

山村学園短期大学紀要

第32号

- 福泉 博子 酒井 誠 楠原 竜也 室井 佑美
学内子ども参加型イベント「Yamamura Juhla Juhla」に対する子どもたちの受け止め方について（1）— ストーリーに対する保育者の視点から — ……（1）
- 酒井 誠 室井 佑美 楠原 竜也 福泉 博子
学内子ども参加型イベント「Yamamura Juhla Juhla」に対する子どもたちの受け止め方について（2）— イベントのマネジメントに対する保育者の視点から — ……（13）
- 巢立 佳宏 酒井 誠 山村 穂高 橋本 淳一
保育内容の実践における暗やみ空間の効果と可能性 ……（23）
- 巢立 佳宏 橋本 淳一 酒井 誠 山村 穂高
実習生にとっての巡回指導の役割と課題 ……（33）
- 酒井 誠 巢立 佳宏 山村 穂高 橋本 淳一
子どもの遊びにつながる秘密基地の存在— 保育者へのインタビューを通して — ……（47）
- 室井 佑美
ICT教育を含めた保育活動の展開における学生の学習効果に関する一考察（1）
— Zoomを用いた短期大学生と保育園児との交流ふりかえりレポートから — ……（57）
- 【山村学園短期大学 紀要第28号増刊号】
- 山村 穂高 卯月 早帆
「気になる子」の保護者への具体的な支援に関する先行研究について
— 保護者との信頼関係の構築と「伝え方」 — ……（69）



山村学園短期大学

子ども学科

令和3年

学内子ども参加型イベント「Yamamura Juhla Juhla」に 対する子どもたちの受け止め方について（1）

— ストーリーに対する保育者の視点から —

On-campus children's participation type event "Yamamura Juhla Juhla" How children perceive (1) — From the perspective of the nursery teacher on the story —

福泉 博子 酒井 誠 楠原 竜也 室井 佑美

FUKUIZUMI Hiroko SAKAI Makoto KUSUHARA Tatsuya MUROI Yumi

I はじめに

令和2年度から日本でも感染が広がった新型コロナウイルス感染症。現在でも新種株が流行し、終息はいまだ見えない。保育者養成校である山村学園短期大学（以下本学と記す）でもその影響は出ており、授業や実習においては制限された中で実施されている。また、本学の特徴でもある体験型学習やクリスマス会などの学校行事、地域の子育て支援の一環でもある「はとやま子育てフェスティバル」も例外ではなく、学生と子どもとの関わりが少なくなってしまった。

【Yamamura Juhla Juhla（ヤマムラ ヨーフラ ヨーフラ）】は、コロナ禍の環境であっても子どもとのふれあいと学びができる参加型イベントとして企画され、本学の構内をテーマパークに見立てて、シアター、パフォーマンス、くらやみとひかりの空間芸術、参加型アトラクションを展開。近隣の鳩山町公立幼稚園・東松山市私立保育園・坂戸市私立保育園の子どもたちに、子ども学科の特性を生かしたパフォーマンスの披露と遊び場の提供を行った。

本研究では、参加園の保育者に【Yamamura Juhla Juhla】を体験した子どもたちの様子についてインタビューを実施し、本イベントのストーリーに対して子どもたちがどのような感情を抱き、理解、行動していたのかという点において、保育者が捉えた子どもの受け止め方を調査、分析をし、これからの授業に役立てることを目的とする。

II 【Yamamura Juhla Juhla】の概要と関連授業について

1. Yamamura Juhla Juhla の目的とねらい

本学内に幼稚園・保育所の子ども達を招き、多様な創作のパフォーマンスや保育内容に関する遊びを実践することを通して、保育者としての表現に対する技術の向上や行事運営に関する知識と技能を高めると共に、多様な関係者との協働することへの理解を深め、社会人基礎力や保育者に必要な資質を高めることができるようにする。また、子ど

学内子ども参加型イベント「Yamamura Juhla Juhla」に対する子どもたちの受け止め方について（1）

もたちが観る、聴く、触る、遊ぶことを通して感性や感情を豊かにし、キャストや友達と目的に向かって協力し助け合うことで、言葉による伝え合いや協働性を身に付けることをねらいとする。

2. 行事日時

日 時 令和3年11月17日（水）10：00～11：30

場 所 芙蓉館ホール 芙蓉館前広場 プレールームⅠ・Ⅱ ナチュラルロッジ
講義棟廊下 事務局前広場 学内整地林と周辺の小道
講義棟屋外スペース（パフォーマンスの学生のみ）

3. テーマと内容

テーマを【夢の中の世界 ～不思議でおかしな妖精たち～】とし、大学内をテーマパークに見立てた。2年生は、子ども文化演習Bの授業で進めてきた創作パフォーマンスの披露と子どもとの関わりの実践を行い、1年生は、保育内容の指導法の授業で進めてきた遊び場の環境構成と子どもとの関わりの実践を行う。詳細な内容は以下の通りである。

2年生

- ・ くらやみとひかりの世界（造形表現）

光を遮断した部屋を作り、その中で電飾や蛍光塗料等を使用した空間演出を行った。光以外にも、匂いや音も使うことで、普段の生活では味わえない異質な環境構成になっている。くらやみの為、少し怖い感じもする場所だが、よく見てみると落ち着くことのできるやさしい癒しの空間を制作した。

- ・ 奇想天外で神出鬼没なサイト・スペシフィック・パフォーマンス（身体表現）

本学の屋外環境を活かして創作した「Site Specific Performance（サイト・スペシフィック・パフォーマンス＝場の特性を活かして創作したパフォーマンス）」。作品は「夢・オープニング（芙蓉館前広場、講義棟屋外廊下）」「鏡の道（学内整地林と周辺の小道）」「パーティー（ナチュラルロッジ）」「魔法（講義棟屋外スペース）」「時計（講義棟エントランス前）」「夢・フィナーレ（講義棟屋外スペース）」の6シーンから成り立つ。各シーンは『不思議の国のアリス』『鏡の国のアリス』からイメージしたキーワードを元に創作された。子どもたちは、森の精霊であるパフォーマーに導かれ、場所を移動しながら、神出鬼没に行われるパフォーマンスを鑑賞する。
1周20分。

・ 絵本と音楽の世界（音楽表現）【フェリクスの鐘と不思議な花】

オリジナルのストーリーに場面ごとの絵を描いてスクリーンで投影したものを鑑賞するシアタータイプの創作パフォーマンス。物語の進行は、【読み手】が行い、臨場感や高揚感を高めるために、重要な場面には音楽（生演奏・録音）を挿入した。また、子どもたちがストーリーに引き込まれ、主人公たちに感情移入しやすいように影絵、劇、歌を入れた。ここでは、夢の中の世界の「フェリクス」という国のお話が展開される。大まかなあらすじは、主人公の3兄妹が住むフェリクス国には伝説があり、年に1度の幸せの鐘フェリクスが鳴る日にある花が咲いてしまうと時が止まるというもの。そして、兄妹たちは、フェリクスの鐘の祝祭のために花を摘みに行った花畑でその花を見つけてしまう。回避するためには国のどこかにあるアイテムを見つけること。この場所での物語の展開は、起承転結の「転」までで、主人公たちが住む国を救うために、子どもたちはアイテムさがしの冒険に出発する。

1年生

・ おっちょこちょい妖精くらしを楽しむ

本学の屋外環境を妖精の住む場所と見立て、それぞれ住民として「実」「花」「木」の種族を持つ妖精が生活しているという設定である。それぞれの妖精は、服装、話す言語には少しずつ違いがあるが自然に共存している。ところが、妖精たちには「おっちょこちょい」な一面を特性として持っており、そこでハプニングを起こす。それに対して、参加する子どもたちに「助け」を求め、ハプニングにサポートをもらいながら乗り越えるというストーリーを遊びの場とし、アトラクションを提供した。その一連の話の流れに子どもが参加しながら、妖精の暮らしに触れられるようにした。

4. 参加学生

山村学園短期大学子ども学科

2年生 子ども文化演習B 履修学生67名

1年生 健康と人間関係の指導法 言葉と表現の指導法 履修学生65名

5. 招待園

鳩山町公立幼稚園 4・5歳児 19名+幼稚園教諭

東松山市私立保育園 4・5歳児 23名+保育士

坂戸市私立保育園 5歳児 20名+保育士

6. 遊びの流れ

- ① 各園に子どもたちを1グループ5人～7人で班分けをしてもらい、10グループを作る。
- ② 各グループに1年生アテンド2人～3人つけて大学構内を周遊する。



- ③ はじめに子ども達は絵本と音楽の世界（音楽表現）【フェリックスの鐘と不思議な花】をホールで観覧。観覧後は森の精霊たちに導かれ、アイテムさがしの冒険に出発する。その後、④ くらやみとひかりの世界（造形表現）、⑤奇想天外で神出鬼没なサイト・スペシフィック・パフォーマンス（身体表現）、⑥おっちょこちょいようせいぐらしをたのしむ（1年生・保育内容）を巡る。各場所を巡るときには、1ヶ所に集中しない様にグループごとに周遊するコースを事前に決めておいた。



学内子ども参加型イベント「Yamamura Juhla Juhla」に対する子どもたちの受け止め方について（1）

④ くらやみとひかりの世界（造形表現）



⑤ 奇想天外で神出鬼没なサイト・スペシフィック・パフォーマンス（身体表現）



学内子ども参加型イベント「Yamamura Juhla Juhla」に対する子どもたちの受け止め方について（1）

⑥おっちょこちょいようせいぐらしをたのしむ（1年生 保育内容）



⑦ エンディング

起承転結の「結」にあたり、④⑤⑥をめぐりアイテムを集めた子ども達によって時間が止まることを回避でき、主人公達が救われる。そして子どもたちは夢から覚めていく。



7. 関連授業について

【Yamamura Juhla Juhla】では、企画運営及びその後の評価まで2年生科目「子ども文化演習B」の授業全体と1年生科目「保育内容の指導法（健康と人間関係の指導法、言葉と表現の指導法）」（以下、保育内容の指導法と略す）の授業の一部で展開されていた。

こども文化演習Bでは、身体・音楽・造形の特徴を生かし、子どもの心性に基づいた主体的な作品を意図をもって創作することや教員や仲間と協働すること、自身がパフォーマンスや制作物で表現することを通して、保育者としての資質・能力や社会人基礎力を高めること。また、子どもが鑑賞する事を目的とした作品の創作・実演を通して、表現

についての具体的な知識・技能・身体知を身につけ、体験過程を通して自身の思考力、判断力、表現力、主体性、協働性、創造性、コミュニケーション能力等の実態に気づき、それらを活かし向上させることをねらいとする。

保育内容の指導法では、領域「健康」「人間関係」「言葉」「表現」に関する現状や課題を踏まえた上で、領域のねらい及び内容について背景となる専門領域と関連させながら保育内容の指導法を学ぶ。就学前教育の基本、育みたい資質・能力、就学前教育における見方・考え方を含め、ねらいと内容、就学前教育における評価を付帯的な保育展開に結び付ける実践力を養う。具体的な実践をする中で、主体的、対話的な深い学びから「健康」「人間関係」「言葉」「表現」それぞれの保育内容との関連性、総合性を捉えながら指導法を修得する。また、領域「健康」「人間関係」「言葉」「表現」の領域のねらいと内容について理解し、生活や遊びの中で乳幼児が身に付けていく内容や育ちを踏まえて、自らの保育実践への具体的な計画、実践、評価を専門的に構想する力を身に付けることが授業のねらいである。

Ⅲ 研究の方法

【Yamamura Juhla Juhla】についての感想などを踏まえた振り返りを、鳩山町公立幼稚園、坂戸市私立保育園、東松山市私立保育園の3箇所を対象に、半構造化面接を訪問調査及びZoomを使用した面接調査を行なった。その会話内で出た言葉を使用し、テキストマイニングを用いて分析を行う。テキストマイニングにはUserLocal社の「テキストマイニングツール」⁽¹⁾を用いた。これを用いることで、3園の教員たち及び、山村学園短期大学教員の会話から析出される単語や単語ペアの出現頻度やスコア、共起回数が理解でき、あわせてこれらを視覚的・直感的に認識できる「ワードクラウド」と「共起ネットワーク」のプロットも行い、分析後に考察を行う。

（1）対象者

【Yamamura Juhla Juhla】に招いた鳩山町公立幼稚園、坂戸市私立保育園、東松山市私立保育園の担当教員6名を対象とした。

（2）日時

鳩山町公立幼稚園	令和3年12月13日（月）15時30分～16時30分	対面
坂戸市私立保育園	令和3年12月15日（水）14時00分～14時40分	Zoom
東松山市私立保育園	令和3年12月15日（水）15時30分～16時30分	Zoom

（3）倫理的配慮

このインタビュー調査において、本研究の目的と内容を伝え、協力者の個人名が第三者に特定されることがないこと、本研究への参加は自由意志であり拒否における不利益

はないこと等を口頭で説明し同意を得た。また、研究結果を大学紀要として発表することについて説明し、同意を得た。

（4）インタビューにおける質問内容

子ども文化演習B担当教員（音楽表現、造形表現、身体表現）と保育内容の指導法担当教員による各分野からの質問によって、各園から回答のあったものを対象とし、分析を行った。質問項目は、①イベント全体について ②音楽表現・絵本と音楽の世界 ③身体表現・奇想天外で神出鬼没なサイト・スペシフィック・パフォーマンス④造形表現・くらやみとひかりの世界 ⑤保育内容・おっちょこちょいようせいぐらしをたのしむの5つからなり、それらを【ストーリーに關すること】【マネージメント（運営）に關すること】【ストーリー・マネージメント双方に關すること】の3つに分類した。本研究では、【ストーリーに關すること】についての回答の分析を行う。

IV 結果と考察

鳩山町公立幼稚園、坂戸市私立保育園、東松山市私立保育園からのインタビューにより出た会話の内容を『UserLocal』を用いて分析した結果は以下の通りである。

（1）抽出語及び頻出語

単語頻出頻度表(図表1)は、インタビュー内での会話の中に出現する単語の頻出度を表にしている。単語ごとに表示されている「スコア」の大きさは、与えられた文書の中でその単語がどれだけ特徴的であるかを表している。通常はその単語の出現回数が多いほどスコアが高くなるが、「言う」や「思う」など、どの文書にもよく現れる単語についてはスコアが低めになる。これらの頻出語を基に、学内参加型イベントにおける当事者たちはどのようなことを感じ、考え、行動し、状況を受け止めていたかを考察し、今後のストーリー構成に關しても検討していく。

名詞では、「子どもたち」(75.98)、「学生」(9.53)、「子ども」(9.22)、「様子」(6.04)、「理解」(1.54)、「雰囲気」(1.26)、「場所」(0.73)、「5歳」(7.78)、「児」(4.30)、「最後」(0.30)、「アテンダント」(41.51)、「緊張」(1.03)、「楽しみ」(0.13)、「乗り物」(5.28)、「劇」(2.89)などと続く。

動詞では、「楽しむ」(1.14)、「できる」(0.25)、「行く」(0.15)、「しまう」(0.10)、「乗る」(0.32)、「終わる」(0.10)、「言う」(0.02)、「恐がる」(22.35)、「見受ける」(7.47)、「楽しめる」(0.45)、「かける」(0.09)などと続く。

形容詞では、「良い」(0.44)、「楽しい」(0.28)、「よい」(0.13)、「多い」(0.14)、「長い」(0.41)、「怖い」(0.13)、「嬉しい」(0.07)、「暗い」(0.46)、「ほしい」(0.03)、「難しい」(0.03)、「面白い」(0.02)、「欲しい」(0.01)、「興味深い」(0.22)、「おとなしい」(0.16)、「勿体ない」(0.14)などと続く。

テキスト内の単語のスコアから見ると、名詞では「子どもたち」（75.98）、「学生」（9.53）、「子ども」（9.22）、「5歳」（7.78）、「アテンダント」（41.51）と言ったイベントに参加した人々の存在が多く見受けられる。他にもスコア数値は少ないが、「雰囲気」（1.26）、「緊張」（1.03）、「楽しみ」（0.13）は参加した人々の感情指数を表す手がかりになると考える。動詞から見ても「楽しむ」（1.14）、「恐がる」（22.35）のような部分はイベントを体験し、ストーリーやその場の雰囲気等からくる感情変化ではないかと考える。この結果を基に、各分析結果から考察を行う。

■ 名詞	スコア	出現頻度	■ 動詞	スコア	出現頻度	■ 形容詞	スコア	出現頻度
子どもたち	75.98	27	楽しむ	1.14	14	良い	0.44	18
学生	9.53	18	できる	0.25	14	楽しい	0.28	11
子ども	9.22	16	行く	0.15	14	よい	0.13	8
様子	8.04	12	感じる	0.91	13	多い	0.14	7
理解	7.54	10	入る	0.23	10	長い	0.41	6
雰囲気	1.26	8	返る	0.06	10	怖い	0.13	5
場所	0.73	8	いく	0.12	8	嬉しい	0.07	5
5歳	7.78	7	しまう	0.10	8	短い	0.46	3
兄	4.30	7	乗る	0.32	7	ぼしい	0.03	3
最後	0.30	7	終わる	0.10	7	嬉しい	0.03	2
アテンダント	41.51	6	言う	0.02	5	面白い	0.02	2
緊張	1.03	6	恐がる	22.35	4	欲しい	0.01	2
楽しみ	0.13	6	見受ける	7.47	4	興味深い	0.22	1
乗り物	5.28	5	楽しめる	0.45	4	おとなしい	0.16	1
劇	2.89	5	かける	0.09	4	勿体ない	0.14	1

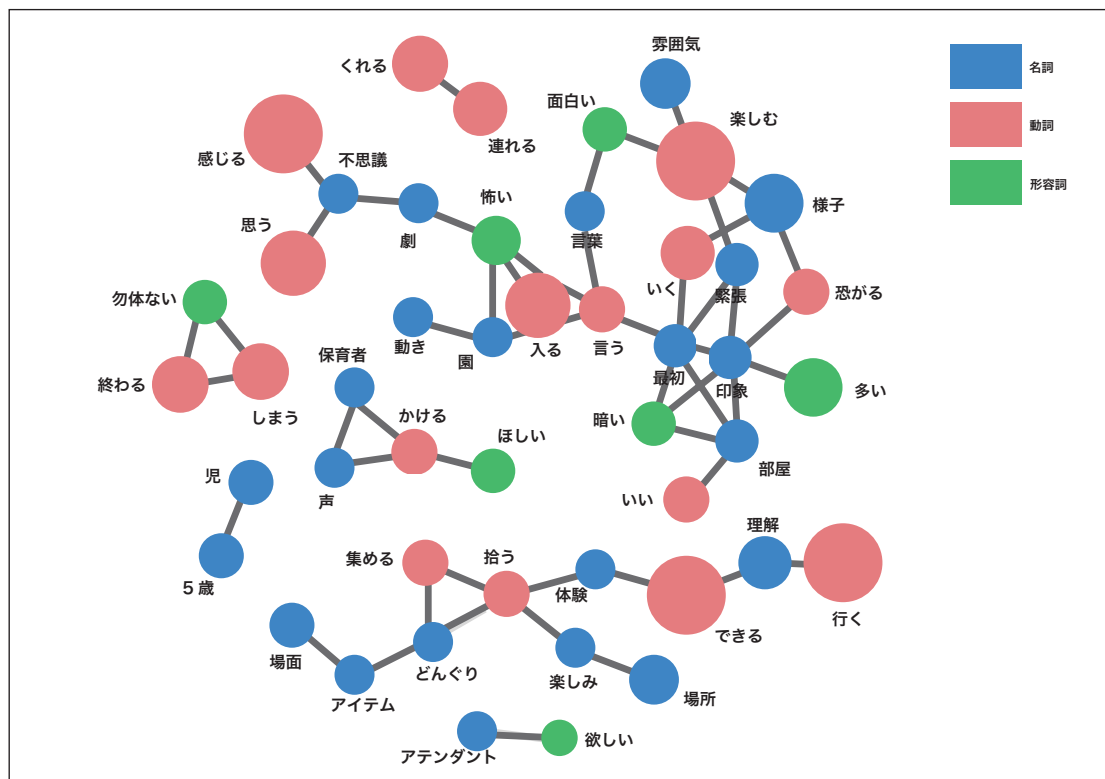
図表1. 鳩山町公立幼稚園、坂戸市私立保育園、東松山市私立保育園の3園から頻出された言葉による単語出現頻度表

（2）抽出語及び頻出語による考察

ワードクラウド（図表2）とは、析出された言葉の出現頻度に応じて文字が大きく示されたものである。共起ネットワーク（図表3）とは出現する単語の出現パターンが似たものを線で結んだ図であり、出現数が多い語ほどおおきく、また共起の程度が強いほど太い線で描画される。

鳩山町公立幼稚園、坂戸市私立保育園、東松山市私立保育園の3園から出てきた言葉をワードクラウド（図表2）で紐解いていくと、中心に「子どもたち」という言葉が一番大きく、周囲に「アテンダント」「保育者」「楽しむ」「理解」「恐がる」等といった言葉が多く見られた。

この事から考察すると、「楽しむ」や「面白い」「明るい」といったポジティブな印象の言葉が多く見受けられる一方、「恐がる」や「緊張」「勿体ない」等、ネガティブと捉えられる言葉も多く存在する。全体的に学生及び子どもたちは楽しみながら【Yamamura Juhla Juhla】という環境に溶け込むことができた一方で、お互いにどう接すれば良いか、探りながら行動していた面もあり、一抹の不安を抱えながらの行動をとっていたのではないかと考察する。子どもたちにとってはあまり訪れたことのない環境に加え、不思議な世界観を目の当たりにして、得体の知れない不安感に見舞われていたように考える。また、学生アテンダントにとっても今回が初めての経験であることと、子どもを見守りながら、各ブースの案内をするという2つの大切な役目を担っているため、緊張感のもと、活動が行われていたのではないかと考える。



図表 3. 鳩山町公立幼稚園、坂戸市私立保育園、東松山市私立保育園の3園から頻出された言葉による共起ネットワーク

V まとめと課題

今回の研究では、【Yamamura Juhla Juhla】に対する子どもたちのストーリーの受け止め方についての分析を行った。これまでの考察から、イベントの参加者達は比較的那場の雰囲気を楽しみ、【Yamamura Juhla Juhla】という空間に適応できた人々が多く、盛り上がりのあるシチュエーションでは各々が楽しむことができた。少し不安を覚え恐る恐る足を踏み入れる場面では、比較的パフォーマンスをする学生の思惑通りに進められることができ、感情の変化という面では、意図する通りにことが実行できたと考える。また、ストーリーを展開するうえで、非言語コミュニケーションが子どもに伝わるか気になるころではあったが、世界観に入り込んでいる子どもたちには、言葉で伝えるより非言語コミュニケーションのほうが伝わりやすかったという場面に遭遇し、大変興味深かった。そして、各場所での環境や雰囲気の理解、「手伝う・助ける」などの役割を考えながら行動する協働性はできていたが、ストーリー進行の重要点のひとつである「アイテム集め」の行動が何に繋がるのかは理解できている子どもは少なく、ストーリー全体の理解という点においては、意図する結果とはならなかった。その他に、アテンダント同士の連携や、各ブース間のストーリー等の相互理解から来る連携の取り

方の課題も多く見受けられた。学生全体でよりイベントの内容を理解し、各ブースでの見どころを提示したり、コミュニケーションを取ったりと、各々の立ち回りの仕方をよりブラッシュアップしていくことが、ストーリーへの没入度を増し、より楽しむことのできる環境へ昇華できるのではないかと考える。そして、子どもたちが【Yamamura Juhla Juhla】の内容の理解を深めるために、事前にストーリーに触れられる機会が必要である。

謝辞

本論文を執筆するにあたり、インタビューにご協力くださった鳩山町立鳩山幼稚園、ハルム松ノ木保育園、レイモンド坂戸保育園の先生方に心よりお礼を申し上げます。また、【Yamamura Juhla Juhla】に参加してくださった各園の子どもたちにも、心より感謝申し上げます。

【註】

- (1) User Local テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>)

学内子ども参加型イベント「Yamamura Juhla Juhla」に 対する子どもたちの受け止め方について（2）

— イベントのマネジメントに対する保育者の視点から —

On-campus children's participation type event

"Yamamura Juhla Juhla" How children perceive (2)

— From the perspective of the nursery teacher on the management —

酒井 誠 室井 佑美 楠原 竜也 福泉 博子

SAKAI Makoto MUROI Yumi KUSUHARA Tatsuya FUKUIZUMI Hiroko

1. 研究の背景と目的

保育者養成校である本学では、体験型学習を重視して教育課程が編成されている。しかしながら、令和2年度から世界規模で続く新型コロナウイルス感染症流行により、本学の授業や実習など制限された中で実施されており、体験型学習の実践においても影響を及ぼしている。そこで、制限された環境下であっても学生が人とのふれあい、特に子どもとのふれあいを止めることなく学びの環境を創り出すために、学内子ども参加型イベント【Yamamura Juhla Juhla（ヤムムラ ヨーフラ ヨーフラ）】（以下、イベントと称す）を開催した。内容は、本学近隣の保育所、幼稚園を招待し、本学構内をテーマパークに見立て、子ども学科の特性を生かしたシアター、パフォーマンス、空間デザインの演出を披露し、アトラクションとして遊び場の提供を行って園児の参加を促すものである。拙稿（1）ⁱでは、招待した保育所、幼稚園の保育者から本イベントに参加した子どもたちの様子についてインタビュー調査を行い、保育者が捉えた子どもの受け止め方を分析した。そこでストーリーに焦点を当て明らかになったことは、子どもたちの感情の変化である。それぞれの場において、楽しい、綺麗、怖い等の感情を子どもたちから引き出すことができた。また、環境や雰囲気理解、各場所で担われる役割を考えて自発的に行動することはある程度できていたが、イベント全体を通してのストーリー理解という点では十分ではなく、場所ごとの相互理解、見どころの提示、アテンダントのアテンド方法の改善が必要と考察された。しかし、イベントの企画・運営などのマネジメントに対して保育者が子どもの受け止め方をどのように捉えたのかを明らかにすることはできなかった。体験型学習として学生が子ども参加型イベントを開催するためには、ストーリー等の内容を子どもの興味関心、年齢毎の発達段階を考慮してストーリー構成やパフォーマンスを検討する必要があり、それと同様にイベントの運営に関しても、時間設定、環境構成、人的配置、来学した園（子ども、保育者）への対応、安全面や衛生面の配慮などマネジメントの観点から検討する必要がある。そこで、本研究では保育者へのインタビュー調査を通して、保育者が

子どもの姿や言動をマネジメントの観点からどのように捉えたのかを明らかにし、今後の学内子ども参加型イベント開催に向けて学生が学ぶべきマネジメントにおける視点への示唆を得ることを目的とする。

2. 【Yamamura Juhla Juhla】詳細とその背景

（1）日時・場所の設定と背景

イベントは令和3年11月17日、水曜日に設定され、10時から11時30分の時間で開催された。

日時の設定に関しては、先述の通り新型コロナウイルス感染症流行のため、従来開催していた12月中旬の時期から感染者数が落ち着くであろう11月中旬へ変更した。また、本学教職員、学生及び招待園の保育者がワクチン予防接種を任意で2回済ませている、本学生が保育者養成校として設定した実習が終了している、天候が良好な時期であること等考え、日程を設定した。招待する保育所及び幼稚園に関しても、年間行事の準備期間や重複する時期を避け、子どもの活動にも心身の負担になりにくいであろう時期として検討した。

曜日及び時間の設定に関しては、本学の教育課程の中で保育者としての素養を養い、思考力や判断力等を学生間で協働することで身に付ける特性のある科目が設置された曜日を選んだ。それら科目は午前中に行われるため、招待する保育所及び幼稚園に関しても、1日のタイムスケジュールの中でも活動しやすい時間帯であることを前提とした。

場所の設定は、車の往来がある車道や駐車場、急な階段のあるテニスコート、本イベントでは使用しない体育館、演習室Ⅲを除き、本学敷地内全体を活用した。具体的に学生と参加した園児が共有して使った場所は、芙蓉館ホール、芙蓉館前広場、講義棟廊下、ナチュラルロッジ（屋外）、講義棟プレイルームⅠ・Ⅱ、学内整地林と周辺の小道である。学生はパフォーマンスの為、普段は安全管理の観点から使用を許さない講義棟屋外スペース、芙蓉館ステージ裏、荷物を置く203教室なども使用した。

子ども及び学生が共有して使用する場所の設定には、新型コロナウイルス感染予防の観点から屋内ではなく三密が避けやすい屋外を中心に行うこと、死角が多い校舎内ではなく全体が見渡しやすい場所として屋外であったこと、子どもが移動していく時の安全な動線が作りやすく保ちやすいことなど、安全管理を考慮した。また、学内の自然豊かな環境を子ども達が直接五感で感じられるようにするという子どもへの活動に対するねらいも持って設定した。

（2）授業マネジメントと学生役割のマネジメント

本イベントでは企画運営及びその後の評価まで、2年生科目「子ども文化演習B」の授業全体と1年生科目「保育内容の指導法（健康と人間関係の指導法、言葉と表現の指導法）」（以下、保育内容の指導法と略す）の授業の一部で展開された。「子ども文化演習B」及び

「保育内容の指導法」は各々授業マネジメントが異なる。「子ども文化演習 B」は、特にイベントに特化した科目となっており毎週金曜日に連続した2コマが9月から11月まで続いて授業がほぼ完結する展開であった。授業では、身体/造形/音楽の表現を専門とする専任教員3名が指導に当たる。学生による企画会議を授業初回より前に行い、イベントの全体テーマや各分野で取り組む概略を決めた。学生の役割として主体的に役割を遂行しようとする学生に分野別のリーダーとして役割を担わせながら、他の役割分担等、学生間でのマネジメントが行われた。さらに創作過程では分業化され各学生がそれぞれの工程を担っていた。

「保育内容の指導法」は、毎週月・火曜日で「健康と人間関係の指導法（1コマ）」と「言葉と表現の指導法（1コマ）」がイベントのために、10月から11月まで8回に渡り授業を展開した。授業では、健康/人間関係/表現の指導法を専門とする専任教員、主に3名が指導に当たった。イベントの目的や概要、全体テーマを共有した後、1年生が遊び場の設定を企画し実践することを説明した。遊び場を提供する上で2年生の世界観を反映させたストーリーを予め教員が設定し、アトラクションの内容と詳細は学生の役割分担に基づいて進められた。学生間のマネジメントは主に役割分担の際に決めたリーダーによって行われた。

イベント当日、2年生は各表現（音楽/身体/造形）の3つのパフォーマンスに分かれ、さらにそれぞれの世界の中で細やかな役割分担がなされ披露をした。1年生は、各妖精（実、木、花）の3種に分かれ、アトラクションを実践する役割と子どもを案内するアテンダントの役割に分かれた。子ども文化演習Bの担当教員は各表現の場所にて子どもに見えないように学生へ指導をした。また、保育内容の指導法の担当教員は各妖精のアトラクションの指導を行いながら、来学する幼稚園・保育所の子ども達へファーストコンタクトを取り、アテンダントにつなぐ役割を担った。

（3）イベント当日までの学内外への全体マネジメント

授業とは他に本学学科内へのイベント実施要項、当日の教員役割分担などのマネジメントは子ども文化演習B及び保育内容の指導法の各代表教員が行った。一方でプレスへの案内などの広報活動に関しては、教員が触れず本学事務局が担った。

招待する保育所・幼稚園の選定は、各科目の代表教員が中心に行い、学科内の意見を求めながら進めた。選定をするにあたり、本学とのつながりが何らかの形であること、本学の教育に理解があること、開催日時に来学でき、日常の生活の流れが大きく崩れることなく参加いただける距離に立地していること等を考慮した。3園と園数を限定した背景には、全学生（150名程度）と子どもが同時に学内で行動するため、感染予防や三密の回避など安全管理や衛生管理を徹底して活動できる必要があった。そのため、子どもの総数が60名程度になるようなクラス定員の規模を選定し、人数調整を図った。

なお、いずれの園も実習（保育実習、教育実習）で実習生が配属され現場で学んでいる

こと、2園は本学に定期的に園外保育へ来学し学内環境を保育活動に活用していること、1園について来学実績はないものの当該年度の前期期間に ICT ツールとオンライン Web 会議システムを活用した本学学生と園児との交流を実践していたこと、保育者と本学教員が意見を交換する機会等も適宜あり、情報共有ができる関係性が築かれていたこと等によって、選定に至った。前年度末よりイベントの概要を説明して参加を募り、当該年度の後期期間になって改めて詳細を伝え、参加に至るまでの園での対応を依頼した。

参加する対象年齢は、企画当初は5歳児のみであった。発達年齢が一定であることで発達段階の見通しが付くことやストーリーを子ども同士で共有しやすいことが背景であった。ただ、対象年齢に関しては保育所・幼稚園から要望があり、4・5歳児と変更した。

3. 研究の方法

（1）面接調査の対象者

イベントに招待した A 幼稚園、B 保育園、C 保育園の担当教員6名を対象とした。

（2）調査日時

A 幼稚園：令和3年12月13日（月）15時30分～16時30分

B 保育園：令和3年12月15日（水）14時00分～14時40分

C 保育園：令和3年12月15日（水）15時30分～16時30分

（3）調査の方法

A 幼稚園：半構造化面接法による訪問面接調査

B 保育園：半構造化面接法によるオンライン Web 会議システムを使用した面接調査

C 保育園：半構造化面接法によるオンライン Web 会議システムを使用した面接調査

（4）調査への倫理的配慮

訪問面接調査及びオンライン Web 会議システムを用いた面接調査において、本研究の目的と内容を伝え、協力者の個人名が第三者に特定されないことがないこと、本研究への参加は自由意志であり拒否における不利益はないこと等を口頭で説明し同意を得た。加えて面接内容を分析するため録音の許可を得た。さらに、研究結果を大学紀要として発表することについて説明し、同意を得るなど、各園へ倫理的な配慮を講じた。

（5）半構造化面接における質問内容

子ども文化演習B担当教員と保育内容の指導法担当教員が面接を行った。質問項目は、①イベント全体について ②音楽表現のパフォーマンスについて、③身体表現のパフォーマンスについて、④造形表現のパフォーマンスについて ⑤保育内容の指導法のアトラクションについての5つから構成され、それらを【ストーリーに関すること】【マネジメン

ト（運営）に関すること】【ストーリー及びマネージメント双方に関すること】の3つに分類しておいた。

（6）分析方法

得られた回答について、【マネージメント（運営）に関すること】を主眼に置き、分析を行うこととした。分析方法は、面接調査中に会話内で出た言葉を使用し、テキストマイニングを用いて分析を行った。テキストマイニングには UserLocal 社の「テキストマイニングツールⁱⁱⁱ」を用いた。これを用いることで、面接を受けた保育者及び面接者の会話から析出される単語や単語ペアの出現頻度やスコア、共起回数を理解することができる。あわせてこれらを視覚的、直感的に認識できる「ワードクラウド」と「共起ネットワーク」のプロットも行うことができる。

4. 結果と考察

（1）単語の出現頻度及びスコア

面接における会話の中に出現する単語の頻出度を単語出現頻度表として【図表1】に示した。単語ごとに表示されている「スコア」の大きさは、与えられた文書の中でその単語がどれだけ特徴的であるかを表している。通常はその単語の出現回数が多いほどスコアが高くなるが、「言う」や「思う」など、どの文書にもよく現れる単語についてはスコアが低くなる特徴がある。

■ 名詞	スコア	出現頻度	■ 動詞	スコア	出現頻度	■ 形容詞	スコア	出現頻度
子どもたち	38.47	17	できる	0.13	10	楽しい	0.19	9
学生	4.48	12	行く	0.05	8	良い	0.11	9
子ども	3.86	10	楽しむ	0.29	7	よい	0.08	8
場所	0.92	9	言う	0.03	6	長い	0.29	5
様子	2.83	8	感じる	0.14	5	多い	0.05	2
アイテム	2.68	7	入る	0.06	5	嬉しい	0.04	4
最後	0.22	6	しまう	0.04	5	怖い	0.05	3
楽しみ	0.13	5	思う	0.01	5	いい	0.01	3
アテンダント	33.29	5	乗る	0.10	4	暗い	0.21	2
雰囲気	0.50	5	いく	0.03	4	少ない	0.05	2
トイレ	0.33	4	わかる	0.03	4	ほしい	0.01	2
先生	0.12	4	くれる	0.02	4	見やすい	0.20	1
声	0.07	4	降りる	0.28	3	明るい	0.04	1
芙蓉	13.61	3	楽しめる	0.25	3	短い	0.03	1
どんぐり	4.92	3	連れる	0.18	3	ありがたい	0.02	1

【図表1】3園から抽出された単語の出現頻度表

名詞のスコアでは、「子どもたち」(38.47)、「アテンダント」(33.29)、「芙蓉」(13.61)、「どんぐり」(4.92)、「学生」(4.48)、「子ども」(3.86)、「様子」(2.83)、「アイテム」(2.68)、「場所」(0.92)、「声」(0.77)、「雰囲気」(0.50)、「トイレ」(0.33)、「最後」(0.22)、「楽しみ」(0.13)、「先生」(0.12)などと続く。

動詞のスコアでは、「楽しむ」(0.29)、「降りる」(0.28)、「楽しめる」(0.25)、「連れる」(0.18)、「感じる」(0.14)、「できる」(0.13)、「乗る」(0.10)、「入る」(0.06)、「行く」(0.05)、「しまう」(0.04)、「言う」「いく」「わかる」(0.03)、「くれる」(0.02)「思う」(0.01)などと続く。

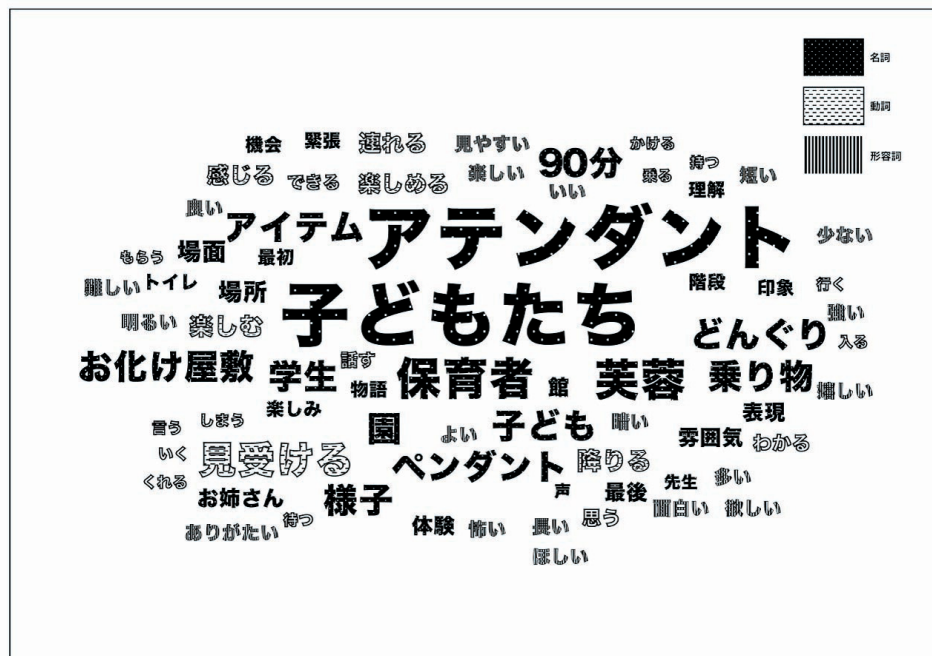
形容詞のスコアでは、「長い」(0.29)、「暗い」(0.21)、「見やすい」(0.20)、「楽しい」(0.19)、「良い」(0.11)、「よい」(0.08)、「多い」「少ない」「怖い」(0.05)、「嬉しい」「明るい」(0.04)、「短い」(0.03)、「ありがたい」(0.02)「いい」「ほしい」(0.01)などと続く。

テキスト内の単語のスコアから見ると、名詞では「場所」「様子」「アイテム」「アテンダント」といった単語は、イベントにおけるマネジメントという観点から見ると着目すべきではないかと考える。他にも、特定の場所が想定される「トイレ」「芙蓉」について注意や意識が向けられていたのではないかと推察する。

(2) 単語の出現頻度及びスコアに基づくワードクラウド

次に、ワードクラウドによって、析出された単語の出現頻度に応じて文字が大きく示されたものを【図表2】の通りに示した。

ワードクラウドからは、中心に「子どもたち」という単語が一番大きく、周囲に「アテンダント」「様子」「楽しむ」「理解」「恐がる」等と言った言葉が多く見られた。また、「乗り物」「芙蓉」「館」「お化け屋敷」「トイレ」「階段」と言った会場や設備にまつわる単語や「どんぐり」「ペンダント」「アイテム」のような、イベント内で配布及び使用された物品等にまるわる単語も多く見られた。



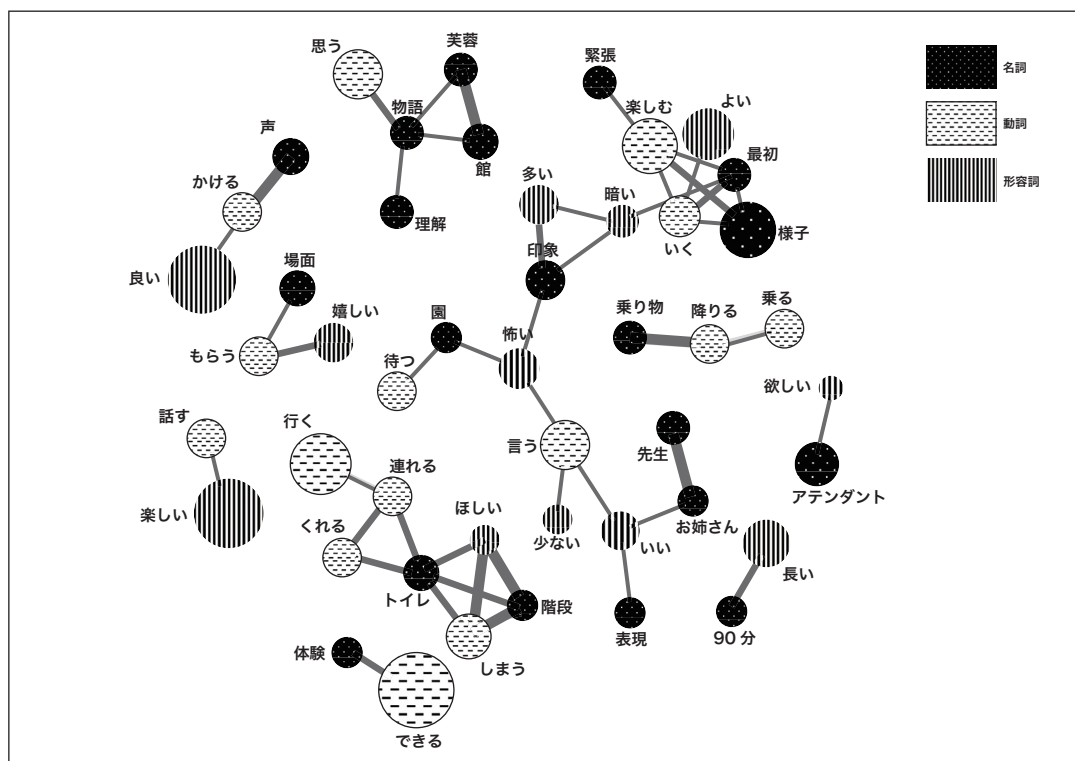
【図表2】 3園から抽出された単語によるワードクラウド

これらのことから、子どもがイベントに参加する中で様々な感情が入り混じる点においては拙稿（1）でも明らかにされていたが、保育者が子どもの言動から姿を捉えたと「乗り物」「芙蓉」「館」「お化け屋敷」「トイレ」「階段」といった学内の場所や設備、設定された環境に意識が向いていることが考えられる。「芙蓉」「館」はイベントが始まる最初の場所であり、音楽表現・絵本と音楽の世界で使用した会場である。また、「お化け屋敷」もイベントの途中に設定された環境で、造形表現・くらやみとひかりの世界で使用した会場である。これらは、ストーリーが展開される場所でもあるため、印象に残ったことが考えられる。だが、「トイレ」「階段」といった学内施設や設備や「乗り物」といった設定された設備に意識が向いていたということは、イベントに参加している子どもが発する言葉や表情、身体の動かし方、年齢における発達の姿などから、保育者が子どもの安全を確保するために意識が向けられたのではないかと考える。イベントを運営する本学にとって危機管理は重要な項目であるが、同様に園外保育として子どもの保育をする保育者にとっても参加する上で危機管理は重要である。また、保育者は生活の流れを意識して、排泄や清潔などの生活習慣の自立も子ども達に促すことも必要であるため、単語に反映されたのではないかと考える。

他にも「どんぐり」「ペンダント」「アイテム」のような、イベント中にパフォーマンスの一部として配布されたものやアトラクションの中で使用されていたものなどの単語も多く見られた。ストーリーを通して子どもが「物を集める」「物がもらえる」「物を使う」という行為は、保育者から子どもを見ても心が弾んだ姿として捉えられたと考える。

（3）単語の出現頻度及びスコアに基づく共起ネットワーク

出現する単語の出現パターンが似たものを線で結んだ図を共起ネットワークによって【図表3】の通りに示した。出現数が多い語ほど大きく、また共起の程度が強いほど太い線で描画される。



【図表3】3園から抽出された単語による共起ネットワーク

共起ネットワークからは、「体験」「できる」がつながっており、子ども参加型という主旨を体感していることが分かる。また、「楽しむ」という単語に「緊張」「様子」「最初」「いく」とつながりがあった。「90分」「長い」のつながりもあった。イベントに参加する時、子どもはモノ、ヒト、コトなど状況を捉え理解し、環境に適応することが求められるため、時間経過や全体または一部の様子、子ども自身の表出する感情に配慮が必要であると考えられる。さらに、「階段」「トイレ」には「ほしい」「しまう」というつながりがあった。子どもが使用した学内施設は階段とトイレが隣接しており、いくつかの危険個所があった。そのため、子どもの安全性を損なって「しまう」ため対策を講じて「ほしい」ということに保育者が子どもを危険から回避するための視点に繋がると考える。他にも「場面」「もらう」「嬉しい」とつながりがあり、子どもたちはストーリーの中で「もらえる」という状況を前向きに捉えていたと考える。しかし、保育者からの子どもの様子の聞き取りからは年齢にそれぞれの認知具合によつての理解度の違いがあったことや、アイテムをもらうことへの喜びはあるものの、それを集める目的を正しく理解していた子どもたちは多くなかったということであった。その他には、「声」「かける」「良い」とあるように、子どもに対して声をかけたことが前向きに捉えられた。イベント中に子どもの傍に直接声を掛けて応答していく役割は1年生が担ったアテンダントであったため、保育者はアテンダントをイベントの人的環境として捉えていることが考えられる。

5. 結論と今後の展望

本研究では、学内子ども参加型イベントのマネジメントにおいて、保育者が子どもの姿や言動をマネジメントの観点からどのように捉えたのかを明らかにした。そして、学内施設や設備、イベントのために設定された環境などの場所、時間の設定と展開（タイムマネジメント）、ストーリーに基づく子どもが受け取る物的環境、子どもに携わる人的環境が示された。

そこで、今後の学内子ども参加型イベントの開催に向けて学生が学ぶべきマネジメントの大前提は、参加する子どもの年齢に対する発達段階を把握し、分かりやすい内容で企画を運営するということだと考える。その上で子どもの認知的、情緒的、社会性への発達に対して配慮することは、「事前にイベントの内容（ストーリー）に少しでも触れられるようにすること」、「ストーリーの展開からこの先起こることへの見通しを持てるようにすること」である。

子どもが事前に保育所・幼稚園内で保育者とイベントのストーリーを大まかにでも理解した上でイベントに参加することができれば、その場の雰囲気や様子への没入感が増し、より環境に適応して楽しむことができるようになるのではないかと考える。そうすることにより、子どもが「もらう」「うけとる」アイテムの重要度も感心度も向上していくと思われる。また、イベント内容やストーリーを理解できていると、「この先で何が起こるのか」、「怖いものなのかどうか」、「この先が危険なのかどうか」などのストーリーの見通しを持つことができ、子どもが安心しながらも心や身を構え、期待や適度なスリルを持つことができると思う。

学生自身も子どもの年齢を把握した上で内容を設定し、事前に学生が子どもや保育者にイベント内容とストーリーを伝える関わりを持つことができれば、ストーリー全体の世界観を崩すことなく危機管理上の言葉がけを行うことができる。マネジメントにおいて、安全管理も同時並行で行えるのは重要で、イベント中の学生間の指示出しや確認事項の共有もお互いが見通しを持って行うことができると考える。さらには、子ども達へのパフォーマンスの見どころやアトラクションの魅力に対するアナウンスの仕方を工夫することで、参加する子ども達のパフォーマンスやアトラクションに対する観る視点や考え方に変化も生まれ、より自発的に行動する姿が見えてくるのではないかと考える。

一方、参加する子どもの年齢に対する発達段階を把握し、身体を動かしやすい環境で企画を運営することも必要だと考える。その上で子どもの身体的、情緒的発達に対して配慮することは、「子どもの目線からイベントを捉え、学生自ら子どものつもりで参加してみること」、「安心・安全な環境構成の中にストーリーを展開させていくこと」である。

本イベントは大学敷地内で行われているため、学内施設や設備が子どもの使用を想定して作られていない場所や物的環境が多々ある。それゆえ、子ども参加型イベントにするならば、子どもの目線に立った安心・安全で誰もが楽しめる環境を設定することを考えていかなければならない。そこで、学生が事前に子どもになったつもりでイベントに模擬で参

加してみることで、身体サイズや動きから想定できる危険性のある個所や空間を検討して具体的な対策を講じることができるのではないかと考える。また、安心・安全な環境を構成していく中であっても世界観を模した展示物で既存の設備をカモフラージュすることや、子ども自身が危険性に自ら気づいて回避できるような五感に訴えかける装飾や人的・物的環境の工夫が可能であると考え。これらを実践する中でマネジメントの視点が養われるのではないかと考える。

最後に、今回の研究では、保育者の視点から子どもたちのマネジメントに対する受け止め方について明らかにしたが、学生自身のマネジメントに対する学びがどのようなものであったのかまで明らかにするには至っていない。今後は学生にも焦点を当て、双方からの検証することが課題である。

謝辞

本論文を執筆するにあたり、面接調査にご協力くださった鳩山町立鳩山幼稚園、ハルム松ノ木保育園、レイモンド坂戸保育園の先生方に心よりお礼を申し上げます。また、【Yamamura Juhla Juhla】に参加してくださった各園の子どもたちにも、心より感謝申し上げます。

【註】

ⁱ 福泉博子・酒井誠・楠原竜也・室井佑美、『学内子ども参加型イベント「Yamamura Juhla Juhla」に対する子どもたちの受け止め方について（1）—ストーリーに対する保育者のから—』山村学園短期大学紀要32号

ⁱⁱ 本学教育課程では、「基礎演習」「総合演習」「キャリアアップセミナーⅠ」「キャリアアップセミナーⅡ」が相当する。

ⁱⁱⁱ User Local テキストマイニングツール(<https://textmining.userlocal.jp/>)

保育内容の実践における暗やみ空間の効果と可能性

The effect of the darkness space and possibility in the practice of childcare contents

巢立 佳宏 酒井 誠 山村 穂高 橋本 淳一

SUDATE Yoshihiro SAKAI Makoto YAMAMURA Hodaka HASHIMOTO Junichi

(山村学園短期大学子ども学科)

1. 研究の背景と目的

本研究は暗やみ空間を山村学園短期大学（以下、“本学”と称する）のプレイルーム内に制作し、実際に保育園児や幼稚園児が体験することで、どのような効果が得られるのかを幼稚園教諭へのインタビューを通して検討することを目的とする。

研究の背景として、スヌーズレンの空間を演出することによって、発達障害児などへの効果が期待されることから、保育現場においても同様の効果が得られるのではないかと仮説を立てたことが始まりである。そして実際に保育士・幼稚園教諭を志望する学生が暗やみ空間づくりを本学の授業内で行った。この暗やみ空間は“スヌーズレン”をイメージし制作した。

スヌーズレンとは橋本・加瀬（2021¹）によると「SNUFFLELEN（クンクンあたりを探索する様子）DOEZELEN（うとうと気持ちのいい様子）この2つのオランダ語を掛け合わせた造語で、1970年代初頭のオランダで、重度知的障害者の Well-being を目的として始まった余暇活動である」とされている。また、橋本・加瀬は、「重度知的障害者は、感覚器に直接訴える刺激を通じて外の世界を探索しているという見解から、光・音・香り・振動・触覚の素材等、感覚器を直接刺激するものを豊富に備えた環境設定を用意し、利用者が自ら好む感覚を楽しむというコンセプトのもと始まった」ともしている。

具体的な肢体不自由特別支援学校への導入として、姉崎（2013²）は、スヌーズレンを「スヌーズレン教育」として捉え「学校を例に説明すると、教室を暗幕などでうす暗くして、バブルチューブやファイバーグロー、ソーラープロジェクター、ミラーボールといった光刺激、リラクゼーションを導く曲を用いた聴覚刺激、さらにはアロマの嗅覚刺激などを用いた、いわゆる多重感覚刺激環境を設定し、対象児はクッションなどに横になり安楽な姿勢で参加する」としている。

近年、保育現場においていわゆる“気になる子”が見受けられる（野村,2018³）。気になる子とは、野村（2018³）によると、「明確な定義はなく、多義的な要素を含んで使用されている用語である」とされている。

筆者も過去に保育園や小学校の巡回相談において、こうした気になる子に対する支援の方法について現場の方々と検討してきた。そうした中で、スヌーズレンとは異なるが、保

育室や教室に段ボールハウスや簡易的なテントを置き、その中に入ることによって落ち着く子どもや、はたまたカーテンにぐるぐる巻きになって落ち着く子どももいた。段ボールハウスなどは視覚的に少し暗がりであることに加え、他者の目を気にすることもなく刺激が少ない。そうした筆者の現場での経験から暗がりや狭い空間などは刺激も少なく、子どもにとって非常に落ち着くことができるのではないかと考えた。

スヌーズレンに関しては、狭い空間ではないが、全体的に暗がりであり他者の目も気にすることがなく、落ち着ける空間のように考えられた。

本研究ではこうした暗やみ空間（スヌーズレンをモチーフにした空間）を保育の現場においてどのような効果があり、いかに活用することができるか検討を行った。^(註1、2)

暗やみ空間の効果を検討するため、実際に保育園児や幼稚園児を招き、スヌーズレンの体験を試みた。暗やみ空間の体験を行った後、園児たちの幼稚園教諭へのインタビューを行い、保育における暗やみ空間の効果と可能性について検討した。

保育・教育現場においてこうした暗やみ空間を導入している事例は少なく、今後どのように活用できるか検討していく余地がある。

2. 方法

(1) 対象者

本研究の対象者は、2021年11月17日に学内イベントにて近隣の幼稚園や保育園の園児を招き、制作発表を行なった際、園児の付き添いに来た保育士・幼稚園教諭を対象とした。

1) 調査協力の依頼

学内イベントに来た3園の内、2園に電話にて調査協力の依頼・説明を行った。新型コロナウイルス蔓延中のため、2園の内、1園から承諾が得られた。イベントに同行した3名の職員にインタビューを行った。

2) 調査と分析の対象者

調査協力の承諾が得られた3名に対して半構造化インタビューを行い、対象者すべてをその分析の対象とした。

(2) 調査手続き

1) 調査日

調査期間は2022年2月3日

2) 調査場所

調査はA県B市C幼稚園の職員室にて行った。

3) インタビュー経過の記録

インタビュー経過の記録は1台のスマートフォンを使用し、録音した。

(3) 調査内容

1) インタビューにおける質問項目

インタビューではスヌーズレンに対する理解および印象、スヌーズレンを体験した子ど

もの様子、スヌーズレンを使用しどのような保育活動ができるか、スヌーズレンを実際に幼稚園で制作可能かについて聞き取りを行った。

インタビュー実施の際は、話の流れや対象者との雰囲気を第一に優先し、必要に応じて適宜追加の質問を行った。また、作成した暗やみ空間の写真も提示した。

インタビューガイドは以下の通りである。

- ①スヌーズレンとは何かご存知でしょうか
- ②暗闇の部屋を見て、先生は最初どのような印象を受けましたか？
- ③暗闇の部屋を見て、子どもたちはどのような反応だったのでしょうか？
- ④暗闇の部屋は子どもたちにとってどのような経験や学びまたは体験になったのでしょうか？
- ⑤実際に暗闇の部屋で保育活動を行うとすると、どのような活動ができそうですか？
- ⑥実際に園で暗闇の部屋を制作したいと思いませんか？また制作することを考えると難しいことはありますか？

インタビュー時に提示した写真





（４）分析方法

質的コーディング（佐藤郁哉,2008⁴）の手法に依拠して分類した。具体的には、まず録音されたインタビュー内容から、正確な逐語録を作成した。次に逐語録の中から保育者の語りの意味内容（何を語っているのか）をコーディング（オープンコーディング）した。その後、それらの複数のオープンコードに共通するより抽象度が高いコーディング（焦点的コーディング）を行い、概念を抽出した。

以下、本文中では概念名を【 】, オープンコードを〈 〉で示す。

（５）倫理的配慮

インタビューの際には研究の目的、方法、研究への参加は自由意志によるものであり、研究への参加を随時拒否・撤回できること、研究への参加によって協力者が不利な扱いを受けないこと、データの管理には最新の注意を払い、結果が公表される際には協力者のプライバシーが保全されることについて十分に説明し、研究の実施と公表について同意を得た。研究同意書を2通作成し、所属と氏名を署名し、調査者と調査対象者の双方で1部ずつ保管することとした。

3. 結果と考察

暗やみ空間に関する幼稚園教諭へのインタビュー内容から34のオープンコードとそれらの組み合わせからなる9の概念が抽出された。

各概念名とオープンコーディングの結果について以下に示した。

①【全体を見るための時間への配慮】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
全体を見るための時間への配慮 (7)	じっくり見たかった
	天井に目がいかない
	上下に工夫があったがじっくり見たかった
	残しておきたい
	もう少しじっくり見たかった
	じっくり見て楽しみたかった
	半日ではもったいない
	細かいところもじっくり見たい

②【設備および安全面の確保】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
設備および安全面の確保 (7)	材料や時間を考えるのが大変
	暗いので安全面の配慮が欲しい
	足元への配慮
	安全面に注意して制作したい
	つまずきや人員の確保。危ないものを避ける
	足場に気をつけたい
	暗い部屋の作り方や電気の確保に関する悩み
	複数担任で見守りたい

③【気持ちの高揚】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
気持ちの高揚 (4)	ワクワクしていた
	作ると楽しそう
	年長が楽しめそう
	感動する子どもが多い

④【幻想的で特別な空間】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
幻想的で特別な空間 (4)	幻想的な世界観
	不思議な世界観
	幻想的な雰囲気
	ディズニーのテーマパークの感覚

⑤【子どもたちの遊びへの活用】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
子どもたちの遊びへの活用 (4)	お話の世界を展開
	暗い部屋でかくれんぼ
	見て触って楽しむ
	光を使った遊び

⑥【子どもたちへの意識づけの必要性】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
子どもたちへの意識づけの必要性 (2)	学生たちから子どもへテーマの意識づけを行った方がよい
	子どもたちが楽しめるための理解が必要

⑦【色の使い分け】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
色の使い分け (2)	シャガールの色合い
	基調で鮮やか

⑧【子どもへの配慮】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
子どもへの配慮 (2)	発達障害児のための配慮
	暗いものが怖い子どもへの配慮

⑨【初めての体験】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
初めての体験 (2)	初めての経験
	初めての体験

暗やみ空間は子どもたちにとって、【初めての体験】であり、＜不思議な世界観＞で〈ディズニーのテーマパークの感覚〉を抱き、【幻想的で特別な空間】という印象を持ったと考えられた。暗やみ空間の中に入ること子どもたちは〈ワクワクしていた〉り、〈感動する子どもが多い〉と感じられ、【気持ちの高揚】が見られた。暗やみ空間を活用した遊びとして〈暗い部屋でかくれんぼ〉や〈見て触って楽しむ〉こと、〈光を使った遊び〉、〈お話の世界を展開〉することが考えられ、今後の【子どもたちの遊びへの活用】につながったのではないだろうか。しかしながら暗やみ空間に入っていた時間は短く、〈もう少しじっくり見たかった〉様子や〈天井に目がいかない〉等のことが考えられ【全体を見るための時間への配慮】が必要であった。また暗やみ空間に入る前の時点で＜学生から子どもへのテーマの意識づけ〉を丁寧に行い、〈子どもたちが楽しめるための理解が必要〉であり、制作のテーマなどを細かく説明し、【子どもたちへの意識づけの必要性】があったように考えられた。

また、暗やみ空間は〈シャガールの色合い〉を感じさせ、〈基調で鮮やかな〉演出ができ、【色の使い分け】は子どもたちにとって魅力的であった。しかしながら光の明滅や暗がりであることから〈発達障害児のための配慮〉や〈暗いものが怖い子どもへの配慮〉など【子どもへの配慮】も必要であったように考えられた。幼稚園等で実際にこうした空間

を演出する際には〈材料や時間を考えるのが大変〉であり、準備に関して保育士への負担が大きい。また制作したい気持ちはあるが〈足元への配慮〉や〈安全面に注意して制作したい〉など、配慮しなければならない点が多い。他にも〈暗い部屋の作り方や電気の確保に関する悩み〉など「設備および安全面の確保」に関して難しいと感じることがあると考えられた。

4. 全体を通して

暗やみ空間に関するインタビュー内容から、【全体を見るための時間への配慮】、【設備および安全面の確保】、【気持ちの高揚】、【幻想的で特別な空間】、【子どもたちの遊びへの活用】、【子どもたちへの意識づけの必要性】、【色の使い分け】、【子どもへの配慮】、【初めての体験】という9つの概念が抽出された。

子どもたちの気持ちに関するものや鑑賞する際の時間や安全面の配慮など、様々な要素が明らかとなった。暗やみ空間を学生たちが制作する上で、単に楽しむことのできる環境ではなく、様々な課題が考えられ、非常に意義のあることだと考えられた。

実際に保育園児や幼稚園児が体験することを前提として、学生たちが保育の環境づくりを行った。そして子どもたちがどのように楽しめるか創意工夫を凝らし、保育の実践を行った。

そうした中で、【幻想的で特別な空間】を演出することができ、【子どもたちの気持ちの高揚】を誘い、子どもたちにとっては【初めての体験】になったと考えられた。

暗やみ空間は保育現場においてこうした様々な効果を生み出す可能性を含んでいると考えられた。しかし、一方で多くの課題が考えられた。

まず暗やみ空間の入室前に子どもたちへ制作のテーマなどを伝え、イメージを膨らませるなど【子どもたちへの意識づけの必要性】を十分に行う必要があった。また、その際に光の刺激に過敏な子どもに対する配慮や暗やみが怖い空間でないことを伝えるなど【子どもへの配慮が必要】であった。暗やみ空間を子どもの遊び場として活用する場合、安心感や安全な環境であることを伝える必要があったように考えられた。

また、暗やみ空間を演出することは充分であったが、【全体を見るための時間への配慮】が必要であった。子どもたちの暗やみ空間を鑑賞する時間が少なく、じっくりと全体を見ることができなかった。加えて、天井や床などにも様々な仕掛けをしていたが、子どもの目線からすると天井にまで目がいかなかった。暗がりのため、足元を見る子どもが多く、見上げる余裕がなかったようにも考えられた。

保育園や幼稚園での暗やみ空間の導入に関しては、暗やみの中で足元の安全にどのような配慮をするか、電源の確保をどうするか、複数担任で見守る必要など【設備及び安全面の確保】について課題が挙げられた。

5. 今後の展望

保育・教育現場において、暗やみ空間が子どもの学びや育ちにつながるものであり、学生にとっても普段の保育の学びを实践する良い場となった。

今後の研究においては今回の検証で上がっていた、より環境の質を向上させると仮定できる意見を留意し、暗やみ空間の改良を検討する。子どもたちが自ら変化に気づき、楽しみながらも非日常空間の体験を得た発見や、それに伴った刺激を得て学びが深められるプロセスを再構築するとともに、安全面についても十分に配慮していきたい。また、実際に保育・教育現場において学生と共に暗やみ空間を制作し、その効果と可能性についても検討していきたい。

註

1 スヌーズレンの制作素材

LED ライト、蛍光及び蓄光塗料、段ボール、牛乳パック、包装紙、ビニール、プロジェクター他

2 今回の制作コンセプト

今回の暗やみ空間の制作及び教育には酒井が中心となって実施した。黒を基調とした配色における絵画表現を空間インスタレーションとして展開できないかという所に焦点を置き始まった。普段の生活では味わえない体験をするための、素材、技法が合わさったオリジナリティのあるミクストメディア的なスヌーズレンという総合空間演出を行うことを主としている。

引用・参考文献

橋本敦子 加瀬進 (2021¹) 「我が国におけるスヌーズレン研究の動向と課題：研究分野によるスヌーズレンに対する認識の差について」東京学芸大学紀要 総合教育科学系 72巻 pp.177-190.

姉崎弘 (2013²) 「わが国におけるスヌーズレン教育導入の意義と展開」特殊教育学研究 日本特殊教育学会51 (4) pp.369-379.

野村朋 (2018³) 「『気になる子』の保育研究の歴史的変遷と今日的課題」保育学研究第56号3巻 pp.70.-80

佐藤郁也 (2008⁴) 「質的データ分析法」新曜社

実習生にとっての巡回指導の役割と課題

Roles and issues of practical training site guidance for educational trainees

巢立 佳宏

橋本 淳一

酒井 誠

山村 穂高

SUDATE Yoshihiro HASHIMOTO Junichi SAKAI Makoto YAMAMURA Hodaka

(山村学園短期大学子ども学科)

1. 問題と目的

本研究は、保育者養成校である本学子ども学科の実習指導の中でも、特に教員が実習先に赴き学内ではなく実習先で行ういわゆる巡回指導について、その場における学生と教員間でのやり取りの実情や指導の内容などに関して、実態を把握し今後の巡回指導の改善に資する基礎資料の収集を主な目的とするものである。

実習指導における巡回指導に関する実証的な研究としては、保育所実習を対象とした「保育実習における巡回訪問指導に関する研究—保育所における巡回訪問指導のアンケートの全体像を通して—」（志濃原亜美・丸橋聡美,2016¹⁾）や、施設実習を対象とした「保育実習（施設実習）に関するスーパービジョン体制の課題と提言：保育を学ぶ学生の児童福祉施設に対する意識調査を基に」（大塚良一・田中浩二・福山多江子・田中利明,2014²⁾）などが既にあり、さらに、実習指導全般に関しては、全国規模の調査に基づいた実証的研究である全国保育養成協議会「効果的な保育実習のあり方に関する研究」（Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ³⁾）に代表されるように、実習の事前・事後指導、実習課題・プログラム、実習評価、訪問指導などについて、学習の効果を高めたり深めたりする観点を中心にして多面的網羅的にされている。なお、本稿では巡回指導と訪問指導を特に区別しないで扱う。

全国保育士養成協議会「保育実習指導のミニマムスタンダード」では実習生における訪問指導の意義として、①不安や緊張がほぐされて、安心感とやる気につながる機会となる。②戸惑いや不安の原因や内容を明確化し、実習生自身の姿勢や価値観の明確化につなげる機会となる。③実習の目標やその子への到達状況を点検して、必要な修正と適切な方法の再確認の機会とする。④実習施設側とのコミュニケーションの調整の機会とする。⑤実習上の具体的な指導を受ける機会とする。⑥実習遂行上の事務的学内ルールを確認する機会とするとし、その意義を6つ挙げている。

また全国保育士養成協議会では訪問指導における実習生に確認すべきこととして、①実習生からの質問や相談に応じる。②実習施設に関する実習生の理解について確認する。③学習状況・実習計画を確認する。④実習課題の取り組みの状況を確認し、前項との関係等必要に応じて変更・修正などの指導をする。⑤実習内容・学んだことを適切に記録化でき

ていることを確認する。⑥施設側の実習指導プログラム及び指導方法について、実習生の受け止め方や希望を確認する。⑦実習中にあった具体的トラブルや口頭で受けた指導などを確認する。⑧必要に応じて施設側からの指摘や要望事項を学生に伝え、実習生に確認すべきこととして8つを挙げている。

本研究は、こうした先行的研究を視野に入れつつも、本稿では特に実習指導における巡回指導の実態・実情そのものに焦点をあて、巡回指導のタイミングや面会の場所や時間など客観的なデータとともに、学生自身が巡回指導そのものをどう受け止めたのか、教員と何を話したのか、具体的には、日誌の書き方や指導案の書き方、実習中の不安や心配事など実習生としての学びや育ち、あるいは悩みになどの面接内容についての客観的なデータを収集することに努めて、巡回指導の実態を客観的に捉え、たとえば、巡回指導を受ける前と後での気持ちの変化、巡回指導時の学生と教員との面会の内容の類型化をデータ主導的ではあるが試みるなどすることで、今後の実習生にとって効果的な巡回指導の在り方を探るための知見を得ることを想定したものである。

2. データと方法

1) データ

本研究で使用したデータは、本学の子ども学生を対象に全実習（教育実習Ⅰ・Ⅱ、保育実習Ⅰ、施設実習Ⅰ、保育実習Ⅱ／施設実習Ⅱ（選択）」を終了した後に行った「巡回指導に関するアンケート調査」で、調査の概要は以下の通りである。

- ① 調査の対象 本学令和2年度入学生 回答者数59名（回収率90.8%）
- ② 調査の実施 令和4年1月11日 授業時 集合自記式
- ③ 調査の項目：調査項目の構成にあたっては、先行研究との比較も念頭に行い、調査項目は以下の通りである。
 - ・教員の巡回訪問の時期
 - ・巡回教員との面接時間
 - ・巡回教員との面接場所
 - ・巡回教員との面談の同席者
 - ・巡回教員との面談で話した内容（M.A.）
 - ・(SQ) 面談で話した実習中の悩みや心配ごと
 - ・巡回教員の訪問は知らされていたか
 - ・巡回教員と話すことを事前に考えていたか
 - ・(SQ) 面談で話したかった内容（M.A.）
 - ・巡回指導を受ける前と後での気持ちの変化
 - ・望ましい巡回指導時期

(SQ) の2問については、自由記述された否定形型の自然文で採取した。

④ 倫理的配慮

調査実施を含むすべての研究過程において、山村学園短期大学の個人情報保護方針を遵守し、倫理的配慮に努めた。

2) 方法

この分析にあたっては、本研究が実態・実情の把握に主眼を置いていること、回答者数がほぼ全数とはいえさして多くないことから、操作的な統計的处理にはなじまないと判断して、主として記述統計を分析方法として用い、巡回指導における教員の巡回訪問の時期、巡回教員との面接時間、巡回教員との面接場所、巡回教員との面談の同席者、望ましい巡回指導の時期などについては度数分布で、また巡回指導を受ける前と後での気持ちの変化についてはこの要因となると思われる変数を投入してクロス集計を行うことによって、現状の巡回指導の傾向や効果を記述することに努めた。ただ、巡回教員との面談で話した内容項目（M.A.）に対しては、データ主導的ではあるが因子分析を用いて、巡回指導時の学生と教員との面談の内容の潜在的共通性や意識の構造の発見を試みた。なお、すべての統計処理にあたっては、IBM SPSS Statistics ver.21を使用した。

3. 結果と考察

（1）巡回指導の実際

①巡回指導の時期と指導の時間

まずは、実習中の巡回指導の実際を把握するところから始めたい。

問1を尋ねたところ、「実習の中頃」が37名（62.7%）、「実習の終わり頃」が15名（25.4%）、「実習によってさまざま」が5名（8.5%）、「実習の初め頃」が2名（3.4%）という結果で、「実習の中頃」が一番多く、次いで「実習の終わり頃」、「実習によってさまざま」、「実習の初め頃という」順となった。（図1）実習の中頃や終わり頃は実習に慣れてはきたが不安感や実習での悩みが増えたことが影響しているように考えられた。

問2に関しては、「10～20分以内」が34名（57.6%）、「20～30分以内」が12名（20.3%）、「10分以内」が10名（16.9%）、「30～60分以内」が3名（5.1%）、「1時間以上」が0名であった。

この巡回の時間に関しては、「10～20分以内」と「20～30分以内」を合計すると77.9%に達し、「10～30分以内」が非常に多かったことになる。実習巡回において教員だけでなく学生も長時間というよりは30分程度の巡回を望んでいるようにも考えられた。これは長時間の巡回により、実習に支障をきたす恐れがあることや実習に早く戻りたいようにも考えられた。

図 1：教員の実習巡回の時期

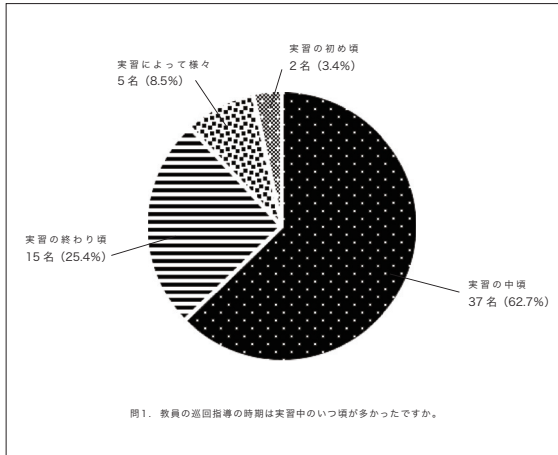
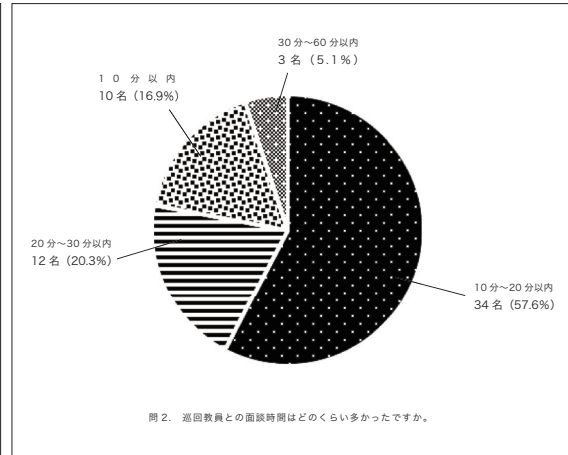


図 2：教員の実習時間



②巡回指導の場所と同席者

問 3 に関しては「別室」が31名 (52.5%)、「職員室」が10名 (16.9%)、「その他」が7名 (11.9%)、「廊下」が6名 (10.2%)、「電話が」3名 (5.1%)、「玄関」が2名 (3.4%) であった。

問 4 に関しては、「実習生だけ」が44名 (74.6%)、「実習生と園長」が8名 (13.6%)、「実習生に実習担当職員」が4名 (6.8%)、「その他」が3名 (5.1%) であった。

「別室」と「職員室」が69.4%と非常に多かったことになる。実習先の都合上、別室が望ましいが用意するのが難しい場合もあると考えられた。

「実習生のみ」が74.6%と非常に多かった。これは実習生が、園に対して話しにくいことを教員に話すことも多く、実習先の職員も気を遣い、職員が同席しないようにしていると考えられた。

図 3：面談場所

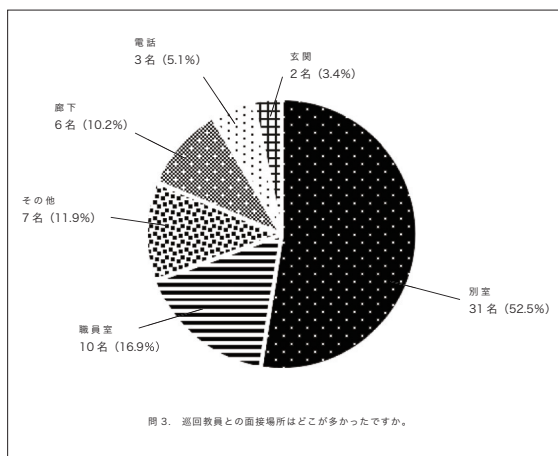
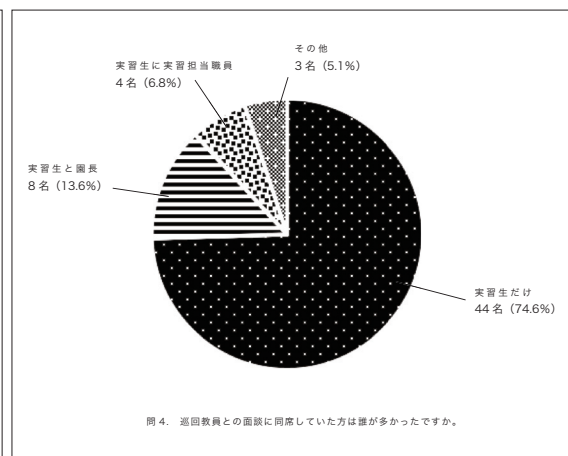


図 4：同席者

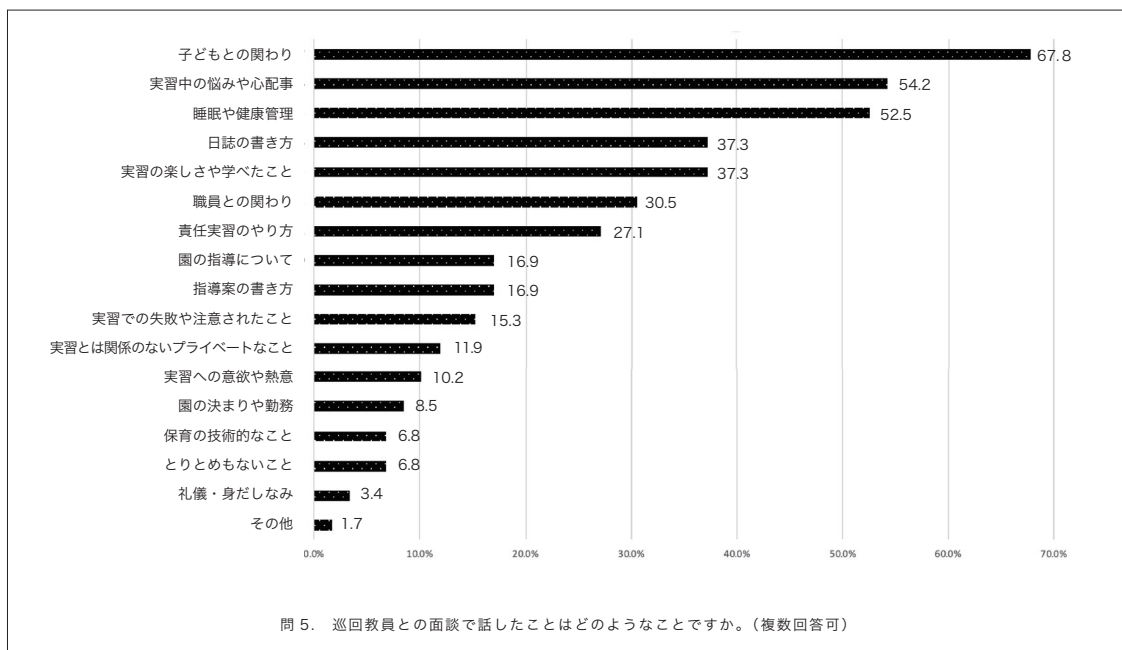


③巡回指導の面談で話した内容

問 5 に関しては、「子どもとのかかわり」40名 (67.8%) が最も多く、「実習中の悩みや心配事」32名 (54.2%)、「睡眠や健康管理」31名 (52.5%)、「日誌の書き方」22名 (37.3%)、

「実習の楽しさや学べたこと」22名（37.3%）、「職員とのかかわり」18名（30.5%）、「責任実習のやり方」16名（27.1%）、「園の指導について」10名（16.9%）、「指導案の書き方について」10名（16.9%）、「実習での失敗や注意されたこと」9名（15.3%）、「実習とは関係のないプライベートなこと」7名（11.9%）、「実習への意欲や熱意」6名（10.2%）、「園の決まりや勤務」5名（8.5%）、「保育の技術的なこと」4名（6.8%）、「とりとめもないこと」4名（6.8%）、「礼儀・身だしなみ」2名（3.4%）、「その他」1名（1.7%）であった。

図5：面談で話した内容（MA）



「子どもとのかかわり」や「実習中の悩みや心配事」、「睡眠や健康管理」について学生の50%が巡回教員と話しており、実習中に学ぶ中で、授業とは違った具体的な子どもとの関わり方について相談していることが分かった。また、実習という普段とは違った環境に置かれるため、体調面に関するケアも重要であることが考えられた。

他にも実習を通して日誌の書き方、園の指導について、指導案の書き方について話していることから園の方針に合わせてどのように日誌を書き、社会的なルールの中でどのように自身が主体的に行動すべきか悩んでいるようにも考えられた。しかしながら実習生は実習に前向きで実習の楽しさや学べたことなど実習ならではの学びが深まったことが考えられた。

④巡回指導の事前告知と事前の準備

問6に関しては「いつも知らされていた」が40名（67.8%）、「知らされていることもあった」が12名（20.3%）、「あまり知らされていなかった」が7名（11.9%）であった。

問7に関しては「あまり考えていなかった」が45名（76.3%）、「考えていたこともあった」14名（23.7%）、「毎回考えていた」が0名であった。

「いつも知らされていた」が67.8%と非常に多かった。実習生にとって実習巡回の意義は大きく、多くの実習先で巡回の予定を実習生に伝えていた。しかしながら多忙の園も多く、実習先によっては特に知らせない園もあった。「あまり考えていなかった」が76.3%と非常に多かった。巡回の際には様々なことを学生が話すですが特に毎回何かを考えているわけではなかった。実習巡回に関しては、実習生が能動的に話すというよりは自身の実習の途中の評価を聞くような受け身の状態であると考えられた。

図6：巡回に関する園からの知らせ

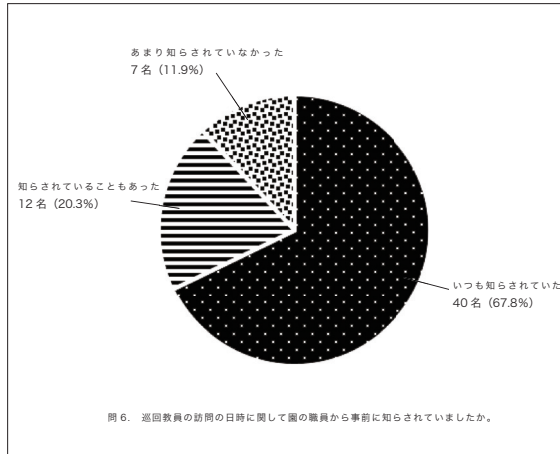
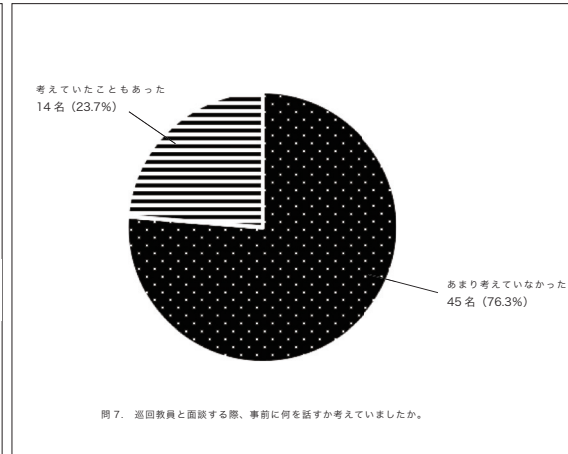


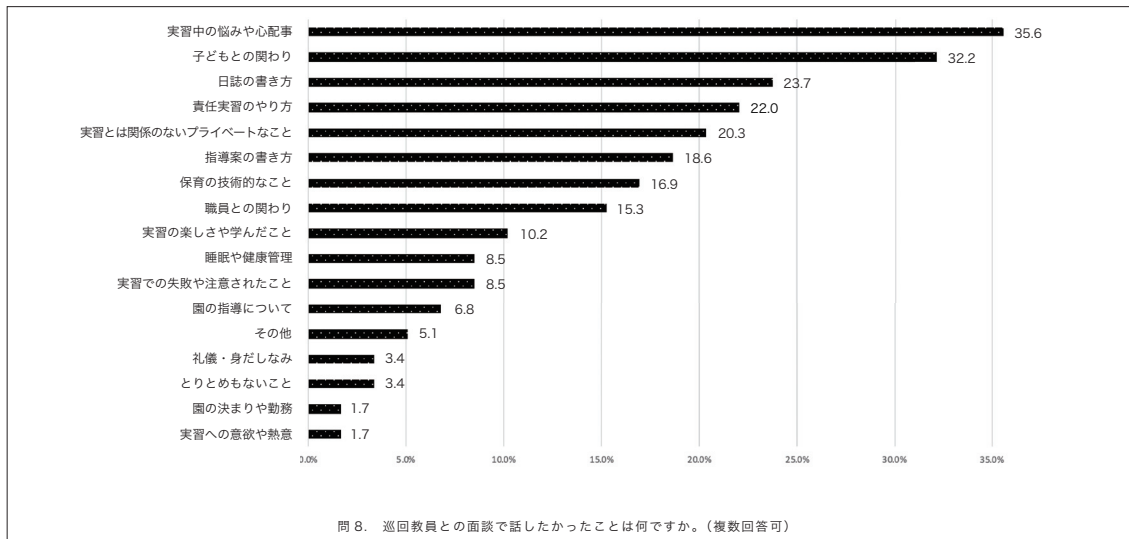
図7：事前に話す内容を考えていたか



⑤ 巡回指導で話したかった内容

問8に関して、「実習中の悩みや心配事」が21名（35.6%）、「子どもとの関わり」19名（32.2%）、「日誌の書き方」14名（23.7%）、「責任実習のやり方」13名（22.0%）、回答なし12名（20.3%）、「指導案の書き方」11名（18.6%）、「保育の技術的なこと」10名（16.9%）、「職員との関わり」9名（15.3%）、「実習の楽しさや学んだこと」6名（10.2%）、「睡眠や健康管理」が5名（8.5%）、「実習での失敗や注意されたこと」5名（8.5%）、「園の指導について」4名（6.8%）、「その他」3名（5.1%）、「礼儀・身だしなみ」2名（3.4%）、「とりとめもないこと」2名（3.4%）、「園の決まりや勤務」1名（1.7%）、「職員とのかかわり」18名（30.5%）、「実習とは関係のないプライベートなこと」7名（11.9%）、「実習への意欲や熱意」6名（10.2%）、であった。

図8：話しかかった内容



⑥ 巡回指導の前後で変わったことと巡回指導の希望の時期

問9に関しては「実習について前向きになれることが多かった」が26名(44.1%)、「実習について前向きになれることもあった」が18名(30.5%)、「特に変わらないことが多かった」が12名(20.3%)、「かえって落ち込むことが多かった」が3名(5.1%)であった。問10に関しては「実習の中頃」が49名(83.1%)、「実習によって様々」が6名(10.2%)、「実習の終わり頃」が4名(6.8%)、「実習の初め頃」が0名であった。

図9：巡回前後の気持ちの変化

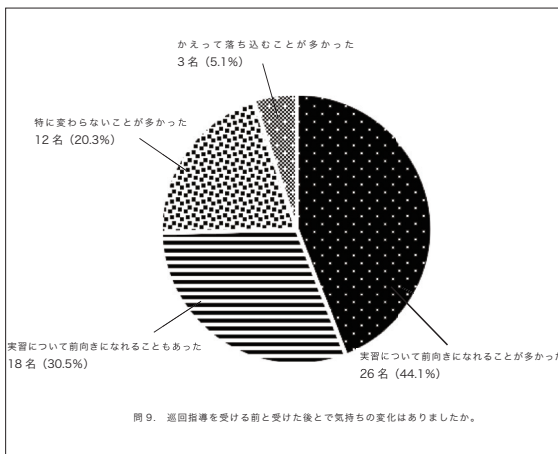
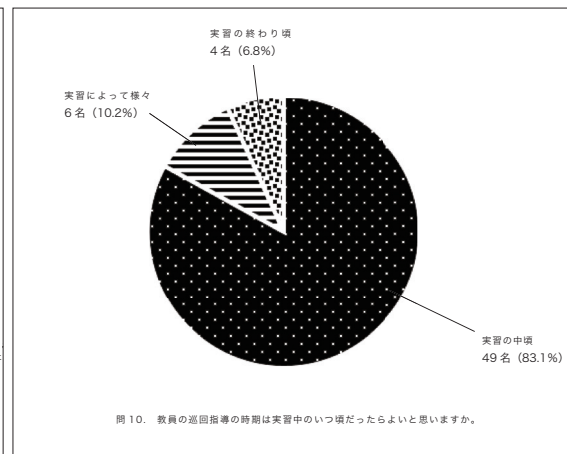


図10：巡回の希望時期



問9に関しては「前向きになれた」学生が74.6%と非常に多かった。前向きになれることをポジティブ、落ち込むことをネガティブとして捉えるのであれば、巡回指導に関してはポジティブにとらえた学生が多いと考えられた。

問10に関しては、「実習の中頃」が83.1%と非常に多かった。実習の巡回に関して中頃の慣れてきた時期に、指導をもらうことで実習への深みが増していくように考えられた。また問1の「教員の実習巡回の時期」は「実習の中頃」が62.7%と多く、問10の「巡回の希

望時期」も「実習の中頃」が83.1%であり、教員が行う巡回時期と学生の希望する巡回時期が、同じ時期であることが分かった。

(2) 巡回前後の気持ちの変化に何が影響したのか

問9「巡回前後での気持ちの変化」と、問1「巡回指導の時期」、問2「巡回指導の時間」、問3「巡回指導の同席者」に関するクロス集計を行った

表1：巡回前後での気持ちの変化と巡回指導時期のクロス集計表

	巡回前後の気持ちの変化			
実習時期	前向きになれることが多かった	前向きになれることもあった	特に変わらなかった	落ち込むことがあった
実習の初め頃	50% (1)	0% (0)	50% (1)	0% (0)
実習の中頃	40.5% (1)	32.4% (12)	21.6% (8)	5.4% (2)
実習の終わり頃	40% (6)	40% (6)	13.3% (2)	6.7% (1)
実習によってさまざま	80% (4)	0% (0)	20% (1)	0% (0)

N(総数) = 59 p>0.05 v=0.183

実習巡回で前向きになれる学生が大半を占め、巡回の時期に関しては、実習の中頃または実習の終わり頃に集中していた。

前向きになれることをポジティブ、落ち込むことをネガティブとして捉えるのであれば、巡回指導に関してはポジティブな結果が多く考えられた。

表2：巡回前後での気持ちの変化と面談時間のクロス集計表

	巡回前後の気持ちの変化			
面談時間	前向きになれることが多かった	前向きになれることもあった	特に変わらなかった	落ち込むことがあった
10分以内	30% (3)	30% (3)	40% (4)	0% (0)
10-20分以内	52.9% (18)	23.5% (8)	14.7% (5)	8.8% (3)
20-30分以内	25% (3)	58.3% (7)	16.7% (2)	0% (0)
30-60分以内	66.7% (2)	0% (0)	33.3% (1)	0% (0)
1時間以上	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

N(総数) = 59 p>0.05 v=0.259

巡回時間は10-30分以内に集中し、前向きになれる学生も同様に集中していた。

巡回時間に関しては長すぎず、短すぎない、"良い塩梅"というのが10-30分以内であると考えられ、この時間で巡回を終えることが実習生の実習に負担をかけすぎず、ポジティブな気持ちで実習に再度望めるのではないかと考えられた。

実習巡回の同席者は実習生だけが大半を占め、多くの学生が前向きになれていた。

表3：巡回前後での気持ちの変化と同席者のクロス集計表

	巡回前後の気持ちの変化			
同席者	前向きになれることが多かった	前向きになれることもあった	特に変わらなかった	落ち込むことがあった
実習生だけ	50% (22)	29.5% (13)	13.6% (6)	6.8% (3)
実習生に園長先生	12.5% (1)	50% (4)	37.5% (3)	0% (0)
実習生に担当職員	25% (2)	25% (1)	50% (2)	0% (0)
その他	66.7% (2)	0% (0)	33.3% (1)	0% (0)

N(総数) = 59 p>0.05 v=0.237

実習巡回では多くの学生がポジティブになれた。園の職員との同席しない方が気兼ねなく実習生が話すことができ、よりポジティブになれるのではないだろうか。一方、少な

らず落ち込む学生がいることが考えられた。実習園からの指導内容に関して伝えることもあり、ネガティブになることもあるのではないだろうか。実習巡回では学生への言葉がけの仕方に注意しなければならないと考えられた。

クロス集計では巡回前後での気持ちの変化と巡回指導時期、巡回時間、巡回の同席者について示した。この結果から、実習巡回を通して、ポジティブな気持ちになれる学生が大半を占め、巡回指導が非常に意義のあることが考えられた。

これまで大学の巡回指導に関しては各教員に委ねられ、適切な時期、時間、同席者の基準というものは大まかなものに過ぎなかった。しかしながら学生が前向きに実習を行うことを考えると実習の中頃に10-30分以内、同席者は実習生だけというのが理想的であることが考えられた。

これは大変重要な意味を持ち、教員間で情報を共有し、実践することが必要であると考えられた。こうした統一した実習巡回の基準を持つ大学は少ないのではないだろうか。

巡回の内容に関する更なる精査は必要であるが、まずはこの結果をもとに実際に巡回指導を行い、検討していきたい。

(3) 巡回指導で話したかった内容に関する因子分析

問5において因子分析を行った。問5に関する結果は表の通りで、3因子が抽出された。3因子間の相互の因子相関係数は0.19から0.25のレンジの中にあり、因子相互間の相関が認められた。3因子の初期の固有値の総和は5.57であった。

問8「巡回教員との面談で話したかったことは何ですか」に関する結果は以下の表の通りである。

表4：巡回教員との面談で話しかかったことに関する因子分析結果

面談で話した内容	パターン行列		
	因子1	因子2	因子3
子どもとの関わり	0.210	0.137	0.231
日誌の書き方	0.427	-0.197	-0.040
職員とのかかわり	-0.118	-0.039	0.328
園の指導について	-0.570	-0.044	0.430
責任実習のやり方	0.322	-0.099	0.089
睡眠や健康管理	0.107	0.063	-0.122
指導案の書き方	0.779	-0.034	-0.105
園の決まりや動機	-0.057	0.015	0.468
保育での技術的なこと	0.433	0.127	0.070
礼儀・身だしなみ	0.246	0.018	0.379
実習への意欲や熱意	0.074	0.789	-0.300
実習中の悩みや心配事	-0.005	-1.171	-0.053
実習での失敗や注意されたこと	0.086	0.054	0.509
とりとめもないこと	0.022	-0.036	-0.004
実習とは関係ないプライベートなこと	0.305	0.031	-0.205
実習の楽しさや学べたこと	-0.101	0.688	-0.380

各因子の名前に関しては分析の結果をまとめ、筆者らが命名した。

1) 因子1「保育実践因子」

因子1は指導案の書き方（0.779）、園の指導（-0.57）、保育での技術的なこと（0.433）、日誌の書き方（0.427）、責任実習のやり方（0.322）で構成されており、「保育実践因子」と命名した。

2) 因子2「実習への満足因子」

因子2は実習への意欲や熱意（0.789）、実習の楽しさや学べたこと（0.688）、日誌の書き方（-0.197）、実習中の悩みや心配事（-0.171）で構成されており、「実習への満足因子」と命名した。

3) 因子3「実習不満因子」

因子3は実習での失敗や注意されたこと（0.509）、園の決まりや動機（0.468）、園での指導について（0.430）、礼儀・身だしなみ（0.379）で構成されており、「実習不満因子」と命名した。

因子1は指導案や日誌の書き方は保育を実践する上で重要な準備及び計画をすることであると考えられた。これは指導案が部分実習や責任実習を行うために必要であり、子どもの姿をどのように捉え、発達の程度や適したおもちゃの選定や遊びを計画、立案することが必要であることから考えられた。そして部分実習や責任実習の指導案を書くためには子どもの様子や園での流れなどを日誌に記録しておく必要があり、実習では日誌が重要な記

録物である。実習では日誌や指導案はもちろんのこと、保育での技術的なスキルも実習生に要求される。単に子どもと関わるのではなく、個別の子どもに応じることや集団での子どもへの対応など様々な場面で臨機応変さが求められる。学生がただそこにいるだけの存在ではなく、自らが高い向上心を持って、主体的に技術を得ようとしていることが関連して考えられた。また、責任実習のやり方に関しては指導案や保育での技術的なことを十全に活用し、保育の計画を立て、子どもへの臨機応変さが求められるため、非常に関連していることが考えられた。そのため、日常の保育の記録や計画、責任実習に関する保育技術などから、因子1は「保育実践因子」と命名した。

因子2は実習に臨む上で意欲や熱意を抱き、実際に行う中で楽しさや学べたことを学生自身が体感することが関連していると考えられた。実習では学生自身の高い意欲や熱意が求められる。そうして子どもと関わる中で子どもの姿や発達の違いなど、大学の講義では得られない実践的な学びが得られると考えられた。そうした学びを得る過程で実習生が子どもとの関わりに楽しさを抱き、保育の仕事に魅力を感じていくと考えられた。一方で実習は楽しいことばかりでなく多くの悩みがあり、自身の行う保育が正しいのか自問自答することや保育士の意図がわからず混乱することも考えられた。特に日誌の書き方に関しては例年、学生たちが“難しい”“時間的にきつい”などとよく口に出している。単に子どもと関わるのではなく、きちんと保育の意図を記録として整理し、まとめることは非常に学生にとって悩みの種である。しかし、この因子では実習生が様々な学びを得られるとともに、記録や自身の悩みについてもポジティブにとらえていることが窺え、そのため、因子2を「実習への満足因子」と命名した。

因子3は実習生が実習での失敗や注意されたことについて実際の現場で指導を受け、園の決まりを守り、礼儀・身だしなみにも注意を払わなければならないことから考えられた。実習生は普段の大学での生活とは違い、社会人として姿勢や態度も求められる。失敗や注意に対して自身の行動を振り返り、改める必要がある。しかしながら学生にとっては指導や注意に耐えることができないこともある。実習生自身なりの保育観を抱いて臨んでも園の決まりと合わないこともある。また、礼儀や身だしなみについて理解し、保育者として振舞うことも求められる。こうした社会的ルールを順守し、実習での失敗を通して感じていくことが重要であるように考えられた。そのため、因子3を「実習不満因子」と命名した。

因子分析では因子1「保育実践因子」、因子2「実習への満足因子」、因子3「実習不満因子」が学生が面談で教員と話したかったこととして抽出された。

巡回指導において、保育の記録から子どもの姿を捉え、これに応じた指導計画を立案し、適切な子どもとのかかわりを技術として学ぶことを実習生に伝える必要がある。また学生の実習での学びや悩みを巡回指導において教員と共有する必要もある。さらに社会的なルールを学生に対して伝えていく必要もある。

こうした実習全般に対して巡回指導で行う必要があると考えられた。

3. 全体を通して(要約と課題)

本研究では実習の巡回指導に関し、単純集計、クロス集計、因子分析の観点から検討を行った。

単純集計では、「教員の実習巡回の時期」は「実習の中頃（62.7%）」

各回等の最も多かった選択肢は「教員の実習巡回の時期」が「実習の中頃（62.7%）」、「巡回指導の時間」が、「10-30分以内（77.9%）」、「面談場所」は「別室52.5%」、「面談で話した内容」は「子どもとの関わり（67.8%）」、「巡回に関する園の知らせ」は「いつも知らされていた（67.8%）」、「事前に話す内容を考えていたか」は「あまり考えていなかった（76.3%）」、「巡回指導で話したかった内容」は「実習中の悩みや心配事（35.6%）」、「巡回前後の気持ちの変化」は「前向きになれた（74.6%）」、「巡回の希望時期」は「実習の中頃（83.1%）」であった。

クロス集計では、問9「巡回前後での気持ちの変化」と問1「巡回指導の時期」、問2「巡回指導の時間」、問3「巡回指導の同席者」に関するクロス集計を行った。その結果、「実習の中頃」に巡回指導を受けた学生は「前向きになれることが多かった」、「面談時間」は「10-30分以内」が「前向きになれることが多かった」、「同席者」は「実習生だけ」が「前向きになれることが多かった」。

巡回指導を「実習の中頃」に実施し、面談時間は「10-30分以内」、同席者は「実習生だけ」というのが実習において「前向きになれることが多かった」と考えられた。

因子分析では実習に関する因子1「保育実践因子」、因子2「実習への満足因子」、因子3「実習不満因子」の3つが抽出された。各因子の根拠から具体的にどのような内容を巡回指導で話し合うべきか考えることができた。

本稿において実習生にとっての巡回指導の役割や今後の課題について検討することができた。本学という限られた場ではあるが、今後の巡回指導に生かしていきたい。また、他の研究として実習における学生にとって有用な巡回指導のあり方に関して、教員の立場の視点から検討を行う予定である。これらを比較し、更に巡回指導の意義について理解を深めていきたい。

引用・参考文献

【註】

1. 志濃原亜美・丸橋聡美（2016）「保育実習における巡回訪問指導に関する研究—保育所における巡回訪問指導のアンケートの全体像を通して—」『秋草学園短期大学紀要』33号。
2. 大塚良一・田中浩二・福山多江子・田中利明(2014)「保育実習（施設実習）に関するスーパービジョン体制の課題と提言：保育を学ぶ学生の児童福祉施設に対する意識調査を基に」『東京成徳短期大学紀要45』。
3. 全国保育士養成協議会による一連の研究は以下の通り。

- i) 全国保育士養成協議会(2002年)「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅰ—保育実習の実態調査から—」『保育士養成資料集』第36号.
- ii) 全国保育士養成協議会(2004年)「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅱ—保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向けて—」『保育士養成資料集』第40号.
- iii) 全国保育士養成協議会(2005年)「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅱ—保育実習のミニマムスタンダード—」『保育士養成資料集』第42号.

また、この研究成果は、次にまとめられ刊行されている。

全国保育養成協議会編(2007年)『保育実習指導のミニマムスタンダード～現場と養成校が協働して保育士を育てる～』 北大路書房.

子どもの遊びにつながる秘密基地の存在

— 保育者へのインタビューを通して —

About existence in the secret base which leads to the backlash of the child.

— Through an interview to a kindergarten teacher —

酒井 誠

巢立 佳宏

山村 穂高

橋本 淳一

SAKAI Makoto

SUDATE Yoshihiro

YAMAMURA Hodaka

HASHIMOTO Junichi

1 問題と目的

本研究は子どもにとって秘密基地の存在がどのように子どもの遊びにつながっているか検討するものである。

秘密基地とは、栗原・桜井（2007¹）によると、「基本的に子どもが『ひみつきちだ』と定めるもの全てを『ひみつきち遊び』と判断し」、小学生への調査を行っている。栗原・桜井（2007）は、「子供ども成長過程において、『ひみつきち遊び』には、自立という心理的成長作用および環境理解という空間認知の作用をもたらすことが伺える」としている。

秘密基地の定義に関して栗原・桜井（2002²）は、“ひみつきち遊び”と称し、小学2年生から小学6年生に聞き取り調査を行い、ひみつきち遊びの内容の分類表、遊びの流れ表を作成している。栗原・桜井はひみつきち遊びの流れとして、眺めの良い場所から秘密基地の場を決定するという目的志向型の遊びから始まり、枝やつるで秘密基地を子どもたちが作り、ターザン遊びや戦いごっこなどから最終的に非目的志向型（目的のない）“ただ遊ぶ”という行為になるとしている。つまり、眺めが良いという理由から秘密基地を製作する場所を決定し、最終的には特に目的はなくその場で過ごすことを挙げている。

秘密基地が子どもとの遊びには密接に関連しており、保育所保育指針における5領域の“人間関係”においては、「友達と活動する中で共通の目的を見いだし、工夫したり協力したりなどする」と記述されている。1人で秘密基地を制作することもあるが、多くが複数人の子どもで制作する（栗原・桜井,2002）。秘密基地の完成という一つの目標に向かって多くの子どもが協力、工夫し制作するのである。

同様に保育所保育指針における5領域の“環境”において、「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」と記述されている。秘密基地は屋外に作る事が多く、木の枝や葉っぱなど多くの自然と触れ合いながら制作する。

秘密基地遊びに関しては保育の5領域における“人間関係”、“環境が大きく関わっている”巢立・酒井（2021³）において、保育における自然との関わりの重要性について論じると共に、学生と協働して大学内に秘密基地を設置した。

現在、秘密基地を大学内に設置し約一年が経過した。一年を通して、実際に保育園児・幼稚園児が秘密基地の中に入り、遊ぶ姿が見受けられた。

本稿では秘密基地での遊びを実際に保育園児や幼稚園児が体験することで、秘密基地がどのような存在であるのか幼稚園教諭へのインタビューを通して検討するものである。

2 方法

秘密基地が子どもの遊びへどのようにつながっているか検討するため、幼稚園教諭へのインタビュー調査を通して得られたデータを、質的コーディング（佐藤郁哉,2008）の手法に依拠して分類し、概念を抽出した。その概念について考察を行う。

（1）対象者

本研究の対象者は、2021年11月17日に学内イベントにて近隣の幼稚園や保育園の園児を招き、制作発表を行った際、園児の付き添いに来た保育士・幼稚園教諭を対象とした。

1) 調査協力の依頼

学内イベントに来た3園の内、2園に電話にて調査協力の依頼・説明を行った。新型コロナウイルス蔓延中のため、2園の内、1園から承諾が得られた。イベントに同行した3名の職員にインタビューを行った。

2) 調査と分析の対象者

調査協力の承諾が得られた3名に対して半構造化インタビューを行い、対象者すべてをその分析の対象とした。

（2）調査手続き

1) 調査日

調査期間は2022年2月3日

2) 調査場所

調査はA県B市C幼稚園の職員室にて行った。

3) インタビュー経過の記録

インタビュー経過の記録は1台のスマートフォンを使用し、録音した。

（3）調査内容

1) インタビューにおける質問項目

インタビューでは秘密基地の印象、秘密基地を使用し遊んでいた子どもの様子、秘密基地を使用しどのような保育活動ができるか、秘密基地を実際に幼稚園で製作可能かについて聞き取りを行った。

インタビュー実施の際は、話の流れや対象者との雰囲気を第一に優先し、必要に応じて適宜追加の質問を行った。また、秘密基地の写真を提示し、その写真は以下の8枚であ

る。



壁面骨組み塗装風景



透明天井設置作業風景



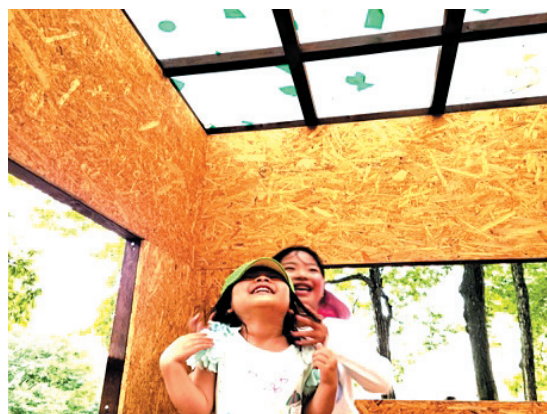
床板張り込み風景



秘密基地全景



室内から天井を見た様子



子どもが秘密基地内で遊ぶ様子 1



子どもが秘密基地内で遊ぶ様子2



子どもが秘密基地内で遊ぶ様子3

インタビューガイドは以下の通りである。

- ①秘密基地遊びを（職員が）したことありますか？（遊んだことが"ある"または"ない"）理由も教えてください
- ②秘密基地の部屋(写真)を見て、先生はどのような印象を受けましたか？
- ③秘密基地の部屋(写真)は子どもたちにとってどのような経験や学びまたは体験になると思いますか？
- ④実際に秘密基地の部屋(写真)で保育活動を行うとすると、どのような活動ができそうですか？また、活動をする際に注意すべき点などありますか？
- ⑤園で秘密基地の部屋(写真)が必要だと思いますか？また制作することを考えると難しいことはありますか？

（４）分析手順

まず、録音されたインタビュー内容から、正確な逐語録を作成した。その後、質的コーディング（佐藤郁哉,2008）の手法に依拠して分類した。具体的には、まず保育者の語りの意味内容（何を語っているのか）をコーディング（オープンコーディング）し、次にそれらの複数のオープンコードに共通するより抽象度が高いコーディング（焦点コーディング）を行い、概念を抽出した。以下、本文中では概念名を【 】, オープンコードを〈 〉で示す。

（５）倫理的配慮

インタビューの際には研究の目的、方法、研究への参加は自由意志によるものであり、研究への参加を随時拒否・撤回できること、研究への参加によって協力者が不利な扱いを受けないこと、データの管理には最新の注意を払い、結果が公表される際には協力者のプライバシーが保全されることについて十分に説明し、研究の実施と公表について同意を得た。研究同意書を2通作成し、所属と氏名を署名し、調査者と調査対象者の双方で1部ずつ保管することとした。

3 結果と考察

秘密基地に関する幼稚園教諭へのインタビュー内容から45のオープンコードとそれらの組み合わせから10の概念が抽出された。

以下、各概念名とオープンコード示した。

①【子どもが友達とごっこ遊びや様々な遊びを行う】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
子どもが友達とごっこ遊びや様々な遊びを行う (8)	お料理ごっこや焚火ごっこ
	友達同士でごっこ遊びを楽しむ
	ごっこ遊びや制作
	窓から出たり、戦いごっこ
	ごっこ遊び
	隠れるのが好きなので秘密基地遊び
	友達を読んだり主人公になって楽しむ
	様々な遊びができる

②【子どもも大人も興味を抱く】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
子どもも大人も興味を抱く (6)	面白い
	ワクワク
	とりあえず入りたい
	とにかく入ってみたい
	大人も興味を持つ
	楽しそう

③【技術や予算があれば制作したい】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
技術や予算があれば制作したい (6)	予算や安全性の問題
	お金や材料、メンテナンスの問題
	技術や材料費の問題
	スキルがあれば制作したい
	ほしい
	作るのは嫌いではない

④【落ち着くことができ安心する空間としての活用】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
落ち着くことができ安心する空間としての活用 (5)	個室として安心できる場
	小さな囲まれた空間
	広々とした一人の空間
	1人でのんびりする
	青空の下で本を読む場所

⑤【子どもの想像力が高まり学びにつながる】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
子どもの想像力が高まり学びにつながる (4)	何もないところから遊びを探す学びにつながる
	自身で環境を作りあげる学びにつながる
	自分たちで想像を膨らませる学びにつながる
	様々なイメージがわく

⑥【安全やトラブルへの配慮】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
安全やトラブルへの配慮 (4)	担任がいないときの配慮
	安全面や自身への心配
	ケガの防止や経年劣化への懸念
	ケガやケンカが起きることの悩み

⑦【周囲の環境や自然を活用した遊びの幅が広がる】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
周囲の環境や自然を活用した遊びの幅が広がる (3)	周囲の環境を使って遊びを創造する
	遊びの幅が広がる
	廃材を使用して楽しむ

⑧【窓や天井を見て楽しむ】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
窓や天井を見て楽しむ (3)	天井が見えて楽しめる
	天井の雰囲気を楽しむ
	窓を使用して遊ぶ

⑨【物を持ち込み遊びを展開する】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
物を持ち込み遊びを展開する (3)	本を読む
	テーブルを持ち込んで遊ぶ
	トランプを持ち込み遊ぶ

⑩【学生との交流ができる機会】

概念名 ()内はオープンコーディングの数	オープンコード
学生との交流ができる機会 (3)	学生たちと一緒に遊ぶ
	学生にとっての学び
	学生との交流を楽しむ

秘密基地はまず〈とりあえず入ってみたい〉と思い、〈ワクワク〉や〈楽しそう〉などといった印象を与え、【子どもも大人も興味を抱く】ものである。秘密基地の中では〈お料理ごっこや焚火ごっこ〉、〈窓から出たり、戦いごっこ〉など【子どもが友達とごっこ遊びや様々な遊びを行う】ことができる。

他にも〈個室として安心できる場〉や〈ひとりでのんびりする〉場となど【落ち着くことができ安心する空間としての活用】ができる。

また〈本を読む〉ことや〈トランプを持ち込み遊ぶ〉など【物を持ち込み遊びを展開する】ことや〈天井の雰囲気を楽しむ〉、〈窓を使用して遊ぶ〉など【窓や天井を見て楽しむ】ことができる。

こうした遊びを通して子どもが主体的に〈自身で環境を作りあげる学びにつながる〉、〈様々なイメージがわく〉ことにより、【子どもの想像力が高まり学びにつながる】ことができる。

秘密基地を行う中で木や葉っぱだけでなく〈廃材を使用して楽しむ〉こともでき、〈周囲の環境を使って遊びを創造〉するなど【周囲の環境や自然を活用した遊びの幅が広がる】ことが考えられる。

秘密基地は子どもだけでなく【学生との交流ができる機会】となり、子どもたちが〈学生との交流を楽しむ〉ことができ、〈学生にとっての学び〉などになると考えられる。

一方で【安全やトラブルへの配慮】として、〈担任がいないときの配慮〉や〈ケガやケンカが起きることへの悩み〉など、利用する上での不安などが考えられる。

大学と同様の秘密基地を幼稚園に設置することを想定すると、園として〈ほしい〉と思うが、〈予算や安全性の問題〉、〈技術や材料費の問題〉など様々な問題があり、【技術や予算があれば制作したい】と考えられる。

4 全体を通して

秘密基地の存在が子どもたちの遊びとどのようにつながっているか検討することができた。秘密基地という存在は【子どもも大人も興味を抱く】ことができ、【子どもが友達とごっこ遊びや様々な遊びを行う】であることが考えられた。ごっこ遊びは目的を持った遊びであるが、目的はなく非志向型である【落ち着くことができ安心できる空間としての活用】ができることも考えられた。また子どもだけでなく秘密基地を作ることは【学生との交流ができる機会】ともなり、学生にとっても良い学びの機会となると考えられた。

しかし、秘密基地で遊ぶことは【安全やトラブルへの配慮】が必要であり、実際に幼稚園への設置に関しては【技術や予算があれば制作】したいと保育者は思っていたが、現実的には難しいように考えられた。

5 今後の展望

本研究では秘密基地の存在がどのような子どもの遊びにつながるか検討を行った。今後は実際に保育園・幼稚園での秘密基地の制作を行い、具体的にどのような点が制作をする上での課題として挙げられるか検討したい。また子どもと学生との交流を通して、秘密基地を用いて保育活動を行うことで子ども達にとってどのような学びが得られ、学生にとってもどのような学びが得られるか検討していきたい。

実際に保育園・幼稚園で秘密基地を制作することは難しいため、近隣の園と連携し、保育士や・幼稚園教諭と共に制作し、秘密基地の制作スキルを伝授することも必要のように考えられた。また、その後の園での職員及び子どもの反応を確かめることも必要であるように考えられた。

引き続き時間の経過による、秘密基地という存在の周囲からの認知の仕方や、物理的経年劣化による対処方法及び、それに伴う修繕を行う活動を行っていく。これによりどのような人間関係の形成や、秘密基地の認知の変化が訪れるのかも検討していきたい。

秘密基地を今後も学内に設置し、多くの子ども達の遊び場として活用できるよう整備していき、大学が地域の子育て支援の拠点となるよう、こうした活動を継続していきたい。

引用・参考文献

- 栗原知子 桜井康宏 (2007¹) 「子どもの『ひみつきち遊び』にみる『生きた環境』形成要因に関する調査研究」
子ども環境学研究 pp.53-59.
- 栗原知子 桜井康宏 (2002²) 「安藤正紀著書に見る『ひみつきち』の空間像」福井大学工学部研究報告 pp.207-212.
- 巢立佳宏・酒井誠(2021³) 「保育内容『環境』と『表現』につながる“秘密基地づくり”遊びー自然と関わる学びー 山村学園短期大学紀要 第31号 pp.21-29.

ICT 教育を含めた保育活動の展開における学生の 学習効果に関する一考察（１）

－ Zoomを用いた短期大学生と保育園児との交流ふりかえりレポートから －

A Study on the learning effects of students in the development of child
care Activities including ICT education
－ From the report on the interaction between college students and
nursery school children using Zoom system －

室井 佑美

MUROI Yumi

1. はじめに

近年、保育・幼児教育現場において ICT 機器の活用事例が目立ってきている。保育活動としてはペンを使いタブレット上で描画をする、タブレットを用いてカメラアプリを使って動画を編集する、インターネットにつないで情報を検索する、他者と交流するなど多岐に渡る。また、保育業務では、業務の効率化や事務負担の軽減など、多様化する働き方の中で求められる柔軟な対応や複雑化する子どもへの援助や子育て家庭への相談や保育指導を丁寧に行うためにも ICT システムの導入と活用が進んでいる。

さらには、幼稚園教諭養成課程においても教授項目として「情報機器及び教材の活用」を含むことが教育職員免許法施行規則にも定められており、保育者になるにあたって ICT 機器の活用も含めた科目を学ぶことが必須となっている。加えて、中央教育審議会では『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』を取りまとめている。そのなかで ICT の活用に関する基本的な考え方が示され、これまでの実践と ICT とを最適に組み合わせ、様々な課題を解決し、教育の質の向上につなげていくこと、ICT 活用に対して PDCA サイクルを意識し、効果検証・分析を適切に行うこと、学校の組織文化や教員に求められる資質・能力の変化に伴う Society5.0 にふさわしい学校の実現が必要であると述べている。このように ICT 機器の活用が社会の中で求められ、保育・幼児教育の業界でも求められていることが分かる。

一方、2019年冬季より感染が報告された新型コロナウイルス感染症の地球規模での流行によって、学校教育の現場では直接面接とは異なる教育方法を模索することになり、ICT の活用が一気に加速した。そして、その流れは保育者養成校でも同様であり、LMS や ICT 機器の活用、ICT ツール等様々な手法での授業展開などがなされてきている。しかしなが

ら、実習やボランティアなど、子どもと気軽に直接触れ合うことやその場の雰囲気や環境を直接感じる事が望ましい状況とは言えず、子どもの姿の実際を観察し、応答的なやりとりをする学びが作り出しにくいことに課題があった。このような状況から、ICT ツールである Zoom を活用することで子どもと直接触れ合うことを避けながらも、学生が子どもの姿を観察し、応答的にやりとりをすることを可能にするのではないかと考え、学生と保育園児との交流会を企画し、実践した上で振り返りを行った。

そこで、本研究では、Zoom を用いた短期大学生と保育園児との交流会のふりかえりレポートから、学生が ICT ツールを活用する中で、学生が観察し捉えた子どもの姿や直接対面せずとも応答的なやりとりをすることにどのような学びが得られたのかを明らかにし、これからの保育者養成校での保育活動の展開における ICT 教育を含んだ課題を示すことを目的とする。

2. 方法

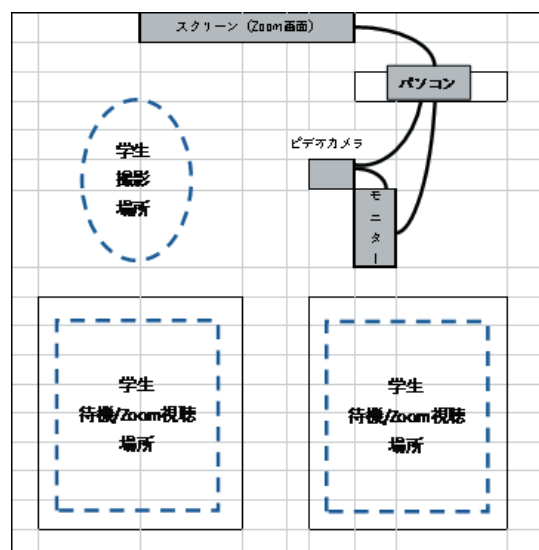
2.1. 対象及び実施期間

対象は、2021年度「保育内容人間関係」の受講生であり、Zoom を用いた短期大学生と保育園児との交流会（以下、Zoom 交流会とする）の準備と実践をした1年生、67名である。授業開講期間は1年次前期（4月～7月）であった。

2.2. Zoom の概要と環境構成

「Zoom」(ズーム)とは、Zoom ビデオコミュニケーションズが提供しているアプリケーションのクラウドサービスであり、Web 会議サービスの名称である。パソコンやスマートフォン、タブレットなどのデバイスを使用し、Zoom サービス内にミーティングルームを開設し、ミーティング ID やパスワードを共有するユーザー同士で多地点と同時に Web 会議を行うことができる。今回の実践において Zoom を選定した理由は、筆者及び交流する保育園がどちらも Zoom を使用した経験があり、使い方を比較的理解していたからである。

Zoom を用いるための ICT デバイス及び周辺機器のセッティング等は、本学のコンピュータ基礎演習担当教員に協力を求め、教室に特別な環境を設定した（図1）。使った機材は、ビデオカメラ、三脚、モニター、パソコン、各種ケーブル、スクリーン及び Zoom である。



（図1）Zoom 交流会用の教室環境構成

2.3. Zoom 交流会の概要

今回の Zoom 交流会の概要は（表１）の通りである。その際、『やまたん×レイモンド 坂戸保育園 Zoom で遊ぼう大作戦』というポップなタイトルを使って企画を進めた。

実施日	2021年6月8日（火）	2021年6月15日（火）
時間	10：00～11：00のうち、45分程度	
対象学生	1年1・2組（34名）	1年3・4組（33名）
対象児	5歳児（20名）	4歳児（20名）
内容	①オープニング ②自己紹介 ③オリジナルシアター『おべんとうバス』 ④園児からのけん玉、ラキュー作品、コマ、よさこい踊りなど披露 ⑤質問コーナー ⑥エンディング/記念撮影	①オープニング ②自己紹介 ③オリジナルシアター『どんないろがすき』 ④園児からの歌発表 ⑤質問コーナー ⑥エンディング/記念撮影

（表１）Zoom 交流会の概要

目的は、Zoom を用いた学生と子どもとの交流を通して、さまざまな活動から子どもの姿を捉えること、保育者として必要な表現を Zoom を介して体験しながら学ぶことの２点である。内容は、自己紹介、学生のシアター披露、園児の出し物の披露や発表、学生への質問コーナー、記念写真撮影である。

Zoom 交流会までの学生の準備工程は（表２）の通りである。

授業回	学生の準備工程内容
準備①	①企画説明 ②Zoom 等 ICT ツールの説明 ③交流保育園概要 ④歌の動画視聴 ⑤役割分担
準備②	①シアターの準備、役割毎で制作 ②歌/手遊びの練習
準備③	①役割毎カメラ前で演技チェック ②司会進行/シナリオの確認 ③役割毎で制作④演技チェックからの改善（歌/手遊び）
準備④	①役割毎にカメラ前で演技チェック ②カメラの前で全体の司会進行チェック ③通して全体リハーサル ④演技チェックからの改善（歌/手遊び）
準備⑤	①カメラ前で全体リハーサル（録画） ②録画映像の視聴と役割毎での改善 ③最終調整
本番	

（表２）Zoom 交流会までの学生の準備工程

オリジナルシアターは、パネルシアターの進行が土台になっており、パネルシアター進行役が話を進めていった。

「おべんとうバス」の配役は、バス運転手（進行役）、ハンバーグ、たまごやき、エビフライ、ブロッコリー、トマト、みかん、おにぎりがある。配役が分かるように、具材のお面を作成し頭に被った。話の展開は、バス運転手がおべんとうの具材を1つずつ呼び、呼ばれると具材は返事をして、具材にまつわる手遊びをピアノ伴奏に合わせて歌い手や体を動かす。それが繰り返され、10分程度で終わるシアターである。

「どんないろがすき」の配役は、クレヨン箱（進行役）、赤色クレヨン、黄色クレヨン、緑色クレヨン、青色クレヨン、ピンク色クレヨン、紫色クレヨン、虹である。配役が分かるように、各色のクレヨン型帽子と蝶ネクタイを作成し身に付けた。話の展開は、クレヨン箱がそれぞれの色のクレヨンを1色ずつ呼ぶ。呼ばれた色のクレヨンは返事をして、タイトルの歌をピアノ伴奏に合わせて歌う。その後、配役色に関連した食べ物や動物などのイラストを披露する。その際、子どもが参加しやすいよう、「次は何色だろう？」「これは何でしょう？」など投げかけるセリフにした。それが繰り返され、最後は大きな模造紙に描かれた虹とクレヨンのペープサートを提示して終わる、10分程度のシアターである。

さらに当日は「おにいさん・おねえさんへの質問コーナー」も設け、子どもが質問して学生が回答するやりとりも行った。

2.4. Zoom 交流会のふりかえりレポートの作成と分析方法

ふりかえりレポートの作成は、Zoom 交流会終了直後の授業内で行い、次の週に Zoom 交流会の録画視聴後に改めて行い、それぞれ自由に記述を求めた。履修者は67名だが、Zoom 交流会の参加と録画動画の視聴、どちらの授業回にも参加している学生を対象とし、有効回答数は59である。

分析方法は計量テキスト分析とし、本研究では学生が準備、実践した Zoom 交流会後に得られた学びを明らかにすることから、実践した実感をもって主観的に振り返るであろう Zoom 交流会終了直後と実践後の映像を全体的に俯瞰し客観的に振り返るであろう録画視聴後の自由記述について行った。計量テキスト分析とは、計量的分析方法を用いて、テキスト型データを整理または分析し、内容分析を行う方法である（樋口、2014）。分析には計量テキスト分析を行うために開発されたフリーソフトウェアである KH Coder（ver2.00）を用いた。分析は、回収したふりかえりレポートを表計算ソフトである Excel に入力して電子化を行った上で、テキストデータについて、頻出語の抽出、共起ネットワークの作成の手順で行った。

3. 結果と考察

3.1. 抽出語及び頻出語

Zoom 交流会終了直後に抽出された語の総抽出語数は3,272語、対象語数1,250語、異なり語数527語、使用語数398語であった。その後、出現回数3回以上の頻出語を75語抽出した（表3）。

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども達	56	質問	7	たくさん	4	画面	3
思う	43	反応	7	ほんと	4	楽しめる	3
楽しい	24	不安	7	カメラ	4	観る	3
緊張	21	途切れる	6	セリフ	4	関わる	3
ZOOM	19	スムーズ	6	違う	4	頑張る	3
可愛い	17	バス	6	映る	4	考える	3
本番	16	経験	6	結構	4	最後	3
練習	16	元気	6	今	4	使う	3
楽しむ	13	司会	6	今日	4	時間	3
見る	13	出る	6	最初	4	手	3
交流	12	準備	6	姿	4	初めて	3
声	12	大きい	6	出来る	4	笑顔	3
終わる	11	安心	5	振る	4	達成	3
発表	11	感じる	5	保育園	4	伝わる	3
良い	11	始まる	5	本当に	4	当日	3
嬉しい	9	自分達	5	けん玉	3	難しい	3
リハーサル	8	実際	5	シアター	3	披露	3
少し	8	聞こえる	5	リアクション	3	部分	3
自分	7	無事	5	歌	3	役割	3

（表３）Zoom 交流会終了直後の抽出語のうち頻出語75語

抽出語の上位には、「子ども達」56回、「緊張」21回、「ZOOM」19回、「本番」16回、「自分」7回など、Zoom 交流会の対象や当事者、ICT ツールを意識していることがうかがわれる語を見出した。他に、「思う」43回、「楽しい」24回、「可愛い」17回など、主観的な感想や客観的な感想や考察を述べる語、さらに「交流」12回、「発表」11回、「質問」7回、「途切れる」6回など、Zoom 交流会の具体的な内容を表す語が見られた。

また、Zoom 交流会の録画視聴後、抽出された語の総抽出語数は3,629語、対象語数1,359語、異なり語数542語、使用語数415語であった。その後、出現回数3回以上の頻出語を80語抽出した（表４）。

抽出語の上位には、「子ども達」62回、「自分達」16回、「本番」7回、緊張「10回」など、ZOOM 交流会の対象や当事者自身を意識していることがうかがわれる語が見られた。他に、「思う」60回、「可愛い」16回、「楽しい」13回、「嬉しい」14回など、主観的な感想や客観的な感想や考察を述べる語、さらに「質問」12回、「コーナー」5回、「歌」5回、「交流」5回など、Zoom 交流会の具体的な内容を表す語が見られた。

また、「声」23回、「観る」21回、「見る」18回、「動画」16回、「音」16回、「聞こえる」14回、「ZOOM」12回、「画面」7回、「カメラ」6回、「途切れる」6回など、ICT ツール使用の特徴が表れていることがうかがわれる語が見られた。

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども達	62	楽しむ	9	コーナー	5	パネルシアター	3
思う	60	伝わる	9	映る	5	違う	3
声	23	分かる	9	歌	5	頑張る	3
観る	21	練習	9	言う	5	作る	3
見る	18	たくさん	8	交流	5	姿	3
音	16	感じる	8	今	5	終わる	3
可愛い	16	元気	8	実際	5	出来る	3
自分達	16	難しい	8	少し	5	笑う	3
動画	16	画面	7	多い	5	振り返る	3
嬉しい	14	改めて	7	目線	5	人	3
自分	14	見える	7	様子	5	声量	3
聞こえる	14	答える	7	リアクション	4	積極	3
楽しい	13	表情	7	安心	4	先生	3
反応	13	本番	7	感じ	4	前	3
ZOOM	12	カメラ	6	気持ち	4	全体	3
質問	12	リハーサル	6	残念	4	素直	3
良い	12	色	6	子	4	恥ずかしい	3
緊張	10	途切れる	6	途中	4	動き	3
出る	10			薄い	4	拍手	3
笑顔	10			部分	4	発表	3
大きい	10					付ける	3

（表４）Zoom 交流会録画視聴後の抽出語のうち頻出語80語

Zoom 交流会の終了直後と録画視聴後の抽出語のうち、どちらにも認められた頻出語の出現回数を比較した（表５）。

Zoom 交流会の実践終了直後では、「楽しい」・「ZOOM」・「緊張」・「本番」・「練習」・「交流」・「発表」・「終わる」という抽出語が動画視聴後よりも出現回数が多かった。動画視聴後では、「思う」「子ども達」「自分達」「観る」「声」「見る」「嬉しい」「聞こえる」「質問」「反応」「笑顔」「伝わる」「難しい」という抽出語が実践直後よりも出現回数が多かった。

抽出語	実践直後	動画視聴後	抽出語	実践直後	動画視聴後
思う	43	60	可愛い	17	16
子ども達	56	62	良い	11	12
自分達	12	30	出る	6	10
観る	3	21	大きい	6	10
声	12	23	楽しむ	13	9
見る	13	18	たくさん	4	8
楽しい	24	13	感じる	5	8
嬉しい	9	14	元気	6	8
聞こえる	5	14	画面	3	7
ZOOM	19	12	カメラ	4	6
質問	7	12	リハーサル	8	6
反応	7	13	映る	4	5
笑顔	3	10	歌	3	5
緊張	21	10	今	4	5
伝わる	3	9	実際	5	5
本番	16	7	少し	8	5
練習	16	9	リアクション	3	4
難しい	3	8	安心	5	4
交流	12	5	出来る	4	3
発表	11	3	パネルシアター	5	3
終わる	11	3	違う	4	3
			頑張る	3	3
			姿	4	3
			部分	3	4

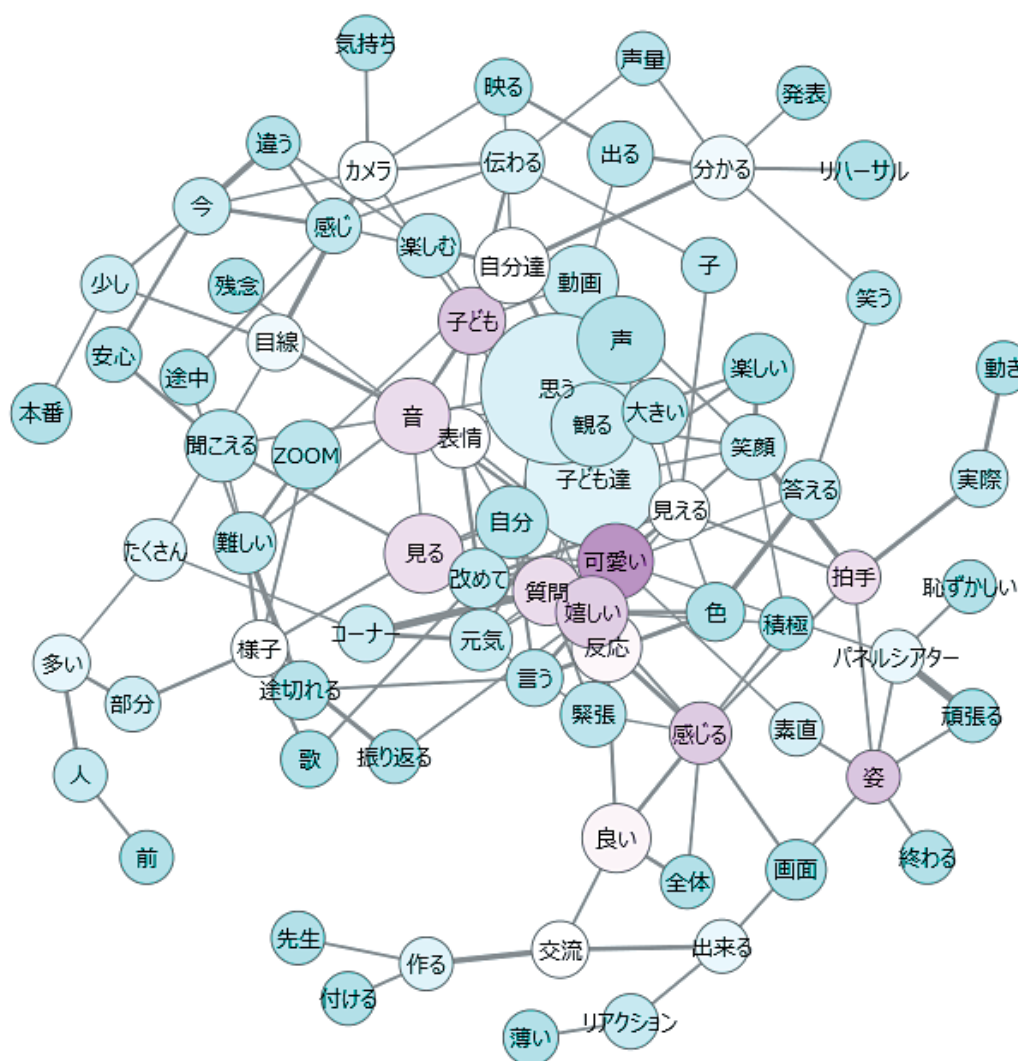
(表５) Zoom 交流会の実践終了直後と録画視聴後の同抽出語の出現回数の比較

また、実践終了直後のみで抽出された頻出語、録画視聴後のみで抽出された頻出語があった。(表６)

実践終了直後の頻出語（出現回数）	録画視聴後の頻出語（出現回数）
不安(7)・スムーズ(6)・パス(6)・経験(6)・司会(6)・準備(6)・始まる(5)・無事(5)・ほっと(4)・セリフ(4)・結構(4)・今日(4)・最初(4)・振る(4)・保育園(4)・本当に(4)・けん玉(3)・楽しめる(3)・関わる(3)・考える(3)・最後(3)・使う(3)・時間(3)・手(3)・達成(3)・当日(3)・披露(3)・役割(3)・初めて(3)	動画(16)・音(16)・分かる(9)・改めて(7)・見える(7)・答える(7)・表情(7)・色(6)・途切れる(6)・様子(5)・コーナー(5)・言う(5)・感じ(4)・気持ち(4)・残念(4)・子(4)・途中(4)・薄い(4)・作る(3)・笑う(3)・振り返る(3)・人(3)・声量(3)・積極(3)・先生(3)・前(3)・全体(3)・素直(3)・恥ずかしい(3)・動き(3)・拍手(3)・付ける(3)

(表６) Zoom 交流会の終了直後と録画視聴後のみで出現した頻出語

Zoom 交流会の実践終了直後では、「不安」・「ほっと」・「楽しめる」・「関わる」・「考える」・「達成」・「初めて」などの語があり、実践した当事者としての主観的な言葉が見られた。録画動画視聴後では、「分かる」・「改めて」・「見える」・「様子」・「振り返る」・「全体」など、実践した当事者がその出来事を客観的に捉える言葉が見られた。



(図3) 録画視聴後の頻出語共起ネットワーク

実践終了直後の頻出語の共起ネットワークでは、「緊張」「交流」「本番」のつながりが多岐に渡り、実体験したことへの学生のインパクトが強かったことが考えられる。「終わる」「スムーズ」と周りの語のつながりが多くあり、また、「不安」の周りの語にもつながりあった。それらは、子どもに対して実践を終えたという短期大学に入学して2ヶ月経った、学習過程も実習経験もない学生だからこその安堵に近い実感であると考えられる。

録画視聴後の頻出語の共起ネットワークでは、各語のつながりが増え、関係性も強まっているものがある。「音」「見る」「目線」「表情」「聞こえる」のつながりや「ZOOM」「様子」「難しい」のつながり、「伝わる」「カメラ」「映る」のつながりから、ICT ツールを活用したことで視覚や聴覚で捉える情報に気づくことが促されたように考える。また、「質問」「嬉しい」「元気」「可愛い」「反応」のつながり、「感じる」「緊張」「良い」「全体」「画面」「積極」「反応」のつながりから、直接的ではない同じ空間にはいない状況であっ

でも、同じ時間でかつ画面越しの同じ空間にいることによって、応答的なやりとりができたということを実感できたことが示されていると考える。

4. おわりに

本研究では、Zoom を用いた短期大学生と保育園児との交流会のふりかえりによる記述を計量テキスト分析した結果から、学生が ICT ツールを活用する上での学生と子どもとの応答的なやりとりに対する学習効果を明らかにすることを目的とし、保育者養成校における保育活動の展開における ICT 教育に対する課題を示唆することとしていた。

また、本学の演習科目である「保育内容人間関係」としては、Zoom 交流会を通して、さまざまな活動から子どもの姿を捉えること、保育者として必要な表現を Zoom を介して体験しながら学ぶことの 2 点を課題としていた。

結果としては、Zoom 交流会の対象である子どもへの主観的・客観的な見方や感じ方、オリジナルシアターを実践する当事者としての意識と実践する上での心情や態度、ICT ツールを活用する「通常とは違うことをする」という意識、Zoom 交流会の具体的な内容を自ら評価すること、ICT ツールを使用する上での機能の特徴を実感して理解していることが示唆された。

また、Zoom 交流会の実践終了直後と動画視聴後とでは抽出された語に相違があり、実践が終了したことに満足して達成感を味わう、緊張が解けて安心した当事者の主観的な学びがあることがうかがえ、後日動画視聴したことによって、実践した当事者がその出来事を客観的に捉える学びがうかがえた。

さらに、Zoom 交流会を実体験したことが「子どもに対して保育実践を終えた」という達成感につながっており、入学して間もない学生の保育者としての疑似体験ができたことへの喜びに繋がっているように考える。加えて、録画視聴後には ICT ツールを活用したことで視覚や聴覚で捉える情報に気づき、客観的に捉えることが促され、直接的ではない同じ空間にはいない状況であっても、同じ時間でかつ画面越しの同じ空間にいることによって子どもと応答的なやりとりができるという理解が得られたと考えた。

今後の研究への課題として、ICT 教育を含む保育活動は今度もさらに深化していく分野であり、今回の方法以外にも多様なツールを使つての応答的なやりとりは可能となると考える。しかし、応答的なやりとりはできるものの ICT デバイスと ICT ツールを介していることで、子どもを直接は見ずにカメラのレンズを見ること、立ち位置を気にしてカメラに映る枠に入ること、身体の動きやジェスチャーが大きいと画面越しにぶれて見づらいこと、接続状況及び環境によって音声は一方向となったことや届く音声に時差があったこと、本来の直接的で応答的なやりとりとは異なる気遣いや配慮、留意事項が必要となることが分かった。また、Zoom 交流会をした学生は 1 年生前期であり、保育者に向けた学習過程はまだ浅いことから振り返りも感想に留まることが多く、抽象的な表現が多かった。そこで、継続的に Zoom での実践を行い、さらに具体的に ICT ツールを使って画面越しに表現する

際に求められる必要なスキルを見出すことに加え、学生自身が ICT ツールをセッティングするなどの力も ICT 教育を進めるために検証していく余地があると考える。今回の Zoom においても子どもと直接関わる機会となっていることから、学生がアクティブラーニングを通して高まった、実践力を具体化していくこともさらに検証していくことが課題である。

謝辞

本研究において、Zoom 交流会の対象保育園として提案し、快諾していただいた社会福祉法人檸檬会レイモンド坂戸保育園様に謝辞を述べたい。提案から、Zoom での打ち合わせ、事前のメールでのやりとり、当日の実践、事後の子どもの反応を教えていただくなど、園長の柳田敬子様をはじめ、法人本部の社員様には本当にお世話になり、筆者自身も多くの学びが得られたとともに、保育現場と大学との連携方法への可能性を感じることができた。また、4・5 歳児の担任の先生方やお子さん達は、当日の実践の中で楽しい時間を共に過ごすことができ、学生が子どもの理解を深める貴重な学びになりました。心よりお礼申し上げます。

さらに、本学の Zoom 交流会を進めるにあたって協力いただいた学内の教職員にお礼申し上げます。

【参考文献・参考資料】

- ・「社会調査のための計量テキスト分析・内容分析の継承と発展を目指して-」, 樋口耕一, ナカニシヤ出版, 2018
- ・「やってみようテキストマイニング-自由回答アンケートの分析に挑戦!-」, 牛澤賢二, 朝倉書店, 2018
- ・「質的研究におけるテキストマイニングの活用と利点の留意点-活用研究の検討と頻出単語の特徴をもとに-」, 町田佳世子, 札幌市立大学研究論文集, 2019
- ・「大学生における ICT を用いたフリースクールとの交流プロジェクトの試み」, 菅野恵, 和光大学現代人間学部紀要, 2021
- ・「ICT と保育・『映画製作』年長組共同制作振り返り vol.1」(動画), 荒尾第一幼稚園, 2021
- ・「ICT と保育・『映画製作』年長組共同制作振り返り vol.3」(動画), 荒尾第一幼稚園, 2021

「気になる子」の保護者への具体的な支援に関する 先行研究について

－ 保護者との信頼関係の構築と「伝え方」－

A study of preceding researches of supports for parents of “kininaruko”

山村 穂高 卯月 早帆

YAMAMURA Hodaka UZUKI Saho

1. はじめに

2005年に発達障害者支援法が施行され、障害の早期発見、早期療育、教育、就労などにおける支援が法的に位置づけられた。また、2007年には、学校教育法が改正され、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別支援教育が推進されることになった。このように発達障害への理解が広まる中、保育の現場では、「気になる子」という言葉で保育上何らかの課題がある子どもを表現することが多くなった。

同時に、保育者は、「気になる子」やその保護者への支援について、保育者自身の課題としてとらえ、時に大きな負担として感じることも増えてきた。特に、「気になる子」の保護者とどのような関係を構築し、何をどのように伝えていくかは、重要な課題であり、かつ難しい課題でもある。

本研究では、「気になる子」の特徴、保育者が困っていること、難しいと感じていること、保護者への伝え方やアプローチの仕方について、先行研究を通して考察することを目的とする。

2. 方法

(1) 分析の対象とする文献の検索と抽出

「気になる子」の保護者への具体的な支援に関する国内の文献を次のように検索した。CiNii（NII 論文情報ナビゲータ）を用いて、キーワードに「気になる子」「保育者が困っていること」「保護者支援における難しさ」「保護者へのアプローチ」を設定し、2009年から2016年までに国内で発表された文献を検索し、その文献のタイトル・要旨を概観した結果、本研究の趣旨に合致する12編の論文を抽出した。

(2) 分析方法

収集した文献について、「気になる子」「保育者が困っていること」「保護者支援における難しさ」「保護者へのアプローチ」に関し概略をまとめ、そのキーワードごとに内容を

分類・整理して分析した。

3. 結果

(1) 研究の対象とした論文の動向

キーワード	文献数	文献タイトル
「気になる子」 「保育者が困っていること」 「保護者支援における難しさ」 「保護者へのアプローチ」	12	・「保育における気になる子をめぐる保育者と保護者の連携に向けて」 ・『保育相談支援における保育士の葛藤ー「気になる子ども」の保護者との関係変容に伴う支援の質的転換に着目してー』 ・『「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査』 ・『保育所における「気になる子ども」の研究～保護者への対応について』 ・『「気になる子ども」「気になる保護者」の理解と支援：子育て支援者と保育者の専門性に着目して』 ・『発達に気になる子どもの保護者へのかかわりの現状と課題ー保育者へのインタビューからー』 ・『「特別な教育的ニーズをもつ幼児の事例研究」ー気になる子への対応と保護者との連携ー』 ・『「気になる子」に対する保育者と保護者の評価ーSDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) を利用して』 ・『発達障害児に対する「気になる段階」からの支援ー就学前施設における対応困難な実態と対応策の検討ー』 ・『気になるこどもの保護者支援を難しくする要因ー巡回相談での保育者支援及び保護者支援を通してー』 ・『幼稚園・保育所における「気になる」子どもとその保護者への対応の実態』 ・『幼稚園・保育所（園）における「気になる」子ども・保護者への対応の実態と保育者養成一園長・主任調査をもとにー』

(2) 「気になる子」とは何か

久保山らは、ある市の幼稚園、保育所に勤務する幼稚園教諭、保育士への「気になる子ども」についてのアンケート調査（自由記述）において、「気になる子」の特徴を、①「発達上の問題」（他の子と同じことができないなど）、②「コミュニケーション」（発音がはっきりしない、目が合わないなど）、③「落ち着きがない」（集中力に欠けているなど）、④「乱暴」（つねる、ひっかくなど）、⑤「情緒面での問題」（感情のコントロールができない、情緒不安定で怒りやすいなど）、⑥「しよとしない」（無気力、やる気がないなど）、⑦「集団への参加」（集団活動が苦手など）、⑧「その他」（生活基本動作、家庭環境や保護者の問題、健康面などを含む）、⑨「いない・無記入」の9つのカテゴリーに分類した。[久保山茂樹ら, 2009]

本郷らは、著書の中で「気になる」子どもの行動特徴について、①「対人的トラブル」（「バカヤロー」などの言葉をいう、他児の行為に対して怒るなど）、②「落ち着きのなさ」（他のことが気になって保育者の話を最後まで聞けない、遊びの途中で別の遊びに移るな

ど)、③「順応性の低さ」(一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない、列から飛び出すなど)、④「ルール違反」(他児とともに一定時間待っていることができない、集団で移動する時ついてこないなど)、⑤「衝動性」(保育者の話を遮って自分の考えを突然述べようとするなど)を挙げている。[本郷一夫ら, 2010]

金山は、子育て支援拠点46か所に勤務する子育て支援者を対象とした調査において、「気になる子ども」の特徴として①「多動・落ち着きがない」、②「こだわりが強い」、③「気が散りやすい・集中が続かない」、④「行動の切り替えがしにくい」、⑤「他児とのトラブルが多い」、⑥「指示がとおりにくい」、⑦「かんしゃくが強い」、⑧「言葉の遅れがある」、⑨「視線が合いにくい」、⑩「集団に入りにくい」、⑪「表情がない」、⑫「感覚が過敏である」、⑬「乱暴・暴言が多い」、⑭「新しいことに不安が強い」、⑮「会話が一方的である」、⑯「知能面での理解の遅れがある」、⑰「身辺自立が身につかない」、⑱「かん黙である」、⑲「行動が遅い」、⑳「不器用である」、の20項目を挙げた。[金山美和子, 2015]

前述の久保山ら、本郷ら、金山の研究における「気になる子」の特徴をすべて列挙し、共通する項目をあらためて4つのカテゴリーに分類し、表したものが図1、図2である。①発達の遅れ(言葉の遅れ、知能面での理解の遅れ、行動が遅いこと、不器用であることなど)、②コミュニケーションの問題(視線が合いにくい、表情がない、会話が一方的であるなど)、③集中力の問題・衝動性・多動(落ち着きのなさ、集中力のなさ、行動の切り替えのしにくさなど)、④情緒の制御の問題(乱暴、対人トラブル、かんしゃくなど攻撃的な感情や自己中心的な感情を制御できずそのまま表出するような行動など)の4つに大別することができた。

久保山ら	本郷ら	会山
・発達上の問題		・言葉の遅れがある ・知能面での理解の遅れがある ・行動が遅い ・不器用である ・指示がとりにくい ・身辺自立がみにつかない
	・コミュニケーション	・視線が合いにくい ・表情がない ・会話が一方的である ・かん黙である
・落ち着きがない	・衝動性 ・落ち着きのなさ ・順応性の低さ	・多動、落ち着きがない ・会話が一方的である ・気が散りやすい、集中が続かない ・こだわりが強い ・行動の切り替えがしにくい ・新しいことに不安が強い ・指示がとりにくい ・身辺自立がみにつかない
・乱暴 ・情緒面での問題 ・しようしない ・集団への参加	・対人トラブル ・ルール違反	・他児とのトラブルが多い ・乱暴、暴言が多い ・かんしゃくが強い ・集団に入りにくい ・感覚が過敏である

図1 「気になる子」の問題（筆者作成）

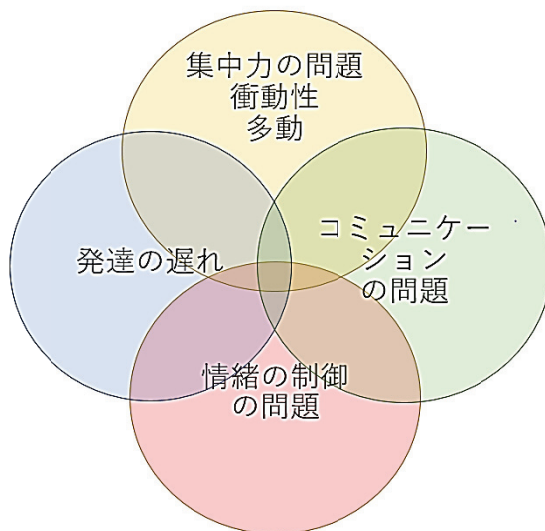


図2 「気になる子」の問題 関係図（筆者作成）

「集団への参加」、「ルール違反」、「集団に入りにくい」については、前述の4つの問題の結果、生じている事象と考えた。また、図のように、4つの問題は互いに独立しているのではなく、相互に重複する関係にあると考えた。

（2）保育者が保護者支援・家庭支援で困っていること

別府らは、岐阜県下の全ての幼稚園、保育所の園長、主任を対象にした調査における保護者支援についての自由記述（困ったこと・悩み：主なもの）で、表1のような結果を得た。[別府悦子ら, 2011]

また、平野らは、岐阜県下のすべての幼稚園と保育所の担任をしている保育者を対象にした、「気になる」子どもの家庭への支援で困っていることに関する調査（自由記述）で、表2のような結果を得た。〔平野華織ら、2012〕

表1 保護者支援についての自由記述〔別府悦子ら、2011、ページ: 123-124〕

困ったこと・悩み
・気になることを伝えてもそれを理解し、受け入れてもらえない。 ・気になる姿について保護者の受け入れ、理解が困難な場合が多いので支援が進まない。 ・園での様子を伝えることしかできない。お伝えしても気にされない。 ・気になる部分を伝えても、それがどうして気になるのか、何がどう違うのかが理解できないので、どのように伝えるか毎回考える。 ・実態を話し、他児の姿から考えてもらう機会を使ったが認めてもらえなかった。 ・保護者の思いや悩みなどを聞いたりする時間がもてると良いとおもっている。以上児は午睡をしてないため、一人ひとりのノート（連絡帳）に記入する時間がなく、悩んでいる。 ・家で様子を知りたいが送迎バスのため、コミュニケーションが図れない。 ・いつか大きくなれば治ると思っておられる。 ・年齢が低いため、理解していただけなかった。 ・保育の立場から「気になる」問題を伝えるのは難しい。 ・気になる姿を伝えると保護者が子どもに圧力をかけてしまう。 ・結局親の理解が得られずにその後退園した例がある。 ・自分の子どもに限ってあり得ない、と拒否された。 ・受け入れない保護者にうまく伝えられない。 ・集団の中で気になる行動が多いため、保護者に伝えてもわかっていただけない。 ・認めたくないという気持ちもあるので、どのように伝えれば受け入れてくれるのか。 ・上の子どもそうなのと言われる。 ・家庭では困っていない、と言われた。 ・複雑な家庭環境、保護者の精神的な病気等によりどう伝えたらよいのか悩む。 ・実態を話し、他児の姿から考えてもらう機会を作ったが認めてもらえなかった。 ・担任が様子を伝えましたが、家では全く困っていない、と認めず様子を見ることになった。 ・子ども同士のトラブルについて説明したが理解してもらえず、怒ってこられた。 ・外国籍の子どもの場合、伝えようとしても細かいニュアンスが伝わらず、なかなか理解が得られない。 ・問題が大きい場合、保護者とトラブルになったり、相談方法や対応に困った。 ・話しても理解できない保護者には、無理強いできない。 ・母親は理解しているが、父親や祖父母が受け入れてくれない。 ・就学後に「早く園が教えてくれず残念だった」と言われた。 ・状況を話しても全く受け入れてもらえない。 ・保育士も知識がないので判断できない。 ・発達検査を受けたが、認定が受けられない。 ・集団生活だからわかることが多いが、集団の姿は伝わりにくい。

表 2 「気になる」子どもの家庭支援において困っていることに関する自由記述（主なもの）【平野華織ら，2012】

親が受け入れない
・母親が"気になる子"の行動や姿を受け入れられないこと。 ・認めたくない、という親の気持ちも理解できるが、そう言う話しになると、あまりいい顔をされない。 ・受け入れることができない親御さんには、どれだけ伝えてもから返事されてしまうこともあり、みとめたくないのだろうと思うが、それでは話が進んでいかず困る。
親自身の問題
・父子家庭で祖母の協力は得られるが父親自身の親としての自覚や子ども理解に欠ける。 ・母親がうつ病の様な感じで、何度も同じ様なことで文句を言ったりしてきて、対応に困っている。子どもも保育者も母親の気分に振りまわされている。 ・本当は3才児健診でひっかかり、療育にいかねばいけいのに、途中でやめてしまった。もう一人の子どもはそもそも3才児健診を受けていないことがわかった。 ・お母さん自身も話が理解できない事がある。（自分で、考えることが苦手） ・お父さんと話をしたときに、全然目があわなかった。下をむいてずっと話をしていて、子どもにもそれがうつっているような気がした。
親が気にしていない
・園での姿と家庭での姿が違うので、園での姿で困っていることを話しても、いまいち気にしていない。 ・こちらとしては専門機関を進めたいのだが、保護者の方はあまり重大な問題として捉えていない。 ・保護者の方に「気になる」姿について話しても、「うちの子はのんびりしているから」「12月生まれだから」などと理由をつけて、あまり気にしていないこと。
親との協力関係が築けない
・親との連絡をとっても、親からの発信がない。一方通行に近い。 ・自分の子どもが言っていることだけを信用し、保育者に相談なしに直接相手の保護者に文句を言うことがあり、トラブルになって困る。 ・言葉が伝わらない。手紙などローマ字などでふり仮名うちには大きな負担を感じる。 ・母親と父親、祖父母の捉え方、考え方が違うため理解されない。
親への伝え方に悩む
・子どもの姿の伝え方は難しく悩まされる。 ・保護者に本当の事を伝えにくい。 ・親と幼稚園側でその子をみている視点がちがう為、こちらの思いを伝えていくのは難しい。 ・どう伝えたら理解してもらえるのか、不信感を持たれない為にはどう伝えたら良いか。 ・保護者自身が「この子是可以る子！」と思ってみえるため、気になることが言いにくいこともある。 ・母親と連絡が取れず、子どもの園での様子など直接伝えることができない。

前述の別府ら、平野らの研究において、挙げられた項目をすべて列挙し、あらためてカテゴリー化したものが表3、図3である。2つの研究では共通点が多く、おおむね①「親が受け入れない」、②「保護者側の諸問題」、③「親が気にしていない」、④「協力関係が築けない」、⑤「伝え方に悩む」、⑥「保育士側の知識不足」など、6つのカテゴリーに分けることができた。

表3 保育士が保護者支援・家族支援で困っていること（前述の別府悦子ら，2011,平野華織ら，2012の研究結果について筆者改製）

拒否 親が受け入れない
・母親が“気になる子”の行動や姿を受け入れられないこと。 ・認めたくない、という親の気持ちも理解できるが、そう言う話しになると、あまりいい顔をされない。 ・受け入れることができない親御さんには、どれだけ伝えてもから返事されてしまうこともあり、みとめたくないのだろうと思うが、それでは話が進んでいかず困る。 ○気になることを伝えてもそれを理解し、受け入れてもらえない。 ○気になる姿について保護者の受け入れ、理解が困難な場合が多いので支援が進まない。 ○実態を話し、他児の姿から考えてもらおう機会を使ったが認めてもらえなかった。 ○結局親の理解が得られずにその後退園した例がある。 ○自分の子どもに限ってあり得ない、と拒否された。 ○受け入れない保護者にうまく伝えられない。 ○認めたくないという気持ちもあるので、どのように伝えれば受け入れてくれるのか。 ○子ども同士のトラブルについて説明したが理解してもらえず、怒ってこられた。 ○話しても理解できない保護者には、無理強いできない。 ○母親は理解しているが、父親や祖父母が受け入れてくれない。 ○状況を話しても全く受け入れてもらえない。
保護者側の問題 親自身の問題
・父子家庭で祖母の協力は得られるが父親自身の親としての自覚や子ども理解に欠ける。 ・母親がうつ病の様な感じで、何度も同じ様なことで文句を言ったりしてきて、対応に困っている。子どもも保育者も母親の気分に振りまわされている。 ・本当は3才児健診でひっきり、療育にいかなければいけないのに、途中でやめてしまった。もう一人の子どもはそもそも3才児健診を受けていないことがわかった。 ・お母さん自身も話が理解できない事がある。（自分で、考えることが苦手） ・お父さんと話をしたときに、全然目があわなかった。下をむいてずっと話をしていて、子どもにもそれがうつっているような気がした。 ○気になる姿を伝えると保護者が子どもに圧力をかけてしまう。 ○複雑な家庭環境、保護者の精神的な病気等によりどう伝えたらよいのか悩む。
無関心 親が気にしていない
・園での姿と家庭での姿が違うので、園での姿で困っていることを話しても、いまいち気にしていない。 ・こちらとしては専門機関を進めたいのだが、保護者の方はあまり重大な問題として捉えていない。 ・保護者の方に「気になる」姿について話しても、「うちの子はのんびりしているから」「12月生まれだから」などと理由をつけて、あまり気にしていないこと。 ○園での様子を伝えることしかできない。お伝えしても気にされない。 ○気になる部分を伝えても、それがどうして気になるのか、何がどう違うのかが理解できないので、どのように伝えるか毎回考える。 ○いつか大きくなれば治ると思っておられる。 ○年齢が低いため、理解していただけなかった。 ○集団の中で気になる行動が多いため、保護者に伝えてもわかっていただけない。 ○家庭では困っていない、と言われた。 ○上の子もそうなのと言われる。 ○担任が様子を伝えたが、家では全く困っていない、と認めず様子を見ることになった。
親との協力関係が築けない
・親との連絡をとっても、親からの発信がない。一方通行に近い。 ・自分の子どもが言っていることだけを信用し、保育者に相談なしに直接相手の保護者に文句を言うことがあり、トラブルになって困る。 ・言葉が伝わらない。手紙などローマ字などでのふり仮名うちには大きな負担を感じる。 ・母親と父親、祖父母の捉え方、考え方が違うため理解されない。 ○問題が大きい場合、保護者とトラブルになったり、相談方法や対応に困った。

親への伝え方に悩む
・子どもの姿の伝え方は難しく悩まされる。 ・保護者に本当の事を伝えにくい。 ・親と幼稚園側でその子をみている視点がちがう為、こちらの思いを伝えていくのは難しい。 ・どう伝えたら理解してもらえるのか、不信感を持たれない為にはどう伝えたら良いか。 ・保護者自身が「この子はできる子！」と思ってみえるため、気になることが言いにくいこともある。 ・母親と連絡が取れず、子どもの園での様子など直接伝えることができない。 ○保育の立場から「気になる」問題を伝えるのは難しい。 ○集団生活だからわかることが多いが、集団の姿は伝わりにくい。 ○就学後に「早く園が教えてくれず残念だった」と言われた。
その他 伝える機会が少ない、保育士の知識不足、発達検査の認定が受けられない、など
○保護者の思いや悩みなどを聞いたりする時間があると良いとおもっている。以上児は午睡をしてないため、一人ひとりのノート（連絡帳）に記入する時間がなく、悩んでいる。 ○家での様子を知りたいが送迎バスのため、コミュニケーションが図れない。 ○外国籍の子どもの場合、伝えようとしても細かいニュアンスが伝わらず、なかなか理解が得られない。 ○保育士も知識がないので判断できない。 ○発達検査を受けたが、認定が受けられない。

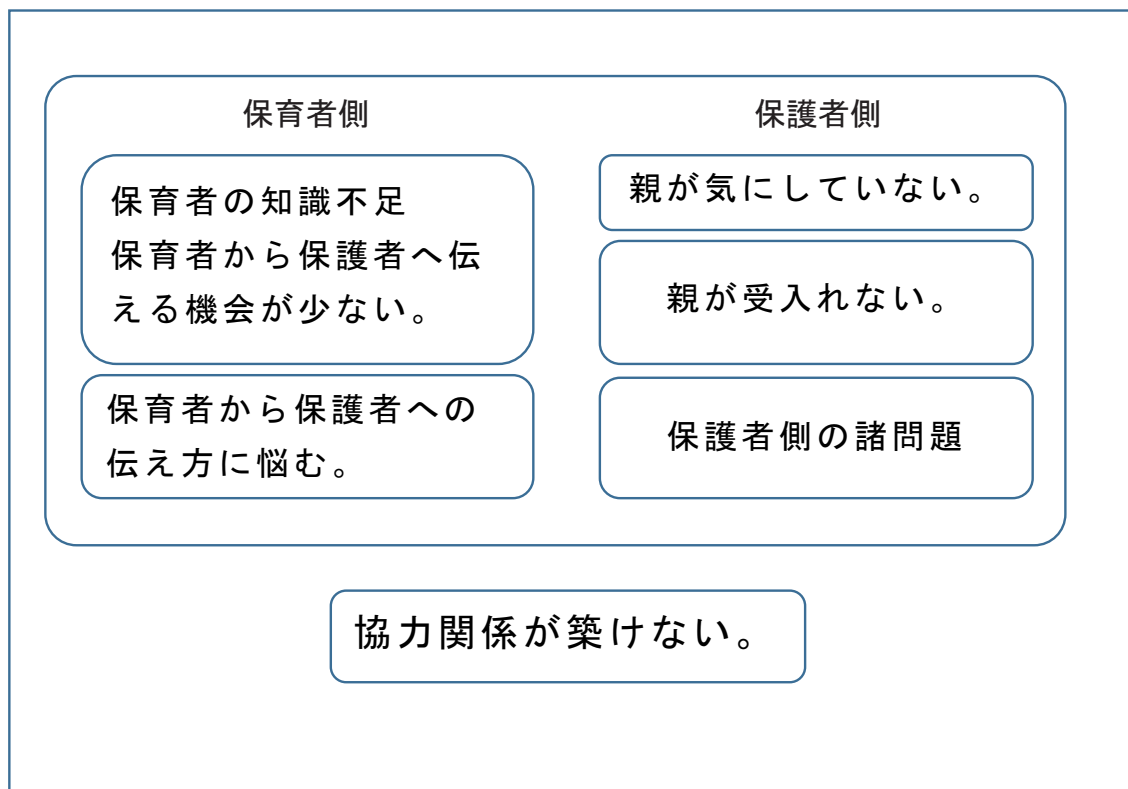


図3 保育士が保護者支援・家族支援で困っていること（筆者作成）

図3のように、前述の6つのカテゴリーをさらに大きく分けると、保育者側の問題と保護者側の問題に分けることができた。「協力関係が築けない」については、保育者側の問題と保護者側の問題の両者の問題によって、双方の信頼関係が構築できないということを示した。

(3) 「気になる子」の保護者への支援の難しさ

大神は、東京都内の私立保育園4歳児クラスに在籍する21名の子どもの保護者及び保育者（担任）に対し、SDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire)を実施した。保育者と保護者ではいくつかの項目で認識のずれが見られた。特に保育者が「心配」レベルと評定している子どもに対し、保護者は「心配なし」と認識していることが多い事が明らかになった。

個々に見ると、「情緒面」（頭が痛い、お腹が痛い、気持ちが悪い、心配事が多いなど、気持ちが不安定）においては、保育者のみが「心配」レベルで評定していることが多かったのに対し、「向社会性面」（他人の気持ちをよく気づかう、他の子どもたちとよく分け合う、誰かが心を痛めていたり落ち込んでいたり、嫌な思いをしているときなどすすんで助ける）などで保護者のみが「心配」レベルで評定している事例が多かったと述べた。

これらの差の理由として、①多くの子どもに接している保育者と、自分の子どものみに注目する保護者とでは、評価基準や着目点が異なる可能性があること、②保育の場と家庭という異なる場所で、子どもたちが見せる姿の違いが評定に反映されていることが考えられるとしている。[大神優子, 2011]

藤井は、保育所や幼稚園での巡回相談において、気になる子どもに関わる保育者との協議、直接面談をした保護者の話などから、気になる子どもの保護者への支援を難しくしている要因について考察している。①保育者側の要因として、保育者が園での子どもの言動を知ってもらいたいという気持ちを強めると、「勧め」として発言したことでさえ指示的、重圧的に感じ、保護者は気持ちを閉ざしやすくなるとした。また、②保護者側の要因として、保護者に様々な事情（保護者の心身の疾患、発達障害者や性格の偏り、経済的困窮、失業、長時間労働、祖父母等との関係の不良、夫のDV、親の介護、他にも手のかかる子どもがいるなど）がある場合、保護者対応は一層難しくなるとした。[藤井和枝, 2014]

渡辺・田中は、ある市内の幼稚園、保育所、認定こども園、児童発達支援事業所、計21か所に対し、発達障害児とその保護者に対する支援の課題について調査した。気になる子どもに対して個別の支援を行う場合、保護者に了解を得ることが必要で、そのために保護者の「気づき」を促すことが重要であるが、保護者に気づきを促す際の困難として、以下の順で回答が多かった。①保護者が指摘や助言を受け入れてくれない、②保護者にどう説明したらよいかわからない、③保護者に話を切り出すことが難しい、④保護者に精神的動揺を与えてしまう、⑤保護者との関係が悪化する。[渡辺顕一郎・田中尚樹, 2014]

橋本・木村・津田は、ある市の10か所の保育所に勤務する202名の保育士に対し、「気になる子ども」の保護者への対応に関する調査を行った。その中で、保育者の気づきを保護者に伝えられなかった理由について以下の点を明らかにした。保育士側の問題として、①伝え方が分からなかった、②伝える時期ではないと判断した、③知識不足のため、を挙げた。保護者側の問題として、①親が受け入れなかった、②親の健康問題が原因、③親が気づいていなかった、を挙げた。[橋本逸子・木村留美子・津田朗子, 2015]

前述の大神、藤井、渡辺・田中、橋本・木村・津田の研究において、「気になる子」の保護者への支援がなぜ難しいのかをまとめたものが図4である。

前述した、「保育士が保護者支援・家族支援で困っていること」の内容とかなり符号することがわかった。

また、「気になる子」の保護者への支援の難しさは、すべて「伝えること」との関連が見られ、保育者が気づいた、「気になる子」の現状をどのように保護者に伝えるかがかなり大きな課題になっていることが示された。

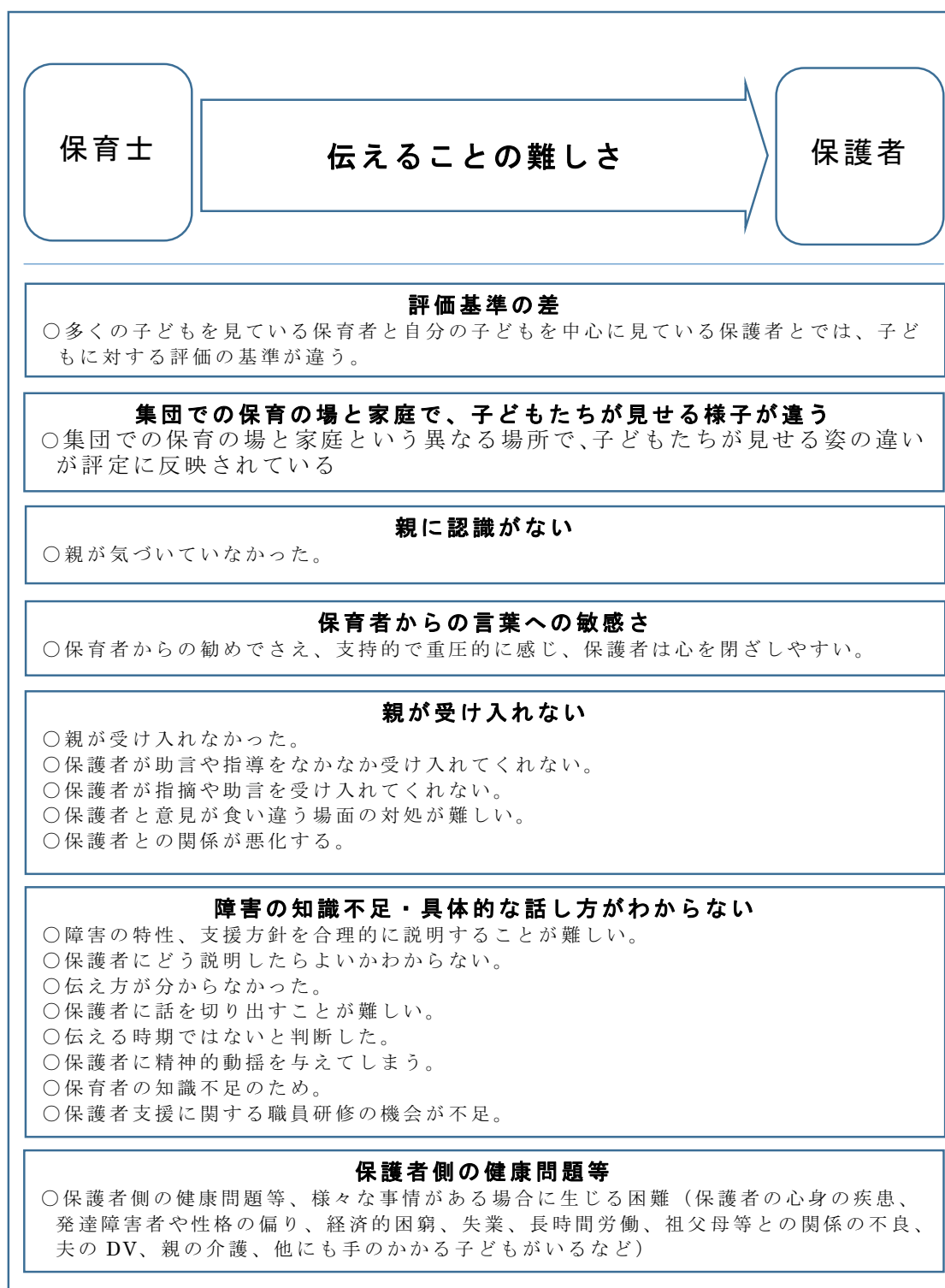


図4 「気になる子」の保護者への支援の難しさ（筆者作成）

（４）保護者へのアプローチ

山本は、首都圏の幼稚園児3名（特別な教育的ニーズのある園児）の行動記録を基に、事例ごとに援助と連携について比較分析した。保護者との連携においては、保護者の立場を理解しながら「共感的な姿勢」と「受容的な対応」が大切であるとし、母親支援にあたっては、保育者が母親の安心感を高めることが、子どもの心を安定させていく基になるとした。〔山本 忍, 2009〕

亀崎は、保育所において5年以上の総勤務年数を有する保育所保育士10名を対象とし、「保護者支援において葛藤を感じた事例とその対応」をテーマにインタビューを実施し、子どもの発達の課題を保護者と共有するためには、①連携を可能とする保護者との関係構築や、②保護者自身の養育ニーズへのアプローチが重要であるとした。〔亀崎美沙子, 2016〕

芦澤は、都内某市の幼稚園巡回相談を受けた園児の20例の保護者にインタビューを実施し、巡回相談を受ける前と後の心境の変化について調査した。巡回相談を受ける前は、保護者は比較と排除のまなざしを敏感に感じ、抵抗や拒否の感情を抱き、保育者に対しても否定的な感情を抱くが、巡回相談の過程で保育者が自分の子を理解しようとする姿を見て、保護者は保育者に肯定的な感情を抱くようになることがわかった。また、排除しない保育の姿勢を保護者に伝えていくことが、連携のポイントになるとした。〔芦澤清音, 2016〕

今村らは、保育所、幼稚園で働く園長、副園長、3名を対象に保育者が、発達の気になる子どもの保護者をどのようにとらえ、関わっているのかを調査した。その中で、保護者には①不安をかかえている保護者、②不安のために自ら行動する保護者、③気づいている保護者、④気づいていない保護者がいること、気になる子の行動については、家庭では問題が現れにくく、保護者は困っていない傾向があることが明らかになった。

また、気になる子どもの保護者に気づいてもらうためのアプローチとして、①保護者に気づいてもらうために園での様子を見てもらう、②子どもが困っていることを伝える、③園や家庭の様子を話し合うといったアプローチをしていることが明らかになり、保護者との信頼関係構築のために、①無理強いをしない、②保護者の思いを受け止める、③日頃から保護者へ声をかける、④適切な言葉を考えるなどを行っていることがわかった。

さらに、保護者へ伝えるタイミングを図るためには、①関係性ができるまでは伝えない、②保護者からのアクションを待つ、③健診等の機会を生かしている等を実践していることがわかり、保育者が保護者へ専門機関への受診・相談を勧めていること、専門機関との情報交換・連携を図ってほしいと思っていることも明らかになった。〔今村美幸・室津史子・疋田結香・森千智・藤原理恵子, 2017〕

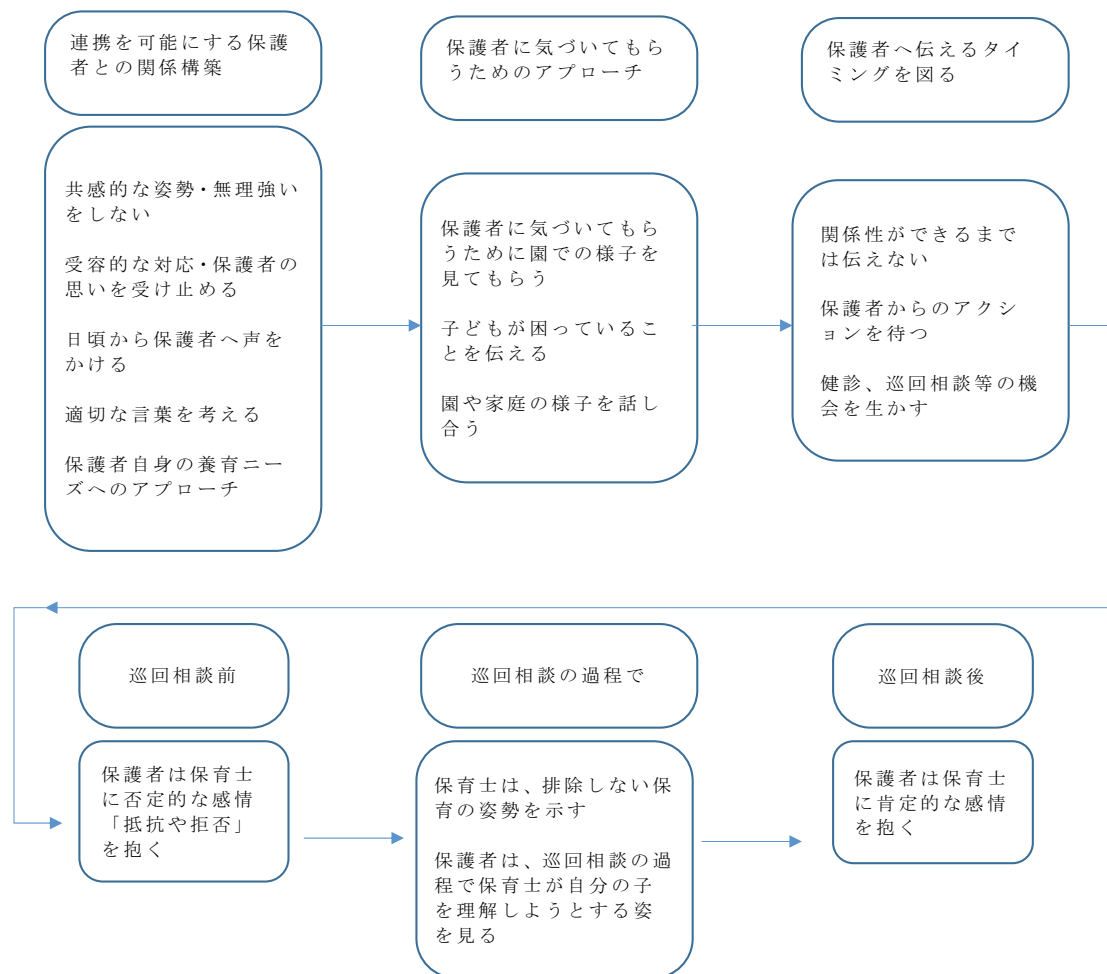


図5 保護者へのアプローチ
(筆者作成)

山本、芦澤、今村らの研究で指摘されたアプローチの仕方を列举して整理すると図5のようになった。基本的には保育者が保護者との信頼関係を構築することが最初のステップとなり、そのためには共感的で受容的な態度、適切な言葉かけ、子どもを理解しようとする姿勢、保護者の養育ニーズに応えようとする姿勢が必要になる。

さらに、巡回相談などで外部の指導を受ける機会を活用することも「伝えること」の一助になることがわかった。

4. 考察

(1) 「気になる子」について

本郷らは、「気になる子」の背景のひとつとして発達障害を挙げており、関連する発達障害には、広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害、学習障害、知的障害、発達性協調運動障害があるとしている。広汎性発達障害は、対人的相互作用の困難さ、楽しみ、興味を共有することの難しさなどが特徴である。注意欠陥多動性障害は、不注意、過集中、切り替

えの悪さ、衝動性などが特徴である。学習障害は、読字、書字、計算などの学習につまずきがある障害である。知的障害は、精神遅滞とも言われ、知的能力の遅れである。発達性協調運動障害は、目と手の協応動作が苦手、不器用、などが特徴である。これらの障害の特徴は、図1で示した①発達の遅れ、②コミュニケーションの問題、③集中力の問題・衝動性・多動、④情緒の制御の問題と符号する特徴であり、「気になる子」の背景のひとつとして発達障害を位置づけることができる。[本郷一夫ら, 2010]

(2) 保育者が保護者支援・家庭支援で困っていること

図3に示したように、保育者が困っていることはおおむね6つのカテゴリーにまとめられるが、その関係性は3つの局面に大別することが出来る。第一に保育者の知識不足、伝達機会が少ない事、保育者から保護者への伝え方に悩むことなどにより、問題に気づきながらも保護者に問題提起ができない局面。第二に、親に伝えようとした時に、親が受け入れない、気にしない、または保護者側の様々な問題により伝わらないという局面。さらに、その結果保育者と保護者との間に協力関係が築けないという局面である。子どもの気になる行動について、保育者が気づいた時にそれをいかに適切に伝えられるかということが重要であることがわかる。

(3) 「気になる子」の保護者への支援の難しさ

「気になる子」の保護者への支援の難しさは、保育者が保護者支援・家庭支援で困っていることとかなり符合する。難しいから困っているということが読み取れる。

また、「評価基準に差がある」、「集団での保育の場と家庭で、子どもたちが見せる様子が違う」、「親に認識がない」、「保育者からの言葉への敏感さ」、「親が受け入れない」、「障害の知識不足・具体的な話し方がわからない」という難しさは、すべて「伝えることの難しさ」との関連が深い。例えば、評価基準に保護者と保育者では差があるから伝えることが難しい。親に認識がないから伝えることが難しい。親が受け入れないから伝えるのが難しいと考えられる。

(4) 保護者へのアプローチ

どの研究者も指摘しているように、まずは、保護者との信頼関係を構築することが重要である。それには、共感的な姿勢、受容的な態度などによって、保育者が子どもの最善の状態を保護者とともに考えていく姿勢を続けることが必要である。

特に親が子どもの現状を受け入れられない場合、その理由に思いを致し、共感的に対処していく必要がある。表4は、保育現場での経験から得られた、親が子どもの現状を受け入れられない理由と親が子どもの現状と向き合うことのメリットである。親が子どもの現状を理解し、子どもの現状を受容するまでの過程にはいくつかの段階があると考えられる。一例として、①自分の子が他の子と違う様子に不安を覚え、時に障害を否認する。②問題

行動の原因が、育て方にあるのではなく、障害に要因があることを理解する。③しかし、障害にどのように対処していけばよいのか、子どもの将来はどうなるのか、障害児の親としての自分を受け入れられるのかという不安を覚える。④周囲からの支援、社会制度による支援により、子どもの現状への理解が進み、一緒に考えてくれる人たちに安心感を覚える。⑤子どもの現状を受け入れ、早期に対処することが子どもにも親にもメリットが大きいことを理解する。⑥親が思い描いていた将来ではなくても、子どもがよりよく生きられる人生があるということに気づき、子どもの現状を受け入れる、などである。

保育者はこのような状況を理解しながら、信頼関係をもとに適切な言葉で保護者にメリットを伝えていかなければならない。その際、仕事、家事などで生活自体に余裕がない保護者がいることも考慮する必要がある。「お子さんのことで園でも困っています。」など、無理解な言葉は厳禁である。また、保育者が傷つきたくないという思いから「長い目で見ていきましょう。」といたずらに引き延ばすのも適切とは言えない。

具体的プロセスとして、懇談会、行事などの機会に、保育園での子どもの様子(主にプラス面)を伝え、家庭での様子や保護者が悩んでいることに寄り添いながら、保護者が胸のうちの語れる機会を自然に作っていくことが重要である。

また、保護者が抱く不安、悩みに応じ、外部の保健師や相談員等と連携することも必要である。

表4 親が子どもの現状を受け入れられない理由と親が子どもの現状と向き合うことのメリット（筆者作成）

親が子どもの現状を受け入れられない理由	親が子どもの現状と向き合うことのメリット
・親が悪いと非難されるのが不安。 ・原因が分からない不安 ・原因はわかって、今後対処できるか不安。 ・自分が障害児の親であると思われたくない。 ・身内などから「障害は治る。」などと言われて板挟みになる。 ・思い描いていた、子どもの将来像からかけ離れる。	・本人も困っていることなので、本人の安心につながるし、親の安心にもつながる。 ・一人で悩む必要はなく、一緒に考えてくれるところや人がいる。(社会福祉制度) ・早めに対処していけば、より早く様々なことが可能になるし、将来の見通しもつき、不安が軽減できる。 ・ひとつずつ「できること」を増やしていくことで本人も親も自信がつく。 ・親亡き後のことを考えると、早期から対処していくのがよい。

5. まとめ

本研究では、「気になる子」の特徴、保育者が困っていること、難しいと感じていること、保護者への伝え方やアプローチの仕方について、先行研究を通して考察することを目的とした。

「気になる子」の特徴（発達の遅れ、コミュニケーションの問題、集中力の問題・衝動

性・多動、情緒の制御の問題）は、発達障害の特徴と符合する問題であり、「気になる子」の背景のひとつとして発達障害を位置づけることができる。

それだけに、保育者が気になる行動に気づいた時に、「伝える」ことの難しさを感じ、そのことで思い悩み「困る」という状況が生じる。

したがって、保護者へのアプローチで最も基礎となるのは、保育者と保護者との信頼関係である。さらにその中で、保護者がなぜ子どもの現状を受け入れられないのかを理解し、保護者が子どもの現状としっかり向かい合うことにより得られるメリットを根気よく丁寧に「伝えて」いくことが何よりも重要である。

また、これらの課題は、保育者だけで抱えられるものではなく、行政の枠組みや制度によって、教育、医療、保健、福祉等に関係する諸機関の協力を仰ぎ、地域全体で取り組んでいくことが今後ますます重要になってくる。

今後の課題は、「伝える」ということについて具体的な事例を集め、それらを体系化することである。本研究では、保護者が子どもの現状を受け入れられない理由と保護者が子どもの現状と向き合うことのメリットについて現場での経験から仮説を立てたが、これらについてアンケート調査等で具体的な証左を収集し、妥当性を高めていきたい。

参考文献

- 芦澤清音. (2016). 保育における気になる子をめぐる保育者と保護者の連携に向けて. 帝京大学教育学部紀要4.
- 亀崎美沙子. (2016). 保育相談支援における保育士の葛藤―「気になる子ども」の保護者との関係変容に伴う支援の質的転換に着目して―. 十文字学園女子大学紀要47.
- 久保山茂樹ら. (2009). 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査. 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要36.
- 橋本逸子・木村留美子・津田朗子. (2015). 保育所における「気になる子ども」の研究～保護者への対応について～. 金沢大学つるま保健学会誌39.
- 金山美和子. (2015). 「気になる子ども」「気になる保護者」の理解と支援：子育て支援者と保育者の専門性に着目して. 長野県短期大学紀要.
- 今村美幸・室津史子・疋田結香・森千智・藤原理恵子. (2017). 発達の気になる子どもの保護者へのかかわりの現状と課題―保育者へのインタビューから―. 健康科学と人間形成 Vol.3 No.1.
- 山本 忍. (2009). 「特別な教育的ニーズをもつ幼児の事例研究」―気になる子への対応と保護者との連携―. 人間科学研究 Vol.22 Supplement.
- 大神優子. (2011). 「気になる子」に対する保育者と保護者の評価―SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire)を利用して. 和洋女子大学紀要 第51集 .
- 渡辺顕一郎・田中尚樹. (2014). 発達障害児に対する「気になる段階」からの支援―就学前施設における対応困難な実態と対応策の検討―. 日本福祉大学子ども発達学論集.
- 藤井和枝. (2014). 気になるこどもの保護者支援を難しくする要因―巡回相談での保育者支援及び保護者支援を通して―. 日本教育心理学会総会発表論文集56.
- 平野華織ら. (2012). 幼稚園・保育所における「気になる」子どもとその保護者への対応の実態. 中部学院大学・中部学院短期大学部 研究紀要第13号 (2012) .

別府悦子ら. (2011). 幼稚園・保育所（園）における「気になる」子ども・保護者への対応の実態と保育者養成一園長・主任調査をもとに一（第1報）. 中部学院大学・中部学院短期大学部 研究紀要代12号.

本郷一夫ら. (2010). 「気になる」子どもの保育と保護者支援. 建帛社.

前 号 目 次

- 相沢 和恵 絵本作家 林明子の世界を読み解く
 — その作品と半生を辿る —
- 鴨志田加奈 保育における表現活動を創る「ヒト・モノ・コト」に関する一考察
 ～ 子ども・保育者・専門講師の協働に着目して ～
- 巢立 佳宏 酒井 誠
 保育内容「環境」と「表現」に繋がる"秘密基地づくり"遊び
 ～ 自然とかかわる学び ～
- 福泉 博子 保育における「音楽・音楽表現」に関する一考察
 ～ サウンド・エデュケーション（音さがし）を通して ～

山 村 学 園 短 期 大 学
図 書 ・ 紀 要 委 員 会

野 口 一 夫
福 泉 博 子
酒 井 誠

山村学園短期大学紀要 第32号

2022年3月31日 発行

編集者 山村学園短期大学 図書・紀要委員会

発行者 山村学園短期大学 子ども学科

代 表 野 口 一 夫

埼玉県比企郡鳩山町石坂604

〒350-0396 TEL 049-296-2000 代

印刷者 有限会社 須 賀 印 刷

埼玉県川越市小仙波町2-12-1

〒350-0036 TEL 049-222-1989

THE BULLETIN OF YAMAMURA GAKUEN COLLEGE

Volume 32

FUKUIZUMI Hiroko SAKAI Makoto KUSUHARA Tatsuya MUROI Yumi :
On-campus children's participation type event "Yamamura Juhla Juhla" How children
perceive (1) – From the perspective of the nursery teacher on the story –

SAKAI Makoto MUROI Yumi KUSUHARA Tatsuya FUKUIZUMI Hiroko :
On-campus children's participation type event "Yamamura Juhla Juhla" How children
perceive (2) – From the perspective of the nursery teacher on the management –

SUDATE Yoshihiro SAKAI Makoto YAMAMURA Hodaka HASHIMOTO Junichi :
The effect of the darkness space and possibility in the practice of childcare contents

SUDATE Yoshihiro HASHIMOTO Junichi SAKAI Makoto YAMAMURA Hodaka :
The use of the itinerant teaching for a student apprentice and problem

SAKAI Makoto SUDATE Yoshihiro YAMAMURA Hodaka HASHIMOTO Junichi :
About existence in the secret base which leads to the backlash of the child. – Through an
interview to a kindergarten teacher –

MUROI Yumi :
A Study on the learning effects of students in the development of child care Activities
including ICT education – From the report on the interaction between college students
and nursery school children using Zoom system –

【 THE BULLETIN OF YAMAMURA GAKUEN COLLEGE volume 28 Special Issue 】

YAMAMURA Hodaka UZUKI Saho :
A study of preceding researches of supports for parents of "kininaruko"

YAMAMURA GAKUEN COLLEGE
THE DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD CARE AND EDUCATION

2021