

# 宮崎学園短期大学紀要

第 18 号 (令和 7 年度)

---

協働的文化体験のデザインと地域創生

—茶道の「一期一会」「一座建立」に基づく共創モデルの提案— . . . 伊賀 彩子 . . . . . 1

保育者における保護者対応の現状と課題 . . . . . 久松 尚美 . . . . . 16

就学前教育・保育施設における ICT 経営推進についての考察 . . . . . 武村 順子・柳田 健太 . . . . . 27

キャリア支援における UX デザイン思考の導入

—学生の「生の実感」と企業の「期待」を繋ぐ伴走型支援の試み— . . . 河野 美香子 . . . . . 38

医療的ケア児の保育に関わる人々の語りから捉えた保育実践の現状と構造的課題

. . . . . 桑迫 信子・中川 志保 . . . . . 49

九州の多様な調理法と家庭料理の伝承調査—切り干し大根を中心に—

. . . 高妻 瑠弥乃・青木 友紀子・山崎 歌織・篠原 久枝 . . . . . 61

宮崎県における商業まちづくり施策評価の試論 - 2000 年以降の政策展開を中心に -

. . . . . 長尾 清美 . . . . . 75

幼児が行う造形表現の共有に関する一考察—発達段階における積み木遊びの実践を通して—

. . . . . 薄井 淳 . . . . . 102

自閉症児に対するアセスメントに基づく教育的介入～授業の見直しによる行動問題の改善～

. . . . . 桐明 里美 . . . . . 114

保育者養成を担う短期大学の初年次教育に関する研究—授業改善への示唆—

・・・・・・・・村上 和蔵・薄井 淳・江田 菜穂子・・・・・・・・123

幼児の衣服の着脱に対する保護者・保育者の認識に関する一考察—連携と協働の視座から—

・・・・・・・・江田 菜穂子・門田 理世・・・・・・・・・・・・・・133

STEAM 教育としての「化学」の授業内容に対する検証 ～宮崎学園短期大学の事例～

・・・・・・・・保田 昌秀・蓑部 初・・・・・・・・・・・・・・143

「こどもの声を聴く」ことを起点とした保育実践の一考察

—みどり幼稚園における遊びのプロセス—・・・・・・・・新名 里美・佐伯 千穂・小松 千紘・

木脇 孝子・室之園 千春・肥田木 光・

山下 恵子・大坪 祥子・後藤 祐子・・・・・・・・155

“こどもの声を聴く”ことを起点とした保育実践の一考察

—清武みどり幼稚園における遊びのプロセス—・・・・・・・・小川 美由紀・西村 心沙・難波 れい子・

森崎 麻衣子・中川 志保・河野 真恵・

中武 亮子・大坪 祥子・・・・・・・・・・・・174

# Bulletin of Miyazaki Gakuen Junior College

Vol.18 2026

---

Designing Co-creative Cultural Experiences:

A Co-creation Model Inspired by Ichigo-Ichie and Ichiza-Konryu in the Tea Ceremony

• • • • • Saiko IGA • • • • • 1

Current Status and Issues in Dealing with Parents among Kindergarten and

Nursery School Teacher • • • • • Naomi HISAMATSU • • • • • 16

A Study on ICT Management Promotion in Preschool Education and

Childcare Facilitie • • • • • Junko TAKEMURA • • • • • 27

Kenta YANAGITA

Introducing UX Design Thinking into Career Development: A Supportive Accompaniment to Bridge  
the Gap between Students' Authentic Experiences and Corporate Expectations

• • • • • Mikako KAWANO • • • • • 38

Current Conditions and Structural Challenges of Childcare Practice for Children Requiring Medical  
Care: Insights from the Narratives of People Involved in Childcare

• • • • • Nobuko KUWASAKO • • • • • 49

Shiho NAKAGAWA

Survey on various cooking methods and traditions of home cooking in the JSCS Kyushu Branch

—Focusing on Kiriboshi Daikon (dried radish strips)—

• • • Rumino KOUZUMA • Yukiko AOKI • • • 61

Kaori YAMAZAKI • Hisae SHINOHARA

The Preliminary study on Evaluating Commercial town development Measures in Miyazaki

Prefecture - Focusing on policy developments since 2000 • • • • • Kiyomi NAGAO • • • 75

A Study on Sharing Formative Expression among Young Children

—Through the Practice of Building Block Play during Developmental Stages— • Jun USUI • • 102

Assessment-Based Educational Interventions for Children with Autism

～We can address children's Behavioral issues By revising the way we conduct lessons～

・ ・ ・ ・ ・ Satomi KIRIAKI ・ ・ ・ ・ 114

A Study on First-Year Experience at Junior College Training Preschool Teacher

: Suggestions for Instructional Improvement ・ ・ ・ Kazutaka MURAKAMI ・ Jun USUI ・ ・ 123

Naoko EDA

Perceptions of Parents and Kindergarten Teachers on Young Children's Dressing and Undressing:

Focusing on Home-Kindergarten Collaboration and Cooperation

・ ・ ・ ・ ・ Naoko EDA ・ Riyo KADOTA ・ ・ ・ 133

Evaluating the Curriculum of "Chemistry" as Part of STEAM Education:

Case of Miyazaki Gakuen Junior College ・ ・ ・ Masahide YASUDA ・ Hajime MINOBE ・ ・ 143

A Study of Childcare Practice Beginning with "Listening to Children's Voices"

- Focusing on the Process of Play at Midori Kindergarten —

・ ・ Satomi NIINA ・ Chiho SAIKI ・ ・ ・ ・ 155

Chihiro KOMATU ・ Takako KIWAKI ・

Chiharu MURONOSONO ・

Hikaru HIDAKI ・ Keiko YAMASHITA ・

Shoko OTSUBO ・ Yuko GOTO

A Study of Childcare Practice Beginning with "Listening to Children's Voices"

- Focusing on the Process of Play at Kiyotakemidori Kindergarten —

・ ・ ・ Miyuki OGAWA ・ Misa NISHIMURA ・ ・ ・ 174

Reiko NANBA ・ Maiko MORISAKI ・

Shiho NAKAGAWA ・ Mae KAWANO ・

Ryoko NAKATAKE ・ Shoko OTSUBO

# 協働的文化体験のデザインと地域創生

—茶道の「一期一会」「一座建立」に基づく共創モデルの提案—

伊賀彩子

Designing Co-creative Cultural Experiences:  
A Co-creation Model Inspired by *Ichigo-Ichie* and *Ichiza-Konryu* in the Tea Ceremony  
Saiko IGA

## Abstract

This study proposes a model for regional revitalization through co-creative cultural experiences, inspired by the philosophy of the Japanese tea ceremony, particularly the concepts of *Ichigo-Ichie* and *Ichiza-Konryu*. The tea ceremony is reinterpreted not as a system of formalized practices but as a process in which participants co-create meaning and value by sharing time and space. Drawing on the distinction between tangible and intangible goods in economics, this research highlights how tangible artifacts in the tea ceremony mediate intangible cultural values.

Furthermore, the structural limitations of conventional regional development approaches—such as the core-periphery model, local fabrication, and inbound tourism—are examined. As an alternative, a co-creative cultural experience model is proposed, in which local residents, visitors, and participants from other regions bring and reinterpret their intangible resources together.

As a preliminary case, a tea-ceremony-based workshop was conducted. Qualitative dialogue analysis and a questionnaire survey revealed that participants collaboratively expanded meanings from material objects to broader cultural narratives. These findings suggest that tea-ceremony-inspired co-creative spaces can serve as a new foundation for sustainable regional revitalization.

In the workshop, we also introduced a lightweight digital support prototype implemented in Python, which displayed facilitator-selected keywords and gradually adjusted lantern illumination to scaffold co-creative dialogue.

## 1. はじめに

本研究では、茶道に見られる亭主と客の関係における哲学を手がかりに、地域創生における共創的な価値形成のあり方を検討する。特に、この共創的構造を地域創生の文脈へと拡張し、新たな協働的文化体験の創出に向けたモデルを提示することを目的とする。

茶道は作法や様式の体系にとどまらず、場を共有する者同士が関わり合いながら意味や価値を生成する実践である。まず、茶道における根源的理念が、時間と空間の両面から共創を支える思想を内包していることを概観する。続いて、地域創生の議論において、地域資源の活用や地域活性化の枠組みに同様の視点を応用し得るかを理論的に検討する。なお、本研究の着想の一部は、共創型茶会のデザイン提案として整理した筆者の先行研究<sup>1)</sup>を基盤としており、本稿ではそれを地域創生モデルとして理論的に位置づけて

検討する。さらに、提案モデルの妥当性を検討するため、茶会形式のワークショップによる予備的实践をおこなう。実践では、対話と場の推移を補助的に構造化することを目的として、Python を基盤に試作したデジタル支援プロトタイプ（キーワード提示および環境光制御）を導入する。これにより、協働的対話の生成過程を可視化し、その影響を質的分析および質問紙調査を通して検討する。

### 1.1 茶道における共創の思想

茶道（さどう／ちゃどう）は、茶（主に抹茶）を点てて客に振る舞い、もてなす日本の伝統文化である。茶の飲み方の作法だけでなく、茶室や庭、道具、料理などが一体となった総合芸術である<sup>ii</sup>。

茶道にはその精神性を語る上で「一期一会」や「一座建立」といった理念がある。これらは単なる様式美ではなく、場に集う者同士の関係や価値を重視する哲学を内包している。「一期一会」とは、「たった一度きりの出会い」という意味を持ち、人はもちろんのこと道具や場所に何度も向き合うとしても、その瞬間は一生に一度の機会であるという意識を呼び起こす<sup>iii</sup>。これにより、参加者は目の前の出来事に真摯に向き合い、今この場に集中する姿勢を育む。また、「一座建立」とは、亭主と客、あるいは客同士が協力して、一つの空間を築き上げることを意味する。これは、茶会がもてなす／もてなされるという一方向の関係ではなく、場に集う全員の能動的関与によって成り立つという本質を示している。たとえば、客が床の間の掛け軸や道具に込められた意味を読み取り、亭主との対話に応じて感応することは、一座建立を構成する具体的な営みである。

「一期一会」や「一座建立」といった理念は、亭主と客との共創をデザインする上での理念であると言える。これらの概念は、時間軸と空間軸の観点から Fig.1 のように整理できる。すなわち、「一期一会」は時間の流れのなかで現れる協働の瞬間を大切にしようという「時間軸」での思想と言える。「一座建立」は場に集う全員の参与を求めるといった「空間軸」での思想と言える。

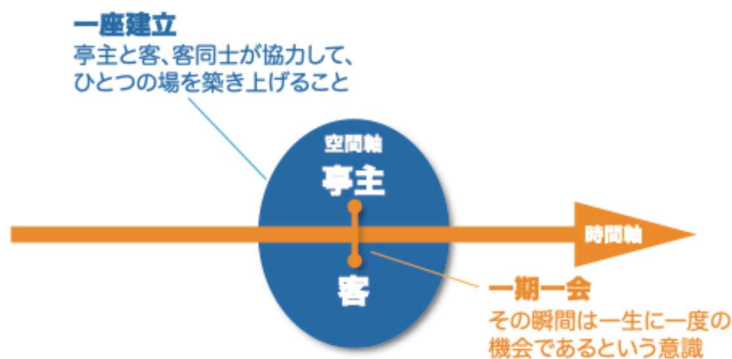


Fig.1 茶道における一期一会と一座建立の概念（筆者作成）

このように、茶道は亭主から客への一方向的な提供行為ではなく、関わる者同士が共に時間と空間を構築する相互的プロセスとして捉えられる。価値が主体間の関係の中で成り立つという意味においても、近年のサービスデザインや参加型デザインにおける共創の思想にも通じる。

### 1.2 経済学における有形財と無形財

経済学においては、人の欲求を満たし、かつ希少性があるもののことを「財」と呼ぶ。財は大きく「有

形財」と「無形財」に分類される。有形財とは、物理的な形態を持ち、所有・移転が明確に可能な財を指し、食料、家具、衣服、機械などが典型例である。

一方、無形財とは、物理的な形を持たず、価値がサービスや知識、ブランド、体験、権利などに内在する財であり、教育サービス、観光体験、ソフトウェア、知的財産権などがこれに含まれる。現代経済においては、無形財が企業価値の大半を占めるケースも多く、価値創出の中心が有形から無形へとシフトしている。本研究では、この区別を手がかりに、文化体験における価値生成を「有形物を媒介として無形価値が立ち上がる過程」として捉える。

### 1.3 茶道における有形と無形の価値

茶道の実践では、茶碗、茶室、床の間、道具、庭といった多様な有形物が場を構成する役割を果たす。しかし、それらの価値は物理的属性にとどまらず、「見立て」や「しつらえ」（配置、選択、組み合わせ）によって文脈が生成される。例えば、床の間に掛けられた軸や季節の草花は、単なる「きれいな」装飾ではない。客への心配りや季節感、主客の関係といった無形の意味を持っているのである。また、道具の選択や取り合わせは、亭主の美意識や理念を表現する言語以前のメッセージであり、それが客側に解釈されることで、体験としての価値が生成される。

このように、茶道では有形物が単独で価値を持つのではなく、文脈化された有形世界を通じて、精神性や関係性といった無形価値が構築される点に特徴がある。無形の価値は有形物の配置、すなわち「しつらえ」によって可視化され、体験化される。このプロセスは、物質的な希少性よりも、意味による価値創出とみなすことができる。

## 2. 地域資源と地域創生

日本の地方経済は人口減少や産業構造の変化により、従来型の観光振興や特産品開発といった外部依存のアプローチの限界に直面している。本章では、こうした既存アプローチの構造的課題を概観し、それに代わる地域固有の価値創出の可能性を理論的に検討する。

### 2.1 日本の経済発展の経緯

日本の経済発展は、戦後の高度成長期に重化学工業を中心とする産業が大都市圏へ集中的に立地し、人口・資本が東京や大阪などに吸収される形で進んだ。その結果、地方は一次産業中心の供給地として位置づけられ、都市との格差構造が固定化されていった。こうした歴史的背景を踏まえると、中核－周辺モデルが示す地域分化の構造が日本の空間的経済発展と重なることが理解できる。

中核－周辺モデルとは、経済活動が人口・所得・産業の集積する「中核」と、一次産業中心で外部市場への依存が強い「周辺」に分化する構造を説明する理論である<sup>iv</sup>。規模の経済や労働移動などの要因により、中核には加工・製造・流通・サービスなど高付加価値部門が集まり、周辺は素材供給地として位置づけられやすい。

### 2.2 地方の活性化の取り組み

地方の活性化の基本的な考え方は、地方における生産物を都市への一次産業の供給地にとどめず、地域

資源を土地固有の歴史・文化・自然・生活様式などを内包する固有価値として見直すことにある。とくに、日本においては人口減少、高齢化の流れの中で、これら地域資源を活用して、地域を活性化する取り組みが活発である。

地域資源を活用するアプローチには、地域内の素材や技術を活かして新たな価値を生み出すローカルファブリケーションの取り組みと、訪日外国人旅行者（インバウンド）に地域固有の体験を提供する観光戦略がある。これらは、地域の固有価値を再解釈し、外部との接点を通じて新しい市場や文化的価値を創出する点で共通している。

ローカルファブリケーションとは、新しい加工技術を使って、個人や小規模なコミュニティが地域内で加工品を製造することである。MIT メディアラボのガーシェンフェルドらが提唱したパーソナル・ファブリケーションの思想とも通じる概念であり、地域に根ざした小規模生産の要素とデジタル技術の融合を特徴とする。

インバウンドとは、訪日外国人旅行者が日本各地を訪れる動きのことで、観光や文化体験を通じて地域に新たな消費や交流をもたらす現象を指す。インバウンドが増加することにより、観光消費や交流人口の拡大につながり、結果として地域経済の循環や新たな産業創出を促すなど、地域活性化の重要な推進力となり得る。

### 2.3 地域振興における既存アプローチの課題

地域振興の既存のアプローチについては、その持続性に課題があると考えられる。Fig.2 では地域活性化の主だったアプローチの構造を示す。この図では主体となる地域 A を想定し、そこでの地域資源をもとにした地域振興を考える。

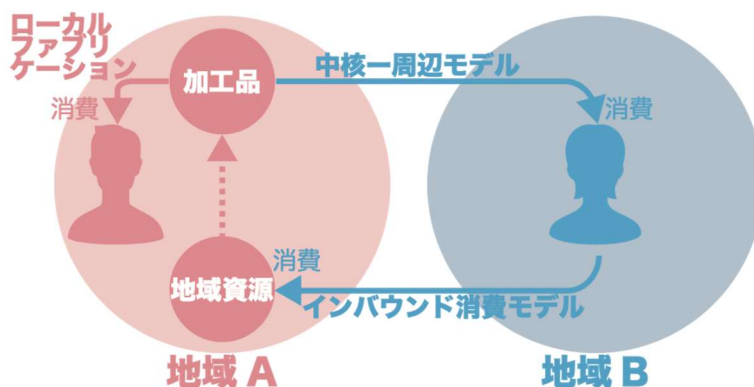


Fig.2 地域振興における既存アプローチの整理（筆者作成）

まず、地域（地域 A）の中にある資源を活用するローカルファブリケーションは、資本主義的市場経済の中では限定的な成果にとどまる可能性がある。地域内部の資源循環だけでは外部からの持続的な需要創出が難しく、結果として「内向きの価値づくり」に留まり、広域的な経済圏との接続が弱いまま終わってしまう。結局、加工品を大都市などの既存市場で販売するという従来の市場の論理に回収される。すなわち、地域 A の加工品を大きな経済圏である地域 B に移行して消費を促すということである。

中核-周辺モデルの枠組みに照らすと、地方の特産物を用いた加工品が「結局は都市で消費される」現象は、モデルが示す典型例として理解できる。都市は巨大な市場であり、人口と所得の集中によって販売

規模が確保され、加工・流通業者も集積しているため、付加価値の大半が中核側で生まれる。一方で周辺では、地域内需要は小さく、加工・販売までを地域で完結させても量的拡大が難しく、価格決定力も弱い。そのため、地方が素材から加工へと付加価値を高めようとしても、市場規模と集積構造の差から、最終的には都市で消費される経済循環に組み込まれてしまう。

次にインバウンドであるが、その意味合いは、地域そのものの魅力を価値提案の中心に据え、滞在体験を通じて新たな需要を創出することにある。すなわち、地域資源、あるいは地域資源の加工品を外部ではなく、地域内部で消費してもらおうという考え方である。地域 B の人間を消費者として地域 A に呼び込み、地域 A の中で消費してもらおうということになる。このモデルは、付加価値の循環を地域内に閉じることで、地域経済の自立性を高める点に特徴がある。

しかし一方で、こうした内発的な自立性を志向する地域が全国的に増えると、各地域はそれぞれが固有の資源や体験価値を打ち出して来訪者を奪い合う構図が強まる。つまり、地域ごとに閉じた価値循環を築こうとすればするほど、外部からの消費者を呼び込むための観光メニューやキャンペーンなどによる差別化競争はより激しくなり、地域間競争が構造的に強化される<sup>vi</sup>。結果として、観光需要の総量が大きく伸びない局面では、誘客策が「パイの拡大」ではなく「パイの奪い合い」に陥る可能性が指摘されている<sup>vii</sup>。

以上のように、既存の地域振興モデルはいずれも、物質的資源や市場構造に依拠する枠組みにとどまっている。そこで本研究では、無形資源の相互作用そのものを価値創出の中心に据える新たなモデルを提示する。

### 3. 協働的文化体験による地域創生モデル

2章で概観した通り、既存の地域振興モデルは主として有形資源の生産・加工・消費の流れに基づいて価値創出を捉える枠組みであった。これに対して、本研究が着目する茶道の実践では、茶碗や掛け軸、菓子といった有形資源が、参加者同士の関係や感性を媒介し、無形の意味や価値を生み出す契機として機能している。本研究では、このような有形資源を媒介として無形価値が生成される構造に着目し、その視点を地域創生の文脈へと拡張することで、参加者が文化的意味を共創する場として地域を捉え直すことを試みる。

本章では、前章で整理した既存アプローチの構造的課題を踏まえ、「協働的文化体験による地域創生モデル」を提示する。本モデルでは、地域住民、訪問者、他地域の参加者が、それぞれの文化的背景に根ざした価値観、語り、歴史的記憶、慣習に基づく感性といった無形資源を持ち寄り、相互作用のなかで新たな文化体験を共創する構造を中核とする。本モデルは、有形資源の流通を中心とする従来型の枠組みに対し、無形資源の相互作用そのものを価値創出の源泉として位置づける点に特徴がある。

#### 3.1 従来の地域振興モデルの課題

従来の地域振興では、特産品や景観など、有形の地域資源を外部の来訪者に向けて「消費」してもらった構造が主流であった。しかし、この構造は地域の文化的厚みを十分に伝えられず、持続的な価値創造につながりにくい課題がある。本研究は、この問題に対する新たなアプローチとして、地域住民・訪問者・他地域の参加者が無形の資源を持ち寄り、文化体験を共創するモデルを提案する。

### 3.2 無形資源を中心とした地域文化の捉え直し

価値観、歴史的な文脈、感性といった無形資源は、地域の「文化の醸成」を背景に形成される動的な要素である。これは固定的な属性ではなく、共同体の歴史・社会経験が折り重なって生まれるものであり、地域ごとの文化的文脈を内包している。

Fig.3 にその概念を示す。異なる地域 A と地域 B が共通の場に無形資源を持ち寄ると、資源同士が交差・再解釈され、新しい解釈や意味づけが生まれる。これは参加者が体験そのものをコ・デザインし、文化的価値を共創するプロセスとして理解できる<sup>viii</sup>。

共創的構造は、意味のイノベーションの枠組みと整合する<sup>ix</sup>。地域の資源を物質的に加工して外部市場へ供給するのではなく、地域文化体験に新たな「意味」を見出し、それを参加者が再発見・再構成することに重点を置く。文化的文脈同士の交差が新たな理解の枠組みを生み、地域の持続的な魅力形成を促す。

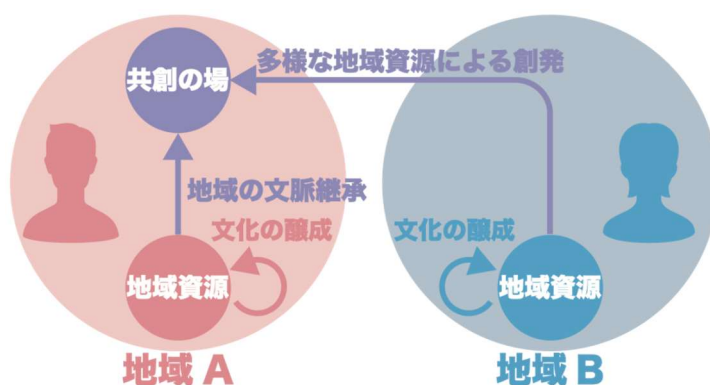


Fig.3 協働的文化体験による地域創生モデル（筆者作成）

### 3.3 新たな茶会型の文化共創モデル

本研究では、茶道の哲学を援用し、「現代的な茶会」としての文化共創の場を構想する。地域住民・来訪者・他地域の参加者が同じ“座”を築き、地域固有の文化的文脈を交換し合いながら、その場限りの文化的意味を共創する場をデザインする。これにより、従来の観光消費では得られなかった深い相互理解と文化的価値の再編成が促される。

茶道の「一期一会」は、その瞬間に集った人々が同じ時間・空間を共有することの不可逆性を示す思想であり、時間をともにする意味での共創の構築につながる。

「一座建立」は、亭主と客がともに場をつくりあげる相互創造の概念である。これは、参加者が互いの無形資源を持ち寄り、文化体験をともに編み直す協働のプロセスと親和的である。

協働的文化体験による地域創生モデルは、地域を「文化的価値の供給者」ではなく「共創者」として位置づけ直す枠組みである。無形資源の交換を通じて文化の継承と革新を同時に進め、茶会のような一回性と共創性に満ちた場のデザインを通して、新しい地域創生の基盤を形成する。

### 3.4 有形資源としての茶道具の役割とデジタルデバイスによる価値交換の拡張

茶道における掛け軸、花、茶碗、茶杓といった道具類は、単なる鑑賞物ではなく、亭主がその場に込めた意図や季節感、客への思いを象徴的に表象する媒介物である。これらの有形資源は、客がその意味を読

み解くことで、互いの価値観や美意識を共有し合うきっかけを生み出す。すなわち、茶道具は無形の文化的価値を伝える「物質的インターフェース」として機能していると言える。

この点を踏まえると、現代における協働的文化体験の場においても、有形物が価値交換を支える期待がある。デジタル技術の発展により、有形資源が担っていた象徴性や意味を拡張し、参加者間の相互理解をさらに深める新たな可能性がある。

たとえば、デジタルデバイスを茶会的な場に組み込むことで、参加者の感情、気づき、物語的連想といった無形の文化資源を可視化し、共有する仕掛けを設計できる。これにより、伝統的な茶道具が担っていた象徴的コミュニケーションを、より双方向的かつ参加者全員で構築する「共創型インターフェース」へと発展させられると考える。

さらに、デジタルデバイスは、地域 A/地域 B といった異なる文化的文脈を持つ参加者が、それぞれの背景を「場」に持ち込むための媒介としても有効である。

たとえば、地域固有の物語、自然環境データ、音・光・風景に関する感性情報をリアルタイムで共有する仕掛けを組み込むことで、参加者同士が互いの文化の醸成過程を理解しやすくなる。これは、茶道具が長らく果たしてきた「文脈の提示」という役割を、より双方向的にかつ創造的に実現するものである。

以上のように、茶道における有形資源の象徴的役割を再解釈しつつ、デジタルデバイスを組み合わせることで、文化的価値の交換と相互理解を促進する新たな場のデザインが可能となると考える。

本研究ではこの仮説を検証するため、茶会的な場における価値交換を補助的に“構造化”するデジタル支援システムを試作した。今回の実践では外部センサー等による自動計測を目的とせず、ファシリテーターの状況判断を入力トリガーとして介在させる「参与型トリガー方式」を採用した。これは茶会に固有の“場の読み”を排除しないための方法論的選択であり、技術を自律化するのではなく、実践に寄り添う補助的な制御系として設計した。

## 4. 実践例

提案モデルの妥当性を検討するため、2025年12月21日に宮崎市安井息軒記念館内にある茶室「香梅庵」にて2席の茶会形式のワークショップを開催した。両席とも客は3名、亭主が1名、後見が1名、ファシリテーターが1名の会であった。器・和紙・菓子等の素材については、宮崎県内で生産・加工された素材を中心に選定した。これは、物質的対象そのものに地域性を内在させることで、対話が地域的文脈へと展開する契機を設計するためである。また、デジタル技術を取り込む試みとして、ワークショップ進行中の対話を補助的に構造化するデジタル支援システムを独自に開発・導入した。本システムはPythonを基盤として構築したプロトタイプであり、ファシリテーターが状況判断に基づいて入力したキーワードをトリガーとして、(1) 主要語の投影提示（テキスト表示制御）と、(2) ランタン光量の漸次変化（環境光制御）を同期させる構成とした。亭主側としては、茶道裏千家の教授・准教授の資格を持つ人間が担当した。客についてはとくに茶道経験を持たない方々であった。なお、参加者同士の関係性について補足すると、客は原則として互いに初対面であり、2名のみ既知関係の参加者が含まれていた。

### 4.1 方法

#### 4.1.1 デジタル支援システム

ワークショップでは、対話の流れを妨げない範囲で視覚的の手がかりを付与するため、デジタル支援システムを用いた。システムは Python 上で実装し、キーワード入力インターフェース、テキスト表示制御、環境光制御の各モジュールを統合的に管理した。概念図を Fig4 に示す。

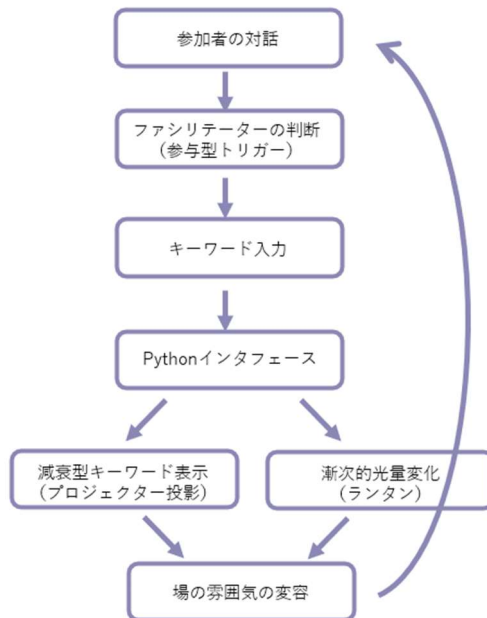


Fig.4 参与型トリガー方式によるデジタル媒介構造の概念図 (筆者作成)

キーワードはファシリテーターが会話の節目（話題転換、象徴語の出現、沈黙の発生など）に基づき選択して入力する方式とした（参与型トリガー方式）。入力された語はプロジェクターにより小さく壁面に提示され、同時に Micro:bit を組み込んだランタンの光量が緩やかに変化するように制御した（Fig.5）。

また、提示されたテキストは永続表示ではなく、一定時間の経過とともに徐々に消失する減衰型表示として実装した。これにより、語が場に立ち現れては消える時間構造をつくり、参加者の注意を固定化させず、対話の推移を促すことを意図した。

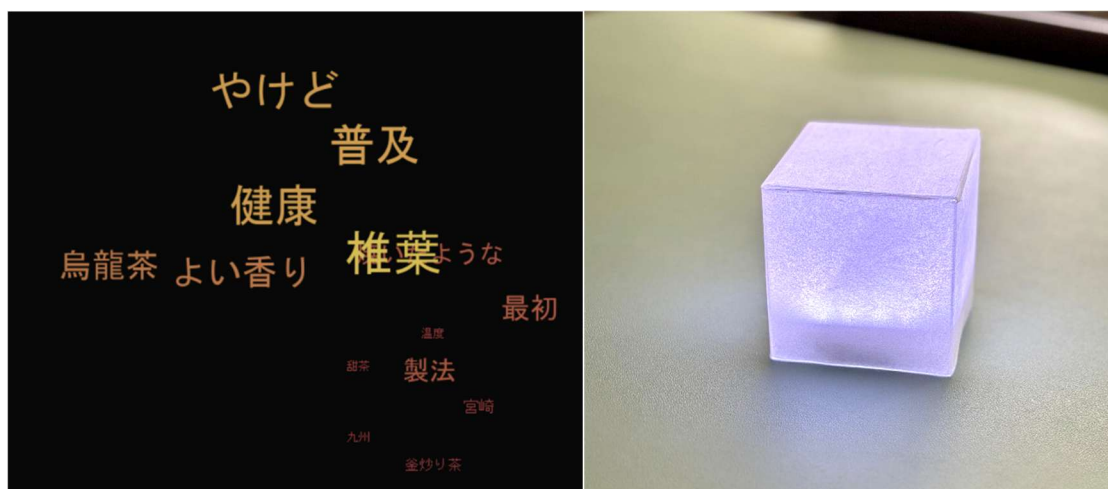


Fig.5 減衰型キーワード表示と、光量変化するランタン

### 4.1.2 記録分析手続き

ワークショップ中の様子はビデオ撮影および音声録音により記録し、参加者の個人情報が特定されないよう匿名化した上で分析に用いた。対話データは逐語的に書き起こし、質的分析を実施した。分析では、発話単位ごとに意味内容、話題の転換点、感覚的言及（味覚、触覚、視覚など）、地域的文脈への接続の有無に着目し、コーディングをおこなった。コーディングは筆者が実施し、初期分類後に再確認をおこなうことで解釈の一貫性を検討した。特に、有形資源への言及がどのように無形的語りへと展開していくかという意味生成の過程に焦点を当て、対話の構造的変化を整理した。

さらに、ワークショップ終了後に質問紙調査を実施し、参加者の主観的評価を収集した。質問紙は5段階リッカート尺度および自由記述から構成され、体験の満足度、発話のしやすさ、素材およびデジタル演出の影響について測定した。これにより、質的分析で得られた知見を補完し、参加者自身の経験や認識との対応関係を検討した。

以上の手続きにより、本研究はワークショップにおける対話と協働プロセスの実態を、行為レベルと認知・意識レベルの両面から捉えることを目的とした。なお本記録は、宮崎学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した（承認番号：2025010）。実施にあたっては研究の目的および記録方法について参加者に説明し、同意を得たうえで記録を行った。記録データは個人が特定されないよう匿名化した上で分析に用いた。

## 4.2 結果

### 4.2.1 対話分析

#### ■対話例 1

Table1 の対話では、参加者はお茶の味そのものだけでなく、器の形・色・口当たり・高台といった身体感覚を通じて体験を再解釈していることがわかる。主の問いかけにより注意の焦点が味覚から触覚・視覚へと拡張され、「おいしさ」が多感覚的に構成されている。お茶には物質的特性と身体的知覚の相互作用があることがわかる。

Table1 対話例 1

主 1	おいかがですか？
客 1	すごく美味しいです。びっくりしました。
主 1	びっくりですか？
客 1	こんな美味しいんだと思って。いややっぱり器もなんか色んな形があって面白いなと思いながら。
主 1	形や色やこう器ってこう口に触るものですから。
客 1	ですよね。
主 1	耳とか口当たりとか、そういったものもそれぞれ違いがあるのかなと思います。
客 1	柔らかい感じが。わかりました。高台がこうなってるんだなど。

#### ■対話例 2

Table2 の対話では、茶菓子の確認から始まり、産地の説明を経て、宮崎の栗や出身地の話題へと広が

っていく。さらに地図を用いた場所の確認や、星が綺麗、合併の歴史といった背景知識が加わり、話題が「物」から「地域の物語」へと変容している。

Table2 対話例 2

客1	これは何ていうお菓子ですか？
主1	栗羊羹です。正確にはですね、栗蒸し羊羹ですね。水野屋さんという、宮崎のある県のものになります。
客1	大きな栗ですね。栗はね、宮崎では、白杵村っていうところが有名なんですよ。 (中略) あそこの栗羊羹とか。先生はご出身は？
客2	私は宮崎市の出身なんで、あんまり。
客1	どこですか？
客2	宮崎市の青木の方です。
客1	あー、青木のほうなんですか。
主1	これは美郷町の（お菓子の栗の産地）。
客1	（地図を確認）あー、ここですね。
主1	はい。だいたいこの辺の辺りっていうのが美郷町。
客1	美郷町って星が綺麗なところですよ。
主1	あー、そうなんですか。
客1	いろいろあの星がね。
客2	合併して美郷になりました。元々、東郷町だったんです。

### ■対話例 3

Table3 の対話では、私的な体験の話題から一般的なお茶の製法や歴史的背景へと拡張され、山茶や海外事例へと接続される。会話は、個別の語りを起点に、技術の由来や地域を超えた共有知へと転換するプロセスを示している。

Table3 対話例 3

客1	僕も実家で茶碗ちょっと作ってて、で、親父が死んだから、ちょっとみんなでして、で、自分でこのぐらい大きい釜でね、こうやって入れて飲んで作っていたんです、3年前。
客2	そう。
客1	だけど、その大きな窯でも下から火でやるんですけど、ちょっと触ったら火傷するんですよ。だから、もう火傷やったらやりましたけど。
客2	それは先生自分で召し上がる用ですか？
客1	はい。
客2	健康にいいとかあるんですか？
客1	いや、あの、昔、蒸す技術が普及してなくて、一番簡単な方法を普及させたんだと思いますけど、山茶って言いますね。椎葉も多色の香を山に飲むと、茶の山茶ってあの栽培してる場所も、ちょっと固めのやわらかい芽だと思います。ちょっと固めに。そしたら、あの、ベトナムでお茶いっぱい作ってるんですよ。ベトナムはコーヒーも一番じゃないですか、生産量として。全部そこでやってるのは釜戸なんですよ。簡単な技術がその辺にないので。そこでこっちから日本に吸収したのかなと思います。本州の方は多分ないんだかな。

## ■対話例 4

Table4 の対話から、茶の感覚的体験よりも、茶道の歴史的・象徴的意味への関心が前面に出ていることがわかる。ここでは、客は味や所作ではなく、「にじり口」や武士文化、利休による茶道文化の変化といった解釈や枠組みに関心を持っている。

Table4 対話例 4

客 2	昔の交流の場だったんですね。武士がね、礼儀作法だけじゃなくて、いろいろな話をする場なんですね。僕も知らなかったですよ。
主 1	そうだったと思います。よくいうのは、これにじり口って言いますが、頭をかかめて入ってくる時は実はそれでこれ。
客 2	取ってもあれがついてないので、この人にこれ外から開けられないよって中から開けるじゃない？って言ったら、中にもついてないから。
主 1	そうです、ここから入って。
客 2	入って来て、奥が暗くて。ここのやつもね。
主 1	そうですね。さっき言ったお薄とお濃茶っていう 2 種類のお茶をいただくんですけれども。お濃茶っていうのは割と重々しくて。
客 2	なるほど。
主 1	なんですけど、それ一度出ていただいて、準備ができましたってまた入っていただく時には明るくなって。
客 2	低くしてこんな小さいところから入るといのは何かあるんですか？
主 1	頭を下げて、あと刀が。
客 2	そういうのは持って入らないように。あーそういうことね。昔のね。
主 1	もっともっと利休さんより前は、もっと大広間で式典のような形でやるものだったんですけど、利休さんの、どんどんどん小さくなって行って。究極の小さなお茶室が出来上がっていく。

## 4.2.1 アンケート結果

茶会ワークショップの体験が参加者にどのように受け止められたのかを把握するため、終了後にアンケート調査を実施した。Table5 にアンケートの項目を示す。アンケートは 5 段階リッカート尺度 (1=まったくそう思わない、5=とてもそう思う) を用い、茶会の時間に対する満足度 (Q1)、発言のしやすさ (Q2)、テーマ「冬陽」の感じ方 (Q3)、使用した器・和紙・菓子といった素材が体験や会話に与えた影響 (Q4)、および言葉の可視化 (投影) や光の変化が場の雰囲気や発話に与えた影響 (Q5) の計 5 項目から構成した。また、Q6 として、自由記述の項目も設けた。

Table5 アンケート項目

番号	質問の項目	
Q1	今日の茶会の時間は、心地よい時間でしたか？	(時間の満足度)
Q2	今日の茶会では、発言しやすかったですか？	(発言のしやすさ)
Q3	「冬陽」というテーマは、会話の手がかりになりましたか？	(テーマ「冬陽」)
Q4	今日使用した器・和紙・菓子などの素材は、あなたの会話に影響しましたか？	(素材の影響)
Q5	言葉の可視化 (投影) や、光の変化があることは、会話に対して良い影響	(可視化・光の影響)

	がありましたか？	
Q6	今日の茶会で、心に残ったことがあれば、自由にお書きください。	

アンケートはワークショップ終了直後に紙媒体で配布し、参加者自身に記入してもらった。有効回収数は5件であった。得られたデータについては、各項目の平均値および分散を算出した。なお、本調査はサンプル数が少数であるため、統計的有意性の検定よりも傾向の把握を目的としている。

Table6 にアンケート結果を示す。本調査の結果から、本茶会は参加者にとって肯定的に受け止められていたことが明らかとなった。特に、「今日の茶会の時間」(Q1) および「発言のしやすさ」(Q2) については、全員が高く評価しており、本実践が心理的安全性の高い場として機能していたことが示唆される。これは、参加者が安心して体験や感情を共有できる環境が構築されていたことを意味している。

一方で、「冬陽」というテーマの感じ方 (Q3) や、器・和紙・菓子といった素材の影響 (Q4)、「言葉の可視化や光の変化」(Q5) については、評価にばらつきが見られた。とりわけ Q5 は最も分散が大きく、演出要素に対する受け止め方には個人差が存在することが示唆された。これは、視覚的・環境的な演出が一部の参加者にとっては体験を強める要因となる一方で、別の参加者にとっては注意を分散させたり、過剰に感じられたりする可能性があることを示している。

Table6 アンケート結果 (n=5)

項目	平均	標準偏差	最小	最大	特徴
Q1(時間の満足度)	5.0	0.00	5	5	全員が高評価
Q2(発言のしやすさ)	5.0	0.00	5	5	全員が高評価
Q3(テーマ「冬陽」)	3.6	0.55	3	4	やや評価が分かれる
Q4(素材の影響)	4.4	0.89	3	5	高評価だがばらつきあり
Q5(可視化・光の影響)	3.0	1.58	1	5	もっとも評価が分散

自由記述からは以下のように、こうした茶会形式のワークショップを通じて、茶道にとどまらない素材の製法や焼き物の触知的な側面が体験として提供できていることが示唆される回答が見られた。

会話を通して、宮崎県のお茶の生産や製法、煎茶の香ばしさへのこだわり、そして現代的な課題について知ることができ、地域の背景を身近に感じることができました。また、地元の土を使ったお茶碗や焼き物の手触りや形が、お茶の体験に影響していることを実感しました。

また、デジタルツールについての言及も回答にみられた。デジタルツールを併用することによって、茶会のテーマが再認できる効果があるとの回答も見られており、茶道の経験がない人も会話に加われる期待があることがわかった。

デジタルとお茶(伝統・文化)の組み合わせにも興味と面白味を感じました。

話したキーワードが投影されているので、何を話していたかが飛んでしまわずにまた、脱線しにくそ

うで、良かったです。言葉を反復して味わえた感じがしました。

一方でアンケート結果からも、茶道経験が少ない参加者の場合、茶道そのものに関心を持っているために、本研究が企図する地域の素材や文化形成といったところにまで参加者の関心を十分にはファシリテートできていない側面も見られた。

茶の作法について色々学ぶ事ができて大変良かった。特に「お茶」が茶だけでなく交流の場として、また、食事や酒の場として利用されていた事に大変おどろいた。

## 5. 考察

本研究で実施した茶会ワークショップの対話分析からは、参加者の経験がお茶を飲むという行為にとどまらず、多感覚的な知覚、物語の意味づけ、個人的な経験、地域の歴史理解といった複数の話題を行き来しながら構成されていることが見て取れた。とくに、茶や菓子といった「物」を起点として、身体感覚、地域の記憶、技術の由来へと意味が広がる流れが観察された。

対話例1では、「味」への評価が、器の形状、色、口当たり、高台といった触覚・視覚的要素へと拡張されていく様子が確認された。主の問いかけが参加者の注意の焦点を移動させることで、飲食行為が味覚に限定されず、多感覚的経験として再構成されている。このことは、「おいしさ」が物質的特性と身体的知覚の相互作用によって生成される関係的な価値であることを示唆している。

対話例2では、栗羊羹という具体的な「物」から、産地、地図、出身地、星空、行政史といった周辺知へと会話が連鎖的に展開している。ここでは、茶菓子は単なる消費対象ではなく、地域の記憶や背景を媒介するインターフェースとして機能している。物質的対象が、参加者間の経験や知識を接続するハブとなり、場の意味を拡張している点が特徴的である。

対話例3では、個人的な体験談を起点に、茶の製法史、山茶、海外事例へと語りが拡張されていく。ここでは、私的な経験が一般化され、技術や文化の系譜として再構成されるプロセスが観察された。このようなスケールの移行は、茶会という場が、個人の記憶と社会的知を接続する媒介装置として機能していることを示している。

以上の考察より、本研究で実践した茶会型ワークショップは、物質的対象を媒介として無形資源が交差し、意味が動的に再構成される協働的文化体験の場として機能していたと考えられる。これは、地域を価値の供給地としてではなく、共創の場として再定位する理論的枠組みの妥当性を示すものである。

## 6. 研究の限界と今後の研究課題

本研究は、茶会形式を用いた共創ワークショップの実践を通じて、協働的文化体験の可能性を探索的に検討したものである。しかしながら、本研究にはいくつかの制約も存在する。以下に、その主な点を整理する。

第一に、本研究は少人数による予備的实践に基づくものであり、その結果を直ちに一般化することはできない。茶会という場は、参加者、季節、趣向、対話の流れなどによって大きく変化する特性を持つ。そ

の創発性こそが本研究の対象である一方で、同一条件下での再現を困難にしている側面もある。今後は実践事例を重ねることで、モデルの妥当性や適用可能性をより丁寧に検討していく必要がある。

第二に、茶道の伝統的実践との関係である。茶道は長い歴史の中で所作や美意識が磨き上げられてきた文化であり、その形式や役割分担には深い思想的背景がある。本研究では参加者の能動的関与を重視し、自由な語りや解釈を促す場の設計を試みたが、その自由度の高さは、場合によっては文脈の濃度や儀礼性の意味を十分に伝えきれない可能性も含んでいる。伝統的価値への敬意を保ちながら、それを現代的な共創実践へとどのように接続していくかは、今後も慎重に考えていくべき課題である。

第三に、参加者の関心が制度的・歴史的な理解へと向かう傾向も一部に見られた。これは茶道を正しく理解しようとする姿勢の表れであり、自然な反応とも言える。しかし同時に、感覚的・主観的な解釈の広がりや抑制する可能性もある。知識理解と体験の多様性が両立する場の設計については、さらなる工夫が求められる。

以上の制約を踏まえつつも、本研究は協働的文化体験を通じて地域を「価値を消費する場所」ではなく「ともに意味を編み直す場」として捉え直す視点を提示した。今後は、多様な地域条件や参加者構成のもとで実践を重ねながら、理論モデルの射程と限界を丁寧に検証していきたい。

## 7. 本研究の発展

本研究の目的は、協働的な文化体験を基盤として、参加者が有形資源としての素材やプロトタイプ、無形資源としての文化的思想や感性を持ち寄り、新たな意味や価値を共創する構造を提示することにあった。参加者が場の中で得た気づきや経験をそれぞれの地域へと持ち帰り、各自の文脈に即して再解釈することで、新たな文化実践が各地で生まれる可能性がある。本モデルは、そうした創造的循環の契機を設計する枠組みとして位置づけられる。

本研究において提案するモデルを広げるにあたっては、茶道における空間の見立てや設えの発想を取り入れながらも、本来的には、茶室という場に限定する必要はない。例えば、公園や教室などの物理空間やデジタル空間を場として活用することもできる。参加者が空間設えに関与することで、「一座建立」の理念を協働的に体現することも期待できる。

また、茶道において道具が象徴的媒介として機能するように、現代のデジタル技術もまた、文化的文脈を可視化し、対話を促す媒介となり得る。センサーやロボティクス技術を組み合わせることで、場にいる人々の振る舞いや対話に応答する人工物を設計することも将来的には可能であろう。ただし、その導入は技術主導ではなく、あくまで場の実践を補助するものとして慎重に検討されるべきである。

本研究で提示した協働的文化体験モデルは、特定の文化や地域に閉じるものではなく、異なる文化的背景を持つ参加者同士が相互理解を深める場の設計へと拡張し得る。今後は、地域間比較や異文化環境での実践を通じて、その適用可能性を検討していきたい。

## 8. まとめ

本研究では、茶道に見られる「一期一会」「一座建立」という思想を手がかりに、協働的文化体験を基盤とする地域創生モデルを提案した。茶道を固定的な作法の体系としてではなく、場に集う人々が時間

と空間を共有しながら意味や価値をともに生成する実践として捉え直すことで、地域における新たな価値形成の可能性を検討した。

茶碗や掛け軸、菓子、空間のしつらえといった有形資源は、単なる物質的対象ではなく、参加者同士の関係性や感性を媒介する存在として機能していた。本研究で実施した茶会形式のワークショップでは、物を起点とした対話が、身体感覚、個人的記憶、地域の歴史や文化的語りへと拡張していく過程が確認された。これは、有形資源を媒介として無形資源が交差し、意味が動的に再構成される構造を示すものである。

従来の地域振興が外部からの消費に依存する傾向を持つのに対し、本研究は地域を「価値を提供する場所」から「ともに意味を編み直す場」へと再定位する視点を提示した。協働的文化体験は、地域を消費対象とするのではなく、参加者が主体的に関わりながら価値を生成する構造へと転換する契機となり得る。本研究は探索的段階にとどまるが、茶道の思想を現代的な共創実践へと接続する試みとして、地域創生における新たな理論的枠組みの一端を示した。今後は多様な実践を重ねながら、協働的文化体験の可能性をさらに丁寧に探究していきたい。

## 謝辞

本研究は、宮崎学園短期大学学長裁量研究費（2025年度）の支援を受けて実施した。ワークショップの実施にあたり、ご協力いただいた関係者の皆様ならびに参加者の皆様に感謝申し上げます。また、器の提供にご協力いただいた八衛門窯・泰田久史氏、和紙の準備にご協力いただいた紙漉福田・福田雅美氏に深く謝意を表す。

---

<sup>i</sup> 伊賀彩子：共創型茶会のデザイン：地域工芸とデジタル技術による協働的文化体験の提案，ヒューマンインタフェースシンポジウム 2025, pp.446-449.

<sup>ii</sup> 千宗屋：茶 利休と今をつなぐ，新潮社，2010.

<sup>iii</sup> 千宗室：「一期一会の基」，淡交令和6年12月号巻頭言，2024.

<sup>iv</sup> Wallerstein: 近代世界システム I~IV, 名古屋大学出版会, 2013.

<sup>v</sup> Gershenfeld, N.: Fab: The Coming Revolution on Your Desktop--from Personal Computers to Personal Fabrication, Basic Books, 2008.

<sup>vi</sup> Urry, J.: The Tourist Gaze, Sage Publications, 1990.

<sup>vii</sup> Krugman, P.: Geography and Trade, MIT Press, 1991.

<sup>viii</sup> 上平崇仁：コ・デザイン, NTT 出版, 2020.

<sup>ix</sup> Verganti, R.: Overcrowded: Designing Meaningful Products in a World Awash with Ideas, The MIT Press, 2017.

## 保育者における保護者対応の現状と課題

久松 尚美

### Current Status and Issues in Dealing with Parents among Kindergarten and Nursery School Teacher

Naomi HISAMATSU

#### I はじめに

保育者に求められる役割として、子どもの保育を担うと共に、保護者に対する支援についても重要なものとして位置づけられている。保護者と連携しながら子どもの状況を共有したり、必要に応じて助言やアドバイスをおこなったり、時には相談に応じたりなど、適宜その子どもや保護者の状況に即した対応が求められる。しかしながら、子どもの状況や保護者の思いを受容しながら支援に応じる等の専門性の構築は容易なものではない。就職して1年に満たない新任保育者であっても、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。そこで筆者は、新任保育者を対象とし、下記の調査を実施してきた。

①2017（平成 29）～2019（令和元）年：新任者研修受講者を対象として質問紙調査を実施。

回答された自由記述内容を分類し、ラベル化された項目にもとづき、質問紙を作成。

②2020（令和 2）年：新任者研修受講者を対象とし、①にて作成した質問紙調査を実施<sup>1)</sup>。

③2021（令和 3）年：②の質問紙項目を一部改訂し、新任者研修受講者を対象に質問紙調査を実施<sup>2) 3)</sup>。

④2022（令和 4）年：5 件法では読み取れない個々の具体的な内容や事案を把握することを目的に質問紙に自由記述欄を設け、新任者研修受講者を対象に調査を実施<sup>4)</sup>。

上記①～④の調査は、保育経験 1 年未満の新任保育者を対象としており、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して実施してきた。

中平ら<sup>5)</sup>は、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。

保育者としての経験を重ねることで専門的な知識や技術が蓄積されていき、保育における専門性の向上も期待できることから、保護者対応においても課題や困難さが軽減されることが推測される。保育の経験等が、保護者対応にどのような特徴や差異をもたらすのであろうか。

そこで本調査では、保護者対応の現状と課題について、経験年数の幅を広げて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

保育者を対象とした研修受講者

### 2. 調査時期と方法

2024（令和6）年8月に実施した。本調査の目的及び調査協力依頼を口頭にて伝え、文書にも記載した。本調査への協力を同意した場合のみ調査用紙に回答し提出いただく旨併せて説明した。研修受講者77名のうち、同意し調査用紙を提出した57名（他職種・未記入：20名除外）を調査対象とした。

### 3. 調査用紙（質問紙）の構成

質問紙は、下記【1】～【5】にて構成した。

- 【1】所属に関する選択肢（1）所属〔幼稚園・保育所・認定こども園・その他（記述式）、からの選択〕、（2）職種と経験年数〔職種は記述式、経験年数は①1年未満、②1～2年未満、③2～3年未満、④3～4年未満、⑤4～5年未満、⑥5～6年未満、⑦6年以上（記述式）、からの選択〕（3）担当する子どもの年齢と人数〔年齢と人数は記述式、一人担任制・複数担任制の選択〕、（4）園の園児数〔①50名以下、②50～100名以下、③100～150名以下、④150～200名以下、⑤200名以上、からの選択〕、（5）園の保育者の人数〔①10名以下、②10～30名以下、③30～50名以下、④50～70名以下、⑤70名以上、からの選択〕
- 【2】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5件法によって評定する15項目〔(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、(3)ネガティブな内容の保護者への伝達、(4)保護者とのコミュニケーション(日常の会話)、(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)自分の経験のなさや保護者への対応、(8)連絡ノート(お便り帳)記帳の技術、(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(応答する)、(11)保護者からの苦情に対する対応、(12)保護者への情報開示の範囲、(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、(15)保護者からの相談への対応〕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】保護者の対応で困ったとき、相談し助言を受けたことで救われたことについての自由記述（対応に困った内容・相談した人・具体的に受けたアドバイス内容）

### 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、調査用紙に回答し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

本研究においては、質問紙調査の項目【2】で回答された「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か」について、5件法によって回答された15項目の評定結果を基に考察する。

#### 1. 対象者の基本属性

対象者の基本属性として、所属・経験年数・担当クラスを表1-1、担任制・所属先の園児数・所属先の保育者数を表1-2に提示する。

表1-1. 対象者の基本属性

項目	回答数	(%)	
所属	幼稚園	0	0.0
	保育所	41	(71.9)
	認定こども園	16	(28.1)
経験年数	1年未満	4	(7.0)
	1～2年未満	15	(26.3)
	2～3年未満	10	(17.5)
	3～4年未満	4	(7.0)
	4～5年未満	4	(7.0)
	5～6年未満	3	(5.3)
	6年以上	17	(29.8)
担当クラス (年齢)	0歳	6	(10.5)
	0, 1歳	0	0.0
	1歳	8	(14.0)
	2歳	14	(24.6)
	0, 1, 2	1	(1.8)
	2, 3, 4	1	(1.8)
	3歳	8	(14.0)
	3, 4, 5	1	(1.8)
	4歳	2	(3.5)
	5歳	4	(7.0)
	4, 5	4	(7.0)
	フリー	1	(1.8)
	未記入	7	(12.3)

表1-2. 対象者の基本属性

項目	回答数	(%)	
担任制	1人担任制	11	(19.3)
	複数担任制	45	(78.9)
	未記入	1	(1.8)
所属先の 園児数	50名以下	14	(24.6)
	50～100名以下	32	(56.1)
	100～150名以下	8	(14.0)
	150～200名以下	3	(5.3)
	200名以上	0	0.0
所属先の 保育者数	10名以下	4	(7.0)
	10～30名以下	45	(78.9)
	31～50名以下	6	(10.5)
	51～70名以下	2	(3.5)
	70名以上	0	0.0

#### 2. 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項目の回答割合の平均

質問紙調査項目【2】では、保護者対応における戸惑いや難しさに関する15項目に対して、どの程度あてはまるか、5件法（1：まったくあてはまらない、2：あてはまらない、3：どちらとも言えない、4：あてはまる、5：非常にあてはまる）による回答を求めた。

##### (1) 保護者対応における戸惑いや難しさに関する15項目の回答割合の平均〔全体〕

15項目と回答割合について、回答者全体の回答割合の平均を図1-1に示す。

5件法にて回答された評定の平均として、高い項目の順に挙げると、(1)配慮を必要とする家庭や保護者への対応(3.93)、(2)自分の自身の経験のなさ(3.82)、(3)ネガティブな内容の保護者への伝達(3.70)であった。低い項目においては、(4)保護者とのコミュニケーション(2.86)、(14)保護者との信頼関係(2.96)が挙げられ、評定平均3を下回る項目となっている。

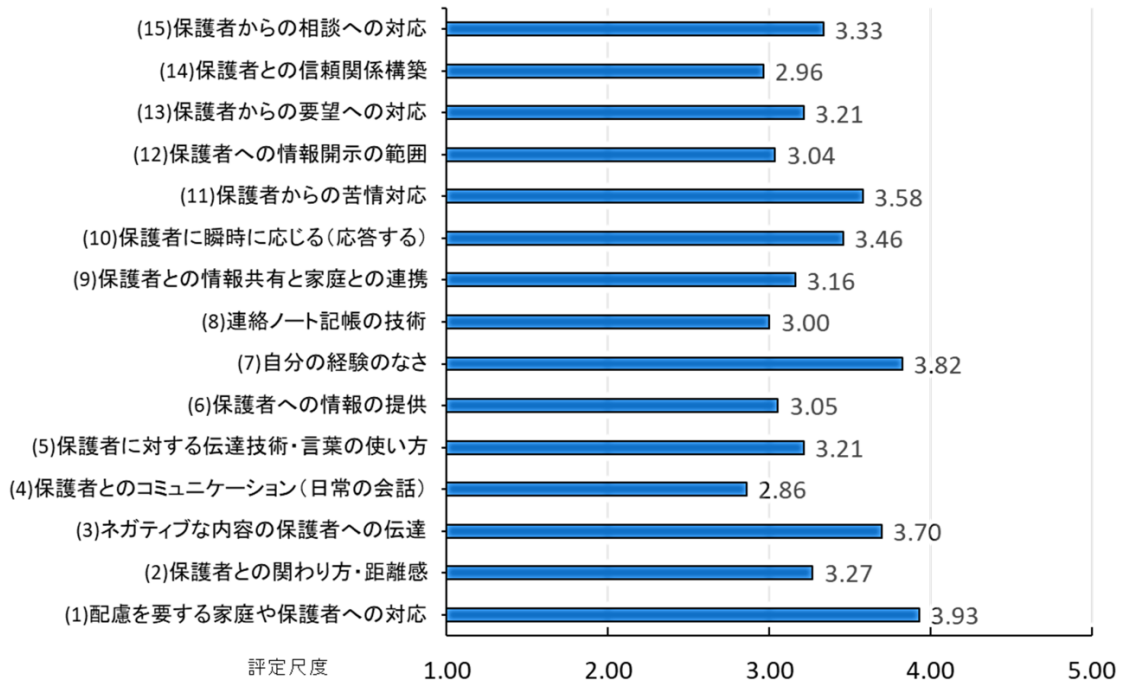


図 1-1. 保護者対応における戸惑いや難しさとしてどの程度あてはまるのかを問う15項目と評定の平均値

## (2) 保護者対応における戸惑いや難しさに関する 15 項目の回答割合の平均〔新任保育者〕

2024（令和 3）年に実施された「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 名を調査対象と実施した質問紙調査<sup>2)3)</sup>の 15 項目と回答割合の平均について、図 1-2 に示す。

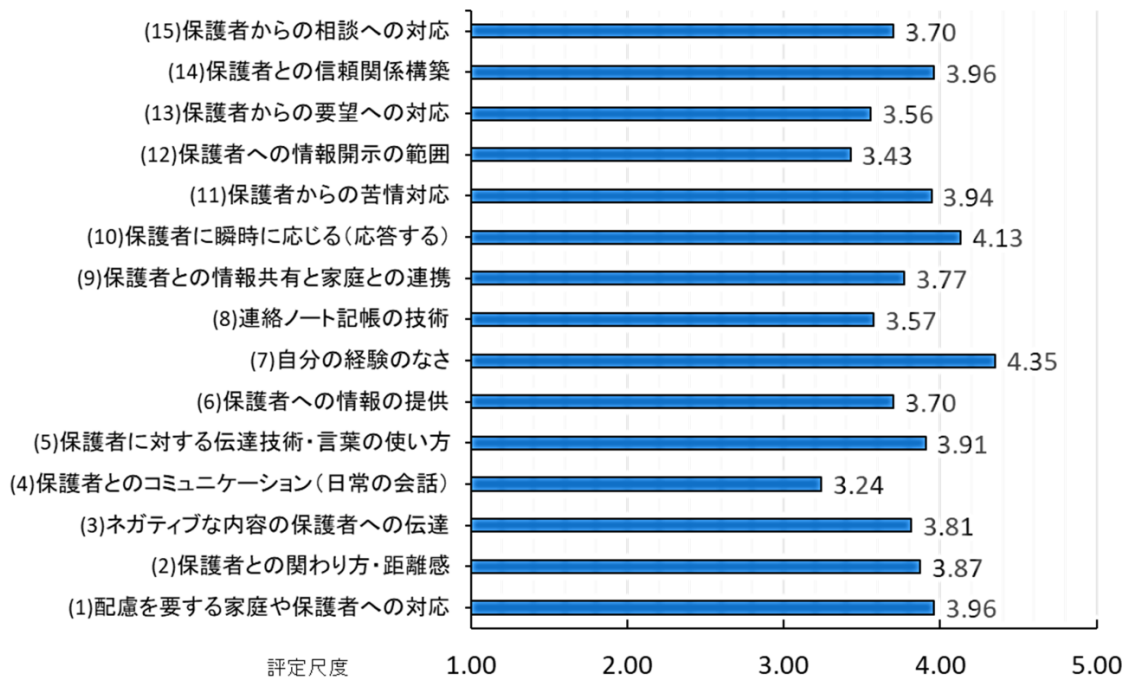


図 1-2. 保護者対応における戸惑いや難しさとしてどの程度あてはまるのかを問う15項目と評定の平均値〔1年未満〕

2024（令和3）年に新規採用者（経験年数1年未満）を対象とした質問紙調査の評定において、5件法にて回答された評定平均の高い順に項目を挙げると、(7)自分の経験のなさ（4.35）、(10)保護者に瞬時に応じる（4.13）、(1)配慮を要する過程や保護者への対応（3.96）、(14)保護者との信頼関係構築（3.96）、(5)保護者に対する伝達技術・言葉の使い方（3.91）、(11)保護者からの苦情対応（3.94）であり、これらは3.9以上であった。評定の平均の低い項目においても3以上の評定となっており、(4)保護者とのコミュニケーション（3.24）、(12)保護者への情報開示の範囲（3.43）が3.5を下回る項目であった。

よって、新規採用者が回答した評定の平均は、総じて高い傾向にある。

### 3. 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項目の評定

保育の経験年数をもとに、質問紙項目【2】で回答された結果を、「経験年数3年未満」と「経験年数3年以上」に分類して比較する。さらに2020（令和2）年に実施した「経験年数1年未満」を対象とし実施した質問紙調査<sup>2)3)</sup>とも比較し、考察する。

#### (1) 保護者対応における戸惑いや難しさに関する15項目と評定〔経験年数：3年未満〕

調査対象者57名の内、経験年数3年未満である29名の、15項目における回答を抽出した。15項目における回答人数と割合を表2に、15項目と回答割合を図2に示す。

表2. 質問紙15項目における回答人数と割合〔経験3年未満〕

	保護者対応における戸惑いや難しさとして、どれぐらい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	0名(0.0%)	2名(6.9%)	7名(24.1%)	14名(48.3%)	6名(20.7%)
(2) 関わり方・距離感	0名(0.0%)	6名(11.7%)	9名(32.1%)	10名(35.7%)	3名(10.7%)
(3) ネガティブ内容伝達	0名(5.0%)	3名(8.3%)	7名(20.0%)	12名(38.3%)	6名(28.3%)
(4) 日常会話	3名(10.3%)	6名(20.7%)	9名(31.0%)	8名(27.6%)	3名(10.3%)
(5) 伝達技術・言葉遣い	1名(3.6%)	5名(17.9%)	9名(32.1%)	7名(25.0%)	6名(21.4%)
(6) 情報提供	3名(10.3%)	4名(13.8%)	10名(34.5%)	10名(34.5%)	2名(6.9%)
(7) 経験のなさ	1名(3.4%)	0名(0.0%)	5名(17.2%)	12名(41.4%)	11名(37.9%)
(8) 記帳の技術	3名(10.3%)	7名(24.1%)	11名(37.9%)	7名(24.1%)	1名(3.4%)
(9) 共有・連携	2名(6.9%)	6名(20.7%)	7名(24.1%)	12名(41.4%)	2名(6.9%)
(10) 瞬時の応答	1名(3.4%)	3名(10.3%)	4名(13.8%)	13名(44.8%)	8名(27.6%)
(11) 苦情対応	3名(10.3%)	2名(6.9%)	9名(31.0%)	4名(13.8%)	11名(37.9%)
(12) 情報開示の範囲	5名(17.2%)	4名(13.8%)	8名(27.6%)	10名(34.5%)	2名(6.9%)
(13) 要望対応	2名(6.2%)	5名(17.2%)	9名(31.0%)	11名(37.9%)	2名(6.9%)
(14) 信頼関係構築	3名(10.3%)	7名(24.1%)	7名(24.1%)	10名(34.5%)	2名(6.9%)
(15) 相談対応	3名(10.3%)	1名(3.4%)	6名(20.7%)	16名(55.2%)	3名(10.3%)

( )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

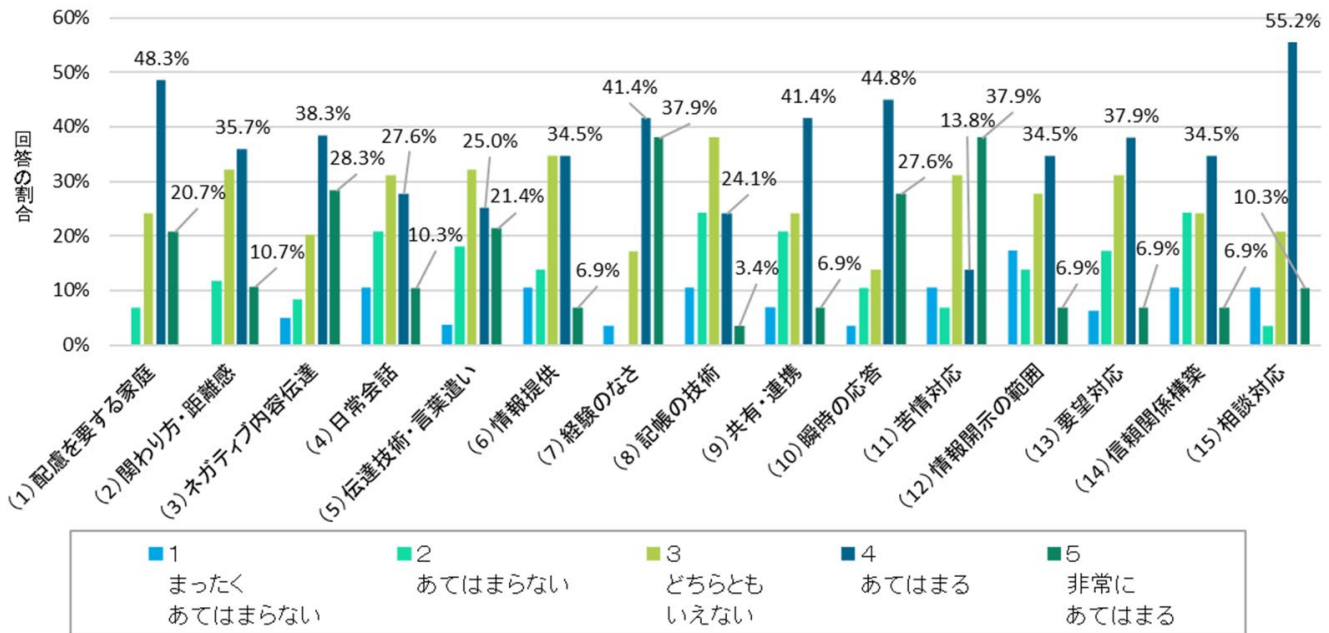


図2. 15項目における回答割合〔経験3年未満〕

保護者対応における戸惑いや難しさとして、「あてはまる：4」「非常にあてはまる：5」として回答された割合が60%以上であった項目と自由記述の一部を、割合の高い順に下記に示す。

#### 1. (7) 自分の経験のなさと保護者への対応 (79.3)

「臨機応変の対応ができない」「年上の保護者ばかりでどのように伝えたらいいのか」「難しい・分からないと感じたらそのままにせず、周りの職員にアドバイスをもらう」

#### 2. (10) 保護者に瞬時に応じる(応答する) (72.4)

「突然の質問に対応できない」「分からないことを聞かれ戸惑う」「話すことが苦手で、すぐに自分の意見をまとめることが難しいため」

#### 3. (1) 配慮を要する家庭や保護者への対応 (69.0)

「どこまで介入していいのかが難しい」「療育を勧めるが行ってこない」「園の様子を伝える時、言葉選びが難しい」

#### 4. (3) ネガティブな内容の保護者への伝達 (66.6)

「マイナスに全部捉えられてしまうから難しい」「伝え方によって捉え方が変わるから」「子ども同士のトラブルで起きた怪我を、保護者の方に伝える時毎回ドキドキする」

#### 5. (15) 保護者からの相談への対応 (65.5)

「相談を受けてもどう答えていいかわからず上手く話せなかったことがある」「自分も分からない事が多いので、自分だけで相談への対応がまだ難しい」

保護者対応における戸惑いや難しさとして、「あてはまる：4」「非常にあてはまる：5」として回答された割合が40%以下であった項目と自由記述の一部を、割合の低い順に下記に示す。

#### 1. (8) 連絡ノート(お便り帳)記帳の技術 (27.5)

「連絡帳の記帳に慣れたため」「表現の仕方・伝え方を、他の先生に読んでもらい確認する」

#### 2. (4) 保護者とのコミュニケーション(日常の会話) (37.9)

「日常の会話での戸惑いはないから」「話しかけると、保護者の方も話をしてくださる」

(2) 保護者対応における戸惑いや難しさに関する 15 項目と評定〔経験年数：3 年以上〕

調査対象者 57 名の内、経験年数 3 年以上である 28 名の、15 項目における回答を抽出した。15 項目における回答人数と割合を表 3 に、15 項目と回答割合を図 3 に示す。

表3. 質問紙15項目における回答人数と割合〔経験3年以上〕

保護者対応における戸惑いや難しさとして、どれぐらい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	1名(3.7%)	0名(0.0%)	6名(22.2%)	10名(37.0%)	10名(37.0%)
(2) 関わり方・距離感	1名(3.6%)	6名(21.4%)	10名(35.7%)	9名(32.1%)	2名(7.1%)
(3) ネガティブ内容伝達	2名(7.1%)	1名(3.6%)	7名(25.0%)	13名(46.4%)	5名(17.9%)
(4) 日常会話	3名(10.7%)	8名(28.6%)	13名(46.4%)	4名(14.3%)	0名(0.0%)
(5) 伝達技術・言葉遣い	4名(14.3%)	6名(21.4%)	8名(28.6%)	8名(28.6%)	2名(7.1%)
(6) 情報提供	3名(10.7%)	5名(17.9%)	11名(39.3%)	8名(28.6%)	1名(3.6%)
(7) 経験のなさ	2名(7.1%)	2名(7.1%)	9名(32.1%)	9名(32.1%)	6名(21.4%)
(8) 記帳の技術	2名(7.1%)	6名(21.4%)	8名(28.6%)	10名(35.7%)	2名(7.1%)
(9) 共有・連携	2名(7.1%)	4名(14.3%)	11名(39.3%)	11名(39.3%)	0名(0.0%)
(10) 瞬時の応答	2名(7.1%)	3名(10.7%)	15名(53.6%)	7名(25.0%)	1名(3.6%)
(11) 苦情対応	2名(7.1%)	3名(10.7%)	7名(25.0%)	10名(35.7%)	6名(21.4%)
(12) 情報開示の範囲	3名(10.7%)	3名(10.7%)	12名(42.9%)	9名(32.1%)	1名(3.6%)
(13) 要望対応	2名(7.1%)	4名(14.3%)	10名(35.7%)	10名(35.7%)	2名(7.1%)
(14) 信頼関係構築	2名(7.4%)	8名(29.6%)	9名(33.3%)	7名(25.9%)	1名(3.7%)
(15) 相談対応	3名(10.7%)	3名(10.7%)	9名(32.1%)	13名(46.4%)	0名(0.0%)

( )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

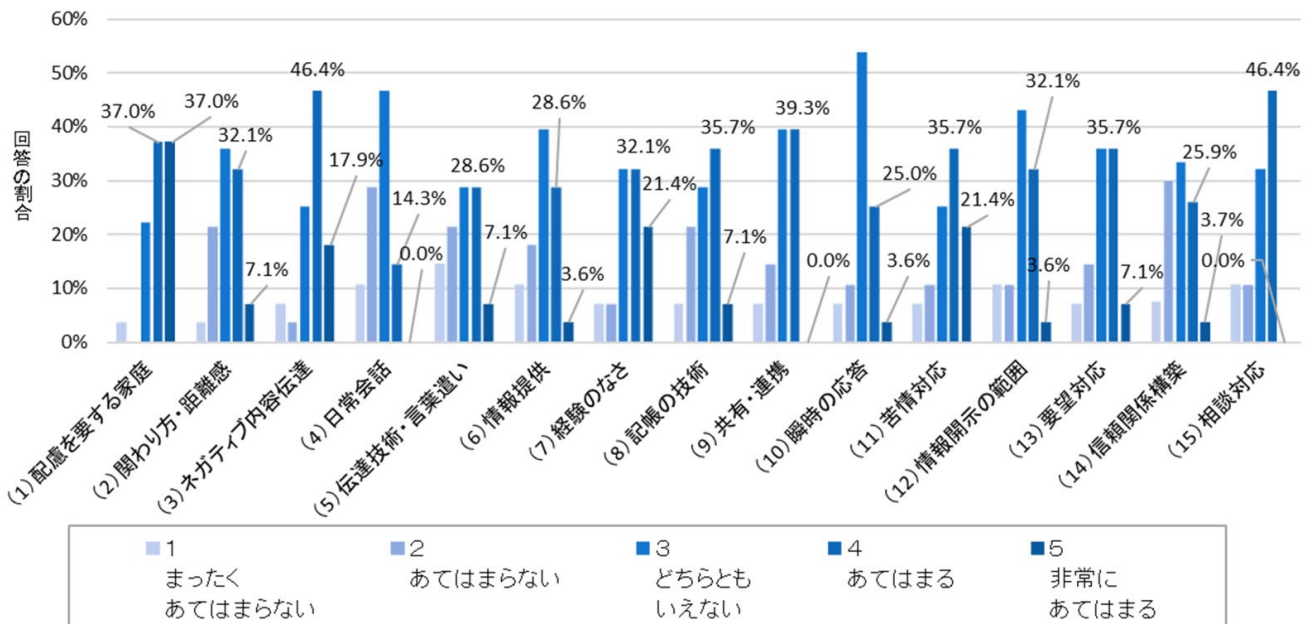


図3. 15項目における回答割合〔経験3年以上〕

保護者対応における戸惑いや難しさとして、「あてはまる：4」「非常にあてはまる：5」として回答された割合が60%以上であった項目と自由記述の一部を、割合の高い順に下記に示す。

1. **(1) 配慮を要する家庭や保護者への対応 (74.0)**

「全てを園や保育者のせいにしてくる」「療育どころか教育相談にすら繋がられない」  
「言葉遣い・言葉の言い回しが難しい。どう言えば伝わるのか」

2. **(3) ネガティブな内容の保護者への伝達 (64.3)**

「保護者がショックを受けないか不安になる」「保護者によって捉え方が違うため」  
「言葉のチョイスや言葉の言い回しをよく考えて伝える必要があるため」

保護者対応における戸惑いや難しさとして、「あてはまる：4」「非常にあてはまる：5」として回答された割合が40%以下であった項目と自由記述の一部を、割合の低い順に下記に示す。

1. **(4) 保護者とのコミュニケーション(日常の会話) (14.3)**

「コミュニケーションも一つの子どもの成長の共有と思い、大切にしている」  
「誰にでも分け隔てなく会話するようにしているため、難しさを感じたことがあまりない」

2. **(10) 保護者に瞬時に応じる(応答する) (28.6)**

「内容によっては戸惑うこともある」  
「その保護者からの内容にもよる」

3. **(14) 保護者との信頼関係構築 (29.6)**

「年数が経ち、慣れてきた」「とにかくコミュニケーションをとる」  
「保護者それぞれタイミングがあるため、少しずつ距離を縮めている」

4. **(6) 保護者への情報の提供 (32.2)**

「保護者が必要としていない情報の場合もあるため」  
「的確に伝えることが大切」

5. **(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (35.7)**

「一つひとつの言葉選びを丁寧にと心掛けている」  
「上から目線にならないように気を付けている」

6. **(12) 保護者への情報開示の範囲 (35.7)**

「ある程度のことを、職員で話し合っている」  
「決定したことを伝えている。曖昧にしないことが大切」

7. **(2) 保護者との関わり方・距離感 (39.2)**

「はじめは慣れなかったが、長く勤めていることにより、信頼関係ができてきた」  
「保護者さんの様子を見ながら関わっているので、そこまで戸惑いを感じることはない」

8. **(9) 保護者との情報共有と家庭との連携 (39.3)**

「情報共有が一番大切なため、難しさはない」  
「出産してからのの方がより保護者の立場にたって考えられるようになった気がする」

経験年数を「3年未満」「3年以上」に分類した結果を比較すると、回答割合が60%以上であった項目について、「3年未満：5項目」、「3年以上：2項目」であり、40%以下であった項目については、「3年未満：2項目」、「3年以上：8項目」という結果であった。経験年数を経ることにより、保護者対応における戸惑いや難しさが軽減される傾向が示された。

(3) 保護者対応における戸惑いや難しさに関する 15 項目と評定〔経験年数：1 年未満〕

2024（令和 3）年に実施された「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 名を調査対象として質問紙調査を実施した<sup>2) 3)</sup>。

15 項目における回答人数と割合を表 4 に、15 項目と回答割合を図 4 に示す。

表 4. 15 項目における回答人数と割合〔経験年数 1 年未満〕

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 (5.8%)	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

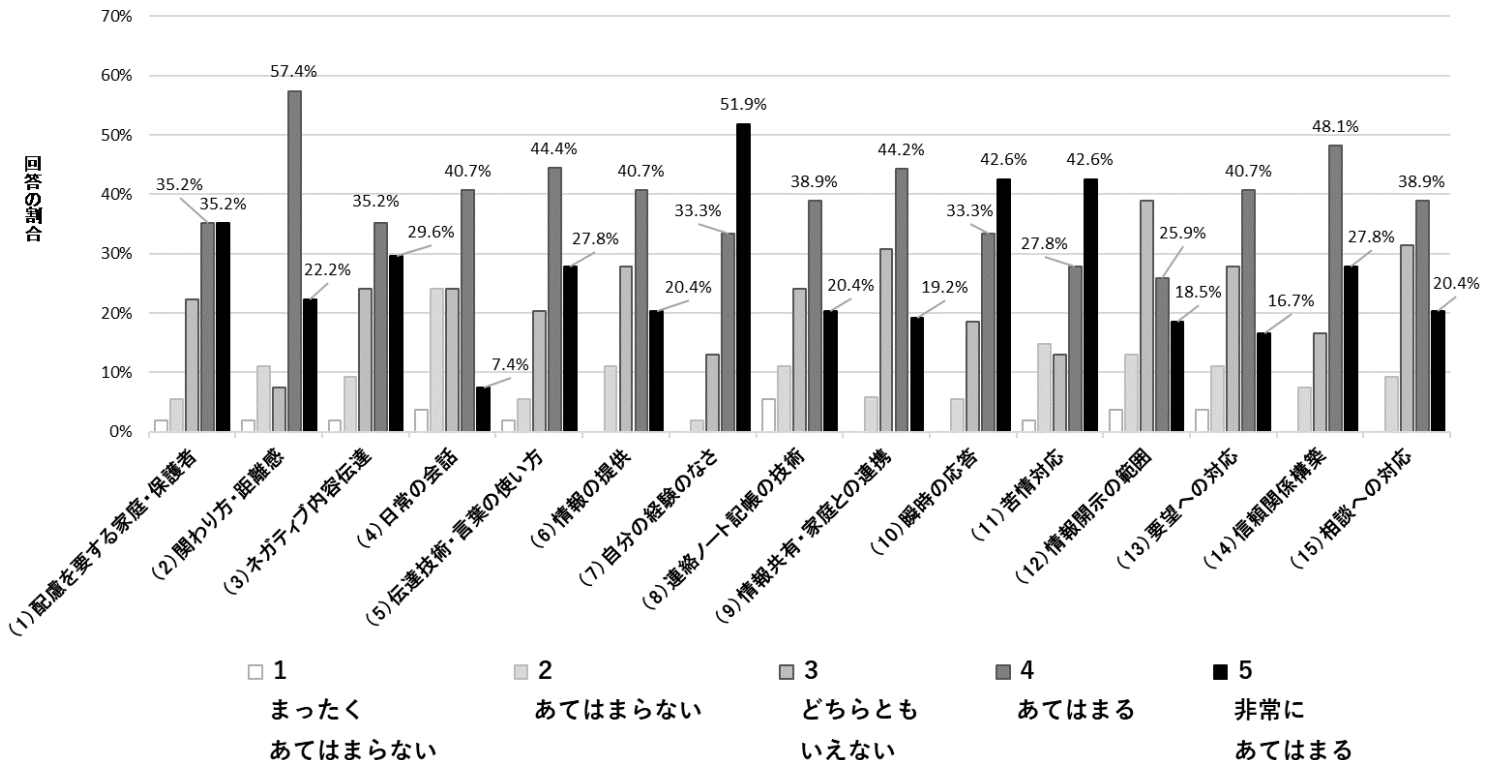


図 4. 15 項目における回答割合〔経験 1 年未満〕

保護者対応における戸惑いや難しさとして、「あてはまる：4」「非常にあてはまる：5」として回答された割合が60%以上であった項目を、割合の高い順に下記に示す。

1. (7) 自分の経験のなさや保護者への対応 (85.2)
2. (2) 保護者との関わり方・距離感 (79.6)
3. (10) 保護者に瞬時に応じる(応答する) (75.9)
4. (14) 保護者との信頼関係構築 (75.9)
5. (5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方 (72.2)
6. (1) 配慮を要する家庭や保護者への対応 (70.4)
7. (11) 保護者からの苦情に対する対応 (70.4)
8. (3) ネガティブな内容の保護者への伝達 (64.8)
9. (9) 保護者との情報共有と家庭との連携 (63.4)

保護者対応における戸惑いや難しさとして、「あてはまる：4」「非常にあてはまる：5」として回答された割合が40%以下に該当する項目はなかった。

40%台であった項目は2つあり、(12) 保護者への情報開示の範囲 (44.4)、(4) 保護者とのコミュニケーション(日常の会話) (48.1) である。

経験年数が「1年未満」の場合、回答割合が60%以上であった項目は「9項目」という結果であり、「3年未満：5項目」、「3年以上：2項目」と比較しても、保護者対応における戸惑いや難しさを実感している割合が高いことが示された。

#### 4. まとめと今後の課題

本調査では、保護者対応の現状と課題について、経験年数の幅を広げて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た。本研究においては、質問紙調査項目【2】で回答された「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か」について、5件法によって回答された15項目の評定結果を基に考察した。

その結果、保育の経験年数を重ねることにより、保護者対応における戸惑いや難しさが軽減される可能性が示唆された。

衛藤<sup>6)</sup>は、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ている。また、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、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。

今回の調査において、保育の経験年数に関わらず、保護者対応の戸惑いや困難さを抱えている保育者の存在もあった。保護者対応における戸惑いや難しさを感じた時に、どのように対処しているのか、また困難な経験を乗り越え、保育者として経験年数を重ねることができた要因はどこにあるのか、これらについて明らかにすることも、今後の研究課題とした。

## 引用文献

- 1) 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 宮崎学園短期大学紀要, 13, 88-100.
- 2) 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
- 3) 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.
- 4) 久松 尚美 (2024). 新任保育者における保護者対応の現状と課題 2 宮崎学園短期大学紀要, 16, 58-69.
- 5) 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.
- 6) 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.

# 就学前教育・保育施設における ICT 経営推進についての考察

武村順子 \* , 柳田健太 \*\*

## A Study on ICT Management Promotion in Preschool Education and Childcare Facilities

Junko TAKEMURA\*, Kenta YANAGITA\*\*

### 【要旨】

本研究では、就学前教育・保育施設での ICT (Information and Communication Technology) 導入における、制度的経緯と先行研究を整理し、ICT 導入の在り方を検討することを目的とした。研究の結果、制度的には ICT 導入が進展している一方、現場では導入分野の偏りや活用設計の不足がみられることが明らかとなった。また、ICT 活用と保育の質の関係については、効率化と質向上の関係やその境界が十分に整理されておらず、検討を深める必要があることが確認された。さらに、制度的には保育 DX への展開が示されているものの、先行研究や現場ではその広がり十分に意識されていない可能性が示唆された。

キーワード : ICT 経営 ICT 推進 保育 DX 保育の質 業務効率化

### 1. 研究の背景

子どもの数が減少しているにもかかわらず、保育現場では慢性的な保育士不足が続いている。こども家庭庁 (2025c) 「保育士有効求人倍率の推移 (全国)」によると、直近の保育士の有効求人倍率は全職種平均を大きく上回る水準 (2025 年 7 月時点で 2.77 倍) で推移しており、人材不足への対応が求められている。このような状況の中、こども家庭庁 (2025d) 「保育政策のあらたな方向性」では「保育人材の確保のための総合的な政策」を掲げ、「職場環境の整備」を現状の課題としている。その現状を示す根拠として、保育士として就業した者が退職した理由についての内訳を図 1 に示す。東京都の保育士を対象としているデータではあるが、「人間関係」「給料」「仕事が多い」「労働時間が長い」などが上位を占めている。このように、需要減少 (子どもの数の減少) と人材不足が同時進行している状況下で、施設経営は労働環境の改善を試みながら「限られた人的資源で質を維持する」という高度なマネジメントを迫られている。これらの状況において重要となるのは、人的資源の量的 (保育者の数) 確保のみならず、その保育の質をいかに維持し発揮できる環境を整えるかという点である。保育の質は、保育者の専門性や関係構築力といった「人の力」によって支えられており、業務過多や長時間労働が続けば、その力の十分な発揮は困難となる。この問題への対応として、国は保育 DX の推進を掲げ、厚生労働省 (2021a) 「保育所等業務効率化推進事

\* 宮崎学園短期大学 保育科

\*\* 近畿大学 産業理工学部 経営ビジネス学科

業」を通じて、登降園管理、保護者連絡、保育記録、キャッシュレス決済等の業務システム導入費用を補助してきた。2015年度の事業開始以降、補助実績は累計 22,855 施設（対象施設 38,203 施設、2024年4月1日現在）に達しており、就学前教育・保育施設における ICT（Information and Communication Technology）導入は着実に進展している。このような状況を踏まえ、本研究では、ICT の導入が施設の業務改善や運営にどのように関係するかという観点から、ICT 経営に着目する。

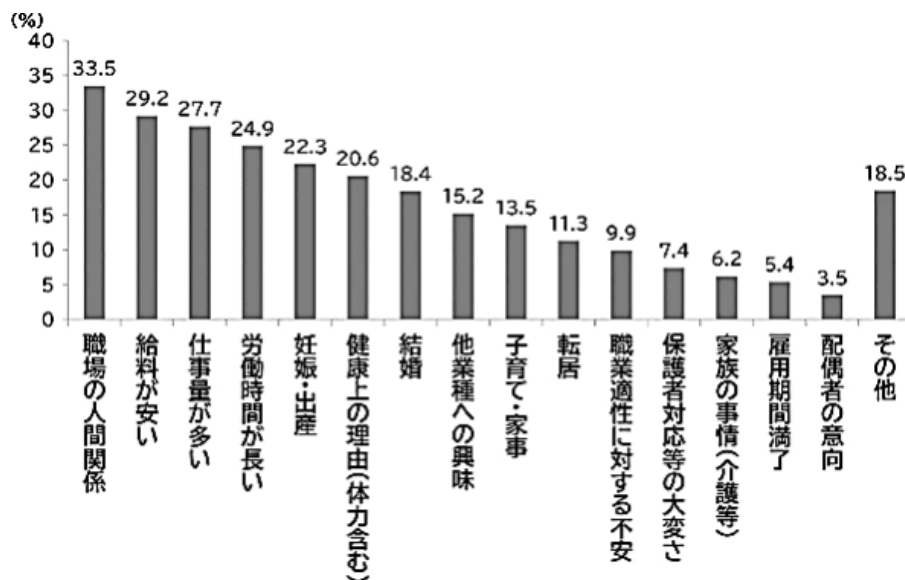


図1 保育士として就業した者が退職した理由（複数回答）

根拠資料：東京都福祉保健局（2020）「東京と保育士実態調査」

引用：厚生労働省（2023）「令和4年版厚生労働白書：社会保障を支える人材の確保」

<https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/kousei/21/backdata/01-01-02-62.html>（参照日：2026.2.24）。

企業分野では、ITコーディネータ協会や経済産業省により、ITを戦略的に活用して経営変革や競争力強化を図る「IT経営」の概念が示されている。一方、就学前教育・保育分野では、「ICT」や「保育ICT」、「校務DX」といった用語が主に用いられており、「ICT経営」という概念は必ずしも明確に定義されていない。そこで本研究では、通信機能を含む情報技術の戦略的活用により、施設の運営の高度化や業務改善を図る経営のあり方を「ICT経営」と位置づける。

以上を踏まえ、本研究におけるICT経営とは、「経営環境の変化を踏まえ、戦略に基づいてICTを活用することで、就学前教育・保育施設の運営改善と持続的な発展を実現する経営手法」と定義する。

次に、就学前教育・保育業務の特徴とICT活用の関係について述べる。就学前教育・保育は「人の関わりそのものが価値を生み出す労働集約型の専門職領域」である。例えば、「対人援助」と「記録」という二つの業務を考えた場合、記録は単なる事務作業ではなく、子どもの発達を保障する証跡であり、事故防止や説明責任を支える基盤でもある。そのため、記録業務の削減や機械的なICT化は慎重であるべき課題となる。

一方で、厚生労働省（2021b）「保育所等における保育の質に関する基本的な考え方等（総論的事項）に関する研究会」の資料によると、保育の質とは、子どもたちが安心して過ごし、健やかに成長できる環境や関わりを提供することであり、「保育内容」「環境」「人材」の3つの観点から評

価される。これらは、子ども一人ひとりの発達や関わりを支援する専門的判断が不可欠であることを示すものである。したがって、ICT 導入が進むことにより、記録や連絡業務の効率化が進めば、子どもと向き合う時間を確保できる可能性もあり、離職の原因となっている「仕事量が多い」「労働時間が長い」の改善にも効果的ではないかと考えられる。

このように、就学前教育・保育施設における ICT 導入は加速している一方で、ICT 導入の効果を検証していくためには、分野の特性を考慮した検討が必要であるといえる。このことから、本研究では、「就学前教育・保育施設での ICT 導入における、制度的経緯と ICT 導入に関する研究を整理し、ICT 導入の在り方を検討すること」を研究の目的とした。研究の方法としては、はじめに、国の ICT 推進政策に関する制度的経緯を整理する。次に、これまで取り組まれている就学前教育・保育施設の ICT 導入に関する文献等を調査し、研究の現状を整理する。最後に、これらのデータを踏まえ、就学前教育・保育施設の ICT 導入の現状を整理し、就学前教育・保育施設における ICT 導入の在り方について検討する。本研究を通して、ICT は単なる効率化ツールにとどまっていないか、保育の質向上と両立しているのか、などの視点で検討し考察するものとする。

## 2. 就学前教育・保育施設における ICT 推進の制度的経緯と転換点からの検討

ここでは、ICT 導入に至るきっかけとなった、制度的な経緯と転換点について、その特徴や概要をまとめ、整理する。(表 1)

### 2.1 ICT 導入政策の初期段階

就学前教育・保育施設における ICT 導入は、当初、現場の業務負担軽減を主目的とする「保育所等における業務効率化推進事業」(表 1 の①参照)として制度化された。この事業は、国の補助制度として ICT 導入を具体的に後押しする政策的契機となった。この段階における政策的特徴は、ICT を「書類作成業務の軽減」「登降園管理の効率化」「保護者連絡の円滑化」といった個別業務の合理化手段として位置づけていた点にある。すなわち、ICT は「経営戦略の中核」ではなく、「現場の負担軽減ツール」として導入が進められた。

また、幼児教育・保育無償化による事務量の増加やコロナ禍以降の ICT 利用の増加が DX 政策と統合し、ICT 導入は加速した。

### 2.2 ガイドライン策定による制度の質的転換

2022 年 3 月に策定された厚生労働省のガイドライン(表 1 の⑥参照)は、ICT 導入のあり方を質的に転換させる契機となった。それまでの「導入支援中心」から、「現場における運用設計」「業務プロセスの再構築」「情報管理体制の整備」「保育の質確保との両立」といった観点が明確に示された。ここで初めて、ICT は単なる補助対象機器ではなく、組織運営の再設計と結びつくマネジメント課題として位置づけられたと解釈できる。この時期は、ICT 導入が「物理的整備」から「運用設計」へと重心を移した転換点であった。

### 2.3 DX 政策との統合と制度的拡張

近年では、ICT 導入政策は DX 政策と統合されつつある(表 1 の⑧⑨参照)。具体的には、ICT 導入率 100%を目指す目標設定や補助対象機能の拡張、データ活用基盤整備、子育て支援制度レジストリとの接続、などである。子育て支援制度レジストリとは、デジタルでの出生届を起点として支給認定や給付、利用実態等の情報を一元的に集約し、制度運営の適正化と政策評価に活用するた

めのデータ基盤である（デジタル庁,2025）。それは、医療的レジストリのように個人単位のデータ集積が、政策立案への活用、最適化までに至るという構想がすでに稼働しているということである。このように、ICTは単なる業務効率化ではなく、行政DXと連動した制度運営基盤の一部として再定義されつつある。

表1 制度的な経緯と転換点の概要

	年度 / 年	主な制度・政策的動き・ 社会問題	概要
①	2016年1月	「保育所等における業務効率化推進事業（ICT化推進）」の施行（三菱UFJリサーチ&コンサルティング,2023）	私立保育所・認定こども園等を対象に、書類作成等の業務で負担となっている部分をICT化するため、園務支援システムの導入費用等について国・市町村から補助を行う制度。最大約100万円の補助。
②	2018年	保育所等業務効率化推進事業の継続／拡充がみられる年次補助の実施状況あり（三菱UFJリサーチ&コンサルティング,2023）	2016の制度を皮切りに、複数年度（2016,2018,2020～2024年度など）にわたって経費補助の実施。ICT導入機能の範囲（登降園管理、保護者連絡、記録計画等）が少しずつ明確になる。
③	2019年以降	幼児教育・保育無償化（三菱UFJリサーチ&コンサルティング,2023）	給付や利用申請等の手続き・事務が大きく増加。ICTでの対応が政策課題に。
④	2020年3月	WHOは2020年3月11日に世界的流行（パンデミック）と位置づけた（保育ICT推進協会,2023）	非対面連絡、オンライン行事、行政手続きのデジタル化など。デジタル庁／こども家庭庁による保育DX政策開始。
⑤	2020年度前後	「保育分野の業務負担軽減・業務の再構築に向けた調査研究事業」などの開始（厚生労働省,2022a）	ICT導入の普及状況や実践例の収集、現場での課題・効果を調査。制度的な「ガイドライン」を準備する基礎となる調査研究。
⑥	2022年3月	「保育分野の業務負担軽減・業務の再構築のためのガイドライン」公表（厚生労働省,2022a）	ICT導入を現場が検討・実践する際の指針。「どのような機能がどのように使われているか」「導入前準備（業務フローの見直し等）」などが含まれる。
⑦	2023年3月	「業務改善実践に向けた事例集」の公表（厚生労働省,2022b）	ガイドラインの補強として、実際の園でのICT導入の好事例を収録。現場のノウハウ共有。
⑧	2023～2025年度	「保育所等におけるICT化推進等事業」等による補助金制度の整備・拡充。こども家庭庁による保育現場のDX化政策の強化（こども家庭庁,2025e）	補助対象の機能拡大（例：キャッシュレス決済機能の追加等）や、認可外施設・病児保育・児童館等も含む制度範囲の拡大。ICT端末導入率100%を目指す目標の提示。自治体・施設間のデータ連携基盤の検討など。
⑨	2025年度	デジタル庁「子育て支援制度レジストリへの取り組み」（デジタル庁,2025）	子育て支援制度の情報を全国共通のデータベースとして整備し、自治体・国・民間サービスが連携して活用できるようにすることもDX（子育て分野のデジタル化）の基盤施策。
⑩	2025年度以降	フェーズ2など、「ICTシステムを導入・活用前提の運営制度」と制度的な常態化のフェーズへ移行する動き（こども家庭庁,2025a）	保育施設がICT導入を前提とし、そのデータを自治体等で参照・活用する、給付・監査・保活等の手続きのオンライン化等を視野に制度設計が行われている。

注記：省庁情報を基に筆者まとめ

## 2.4 制度推進の進展と現場への影響

制度的には ICT 推進は「進んだ」と評価されることが多い。しかし、その進展が保育の質を損なうことなく「保育者の業務負担軽減」にどの程度結びついているかは、十分に検証されているとは言いがたい。特に、導入率の向上が、その効果の発現であるとは限らない。制度の整備と現場の実質的变化の間にはギャップが存在する可能性がある。

## 3. 先行研究からの検討

### 3.1 先行研究の概要

先行研究、調査報告などを概観し、就学前教育・保育施設における ICT 推進についての研究テーマを整理したものを表 2 に示す。

表 2 先行研究・調査報告のテーマ

執筆者・実施団体	テーマ
中津功一朗 (2020)	「幼児教育・保育現場への ICT 導入の現状と課題」
寺島正博 (2022)	「保育所・認定こども園における ICT 導入の実績とそれに伴う業務効率の意識」
中津功一朗・玉川朝子 (2022)	「ICT 導入の意義に着目した保育の質向上に関する研究」
勝見慶子・他 (2022)	「幼児の ICT 利用の功罪に関する保護者の認識とその変容要因の検討 —コロナ禍の影響を巡って—」
三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2023)	「保育分野における ICT の導入効果及び普及促進方策に関する調査研究報告書」 ※保育所等業務効率化推進事業（保育所等における ICT 化推進等事業（うち、保育施設等における ICT 導入状況等に関する調査研究事業）（令和 5 年度補正予算分）費補助金
学校法人七松学園認定こども園七松幼稚園 (2024)	「幼児・保育者の直接体験を広げる ICT 活用に関する調査研究」※令和 5 年度 文部科学省委託「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」
藤原牧子 (2024)	「幼児教育における ICT 活用に関する研究動向」
山本幸子・村上太郎 (2025)	「写真付き ICT 保育記録を日誌に使用することによる保育者の業務負担感軽減」

注記：論文・報告書を基に筆者まとめ

中津 (2020) は、現場職員 100 名への調査により、保護者向けの連絡（アプリ／E-mail／LINE 等）は約 6 割で導入される一方、職員向けの業務管理・日誌・会計は導入が少ないと報告している。課題として①予算、②情報リテラシー／コンピテンシー不足による未活用、③養成校での情報教育の不足を挙げ、業務負担軽減の潜在効果を生かすには現場志向の ICT 教育と活用設計が必要だと述べている。

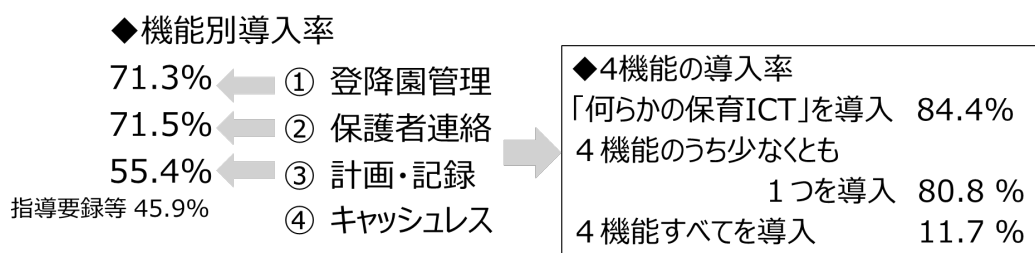
中津・玉川 (2022) は、保育の質向上を目的とした ICT 導入について検討を行っており、「業務負担軽減のための ICT」ではなく、「保育の質向上のための ICT」という考え方の重要性を示している。保育の質向上と業務負担軽減に関しての研究として、山本・村上 (2025) では、写真付き

ICT 保育記録（ドキュメント記録）が業務負担感を軽減した事例についての報告がある。

寺島（2022）は、保育所・認定こども園の業務支援システム導入実態と業務効率への意識を調査し、529 件中 88 件（回収率 16.6%）の回答から登降園時出欠・連絡帳・健康状態チェック・園だより等の記録業務で満足度が相対的に高いことを示している。また、職員数や園児数による導入率の有意差がないとの検証結果を示しており、ICT の導入と施設規模の関係はないと考えられる。あわせて、「効率化偏重」で保育の質（子ども理解）が損なわれる懸念についても言及している。

藤原（2024）によると幼児教育・保育分野における ICT 研究は、2016 年以降に件数とテーマの幅が拡大し、キーワードでは「ICT」「情報機器」「ICT 活用」「タブレット」等が継続的に現れるなど、関心の高まりが示されている。藤原は、小学校でのプログラミング教育の開始などを背景にあげているが、筆者らは 2016 年の保育所等業務効率化推進事業の開始に伴う ICT 補助の制度化なども影響を及ぼしていると考えている。

三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング（2023）の調査結果から、普及率が高いが、実活用は連絡・出欠など周辺業務に集中し、計画・記録、会計、決済といった中核プロセスで遅れが目立つと述べている。その根拠となる保育 ICT の「4 機能」の導入率と機能別導入率を図 2 に示す。しかし、山本・村上（2025）の研究では、写真付き ICT 保育記録（ドキュメンテーション記録）の導入が日誌作成の困難感や業務負担感を低減する可能性を示唆しており、中核プロセスの ICT 活用は徐々に浸透していくと考えられる。



※ 4 機能は保育 ICT 補助金の対象となっている

図 2 保育 ICT の「4 機能」の導入率と機能別導入率（資料を基に筆者作成）

参考資料：三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング（2023）「保育施設等における ICT 導入状況等に関する調査研究事業 報告書」[https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2025/05/koukai\\_250515\\_01.pdf](https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2025/05/koukai_250515_01.pdf)  
（参照日：2026.2.25）。

### 3.2 業務効率化中心の論点

これらの研究から、就学前教育・保育施設における ICT 推進の研究においては、業務効率化の効果検証を中心に展開されていることが分かる。具体的には、「書類作成時間の短縮」「登降園管理の自動化」「保護者連絡の迅速化」「記録業務の簡素化」などの事務的負担の軽減効果が主な検討対象となっている。これらの研究は、保育者の業務負担軽減という実務的課題に応答する点で重要な意義を有する。しかしながら、その多くは「効率化」を目的とする傾向が強く、ICT の導入が組織全体の成果にどのように結びつくのかという視点は必ずしも明確ではない。すなわち、ICT は「効率化のための手段」なのか、それとも「保育の質向上のための基盤」なのかという根本的問いが、理論的に整理されているとは言い難い。この点については、更なる検証が必要であると考えられる。

### 3.3 保育の質向上との関連性

一方で、ICT 活用が、「ドキュメンテーション作成の利便性」「情報共有の円滑化」「保護者との関係強化」を通じて保育の質向上に間接的に寄与する可能性がある。しかし、情報入力に時間が取られる事や、仮に保育者の時間的余裕を創出できたりしたとしても、それが保育の質向上に直結するのかということ、今の段階では議論が足りない。今後は、質向上を測定する指標や効率化との関連を実証的に検討していく必要がある。

## 4. 結果

本研究では、制度的経緯および先行研究の整理を通して、就学前教育・保育施設における ICT 導入の現状と論点を検討した。その結果をまとめたものを、表 3 に示す。

表 3 就学前教育・保育施設における ICT 導入の論点の違いによるまとめ

視点	制度的経緯より	先行研究より
業務効率化	<ul style="list-style-type: none"> <li>書類作成等の業務で負担となっている部分を ICT 化するため、補助制度などの導入支援 (2016)</li> <li>ICT 導入機能の範囲 (登降園管理、保護者連絡、記録計画等) が明確になる (2018)</li> <li>業務負担軽減・業務の再構築に向けた調査研究 (2020)</li> <li>業務フローの見直し等 (2022)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>85%の施設で、何らかの保育 ICT を導入している</li> <li>連絡・出欠など周辺業務に集中</li> <li>計画・記録、会計、決済といった中核プロセスで遅れが目立つ (三菱 UFJ リサーチ&amp;コンサルティング,2023)</li> <li>現場志向の ICT 教育と活用設計が不足 (中津,2020)</li> <li>記録業務で満足度が相対的に高い (寺島,2022)</li> </ul>
保育の質	<ul style="list-style-type: none"> <li>実際の園での ICT 導入の好事例の中に、教育・保育での実践例を収録 (2023)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「保育の質向上のための ICT」という考え方の重要性という認識 (中津・玉川,2022)</li> <li>「効率化偏重」で保育の質 (子ども理解) が損なわれる懸念 (寺島,2022)</li> <li>幼児教育・保育分野における ICT 研究は小学校でのプログラミング教育の開始などが背景にある (藤原,2022)</li> <li>写真付き ICT 保育記録の導入が日誌作成の困難感や業務負担感を低減する可能性 (山本・村上,2025)</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>保育 DX 開始 (2020)</li> <li>ICT 端末導入率 100%を目指す (2023)</li> <li>保育現場の DX 化政策の強化 (2023~)</li> <li>子育て支援制度レジストリとの接続視野 (2025)</li> </ul>	

注記：筆者まとめ

表 3 より、まず 1 点目は、ICT 導入は進んだが、現場での利活用の問題として、導入分野の偏り、現場志向の活用設計が不足しているということである。ICT 導入は制度的には進展しており、2016 年以降、補助制度を背景に段階的に拡充している。そして、2022 年のガイドライン策定を契機に業務フローの見直し、業務プロセス再設計へと導入の目的が広がっている。先行研究においても、保育 ICT の導入は進んでいることが分かる。一方で、導入したことでの満足度が上がっている報告もある中、導入分野に偏りがあり、「現場志向」の活用設計の不足についての論述もある。

2 点目は、ICT 活用と保育の質との関係については、先行研究の中に、危惧される問題提示があ

るということである。そのため「効率化」がもたらす保育の質とは何かについて議論を深める必要がある。具体的に言えば、効率化によって時間ができることによる保育の質向上（間接的な影響）と ICT の活用による知育教材や玩具の変化からもたらされる保育の質向上（直接的な影響）など、境界が曖昧な状態にある。

3 点目は、制度的には ICT 導入は保育 DX へと進化拡充のシナリオがあるが、先行研究においてそれらに触れるテーマは見当たらない。これから、研究においては論議が進むと考えられるが、現場においては制度的な未来への広がりや意識されていないと推察される。

## 5. 考察

### 5.1 効率化と質向上の混在

前章の結果から、制度的経緯を見ると、導入の起点は明確に「業務負担軽減」であり、ICT は個別業務の合理化手段として導入が進められてきた。一方で、2022 年のガイドライン以降は、運用設計・業務プロセス再構築・情報管理・質確保との両立といった論点が前面化し、ICT がマネジメント課題へと拡張している。

このように、出発点（効率化）と後年の要請（質確保との両立）が併存することが、先行研究側でも「効率化の研究」と「質向上の研究」が併走し、ときに同一研究内で近接して論じられる状況につながっていると解釈できる（例：効率化偏重が質を損なう懸念、質向上のための ICT という主張など）。

したがって、ICT 導入の効果を議論する際に、「何を成果（アウトカム）として設定しているのか」が混線しやすく、結果として評価や提言が抽象化しやすい状況にあるといえる。

### 5.2 2 軸の整理と研究枠組みの明確化

今後の就学前教育・保育分野の ICT 導入は、最終的に「業務効率化」と「保育の質向上」の 2 点から検証される必要があると考える。ただし重要なのは「両方を見る」ことよりも、両者を区別したうえで、両者のつながり方（媒介経路・トレードオフ）を明示することである。

このとき、「保育の質向上」を検証するためには、保育の質をどのように捉えるのか（概念規定）を明確にし、どの側面を指標として扱うのかを整理する必要がある。保育の質は「保育内容」「環境」「人材」といった複数の観点から捉えられるため、ICT 導入の効果を論じる際には、どの観点到に作用するのか、またその変化をどのように把握するのかをあらかじめ設定しなければ、質向上の主張が抽象化しやすい。そのため、ICT 導入の評価においては、質のどの次元を対象とするのかを明示し、効率化指標とは区別して検討する枠組みが求められる。

たとえば、政策・制度が進展し、ICT 導入前提の運営制度やオンライン化へ移行する局面では、「質向上」を掲げながら実際の導入が入力・手続き中心（周辺業務中心）に偏れば、現場は「やり方」を増やしたただけになり、目的（質）と方法（入力・手続きのデジタル化）が乖離し得る。逆に「効率化」を狙った設計が、子ども理解を損なうような運用（効率化偏重）につながれば、目的（よりよい保育実践）と衝突し得る。

よって今後の研究では、少なくとも ①効率化の指標、②質の指標、③両者をつなぐプロセス（時間創出、情報共有、振り返り、協働等）を切り分けて検証する枠組みが必要になる。さらに、③のプロセスが成立する条件（例：記録の粒度、共有の方法、会議・省察の設計、人材育成等）まで含めて整理することで、ICT 導入の目的と方法の整合性を点検しやすくなる。

### 5.3 ICT 経営の成熟の必要性

中津（2020）が指摘する予算・リテラシー不足・養成段階の情報教育不足、そして現場志向の ICT 教育と活用設計の必要性は、「設備が入ること」だけでは効果が出にくいことを示唆する。制度側も、2022 年ガイドラインで運用設計や業務プロセス再構築、情報管理体制、質確保との両立が明確化されており、まさに「運用できる組織能力」が成果の前提条件になっている。

制度的経緯の流れをみると、ICT 導入は ①導入（負担軽減）→②運用設計（業務再構築・情報管理）→③DX 基盤（データ連携・制度運営）へと成熟段階を上げつつある。他方で先行研究は、導入率の上昇が示される一方で、活用の偏りや運用上の課題（人材・設計・リテラシー等）が残ることを示している。したがって、制度整備（外部環境）の成熟と、施設内の運用成熟（内部能力）の成熟が必ずしも同時に進むとは限らない点が、本分野の重要な論点として浮かび上がる。

このことから、今後は「導入の有無」だけでなく、どの業務・どの目的（効率化・質向上）に対して、どのような運用設計がなされ、その結果どの成果が得られているのかを検証する必要がある。とりわけ、成果が十分に伴わない場合には、現場が制度変化に追いつかず、目的と方法の乖離が拡大する可能性があるため、施設の運用実態と成果を結び付けて分析することが求められる。

## 6. おわりに

本研究は、就学前教育・保育施設での ICT 導入について、制度的経緯と先行研究の整理を通じて現状と論点を整理し、ICT 導入の在り方を検討することを目的とした。あわせて、就学前教育・保育分野では「ICT 経営」という概念が必ずしも明確ではないことを踏まえ、ICT を戦略的に活用して運営改善と持続的発展を実現する経営手法として ICT 経営を位置づけ、検討の枠組みを示した。

本研究の結果、第一に、制度的には ICT 導入が進展している一方で、現場での利活用には導入分野の偏りや「現場志向」の活用設計不足といった課題が残ることが示された。第二に、ICT 活用と保育の質の関係については、先行研究の中に懸念の提示がみられる一方、「効率化」がもたらす保育の質とは何か、また「効率化のための ICT」と「質向上のための ICT」、さらには間接的・直接的な質の捉え方の境界が曖昧であり、議論を深める必要があることが確認された。第三に、制度的には保育 DX へと拡張するシナリオが示されつつあるにもかかわらず、先行研究ではそれらを正面から扱うテーマが見当たらず、現場においても制度の将来的な広がりが十分に意識されていない可能性が示唆された。

これらを踏まえると、就学前教育・保育分野における ICT 導入を評価・提言する際には、「業務効率化」と「保育の質向上」が併走し、ときに同一研究内で近接して論じられることによって、成果（アウトカム）の設定が混線し、議論が抽象化しやすいという構造的課題がある。したがって今後は、両者を単に「同時に見る」のではなく、①効率化の指標、②質の指標、③両者をつなぐプロセス（時間創出、情報共有、振り返り、協働等）を切り分け、媒介経路やトレードオフを明示した研究枠組みによって検証する必要がある。その際、「保育の質向上」を検討するためには、保育の質の概念規定を明確にし、どの側面を指標として扱うのかを整理しない限り、質向上の主張が一般論にとどまりやすい。さらに、制度・政策が ICT 入力前提の運営へ進む局面では、掲げる目的（質向上）と、実際の導入・運用（入力・手続き中心）が乖離し得るため、目的と方法の整合性を点検できる枠組みが不可欠である。

以上より、本研究は、ICT 導入をめぐる議論を「効率化」と「質向上」に整理したうえで、それらの関係（媒介・条件）を実証的に明らかにしていく必要性を示した点に意義がある。一方で本研

究の限界として、制度文書および既存研究の整理に基づく検討であり、実際の施設運用や成果の発現過程（どのような運用設計・組織条件のもとで、どのような効果が生じるのか）を直接検証していない点が挙げられる。また、制度の整備と現場の実質的変化の間にギャップが存在する可能性が指摘される中で、導入率の向上それ自体を効果とみなすことはできず、運用の実態に踏み込んだ検証が求められる。

今後の研究では、①効率化、②保育の質、③両者をつなぐプロセスの三点を区別した指標設計を行ったうえで、施設類型や職員体制、記録・共有の設計、園内研修等の条件を含め、ICT導入の効果と副作用（トレードオフ）を実証的に検証することが課題となる。特に、政策が運用設計や業務プロセス再構築を重視する方向へ質的転換している点を踏まえ、現場のICT活用能力・運用設計能力（ICT経営の成熟）に着目したインタビュー調査等を通じて、制度の要請と現場実装の接続条件を明らかにすることが、次の段階の研究展望として重要である。

#### <引用・参考文献>

1. 一般社団法人保育ICT推進協会（2023）「公立保育現場のICT化率は平均36%、全国の公立保育施設にむけて一斉調査を実施」<https://hoiku-ict.or.jp/archives/2320>（参照日：2026.2.24）。
2. 勝見慶子・田村隆宏・木村直（2022）「幼児のICT利用の功罪に関する保護者の認識とその変容要因の検討：コロナ禍の影響を巡って」日本教育メディア学会『教育メディア研究』Vol.29, No.2：pp.13-27.
3. 学校法人七松学園認定こども園七松幼稚園（2024）「幼児・保育者の直接体験を広げるICT活用に関する調査研究」[https://www.mext.go.jp/content/20240612-mxt\\_youji-000029664-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240612-mxt_youji-000029664-1.pdf)（参照日：2026.2.24）。
4. 経済産業省（2018）「DXレポート—ITシステム「2025年の崖」の克服とDXの本格的な展開—」[https://www.meti.go.jp/policy/it\\_policy/dx/20180907\\_02.pdf](https://www.meti.go.jp/policy/it_policy/dx/20180907_02.pdf)（参照日：2026.2.27）。
5. 経済産業省（2020）「DXレポート2（中間取りまとめ）」[https://www.meti.go.jp/shingikai/mono\\_info\\_service/digital\\_transformation\\_kasoku/pdf/20201228\\_2.pdf](https://www.meti.go.jp/shingikai/mono_info_service/digital_transformation_kasoku/pdf/20201228_2.pdf)（参照日：2026.2.27）。
6. 厚生労働省（2021a）「保育所等業務効率化推進事業」[https://www.zenshihoren.or.jp/uploads/topics\\_download/20210303081030.pdf](https://www.zenshihoren.or.jp/uploads/topics_download/20210303081030.pdf)（参照日：2026.2.24）。
7. 厚生労働省（2021b）「保育所等における保育の質に関する基本的な考え方等（総論的事項）に関する研究会」<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000631928.pdf>（参照日：2026.2.24）。
8. 厚生労働省（2022a）「保育分野の業務負担軽減・業務の再構築のためのガイドライン」[https://www.wam.go.jp/content/files/pepub/top/hoikugyoumu\\_01.pdf](https://www.wam.go.jp/content/files/pepub/top/hoikugyoumu_01.pdf)（参照日：2026.2.27）。
9. 厚生労働省（2022b）「業務改善実践に向けた事例集」[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/05ff6131/20231016\\_policies\\_hoiku\\_84.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/05ff6131/20231016_policies_hoiku_84.pdf)（参照日：2026.2.27）。
10. 厚生労働省（2023）「令和4年版厚生労働白書：社会保障を支える人材の確保」<https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/kousei/21/backdata/01-01-02-62.html>（参照日：2026.2.24）。
11. 厚生労働省（2025）「人口動態統計月報年計（概数）の概況」<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai24/index.html>（参照日：2026.2.24）。
12. こども家庭庁（2025a）「こども政策DXの推進に向けた取組方針2025について」[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/6cfab22c-d2bf-4dd1-81ea-49308519ac3a/cf0aacb9/20250630\\_councils\\_kodomo\\_seisaku\\_DX\\_6cfab22c\\_06.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/6cfab22c-d2bf-4dd1-81ea-49308519ac3a/cf0aacb9/20250630_councils_kodomo_seisaku_DX_6cfab22c_06.pdf)（参照日：2026.2.24）。
13. こども家庭庁（2025b）「保育DX関連予算資料」[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/1fb4a5ff-b593-4cd4-bafb-d59208a0eba1/56f31cb6/20250307\\_policies\\_hoiku\\_hoiku-dx\\_1fb4a5ff\\_06.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/1fb4a5ff-b593-4cd4-bafb-d59208a0eba1/56f31cb6/20250307_policies_hoiku_hoiku-dx_1fb4a5ff_06.pdf)（参照日：2026.2.27）。
14. こども家庭庁（2025c）「保育士有効求人倍率の推移（全国）」[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/8def4ebb/20251003\\_policies\\_hoiku\\_158.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/8def4ebb/20251003_policies_hoiku_158.pdf)（参照日：2026.2.24）。
15. こども家庭庁（2025d）「保育政策のあらたな方向性」[https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/new\\_direction](https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/new_direction)（参照日：2026.2.27）。

16. こども家庭庁 (2025e) 「保育所等における ICT 化推進等事業」  
[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/1fb4a5ff-b593-4cd4-bafb-d59208a0eba1/56f31cb6/20250307\\_policies\\_hoiku\\_hoiku-dx\\_1fb4a5ff\\_06.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/1fb4a5ff-b593-4cd4-bafb-d59208a0eba1/56f31cb6/20250307_policies_hoiku_hoiku-dx_1fb4a5ff_06.pdf) (参照日 : 2026.2.27) .
17. 総務省 (2026) 「令和 7 年版 情報通信白書」  
<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r07/pdf/n2260000.pdf> (参照日 : 2026.2.27) .
18. 武村順子・柳田健太 (2023) 「中小規模の医療機関における DX 推進に向けた提言」 宮崎学園短期大学『宮崎学園短期大学紀要』 vol.15 : pp.38-48.
19. 寺島正博 (2022) 「保育所・認定こども園における ICT 導入の実績とそれに伴う業務効率の意識」 福岡県立大学『福岡県立大学人間社会学部紀要』 2022, Vol. 31, No. 1 : pp.57-70.
20. デジタル庁 (2025) 「子育て支援制度レジストリ」  
<https://www.digital.go.jp/policies/childrearing-support-registry> (参照日 : 2026.2.25) .
21. 内閣府 (2026) 「令和 5 年度年次経済財政報告書」  
<https://www5.cao.go.jp/j-j/wp/wp-je23/h02-02.html> (参照日 : 2026.2.24) .
22. 中津功一朗 (2020) 「幼児教育・保育現場への ICT 導入の現状と課題」 大阪城南女子短期『大阪城南女子短期大学研究紀要』 第 55 巻 : pp.85-98.
23. 中津功一朗・玉川朝子 (2022) 「ICT 導入の意義に着目した保育の質向上に関する研究」 大阪城南女子短期大学『大阪城南女子短期大学研究紀要』 第 57 巻 : pp.27-44.
24. 藤原牧子 (2024) 「幼児教育における ICT 活用に関する研究動向」 甲子園大学『甲子園大学紀要』 42 : pp.1-9.
25. 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2023) 「保育施設等における ICT 導入状況等 に関する調査研究事業報告書」 [https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2025/05/koukai\\_250515\\_01.pdf](https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2025/05/koukai_250515_01.pdf)  
(参照日 : 2026.2.25) .
26. 柳田健太 (2024) 「中小企業の IT 経営推進に向けた意思決定プロセスに関する研究 : 経営者へのインタビュー調査の分析」 日本ビジネス実務学会『ビジネス実務論集』 No.42 : pp.1-12.
27. 山本幸子・村上太郎 (2025) 「写真付き ICT 保育記録を日誌に使用することによる保育者の業務負担感軽減」 日本教育工学会『日本教育工学会論文誌』 vol.49, Suppl : pp.1-4.

## キャリア支援における UX デザイン思考の導入

—学生の「生の実感」と企業の「期待」を繋ぐ伴走型支援の試み—

河野 美香子

### Introducing UX Design Thinking into Career Development: A Supportive Accompaniment to Bridge the Gap between Students' Authentic Experiences and Corporate Expectations Mikako KAWANO

#### 要旨

本稿は、現代の学生が抱える「正解のない問い」への不安と、企業の「若者の価値観への戸惑い」というミスマッチを解消するため、UX（ユーザーエクスペリエンス）デザイン思考を導入した伴走型支援の有効性を論じるものである。筆者の相談支援現場での知見に基づき、4年間にわたるキャリアアンカー定点調査（ $n=161$ ）を実施した結果、学生が「安心」と「生活の質」を強く求めている実態が明らかとなった。これに対し、支援者が「翻訳者」となり、ダブルダイヤモンドの枠組みを用いて学生の「生の実感」から「本質的な課題」を定義し、社会的な価値へと変換するプロセスを提示した。具体的な事例を通じ、学生が自らの背景を「強み」として再定義することで、自己肯定感の向上と納得感のある進路選択が可能になることを示した。また、企業側への「背景の翻訳」が、若者を「未知の存在」から「共に成長するパートナー」へと変容させる可能性を検証した。

**キーワード：**キャリア支援、UX デザイン思考、インサイト（洞察）、キャリアアンカー、伴走型支援、生の実感

#### 第1章 はじめに — 相談支援の原点と個人の「背景」を尊重する視点

キャリア支援とは、単に学生を適切な就職先へと導く「マッチング」作業ではない。それは、一人の人間がこれまで重ねてきた歩みを肯定し、その延長線上にある未来を共に描く、極めて創造的な対話のプロセスである。筆者が短大教員として学生一人ひとりと向き合う際、その根底にあるのは、かつて教育現場以外の「相談支援」の場において痛感した、生活の再建に直面する方々の切実な実情である。

筆者はこれまで、司法書士事務所や国の公的機関において、債務整理や家計管理、さらには再就職支援といった多角的な支援を通じ、生活の立て直しを必要とする方々と向き合ってきた。そこでの支援は、単なる法的手続きのサポートではなく、弁護士や司法書士の言葉を相談者に分かりやすく伝える「翻訳」や、相談者の複雑な背景を整理し、自立に向けた「生の実感」を取り戻すための包括的なプロセスであった。相談者の約6割が低収入

や収入減少をきっかけとして多重債務を抱えており、また約3割の方が無職という<sup>1</sup>、経済的困窮の渦中にある方々が多かった。彼らは単に金銭的な問題を抱えているだけでなく、「自分に何ができるのか」「どう生きていけばいいのか」という根源的な不安に押しつぶされそうな状態にあり、一様に切実な課題を抱えて相談の窓口を訪れる。しかし、借金という「現象」への対処療法だけでは、真の意味での人生の再建には至らない。

そこで痛感したのは、その人の家庭環境、これまでの経験、周囲との関係性など、「その人の背景に何があるか」を深く理解し、尊重することの重要性であった。一人ひとりの相談者の背後には、言葉では言い尽くせない固有の歩みがあり、大切にしている価値観が隠れている。こうした「目に見えない背景」を丁寧に解きほぐし、相談者が自分自身の人生を再定義できるよう寄り添うプロセスこそが、本質的な支援であることを学んだのである。

もちろん、切迫した生活再建に直面する方々と、未来を模索する途上にある学生とでは、抱える課題の性質や切実さの質は異なる。しかし、表面的な現象の解決に留まらず、一人ひとりの固有の背景に深く寄り添い、共に歩みを進めるという支援の根幹においては、共通する本質がある。

この視点は、現在の短大におけるキャリア教育にも深く通底している。入学直後の面談において、約8割の学生が「どのような仕事に就いたらよいか分からない」と吐露する。一方で、彼らは心の奥底で「誰かの役に立ちたい」という純粋な願いを抱いている。この願いと実際の行動の間にある「壁」を取り払うためには、単なるスキルとしての就職テクニックを教示するのではなく、個人の背景を尊重し、そこから人生の文脈を読み解く「インサイト（洞察）」の視点が不可欠となる。

デザインの領域において体系化され、人間中心の課題解決における有効なアプローチとして確立されている「UX（ユーザーエクスペリエンス）デザイン」の思考は、まさにこの「相手の背景への深い共感」を起点としている。筆者は、このデザイン思考こそが、学生の「内なる軸」を育むキャリア教育の新たなフレームワークになり得ると確信に至った。本稿では、筆者が支援現場で培ってきた「背景を尊重する姿勢」と、UXデザインの思考を掛け合わせることで、学生が自らのキャリアを「自分事」として構築していくプロセスを検討したい。

## 第2章 現代学生の変容と課題 — 「安心」を求める心理の深層

### 2.1 「正解のない問い」に対する未分化な不安

本学において入学直後の学生の多くが進路選択に迷いを見せる現状は、全国的な傾向とも合致している。内閣府の『子供・若者意識調査』<sup>2</sup>においても、日本の若者は自己肯定感が低く、失敗を過度に恐れる傾向が指摘されている。これまでの教育課程において、常に明確な「正解」を求められ評価されてきた学生たちにとって、正解のない「就職」という選択は、自由である以上に、一歩踏み出すことを躊躇させる恐怖に近い。

この「わからない」という反応は、彼らの意欲の欠如ではなく、予測困難な現代社会において「失敗したくない」という、極めて誠実で慎重な態度の顕現であると捉えるべきである。彼らは「何をしたいか」という問い以前に、「自分はどこに属せば安全なのか」という根本的な不安の中にいる。

## 2.2 キャリアアンカーに見る普遍的な価値観

筆者は、2022年度から2025年度にかけて、エドガーH・シャインが提唱した「キャリアアンカー」の手法を用い、本学学生（総計161名）を対象とした就労観について継続的な定点調査を行ってきた。なお、本研究で用いたデータは、筆者が担当する「キャリアガイダンス」及び「ビジネス実務総論」において、教育の質向上のために実施したアンケートを基に再分析したものである。得られたデータは個人が特定されないよう統計的な処理を施しており、プライバシーの保護に十分配慮した上で研究に使用している。

キャリアアンカーの目的は、単なる職種のマッチングではない。それは、周囲の環境や状況が変化しても、その人が「これだけは譲れない」と考える自己概念の核心（錨）を明確にすることにある。自分自身の揺るぎない軸を自覚することは、不確実な社会において、学生が自らのキャリアを他者任せにせず、主体的に人生をデザインするための不可欠なプロセスとなる。なお、キャリアアンカーの各タイプの定義については、（表1）に示した通りである。

表1 キャリアアンカー8つのタイプ概要

専門・職能コンピタンス	自分の専門スキルを極め、プロとして活躍したい
全般管理コンピタンス	組織を動かし、責任あるマネジメントを担いたい
自律・独立	自分の裁量で自由に働ける環境を大切にしたい
保障・安定	収入や雇用の安定を最優先したい
起業家的創造性	新しい事業や価値を生み出すことに魅力を感じる
奉仕・社会貢献	人や社会の役に立つことを仕事の中心に置きたい
純粋な挑戦	難しい課題を乗り越えること自体がモチベーションになる
生活様式	仕事と私生活のバランスを最も重視したい

定点調査の結果、4年間一貫して「保障・安定」および「生活様式」のスコアが突出して高いことが確認された（図1参照）。

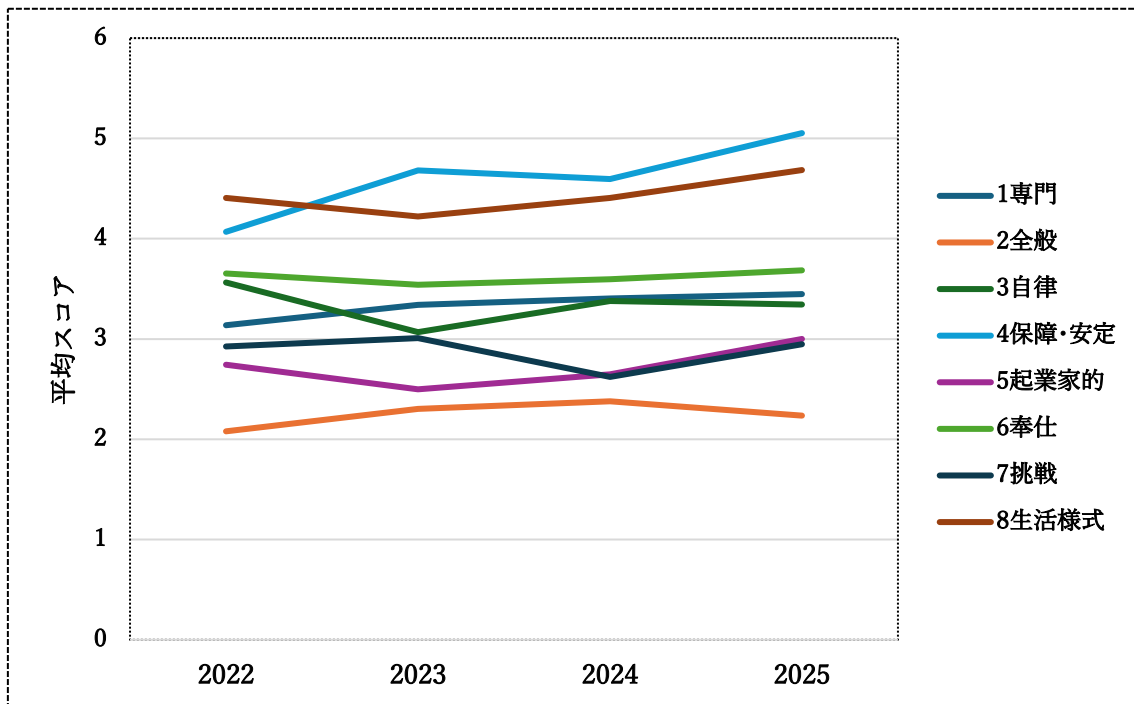


図1 本学学生におけるキャリアアンカーの推移 (2022年度～2025年度)

注：総計 N=161。各年度の内訳は、2022年度 (n=38)、2023年度 (n=48)、2024年度 (n=37)、2025年度 (n=38) である。

「保障・安定」への希求：具体的には「将来が安定していて安心感のもてる会社での仕事を求める」という項目に強い反応が見られた。

「生活様式」の重視：「マネージャーとして高い位置につくことよりも、自分の個人的な生活と仕事生活の両方をうまくバランスさせる方が大切だと思う」という項目への回答が一貫して高い。これは、キャリアの成功を「組織内での垂直的な上昇」ではなく、「人生全体の調和と持続可能性」に見出していることを示唆している。

### 2.3 企業側の認識と「戸惑い」の実態

学生側が「安心感」を強く求める一方で、受け入れ側である企業は、こうした若者の変容をどのように捉えているのか。筆者は講話に先立ち、宮崎県中小企業家同友会の会員企業を対象としたアンケート調査を実施した。回答数は8件と限定的ではあるものの、そこには地域の中小企業が直面している切実な「戸惑い」が凝縮されていた。

調査結果によれば、回答企業の75%が「若者の価値観が自世代とは違う」「指導が難しい」と回答している。自由記述からは、企業側が若者を「未知の価値観を持つ存在」として捉え、適切な距離感を図りかねている現状が浮き彫りとなった。具体的には、「どの程度まで踏み込んで指導すべきか」「厳しいことを言って離職につながらない

か」といった、関わり方に対する過度な慎重さが、かえって若者との間に心理的な壁を作っている実態が読み取れる。

しかし、興味深いのは、多くの企業が若者を敬遠しているのではなく、「若者の『役に立ちたい』という純粋な意欲をどう引き出し、応えていくか」という点に強い関心を寄せ、それを自社の育成課題として真摯に捉え直そうとしていることである。つまり企業側も、若者の表面的な言動の奥にある「背景」を理解し、共鳴するためのきっかけを探しているのである。

## 2.4 「背景の翻訳」という課題

本章で明らかになったのは、2.2節で示した「安心」を求める学生の心理と、2.3節で示した「戸惑い」を抱える企業の現状が、実は「相互理解の不足」という共通の根源を持つ、表裏一体の関係にあるという事実である。

キャリアアンカー調査において学生が「保障・安定」を最重視する背景には、正解のない社会に対する未分化な不安があり、自己の背景が受け入れられないことへの恐怖が「安定した状態を強く求める気持ち」として表れている。一方で、企業アンケートにおける「指導の難しさ」という回答の裏には、若者の真意（インサイト）が掴めないもどかしさがあり、その意欲を適切に引き出したいという切実な思いがある。

つまり、学生は自らの背景を理解されることで安心を得たいと願い、企業もまた、若者の背景を正しく知ること、より良い育成の関係性を築きたいと願っている。この両者の間にある断絶を解消するためには、単なる情報のマッチングを超え、互いの背景を翻訳し、共感を生むための共通言語が必要となる。次章では、人間中心の課題解決における有効なアプローチとして、UX デザイン思考を導入し、このミスマッチを解消する手法について論じたい。

## 第3章 キャリア支援における UX デザイン思考の導入

### 3.1 キャリア形成を「体験（UX）」として捉え直す

前章の調査結果が示す通り、学生は就職を単なる「労働契約」としてではなく、その後の人生を支える「持続可能な生活体験（Life Experience）」の基盤として捉えている。UX（ユーザーエクスペリエンス）デザインとは、製品やサービスの機能そのものではなく、それを利用する人間がどのような「体験」をし、どのような「価値」を感じるかに焦点を当てる設計手法である。これをキャリア教育に応用すれば、学生を「労働力の提供者」としてではなく、自らの人生という「体験の設計者（デザイナー）」として位置づけることが可能となる。学生の不安を解消するために必要なのは、一方的な情報の提供ではなく、学生自身が自らの歩みを「価値ある体験」として再発見し、未来の体験を主体的に描くための支援である。

### 3.2 共感から始まる「背景の翻訳」

UX デザインのプロセスにおいて、最も重要とされるのは「共感 (Empathy)」である。これは単なる同情ではなく、相手が置かれている環境や、言葉の裏にある心理的背景を深く洞察 (インサイト) することを指す。筆者が提唱するキャリア支援における UX デザイン思考とは、教員が「翻訳者」となり、学生の断片的な経験や未分化な不安を、企業にも伝わる「価値の言葉」へと変換するプロセスである。例えば、学生が語る「アルバイトでの何気ない日常」という背景を丁寧に紐解き、そこにある「責任感」や「他者への貢献意欲」を抽出する。このプロセスこそが、第2章で課題となった企業側の「若者が何を考えているか分からない」という戸惑いに対する直接的な解法となる。

### 3.3 ダブルダイヤモンド<sup>3</sup>図式による自己探究のプロセス

筆者の実践における学生支援は、UX デザインの代表的なフレームワークである「ダブルダイヤモンド」の図式 (図2) に沿って展開されている。

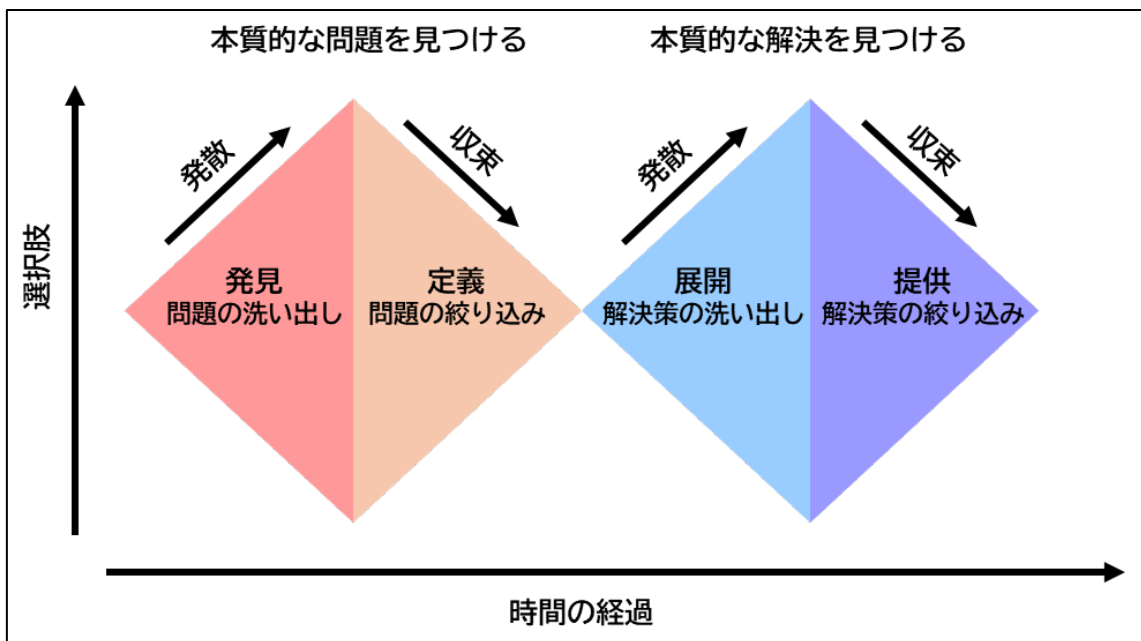


図2 ダブルダイヤモンド図

**第1のダイヤモンド (発見・定義) :** まずは学生の言葉に耳を傾け、その背景にある「生の実感」を探索する (発見)。次に、散在する経験の中から、その学生にとっての「本質的な課題」を抽出し、真に大切にしている価値観を絞り込む (定義)。これが「内なる軸」の原型となる。

**第2のダイヤモンド (展開・提供) :** 明確になった軸に基づき、実際の就職活動や自己PRという形で具現化する (展開)。そして、企業との対話を通じてその軸を検証し、納得感のある進路選択へと繋げていく (提供)。

### 3.4 支援のゴール — 「自分事」としてのキャリア構築

このアプローチの最大の利点は、学生が「企業に選ばれるための自分」を作るのではなく、「自分の背景を活かせる場」を主体的に選ぶ姿勢を養える点にある。人間中心の課題解決における有効なアプローチとして UX デザインを導入することは、学生にとっては「安心感」と「自己肯定感」の獲得に繋がり、企業にとっては「若者の背景」という未知の領域が可視化されることを意味する。次章では、この理論を実際の学生支援にどのように適用したか、具体的な事例を通してその成果を検証したい。

## 第4章 事例研究 — 「背景」から「軸」を導き出すプロセス

本章では、UX デザインのフレームワークを用いた具体的な支援事例を提示する。学生が自らの背景をどのように再解釈し、企業に響く「自らの言葉」を獲得していったか、そのプロセスを検証したい。

### 4.1 事例 A：日常の接客体験を「独自の専門的価値」へと翻訳した事例

#### 【背景と課題】

学生Aは、入学当初から「やりたいことが見つからない」と焦りを感じていた。自己分析においても「小売店でのアルバイトを3年間続けただけで、特別なことは何もしていない」と、自身の経験を過小評価する傾向が強かった。これは第2章で述べた「自己肯定感の低さ」と「背景の未分化」の典型的な状態であった。

#### 【UX デザイン思考によるアプローチ：インサイトの探索と現場での検証】

筆者はダブルダイヤモンドの「発見」のフェーズとして、アルバイト先での具体的な行動を丁寧に問い直した。対話の中で浮き彫りになったのは、彼女が無意識に行っていた「顧客の状況を察し、先回りして動く」という高いホスピタリティであった。

このインサイト（洞察）を確信に変えるため、筆者はインターンシップによる現場体験を提案した。実際に現場で体験するプロセスを通じて、彼女は大きな学びに直面することとなる。それは、同じ接客業であっても、「アパレルなどの『お客様を待つ接客』は、自分の持ち味が活きる場ではない」というリアルな気づきであった。

彼女にとっての「生の実感」を伴う接客とは、小売店での業務のように「生活導線の中で日常的に人を支える」ことにあるのだと、実体験を通じて自ら定義し直すことができたのである。

#### 【結果：内なる軸の構築】

この現場での検証を経て、彼女は自身の背景を「地域インフラを支える対面コミュニケーション」という確かな資質であると確信を持って翻訳できるようになった。その結

果、彼女は「地域密着型のスーパーマーケット」という職域を自ら見出し、自らの背景を「強み」として自信を持って語ることで、自分らしく在れる場所で、納得感のある内定を得るに至った。

## 4.2 事例 B：競技経験の「こだわり」を「誠実な貢献」へと転換した事例

### 【背景と課題】

学生 B は、中学時代から競技スポーツに打ち込み、将来は全国規模の大会への出場も視野に入れている実力者であった。しかし、就活の軸として「競技スポーツを続けられる環境」を最優先にしていることに対し、「仕事より私生活を優先していると、企業にマイナスな印象を持たれるのではないか」という強い葛藤を抱えていた。本人は、面接で競技スポーツへの情熱を正直に語るべきか、それとも隠すべきかという「モヤモヤ」の中にあり、一步踏み出せずにいた。

### 【UX 的なアプローチ：背景の肯定と対話の推奨】

筆者は、第 2 章で示した「生活様式」を重視するキャリアアンカーの視点から、この葛藤を「自分らしく働き、成果を出し続けるための重要な基盤」として捉えた。特に全国規模の大会への出場を目指すプロセスにおいては、日々の練習のみならず、長期の「強化活動」への参加が不可欠であり、企業にとっては業務調整を伴う大きな決断事項となる。筆者は、その懸念を伏せるのではなく、むしろ「高い目標に向かって自分を律する力」や「継続の才能」という背景として提示し、強化活動等の具体的な条件も含めて、企業の理解度を確かめる「対話」を行うよう促した。

### 【結果：企業への価値提供と感謝の醸成】

学生 B が勇気を持って「全国規模の大会への出場を目指しており、長期の強化活動にも参加したい」と正直に相談したところ、企業側からは「そこまで打ち込めるものがあるのは素晴らしい。ぜひ応援したい」と非常にポジティブな反応が得られた。それにより学生 B は「この企業に就職したい！」と強く思うようになり、現在は自分の活動を支えてくれる会社に深い感謝を感じながら働いている。

## 第 4 章のまとめ：支援の効果

これらの事例に共通するのは、学生が「何もない」と思っていた日常の背景の中に、実は企業や社会が求めている「価値の種」が眠っていたという点である。教員が UX デザインの視点を持って学生の背景に深く共感し、その経験を「翻訳」して伝えることで、学生は自らの歩みを肯定し、自信を持って社会へと踏み出すことができる。これは、第 2 章で提示した企業の「若者が何を考えているか分からない」という課題に対する、一つの実践的な回答である。

## 第5章 企業アンケートの対比

### 5.1 実践の成果と企業の意識変容

本稿で提示した UX デザイン思考に基づくキャリア支援のアプローチは、学生の自己肯定感を高めるだけでなく、受け入れ側である企業側の視点にも大きな変化をもたらした。筆者が宮崎県中小企業家同友会にて「若者の背景を理解する」というテーマで講話を行った後のアンケート（回答数5件）では、非常に示唆に富む結果が得られた。事前調査で顕著であった「価値観の差による戸惑い」や「関わり方への慎重さ」に対し、講話後は、回答したすべての企業が若者の価値観への理解が進んだと回答しており、サンプル数こそ限定的ではあるものの、適切な『翻訳』が企業の意識を劇的に変える可能性を示している。自由記述からは、「『イマドキの若者』という言葉に、これまでとは違う愛情と尊敬を込めて向き合いたい」「腫物扱いせず、共に成長していくパートナーとして関わりたい」といった、前向きな意識の変容が確認された。これは、単に若者に迎合するのではなく、若者の「背景」を正しく翻訳して伝えることで、企業側もまた「安心して若者を迎え入れる準備」ができることを示唆している。

### 5.2 「翻訳者」としての教員の役割

本研究を通じて明らかになったのは、現代のキャリア支援において教員に求められる役割は、情報の「伝達者」ではなく、意味の「翻訳者」であるということだ。学生が自身の背景を「何もない日常」と切り捨ててしまうとき、そこに潜む「生の実感」や「価値の種」を見つけ出し、社会の言葉に翻訳して提示する。このプロセスは、UX デザインにおけるユーザー理解そのものである。教員が学生の「歩み」に寄り添い、共にダイヤモンドを広げ、絞り込むプロセス（伴走型支援）を経ることで、初めて学生は自らのキャリアを「自分事」として捉え直すことができる。

### 5.3 今後の課題と展望

本実践にはまだ課題も残されている。第一に、今回の企業向け調査はサンプル数こそ限定的ではあるが、地域経済を支える経営者との緊密な対話から得られた「生の声」であり、非常に密度の高い示唆を含んでいる。今後はこの「背景を共有する対話の場」を、より多様な職種や規模の企業群へと広げていき、学生と企業の相互理解を深めるための実践的なモデルとして、さらに検証を重ねていくことが重要である。第二に、UX デザイン思考における「共感と翻訳」の視点を、学生自身の自己理解（セルフケア）を助ける教育プログラムとして深化させ、その再現性を高めていくことが求められる。学生が自らの背景を主体的に読み解く力を養うことは、不確実な社会を生き抜く強力な武器となるはずである。同時に、本学科の少人数教育の強みを活かし、教員間でも学生の

「言葉の裏にある背景」を尊重する視点を緩やかに共有することで、学科全体で多角的に学生を見守る支援の土壌を育んでいきたい。

## 参考文献

### 【書籍・理論】

- ・ Schein, E. H. (1990). *Career Anchors: Discovering Your Real Values*. Jossey-Bass. (エドガー・H・シャイン著、金井壽宏訳『キャリア・アンカー—自分のほんとうの価値を発見しよう—』白桃書房、2003年.)
- ・ 日本デザイン学会 編『デザイン科学事典』丸善出版、2019年.

### 【公的統計・報告書】

- ・ 文部科学省『令和4年度 大学等卒業予定者の就職内定状況等調査』2023年.
- ・ 内閣府『令和5年度 第5回 子供・若者意識調査』2024年.

### 【その他・調査】

- ・ 筆者による「宮崎県中小企業家同友会会員企業を対象とした若手社員の採用・育成に関するアンケート調査（講話前後調査）」2022年-2025年（2025年2月現在、未公刊データ）.
- ・ 筆者による「本学学生におけるキャリアアンカーの推移に関する定点調査」2022年度-2025年度（2025年2月現在、未公刊データ）.

<sup>1</sup> ※1 クレサラ・生活再建問題被害者交流集会 in 宮崎 実行委員会 編『2016年 クレサラ・生活再建白書』、2016年。当該箇所の調査報告は筆者執筆による。

<sup>2</sup> 内閣府『令和5年度 第5回 子供・若者意識調査』2024年.

<sup>3</sup> Design Council (2004) 英国デザイン評議会提唱「ダブルダイヤモンド」フレームワーク.

# 医療的ケア児保育に関わる人々の語りから捉えた 保育実践の現状と構造的課題

桑迫 信子\* 中川 志保†

## Current Conditions and Structural Challenges of Childcare Practice for Children Requiring Medical Care: Insights from the Narratives of People Involved in Childcare

Nobuko KUWASAKO Shiho NAKAGAWA

Key Word : 医療的ケア児保育、三層構造、可視化

### I 問題と目的

#### 1. はじめに

周産期医療の進歩を背景に、退院後も日常的に喀痰吸引や経管栄養などの医療的なケアが必要な0歳から19歳までの在宅の子ども達（以下、「医療的ケア児」とする）は推計2万人を超え、過去15年で2倍に増加した<sup>12</sup>。そして、「医療的ケア児及びその家族に対する支援に係る法律（2021）」<sup>3</sup>の制定以降、医療的ケア児支援センターは全国46都道府県に設置され相談体制が整えられると共に（以下、「法整備」とする）<sup>4</sup>、医療的ケア児保育のガイドライン策定や、医療、保健、障害福祉、保育、教育等の連携支援も推進されている。

他方、「改正障害者差別解消法（2024）」<sup>5</sup>にて合理的配慮が義務化されたことに伴い、保育施設には包括的な支援提供への整備が求められている<sup>6</sup>。インクルーシブ保育の実現に向け知的・身体・精神（発達）障害を理解すると同時に、医療的ケア児保育で培われた支援の工夫や課題を可視化し、制度と実践が接続できる社会的基盤の形成が必要と考える。

こども家庭庁によると、「保育施設での医療的ケア児の受入れ人数は平成30年度：444人から令和4年度：982人へと増加しており、都道府県レベルでは過去3年間で受入れが0人の地域は見られなかった」<sup>7</sup>と報告された。保育施設における医療的ケア児の受入れ増加現象は、病態が安定し家族や関連施設との連携が図れれば、保育士や他児との関係性のなかで

\* 宮崎学園短期大学

† 宮崎学園短期大学附属清武みどり幼稚園

個別性に応じた成長や発達が期待できる<sup>8</sup>ことへの認識の広がりや保育実践の効果を反映したものと考える。

医療的ケア児保育に関する先行研究では、保育施設内や各自治体の体制づくりや役割に関して課題が明らかにされつつある<sup>9,10,11</sup>。また保育士養成校においては、「医療的ケア児に関する基本的知識」「法的根拠に基づいた保育」「保育者としての専門性と多職種・他機関との連携の在り方」が教授内容の課題と示された<sup>12</sup>。医療的ケア児の保育施設受入れについて一層の体制整備が推進されるなか、インクルーシブ保育への探求は我々養成校としての使命でもあり看過できない。

筆者らが行った M 県の認可保育施設を対象とした調査では、約 1 割の保育施設で医療的ケア児を受入れた経験があり、その多くが児童発達支援事業所等との併行保育であることが確認できた<sup>13</sup>。さらにその中から、医療的ケア児保育の現状について調査を重ねた結果、管理者は医療的ケア児の受入れを肯定的に認識しており、保育士または看護職（以下、保育職員とする）は食支援を中心とする保育と養護に関心と注意が向けられていた。また、制度等の仕組みと保育施設ならびに保育実践の強みが十分に連携・統合されているとは言い難く、個別のかつ自助努力的に工夫を重ねていることが明らかになった。そして、蓄積された保育の実践知や課題が十分に可視化されず、教育的資源や社会的評価として活用されにくいという示唆が得られた。

本研究の目的は構造的課題の検証であり、医療的ケア児保育の課題を社会制度、保育施設運営、保育実践という複数の水準で捉える必要があると考えた。その為、社会現象をマクロ（制度）、メゾ（組織）、ミクロ（実践）の複数レベルから分析する視点を参考に、医療的ケア児保育の支援構造を三層で捉え整理した<sup>14</sup>。制度設計と保育実践との関係を多角的に理解するために分析上の視点としてこの枠組みを用いる。

## II. 調査対象と方法

### 1. 対象施設

初回調査<sup>前掲</sup><sup>13</sup>において、医療的ケア児の受入れがある保育施設で今後も調査への協力を可能とするのは 9 施設であった。さらに直前の聞き取りで、園長または施設長（以下、管理者とする）および保育職員に直接インタビューできる 4 施設を対象とした。

対象施設と、医療的ケア児の概要を表 1 に示す。

### 2. インタビュー内容と手続き

インタビュー内容は研究者間で協議し、医療的ケア児保育の現状が管理者や保育職員の視点で語られ保育施設全体の構造が把握できるよう、医療的ケアの種類や支援内容、入園後の成長や変化、保育に関わった人達の感想等の 17 項目とした（表 2）。

各保育施設に訪問し、全てのインタビュー協力者が同席のうえ 60 分程度の半構造化面接を行った。その際、語られる内容はメモに取り、IC（Integrated Circuit：集積回路）レコー

ダーを用いて録音した。これをもとに逐語録を作成し、個人や機関ならびに地域等が特定できないよう記号変換した。

調査期間は、202X年8月～12月である。

表 1. 対象施設と医療的ケア児の概要

保育施設	入園時の年齢 病名 (医療的ケア内容や状況) 主な支援内容	関連施設 <sup>注1</sup>	入園理由 入園期間 卒園または退園先
幼保連携型 A こども園	1歳6ヶ月 コルネリアデランゲ症候群疑 (経管栄養) 経鼻経管栄養後の見守り・生活支援全般	訪問看護 <u>障がい児通所支援事業所</u>	きょうだいの在園 4ヶ月 障がい児通所支援事業所
社会福祉法人 B 保育園	2歳 先天性疾患 (経管栄養からの離脱段階) 経口摂取の見守り・胃ろう部の観察	病院	きょうだいの在園・入園困難 4年 児童発達支援事業所
学校法人 認定こども園 C 幼稚園	3歳 I型糖尿病 (血糖測定・インシュリン注射) 採血と注射の見守り・体調観察	病院 <u>入学予定の公立小学校</u>	引越し・入園困難 4年 公立小学校
社会福祉法人 D 保育園	1歳6ヶ月 水頭症 (喀痰吸引・VP シャント留置) 喀痰吸引・シャント部および体調観察・生活支援全般	病院	きょうだいの在園 5ヶ月 障がい児通所支援事業所

注 1) 調査で語られた、医療的ケア児にとっての関連施設である。保育施設が1回以上直接的に連携した関連施設は下線で示す。

表 2. 医療的ケア児保育に関わった人達へのインタビュー17項目

1	病名
2	医療的ケアの種類
3	入園時の年齢
4	在園期間
5	経過 (卒園または退園)
6	発達状態 (生活動作の自立度) 移動・食事・排泄・清潔・衣服・睡眠
7	発達状態 (ことば) 感情・一語・二語・三語以上
8	受入までの準備
9	入園時の様子
10	保育目標
11	医療的ケアの具体的支援内容
12	支援上の留意点
13	入園後の成長や変化
14	他児の変化 (集団への影響)
15	困難を要した保育内容
16	連携した機関や施設
17	感想

### 3. 分析方法と手続き

本研究は対象数が限定的であることから、分析結果について統計的な一般化を意図する

ものではなく、データに含まれる語の傾向や関係性を探索的に把握できる計量テキスト分析ソフト **KHcoder** を用いた<sup>15</sup>。インタビュー17項目のうち、医療的ケア児保育の現状を捉えられる「11. 医療的ケアの具体的支援内容」「13. 入園後の成長や変化」「16. 連携した機関や施設」「17. 感想」の4項目について語られた内容を文字化し、テキストデータとして数量的な分析を行った。

手続きとしては、各テキストデータを **KHcoder** に読み込み、総抽出語とそこから使用した語数、記述統計における出現回数の平均値、文書数の平均値を確認した。さらに、分布プロットを確かめたうえで、語句の最小出現数を2、文書数の最小出現数を1、集計単位を段落に設定し、検出方法にはサブグラフ（媒介）を用いた。

得られたサブグラフのラベリングは< >、共起関係に基づく語群の分類は『 』、分類した内容を概念整理し【 】で示した。

なお、「17. 感想」については、総抽出語が2849語、そのうち使用した語数は1039語、記述統計の出現回数は平均値2.25、文書数の平均値1.27で、各語が分散的で統計的に意味のある強い共起関係が確認できなかった為、考察にて‘語り’として活用することとした。

#### 4. 倫理的配慮

本研究の調査目的を文書と口頭にて説明し、個人的不利益が生じないよう面接終了後であっても研究協力を中止できることを伝えた。また、音声や文字データの取り扱いならびに守秘義務について説明し、全ての保育施設管理者より承諾を得た。

本研究は、調査実施時点での研究倫理委員会にて審査され承認された（宮崎学園短期大学、承認番号2024003）。

### III. 結果

「11. 医療的ケアの具体的支援内容」のテキストデータを **KHcoder** で分析した結果、総抽出語数は638語、そのうち分析に使用した語数は247語であった。記述統計における出現回数の平均値は2.82、文書数の平均値は2.14であった。支援内容の明確化を図るため、抽出語の **KWIC** (keyword in context) コンコーダンスに基づくサブグラフを生成し、クラスター形成が相対的に強い領域を自動的に検出した。

その結果5つのサブグラフを確認し、<予期せぬ症状出現への不安><保育・給食の見守り><栄養補給と安全管理><関連施設との連携><母親の思い>とラベリングした。語間の共起関係を手がかりに語群形成を試み、『食に関する支援』『食以外の支援』の2つに分類した。各グループを色分けにて示す（図2）。

「13. 入園後の成長や変化」の総抽出語数は659語、そのうち分析に使用した語数は224語であった。記述統計の結果、出現回数の平均値は1.61、文書数の平均値は1.21であった。なお、語の取捨選択機能を用いて‘ロールマット’は一語として抽出した。**KWIC** コンコーダンスに基づく分析では6つのサブグラフを確認し、<人々の関わりと反応><環境変化

への適応><好みの発達><食形態と摂取方法の変化><成長の手応え><嬉しさ>とラベリングした。さらに関係性に基つき語群形成を試み、『子どもの成長』『保育職員の気持ち』の2つに分類した(図3)。

「16.連携した機関や施設」の総抽出語数は600語、そのうち分析に使用した語数は211語であった。記述統計における出現回数の平均値は1.47、文書数の平均値は1.20であった。KWIC コンコーダンスに基づく分析では2つのサブグラフが確認でき、<医療的ケアと職員連携><併行通園や母親との連携>とラベリングした。関係性に基づく語群形成では、『保育施設内の連携』『保育施設外の連携』の2つに分類した(図4)。

さらに、それらの内容を概念化し、保育の実践、保育の意義や価値、保育を支える体制として3つに大分類した(表3)。

保育の実践では、【食支援に伴う不安】【保護者支援と関連施設との連携】が認められ、医療的ケア児保育では食を中心とする支援が多く、保育職員は不安を伴いながら栄養補給と安全管理に注意を払っていた。また食以外の支援では、母親の思いに寄り添い保育に反映させることや関連施設との連携があった。

保育の意義や価値では、【保育環境への適応と成長の実感】【成長に伴う保育の達成感】が認められ、入園後の成長や変化として、家庭以外の環境に適応することや保育職員及び他児との関わりに対する反応出現および好みの発達などがあった。また、少しずつ成長する医療的ケア児の変化に対し、保育職員は達成感や貢献感を得ていた。

保育を支える体制では、【保育施設内の連携】【保育施設外の連携】が認められ、保育施設内で職員間の協力体制があり、保育施設外では母親の協力および併行通園や訪問看護などとの連携体制があった。

表3.医療的ケア児保育の現状

大分類	概念	内容
保育の実践	食支援に伴う不安	医療的ケア児保育では食を中心とする支援が多く、保育職員は不安を伴いながら栄養補給と安全管理に注意を払っていた。
	保護者支援と関連施設との連携	医療的ケア児保育の食以外の支援では、母親の思いに寄り添い保育に反映させることや関連施設との連携があった。
保育の意義や価値	保育環境への適応と成長の実感	入園後の成長や変化として、家庭以外の環境に適応することや保育職員及び他児との関わりに対する反応出現および好みの発達などがあった。
	成長に伴う保育の達成感	少しずつ成長する医療的ケア児の変化に対し、保育職員は達成感や貢献感を得ていた。
保育を支える体制	保育施設内の連携	医療的ケア児保育では、保育施設内で職員間の協力体制があった。
	保育施設外の連携	医療的ケア児保育では、母親の協力および併行通園や訪問看護などとの連携体制があった。

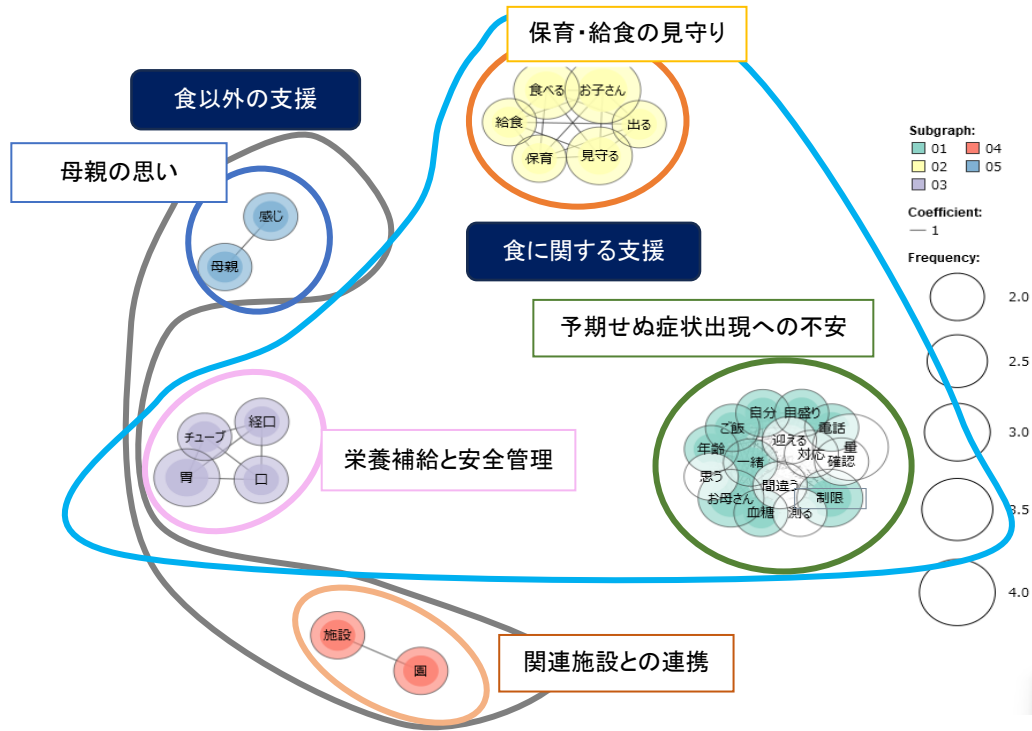


図 2. 「11.医療的ケア児の具体的支援内容」のサブグラフ共起ネットワーク (modularity)

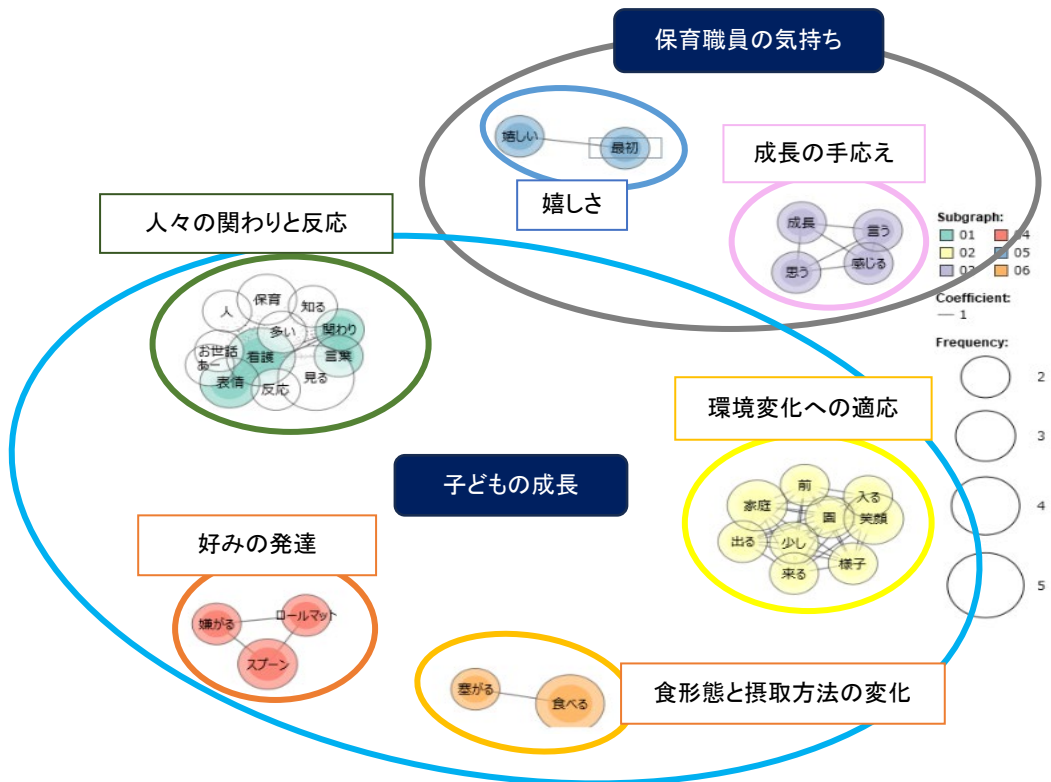


図 3. 「13.入園後の成長や変化」のサブグラフ共起ネットワーク (modularity)

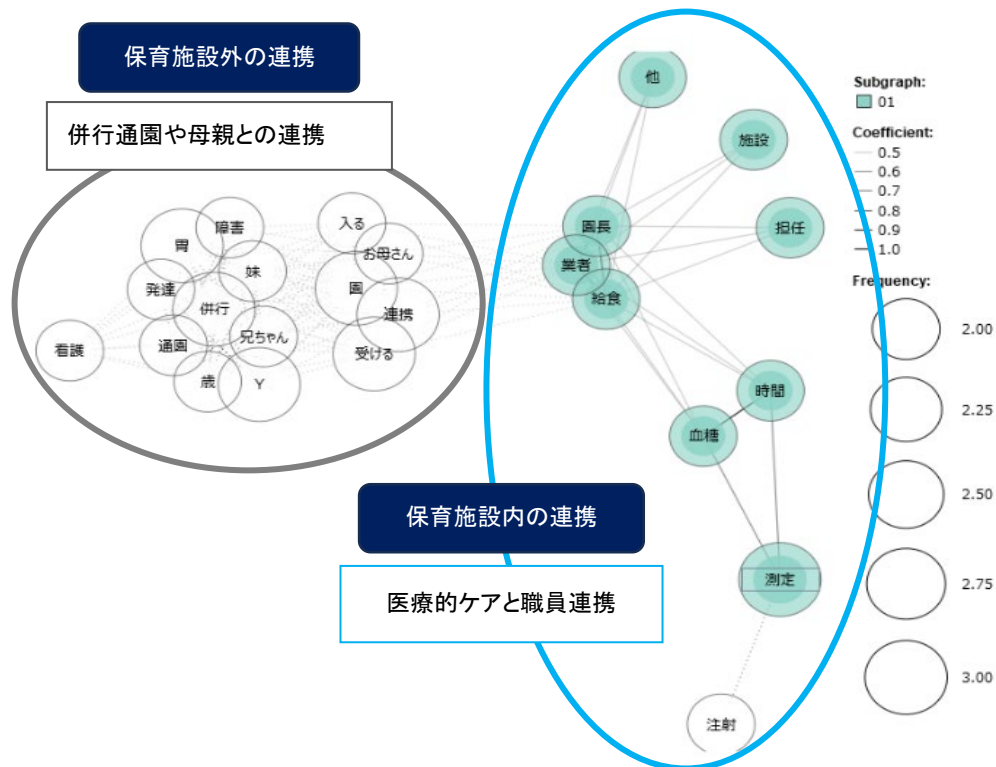


図4. 「16.連携した機関や施設」のサブグラフ共起ネットワーク (modularity)

#### IV. 考察

本研究の分析結果から、医療的ケア児保育では食支援に伴う不安や保護者への配慮ならびに児の成長の実感に伴う保育職員の達成感という保育実践に関わる側面と、保育施設内外における連携の必要性という支援体制に関わる側面の双方が確認された。これらは、医療的ケア児保育が日常の保育実践だけではなく、保育施設内外の支援体制の中で成立することを示唆している。

そこで、これらの結果を踏まえ、三層構造における関係性と構造的課題の発生メカニズム、さらに保育実践における自助努力とその可視化という観点から考察する。

##### 1. 三層の関係性と構造的課題の発生メカニズム

マクロレベルは、配置基準など医療的ケア児保育を規定する制度的枠組みを示す。近年の法整備や補助制度<sup>16</sup>の拡充により受入れ体制の基盤は整いつつあり、医療的ケア児の受入れに理解を示す保育施設の存在は、地域共生の進展を示す指標の一つとして評価できる。

次の接続となるメゾレベルは、各保育施設における受入れ方針、業務分担、連携体制など、制度を具体的に運用する組織的枠組みを示す。管理者の認識が医療的ケア児の受入れ判断や運営を左右し、「きょうだいを以前受入れていた関係で、情があるので受けてあげたい・・・

やっぱり地元の人たちを大事にしたいなと思う。地元じゃなくても一度その家族との関わりをもてば、「大変だから受け入れません」とはなかなか言いきれない」「自分のちょっとした勇気と決断です・・・医療が必要なお子さんも、ない子もみんな一緒だと思います」「責任を負うという気持ちが少しはあったりする。命に直結するので・・・たくさんのお友達と普通に過ごせる場というのが大事なのがわかっていますので、力になりたい・・・怖いんですけど・・・お母さんが全部しっかりされていたので・・・」など地域包摂への使命感が確認された。管理者の、世代を超えた人々との繋がりが地域への帰属意識を促し、子育て支援に寄与するものとする。

管理者が行う受入れ判断の基準としては、支援内容と保育資源との適合性に並行し、保育に関する保護者の協力関係が成立可能かを重視していた。この点は、保育施設での保育を希望する医療的ケア児の保護者が制度的に十分な支援を受けていないことや、保護者の対応力や調整力により受入れ成立の可否が左右され得るという構造的課題を内包している。その後の受入れ準備では、管理者主導により支援内容の理解と協力体制への調整が図られ、組織的な運営の実現へと進められていた。

ミクロレベルでは、限られた職員や時間のなかで保育・養護・医療的ケアが実践され、「看護師がいないときはどうしても手薄になり、その場にいる職員や事務所の方にもお願いして・・・なかなかその子だけを見るということができず、ケア児をみていると他児をみることができず、もどかしさがありました」などの語りがあった。医療的ケア児の体調観察や安全への配慮を絶え間なく実施する保育職員の負担感が示され、調査で明らかとなった【食支援に伴う不安】を裏付ける内容と言える。現状においては、【保育施設内の連携】により保育施設全体が協力関係を形成し、相互補完の体制にて保育運営が機能すると共に、保護者も【保護者支援と関連施設との連携】により保育実践に関係していた。保育施設の役割として保護者対応が果たされると同時に、児の成長や変化に合わせた情報の共有化が継続的に行われた内容と考える。

さらに保護者は、【保育施設外の連携】にて保育を支える一部にもなっており、医療的ケア児保育の実践が保育の専門性のみならず、家庭内で蓄積されたケア経験によって支えられていることを示唆する。これらは、保護者（特に母親）の対応力や調整力に依存している可能性も否定できず、支援の持続可能性という点で検討の余地が残される。医療的ケアに関する情報共有や支援においては、保護者の属人化を招くことなく保育体制に不可欠な要素を捉える必要があり、現場で蓄積された実践知のみならず負担内容についても評価することで、地域福祉の連携や保育の専門性向上に繋がるものとする。

以上のことより、マクロ及びメゾレベルの接続においては、保育施設独自の判断や運営により医療的ケア児保育は支えられており、メゾ及びミクロレベルの接続においては保護者の協力を基に児の成長や体調変化に対応するという循環が確認できた。しかし構造全体を俯瞰すると、メゾレベルでの受入れ判断やミクロレベルでの具体的支援方法は現場に委ねられており、医療的ケア児保育は個々の施設や保育士の努力に依存した運営であることが

明らかとなった。

マクロ・メゾ・ミクロの三層は、独立して存在するものではなく、本来は相互に接続しながら機能することが求められる。マクロレベルで設計された制度は、メゾレベルにおいて施設運営の形として具体化され、最終的にミクロレベルの保育実践として現れる。一方ミクロレベルで生じる課題や工夫は、メゾレベルを通じて整理・共有され、マクロレベルの制度改革へと還元されることが望ましい。しかし現状では、この三層間の接続が十分に機能しているとは言い難く、支援方法や判断基準が不足した状態では受入れ側に多くの困難を予測させ、管理者の判断を否定的にすることも推察される。

また受入れた場合でも、最終的にはミクロレベルである保育職員の裁量や経験に依存する支援となり、このような構造のもとでは保育職員の工夫や判断が個別的な実践として完結しやすく、組織的に整理・共有されにくい。日常的に蓄積された実践知は管理する保育施設の暗黙知として蓄積されるに留まり、メゾレベルでの評価やマニュアル化、さらにマクロレベルでの制度的検討には十分に反映されないという循環不全が生じるものと考えられる。くわえて、獲得された専門性は支援の質を担保する一方で、制度や組織の不十分さを補完する役割を果たしており、結果として保育職員個人への負担集中を招く可能性がある。

このように、医療的ケア児保育における課題は特定のレベルに帰属するものではなく、マクロ・メゾ・ミクロの各レベル間の接続が十分にされていないことに起因する構造的課題として理解できる。

## 2. 自助努力と不可視化の構造的課題

管理者や保育職員から、「細かくご指導いただき・・・主治医からのレクチャーを一回・・・お母さんがしっかりされていたので伝達しながら・・・給食室とは密に連携し」「周りの子どもたちがすごく優しく、クラスの雰囲気がとても良くなって・・・、教育的な意味合いがありました」など語られ、保育職員・保護者・他児・関連施設が組織的に機能していたことが理解できる。一方、「11. 医療的ケア児の具体的支援内容」のサブグラフ共起ネットワーク(図2)では「血糖・インスリン・医療・注射」などの医療用語と「間違ふ・危険・大変」などの負担感を示す用語が頻出し、食に関する医療支援への戸惑いや不安が大きく描出され、全体的な保育運営と日常的な保育実践の心情に乖離を認めた。

保育所保育指針第2章2『1歳以上3歳未満児の「健康」に関わる内容』では、「食事や午睡、遊びと休息など、保育所における生活のリズムが形成される」、第3章2『食育の推進』では、「子どもが生活の遊びの中で、意欲を持って食に関わる体験を積み重ね、食べることを楽しみ、食事を楽しみ合う子どもに成長していくことを期待するものであること」、「体調不良、食物アレルギー、障害のある子どもなど、一人一人の子どもの心身の状態等に応じ、嘱託医、かかりつけ医等の指示や協力の下に適切に対応すること。栄養士が配置されている場合は、専門性を生かした対応を図ること」<sup>17</sup>と示されている。人体にとって水分や栄養の補給は生命や健康を支える基盤であると共に、集団で食事をすることが生活習慣の形成や

食に対する態度の獲得を目指す教育的機能をもつ。あわせて、食支援は保育と養護を連動させた専門的機能の中核であり、保育職員にとって重要な位置づけと捉えられていることが理解できる。

医療機関でない保育施設においては、医療的ケアを安心・安全に提供することの負担やリスクは少なくないと言われている<sup>18</sup>。同じく本調査でも、「友達と食べるのが嬉しくて・・・次第に自分で食べれるようになって食べ始めたら止まらなくなって、胃ろうから溢れるっていうのが一番先生たちを困らせていました」「低血糖の時は危険ですね・・・いつもと違うな」というときはすぐ母親に電話をさせていただいて・・・と、体調変化への対応に奔走する保育実践の様子が語られた。また、非日常的な行事保育や園外保育の食事場面においても、保護者の意向に対する十分な配慮とリスク回避のための綿密な計画が確認できた。

日常的に内在する微細な判断や調整は保育職員の裁量や経験に依るものが大きく、煩雑な業務遂行の過程で埋没することが予測される。その結果、情報として医療的ケア児保育に関わる人々への活用や社会的評価を受ける機会は少なくなり、医療的ケア児保育を身近に感じられないことにも影響する。これら保育レベルでの不可視性は、保育士への継続した負担が発生しているにもかかわらず保育の専門性や業務負担への評価には繋がらないという構造的課題が示唆された。

医療的ケア児保育には、生命に直結する医療的支援と安全確認が必要であり、負担感や緊張感を伴う業務であることが推察される。しかし保育職員は、医療的ケア児の【保育環境への適応と成長の実感】を得ることにより、【成長に伴う保育の達成感】として役割を認識し保育の意義や価値を見出していた。管理者の保育理念が保育運営を支えると同時に、医療的ケア児の成長が保育職員の感情を昇華させ動機付けを促進するなど、保育全体に良い影響を与えていることが示唆された。

今後、保育職員を中心に支援の専門性は高まるものの、負担も集中することが考えられる。特に、多くの注意を要する食支援は、医療的ケア児保育の専門性を象徴する支援内容であり、研修等を通じた継続的な学びの機会が必要と考える。また、支援体制や業務配分においては、専門性に見合った評価が十分とは言えず改善の余地が残された。保育実践内容を適切に可視化したうえで、負担軽減を含む支援体制の構築を検討する必要がある。

## V. おわりに

医療的ケア児保育は、社会的理解の進展を基盤に管理者の理解および意思決定に支えられ、保育職員の努力により成立する体系構造が明らかとなった。くわえて、社会全体の有機的な連携体制の構築には至っておらず、制度設計・施設運営・保育実践の枠内で機能する傾向が浮き彫りとなった。

医療的ケア児保育の質の向上を図るためには、法整備や個々の努力にとどまらず、現場で生じている負担内容や実践知を可視化し、地域の保育施設等で共有しながら循環させる仕組みの構築が求められる。その際、保育施設の自助努力を前提とするのではなく、組織的・

社会的に支援する枠組みや構造的な接続を調整するコーディネーターの検討が必要と考える。また、保育実践で蓄積された知見を制度や組織ならびに教育においても活用する仕組みの醸成が、医療的ケア児保育の質向上には不可欠である。

今回の調査では、医療的ケア児への支援にとどまらず、母親が著しい育児疲労を呈している場合など管理者を中心に家族に対する支援が図られていた。保育施設が保護者の悩み事に寄り添い関係性を築くことのできる場であることや、医療的ケア児の健やかな成長を共に喜び悩みを受けとめる重要な保育機能のひとつであることも確認することができた。

## VI. 研究の限界と今後の課題

本研究は単一地域を対象とした質的調査であり、地域特有の条件に依拠した限定的な知見である点に研究の限界がある。しかしこのような探索的分析は、今後の研究課題を検討するために基礎的知見を提示するものとして意義を有すると考えられる。医療的ケア児保育の特長を活かしつつ、社会構造における各領域の接続と循環の視点から分析を深化させ、保育実践を支える社会的基盤を明確化することが今後の課題である。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました保育施設の関係者様ならびに中部学院大学の樋口成樹先生に深く感謝いたします。

## 文献

- <sup>1</sup> 厚生労働省(2025);医療的ケア児について  
[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/5218c3a3-610e-4925-8596-a9116889756f/5b0946ad/20250819\\_policies\\_shougaijishien\\_care-ji-shien\\_03.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/5218c3a3-610e-4925-8596-a9116889756f/5b0946ad/20250819_policies_shougaijishien_care-ji-shien_03.pdf)(2026.1.4 閲覧)
- <sup>2</sup> 余谷暢之(2023);生育子どもシンクタンク「医療的ケア児」  
[https://www.ncchd.go.jp/center/activity/kodomo\\_thinktank/pr/ima01.pdf](https://www.ncchd.go.jp/center/activity/kodomo_thinktank/pr/ima01.pdf)(2026.1.4 閲覧)
- <sup>3</sup> 厚生労働省(2021);医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律  
[https://www.mhlw.go.jp/web/t\\_doc?dataId=82ab8244&dataType=0&pageNo=1](https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=82ab8244&dataType=0&pageNo=1)(2025.10.17 閲覧)
- <sup>4</sup> 大川美枝子(2023);医療的ケア児支援センターの現状と今後の展望,姫路大学教育学部紀要,16,9-17.
- <sup>5</sup> 内閣府(2024);改正障害者差別解消法が施行されました  
[https://www.cao.go.jp/press/new\\_wave/20240520.html](https://www.cao.go.jp/press/new_wave/20240520.html)(2025.12.24 閲覧)
- <sup>6</sup> こども家庭庁成育局保育政策課(2024);保育所等における障害のあるこどもの受入れにつ

いて

[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/57d6ecd6/20241205\\_policies\\_hoiku\\_129.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/57d6ecd6/20241205_policies_hoiku_129.pdf)(2025.12.24 閲覧)

<sup>7</sup> こども家庭庁(2024);保育所等における医療的ケア児の受入れ方策及び災害時における支援の在り方等に関する調査研究,みずほ,69.

<sup>8</sup> 植田嘉好子・三上史哲他(2020);医療的ケア児とその家族へのインクルーシブな支援の実際と課題,川崎医療福祉学会誌,30(1),47-59.

<sup>9</sup> 二宮祐子(2023);医療的ケア児保育の実施体制に関する自治体間比較,日本社会福祉マネジメント学会誌,3,67-79.

<sup>10</sup> 三山岳・山本理恵・渡邊摩真依子・瀬野由衣・森川夏乃(2023);保育所における医療的ケア児の受け入れ体制に対する一考察,愛知県立大学教育福祉学部論集,72,69-80.

<sup>11</sup> 塩野谷真弓・多治見里美(2023);医療的ケア児の保育所等での受け入れの現状と体制整備に向けて,現代教育学部紀要,15,27-38.

<sup>12</sup> 金川朋子・合田誠・松下明日香・丹羽登他(2025);保育士養成倫理綱領を活用した授業づくり研究,一般社団法人全国保育士養成協議会令和6(2024)年度学術研究.

<sup>13</sup> 桑迫信子・高妻瑠弥乃・樋口成樹・小林如乃(2024);医療的ケア児の保育施設受入れに関する実態と展望,早期発達支援研究,8,17-33.

<sup>14</sup> 日本社会福祉士会編(2023);ソーシャルワーク実践における意思決定支援,中央法規,205.

<sup>15</sup> 樋口耕一(2018);社会調査のための計量テキスト分析,ナカニシヤ出版,237.

<sup>16</sup> こども家庭庁(2024);医療的ケア児等とその家族に対する支援施策

<https://www.cfa.go.jp/policies/shougaijishien/care-ji-shien/>(2026.1.23 閲覧)

<sup>17</sup> 厚生労働省(2017);保育所保育指針<平成29年告示>,フレーベル館,17,33.

<sup>18</sup> 前掲<sup>8</sup>57.

## 九州の多様な調理法と家庭料理の伝承調査 —切り干し大根を中心に—

高妻瑠弥乃<sup>1</sup>、青木友紀子<sup>2</sup>、山崎歌織<sup>3</sup>、篠原久枝<sup>4</sup>

Survey on various cooking methods and traditions of home cooking in the JSCS Kyushu Branch  
—Focusing on Kiriboshi Daikon (dried radish strips)—

RUMINO Kouzuma, YUKIKO Aoki, KAORI Yamazaki,  
HISAE Shinohara

### 1. 研究の背景と目的

近年の急速な社会変化により、伝統的な家庭料理は喫食率の低下とともに、調理技術や食文化の世代間における伝承が危機的な状況にある。その要因として考えられるひとつに、ライフスタイルの変化がある。2024年の「国民生活基礎調査の概況」によると、世帯構造は1986（昭和61）年に「夫婦と未婚の子のみの世帯」が全体の41.4%、「三世帯世帯」が15.3%、「単身世帯」が18.2%であったが、2024（令和6）年には「夫婦と未婚の子のみの世帯」が24.1%、「三世帯世帯」はわずか3.4%まで減少し、「単身世帯」は34.6%へと増加した<sup>1</sup>。また、「令和5年版厚生労働白書」によると、「共働き世帯」と「専業主婦世帯」とを比較すると、1997（平成9）年以降は「共働き世帯数」が「専業主婦世帯数」を上回り、1980（昭和55）年に「共働き世帯数」は614万世帯であったのが、2022年には1,262万世帯まで増加している<sup>2</sup>。こうした労働環境の変化は、平日の調理時間の減少を招くことになり、このような世帯構造の変化は、調理技術を親から子の世代に伝承し習得する機会が、構造的に失われている状況があると示唆される。このことは、前述の「単身世帯」の増加と相まって、家族のために調理することの動機づけが減退することによる、調理行為そのものの日常的な減少にもつながることが推察される。2022年の「第7回全国家庭動向調査の概要」によると、妻の平日の1日の平均家事時間は、従業上の地位が「正規」の場合186分、「非正規」と「自営」がそれぞれ237分と246分、大部分が専業主婦である「仕事なし」が最長の344分であり<sup>3</sup>、共働き世帯の家事時間の少なさが平日の調理時間にも影響していると言える。家事時間の減少は、手間をかけて出汁を取る、あるいは時間をかけて煮物を調理するといった日本の伝統的な家庭料理の調理法を実践する余裕を縮小させている。その結果、電子レンジなどの新しい調理器具や複合調味料を用いた「時短」や「簡便化」志向が高まり、さらに、子世代が親世代の調理する姿を通して自然に技術を継承する機会の減少にもつながっている可能性がある。

我が国の伝統的な家庭料理は、米を主食とし、主菜、副菜、副々菜、汁物を組み合わせた「一汁三菜」を基本形態とする食事様式である。この献立構成は、炭水化物、脂質、たんぱく質、無機質ビタミンを効率的に摂取できるため栄養バランスに優れている。また、旬の食材を使用して煮る、焼く、蒸すなど多様な調理法が工夫されることで素材の旨味を活かして塩分を抑えたり、味付けに

<sup>1</sup> 宮崎学園短期大学保育科

<sup>2</sup> 香蘭女子短期大学食物栄養学科

<sup>3</sup> 安田女子大学家政学部

<sup>4</sup> 宮崎大学教育学部

旬の食材の風味や柑橘の酸味を活かして塩分を抑えたりするなど、季節や地域性に応じた健康的な食文化が、地域に根差した家庭料理として長い年月をかけて形成されてきた。このように各地域や家庭で伝承されてきた家庭料理は、単なる栄養摂取としての機能だけでなく、季節感を伝え、コミュニティのアイデンティティを形成し、世代間での伝承という文化的機能を担う重要な役割を持つ。

しかし、近年の生活様式の変化に伴い、家庭料理の喫食量は減少の傾向にある。2025年の「食育に関する意識調査報告書」によれば、郷土料理や伝統料理など、地域や家庭で受け継がれてきた料理や味、箸づかいなどの食べ方・作法を「受け継いでいない」と回答した者の割合は34.8%に達し、特に20～30歳代の若い世代で37.3%と回答している<sup>4)</sup>。また、2025年の「和食をめぐる情勢について」によると、味噌や醤油といった和風調味料の年間消費量は減少傾向にあり、「和風の料理が好き」と答えた人の割合も減少し続け、2004年は61.1%であったが2024年は41.6%まで低下した<sup>5)</sup>。こうした状況は、米飯を中心に多様な副菜を組み合わせた和食による栄養のバランス面だけでなく、食文化の保護・継承の面からも懸念される。

日本調理科学会は、家庭料理の継承と調理学の今後のあり方を考察することを目的として、特別研究「多様な調理法と家庭料理の伝承」を実施した。この特別研究は、47都道府県の大学や短期大学等において食について学ぶ学生を対象に、調理機器・器具を使用した調理実態を明らかにするとともに、家庭における代表的な家庭料理の調理状況や喫食状況、また、伝統的な家庭料理の調理の簡便化や時短化などの実態把握を目的として、家庭料理の調理法および調理器具の使用状況などに関するWeb調査を実施した<sup>6)</sup>。

青木ら(2024)はこの調査をもとに、主に副菜6品(青菜のごま和え、野菜の煮物、きんぴらごぼう、切り干し大根の煮物、煮豆、茶碗蒸し)および味噌汁、お茶に焦点を当て、九州支部での調査における調理担当者・専攻別に副菜の喫食状況・調理状況について検討した<sup>7)</sup>。本研究では副菜6品のうち、特に伝統的な家庭料理に使用される地場産物の「切り干し大根」に着目した。

切り干し大根は大根を細切りにし乾燥させたもので、その起源は不詳であるが、大根は収穫時期の気温から、腐敗することなく乾燥が可能で江戸時代にはすでに大根の生産だけでなく乾燥させた大根も製造されていた。江原(2002)は、1800(寛政12)年の信濃松代藩藩主・真田幸弘の食事記録において、日常食では汁に使われる大根が多く、それも干し大根が多いとの記録があることを指摘していることから、江戸時代にはすでに干した大根を汁で煮て食していたことが分かる<sup>8)</sup>。また、「伝え継ぐ日本の家庭料理」(2021)においても切り干し大根を使用した家庭料理が多数取り上げられており<sup>9)</sup>、学校給食にも広く利用されるなど、日本の食文化に深く根付いた伝統的な食材といえる。加えて、宮崎県は切り干し大根の主要な産地の一つであり、地場産物を活かした家庭料理の継承という観点からも、切り干し大根の煮物に注目する意義は大きい。以上のことから、本研究では切り干し大根を用いた家庭料理を事例として、回答者の属性、喫食状況と調理方法、食生活に対する意識等といった側面から、その調理・喫食状況の傾向を明らかにすることで、家庭料理の伝承の実態を捉えることを目的とした。

## 2. 方法

### (1) 対象者および調査方法

調査は日本調理科学会九州支部8県の研究協力者が所属する大学・短期大学・専門学校などに在籍する学生、計2,127名を対象に、Google formsを用いたWeb調査を行った。調査に先立ち、研究の目的および意義、個人を特定することがないこと、調査の不参加による不利益を被ることがな

いこと、研究参加への拒否と同意の撤回が可能であること、得られた回答の統計的処理とデータの研究や学術的な利用についてなど、研究参加についての説明文を記載し、口頭および書面によるインフォームドコンセントを実施した。

調査は、2022年10月から2023年2月に実施し、研究協力者による調査依頼から2週間を回答期限として調査回答を得た。回答はウェブブラウザを利用し、調査協力の同意が得られたものを対象とした。有効回答は1,075件（有効回答率50.5%）であった<sup>10)</sup>。

本研究は、高崎健康福祉大学の研究倫理審査委員会で承認されている（高崎健康大倫第2215号、2234号）。

## (2) 調査内容

調査内容は表1に示した。

表1 調査内容

大項目	小項目
回答者の属性・調理頻度	性別、年代、住居形態、現在の家族構成、専攻、調理実習の受講状況、主な調理担当者、調理頻度、現住所（都道府県）、出身地
調理機器・器具の使用経験	ガスコンロ、IHコンロ、電子レンジ、オープン機能、トースター、ホットプレート、炊飯器、電気ポット、電気ケトル、土鍋、中華鍋、圧力鍋、蒸し器、蒸籠、フライパン、卵焼器、やかん、ピーラー、キッチンばさみ、おろし金、すり鉢・すりこ木、ミキサー・スティックミキサー、フードプロセッサー、スライサー、裏ごし器、味噌こし、巻きす、かつお節削り器
家庭料理の喫食状況・調理状況	米料理（ごはん、おにぎり、ちらし寿司、巻きずし、赤飯）、主菜（焼き魚、卵焼き、煮魚、天ぷら）、副菜（青菜のごま和え、野菜の煮物、きんぴらごぼう、切り干し大根の煮物、煮豆、茶碗蒸し、味噌汁）、お茶（温かい日本茶）
電子レンジとフライパンの使い方	電子レンジの使用法、持っているフライパンの種類、フライパンを使用する料理
複合調味料の使用	使用している複合調味料
食生活の状況から見た意識	毎食、主食・主菜・副菜を揃えるようにしている、夕食には米飯を食べる、旬の食材を選ぶようにしている、調理することは楽しい、我が家の味を伝承したい、普段の生活は時間的な余裕がないと感じている、食費は削りたくない、おかずは何日分か作り置きしてある、調理は短時間でできる方がいい、外食やテイクアウトをよく利用する、小さいころ、家族と調理することがよくあった、和食より洋食のほうが好き、家で作ったものよりも買ったものの方がおいしい、食事が楽しみ
調理するときの参考	調理する際の情報源

## (3) 結果の集計方法

クロス集計にはjamoviを使用した。なお、クロス集計で用いた変数は、回答者の属性および調理・喫食行動に関する名義尺度または順序尺度であった。本研究の目的は切り干し大根の調理・喫食状況の傾向把握にあり、因果関係や有意差の検討を目的としたものではないため、統計的検定は実施せずクロス集計表に基づく記述的検討により両者の関連を考察した。

### 3. 結果

本調査では多岐にわたる項目について質問を行ったが、本研究では研究目的を明らかにするために必要な項目を中心に結果を報告する。

#### (1) 回答者の属性

回答があった 1,075 名の属性を表 2 に示した。性別は女性が約 9 割と大多数を占めた。年代は 20 歳代と 10 歳代で全体の 98.4% を占め、若年層が中心であった。現住所は九州・沖縄各県にわたって分布しており、大分が最多であった。住居形態は自宅が 7 割以上を占めた。

#### (2) 切り干し大根の煮物の喫食状況

切り干し大根の煮物の調理・喫食状況について、最も多い回答が得られたのは「おもに家で作る」42.0%、次いで「ほとんど食べない」28.5%であった。家庭外調達による調理・喫食状況を見ると、「家で作ることは少なく、調理済み品を購入したり外食することが多い」8.9%、「おもに調理済み品を購入したり、外食する」8.4%、「おもに親戚・知人・近所の方等からいただく」6.3%、「家で作る人が多いが、調理済み品を購入したり外食することもある」6.0%で合計 29.6%と、約 3 割の回答者が「切り干し大根の煮物」を喫食しているものの、家庭での自家調理のほかに、調理済み品の購入・外食・他者からいただく等の外部調達によっても喫食していた（表 3）。

九州圏内の現住所による調理・喫食状況をみると、「おもに家で作る」割合が最も高いのは福岡 50.0%、次いで熊本 49.7%、宮崎 47.7%、鹿児島 46.1%、佐賀 43.3%、大分 38.7%、沖縄 24.3%、長崎 19.5% の順であった。「ほとんど食べない」と回答した割合が高かったのは沖縄 42.1%、次いで

長崎 39.0%、福岡 27.8%、宮崎 27.7% と続いた（表 4）。切り干し大根の生産量について、公的な統計は整備されているとは言えないものの、宮崎県の生産量が全国の 9 割を占めていると言われている。「2021（令和 3）年 生産農業所得統計」の「農産物産出額の順位と構成割合」を見ると、全国における切り干し大根の産出額約 6 億円に対して、宮崎県の切り干し大根の産出額が約 6 億円であると示されている<sup>11)</sup>。このように、宮崎県は切り干し大根の生産量が群を抜いて多いものの、宮崎における切り干し大根の煮物の調理・喫食状況は、「おもに家で作る」と回答した割合も、「ほとんど食べない」と回答した割合も、九州他県との差は見られなかった。

表 2 回答者の属性の分布

		n=1075	
属性	人	%	
<b>性別</b>			
男性	119	11.1	
女性	940	87.4	
回答しない	16	1.5	
<b>年齢</b>			
10 歳代	516	48.0	
20 歳代	542	50.4	
30 歳代	3	0.3	
40 歳代	8	0.7	
50 歳代	4	0.4	
60 歳以上	2	0.2	
<b>現住所</b>			
福岡	126	11.7	
佐賀	60	5.6	
長崎	41	3.8	
熊本	159	14.8	
大分	287	26.7	
宮崎	130	12.1	
鹿児島	165	15.3	
沖縄	107	10.0	
<b>住居形態</b>			
自宅	757	70.4	
学生寮	60	5.6	
下宿・アパート	244	22.7	
その他	14	1.3	

表 3 切り干し大根の煮物の調理・喫食状況

(人) n=1075

	人	%
おもに家で作る	451	42.0
ほとんど食べない	306	28.5
家で作ることは少なく、調理済み品を購入したり外食することが多い	96	8.9
おもに調理済み品を購入したり、外食する	90	8.4
おもに親戚・知人・近所の方等からいただく	68	6.3
家で作る人が多いが、調理済み品を購入したり外食することもある	64	6.0

表 4 現住所による切り干し大根の煮物の調理・喫食状況

(人) n=1075

現住所	1.おもに家で作る	2.家で作る人が多いが、調理済み品を購入したり外食することもある	3.家で作ることは少なく、調理済み品を購入したり外食することが多い	4.おもに調理済み品を購入したり、外食する	5.おもに親戚・知人・近所の方等からいただく	6.ほとんど食べない	合計
福岡	63(50.0%)	5(4.0%)	9(7.1%)	10(7.9%)	4(3.2%)	35(27.8%)	126(100.0%)
佐賀	26(43.3%)	3(5.0%)	7(11.7%)	4(6.7%)	4(6.7%)	16(26.7%)	60(100.0%)
長崎	8(19.5%)	2(4.9%)	5(12.2%)	10(24.4%)	0(0.0%)	16(39.0%)	41(100.0%)
熊本	79(49.7%)	12(7.5%)	11(6.9%)	8(5.0%)	6(3.8%)	43(27.0%)	159(100.0%)
大分	111(38.7%)	17(5.9%)	33(11.5%)	27(9.4%)	22(7.7%)	77(26.8%)	287(100.0%)
宮崎	62(47.7%)	4(3.1%)	7(5.4%)	9(6.9%)	12(9.2%)	36(27.7%)	130(100.0%)
鹿児島	76(46.1%)	10(6.1%)	12(7.3%)	13(7.9%)	16(9.7%)	38(23.0%)	165(100.0%)
沖縄	26(24.3%)	11(10.3%)	12(11.2%)	9(8.4%)	4(3.7%)	45(42.1%)	107(100.0%)
合計	451(42.0%)	64(6.0%)	96(8.9%)	90(8.4%)	68(6.3%)	306(28.5%)	1075(100.0%)

表 5 住居形態による切り干し大根の煮物の調理・喫食状況

(人) n=1075

住居形態	1.おもに家で作る	2.家で作る人が多いが、調理済み品を購入したり外食することもある	3.家で作ることは少なく、調理済み品を購入したり外食することが多い	4.おもに調理済み品を購入したり、外食する	5.おもに親戚・知人・近所の方等からいただく	6.ほとんど食べない	合計
自宅	357(47.2%)	51(6.7%)	64(8.5%)	55(7.3%)	47(6.2%)	183(24.2%)	757(100.0%)
学生寮	20(33.3%)	2(3.3%)	5(8.3%)	4(6.7%)	4(6.7%)	25(41.7%)	60(100.0%)
下宿・アパート	73(29.9%)	9(3.7%)	26(10.7%)	29(11.9%)	15(6.1%)	92(37.7%)	244(100.0%)
その他	1(7.1%)	2(14.3%)	1(7.1%)	2(14.3%)	2(14.3%)	6(42.9%)	14(100.0%)
合計	451(42.0%)	64(6.0%)	96(8.9%)	90(8.4%)	68(6.3%)	306(28.5%)	1075(100.0%)

住居形態による調理・喫食状況では、「おもに家で作る」と回答したうち、最も高い回答が得られたのは「自宅」47.2%、次いで「学生寮」33.3%、「下宿・アパート」29.9%、「その他」7.1%であった。また、「ほとんど食べない」は「その他」が最も多く42.9%、次いで「学生寮」41.7%、「下宿・アパート」37.7%、「自宅」24.2%であった。「自宅」の5割弱が「おもに家で作る」一方で、自宅以外では「ほとんど食べない」割合が約4割と、住居形態によっては調理・喫食の機会が少ないことが示された(表5)。

住居形態を問う質問で「自宅」と回答した者のうち、家族構成による調理・喫食状況では、「おもに家で作る」で最も高い割合を示したのは「夫婦のみ世帯」83.3%、次いで「三世代家族」58.8%、「核家族（親と子）」45.0%、「一人暮らし」39.0%、「その他」33.3%であった。「ほとんど食べない」は「一人暮らし」が最も高く33.9%、次いで「その他」33.3%、「三世代家族」26.9%、「核家族（親と子）」22.8%、「夫婦のみ世帯」8.3%であった（表6）。

表6 家族構成による切り干し大根の煮物の調理・喫食状況 (人) n=757

現在の家族構成	1.おもに家で作る	2.家で作ることが多いが、調理済み品を購入したり外食することもある	3.家で作ることが少なく、調理済み品を購入したり外食することが多い	4.おもに調理済み品を購入したり、外食する	5.おもに親戚・知人・近所の方等からいただく	6.ほとんど食べない	合計
一人暮らし	23(39.0%)	2(3.4%)	4(6.8%)	9(15.3%)	1(1.7%)	20(33.9%)	59(100.0%)
核家族(親と子)	251(45.0%)	41(7.3%)	52(9.3%)	44(7.9%)	43(7.7%)	127(22.8%)	558(100.0%)
夫婦のみ世帯	10(83.3%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	0(0.0%)	1(8.3%)	12(100.0%)
三世代家族	70(58.8%)	7(5.9%)	6(5.0%)	1(0.8%)	3(2.5%)	32(26.9%)	119(100.0%)
その他	3(33.3%)	1(11.1%)	2(22.2%)	0(0.0%)	0(0.0%)	3(33.3%)	9(100.0%)
合計	357(47.2%)	51(6.7%)	64(8.5%)	55(7.3%)	47(6.2%)	183(24.2%)	757(100.0%)

表7 おもな調理担当者による切り干し大根の煮物の調理・喫食状況 (人) n=1075

おもな調理担当者	1.おもに家で作る	2.家で作ることが多いが、調理済み品を購入したり外食することもある	3.家で作ることが少なく、調理済み品を購入したり外食することが多い	4.おもに調理済み品を購入したり、外食する	5.おもに親戚・知人・近所の方等からいただく	6.ほとんど食べない	合計
自分	125 (31.6%)	17 (4.3%)	41 (10.4%)	49 (12.4%)	24 (6.1%)	140 (35.4%)	396 (100.0%)
母	255 (45.5%)	44 (7.9%)	51 (9.1%)	35 (6.3%)	36 (6.4%)	139 (24.8%)	560 (100.0%)
祖母	41 (74.5%)	1 (1.8%)	1 (1.8%)	1 (1.8%)	1 (1.8%)	10 (18.2%)	55 (100.0%)
その他	30 (46.9%)	2 (3.1%)	3 (4.7%)	5 (7.8%)	7 (10.9%)	17 (26.6%)	64 (100.0%)
合計	451 (42.0%)	64 (6.0%)	96 (8.9%)	90 (8.4%)	68 (6.3%)	306 (28.5%)	1075 (100.0%)

おもな調理担当者による調理・喫食状況は、「おもに家で作る」のは「祖母」74.5%と最も高く、次いで「その他（父、祖父、兄弟姉妹を含む）」46.9%、「母」45.5%、「自分」31.6%であった。「ほとんど食べない」では、「自分」35.4%が最も高く、次いで「その他（父、祖父、兄弟姉妹を含む）」26.6%、「母」24.8%、「祖母」18.2%であった。おもな調理担当者が「祖母」の場合、「おもに家で作る」が高い割合を示した一方で、「自分」の場合に「ほとんど食べない」傾向が示唆された（表7）。

(3)「切り干し大根の煮物の調理・喫食状況」と「その他の伝統的な家庭料理の調理・喫食状況」と「食生活」の関連

今回は、統計的な検討は行っていないが、5件法では、期待度数が5未満のセルが多くなったた

め3件法に再分類し検討した。

まず、「切り干し大根の煮物」では「家で作る」(1おもに家で作る + 2家で作ることが多いが、調理済み品を購入したり外食することもある)、「家庭外調理・外部調達」(3家で作ることが少なく、調理済み品を購入したり外食することが多い + 4おもに調理済み品を購入したり、外食する + 5おもに親戚・知人・近所の方等からいただく)、「6ほとんど食べない」に再分類した。

次に、「野菜の煮物」と「きんぴらごぼう」の調理・喫食状況については「家で作る」(1おもに家で野菜を切って作る + 2おもに冷凍野菜やカット野菜を使って家で作る)、「家庭外調理・外部調達」(3家で作ることが多いが、調理済み品を購入したり外食することもある + 4家で作ることが少なく、調理済み品を購入したり外食することが多い + 5おもに調理済み品を購入したり、外食する + 6おもに親戚・知人・近所の方等からいただく)、「7ほとんど食べない」、「8その他」に再分類した(表8, 9)。

また、食生活の状況について5件法で評価した各項目は、度数の少ないカテゴリーが認められたことから、クロス集計における比較を容易にするため、「1あてはまる」と「2ややあてはまる」を「あてはまる・ややあてはまる」に、「4あまりあてはまらない」と「5あてはまらない」を「ややあてはまらない・あてはまらない」にそれぞれ統合し、「3どちらともいえない」を加えた3カテゴリーとして再分類した(表10~15)。

表8 野菜の煮物の調理・喫食状況 × 切り干し大根の煮物の調理・喫食状況 (人) n=1075

野菜の煮物\切り干し大根の煮物	おもに家で作る	家庭外調理・外部調達	ほとんど食べない	合計
家で作る	479(57.3%)	173(20.7%)	184(22.0%)	836(100.0%)
家庭外調理・外部調達	28(19.7%)	76(53.5%)	38(26.8%)	142(100.0%)
ほとんど食べない	8(8.4%)	4(4.2%)	83(87.4%)	95(100.0%)
その他	0(0.0%)	1(50.0%)	1(50.0%)	2(100.0%)
合計	515(47.9%)	254(23.6%)	306(28.5%)	1075(100.0%)

「野菜の煮物」を「家で作る」と回答した者は、「切り干し大根の煮物」も家庭で調理する割合が高く57.3%を占めた。一方、「野菜の煮物」を「家庭外調理・外部調達」と回答した者の53.5%が、「切り干し大根の煮物」も「家庭外調理・外部調達」と回答しており、家庭での調理頻度が低い者ほど市販品や外食に依存する傾向が示された。また、「野菜の煮物」を「ほとんど食べない」と回答した者は、「切り干し大根の煮物」においても87.4%が食べないと回答し、調理・喫食状況の一貫性が確認された(表8)。

表9 きんぴらごぼうの調理・喫食状況 × 切り干し大根の煮物の調理・喫食状況 (人) n=1075

きんぴらごぼう\切り干し大根の煮物	家で作る	家庭外調理・外部調達	ほとんど食べない	合計
家で作る	467 (65.4%)	107 (15.0%)	140 (19.6%)	714 (100.0%)
家庭外調理・外部調達	42 (17.4%)	137 (56.6%)	63 (26.0%)	242 (100.0%)
ほとんど食べない	5 (4.3%)	9 (7.8%)	102 (87.9%)	116 (100.0%)
その他	1 (33.3%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	3 (100.0%)
合計	515 (47.9%)	254 (23.6%)	306 (28.5%)	1075 (100.0%)

「きんぴらごぼう」を「家で作る」と回答した者の65.4%が、「切り干し大根の煮物」も家庭で調理していた。これに対し、「家庭外調理・外部調達」と回答した者の56.6%が、「切り干し大根の煮物」でも市販品や外食に頼る割合が高く、伝統的な副菜の調理を自ら行わない者は、品目をまたいで同様の傾向が示唆された（表9）。

表10 毎食、主食・主菜・副菜を揃えるようにしている×切り干し大根の煮物の調理・喫食状況

毎食、主食・主菜・副菜を揃えるようにしている×切り干し大根の煮物	(人)			n=1075
	家で作る	家庭外調理・外部調達	ほとんど食べない	合計
あてはまる・ややあてはまる	348 (58.3%)	130 (21.8%)	119 (19.9%)	597 (100.0%)
どちらともいえない	91 (41.0%)	55 (24.8%)	76 (34.2%)	222 (100.0%)
ややあてはまらない・あてはまらない	76 (29.7%)	69 (27.0%)	111 (43.4%)	256 (100.0%)
合計	515 (47.9%)	254 (23.6%)	306 (28.5%)	1075 (100.0%)

「毎食、主食・主菜・副菜を揃えるようにしている」との問いに「あてはまる・ややあてはまる」と回答した群では、「切り干し大根の煮物」を「家で作る」割合が58.3%と半数を大きく超えた。一方、「ややあてはまらない・あてはまらない」群では29.7%にとどまった。これらの結果から、主食・主菜・副菜を揃え、食事の栄養バランスに対する意識が高い者ほど、切り干し大根の煮物を家庭で調理する傾向が示唆された（表10）。

表11 旬の食材を選ぶようにしている×切り干し大根の煮物の調理・喫食状況

旬の食材を選ぶようにしている×切り干し大根の煮物	(人)			n=1075
	家で作る	家庭外調理・外部調達	ほとんど食べない	合計
あてはまる・ややあてはまる	327 (59.8%)	117 (21.4%)	103 (18.8%)	547 (100.0%)
どちらともいえない	107 (40.8%)	75 (28.6%)	80 (30.5%)	262 (100.0%)
ややあてはまらない・あてはまらない	81 (30.5%)	62 (23.3%)	123 (46.2%)	266 (100.0%)
合計	515 (47.9%)	254 (23.6%)	306 (28.5%)	1075 (100.0%)

「旬の食材を選ぶようにしている」との問いに「あてはまる・ややあてはまる」と回答した群では、「切り干し大根の煮物」を「家で作る」と回答した者が59.8%を占めており、「ややあてはまらない・あてはまらない」群では「ほとんど食べない」が46.2%と高く、旬の食材を選ぶ意識が高い者ほど、切り干し大根の煮物を家庭で調理する傾向が示唆された（表11）。

「夕食に米飯を食べる」との問いに「あてはまる・ややあてはまる」と回答した群では、「切り干し大根の煮物」を「家で作る」と回答した者が51.3%であり、「ややあてはまらない・あてはまらない」群と比較すると自家調理の割合が高く、自宅での調理習慣がある者ほど夕食に米飯を摂取する傾向があることが示唆された。また、「ややあてはまらない・あてはまらない」群では「ほとんど食べない」が41.1%に上り、夕食での米飯離れが伝統的な家庭料理の喫食機会の減少につながっている可能性が示唆された（表12）。

表 12 夕食には米飯を食べる×切り干し大根の煮物の調理・喫食状況 (人) n=1075

夕食には米飯を食べる×切り干し大根の煮物	家で作る	家庭外調理・外部調達	ほとんど食べない	合計
あてはまる・ややあてはまる	404 (51.3%)	186 (23.6%)	198 (25.1%)	788 (100.0%)
どちらともいえない	49 (45.8%)	24 (22.4%)	34 (31.8%)	107 (100.0%)
ややあてはまらない・あてはまらない	62 (34.4%)	44 (24.4%)	74 (41.1%)	180 (100.0%)
合計	515 (47.9%)	254 (23.6%)	306 (28.5%)	1075 (100.0%)

表 13 小さいころ家族と調理することがよくあった×切り干し大根の煮物の調理・喫食状況

小さいころ家族と調理することがよくあった×切り干し大根の煮物	家で作る	家庭外調理・外部調達	ほとんど食べない	合計
あてはまる・ややあてはまる	391 (52.1%)	166 (22.1%)	194 (25.8%)	751 (100.0%)
どちらともいえない	68 (43.3%)	43 (27.4%)	46 (29.3%)	157 (100.0%)
ややあてはまらない・あてはまらない	56 (33.5%)	45 (26.9%)	66 (39.5%)	167 (100.0%)
合計	515 (47.9%)	254 (23.6%)	306 (28.5%)	1075 (100.0%)

「小さいころ家族と調理することがよくあった」との問いに「あてはまる・ややあてはまる」と回答した群では、「切り干し大根の煮物」を「家で作る」と回答した者が 52.1% を占めた。「ややあてはまらない・あてはまらない」群では、「ほとんど食べない」が 39.5% と高い割合を示し、幼少期に家族との調理経験を通じて食文化に親しむ機会が多かった者ほど、現在も切り干し大根の煮物を自ら調理する傾向が認められた。このことは、家庭における世代間の調理経験の伝承が、現在の食行動に影響を与えていることが推察される (表 13)。

表 14 調理することは楽しい×切り干し大根の煮物の調理・喫食状況 (人) n=1075

調理することは楽しい×切り干し大根の煮物	家で作る	家庭外調理・外部調達	ほとんど食べない	全体
あてはまる・ややあてはまる	435 (50.2%)	211 (24.4%)	220 (25.4%)	866 (100.0%)
どちらともいえない	57 (39.0%)	35 (24.0%)	54 (37.0%)	146 (100.0%)
ややあてはまらない・あてはまらない	23 (36.5%)	8 (12.7%)	32 (50.8%)	63 (100.0%)
全体	515 (47.9%)	254 (23.6%)	306 (28.5%)	1075 (100.0%)

「調理することは楽しい」との問いに「あてはまる・ややあてはまる」と回答した群の 50.2% が「切り干し大根の煮物」を「家で作る」と回答した。一方、「ややあてはまらない・あてはまらない」群では「ほとんど食べない」が 50.8% と半数を占めた。調理を楽しいと感じる者ほど、「切り干し大根の煮物」を家庭で調理する傾向が認められ、このことから、調理に時間を要する煮物料理の実践には、調理そのものを楽しむ意識が重要な役割を担っていることが示唆された (表 14)。

「我が家の味を伝承したい」との問いに「あてはまる・ややあてはまる」と回答した者の 54.4% が「切り干し大根の煮物」を「家で作る」と回答し、「ややあてはまらない・あてはまらない」と回答した者では 27.0% にとどまった。家庭の味を伝承したいという意識が高い者ほど、切り干し大

根の煮物を家庭で調理する傾向があり、食文化の伝承意識が低い者ほど伝統的な家庭料理の調理・喫食機会が少ない実態が認められた（表 15）。

表 15 我が家の味を伝承したい×切り干し大根の煮物の調理・喫食状況 (人) n=1075

我が家の味を伝承したい×切り干し大根の煮物	家で作る	家庭外調理・外部調達	ほとんど食べない	全体
あてはまる・ややあてはまる	369 (54.4%)	160 (23.6%)	149 (22.0%)	678 (100.0%)
どちらともいえない	106 (42.6%)	57 (22.9%)	86 (34.5%)	249 (100.0%)
ややあてはまらない・あてはまらない	40 (27.0%)	37 (25.0%)	71 (48.0%)	148 (100.0%)
全体	515 (47.9%)	254 (23.6%)	306 (28.5%)	1075 (100.0%)

#### 4. 考察

本研究は、日本調理科学会特別研究「多様な調理法と家庭料理の伝承」に関する Web 調査をもとに、九州支部の大学・短期大学・専門学校に在籍する学生を対象として、特に伝統的な家庭料理に使用される食材である「切り干し大根」に着目し、「切り干し大根の煮物」の調理・喫食状況を分析することで、家庭料理の伝承の実態を捉えることを目的とした。

切り干し大根の煮物を「おもに家で作る」と回答した者は 42.0%であった一方、「ほとんど食べない」と回答した者は 28.5%であった。前述の通り、宮崎は切り干し大根の主たる生産地であるものの、その生産地に近接する九州各県の学生において「切り干し大根の煮物」を 3 割近くが喫食していないという調査結果であった。

青木ら（2024）は、食物系専攻学生（栄養士養成課程、管理栄養士養成課程、食物課程）と食物系以外の専攻学生（教育課程、理学・工学・農学、医学・歯学・薬学・保健、その他）において、切り干し大根の煮物を「おもに家で作る」者のうち「主な調理担当者」が「自分」の割合は、食物系専攻学生 33.7%、食物系以外の専攻学生 25.7%と、食物系専攻学生が高かったことを明らかにしている<sup>7)</sup>。宮崎県では本研究の対象学生が教員養成系および保育系のみであり、他の地域では食物系の学生も対象であったため食物系専攻学生は調理をする機会が多いと思われる。よって、この対象の違いが結果の差異に影響を及ぼした一因ではないかと考えられる。

このことは、生産地との地理的近接のみでは食文化の継承には必ずしも繋がらず、家庭料理の伝承のためには調理教育としての教育的なアプローチが影響していることを示唆するものである。また、農林水産省（2025 年）によれば、20～30 歳代の若い世代の 37.3%が郷土料理や伝統料理を「受け継いでいない」と回答したが、本調査の対象者が主として 10～20 歳代の学生で構成されることを踏まえれば、本調査の結果から明らかになった「切り干し大根の煮物」の調理・喫食状況はこれらの全国的な傾向と一致しており、若年層への伝統的な家庭料理の伝承が危機的な状況にあることが改めて確認された。

住居形態との関連をみると、「自宅」の 47.2%が「おもに家で作る」と回答したのに対し、「学生寮」では 33.3%、「下宿・アパート」では 29.9%にとどまり、自宅以外では「ほとんど食べない」割合がそれぞれ 41.7%、37.7%と顕著に高かった。単身で居住する学生にとって、調理方法が分からないことや、一回あたりの仕上がり量が多くなる煮物料理を避ける傾向がみられると考えられる。また、学業やアルバイトによる時間的制約が調理行動に影響を与えていることは十分考えられ、こうした生活実態が乾物の戻し作業といった調理工程の多い「切り干し大根の煮物」のような料理

に取り組むことを阻む要因となっている可能性が推察された。

家族構成との関連では、「夫婦のみ世帯」(83.3%)や「三世代家族」(58.8%)において「おもに家で作る」割合が高く、一方で「一人暮らし」(39.0%)では相対的に低い結果が示された。主たる調理担当者が「祖母」である場合に「おもに家で作る」が74.5%と高い値を示したことは、祖父母を含む多世代同居が、家庭料理の継承において重要な役割を担っていることを示しており、世帯構造が伝統的な家庭料理の喫食機会と連動している可能性は高い。従来、家庭内において自然に行われてきた家庭料理の世代間継承は、近年の家族形態や生活様式の変化によって構造的に困難になりつつあることが示唆され、このような状況を踏まえると教育機関において家庭で十分に担えなくなった部分を補完する役割を担う必要性が高まっていると推察される。

他の伝統的な家庭料理との調理・喫食状況の関連をみると、「野菜の煮物」を「家で作る」と回答した者の57.3%が「切り干し大根の煮物」も自家調理しており、「きんぴらごぼう」を「家で作る」と回答した者の65.4%が同様の傾向を示した。また、「野菜の煮物」・「きんぴらごぼう」とともに「ほとんど食べない」群の9割弱が「切り干し大根の煮物」も食べないと回答しており、伝統的な和食の副菜についての調理行動が品目をまたいで共通の傾向を示すことが確認された。このことは、家庭料理の伝承のためには特定の料理への働きかけにとどまらず、家庭料理全般の調理習慣を育てるような総合的な取り組みが求められることを示している。

食意識との関連では、「毎食、主食・主菜・副菜を揃えるようにしている」と回答した群において、「切り干し大根の煮物」を「家で作る」とする割合は58.3%と高く、否定群(29.7%)と大差が認められた。また、「旬の食材を選ぶようにしている」と回答した群でも自家調理の割合は59.8%に達し、否定群では「ほとんど食べない」が46.2%を占めた。これらの結果から、献立構成や食材の季節性を意識する食意識の高さが、「切り干し大根の煮物」のような和食の副菜の調理実践と関連していることが推察される。これを踏まえると、家庭料理の伝承において調理方法だけでなく、その料理の栄養機能をあわせて伝えることが、実践の促進につながる可能性がある。また、「夕食に米飯を食べる」と回答した群では自家調理の割合が51.3%と高く、否定群では「ほとんど食べない」が41.1%を占めた。このことから、夕食に米飯を取り入れ和食の基本的な食事様式を実践している者ほど、家庭料理を実際に調理する傾向があることが示唆された。

「幼少期に家族と調理することがよくあった」と回答した群の52.1%が現在も切り干し大根の煮物を「家で作る」と回答した一方、否定群では「ほとんど食べない」が39.5%と高い割合を示した。また、「我が家の味を伝承したい」という意識が高い人では自家調理の割合が54.4%と高く、意識の低い人(27.0%)を大きく上回った。さらに、「調理することは楽しい」と感じている人の50.2%が「切り干し大根の煮物」を自宅で作る一方で、否定群では「ほとんど食べない」が50.8%に達した。これらの結果より、幼少期に家族との調理経験がある者ほど、成人後も家庭料理を自ら調理する傾向があり、食文化の伝承意識の醸成が調理習慣の維持につながる可能性から、家庭料理の伝承のためには食文化的な意義を丁寧に伝えることの重要性や、調理そのものを楽しむ意識が重要な役割を担っていることが示唆された。このことから、幼少期から家族と共に調理を体験できるような食育活動の場を積極的に設けることも有効であると考えられる。

以上の傾向を踏まえ、伝統的な家庭料理・食文化の継承を促進するための実践的示唆の一例として、宮崎国際大学地域連携センターの取り組みを紹介する。

宮崎国際大学では、学内の地域連携センターが2025年2月に「ホットウィンターフェスティバル ― 寒い冬に温かい大根料理を楽しもう!」と題した公開講座を実施した<sup>12)</sup>(図1)。宮崎県清武地域の伝統農法「大根やぐら」は、2016年に「日本農業遺産」に認定された「宮崎の太陽と風

が育む「干し野菜」と露地畑作の高度利用システム」の象徴であり、冬の風物詩として知られる。しかし、学生が PBL (Project-Based Learning) で地域学習に取り組んだ際、この伝統農法について大学周辺での認知度が低いことが課題として浮上した。そこで学生が主体となり、清武地域の活性化と「大根やぐら・切り干し大根」の魅力発信、認知度向上を目的とした祭りを企画・運営した。この祭りでは、大根の PR を条件に清武総合支所より無料で提供された切り干し大根を用いて、学生考案レシピによる切り干し大根使用の「豚丼」や、地元カフェとのコラボメニューで大根のほりはり漬けを揚げた「ふらいどハリハリ」を販売した(図 2)。また、大根やぐら(高さ 6m×幅 8m)のレプリカ設置を行い、やぐらの下段には、地元の保育園・幼稚園の園児 180 名が製作した灯籠が飾られ、当日は訪れた参加者が絵馬を書き、ライトアップしたやぐらに掛ける体験も実施した(図 3)。祭りの売り上げは地域の社会福祉法人に寄付し、地域の子どもたちに還元された。この取り組みを通して、学生から「地域の伝統農法の認知度向上」、「地元の子どもたちを参加させたことで、当日、家族ぐるみの来場を促進した」、「大根料理を通じて地域の農産物の消費拡大に効果があったのではないか」との意見があげられた。



図 1 公開講座チラシ



図 2 切り干し大根豚丼



図 3 大根やぐらレプリカ

2024 (令和 6) 年の食育白書によると、2021 年度からの 5 年間で推進された「第 4 次食育推進基本計画」における食育の推進に当たっての目標では、「14 地域や家庭で受け継がれてきた伝統的な料理や作法等を継承し、伝えていく国民を増やす」のうち「㉔ 地域や家庭で受け継がれてきた伝統的な料理や作法等を継承し、伝えていく国民の割合」は、2025 年度目標値が 55% 以上であるのに対し、2025 年度の現状値が 44.8% であり目標値に達していない<sup>13)</sup>。このような現状を踏まえると、宮崎国際大学の事例のように、地場産品や食文化をテーマとした体験型の食育活動を教育機関が積極的に展開することが求められる。同大学の取り組みでは、学生が地域の伝統農法や食材と直接関わりながら、料理の考案・販売・地域への還元というプロセスを主体的に経験したことで、食文化の継承が「知識」としてではなく「実践」として身につく機会となった。さらに、地元の保育園・幼稚園の園児や地域住民を巻き込んだことにより、世代を超えた食文化の共有が促され、学生自身が家庭料理の伝承者として、次世代への食文化継承を担う立場にあるという意識を育む機会になったと考えられる。こうした教育機関による地域連携型の食育実践は、伝統的な家庭料理の継承に向けた有効な取り組みとして、今後さらなる展開が期待される。

## 5. 研究の限界

本研究の限界として、本分析は主にクロス集計に基づく分析であり、今後は伝統的な家庭料理である「切り干し大根の煮物」の調理・喫食行動に影響を与える要因を、多変量解析などを用いてより詳細に明らかにすることが課題である。

## 付 記

本研究を行うにあたり、切り干し大根を用いた公開講座について資料提供に快くご協力くださった宮崎国際大学・宮崎学園短期大学地域連携センター センター長ロイド・ウォーカー氏、西山和夫先生および公開講座参加学生に心より感謝申し上げます。

本稿は、日本調理科学会 2025 年度大会<sup>14)</sup>において発表した内容を再構成し、加筆・修正したものである。

## 文 献

- 1) 厚生労働省：2024（令和6）年 国民生活基礎調査の概況 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa24/dl/10.pdf>（2026-01-26 アクセス）
- 2) 厚生労働省：令和5年版厚生労働白書—つながり・支え合いのある地域共生社会— <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/22/dl/zentai.pdf>（2026-01-26 アクセス）
- 3) 国立社会保障・人口問題研究所：2022年社会保障・人口問題基本調査 第7回全国家庭動向調査結果の概要 [https://www.ipss.go.jp/ps-katei/j/NSFJ7/Kohyo/keteidoukou7\\_gaiyou\\_20240308.pdf](https://www.ipss.go.jp/ps-katei/j/NSFJ7/Kohyo/keteidoukou7_gaiyou_20240308.pdf)（2026-01-26 アクセス）
- 4) 農林水産省：食育に関する意識調査報告書 [https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/ishiki/r07/pdf\\_index.html](https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/ishiki/r07/pdf_index.html)（2026-01-23 アクセス）
- 5) 農林水産省：和食をめぐる情勢について（「Let's! 和ごはんプロジェクトの見直しに関する懇談会」 第1回懇談会資料） <https://www.maff.go.jp/j/keikaku/syokubunka/culture/attach/pdf/kondankai-14.pdf>（2026-01-23 アクセス）
- 6) 綾部 園子、平尾 和子、名倉 秀子、升井 洋至、大野 智子、安田 智子、柳沢 幸江、福留 奈美、中澤 弥子、新澤 祥恵、橋 ゆかり、高橋 啓子、岡本 洋子、高松 伸枝、梅木 美樹：全国の学生を対象とした家庭料理の調理法と調理機器・器具の使用実態調査，日本調理科学会．2024；57（2）：126-137.
- 7) 青木友紀子、高妻瑠弥乃、山崎歌織、篠原久枝：九州支部の多様な調理法と家庭料理の伝承調査—副菜を中心に—，香蘭女子短期大学研究紀要．2024；67：95-103.
- 8) 江原絢子：江戸時代の食生活における大根の利用，農耕の技術と文化．2002；25：25-50.
- 9) 日本調理科学会：伝え継ぐ日本の家庭料理全16巻，ルーラル電子図書館，農山漁村文化協会 <https://lib.ruralnet.or.jp/katei/>（2024-02-24 アクセス）
- 10) 一般社団法人日本調理科学会：2022・2023年度「多様な調理法と家庭料理の伝承」調査報告書，日本調理科学会．2024：39-41,51-62.
- 11) 農林水産省：2021（令和3）年生産農業所得統計 [https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00500206&tstat=000001015617&cycle=7&tclass1=000001019794&tclass2=000001202660&cycle\\_facet=tclass1%3Atclass2&tclass3val=0](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00500206&tstat=000001015617&cycle=7&tclass1=000001019794&tclass2=000001202660&cycle_facet=tclass1%3Atclass2&tclass3val=0)（2026-02-06

アクセス)

12) 宮崎国際大学・宮崎学園短期大学地域連携センター：ホットウィンターフェスティバル - 寒い冬に温かい大根料理を楽しもう！ [https://www.miu.ac.jp/collaboration/course\\_event/archives/19351/](https://www.miu.ac.jp/collaboration/course_event/archives/19351/) (2026-2-27 アクセス)

13) 農林水産省：令和 6 年度食育白書 [https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/wpaper/r6\\_wpaper.html](https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/wpaper/r6_wpaper.html) (2026-02-26 アクセス)

14) 高妻瑠弥乃、青木友紀子、山崎歌織、篠原久枝：九州支部の多様な調理法と家庭料理の伝承調査—切り干し大根を中心に—, 日本調理科学会 2025 年度大会発表要旨集, 2025 : 94.

# 宮崎県における商業まちづくり施策評価の試論 -2000 年以降の政策展開を中心に-

長尾 清美

## The Preliminary study on Evaluating Commercial town development Measures in Miyazaki Prefecture

- Focusing on policy developments since 2000 -

Kiyomi NAGAO

### 1. はじめに

本研究は、商業まちづくり施策の展開が地域商業に対して果たしてきた役割を、実証的に明らかにすることを目的とする。対象期間は、大規模小売店舗法の緩和・廃止<sup>1</sup>が始まった2000年から現在に至る約25年間とし、この間における政策環境の変化と地域商業の動向を検討する。

この四半世紀の間に、「まちづくり3法<sup>2</sup>」の制定や、2009年の地域商店街活性化法<sup>3</sup>の導入とその後の見直しなど、地域商業を取り巻く制度的枠組みは大きく変容してきた。これまでに、各種法制度や施策の概要については一定の整理が進められているが、個別地域における施策の実施状況やその成果についての研究は少ない<sup>4</sup>。

とりわけ、政策転換が地域商業に与えた影響を把握するためには、施策の展開過程を総合的に点検し、地域における具体的な実施状況とその帰結を検討する必要がある。こうした観点から、本研究では事業の実施主体に着目し、宮崎県内の主要市およびその周辺地域を対象として分析を行う。

同県には、商業まちづくり施策に積極的に取り組んできた自治体と、相対的に消極的な自治体が併存している。ただし、商業まちづくり施策は経済産業省、国土交通省、総務省など複数の省庁にまたがっており、加えて自治体独自の事業も多岐にわたる。このような制度的多層性のもとでは、特定の施策が地域商業に及ぼした影響を厳密に特定することは困難である。

本研究では長期的な傾向の把握を通じて、商業まちづくり施策の展開と地域商業構造の変化との関連性を中心市街地の動向および大型商業施設の立地状況に着目しながら検討する。

### 2. 宮崎県における商業まちづくりの展開と小売商業の構造的変化

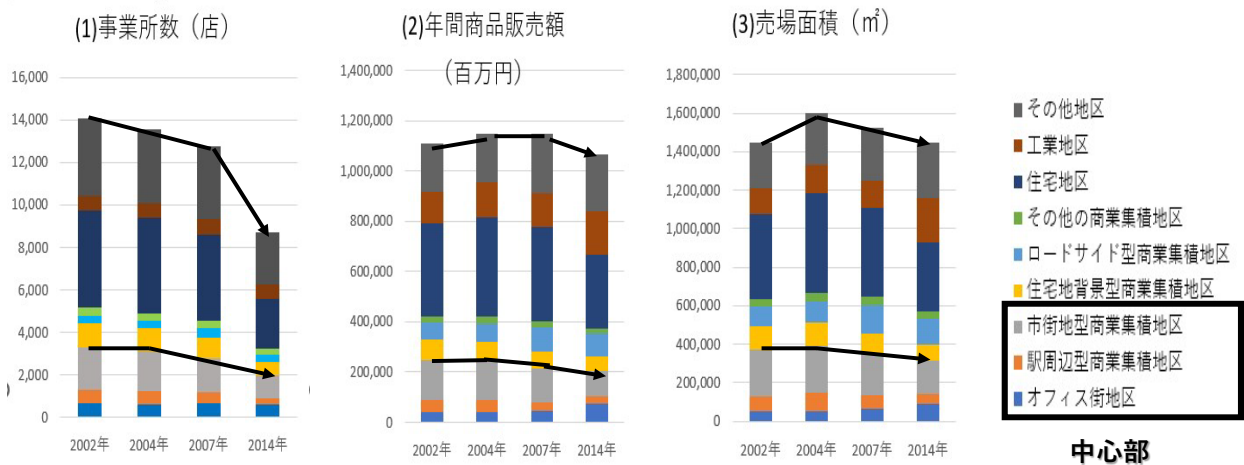
#### (1)宮崎県の商業の長期的な立地構造変化

まず、宮崎県全体の小売商業の長期的な立地構造の趨勢について確認していく。

Fig.1は、県内事業数、年間商品販売額、売場面積の変化を立地特性別にみたものである。(統計データの制約から2002年から2014年まで<sup>5</sup>)立地特性を示した分類のうち、まちの中心部に当たるのは

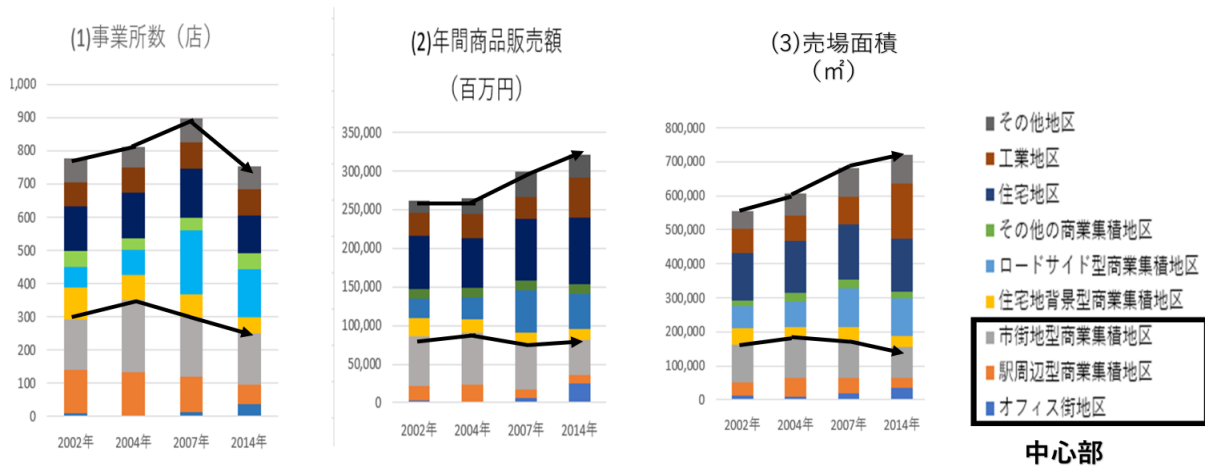
「市街地型商業集積地区」、「駅周辺型商業集積地区」、「オフィス街地区」とし、「その他地区」から「住宅地背景型商業集積地区」の6地区を郊外部とする。

Fig.1 宮崎県の立地特性別の事業数・年間商品販売額・売場面積の推移



【出所】「商業統計」各年版より作成

Fig.2 宮崎県の立地特性別の大規模小売店舗（1000㎡以上）内の事業数・年間商品販売額・売場面積の推移



【出所】「商業統計」各年版より作成

そこで、中心部と郊外部と対比させて、それぞれの趨勢を見ると、事業所数と年間商品販売額、売場面積について中心部では減少し、郊外部では事業所数の減少が著しいことがわかる。ここから宮崎県の小売商業は中心部で全般的な縮小傾向がみられ、郊外部では顕著な事業所数の減少傾向がうかがえる。

このような趨勢の内実をより理解するために、Fig.2 によって大規模小売店舗内の事業所数、年間商品販売額、売場面積の変化を立地特性別にみていくことにする（統計データの制約から2002年から

2014年まで)。ここでも同様に、事業所数と売場面積については中心部では減少しているものの、郊外部では年間商品販売額と売場面積については増加傾向にあることがわかる。

これらから、宮崎県の小売商業は全体としてみると縮小傾向にあるものの、郊外部における大規模小売店舗内の年間販売額、売場面積については拡大傾向にあることが確認できる。加えて、郊外部の事業所数に関しては、県全体が減少化しているものの、1000 m<sup>2</sup>以上が横ばいである。このことから郊外部の1000 m<sup>2</sup>未満の事業所数の大幅な減少傾向がうかがえる。

## (2)主要市の商圈、中心商店街およびまちづくり施策

前項で述べた宮崎県内全体における小売立地構造変化の趨勢をふまえて、主要市の動向について見ていく。宮崎県内の市町村の配置は Fig.3 に示す通りである。

ここで、宮崎市、都城市、延岡市、日南市、小林市、日向市、西都市の概要<sup>6</sup>について触れていきたい。

そして、これらの都市で商業まちづくり施策に基づく事業、および都市計画の関連事業がどれだけ実施されてきたのかを整理したのが Table.1<sup>7</sup>である。

### 宮崎市

面積 643.57k m<sup>2</sup>

総人口 390,917 人口密度 607 人/k m<sup>2</sup> (推計人口、2026年1月1日)

2005年5月19日 - イオン宮崎ショッピングセンター開店。

2006年1月1日 - 田野町・佐土原町・高岡町を編入

2010年 清武町を編入する。

1998年から中核市となる。2014年8月25日 - 宮崎市が地方中枢拠点都市モデル事業として選定される。

中心商店街は**橘通中央商店街**で、宮崎市のメインストリート沿いにあり、大型店も多い。

市と周辺地域による小売業とともに、大都市からの交通の便が悪いことから卸売業も発達している。また観光都市であるためにサービス業も大きなウエイトを占める。橘通り一帯が中心市街地である。特に「ニシタチ」は国内でも屈指の規模の Snackbar が集まる歓楽街である。

### 都城市

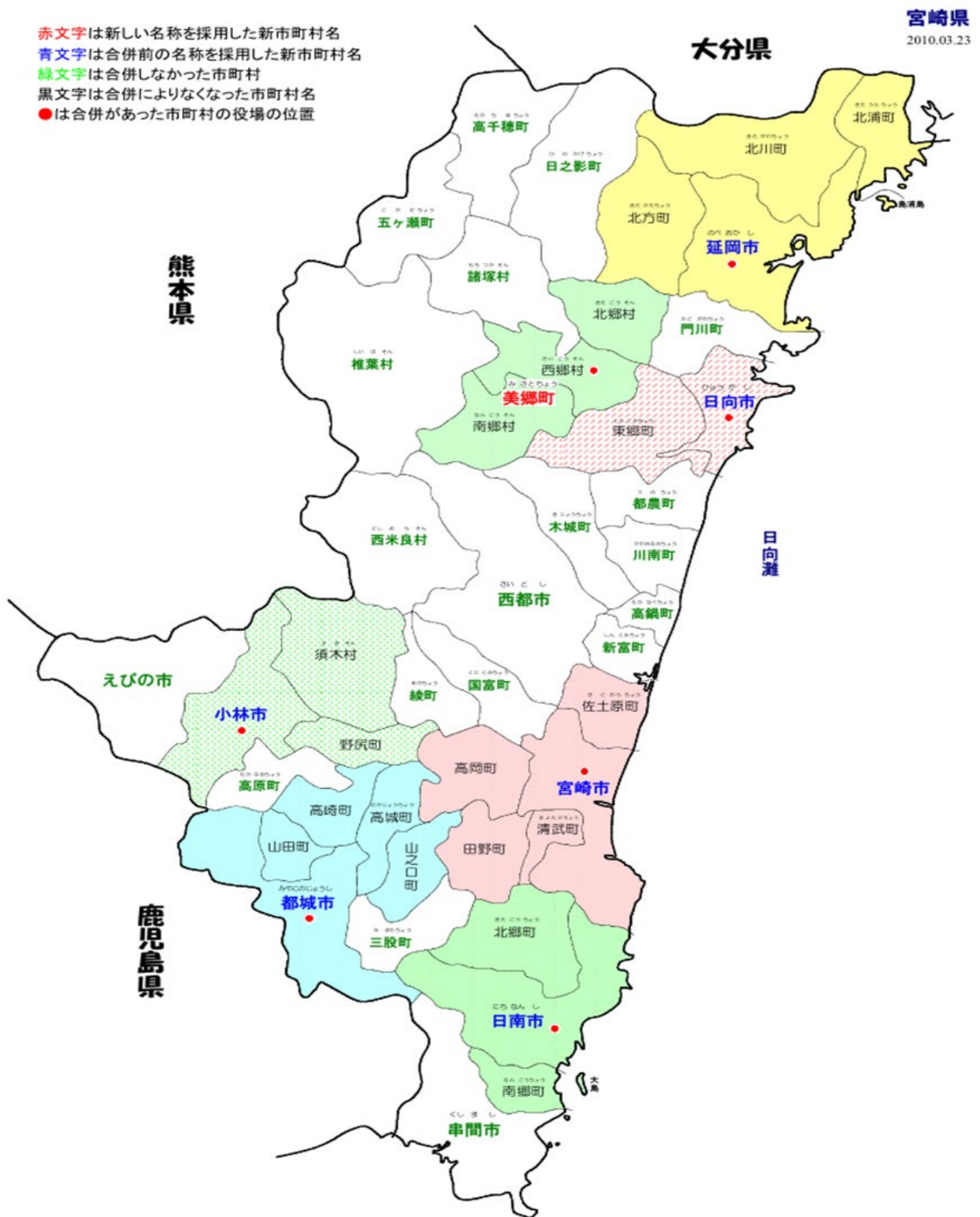
面積 653.36km<sup>2</sup> (境界未定部分あり)

総人口 159,063 人 人口密度 243 人/km<sup>2</sup> (推計人口、2026年1月1日)

2006年1月1日 - 都城市・山之口町・高城町・山田町・高崎町が合併(新設合併)し都城市が発足

2007年3月26日 - 鹿児島県曾於市財部町大字下財部字田平下の一部を当市に編入、代わって当市 蓑原町の一部が曾於市に編入(2007年3月26日総務省告示第159号)。

Fig.3 国土地理院のウェブサイト内の地図



【出所】 国土地理院のウェブサイトの地図 (<https://www.gsi.go.jp/common/000049780.pdf>)

流通業においては、「地の利」に優れており、南九州の物流拠点として、物流関連企業が数多く立地している。

都城市内には、かつてアーケードがあった千日通りや、飲み屋街として知られる栄町一番街、また西都城駅周辺や国道 269 号線沿いには再開発が進んだ中心市街地など、様々な特徴をもつエリアがある。

(よって、同市の場合、「ここが中心商店街」とは断定しがたい状況ではあるが、Fig.4 においては、2002 年に商店街の事業所数が多かった「**都城中央通り会**」を中心商店街としてデータを用いることにする)

同市は中心市街地活性化法<sup>8</sup>の認定を受けていないが、それに代わる形で、市独自の「中心市街地再生プラン」や「まちなか活性化プラン」を策定し、独自にまちづくりに取り組んでいる。特に注目されているのが、「Mallmall (まるまる)」や民間複合商業施設「テラスタ」の整備事業で、これらの取り組みは官民連携の成功モデルとして高く評価され、「都市みらい推進機構理事長賞」なども受賞している (Table.1)。

## 延岡市

面積 868.02km<sup>2</sup>

総人口 1109,045 人 人口密度 126 人/km<sup>2</sup> (推計人口、2026 年 1 月 1 日)

2006 年 2 月 20 日 - 東臼杵郡北浦町・北方町を編入。

2007 年 3 月 31 日 - 東臼杵郡北川町を編入。

長年にわたり延岡駅周辺の大型店舗 (アツマヤ百貨店・ダイエー・寿屋) や周辺の商店街が商業の中心として機能していたが、モータリゼーションの進行に伴いその主役を国道 10 号延岡バイパスなど、郊外のロードサイド店舗に譲りつつある。イオン延岡ショッピングセンターは旭化成の子会社「旭化成サービス」が前身である。

延岡市の中心商店街は、最も中心と位置づけられている「**延岡中央商店街**」で、さらに周辺には複数の商店街が集まって中心市街地を形成している。

中心市街地活性化法は認定されていないが、延岡市独自で「中心市街地活性化整備計画」を策定し、中心市街地の再生に向けた取り組みを進めてきた (Table.1)。延岡駅周辺や商店街の活性化、空き店舗の利活用、観光拠点との連携強連携強化などが重点的に進められている。

## 日向市

面積 336.90km<sup>2</sup>

総人口 55,898 人 人口密度 166 人/km<sup>2</sup> (推計人口、2026 年 1 月 1 日)

2006 年 2 月 25 日 - 東郷町を編入。

日向市の中心商店街は、JR 日向市駅周辺に広がる「**ひゅうが新町商店街**」が中心核として機能し、駅前再開発街区 (パティオ・リーフギャラリー・モビール 13) と一体で中心市街地を形成している。

駅前に商店街・公共施設・飲食街が密集しており、日向市のまちなかの賑わいの中心となっている。

東洋経済の「住みよさランキング 2020」では、日向市は宮崎県内で 1 位を獲得。特に「利便度」の項目で全国 52 位と高評価を得ている。

## 日南市

面積 535.49km<sup>2</sup>

総人口 45,849人 人口密度 85.68人/km<sup>2</sup> (推計人口、2026年1月1日)

2009年3月30日 - 北郷町、南郷町と合併。

日南市の中心商店街は、日南市が公式に中心市街地として位置づけている 油津（あぶらつ）地区の商店街群、特に「**油津商店街**」エリアとなる。市の中心市街地活性化計画でも、油津地区が中心市街地として明確に指定されている。昔ながらの個人商店が多く、魚屋、八百屋、和菓子屋など、地元の食文化を支える店が並んでいる。空き店舗を活用した「チャレンジショップ」や、若者や移住者による新規出店が進んでいる。

飫肥城下町や日南海岸などの観光地と連携して、観光客向けの土産物や飲食店が並んでいる。地元の魅力を発信する「まちあるき」イベントや、マルシェなども定期的に開催されている。

## 小林市

面積 562.95km<sup>2</sup> (境界未定部分あり)

総人口 40,073人 人口密度 71.2人/km<sup>2</sup> (推計人口 2026年1月1日)

2006年(平成18年)3月20日 - 西諸県郡須木村と新設合併。

2010年(平成22年)3月23日 - 西諸県郡野尻町を編入。

小林市は畜産や野菜、果物の生産が盛んで、直売所や道の駅が地域の商業の中心になっている。特に「道の駅 えびの」や「こぼやし熱中小学校」など、地元産品を活かした販売や体験型の取り組みが目されている。

中心市街地では、空き店舗を活用したリノベーションや、若者・移住者による新規出店の支援が行われている。

同市の中心商店街は、JR小林駅～国道221号周辺に広がる「**小林中央通商店街**」となる。昔ながらの商店が並ぶ通りで、地域の人たちの暮らしに根ざした商業エリアとなる。

同市の自治体だけでなく、「小林まちづくり株式会社」などが中心となって、観光と商業を結びつけるプロジェクトが進められている。

## 西都市

面積 438.79km<sup>2</sup>

総人口 26,687人 人口密度 60.8人/km<sup>2</sup> (推計人口、2026年1月1日)

西都市は宮崎県内でも有数の農業地帯で、特にピーマン、きゅうり、マンゴーなどの生産が盛んで、これらの農産物を活かした直売所や、農産加工品の販売が地域商業の柱になっている。西都原古墳群や西都原考古博物館など、歴史資源を活かした観光が盛んで、観光客向けの土産物店や飲食店が点在している。

西都市の中心商店街は、旧妻駅の跡地「**妻駅西地区商店街**」となる。ショッピングセンター「パオ」が中心にあり、約45の店舗が点在している(2026年1月では30店舗が営業中)。

このエリアには、西都市役所、金融機関、商工会議所、飲食店、衣料品店などが集まっていて、地域の行政・商業の中心地となる。

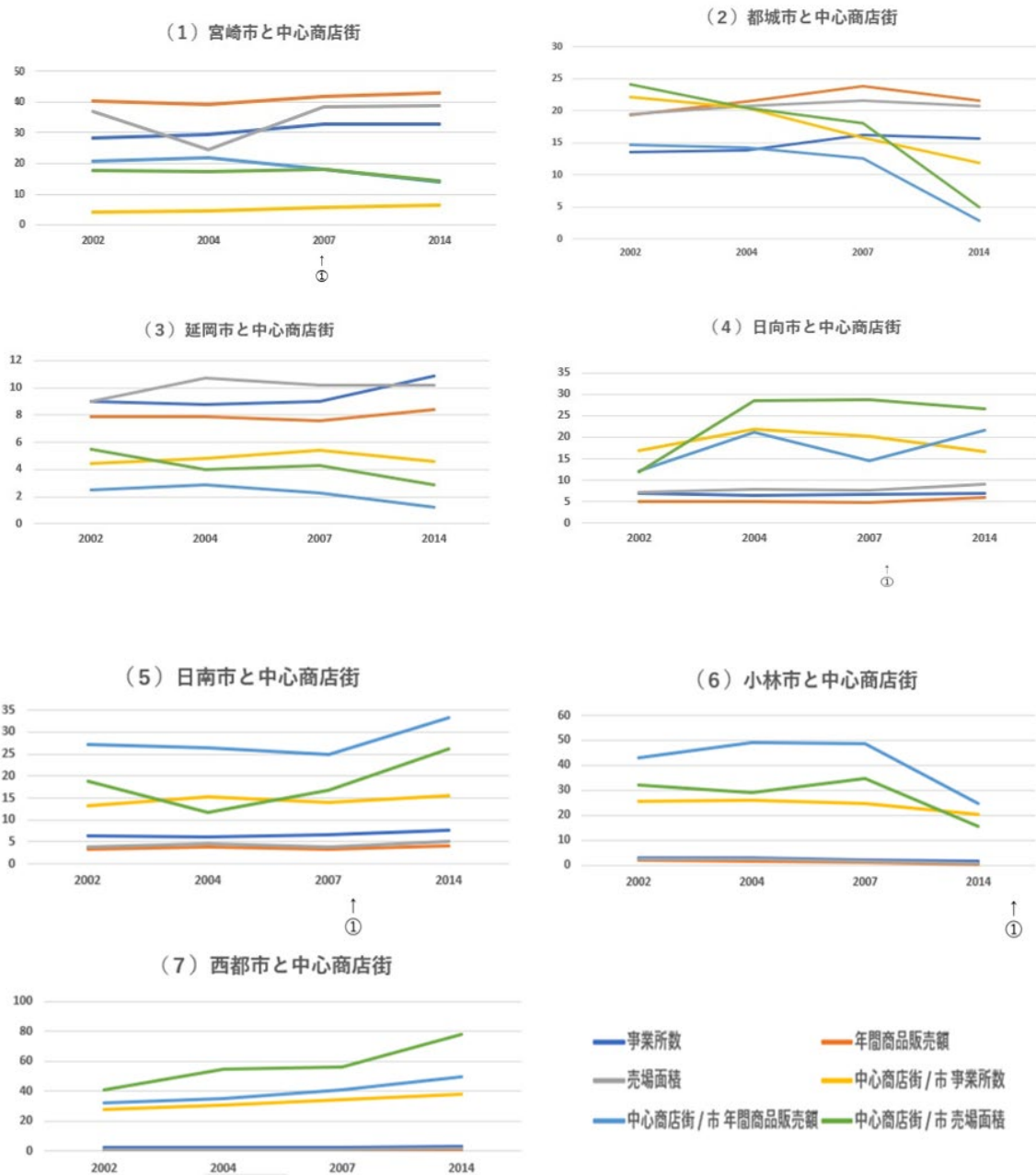
Table.1 宮崎県内の主要市における商業まちづくり関連事業の実施状況	
市	主要な事業
宮崎市	1998.3 (第5次) 宮崎市総合計画
	1998.3 都市計画マスタープラン (2003.3 一部改定)
	1998.5 (旧) 中心市街地活性化基本計画策定
	2004 都市計画区域マスタープラン
	2005.5 戦略的中心市街地商業等活性化支援事業 (2005.5 市東部郊外型大規模ショッピングセンターの出現)
	<b>2007.5 (現) 中心市街地活性化法認定</b>
	2013 中心市街地まちづくり推進プラン (まちなか活性化推進計画)
	2018 中心市街地活性化基本計画策定
	2018-2022 第3次商業振興計画
	2025.4 宮崎市まちなか将来ビジョン策定
都城市	2009 都市計画マスタープラン
	2017 都城市立地適正化計画の策定
	2018 第2次都城市総合計画の策定 (2019 中心市街地活性化の取り組みが「国土交通大臣賞」を受賞)
	2021 都市計画マスタープラン中間見直し
	2023 第2次都城市国土利用計画の策定 (2024 「都市みらい推進機構理事長賞」を受賞)
延岡市	2001 中心市街地活性化基本計画
	2011 「延岡駅周辺整備基本計画」
	2015 延岡新時代創生総合戦略第1期
	2018 延岡新時代創生総合戦略第2期
	2018-2021 延岡市中心市街地活性化整備計画
	2021 延岡市中心市街地賑わい開業支援事業実施要領
2025 立地適正化計画	
日向市	2000 ひゅうが商業タウンマネジメント
	2001-2010 第4向日向市総合計画
	2006-2015 新市建設計画「日向・東郷合併まちづくり計画」
	2007 新しい日向総合計画 (2007-2020前、2021-2024後)
	<b>2008 (-2014.3) (現) 中心市街地活性化法認定</b>
	2014 第1向日向市中心市街地活性化基本計画
	2021 第2向日向市総合計画
2025 第3向日向市総合計画	
2025 第4向日向市中心市街地活性化基本計画	
日南市	<b>2008.3 (-2017.3) (現) 中心市街地活性化法認定</b>
	2010-2014 日南市総合計画
	2015-2019 日南市重点戦略プラン
	2020-2024 日南市重点戦略プラン
	2025- 日南市重点戦略プラン
	2025 日南市都市計画マスタープラン
2025 立地適正化計画	
小林市	2000 小林市中心市街地活性化基本計画
	2003 小林市都市計画マスタープラン
	2012 小林市都市計画マスタープラン
	<b>2016 (現) 中心市街地活性化法認定</b>
2022 小林市過疎地域持続的発展計画	
西都市	2000 都市計画区域マスタープラン
	2001 西都市総合計画
	2001-2010 第3次西都市総合計画
	2011 第4次西都市総合計画
	2018 児湯圏域都市計画区域マスタープラン
	2020 第2期さいと未来創生総合戦略
	2021 第5次西都市総合計画
2024 立地適正化計画	
【出所】 各種資料より作成。	

### (3)対象 7 市の小売商業と中心商店街

Fig.4 は、対象 7 市の小売商業の変化の趨勢を表すものである。具体的には、2000 年から 2010 年代の半ばまでの期間で、事業所数、年間商品販売額、売場面積について、県全体に占める当該市のウエイトと、当該市に占める中心商店街のウエイトがどのようにして変化してきたかを示している。

7 市を通じていえることは、県全体に占める対象市の事業所数、年間商品販売額、売場面積のウエイトはほぼ横這いの傾向にあることである。当該市に占める中心商店街のウエイトについては、宮崎市、都城市、延岡市、小林市は減少ないし大幅減少、これに対して日向市と西都市は増加傾向が見られることである。

Fig.4 対象7市の小売商業と中心商店街のウエイト



【注】 ①は、現・中心市街地活性化認定を示す  
 【出所】 「商業統計」各年版より作成

市	県に占める市のウェイト			市に占める中心商店街のウェイト		
	事業所	販売額	売場面積	事業所	販売額	売場面積
宮崎市	4.6	2.5	1.6	2.4	-6.4	-3.5
都城市	2.1	2.3	1.3	-10.4	-11.9	-19.1
延岡市	1.9	0.5	1.2	0.2	-1.3	-2.6
日向市	0	0.9	1.8	-0.3	9.4	14.7
日南市	1.3	0.8	1.2	2.2	6.2	7.1
小林市	-1.4	-1.7	-1.8	-4.9	-18.4	-16.6
西都市	0.6	0.4	1	10.2	17.7	37.5
備考	変化率 2%以上、 変化率-10~-2%、 変化率-10%以下であることを示す。					

7市のタイプ別の特徴をより明確にするために、2002年から2016年のウェイト変化を整理したのがTable.2である。

ここから次のことが言える。県全体に占める市のウェイト変化は、7市とともに小さい。これに対して、市町に占める中心商店街のウェイトは、宮崎市の年間商品販売額は、-10%未満の減少となっている。都城市の事業所数、年間商品販売額、売場面積は-10%以上の大幅減少となっている。小林市の年間商品販売額、売場面積は-10%以上の大幅減少となっている。それに対して、日南市と西都市の事業所数、年間商品販売額、売場面積は増加傾向を示している。

2000年以降、県全体における小売商業に占める対象市の構成比は大きな変動を示さなかったのに対し、対象市内における中心商店街の構成比には顕著な変化が見られた。特に、都城市では中心商店街の構成比が大幅に減少した一方で、西都市では増加傾向が確認された。

都城市における構成比の減少については、明確な中心商店街の特定が困難であることに加え、西都城駅周辺の中心市街地における再開発の進展により、従来の中心商店街とされていた「都城中央通り会」の相対的な地位が低下したことが一因と考えられる。一方、西都市においては、商業統計によれば、市内全体の商店街数が2002年の123から2016年には82へと大幅に減少したのに対し、中心商店街である妻駅西地区商店街の事業所数は同期間に34から31へとわずかな減少にとどまった。このことから、中心商店街の構成比が相対的に上昇したと解釈される。

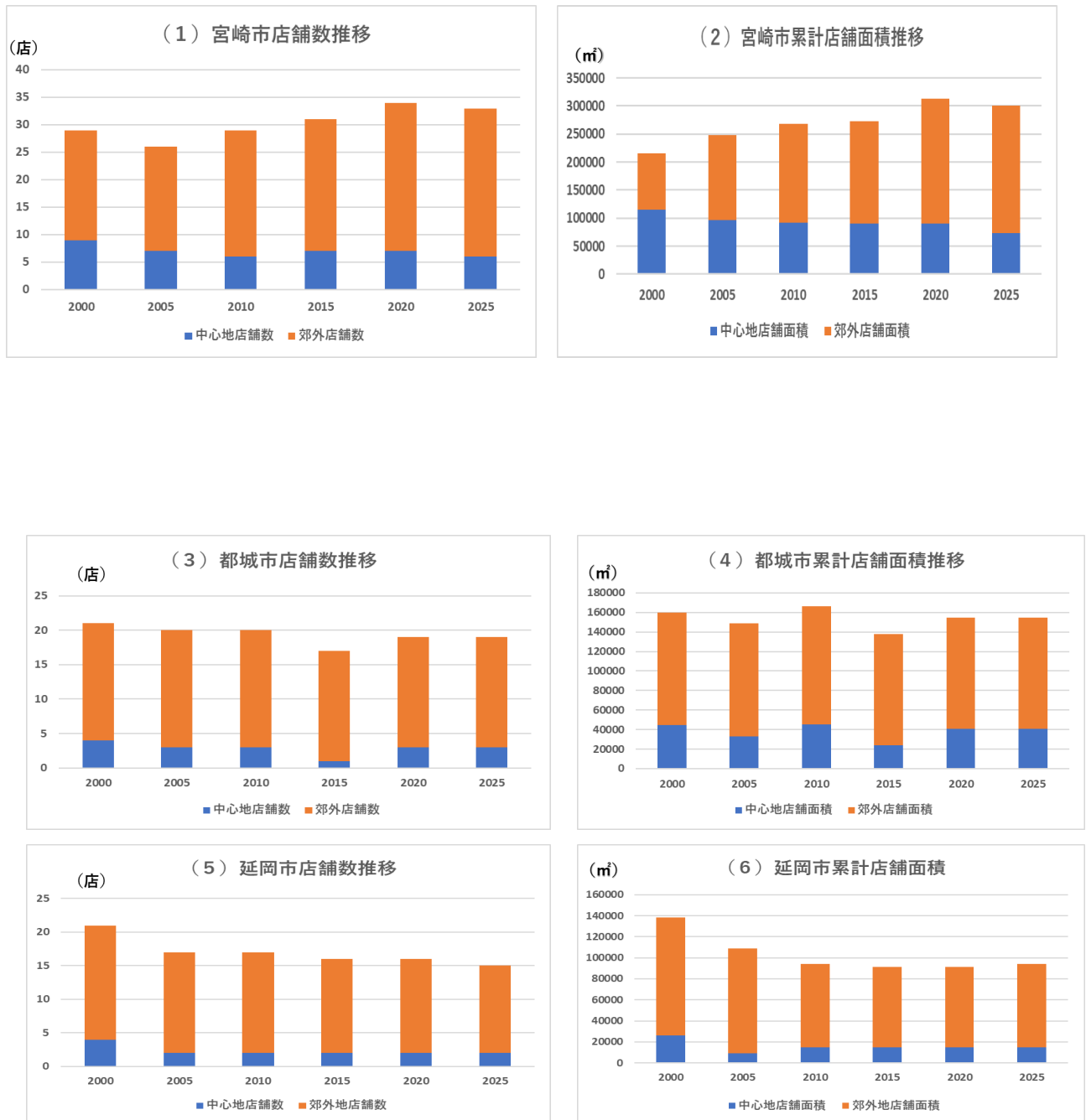
しかしながら、こうした変化が中小商店街を対象とした商業まちづくり施策の継続的な実施によるものであり、それが中小商店街の衰退傾向を一定程度緩和しているとする明確な因果関係を導くには、さらなる検証が必要であろう。

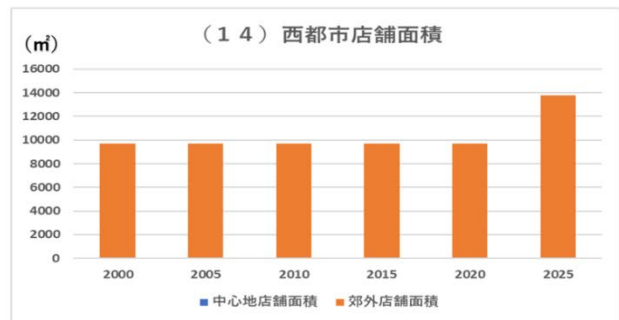
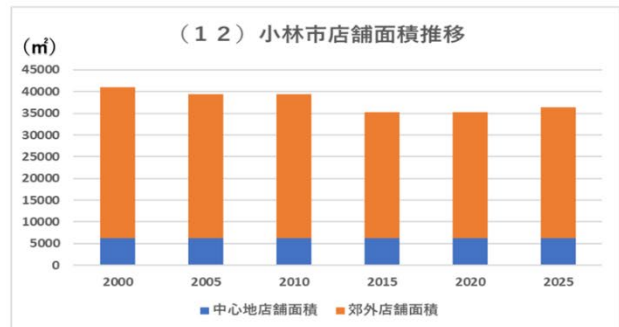
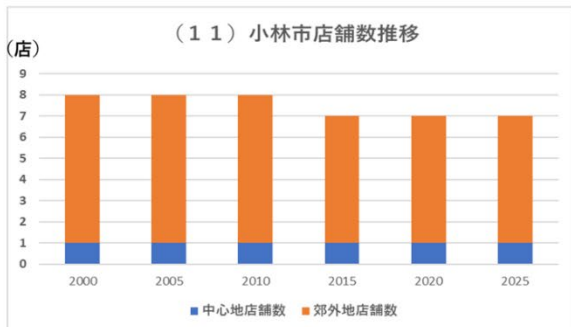
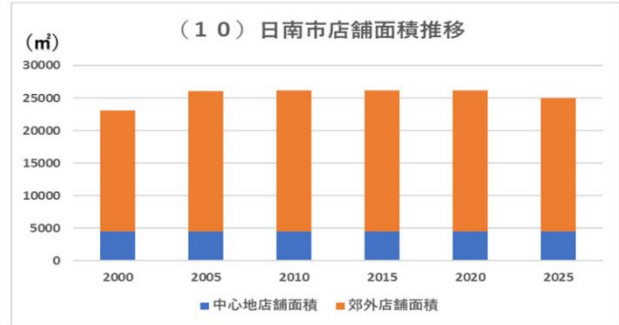
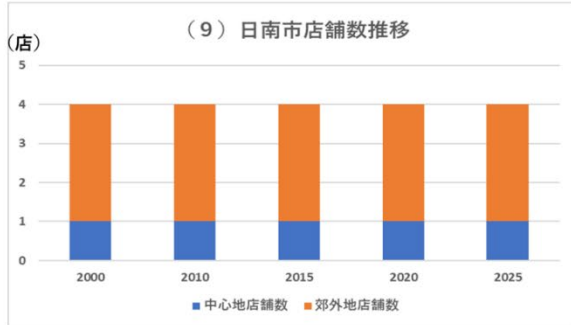
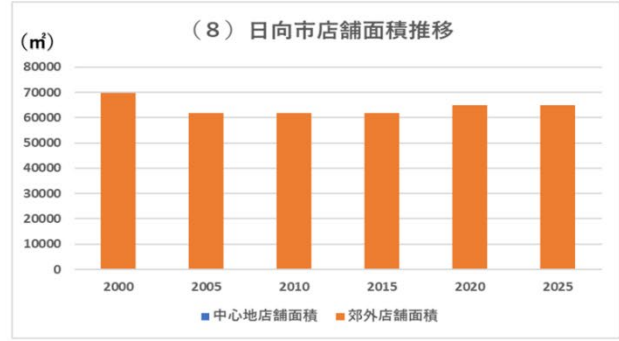
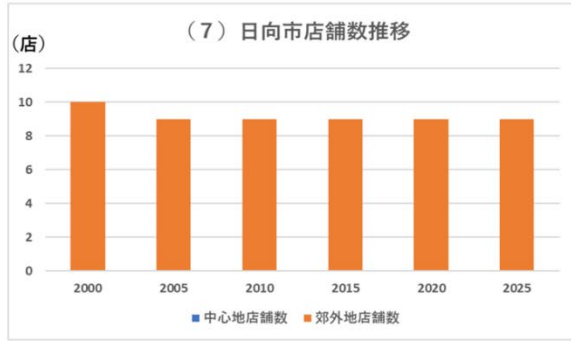
#### (4)対象市商圈における大型小売店の立地動向

次に、対象市における大型小売店の立地動向（店舗数および店舗面積）について見ていく。ベースとする資料は、1991年から刊行が始まった『全国大型小売店舗総覧』（東洋経済新報社）で、集計の対象は店舗面積3000㎡以上の大型小売店（店舗数および店舗面積）とし、当該市レベルおよび近隣市町村を含む商圈レベルのそれぞれについて、中心部への立地（商店街、駅周辺型など）が、郊外部への立地（郊外住宅、郊外道路など）かで分類した。

Fig.5 は宮崎商圈における 2000 年から 2025 年までの（5 年毎に）店舗数と累計店舗面積の推移をまとめたものである。なお、詳細については店舗ごとにこの間の経緯をまとめた Appendix.1 を参照されたい。

Fig.5 宮崎商圈大型小売店（3000㎡）の出店状況





【出所】『全国大型小売店総覧』東洋経済新聞社、各年版より作成。

7市のデータを俯瞰すると、日向市および西都市を除く5市の中心部においては、大型小売店舗の一部に撤退の動きが見られるものの、多くの店舗が依然として当該地に存続している。この傾向は、中心部を対象とした商業まちづくり施策が、十分とは言えないまでも、一定の成果を上げてきたことの証左と捉えることができよう。

一方、郊外部においては、イオングループによる大型ショッピングセンターの開発を契機として、新規出店と既存店舗の増床が相互に作用しながら、面的な商業集積の進展が顕著に見られる。

さらに、郊外部に立地する大型小売店舗が新規開業に加え、既存店舗においても増床や改装を繰り返しながら着実に規模拡大を遂げているのに対し、中心部の大型小売店舗の多くは、開業当初の規模・形態を維持したまま営業を継続している。この対照的な動向は、中心部における可用地の制約が、商業機能の更新や拡張を阻む一因となっていることを示唆している。すなわち、物理的制約が中心市街地の商業的成長を抑制し、結果として郊外部との発展格差を助長している可能性がある。

### 3. 対象市における小売商業構造変化への影響要因

#### (1)小売商業構造変化の特徴

前節における検討結果をここであらためて整理していく。

宮崎県全体の小売商業に占める対象市のウエイトは、この間それほど変動していないが、対象市内における中心商店街の構成比には顕著な変化が見られた。特に、都城市では中心商店街の構成比が大幅に減少した一方で、西都市では増加傾向が確認された。減少幅は都城市の次に小林市が大きく、増加幅は西都市の次に日向市、日南市の順に大きくなっている。

また、対象市を中心とする商圈レベルで、中心部と郊外部ごとに大型小売店の立地動向をみると、郊外部における大型小売店の開発が新規開業だけでなく、既存店の多くも増床等を繰り返しながら進展してきた一方で、中心部の大型小売店は一部撤退したのものがあるものの、多くがその場に留まっていることが確認できた。

ここから、商業まちづくり施策への継続的な取り組みが、中心商店街の衰退傾向をある程度緩和することに寄与している可能性が示唆される。

#### (2)中心商店街のウエイト変化に影響する要因

それでは、このような中心商店街のウエイト変化は、どのような要因に影響を受けているのであろうか。この点について検討していく。ただし、利用可能なデータの年度および種類の制約から、かなり限られた分析しかできない。ここでは仮説探索的な観点から、Table.3 に示すように、①中心商店街のウエイト関連、②商圈内の大型小売店の立地動向、③市の環境データの3系列12変数を用いて、対象市について相関分析を行った。7市の分析結果はTable.4-10の通りである。ここから次の傾向が確認できる。なお、ここでは便宜的に0.9以上および-0.9以下の相関係数について、強い相関関係があるとみなすことにする。

まず宮崎市については、中心商店街同士の相関関係はあまり強くなく、従業員数のウエイトと店舗面積のウエイトとの間に強い正の相関関係、事業所数のウエイトと年間商品販売額のウエイトの間に強い負の相関関係が見いだせるだけである。中心商店街の他系列の変数については、中心商店街の事業所数のウエイトが郊外の大型小売店数と累積店舗面積、および人口、世帯数、地方税、乗用車保有台数との間に強い正の相関関係があることがわかる。中心商店街の年間商品販売額のウエイトは大型小売店舗数と累計店舗面積、および人口、世帯数、地方税、乗用車保有台数との間に強い負の相関関係があること

がわかる。また大型小売店においては、中心部の大型小売店舗数と累計店舗面積との間に、郊外部の大型小売店数と累積店舗面積、および人口、世帯数、地方税、乗用車保有台数との間に、郊外部の大型小売店累計店舗面積と人口、世帯数、地方税、乗用車保有台数との間に強い正の相関関係があることが確認できる。

都城市については、中心商店街の4変数間に強い正の相関関係が見いだされる。また中心商店街の事業所数のウェイトと人口、世帯数、地方税、乗用車保有台数との間に、中心商店街の年間商品販売額、累計店舗面積と乗用車保有台数との間に負の相関関係があることがあることがわかる。中心商店街の従業員数のウェイトと郊外部の大型小売店数、累計店舗面積、乗用車保有台数との間に、中心商店街の年間商品販売額のウェイトと郊外部の大型小売店数、累計店舗面積の間に、中心商店街の売場面積のウェイトと郊外部の大型小売店の店舗数、累計店舗面積の間に強い正の相関関係が見られる。また、中心部の大型小売店数と累計店舗面積の間に、郊外部の大型小売店数と累計店舗面積の間に強い正の相関関係があることが確認される。

系列	変数
①中心商店街のウェイト	1.市に占める中心商店街のウェイト：事業所数
	2.市に占める中心商店街のウェイト：従業者数
	3.市に占める中心商店街のウェイト：年間商品販売額
	4.市に占める中心商店街のウェイト：売場面積
②商圏内の大型小売店の立地動向	5. 商圏の中心部における大型小売店数
	6. 商圏の郊外部における大型小売店数
	7. 商圏の中心部における大型小売店累計店舗面積
	8. 商圏の郊外部における大型小売店累計店舗面積
③市の環境データ	9. 人口・世帯構造：住民基本台帳人口
	10. 人口・世帯構造：住民基本台帳世帯数
	11.地方税収入額（百万円）
	12.モータリゼーションの進展：乗用車保有台数

【出所】 『商業統計』各年版、『全国大型小売店総覧』東洋経済新報社各年版、政府統計ポータルサイト「e-Stat(<https://www.e-stat.go.jp/>)」、自動車検査登録情報協会(<https://airia.or.jp/>)より作成。

変数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	-0.757	1										
3	-0.939	0.818	1									
4	-0.706	0.997	0.789	1								
5	-0.659	0.381	0.370	0.314	1							
6	0.960	-0.756	-0.992	-0.718	-0.422	1						
7	-0.655	0.375	0.364	0.308	1.000	-0.417	1					
8	0.969	-0.603	-0.922	-0.548	-0.567	0.962	-0.564	1				
9	0.990	-0.713	-0.960	-0.664	-0.569	0.983	-0.565	0.989	1			
10	0.995	-0.781	-0.970	-0.736	-0.580	0.982	-0.575	0.969	0.995	1		
11	0.923	-0.803	-0.999	-0.776	-0.325	0.990	-0.320	0.914	0.950	0.958	1	
12	0.999	-0.779	-0.934	-0.729	-0.676	0.951	-0.673	0.956	0.983	0.992	0.916	1

【注】 相関係数が0.9以上、相関係数が-0.9以下を表す。

Table.5 都城市に関する変数間の相関関係

変数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	0.937	1										
3	0.904	0.995	1									
4	0.941	0.997	0.985	1								
5	0.512	0.737	0.804	0.693	1							
6	0.818	0.966	0.985	0.953	0.870	1						
7	0.336	0.576	0.658	0.522	0.976	0.743	1					
8	0.818	0.966	0.985	0.953	0.870	1.000	0.743	1				
9	-0.906	-0.713	-0.665	-0.711	-0.249	-0.530	-0.105	-0.530	1			
10	-0.973	-0.842	-0.802	-0.841	-0.399	-0.689	-0.239	-0.689	0.979	1		
11	-0.974	-0.888	-0.865	-0.877	-0.541	-0.771	-0.395	-0.771	0.946	0.986	1	
12	-0.994	-0.948	-0.913	-0.958	-0.503	-0.834	-0.315	-0.834	0.867	0.948	0.945	1

【注】相関係数が0.9以上、相関係数が-0.9以下を表す。

Table.6 延岡市に関する変数間の相関関係

変数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	0.522	1										
3	0.148	0.921	1									
4	-0.144	0.519	0.670	1								
5	-0.617	-0.028	0.252	0.826	1							
6	-0.189	0.553	0.730	0.993	0.816	1						
7	-0.503	-0.221	-0.023	0.713	0.937	0.665	1					
8	0.322	0.933	0.935	0.792	0.326	0.812	0.145	1				
9	0.762	-0.072	-0.431	-0.255	0.993	-0.355	-0.116	-0.145	1			
10	0.385	-0.582	-0.852	-0.756	-0.616	-0.828	-0.313	-0.726	0.771	1		
11	0.244	-0.449	-0.629	-0.017	0.108	-0.133	0.445	-0.315	0.795	0.655	1	
12	0.289	-0.604	-0.834	-0.914	-0.741	-0.956	-0.503	-0.811	0.584	0.956	0.415	1

【注】相関係数が0.9以上、相関係数が-0.9以下を表す。

延岡市については、中心商店街の変数同士の間には強い正の相関関係が見いだされるだけである。中心商店街と他系列の変数については、従業員数のウェイトと年間商品販売額のウェイト、郊外部の累計店舗面積の間に、年間商品販売額と郊外部の累計店舗面積の間に、売場面積のウェイトと郊外部の大型小売店数との間に強い正の相関関係があることがわかる。また、中心部の大型小売店数と人口との間に正の相関関係、郊外部の大型小売店数と乗用車保有台数との間に負の相関関係があることが確認できる。

日向市についても、中心商店街の変数同士の間には強い正の相関関係が見いだせるだけである。中心商店街と他の系列の変数については、中心商店街の売場面積のウェイトと郊外部の大型小売店数、郊外部の累計店舗面積との間に強い負の相関関係があることがわかる。また、郊外部の大型小売店数と累計店舗面積との間に強い正の相関関係が確認される。

日南市については、中心商店街の変数同士の強い相関関係が見いだせない。中心商店街の年間商品販売額のウェイトと人口、世帯数、地方税との間に、郊外部の大型小売店累計店舗面積と人口、世帯数、地方税との間に強い正の相関関係が確認できる。

Table.7 日向市に関する変数間の相関関係

変数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	0.576	1										
3	0.207	0.918	1									
4	0.605	0.788	0.671	1								
5	—	—	—	—	1							
6	-0.519	-0.800	-0.728	-0.993	—	1						
7	—	—	—	—	—	—	1					
8	-0.519	-0.800	-0.728	-0.993	—	1.000	—	1				
9	-0.107	-0.016	0.068	0.549	—	-0.570	—	-0.570	1			
10	-0.244	0.228	0.420	0.599	—	-0.661	—	-0.661	0.904	1		
11	-0.728	-0.163	0.177	0.085	—	-0.177	—	-0.177	0.700	0.842	1	
12	-0.124	0.421	0.591	0.712	—	-0.775	—	-0.775	0.830	0.979	0.759	1

【注】相関係数が0.9以上、相関係数が-0.9以下を表す。

Table.8 日南市に関する変数間の相関関係

変数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	0.809	1										
3	0.516	0.751	1									
4	0.085	0.584	0.846	1								
5	—	—	—	—	1							
6	—	—	—	—	—	1						
7	—	—	—	—	—	—	1					
8	0.572	0.870	0.970	0.864	—	—	—	1				
9	0.532	0.809	0.993	0.871	—	—	—	0.992	1			
10	0.584	0.890	0.957	0.858	—	—	—	0.999	0.984	1		
11	0.502	0.821	0.980	0.899	—	—	—	0.996	0.996	0.991	1	
12	0.665	0.957	0.603	0.574	—	—	—	0.775	0.689	0.805	0.725	1

【注】相関係数が0.9以上、相関係数が-0.9以下を表す。

Table.9 小林市に関する変数間の相関関係

変数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	0.753	1										
3	0.951	0.913	1									
4	0.898	0.885	0.924	1								
5	—	—	—	—	1							
6	0.983	0.838	0.970	0.963	—	1						
7	—	—	—	—	—	—	1					
8	0.998	0.733	0.936	0.905	—	0.983	—	1				
9	-1.000	-0.748	-0.950	-0.892	—	-0.980	—	-0.997	1			
10	-0.992	-0.679	-0.907	-0.878	—	-0.967	—	-0.997	0.992	1		
11	-0.997	-0.767	-0.961	-0.882	—	-0.976	—	-0.990	0.998	0.982	1	
12	-0.892	-0.388	-0.710	-0.703	—	-0.827	—	-0.910	0.894	0.939	0.871	1

【注】相関係数が0.9以上、相関係数が-0.9以下を表す。

Table.10 西都市に関する変数間の相関関係

変数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	0.977	1										
3	0.971	0.914	1									
4	0.941	0.937	0.957	1								
5	—	—	—	—	1							
6	—	—	—	—	—	1						
7	—	—	—	—	—	—	1					
8	—	—	—	—	—	—	—	1				
9	-0.958	-0.897	-0.998	-0.959	—	—	—	—	1			
10	0.968	0.938	0.988	0.990	—	—	—	—	-0.988	1		
11	0.587	0.439	0.762	0.668	—	—	—	—	-0.791	0.716	1	
12	0.999	0.981	0.972	0.951	—	—	—	—	-0.959	0.973	0.587	1

【注】相関係数が0.9以上、相関係数が-0.9以下を表す。

小林市については、中心商店街の変数同士では、事業所数のウエイト、従業者数のウエイトと年間商品販売額のウエイトの間で強い正の相関関係が見出すことができる。中心商店街と他系列の変数については、中心商店街の事業所数と郊外部の大型小売店舗数、郊外部の累計店舗数との間に、中心商店街の年間商品販売額のウエイトと郊外部の大型小売店舗数、郊外部の累計店舗数との間に、中心商店街の売場面積のウエイトと郊外部の大型小売店舗数、郊外部の累計店舗数との間に強い正の相関関係がありことがわかる。中心商店街の事業所数のウエイトと人口、世帯数、地方税との間に、中心商店街の年間商品販売額のウエイトと人口、世帯数、地方税との間に強い負の相関関係があることがわかる。また、郊外部の大型小売店舗数と累計店舗面積との間には正の相関関係、郊外部の大型小売店舗数と人口、世帯数、地方税との間に、郊外部の大型小売店舗累計店舗面積と人口、世帯数、地方税、乗用車保有台数との間に強い負の相関関係があることが確認できる。

西都市については、中心商店街の4変数間に強い正の相関関係が見いだされる。中心商店街の変数と他系列の変数については、中心商店街の事業所数、中心商店街の年間商品販売額と人口の間には強い負の相関関係が見いだせる。中心商店街の4変数と世帯数、乗用車保有台数の間には強い正の相関関係が確認できる。

以上のことから7市の中心商店街のウエイトと大型小売店の立地動向と市の環境データの相関関係の傾向が異なっていることが伺える。

ここで、中心商店街の4変数間に強い正の相関関係があった都城市と西都市に注目したい。都城市の場合、「ここが中心商店街」とは断定しがたい状況で「都城中央通り会」を中心商店街としてみてきたが、同商店街は、ウエイトの減少と強い正の相関関係から全般的な衰退傾向にあることを反映している。一方西都市の場合、ウエイトの増加と強い正の相関関係から、中心商店街の構成比が相対的に上昇しただけでなく、中心商店街に対する商業まちづくり事業への取り組みの成果が確認できる。

#### 4. 結び

本稿では、商業まちづくり政策における政策評価のあり方を主たる課題として設定し、宮崎県内の主要都市を対象に、商業まちづくり施策の取組状況との関連性について、2000年から現在まで実証的に考察を行った。

統計データの制約等により精緻な定量分析には至らなかったものの、施策への取組姿勢に差異のある複数都市の比較を通じて、商業まちづくり施策を継続的に推進することが、中心市街地の商業機能の維持・強化に一定の寄与を果たしている可能性が示唆された。実際、いずれの都市においても郊外型商業施設の進出に伴う中心市街地への影響は顕著であるが、その影響を相対的に抑制している傾向も見られた。以上の知見は、商業まちづくり施策の持続的な実施が地域商業の構造的変化に対して一定の効果を及ぼし得ることを示すものである。

以上の知見を踏まえ、今後の研究においては、以下の2点が課題として指摘される。

第1に、統計的手法を用いたより高度な実証的検証の必要性である。近年『商業統計』の廃止により、継続的かつ網羅的なデータの入手が困難となっているうえ、商業まちづくりに関連する施策は、国・都道府県・基礎自治体といった複数の行政主体によって重層的に展開されており、施策の効果を明確に識別することは、分析上の大きな課題となっている。そこで、特定地域における長期的な時系列データを蓄積することが必要になってくるだろう。

第2に、対象地域における商業まちづくり施策の展開過程と、それに伴う小売商業構造の変容との相互関係を解明するための、個別事例に基づく質的分析の一層の深化が求められる点である。今後は、地域固有の歴史的背景や制度的文脈を踏まえた事例研究を通じて、施策の具体的内容や実施主体の関与、地域社会との相互作用といった側面を多角的に捉え、商業まちづくりの実態とその成果をより精緻に把握することが重要であろう。

<sup>1</sup>大規模小売店舗法は、百貨店やスーパーマーケット等の大型小売店舗の出店を規制することにより、中小小売業者の事業機会を確保することを主たる目的として、1973年に制定された。同法は、制定以来、わが国の流通政策において中心的な役割を果たしてきたが、1980年代中頃以降、競争を制限する経済的規制であるとの批判が国内外から相次いで提起された。これを受けて、政府は段階的な規制緩和を進め、三段階にわたる緩和プログラムを経て、1998年6月には新たに大規模小売店舗立地法が制定され、同時に大規模小売店舗法の廃止が決定された。なお、同法の廃止は、2年間の周知期間を経た後、2000年6月に正式に施行された。

<sup>2</sup>日本の都市計画に関する3つの法律であり、改正都市計画法、大規模小売店舗立地法、中心市街地活性化法を指す。  
改正都市計画法:都市の健全な発展と秩序ある整備を図るための法律で、地域ごとの土地利用計画を定めることができる。特別用途地区を設定することで、大型店舗の出店を制限することも可能。

大規模小売店舗立地法:1998年に制定され、大型小売店の出店に関する規制を定めている。地域の生活環境への影響を考慮し、出店の可否を地域ごとに決定する。

中心市街地活性化法:中心市街地の商業活動や住環境の向上を目指すもので、市町村が策定した基本計画が国から認定されると、各種の支援策が講じられている。

<sup>3</sup>地域商店街活性化法は、商店街の活力低下を防ぎ、地域住民の生活利便性向上と中小小売業・サービス業の事業機会拡大を目的とした法律である。商店街が地域コミュニティの担い手として、地域住民の生活利便性を高める事業活動を支援することにより、商店街の活性化を図ることを目的としている。商店街が作成する「商店街活性化事業計画」が地域住民のニーズに応じた事業であり、商店街活性化の効果が見込まれる場合、経済産業大臣の認定を受けることができる。

<sup>4</sup>例は限られるものの、たとえば渡辺（2014）による青森県の商業まちづくり施策に関する研究が挙げられる。

<sup>5</sup>『商業統計』調査は、わが国における商業活動の実態を把握するため、経済産業省により実施されてきた基幹的統計調査である。2000年以降は、2002年、2004年、2007年、2014年に調査が実施され、商業構造の変化や地域経済の動向を把握する上で重要な役割を果たしてきた。しかしながら、社会経済情勢の変化や行政の効率化の観点から、2014年の調査をもって本調査は廃止されることとなった。新たに創設された「経済構造実態調査」に統合・再編されたが、市町村の商店街ごとの調査はされていない。

<sup>6</sup>7市の概要については、各市のHPとウィキペディアを参照した。

<sup>7</sup>2025年9月現在で各種調査を通じて把握したリスト。

<sup>8</sup>中心市街地活性化法の“旧”と“現”の違いは、まちづくりの考え方や制度の枠組みが進化したことにある。

旧法（正式名称中心市街地における市街地の整備改善及び商業等の活性化の一体的推進に関する法律は、1998年制定され、郊外の大規模店進出によって空洞化が進んだ中心市街地を活性化するために作られた。市町村が「中心市街地活性化基本計画」を作成し、国や民間と連携して整備や商業振興を進める仕組みであった。

現行法は、2006年に法改正されて、法律名も「中心市街地の活性化に関する法律」に変更された。この改正では、以下のような点が「都市機能の増進や経済活力の向上」明確に目的として追加され、「内閣総理大臣による基本計画の認定制度が導入され、国の関与が強化された。特別の支援措置（税制・財政支援など）を認定された計画に対して重点的に実施できるようになった。

旧法は市町村主導での取り組みが中心であったが、現行法では国の関与が強まり、より実効性のある支援体制が整えられた。

(1)宮崎市													
立地	閉店	店舗名	開設	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016
				㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡
中心		扇屋宮交シティ（宮崎ショッパーズプラザ）	1973.11	26,682	26,682	26,682	26,682	26,682	26,682	26,682	26,682	26,682	26,682
中心		宮崎山形屋	1956.5	17,313	17,313	17,313	17,313	17,313	17,313	17,313	17,313	17,313	17,313
中心		MEGAドンキ・ホーテ宮崎橋通店（ボンベルタ橋）	1988.2	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861
中心		カリノ宮崎	1973.1	4,514	4,514	4,514	4,514	12,356	12,356	12,356	12,356	12,356	12,356
中心		エムアールティ・ミック	1984.9	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379
中心		グランド錦野	2012.12	3,900	3,900	3,900	3,900	3,900	3,900	3,900	3,900	3,900	3,900
中心	2023.2.28	SCマルショク	1965.7			8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400
中心	2002.2	寿屋宮崎店	1972.10										
中心	ビルとして現在も残存	アゲイン宮崎	1974.4										
中心	2009	ギャゼットマーケットプレイス	1995.8										
中心地店舗面積小計				73,649	73,649	82,049	82,049	89,891	89,891	89,891	89,891	89,891	89,891
中心地店舗数小計				6	6	7	7	7	7	7	7	7	7
郊外		イオン宮崎	2005.5	65,000	65,000	65,000	65,000	65,000	65,000	65,000	60,000	60,000	60,000
郊外		ホームプラザナフコ・ナフコツワンスマイル宮崎店	1996.4	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010
郊外		ニトリモル宮崎	2012.4	17,610	17,610	17,610	17,610	17,610	17,610	17,610	17,610	17,610	17,610
郊外		アミュプラザ宮崎	2020.11	15,592	15,592	15,592	15,592	15,592	15,592				
郊外		ホームプラザナフコ清武店	2010.11	14,555	14,555	14,555	14,555	14,555	14,555	14,555	14,555	14,555	14,555
郊外		エディオン宮崎本店（デオデオ宮崎店）	1999.4	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581
郊外		家電住まいるYAMADA宮崎花ヶ島店	2008.8	8,515	6,621	6,621	6,621	6,621	6,621	6,621	6,621	6,621	6,621
郊外		ホームプラザナフコ佐土原店	1994.4	7,806	7,806	7,806	7,806	7,806	7,806	7,806	7,806	7,806	7,024
郊外		マックスバリュウキのじょう店	2000.11	7,614	7,614	7,614	7,614	7,614	7,614	7,614	7,614	7,614	7,614
郊外		山形屋ショッピングプラザ平和台店		6,859	6,859	6,859	6,859	6,859	6,859	6,859	6,859	6,859	6,859
郊外		ヴィバタウン加納	1992.7	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782
郊外		DIYホームセンターハンズマ	1996.4	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300
郊外		タイヨー桜町店	2003.11	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455
郊外		カリモクギャラリー宮崎ながの宮崎店	2014.3	4,328	4,328	4,328	4,328	4,328	4,328	4,328	4,328	4,328	4,328
郊外		ドラッグストアマツモトキヨシ	2007.11	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200
郊外		ホームプラザナフコ南宮崎店	1986.9	4,077	4,077	4,077	4,077	4,077	4,077	4,077	4,077	4,077	3,534
郊外		DIYホームセンターハンズマ	1998.5	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057
郊外		タイヨー小松台店	1999.7	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050
郊外		ホームプラザナフコ大塚店	1992.9	3,958	3,958	3,958	3,958	3,958	3,958	3,958	3,958	3,958	3,958
郊外		スーパーセンタートライアル	2013.7	3,889	3,889	3,889	3,889	3,889	3,889	3,889	3,889	3,889	3,889
郊外		コープみやざき佐土原	1994.11	3,860	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644
郊外		ニトリ宮崎北店	2019.2	3,450	3,450	3,450	3,450	3,450	3,450	3,450	3,450	3,450	3,450
郊外		タイヨー佐土原店、ドラッグストアアモリ佐土原店	2009.4	3,411	3,411	3,411	3,411	3,411	3,411	3,411	3,411	3,411	3,411
郊外		タイヨー清武店	1995.10	3,300	3,300	3,300	3,300	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400
郊外		マックスバリュ島之内店	2007.10	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260
郊外		ドラッグストアアモリ木花台店	2018.3	3,159	3,159	3,159	3,159	3,159	3,159	3,159	3,159	3,159	3,159
郊外		タイヨー花山手店	1998.10	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120
郊外	2020.2.20	イズミヤ宮崎店	1973.10										

2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2000
m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
26,682	33,119	33,119	33,119	33,119	33,119	33,119	33,119	33,119	33,119	33,119	33,119	33,119	33,119	26,166
17,313	17,313	17,313	17,313	17,313	17,313	17,313	16,493	12,475	12,475	12,475	12,475	12,475	12,475	12,475
16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	16,861	19,578
12,356	12,356	12,356	12,356	12,356	12,356	12,356	17,600	17,600	17,600	17,600	17,600	17,600	17,600	17,600
4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379	4,379
3,900	3,900	3,900												
8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400	8,400
													16,899	16,899
														5,770
						3,385	3,385	3,385	3,385	3,385	3,385	3,385	3,385	3,385
89,891	96,328	96,328	92,428	92,428	92,428	95,813	100,237	96,219	96,219	96,219	96,219	96,219	113,118	114,652
7	7	7	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	8	9
60,000	60,000	60,000	60,000	60,000	60,000	60,000	60,000	60,000	60,000	60,000				
3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010	3,010
6,760	6,760	6,760	6,760											
14,555	14,555	14,555	14,555	14,555	14,555									
12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	12,581	7,209
6,621	6,621	6,621	6,621	6,621	6,621	6,621	6,621	6,621						
7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	7,024	4,400
7,614	7,614	7,614	7,614	7,266	7,266	7,266	7,266	7,266	7,266	7,266	7,266	7,266	7,266	7,266
6,859	6,859	6,859	6,859	6,859	6,859	6,859	6,647	6,647	6,647	6,647	6,647	6,647	6,647	6,647
5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782	5,782
5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300	5,300
4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455	4,455		
3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644
4,200	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200	4,200						
3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534	3,534
4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057	4,057
4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,050	4,000
3,958	3,958	3,958	3,958	3,660	3,660	3,660	3,660	3,660	3,660	3,660	3,660	3,660	3,660	3,958
3,889	3,889	3,889												
3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,644	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333
3,411	3,411	3,411	3,411	2,056	2,056	2,056								
2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400	2,400
3,260	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260	3,260						3,273
3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	3,120	6,219
														10,908

立地	閉店	店舗名	開設	2025 ㎡	2024 ㎡	2023 ㎡	2022 ㎡	2021 ㎡	2020 ㎡	2019 ㎡	2018 ㎡	2017 ㎡	2016 ㎡
郊外	百貨店としての商業施設としては2001-2005に事実的消滅	シーガイア	1993.7										
郊外	2009	SPピースタウンガゼットマーケットプレイス	1995.8										
郊外	2012.8.31	ベスト電器宮崎本店											
郊外店舗面積小計				228,823	226,712	226,711	226,710	225,809	225,808	210,215	201,764	198,604	197,278
郊外店舗数小計				27	27	27	27	27	27	26	25	24	24
宮崎市店舗面積合計				302,472	300,361	308,760	308,759	315,700	315,699	300,106	291,655	288,495	287,169
宮崎市店舗数合計				33	33	34	34	34	34	33	32	31	31

## (2) 都城市

立地	閉店	店舗名	開設	2025 ㎡	2024 ㎡	2023 ㎡	2022 ㎡	2021 ㎡	2020 ㎡	2019 ㎡	2018 ㎡	2017 ㎡	2016 ㎡
中心		スーパーセンターニシムタ五十市店East	2016.4	9,014	9,014	9,014	9,014	9,014	9,014	9,014	9,014	9,014	9,014
中心		スーパーセンターニシムタ五十市店West	2016.4	7,357	7,357	7,357	7,357	7,357	7,357	7,357	7,357	7,357	7,357
中心		イオン都城駅前店(2008までダイエー都城店)	2008.12	24,000	24,000	24,000	24,000	24,000	24,000	24,000	24,000	24,000	24,000
中心	2011.1.3	都城大丸(大浦)											
中心	2002.2.1	寿屋都城店											
中心	2001	ビックバン都城店											
中心	2011.1.3	都城大丸センターモール	2004										
中心地店舗面積小計				40,371	40,371	40,371	40,371	40,371	40,371	40,371	40,371	40,371	40,371
中心地店舗数小計				3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
郊外		イオン都城SC	2003.3	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834
郊外		ホームプラザナフコ北都城店	2007.6	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213
郊外		都城ショッピングセンター	2002.12	12,343	12,343	12,343	12,343	12,343	12,343	12,343	12,343	12,343	12,343
郊外		ハンズマン吉尾店	2009.4	8,180	8,180	8,180	8,180	8,180	8,180	8,180	8,180	8,180	8,180
郊外		タイヨー都城店	2002.7	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151
郊外		西鷲尾ショッピングセンター	2009.7	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219
郊外		ニトリ都城店	2008.11	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171
郊外		ホームプラザナフコ南都城店	2002.7	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875
郊外		サンキ都城店	1992.5	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180
郊外		ヤマダデンキテックランド都城店	2006.6	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159
郊外		タイヨー高城店	1998.5	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000
郊外		ヒラヤマスポーツ&ゴルフ都城店	1993.11	3,783	3,783	3,783	3,783	3,783	3,783	3,783	3,783	3,783	3,783
郊外		マンガ倉庫都城店	1991.11	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555
郊外		タイヨー養原店	1994.7	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300
郊外		スポーツデポ都城店	2014.4	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285
郊外		ブックスミスミ都城店	2020.2	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111
郊外	2010	ロンフレ南店											
郊外店舗面積小計				114,359	114,359	114,359	114,359	114,359	114,359	114,359	114,359	114,359	114,359
郊外店舗数小計				16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
都城市店舗面積合計				154,730	154,730	154,730	154,730	154,730	154,730	154,730	154,730	154,730	154,730
都城市店舗数合計				19	19	19	19	19	19	19	19	19	19

2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2000
m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
													4,977	4,977
						6,647	6,647	6,647	6,647	6,647	6,647	6,647	6,647	6,647
			4,906	4,906	4,906	4,906	4,906	4,906	4,906	4,906	4,906	4,906	4,906	4,906
185,743	185,742	185,741	#####	177,995	177,994	169,774	167,505	167,504	153,422	153,421	93,420	93,419	93,940	103,470
24	24	24	24	23	23	23	22	22	19	19	18	18	18	20
275,634	282,070	282,069	#####	270,423	270,422	265,587	267,742	263,723	249,641	249,640	189,639	189,638	207,058	218,122
31	31	31	30	29	29	30	29	29	26	26	25	25	26	29
2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2000
m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
24,000	24,000	24,000	24,000	24,000	24,000	24,000	11,921	11,921	11,921	11,921	11,921	11,921	11,921	11,921
						14,615	14,615	14,615	14,615	14,615	14,615	14,615	14,615	14,615
														12,360
														5,618
					6,700	6,700	6,700	6,700	6,700	6,700	6,700	6,700	6,700	6,700
24,000	24,000	24,000	24,000	24,000	45,315	45,315	33,236	33,236	33,236	33,236	33,236	33,236	26,536	44,514
1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4
28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834	28,834
14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213	14,213
12,343	12,343	12,343	12,343	12,343	12,343	12,343	12,343	11,345	11,345	11,345	11,345	11,345	11,345	11,345
8,180	8,180	8,180	8,180	8,180	8,180	8,180	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555	3,555
6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151	6,151
5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219	5,219
5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171	5,171
4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875	4,875
4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180	4,180
4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159	4,159
4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000
3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163	3,163
3,555	3,555	3,555	3,555	3,555	2,979	2,979	2,979	2,979	2,979	2,979	2,979	2,979	2,979	2,979
3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300	3,300
3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285	3,285
3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111	3,111
					8,062	8,062	8,062	8,062	8,062	8,062	8,062	8,062	8,062	8,062
113,739	113,739	113,739	113,739	113,739	121,225	121,225	116,600	115,602	115,602	115,602	115,602	115,602	115,602	115,602
16	16	16	16	16	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
137,739	137,739	137,739	137,739	137,739	166,540	166,540	149,836	148,838	148,838	148,838	148,838	142,138	142,138	160,116
17	17	17	17	17	20	20	20	20	20	20	20	19	19	21

(3)延岡市													
立地	閉店	店舗	開設	2025 ㎡	2024 ㎡	2023 ㎡	2022 ㎡	2021 ㎡	2020 ㎡	2019 ㎡	2018 ㎡	2017 ㎡	2016 ㎡
中心		HIビロセスーパーコンボ南延岡店	1994.5	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787
中心		マックスバリュ南延岡店	2004.5	3,751	3,751	3,751	3,751	3,751	3,751	3,751	3,751	3,751	3,751
中心	2001.12	寿屋延岡店											
中心	2000.12	アズマヤ百貨店											
中心地店舗面積小計				14,538	14,538	14,538	14,538	14,538	14,538	14,538	14,538	14,538	14,538
中心地店舗数小計				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
郊外		イオン延岡店	1996.4	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611
郊外		ホームプラザナフコ延岡南店	2010.11	17,347	17,347	17,347	17,347	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061
郊外		イオン多々良店	2014.7	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555
郊外		ホームワイド出北店	1996.10	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580
郊外		ニトリ延岡店	2010.11	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178
郊外		ケーズデンキ延岡店	2000.11	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723
郊外		ヤマデンキテックランド延岡店	1996.4	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241
郊外		M E G A ドンキホーテ延岡店	2017.11	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493
郊外		コープみやざき浜町店	1999.10	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150
郊外	2011.9	丸の内家具センター	不明										
郊外	2000.1	ダイエー延岡店	不明										
郊外	2008	延岡ニューシティー	不明										
郊外	2019.2.28	ホームワイド緑ヶ丘店	不明		5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200
郊外店舗面積小計				79,878	85,078	85,078	85,078	76,792	76,792	76,792	76,792	76,792	76,792
郊外店舗数小計				9	10	10	10	10	10	10	10	10	10
延岡市面積合計				94,416	99,616	99,616	99,616	91,330	91,330	91,330	91,330	91,330	91,330
延岡市店舗数合計				11	12	12	12	12	12	12	12	12	12

(4)日向市													
立地	閉店	店舗	開設	2025 ㎡	2024 ㎡	2023 ㎡	2022 ㎡	2021 ㎡	2020 ㎡	2019 ㎡	2018 ㎡	2017 ㎡	2016 ㎡
郊外		イオン日向店	2002.10	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991
郊外		MrMax日向店	1996.10	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431
郊外		ホームワイド財光寺店	1996.10	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378
郊外		コメリパワー日向店	2013.3	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513
郊外		ホームプラザナフコ日向店	1984.2	4,707	4,707	4,707	4,707	4,707	4,707	2,650	2,650	2,650	2,650
郊外		スーパーセンタートライアル日向店	2020.6	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315
郊外		マルイチ財光寺	2004.7	3,649	3,649	3,649	3,649	3,649	3,649	3,649	2,486	2,486	2,486
郊外		ヤマダ電機テックランド日向店	2000.1	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600
郊外		ニトリ日向店	2024.3	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453
郊外	2002.2	寿屋日向店											
郊外小計				65,037	65,037	65,037	65,037	65,037	65,037	62,980	61,817	61,817	61,817
店舗数小計				9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
日向市店舗面積合計				65,037	65,037	65,037	65,037	65,037	65,037	62,980	61,817	61,817	61,817
日向市店舗数合計				9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

2015 ㎡	2014 ㎡	2013 ㎡	2012 ㎡	2011 ㎡	2010 ㎡	2009 ㎡	2008 ㎡	2007 ㎡	2006 ㎡	2005 ㎡	2004 ㎡	2003 ㎡	2002 ㎡	2000 ㎡
10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	10,787	—	5,580	5,580	5,580	5,580	7,000
3,751	3,751	3,751	3,751	3,751	—	3,670	3,670	3,670	3,670	3,670	3,670	3,670	3,670	3,670
													10,056	10,056
														5,469
14,538	14,538	14,538	14,538	14,538	14,457	14,457	14,457	14,457	9,250	9,250	9,250	9,250	19,306	26,195
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611	25,611
9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061	9,061
10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555	10,555
5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	5,580	—	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200
5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178	5,178
4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723	4,723
4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241	4,241
3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493	3,493
3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150	3,150
				3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000
														10,237
							20,144	20,144	20,144	20,144	20,144	20,144	20,144	20,144
5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	5,200	7,403
76,792	76,792	76,792	76,792	79,792	79,792	79,792	99,936	99,936	99,556	99,556	99,556	99,556	99,556	111,996
10	10	10	10	11	11	11	12	12	12	12	12	12	12	12
91,330	91,330	91,330	91,330	94,330	94,249	94,249	114,393	114,393	108,806	108,806	108,806	108,806	118,862	138,191
12	12	12	12	13	13	13	14	14	14	14	14	14	15	16

2015 ㎡	2014 ㎡	2013 ㎡	2012 ㎡	2011 ㎡	2010 ㎡	2009 ㎡	2008 ㎡	2007 ㎡	2006 ㎡	2005 ㎡	2004 ㎡	2003 ㎡	2002 ㎡	2000 ㎡
19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	19,991	—	20,240
10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431	10,431
8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378	8,378
6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513	6,513
2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650	2,650
4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315	4,315
2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486	2,486
3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	3,600	—	3,009
3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453	3,453
													8,360	8,360
61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	69,835	69,835
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	10	10
61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	61,817	69,835	69,835
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	10	10

## (5)日南市

立地	閉店	店舗	開設	2025 ㎡	2024 ㎡	2023 ㎡	2022 ㎡	2021 ㎡	2020 ㎡	2019 ㎡	2018 ㎡	2017 ㎡	2016 ㎡
中心		日南山形屋	1961.6	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490
中心小計				4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490
店舗数小計				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
郊外		ダイレックスサビア日南店	1995.10	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726
郊外		ホームプラザナフコ日南店	1993.11	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591
郊外		ホーワイド日南店	1995.9	6,165	6,165	6,165	6,165	6,165	7,310	7,310	7,310	7,310	7,310
郊外店舗面積小計				20,482	20,482	20,482	20,482	20,482	21,627	21,627	21,627	21,627	21,627
郊外店舗数小計				3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
日南市面積合計				24,972	24,972	24,972	24,972	24,972	26,117	26,117	26,117	26,117	26,117
日南市店舗数合計				4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

## (6)小林市

立地	閉店	店舗	開設	2025 ㎡	2024 ㎡	2023 ㎡	2022 ㎡	2021 ㎡	2020 ㎡	2019 ㎡	2018 ㎡	2017 ㎡	2016 ㎡
中心		ブラッセだいわファッション館小林店 (寿屋小林店)	1981.6	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238
中心地小計				6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238
店舗数小計				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
郊外		サンキュー小林店	1995.9	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750
郊外		ホームプラザナフコ小林店	2003.7	6,042	6,042	6,042	6,042	6,042	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978
郊外		マルミヤストア小林店	1996.11	5,655	5,655	5,655	5,655	5,655	5,655	5,655	5,655	5,655	5,655
郊外		コープみやざき小林店		4,164	4,164	4,164	4,164	4,164	4,164	4,164	4,164	4,164	4,164
郊外		スーパーセンタートライアル小林店	2012.7	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005
郊外		ニトリ小林店	2022.7	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444
郊外	2007-2010	ロンフレ水流追店											
郊外小計				30,060	30,060	30,060	30,060	30,060	28,996	28,996	28,996	28,996	28,996
店舗数小計				6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
小林市面積合計				36,298	36,298	36,298	36,298	36,298	35,234	35,234	35,234	35,234	35,234
小林市店舗数合計				7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

## (7)西都市

立地	閉店	店舗	開設	2025 ㎡	2024 ㎡	2023 ㎡	2022 ㎡	2021 ㎡	2020 ㎡	2019 ㎡	2018 ㎡	2017 ㎡	2016 ㎡
郊外		西都SC(西都寿屋)	1985.10	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152
郊外		スーパーセンタートライアル西都店	2017.5	4,079	4,079	4,079	4,079						
郊外		ドラッグストアモリ西都店、マックスバリュ西都店	2007.12	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558
郊外小計				13,789	13,789	13,789	13,789	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710
店舗数小計				3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
西都市面積合計				13,789	13,789	13,789	13,789	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710
西都市店舗数合計				3	3	3	3	2	2	2	2	2	2

3000㎡未満ではあるが、数値に含まれている。

【出所】『全国大型小売店総覧』東洋経済新報社、各年版より作成。

2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2000
㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡
4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490
4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490	4,490
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726	7,726
6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	6,591	3,700
7,310	7,310	7,310	7,310	7,310	7,310	7,199	7,199	7,199	7,199	7,199	7,199	7,199	7,199	7,199
21,627	21,627	21,627	21,627	21,627	21,627	21,516	21,516	21,516	21,516	21,516	21,516	21,516	21,516	18,625
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
26,117	26,117	26,117	26,117	26,117	26,117	26,006	26,006	26,006	26,006	26,006	26,006	26,006	26,006	23,115
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2000
㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡
6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238
6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238	6,238
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,750	6,700	6,700	6,700	6,700	6,700	6,700
4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978	4,978
5,655	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780	2,780
4,164	4,164	4,164	4,164	4,164	6,828	6,828	6,828	6,828	6,828	6,828	6,828	6,828	6,828	6,828
4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005	4,005
3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444	3,444
					4,353	4,353	4,353	4,353	4,353	4,353	6,008	6,008	6,008	6,008
28,996	26,121	26,121	26,121	26,121	33,138	33,138	33,138	33,138	33,088	33,088	34,743	34,743	34,743	34,743
6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
35,234	32,359	32,359	32,359	32,359	39,376	39,376	39,376	39,376	39,326	39,326	40,981	40,981	40,981	40,981
7	7	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8

2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2000
㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡	㎡
6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152	6,152
3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558	3,558
9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710	9,710
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

## 参考文献・サイト

- ・新雅史(2012)『商店街はなぜ滅びるのか - 社会・政治・経済史から探る再生の道 - 』光文社新書。
- ・荒井良雄・箸本健二編(2004)『日本の流通と都市空間』古今書院。
- ・石原武政編(2011)『商務流通政策 1980-2000』(通商産業政策史 4) 独立行政法人経済産業研究所。
- 建設省都市局監修/商業市街地整備研究会編(1992)『商店街再発手法としての「街づくり」会社』コミュニティ・マートセンター。
- ・河上高廣(2016)「特定商業集積法に関する時間を隔てた再評価 - 事例調査や当時の支援担当者としての意見をまとめた再評価 - 」『経営経済』(大阪経済大学 中小企業・経営研究所) 第 51 号、pp.51-68。
- ・河上高廣 (2019)「商店街改造の歴史 - 都市計画事業と中小小売商業支援策との併用に関する考察 - 」『大阪経大論集』第 69 号第 6 号、pp.61-79
- ・坂本誠(2003)「地方自治体の広域的水平的調整に関する研究 - 大規模小売店舗出店調整に着目して - 」『日本地域政策研究』(日本地域政策学会) 第 1 号、pp.113-119
- ・通商産業省産業政策局商業集積推進室編(1991)『特定商業集積整備法の解説 - 魅力ある商業集積づくり - 』通商産業調査会。
- ・坪田幸治(2001)「農村地域における郊外型大規模商業集積が地域経済におよぼす影響 - 青森県柏村を事例として - 」『経済地理学年報』第 47 巻、第 2 号、pp.39-51
- ・原田英生(2008)『ポスト大店法時代のまちづくり - アメリカに学ぶタウン・マネージメント - 』日本経済新聞社。
- ・山谷清志(2012)『政策評価』(Basic 公共政策学 9) ミネルヴァ書房。
- ・渡辺達朗(2014)『商業まちづくり政策 - 日本における展開と政策評価 - 』有斐閣。
  
- ・宮崎市の HP (<https://www.city.miyazaki.miyazaki.jp/>) とウィキペディア (<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%AE%AE%E5%B4%8E%E5%B8%8>)
- ・都城市の HP (<https://www.city.miyakonojo.miyazaki.jp/>) とウィキペディア (<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E9%83%BD%E5%9F%8E%E5%B8%82>)
- ・延岡市の HP (<https://www.city.nobeoka.miyazaki.jp/>) とウィキペディア (<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%BB%B6%E5%B2%A1%E5%B8%82>)
- ・日向市の HP (<https://www.hyugacity.jp/>) とウィキペディア (<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E5%90%91%E5%B8%82>)
- ・日南市の HP (<https://www.city.nichinan.lg.jp/>) とウィキペディア (<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E5%8D%97%E5%B8%82>)
- ・小林市の HP (<https://www.city.kobayashi.lg.jp/>) とウィキペディア (<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%B0%8F%E6%9E%97%E5%B8%82>)
- ・西都市の HP (<https://www.city.saito.lg.jp/default.html>) とウィキペディア (<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E8%A5%BF%E9%83%BD%E5%B8%82>)

## 幼児が行う造形表現の共有に関する一考察 —発達段階における積み木遊びの実践を通して—

薄井 淳

### A Study on Sharing Formative Expression among Young Children —Through the Practice of Building Block Play during Developmental Stages—

Jun USUI

#### 1. 問題と目的

幼稚園や保育園における幼児の造形表現の活動において、他児との関わりの中で、自身の思いやイメージを伝え合いながら活動を展開していく姿を見ることが出来る。幼児が他児との関わりの中で造形表現の活動を展開していくものの一つとして、積み木遊びが挙げられる。吉本・脇淵 (2014) は、積み木遊びの教育的価値や保育環境機能として、「積む」「並べる」などの単純な行為や構造物づくり、ごっこ遊びなど、様々な種類の遊びが展開できることや、役割分担や協力関係の構築など、イメージの共有やコミュニケーションの機会が多様であることなどを挙げている。家に見立てるなどのイメージの伴う構造物づくりやごっこ遊びを共にする際、そのイメージを共有することが必要となると考えられる。田中・中橋 (2024) は5歳児における積み木遊びの観察調査から、積み木が持つ抽象的な形状により、幼児のイメージ次第でどのようにも活用でき、幼児の見立ての変化に柔軟に対応できることや、抽象的な形状であるがゆえに、他児とイメージを共有するためには、言葉によるコミュニケーションが必要となることを指摘している。多くの積み木は抽象的な形状を有しており、その組み合わせや見立てなどを通して、幼児は自身のイメージにより自由に表現することが可能である。しかし、そのイメージを他児と共有する際、言葉を介さなければそのイメージを十分に伝達することは困難となる。また、山本 (2022) は、2歳児同士と4歳児同士の積み木遊び場面の会話において、2歳児同士では、積み木の貸し借りや積み木の形状確認など、会話の主題は具体的な事物にもとづいており、4歳児同士では、見立てのイメージの提案を互いにするなど、眼前の事物を見立てたイメージが中心となっていたと指摘している。このことから、幼児の積み木遊びにおける他児との関わり方やイメージの共有のあり方は発達段階によって質的に異なることが示唆されている。では、実際に幼児が他児と構造物づくりおよびごっこ遊びの積み木遊びをする際、どのようにしてイメージを共有し、活動を展開しているのであろうか。さらに、発達段階によってその特徴はどのように異なるのであろうか。

また、平成29年告示の幼稚園教育要領 (文部科学省, 2017) では、「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」が新設され、「(3) 協同性」において、「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる」<sup>1)</sup>、「(10) 豊かな感性と表現」において、「…感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」

<sup>2)</sup>と示されている。これらのことから、今日的な教育課題として、幼児が他児との関わりの中で協力する力を育むことや、表現する過程を共に楽しむ態度を養うことが求められていることがわかる。そのため、幼児が他児と共に表現をする中で、イメージを共有し、その表現の過程を展開していく様相を明らかにすることは、これらの姿の実現に向け、重要な意義を有するものと考えられる。

以上のことから、本研究は、積み木遊びにおいて、幼児が他児とイメージを共有しながら構造物づくりおよびごっこ遊びをする活動を、実際の幼児の積み木遊びの場면을発達段階ごとに観察し、その様相を明らかにすることを目的とする。また、本研究では特に、その様相における発達段階による差異に焦点を当て、考察をする。

## 2. 研究方法

### 2-1. 研究協力者、観察場面

研究協力園のZ園は0歳児から5歳児が129名在籍する幼保連携型認定こども園である。本研究では、26名在籍の3歳児クラスと21名在籍の4、5歳児クラスにおける室内での自由保育の時間を観察対象とした。なお、Z園では4、5歳児は同一クラスとなっている。

観察は2025年10月31日と2025年11月25日の2日間、各クラスの自由保育の時間に合わせ、両日とも8:30~9:30に4、5歳児クラス、10:30~11:30に3歳児クラスで行った。Z園では自由保育の時間は、ぬり絵、ブロック、ままごと遊びなどのコーナーを設置し、自由に出入りしながら遊んでいる。本研究では、積み木コーナーに来た幼児を対象に動画撮影、録音を行った。筆者は消極的な参与(柴山, 2006)として積み木遊びの観察を行い、幼児の活動を筆記記録した。なお、筆者はZ園の園児に対し、造形表現の活動を行ったことがあり、幼児とのラポールは形成されているものとする。

また、観察後に観察クラスの担任から、積み木遊びをしていた幼児たちの普段の様子などの話を聞き、分析の参考とした。

### 2-2. 観察記録の方法

ビデオ記録と音声記録、筆記記録から、イメージの伴う構造物づくりおよびごっこ遊びの活動を主としていたグループを選出し、積み木遊びをしている場面のフィールドノートを作成した。1事例の単位は、幼児が積み木コーナーに入った時点を“事例の開始”、グループ全員が積み木コーナーを離れた時点、または自由保育の時間が終了した時点を“事例の終了”とした。事例中の幼児はAなどのアルファベットを用いて表した。

### 2-3. 分析の視点

積み木遊びにおいて、先述のように、イメージの伴う構造物づくりおよびごっこ遊びは、そのイメージを共有する際、言葉によるコミュニケーションが必要となる。本研究では、イメージを共有する際の幼児の発話に着目し、構造物づくりおよびごっこ遊びにおいて、どのようにイメージを共有し、活動を展開させているか、その様相について分析する。

なお、本研究における「構造物づくり」は積み木を組み合わせ、物質的に構造物をつくることを意味し、「ごっこ遊び」は積み木などを人や動物などに見立て、動かしたり、セリフを言ったりするなどをして象徴的に遊ぶことを意味するものとする。

#### 2-4. 倫理的配慮

研究協力園の園長、研究対象クラスの担任に対し、研究の目的や調査内容と方法、個人情報保護に関して書面を用いて説明した。合わせて、調査への協力はいつでも中止できること、それによる不利益は一切生じないことを説明した。また、本研究は「こども理解プロジェクト」<sup>注1)</sup>の一環として、園児やその保護者に対しての研究協力の了承を得ている。なお、本研究は宮崎学園短期大学における令和7年度倫理審査の承認を得ている（承認番号 2025005）。

### 3. 結果と考察

Z園では、3歳児クラス、4、5歳児クラスの保育室の積み木コーナーに、ウールレンガの積み木（図1）、アーチ状の積み木（図2）、人や動物、木の形状の積み木（図3）が同じように置かれており、その他の保育室内にある多様な玩具なども自由に積み木コーナーに持ってくるようになっていた。また、観察時には、壁に複数の建造物の写真が貼られており、積み木コーナーは図4のような配置となっていた。

作成したフィールドノートから、イメージの伴う構造物づくりおよびごっこ遊びの活動の場面を分析の視点をもとに抽出したものをエピソードとして記す。なお、幼児の発話で聞き取れなかった言葉は「〇〇」として記す。



図1 ウールレンガの積み木

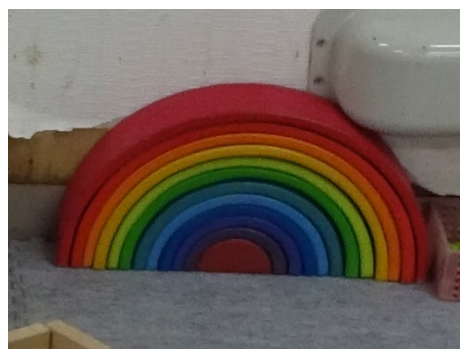


図2 アーチ状の積み木



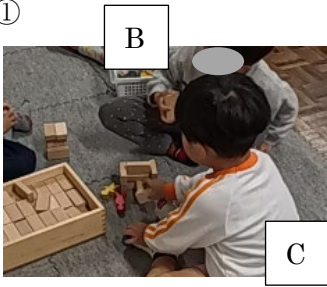
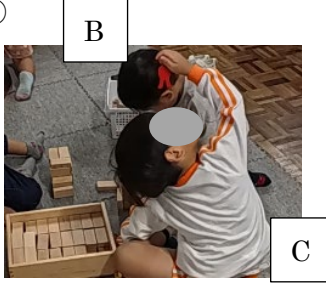
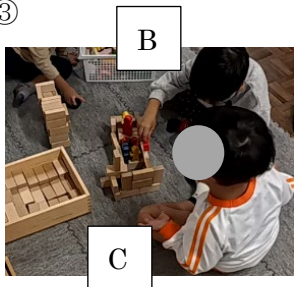
図3 人や動物、木の形状の積み木



図4 積み木コーナーの配置

#### 3-1. 3歳児クラス

##### 3-1-1. B、Cの積み木遊び

エピソード1 2025年10月31日 10:33~10:42 3歳児:B、C		
<p>Bが積み木コーナーに来て担任Yに「ハロウィンのホテルをつくる」と言い(1)、担任Yは「ハロウィンのホテルね」とBに言う。Cが積み木コーナーに来る。Bが人型の積み木を持ち、Cを呼ぶ。担任YがCに「Bはハロウィンのホテルだって」と言い、CはBに近づき「ハロウィン」とBに言い、Bが頷く(2)。Cがウールレンガの積み木箱をBの近くに置き、B、Cは共にウールレンガの積み木で一つの構造物をつくる。Cがウールレンガの積み木を加え、「じゃあこれがドアね」と言う①(3)。B、Cが共に「Happyハロウィン」と声をそろえて連続で言う遊びをする。Cが「トランポリン」と言い、人型の積み木を持ち“ハロウィンのホテル”をトランポリンに見立てて遊び、人型の積み木を“ハロウィンのホテル”に置く②(4)。Cが「これ壁でいい」とBに聞き、Bは「いいよ」と言う(5)。Bはウールレンガの積み木を積みながら人型や動物型の積み木を置く。Bが木型の積み木を手にとると、Cが「駄目だよ、まだ」と言い、Bは人型の積み木に変え、“ハロウィンのホテル”に置く③(6)。</p>		
①	②	③
		

エピソード1は、10月31日の3歳児クラスにおけるB、Cの積み木遊びの様子である。

下線(1)のように、Bは担任Yに「ハロウィンのホテルをつくる」と自身の構造物づくりのイメージを伝え、その後、下線(2)のように、担任YがCにBのイメージを伝えることで、CがBのところへ行き、そのイメージを共有した。

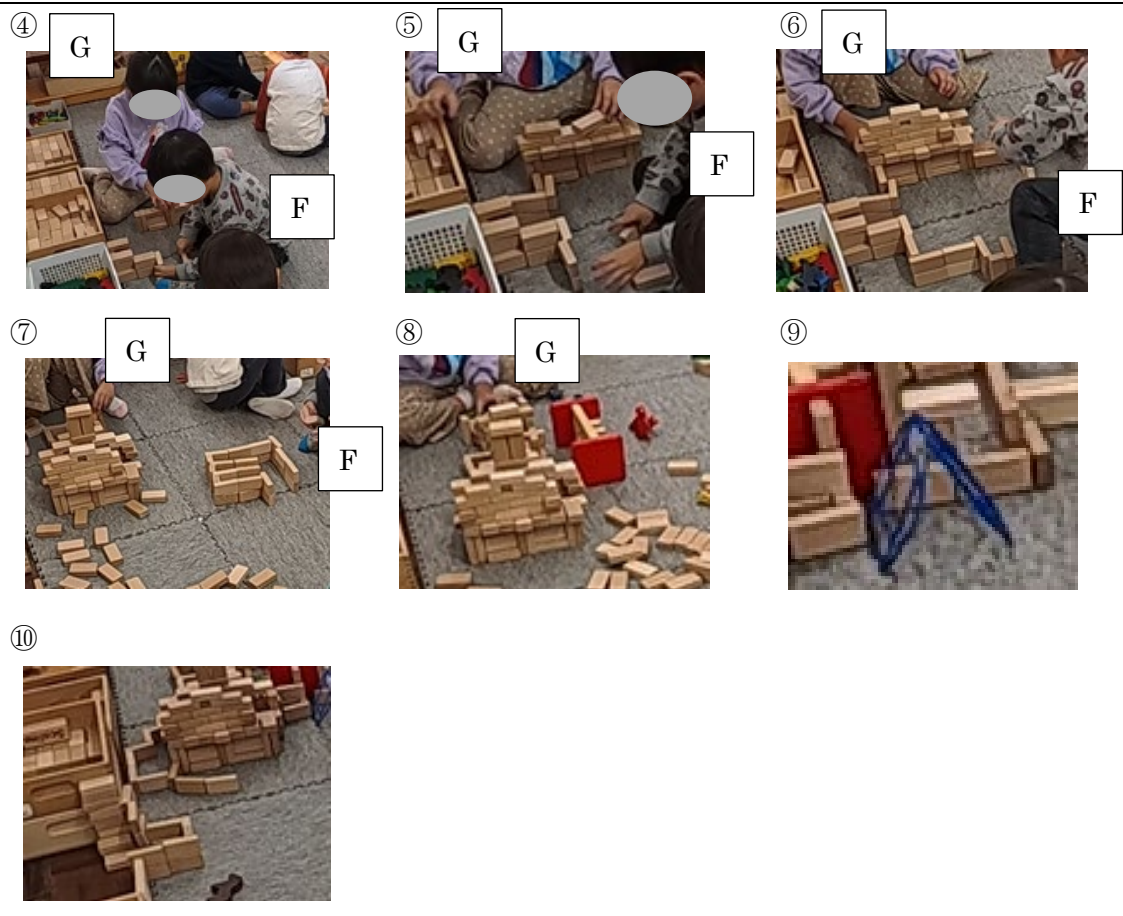
その後、下線(3)(5)のように、“ハロウィンのホテル”のイメージに沿うように“ドア”や“壁”などの細部のイメージを言葉にしなが、構造物をつくっていた。また、下線(6)のように、構造物づくりのイメージが互いにそぐわない場面も見られた。B、Cの構造物づくりの展開として、まず“ハロウィンのホテル”という主題となるイメージを共有し、そのイメージに沿うように、互いに積み木を組みながら、“ドア”や“壁”などの細部のイメージを言葉によって共有していたように考えられる。

また、下線(4)のように、途中でCが“ハロウィンのホテル”を“トランポリン”に見立てて人型の積み木を跳ばせるようなごっこ遊びをする様子が見られた。しかし、BがCのように“トランポリン”に見立ててごっこ遊びをすることはなく、その後、B、Cの間でごっこ遊びをする場面は見られなかった。

### 3-1-2. F、Gの積み木遊び

エピソード2 2025年11月25日 10:21~10:50 3歳児:F、G		
<p>F、Gが積み木コーナーに来て、会話をし(聞き取れない)、FがGに「一緒につくろう」と言い、Gが頷く。GがFに「〇〇の家つくる」と言い、F、Gが別々にウールレンガの積み木を並べる④。FがGの積み木を指さし「こっちに行き止まり」と言い、Gの積み木にウールレンガの積み木をつ</p>		

なげていく⑤。Fが「じゃあこれがオニね」と言い、Gに人型の積み木を見せる。Fが「このオニに捕まえられた人は〇〇」と言い、Gが「オニを閉じ込めた人は〇〇」と言う。Fが「見てこの迷路〇〇」と言う。Gが建造物のようにウールレンガの積み木を積み、Fが囲いのようにウールレンガの積み木を並べていく⑥。Fが足で自分のつくった建造物の一部を崩してしまい、自分のつくった建造物をすべて崩し、別の場所に組み立てる⑦(7)。Fが再度、自分のつくった建造物の一部を崩してしまい、自分のつくった建造物をすべて崩してしまう。Gが近くの棚から赤い台を取りだし、建造物の横に置く⑧(8)。Fがウールレンガの積み木を箱型に並べ、その中に人型の積み木を入れる。Fが箱型に並べたウールレンガの積み木を崩し、中の人型の積み木を取り出す。Gが「よーい、どん」と言い、Fが人型の積み木を2つ手に取り、Gのつくった建造物の上を歩かせようとするが、やめる(9)。Gが人型の積み木を自分のつくった建造物の上に置く。Gが「ピエロの〇〇」と言い、幾何学状のパズルをテント型にして置く⑨(10)。Fがウールレンガの積み木箱の隙間にウールレンガの積み木を並べ、「見て、ピエロに見つからないようにつくっておいたよ」とGに言う⑩。



エピソード2は、11月25日の3歳児クラスにおけるF、Gの積み木遊びの様子である。

F、Gは下線(7)のように、はじめに建造物づくりを共にすることを会話により決めていた。また、F、Gの会話の内容から、“迷路の家”のようなイメージを主題として共有していることが推察される。しかし、F、Gはそれぞれつくる建造物が異なっており、互いのつくる建造物がつながる場面もあったものの、同じ建造物を共につくることはなかった。Fが自分の建造物だけを崩し、Gの建造物は崩さなかったことや、その後Gの建造物から離れた場所にFが新たな建造物をつくりはじめたこ

とからも、F、Gはそれぞれ別の構造物をつくっていると認識していると考えられる。F、Gの会話や構造物の様子から、Fは“迷路”をつくり、Gは“家”をつくっていることが推察される。F、Gは主題となるイメージを共有しながら、それぞれ異なる役割で構造物をつくり、それぞれの細部のイメージを言葉によって共有し、互いに構造物づくりを展開させていたと考えられる。

下線 (8) (10) のように、Gはウールレンガの積み木を主要な構成素材として使用していたが、積み木以外にも赤い台や幾何学状のパズルを構造物づくりに取り入れていた。また、下線 (9) のように、人型の積み木を動かして“鬼ごっこ”のようなごっこ遊びをしようとする場面もあったが、すぐに中断し、それ以降にF、Gがごっこ遊びをする様子は見られなかった。

### 3-1-3. 考察

B、Cの構造物づくりの場面において、活動の初期段階で“ハロウィンのホテル”という主題となるイメージを共有し、その主題となるイメージに沿うようにして、“ドア”や“壁”など、細部のイメージを共有しながら、一つの構造物を共に作り、活動を展開させていた。また、F、Gの構造物づくりの場面においても、初期段階で“迷路の家”のような主題となるイメージを共有し、その後、Fが“迷路”をつくり、Gが“家”をつくるというように、それぞれのつくる構造物は異なっていたが、“行き止まり”や“オニ”など、細部のイメージを共有しながら、構造物づくりを展開させていた。これらのことから、3歳児同士の構造物づくりにおいて、まず活動全体を方向づけるような主題となるイメージを共有し、その枠組みのもとで細部のイメージを段階的に共有していく傾向があると考えられる。

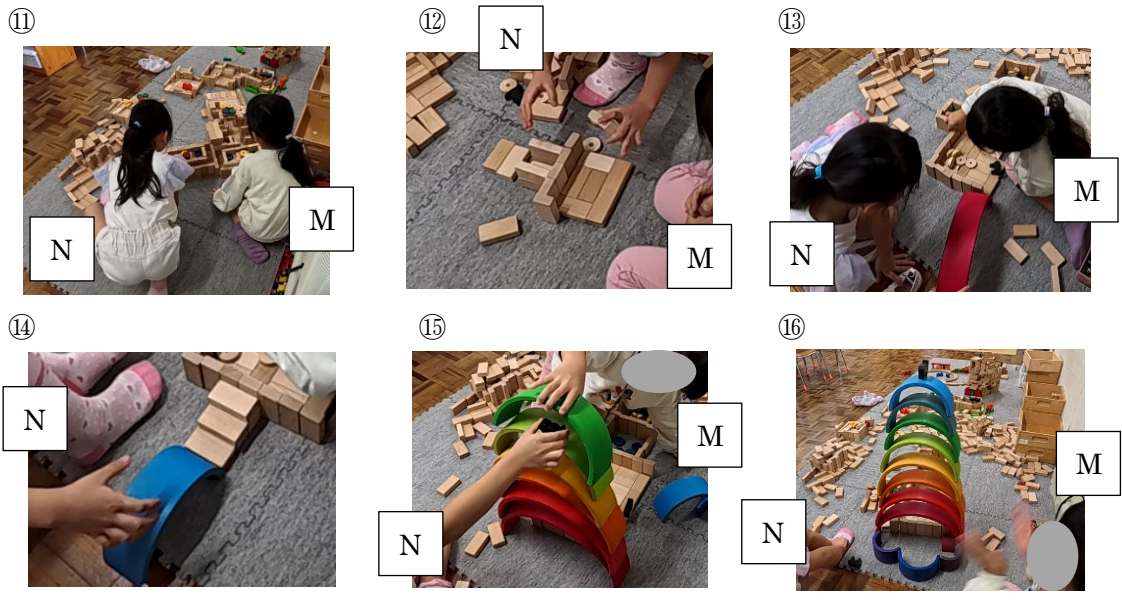
また、B、Cの構造物づくりの活動の途中で、Cが積み木を“トランポリン”に見立ててごっこ遊びをする場面が見られたが、そのごっこ遊びにBは参加せず、その後ごっこ遊びに展開する場面は見られなかった。F、Gの構造物づくりにおいても、活動の途中で“鬼ごっこ”のようなごっこ遊びをしようとする場面もあったが、すぐに中断してしまい、それ以降にごっこ遊びをする様子は見られなかった。これらのことから、3歳児同士の構造物づくりにおいては、ごっこ遊びへと移行する契機は確認できるものの、それが継続的な活動として成立するには至らず、活動の中心は構造物づくりに置かれていたものと考えられる。しかし、両グループとも、主題となるイメージが“ハロウィンのホテル”や“迷路の家”といった建造物となっており、人型の積み木が配置されていたことに着目すると、建造物内を人型の積み木を動かして遊ぶなど、容易にごっこ遊びへと展開できる構成が備わっていたと考えることができる。すなわち、両グループとも、つくられた構造物は、ごっこ遊びへと展開し得る潜在的条件を内包していたものと考えられることができる。

## 3-2. 4、5歳児クラス

### 3-2-1. M、Nの積み木遊び

エピソード3 2025年10月31日 8:34~9:12 5歳児:M、N
M、Nが積み木コーナーに入る①。M、Nは共に前日につくった“お家”を壊し、Mが「お家をつくりなおそっと」と言い、新たに“お家”づくりをはじめ。Mが「窓が開いている」、Nが「これ扉」などと話しながら、M、Nがウールレンガの積み木で“お家”をつくる②。Mがウールレンガの積み木で“お家”の床を敷き詰め、その上に猫型の積み木を置く。Nはウールレンガの積み木をいじっている。Mが青色の円形の積み木を集め、“お家”の中の一つの部屋に青色の円形の積み木を敷き詰める。Mはさらにウールレンガの積み木で部屋をつくり、青色の円形の積み木を敷き

詰め、アヒル型の積み木を置く。Nは“お家”の部屋の一つを崩す(11)。Nは靴の中に木地色の円形の積み木を入れ、「Mちゃん見て」と言い、靴を逆さにして木地色の円形の積み木を出す様子を見せ、Mが笑う。Nは靴の中に様々な色の円形の積み木を入れ、“お家”の中に出す遊びを繰り返す。Nがアーチ状の積み木を取り出し「変なことする」と言いながらその積み木を服に見立てるように身に付け、それを見てMが笑う。Nがアーチ状の積み木に座る。Mは“お家”の中の一つの部屋に緑色の円形の積み木を敷き詰め、「抹茶箱」と言う。Nはアーチ状の積み木を「でっかい滑り台」と言い、“お家”につけるが、Mが外す(13)。Mは「もっと小さくてかわいいの」と言い、Nが小さいアーチ状の積み木を見せ、Mが「あったー」と言う。Nはウールレンガの積み木で階段をつくり、小さいアーチ状の積み木をウールレンガの積み木でつくった階段につける(14)(12)。Mは指でウールレンガの積み木の階段をのぼりアーチ状の積み木の滑り台をすべるしぐさを見せ、「この余分な一個を抜けばオッキー。あと屋根にもできそう。ね」と言い、ウールレンガの積み木の階段の一番低い段を外す。Mは「あと広場にもいいんじゃない」と言う。Nはアーチ状の積み木を重ね、隙間に猫型の積み木を置く。Nが重ねたアーチ状の積み木にMがさらにアーチ状の積み木を重ねていき、Nは猫型の積み木をアーチ状の積み木が高くなるごとにのぼらせていく(15)。Nが猫型の積み木で「ドレミファソラシド」と言いながらアーチ状の積み木をのぼらせ、Mは猫型の積み木で「ドドドドドドド」と言い、アーチ状の積み木をのぼらせる。Mが最後アーチ状の積み木の上で猫型の積み木を置き、拍手する(16)(13)。



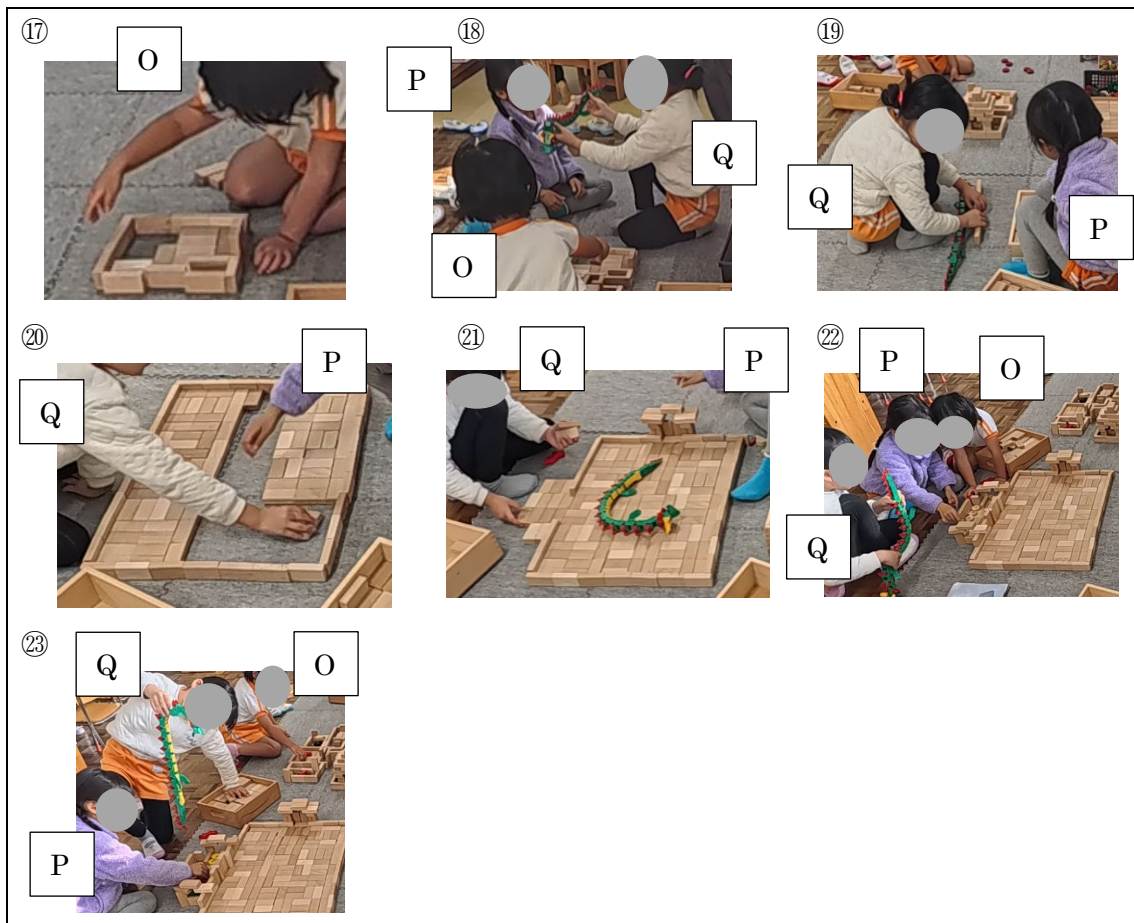
エピソード3は、10月31日の4、5歳児クラスにおける5歳児のM、Nの積み木遊びの様子である。M、Nは普段から共に積み木で“お家”をつくって遊ぶことが多く、前日につくった“お家”がそのまま観察時に残っていた。下線(11)のように、M、Nは前日つくった“お家”を共に壊し、MがNに新たに“お家”をつくることを伝えることで、主題となるイメージを共有した。そして、“窓”や“扉”など、互いに言葉にし、“お家”の細部のイメージを共有しながらつくっていた。しかし、NはMのそばで積み木をいじったり、つくったものを崩したりするなど、構造物づくり以外の関わりをする時間がしばらく見られた。

その後、Nがアーチ状の積み木で遊ぶようになり、下線(12)のように、アーチ状の積み木を“お家”に活用するようになると、Nは構造物づくりに積極的になった。これを契機に、構造物づくりの

主要な構成素材がウールレンガの積み木からアーチ状の積み木に変わることとなった。そして、下線 (13) のように、Mがアーチ状の積み木を重ね、Nが重なったアーチ状の積み木に猫型の積み木をのぼらせる遊びに発展した。これは、Mがアーチ状の積み木で猫型の積み木がのぼる足場をつくり、Nが猫型の積み木をのぼらせるごっこ遊びをしている場面だが、同時にアーチ状の積み木で構造物づくりをしている場面とも捉えることができる。N、Mは“猫をのぼらせる”というごっこ遊びをしながら“お家”の構造物づくりも同時にしていたものと考えられる。その後、“猫をのぼらせる”ごっこ遊びは、音階を言いながらのぼらせるなどの活動の展開を見せた。

### 3-2-2. O、P、Qの積み木遊び

エピソード4 2025年11月25日 8:35~9:23 4歳児:O 5歳児:P、Q
<p>Oが積み木コーナーに来てウールレンガの積み木を四角状に組み合わせる⑰。Pが複数の色の円形の積み木を持ってOの隣にくる。O、Pは話をしている(聞き取れない)。Oは構造物づくりをしており、Pは構造物づくりをしていない(14)。Qがブロックで作られたドラゴンを持ってO、Pのところへ来る。Pが「ドラゴンさん乗ってもいいですか」と言い、鳥型の積み木をブロックのドラゴンに乗せる⑱。Qがブロックのドラゴンから鳥型の積み木を下ろし、Pが鳥型の積み木を持ちながら「わーい、楽しかった」と言う。Oがブロックのドラゴンに動物型の積み木に乗せる(15)。ブロックのドラゴンのパーツが外れ、Qが「〇〇につくってもらおう」と言い、ブロックのドラゴンを持って積み木コーナーから離れる。Pが「修理だね。修理、修理。」と言う。Qがブロックのドラゴンを持って戻ってくる。O、P、Qは話しているが(聞き取れない)、Oはウールレンガの積み木で構造物づくりをし、Pは鳥型の積み木を動かして遊び、Qはブロックのドラゴンを動かして遊ぶ。Qは「お肉お肉。」と言い、赤色の円形の積み木を持ってきて「これをいっぱい食べさせるんだ」と言い、ブロックのドラゴンと動物型の積み木に食べさせるような仕草をする。QがOの構造物とは別の場所にブロックのドラゴンを置き、ブロックのドラゴンの大きさに合わせ、その周りにウールレンガの積み木を並べる。PはQのところへ来て、「めっちゃめっちゃ広い家にするよ、ドラゴンの」と言い、Qが「うん、ドラゴンのめっちゃめっちゃ広い家」と言い、P、Qが一緒に“ドラゴンの家”をウールレンガの積み木で作る⑲。Qはウールレンガの積み木を敷き詰めていき、PがQのつくっているところを指さし「これと同じやつ」とQに聞き、同じようにウールレンガの積み木を敷き詰めていく⑳。P、Qが敷き詰め終わり、Qがブロックのドラゴンを持ってきて“ドラゴンの家”に置く。P、Qが何かを話したり(聞き取れない)、互いにつくっているところを指さしたりしながら、P、Qが“ドラゴンの家”に小部屋などを付け足していく㉑(16)。QがPに何かを言い(聞き取れない)、ブロックのドラゴンを持って積み木コーナーから離れる。Qがブロックのドラゴンを持って戻ってくる。PがQに「ドラゴンが卵を産んだってことね。」と言い、“ドラゴンの家”の小部屋に木地色の円形の積み木を置いていく。OがP、Qのところへ来る。Pが「ドラゴンが卵を産んだんですよ」と言う。Qがブロックのドラゴンをもって「ポンポンポン」と“ドラゴンが卵を産む”ような仕草をする㉒。O、P、Qがブロックのドラゴンに動物型の積み木に乗せ、Qがそのままブロックのドラゴンを持ち上げて積み木コーナーを離れ、OもQについていく。Pが“ドラゴンの家”の小部屋に黄色の円形の積み木を置いていき、Qがブロックのドラゴンを持って戻ってくる。Pが「見て」と黄色の円形の積み木を指さして言い、Qが「ポンポンポン」と“ドラゴンが卵を産む”ような仕草をし、Pが「わあ、いろんな色の卵」と言い、“ドラゴンの家”の小部屋に赤い円形の積み木を置いていく㉓(17)。</p>



エピソード4は11月25日の4、5歳児クラスにおける4歳児のOと5歳児のP、Qの積み木遊びの様子である。

下線(14)のように、Oは一人で構造物づくりをしており、Pは隣でOと話をしているが、Oの構造物づくりには参加していなかった。その後の活動においても、OとP、Qは互いの構造物づくりに参加することはなく、P、Qのごっこ遊びにOが一時的に関わる場面が見られただけにとどまった。以上の状況を踏まえ、ここではP、Qの活動を中心に分析を行うこととする。

下線(15)のように、QがブロックのドラゴンをPのところへ持ってきて、Pが「ドラゴンさん乗ってもいいですか」とQに言い、鳥型の積み木をブロックのドラゴンに乗せることで、P、Qの間で“ドラゴンに乗せる”ごっこ遊びのイメージが共有された。

下線(16)のように、P、Qは互いに言葉を交わし、“ドラゴンの家”という主題となるイメージを共有し、共に一つの構造物をつくることとなった。また、PがQに「これと同じやつ」と、積み木の並べ方を確認することで、積み木の並べ方のイメージを共有した。構造物づくりの場面での会話は聞き取れなかったが、仕草や構造物をつくっている様子から、構造物の細部のイメージを言葉で共有し、つくっているものと推察される。

その後、下線(17)のように、Pが円形の積み木を“ドラゴンの卵”に見立て、PがQに言葉で伝えることで、イメージの共有が行われた。そのことを契機に、Qがブロックのドラゴンを持ち、「ポンポンポン」と言い、“ドラゴンが卵を産む”ごっこ遊びに展開した。観察時におけるP、Qの活動はブロックのドラゴンを中心としてごっこ遊びからはじまり、構造物づくりへ展開し、またごっこ遊びへと展開したものと捉えることができる。

### 3-2-3. 考察

M、Nの構造物づくりの場面において、活動の初期段階で“お家”という主題となるイメージを共有し、その後、主題となるイメージに沿うようにして、“窓”や“ドア”など、細部のイメージを共有しながら、一つの構造物を共につくり、活動を展開させていた。P、Qの構造物づくりにおいても、構造物づくりが始まる初期段階で“ドラゴンの家”という主題となるイメージを共有し、その後、積み木の並べ方など、細部のイメージを共有しながら、構造物づくりを展開させていた。これらのことより、5歳児同士の構造物づくりにおいても、3歳児同士の場合と同様に、活動の初期段階で主題となるイメージを共有し、その後の過程において細部のイメージを段階的に共有しながら活動を展開させる傾向があると考えられる。

また、M、Nの構造物づくりに用いられる主要な積み木がウールレンガからアーチ状の積み木へと移行する場面が見られたり、P、Qはブロックのドラゴンを中心的役割として活動を展開させたりしていた。これらのことから、5歳児の構造物づくりにおいて、特定の主要素材のみに依拠するのではなく、多様な素材や玩具を取り入れながら活動を展開していく特徴があると考えられる。

M、Nの活動でアーチ状の積み木を積み重ねながら“猫をのぼらせる”というごっこ遊びをする場面では、構造物づくりとごっこ遊びとが相互に関連づけられながら活動が展開されていた。P、Qの活動では“ドラゴンに乗せる”ごっこ遊びを契機とし、“ドラゴンの家”の構造物づくりに展開し、その後、“ドラゴンが卵を産む”という新たなごっこ遊びに展開した。これらのことから、5歳児における積み木遊びでは、構造物づくりとごっこ遊びとの間を往還しながら、両者を柔軟に接続・再編成していくような活動構造が形成されているものと考えられる。

## 4. 総合的考察

本研究では、積み木遊びにおいて、幼児が他児とイメージを共有しながら構造物づくりおよびごっこ遊びの活動を展開していく様相を、発達段階に応じて明らかにすることを目的としたものである。そのため、実際の積み木遊びの場面を観察し、イメージの共有や活動の展開を視点に分析を行った結果、以下の点が明らかとなった。

第一に、3歳児同士および5歳児同士の構造物づくりにおいて、活動の初期段階で主題となるイメージを互いに共有し、それぞれが主題となるイメージに沿うように構造物づくりを進めながら、細部のイメージを共有していくように展開させる傾向がみられた。これは、主題における包括的イメージの共有と、それに基づく部分的イメージの共有という二層の構造により、幼児同士の協同的活動を支えていることが考えられる。

第二に、構造物づくりとごっこ遊びとの関係性において、発達段階による差異が確認された。3歳児同士の構造物づくりにおいて、ごっこ遊びに展開する場面が一部に認められたものの、その持続性は限定的であり、活動の中心は構造物づくりに置かれていたと考えられる。これに対し、5歳児同士の構造物づくりにおいては、構造物づくりとごっこ遊びとが相互的に往還しながら展開され、さらに構造物づくりとごっこ遊びとを同時並行的に進めるなど、より多様で柔軟な活動形態が確認された。すなわち、3歳児と比較し、5歳児は共有された主題となるイメージを基盤としつつ、状況に応じて活動の性質を変化させながら、より複合的な遊びを構成していくことが可能であることが考えられる。

第三に、構成素材の使用に関しても発達段階による差異が確認された。3歳児同士の構造物づくり

において、主要な構成素材以外の素材や玩具を取り入れる場面が確認できたが、5歳児同士の構造物づくりにおいては、活動の途中で主要な構成素材が変化したり、積み木遊びの中心的要素が異素材の玩具であったりと、より多様な素材や玩具を取り入れながら活動が構成されていた。これは、素材を固定的に扱うのではなく、遊びの文脈に応じてその機能や役割を再定義する力が高まっていることを示すものと考えられる。

以上の結果から、3歳児同士と5歳児同士の積み木遊びにおいて、いずれも主題となるイメージと細部のイメージの共有により、構造物づくりを進める点で共通性が認められた。一方、相違点として、3歳児同士では構造物づくりを中心とした比較的単一的な活動として展開される傾向であったことに対し、5歳児同士では構造物づくりとごっこ遊びとを相互的に往還しながら活動が展開し、多様な素材を取り入れるなど、より柔軟で複合的な遊びが構成されていた。この相違から、3歳児が5歳児に比べ、見立てや役割設定などの象徴機能や自らのイメージや意図を言語化し他児と共有・調整する言語表現が発達途上にあり、活動の焦点が構造物づくりそのものに置かれやすく、遊びの展開が比較的限定されやすいことが推察される。これらのことから、3歳から5歳にかけて、主題となるイメージの共有を基盤としながら、活動形態や構成素材などの意味づけを柔軟に再構成する能力が発達し、協同的活動がより多層的かつ動的に構造化されていくことが示唆された。

また、本研究は限られた事例を対象とした質的研究であり、特定の保育環境に依拠した分析であるという点において制約を有する。したがって、本研究の知見を直ちに一般化することは困難である。今後は対象事例の拡充を図るとともに、年齢や保育環境等の異なる多様な条件下における事例を収集し、比較検討を行う必要がある。また、自由保育場面におけるデータ収集の特性上、発話の聞き取りに一定の限界があったことも否めない。録音方法の改善や分析手続きの厳密化を通して、研究の信頼性および妥当性を一層高めていくことが、今後の課題として位置づけられる。

## 注

- 1) 2021年より、宮崎国際大学および宮崎学園短期大学と2つの附属園が連携し、「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」の構築を目的とした共同プロジェクトである(山下ら, 2024)。

## 引用文献

- 1) 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領, 4. ([https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf)) (最終閲覧2026年2月17日)
- 2) 同上, 5.

## 参考文献

- ・柴山真琴(2006) 子どもエスノグラフィー入門 一技法の基礎から活用まで一. 新曜社.
- ・田中祐太・中橋美穂(2024) 保育現場における玩具の役割と有用性—積み木に着目して—. エデュケア, 45, 35-46.
- ・山下恵子・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(2024) 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～. 宮崎学園短期大学紀要, 16, 1-14.

- ・山本弥栄子（2022）積み木遊び場面での幼児間の会話に関する研究—イメージ共有についての2歳と4歳の比較—。大阪総合保育大学紀要, 17, 151-165.
- ・吉本和子・脇淵爾良（2014）積み木と保育。エイデル研究所.

#### 謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた幼保連携型認定こども園の先生方ならびに園児の皆さんに心より感謝申し上げます。

# 自閉症児に対するアセスメントに基づく教育的介入

## ～授業の見直しによる行動問題の改善～

桐明里美

### Assessment-Based Educational Interventions for Children with Autism

#### ～We can address children's Behavioral issues By revising the way we conduct lessons～

Satomi KIRIAKI

#### I. 研究目的と意義

多くの特別支援学校では、社会参加や社会的自立の基盤となる「生きる力」を培い、心身ともに調和のとれた人間の育成を図ることを教育目標の中心におき、児童生徒が共生社会の一員としてそれぞれに自分らしく自立することを目指している。しかし、中には行動問題や学習スキル未獲得のために指導困難となったケースも散見される。指導困難なケースの中には、誤学習による不適応行動と、不適応行動のために学習の積み重ねが困難となり、結果として未学習となったままで問題を複雑化させてしまっているケースもある（桐明、2025）。行動問題を改善し、学習スキルを獲得させることは、日々の教育活動の基盤となるだけでなく、子どもの望ましい成長・発達のために重要なことであり、将来の主体的・積極的な社会参加や社会的自立に欠かせない。しかし、子どもの不適応行動を物理的に阻止することは可能でも、阻止されると子どものストレスレベルが上昇し、その行動への執着がさらに強度になり、結局、その行動がさらに頻回に出現するという悪循環になりやすいとされている（栗田ら、1993）。

特別支援教育においては、一人ひとりのニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行うために、的確な実態把握が求められる。特別支援学校においても、そのためにアセスメントが重要だとされているが、実際の現場においては、どのようなアセスメントをして、また、その結果をどのように個別の教育支援計画の作成や指導へいかしていくのが課題として挙げられる。米澤ら（2012）は、構造化された指導を受けたことのない ASD 児に対してフォーマルなアセスメントを行い、構造化された指導を実施し、介入効果があったことを明らかにしている。一方で、フォーマルなアセスメントだけで個々の特性をすべて理解することは不十分（清水、2022）とあるように、多角的な視点から把握することが求められる。

対象児童 B は小学部 5 年生女子で、知的障がいを伴う自閉症の診断がある。エコラリアがあり、気に入ったものへの突進など衝動的な行動が目立ち、パニックの際には、頭を床や壁、堅い物に激しくぶつけて壊したり、自分の顔を叩くなどの激しい自傷行為が出る。それを制止しようとしたり無視したりすると、支援者を叩く、蹴る等の他害行為に及ぶ。学校の目指す児童生徒像を踏まえて、こうした児童の実態を、誤学習と未学習による学習スキルの未確立と捉えて指導計画を立て、随時フィードバックを行っていく必要があると考える。

そこで、本研究では、心理検査によるアセスメントを実施することによって対象児の強みを明らかにすること、また、明らかとなった対象児の強みを活用した指導計画・実践をすることで学習スタイルの確立を図り、それによって行動の問題を改善させることができるかどうかについて検討したい。なお、指導者の意図に反して行動の問題が生じている場合を「誤学習」、学習が成立してこなかったために習得されて

いないものを「未学習」、子どもが学習する上で望ましい指導法を「学習スタイル」と表記する。

## II. 実態把握と教育支援計画

### 1. ベースライン査定と介入期間

XX年6月・7月 児童Bのアセスメント

- ① 行動観察 「時間」「場所」「関わった支援者」「支援者の関り方」「対象児の反応」の5項目についてエピソードで記録。
- ② 日本版PEP-3 自閉症・発達障害児 教育診断検査[三訂版]

9月～12月 指導・支援とその記録（自立活動の時間／特設、週に4時間）

### 2. 倫理的配慮

本ケースは、宮崎県教育研修センターと対象児が所属していた特別支援学校から検討を許可されている事例である。また、対象児の保護者に、研究趣旨や内容、研究参加による不利益のないことを説明し同意を得ている。

## III. 指導・支援の実際

### 1. 評価

(1) 対象児 特別支援学校に通う「知的障害を伴う自閉症」と診断されたB児（女児）小学部5年生

#### ① コミュニケーション

児童Bは、簡単な指示を聞いてそれに従うことや、他児と教師のやりとりを聞いて行動に移せることがある。要求言語の表出に関しては、排泄について「トイレ」に近い構音ができたり、語頭音を言って促すなどのプロンプトに従って、号令や挨拶等の決まり文句を不明瞭ながら伝えることもあるが、自分から音声言語を表出して伝えることはほとんどなく、周囲の問い掛けに対する応答は頷きや無答、エコラリアが多く、コミュニケーション機能をもたない発声が多い。

しかしながら、声をかけられた方を向くという場面も少なくはなく、介入時はコミュニケーションに関する芽生えの時期にあるのではないかという印象をもった。

#### ② 着席行動

- ・ 5分間の着席が難しく、すぐに離席し、室内を歩き回ったり教室から逸脱してしまう。
- ・ 食事中は、食べるものがなくなるまで着席できる。

#### ③ 自傷行動や他害行為の出やすい状況の整理

④ 自分が予想していたことと実際とが違っていたときなどに、状況を受け入れるまで自傷行為や他害行動、机や椅子を倒す、物を払い落とす等の問題行動が出る。

#### ⑤ その他

- ・ 日常生活の場面では、欲しいものがあるときや行きたいところがあるときには、部屋を出て行ったり席を立て自分で取りに行ったりする等で自発的に行動することができるが、それがいたずらや逸脱行動となってしまうがちであり、禁止語をかけられたり行動を阻止されたりしてかんしゃくにつながってしまうことが多い。

・ 「遊んで欲しい」などの要求をしたい場面では、クレーン行動はほとんどみられず、教師の側に行って触れたり、背後から両手を伸ばして負ぶわれようとしたりして伝えることが多い。以上のことから、児童Bは、環境への敏捷性と他者とのコミュニケーションを好むという強みを備えていると考

えられた。

(2) 日本版 PEP-3 を用いたアセスメントを行った。PEP-3 は、①最も適切な個別支援計画を仕上げるために、それぞれの子どもの強みと弱みをはっきりさせる、②確定診断のための情報を収集する、③発達／適応レベルを確定する、④研究成果や学習効果をみる研究ツールとして寄与する、という 4 つの目的によって」考案されている (E. ショップラー・茨木、2007)。なお、PEP-3 は、「①認知／前言語 ②表出言語 ③理解言語 ④微細運動 ⑤粗大運動 ⑥視覚－運動の模倣 ⑦感情表出 ⑧対人的相互性 ⑨運動面の特徴 ⑩言語面の特徴」の 10 の下位検査得点から「①コミュニケーション ②運動 ③特異行動」の三つの合計得点が算出される。また、養育者レポートは三つの下位検査としてまとめられ、「①気になる行動」は自閉スペクトラム症に特徴的な行動の有無を示し、「②身辺自立」は日常生活動作の評価である。「③適応行動」は他の子どもや大人、活動、ものに対して適切なかかわりができるかどうかを示す。評定は「合格」「芽生え反応」「不合格」の 3 種類の採点を行うが、「芽生え反応」は対象児が課題をやり遂げることはできないが、やろうとしていたり、部分的な能力をもっていることを意味しており、支援されればできることを示している。教育的な課題をスモールステップで遂行していくためには、「芽生え反応」に対して適切なはたらきかけが求められる。

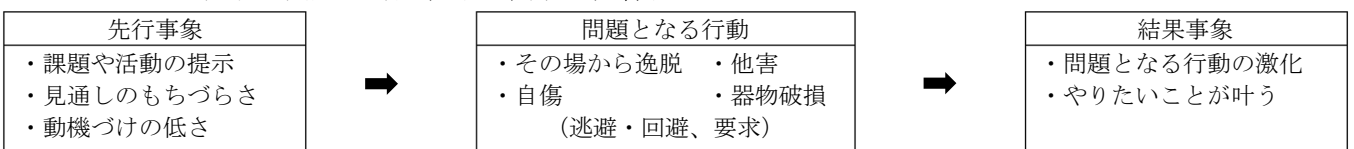
## 2. 指導・支援の方法

### (1) 行動問題の生起に関する仮説及び支援方針

行動観察及び担任教師からの聞き取りを行ったところ、児童 B は、担任教師の課題提示に従わずに、または課題に取り組もうとしてもすぐに離席して歩き回ったり、外に出ようとしたりすることが多く、それを制止されると大声をあげながら相手を叩いたり、机や椅子を倒す、棚の物を払い落として散らす、頭をぶつけて窓ガラスを割る等の問題となる行動が生起した。このような場面では、行動の制止ができず、周囲の安全を確保し、刺激となる情報を制限するなどして落ち着くのを長時間待つ必要があり、結局は授業が成立しなくなってしまう。一方で、課題が本児にとって魅力的な調理等の活動である際にはそのような問題行動が生起しないため、活動に見通しがもてない状況であることに加えて、苦手な課題からの逃避と、好きな場所に行って好きなことをしたいという要求が複合して行動問題が生起していると考えられた。そこで、児童 B の好奇心の強さを活かし 45 分間の授業に見通しをもって取り組めるようにすれば、他害行為などの行動問題が起こらず、行動問題が起こらなければ、提示された課題に取り組むことができるのではないかと考え、課題従事を行動問題に拮抗する「望ましい行動」として促進することを指導方針とした。

従来の行動問題に至る随伴性と、新しい随伴性を構築するための指導計画を示したものが Fig. 1 である。

これまでの主な行動の問題と課題従事に関する随伴性



課題従事に関する新しい随伴性

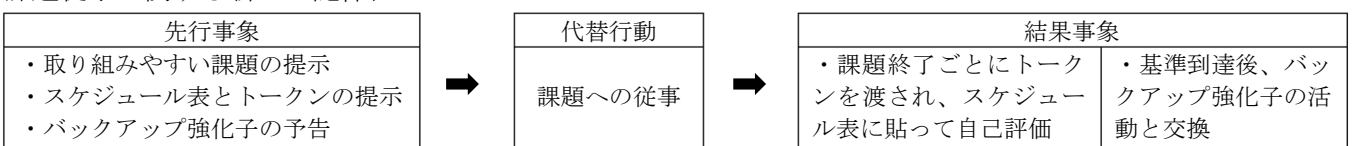


Fig.1 従来の随伴性と新しい随伴性

児童Bは多動傾向が著しく、着席を強要されたり課題を提示されたりするとその場から逃げ出してしまふ。それを制止されると他害行為がすぐに出るため、Fig.1 に示した随伴性にさらされていた時間は短くはないと考えられた。本来ならばトークンとして使用するシールには大きな価値を置かない方が望ましいとされるが、児童Bがイラストシールに強い興味を示したため、その場で即時強化のための好子として活用し、課題を遂行することで好きな場所に行って好きなことができることをバックアップ強化子としたトークン・エコノミー法を用いることにした。

(2) 週に4単位時間の自立活動の時間のうち、3回を個別課題に取り組む時間と設定して、その時間の指導は担任教師に代わって筆者が担当することとした。

#### IV 結果

##### 1. 日本版 PEP-3 の実施結果

(1) アセスメントの結果、児童Bの発達年齢プロフィールは認知/前言語 (35 ヶ月)、表出言語 (13 ヶ月)、理解言語 (22 ヶ月) 微細運動 (41 ヶ月)、粗大運動 (37 ヶ月)、視覚-運動の模倣 (38 ヶ月) であった。検査中は、提示される課題に興味を示したり、検査者からのほたらきかけに注意を向けたりすることができていたが、注意の集中にムラがみられ、教室から外に出ていこうとしたり、途中で離席して検査器具の入った箱等に近づいて触ったりすることが目立っていた。そのため、何度も中断せざるを得ず、3日間に分けて実施することとなった。瞬間的なものではあるが、視線を合わせることができ、やりとりが成立することが多かった。

養育者レポートの「気になる行動」並びに「適応行動」は、どちらも「最重度」のレベルであった。

(2) 児童Bの強みは、微細運動、視覚-運動の模倣、粗大運動等であり、弱みは言葉に関するものであることが明確になった。

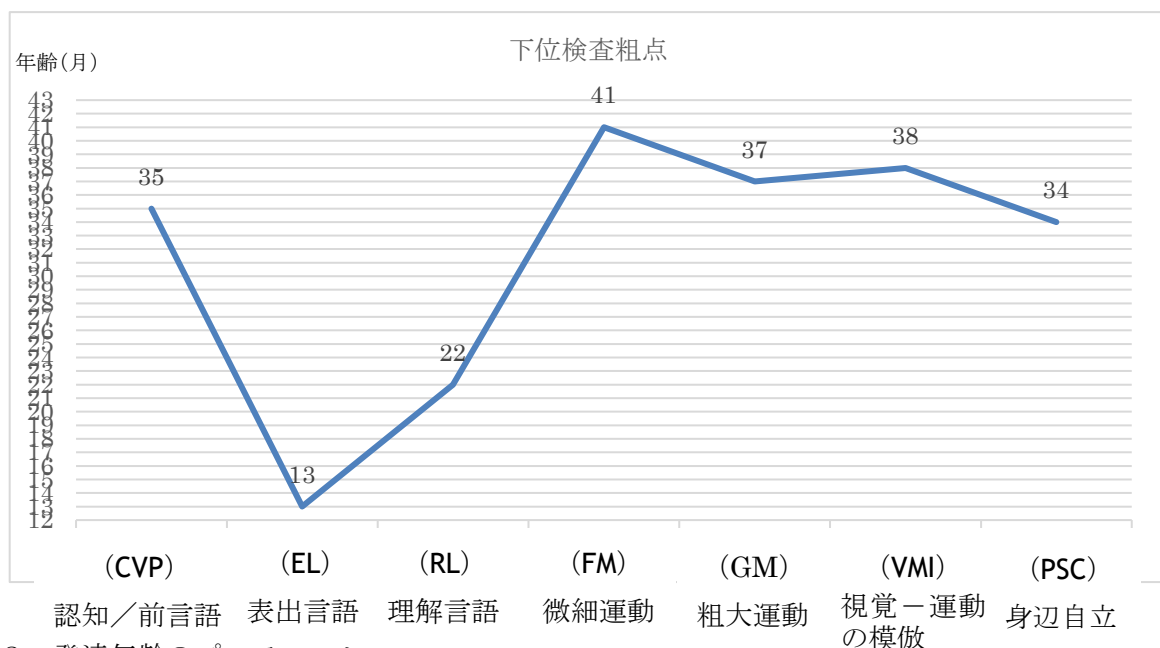


Fig. 2 発達年齢のプロフィール

(3) 合格得点・芽生え得点・不合格の比較

合格得点と芽生え得点と不合格（不合格には得点はないが、不合格の1問を1点とする）を比較した

ものが Fig. 3 である。下位検査ごとに注目すると、「表出言語」の落ち込みがあるものの、「理解言語」では芽生え得点が得られるものが多かった。「理解言語」については、「おいで」等の言語指示の理解はできるものの、色や物の名前、数唱、文字が未習得であった。

平仮名のマッチング課題では、すべて正答が得られた。このことから、記号等の抽象的刺激の視知覚が得意であると推測された。そのため、コミュニケーションのやり方を指導する際には、これまでのやり方（発声を重視する）よりも、むしろ文字と音のマッチングや、単語の学習を重視する方がよいのではないかと考えられた。また、言語指示やコミュニケーションの際には身振りを伴わせるだけでなく、意識的に具体物をやりとりするような目に見える視覚的手がかりを使うことが大切だと思われた。また、「微細運動」得点の個人内の高さから、手指の操作を得意とする面をいかして課題を設定する必要があると思われた。

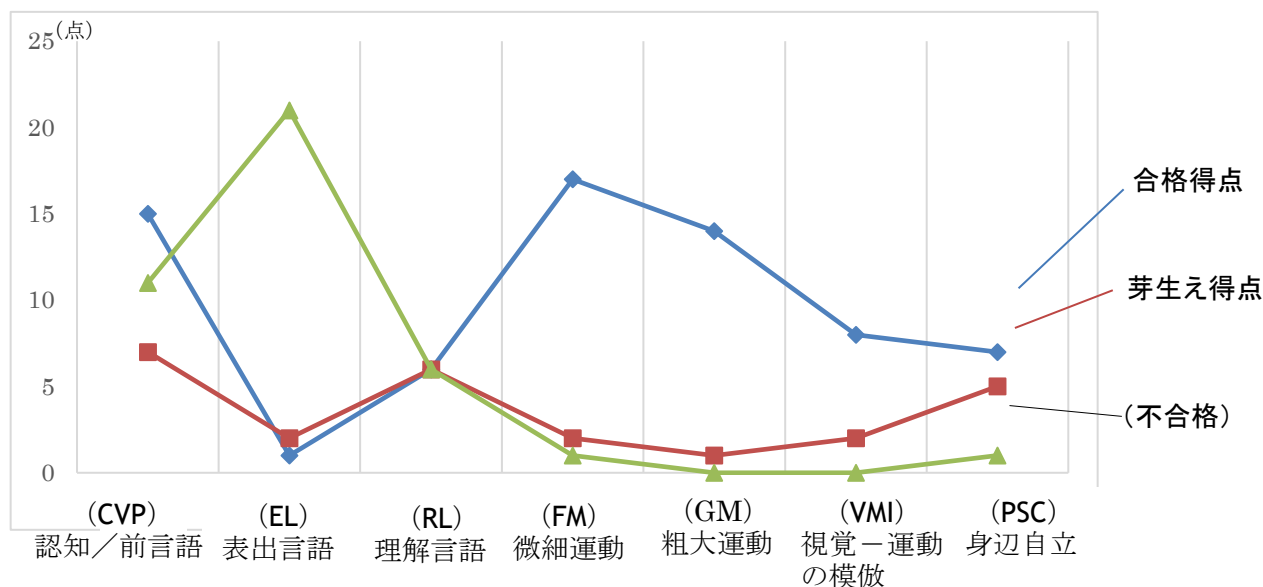


Fig. 3 合格得点・芽生え得点・不合格の比較

### 3. 自立活動の時間の指導

#### (1) 環境設定及び留意事項

##### ① 学習環境の構造化、学習スペースの環境の整備

児童Bとともに教材棚を作成して番号を付け、対応する番号の付いたカゴを入れる。壁に向かって机を配置し、教材棚と壁で廊下や室内の視覚的情報の入力を遮り、教師は児童Bの斜め後ろに立って支援する。

##### ② 学習システムの教示とリハーサル、フィードバック

教材棚と対応したスケジュール表を提示し、導入時にモデルを示す。各課題の完遂毎にスケジュール表に自分でシールを貼るよう促す（トークンと自己評価）。望ましい場合には教師が言葉による称賛で即時強化し、望ましくない場合には即時やり直しを促す。

課題数は、取りかかりの負担感を考慮して初回は4つとし（3つの課題とバックアップ強化子となる場所カードの選択課題）、次時から5つにする。

#### (2) 授業の構造化及び教材の工夫

##### ① 見てわかるスケジュールや学習内容等の提示

スケジュール表と、ワークシートと評価・記録を兼ねることで、「やるべきこと」が明確にわか

り、見通しがもてるようにする。シールを貼ることで即時自己評価ができるシステムにする。

- ② 課題は、児童Bの興味・関心に配慮しつつ、日本版PEP-3の結果をもとに、児童Bの強みを活用したものを作成する。また、到達点や「終わり」が明確に分かるものとする。また、課題によっては理解しやすい目標の設定として、タイムタイマーや合言葉を使用する。
- ③ バックアップ強化子として選択できるよう、ブランコやトランポリン等の児童の好む活動を選択肢に加えておく。
- ④ 記録（児童Bの取組みの様子や課題遂行に要した時間等を記録する）

### (3) 意思表示の手段の確立

#### ① 意思や行動の選択肢の提示

- ・ 検査結果から、児童Bは具体的刺激の視知覚だけではなく、抽象的刺激の視知覚が可能であることが分かったため、それまでに使用していた写真カードだけではなくイラストを使用することで、視覚認知やイメージの幅を広げることにもねらいとすることにした。また、表情やハンドサインも併わせて使用することとした。
- ・ 始めは写真・イラストカードを使用するが、必ず写真やイラストの示す内容を文字で記入しておくことで、後の文字カードに移行しやすくする。カードの提示には、音声言語を添えるようにする。

#### ② 写真・イラストカードの使い方を場に即して教え、練習を促す。

③ 児童Bが何らかの行動を起こそうとした際に、指導者が両手を重ねて音を鳴らし「ください」のサインをして、写真・イラストカードを選択して持ってくるよう促す。できたら即時強化する。

④ タイマー開始のスイッチを押す主体は児童Bとする（児童Bが選択肢の中からカードを選んで指導者に渡すと、指導者はそれをことばで確認してタイマーに時間をセットして児童Bに提示し、児童Bがスタートボタンを押して一緒に部屋を出るようにする。例えば、児童Bがブランコをこいでいる時にタイマーが鳴ったら、児童に提示して、児童B自身がスイッチを押してアラーム音を止めることで、気持ちを切り替えやすいようにする）。

⑤ 児童Bが自分からカードを提示して要求した際は、選択した活動場所・内容を必ず実施できるようにしておく。叶えられないものは選択肢から予め除いておくようにする。

### (4) 学習指導計画

- ・ 自立活動の個別課題の時間（週に3回）は、学級担任に代わって筆者が指導する。
- ・ 筆者が担当する日は、朝の会で担任教師が時間割の欄に筆者の顔写真カードを掲示して予告するようにした。
- ・ アセスメント結果をもとに指導計画を立て、教材・教具を作成する。

表1 学習指導計画（自立活動）

実 態	目 標
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 左手に茶碗、右手に箸を持つこと、ハサミを使用しての切り紙、弁当包みを練習中である（身体の動き）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 箸で動物イラストの描かれた容器の口部分に20個の玉を入れるプットイン課題や、切り紙課題、弁当包み課題をすることができる。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 形のマッチングができるが、文字を読むことは難しい（環境の把握、コミュニケーション）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が読む言葉に耳を傾けることができる。</li> <li>・ 教師とやりとりをしながら12ピースのパズルを完成させることができる。</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>種々の活動については、教師がモデルを示して促したり写真等の視覚的支援があれば、何をすればよいのかを理解して活動することができる（心理的な安定、環境の把握）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>スケジュール表を見て、自分から課題のカゴを取りに行き、自分で課題を遂行しようとすることができる。</li> <li>各課題を終えるごとに自分で指定個所にシールを貼ることができる。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>自発的な要求言語や行動が少なく、視覚的な刺激に衝動的に反応しがちである（人間関係の形成、コミュニケーション）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>写真・イラストカードの選択肢の中から自分の行きたい場所のカードを選んで、教師に手渡すことができる。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>見通しがもてない時や自分の意図したことが伝わらない時、場面や行動の切り替え時に自分の頭を叩いたり壁や床にぶついたりする自傷行為が起きる（心理的な安定、コミュニケーション）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>タイマーのスタート/ストップボタンを押し、気持ちや行動を切り替えることができる。</li> <li>写真・イラストカードの意味と機能を理解し、使用することができる。</li> </ul>

(5) 児童Bの様子

- 児童Bは、初回から学習システムにすぐに馴染み、積極的に学習に取り組むことができた。
- 次回から、課題棚を準備し、席について授業の開始を待つことができていた。
- 自立活動の授業中の逸脱はなかった。

表2 指導・支援の評価 (◎有効だった ○一部修正が必要 △変更が必要)

評価項目	支援の評価の視点	評価
<ul style="list-style-type: none"> <li>両手を同時に使って、20個の毛糸玉を動物（イラスト）の口に入れたり、切り紙課題、弁当包み課題をすることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>補助具は有効であったか。</li> <li>支援具の大きさは適切か。</li> <li>文字に注目できていたか。</li> </ul>	○ ◎ ◎
<ul style="list-style-type: none"> <li>教師が読む言葉に耳を傾けることができる。</li> <li>教師とやりとりをしながら12ピースのパズルを完成させることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>形と絵柄に注目することができていたか。</li> <li>自らスケジュールを確認していたか。</li> </ul>	◎ ◎
<ul style="list-style-type: none"> <li>スケジュール表を見て、自分から課題のカゴを取りに行き、自分から課題を遂行することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自ら順番通りに出せたか。</li> <li>番号の欄に貼れたか。</li> </ul>	◎ ◎
<ul style="list-style-type: none"> <li>各課題を終えるごとに自分で褒美シールを貼ることができる。</li> <li>写真・イラストカードの選択肢の中から自分の行きたい場所を選んで教師に手渡すことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>次の課題の欄を見ていたか。</li> <li>選択肢を見比べることができていたか。</li> </ul>	◎ ◎
<ul style="list-style-type: none"> <li>タイマーのスタート/ストップボタンを押し、行動を切り替えることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ボタンを押すことが、行動を切り替える契機となっていたか。</li> </ul>	◎
<ul style="list-style-type: none"> <li>写真・イラストカードの意味と機能を理解し、使用することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分から行動に移すことができていたか。</li> </ul>	

(6) その他

児童Bは、写真・イラストカードの機能をすぐに理解して、他の授業時間や休み時間にも自分から使用することができるようになった。

IV. 考察

本研究では、行動問題を示す自閉症児を対象に、日本版 PEP-3 を用いたアセスメントを実施したうえで学習計画・指導を実施した結果を報告した。ベースライン期の行動観察の結果、対象者は嫌悪事態からの逃避時に、自傷行為や他害行動等の不適応行動をとることで課題場面から逃れようとしていたり、要求を満たしたりしていることがわかった。それにより、行動の問題が固定化し、学習の体制が整わず、結果として学習の積み重ねができていない事態となっていた。

そこで、日本版 PEP-3 を用いて対象児の強みと弱みを明らかにして、強みを生かした学習計画を立てて、他の教科・領域の学習の下支えとなる自立活動に主眼を置き、学習スタイルの構築に取り組むことにした。学習場面からの逸脱が著しいことについては、教室を構造化するなどして環境を整え、課題遂行についてはトークン・エコノミー法を活用した自己評価を促すことで、学習しやすさを整え、課題の最後には選択肢カードが貼られたボードがゴールであることを示すようにした（バックアップ強化子）。これが、個別課題への取り組みに対する動機づけに寄与し、「選択肢の中から選んで、自分の意思を伝える」ことの学習につながったと考えられる。

児童 B が学習システムにすぐに慣れて積極的に取り組むことができたことから、保有する理解力の高さに加えて、この学習スタイルが児童 B にとって分かりやすく取り組みやすかったことがうかがえた。大好きなシールの活用による強化システムや、スケジュールの提示によって学習内容に見通しがもてるようになったことも影響したと考えられるが、検査結果をもとに児童 B の強みが生かせるような個別課題を作成し、これによって、児童 B の知的好奇心が刺激され、途中で離席するようなことはなく、注意を集中させて最後まで取り組むことができるようになったのではないかと考えられた。下位査項目の「理解言語」については、「おいで」等の言語指示の理解はできるものの、色や物の名前、数唱、文字が未習得であった。これは、学習スキルの未確立による未学習によるものではないかと考えられた。

今回は、問題行動を消去することではなく、行動の機能を分析し、問題となる行動が起これないように先行事象である環境を整えることを重視した。児童の学習しやすさが増すことによって、結果として問題行動が起こりにくくなることが確かめられた。

児童 B については、小学部に入学してからこれまで、音声言語によるコミュニケーションを中心にした指導がなされてきた経緯がある。それによって、「トイレ」に似たことばを発することができるようになったと考えられるが、ことばに広がりが見られない。その後、自傷行為やかんしゃく等の行動の問題が続いていることから、より緻密な行動分析と指導計画の作成が必須だと思われる。

今回、児童 B が課題学習に積極的に取り組むことができることだけでなく、他者とのコミュニケーションを好むという強みを備えているということが確かめられ、より望ましい様式での意思の表出が可能であることが明らかとなったことから、今後は視覚的な手がかりに加えて、文字の習得を促すことにより、書きことばによるコミュニケーションを目指すことができるのではないかと考える。

## V. 今後の課題

本研究においては、児童の問題行動を消去することを重視するのではなく、未学習のままとなっている部分に焦点を当て、普段の実態把握に加えてフォーマルなアセスメントを活用して対象児の強みを明らかにし、それを指導・支援に生かすことを試みた。強みを生かすことによって、学習スタイルの構築が可能となることが確かめられ、結果として不適応行動の機能を削ぐことにつながり、授業時間に行動の問題が生起することはなくなった。

対象児は、入学以来、保護者の願いもあり音声言語によるコミュニケーション指導に重点が置かれてきた。しかし、検査結果から、それは対象児にとっては非常に苦手な分野であり、学習の蓄積が期待できないものであるばかりでなく、学習場面での行動問題が他の学校生活場面に般化しているものと推測された。このことから、子どもの強みや長所をできるだけ早期に把握し、それらをいかす方向で教育支援計画を立てる必要があることを痛感した。

今後の課題として、一事例であるため限定的ではあるものの、児童Bにおいては行動問題が逃避の機能をもっていたことを改めて確認したことから、他のケースにおいても、子どもの学習を促す場面において、弱みや苦手な面の補完にばかり注目してしまい、不適応の状態に追い詰めてしまうようなことはないか等の検討をする必要があると考える。

## 引用文献

- 清水 友康 自閉症発達障害児診断検査（PEP-3）のアセスメントに基づく家庭教育の取り組みの見直しについて 豊岡短期大学論集, 18, 59-67, 2021.
- 栗田広・畑中邦比古 児童・青年期の広汎性発達障害 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団 1993
- 桐明里美 行動問題を有する自閉症児に対する教育的介入についての考察-行動問題の改善と学習スキルの獲得を目的に- 宮崎学園短期大学紀要 17, 79-89, 2025.

## 参考文献

- 福村岳代・藤野 博 PECS による自閉症児の自発的な要求伝達行動の獲得と般化-養護学校における実践研究. 東京学芸大学紀要, 58, 339-348, 2007.
- 小林幸代・小林信篤・佐々木正美 自閉症児への支援技法である構造化における評価の重要性 川崎医療福祉学会誌, 19, 277-283, 2010.
- 米澤巧美・重松孝治・寺尾孝士 知的障害を伴う自閉症児に対する構造化された指導の一事例 川崎医療福祉学会誌, 21, 196-207, 2012.
- 小笠原 恵美・広野みゆき・加藤慎吾 行動問題を示す自閉症児へのトークン・エコノミー法を用いた課題従事に対する支援 特殊教育学研究, 51(1), 41-49, 2013.

# 保育者養成を担う短期大学の初年次教育に関する研究

## —授業改善への示唆—

村上 和巖 薄井 淳 江田 菜穂子

### A Study on First-Year Experience

at Junior College Training Preschool Teacher

: Suggestions for Instructional Improvement

Kazutaka MURAKAMI Jun USUI Naoko EDA

#### 1. はじめに

本研究の目的は、保育者<sup>1</sup>養成を担う短期大学において、どのような背景で初年次教育科目が開講され、どのような役割を担ってきたか、また学生がその学びをどのように認識しているのかについて X 短期大学<sup>2</sup>の初年次教育科目を事例に明らかにすることである。その際、X 短期大学の教員 A へのヒアリング調査と学生へのアンケート調査を実施する。これらの点を明らかにすることを通して、保育者養成を担う短期大学における初年次教育の授業改善への示唆を得ることを目指す。

保育者養成校では、幼稚園教諭免許状や保育士資格など様々な免許や資格の取得が可能となっている。それに伴い、実習なども多く実施されることからカリキュラムが切迫していることが指摘されている<sup>3</sup>。これは修業年限が短い短期大学において顕著に表れると考えられる。

こうした状況の中、多くの短期大学では初年次教育科目が設定されている<sup>4</sup>。これは、保育者養成を担う短期大学においても、保育士資格や幼稚園教諭免許状の取得に必須ではない初年次教育科目の役割が一定程度認められていると言えるのではないかと考えられる。こうした背景を踏まえれば、保育者養成を担う短期大学における初年次教育のあり方を考察していくことが求められる。

上記のような課題意識の下、本研究は初年次教育科目が開講されている背景と役割、及びその学びに対する学生の認識に焦点を当て分析を進める。文部科学省高等教育局大学教育・入試課が 2024 年に刊行した「令和 4 年度における短期大学教育の改善等の状況に関する調査」では、短期大学の初年次教育科目において多様な教育活動が展開されていることが示されている<sup>5</sup>。これは、各短期大学の初年次教育科目が、

それぞれの背景に基づいて開講され、様々な役割を担っていることが推察される。また、それに伴い、学生も初年次教育科目における学びを様々な形で認識している可能性がある。本研究ではこれらの点を明らかにすることを通して、保育者養成を担う短期大学における初年次教育の授業改善への示唆を得ることを目指す。

保育者養成を担う短期大学の初年次教育に関する先行研究はいくつか存在する。例えば、政策文書や各団体が刊行している文書等を用いて保育者養成校における初年次教育の実施上の課題を提示した上田（2009）や、保育者養成校における入学前教育や初年次教育の実施状況や内容、その意義をアンケート調査により明らかにした上田・富田（2010）、短期大学における初年次教育の授業レポートや実践事例をもとに初年次教育のカリキュラムの改善を目指した佐藤・木村（2024）がある。その他、初年次教育を含んだ教養教育がどのように保育者養成カリキュラムに位置づけるのかについての可能性を考察した畠山（2015）がある。これらの先行研究は、どれも保育者養成を担う短期大学における初年次教育のあり方を考究していく上で重要な示唆を提示しているものである。しかしながら、これらの先行研究は、初年次教育科目が開講される背景と役割、及びその学びに対する学生の認識の両点に焦点をあて分析したものではない。

そこで本研究では以下の研究課題と方法を設定する。第一に、初年次教育の概念を踏まえ、X 短期大学の初年次教育科目の概要を考察する。その際、X 短期大学のシラバスや資料などをもとに考察する。第二に、X 短期大学において初年次教育科目が開講された背景と役割について考察を行う。その際、教員 A へのヒアリング調査で得た語りを踏まえて考察する。第三に、学生へのアンケート調査を通して、学生が初年次教育科目をどのように認識していたかについて考察する。これらの点を明らかにすることで、保育者養成を担う短期大学における初年次教育の授業改善への示唆を得ることを目指す。調査を行う上で、本研究は宮崎学園短期大学の研究倫理審査の承認を受けている（承認番号：2025001）。なお、表 1 は教員 A へのヒアリング調査と学生へのアンケート調査の概要である。

表 1：ヒアリング調査とアンケート調査の概要

	教員 A へのヒアリング調査	学生へのアンケート調査
日付	2025 年 9 月 29 日 11 時～（30 分間）	2025 年 10 月 29 日：アンケートの送付 2025 年 11 月 30 日：締め切り ※アンケートは 10 分程度を想定。
場所	X 短期大学の教員 A の研究室	Google Forms を使用

出典：筆者作成。

## 2. X 短期大学における初年次教育科目の概要

本節では、初年次教育の概念を踏まえ、X 短期大学の初年次教育科目の概要を確認する。文部科学省は、初年次教育を「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」と定義し<sup>6</sup>、高校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なるとしている。その上で、初年次教育の内容を「(大学における学習スキルも含めた)学問的・知的能力の発達、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立などの大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したもの」としている<sup>7</sup>。

上記をまとめると、初年次教育は、高校教育までの補習ではなく、あくまで大学レベルの準備を想定しており、その内容は、大学の科目に対応するものだけではなく、大学生活にも対応するものであることが分かる。それでは、X 短期大学では初年次教育科目をどのように展開しているのだろうか。

X 短期大学では、初年次教育科目が保育科 1 年生を対象に開講されている。また、その科目は必修科目であり、合格すれば 2 単位与えられる。表 2 は同科目の授業計画表である。

表 2 : X 短期大学における初年次教育科目の授業計画表

回	トピック名	概要
1	ウォーミングアップ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本科目について</li> <li>・自己紹介及びクラス内交流</li> <li>・授業外学修について</li> <li>・図書館ツアー</li> </ul>
2	ディプロマポリシー (以下、DP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・建学の精神や、大学・学科 DP について</li> <li>・DP に関する自己評価</li> </ul>
3	基礎力リサーチ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基礎力リサーチテストの実施</li> </ul>
4	オリエンテーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学用メールの設定</li> <li>・メールの書き方</li> <li>・先生方へのアポイントメントの取り方</li> </ul>
5	スタディスキル①	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループやチームで学ぶことのメリット</li> <li>・構成的グループエンカウンターについて</li> </ul>
6	スタディスキル②	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文章の要約</li> </ul>
7	スタディスキル③	<ul style="list-style-type: none"> <li>・レポート作成</li> <li>・図書館やインターネットでの情報収集</li> <li>・表やグラフの書き方</li> <li>・パソコンでのレポート作成</li> </ul>
8	スタディスキル④	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文章を図や表、グラフで表す方法</li> </ul>
9	スタディスキル⑤	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンでのレポート作成</li> </ul>
10	スタディスキル⑥	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディベートでの問題解決</li> </ul>
11	スタディスキル⑦	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディスカッションについて</li> </ul>
12	スタディスキル⑧	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パワーポイントを用いたプレゼンテーション</li> </ul>
13	スタディスキル⑨	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンを使ったレポート</li> </ul>
14	スタディスキル⑩	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基礎力向上ドリル (X 短期大学独自のドリル)</li> </ul>
15	まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育の基本用語・漢字の試験</li> </ul>

出典：X 短期大学シラバス 2025<sup>8</sup>を参照し、筆者作成。

※第 1、3、15 回以外で、保育の用語・漢字に関する小試験を実施している。

表 2 のように、X 短期大学の初年次教育科目は、英語や数学のような高校教育の補習ではなく、大学での授業に対応するための内容（グループワークの方法やレポート作成、ディベート、ディスカッション、プレゼンテーション等）や大学生活に対応するための内容（図書館ツアーや DP、メールの書き方等）となっている。これは、先述した文部科学省の初年次教育の定義と親和性があると言えよう。

一方で、保育者養成を担う短期大学としての初年次教育の特質もある。表 2 のように、X 短期大学の初年次教育科目では、保育の用語・漢字の小試験がほとんどの授業で実施され、最終回にまとめの試験が実施されている。これは、大学の授業や生活に対応するためではなく、保育者養成を担う保育科だからこそ設定されている教育活動と想定される。

以上、初年次教育の定義を踏まえた上で、X 短期大学の初年次教育科目の内容をシラバスから確認してきた。次節では、教員 A へのヒアリング調査を通して、X 短期大学において初年次教育科目が開講されている背景と役割に迫る。

### 3. X 短期大学における初年次教育科目が開講されている背景と役割

本節では、X 短期大学において、初年次教育科目が開講されている背景と役割について、教員 A へのヒアリング調査をもとに考察する。まず、初年次教育科目が X 短期大学の科目に導入された背景について、教員 A は以下のように語っている<sup>9)</sup>。

大学生が大学における授業に臨むに必要な最低限の能力、例えば、ノートテイキングとかレポートの作成とか、そういうスタディスキルの不足がまずあります。だから保育云々の学びの前に、自分たちで学んでいくような大学での学び方というところできていない状況でただただ知識を注入しても効果がない。また、アクティブラーニングが同時並行でこの時期行われていたので、アクティブラーニング、能動的に学んでいくためには、その学び方というところをまずは理解してもらう必要があることから、この科目ができたところになります。

上記から分かるように、X 短期大学では、大学の授業に臨むに必要な最低限の能力の不足とアクティブラーニングの必要性を背景に初年次教育科目が導入され、とりわけ「大学における学び方」を保障しようとしていたことが分かる。そして、初年次教育科目のシラバスが作成された背景について、教員 A は以下のように語っている。

まずはその保育の専門的な知識云々というよりは、そういうスタディスキル、学び方というところをまずは重視していこうというところから、シラバスが作成されている状況になります。

上記から、X 短期大学の初年次教育科目は、保育に関する専門教育科目の授業の準備としてではなく、大学の授業を受ける準備として位置づけられていることが分かる。ただし、同校の初年次教育科目は、保育者養成を全く踏まえていないわけではない。教員 A は、同科目における大学の授業を受ける準備と保育者養成の関連について以下のように語っている。

単なる大学教育というわけではなく、短大だとイコール職業教育ということにもつながってくる。(初年次教育科目は)スタディスキルがメインなんだけれども、保育としての学びというところも含(む必要がある)。要は(初年次教育科目で)保育科で2年間学んでいくために必要なスキルを鍛えようと。(中略)メイン(の)立ち位置は大学としての学び。だけど、保育科としての学び(もある)。(括弧内は筆者による加筆)

上記の語りのように、X 短期大学の初年次教育科目の主たる役割は、スタディスキルのような大学の授業を受ける準備でありつつも、短期大学が職業教育(X 短期大学保育科では保育者養成)を重視することから、保育に関する専門教育科目を学ぶ準備も保障する役割を担っているのである。なお、教員 A はこの一例として、以下を挙げている。

レポートみたいなのを書かせるっていうのも、単に研究論文を書くっていうよりは、分かりやすく伝える文章表現能力っていうところの育成を主眼としていた部分がある。それは結局日誌のところと繋がったりとか、指導案の部分に繋がったりとかするので。

上記のように、X 短期大学の初年次教育科目において大学の授業の準備（例えば、文章能力）として学ぶことは、結果的に、保育に関する専門教育科目を学ぶ準備につながると言える。ただし、保育の用語・漢字の試験について、教員 A は以下のように語っている。

漢字テストも保育じゃなくて、普通の一般用語の漢字っていう、日本語検定とかの漢字テストを当初は考えていた。そして、1 年間ぐらいはそれでやってみた。けど結局、保育の用語に関わるものの方が、将来的に使う可能性も高いし、そこが結局足りてないから、日誌の中で指導受けたりするっていうのも出てくるから、じゃあ、もう別に日本語検定じゃなくて、保育に関する用語のテストの方が、効果が高いんじゃないのっていう感じに変わってきた。

上記のように、学生の将来や保育科としての学びを考慮して、一般の用語・漢字試験から、保育の用語・漢字テストに変更されてきたことが分かる。これは、「大学の授業の準備として学ぶことが、結果的に、保育に関する専門教育科目を学ぶ準備につながる」という意味ではなく、保育に関する専門教育科目を学ぶ準備や保育者としての学生の将来を優先した事例と言えよう。

以上を踏まえると、X 短期大学の初年次教育科目は、①基本的に大学教育を受ける準備として位置づくこと、②大学教育を受ける準備として位置づくが、それは結果的に、保育に関する専門教育科目を学ぶ準備にもつながること、③保育の用語・漢字テストのように、一部の教育活動において、保育に関する専門教育科目を学ぶ準備や、保育者としての学生の将来の準備として位置づくことが分かる。これらは X 短期大学において初年次教育科目が開講されてきた背景と役割と言えよう。次節では、X 短期大学の初年次教育科目に対する学生の認識を明らかにする。

#### 4. X 短期大学の初年次教育科目に対する保育者を目指す短期大学生の認識

本節では、学生が X 短期大学の初年次教育科目をどのように認識していたかについて、アンケート調査を通して明らかにしていく。X 短期大学の初年次教育科目の履修者のうち、106 人からアンケート調査への同意を得ることができた。そして、回答数は 52 人であった（回答率 49.0%）<sup>10</sup>。アンケート調査の項目は前節の内容を踏まえ表 3 のように作成した。

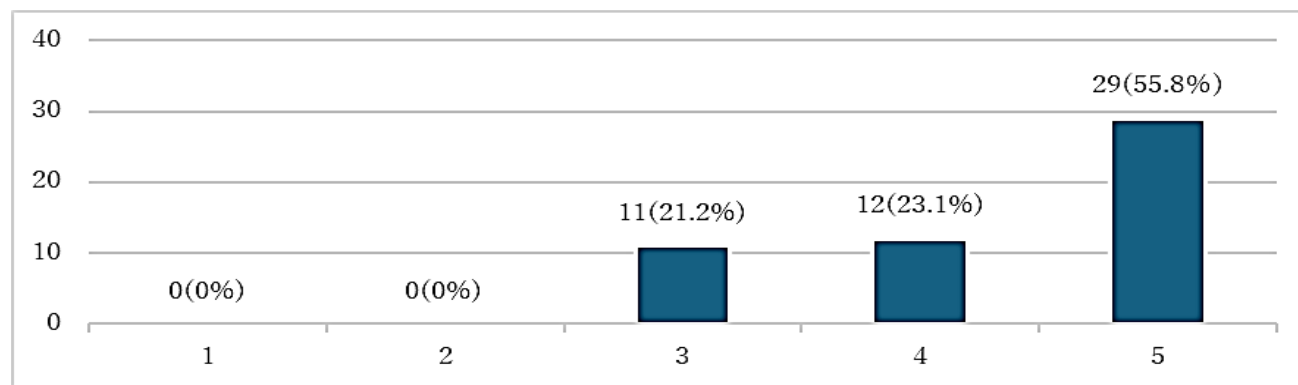
表 3：学生へのアンケート調査項目

質問内容	
問 1	短期大学での授業の受け方（授業を受ける準備）を学ぶことができましたか。 ※レポートの書き方、パソコン操作、グループワークなど。 5段階評価で実施。
問 2	初年次教育科目における学びは、どのような場面で役立つと思いますか（複数回答可）。 ・一般教養科目の授業 ・保育に関する専門教育科目の授業 ・幼稚園教諭、保育士の仕事 ・幼稚園教諭、保育士以外の仕事 ・その他
問 3	保育の基本用語（漢字・用語）の学習はどのような場面で役立つと思いますか（複数回答可）。 ・一般教養科目の授業 ・保育に関する専門教育科目の授業 ・幼稚園教諭、保育士の仕事 ・幼稚園教諭、保育士以外の仕事 ・その他

出典：筆者作成。

前節で示したように、X 短期大学の初年次教育科目は基本的に大学の授業を受ける準備として位置づいていた。そこでまず、初年次教育科目が学生にとって大学の授業を受ける準備に繋がっているかについて確認する。問 1 では、初年次教育科目を通して、X 短期大学における授業の準備をどの程度行うことができたのかについて、5（できた）から 1（できなかった）の 5 段階でアンケート調査を行った。結果は図 1 の通りである。

図 1：初年次教育科目が授業を受ける準備に繋がったのかについての学生の認識



できなかつた ← → できた

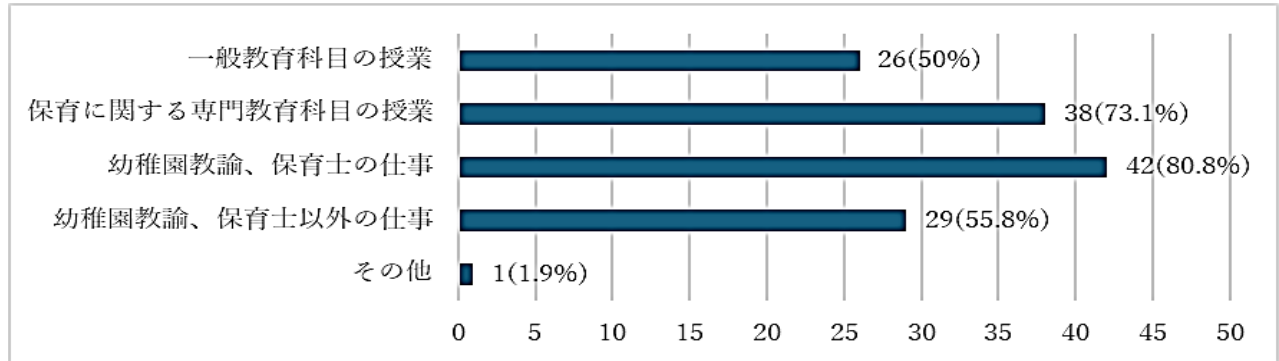
出典：筆者作成。

図 1 のように、5 または 4 と回答した学生が 78.9%、3 と回答した学生が 21.2%、2 または 1 と回答した学生が 0% であった。つまり、約 8 割に近い学生が初年次教育科目の学びを通して、X 短期大学における授業の準備をすることができたと認識していることが分かる。

前節で確認してきた通り、X 短期大学の初年次教育科目の主たる役割は、スタディスキルのような大学の授業を受ける準備でありつつも、短期大学が職業教育（X 短期大学保育科では保育者養成）を重視す

ることから、保育に関する専門教育科目の準備としての役割も担っていた。そこで次に、学生が X 短期大学の初年次教育科目における学びをどのようなことに繋がると認識したか（問 2）について分析する。その回答結果は図 2 の通りである（複数回答可）。

図 2：初年次教育科目がどのような場面に役立つかについての学生の認識

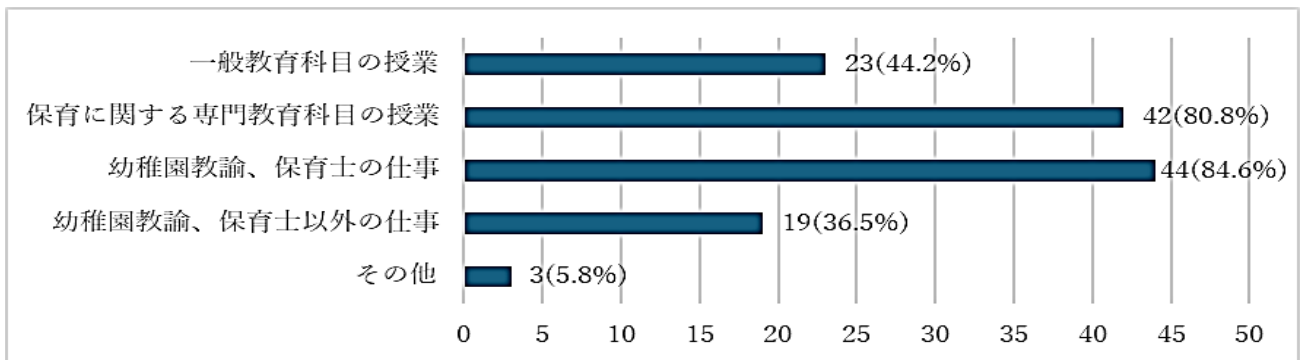


出典：筆者作成。

図 2 に示されている通り、「幼稚園教諭、保育士の仕事」を選択した学生の割合は 80.8%、「保育に関する専門教育科目の授業」を選択した学生の割合は 73.1%、「幼稚園教諭、保育士以外の仕事」を選択した学生の割合は 55.8%、「一般教育科目の授業」を選択した学生の割合は 50%であった。

前節で確認してきた通り、X 短期大学の初年次教育科目では、保育の基本用語・漢字の試験及びその学習が実施されている。最後に、学生はこの保育の基本用語・漢字の試験及びその学習がどのような場面で役に立つと認識しているか（問 3）について分析していく。その結果は図 3 の通りである（複数回答可）。

図 3：保育の基本用語・漢字の試験及びその学習がどのような場面で役立つかについての学生の認識



出典：筆者作成。

図 3 のように、「幼稚園教諭、保育士の仕事」を選択した学生の割合は 84.6%、「保育に関する専門教育科目の授業」を選択した学生の割合は 80.8%、「一般教育科目の授業」を選択した学生の割合は 44.2%、「幼稚園教諭、保育士以外の仕事」を選択した学生の割合は 36.5%であった。

以上、学生へのアンケート調査の結果を概観してきた。問 1 の結果から分かるように、多くの学生は X 短期大学の初年次教育科目が大学の授業を受ける準備につながると認識していた。さらに、問 2 と問 3 を

見ると、多くの学生は、X 短期大学の（保育の基本用語・漢字の試験及びその学習を含めた）初年次教育科目が保育に関する専門教育科目や幼稚園教諭、保育士の仕事に役立つと捉える傾向にあることが分かる。

なお、問 2 において、X 短期大学の初年次教育科目が一般教育科目の授業に役立つと回答した学生の割合は約 50%であり、保育に関する専門教育科目の授業や幼稚園教諭、保育士の仕事に役立つと回答した学生の割合が 70%以上であった。このことを踏まえると、問 2 において一般教育科目の授業を選択せずに保育に関する専門教育科目や幼稚園教諭、保育士の仕事を選択した学生は、X 短期大学の初年次教育科目が大学のすべての科目で役に立つとは捉えていないことが分かる。

## 5. 総合考察

本研究では、保育者養成を担う短期大学における初年次教育の授業改善への示唆を得るために、X 短期大学の初年次教育科目を事例に、開講されてきた背景や役割、及び受講している学生の認識についてヒアリング調査及びアンケート調査を通して明らかにした。

X 短期大学のシラバスやヒアリング調査からは、初年次教育科目が大学における授業の準備と位置付けられていることが確認された。しかし、開講科目の大半が保育に関する専門教育科目で構成されていることから、結果として保育に関する専門教育科目を受ける準備としての役割も担っていた。また、保育の用語・漢字テストといった教育活動は保育に関する専門教育科目を受ける準備であるとともに、幼稚園教諭、保育士の仕事の準備としての役割も担っていた。すなわち、X 短期大学の初年次教育科目は、その本来の概念（大学における授業の準備）を基盤としつつ、それが結果的に、保育に関する専門教育科目や幼稚園教諭、保育士の仕事の準備としての役割も担っていると言えよう（X 短期大学の初年次教育科目の一部の教育活動では、保育に関する専門教育科目を学ぶ準備や、保育者としての学生の将来の準備としての役割を担っている）。

一方、X 短期大学の多くの学生は初年次教育科目を受講することで短期大学での授業の受け方（授業を受ける準備）を学ぶことができたことと認識していた。加えて、授業内容および保育の用語・漢字のテストについては、一般教育科目の授業よりも、保育に関する専門教育科目の授業や幼稚園教諭、保育士の仕事に役立つと捉える学生が多くいた。こうした学生へのアンケート調査の結果は、X 短期大学において、初年次教育科目が開講されてきた背景や役割と一定の親和性があるように感じられる。

しかしながら、X 短期大学の初年次教育科目が開講されてきた背景や役割と一部の学生の認識との間には明確なずれが存在する。X 短期大学の初年次教育科目の基盤は、あくまでも大学の授業を受けることであり、それが結果的に保育に関する専門教育科目を受ける準備や幼稚園教諭、保育士の仕事の準備としての役割も担っていた。一方で、学生に目を向けると、「初年次教育科目がどのような場面で役立つか」という問いに対して、一般教育科目の授業よりも保育に関する専門教育科目の授業や幼稚園教諭、保育士の仕事に役立つという回答が多かった。つまり、「初年次教育が保育に関する専門教育科目や幼稚園教諭、保育士の仕事で役立つ」と回答している学生は、X 短期大学の初年次教育科目が大学のすべての科目で役立つという認識ではなく、保育に関する専門教育科目や幼稚園教諭、保育士の仕事に役立つと捉えている可能性が示唆される。短期大学の就学年数が短いことを踏まえれば、学生が就職を身近に感じ、それを視野に入れながら本科目を受講していることは自然なことであり、上述したずれが生じることは

必然とも言える。

ただし、上述したようなずれは、初年次教育科目が開講されている背景や役割を学生に十分に伝えられていないことを意味するのではないだろうか。したがって、保育者養成を担う短期大学において初年次教育科目を実施する際には、その教育活動ごとの背景と役割を学生に明確に伝えていくことで、認識のずれを縮小していくことが求められる。その際、学生が初年次教育科目を幼稚園教諭、保育士の仕事の準備として認識する傾向があることを踏まえれば、初年次教育科目の様々な活動が、保育者という実践者としてのスキルにどのようにつながるかについて、事例を挙げながら説明することも効果的であると考えられる。

最後に、本研究の課題を述べる。本研究では、学生が X 短期大学の初年次教育科目をどのように捉えているかについてアンケート調査を行い、量的に分析を行ったが、学生一人一人の認識についてその理由や背景を明らかにすることはできていない。今後は、学生にとって初年次教育科目がどのような意義を持つのかについて、インタビュー調査等を通して質的に分析していくことが求められる。それが、保育者養成を担う短期大学における初年次教育科目の授業改善につながるだろう。この点については今後の研究課題とする。

<sup>1</sup> 本研究において保育者とは、幼稚園教諭及び保育士のことを指す。

<sup>2</sup> X 短期大学は、長年保育者養成を担っており、地域の幼児教育・保育の発展に貢献してきた。

<sup>3</sup> 上田敏丈・富田昌平（2010）「保育者養成校における入学前・初年次教育の現状に関する調査」中国学園紀要、第9巻、64頁。

<sup>4</sup> 文部科学省高等教育局大学教育・入試課（2024）「令和4年度における短期大学教育の改善等の状況に関する調査」の15頁を参照。

<sup>5</sup> 同上

<sup>6</sup> 文部科学省 「用語解説」

（[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/attach/1301655.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/attach/1301655.htm)） 最終閲覧日 2026年2月24日。

<sup>7</sup> 同上

<sup>8</sup> X 短期大学のシラバスについては以下を参照されたい。

（<https://www.mgjc.ac.jp/wp-content/uploads/information/sirabasu1204.pdf>） 最終閲覧日 2026年2月27日。

<sup>9</sup> 教員 A の語りについては筆者らで若干加筆・修正を行っている。その際、教員 A に加筆・修正視野箇所を確認していただき、その許可をいただいている。

<sup>10</sup> 回答率が50%を下回っているため回答に偏りが存在する可能性は否めないが、回答者の属性が母集団と大きく乖離していない点から、傾向を把握する上では一定の妥当性を有すると判断した。

#### 【参考文献一覧】

上田敏丈（2009）「初年次教育の動向 保育者養成校での実施に向けて」中国学園紀要、8巻、101-108頁。

上田敏丈・富田昌平（2010）「保育者養成校における入学前・初年次教育の現状に関する調査」中国学園紀要、第9巻、63-72頁。

佐藤康富・木村美佳（2024）「短期大学の初年次教育における授業改善の試み」東京家政大学教職センター年報、18巻、13-22頁。

畠山大（2015）「保育者養成カリキュラムと「教養教育」（1）－「初年次教育」の取り組みに焦点をあ

ててー」作大論集、5号、127-150頁。  
文部科学省高等教育局大学教育・入試課（2024）「令和4年度における短期大学教育の改善等の状況に関する調査」。

**【謝辞】**

本稿の執筆にあたりまして、ご多用中にも関わらず調査に快くご協力いただきましたX短期大学の教員A及び学生の皆様に心より感謝申し上げます。

# 幼児の衣服の着脱に対する保護者・保育者の認識に関する一考察 —連携と協働の視座から—

江田 菜穂子<sup>1</sup>      門田 理世<sup>2</sup>

## Perceptions of Parents and Kindergarten Teachers on Young Children's Dressing and Undressing: Focusing on Home-Kindergarten Collaboration and Cooperation

Naoko EDA      Riyo KADOTA

### 1. 問題と目的

#### (1) 基本的な生活習慣について

幼児の生活習慣の確立について、「生活に必要な習慣の形成の第一歩は、家庭において行われる」(文部科学省、p. 163、2018)と明示されている通り、子どもの生活習慣の確立は基本的に家庭で行われるものである。一方で、「幼稚園は、それぞれの家庭で幼児が獲得した生活上の習慣を教師や他の幼児と共に生活する中で、社会的にも広がりのあるものとして再構成し、身に付けていく場」(p. 163)であり、「教師は、家庭との情報交換などを通じて、幼児の家庭での生活経験を知った上で、一人一人の幼児の実情に応じた適切な援助をすることが大切である」(p. 163)とも記されている通り、子どもの生活習慣の確立においては家庭だけでなく、保育者の役割が一定程度求められているともいえる。つまり、子どもの生活習慣の確立には、幼稚園や保育所、こども園(以下、保育施設)と家庭が連携・協働していく必要があるといえるだろう。

そのような中、核家族化、共働き家庭の増加、兄弟数の減少等、幼児が過ごす家庭の様相は年代とともに変化している。保育施設で過ごす時間の平均は、保育園児 9.3 時間、幼稚園児 6.2 時間であることが分かっており(ベネッセ教育総合研究所、2022)、幼児は一日の大半を保育施設で過ごしているといえる。また、松田(2014)は、女性の社会進出という背景から子どもがごく幼い時期から保育所に通うことが当たり前になってきていることを言及し、「かつて家庭でなされることが前提であった基本的な生活習慣の形成は、今では集団保育の場に任される割合が大きくなってきている」(p. 67)と述べている。

さらに、家庭における幼児の生活習慣確立に対する考え方も多様化している。ベネッセ教育総合研究所が2022年3月に首都圏に住む0歳6か月～6歳(就学前)の乳幼児をもつ保護者4,030名を対象に行った第6回幼児の生活アンケートにおいて、子育てで力を入れている項目として、「数や文字を学ぶこと」「芸術的な才能をのばすこと」の割合が年代と共に増加している一方で、「社会のマナーやルールを身に

<sup>1</sup> 宮崎学園短期大学／西南学院大学大学院博士課程

<sup>2</sup> 西南学院大学

つけること」「基本的な生活習慣を身につけること」「自分でできることは自分ですること」の割合は年代と共に減少していることが明らかとなった。これらの調査結果から、家庭における幼児の生活習慣の確立に対する認識は時代と共に多様化、希薄化していることが伺えるが、生活習慣の確立において、保育施設と家庭が連携・協働していくことが求められていることを鑑みれば、保育施設の役割は今後より一層重視されていくことが予想される。

上記調査結果は、保育施設と家庭が、子どもの生活習慣の確立に関して同じ認識をもって連携・協働しているのかを検証する必要性を示唆しており、子どもの生活習慣の確立を家庭と保育施設でどのように連携・協働していきけるのかを検討する重要性をも含んでいる。

## (2) 衣服の着脱について

幼児の生活習慣における上記のような問題意識を踏まえ、本研究では基本的な生活習慣のうち、とくに「衣服の着脱」に焦点を当てる。竹下（2013）は、「起床後の着替え、食事の際のエプロン着用、午睡時やその前後の着替え、入浴時、就寝時といった生活の流れにおける着替えや、遊びや活動に伴う着替えを行うことにより、生活リズムを整えることができる」（p.40）と述べており、衣服の着脱が一日の生活の流れと深く結びついていることを指摘している。また高橋（2018）は、集団保育における着替えの場面を検討し、登園・降園・午睡など生活の節目ごとに着脱が繰り返されることを明らかにしている。換言すれば、衣服の着脱は、睡眠・食事・排泄・清潔といった他の基本的な生活習慣とも密接に関連しており、衣服の着脱に着目することは、基本的な生活習慣全体における保育者と家庭の連携・協働の在り方を検討するうえで、重要な手がかりを与えられよう。

また、衣服の着脱は家庭だけでなく保育施設においても日常的に行われる行為である。東京23区内の幼稚園・保育所・こども園を対象に着脱の実態を調査した高橋ら（2016）は、約6～7割の園で1日2回程度の着替えが行われていること、保育者が幼児の衣服の着脱に精神面での発達の・教育的効果を見出していること、さらに活動場面の切り替えや手指の巧緻性との関連においてもその意義を認識していることを報告している。他方で、幼児の衣服の着脱習慣の形成が保育施設でも図られていることについて、保護者がどのように受け止めているのかを明らかにした研究は見当たらない。文部科学省（2018）が「家庭と連携して子どもの生活習慣の確立を図る」ことを掲げていることを踏まえれば、保育者だけでなく保護者の認識も合わせて捉えることは、保育施設が子どもの生活習慣の形成においていかなる役割を担うべきかを検討するうえで重要である。

そこで本研究では、衣服の着脱の習得段階にあるとされる3歳児（年少）クラスの子どもを対象に、その子どもたちを日常的に見守る保育者および保護者に対して質問紙調査を行い、幼児の衣服の着脱に対する両者の認識の特徴を探索的に明らかにするとともに、保育施設と家庭との連携・協力の在り方について考察することを目的とする。

## 2. 方法

### (1) 調査協力者・方法・期間

宮崎県 A 幼稚園に通う年少2クラスの担任保育者3名と、その2クラスに通う幼児の保護者を対象にグーグルフォームを用いて質問紙調査を行った。回答期間は、2026年1月22日から1月30日まで

の9日間である。保護者41名中23名からの回答が得られた（回答率56.0%）。保育者3名は全員からの回答が得られた（回答率100%）。宮崎県A幼稚園は11月から4月の期間、制服を着用して登降園を行っており、その期間は毎日園で、登園時と降園時の2回衣服の着脱を行っている。

## (2) 質問項目

質問項目は、衣服の着脱が身についたと感じる姿、衣服の着脱への問題意識、援助のタイミングと援助内容、衣服の着脱動作の獲得の大切さ（4段階）とその理由、衣服の着脱における幼稚園や保育者の役割、幼稚園や保育者に求めること、保護者に求めること、園との連携の必要性（4段階）とその理由である。具体的な質問項目については、表1に示している通りである。

表1. 保育者と保護者への質問項目

保育者	保護者
1. 子どもに衣服の着脱が身についたと感じるのは、どのような姿を見たときですか？具体的に教えてください。	1. お子さんの衣服の着脱が身についたと感じるのは、どのような姿を見たときですか？具体的に教えてください。
2. 子ども達が衣類の着脱をする姿を見ていて、課題や問題意識を感じることはありますか？ある場合、それはどのようなことですか。	2. お子さんの衣類の着脱をする姿を見ていて、課題や問題意識を感じることはありますか？ある場合、それはどのようなことですか。
3. 園で衣服の着脱を援助するのは、子どもがどのような状態の時ですか？また、その際どのような援助を行っていますか？	3. 家でお子さんの衣服の着脱を援助するのは、お子さんがどのような状態の時ですか？また、その際どのような援助を行っていますか？
4-1. 3歳児（または、4歳児）にとって衣服の着脱ができるようになることはどの程度大切だと感じますか？当てはまるものを1つ選んでください。	4-1. 3歳児（または、4歳児）にとって衣服の着脱ができるようになることはどの程度大切だと感じますか？当てはまるものを1つ選んでください。
4-2. 上記4-1の選択理由（なぜそのように感じているのか）を教えてください。	4-2. 上記4-1の選択理由（なぜそのように感じているのか）を教えてください。
5. 3歳児（または、4歳児）の衣服の着脱動作の獲得において、幼稚園や保育者はどのような役割を果たしていると考えていますか？	5. 3歳児（または、4歳児）の衣服の着脱動作の獲得において、幼稚園や保育者はどのような役割を果たしていると考えていますか？
6. 衣服の着脱に関し、子ども達のご家庭（保護者の方々）に求めることはどのようなことですか？	6. 衣服の着脱に関し、幼稚園や保育者に求めることはどのようなことですか？
7-1. 衣服の着脱に関して、家庭と連携していくことは、どの程度必要だと感じますか？当てはまるものを1つ選んでください。	7-1. 衣服の着脱に関して、園と連携していくことは、どの程度必要だと感じますか？当てはまるものを1つ選んでください。
7-2. 上記7-1の選択理由（なぜそのように感じているのか）を教えてください。	7-2. 上記7-1の選択理由（なぜそのように感じているのか）を教えてください。

### (3) 分析方法

質問紙の自由記述回答の分析には、質問項目によって質的分析（佐藤、2008）およびテキストマイニングのためのソフト KHCoder (Ver. 3) を使用した。なお、質問紙本文の質問及び選択肢を《 》、原文の回答を「 」で示す。

### (4) 倫理的配慮

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会の承認（承認番号 2025008）を得て実施された。質問紙調査を行うにあたり、研究の背景と目的、方法、個人情報取り扱い、同意の撤回、問い合わせ先について書面及び対面で説明を行い、承諾を得られた対象者に回答をしてもらった。

## 3. 結果と考察

上記、幼児の衣服の着脱に対して保護者と保育者がそれぞれどのような認識を抱いているのかについて、質問紙調査を行った。その結果を以下に示す。

### (1) 幼児の衣服の着脱への認識

まず、幼児の衣服の着脱に対する保護者と保育者の認識をそれぞれ明らかにするために、衣服の着脱が身についていると感じる幼児の姿について、双方の質問紙調査の結果を検討する。幼児の衣服の着脱が身についていると捉える基準が異なれば、援助の仕方や取り組み方も自ずと異なってくることが予想されるためである。そこで、《子どもの衣服の着脱が身に付いたと感じるのはどのような姿を見たか》という問いに対する保護者と保育者の自由記述回答について、佐藤（2008）に基づく質的分析を行った。以下、オープン・コードを〈 〉、焦点コードを〔 〕で表す。

保護者が衣服の着脱について、身についていると認識している姿は、〔着脱動作のすべてを自分でできる〕〔着脱の一部分ができる〕〔着脱への意欲や姿勢がある〕という3つの焦点コードに分類された（表2）。保護者は、「一人で脱ぎ着した時」「親の補助なしで衣服の着脱ができた時」といった回答から構成される〔着脱のすべてを一人でできる〕姿だけでなく、「手足をスムーズに入れられるようになったとき」や「ズボンをしっかりあげれる時」など〈着衣ができる〉こと、「前後が分かる時」「裏表を間違えずに着る時」など〈服の向きが分かる〉こと、「ボタンができるようになったとき」という〈ボタンができる〉ことで構成される〔着脱の一部分ができる〕姿も、衣服の着脱が身に付いたと認識していることが示された。また、「自分でできると言ったとき」「自分で脱ごうとしていたり、着ようとした時」といった回答から構成される〔着脱への意欲や姿勢がある〕姿も、衣服の着脱が身についている姿と認識していることから、実際にどこまで自立して衣服の着脱ができているかという遂行面だけでなく、衣服の着脱に取り組もうとする幼児の意欲や姿勢そのものも、衣服の着脱が身についているか否かを判断する際の重要な価値基準となっていることがうかがえる。

表2. 保護者が幼児の衣服の着脱に対して「身についている」と感じる姿

焦点コード	オープンコード
着脱動作のすべてを自分でできる	自分一人で着脱できる
着脱の一部分ができる	着衣ができる
	脱衣ができる
	服の向きが分かる
	ボタンができる
着脱への意欲や姿勢がある	自分でしようとする意欲や姿勢がある

一方で保育者が、幼児の衣服の着脱について、身についていると認識している姿は、〔着脱動作のすべてを自分でできる〕〔着脱の一部分ができる〕〔着脱への意欲や姿勢がある〕〔着脱の動作以外のことができる〕という4つの焦点コードに分類された(表3)。「着脱動作のすべてを自分でできる」「着脱の一部分ができる」「着脱への意欲や姿勢がある」の3つの焦点コードは保護者と同様であるが、「着脱の動作以外のことができる」は保育者の回答のみにあらわれたコードである。これは〈服の後始末ができる〉〈衣服の調節ができる〉という2つのオープンコードから構成されており、衣服の着脱に伴う一連の動きを含めて、衣服の着脱が身についたと認識している保育者が存在することが分かる。

表3. 保育者が幼児の衣服の着脱に対して「身についている」と感じる姿

焦点コード	オープンコード
着脱動作のすべてを自分でできる	自分一人で着脱できる
着脱の一部分ができる	着衣ができる
	ボタンができる
着脱への意欲や姿勢がある	自分でしようとする意欲や姿勢がある
着脱の動作以外のことができる	服の後始末ができる
	衣服の調節ができる

次に、幼児の衣服の着脱において、保護者と保育者はどのような課題や問題意識を抱いているのかについて、両者の質問紙調査の結果から検討する。幼児の衣服の着脱について、身についていると感じる姿とあわせて、課題や問題意識を感じる姿をみることで、両者の認識の特徴がより立体的に浮かび上がると考えられる。

自由記述回答への質的分析の結果、保護者が幼児の衣服の着脱に関して抱いている課題・問題意識は、「着脱衣の方法」「着脱衣への意欲」の2つの焦点コードに分類された(表4)。この結果から、保護者は、着脱衣の動作そのものに対する課題と、衣服の着脱への態度に対する課題の双方を感じていることが分かる。また、「着脱衣の方法」の詳細をみると、〈服の向きや表裏がわからないこと〉、〈ボタンのつけ外しができないこと〉、〈着こんでいる場合の着脱ができないこと〉、〈タイトな服の着脱が難しいこと〉等多岐にわたっており、保護者が幼児の衣服の着脱に対して様々な課題や問題意識を日常的に感じていることが推察される。一方で、課題や問題意識を「特に感じていない」という回答も少数ながら見られた(保護者41名中3名)ことから、幼児の衣服の着脱に対する保護者の認識には幅があり、

その受け止め方は多様であるといえる。

表4. 保護者が幼児の衣服の着脱に対して抱いている課題や問題意識

焦点コード	オープンコード
着脱衣の方法	服の向きや表裏がわからないこと
	ボタンのつけ外しができないこと
	着こんでいる場合の着脱が難しいこと
	タイトな服の着脱が難しいこと
	パンツの中にシャツを入れ込むこと
	脱ぎ方が自己流であること
着脱衣への意欲	自分で着脱しようとしにくいこと

一方、保育者が幼児の衣服の着脱について抱く課題や問題意識を質的に分析した結果は表5の通りである。保育者3名はいずれも幼児の衣服の着脱に課題や問題意識を有しており、保護者と同様に〔着脱衣の方法〕〔着脱衣への意欲〕という焦点コードが析出された。さらにこれらに加えて〔子どもや保護者への援助や関わりに対する自分自身の課題〕という焦点コードも析出されており、保育者は幼児の衣服の着脱について、子どもの側だけではなく自らの関わり方にも課題を感じていることが窺える。すなわち保育者は、幼児の衣服の着脱にまつわる多様な課題を踏まえつつ、どのような援助が望ましいかという方向性を模索しているといえよう。

表5. 保育者が幼児の衣服の着脱に対して抱いている課題や問題意識

焦点コード	オープンコード
着脱衣の方法	着衣の方法
	脱衣の方法
着脱衣への意欲	自分で着脱しようとしにくいこと
子どもや保護者への援助や 関わりに対する自分自身の課題	保育者自身の援助の方法
	保護者への思い

以上、幼児の衣服の着脱に対する保護者と保育者のそれぞれの認識を、身につけていると感じる姿・課題や問題意識を感じる姿という二つの視点から明らかにした。両者は共通して、①着脱のすべてを自分でできる、②着脱の一部を自分でできる、③着脱への意欲や姿勢がある、という3つの側面を、着脱が身につけている姿として上げていた。保育者はこれらに加え、衣服の始末や衣服の調節といった衣服の着脱動作に伴う一連の動きも着脱の一部と位置付けていた。また、課題意識については、保護者・保育者ともに衣服の着脱動作そのものだけでなく、幼児の意欲や態度にも課題を見いだしており、保育者はこれらに加え、自らの援助方法にも課題を見いだしていた。

これらの結果から、保護者や保育者は、衣服の着脱という生活習慣を、単なる着脱の動作そのものにとどまらず、その前後の動作や幼児の意欲態度を含める重層的な営みとして捉えていることが示唆された。このような重層的な認識が、幼児の衣服の着脱に対する保護者と保育者の理解の差異を生み出す

一因となっている可能性がある。

## (2) 幼児の衣服の着脱における保育施設や保育者の役割

保育施設で過ごす時間が長時間化している現代において、保育施設や保育者は幼児の衣服の着脱に対してどのような役割を担っているのでしょうか。まず、《幼児の衣服の着脱における園や保育者の役割》に対する保護者と保育者のそれぞれの回答の全体像を明らかにするために、KHCoder を用いてどのような語が多く回答されていたかを確認する抽出語リストを作成した。表6は、抽出語リストの上位5までを抜粋して示したものである。

保護者の回答で最も多く抽出された語は「教える」であったが、保育者の抽出語リスト上位5には「教える」は含まれていなかった。そこで、保護者が「教える」と捉えている具体的内容を明らかにするために、保護者の自由記述回答について共起ネットワーク図を作成した(図1)。共起ネットワーク図は、同じ文書の中で特定の語がどの語と一緒に現れやすいかの関係性を視覚的に表現したものである。図中において語と語を結ぶ線は、それらの語が同一の文脈で同時に出現し、共起関係にあることを示している。

表6. 保育施設や保育者の役割に対する抽出語上位5語

保護者		保育者	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
教える	8	生活	5
サポート	4	園	3
獲得	3	家庭	3
自信	3	多い	3
自分	3	発達	3

保護者の共起ネットワーク図においては、「教える」と共起する語として「先生」「幼稚園」「出来る」「果たす」「役割」「見守る」が抽出された。これらの語が「教える」と共起していることから、保育施設や保育者が衣服の着脱を「教える」主体として捉えている保護者が一定数存在する可能性が示唆される。しかし、「教える」が保育者の抽出語リストには含まれていない点を踏まえると、衣服の着脱を、保育施設や保育者が教える行為として位置付けている保護者と、そのようには捉えていない保育者が存在しており、両者の間に認識の相違が生じていることが明らかとなった。保護者が衣服の着脱を「保育者が教える」と認識している今回の結果の背景に、保護者が衣服の着脱を他の保育内容と同様に保育者が担うべき保育内容の一つとして位置づけているのか、それとも衣類の着脱は保育者が「教える」ものであって家庭で「教える」ものではないという意図で回答しているのかまでは、本調査では明らかにできておらず、今後の課題とされる。

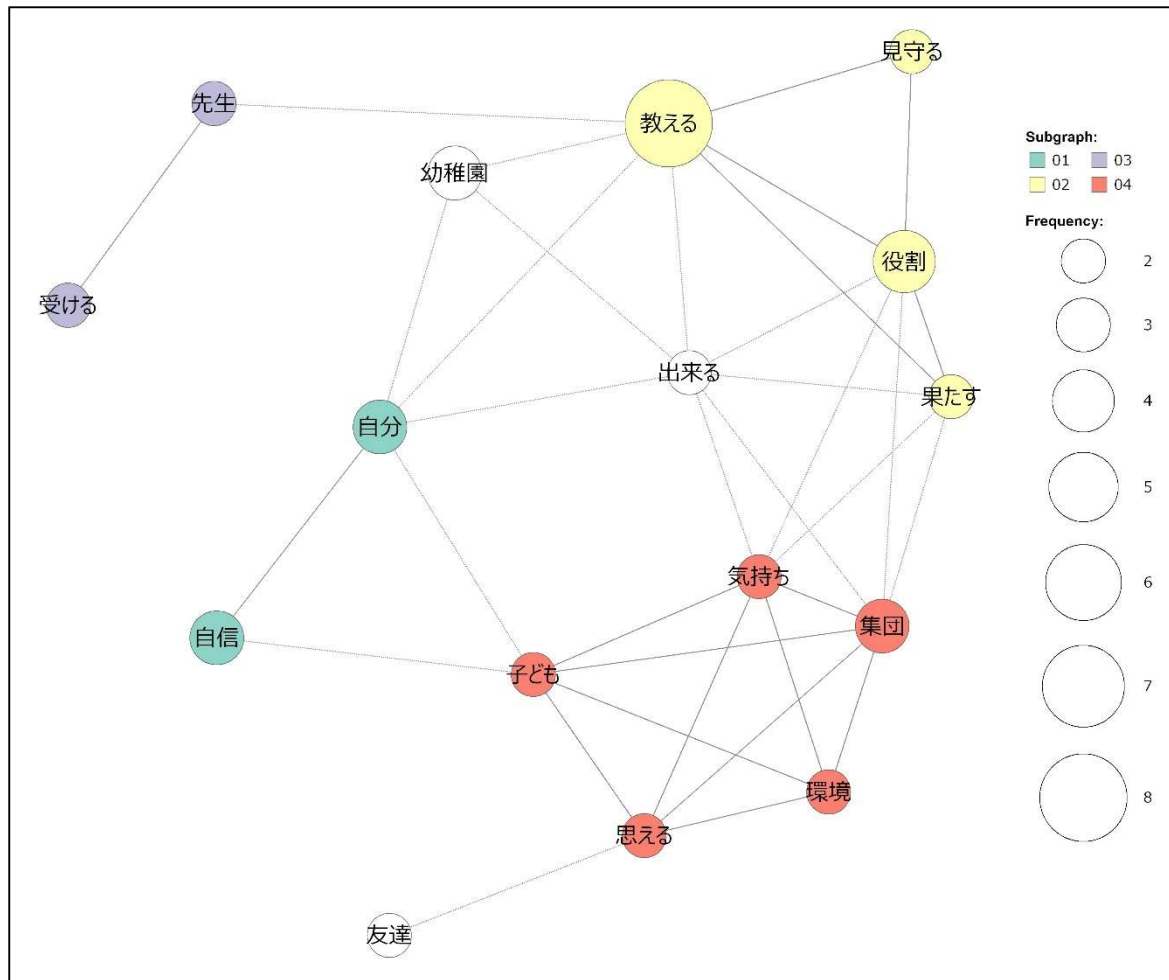


図1. 幼児の衣服の着脱に対し、保育施設や保育者が果たす役割（保護者回答）

#### 4. おわりに

衣服の着脱は基本的な生活習慣の一つであり、幼児の生活が家庭と保育施設の双方で連続して営まれていることを踏まえると、両者が連携していくことは必要不可欠である。本研究では、幼児の衣服の着脱に関する家庭と保育施設の今後の連携のあり方を検討するため、保護者と保育者それぞれの認識を質問紙調査によって明らかにした。

衣服の着脱に対する認識について質的分析を行った結果、保護者と保育者は、衣服の着脱という生活習慣を単なる着脱の動作そのものにとどまらず、その前後の動作や幼児の意欲態度を含める重層的な営みとして捉えていることが示唆された。さらに保育者は、着脱そのものの動作や意欲に加え、「服の後始末ができる」ことや「衣服の調節ができる」といった着脱に関連する行為も、衣服の着脱が身につけているとする姿の一つにあげていた。つまり衣服の着脱に関する認識は重層的なものであり、どこまでの行為を衣服の着脱として含めるのかについての両者の認識には幅があるといえるだろう。

さらに、衣服の着脱に対する保育施設や保育者の役割に対する保護者と保育者の認識を明らかにするため、自由記述回答の内容について、KHCorderで分析を行った。その結果、保護者の一部が保育施設や保育者を、衣服の着脱を教える主体として捉えていることが示唆された。先行研究においても、保

護者が生活習慣の形成を園に委ねる傾向が指摘されているが、近年の保護者の多忙化や保育利用時間の長時間化といった社会的背景を踏まえると、保護者がこのような認識を抱くことは理解しうる。しかし、保護者が幼児の衣服の着脱を、園が教えるものと捉える場合と、生活習慣の形成は家庭が基本であると捉える場合とでは、家庭での関わり方や取り組みの強度に差が生じることが想定される。

これらの結果を踏まえ、幼児の衣服の着脱について家庭と保育施設が連携をしていくためには、次の三点が重要であると考えられる。第一に、衣服の着脱という基本的な生活習慣の捉え方について共通理解を図ることである。上述したように、衣服の着脱については保護者の中でも認識にはばらつきがあり、その認識の違いによって衣服の着脱に関する幼児への関わり方も異なってくると考えられる。また、保護者と保育者で認識に乖離がある場合、連携の構築自体が難しくなる可能性が高い。今後さらに保護者の価値観の多様化が進んでいくことを踏まえると、衣服の着脱に対する共通理解を意図的に形成していくことは、連携を促進するうえで必要不可欠であると考えられる。第二に、両者の認識の中に、幼児の衣服の着脱に関する共通の方向目標を設定することである。その際に重要なのは、画一的な到達目標ではなく、発達の個人差や家庭の多様性を踏まえた方向目標を共有することである。目指すべき方向性を示し共有することで、家庭と保育施設の両者が同じ方向を向いて幼児の育ちを支えることが可能となっていくと考えられる。第三に、生活習慣の形成における家庭と保育施設の役割を改めて明確化し、双方が担うべき役割を相互理解していくことである。衣服の着脱の認識についての共通化を図り、方向目標を示したうえで、両者がどのように役割を分担していくのかを明確にすることは、幼児の生活習慣形成を支える基盤となる。本研究の知見は、こうした役割分担の再確認と、家庭と保育施設の連携・協働のあり方を検討していく重要性を示すものといえる。

最後に、本研究の課題と限界点を述べる。本研究では、宮崎県の一つの園の年少クラスの担任保育者3名とその保護者23名を対象とした調査であり、得られた知見を一般化することには限界がある。今後は、保護者と保育者の認識について、地域や施設類型を広げた全国的な調査を行うことで、両者の認識の差異をより広範に明らかにしていくことが求められる。また、衣服の着脱の習得には個人差が大きい。本研究では幼児の衣服の着脱の実態そのものは扱っておらず、回答時に保護者・保育者が想定していた幼児の習得状況も特定していない。そのため、想起された子どもの実態の違いによって、回答内容に一定のばらつきが生じている可能性は否定できない。今後は、衣服の着脱に関する幼児の実際の様子や発達段階に関するデータも併せて収集し、それらと保護者・保育者の認識との関連を検討することで、保育施設と家庭の連携の在り方について、より一層考察を深めていく必要があると考えられる。

## 《謝辞》

本研究の調査にご協力いただいた宮崎県A幼稚園の園長先生、担任の先生方、保護者の皆様に心より感謝申し上げます。

## 5. 引用・参考文献

- 佐藤郁哉（2008） 質的データ分析法—原理・方法・実践 新曜社
- 高橋美登梨・川端博子・鳴海多恵子（2016） 集団保育における着脱動作に対する保育者の意識 日本家政学誌（67）151-160
- 高橋美登梨（2018） 幼児期における着脱に関する研究—着脱パターンの解析およびボタンかけと趣旨の巧緻性の関連性— 東京学芸大学博士論文
- 竹下真由美（2013） 幼児の着脱衣行動に関する考察—家庭での観察記録から— 鳥取短期大学研究紀要（68）39-49
- 松田純子（2014） 幼児期における基本的生活習慣の形成—今日的意味と保育の課題— 実践女子大学 生活科学部紀要（51）67-76
- 文部科学省（2018） 幼稚園教育要領解説 163-164
- 樋口耕一（2020） 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— 第2版 ナカニシヤ出版
- ベネッセ教育総合研究所（2022） 第6回幼児の生活アンケート

STEAM 教育としての「化学」の授業内容に対する検証  
～宮崎学園短期大学の事例～

保田 昌秀\* 蓑部 初†

Evaluating the Curriculum of “Chemistry” as Part of STEAM Education:  
Case of Miyazaki Gakuen Junior College

Masahide YASUDA Hajime MINOBE

**要約：** 文系短大であっても、人文・社会科学、自然科学などの学問分野を横断的に学ぶ STEAM 教育が求められ、各教科のなかで授業担当者が STEAM 教育にどのように取り組むかを考えることが重要である。そこで、宮崎学園短期大学で STEAM 教育として開講されている「化学」の教育内容について検証を行った。まず、一般教育で使われる市販の教科書の調査を実施した結果、化学を専門としない短大での「化学」の STEAM 教育は、高校「化学基礎」の学習内容の中でモル、平衡、濃度、化学反応などの概念よりも、物質の説明を中心に置いて、「化学の基礎知識、身の回りの化学物質、エネルギー・生命・環境」の三つの柱で構成するのが適当であるとの指針を得た。本学の「化学」の授業内容は、この指針に沿っていることが分かった。次に、各回の授業内容についての学生調査の結果、学生評価は 76 点～92 点（100 点満点）の好評価であった。これらの結果および授業の観察に基づいて STEAM 教育の課題について考察を行った。

**キーワード：** 短大の理系科目・教科書の調査・三つの柱・授業内容の学生評価・連携開設科目の活用

## I はじめに

近年の急速な ICT 技術の進展と社会変化に対応するために、2016 年の科学技術基本計画(内閣府 2016)において、『初等中等教育及び大学教育を通じて、次代の科学技術イノベーションを担う人材の育成を図り、その能力・才能の伸長を促すとともに、理数好きの児童生徒の拡大を図ることが重要であり』、『国は、課題解決的な学習や理数教育の充実等を図った学習指導要領に基づく教育を推進する』との国の方針が示された。科学技術基本計画(2016)以降の経緯を表 1 に示す。

文部科学省は、2018 年の報告(文部科学省 2018)で、『大学の学部名に関わらず、社会のニーズ及び国際トレンド等を背景に、今後多くの学生が必要とする STEAM やデザイン思考などの教育が十分に提供できるよう、大学による教育プログラムの見直しを促進する。』と記載し、大学教育において分野横断的に学ぶ STEAM 教育の重要性を示した。STEAM 教育とは、STEM (科学 Science、技術 Technology、工学 Engineering、数学 Mathematics) に加え、芸術、文化、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲の A (芸術 Arts) を教科横断的に学習し、学習を実社会での問題発見・解決に生かしていくための教育方法である。ここでは分野横断的カリキュラムが STEAM 教育の同義語として扱われており、大学で

\* 宮崎学園短期大学非常勤講師・宮崎国際大学 SPARC コーディネーター

† 宮崎学園短期大学総務部長・分野横断カリキュラム検討委員会委員

の STEAM 教育の充実のために文部科学省私立大学等改革総合支援事業（脚注 1）のタイプ 1 に「分野・学部等横断的カリキュラム検討体制」が 2019 年に追加された。

高等学校への STEAM 教育の導入は、2021 年の中央教育審議会答申“「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（中央教育審議会 2021）”において『STEAM 教育は、高等学校における教科等横断的な学習の中で重点的に取り組むべきもの』と位置づけられた。また、同答申では、小学校・中学校での各教科等や「総合的な学習の時間」における教科等横断的な学習や探究的な学習、小学校における英語の教科化、プログラミング教育の必修化などについても記している。さらに、小学校、中学校においても、児童生徒の学習の状況によっては教科等横断的な学習の中で STEAM 教育に取り組むことも考えられると記載されている。

**表 1.** STEAM 教育および関連事項の経緯

西暦	STEAM 教育および関連事項
2016	第 5 期科学技術基本計画
2017	小学校および中学校に「総合的な学習（探究）の時間」の導入（学習指導要領の改訂）
2018	高等学校の「総合的な学習の時間」を「総合的な探究の時間」へ変更（学習指導要領の改訂）
2018	STEAM 教育の大学教育への導入
2019	私立大学等改革総合支援事業タイプ 1 に「分野・学部等横断的カリキュラム検討体制」が追加
2020	GIGA スクールを初等教育で開始、小学校における英語の教科化、プログラミング教育の必修化
2021	STEAM 教育の初等中等教育への導入

STEAM 教育は小学校から大学まで取り入れられているが、初等中等教育と大学ではその教育方法は異なっている。初等中等教育での STEAM 教育については、文部科学省初等中等教育局の「STEAM 教育等の教科等横断的な学習の推進について」（文部科学省初等中等教育局 2024）において、1) 実社会や実生活の課題を取り扱い、2) 課題解決方法を学んでいき、3) 教科横断的に学んでいくの“三つの要素”で行われると記載されている。この STEAM 教育の方針は「総合的な学習（探究）の時間」の方針に似ている。これら二つの関係について田村（2023）は、『STEAM 教育の特徴として、実社会や実生活の課題を取り扱うこと、その課題に対して課題解決的に学んでいくこと、そして単独の教科ではなく、教科横断的に学んでいくことが挙げられる。一方、「総合的な学習（探究）の時間」では、さらに生徒が自分たちの実生活の問題について学び解決に向かうとともに、多様な他者との協働にも重きを置きながら学習していく。学校教育のカリキュラムでは、STEAM 教育は「総合的な学習（探究）の時間」で行われている。』と説明している。このように、初等中等教育の STEAM 教育では、「総合的な学習（探究）の時間」で ICT を活用して教科横断的に実社会の課題解決に生かしていく学びが行われる。初等中等教育での STEAM 教育の具体例がホームページ (<https://www.edix-expo.jp/hub/ja-jp/blog/blog07.html>) に示されている。このことから、短大・大学においては、初等中等教育で STEAM 教育を経験してきた学生に対してどのような STEAM 教育を行うかが課題となる。

大学の STEAM 教育については、中央教育審議会大学分科会による「学修者本位の大学教育の実現に向けた今後の振興方策について（中央教育審議会大学分科会 2023）」において、『学生が文理横断的な知

脚注 1 調査票には、『全学的な視点や分野・学部等を超えた横断的な視点からのカリキュラム編成を推進するため、各分野の専任教員等や専任職員の参画により、リベラルアーツ教育や STEM 教育、分野・学部等横断カリキュラムについて総合的に検討する。』と記載されている。

識、スキル、能力を身に付けることこそが、社会における課題の発見とそれを解決するための学問の成果の社会実装を推進する基盤となる。』と、方針を示している。大学の STEAM 教育の説明では「文理横断的」となっており、初等中等教育の「教科横断的」よりも具体的な表現となっている。大学の STEAM 教育は、学生の学修の幅を広げるような教育の実施であり、初等中等教育のような一つの授業の中で複数の教科を横断的に学ぶことは現状では想定されていない。そこで、大学・短大の各教科のなかで STEAM 教育にどのように取り組むかを考えることが授業担当者に求められている。

## II 目的と方法

保育科および現代ビジネス科からなる宮崎学園短期大学のような文系短大であっても、人文科学、社会科学、自然科学などを分野横断的に学ぶ STEAM 教育が求められている。そこで、本学は STEAM 教育に対応するために、2020 年度に宮崎国際大学と合同で「分野横断カリキュラム検討委員会」を設置し、一般教育科目に従来の人文社会分野に加えて「生物学」「化学」「数学」などの自然科学分野の科目を配置して、STEAM 教育を行うことを決定した。また、新たなリテラシーとしての数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度（脚注 2）に対応するための「情報処理概論 I、A、II」も開講している。図 1 に 2025 年度の STEAM 教育科目を示す。その中で、「化学」は、1 科目（2 単位）で開講されている。

大学の STEAM 教育の中で、社会の課題を解決するための基盤となる内容をどのように教えるべきかについては、授業担当者として考えなければならない課題であるが、初等中等教育の STEAM 教育についての論文（例えば、開沼ら 2021、大竹 2022、杉山ら 2022）に比べて、大学・短大の STEAM 教育に関する論文は少なく、その検証は十分とは言えない。本論文では、STEAM 教育としての本学「化学」の教育内容を検証するために、大学の一般教育で使われている市販の「化学」の教科書を調査し、本学「化学」の授業内容との比較を行うこととした。また、2025 年度の「化学」の受講生に対して、通常の「学生による授業評価アンケート」に加えて、各回の授業内容についての追加調査を計画した。これらを通じて、STEAM 教育の観点から文系短大の「化学」についての検証を行ったので報告する。

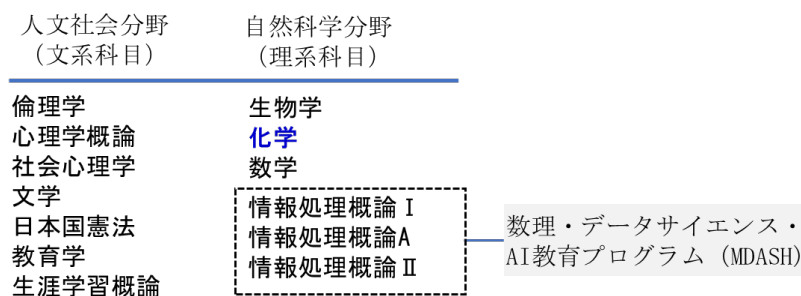


図 1. 宮崎学園短期大学の STEAM 教育 (2025 年度)

## III 結果と考察

### 1. 大学「一般化学」の教科書調査

最近の「一般化学」の代表的な 5 つの教科書の内容を調査した結果、2 つのグループ（グループ I、グループ II）に分類されることが分かった（表 2）。グループ I は高校「化学基礎」の内容を高度化し

脚注 2 宮崎学園短期大学は、数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度（リテラシーレベル）に 2022 年度に認定されている。

た内容であり、グループⅡは、高校で学ぶ「化学基礎」の中でモル、平衡、濃度、化学反応などの概念よりも、物質の説明に中心を置いた内容になっている。

**表 2.** 大学「一般化学」で使われる教科書の分類

グループ	内容	対象学生
I	高校「化学基礎」の内容を高度化した内容	化学を専門または基礎知識とする学生
II	高校「化学基礎」の中で、モル、平衡、濃度、反応などの概念よりも、物質に中心を置いた内容	化学を専門としない学生

**グループ I :** グループ I の三つの教科書（教科書 A、B、C）の内容を付録 1 に示す。グループ I の代表としての教科書 B（川瀬・山川 2012）と高校「化学基礎」の内容の比較を表 3 に示す。高校「化学基礎」は 6 つの章からおり、教科書 B の内容は、高校「化学基礎」の 6 つの章をすべて網羅している。大学で化学を専門とする工学・理学・農学・薬学部等または化学の基礎知識が必要な医療・看護系に進学した学生は、一般教育では入門的な化学を学び、その後、専門科目として無機化学・有機化学・物理化学・分析化学などの複数科目を学ぶ。これらの学生の多くは、高校において「化学基礎（2 単位）」と「化学（4 単位）」を学んでいると思われる。化学を複数科目開講する学部では、入門的な化学を高校「化学基礎」を高度化した内容にすることで、専門科目に繋げやすくなる利点があると思われる。

**表 3.** 高校「化学基礎」と教科書 B（グループ I）の内容の比較

高校「化学基礎」の内容 <sup>a)</sup>		教科書 B <sup>b)</sup> （グループ I）
章	節	
1 章 物質の成分と構成元素	1 節 物質の成分	1. 「化学」の正体 6. 気体 7. 固体
	2 節 物質の構成元素	
	3 節 物質の三態	
2 章 原子の構成と元素の周期表	1 節 原子の構造	2. 元素と原子 3. 元素の性質と周期律
	2 節 電子配置と周期表	
3 章 化学結合	1 節 イオンとイオン結合	4. 原子と原子をつなぐ： 化学結合と分子 13. 無機物と有機物
	2 節 分子と共有結合	
	3 節 金属と金属結合	
	4 節 化学結合と物質の分類	
4 章 物質と化学反応式	1 節 原子量・分子量・式量	5. 物質の状態と化学反応 8. 液体と溶液 11. 化学反応の速度
	2 節 物質量	
	3 節 溶液の濃度	
	4 節 化学反応の表し方	
	5 節 化学反応式の表す量的関係	
5 章 酸と塩基	1 節 酸と塩基	9. 化学平衡と pH 10. 中和滴定と緩衝液
	2 節 水素イオン濃度と pH	
	3 節 中和反応と塩の生成	
	4 節 中和滴定	
6 章 酸化還元反応	1 節 酸化と還元	12. 電池の化学
	2 節 酸化剤と還元剤	
	3 節 金属の酸化還元反応	
	4 節 酸化還元反応の応用	
その他		14. 放射線と放射能の化学

a) 「改訂 新編 化学基礎」東京書籍（2026）からの引用。b) 教科書 B（川瀬・山川 2012）、番号は教科書での登場順を表す。

**グループ II :** グループ II の二つの教科書（教科書 D、E）の内容を付録 2 に示す。教科書 D（岡野 2018）は、化学に初めて接する人に向けて書かれた入門教科書であり、三つの部（化学の基礎知識、身の回り

の化学物質、エネルギー・生命・環境)で構成され、さらに8つの「編」で細分化されている。別の教科書である教科書E(齋藤 2015)は、化学初学者の幅広い興味に応えるための内容となっており、教科書Dの「編」に沿って分類すると、すべての「編」を網羅しており、教科書Eと教科書Dの教育内容は似た内容になっている。

大学で化学を専門としない学部・学科に所属する多くの学生は、高校では「化学基礎」を学習しているか、全く化学を学習していないと思われ、少ない知識の中で大学の一般教育で一科目(2単位)の「化学」を履修する。化学を専門としない学生にとっては、高校「化学基礎」で学ぶモル、平衡、濃度、化学反応などの概念よりも、物質の説明に中心を置いて学ぶ方が学びやすいと思われる。グループIに比べて、グループIIの内容は、STEAM教育の趣旨である「人文・社会科学、自然科学などの様々な学問分野を横断的に学び、実社会での問題発見・解決に生かす。」(文部科学省 2018)を達成しやすいと思われる。

以上のことから、大学で化学を専門としない学部・学科のSTEAM教育は、グループIIの内容で進めるのが適当と思われる。

## 2. 本学「化学」の授業内容

本学「化学(2単位、選択科目)」は、13回の座学と2回のグループ学習で行われる。授業内容を前述のグループIIの「3部・8編」で分類した(表4)。その結果、「反応に関わる現象」以外の7つの編を網羅しており、本学の「化学」は、グループIIの化学を専門としない学生のためのSTEAM教育の授業内容となっていることが確認された。

表4. 宮崎学園短期大学「化学」とグループIIの授業内容の比較

グループII <sup>a)</sup>		宮崎学園短期大学「化学」	
部	編	章(授業内容) <sup>b)</sup>	キーワード
化学の基礎知識	物質の基本構造	1. 物質の基本単位の原子=陽子+中性子+電子	質量数、同位体の存在比、原子量、質量スペクトル
	分子が躍動する	2. 原子の空間を占める軽い電子	量子数、s軌道、p軌道、電子配置
	反応に関わる現象	3. 複数原子が電子でつながる分子	結合角度、原子価結合法、sp <sup>3</sup> 混成軌道
身の回りの化学物質	化学物質が活躍する:有機編	7. 電子が偏っている水の性質	沸点、非共有電子対、クラスター、分極、酸性雨、pHヒステリシス
	化学物質が活躍する:無機編	9. 柔らかいアルキル基の役目を界面活性剤・液晶で学ぶ	極性、エンタロピー弾性、洗剤、臨界ミセル濃度、流動性と規則性、液晶
		11. 地表に多いケイ素から半導体を作る	シリカゲル、ガラスファイバー、セラミックス、セメント、シリコン、半導体
エネルギー・生命・環境	エネルギー	12. 電子の受け渡しが容易な金属	酸化電位、鉄、アルミニウム、Liイオン電池
	生命の化学	4. 生活のエネルギーのナフサ	エチレン、ガソリン、LNG、ダイヤモンド、水素
	環境化学	8. 光の吸収と物質の色	波長、補色、クロロフィル
		6. 地球で最も多い高分子の多糖類	光学異性体、グルコース、セルロース、デンプン、ポリエステル
その他	その他	5. 二酸化炭素の性質と地球温暖化	変角振動、昇華性、380 ppm、温室ガス
		10. 役立つが嫌われる塩素化合物	代替フロン、オゾン層、地下水汚染、海水塩濃度、浸透圧
		13. 宮崎が誇る製品と技術	農産物・畜産物・加工品シェア、宮崎県人の起業会社

a)教科書D(岡野 2018)の部・編を示す。b)宮崎学園短期大学「化学」の13回の授業内容を示す。番号は授業順を表す。15回の授業には、他に2回のグループ学習がある。

授業は教科書を使わず板書で行い、板書が難しい内容はプリントを配布した。シラバスの他に授業日程を配布し、その中に学生が授業内容に興味を持てるように物質の役割などに焦点を当てた説明文を記載した。最初の3回で原子・電子・分子などの物質の化学の基礎知識についての授業を行い、その後、ガソリン・洗剤・糖・光と色・電池・半導体などの身の回りの化学物質の役割、および地球温暖化・オゾン層破壊・酸性雨・地下水汚染などの環境問題の授業を行った。表4には授業内容に関連するキーワードを示すが、化学物質については用途だけでなく、物質の性質との関係の説明を詳しく行った。また、準備に手間の掛かる演示実験に代わるものとして、「エチレンによるバナナの熟成」「海水の塩分濃度を求める実験」などの実験報告を関係する授業の中で紹介した。「宮崎が誇る製品と技術」の回では、宮崎の製造業の特徴、宮崎県出身者が起業した会社などを紹介した。また、宮崎県の主要産業である農業・畜産業(鶏豚牛肉、乳製品)・漁業・林業の全国シェアおよび農産物加工会社(果汁、漬物、焼酎)の売上高・従業員数などについても紹介した。グループ学習では、2~3人の学生が共同で各国が発行している科学切手について発行年・発行国、描かれている人物像や物質についての調査を行い、発表原稿を作成して口頭発表を行った。発表のためのパワーポイント(スライド)は作成しなかった。

各授業の終わりに理解度の確認テストまたは演習で授業のまとめを行い、学生の理解に役立てた。成績評価は、毎回実施する理解度の確認テスト(1点×15回=15点)、グループ学習の評価(5点×2回=10点)、中間試験(40点)、期末試験(35点)の合計で行った。

### 3. 学生による授業評価アンケートにおける授業内容についての追加調査

2025年度の「化学」は前期と後期に開講し、両学期を合わせて保育科21人、現代ビジネス科3人の受講生がいた。学生による通常の「授業評価アンケート」では授業全体の評価が行われるが、回ごとの評価が行われていない。そこで、各回の授業内容についての追加調査を受講生24人に対してGoogle formsを使って行い、17人から回答があった(回答率71%=17/24)。

調査の質問および集計結果を表5に示す。問2の授業内容の評価は、『4.興味のある内容であり理解できた、3.もう少しわかりやすい説明が欲しかった、2.十分には理解できなかった、1.短大の授業には不要な内容だった』の4段階で学生が評価し、それぞれの評価の評点を『100点、70点、30点、0点』として、各授業内容について評点の平均点を求めた。問3の「グループ学習」の評価は、「今回のようなグループ学習があった方がよい、グループ学習の内容を変更したほうがよい、グループ学習よりも普通の授業の方がよい」の三つの選択肢を用いた。分析結果を次に示す。

- 1) 問1において、学生は高校で「科学と人間生活」「化学基礎」「化学」の三科目のいずれかを履修し、履修した学生の割合は、「科学と人間生活」53%、「化学基礎」53%、「化学」47%であることが分かった。また、「化学基礎」と「化学」の2科目を受講した学生は18%と少ないことも分かった。
- 2) 問2の授業内容の評価では、評点の平均点は12回の授業で82点以上(100点満点)の好評価であった。特に、「環境問題」には学生の関心が高く、「二酸化炭素の性質と地球温暖化」の授業では、二酸化炭素の変角振動で赤外線を再吸収する説明には学生が興味を持ち、学生評価(90点)が高くなった。一方で「原子の空間を占める軽い電子」の評点の平均点は76点と他に比べて低くなった。「電子の軌道」についての説明を1回の授業で行うのは難しいと感じた。

「宮崎が誇る製品と技術」は92点と好評価となった。授業で学んだ原理や化学物質がどのよう

な産業と結びついているかを知り、化学産業だけでなく宮崎の産業全体について学ぶことは大事と思われる。

グループⅡの「化学の基礎知識、身の回りの化学物質、エネルギー・生命・環境」の3つの部の評価平均点は、それぞれ82点、86点、86点となり、いずれも80点以上の好評価であった。

- 3) 問3のグループ学習についての評価では、94%の学生が「今回のようなグループ学習があった方が良い」と答え、好意的な評価であった。

これらの調査結果から、本学の「化学」は、高校で「化学基礎」または「化学」を受講しなかった学生でも、受け入れ易い授業内容となっていることが確認された。また、グループ学習のようなアクティブラーニングを取り入れることも必要であることも明らかになった。

表5. 「化学」の授業内容についての授業評価アンケート追加調査の質問と集計結果<sup>a)</sup>

質問		集計結果				
「化学」の授業内容についての調査にご協力下さい。						
(説明) 宮崎学園短期大学のような文系短大であっても、人文・社会科学、自然科学の様々な学問分野を横断的に学ぶSTEAM教育が求められています。「化学」1科目(2単位)の授業で幅広い化学の内容を学習するには、重点を絞った学習が必要と思います。そこで、「化学」についての皆さんからの意見を参考にして、今後の授業に役立てたいと思います。回答をよろしくお願いします。						
問1. 高校の時の勉強した「化学」について教えてください(重複回答可)。	選択肢		集計			
	<input type="checkbox"/> 科学と人間生活		53%			
	<input type="checkbox"/> 化学基礎		53%			
	<input type="checkbox"/> 化学		47%			
	<input type="checkbox"/> 化学を選択しなかった		0%			
問2. 「化学」の13回分の授業内容を下記に示してあります。その内容について、評価して下さい。	評価	評点	授業内容	集計 評点の平均点 部 平均点 <sup>b)</sup>		
			・物質の基本単位の原子=陽子+中性子+電子	86	化学の基礎知識	82点
			・原子の空間を占める軽い電子	76		
			・複数原子が電子でつながる分子	83		
			・柔らかいアルキル基の役目を界面活性剤・液晶で学ぶ	82	身の回りの化学物質	86点
	4. 興味のある内容であり、理解できた	100点	・地表に多いケイ素から作る半導体	89		
	3. もう少しわかりやすい説明が欲しかった	70点	・電子の受け渡しが容易な金属	86	エネルギー・生命・環境	86点
	2. 十分には理解できなかった	30点	・生活のエネルギーのナフサ	86		
	1. 短大の授業には不要な内容だった	0点	・光の吸収と物質の色	86		
			・電子が偏っている水の性質	82		
			・地球で最も多い高分子の多糖類	84		
		・二酸化炭素の性質と地球温暖化	90	その他	92点	
		・役立つが嫌われる塩素化合物	86			
		・宮崎が誇る製品と技術	92	全体平均値 85点		
問3. グループ学習で「科学切手」の調査を行いました。次回以降の授業でも行った方が良いと思いますか？	選択肢		集計			
	<input type="checkbox"/> 今回のようなグループ学習があった方が良い		94%			
	<input type="checkbox"/> グループ学習の内容を変更したほうが良い		6%			
	<input type="checkbox"/> グループ学習よりも、普通の授業の方が良い		0%			

問 4. 「化学」への要望等があれば、お書きください。	記載なし
-----------------------------	------

a) 調査実施日：前期 2025 年 10 月 24 日～30 日、後期 2026 年 1 月 30 日。b) グループⅡの部ごとの平均点。

#### IV まとめ

以上のように、大学で化学を専門としない短大の「化学」の STEAM 教育は、グループⅡの「化学の基礎知識、身の回りの化学物質、エネルギー・生命・環境」を三つの柱として進めるのが適当であると考えられる（図 2）。本学の「化学」の授業内容は、グループⅡの授業内容をほぼ網羅しており、STEAM 教育の内容を満たしていると判断した。また、授業評価アンケートの追加調査において、この三つの柱の評点が 82 点以上であり、学生にとって「興味があり理解しやすい内容」であることが確認された。

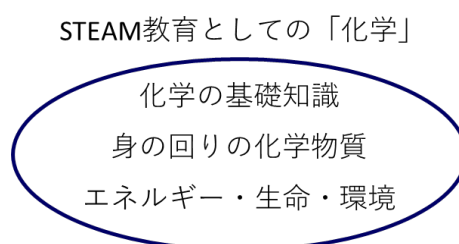


図 2. STEAM 教育としての「化学」の三つの柱

次に、STEAM 教育としての本学の「化学」の課題を示す。

##### 1) 授業の進め方の課題

- ・ 「化学物質の役割」や「環境問題」についての授業は、高校の「基礎化学」の内容には沿わずに、表 4 のキーワードで示す多くの要素を組み合わせた授業となっている。学生にはそのような“高校の授業の型にはまらない授業”には戸惑いがあるように思える。
- ・ 座学授業ではノートテイクを促したが、板書をノートに取らない学生が多くいた。また、作図作業では、指示に従って作業をすることに慣れていないために時間を要して、完成に至らないことがあった。
- ・ 授業内容が、化学の知識が少ない学生でも理解できる「説明しやすい事項」に限定されることがある。また、理解にはある程度の知識が必要なノーベル賞受賞研究などの最新の研究の紹介も難しくなる。

##### 2) グループ学習の課題

- ・ グループ学習ではインターネットを使った「科学切手」の調査が行われた。時間に制約があるので、こちらが用意した科学切手のメニューから学生が調査したい科学切手を選択した。学生は ICT を活用した調査には慣れおり、学生アンケートでもグループ学習は好評であった。しかし、生成 AI 技術の発達で容易に答が得られることから、グループ学習の調査の課題設定が難しいと感じた。調査結果を学生自らがさらに深掘していく探求的な学習への移行が必要であると思われる。田中 (2024) は、『生成 AI と探求的な学習が教育の新しい可能性を開く』と述べている。

##### 3) 授業内容の課題

- ・ 日本私立大学連盟の「文理横断教育の実践と推進（中間報告）」（日本私立大学連盟 2024）の中で、今後、身に付ける能力として、データ収集・分析・立論を繰り返し行う「科学的思考サイクル」が示されている。今後、その要素を授業の中に取り入れることが望まれる。

このように、短大・大学の STEAM 教育では、各教科のなかで授業担当者が従来の教育内容および教育方法を見直し、どのように STEAM 教育に取り組むかを考えることが求められている。

## V 今後の STEAM 教育

短大・大学の入学定員充足率が長期的には7割を下回るとされており、宮崎県の2040年の入学定員充足率推計値は、75.7%（国公立大学の平均値）となっている（文部科学省 2023）。文系の短大で理系の授業科目を教えられる教員を確保することは、経営的に負担である。

2021年の大学設置基準の一部改正（文部科学省高等教育局長通知、文科高第1070号）によって、連携開設科目の運用は始まった。この改正で、他大学が開設する科目（連携開設科目）を「自ら開設した科目」として自大学のカリキュラムを組めるようになった。そこで、各大学が自前で教員を雇用せずに連携開設科目を活用した STEAM 教育の実施が、大学教員の負担軽減や大学の経営環境の改善に繋がると思われる。西・早川（2022）も『連携大学のリソースを活用した連携開設科目を共有することで、例えば文系大学においても大きな投資をすることなくデータサイエンス等の STEAM 教育を展開することができる。』と報告している。他大学の教員がオンライン方式で複数大学の学生を対象にして行う連携開設科目で、本学の学生に合った STEAM 教育を行うことができるかの課題はあるが、今後の方向性の一つである。

もう一つの方向として、初等中等教育の STEAM 教育のように一つの授業の中で実社会の課題について分野横断的に学ぶ方法がある。2022年度から始まった文部科学省地域活性化人材育成事業～SPARC～（脚注3）は、広い意味の STEAM 教育である。（一社）高等教育コンソーシアム宮崎（脚注4）に所属する宮崎学園短期大学を含む4大学（脚注5）は、SPARC 事業として「新しい価値を創造し持続可能な地域づくりを牽引する『多様な未来共創人材』の育成プログラム（2022年8月30日採択、財政支援期間2022年度～2027年度）」を実施している。この SPARC 事業では、キャリア教育の一環として地域企業と連携した探究活動（PBL）が行う連携開設科目（脚注6）が開設され、一つの授業の中で実社会の課題に分野横断的に取り組むことができる。このような連携開設科目を活用した二つの方法（図3）による STEAM 教育が、今後、本学でも実施されていくと思われる。

脚注3 地域活性化人材育成事業～SPARC～は、大学等が地域の中核として機能していくため、地域社会と大学間の連携を通じて既存の教育プログラムを再構築し、地域が真に求める人材を育成する機関に転換することを目的とした事業である。全国で6つの大学等連携推進法人が SPARC に採択されている。

脚注4 宮崎大学、宮崎県立看護大学、宮崎公立大学、南九州大学、宮崎産業経営大学、宮崎国際大学、九州医療科学大学、南九州大学短期大学部、宮崎学園短期大学、都城工業高等専門学校、放送大学宮崎学習センターが大学等連携推進法人「一般社団法人 高等教育コンソーシアム宮崎」を2025年3月に構成している。

脚注5 宮崎大学を中心とする地域活性化人材育成事業～SPARC～への参加校：宮崎大学、南九州大学、宮崎国際大学、宮崎学園短期大学。

脚注6 宮崎大学が開設した「地域キャリア デザイン I（キャリア）」と「SPARC プロジェクト実践演習 I（実践型）」が該当する。

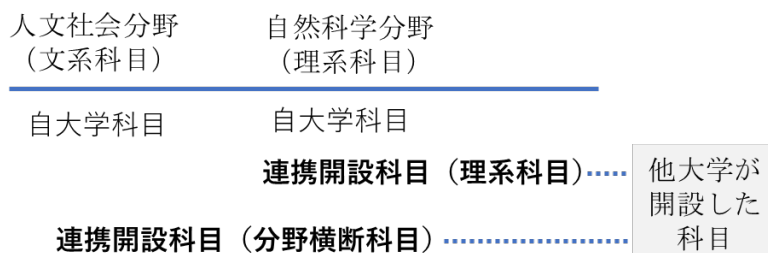


図 3. 連携開設科目を活用した STEAM 教育

## 引用文献

1. 梅本宏信 編、伊藤省吾・植田一正・梅本宏信・織田ゆかり・神田一浩・平川和貴・宮林恵子・盛谷浩右・山田眞吉 (2024) . 基礎から学ぶ大学の化学 改訂版, 培風館
2. 大竹政美 (2022) . 科学・技術の急速な進展のもとで, 学校教育は何をなすべきか— 高校段階における STEAM 教育の推進の提起を適正に見る, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 第 140 号, 179-190.
3. 岡野光俊 (2018) . 化学のちから — 生命・環境・エネルギーの理解のために, 裳華房
4. 開沼太郎・安藤樹・栗本朱音・江上直樹 (2021) , 初等中等教育分野におけるカリキュラム・マネジメントの実践に関する教育方法の課題と展望、大阪大谷大学 STEAM Lab 紀要, 1 号, 37-44
5. 川瀬雅也・山川純次 (2012) . 大学で学ぶ化学, 化学同人
6. 齋藤勝裕 (2015) . あなたと化学 — 暮らしを支える化学 15 講—, 裳華房
7. 杉山昂平・岡邑衛・歌川光一 (2022) . 日本型 STEAM 教育の「総合的な学習 (探究) の時間化」をめぐる実態と課題, 甲子園大学紀要, No. 49, 17-25
8. 田中博之 (2024) 生成 AI を生徒が探究的な学習において活用する学習方法に関する一考察、早稲田大学大学院教育学研究科紀要、34、33-44
9. 田村学 (2023) . 探究的な学びの充実が「STEAM 教育」実践の第一歩, みんなの教育技術, <https://kyoiku.sho.jp/262331/>
10. 中央教育審議会 (2021) . 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ~ 全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現~ (答申) , 令和 3 年 1 月 26 日, [https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)
11. 中央教育審議会大学分科会 (2023) . 学修者本位の大学教育の実現に向けた今後の振興方策について (審議まとめ) , [https://www.mext.go.jp/content/230313-mxt\\_koutou01-000027826\\_3r.pdf](https://www.mext.go.jp/content/230313-mxt_koutou01-000027826_3r.pdf)
12. 内閣府 (2016) . 科学技術基本計画, <https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5honbun.pdf>
13. 西昭夫, 早川慶 (2022) . 地域連携プラットフォームと大学等連携推進法人は次のステージへ— 学部から地域へと視点を変えた大学教育改革を目指す SPARC, リクルート カレッジマネジメント 232, 76-78. <https://souken.shingakunet.com/higher/2022/04/post-3268-10.html>
14. 日本私立大学連盟 (2024) . 文理横断教育の実践と推進 (中間報告) , 文理横断教育の推進検討プロジェクト, [https://www.shidairen.or.jp/files/topics/4136\\_ext\\_03\\_0.pdf](https://www.shidairen.or.jp/files/topics/4136_ext_03_0.pdf)
15. 野村浩康・川泉文男・ト部和夫・川泉文男・平澤政廣・松井恒雄 (2015) , 理工系学生のための化学基礎 第 7 版, 学術図書出版社

16. 文部科学省 (2018) . Society5.0 に向けた人材育成～社会が変わる, 学びが変わる～ Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会, [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844\\_002.pdf?\\_fsi=GYvFjkEo](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf?_fsi=GYvFjkEo)
17. 文部科学省初等中等教育局 (2024) . STEAM 教育等の教科等横断的な学習の推進について, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/mext\\_01592.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/mext_01592.html)
18. 文部科学省 (2023) 参考資料集、令和 5 年 9 月 25 日, [https://www.mext.go.jp/content/20231010-mxt\\_oseisk02-000030032\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231010-mxt_oseisk02-000030032_3.pdf)

## 付録 1. グループ I の「化学」の教科書の内容

教科書 A <sup>a)</sup>	教科書 B <sup>b)</sup>	教科書 C <sup>c)</sup>
1. 原子の構造と電子配置	1. 「化学」の正体	1. 気体の性質
2. 元素の周期律と属性	2. 元素と原子	2. 凝集体の構造と性質
3. 量子力学入門	3. 元素の性質と周期律	3. 原子の構造
4. 共有結合と配位結合	4. 原子と原子をつなぐ：化学結合と分子	4. 化学結合
5. 共有結合分子の構造	5. 物質の状態と化学反応	5. 分子構造の決定法
6. イオン結合と水素結合	6. 気体	6. 熱力学第一法則
7. 固体の化学	7. 固体	7. 熱力学第二法則
8. 物質系の変化とエネルギー	8. 液体と溶液	8. 相平衡と相変化
9. 物質の変化の方向性	9. 化学平衡と pH	9. 化学平衡
10. 物質変化の駆動力と平衡	10. 中和滴定と緩衝液	10. 電池と起電力
11. 物質の状態変化	11. 化学反応の速度	11. 溶液の性質 (I)
12. 溶液の性質	12. 電池の化学	12. 溶液の性質 (II)―電解質溶液
13. 溶液内の化学反応	13. 無機物と有機物	13. 化学反応速度
14. 化学反応の速度	14. 放射線と放射能の化学	14. 放射線の科学
		15. 生物学・生体機能と化学
		16. 化学基礎と材料の世界

a) 教科書 A (梅本ら 2024) . b) 教科書 B (川瀬・山川 2012) . c) 教科書 C (野村ら 2015) .

## 付録 2. グループ II の「化学」の教科書の内容

教科書 D <sup>a)</sup>		教科書 E <sup>b)</sup>
部	編	章
化学の基礎知識	物質の基本構造	1. 物質を構成する基本粒子
		2. 物質の分類
		3. 原子の構造
		4. 物質のなりたち
	分子が躍動する	5. 物質の三態
		6. 気体のふるまい
		7. 分子の挙動を決めるもの
		8. 液体と溶液
	反応に関わる現象	9. 反応
		10. 酸と塩基
		11. 化学反応が示す特徴
身の回りの化学物質	化学物質が活躍する：有機編	12. 有機物(有機化合物)の世界
		13. 有機物の活躍
	化学物質が活躍する：無機編	14. 無機物(金属以外)の活躍
		15. 無機物(金属)の活躍
		16. さまざまなエネルギーとその変換
エネルギー・生命・環境	エネルギー	17. 熱に関わる化学とその利用
		18. 電気化学とその利用
		19. 生命を形作る物質
	生命の化学	20. 生命において見られる反応
		21. 環境のなりたち
	環境化学	22. 環境問題と化学の役割
その他	その他	14. 私たちの食べているもの：食料品の化学
		15. 家庭は化学実験室：家庭の化学
		9. 原子力と電力の関係って？：原子力と放射線の化学
		10. 電気ってなんだろう？：発光と化学エネルギー
		11. 生命体をつくるもの：生体分子の世界
		12. 毒と薬は同じもの？：医薬品と毒物の化学
		13. 環境は化学で成り立っている：化学からみた地球環境

a) 教科書 D (岡野 2018) . b) 教科書 E (齋藤 2015)

「“こどもの声を聴く”ことを起点とした保育実践の一考察  
— みどり幼稚園における遊びのプロセス —」

新名里美<sup>1</sup> 佐伯千穂<sup>1</sup> 小松千紘<sup>1</sup> 木脇孝子<sup>1</sup> 室之園千春<sup>1</sup>  
肥田木光<sup>1</sup> 山下恵子<sup>2</sup> 大坪祥子<sup>2</sup> 後藤祐子<sup>2</sup>

**A Study of Childcare Practice Beginning with  
“Listening to Children’s Voices”  
— Focusing on the Process of Play at Midori Kindergarten —**

**Satomi Niina Chiho Saiki Chihiro Komatu Takako Kiwaki  
Chiharu Muronosono Hikaru Hidaki  
Keiko Yamashita Shoko Otsubo Yuko Goto**

**I. 研究の背景と目的**

宮崎学園短期大学（以下、短大）附属みどり幼稚園と清武みどり幼稚園では、令和4年度より短大ならびに宮崎国際大学（以下、大学）の保育者養成校教員と協働し、こどもを主体とした保育への転換を進めてきた。

その背景には、令和5（2023）年4月にこども基本法が施行され“こどもまんなか社会”の実現が掲げられたことがある。さらに同年12月には、こども家庭庁より「こども大綱」および「こども未来戦略」が示され、こどものウェルビーイングを目指す方針が明確化された。加えて、保育学研究においても、無藤（2026）、宮里（2018）、白井（2020）や大豆生田・おおえだ（2023）らにより、こどもを主体とした教育・保育についての多様な知見が提示されている。これらの動向は、教師主導型の教育・保育観から脱却し、こどもの人権を尊重した保育実践へと転換する必要性を、あらためて示している。

先行研究においては、大学および短期大学の保育者養成校2校と附属認定こども園2園の教職員で構成された「こども理解プロジェクト」による2年間の実践研究について報告した（山下他，2024）。この研究では、こども主体の保育構築を目指す実践の過程において、保育者や専門性の異なる教職員が、こどもの興味・関心やこどもが育つ環境について共に語り合い、考察を重ねていく中で、相互に理解し合おうとする関係性が形成されたことを明らかにした。そして、その関係性が、こども主体の保育への転換を支える基盤となったことを示した。

本研究の目的は、みどり幼稚園における「こども主体」をめざした保育実践を事例として、こどもの声を聴くことを起点に遊びが展開していくプロセスを明らかにするとともに、その過程において、こども・保育者・環境がいかに相互に作用し合いながら保育実践が構築されていったのかを検討することである。

<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup> 宮崎学園短期大学

## II. 本研究の方法

### 1. 方法

本研究は、令和7(2025)年度にみどり幼稚園において実施された保育実践を対象とした質的研究である。分析対象は、保育者が「こどもの声を聴く」ことを起点として行った保育実践の過程に関する記録である。具体的には、各クラス担任が日常の保育実践を振り返りながら作成したドキュメンテーションを用いた。これらのドキュメンテーションには、こどもの発話や行動、遊びの展開、保育者の関わりや環境構成に関する記述が含まれており、こどもの興味・関心の生成や遊びの発展過程を捉える資料として位置づけた。

本研究では、これらの記録の中から、こどもが自らの疑問や不思議さ、関心を表出し、それに対して保育者が応答することで遊びや活動が継続・発展していく過程が顕著に示された七つのエピソードを抽出した。そして、それらのエピソードをもとに、こども・保育者・環境の相互作用のあり方について質的に分析・考察を行った。

### 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の承認を受けて実施した(承認番号:2024001)。研究の実施にあたっては、こども園の園長に対し、研究の目的および方法について事前に説明を行い、研究協力承諾書への署名をもって同意を得た。また、園児を研究対象とすることについては、保護者に対して文書によるインフォームド・コンセントを実施し、同意を得た。なお、研究遂行に際しては、研究対象者の匿名性およびプライバシーの保護に十分配慮するとともに、園児および職員の園生活や保育実践に不利益が生じないよう留意した。

## III. 結果と考察

以下に、分析対象とした七つのエピソードを提示する。本文中において、下線および太字で示した箇所は、保育者の関わりや環境構成に変容が見られた場面を示している。なお、本文中に用いるアルファベット表記は、すべて仮名である。

### 【エピソード① 3歳児 秋の自然との出会い、遊びへの繋がり】

10月頃から、園庭に落ちているどんぐりに気付き、拾ったどんぐりを観察したり、保育者や友達に見せたりする姿が見られるようになった。気候のよい日には、近隣の高校グラウンドへ出かけ、葉っぱやどんぐりなどの自然物を探すことを楽しんでいる。園庭で拾ったどんぐりと高校グラウンドで拾ったどんぐりとを見比べる中で、園庭のどんぐりには緑色のものが多いことに気付き、「なんで緑なの?」「茶色のどんぐりは落ちてないね」「幼稚園のとはちがうね」といった疑問の声が聞かれた(図1)。そこで保育者は、秋の自然物に関する絵本や図鑑、掲示物を準備し、観察コーナー「どんぐりコーナー」を設けた。

こどもたちは、図鑑や掲示物を見ながら実物のどんぐりと見比べ、「この帽子にはどんぐりの赤ちゃんがついてる!」「これと同じだ」「この形は違うね」などと話し、長さや大きさ、形状の違いに気付く姿が見られた(図2・3)。さらに、どんぐりを積み木コーナーに持ち込み、「電車のお客さんにするんだ」と見立て遊びに取り入れる様子も見られた(図4)。



図 1. なんで緑なの？



図 2. これと同じだね



図 3. 赤ちゃんがついてる！



図 4. 電車のお客さん

保育者は、どんぐりコーナーにペットボトルやカップ、トイレットペーパーの芯で作った樋などを準備した。こどもたちは、ペットボトルに入るどんぐりと入らないどんぐりがあることに気づき、「細長いのは入るよ」「丸くて大きいのは入らない」「ぎゅっと押したら入った！」「入れてあげようか？」「出せなくなっちゃった」などとこども同士で言葉を交わしながら、試行錯誤して遊ぶ姿が見られた（図 5・6）。また、ペットボトルを振るとカラカラと音が鳴ることに気づき、その音を喜びながら、友だちと一緒に「どんぐりコロコロ」の歌を歌い、マラカスのように振って音の響きを楽しむ姿も見られた。さらに、樋では、初めは一つのどんぐりを転がしてその動きを楽しんでいたが、次第に数を増やして転がすようになった。樋の角度によって転がり方や速度が異なることに気づき、カップなどを用いて高さを調整するなどの工夫も見られた。樋を置くだけでは安定しないため、樋を支えるこども、どんぐりを転がすこども、転がったどんぐりを回収するこどもといった役割が自然に生まれ、協同的に遊びを展開する姿が見られた（図 7）。また、カップにどんぐりを入れて「どんぐりジュース」に見立てるこどもの姿が見られた。そこで保育者は、紙皿やスプーン、テーブルクロスなどを準備した。こどもたちは、それらを用いて自由に盛り付けを楽しみ、「どんぐりケーキができたよ」「みんなで食べよう」「乾杯しよう」などと言葉を交わしながら、見立て遊びを楽しんでいた（図 8）。



図 5. いろいろな容器を使って



図 6. あれ？入らないよ



図 7. 転がしてみる



図 8. みんなで食べよう

(みどり幼稚園 保育教諭 肥田木 光)

### <エピソード①の考察>

こどもたちの「なんで緑なの?」「この形は違うね」といった疑問に対し、保育者はその声を丁寧に受け止め、図鑑や掲示物を準備するとともに観察コーナーを設けた。これにより、こどもたちが自ら調べたり比較したりすることのできる環境が構成された。さらに、どんぐりを積み木コーナーへ持ち込み、見立て遊びを始めたこどもたちの姿に応じて、保育者は素材や道具を追加的に準備し、こどもたちの発想が広がるよう支援した。その結果、どんぐりをペットボトルに入れて音を楽しむ遊びや、樋を用いた転がし遊び、どんぐりジュースやケーキ作りへの見立て遊びへと、活動が多様に展開していった。また、遊びの過程においては、自然に役割分担が生まれ、協力し合いながら遊びを継続する姿が見られた。本エピソードは、こどもたちの発見や疑問が保育者の環境構成を促し、その環境構成が再びこどもたちの活動の広がりを生み出すという、相互作用的なプロセスを示している。すなわち、こども・保育者・環境が循環的に関わり合いながら、主体的な遊びが構築されていく様相が確認された。

### 【エピソード② 4歳児(すみれぐみ) アサガオ】

9月末、園庭に植えていたアサガオの種を見つけたこどもたちの姿が見られた(図9)。「植えてみたい」というこどもの思いを受け、保育者はプランターを2階保育室のベランダに用意した。こどもたちは一粒ずつ種を土に植え、毎朝欠かさず水やりを行った(図10)。やがて芽が出て、つるが次第に伸びていった。伸びたつるは、支柱を立てなくともベランダの柵に絡まりながら成長していった。その後、青やピンクなど様々な色の花が咲き始め(図11)、こどもたちは「先生、アサガ

オの花が咲いているよ」「今日は2つ咲いたね!」と興奮気味に報告した。これを受けて保育者は、花の数を記録するためのカレンダーを用意し、毎日数えてシールを貼る活動へとつなげた(図12)。さらに、絵の具を用いた染め紙遊びをアサガオに見立てて体験すると(図13)、こどもたちは絵の具を“ちょん”と付けて染めた紙を作り、嬉しそうにアサガオのそばに添える姿が見られた。



図 9. アサガオの種集め



図 10. お水をどうぞ



図 11. お花が咲いたよ



図 12. いくつ咲いたかな?



図 13. おんなじ色だね

(みどり幼稚園 保育教諭 室之園千春)

### ＜エピソード②の考察＞

アサガオの種を採取することに夢中になっていたこどもたちから「植えてみたい」という思いが芽生え、その思いを保育者が受け止め、速やかに環境を整えたことにより、こどもの主体的な活動が始まった。保育者は、その後もこどもたちによる毎日の水やりや観察の様子を継続的に見守った。そして、花が咲いた日の喜びや「今日は2つ咲いたね!」というつぶやきを捉え、カレンダーとシールを用意することで、花の数を数え記録する活動へと発展させた。これは、こどもの気付きを数量的な把握へとつなげる環境構成であったといえる。さらに、コーナー遊びの一角に染め紙遊びを準備したことにより、こどもたちは自ら障子紙を丸く切り、実際の花の色と比較しながら絵の具を選択し、紙がゆっくりと染まっていく過程を楽しむなど、表現活動へと探究を広げていった。このような保育の展開は、こどもの気付きや喜びを起点として、保育者が環境や教材を柔軟に構成することで、こどもの興味や学びを深化させるプロセスを示している。すなわち、こども・保育者・環境が相互に関わり合いながら、自然への関心や探究心が育まれていく過程が確認された。

### 【エピソード③ 4歳児（すみれぐみ） そらまめ】

10月末、こどもたちは短期大学の畑へそら豆の種を植えるに出かけた（図14）。一人2粒ずつ種を受け取り土に植え、その生長を楽しみにしながら園へ戻った。その際に頂いた種を、クラスのベランダに用意したポットのふかふかの土に植えることとした。こどもたちが毎日水やりを続けると、アサガオと同様に芽が出始めた（図15）。そら豆の種植えを体験したことを契機に、保育者が絵本『そらまめくんのベッド』を読み聞かせた。すると、絵本に描かれた豆たちのやり取りを自分たちでもやってみたいという思いがこどもたちの中に芽生え、劇遊びへと発展していった。こどもたちは豆になりきって台詞を言い合い、物語の最後に描かれるパーティーの場面向けて「がっきつくりたい」と声を上げた。それを受けて保育者が様々な素材を用意すると、こどもたちは楽器作りに取り組み（図16）、歌を歌いながら楽器を鳴らして楽しむ姿が見られた。こうした劇遊びは日常的に繰り返され、クラス全体で賑やかに展開していった（図17）。発表会では、絵本『そらまめくんのベッド』を題材とした劇を演じ、日頃の遊びの様子を保護者に見てもらおう機会となった。



図 14. そら豆の種植え



図 15. 芽がでたよ！



図 16. 楽器作り



図 17. 劇あそび

(みどり幼稚園 保育教諭 室之園千春)

### <エピソード③の考察>

保育者は、こどもたちがそら豆の種植えを体験した後、その興味や「もっと育ててみたい」という思いを受け止め、クラスのベランダにポットとふかふかの土を用意した。これにより、こどもたちが日常的に水やりや観察を継続できる環境が構成されたといえる。さらに、そら豆の芽が出た時期に絵本『そらまめくんのベッド』を読み聞かせたことは、こどもたちの実体験と物語世界とを結びつける契機となった。その結果、物語の世界を自ら再現しようとする動きが生まれ、劇遊びへと発展していった。この過程において、保育者はこどもたちの「やってみたい」という気持ちを丁寧に受け止め、必要な素材や道具を用意することで活動の広がりを支えた。すなわち、こどもの声や発想に応答しながら環境や教材を柔軟に構成することによって、こどもたちの主体的な学びや表現が引き出され、楽器作りや劇遊びといった豊かな体験へとつながっていったことが示された。

### 【エピソード④ 4歳児(ばらぐみ) ダンゴムシって不思議だね】

「ダンゴムシ」に興味をもったこどもたちは、園庭のさまざまな場所でダンゴムシを探す姿を見せるようになった。ある日、A 児が「この木のこここのところにダンゴムシを見つけた」と話すと、B 児は「そんなことはないよ。ダンゴムシは根っこにはいるはずだから」と応答した(図 18)。保育者は、「この木の周りにもいるかもしれないから、探してみたらどうだろう」と提案した。周囲のこどもたちも共感し探索を始めたが、その日は見つけることができなかった。翌日、同じ木の根元を探していたところ、ダンゴムシを発見した。発見したこどもは、「あったよ、見つけた。上にいたダンゴムシが下に降りてきたんだよ」と嬉しそうに A 児に伝えた。こどもたちは「ダンゴムシっているんなところを動いているんだね」と話し合い、発見を共有し喜び合う姿が見られた(図 19)。別の日には、「クラスで飼ってみたい」という声上がり、保育者が飼育ケースを準備した。「ケースの中には何を入れるとよいか」と問いかけると、「葉っぱ」「コンクリート」「石」「プラスチック」などの意見が出されたため、園内で用意できる素材を入れて環境を整えた(図 20)。観察の中で、「あっ、食べてる」「あのダンゴムシ、ずっと動かないよ」「溶かして食べているのかな」などの発話が聞かれた。翌日、登園してきたこどもたちは「きのうのまんまだ」「いや、隠れているのもいるよ」とケース内の様子を確認、継続的に観察を楽しんでいた。さらに、こどもたちはダンゴムシの特性をより詳しく知ろうと、迷路ケースを用意し活動を発展させた(図 21)。迷路を組み立てたり、競争させたりしながら、「迷路がわからなくなっているよ」「壁があると戻るはずだよ」「コンクリートも入れたらどうかな」などと対話し、自ら遊びを工夫する姿が見られた。その後、「外に持っていき

い」という提案から、飼育ケースと迷路ケースを園庭のテーブルに設置したところ、他学年のこどもたちも集まり、共に観察する姿が広がった(図 22)。「指で動かさなくても自分で動くよ」「行き止まりになると別の方に歩くから」「がんばれ、最後までゴールして」などと声を掛け合いながら、活動を楽しんでいた。



図 18. ここにいたんだよ



図 19. ダンゴムシ発見！



図 20. ダンゴムシのおうち



図 21. 迷路が好きなんだ



図 22. 外に持っていきたい

(みどり幼稚園 保育教諭 木脇 孝子)

#### <エピソード④の考察>

保育者は、こどもたちの興味や疑問に対し、「この木の周りにはいるかもしれないから探してみたら」と提案したり、「ケースの中には何を入れておくとよいか」と問いかけたりすることで、こども自身が考え、行動する契機を生み出している。これらの援助は、こどもの思考を先回りして答えを提示するものではなく、自ら予想し、

確かめようとする姿勢を支える働きをもっている。また、飼育ケースや迷路ケースの準備、観察環境の整備といった環境構成を通して、こどもたちの「やってみたい」という思いを受け止め、それを具体的な活動へと実現できるようにしている点も重要である。保育者は直接的な指示や説明を控え、こどもが自分なりに考え、試行錯誤する過程を保障する「問い」や「きっかけ」を意図的に位置づけているといえる。迷路ケースを用いた活動では、こどもたちが互いに意見を出し合いながらルールや工夫を生み出し、遊びを発展させていく姿が見られた。保育者はその過程を見守りつつ、必要に応じて環境的・物的な支援を行うことで、こども同士の対話や協働が持続するよう支えている。ダンゴムシの観察活動を通して、こどもたちは生き物の生態や行動特性、食性や生息環境への関心を高めるとともに、その独特な動きや反応に気づき、生命へのまなざしを深めている。また、友達と発見を共有し合い、協力して環境を整えたり遊びを工夫したりする中で、協働することの楽しさや他者と学び合う経験を積み重ねていると考えられる。

### 【エピソード⑤ 4歳児(ばらぐみ) 忍者になって遊ぼう】

ラキューによる手裏剣づくりが始まると、次第に遊びは広がりを見せた。C 児が「手裏剣はね、こうやって投げるといいんだよ」と提案したことをきっかけに、どのようにすれば遠くへ投げることができるのかを試す遊びへと発展した(図 23)。こどもたちは、「忍者はね、こんなポーズで投げるんだよ」と以前に絵本で見た場面を想起しながら、繰り返し挑戦する姿を見せた。別の日には、製作コーナーで手裏剣づくりが始まった。折り紙を用いて形を整えるものの、「あまり遠くに飛ばない」「重さが足りないのではないか」といった発話が聞かれ、素材や形状を工夫しながら試行錯誤する様子が見られた。そこで、保育者がやや厚手の紙を手裏剣の形に切って用意したところ、こどもたちはそこに模様や飾りを付け加えようとし(図 24)、製作活動がさらに展開していった。忍者の動きを取り入れた遊びへと発展する中で、保育者が「忍者になってみようか」と提案すると、こどもたちの興味・関心が一層高まり、「修行」と題した活動が始まった。保育者は忍者修行を想定したコースを設定し、こどもたちは真剣な表情で挑戦する姿を見せた。さらに、気持ちを高めるために保育者が象徴的なブレスレットを用意すると、「つま先でゆっくり行こう」「落ちたら敵にばれるよ」「話さない方がいいよね」などと、絵本の世界を想起しながらイメージを共有し、なりきって遊ぶ姿が見られた(図 25・26)。こうした姿を受けて、保育者は物語性を取り入れ、「敵を倒しに行く」という設定を加えた活動を計画した。こどもたちのこれまでの遊びの様子を踏まえ、なりきるための衣装や環境構成を整えた。「忍者になって遊ぼう」を設定した日は登園時から期待する様子が見られ、活動が始まると「音を立てないで」「敵に見つかるよ」などと互いに声を掛け合いながら遊びに没入していた。最後に保育者が用意した忍者の認定書を受け取る場面では、忍者のポーズをとりながら受け取る姿が見られた(図 27・28・29)。その後も、スロープに貼られた細いテープの上を落ちないように慎重に歩くなど、忍者修行を模した活動が継続して楽しまれていた。



図 23. こうやって投げるといいんだよ



図 24. 手裏剣作り



図 25. つま先でゆっくり



図 26. なりきって遊ぶ



図 27. 敵を倒しに



図 28. 忍者になって



図 29. 認定証をもらう

(みどり幼稚園 保育教諭 木脇 孝子)

### <エピソード⑤の考察>

こどもたちに人気の手裏剣づくりから始まった遊びは、次第に忍者になりきる活動へと発展し、継続的かつ長期的な遊びへと展開していった。保育者は、厚紙や装飾素材の準備、忍者修行コースの設定、象徴的なブレスレットの用意など、物的・空間的環境を整えるとともに、「忍者になってみようか」と提案することで、こどもたちの「忍者になりたい」という思いを受け止め、遊びが広がる契機をつくっていた。忍者ごっこでは、こどもたちが互いにアイデアを出し合いながら、ルールや動きを工夫し、遊びの内容を主体的に発展させていく姿が見られた。保育者は、こども一人ひとりの発想や素朴な表現に丁寧に耳を傾け、共感的に受け止める

姿勢を大切にしていた。このような関わりは、こどもが安心して自分なりのイメージを表現できる基盤を形成していると考えられる。さらに、保育者や友達が遊びのおもしろさを共有し、ともに楽しむ存在であることによって、こどもたちは自らの動きや言葉による表現を一層豊かにしていった。また、保育者が物語性を取り入れ、役割やストーリーを共に構築したり、認定書を用意したりすることで、遊びに目的や見通しが生まれ、活動はより構造化されたものへと発展していった。このように、保育者がこども一人ひとりの思いや発想を尊重し、共感的に関わりながら環境を構成し、必要な援助を行うことによって、こどもたちは仲間とイメージを共有し合い、見立て遊びや役割遊びを通して創造的な活動を持続的に展開していったといえる。

#### 【エピソード⑥ 4歳児(ばらぐみ) ばらぐみあそびパーク】

11月のある日、D児が「きのう、あそびパークに行ったんだよ」と保育者に話した。あそびパークの内容を詳しく聞く中で、**保育者は園内でも同様の活動ができないかと考え、こどもたちに提案した。**すると、「トランポリンもあるんだよ」「積み木とかアスレチックもあるよ」「幼稚園ではできないんじゃないか」「ホールでやればいい」といった多様な意見が出された。そこで**保育者は、「みんなが作れるものであそびパークをしてみたらどうだろう」と提案し、**こどもたちとともに製作可能な内容を検討し、準備を進めることにした。完成した遊具やコーナーは、こどもたち自身が実際に試し、よりおもしろくなるよう改良を重ねる姿が見られた(図 30・31・32)。その過程で、こどもたちから「あそびパークは年少児と年中児を分けた方がよいのではないか」との提案が出されたため、**学年ごとに別日で開催することとした。**年少児を招待する際には、「迷路は簡単にしよう」「難しくすると泣いてしまうかもしれない」など、これまでの異年齢交流の経験を踏まえた発言が聞かれた。活動中も、目線を合わせて話しかけたり、そばで見守ったりするなど、相手の立場を意識した関わりが多く見られた(図 33・34・35)。一方、年中児を招待した際には、遊びの難易度を高めたり、ルールを明確に伝えたりする姿が見られた。「ここで並んで待ってください」「今は多いから、別のところでやってから来てみたらいかが？」など、相手に応じた言葉掛けが行われていた。年中児からは、「わかった、あとからまた来るね」「もう一回やってもいい？」といった応答があり、学年の違いによる遊び方や反応の差異も見られた。また、活動を進める中で不備に気づいた箇所を自ら修理したり、担当するコーナーが忙しい際には他の担当のこどもが手伝ったりするなど、運営そのものを主体的に担う姿が見られた(図 36・37)。このように、こどもたちは自分たちで企画・準備・運営を行う過程を通して、あそびパークづくりを継続的に楽しんでいった。



図 30. こま回しコーナー



図 31. 紙飛行機作り



図 32. 飛ばしてみよう



図 33. 年少児用の迷路



図 34. ここがトンネルだよ



図 35. こうやって飛ばしてね



図 36. 年中児用の迷路



図 37. 私も手伝うよ！

(みどり幼稚園 保育教諭 木脇 孝子)

### <エピソード⑥の考察>

クラスの一人のつぶやきを契機として、保育者はその関心を丁寧に受け止め、あそびパークという活動へと発展させていった。子どもたちがあそびパークの設計や内容を自ら考え、実際に試しながら修正を重ねていく過程は、創造的な表現活動の一形態と捉えることができる。遊び場づくりを通して、子どもたちはアイデアを出し合い、工夫し、形にしていく力を発揮していた。保育者は、子どもたちの発想や工夫を共感的に受け止めつつ、必要に応じて物的・人的環境を整えることで、活動が継続・発展するよう支えていた。このような援助は、子どもの表現力や創造性が十分に発揮される基盤を形成していたと考えられる。また、年中組の子どもたちは、自分たちより年齢の低い年少組の姿を想起しながら、遊びの難易度やルールを調整していた。これは、相手の立場や発達段階を踏まえて活動を構成しようとする姿であり、他者理解や配慮の芽生えとして

捉えることができる。さらに、準備や開催の過程では、「ここで並んで待ってください」「今は多いから、別のところでやってから来てみたらどう？」といった発話が見られ、こどもたちが言葉を用いて順番やルールを伝え、状況に応じた調整を行っていた。このように、あそびパークの活動は、創造的な表現活動にとどまらず、役割分担や協力、他者への配慮といった社会性の育ちを支える場ともなっていた。また、言葉を媒介として相互に伝え合いながら活動を進める経験は、コミュニケーション能力の発達を促す契機となっていたといえる。

### 【エピソード⑦ 5歳児 探検家Eさん】

#### <背景>

E児は年長児で入園した。きのこや植物に関する知識が豊富であり、その知識を日常の会話や遊びの中で共有する姿が見られた。E児の発言や気づきを契機として、クラス全体で植物や自然物への関心が高まり、図鑑を用いて調べる活動へと発展していった。個の関心が集団へと波及し、学びが広がっていく過程が見られたエピソードである。また、令和7年度には宮崎学園短期大学教授との共同研究の一環として、園庭にビオトープ（水辺環境や木材を活用した空間）が設置された（大坪，2026）。さらに、築山が完成したことにより、園庭環境が大きく変化した。これらの環境構成の充実により、こどもたちは日常的に園庭へ出ることを楽しみにし、自然環境の中で主体的に遊びを展開する姿が見られている。

#### <春：ツチグリ>

春のある日、E児はビオトープ内の木材付近でツチグリを発見し、「見てて。触ったら煙が出るんだよ」と保育者に示した。実際に触れると粉状のものが立ち上り、保育者が「これは何だろう」と問いかけると、E児は「孢子だよ」と答えた。「孢子」という語を知らないこどもも多かったことから、保育者はきのこに関する絵本を準備し、サークルタイムで紹介した。その絵本にはツチグリについての記述があり、こどもたちは孢子によって増えることを知った。その後、保育者はツチグリを皆の前で観察したり、実際に触れて孢子が飛ぶ様子を確かめたりする活動を行った。すると、戸外遊びの際にツチグリを見つけては保育者に知らせる姿が見られるようになり、関心が継続していることがうかがえた。また、E児は別の日にキクラゲに似た植物を発見し、「これは何だろう」と問いを發した。図鑑には掲載されていなかったため、保育者は画像検索機能（Google レンズ）を用いて調べたところ、「チャワソタケ」である可能性が示された。E児は「チャワソタケっていうんだって」と友達に伝え、情報を共有した。こどもたちはその後、匂いを嗅いだり、触れてみたり、虫眼鏡付きのケースに入れて観察したりするなど、五感を用いた探索を行っていた。

#### <初夏：ジューンベリー>

7月上旬、2年前の卒園記念樹であるジューンベリーに実がなり始め、こどもたちは収穫を楽しんだ。しかし、一度に収穫できる量は少量であったため、職員間で活用方法を検討し、収穫した実を冷凍保存してジャムづくりを行う計画を立てた。ある程度の量が集まった日に、保育室でジャムづくりを実施した。あわせて、保育者の家庭で収穫された桑の実も加えることとした。こどもたちは鍋の周りに集まり、実の色や形、加熱による変化、立ち上る匂いなどを観察した。初めての試みであったため、職員も調理方法や安全面について調べながら進め、加熱後すぐには食べられないことをこどもたちと共有した。完成したジャムは冷やした後、給食後のデザートとして食パンに塗って提供した。こどもたちからは「おいしい」「まだ食べていい？」といった発話が聞かれ、味覚だけでなく、色や香り、食感を含めて五感で味わう姿が見られた。一方、ブルーベリーの実が

少なくなり、気温が高くなってきた頃、ブルーベリーの木にイラガの幼虫が発生した。イラガは触れると強い痛みを伴うため、こどもたちの安全を確保する目的で、保育者は写真を掲示して注意喚起を行い、コーンを設置して木に近づかないよう環境を整えた。その際、E児は「ブルーベリーがあるのに……」と、収穫できないことを残念がる様子を見せていた。

#### <夏：室内での種観察>

春に花を咲かせていたピンクパンサーや、春に植樹したミモザ、ブルーベリーの種子を採取し、室内で播種して観察を始めた。こどもたちは日々の生長を期待しながら世話をを行い、特にE児は毎日水やりを担当し、登園するたびに「大きくなったかな」「大きくなーれ」と声をかける姿が見られた。しかし、芽はなかなか発芽しなかった。保育者も調べる中で、植物には適切な播種時期があることや、発芽には温度管理が重要であることを知った。播種の時期が適していなかったこと、また室温の調整が十分ではなかった可能性があることが分かった。

結果として発芽は確認できなかったが、こどもたちは観察を継続することを望み、水やりや観察を続けていた。

#### <秋：ヤマボウシ>

園庭には、3年前の卒園記念樹であるヤマボウシが植えられている。秋のある日、E児が実を指さしながら「これ、ヤマボウシだよ。食べられるよ」と話した。保育者が「食べたことはあるの？」と尋ねると、E児は「ないけれど、図鑑に食べられるって書いてあったよ」と答えた。保育者は安全面を考慮し、文献等で確認したところ、ヤマボウシの果実は食用可能であることが記載されていた。そこで、まず保育者が試食し、味や状態に問題がないことを確かめた。甘みがあり果実として食べられることを確認したため、そのことをE児に伝えた。当該年は実の数が限られていたため、E児に数個を持ち帰ってよいことを伝えた。翌日、保護者から、家庭で弟と半分に分けて食べたことを聞き、E児は「おいしかった」と嬉しそうに話していた。

#### <秋：コニシキソウ>

秋のある日、E児が「先生、手がかぶれる草があるから来て、見て」と保育者に声をかけ、園庭へ案内した。E児は、似た植物を指さしながら「ここにも似ている草があるけれど、これはかぶれないんだよ」と説明した。保育者が「何が違うの？」と尋ねると、E児は「葉っぱの真ん中に赤い点があるんだよ。コニシキソウは白い液が出るんだよ」と特徴を挙げた。保育者が植物図鑑等で確認したところ、コニシキソウは茎を傷つけると白色の乳液を分泌し、皮膚に触れるとかぶれることがあると記載されていた。安全面を考慮し、該当する植物は撤去する対応を行った。

#### <秋：ミモザ>

春に植樹したミモザの木に、E児が「カイガラムシがいる」と気づいた。さらに、「ミモザにつくと黒く変色して、木を弱らせてしまう」と説明し、枝についたカイガラムシを取り除く姿が見られた。このことを知った周囲のこどもたちも関心を示し、枝の下をくぐりながらカイガラムシを探しては取り除く活動に夢中になる様子が見られた。多く見つかることに期待感をもち、採取すると保育者に見せる姿もあった。指で強く押すと粘着質の分泌物が出ることに気づき、その感触を確かめる姿も見られた。また、採取したカイガラムシを虫かごに入れ、「ペットにする」として飼育を試みる姿もあった。こどもたちは戸外遊びのたびにミモザの様子を観察し、カイガラムシの有無を確

かめるなど、継続的に関わっていた。

### <冬：築山での発見>

冬季、築山周辺での戸外活動中に、E児は「築山の木にカマキリの卵がある」「サルスベリの花はこれだよ」と、自らの気づきを保育者に伝えた。さらに、築山に植えられている木の根元に生えている植物を指さし、「ナズナがある」と発見した。保育者が「どうしてナズナだと分かったの？」と尋ねると、E児は「短大で大根掘りをしたときにあった。葉っぱがハートの形をしている」と答えた。これは、園外保育での体験と図鑑で得た知識を結び付けている発言である。

### <冬：築山への植栽>

冬季、築山の地盤が固まり始め、こどもたちが階段以外の斜面を歩いて鬼ごっこをする姿が見られた。安全面および地盤保護の観点から、職員間で対応を検討し、通路ではない斜面部分に植物を植えることで自然な動線をつくることを試みた。裏庭に自生していた野草を移植することとし、E児もその活動に参加した。根付くことを願いながら植えたが、翌日には一部が抜けていることに気づき、E児は「せっかく植えたのに抜けている」と残念そうに話した。その後も繰り返し植え直す姿が見られた。しばらくすると、「芽が出ている」と発見し、植物が根付いたことに気づいた。以降、水やりを行いながら継続的に観察する様子が見られた。

### <冬：氷・霜柱>

寒さが厳しくなったある日、ビオトープの水面に氷が張っていることにこどもたちが気づいた。そこでサークルタイムにおいて、保育者は「どうして氷ができたのだろう」とこどもたちに尋ねた。こどもたちからは、「寒くなったから」「気温が低いから」「水が冷たくなったから」などの意見が出された。保育者が「冬はいつも寒いし、水も冷たいけれど、いつも氷ができるわけではないよね。何が違うのだろう」と問い返すと、「気温がマイナスだから！」と発言するこどもがいた。そこで保育者は、「天気予報を見て、気温がマイナスになる日に氷を作ってみようか」と提案した。こどもたちは翌日の気温を気にかけて、「明日はマイナスになるのか」と期待する様子を見せた。最低気温が氷点下になると予報された前日、こどもたちと保育者は容器に水を入れ、軒下に置いて帰宅した。しかし翌朝、ビオトープには氷が張っていたものの、軒下に置いた容器の水は凍っていなかった。この結果をもとに、こどもたちと保育者は再び原因を考え、「場所によって違いがあるのではないか」という視点が生まれた。次に気温が低くなる日を選び、ビオトープの周辺、軒下、水道付近など複数の場所に容器を設置し、さらに秋に拾ったどんぐりを水に入れるなど条件を変えて観察することにした。翌朝、ビオトープ周辺に置いた容器の水はすべて凍っていた。また、保育者が水を撒いていた築山には霜柱ができていた。E児は霜柱を踏み、「サクッ」という音がすることに気づき、さらに周囲を探しながら「畑にもできている」と発見を喜んでいた。

(みどり幼稚園 保育教諭 小松千紘)

### <エピソード⑦の考察>

#### 1. こどもの姿

E児は、四季折々の自然の変化に対して高い感受性を示し、既存の知識や強い好奇心を基盤として、多様な気づきや提案を行っていた。春のツチグリや菌類の発見、初夏のジュンベリーの実収穫

と加工、秋のヤマボウシの実食やコニシキソウの識別、冬の氷や霜柱の観察に至るまで、自然現象や植物・昆虫に対する関心は継続的かつ多面的に展開していた。

特に注目すべき点は、E児が単に「知っている」だけでなく、体験や図鑑で得た知識を結び付け、根拠をもって説明しようとする姿である。ナズナを葉の形状から同定した場面や、氷の生成条件について仮説を立てた場面には、観察・比較・推論といった思考の過程が見られる。また、危険植物や害虫に気づき周囲に伝える姿からは、自然への関心が安全意識や環境への配慮へとつながっていることがうかがえる。E児の「知りたい」「伝えたい」という思いは、個人の探究にとどまらず、クラス全体の活動へと波及していった。E児の発言を契機に、仲間や保育者が問いを共有し、観察や実験、収穫、加工といった具体的な活動へと展開する過程が繰り返し見られた。すなわち、個の関心が共同の学びへと発展する構造が形成されていたといえる。これらの体験を通して、子どもたちは五感を用いた直接的な経験を重ねながら、自然や科学への興味・関心を深めていった。また、成功体験だけでなく、発芽しない種や害虫の発生といった予期しない出来事にも向き合う中で、自然の不確実性や環境条件を体験的に理解していったと考えられる。

## 2. 保育者のかかわり

保育者は、E児および子どもたちの発見やつぶやきを丁寧に受け止め、保育者も知らないことを子どもから教えてもらい、保育者も面白がり、探究し共感的に応答することを基盤として関わっていた。その上で、図鑑や絵本、画像検索機能などの新たなツールを活用し、観察や実験の機会を意図的に設定することで、子どもの興味が一過性に終わらず、継続的な探究へと発展するよう環境を構成していた。例えば、ジューンベリージャムづくりでは、職員間で協議を重ね、収穫物の冷凍保存や調理計画を立てるなど、子どもの発想を実現可能な活動へと具体化している。また、ブルーベリーに害虫が発生した際には、写真掲示による注意喚起や立ち入り制限を行い、安全面に配慮しながら学びの場を保障していた。これらの対応は、子どもの主体的活動を支えつつ、安全と学びを両立させるための環境的援助と捉えることができる。さらに、氷や霜柱の観察においては、気温や設置場所の違いに着目し、複数の条件を設定するなど、教育的意図をもって実験的環境を整えていた。保育者は答えを提示するのではなく、問いを共有し、仮説を立てる過程を支援することで、子どもが自ら考える機会を保障している。また、保育者自身もE児の知識や発見を契機として新たな気づきを得ており、子どもとともに学びを深める姿勢が見られた。このような関わりは、保育者を知識の伝達者ではなく、共に探究するパートナーとして位置づけるものである。

以上のような環境構成と応答的な関わりを通して、子どもたちは四季の自然変化を体感しながら、遊びを媒介とした学びを深化させていったと考えられる。同時に、保育者もまた子どもの主体性を尊重する実践を通して、柔軟な対応力と専門性を高めていったといえる。

## 3. 環境の観点

園庭、築山、ビオトープといった自然環境は、季節の変化に応じて多様な学びの機会を生み出していた。春には芽吹きや菌類・昆虫の発見、初夏には果実の収穫と加工、秋には木の実や葉の変化、冬には氷や霜柱の形成など、四季の移ろいが連続的な体験として子どもたちに提供されていた。これらは単発的な出来事ではなく、季節の循環とともに継続的に展開される環境的条件である。子どもたちは、視覚・触覚・嗅覚・味覚・聴覚といった五感を用いて自然と関わり、現象を確かめ、変化を捉えていた。こうした直接体験は、遊びを媒介とした学びの深化を支え、自然や科学への関心を持続させる基盤となっていたと考えられる。また、園庭や保育室での植物栽培、観察活動、実験

的取り組みなど、多層的な自然環境が日常的に保障されていたことも重要である。自然が特別な行事としてではなく、日常生活の中に位置づいていることで、こどもは自ら発見し、疑問を抱き、確かめるといった探究の循環を繰り返すことが可能となっていた。特に E 児のように探究心の強いこどもにとって、自然環境は知識を試し、体験と結びつける場として機能していた。その発見や問いは、保育者の応答や環境構成と結びつき、クラス全体へと波及していった。すなわち、本実践においては、こどもの興味・関心を起点とし、それに応答する保育者の関わりと、季節的变化を内包する自然環境とが相互に作用することで、こども・保育者・環境の三者による動的な関係性が形成されていたといえる。この相互作用こそが、豊かな学びと成長を支える基盤となっていた。

#### IV. 総合考察

##### 1. こどもの興味・関心の生成過程について

本研究で取り上げた七つのエピソードから、こどもの興味・関心は、自然環境、他者との関係、身近な素材や道具といった多様な環境との相互作用の中で生成されていることが明らかとなった。こどもは環境に自ら関わろうとする過程において、不思議さや面白さ、美しさといった情動を伴う体験に出会い、それを契機として対象への親しみや愛着を深め、さらに探究的な関心を形成していった。こうした興味・関心は、単なる刺激への反応ではなく、実体験を通じた気づきや発見を基盤としており、こども自身が問いを見だし、遊びや活動を通して確かめようとする内発的動機づけとして機能していたと考えられる。すなわち、こどもの興味・関心は、環境との関わりの中で情動と認知が結びつきながら生成され、主体的な学びへとつながっていく動的な過程として捉えることができる。

##### 2. 保育者の柔軟な対応と環境構成の意義

各エピソードに共通して見られたのは、保育者がこどもの行動や発話を表層的に捉えるのではなく、その背後にある関心や意図を丁寧に読み取ろうとしていた点である。こどもたちは、これまでの体験の積み重ねや発達に応じて想像力を働かせ、「試してみたい」「形にしてみたい」という思いを表出していたが、それらの思いが一過性に終わらず、持続的な遊びや探究へと発展していくためには、保育者による柔軟で応答的な関わりが不可欠であった。保育者がまず目の前のこどもの姿に目を向け、何に心を動かされているのか、どのような意味づけを行っているのかを把握しようとしたことは、こどもにとっての心理的な安心感を支え、主体的に遊びに没頭できる基盤となっていたと考えられる。その上で、こどもの行動や思考の展開に応じて関わり方や環境を柔軟に調整していくことで、保育者自身もまた、こどもの遊びの世界やそのおもしろさを捉え直していく過程を経験していた。また、本研究における環境構成は、単なる物的・空間的な準備にとどまるものではなかった。そこには、「今、こどもにとって何が問いとなっているのか」「どのような体験が求められているのか」といった保育者自身の問いや願いが内包されており、こどもの探究や表現を支える教育的意図を伴う営みとして位置づけることができる。すなわち、保育者の柔軟な対応と環境構成は、こどもの主体的活動を保障し、遊びや学びの深化を支える重要な要因であったといえる。

##### 3. こども・保育者・環境の相互作用による学びの深化

こどもが自ら環境に関わろうとする姿を起点として、保育者がその関心や問いを受け止め、対話や探究をともにしながら環境を再構成していく過程において、遊びや活動は次第に深化していった。このプロセスは、こども・保育者・環境が一方向的に影響する関係としてではなく、相互に

作用し合いながら循環的に展開していく構造として捉えることができる。無藤(2026)は、共主体の保育の重要性を指摘し、こども主体の保育を実現するためには、保育者の主体性に加え、事物そのものがもつ環境としての特性も学びに影響を及ぼすことを示している。本研究においても、こどもの関心を起点として、保育者の応答的な関わりと環境の再構成とが重なり合うことで、遊びや探究が持続・深化していく過程が確認された。このことは、無藤の指摘を実践的に裏づける結果であるといえる。さらに、遊びや探究を通して得られた「分かる」「できる」といった経験は、こどもにとって達成感や自己効力感となり、次の環境へと主体的に関わろうとする意欲を高めていた。

七つのエピソード全体からは、学びが固定的な成果として完結するものではなく、友達や保育者との関係性の中で生成され、変容し続ける動的な過程として成立していることが示唆された。

#### 4. 「こども主体」の保育における保育者の役割

本実践は、「こども主体」をめざした保育実践に継続的に取り組む中で、4年目を迎えた段階に位置づけられる。こどもの生活や遊びにおいて、保育者が「こどもの声を聴く」ことを実践の起点とし、活動の成果よりも、遊びや探究が展開していくプロセスそのものを重視してきた点に本実践の特徴がある。これまで、こどもが主体的に環境と関わり、発見や不思議さ、驚きや喜びといった豊かな体験を得られるよう、園庭や保育室内の環境整備や見直しを重ねてきた。しかし、その根底には、こどもが「し始めたこと」や「つぶやき」を丁寧に受け止め、共感的に応答しようとする保育者のまなざしが存在していたといえる。このような関わりは、こどもの気持ちや感覚に気づき、それを尊重する姿勢を基盤としており、こどもの主体的な学びと育ちを支える重要な条件となっていた。また、保育実践においては、こどもの姿を想定しながら援助を計画することが求められる一方で、過度な先回りは、こどもが本来有している可能性や発揮されうる力を制限してしまう危険性も含んでいる。本研究の実践過程では、こどもが保育者の予測を超えた発想や行動を示す場面が繰り返し確認されており、こどもの主体性を信頼し、その都度柔軟に応答していくことの重要性が示唆された。

以上のことから、「こども主体」の保育における保育者の役割は、活動を主導する存在ではなく、こどもの探究や表現に寄り添い、ともに問い続けながら環境を編み直していく共同者として位置づけられる。今後も、保育者自身が問いを持ち続け、「こどもにとって何を大切にするのか」という価値を意識的に計画や振り返りに位置づけながら、こども・保育者・環境が相互に影響し合う共主体的な保育実践の構築を目指していく必要があると考える。

#### V. 結論

本研究は、みどり幼稚園における「こども主体」をめざした保育実践 4年目の取組を対象として、七つのエピソードの分析を通し、こどもの興味・関心の生成と深化の過程、ならびにそれを支える保育者の関わりと環境構成のあり方について検討してきた。その結果、こどもの興味・関心は、自然環境や他者、身近な素材・道具といった多様な環境との相互作用の中で生起し、情動を伴う実体験を基盤として、遊びや探究を通じた主体的な学びへと発展していくことが明らかとなった。また、こどもの主体的な活動が持続・深化するためには、保育者がこどもの声や行動の意味を丁寧に受け止め、対話や探究をともに行いながら、環境を柔軟に再構成していくことが重要であることが示された。本実践においては、こども・保育者・環境が相互に影響し合う循環的な関係性の中で、遊びや学びが生成・変容していく動的なプロセスが確認された。

以上のことから、「こども主体」の保育とは、こどもの活動を単に尊重することにとどまらず、

保育者自身が主体的に問いを持ち、こどもとともに環境を編み直しながら実践を構築していく共主体的な営みであるといえる。本研究で得られた知見は、こども主体の保育実践を理論的に捉え直す一助となるとともに、今後の保育実践および保育者養成の在り方に対して示唆を与えるものと考えられる。

#### 参考文献・引用文献

- (1)こども家庭庁（2023）『こども大綱』.
- (2)こども家庭庁（2023）『こども未来戦略』.
- (3)宮里暁美（2018）『こどもの「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.
- (4)無藤隆（2026）『愛と地の循環としての保育』北大路書房，pp.182–184.
- (5)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』フレール館，pp.156–345.
- (6)大豆生田啓友・おおえだけいこ（2023）『こどもが中心の「共主体」の保育へ』小学館.
- (7)大坪祥子（2026）『幼児の好奇心・探究心を育む小型ビオトープの検証及び提案』宮崎国際大学大学院国際教養研究科修士論文（未公刊），pp.23–26.
- (8)白井俊（2020）『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房，pp.33–56.
- (9)山下恵子・他（2024）「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”—こども主体の保育構築をめざして—」『宮崎学園短期大学紀要』第16号，pp.1–14.

#### 謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただきました園児ならびに保護者の皆様、そして幼稚園の教職員の方々に心より御礼申し上げます。また、こども理解プロジェクトのメンバーの皆様からは、貴重なご意見およびご示唆を賜りました。ここに記して深く感謝申し上げます。

## “こどもの声を聴く”ことを起点とした保育実践の一考察 —清武みどり幼稚園における遊びのプロセス—

小川美由紀<sup>1</sup> 西村 心沙<sup>1</sup> 難波れい子<sup>1</sup> 森崎麻衣子<sup>1</sup>  
中川 志保<sup>1</sup> 河野 真恵<sup>1</sup> 中武 亮子<sup>1</sup> 大坪 祥子<sup>2</sup>

## A Study of Childcare Practice Beginning with “Listening to Children’s Voices” — Focusing on the Process of Play at Kiyotakemidori Kindergarten —

Miyuki OGAWA Misa NISHIMURA Reiko NANBA  
Maiko MORISAKI Shiho NAKAGAWA Mae KAWANO  
Ryoko NAKATAKE Shoko OTSUBO

### I. 研究の背景と目的

宮崎学園短期大学附属清武みどり幼稚園（以下、本園）は、令和4（2022）年度より、宮崎学園短期大学（以下、短大）及び宮崎国際大学（以下、大学）の保育者養成校教員と協働し、「こども主体」をめざした保育への転換を図っている。近年の急速な社会の変化に伴う、いわゆる VUCA の時代（白井，2020）<sup>1)</sup>においては、こどもたちに求められる資質・能力の在り方が改めて問われている。また、こどもたちが今後ますます変動的で不確実で複雑で曖昧な社会を生き抜いていく力を育むためには、知識の獲得にとどまらず、自ら問いをもち、試行錯誤しながら、主体的に学び続ける力の育成が求められており<sup>2)</sup>、その基盤は、乳幼児期からの育ちのなかで培われることが重要であるとされている<sup>3)</sup>。

このような流れのなかで、日本では、令和5（2023）年4月にこども基本法が施行され、「こどもまんなか社会」の実現が掲げられた。同年12月には、こども家庭庁より「こども大綱」<sup>4)</sup>が示され、そこには「幼児期の育ちに関わる基本的な5つのビジョン」が明記された。なかでも「安心と挑戦の循環」に関するビジョンでは、乳幼児期の育ちには、アタッチメントの形成を土台とした豊かな遊びと体験が不可欠とされ、こどもが安心できる人間関係や環境のもとで、自ら主体的に様々なことに挑戦することが重要であるとされている<sup>5)</sup>。このような循環的なプロセスを通してこどもの自己肯定感や主体性が育まれることは、こどもの心身のウェルビーイングの高まりにおいて重要な意味をもつ。これらのことは、乳幼児期からの“安心”を基盤とした“挑戦”の経験の積み重ねが、遊びを通じた探究的な学びや生きる力の形成につながっていくことを示唆している。

こうした背景のもと、昭和42（1967）年に幼稚園として開設された本園は、平成29（2017）年4月より幼保連携型認定こども園へと移行し、幼児教育と保育を一体的に行う施設となった。この制度移行を契機として、従来の教師主導型の幼児教育から、一人ひとりのこどもを尊重するこども主体の教育・保育へと転換していくことが、本園における重要な課題となった。令和4（2022）年度より、姉妹園である宮崎学園短期大学附属みどり幼稚園（以下、みどり幼稚園）と連携し、保育

1 幼保連携型認定こども園 宮崎学園短期大学附属清武みどり幼稚園

2 宮崎学園短期大学

環境および保育内容の見直しに本格的に取り組むと共に、大学教育学部および短大保育科との連携・協働のもと、幼児教育・保育の質向上をめざした実践と研究を継続的に重ねている。今年度は、これらの改革に取り組んで4年目にあたる。

本園では、「こどもから始まる みどりから始まる ～生きる根っこを育む保育～」を合言葉に、こどもの声に耳を傾け、人権を尊重することを基盤とした保育を大切にしてきた。経済開発協力機構（OECD）<sup>6)</sup>では、学習者が他者や環境との相互作用の中で影響を与え合いながら価値を創出していく過程を“Co-agency”として示しているが、本園においては、こどもと保育者が信頼における関係性の中で、相互に“主体”として関わり合う「共主体」<sup>7)</sup>の視点を基盤とし、こどもと保育者が“共に育ち合う保育”の実現をめざして、日々の実践を積み重ねている。また、令和5（2023）年度からは、生活や遊びのなかでの多様な関わりを通してこども同士が豊かに育ち合うことを目的として異年齢保育を導入し、今年度は4・5歳児において3つの異年齢クラス編成を行っている。

日常の保育においては、保育者一人ひとりが教育的意図をもって環境を構成し、こどもの「やってみよう」という思いが自然に生まれるような工夫を重ねている。こうした環境構成とこどもとの関わりを積み重ねると、こどもの好奇心や探究心の育ちへとつながっていることが、日々の保育実践を通して、保育者のなかに実感されている。なかでも、令和6（2024）年3月に園庭に築山を設置したことが、こどもと保育者双方の遊びの質に変化をもたらし、身体的な遊びや自然物との関わり、友だちとの試行錯誤を伴う探究的な姿が多く見られるようになった。これらの実践は、こどもの主体性を基盤とした環境構成や保育者の関わりが、遊びを通じた学びの深化にどのように寄与しているのかを改めて問い直す出発点となってきた。

そこで本研究では、「こども主体」をめざした保育実践4年目の中で生まれてきた園での生活や遊びの中で、こども自身が見つけた気づきや問いに焦点を当て、保育者が「こどもの声を聴く」ことからどのように遊びが展開していったのかのプロセスを示し、本園における環境構成および保育実践の変容過程を整理すると共に、こどもの遊びや探究活動に着目しながら、こどもと保育者が主体となる幼児教育・保育の具体的な在り方と、その意義について明らかに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7（2025）年度、本園において、保育者が「こどもの声を聴く」というプロセスを重視した保育実践の過程で、各クラス担任が記したドキュメンテーションによる保育記録を分析資料として用いた。分析資料については、保育者が大学・短大・みどり幼稚園・本園での合同研修会にて事例発表を行った“四季のうつろい”のエピソード記録と、令和8（2026）年1月に実施した本園の公開保育の際に作成した“あそびのあしあと”のドキュメンテーション記録を用いた。これらのなかから、「こどもの声を聴く」ということを起点とした保育実践に焦点を当て、その過程のなかで特に、こどもと保育者が共に主体性を発揮してうみだされた遊びのエピソードを分析の対象として用いた。エピソードの分析においては、こどもと保育者がともにその主体性を発揮する「共主体」となる関係性の表出が、保育実践のどのような場面で立ち現れているのかに着目し、保育者の関わりや環境構成との関連を検討する質的分析を行った。なお、本研究の対象者は、0～5歳児の園児135名及び保育教諭21名、管理職5名の計26名である。

### 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2024001）。具体

的には、まずは研究について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、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・コンセントを行い、保護者の署名入りの同意書を得た。また、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。なお、本稿で使用している写真については、保護者からの掲載許可を得ているものである。

### III. 結果と考察

以下に、分析対象とした5つのエピソードを提示する。本文中において、下線および太字で示した箇所は、保育者の関わりや環境構成に変容が見られた場面を示している。なお、本文中に用いるアルファベット表記は、すべて仮名である。

#### 【エピソード① 0歳児：感触遊び】

4月から2名の新入园児を迎えた。園生活に慣れてきた頃、1歳児と一緒に初めての絵の具遊びを行った。直接、手で絵の具に触れてみると嫌がることなく、集中して遊ぶ姿が見られた。保育者はそのようなこどもの姿から、様々な感触を味わえるような遊びを考えた。

##### (1) 5月～6月：砂と泥

感触遊びの出発点は、園庭での砂場遊びであった。始めは砂場に降りることに抵抗があったこどもたちだったが、抱っこで園庭を散歩したり、保育者の膝の上で砂を触ってみたりしたことで、まるで「降りて遊んでみようかな」「触ってみたいな」という声が聞こえてきそうなほどに、こどもたちの姿に変化が見られるようになった。砂や泥に触れ、各々に感触を楽しみながらも、手のひらについた砂に気付き、「あっ」と驚いたように見つめる姿や(図1)、雨上がりの園庭の水たまりに近づき、水の冷たさや泥の感触、跳ね返りをダイナミックに楽しむ姿が印象的であった(図2)。



図1 手についた砂を見つめる0歳児



図2 園庭で泥に触れる0歳児



##### (2) 6月：アジサイと氷

季節の花に触れて欲しいという保育者の思いと、こどもたちの興味・関心が合致したのがアジサイによる様々な遊びであった。こどもたちは日々の暮らしのなかで、園庭にあるアジサイを見たり、花を摘んだり、食卓に飾ってもらったりする環境を通して、少しずつアジサイへの興味が広がっていった。

そこで保育者は、これまでの水や泥に触れる遊びの体験を踏まえ、心身の感覚をより豊かに刺激する感触遊びを行うべく、アジサイの花や葉っぱを水に浮かべて遊んでみようと考えた。図3のように、タライのなかにアジサイの花や

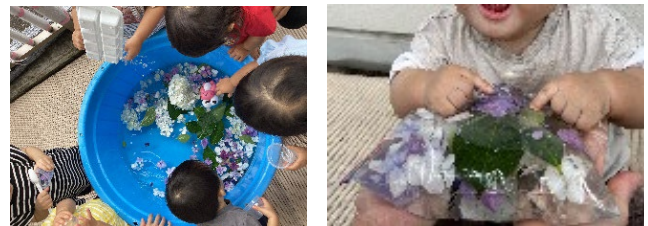


図3 アジサイの感触遊びをする0歳児

葉っぱを浮かべ、様々な形や手触りの容器を準備し、こどもたちの様子を見守った。すると、他児がタライの水をバシャバシャ叩いて水しぶきをあげる姿を真似したり、タライのなかの花や葉っぱを手にとってじっくりと観察したりするなど、様々な感触を味わう姿が見られた。次に保育者は、もっと別の感触に触れてほしいと考え、透明なビニール袋に水とアジサイの花、葉っぱを入れた。するとこどもたちは、ビニール袋の上から触った時の水のプルンとした感触や、花や葉っぱが袋の中で動く部分を、何度も何度も触って感触を確かめていた。こうして水の中に入れて遊んだアジサイは、一晩凍らせ、翌日、水中花にして遊んだ。こどもたちは、氷の冷たさや硬さに驚いたり、太陽の光に当たってキラキラ透けて見える花をじっくりと眺めたりして、花や水の感触を五感で思い思いに感じていた（図4）。

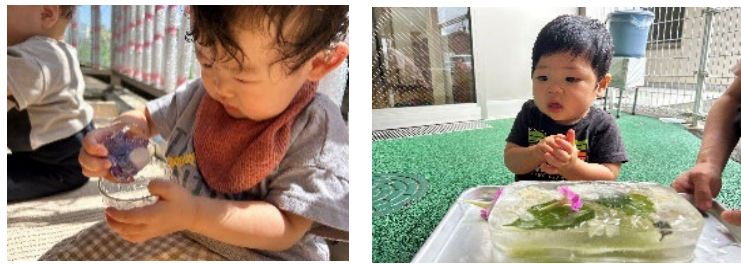


図4 花を見たり氷の冷たさを感じたりする0歳児

### (3) 8月：寒天遊び

次に保育者は、砂、泥、氷以外の感触も体験して欲しいと思い、寒天遊びを行った。保育者が大きくて浅い透明の容器に色を付けた寒天を入れ込んでみると、初めての感触に戸惑いながらも、寒天のツルンとした触感や、握るとグシャッと崩れる感触に興味を示しながら、一人ひとりが寒天の感触遊びを楽しんでいた（図5）。次の日には、遊んだ寒天を冷蔵庫で冷やし、テラスで水に浮かべながら、寒天遊びを行った。太陽の光に当たると、寒天が反射してキラキラと光る様子に気付き、光る部分に手を伸ばして、じっと寒天を見つめる姿も見られた（図6）。保育者が、「冷たくて気持ちいいね」「キラキラしているね」などとこどもたちに声を掛けると、その声に応じるように保育者のほうを向いて笑顔を見せたり、保育者の表情を確かめたりしながら、保育者と共に、夏ならではの感触遊びを十分に楽しんだ。



図5 初めて寒天に触れる0歳児



図6 テラスでの寒天遊びの様子

(0歳児クラス担当 西村 心沙)

### 【エピソード①の考察】

本実践における0歳児の感触遊びでは、初めての絵の具遊びで見られたこどもの集中した姿を起点に、様々な素材の感触を味わう遊びが広がっていったことが分かる。そのプロセスからは、こどもの“声にならない声”を保育者が五感で受け止め、それに応答する形で保育が展開されていった。『まるで「降りて遊んでみようかな」「触ってみたいな」という声が聴こえてきそうな』という

記述からは、こどもたちが安心できる保育者のもとで、園での遊びを心地よい環境のなかで楽しんでいることがうかがえる。また保育者は、こどもたちが様々な感触を味わうために、砂や泥、アジサイ、氷、寒天と様々な素材を準備し、こどもたちの感触遊びの体験を広げていったが、このプロセスにおいては、決して保育者が遊びの展開を主導するのではなく、保育者がこどもの気持ちの変化に寄り添いながら、こども自身が触れたいくなるタイミングを待ち、こどもと共に経験を積み重ねていく“こどもと保育者が「共主体」となる関係性”が形成されていると考えられる。さらに、こども同士の関わりという視点では、他児の姿を真似したり、素材をじっと見つめたりする様子から、安心して過ごせる環境と信頼できる保育者との関係性のなかで、“他児のしていることに興味を示す”というこども同士の関わりの芽生えが見てとれる。

以上のことから、0歳児の保育実践において「こどもの声を聴く」とは、保育者がこどもの視線や手の動き、表情といった非言語的な表現を丁寧に読み取ることが重要であると言える。言葉でのやり取りが難しい時期であるからこそ、こどもの「声にならない声」を丁寧に受け止め、こどもと保育者が共に五感で感じ、驚き、楽しみながら、共に遊びを創り上げる関係性が形成されているプロセスがうまれていたと考えられる。

#### 【エピソード② 1歳児：綿の実との出会い～毛糸遊び～】

10月、園庭の畑で芋掘りや大根掘りを経験したことで、畑の植物にも興味を持つようになった。3歳以上児が植えた綿の実が生長し、白い綿がふわふわと顔を出していることに気付いたこどもたちに、保育者が綿の実を実際に収穫して見せると、こどもたちは「ふわふわだね～」と不思議そうに言いながら、綿にそっと触れたり、引っ張ったりする姿が見られた。その日から、こどもたちは園庭に出ると真っ先に畑に向かい、綿の実の生長を観察したり、収穫したりすることを楽しむようになった(図7)。

12月、こどもたちが「いとまき」の歌を気に入り、クラスで手遊び歌をよく行っていたことから、保育者は、こどもたちに実際の“糸巻き”を体験してほしいと考え、いろいろな種類の毛糸を用意した。こどもたちと、丸まった毛糸の中から一本の毛糸を引っ張って長く伸ばしたり、伸ばした毛糸同士が絡まる様子を楽しんだりした(図8)。こどもたちが発した「毛糸ってあったかいね」「ふわふわだね」という言葉を大切に捉え、さらに遊びが継続できるように、保育者は、綿や毛糸を使ってクリスマスケーキを作ったり、木の枝やまつぼっくりに毛糸を巻きつけたりして、毛糸という素材に十分触れられる環境づくりを行い、こどもたちと共に、綿の感触、毛糸の暖かさ、糸が巻き付く面白さなどを十分に味わった(図9)。



図7「ふわふわだね～」



図8 毛糸遊び



図9 糸まきまき♪

さらに、1月中旬に本園で行われた公開保育では、「音であそぼう(本園の特色ある教育・保育活動の一つで、Co-Musictherapy(中島・山下, 2002)<sup>8)</sup>をもとにした音・音楽を使った遊びや活動のこと)」の実践の中で、毛糸を扱った絵本『ねずみくんのチョコッキ』<sup>9)</sup>の音付けを楽しんだり、

こどもたちの毛糸遊びに音を付けたりすることで、こどもたちは、リズムに合わせて「いーとーまきまき、いーとーまきまき」と歌いながら、毛糸を大きなマツボックリに巻き付けたり、毛糸そのものを引っ張ったりして、保育者と一緒に遊ぶことを楽しんだ。

このように、“毛糸”という同一素材を用いた遊びが長期間継続したことで、こどもたちが毛糸を巻きつける際に、手指を巧みに動かして巻き付けるようになり、日に日に巻き方が上達していく姿が見てとれた。保育者は、この連続的な遊びのプロセスがこどもたちにも見えるように、こどもたちとの遊びのなかでうまれた作品を保育室に展示した (図 9)。この飾りがあることで、保育室内は暖かい雰囲気にも包まれ、こどもたちも指を差しながら喜んで見上げる姿があった。また、高月齢児においては、保育者が室内に飾っておいた綿の実を外し、こどもに見せながら綿を伸ばし細く細く棒状にする様を見て、「毛糸みたい」という発言する姿があった。(図 10)。

(1歳児クラス担当 難波れい子)



図 9 毛糸を巻いてできた作品



図 10 綿の実と撚った糸

#### 【エピソード②の考察】

本実践は、1歳児が、秋に園庭の畑で収穫した綿の実へ関心をもったことをきっかけに、毛糸へ興味をもち、冬にかけて毛糸遊びへと発展していった事例である。こどもたちが、保育者と一緒に綿のふわふわとした感触に触れ、「ふわふわだね」と言葉を交わしながら観察や収穫を楽しんだことは、身近な自然環境との関わりの中で、こどもたちの主体的な探索への広がりが始まっていることを示している。

その後、1月には「いとまき」の手遊び歌がブームとなり、こどものつぶやきから始まった“毛糸を素材とした遊び”へと広がっていくなかで、こどもたち自身が毛糸を引っ張る、絡ませる、巻きつけるといった粗大運動を含む、多様な遊びの展開がうまれていったことがうかがえる。これらのプロセスの中で、保育者は、こどもの気付きや言葉を受けとめ、こどもの興味・関心と保育者自身の“教育的環境の構成”という意図を重ね合わせながら、綿や毛糸を用いた製作遊びや音遊びを展開し、こどもと共に遊びを深化させていくという、共主体的なプロセスをうみだしていたのではないかと考えられる。さらに、綿と毛糸の関連性に気付いた高月齢児の発言に着目すると、これらの連続的な遊びの体験は、こどもたち自身の手指の巧緻性を自然と高め、そこに実体験を伴う連続的な遊びが十分に展開されたことにより、こども自身が“綿を撚ると、糸や毛糸になる”という“素材の変化”そのものへの本質的な興味をうみだすきっかけとなったのではないだろうか。

以上のことから本実践は、こどもの粗大運動と微細運動からなる多様な身体感覚や表現、こども自身のつぶやきや気付きをもとに、保育者が環境を再構成し続け、保育者もこどもと共に“遊びを楽しむ主体”として関わり続けた保育実践であると考えられる。

#### 【エピソード③ 2歳児：生き物の触れ合いと観察】

4月、登園時に行き渋りが見られるこども、保護者と離れられずに涙が流れるこどもたちの姿が見られていた。そこで保育者は、こどもたちが園に行きたいと思え、園に行くことが楽しみになるにはどうしたらよいか考えながら、こどもたちの日々の様子を丁寧に観察すると、虫への興味・関心が高いこどもが多いことが分かってきた。春には、園庭でダンゴムシ、チョウ、トカゲ、テント

ウムシがよく見られることから、保育者はこどもたちと一緒に虫探しを行った。こどもたちは、虫を見つけると各々手に取り、観察をしていた。すると、その様子を見ていた環境整備員が、「ニホンカナヘビ（以下、カナヘビ）」（図 11）を捕まえ、こどもたちに見せてくれた。こどもたちは、カナヘビの動きに大いに興味を示し、「足がすごい！」「恐竜の赤ちゃんだ！」「舌を出してる、ペロペロって！」と、気付いたことを一生懸命言葉で保育者に伝えようとする姿があった。さらに、こどもたち同士でも会話が広がったり、手足の動きを真似てカナヘビになりきったりして遊ぶ姿が見られ始めた。



図 11 ニホンカナヘビ

このようなこどもたちの姿を受け、保育者は、クラスでカナヘビの飼育を行うことで、園へ通いうことが楽しみになるきっかけに繋がるのではないかと考えた。そこで、朝のサークルタイムでカナヘビを飼育することを提案し、皆で名前を「モモちゃん」と決めた。こどもたちは、早速名前を呼んで飼育することを楽しむようになった。日に日に愛着が沸き、カナヘビを優しい眼差しで見つめたり、一つひとつの動きを観察しては驚いたり、喜んだり、こどもたちの目の輝きが変わっていくのが見てとれた。またカナヘビを飼育することで、それまで登園に行き渋りが見られていたこどもも、保護者と一緒にカナヘビを観察することを楽しみに登園するようになり、保護者と一緒に穏やかに入室し、自分の知っているモモちゃんの情報や、モモちゃんへの思いを、一生懸命に言葉で伝えようとする姿が見られた。

5月、カナヘビに卵が生まれた。飼育を続けていくなかで、保育者はこどもたちと一緒に、カナヘビは何を好んで食べるのか、卵が孵化するためにはどのような環境にすればよいのかなど、図鑑や絵本を用いながら調べ、世話をしながら、こどもたちの興味・関心を広げていった。時には、4・5歳児が「餌を持ってきたよ！」と室内に遊びに来て、カナヘビが餌を食べる様子を一緒に観察するなど、年中・年長児との触れ合いの時間も自然と増えていった。また11月の発表会では、内容のなかに“カナヘビの動きを取り入れたい”という声があり、クラス全員でカナヘビになりきって披露する姿が見られた。（図 12）

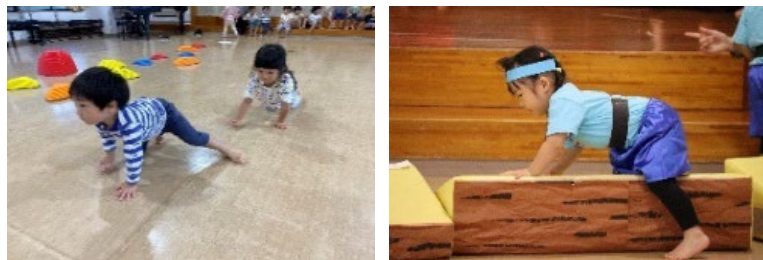


図 12 ニホンカナヘビの動きを取り入れた身体の動き

（2歳児クラス担当 森崎 麻衣子）

### 【エピソード③の考察】

本実践は、登園時の不安を抱えるこどもたちの姿がきっかけとなり、“虫や生き物が好き”というこどもの興味・関心に着目して展開された、こどもたちの日常のなかに常にある遊び・活動の実践である。園庭での日々の探索遊びのなかで見られた数人のこどもたちの気付きや会話を出発点とし、クラス全体でカナヘビの飼育へと活動が発展した。名前を付け、毎朝観察するという日課がうまれたことで、こどもたちは生活のなかに“自分の役割のようなもの”を見出し、数名からクラス全体へと次第に主体的に関わるようになった。

これらのことは、登園することへの不安をもっていたこどもにとって、期待をもって保育室に入れるきっかけとなった。また「お世話をする」という行為が日課になったことは、こどもたちにとって“生活の見通しがもちやすくなった”という点で、モモちゃんへのこどもの主体的な関わりを促すことに繋がっていったと考えられる。また、この体験のプロセスのなかに見られたように、2歳児が自分の思いを言葉で伝えようとする姿や、友だちと言葉で思いや気付きをやりとりする姿は、まさに“こどもの声から始まる”という出発点を大切にした飼育体験であったと言える。

さらに、本実践における保育者の“人的環境”としての役割について考えてみると、生き物と出会えるきっかけがあったこと、こどもの気付きや思いを言語化して共有したこと、そして、こどもの感情に寄り添いながら、保育者も共にその体験を面白がったことなどが挙げられる。このような保育者の“人的環境”としての関わりを通して、こどもと保育者が同じ事物や対象に向かい、一緒に観察や飼育を楽しんでいったことの中には、驚きや喜びを共有するという“こどもと保育者が「共主体」となる関係性”が形成されていたと考えられる。

#### 【エピソード④ 3歳児：ツマグロヒョウモンチョウとの出会い・別れから表現遊びへの繋がり】

##### (1) I期：ツマグロヒョウモンチョウとの出会い

4月後半、こどもたちが“黒い幼虫”をプランターに植えられたパンジーのなかで発見した。図鑑で調べてみると、ツマグロヒョウモンチョウの幼虫だと分かった。その後保育者は、サークルタイムで話し合い、飼育ケースに入れて育てることにした。

観察を続ける中で、6月にチョウに羽化したため、こどもたちと一緒に園庭に返した。幼虫から蛹、そして成虫へと変化する一連の様子を間近で観察した体験が、こどもたちには印象的であったようである（図13）。



図13 ツマグロヒョウモンチョウを育てる様子

観察する際のこどもたちの声として「大きくなったねえ」「形が変わった」「動かなくなった」などが聴かれた。小さな幼虫が餌であるパンジーを食べ、だんだん大きくなり、そして蛹になり、成虫へと変化する様子を観察することによって、生き物への興味・関心が育まれていき、さらに命の大切さや尊さを感じることができたのではないだろうか。この飼育体験は、幼児の様々な生き物に対する知的好奇心を高め、加えて幼虫から成虫になるまでの過程を観察することで、こどもたちなりの生命尊重への気付きへと繋がっていった。また、日に日に「自分たちで育てたい」という気持

ちの高まりが見られてくると、こどもたちは、分からないことや不思議に思うことを保育者と一緒に図鑑で調べながら観察するようになった。そのプロセスにおいては、“蛹にはピカピカのところがある”こと、“メスとオスでは蛹のピカピカが違う”ことなどの発見があった。またチョウに羽化すると、柔らかい羽根がだんだん乾いて力強くなる様子なども観察することができた。

## (2) II期：ツマグロヒョウモンチョウの育ちを振り返る

2学期が始まり、1学期の振り返りをサークルタイムで話す中で、こどもたちからツマグロヒョウモンチョウが羽化して飛んで行ったことがあがった。さらにこどもの声を聴いていくと、つたない表現ながらも自分の言葉で、ツマグロヒョウモンチョウの変容の様子を、一生懸命伝えようとする姿があった。その時のこどもの実際の発言を保育者が記録したものが図14である。実際に触れたり、観察したりしたことが体験として、しっかりと心に残っていることが改めて確認できた。



図14 ツマグロヒョウモンチョウに関するこどもたちの声の記録表

この記録にはもう一つエピソードがある。記録表のまわりに「額」として展示しているこどもたちの作品は、年長児との交流から生まれた。年長児に写し絵を教えてもらったことをきっかけに、自分たちで落ち葉を集め、写し絵を行い、それをハサミで切りとって作成した。こどもたちにとって“やってみたいこと”、“真似してみたいこと”であったため、とても意欲的に取り組んだ(図15)。

次に保育者が、作成した絵を「額」として使用することを提案すると「なかなかいいねえ」と認める声があり、記録表はその後もずっとクラスの部屋に展示している。



図15 年長児からの刺激を受け写し絵に挑戦する年少児の様子

これらのことは、保育者が年長児との「交流」を仕掛けたことで、こどもたちが自分より年上のこどもに興味や憧れをもち、日常の活動に広がりがあったと考えられる。刺激を受け、「やってみよう」がいつも以上に膨らみ、それが活動の原動力になったと考えられる。また、展示してある記録表を見る度に、自分で作った写し絵も見ているこどもたちの表情は、新しいことに挑戦した満足感に溢れていた。

## (3) Ⅲ期：「つまぐろちゃん」の劇をみんなで演じる

I～Ⅱ期で体験したツマグロヒョウモンチョウの観察・記録を元に、保育者が発表会でそのプロセスを劇にしてやってみないかと提案した。すると「いいねえ。やってみよう。」という声や「できるかなあ」等の声が出た。こどもたちの「やろう」の声に、保育者が記録表から詩を作り、園長が曲をつけた。それをこどもたちに伝えると、「すごいねえ！」との声があがった。すぐに歌を覚え、よく口ずさむ様子が見られるようになり、その歌は年上のこどもたちにも波及していった。

また、歌詞に動作をつけて歌っているこどもがおり、それを「みんなでするのはどう？」と問いかけた。すると、こどもたちから、「つまぐろちゃん、こんにちは」のところは、いつもの朝の挨拶みたいがいい」「蛹の形はこの形」など、こどもたちからどんどん意見が出て、オリジナルのダンスも作られていった（図16）。



図16 みんなで作り上げた「つまぐろちゃん」

こどもたちと創り上げた劇は、とても温かくほのぼのとしたものであった。台本には、こどもたちの発した言葉が入り、こどもたちと保育者との絆が深まったように感じられた。大勢の前で発表する劇では、緊張した様子も見られたが、いつしか心地よい緊張感へと変わり、達成感を感じているこどもが多かった。発表会後も、その余韻はしばらく続いた。こどもたちは、劇遊びで使用した大道具・小道具を使いながら自分たちでツマグロヒョウモンチョウになりきったり、ストーリーを繋いだりして、こどもたちと保育者が一緒に創り上げてきた劇遊びは、こどもが主体となり進んでいく再現遊びへと深化していった。保育者がクラスのこどもたちと一緒に過ごす中では、こどもたち・保育者・“つまぐろちゃん”との結びつきがより強くなったことを感じられた。

(3歳児クラス担当 中川 志保)

## 【エピソード④の考察】

本実践は、園庭で発見したツマグロヒョウモンチョウの幼虫との出会いをきっかけに、観察活動から劇遊びへと展開した長期的な遊びのプロセスである。Ⅰ期においては、幼虫の発見をきっかけにこどもたちと話し合い、飼育することを決定しているところに、保育者主導ではないこどもと保育者の関係性が見られている。また日々の観察のなかで、こどもたちは「大きくなった」「形が変わった」などの気づきを言葉にし、その声を保育者が受けとめ、時には図鑑を用いて共に調べていく姿勢からは、こどもの知的な探究心を育てていくうえでの“こどもと保育者が「共主体」となる関係性”を示していると言える。

Ⅱ期では、体験を言葉に換えて記録に残す取り組みが行われた。また、年長児との交流を契機に写し絵が記録の「額」として用いられたことは、保育者が環境に意図的な仕掛けを施しつつも、こども自身の「やってみたい」という思いを基盤に活動が展開したことを示している。

Ⅲ期では、こどもたちの声をもとに「つまぐろちゃん」の歌詩や曲が作られ、さらに動きや表現がこどもたちの提案によって形づくられていった。ここでは、保育者が提案するだけではなく、一人の参加者となり、こどもと共に劇遊びを創り上げる姿が見られていた。

さらに、劇遊びが発表会だけで終結するのではなく、その後の再現遊びへと深化していったことは、3歳児という「個」から「集団」へ育っていく過程の中で、こどもたち一人ひとりの“暮らしのなかで積み重ねられた実感”が、保育者の思いや願いとつながり、ツマグロヒョウモンチョウとの出会いから別れまでの実体験と重なり、このプロセスを共に体験したこども同士のつながりが形成されていったことがうかがえる保育実践であったと考える。

【エピソード⑤ 4・5歳児：“動く光”の研究とその後の繋がり】

(1) 不思議な“動く光”

昨年度3月に築山が完成し、豊富な植物、季節の生き物などに夢中になり遊ぶ姿がある。そこで保育者は、太陽の光と影、空の移り変わり、雲の動きや形などの自然事象への興味・関心を高めてほしいという願いから、園庭の空にアンブレラを設置した(図17)。これにより、風で揺れる傘に太陽の光が反射し、園舎のいたるところに光が差し込むという現象が見られ始めた。廊下を歩いていたこどもがその光に気付き、不思議そうにその“動く光”を眺める姿があった(図18)。保育者は、この“光”の正体は、太陽光が傘に当たり、反射した光であることにすぐに気が付いていた。しかし、あえてその“答え”をこどもには伝えず、こどもと共にその現象を面白がることにした。



図17 アンブレラスカイ



図18 不思議な動く光

こどもたちは、不思議な“動く光”を見つけたその日から、「ホールの前にもあったよ!」「トイレの時廊下で見たよ!」とその気付きを保育者に伝えに來たり、朝のサークルタイムの途中にも「先生、今!」と様々な場所に“動く光”を見つかったりして、保育者や周りの友だちに共有する姿が見られた。そこで保育者は、こどもたちの発見を記録に残すため、“動く光”の正体は何かを予想できるように問いかけたり、園内のどの場所で、どの時間に見られるかを記入したりして、光の情報を皆で共有できるように可視化していった(図19)。

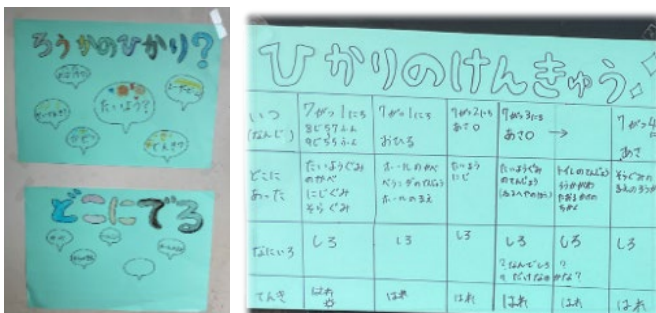


図19 光の情報を可視化した図表

こうして不思議な“動く光”を追っていくうちに、ある日、年長児のIさんとDさんが「先生、あのさ…」と話しかけてきた。彼らは毎日のように「太陽」と「傘」の関係を観察しており、“動く光”が出てくる時と、出てこない時があることに気付いていた。そして保育者に「光がないのは太陽がないからじゃない?」「太陽が雲で隠れているからじゃない?」と、

自分なりの気づきや考えを伝えてきた。

観察が進んでいくうちに、こどもたちの疑問は、「動く光」は「おぼけ」や「レーザービーム」なのではないか、という現象そのものへの疑問から、「なんで白い光なんだろうね？」や「なんで光が動くのかな？」「今日、光は出てないね」という光の色や性質への疑問に変化していった。

そこで保育者は、これまでのこどもの様々な問いや疑問の声をサークルタイムで共有し、こどもたちと対話をしながら一緒に考える時間を作った。すると、こども同士で意見を出し合ったり、他児の考えを興味津々に聞こうとしたりする様子が見られた。毎日、光についての記録をしていくうちに、「なんで光はここまでくるのに、あそこにはこないのかな？」や「なんで天気が雨だと“動く光”は出ないのかな？」こどもたちへの光への探究心が深まっていくのが見てとれた。

このようなこどもの様子を、保育者が姉妹校である大学の理科専門の教員に伝え、こどもたちの問いについて相談すると、協力を得ることができた。こどもたちに「光の博士が来てくれるよ」と伝えると、こどもたちは、自分たちで見つけた疑問や気づきを「博士に聞ける」、「教えてもらえる！」と言いながら、博士の来園を楽しみにする姿があった。また保育者がこどもたちに「博士に何を聞きたい？」と質問すると、様々な疑問が出てきたため、画用紙にその「問い」を記入し、クラス皆で共有できるようにした（図 20）。

こうして、博士が来園する日になった。博士が保育室に来ると、早速こどもたちは、光の情報を可視化した紙（図 18）や、光に関する問いをまとめた紙（図 19）が貼ってある場所に案内し、質問を始めていた。こどもたちは博士に、「いい気づきだね！」と自分たちの探究のプロセスを十分に認めてもらうことで、満足感に溢れた表情を見せていたことが印象的であった。

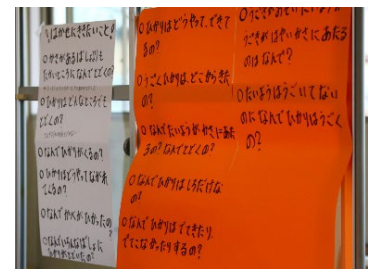


図 20 光に関する問い

次に、「虹色ボックス」を使った光の実験を行った。虹色ボックスとは、紙コップの底に無数の小さな穴をあけ、そこに分光シート（図 21）を貼り付けて製作したものである。完成した虹色ボックスで光を覗いたこどもたちは、七色に分散される光を実際に見ることで、「光って本当はいろんな色をしているんだ！」「虹色だ！」ということを、遊びのなかで学んだ。こどもたちは虹色ボックスをもって、園内の至る所で光を観察し、光そのものの面白さを知った（図 22）。



図 21 分光シートで光を観察



図 22 虹色ボックスを使って園内探索

最後に、博士が懐中電灯と鏡を使って光が反射する様子を見せてくれた。博士から、「みんなが見つけた光は、太陽の光がつるつるした鏡のような傘にぶつかって、お部屋に入ってきているんだよ。これを“反射”っていうよ。」と教えてもらった。こどもたちの探究活動は、“反射”という言葉と、その仕組みを知ることに繋がった。博士が来園した翌日、こどもたちは、プールの水が天井に映っているのを見て「反射だね！」と発言していた。これまで“動く光”と呼んでいたものを、「反射だね！」と、光を見るたびに言い合う姿があり、光の反射や虹色ボックスづくり、博士から

学んだ日のことを思い出すこどもたちの姿が見られた。

(2) 光の研究を経てうまれた遊び

①冬：窓に飾ったラキュー

新年を迎え、園庭側の窓にラキューの作品を飾っていた（図 23）。給食の時間、ピアノの上の壁に反転したラキューが映っているのを発見したこどもたちは、「光だね！」「反射だよ！」「博士に教えてもらったよね。」「虹色ボックスでいっぱい光をみたよね。」と、夏の日の探究活動を思い出す姿があった。



図 23 ラキューの作品とその影

②ベランダでひなたぼっこ

保育者が、換気のためにベランダの扉を開けておくと、日の光が差し込む場所にこどもたちが集まってきた。こどもが「先生、ここあったかい！」と“ひなたの温かさ”に気付くと、それから自然とひなたぼっこをするようになった。そこで保育者が、シートや日よけ、マットをベランダに準備すると、こどもたちはそれぞれ好きな遊びを持ちより、シートの上に寝転びながら遊ぶ様子が見られた。太陽に背を向けて「背中があったかい。」という子がいたり、「帽子をかぶったほうがいいのかも！」「まぶしすぎるから先生カーテン（日よけ）ここに掛けて！」と提案したりして、こどもたちは自身で太陽の動きや高さに注目して、光の温かさを感じていた。

またある日、保育者は曇りの日に外を見ていたこどもに問いかけてみた。

保育者：「今日はベランダに出ないの？」 こども：「今日のベランダ寒い」 保育者：「なんでかな？」 こども：「太陽出てないからじゃない？だって昨日は晴れてたよ」 保育者：「ほんとだね。明日晴れて温かくなるといいね」
--

次の日、晴れるとまた自分たちでシートを持ち出してベランダで遊ぶ姿が見られた（図 24）。



図 24 シートを持ち出しベランダで遊ぶ様子

### ③霜柱で遊ぶ

寒波が来るという天気予報の前日、保育者が「明日寒くなるよ」とこどもたちに話すと、「じゃあ先生、氷が出来るんじゃない？」との声が上がった。そこで、保育者はこどもたちと一緒に様々な容器に水や花を入れ、園庭のいたるところに置いておくことにした。次の日、登園するなり「氷は?!」と楽しみに見に行くこどもたちの姿があった。氷はできていなかったが、霜柱があることに気づき、それらを集めて溶けていく様子を観察したり、「冷たい」と言いながらもずっと手に持って興味深く観察したりする様子が見られた（図 25）。



図 25 霜柱を見つけ、集めるこどもたち

（4・5歳児異年齢クラス担当 河野 真恵）

#### 【エピソード⑤の考察】

本実践は、園庭に設置されたアンブレラと太陽の反射という関係性により、自然発生的に出現した“動く光”を偶然こどもたちが発見し、その光への疑問をきっかけとして始まった探究的な活動である。ここで着目したいのは、実は“動く光”の正体に気付いていた保育者が、あえてその答えをこどもたちに言わないという選択をした点である。この選択は、不思議な“動く光”の発見を主体的に友だちや保育者に共有しようとする行動の表出に繋がっていったと言える。

また「なぜ光が動くのか」「なぜ今日は光が出ないのか」といった問いが日常的に言語化される中で、保育者はそれらを記録として可視化し、サークルタイムで予想を立てる場を設けるなど、こどもとの対話を通して、こどもの問いを継続的な探究活動へとつなげていった。これらのプロセスからは、保育者が知識を与える存在ではなく、こどもの問いに伴走する存在として関わっていたことがうかがえる。そこには、問いを言語化するこどもと、その問いを丁寧に汲み取りながら、保育者も一緒に探究を深めていこうという“こどもと保育者が「共主体」となる関係性”が形成されていたと言える。

さらに、園外の専門家との出会いは、こどもたちが暮らしのなかで見つけた“光に関する様々な問い”を大人と共に探究し、思考を深める機会となった。その後も、太陽の光があることで感じられる暖かさを感じ取ったり、寒い日の朝に氷ができることを予想したりする姿が見られたことから、こどもたちには、暮らしのなかでの実経験をもとに考えたり、試したりするなどの科学的な思考へ向かう学びの基礎が育まれていったことがうかがえる。

以上のことから、本実践は、こどもの発見から始まった“問い”を共有し、保育者自身もこどもへの“問いかけ”を大切に継続していったことで育まれた共主体的な保育実践であり、“あえて正解を言わない”という保育者の選択が人的環境としての重要な意味をもっていたことを示す実践例であると考えられる。

#### IV 総合考察

令和4(2022)年度からの4年間、園では「こどもの思いに寄り添い、こどもの声を聴くこと」を起点とした保育を目指し実践を積み重ねてきた。その過程で得られたエピソードは、乳児期から幼児期まで全ての年齢で見られ、園全体でこども主体・保育者も主体の「共主体」へ変容を遂げてきたことが示されている。そして、その背景には保育者が環境との関わりを丁寧にデザインし、こどもの主体性を支える役割を担うと共に、保育者自身も主体性を発揮し、こどもと共に面白がりながら関わる姿があった。具体的には以下の2点である。

第一に保育者はこどもが「発見」「観察」となる探究活動の入り口となる環境を構成していた。これは単なる活動の提供者ではなく、こどもと共に歩む伴走者としての関わりであった。多様な素材、自然物との出会い、サークルタイムなどの対話の場、記録の可視化などは、継続的な探究につながる環境構成であった。

第二にこどもが生み出す「問い」を大切にす保育者の姿勢が探究活動を支えていた。思わず触りたくなって手を伸ばすなど、言葉にならないこどもの表現を丁寧に受け止め、共に調べ、考え、時には地域の専門家とつながりながら、こどもの問いが持続・発展できるように支えていた。年齢やクラスのこどもの興味・関心にあった「問い」に出会う環境構成と共に、そこで生まれた「問い」を保育者が一緒になって探究していた。

これらの実践は、従来の教師主導型の保育からこども・保育者が共主体となる保育への移行を示している。こどもの声を聴き、共に主体であり続けた保育者の姿勢は、「教える」という役割ではなく、「伴走する」「共に創る」へと変容したことを表していた。人的環境としての保育者のまなざしや言葉掛け、環境構成や保育への姿勢がこどもの探究活動を支えていたと言える。

#### 引用文献

- (1)白井俊(2020)OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来. ミネルヴァ書房, 33-56
- (2)中央教育審議会(2016)「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」。中央教育審議会
- (3)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
- (4)こども家庭庁(2023)こども大綱。
- (5)こども家庭庁(2023)こども大綱。
- (6)経済協力開発機構(OECD)(2018)『The Future of Education and Skills 2030』。
- (7)大豆生田啓友・おおえだけいこ(2023)こどもが中心の「共主体」の保育へ。小学館
- (8)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。春秋社
- (9)なかえよしお・上野紀子(1974)ねずみくんのチョッキ。ポプラ社

## 編 集 後 記

『宮崎学園短期大学紀要 第18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	高妻弘子
	武村順子
	長尾清美

## 宮崎学園短期大学紀要 第18号

---

---

令和8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)

---

---