

千葉明德短期大学研究紀要

第 46 号

目 次

[研究論文]

1. 学内コンサートの意義を考える ～トマス・トゥリノによる参与型音楽になりうるか～
..... 大澤ちづる (3)
2. 幼児が鬼ごっこに夢中になるプロセス (1) ～3歳児の夢中度の変容に着目して～
..... 郷家史芸 (15)
3. 里親希望者の「里親になりたい」という意思形成に影響を与えた要因 ―里親希望者の事例から―
..... 中嶋一郎 (27)
4. 先行研究にみる保育者養成校に在籍する学生の就職先決定に影響を与える要因
..... 中嶋一郎・郷家史芸・古賀琢也 (35)
5. 孤児院の生活からインクルーシブ教育を考える ―タイ王国サンクラブリ地区の孤児院「虹の学校」
の事例より―
..... 厚東芳樹・西田あずみ・山口菜々子 (47)
6. 力士の身体性と関係論的人間観に関する予備的考察
..... 松山 啓 (57)

[研究ノート]

1. 認定こども園における長時間にわたる教育及び保育の実践の課題と工夫 ―担当保育者のインタビューの質的分析―
Challenges and Improvements in Extended Educational and Childcare Practices in Centers for Early
Childhood Education and Care: A Qualitative Analysis of Interviews with Early Childhood Educators
..... 小木曾友則 (71)

[教育実践報告]

1. 令和4年度, 5年度, 6年度「育ちあいのひろば たいむ」における実践報告
..... 井上裕美子・平野光子・須藤花奈・池谷潤子 (85)
2. 令和6年度 あそぼうかー活動報告
..... 郷家史芸・深谷ベルタ・小木曾友則 (97)
3. 園庭環境の活用を通じた保育者の協働と省察 ―園庭推進チームによる実践と振り返りから―
Cooperation and Reflection of Early Childhood Educators Through the Utilization of Garden Environments
– Practices and Reflections by the Garden Environment Project Team –
..... 小木曾友則・明石 現・杉崎由美・舘野 正・米村美佳・須藤 琉
藤原美希・濱谷優羽・鈴木七海・河野愛里・藍 柚佳・中林 忍 (109)
4. 「育ちあいのひろば たいむ」に見る子育て支援の新たな可能性と意義
New Possibilities and Significance of Childcare Support Observed in ‘Co-Education Plaza Time’
..... 小木曾友則・池谷潤子 (121)
5. 2023年度 千葉市美術館ワークショップパートナーとしての活動報告
..... 相澤奈那 (133)
6. 2022年度 Play Art Track活動報告 ―パルシステム千葉コミュニティ活動助成基金を受けて―
..... 相澤奈那・岩沢エリ (145)
7. 「安全な育児技術学習」の教材の工夫についての授業報告 ～学生の「不安感」を「自信」につ
なく～
..... 有馬祐子 (155)

研 究 論 文

学内コンサートの意義を考える ～トマス・トゥリノによる参与型音楽になりうるか～

大澤ちづる*

Chizuru Osawa

1. 研究の問いと目的

本学では、毎年夏と冬に学内コンサート『明德はうたう』を開催している。コンサートといっても、外で行われる一般的なクラシックコンサートとは違い、出演者は音楽教員、学生を中心とする学校関係者であり、聴衆もまた学生が中心である。

2024年度『明德はうたう・冬』は、附属幼稚園保育者アンサンブル**、附属幼稚園保護者アンサンブル**、中高吹奏楽部***にも参加して頂き、多種多様な人たちが集い、演奏のスタイルも多種多様であった。交流の意味も込めて、本学からお声かけをして出演頂いたのだが、結果的に3団体の参加により音楽を通した「人との交流の場」という意味合いが強くなったことは確かである。それは、学生の感想文からも読み取ることができる。

どの演奏もとても素敵でこんなにも多くの素敵な演奏を聞ける機会は素晴らしいと感じました。中でも附属幼稚園の先生方と明德高校の吹奏楽部の方達の演奏が印象に残っています。附属幼稚園の演奏では、園児たちの演奏が印象的で、大勢の前で恥ずかしがりつつも頑張って歌う姿がとても可愛らしかったことや先生たちが子どもたちの様子を伺いながら元気よく歌い子どもたちの歌いやすい雰囲気を作っているのが見ていて伝わってきて素敵な関わりだなと感じました。明德高校の演奏では、迫力がすごくて始まるとともにとても驚き生徒の皆さんが楽しそうにやっているのを見て素敵な時間を共有してくれていることに感謝だと思い楽しみながら演奏をきくことができました。みんなで手拍子をしていろんな演奏を一体になって感じられてとても楽しい時間を過ごすことができました。

これは一例に過ぎないが、ここには、音楽の質に対する感想はほとんど見られない。大きく「音楽」を捉えて「どの演奏も素敵」と書かれている一方で、「園児たちの演奏が印象的で、大勢の前で恥ずかしがりつつも頑張って歌う姿がとても可愛らしかった」「先生たちが子どもたちの様子を伺いながら元気よく歌い子どもたちの歌いやすい雰囲気を作っているのが見ていて伝わってきて素敵」

*千葉明德短期大学

**認定こども園千葉明德短期大学附属幼稚園

***千葉明德中学校・高等学校

「生徒の皆さんが楽しそうにやっているのを見て素敵な時間を共有してくれている」「みんなで手拍子をしていろんな演奏を一体になって感じられて」など、音楽の質以外の部分について多く書かれている。他の学生たちの感想文もまた、このような傾向が少なくなかった。筆者は、学生たちは、音楽の先に居る「人」を感じている、という印象を受けた。それぞれの感想はポジティブであり、良いコンサートであったことは明らかである。しかし、良質な音楽を届けたいと願って運営している筆者にとって、これらの感想は予想外であり、どのように受け止めたらよいのか疑問が湧いた。今後もコンサートを運営していく身として、本学におけるコンサートの在り方、意味をここで考えてみたい。

もちろん、学生の感想の中には、音質、リズム、技術などの音楽の質的な部分に対する感想も多く見られた。一つのコンサートの中に、いろいろな人が出演し、いろいろな演奏がある。その多様性が生んだ筆者の中の問いである。本稿では、学生の感想文を分析し、民族音楽学者トマス・トゥリノが提唱する参与型音楽と上演型音楽という概念をもとに考察していく。

2. 『明德はうたう』の位置づけ

『明德はうたう』は、音楽表現演習の1回分の授業として位置付けており、音楽表現演習を履修している学生は、演奏または聴衆として参加することが基本である。本学の音楽表現演習とは、ピアノまたはギターを選択し、保育現場に必要な音楽知識、基本的演奏技術、弾き歌い技術の修得を目的とする授業である。選択科目ではあるが、2年次の教育実習では子どもたちの前で弾き歌いをする場面も多いことから、ほとんどの学生が音楽表現演習Ⅰ～Ⅲを履修する。よって、『明德はうたう・夏』の参加者は、ほぼ全員である。一方、音楽表現演習Ⅳに限っては、2年次の後期科目として、このコンサートに出演することが履修条件の一つとなっており、近年は約1割程度の学生が履修している。よって、多くの2年生が『明德はうたう・冬』においては自由参加となり、夏の会に比べると学生参加者は減少傾向にある。しかしながら、夏の会も冬の会も1年生、2年生、教員が集い、共に音楽に親しむ学内イベントの一つに変わりはない。音楽表現演習の授業と『明德はうたう』の関係について【表1】にまとめる。

表1 音楽表現演習と『明德はうたう』の関係について

	前期	後期
1年生	音楽表現演習Ⅰ (ほぼ全員履修)	音楽表現演習Ⅱ (ほぼ全員履修)
2年生	音楽表現演習Ⅲ (ほぼ全員履修)	音楽表現演習Ⅳ (1割程度が履修)
学内 コンサート	↓ 明德はうたう・夏(7月) (1・2年生ほぼ全員参加)	↓ 明德はうたう・冬(12月) (1年生ほぼ全員、2年生の多くは自由参加)

3. 『明德はうたう』の変遷

本学の学内コンサートは、2011年8月に音楽教員による演奏会として『サマーコンサート』という名称で始まった。当時の学生の感想文には、普段とは違う教員の姿や音、声の豊かさなどに対する驚き、音楽の雰囲気から感じられたことなどが素直に書かれている。当コンサートの発起人である古山(2011)は、「確実に彼らの心を揺り動かす経験であっただろう」とし、本物に出会うチャンスがこれまでにあまりないこと、音楽を通して感動したものを自らインプットする行為、蓄えが少ないことを挙げて、保育学生たちの「豊かな感性が育む」という側面において「聴く」という視点を大切にしたい、と述べている。

その後、音楽教員以外の教職員や学生たちから「自分たちも出演したい」という声が上がったことで、出演者の幅が広がり、学生は聴衆という立場から出演者に移行していった。『明德はうたう』という名称に変わったのも、この頃のものである。筆者が本学に着任した2018年には、『明德はうたう・夏』と『明德はうたう・冬』の年に2回のコンサートが開催され、学生が発表することに重きが置かれていた。音楽表現演習を履修している学生たちがクラス(10名程の小グループ)ごとに合唱、ピアノ連弾リレー、打楽器アンサンブルなどあらゆる形で出演し、ピアノ以外の音楽経験をする機会とされていた。

筆者は2018年、2019年に『明德はうたう』を経験する中で、多くの学生がコンサートに出演するために、出演のための練習時間が本来の授業時間を圧迫してしまうこと、コンサート時間が長くなり過ぎてしまうことなどを課題に感じていた。そこで、コンサートの在り方を見直し2023年から『明德はうたう・夏』は、音楽教員による演奏を中心に、有志学生が出演し、他の多くの学生は聴衆として参加する形とした(2020年から2022年まではパンデミックの影響を受け、中止または小規模開催が余儀なくされた)。筆者も古山と同じく「聴く」という行為は大切であり、インプットなくしてアウトプットはない、と考えている。吉永(2015)は、「音楽表現はその性質上、演奏発表という形態で練習の成果が伝えられるものであるため、アウトプットをよくする方法論にのみ、注意がむけられがちである。しかし、インプット(「感じる、考える」)のない表現活動(アウトプット)はあり得ない。「感じる」営みは、その時点までに経験されてきたあらゆる種類の感性的インプットによって育まれる。」と述べている。能動的に聴くこと、意識的に聴くことで初めて「感じる、考える」という営みが生まれると考えた時、「鑑賞」の大切さを再認識できる。

『明德はうたう・冬』は、これまでの流れを引き継ぎ、2023年以降も第Ⅰ部と第Ⅱ部から構成しているが、参加学生全員の出演は改め、第Ⅰ部は音楽表現演習Ⅳ履修学生、有志音楽教員を中心に、第Ⅱ部は有志学生、音楽教員以外の有志教職員、サークルなどの有志団体を中心にプログラムを組んでいる。『明德はうたう・冬』においても、多くの学生が聴衆となるが、第Ⅱ部は授業時間とせず自由参加として、会場全員で音楽を楽しむ機会としている。2023年からの『明德はうたう』の目的を【表2】に示す。

但し、2024年度『明德はうたう・冬』において、先述した3団体は出演時間の都合上、第Ⅰ部に出演して頂いたので、【表2】の通りになっておらず、今後の見直しが必要である。

表2 2023年～「明德はうたう」の目的

		目的	出演者
明德はうたう・夏		文化的な音楽鑑賞をする（聴衆）	音楽教員 表現系ゼミナール所属の学生 有志学生
明德はうたう・冬	I 部	学生の成果発表（演奏者） いろいろな演奏に触れる（聴衆）	音楽表現演習Ⅳ履修学生 表現系科目履修学生 有志音楽教員
	II 部	いろいろな人が演奏者・聴衆として参加し皆で楽しむ（参加者全員）	有志学生，有志教職員， 有志団体（軽音サークル，ダンスサークルなど）

4. トマス・トゥリノによる領域区分

民族音楽学者トマス・トゥリノ（2015）は、著書『ミュージック・アズ・ソーシャルライフ』の中で、音楽的サウンドが人間にとって、いかに社会的な意味をもちうるのか、について探求している。本稿においてトゥリノの概念を用いるのは、学生たちが音楽の先に「人」を感じている、その現象がまさに、「音楽と人＝社会の関係」に当たると考えたからである。

トゥリノ（2015）は、音楽づくりの異なる実践領域について、4つの領域（上演型、参与型、ハイファイ型、スタジオアート型）に分類している。本稿では、学内コンサートという生演奏における考察を進めるために、参与型と上演型について以下に定義を示す。

参与型パフォーマンスとは、アーティストと聴衆という区別がなく、参与者と潜在的な参与者がそれぞれ別の役割を果たすというタイプのアーティストックな実践であり、その最も重要な目的は、できるだけ多くの人々を何らかのかたちでパフォーマンスする側に巻き込むことだ。反対に上演型パフォーマンスとは一部の人々（＝アーティスト）が、音楽づくりやダンスに加わらないもう一方の人々（＝聴衆）に音楽を提供するという状況を指す。（トゥリノ2015）

活動例として、参与型は、教会での歌唱、自宅で行われる友人たちとの「単なる娯楽のための演奏」、サルサやヒップホップなどのダンスの実践、地元の合唱団などを挙げており、上演型は「ヨーロッパの音楽のコンサート」を挙げている。両者には本質的な価値観の違いがあり、参与型は実際に行為することや社会的なやり取りが重視され、サウンドや身体運動の良し悪しはほとんど考慮されない。一方、上演型は、聴衆に上質なパフォーマンスを提供することが重要であり、両者は対照的であるとされる。

西田（2019）は、トゥリノによる4領域の特徴について、「表面的な音楽行為ではなくその行為に基づく価値観で判断していることにある」とし、カラオケ一つとっても、パフォーマンスの成功の度合いをサウンド面から行うのか、参与の程度と深さにするかで上演型音楽、参与型音楽のいずれにも

なりうる、と述べている。

そのように考えると、筆者が疑問を抱いた2024年度『明德はうたう・冬』も上演型、参与型の両者にもなりうると言えよう。では、提出された感想文から、学生たちがこのコンサートをどのように受容したのかを検討していくことで考察を進める。

5. 2024年度『明德はうたう・冬』の領域区分

5-1 学生の感想文分析

『明德はうたう』は、授業の1回分でもあるため、コンサート後に感想文を課題としている。2023年からは、googleフォームで作成した課題を配信しており、課題内容は、「本日の学内コンサートについて感想を300字程度にまとめて記入してください。印象に残った演目について、その理由も含めて書きましょう。」という自由記述の形式である。具体的な演目を挙げることで、学生が感じたことを言葉で表現しやすいのではないかと、という配慮のもとにこのような内容にしている。本稿では、2024年度『明德はうたう・冬』で提出された1年生74名の感想文を扱う。

分析方法は、それぞれの感想文をキーセンテンスごとに分けて分類し定量化することを試みた。74名分の感想文を347のキーセンテンスに分け、それらを4つの大項目（音、人、自分、コンサート全体）と24の小項目に分類した【表3】。学生が「人」を感じている、ということを中心に分類項目を検討した。そして、4つの大項目について、割合を算出したものが【図1 4大項目の割合】である。

多くの学生が「人」を感じている、という筆者の印象については、このデータによると「人」に対しての感想は19%であり実際はそれほど多いとは言えないことが分かる。一方で「音」に対しての感想は40%であり、全体の半分を下回っている。筆者が良質な音楽にもこだわって運営をしているにも関わらず違和感が拭えなかったのは、この結果と関連があるのかもしれない。

また、「自分」に対しての感想は29%であり、「人」に対する感想の19%を上回っている。「自分」の小項目には、自分も吹奏楽をやっていたこと、自分も弾いたことがある曲だったこと、授業で使ったことがある楽器だったことなど自分の経験を重ね合わせる内容のほか、普段の学内で聞いていた曲として振り返っている学生が数名いたことも非常に興味深い。

本日の学内コンサートでは、「スパークル (movie ver.)」のピアノ連弾が特に印象的でした。この曲は練習の段階から授業中にも聞こえており、練習の時点で十分に完成度の高いメロディが友達との間で話題になっていたため、耳に残っていました。本番では練習の成果が十分に発揮され、二人の息の合った演奏が曲の魅力を最大限に引き出していました。繊細で心に響く旋律が、連弾ならではの演奏で豊かに表現され、聴いていてとても魅了されました。特に「君の名は。」はとても大好きな映画なので、映画の情景が浮かぶような感情豊かな演奏が素晴らしく、まるで物語の世界に引き込まれるような感覚を味わいました。練習の音を聞いていたこともあり、完成された演奏を聴くことで、演奏者たちの努力や成長を間近で感じられたことに感動しました。音楽を通じてこんなにも深い感情を共有できることを改めて実感したコンサートでした。

この学生は、普段の学校生活で聞こえてくる音楽に対して、自分の好きな曲ということもあり意識的に聴き、コンサート当日は、映画の世界に自分を投影している。この音楽が彼女の感情をいかに揺さぶるものであったのかが伝わってくる。更には、「演奏者の努力や成長を間近で感じられたことに感動しました」と、出演者への思いまでが記されている。トゥリノ（2015）によれば、参与型音楽は、演奏の結果に生み出されるエンドプロダクトとしてのサウンドそのものの判断ではなく、まさにそこで起こっていることに注意が向けられる、とされる。そこで起きていることに注意を向けることで湧き上がる思いや感情も、参与の形の一つと言えるのではないだろうか。

4大項目として「人」と「自分」に分けて分類したが、両者とも参与型音楽から派生しているものとして捉え合わせると48%であり、「音」に対する40%を少し上回ることになる。これらを含めて考えると、2024年『明德はうたう・冬』は、音そのものの質が重要視される上演型というより、そこで起きていることに注意が向けられる参与型に寄っていると言えよう。しかし、「音」に対しての感想が40%あるということは事実であり、参与型と上演型の両者が入り混じった混合型と言った方が良いのかもしれない。

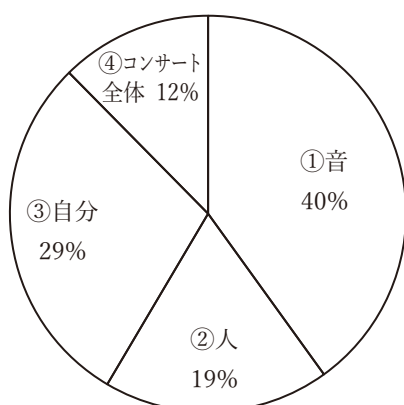


図1 4大項目の割合

表3 キーセンテンスによる項目立てとその分類

大項目	小項目	件数	記入例	大項目	小項目	件数	記入例
音	迫力	21	迫力に圧倒された 人数が多い分、迫力があって聞き応えがあった 生演奏の迫力とテンポの速さに驚きとても凄かった	人	演奏者の表情・雰囲気	25	みんな笑顔で吹いていて聴いている側も笑顔になれる素敵な演奏だった 聴いている人を引き込む力があった 先輩や先生の真剣な表情が印象に残っている
	カッコいい	6	ドラムがカッコよかった 服装が可愛いのに、演奏はカッコよかった すごくカッコいい		演奏者への思い	6	日々忙しい中、練習を沢山してすごい演奏している人たちの努力を感じた この日のために沢山練習をしていた先輩、先生方を見てきたので練習の成果を発表できてとても良かったなと感じた
	リズム・テンポ・ノリ	11	心が安らぐようなリズムが良かった 曲が乗りやすく楽しかった 一定のリズムを刻む高音も崩れることなく奏でられていて印象的		附属幼稚園保護者、教員、園児の参加	20	赤ちゃんを抱っこして演奏して凄かった 子どもたちが大勢の前で恥ずかしがりながら頑張って歌う姿が印象的 先生が子どもたちに歌いやすい雰囲気をつくっているところが素敵
	技術	11	難しいフレーズが沢山あり聞き応えがあり、聴き入ってしまうほど感動した 指の動きが複雑なところがありすごい技術 細かい動き、手の移動が多いのに止まらずに強弱をつけたりしながら弾いてすごいと思った		交流	3	近くに附属園がある短大で良かったな 子どもたちが一緒というところが保育学校ならではの幼稚園や高校が参加して、良い交流でとても素敵な機会だったと思った
	音の変化(強弱・速い遅い)	12	音の強弱がすごい、曲調も激しかったり緩やかになったり聞き応えがあった ゆっくり始まってだんだん速くなって、長い曲だし凄いな 曲のテンポや雰囲気に合わせ音が変わり、情景が浮かぶような演奏だった	自分	一体感	10	みんなで歌った一体感が感じられて温かい雰囲気に包まれた みんなで歌ってライブ会場みたいでとても楽しかった みんなで一緒に歌うと楽しくてその場に一体感が生まれて良い時間だなと思った
	音の重なり	12	いろいろな楽器の音、大人数の演奏が素敵 楽器の音が合わさる感じがすごく良かった 木琴の明るく軽やかな音色、ピアノの深く豊かな音が素晴らしい調和を作り出していた		初めての経験	14	今まで聞いたことがない吹奏楽の演奏だったので、最初は驚いたがすごく素敵な演奏だなと思った 3人の連弾は初めて見た。こうやってやるんだフルートの生演奏が初めてで、雰囲気の違う2曲を見てとても感動した
	音の工夫・面白さ	5	鈴などのピアノ以外の楽器も使いながら演奏していてクリスマスの雰囲気がより伝わった 棒で音が鳴っていることが面白い 音と曲の雰囲気がとても合っていていいと思った		新しい発見・気づき	10	音楽は聞くだけではなく、見ることで感動を得ることができていることを知れて良かった 普段習っているピアノにこんないろいろな思いを人にもたせることができることが分かった 同じ楽器やピアノを使っても演奏の違いでほんとに印象が変わるので、そこも音楽の魅力かなと思った
	音質	13	トロンボーン・ピアノの音がきれい 低音も高音も重なり合って気持ちいいぐらい綺麗で泣きそう ギター音がすごく温かくて素敵		経験との重ね合わせ	34	普段の授業中に別室から聞こえてくるスパークルを聞いていた。日に日に完成度が上がってくることが分かり授業中も楽しんでいた 授業で使った楽器、いろんな曲が弾けるんだ自分も吹奏楽部だったので懐かしかった
	息が合う・音がそろう	15	演奏者の息がぴったりそろっていて鳥肌がたった 連弾はすごく難しそうなのに、一人で弾いているように感じるくらい音が揃っていた 演奏の交代のタイミングなどがぴったりで凄かった		自分の好きな曲	19	知っている曲で体が自然と動いて聞いていて楽しかった 好きな曲でテンションが上がった 有名な曲ばかりで聴いていてすごく楽しかった
	パフォーマンス・演出	33	高校生の元気の掛け声や動き、演奏をすごく楽しく聞くことができた 一つのピアノからそんなことができちゃうのかというパフォーマンスに心打たれるものがあった ユーモアがあり楽しく癒された		今後の抱負	24	これからもし生懸命ピアノを頑張ろうと前向きに思った 私も日々の生活の中で打ち込める何かを見つけたいと思った 来年何かしらの形で出てみたい
コンサート全体	曲や出演者のバリエーション	21	様々な楽器が出てなかなか聞けないものが聞けてとても楽しかった 盛り上がる曲から感動的な曲までありとても楽しかった 沢山の演奏を聴くことができて、わくわくしたりリラックスしたりすることができた				
	コンサートに対して	9	一つひとつが興味ある演奏で面白かった どの演奏も素敵だった 前回もすごいと思うことが多かったが、今回も心に響くものが沢山あった				
	音楽に対して	9	改めて音楽の素晴らしいことに気づくことができた 音楽が持つ力、仲間と協力することの大切さを改めて感じた 音楽は改めていいなと思った。聴きながら想像力を膨らませて聴くことができた				
	次回への期待	4	来年も楽しみ 音楽を楽しむ気持ちがさらに大きくなった				

5-2 プログラムから見る多様性とバランス

先述した通り、2024年12月に開催した『明德はうたう・冬』は、学生、教職員の他に附属幼稚園保護者のアンサンブルサークル、附属幼稚園教員によるアンサンブル、中高吹奏楽部が演奏者として加わり、一気に参加者の幅が拡大した。結果的に異学年、異校種、異世代、異なる技術レベルの人々それぞれの形で演奏者として参加する形となった。保護者の中には赤ん坊の前に抱っこしながらピアノを弾く母親、保育者と一緒に前に出てきて恥ずかしがりながらも頑張って歌う園児、元気いっぱい直向きに演奏する中高生、いずれも、これまでの『明德はうたう』には見られなかった光景である。

プログラム内容を【表4】に示す。出演者の多様性が分かりやすいよう実名ではなく、演奏者種別として表記する。曲目、演奏形式、演奏者種別のどれを見ても、多種多様であることが分かる。まず、曲目については、ジャンルを問わず全曲を通して学生の親しみやすい曲が多い。学生が中心となる冬のコンサートは、音楽表現演習Ⅳの授業の中でも、学生に選曲を委ねることが多いからであろう。音楽教員もまた、ギター「ニューシネマパラダイス～初恋」、6手連弾「ブリュグミュラー：アラベスク」、アンサンブル「情熱大陸」など映画音楽や有名なクラシック音楽のアレンジバージョンなど学生が親しみやすい選曲をしている。演奏形態は、ピアノが使用されることが多いが、ソロ、連弾、6手連弾、他の楽器とのアンサンブルなどその使用形態は様々である。演奏者種別は、学生、音楽教員、学生と音楽教員のコラボレーション、(音楽教員以外の)教員、職員、附属幼稚園保護者、附属幼稚園保育者、中高生である。

トゥリノ (2015) は、「あるパフォーマンスの場にさまざまな能力のレベルの人を取り込めるということ自体が、参与を強くするのに重要な要素となる」と述べている。『明德はうたう』全体を一つのパフォーマンスと仮定するならば、あらゆるレベルの人を取り込むためには、あらゆるレベルの音楽が演奏されることが必要であろう。結果的に、多種多様な人による多種多様な演奏が参与を強くしたと考えられる。

一方で、トゥリノ (2015) は、演奏の上手い下手は、参与型には重要でないとしながらも「(演奏が) 上手くいっている方が好ましい、のは当然」としている。そこで、演奏者種別に着目し、プログラムごとに学生、音楽教員、音楽教員コラボレーション (学生と音楽教員または教職員と音楽教員)、そのほか、に区分してその割合を算出した【図2】。音楽教員と音楽教員コラボレーションは、プログラムの約半分以上を占めていることが分かる。音楽教員の演奏は、ある一定の音楽水準を保つことが可能であることは想像に易しい。演奏がうまくいっている方が参与を強くすると考えるならば、音楽教員が何らかの形で、約半数のプログラムに関わったことは、参与の程度を深めることにつながったのだと推察する。

多種多様な演奏と、ある一定の水準に保たれる演奏のバランスの良さが、今回の『明德はうたう・冬』に参加した多くの人に満足感をもたらしたと考察する。

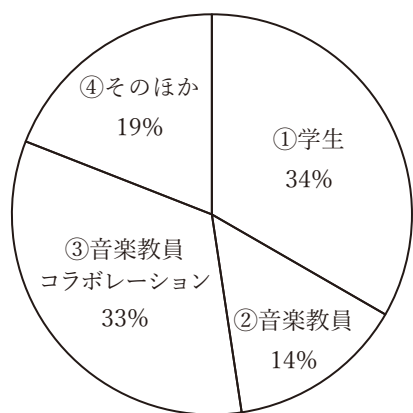


図2 演奏者種別の割合

表4 2024年『明德はうたう・冬』プログラム

〔第1部〕

曲目	演奏形式	演奏者種別
ジングルベル We wish You A Merry Christmas	アンサンブル	附属幼稚園保護者
五月の村～さんぽ	ギター3重奏	学生・音楽教員
スパークル (movie ver.)	ピアノ連弾	学生
ニューシネマパラダイス～初恋	ギター&ピアノ	音楽教員
「天国と地獄」より序曲	ピアノ連弾	学生・音楽教員
ブリュグミュラー18の練習曲より「ゴンドラの船頭歌」	ピアノソロ	学生
ソナタ「悲愴」より第一楽章	ピアノソロ	学生
ハウルの動く城メドレー「世界の約束～人生のメリーゴーランド」	ピアノ連弾	学生・音楽教員
ブルグミュラー：アラベスク ジングルベル	ピアノ六手連弾	音楽教員
あわてんぼうのサンタクロース 赤鼻のトナカイ	アンサンブル	附属幼稚園保育者
愛の讃歌 jumping Jack	吹奏楽	中高生
ピタゴラスイッチのテーマ曲 ドレミのうた	ドレミパイプ&マリンバ	学生
「情熱大陸」オープニングテーマより	マリンバ&ピアノ&ドラム	音楽教員

〔第2部〕

よろこびの歌 もみの木	ハンドベル～歌	職員
いつか王子様が	トロンボーン&ピアノ	学生・音楽教員
輝く未来 紅蓮華と炎のメドレー	フルート3重奏&ピアノ	学生
Yes or Yes／TWICE 平成ソングメドレー Soy Yo	ダンスサークル	学生
私たちの望むものは：短大バージョン 乾杯：短大バージョン	ギター弾き語り	教員
ピースサイン クリスマスソング	軽音サークル	学生
アンパンマンマーチ	ウクレレアンサンブル	音楽教員・教員
おお シャンゼリゼ	全員合唱	音楽教員・教員

6. 考察とまとめ

本稿では、トゥリノ（2015）の概念をもとに、2024年度『明德はうたう・冬』の学生の感想文とプログラム内容から分析を進めてきた。トゥリノ（2015）の提唱する上演型と参与型の概念によって、本学の学内コンサート『明德はうたう』の在り方を再考することができたと言えよう。『明德はうたう・夏』は、上演型として学生たちがクラシカルな音楽を生で聴く機会として、『明德はうたう・冬』は、上演型と参与型の混合型として両者のバランスこそが大事であり、学生たちにとって満足感、充実感につながったと推察する。学生たちの感想文からも分かるように、学生の音楽経験、音楽的価値観は実に多様である。その多様性にいかに融合していくかが学内コンサートを成功に導くのではないだろうか。

「音」よりも「人」に関心を向ける学生の感想をどう受け止めたらいいいのか、という筆者の問いは、トゥリノ（2015）の参与型音楽に対する価値観によって解決された。

才能を「生まれ」に結び付けたり専門化の進んだ音楽を過大評価したりするコスモポリタンに染みつけた思考方法は、私たちの社会特有の民俗的奇習に過ぎないだけでなく、「参与」の重要性を考慮するなら再考すべきものですらある。そのオルタナティブとして考えうるのは、幼少期からの音楽＝ダンスづくりの習慣をはぐくむこと―専門家になることを見据えた能力開発レッスンだけではなく、音楽＝ダンスづくりには技術云々を超越した価値があるという信念のもとで、それらの活動を家族生活、社交生活の中のごくあたりまえの活動としてみんなと一緒にすること―に尽きる。（トゥリノ2015）

筆者自身は幼少期に趣味で習い始めたピアノが、成長とともに勉強する音楽に変わり、音楽技術の習得を求められる学生時代を過ごした。その頃に比べれば、今はずっと緩やかに音楽と向き合って、

音楽の楽しさを感じている。会場全体で楽しむ『明德はうたう・冬』も、素敵な時間と受け止めながらも、どこかで、学校内における授業の枠に囚われ、音楽行為そのものに対する価値を見出せなかったのだと思う。学生の感想文は筆者に、新たな気づきとなり、トゥリノの概念に辿り着けたことの意義は大きい。

本校は保育者養成校であり、保育の集団場面における音楽は、手遊び、リズム遊び、歌唱活動、リトミックなど参与型であることがほとんどである。西田（2021）は、幼稚園教育要領等で目指されている方向性は参与型であり、表面的な活動の様子が参与型であっても、その音楽行為を意味づける保育者の価値観が上演型であれば、参与型の機能が十分に果たせない、として保育現場の技術が放任かの両極端な保育現場の音楽的な課題について言及している。更には、保育者自身がそれぞれの音楽行為の価値、意味、限界を知り、子どもたちへの現状を踏まえて、その場に応じて、活動をデザインしていくことで、子どもへの過度な技術トレーニングや主体性という名の放任が一部解消されるのではないか、参与型の価値観が認識されれば、参与型を目指した活動が上演型によって意味づけられったり評価されたりする「ねじれ」についても解消できるだろう、と述べている。

これから保育者となる学生たちに、いろいろな音楽に触れる経験は必須であり、音楽行為そのものの意味や価値観を伝えていくことが大切であろう。『明德はうたう・冬』も、人々とのつながりに音楽が介在している、コミュニティ形成につながるものとして、その意味を噛み締めて、今後の『明德はうたう・冬』に関わっていきたい。

『明德はうたう』は、音楽の非常勤講師の方々をはじめ、教職員の皆様、出演してくださる学校関係者の皆様の協力なくして開催できるものではありません。この場をお借りして、心から感謝申し上げます。

【参考文献】

- ・吉永早苗（2016）『子どもの音感受の世界—心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探求—』萌文書林
- ・古山律子（2011）「『音楽表現とピアノⅠ』授業報告（2）」『千葉明德短期大学研究紀要』第32号67-74
- ・トマス・トゥリノ（2015）『ミュージック・アズ・ソーシャルライフ』野澤豊一、西島千尋訳、水声社
- ・西田 治（2019）「学校の内と外の音楽行為の関連に関する一考察—トマス・トゥリノによる音楽行為の分類を切り口として—」『音楽教育学』第49巻（1）37-47
- ・西田 治（2020）「保育におけるふさわしい音楽行為とは何か—トマス・トゥリノの音楽分類が示唆するもの—」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』第19号19-28
- ・文部科学省（平成30年3月）「幼稚園教育要領解説」

幼児が鬼ごっこに夢中になるプロセス (1) ～ 3 歳児の夢中度の変容に着目して～

郷家史芸*

Fumiki Goke

【要旨】

3歳児における鬼ごっこを夢中になって遊ぶ要因について、夢中度とTEMを用いて分析を行った。

その結果、3歳児が鬼ごっこに夢中になって遊ぶ要因として相反する感覚による要因、環境的要因、ルール理解による要因の3つの要因に分けられ、それらの要因が鬼ごっこの夢中度に影響することが示唆された。これらは子どもたちから湧き上がる「ヌミノース的スリル」への期待と充足が根底にあることが考えられた。

今後の課題として環境の違いが鬼ごっこの夢中度に与える影響、加用（2011）の仮説の具体的検証が挙げられた。

1. はじめに

幼稚園・保育園・こども園をはじめとする保育の現場は子どもたちにとって同じ学年あるいは年齢の近い子ども同士で集団となって生活する場である。幼稚園教育要領（2018）の第2章第2節2人との関わりに関する領域「人間関係」では「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」ことを主眼としており、保育者は「一人一人を生かした『集団』を形成しながら人と関わる力を育てていくようにすること」また「『集団』の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自分のよさや特徴に気づき、自信をもって行動できるようにすること」が求められている。つまり保育者は子どもたちが保育の場での生活や遊びを通して集団を形成し、その集団の中で他者と関わる経験を通してその力を育めるよう関与することが求められている。

保育の場ではドッジボールや鬼ごっこなどの集団遊びを子どもたちが楽しんでいる姿をよく見る。集団遊びは保育用語辞典において「2人以上の子どもが一定のルールに基づき役割分担する遊び」を指している。また「子ども同士と一緒に遊ぶことの中には、他者の思いとぶつかりながらルールを共有し、自己充実を果たすという教育的な意義がある」としている。以上のことを踏まえると保育現場における集団遊びが子どもの遊びにおいて重要な役割を果たすことが考えられる。

前述したように幼児の集団遊びの一つに鬼ごっこがある。鬼ごっこは走ったり、方向を変えたり、

*千葉明德短期大学

身をかわしたりなど、その時の状況に応じながら体を複雑に動かして遊ぶことで多様な動きを経験することができる。鬼ごっこには変わりオニや氷オニ、警泥など複数種類があり、それぞれに異なるルールが存在することは自明のことである。鬼ごっこを行う際にはそのルールを守りながらそのルールに応じ、逃げる、追いかける、助けるなどといった要素を単独的ではなく総合的に友達と共に楽しみながら経験することになる。つまり鬼ごっこは体を複雑に動かす面白さを経験することだけでなく、友達との関わりを楽しむことができる遊びであることが考えられる。そのため鬼ごっこを通して子どもたちが経験することは多岐にわたると考えられ、幼児期に夢中になって鬼ごっこで遊ぶことに意義があると捉えることができる。

一方、鬼ごっこはルールのある遊びの一つであり、発達段階によって子どもたちのルールの理解や動きが変わってくる。例えば田中（2005）は4歳児から6歳児を対象に鬼ごっこの役割交代やオニ役割における仲間意識、コ役割における仲間意識の発達について研究を行っており、役割交代の成立やオニとコそれぞれの役割においてどれくらい他児を意識しながら鬼ごっこを行うかその変容を明らかにした。このように発達段階に着目した鬼ごっこやルール遊びに関する研究はいくつか（田丸（1991）、加用（2011）、田中（2000）など）あり、鬼ごっこの指導に関する研究も田中（2010）、富田（2015）などがある。

以上を踏まえると、発達段階や鬼ごっこで遊ぶ経験を重ねることで、鬼ごっこに対する面白さや鬼ごっこに求める欲求が変わってくるのではないかと考えられる。

そこで本研究では幼児の鬼ごっこ場面におけるプロセスを捉え、幼児が鬼ごっこに没頭する要因や背景について分析を行う。また今回の研究では、3歳児の鬼ごっこ場面を分析し鬼ごっこに夢中になって遊び込むプロセスを捉え、鬼ごっこに夢中になる、あるいは鬼ごっこに飽き始める変容を捉え、その要因を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

2-1. 対象児グループ構成の手続き

3歳児クラスを担当する保育者によって遊び仲間とされた3名を選出していただいた。実験は選出した対象児3名に加え実験者1名を加えた計4名で行った。実験者は5月から週6日保育ボランティアとして保育に参加し対象児と顔なじみになっている。また、実験場所には対象児と実験者に加えてVTR記録者が入室した。鬼ごっこ場面はビデオカメラ2台を用いて録画し、1台は三脚で固定し、もう1台はVTR記録者が撮影した。

2-2. 実験の流れ

実験者は対象児の鬼ごっこに関する知識の有無にかかわらず、対象児に以下の手続きを説明した。
①初めにオニを決める。②オニはコである仲間を追いかける。③オニはコをタッチする。④タッチするとオニとコを交代する。本研究での観察場面以外に鬼ごっこをする子どもも見られ、鬼ごっこに関する知識に差があると考えられるが、今回は統制は行わなかった。

実験者から「オニやりたい人？」と質問し、やりたいと言った対象児がいればその子からオニをやらせ、複数いた場合はオニをやりたい子同士にジャンケンをさせ、勝った対象児をオニとして実験を開始した。また、対象児からジャンケンなどの提案があればその指示に従った。実験者がオニ役割の際はまだオニになっていない対象児を捕まえるようにし、最低1回どの対象児もオニの役割を行えるようにした。鬼ごっこが中断する、またはオニの役割になった対象児がオニの役割を取れなくなった場合、「オニはだれ？」と質問を行った後、対象児からの答えがなかった場合には実験者が代わりにオニとなり、鬼ごっこを続けた。

対象児が鬼ごっこの終了を求めてきたときや、鬼ごっこのルールが変更した場合、遊びが停滞し始めたタイミングにVTR撮影を終了した。

3. 分析方法

3-1. 夢中度について

本研究では鬼ごっこ場面において対象児がどれくらい遊びに夢中になっているかを判定するため、夢中度の評定を使用する。夢中度はベルギー・リューベン大学経験教育研究所所長のフェール・ラーバースが「経験に根ざした保育・教育」という思想に基づいて作成した自己評価尺度SICS（Self-Involvement Scale for Care Setting）をもとに日本の「保育プロセスの質」研究プロジェクトが作成した、子どもがどれだけ活動に没頭しているかを見る視点である（表1：「保育の質」研究プロジェクト著「子どもの経験から振り返る保育プロセス 明日より良い保育のために（2019：第6刷）」をもとに作成）。

表1 夢中度の評定

評定	評定の説明	例
1	特に低い	子どもはほとんど何の活動もしていない。 ・何かに集中しているように見えない。ボーとしていて寝起きのような状態。 ・放心したような状態で活気がない。
2	低い	子どもはある程度活動しているが、たびたび中断してしまう。 ・少しは集中しているが、活動中に他の方を見たり、ぶらぶらしたり、ボーとしたりしている。 ・簡単に気が散ってしまう。
3	中程度	子どもはいつも忙しそうにしているが、何かに集中しているようには見えない。 ・決まりきった行動が多く、活動に表面的な注意しか払っていない。 ・活動に没頭しておらず、活動が短時間で終わってしまう。
4	高い	明らかに子どもは活動に参加している様子が見える。しかし、常に精いっぱい取り組んでいるとは見えない。 ・子どもは絶えず活動に取り組んでいる。 ・活動中、真剣に取り組んでいるようにみえるが、時たま注意がそれるときがある。
5	特に高い	観察中、子どもは絶えず活動に取り組んでおり、完全に没頭している。 ・子どもは活動中、中断することなく焦点を定めて集中している。 ・子どもは活動に対して高い意欲を持っており、活動に魅力を感じていて辛抱強く取り組んでいる。

3-2. TEAについて

鬼ごっこ場面の夢中度の変容を捉えるにあたり、複線経路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: 以下TEA) を用いる。TEAは複線経路等至性モデル (TEM), 歴史的構造化ご招待 (HSI), 発生の三層構造モデル (TLMG) を統合する質的研究法である。本研究ではTEMを用いる。TEMにおける用語の説明, 本研究における定義を表2に示す。また表2における用語の説明に関しては「カタログTEA-図で響きあう (サトウ・安田監修 上川ら編 2023)」の上川による第1部第2章TEAの基本概念一覧をもとに作成した。

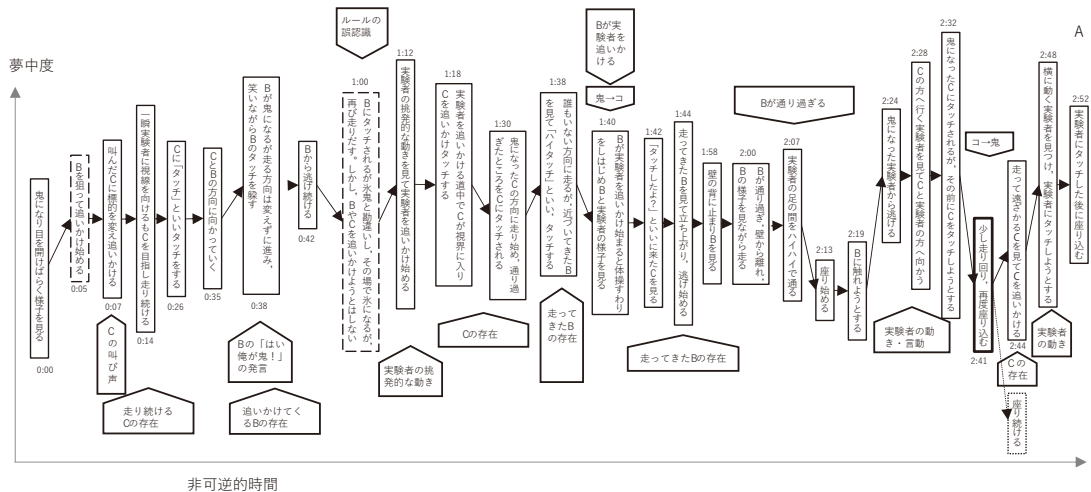
表2 TEM図作成におけるそれぞれの用語の説明と本研究における定義

TEM用語	用語の説明	本研究における定義
等至点 EFP	研究目的に基づき, ある行動や選択を焦点化するポイントのこと	鬼ごっこを夢中になって遊ぶ。 夢中度の評定5の状態
両極化した等至点 P-EFP	等至点とは価値的に背反したり, 等至点の補集合となるような行動や選択を捉えたりするポイントのこと	鬼ごっこに飽きて遊びから離れる。 夢中度の評定1の状態
分岐点 BFP	文化的・社会的制約と可能性のもとで実現される意思や葛藤・迷いを含む個別多様な歩みを複数に分かつポイントのこと	対象となる幼児が行動の選択をする場面 ※本研究では太線で示す。また分岐先の本 研究で見られなかったプロセスについて は点線で図示している。
必須通過点 OPP	等至点に至るうえで必ず通るプロセス	夢中度が高くなった際に通らざるを得な かったプロセス ※本研究では長破線で図示している。
社会的方向付け SD	等至点に向かう個人の行動や選択に制約的・阻害的な影響を及ぼす力を象徴的に表した諸力のこと	夢中度が下がるきっかけとなった出来事や 要因
社会的ガイド SG	等至点に向かう有り様を促したり助けたりする力を象徴的に表した諸力のこと	夢中度が上がるきっかけとなった出来事や 要因

香曾我部 (2018) は子どもたちがごっこ遊びに没頭するプロセスについて, その夢中度の変容をTEMを用いて分析を行っている。本研究でも3歳児の子どもたちが鬼ごっこに夢中になるプロセスをTEMで描き, 夢中になって遊び込む要因について検討・分析を行っていく。

4. 研究結果

まずA～C児のTEMを図1～3に示す。またそれぞれのTEM図から抽出されたSG及びSDを表3～5にまとめる。



※「オニ→コ」はオニからコへの役割交代を示している。「コ→オニ」はその逆である。

図1 A児のTEM図

表3 A児のTEM図から抽出されたSGとSDのリスト

SG	SD
Cの叫び声	ルールの誤認識
走り続けるCの存在	Bが実験者を追いかける
Bの「はい俺が鬼！」発言	鬼からコへの役割交代
追いかけてくるBの存在	Bが通り過ぎる
Cの存在	コから鬼への役割交代
走ってきたBの存在	
実験者の動き・言動	
実験者の挑発的行動	

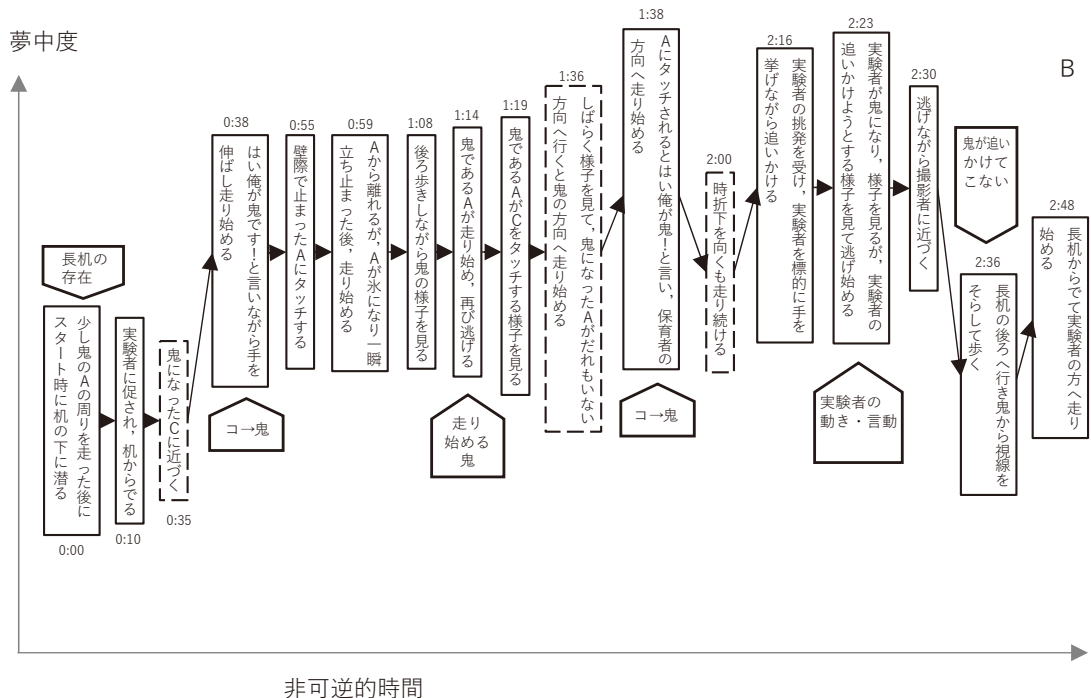


図2 B児のTEM図

表4 B児のTEM図から抽出されたSGとSDのリスト

SG	SD
コから鬼への役割交代	長机の存在
走り始める鬼	鬼が追いかけてこない
実験者の動き・言動	

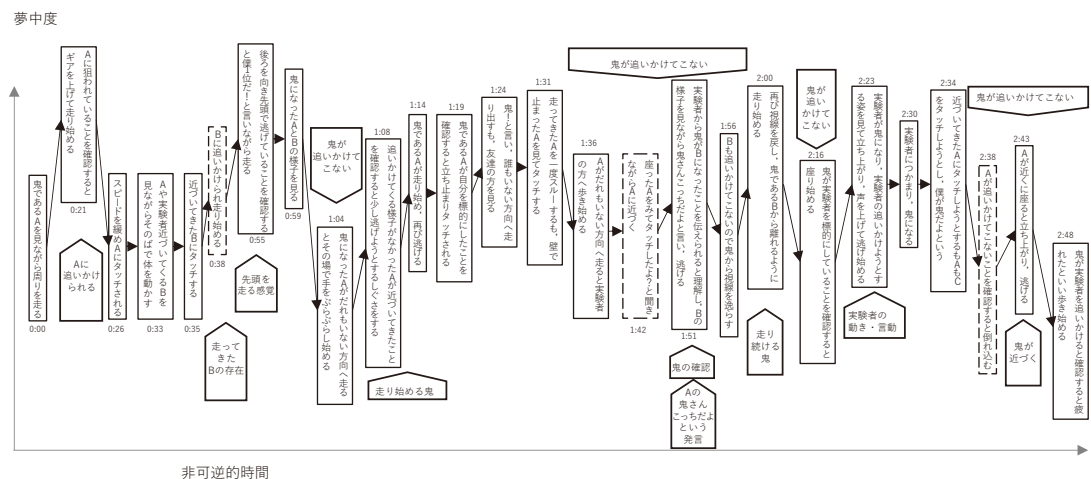


図3 C児のTEM図

表5 C児のTEM図から抽出されたSGとSDのリスト

SG	SD
Aに追いかけられる	鬼が追いかけてこない
走ってきたBの存在	
先頭を走る感覚	
走り始める鬼	
鬼の確認	
Aの「鬼さんこっちだよ」の発言	
走り続ける鬼	
実験者の動き・言動	
鬼が近づく	

まずはSGの結果からまとめる。特徴的なのはコの立場での【追いかけられる】行為である。オニから追いかけられる姿を確認するとすべてのケースで逃げ始めた。加えて【オニが動き始める】ことや【オニが走り続ける】こともコの立場として逃げる行為につながる事が確認された。オニの立場においては逆に【逃げ続けるコの存在】がオニの立場における夢中度を上げることが確認された。これはコの立場でオニに【追いかけられる】行為がコの夢中度を上げることにつながる。分岐点に着目するとオニが座り込んだ後にコが逃げる様子を見て再度追いかける姿もあった。また実験者の動き、すなわち【大人の動き】や【挑発的行為】がオニの追いかける行動を誘発することが確認された。これも必須通過点に着目するとオニが下を向く姿を見て保育者が【挑発的行為】を行うことで再度夢中度が上がり追いかける姿もあった。これはオニが【追いかけない行為】をすることにより他者の【挑発的行為】につながったと考えられる。他にはオニに追いかけられ、コ全員が逃げるプロセスの中で【先頭になって逃げる感覚】やオニがだれかを確認する【オニの確認】も夢中度を上げる要素として考えられた。

SDに着目するとコの立場において【オニが追いかけてこない】ことが主に夢中度が下がる要因として挙げられた。これはすべてのTEM図から確認されたことである。さらに【オニが他のコを追いかける姿】を確認することも夢中度が下がる要因として挙げられた。また鬼ごっことは直接関係のない【物的環境】もここでは夢中度が下がる要因として挙げられた。

他に特徴的なのは【役割交代】がSG・SD両方に確認された。しかもSDではオニからコ、コからオニの両方の【役割交代】で確認できたがSGではコからオニのみだった。

5. 総合考察

5-1. 相反する感覚による要因

まずはコの立場における【追いかけられる】【オニが動き始める】【オニが走り続ける】行為が夢中度を高める要因になったこと、オニの立場においては【逃げ続けるコの存在】が夢中度を上げる要因

として考えられた。田丸（1991）の鬼ごっこにおける役割理解の研究では3歳児においてオニが追いかけるまで逃げ出さない子が延べ9割、役割交代後にオニが追いかける割合の9割が逃げる相手に向かっていているという研究結果から「3歳児では追う－逃げるという交渉行動の相補的特徴が見られた」と報告している。本研究はわずか3名の3歳児の幼児を対象としていたが、本研究でもその特徴が見られた。また、加用（2011）は前述の田丸（1991）の研究の結果を捉え「4・5歳児たちは「オニに捕まらないようにする」という遊びのルールが規定する目標意識に沿って行動しようとしているのに対し、3歳児の場合は追われるから逃げるという相補的対行動に近い形で振舞っているように見える」と述べている。そのうえで加用（1985）は田丸（1991）の結果から4・5歳児の特徴を目標意識対立、3歳児の特徴を感情交流的対立と述べ、さらに3歳児では乳児期由来の感情交流対立成分が優勢であり、発達とともに目標意識対立の成分が強まるという仮説を唱えてる。この仮説について加用（2011）は一般に鬼ごっこはこの二つの対立した成分が矛盾しながら同居しているとしている。詳しく述べると目標意識対立としてはオニとコの役割において「捕まえたい」「捕まらないようにしたい」という思いがある一方で感情交流的対立として「相手が逃げるから追いかけてなくなる」「追われるから逃げたくない」という思いが同居する。ゆえにオニは「コを捕まえたいが逃げてほしい」、コは「捕まりたくないけど追いかけてほしい」という矛盾した欲求が同居すると述べている。以上を踏まえると本研究においてコの立場における【追いかける】【オニが動き始める】【オニが走り続ける】行為が夢中度を高める要因になったことはコの「捕まりたくないけど追いかけてほしい」という欲求、オニの立場においては【逃げ続けるコの存在】が夢中度を上げる要因として考えられたのは「コを捕まえたいが逃げてほしい」というそれぞれの役割における欲求が補完されたからと考えることができる。コの立場において【オニが追いかけてこない】ことが主に夢中度が下がる要因として挙げられたのはこの「捕まりたくないけど追いかけてほしい」が満たされなかったためと考えることができる。本研究は対象児が3名とサンプル数は少ないものの、加用の仮説を裏付ける結果となったと考えられる。

またこの仮説に関連して久保（2024）が述べるヌミノースの感覚がある。このヌミノースの感覚はエリクソン（1981）の理論をもとに久保が著書の中で引用した言葉である。久保曰くヌミノースの感覚は「戦慄」と「賛美」というような場合によっては相反する複数の感覚が同時に感受される、ある種のパラドックスを含んだ感覚として述べている。さらに久保はヌミノースの感覚のように様々な感覚が生まれてしまうことを「生の主体性」と呼んでおり、特に乳児は五感を通じて世界と関わりながら生の主体性を生きていと述べている。加えて久保はこのヌミノースの感覚を乳児期に発露し応答してもらうことで基本的信頼の感覚が芽生えると指摘している。つまり加用の仮説での鬼ごっこにおける矛盾した欲求の同居はこのヌミノースの感覚に近いものなのではないだろうか。すなわち、「コを捕まえたいが逃げてほしい」「捕まりたくないけど追いかけてほしい」といったヌミノース的感覚とその感覚から芽生えるドキドキやわくわくといったスリル感覚を同時に経験する、言い換えるとこの「ヌミノース的スリル」を経験することが鬼ごっこにおける夢中度を上げる要因と考えられる。そして3歳児は主に他者の動き（コにおける【追いかける】【オニが動き始める】【オニが走り続ける】、オニにおける【逃げ続けるコの存在】）が要因となり「ヌミノース的スリル」を経験すること

につながると考えられる。

また、チクセントミハイ（1996）によるフロー体験の理論に関連付けて述べるなら、この「ヌミノースのスリル」への欲求をもとに逃げられる、追いかけることを認識することで鬼ごっこにおける挑戦水準が上がり、フローの状態（鬼ごっこに夢中になっている状態）を維持することが考えられる。一方、【オニが追いかけてこない】ことはコにとって挑戦水準が下がることを意味し、結果的に鬼ごっこはその状況下においては退屈なものとなることが考えられる。また夢中度を上げた要因として挙げられたものには【先頭になって逃げる感覚】があった。これは鬼ごっことは直接関係ないものではあるが、鬼ごっこでコとして逃げる経験の中で偶然生まれた感覚である。C児は結果的に逃げるプロセスの中で先頭に立ったが、その中で「先頭に立てた」という達成感が芽生えたものと考えられる。そして「先頭に立てた」という達成感から「先頭で逃げ続けたい」という感覚が生まれることで鬼ごっこの挑戦水準を上げることにつながり、夢中度が上がったと考えられる。

また、結果では【大人の動き】【挑発的行為】といった他者の動きが夢中度を上げる要因として考えられた。これは主に大人から発生された動きである。この【大人の動き】も内容は追いかけてやるとする動きであり、コにとっては【追いかける】行為である。そして【挑発的行為】は先に述べた「捕まえない」という目標意識を大人が誘発することにより、夢中度が上がる事が考えられる。加用（2011）は田丸（1991）の結果から3歳児では乳児期由来の感情交流対立成分が優勢であり、発達とともに目標意識対立の成分が強まるのではないかと指摘しているが、3歳児において大人との鬼ごっこの経験の中で目標意識が誘発されることは目標意識対立の成分が強まる一つの要因として考えられる。

5-2. 環境的要因

本研究では夢中度を下げる要因として【オニが他のコを追いかける姿】が挙げられた。これは前節の考察を引用するとオニに【追いかける】場合、それはオニの標的となった特定のコのみであり、標的ではないコにとっては【オニが追いかけてこない】という認識へとつながるのではないだろうか。これは加用（2011）が指摘する3歳児においては感情交流対立成分が優勢であることが要因として考えられる。また、環境の面から捉えると実験を行った場所は特に障害物などは置いてはなかった。つまり、他者の動きを認知しやすい環境としてとらえることもできる。すなわち他者の動きを認知しやすい環境がコにとって【追いかける】【オニが追いかけてこない】という認識や感覚を得やすいと推察される。

また鬼ごっことは直接関係のない【物的環境】もここでは夢中度が下がる要因として挙げられたが、事例ではB児がその場にあった長机に隠れた。TEM図の作成においては鬼ごっこから離れた行為としてとらえたが、B児としては鬼ごっこから離れたのではなくオニから逃げるために【物的環境】を利用して隠れた（逃げた）とも捉えることができるため引き続き検討が必要である。

5-3. ルール理解による要因

夢中度を上げた要因として【オニの確認】が挙げられた。これは現在のオニが誰なのか分からなくなったことが引き金となり【オニの確認】の行動が生まれた。前述した田丸（1991）は3歳児におい

てルールとしての役割理解は難しいと述べており、また田中(2000)の報告ではルールの言語的表現は難しいという結果が出ている。しかし、【オニの確認】の行動が見られたのはオニが誰なのかを明確にし、オニから逃げるためなされた行動としても解釈できる。つまり【オニの確認】の行動が見られた場合は【役割交代】のルールが認識できないのではなく、【役割交代】があった事実を認識することが難しいがゆえに【オニの確認】の行動が生まれたと考えられる。【役割交代】があった事実を認識するためには今誰がオニなのかを確認(自分以外の他者の姿を見る)しながらオニから逃げるという二つの行動が求められる。これは前述した目標意識がまだ十分に芽生えていないと二つの行動の両立難しいのではないかと考えられる。以上から【役割交代】のプロセスを経て、オニが分からなくなる状況が生まれることにより【オニの確認】の行動が発生し、改めてオニが誰かを理解することで「ヌミノースのスリル」が満たされることを予期し、夢中度が上がるのではないだろうか。

また、夢中度に影響を与えた要因として【役割交代】そのものが挙げられた。サンプル数は少ないものの前述の通りSDではオニからコ、コからオニの両方、SGではコからオニのみ確認された。A児のTEMを見るとオニからコの役割交代後にオニになったB児が実験者を追いかけて始めたため、A児にとって【オニが追いかけてこない】という認識へつながり夢中度が一時的に下がったと考えられる。しかしながらA児はその際に体操すわりをしながらもオニであるB児と追いかけている実験者を見ていたため、【オニが追いかけてこない】という認識をもとに安心した一方でオニから逃げる目標意識もあるため座りながら観察していたとも考えられる。またコ→オニの役割交代についてはSD、SG両方が見られた。【役割交代】がSDとなった要因としてA児のTEMをみると後半の段階である。つまり少なからず飽きや疲れが出てきていると考えられる。現にA児はC児が逃げるのを見て(つまり【逃げ続けるコが存在】の確認)追いかけて、C児を捕まえるが、その後座り込んでいる。【役割交代】がSGとなった要因についてB児のTEMを見るとB児はその直前にオニに近づき、タッチされている。加用(2011)の研究ではこうした「わざと捕まる」違反行動は3～5歳児で年齢差は認められておらず、どの学年でも見られる姿という結果が出ている。加用(2011)はこの違反行動が生まれる原因としてオニ役割魅力説と感情交流的対立成分の残存性仮説の2つを示している。前者はシンプルにオニをやりたいからというオニの役割に対するあこがれを指している。後者は前述した加用(2011)の5歳児でもなぜ違反行動があるのかという結果から「3歳児では感情交流対立成分が優勢であり、発達とともに目標意識対立の成分が強まる」という説が該当することを仮定したうえで提唱している仮説である。具体的に言うと「3歳児では感情交流対立成分が優勢であり、発達とともに目標意識対立の成分が強まる」という説が該当するなら5歳児にも少なからず感情交流対立成分がある(残存性)ということになり、例えばオニに追いかけてもらえない状況が続けば満たされない感情交流対立成分を補うために違反行動にでるという仮説である。B児の事例を見ると鬼ごっこの序盤であることが分かる。つまりこのケースではオニに追いかけてもらえない状況が長い時間続いたわけではない。よってこの事例においては前者のオニ役割魅力説が有力なのではないだろうか。しかしながらこの事例だけで結論付けるのは難しく、また状況によってどちらの仮説が有力かわ変わってくると考えられるため今後さらなる検討が必要となるだろう。

6. まとめと課題

3歳児が鬼ごっこを夢中になって遊ぶ要因について相反する感覚による要因、環境的要因、ルール理解による要因の3つの要因に分けられ、それらの要因が鬼ごっこの夢中度に影響することが示唆された。これらは子どもたちから湧き上がる「ヌミノース的スリル」への期待と充足が根底にあることが考えられた。

一方で鬼ごっこを行う環境が具体的にどのように夢中度に影響を及ぼすのかについては本研究では十分な結果が得られなかった。鬼ごっこは本研究のように平坦な場所で行うこともあれば園庭のような様々なものが複雑に存在する場所で行うこともある。こうした環境の違いが鬼ごっこの夢中度にどのように影響するか検討していくことが今後の課題として言えるだろう。

また加用（2011）による「3歳児では感情交流対立成分が優勢であり、発達とともに目標意識対立の成分が強まる」説と違反行動に関する説、この2つの仮説についても、今回は3歳児のみの研究であるため、仮説を裏付ける十分なデータではないだろう。今後は4・5歳児についても検討を行っていきたい。

引用・参考文献

- ・ E. H. エリクソン（1981）玩具と理性—経験の儀式化と諸段階— みすず書房 近藤邦夫訳 pp.99-100
- ・ 上川多恵子（2023）カタログTEA—図で響きあう 第1部第2章TEAの基本概念 新曜社 サトウ・安田監修 上川ら編 pp.5-10
- ・ 加用文男（2011）鬼ごっこ・隠れんぼにおける「わざと捕まる」違反行動の発達の残存性 京都教育大学紀要 No.119 pp.87-98
- ・ 加用文男（1985）「役割遊び」理論の検討 心理科学 第9巻第1号 pp.1-9
- ・ 久保健太（2024）生命と学びの哲学 北大路書房 pp.2-60, pp.171-210
- ・ 香曾我部琢（2018）TEMで描く遊びにおいて幼児が生み出す〈音の世界〉 宮城教育大学紀要 第52巻 pp.201-209
- ・ 田中浩司（2000）幼児の交代遊びの困難性—ルール理解と役割取得の視点からの検討— 九州大学心理学研究第1巻 pp.139-146
- ・ 田中浩司（2005）幼児の鬼ごっこ場面における仲間意識の発達 発達心理学研究 第16巻第2号 pp.185-192
- ・ 田中浩司（2010）年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス—M-GTAを用いた保育者のインタビューデータの分析— 教育心理学研究 第58巻 pp.212-223
- ・ 田丸尚美（1991）幼児の遊びにおける役割関係の理解—鬼ごっこ場面の発達の検討— 教育心理学研究 第39巻第3号 pp.99-105
- ・ 富田昌平（2015）鬼ごっこ・ルール遊びの展開における保育者の指導・援助—自由記述の分析をもとに— 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 第35号 pp.19-26
- ・ 野尻裕子（2021）保育用語辞典第8版 ミネルヴァ書房 p.71
- ・ 「保育プロセスの質」研究プロジェクト（2010）子どもの経験から振り返る保育プロセス 明日のより良い保育のために 幼児教育映像制作委員会 p.9
- ・ M. チクセントミハイ（1996）フロー体験 喜びの現象学 世界思想社 pp.92-97
- ・ 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説

里親希望者の「里親になりたい」という 意思形成に影響を与えた要因 —里親希望者の事例から—

中嶋一郎*

Ichiro Nakajima

1. 問題と目的

我が国の社会的養護分野では、虐待を受けた児童や発達障害のある児童の増加などの現状に鑑み、より家庭的な養育環境を実現するための施設の小規模化や里親委託の推進を施策として展開してきている。特に里親制度に関しては、2008年の児福法改正時に里親制度等の推進のため、里親制度の改正（養育里親制度、里親支援機関の創設等）、里親手当の倍額への引上げ、ファミリーホーム創設等の実施により、より家庭的な養育環境を社会的養護が必要な児童に対して提供できる施策を実施してきた。さらに2017年8月、厚生労働省の検討会において、今後の社会的養育のあり方を示す「新しい社会的養育ビジョン」¹⁾が提示され、2018年3月には、このビジョンを軸に、都道府県が社会的養育の体制について定める推進計画の見直し要領がまとめられた。具体的な内容としては、家庭への養育支援を提供することを目的とし、市町村におけるソーシャルワーク体制の構築と支援メニューの充実を図ること、および、子どもの個別的な状態に応じた多様なケアの充実を掲げている。また、虐待の危険性が高いような在宅支援が求められる家庭には、児童相談所の指導のもとで在宅での養育支援の構築を企図しており、親子分離が必要な事案に対しては家庭での養育を原則とし、現在、社会的養護が必要な子どものおよそ8割が施設入所している現状を踏まえて、里親への委託を推進することが掲げられた。

このような動向の中で、里親等委託率についても目標の数値が設定され、①3歳未満の乳幼児の里親等委託率をおおむね5年以内に75%以上にする、②就学前の子どもの里親等委託率をおおむね7年以内に75%以上にする、③学童期以降の子どもの里親等委託率をおおむね10年以内に50%以上にする、ことが目標数値として設定された。

一方、2021年度末時点の全国平均の里親等委託率は、「3歳未満児」が25.3%、「3歳以上～就学前」が30.9%、「学童期以降」が21.7%となっており、国が掲げる目標と比較して低調となっている²⁾。このような現状から里親等委託を進める上での主な課題としては、①登録里親確保の問題、②登録里親の養育技術・経験にばらつきが存在する問題、③子どもと里親のマッチングの問題、④子どもが抱え

*千葉明德短期大学

る問題の複雑化に伴う里親家庭への継続的な支援の必要性、⑤実親の同意の問題、が示された。

この中の①登録里親確保の問題に関して、2019年に公表された「里親」に関する意識・実態調査報告書³⁾によると、里親意向を高めるために伝えるべき5つのポイントとして、①日本における里親不足の現状、②家庭環境で子どもが育つことの重要性、③実際の子どもの背景・プロフィール・体験談、④サポート制度（経済的サポート、短期間でもOKなど）、⑤里親になれる条件（婚姻状況は不問など）が挙げられていた。

以上のことから、里親等委託率を上げるためには、前述の5つの課題に対する対応が求められており、日本における里親不足の現状を変化させるためには、里親意向を高めるために5つのポイントを押さえた情報提供の必要性が明らかとなっている。

しかし、里親制度の状況やサポート体制、社会的養護が必要な子どもの背景および家庭環境での養育の必要性を伝えても里親意向が高まらない人は存在することが推察される。その理由として、2019年の調査報告書³⁾における「ここまでのアンケートでの気持ちの変化理由」という質問に対する結果で、里親になるのは難しいと考える人が一定数いることが挙げられる。そして、里親になるのは難しいと考える理由として、①周囲／家族の理解が得られるかわからない、②子育ての責任を果たすことができるか不安、③里親の条件に合致するかわからない、④実子の子育てのため、という4つの理由がカテゴリ化されて示されていた。

この理由の中で、①周囲／家族の理解が得られるかわからない、という理由については、自身は里親意向を持っていても身近な人たちの理解が得られないことを理由としているが、里親制度というある意味では新たな家族・家庭の形態についての理解が得られない可能性も示唆していると推察される。つまり、里親制度という新たな家族・家庭の在り方を受け入れていくことに対する不安もこの理由の背景には存在しているのではないかと読み取ることもできよう。

以上のことから、里親意向を高めるためには、里親制度の状況やサポート体制、社会的養護が必要な子どもの背景および家庭環境での養育の必要性を発信してだけでなく、前提として里親制度という新しい家族・家庭の在り方を受け入れられる人を増やすことが必要である。現状では、既存の家族・家庭観にとらわれない家族・家庭観を有する人が、里親制度を受け入れているという推察ができる。里親意向を高めるためには、まず、「里親制度という家族・家庭の在り方を受け入れられる人」という前提が存在し、その前提を持たない人には里親制度についての説明や社会的養護が必要な子どもの背景、状況を説明しても意向が高まることは期待できないのではないかという仮説が浮上してくる。

他方、研究の領域において、里親意向を持つ人を対象とした里親意向を持つに至るまでの研究は少なく、人が里親意向を持つ過程については依然明確にはなっていない。

そこで本研究では、里親意向を強く持つ人が「里親になりたい」という意思を持ち、里親になるための行動に至る過程において影響を受けた要因を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

①研究対象：将来里親になることを希望する被験者1名

②調査時期：2024年12月16日，2025年1月14日

③研究方法：半構造化した調査票に基づいたインタビュー調査を2回実施した。

1回目のインタビューでは，（1）年齢，家族構成，社会的ステータス，（2）里親を希望するようになった時期，（3）里親制度を知った時期，を質問項目として準備し，質問に沿う形で過去の出来事とその時に感じたことや思っていたことを回答してもらった。

2回目のインタビューでは，1回目のデータを基に，（1）再婚による家族観の変化について，（2）里親になりたい理由について，（3）保育士資格取得の背景と意義について，（4）里親になることへの不安や迷いについて，（5）里親制度の影響について，（6）今後の展望と期待について，という質問項目を準備し，各質問に対して回答してもらった。

インタビュー内容は同意を得た上で録音し，得られたデータから逐語録を作成した。その内容についてSCAT分析を援用して構成概念を抽出後，ストーリーラインを記述した。

そのストーリーラインを基盤にTLMGの手法を援用して図式化を試みた。

以上の手続きを終えたのち，被験者が里親になることを目指して行動に至る過程において影響を与えた要因について考察を行った。

SCAT（Steps for Coding and Theorization）分析とは，マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し，そのそれぞれに，（1）データの中の着目すべき語句，（2）それを言いかえるためのデータ外の語句，（3）それを説明するための語句，（4）そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと，（4）のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し，そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である（大谷2011）⁴⁾。

また，TLMG（Three Layers of Genesis）は個人の内的変容を，個別活動レベル，記号レベル，信念・価値観レベルの3つの層で記述・理解するための自己モデル（安田2015）⁵⁾である。

④倫理的配慮：本研究は千葉明德短期大学の研究倫理委員会の審査を受け，承認を得ている。

また，研究の参加にあたり，被験者には本研究の概要の説明を行い，研究への理解を得た上で同意書に署名をもらっている。

3. 結果と考察

SCAT分析を援用し、得られた逐語録からデータ内の注目すべき語句とそれを言い換えた語句の一覧は以下の通りであった（表1）。

表1 データ内の注目すべき語句と言い換えた語句

	データ内の注目すべき語句	言い換えた語句
1	パートナーが連れ子に自然に接していた	連れ子を特別扱いせず、家族として接してくれたことで関係が構築される
2	家族は血縁関係だけじゃないと確信した	家族の本質は血のつながりではなく関係性の積み重ね
3	里親制度を知ったきっかけはA市の広報	偶然の情報による人生の転機
4	家族も里親になることを受け入れてくれた	家庭内のサポートは里親になるために必要
5	保育士資格の取得は、里親としての視点を養うため	里親をするには子育て経験だけではなく専門的な知識が必要
6	「子どもの権利」を知らなかったことに衝撃を受けた	子どもの権利保障が里子との関わりにおいては重要
7	迷いは最初からあったが、学びと周囲の理解で解消されつつある	不安を大学での学びと対話によって乗り越えた過程
8	里親をするうえでの価値観の根幹には「愛」がある	愛は里親をするうえでの重要な指針
9	海外での生活経験が「愛」の価値観を形成した	異文化の影響が自己の価値観形成に関わる
10	幼少期のライオンと犬の映画を鑑賞した体験が現在の家族観につながっている	幼少期の体験が家族観の土台となっている
11	家庭は、子どもが「楽しい」と考える場所であるべき	家庭の役割は子どもに対して安心・安全・楽しさを提供すること
12	大学卒業後ではなく、実習終了後に里親登録をする	周囲のサポートを得て、早期に行動に移す決断

次に表1の結果を基にして明らかとなったテーマと構成概念は以下のとおりである（表2）。

表2 テーマと構成概念

	テーマ	構成概念
1	血縁を超えた家族のあり方	家族の定義は血縁に限定されない パートナーの自然な関わりが新たな家族観を生んだ 幼少期の体験が家族観の基盤となった
2	里親制度との出会いと里親制度に対する関心の深化	偶然の情報が人生の転機となる 制度を知る中で、より深く学びたいという意識が芽生えた 家族の理解が新たな挑戦を後押しした
3	里親になるための準備と専門性	保育の専門知識が必要であると認識 「子どもの権利」の概念を知り、子育て観が変化 学びが実践につながる場面が増えた
4	迷いと葛藤を乗り越えるプロセス	里親になることへの不安は最初からあった 学びと対話によって不安が解消されつつある 不安を乗り越え、より早く行動に移したいという思いが強い
5	愛を基盤とした子育てと家庭のあり方	「愛」が人生の指針である 海外での経験が価値観の形成に影響を与えた 家庭は子どもが安心できる場所であるべき

最後に、表2の結果を基に、ストーリーラインを作成した。その結果は以下の通りである。

ストーリーライン：血縁を超えた家族観を背景とした里親になるプロセス

①再婚による家族観の変化

被験者は再婚を機に、家族のあり方について新たな価値観を持つようになる。再婚相手は、血の繋がりのない連れ子4人に対して自然体で愛情をもって接していた。その姿を見た被験者は、家族の本質は血縁ではなく、共に過ごし、取り組みを支え合う関係性の中で築かれることを再認識することになる。

また、家族観のルーツを振り返ると、幼少期のある映画鑑賞の体験が思い出された。それは「ライオンの孤児が犬に育てられる」という物語だった。血のつながりがなくても家族になれることを描いたこの物語に、当時の被験者は何の違和感も抱いていなかった。この体験が現在の家族観のルーツとなる体験でもあった。

再婚当初は再婚相手との間に新たな子どもをもうけることは考えていなかったが、家族としての関係が変化する中で「この人との間に子どもが欲しい」と思うようになり、さらには「あと4人育てたい」という気持ちが芽生えた。その後、再婚相手との間に2人の子どもを授かるが、体力的な問題もあり、当初希望していた再婚相手との間でも4人の子どもを授かって育てるという目標が困難になってしまう。

②里親制度との出会いと里親制度に対する関心の深化

家族観の変化や、あと2人の子どもを育てたいという思いが強くなる中で、血縁を超えた育児への関心も徐々に強くなっていく。そんな中、偶然目を通したA市の広報誌に「里親制度」の記事を見つけた。「このような制度があったのか」と驚きつつ、次第に里親制度に興味を湧き、詳しく知りたかったと思った被験者は、里親制度の説明会やイベントにパートナーと共に足を運んだり、資料を取り寄せたりして積極的に里親制度を学び始める。

③里親になるための準備と専門性

里親制度を調べて理解が深まっていく中で、「里親として子どもを育てるには、保育の専門的な知識が必要だ」と感じようになる。自分の子どもを育てながら、他人の子どもを預かって育てる際には、自分の子育て経験だけに頼るのではなく、客観的な視点を持つために、専門的な学びが必要であると考えた。

そこで、被験者は保育士の資格を取得するために大学に入学する。周囲には「保育士を目指している」と伝えていたが、本当の目的は「里親になるための知識」を得るためであった。

大学の授業や実習を通じて、「子どもの権利」という概念に初めて触れ、強い衝撃を受けた。自分自身が、6人の子どもを育ててきたにもかかわらず、子どもの権利について明確に理解していなかったことに気づき、そこから「子どもの最善の利益を考えた育て方をしたい」という思いが強くなっていった。

④迷いと葛藤を乗り越えるプロセス

里親になる決意をしたものの、「自分の子どもと他人の子どもを同じように育てることができるのか？」という迷いや葛藤もあった。例えば、ある里親家庭では、預かっていた子どもが薬を大量に服

用し、自殺を図るという出来事があったと聞いた。そのような状況に直面した場合、自分は本当に対応できるのかという不安が頭をよぎった。

そこで、その不安を乗り越えるために取り組んだことは「大学での学び」と「対話」だった。

特に、夫への相談には時間を要した。否定されるのではないかという不安もあり、なかなか話を切り出せずにいた。そして、最近になって、実は大学に入学をした理由が「保育士になりたいから」ではなく、「里親になるため」だったことを話した。すると夫は「そうだったんだ」と驚きながらも理解を示してくれた。

さらに、子どもたちや自分の母親にも相談したところ、「ママらしいね」「いいんじゃない?」と積極的に受け入れてくれた。こうして、家族の理解とサポートを得られたことで、被験者の決意はより強固なものとなった。

家族の理解を得た今、被験者は「早く行動に移したい」という強い気持ちを抱いている。大学卒業を待たず、学業が落ち着いてくる頃に里親登録の手続きを進める予定である。

⑤愛を基盤とした子育てと家庭の在り方

里子として迎えた子どもに対して、被験者が目指したい家庭は「楽しく、安心できる場所」である。自身の家庭を巣立った子どもたちが、いつでも戻って来られるような場所としての家庭を想定している。里親として里子を育てることは簡単なものではないと感じているが、「愛をもって子どもに向かうこと」こそが、自分の人生における指針であると同時に、里親として子どもを育てる信念であることを確信している。この指針は、過去の海外におけるキリスト教文化の中での生活体験に影響を受けて構築されていた。

以上の結果を基にTLMGモデルを援用して図式化を試みた結果は以下の通りである（図1・2）。

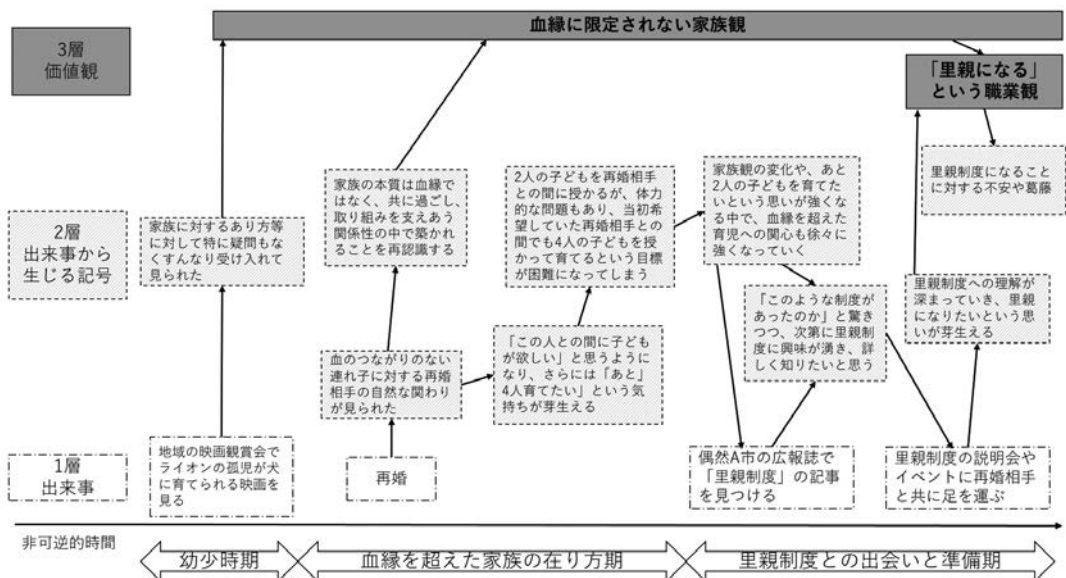


図1 里親になることを志向する過程①

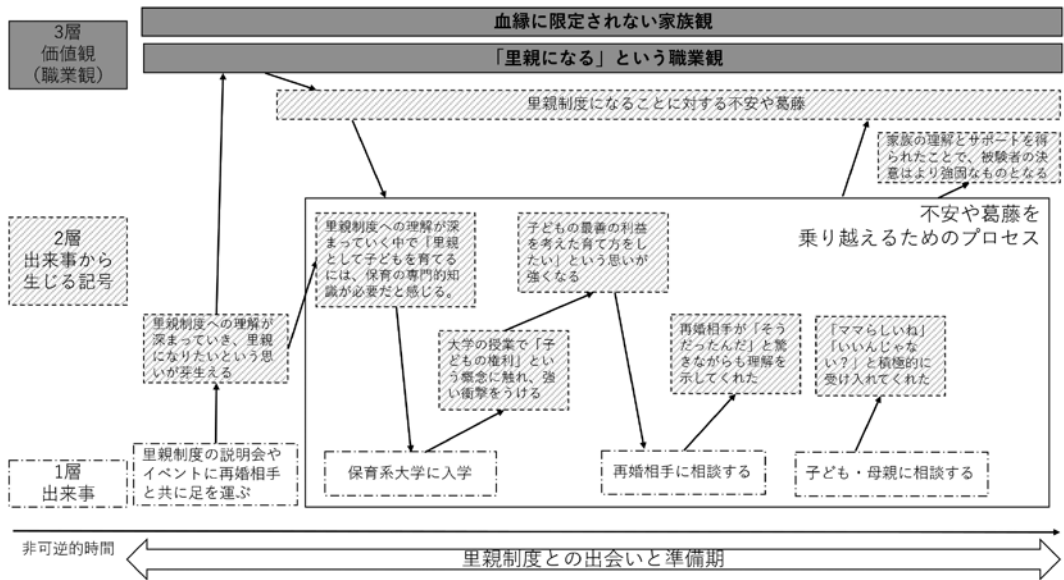


図2 里親になることを志向する過程②

これらの結果を基に、被験者が里親になることを目指して行動に至る過程において影響を与えた要因についての考察を行う。

今回のケースにおいて、里親になることを希望する人が里親になりたい理由として、「血縁に限定されない家族観」が要因として挙げられた。そして、その価値観を形成するための体験として、「再婚相手の血のつながりのない自身の子どもに対する自然な関わり」が契機となっていたと示された。

次に「子どもを育てたいという思い」や、「体力的な問題でこれ以上子どもを授かることに対する不安」が、里親制度を知ったのちに、自身で里親になることを決意した契機となっている。その点も考慮すると、そうした思いや不安が里親になることに影響を与える要因であることも示唆された。

また、里親になるための準備をしていく中で、「保育の専門知識の必要性」に気付き、大学に通い専門知識を学ぶ過程において「子どもの最善の利益を考えた育て方をしたいという子育て観」の変化が見られた。よってこれらの考え方も影響を与えた要因であることが示唆された。

さらに、里親になりたいと思った時から感じていた不安を解消したのは、「大学での学び」や「対話」であり、「家族へ自身の思いを開示した際に得られた家族からのポジティブな反応」も影響を与えた要因であることが示唆された。

以上のことから、里親になることを目指して行動に至る過程において影響を与えた要因は、「血縁に限定されない家族観」、「再婚相手の血のつながりのない自身の子どもに対する自然な関わり」、「子どもを育てたいという思い」、「体力的な問題でこれ以上子どもを授かることに対する不安」、「保育の専門知識の必要性」、「子どもの最善の利益を考えた育て方をしたいという子育て観」、「大学での学び」や「対話」、「家族へ自身の思いを開示した際に得られた家族からのポジティブな反応」、であった。

特に里親制度に理解を示し、自身も里親になると決意して行動に移すためには、「血縁に限定されない家族観」を有していることが、里親になる or ならないの選択をする際の判断基準となることが示

唆された。また、このような価値観は、被験者の家族も同様に有していることが想定されることから、被験者が里親になりたいという相談を家族にした際も、それを受け入れていたのではないかと推察された。

このように、「血縁に限定されない家族観」を有するためには、今回のケースのような「再婚相手の血のつながりのない自身の子どもに対する自然な関わり」のような体験が被験者及びその家族に影響していることに鑑み、血縁に限定されない家族観を育めるような情報を里親に興味を持つ人たちに提供することが必要な視点となってくるのではないだろうか。

4. まとめ

本研究では、里親になりたいと希望する人が「里親になりたい」という意思を持ち、里親になることを目指して行動に至る過程において影響を与えた要因を明らかにすることを目的として研究を行った。その結果、里親になることを目指して行動に至る過程において影響を与えた要因は、「血縁に限定されない家族観」、「再婚相手の血のつながりのない自身の子どもに対する自然な関わり」、「子どもを育てたいという思い」、「体力的な問題でこれ以上子どもを授かることに対する不安」、「保育の専門知識の必要性」、「子どもの最善の利益を考えた育て方をしたいという子育て観」、「大学での学び」や「対話」、「家族へ自身の思いを開示した際に得られた家族からのポジティブな反応」が挙げられた。特に「血縁に限定されない家族観」については、里親制度を理解し、自身が里親になるために行動をする際には注目すべき要因であることが示唆された。

今後の課題は、さらにケースを増やし、ケース毎に影響を与えた要因を明らかにすることが挙げられる。さらにケース毎に挙げられた要因を整理し、概念化を試みていくことも今後の課題として挙げられる。

里親制度の担い手を増やすためには、今回のケースで明らかとなった「血縁に限定されない家族観」をポジティブに受け入れる文化の醸成が重要であり、今後の実践における課題として挙げられる。

以上の課題を鑑み、今後も里親制度の担い手を増加させるための方策を創造するために研究を進めていきたい。

引用文献

- 1) 新たな社会的養育の在り方に関する検討会 (2017) 新しい社会的養育ビジョン
- 2) こども家庭庁 (2024) 社会的養育・家庭支援部会 (第4回), 資料2 里親等委託の推進について
- 3) 日本財団 (2019) 里親に関する意識・実態調査報告書
- 4) 大谷 尚 (2011) SCAT: Steps for Coding and eorization —明示的手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—, 感性工学10 (3), pp.155-160
- 5) 安田裕子 他 (2015) 等至性と複線径路, TEA理論編 (ワードマップ), 新曜社, pp.30-34

先行研究にみる保育者養成校に在籍する学生の 就職先決定に影響を与える要因

中嶋一郎* 郷家史芸* 古賀琢也*
Ichiro Nakajima Fumiki Goke Takuya Koga

1. 問題と目的

我が国では、女性の社会進出が進み共働き世帯が増加している中で、保育ニーズが増大している現状がある。保育ニーズの増大に伴い、子どもの生活を保障する保育所等では、保育者の確保が急務となっている。また、保育所における保育士の配置基準の改定が2024年に行われたこともその一因となっている。76年ぶりに行われたこの変更は、現在社会問題の一つとなっている不適切保育防止の観点からより個別的な視点で子どもの保育を行うという保育方針がその背景の一つとして挙げられよう。以上の背景から、保育士不足が我が国の社会問題となっている。

我が国の保育士に関する有効求人倍率の推移をみると、低い時期であっても1.8倍以上であり、全職種平均の数値を大きく上回っている（図1）^{*1}。このように保育所等では依然保育者を求める現状が推察される。

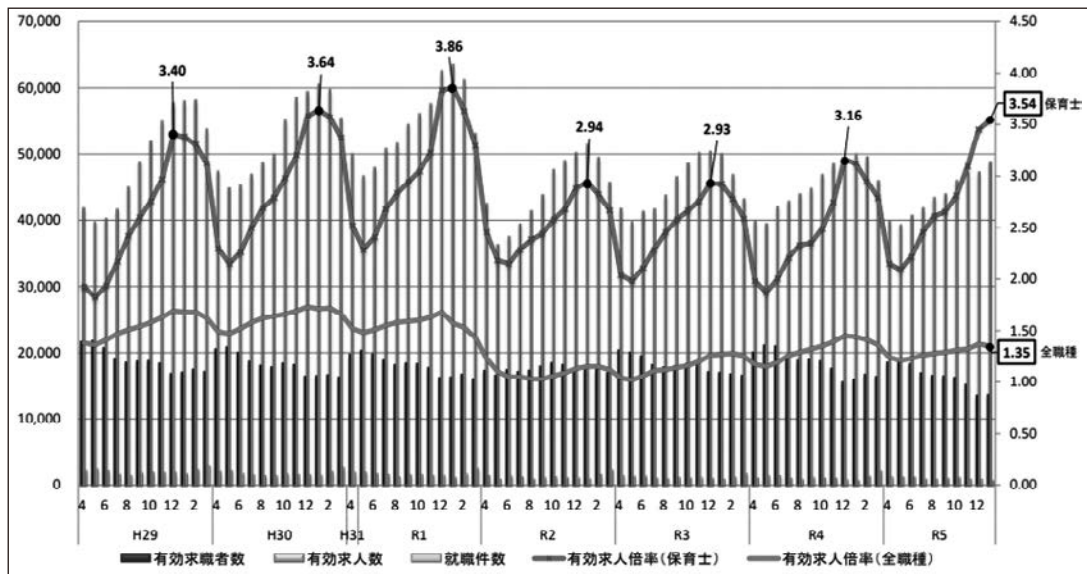


図1 保育士の有効求人倍率の推移

* 千葉明德短期大学

一方、保育士を養成する指定保育士養成施設の入学者数及び卒業した者の就職先に関する近年の状況は、現在公表されているデータによると、以下の結果となっている（表1・2）※²。

表1 指定保育士養成施設入学者数

	H28年度	H29 年度	H30 年度
合計	47,692名	46,413名	46,512名
大学	17,782名	17,716名	18,354名
短期大学	23,883名	22,397名	21,567名
専門学校	5,720名	6,083名	6,274名
その他	219名	135名	183名

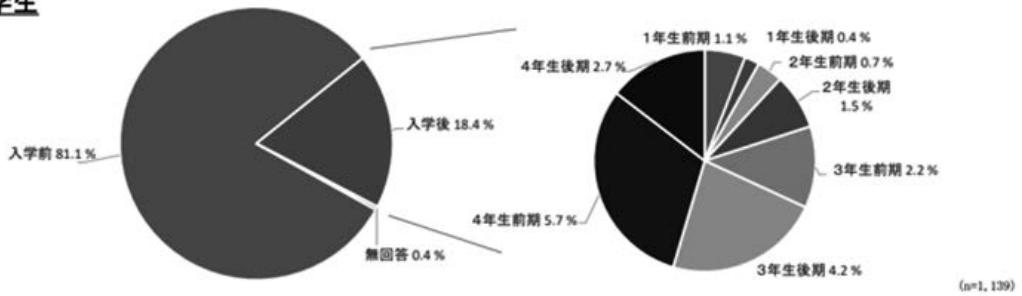
表2 指定保育士養成施設卒業者の就職先の近年の状況

年度	総 数	(1) 保育所及び 幼保連携型認定 こども園	(2) 地域型保育事業	(3) 保育所及び幼保 連携型認定こども 園以外の児童福 祉施設	(4) 児童福祉事業	(5) 知的障害者保護 施設	(6) 身体障害者保護 施設	(7) 老人福祉施設	(8) 幼稚園	(9) その他
28	42,597 (100.0)	23,699 (55.6)	515 (1.2)	1,454 (3.4)	1,109 (2.6)	907 (2.1)	180 (0.3)	242 (0.6)	7,470 (17.5)	7,021 (16.5)
29	41,106 (100.0)	23,465 (57.1)	511 (1.2)	1,490 (3.6)	1,285 (3.1)	834 (2.0)	160 (0.4)	178 (0.4)	6,809 (16.6)	6,374 (15.5)
30	39,909 (100.0)	23,216 (58.2)	561 (1.4)	1,416 (3.5)	1,249 (3.1)	800 (2.0)	164 (0.4)	187 (0.5)	6,162 (15.4)	6,154 (15.4)

この結果から、保育者養成施設では毎年4万人程度の卒業生のうち、3万人程度※³が保育者として就職を決めていることが分かる。その一方で卒業生のうち、保育所等以外の福祉施設への就職を除いた6,000～7,500人程度が、「その他」の就職先を選んでいる。また、保育者養成施設で学ぶ学生の就職に関する実態は以下の通りとなっていた（図2・3）※⁴。

図2が示す結果から、保育者養成施設に進路選択をした学生の約8割は入学時に保育職への就職を目指すことを決定して入学してくる。しかし、図3が示すとおり、入学当初は保育職を志望していたにもかかわらず、学業の道半ばで様々な体験をする中で、最終的に一般職への就職を決意する人もいる。一般職に就くことを決めた具体的な理由には「実習で保育をすることに自信をもつことができなかったから」、「実習日誌を書くことが負担だったから」、「授業を通して保育は想像していた仕事とは違ったから」など、養成課程での経験が理由となっている項目（図3下線部）がある。このように、保育士、幼稚園教諭等の仕事内容や待遇といった要因だけではなく、実習での経験や授業といった保育者養成課程で経験することが要因となって選択が変わる学生がいることから、養成課程での実習指導、授業内容を見直し保育所等への就職決定者を支援することが、現在のわが国が抱える保育者不足問題に対する一つの対応となることが考えられる。

大学生



短期大学・専門学校生

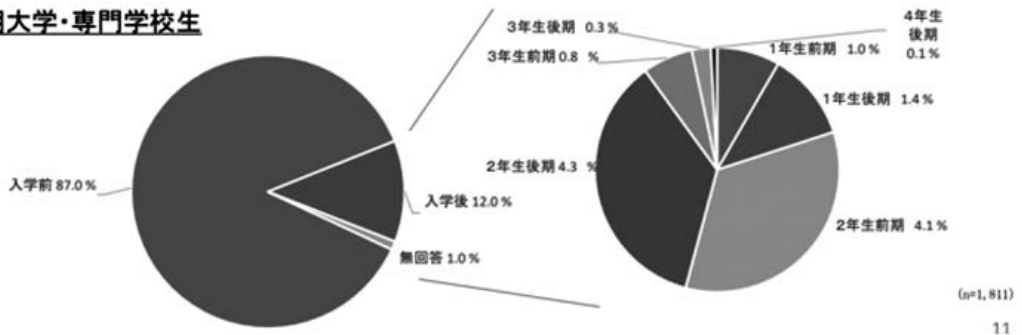


図2 保育者養成施設に通う学生が保育職への就職を決めた時期

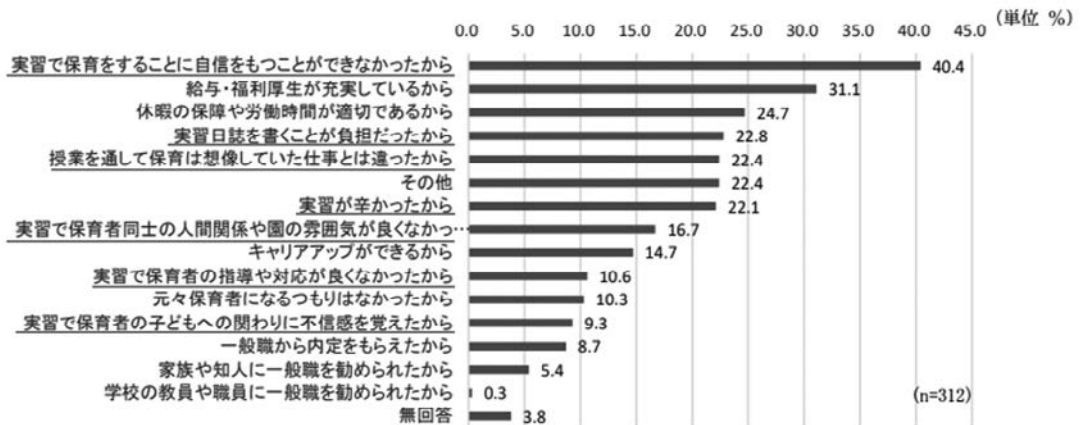


図3 保育者養成施設の学生が一般職に就くことを決めた理由

このような実態に対して廣瀬・高良・金城他(2006)は「養成校に在籍する学生」の進路選択に影響を与える要因を分析するうえで、保育士になりたいと考えている学生を「職業モデルを有する学生」とし、職業モデルを有する学生は就職準備活動に積極的であり、大学・学科の講義・演習科目の内容を進路選択に役立てていることが明らかにされている。また、江津・亀田・幸喜他(2014)の研究では、教員や施設指導者等の指導、助言、実習先での利用者との関わり等の経験が、学生の価値観や進路選択等に影響を与えていることを示唆している。これらの研究からも養成校に在籍する学生の進路選択に養成課程での経験が影響を与える要因として挙げられる。

ただし、このように養成校に在籍する学生の進路選択は在学中の出来事や経験が複雑に作用し合い、価値観や考えの確立、変化、葛藤を経て、最終的な進路の判断をすることが考えられる。しかし、いずれの先行研究も、質問紙を用いて統計分析をした研究で、それぞれの項目がどのような時期に生じ、影響し合い、就職の決定的あるいは最終的な要因として作用していたのかは明らかにはなっていない。

保育者養成課程のどのような出来事や経験が影響を与える要因となって価値観や考え方が変化していくのか、個々の学生の経験を時系列にそったプロセスの中で分析をする必要がある。時間の流れにそってプロセスを捉え、個々の経験を描き出し分析する手法に、サトウ（2009）が提唱するTEMの手法がある。TEMは、インタビューなどで得られた個人の経験を時間の流れに沿って分析し、そのプロセスのゴール（等至点）に至るまでどのような通過点や分岐点があったのかを明らかにするものである。TEMの手法を用いることで、どのような時期に、どのような支援や助言を行うことができるか方策の手掛かりが得られることが考えられる。しかし、TEMなどの質的な研究方法やインタビューでは、質問者が（インタビュー対象者に）影響を与えた出来事や経験をどのように捉え、どのような内容を聞くのかによっても結果が異なってくることが予想される。

そこで本研究では、学生の就職先の選択に影響を及ぼす要因を影響因とし、学生が就職先を決定するまでにどのようなことが影響因として考えられるかについて整理、分類を行うことを目的とする。これまでの先行研究の中で、どのようなことが影響因として挙げられているか、養成課程の時系列に沿った分類を行い、影響因同士の関係性についても検討することで、学生個々の経験を明らかにする質的研究の手掛かりとしたい。

2. 方法

① 調査方法

先行研究より、今までの保育者養成校に通う学生の就職決定にかかる要因を検討した研究を収集する。文献の収集は、NDL-OPAC・CiNiiを用いた。文献検索に使用したキーワードは、（１）「保育士」「就職」（２）「保育者」「就職」（３）「保育士」「職業」（４）「保育者」「職業」の４通りで文献を収集した。

② 分析方法

収集した全ての文献を３名の研究者で通読し、研究の「目的」、「方法」、「結果」、「影響因」等の項目で整理を行い、一覧表を作成した。その後、まとめた表を基に就職決定にかかる影響因を整理し、それらの関係性をTLMG：(Three Layers of Genesis) モデルを援用してまとめることを企図した。

TLMGとは、安田ら（2015）が提唱した考え方で、個人の内的変容を、個別活動レベル、記号レベル、信念・価値観レベルの３つの層で記述・理解するためのものである。個人の経験における分岐点で、人が環境から情報を選択的に取り入れて、内在化していく際の内的変容を捉えるためのものであり、第１層の個人活動レベルは、実際の行為をしている状態、第２層の記号レベルは、人が情報を取

り入れ、過去の経験とすりあわせている状態、第3層の信念・価値観レベルは、その名の通り信念・価値観が大きく変わる様子をそれぞれ示す。変化した信念・価値観は周囲に発信、つまり外在化され、その結果として就職先の選択が変化していくことが考えられる。

③ 調査・分析時期

- (1) 文献検索・収集時期：2023年5月
- (2) 分析実施時期：2023年12月

④ 倫理的配慮

本研究は先行研究を分析の対象としているため、研究倫理審査の必要性はない。

3. 結果と考察

文献検索に使用したキーワードごとの研究本数は、(1)「保育士」「就職」が4件、(2)「保育者」「就職」が34件、(3)「保育士」「職業」が9件、(4)「保育者」「職業」が24件であった。

これらを精読し、就職決定にかかる要因が抽出可能であった文献は30件であった。文献の中にある影響因と考えられる単語を抽出すると以下の表のようになる(表3-1, 2)。

表3-1 論文タイトルと抽出された影響因

出版年月日	タイトル	抽出された影響因
2019	保育士養成課程の学生における保育体験活動による学び：実習・就職への意欲や不安との関連性	保育体験 職員の様子
2019	保育者を目指す学生たちの就職先選択に係るサポートを考える	就職先となる園の特徴 園全体の雰囲気 職員の様子(人間関係を含む) 給与等の待遇面 通勤時間 休日勤務形態 園長の人柄 就職フェア
2019	保育士・幼稚園教諭の職業アイデンティティの社会化過程に関する研究(2)職業との出会いから養成校への入学までの社会化過程	①一貫性モデル(職業体験・幼少期に出会った保育士への憧れ・ボランティア・オープンキャンパス) ②多肢選択型モデル(経済的問題・ボランティア・教師・友人・保護者の勧め) ③思い出し方モデル(職業体験) ④思い付き型モデル(オープンキャンパス) ⑤急変型モデル(自己アイデンティティの確立・大学受験(失敗)・親族の職業・子どもが好き・幼少期に出会った幼稚園教諭への憧れ) ⑥変化型モデル(経済的問題・保護者の勧め・高校教員に相談) ⑦流れ型モデル(資格取得)
2019	保育者養成校に通う学生の職業選択要因について	「保育者効力感」 「職業認知」：「保育職の理解」「保育職の適正感」
2018	保育者養成校において就職活動停滞後に不安の理解と行動目標の管理によって就職へと至った短大生の事例	面談 自己理解(自身の不安や辛さの理由を理解すること・行動の管理)
2018	保育者養成系学生の就職・職業意識	出身園 勤務地 給与
2018	保育士・幼稚園教諭の職業アイデンティティの社会化過程に関する研究：職業との山合いの「きっかけ」の分析	5歳・13歳・17歳に起こるきっかけ 5歳(自分の通っていた幼稚園や保育園の先生にあこがれた) 13歳(保育園・幼稚園への職業体験) 17歳(学力・経済的事情・社会状況) 小学校の時期におこるきっかけ(こどもが好き・自分よりも小さい子のお世話をする・お世話をしていることを大人に褒められる) 大学・社会人を経験してから起こるきっかけ(専門職との出会い・社会における居場所の再獲得・アイデンティティの再定義)
2018	保育者を目指す学生の実習前自己評価に影響を及ぼす要因の検討：保育者効力感・実習不安と職業認知に着目して	給与の改善 園の立地(出身地に近い所) 労働条件 結婚観
2017	実習が保育者としての就職に影響を与える要因に関する考察：A短大の事例より	実習 実習生の技術・自信 実習先の保育者
2015	保育士及び幼稚園教諭を目指す短期大学生の就職意識に関する調査研究(1)短期大学生に対するアンケート調査をもとに	職場の人間関係
2015	保育者養成課程学生による職業的進路のセカンドチョイス：保育者との共通点についての認識に注目して	職業的志向性 ①対人接触への志向 ②伝達(教育)的関与への志向 ③ケア志向
2014	保育者養成校における学生の施設への就職意識と実習：アンケート調査の検討から	①労働条件、②求人時期、③専門職としての知識と技能 ①入寮が条件であること(他に学生からどんな意見が出たか分からない・・・) ②シンプルに求人票を早めに出してほしい、保育所の人材不足から保育所や幼稚園からの求人が早い ③施設について知る機会の少なさ、知識や技能を得る科目の内容が少なく感じる
2014	保育学生の職業的自己概念と保育者効力感の関連	職業的自己概念の明確化 進路決定過程における自己効力感の強度 実習 授業 その他の活動

表3-2 論文タイトルと抽出された影響因

出版年月日	タイトル	抽出された影響因
2013	保育者養成校の学生における就職に関する意識調査	就職試験 一般教養 専門教養 実技(ピアノ) 実技(素話) 給与 勤務条件 保育者同士の人間関係 園と自宅までの距離 園の保育内容・方針
2013	保育者養成校学生の就職先選択の要因に関する研究(1)幼稚園、保育所および福祉施設等の中から就職先を決定させるものは何か?	実習指導における教員、実習指導者の助言内容 実習の体験 保育技術 人間関係のイメージ資金のイメージ
2013	保育者養成学科の学生における職業キャリアの成熟とアイデンティティ:短期大学1年次および2年次における縦断的調査の結果から	アイデンティティの確立 対児感情 学外実習後の保育就職労働意欲
2013	保育者効力感と課題先延ばし、希望職業および自己評価との関連:保育内容研究IV「言葉B」の授業実践からの一考察	授業に対する意欲 保育者効力感
2012	保育者養成校の学生における進級時のアイデンティティと職業認知の構造	「同一性の感覚」(自己理解) 「保育職の理解」
2012	保育者を目指す女子学生が描くワーク・ライフ・バランス(2)志望する職業間の比較を中心に	子育て観 子どもを持つことに価値を見出している 仕事よりも子育てを重視する学生は幼稚園を選択する傾向 2年次から3年次に上がると「子どもを預けて仕事を続け、結婚・子育てと仕事を両立させたい」と思わなくなる傾向
2012	女性保育者の初期キャリア形成に関する一考察:短期大学生の職業観の変化に着目して	職業観(保育者のイメージ) 実習での保育者の実態 女性の職場に対する恐怖(保育士同士の愚痴・仲たがひ)
2010	保育者養成校における就職活動についての一考察--浜松大学こども健康学科の事例から見る保育現場への就職活動の特徴と課題	就職現場の求人が秋に集中すること 現場との信頼関係 実習 ボランティア
2009	保育者養成系短期大学生の保育者効力感の縦断的变化--実習時期と就職活動を通じた進路選択過程に着目して	保育者効力感 実習内容 実習時期 就職活動
2009	保育者養成校における就職・進路指導の検討--進路希望調査票を用いた試み	実習(保育実習・幼稚園実習) 実習前後の進路希望の確認 事後指導
2009	保育者養成大学に在籍する学生における進学動機、就職希望および保育者効力感	学生に自身の実習経験への省察を促し、実習中には十分に習熟しきれなかった保育や幼児教育の理論と実践の関係をそこの経験を踏まえながら改めて理解させる意味からも重要。 保育者効力感 家族の影響(推察) ↓+保育職の理解
2007	保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造	保育という職業を自分が理解しているか よき保育者になるには何をすればよいかの理解
2006	家庭からの巣立ち期における保育者志望学生のアイデンティティと職業認知との関係	同一性の感覚 自己同一性・連続性 対自的同一性 対他格的同一性 心理社会的同一性
2004	保育者志望学生のメンタルヘルスと職業意識に関する予備的分析	自我同一性(自己理解?)
2003	保育士養成専門学校生の職業選択理由--アンケート調査結果の報告	肯定的な子ども観 学校教育等で得た貴重な体験 幼児虐待事件の影響 希望する職に就くために保育士資格が必要 憧れを抱く保育士や幼稚園教諭の存在 福祉職に興味があった 家族が保育士 肯定的な子ども観の下位因子 幼少期から年トの子どものと接する機会 大きくなってから子どもの特性に興味を持つ 学校教育等で得た貴重な体験の下位因子 「ボランティア」「実習」「職場体験」「教科日」「学校行事、クラブ活動」
2002	男性保育者を志す学生の職業アイデンティティの養成過程について	現職の男性保育士の講演会 保育士の給与面 男性保育士の現場での立場
2000	短期大学保育者養成に入学希望者が果たす役割--就職決定状況に及ぼす影響について	パーソナリティ特性 自己表現、 E P Iにおける受容、期待

この一覧を基に、影響因を付箋に転記して、3名の研究者で時系列を意識して要因をグループ化しつつ、各要因を模造紙に張り付けながら整理を行った。

整理の手順を経て抽出された影響因は、75種類である。「保育士の給与面」と「給与」などのように表現は異なるが、同じものを指していると考えられるものは、一つにまとめ1種類と数えた(図4)。以上のように先行研究にあげられている実習・授業・ボランティア、友人からの影響、就職先の園の特徴、労働条件、メディアの報道等によって影響をうけながら、個々のもつ様々な価値を変容させ、その価値に基づいて進路を決定している可能性が示唆された。

これらの影響因の関係性をTLMG: (Three Layers of Genesis) モデルを援用して、整理して、まとめた。付箋を整理すると、第1層として考えられる出来事には多くの人が通る通過点である「授業」, 「保育実習Ⅰ」「教育実習Ⅰ」などの各実習, 「就職活動」またボランティアや家族との話, メディアの影響など養成課程期間での経験ではあるものの養成課程での直接的な経験ではないものを「その他」と分類した。各大学・短期大学等の養成課程によって実習や授業の時期は変わるため、授業、実習、就職活動の順に並べることに留め、おおよその枠に沿って第2層、第3層を整理、分類した。その第1層に沿って、第2層の記号レベルを整理し、その結果として価値観やイメージが変容した項目を第3層とした。第3層には「保育者・保育職のイメージ(職業観)」「子育てや自身のキャリアに対するイメージ」「保育者としての自身のイメージ(保育者効力感)」「子どもに対するイメージ(対児感情)」といった項目が挙げられた。

この結果を基にして整理した影響因をTLMGモデルを援用して図示を試みた。その結果は以下の通りであった(図5)。



図4 時系列を意識したグループ化

以上の結果から、それぞれの出来事における記号レベルでの影響因が作用して、学生が有する様々な価値観やイメージ等が変化していることが考えられた。同時に、変化した価値観やイメージを含めた過去の経験が、新たに記号レベルでの影響因に作用していることも考えられた。

分類を行う中で、「保育者効力感」をどのように位置づけるかについて議論が分かれた。保育者効力感とは、三木・桜井（1998）によれば、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されており、保育者効力感の高低が保育職に就職をする要因として研究が行われてきた（神谷2009、加藤2009、小川内2013、阿部・村井2019）。これらの研究結果から、保育者効力感が高いと保育職への就職をする傾向がみられることが示唆されている。しかし課題として、保育者効力感が就職先を選ぶ決定的な要因であるかの検討についても挙げられている。すなわち、保育者効力感が低くても保育者としての就職を決める学生がいることがあげられている。その要因として、2016年に創設された保育士就学資金貸付制度の影響が考えられる。都道府県や市町村などの自治体の返済免除の要件として2～5年の実務が求められるため、返済免除の要件のために保育者としての就職を決める学生が少なからず存在していることが予想される。また、近年の保育者不足により、必ずしも保育者効力感が高くない学生であっても、入職後の成長を期待する現場の採用希望に後押しされるようにして保育士への就職を決めることが考えられる。これは、必ずしも消極的な影響ではなく、保育者としての自信がもてない学生の背中を後押ししていることも考えられる。このように保育者としての自信（保育者効力感）は必ずしも高くないものの、保育者として求められていることや、奨学金の返済などの理由で、社会的に自分が保育者として就職することを肯定する力が働く結果、自分が保育者として働いてよいのだという「保育者肯定感」のようなものを感じ、就職に至ることも考えられた。

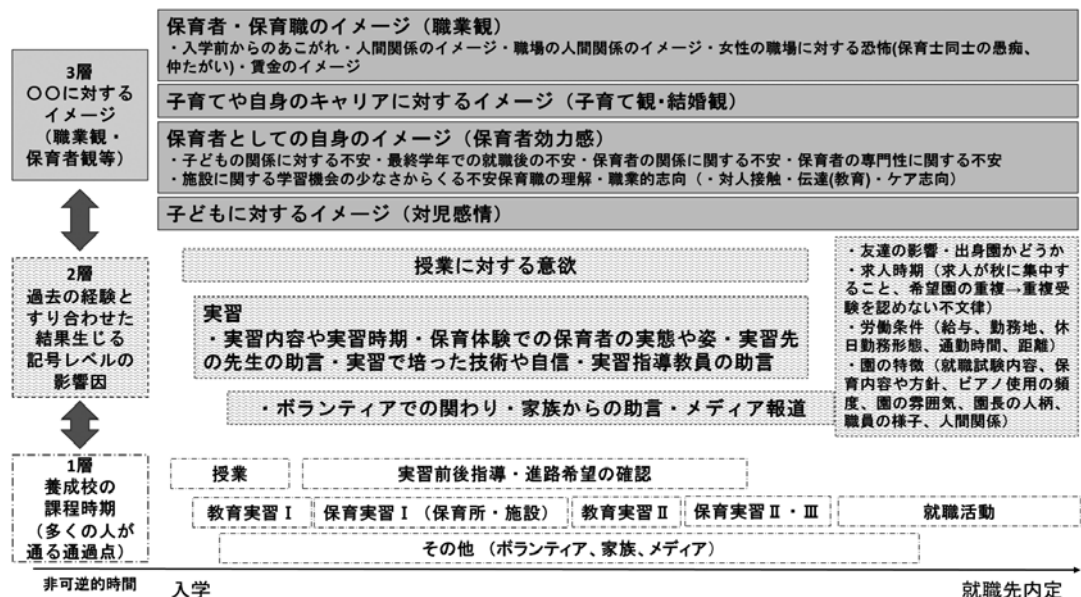


図5 TMLGモデルを援用した進路選択の影響因の図示

以上のことから養成課程でのカリキュラムや実習での経験、就職先の様々な情報が影響因となって作用し合いながら、就職先を決めていることが考えられた。その一方で、必ずしも保育者効力感の高低が就職の決定的な要因とならないことも検討すべきことが見えてきた。今後の研究で、これらの影響因が個々の学生にどのように影響しているのかというプロセスの中での影響を分析し、描き出すこと、また決定的な影響因あるいは最終的な影響因が何かを分析することで、保育職を志す学生の支援や後押しの手立てが得られるのではないだろうか。

4. おわりに

本研究では、保育者養成校に通う学生の就職決定にかかる要因の関係性を明らかにすることを目的に研究を行った。就職先を考える際に影響をもたらす要因を影響因とし、先行研究から得られた影響因をTLMGの三層モデルを援用して分類した結果、第1層としてカリキュラムである授業や実習やボランティア活動等の体験の影響因、第2層として体験したことを自分なりに受け止め、過去の経験とすり合わせることで生じる影響因、そして第3層として、自身や他者を理解したり、イメージを更新するという影響因や体験を通じて育まれる保育者効力感に代表される価値観の影響因が、個々人の経験や養成課程の中での有機的に影響し合い就職先を決定していることが示唆された。すなわち、保育者効力感の高低が必ずしも決定的な影響因ではないこと、保育士の就職を取り巻く社会的な情勢の在り方も影響していることが考えられた。

今後の課題は、各要因間の関係や、就職決定にかかる新たな要因についての再検討などが挙げられるであろう。例えば、就学資金貸付（奨学金）の影響によって、金銭的に困窮している学生は、選択肢が狭まるなどの状況が想定されることがその理由である。また、保育者養成校に通う学生が、実習や授業それぞれの時期に保育者効力感が増減をする変化を捉えつつ、様々な出来事や経験によって、どのように価値観に変化を及ぼし就職先を決定している可能性があるか、影響因と価値観との関係も含めた構造を明らかにし、どの影響因が職業選択に影響しているのかを個々の学生の経験のプロセスの中で再検討する必要性がある。

これらの課題を踏まえ、今後の研究では保育者養成校に通う学生の就職先決定までにかかるプロセスにおいて、どのような要因がそれぞれの持つ価値観に影響を与えているのか、どのような進路選択の経路を通るのかという点を質的な研究方法で明らかにする必要性があると考えられる。

注

※1 出典：厚生労働省（2024）一般職業紹介状況（職業安定業務統計）より引用

※2 出典：厚生労働省（2020）保育の現場・職業の魅力向上検討会（第5回）参考資料を参照・引用

※3 保育者としての就職者数は、（1）保育所及び幼保連携型こども園、（2）地域型保育事業、（8）幼稚園への就職者数を合わせた。

※4 出典：全国保育士養成会（2019）令和元年度指定保育士養成施設卒業者の内定先等に関する調査研究より引用、図3の下線は筆者記入。

引用・参考文献

- 阿部直美, 村井尚子 (2019) 保育者養成校に通う学生の職業選択要因について, 京都女子大学教職支援センター研究紀要1 (1), pp.45-52
- 池田孝博, 高尾兼利 (2002) 男性保育者をめざす学生の職業アイデンティティの変容過程について, 西九州大学・佐賀短期大学紀要33, pp.23-30
- 井出麻里子 (2003) 保育士養成専門学校生の職業選択理由—アンケート調査結果の報告, 幼児教育学研究10, pp.11-18
- 伊藤常久 (2009) 保育者養成校における就職・進路指導の検討—進路希望調査票を用いた試み, 東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部紀要40, pp.9-12
- 海野展由 (2010) 保育者養成校における就職活動についての一考察—浜松大学こども健康学科の事例から見る保育現場への就職活動の特徴と課題, 健康プロデュース雑誌4 (1), pp.55-63
- 小川内哲生 (2013) 保育者効力感と課題先延ばし, 希望職業および自己評価との関連: 保育内容研究IV「言葉B」の授業実践からの一考察, 児やらい10, pp.15-22
- 加藤麻里恵 (2009) 保育者養成大学在学学生における進学動機, 就職希望および保育者効力感, 保育士養成研究27, pp.29-36
- 神谷哲司 (2009) 保育者養成系短期大学生の保育者効力感の縦断的变化—実習時期と就職活動を通じた進路選択過程に着目して, キャリア教育研究28 (1), pp.9-17
- 木村由希, 大内晶子, 室谷直子 (2019) 保育士養成課程の学生における保育体験活動による学び: 実習・就職への意欲や不安との関連性, 常磐短期大学研究紀要47, pp.1-13
- 京免徹雄 (2012) 女性保育者の初期キャリア形成に関する一考察: 短期大学生の職業観の変化に着目して, 早稲田大学教育学会紀要13, pp.245-252
- 江津和也, 亀田良克, 幸喜 健 他 (2013) 保育者養成校学生の就職先選択の要因に関する研究 (1) 幼稚園, 保育所および福祉施設等の中から就職先を決定させるものは何か?, 清和大学短期大学部紀要 清和大学短期大学部編42, pp.1-15
- サトウタツヤ (2009) TEMではじめる質的研究: 時間とプロセスを扱う研究をめざして, 誠信書房
- 白井由希子, 高橋一夫, 新谷公朗 他 (2013) 保育者養成校の学生における就職に関する意識調査, 常磐会短期大学紀要42, pp.19-34
- 白石雅紀 (2017) 実習が保育者としての就職に影響を与える要因に関する考察: A短大の事例より, 東京未来大学研究紀要11, pp.181-189
- 田中浩二 (2015) 保育士及び幼稚園教諭を目指す短期大学生の就職意識に関する調査研究 (1) 短期大学生に対するアンケート調査をもとに, 東京成徳短期大学紀要48, pp.35-45
- 田中敏明, 矢野洋子, 井手裕子 (2018) 保育者養成系学生の就職, 職業意識, 九州女子大学学術情報センター研究紀要1, pp.107-117
- 谷本章三 (2019) 保育者をめざす学生たちの就職先選択に係るサポートを考える, 姫路日ノ本短期大学研究紀要42, pp.61-67
- 鄭 曉琳, 佐藤嘉倫, 中津愛子 (2018) 保育者をめざす学生の実習前自己評価に影響を及ぼす要因の検討: 保育者効力感, 実習不安と職業認知に着目して, 山口短期大学研究紀要38, pp.1-8
- 寺川夫央 (2013) 保育者養成学科の学生における職業キャリアの成熟とアイデンティティ: 短期大学1年次および2年次における縦断的調査の結果から, 今治明德短期大学研究紀要36, pp.29-38
- 西山 修, 片山美香, 岡山万里 (2012) 保育者養成校の学生における進級時のアイデンティティと職業認知の構造, 研究集録15, pp.51-58
- 西山 修, 鎌野智里 (2004) 保育者志望学生のメンタルヘルスと職業意識に関する予備的分析, 岡山県立大学短期大学部研究紀要11, pp.65-73

- 西山 修, 富田昌平, 田爪宏二 (2006) 家庭からの巣立ち期における保育者志望学生のアイデンティティと職業認知との関係, 家庭教育研究11, pp.1-10
- 西山 修, 富田昌平, 田爪宏二 (2007) 保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造, 発達心理学研究18 (3), pp.196-205
- 丹羽健太郎 (2018) 保育者養成校において就職活動停滞後に不安の理解と行動目標の管理によって就職へと至った短大生の事例, 川口短大紀要32, pp.197-206
- 春山 勝 (2018) 保育士・幼稚園教諭の職業アイデンティティの社会化過程に関する研究: 職業との出会いの「きっかけ」の分析, 小田原短期大学研究紀要48, pp.69-73
- 春山 勝 (2019) 保育士・幼稚園教諭の職業アイデンティティの社会化過程に関する研究 (2) 職業との出会いから養成校への入学までの社会化過程, 小田原短期大学研究紀要49, pp.165-172
- 廣川大地 (2014) 保育学生の職業的自己概念と保育者効力感の関連, 福岡大学大学院論集46 (1), pp.81-91
- 廣瀬 等, 高良美樹, 金城 亮, 廣瀬真喜子 (2006) 短期大学生の進路に関する研究—働く人のモデルの有無が進路に及ぼす影響, 琉球大学教育学部紀要68, pp.191-204
- 三木知子, 桜井茂男 (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響, 教育心理学研究46 (2), pp.203-211
- 三國隆子 (2012) 保育者を目指す女子学生が描くワーク・ライフ・バランス (2) 志望する職業間の比較を中心に, 東京立正短期大学紀要40, pp.156-163
- 三根久代, 上田哲世, 中川香子 (2000) 短期大学保育者養成に入学者選抜方法が果たす役割—就職決定状況に及ぼす影響について, 聖和大学論集28, pp.115-119
- 安田裕子 他 (2015) 等至性と複線径路, TEA理論編 (ワードマップ), 新曜社, pp.30-34
- 山之内輝美 (2014) 保育者養成校における学生の施設への就職意識と実習: アンケート調査の検討から, 筑紫女学園大学・短期大学部人間文化研究所年報25, pp.225-235
- 吉田直哉, 田口賢太郎 (2015) 保育者養成課程学生による職業的進路のセカンドチョイス: 保育者との共通点についての認識に注目して, 東京成徳大学子ども学部紀要4, pp.27-33

孤児院の生活からインクルーシブ教育を考える —タイ王国サンクラブリ地区の孤児院「虹の学校」の事例より—

厚東芳樹*

Yoshiki Koto

西田あずみ*

Azumi Nishida

山口葉々子*

Nanako Yamaguchi

【要旨】

本稿では、タイ王国サンクラブリ地区の孤児院「虹の学校」で生活する子どもを事例的に調査し、インクルーシブ教育のあるべき姿の一端を問うてみることを目的とした。調査の結果、(1)虹の学校には対自然世界と対人間世界という二つが認められたこと、(2)「危険な遊び」「死体」「虫」「排泄物」など、都市化した社会では排除されるものが子どもの生活に存在していたこと、(3)大人に「子ども＝自然」とであると捉え見守っている姿が存在していたこと、(4)上記(1)から(3)より、インクルーシブ教育のひとつのあり方として、大人が「子ども＝自然」とであると捉え「子どもらしさ」を担保する姿勢が重要であるものと考えられた。

1. はじめに

1993年、国際連合において「障害者の機会均等に関する標準規則」が提唱され、翌年の1994年にはユネスコ国際会議で提出された「サラマンカ宣言」にてインクルーシブ教育に関する記載が明記された(嶺井, 2021)。その後、2006年の国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」を基に、インクルーシブ教育が開始した。

インクルーシブ教育とは、子どもたちの多様性を尊重し、「障害のある者を教育制度一般から排除しないこと」、「自己の生活する地域において初等中等教育の機会がすべての子どもに与えられること」、「個人に必要な合理的配慮が提供されること」など障がいの有無、国籍、性やジェンダーの相異に関わらず、排除せず共に学ぶ仕組みであるといわれている(文部科学省, 2012)。

上記のインクルーシブ教育は、近年、誰もが相互に人格と個性を尊重して支えあい、人々の多様な在り方を相互に認め合える共生社会の形成を目指すといった意味もあり、多くの現場で耳にする機会が増えつつある(文部科学省, 2012)。しかしながら、現実的に上記のような共生社会を実現できているかと問われると疑義が残る。また、ここでいう共生社会とは人間のみに適用されたものが多く、とりわけ都市化が進む地域や都市部ほどその他の「自然」を排除する傾向が散見できる。

例えば、保育園などの教育現場では障がい児を受け入れている人数が相違するといった現実が存在し(ASDの森, 2021)各市区町村の認可保育園の78.6%が障がい児の受け入れを認める方針と回答し

*大妻女子大学 家政学部 児童学科

ていたのに対して、民間の認可保育園の場合、国からの障がい児に対する補助金が少ないことも関係し46.4%の受け入れに留まるという報告がある（みずほ情報総研株式会社，2017）。

また、都市化が進む地域や都市部では本来存在する自然や自然な行為であっても、「汚い（汚らしい）」「危険」「嫌い」などと捉えたものを排除する傾向にある。具体的には、「インクルーシブな公園」と言われる空間では、障がいがある子どももいない子どもも楽しく一緒に遊べる公園が表現されているが、そもそも自然を排除し遊具という人工物で創られているものが公園である。

敢えて悪い見方をすると、誰もが安心・安全に遊べるように、怪我につながる「危険」な経験を排除したことで遊びがもつ危険からの身の守り方の学びは存在させていないともいえる。同じように、「死体」や「葬儀」という経験も排除されつつある。昔は近所の人間が総出で1週間近くかけて実施していた葬儀も、家族葬という簡素化した形で行われる傾向にある。その結果、現在の若者の大半が、「死体」を見たことがないという世界が広がり（鈴木，2023）、死を身近に感じる現実感覚が欠如した子どもが残酷で残忍な殺人事件などを簡単に引き起こしているとも考えられる。

同様に、都市化によって「虫を見る場所が室内に移ったこと」「虫の種類を区別できなくなったこと」から虫嫌いな人が増加し、虫を「嫌い」なものとして駆除・排除してきた結果、虫の数が減少しつつあると言われている（Fukano & Soga: 2021, 2023）。また、隣近所との付き合いが減少し、「知らない人＝警戒すべき人」と考える人が増加した結果、都市部では「挨拶」が排除されつつある。さらに、自然物である排泄物を「汚いもの・臭いもの」と捉え、水洗トイレの開発や下水道の整備によって流し消す技術も進んでいる。

上述のように、排除しない世界を目指しているインクルーシブ教育では、多くの自然を排除し人間のことだけを考えた共生社会が誕生しているようにも考えられる。人間以外の自然を考えずに進める教育活動では、自然であるはずの人間の身体を歪め、不自然な人間を多く輩出してしまう危険性があるのではないだろうか。

ところで、教員養成教育を実践している大学の教育課程の柱は、本来、こうした現実感覚を基盤とした「学校教育実践学」によって多様な感じ方や考え方の方途を拓いていく必要があるものと考えられる。すなわち、単にインクルーシブ教育の概念や歴史を教えるだけに留まらず、それ以上にその本質を学生が教員と一緒にあって問うてみるこそ、重要なのではないだろうか。そのためには、「学校」が当たり前存在しない国や地域で暮らす人々の日々の生活や教育に学び、当たりの価値を問い直してみることも教員養成教育を実践している大学の一つの姿として意義あるものと考えられる。つまり、孤児院など学校や教師という存在がない中で子どもたちの生活から、わが国が見失った教育実践学上の「学校」や「教育」の意義を見出し、例えば上述したインクルーシブ教育のあるべき姿の一端を問うてみる経験である。

そこで本稿では、タイ王国サンクラブリ地区の孤児院「虹の学校」の子ども達の生活を事例的に調査し、同施設の特徴を紹介することで、インクルーシブ教育のあるべき姿の一端を問うてみることを目的とした。

2. 「虹の学校」での子ども達の生活の調査

調査先：タイ王国サンクラブリ地区にある孤児院「虹の学校」^{注1)}

調査期間：令和6年2月10日～2月25日（15日間）、令和7年2月14日～24日（10日間）

なお、今回掲載した写真の撮影年月日は上記令和6年時の調査内のものであり、すべて筆者が撮影した。

調査目的：学校での子どもの生活を紹介し、インクルーシブ教育のあるべき姿の一端を問う

調査内容：次の点を、参与観察によって調査する。すなわち、「虹の学校」の教育理念を聴取し、同施設で生活する子どもの日常の様子を参与観察する中で、自然を排除せず共生する姿から、わが国が見失った教育実践学上の「学校教育」の意義を見出す。

3. 「虹の学校」の調査結果

①虹の学校の位置

虹の学校は、就学機会のない山岳民族の孤児や貧困家庭の子どもを対象に、高知県高知市の高法寺を経営する玉城秀大氏が2008年頃、ミャンマーとの国境付近にあるカンチャナブリ県サンクラブリ郡（図1）のファイマライ村に創立し、片岡朋子氏が学校長を務める教育施設である。

バンコクから虹の学校へは、約8時間の移動となる。ドンムアン空港から「南バスターミナル」へ向かう（早朝だと5時20分にカンチャナブリ行きの始発バスがある。なお、バスターミナルへの交通手段として地下鉄などではいけない）。「南バスターミナル（1Fのバス乗り場へ行き、チケット売りのおばさんが呼びかけてくれるので、そこで購入できる）」からカンチャナブリにバス移動（110パーツ、約2時間半の移動）する。カンチャナブリのバスターミナルに到着後、サンクラブリ行きのバスに乗り換えて移動する（180パーツ、約5時間の移動）。サンクラブリに到着後、30分ほど地元の乗り合いソンテウ（500パーツ）で山道を移動したら到着する。

虹の学校は、5歳から22歳までの44名（カレン族17名、モン族27名）の子ども、教師・スタッフ7名（日本人スタッフ2名含む）が共同で生活している孤児院兼学習センターである。



図1 虹の学校の位置



図2 虹の学校の子ども達

虹の学校で生活する子どもは、両親を含め、ほとんどが無国籍である。タイにおける無国籍者は、「パスポートの取得ができない」「地域間の自由な移動すらできない」「社会保障制度の対象外」など、生きていく上で多くの制限を抱えている。無国籍となった理由には、山岳民族であり過去にタイ政府の国民所属となる要請を拒否したことに加え、孤児・育児放棄・ミャンマーの内戦から逃れてきた難民であるという理由から国籍取得に必要な出生証明書や住居登録書が存在しないといったものがある。とりわけ、タイ王国の山岳民族の無国籍問題は、タイの国籍法や国の安全保障、タイと周辺国の政治状況、経済、人権問題などが複雑に絡み合い、解決が非常に困難な問題であると言われている(虹の学校, 2024)。

上述のような状況下で暮らす虹の学校の子ども達は、将来の国籍取得を見据えたサポートを継続的に受けつつ、日々の生活を送っている。

②虹の学校の日常生活

図3から図6は、「虹の学校」における日常的な生活の様子を示している。「虹の学校」では、朝の朝礼、清掃、朝食、朝の会、授業、放課後の活動という流れが通常の流れとなっている。

朝礼は、平日の朝7時30分から行われ、タイ王国の国歌斉唱、お祈り、親・教師などお世話になっている人達への感謝の言葉、年下の子どもから年上の子どもへの御礼の言葉を行っている。それが終わると、全員で清掃を行い、朝食をとった後は授業の準備をする。



図3 朝礼の様子



図4 合所で食事をする様子



図5 授業の様子



図6 自由に過ごす放課後の様子

授業は、タイ語、算数、英語、音楽、図画工作、体育、日本語などを学び、読み・書き・計算という基礎的な教養を身につけ、タイ社会の中で生きる力の獲得を企図したカリキュラムが組まれている。また、金曜日を「レインボーデイ」と名付け、子ども達が自分でやりたこと、挑戦したいことを選んで挑戦する時間となっている。そこでは、図画工作、ダンス、料理、音楽、演劇、スポーツ、読書などに取り組む様子が見られた。

「レインボーデイ」の目的について、学校長は「その時に関心のあることにトライします。自分は何が好きなのか、何が得意なのか、何をしている時が幸せなのか、何を学んでいきたいのか、それらを自らの力で見つけ出すことにあります」と述べている。子ども達からは、ダンスや演劇が人気となっているが、将来の自分の仕事としてのスキル獲得のための選択をしている子どもも多く、社会で生き抜きたいという感覚がより身体に近く位置づいていた。

③自然と共生する子どもらしい姿について

都市化とは、多くの自然を排除し人間にとってより便利な生活を推進するものであり、人間のことだけを考えた共生社会となりやすいものである。それ故、自然であるはずの人間の身体を歪め、不自然な人間を多く輩出してしまう危険性があるのではないだろうか。

養老（2006）は、このことについて「超バカの壁」の中で次のように述べ、都市化は自然やらしさを排除する世界であり、都市化する世界で暮らすからこそ子どもの身体に多様な歪みが生起しているのではないかと警鐘を鳴らしている。すなわち、「少子化と都市化は一体の問題である。都市化とは、脳で考えたものを具体的な形にするということ。少子化は、家庭にお金を補助すれば解決するという単純な話ではない。子どもは自然である。都市化するということは『自然』を排除すること。つまり、子どもを排除するということである。……自然は自然として、人工物とは別の価値を持ち、子どもが子どもとしての価値を持つ。……都市化した社会では、『子どもらしさ』ということに価値を見出さなくなってきた。……『らしさ』は、子どもだけでなく、『男らしさ』『女らしさ』というような物言いも封建的だから駄目という人もいるが、『らしさ』を認めるということは、その対象に根本的な価値を認めているということだ。……子どもの本質的な価値というのは、例えば無垢であるということ。そういう子どもらしさを今の人は認めようとしない」と述べ、元々人間には対自然界と対人間世界という二つの世界があり、子どもは自然そのものであったのに前者の世界が都市化の中では無くなったため身体の歪みが生起していると主張している。

虹の学校では、都市化の中で排除され目撃することが珍しくなった子どもらしい姿を目撃することができた。図7から図12は、自然と共生している子どもや子どもらしい姿を示している。

これらのように、虹の学校には対自然界と対人間世界という二つの世界が認められた。それ故、お世辞にも経済的に裕福とはいえない虹の学校では、子ども同士の喧嘩はあるものの、例えば都市化によって生起すると言われるいじめや子どもの自殺問題（養老、2006）と無縁であるものと考えられる。



図7 木の実を拾う子ども達の姿



図8 お茶の葉を摘み取る子どもの姿



図9 野良犬の横で朝食をとる子どもの姿



図10 テーブル用の葉をとってきた子どもの姿



図11 年上の子が年下の子の面倒をみる姿①



図12 年上の子が年下の子の面倒をみる姿②

④虹の学校にみる都市化で排除された自然なもの

図13から図16は、都市化の中で排除されて目撃しなくなってきた自然なものを示している。都市化の中では、臭いもの、汚いもの、不気味なもの、怖いもの、嫌なものなど人がマイナスに捉えそうなものは排除されてきた。

1990年代までは普通に生活の中にあつた和式トイレや汲み取り式トイレも、今では洋式の水洗トイレで一瞬にして排泄物を消してしまう。また、医学的に人間の死が宣告されても、認識上の死は異なっている。昭和の時代は、家で死を迎えることが多かったことから医学的な死の介入が少なく、

「本当に死んだのか」の判断が難しかった。それ故、認識上の死を感じるために死体を置く時間が存在していた。しかし今日では、家族葬や当日葬などが普及し、自然に存在するはずの「死」を一瞬にして消す世界になってしまったのである。

また、命を頂く食事に関して、本来は動物がバラされていく工程というのは酷いものである。だからこそ、虹の学校では真に命を頂くという意味を自然と子どもも含めて理解できる。しかしながら、都市化された世界ではスーパーで解体されバラ売りされた姿しか目撃することはない。動物性の肉類を食する必要がないという主張も存在するが、自然の中ではそんな主張も無意味となる。なぜなら、人間は食べていかなければならず、自然の中では常に安定して食べられることが保障されていないからである。食べられるものを頂くことが、自然なのである。

さらに、都市化される世界では虫の絶滅が急速に進み、今後数十年で40%の虫が絶滅する可能性があると言われていている。マラリアやデング熱を媒介することで知られ、世界一の人間キラーと言われる蚊も、殺虫剤の散布などでその種を減らしている可能性がある。しかし、蚊が絶滅するとそれを食す魚や亀など食物連鎖にも影響がでる危険性もあり、結果として虫を殺す行為は人の生命を危険にさらすことになりかねない。

虹の学校では、デング熱などに感染した子どもが緊急入院することもあるが、それでも殺虫剤などを使用して蚊や虫を駆除することはせず、共生しているのである。



図13 排泄物は貯めた雨水で流す



図14 死体は10日間の葬儀中は置いておく



図15 頂いた命は余すことなくすべて食す



図16 蚊帳で身を守り蚊など虫は殺さない

4. 虹の学校の生活からみたインクルーシブ教育のあり方について

都市化される世界で展開するインクルーシブ教育では、そもそも人が排除してきたものが何かすらも不透明になりつつある。それ故、都市化される世界の中で生きる子どもの身体は知らず知らずのうちに歪んでいる。例えば、その現象としていじめ問題や自殺問題といった子どもの行動にみることができるが、こうした現象が都市化される世界と関係する可能性を問うた論は少ないのではないだろうか。なぜなら、人が排除してきたものが何か不透明になってきたからである。

本調査の結果、虹の学校では排泄物、死体、食のために解体された動物の死骸、虫など都市化の中で排除される対象物が存在し、それらと自然に共生する子どもの姿が認められた。それ以外にも、大人や仏に対する挨拶や礼を尽くす行動、危険な遊びこそ好んで行う行動、おやつとなる木の実を一生懸命に採る行動なども認められ、総じて対自然世界と対人間世界という二つの世界が認められた。とりわけ、対自然世界の存在は、対人間世界で生きづらさを感じた子どもや人にとっての逃げ場としても重要な世界であるものと考えてる。

また、大人には「子ども＝自然」と捉え子どもの「子どもらしさ」を担保する姿勢が認められた。高所から川に飛び込むなど危険な遊びを好み、お手伝い中にも関わらず水があれば遊びだす、夢中になっておやつの木の実を採るなど、都市化した社会では大人のように振る舞うことが求められるのに対して、虹の学校には子どもに「子どもらしさ」が残っていた。それ故、虹の学校の子どもは親が存在せず、どんなに経済的に貧困であったとしても、都市化によって生起すると言われるいじめや自殺問題と無縁になるものと考えられた。

これらより、学校教育の中で展開するインクルーシブ教育の中に対自然世界を存在させることが少しでも再現できれば、都市化の世界の中にみる子どもの身体の歪みによって引き起こされるいじめや自殺といった教育実践学上の問題を解決・解消する第一歩に成り得る可能性もあり、ここに学校教育の大きな意義も生まれるのではないだろうか。この可能性を探るために、インクルーシブ教育を展開する過程の中で自然世界を存在させる取り組みを試みているOK高等学校とその学校で勤務するT先生にインタビュー調査を実施した^{注2)}。OK高校は、10年前に統廃合の危機に直面したが、地域と高校が一緒になった「高校魅力化プロジェクト」を始動させ、小・中学校のときに不登校になっていた子どもなどが全国から集まるようになり、上記の危機を免れた高校である。とりわけ、不登校だった子ども達が学校に主体的に通うようになる点は注目されてきた。近年では、上述した取り組みが全国的に有名となり、地域再生事業の担当者や地方創生の研究者や関係者などに注目され、度々取り上げられるようになっている。

上記、OK高校の特徴的な活動のひとつとして、生徒がやりたいことを見つけ、それを地域や学校も巻き込み主体的に活動を行う「OU学」がある。「OU学」の活動の中では、「みりよくゆうびん局」や「夢ラボ」といったプロジェクトが行われている。T先生は、「夢ラボでは、生徒が自分自身を見つめ直すことや『自分×社会』を知ること、様々な生き方を知ることに取り組んでいます。とりわけ、多様な生き方を知ること、例えばプロゲーマー、世界一周に行った冒険家など、多様な分野で生活している方の話を聞く機会を生徒達と相談しながら設定することで、生徒の想像がつきにくい角度

から生き方を捉える機会の創出を試みています」と述べ、いい大学に行き、いい企業に就職することが人生の幸せであるという画一化され常識であると刷り込まれた中で生きづらさを抱えている子どもの身体を解放する活動として「OU学」を展開しているという。

さらにT先生は、「もう一つ、自分自身について知る、相手について知ることで受け入れる。自分の好きなことについて知るっていうワーク、カードゲームを使ってやったりとか。相手の親とか生活とかを知らないから今の人って価値観が合わないと思った相手をすぐに拒絶すると思うんですね。他者を知る努力をする。あとは、SDGsですね。子どもSDGsっていう本があるんですけど、それを解説させてもらって子どもたちと一緒に、それじゃあ実際の世界ってどうなってるんだらうっていうのを、SDGsを絡めながら地域を知るっていうことを通して地域や社会について知るっていう機会をつくっています。そうすると、何気ない生活の中に、自分達が出したゴミを処理してくれる誰かがいて、私達のために動物を殺して解体してくれてる誰かがいる。そんなことに気づけないと、例えばゴミ収集車の人達に感謝せず汚いって平気で言葉をぶつける人間になる。それは教育としてダメだと思います」と述べ、OK高校では他者を排除しないためにも相手を知ることを大切にしていると語っていた。

また、OK高校は身近に海や山という自然が存在しており、浜辺を使った結婚式を行ったり、タイ王国などで行われるランタン祭りを再現しようと試みたりしている。ランタン祭りについては、学校の周辺にある山に飛行した場合に山火事のリスクがあることなど、試みた結果として自然との関係や周囲への影響の可能性を知るきっかけにもなっていた。また、浜辺を使った結婚式の準備の中で、身近に存在する浜辺の奇麗さを知り、地域の誰かが自然を守る活動をしていていたということ、自然の循環が奇麗に行われているからこそ、海の色が奇麗に保たれていることなどを学んでいた。上述のように、OK高校では「OU学」の活動の中で自然と共生していることを学び、人も自然も排除しないことの重要性を理解する取り組みが展開されていた。

今回、OK高校を対象としたフィールドワークなどの調査を実施していないため、事実確認や実証することは困難ではあるが、OK高校の事例は対自然世界の存在によって対人間世界で傷ついてきた子ども達の中に何らかの変化をもたらした可能性は考えられる。とりわけ、教師側が「子ども＝自然」と捉え、自然を合理的に理解するのではなく受け止める姿勢が存在しており、そのことで例えば不登校であった子どもが自然体に戻ることができるようになったのではないだろうか。もっと言えば、「子ども＝自然」を完全に理解することは不可能なのであり、それ故に教師も子ども同士でも自然を受け止める姿勢が必要なものに対して、都市化した社会ではこの姿勢を排除していくからこそ、身体が歪み色々なものごとが崩壊してしまうのである。

5. 最後に

養老（2006）は、昨今の都市化した社会ほど、学校や教育の中で生起する子どもの問題の原則は子ども中心に考えることが重要であると説いている。つまり、本気で子どものことを子どもの身になって考えることが重要であり、「意識中心の社会においては無意識のような存在が子どもであるからこ

そ、ある意味では動物みたいなものであり、……赤ん坊は人間社会のルールはまだ全く分からないし、その社会に入ってきていない。次第に言葉を教えて、それから社会のルールに慣らしていく。赤ん坊はそれ以前の存在で、自然」であると理解することが必要なのであるという。このことは、例えば電車や公共バスの中で泣き叫ぶ赤ん坊に対して激しく叱責する大人の存在に対して、赤ん坊やその泣き声は自然のものなのだから叱責しても苦情を言っても仕方がない存在であり、気にすべきものではないということではないだろうか。

以上、まずは大人側が子どもを観察して、子どもという自然を理解することに努める行為が都市化した世界ほど必要であるものと考え。平易に言えば、子どもに大人のような振る舞いを求めるのではなく、いかに‘子どもらしさ’を認めてあげるかという観点から、インクルーシブ教育のあるべき姿を検討することが重要なのである。

注

注1) 今回、撮影対象としたのは「虹の学校」とそこで暮らす人々である。虹の学校の総責任者と代表者(学校長)には、事前に調査や撮影の趣旨について十分に説明した。このとき、「虹の学校」に関わる情報をできる限り公開し情報発信してほしい旨の話があった。そこで、最終確認した上で、改めて成果を実名で公開することの了解をすべて得た上で記載している。

注2) OK高等学校で勤務するT先生を対象に、OK高等学校の特徴や考え方などに関するインタビュー調査を2021年9月頃に実施した。実施場所は、オンライン通話(Zoom)を用いて実施したため、周囲に内容が漏れずプライバシーが守られる場所で実施した。なお、調査の実施にあたっては、本人だけではなく、調査対象校とした学校長に事前に研究の趣旨及び目的と調査方法を口頭にて説明し、個人情報の取り扱い等に十分に考慮することで許可を得て実施した。

引用・参考文献

ASDの森 (2021) 幼稚園や保育所等一障がい児をどのくらい受け入れてる? ー. <https://asd-autism.net/education/how-many-children-with-disabilities-are-enrolled/> (参照日: R5年6月13日)

Fukano, Y., & Soga, M. (2021) *Science of the Total Environment*, 777: 146229.

Fukano, Y., & Soga, M. (2023) Evolutionary psychology of entomophobia and its implications for insect conservation. *Current Opinion in Insect Science*, 10: 1100.

みずほ情報総研株式会社 (2017) 保育所における障害児保育に関する研究. みずほ情報総研報告書.

文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告) 概要. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm (参照日: R5年9月20日)

虹の学校 (2024) 教育と活動. <https://www.rainbow.schoolthailand.com/ja/education/> (参照日: R6年9月15日)

鈴木愛理 (2023) 死が教える「人生の価値」とは何かー身体説・人格説の議論を踏まえてー. 大妻女子大学卒業論文集.

嶺井正也 (2021) インクルーシブ教育の原点を確認する. 専修大学教職教育研究, 1: 1-10.

養老孟司 (2006) 超バカの壁. 新潮社.

力士の身体性と関係論的人間観に関する予備的考察

松山 啓*

Kei Matsuyama

【要旨】

本稿は、20世紀後半以降に展開された人類学の身体研究にまつわる諸課題を取り上げながら、大相撲の世界における力士の身体をいかにして記述し、論じることが出来るのかを考察する試みである。特に「自然／文化」の近代的二分法を乗り越えるという人類学の理論的課題について、「存在論的転回」等の議論を概観しつつ、大相撲に特徴的な力士の増量の実践や、食生活にまつわる事例をもとに、相撲社会の身体観や力士の身体の在り方を論じた。とりわけ、人類学的諸研究における関係論的な人間観に着目し、力士の身体には、人やモノを含む多様なアクターとの連関によって変化する動的かつ生成的な側面が見出されることを指摘した。

1. はじめに

人類学のなかで「身体」に着目した研究は、ここ数十年の間に主要なトピックとして取り上げられるようになった。この流れは、20世紀後半以降に社会科学の諸領域で発展した身体論の影響を受けている^{注1)}。Judith Farquhar & Margaret Lock (2007)によると、近年の人間科学における身体研究は、「ポストモダンの大衆文化におけるジェンダーやエスニシティ、人権活動に導かれつつ、常識的な「身体」ではなく、もはや身体という単一の用語では参照できない、よりダイナミックかつ間主観的で、複数の身体的肉体的な経験」¹⁾の探究へと向かっているという。ここで言及されている「常識的な身体」とは、端的にいえば、「生物医学的な身体」を意味する。20世紀後半以前の社会科学の研究は、この生物医学的な「自然」の身体を前提としつつ、その背後にある諸々の文化的・社会的事象の意味や精神を探ることを目的としていた。その理由は、西洋の近代社会において「自然」としての身体は、「洗練される (cultured)」べき対象であり、自然を改良し、飼い慣らすという西洋近代に特有の区分である (とされる)「自然／文化」という認識論的な枠組みがその背景に存在していたからである。すなわち、「文化 (culture)」とは、人間の「自然の」本能や欲望を矯正するという精神的な意味合いを含んだ用語であり、自然の側に置かれた身体は、しばしば「文化」研究という枠組みのなかで半ば等閑視され、適切に扱われてこなかったのである。

他方で、前述したように20世紀後半の社会科学の学際的領域で盛んに行われてきたのは、人間の身体を今一度、社会的・文化的枠組みのなかから捉えなおし、実践的かつ社会的に構成される「生きた

*東京大学 東洋文化研究所

身体」のあらわれを論じる試みであったといえる。例えば人類学において注目されたのは、社会的な秩序や世界観を体現し、伝達する媒介手段としての身体の働きであった²。とりわけ象徴人類学においては、儀礼的な行為を「生物学的な個体から社会的存在への移行」³としてとらえることで、社会組織の価値体系や規範を内面化した「社会的身体」の在り方が提示された。しかしながら、このようにして身体を社会・文化の方向から捉えなおす試みでは、物質的な身体は、象徴的な資源として措定され、いつの間にか観念的存在へと還元されてしまう。つまり、ここで提示された「社会的身体」とは、自然から文化への移行を意味しており、結局のところ20世紀後半以前の社会科学が自明としていた「生物医学的な身体」と「精神としての文化」という二分法的解釈の枠組みに留まったままだったのである。以降、西洋近代的な「自然／文化」の二分法をいかにして乗り越えるかという問題は、非－西洋社会を対象として調査を行ってきた人類学における理論的課題として引き受けられてきた。すでに述べたように、この問いは人類学のみならず、社会科学の学際的領域において展開されてきた多種多様な「身体論」における一つの身体に還元されない複数の身体の在り方や、歴史的な文脈のなかで常に変化し続ける身体の動的な側面をとらえようとする営為、あるいは自律の主体と客観的構造にまつわる主客二元論の解体を思索する社会理論などと共鳴している。その理由は、自然と文化の二分法的解釈が、身体と精神を全く異なる存在として定義するデカルト的な心身二元論を乗り越えようとする身体論の中核にある、いわゆる「身体化 (embodiment)」の議論と通底しているためである。このような前提を踏まえたうえで、本稿では「自然／文化」の超克という課題から、大相撲における力士の身体をどのように対象化し、論じることができるのかを考えたい。そして次節では、力士の身体をとらえるうえでの自然と文化にまつわる身体論の理論的な整理を行いたい。

2. 関係論の人間観

前節で示した問題は、1980年代におけるポストコロニアリズムの影響を受けた人類学批判や民族誌批判の流れのなかで形成されてきた、いわば人類学的知識に対する西洋中心主義批判の基盤をなす認識論的課題としてとらえることができる。そしてこの問いは、2000年代におけるいわゆる「存在論的転回」という人類学の理論的動向のなかでより先鋭化された。里見 (2022) によると、存在論的転回を主導した人類学者らに共通したのは、「人々は世界をいかに認識・表象しているのか」という認識論的な問題設定に偏った従来の人類学と、それを支えていた「単一の自然／複数の文化」という近代的な二分法を批判し、調査対象の人々における「存在論」、すなわち世界に何が存在するかについての想定を「真剣に受け取る」(take seriously) という姿勢⁴であった。換言すると、存在論的転回の意義とは、人間から独立して存在し客観的法則性に従う自律的な「自然」と、その自然を基盤とした単一的な世界のなかに複数の異なる認識に基づく多様な文化があると措定する「多文化主義」という従来の人類学的概念が、西洋近代的な「自然／文化」の二分法的区分の延長に過ぎないことを鋭く指摘したことであった^{注2)}。これは先ほどから言及している20世紀後半以前における社会科学の「生物医学的な身体」と「精神としての文化」という二項対立図式とほぼ同じ問題を指しているといえるだろう。ただし、存在論的転回の中心的な論者とされる人類学者たちが、必ずしも同一的な存在論を提

唱しているわけではないことには注意されたい^{注3)}。そこで本稿では、存在論的転回の一翼を担う代表的な論者の一人とされるブリュノ・ラトゥールの議論を端的に取り上げたい。

ラトゥールは、一般的に科学技術社会論 (Science, technology and society: 以後、STSと表記) と呼ばれる学際的な領域における著名な科学人類学者として知られている。STSは科学技術と社会的・文化的領域の関係性を探究する学問であり、ラトゥールは近代において成立した自然科学的な知識がどのように作られ、さらにその実在性が何によって担保されてきたのかといった視点から、実験室のフィールドワーク等を通じて、「自然／文化」、「主体／客体」、「近代／非-近代」といった様々な二分法を相対化する独自の理論を構築している。ラトゥールの理論的立場は、科学的知識=普遍的真理を標榜する「素朴実在論」的な対応説を支持するものでもなければ、科学的知識を社会的な構築物とみなす「社会構成論」的な発想でもない。結論から述べると、ラトゥールは社会・文化を人工的な構築物として自然と切り分けず、「自然-文化」のハイブリッドなネットワークを指定することで西洋近代的な二分法から脱却する。では自然と文化のハイブリッドとはどういう意味なのか。ラトゥールによると、「自然」と「文化」を明確に切り分ける西洋の近代社会では、表向きの「純化」とその水面下における「翻訳」という二つの異なる実践の働きが認められるという⁵⁾。翻訳とは、自然と文化が混ぜ合わされ、新たなハイブリッドがつけられることを意味し、純化とはそうした翻訳の過程を否認し、「自然 (非-人間)」あるいは「社会 (人間)」にその知識を整然と切り分ける操作を意味する⁶⁾。例えば「近代国家」=「社会」という純化の水面下では、人間と非-人間を混合したハイブリッドが、「資源」「経済」「政治」「領土」などという言葉に翻訳されながら無限に増殖している。すなわち、近代社会はあたかも世界 (自然) を明確に切り分け、社会的発展を実現してきたかのように見えるが、その内実には、人間と非-人間を巻き込んだハイブリッドの増殖と純化のプロセスが隠されている。自然から社会への移行、あるいは自然を飼い慣らす文化という西洋の近代的な認識論に対して、ラトゥールが明らかにしたのは、自然と文化を混同しているために、しばしば非合理的とされる非-近代社会の「精霊」や「超自然的存在」といった「翻訳」の実践と、近代社会の営みがさほど変わらないという類似性であり、両者の営為はいずれも「自然-文化」のハイブリッドを生み出し続ける実践として、同型的かつ対称的な事態として見出されるという事実である。このように、「自然／文化」の二分法を根底から捉えなおす議論を展開したラトゥールの独自性とは、近代と非-近代、自然と文化、そして人間と非-人間といったどちらか一方への還元と切り分けを慎重に避けながら、現実世界をモノや事物を巻き込んだ異種混淆のネットワークの動態として捉えなおすような生成的かつ関係論的な視点である。

以上のように、自然 (身体) と文化をめぐる問いは、これまで的人类学における「存在論的転回」等を通じて一定の議論が行われ、理論的な蓄積がなされてきたといえる。とりわけ、ラトゥールが提示した非還元主義的な視点は、モノの客観的な実在性と意味作用 (人間的精神・知性) との対応関係を精緻化するような近代的思考を相対化するものであり、それは生物医学的な身体論の前提を問い直す20世紀後半以降の身体論の展開と呼応している。最後に本節では、一連の議論を現代社会の身体論に引き付けて明瞭にまとめた磯野 (2022) による概念的な整理を参照したい。

磯野は、現代社会に共有される複数の人間観として、「統計学的人間観」、「個人主義的人間観」、

「関係論の人間観」という三つの人間観を提示している⁷。この区分において、前者の二つは西洋の近代的な身体観に基づくものであり、後者は前述したラトゥールの議論を含み入れた西洋の身体観を相対化する人間観といえるだろう。まず「統計学的人間観」とは、19世紀以降に誕生した確率論的思考に基づく人間観を指している。これは統計データから「平均人」を割り出し、客観的指標を創出することで、リスク管理の思考に基づいた予防医学という視点によって、生を把握する人間観を意味する⁸。また「個人主義の人間観」とは、「私」の固有性を前景化し、「一つの身体の中に一つの個人」⁹が宿るという対応関係を自明とした人間観である。一見すると、統計学的人間観と個人主義の人間観は相反する観念のようにみえる。なぜなら、「平均人」は「個人」の主観性を排除し、身体にまつわる客観的知識を獲得する過程から産出された概念であると同時に、「個人」は「平均人」の前提とする客観性を担保するフレームを無効化する（常に例外を生み出す）存在に他ならないためである。しかし、磯野によると、両者の人間観は現代社会において分かちがたく結びついている。それは、生存率のような生物学的な「生」の存続を絶対の価値とする疫学的な倫理と、「かけがえのない個人」という倫理観が合致した状況を意味している。つまり、差異の体系として認識された「個人」に与えられる唯一無二の価値が、その集積として捉えられる統計学的な人間観の正当性を下支えしているのである¹⁰。

磯野が最後に示す「関係論の人間観」は、主に非－西洋社会を対象とし、事例分析を行ってきた人類学者たちの報告を取りまとめて明示化した、関係論的な思考の見取り図といえる。ゆえに、ここでは、「関係論の人間観」という一つの命題のなかに、「人」にまつわる異なる存在論が集約されている側面に注意を払う必要がある。そのうえで、西洋社会において発展してきた「個人 (individual)」を相対化する「分人 (dividual)」という概念は、関係論の人間観の中核をなす議論の一つであることを確認しておきたい。分人とは、人類学的研究において展開されてきた人格論や自己論争のなかで、「個人」ではとらえきれない人間存在の在り方を問い直すために提示された概念である。中空 (2016) らによると、それは分割不可能な「個人」に対して、分割可能な人格の様態を表した概念であり、これまで人類学の対象外とされてきた人間の生物学的な側面（血、精液、食物など）に関わる人間を構成するサブスタンスに着目し、そのやりとりから構成される関係的で生成的な人の在り方を示したものである¹¹。南アジアの民族研究から分人論を最初に提起したMcKim Marriott (1977) は、物質性と意味作用を切り分ける西洋的な二元論に対して、インドの古法典や医学書が、物質的な身体とモラルの不可分な認識から成立している点に着目した¹²。つまり南アジアにおいて、サブスタンス（物質）とコード（規約）は決して切り分けられるものではなく、「サブスタンス＝コード」として一元論的に理解される。彼らの生活はそうしたサブスタンス＝コードによって構成された「人」が、食物や儀礼を通して混合し、変化する様子として示されるのである¹³。自然のサブスタンスと社会的コードを一元論的に捉えなおすMarriottの分人論は、「人」が異種混淆のアクター／ネットワークによって関係的に生成され、規定されるという点において、ラトゥールの自然にも社会にも帰着させない（一見すると）アクロバティックな主張と重なる部分が認められるだろう。一方で、こうした西洋的な二元論に対置された非－西洋社会の一元論という図式は、後者が前者の人格論に包摂され、同一の地平に布置されることで本来の意味が損なわれてきたという批判や、反対に、その差異を際立たせること

による非－西洋社会の本質化が指摘されてきた¹⁴。このような批判は、本稿の議論においても留意すべき点である。それは、個人主義的人間観に対して、「日本人＝集団主義」といった言説を対置するようなオリエンタリズムである^{注4)}。力士の身体を特定の共同体における社会構造や象徴体系に還元して理解することの問題点とは、こうした「日本人」や「文化」といった枠組みが指定する「一つの民族」や「一つの世界」という画一的な表象と幻想が生み出す本質化を免れない点にある。ただしそれは、世界を客体化し、外在的な知をもって身体を数学的に把捉する統計学的人間観に正当性を与えるものではない。なぜならば、全ての認識の客体と認識する主体は世界に内在しており、当然のことながら世界に存在する他なるもの（例えば道徳的秩序や社会制度、地理的要因など）の影響を受けながら生きているためである。関係論的人間観が示す糸口とは、そうした世界の「内側」から、諸要素の「関係性」が織りなすダイナミズムに着目することで、そこに生きる人々のアクチュアリティを内在的に描き出す視点といえるだろう。

既に述べたように、最後に提示された「関係論的人間観」は、ラトゥールが提示した自然にも文化にも還元しない異種混淆のネットワークの動態のなかに身体を位置付ける非還元的な論理との近接性が見出される。本節で言及した複数の身体観とその理論的な視座を踏まえたうえで、次節では大相撲の世界における力士の身体の特徴とその特性がこれまでどのように論じられてきたのかを概観する。

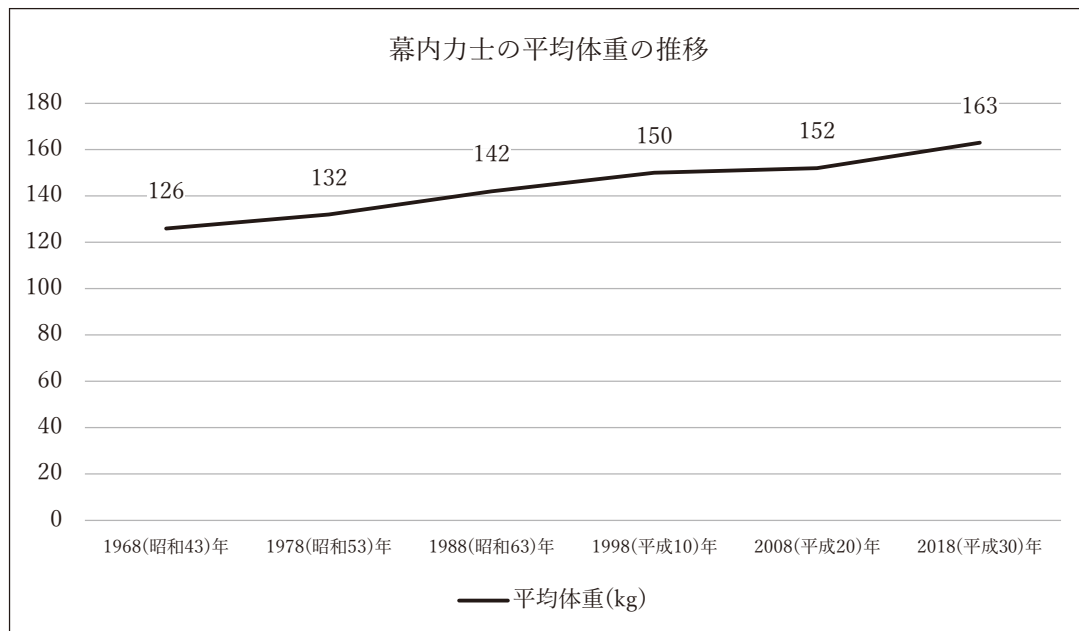
3. 力士の大型化

近年の相撲界では、力士の「大型化」が進んでいる。1968（昭和43）年における幕内力士の平均体重は約126kgであるが、その重量は年々増加し、2018年（平成30）年には、約163kgまで増えている（表1）。この体重の増加傾向には、様々な要因が挙げられる。例えば、従来の力士よりも体格的に優位な外国出身力士が参入したことによる平均値の引き上げや、日本社会全体における国民の平均体重の増加との相関によって生じた歴史的過程としても捉えられる。すなわち力士の「大型化」という出来事を、相撲界に限定された特異な事例とする明確な根拠は、筆者の知る限り今のところ見当たらない。それはあくまでも、現代社会に内在する一つの文化的興行に生じた変化の一端と考えられる。

では、力士になるための身体的な条件は、どのように規定されているのだろうか。大相撲における新弟子検査の体格基準は、1915（大正4）年に初めて設置されている。当時は具体的な年齢制限はなく、その条件は「懲役検査前」とされ、体重規定は「18貫（67.5kg）以上」で、身長制限はなかった。翌年には、「満20歳未満」という年齢規定が設けられ、1936（昭和11）年に初めて、「五尺五寸（166.7cm）以上」という身長制限がルール化された。その後、体重は18貫～20貫（75kg）以上、身長は166.7cm～173cm以上の規定を推移しながら改正が繰り返され、2025年1月現在の条件は、「義務教育を終了した23歳未満の男子で、体重67kg以上、身長167cm以上」となっているが、これらの基準に満たない志望者は別途、運動能力テストで合否が決定するため、体格基準は事実上、撤廃されたともいえる^{注5)}。

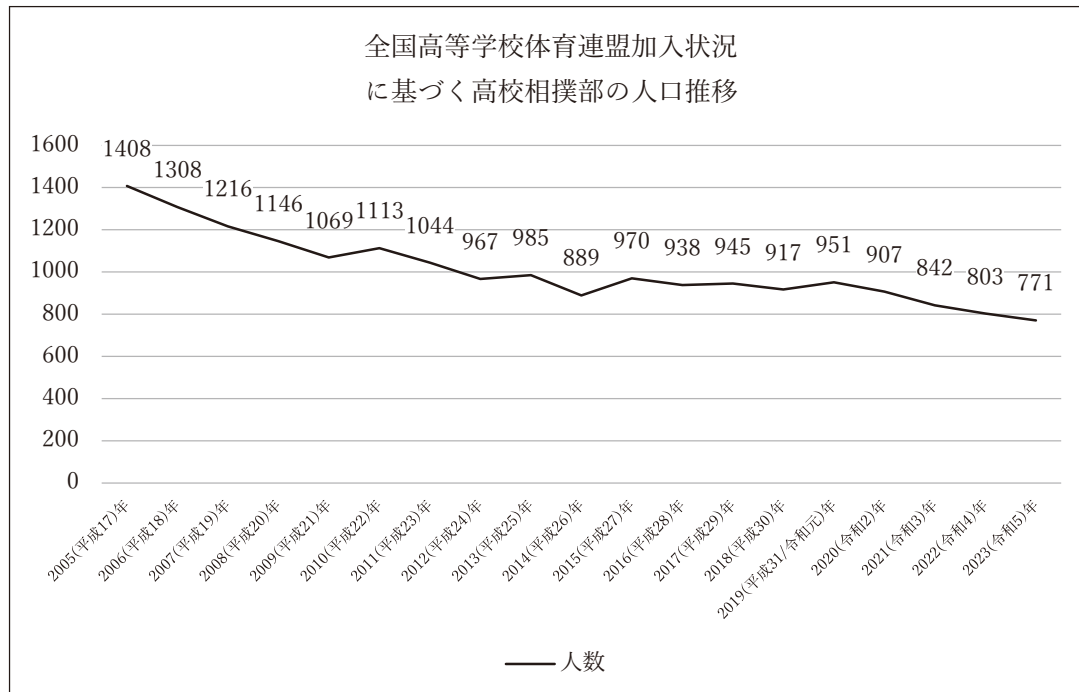
こうした体格基準において最も興味深い点は、力士の大型化が進むなかで、新弟子検査の基準はほとんど変わっておらず、むしろ現在の方がその条件が緩和されている点にある。その背景には、入門

表1 幕内力士の平均体重の推移(1968～2018)



(「相撲レファレンス」より筆者作成)

表2 高校相撲部の人口推移(2005～2023)



(「公益財団法人 全国高等学校体育連盟HP」より筆者作成)

者数の減少という問題が存在している。2023（令和5）年の新弟子数は、1958（昭和33）年に年間6場所制が導入されて以来、最小の53人であった。最も新弟子が多かったのは、1992（平成2）年の223人であり、2006（平成18）年以降は100人を割っている。他方で、学生相撲の競技人口も軒並み縮小している。例えば、全国高等学校体育連盟に加入する高校の相撲部員数をみると、2005（平成15）年の1,408人から、2023（令和5）年には771人にまで人数が半減している（表2）。無論、全ての入門希望者が学生相撲の経験者というわけではないが、高校相撲における競技人口の減少は、少なくとも相撲に対する世間からの注目度の低下や、興行を支える競技者の育成や継承にまつわる課題を映し出している。

以上が相撲界を取り巻く現状の一端である。伝統文化の継承と発展を目的とした公益財団法人日本相撲協会にとって、入門希望者の体格基準の緩和は、それらの担い手である力士を確保するための重要な施策である。一方で、力士の大型化が進む現状においては、相撲における「体格基準」と「有用な体格」の乖離が顕著になっている。この状況は、若手力士たちの「過度な増量」という行為を加速化させる要因となりうる。次節では、そうした力士の「増量」という実践に関わる医学的な調査を取り上げたい。そこで見出されるのは、磯野が示した「統計学的人間観」と「個人主義的人間観」に基づくアプローチと相撲社会における身体観の相容れなさである。

4. 力士の健康問題

相撲部屋に入門した力士は、相撲の稽古だけではなく、身体づくりの一環として、大量の食事を取り、相撲で闘うために必要な体重まで自らの身体を拡張しなければならない。では、そもそも力士の体重は、相撲の勝敗に対してどのような影響を与えるのだろうか。取組における体重比に関して、西尾（2021）は、2011（平成23）年から2019（令和元）年にかけての全ての取組結果を平均化した結果を提示している。そこでは、勝者の体重が敗者の体重の104.3%であることや、この数値が番付下位の取組になるほど上昇するという傾向が示されている^{注6）15）}。すなわち統計上は、番付上位の力士になるほど体重差が必ずしも優位性を生むわけではないが、若手力士の多い番付下位では、身体の重さが勝敗を分ける重要な要因になることがわかる。

では、そうした増量の実践を基本とする力士の健康状態とはいかなるものなのだろうか。例えば山田（1991）は、力士検診のデータから、肥満に関係すると考えられる8つの項目（GOT, GPT, γ -GTP, UA, TC, TG, HDL, FBS）を取り上げ、一般成人の正常値と力士の数値を比較している^{16）}。ここでは、体重と加齢に対して、ほぼすべての項目が正の相関を示していることや、加齢に伴うTG（中性脂肪）の上昇率が一般基準値の2.4倍であることが指摘されている^{17）}。また市来（1994）らは、1990（平成2）年5月から1991（平成3）年10月にかけて両国の同愛記念病院に入院した力士84例のデータのうち、69.7%の力士のHDLコレステロールが、39mg/dl以下の低値であったことを報告している^{注7）18）}。また小堀（2013）らは、鍛山部屋の力士を対象とした聞き取り調査を行い、鍛山部屋の力士21人中8人が糖尿病や脂質異常症、痛風、高尿酸血症などの疾患を患っていることが明らかにされている^{19）}。これらの事例からわかるのは、特に番付下位の力士に関して、体重を増やす必要性が

ある一方で、その身体形成は、常に病気のリスクにさらされる両義的な性質を帯びていることである。この過程では、「身体を壊さずに大きくする」ことが理想とされるが、相撲部屋では「管理栄養士の介入が全くないという現状」²⁰が指摘されている。つまり、相撲の世界において、自らの身体を客体化し、客観的な指標をもとに身体を管理するといった科学的なアプローチは、まだ主流ではないのである。

このように、医学的な視点から力士の健康状態に接近した先行研究は、磯野の述べる統計学的人間観と個人主義的人間観を前提としている。「自らの身体を管理し、壊さずに大きくする」という理想は、「身体＝個人」の主体性や同一性を保持しつつ、平均人の閾値を基準として自然の身体を飼い慣らす客体化の営為に他ならない。客観的指標を用いた身体管理について、それが積極的に導入されない大相撲の身体観は、西洋近代的な「自然から社会への移行」を前提とした「自然／文化」の二分法ではとらえきれない。この枠組みが相容れないのは、相撲が「食べる」という生物学的な欲求や、身体を拡張して「自然的」な力能を最大限に発揮することを要求する、いわば逆向きの矢印（社会→自然）を要請する実践であるからだろう。ただし、糖尿病という疾病が身体に負の影響を与えることは否定できない。まさに彼らは命を懸けて土俵に上がる覚悟を決めているのであり、そこには「医学的な価値」と「力士として生きる価値」の矛盾と葛藤が存在するようにみえる。次節では、関係論的な視座から力士の身体に焦点を当てた先行研究を取り上げて、その理論的な有効性と限界を考察する。

5. ちゃんこ鍋と社会的ネットワーク

本節では、力士の身体にまつわる関係論的な議論を概観したあと、ラトゥールの議論に引き付けてその理論的な可能性を提示したい。まず述べたいのは、筆者の知る限り力士の身体を関係論的な視点から考察した研究がほとんど存在しないことである。その数少ない論考として、R. Kenji Tierney (2016) は、力士の常食である「ちゃんこ」という文化に注目し、ちゃんこ鍋を通じた力士の身体形成と社会的つながりを論じている²¹。Tierneyは、力士の増量の実践において重要な役割をはたす「ちゃんこ」ないし「ちゃんこ鍋」が、稽古の一部として身体に介入することで、力士の社会化のプロセスの中心にあることを指摘している²²。例えば、ちゃんこの調理過程をみると、後輩の力士がちゃんこの仕込みや食材の調達などの雑用を任せられ、完成したちゃんこ鍋は、先輩力士や番付上位の力士から順番にふるまわれる。そして下位の力士はちゃんこ鍋を食らう上位力士の背後でおかわりの準備や配膳の仕事を行うことで、相撲界の上下関係やヒエラルキー、さらには調理技術といった技能を身体化していくのである²³。また、ちゃんこ鍋は相撲部屋の外部のタニマチや後援者と力士を媒介するアクターとしての役割を発揮する。後援者とともに囲むちゃんこ鍋は、両者の関係を強化する「ギフト」や「商品」となり、なおかつ「戦略的共同性」を体現する主要な手段として働くのである²⁴。ここでは、力士の肉体を作るちゃんこ鍋について、相撲社会の秩序を体現し、さらには外部のタニマチとの社会的つながりの創出や強化を促進する役割が論じられている。特に注目したい点は、外部の後援者となつながらに生じる関係論的な組み替えによって、ちゃんこ鍋が「力士の飯」から「ギフト」や「商品」へと可変し、その力能を発揮するアクター（ネットワーク）の働きである。

ここでラトゥールが提唱した「アクターネットワーク論 (Actor-network-theory: 以後, ANTと表記)」を参照したい。ANTとは世界の内在的な運動の関係および行為者を追う方法論である。前述したように、ラトゥールの理論的な視座は、諸現象を「自然」にも「社会」にも還元しない「自然-文化」のハイブリッドなネットワークにおいて関係論的に捉えなおす試みである。そのうえで、ここではANTにおける「ネットワーク」のイメージを取り上げたい。まずANTの場合、アクター（行為者）は人間だけに限定されない。そこではモノや事物（非-人間）が人間と同等のアクターとしてフラットに扱われることで、互いの性質や形態が関係論的に規定される。久保（2019）によると、ここから「アクターの働きによって異種混雑的なネットワークが生み出され、アクターはネットワークの働きによって定義され変化させられる」²⁵といった関係が措定される。すなわち、「[「アクターネットワーク」とは、アクターであると同時にネットワークでもある」²⁶ため、従来の「人」や「モノ」を円で表して、それらを線で結ぶような固定的なネットワークの構図ではとらえられない²⁷。例えば、スマートフォンは、それ単体では能力が認められるものではなく、電気通信技術や使用者といった他の諸要素（アクター）と結びつくことによって、はじめて利便性や機能性を見出すことが出来る。さらにそうした結びつきは、時間／空間的な変化によって多様な連関が創出／消失するため、スマートフォンというアクターの働きは、他のアクターとの相互作用のなかで、互いに変化し続けるのである。すなわちANTの想定するネットワークとは、「原理的に不安定な動態の内部に自らの視点を位置付けること」²⁸を要求するため、この前提において、前述した「医学的な価値」と「力士として生きる価値」の折衝という外在的かつ固定的な対立図式は、内在的な諸関係の組み替えによって生み出された一時的かつ暫定的な「外在的」知識とみなされる。つまりANTのような関係論的思考を援用すれば、両者を「科学知」と「在来知」の対立とみなす自然／文化の二分法的かつ外在的な視点から、互いを構成するアクターが複雑に連鎖する不安定な動態における実践とみなす内在的な視点へと、両者の折衝を新たな比較の仕方とらえ直すことが可能になる。

ラトゥールの理論に従うと、関係論的なネットワークに組み込まれ、他のアクターとの結びつきによって規定されるちゃんこ鍋は、広範なネットワークのなかで自然のサブスタンスにも、ギフトやコモディティのような社会的コードにも「還元」され得る、いわば未規定の媒介項として働くことから、「自然-文化」のハイブリッドとして措定される。これは力士の身体も同様に他のアクターとの連関によって規定されることを意味する。例えば、相撲部屋には「差し入れ」という慣習が存在する。相撲部屋には、外部からの差し入れが頻繁に届けられ、送られてきた食材は、すべてありがたくいただくという「ごつつあん」の美学によって受容される。彼らの身体は、そうした自然のサブスタンスと後援者の連関を通じて拡張し、変化する。差し入れとは、力士の普段の食事に偶然性と不確実性をもたらすアクターである。すなわち、相撲部屋の食生活と力士の身体は、長いネットワークによって紡がれたちゃんこの技術と、その時々にあらわれる多種多様な食材との絶え間のない「遭遇 (encounter)」の過程において生成する創発的な実践なのである。力士は食材との絶えざる遭遇によって、調理のスキルや味覚、増量といった身体そのものを変容させている。それは、自己管理といった個の主体性によって規定されるものでもなければ、客観的指標を用いた客体化の実践でもない。そして「何を食べるのか」という力士の行為選択は、より多くのアクター（食材、タニマチ、差し入れ、

調理器具、インスリン、常用薬等)との結びつきによって、日々変化しながら決定されていくため、目的合理的な身体形成の描像を措定することは、力士の食事と身体にまつわる日常との齟齬を生み出し続けているのである。

6. 結論

本稿は、20世紀後半以降の社会科学における身体論の影響を受けつつ発展した人類学の理論的な視座を概観しながら、大相撲における力士の身体をいかにして対象化し、どのように論じることができるのかを考察した。最終的には、ラトゥールのANT論を参照しつつ、力士の身体にまつわる動的かつ生成的な側面を記述した。そこで力士の身体は、「食事＝稽古」という食物と社会的コードの不可分な連なりを常識とする大相撲の身体観に基づいた内在的な視点から捉え返さなければならないことを指摘した。しかしながら、現時点において筆者は、力士の身体を関係論的な思考だけではとらえきれないとも考えている。2025年1月場所に現役を引退した元横綱・照ノ富士は、自身の著書で、「ケガで人間は死なないけれど、病気では死んでしまう」²⁹という言葉を残している。この糖尿病に苦しんだ元横綱の語りからは、自然としての身体の本在的かつ不可知な領域が示されている。つまり、糖尿病や内臓疾患の発症は、関係論的なアクターとして措定できるものではなく、常に認識の外部にあり、それは関係論的なネットワークというモデルではとらえきれない身体の圏域を示唆している。したがって、これまで批判の対象として扱われてきた生物医学的な身体という想定を再び繰り返すのではなく、一連の議論を通じて再考しつつ新たな身体論を構築することを今後の課題としたい。

[注]

注1) 20世紀後半以前の社会科学的研究においても、モーリス・メルロ＝ポンティらの現象学による身体へのアプローチなどは、人類学の身体論に大きな影響を与えている [cf. チョルダッシュ 2023]。

注2) 例えば、存在論的転回の実証者として知られるエドゥアルド・ヴィヴェイロス・デ・カストロは、アメリカ大陸先住民の存在論的な枠組みに基づいた議論を組み立てることによって、「複数の自然／単一の文化」(多自然主義)という逆転的な発想を提示し、「単一の自然／複数の文化」という西洋近代的な二分法を覆す大胆な試みを行った [ヴィヴェイロス・デ・カストロ 2016]。

注3) 久保(2016)によると、「存在論的転回」には主に三つの学問的系譜(1. STSにおけるアクターネットワーク論, 2. 前者の影響を受けた在来知研究, 3. ポストモダン人類学からポストブルーラル人類学へと至る系譜)が挙げられるという [久保 2016]。

注4) 「日本人＝集団主義」の幻想性とその言説の形成過程を論じたものとして、[高野 2008]が挙げられる。

注5) ただし、3月場所新弟子検査受験者で中学校卒業見込者に限り、身長165cm以上、体重65kg以上という基準が設けられている。

注6) 西尾によると、幕内は101.3%、幕下は102.5%、三段目は103.9%、序二段は106.2%、序ノ口が110.0%となり、番付下位になるほど、体重の重い方が有利になることがわかる [西尾 2021: 43]。

注7) 一般的に「善玉コレステロール」と呼ばれるHDLの基準値は、40mg/dl以上とされるため、この場合は約7割の力士が低HDLコレステロール血症と考えられる。

[引用文献]

- 1 Judith Farquhar & Margaret Lock, 2007, "Introduction," in Margaret Lock & Judith Farquhar (ed), *Beyond the Body Proper: Reading the Anthropology of Material Life*, Duke University Press, pp. 1-16. (p.2)
- 2 石井美保, 2009「序—メタモルフォーシスの人類学」『文化人類学』74巻3号, 414-422頁
- 3 竹沢尚一郎, 2007『人類学的思考の歴史』世界思想社, 186頁
- 4 里見龍樹, 2022『不穏な熱帯 人間<以前>と<以後>の人類学』河出書房新社, 99頁
- 5 ラトゥール, ブルーノ, 2017『虚構の「近代」科学人類学は警告する』川村久美子訳, 新評論
- 6 同上27頁
- 7 磯野真穂, 2022『他者と生きる リスク・病い・死をめぐる人類学』集英社新書, 180頁
- 8 同上181-186頁
- 9 同上186頁
- 10 同上193-194頁
- 11 中空 萌, 田口陽子, 2016「人類学における「分人」概念の展開—比較の様式と概念生成の過程をめぐって」『文化人類学』81巻1号, 80-92頁
- 12 Marriott, McKim, Ronald B. Inden, 1977, "Toward an Ethnosociology of South Asian Caste Systems," in Kenneth David (ed), *The New Wind: Changing Identities in South Asia*, Mouton, pp.227-238.
- 13 前掲11 81-82頁
- 14 同上80頁
- 15 西尾克洋, 2021『スポーツとしての相撲論 力士の体重はなぜ30キロ増えたのか』光文社, 43頁
- 16 山田公雄, 1991「力士は肥満か?」『臨床検査』35(4), 366-368頁
- 17 同上368頁
- 18 市来伸廣, 磯兼則子, 土屋正光, 1994「相撲力士の循環器および呼吸機能の特性と危険因子について」『臨床スポーツ医学』11(1), 173-178頁
- 19 小堀友美子, 佐藤麗奈, 鷹居美紗, 廣田綾乃, 吉田知加, 大森正司, 2013「力士の食と健康及び理想の力士像に関する研究」『大妻女子大学家政系研究紀要』第49号, 77-85頁
- 20 同上84頁
- 21 Tierney, R. Kenji, 2016, "Consuming Sumo Wrestlers: Taste, Commensality, and Authenticity in Japanese Food," *Food, Culture & Society* (19) 4, pp.1-17.
- 22 Ibid., p. 6.
- 23 Ibid., pp. 7-8.
- 24 Ibid., pp. 8-9.
- 25 久保明教, 2019『ブルーノ・ラトゥールの取説 アクターネットワーク論から存在様態探究へ』月曜社, 49頁
- 26 同上49頁
- 27 同上49頁
- 28 同上49頁
- 29 照ノ富士春雄, 2022『奈落の底から見上げた明日』日本写真企画, 140頁

[参考文献]

- ・ヴィヴェイロス・デ・カストロ, エドゥアルド, 2016「アメリカ大陸先住民のバースペクティヴィズムと多自然主義」近藤宏訳『現代思想』44(5), 41-79頁
- ・久保明教, 2016「方法論的独他論の現在」『現代思想』44(5), 190-201頁
- ・公益財団法人全国高等学校体育連盟HP, 公益財団法人 全国高等学校体育連盟 高校総体 インターハイ (zen-koutairen.com), (最終閲覧日: 2025年1月31日)

- ・高野陽太郎, 2008『「集団主義」という錯覚 日本人論の思い違いとその由来』新曜社
- ・相撲レファレンス, 相撲レファレンス (sumogames.de), (最終閲覧日: 2025年1月31日)
- ・ Cholodushko, Thomas J., 2023『聖なる自己』飯田淳子・島蘭洋介・川田牧人監訳, 水声社

研 究 ノ ー ト

認定こども園における 長時間にわたる教育及び保育の実践の課題と工夫 —担当保育者のインタビューの質的分析—

Challenges and Improvements in Extended Educational and Childcare Practices in
Centers for Early Childhood Education and Care:
A Qualitative Analysis of Interviews with Early Childhood Educators

小木曾友則*

Tomonori Kogiso

【要旨】

本研究は、認定こども園における長時間にわたる教育及び保育を担当する保育者に注目し、保育者の実践上の課題を明らかにした。その上で、課題解決のためにどのような工夫がなされ、保育内容の充実を図ろうとしているか検討した。幼稚園型認定こども園に勤務するA保育者に対するインタビューから、課題として、長時間にわたる教育及び保育ならではの保育者の連携と、遊びの充実や家庭的な雰囲気や落ち着いた環境など、望ましい環境を作り上げる難しさが挙げられた。特に保育者間の連携は、クラスの複数担任のように時間をかけて連携を目指すものとは異なり、即応的な連携や意思疎通、活動の流れを察知する力が必要となる。そのための実践上の工夫では、保育者間の情報の可視化と共有、意見の反映による改善の仕組みが重要であることが明らかとなった。

1. 背景と目的

認定こども園における教育及び保育の特徴のひとつに、子どもの在園時間の違いがある。認定こども園には、教育標準時間認定を受けた1号認定児と保育認定（標準時間・短時間）を受けた2号・3号認定児が生活しており、子どもの在園時間を踏まえた柔軟な対応が求められる。在園時間の違いに関しては、同じ園で4時間過ごす子どももいれば、10時間以上過ごす子どももいる。幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説（2018）には、指導計画作成上の特に配慮すべき事項で「長時間にわたる教育及び保育については、特に園児の心身の健やかな発達を保障できるよう様々な配慮が必要」¹⁾と示されている。在園時間が長時間になる子どもに対しては、特に生活リズムやその日の活動内容などを踏まえて関わる必要がある。長時間にわたる教育及び保育では、子ども自身が選択可能な活動内容や時間、家庭との連携、生活リズムに応じた環境構成など細やかな配慮が必要となる²⁾。園生活を

*千葉明德短期大学

送る子どもにとって、在園時間の違いを強く感じる時間として教育課程に係る教育時間以降の教育及び保育が挙げられる。1号認定児の降園や預かり保育、2号認定児や3号認定児のみで過ごす時間は、時間帯によって在園児数は変化し、それに伴い保育者の配置、または保育室など子どもの周囲の人的・物的環境も変化する。こうした長時間にわたる教育及び保育に関して、認定こども園は類型や在籍する子どもの認定の割合をはじめ、各園の様々な実情に応じながら教育及び保育を行っている。長時間にわたる教育及び保育の時間においても、保育内容の充実を図ると共に、生活の連続性を意識しなければならないが、クラス集団で生活する時間とそれ以降の時間という認識で保育が展開される場合、子どもにとって保護者の迎えを待つだけの時間に陥る可能性がある。改めて、長時間にわたる教育及び保育の質とは何か考える必要がある。

長時間にわたる教育及び保育の運営方法は園によって様々である。担当する保育者は、分担を設けて日や時間帯によって担当する方法や、一定の保育者を担当に設けるなど、子どもの在園時間と人数、職員体制によって創意工夫がなされている。前述した保育内容の充実に関しても、十分に遊びこむ環境や異年齢の子どもが群れて遊ぶ時間として位置づけ全身を使って遊ぶ活動にする園もあれば、活動と休息のバランスを踏まえ、静かな環境で落ち着いて身体を休めながら遊ぶという園もある。子どもの実態に応じつつ、園が試行錯誤しながら長時間にわたる教育及び保育を創り上げているといえるだろう。こうした園の取り組みは実践レベルで検討されてきたが、研究的には十分に議論されていない。中でも長時間にわたる教育及び保育の時間に携わる保育者は、日中の子どもの活動内容、時間帯による在園児数、担当する保育者の人数や組み合わせなど、日々異なる条件の中で教育及び保育を行うことになる。長時間にわたる教育及び保育の特徴に対して、保育者はどのように向き合いながら活動を展開し、その中で何を課題として捉えているのだろうか。

以上から本研究では、認定こども園における長時間にわたる教育及び保育に関して、これに関わる保育者に注目し、保育者の実践上の課題を明らかにすることを目的とする。その上で、課題解決のためにどのような工夫がなされ、保育内容の充実を図ろうとしているか検討する。

2. 研究方法

本研究で協力を得た園は、幼稚園型認定こども園N園である。N園は認定こども園への移行前、幼稚園の預かり保育を行ってきた。幼稚園型認定こども園移行後、1号・2号認定の教育課程に係る教育時間後に関しては、14時以降に各学年複数クラスが合同となり1号認定の預かり保育利用児（利用上限人数あり）と2号認定の園児が年齢毎に分かれて過ごす。14時以降の1号・2号認定の平均園児数は約70名である。1号認定の預かり保育は14時から17時まで、2号認定は18時半から延長保育となる。14時から16時頃まで各学年で遊び、その後は3・4・5歳児が合同で過ごす。17時頃に降園する園児が増え、延長保育は2～3人の園児が利用している。

本研究の対象は、N園で長時間にわたる教育及び保育の担当として勤務するA保育者である。A保育者はこれまで、N園でクラス担任や学年統括などを経験しており、14時以降の1号・2号認定の長時間にわたる教育及び保育の担当となって3年目となる。A保育者はこの時間帯の担当として、主に

5歳児の教育及び保育を行いながら、各年齢の教育及び保育の統括も行っている。A保育者に対して、長時間にわたる教育及び保育の担当になった経緯や実践で意識していること、実践上の課題などの話題に関して半構造化インタビューを実施した。

分析ではまず、A保育者のインタビューで得られた音声データの逐語録を作成した。次に、逐語録から「長時間にわたる教育及び保育の課題」と「よりよい長時間にわたる教育及び保育のための工夫」に関して語られた内容に注目し、逐語録を熟読し、関連する内容を意味毎に区切り、対象者の表現を可能な限り用いてコード化した。さらに、コードをもとに、意味内容が類似したデータをカテゴリー化した。これらのカテゴリーの類似性によって分類しテーマを作成した。分析においては、データと分析者の意味づけや解釈を繰り返し往還し、分析過程を省察しながら進めた。析出されたデータをもとに、長時間にわたる教育及び保育の課題とそれに対する工夫について考察した。

倫理的配慮として、対象者及び所属長に対して本研究の主旨について文書及び口頭で十分に説明し同意を得た。研究で取り扱う情報に含まれる氏名、特定の名称等は、個人情報保護法等に定める匿名加工基準を満たすように個人並びに特定の名称を識別できる情報を削除し独自の符号を付した。なお本研究は、所属大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

3. 結果

3-1. 「長時間にわたる教育及び保育の課題」

A保育者が語った長時間にわたる教育及び保育の課題の分析の結果、17のコードが生成された。これらのコードは、11のカテゴリーに分類できた。以上をもとに、5つのテーマを作成した。

テーマは「(1) 多数かつ流動的な利用児」「(2) 多様な利用児」「(3) 望ましい環境」「(4) 保護者への対応」「(5) 保育者間の連携」となった。表1は、上記とインタビューデータの事例の一部を示したものである。

表1 「長時間にわたる教育及び保育の課題」に関する分析結果

テーマ	カテゴリー	コード	インタビューデータの例
(1) 多数かつ流動的な利用児	利用児数の多さ	子どもの人数の多さ	・(人数が多いと) がちゃがちゃ、がちゃがちゃっていう ・(1クラスの人数と) 変わらない。クラスよりむしろ超えちゃう時とかもある ・やっぱり人数が増えることで生じる、落ち着いた雰囲気とはちょっとかけ離れちゃう
	流動的な利用児への対応	毎日異なるメンバー 長期休業中毎日変わるメンバー	・毎日子どものメンバーが変わる難しさがある ・長期休業になると、子どももちろんメンバーもそうなんですけど、やっぱりさまざまな保育者が入れ替わり立ち代わり入る
(2) 多様な利用児	異年齢児の活動	異年齢児の遊び	・2学年によって片付けのタイミングも異なる
		年齢毎の遊び	・自分たちで(おもちゃを)出せるような環境も必要なかもしれないんですけど、そこが結構、異年齢が入ってくると、そこがほんとに難しくくて
	1号認定児の利用	1号認定児の遊びや援助	・やっぱり単発で1号が入ってくる。その1号の子の遊びへの入り方だったり、毎日子どものメンバーが変わる難しさがある
	支援を必要とする子ども	支援を必要とする子どもへの関わり	・夕方だし疲れてくるっていうのもあるから、そういうお子さんがやっぱりうわって(気持ちが崩れやすく)なりやすかったりもする

(3) 望ましい環境	家庭的な雰囲気	落ち着いた雰囲気 や落ち着いた場所 作り	・ゆったりと、ほっとできる家庭的な雰囲気っていうのを大事にしたいとは思っているんですけど、そこはどうしても人数だったりで、なかなか難しいかっていう部分がある
	遊び環境	長時間にわたる教育及び保育ならではの遊び	・自由に遊び出せるのではなく、保育者が前日の子どもの姿に合わせて出しています ・日中とは異なる遊びや玩具もそろえたい
		室内の環境構成	・(専用の保育室内を仕切って使っているが)ただ、ちょっと声が大きいか、ちょっと2学年入る難しさっていうのは、すごく感じてるんですけど
	安全への配慮	安全指導	・夕方は「園庭の遊具はお休みよ」っていうのは子どもたちに伝えて、理由も伝えてます
		子どもの怪我	・安全面に関しては、自分が担当になった当初から、夕方だし、子どもは疲れてるし、ある程度のやっぱり制限をしていかなければいけないのかっていうことは考えていたの。……そういうところはあれだったんですけど、ここかっていうところで怪我をしてしまったっていうのは、すごく自分の中で残ってます
(4) 保護者への対応	利用する保護者の増加	保護者の需要	・やっぱり保護者の需要がすごく増えている
(5) 保育者間の連携	勤務態勢	勤務時間の違い	・その時によって、やっぱりパートさんの退勤の時間が違ったりして、そこに1時間だけ正規が入るとかっていうこともある ・(長期休業中は)さまざまな保育者が入れ替わり立ち代わり入る
		保育者の人数	・ベースは同じメンバーなんですけど、2人とか3人とか ・支援児に保育者が付く。その時いる人の中で1人付く
	保育者の関わり	保育者の動き	・やっぱり職員の動きがかぶってしまう。お迎え対応に行って、また誰かお迎えが来たら、また次の先生が行っちゃうとか ・動きは先生達に会議で伝えている
		保育の共通理解	・普段、私が(絵本の読みきかせを)基本やるんですけど。もう読んでる間に、子どもの人数を数えてくれたり、お迎えだよって声掛けてくれたりするんですけど、例えばそういう時に、ちっちゃい声で声を掛けるのか ・(会議では)保育の思いも伝えている

(1) 多数かつ流動的な利用児

多数かつ流動的な利用児というテーマは、「利用児数の多さ」「流動的な利用児への対応」の2つのカテゴリーに分類された。

「利用児数の多さ」に関しては、教育課程に係る教育時間外の教育及び保育を行う14時以降にクラスから移動して各学年で遊び始める時間帯の人数の多さや、利用する全体の子どもの人数について語られており、保育の雰囲気にも影響するという課題が挙がった。

「流動的な利用児への対応」に関しては、2号認定児は同じでも、預かり保育(教育課程に係る教育時間外の教育及び保育)を希望する1号認定児が毎日変わるという点で、子どもの実態把握や援助などの課題が挙がった。また、長期休業中のように、時期によっても利用児が変わるという点もその対応が課題となっていた。

(2) 多様な利用児

多様な利用児というテーマは、「異年齢児の活動」「1号認定児の利用」「支援を必要とする子ども」の3つのカテゴリーに分類された。

「異年齢児の活動」に関しては、2つの専用保育室があり、14時から1室は3歳児、もう1室には4・5歳児が過ごす。4・5歳児の保育室は仕切りを設けて年齢毎に分けているが、片付けのタイミ

ングも異なるため、同じ時間同じ保育室で過ごしていても、異年齢児の関わりを保障しづらいという課題が挙がった。また、各年齢の発達段階に応じた遊びを充実させようとすると、異年齢の関わりが難しい場合もあるという点も挙げられた。

「1号認定児の利用」に関しては、不定期に預かり保育を利用する1号認定児が遊びだせるような環境や援助が課題として挙げられた。

「支援を必要とする子ども」に関しては、1日の生活の中で疲れが出やすい夕方は、特に支援を必要とする子どもも気持ちが崩れやすくなり、そのサポートの困難さや対応する保育者の人数も限られているという課題が挙がった。

(3) 望ましい環境

望ましい環境というテーマは、「家庭的な雰囲気」「遊び環境」「安全への配慮」の3つのカテゴリーに分類された。

「家庭的な雰囲気」に関しては、長時間にわたる教育及び保育を実施する上で大切にしたい雰囲気があるが、人数や保育室の環境構成などの難しさがあるという課題が挙がった。

「遊び環境」に関しては、教育活動に係る教育時間外ならではの遊びとして、活動内容や玩具も用意したいと考えているが、充実させるための予算や環境整備が必要という課題が挙がった。また、1つの保育室で4・5歳児がそれぞれの遊びをする時間帯は音なども活動に影響するという点が挙げられた。

「安全への配慮」に関しては、1日の在園時間が長時間になる子ども達の疲れなども踏まえた安全指導を行う必要性が挙がった。子どもの怪我に関しては、心身の疲れから思わぬ怪我をしてしまうことやそのための保護者対応などが課題として挙げられた。

(4) 保護者への対応

保護者への対応というテーマは、「利用する保護者の増加」の1つのカテゴリーとなった。

2号認定の長時間にわたる教育及び保育の利用と、1号認定の預かり保育の利用それぞれの保護者のニーズが高まっており、利用する保護者が増えることがそのまま子どもの関わりや保護者対応の多様さにつながっていた。保護者との会話の時間確保や、保育に関する要望の対応などの課題が挙げられた。

(5) 保育者間の連携

保育者間の連携というテーマは、「勤務態勢」「保育者の関わり」の2つのカテゴリーに分類された。

「勤務態勢」に関しては、パート職員の勤務時間の把握や長時間にわたる教育及び保育中の保育者の入れ替わりなどが連携の課題となっている。また、基本は3・4・5歳児に1名ずつ保育者がついていますが、支援を必要とする子どもへの関わりや保護者対応など限られた人数の中で保育を行う難しさなどが課題として挙がった。

「保育者の関わり」に関しては、クラスの保育とはまた異なった役割分担があり、長時間にわたる教育及び保育の各時間帯（14時以降の各学年、16時以降の3学年合同の時間、17時以降など）で動きが変わる。それらを各保育者が把握していても、連携ができないこともあるという課題が挙がった。また、保育内容や保育の意図など、日々様々な組み合わせで保育をする保育者同士の意思疎通も課題として挙げられた。

3-2. 「よりよい長時間にわたる教育及び保育のための工夫」

A保育者が語った、よりよい長時間にわたる教育及び保育のための工夫の分析の結果、7つのコードが生成された。これらのコードは、6つのカテゴリーに分類できた。以上をもとに、3つのテーマを作成した。

テーマは「(1) 長時間にわたる教育及び保育の基本姿勢」「(2) 遊びの援助」「(3) 保育者の協働」となった。表2は上記とインタビューデータの事例の一部を示したものである。

(1) 長時間にわたる教育及び保育の基本姿勢

長時間にわたる教育及び保育の基本姿勢というテーマは「在園時間の異なる園児に対する関わりの姿勢」、「在園時間の異なる園児の保護者の理解」の2つのカテゴリーに分類された。

「在園時間の異なる園児に対する関わりの姿勢」に関しては、子どもが「〇〇の時間か……」というネガティブな思いにならないような時間を目指していた。子どもたちが「残された」と感じるのではなく、楽しく過ごせるまたはリラックスして過ごせる時間になるよう遊びの充実と温かな関わりを意識するという点が保育者の関わりの姿勢につながっていると考えられる。

「在園時間の異なる園児の保護者の理解」に関しては、2号認定児の保護者が日々長時間にわたる教育及び保育を必要としている点や、1号認定児の保護者が希望する場合の受け入れについても語られていた。その中で、1号認定児が自ら預かり保育を希望したいということもあるという。保護者がそうした思いに応えようと預かり保育を利用することも稀にあるとしながら、2号認定児やその保護者の立場にも思いを馳せていた。立場や背景の異なる保護者に対して、どのような場合でもまずはその思いを理解しようとする必要があるという視点があった。

長時間の教育及び保育を行う保育者には、対象となる子どもやその保護者に対する教育及び保育の基本姿勢を自覚することが求められる。

表2 「よりよい長時間にわたる教育及び保育のための工夫」に関する分析結果

テーマ	カテゴリー	コード	インタビューデータの例
(1) 長時間にわたる教育及び保育の基本姿勢	在園時間の異なる園児に対する関わりの姿勢	教育課程に係る教育時間以降の教育及び保育のねがい	・2号認定児とその子たち（1号認定の預かり保育利用児）は残るってなった時に、「〇〇の時間（園での名称）かぁ」ってならないような〇〇の時間を目指して、ずっとやって ・「〇〇の時間楽しみだな」、「お家の人の迎えは遅いけど、〇〇の時間で良かった」って、子どもたちが思えるような時間にしたいっていうのをずっと思っている
	在園時間の異なる園児の保護者の理解	保護者のニーズ	・自分から「〇〇の時間やりたい」っていう子もいるかもしれないですけど、お家の方の、保護者の方の事情で預かる
(2) 遊びの援助	発達に応じた遊びの援助	年齢毎の遊びの充実	・14時から15時は学年の時間にしている ・長時間のおもちゃも増やしたい ・各学年で使うおもちゃもある ・長時間単独の部屋ができた
		5歳児の長時間にわたる教育及び保育のやりがい	・子どもの声から遊びを広げていくっていうのを自分の中では大事にしている ・年長の長時間の場所が拠点となる ・年下の子が憧れを持てるような遊びを展開できる ・異年齢が入ることで細かなものがあるおもちゃは難しい
	計画的な環境構成と子どもに即した環境の再構成	子どもの実態を踏まえた環境構成	・前日の遊びの様子を見て、保育者が出しておくことのほうが学年の時間は多いかもしれないです ・子どもから何々出たと（言う）今日それなんだとか ・出してたけど全然使わないとか「じゃあしまう？」とかって聞いて（環境の再構成を）やったりしてます ・通常の保育と変わらず計画実行評価改善を繰り返す

(3) 保育者の協働	情報共有のための仕組み作り	勤務時間の異なる保育者間の連携	・毎月フリーの保育者、主で入っている先生達にアンケートを行う ・話す時間もないので“かみ”ニケーションでやっていて
	意見の反映と改善	保育者間の報告・連絡・相談	・何かちょっとここどうかって思うところは聞いたり、こういうので今先生たち困ってるんだとか ・改善できる部分は上司に相談させてもらって

(2) 遊びの援助

遊びの援助というテーマは「発達に応じた遊びの援助」、「計画的な環境構成と子どもに即した環境の再構成」の2つのカテゴリーに分類された。

「発達に応じた遊びの援助」に関しては、年齢毎の遊びの充実を検討する視点や、5歳児の発達を踏まえて、子どもの声を聞きながら共に遊びを展開していくということを大切にする視点があった。異年齢の関わりを保障する一方で、その年齢の子ども同士だからこそ充実できる遊びもあるとして、それぞれの時間が確保されるような流れを検討していた。

「計画的な環境構成と子どもに即した環境の再構成」に関しては、いつも決まった玩具を出すのではなく、前日の子どもの遊びの実態を踏まえて事前に用意しておくという内容が語られていた。日々子どもの実態や人数が変化する長時間にわたる教育及び保育の環境構成においても、保育の基本は変わらないということだった。前日の遊びを準備しておいたとしても、子どもが「今日は〇〇で遊びたいと思って来た」と話す場合には、柔軟に活動を変えていくということも語られていた。このように、子どもの実態に応じながら、継続的な視点を持って環境構成を行うという工夫がされていた。

長時間にわたる教育及び保育における遊びの援助の特徴として、時間帯や園児数に応じた玩具や遊びの展開予測、異年齢の関わりが挙げられ、保育者はこれらに配慮することが大切になるという点が考察できた。

(3) 保育者の協働

保育者の協働というテーマは「情報共有のための仕組み作り」、「意見の反映と改善」という2つのカテゴリーに分類された。

「情報共有のための仕組み作り」に関しては、月々の振り返りに関してアンケートフォームを活用してアンケートを実施するなど、集約した情報を共有できるようにしていた。また、収集した情報をもとに翌月の対応を考えたり、会議などで伝えたりしながら職員間の情報のずれを補っていた。さらに、話す時間がないということを踏まえ、コミュニケーションと紙を掛けて「“かみ”ニケーション」と語りながら、伝達事項や家庭に配布された通信（長時間にわたる教育及び保育に関わるもの）、子どもや保護者の情報などを記載したノートを作成していた。

「意見の反映と改善」に関しては、先に述べたノートを活用したり、この時間に補助として入る保育者から直接聞き取ったりしながら、その都度困っていることや運営や活動の流れなどを確認していた。これらは、自身で活動の流れを変えるなどの即時的な改善として反映する場合もあれば、上司と相談して改善する場合もある。分担の入れ替わり時間やタイミングなどによっては、保育者が子どもに落ち着いて関わることができず状況把握が難しくなるという意見が出た後、具体的な方法をA保育者が検討し、勤務体制を上司が検討するというように進めることで、円滑な教育及び保育を行うための改善を図っていた。

このように、保育者間の連携では、担当する保育者の情報のずれや課題などを可視化し、それをもとに改善を図るという工夫がされていた。

4. 考察

長時間にわたる教育及び保育の課題の分析結果について考察した。長時間にわたる教育及び保育において、様々な背景の子どもが集まって過ごし、その人数や利用児も流動的という状況は、ひとりひとりに応じるという保育の基本的な関わりを一層意識する必要がある。そのためには、人的環境と物的環境を整えなければならない。

人的環境は、多様な子どもに応じるだけの保育者の確保も必要となるが、長時間にわたる教育及び保育ならではの連携が課題となる。連携には、限られた保育者間の中で役割を果たすことや、保育者の意図を互いに理解しながら保育を展開することなどが挙げられる。特定のクラスで複数の保育者が保育をする場合、連携に必要な調整は日々の保育の中で行われる。一方長時間にわたる教育及び保育の場合は、子どもの人数やメンバーの違い、その日の教育課程に係る教育時間の活動内容、日や時間帯によって変わる保育者など、日々異なる状況を生み出す要素が多い。これらを踏まえて連携することが求められるため、その難易度が高くなるといえる。幼稚園教育要領解説及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説には、保育者間の連携について留意点が示されており、N園では会議での情報共有や気付き、連絡事項をまとめたノートの活用、定期的なアンケートなどを実施していた。上記の取り組みは、各解説に示された連携を支えるものといえるだろう。これに追加される視点として、その日担当する保育者同士が即座に連携を行うための方法の検討も必要となる。人数、伝達事項、役割の確認といった基本的な情報共有だけでなく、保育中に意思疎通を図るための保育者間の言葉掛けや動きを共有し、意識的に行うことで、長時間にわたる教育及び保育ならではの保育者間の連携を円滑にすることにつながると考えられる。

物的環境は、園が有する保育環境の中で創意工夫することが前提となるが、家庭的な雰囲気や落ち着いた環境など、望ましい環境を作り上げる難しさが課題となる。保育室の数、玩具、少人数や個人で過ごせるスペースなど、様々な要素が挙げられるが、この課題で重要な視点は、保育者の物的環境の意図の共有である。つまり、保育者が考える家庭的な雰囲気や落ち着いた環境とはどのような環境か具体的なイメージやねがいがあり、それらが園内で共有されているかという点である。子どもの家庭も多様な背景がある中で、子どもが味わう家庭的な雰囲気も異なる。同様に、保育者が考える家庭的な雰囲気も保育観によって異なるだろう。安全な環境やじっくりと遊びに向かえる環境など保育の基本となる環境構成の中に家庭的な雰囲気を組み込む際、改めてその雰囲気とはどのようなものか考えることが必要となる。保育者が考えるそれぞれのイメージを共有した上で物的環境を整えていくことが課題改善の出発点となる。そのためには、子どもの実態把握だけでなく、保護者から情報を得たり、園全体で家庭的な雰囲気について話し合ったりするなどしながら、園の考える長時間にわたる教育及び保育における望ましい物的環境を追究することが必要である。

次に、よりよい長時間にわたる教育及び保育のための工夫の分析結果について考察した。まず、長

時間にわたる教育及び保育の基本姿勢として、在園時間の異なる子どもやその保護者の心情理解が大切になる。そのためには、多様なニーズを持つ子育て家庭や子どもの実態を捉え、ひとりひとりの子どもの発達を援助する知識及び技術や、保護者への相談・助言に関する知識及び技術が必要となる。次に、長時間にわたる教育及び保育の遊びの充実と実践の省察である。長時間にわたる教育及び保育では、十分に遊ぶ時間を過ごす子どももいれば、短い時間の子どももいる。また、日中の活動の影響も考慮して活動を計画する必要がある。子ども同士の関わりも、時間の経過と共に集団の規模が変わり遊び方も変化する。こうした刻々と変化する遊びを充実させるためには、子どもの実態を的確に把握する力や教育及び保育の中で環境を再構成する力が求められる。さらに、保育者の協働に関してはクラス運営とは異なる連携があることを念頭に置く必要がある。長時間にわたる教育及び保育では、その時間は子どもの情報共有だけでなく、様々な保育者の保育観や保育の方法を理解しながら連携し、各自の役割を果たすことが求められる。クラスの複数担任のように時間をかけて連携を築き上げる力とは異なり、即応的な連携や意思疎通、活動の流れを察知する力が必要となる。こうした連携の質を高めるためにも、情報を可視化して共有したり、意見を反映しながら改善したりする仕組みが大切になる。

5. 総合考察

本研究は、認定こども園における長時間にわたる教育及び保育を担当する保育者に注目し、保育者の実践上の課題を明らかにしてきた。その上で、課題解決のためにどのような工夫がなされ、保育内容の充実を図ろうとしているか検討した。

「長時間にわたる教育及び保育における課題」では、人的環境に関しては、多様な子どもに応じるだけの保育者の確保も必要となるが、長時間にわたる教育及び保育ならではの連携が課題となる。その日担当する保育者同士が即座に連携を行うための方法を検討することが必要となる。物的環境は、園が有する保育環境の中で創意工夫することを前提として、家庭的な雰囲気や落ち着いた環境など、望ましい環境を作り上げる難しさが課題となる。この課題を検討する上で、保育者が考える家庭的な雰囲気や落ち着いた環境とはどのような環境か園内で共有することの重要性が明らかとなった。

「よりよい長時間にわたる教育及び保育のための工夫」では、長時間にわたる教育及び保育の基本姿勢として、在園時間の異なる子どもやその保護者の心情理解が大切であることが示された。また、子どもの実態を把握し、遊びの充実を図るための力が求められる。保育者の協働においては、即応的な連携や意思疎通が必要であり、情報の可視化と共有、意見の反映による改善の仕組みが重要であることが明らかとなった。

以上から、長時間にわたる教育及び保育の実践における、在園時間の異なる子どもとその保護者との関わりと保育者間の連携の重要性が示された。

在園時間の異なる子どもに対しては、子どもの実態を的確に把握し、遊びの内容を充実させるための工夫が重要となる。実践における工夫として語られていたように、遊びの充実に関しては年齢毎の活動や異年齢の活動など発達や子どもの実態に応じて環境を可変することが大切である。そのために

は、子どもの活動を継続的に捉える視点が必要となる。本研究で協力を得た園では、長時間にわたる教育及び保育を専属の保育者が担当する運営がされていた。クラス運営とは異なり、日々変化する子どもと保育者の中で、保育者間で情報を伝えるだけでは困難な子どもの実態把握について、職員体制を工夫することによって実現可能にしているという点は保育内容の充実に寄与するひとつのモデルとして位置付けることができる。

保護者に対しては、在園時間の違いの背景にある認定の状況を踏まえた対応が求められる。特に長時間にわたる教育及び保育を担当する保育者が、1日の園生活の最後の時間に担任と連携して日中の様子を伝えたり、その時間楽しんでいた姿を伝えたりすることで、保護者にとっても長時間にわたる教育及び保育の意義を知らせることにつながる。

保育者間の連携は、長時間にわたる教育及び保育の時間ならではの関わりが大切になる。保育者の緊密な連携については、互いの保育について理解した上で活動を展開することによって、子どもにとって無理のない時間になると共に、多様な見方ができるようになり園生活全体を充実したものにできるとされる³⁾。そのためには、保育者間の即応的な連携や意思疎通の強化が必要であり、実践における工夫として語られていた情報の可視化と共有、意見の反映による改善の仕組みの導入が大切になる。本研究では、工夫している取り組みのひとつとして「“かみ” ニケーション」による情報共有があった。日々の教育及び保育の中で保育者が試行錯誤しながら創り上げてきた連携の仕組みは、保育者が互いの保育観に気付いたり、経験を積んだ保育者による教育及び保育文化が継承されたりするという可能性も秘めている。また、日中の教育及び保育について検討する園内研修は数多く行われているが、この時間について保育者間で保育を見合ったり、議論したりする機会は多くはない。長時間にわたる教育及び保育の充実に目的とした保育者間の対話や、保護者の意見を募る機会などを作ること、園の理念や生活の連続性の大切さを共有することに寄与する⁴⁾ことから、園内研修のテーマとして位置付けていくことも保育者間の連携の質を高める可能性がある。

本研究で明らかになった実践上の課題や工夫は、園によって形を少しずつ変えながらも共通している点があると考えられる。今後はいくつもの実践を集めながら、共通する課題やそれに対応可能な工夫を見出すことによって、これまで実践レベルで試行錯誤されてきた長時間にわたる教育及び保育の実践の知を研究的に明らかにしていきたい。

謝辞

本研究の実施に関して、快く協力してくださった園の皆様と、貴重なお時間をいただいたA先生に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 内閣府、文部科学省、厚生労働省。(2018). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館.
- 2) 同上1)
- 3) 文部科学省。(2018). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 4) 小木曾友則, 比楽広太。(2024). 幼保連携型認定こども園における延長保育の充実に向けた実践: 園内研修を

通じた保育者の学びと保護者との連携. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究, (3), 41-48.

付記

本論文は、日本乳幼児教育学会第34回大会及び日本乳幼児教育・保育者養成学会第5回研究大会において発表した内容を加筆、修正したものである。

教育実践報告

令和4年度，5年度，6年度 「育ちあいのひろば たいむ」における実践報告

井上裕美子*

Yumiko Inoue

平野光子**

Mitsuko Hirano

須藤花奈**

Kana Sudo

池谷潤子*

Junko Iketani

【要旨】

利用者の声から見てきた現状のたいむの特色は，①スタッフがこどもの遊びを制限せず自由に活動ができること ②学生ボランティアが様々な活動場面で関わること ③図書室の絵本の利用ができること ④学食を利用できること ⑤千葉明德短期大学附属幼稚園の様子を知ることができること ⑥子育ての情報共有ができること ⑦1・2歳児が遊びやすい環境であることが挙げられる。今後の取り組みとして，①短大にある資源を保護者に周知すること ②利用者の声を活かした活動内容の設定（運営委員会の再考） ③目に留まりやすいような情報発信 ⑤参加しやすい雰囲気作り ⑥柔軟な開室日の設定 ⑦学生ボランティアの機会の確保を現実的に可能な範囲で実践していき，社会状況に合わせた持続可能な「育ちあう」居場所を創造することを目指す。

0. これまでの経緯

千葉明德短期大学の子育て支援の取り組みは，平成10年10月に「親子教室」として活動を始め，平成16年に「ほっとステーション親子」と改称した。平成17年には「誰もがいつでも集い，共に育ちあう場」という理念に基づき「育ちあいのひろば ほっとステーション親子」として，文部科学省の「特色のある大学教育プログラム（特色GP）」として採択され，保育者養成プログラムのモデルケースとして実践を行ってきた。

平成23年度からは，短期大学と附属幼稚園の事業としてそれぞれが機能を持ち，平成24年度からは，短期大学による「子育て支援」として，限定された規模の活動に留まらない新たな展開として「育ちあいのひろば たいむ」が再出発した。ここまで，月1回のこども食堂や地域の活動にも積極的に参加してきたが，現在のたいむの活動の特徴は，学生の教育として学生ボランティア，卒業生のリカレント教育の場として子育て支援スタッフの育成，短期大学・学園内の様々な施設を活動場所として行っていることなどが挙げられる¹。

令和6年度現在のスタッフは，短大卒業生の保育者が1名，週2回の開室と週1日の準備日を設けて働いており，もう1名は育休中である。

*千葉明德短期大学

**千葉明德短期大学 育ちあいのひろば たいむ 保育者

1. 令和 4 年度の利用者数と実施内容（井上・平野）

令和 4 年度の利用者数と実施内容については以下のとおりである。

表 1 R4 年度たいむ利用者数

月	開室日数	保護者	子ども	月合計	日平均
4	感染防止の為閉室				
5	感染防止の為閉室				
6	3日	8人	8人	16人	5人
7	3日	19人	11人	30人	10人
8	1日	2人	3人	5人	5人
9	2日	8人	8人	16人	8人
10	4日	16人	14人	30人	8人
11	6日	23人	21人	44人	7人
12	3日	8人	8人	16人	5人
1	3日	14人	13人	27人	9人
2	6日	24人	28人	52人	9人
3	2日	7人	7人	14人	7人
合計	33日	129人	121人	250人	8人

表 2 R4 年度ママたいむ

実施日	参加者数	内容
7月19日(火)	4人	ボードゲーム
8月2日(火)	0人	ワークショップ
9月20日(火)	0人	ワークショップ
10月4日(火)	2人	テーマトーク
11月1日(火)	2人	リースづくり
12月13日(火)	1人	リースづくり
1月24日(火)	1人	編み物
2月7日(火)	0人	編み物
2月16日(火)	1人	編み物
2月28日(火)	0人	テーマトーク
3月7日(火)	0人	テーマトーク
計 11 回	11 人	

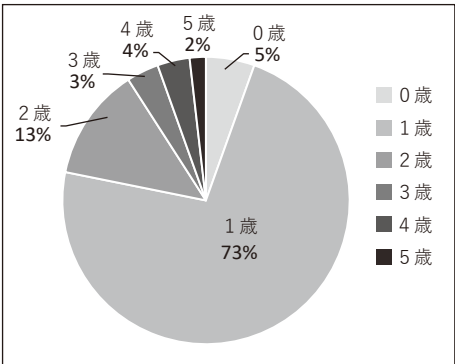


図 1 令和4年度の利用者（子ども）の年齢内訳
企画日は含まない

表 3 R4 年度 学生ボランティア数
(池谷ゼミ／井上ゼミ) 企画日を含まない

回数	実施日	学生数	利用者数
1	6月28日(火)	1人	3組(大人3人、こども3人)
2	7月12日(火)	1人	4組(大人4人、こども4人)
3	9月13日(火)	5人	5組(大人5人、こども5人)
4	10月4日(火)	4人	6組(大人6人、こども4人)
5	10月11日(火)	4人	4組(大人4人、こども4人)
6	10月25日(火)	3人	3組(大人3人、こども3人)
7	11月8日(火)	1人	5組(大人5人、こども5人)
8	12月13日(火)	3人	1組(大人1人、こども1人)
9	1月24日(火)	2人	4組(大人4人、こども4人)
10	1月31日(火)	2人	4組(大人4人、こども4人)
11	2月7日(火)	2人	5組(大人5人、こども5人)
計	11 回	27 人	44 組(大人 44 人、こども 42 人)

表 4 令和 4 年度 たいむ主催の企画

実施日	企画	参加者数	学生数
11月8日 (火)	さつまいも芋ほり	4 組 (大人 4 人, こども 4 人)	10人
11月29日 (火)	やきいも	4 組 (大人 4 人, こども 4 人)	10人
12月20日 (火)	クリスマス会	3 組 (大人 3 人, こども 3 人)	3 人
2月2日 (木)	豆まき	3 組 (大人 3 人, こども 3 人)	3 人
計	4 回	14組 (大人14人, こども14人)	26人

コロナの感染者数や学内の状況を見ながら、利用人数の制限や学生ボランティア参加、季節の行事をどこまで行うかを考えてきた。保護者の縦の繋がりを意識し、大人のみでの利用も可能な「ママたいむ」の開催など「たいむ」ではどのような支援ができるのか考え、以下の取り組みを行った。

① SNSでの取り組み

以前は活動の報告及び予約受付をフェイスブックで行っていたが、広報の幅を広げる為インスタグラムに移行した。活動予定表をインスタグラムに載せURLから予約を取れるようにした。感染対策として一日4組と限定したこともあり、DMに予約依頼が殺到し担当保育者の業務負担が著しく増加したため、予約管理ソフトを利用しインスタグラムで開室日の案内と予約のURLを周知した。予約制を取っていたが、4組の予約枠が1-2日で埋まってしまうことから、年度の後半には利用組数を見直して増加していき、多くの利用者がたいむに来室できるようにした。

写真で活動の内容が詳しく分かると利用者からは好評だった。今後は、利用者から意見を取り入れて、日々の生活が楽しくなる工夫や、週末を過ごすアイデアなどの掲載にも力をいれていきたい。

② コロナ禍での新たな取り組み

令和4年度の4月5月は、令和3年度に引き続きCOVID-19の感染状況を鑑みて、感染症防止のため休室とした。本学での感染症対策として学生に対し、食事はパーテーションを使用しつつ黙食をすることとしていたことから、たいむ利用者にも感染症対策に協力を頂くこととし構内で食事を取らないことをお願いした。たいむ担当保育者は手指の消毒やマスクの着用、玩具の消毒を実施し、室内の換気を行いながら、感染者が拡大する中でも利用者が安心して来校できるように対応した。開室時間は、昼食の時間前までとし、AM9:30-11:30に限定し、人が密集することを避けた。また午前中の開室で希望が多かった0歳から2歳児の未就園児を対象として、開室を続けることとした。

学園内の附属幼稚園や山の園舎との関わりを持つことを意識した。コロナ禍で友達と遊ぶ機会が減り、子育ての不安を同学年のママと共有する機会が減っていることから、こども園の同年齢の子と遊ぶ場がほしいという話が保護者から出た。保育者のこどもとの関わりからも保護者が得られるものがあるのではないかと考え活動に取り入れ、山の園舎の園庭を利用しこどもたち同士が関わる機会を作った。室内遊びとは違い、砂場で同じものを作ろうとする姿や、ロープ遊びをやっている子を見て自分もやってみようとする子の姿なども見られた。保護者自身も我が子の知らなかった一面に気付くなど、こどもたちのやり取りがとても広がり良い活動となった。今後も学内で四季を感じられる遊びや、学内でのお散歩など積極的に取り入れていきたい。

③ 利用者からの声の反映

令和4年度は、「たいむを育てる会」の運営委員の候補者がいなかった為、運営委員会を立ち上げなかった。しかし、共に「たいむ」を作っていける方法を考え、今年はいむの利用者全員が声を上げられる環境を作った。例えば、週末のお出かけスポットやごはん屋さんなど保護者の気になっていることをインタビューしその項目をアンケートで答えてもらい、保護者から集まったアンケート結果

を一枚のマップにまとめ共有出来るようにした。行事などもどんな内容にしたいかアンケートを取り、利用者の意見から行事を作っていた。

利用者からは、今までなかなか家を出る機会がなかったため、来校できることを楽しみにしているという声や、親以外の大人（学生や教員、保育者）と我が子に関わる姿を見る機会がなかったことから客観的にこどもの姿を見られてとてもうれしいという意見があった。形を縮小してはいるが、たいむにかかわるすべての人が育ちあう居場所であるということを実感した。「育ちあいのひろば たいむ」はたとえ形が変わっても、さまざまな人をつなぐ場所であることを捉えなおす機会となった。今後は運営委員会を中心に、アンケートなどを活用しながら全員の意見を聞ける場を増やしていきたい。

④ 学生とこどもたちの関わり

コロナの状況を見ながら、後期から2年生がボランティアに入った。1日のボランティアに実習時の課題やこども、保護者との関わり方など各々目標を決めて臨んだ。ボランティア終了後には学生たち自身で保育の振り返りを行った。意見を言い合い、お互いの良かった姿などを見つけることができ、自信に繋がっているようだった。保育実習とは異なり保護者とのコミュニケーションも取れるので、子育てをする保護者の気持ちを少しでも理解することができ、保護者との関わり方も学べる環境なので、多くの学生がたいむのボランティアを活用できるようにしていきたい。また、今後は学生が企画した行事などを学生が中心となって行える環境にしていきたいと考えている。保護者から親以外の大人と遊べる貴重な機会だと大好評で、毎回学生に入ってほしいという声が多かった。たいむという場所が学生にとっても居心地の良い場所となるよう努めていきたい。

2. 令和5年度の利用者数と実施内容（井上）

令和5年度の利用者数と実施内容は以下のとおりである。

表1 R5年度たいむ利用者数

月	開室日数	保護者	こども	月合計	日平均
4	2日	5人	5人	10人	5人
5	5日	7人	7人	14人	3人
6	5日	8人	8人	16人	3人
7	4日	6人	6人	12人	3人
8	6日	4人	4人	8人	1人
9	6日	5人	7人	12人	2人
10	7日	10人	12人	22人	3人
11	9日	11人	11人	22人	2人
12	6日	24人	29人	53人	9人
1	8日	16人	17人	33人	4人
2	7日	10人	8人	18人	3人
3	4日	8人	8人	16人	4人
合計	69日	114人	122人	236人	3人

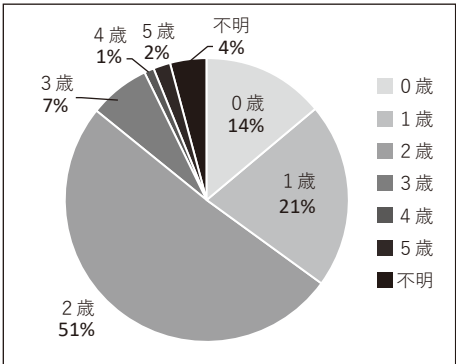


図2 令和5年度の利用者（こども）の年齢内訳
小学生たいむは含まない

表6 R5年度ママたいむ実施状況

実施日	参加者数	内容
8月24日(木)	0	テーマトーク
9月8日(金)		台風のため休室
9月14日(木)	0	テーマトーク
9月29日(金)	0	ワークショップ
計4回	0人	

表7 R5年度学生ボランティア(池谷ゼミ/井上ゼミ)

回数	実施日	学生数	利用者数
1	4月25日(火)	1人	2組(大人2人,こども2人)
2	5月23日(火)	7人	2組(大人2人,こども2人)
3	6月20日(火)	2人	3組(大人3人,こども3人)
4	6月27日(火)	2人	2組(大人2人,こども4人)
5	6月29日(木)	1人	1組(大人1人,こども1人)
6	9月19日(火)	2人	2組(大人2人,こども4人)
7	9月29日(金)	2人	0
8	10月17日(火)	1人	1組(大人1人,こども1人)
9	12月13日(水)	4人	4組(大人4人,こども4人)
計	9回	21人	16組(大人16人,こども20人)

表8 令和5年度たいむ主催の企画

実施日	企画人	参加者数	学生数
7月31日(月)	小学生たいむ (池谷ゼミ/井上ゼミ)	15組36人 (大人15人,こども21人)	17人
10月24日(火)	さつまいも芋ほり	4組9人 (大人4人,こども5人)	10人
11月14日(火)	焼き芋大会	7組14人 (大人7人,こども7人)	17人
12月20日(火)	クリスマス会	9組21人 (大人9人,こども13人)	4人
計	4回	35組80人 (大人35人,こども46人)	48人

令和5年度の実施状況について、具体的な内容について示す。

① 感染症対策の緩和

令和5年度は、COVID-19が第5類感染症と分類されたことから、マスクを着用する人はいるものの外出制限が緩和された。年間通して引き続き感染対策として、たいむ室内での飲食は控えることとしたが、学食を利用したいという声が複数あったことから、11:30-12:15まで可能として利用者へ周知した。それに伴い、こども用の椅子を複数、学食に常設し利用しやすいようにした。

② 「ママたいむ」実施の見直し

たいむの利用者も新規利用を検討している方からも、「ママたいむ」ではどのような活動をするのか、何か準備することはあるのか、ママ友同士で参加しなければいけないのか、こどもは連れて行かないほうがいいのか、などの問い合わせがあった。この「ママたいむ」では、こどもと養育者の利用だけでなく、養育者のみでも参加できる時間として、大人同士の会話を楽しめるように利用者の声から生まれた試みである。しかし、利用者がこどもの小学校入学に伴いたいむを利用しなくなり、知っている利用者から新規利用者へ伝わる機会もなくなってしまった。また、「ママ」と限定することで、こどもはその日は参加してはいけないのかという疑問に繋がり、「ママ友がすでにできているように感じ、初めて行ったら話し相手がいるか不安」といったバイアスがかかり、参加を控える様子が見ら

れた（表6）。利用者が身構えるようになることは避けたいと思い、年度途中に「ママたいむ」ではなく通常の「たいむ」として活動を統一することとした。

③ 開室日の変動

産休を取ったスタッフから別のスタッフに変更となったことや、利用者の中で附属幼稚園のプレスクールに通っていることで、固定の曜日だと参加できないという声があったことから、開室日の曜日を固定せずに実施するとした。月曜日から金曜日まで固定せずに週2日の開室を目指したところ、利用者には好評でこのまま様々な曜日で開室してほしいとのことだった。

年度によって保護者が「たいむ」に何を求めているのかが変化している様子が見てとれた。おゆみ野地区や蘇我地区などの子育て支援センターも利用したり、明德附属幼稚園のプレスクールを利用したりとSNSや口コミを見ながら併用している家庭が多い。「たいむ」は一回の利用者数は多くないが、この人数だからこそスペースをゆったりと使用でき、こどもたちも玩具の利用がしやすく落ち着く様子であるという利用者の声があった。また、令和4年度は1歳児親子の利用が73%で多かったが、その親子が引き続き利用してくれていた。2歳児親子の中には、たいむに来るうちに他の保護者と情報共有をして附属幼稚園山の園舎を見学したり附属幼稚園のプレスクールを見学し、そのまま入園した子もいた。このような利用者の声を元に居心地のいい場所として模索する必要があると考える。

3. 令和6年度の利用者数と実施内容（井上）

令和6年度の利用者数と実施内容は以下のとおりである。

表9 令和6年度たいむ利用者数（令和6年12月現在）

月	開室日数	保護者	こども	月合計	日平均
4	5日	10人	11人	21人	13人
5	7日	22人	23人	45人	26人
6	7日	14人	13人	27人	17人
7	5日	22人	25人	47人	26人
8	4日	16人	16人	32人	18人
9	7日	12人	13人	25人	16人
10	7日	29人	33人	62人	35人
11	5日	18人	22人	40人	23人
12	5日	20人	26人	46人	26人
計	52日	163人	182人	345人	7人

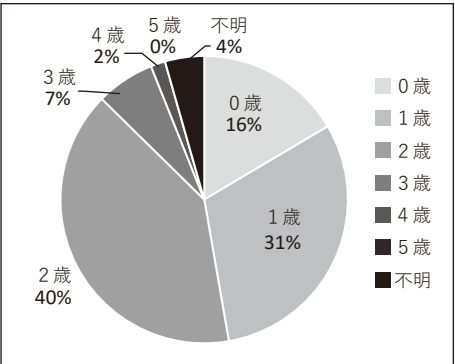


図3 令和6年度の利用者（こども）の年齢内訳
小中学生たいむは含まない

表10 令和6年度学生ボランティア（池谷ゼミ／井上ゼミ）

回数	実施日	学生数	利用者数
1	6月7日（金）	6人	4組（大人4人，こども4人）
2	6月14日（金）	9人	4組（大人4人，こども3人）
3	10月22日（火）	4人	5組（大人5人，こども6人）
4	11月8日（火）	3人	2組（大人2人，こども2人）
5	11月19日（火）	4人	2組（大人2人，こども2人）
6	11月26日（火）	2人	1組（大人1人，こども1人）
計	6回	28人	18組（大人18人，こども18人）

表11 令和6年度たいむ主催の企画

実施日	企画	参加者数	学生数
7月22日（月）	小・中学生たいむ （池谷ゼミ／中嶋ゼミ）	13組（大人13人，こども16人）	18人
7月31日（月）	小・中学生たいむ （池谷ゼミ）	23組（大人23人，こども50人）	8人
11月6日（水）	芋ほり	11組（大人11人，こども16人）	5人
12月3日（火）	やきいも	6組（大人6人，こども8人）	8人
12月18日（水）	クリスマス会	4組（大人4人，こども7人）	4人
計	5回	57組（大人57人，こども74人）	43人

① 令和6年度の取り組み

令和5年度に引き続き0歳－2歳の未就園の親子を対象に、午前中に開室することとした。開室曜日はあえて固定せず、開室時間を担当保育者に合わせ10:00－12:00とし、インスタグラムで周知した。時折、短大のHPやFacebookからの問い合わせもあったことから、投稿内容を連動して各媒体にて周知していきたい。保護者同士の口コミにより、多胎児（双子）の親子が複数組参加していた。また、母親だけでなく両親で共に来室しこどもの遊ぶ様子を見守るといった様子も見られた。こういった利用者の姿から、対象者の幅が広がっているように見受けられる。

② クリスマス会の内容の工夫

令和6年度のクリスマス会のチラシを学生が授業の一環で作成した。プログラムの中に、学生と大澤教員、池谷教員による楽器演奏や池谷ゼミの学生によるパネルシアター、保護者同士のプレゼント交換、保護者と教員・スタッフでテーマトークを実施した。学生たちが楽器演奏をしている中で、こどもたちに鈴が付いている玩具を手渡すとしっかり握りしめていた。また、木琴をこどもの近くにおくと、音に合わせて鳴らしてみようとする姿が見られた。テーマトークをしたことで、保護者同士で交流ができる時間をもつことができ「こうやって話せることがとても楽しい」と好評だった。初めての利用者同士も次第に打ち解けていた。参加した4組のうち、3組が双子の親子だった。また、こどもは全員2歳児だった。2歳児にとって遊びやすいと友だちから誘われて参加した方もいた。

短大の環境を生かした遊びや活動の企画に関して、大澤教員と池谷教員に提案していただき実施に至った。短大の資源を存分に生かすという視点を、今後改めて考え形にしていきたい。

4. 学生ボランティアの感想から（いもほり・たいむでのボランティア）（池谷）

① いもほり

「今回芋掘りに参加して、こどものことを思うお母さんの気持ちが素敵だと感じました。芋掘りの経験はなかなかできないことなので、こどものために一生懸命芋を探すお母さんや芋掘りを楽しめなくても土を触ったり、珍しい植物に触れたりと普段できないことを積極的にさせてあげようとするお母さんがいました。残念ながら芋はあまり取れなかったけれど、芋掘りをすることで普段は見られないこどもの新しい姿を発見するきっかけになる親子もいたようでよかったと思いました。参加したお母さん同士でお話ししたりスタッフさんとお話するお母さんの姿があったりと、子育てを家で中心に行うお母さんたちにとって子育てを分かり合える人と交流できる場があることはなかなかないので良いなと思いました。」（学生A）

「いもほりをしてみて、自分が想像していたいもほりとは違ってしまいましたが（沢山取れると思っていた）、こども達や保護者の方と関わりながらいもを掘ることができて楽しかったです。スコップを使って上手に掘る子や素手で掘る豪快な子もいたり、掘らずに土の感触を楽しんでいる子の姿もありました。1人の男の子が、最初は声をかけても全然見向きもしなかったのですが、だんだん土に慣れてきたのか触るようになってきて、その子は普段は公園の砂場や芝生でさえ、触ろうとしないのに今回のいもほりで土を触っていたり、実際に掘っていました。その様子を見て感動している保護者の方をみて、私も嬉しい気持ちになりました。」（学生B）

② たいむボランティア（1回目）

「たいむでのボランティアは初めてだったので、保護者の方がきても挨拶をするだけでなかなかコミュニケーションが取れませんでした。こどもも私たちを見て恥ずかしがる子もいて、お母さんから離れる様子があまり見られませんでした。今日来ていた人の中に初めて「たいむ」を利用する保護者の方もいたので、もう少しこちらから声を掛けたり、こどもと積極的に遊んでも良かったのかなと思いました。次の機会までに「たいむ」のことをもっと知り、保護者の方とのコミュニケーションを心がけようと思います。」（学生C）

「今回は初めて利用する親子が多く、慣れていない環境であることが伝わりました。その中で1組の親子と関わりました。お子さんの男の子がとても車に興味を持っていたので、車の色や種類を一緒にお話ししてコミュニケーションをとりました。お母さんには「普段よく車のおもちゃで遊ばれるんですか？」と聞くと、「お出かけ先におもちゃがあった時に遊ぶのは車のおもちゃが多いんです。今回、どんなおもちゃが好きか見て次に買うおもちゃ決めようと思って。」と教えてもらいました。「たいむ」にはたくさんのおもちゃがあるので、こどもの興味について新たな発見をするきっかけができるのかなと思いました。はじめは関わることに緊張してしまっし、今までの実習で親子と関わるこ

とはあまりなかったので難しさを感じました。ボランティアに入ることで親子とコミュニケーションをとることを楽しんでいけたらいいなと思いました。」(学生D)

③ たいむのボランティア(2回目)

「たいむに来ていただいた親子は1組だけでした。こどもは1歳になったばかりの女の子で、5歳差の姉と兄の3兄妹でした。最近歩けるようになったみたいで、今までは部屋で遊んでいたが今回は廊下に行ったり図書室に行ったりしていました。机がある所にすぐ行くとお母さんが頭をぶつけないかハラハラしていました。もしかして机に掴まることにより、立つのが安定するから行くのかな?と思いました。興味津々な様子で目に入ったものを触ったり掴んだり落としたりして音や感覚を楽しんでいました。音がしたら顔を見てニコッと笑うのがとても可愛かったです。お母さんは目が離せない時期だと話していて、「明德の学生はとても良い方々なのでまたこどもがいる時に来て欲しい」「1人でも見るの大変なのに、これを大人数を見ている保育者さんは本当にどうやってるの?」とお話されていました。学生や保育者のことを否定的に捉えていないし、気さくに就職や行事のことを話されていて、私も安心しながら親子とのやりとりができました。」(学生E)

「今回のたいむでのボランティアのねらいは自分から親子に話しかけることでした。今日はなかなか親子が来なくて、後半の少しの時間2組の親子と関わることができました。親子がたいむに来た時に、スタッフさんが明るくお子さんのお名前を呼んで挨拶をしていました。たいむは公民館や公園などいつもこどもがたくさん集まっているような施設ではないので、優しく話しかけてもらえると安心するのだと思いました。親子の中に滑り台を何度も滑って楽しむ子とその姿に「上手!」と声をかけながら見守るお母さんがいました。とても楽しそうだったので「普段公園とかよく一緒に行かれるんですか?」と質問すると、「よく行きます。公園でも滑り台が大好きで」と教えてもらいました。質問をすることでどんな子なのか少し知ることができたので良かったです。」(学生F)

5. 学生ボランティアについてのふりかえり(池谷)

今年度も、ゼミ活動の一環としてたいむでのボランティアを行なった。前期は、授業時間との兼ね合いで通常のボランティアには入れなかったため、学生がさつまいもの畑づくり、苗植えまでを行い、7月の「小中学生たいむ」(2日間)では、ゼミ学生が企画・進行などを受け持った。この小中学生たいむでは、2日間で延べ80名の親子の参加があり、真夏の日中に外遊びができないこどもたちが、冷房の効いた短期大学の講堂でドッジビーやしっぽ取りを行い、短大の校舎を使ってお菓子探しゲームなどを楽しんだ。参加者の多くが、以前のたいむの会員や附属幼稚園の卒園生であるため、現在は通う小学校が異なっても久しぶりに会う機会としての意味もあり、毎年実施することが期待されていたが、コロナ禍を経て今年で3回目の実施となった。実習では、乳幼児とは関わる機会があるが、普段は小中学生との関わりの機会が少ないため、学生がゲームのルール説明や進行などを担当する中で、年齢による発達の違いや行動を見て多くの発見をしていたようだ。保護者からも、定期的な開催を希望する声が多く上がった。

後期は、火曜、水曜の午前中の授業の空き時間にそれぞれの学生がボランティアに入ったほか、いもほり、やきいも、クリスマス会などの企画・運営を行なった。その活動に参加した学生の感想は4.で述べたとおりになるが、普段の実習では保護者と話す機会がない学生たちにとって初めての保護者とのやりとりになり、初めは緊張しているのが大半ながら、2回目になると積極的に関わっている様子がわかる。また、子どもの好みや生活についても聞いたり、保護者から学生に対して実習や就職、保育者の仕事について質問されて答えたり、保護者と関わることの楽しさを発見している様子が感想から読み取れる。またボランティア後にゼミでふりかえりを行なっているため、友達の感想、反省や課題設定から学び、自分のときに活かして参加しようとしている姿が見られた。保育者養成校の子育て支援として、保護者・子ども・学生・スタッフ・教員による学びの場となっていることがわかる。

ゼミ生のうち1名は、子育て支援についての卒業レポートを書くことになり、子育て支援が必要とされる現代社会の仕組みを調べる中で、実際にたいむの保護者から話を伺うこととなった。インタビュー対象として、第一子を育てている保護者、多胎児（双子）、数名の兄弟姉妹を育てる保護者、働きながら子どもを育てる保護者などに話をうかがい、それぞれにどのような支援が必要なのかについてインタビューをもとに考えてレポートにまとめ、子どもの数や保護者の生活環境によって、必要とする支援がそれぞれ異なっていることに気づいたことを成果としてまとめた。

6. リカレントスタッフのふりかえり（須藤）

① 初年度（令和5年度）の取り組み

幼稚園、保育園の勤務の経験はあったが子育て支援スタッフとして働くのは初めてだったため、親子との距離感をどのようにとるのが難しかった。近すぎるのも良くない、遠すぎても次回また来ようとならないのではないかと考えていた。担当保育者である私が身構えてしまって、その緊張が親子に伝わらないように気をつけてかかわった。親子と同じ空間で遊び、会話をするという支援センターの雰囲気に自分が慣れるまでに時間がかかった。少しずつ慣れてきて、来ることもたちも慣れてくれて、今のたいむの雰囲気ができてきたと思う。

新規の利用者が来ると、どう次に繋げたらいいかを考えていたが「次回来てもらえるのか？」という不安はあった。令和4年度のたいむでは季節の制作をしていた。インスタグラムで告知することでその日の利用者を増やしたりたいむを知ってもらうきっかけになればと思った。

私自身、明德の雰囲気が好きであることから、それを壊さないように、窮屈にならないようにしたいと思っていた。去年（令和4年度）に来ていた保護者が「他の支援センターで先生がこどもの遊びを制限していて、遊びにくいし辛かった」と言っていたため、こどもならではの発想を楽しみながら一緒に遊べるような雰囲気作りを意識した。

② 2年目（令和6年度）の取り組み

2年目になり、新規の方を迎える際利用者が望んでいる雰囲気や求めていること（ゆっくり子どもとの時間をたいむで過ごしたいのか、周りの利用者や支援者など大人と会話がしたいのかなど）を確

認したり考えたりする余裕ができた。それによって関わりに行く頻度や見守る時間を増やした方がいいのかなど、その日来る親子によって変えている。来ている保護者の方々が慣れているのもあるが、組数が少ない日はゆったりと保護者と話す時間もある。

利用者から聞こえる話には「離乳食の進め方」、「どこの幼稚園がいいか」、「プレは必要なのか？」など色々な悩みが含まれていた。こどもの発語がゆっくりだと感じたり、癇癪があったり、など発達を心配している保護者もいる。私は自分のこどもが発達遅滞のため、今まで受けた支援や療育の話を必要であればするようにしている。こちらから言うことは一切しない。あくまでも相手から相談がある時のみにしている。自分の子育ての経験から、発達の悩みがどれだけ不安かよく分かるため、相談者の話をよく聞いた。自分が知っている知識を紹介し、親の不安が少しでも減り、安心できるような支援を心がけている。

③ 支援者として意識する今後の課題

たいむの今の雰囲気は崩さずに、新規で来る方や組数が多い日は個々で遊びつつ、話に入りにくそうな保護者がいた場合は、周りを巻き込みながら利用者同士で話ができるような方向にもっていくなど、たいむで知り合った保護者同士で子育ての話や雑談ができる空気を作っていきたい。子育て支援は、どこまで支援者が介入するのかという課題は自分の中で消えないが、1番大切なことは親子が気楽に遊びに来ることができる場所を提供することだと思っている。その為にも良い雰囲気をこれからも作っていきたい。利用者を増やすことも課題の1つだと思う。

今年度の新規利用者は、他の幼稚園の園庭開放や地域のリラックス館に行った際、他の利用者からたいむの存在を教えてもらったという方が多く、今の時代においてはSNSで情報発信し知ってもらうのが一番だと思っていたが、利用者同士の口コミでたいむが広まっているのはとても嬉しいことだと思った。そういう場でたいむの名前を出してもらえるようにこれからも頑張り、その年齢や遊びに来ている親子に合う支援ができるように工夫していきたい。

7. 3年間の振り返りと今後の展望（井上）

「育ちあいのひろば たいむ」の3年間の開室日と利用者を一覧にして表12に表す。

表12 年次利用状況一覧

年度	年間開室日数	保護者総人数	こども総人数	延べ人数	日平均
令和4年度	33日	129人	121人	250人	8人
令和5年度	69日	114人	122人	236人	3人
令和6年度	52日	163人	182人	345人	7人

開室日数はこれまで述べてきた状況により限定されていたこともあったが、日数と人数が比例していなかった。年間200人以上はたいむを利用していた。令和4年度からInstagramを使用し情報を発信しており、SNSの利用が定着していることや継続して利用している方から新規利用者への口コミ（ネット上ではなく口頭での伝播）といった評判の広がり、利用者数の増加に繋がっている可能

性がある。令和4年度から6年度にかけて状況が変化した¹⁾が、スタッフがどのような状況下においても、この大学にある子育て支援室を何度も利用したくなるような環境に整え、利用者と丁寧にかかわってきたところも大きい。また、立ち上げ当初の利用者、学生、リカレントスタッフ、教員が「育ちあう場所」であることを常に軸にし、その時々で、活動内容や開室頻度、学生のボランティアの機会など見直しを実践し、柔軟に対応してきたことも要因である²⁾と考える。

利用者の声から見てきた現状のたいむの特色は、①歴代のリカレントスタッフがこどもや利用者の遊びを制限しないこと、②多くの学生ボランティアがかかわること、③図書室の絵本の利用ができること（利用日や貸し出し制度）、④学食を利用できること、⑤附属幼稚園の様子が分かること（プレスクール・1,2歳児クラス・3歳～5歳児クラスの利用者同士で話せる、実際に雰囲気分かる）、⑥子育ての情報共有ができること、⑦1,2歳児が遊びやすい環境であることが挙げられる。図書館に関しては、3年間を通して利用者から大変好評だった。たいむを利用しその後に明德附属幼稚園に入園した親子も、「図書館の本は貸し出しできますか?」と問い合わせがあった。理由としては、たいむの活動時に気軽に図書館にも行って蔵書を読むことができること、大変きれいな状態の絵本が蔵書されていることが大きい。大型絵本や仕掛け絵本、月間絵本の新刊など、気軽に手に取れる点も喜ばれていた。

学食利用も人気で、利用者がたいむの開室日の帰りに学食に寄って共に食事をとる姿も頻繁に見られた。学内でそういった姿をみられることは学生にとっても新鮮で、ボランティアに入った学生だけでなく、他ゼミの学生にとっても日常のこどもの姿の理解に繋がったのではないかと考える。

現状に合わせ持続可能な開室を目指すにあたり取り組みを振り返ると、学生ボランティアの機会や学食・図書館の利用ができることなど短大の資源を生かし、たいむの魅力を発信することで更なる利用者の増加や継続に繋がるのではないかと考える。すでにリカレントスタッフには、利用者が如何に居心地のよい環境を作るかという工夫をしてもらっているため、この点は継続したい。そして、短大のあらゆる場所の活用や学生や教員など様々な人がかかわっていくことに関しては、新たな取り組みをすることでより地域とのつながりや子育て家庭とのかわりが増え、短大としての社会貢献につながっていくと考える。今後は、子育て支援をすることはもちろん、より現状にあった地域連携や次世代育成、リカレント教育の再構築と社会とのつながり、支えあう居場所としての価値を可視化し発信することも必要だろう。具体的に今後の取り組みとして、①短大にある資源を周知すること、②利用者の声を活かした活動内容の設定（運営委員会の再考）、③目に留まりやすいような情報発信、⑤参加しやすい雰囲気作り、⑥柔軟な開室日の設定、⑦学生ボランティアの機会の確保、といった内容があげられる。これらの策を現実的に可能な範囲で実践していき、社会状況に合わせた持続可能な「育ちあう」居場所を創造することを目指していきたい。

後註

- 1 池谷潤子「保育者養成校における子育て支援の取り組み（1）」第8回保育者養成教育学会（2024）大会要旨集

参考文献

池谷潤子「保育者養成校における子育て支援の取り組み（1）」第8回保育者養成教育学会（2024）大会要旨集

令和6年度 あそぼうかー活動報告

郷家史芸* 深谷ベルタ* 小木曾友則*
Fumiki Goke Berta Hukaya Tomonori Kogiso

【要旨】

令和6年度のあそぼうかーの1月終了時点の実践内容についてまとめた。

附属幼稚園では昨年に引き続き、火／焚火の活動を中心に行った。また、今回は火／焚火に加え火を使って調理し食べることも実践の中に組み込んだ。

やちまたこども園では（保育者の希望により）竹を中心とした素材（遊び）に取り組むこととなった。両園において、活動後には振り返りをしながらドキュメンテーションを作成し、次回につなげていった。

更に昨年度に引き続きひなたぼっこ保育園との粘土と焚火の活動も行い、実践記録としてまとめた。

1. 「あそぼうかー」について

平成25年の秋より、千葉県内の幼稚園・保育所・子育て支援・福祉施設等に出向いて、土粘土を主とした素材遊びの機会を提供する事業を実施している。

令和4年度からは「素材で遊ぼう」というテーマのもと、月に1回程度、千葉明德短期大学附属幼稚園の預かり保育の年長児、明德やちまたこども園の年長児を対象に子どもたちと遊びを展開している。

昨年度から、コロナ禍以前に実践を行っていたひなたぼっこ保育園の希望に応じ、本校に招待し今年度は1月から月に1～2回の活動を行った。

本稿では令和6年度の活動内容について報告する。なお、本稿の執筆時点で2月分の活動が終わっていないため、2月の活動については実施予定日のみの報告とさせていただく。

2. 令和6年度のあそぼうかーの活動日および活動内容

2-1. 千葉明德短期大学附属幼稚園での実施

令和4年度から火を用いた実践を行っていたが、今年度も一年を通して焚火の実践を行うことになった。加えて今年度は火を使って食材を焼く・食べることに挑戦することとなり、初回はパンを焼いてみることからスタートした。なお、今年度の年長児は1号・2号合わせると約25名の参加が見

*千葉明德短期大学

込まれた。昨年度までのことを考慮すると人数が多い中で火を使った遊びを展開することの難しさが懸念された。また、1号認定の子どもは活動への参加がどうしても断片的なものとなることが見込まれたため、2号児への配慮が最優先されることで合意した。

以上のことを考慮し、今年度は午前保育の日に2号認定の子どものみを対象とする活動を行うことになった。午前保育の日に実践を行うことで活動時間も増え、よりゆったり火と向き合いながら活動できることが期待された。

表1 明德附属幼稚園での実施日と内容

回数	日にち	内容
①	5月29日	焚火をして練乳パンを作って食べよう
②	6月12日	焚火をしてチーズパンを作って食べよう
③	7月10日	シールをつないで絵を描いてみよう
④	10月16日	焚火をして黒ゴマパンを作って食べよう
⑤	11月13日	焚火をしてさつまいもパンを作って食べよう
⑥	12月18日	焚火をしてキャラメルパンとココアを作ろう
⑦	1月22日	焚火をしてミルクティーを作ろう

※2月19日に8回目を実施する予定

① 5月29日 焚火をして練乳パンを作って食べよう

この日が初回ということもあり、まずは短大教員から自己紹介をすることから始まった。その後早速杉の葉っぱを集めに出かけた。子どもたちは昨年度の年長児が焚火をする姿を覚えているようで、期待感をもって活動に参加していた。

今回は初回からいきなり焚火だけでなく、食材も扱うことに挑戦したが、無事に行うことができた。マッチの扱いを怖がる子は数名いたものの、何度も挑戦しようとする子どもが多くいた。また自分たちで焼いたパンだったためなのか、一層美味しく感じ、嬉しそうに食べる姿がよく見受けられた。

一方で今回（初回）はパンを食べる量を特に決めていなかったため、友達に譲ろうとする姿が見られたり食べ過ぎてしまったり、活動終了後に不調を訴える子どもも一名いたようだった。

以上を踏まえ、反省会の話し合いでは次回以降では食べるパンの枚数を制限することになった。その他、トングに関心を持つ子どもが多くいることが見受けられたので、トングはひとり一本ずつ持てるよう準備することに決定した。

② 6月12日 焚火をしてチーズパンを作って食べよう

2週間振りの実践となったが、子どもたちは2回目の「あそぼうかー」をととても楽しみにしていたようだった。また、前回の流れをよく覚えていて、流れを十分理解している様子も見られ、杉の葉っぱをU字溝にいれるだけでなく、大人が用意した薪も大人の様子を見ながら自分で並べる様子も見られた。

また今回は前回の反省をもとに一人に1本トングがわたるように準備した。その結果と思われる

が、前回より更に自分から火に関わろうとする姿が多く見られ、何度も焚火の中に杉の葉や枝を入れようとするようになった。中には杉の葉などの燃えやすい植物だけでなく、パンを食べるときに使った紙皿をトングで挟んでうちわのように使ったり、燃やそうとしてみたりする子もあり、トングがあることでどんなものが燃えるのか、どんなものが燃えやすいのかと、子どもたちなりに実験しているようだった。またトングの用途としてはそれにとどまらず、アリやナメクジを捕まえようとする姿も見られた。

以上のように道具が充実することによる遊びの発展や発想の広がりが見られた。

③ 7月10日 シールをつないで絵を描いてみよう

夏が到来し、気温も高くなり、外での活動が約30分程度と制限されたため火を使った活動は一旦中止となり、猛暑が続く間は火を用いない、代わりに室内でできる（造形）活動を行うこととなった。この日の活動のため子どもたちが好きなシールと画用紙が用意され、丸いパステル色のシールを貼り、シール同士をクレヨンでひいた線でつなぎ絵を描いた。シールを貼る際は丸や直線、ハートなどの何かしらの条件に従いながら貼る子もいれば、自由に貼り進める子もいた。

その後、全員の画用紙を一冊の絵本になるようにまとめ（製本し）、短大教員が一つの物語を作り、即興で（子どもたち自身や子どもたちが描いたものをテーマとする物語の）読み聞かせをした。「あそぼうかー」終了後に預かり担当の保育者が読み聞かせを行ったが、短大教員が話した物語との相違点を指摘するなど、子どもたちは物語を楽しみ、よく覚えていたようだった。

④ 10月16日 焚火をして黒ゴマパンを作って食べよう

8月は夏休み中であり、9月はまだまだ猛暑が続いたため、8・9月は附属での「あそぼうかー」の活動は中止された。よって10月の実践は約3か月ぶりの活動となった。更に焚火の活動は6月以来約4か月ぶりの活動となった。それでも子どもたちは活動内容（杉の葉を拾う、マッチに火をつけるなど）をしっかりと覚えており、自分たちで活動を進めようとする意欲的な姿も見受けられた。

また、今回は黒ゴマパンを作るということで黒ゴマに若干の砂糖を加え、ペースト状にしたものを、パエリア鍋を鉄板にして焼いたパン（トースト）に塗った。黒ゴマパンを食べると口の中や周りが一気に黒くなることを友達の姿から気づき、それを楽しむ様子が多く見受けられ、面白い顔の見せ合いっこ／笑い合いにも発展した。

反省会では今後日照時間が短くなること、子どもたちが片付けしないうまで解散し、活動が曖昧のまままで終わってしまう点に課題／改善できる点があるとのことで話し合い、むしろ気が済むまで火と向き合って遊べるよう、次回は終了時間を長めにとることで合意した。

⑤ 11月13日 焚火をしてさつまいもパンを作って食べよう

昨年度は焼き／蒸し焼き芋を食べたが、今回はパン食を継続的に設定したため、マッシュ状にされたさつまいもをパンに塗って食べることにした。さつまいもは事前に炊飯器でふかしたものを用意し、実践では大人が皮をむき、マッシュされたさつまいもに少量のバターを混ぜた。バターを入れる

際に保育者が顔を描くなどしていたが、そういったところも含めてパンを作るプロセスを楽しんでいた。なお、さつまいもパン作りに関してはこのころから附属幼稚園で風邪などがはやり始めており、衛生上の観点から今回は保育者をはじめとする大人のみがパン作りに携わり、食材に触らないところを子どもたちが担った。

前回の反省をもとに暗くなった後もしばらく活動が続いたが、子どもから「夜になっちゃったね!」「泊まる?」などと口に出して盛り上がる姿が見られ、活動に対する面白さを感じるだけでなく、自分たちだけが暗くなった園庭でまだ遊んでいるという特別感も同時に味わっているように見えた。反省会でも子どもも大人も時間的な余裕／満足感をもって活動できていたことが明らかで、引き続き時間を長くとることで保育者・短大教員間で合意した。

⑥ 12月18日 焚火をしてキャラメルパンとココアを作ろう

今回は杉の葉があまり落ちていなかったの、今回は念のため新聞紙を多めに用意した。新聞紙はねじって薪のような形にし、作業は子どもたちと一緒にいった。ところが前回と異なり今回は大人にとっても子どもにとっても予想以上に杉の葉が多く落ちており、十分な量の燃料を確保することができた。

トンクの扱いには十分になれてきた一方で、火が付いた枝を掴み、他のU字溝に移そうとする姿も散見された。これは火の付いてない方のU字溝に火を移そうとする大人の様子を見てまねる、火を自分でつかんでみたいという思い／勇気／自信が芽生えたなど、様々な理由が考えられる。また、子どもたちはたくさんの葉を燃やそうとし、火を大きく強くすることを楽しむ姿も見受けられるようになった一方で用意した燃料がすぐに底をついてしまうようになった。今回はココアを作るためお湯を作る必要があり、火を一定に保つことが難しい状況になった。子どもたちはそれに気づき、再度杉の葉を探し始めるなど、自分たちなりに考え、問題解決を自ら図る行動も見られた。以上から、当日作るものに合わせて燃料の量を考えながら見通しをもって焚火を行うことが今後の課題になることが考えられた。

また、パンを楽しむにすぎず、日々の預かりの時間で用意されるおやつを食べない子どもが多かった。

⑦ 1月22日 焚火をしてミルクティーを作ろう

今回は子どもたちが預かりの時間のおやつも食べられるよう、あまりお腹にたまらない／軽いものにするため、ミルクティーのみを作ることにした。このような飲み物を作るためには火を比較的長い時間維持することが必要となる。つまり子どもたちが、消えないよう火の様子を観察しながら、どのタイミングで杉の葉や枝をくべるか考えて行動することにつながるかと期待できた。

今年度焚火を行う際は毎回3台のU字溝を用意し、3か所で焚火を同時に行ったが、今回も同様に準備し、1台はミルクティーに、残りの2台は自由に火と向き合える場とした。子どもたちはひとりずつマッチに火をつけて3台のうちのどれか一つに枝や葉を入れていくが、3台の焚火をしっかりと観察し、どの場所の焚火が消えそうかと考えたり、声を掛け合いながらマッチに火をつけたり、杉の葉や枝を入れようとする姿が観察されるようになった。

おやつに関しては前回よりは比較的食べたが、やはり残してしまう子どもも若干いた。他方、ミルクティーを初めて飲んだという子どももいた。できた紅茶を冷たいミルクで冷ましたが、それでも通常子どもたちが口にするよりホットだったと思われる。飲み物の温度に対する好みは（お風呂のそれと同じく）個人差があると説明し、熱く感じる猫舌の人もいれば、少し熱めの方が好きな人もいることに納得したようで、前者は自らミルクティーが自分に適切な温度に冷めるまで待つことにした。待っていたというより、焚火の周りを一周して走って戻ってきた。それでも、気温が寒かったからなのか、フーフーしながら5杯もおかわりした子どもが数名いた。

更に言えば、焚火の煙に対する行動の変化も興味深い。火を大きくしようとして枝葉をたくさん焼べたりすると煙が余計に出ることや、風向きにあわせて移動して煙を避けようとする姿、口や鼻を手持ちのハンカチ（タオル）で抑えようとする姿は、回を重ねるに連れて増えてきた（遊んでいるうちにそうすることを忘れていたり、気にならなくなったりする場合もよくあり、ごく稀に涙を流して我慢する姿も見受けられた）。

秋以降、火の片付けをすることもかなり楽しむようになった。焚火遊びがそろそろ終了するタイミングを見測っては、水道の蛇口からジョウロで水を運んできて、消し炭を取り出し、残り火がジュージュウと消えていく様子も面白いようで、押し合いへし合いになることもある。いうまでもなく体や心の成長もあり、回を重ねるごとに自ら挑戦したいことの種類も増えている。例えば子ども1人の力でとても運べそうもないほど重いU字溝を運ぼうとしたり、大きなバケツいっぱいの水を2人で力を合わせて運ぼうとしたりする姿も見られるようになった。

本年度、残す回数が少なくなったことを子どもたちの大半が十分認識している。この活動は今後も続くので、現時点で結果について結論を出すことはまだ早いですが、子どもたちの行動面での変化が間違いなく感じられるのみならず、火の周りで過ごしているのんびりした遊びの時間を楽しみにしていると言えよう。そのような満足感を子どもたち自身も口にしている。

2-2. 明德やちまたこども園での実施

一昨年度は、保育者からの希望により、通年で竹を素材遊びのメインに据えて「あそぼうかー」の活動を実施した。今年度の子どもたちは3歳児のころに既に竹遊びをする年長児の姿を見ていたこともあり、竹で遊ぶことに関心を持っていたとのことで、本年度は再度竹を中心とした素材遊びに挑戦することとなった。また園庭の築山が新しくなり、山の土が粘土質の土も混じるものになり、この粘土にも子どもたちは興味関心を持っているため、粘土も活用することに合意した。

表2 明德やちまたこども園での実施日と内容

回数	日にち	内容
①	5月15日	竹をもらいに行き、竹で遊んでみよう
②	6月26日	竹で箸を作ってみよう
③	7月24日	竹を使ってビー玉ころがしを楽しもう
④	8月21日	いろいろな素材や道具を使ってビー玉ころがしを楽しもう
⑤	9月25日	段ボールを使って遊んでみよう
⑥	10月30日	竹ぼっくりを作って遊ぼう
⑦	11月27日	竹炭づくりに挑戦しよう①
⑧	12月4日	竹炭づくりに挑戦しよう②
⑨	1月17日	炭を使ってお絵描きをしてみよう

※2月26日に10回目を実施予定

① 5月15日 竹をもらいに行き、竹で遊んでみよう

本こども園に兼ねてから大変協力的である地元の農家の方が所有する竹林にお邪魔し、子どもたちと一緒に青竹を切り取っていただいた。長い青竹を3本収穫し、子どもたちと一緒に園に持ち帰り、持ち帰った長い竹を、のこぎりで切り分けたりして園庭で遊んだ。竹を組み立ててシーソーやバイクなどに見立てて遊んだり、のこぎりで切って加工し、短くした竹を叩くなどの音遊びをしたり、竹割用の道具で細かくしたり、それを積み重ねて遊んでみたりして、竹の素材と道具、子どもたちのイメージが重なり合い、多様な遊びに発展した。

② 6月26日 竹で箸を作ってみよう

前回収穫した竹で各自の竹箸を作った。まずのこぎりで適当な長さに切り、竹割機で竹を割り、最後はやすり掛けをして仕上げた。のこぎり以外は初めて使う道具ばかりであったが、大人に負けずと集中して頑張る姿が印象的だった。中には竹をもっと滑らかになるようにしたい、先端を丸くしたいなど仕上がりにこだわりをもって箸の製作に没頭していた子どももいた。

最後は作った箸でレゴブロックをどれくらいつかめるか、グループごとに競争し合うことも楽しんだ。

③ 7月24日 竹を使ってビー玉ころがしを楽しもう

この日から外で長時間遊ぶのには気温が高すぎたため、室内で活動することになった。長い竹を半分に割り、中の節が取り除かれたものを数本用意し、転がすためのビー玉も用意した。また昨年度も取り入れた「起き上がり小法師」も作って遊べるよう、アルミホイル、丸いお菓子の缶などを用意した。

はじめは竹同士を組み合わせながらコースを使っていたが、次第にいすや机などの身の回りにあるものも活用して台の高さを作れるよう工夫してみたり、畳を使ってビー玉を安定させてみたりする工夫をする姿なども見られた。その他、色ペンを床に立てて並べ、ビー玉を当てて倒す遊びに挑戦したり、筒状の短い竹そのものを転がして音を出して楽しんだりなどして、身の回りのモノを利用しながらコースづくりや遊びの発展につなげていく姿も観察された。

④ 8月21日 いろんな素材や道具を使ってビー玉ころがしを楽しもう

7月同様、やはり猛暑のため外での実施が難しく、また前回のビー玉転がしの活動により一層意欲的になっていたこともあって、今回もビー玉転がしを続けることとなった。そして今回は竹だけでなく、段ボールや割りばし、トイレットペーパーなどの芯、ミルク缶といった素材やカラーテープやガムテープなどの、普段から工作遊びに使用する素材を豊富に用意し、子どもたちがより工夫し、そのプロセスも含めて楽しめるよう準備をした。さらに今回に限り年中組の子どもたちも参加できるようにした。

子どもたちは特に段ボールに興味関心を持ち、段ボールの大きさや形に合わせ、イメージを膨らませながらコースを作り、必要に応じて他の素材や道具を使って遊んだ。

また、こちらが用意した素材や道具だけでなく、ホールにあったカプラも活用しながらコースを作るなど、普段使っているおもちゃまで応用して遊ぶ姿も見受けられた。

⑤ 9月25日 段ボールを使って遊んでみよう

保育者によれば、8月の実践では段ボールを活用した遊びを楽しむ姿が多く見られるようになり、今回は段ボールの素材を中心に活動することになった。年中組の子どもたちが参加するのは8月のみで、前回よりは子どもの人数は減るが、十分な量の段ボールを使いながら自分のイメージを表現することを楽しめるようにと、前回よりも多くの段ボールを準備した。

前回同様ビー玉ころがしを段ボール板と組み合わせて使ってみるように工夫し、より一層面白いコースづくりを追求する子どもたちの姿が見られ、中には階段状に段ボールを組み立ててみて、子ども自らが転がろうとする姿も見られた。また段ボールを使ってそりや家を作るなど、一から自分たちが作りたいものを作る姿が見られた。

⑥ 10月30日 竹ぼっくりを作って遊ぼう

猛暑がピークを過ぎたため、久しぶりに外で竹を使った活動に戻った。一方竹は十分な長さがあるものがなくなっていたため、再度竹を譲っていただきに出かけた。

竹を持ち帰ると、子どもたちは5月の経験を思い出したのか、竹を椅子に乗せてシーソーをして楽しみ始めた。かなり重い青竹をみんなで担いで持って帰った達成感と、その場で芽生えた子どもたちのノリがこの姿に現れていたと思われる。

その後は大人の力を借りながら竹を適当な大きさに切った。のこぎりで切ることで出てくる粉に子どもたちは興味を示し、触ってみたり集めてみたりする姿も見られたため、のこぎりで切るところにたらいを用意し粉を十分に集められるようにした。

竹ぼっくりは様々な長さのものを用意し、子どもたちが挑戦できるようにした。うまく乗れなくても何度も挑戦する姿が見られ、中には前日の雨でできた水たまりを竹ぼっくりに乗って渡ろうとする遊びを楽しむ子も見られた。

⑦ 11月27日 竹炭づくりに挑戦しよう①

子どもたちは火を扱うことにも関心をもっており、11月も後半に入り比較的涼しくなってきたため、火を使って竹（もしくは枝）を火にかけて炭を作ることに挑戦した。

はじめに焚火台を作る必要があるため園の裏側にあるレンガやブロックを集めることからスタートした。レンガを集めるプロセスの中で見たことのない生き物（例えばキセルマイマイ）を発見する姿も見られた他、竈門作りに必要とされるブロック集めなどをほぼ子どもたちのみの力でできたことも、前向きさと成長を示すこととして記すべきだろう。

焚火台／レンガの竈門を子どもたちと一緒に作った後に竹が適当な大きさ（小さく）になるように切り分ける必要があったため、今回は竹割機を用意した。竹割機を使うのは6月以来だったが子どもたちは扱い方を実によく覚えており、早速竹を割り始めた。割った竹を金属製の四角い（お菓子用の）缶に入れ、火にかけた。一生懸命火の様子を見守り、うちわであおいだりする姿が見られた一方で、他方では11月後半とは思えないほどの暑さであったためなのか、火から離れる子どももいた。

またこの日も前日や明け方まで続いた雨で、園庭はほぼ一面の水たまりになっていた。そのため外遊びは一時期中止することも考えられたのだが、次第に空も晴れて、結局予定通りに実施することになった。風邪が流行り始めたため、水たまりの中で遊ばないことにした。そこで子どもたちは割った竹などを船に見立てて水たまりに浮かべて遊ぼうとする姿が見られた。

一方、竹炭は十分な炭の状態までには至らず、仕上げは次回に持ち越すこととなった。

⑧ 12月4日 竹炭づくりに挑戦しよう②

前回は竹炭の完成に至らなかったため、今回はその続きをすることとなった。

前回同様、園の裏側にあるレンガを子どもたちで運び、焚火台／竈門を作った。また燃料となる枝や籐も、園庭にあるものの中から探した。

担任保育者は事前に燃料となる木材や竹材をいくつか用意していたが、子どもたちはその木材に関心を示し、積み木やドミノ、さらには小型のビー玉ころがしにも発展した。更に、本活動の発展の可能性を考え、竹炭の他、燃料として使われた古い葦簀や、子どもたちが集めてきた小枝も消し炭にしておいた。

竹炭づくりに関心をもっており、根気よく火を見守り続ける子どもやうちわで仰ぎ風を送る子どもに分かれるなど、役割分担しながら竹炭づくりに臨む様子も見られた。

⑨ 1月17日 炭を使ってお絵描きをしてみよう

前回、前々回で作った竹炭や木炭を使い、絵を描くことにした。前回保育者と作成したドキュメンテーションに竹炭を使ったイラストを加えてみたため、子どもたちは絵を描くことに興味津々のようだった。竹でできた炭はとても硬く、何かを描くのに使えないことが分かり、用意された3種類の炭（竹炭、青竹を分けて頂いた農家で譲って頂いた木炭、消し炭、子どもたちと一緒に作った木炭）を試してから、自分たちで作った柔らかい木炭を使用することにした。

木炭はすり鉢に入れて粉状に砕く必要があった。一方ですり鉢は十分な数を用意できなかったた

め、子どもたち全員が一斉に粉状にすることはできなかった。子どもたちはその状況をよく理解していたのか、自ら順番に並び始め、順番にかつ交互に譲り合い、全員が平等に経験できるよう工夫し始めた。

お絵描きでは、手始めに簡単に誰にでも描ける丸をかくところから描きはじめ、次第に指や筆を使って思い思いに描くようにしていた。多くは意欲的に画用紙の表面や裏面を使い、合わせて4枚を描いたのみならず、兼ねてからこういった手のよごれることに参加しない子どもも席について、次第に興味を示すようになり、できた絵をどうしても母親に見せたいので持って帰りたいとまでせがみ、満足したようだった。木炭を使う活動は当然ながら手も、使用した道具類も、そして机も黒くなるわけだが、洗い物や後片付けを子どもたち自身で熱心に行っていたことに、やはり、日々の成長や一種の満足感も感じられるようだった。

一年を通して竹を主な素材にして遊び、月一回でしかない回数だが、通常の保育時間にはなかなか取り組むことの難しい活動のように見受けられる。今後に残された機会が少ないが、保育者とよく相談した上で、次回に進みたいと考えている。

2-3. ひなたぼっこ保育園での実施

表3 ひなたぼっこ保育園との実施日と内容

回数	日にち	内容
①	1月23日	土粘土で遊んでみよう
②	1月30日	焚火をしてみよう

※2月13日に3回目を実施予定。

① 1月23日 土粘土で遊んでみよう

本園との活動はコロナ後に再開した。本学と電車で2駅との近さもあり、保育園で体験できない土粘土遊びや焚火遊びなどを希望しているので、可能な限りそれに協力したい。

本学の土粘土は最近他の保育園でも利用できるように貸し出すようになった。当日の天候や次に使用する子どもたちの年齢や経験の度合いを考慮して、事前に大量の土粘土をねり直す必要もあるので、今回もそのようにして当日を迎えた。一人一個分粘土の固まり（約3.5キロ）をもち、まずは床にたたきつけて形の変化を楽しんだり、粘土の上に乗って平べったく伸ばして遊んだりした。これはこのような粘土で遊ぶことが初体験となる子どもたちに安心してもらい、粘土の性質を知るための共同体験である。その後は子どもたちがやりたいように自由に遊べる時間となった。ピザやお菓子を作る子どももいれば、鳥居を立て神社などの場所を作る子ども、人間の形を作る子どもなどの姿が見られた。土粘土活動は、通常通り約2時間と見込んで実施される予定だったが、約40分経過したところで、「おしまいにしたい」「お腹がすいた」などと口にする子どもが数名現れたため、土粘土を通常通り片付けることとなった。用意された土粘土約15箱（およそ200キロ）のうち、子どもたちによって使用されたのは約6箱だったのを見て、これも本活動が開始された中で初めての出来事だった。活動後本学でお弁当を食べ、短大の中庭で散策を楽しむことにした。子どもの中に昨年度も本学で焚火

遊びをしたことを実によく覚えている子どももいて、今回の遊びも楽しみにしていることが協力者としても嬉しいことである。中庭の木蓮の大木の落ち葉の中から芽鱗や托葉を熱心に拾ったり、生え始めたノビルや、零れ種で生えた菜の花を味わったり、水仙の花を摘んでお土産に持って帰ったりして、本来の土粘土活動ではこれを想定していなかったため、思わぬ喜びが発見でき、子どもたちは満足してキャンパスを後にした様子だった。

② 1月30日 焚火をしてみよう

短大の中庭を拠点に焚火遊びを行った。まず子どもたちと一緒に学園前駅から短大までの道中で杉の葉の採取から始めた。子どもたちは杉の葉をゴミ袋2つがいっぱいになるまで集めながら落ち葉や見つかったバッタで遊んでいた。

附属での実践と同様に一人ずつマッチに火をつけることにした。去年経験した子どももいたが、予想通り、怖がる様子も見られたため、安心して何度も挑戦できるよう声をかけるなどの配慮をした。子どもたちは激しく燃え上がる様子を見て怖がる姿が多かったものの、少しずつ興味がわいてきたようで、次第に自らマッチに挑戦しようとする子や杉の葉を自分から入れようとする姿が見られた。

しばらくしてから焼きマシュマロづくりに挑戦した。こちらも昨年経験した子や初めての子がいた。焼き加減がわからず、真っ黒に焼けてしまったマシュマロもあったがおいしそうに食べ、おかわりする子どもやおかわりはあまりせずに少しずつ大事に食べる姿が見られた。最後にお昼ご飯を食べるのでマシュマロは最大3つまでとした。

遊びが落ち着いたら引き続き、火と向き合って遊ぶ子や、捕まえたバッタの観察や餌探し、畑の水やりなど自ら興味を持った環境に働きかけて遊ぶ姿が見られた。

3. まとめと今後の課題

本年度も「現場保育者と本学が提供するプログラムとコラボレーション及び現場のニーズにより可能な限り密着する応答的で共同的活動の実現」に加えて「保育者と継続的に協働し、活動を振り返り、記録化と計画化、共同的学び合いの実現」という方針のもと、附属幼稚園では主に火を中心とした遊びの実践、やちまたこども園では竹や段ボールなどの素材遊びの実践、ひなたぼっこ保育園とは園内では難しいが本学内では可能な実践を行った。今回はそのような実践の内容を簡単にまとめた。

「あそぼうかー」のプロジェクトの方針にある「活動の振り返り」、「記録化」に関して、附属幼稚園では活動の振り返りを行う前に、活動に参加した保育者自身が事前にドキュメンテーションを作成し、それをもとに担当者全員で振り返り、次の計画について話し合っている。前年度は振り返りを行うための日程調整がなかなか難しい場合もあり、やむを得ず振り返りを休止したときもあったが、今回は次の実践の前に必ず振り返りと次の実践を考える時間を確保することができた。また今回は2号の子どもたちのみ、かつ午前保育後の実践であったが、時間に余裕を持ちながらゆったりと安全に十分留意して活動を行うことができた。

やちまたこども園では1号の子どもたちが帰った後に保育者1～2名と振り返りを行い、短大教員とともにドキュメンテーションを作成した。そのように関わった保育者が通常の保育業務から一時的に抜ける体制づくりに感謝したい。基本的に短大教員と保育者がディスカッションをしながら保育者が中心となってドキュメンテーションを作成していたが、保育者からなかなか言葉が出てこないときもあり、その時は短大教員が言葉や文章を補ったりしていた。今後は保育者から言葉を引き出せるよう、そのようになってしまう理由や原因について検討しつつ、どのようにヒントを出していくのか、どのようにしてファシリテーションできるのかが、短大教員側にとっても課題であると言えよう。

またひなたぼっこ保育園の実践に関しては園の方から短大に来校し実践を行うゆえに、実践終了後に保育士は子どもとともに保育園に帰ってしまうので振り返りが事実上難しい状況である。コロナ以前には、別曜日で園内研修という形で取り組んでいたのだが、コロナ後の今は実践中や実践後の食事の時間等に子どもの様子等について、立ち話程度の情報交換を行うことしかできていない状況である。

園庭環境の活用を通じた保育者の協働と省察 —園庭推進チームによる実践と振り返りから—

Cooperation and Reflection of Early Childhood Educators Through the Utilization of Garden Environments
— Practices and Reflections by the Garden Environment Project Team —

小木曾友則*

Tomonori Kogiso

米村美佳**

Mika Yonemura

鈴木七海**

Nanami Suzuki

明石 現*

Gen Akashi

須藤 琉**

Ryu Sudo

河野愛里**

Airi Kawano

杉崎由美**

Yoshimi Sugisaki

藤原美希**

Miki Fuziwara

藍 柚佳**

Yuzuka Ai

館野 正**

Tadashi Tateno

濱谷優羽**

Yuuha Hamaya

中林 忍**

Shinobu Nakabayashi

【要旨】

本研究は、保育者が園の保育について共通理解を図りながら幼児教育の質の維持・向上を目指す実践の具体的な方法とその効果を明らかにするために、園庭環境の活用に関する実践に注目した。園庭推進チーム実践を整理したうえで、実践の振り返りに関するアンケート調査及びフォーカス・グループインタビューを質的に分析した結果、保育者が協働して園庭環境への理解を深めることは保育者の省察を促し、環境の特徴が省察に影響を与えることが明らかになった。さらに、目的を持った組織的な協働活動を通じて、保育者間の知識や技術の伝達が進み、クラスや年齢の枠を超えた子どもの長期的な発達について学ぶ機会が生まれることが明らかになった。

1. 背景と目的

国際的に乳幼児教育に対する関心が高まる中で、我が国においても乳幼児期の教育を保障する幼児教育の質に関する議論が進められてきた。幼児教育の質は、多層で多様な要素から成り立つとされており、質の維持・向上は実効性のある取り組みが求められている¹⁾。これまで我が国では、処遇改善や研修制度の整備など国全体で行うものと、日常の保育をもとに記録から振り返る、保育を見合う、対話しながら学び合うなど各園や保育者による個別の取り組みが行われてきた。個別の取り組みに注目すると、幼児教育の質の中核を担う保育者には多様な視点を得ながら専門性を向上させていくという他者との協働と自己研鑽の姿勢が必要となる。そのための手だてとして、園内研修が注目されてきた。

* 千葉明德短期大学

** 認定こども園千葉明德短期大学附属幼稚園

園内研修は、保育者間の共通理解と協力体制を築きながら保育者一人一人のよさを互いに認め合い、専門性を高める機会となる²⁾。園内研修の効果として期待されている、共通理解や互いのよさを認め合う、専門性を高めるという点は、研修として日常と異なる場に限定されるものではなく、日々の保育の中で組織として意識的に行うことも必要である。すなわち、保育者が他者と協働し自己研鑽を積むことによって幼児教育の質の維持・向上を目指すためには、園の保育者一人一人のよさが発揮され、よさを認め合うために子どもの姿や保育の意図について共通理解を図り、保育の意味を多面的に見出していくという営みを可能にする職場の環境づくりが重要になるといえる。そしてこれらの営みは、子どもの姿や保育者自身の関わり、環境構成などを振り返りながら改めて実践について考え、これまでに持っていた枠組みを再構成していく省察が欠かせない。

上述した、保育者の協働と自己研鑽を促し、園の保育について共通理解を図りながら幼児教育の質の維持・向上を目指す実践とはどのようなものか。こうした実践の中で、保育者は振り返りを通じて何を学んでいるだろうか。

以上から本研究は、保育者の協働と自己研鑽を促し、園の保育について共通理解を図りながら幼児教育の質の維持・向上を目指す実践の具体的な方法とその効果を明らかにすることを目的とする。そのために、園内で組織された園庭推進チームの保育者らが行った園庭の自然環境を活用した取り組みの成果を整理したうえで、実践を通じて保育者がどのような振り返りを行い、何を学び取っているか検討する。

2. 研究方法

本研究は2つの枠組みで実施した。はじめに、認定こども園千葉明德短期大学附属幼稚園（以下、附属幼稚園）の保育者らで組織された園庭推進チームの実践に関して、設立の背景と園庭環境を活用するために行った取り組みを整理した。次に、園庭推進チームの実践の振り返りに関するアンケート調査及びフォーカス・グループインタビューを実施し、実践を通じた学びを検討した。

2-1. 園庭推進チームの実践

(1) 園庭推進チーム設立の背景

附属幼稚園は、2,000㎡の天然芝の園庭と2,600㎡の築山・堀・畑・大型固定遊具のエリア、年少児がじっくりと遊びに向かうことができる250㎡の年少エリアに加え、1,300㎡の樹木を擁する「松の森」がある。広さと豊かな自然環境が附属幼稚園の魅力のひとつとなっている。

これまで附属幼稚園では、天然芝の園庭が広がる戸外の環境で遊びを展開してきた。この環境をより充実させるために、園庭環境整備のフリー保育者を配置して遊びを作り上げてきた。前例にない役割を果たす保育者は、試行錯誤しながら保育の中で子どもとともに自分たちの遊び場を作ってきた。さらに、保育者や子どもだけでは実現が難しい環境作りは「園JOY」という活動を通じて、保護者の協力を得ながら少しずつ整備してきた。広い芝生の園庭横に築山や堀、畑などを保護者と保育者が協働して作ることによって、子どもが自然に関わって遊ぶきっかけになってきた。

園内には150種以上の植物があり、自然物に詳しい保育者によって100種類もの木、実、葉、花の写真と名前を掲載した「めいとく木実葉花図鑑」も作成された。毎年度末に、5歳児の親子に対して行うアンケート調査の中では「幼稚園の好きな場所はどこか」という質問項目を設け、附属幼稚園の園庭環境に対する親子の実態把握も行ってきた。毎年行うアンケート調査の結果から、広い芝生での遊びを楽しんできたことが見えてきた。一方で、樹木に恵まれた「松の森」は、子どもの好きな場所の上位には挙がらなくなってきた（表1）。

表1 5歳児親子アンケート：「幼稚園の好きな場所は」2020年度～2023年度

	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度
園児	1位 松の森 1位 芝生 1位 遊具場	1位 遊具場 2位 芝生 3位 築山	1位 芝生 1位 築山 3位 エルシ	1位 芝生 2位 エルシ 3位 鉄棒
保護者	1位 芝生 2位 園庭 3位 松の森	1位 芝生 2位 園庭 3位 松の森	1位 芝生 2位 築山 3位 ブランコ	1位 園庭 2位 芝生 3位 松の森

※2020年度 調査期間：2021/2/26～2021/3/6 対象数：95世帯 回答率：68.4%

※2021年度 調査期間：2022/2/19～2022/2/26 対象数：81世帯 回答率：76.5%

※2022年度 調査期間：2023/2/20～2023/2/27 対象数：76世帯 回答率：52.6%

※2023年度 調査期間：2024/2/20～2024/2/27 対象数：86世帯 回答率：58.1%

こうした実態の中で、これまで園内の有志によって園庭環境の充実や魅力発信を行ってきたが、日々の業務と合わせて少人数の取り組みでは時間がかかるという課題があった。一方で、附属幼稚園の保育者一同、自園の環境を良くしていきたい、変えていきたいという思いは共有されていた。

園庭環境を充実させると共に、その取り組みを園全体のものとして位置づけるために、「園庭推進チーム」を発足させることになった。このチームに込められた願いは、「全職員が園庭に情熱と喜びを感じられるよう、強力で牽引するチームを作る」「全職員が深い理解のもと、自信をもって園庭を活かし切れるよう、その推進役となる」「停滞していた園庭の活かし方を洗い出す」「慣例にとらわれない園庭での遊び方、魅力を最大限に引き出していく」「保育に直接活かせる改善策を積極的に新しいアイデアを出し合う」などであった。自園の環境を改めて見直し、よりよい保育を生み出す過程で、保育者が協働しながら実践することが重視されている。園庭推進チームは、各学年から1～2名ずつで構成され、園庭環境を充実するために月1回の話し合いを行い、具体的な実践を推進する役割を持っている。2024年度園庭推進チームは8名の保育者（舘野、米村、須藤、藤原、濱谷、鈴木、河野、藍）によって組織され、実践を進めてきた。

（2）園庭推進チームの取り組み

2024年度の園庭推進チームの取り組みとして、まず職員から園庭環境で実施してみたい環境づくりを募った。職員からのアンケートをもとに、チームで取り組む内容を決定し、継続して取り組んだ。また、これまで松の森に行って遊んだ日にチェックをつけるチェック表を活用し、各月の頻度や行きやすい時期などを可視化した。これを踏まえて、園庭推進チームの保育者が積極的に松の森に行くことで、子どもが松の森にある自然環境に関わる機会を増やすようにした。この取り組みを月1回の話し合いの中で共有しながら実践を行った。

2-2. 保育者の学びに関する調査

(1) 保育者に対するアンケート調査

園庭推進チームが進めた園外環境活用の実践から、松の森での実践に関する振り返りアンケート調査を行った。対象は、附属幼稚園に勤務する保育者（園庭推進チームの保育者も含む）である。

アンケートは、「印象的な子どもの姿」「子どもの育ち」「先生の学び」「松の森の魅力」「松の森の課題や困難さ」「協働の意義（複数選択回答）」「協働の課題や困難さ」に関する自由記述である。

分析は、14名の保育者のアンケートの回答の自由記述に対して、はじめに内容を意味毎に区切り、回答者の表現を可能な限り用いてコード化した。次に、コードをもとに、意味内容が類似したデータをカテゴリー化した。複数選択回答に対しては、グラフを作成した。

分析をするにあたり、データと分析者の意味づけや解釈を繰り返し往還し、析出されたデータをもとに保育者の学びの内実を検討した。

(2) フォーカス・グループインタビュー

アンケート結果をもとに、園庭推進チームの保育者に対してフォーカス・グループインタビューを行った。インタビューはアンケート調査の結果に対して自由にディスカッションする形で進めた。

インタビューは音声逐語録にした後、保育者がどのような振り返りをしていたか前後の文脈に沿いながら解釈した。

(3) アンケート調査とフォーカス・グループインタビューの分析結果の統合

分析結果をもとに保育者の学びに関して検討した。これを踏まえて、幼児教育の質の維持・向上を目指す実践の具体的な方法とその効果について考察した。

2-3. 倫理的配慮

倫理的配慮として、附属幼稚園の親子に対するアンケート調査に関しては、毎年度保護者に対して調査の目的及び個人情報の保護について書面で説明を行い、回答を持って同意とした。回答されたデータに関しては、個人情報に適用される法令等に従って扱った。附属幼稚園の保育者に対するアンケート調査及びフォーカス・グループインタビューに関しては、自園の取り組みの振り返りであっても、回答や発言内容によって個人が不利益になることのないよう配慮することを説明したうえで同意を得て実施した。回答に含まれる氏名等は匿名化した上で使用した。匿名化の方法については、取得した情報から個人を識別できる情報を削除し独自の符号を付す作業を行った。

3. 結果

3-1. 2024年度園庭推進チームの取り組み

園庭推進チームの取り組みは、「毎月の職員会議で新たな提案、経過・成果報告を行う」「園だよりで保護者に園庭の魅力を発信する」「ホームページに園庭の魅力のページを作成する」「定期的な打ち合わせを行い、継続的に園庭環境を改善する」という4つのものがある。

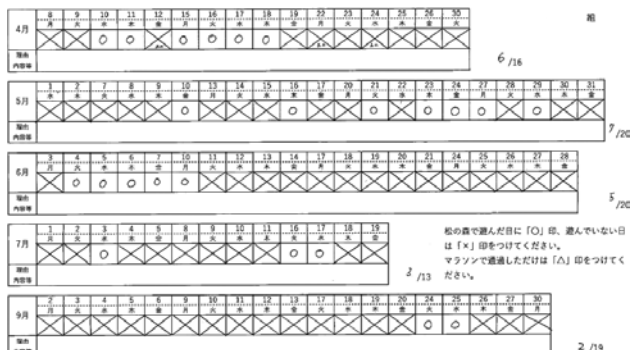
園だよりで保護者に園庭の魅力を発信する取り組みでは、「こどもと自然がつながった!」と題し

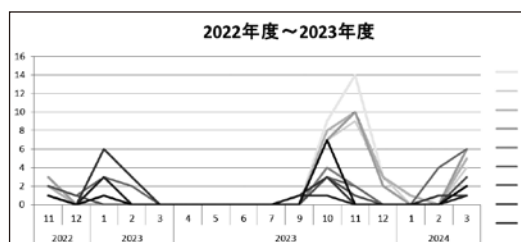
て、園庭推進チームの保育者が写真付きドキュメンテーションを作成し、子どもが自然物に関わる様子を伝えていった。

ホームページで園庭の魅力を発信する取り組みでは、前年度園庭推進チームが作成した「園庭の魅力～職員が思う園庭の魅力を紹介します～」を更新し、園庭推進チームの保育者それぞれの観点から園庭の魅力について情報を発信した。また、園内研修の一部として実施した、冬の自然観察会の報告を掲載し、附属幼稚園の保育者が日頃どのように自然環境について学んでいるか発信した。

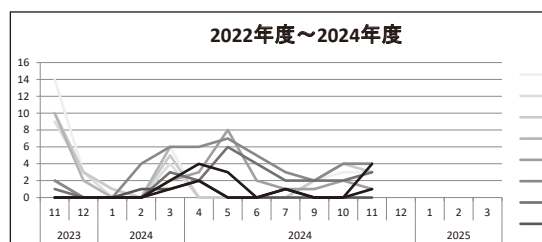
定期的な打ち合わせと継続的に園庭環境を改善する取り組みでは、附属幼稚園の保育者に対して、学园内、園庭、年少エリア、松の森、1・2歳児園庭、その他園庭環境で実施してみたい環境づくりのアイデアを募るアンケートを実施した。アンケートでは、「池を作りたい」「斜面を直したい」「トンネルを作りたい」「舞台を作りたい」「花壇を作りたい」「秘密基地を作りたい」「どんぐりの木を植えたい」「散歩マップを作りたい」「花のトンネルドームを作りたい」「木登り表示をつける」「チャレンジカップの開催」などの回答があった。アンケートをもとに、内容を決定し継続して取り組んできた。主な取り組みは1・2歳児園舎の園庭環境に関しては「斜面を登り下りして遊べる環境の整備」「木の丸太の設置」「散歩マップ作成」を進めた。3歳以上児の園庭環境に関しては「花壇の柵設置」「木登りのレベル別表示設置」「ターザンロープの設置」「松の森の開拓と整備」「畑の横に舞台を作る」「花の栽培」「園庭内にクイズの掲示を作る」などの取り組みを進めた。園全体に関わるものとして「園内の草花の名前調べ」「木の実展示の種類更新」「松の森の目印（活動範囲）の設置方法の検討」を行った。これらは、園庭推進チームのメンバーが分担して進めながら、毎月の打ち合わせで進捗報告を行った。時期や担当する年齢によっても進捗は変わるため、打ち合わせの中で必要に応じて共同作業を募るなどして進めたり、進めることが困難な場合はその課題解決に向けて話し合ったりしてきた。

上記の園庭環境充実のための取り組みに加え、日常的な園庭環境の活用について、自然環境に子どもが関わり様々な体験をすることを願って、松の森での遊びを継続的に行ってきた。この取り組みに関しては、松の森に行って遊んだ日にチェックをつけるチェックシートを活用した（図1）。また、過去の松の森に行った頻度を可視化した（図2）。図2から、秋や3学期に行く機会が多いことが確認できた。夏の時期に関しては、松の森で暑さ指数を計測したところ、園庭と比較して低い数値が出ていることが判明した。一方で、5月から9月上旬の間は松の森に蚊が増える時期でもあり、必ずしも行きやすいとはいえない。このように、松の森の活用頻度を可視化したことで、職員間でどのような形で松の森で遊びを展開していくかという議論ができるようになった。これらを踏まえて、今年度の園庭推進チームの保育者は、行く頻度が少ない月にも子どもの健康面などに留意しながら積極的に松の森に行くようにした。その結果、2024年度の5月には松の森に行く回数が増え、前年度までにはなかった季節の自然物に触れる機会を持つことにつながった（図3）。





※縦軸は回数、横軸は月である。
 ※クラス毎で色分けした線によって傾向を示している。
 図2 クラス別松の森チェックシート
 (2022年11月～2024年3月)



※縦軸は回数、横軸は月である。
 ※クラス毎で色分けした線によって傾向を示している。
 図3 クラス別松の森チェックシート
 (2023年11月～2024年11月)

園庭推進チームの取り組みの成果として、「可視化」「情報の共有」「継続」が挙げられる。「可視化」は、園だより、ホームページで情報を発信することによって、園に直接来る機会の少ない保護者に対して園庭環境の実態を見えるようにしていた。また、松の森チェックシートは松の森に行きやすい時期や行く頻度の少ない時期を可視化し、保育者が計画的に子どもの実態に応じて保育を行うための基礎資料にもなっていた。保育の多くの日常業務同様、ルーティン化されるものほど意義を見出しにくくなる可能性があるが、チェックシートをもとに各クラスの松の森の遊びの傾向をとりまとめることによって、保育者の意識変容をもたらすことに寄与していたといえる。

「情報の共有」は、園庭推進チームの中での情報共有と、園の保育者全体での情報共有が挙げられる。園庭推進チーム内での情報共有は、定期的な話し合いの機会を設けて進捗情報を確認するだけでなく、自然物に関する知識の情報共有も図ることにつながっていた。これによって、園庭推進チームに所属する保育者それぞれが、自然物の活用につながる保育のスキルを獲得していった。園の保育者全体での情報共有に関しては、保育者に対して行った園庭環境充実のためのアンケートが該当する。アンケートに回答した保育者が園庭推進チームに所属していない場合でも、環境構成が変わっていくことに関心を持つことにつながる。

「継続」は、単年度で行う取り組みではなく、園庭環境の活用に注目した年から継続してデータを収集する長期的な継続と、毎月園庭推進チームの話し合いの機会を持つという中期的な継続が行われた。特に毎月の話し合いでは、実現したいことについて進捗を打ち合わせの中で、園庭環境の捉え方や活用の仕方など様々な意見を交わした。保育者が定期的に園庭環境について振り返り、意識する場となっていた。

3-2. 実践の振り返りを通じた保育者の学び

(1) アンケート調査の分析結果

附属幼稚園の保育者に対して、園庭推進チームが進めた松の森での実践の振り返りに関するアンケート調査を実施した。分析の結果は以下の通りである。

1) 「印象的な子どもの姿」

「松の森に行った際、子どもの姿で印象に残った姿」に対する回答の分析結果が表2である。

表2 「印象的な子どもの姿」に対する回答の分析結果

カテゴリー	コード	特徴的な記述
自然物への発見と学び	ドングリの形や大きさ	ドングリの形や大きさの違いを一生懸命話そうとする姿
	虫探し	セミの抜け殻を集め/カブトムシの幼虫を探したいと掘り返す
子ども同士の関わり	斜面での助け合い	斜面が怖くて困っている友達に優しく声をかけている姿／焦らせることなく同じ歩幅で斜面を降りていた
	友達と自然物を調べる	ドングリを見つけて友達となんの種類か話す／「これは何か?」「図鑑で調べればわかるよ」と友達同士で学びあう
創造的な遊び	ごっこ遊びや空想の世界	斜面の高いところに立ちアイドルごっこ／歌う、踊るなど／「小人がいる」「見つけた」と空想の世界をイメージ

2) 「子どもの育ち」

「今年度松の森に行って遊ぶことを通じて、子どもにどのような成長や変化が見られたか」に対する回答の分析結果が表3である。

表3 「子どもの育ち」に対する回答の分析結果

カテゴリー	コード	特徴的な記述
身体の使用方	斜面を登り降りする	斜面の登り降りですべがなくなった／斜面を降りるときにブレーキをかける／手を使わずに斜面の登り降り／凹凸のある道の歩き方
挑戦意欲	斜面の登り降りに挑戦する	「一緒に行ってみよう」と誘うと、怖がりながらも斜面を降りた／崖のような斜面をかけ降りる姿
	繰り返して遊ぶ	繰り返して取り組むなかでやってみようという気持ちになる／どこにどんぐりや松ぼっくりが落ちているか回数を重ねるごとに発見
自然物への興味・関心	松の森の変化	夏の暑い日に松の森に入ると涼しい／好きな場所を見つける
	どんぐりの違い	どんぐりの形や名称に興味を持つ／どんぐりの違いに気づく／どんぐりの名前がわかる
子ども同士の関わり	友達を見る	友達の活動に刺激を受け、自然物を探す／写真を掲示したことで他の子も探しに向かう
	手助けする—される	周りに目を向けて友達に手を貸す／木の根は足を上げないと転ぶことを伝える

3) 「先生の学び」

「今年度松の森に行った際、子どもの反応や行動から先生自身が学んだこと」に対する回答の分析結果が表4である。

表4 「先生の学び」に対する回答の分析結果

カテゴリー	コード	特徴的な記述
自然環境の意義	自然の中で遊ぶ	子どもは自然が大好きだと実感／一年中自然の中で遊べる楽しさが分かった
	自然物に触れて遊ぶ	玩具や遊具がなくても自然物に触れながら遊びを見つけて楽しめる／鳥の声や風や葉っぱの音を聞いて自然豊かな環境を感じられる
自然環境への意識向上	自然への意識	自分の知識を子どもに伝えることも必要だが……一緒に考えて子どもの考える力を育てていきたい／職員の自然への意識が向上することで……自然を介した保育が実践できる
子どもの発想を引き出す	保育者の一言	保育者のほんの一言から……空想の世界などに繋げられたこと／怖いと言う子に……色々な発想が出てきた
遊びのつながりと環境構成	自然環境と繋げる	どんぐりの種類の掲示やかごを用意し子どもの遊びと発見を繋げる／保育の環境を整えれば子どもはどんどん成長していける力がある
	挑戦する機会の保証	なんでも挑戦してみる気持ち／子どもの力を信じること／怖がらずに斜面を登り、崖を降りる
子ども同士の関わり	友達の姿に刺激を受ける	一人遊びのどんぐり拾いが友達関係の広がる遊びに発展／友達の活動に刺激を受け

4) 「松の森の魅力」

「先生から見た松の森の魅力は何だと思いますか」に対する回答の分析結果が表5である。

表5 「松の森の魅力」に対する回答の分析結果

カテゴリー	コード	特徴的な記述
自然ならではの学び	色々な自然に触れ子どもなりに考える	自分にしか見つけられない宝物がいっぱい／色々な自然に触れる／子どもたちなりに遊び方を考えている／どんぐりの種類の多さ
多様な身体の動き	起伏のある場所での遊び	足腰が強くなる／挑戦してできた時の喜び／園庭とは違い起伏のある場所のため斜面を登り降りできる
自然環境の豊かさ	季節の変化や自然物の発見	季節を感じられる／自然物の宝庫／特に秋は素晴らしい環境／自然の豊かさ／園のすぐ裏なのに一步踏み入れたら別世界／広い場所にたくさんの自然がある／どこの園にもない本当の自然

5) 「松の森の課題や困難さ」

「子どもたちと松の森に行く時、先生はどのような課題や困難さを感じることがありますか」に対する回答の分析結果が表6である。

表6 「松の森の課題や困難さ」に対する回答の分析結果

カテゴリー	コード	特徴的な記述
環境整備と安全対策	安全に遊ぶための環境整備の大変さ	毎朝見回るだけでは根っこや斜面を安全にできない／行く前の安全点検／職員の数が必要／蚊が多くて子どもたちが刺されてしまう／広くて全て見切れないこともある／見通しが良くない／本当の自然だからこその安全対策
保育者の知識・技術	自然に対する知識	木の実や昆虫など自分自身の知識がないので上手く伝えられるか、どのようにしたら興味を持ってもらえるか難しい／どう工夫したらもっと子どもの育ちにより影響を与えられるか
	子どもの援助	斜面や松の森に行く事が怖いと言う子もいる／挑戦する子どもに対する対応が難しい／その年の子どもによって行ける人数が変わる（クラス単位や学年単位）
保護者との連携	保護者の理解	点検もしているが擦り傷などの怪我をする場合もある／時には保育者が小さな傷に気づかない時もある／ケガやリスク管理／保護者対応／保護者の理解が難しいと感じること
非日常の遊び	特別な場所	自由に行ける環境にしたい／ちょっと行ってみたいという声でふらっと行けない／園庭と行き来して遊ぶことが難しい／遊び慣れた場所になっていないことで特別な場所になっている

6) 「協働の意義」

「園の先生がプロジェクトチームを作って活動を進めることに関して、先生自身はどのようなことが得られましたか。当てはまるものを全てチェックしてください（複数回答）」に対する回答をグラフにしたものが図4である。

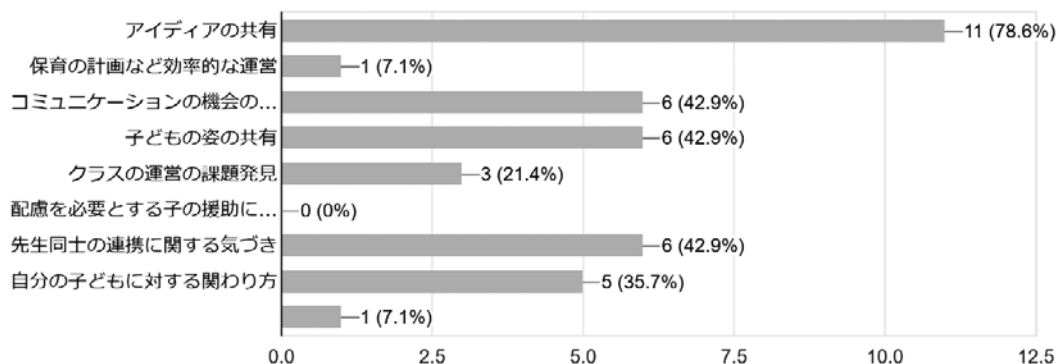


図4 「協働の意義」に対する回答の結果 (n=14)

7) 「協働の課題や困難さ」

「園の先生がプロジェクトチームを作って活動を進めることに関して、課題や難しかったことを教えてください」に対する回答の分析結果が表7である。

表7 「協働の課題や困難さ」に対する回答の分析結果

カテゴリー	コード	特徴的な記述
目標と方向性の明確化	目標の不明瞭さ	何を明確にしていっていいのかわかり、全体で何をしたらいいのかわかり、形にする難しさ／単発の活動で終わってしまい日中の保育になかなか繋がらない
コミュニケーション	時間の確保	集まる時間を作る大変さ／話し合いの時間の確保が難しい
	情報共有	漠然としていた園庭の魅力を推進していく取り組みの内容が少しずつ見えてきた／個々で動いていて周りの状況がつかめない
役割分担	担当内の分担	担任業務、行事などで中々進められない／一人ひとりがやりたいことはあるが、取り組める時間がないことが壁
	担当と園全体の分担	担当だけになっているので園全体で考える時にも必要／チームに所属しているかしていないかで意識の差が生まれる
サポート	アドバイスと協力	アドバイスをもらって進めていけたらと思う／園庭推進チームと芸術推進チーム混合チームがあってもよい／チームではなかったことでアイデアを出さないで終わってしまった時もあった

上記をもとに、園庭の自然環境を活用した実践を通じた保育者の振り返りと学びのストーリーラインを作成した。

園庭の環境において、自然環境は自然ならではの学びや多様な身体の動きを経験する場となる。自然環境の豊かさは、子どもの自然物への興味・関心を引き出すと共に子ども同士の関わりが生まれ、互いに刺激を受けながら挑戦意欲が育まれたり身体の使い方を身に付けたりしていく。保育者は、子どもの自然物を発見したり子ども同士が関わりながら創造的な遊びを展開したりする姿を通じて、自然環境の意義や環境構成の重要性、自然物に関する知識の伝達方法、子ども同士の関わりや発想を引き出すことの重要性を学ぶ。自然環境を活用するための課題として、日常的に環境整備と安全対策を行うための人・時間の確保や、保育者の知識・技術の向上、自然環境に子どもがアクセスしやすいかどうかによって非日常の遊びになる可能性があることなどが挙げられる。また、保護者の理解を得ることも自然環境を活用する上で必要な視点となる。

園庭の自然環境を活用した実践における保育者の協働に関しては、取り組みを先導するチームが組織されることによって保育者間で自然環境を活用するためのアイデアの共有が図られる。また、チームに所属する保育者同士のコミュニケーション機会の増加にもつながる。チームに所属する保育者が率先して自然環境を活用することで、保育者間で子どもの姿を共有したり、保育者同士の連携に関する気づきを得たりする機会が生まれる。よりよい協働関係を築くためには、目標と方向性の明確化、コミュニケーションに必要な時間の確保や情報共有、チーム内と園全体の役割分担の確認や保育者間のサポート体制が必要となる。

(2) フォーカス・グループインタビューの分析結果

アンケート調査の結果をもとに、園庭推進チームの保育者らに対してフォーカス・グループインタビューを行った。保育者らの語りを分析した結果、以下のような振り返りの視点が得られた。

「印象的な子どもの姿」の振り返りでは、アンケート結果ではなくその日の松の森の活動が語られた。遊びでは状況に応じて子どもたちが遊ぶ場所を考えたり、いつもとは少し違うルートを歩いたりすることで発見があるなど「自然環境には毎回新鮮な出会いがある」という点が共有された。園庭にカラスがいたが松の森にはいないという話題について子どもが様々な仮説を語る姿から「新鮮な出会いが子どもの気づきや対話を生み出す」とも捉えている。また、保育者は自然環境について遊具で遊ぶ時とは異なる刺激があり「子どもに多様な刺激を与える場である」と考えていた。

「松の森の課題や困難さ」の振り返りでは、子どもの怪我のリスクや保護者との連携について語られた。子どもの怪我に関しては、平坦な園庭で遊ぶよりも起伏に富んだ自然環境で遊ぶことで危険を回避できるようになるという「経験を積むことの意義」が重視された。こうした経験を保障するために、保護者に対しては入園時に説明をしている点や多くの保護者に理解を得ている実感があることなどが語られており保育者が「自園の環境に対する理解」を確認することにつながっていた。

「保育者の協働」の振り返りでは、日常的な点検業務の効率化に関するアイデアや取り組みを通じた自身の学びについて語られた。これまでの自園の取り組みを振り返りながら「意図的に組織されたチームが率先することが園全体の協働につながる」という視点が共有された。また、チームで活動することによって担任する学年を超えて話し合えることから「子どもの年齢毎の遊びの違いや、同僚の保育の知識・技術を学ぶ機会」にもなっていた。さらに、自然環境に子どもが関わり成長するプロセスを単年度ではなく前年度とのつながりの中で捉えようとする視点が生まれた。クラスという枠組みを超えて「入園から卒園までの園生活全体を通した子どもの成長」が共有された。

4. 考察

アンケート調査とフォーカス・グループインタビューの分析結果をもとに保育者の学びに関して考察した。自園の環境について、子どもがその環境にどのように関わってきたか振り返ることによって、子どもの経験の意味を検討することにつながる。その際、自然環境ならではの子どもの育ちと、それらを援助するための保育者の知識や技術に焦点が当てられるというように、環境の持つ特徴が保育者の省察に影響を与える。保育者は省察を通じて、クラスの活動から子ども同士の関わりや年齢に応じた環境の活用方法を学び、目的を持って組織されたチームを中心に協働することによって、保育者間の知識・技術の伝達やクラスや年齢の枠組みを超えた長期的な子どもの発達についても学ぶ。園庭環境のように園全体で環境を考える共有の場では、保育者が個々に環境構成を行うだけではなく組織的な取り組みが必要となる。とりわけ自然環境に関しては、日々異なる要素が影響しやすい環境であり情報共有や環境に対する理解の深さも必要となる。保育者は園の一員として自身が有する経験や知識を主体的に発揮する方法も学んでいると考えられる。

上記を踏まえ、幼児教育の質の維持・向上を目指す実践の具体的な方法とその効果について考察し

た。園の中で行われる協働の実態は、業務内容や担当する年齢、その時々状況なども影響しており複雑で多岐にわたる。そのため、共通の目的に向かって取り組む集団を組織するという環境を整えることは、協働するために必要な具体的な手だてが検討されやすくなり、保育者が互いのよさを認め合い、それぞれの知識や経験を活かす機会を生み出すと考えられる。こうした活動を通じて、保育者は子どもの姿や保育の意図について共通理解を図りながら自園の理念や方針について深く理解することにつながる。保育者個人の知識や経験が蓄積されると共に、園の環境にも影響を与えることから、幼児教育の質の維持・向上に寄与するといえるだろう。

5. 総合考察

本研究を通じて、保育者が自園の環境に対して理解を深め、他者と協働しながら子どもの活動を充実させるための活用方法を検討することが、保育者個人の成長と園全体の環境にポジティブな影響を与えることが示された。環境を活用するためには、保育者の意識変容が出発点となる。園が有する環境は、そこで子どもが遊ぶだけでは活かされたとはいえない。保育者が環境に意識を向け、環境の持つ魅力を知り、子どもと共に様々な使い方を試すことで活かされる。そのためには、環境に関わる子どもの姿を多様な視点で振り返る機会が必要だと考える。今後は子どもの具体的な姿をもとに、保育者それぞれの視点で語り合いながら子どもの発達に応じた環境について検討したい。

引用文献

- 1) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会. (2020). 議論のとりまとめ:「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心に. 厚生労働省.
- 2) 文部科学省. (2018). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.

「育ちあいのひろば たいむ」に見る 子育て支援の新たな可能性と意義

New Possibilities and Significance of Childcare Support Observed in 'Co-Education Plaza Time'

小木曾友則* 池谷潤子*

Tomonori Kogiso Junko Iketani

【要旨】

本研究は、参加する全ての者の共育を基本理念とする「育ちあいのひろば たいむ」の実践に注目し、活動に参加した当事者の意識を明らかにし活動の意義を検討した。そのうえで、共育の場と次世代育成の意義を考察した。「小中学生たいむ」に参加した親子及び学生に対するアンケート調査から、児童は活動の楽しさを通じて多世代との関わりを深め、保護者は安心して子どもを見守りながら子育ての喜びを実感する場であることが明らかになった。また、学生は子育て支援が特別なスキルを必要とするものではなく、自身の知識や技術を活かすことで実現可能であることを学んでいた。「育ちあいのひろば たいむ」は子育て支援の新たな可能性として、地域社会における次世代育成に重要な役割を果たすことが示された。

1. 研究の背景

1-1. 我が国における子育て支援の歩み

我が国における子育て支援に関する施策は、少子化に伴う人口減少が及ぼす経済活動の低迷という視点から議論されてきた。1990年代に子育て支援という用語が厚生白書に登場してから、保育所等が子育て支援の拠点として位置付けられてきた。1990年代中盤になると、子育て支援が次世代育成の支援として位置付けられるようになり、1995年には、保育所地域子育てモデル事業が地域子育て支援センター事業と名称が変更され、自治体を中心に保育所のみならず社会全体で子育て支援を行う流れが生まれていった¹⁾。その後2000年代に入り、子育て支援は支援者と被支援者という関係性から保護者間の相互扶助や地域全体の支援体制構築などへと広がりを見せていった。2006年に制定された「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成18年法律第77号）」では、子育て支援事業は、保護者の相談、一時預かり、地域資源の活用とその団体への支援が示された。2007年になると、地域子育て支援拠点事業が再編成され、「センター型」「ひろば型」「児童館型」という3つの形態で運用されるようになった。2012年に成立した子ども・子育て支援制度では、地域

*千葉明德短期大学

子ども・子育て支援事業として13の事業が整備された。この事業のひとつに地域子育て支援拠点事業がある。施策の目的は、子育て中の親子が気軽に集い、相互交流や子育ての不安・悩みを相談できる場を提供することである。2007年の地域子育て支援拠点事業で運用されていた「センター型」「ひろば型」「児童館型」という支援拠点は、「センター型」「ひろば型」が「一般型」へ再編され、「児童館型」は実施対象施設が見直され「連携型」へと移行した。これらの拠点は、4つの基本事業として「①子育て親子の交流の場の提供と交流の促進」「②子育て等に関する相談・援助の実施」「③地域の子育て関連情報の提供」「④子育て及び子育て支援に関する講習等の実施」を行う。地域子育て支援拠点事業の実践的な取り組みの中で、利用者が主体となって企画運営を行う事例や、拠点が中心となり複数の関連機関と連携を行い様々なプログラムを行う事例、親子と企画を相談して地域資源を活用する事例など、基本事業の①や②に関して先駆的な取り組みが広がってきた。子育て支援拠点事業を含む子育て支援に関する取り組みは裾野を広げながら、多様な場や機関が運営し、そこに様々な専門家から市民までが関わるようになっていった。その一方で、現在もなお子育て支援の充実を図る取り組みの議論は尽きず、子育て支援に関わる施策は次世代育成のみならず我が国の今後の展望を踏まえ多元的に検討することが求められている。

1-2. 子育て支援とは

これまで見てきたように、子育て支援は法整備などのマクロの視点と、地域子育て支援拠点事業の取り組みのように、運営やそれに関わる当事者による創意工夫というミクロの視点がある。このことから、子育て支援といっても一言では定義できない多様さがあることがわかる。我が国が目指す子育て支援の方向性と実践的な取り組みを踏まえると、そこには「子ども」「保護者」「支援者（市民）」「地域」が相互に関わりあいながら機能する営みであるということがイメージできる。子育て支援の定義について大豆生田は多様さ故の難しさを指摘しながらも「子育て支援とは、子育てという営みあるいは養育機能に対して、私的・社会的・公的機能が支援的にかかわることにより、安心して子どもを産み育てる環境をつくるとともに、子どもの健やかな育ちを促すことを目的とする営みである」²⁾と定義している。この定義には「親育ち支援」「子育ち支援」「まち育て支援」という要素が含まれる³⁾。さらに言及するならば、私的・社会的・公的機能が支援的に関わる際の支援者も当事者として育つ可能性を秘めている。つまり子育て支援は、それに関わる全ての人が互いに育ち合い、地域の子育て機能を成熟させていきながら次世代へとつなぐ営みといえるだろう。

1-3. 育ちあいのひろば たいむ

我が国の子育て支援に関する施策と、子育て支援はそこに関わる全ての人が当事者となって育ち合うという可能性について触れてきた。ここでは、千葉明德短期大学の子育て支援事業について概観する。千葉明德短期大学は、前述した時代背景の中で独自の子育て支援事業を展開してきた。事業のはじまりは1998年10月の「親子教室」設置である。1998年の我が国の出生数は約120万人で合計特殊出生率は1.38となった。千葉県の合計特殊出生率は1.26であり、全国でも低い地域となっていた。我が国のこうした状況から、人口減少社会を見越した少子化への対応は喫緊の課題となっていた。厚生労

働省は、少子化の要因とその対応について、男女が共に暮らし子どもを産み育てることに夢を持てる社会を目指すために、多様な価値観を持つ男女がそれぞれの生き方を尊重し合い、従来の固定的な役割分業にとらわれることなく共に子育てに責任を持ちながらその喜びも分かち合うような新しい家族像を掲げ、これを社会全体で支援していくとしている⁴⁾。子育ての役割が特定の者に限定されるのではなく、家族と地域社会によって行われるという方向性が示されたといえるだろう。また、生活圏にあったまちづくりにより、地域社会に新たな共同性が生まれると、地域による子育て支援力が増し、親たちの子育ての負担が軽減され、喜びが増していく⁵⁾としていることから、地域の有する子育て機能の発掘、創出、充実は重要な位置づけになっていくことを示唆している。1995年の地域子育て支援センター事業の流れを汲みながら、短期大学のキャンパス内に未就園児の親子が集まり、子どもへの関わりを学んだり就学に向けた集団での関わりを体験したりする場として「親子教室」が設けられた。

1999年からは「親子教室」と教育課程との連携を行い、科目拡充を図り、教育方法としても検証を行っていった。2004年になると、「親子教室」の名称を「ほっとステーション親子」に改称し、6,100名強の親子の参加を得ながら地域の親子と学生が日常の中で共生する環境を整えていった。

翌年2005年には、「育ちあいのひろば ほっとステーション親子」と名称を変更し、文部科学省の「特色のある大学教育プログラム」の採択を受けた。「特色のある大学教育プログラム」は、大学教育の改善に資する種々の取組のうち、特色ある優れたものを選定し、選定された事例を広く社会に情報提供することで、今後の高等教育の改善に活用するものである。情報提供することによって、国公立大学を通じ、教育改善の取組について、各大学及び教員のインセンティブになるとともに、他大学の取組の参考になり、高等教育の活性化が促進されることを目的としている。本学は5つのテーマのうち、大学と地域・社会との連携の工夫改善に関するテーマで応募し、採択件数全47件、同テーマ7件の1件として採択された。採択の理由として、千葉明德短期大学の学則である「学芸を教授し、自己の涵養を促し、社会に貢献する英明を育て、乳幼児並びに児童の教育・保育に資する人材養成」を達成するために、既に6年以上にわたって組織的に実施されている活動であること、「ほっとステーション親子」の活動は、開設曜日の拡大、参加者の増加などで実証されるように大きな成果を挙げていることが挙げられる。また、少子高齢化の進展や子育て環境の変化で、地域に密着した子育て支援が求められている中で、この取り組みは学生に新しい教育実践の可能性を探索しており、時代に即応した保育者養成教育である点や、活動内容の濃さも含め、他大学、短期大学の参考となる優れた事例である点も挙げられた。我が国の子育て支援の流れが保護者間の相互扶助や地域全体の支援体制構築に向かう中で、「育ちあいのひろば ほっとステーション親子」が掲げた「誰もがいつでも集い、共に育ちあう場」という理念は、社会的にも意義があるものだといえる。

2011年度には、千葉明德学園の教育資源を活用するため、親子が集い活動を行う「ほっとステーション たいむ」を千葉明德短期大学の事業として、発達が気になる子どもとその保護者に対して支援を行う「ほっとステーション めいと」を千葉明德短期大学附属幼稚園の事業として位置づけた。

2012年度になると、「ほっとステーション めいと」の機能を千葉明德短期大学の事業に再度組み込み、「育ちあいのひろば たいむ」と名称を変更した。「育ちあいのひろば たいむ」が目指すものは、子育ての当事者が主体的にその支援に参画する新たな支援のあり方を追求することである。加えて、

学生の教育及び卒業生のリカレント教育の在り方も追及する。さらに、地域の子育てに留まらない様々な年代の「育ちあい」を目指している。この理念は子育て支援の定義で述べたように、事業に関わる全ての人が互いに育ち合い、地域の子育て機能を成熟させていながら次世代へとつなぐ営みとつながるものである。

本学が取り組んできた子育て支援事業は、子育て支援に関する施策と社会の背景と関連しながらも先駆的な実践が行われてきたといえる。現在の事業は、子育て当事者のつどいの場の提供、発達が気になる子どもと保護者の支援、一時保育、学生の参画及び学生の共育、地域との連携・協力である。これらは、地域子育て支援拠点事業における子育て支援センターが持つ機能と重なりを持つ。

2. 研究の目的

上述したように、「育ちあいのひろば たいむ」は、地域子育て支援拠点事業における子育て支援センターに類する機能を有している。子育て支援センターには、子育て親子の交流の場の提供と交流の促進、子育て等に関する相談・援助の実施、地域の子育て関連情報の提供、子育て及び子育て支援に関する講習等が基本事業として挙げられる。これまで各地で地域や施設の特徴を活かした子育て支援センターの実践的な取り組みが展開されてきた。基本事業の中で、地域の中高生や大学生、ボランティアなども参画する地域の子育て資源の発掘・育成の継続的な取り組みは、子育てにおける次世代育成の観点から重要な取り組みとして位置付けることができる。加えて、子育て支援事業を利用する親子の当事者性も重視されてきた。実施運営に携わる者の次世代育成への期待と同時に、利用者として参加する親子もまた、体験を通じて次世代育成に寄与する可能性を秘めている。本学がこれまで運営してきた「育ちあいのひろば たいむ」は、子育て支援センターが行う基本事業と隣接しながら、参加する全ての者の共育に力点を置いてきた。これからの地域社会における子育て支援の可能性を模索する上で、当事者が主体性を発揮しながら学びあう場とはどのような場であるか議論する意義は大きい。

以上から本研究では、「育ちあいのひろば たいむ」の実践に注目し、活動に参加した当事者の意識を明らかにし活動の意義を検討する。そのうえで、当事者が共に育ちあう子育て支援の場とはどのような場であり、次世代育成においてどのような意義があるか考察する。

3. 研究方法

2024年度7月に2回開催した「小中学生たいむ」の第2回目の活動に関して、参加後にアンケート調査を実施した。「小中学生たいむ」は、小中学生を対象として夏休み期間に本学で遊ぶ企画のひとつである。参加者は事前に申し込みを行い、児童と学生が学内の教育資源を活用しながら遊びを行うものである。保護者は活動を見守ったり児童から離れて学内で過ごしたり、児童のみで参加させたりする。児童は、運動遊びや宝探しなど学生が企画した遊びに参加しながら異年齢の交流や学生との関わりを体験する。活動後にアンケートの目的、同意に関して、個人情報保護に関する説明とQRコー

ドが記載された手紙を配布し、保護者に確認をしたうえで回答を収集した。

分析対象は、活動に参加し研究の協力を得た児童10名及びその保護者、学生8名のアンケートの回答である。児童及び保護者に対しては、「就学前のたいむの利用経験」「『小中学生たいむ』で楽しかったこと」「学生との関わり」「今後のたいむの活動に期待すること」を児童が回答可能な質問にしたうえで保護者と共に回答する形で収集した。学生に対しては、2回開催した「小中学生たいむ」の活動の振り返りを自由記述式で回答する形で収集した。

分析は、児童及び保護者の回答データを概観したうえで、参加した際に印象的だった活動について整理した。また、保護者が期待するたいむの活動について自由記述をもとに考察した。学生の自由記述に対しては、KH Coder (Version: 3.02c) を用いて計量テキスト分析を行った。KH Coderはテキストの計量的な分析結果から質的な解釈を行うことができるため、分析者の観点と客観性を両立することを可能とする⁶⁾。はじめに、テキストデータから出現回数順に頻出語を抽出して頻出語リストを作成した。次に、階層的クラスター分析によって頻出語同士の結び付きを探り全体の傾向を把握した。階層的クラスター分析は、語の最小出現数を2、併合水準を確認しクラスター数を9に設定した。さらに、クラスターをもとに学生が「小中学生たいむ」を通じてどのような振り返りをしているか検討した。分析結果をもとに、「小中学生たいむ」が子育て支援においてどのような意義があるか考察した。

倫理的配慮として、児童及び保護者に対して、本研究の目的と調査内容に関する説明が記載された同意説明文書を渡し、研究に参加するかどうかにについて十分考える時間を設定した。研究対象者は未成年であることから、保護者の同意を得られた場合のみアンケートの回答を行い、アンケートへの回答をもって同意とした。学生に対しては、活動の振り返りとして行ったアンケートを研究目的に沿って使用することを説明し、同意が得られた者の回答を分析対象とした。アンケートで収集した際の個人情報取扱いは、千葉明德短期大学研究倫理規程及び個人情報に適用される法令等を遵守し、取り扱う情報に含まれる個人情報は、取得した情報から個人を識別できる情報を削除し独自の符号を付す作業を行った。なお、本研究は所属大学の研究倫理委員会の承認を得て実施した。

4. 結果

4-1. 「小中学生たいむ」参加児童及び保護者のアンケート結果

2024年度2回開催された「小中学生たいむ」の第2回目（2024年7月29日実施）に参加した児童のうち、研究の協力を得た10名（小学1年生7名、小学3年生3名）の児童とその保護者のアンケートの回答は以下の通りである。

1) 就学前の「たいむ」の利用経験

10名の児童の内、小学校入学以前に「たいむ」を利用したことがある児童は4名、利用したことがない児童は5名、覚えていないと回答した児童は1名だった。「小中学生たいむ」に参加する児童の中には、「たいむ」の利用経験が参加のきっかけになっている児童もいるとも考えられる。利用したことがある児童が当時遊んだ思い出として「ライダーベルト（テレビのキャラクターの玩具）」「フリスビー」「節分に鬼がきた」「ままごと」などが挙がっており、日常的な遊びの場として利用していた

り、季節ごとの行事に参加したりしたことが印象に残っているようだった。

2) 「小中学生たいむ」で楽しかったこと

参加した活動で楽しかった内容として「ドッチビー」(8名)、「しっぽとり」(4名)、「宝探し」(1名)、「その他」(1名)となった。複数の児童が「ドッチビー」「しっぽとり」が楽しかったと回答しており、参加者は身体を動かすゲーム性のある遊びを楽しんでいた。小学校低学年の児童が参加しやすくわかりやすい活動だったことが影響していると考えられる。

3) 学生との関わり

参加した児童が学生との関わりで印象的だったことは「ドッチビーでボールをとったりしているのがかっこよかった」「やさしくしてくれたこと」「お姉さんがやさしかった」「ようちえんのせんせいみたいでたのしかった」「司会をしていた」「(保護者より)こまめに声をかけてくれた」などが挙げられた。児童は学生との関わりを通じて、ドッチビーや司会で活躍する姿に憧れを抱いたり、優しく接してもらい心地よさを味わったり、一緒に遊ぶ楽しさを味わったりしていたといえる。

4) 今後の「たいむ」の活動に期待すること

今後も「たいむ」で行われる活動に参加したいかという質問に対しては、10名が「参加してみたい」と回答しており、「小中学生たいむ」を体験した児童は活動への参加に前向きであることが明らかになった。遊んでみたい活動に関しては「けいどろ」「宝探し」「水遊び」「絵の具遊び」「工作」「おばけやしき」「からだをたくさんうごかす」「氷鬼」など具体的な遊びが挙げられた。また、保護者からは「みんなで楽しく遊べれば何でも」「今回の催しだけでも十分ありがたかった」「これまで通りで楽しいです」という回答があった。活動を通じて、次にやってみたい遊びが思い浮かぶということは、子どもが活動の当事者として主体性を発揮する機会につながるといえるだろう。一方で保護者は今回の活動そのものにも価値を見出している。子どもが集い、様々な他者と関わって遊ぶという場所や時間を求めていると考えられる。

保護者に今後期待する活動や運営に関する意見を募ったところ、次のような回答が得られた。

- ・夏休み、熱中症アラート等で小学生をお外で遊ばすことができず困っていたところに「小中学生たいむ」があつてとても助かりました。今年は2回もあつてうれしかったです。室内で遊べる場として、週1回などふえたら嬉しいなと思いました。
- ・遊べる場をありがとうございます！室内で自由に遊べる場が小学生は少ないのでとてもうれしかったです。ボルダリング広場（出入り自由、無料）のようなものが地域にあったら嬉しいなと思いました。
- ・学生さんともっと関わるといいと思います。学生さん込みのグループを作ってチーム戦とか。絵本や紙芝居を読んでくれてもよかったかも。
- ・今回2回とも参加させて貰いましたが、お母さんたちからも好評で遊んでもらったうえにお菓子までもらって……有料でもいいからまたは是非企画して欲しいとの声もたくさんありました。
- ・私自身も久しぶりに幼稚園時代のお友達に会えてとても嬉しかったです。
- ・夏場は遊べる場所や時間帯が限られているので屋内を解放して頂ける回数が増えるとても助かります。
- ・親はのんびり見学型。子どもは伸び伸び遊べる。
- ・定期的に参加出来る機会があるだけで充分です。お祭りとかがあったら楽しそうです。
- ・親はゆっくりできて子どもは思う存分遊ぶ。何より親はちょっとでもいいからゆっくりしたい。

- ・今回のように夏休み期間に小学生が室内でおもいっきり遊べる場を設けてくれて非常にありがたいと思いました。今の時代…夏休みなのに外遊びすることすら制限されていて…だからといって小学生組がのびのびとできる室内の遊び場もなく可哀想だなと。ワンコイン制でもいいので夏休み期間は週1.2くらい開催してもらえると母達はすごく助かります。やはり友達同士であそぶとたくさんの刺激をもらってくるので。また保育関係を目指している学生さんが多いので親としても安心して願うことができます。
- ・今までの内容で、満足です。今回の企画と全く同じ内容でもいいのでイベントの頻度を増やして欲しい。

5) 小括

児童及び保護者のアンケートの結果から、「小中学生たいむ」は参加者にとってどのような活動だったか考察する。まず児童にとっては、これまでに遊んだ経験がある場所を訪れ、自分と同年齢または異年齢の子どもと群れて遊ぶ機会となっている。その中で身体を存分に動かして遊ぶ心地よさや、学生との関わりで活動が楽しく進む感覚を味わっている。こうした体験は次の遊びへの期待を高め、具体的にやってみたい遊びを考えたり、「たいむ」で行う他の活動への参加に向けた意欲も抱かせたりしていた。遊びの主役として活動に参加することによって、楽しさに支えられながら多様な世代と関わることは、子どもにとって遊びの原体験となるといえるだろう。

次に保護者にとっては、遊びの場の提供が大きな意味を持っていた。保護者の多くは、のびのびと遊べる場所を探すこと、アクセス方法、遊びこめる環境など、子どもが十分に遊ぶためにはいくつかの壁があると感じていることが考えられる。申し込むだけで遊びの場が開かれ、アクセスしやすく遊びこむ時間が確保される「小中学生たいむ」は、保護者にとって子育ての負担軽減につながる活動という印象が最も大きいようである。一方で、「たいむ」が掲げる育ちあいという視点で考えた場合、準備された企画にゲスト的に参加するだけではない方向性も考える必要がある。これに向かうための前提として「たいむ」が安心して子どもが立ち寄れる場所になり、保護者にとっても子育てを支えてくれる場所であるという実感が大切になる。その点において「小中学生たいむ」の取り組みは、安心できる遊びの場として保護者に位置づけられるきっかけになったと考えられる。

4-2. 「小中学生たいむ」参加学生の振り返りアンケート結果

「小中学生たいむ」の企画・運営を行った学生に対して、活動の振り返りアンケートを行った。学生が自由に記述したテキストデータから、出現回数順に頻出語を抽出して頻出語リストを作成した(表1)。次に、階層的クラスター分析によって頻出語同士の結び付きを探り全体の傾向を把握した(図1)。9つのクラスターをもとに学生が「小中学生たいむ」を通じてどのような振り返りをしているか検討した。

「①保護者同士の交流」

学生は、子どもと学生が関わることによって、保護者同士の会話が弾み、交流が生まれたことに注目していた。保護者が保護者だけの時間を過ごすことも子育て支援において意味があることという振り返りをしていたといえる。

「②異年齢の関わり」

参加した児童が一緒にきた友達と関わるだけでなく、異年齢で関わっている点にも注目していた。

「年齢層が全然違う子どもたちが集まって一緒に遊ぶことによって協力プレー等が多くとても楽しそうで良かったです」というように、異なる年齢が関わる機会を創出していた点に活動の意義を見出す記述もあった。

「③子どもの怪我に対する考え方」

学生は、自身が体験した実習などから、子どもの怪我に注意を払っていた。活動を通じて、小学生が活発に遊ぶ姿から怪我を心配する場面もあったようである。その一方で、怪我に対する保護者の捉え方にも注目している記述もあり「子どもが怪我をした時、心配しつつ大したことないから遊んできたか？というお母さんや心配して休むようにいうお母さん、他の子は怪我をしていないか心配するお母さんに対応の仕方がいろいろあると思う」というように、学生がこれまで捉えてきた「子どもの怪我＝危険」という一側面は、子育てにおいては様々な見方があることを振り返っていた。

「④子どもと共に遊ぶ」

普段関わる対象が乳幼児になることが多い学生にとって、小学生との関わりは乳幼児との比較によって捉えられていた。また、子どもと関わる際、学生自身が子ども同様全力で遊ぶことが大切であるという視点も見出ししている。援助者としての役割を果たすだけでなく、共同作業者としての役割を果たすことは、学生自身も主体的に遊びに参加している状態であると考えられることができる。こうした参加の仕方への気づきにつながる記述がみられた。

「⑤子育て支援の意義」

子育て支援に関わる「子ども」「保護者」「自分自身」について振り返る記述があり、子どもにとって子育て支援は他児との交流や遊びの充実感、楽しさを味わう場所になっていると振り返っていた。保護者にとっては、単に悩みを解決するだけの場ではなく、遊びを通じて子育ての喜びや楽しさを味わう場でもあると振り返っていた。また、保護者同士の交流の場としての意義も考えられていた。運営した学生は自分自身も楽しかったと振り返りながら、子どもの発達や保護者の思い、子育て支援は相談だけでなく遊びを創り上げることで実現できるという視点を得ていた。

「⑥遊びを見守る保護者の視点」

子どもたちがドッジボールを楽しみ、子ども同士協力する姿を振り返りながら、それを見守る保

表1 学生の振り返りアンケート頻出語

出現順	抽出語	出現回数	出現順	抽出語	出現回数
1	子ども	24	10	一緒	4
2	思う	18		怪我	4
3	子育て	12		嬉しい	4
4	保護	11		小学生	4
5	遊ぶ	10		小中学生	4
6	楽しい	9		心配	4
7	見る	7		全力	4
8	遊び	6		多い	4
9	お母さん	5		来る	4
	感じる	5	11	ドッチビー	3
	関わる	5		違う	3
	考える	5		協力	3
	支援	5		交流	3
	出来る	5		行う	3
				実習	3
				親子	3
				良い	3

護者の心情を振り返る記述があった。また、保護者も遊びに加わる場面があり、「お母さん達もとても全力でドッチボールをしている姿を見てストレス解消出来ていると思いました。」という記述も見られた。子どもがのびのびと遊ぶ姿を見ることが自体が保護者の育児に対するポジティブな支援になると共に、保護者自身が遊びに参加することが子育ての楽しさを味わうことにつながるという捉え方もしていた。

「⑦イベント型の活動に関して」

今回「小中学生たいむ」を企画した学生は、どのような親子が参加するか期待や不安もあったようだった。活動を通じて児童の楽しむ様子や保護者の姿から企画したことを楽しんでもらえたことが喜びにつながっていたと振り返っていた。また、活動に参加した親子が過去に「たいむ」を利用していたということを知って、就学後も立ち寄れる場があることの大切さに気付くという振り返りもしていた。

「⑧遊びの展開」

ドッチビー（ドッジボールのルールでボールの代わりに柔らかいフリスビーを

用いる）で遊ぶ際、子どもがアンコールと言ったときの対応や、自分が投げたフリスビーが子どもにあたった結果泣き出してしまったといった振り返りがあった。実習ではこうした場面を振り返る際にネガティブな思考に陥ることもあるが、この活動では期待以上の反応をしてくれたという喜びや、気持ちがちがいに切り替わっていくという小学生のたくましさに出会うという捉え方をしていた。対象が小学生だったことで、活動の展開を子どもに委ねることも多く、対象年齢に応じた遊びの展開があることを振り返っていたと考えられる。

「⑨スキルの向上」

学生は自身が体験した保育園や幼稚園での実習と比較しながら、活動を進める際の司会の役割や遊びのルールの提示の仕方に関して子どもに伝わるようになったと手ごたえを感じているようだった。実習を通じて身に付けた子どもに伝える技術や分かりやすい活動の示し方など、改めて実践する機会となったことで、自身のスキルの向上を実感することになっていた。

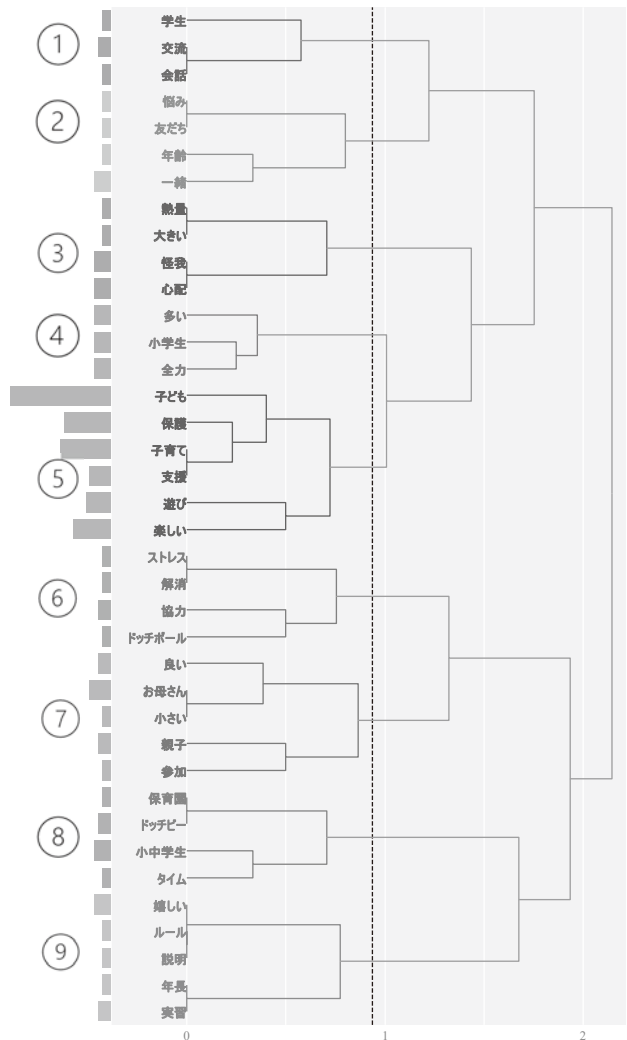


図1 学生の振り返り 階層的クラスター分析

5. 考察

児童及び保護者のアンケートと学生の振り返りアンケートの分析結果をもとに「小中学生たいむ」が子育て支援においてどのような意義があるか考察した。児童にとって、遊びの場としての意義があると考えられる。これは地域における居場所づくり、そこで出会う異年齢の仲間との交流を支えるものになるといえる。今回の参加者は小学校低学年だったが、企画の対象は小学1年生から中学3年生までと幅広い年代が集う機会となっている。同じ企画でも参加する年齢が変わることで体験を通じて味わう思いは異なるだろう。企画を楽しんだ児童が次に学生と共に企画を考えるというように、遊び文化の伝承や年上による年下の児童への関わりが期待できる。また、附属幼稚園の卒園児が参加することもあり、地域の子どもたちが育つ場として継続的に携わることができるという点も大きな意義がある。保護者にとっては、保護者同士の会話ができたという回答もあるように、子どもだけでなく保護者同士の交流の場としての意義が挙げられる。地域で子育てをしている同世代に出会ったり、世代は異なるが同じ教育資源を活用している人に出会ったりするという新鮮な出会いだけでなく、子育てで大変だった頃の仲間と久しぶりに再会し、近況報告をする場にもなるなど様々な交流が生まれる。また、子育て支援の情報が集まる場として、地域の教育資源の活用を知る機会となり、保護者が抱える問題解決のヒントにつながることも期待できる。さらに、小中学生が抱える様々な悩みや発達の課題などに向き合う保護者にとって、成長過程の節々で関われる場所や人がいることは保護者の安心できる場所のひとつにもなる。学生にとっては、乳幼児以外の小中学生と接する限られた機会となり、小学生が幼児とは異なることを「小学生は面白い」というポジティブな視点から捉えることができる。「小中学生たいむ」が乳児期から児童期、青年期の発達のプロセスを体験的に学ぶことができる場となっており、保育を学ぶ者としてだけでなく、これからの社会で子育ての当事者、または子育てを支える市民として必要な親準備性を身に付けることに寄与するといえる。子どもとの関わりだけでなく、保護者が学生に対して、我が子に優しく接してくれる姿を見て感謝や応援する気持ちを受け取る機会にもなっており、保護者の子育てに対する思いに気付いたり、学生という立場で実現可能な子育て支援の在り方を学んだりすることにつながっていると考えられる。大学ならではの機能として、多様な専門性を有する教員だけでなく学生の存在は大きい。大学が行う子育て支援では、大学のカリキュラムと合わせた育児支援が多く、学生にとっても実地を学ぶ機会になり、双方がWin-Winになるような関係になっていることから施設を継続的に維持するために必要という見方がある⁷⁾。「小中学生たいむ」は、子ども、保護者、学生の共有の場として位置づいているといえるだろう。

6. 総合考察

本研究では、「育ちあいのひろば たいむ」が行った「小中学生たいむ」の実践の振り返りから、参加した児童及び保護者、学生の意識を明らかにし活動の意義を検討してきた。遊びの主役である児童にとって、活動の楽しさに支えられながら多様な世代と関わる体験になっていた。活動を通じて充実感を味わうことで、遊びのアイデアが生まれ活動への期待が高まるなど「たいむ」がやりたい遊びが

実現できる場所となる可能性が示された。保護者にとっては、安心して遊びを見守ることのできる場所であり、子どもの遊びを通じて自らの子育ての喜びを実感し、それを保護者同士で共有する場につながると考えられる。学生にとっては、多様な親子の在り方に出会う中で、子育て支援が特別なスキルを必要とする困難なものばかりではなく、自分たちがこれまで身に付けてきた遊びの知識や技術を発揮することでも実現可能なものであるという気づきにつながっていくといえる。

共育の場としての子育て支援とは、今回の実践で考察してきたように関わる者がそれぞれの立場で主体的に活動に参加することが出発点となる。主体的な参加とは必ずしも何かに取り組むものではない。保護者が、我が子が夢中になる姿を見ながら子育ての充実感を味わうというように、そこにいるだけでも共育の機会が生まれる。こうした場所が地域に開かれていくことによって、地域社会における子育て機能の継承という大きな枠組みの次世代育成の視点と、親から子へ、子どもとの関わりから学生が、年上の子どもから年下の子どもへという当事者同士による次世代育成の視点が生まれると考えられる。

以上を踏まえ、「育ちあいのひろば たいむ」による子育て支援の新たな可能性として、保育を学ぶ学生が地域の子どもたちと遊ぶことで子どもや子育てについて幅広く理解しながらその知識や技術を地域に還元することが挙げられる。また、子どもたちにとって、変化の激しい社会において、地域の教育資源である大学が自分たちの居場所として位置づくという点も挙げられる。児童期から青年期という多感な時期を過ごす子どもに対して、不登校児のボランティア先や進路選択の情報提供の場としても機能することができると考える。保護者にとっては、卒業生をはじめ様々なコミュニティが相互に関わりあう可能性を秘めている大学の中で、妊娠から成人になるまで長期的に子育てについて語り合ったり、困ったときに相談したりできる場所として位置付けていくことができるだろう。こうした子育て世代を対象とした取り組みを地域へと拡大するためには、シニア世代を巻き込むことも重要になる。地域のシニア世代の居場所として本学の学生食堂や空き教室を活用することによって、地域の幅広い年齢層の人々が子育てに関心を寄せ、共育関係を築いていくと考える。さらに、本学では定期的に空き教室をアフガンスクールの人々に開放している。アフガンスクールに通う人々の子どもたちと「たいむ」を利用する子どもたちが関わり合う場を作ることで、国際的な視点を持った子どもたちの次世代育成にも寄与することができる。今後はこうした新たな可能性を実践し、それらの効果を検証していきたい。

謝辞

本研究に関して、「小中学生たいむ」に参加しアンケートにご協力いただいた親子の皆様、活動の企画・運営を行い振り返りにご協力いただいた学生の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 日下 慈, 笠原正洋. (2016). 地域子育て支援施策の変遷: 支援者の専門性を中心に. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, (48), 7-22.
- 2) 大豆生田啓友. (2006). 支え合い, 育ち合いの子育て支援. 関東学院大学出版会.

- 3) 同上 2)
- 4) 厚生労働省. (1998). 平成10年版厚生白書の概要 (<https://www.mhlw.go.jp/www1/wp/98index.html>).
- 5) 同上 4)
- 6) 樋口耕一. (2020). 社会調査のための計量テキスト分析 (第2版), ナカニシヤ出版.
- 7) 川瀬綾子. (2013). 大学における地域子育て支援の現状と課題: 京都造形芸術大学芸術文化情報センターピックアップ (こども図書館) の取り組みを中心に. 情報学. 10巻2号, 1-11.

2023年度 千葉市美術館ワークショップ パートナーとしての活動報告

相澤奈那*

Nana Aizawa

【要旨】

本稿において、筆者が2023年度に行った千葉市美術館ワークショップパートナーとしてのPlay Art Trackの実践内容についてまとめ、報告する。

本実践は（１）紙も服もキャンバスにしての色塗り（２）ガラクタを使ったお面作り（３）影と工作を組み合わせたワークショップの３つからなる。各活動の流れ、実際にやってみてどのようなことが起こっていたのか、筆者はどう感じたか、そしてワークショップ後の参加者の声を抜粋して紹介する。

１．「千葉市美術館ワークショップパートナー」について

「千葉市美術館ワークショップパートナー」（以下、パートナー）とは、千葉市内外で独自に文化活動を行っている個人や団体を千葉市美術館がバックアップし、協働することを目的とした「千葉市美術館ワークショップパートナー登録制度」にて選ばれた登録者のことである。

パートナー制度の大きな目的は三つあり、（１）市民との協働（２）地域連携（３）人材育成である。

「市民との協働」「地域連携」という面では、地域の中で独自に活動している市民と美術館とが連携し、お互いに刺激を与え合いながら、美術館の中でクリエイティブな場を創り、市民に提供することにより、市民から市民へ文化活動が広がっていくことを目指している。

「人材育成」という面では、美術館の広い会場の提供や参加者の一般公募などで、それまでよりも多くの方へ向けたワークショップ開催の経験をパートナーに積んでもらうことが可能になる。また美術館に蓄積された場づくりに関するノウハウを共有することなどを通して、パートナーにはワークショップファシリテーターとして成長してもらうことを目的としている。

このパートナー制度は2020年度から始まり、年度ごとに7～8組の団体（または個人）が選ばれ、季節ごとに様々なワークショップが開催されている。

美術館HPでの掲載に加え、千葉市内の文化施設や美術館近隣の小学校約20校にチラシを配布するという、大々的な広報が強みである。

* 千葉明德短期大学 造形講師／Play Art Track主催者

2. 「Play Art Track」について

Play Art Trackは、筆者が独自に主催する移動型アートワークショップ事業である。

筆者はこれまで、学童保育、保育園、児童相談所、造形教室などさまざまなところで子どもたちと関わってきたが、その中で「上手・下手」と評価・比較されることで、ものを作る意欲や自信をなくす子どもたちが数多く見受けられた。

そのことに対しての危機感から、「子どもたちが評価や比較をされないアートの場を作ろう!」と始めた活動である。



2022年度にパルシステム千葉活動助成基金からの交付を受け、工具や道具などを購入し、車に素材を積み込み、イベント会場や公園などでアートワークショップを開催してきた。

ワークショップは、その場で掘った土を使った土ねんどあそびや、放置竹林から伐採してきた竹を使った自由工作、ガラクタ工作或絵の具あそび、影あそびや服づくり、生木を使ったグリーンウッドワークなど、各会場に合わせて活動内容を変えている。

2023年度から千葉市美術館のパートナーに選ばれ、美術館での活動が始まった。今回の活動報告は、この美術館での活動のみに焦点を当てている。

3. 美術館における実践活動について

2023年度の千葉市美術館でのパートナーとしての活動は、3回にわたり行われた。実施日とワークショップのタイトルは下記の通りである。

- ①2023年 5月21日(日)「ぼくはクレヨン、わたしはえのぐ」
- ②2023年 12月10日(日)「おめんでへんしん へんてこりん」
- ③2024年 3月23日(土)「ようこそカゲノクニへ」

《3つのワークショップの目的》

- ・ こどもと大人のこころの解放
- ・ 五感で楽しむ
- ・ 上手・下手を考えずに、ただその行為を楽しむ

《ねらい》

表現することの楽しさを感じてもらう

①「ぼくはクレヨン、わたしはえのぐ」

日時：2023年5月21日（日）10:30-12:00, 13:45-15:15

場所：千葉市美術館5階ワークショップルーム

対象：3歳～小学生

定員：各回10名

ぼくはクレヨン、服もカラダもキャンバスさ。
わたしはえのぐ、手も足もふでにしちゃうよ。
今日は「何を描くか」は忘れてだいじょうぶ。
おっきなおっきな紙の上、自分のいろをひろげよう！



千葉市美術館での初のワークショップは、Play Art Trackの名が知られていないにもかかわらず、158名の応募があった。絵の具で思い切り遊びたい人たちが潜在的にたくさんいることを改めて知る。千葉市美術館では幼児向けのワークショップの数は少ないこともあり、幼児向けのワークショップを

待っていた保護者もいたようだ。応募の際、応募動機を書いてくれる人が多くいたが、その中には「チラシを見て、子どもがやりたいと言ったから」のように子ども自身が積極的に希望したケースもあり、チラシの写真や文章の重要性を改めて強く認識した。

当日のスタッフは、筆者、学芸員、筆者の友人3名、筆者の主宰するアトリエに通っている小学生の保護者2名、そして筆者のアトリエに通っている小学1年生であった。この1年生は、今回のワークショップの前に一度ワークショップの手伝いをしてもらったことがきっかけで、「また手伝いたい!」と自分からスタッフに立候補してくれた。1年生ながら、立派に受付係や絵の具作りをこなしていた。

ワークショップの流れは、まず絵本を読んで気持ちを高めるところから始めることにした。この時に対話型鑑賞の要素を取り入れ、絵を見ながら参加者の意見を聞き、それぞれが違う見方をしても良いことが伝わるように努める。「上手に描かないといけない」という意識を持って、絵を描くことに対して萎縮してしまう子どもや大人へ、どのようにどんな風に描いても良いというメッセージを伝えることが時に必要だと感じている為、このような導入を大事にしている。

絵本の後はクレヨンを選んでもらう。最初は自分の好きな色を持って、巨大な紙に何を描くでもなく、線の流れに任せてクレヨンを滑らせてゆく。筆者が何も言わなくても、好きに絵を描き始める子どももいれば、クレヨンを2つ3つ手に持ってひたすら線を描いていく子どももいた。

そして、絵の具が登場すると、少しずつ参加者の様子が変わっていく。最初はおそるおそる慎重に描いていた子どもがどんどんダイナミックになっていき、親子や兄弟姉妹あるいはスタッフと一緒にお互いの服や手足に描きあいつこをする、ゴロゴロと絵の具の池の上で転がる、マイペースに描きたいものを描き続ける、ひたすら絵の具を飛ばし続ける、色を混ぜるのにハマって色を作り続けるなど、各々遊びの幅が広がっていた。

このような表現がやりっぱなしで終了してしまうのは勿体ないので、最後は参加者全員で描いた大きな絵の中から自分のお気に入りの部分を見つけ、ノートを表紙として、あるいは家に飾るために絵を切り取り、自分へのお土産づくりをしてもらった。ノートを作り終えて、満足して手足を洗いに行くひとたちが大半だが、大事そうにノートを抱えてノートを離さない子どもや、ノートを1つでなくいくつも作ることに夢中になる子どももいた。

ダイナミックに遊んだ後の手足は当然ながら絵の具だらけになるので、5つのタライを用意し、保護者の協力を得て洗い流し(参加者にはその旨を先にメールで伝えていた)、また部屋の端に小さな着替えスペースを設けたこともあり、無事にワークショップを終えることができた。



終わった後の参加者アンケートからいくつか抜粋する。

《こどもの声》

- ・絵の具が楽しかった。自分のお気に入りが入りができた（3歳）
- ・色んな人がいたけど、いっしょに絵を描けて楽しかった（7歳）
- ・色ぬりがたのしかった（7歳）
- ・色をつくるのが楽しかったです（6歳）
- ・手や足でべたべたできたところが楽しかった（9歳）
- ・自由におもいっきりクレヨンや絵の具をつかって、大きく描けて楽しかった（12歳）

《保護者の声》

- ・緊張しがちな息子がとても楽しんでいて、ありがたかった。こんな表情を見たのは初めて。息子の新しい面を見れて驚きました。
- ・服が汚れてもOKという状況はあまりないので、あえて服を汚して楽しんでいました。
- ・絵を描くより絵の具を混ぜて色を作るのが楽しかったようで、いろいろな楽しみ方があると感じた。
- ・体を使ってダイナミックに遊んでいた。教えなくても自由に道具を使っていてびっくりした。
- ・はじめは緊張していたようですが、どんどん顔がほぐれてみんなhappy！自由に描くってすてきななあと思いました。
- ・自分の思ったことを表現する、できると生き生きとした表情をするのだな、美術はそれを行うステキなツールであると思いました。

アンケートの内容から、3歳も小学生も同じ内容のものを楽しんでいたことが見てとれた。保護者の声の中には筆者もハッとしてしまうような内容もあり、1時間半のワークショップの中でそのようなことを感じてくれたことに感銘を受けた。

②「おめでとう へんしん へんてこりん」

日時：2023年12月10日（日）10:30-12:00, 13:45-15:15

場所：千葉市美術館5階ワークショップルーム

対象：3歳～小学生

定員：各回10名

なんだこりゃ もんだこりゃ わからんぞざいで おめんをつくるぞ
こんにちは いつもとちがうじぶん ちょっとこわくて だいぶへんてこ
さあさあみんなで へんしんしょう



千葉市美術館
ワークショップパートナーによる
ワークショップ
プログラム
2023年 10, 11, 12月
Chiba City Museum of Art

おもんで へんしん へんてこりん 12/10⑥
◎10:30 ~ 12:00 ◎13:45 ~ 15:15

なんだこや もんだこや わからんぞいで おめんをつくるぞ
こんには いつもとちがうじぶん ちょっとこわくて だいふへんてこ
さあさあみなで へんしんしよう

対象 3歳~小学生
※参加費は別途募集要項

定員 各回10名
参加費 1800円
申込締切 11/26⑥

Play Art Track
(参加型アートワークショップ事業)

約30分間「造形課題、子どもアート教育
leader なないろ」3章」を中心に活動中。
評価や比較をせず、アートを楽しくほしい
そんな思いで場をついています。

千葉市美術館での2回目のワークショップは、廃材を使ったお面づくりを行った。応募数は43名と倍率2倍という数字で、そのうち約半数は兄弟姉妹での参加希望であった。3歳~小学生という幅広い対象にしていることで、兄弟姉妹がいる家庭としては参加しやすいのかもしれない。当日は赤ちゃん連れの参加者もあり、家族みんなでの参加が可能なイベントを求める人が一定数いることを感じた。また今回の応募数を見て、絵の具ワークショップの応募者の多さを改めて実感する。やはり絵の具遊びはわかりやすく楽しそうな雰囲気があるのだろう。

今回使用する廃材は『くりらば多摩川』から購入した。

『くりらば多摩川』は、モノづくりを通してまちづくりを行っている東京都大田区の創造製作所である。大田区の町工場と連携してワークショップを行ったり、町工場から出た廃材を素材として販売もしている。町工場から出る廃材は、大人も子どもも普段見ることのない素材がたくさんあることから、何に使われるのかわからないこの素材を使ってへんてこなお面を作ることをテーマとした。

「へんてこ」と表現しているのは、これもまた「上手に作ろうとしなくても大丈夫」というメッセージを込めている。動物のお面が作りたいなど、作りたいイメージが湧く人はそれでもいいが、なんだかよくわからないお面になってもいい、と先に伝えておくことで、作る時の気持ちのハードルが

下がるのではないかと筆者は考えている。

流れとしては、まずは「お面」と聞くとどんなお面を想像するかを参加者と共に話をするところから始め、影を使いながら、どんなお面を作ろうかとイメージしてもらった。

その後、隠れていた素材を紹介し、お面の土台を自分たちが想像する形に切り抜いていき、そこから絵の具で色を塗ったり、廃材をくっつけたりしてお面を作っていく。壁に様々なお面の写真を貼って飾っておいたこともあり、そこからインスピレーションを得て作る子どももいた。子どもと一緒に来てくれた保護者が手持ち無沙汰にならないように保護者も作って遊べるように促したことで、子どもも保護者もそれぞれが自分のやりたいことに集中できていたように感じられた。

大体完成したところで絵本（おばけたちが練り歩きをする話）を読み、5階の会場から1階へ降りて外へ移動し、変身しながら練り歩きをしてワークショップを終えた。



終わった後の参加者アンケートからいくつか抜粋する。

《こどもの声》

- ・ぜんぶたのしかった！（4歳）
- ・お面を作るのがたのしかった。またおめんをつくりたい（6歳）
- ・お外に行ってたのしかった。たのしくお外に行ってたのしかった（5歳）
- ・友達ができてたのしかった。友達とお面をかぶって外に行けたのがたのしかった（7歳）
- ・自由にのびのび作れてたのしかった（9歳）
- ・材料がいろいろあってまよってしまいました。すごくおもしろかった（10歳）

《保護者の声》

- ・見たこともない廃材や、絵の具で自由に工作できたのがとても良かった。
- ・大人も子どもも楽しめました。
- ・子供達が生き生きしていて元気パワーをたくさんもらえました。自分も夢中で制作できてとても楽しかったです。
- ・最初の影からイメージや楽しさがふくらんで、緊張していた子供も楽しく時間を過ごせたと思います。

- ・ただ制作するだけでなく絵本を読んだりかげで遊んだり工夫されていてよかった。赤ちゃん連れでも歓迎してくれて、みんなで楽しめました。
- ・とても楽しかったです。ムスメが夢中になっていてうれしくなりました。

③「ようこそカゲノクニへ」

日時：2024年3月23日（日）10:30-12:00, 13:45-15:15

場所：千葉市美術館5階ワークショップルーム

対象：3歳～小学生

定員：各回15名

ようこそようこそ カゲノクニへ

ここにきたらば あらふしぎ わたしもあなたも みんなカゲ

チョキチョキ ペタペタ なかまをふやして

さあさあいっしょに おどりましょう





ようこそカゲノクニへ

ようこそようこそ カゲノクニへ
ここにきたらば あらふしぎ わたしもあなたも みんなカゲ
チョキチョキ ペタペタ なかまをふやして
さあさあいっしょに おどりましょう

- 対象 3歳～小学生
- 定員 各回15名
- 参加費 2000円
- 申込締切 3/9(土)

3/23 (土)

◎10:30～12:00
◎13:45～15:15





Play Art Track
(特別アートワークショップ専席)

収容人数：(定員確保、こどもアート教室
16席) ないし「3歳以上」に活動中。
詳細は比較までアート室へお問い合わせ！
そんな思いで場をついています。

千葉市美術館でのワークショップ3回目は、カゲのワークショップを行った。チラシ用の写真を撮るために学芸員と一緒にカゲ遊びを試した時から盛り上がっていて、筆者も楽しみにしていた。応募数は52名と多めだったので、チラシの写真の印象が良かったのではないかなと思われる。

今回は、毎回手伝ってくれる筆者のアトリエに通っている小学1年生の他に、同じくアトリエに通っている小学4年生もスタッフとして参加した。受付の名札係を任せたとこ、ワークショップ終了後の振り返りで「受付のひと、というふうにみんなが接してくれたのが嬉しかった」と、1人のスタッフとして参加者に接してもらったことが嬉しかったと話していた。このような経験が自己効力感を育むのではないかと感じている。

ワークショップは部屋に入る前から始まっていて、部屋の前にある入国審査をしてもらってから中のカゲノクニに入ってもらった。

カゲノクニの案内人からこの国のことを教えてもらい、まずはカゲで遊ぶところから始める。棚の上に置いた様々な素材を使いながらカゲを作って遊ぶうちに、筆者が声をかける前から工作を始める保護者も出てきて、カゲで遊ぶうちに工作意欲が掻き立てられたのだと感じた。

その後、本格的に工作を開始するにあたり「カゲの相棒を作ってみよう」とテーマを設ける。もちろん、そうならなくても良い。ハサミやセロテープ、ガムテープ、ホチキス以外にも穴あけポンチやゴムハンマーという普段あまり家で使わなそうな道具も用意したことで、使い方の説明をした際に参加者が目を輝かせていたのが印象的だった。

保護者には子どものフォローを頼む予定だったが、この時に子どもと一緒にカゲを楽しんでいる保護者の様子を見て、「保護者も作った方が面白いことが起こりそうだな」と思い、保護者にも素材を渡すようにその場で切り替えた。

工作を終えた人から、カゲとして壁や床に映してみる。今回はプロジェクターを5つ使用。四方にカゲを映して遊べることで、広々と空間を使えた。ドラゴンをつくった人を見つけて、何人かでドラゴン退治を試してみたり、ワニがりんごを食べたり、くるくる踊るバレリーナがいたり、走ったり飛んだり跳ねたり……。カゲとカゲとの関わりで、大人も子どもも初対面の人同士が不思議と一緒に遊べていて、カゲのチカラを強く感じたワークショップとなった。

この日のことではないが、ある保育園でカゲ遊びをした際、保育士が「こんなにカゲが楽しいとは思わなかった」と話してくれたことがある。カゲはあまりにも日常的にそばにありすぎていて、見過ごされがちな存在だが、そこに焦点を当ててみると、不思議で面白い世界が広がっている。



終わった後の参加者アンケートからいくつか抜粋する。

《こどもの声》

- ・きったり、みんなであそんだことが楽しかったです!! (9歳)
- ・どうしたらこれがカゲできれいに出来るのかを考えるのがすごくおもしろかった (8歳)
- ・つくるのがたのしかった (3歳)
- ・でんきのちかくにいくとおおきく、でんきのとおくにいくとちいさくなるところがおもしろかったです (7歳)
- ・かげをみるのがたのしかった。つくるのもたのしかった (4歳)
- ・ちょっときんちょうしたけどたのしかった (5歳)

《保護者の声》

- ・夢中になって取り組んでいました。普段は引っ込み思案ですが、積極的な面が出て良かった。
- ・新しい視点をもらいました。しかるばかりでなく、子どもの特性を生かすことを考えたい。
- ・何も手伝わなくても自ら作りたいものを作っていたり、お友達や知らない子ともかけあそびを楽しんでいてよかった。私も夢中になって楽しみました。
- ・人見知りを少しでも減らしてあげたくて、大好きな工作イベントに来ました。一人でも上手に道具を使えるし、もう少し見守るようにしたらもっと色々できるようになるんだろうな〜と、親も成長できました。
- ・子どもが自由に楽しく想像力をふくらませて活動できていたと感じました。
- ・慎重な性格で自分から参加し始めるまでに時間がかかったが、スタッフの方の声かけや、初めて会った友達との道具の貸し借りで少しずつ自分から声をかけたり作りはじめたりする様子を見て嬉しかったです。自分の気持ちや思いを表現できる今回のようなワークショップにまた参加したいです。

アンケートを見ると、人見知りだったり慎重だったり引っ込み思案だったりする子どもたちが、いつもよりも積極的に行動できていたという声が目立つ。カゲ遊びをするために、全体的に部屋を薄暗くしていたことや、自分のカゲと相手のカゲとの交流という、少し間接的な関わりが、普段よりも関わりやすいポイントになったのかもしれない。受付を早めに終えた人が部屋で待つ時間も、いつもよりも落ち着いた雰囲気があったので、次回から光の具合も意識していきたい。

4. まとめと今後の課題

千葉市美術館でのこれらのワークショップを終えて改めて感じたことについてだが、地域で活動している市民（個人または団体）を応援し、サポートする美術館の存在意義を強く感じるとともに、その存在をありがたく思った。本美術館は企画展も高校生までの来館者が無料であり、幼稚園の子ども

たちが集団で入館することにも対応している（事前の連絡はした方が良い）。さらに、4階には子どもも大人も無料で利用できる「つくりかけラボ」^{注1)}や、子どもに配慮した居やすく使いやすい空間づくりをしている図書館「びじゅつライブラリー」もある。

「美術館」という言葉を聞くと敷居の高さを感じてしまう人が多い中、本美術館のように意識的に「利用しやすい場づくり」を試み、その方針の実現に取り組んでいる学芸員が、ワークショップの企画内容をその都度詳細に渡し確認し、共に検討し、全力で盛り上げてくれるため、このパートナーシップ制度は筆者にとっても大きな学びの機会となった。

後で判明したことだが、本美術館では幼児を対象としたワークショップなどの活動がもとより多くなく、筆者によって行われた幼児も対象としたワークショップの開催は美術館にとっても、子どもの参加者と保護者にとってもとても喜ばれるものであり、実際に需要もあるということを双方が認識することができた。参加可能な人数に制限があるため落選してしまった希望者が多いので、このような美術館とのパートナーシップを今後も可能であれば続けていきたいと考えている。

今後の課題についてだが、施設利用上の制限や活動をサポートしてくれるスタッフの確保の課題がある。ワークショップルームの壁紙が破れやすく、汚さないように養生シートやテープで徹底して保護する作業は大変で、活動の準備や後片付けにも手間がかかる。そのような課題解決方法として、千葉明德短期大学の中から興味関心のある学生に対して協力を呼びかけ、学生たち自身の学びの場の一つとなるよう検討し、提案していきたい。

【注】

注1) つくりかけラボ……『『五感で楽しむ』『素材にふれる』『コミュニケーションがはじまる』という3つのテーマを軸に、アーティストが滞在制作をし、ラボの空間に合わせ、訪れた人びとと関わりながら新作インスタレーションを制作します。滞在制作が終わった後も、観客がラボに参加することで空間が常に変化し続ける、クリエイティブな『つくりかけ』の状態を創造します。』¹⁾

引用文献

1) 千葉市美術館HP, <https://www.ccma-net.jp/learn/lab/>, 2025-01-26アクセス

2022年度 Play Art Track活動報告 ーパルシステム千葉コミュニティ活動助成基金を受けてー

相澤奈那*

Nana Aizawa

岩沢エリ**

Eri Iwasawa

【要旨】

2022年度、パルシステム千葉コミュニティ活動助成基金を受けてのPlay Art Trackの実践内容をまとめた。

1. はじめに

Play Art Trackは筆者が独自に主催する移動型アートワークショップ事業である。

筆者はこれまで、学童保育、保育園、児童相談所、造形教室などさまざまなところで子どもたちと関わってきたが、その中で「上手・下手」と作品の良し悪しや出来栄で評価・比較されることで、ものを作る意欲や自信をなくす子どもたちが数多く見受けられた。

そのことに対しての危機感から、「子どもたちが評価や比較をされないアートの場を作ろう!」と2020年から始めた活動である。

今回は2022年度にパルシステム千葉コミュニティ活動助成基金からの交付を受け行った、アートワークショップの目的や活動報告をまとめた。



* 千葉明德短期大学 造形講師/Play Art Track主催者

** (株)loftwork

2. 「パルシステム千葉コミュニティ活動助成基金」とは

「パルシステム千葉コミュニティ活動助成基金」は、福祉や人権、環境や教育など地域やくらしの様々な課題に向き合うNPOや市民による活動を資金面で応援する制度である。県内に事務所を置いているパルシステム千葉が2001年に「パルシステム千葉NPO助成基金」として開始し、地域の多様な背景を持つ人たちのくらしの課題解決のために活動する市民団体を応援している。

pal*system

パルシステム千葉

2022/10/26

お知らせ

【2022年度】パルシステム千葉コミュニティ活動助成基金 交付団体 vol.5

「Play Art Track」の活動を紹介します！

【事業名】移動型のアートワークショップ事業



▼こうして助成金を活用しました！

木を加工する道具を増やしました。木材の使い方の幅が広がり、ワークショップの内容を充実することができました。

パルシステム千葉コミュニティ活動助成基金

地域の諸課題に市民事業・活動として取り組む団体を資金や広報の面で支援するために、パルシステム千葉が2001年度から設置しています。

パルシステム千葉ホームページ、ニュースより引用（2025年3月13日アクセス）

<https://www.palsystem-chiba.coop/news/detail/post-8104/>

3. 活動を行うにあたって、懸念すべき課題

《1：自然との関わりが少ない子どもたち》

都会化した生活をしている子どもたちは、今想像以上に自然との関わりをもつ機会が少ない。自然の中で遊んだり、自然から生まれた素材に触れ、何かを作ってみるなどの体験を通してしか得られない感覚があるのではないだろうか。

《2：自由に創造することが苦手な子どもの増加》

また、きちんと調査したわけではないが、「遊ぶ」ということが次第に「与えられたものの中から選ぶこと」になってしまっているのではないかという漠然とした不安を感じている。

いまの子どもたちは「なにかを自分自身の手で0からつくりあげる」という想像力・創造力を育む機会が本当に少ない状況にあるのではないだろうか。

これまで学童や保育園、アート教室などで働いてきた経験から、自由創作の時間中に自分で考えられずに泣いてしまう子どもや、手が止まってしまう子どもたちが多くの場所で見られた。他にも、作った作品を他人と比べて「上手・下手」と大人から出来栄を評価され、作る意欲や自信をなくす子どももいた。

《3：新型コロナの影響》

それに加えて、コロナ禍になったことで、外遊びの機会や自然とのふれあい、人とのコミュニケーションの機会が全体的に減ってしまっていると指摘されている。

家にこもる時間が増えたことによる子どもへの虐待も増加傾向にあり、2020年度には児童相談所での虐待についての相談件数は20万件を超え、過去最多となった。孤立化する家庭も大きな課題の一つである。

〈その他 関連する参考情報〉

■ 子どもたちの外遊び時間は急激に減少

子どもの健全な成長のための外あそびを推進する会は、2016年に実施された、小学校高学年を対象にしたシチズン時計の調査によると、子どもたちが外あそびに費やす時間は、1981年の2時間11分から、2001年には1時間47分、2016年には1時間12分と、35年間で30%以上減少したと述べている¹⁾。



図1 子どもたちの健全な成長のための外あそびを推進する会HP 外あそびの現状より引用¹⁾

■ 都心では外遊びできる場所が少なく、その結果自然に触れる機会も減少

特に都会では近隣住民の理解不足や人員不足、安全管理意識の強化などにより、校庭開放の制限や、公園での遊び方に厳格なルールを設ける場所が多く¹⁾、都会に住む子どもたちは自由に外遊びを楽しめる機会が減少しているのが現状である。そのため、日常生活の中で自然に触れ、自然を感じる機会も減少している。

■ コロナ禍で、室内のスクリーンタイムが増加、対人関係も希薄に

加えて、新型コロナの影響で、公共施設や遊戯施設も利用が制限され、今まで以上に外遊びの機会が減少した。家族以外の知人や友人にも会えず、自宅の室内でゲームやスクリーンタイムを中心とした時間の過ごし方が増えている。

※国立成育医療研究センター コロナ×こども本部がのべ3万人超の子どもを対象に実施した『コロナ×こどもアンケート』によると、コロナ前に比べて、約4割の子どもの「勉強以外でテレビ・ゲーム・スマホの画面を見ていた時間＝スクリーンタイム」が1時間以上増加したという。さらに、コロナ前と比べて、子どもの約半数が先生や大人に話しかけづらくなり、40%以上が友人との話す時間が減ったと回答している²⁾。

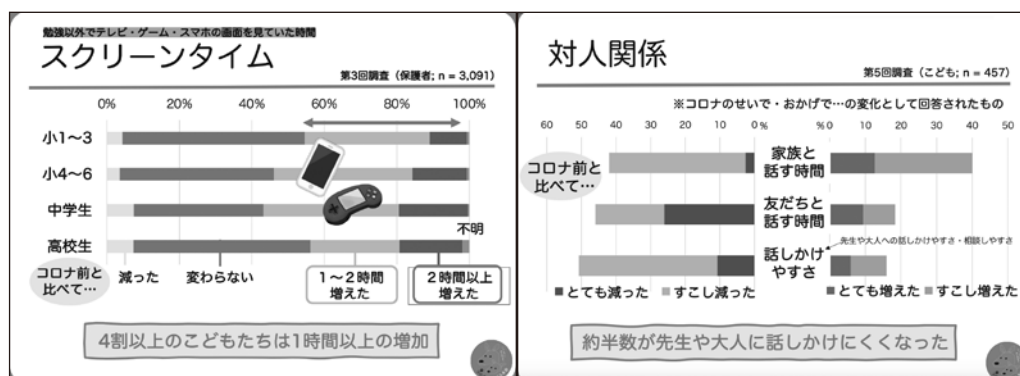


図2 国立成育医療研究センター『コロナ×子どもアンケート』より引用²⁾

4. 上記の課題に対し、Play Art Trackから提案できそうなこと

《1：自然との関わりが少ない子どもたちのために》

都会化した生活をしている子どもたちに、自然の素材を使い、自らの手でつくる体験を通じて、自身で試行錯誤しながらものをつくることの楽しさを知ってもらいたい。

自然に触れ、五感を使い、身体全体で気持ち良さを味わう機会を増やしてほしい。そのためにも家にこもりがちな人が外へ出たくなるような活動を模索していく。

《2：自由に創造することが苦手な子どもたちのために》

「上手・下手」という出来栄ではなく、やろうとする姿勢そのものや、気持ち、作っている過程を大事にしながら子どもたちと関わっていきたい。

製作途中でワークショップの内容とずれてしまっても、それも良いこととしながら、まずは子ども自身のやりたいことを聴くことを大切にしたい。肯定し受け止めてくれる人がいることで、自らのやってみたい気持ちが少しずつ芽生えてくるのではないかと筆者は考えている。

《3：新型コロナの影響を考慮して》

家庭や学校だけでない「人」に触れ、他人の考えを知る機会を持つことは、子どもだけではなく、コロナ禍にますます孤立化がすすんだ保護者にとっても、求められているのではないだろうか。

屋内よりも感染リスクの低い屋外での活動を通して、人と会い、話し、ストレスの多いコロナ禍で、木の匂いを嗅いでリラックスし（木の香りにはストレスを和らげ、心と体をリラックスさせる効果があると言われている）、アートに触れ、表現する喜びを感じ、共有し、認めあい、子どもも保護者も少しでも心が安まるような活動を提供していきたいと考えている。

5. 活動助成基金を受け、行った活動内容

・「子どもたちの森公園の生誕記念イベント」

日時：2022年4月29日（金祝）11:00-15:00

場所：子どもたちの森公園プレーパーク

内容：子どもたちの森公園（千葉市にある常設のプレーパーク）のお祝いを盛り上げるためのガーランド作り、野外で絵の具とイーゼルを使ったお絵描き

様子：自由に描いていいコーナーを設けたところ、30人を超える子どもたちがガーランドに絵を描いたり、イーゼルで絵を描いていた。



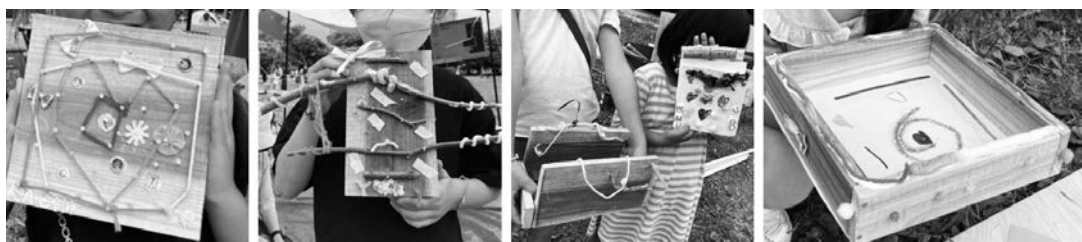
・「幕張アグリガーデン」

日時：2022年6月5日（日）10:00-16:00

場所：幕張海浜公園Bブロック にぎわいの広場・大芝生広場

内容：幕張アグリガーデン（地域で活動する生産者と、そこで暮らす人々の交流の場づくりを目的とした体験型マルシェ）での、木の板を使った自由工作

様子：助成金で購入した工具を使っの木工は「自由な発想で、どんなものを作ってもいい」ということを保護者にも伝え、30人を超える子どもたちが木工を行った。まさに十人十色、それぞれが思いつくままに様々な表現でものづくりをしていた。その中で一人の親御さんが「自分の子どもが作る作品が理解できない」と悩んで声をかけてくれた。「日本では、「本物のように作る」「具体的にわかるものを作る」ことが評価されがちなので、お母さんは辛いかもしれないけれど、何を作ったのか鑑賞者がわからなくても、自分で工夫をすること・自分でイメージすること自体が素晴らしいことで、私は彼女のことをすごいと思う」と伝えたところ、涙を流して頷いていた。自分の子どもを理解したい、受け入れたいのに周りの価値観の波を受けてそれができずにいる保護者がいるのだと、改めてPlay Art Trackの活動を行う意義を感じた。



・「子ども食堂・中山ごはんのなつまつり」

日時：2022年8月6日（土）10:00-14:00

場所：船橋市西部公民館第4集会室

内容：やさいを切って、やさいでスタンプ

様子：同じ助成金をもらった中山ごはん（船橋で活動している子ども食堂団体）のなつまつりの一画でのアート活動。普段子ども食堂で食べている野菜を使ってペタペタとスタンプをして自由な表現をしていった。その中でイベントの手伝いにきた少年に声をかけ、一緒に店番をしながら、どうしたらもっといい空間ができるか共に考え、大人と同じ立場で働くという体験をしてもらった。自分の存在を肯定することを「自己肯定感」と言うが、もう一つ「自己効力感」という言葉もある。自己効力感とは、「自分ならできる」と自分を信じられる力で、この力は「小さな成功体験の積み重ね」で高めることができると言われており、自己肯定感とは異なる。子どもとして受け身の体制で何かを行うのではなく、こうした実感を持って試行錯誤することはまさに自己効力感を伸ばすいい機会なのでないだろうか。



・「グリーンウッドワークで色鉛筆をつくろう」

日時：2022年8月20日（土）11:00-16:00

場所：子どもたちの森公園プレーパーク

内容：生木と削り馬、センという工具を使ったグリーンウッドワークという手法でのオリジナル色えんぴつ作り。

様子：助成金で購入した『削り馬』『銚（せん）』という、グリーンウッドワークで使う特別な道具を使用した。幼児も保護者に協力してもらい木を切ったり削ったりと、初めて見る道具に興味津々の様子だった。工作が好きでも、普段はノコギリなどの工具には手を出さない子どもが「部屋の中だと音が大きくてイヤだけど、外なら良い」と、外だからこそやりたいという気持ちが芽生える様子も見られた。とにかく木に穴をあけるのが楽しくなり夢中になって穴

を開け続ける人、自分で選んだ木の枝にナイフでオリジナルの模様をつける人、わざと長い色鉛筆にして笑っている人、時間がかかっても親に頼らずに1人で作り上げようとする人など、様々な姿が見られた。



・「パルシステムの集い@プラス」

日時：2023年3月4日（土）10:00～14:30

場所：船橋市 青少年キャンプ場

内容：放置竹林の竹を使った自由工作

様子：場所がキャンプ場、来場者が全員軍手を持参するようなイベントだったこともあり、参加者はかなり解放的かつやる気満々で、常に人が絶えなかった。長い竹を切るところから開始したが、筆者が思っていた以上にそれぞれが異なるものをイメージしながら作っていた。実家が農家だったというお父さんがナタを自由自在に使って竹工作をしていて、普段と違う意外な父の姿に家族が驚く場面も見られた。ヌンチャクや弓、ビー玉コースに釣竿、竹ポックリや竹灯籠、鹿おどしなど様々な竹工作ができた。



・「幕張アグリガーデン」

日時：2023年3月21日（火祝）10:00～17:00

場所：県立幕張海浜公園

内容：放置竹林の竹を使った自由工作

様子：幕張海浜公園という大きな公園の一角でアートワークを行った。小学生だけでなく幼児も多く参加し、親子合わせて200人以上の人が来場し、大盛況であった。切った竹を積み木のよ

うに積み重ね、公園内で摘んできた花を飾って楽しむ子どもたちもおり、竹での遊びの幅広さを改めて感じた。初めてノコギリを使う子どもも多く、「このような体験をできることが嬉しい」と声をかけてくださる保護者も数名いた。

最近は、「怪我をするリスク」を恐れ、「怪我をする可能性がある活動をしなない・危ない道具は使わない」としてしまふ場所が多いが、筆者がニュージーランドの保育園に視察に行った時に出会った保育士は「怪我を恐れて、危ないことにチャレンジしないことの方が、子どもの将来にとってのリスクとなる」と主張していた。それについては筆者も同意している。危ないことを避けてばかりいると、いざ危険な場面に遭遇した時に対処ができないことがある。工具は使い方さえ正しく理解すれば安全に使えるし、変な使い方をすれば危険だと学ぶことができる。危機管理能力を育てるのにも適しているかもしれない。今回のような活動を望み、喜んでくれる保護者がいることを知れたのは嬉しい気づきであった。



6. まとめと今後の課題

2022年度の間に、6回も活動できたことは筆者にとっても大きな糧となった。特に外での活動は広々とした空間が開放的で、子どもたちだけでなく、保護者も生き生きとしていた。外という場所の強み、また木や竹を使った工作では、筆者が思いがけなかった発想が数多く見られ、作るものを特定しないことの良さを改めて感じた。今後もできるだけ教えすぎずに、子ども自身が考える余白のある活動をしていきたい。

活動をするにあたり、千葉では放置竹林が多いことを聞いていたので、放置竹林の活用もしたいと考えていたところ、知り合いづてに放置竹林で困っている人に出会った。竹林の持ち主と共に竹林整備を少しずつ進め、そこで得た竹を使ったワークショップも行った。だが放置竹林では竹が密集していて、切り倒そうとしてもツル系の植物が絡まっていたり、他の竹に干渉してしまいうまく倒れなかったりと切り倒すのが難しい竹も多かった。竹林整備の手伝いをしたことで、整備の大変さを改めて知ることができた。竹林整備にはとにかく人手が必要だ。一緒に活動してくれる仲間を探すことが今後の課題となるであろう。タケノコ掘りをする 것도 竹林整備の一環なので、楽しく活動するところからはじめていきたいと考えている。



【引用文献】

- 1) 子どもの健全な成長のための外あそびを推進する会 HP 外あそびの現状
(<https://kodomo-sotoasobi.com/kankyo/genjo.html> 2025年1月30日アクセス)
- 2) 国立成育医療研究センター コロナ×こどもアンケート
(https://www.ncchd.go.jp/center/activity/covid19_kodomo/report/ 2025年1月30日アクセス)

【参考文献】

TOKYO PLAY HP 子どもが豊かに育つ社会のための緊急政策提言
(<https://tokyoplay.jp/manifest-20230329/> 2025年1月31日アクセス)

「安全な育児技術学習」の教材の工夫についての授業報告 ～学生の「不安感」を「自信」につなぐ～

有馬祐子*

Yuko Arima

【要旨】

私が担当している「こどもの健康と安全」では、新生児人形を使用して安全な育児技術を学習・演習する授業がある。そこで、今年度の学生複数名から「3kgの重さで練習するのは大変難しい。」「もっとうまくなりたい。」「もっと練習したい。」という声が上がった。このことから、学生が日常生活で触れている「ぬいぐるみ」「折りたたんだ」フリースのひざ掛け・バスタオル」を使用して、育児をする時の効果的なボディメカニクス（手首や腕の使い方、背中を伸ばす等）について学習する時間を作った。その後、再度新生児人形を使用して育児技術を確認するようにしたところ、学生自身が3kgの人形を安心して扱い、最初の授業時よりも自信に満ちた表情で取り組んでいた。学生の育児技術に対する思いの変化について考察し、報告する。

1 安全な育児技術についての学習（3kgの新生児人形を使用）

学生は、1年次に「こどもの保健」を履修し、単位習得後の2年次に「こどもの健康と安全」を履修している。講義と演習を通して、学生は安全に子どもに寄りそい、子どもと向き合う態度、保育士として自身の健康を維持するためのボディメカニクス・「疲れにくい」体の使い方について学習している。

対人援助職で、人のからだに直接ふれる技術を提供する場合、「安全」「安楽」「安心」に実施することが大切である。①育児技術は「安全」に提供し、②子どもにも育児をする者にも疲れが生じにくい方法で、双方にとって「安楽で機能的であること」が望ましい。また、③実践者がこわごとと技術を提供するのではなく、育児技術を提供する者にとっても提供者を見る周りの者にとっても「安心感のある立ちふるまいであること」が期待されると思われる。①②③の内容について確認しながら、学生は安全な「寝ている姿勢から抱き上げる」「腕で抱いている状態から、平らな場所に寝かせる」「声をかけながら、安全に揺らす・あやす」演習に取り組んでいる。

*千葉明德短期大学 非常勤講師

2 新生児人形を使用した演習の取り組みと学生のふりかえり

保育士が勤務する場で新生児を対象にすることは少ないが、授業では新生児の大きさを確認し、定額していない新生児の特徴をふまえて新生児人形を使用して育児技術について演習をしている。学生達は手のひらの使い方・指の使い方について、とまどいながら取り組み、人形に向かって「大きすぎず、ちょうどいい音量」の言葉かけをして学生同士で「安全・安楽・安心」の技術が実践できているか確認し合う。例年、学生達は真剣に実践し、学習している。

今年度は、授業時に取り組むワークシートに複数名から、

「今回の演習は、とても役に立ったと思う。今日やったことを忘れないでいたいと思った。」

「人形の3kgの重さを感じ、難しいと思っている。まだ自分の技術がぎこちない。もう少しうまくできるようになりたい。」

「自分には、もっと練習が必要だと思う。安全・安楽・安心の技術を身につけたい。練習したい。」といったコメントが寄せられた。

私は、これまで新生児人形を扱う育児技術の授業で、「自分の技術がぎこちない。」「もっと練習したい。」という声を聞いたことはなかった。これまで関わってきた学生達は、授業中に何度か実践する中で自分の技術の上達を実感でき、「今後乳児を担当する際には今回の実践を活かしていきたい。」と、ふりかえりをしていた。

ところが、今年度の学生からは真剣に取り組んでいたものの自己評価が厳しく、向上心も感じるふりかえりの言葉があった。

この言葉を通して私は、幼い子どもや、0歳児と接する機会の少ない学生が、いきなり「3kgの重さの人形」を使用して練習することは簡単なことではないと気づかされた。学生に不安感を持たせたまま、この授業内容を終了としてはいけないと思い、育児技術習得のための教材の選択を考えることにした。

3 育児技術習得のための教材を見直した試み

これまでの私は、育児技術習得の授業で「身長50cm、体重3kgの新生児人形」を教材として使用していた。しかし、今年もそうしてみたところ、学生から、「慣れない」「重い」「難しい」という意見が出てきた。このため、学生が安心して取り組めて、実践したことが自信につながるように工夫し、教材を検討してみることにした。

まず、「手首・手のひら・指」を自由に操ることができるよう、3kgの新生児人形よりは軽量で小さいものが適していると思った。さらに、自分の腕の中でふれる小さいのちに愛情をよせて守る動作を学習するために、「さわり心地の良いものの方がいいだろう」と考えた。

そこで、①ぬいぐるみ、②（たたんだ）ひざ掛け、③（たたんだ）バスタオルを使用することを考えた。軽くて、さわり心地の良いもの、できれば「手足のある」ぬいぐるみが望ましいと学生に伝えたが、①②③どれでも良いので準備してもらうようにした。

4 新生児人形の代わりの教材を使用した演習での取り組みとふりかえり（5月2日）

学生達が、各自準備した教材を取り出し、前回新生児人形を使用して学習した内容を復習した。

「安全・安楽・安心」のための注意点を、軽くてふわふわ、さわり心地のよい、手のひらのあたり心地・なで心地のよい感触の教材で確認でき、学生の表情が和らいだ。

学生が、腕の中にある教材を大切に抱き上げ、寝かせ、声をかける様子は新生児人形を使用し実践した時よりも非常に落ち着いて取り組めており、余裕すら感じられた。

余裕がある表情を見て、私は新生児人形を使用した時には行わなかった、「抱き上げてなでる」技術、「座った姿勢で抱っこする（排気を促す）（首の周辺の筋力を促す）」技術について学生に伝えた。これらは、0歳児を寝つかせるときに応用ができる。

学生達は、不安感の減っている穏やかな表情で、優しい声をかけながら教材に向かって「あやして」いた。教材を変更して「なでなで」をした82名の学生の気づきを紹介する。

- 【1】人の手の温かさが、赤ちゃんにもしっかりと伝わるのは大切だと思う。
- 【2】なで心地がとてもよかったです。いろいろな姿勢を試していきながらやっていくのも良いと思った。
- 【3】私はタオルに「なでなで」したのですが、実際の赤ちゃんだと思ってやっていると、タオルに愛情がめばえてきて愛おしい気持ちになりました。赤ちゃんが心地いいと思う「なでなで」ができるよう練習したいと思いました。
- 【4】赤ちゃんに「なでなで」をする時には「ぱびゅべゅ」などの声かけをすると良いということを知ることができました。また、抱っこをするだけでなく、太ももの上で支えることもあるということが分かり、色々な方法であやすことが分かりました。
- 【5】愛着がわいた！「かわいいなあ」という気持ちになった！！
- 【6】「なでなで」をすると、赤ちゃんも落ち着くと思うし、自分自身も眠たくなるくらい落ち着くと思いました。
- 【7】なでたり抱きしめたりするだけで、ぬいぐるみだけとかわいく感じ、ストレスが解消される感じになった。
- 【8】「なでなで」をしてみて、抱っこをしている子が心地よくなるようになでると、不思議と自分も心地よくなって寝そうになりました。何故こちらまで心地良くなるのか不思議に思いました。
- 【9】私はブランケットで行ったのですが、とても愛らしく感じました。優しくしよう、声をかけようと思うだけで、こんなにも感じ方が変わるのかと思いました。
- 【10】今まで何となく背中をトントンして、保育実習の際の寝かしつけでも見様見真似でしていたので、今回「こういう風にやるといい」というものを知ることができて良かった。人形を用いて実践することで、より現実味があってよい経験になったと思う。
- 【11】子どもの背中にはツボがあり、そこをなでると気持ちが落ち着くことを初めて知りました。確かに私も子どもの時、背中をなでられると心が穏やかになったから、今後は活かしていきたいです。

- 【12】 背中をトントンしていたり、さすったりしないといけないと思っていたけど、背中に手を置いているだけでも効果があるのだなと思いました。
- 【13】 さわり方によって、子どもの落ち着きや安心感が変わってくることがわかりました。実際に自分の腕でなでてからすると、ちょうどいい強さもわかりました。
- 【14】 手のひらを相手に当てることで、赤ちゃんは落ち着くのだと知りました。「なでなで」は、される側だけでなく、する側もリラックスできると感じました。
- 【15】 なで方にも色々あり、子どもが安心するのがわかりました。手をそえるだけでもいいということを知ったので実践してみたいと思いました。実習で役立たせていきたいと思います。
- 【16】 めいぐるみを抱っこして、なでるスピードや強さによって赤ちゃんの感じ取り方は大きく変わるなと思いました。赤ちゃんにとって、ずっと同じ体勢で抱っこされるよりも、いろんな安定した抱っこをすると、脳や目に良い刺激が伝わってよいなと思いました。
- 【17】 実際は動くから大変そう。重いし、慣れるのに時間がかかりそう。
- 【18】 優しくなでることで赤ちゃんも落ち着くし、自分の気持ちも落ち着くなと感じた。今回はめいぐるみだったけど、なでることで癒される気がした。
- 【19】 赤ちゃんを抱っこして実践してみたいと思いました。太ももの上に座ると落ち着くことを初めて知りました！「ば行」は赤ちゃんの好きな音、と学べて良かったです。
- 【20】 背中に手をそえるだけでも、乳児が落ち着く効果があることにとても驚いた。また、首まわりの筋力をきたえる、視界が広がる、座るという姿勢にも、とても勉強になりました。
- 【21】 自分も自然と優しい気持ちになれました。リラックスした方がゲップをしやすいというのはすごく勉強になりました。自分の体温で温かくなるので、すごく安心できました。
- 【22】 「なでなで」の種類がたくさんあるのと、自分がされたらどれが安心するのかわかりました。実際に赤ちゃんにやってみたいなと思いました。自然に笑顔になれると思ったし、みんな笑顔でした。
- 【23】 実際になでてみると「よしよし」などと自然と声が出てしまいます。人形にしても、このような「実際にやってみよう」という機会があると、小さなことでも学べるので嬉しいなと思いました。
- 【24】 ただなでるだけではなく、優しい声をかけ、体勢を工夫することで赤ちゃんがよりリラックスした状態になることを学びました。赤ちゃんが安心できるように、自分自身も安定した気持ちで「なでなで」して接することができるように、知識や経験を増やしていきたいです。
- 【25】 「かわいい」「優しい」「あたたかい」などの、ふんわりとした気持ちになった。言葉かけも「ぱぴぷべぽ」と優しく言葉をかけることで、自分自身も良い気持ちになった。
- 【26】 「なでなで」と言ったときに自然に高い声になっていることに気づいた。0歳児はPの音が好きなことが分かった。なでられている方も癒されているのかもしれないけれど、なでている方もなんだか癒されて、穏やかな気持ちになった。
- 【27】 愛着がより深くなったと感じました。自分が心地よいと思うように、赤ちゃんにも心地よいと思う位置があると思うので、探りつつ見つけることができたらいなと思いました。

- 【28】「なでなで」をすると、自分自身もリラックスすることができると思いました。
- 【29】子どもが楽な姿勢（首が自由に動かせる）ようにすることが大切。自分が心地よいなで方から子どもをなでてみて、子どもの好きななで方を見つけていくことが大切。血流が良くなるなで方が心地よいと感じる。
- 【30】体が勝手に「よしよし」と言っていたので、「あっ、保育者に一步步近づいているな」と思いました。
- 【31】「優しく声をかけてあげなきゃ」「気持ちよくなってほしい」という思いが強くなるなど感じました。自分も優しい気持ちになれました。
- 【32】「なでなで」のやり方や抱き方など、改めて知ることができてよかったです。「なでなで」する時の声かけのトーンがみんな自然と高くなっていて、当たり前に行っているけど当たり前ではなくて、おもしろいと思いました。
- 【33】とてもふわふわで、なでているこちらも心地よかったです。自然と高いマザリーズのような声が出て、母性のようなものを感じたし、ぬいぐるみなのに不思議だと思いました。
- 【34】人間じゃないのに、不思議と優しい声を出しながら抱っこをしていました。また、落ち着く抱っこの仕方や、体勢はしっかり覚えておいて乳児クラスに入った際に活かしたいと思いました。赤ちゃん・子どもを大切な存在、優しく包み込むように抱っこをする存在だということを、ずっと忘れずにいたいと思います。
- 【35】今まで「なでなで」をする機会がなかったので、今日体験できて良かったです。丸くさすりながらなでる方法もあると学ぶことができました。子どもに合った「なでなで」を見つけ、一人一人にあった「なでなで」をするべきだと思いました。子どもが「ばびぶべほ」などの明るい声が好きだということを初めて知り、すごく勉強になりました。保育者になったら、子どもへの関わり方を意識して、新しい情報を見逃さないようにしたいと思いました。
- 【36】ふわふわした感覚がとても気持ちが良くて、さわっていてとても癒されました。また、優しく声をかけながら抱くと、抱いている方も穏やかな気持ちになるなど思いました。
- 【37】温かい手でするとさらに温かくなり、落ち着いて、された側もした側も眠くなっちゃいそうだなと思いました。ぬいぐるみがふさふさしていて、なでていて気持ち良かった。
- 【38】人形が好きで遊んでいた時は、自分が人形に癒されていました。しかし、なでて声がけをすることで、人形を癒してあげたいという気持ちになりました。また、なでているうちに自分も心地よくなり、自分も眠たくなりました。
- 【39】子どもが安心できるような声かけをするのが大切だなと思いました。子どもを抱っこする時の姿勢や、抱き方をしっかりと子どもに寄りそいたいと思いました。
- 【40】「なでなで」を学ぶ事は、「あまりないのかな」と思ったので、この授業で学べてよかったです。乳児と関わる時、気をつけたいと思いました。赤ちゃんの楽な姿勢を学べてよかったです。
- 【41】ぬいぐるみが小さかったので、想像しにくい部分もあったけど、とても楽しくて赤ちゃん人形で行ってみたいと思いました。呼吸のしやすい、新しい体勢も覚えることができて、よかったです。赤ちゃん人形では、すぐに腕が痛くなってしまったので、ぬいぐるみで練習を重ねて形

を覚えてから赤ちゃん人形で行うのもよいなと感じました。

- 【42】「自分をなでて心地よい」と思ったぐらいの力が赤ちゃんも心地良いということがわかりました。実習では少し優しすぎたと思っていたので、「子どもたちはくすぐったかったのかな」と感じました。今後、ぬいぐるみを使って抱っこ姿勢で練習してみようと思いました。
- 【43】手のひらサイズの人形だったけど、意識しなくても優しく持って「なでなで」をしました。ぬいぐるみの扱い方と赤ちゃんに対する接し方が似ているなと感じました。なでる以外にも、抱っこの向きで子どもの発達に繋がるのを知り、赤ちゃん人形で練習してみたいなと思いました。
- 【44】「なでなで」をすることで、赤ちゃんは安心する効果があるだけだと思っていましたが、抱っこをしながらなでることで、首の座りが早くなり、よく眠れる効果があると学びました。
- 【45】「なでなで」をする時は、「優しすぎず、強すぎず」を意識してなでることを知った。太ももの上で支える仕方が難しかったけど、首がすわることに効果があるがわかったので、積極的にやっていきたい。
- 【46】周りをみることも大変だった。
- 【47】「なでなで」するときの力のかけ具合も、気持ちのよい「なでなで」にするために「必要なものだな」と思いました。赤ちゃんの首の座りを早める抱っこのしかた、視野を広く持てるための抱っこのことを知ることができたので、赤ちゃん人形でもしてできる機会があったらやってみたいと思いました。
- 【48】私は保育園バイトで子どもたちと関わる時が多く、何かできたときに頭をなで、苦しそうにしているときに、背中などをトントンする時に、どのくらいの強さでしていいのかわからなくなってしまふ時があります。その時に、今日のことを思い出そうと思いました。
- 【49】弱すぎず、強すぎず、ちょうど良い力でなでるのが少し難しいと思いました。
- 【50】午睡のときに、「なでなで」をちょうどよい力でしようと思った。また、楽な姿勢を学んだので、もっと練習して、上手くできるようになりたい。
- 【51】まっすぐに、優しく「なでなで」するだけでなく、円を描いたりして、ゲップを促すことを知りました。また、太ももの上に赤ちゃんが座る形になり、少しかがむようにすると赤ちゃんが首を動かして頭を上げようとするというのが驚きました。赤ちゃんも視野が広がるし、なでたり、抱っこをすることで私たちも体力がついたり、喜びが増えると思いました。
- 【52】縦抱きで排気してトントンしているときは、赤ちゃんの表情が見えづらいから、「声や動作をよく見よう」と思った。膝の上で首のすわりや視野が広がっているよく寝る、肺がよく開いて呼吸が楽ということを初めて知った。赤ちゃん人形で試したいと思った。
- 【53】赤ちゃんが痛くない程度の力でポンポンすることができた。自分の太ももに赤ちゃんを座らせて円を描くように「なでなで」をしたことがなかったので、経験できて良かった。
- 【54】自分の太ももに座らせ、前かがみにすることで、首や背中筋肉がつくことを初めて知りました。いっぱいなでると安心するし、愛着が湧きました。からだを密着していると温かく、抱いていると自分も気持ち良くなりました。たくさん抱っこして、なでて、愛情表現してあげたい

と思いました！

- 【55】反応がなくて、力強いが、加減ができていたかあいまいで難しかった。
- 【56】優しく「なでなで」をして抱っこすることで、「赤ちゃんだけでなく自分自身も落ち着くことができるのではないか」と感じました。本当の赤ちゃんを抱っこしたくなりました。
- 【57】「なでなで」したのは人形だったけど、実際にやる時の練習になったのでよかったです。優しくすることが大事だと思いました。
- 【58】ぬいぐるみを「なでなで」して、実際に人に行うようにやってみて、どの程度の強さが一番良いのかを知ることができました。「なでなで」をくり返していくうちに、自分も眠くなったので、その強さを覚えておこうと思います。
- 【59】なでる強さがよくわからなかったですが、自分の腕をなでてからした事で、どのくらいの強さが安心できて気持ちいいのかがわかりました。ゲップを出させるためにポンポンとするだけでなく、背中を丸く円を書くようにするのも初めて知ったので、いつかやってみたいと思いました。
- 【60】足にのせて首のすわりを早くする時、手の置き場所がわからなくなり、うまくできなかったのもう少し練習しようと思った。
- 【61】人形に「なでなで」する機会がないので、今回の授業でぬいぐるみをなでて、愛着が湧きました。
- 【62】どのくらいの力で背中をなでて、トントンしたらいいか分からなかったけど、何度かやるとコツがつかめて、このくらいだったら心地良いだろうなというのを考えながらできました。この授業を通し、乳児の対応に少し自信をつけられました。
- 【63】「なでなで」する力加減があまりわからなかったので、学んで良かったです。先生が最後に教えてくださった膝の上で抱っこする方法だと、赤ちゃんは苦しくなったりしないのか気になりました。赤ちゃんは「なでなで」してもらうことで安心するのだろうかと思いました。
- 【64】ぬいぐるみが小さくてやりにくかった。愛情が湧いた。早く本物の赤ちゃんを抱っこしてみたいと思った。
- 【65】なでるときは、とにかく優しくなでてあげることが大切だと分かりました。太ももに座らせてあげて、首や背中の運動をさせてあげると、「見える世界が広がる」というのを初めて知ったので、しっかりと覚えておきたいと思いました。
- 【66】優しくなでることによって、子どもも安心できるのかなと感じました。ゲップをさせたい際には、トントンするやり方や丸くなでてあげるやり方があり、その子どもに合ったなで方をしてあげたいと思いました。
- 【67】「なでなで」することで、子どもも自分もプラスになることが多いと知りました。（筋力・子どもの首のすわりなど）優しくなでることで、自分と子どもの信頼関係が築けると感じました。
- 【68】「強くたたくということをしてはいけない」と学びました。自分の思っていたより優しくトントンしていいのだなと感じました。太ももの上で支えながら抱っこをするのが難しかったので、練習していこうと思いました。

- 【69】「なでなで」やトントンなど、優しくすることが大切ということを学ぶことができました。また、どのような強さでやればいいのかなど、加減を知ることが出来て良かったです。
- 【70】しっかりと温めた手で「なでなで」をすると、自分も気持ちが悪化されて落ち着く感じがしました。お母さんやお父さんとピッタリとくっついた状態で「なでなで」してもらえたら赤ちゃんは安心するだろうなと思いました。
- 【71】今までゲップを出す時に強くやっている人は見た事がなかったのですが、強くやっている人がいるのを聞き、改めてびっくりしました。頭を「なでなで」する時も同じだと思いますが、赤ちゃんだけでなく、人として「なでなで」してもらって「気持ちいいと思ってもらえなければいけないな」と思った。それが新しいお母さんにも伝わっていけばいいなと思いました。
- 【72】自分が子どもの時よりも、今の方が「ぬいぐるみのさわり方」が優しくなっているような気がしました。実習や、就職してもっとたくさん子どもと関わりながら、子どもが心地よいと感じることができるさわり方に慣れていきたいと思いました。
- 【73】私や周りにいる人は、優しい力でさすること、「なでなで」することができ、それを当たり前と思っていたのですが、ゲップをしないから強くたたくという人もいて、当たり前は一人一人ちがうと思うけど、「なでなで」に対しての当たり前はみんな共通であってほしいと思いました。また、首がすわっていないくても、寝かせているだけではなく外の世界を見せるのがいいということを初めて知りました。
- 【74】「なでなで」してみても、タオルじゃなくて人形持ってくればよかったと思った。実習で午睡の時に、先生が子どもにトントンじゃなくて「なでなで」していたのを見て、「なでなで」の方がいいのかなと思って、家帰ってやってみても、トントンのほうがよかったのを思い出しました。時と場合によってちがうのか、人によってちがうのかと思いました。
- 【75】赤ちゃんをなでるとき、弱すぎず強すぎない、ほどよい強さでなでると心地よく感じるということ、ミルクを飲んだあとゲップを出すときもトントンでなかなか出ない子は丸を書くようになでてみて、それでも出なければ無理強いしなくても大丈夫である（寝かせ方・姿勢に注意）ということを知りました。また、膝の上で抱く方法は、首の背中の筋力に刺激が入って、首のすわりが早くなり、視野が広がるということを知り、学びになりました。
- 【76】2、3年前に自分の弟がまだ赤ちゃんだった時、よく抱っこをしてトントンするとゲップをしてくれて、それがすごく嬉しかったのを思い出しました。年齢問わず、人肌にふれていると眠くなってしまふなと思いました。
- 【77】ぬいぐるみの大きさが少し小さかったため、座った時の体操は難しかったのですが、知識として知ることができて良かったです。また、まだ首のすわっていない赤ちゃんに今回教えていただいた体操をすることに不安が少しあるのですが、どのくらいの時間体操をすれば赤ちゃんの負担にならずにできるか教えてほしいです。
- 【78】人形が小さかったため、手全体ではなく、指先で「なでなで」する程度がちょうど良いと感じた。人形だとリアクション等がないため、力加減がちょうど良いものか分からなかった。
- 【79】人形は小さかったけど、力加減などを知ることができた。寝かしつけ、食後のゲップの時に考

えることを知った。ちょうどいい力がわかっていなかった。

【80】かわいいと思っていたぬいぐるみが、かわいいだけではなく、愛おしいと感じた。ママにとっても、赤ちゃんにとっても「なでなで」は愛情を育む上で大切だと思いました。

【81】「なでなで」することで、元々可愛いと思っていたけれど、更に愛情が込み上げてきました。

ぬいぐるみだと背中をトントンしたときに少し強いとへこむので、加減がよく分かりました。

人間だと頭がぐらぐらすると思うので、難しいだろうなと感じました。

【82】「なでなで」について、授業で学べてよかったです。乳児と関わる時、気をつけたいと思いました。赤ちゃんの楽な姿勢を教わってよかったです。

多くの学生が、教材を変更して試みたことを好意的にとらえている。

「まだ難しい」「うまくできなかった」等の声（【17】【46】【49】【55】【60】）があるが、新生児人形を使用していた時よりも育児技術の理解と習得が深まったようだ。

苦手意識が残る学生の周りには、「こうすると楽だよ。」「見てみて。こうするといいよ。」と声かけする学生がおり、学生同士でサポートしてたいへん頼もしかった。

また、「赤ちゃん人形では、すぐに腕が痛くなってしまったので、ぬいぐるみで練習を重ねて形を覚えてから赤ちゃん人形で行うのもよいなと感じました。」（【41】）と気づいた学生がいた。私もその通りであると思う。

その後、新生児人形を使用する時間を準備したところ、学生達は笑顔を輝かせ、余裕のある（緊張感が減った）表情で、「抱き上げる」「横に寝かせる」「あやす」を実践していた。代用教材の使用は、学生達にとって育児技術の向上に役立ったことと思われる。

5 今後の育児技術学習に向けての気づき

身近で幼い子どもの世話をする機会の少ない学生にとって、育児技術を学習するのに新生児人形を教材として使用すると、「難しい」と感じる者が少なくないことがわかった。ボディメカニクスを理解するのに、「3kgの新生児人形ではない教材」で技術を体験してから「3kgの新生児人形」へと展開をすることで、学生は不安感を軽減できるのではないかと思う。

今年度は、学生自身が「もっと練習したい」という学習意欲を示してきたことから、教材を変更して授業を展開してみることにした。終了後の学生の反応と変化を感じ、「代用教材の使用に取り組んでよかった」と実感し、ふりかえっている。学生の「困り感」が始まりにあり、その「困り感」を軽減する対応をしたのが今回の報告である。

学生が授業を受けて、自分の学習を肯定的に受けとめられて、今後さらに自分自身の力で学習を深めていけるように、これからも工夫した授業・教材を創造していきたい。

参考文献

- (1) 山口 創 (2016) 人は皮膚から癒される 草思社
- (2) カーティー 倫子 (2019) 開業助産師カーティーの赤ちゃんの発達支援のためのベビーマッサージと生まれてすぐからできるベビーケア 日本助産師会出版

2025年 3 月 24 日 印刷

2025年 3 月 31 日 発行

千葉明德短期大学研究紀要 第 46 号

編 集 千葉明德短期大学研究紀要委員

発 行 千 葉 明 德 短 期 大 学

〒260-8685 千葉市中央区南生実町1412

電 話 043 (265) 1613

