該当しないものは診療所」と規定されていることから、吉益醫院は 10 床未満の病床をもつ小規模な医療施設であったものと考えられる。

以上、濃尾地震後、吉益が大垣の地で医療業を開始し、地域の基幹病院として定着した事実を確認することができた。別の記録には 1901 (明治 34) 年岐阜県大垣中学校の学校医とあり、地域貢献の様子も伺われる⁽¹⁶⁾。なお、『新修大垣市史 通史編 2』には「(明治) 27 年竹島町に外科医開業⁽¹⁷⁾」とあるが、吉益は後に竹島町で病院を開業しているので、その地名が反映してしまったと思われる。魚屋町を

図 2：薬價及手術料明細書

1908 (明治 41) 年 7 月 23 日吉益病院発行 (9-103-11)
一部画像処理を施した (筆者注)
大垣市教育委員会蔵

転出したのは 1915 (大正 4) 年⁽¹⁸⁾であったから、本稿では、少なくともそれまでは当地に自宅を構えていたとしたい。

吉益は 1903 (明治 36) 年に単身、ドイツのグライフスヴァルト大学医学部⁽¹⁹⁾に留学し 1905 (明治 38) 年に医学博士 (ドクトルメジチーネ) の学位を取得した。帰国後、1908 (明治 41) 年 5 月大垣市竹島町に病床数 31 床を有する「吉益病院」

を開設し、地域医療に貢献した。1911（明治 44）年には 1 年間の入院患者数 629 人、延患者数 11,492 人、外来新患者数 2760 人の大規模病院となり、地域の医療を担う中心的存在になっていった⁽²⁰⁾。吉益の没後、病院は人手に渡ったが、屋号の「吉益医院」は平成まで存在している。

吉益病院の当時を偲ぶ資料は戦災で焼失し、ほとんど残されていないが、福嶋の研究⁽¹⁾、開設直後に入院加療を受けた小寺弓之助長女（以下 A と記す）の明細書（図 2）、小寺家日誌、官報等の資料等から吉益の医療活動の一端を見ることができる。特に小寺家には A の治療を推測できる明細書一式が完全な形で伝わっており、吉益の実施した手術、具体的な治療内容を知ることができた。さらに小寺家日誌（1908〈明治 41〉）年 5 月 27 日条）によれば、A は同日 1908（明治 41）年 5 月 27 日に地元医師（西脇友輔）から盲腸炎（現在の虫垂炎）の診断を受け、6 月 11 日から同年 12 月 6 日まで入院加療を受けている。明細書（図 2）には「大手術」の記載があるが、虫垂切除術で間違いないであろう。これにより、吉益がドイツの医療技術を導入し、大垣で先進医療を実施していたことが明らかとなった⁽²¹⁾。

Ⅶ. おわりに

濃尾地震は未曾有の災害であり、多くの被害をもたらしたが、その一方で現在にも通じる救護が国を挙げて行われていた。資料を統合する過程で、救護の様子、医療従事者の思い、住民の協力体制、事務職員の介在なども明らかにすることができた。

なかでも、救護活動をきっかけとして大垣に定住し、地域医療に大きく貢献した人物がいたことは広く知られるべきである。吉益雄太郎という一人の医師が災害から人々を救い、その後の医療を支えた先人であったことをここに提唱するものである。

注

- (1) 内閣府（2006）「過去の災害に学ぶ（第 10 回）1891（明治 24）年濃尾地震」『広報ぼうさい』
- (2) 福嶋裕造（2023）「鳥取吉益家」『吉益東洞 250 年顕彰会記念文集』日本東洋医学会・中国四国支部の他、鳥取吉益家の調査報告（2023）がある。
- (3) 内閣府（1891）『官報』1891（明治 24）年 11 月 19 日発行、官報第 2518 号
- (4) 黒野伸子、石川寛、大友達也（2020）「小寺家文書にみる明治後期の地域医療（1）（2）」『レセプト論考』No2、pp. 2-36
- (5) 野嶋政和（1997）「近代都市空間の秩序形成過程における衛生思想と警察」『ランドスケープ研究』60（5）、pp. 441-446
- (6) 江戸末期～明治初期に洋方医が使用した往診用の薬箱が「内藤記念くすりの博物館」に残る。数十種類に及ぶ薬剤、薬剤原料とメスシリンダー、乳鉢、

乳棒、秤なども収められ、患家で調剤したことが窺われるが、感染予防のための物品はほとんど見られない。

- (7) 現在では医療法にその規定がある。第1条の5第1項では、病院は「医師または歯科医師が、公衆又は特定多数人のため医業または歯科医業をなす場所であつて、20人以上の患者を入院させるための施設を有すること」、診療所は「医師又は歯科医師が、公衆又は特定多数人のため医業又は歯科医業をなす場所であつて、患者を入院させるための施設を有しないもの又は19人以下の患者を入院させるための施設を有するもの」と定義されている。
- (8) 野嶋政和(1997)「前掲論文」
- (9) 官報の記載では「止才之助」となっている。活字がなく、類似文字を使用したものと思われる。以下同様。
- (10) 内閣府(1918)『官報』1918(大正7)年10月25日発行、官報第1869号
- (11) 京都医事衛生社(1909)『京都医事衛生誌』p. 22
- (12) 墨俣町史編纂委員会編(1956)『墨俣町史』墨俣町、pp. 335-340
- (13) ルーブル社出版部編(1921)『大日本人物名鑑』〔巻5の2〕ルーブル社、p. 301-302
大橋弥市編(1916)『濃飛人物と事業』大橋弥市、p. 140
- (14) 吉益雄太郎(1934)「感想録」『藝備医事』449、p. 32
- (15) 塚田政二、岡田逸夫(1976)『附魚屋町史』魚屋町、p. 5
- (16) 印刷局(1901)『職員録 明治34年(乙)』p. 222
- (17) 大垣市編(1987)『新修大垣市史 通史編2』臨川書店、p. 505
- (18) 塚田政二、岡田逸夫(1975)『魚屋町史』魚屋町、p. 26
- (19) 「Universität Greifswald」1456年に創立された公立大学である。神学部、法政学部、医学部など5学部を有し、現在も留学生の受け入れを積極的に行っている。<https://www.uni-greifswald.de/> (2024年2月20日取得)
- (20) 岐阜県編(1913)『岐阜県統計書 明治44年』第4巻、岐阜県
- (21) 明治期の盲腸周囲炎症例外科的治療は明治32(1899)年に29歳女性に実施したのが初の外科手術成功例であった。

引用文献

- 1) 非常災害対策本部発表 2024年2月8日現在
- 2) 「能登震度7被害まとめ」NHK NEWS WEB <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20240213/k10014356211000.html> (2024年2月14日取得)
- 3) 日本赤十字社「DMA T (災害派遣医療チーム)」<https://www.jrc.or.jp/saigai/about/dmat/> (2024年1月16日取得)
- 4) 川原由佳里(2008)「1891(明治24)年濃尾地震における日本赤十字社の災害救護活動：岐阜県出張医員の記録史料から」『日本看護歴史学会誌』21、pp. 46-55

5) 川原由佳里 (2008) 「前掲論文」以下、山下善氏の活動は本論文を参照した。

参考文献

- ・大垣市教育委員会、名古屋大学附属図書館編『小寺家文書目録』
- ・金港堂書籍株式会社編 (1901) 『庁府県学事職員録 明治 34 年 8 月現在』金港堂
- ・黒野伸子、石川寛、大友達也 (2021) 「東海地方における近代地域医療の形成と西洋医学の受容 (1) ー新たに発見された医療関連資料の考察からー」『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要』第 54 号、pp. 47-56
- ・五位野政彦 (2017) 「日本最初の震災ボランティア薬剤師ー濃尾地震 (1891<明治 24>年) における薬剤師の活動ー」『薬史学雑誌』52 巻 2 号、pp. 148-159
- ・近藤裕樹 (2017) 「留岡幸助における「同情」主義ーキリスト教および慈善事業についてー」『キリスト教社会問題研究』Vol. 66、pp. 41-72
- ・中西良雄 (2006) 「好善社と濃尾震災救援活動」『愛知県立大学文学部論集』第 55 号、pp. 69-88
- ・日本医史学会 (1892) 『中外医事新報』292
- ・野村拓 (1977) 『国民の医療史』三省堂選書 32
- ・長谷川雄高 (2018) 「濃尾地震における浄土宗の活動について」『歴史地震』第 33 号、pp. 145-155

謝辞

研究に対する多くの示唆をいただいた小寺家当主小寺登様とご家族様、吉益家当主吉益隆司様 (吉益雄太郎医師令孫) とご家族様、研究遂行に際し終始ご協力くださった上石津郷土資料館、大垣市教育委員会各位、設楽原歴史資料館 館長湯浅大司様に感謝するとともに、厚く御礼申し上げます。また、現代医療についてご教授いただいた三嶋内科病院 尾崎隼人医師 (日本消化器病学会専門医・指導医) に厚く御礼申し上げます。

本研究は JSPS 科研費 22K00866 の助成を受けたものです。

五感を使った音遊びにおける子どもの表現の育ちについて ～身体表現活動、楽器活動の場面から見えること～

後藤祐子・星崎明里

The growth of children's expression in sound play using the five senses

- What we can see from physical expression activities and activities
using musical instruments -

Yuko GOTO, Akari HOSHIZAKI

要約：本論では、筆者らが行ってきた五感を使った音遊びの実践記録を基に、身体表現活動場面でみえた子どもの表現する姿と、楽器活動場面でみえた子どもの表現する姿から、子どもの発達と表現の育ちについて論じた。また、保育の中で音や音楽を使うことが、子どもの育ちをどう支えているのかについても述べ、五感を使った音遊びの意義についても考察した。

1.はじめに

筆者らは、宮崎学園短期大学附属認定こども園 A 園 B 園にて「音で遊ぼう」という五感を使った音遊びの実践を、同園の保育教諭と共に行っている。0 歳児～5 歳児の各クラスで継続的に行われているこの音遊びの中で、子どもたちが多様な音や音楽の体験を重ねながら、自分らしく表現する姿を見てきた。

藤澤・平松・林（2020）は、幼児期の教育において展開されている、五感を育てる遊びや活動が有する教育的な意味を検討し、保育者と子どもの関わりでの相互作用による子どもの感性の育ちがあること、また、子ども自身が自分の感覚と出会い、仲間と「いま・ここ」を共有することが大切であり、保育者は子どもを敏感に感じとる感性を欠かすことはできないと述べた。

また、小澤・小川（2022）は、「子どもが自己を表現しやすい」「表現された子どもの姿を肯定的に捉えやすい」ことが五感を使った音遊びの特長であると述べており、五感を使った音遊びを保育の中で行う意義についても保育の養護的視点から考察している。子どもが情緒的安定感をもって過ごし、自分の気持ちを安心して表すことができるという養護的視点を大切にした保育に、五感を使った音遊びが寄与できるとも述べている。

このように、五感を使った遊びは子どもの育ちと大きく関連しているということは多方面から論じられている。筆者らが実践している五感を使った音遊びについても子どもの育ちに大きく影響しているといえるのではないだろうか。

そこで、今回は、この五感を使った音遊びの活動のうち、身体表現活動の場面と楽器演奏の活動場面からみえる子どもたちの姿を振り返ることにより、子どもの表現がどのように変容し育っ

ていくのかを考察したいと思う。

2. 研究の目的

本研究では、筆者らが本学附属の認定こども園 A 園 B 園にて、保育教諭と共に行っている五感を使った音遊びの実践場面を振り返り、実践場面に見られた子どもの表現する姿を分析・考察することにより、子どもの表現の育ちを明らかにすることを目的としている。子どもの姿の分析・考察には『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』（フレーベル館）を用いることにより、音遊びを特別な教育・保育の時間として捉えるのではなく、保育の中で行われる子どもの遊びの一つとして捉え、子どもの表現の育ちと子どもの心身の発達との繋がりを考えたいと思う。また、子どもの表現する姿や場面を詳細に振り返ることにより、音や音楽がどのように効果的に影響しているのか、保育において音や音楽が子どもの育ちをどのように支えているのかについても言及できればと思う。本研究により音遊びと子どもの表現の育ちの関連が明らかになれば、以下の点から保育の向上に寄与できるのではないかと考える。

1. 乳幼児期～3・4・5歳児へと連続して行われる保育の質の向上
2. 研究を通して得た結果を保育者となる本学学生に教授することによる保育者の資質向上
3. 保育における「音遊び」の深化と質の向上

次に、本研究で取り上げている「五感を使った音遊び」について述べる。

3. 五感を使った音遊びとは

「五感を使った音遊び」とは、音や音楽を通して『聴く・見る・触れる・感じる・考える』といった様々な感覚を使う遊びである。これらの感覚について、中島・山下（2002）は発達の可能性に深く関係するとして、以下のように述べている。

（1）聴く

聴くことだけでも、外界とのやりとりは行われる。音や音楽を生活の中で聴くことで、さまざまなイメージや感情の豊かさにつながる感覚を持つことができる。音を聴くことで、発達に欠くことのできない、外界との関わりそのものを発達させることになる。

（2）見る

音は見ることができる。音を出そうとする人の表情や動きを見て、マレットの高さや振り下ろされるスピードを見て、音を聴くように、「見る」ことができる。

（3）触れる

音に触れることは、振動に触れる体験となる。さまざまな楽器の振動は、人の原初的感覚である触覚の刺激となる。手で触れることは、その後の手の操作へとつながっていく。

（4）動く

音は、人が音を出す時に、さまざまな動きを要求してくる。その人の動きのままに音は動き、表現する。その人の動きが呼吸の動きとなり、心の動きとなる。音楽を聴いて心が動けば、自然に身体が動く。たくさんの動きのヴァリエーションで、たくさんの音や音楽を生み出し、そして音や音楽と共に動くことで、たくさんの心の動きを体験できる。

（５）感じる

音や音楽を感じることは、自分を感じることにつながる。わずかな音を感じられることや、わずかな音楽のフレーズに感覚を傾けることは、環境に対して敏感で、人の心を豊かに感じることを可能にする。そして、感じることは、理解につながっていく。

（６）考える

さまざまな感覚を同時に使用することができるようになると「考える」ことが可能になっていく。音の意味を考えるだろう。音を出す時に考えるだろう。考える時の整理力や構成力は、音が音楽になっていく過程や音楽を構成する過程と同じ発達の段階を示す。さまざまな感覚を統合させながら、音をイメージしたり音を出したり音楽することで、人は考え、そして豊かに発達していく。

このように、音や音楽は、人がさまざまな感覚で体験していける可能性を持っている。筆者らは、これらの発達に関係する 6 つの視点を用いて「五感を使った音遊び」を行い、音遊びの中で見える子どもの姿を観察・考察しながら実践を行っている。「五感を使った音遊び」の実践プログラムは『音と人をつなぐ コ・ミュージックセラピー（春秋社）』（p.137）に記されている活動の流れを用いている。

以下に「五感を使った音遊び」の主なプログラムを示す。

① 始まりの歌・ハンドドラム挨拶

始まりの歌では、活動の始まりとして毎回決まった歌をうたい、これからの活動に期待が持てるよう楽しい空間をつくる。ハンドドラム挨拶では、子ども一人ひとりと向き合う。



<写真 1：ハンドドラム挨拶の様子>

② 手遊び歌

子どもの興味関心や発達に合った手遊び歌をする。楽しい雰囲気の中で他者と関わりを持てるようにする。

③ 小プレイ

これからの活動のウォーミングアップとして、音や音楽を使った視覚的、触覚的、認知的な遊びを行う。

④ リズム・ムーブメント

音や音楽を聴きながら、様々な身体の動きを体験する。基本的な身体の動きでは、ピアノの音を聴きながら、歩く、止まる、走る、後ろ歩き、回転、片足立ち、ジャンプ等の発達段階に合った動きを体験する。その他子どもの興味や発達に応じて、様々な動物の動きや野菜をイメージした動き等を行う。



<写真 2：リズム・ムーブメントの様子>

⑤ リラクセーション

床に寝転がり、ゆったりとした音楽を聴きながら心身ともに弛緩する。シャボン玉やオーガン

ジー等の素材を用いることもある。

⑥音付け絵本

絵本の読み聞かせをしながら場面に合った音付けをすることで、物語の世界をより感受しやすく、理解しやすく、イメージ豊かに体験できるようにすると同時に、音・音楽を、より深く豊かに体験する。

⑦大プレイ

プログラムの主活動として、楽器を使ったコミュニケーション活動やイメージを持って音を描く、身体を動かす、友達と一緒に考えたり工夫したりする遊びを行う。



<写真 3：音を描く様子>

⑧楽器演奏

保育者の演奏するピアノを聴きながら、打楽器を演奏する。自由に音を鳴らしたり、曲調に合わせて楽器を叩き分けたりする。



<写真 4：0 歳児楽器演奏>

<写真 5：4 歳児楽器演奏>

参考として、以下にこれまでに行った音遊びの各プログラム内容の一覧を示す。

	0 歳児	1・2 歳児	3・4・5 歳児
②手遊び歌	・一本橋こちょこちょ ・あたまかたひざボン ・あがりめさがりめ	・パン屋さんにお買い物 ・いっぴきの野ねずみ ・トントントントン ひげじいさん ・かなづちトントン	・小さな庭 ・手と手と手と ・キャベツの中から ・奈良の大仏さん ・大工のきつつき ・魚がはねて
③小プレイ	・いないいないばあ歌遊び（さるなどの人形を缶で隠しておき、子どもが缶を取ったら歌をうたう。見えているものと音楽のある・ないのつながりを楽しむ活動） ・木玉転がし	・飛び出し人形（人形が出てきたら楽器の音を鳴らし、見えているものと音のある・ないのつながりを楽しむ活動） ・素材回し（木玉やたわし等様々な感触のする素材を回す活動）	・ブラックピクチャー（黒で描かれた丸や四角等様々な形を見て、イメージする活動） ・ハンドドラムリレー（ハンドドラムを円形に並べ、ボンゴのリズムによって順番に音を鳴らす活動）

④リズム・ムーブメント	・基本的な身体の動き（歩く・走る・ジャンプなど） ・楽器の音を聴いて動く活動（主な使用楽器は写真 6 参照） ・動物をイメージした動き（犬、ねこ、かえる、ゾウなど）	・基本的な身体の動き（歩く・走る・後ろ歩き・回転・ジャンプなど） ・楽器の音を聴いて動く活動 ・動物をイメージした動き（犬、ねこ、カエル、ヘビ、うさぎ、ゾウなど）	・基本的な身体の動き（歩く・走る・後ろ歩き・スキップ、片足立ち・回転など） ・動物をイメージした動き（ライオンやチーター、ペンギンなど音からイメージしたものや子どもが表現したいもの） ・野菜をイメージした動き ・忍者になりきる活動
⑤リラクゼーション	（使用した素材） ・オーガンジー ・シャボン玉 ・ブルーシート	（使用した素材） ・オーガンジー ・シャボン玉 ・ブルーシート	（使用した素材） ・オーガンジー ・シャボン玉
⑥音付け絵本	・いないいないばあ ・がたんごとんがたんごとん	・たまごのあかちゃん ・ペンぎんたいそう ・もりのてぶくろ	・すいかのたね ・さつまのおいも ・ぐるんぱのようちえん
⑦大プレイ	・歌と楽器（かえるのがっしょう…ギロやカバサ、きらきら星…ツリーチャイムのように歌に合った楽器を鳴らす） ・ぽっとな落とし（写真 10 参照）	・歌と楽器 ・音絵（様々な楽器の音や音楽を聴きながら、感じたままに描く活動）	・音絵 ・すいかを描く活動 ・楽器指揮（前で動く人の動きに合わせて、他の人は楽器の音を鳴らす）
⑧楽器演奏	・おもちゃのチャチャチャ ・ミッキーマウスマーチ ・あわてんぼうのサンタクロース	・おもちゃのチャチャチャ ・ミッキーマウスマーチ ・さんぽ ・勇気りんりん	・さんぽ ・南の島のハメハメハ大王 ・夢をかなえてドラえもん ・おどるポンポコリン

3. 「音で遊ぼう」の取り組みについて

本学附属の認定こども園である A 園 B 園の 2 園では、特色ある保育プログラムの 1 つとして、五感を使った音遊び「音で遊ぼう」を平成 27 年（2015 年）より実施している。

この、五感を使った音遊び「音で遊ぼう」は、音や音楽の「遊び」を通して子どもたちの豊かな感性や表現力、創造性を養い、子どもたちの健やかな心身の発達を促すことを目的に導入された保育プログラムである。導入当初は 3 歳以上児のみの実施であったが、平成 29 年（2017 年）より 0 歳児～5 歳児までの全園児を対象としての実施が開始した。また、この「音で遊ぼう」は、特別な時間として行われる音遊びではなく、日常の保育の中で音や音楽で遊ぶことが子どもの成

長・発達に良い影響を与えるであろうという考えのもと、クラス担当保育教諭が保育の中で継続して実践を行っている。筆者らは、月に1回園に伺い、各クラス保育教諭と共に実践を重ねる中で、より子どもの姿に合わせた遊びの展開や音の使い方等について保育教諭と共に振り返りと改善を繰り返しながら、音遊びの質の向上を目指して取り組んでいる。

4. 研究の方法

2022年4月～2024年1月までの期間、筆者らが本学附属の認定こども園A園B園にて保育教諭と共に実践した音遊びの記録を基に子どもの表現の育ちについて考察する。なお、記録の分析については、(A)身体表現活動の場面における子どもの姿と、(B)楽器活動の場面における子どもの姿の2つの側面に分けて行うこととする。研究の手順は以下の①～③の通りである。

- ① 「五感を使った音遊び（音で遊ぼう）」の実践記録（動画、記述記録）を日付ごとに経過をまとめる。
- ② 経過記録から、実践場面「身体を動かす活動」「楽器演奏」の2つの活動場面における、表現に関する子どもの姿を抽出する。
- ③ 捉えた子どもの表現する姿から、子どもの表現がどのように変容し、子どもの育ちに繋がっているのか、また発達の連続性についても分析する。

子どもの姿については、実践記録および実践後に行った保育教諭との振り返り記録、動画記録を基に経過をまとめた。2022年度は、毎回の五感を使った音遊びの実践後、午睡の時間を利用して、15分～20程度の時間を設定し、保育教諭と筆者らと共に振り返りを行った。この時間に、音や音楽の使い方についても協議したり、音や音楽を通して観えた子どもの姿から子ども理解を深めることを行った。これらの記録を基に、子どもの表現の育ちについて考察する。

5. 身体表現活動場面からみる経過と結果

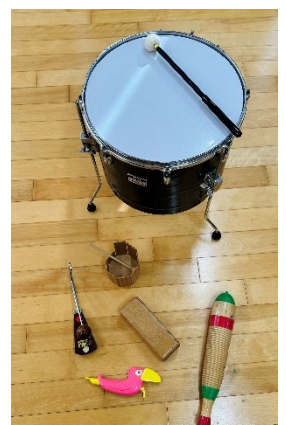
身体表現活動場面における子どもの姿を、年度・年齢ごとにまとめて記す。

【令和4年度（2022年4月～2023年3月）の実践記録より】

〈0歳児〉2022年7月、2023年1月実施

初めての音遊びの日であり、「何が始まるんだろう」と不安そうな表情の子どももいた。基本的な身体の動きは、保育者が抱っこをして動くことで体験したが、ピアノの音が止まり動きも止まると、不思議そうな顔をしていた。楽器の音を聴いて動く活動では、出てくる楽器（写真6）に興味津々の様子で、自ら近づいてくる姿も見られた。3名のうち2名は楽器の音に合わせて動く保育者をじっと見ていたが、笛の音の高低に合わせて保育者から体を動かしてもらおうと、嬉しそうに笑い何度も繰り返してもらおうことを楽しんでいた。

1月に行った基本的な身体の動きでは、音が止まるとともに自分で動きを止め、両手をあげて喜ぶ姿が見られた。ジャンプなどの大きな動きでも笑顔が多く見られ、体を思い切り動かすことが楽しいようであった。



＜写真6：楽器の音を聴いて動く活動における主な使用楽器＞

〈1歳児〉2022年6月、12月実施

それまでも保育のなかで何度か音遊びを体験していたということもあり、ピアノの音の変化を聴き分けて歩いたり走ったりしており、走る音が聴こえると嬉しそうな声をあげながら笑顔で動く姿が見られた。ピアノの音とともにピタッと動きを止めると得意げな顔でポーズをとり、保育者を見る子どももいた。ピアノの音を聞きながら様々な動物をイメージし動く活動(以下、動物模倣)では、保育者の動きを真似しながら犬や猫、カエル、ヘビ、ゾウになり切って全身を使って動くことを楽しんでいた。

<2歳児>2022年4月、12月、2023年3月実施

なかには自分では中々動こうとせず、友達のをじっと見ている子どもや保育者と一緒に手を繋いで動いている子どももあり、それぞれのペースで活動に参加していた。ピアノの音を聴いて歩く場面では、ぴょんぴょん跳びはねるように動いている子どももいた。音楽のテンポとは合っており、楽しい気持ちが表れているようであった。



<写真7:音とともに
ぴったり止まる2歳児>

<3歳児>2022年9月、11月実施

ピアノの音を聴いて歩く場面では、保育者の弾くピアノのテンポにぴったりと合わせて歩いている子どももいた。楽器の音を聞いて動く活動では、初めて聞くフィンガーシンバルの音に笑いながら、自分が感じたままに表現したり、友達の真似をしたりして動く姿が見られた。

<4歳児>2022年6月、2023年2月実施

動物模倣のなかで猫になって動く場面では、近くにいる友達同士で猫になってじゃれ合う姿が見られた。また、実践者がピアノで低い音を鳴らし「(動物)何が来た?」と問いかけると、「ライオン」「ぞう」「恐竜」など、低い音からイメージした大きな動物を自信満々に答え、それぞれが考えた動物を自分なりの動きで表現することを楽しんでいた。

2月に行った動物模倣では、実践者が高い音を鳴らすと、「アリ」「リス」「ねずみ」など小さい動物になり切っていた。なかには小さく丸まったまま跳びはねている子どももあり、ピアノを弾いている実践者には何の動物かは分からなかったが、ピアノの音を聴いて感じたままに動きで表現しているようであった。

<5歳児>2022年7月、10月実施

海をイメージしたピアノの音を聴きながら、海の生き物に変身するという活動では、それぞれカニや魚、サメ、イルカ等、思い思いの生き物になりきって動いていた。

10月に行った野菜をイメージして動く活動では、ひとつの野菜でもそれぞれのイメージする形によって、動きの表現が違っていた。(まっすぐなきゅうり、曲がっているきゅうり等)実践者が「今度はみんなで一緒に野菜を作ろう」と提案すると、一人の女の子が「ネギがいい」と言い「ネギは長いから…」と自分たちで考えて手を繋ぎ、縦に長くなることでネギを表現していた。



<写真8:野菜をイメージして
動く活動の様子>

【令和5年度(2023年4月～2024年1月)の実践記録より】

<0歳児>2023年7月、10月、2024年1月実施

歩き始めたばかりの子どももあり、保育者と手を繋ぎ、ピアノの音を聴きながら動くことが楽しい様子であった。楽器の音を聴いて動く活動では、楽器の音を鳴らす前に「パパパヤ〜ヘイヘーイ！」とキッズボンゴをリズムよく鳴らしながら踊ると、不安そうに離れたところから見ていた子どもも思わず体を動かしていた。足を大きく上げて踏み鳴らし、楽しい気持ちが表れていた。

＜1 歳児＞2023 年 6 月、10 月、12 月実施

0 歳児から音遊びを経験している子どもも多く、ピアノの音を聴いて自信満々に胸をはって歩いていた。動物模倣では、犬になりきると「ワンワン！」と声でも表現し、それに保育者が応えると嬉しそうに笑っていた。カエルの動きが特に楽しかったようで、満面の笑みで跳びはねていた。まだ大きくジャンプすることが難しい子どもも、友達や保育者の動きを見ながら手を上にぴょんとあげるなど、自分なりに動く姿が見られた。

＜2 歳児＞2023 年 4 月、12 月実施

4 月は不安そうに保育者にくっついていて子どももいたが、12 月の実施時には堂々と腕を大きくふりながら歩く姿へと変化していた。特に走る音が聴こえると嬉しそうに「キャ〜」と声をあげながら友達と追いかけていた。

＜3 歳児＞2023 年 5 月、9 月、11 月実施

動物模倣では、実践者が「次はなにが来るかな？」と問いかけると「うさぎ」「パンダ」「チーター」など口々にやってみたい動物を答えていた。「チーター」はそれまでに表現したことのない動物であったが、1 人の子どもが「チーターは足が速い」と高這いで速く動き始めると、みんなで速さを競い合うようにして動いていた。

＜4 歳児＞2023 年 6 月実施

基本的な身体の動きでは、音とともにぴったり止まりそれぞれにポーズをきめていた。またいつもとは異なるタイミングで音を止めると面白そうに笑い、よりピアノの音を聴こうとする姿が見られた。

＜5 歳児＞2023 年 4 月、7 月、2024 年 1 月実施

1 月には、子どもたちが様々な動きに挑戦することが好きで、想像力豊かに遊んでいるという様子を保育者から聞き、忍者の動きを取り入れることにした。実践者が「忍者になるよ！忍者走り！」と声をかけると、前傾姿勢をとり足音をたてないよう工夫して走っていた。また綱渡りや手裏剣など、実際にはないものをイメージしながら、綱渡りをしている友達を応援したり友達に向けて手裏剣をとばしたりなど、忍者になりきって表現することを楽しんでいた。

6. 身体表現活動の考察

身体表現活動場面からみる経過と結果から、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(2018)』を踏まえて、「身体表現」の活動場面で見えた子どもの表現について考察する。

【0 歳児：様々な感覚を通して音や音楽に触れ、体を動かすことを楽しむ】

0 歳児クラスでは、音や音楽に合わせて保育者とともに様々な動きを体験しながら、体を思い

切り動かすことを楽しむ姿が見られた。また楽器の音を聴いて動く活動では、初めて出会う音をじっと「聴く」「感じる」、音に合わせて動く保育者を「見る」といった姿も多くあった。そして自分も「動く」ことで音の意味に気付いていった。これらの姿からは、様々な感覚をとおして音や音楽に触れることで音への興味や関心が高まっていること、体を動かすことや表現する喜びを味わっていることが分かる。自分の思いのままに動けることが増えるこの時期に、音や音楽とのつながりに気付きそれを楽しむことで、体を動かす意欲も高められていると考えられる。

【1・2歳児：自分の思いを表現し、音や音楽とのつながりを楽しむ】

1・2歳児クラスでは、ピアノの音を聴いてびよんぴよん跳びはねたり、自信満々に誇らしげな顔をして動いたり、「キャ～」と声をあげながら走るなど、楽しい気持ちを思い思いに表現する姿が多く見られた。これらの姿からは「自分の思いや体の動きと音楽やリズムのつながりを、心から楽しんでいる」ことが分かる。また、同じリズムで体を動かす友達と楽しさを分かち合うことは、人と関わる力を養うことへつながっていると考えられる。そして表現を受けとめ応えてくれる保育者がいることで、感じたことを自分なりに表現しようとする気持ちが育まれるのではないだろうか。

【3・4・5歳児：友達とイメージを共有し、一緒に創る楽しさを味わう】

3・4・5歳児クラスでは、動物模倣などイメージしたものを表現する活動において、なりきることを楽しむだけでなく、なりきったもので友達との関わりを楽しむ姿が見られた。時には友達の動きを取り入れたり、自分が感じたことや考えたことを自分なりに表現したりと様々な表現を楽しんでいた。また5歳児クラスになると、野菜を表現する活動において、友達と一緒に考え工夫しながら動きを創っていく様子も見ることができた。これらの姿からは、自分で考えたことを表現することや友達と一緒に創る楽しさを味わっていることが分かる。このような経験を重ねることで表現の幅が広がり、想像力や協同性も育まれるのではないだろうか。

これらのことから、0・1・2歳児において、子どもたち一人ひとりのペースで参加することが保障され安心して自分を表現できる環境で、多様な感覚を使った音遊びの体験を重ねることで、自分の思いを表現したいという気持ちが育っていると言える。そして、0・1・2歳児において十分に体験してきた「身体で表現する喜び」がベースとなり、3歳以上児の自分で考えたことを表現することや、友達と一緒に創る楽しみへとつながっているのではないだろうか。またピアノの音や楽器の音はイメージを膨らませる効果があり、多様な感覚を使って音や音楽を体験することが、「感じられる」心を育て「想像力」や「表現力」を高めているであろうと考えられる。

7. 楽器を使った活動場面からみる経過と結果

【令和4年度（2022年4月～2023年2月）の実践記録より】

<0歳児>2022年9月、2023年1月実施

9月の音遊びは、保育者と一緒に音やリズムを感じ楽しむことを目的として、手遊びやシーツブランコなどの触れ合い遊びや身体を使った音遊びを行った。音遊びの中では、保育者との関わりの中で多様な感覚を使って遊びながら、少しずつ自ら興味を持って見たり動いたりする様子が見られていた。楽器遊び♪おもちゃのチャチャチャの場面では、手で叩いたり振ったりして音が出る楽器（ギャザリングドラムやキッズパーカッション、たまごマラカスや鈴など）が出てくると、すぐに手を伸ばし触ってみる子ども、保育者の膝の上で見ている子どもと反応は様々である。

♪おもちゃのチャチャチャのピアノ伴奏が聴こえてくると、ピアノを弾いている筆者の方を見る姿もある。A 児は、太鼓の上に両手を置いて保育者が叩く太鼓の振動を感じていたかと思うと、次はたまごマラカスを手に持ち太鼓を叩いたり、太鼓の上にマラカスを乗せたりしている。A 児は、保育者が太鼓を叩いた時に、太鼓の上に置いたマラカスが振動で揺れて音が出ることに気付くと、マラカスを手で転がしたり自分も太鼓を叩いてみたりしていた。(写真 9)

その様子を見ていた B 児は、保育者の膝の上から思わず立ち上がり、同じようにマラカスを太鼓の上に転がす。また、それまで保育者の膝の上で見ているだけだった C 児も、近くにある太鼓を自ら両手で叩いて音を出していた。



<写真 9: マラカスの音を確認めたり、太鼓の振動を感じて遊ぶ A 児>

1 月の音遊びでは、子どもたちがそれぞれ遊びに集中する姿があり約 40～50 分間の音遊びプログラムを楽しんだ。特に大プレイ「ぽっとな落とし」(写真 10) 遊びでは、いろいろな大きさの木玉を落としては穴から覗くことを繰り返している様子があった。身体を動かす活動の際に、筆者が楽器の音を出す場面があったが、子どもたちは筆者が持っている楽器に興味を示し、自分で鳴らしたい、筆者や保育教諭がしていることを真似したいという様子で、次々と筆者のそばに来て楽器を手に取り音を出そうとする姿があった。楽器演奏♪おもちゃのチャチャチャでは、フロアタムやエッグマラカスなどを音楽に合わせて鳴らし、身体を揺らしながらリズムに合わせて、「チャ・チャ・チャ」のリズムを感じて楽器を鳴らしたりしていた。



<写真 10: ぽっとな落とし>

<写真 11: 0 歳児音遊びで使用した楽器

(左: キッズパーカッション 右: マラカス類) >

<1 歳児>2022 年 8 月、2023 年 1 月実施

8 月の音遊びは、身近なものを使って、形の変化を楽しむことを目的として行われた。手遊びや身体を動かす活動、絵本の読み聞かせをした後に、絵本の中で体験した擬音のリズムと共に新聞紙を使って遊ぶ活動が行われた。楽器遊びの活動は実施しなかった。

1 月の音遊びでは、絵本「どんどこももんちゃん」の読み聞かせの後、子どもたちが「ももんちゃん」になって室内サーキット遊びを展開した。子どもたちが歩いたり、坂道を登ったり、一本橋を渡ったりする動きに合わせて、保育者たちが楽器で音付けをすると、子どもたちは音を出す保育者の方を見ながら動いたり、音を聴きながら動くことを楽しんでいる様子が見られた。また、くまと力比べする場面では、くまと押し合っている様子を保育者がスタンドドラムで音付けすると、楽器の方に興味を持った子どもたちが集まってきて、音を鳴らし始めた。子どもたちは音を出すことが楽しい様子であったが、そのうちに子どもたちの音に合わせてくま役の保育者が動いていることに気づき、何度も嬉しそうにスタンドドラムの音を鳴らし、保育者の動きを見て遊んでいた。

<2 歳児>2022 年 5 月、11 月実施

2 歳児音遊びは、音に合わせて身体を動かしたり、友達と楽器に触れる楽しさを感じたりすることを目的として行った。

5 月の音遊びでは、身体を動かす活動や積み木を使った遊びなどが計画され、楽器遊びは♪おもちゃのチャチャチャの曲で、全員一緒にキッズパーカッションやツリーチャイムなど手で叩いたり触ったりして音が鳴らせる楽器で行われた。子どもたちは、実践者が用意した楽器を自由に移動しながら楽器を鳴らす姿があった。歌の「チャ・チャ・チャ」のリズムに合わせて叩く子ども、他児を押しよせながらもいろいろな楽器の音をたくさん鳴らしたい子ども、どの楽器にしようか様子を見ている子どもの姿などが見られた。

11 月の音遊びは、身体を動かす活動を主として計画され、楽器遊びは♪おもちゃのチャチャチャ、さんぽ、ミッキーマウスマーチのメドレーで行った。5 月と同じく全員で一緒に好きな楽器を自由に移動しながら演奏する形であった。曲が始まるとすぐにテンポよく叩く姿が見られ、歌に合わせて楽器を鳴らす中で、他児と音が合ったり、リズムを感じて叩く様子が見られた。中には、自分がしたい楽器を保育者に伝えて用意してもらおう子どももいた。



<写真 12：おもちゃのチャチャチャの曲に合わせて自由に楽器を鳴らす 2 歳児>

<3 歳児>2022 年 7 月、12 月、2023 年 2 月実施

3 歳児の音遊びは、友達や保育者と一緒に音や音楽に合わせて身体を動かすことや楽器の音を出すことを楽しむことを目的として行った。

7 月の音遊びの主なプログラムが、音や音楽と一緒に描く活動であったため、楽器演奏は実施しなかったが、子どもたちはエネルギーが発散しきれず落ち着かない姿が見えた。保育者との振

り返りでは、短い時間でも楽器演奏の時間を組めばよかったという意見が出された。

12月の実践では、♪赤鼻のトナカイの曲に合わせて、子どもたちが3～4人ずつ一緒に楽器を移動しながら演奏するように楽器を構成した。子どもたちは自分の順番がくると嬉しそうに出て来て、他児と一緒に楽器を叩く様子があった。曲調が変化するとすぐに気づいて楽器を移動する子どもや他児の動きに合わせて移動する子どもの姿があった。曲の最後に配置されたシンバルをジャンと鳴らして笑みを浮かべる子ども、何度もシンバルをジャンジャンと叩きたい子どもと様々であるが、シンバルを叩いた後は保育者や他児の顔を見る子どもが殆どであった。

2月の音遊びでは、子どもたちの大好きな♪北風小僧のかんたろうの曲に合わせて楽器演奏を行った。写真14に見られるように、友達と一緒に曲の構成に合わせて楽器をリズムよく生き生きと演奏する姿が見られた。曲のフレーズが変化すると、それに気づいて楽器を移動する様子も見られた。曲の最後ではシンバルを思い切り鳴らして嬉しそうな表情をする子どもの姿があった。



<写真13：3～4歳児 楽器演奏の楽器構成の一例>



<写真14：楽器を移動しながら音楽に合わせて演奏する様子>

<4歳児>2022年6月、10月、11月、2023年2月実施

4歳児の音遊びは、音や音楽に合わせて友達と身体を動かしたり、楽器を使って演奏したりして活動を楽しむことを目的として行った。

6月の楽器演奏では、♪ミッキーマウスマーチの曲に合わせて構成された楽器を4～5人ずつ移動しながら演奏した。自分で曲を聴きながらタイミングをとって叩いたり、フレーズの終わりを合わせようとする姿があった。順番を待つ子ども達も歌ったり手拍子したりしていた。

10月は、♪勇気100%の曲に合わせて楽器演奏を行った。この日は事前の計画なしで実施する

ことになり、用意した楽器構成が曲に合わず、子ども達が力任せに音を出し続けるという姿に繋がりが、子ども達は満足できず終わった。

11 月は、♪南の島のハメハメハ大王の曲に合わせて 4～5 人ずつ交代で構成した楽器を移動しながら演奏した。歌の「ハメ・ハメ・ハ」に合わせて太鼓とシンバルをテンポよく叩く姿や他児と一緒に合わせて叩くことを楽しむ姿があった。待っている子どもたちも「ハメ・ハメ・ハ」に合わせて振付をして一緒に楽しんでいた。

2 月は、子どもたちの好きな曲である ♪ 勇気 100% の曲に合わせて楽器構成をした。5 人ずつのグループに分かれて、自分たちで使いたい楽器を決めて色々な楽器で演奏することを楽しんでいた。順番を待つ子どもたちも一緒に歌を歌ったり、ダンスしたりして楽しみながら一緒に音楽を楽しんでいる様子だった。

<5 歳児>2022 年 5 月、6 月、10 月、12 月実施

5 歳児の音遊びは、音や音楽に合わせて他児と一緒に身体を動かすことや感じたことを表現する楽しさを味わうという目的で行った。

5 月と 6 月の実践では、絵本の読み聞かせから絵本に出てきた風や雨を描いて表す活動が行われ、楽器演奏は行わなかった。

10 月の楽器演奏は♪夢をかなえてドラえものの曲に合わせて楽器を構成し、5～6 人のグループに分かれて各パートで役割を分担し一緒に曲を演奏する合奏形式で行った。保育者の声かけやピアノの伴奏を聴きながらタイミングよく楽器を鳴らす姿、曲を聴き自分たちが鳴らすフレーズまで身体を揺らしながら待ったり、他のグループの音を覗き込むように聴く姿が見られた。



<写真 15：5 歳児 楽器構成の一例>



<写真 16：グループに分かれて各パートを演奏する 5 歳児の楽器演奏の様子>

12月の実践では、♪赤鼻のトナカイの曲に合わせて、5～6人グループに分かれ、自分たちで楽器を選び、組み合わせて合奏した。太鼓類や鈴、普段手にすることが少ない打楽器など多様な楽器が準備されていた。子どもたちは嬉しそうに楽器を選び、演奏する場面では、曲に合わせて自分でリズムを決めて音を鳴らしたり、友達と話し合ってリズムを決めて演奏したりしていた。

【令和5年度（2023年6月～2024年1月）の実践記録より】

令和5年度よりB園では、3歳以上児クラスは3歳～5歳児の異年齢クラスの編成となった。そのため3歳児～5歳児についてはまとめて実践記録を記す。

<0歳児>2024年1月実施

リズム・ムーブメント（身体を動かす活動）の中で、実践者がギロやビブラスラップなどの楽器の音を鳴らすと、じっと音を出す実践者の方をみたり、楽器の音に合わせて動く保育者を見て笑ったりしている。楽器に興味を持って触れようとする子ども、保育者や実践者と楽器の音を出してみても笑顔になる子どもと様々な様子が見られた。

楽器演奏では、♪おもちゃのチャチャチャ♪さんぽの曲に合わせて、フロアタムやキッズパーカッション、マラカスなどを自分で鳴らして喜ぶ姿があった。

<1歳児>2023年11月実施

部屋に置いている楽器にすぐに興味を示し、シロフォンやマラカスなどを鳴らそうと楽器の方に集まる。シロフォンの音を鳴らすことが楽しくてマレットを持って音をたくさん鳴らして遊んでいる様子がある。

楽器演奏では、♪おもちゃのチャチャチャや♪ミッキーマウスマーチの曲を聴きながら、身体を揺らしリズムに乗って楽器の音を出す様子が見られた。自分の音をたくさん表現したいという姿であった。

<2歳児>2023年7月実施

この日の大ブレイは音や音楽を聴きながら描く活動「音絵」を行った。楽器の音が聴こえるとクレヨンを持つ手を思い思いに動かしながら模造紙に点や線を描いていた。「ドーン」と大きなスタンドドラムの音が聴こえると、大きく手を振り上げて描いたり力強く描く様子があった。楽器の方を見て音を確認するような様子もあった。

楽器演奏では、♪南の島のハメハメハ大王の曲に合わせて友達と一緒に楽器を移動しながら音を出すことを楽しんでいる様子があった。「ハメ・ハメ・ハ」の言葉と音楽のリズムに合わせてテンポよく叩く姿も見られた。

<3～5歳児>2023年6月、9月、12月実施

3～5歳児までの子どもたちが一緒に音遊びを行った。楽器の音を聴いて動く場面では、5歳児がすぐに音に反応して動きはじめると、3歳児・4歳児の子どもたちもそれを見て一緒に動き始める様子があった。

楽器演奏では、♪南の島のハメハメハ大王の曲に合わせて、歌いながら踊る子ども、楽器をテンポよく鳴らす子どもと様々な様子が見られた。楽器を演奏する様子は、曲を聴きながらフレーズを感じて楽器を移動したり、リズムよく叩いたり、勢いよくシンバルを鳴らす様子が見えた。

8. 楽器を使った活動の考察

楽器を使った活動場面からみる経過と結果から、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(2018)』を踏まえて、「楽器演奏」の活動場面で見た子どもの表現について、【0歳児】【1・2歳児】【3～5歳児】の3つの年齢区分に分けて考察する。

【0歳児：音に気付き興味関心が芽生える】

A児が楽器に触れ保育者が鳴らした楽器の振動を楽しむ姿、また、マラカスに気付いて自ら音を出そうとしたり、太鼓の振動でマラカスが動き、マラカスが動くと言音が出るということを発見し、自ら試したりする子どもの様子から、環境へ自ら関わって遊ぶ過程が見えると思う。これには保育者との信頼関係が育まれていることはもちろんであるが、安心して過ごせる空間の中で、保育者の関わりによって、音や音楽に気付くことが自ら主体的に遊ぶことに繋がっていると考えられる。更に、この場面では、側にいたB児とC児の姿にも注目したい。B児とC児は保育者の膝の上で楽器に触れず見ていたのだが、A児の気付きによって、B児とC児もまた、自ら楽器に手を出し試す行動に出た。このことは、いかに子どもと保育者の関わり、環境の構成が大切であるかを示していると考ええる。

【1・2歳児：自ら環境に関わり楽器の音を楽しむ】

1歳児の楽器遊び場面では、自分で動くことを楽しみ、動きに合わせた楽器の音が付くことにより、動きと楽器の音との関係性に気付き、遊びを楽しむ様子が見えた。さらに、楽器に興味を持ち、楽器を自ら操作して音を出して遊びたいという姿があった。この様子から、0歳児の楽器の音に気付き、自分の感覚を通して音や音楽を体験するという姿から、1歳児になると、自分ではいろいろな楽器に触れて音を出すことを楽しむようになっていくことが分かる。また、2歳児の楽器演奏では、歌に合わせてリズムよく音を鳴らす姿や自分で音をもっと満足するように鳴らしたいと楽器に関わる場面が多くみられた。このことから、表現する主体である自分を十分に発揮したいと子どもたちは感じていることが分かる。この自分を十分に表現したいという欲求を、楽器の音を出すことで叶えていくことができるのではないかと考える。

【3～5歳児：自己表現する喜びから協同的な表現へ】

3歳児では、楽器演奏の曲に合わせた構成の中で楽器を鳴らすことにより、自分の出す音が音楽に合っていると心地良いと感じている姿が見えた。曲の最後にシンバルを鳴らし保育者や他児を見るという子どもたちの様子から、シンバルを鳴らすことが、自分で出来た達成感を感じることに繋がっていると考えられる。また、4歳児では、歌詞に合わせ楽器を組み合わせて演奏することを楽しむ様子や、順番を待つ子どもたちも一緒に動いて参加するなど、友達と一緒に表現して楽しいという姿が多く見られたことから、子どもたちの相互関係が深まり、他者と表現を共有するようになっていくことが分かる。さらに、5歳児では、自分たちで楽器を選択し、友達と一緒に構成を考えたり、リズムを考えたりしていた姿から、友達と表現する過程を楽しんでいることが見えた。このことは、他者と協同しながら表現を生み出し、創り出すという表現活動の発展と言える。表現を創造的に楽しむという子どもの表現の育ちの姿であると言えると思う。

これらのことから、0歳児の時期に、子どもたちが安心して自分という存在を保育者に受け止めてもらいながら過ごし、子どもが五感を通して気付き体験したことが基盤となり、1・2歳児の

時期に表現する主体としての自分を充分に発揮することから表現する意欲が育ち、更に3歳以上児での協同的な表現体験が、他者と共に表現を創り出す力へと繋がっていくと言えるだろう。

9. 総合考察

五感を使った音遊びでの子どもの表現する姿から、子どもたちの豊かな発達のためには、子どもたち自身が五感を使って様々な対象（ヒト・モノ・コト）と出会い、その対象を五感を通して感じ、自分の身体を通して体験することが欠かせないということが分かる。五感を使った遊びは、日常的な生活体験や遊びの中での自然体験など、様々な場面で可能だが、今回筆者らが行っている五感を使った音遊び場面から、音や音楽を使う意義や音や音楽が子どもの育ちをどう支えているのかを考えてみたいと思う。

まず、音や音楽は人の感覚を通して感じられる多様な可能性（聴く・見る・触れる・動く・感じる・考えるの6つの発達に関係する視点）を持っており、その特性から、言葉ではない感覚の共有や時間の共有、空間の共有をもたらすものであると考えられる。このことが、子どもの表現の育ちに大いに関係していると言えるのではないだろうか。

そして、音や音楽の持つ多様な可能性により、子どもが音や音楽を感じたままに表現することや自分なりに表現することが、動きや楽器を通して実現する。音で表現できること、音を感じて表現することにより、その表現を他者に受けとめてもらえる、認められるという経験を重ねられる。これは、「ありのままの自分でいい」と思えることにつながり、自己肯定感を育んでいくことに繋がる。このことは人が生きていく上での基盤となる。

また、人と一緒に同じリズムを共有する、動く、音を合わせることで、楽しい気持ちでつながり、人と関わり合う喜びを感じられる。気持ちが通じ合う経験は、自分の気持ちや考えたことが音や音楽を通して他者に伝わることを体験することにも繋がり、さらに表現しようとする意欲が高まる。このことは子どもの表現の育ちの土台となり、表現する喜び、他者と創造する表現へと繋がっていくと考えられる。

これらのことから、五感を使った音遊びは、子どもの表現の育ちと豊かな感性を育むことに大きく寄与していると考えられる。

10. おわりに

今回、五感を使った音遊び場面で見える子どもたちの姿を振り返る中で、子どもたちが自分の「いま」を体ごと体験したり表現したりしていることに気づいた。音や音楽で出会い、共に遊びを生み出すことは生きる喜びに繋がり、その場にいる人たちとの繋がりも生み出してくれるのだと感じた。さらによりよい実践となるよう、現場の保育教諭らと連携した取り組みを今後は進めていきたいと思う。

《参考・引用文献》

- 1) 藤澤薫里・平松美由紀・林修（2020）幼稚園・保育所において展開される遊び・活動における幼児の五感の育ちに関する事例的検討-遊び・活動にみる保育者と幼児の対話の場面を中心として - 和歌山大学教育学部紀要 人文科学 vol. 70 pp65～72
- 2) 小澤拓大・小川美由紀（2022）多感覚を使った音遊びと子どもの発達 — 養護的視点からの検討—宮崎学園短期大学紀要 vol.14 pp.35-40

- 3) 中島恵子・山下恵子（2002）音と人をつなぐコ・ミュージックセラピー Co-Musictherapy
春秋社
- 4) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説
フレーベル館
- 5) 星崎明里・後藤祐子（2023）五感を使った音遊びにおける子どもの表現の育ち（1）
—身体表現の活動場面から見えること— 日本保育学会第76回大会発表論文集（2023）
pp.K119,K120
- 6) 後藤祐子・星崎明里（2023）五感を使った音遊びにおける子どもの表現の育ち（2）
—楽器演奏の活動場面から見えること— 日本保育学会第76回大会発表論文集（2023）
pp.K117,K118

トラブルが多い児童の教育相談での WISC-IV 知能検査の活用について

～自閉スペクトラム症と愛着障害の疑いがある児童の分析～

松田昭憲

The WISC-IV Intelligence Test in Educational Consultation for Troubled Children

Use of the WISC-IV intelligence test in educational consultation with troubled children

～Analysis of a Child with Autistic Spectrum Disorder and Attachment Disorder

Akinori MATSUDA

I 研究目的と意義

文部科学省が調査を行った 1)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」が 2022 年 12 月に報告された。この報告には、小・中学校の通常学級で、学習面・行動面で著しく困難な児童生徒の割合を 8.8%とある。この調査は 20 年前の 2002 年から 10 年ごとに実施されており、2002 年は 6.3%、2012 年が 6.5%である。このことから、「通常学級で、学習面・行動面で著しく困難な児童生徒の割合」が年々増加傾向であり、加速度も増してきていることが窺われる。この困難な児童生徒の中に、発達障害ある児童生徒が含まれていることは周知のとおりである。

実際、小・中学校の教育相談で上がる事例には、診断の有無にかかわらず、発達障害の疑いがある相談が多い。しかし、困難事例の中に家庭環境が関わっていると考えられる事例が見られる。その家庭環境は現在の環境だけでなく、就学前の環境つまり愛着の形成時期に関わる課題が原因と考えられるケースが見られる。子どもの「困り感」の原因が異なれば、自ずとその配慮や支援策は異なる。間違った配慮や支援は逆効果も生みかねない。

そこで、本研究では、「友達とのトラブルが多い」「暴言暴力がある」という同じ主訴である児童を、WISC-IV 知能検査や関係者との面談を総合して分析することで、主訴に繋がる主な原因を、発達障害からくる特性か、あるいは愛着障害を含めて環境かを検討したい。

II 研究方法

1. WISC-IV 知能検査を用いた調査

各学校に研究依頼を行い、各学校からの検査依頼の提出を受けて WISC-IV 知能検査を実施する。また、「子どもと教師のための実態把握シート：宮崎県教育研修センター（平成 18 年 8 月 15 日 改定版）の宮崎学園短期大学松田による改訂版」により、児童の学習面・行動面での「困り感」を確認する。検査後は学級担任等の面談で得た情報も活用しながら検査結果を分析

し、学校現場で活用できる具体的支援策を報告書としてまとめ、保護者と学級担任及び特別支援教育コーディネーターと協議しながら教育相談を実施する。また、必要がある場合は、保護者に医療機関の受診についても促す。

2. 倫理的配慮

保護者及び児童の在席する学校長に、研究趣旨と研究参加による不利益のないことを“「WISC-IV知能検査による、配慮や支援を必要とする児童・生徒の具体的支援の検討」研究の説明文書”にて説明した。更に、“「WISC-IV知能検査による、配慮や支援を必要とする児童・生徒の具体的支援の検討」研究の同意書”を保護者と学校長の提出により、同意が得られたものとした。そのデータは筆者が厳重に保管し、記述した内容から個人が特定できないよう連結不可能匿名化した。また、本研究は宮崎学園短期大学研究倫理審査会の承認を受けている（承認番号 2021008）。

Ⅲ. 研究の実際

1. 事例 1

(1) 主訴

友だちにちょっかいを出してトラブルになることが多い。暴力を振るいそうになることもある。

(2) 児童の実態

児童の実態を把握するため、資料1「子どもと教師のための実態把握シート」を活用した。

①学習面に関する困難を調べる項目では、「書く」「推論する」に困難が見られた。

②行動面に関する困難を調べる項目（「不注意」、「多動性－衝動性」）では、不注意、多動性、衝動性の傾向が見られた。

③行動面に関する困難を調べる項目（「対人関係やこだわり等」）では、対人関係の困難さとこだわりの傾向が見られた。

(3) 検査時の様子

入室時に挨拶を交わすとスムーズに着席し、自己紹介をすると直ぐにレポートが取れ、質問に的確に答えるので検査に入った。

検査には意欲を示し、最後まで離席なく素直に指示に従い課題に集中した。言語性課題では、複数の解答を求めても、「ない」と淡泊だった。動作性課題では、正しい鉛筆の握りだが不器用さがあり、スピードが求められても丁寧にマイペースで解答した。また、制限時間が過ぎたため中止するよう声をかけても最期までやろうとし、気持ちの切り替えは困難であり、正解を気にする様子も見られた。

(4) 検査結果及び分析

検 査 結 果	合成得点	パーセンタイル順位信頼区間（90％）	記 述 分 類
全検査IQ（FSIQ）	94	34（89-100）	平均の下 - 平均
言語理解指標（VCI）	90	25（84-98）	平均の下 - 平均
知覚推理指標（PRI）	95	37（88-103）	平均の下 - 平均
ワーキングメモリー指標（WMI）	106	66（99-112）	平均 - 平均の上
処理速度指標（PSI）	94	34（87-103）	平均の下 - 平均

Table 1 WISC-IV検査結果表

WISC-IV知能検査の結果について、まず児童の概観を示す全検査からはじめ、合成得点プロフィール、評価点プロフィールと徐々に細かく分析を行った。

1) 全検査 IQ について

Table 1「WISC-IV検査結果表」から、全検査 IQ は、WISC-IVの指標で「平均の下 - 平均」域で通常域であり、同年齢とほぼ同様の力を示しているが、下位検査項目で大きな差が見られることから、慎重に解釈すべきである。

2) 合成得点プロフィールについて

Fig.1「合成得点プロフィール」から、合成得点プロフィールでは、各項目に大きな差はないが、「ワーキングメモリー」が他の項目よりもやや高く、聴覚的な短期記憶が得意であることが考えられる。

3) 評価点プロフィールの結果

ア 言語理解 (VCI) について

Table 2「言語理解 (VCI)」に示したように、言語理解全体では、WISC-IVの指標で「平均の下 - 平均」域で通常域であり同年齢とほぼ同様の力を示している。詳細に見ると、「単語」「理解」「語の推理」がほぼ「平均」域を示している。このことから、語彙力や経験したことの理解は同年齢と同様の力と考えられる。

一方、「類似」が低く出ている。これは、言葉による抽象思考の苦手さが考えられる。また、解答の状況から、短文での表現力は高いが、複雑な長文での表現力は苦手と考えられる。

※言語理解 (VCI) の検査項目「知識」は、他の項目の検査が信頼性が高いということで日本版 WISC-IV 実施・採点マニュアル（日本文化科学社）の規定により実施しなかった。

イ 知覚推理 (PRI) について

Fig.3「知覚推理 (PRI)」から、知覚推理全体では、WISC-IVの指標で「平均の下 - 平均」域で通常域であり同年齢とほぼ同様の力を示しているが、各項目に大きな差が見られる。詳細に見ると、「行列推理」がかなり高く出ている。これは、視覚情報による法則性の理解がかなり高いことが考えられる。

一方、「積木模様」がかなり低く出ている。このことから、空間認知が低く、図形・展開図、複雑な漢字等の理解が苦手、算数の低さに繋がっていると考えられる。「算数」が「平均」域であるのは、元来の数的思考が同年齢と同様の力であるが、複雑な文章の理解の苦手

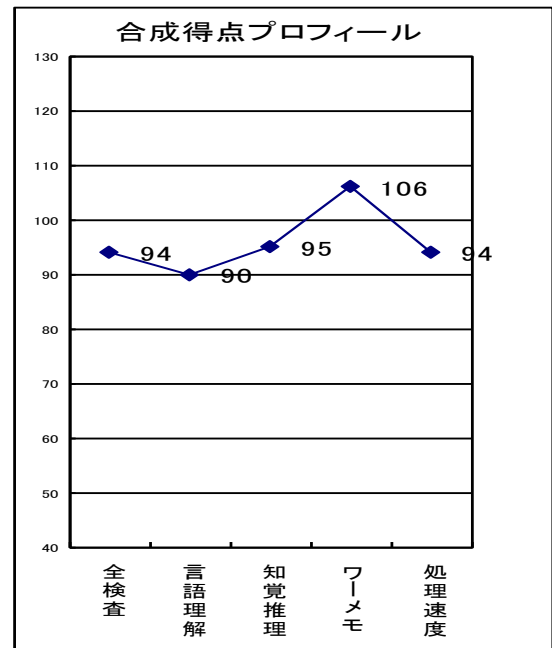


Fig.1 合成得点プロフィール

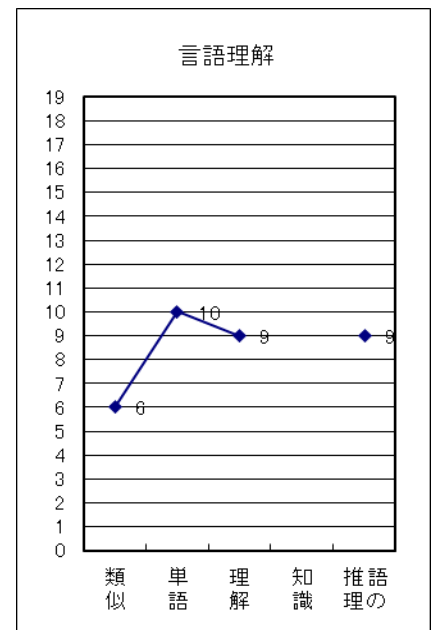


Fig.2 言語理解 (VCI)

さが見られ、学校での算数の苦手さに繋がっていると考えられる。

※ 知覚推理 (PRI) の検査項目「絵の完成」は、他の項目の検査が信頼性が高いということで日本版 WISC-IV実施・採点マニュアル (日本文化科学社) の規定により実施しなかった。

ウ ワーキングメモリー (WMI) について

Fig.4「ワーキングメモリー (WMI)」から、ワーキングメモリー全体では、「平均-平均の上」域であり、同年齢に比べてやや高い力を示している。詳細に見ると、「語音整列」「算数」の「平均」域に比べて、「数唱」がかなり高く出ている。これは、単語の復唱などの単純な聴覚的短期記憶がかなり得意であることが考えられる。また、聴覚的な刺激への過敏さがあり、単語への敏感さや環境への過敏さが考えられる。また、その過敏さが偏食に繋がっている可能性も考えられる。

エ 処理速度 (PSI) について

Fig.5「処理速度 (PSI)」から、処理速度全体では、WISC-IVの指標で「平均の下 - 平均」域で通常域であり同年齢とほぼ同様の力を示している。詳細に見ると、「記号探し」がやや低く出ている。これは検査の状況から、丁寧な回答が影響したと考えられ、ミスへの強い拒否感や正解への拘りが考えられる。また、「絵の抹消」が平均域であるが、2回目の試行はかなり高かったことから、初めての課題や環境は苦手であるが、経験したことや見通しが持てる課題や環境では、テキパキと処理する力があると考えられる。

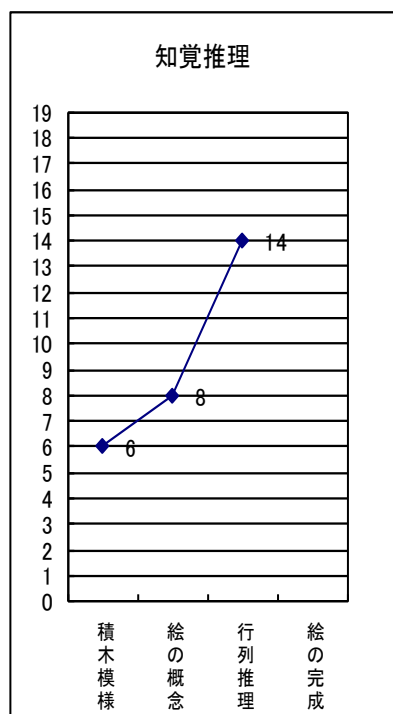


Fig.3 知覚推理 (PRI)

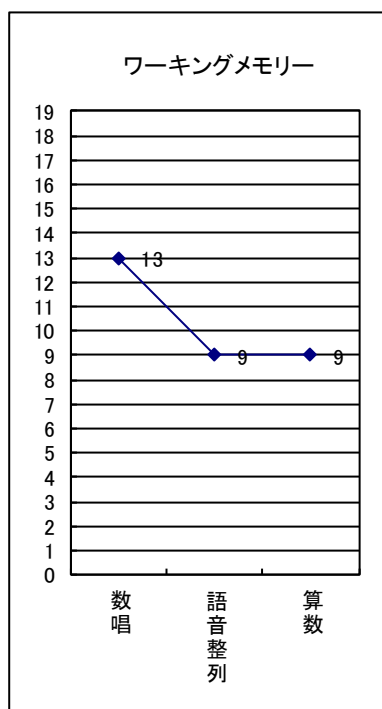


Fig.4 ワーキングメモリー (WMI)

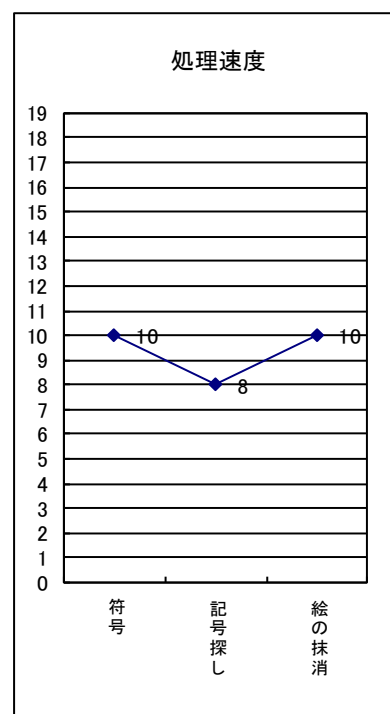


Fig.5 処理速度 (PSI)

(5) 教育相談で示した支援の方向性

- 全般的な力は、「平均」域であり同年齢と同様な力を示している。しかし、下位項目で力の偏りが見られるため、配慮や支援が必要と考えられる。
- 抽象思考の苦手さがあり、複雑な文章の理解と表現の苦手と考えられる。

- ・ 具体的で詳細な視覚情報処理が高いので、言葉の説明に加えて、写真や具体的な絵図等の視覚支援が有効と考えられる。
 - ・ 説明や指示は、「簡潔に、短く」、「教科書を出します」といった三語文程度にする。
 - ・ 「算数の教科書を出して…出しましたか？ 教科書の 42 ページを開いて…開きましたか？ 問題 5 をしましょう！」と一つの指示で一つの行動「一語一行動」で指示する。
 - ・ 「今から 3 つのことを言います」と予告する。
 - ・ 見本の提示や手本となる子どもを近くに配置する。
 - ・ 言いたいことが表現できない場合は、「こういうことね」と見本を示す。
 - ・ 一分間スピーチ等で、文章を事前に担任・保護者と作り、記憶し、発表させる。
 - ・ 作文では、5 W 1 H 等の「いつ、どこで、だれが、なにを、どうした、感想」といった具体的な項目を提示する。
- 空間認知が低く、図形・展開図、複雑な漢字等の理解が苦手で算数の低さに繋がっていると考えられる。
- ・ 複雑な漢字には、偏と旁を分ける。
 - ・ 図形や展開図は、紙で型を作って操作する等、具体的に操作させて理解させる。
 - ・ ジグソーパズルやブロック、折り紙、模型制作で楽しい取り組みを取り入れる。
 - ・ レゴ等のブロックを活用する（空間認知の練習となる）。
 - ・ コグトレ（認知機能強化トレーニング 宮口幸治著 三輪書店）を活用する。
- 環境への過敏さが考えられる。
- ・ 文脈より単語に過敏に反応する傾向があるので、肯定的な表現を増やす。
 - ・ 流れに沿わない発言等には叱責ではなく注意を促す。
 - ・ 声かけの基本は、①低い声で、②ゆっくり、③三語文で、④正しい行動を指示する。
 - ・ 宅習は、居間ではなく静かな環境を準備する
 - ・ 感覚過敏が偏食や新しい環境への苦手さへと繋がっている可能性がある。苦手なことには、「どこまでできる？」と本児と確認しながら取り組む。
- 思考の固さがあり、一つのことに拘る傾向が考えられる。
- ・ カウントダウン等で終わりを示すことで次の課題に移行する。
 - ・ トラブル等で説明が必要な場合は、図や簡単な絵などのコミック会話を活用する。
 - ・ 機会を捉えて、結果ではなく努力が評価されることを経験させる。
 - ・ 感謝される経験を積み重ねる。
 - ・ 狭い価値観に陥りやすいので、機会を捉えて、多面的な価値観や見方を育てる。
※「どっちも良い・どちらでも良い」といった価値観を経験させる。
 - ・ 日本昔話のビデオ等で、間接経験を積み、善悪や多様な価値観を育てる。
 - ・ 少人数での指導で、SST（ソーシャルスキルトレーニング）に取り組み、社会的なルールや常識・暗黙のルールについて理解させる。
- クールダウンの方法
- ・ 落ち着いた後に、振り返り、指導を行う。

2. 事例 2

(1) 主訴

落ち着いていると笑顔だが、カッとなると暴言・暴力が見られ、友達とのトラブルになる。

(2) 児童の実態

児童の実態を把握するため、資料1「子どもと教師のための実態把握シート」を活用した。

- ①学習面に関する困難を調べる項目では、「計算する」に困難が見られた。
- ②行動面に関する困難を調べる項目（「不注意」、「多動性－衝動性」）では、不注意、多動性、衝動性の傾向が見られた。
- ③行動面に関する困難を調べる項目（「対人関係やこだわり等」）では、対人関係の困難さとこだわりの傾向が見られた。

(3) 検査時の様子

睡眠不足で、俯きがちに入室した。しかし、声をかけると表情が明るくなり、質問にも的確に答えるので検査に入った。

検査には、楽しいクイズと説明すると意欲を示し、かなり集中し困難な課題にも時間をかけて取り組んだ。ルールは説明する前に理解することがあり、理解力は高いと感じた。1時間を過ぎた頃に疲労感が見えたので、休憩を誘うが「大丈夫」と言うので、検査を続けた。検査後半にはやや疲労感があったが、課題への集中力は最後まで続いた。課題の途中で中止しても素直に受け入れ、気落ちの切り替えはスムーズだった。

(4) 検査結果及び分析

検 査 結 果	合成得点	パーセンタイル順位信頼区間 (90%)	記 述 分 類
全検査IQ (FSIQ)	103	58 (98-108)	平均 - 平均
言語理解指標 (VCI)	121	92 (112-126)	平均の上 - 高い
知覚推理指標 (PRI)	95	37 (88-103)	平均の下 - 平均
ワーキングメモリー指標 (WMI)	97	42 (91-104)	平均 - 平均
処理速度指標 (PSI)	91	27 (84-100)	平均の下 - 平均

Table 2 WISC-IV検査結果表

WISC-IV知能検査の結果について、まず児童の概観を示す全検査から始め、合成得点プロフィール、評価点プロフィールと徐々に細かく分析を行った。

1) 全検査IQについて

Table2「WISC-IV検査結果表」から、全検査IQは、WISC-IVの指標で「平均」となり、知的に「通常」域である。

2) 合成得点プロフィールについて

Fig.6合成得点プロフィールから、合成得点プロフィールでは、言語理解がかなり高く出ており、言葉による思考ややり取りする力が高いことが考えられる。

3) 評価点プロフィールの結果

ア 言語理解 (VCI) について

Table2「WISC-IV検査結果表」に示したように、言語理解全体では、WISC-IVの指標で「平均の上 - 高い」で同年齢より高い力を示している。詳細に見ると、

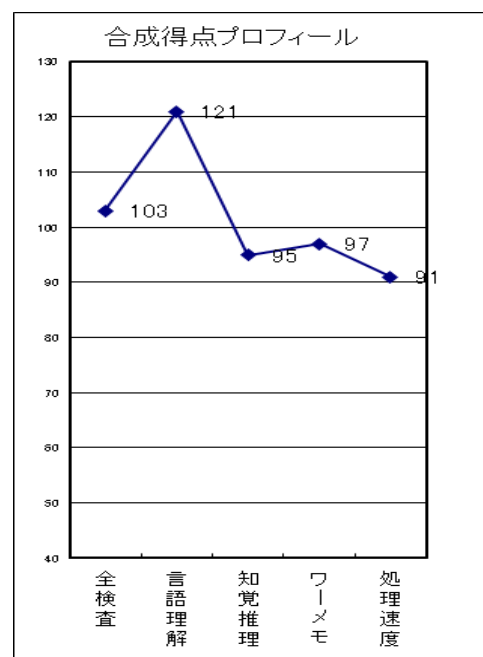


Fig.6 合成得点プロフィール

Fig.7「言語理解 (VCI)」から、「理解」「知識」が「平均」域であり、一般的な常識や社会的知識が同年齢程度であると考えられる。一方、「類似」「単語」はかなり高く、言葉による概念形成や語彙力は同年齢と比べてかなり高く、言葉への過敏さも考えられる。

※ 言語理解 (VCI) の検査項目「語の推理」は、他の項目の検査が信頼性が高いということで日本版 WISC-IV実施・採点マニュアル（日本文化科学社）の規定により実施しなかった。

イ 知覚推理 (PRI) について

Table2「WISC-IV検査結果表」に示したように、知覚推理全体では「平均の下 - 平均」域であり、同年齢とほぼ同様の力と考えられる。詳細に見ると、Fig.8「知覚推理 (PRI)」から、「絵の概念」がかなり高く出ており、視覚による概念形成は同年齢に比べてかなり高い力を示しており、視覚的な状況への過敏さも考えられる。一方、「積木模様」「行列推理」がやや低く、図形の理解や法則性の理解に苦手さがあり、実行機能である、見通しや計画を考える力がやや苦手であることが考えられる。

※ 知覚推理 (PRI) の検査項目「絵の完成」は、他の項目の検査の信頼性が高いということで日本版 WISC-IV実施・採点マニュアル（日本文化科学社）の規定により実施しなかった。

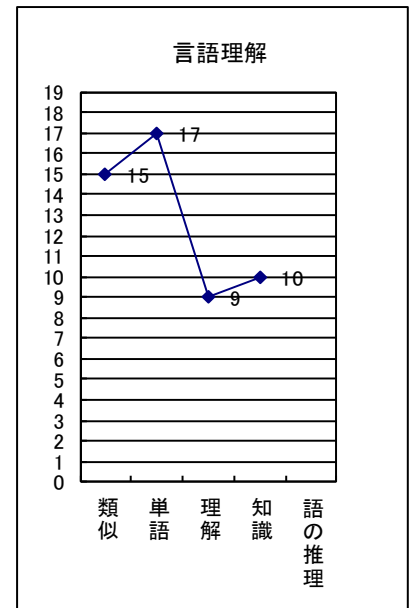


Fig.7 言語理解 (VCI)

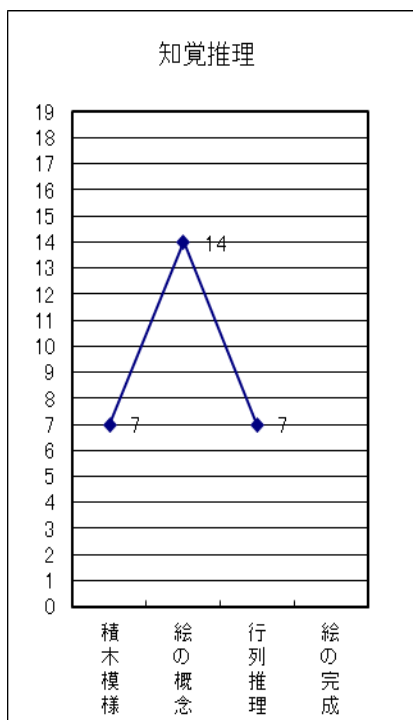


Fig.8 知覚推理 (PRI)

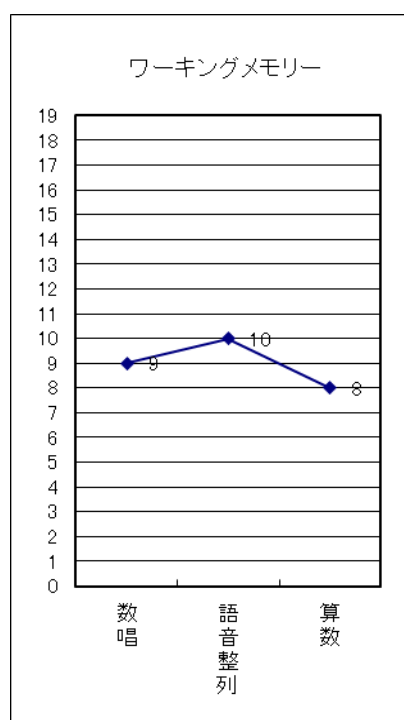


Fig.9 ワーキングメモリー (WMI)

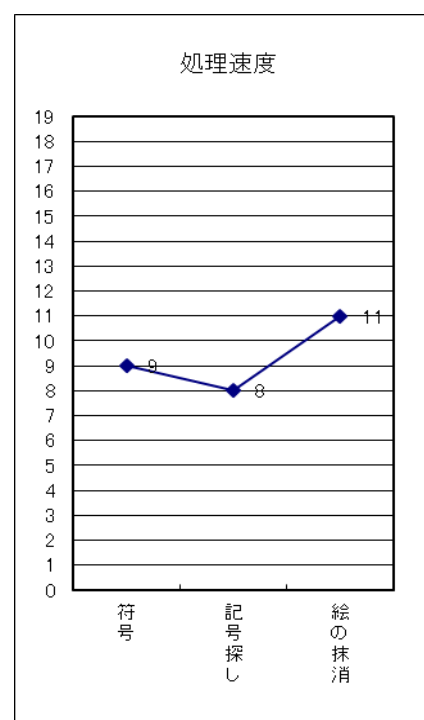


Fig.10 処理速度 (PSI)

ウ ワーキングメモリー (WMI) について

Table2「WISC-IV検査結果表」に示したように、ワーキングメモリー全体では「平均 - 平均」の域であり、同年齢と同様の力を示している。詳細に見ると、Fig.9「ワーキングメモリー (WMI)」から、「数唱」「語音整列」が平均域であり、聴覚的短期記憶や作業記憶は同年齢と同様の力であることが考えられる。また、「算数」がやや低いのは小学3年時の学習空白と、「積木模様」の低さからくる図形の理解の苦手さの影響が考えられる。

エ 処理速度 (PSI) について

Table2 WISC-IV検査結果表に示したように、処理速度全体では、「平均の下 - 平均」域であり、同年齢とほぼ同様の力と考えられる。詳細に見ると、Fig.10 処理速度 (PSI) から、3つの項目が平均域でバランスが取れており、視覚的短期記憶や細かな作業への集中力は、同年齢と同様の力であることが考えられる。また、「符号」「記号探し」の取り組みの状態から、慎重さが見られた。

(5) 総合分析

- 全般的な知的水準は通常域であり、知的な遅れは見られない。「算数」の苦手さは、学習空白が影響しており、今後の学習によっては、改善される可能性がある。
- 概念形成の力は、聴覚的 (言葉) にも視覚的にも優れており、抽象思考の高さが考えられる。そのことは、今の状況を察する力が高く、環境への過敏さが考えられる。
- 実行機能の苦手さから、見通しや予定を立てる力がやや苦手であり、衝動的に行動する傾向が考えられる。
- 検査者とのラポートも直ぐに取れ、人懐っこい一面がある。一方、「符号」「記号探し」から、慎重でミスを避ける様子が見られ、不安感の強さが考えられる。
- 不安感の強さから、状況に過敏に反応し、実行機能の低さから衝動的に行動する場面が考えられる。しかし、落ち着いてから話をすると、自分の行動を理解し、謝罪を含めた正しい判断ができると考えられる。
- この不安感、現在の状況だけが原因ではなく、これまでの様々な環境が影響した可能性が高い。

(6) 教育相談で示した支援の方向性

- 不安感が強く、衝動的に行動することが考えられる。その支援例を以下に挙げる。

【学校】

- ・ 文脈より単語に過敏に反応する傾向があるので、肯定的な表現を増やす。
 - ・ 声をかける場合は、「ゆっくり、低く、正しい行動」が基本となる。
 - ・ 「『頑張っているよ』と〇〇さんが言ってたよ」と、子どもに間接的に伝わるように話す (耳打ち効果) とより効果的に伝わる。
 - ・ 握手やハイタッチでスキンシップを取る。
 - ・ 係活動等で、感謝される経験を重ね、自己肯定感を育てる。
 - ・ 小さい成功体験を重ね、褒められ、認めて自信をつけさせる。
 - ・ 他者と比較せず「あの時は頑張ったじゃない」と頑張っていた本人と比較し励ます。
 - ・ 将来の夢を語らせ、前向きな姿勢を育てる。
 - ・ 不安になると過敏さが増すので、安心できる環境を準備する。
 - ・ 個別に、話を聞き、心の安心基地となるキーマンを作る。
- ※ 担任、Co、通級での指導等、学校の状況に応じたキーマンを準備する。

- ・ 保護者の家庭での関わり方を認め、一つだけ関わり方を変えていただくよう伝える。

【家庭】

- ・ お手伝いなどで、感謝される経験を重ね、自己肯定感を高め自信をつける。
- ・ 本人が求める時は満足するまでスキンシップを取る。
- ・ 兄弟と比較せず「あの時は頑張ったじゃない」と頑張っていた本人と比較し励ます。
- ・ 育ち直しは、必ずできる。時間をかけて、慌てずに、これからを見ていきましょう。

IV. 考察

1. 事例1について

主訴は「友だちにちょっかいを出してトラブルになることが多い。暴力を振るいそうになることもある。」である。今回の WISC-IV 知能検査による分析は、1. 事例1 (5) 教育相談で示した支援の方向性で挙げた、次の特性が考えられる。

- 全般的な力は、「平均」域であり同年齢と同様な力
- 抽象思考の苦手さがあり、複雑な文章の理解と表現の苦手さ
- 空間認知が低く、図形・展開図、複雑な漢字等の理解が苦手で算数の低さに繋がる
- 環境への過敏さ
- 思考の固さがあり、一つのことに拘る傾向

これらの特性から、自閉症スペクトラムの傾向があると考えられる。環境への過敏さや気持ちの切り替えの苦手さから、友達とのトラブルやパニックに陥ったと考えられる。この場合の支援策として最も有効なのはクールダウンである。

自閉スペクトラム症のパニックの仕組みは、Fig.11 狩猟と脳の働き、Fig.12 パニックの仕組みで示すとおりである。

Fig.11 「狩猟と脳の働き」は、人間の本来持っている脳の仕組みである。獲物としてのマシモスに対峙した場合、脳内のアドレナリンが分泌されて戦闘モードとなる。この戦闘モードでは、「痛みを感じる感覚」「相手をいたわろうとする感情」「傷ついているものに可哀そうだという感情」等が抑えられる。この仕組みを、自閉スペクトラム症のパニックに置き換えると「Fig.12 パニックの仕組み」となる。自閉スペクトラム症の特性として、感覚の過敏が挙げられる。その過敏さは、強さも過敏になる対象も子どもによって異なる。そのため、その子にとって過剰な刺激が脳を刺激し、戦闘モードへ移行していく。この仕組みを考えれば、叱責等の強い指導は刺激を助長し一層のパニックを引き起こす原因となる。そのため、パニックが起きた場合には、過剰な刺激をなくすためにまず、クールダウンを行う。このクールダウンの基本は、①刺激をなくす。…場所を移動する等により本人の過剰な刺激を無くし、落ち着くまで待つ。②振り返り指導をする。…落ち着いてから、行動を振り返り、正しく理解したことを確認し、物を壊した時は後始末を、相手に悪いことをした場合には謝罪を、といった指導を行う。こうすることで、本人の中でパニックによるトラブルの「終わり」という区切りができ、新たな気持ちで次の行動に移行することができると考えられる。

しかし、学校現場では、丁寧な指導ができない場面があり、パニックが起きたら教室から別の場所に行き、落ち着いたら教室に戻すといったことが見られる。この場合、応用行動分析の視点で、場合によっては「教室から出られる」ことが強化され、学習からの逃避につながる可能性が考えられる。そのため、クールダウンをする場合は、②まで行うことが基本と考える。

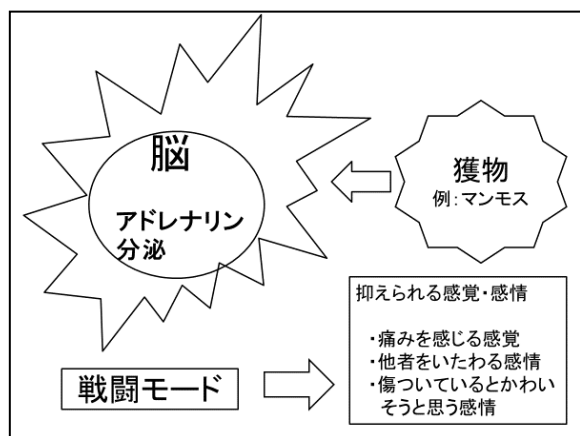


Fig.11 狩猟と脳の働き

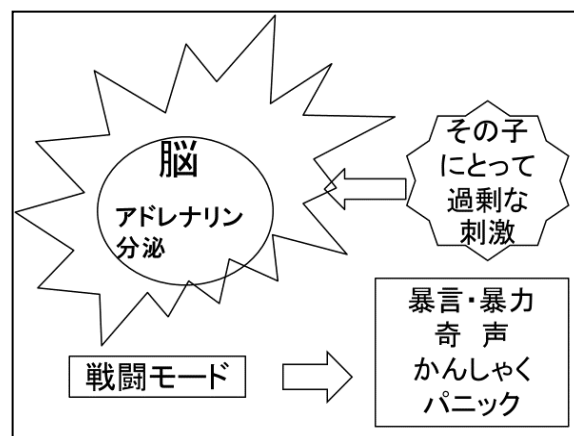


Fig.12 パニックの仕組み

2. 事例2について

主訴は「落ち着いていると笑顔だが、カッとなると暴言・暴力が見られ、友達とのトラブルになる」である。今回の WISC-IV 知能検査による分析は、1. 事例2 (5) 総合分析で挙げたものを以下のように整理する。

- 全般的な知的水準は通常域であり、知的な遅れはない。
- 「算数」の苦手さは、学習空白が影響している可能性がある。
- 概念形成の力は、聴覚的・視覚的に優れ、抽象思考の力は平均域。
- 状況を察する力が高く、環境への過敏さがある。
- 実行機能の苦手さがあり、見通しや予定を立てる力が苦手
- 人懐っこい一面がある一方、慎重でミスを避け、不安感の強さがある。
- 落ち着くと、自分の行動を理解し、謝罪を含めた正しい判断ができる。
- 強い不安感、環境への過敏さと実行機能の低さが、衝動的な行動の誘因となる。

これらのことから、主訴の「暴言・暴力が見られ、友達とのトラブル」の原因として「強い不安感、環境への過敏さと実行機能の低さ」が考えられる。その中でも最も大きい原因として「強い不安感」が考えられる。学級担任等の情報から、家では母親にとって「とても良い子」で「キレる」ことはない。また、赤ちゃんのようなスキンシップを求め、母親に甘えることがある。このことを合わせて考えると、愛着障害による「強い不安感」がキレる原因と考えられる。

愛着障害について、Fig.13「愛着を育てる母子（父子）関係」で示した。ボウルビ

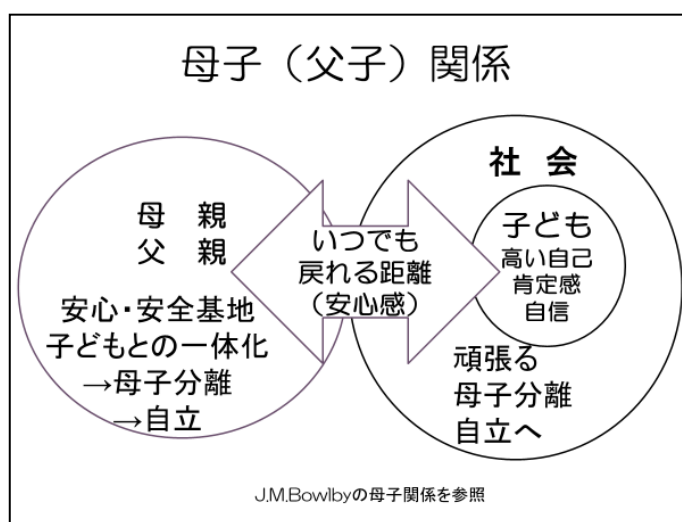


Fig.13 愛着を育てる母子（父子）関係

ルビィ (J.M.Bowlby) は愛着関係を母子関係で説明しているが、著者は母親に限定せず、父親や第三者でも可能で、愛着を育てるのは、その子にとって「いつでも戻れる安心・安全基地」となる大人が必要と考える。2)松井紀和は、マーガレット.S.マラー (Margaret S.

Mahler)の第3下位段階を再接近期(15カ月～24カ月+ α)で、「この時期に母親が過剰に世話しようとする、飲み込まれ不安が起こることがあり、逆に戻ってくる幼児を母親がうまく受け入れられない時に見捨てられ不安が起こることがある」として、強い不安感が生まれる可能性を示唆している。

この事例2の不安感の強さは、就学前に対象児にとって不適切な「安心・安全基地」となっていた可能性が考えられる。そのため、最も必要な支援は、この「強い不安感」を「安心感」に代えることである。そのための支援策として、学校と家庭での「安心・安全基地」の確保と考えられる。

V. 今後の課題

1. 2事例の比較について

今回取り上げた2事例の主訴の共通点は、「友達とのトラブル」「暴言・暴力」の2つである。しかし、その原因は考察で述べたように大きく異なり、その支援策も変わってくる。このように、表面上に出てくる「困り感」が同様でも、WISC-IV検査結果や学校、家庭からの情報による分析を行うことで、その主な原因を検討していくことは意義あるものである。しかし、学校現場では「困り感」が強いほどその「困り感」に惑わされ、本質を見損なう場面がある。そのため、今後もWISC-IV検査を含めた客観的な情報が必要になると考えられる。

2. 図 Fig.13「愛着を育てる母子(父子)関係」について

今回の検査結果は、図 Fig.13「愛着を育てる母子(父子)関係」は、まだ理論的に不完全である。そのため、ボウルビィ(J.M.Bowlby)とマーガレット・S.マラー(Margaret S. Mahler)の愛着理論を取り入れて、理論的根拠を整理する必要がある。

3. WISC-V知能検査への移行について

今回実施した検査はWISC-IVであったが、2022年2月に改訂版のWISC-V日本版が販売された。当時は検査結果が手計算となり、結果を得るまでに時間と手間がかかり、新しい検査で慎重にならざるを得ない状況であった。しかし、WISC-V換算アシスタントが翌2023年7月に販売され、結果を得るのに時間はかからず、分析に時間をかけることができる状況になっている。そのため、WISCのIVとVを比較しながら、今後の対象児の実態分析にWISC-Vをどのように活用していくか検討する必要がある。

VI. 資料

資料1. 子供と教師のための実態把握シート

宮崎県教育研修センター(平成18年8月15日 改定版)の宮崎学園短期大学松田による改訂版

<実態把握シート ①>学習面に関する困難を調べる項目

(判断の基準)

- ・ 全般的な知的発達に遅れのある場合は、調査の対象から除く。
- ・ 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6領域に各5問ずつ、計30項目から構成される。
- ・ 4段階で回答する。
(ない…0点 まれにある…1点 ときどきある…2点 よくある…3点)

No	領域	質 問 項 目	得点	計
1	聞く	聞き間違いがある（例：「知った」を「行った」と聞き間違える）		
2		聞きもらしがある		
3		個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい		
4		指示の理解が難しい		
5		話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、付いていけない等）		
6	話す	適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である等）		
7		言葉につまったりする		
8		単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする		
9		思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい		
10		内容をわかりやすく伝えることが難しい		
11	読む	初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える		
12		文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする		
13		音読が遅い		
14		勝手読みがある（例：「いきました」を「いました」と読む）		
15		文章の要点を正しく読みとることが難しい		
16	書く	読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない等）		
17		独特の筆順で書く		
18		漢字の細かい部分を書き間違える		
19		句読点が抜けたり、正しく打つことができない		
20		限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない		
21	計算する	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい（例：三千四十七を 30047 や 347 と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）		
22		簡単な計算が暗算でできない		
23		計算をするのにとても時間がかかる		
24		答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい（例：四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算）		
25		学年相応の文章題を解くのが難しい		
26	推論する	学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい（例：長さやかさの比較。「15cm は 150mm」ということ）		
27		学年相応の図形を描くことが難しい（例：丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図）		
28		事物の因果関係を理解することが難しい		
29		目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい		
30		早合点や、飛躍した考えをする		

＜実態把握シート ②＞行動面に関する困難を調べる項目（「不注意」、「多動性-衝動性」）

（判断の基準）

- ・ 全般的な知的発達に遅れのある場合は、調査の対象から除く。
- ・ 「不注意」「多動性・衝動性」に関する各 9 項目、18 項目から構成される。
- ・ 4 段階（A、B、C、D）で回答する。

[ない、もしくはほとんどない・・・(A) 0 点、ときどきある・・・(B) 0 点、しばしばある・・・(C) 1 点、非常にしばしばある・・・(D) 1 点]

「不注意」「多動性-衝動性」

No	設問群	質 問 項 目	段階	得点
1	不 注 意	学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする		
2		課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい		
3		面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える		
4		指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない		
5		学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい		
6		集中して努力を続けなければならない課題（学校の勉強や宿題など）を避ける		
7		学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう		
8		気が散りやすい		
9		日々の活動で忘れっぽい		
10	多 動 性 衝 動 性	手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする		
11		授業中や座っているべき時に席を離れてしまう		
12		きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする		
13		遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい		
14		じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する		
15		過度にしゃべる		
16		質問が終わらない内に、出し抜けて答えてしまう		
17		順番を待つのが難しい		
18		他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする		
[合 計] 「不注意」の得点・・・・・・・・・・[点]				
「多動性－衝動性」の得点・・・・・・・・[点]				

<実態把握シート ③>行動面に関する困難を調べる項目（「対人関係やこだわり等」）

（判断の基準）

- ・ 全般的な知的発達に遅れのある場合は、調査の対象から除く。
- ・ 「対人関係やこだわり等」に関する各27項目から構成される。
- ・ 3段階で回答する。（いいえ…0点 多少…1点 はい…2点）

「対人関係やこだわり等」

No	質 問 項 目	得点	合 計
1	大人びている。ませている		
2	みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている（例：昆虫博士、カレンダー博士）		
3	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている		
4	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない		
5	含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受けとめてしまうことがある		
6	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある		
7	言葉を組み合わせて、自分だけにしか分からないような造語をつくる		
8	独特な声で話すことがある		
9	誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す（例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ）		
10	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある		
11	いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない		
12	共感性が乏しい		
13	周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うってしまう		
14	独特な目つきをすることがある		
15	友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない		
16	友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる		
17	仲の良い友人がいない		
18	常識が乏しい		
19	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない		
20	動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある		
21	意図的でなく、顔や体を動かすことがある		
22	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある		
23	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる		

24	特定の物に執着がある	
25	他の子どもたちから、いじめられることがある	
26	独特な表情をしていることがある	
27	独特な姿勢をしていることがある	

VII. 引用文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課〔2022〕通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する 調査結果について 4, 4-20
- 2) 松井紀和〔2016〕第 41 回淑徳大学発達臨床研修セミナー資料 子どもの発達と活動療法 淑徳大学発達臨床センター 松井 1-10

VIII 参考文献

- 上野一彦、梅津亜希子、服部美佳子編〔2005〕軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例 日本文化科学社.
- 上野一彦、藤田和弘、前川久男、石隈利紀、大六一志、松田修〔2010〕日本版 WISC-Ⅳ実施・採点マニュアル 日本文化科学社.
- 上野一彦、藤田和弘、前川久男、石隈利紀、大六一志、松田修〔2010〕日本版 WISC-Ⅳ理論・解釈マニュアル 日本文化科学社.
- 榎原洋一・佐藤暁著〔2014〕発達障害のある子のサポートブック 学研
- 月森久江編集〔2006〕教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校編 図書文化.
- 月森久江編集〔2006〕教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校・高等学校編 図書文化.
- 月森久江編集〔2008〕教室でできる特別支援教育のアイデア 小学校編 Part2 図書文化
- 月森久江著〔2018〕発達障害のある子のケース別サポート事例事典 ナツメ社.
- 藤田和弘、上野一彦、前川久男、石隈利紀、大六一志編著〔2005〕WISC-Ⅲアセスメント事例集 ―理論と実際― 日本文化科学社.
- 宮口幸治著〔2016〕1日5分！教室で使えるコグトレ困っている子どもを支援する認知トレーニング 122 三輪書店
- 上村裕章・吉野智富美著〔2010〕発達障がい応用行動分析ABAファーストブック 学苑社
- 松井剛太・七木田敦編著〔2023〕実践事例を通して具体的ななかかわりを学ぶ保育現場における特別支援 教育情報出版
- 本城秀次著〔2011〕乳幼児精神医学入門 みすず書房
- D.ローゼンブルース著 繁多進・新倉涼子訳〔1985〕タビストック子どもの心理と発達 1歳 あすなる書房
- D.ローゼンブルース著 繁多進・新倉涼子訳〔1985〕タビストック子どもの心理と発達 2歳 あすなる書房

新任保育者における保護者対応の現状と課題 2

久松 尚美

Current Status and Issues in Dealing with Parents among Newly Appointed Kindergarten and Nursery School Teacher 2

Naomi HISAMATSU

I はじめに

保育者に求められる専門性の中でも、保護者に対する子育て支援は重要な役割として位置付けられている。子育ての問題や課題に対して、保護者の気持ちを受容しながら子育てに関する相談・助言に応じる専門性の構築は容易なことではなく、保育者養成校で学んだ知識や技術を土台とし、実際に保育場面において経験を蓄積する中で構築されていくものと考えられる。中平ら¹⁾によると、保護者との問題は経験年数に限らず多くの保育士が体験するが、問題が生じたときの対応は、経験年数の差によって異なったものになることが往々にしてあり、それは経験年数にしたがって蓄積される保護者との関わりから、保護者への伝達方法や対応の仕方を心得ているためであることを指摘している。しかしながら就職して1年に満たない新任保育者においても、専門職の立場として保護者への対応や相談に応じる場面が想定される。そこで、新任保育者が保護者対応において抱える課題及び相談対応の実態を把握することを目的に、これまで下記の調査を実施してきた。

1. 予備調査の実施

「幼稚園・保育所・認定こども園新規採用者研修」〔2017（平成29）年～2018（令和元）年〕の受講者を対象として質問紙調査を実施した。そこで回答された自由記述内容を意味内容別に分類し、ラベル化された項目に基づき質問紙を作成した^{2) 3) 4)}。

2. 質問紙調査の実施

「令和2年度幼稚園・保育所・認定こども園新規採用者研修」受講者のうち、本調査への協力に同意した60名を調査対象とし、上記1にて作成した質問紙調査を実施した⁵⁾。

3. 質問紙項目を一部改訂し調査を実施

「令和3年度幼稚園・保育所・認定こども園新規採用者研修」受講者のうち、本調査への協力に同意した54名を調査対象とし、質問紙調査を実施した^{6) 7)}。

質問紙は、【1】所属、担当する子どもの年齢と人数、担任制（一人担任・複数担任）、所属先の園児数、所属先の保育者数、【2】保護者対応における戸惑いや難しさとして5件法によって評定する15項目と、評定理由の自由記述、【3】保護者からの相談の有無、相談内容の自由記述、相談を受けての対応についての自由記述、【4】保護者対応について困ったときに相談できる人の有無と自由記述（誰に相談するか・実際に誰に相談したか）、【5】学生時代に勉強しておけばよかった・知っておきたかったことについての自由記述、から構成された。

【2】保護者対応における戸惑いや難しさとして、5件法によって評定された回答人数と割合を表1に、15項目と回答割合を図1に提示する。

表1. 15項目における回答人数と割合

保護者対応における戸惑いや難しさとして、どの程度自分にあてはまるか「評定の仕方」によって評定し、あてはまる数字に○をつけてください

	1 まったく あてはまらない	2 あてはまらない	3 どちらとも いえない	4 あてはまる	5 非常に あてはまる
(1) 配慮を要する家庭や保護者への対応	1名 (1.9%)	3名 (5.6%)	12名 (22.2%)	19名 (35.2%)	19名 (35.2%)
(2) 保護者との関わり方・距離感	1名 (1.9%)	6名 (11.1%)	4名 (7.4%)	31名 (57.4%)	12名 (22.2%)
(3) ネガティブな内容の保護者への伝達	1名 (1.9%)	5名 (9.3%)	13名 (24.1%)	19名 (35.2%)	16名 (29.6%)
(4) 保護者とのコミュニケーション(日常の会話)	2名 (3.7%)	13名 (24.1%)	13名 (24.1%)	22名 (40.7%)	4名 (7.4%)
(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方	1名 (1.9%)	3名 (5.6%)	11名 (20.4%)	24名 (44.4%)	15名 (27.8%)
(6) 保護者への情報の提供	0名 (0.0%)	6名 (11.1%)	15名 (27.8%)	22名 (40.7%)	11名 (20.4%)
(7) 自分の経験のなさや保護者への対応	0名 (0.0%)	1名 (1.9%)	7名 (13.0%)	18名 (33.3%)	28名 (51.9%)
(8) 連絡ノート(お便り帳)記帳の技術	3名 (5.6%)	6名 (11.1%)	13名 (24.1%)	21名 (38.9%)	11名 (20.4%)
(9) 保護者との情報共有と家庭との連携	0名 (0.0%)	3名 (5.6%)	16名 (30.8%)	23名 (44.2%)	10名 (19.2%)
(10) 保護者に瞬時に応じる(応答する)	0名 (0.0%)	3名 (5.6%)	10名 (18.5%)	18名 (33.3%)	23名 (42.6%)
(11) 保護者からの苦情に対する対応	1名 (1.9%)	8名 (14.8%)	7名 (13.0%)	15名 (27.8%)	23名 (42.6%)
(12) 保護者への情報開示の範囲	2名 (3.7%)	7名 (13.0%)	21名 (38.9%)	14名 (25.9%)	10名 (18.5%)
(13) 保護者からの要望への対応	2名 (3.7%)	6名 (11.1%)	15名 (27.8%)	22名 (40.7%)	9名 (16.7%)
(14) 保護者との信頼関係構築	0名 (0.0%)	4名 (7.4%)	9名 (16.7%)	26名 (48.1%)	15名 (27.8%)
(15) 保護者からの相談への対応	0名 (0.0%)	5名 (9.3%)	17名 (31.5%)	21名 (38.9%)	11名 (20.4%)

() 内は各項目内容における回答の割合

(1)～(15)は質問項目の番号に対応

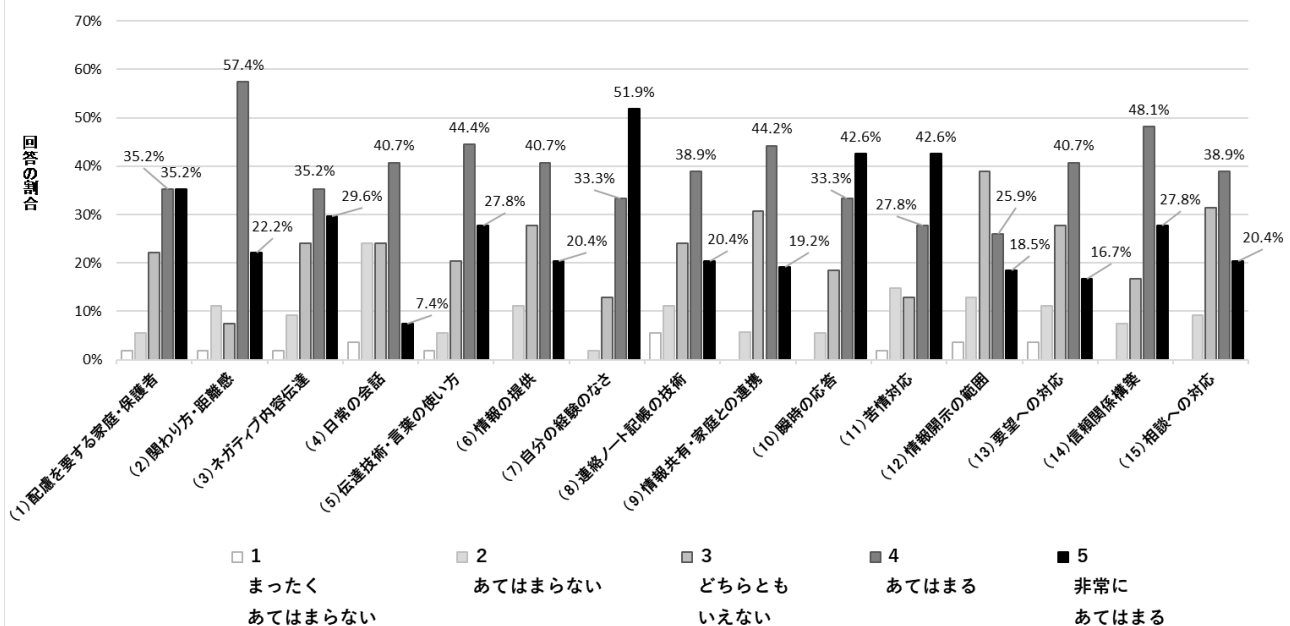


図1. 保護者対応における戸惑いや難しさとしてどの程度あてはまるのかを問う15項目と回答割合

上記3の調査にて使用した質問紙項目の「【2】保護者対応における戸惑いや難しさ」については、主に5件法にて評定する内容となっており、5件法では読み取れない個々の事案や具体的な内容を把握するには不十分であると感じたことに加え、保育を取り巻く環境や社会の変化を踏まえ、実態の把握を行うことが必要であると考えた。

よって、本調査では、新任保育者が日常の保育における保護者対応や相談援助において、どのような困り感や困難さを感じているのか、その実態を把握することを目的とする。

II 方法

1. 調査対象

「令和 4 年度幼稚園・保育所・認定こども園新規採用者研修」受講者

2. 調査時期と方法

2022（令和 4）年 10 月に質問紙調査を実施した。新規採用者研修の終了後、本調査の目的を説明し、調査協力への依頼を行った。本調査への協力を同意した場合のみ回答を依頼し、記入後回収した。研修受講者 87 名のうち、本調査への協力を同意し質問紙を提出した 86 名を調査対象とした。

3. 質問紙の構成

質問紙は、下記【1】【2】にて構成した。

【1】（1）所属：〔1. 幼稚園、2. 保育所、3. 認定こども園、4. その他〕からの選択、（2）担当する子どもの年齢と人数：〔子どもの年齢と人数〕記述、〔1. 1 人担任制、2. 複数担任制〕選択と人数記述。

【2】相談援助・保護者対応における困り感や困難に感じていることとして、どのようなことがあるか、自由記述できる欄を 8 つ設定。

4. 倫理的配慮

本研究は、所属大学の研究倫理審査会に申請し承認されている（承認番号：2022009）。対象者には、本調査の目的および調査協力への依頼を口頭にて説明するとともに、調査用紙にも本調査の主旨および調査協力への依頼文を掲載した。また、本調査への協力を同意した場合のみ、回答・提出するよう口頭にて伝えた。また、本調査は無記名式にて実施し、調査結果は研究の目的以外に使用することがないこと、プライバシーが侵害されないよう最大限の注意を払い、個人が特定されないよう配慮することを口頭で説明し、調査用紙にも記載した。

III 結果及び考察

1. 対象者の属性

対象者の所属を表 2、担当する子どもの年齢を表 3、担当する園児数を表 4 に提示する。

表2. 所属

項 目		回答数	(%)
所属	幼稚園	12	(14.0)
	保育所	13	(15.1)
	認定こども園	58	(67.4)
	その他	1	(1.2)
	未記入	2	(2.3)

表3. 担当する子どもの年齢

項 目	回答数	(%)
0・1歳	4	(4.7)
1歳	11	(12.7)
1・2歳	3	(3.5)
2歳	18	(20.9)
2・3歳	4	(4.7)
3歳	14	(16.3)
4歳	17	(19.8)
4・5歳	1	(1.2)
5歳	9	(9.3)
3・4・5歳	1	(1.2)
フリー	1	(1.2)
未記入	3	(3.5)

表4. 担当する子どもの人数

項 目	回答数	(%)
1～5名	4	(4.7)
6～10名	11	(12.8)
11～15名	21	(24.4)
16～20名	24	(27.9)
21～25名	12	(14.0)
26～30名	9	(10.5)
31～35名	1	(1.2)
フリー	1	(1.2)
未記入	3	(3.5)

2. 自由記述内容のラベル化とカテゴリ化の手順

質問紙【2】にて自由記述された文章を意味内容単位で分割し、どのようなラベルが該当するか検討した。すべてのデータにラベルづけを行い、類似する意味内容毎にラベルを KJ 法⁸⁾により分類した。さらに分類されたラベル内容から、上位カテゴリ、さらに必要に応じて下位カテゴリに分類した。カテゴリとラベル、回答として得られたラベル数を表5に提示する。また、相談援助・保護者対応における困り感や困難に感じていることを構成するカテゴリとラベルについて、以下に述べる。

3. 「相談援助・保護者対応における困り感や困難に感じていること」を構成するカテゴリとラベルの説明

〔1〕上位カテゴリ 1「送迎時における対応」

上位カテゴリ 1 は、「送迎時における対応」である。下位カテゴリは 10 に分類され、24 のラベル、135 の回答数から構成される。

下位カテゴリ (1)「話題」は回答数 34 からなり、送迎時に何を話したらいいかわからないなど、送迎時の話題に関するものである。

下位カテゴリ (2)「対応時間や機会の確保」は回答数 25、3 つのラベルから構成され、①話が長く解放してもらえないなど、対応を切り上げるタイミング、②保護者とゆっくり話をする時間がないなどの、会話時間の制約、③保護者と関わるできないという、接触機会の少なさ、などが回答された。

下位カテゴリ (3)「今日の状況報告」は回答数 17、3 つのラベルから構成され、①園での様子を聞かれた時などの、尋ねられた際の応答、②お迎えの時にその子のエピソードがすぐに浮かばないなど、子どもの様子についての報告、③今日あった出来事を上手く伝えることができないなど、一日の報告、などの回答が得られた。

下位カテゴリ (4)「コミュニケーションの図り方」は回答数 16、4 つのラベルから構成され、①コミュニケーションの取り方、②上手に話ができないなどの話し方、③緊張して連絡事項だけ伝えて会話が終わってしまうなど、会話の継続・広げ方、④会話の返し方、などが回答された。

表5. 相談援助・保護者対応における困り感や困難に感じていること

上位カテゴリ	下位カテゴリ	ラベル	回答数	ラベルの例
1. 送迎時における対応	(1)話題	①送迎時の話題	34	送迎時に何を話したらいいかわからない
		②対応を切り上げるタイミング	11	話が長く(無駄話)解放してもらえない
	(2)対応時間や機会の確保	③会話時間の制約	8	保護者とゆっくり話をする時間がない
		③接触機会の少なさ	6	時間によって会う保護者と会わない保護者がいるため全員と関われない
	(3)今日の状況報告	①尋ねられた際の応答	7	園での様子を聞かれた時
		②子どもの様子についての報告	6	お迎えの時、その子のエピソードがすぐに浮かばない
	(4)コミュニケーションの園り方	③一日の報告	4	今日あった出来事を上手く伝えることができない
		①コミュニケーションの取り方	5	日々のコミュニケーションの取り方
	(5)保護者との関係性構築	②話し方	4	上手に話ができない
		③会話の継続・広げ方	4	緊張して連絡事項だけ伝えて会話が終わってしまう
	(6)保護者からの質問応答	④会話への返し方	3	何気ない会話の返し方がわからない
		①応答や表情が薄い保護者への対応	7	あまり話をしてくれない保護者への対応
	(7)保護者の前での子どもへの対応	②関わりを持ち方	3	保護者に対してどう関わりを持つべきかわからない
		①園や行事についての質問への応答	5	他の園や行事について聞かれてもわからない
	(8)保護者の把握	②質問に対する応答	2	質問されたことの答えが分からない時困る
		③感染症についての質問への応答	1	感染症について聞かれてもあまり詳しくないからわからない
	(9)情報共有・連携	④病気についての質問への応答	1	病気(中耳炎)のことについて聞かれた時あいまいな返事をした
		①保護者の前での子どもへの対応	5	朝子どもが泣いてきた時の対応
	(10)情報の理解	②保護者の前での子どもに対する声掛け	3	受け入れの際に保護者と離れたい子どもへの対等と声掛け
		③保護者の前での子どもの援助	1	(靴の脱ぎ履き)保護者の前でどこまで援助してよいか
2. 伝達のあり方	(1)ケガの報告	①保護者(祖母・祖父)の顔と名前一致	8	誰の保護者かわからないときがある
		②家庭の情報把握	3	家庭の様子を話してくれない
	(2)電話での対応	②外国籍の保護者とのコミュニケーション	3	日本の方ではない保護者とのコミュニケーション
		①疾病に関する知識不足	1	受診結果を報告してくれたが、病名も知らなければ症状もわからず
	(3)子どもの気になる様子の説明	①ケガの報告・説明	21	ケガをしてしまった時の伝え方
		②ケガの状態を伝達する程度	2	どの程度の怪我まで連絡しているか
	(4)保護者への依頼	③ケガをした時の謝罪	2	子どもがけがをしてしまった時の謝り方、伝え方
		①電話対応	6	電話対応
	(5)保護者への注意喚起・助言	②電話による言葉の違い	6	電話対応での言葉のつかい方(表情が見えないから伝え方が難しい)
		③電話対応による緊張・不安	4	電話対応緊張する
	(6)言葉の違い	④電話による伝達の仕方	2	熱以外での電話の仕方(じんましんや嘔吐の時)
		⑤電話による依頼の仕方	2	熱が出て電話でお迎えをお願いする時
	(7)トラブルの対応・説明	⑥電話による状況確認	1	欠席時に電話で体調や様子を聞くときの言い方
		⑦電話での相談	1	電話での相談、話
	(8)情報開示の判断と範囲	①子どもの実態説明	18	気になる子どもの実態を保護者にどう伝えれば良いかわからない
		②忘れ物への対応依頼	5	保護者に提出物をお願いする時の言い方
	(9)伝達内容の集約	③忘れ物があったときに言いにくい	3	忘れ物があったときに言いにくい
		④依頼事項の伝え方	3	保護者へのお願い、思ってもなかなか伝えにくい
	(10)他の専門機関への相談促し	②風邪症状(咳・鼻水)がある子どもの病院受診をお願いするときの会話	2	風邪症状(咳・鼻水)がある子どもの病院受診をお願いするときの会話
		①改善してほしい事項の伝達	5	改善してほしいことを伝える時
3. 連絡ノートをを用いた対応	(1)記載内容	②忘れ物への注意喚起	2	忘れ物が多い家庭への呼び掛け方
		③衛生面に関する注意喚起	2	登園時のオムツが前日から替えてもらっていない時の伝え方
	(2)保護者との情報の共有・連携	④食生活に関する注意喚起	1	バランスの悪い食生活への指摘
		⑤メディア視聴に関する注意喚起	1	ゲームやテレビ、動画などを控えた方がいいのではと伝えづらい
	(3)伝達力	⑥保護者の立場に立った助言	1	トイレトレーニングの練習を伝える際保護者の立場を考えた伝え方
		①言葉の違い	1	トイレトレーニングの練習を伝える際保護者の立場を考えた伝え方
	(4)相談への対応	②トラブルの説明・伝達	11	保護者との会話の中で間違った敬語を使っていないか不安
		②トラブルの当事者の保護者への伝達	6	トラブルがあった時の言葉遣いが難しい
	(5)伝達内容の集約	③伝達範囲の区別	7	噛まれた子の保護者への伝え方、お友達を叩いてしまった時の伝え方
		①伝達の仕方	2	伝えること伝えなくてもいいことの区別
	(1)記載内容	②行事の日時や持ち物など要点をまとめて伝えるのが難しい	2	行事の日時や持ち物など要点をまとめて伝えるのが難しい
		①支援の必要性伝達	1	保護者に専門家との相談を促す方法
	(2)保護者との情報の共有・連携	①内容	8	連絡帳の記載内容に毎日悩む
		②返答の仕方	7	連絡帳の記載内容に毎日悩む
	(3)伝達力	③相談への対応	8	連絡帳に相談事が書かれていた時の対応
		④質問への対応	2	連絡帳での専門的な質問への回答
	(4)相談への対応	⑤意図の伝達	1	連絡帳の文面で、こちらの意図を伝えることが難しい
		⑥書く頻度	1	書く頻度が少ない家庭にどれくらいの頻度で書いたらいいのかわかる
	(5)伝達内容の集約	⑦書く量	1	連絡帳の記入量に差が出る
		①応答のない保護者	12	連絡帳の記入量に差が出る
4. 相談への対応	(1)相談を受けての対応	②やり取りの負担	3	連絡帳のやり取りが大変
		①文章の書き方	9	連絡帳で分かりやすい文章の書き方
	(2)具体的な相談内容	①迅速な返答や応答	12	なにかに直接相談された時すぐには応えられない
		②対応・応答のあり方	9	相談を受けた時の対応の仕方
	(3)伝達内容の集約	③適切なアドバイス	12	相談を受けた時に自分の考えに自信がなくなってしまうアドバイスできない
		①気になる子どもの対応についての相談	7	少し気になる子の保護者からの相談
	(4)相談への対応	②発達についての相談	6	発達の遅れ(言語)が気になると言われた
		③食事について相談	3	家でごはんを嫌がる(食べない)と相談を受けたとき
	(5)伝達内容の集約	④トイレトレーニングについての相談	3	トイレトレーニングをどうすればうまくいくかの相談
		⑤疾病・看護についての相談	2	看護に関する質問をされたとき
5. 家庭・保護者への対応	(1)配慮を要する家庭・保護者	⑥子育てについての相談	2	子育てで困っている相談を受けるとき
		⑦登園渋りについての相談	1	登園渋りの対応
	(2)保護者からの依頼・要望	⑧赤ちゃん返りについての相談	1	赤ちゃん返りをする子どもの保護者の相談
		⑨一人遊びについての相談	1	一人遊びが多いことを気にしている
	(3)保護者への支援の必要性	⑩子どもへの苦手克服についての相談	1	子どものできないこと苦手なことを克服することについての相談
		⑪保護者自身のストレスについての相談	1	自分の子どもに対するストレスの相談(家での生活が休めない)
	(4)保護者との連携	①必要な準備物の不備	15	着替え(予備)をお願いしても持ってきてくれない
		②欠席の連絡がない	5	出欠連絡をしない
	(5)伝達内容の集約	③受診しない	4	体調が悪いと伝えても悪化するまで病院に連れて行かない
		④保護者に困り感がない・認めない	4	こっちは側が困っているが、個別で相談しても困っていないと言われた
	(1)記載内容	⑤家庭におけるマナー	4	バスに乗る前にいつも食べながら乗せようとする
		⑥登園・降園時間が遅い	3	登園時間を守れない(何度も伝えても)家庭への呼び掛け方
	(2)保護者からの依頼・要望	⑦過保護	3	朝なかなか子どもと離れない保護者への言葉の掛け方
		⑧園や行事についての過剰な質問	3	行事など詳しく聞いてくる保護者への対応
	(3)保護者への支援の必要性	⑨体調不良による登園	2	体調が悪いのに子どもを預ける保護者対応
		⑩細かいことへの気づき	2	細かいところに気付く保護者への対応
	(4)保護者との連携	⑪繊細・過剰な反応	2	過剰に反応してしまう保護者とのやり取り
		⑫個別に連絡をしてくる	2	連絡アプリを確認しないので個別連絡を何度もする
	(5)伝達内容の集約	⑬対応に困難を要する	2	モンスターペアレントへの対応が大半
		⑭未提出・未返却物	2	重要な書類の未提出に対する保護者への対応
	(1)記載内容	⑮時間を守れない	2	時間を守れない(登園、迎えの時間、行事の集合時間)
		⑯検温を怠る	2	登園前に検温しない
	(2)保護者からの依頼・要望	⑰子どもの身だしなみ	2	登園カバンにキーホルダーをたくさんつけてくる
		⑱威圧的な態度	1	威圧的な態度で話されるので怖い
	(3)保護者への支援の必要性	⑲担任を超えての確認	1	園のわからないことを担任に聞かずに直接園長に聞きに行く
		⑳すぐに休む	1	すぐ園を休ませる
	(4)保護者との連携	㉑ケガへの認識	1	家庭内でのケガに対しての認識がない
		㉒保育者任せ	1	朝機嫌が悪い子を保護者放置→保育者まかせ
	(5)伝達内容の集約	㉓苦情への対応	11	ブログをあげた際、写真映りが悪いと苦情の電話が来た時
		㉔対応困難な依頼・要望	5	連絡帳に1日の流れを全て書いてとお願いされる
	(1)記載内容	㉕支援を必要とする保護者への対応	2	悩みを抱えている方への対応、声のかけ方がわからない
		㉖教育方針の相違	2	園と家庭の教育方針が異なる時の対応

下位カテゴリ (5)「保護者との関係性構築」は回答数 10、2 つのラベルから構成され、①応答や表情が薄い保護者への対応、②保護者に対してどう関わりをもつべきかわからないなど、関わりを持ち方、などが回答された。

下位カテゴリ (6)「保護者からの質問応答」は回答数 9、4 つのラベルから構成され、①園や行事についての質問への応答、②質問されたことの答えが分からない時困るなど、質問に対する応答、③感染症についての質問への応答、④病気のことについて聞かれた時、曖昧な返事をしたなど、病気についての質問への応答、などが回答された。

下位カテゴリ (7)「保護者の前での子どもへの対応」は回答数 9、3 つのカテゴリから構成され、①朝子どもが泣いてきた時の対応など、保護者の前での子どもへの対応、②受け入れの際に保護者と離れたくない子どもへの対応と声掛けなど、保護者の前での子どもに対する声掛け、③保護者の前での子どもの援助、などが回答された。

下位カテゴリ (8)「保護者の把握」は 8 回答数からなり、誰の保護者(祖母・祖父)かわからない時があるなど、送迎時に対応する保護者の顔と名前の一致に関する回答であった。

下位カテゴリ (9)「情報共有・連携」は回答数 6、2 つのラベルから構成され、①家庭の様子を話してくれないなど、家庭の情報把握、②外国籍の保護者とのコミュニケーション、などが回答された。

下位カテゴリ (10)「情報の理解」は回答数 1 であり、受診結果を報告してくれたが、病名も知らなければ症状もわからなかったなど、疾病に関する知識不足、が回答された。

〔2〕上位カテゴリ 2「伝達のあり方」

上位カテゴリ 2 は、「伝達のあり方」である。下位カテゴリは 10 に分類され、27 のラベル 122 の回答数から構成される。

下位カテゴリ (1)「ケガの報告」は回答数 25、3 つのラベルから構成され、①ケガをしてしまった時の伝え方など、ケガの報告・説明、②どの程度のケガまで連絡しているかなど、ケガの状況を伝達する程度、③子どもがケガをしてしまった時の謝り方伝え方など、ケガをした時の謝罪、などが回答された。

下位カテゴリ (2)「電話での対応」は回答数 22、7 つのラベルから構成され、①電話対応、②電話による言葉の遣い方、③電話対応による緊張・不安、④電話による伝達の仕方、⑤熱が出て電話でお迎えをお願いするなど、電話による依頼の仕方、⑥欠席時に電話で体調や様子を聞くなど、電話による状況確認、⑦電話での相談、などが回答された。

下位カテゴリ (3)「子どもの気になる様子の説明」は回答数 18 からなり、気になる子どもの実態を保護者にどう伝えれば良いかわからないなど、子どもの実態説明に関する内容であった。

下位カテゴリ (4)「保護者への依頼」は回答数 13、4 つのラベルから構成され、①保護者に提出物をお願いする時の言い方など、提出物の促し、②忘れ物があった時に言いにくいなど、忘れ物への対応依頼、③思っけてもなかなか伝えにくい、依頼事項の伝え方、④子どもの病院受診をお願いする時など、受診の促し、などが回答された。

下位カテゴリ (5)「保護者への注意喚起・助言」は回答数 12、6 つのラベルから構成され、①改善してほしい事項の伝達、②忘れ物への注意喚起、③登園時のオムツが前日から替えてもらっていないなど、衛生面に関する注意喚起、④バランスの悪い食生活への指摘など、食生活に関する注意喚起、⑤ゲームやテレビ、動画などを控えた方がいいのではと伝えづらいという、メディア視聴に関する注意喚起、⑥保護者の立場に立った助言、などが回答された。

下位カテゴリ（6）「言葉の遣い方」は回答数 11 であり、保護者との会話の中で間違った敬語を遣っていないか不安など、言葉遣いに関する内容であった。

下位カテゴリ（7）「トラブルの対応・説明」は回答数 11、2 つのラベルから構成され、①トラブルの説明・伝達、②噛まれた子の保護者への伝え方や、子どもが友達を叩いてしまった時の保護者への伝え方など、トラブルの当事者の保護者への伝達、などが回答された。

下位カテゴリ（8）「情報開示の判断と範囲」は回答数 7 であり、伝えることと伝えなくてもいいことの区別など、伝達範囲の区別に関する回答であった。

下位カテゴリ（9）「伝達内容の集約」は回答数 2 であり、行事の日時や持ち物など要点をまとめて伝えるのが難しいなど、伝達の仕方が回答された。

下位カテゴリ（10）「他の専門機関への相談促し」は、回答数 1 であり、保護者に専門家との相談を促す方法としての、支援の必要性伝達、が回答された。

〔3〕上位カテゴリ 3「連絡ノートを用いた対応」

上位カテゴリ 3 は、「連絡ノートを用いた対応」である。下位カテゴリは 3 つに分類され、10 のラベル 53 の回答数から構成されている。

下位カテゴリ（1）「記載内容」は回答数 28、7 つのラベルから構成され、①連絡帳の記載内容に毎日悩むなどの、内容、②連絡ノートの返事の仕方が難しいなど、返答の仕方、③連絡帳に相談事が書かれていた時の対応など、相談への対応、④連絡帳での専門的な質問への回答など、質問への対応、⑤文面でこちらの意図を伝えることが難しいという、意図の伝達、⑥どれくらいの頻度で書いたらいいか悩むという、書く頻度、⑦連絡帳の記入量に差が出るという、書く量、などが回答された。

下位カテゴリ（2）「保護者との情報の共有・連携」は回答数 15、2 つのラベルで構成され、①連絡ノートの返事がなく、家庭での様子も見えない保護者とのやりとりなど、応答のない保護者、②連絡ノートのやり取りが大変など、やり取りの負担、などが回答された。

下位カテゴリ（3）「伝達力」は 9 つの回答数であり、連絡ノートで分かりやすい文章の書き方など、文章の書き方について回答された。

〔4〕上位カテゴリ 4「相談への対応」

上位カテゴリ 4 は、「相談への対応」である。下位カテゴリは 2 つに分類され、14 ラベル 61 の回答数から構成されている。

下位カテゴリ（1）「相談を受けての対応」は回答数 33、4 つのラベルから構成され、①直接相談された時にすぐに応えられないなど、迅速な返答や応答、②相談を受けた時の対応の仕方など、対応・応答のあり方、③相談を受けた時に自分の考えに自信がなくてうまくアドバイスできないなど、適切なアドバイス、に関する回答が見られた。

下位カテゴリ（2）「具体的な相談内容」は回答数 28、11 ラベルから構成され、①気になる子どもの対応、②発達、③食事、④トイレトレーニング、⑤疾病・看護、⑥子育て、⑦登園渋り、⑧赤ちゃん返り、⑨一人遊び、⑩子どもの苦手克服、⑪保護者自身のストレス、などの具体的な相談に関する回答であった。

〔5〕上位カテゴリ 5「家庭・保護者への対応」

上位カテゴリ 5 は、「家庭・保護者への対応」である。下位カテゴリは 4 つに分類され、26 ラ

ベル 84 の回答数から構成されている。

下位カテゴリ (1)「配慮を要する家庭・保護者」は回答数 64、22 ラベルから構成され、①必要な準備物の不備、②欠席の連絡がない、③受診しない、④保護者に困り感がない・認めない、⑤家庭におけるマナー、⑥登園・降園時間が遅い、⑦過保護、⑧園や行事についての過剰な質問、⑨体調不良による登園、⑩細かいことへの気づき、⑪繊細・過剰な反応、⑫個別に連絡してくる、⑬対応に困難を要する、⑭未提出・未返却物、⑮時間を守れない、⑯検温を怠る、⑰子どもの身だしなみ、⑱威圧的な態度、⑲担任を超えての確認、⑳すぐに休む、㉑ケガへの認識、㉒保育者任せ、などの配慮を要する具体的な内容が回答された。

下位カテゴリ (2)「保護者からの依頼・要望」は回答数 16、2 つのラベルからなり、①ブログにあげた写真映りが悪いなどの、苦情への対応、②連絡帳に一日の流れを全て書いて欲しいなど、対応困難な依頼・要望が回答された。

下位カテゴリ (3)「保護者への支援の必要性」は回答数 2 からなり、悩みを抱えている方への対応や、声の掛け方がわからないなど、支援を必要とする保護者への対応が回答された。

下位カテゴリ (4)「保護者との連携」は回答数 2 であり、園と家庭の教育方針が異なる時の対応など、教育方針の相違が回答された。

4. 質問紙項目との対比

2021 (令和 3) 年度に実施した質問紙の「保護者対応における戸惑いや難しさ」として 5 件法によって評定した 15 項目と、本調査において自由記述内容をカテゴリとラベルに分類した一覧の対比を、表 6 に提示する。

久松 (2023) ⁷⁾ によると、保護者対応における戸惑いや難しさとして、「あてはまる」「非常にあてはまる」として回答された割合が 70%以上であったのは「(7) 自分の経験のなさ」と保護者への対応 (85.2%)、「(2) 保護者との関わり方・距離感 (79.6%)」、「(10) 保護者に瞬時に応じる (75.9%)」、「(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の遣い方 (72.2%)」、「(2) 配慮を要する家庭や保護者への対応 (70.4%)」、「(11) 保護者からの苦情に対する対応 (70.4%)」の 7 項目であったと報告されている。上記 7 項目を順に対比し、検討した結果を以下に述べる。

〔項目 7〕 自分の経験のなさ」と保護者への対応

本調査との対比を検討すると、「1. 送迎時における対応」の下位カテゴリ 3「今日の情報報告」、4「コミュニケーションの回り方」、5「保護者との関係構築」、6「保護者からの質問応答」、7「保護者の前での子どもへの対応」、8「保護者の把握」、10「情報の理解」、「2. 伝達のあり方」の下位カテゴリ 1「ケガの報告」、2「電話での対応」、7「トラブルの対応・説明」、8「情報開示の判断と範囲」、「3. 連絡ノートを用いた対応」の下位カテゴリ 1「記載内容」、「4. 相談への対応」の下位カテゴリ 1「相談を受けての対応」、「5. 家庭・保護者への対応」の下位カテゴリ 2「保護者からの依頼・要望」などが対応していると考えられる。しかし、この項目と本調査との対比を検討する中で、新任の保育者は「自分の経験のなさ」を様々な場面を感じていることが想定されるため、どの項目にも当てはまる可能性があり、対比を検討するのが困難であるようにも感じた。よって、この質問項目において、保護者対応における戸惑いや難しさとして、「あてはまる」「非常にあてはまる」として回答された割合がもっとも高い数値であったこともうなずける結果である。今後は、より具体的な設問内容を設定するなど、項目検討の余地があると考えられる。

表6. 相談援助・保護者対応における困り感や困難に感じていることと 質問紙項目との対比

上記カテゴリ	下記カテゴリ	ラベル	回答数	令和3年度実施 質問紙項目(1)～(15)
1. 送迎時における対応	(1)話題	①送迎時の話題	34	(4) 保護者とのコミュニケーション (9) 保護者との情報共有と家庭との連携 (10) 保護者に瞬時に応じる
	(2)対応時間や機会の確保	①対応を切り上げるタイミング	11	(2) 保護者との関わり方・距離感
		②会話時間の制約	8	(9) 保護者との情報共有と家庭との連携
		③接触機会の少なさ	6	(14) 保護者との信頼関係構築
	(3)今日の状況報告	①尋ねられた際の応答	7	(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方
		②子どもの様子についての報告	6	(6) 保護者への情報の提供
		③一日の報告	4	(7) 自分の経験のなさや保護者への対応 (10) 保護者に瞬時に応じる
	(4)コミュニケーションの回り方	①コミュニケーションの取り方	5	(4) 保護者とのコミュニケーション
		②話し方	4	(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方
		③会話の継続・広げ方	4	(7) 自分の経験のなさや保護者への対応 (10) 保護者に瞬時に応じる
		④会話への返し方	3	(14) 保護者との信頼関係構築
	(5)保護者との関係性構築	①応答や表情が薄い保護者への対応	7	(1) 配慮を要する家庭や保護者への対応 (2) 保護者との関わり方・距離感 (4) 保護者とのコミュニケーション (7) 自分の経験のなさや保護者への対応
		②関わりの持ち方	3	(9) 保護者との情報共有と家庭との連携 (10) 保護者に瞬時に応じる (14) 保護者との信頼関係構築
	(6)保護者からの質問応答	①圖や行事についての質問への応答	5	(6) 保護者への情報の提供
		②質問に対する応答	2	(7) 自分の経験のなさや保護者への対応
		③感染症についての質問への応答	1	(10) 保護者に瞬時に応じる
		④病気についての質問への応答	1	
	(7)保護者の前での子どもへの対応	①保護者の前での子どもへの対応	5	
		②保護者の前での子どもに対する声掛け	3	
		③保護者の前での子どもの援助	1	
	(8)保護者の把握	①保護者(祖母・祖父)の顔と名前一致	8	(7) 自分の経験のなさや保護者への対応 (10) 保護者に瞬時に応じる
	(9)情報共有・連携	①家庭の情報把握	3	(4) 保護者とのコミュニケーション (5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方
		②外国籍の保護者とのコミュニケーション	3	(9) 保護者との情報共有と家庭との連携 (14) 保護者との信頼関係構築
	(10)情報の理解	①疾病に関する知識不足	1	(7) 自分の経験のなさや保護者への対応
2. 伝達のあり方	(1)ケガの報告	①ケガの報告・説明	21	(3) ネガティブな内容の保護者への伝達
		②ケガの状態を伝達する程度	2	(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (6) 保護者への情報の提供
		③ケガをした時の謝罪	2	(7) 自分の経験のなさや保護者への対応
	(2)電話での対応	①電話対応	6	
		②電話による言葉の違い	6	
		③電話対応による緊張・不安	4	(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方
		④電話による伝達の仕方	2	(6) 保護者への情報の提供
		⑤電話による依頼の仕方	2	(7) 自分の経験のなさや保護者への対応
		⑥電話による状況確認	1	
		⑦電話での相談	1	
	(3)子どもの気になる様子の説明	①子どもの実態説明	18	(3) ネガティブな内容の保護者への伝達 (5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (6) 保護者への情報の提供
	(4)保護者への依頼	①提出物の促し	5	(4) 保護者とのコミュニケーション
		②忘れ物への対応依頼	3	(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方
		③依頼事項の伝え方	3	(6) 保護者への情報の提供
		④受診の促し	2	
	(5)保護者への注意喚起・助言	①改善してほしい事項の伝達	5	
		②忘れ物への注意喚起	2	(3) ネガティブな内容の保護者への伝達
		③衛生面に関する注意喚起	2	(4) 保護者とのコミュニケーション
		④食生活に関する注意喚起	1	(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方
		⑤メディア視聴に関する注意喚起	1	(6) 保護者への情報の提供
		⑥保護者の立場に立った助言	1	
	(6)言葉の違い	①言葉違い	11	(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方
	(7)トラブルの対応・説明	①トラブルの説明・伝達	5	(3) ネガティブな内容の保護者への伝達 (5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (6) 保護者への情報の提供
		②トラブルの当事者の保護者への伝達	6	(7) 自分の経験のなさや保護者への対応
	(8)情報開示の判断と範囲	①伝達範囲の区別	7	(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (12) 保護者への情報開示の範囲 (7) 自分の経験のなさや保護者への対応
	(9)伝達内容の集約	①伝達の仕方	2	(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (6) 保護者への情報の提供
	(10)他の専門機関への相談促し	①支援の必要性伝達	1	(3) ネガティブな内容の保護者への伝達 (5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (6) 保護者への情報の提供

3. 連絡ノートを用いた対応	(1)記載内容	①内容 ②返答の仕方 ③相談への対応 ④質問への対応 ⑤意図の伝達 ⑥書く頻度 ⑦書く量	8 7 8 2 1 1 1	(4)保護者とのコミュニケーション (5)保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (6)保護者への情報の提供 (7)自分の経験のなさ保護者への対応 (8)連絡ノート記載の技術 (15)保護者からの相談への対応
	(2)保護者との情報の共有・連携	①応答のない保護者 ②やり取りの負担	12 3	(1)配慮を要する家庭や保護者への対応 (2)保護者との関わり方・距離感 (4)保護者とのコミュニケーション (6)保護者への情報の提供 (8)連絡ノート記載の技術 (9)保護者との情報共有と家庭との連携 (14)保護者との信頼関係構築
	(3)伝達力	①文章の書き方	9	(5)保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (8)連絡ノート記載の技術
4. 相談への対応	(1)相談を受けての対応	①迅速な返答や応答 ②対応・応答のあり方 ③適切なアドバイス	12 9 12	(6)保護者への情報の提供 (7)自分の経験のなさ保護者への対応 (10)保護者に瞬時に応じる (15)保護者からの相談への対応
	(2)具体的な相談内容	①気になる子どもの対応についての相談 ②発達についての相談 ③食事について相談 ④トイレトレーニングについての相談 ⑤疾病・看護についての相談 ⑥子育てについての相談 ⑦登園渋りについての相談 ⑧赤ちゃん返りについての相談 ⑨一人遊びについての相談 ⑩子どもの苦手克服についての相談 ⑪保護者自身のストレスについての相談	7 6 3 3 2 2 1 1 1 1 1 1	(6)保護者への情報の提供 (15)保護者からの相談への対応
5. 家庭・保護者への対応	(1)配慮を要する家庭・保護者	①必要な準備物の不備 ②欠席の連絡がない ③受診しない ④保護者に困り感がない・認めない ⑤家庭におけるマナー ⑥登園・降園時間が遅い ⑦過保護 ⑧園や行事についての過剰な質問 ⑨体調不良による登園 ⑩細かいことへの気づき ⑪繊細・過剰な反応 ⑫個別に連絡をしてくる ⑬対応に困難を要する ⑭未提出・未返却物 ⑮時間を守れない ⑯検温を怠る ⑰子どもの身だしなみ ⑱威圧的な態度 ⑲担任を超えての確認 ⑳すぐに休む ㉑ケガへの認識 ㉒保育者任せ	15 5 4 4 4 3 3 3 2 2 2 2 2 2 2 2 2 1 1 1 1 1	(1)配慮を要する家庭や保護者への対応 (2)保護者との関わり方・距離感 (4)保護者とのコミュニケーション (9)保護者との情報共有と家庭との連携 (11)保護者からの苦情に対する対応 (13)保護者からの要望への対応 (14)保護者との信頼関係構築
	(2)保護者からの依頼・要望	①苦情への対応 ②対応困難な依頼・要望	11 5	(1)配慮を要する家庭や保護者への対応 (7)自分の経験のなさ保護者への対応 (11)保護者からの苦情に対する対応 (13)保護者からの要望への対応 (14)保護者との信頼関係構築
	(3)保護者への支援の必要性	①支援を必要とする保護者への対応	2	(1)配慮を要する家庭や保護者への対応 (4)保護者とのコミュニケーション (14)保護者との信頼関係構築
	(4)保護者との連携	①教育方針の相違	2	(4)保護者とのコミュニケーション (14)保護者との信頼関係構築

〔項目 2〕保護者との関わり方・距離感

本調査との対比を検討すると、「1. 送迎時における対応」の下位カテゴリ 2「対応時間や機会の確保」、5「保護者との関係性構築」、「3. 連絡ノートを用いた対応」の下位カテゴリ 2「保護者との情報の共有・連携」、「5. 家庭・保護者への対応」の下位カテゴリ 1「配慮を要する家庭・保護者」などが対応していると考ええる。

〔項目 10〕 保護者に瞬時に応じる

本調査との対比を検討すると、「1. 送迎時における対応」の下位カテゴリ 1「話題」、3「今日の情報報告」、4「コミュニケーションの図り方」、5「保護者との関係性構築」、6「保護者からの質問応答」、8「保護者の把握」、「4. 相談への対応」の下位カテゴリ 1「相談を受けての対応」、などが対応すると考える。

〔項目 5〕 保護者に対する伝達技術・言葉の遣い方

本調査との対比を検討すると、「1. 送迎時における対応」の下位カテゴリ 3「今日の情報報告」、4「コミュニケーションの図り方」、9「情報共有・連携」、「2. 伝達のあり方」の下位カテゴリ 1「ケガの報告」、2「電話での対応」、3「子どもの気になる様子の説明」、4「保護者への依頼」、5「保護者への注意喚起・助言」、6「言葉の遣い方」、7「トラブルの対応・説明」、8「情報開示の判断と範囲」、9「伝達内容の集約」、10「他の専門機関への相談促し」、「3. 連絡ノートを用いた対応」の下位カテゴリ 1「記載内容」、3「伝達力」などが対応していると考えられる。

〔項目 2〕 配慮を要する家庭や保護者への対応

本調査との対比を検討すると、「1. 送迎時における対応」の下位カテゴリ 2「対応時間や機会の確保」、5「保護者との関係性構築」、「3. 連絡ノートを用いた対応」の下位カテゴリ 2「保護者との情報の共有・連携」、「5. 家庭・保護者への対応」の下位カテゴリ 1「配慮を要する家庭・保護者」などが対応していると考えられる。

〔項目 11〕 保護者からの苦情に対する対応

本調査との対比を検討すると、「5. 家庭・保護者への対応」の下位カテゴリ 1「配慮を要する家庭・保護者」、2「保護者からの依頼・要望」などが対応していると考ええる。

上記 7 項目以外の項目においても、本調査との対比を検討したが、どの項目も上記カテゴリ、および下位カテゴリの枠を超え、新任保育者にとっての困り感や困難さに結びついていることが明らかとなった。また、「1. 送迎時の対応」の下位カテゴリ 7「保護者の前での子どもへの対応」の 3 つのラベル①保護者の前での子どもへの対応、②保護者の前での子どもに対する声掛け、③保護者の前での子どもの援助、は質問紙項目のどれにも該当しない内容であった。直接的な保護者対応ではないものの、間接的に子どもを介し、保育場面の提示として保護者支援に関連する内容であり、今後質問項目として検討する余地があると考ええる。

4. まとめと今後の課題

本調査では、新任保育者が保護者対応や相談援助において、どのような困り感や困難さを感じているのか、その実態を把握することを目的として質問紙調査を実施し、自由記述された文章を基にラベル付けを行い整理することを試みた。自由記述された事例のラベル化を通じてどのようなことに困難を感じているのかを整理することで、現状の把握に結びついた。また、これまでの調査で実施した質問紙項目との対比を検討することにより、5 件法による回答は具体的な個々の事例を読み取るには限界があるものの、今後の調査実施に向けて、設問項目を検討する余地があることを見出した。

衛藤⁹⁾によると、経験年数が短い保育者は保護者に対して緊張感を感じ、伝えたいことが伝わらない難しさを感じるが、経験年数の長い保育者は、保育者としての視野が広がり、客観的な視点ができ、保護者に対しても共感的な気持ちをもつようになることを見出し、保護者対応における量的側面の変化、質的側面の変化が推察されるとしている。また、その質的な変化は保護者との間に難しさを感じる時に周囲の保育者を見て、アドバイスを受け、努力・工夫を重ねながら保護者対応を身に付けていく過程において、保育者としての視野が広がり、保護者に対する共感性の高まり、客観的視点の深化という質的な変化が起きていると推察している。

今後の研究においては、事例一つひとつを丁寧に読み取り、相談援助・保護者対応における困り感や困難を、新任保育者がどのようなプロセスをたどり克服していくのか、質的な研究にも焦点を当て、検討することも課題としたい。

引用文献

- 1) 中平 絢子・馬場 訓子・高橋 敏之 (2014). 信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援 岡山大学教師教育開発センター紀要, 4, 63－71.
- 2) 久松 尚美 (2018). 保護者とのかかわりにおける新任保育者の課題の検討 宮崎学園短期大学教育研究, 14, 39－42.
- 3) 久松 尚美 (2019). 新任保育者が抱える保護者との関わりにおける課題 宮崎学園短期大学教育研究, 15, 29－32.
- 4) 久松 尚美 (2020). 新任保育者が抱える課題 宮崎学園短期大学教育研究, 16, 26－29.
- 5) 久松 尚美 (2021). 新任保育者における保護者対応の現状と課題 宮崎学園短期大学研究紀要, 13, 88－100.
- 6) 久松 尚美 (2023). 新任保育者が直面する「相談援助・保護者対応」における困り感や困難さについて 日本保育者養成教育学会第7回研究大会抄録集, 44
- 7) 久松 尚美 (2023). 新任保育者が直面する保護者対応における戸惑いや難しさ 宮崎学園短期大学教育研究, 19, 89－92.
- 8) 川喜田二郎 (1967) 発想法 創造性開発のために. 中公新書
- 9) 衛藤 真規 (2015). 保護者との関係に関する保育者の語りの分析—経験年数による保護者との関係の捉え方の違いに着目して— 保育学研究, 53 (2), 84－95.

施設実習における実習生の否定的感情に関する調査

—施設実習のレディネス向上のための取り組み—

Survey on Negative Emotions of Trainees in Field Practicum for child care workers

<Promoting the Readiness for the Field Practicum in Social Welfare Institution >

樋口成樹

Shigeki HIGUCHI

キーワード：保育士養成 施設実習 リアリティショック レディネス

I. 研究の目的と背景

本研究は、宮崎学園短期大学保育科（以下本学と略記）が実施する保育士養成のための保育実習 Ib（施設実習）開始時の実習生の感情的反応について、2023 年度の夏に施設実習を行った学生へのアンケート結果を参考に、実習に向けたレディネスの向上のための配慮をした、実習に向けての事前指導の向上に資することを目的とする。

本研究は、2022 年度に筆者が行った同様の調査（樋口(2022)）で予見された内容を再確認する意味合いがあり、内容的に重複する部分が多くある。樋口(2022)の調査は、本学の実習及び実習指導計画の改善を目的とし、結果を公表する意図がなかったことから、人を対象とする研究にかかる倫理的配慮をふまえていなかったため、公表されていない。本研究は「倫理的配慮」として、回答するか否かは任意とし、無記名で、2023 年度の実習生に対して新たに調査を行い、個人を特定することができないよう実習施設名も回答を求めずに行った。宮崎学園短期大学研究倫理審査において、審査は不要と判定されている。

II. 施設実習の意義と概要

（1）施設実習の対象施設と利用児者

厚生労働省が定める保育士資格取得のための、保育所等以外の福祉施設で行う、いわゆる施設実習は、保育実習 Ib 並びに保育実習Ⅲである。これに対して保育実習 Ia と保育実習Ⅱは、保育所等で行うものであり、実習生は保育所等に通う園児を対象として実習することになる。施設実習のうち保育実習Ⅲは、保育所等で行う保育実習Ⅱとどちらかを選択する科目である。厚生労働省の示す保育実習 Ia, Ib, Ⅱの基準を表 1 に示す。

表 1 （下線は筆者による）

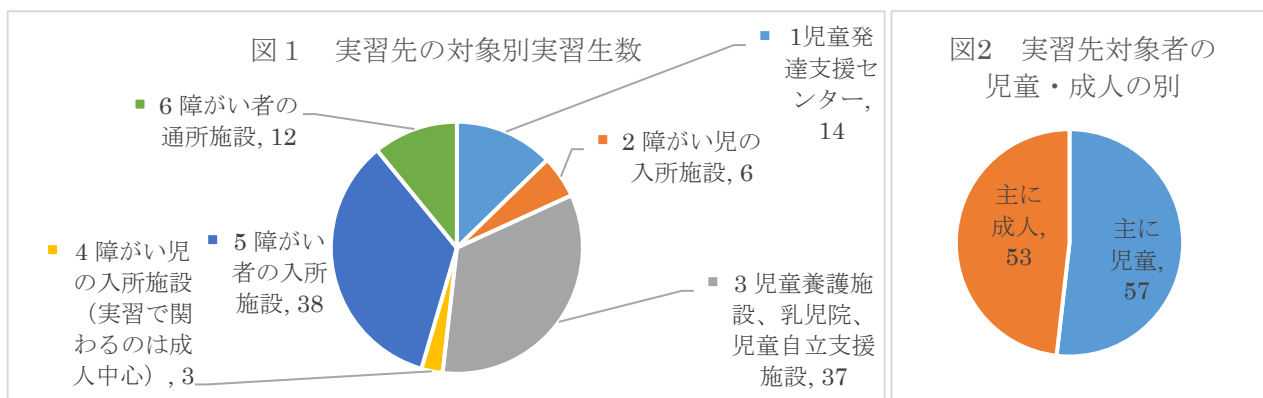
保育実習 Ia の目標と内容	保育実習 Ib の目標と内容	保育実習Ⅱの目標と内容
目標	目標	目標
1. 保育所の役割や機能を具体的に理解する	1. 児童福祉施設等（保育所以外）の役割や機能を具体的に理解する	1. 保育所の役割や機能について、具体的な実践を通して理解を深める
2. 観察や子どもとのかかわりを通して子どもへの理解を深める	2. 観察や子どもとのかかわりを通して子どもへの理解を深める	2. 子どもの観察や関わりの視点を明確にすることを通して、保育の理解を深める

3. 既習の教科目の内容を踏まえ、子どもの保育及び保護者への支援について総合的に理解する 4. 保育の計画・観察・記録及び自己評価等について具体的に理解する 5. 保育士の業務内容や職業倫理について具体的に理解する	3. 既習の教科目の内容を踏まえ、子どもの保育及び保護者への支援について総合的に理解する	3. 既習の教科目や保育実習Ⅰの経験を踏まえ、子どもの保育及び保護者支援について総合的に理解する 4. 保育の計画・実践・観察・記録及び自己評価等について、実際に取り組み、理解を深める 5. 保育士の業務内容や職業倫理について、具体的な実践に結びつけて理解する 6. 実習における自己の課題を明確化する
内容	内容	内容
1. 保育所の役割と機能 (1) 保育所における子どもの生活と保育士の援助や関わり (2) 保育所保育指針に基づく保育の展開 2. 子どもの理解 (1) 子どもの観察とその記録による理解 (2) <u>子どもの発達過程</u> の理解 (3) 子どもへの援助や関わり 3. 保育内容・保育環境 (1) 保育の計画に基づく保育内容 (2) <u>子どもの発達過程</u> に応じた保育内容 (3) 子どもの生活や遊びと保育環境 (4) 子どもの健康と安全 4. 保育の計画・観察・記録 (1) 全体的な計画と指導計画及び評価の理解 (2) 記録に基づく省察・自己評価 5. 専門職としての保育士の役割と職業倫理 (1) 保育士の業務内容 (2) 職員間の役割分担や連携・協働 (3) 保育士の役割と職業倫理	1. 施設の役割と機能 (1) 施設における子どもの生活と保育士の援助や関わり (2) 施設の役割と機能 2. 子どもの理解 (1) 子どもの観察とその記録 (2) <u>個々の状態に応じた</u> 援助や関わり 3. 施設における子どもの生活と環境 (1) 計画に基づく活動や援助 (2) 子ども <u>の心身の状態に応じた</u> 生活と対応 (3) 子どもの活動と環境 (4) 健康管理、安全対策の理解 4. 計画と記録 (1) 支援計画の理解と活用 (2) 記録に基づく省察・自己評価 5. 専門職としての保育士の役割と職業倫理 (1) 保育士の業務内容 (2) 職員間の役割分担や連携 (3) 保育士の役割と職業倫理	1. 保育所の役割や機能の具体的展開 (1) 養護と教育が一体となって行われる保育 (2) 保育所の社会的役割と責任 2. 観察に基づく保育の理解 (1) 子どもの心身の状態や活動の観察 (2) 保育士等の援助や関わり (3) 保育所の生活の流れや展開の把握 3. 子どもの保育及び保護者・家庭への支援と地域社会等との連携 (1) 環境を通して行う保育、生活や遊びを通して総合的に行う保育 (2) 入所している子どもの保護者に対する子育て支援及び地域の保護者等に対する子育て支援 (3) 関係機関や地域社会との連携・協働 4. 指導計画の作成・実践・観察・記録・評価 (1) 全体的な計画に基づく指導計画の作成・実践・省察・評価と保育の過程の理解 (2) 作成した指導計画に基づく保育実践と評価 5. 保育士の業務と職業倫理 (1) <u>多様な保育</u> の展開と保育士の業務 (2) <u>多様な</u> 保育の展開と保育士の職業倫理 6. 自己の課題の明確化

本学においては、学則によって、保育実習Ⅰa、保育実習Ⅰbと保育実習Ⅱを保育士資格取得のための必修科目としている。これらに加えて選択科目である保育実習Ⅲを置いているが、保育実習Ⅲを履修する学生は少ない。保育実習Ⅰbの内容に関して、厚生労働省の定める「保育実習実施基準」では、障害者支援施設、指定障害福祉サービス事業所（生活介護、自立訓練、就労移行支援又は就労継続支援を行うものに限る）といった、成人を対象とする施設やサービスを実習施設として認めている。一方で「保育実習実施基準」では、表1の通り、教科の内容・目標で「子ども」という

用語を用い、利用者という言葉を用いていない。

本学の保育実習Ⅱbでは、児童福祉施設の数と実習生の受け入れ人数が少ないことなどから、図1、図2に見られるように、学生の約半数が、成人が利用する実習先で実習を行っている。この傾向は、里親委託率が上昇し、児童養護施設も小規模化する流れであることを考えると、実習生の受け入れ人数が増加することは見込めず、今後も同様の傾向が続くことが予測される。家庭養護や家庭的養護の場面で保育実習をすることが想定しづらいためである。また、入所型障がい児施設においては新規入所児童数は減少し、すでに入所している人は年ごとに成人を迎え、その後も入所し続けるのが現状であることから、思春期以降の児童や成人、あるいは高齢の利用者を



対象とする実習が今後も必要となる傾向が予測される。

施設実習先として選定されている成人向けの福祉施設は、法令上「三障がい」が一元化されているが、知的障がいがある方が中心となる施設・サービスが実習先として選定されている。成人の施設で保育実習を行う背景には、こうした施設の利用者である「重度・最重度知的障がい」の特性が「発達がゆっくりであり、知的発達年齢が学齢未満に相当する」ことから、従前より、成人であっても保育士が支援に当たることが多かったこと、そして知的障がい児が年数とともに成人になっても同じ保育士が支援にあたっていることが考えられる。

（2）施設実習の実習体験とその意義

一方、知的障がいを有する（重複する）成人が利用する施設やサービスは、障がいの軽重や態様、必要なサービスや配慮に合わせて多様な展開をしており、実習先によって実習体験は大きく異なるものとなることを想定しなければならない。

こうした施設は「保育士の職場」であることは確かであるが、本学を含め、保育士養成課程の卒業生の多くは保育所、認定こども園等、保育実習Ⅱbで体験する福祉施設以外に就職することを希望している。このような多様な実習体験を想定すべき保育実習の存在意義はどこにあるのか。

保育実習Ⅱbは保育所等以外の「福祉施設で働く保育士になるため」の実習なのではない。厚生労働省の保育実習「シラバス」（2018）によれば、保育実習は3つの段階を構成している。表1の下線部に見られるように、それぞれのキーワードは、個別性に言及しない保育実習Ⅱaが「標準」、保育実習Ⅱbが「個別性」、保育実習Ⅱが「多様性」とであるとみられる。保育実習Ⅱaでは標準的発達を学び、そのうえで、保育実習Ⅱbは、個別性が高い発達を遂げる人に対する個別性の高い保育を学ぶという意味が読み取れる。

保育実習Ⅱbは、福祉施設で働く保育士のみならず、保育所等で働く保育士に求められる、個々の特性や状況に対して行う個別的対応の力量を高めるための実習である。これらを踏まえて、保育実習Ⅱでは、標準的発達の児童と個別性の高い発達過程にある児童が同じ場を共有する「多様性」

に対応できる保育技術を学ぶ実習である。保育実習 Ib はこの 3 つの段階を構成する一部分として重要な位置を占めることがわかる。

実際のところ、実習を終えた学生が、成人施設での実習を振り返って、実年齢は 40-50 代の利用者に対し、学齢未満児の保育のために「練習した手遊びを行ったところ、保育園児と同じような反応が見られた。学齢未満児と同様な特性と、成人の特性が混在していることがよく分かり、その人に合った対応の仕方について考えさせられた。」と述べるなど、保育園等に就職しても役立つであろう、個別性に係る学びを経験していることがわかる。

保育実習 Ib は 2 単位科目であり 2 週間程度の実習期間を想定している。一方で、個別性に対応する個別的ケアを学ぶためには、当該児童等の個別性の理解、個別性に応じた、多職種の専門的対応の理解、その理解に立つチームケア実践、そのチーム内における保育士の役割を理解し実践する一連の過程を実際に行って評価するという段階を踏むため、時間がかかる¹。「異質性」を体験してショックを受けている間は学習効果が上がりにくいから、否定的感情を伴うショック期を早く脱するための準備と支援が肝要となると考えられるであろう。

Ⅲ. 先行研究の概要

本研究では、福祉施設に出向いたときに感じる感情のうち特に否定的感情を実習効果の阻害要素ととらえ、実習のレディネス向上のための実習指導方法の向上に資することを目的とする。類似の先行研究として「リアリティショック」に関するものを参照した。保育士のリアリティショックについては、厚生労働省（2015）などが指摘するように早期離職の背景とされることから新任保育士のリアリティショックについての研究が先行していたと考えられる。新任保育士のストレス評価を行った赤田（2010）は、残された課題として、保育所以外の福祉施設に関する同様の研究を挙げている。

松田、設楽、濱田（2016）は、保育実習におけるリアリティショックについての研究で、「リアリティショック」の語を用いず、「予期せぬ現実」ととらえなおしている。リアリティショックには否定的な意味合いが強いが、その反応には肯定的な側面も見られることを理由としている。同論文では、小川（2003）や Wanous（1980）を引用し、現実の情報を事前に伝えることの大切さを述べている。原典に当たることはできていないが、「予期せぬ現実」を、事前に「想定内」にしておけばショックを和らげることができることは想像に難くないといえよう。なお、同論文は、保育園、幼稚園の実習についてのみ調査し、施設実習は「異質の経験も多い」として調査に含めていない。

松田らの先行研究（2016）が言及している通り、施設実習は異質の経験が多い。そのうえ、社会的養護系や障がい児の施設等と成人の施設・サービスについては事前の学びの厚みが全く違うこと、学生の実習施設やその利用児・者に対する接触の経験や興味関心の高さも全く異なると推測され、不確定的要素が多いことから、一概に論ずることは困難である。同時に、施設実習に関するリアリティショックあるいは予期せぬ現実との出会いについては、あまり研究されていない領域であるとも考えられる。

「予期せぬ現実」を想定内に収めることは、本学のような実習前の養成期間が短い短期大学ではより困難となる。表 1 の厚生労働省実習基準に下線で示すように、実習は「既習の教科目の内容を踏まえ」て行うものである。しかし、実際のところ、厚生労働省の保育士養成教育課程の中でも、障がい

¹ ロスの言う死の受容過程や、コーンの言う障がいの受容過程が、保育実習にも当てはまる可能性があるが、この点は今後の課題としたい

のある成人についての学びは含まれていない。施設実習のための学びとして置かれている主な科目は、社会福祉、児童家庭福祉、社会的養護Ⅰ、Ⅱ、特別支援教育Ⅰ、Ⅱがあり、これらの科目の学びをもとに、施設実習に行くことになる。2年課程の養成校では、これ以外に成人の障がい者等について学ぶ科目を設けることは困難であろう。また、既設科目のなかで成人の障がい者について学ぶ時間を設けるのにも限界がある。多種多様な「予期せぬ現実」を最小限にとどめるために効果的な準備を精選する必要がある。

IV. 調査の方法

(1) 調査対象者

本学では、コロナ禍以前、通常入学後の6月に、実習生が施設実習の実習先施設の一部に出向き、1日間見学を行う実習を実施していた。のちに行われる施設実習に向けて、①施設保育士としての職務を知ること、保育士としての学びの視野を広げること。②福祉施設の現状を理解し、夏季休業期間以降の体験実習・ボランティア活動に繋げること。の2点が目的である。文言にはないものの、リアリティショック対策を兼ねるものとなっていたと考えられる。アンケートの対象となった本年度の実習生は、新型コロナウイルス感染の拡大のため、1年次6月の施設見学実習を実施することができず、施設見学学内実習という形での学びを行わざるを得なくなった学生である。

コロナ禍以前に行われていた施設見学実習は、入学して間もなく実施され、各施設に対する予備知識の教授はほぼない状態で実習先に出向き、そこで1日見学をすることとなる。また、実習体験の振り返り、他の種別の施設に出向いた学生との情報共有も時間がほとんど取れないのが実情であった。

一方、施設見学学内実習では、実習施設の指導者から実習先の映像視聴などを含めた講義を受ける講義を受講した。また、成人の施設も含めて、各学生の居住地近くの各実習先を、グループで分担して、資料等によって調べ、グループごとに調べた内容を相互発表するという形で情報を共有した。見学に出向きはしなかったため、実際に利用者に関わることによる、「リアリティショックの実体験としての予期せぬ現実との出会い」はできなかったが、情報共有に時間をかけることができたため、多様な施設・サービスがあること、保育所と比較した場合に利用者像も多岐にわたっていることの理解、すなわち「予期せぬ現実の情報を得る」こと、すなわち想定内に収めることについては、従前の施設見学以上に進んだとも考えられる。

(2) 調査の概要

本学保育科2年生のうち、保育士資格取得を目指し施設実習を終えた学生139名を対象に、グーグルフォームのアンケート機能を用いて調査した。回答数は112であり、うち研究への協力を希望しない者を除いた有効回答数は110。有効回答率が79.1%である。調査は、対象学生が実習を終えた後の令和5年10月である。個人情報に関する倫理的配慮として、無記名調査とした。システム上、同一人物が複数回回答することを制限できず、学生もしっかり理解せずに回答しているとみられる面も否定できないため、データの信頼性が高いとは言えない中での報告であることを理解されたい。

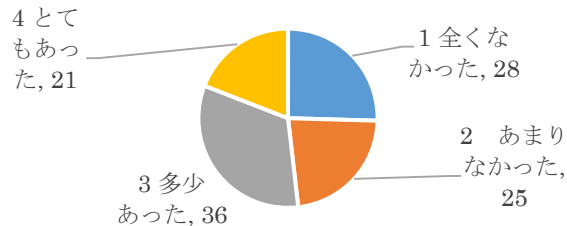
V. 調査結果と考察

(1) 結果の概要

①マイナスの感情・前向きに取り組めるようになった日について

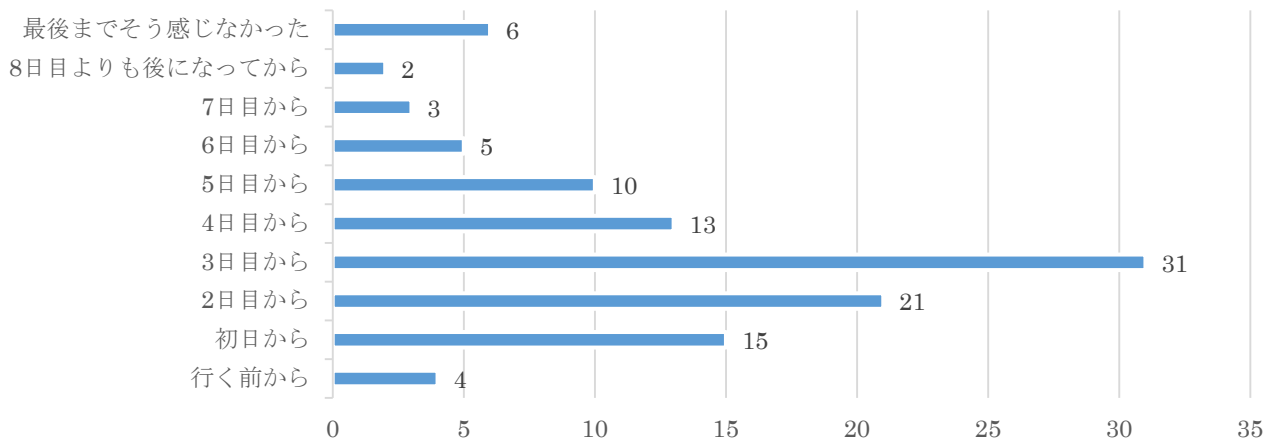
実習先に初めて訪問した際の混乱やマイナスな感情等、否定的な感覚についての質問＜実習施設に初めて行ったとき、利用者・職員・施設の環境などに、「ショックを受けた」、「強い違和感をおぼえた」、「実習をしていけるかと不安になった」、「どうしてよいかわからない」「実習先にいるのがつらい」というような混乱やマイナスの感情がありましたか＞の回答については図3のようになった。とてもあった、多少あった、を合わせると過半数となる。

図3 実習施設に初めて行ったとき、利用者・職員・施設の環境などに混乱やマイナスの感情がありましたか



開始後、実習に前向きに取り組めるようになるのに何日かかるか、の質問を＜実習が楽しい・充実していると思うようになったのは、おおよそ、実習の何日目ころからでしたか＞と尋ねたところ、回答は図4のようになる。最頻値は3日目の28.2%である。「実習に初日の前から楽しみだった」を0日、初日を1日とカウントして、2日目からを2日、以下同様として、

図4. 実習が楽しい・充実していると思うようになったのは、おおよそ、実習の何日目ころからでしたか



「最後までそう感じなかった」は、実習日数が8～10日と、異なることから便宜上9日として、楽しめるようになった日の平均値をとると、3.39日目からとなる。なお、初日の段階で、楽しいと感じた学生は19人（17%）である。

②児童対象と成人対象施設で、前向きに取り組めるようになった日数について

調査前の予測では、児童施設で実習した学生よりも、成人の施設で実習した学生が、事前の学習が不十分なことが想定されることから、当初のショックも大きく、実習に前向きになるにも時間がかかることを予測していた。児童施設については社会的養護や特別支援教育などの科目が実習前の2年次前期に置かれており、学修できているが、成人施設については学修が不十分であると考えられたためである。この点については、表2に示すように、データを見る限り、そ

表2

成人、児童の別	日数	人数
児童中心の施設	3.60 日	57
成人中心の施設	3.17 日	53
● 児童中心の施設は、児童養護施設等、障がい児の通所、入所施設 ● 成人中心の施設は、障がい者入所・通所施設と障がい児施設であるが関わりは成人中心の施設		

のように判断できるようには見えなかった。

③就職希望と前向きに取り組めるようになった日数について

表 3 に示すように、保育園や幼稚園、こども園等以外の福祉施設に就職を考えている学生においては、前向きに取り組めるようになるまでの日数が少ないことが表れている。人数が少ないこと

表 3

就職希望	日数	人数
保育園幼稚園等	3.53	91
施設系	2.2	10
その他	3.33	9

からデータの信頼度が高くはないであろうが、福祉施設への就職を考えている学生はそれ以外と比べてレディネスが高いと考えられるため、日数が短いのは予測された。ただし、そのような学生であっても実習に前向きに取り組めることに平均 2.2 日かかっていることは注目に値する。

④実習施設に対する予備知識と前向きに取り組めるようになった日数について

表 4 に示す通り、実習施設に関する予備知識については、もともとよく知っていた学生を除き、知識を身に着けていく方が、

表 4

実習施設について実習前にどれくらい知っていたか	日数	人数
ほとんどわかっていない状態で実習が開始した	4.13	8
あまりよく知らないまま実習が開始した	3.64	28
よく知らなかったなので、調べたりして知識をつけた	3.2	70
よく知っていた	3.5	4

実習に前向きになれるまでの日数が減少する傾向が見られた。ただし、「よく知っていた」学生で逆転現象がみられること、予備知識をつけることで日数が減少する

度合いが高いとは言えないこと、などから、予備知識を身に着けることだけで十分にレディネスが高まると判断することはできなさそうであると想定される。

⑤施設実習の印象と、前向きになれた日数

施設実習の全体的な印象について、「施設実習について後輩に説明するとして、もっとも近いもの

表 5

後輩へのアドバイス	日数	人数
とても楽しい	1.83	23
最初は戸惑うがすぐ楽しくなる	2.74	39
しばらくする楽しくなる	4.38	45
かなりきつい	9	3

を選ぶ質問を行った。これは自分自身だけでなく、一緒に実習した他の実習生の感想も踏まえて回答を求めている。解答の選択肢は、1 とても楽しいので心配いらないよ、2 最初は戸惑うけど、すぐ楽しくなるよ、3 しばらくすると慣れて、楽しくなってくるよ、4 かなりきついから頑張らないとね の 4 つである。

結果を表 5 に示す。

実習の印象が「楽しい」から「きつい」に向けていくほど、実習に前向きになれるのにかかる日数が長いことは「きつい」と感じる日数が長いこととほぼ同じことを示すと考えられるので、このような結果になることは想定通りと言える。なお、かなりきつい、と回答した 3 名は、全員が「最後まで前向きになれなかった」と回答していた。

「とても楽しい」と回答した者であっても、平均 1.83 日はつらさを抱えた実習となることを確認できたことは有意義であったと考えられる。③で示した、福祉施設への就職を希望する学生の、前向きになれた日数が 2.2 日というのは十分に短いものにも見えてくる。

⑥保育士・保育教諭としての専門性が向上したかどうかと、前向きになれた日数の関係

実習による専門性の向上の実感度と他の数値について、表 6 に示す。

表 6

保育士としての専門性向上	日数	人数	印象	マイナス感情
1 全く向上しなかった	-	0		
2 あまり向上しなかった	5.83	6	2.33	3.33
3 多少向上した	3.63	62	2.61	2.56
4 とても向上した	2.69	42	3.0	2.17
● 印象の数値は、表 5 に示す、「とても楽しい」を 4、「最初は戸惑うがすぐ楽しくなる」を 3、「しばらくする楽しくなる」を 2、「かなりきつい」を 1 として平均値を算出 ● マイナス感情の数値は、「全くなかった」を 1、「あまりなかった」を 2、「多少あった」を 3、「とてもあった」を 4 として平均値を算出				

専門性向上の実感が高いほど、楽しく感じられるようになるまでの日数が短く、後輩へアドバイスがつまさより楽しみを強調する傾向がみられる。

また、当初のマイナス感情が少ないほど専門性向上の実感が高い結果が出たが、これについては昨年度調査と逆の傾向が見られており、詳細はわからない。データの信頼性は低い可能性を否定できないものとなっている。また、「専門性が向上したと実感したか」の回答は主観に訴えるものとなっているため、本来の実習のテーマである「個別性の学び」の深まりを正しく反映しているのかどうかは、本稿で論ず

ることは困難である。

VI. いくつかの仮説

仮説① コロナ禍以前に例年行っていた、1 年次 6 月の施設見学実習で学生が受ける否定的感情は、本調査の初日の反応を上回る。

本調査で、実習に前向きになれる平均が 3.39 日である。学生が体験する否定的感情については、予備知識があるほうが小さいものとなることが表 4 の示す内容から想定される。入学後の 6 月に予備知識が乏しい状態で体験実習に行った場合、肯定的感情を抱えて実習を終える学生は、本調査での初日までに肯定的感情を得た 19% よりも少なくなるであろう。

これらの学生が、「自分は施設に就職しないので施設実習は必要ない」などと施設実習に消極的な姿勢を持ち、のちの学習全体にもマイナスの影響を与えることを想定しておかなければならないと考えられる

仮説② 施設見学を行うよりも施設について調べ学習をするほうが、2 年次の施設実習で受けるリアリティショックが小さいため、施設実習の効果が大きい。

本学では学生は、施設見学実習または施設見学学内実習を行った後、社会的養護、特別支援教育の授業を経て、施設実習に臨む。実習前に「成人の障がい者」のことをほとんど学習する機会がない。仮説①のようにショックを引きずっている学生も多くいるであろう。一方、コロナ禍の年度の実習生は、施設見学「学内」実習で、成人の実習施設についても調べ学習を行い、情報を得ている。ここでは直接その空気感を含めたリアリティに触れることはない。ただ、それに対する予備知識を得ることでレディネスが高まり、それにショックを受けることはあまりなく、落ち着いて情報を得ることができるかと想定することもできよう。

逆境からの回復力を示すレジリエンスという概念があるように、ショックを受けたからと言って必ずマイナスの影響があるということにはならない。しかし、施設実習の日数は限られているから、早い段階で施設実習に前向きに取り組めるようになることが望ましい。このため、コロナ等感染症対策の如何にかかわらず、例年のような施設見学実習を行わず、今年度のような施設見学学内実習とするほうが、ショックが小さく、その分早い段階で施設実習の学びに入りやすいこと、ひいては、実習の効果を大きくすることができるようになるのではないだろうか。コロナ禍前の見学実習を実施した学生に同様の調査をすることはできないため、手元のデータからは実証できない仮説である。ただ、本学では、これに基づいて実習指導計画を変更することになった。今後は本調査を含め、より実習に向けたレディネスを高めるための、データに基づいた実習指導計画を推進していく必要があるだろう。

VII. 今後の課題

本調査の結果は新型コロナウイルス感染症の影響があるなかで実施された。施設実習が、保育所等で働くことを目指す学生にとって真に役立つ「個別性に対応できる個別性が高い保育」の学びにつながるよう客観性の高いデータの集積が求められる。しかし、施設実習は多様性が大きいことに加え、ウィズコロナの新しい時代は、不安定なものとなることが予測されるため、客観性の高いデータの集積は困難であろう。保育士の量的不足の時代が終わりつつあり、質が求められる時代に向け、実習の向上は急務と考えられる。不十分なデータであっても最大限活用して行くことが課題ではないであろうか。

施設実習は多様性が大きく、事前の学びで「想定外」を減らすには限界がある。コロナ禍の実習では先行きの予測も困難である。コロナ禍が落ち着いて施設実習も通常と変わらない体験に近づくなかで、より確度の高い調査を実施することが必要と考える。それには多くの実習生に対する綿密な調査が必要となるであろう。

参考文献

- 1) 赤田太郎 (2010)「保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討」『心理学研究 2010 年 第 81 巻 2 号』 pp.158-166
- 2) 厚生労働省 (平成 30 年 4 月 27 日 子発 0427 第 3 号 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知)「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について (別紙 2)」
- 3) 厚生労働省 (2015)「保育士確保プラン」の公表、厚生労働省 <https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000070942.pdf> 2024 年 2 月 26 日アクセス
- 4) 樋口成樹 (2023) 「施設実習におけるリアリティショックに関する考察」 宮崎学園短期大教育研究第 19 号
- 5) 松浦美晴、上地玲子、岡本響子、皆川順、岩永誠 (2020) 「保育士リアリティショック尺度の作成」『保育学研究第 58 巻第 2・3 号合併号』
- 6) 松田侑子、設楽紗英子、濱田祥子 「保育系実習用予期せぬ現実尺度の作成」 『心理学研究 2016 年 第 87 巻 4 号』 pp.384-394

地域医療を担う中小規模病院の経営理念研究 — 存続経営や職員の動機付けを視点に —

武村順子

Management Philosophy Study of Small and Medium Sized Hospitals Providing Community Medical Care —From the Viewpoint of the Management to Survive and Staff's Motivation—

Junko TAKEMURA

1. 研究の背景

2024 年 4 月から本格稼働する第 8 次医療改革、また、医療、福祉、介護業界のトリプル条例改定など、医療業界は大変革の中にある。これらは未来に向けた、医療体制を整えるための変革であるが、すでに 2015 年には 20 年後の社会保障制度の在り方を示す「医療保険 2035」¹が発表されている。その中の VISION の項目に、リーン・ヘルスケア²という言葉が用いられ、保険医療の価値を高めるという説明表示がある。これは、トヨタ自動車のリーン生産式からの応用であり、簡潔に示せば、医療の無駄を省き、少ないコストで最大の医療的効果を生み出すということになる。節約するコストと言われる中には、医療に携わる人的資源や医療提供体制の再編、医療機関の役割の細分化（急性期、慢性期）も含まれ、すでに、医療機関の閉鎖、事業統合、事業継承などは行われている。しかしながら、地域の病床は国が行う施策のコントロール下にあるため、競合する新たな新病院³が突然出現することはない。そのため、それぞれの医療機関は専門性を意識し、患者を紹介し合うような連携重視の活動を地域包括の名の下に行っている。

このような現状の中で、地域医療を担う中小規模病院においては、生活習慣病を主流とした慢性疾患の患者が多く、特別な専門診療科を標榜している場合を除き、診療技術の新たな独自の開発や医療技術への報酬を高めることは大変難しい。さらに、権利意識の向上とともに、患者は医療に対し価格意識を持ち、医療サービス⁴に対する評価意識も高まっている。それらの状況に対し医療機関における経営戦略とはどのようなものかについて、明石（2005）によれば「既に保有する経済資源も考慮しながら将来性のある専門分野を選択するとともにそこに独自の強みを付加して資源を更に蓄積して行くような資源ベースの戦略が主体となる」⁵と示している。言わば、地域医療を担う

¹ 厚生労働省（2015）「医療保険 2035」
<https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hokabunya/shakaihoshou/hokeniryou2035/>
（参照日：2024.2.25）

² リーン・ヘルスケアの目指すべき 2035 年の姿として、「より良い医療をより安く享受できる」「地域主体の保健医療に再編する」ことなどが掲げられている。

³ 医療法においては、病床数 19 床以下、あるいは無床の医療機関を診療所、病床数 20 床以上の医療機関を病院と定めている。

⁴ 医療サービスには、医療技術やその情報、施設設備といった医療機関本来のコアサービスと、職員の患者への対応の仕方や問題対処への表層サービスがある。

⁵ 明石（2005）「医療組織における理念主導型経営」組織学会『組織科学』Vol.38（No.4）：p.23.

中小規模病院は、提供できる安定した医療サービスを自覚し、独自の強み、今後の方向性や可能性を明確に示さなければならないということになる。さらに、明石（2005）は「組織を改革することによって地域からの評価を獲得したり業績向上を実現できた病院は確かに経営理念を重視した経営を行っていることが多かった」⁶とし、2件の事例を報告している。このように、患者に選ばれ続けるための存続をかけた医療経営において、経営理念が機能することは重要だと言える。

しかし、医療組織において経営理念を活用し経営に成功したとする事例はあるものの、中小規模医療機関に焦点化し、横断的に理念を概観、分析、検討した研究は見当たらない。よって、この研究における目的を「中小規模病院の経営理念の傾向を探り明らかにする」とした。研究の方法として、対象医療機関の焦点化を行った後、調査対象の理念について、内部統合機能と外部適応機能を視点に分類を行った。また、「khcoder-3b06a.exe」を用いて、「基本理念」「基本方針・行動目標」のテキストマイニング分析も行い、それらの結果から考察を行った。

2. 経営理念について

経営理念とは、概念であり学問的な整合性を持って、定義することは困難である。しかし、実務においては、あらゆる呼び方で自社の経営理念として掲げている。その、呼び方の例を示すと、使命、指針、経営精神、ビジョン、ミッション、フィロソフィー、エートス、プレッド、社是、社訓などである。それらは、ミッション、ビジョン、バリューなどの階層（図1）を持った捉え方で、組織経営の基盤となり経営活動の拠り所となるまで、組織に浸透させ機能させるケースが多い。

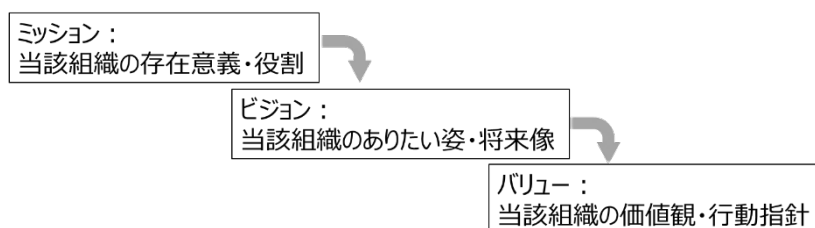


図1 ミッション・ビジョン・バリューの階層

多胡（2020）『経営理念・経営ビジョン／経営戦略』日本医療企画：p3.を参考に筆者作成

2.1 企業における経営理念について

企業における経営理念には、当該組織の信条や存在意義、使命、目的が、様々な文章のスタイルで表記される。それらは、行動指針や規範、当該組織の方向性という経営ビジョンとして、補完表記され、組織内浸透の経過を得て機能する。その効果は、職務への動機付けや社員の団結、組織成長・永続的な企業生命（存続経営）などである。企業における経営理念の例を表1に示す。

表1より、京セラ株式会社は、経営理念の頭書に「全従業員」のエンゲージメント向上の言葉があり、社員をステークホルダーとして捉えていることが理解できる。創業者の稲盛和夫氏が掲げた理念は「フィロソフィー」と呼ばれ、現在も会社の原点として大切に扱われている。また、ダスキンの経営理念には精神世界が描かれており、パナソニック株式会社の理念には、物作りの技術力を軸とした社会貢献の精神が示されている。いずれも、社員の心の拠り所となる文言である。

例示以外にも、花王ウェイといわれる花王株式会社の経営理念や年輪経営として注目される伊那食品工業株式会社の経営理念など、数多くの企業で理念は有効的に用いられている。そこには、

⁶ 明石（2005）前掲 p.25.

創業者の思いや社員、顧客に向けたメッセージ、世の中や社会への貢献などが含まれている場合が多く、単に商品紹介や企業利益を目論んだ文言のみが使われることは無い。

表 1 企業における経営理念の例

1. 京セラ株式会社 社是：全従業員の物心両面の幸福を追求すると同時に、人類、社会の進歩発展に貢献すること。 経営思想：社会との共生。世界との共生。自然との共生。共に生きる（LIVING TOGETHER）ことをすべての企業活動の基本に置き、豊かな調和をめざす。心をベースに経営する。 参照：https://www.kyocera.co.jp/company/summary/philosophy.html
2. 祈りの経営ダスキンの経営理念 ・1日1日と今日こそはあなたの人生が（私の人生が）新しく生まれ変わるチャンスです。 ・自分に対しては損と得とあらば損の道をゆくこと。 ・他人に対しては喜びのタネまきをすること。 ・我も他も（わたしもあなたも）物心共に豊かになり（物も心も豊かになり）生きがいのある世の中にすること。 参照：https://www.duskin.co.jp/company/philosophy/
3. パナソニック株式会社 <MISSION 私たちの使命> 人・社会・地球 を 健やかにする。 <VISION ありたい姿> 人を想う技術 と 創造力で暮らしを支えるベストパートナー <VALUE 行動方針/ お客さまへの約束> お客様に寄り添い、考え抜きます。暮らしと調和する技術を追求します。柔軟な発想で、常にオペレーションを進化させます。 参照：https://www.panasonic.com/jp/about/mission-vision-value.html

2.2 医療機関における経営理念について

医療機関における経営理念の構造は、筆者の調査において、上位が「基本理念」や「病院理念」として表記され、中位に「基本方針」下位に「行動目標」とする場合が多い。また、厚生労働省は、病院経営管理指標の義務化について「健全、かつ、安定した経営を維持していくうえで、経営上の問題点の改善はもとより、中長期的な展望に立った経営方針や経営戦略を策定する」⁷ことを必要としている。また、病院認証制度⁸は、医療機関の質や安全性を評価し、患者に信頼できる情報を提供するための制度であるが、情報の非対称性改善、病院の体制整備、医療の質向上のために経営理念の表示を求められている。ここで言う「情報の非対称性」とは、ある財の需要側と供給側との間に、保有する情報の質や量に差異がある状態のことを示す。医療分野では、患者と医療者間の「情報の非対称性」が大きいとされており、すなわち、患者と医師の関係においては、疾患やその治療に関する情報量に違いが生じている状態のことである。

医療機関における経営理念の例を表 2 示す。例示した医療機関は、いずれも病床数 400 床以上の大病院である。藤田医科大学病院は、医科大学として医療者の育成も担う病院であることや飯塚病院、トヨタ記念病院は企業が運営する病院であり、一般企業のように「ミッション」という言葉を使用しているなどの特徴がある。加えて、提供するサービスが、利益追従ではなく人間性の根幹

⁷ 厚生労働省（2021）「病院経営管理指標」

https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryuu/iryuu/igyuu/igyokeiei/kannri.html
（参照日：2024.2.19）

⁸ 代表的な認証制度には、公益社団法人日本医療機能評価機構の運営する「病院機能評価」、International Organization for Standardization (ISO) の運営する「ISO9001」、一般財団法人日本医療教育財団の運営する「JMIP（外国人患者受入れ医療機関認証制度）」などがある。

からの医療サービスであることを感じられる理念となっている。

このように、病院経営においては、厚生労働省や病院認証団体からの求めに応じて経営理念が作成されていることが、一般企業の経営理念の存在とは大きく異なっている。

表 2 医療機関における経営理念の例

1. 藤田医科大学病院（病床数：1376 床）
我ら、弱き人々への無限の同情心をもて、片時も自己に驕ることなく医を行わん。
参照： https://hospital.fujita-hu.ac.jp/about/policy.html
2. 飯塚病院（病床数：1048 床）
WE DELIVER THE BEST
～まごころ医療、まごころサービス それが私たちの目標です～
参照： https://aih-net.com/about/philosophy/#t1
3. トヨタ記念病院（病床数：527 床）
ミッション：医療を通じて地域社会に貢献する
基本理念：『笑顔』と『まごころ』あふれる病院～Smile & Heart～
参照： https://www.toyota-mh.jp/about/feature/ideal.php

3. 先行研究

廣川・吉賀（2015）において、経営理念に関心が高まっている理由として、3 点の事項を挙げている。まず、企業の不祥事回避の手段としての経営理念の活用、次に、ダイバーマネジメントの視点での活用、加えて、非正規雇用や転職により「組織との関係が希薄であるという状態は働く人の社会的アイデンティティの確立や維持を困難にする」⁹としたことへの対策としての効果である。そして、それらの効果について、北居・松田（2004）により系統的にまとめたものを引用し示している。（図 2）

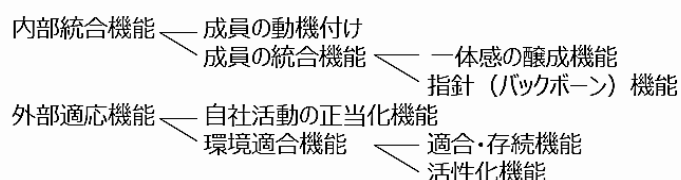


図 2 経営理念の諸機能とその関係

北居・松田（2004）研究からの引用図¹⁰を参考に筆者作成

図 2 より、内部統合機能として、成員のモチベーションの高揚である動機付けや何をどのようにして行っていくのかなどの成員の統合機能、また、外部適応機能としての環境適合機能は、組織の存続をかけた活動である。本研究における病院の理念を考えるうえで、職員の動機付けや存続経営の視点として、手がかりになると思われる。

次に、明石（2005）では、「医療組織には内在する多様な価値観が権限の受容や職種間の協働を

⁹ 廣川・吉賀（2015）「国内における経営理念研究の動向」立教大学文学部心理学科『立教大学心理学研究』Vol.57：p.74.

¹⁰ 廣川・吉賀（2015）前掲 p.76.

困難にしている」¹¹としながらも、医療法人と病院の 2 つの事例検討の結果から、理念主導型経営には「中核価値」の設定が重要であることを導いている。その「中核価値」は、①専門職である成員の使命感や倫理観に働きかけて共鳴を得るものでなければならない②中核価値と経営管理システムの整合が必要である③中核価値の必要度が高く効果的である部門や職種に優先して浸透させる、としている。

このように、医療組織において経営理念を活用し経営に成功したとする事例はある。しかし、中小規模医療機関に焦点化し、横断的に理念を概観、分析、検討した研究は見当たらない。

4. 分析と結果

対象の焦点化についての説明を行う。

まず、調査対象は、300 床未満の中小規模病院の理念とする。その理由は、医療機関としての存続の使命が「プライマリ・ケア」であり、地域の住民に選ばれる医療機関を目指すという、医療運営の目的が明らかなためである。また、「プライマリ・ケア」の重要性がより際立つように、標榜診療科が歯科単一での運営である場合は対象より削除した。さらに、エリアの偏りはあるものの、限局したエリアとはならないように、対象病院のエリアは全国に広げた。(表 3)

調査対象の抽出には、日本医師会の運営するサイトである「JMAP 地域医療情報システム (<https://www.jmap.jp/>)」を用い病院概要を確認した後、ホームページにて「基本理念」「基本方針」「行動目標」の文言を収集した。なお、「基本理念」は「経営理念」と同一として捉える。

表 3 調査対象病院の概要

	中小規模病院：n=100			
病床数	・ 200～300 床 ... 2 施設 (2%) ・ 100～199 床 ... 92 施設 (92%) ・ 20 ～ 99 床 ... 6 施設 (6%)			
診療科	・ 歯科の単科運営以外、全科			
エリア	・ 北海道 ... 8 施設 (8%) ・ 中部 ... 10 施設 (10%) ・ 近畿 ... 10 施設 (10%) ・ 九州 ... 44 施設 (44%)	・ 東北 ... 3 施設 (3%) ・ 関東 ... 8 施設 (8%) ・ 中国・四国...17 施設 (17%)		

4.1 分類の結果

中小規模病院の「基本理念」100 件の概観について、次のような印象があった。まず、各々似ており、差別化がされているように感じない。しかし、同一の文章は確認されなかった。次に、患者に対し、安心や信頼を抱かせるためのフレーズが多い。さらに、社会の状況にあわないと思われるものがある。例として基本方針の抜粋を示すと、「入院保証金、総室(大部屋)の室料差額冷暖房費等一切無料とする」や「健康保険の 3 割負担金を猶予する」、「生活資金の立替貸与をする」などである。医療が無償の施しであった頃のイメージを継承するものであり、コスト感覚を医療にも導入するという現在の医療価値とは、同じベクトルではないと言える。

次に、前述の、廣川・吉賀(2015)の研究を参考にし、理念の機能に沿うワードで、分類を試みたものを図 3 に示す。筆者は、「地域・連携」や「患者」を外部適応機能とし、「態度・姿勢」は内部統合機能の中の成員の統合機能と捉え分類した。その結果、これらのワードはそれぞれ 30%以

¹¹ 明石(2005)前掲 p.25.

上の理念の文言に含まれていた。しかし、成員の動機付けである「職員・職場」や「経営」に関するものは、「基本理念」の文言にはほとんど含まれていなかった。

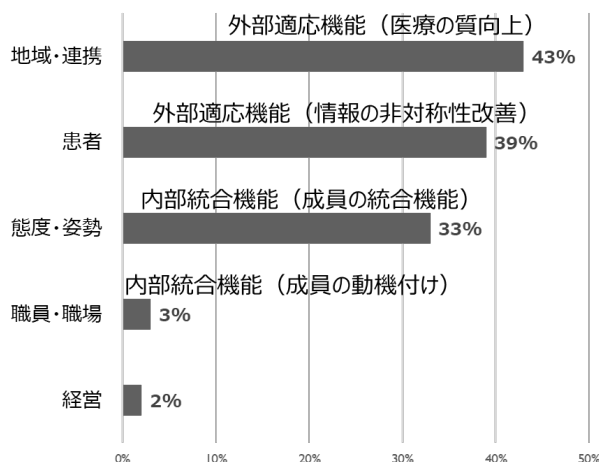


図3 ワードによる分類
※重複、分類外の理念がある n=100

4.2 テキストマイニングによる分析

「基本理念」と「基本方針・行動指針」について、「khcoder-3b06a.exe」を用い、形態素解析を行った。いずれも、複合語の検出には語の切り出しが細やかな「茶筌」を選択した。

まず、「基本理念」の総抽出語数は 2,832 でそのうち 1,362 を使用している。また、異なり語数は 526 であり 420 を使用している。語の取舍選択として「私達」「わたしたちは」「私たち」は抽出しないように設定した。「基本理念」共起ネットワークを図4に示す。

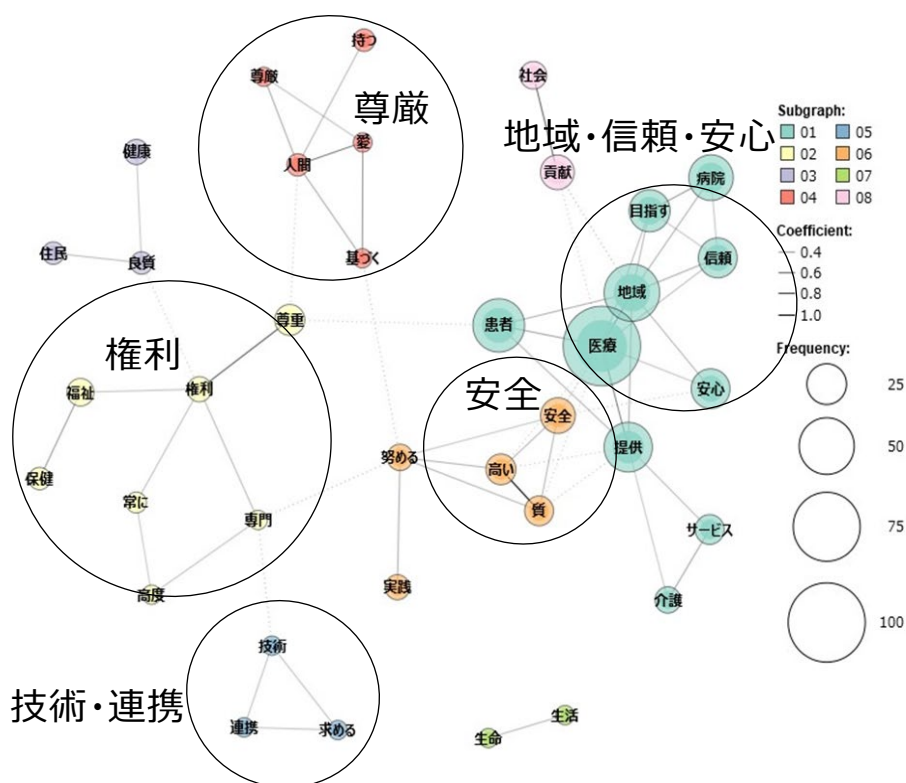


図4 「基本理念」の共起ネットワーク n=100

図4より、「尊厳」「権利」「安全」「技術・連携」「地域・信頼・安心」に特徴のある共起関係が確認できる。それぞれのワードの質を分別すると、「尊厳」「権利」とは外部適応機能としての情報の非対称性改善を患者にアピールするワードである。また、「安全」「技術・連携」は同じ外部適応機能ではあるが医療の質向上を示すワードである。「地域・信頼・安心」は住み慣れた地域での医療を示すワードである。対象の医療機関が中小規模であるとすれば、地域医療の質向上に分別できると考えられる。

次に「基本方針・行動指針」の総抽出語数は8,326でそのうち3,999を使用している。また、異なり語数は1,003であり815を使用している。語の取捨選択は「病院理念」の場合と同じように「私達」「わたしたちは」「私たち」の語は抽出しないように設定した。「基本方針・行動指針」共起ネットワークを図5に示す。

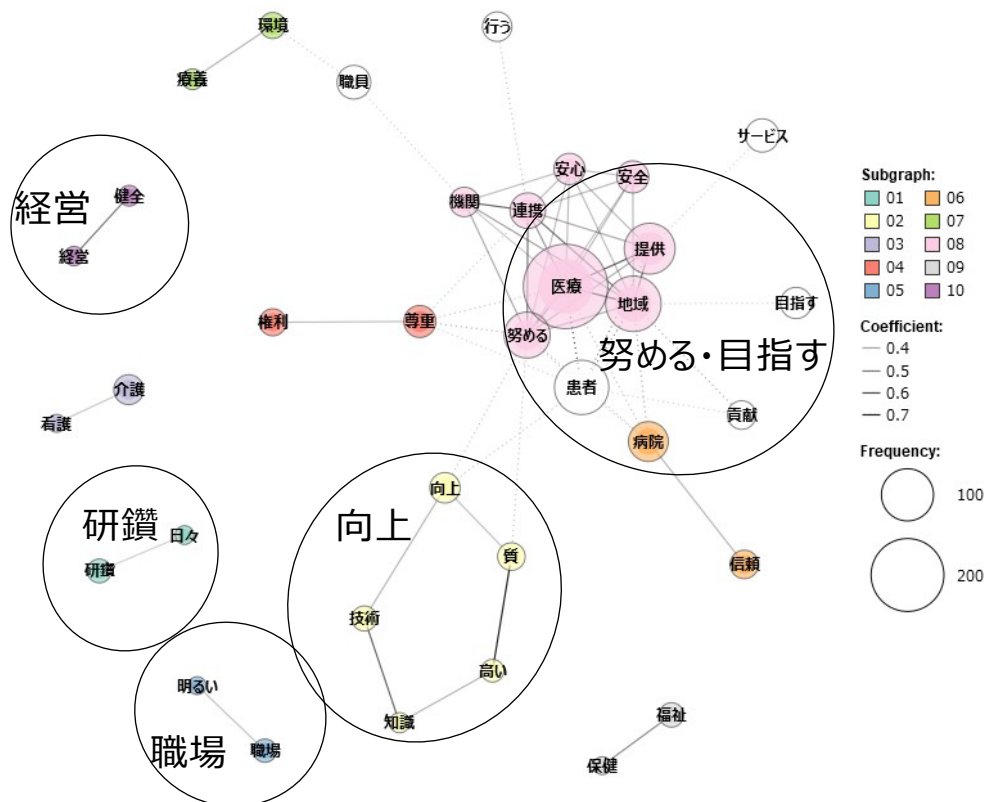


図5 「基本方針・行動指針」の共起ネットワーク図 n=100

図5より、「経営」「研鑽」「職場」「向上」「努める・目指す」に特徴のある共起関係が確認できる。それぞれのワードの質を分別すると、「研鑽」「向上」「努める・目指す」とは内部統合機能としての成員の統合機能であり、職員の態度や行動に一貫性を持たせるワードである。また、明るい「職場」であることから、内部統合機能としての成員の動機付けに関わるワードである。加えて、「安心」「安全」「連携」「権利」「地域」などの病院理念の共起ネットワークに出現した同じワードは、「医療」と共起関係にあり、外部適応機能としての医療の質向上に関わるワードだと考えられる。「経営」に関しては、病院経営管理指標の義務としての健全な「経営」を示している。

図4・5に出現するワードについて外部適応機能と内部統合機能別にまとめたものを表4に示す。

表 4 外部適応機能と内部統合機能のワード

	外部適応機能		内部統合機能	
	医療の質向上	情報の非対称性改善	成員の統合機能	成員の動機付け
基本理念	「安全」「技術」「連携」 「地域」「提供」「高度」 「専門」	「尊厳」「権利」 「信頼」「安心」	「目指す」「務める」 「実践」「貢献」	
基本方針・ 行動指針	「安心」「安全」「連携」 「地域」	「権利」「安心」 「信頼」	「研鑽」「向上」「貢献」 「務める」「目指す」「尊重」	「職場」

※区別に迷うワードは削除している

表 4 より、「基本理念」ではより医療の質向上に関わるワードが使われ、「基本方針・行動指針」では、より成員がどのような方向の行動をとるべきかという統合機能に関わるワードが使われていると言える。しかし、成員の動機付けに関わるワードは、「基本理念」においても「基本方針・行動指針」においても、ほとんど表示はなされていない。医療の質向上のために日々研鑽し向上を目指す病院職員像が浮かび上がる。

5. 考察とまとめ

300 床未満の中小規模病院の「基本理念」「基本方針」「行動指針」の分析結果について考察する。まず「基本理念」の概観について、各々似ており、患者に対し安心や信頼を抱かせるためのフレーズが多いという特徴があった。地域・連携、患者、職員の態度・姿勢が使われている文言の確認数は、延べで換算すれば 100%以上になっており、同じような言葉が重ねて使われていることが伺えた。明石（2005）の研究においては、理念主導型経営の成功の鍵はどの職種にも使命感や倫理観に働きかけて共鳴を得る「中核価値」の設定が重要であることを示している。しかしながら、この「中核価値」が、組織の差別化における曖昧さを強化している可能性がある。ただ、同じ文章がないということは、各中小規模病院の努力が伺える。

次に、「基本理念」と「基本方針・行動指針」各々テキストマイニングを行い、ワードの共起関係を分析した。廣川・吉賀（2015）の研究に示されている、経営理念の諸機能を手がかりにし、内部統合機能を成員の動機付けと統合機能に、また外部適応機能の環境適応機能としてとして医療の質向上と情報の非対称性改善に分類の軸を設定した。その結果、「基本理念」ではより医療の質向上に関わるワードが使われ、「基本方針・行動指針」では、より成員がどのような方向の行動をとるべきかという統合機能に関わるワードが使われていた。しかし、成員の動機付けに関わるワードは、「基本理念」においても「基本方針・行動指針」においても、ほとんど表示はなされていない。京セラ株式会社など、企業における経営理念には従業員のエンゲージメント向上の言葉があり、社員をステークホルダーとして捉えている表現がなされている。一般企業の社員が経営理念を拠り所としているのに対し、所属する組織の「基本理念」が病院職員にとって、どれほど心の拠り所となっているのか疑問が残る。

本論文では「中小規模病院の経営理念の傾向を探り明らかにする」ことを目的に研究を行った。結論として、地域医療を担う中小規模医療機関の経営理念には、情報の非対称性を改善することの努力や医療の質向上に努める思いが込められている。それは、国の牽引するリーナ・ヘルスケアのように、医療を取り巻く価値や環境が変化していく中においても、存続経営を狙おうとするもので

ある。しかし、本研究においては、医療組織に所属する職員の動機付けの視点は経営理念には表現されていない。医療組織が、社会の価値や環境変化に対応していかなければならない現状を考えると、組織に所属する職員の動機付けは重要なことであり、医療界が抱える問題であるとも言える。

ただし、本研究における結論は、中小規模病院での調査から言えることであり、病床数などの病院規模による比較や企業との比較を詳細に行わなければ、医療組織における理念主導型経営への貢献にはほど遠いと言わざるを得ない。ここに本研究の限界はある。今後は、これらを研究についての課題と捉えるとともに、医療組織における理念主導型経営の実態についての聞き取り調査などに繋いでいきたい。

＜引用・参考文献＞

1. 明石純（2005）「医療組織における理念主導型経営」組織学会『組織科学』Vol.38（No.4）：pp.22-31.
2. 厚生労働省（2015）「医療保険 2035」
<https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hokabunya/shakaihoshou/hokeniryou2035/>
 （参照日：2024.2.25）.
3. 厚生労働省（2021）「病院経営管理指標」
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryoyou/iryoyou/igyoyou/igyoyoukeiei/kannri.html
 （参照日：2024.2.19）.
4. 杉政孝（1973）『病院の組織と人間関係』医学書院.
5. スティーブン P.ロビンズ著・高木春夫訳（2009）『組織行動のマネジメント』ダイヤモンド社.
6. 田尾雅夫（2001）『ヒューマン・サービスの経営：超高齢社会を生き抜くために』白桃書房.
7. 武村順子(2024)「中小規模医療機関における医療系事務職人材の職務満足調査からの提言—影響要因を視点においた検討—」日本ビジネス実務学会『ビジネス実務論集』No.42：pp.13-24.
8. 多胡雅博（2020）『経営理念・経営ビジョン／経営戦略』日本医療企画.
9. 中島明彦（2009）『ヘルスケア・マネジメント』同友館.
10. 廣川佳子・吉賀繁（2015）「国内における経営理念研究の動向」立教大学文学部心理学科『立教大学心理学研究』Vol.57：pp.73-86.
11. 真野俊樹（2020）『はじめての医療経営論』有斐閣.

保育現場における心理的安全性とチーム保育及び ワーク・エンゲイジメントの関連

小澤 拓大（宮崎学園短期大学）・小川 美由紀（宮崎学園短期大学）・
山下 愛実（宮崎国際大学）

The relationships between psychological safety, team childcare and work engagement in childcare field

Takuhiko OZAWA・Miyuki OGAWA・Megumi YAMASHITA

要約： 本研究は、保育現場における心理的安全性とチーム保育及びワーク・エンゲイジメントの関連を検討した。インターネット調査により得られた保育者 500 名分のデータを基に、仮説 1. 保育現場における心理的安全性とチーム保育の実践には正の関連がみられる、仮説 2. 保育現場における心理的安全性と保育者のワーク・エンゲイジメントには正の関連がみられる、という 2 つの仮説を検証した。分析の結果、2 つの仮説は支持された。本研究により、チーム保育の実践の促進や保育者のワーク・エンゲイジメントの向上といった観点から、保育現場において心理的安全性を高めることの有効性が示された。今後の課題として、保育現場における心理的安全性の促進要因を検討していくことが挙げられた。

1. 問題と目的

チーム保育は、「複数担任または加配保育者等の担任ではない保育者を含め、2 人以上の保育者が協働で子ども集団を保育し、計画・実践・振り返り・改善を相互連携して行っている状況」とされる（恒川，2021）。チーム保育の研究動向を概観した永井（2022）や恒川・小原（2018）をみると、先行研究においてチーム保育の有効性（例：保育者の力量形成や職務満足感、保育の質の向上）は示唆されているものの、チーム保育の規定因については十分に明らかにされていないと考えられる。

では、チーム保育の規定因としてどのようなものが考えられるであろうか。本研究では、その一因として、心理的安全性を取り上げる。心理的安全性とは、「職場が対人的リスク（恥をかく、拒絶・批判される）を伴う行動を、そのリスクを懸念せずに行える安全な場であるとメンバーに共有された状態」（Edmondson, 1999; 三沢他, 2020）のことである。そして、三沢他（2020）は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に常勤で勤務する一般教諭を対象に調査を行い、心理的安全風土（「心理的安全」に関する風土）が教師のチームワーク（相互調整・職務の分析と明確化・知識と情報の共有）と正の関連にあることを示している。ここでいう、教師のチームワークは、チーム保育に類するものとしてとらえることができるであろう。また、赤川・木村（2018）は、日々の保育の中で「エンパワメントの 7 原則」に配慮して実践し、「チーム保育におけるエンパワメント実現への 8 指標」を活用して省察することで、チーム保育が実現していくプロセスを示している。「チーム保育におけるエンパワメント実現への 8 指標」の一つに、平等性（保育者が、保育の振り返りにおいて自分の意見が尊重され、平等であると感じているのか。）があるが、これは、上記の心理的安全性の一つの表れとして捉えることができよう。さらに、保育領域にお

ける心理的安全性について論じた青木（2022）は、チームの成員間の関係性やそのパフォーマンスに影響する要因を検討する際、心理的安全性の概念を関連づけられる可能性や、チームとして保育が行われている保育領域において、心理的安全性の概念を検討していく価値があることを指摘している。以上のことから、本研究では、チーム保育の規定因の一つとして保育現場における心理的安全性を取り上げ、その関連について検討する。

一方で、本研究では、保育現場における心理的安全性と保育者のワーク・エンゲイジメントの関連についても検討する。ワーク・エンゲイジメントは、以下のように定義される。「ワーク・エンゲイジメントは、仕事に関連するポジティブで充実した心理状態であり、活力、熱意、没頭によって特徴づけられる。ワーク・エンゲイジメントは、特定の対象、出来事、個人、行動などに向けられた一時的な状態ではなく、仕事に向けられた持続的かつ全般的な感情と認知である。

（Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2004; 島津, 2022）」ここでいう「活力」は、エネルギーギッシュで、傷ついてもへこたれずに立ち直るころの回復力、仕事に対する惜しみない努力、粘り強い取り組みなどで特徴づけられ、「熱意」は、仕事への深い関与、仕事に対する意義や熱意、ひらめき、誇り、挑戦の気持ちなどで特徴づけられ、「没頭」は、仕事に集中し、幸せな気持ちで夢中になることから、時間経過の速さ、仕事から離れることの難しさなどで特徴づけられる（島津, 2022）。そして、ワーク・エンゲイジメントは、コミットメント（Commitment）、パフォーマンス（Performance）、健康（Health）と正の関連が、離職意向（Turnover intention）と負の関連が示されている（Halbesleben, 2010）ことから、労働者の適応や組織の生産性にとって重要なものと考えられる。保育の文脈でいえば、治部・小山（2018）は、保育士のワーク・エンゲイジメントについて検討することは、バーンアウト予防や離職予防へも寄与する可能性があるとしている。さらに、荒木（2021）は、子どもたちの心と体を健やかに育む役割を担う保育者のワーク・エンゲイジメントの向上は、これからの社会を担う子どもたちの生きる力を育成することに直結するとしている。以上のことから、本研究では、保育現場における心理的安全性と保育者のワーク・エンゲイジメントの関連について検討する。先行研究において、心理的安全性とワーク・エンゲイジメントに正の関連がみられ（Frazier et al, 2017）、本邦においても、Inaba et al. (2021) や石山・高尾（2021）、田原・小川（2022）において、両者の正の関連がみられている。これらのことから、本研究においても同様の関連がみられると予想される。

以上を踏まえ、本研究では、保育現場における心理的安全性とチーム保育の実践及び保育者のワーク・エンゲイジメントの関連を検討することを目的とする。そして、先行研究に基づき、仮説 1. 保育現場における心理的安全性とチーム保育の実践には正の関連がみられる、仮説 2. 保育現場における心理的安全性と保育者のワーク・エンゲイジメントには正の関連がみられる、という仮説を立て検証を行う。本研究により、保育の質（チーム保育の実践）や保育者の適応（ワーク・エンゲイジメント）に寄与する基礎的資料が得られることが期待される。

2. 方法

（1）研究協力者

調査会社にインターネット調査を委託し、日本に在住する日本人の研究協力者 500 名分のデータを得た。研究協力者の条件として、1. 現在、保育士または幼稚園教諭または保育教諭として勤務していること（保育補助を除く）、2. 公立または私立の認可保育所、公立または私立の幼稚園、公立または私立の認定こども園で勤務していること、3. 年齢が 20 歳～60 歳であること、4. 園長、副園長、主幹・主任ではないこと、5. 勤務形態が常勤（フルタイム）であること、

を設定した。500 名分のデータの内訳は以下の通りであった。性別は男性 21 名、女性 475 名、無回答 4 名であり、平均年齢は 34.18 歳 ($SD = 8.96$)、保育経験年数は 10.13 年 ($SD = 6.93$) であった。現在の勤務先の種別は、公立認可保育所 126 名、私立認可保育所 231 名、公立幼稚園 8 名、私立幼稚園 35 名、公立認定こども園 21 名、私立認定こども園 79 名であり、職員数の平均は 31.35 人 ($SD = 13.55$) であった。現在の勤務先での平均勤務年数は 5.89 年 ($SD = 5.36$) であり、職種は保育士 380 名、幼稚園教諭 51 名、保育教諭 69 名、役割はクラス担任 374 名、クラス副担任 48 名、フリー 65 名、その他 13 名であった。

(2) 調査時期

調査時期は 2022 年 8 月であった。

(3) 調査内容の構成

調査内容には、回答者の基本属性を尋ねる項目の他に、以下の内容が含まれていた。

①心理的安全性

心理的安全性の測定のために、Psychological Safety Scale 日本語版 (丸山・藤, 2019, 2022) を用いた。「(1) 全くあてはまらない～ (7) とてもあてはまる」の 7 件法で回答を求めた¹⁾。

②チーム保育の実践

チーム保育の実践の測定のために、恒川 (2021) の「チーム保育の実践を測定する尺度 (23 項目)」を改変して使用した²⁾。「(1) 全く当てはまらない～ (5) 非常に当てはまる」の 5 件法で回答を求めた。

③ワーク・エンゲイジメント

保育者のワーク・エンゲイジメントの測定のために、Shimazu et al. (2008) のユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度 (日本語版) を使用した。全くない (0)、ほとんど感じない (1)、めったに感じない (2)、時々感じる (3)、よく感じる (4)、とてもよく感じる (5)、いつも感じる (6) の 6 件法で回答を求めた。

(4) 倫理的配慮

本調査は無記名式で行われた。また、調査の結果は、論文や学会発表で公表される予定であるが、その際、個人が特定されることはないこと、調査への回答をもって調査への協力に同意したものとすること、が調査画面に記載されていた。本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会の承認を受け行われた (承認番号: 2022001)。

3. 結果

心理的安全性とチーム保育の実践及びワーク・エンゲイジメントの関連を検討するために以下の分析を行った。

(1) Psychological Safety Scale 日本語版の尺度得点の算出

逆転項目を処理した上で、Psychological Safety Scale 日本語版の構成項目 (7 項目) の回答の合計値を項目数で除した値を尺度得点として算出した (表 1)。本研究において、得点が高いほど、「心理的安全性」の程度が高いことを表している。7 項目を用いて算出した α 係数は、.78 であった (表 1)。

(2) チーム保育の実践を測定する尺度の確認的因子分析

上記のように、使用したチーム保育の実践を測定する尺度は本調査に合わせて項目を変更している (付録 1)。そこで、チーム保育の実践を測定する尺度の結果に対して、恒川 (2021) と同様の 3 因子構造を仮定して確認的因子分析を行った。その結果、適合度指標は、 $\chi^2 = 971.05$, df

=227, $p < .05$, CFI=.943, TLI=.937, RMSEA=.081, SRMR=.030 となり、許容範囲内とみなした。そして、各因子の構成項目の回答の合計値を項目数で除した値を各尺度得点として算出した（表 1）。本研究において、各尺度得点が高いほど、「コミュニケーションの充実」の程度、「効果的な保育実践のための連携」の程度、「改善に向けた振り返り」の程度が高いことを表している。 α 係数はそれぞれ、.96（コミュニケーションの充実）、.96（効果的な保育実践のための連携）、.93（改善に向けた振り返り）であった（表 1）。

（3）ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度（日本語版）の尺度得点の算出

ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度（日本語版）の「活力」、「熱意」、「没頭」に対応する項目の回答の合計値を項目数で除した値を各尺度得点として算出した（表 1）。本研究において、各尺度得点が高いほど、「活力」、「熱意」、「没頭」の程度が高いことを表している。 α 係数は、それぞれ、.88（活力）、.88（熱意）、.92（没頭）であった（表 1）。

表1 各尺度の平均値、標準偏差、 α 係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α 係数
心理的安全性	4.43	1.00	.78
チーム保育の実践			
コミュニケーションの充実	4.16	1.05	.96
効果的な保育実践のための連携	4.02	1.04	.96
改善に向けた振り返り	3.93	1.08	.93
ワーク・エンゲイジメント			
活力	2.79	1.21	.88
熱意	3.31	1.26	.88
没頭	2.80	1.38	.92

（4）心理的安全性を説明変数、チーム保育の実践及びワーク・エンゲイジメントを目的変数とした単回帰分析

心理的安全性を説明変数、チーム保育の実践（コミュニケーションの充実・効果的な保育実践のための連携・改善に向けた振り返り）及びワーク・エンゲイジメント（活力・熱意・没頭）を目的変数とし単回帰分析を行った（表 2）。表 2 より、全ての正の標準偏回帰係数が有意であった。

表2 単回帰分析の結果

説明変数: 心理的安全性	β
目的変数	
チーム保育の実践	
コミュニケーションの充実	.60
効果的な保育実践のための連携	.57
改善に向けた振り返り	.52
ワーク・エンゲイジメント	
活力	.40
熱意	.41
没頭	.32

※全ての標準偏回帰係数が有意($p < .05$)

4. 考察

（1）心理的安全性とチーム保育の関連

表 2 に示されるように、チーム保育の実践の各下位尺度（「コミュニケーションの充実」、「効

果的な保育実践のための連携」、「改善に向けた振り返り」) に対して、心理的安全性の正の標準偏回帰係数が全て有意であったことから、仮説 1. 保育現場における心理的安全性とチーム保育の実践には正の関連がみられる、は支持された。上記のように三沢他 (2020) では、心理的安全性と教師のチームワークの関連が示されているが、本研究では、心理的安全性とチーム保育の関連が示された。濱名他 (2015) は、保育者が園内研修で感じるプレッシャーとして、「同調プレッシャー」、「評価プレッシャー」、「経験年数プレッシャー」、「完成度プレッシャー」を挙げている³。対人的リスクを懸念することのない保育現場(心理的安全性が高い保育現場)であるからこそ、これらのプレッシャーを感じることなく、「コミュニケーションの充実」や「効果的な保育実践のための連携」、「改善に向けた振り返り」がもたらされる、すなわちチーム保育が促進されるのではないだろうか。保育現場(園内)の心理的安全性を高めることによって、その園のチーム保育が促進され、その結果、保育者の力量形成や職務満足感、保育の質の向上がもたらされる可能性が考えられる。

(2) 心理的安全性と保育者のワーク・エンゲイジメントの関連

表 2 に示されるように、ワーク・エンゲイジメントの要素である活力、熱意、没頭それぞれに対して、心理的安全性の正の標準偏回帰係数が有意であったことから、仮説 2. 保育現場における心理的安全性と保育者のワーク・エンゲイジメントには正の関連がみられる、は支持された⁴。上記のように、先行研究において心理的安全性とワーク・エンゲイジメントの関連が示されているが、保育現場においても同様の関連がみられることが示された。このことから、保育現場(園内)の心理的安全性を高めるという職場環境づくりが、そこで働く保育者のワーク・エンゲイジメントを高めることが期待される。ワーク・エンゲイジメントは、「仕事に誇りを持ち、仕事にエネルギーを注ぎ、仕事から活力を得ていきいきしている状態」(島津, 2022)といわれるが、対人的リスクを懸念することのない保育現場(心理的安全性が高い保育現場)だからこそ、保育者が、自身の保育に誇りを持ち、保育にエネルギーを注ぎ、保育から活力を得ていきいきとしていられるのであろう。本研究により、保育者のワーク・エンゲイジメントの向上という側面からも保育現場における心理的安全性の重要性が示されたと考えられる。また、保育者のワーク・エンゲイジメントについては、ストレッサーやストレッサーに対するコーピング、保育の職務や職場環境に対する認識、レジリエンスとの関連が検討されている(荒木, 2021, 2023; 治部・小山, 2018; 金子他, 2023; 川端, 2020)が、本研究で心理的安全性との関連を示せたことは、保育者のワーク・エンゲイジメントの研究の進展に寄与することといえよう。

(3) まとめと今後の課題

本研究では、保育現場における心理的安全性とチーム保育の実践及び保育者のワーク・エンゲイジメントの関連を検討した。本研究の結果より、チーム保育の実践の促進や保育者のワーク・エンゲイジメントの向上といった観点から、保育現場において心理的安全性を高めることの有効性が示されたといえよう。昨今の保育現場において、保育の質の向上の問題や離職を含む保育者の適応の問題が指摘される中、その問題に対する一つの鍵概念として保育現場の心理的安全性が考えられる。

青木(2022)は、保育領域では心理的安全性が取り上げられ検討されていないこと、荒木(2021)は、保育者のワーク・エンゲイジメントを検討した実証研究はこれまでほとんど行われていないことを指摘している。また、恒川(2021)は、チーム保育をどの程度行うことが出来ているのか、量的な測定が可能な尺度が見当たらないとし、チーム保育の実践を測定する尺度を開発している。このような先行研究の状況で得られた本研究の知見は意義のあるものと考えられる。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。本研究は、横断的研究であり、変数間の因果関係を実証することはできない。今後は縦断的研究を行う等、変数間の関係をより明確にしていくことが課題といえる。また、本研究では、保育現場における心理的安全性の重要性を示唆することはできたものの、その促進要因については検討できていない。心理的安全性を高める方法については様々なものが指摘されている（青島, 2021）。そういった方法が保育現場にも適用できるかといった点も含め、保育現場における心理的安全性の促進要因を検討していくことが課題といえる。

以上、限界と課題はあるものの、本研究によって、保育現場に寄与する基礎的資料が得られたと考えられる。

5. 引用文献

- 赤川 陽子・木村 直子 (2018). 保育所におけるチーム保育の質の向上に関する研究——同僚性やエンパワメントに着目して—— 鳴門教育大学授業実践研究, 17, 109-117.
- 青木 弥生 (2022). 保育領域における心理的安全性 こども教育宝仙大学紀要, 13, 39-44.
- 青島 末佳 (2021). リーダーのための心理的安全性ガイドブック 労務行政
- 荒木 友希子 (2021). 保育者のワーク・エンゲイジメント 地域ケアリング, 23, 36-39.
- 荒木 友希子 (2023). 保育者のワーク・エンゲイジメントと職務ストレスおよび特性的コーピング・スタイルとの関連 発達心理学研究, 34, 380-394.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vacheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personal Psychology*, 70, 113-165.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationship with burnout, demands, resources and consequences. In A. B. Bakker, & M. P. Leiter. (Eds.), *Work engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 102-117). New York: Psychology Press.
- 濱名 潔・保木井 啓史・境 愛一郎・中坪 史典 (2015). KJ法の活用は園内研修に何をもたらすのか——保育者が感じる語り合いの困難さとの関係から—— 教育学研究ジャーナル, 17, 21-30.
- Inaba, K., Hochi, Y., Iwaasa, T., & Mizuno, M. (2021). Relationship between the psychological safety, job resources, and work engagement of fitness club employees. *Juntendo Medical Journal*, 67, 360-366.
- 石山 垣貴・高尾 真紀子 (2021). 役職定年制と定年再雇用対象者におけるワーク・エンゲイジメントの実態と規定要因 日本労務学会誌, 21, 43-62.
- 治部 哲也・小山 秀之 (2018). 保育士のストレスおよび職務や職場環境に対する認識がワーク・エンゲイジメント及びストレス反応に及ぼす影響 関西福祉科学大学 EAP 研究紀要, 12, 25-35.
- 金子 智昭・金子 智栄子・清水 優菜 (2023). 現職保育者の動機づけプロセスに関する包括的検討——JD-Rモデルにおける仕事要求度に着目して—— 教育心理学研究, 71, 205-222.
- 川端 奈津子 (2020). 保育所に勤務する保育士のワーク・エンゲイジメントと職場環境に対する

- 認識の検討—「仕事の要求」と「仕事の資源」を中心に— 群馬医療福祉大学紀要, 20, 13-20.
- 丸山 淳市・藤 桂 (2019). 塞ぐ職場にユーモアを 日本心理学会大会発表論文集, 83, 1005.
- 丸山 淳市・藤 桂 (2022). 職場ユーモアが創造性の発揮に及ぼす影響——心理的安全性の役割に着目して—— 産業・組織心理学研究, 35, 381-392.
- 三沢 良・森安 史彦・樋口 宏治 (2020). 教師のチームワークと学校組織風土の関連性——「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味—— 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 63-77.
- 永井 久美子 (2022). 保育士間の連携・協働に関する研究動向——乳児保育における保育士間のコミュニケーションに焦点をあてて—— 大阪総合保育大学紀要, 16, 69-78.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- 島津 明人 (2022). 新版 ワーク・エンゲイジメント ポジティブ・メンタルヘルスで活力ある毎日を 労働調査会
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, Nashiwa, A., H., Kato, A., ...Kitaoka-Higashiguchi, K. (2008). Work engagement in Japan: Validation of the Japanese version of Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 510-523.
- 田原 直美・小川 邦治 (2022). 職務チームにおけるパフォーマンスとメンタルヘルス——心理的安全性とワーク・エンゲイジメントの影響—— 西南学院大学人間科学論集, 17, 111-127.
- 恒川 丹 (2021). チーム保育の実践を測定する尺度開発及びチーム保育に影響を与える要因の分析 日本家政学会誌, 72, 415-424.
- 恒川 丹・小原敏郎 (2018). 保育領域におけるチーム保育の研究動向 共立女子大学家政学部紀要, 64, 123-132.

注

- 1 本調査の「(1) 全くあてはまらない～ (7) ととてもあてはまる」に対し、丸山・藤 (2022) では、「(1) 全くあてはまらない～ (7) 非常にあてはまる」の 7 件法が用いられているが、本研究では両者に本質的な違いはないと判断している。
- 2 恒川 (2021) では、「クラスの保育者～」という形で質問項目が構成されている (例: クラスの保育者同士、互いに心地よいと感じられる雰囲気作りを心掛けている)。本調査では、1 人担任で保育をする保育者が回答者になる可能性や他のクラスの保育者との協働も考慮して、付録 1 のように質問項目を改変している。なお、恒川 (2021) のチーム保育の実践を測定する尺度は、「コミュニケーションの充実」、「効果的な保育実践のための連携」、「改善に向けた振り返り」の三つの下位因子によって構成されている。
- 3 同調プレッシャーとは、「自分の意見が他者と異なる際に感じる、意見を発言することへのプレッシャー」であり、評価プレッシャーとは、「他者から自分の考えを否定されたり、考えの根拠を追求されたりすることへの恐れに基づく発言へのプレッシャー」であり、経験年数プレッシャ

一とは、「保育者自身の経験年数に応じた役割意識やプライドから、園内研修における語り合いを牽引する存在や知識豊富な存在であるべきというプレッシャーであり、完成度プレッシャーとは、「自分の考えを発言する際に、他者に内容が正確に伝わり、かつ他者が納得する水準の内容でなければならないという自己規定により生じるプレッシャー」のことである（濱名他, 2015）。

4 Shimazu et al. (2008) では、「活力」、「熱意」、「没頭」の3因子モデルよりも、1因子モデルの方が適合している。そこで、全9項目の回答の合計値を項目数で除した値を尺度得点（ワーク・エンゲイジメント： $M = 2.97$, $SD = 1.20$, α 係数 = .95）とし、説明変数を心理的安全性、目的変数をワーク・エンゲイジメントとした単回帰分析を行ったところ、有意な正の標準偏回帰係数がみられた（ $\beta = .40$, $p < .05$ ）。

付録

付録1 本研究で改変されたチーム保育の実践を測定する尺度

コミュニケーションの充実

保育者同士、互いに心地よいと感じられる雰囲気作りを心掛けている
 保育者が悩んでいたら、どうしたらよいか助言し合っている
 保育者間で、各々が子ども1人ひとりに応じた関わりを行っている
 保育者間で、次に何をするのか臨機応変に対応して保育を行っている
 保育者間で、子どもと保育者との信頼関係を築く保育を心がけている
 保育者間で、子どもの思いを大切にしたい保育を実践している
 保育者間での話し合いで、他の保育者の意見と自分の意見を比較し、より良い保育に繋げる
 保育者間で、雑談（保育中・前・後含む）の中でも意識的に保育に関する話し合いを行っている
 保育者間での話し合いで、他の保育者の意見を聞いて、自分の意見を考え直すことができている

効果的な保育実践のための連携

保育者間で話し合って、子どもの様子を踏まえた計画を立てている
 保育者間で、保育の目標を達成するための話し合いをしている
 保育者間で、各々が目指している子どもの姿・目標を共有している
 保育者間で、保育中の役割を明確にする話し合いをしている
 保育者間で協力して、保育環境や教材の準備をしている
 保育者間で、各々がどのような保育を行いたいのか共有している
 保育者間で、各々に適した役割分担であるか話し合いをしている
 保育者間で協力して、保護者支援に取り組んでいる
 保育者間で、保育が計画どおりに進んでいるかどうか気を配っている

改善に向けた振り返りの実施

保育者間で、保育記録によって情報の共有を毎日行っている
 保育者間で、日々の保育を改善する方法を常に話し合っている
 保育者間で話し合った改善案を次の計画に活かしている
 保育者間で、子どもの様子や保育の内容を毎日振り返っている
 保育者は、日々の保育を改善するための研修（園内・外を問わず）に参加している

保育者養成校におけるピアノ基礎指導教材（2） —『ピアノ基礎練習曲』の改訂—

小澤 真美子

Teaching materials for Basic Piano Instruction at Training schools for childcare (2) — Revision of “Basic Piano Etude” —

Mamiko OZAWA

キーワード：保育者養成 ピアノ初心者 ピアノ基礎練習曲

I. はじめに

保育者養成校である本学のピアノ指導科目「器楽Ⅰ」では、2021年から『バイエルピアノ教則本』の採択を中止し、それに代わって、ピアノの基礎を効率良く身に付けられるよう、独自の教材を作成し、使用している。

筆者は2021年度に『ピアノ基礎練習曲』を作成して導入し、その活用状況や担当教員へのアンケート調査結果をもとに、その課題を見出した（2022，小澤）。2022年度は、その課題を解消するべく『ピアノ基礎練習曲』を改訂し、使用した。そして2023年度は、『ピアノ基礎練習曲（2022）』をもとに、『ピアノと音楽』という教材を作成し、使用した。

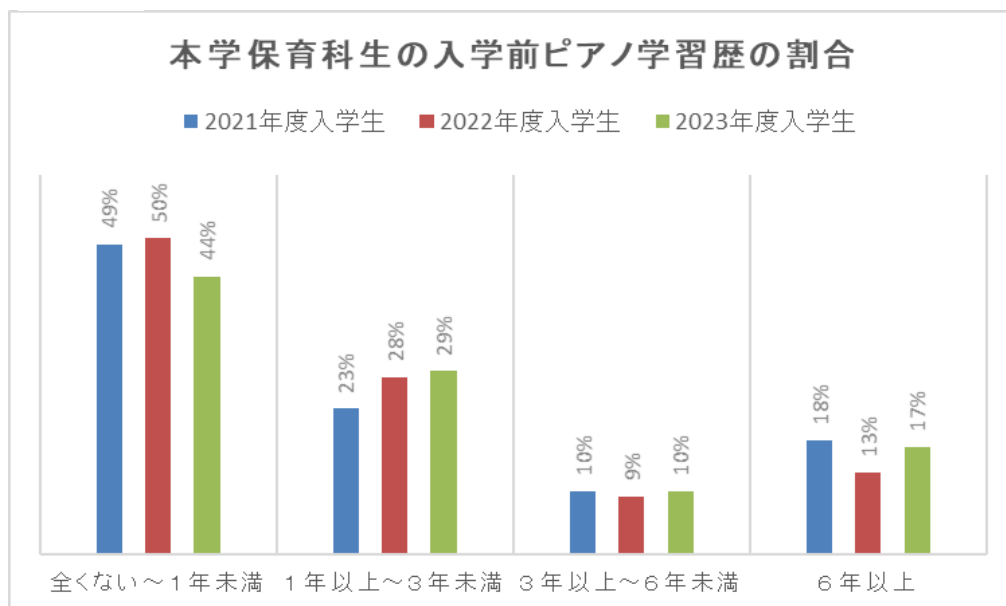
本論は、『ピアノ基礎練習曲（2022）』、そして2023年度の『ピアノと音楽』について、その活用状況、および担当教員と学生の反応について、まとめたものである。

II. 『ピアノ基礎練習曲』の改訂

（1）本学保育科1年生の入学時ピアノ学習状況

まず、本学保育科2021年度～2023年度入学生の入学前ピアノ学習歴は、図1に示す通り、約

図1.



半数が「全くない～1年未満」であり、約3割は、高校の授業内で経験した学生が多く含まれる「1年以上～3年未満」である。つまり、約8割はピアノ初心者と言えるため、

【入学前WEBピアノ講座】を配信し、ピアノ演奏への導入を行っている。2022年度お

よび 2023 年度入学生の【入学前 WEB ピアノ講座】の内容は、以下のとおりである。

【入学前 WEB ピアノ講座】

- ① 紙鍵盤の作成・使い方
- ② ピアノについて
- ③ 中央のドと音符の位置・楽譜の読み方
- ④ 調性について（ハ長調・ヘ長調）
- ⑤ 指番号について
- ⑥ 「じゃんけんれっしゃ」について
- ⑦ 「じゃんけんれっしゃ」（初心者用）模範演奏
- ⑧ 「じゃんけんれっしゃ」（初心者用）右手の練習
- ⑨ 「じゃんけんれっしゃ」（初心者用）左手の練習
- ⑩ 「じゃんけんれっしゃ」（既習者用）楽譜解説
- ⑪ 「じゃんけんれっしゃ」（既習者用）模範演奏

（2）『ピアノ基礎練習曲』の改訂

筆者は 2021 年度の『ピアノ基礎練習曲』（以降、2021 年度版と呼ぶ）を改訂し、『ピアノ基礎練習曲（2022）』（以降、改訂版と呼ぶ）を作成した。その比較を表 1. に示す。2021 年度版の「音階練習」と「小曲」の組み合わせは、調性の学びを楽しく進めていけるように、改訂版においてもそのままにしたが、改訂版では「音階練習」をいきなり両手で音階を弾かせるのではなく、先に進んでいくごとに段階的に音階に慣れていけるよう、工夫した。また、「小曲」については、担当教員の意見の中から「初心者でも知っているメロディであること」と「試験の選択曲としても活用できること」を反映し、筆者の作詞作曲ではなく、既存の楽曲とすることとした。

表 1.

	改訂前『ピアノ基礎練習曲』	改訂後『ピアノ基礎練習曲（2022）』
1 曲目	(1)ハ長調 ・音階 2 小節&カデンツ 2 小節（両手）	(1)ハ長調 ・右手のみ 1 小節&左手のみ 1 小節&両手 2 小節
2 曲目	① すべりだい ・ハ長調、4 分の 4 拍子、4 小節	「いっぽんばしにほんばし」 ・ハ長調、4 分の 4 拍子、8 小節
3 曲目	(2)ヘ長調 ・音階 2 小節&カデンツ 2 小節（両手）	(2)ヘ長調 ・右手のみ 1 小節&左手のみ 1 小節&両手 2 小節
4 曲目	② おくつ ・ヘ長調、4 分の 4 拍子、4 小節	「おはようのうた」 ・ヘ長調、4 分の 4 拍子、8 小節
5 曲目	(3)ト長調 ・音階 2 小節&カデンツ 2 小節（両手）	(3)ト長調 ・両手 4 小節（左手は重音含む）
6 曲目	③ いちごのクレープ ・ト長調、4 分の 3 小節、4 小節	「はじまるよはじまるよ」 ・ト長調、4 分の 2 拍子、12 小節
7 曲目	(4)ニ長調 ・音階 2 小節&カデンツ 2 小節（両手）	(4)ニ長調 ・両手 4 小節（左手は和音）
8 曲目	④ なかなおり ・ニ長調、4 分の 2 拍子、8 小節	「ゆらゆらボート」 ・ニ長調、8 分の 3 拍子、8 小節
9 曲目	(5)イ短調 ・音階 2 小節&カデンツ 2 小節（両手）	(5)イ短調 ・両手 4 小節（左手は分散和音含む）
10 曲目	⑤ ひとりぼっち ・イ短調、8 分の 6 拍子、4 小節	「うれしいひなまつり」 ・イ短調、4 分の 2 拍子、16 小節

Ⅲ.『ピアノ基礎練習曲（2022）』に関する調査

学生には入学前ピアノ学習歴と『ピアノ基礎練習曲（2022）』についての情報を研究に使用することについての説明をGメールで行い、同意の取得および調査をユニバーサルパスポートのアンケート機能を利用して行った。授業担当教員にはグーグルフォームにて研究への同意とアンケート調査を行った。

<調査時期>

- ①2022年度「器楽Ⅰ」履修学生への研究協力依頼と同意の取得

令和4年7月19日（火）～8月1日（月）

- ②「器楽Ⅰ」担当教員への『ピアノ基礎練習曲（2022）』に関するアンケート

令和4年7月16日（土）～7月31日（日）

<回収率>

- ① 2022年度「器楽Ⅰ」履修学生の同意…148名中137名（92.6%）が同意。

- ② 「器楽Ⅰ」担当教員へのアンケート…「器楽Ⅰ」担当者15名分（100%）を回収。

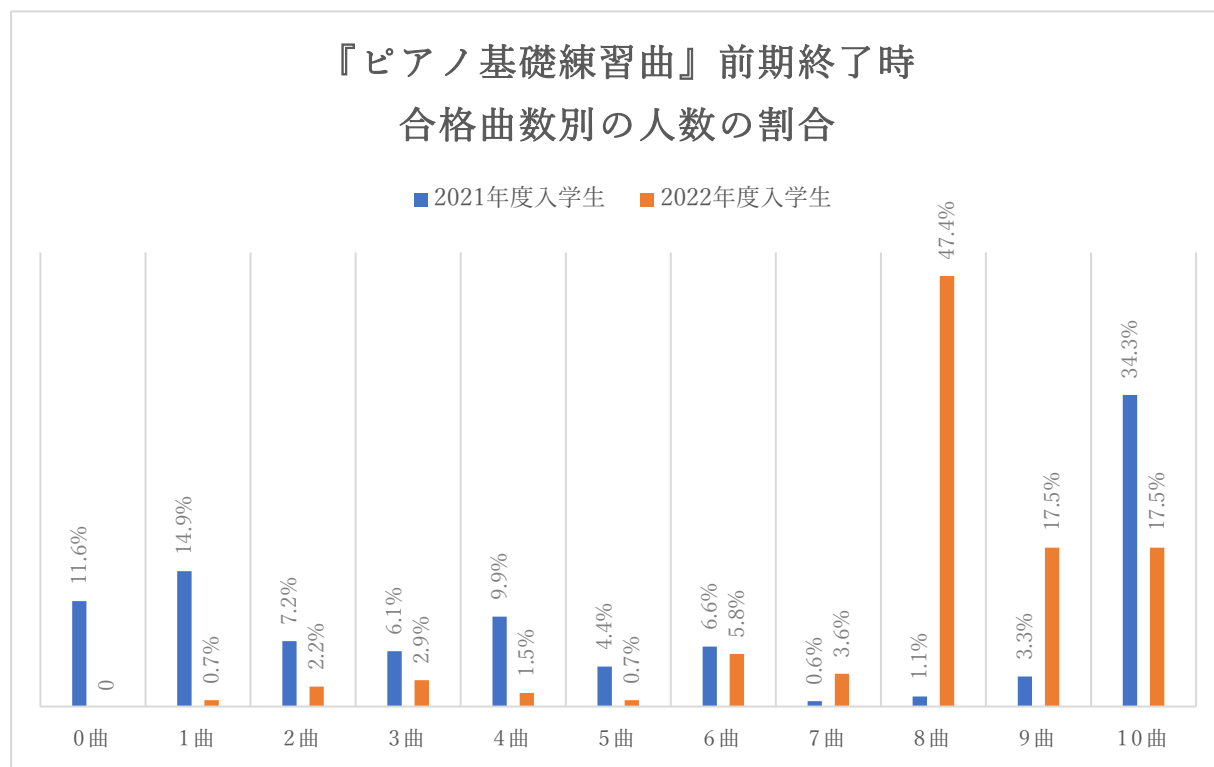
<調査結果>

（1）『ピアノ基礎練習曲（2022）』の活用状況

- ① 『ピアノ基礎練習曲（2022）』終了状況（前期終了時）

2021年度の『ピアノ基礎練習曲』における終了状況について集計する際に、音階練習も小曲も1曲と数え、合計10曲中の何曲目まで合格したかを目安としたため、2022年度も同じ方法で集計した。その結果を2021年度と比較する形で示したものが、図2.である。

図2.



2021年度は、終了曲0曲という学生が11.6%もいたが、2022年度は0%となった。「7曲以下と8曲以上の割合」を見ると、2021年度は「61.3%：38.7%」であるのに対し、2022年

度は「17.4%：82.6%」と大きく逆転しており、8曲以上合格した学生が約44ポイント増えている。この結果から、『ピアノ基礎練習曲（2022）』は、2021年度版に比べて活用しやすくなったと言える。また、『ピアノ基礎練習曲（2022）』の内容についての学生の感想や意見を入学前ピアノ学習歴ごとにまとめたものが、表2.である。

表2.

入学前ピアノ レッスン歴	『ピアノ基礎練習曲（2022）』の内容についての感想や意見
全くない～ 1年未満	とても良かったです。 ピアノははじめて習ったので、左手を使うのが難しかったです！ ゆらゆらボートが難しい 音階練習をして、その音階が使われている曲を弾くことで指の動きを理解して弾くので急に弾くより弾きやすかったです。 楽譜が読めなくても弾けたし少しずつ読めるようになって良かったです 左手が少し難しかったです。また少しずつ慣れてきたので頑張りたいです。 初心者がとても取り組みやすい曲で、難しくなく、でもピアノの力がつくのでとても良かったです。 初心者からしたらほんとに少しずつだからやりやすいし、知ってる歌だから弾きやすかった 初心者でも弾きやすかったです 初心者にとっても取り組み易い練習曲だった。 知っている曲があったので弾きやすかった。 知っている曲があり取り組みやすかった。 知っている曲を弾けるようになってよかった 知ってる曲があってやりやすかった！ 知ってる曲が沢山あった 知らない歌もあったけど覚えやすかった 知らない曲もあった 知らない曲もあったし、リズムが難しかったです。 難しかったけど少しずつできるようになってよかった 練習があって、練習曲が弾きやすかった。
1年以上～ 3年未満	たのしいです ハ長調、ニ長調などといった音階練習があって、取り組みやすかった ひなまつり難しい ゆらゆらボートの歌が個人的に好きです！ レベルがそんなに高くないので取り組みやすいと思った。 簡単に取り組みやすかった。 基礎練習を行うことで、子供の曲の練習にスムーズに入ることが出来た。 季節の曲もあり、将来に役立てそうだった。 高校の時に弾いた曲や、知ってる曲が多くて楽しく弾くことができました。 弾きやすい曲で取り組みやすかった。 弾き歌いだから少し難しかったけど、弾けた時は嬉しかった 知っている曲があって取り組みやすかった！ 知っている曲でよかった。 知ってる曲もむすかしくて頑張ろうと思った 知ってる曲や長調や短調があって弾きやすかったし、やりやすかったです。 知らない曲もあって、新しく曲を覚えることが出来たのでよかった。 知らない曲もあり、こんな曲もあるんだなと知ることができた。 難しい。と思うものもあったけど弾けた時が嬉しかったです。 聞いたことがある曲ばかりだったので練習しやすかったです。
3年以上～ 6年未満	楽しいです。 基礎が分かりやすかったです。 知ってる曲がありイメージしやすかった。、 知ってる曲が多くて弾きやすかったです。 知らない曲も頭に残りやすい曲で楽しかった。
6年以上	久しぶりのピアノだったので、慣れるのに最適な曲だった 知っている曲があり、取り組みやすかった。 難しくて最初は取り組むのが難しかったけど、しっかり合格できて良かったです！ 保育現場で使われる曲についてのイメージがなかったため不安に思っていたんですが、案外聞いたことのある曲ばかりで安心しました。 模範動画があったので練習しやすかったです。

これを見ると、入学前学習歴に関わらず、「知っている曲」に対しては取り組みやすさを感じていることがわかる。また、音階練習から曲に入っていくことで取り組みやすかったという意見もあった。

② 『ピアノ基礎練習曲（2022）』に関する担当教員の意見

担当教員 16 名のうち、作成者である筆者を除く 15 名に『ピアノ基礎練習曲（2022）』に関するアンケートを実施した。項目は、（１）『ピアノ基礎練習曲（2022）』に関する感想やご意見をお聞かせください、（２）『ピアノ基礎練習曲（2022）』模範動画に関する感想やご意見をお聞かせください、の 2 項目とした。そのうちの項目（１）をまとめたものが、表 3. である。これを見てわかることは、まず、2021 年度版よりも改善されたという意見、学生が取り組みやすそうであったという意見が多いことである。これは、2021 年度の『ピアノ基礎練習曲』に対する授業担当の先生方からのご意見を反映できたことが大きいと思う。そして、第 9 曲目（イ短調）以降は後期に取り組みさせる予定で指導しているという意見が数名ある。これは、10 曲目のイ短調の曲として「うれしいひなまつり」を掲載しており、後期の指導が望ましいと考えられた結果であろう。

表 3.

通しNo.	「ピアノ基礎練習曲（2022）」に関する感想やご意見をお聞かせください。
1	限られた曲数の中で、初心者でも弾けるように考慮されており、試験の選択曲でも選べるので、前年度より改善されていて良いと思う。
2	とてもよく配慮された練習曲でした。 リズムパターンも多岐にわたっていたので、良かったと思います。
3	初心者の学生にも弾きやすくほとんどの学生が二長調まで学習できました。選択曲子どもの歌と連動している事でわかりやすく、こちらも指導しやすいです。ありがとうございます。イ短調は後期に選択曲と一緒に練習するように指導しています。
4	初心者の学生も練習すれば弾ける内容でした。量もちょうど良いと思います。
5	子供の歌などで作られていて、去年よりもやりやすかった。
6	4小節という短い曲で取り組みやすく、その中に基礎的な要素がしっかり組み込まれておりとても良い教材だと思います。限られたレッスン時間内で基礎力をつける意味では学生のみならず指導する方にとっても助かることです。 また、同じ曲で調を変えることにより調性の理解もしやすくなって良いと思います。 楽曲については、易しくアレンジしてあることや全て選択曲に入っていることで初心者でも負担が少なくなっていると思います。
7	昨年の「基礎練習曲」と比べて、随分使いやすくなっていると思いました。特に初心者にとってはとても使いやすくなっていると感じました。実際、昨年よりも進み具合が早かったし、合格した曲も多かったです。基礎練習曲の中に入っている曲が選択曲に組み込まれているのも、学生にとってはちょっと得した感があるかも…とも、思いました。
8	昨年より、その後も使える曲が多かったので良かったと思いました。
9	・子供の歌が導入され、レパートリーとして学べる1曲となったので、保育科生として学習する流れに繋げやすくなったと思います。 ・音階練習曲と子供の歌の伴奏部が関連して学習出来るように考慮されていたので、指導しやすくなりました。 ・(5)イ短調は、後期課題曲とセットと考えていたので、前期ではまだ取り組んでおりませんでした。すみません。
10	なし
11	基礎練習曲は、色々な奏法が厳選されていて初心者でも経験者でも、スムーズに取り組んで弾く事が出来たと思います。また、昨年と違い試験の課題曲に選べ構える事なく練習に取り組めていました。
12	今回の基礎練習曲は初心者にも弾きやすい曲も含まれており、選択曲のレパートリーを増やすことも出来たので取り組みやすかった。
13	スケールと合わせ簡単な曲で初心者の生徒さんも弾きやすそうでした。
14	これから様々な曲に接する指針となります。
15	音階練習と弾き歌いし易い曲との組み合わせが良かったです。学生にとって取り組みやすく、練習の習慣化のきっかけになりました。

(2)『ピアノ基礎練習曲 (2022)』模範演奏動画の活用状況

① 学生へのアンケートより

2021 年度版では模範動画に解説を加えたものを配信したが、解説部分は視聴率が低く、あまり活用されていなかった（小澤，2022）。よって、2022 年度は演奏部分のみを動画にし、配信した。その視聴頻度をまとめたものが、図 3. である。92% の学生が、一度は視聴しているという結果になった。また、そのうち、「1 曲につき、何度か視聴した。」という学生は 33.6% で、その理由としては、半数以上の 51.9% が「指遣いや指の運びを確認したかったから」であった。このことから、鍵盤を上から見える形で撮影したことには意味があったと言える（図 4.）。一方で、「一度も視聴したことがない。」と回答した学生の理由としては、「視聴しなくてもなんとなく弾けたから」（45.5%）が一番多く、その回答者は全員、入学前ピアノ学習歴が 3 年以上であった。次に多かったのは、「動画があることを意識していなかったから」（27.3%）であり、こちらには入学前ピアノ学習歴 3 年未満の学生も含まれていた。このことから、もっと積極的に活用を促し、ピアノ初心者の自主学習への取り組みの質を上げていかなければならないと感じた。

図 3.

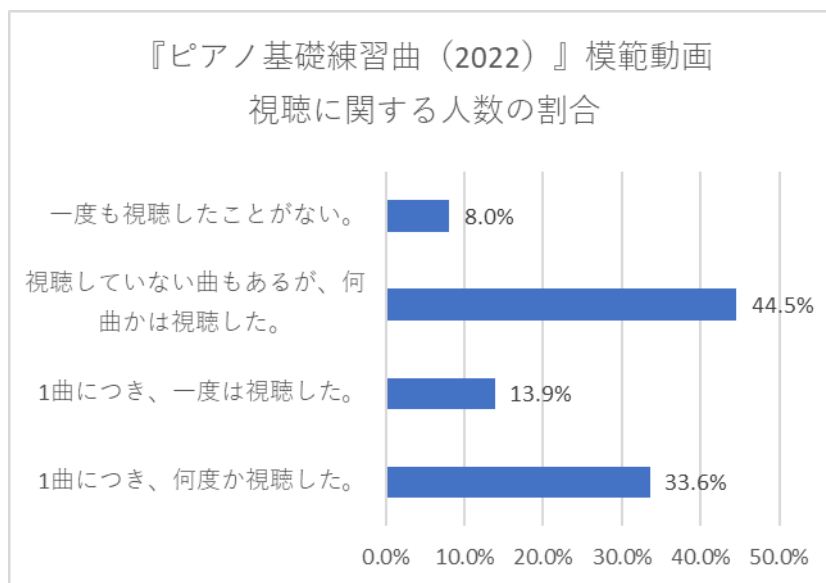
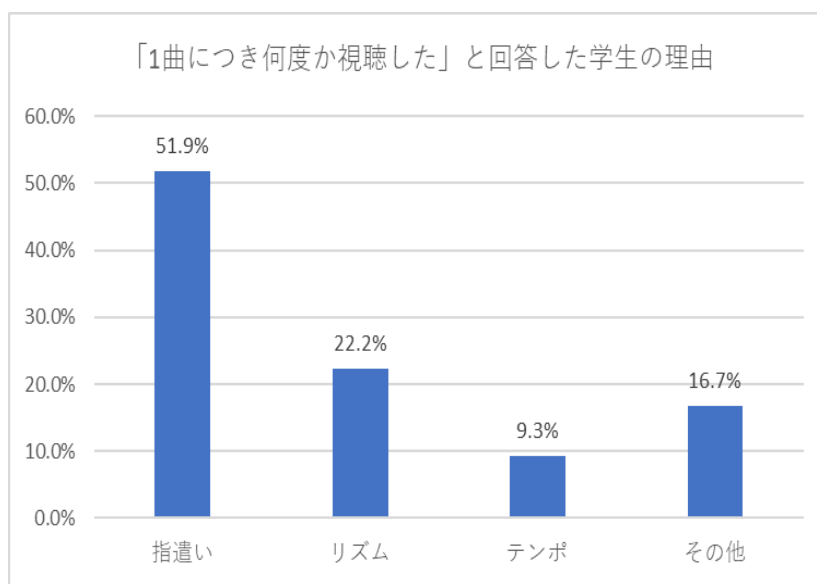


図 4.



② 担当教員へのアンケートより

アンケート項目 (2)『ピアノ基礎練習曲 (2022)』模範動画に関する感想やご意見をお聞かせください、に対する 15 名の回答者のうち、12 名が「模範動画の活用は学生にとって非常に良い。今後も続けてほしい。」といった内容の回答であった（残りの 3 名は「特になし」であった）。特に、ピアノ初心者の学生の取り組みやすさにつながったという意見が多かった。また、「視聴したい曲を再生しやすい工夫（チャプター付け）がされていてよかった」という意見もあ

った（表 4.）。今後もより使いやすい模範動画の作成と配信を継続していきたい。

表 4.

通しNo.	「ピアノ基礎練習曲（2022）」模範動画に関する感想やご意見をお聞かせください。
1	わかりやすくて良いと思う。 次年度も模範動画をお願いしたいです。
2	初心者の学生さんはとても活用していたと聞いてます。これからはこのようなツールも必須だと思います。
3	学生は模範動画のおかげで自分一人でも練習しやすいと好評です。 ぜひ続けていただけたらと思います。
4	なし
5	模範演奏があり、生徒も助かると思う。
6	全ての選択曲について動画があり、また試聴したい曲を再生しやすい工夫もされていてとても良いと思います。 撮影の仕方・演奏共に試聴しやすく、指使いやリズムなど大変参考になる動画だと思います。 たくさんの曲の動画作成にお時間を割いていただき、とても感謝しております。
7	初心者が弾くような簡単な曲に関しては、動画を試聴する学生もいると思います。 しかし、ある程度の実力の必要な曲については試聴する学生はいるかな？と思いました。
8	どの曲も簡単なもの、難しいものと、模範動画を用意していただいており、学生たちも助かっていたと思います。 ありがとうございます。
9	模範演奏にチャプターが用意されていたので、学生には繰り返し視聴がしやすい動画内容になっていて良かったと思います。
10	なし
11	動画がある事で何回も見直して練習が出来、初心者は、取り掛かりが進んで出来たと思います。また、経験者の中でも、最近では童謡を知らない曲もあり、メロディーやリズムを動画から練習のきっかけになり役に立っていたと思います。動画の活用は、とても良いです。
12	初心者の学生は動画を見ながら練習に取り組み、動画があることで自宅練習しやすかったようです。
13	模範動画を見て練習している生徒さんもいたみたいで、良かったと思います。
14	学生たちにわかりやすくて取り組みやすくなります。
15	なし

IV. 《ピアノと音楽》の作成

（１）作成の背景

2022 年度まで「器楽Ⅰ」は通年科目（単位数：2）であったが、2023 年度からは前期科目（単位数：1）となった。それに伴ってピアノレッスンノート（授業記録ノート）を改変するにあたり、冊子型からファイリング型のピアノレッスンノートに変更し、それまで別に印刷して配布していた楽譜を、ピアノレッスンノートに組みこむ形に変更した。その際に、学生が最初に取り組む教材名として、『ピアノ基礎練習曲』という名称より親しみやすい、《ピアノと音楽》という名称に変更した。

（２）《ピアノと音楽》について

『ピアノ基礎練習曲（2022）』においては、表 1. にあるように、2 曲目が「いっぽんばしにほんばし」であったが、試験の選択曲として数名の学生がそれを選び、弾き歌いするのを審査した経験から、あまりにも簡易すぎると考え、「トマトはトントントン」に変更した。また、4 曲目にへ長調の曲として「おはようのうた」を配していたが、曲の難易度から考えると、提示するのが早すぎてピアノ初心者の学生の躓きを生んでいたため、【入学前 WEB ピアノ講座】でも取り扱っている「じゃんけんれっしゃ」に変更した。そのことにより、ピアノ初心者学生もへ長調で躓くことなく、次のト長調に進んで、意欲を持って取り組んでほしいとの意図があった。9 曲目の

「イ短調音階練習」と 10 曲目の「うれしいひなまつり」については、「子どもの歌」で短音階を使用する曲が極端に少ない（「ちいさい秋みつけた」のニ短調以外は見当たらない）ことと、「うれしいひなまつり」をイ短調としてよいのか（日本音階の要素もあること）について、様々な見解もあると考え、ここには入れないこととした。構成を、表 5. に示す。

表 5.

	《ピアノと音楽》 曲目と特徴	
1 曲目	(1)ハ長調	・右手のみ 1 小節&左手のみ 1 小節&両手 2 小節
2 曲目	「トマトはトントントン」	・ハ長調、4 分の 4 拍子、10 小節
3 曲目	(2)へ長調	・右手のみ 1 小節&左手のみ 1 小節&両手 2 小節
4 曲目	「じゃんけんれっしゃ」	・へ長調、4 分の 4 拍子、12 小節
5 曲目	(3)ト長調	・両手 4 小節（左手は重音含む）
6 曲目	「はじまるよはじまるよ」	・ト長調、4 分の 2 拍子、12 小節
7 曲目	(4)ニ長調	・両手 4 小節（左手は和音）
8 曲目	「ゆらゆらボート」	・ニ長調、8 分の 3 拍子、8 小節

V. 《ピアノと音楽》に関する調査

学生には入学前ピアノ学習歴や合格曲記録を含む『ピアノレッスンノート』についての情報を研究に使用することについての説明を G メールで行い、同意の取得をユニバーサルパスポートのアンケート機能を利用して行った。授業担当教員にはグーグルフォームにて研究への同意とアンケート調査を行った。

<調査時期>

- ① 2023 年度「器楽 I」履修学生への研究協力依頼と同意の取得
令和 5 年 7 月 31 日（月）～8 月 3 日（木）
- ② 「器楽 I」担当教員への『ピアノレッスンノート』に関するアンケート
令和 5 年 10 月 10 日（火）～10 月 18 日（水）

<回収率>

- ① 2023 年度「器楽 I」履修学生の同意…157 名中 151 名（96.2%）が同意。
- ② 「器楽 I」担当教員へのアンケート…担当者 14 名中 13 人（92.9%）が同意して回答。

<調査結果>

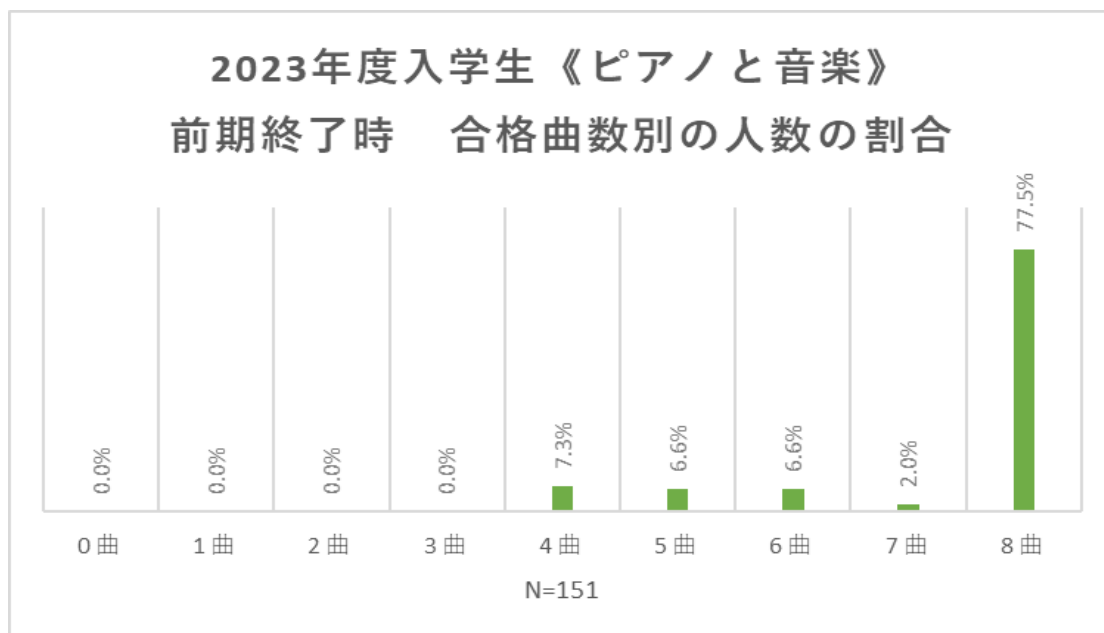
（1）《ピアノと音楽》の活用状況

① 《ピアノと音楽》終了状況（前期終了時）

表 5. の 8 曲を、前期終了時にどこまで合格したかについて、ピアノレッスンノートの曲目一覧への合格曲記録をもとにまとめたものが、図 5. である。全員の学生が 4 曲以上の合格をしており、77.5%の学生が 8 曲全て合格しているという結果となった。しかし、4 曲目というのは、へ長調の曲「じゃんけんれっしゃ」であり、7.3%の学生がその先のト長調の音階練習を前期に終了できていないということでもある。これについては、ト長調の曲「はじまるよ」の試験における選択曲の配置の仕方などを工夫するなどして、学生が積極的に練習に取り組むようにしていきたい。そのような課題はあるものの、図 2. の『ピアノ基礎練習曲』前期終了時の合格曲別の人数の割合と比較すると、3 曲目まで合格の学生が 2022 年度に 5.8%であるのに対して 2023 年度は 0%であることから、前年度に比べて上手に活用されているということがわかる。この結果から、《ピアノと音楽》は、本学保育科学生にとって適切

なピアノ基礎練習教材と言っても良いのではないだろうか。

図 5.



② 担当教員へのアンケートより

グーグルフォームで行った『ピアノレッスンノート』に関するアンケートの中に、項目5「楽譜集について」を設定して、《ピアノと音楽》の「音階練習」および「挿入曲」が適切であったかについて回答してもらった。「とてもそう思う、そう思う、そう思わない、全く思わない」からの選択で「音階練習の難易度は適切である」については、10名（76.9%）が「とてもそう思う」、3名（23.1%）が「そう思う」という回答であった。そして、「挿入曲は適切である」についても、10名（76.9%）が「とてもそう思う」、3名（23.1%）が「そう思う」という回答であった。この結果から、次年度以降しばらくは、《ピアノと音楽》について、特に改訂する必要はないと考える。

（2）《ピアノと音楽》模範演奏動画の活用状況

2023年度も2022年度と同じく、解説を入れずに模範動画のみの構成で、調性ごと（音階練習&挿入曲）に二次元コードを作成し、楽譜に掲載した。2023年度は学生へのアンケート調査を行っていないため、2021年度と再生回数の比較をしてみた。表6.を見ると、『ピアノ基礎練習曲』に比べて《ピアノと音楽》の期間が3ヵ月ほど長くなっているが、2023年度は楽譜に二次元コードを掲載した楽譜を印刷会社に原稿として渡す関係で早く動画を動画配信サイトに上げたため、そうになっている。学生への二次元コードの提示は、2021年度も2023年度も、4月の「器楽Ⅰ」第1回目オリエンテーション時に行っているため、問題ないとする。そのうえで、（1）～（4）の合計再生回数を比べてみると、『ピアノ基礎練習曲』が506回、《ピアノと音楽》が956回と、約2倍に増えている。このように多くの学生に視聴されるようになったのは、動画の内容自体の工夫もさることながら、担当教員の先生方が模範動画の自主練習への活用の有効性を認めてくださっており、学生へ積極的に視聴を促してくださっているおかげだと考える。

表 6.

『ピアノ基礎練習曲』（2021 年度） 期間：2021 年 3 月 28 日～2022 年 2 月 9 日		《ピアノと音楽》（2023 年度） 期間：2022 年 12 月 11 日～2023 年 2 月 16 日	
模範動画	再生回数	模範動画	再生回数
(1) ハ長調「すべりだい」	119 回	(1) ハ長調「トマトはトントントン」	243 回
(2) ヘ長調「おくつ」	154 回	(2) ヘ長調「じゃんけんれっしゃ」	181 回
(3) ト長調「いちごのクレープ」	130 回	(3) ト長調「はじまるよはじまるよ」	268 回
(4) ニ長調「なかなおり」	103 回	(4) ニ長調「ゆらゆらボート」	264 回
(1) ～ (4) の合計	506 回	(1) ～ (4) の合計	956 回

VI. まとめ

2021 年度の『ピアノ基礎練習曲』は、子どもの歌に出てくる調性・拍子・速度記号・強弱記号・リズム等の要素を多く盛り込んだものの、ピアノ初心者の学生にとって、少々難しい部分があり、十分に活用されていなかった。その反省をもとに改訂し、次年度に『ピアノ基礎練習曲（2022）』を導入したところ、学生の前期終了時の合格曲数も増え、授業担当者からも良い評判をいただいた。さらに 2023 年度は《ピアノと音楽》として挿入曲の工夫をし、初期で躓く学生の数が減った。来年度は、その挿入曲を試験曲の選択曲としてどのように配置すれば、より多くの学生が多くの調性について早い段階で取り組むことにつながるのかを考え、《ピアノと音楽》を学生全員が前期のうちに全て合格することを目標にしていきたい。

引用文献・参考文献

- 1) 小澤真美子（2022）.「保育者養成校におけるピアノ基礎指導教材（1）－『ピアノ基礎練習曲』の作成－」, 宮崎学園短期大学紀要第 14 号,pp.41-54
- 2) 諸井サチヨ（2022）.「保育者養成校における効果的なピアノ指導に関する一考察」, 淑徳大学短期大学部研究紀要第 65 号,pp.99-106

付記

- ・本研究は宮崎学園短期大学研究倫理審査会の承認を受けた（承認番号：2022003）。

調理実習や調理経験に関するアンケート調査からみた 保育者を目指す学生の食に関する意識

高妻瑠弥乃

A Questionnaire Survey on Cooking Practice and Cooking Experience Food-related attitudes of students who want to become childcare providers

Rumino KOUZUMA

1. 研究の背景と目的

厚生労働省（2004）「食を通じた子どもの健全育成（－いわゆる「食育」の視点から－）のあり方に関する検討会」報告書」には、食べることは生きるための基本で子どもの健やかな心と身体の発達に欠かせないものであり、乳幼児期から発育・発達段階に応じた豊かな体験を重ねていくことで、生涯にわたって健康でいきいきとした生活を送るための食を営む力が育まれていくと述べられている。また、子どもが「食」に関わりながら成長して楽しく食べる子どもになることを目指し、それが生活の質（QOL）の向上や、身体的、精神的、社会的健康につながるとしている。このように子どもが食事を楽しみ、生涯にわたり健康でいきいきとした生活を送れるよう成長するために、保育者は子どもが食事作りに関わる活動の機会を設け、家族や仲間のために調理や準備をする経験が得られるよう取り組む必要がある。

日本保育協会（2012）「保育所食育実践集VI－保育所における食育に関する調査研究報告書－」によると、学童時期になると生活体験、自然体験、家事体験等の実施率が高いほど正義感や道徳観が身につくため、幼児期からの自然体験、生活体験等を積極的に推進できる生活環境づくりが、正義感、道徳観、自立性などの育成に役立つとしている。保育所で行われる食育活動のひとつに子どもたちが調理（クッキング）を体験する調理保育があるが、これは体験的に行う学習であり、より経験的・実践的で教育効果は大きいとも述べられている。

これらのことから、保育所では栄養士や調理員だけでなく、子どもの直接処遇にあたる保育者自身も、主体的に調理保育などの体験的な食育をすすめることが望ましい。しかし、高妻ら（2022）によると、保育者養成校で保育者を目指す学生を対象とした調査において、卒業後に保育者となった際、子どもたちに食育を実施することに不安を感じている学生が少なからずいることが確認されている。そのように不安を抱えている状況では、保育者の積極的な食育活動への取り組みは望めないであろう。しかし、多くの保育所では食育基本法に基づいた食育活動が行われており、保育者には子ども達に食育を指導するための正しい知識と実践力が求められている。そのためには、まず学生自身が自らの食生活に興味を持ち、学生のうちから積極的に調理に携わり、調理に対する苦手意識や抵抗感を払しょくすることが、卒業後に意欲的に食育活動に取り組むことに繋がるのではないだろうか。

そこで本稿では、保育者養成校学生の調理保育に対する意欲や、自分自身が調理を行う際の意識について調査および分析を行った。今回の調査では、特に保育者養成校における学生の「調理過程における得意・不得意」や「調理実習における抵抗感」、「調理保育への意欲」に重点を置き、その

実態を探ることで、積極的な幼児期の食支援に取り組める保育者の養成教育の課題について検討することを目的とした。

2. 方法

(1) 対象者及び調査方法

調査は M 県内の短期大学保育科のうち保育士資格取得を目指す 2 年次学生 134 名を対象に、Google forms を用いたウェブアンケートを実施した。調査票には、本調査の主旨、方法、個人情報保護、本調査で得られた情報の目的以外の使用はしないこと、協力は自己の自由意志によって決定されること、協力の途中離脱が可能であること、同意の有無による不利益や回答内容による不利益を受けることがないこと、調査に協力した場合の権利保護を記載した。

調査期間は 2023 年 4 月 10 日から 4 月 30 日までの間で実施し、回収された各アンケートのすべてに回答が得られたものを有効回答とした。その結果、有効回答数は 128、有効回答率は 95.5% であった。

本研究は、宮崎学園短期大学の人を対象とする研究に関する研究倫理審査会に申請し、承認されている（承認番号 2023001）。

(2) 調査内容

調査内容は、食育への意識と認識について 5 項目、過去に受けた食育経験について 5 項目、自身の食育活動について 9 項目、調理に関する意識について 12 項目、生活習慣と食生活について 7 項目の内容とした。

①食育への意識と認識（5 項目）

まず、本調査を実施するにあたり、冒頭に本調査における「食育」の定義として文部科学省の Web サイトを参考に、質問項目の冒頭に「この調査において食育とは「食べ物を大事にする感謝の心」「好き嫌いしないで栄養バランスよく食べること」「食事のマナーなどの社会性」「食事の重要性や心身の健康」「安全や品質など食品を選択する能力」「地域の産物や歴史など食文化の理解など」を身につけるための教育を言います。」という一文を記載した。

食育という言葉の意味についての理解については、「言葉も意味も知っていた」「言葉は知っていたが、意味は知らなかった」「言葉も意味も知らなかった」の 3 段階で評価した。食育という言葉はどこで知ったかの質問項目の選択肢については農林水産省の「食育に関する意識調査」を参考に作成し、16 の選択肢から複数回答と自由記述とした。食育への興味は「とてもある」「どちらかというところ」「どちらかというところない」「まったくない」の 4 段階で評価し、この 1 年間で食育について意識したことがあるかについては「はい」「いいえ」の 2 段階評価と、意識したと回答した場合に、それはいつどのようなときかを自由記述とした。

②過去に受けた食育経験（5 項目）

過去に食育を受けた経験があるかを「はい」「いいえ」の 2 段階で、過去に食育を受けた時期を 6 の選択肢から複数回答とし、その食育はどのような内容かを自由記述でたずねた。幼児期の楽しかった食育経験の有無を「ある」「ない」の 2 段階で、その内容について自由記述で評価した。

③自身の食育活動（9 項目）

保育施設での食育に対する関心と、保育者となったときに食育を実施したいかを「とてもしたい」「どちらかというところしたい」「どちらかというところしたくない」「まったくしたくない」の 4 段階で評

価し、保育者となったときに食育を実施したい場合にどのようなことをしたいかを自由記述でたずねた。また、保育者となったときに食育をすることに不安はあるかを「とてもある」「どちらかというところ」「どちらかというところない」「まったくない」の4段階で、不安がある場合の不安の内容を自由記述で評価した。保育者となったときに食育のなかでもとりわけ調理保育を実施したいかを「とてもしたい」「どちらかというところしたい」「どちらかというところしたくない」「まったくしたくない」の4段階で、実施したい場合の内容を自由記述で評価した。保育者となったときに調理保育を実施することへの不安を「とてもある」「どちらかというところある」「どちらかというところない」「まったくない」の4段階で、不安がある場合の内容を自由記述で評価した。

④食事づくりに関する意識（12項目）

日頃の調理頻度を「週5日以上」「週3～4日」「週1～2日」「月1～2日」「ほとんどしない」の5段階で評価した。献立作成、調理のための食材の選別、調理のために食材に素手で触れること、食材を包丁で調理すること、食材を加熱調理すること、調理において味付けをすること、調理した料理を食器に盛り付けることを、それぞれ「とても得意」「どちらかというところ得意」「どちらかというところ苦手」「とても苦手」の4段階で評価した。保育者養成課程における授業内での調理実習の必要性について「とても必要」「どちらかというところ必要」「どちらかというところ必要ではない」「まったく必要ない」の4段階で評価した。また、授業内の調理実習で、自分の素手で直接食材に触れることへの抵抗感、授業内の調理実習で他者と調理をすることへの抵抗感、授業内の調理実習で他者が調理したものを食べることへの抵抗感を、それぞれ「とてもある」「どちらかというところある」「どちらかというところない」「まったくない」の4段階で評価した。

⑤生活習慣と食生活（7項目）

日頃、正しい生活習慣を送るよう気にかけているかを「とてもあてはまる」「どちらかというところあてはまる」「どちらかというところあてはまらない」「あてはまらない」の4段階、気にかけている場合の内容を自由記述で、食生活についての意識を問う選択肢は「食生活指針」を参考に作成し12の選択肢から複数回答で評価した。食事を楽しんでいるかを「とてもあてはまる」「どちらかというところあてはまる」「どちらかというところあてはまらない」「あてはまらない」の4段階、楽しいと感じる場合のシチュエーションを自由記述で評価した。食に対する意識に影響を与えた人やものを9の選択肢から複数回答で、与えられた影響について自由記述で評価した。

3. 結果

（1）食育への意識と認識について

食育という言葉や意味の認識について「言葉は知っていたが意味は知らなかった」と回答した学生が最も多く93名（72.7%）、次いで「言葉も意味も知っていた」35名（27.3%）、「言葉も意味も知らなかった」と回答した学生はいなかった（表1）。食育という言葉はどこで知ったかは「学校」110名（85.9%）、「テレビ」44名（34.4%）、「新聞、雑誌」16名（12.5%）、「本」13名（10.2%）、「Web上のニュースサイト」13名（10.2%）と続いた（図1）。食育への関心は「どちらかというところある」81名（63.3%）、「とてもある」43名（33.6%）、「どちらかというところない」4名（3.1%）であった（表2）。短期大学に入学してからこの1年間で食育について意識したかについては「いいえ」77名（60.2%）で、「はい」51名（39.8%）を大きく上回った（表3）。

表 1 「食育」という言葉やその意味を知っていたか

n=128

「食育」という言葉やその意味の認識	人数	%
言葉は知っていたが、意味は知らなかった	92	71.9 %
言葉も意味も知っていた	36	28.1 %

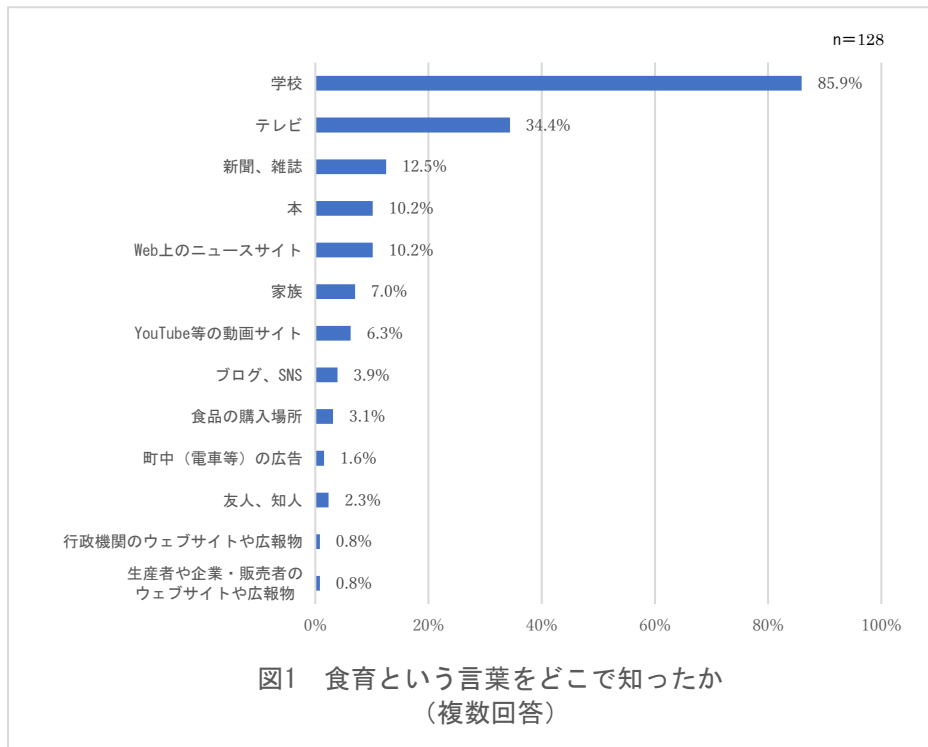


表 2 食育への関心度

n=128

食育への関心	人数	%
どちらかというといない	4	3.1 %
どちらかというところ	81	63.3 %
とてもある	43	33.6 %

表 3 この1年間での食育について意識したか n=128

この1年間での食育について意識したか	人数	%
いいえ	77	60.2 %
はい	51	39.8 %

(2) 過去に受けた食育経験について

過去に食育を受けた経験があるかは「はい」98名（77.6%）、「いいえ」30名（23.4%）であった（表4）。また、過去に食育を受けた時期は「保育園や幼稚園」が最も多く50名（39.1%）、次いで「小学校」26名（20.3%）、「高校」22名（17.2%）、「中学校」8名（6.3%）、「短大」2名（1.6%）で（図2）、その内容として調理実習や栄養士の話し、野菜の栽培と収穫体験などがあげられた。

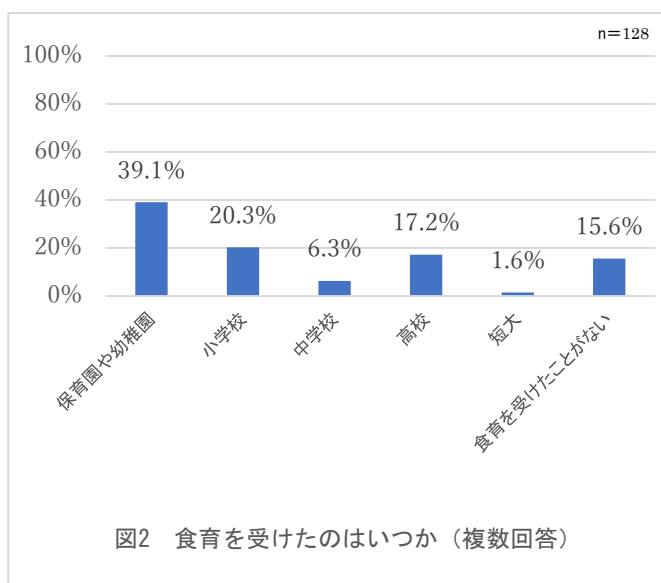
幼児期の楽しかった食育経験が「ある」のは86名（67.2%）、「ない」42名（32.8%）で（表5）、内容は調理実習や野菜の収穫体験であった。

表 4 過去に食育を受けたことがある n=128

過去の食育経験	人数	%
いいえ	30	23.4 %
はい	98	76.6 %

表 5 幼児期の楽しかった食育の経験の有無 n=128

幼児期の楽しかった食育経験	人数	%
ない	42	32.8 %
ある	86	67.2 %



（3）自身の食育活動について

保育施設での食育に関心があるかについて「どちらかというところ」67名（52.3%）、「とてもある」57名（44.5%）、「どちらかというところない」4名（3.1%）であった（表6）。卒業後に保育者となったとき食育を実施したいかは「どちらかというところしたい」62名（48.4%）、「とてもしたい」57名（44.5%）、「どちらかというところしたくない」9名（7.0%）で（表7）、実施したい内容は、調理実習や野菜の栽培体験、魚を触ってみる、食事のマナーや栄養バランスについての話しなどがあげられた。

表 6 保育施設での食育に関心があるか n=128

保育施設での食育に関心があるか	人数	%
どちらかというところない	4	3.1 %
どちらかというところある	67	52.3 %
とてもある	57	44.5 %

表 7 保育者となったときに食育を実施したいか n=128

保育者として食育を実施したいか	人数	%
どちらかというところしたくない	9	7.0 %
どちらかというところしたい	62	48.4 %
とてもしたい	57	44.5 %

保育者となったときに食育を実施することへの不安について「どちらかというところある」60名（46.9%）、「どちらかというところない」38名（29.7%）、「とてもある」27名（21.1%）、「まったくない」3名（2.3%）であった（表8）。不安の内容は、子どもにうまく説明できるか、包丁やガスコンロを使用する際の怪我や事故、自分の知識不足などがあげられた。保育者となったときに食育のなかでもとりわけ調理保育を実施したいかは「とてもしたい」65名（50.8%）、「どちらかというところしたい」45名（35.2%）、「どちらかというところしたくない」17名（13.3%）、「まったくしたくない」1名（0.8%）で（表9）、実施したい調理保育の内容はカレーライスやクッキー、地場産の食材を使用した調理などがあげられた。

表 8 保育者となったときに食育をすることに不安はあるか n=128

保育者として食育実施への不安	人数	%
まったくない	3	2.3 %
どちらかというとな	38	29.7 %
どちらかというとある	60	46.9 %
とてもある	27	21.1 %

表 9 保育者となったときに食育のなかでもとりわけ調理保育を実施したいか n=128

保育者として食育のなかでもとりわけ調理保育を実施したいか	人数	%
まったくしたくない	1	0.8 %
どちらかというとしたくない	17	13.3 %
どちらかというとしたい	45	35.2 %
とてもしたい	65	50.8 %

保育者となったときに調理保育を実施することへの不安について「どちらかというとある」63名（49.2%）が最も多く、次いで「どちらかというとな」31名（24.2%）、「とてもある」30名（23.4%）、「まったくない」4名（3.1%）で（表 10）、不安の内容については怪我や事故、衛生面や安全面での不安があげられた。

表 10 保育者となったときに調理保育を実施することに不安はあるか n=128

保育者として調理保育実施への不安	人数	%
まったくない	4	3.1 %
どちらかというとな	31	24.2 %
どちらかというとある	63	49.2 %
とてもある	30	23.4 %

（４）食事づくりに関する意識について

日頃の調理頻度は「ほとんどしない」42名（32.8%）が最も多く、次いで「月 1～2 日」29名（22.7%）、「週 1～2 日」28名（21.9%）、「週 5 日以上」16名 12.5%、「週 3～4 日」13名（10.2%）であった（表 11）。

献立作成、調理のための食材の選別、調理のために食材に素手で触れること、食材を包丁で調理すること、食材を加熱調理すること、味付けをすること、料理を食器に盛り付けることについての

表 11 日頃の調理頻度

n=128

調理頻度	人数	%
ほとんどしない	42	32.8 %
月 1～2 日	29	22.7 %
週 1～2 日	28	21.9 %
週 3～4 日	13	10.2 %
週 5 日以上	16	12.5 %

意識は表 12 に示したとおりである。

表 12 食事づくりに関する意識

n=128

	とても得意		どちらかという得意		どちらかという苦手		とても苦手	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
献立作成	7	5.5	28	21.9	68	53.1	25	19.5
食材の選別	13	10.2	49	38.3	57	44.5	9	7.0
食材に素手で触れる	43	33.6	61	47.7	21	16.4	3	2.3
包丁での調理	32	25	59	46.1	35	27.3	2	1.6
加熱調理	43	33.6	62	48.4	20	15.6	3	2.3
味付け	31	24.2	53	41.4	42	32.8	2	1.6
盛り付け	22	17.2	61	47.7	42	32.8	3	2.3

授業内での調理実習は「とても必要」と感じる学生が 83 名 (64.8%)、「どちらかという必要」42 名 (32.8%)、「どちらかという必要ではない」3 名 (2.3%) であった (表 13)。

表 13 保育者養成課程における調理実習の必要性

n=128

保育者養成課程に調理実習は必要か	人数	%
どちらかという必要ない	3	2.3 %
どちらかという必要	42	32.8 %
とても必要	83	64.8 %

調理実習で自分の素手で直接食材に触れることへの抵抗感、調理実習で他者と調理をすることへの抵抗感、授業内の調理実習で他者が調理したものを食べることへの抵抗感を表 14 に示した。

表 14 調理実習に関する意識

n=128

	とてもある		どちらかというある		どちらかというない		まったくない	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
調理実習で素手で直接食材に触れる抵抗感	6	4.7	23	18.0	35	27.3	64	50.0
調理実習で他者と調理をする抵抗感	4	3.1	3	2.3	38	29.7	83	64.8
調理実習で他者調理のものを食べる抵抗感	6	4.7	9	7.0	41	32.0	72	56.3

(5) 生活習慣と食生活について

正しい生活習慣を送るよう気にかけている学生は「どちらかというあてはまる」59 名 (46.1%)、「どちらかというあてはまらない」35 名 (27.3%)「とてもあてはまる」32 名 (25.0%)「あてはまらない」2 名 (1.6%) で (表 15)、気にかけることとして、早寝早起

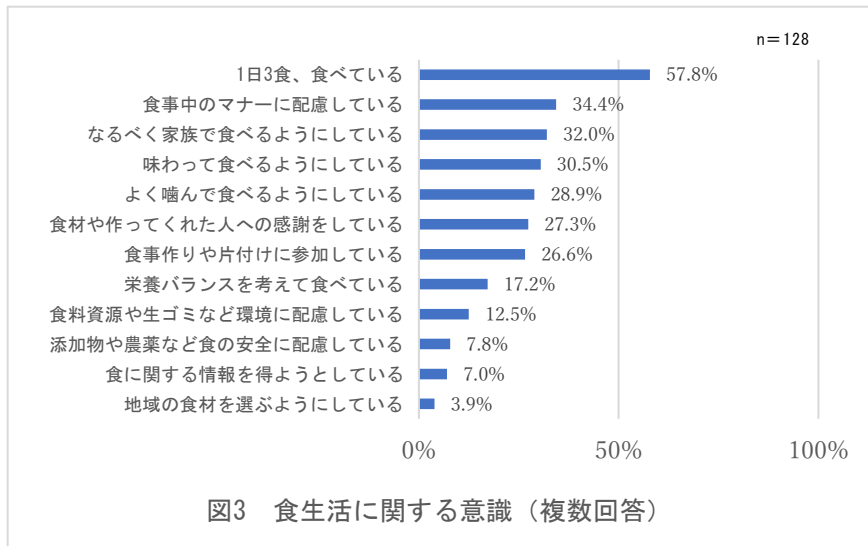
表 15 日頃、正しい生活習慣を送るよう気にかけているか

n=128

日頃、正しい生活習慣を送るよう気にかけているか	人数	%
あてはまらない	2	1.6 %
どちらかというあてはまらない	35	27.3 %
どちらかというあてはまる	59	46.1 %
とてもあてはまる	32	25.0 %

き、睡眠時間の確保、1日3食、食べるようにすることなどがあげられた。

日頃の食生活について「1日3食、食べている」ことを意識していると回答した学生が最も多く74名（57.8%）、次いで「食事のマナーに配慮している」44名（34.4%）、「なるべく家族で食べる」41名（32.0%）であった（図3）。



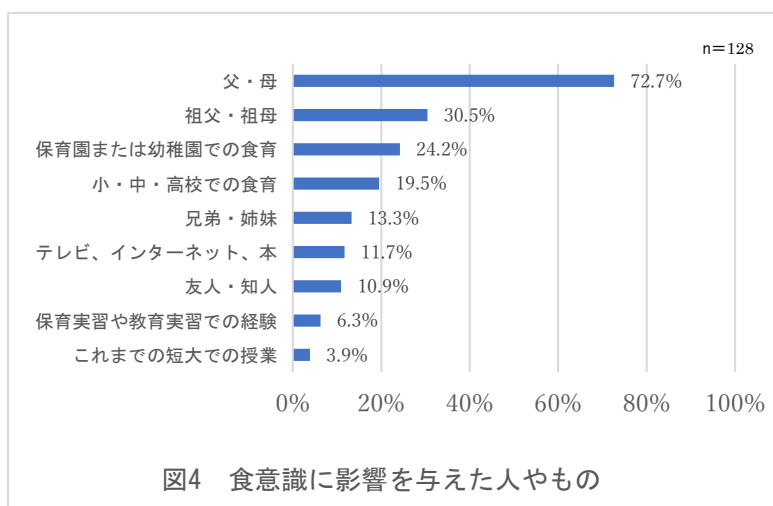
食事を楽しいと感じるかについて「とてもあてはまる」86名（67.2%）、次いで「どちらかというにあてはまる」40名（31.3%）、「どちらかというにあてはまらない」1名（0.8%）、「あてはまらない」1名（0.8%）と回答し（表16）、その楽しいと感じるシチュエーションは、多くの学生が他者との食事時間と回答した。

表16 食事を楽しいと感じるか

n=128

食事を楽しいと感じるか	人数	%
あてはまらない	1	0.8 %
どちらかというにあてはまらない	1	0.8 %
どちらかというにあてはまる	40	31.3 %
とてもあてはまる	86	67.2 %

食に対する意識に影響を与えた人やものは両親が最も多く93名（72.7%）、次いで祖父母39名（30.5%）、保育園または幼稚園での食育31名（24.2%）で（図4）、与えられた影響について、食事を美味しそうに食べる姿、食への興味、食事マナーなどがあげられた。



4. 考察

調査の結果から、71.9%と多くの学生が食育という言葉は知っているものの、その意味を理解していないことが示された。学校やメディアを通じて食育という言葉認識しているにもかかわらず、意味を理解していないということは、その伝え方や教育方法が理解しにくいものであった可能性がある。今後の食に関する教育については教育機関や関係機関が連携し、より興味深く理解しやすいものにする工夫が必要である。また、食育に対する関心について「どちらかというところ」と「とてもある」を合わせた 96.9%の学生が関心を持っている一方で、「どちらかというところ」と回答した学生も 3.1%いた。調査対象の学生は保育者養成校に入学してから本調査に回答するまでの 1 年の間に保育所実習も経験し、実際に保育現場において子どもへの食支援の場面に接する機会があったにもかかわらず、食育について意識した学生は半数以下の 39.8%で、意識しなかった学生は 60.2%であった。主に乳幼児期の食育について学修する保育士資格必修科目の「子どもの食と栄養Ⅰ」「子どもの食と栄養Ⅱ」は、M 短期大学では 2 年次に半期ずつ開講されているため、本科目受講以前の入学後 1 年間で実施される保育所実習の経験や他科目の受講では、食育に対する意識の向上にはつながらないことが考えられる。つまり、学生の食育に対する関心は高いが、養成校教育において食育に対する意識向上の機会が不足している可能性があり、科目「子どもの食と栄養」は他の教科との連携を通して入学初年度から食育に関心がもてるような働きかけを行うことが必要である。

過去に食育を受けた経験がある学生は全体の 76.6%と多く、その経験は幼児期において受けたと感じている学生が 39.1%と約 4 割にのぼった。特に、幼児期に楽しい食育経験を持つ学生が 67.2%と多く、この時期の食育活動は成長してからも楽しかった記憶として残り、そのことが食に対する関心や正しい食習慣の形成に寄与する可能性がある。

保育所での食育に関心がある学生は 96.8%と多く、卒業後に保育者となった際に自身が子どもたちに調理実習や野菜の栽培体験、食事のマナーや栄養バランスについての話などの食育活動を実施したいと考えている学生も 92.9%と多く、特に食育活動の中でも調理保育を実施したいと考えている学生は 86.0%いることが示された。しかし、保育者として食育を実施することに不安を感じている学生は 68.0%、とりわけ調理保育実施に対する不安を感じている学生は 72.6%と、保育者として子どもたちに食育を実施したい意欲があるものの、同時に多くが不安を抱えていることが明らかになった。前述のとおり、幼児期からの自然体験、生活体験等は、正義感、道徳観、自立性などの育成に役立つため、体験的学習である調理保育の教育効果は大きく、保育者が積極的に取り組みたい活動である。このことから、養成課程で学ぶ学生が卒業後に保育者として食育活動取り組む際の不安感を軽減するための授業プログラムが必要である。

学生の日頃の調理頻度をみると、週 5 日以上調理を経験している学生が 12.5%いる一方で、55.5%と半数以上がまったくしないか月 2 回以下しか調理をする機会がなかった。食事づくりに関する意識について、得意と感じるのはそれぞれ献立作成 27.4%、食材の選別 48.5%、食材に素手で触れる 81.3%、包丁での調理 71.1%、加熱調理 82%、味付け 65.6%、盛り付け 64.9%、苦手と感じる学生はそれぞれ献立作成 72.6%、食材の選別 51.5%、食材に素手で触れる 18.7%、包丁での調理 28.9%、加熱調理 17.9%、味付け 34.4%、盛り付け 35.1%となった。食材に触れ、食材を切り加熱し調味する、盛り付けるといった一連の調理過程に対する苦手意識を感じている学生は半数以下であったのに対し、栄養バランスを考えて献立を作成したり、そのためにどのような食材を使用するかを選別したりすることに対して苦手と感じている学生は半数以上と多く、なかでも 19.5%と 2 割近い学生が献立作成に強く苦手意識を感じていることが示された。このことは、

子どもたちに栄養バランスを考えた食事摂取についての話をしたり、調理保育においてどのような食材を使用し何を調理するのかを立案したりすることに自信が持てず、食育や調理保育に不安を感じ、結果として実施する意欲はあっても積極的に取り組むことを阻害する要因となる可能性がある。

科目「子どもの食と栄養Ⅰ」「子どもの食と栄養Ⅱ」では各開講時期に1回ずつの調理実習を実施しているが、その調理実習の必要性を感じている学生は「とても必要」と「どちらかという必要」を合わせて97.6%おり、ほとんどの学生が養成課程での調理実習を必要と感じていた。しかし、調理実習において他者と調理したり他者が調理したものを食べたりすることに抵抗を感じている学生は、それぞれ5.4%、11.7%と少ないが、他者と共に調理し喫食する食材を素手で直接触れることに抵抗を感じている学生は22.7%と、調理実習で行われる作業の一部に抵抗感を感じる学生が約2割いることが示された。素手で直接食材に触れることについては、日頃の調理に対する意識を問う項目でも18.7%が「どちらかという苦手」「とても苦手」と回答しており、今後この要因について明らかにすることで、保育者を目指す学生の調理に対する抵抗感を理解し調理保育に取り組む意欲を向上させていくことに寄与すると考えられる。

日頃、正しい生活習慣を送るよう気にかけている学生は71.1%おり、食生活についても最も意識していることは1日3食食べることと回答した学生は57.8%と、多くの学生が食生活だけでなく生活全般を規則正しく健康的に過ごすことを意識していた。98.5%とほとんどの学生が、共食をはじめとした食事の時間を楽しんでおり、そのような充実した食生活を送ろうとする意識は、家庭や保育園、幼稚園などの保育・養育環境が大きな影響を与えていることが示された。

これらの結果から、将来保育者を目指す学生が卒業後に子どもたちと食育活動をしたいという意欲があっても不安を感じて諦めてしまうことがないように、食育の理解をはじめ調理保育に活用できる調理技術の修得等を授業プログラムに構成する必要があると示唆された。本調査の実施時期は短期大学2年次の4月で、子どもの食支援について主に学修する科目「子どもの食と栄養Ⅰ」の受講期間の初期段階であるため、今後は受講後の調査を実施し、食育や調理保育に対する意識の変化や、調理実習が及ぼす食育実施への不安感軽減の有効性について研究を深めていきたい。

引用文献

- (1)厚生労働省（2004）「食を通じた子どもの健全育成（－いわゆる「食育」の視点から－）のあり方に関する検討会」報告書」<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2004/02/dl/s0219-4a.pdf>（最終閲覧 2024/2/28）
- (2)日本保育協会（2012）「保育所食育実践集Ⅵ－保育所における食育に関する調査研究報告書－」<https://www.nippo.or.jp/Portals/0/images/research/kenkyu/h23eat.pdf>（最終閲覧 2024/2/28）
- (3)高妻瑠弥乃・小林如乃（2022）「保育者養成校における学生の食育への意識と関心」宮崎学園短期大学紀要 vol.14, pp.55-66
- (4)食育って何?：文部科学省 <https://www.mext.go.jp/syokuiku/what/index.html>（最終閲覧 2024/2/28）
- (5)農林水産省（2023）「食育に関する意識調査」https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/ishiki/r05/pdf/houkoku_1.pdf（最終閲覧 2024/2/28）
- (6)文部科学省,厚生労働省,農林水産省（2000）「食生活指針」

保育者の「子どもの人権」実態調査に関する研究

中川 志保

Research on The Actual Situation of Childcare Workers Regarding “Children’s Human Rights”

Shiho NAKAGAWA

1. はじめに

児童福祉法第一章総則第一条において、「全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健やかな成長及び発達並びにその自立が図られることその他の福祉を等しく保障される権利を有する」と定められている。この条文は、国連で1989年に採択された児童の権利に関する条約

（以下、子どもの権利条約）が基本となっており、「子どもは権利の主体」を意味している。そして、日本は1994年に批准している。子どもの権利条約の4つの基本原則の中には、「生命、生存及び発達に対する権利」「子どもの最善の利益」「子どもの意見の尊重」「差別の禁止」があり、子どもは一人の人間として存在することが明記されている。また保育所保育指針（2018）や、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2018）においても「子どもの最善の利益を考慮し」という文言が総則の中に明記され、子どもの人権の基本原則の言葉がそのまま使われている。子どもの人権に関する意識は高いように思われる。

また、近年では2024年4月の「こども家庭庁」発足と同時に「こども基本法」¹⁾が施行された。すべての子どもが将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指し、6つの基本理念の下で子どもの権利を尊重し、子どもの意見を反映させた新たなこども施策で、「こどもまんなか社会」実現に向けて動き出した。子どもを取り巻く社会が権利を保障し、尊重していかなければならないと言える。

しかしながら、子どもに罰を与えるような不適切保育の報道が後を絶たず、社会問題になっている。子ども家庭庁は全国の自治体と施設を対象にした実態調査²⁾を公表した。その中で不適切保育の件数は914件となっている。保育所保育指針（2018）の社会的責任において「保育所は、子どもの人権に十分配慮するとともに、子ども一人ひとりの人格を尊重して保育を行わなければならない」と明記されている。大西ら（2022）³⁾は、「子どもに対する体罰や暴言が決してあってはならないことはもちろんのこと、日常の保育においても、子どもの身体的、精神的苦痛を与えることがないよう、子どもの人格を尊重するとともに子どもが権利の主体であるという認識をもって保育にあたらなければならない」と示されており、これらのことを踏まえば、保育所保育指針に反する行為はすべて不適切保育といえる」と指摘している。保育施設等において保育者の子どもの人権を擁護する意識を高めることが喫緊の課題である。また、先行研究として、林

（2016）⁴⁾の乳幼児の人権に関する教育・社会的活動報告や明柴（2023）⁵⁾の子どもの権利と

保育実践に関する研究などの調査・研究はある。だが、保育者を対象とした子どもの人権に関する知識と意識の実態に関する学術的研究は、不十分である。

2. 研究の目的と方法

2. 1 研究の目的

本研究では、『『子どもの人権』について考えてみよう』というテーマで「こどもの人権」について考えるきっかけ作りの園内研修を行った。研修後、アンケート調査を試み、保育者の「子どもの人権」に関する知識と意識の実態を明らかにし、その特徴について分析・考察することを目的とした。

2. 2 研究の方法

保育者へのアンケート調査を実施し、結果をグラフ化し特徴と傾向を明確にした。さらに軽量ソフト KH Coder を用いてテキストデータも数量化し分析を行った。

3. 園内研修について

園内研修では、『『子どもの人権』について考えてみよう』というテーマで約 30 分程度の啓発的な研修を行った。最初に、不適切保育の報道について内容を伝えた。しかし、多くの保育者は愛情をもって保育を行っていることを補足し、同園でも適切な保育を行っていることを確認した上で、子どもの人権の在り方を伝えた。そして、子どもの権利条約が国連で採択され日本も 1989 年に批准し、子どもの権利を守る保育を行っていくべきこと等、事例を示しながら講話を行った。

4. アンケート調査の概要

園内研修後にアンケート調査を実施した。

アンケートの構成： 個人属性、3 件法 6 問、自由記述 3 問

調査対象者： 認定こども園 1 園と保育園 1 園の保育者 計 40 名

回答期間： 令和 5 年 4 月～11 月

本研究においては、上記のうち、

- ・「人権教育」を受けたことがありますか？
- ・「子どもの人権」について研修等で教育を受けたことがありますか？
- ・「子どもの人権」を意識した言葉かけを行っていますか？
- ・子どもの心身の発達を守るためには「子どもの人権」は必要だと考える理由を聞かせて下さい。
- ・園内研修の感想をお聞かせください

の 5 問について分析・考察を行った。

5. 倫理的配慮

本研究における倫理的配慮として、アンケート用紙の冒頭に調査への協力は任意で、研究以外の目的で使用されることはないことを明記した。さらに個人情報の保護等の説明も行った。これは、宮崎学園短期大学の研究倫理審査委員会の承認を得ている。(承認番号：2023005)

6. 結果と考察

6. 1 基本属性

回答者は(表6-1)をみると、どちらの園も20代から60代までと年齢層は幅広い。保育者の勤務年数は、認定こども園の方が、1年～10年未満が47%で経験年数の浅い職員が多いことが窺えた。しかし、概ね両園とも年代・勤務年数共にそれぞれおり、バランスの取れた職場環境といえる。

表6-1 調査対象園の属性

年代	保育園	認定こども園
20代	4 (19%)	7 (37%)
30代	5 (24%)	5 (26%)
40代	5 (24%)	4 (21%)
50代	5 (24%)	1 (5%)
60代	2 (10%)	2 (10%)
計	21	19

勤務年数	保育園	認定こども園
1～5 未満	2 (9%)	5 (26%)
5～10 未満	4 (19%)	4 (21%)
10～15 未満	4 (19%)	2 (10%)
15～20 未満	3 (14%)	5 (26%)
20～25 未満	2 (9%)	1 (5%)
25～30 未満	4 (19%)	1 (5%)
30～	2 (9%)	1 (5%)
計	21	19

6. 2 選択肢式アンケート項目の調査結果と考察

(1) 「人権教育」を受けたことがあるかの回答

「人権教育」を受けたことがあるか(図6-1)の回答は、「ある85%・ない0%・分からない15%」であった。ほとんどの保育者は人権教育を受けたことがあると回答した。いつ受けたかの内訳(図6-2)をみると、「小学生37%・中学生34%・高校生14%・短大7%・社会人5%・園の研修3%」であった。義務教育時代に受けたという結果が半数を超えた。これは、道徳の授業で人権教育を受け、人権に対する知識はあると推測される。

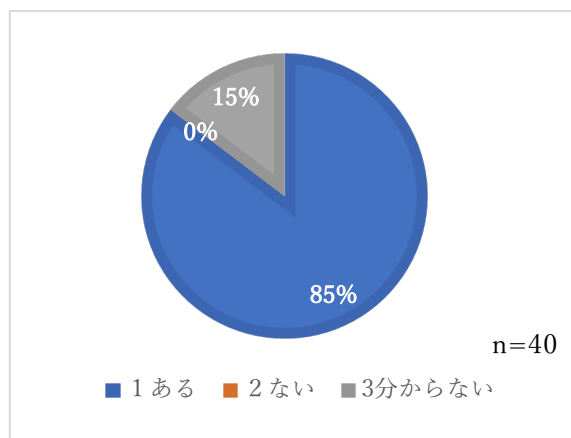


図6-1 人権教育を受けたことがあるか

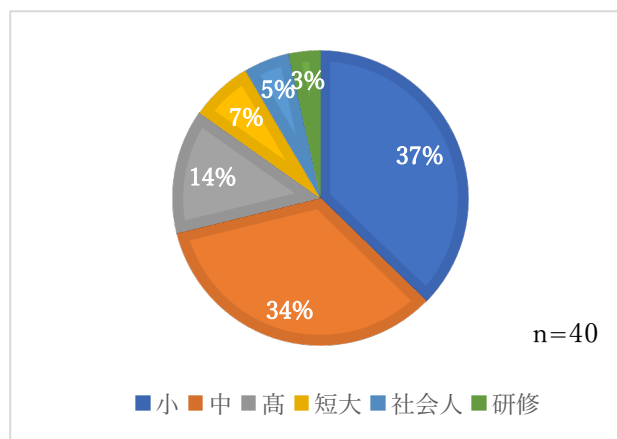


図6-2 それはいつか

(2) 「子どもの人権」について研修等で教育を受けたことがあるかの回答

「子どもの人権」に関する研修を受けた保育者（図6-3）は、59%である。しかし「ない」と回答した保育者が11%おり、30%の保育者は「分からない」と回答している。このことから、約4割が、「子どもの人権」に関する知識には不安があると推測され、「子どもの人権」に対する研修等の教育が必要だと示唆された。これは、「子どもの人権」に関する研修を園全体で行う環境作りが課題である。また、いつ受けたのか内訳（図6-4）をみると短大・大学で受けた保育者が半数を超えた。このことから、養成校である我が校は、「子どもの人権」に関してしっかりと取り組んでいく必要があると考える。また、「人権教育」は義務教育時代に教育を受けるが、それに対して「子どもの人権」については短大や大学等、高等教育機関で受講している。それは、日本が「子どもの権利条約」の批准が1994年であるが故、教育時期が異なってしまったと推測される。

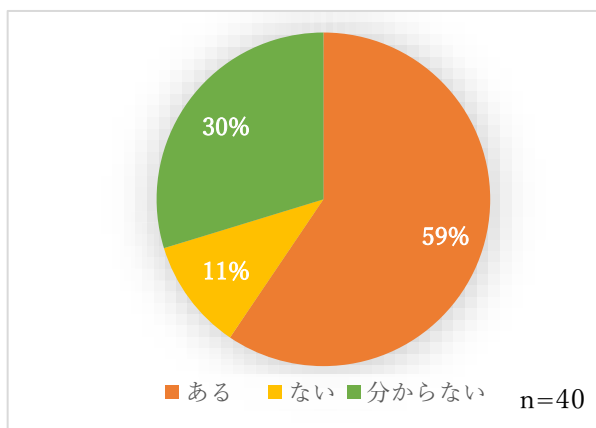


図6-3 子どもの人権に関する研修を受けたことがあるか

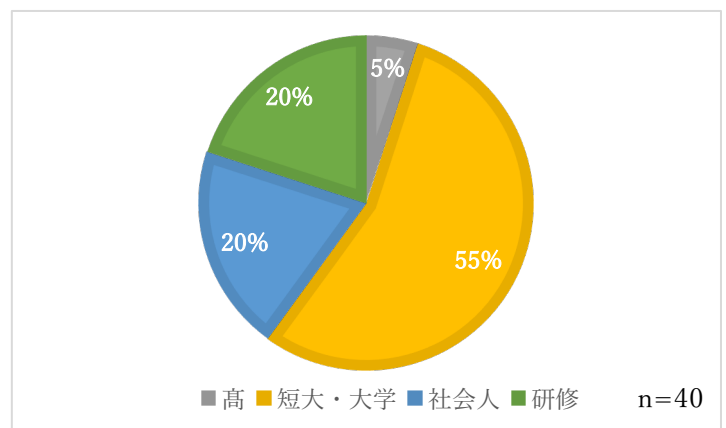


図6-4 それはいつか

(3) 「子どもの人権」を意識した言葉かけを行っているかの回答

「子どもの人権」を意識した言葉かけを行っているかについての回答（図6-5）では、「いつもしている45%・どちらともいえない52%・あまり考えていない3%」であった。「どちらともいえない」と回答した保育者は、意識する必要性を感じているが常時意識しているか、自信のない状態であろうと推測される。

アンケートの結果から、「子どもの人権」を意識した言葉かけができる保育者は、半数に満たないということが明確になった。

保育者は、子どもは尊重され大切に育てられなければならない、という意識を常に持つことが大切で、人権擁護に欠けると不適切保育へと繋がる要因となっているのではないかと懸念される。

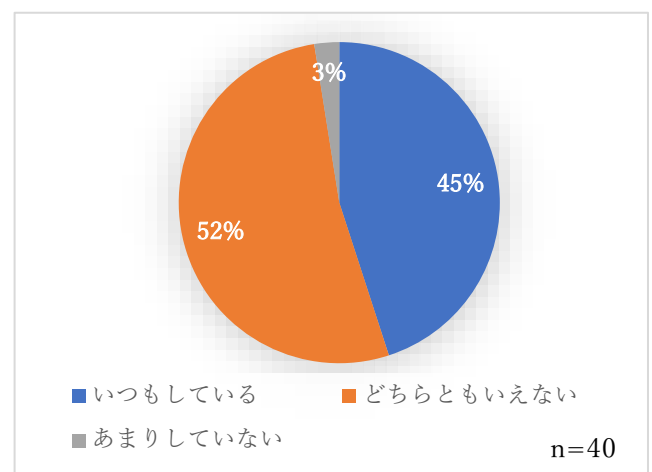


図6-5 子どもの人権を意識した言葉かけを行っているか

6. 3 自由記述の分析結果と考察

自由記述の分析に、テキストデータを数量的に扱い、内容を詳細に行うことができる計量ソフト KH Coder⁶⁾ を用いた。

(1) 〈子どもの心身の発達を守るためには、「子どもの人権」は必要だと考える理由〉と〈人権を意識した言葉かけを行っているか〉の対応分析

回答テキストデータを KHcoder に読み込む。総抽出語 1,000, うち使用語数 376 だった。その際、「語の取捨選択」機能を利用し、「思う」を削除し、「子どもの人権」は強制抽出した。記述統計の出現回数平均値は 2.38、文書数の平均値は、2.10 だった。分布プロットを確認した上で、語句の最小出現数 2, 文章の最小出現数を 1, 集計単位に段落を設定した。

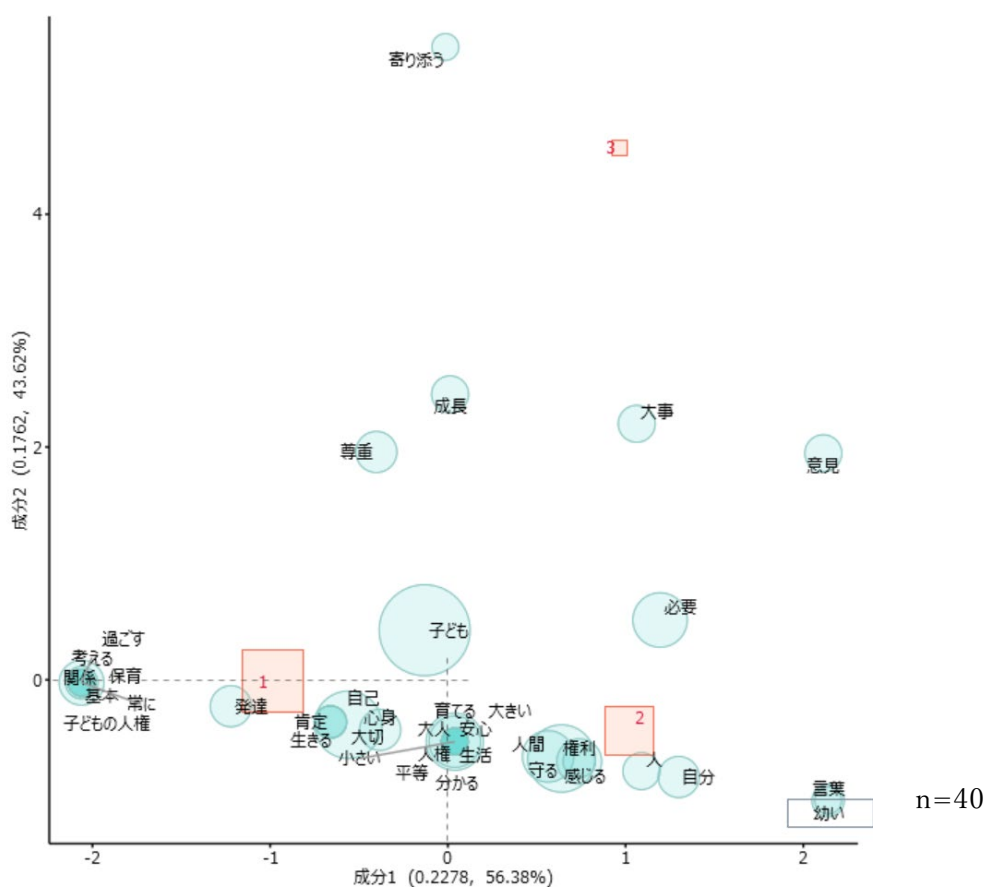


図 6-6 理由と言葉かけの対応分析

対応分析では、特徴のない語は原点付近にプロットされる。また、原点から離れている語ほど特徴づける語であると解釈される。

(図 6-6) をみると、

- ① いつもしているの近くには、「発達」「生きる」「肯定」「心身」「大切」が付置された。
- ② どちらともいえないの近くには、「権利」「守る」「人間」「人」が付置され、
- ③ あまりしていないの近くには「寄り添う」が付置された。

以上のことから、保育者自身が「子どもの人権」に対しての言葉かけを意識せずとも、配慮した言葉かけができていたことが推測される。「子どもは一人の人間」という記述が沢山あり、意識の中に子どもを大切にするという人格尊重の保育を行っていることも推測される。(図6-5)の結果より、「子どもの人権」を常に意識した言葉かけができていないと回答した保育者が半数を超えていた。だが、対応分析の結果では「守る」「人間」「必要」「寄り添う」という人権を意識した言葉が数多く見られた。よって潜在的な意識はあるものの、言葉にできているかどうか自信が持てず回答に迷った様子が示唆される。それは、不適切保育の報道など様々な要因から、自分の保育に対して不安があることが原因の一つであると推察される。

(2) 園内研修に関する自由記述分析

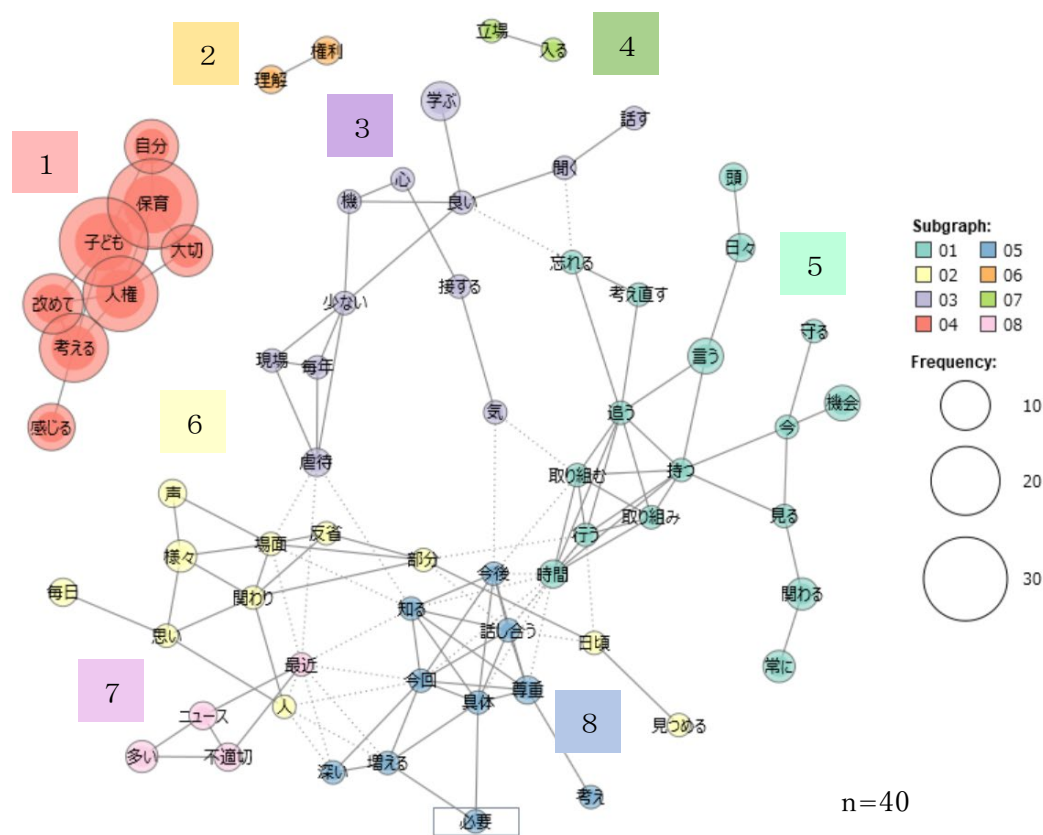


図6-7 園内研修に関するサブグラフ共起ネットワーク (modularity)

最後に、園内研修の感想の自由記述を KHCoder で分析した。総抽出語数 1,630, うち使用語数 643, 記述統計の出現回数平均値は 2.81, 文書数平均値は 2.47。分布プロットを確認した上で、語句の最小出現数 2, 文章の最小出現数 1。そして一人の意見を一段落として入力したため、人ごとの分析を可能にするために分析単位を段落に設定, 検出方法はサブグラフ (媒介) を用いた。尚, 「語の取捨選択」機能を利用し, 文の終わりに使用している「思う」は削除した。サブグラフでは, 比較的強くお互いを結びつけている部分を自動的に検出してグループ分けを行

い、その結果を色分けによって示す。8つのサブグラフが抽出された（図6-7）。抽出された言葉について KWIC（keyword in context）コンコーダンス機能を用いて確認し、

①子どもの人権を改めて考える（赤）、②子どもの権利を理解（橙）、③毎年学ぶ機会が欲しい（紫）、④保育に関わる立場（黄緑）、⑤日々取り組む（緑）、⑥様々な場面の振り返り（黄）、⑦不適切保育のニュースが多い（桃）、⑧今後も話し合い、人権尊重の保育をする（青）とラベリングした。

また、園内研修の感想に関する自由記述の具体例を見てみると、下記のような記述があった。

- ・子どもの人権について以前学んでいた。しかし改めて振り返ることがなかったため、再確認することができてとても勉強になった。
- ・日々の忙しさのせいにせず、丁寧に子どもと向き合っていく必要がある課題だと感じた。
- ・深く考えたことはなかったが、最近のニュースで不適切保育が報道され、もしかしたら自分もやっているかも・・・と考えることが増えていた。今回をきっかけに子どもの人権について考える機会ができ、良かった。
- ・子どもの人権といわれると、保育の中であまり意識することがなかったように思う。今回の研修を受けて、保育者の考えだけで行動するのではなく、子どもの意思を大切にしなければいけないと改めて考えた。
- ・子どもの人権が守られる社会が当たり前になってほしいと思う。

上記より、研修後の感想では、「子どもの人権」に関する意識の高さが窺えた。不適切保育の報道もあり、自分の保育に不安を感じていた保育者には、自分の保育をみつめるきっかけになったと言える。また、「子どもの人権」について意識する気持ちを継続できるためには、研修の機会を設けたり、話し合いをしたりする働きかけが必要である。

7. 総合考察

保育者は、「子どもの人権」教育を受けてはいる。しかし、子どもへの人権を意識している言葉かけかというところでもない保育者が多い結果であった。だが、言葉かけの中には、子どもへの愛情があり、子どもを大切にする意識があることが明らかとなった。人権を意識せずとも子どもを大切にするという思いが、「子どもの人権」を守るということに繋がっていることが示唆された。それは、つまり保育者は潜在的に「子どもの人権」を守る意識を持っていることになると言える。6. 3（1）で述べたように、自分の言葉かけに自信がないのは確固たる知識がないことが要因の一つだろう。その確固たる知識を増やすためには、個々の保育の振り返りに加え、定期的な研修や組織内における問題・課題の共有を行うことが必要である。このことが日常的に実践されていくことで、保育の質を向上させることが期待できる。

8. 今後の課題

以上、保育施設等における「子どもの人権に」に関する知識と意識の実態をアンケート調査結果から分析・考察してきた。しかし、データ数が少なく今後も研究を続けていく必要がある。また、今後の課題として、保育者養成校の我が校は、学生に対しての取り組みだけでなく、定期的に「子どもの人権」に関する公開講座や出張講座を設けるべきだと主張したい。

引用文献

- 1) 「こども基本法」 <https://www.cfa.go.jp/policies/kodomo-kihon> (参照日 2024.2.14)
- 2) 「保育所等における虐待等の不適切な保育への対応等に関する実態調査」の調査結果について
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/de52c20b/20230512_policies_hoiku_4.pdf
(参照日 2024.2.14)
- 3) 大西薫, 大西将史 (2022) 保育者がとらえる子どもへの不適切なかかわりに関する研究 --
・ 同僚保育者の視点から - , 聖徳学園短期大学部紀要, No.54, pp.1-12
- 4) 林友子 (2016) 乳幼児の人権に関する教育・社会活動報告, 帝京科学大学教職指導研究,
Vol.1 No.1 pp.245-251
- 5) 明柴聡史 (2023) 子どもの権利と保育実践に関する研究 - 保育施設職員へのアンケート調査
を通して - , 富山短期大学紀要第 59 巻, pp.19-28
- 6) 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析 ナカニシヤ出版

編 集 後 記

『宮崎学園短期大学紀要 第16号』をお届けする。

2008年（平成20年）3月、宮崎女子短期大学が男女共学により
宮崎学園短期大学と改称されたので、紀要名が『宮崎学園短期大学紀要』
となった。なお『宮崎女子短期大学紀要』の最終号は、第34号である。

宮崎学園短期大学紀要編集委員会

編 集 委 員 会

委 員 長	小 澤 拓 大
委 員	久 松 尚 美
	松 田 昭 憲
	高 妻 瑠弥乃
	大 場 憲 治

宮崎学園短期大学紀要 第16号

令和6年3月発行

発行所 宮崎学園短期大学

〒889-1605 宮崎県宮崎市清武町加納丙1415番地

電話 0985 (85) 0146 (代)
