

暁 星 論 叢

第 71 号

資 料

- 平成 30 年度卒業式及び平成 31 年度入学式の学長式辞
…………… 石 本 勝 見 …… 1

論 文

- 大学内における子育て相談事業で求められるもの
～専修学校付設子育て相談機関の調査を通して～ …… 稲 場 健 …… 5
- 保育における子どもの体験（3）～「人とかかわり」「ことば」の視点から～
…………… 梅田優子・永井裕紀子 …… 25
- 保育における子どもの体験（4）～環境との関わりの視点から～
…………… 永井裕紀子・梅田優子 …… 57
- 異文化コミュニケーションのための日本と中国 4 つの価値観
…………… 梅田 周・梅田 謙・梅田純子 …… 73
- 写真記録の活用における保育の質の向上への取り組み
…………… 松延 毅・田島大輔・吉田 茂 …… 89
佐藤陽子・中村章啓・和泉 誠
-

2020年3月

加茂暁星学園

新潟中央短期大学

平成 30 年度卒業式及び平成 31 年度入学式の学長式辞

石 本 勝 見

はじめに

卒業式式辞では、資格、免許の意味について、それは保育の現場に立つために必要な入口切符に過ぎない。本学の教育目標の「子どものために 子どもと共に 学びつづける保育者」になってほしいことを話した。

さらに、良き社会人としてのマナーや態度を忘れずに生きていってほしいことなどを願いを込めて伝えた。

また、入学式式辞では、建学の精神「業学一如」について説明するとともに、自らが目指す「よい保育者」になるために、しっかりと覚悟を決めて努力してほしいことを伝え激励した。

平成30年度卒業式 学長式辞

弥生の空いよいよ明るく 越の大地に春のにぎわいの声聞こえる今日の佳き日に、平成 30 年度新潟中央短期大学の卒業式を挙げるに当たり、加茂市長 小池清彦様、本学元学長 長塚康弘様はじめ多数の御来賓から御臨席いただき誠にありがとうございます。

さて、卒業生の皆さん、この 2 年間、日々の授業は勿論、ミュージカルや出前保育、幼稚園、保育園や児童福祉施設等での厳しい実習など休む間もないほどの課題を乗り越えよく頑張ってきました。皆さんの努力を称え心からおめでとうのメッセージを送ります。

本学は保育士養成を使命とする短期大学であり、よい保育者として必要な知識や技術を習得し、更にそれらをどう実践場面で生かしていくか、その応用力、表現力等を実習等の場面で経験してきました。それは、例えば実習場面では、最初は話しかけても無視されてしまい、戸惑い、悩んでいたが、実習後半にはその子から「先生」と話しかけられて飛び上るほどうれしかったことや、子ども同士のトラブルでは、まっ

たかどうしていいかわからず、途方に暮れてしまった自分など様々な経験をしたことでしょう。その経験の意味などを親身になって丁寧に指導して下さった現場の先生と話し合い、振り返り、考えながら更に深く、子どもや保育を理解することができたことと思います。もがき苦しみ、自己の弱さにも向き合うことが避けられなかった日々など、この2年間の楽しいことも苦しいことも、すべての経験が皆さんの、今ここに新しい自分を創ってくれたことと確信しています。大部分の皆さんはこれから幼稚園、保育園、認定こども園等で保育者として仕事を始められるわけですが、取得した免許・資格はそうした現場に立つための入口切符にすぎません。よい保育者として子どもたちに慕われ保護者に信頼される保育者になるには、更に保育の現場での経験の積み重ねが必要だと思います。皆さんの胸の内にある「よい保育者とは？」の理想の姿に向かって、本学の教育目標「子どものために 子どもと共に 学びつづける保育者」をどうか心に刻んで、人が人を育てる仕事、ロボットでは決してできない意味のある、この保育、教育、人を育て支援する仕事に誇りを持って5年、10年と続けていって下さい。

また本学では、保育の専門職としての知識や技術だけでなく、人として社会で生きていくためのスキルやマナー、態度についても学んできたことと思います。

私はかねてから、専門家の基盤に良き社会人としてのありようが求められていると考えてきました。社会、地域社会には多様な人々が生活しています。障害のある人もない人も、赤ちゃんもお年寄りも、力の強い人も弱い人も様々な個性を持った人々が助け助けられ、共に影響しあいながら、つながって生きています。よき社会人とは、思うに、こうした社会の現実を踏まえ、あなたは私にとって、社会にとって大事な人であり、私が well being に生きたい、と同時にあなたも well being に生きる権利がある、このことを尊重し応援しようとする心、意思を持っている人であろうと思います。この観点からすると、いま日本に起きている深刻な児童虐待の死亡事例は、親の、自分の思い通りならない子どもは切り捨てられ、力の強い人が弱い人、子どもに害を加えている。極めて自己中心的であり、こうした考え方や態度は、たとえ「しつけ」としたとしても到底受け入れられません。

皆さんは保育者を目指すにあたって、その根底的な考え方として「子どもの、相手の立場から見ると、考える」ことの重要さを徹底的に学んだと思っています。人間は生きていくために「自己中心的」にならざるを得ない場合があるかもしれない、しかし人を育てる、人の成長や進歩を願うのであれば、その子の眼から世界を見ようとする態度、その子の心の世界にはどんな風景があるのだろうかと思う心は必要にして不可欠である、と言っていい。

相手の世界を大事にすること、共に力を合わせて課題に向かうこと（協働）、共に

新しい文化や価値をつくっていくこと(共創)－競争ではなく一の精神、態度は地球規模のグローバルな社会においても、現在の日本の社会においても、皆さんが間もなく活躍するであろう幼稚園や保育園などの場においても、人や文化の多様性を受け止めながら、共に気持ちよく生きていくためには一貫して、共通して大事なことはないか、と思っています。

さて皆さん、名残りは尽きませんが、未来に向かって胸を張って、本学での様々な経験で更に成長した自分を信頼して、一步一步しっかりと前に進んでください。

最後になりましたが、ご家族、保護者の皆様、本日は誠におめでとうございます。皆様のお喜びを私ども教職員も共有させていただきたく存じます。様々な面で本学にお寄せいただいた御支援に対し、心から感謝申し上げます。

最後の最後になりましたが、卒業生の皆さんの新しい門出に、私は惜しめない拍手を送ります。

平成31年3月15日

新潟中央短期大学 学長 石 本 勝 見

平成 31 年度入学式 学長式辞

万物の生命躍動し、新しい令和の時代がいま始まるこの春、平成 31 年度新潟中央短期大学入学式を挙げるに当たり、加茂市長小池清彦様、田上町長佐野恒雄様、元本学学長長塚康弘様はじめ多数のご来賓の皆様から御臨席をいただき、誠にありがとうございます。

ただいま本学への入学を許可された皆さん、入学おめでとうございます。ここから歓迎します。

また、ご家族・保護者の皆様、本日は誠におめでとうございます。私ども教職員は、全力で学生を支援し教育に当たる決意ですが、保護者の皆様におかれましても、本学への温かい御理解と御支援をよろしくお願い申し上げます。

さて、本学の最も大切な理念は、母胎たる加茂朝学校の精神に求められると思います。大正九年九月、ここ加茂の大昌寺、西村大串師が近隣の勤労青年のために学びの場を創設されました。すなわち、学ぶ意欲と意志があるものは、たとえ経済的状況が困難であったとしても仕事をしながら、仕事に行く前の時間、仕事が終わってから眠

りにつくまでの時間に、寸暇を惜しんで教えを受ける、歯を食いしばって学ぶという教育実践であります。こうした、いわば仕事をする 것과学ぶことが一体となって教育が行われていたわけであります。こうした精神を引き継ぐ意味も込めまして、経済的に困難な状況にあるものに対して、2年間の授業料を全額免除する本学独自の特別奨学金制度を国に先駆けて創設しました。国内のいわゆる有名私学にも決して劣ることのない、この誇るべき理念と歴史をしっかりと今につなげ、社会から信頼され選ばれる大学として存続発展していけるよう、私どもは全力で努力を重ねていく覚悟であります。ご承知の通り、本学は保育者養成の短期大学であります。私ども中央短期大学が養成すべき保育者とはどのような保育者であるか、あるべきか、教育の質の向上とともに、その大きな方向性を教育目標としてまとめました。

すなわち、「子どものために 子どもと共に 学び続ける保育者」であります。この意味するところは、すなわち、子どもファースト、チャイルドセンタード、子ども中心であり、まず、子どもを何よりも大切に、子どもの眼から世界を見て、考えていこうという事であります。そして、子どもが子供らしく、子どもであることが大切なことであり、そうした大事な子どもが様々な経験を積み重ね自分になっていく、自己実現していく過程を、子どもに関わりながら、子どもからも教えてもらいながら、保育者たる自分も共に保育者として成長していきたい、そうした先生でなければならぬのではないか、という事です。子どもは教えられる存在であると同時に保育者の成長にとって欠かせない存在である、ということです。この考え方の根底には、我が国のみならず世界の児童福祉にとって最も大事である「子どもの最善の利益」という理念が共通して流れているのであります。今、新入学生の皆さんの心の中には「よい保育者になって仕事をしたい」という思いが強く存在していることと思います。どうか、自らが目指す理想の保育者になるために、高く、揺るがない志をもち、覚悟を決めていただきたい。しっかりと覚悟を決めて、目標を定めて2年間努力すれば必ず「よい保育者」として子どもたちの前に立つことができると信じています。私ども教職員は一丸となって、全力で皆さんを支え、応援します。

また、学びを深めると同時に、この新潟中央短期大学のキャンパスで、人生で最も輝き、自らの人格形成に大きな影響を与えるこの青春の時を、仲間と共に、また本学の教職員と一緒に、有意義に過ごしてください。

以上、学長としての式辞とします。

平成 31 年 4 月 3 日

新潟中央短期大学 学長 石 本 勝 見

大学内における子育て相談事業で求められるもの

～専修学校付設子育て相談機関の調査を通して～

稲 場 健

I. 問題と目的

子育て中の親子を支えるために、地域の様々な機関が子育て家庭の相談に携わっている。その中で、各機関においては連携と協働を重ねながら、共に子育て家庭を支援していくあり方が地域援助で重要とされている。

その際に必要となるのが、各機関における機能の違いの理解である。共に子育て家庭を支える際、担う範囲やできることの違いによって、連携・協働のあり方が変わると考えられるからである。

この機関の機能を理解するとき、各機関や支援者側からだけではなく、相談者側の視点からの理解も重要だと考えられる。養育者はどのようなことを求めてその機関に相談に来られたのかを検討することによって、相談者側からみたその機関に求めている機能、役割を知ることができれば、機関が行う相談援助の内容や体制のほか、地域での連携・協働にも生かせると考えられる。

臨床心理士である筆者(教員)は現在、自身が所属している保育者養成の短期大学内にて、でき得る子育て相談とはどのようなものなのかについて模索している段階である。保育者養成の短期大学内で地域住民を対象として子育て相談を実施するとしたならば、どのような役割や援助内容が求められるのであろうか。このことへの示唆を得ることを目的に、本論では以前、筆者が所属していた専修学校付設子育て相談機関における相談活動実績を相談者のニーズに焦点を当てて検討する。この専修学校は保育者養成の学校であり、大学(短期大学)ではないが、現在筆者が所属する短期大学と同じ職種の養成を担っている共通点がある。保育者を養成する学校付設として、子育て相談が地域の子育て家庭に対してどのように行われていたかという実績の検討は、大学(短期大学)内子育て相談活動の役割や援助内容に示唆を与えてくれるものと考えた。

学校教育法における大学(短期大学を含む)に付設した相談機関及び相談事業の研究のうち、就学前の子育て期が対象の中心と考えられ、相談活動実績からその役割を検討しているものとしては、柄田・佐藤・加須屋(2018)の大学内子育て支援施設の研究、柄田・板倉(2017)の地域発達相談における大学付設機関の研究がある。

柄田・佐藤・加須屋(2018)の研究では、0～2歳の子どもとその保護者を対象とした

大学内子育て支援施設において、保育指導職員または補助スタッフを相談員として実施された子育て相談の内容や頻度などを分析している。その中で2015年4月から2017年8月までにおける相談内容の項目別分析では、多い順に「行動の問題」「生活習慣」「言葉の問題」であったとし、子どもの発達に関する問題や生活習慣に関する相談が多かったことを報告している。この柄田・佐藤・加須屋（2018）の研究は本論の目的との比較においては、相談対応職種や子育て支援施設という場の違いなどに留意する必要があるが、子育て期における0～2歳を対象とした子育て相談としてどのような内容が多くみられるかについて知見を提供してくれるものと考えられる。

柄田・板倉（2017）の研究は、大学付設機関の相談事業の実績から、地域の子どもとその保護者を対象とした地域発達相談に関する大学付設機関の役割を検討したものである。その中で平成24年度の分析においては、相談者の主訴は多い順に「発達全般」「きこえとことば」「家族の対応」「集団生活について」であったこと、相談対象者の多くは幼児であったが学齢児に関する相談もあったこと、そして平成22～27年度の分析においては継続した面接・指導が求められていることなどを報告している。またこれらの分析の考察として、「専門性の高い人材や情報」の提供や「障害児福祉サービスの制度には含まれない」といった大学付設相談機関の特徴について触れている。この柄田・板倉（2017）の研究は、大学付設機関の特徴を生かしてできる支援や連携を検討する際に重要な示唆を与えてくれるものとする。

以上の先行研究を踏まえた上で、本論の検討を進めていく。

Ⅱ．専修学校付設子育て相談機関の概要

専修学校付設子育て相談機関（以下、Hセンター）について説明する。Hセンターは、保育者養成の専修学校に付設し、子育て相談を実施していた機関である。相談員は4名であり、全員が専修学校の教員と兼務した体制であった。相談員（教員）の職種は臨床心理士1名、社会福祉士1名、保育士2名であった。ほか、Hセンターの概要を表1に示す。

表1 専修学校付設子育て相談機関（Hセンター）の概要

相 談 対 象	就学前の子どもと養育者を対象（周知上も同様）。しかし、求めがあれば、応じられる範囲で小学生も対象とした。
相談の形態	予約制。来所してもらい、面接形態で1回50分での実施。 子どもを連れて来所の場合は、子どもをみる専属のスタッフを一人配置し、養育者が相談中、子どもを別室で預かることが可能。なお、子どもを連れて来所するかどうかは養育者の自由である（予約時に希望を確認する）。相談対象児以外の子どもであっても、安全の確保ができると機関が判断した場合は、連れてきてよいとしていた（人数等により、応じられないことあり）。

相 談 料 金	無料。
相談実施日	平 日 …… 毎週月曜日が相談日（祝日を除く） 土曜日 …… 隔週の土曜日が相談日（2日／月） ※都合等により変更も有。

Ⅲ. 方 法

1. 対 象

2016年4月1日～2019年3月31日の3年間において、Hセンターに相談を申し込んだ養育者と子ども。

2. 内 容

Hセンターに初めて来所したときに相談者から記入してもらう相談申込票の項目について整理、分類を行った。また、上記期間における相談者一人あたりの相談面接の回数及び、初回の相談時に共に来所する子ども、付添者について、相談記録の基礎状況欄の情報を基に整理、分類を行った。本論において整理、分類した相談申込票の項目を表2に示す。

表2 整理、分類した相談申込票の項目

相談者の属性等	性別、続柄、年齢、職業、家族構成、在住地域
相談対象児の属性等	性別、年齢、きょうだいの有無、出生順位
相談主訴	「相談したいこと」の項目の内容を相談主訴とした
そ の 他	紹介経路、受診・相談している専門機関の有無

なお、このうち相談主訴については、相談者のニーズをより相談者の視点から捉えたいと考え、KJ法（川喜田、1967）におけるラベルづくりとグループ編集の手法に準じ、次の手順で、整理、分類を行った。

まず、相談申込票の「相談したいこと」の欄に相談者が自書した内容を相談主訴と捉え、その内容について、意味のまとまりごとをひとつの単位として1つのラベルを作成した。例えば、相談主訴が「人見知り」であった場合、「人見知り」というラベルを1つ作成した。また、相談主訴が「ことばの遅れと落ち着きがないこと」であった場合、「ことばの遅れ」と「落ち着きがない」という2つのラベルを作成した。各ラベルには、その相談対象の子どもの年齢（月齢）も付記した。次に、作成したラベルについて、内容の共通性、類似性により、グルーピングを行った。その後、内容の親近性により、繰り返し検討し、カテゴリー及び大カテゴリーの生成を行った。

そして最後に、生成されたカテゴリー及び大カテゴリーについて、それらのラベルも含

めて、相談主訴の子どもの年齢（月齢）ごとに分類した。相談主訴の分類は、筆者の他、保育士2名、社会福祉士1名の計4名で行った。

3. 倫理的配慮

対象者の初回来所時に、相談利用者のデータは、個人が特定できない形に分類、集計した上で、今後の子育て支援及び子育て相談に生かす目的においてのみ、研究及び子育て関係機関への業務報告等で使用させていただきたい旨を文面と口頭にて伝え、対象者全員から同意を得ている。

Ⅳ. 結果と考察（パーセントは概数を示す）

1. 相談者について

(1) 性別

56名中、女性55名、男性1名であった。相談者の98%は女性であった（図1）。

(2) 続柄

続柄（子どもからみた続柄）について、相談者の女性55名中、母親が53名、祖母が2名であった。男性1名は、父親であった（図2）。

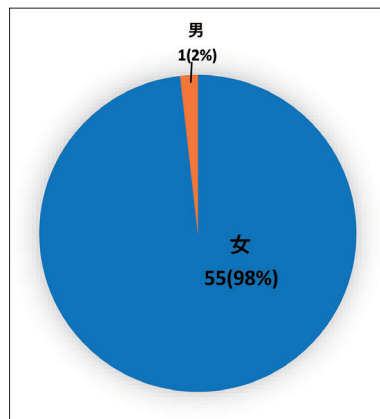


図1 相談者性別 n=56(%)

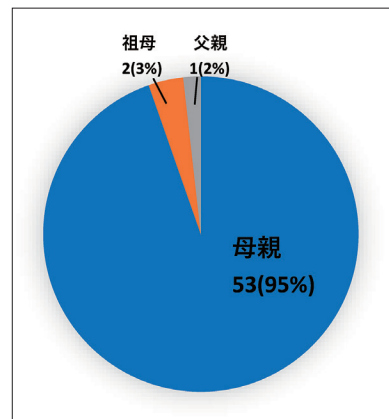


図2 相談者続柄 n=56(%)

(3) 年齢

初来所時における平均年齢は、36.96歳（SD = 6.3歳）であった。35～39歳が23名と多く、全体の41%を占める。次いで、30～34歳、40～44歳が同数で各13名であった。これらを合わせた30～44歳では49名となり、全体の88%を占めていた（図3）。

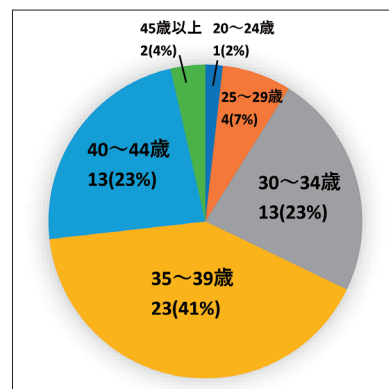


図3 相談者年齢 n=56(%)

(4) 職 業

56名中、主婦が30名であり、全体の54%を占める。他の職業はすべて5名以下であった（図4）。

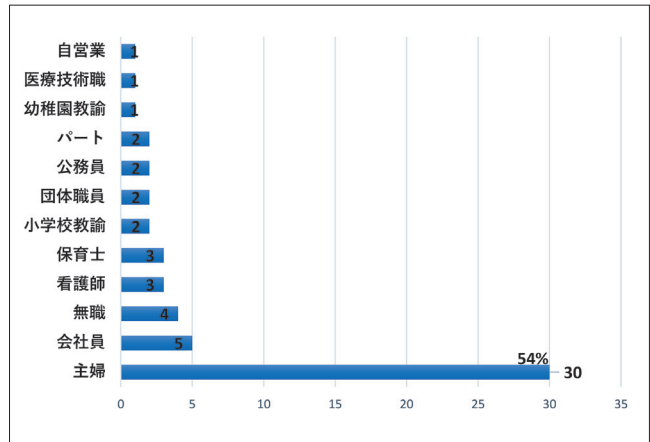


図4 相談者職業 n=56(%)

(5) 家族構成

相談者の家族構成としては、核家族（夫婦と未婚の子からなる家族）が56人中49名と全体の87%を占めた。子どもからみた祖父母同居等を含む拡大家族は6名であり、全体の11%であった（図5）。

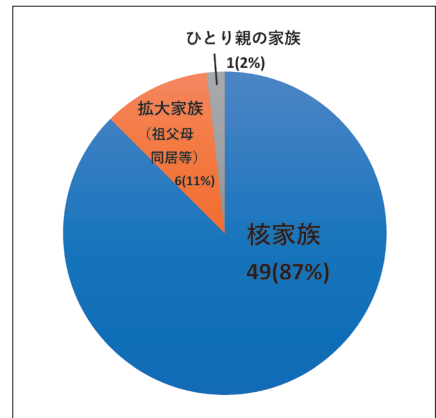


図5 相談者家族構成 n=56(%)

(6) 在住地域

56名中、53名（95%）が、本調査の機関が所在するA市内に在住していた（図6）。本調査の機関はA市内の中心部にあるが、A市内といえども在住地域によっては決して近いとはいえない相談者も存在する。しかし、それでも同じ市内の相談者がほとんどを占めていたことから、相談者自身が在住している身近な地域の機関に相談を求めるニーズがあると考えられた。

また、56名中、3名（5%）はA市外の相談者であった。その内訳は、B市が2名、C市が1名であった（図6）。B市、C市共に、A市の北部に位置する市であり、C市はB市のさらに北部にある。少数ではあるものの、遠方に在住する方の相談ニーズもみられるようである。

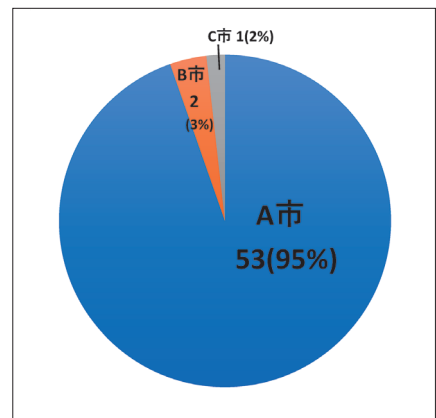


図6 相談者住地域 n=56(%)

以上、相談者についてまとめると、相談者のほとんどが母親であった。また、核家族の形態

が多く、職業としては主婦が一番多かった。遠方からの相談ニーズもみられたが、相談者のほとんどは本調査の機関が所在する A 市内に在住していた。相談機関が所在する地域の特性によっても相談者の属性等は変わると考えられるが、身近な地域の機関への相談ニーズを踏まえておくことは、支援上、その地域での資源との連携を想定する上でも重要と考えられる。

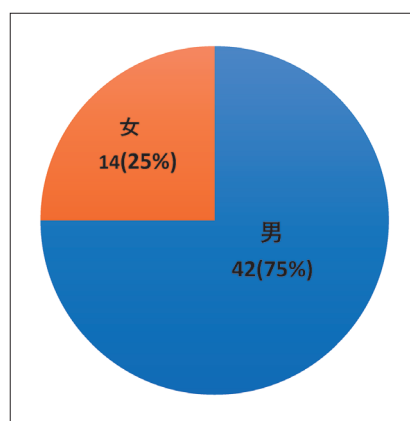


図7 相談対象児の性別 n=56(%)

2. 相談対象児について

(1) 性別

男児が42名と多く、全体の75%を占めていた。女児は14名であった(図7)。

(2) 年齢(月齢)

初来所時における相談対象児の年齢(月齢)を図8に示した。24～35か月(2歳台)が一番多く、56名中13名(23%)であった。しかし、その前後である1歳台と3歳台も次いで多く各11名(20%)であった。これら1～3歳台で35名であり、全体の63%を占めていたが、5歳台で8名(14%)、4歳台で7名(12%)おり、1～5歳

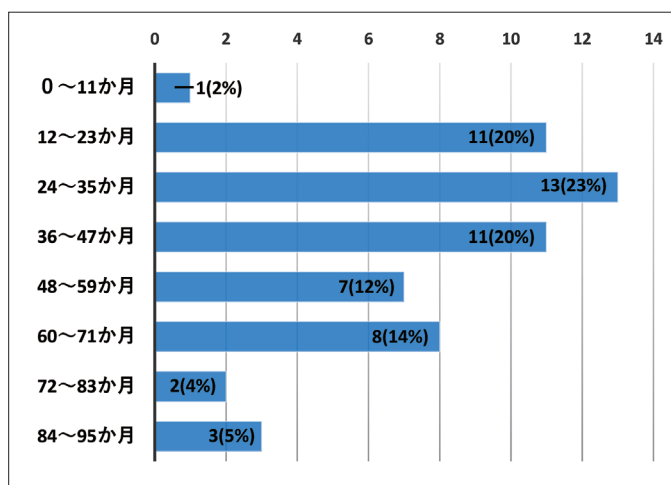


図8 相談対象児の年齢(月齢) n=56(%)

台の広い年齢(月齢)層で対象児はみられていた。これら1～5歳台で50名おり、全体の89%を占めていた。0歳台は1名、6歳台は2名と少なかった。7歳台の3名は小学生であることを意味しているが、この人数は前述の通り、就学前の子どもとその養育者を相談対象として周知している中で相談を申し込まれ、対応した人数である。学齢期も相談対象に含み周知していれば、さらに増えた可能性がある。

(3) きょうだいの有無

相談対象児にきょうだいがいたのが56名中、29人であり、全体の52%であった（図9）。きょうだいの有無の割合はほぼ同程度であり、大きな差はなかった。

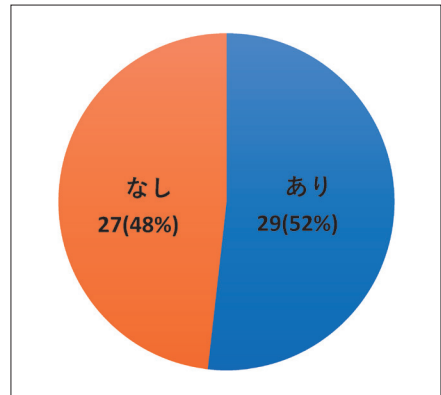


図9 相談対象児のきょうだいの有無
n=56(%)

(4) 出生順位

第1子が56名中、46名と多く、全体の82%を占めた。次いで、第2子が8名（14%）、第3子が2名（4%）であった（図10）。第1子の相談が特に多い結果であった。

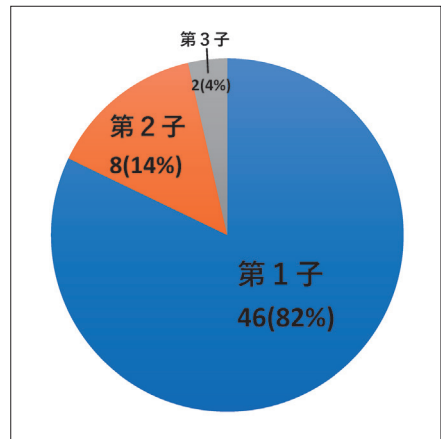


図10 相談者対象児の出生順位
n=56(%)

以上、相談対象児についてまとめると、男児の相談が多かったことは支援上今後の参考になるかもしれない。そして特に比率的に重要だと考えられるのが、第1子の相談の割合（82%）である。同様なデータの知見の積み上げが必要だが、「初めての子」であり「初めて親になる」第1子については、相談する割合が高いと捉えておくことは支援上重要であろう。

また、対象として周知していないにも関わらず、3名の小学生の養育者が相談を申し込み、機関としても対応したことからは、学齢児の相談ニーズもあると考えられた。就学への移行に際して、小学校という新しい環境の変化にうまく適応できない問題は小1プロブレムと呼ばれるが、就学前と就学後で制度や相談機関が変わる中、このニーズに対応するものとして、学校付設子育て相談機関が学齢児（特に結果からは小学校低学年）の相談にも応じていく役割が求められているとも考えられる。前述の柄田・板倉（2017）の研究においても、相談対象者の多くは幼児であったが学齢児に関する相談もあったことが報告されている。

3. 相談主訴

相談主訴については、前述の方法で整理、分類を行ったところ、56の相談主訴から67のラベルが取り出され、それらのラベルは27のカテゴリーに分類された。そしてそれら

はさらに 11 の大カテゴリーにまとめられた。以下、《 》は大カテゴリー、〈 〉はカテゴリー、[] はラベルを表すこととする。

大カテゴリーをラベルの数の多い順にその数と共に示すと、《行動への対応》が 14、《ことば》が 12、《対人関係》が 10、《神経発達障害の疑い》が 9、《発達・発達全般》が 4、《子育て方法》が 4、《子どもの疾患への対応》が 3、《食事》が 3、《睡眠》が 3、《身体・運動発達》が 3、《登園しぶり・不登校》が 2 であった。この他、カテゴリー及びラベルを含めた詳細を表 3 に示す。

表 3 専修学校付設子育て相談機関（H センター）でみられた相談主訴

大カテゴリー	カテゴリー	ラベル
行動への対応 (14)	落ち着きがない・動く(11)	落ち着きがない(7)、落ち着かず動く(1)、 落ち着きのなさ(1)、座ってられない(1)、 多動(1)
	癇癢(3)	癇癢(3)
ことば (12)	ことばの遅れ(11)	ことばが遅れている(3)、ことばが遅い(2)、 ことばが出ない(2)、ことばが少ない(1)、 ことばの遅れ(1)、おしゃべりができない(1)、 ことば、話を理解できない(1)
	吃音(1)	吃音(1)
対人関係 (10)	他児との関係 (集団) (4)	集団が苦手(1)、集団行動ができない(1)、 クラスの中での関わり(1)、 同級生との関わり(1)
	母子関係(2)	母から離れられない(2)
	指さしの遅れ(2)	指さしをしない(2)
	他児との関係 (1 対 1) (1)	他児に手を出す(1)
	人見知り(1)	人見知り(1)
神経発達障害 の疑い (9)	発達障害の疑い (6)	発達障害の疑い(3)、発達障害を疑っている(2)、 発達障害があるか(1)
	自閉症の疑い(1)	自閉症の疑い(1)
	ADHD の疑い(1)	ADHD の疑い(1)
	知的障害の疑い(1)	知的発達に障害があるか(1)
発達・ 発達全般 (4)	発達の遅れ(3)	発達の遅れ(3)
	発達全般(1)	発達全般について(1)

大学内における子育て相談事業で求められるもの（稲場）

大カテゴリー	カテゴリー	ラベル
子育て方法（4）	しつけの方法(3)	怒らないしつけについて(1)、 マイペースな子のしつけの方法(1)、 発達障害の子へのしつけ(1)
	療育(1)	療育について(1)
子どもの疾患への 対応(3)	脱毛症(1)	脱毛症(1)
	夜驚症(1)	夜驚症(1)
	チック(1)	チック(1)
食事(3)	食事の与え方(3)	食べ物の好き嫌い(1)、 食事へのこだわり、好き嫌い(1)、 野菜を食べない(1)
睡眠(3)	寝かしつけ方(3)	なかなか寝ない(1)、 眠くなったときの対応(1)、 夜に起きて寝ない(1)
身体・ 運動発達(3)	運動発達の遅れ(1)	運動面の発達の遅れ(1)
	発育の遅れ(1)	体の成長の遅れ(1)
	身体発達(1)	体の柔らかさが気になる(1)
登園しぶり・ 不登校(2)	登園しぶり(1)	園に行きたくない(1)
	不登校(1)	学校に行けない(1)

※（ ）はラベルの数

また、生成されたカテゴリー及び大カテゴリーについて、それらのラベルも含めて、相談主訴の子どもの年齢（月齢）ごとに分類した詳細を表4に示す。

表4 専修学校付設子育て相談機関（Hセンター）でみられた子どもの年齢（月齢）別・相談主訴

年齢(月齢)	大カテゴリー	数	カテゴリー	数	ラベル
0歳6か月	睡眠	1	寝かしつけ方	1	夜に起きて寝ない
1歳0か月	対人関係	1	指さしの遅れ	1	指さしをしない
	発達・発達全般	1	発達の遅れ	1	発達の遅れ
	身体・運動発達	1	身体発達	1	体の柔らかさが気になる
1歳3か月	対人関係	1	母子関係	1	母から離れられない
	食事	1	食事の与え方	1	食べ物への執着、好き嫌い
1歳4か月	身体・運動発達	1	運動発達の遅れ	1	運動面の発達の遅れ

年齢(月齢)	大カテゴリー	数	カテゴリー	数	ラベル
1歳5か月	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	落ち着きがない
	ことば	1	ことばの遅れ	1	ことばが遅れている
1歳7か月	対人関係	1	指さしの遅れ	1	指さしをしない
	発達・発達全般	1	発達の遅れ	1	発達の遅れ
1歳8か月	神経発達障害の疑い	1	発達障害の疑い	1	発達障害の疑い
1歳9か月	食事	1	食事の与え方	1	食事のこだわり、好き嫌い
1歳11か月	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	落ち着きがない
	ことば	1	ことばの遅れ	1	ことばが遅い
	発達・発達全般	1	発達の遅れ	1	発達の遅れ
2歳0か月	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	多動
	発達・発達全般	1	発達全般	1	発達全般について
2歳2か月	対人関係	1	人見知り	1	人見知り
	神経発達障害の疑い	1	発達障害の疑い	1	発達障害を疑っている
2歳3か月	行動への対応	1	癇癢	1	癇癢
2歳7か月	ことば	3	ことばの遅れ	2	ことばが出ない、おしゃべりができない
			吃音	1	吃音
	食事	1	食事の与え方	1	野菜を食べない
2歳8か月	行動への対応	1	癇癢	1	癇癢
2歳9か月	神経発達障害の疑い	1	発達障害の疑い	1	発達障害の疑い
		1	自閉症の疑い	1	自閉症の疑い
2歳11か月	ことば	1	ことばの遅れ	1	ことばが遅れている
3歳0か月	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	落ち着かず動く
	対人関係	1	他児との関係 (1対1)	1	他児に手を出す
	子育て方法	1	しつけの方法	1	怒らないしつけについて
3歳1か月	ことば	1	ことばの遅れ	1	ことばが出ない
3歳2か月	ことば	1	ことばの遅れ	1	ことばが遅い
3歳4か月	登園しぶり・不登校	1	登園しぶり	1	園に行きたくない
3歳6か月	ことば	1	ことばの遅れ	1	ことばが遅れている
	神経発達障害の疑い	1	発達障害の疑い	1	発達障害を疑っている
	睡眠	1	寝かしつけ方	1	眠くなったときの対応
3歳8か月	子どもの疾患への対応	1	夜驚症	1	夜驚症
3歳9か月	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	落ち着きがない
	子育て方法	1	療育	1	療育について
4歳0か月	神経発達障害の疑い	1	発達障害の疑い	1	発達障害の疑い

大学内における子育て相談事業で求められるもの（稲場）

年齢(月齢)	大カテゴリー	数	カテゴリー	数	ラベル
4歳1か月	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	落ち着きがない
	身体・運動発達	1	発育の遅れ	1	体の成長の遅れ
4歳6か月	神経発達障害の疑い	1	発達障害の疑い	1	発達障害があるか
4歳7か月	対人関係	2	他児との関係（集団）	1	集団行動ができない
			母子関係	1	母から離れられない
	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	落ち着きのなさ
4歳8か月	行動への対応	1	癇癪	1	癇癪
	睡眠	1	寝かしつけ方	1	なかなか寝ない
4歳9か月	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	落ち着きがない
	ことば	1	ことばの遅れ	1	ことばの遅れ
5歳0か月	ことば	1	ことばの遅れ	1	ことば、話を理解できない
5歳2か月	子育て方法	1	しつけの方法	1	マイペースな子のしつけの方法
5歳3か月	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	落ち着きがない
	神経発達障害の疑い	1	ADHDの疑い	1	ADHDの疑い
5歳4か月	対人関係	2	他児との関係（集団）	2	集団が苦手、同級生との関わり
	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	落ち着きがない
5歳5か月	ことば	1	ことばの遅れ	1	ことばが少ない
	対人関係	1	他児との関係（集団）	1	クラスの中で関わりがない
5歳11か月	子育て方法	1	しつけの方法	1	発達障害の子へのしつけ
6歳2か月	子どもの疾患への対応	1	チック	1	チック
6歳3か月	子どもの疾患への対応	1	脱毛症	1	脱毛症
7歳0か月	神経発達障害の疑い	1	知的障害の疑い	1	知的発達に障害があるか
	登園しぶり・不登校	1	不登校	1	学校に行けない
7歳7か月	行動への対応	1	落ち着きがない・動く	1	座ってられない

(1) 多かった相談主訴について

多かった相談主訴（ラベル）を1～3番まで順に述べると、〈落ち着きがない・動く〉などの《行動への対応》、〈ことばの遅れ〉などの《ことば》、〈他児との関係（集団）〉などの《対人関係》であった。

分類方法が統一されていないため、正確な比較はできないが、前述した柄田・板倉（2017）の研究における大学付設機関の主訴では、「きこえとことば」は2番目に多い主訴であり、「集団生活について」が4番目に多い主訴であった。「きこえとことば」は本調査の《ことば》に、「集団生活について」は本調査の〈他児との関係（集団）〉などの

《対人関係》に関連すると考えると、多い主訴として類似性があると考えられる。

また、前述の柄田・佐藤・加須屋(2018)の研究においても一番多い相談内容であった「行動の問題」は本調査の《行動への対応》に、3番目に多かった「言葉の問題」は本調査の《ことば》に関連すると考えられる。これらのデータは相談の場などの枠組みの違いに留意する必要があるが、就学前を対象としたデータとして参考とすると、こちらにおいても、多い主訴としての類似性が推察される。

分類が不統一のため、正確なことはいえないが、本論の調査において、多かった相談主訴(ラベル)は、いわゆる就学前の子育て期における“よくある相談”と考えてもよいのではなかろうか。今後の課題としてさらにデータを積み上げていく必要があるが、多い相談主訴がわかれば、子育て家庭の支援に有用な情報となると考えられる。例えば、その情報をもとに、その相談主訴(悩み事)への相談対応の知見を集積し準備したり、相談対応でなくとも予防的支援として、その多かった相談主訴に関する講座を開催する等の支援策が検討できるからである。相談主訴は相談機関に対して養育者が求めている本質的内容だと考えられるので、引き続きデータを積み上げ検討していくことが今後も重要である。

(2) 専門的な相談の求め

以下の2点から、子育て期における相談の中でも、専門的な相談の求めがあったと考えられた。

- ① 《神経発達障害の疑い》が4番目に多い相談主訴であったことのほか、[脱毛症][夜驚症][チック]という《子どもの疾患への対応》及び《登園しぶり・不登校》の相談主訴がみられたこと

多かった相談主訴(ラベル)の1～3番までは就学前の子育て期における“よくある相談”の可能性があることは前述したが、4番目に多かった相談主訴は、〈発達障害の疑い〉〈自閉症の疑い〉などの《神経発達障害の疑い》であった。これら障害の疑いのほか、《子どもの疾患への対応》といった発症している疾患への対応が相談主訴としてみられたことから、この機関に二次予防としての役割が求められていたのではないかと推測する。二次予防とは、疾病や障害を初期段階のうちに見つけ、効果的な治療へとつなげていく予防(植村、2007)のことであり、疾病を示していない人を健康のまま保つ1次予防とは支援上区別される概念である。本調査のような学校付設機関に求められるのは、子育て支援センターなどで主たる層だと推測される健常児の相談に加え、疾病、障害の疑いや疾病初期の対応にも応じていく相談なのかもしれない。そこでは、地域資源と連携し、疾病や障害の重度化を防ぐ支援や対応に加え、疾病の発症や障害の疑いに向かい合いながら子どもを育て

ていく養育者への支援が求められることになるを考える。

その他、《登園しぶり・不登校》も、原因、経過、関わり方などにおいて多様なあり方がある専門性の高い相談であると考えている。

- ② 〈落ち着きがない・動く〉〈ことばの遅れ〉《神経発達障害の疑い》について、相談対象の子どもの年齢（月齢）が、広い年齢（月齢）層でみられたこと

相談主訴（ラベル）が多い上位2つの《行動への対応》《ことば》で、それぞれ一番ラベルが多かったカテゴリー〈落ち着きがない・動く〉〈ことばの遅れ〉について、その相談主訴の子どもの年齢（月齢）をみてみた。すると、〈落ち着きがない・動く〉は1歳5か月～7歳7か月までみられ、〈ことばの遅れ〉は1歳5か月～5歳5か月までみられていた（前掲・表4）。同様に、4番目に多かった相談主訴である《神経発達障害の疑い》についてもみてみると、子どもの年齢は1歳8か月～7歳0か月までみられていた（前掲・表4）。このように、〈落ち着きがない・動く〉〈ことばの遅れ〉《神経発達障害の疑い》といった相談主訴は、子どものある年齢（月齢）の時期だけに限定されたものでなく、広い年齢（月齢）層の時期でみられていた。

一般的に子育て相談においては、その子どもがたどる発達の時期に沿った相談がみられると考えられる。例えば、ことばが話せるようになる発達の目安の時期になってもことばが出ない場合に、ことばの遅れの相談をするというようにである。今回、〈ことばの遅れ〉のほか、〈落ち着きがない・動く〉についても子どもの年齢（月齢）が上がっていてもみられていたことから、養育者の心配や子どもの現状が一般的にたどる発達の時期を過ぎてみられていた可能性を推測させる。《神経発達障害の疑い》についても、7歳0か月という、就学の時期までみられており、これらに対応するものとして学校付設相談機関が求められたと考える。年齢が上がった層におけるこれらの主訴への対応は、他の発達時期とは違いがあり、養育者の心配等や子どもの現状に対して、関係機関との連携も含み、高い専門性が求められるものと考えている。

ただ、今回の結果からは、年齢が高い層だけにこれらの主訴が偏っていたわけではなく、広い時期でみられていたので、若い年齢（月齢）から年長、学齡児に至る、子どもの広い年齢層及びその養育者に対応できる専門性も求められているといえるだろう。

以上2点の専門的な相談の求めが、なぜ本調査の機関に求められたかは不明であるが、保育者養成の専修学校付設という点からは、子育てや発達について専門性を有する機関であると地域の養育者から捉えられた可能性があると考えている。このことを踏まえておくことは、学校で相談活動をする際に重要であろう。

4. 紹介経路

紹介経路を図11に示した。一番多かったのが子育て支援センターの20名(36%)で、2番目に多かったのが保育園・幼稚園の12名(21%)であった。この2つを合わせると57%となり、全体の約6割弱を占めた。子育て相談機関(行政担当課を含む)からの紹介が5名(9%)であったことを踏まえると、相談に特化した専門機関よりも、相談者にとって身近な、子育て支援を担当している場であるセンターや園からの紹介が多かったことがいえる。

以上から、相談へのつながりやすさを支援と考えたとき、本調査のような学校付設機関の場合では、関係機関との連携の中でも特に、相談者にとって身近な子育て支援センター、保育園・幼稚園への事業周知や連携が重要であると考えられた。

また、他の結果としては、知人・友人からの紹介が7名(12%)おり、「人」が相談につなげてくれる側面があることや、地域の広報誌の9名(16%)及びインターネットの1名(2%)のように、機関や人からの紹介でなく、自身で得た情報から相談につながる層も一定数存在していたこともみられていた。

このような、「人」が相談につなげてくれる口コミの側面を自覚しておくことや、地域の広報誌等への相談事業の情報発信も、相談につながるという支援面においては重要であろう。

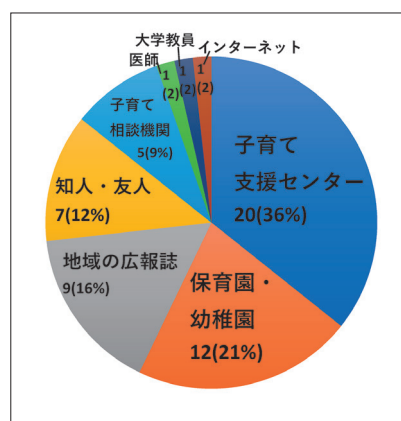


図11 紹介経路 n=56(%)

5. 受診・相談している専門機関の有無

初来所時においての、すでに受診・相談している専門機関の有無については、「なし」が47名(84%)で、「あり」が9名(16%)であった。約8割強の相談者が「なし」であった(図12)。

つまり、どこの相談機関にもまだつながっていない養育者が、多く相談に来ていたことが示された。

専門機関に相談したことがない養育者が多くいたということからは、このような機関での相談が、養育者に初めての相談支援者のイメージを与える可能性があるということである。子育て支援において、最初に出会う相談支援者のイメージがよければ、今

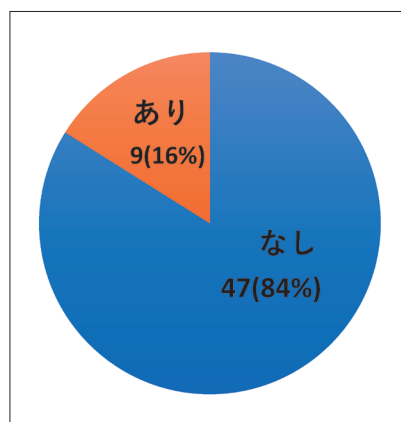


図12 受診・相談している専門機関の有無 n=56(%)

後長く続く子育てにおいて、相談をしやすくなることが考えられ、「子育ての孤立化」の防止への一助として作用する可能性があるとも考えられる。

6. 子ども、付添者の来所の有無

(1) 子どもを連れての来所の有無

① 相談対象児

「あり」が56名中50名であり、全体の89%を占めた（図13）。9割程の相談者が相談対象児を連れて来所していたこととなる。前述の通り、相談中は子どもを預かる専属のスタッフが1名いる体制であった。この体制のもとでは、多くの相談者が対象児を連れてくるという選択をしたということである。

この結果となった可能性としては、相談員に対象児を見てほしいということや、専属のスタッフが子どもを預かってくれるので、連れてきても、相談者は相談に集中しやすいということなどが考えられる。

子どもを預かるスタッフがいれば、相談対象児を連れてきて相談したいというニーズがあると推察される。

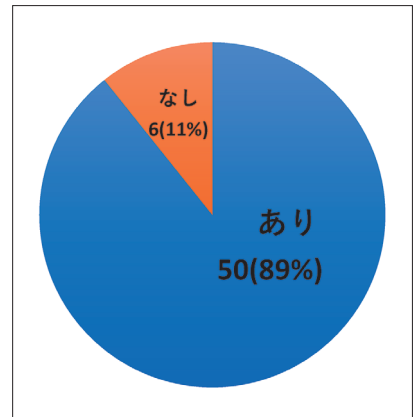


図13 子どもを連れての来所の有無
相談対象児 n=56(%)

② 相談対象児以外の子ども

相談対象児にきょうだいがいたのが56名中、29名であった（図9）。この29名のうち、相談者が相談対象児のきょうだいを連れて来所したのは14名であった（図14）。前述の通り、本調査の機関は、相談時に別室で子どもを預かる専属のスタッフを1名配置し、相談対象児以外の子どもも、連れてきてよいこととしていた（安全の確保上、人数等により応じられないこともあり）。相談対象児にきょうだいがいる相談者の半数近くが、きょうだいの子どものも連れてきたということは、預かる専属のスタッフがいるという条件のもとでは、相談対象児以外のきょうだいも連れてきたいというニーズがあると考えられる。共に来所したきょうだいの年齢、人数（表5）をみると、0歳児5名、1歳児6名、2歳児2名、5歳児1名であった。0歳児と1歳児が多く、0歳児の5名全員と1歳児の4名は相談者が抱っこ等しながら相談をする形態であり、相談者がきょうだいを専属スタッフに預けたのは、1歳児2名、2歳児2名、5歳児1名の計5名であった。年齢から推測すると、歩行

等による自由な移動ができる前の幼いきょうだいは、専属スタッフに預けず、相談者が抱っこしながら相談するという形態がみられていた。

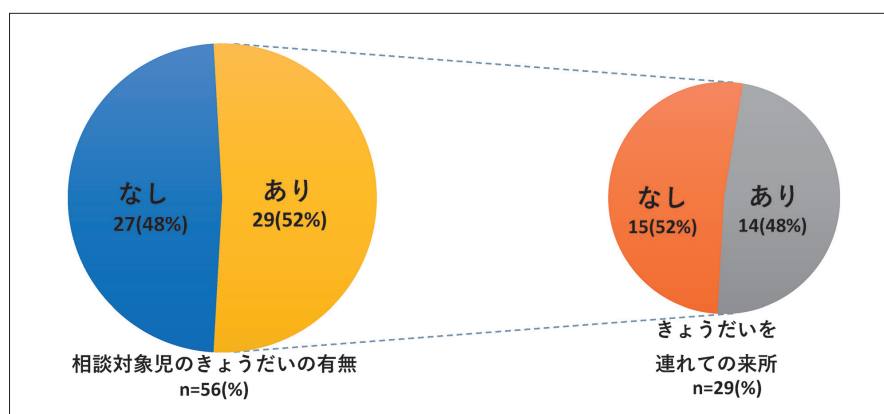


図14 子どもを連れての来所の有無 相談対象児以外の子ども

表5 共に来所したきょうだいの年齢、人数と相談時の預かり状況

年齢	0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	6歳児以上
人数	5(0)	6(2)	2(2)	0	0	1(1)	0

※ () 内の数字は相談時にスタッフに子どもを預けた人数を表す。

(2) 付添者の有無

相談時付添者の有無は、「なし」が56名中40人であり、全体の71%であった。しかし、付添者「あり」も16人おり、全体の29%は相談者の付添者がいた。付添者16人の内訳(相談者からみた続柄)をみると、配偶者が14人(88%)で多くを占める。他は義父1名、義母1名であった(図15)。

以上からは、付添者がいない相談が多いものの、配偶者等と共に相談に来る層もいることがうかがえる。

これらが相談事業開所(実施)曜日と関連があるのかどうか、相談曜日(初来所時)別にみてみた。初来所が平日(月曜日)の相談者は43名おり、そのうち付添者がいたのは9名であった。同様に、初来所が土曜日の相談者は13名おり、付添者がいたのは7名であった。平日と土曜日における付添者がいた相談者数の割合は、平日は21%であり、土曜日が54%であった(表6)。

土曜日の方が平日より付添者が来る割合が高く、半数以上が付添者と共に来所したという結果であった。土曜日は週末ということもあり、付添者(配偶者等)と共に来る都合(例えば仕事等)がつきやすい面も考えられる。この結果からは、土曜日に相談日を

設定した場合には、配偶者等と共に来たいというニーズをもった層がいることがうかがえた。

一方、平日の付添者の割合も 21%であった。およそ 5 人に 1 人は、付添者がいたことになる。付添者の多くを配偶者が占めていたことから考えると、平日は仕事等で都合が付きにくい面もあると推測されるが、土曜日ほどでなくとも、配偶者等と共に来るニーズはあると考えられる。これらは、初めての相談来所時のデータであることから、最初の相談は家族で共に来たいというニーズの現れかもしれない。

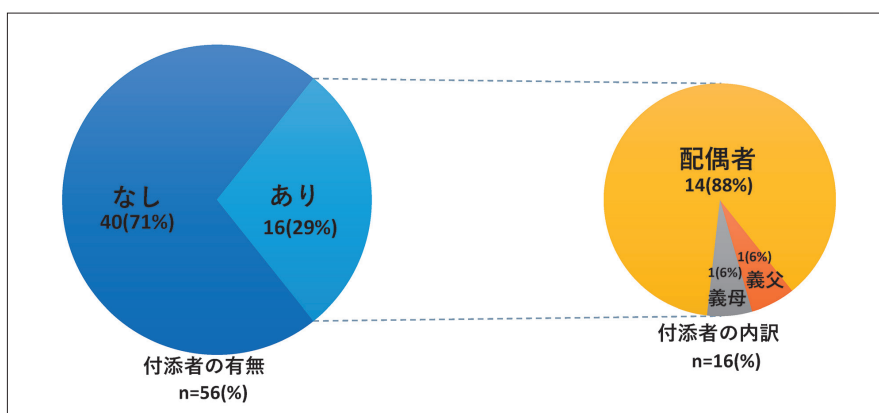


図15 付添者の有無と付添者内訳

表 6 相談曜日別付添者の人数と割合

初来所の曜日	人数	付添者がいた相談者数	付添者がいた相談者数の割合 (%)
平日（月曜日）	43	9	21
土曜日	13	7	54

7. 相談者一人あたりの相談面接の回数

一人の相談者における相談面接の回数について、一番多かったのは、2～5回の 21 名（38%）であった。1回の相談者も 19 名（34%）おり、全体の約 3 分の 1 を占めたが、2 回以上の相談者は合計すると 37 名（66%）であり、こちらは全体の約 3 分の 2 を占めた。また、10 回以上の相談者も 9 名（16%）みられた。つまり、約 6 名中 1 名は 10 回以上であった（図 16）。

以上から、1 回で相談を終えるニーズもあるが、約 3 分の 2 の相談者は継続した相談ニーズがあったことがいえた。中でも 2～5 回の相談を求めるニーズが一番多いこと、そして、約 6 名中 1 名は 10 回以上の相談ニーズがあったことが特徴として挙げられた。

前述したとおり、本調査の機関での相談は予約制で来所形態である。相談をするために

は、都合を調整する中で予約し、来所しなければならない。相談料金が無料という面はあったが、この手続きや来所の手間を経ても相談を求めたということになる。どのようなことが相談の継続ニーズになっているかは本調査では明らかにできないが、継続して相談に応じられる体制は養育者を支えていくために重要であるといえるだろう。前述の柄田・板倉(2017)の研究においても、継続した面接・指導が求められていることが報告されている。

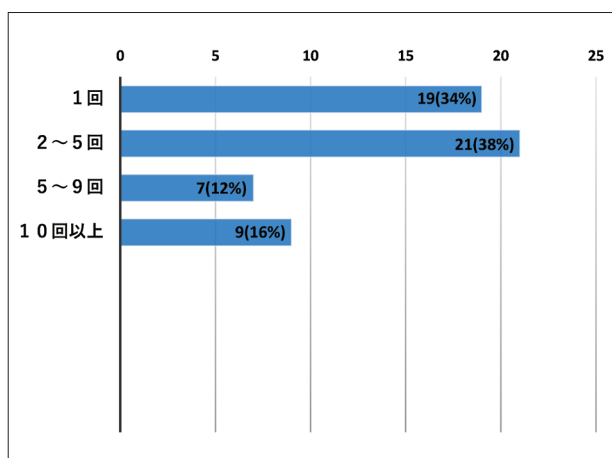


図16 相談者一人あたりの相談面接の回数 n=56(%)

V. まとめ

大学内で実施される子育て相談の役割や援助内容について、専修学校付設子育て相談機関の調査から、以下の示唆を得た。

1. 大学が立地する身近な地域からの相談ニーズに留意すること。
2. 継続して相談に応じられる体制が求められていること。
3. 子育てで“よくある相談”と考えられるものから、《神経発達障害の疑い》《子どもの疾患への対応》などの専門性の高い相談まで、内容と子どもの年齢（月齢）両面において広い範囲での求めがあること。1次予防と2次予防の両方の機能が求められていること。
4. 第1子の相談割合が高いこと。「初めての子」であり「初めて親になる」第1子への相談支援の想定や充実が求められること。
5. 相談へのつながりやすさの視点からは、養育者にとって身近な子育て支援センター、保育園、幼稚園への事業周知及び連携が重要であること。
6. 学齢児の相談ニーズもあることを踏まえる。特に就学前後の移行期のニーズも視野に入れること。
7. 専門機関に相談したことのない養育者も相談に来ると考えられる。養育者が最初に出会う相談支援者の可能性及びそのイメージ形成に影響を与える可能性を自覚すること。
8. 体制面では、子どもを専属で預かるスタッフがいる場合は、相談対象児やそのきょうだいを連れて来所したいというニーズがあること。また、土曜日の実施が可能な場合

は、配偶者等、付添者と共に来る相談者が増える可能性があること。

地域の機関と連携・協働していくひとつの資源として、地域支援体制の「隙（すき）」に
応じていく実施可能な役割を今後も検討していくことが重要と考える。

文 献

川喜田二郎（1967）：『発想法－創造性開発のために』中央公論新社

柄田毅・板倉達哉（2017）：地域発達相談における大学付設機関の役割について、『文京学院大学人間学部研究紀要』18、89-95

柄田毅・佐藤香織・加須屋裕子（2018）：大学の子育て支援施設における発達の相談への対応について、『文京学院大学人間学部研究紀要』19、115-121

植村勝彦（2007）：第3章 予防、植村勝彦（編）『コミュニティ心理学入門』、ナカニシヤ出版、47-70

保育における子どもの体験（3）

～「人とのかかわり」「ことば」の視点から～

新潟県立大学 人間生活学部 子ども学科 梅 田 優 子
永 井 裕紀子

I. 目的

幼児期の教育と小学校教育の接続は重要な課題である。平成 29 年に告示され平成 30 年度から施行された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂においても、幼児期の教育と小学校教育の接続を実現していくことがより目指されている状況にある。この接続を考えるにあたっては、両教育の目指すところは共通であるが、その対象年齢の違いから、教育活動のありかたについては違いがあり、お互いがその違いを理解し、尊重しながら、接続の在り方について考えていくことが求められている。その実現を図るため、今回の改訂に当たっては、幼児期の教育・保育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の記述が加えられた。幼児期の教育において「育みたい資質・能力」は、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の 3 要素であり、これらが、小学校以降の教育において目指される 3 要素「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」につながっていくものと、系統性が強く意識された整理がなされた。また「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は 10 項目として整理され、この 10 の姿は、『小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう務めるものとする』ⁱⁱとされている。

そして、この「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」は、幼稚園教育要領等の領域ごとに示される「ねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、指導を行う際に考慮するもの」ⁱⁱⁱであり、「各領域に示すねらいは、幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連を持ちながら次第に達成に向かうものであること」とされている。

そこで我々は、実際の保育場面で子どもがどのような体験や学びをしているのかを明らかにするために、5 歳児クラスを対象として行った観察を行った。まずは 5 歳児の姿からその体験のありようを明らかにすることが、小学校以降の教育との接続や連携を考えていく際に有効であると考えからである。本稿においては、子どもの「かかわり」と「こと

ば」の視点から、実際の保育における子どもの体験を検討・考察することを目的とする。

Ⅱ. 方法

新潟県内 Z 幼稚園における 5 歳児クラス 25 名の保育場面の観察を行った。観察内容はメモと 3 台によるデジタルビデオカメラに記録した。観察終了後、子どもの発話や遊び・活動の状況を文字化し分析資料を作成した。観察は 20XX 年度に原則月 1 回の割合で実施した。本稿では 1 学期の子どもの姿の検討を行う。観察日は 20XX 年 5 月 29 日、6 月 26 日、7 月 11 日となる。観察時間は 8 時 45 分から 14 時 15 分である。観察で得られた録画データは研究目的以外では使用しないこと、発表の際には個人が特定されることのないようにすること等を園及び担任保育者に伝え、調査の実施と研究発表に関する同意を得た。

本稿においては、ある一人の子どもを中心としながら観察・検討を行なっている。対象とした S は、このクラスの担任が、遊びや友達との関わりにおいて詳しくその様子を捉えていきたいと願っていた子どもでもある。S を含むグループの遊びや活動の状況を捉えた 1 学期の事例（5 月～7 月）の保育場面のうち、好きな遊び（自由遊び）の場面における、子どもの「かかわり」体験がどのようなものであるか、そこでの「ことば」の体験や育ちがどのような状況であるかについての検討・考察を行う。

なお、観察園における保育の流れは以下のようにになっている。

（例：5 月のある 1 日の保育の流れ）

8：45～10：10 順次登園 好きな遊び

10：10～10：30 片付け・トイレ

10：30～12：00 クラス全体での活動

12：00～13：00 給食準備・給食

13：00～14：00 係活動

14：00～14：20 帰りの会

この園での午前中は、子ども自らが主体的に環境に関わって展開される好きな遊びの時間と、クラス全体での活動の時間がある。年齢によって、また同じ年齢でも時期やその日の状況等に応じて、好きな遊びの時間とクラス全体での活動の時間の比率は変化する。本稿で検討を行うのは下線が引かれている時間帯の事例であり、「事例 5－1」は 5 月の事例の 1 つめであることを表している。

Ⅲ. 結果及び考察

1. S の他者との「かかわり」体験 ～5 月・6 月、共に遊ぶことの多い A とかかわる姿を中心に～

（1）何をして遊ぶか伝えようとするが、思いが重ならない

事例5－1

朝、保育室の隅の積み木の前で

S、A、Y、C男児4人で何をしようか話している。Y「会社がいい」、S「ゲームセンター」と思いついたことを言う。それに対して「ヤダヤダヤダ」と声が上ががり「もうゲームやったんじゃないの」などのやりとりがなされる。S「じゃんけんしよう」 A「だってさあ、〇〇組（年中児のクラス名）のときじゃんけんしたでしょう？」。この後、じゃんけんせずにY、Cは近くで積み木を積んで別の遊びをやり始め、Sは製作コーナーへ行く。Aも少しして製作コーナーに合流する。

集まったメンバーには、友達と一緒に遊んでいきたい気持ちがあり、それぞれに思いついたことを言葉にしているが、一つにはまとまらずにいる。Sによる「じゃんけん」の提案は、ジャンケンをすることで一つのことに絞ろうとする提案ではあるが、負けてしまった場合には自分のやりたいことはできないことになる。Y、Cは、この後すぐに積み木を組み立て始めている姿からも、やりたいことが明確にあったものと思われた。しかしながら、Y、Cからは自分たちのやりたい遊びに対する思いを言葉にして伝えるということとはなされていない。

このように、自ら環境に関わって遊ぶことのできる「好きな遊びの時間」だからこそ、一緒に遊びたいと思う友達と関わろうとする体験ができる。そしてその際にはこの事例のように、遊びたいことが調整できずに一緒に遊び出せない（遊べない）という体験もすることになる。またその思いを重ね合わせてみる過程で、Sは、じゃんけんという方法でこれからやる遊びを決めてしまえるほど「この遊びをやりたい」という強い思いが持っていない自分の状況と、じゃんけんでやりたい遊びを決められない友達の思いをSは感じることになるだろう。

また、やりたいことを言葉でやりとりをしようとする姿はあるが、「会社」とか「ゲームセンター」といった言葉のみであり、何をどのように遊んでいくかといったことを言葉で相手に理解できるように話すことが、この時期では容易ではないことも読み取れる。

（2）自分が遊び始めることで友達が遊びに関心を持つ

事例5－2

〈どのカップに入っているか〉

Sは材料置き場に向かいしばらくして、紙コップ2つとプリン容器のようなプラスチックカップ1つの計3個を手にし、Aに声をかけると最初にいた積み木の前に戻る。

そこで一つのカップの中にペットボトルのふたを入れて伏せ、3つを動かしてどれに入っているかを見る動きを始める。Y がやってきて何をしているか聞かれ、S はカップを動かしながら、「これさあ、どれに入っているか当てる遊び」とにこやかに答える。Y も笑顔で「そう思ったー」

S は自分の思いついた遊びを元いた場所（位置）に戻って動きにしていくことで、S が最初に話していた Y が関心を持ち関わってきている。自分のやりたいことが、具体的な物（カップ）や動き（物を入れて伏せて動かす）として表現されることで、周囲の子どもに伝わり、理解されることになっている。

関わっていつている Y の方の問いかけは何をしているかの確認をしようとする側面もあるのだろうが、むしろ、実際の関わりの契機としての問いかけであることが、「そう思ったー」という Y の返答からも窺える。友達の動きから相手が何をどのように遊ぼうとしているかが伝わることで関心を持たれていることとなっている。

またここでの S は、自分が何をして遊んでいるか（どう遊ぶか）が明確であったことが、迷いなく動き始めた様子からも感じられた。そのため Y に聞かれても「どれに入っているか当てる遊び」と自分で遊んでいることを言葉にすることができている。

（3）誘いかけてやりとり遊びを楽しむ

事例 5 - 3

S は「誰が当てるか？」と周囲に呼びかける。C がカップの近くに歩み寄ってきて「これ」と指差す。S は開けてみせる。そのカップを Y が進み出て動かそうとすると、S は場を譲って自分は体一つ分下がる。Y 「C 君が当てて」というと、C は目をつぶっている。S は C に体を近づけていき、Y の動かすカップの動きが見えないように C がつぶっている目の上に自分の手を重ねる。Y は S の目に手を持っていき S にも見ないようにいう。S は自分の顔を C の頭に押し付けるようにして、二人で見ないようにしている。Y の「オッケー」の声で二人ともカップの方に身を乗り出し、それぞれ入っていると思うカップに手を置く。二人とも当たらず、Y は「これ」と残っているカップをひっくり返して見せ3人で笑い合う。

S は、Y が関わって来てくれたことを契機にして、周囲に「誰が当てるか？」と少し大きな声で誘いかけている。Y とのやり取りが終わった直後であり、その呼びかけの様子からも近くにいた Y というより、もっと他の子どもに向けられていたことが感じられた。そして、この呼びかけによって C がやってきて、早速指をさし、遊びに参加している。その後、Y が隠す側になって参加しようとする、S は特にこだわりなく、そ

の場と主導権を譲り、お互いに遊びを楽しみあっている。

Sが思いついて始めた遊びが 近くにいる周囲の子どもに受け入れられる状況が見て取れる。この遊びが比較的単純で分かりやすい遊びでもあり、ちょっと楽しみたいと思うようなものであったことから、朝一番に何をしようかとやりとりをしたメンバーにいた子どもたちが関心を示し、関わりが始まったと言えるだろう。また、Sは自分が当てる側になるといった遊びの主導権をあっさりと相手に譲っており、その遊びを必ずしも主導的にやりたいというのではなく、誰かと一緒に遊びたかった思いが強いことが伺えた。やり取りをして遊んでいるSはとても楽しそうで、関わって遊びたいと思っていた自分の思いが実現できた体験となっていたと考えられる。

（４）一人になる（誰かと遊んでいきたいと思っているものの実現しない）

事例５－４

Y、Cはカップの中身を当てる側や隠す側を一通りすると、自分が作ろうとしていた積み木に戻っていく。少しすると、Sは再び「誰か、これ当ててくださいーい」と少し大きな声で周りに言う。Yが寄ってきて立ったまま入っていると思う方のカップを足先で指す。当たらない。Cもやってきて同じように違うコップをさす。当たる。「今度はY」と座りながらYがカップを手にする。Sが目をつぶり、しばらくして「（目を開けて）いい？」と問いかけ、「いいよ」と言われてすぐに手にしたカップが当たる。「ピンポーン」とYが言う。その後、YもCも行ってしまう。

Sは、手元のカップを手にとって動かしたりもするが、視線は周囲へいつている。Aの様子を見てから製作コーナーへ行き、すぐに戻ってくると元の位置に座り、カップをトントンとしている。絶えず視線は周囲に向かっている。

Sの始めた遊びは、5歳児の子どもたちにとっていつときの楽しさはあるが、遊び続けていく手応えがあるというものでもない。そのため、一通りやり取りを楽しむと、Y、Cは自分が始めていた遊びに戻ってしまい、Sにとっては関わり（遊び）が続いていくことにはつながらない体験となった。

Sの呼びかけにYとCは今一度応えてくれてやりとりがなされるが、全く同じことの繰り返しとなっており（カップの数が増える等の新たなルールが加わるもない）、飽きてきていることが、Y、Cの遊び方が雑になっているところにも現れていた。

Y、Cは友達であるSが呼びかけているので、それに応えようとしている。こうした姿には、友達の思いを感じ、それに応える優しさやクラスの仲間意識の育ちがあることを感じさせられる。同時に、誘われた遊びに魅力を感じなくなりつつあることを、誘いかけたS自身もY、Cの様子から感じられているのだろう。それがYとCが行ってしまっ

てからは再度誘いかける行動をやめてしまったことや、周囲の様子をSがしきりと見始めた様子などからもうかがえる。

(5) 遊びを作り上げていく中で関わりが生まれる

事例5-5

〈クレーンを作る〉

Sはカップをトントンとしながら絶えず視線は周囲を見回している。少しすると、担任がSの後ろにやってきて、積み木を取り出し重ね始める。Sと担任の間で前日に見てきたクレーンについてのやりとりが始まりクレーン車を作っていくことになる。

しばらくして、クレーンの釣り上げる仕組み部分が少し形になってきたところで担任が抜けると、見ていたAがクレーンの先端部分を手にして、紙コップを引っ掛け「ギー、ガチャン(動かす擬音)」と言いながら動かし始める。Sは一緒になってそれを見始める。担任が筒を手に戻ってきて「いいの(筒)見つけちゃった」S「ああ、それかあ」と言いながら担任を見る。Aが担任の持ってきた筒の先から降ろすようにして先端を動かすと、S「でもさあ、それ下に…。テープでくっつけて…」と言う。担任「テープ…持ってこようか…」と言うと、Sは自分から取りに行く。担任「ここ、とめてもいい？」頷くS。A「どうやってやるの？」担任「どうやろうか？」S「かけてさあ、ちょきちょきって切って…」担任「だって。」とAに向かって声をかける。SとAは顔を寄せ合って相談する。担任「ここに紙をつなげて紐みたいにするってこと？」頷く二人。担任は「うん、やってみないとわからないから、やってみようか？」二人は製作コーナーへ行く。

遊び出せないでいるSの様子をしばらく見守っていた担任は、遊び出すきっかけになればとの願いから近くで積み木を積み、クレーンを作っていたとのことだった。クレーンの上げ下げする仕組みの部分ができ、一旦担任が離れたのを契機に、その場にいたAがそれを動かし始めたところから少しずつSとAの二人での取り組みが始まる。

Sは担任が持ってきた材料を見て、「くっつけたらいいのではないか」との自分の考えが出てきて、それを言葉にしている。そしてそれを逃さずに担任が「テープを持ってこようか…」と実際の動きを後押しすることでそのアイデアが形となっていつている。そして実際に形となってきたものを見て、Aから「それをどうやって動かすのか」という問いが発せられることになっている。やはりここでも、クレーン車といったものが少しずつ実際の形になることで、これから遊んでいこうとすることがお互いに伝わりあう状況であることが見えてくる。

また、材料を持ってきたのが担任であるので、Sの考えは担任に向けて話されることになった。また担任とSが二人で作っていた仕組みについてのAの問いかけに「どうやるのか？」と言葉を発したのが担任であったこともあり、Sがその考えを話すのも担任に向かうことになった。担任は、二人が関わりあって作ってほしいとの願いを持っていたこともあり、「だって」とSの発言をAにつなぐように投げかけている。それによりSとAの二人でのやり取りが始まっていくことになった。担任の二人で関わってほしいとの意図がかなりダイレクトに伝えられ、またそれを二人が受け止めていることが読み取れる。またそうした働きかけでSとAがやりとりをすることにはなっているが、ここでも担任の「やってみようか？」との後押しが実際の動きへとつながることになっている。

（６）友達と一緒に遊びに必要な材料を探す

事例５－６

SとAは二人で材料を探す。言葉でのやりとりも少しあるが、材料を手にとってみては顔を見合わせている。少しして、Sは1枚の紙を手製コーナーに座り、ハサミで細く切り始める。Aが近くにやって来て見ている。そこにたまたま担任が製作コーナーにやってくると、Sは「こうやって…」と自分の切った紙を手製コーナーに貼るような仕草をして近くにきた担任に伝える。担任「ああ、つけてみるのね。うん、やってみないとわからないもんねえ」の言葉にSは頷き黙々と作業を続ける。Aは隣でSの様子を見ながら紙コップをいじって待っている。

二人は一緒に動き出しているが、言葉でのやり取りはほとんど見られず、どちらかといえば、アイデアを口にしたSが主になって動き、それをAがついて行って見ている状況であった。ここでも、Sらは言葉で自分の考えを十分に伝えることは難しく、動きや出来上がっていく過程を見ていることで、相手がやろうとしていることやその方向性がわかっていくといった状況にある。

この事例でも、言葉で伝えようとしている相手は担任である。ちょうど製作コーナーにやってきた担任に、自分のやろうとしていることを理解し認めてもらいたいとの思いもあるのだろう。ここでSによって言葉として発せられているのはわずかで、これからやろうと考えている主要な部分はほとんど動作で表されており、なかなか相手には伝わりにくいものであった。そうしたことに對し担任は、動作も含めて子どもの考えを的確に理解し、それを言葉化してくれる関わりが普段からなされていることが多いクラスであった。担任が、自分の考えをわかってくれようとする信頼できる大人だからこそ、この段階では言語化することが難しい内容についても担任には伝えようとする傾向があるのではないかと考えられた。

(7) 共に試し楽しむ

事例5-7

A、Sはクレーンの仕掛けのところに戻る。クレーンのアーム部分の動く仕組み部分の上げたり下げたりを繰り返したり、筒の中に紙の先端を入れてみたりして試す。

その後二人は製作コーナーに行き、材料を選んで戻って来ると、Aは自分の持ってきた紙を筒の先端に巻きつける。Sはそれを取り、筒のところで上げたり下げたりの動きをする。(笑顔で面白そうな感じ。)Cがやって来てその様子を見てると、S「あがりまーす」と言いながら、仕掛けを上げて見せる C「なんか〇〇みたい」。そこへその場を少し離れていたAが戻って来て、(何も言わず)釣り上げ部分に紙箱をつける。Sは「ウーーン」と回転させる音を出しながら、筒部分を回転させる。Aはその様子を見てる。一周させたSはAに「おもしろーい」と笑顔で言う。反対回しで「ウーーン」と回転させ戻して行く。続けてSは「誰か、ここに(吊りあげ部分に)乗せてくださいーい」(と、Aを意識した感じで言う。Aが準備した箱を)「バックバッカー」「オーライオーライ」など言いながら釣り上げて「あがりましたー」と嬉しそうに言い、続いてクレーンを回転させる動きをする。

ここではクレーンがクレーンらしく動くような試行錯誤がなされている。どちらかというとならSは、動く仕組みが面白くてクレーンを中心となって動かしているが、Aも一緒にの気持ちで試している状況であることが、Aの動きからも読み取れるだろう。Aは、クレーンで運ぶものが必要と考えて紙箱を持ってきて黙ってかけている。そこには言葉のやり取りはないが、共通のイメージを持つことができていることが窺える。

Aが箱を吊り下げてくれたことで、クレーンらしく物を運ぶ状況が実現できたことなどから、Sは「おもしろーい」と笑顔でAに語りかけている。Aもそれに対して笑顔を見せ、喜びを分かち合い、Sはさらに再度箱の荷物をかけてくれるようAに働きかけて、遊び進めようとしている。自分たちの考えていたことを実現させ、その遊びの面白さの中で気持ちが通いあうような瞬間であることが感じられた。

(8) 遊びに行き詰まり、自分の考えが思いつかず、友達に意見や考えを求める。

事例5-8

Sがクレーンを動かす中心となりながら釣り上げ部分をうまく動かせるようにする試行錯誤が続く。Sは紐を奥へと動かすと紙箱を上まで持ち上げ「はい、(といってAを見て) こうやって、どうすんの?」と言う。Aが「これを…」と言いかけると、Sは手を一旦離すが、Aは思いついたことがあるのか製作コーナーへ行

く。SはAが手を離した棒を再度掴みそのままAの動きを目で追っている。Aは戻ってくると、紐と箱に手を出しながら「ねえ、これ貸して」と動かす部分を持つとする。Sは「なんでだよお、…なのに」という。AはSの持っている部分に手を伸ばしながら「一回だけ」と言う。Sは「なんでえ？」言いながらも吊り下げ部分から手を離す。Aが作業を行うのを（ちょっと不満そうに）見ながら S「それじゃあ、（荷物が）吊れないと思うよ」と言うが、それでも「ちょっと待つて」と奥の方に紙紐自体を動かして（動きやすいようにして）やり、Aの動きを見ている「まだあ？」「それじゃあ吊れないと思うよ」。Aは黙々と自分の考えたことを形にしていくなが、試してみると紐が落ちてしまう。Sは「ああ」と言い、「細くなっているからだよ」と、今度はSが紐を持ち始める。Aも手を出そうとするが、Sが主となって上に引っ張り上げるとAも手を添えて一緒に引っ張る。筒から紐がぬけることなく、上まで箱が積み上がると S「できたー」と大きな声で言う。

Sは荷物の吊りあげがうまくいかず、Aに意見を求めているが、動かすのは自分だと思っていたようであった。Aはそれに応えようとして材料を探しに行ったようだったので、材料を持ってきて自分が考えたことを試してみようとして「ねえ、これ貸して」と動かす部分を持つとしたのだと思われた。Aはもともと言葉数も多くはなく話す声も小さいが、よくものごとを考えていることが伝わってくる子どもである。自分の思いついたことが実際にどうであるか自分自身でさえも掴めないでいることに挑戦しようという時に、それを言語化して伝えるということはAにとっても難しいことであると考えられた。Aははっきりと「これ貸して」と伝え、渋るSに「1回だけ」と交渉している。どちらかといえば譲ることの多いAにしては珍しい姿である。遊びの中で生じた必要感が、実際に言葉にして交渉する姿へと繋がっていると言えるだろう。

Sも口では「なんでだよ」などと言いながらも、一緒にやっているAの主張を受け入れている。Aの動きを見ながら、SはAのやろうとしていることを理解予測し、それではうまく釣りが上がらないことや、やってみた後でだが、その理由もなんとか言語化している。すでに過去に自分が試してみた体験があったことがうかがわれた。

好きな遊び（自由遊び）の場面においては、一方が思いついたことを試してみること、たとえそれが過去に自分が試してみたものであっても、その試しを受け入れていくような状況が、遊びを作り上げていく中では繰り返し出てくる。考えた方の子どもにしてみれば（この事例ではA）自分で考えてみたことを試してみたいと思うことが当然であり、実際にやってみて、納得もできるだろう。そうやって、子ども同士が納得しながら進めていくことになる体験を含むのが、自ら始めた遊びを作り上げていくということなのだということが見えてくる。

(9) 相手の思いや動きを受け入れる

事例5 - 9

二人での試行錯誤は続いている。Aは製作コーナーへ行くと、小さな輪を持ってきて紐の部分に通し始める。その様子を目にしたSが「待って。どうするの?」とAに言うがAは言葉では応えずそのまま紐に小さな輪を通していく。Sはその様子を見ている。Aは小さな輪を筒の上部分まで持っていくが、先ほどと同じで紐の通りが悪くなってしまう。S「何やってんだよお」。Aは小さな輪を紐から外すと再度製作コーナーへ行く。Sはあげさげを試す。Aはガムテープを手に戻ってくる。それを吊り下げ部分にAがつけ、Sが引き上げようとする。

Aは、先にも述べたように言葉数が多くはなく話す声も小さい子どもであるが、自分なりによく考えていて、Aのアイデアで問題が解決したり遊びが面白くなったりすることもあるので、Sも先の事例のようにAに意見を求めたりするところがある。ここでは、Sは「どうするの」と一度は制するが、Aがそれに言葉で答えずに黙々と試す作業を続けるのを、少し不満そうな表情をしながらであるが見ている。Aの落ち着いて黙々と作業を進めている様子からは、自分が本気で試してみようとするのをSは妨害するような相手ではないとのSへの信頼感のような思いがAの方でもあったように思われる。Aの試しは結果的に上手くいかず、Sは「何やってんだよお」と責めるようなことを口にするが、AもSもお互いに意に介することもなく、その後もSは上げ下げを試し、Aは次のものを持ってきてつけて試したりしている。ここでも自分の思いとは違う行動に出会っても、いったんは様子を見て相手の動きを受け入れていこうとする姿勢があること、また一緒に遊び進めていくにはそうしあっていかなければ、一緒に遊びを作り上げていくことが実現しないのだという体験になっていること読み取れる。

(10) 喜びを分かち合おうとする

事例5 - 10

担任がSやAがクレーンにつけていた箱(お菓子の箱)よりは少し大きな箱(ダンボール箱)を持ってきて「じゃあ、大きいもの。さあ、(クレーンで)あがるかなあ?」と言ってクレーンの近くに置く。

Sは箱を手に取り、「ああ、これはここかあ」と、クレーンのアームを引っ掛ける位置を探して言う。箱の隙間にクレーンのアームの先端を差し込み、クレーンのアームを上げていくための紐を持っているAのところに行き、Aが紐を持っているのとはほぼ同じ位置でSも紐を握り引っ張り始める。だが、段ボール箱はアー

ムの位置がよくないのか思うように吊りあげることができない。紐を掴んだまま S は立ち上がり、片手で段ボール箱がかかっているアーム部分の筒を押さえながら、掴んでいた紐を引っ張りあげてみる。するとダンボール箱が上まで持ち上がる。S は嬉しそうに「持てた」と言いながら A の方を見るが、A は違う方向に気を取られていた。S は「持てたよ、A くん」と少し大きな声で A に伝える。A がガムテープをつけて動かし始め、A が中間くらいまで吊り上げると、自分も手を添えて一緒にグッと引っ張る。その勢いでガムテープが外れるが二人で笑う。

担任が少し挑むような感じで持ってきた大きな箱をクレーンで吊り上げることができた喜びを、A の名前を大きな声で呼び伝えている S の様子から、一緒に仲間とできたことを喜び合おうとする気持ち強くあることが伝わってきた場面であった。担任の挑むような口調も、S と A が二人でその挑戦に向かおうとするような仲間意識を喚起させる働きがあったと思われた。この荷物の吊り上げの成功の後には、ガムテープで上手くいかない時にもその外れた様子に二人で笑いあっている姿が出て来ており、自分達で挑戦し取り組んでいることの楽しさが伝わってくるようであった。

(11) 遊びを終わらせ、どうするかを確認し合う

事例 5 - 11

S は箱に紐をかけ、箱が落ちないようにそっと持ち上げて箱を回転させ、上げ下ろしの台の上にその箱を下ろそうと試す。A が回り込んできてその箱の様子をみる。（その作業の途中で担任がクラス全体に片付けの時間であること告げる声が聞こえると、S はそちらの方に少し視線をやっていた。）

S はその動作が終わると、A に「とっておく？」と声をかける。A は S の顔を見つめたまますぐには何も言葉にしない。S はクレーンのアームにかかっていた箱を外し、アームの中にあった棒を外して片付け始める。A はその様子を見ていたが「これ（筒を触りながら）残しておこう」とはっきりした声で言う。S は筒の中から外そうとしていた棒をまた中に入れる。そのあと S は紙紐を折りたたもうとしているが思うようにいかないと「A くん」と（手伝ってという感じで）呼びかけ、一緒にダンボールの中に箱や紐を入れる。

S と A が一緒に遊びに取り組む相手としてお互いに認め合っていることが、この片付けの場面からも読み取れるだろう。まず S は共に遊んできた相手である A の思いを確かめようと言葉にして聞いている。A から答えが返ってこないのも、S は自分の判断で解体して片付けていこうとしていたが A の言葉を聞いて元の状態に戻し、他の部分

の片付けに向かっている。片付けの場面でもお互いの思いを尊重していることが伝わってくる。また、Sには、相手の考えを聞こうとする姿勢やそれを言葉にしていこう態度も育っていること、またAも時間が少ししかかっているが、そのSの問いかけをしっかりと受け止め、自分の意見を伝える力が育っていることも見えてくる。

(12) 誘い合って遊びを始める

SとAは、6月には誘い合って遊びをスタートさせている姿があった。

事例6-1

〈ジェットコースター〉

Sは保育室の入り口付近で、大型積み木を運んだり並べたりしている。そこに登園してきたAが様子を見に来る。A「何してるの?」。S「昨日のジェットコースター作らんの?」とAに顔を近づけて言い、Sは積み木をさらに積み上げ始める。AはSの近くにいながら、Sの様子や保育室の中での他の子どもの様子を見ている。AがSの持ってきた大型積み木に座ると、S「ねーねー、座らないでよ」。言われたAは積み木から立ち上がる。Sはぶつぶつ呟きながら、ジェットコースターづくりを続ける。

しばらくすると、クラスのほとんどの子ども達が栽培しているスイカの様子を見にいった。Aは「みんな行ったから…」と何度かSを誘い、二人は連れ立って園庭へ行く。その後積み木のところに戻ってくると、Sは「ねえ、手伝って」とAに言う。Aが廊下の遊びの様子を見に行ったので、後を追うようにSも見に行くが、廊下で遊ぶメンバーから「まだですよ。まだですよ。」と追いかえされる。AとSは微笑みを交わしながら積み木に戻る。SがAに「ねえ（積み木運びを要求するように）…。Aは積み木をもって移動し始める。Sは自分のイメージを伝えようと話し掛けるが、Aは耳を貸すというよりは考え込んでいる様子である。

SはAからの反応がないことと、廊下の遊びの様子も気になるようで廊下に向かって行く。Sの動きを追うようにAも廊下に行く。Aは廊下にある欠席者ボードが目にとまったようでそれを見始める。Sは廊下で遊ぶ仲間によっかいをだしてと鬼ごっこのようにして楽しむ。Aは声を出しながら欠席者ボードを見ている。Sも欠席者ボードを覗き込むと、Aは微笑みながらSに話しかける。

その後AとSは保育室に戻るが、すぐにSが廊下に行こうとする。AはSに「そっちに戻るな」と声を掛け、Sを保育室に呼び寄せる。保育室に戻った2人は、積み木を積み上げ始める。積み木をはさんで2人は向き合って会話をしている。Sが立ち上がり廊下の遊びの様子を見に行く。Aも追って行く。AはSに「だから、そっ

ちの方に行くな」とSを積み木に呼び戻す。

しばらくして担任が様子を見に来る。担任が「どうした？」とAとSに声を掛けると、Aが「（一緒にジェットコースターを作っているメンバーに）お休みがいて…」。

担任は「どうしたらいい？どうしたいの？」の言葉をかけると、Aは手で形を示し伝えている。その後AとSは積み木を取りに行く。Sは友達から積み木を譲り受けると、Aを呼び“こんなに沢山積み木が来たよ”という感じで、笑顔でAに伝える。Sは積み木を2個ずつ積み始める。

朝のスタートはそれぞれのペースで始まる。もう動き出しているSと、これから様子を見ながら動き出そうとするAはギクシャクするところもあるが、Aは他の場に行ったりはせずSの近くに留まっている。そしてクラスのほとんどの子ども達が園庭に出た際に、Aが何度も一緒にスイカを見に行こうと誘いかける様子や、Sがそれを受け入れて園庭に一緒に出かけていく様子等には、AとSが仲間であるとの思いがあることが読み取れる。何をして遊んだり活動したりするかということもあるが、それ以上に仲間と一緒に何かをしたいとの思いが強く育ってきていると言えるだろう。

それは、Sが廊下の遊びに興味を持って見にいけばAも一緒に行くなど、行動を共にしようとする様子からも伝わってくる。Sが主導しているように見える場面も多いが、AがSに「そっちに行くな」と呼び戻す姿もあることにも表れているように、決して一方向的な関係性ではないことが感じられた。また、自分たちが使いたい積み木をSがたくさん譲り受けると、それをSはわざわざAを呼んで伝えて笑顔を見せるなど、二人で体験を重ね、思いを共有化して動くことができていたことが感じられた。

（13）お互いに考えていることを伝え合う

事例6-2

Sはその後、牛乳パック（ジェットコースターのタワーになる）を繋いだものをいくつか持ってくる。S「よいっしょ」。それを見たAは「なんで1個なの？」。S「…だからだよ」。

Aは牛乳パックを持ちながらSに言葉を掛けると、Sは「これでしょう？」と言ってAに牛乳パックを差し出す。Aは差し出された牛乳パックを受け取り、自分が持っていた牛乳パックと繋げて積み木の上に乗っすぐ立てる。Sもその隣に、近くにあった牛乳パック（繋げたもの）を立て高さを比べる。S「これよか（Aに渡した牛乳パックの方が）高いでしょう？」など2人で会話をしながら進めている。

Sはガムテープで牛乳パックを繋げている。Aは製作コーナーから時折Sが作業

している様子に視線を向けながら、牛乳パックを手には何か考えている様子である。Aは牛乳パックと新聞紙を持って遊びの場に戻り、新聞紙を破り牛乳パックの中につめる（牛乳パックを立てた時に安定させるための工夫と思われる）。

Sは牛乳パックをガムテープで繋げ高くする。Aは牛乳パックの中に新聞紙を入れる。この作業がしばらく続いた。その後Sは製作コーナーに行き、牛乳パックと新聞紙を持ってくる。SもAと同様の作業、牛乳パックに新聞を詰め始める。

Aは新聞をつめた牛乳パックをガムテープでつなげ始める。Sは製作コーナーに行き、テープで牛乳パックの口を閉め、また遊びの場所に戻る。長く繋げた牛乳パックを2本、2人それぞれが立てて高さを確認している様子。ニコッと笑いながらAがSに言葉をかけ、牛乳パックについて会話する。

しばらく後、Aは2個積み上げた積み木の上にタワーを立てる。Sはテープを探して保育室を歩いて回り、ガムテープを手にとって遊びに戻る。Sは戻ってくると（担当が少し積み木を動かしたあとだった）「なんか、おかしい気がするな」「ねえーこれ、なーんかおかしい」「なーんか変だな」「こうじゃなかったよね」と言って積み木を並べ直す。Sは積み木に牛乳パックを立てるがうまくいかず「あれ」。S「ねえーAくん。そうじゃなかった?」。Aは「ここにおいたら」とSに言う。

遊びの方向性を共にしながら、その実現のために、それぞれが考えて動いていることが伝わってくる。そして、自分のことをしながらもSの動きに「なんで1個なの?」とAが疑問に感じたことを問いかけその理由をSが答えたり、高さについても確認しあったり等、自分たちが取り組んでいることを巡って言葉で伝え合う力もついてきていることがわかるだろう。

同時に、それぞれの動きを見ながら相手のやろうとしていることを理解するといった春の頃に頻繁にみられた姿も続いている。相手の動きを視野に入れており、製作コーナーでSの作業をみながら、どうしたらいいかを自分なりに考えるAの姿や、Aがやり始めたことが自分たちの実現していきたい方向性だと理解すると、Aと同様の牛乳パックに新聞紙を詰める作業を行なったSの姿などからも読み取ることができだろう。さらにこの時期になると、理解するだけでなく、それが自分達の遊びの目当てを実現していくものであればすぐに取り入れて同じように動いていくなど、実際に行動に移して自分達の遊びのめあての実現に向けてどんどん動く力が育ってきていることが窺える。二人が、お互いの力を認め合って、かけがいのない遊び仲間として共に遊びを創りあげている体験となっていることが感じられた。

Sの「かかわり体験」～7月、同じ活動に取り組む女児達とかかわる姿を中心に～

7月には、SとAはそれぞれ違うグループで活動を展開している姿があった。

(14) 遊びでリーダーシップをとり自分の考えをグループのメンバーに伝えようとする
事例7-1

〈プラネタリウムづくり〉

登園後、Sはプラネタリウムづくりに一緒に取り組んでいる女児たちと共に自分たちの遊びの場に積み木を運び始める。Sは4個も重ねた大型積み木を押すようにしてもってくると「これ運んで来た」B子に話しかける。Bは「ここに座るの？」と笑いながら座ってみせる（子どもが座るのにちょうどいい高さであった）。Sは「違う違う違う」と言いながら「これこれこれ」と薄い板を運んで来て「これをのせるの」。そしてBに「これとって」と一番上の積み木をとるように言う。BはSの顔をどうすればいいのかという感じでみている。S「これをおろして」その言葉でBが一番上の積み木をおろすと、Sは「そう…」と薄い積み木の板を積み木置き場から運んで来ながら言い、Bのおろした積み木の上に薄い板をのせる。その様子を見ていたBは、残っていた2つの積み木の上の方も同じように降ろして「おろしたよー」と大きな声で（Sに向かって）言う。Sは作業を続ける。Sが再度積み木置き場から薄い板をもって来た時に、B子が積み木を動かしつつ「ここに…」というときS「え、違うよ～」と言う。C子はSの様子を見ながら積み木を動かす。

プラネタリウム作りは継続して行われていた活動で、この日も土台の積み木を積み上げることから始まった。Sの中では積み木を運び始めた時からすでに組み上げ方についてははっきりとした考えがあったことが、迷いなくB子に答えている姿からも読み取れる。

また、一緒にプラネタリウム作りをしている女児たちは、ここではSの考えを理解しようと、Sの発言や動きを見ながら動いていることが伝わってくる。Sが数人のグループの中で、リーダーシップをとり、周りに自分の考えを伝えていく体験となっている。その伝え方は、言葉として伝えるというよりは、主要部分については自分の動き（身体的表現）で伝えている状況であった。

(15) イメージしていることを形にしていく

事例7-2

担任が「もうちょっと前に出してもいい？」とプラネタリウムの積み木を動かして積む位置を調整する。動かされた位置で積み木をきれいに並べ直すS。窓際に置い

てあった板（屋根）を運んで来て、その屋根の板を載せられるように土台の積み木を黙々と並べていく。

しかし、思うようにその積み木がきちんと並ばずに「ずれるじゃん」とSが言う。その言葉にB子が「ずれる？」と聞き返す。Sは頷き「ずれる」と言い、向かい合っている積み木の調整をする動作をすると、B子も理解したようでその作業を見ている。他の所で積み木の倒れる大きな音がする。二人共そちらをみて作業が中断する。

しばらくして作業を再開し、積み木がきちんとあうように調整をつづけるS。「前にだしているだけだからね。」とそばにいるCに声をかける。Cが直前にやっていた積み木をたたく動作をまねて、自分も同じ場所で積み木をたたく。CがSに「二個つかう？」という、Sは積み木コーナーへ行って積み木をもってきて並べ、中の方のCをみる。

担任が少しであるがプラネタリウムの積み木の場所を移動した際にずれた積み木を黙々と並べ直したり、積み木置き場からどんどん積み木を運んできては調整しながら置いていくSの姿は、作っていくことに対するイメージがはっきりとしていることが感じられた。おそらく昨日まで共に作ってきたプラネタリウムのイメージが元になっているものと思われ、それはこの活動の参加メンバーの他の子どもの「いつもは4つなのに今日は…」との発言にも現れている。活動が継続することで、多くの言葉を交わさずとも参加メンバーの子どものイメージしているものが共通となっている。

ここでは積み木を運びきちんと調整するという作業を、特にSは黙々と熱心にやっていた。そうした作業の推進役だからこそ、いつもと違って、きちんと積み木が合わないことに気づき、それを同じ作業をしているメンバーに向けて発信し、動作や作業でその内容を伝え、それが相手にも伝わっている。遊びのリーダーシップをとりながら、自分のイメージや思いついたことを同じ遊びのグループのメンバーに知らせようとする姿勢や態度の育ちを感じさせられるし、そうした体験をすることができる機会となっている。

また、積み木の調整を再開させたSは、その近くで積み木を叩くことを思いついてやっているCに向けて「前に出しているだけだからね」と声掛け、Cの動きに同調した叩く動作を真似てコミュニケーションを図っている姿などには、相手の思いや遊びを尊重する態度やコミュニケーションを取ろうとする言葉の力や態度が育っていることが感じられる。

（16）作業についてメンバーに問いかけ、考えを受け入れて動く

事例 7 - 3

〈隙間なく積み木を並べる〉

B が、並んでいる積み木を「1、2、3、4、5」と手を置きながら数え始める。S はその様子をみている。続けて B が「いつもは4つなのに、今日は…」と S らに話しかける。この子ども達が積んでいた積み木倒れ、担任が「あー、たいへん」と寄って行き「あーびっくりした。気をつけて。」「大丈夫かしらイモリさん（イモリの飼育ケースのあたりに積み木が倒れた）」と続ける担任。S は、自分のいた場所を動かずに様子を見ている。落ち着くと、積み木をきちんとあわせる調整を女兒ら他のメンバーと再開する。

しばらくすると女兒3人は、隣で遊んでいるグループのところへ行き、積み木を借りる交渉を始める。相手に差し出された積み木ではなく、D がこれがいいという感じで一つの積み木を指差す。S は女兒達が交渉する様子をみている。相手が積み木を貸してくれたので女兒らは「ありがとう」と積み木を持って移動を始め、S も自分の居た場所に戻る。

B が「なんで5個あるのー？」と気づいたように声を上げていると、S はその近くに寄って行く。S は B の方をみながら「じゃあ、どうするのー？」と言う。B が一方の壁の一つの積み木を外す。女兒3人で話し始める。

S は他の遊びに目をやる。女兒達は一方の壁をいったん崩し始める。S は移動しイモリを見る。「むし、はいってます」などイモリの様子を女兒たちに向かっていい、さらに D の腕をたたいてイモリのほうをみるように伝える。D は少し目を向けるが自分の作業に戻る。

新しい積み木と古い積み木にわけて、積み木を積み替える作業が始まる。S は自分が積み立てていた壁の積み木を D に渡していく。S 「ねえ、これ全部…」「わかんなくなるよ」B 「これも新しいよ」D 「こうやったら倒れちゃうよ」S は考えるような感じで動きを止める。

しばらくして、B が両方の積み木の高さがあっているかを手で測ろうとする。その様子をみた S 「こう…」と、2つ立てた積み木の壁の高さを比べる同じしぐさをしながら。「なんか、こっちが高い気がする」

D 同じようなしぐさをして「同じような気がする」

S 手で高さをはかる動作。

S 「ねえ、高さおんなじかな？」と両手ではかる動作。

B 「新しいの（積み木）は倒れるし。」

D「ガムテープはる…」

S「積み木だからさあ、しょうがないでしょ」近くにあった積み木に腰掛ける。

プラネタリウム作りをしていたメンバーの女兒3人は、新しい積み木と古い積み木が混じっていることで、積み木がきちんと並ばないと考えたようであった。そこで隣で同じように積み木を使って遊んでいるグループのところに積み木の交換の交渉に行った。その女兒達の様子をSも関心を持って見ていた。ここまでSは黙々とプラネタリウムの土台を作ることをめざして動いてきていた。しかしその土台がズレてしまうことについて女兒達が積み木を変えることを思い付き動き始めた様子を目にしたSは、女兒達の考えをその交渉の様子から理解し、積み木の交換作業が始まると自分も一緒に動いていこうとする姿があった。また数の違いに気づいた相手に「どうするの」と問いかけて、友達の考えを聞こうとしている態度もあり、自分の考えを相手に伝えるだけでなく、友達の考えていることを理解しそれを受け入れて一緒に遊びを作り上げていく体験がなされていると言えるだろう。

女兒達は日頃からコミュニケーションをとっているメンバーでは思いついたこと（積み木の入れ替え）を共有し動き始めるが、3人で動いて行くことで精一杯でその考えをSに伝えようとするような動きは見られなかった。Sは他の遊びやイモリに一旦は関心を移すが、それでも動き出した女兒達の様子を見て、自分が最初に積み上げた積み木を崩して渡していくという交換作業に参加する行動を取っている。仲間と共に真っ暗になる（隙間の空いてない）プラネタリウムを作ろうというめあてを一つにして、協同して作り上げていこうとする気持ちの育ちや態度があることが見えてくる。しかしながら、Sにとっては自分の積んだ積み木を崩す作業（一からのやり直しとなる作業）にもあたり、また入れ替えをしても高さが同じになるのかとの疑問の思いを持っていることもその言葉の様子から感じられ、少しして積み木に腰掛けてしまっている姿からは、この作業や遊びへの関心が薄れていっている様子が窺えた。

(17) 友達のやっていることと自分の考えていることがずれていることを伝えようとする事例7-4

Sは廊下の遊びが気になり、窓をあけて（エアコンが入っているので窓が閉じられている）見始める。しばらく楽しそうに見たり、廊下の子もたちとやり取りをしてからプラネタリウムに戻ると、

S「ねえねえ、なんでこんなになってるの?」「やなんだけとお。」

C「…」S「ここに穴とかあいてくるんじゃない?」Bもその考えに同調するよ

うに「あし、はいれるけどさあ」（穴があいている）と言い、BとSは笑い合う。
S「なんで、こうなってんだよお」とCへ言いながら、積み木を整える。Sが積み木を整えるために一方を押したことで、もう一方の積み木が倒れそうになる。
Sは立ち上がって、倒れそうになっている積み木のところへいき、「これが曲がっているんだよ」と積み木をなおしながら言う。

積み木の壁の中にCと一緒に座り込むS。Bが「もってきました」とさっき足が入ってしまった空間をうめるような積み木をもってくる。Bが入れた積み木をSはたたきようにして整える。

廊下で行われている他の遊びを面白そうに見たりもするが、自分がプラネタリウム作りの一員であるとの思いがあるのか戻ってきている。そして、積み木の様子を見て穴が空いてくるのではないかと（光が入って真っ暗のプラネタリウムにならないのではないかと）の思いから自分の意見をメンバーに伝えようとしている。しかしながら言葉では十分に遊びを進めているメンバーに伝わったとは言えず、それで実際に積み木を直そうと自分でも少し動いてみるが、自分が手を加えたことで積み木が倒れそうになったこともあり、それを直したあとは、中に座り込んでいたCと一緒にになって積み木の中に座り始めてしまう。すでに、プラネタリウム作りを主に担って進めているのがBらに変わっており、Sには、今何を目当てにしているのかが見えにくく、自分がどう動いていけばいいのか見出せないでいるようであった。

（18）活動メンバーの一員であるとの意識を持ち、どうすればいいかを考えあおうとする
事例7-5

程なくプラネタリウムの屋根を補強する作業をしている担任の姿にBが気づき、そのことを他のメンバーにも伝える。4人全員（B、C、D、S）で担任のそばに行って屋根の作業を見始める。担任は「これのほうがいいかと思ったんだよねえ。」「みんな（Sらが壁を組立てていること）で頑張ってるからさあ。これ2本をこうやってつけようと思って」と子ども達に笑顔で話しかける。子ども達も笑顔で頷く。担任「じゃあ、そっちも頑張って」と積み木の壁の方を指差す。4人とも頷いて積み木の壁の方へ戻る。

S「みんなどうする?」と問いかける。女兒達が一方の壁について話し合っている。
Sが積み木を大きな声で「1、2、3…」と数え始めると、女兒が積み木を整え始める。

4人でのやりとりが始まる。ガムテープで積み木をくっつけるような提案もなされるが、Sは「段ボール」がいいのではないかと主張する。S「（積み木）危な

いし」D「イモリにあたっても固くないし。段ボールにしよう？」S「どうやってする？」。D「一番下は積み木。ちょっとだけ積み木をやれば」とSへ言う。

S「たいへんだもん」

B「つくるのたいへんでもつくらなきゃ。」

S「どうして…このままだったらOK…」

C「何日も何日もやればあ 」

B「何日も何日もかかってやれば…」

担任「何に困ってた？」

S「段ボールでここつくる…」

担任「ああ、やってみればいいよ」

D「たおれちゃう」

B「段ボールでやれば、倒れても…」

担任「うん、そうだねえ。あなたたち、そうやって考えられるんだね。」

女兒「うん」

担任「やってみようか」

女兒「うん」

B「じゃあ、やってみよう」

Sは、積んでいた積み木を降ろし始める。

担任「高い方がいいってこと？」女兒が頷き、「うんわかった」と廊下へ担任が段ボールを取りに出ていこうとする。女兒3人もついて出て行こうとする。

Sは、最後の積み木も倒す。その様子を見ている女兒3人（待っている感じ）。Sも急いで立ち上がると3人の後について行く。

プラネタリウム作りがなかなか形になっていかない状況にあったので、担任保育者はプラネタリウムの屋根の補強を始めたとのことだった。自分たちの活動を手伝おうとしている担任の存在や援助が、プラネタリウム作りから関心がそれようとしていたSやCにとっては、再度このメンバー皆でやっていこうとする気持ちの立て直しのきっかけとなっていた。

Sは「みんなどうする？」と、メンバー全体に声をかけて話し合いを始めようとしているが、女兒達からの応えが得られないと、積み木の数进行大きく数え始めることで女兒達の注意を集め、そこから話し合いを始めている。リーダーシップを取って関わろうとしているSの体験がある。そして、ダンボールはどうか、それはなぜか（危なくないから）といったように、これまでダンボールという素材に関わって経験してきたことを基にしながら、Sは言葉で自分の考えを伝えようとする姿勢も育っていることが見えて

くる。しかしながら、女兒達にはＳの意見が十分に理解されたとはいえなかったこと、加えて「何日も…」といった方向へと話がずれたことなどから、アイデアをめぐっての話し合いはそれほど深まらないままに、実際に試してみることを後押しする担任の援助によって、段ボールを取りに行くことになっていった。自分が積み上げた積み木を倒すＳの姿は段ボールを使うことへの気持ちの区切りをつけるかのようであった。また、そのＳを待つ女兒たちの姿にはメンバーの一員として認めていることがうかがえた。

（１９）進め方を調整し、考えを伝え合おうとする。

事例７－６

担任と一緒に段ボールを選び、一つの段ボールを切ることになる。「みんなでやろう」と持っていき４人それぞれに段ボールカッターを手にする。

D「一人がちょっと切って、一人がちょっと切って、一人がちょっと切ってってやれば」と切る動作と共に言う。

B「いいね」

C「ちょっと切って、ちょっと切って、ちょっと切って、ちょっと切ってなんだって」と歌うように言う。

S「じゃあ、（先に）切る人～？」、Dが手を上げる

B「じゃあ、Dちゃん、Cちゃん」と順番を確認し始めると、Cは手を横に振る。

「じゃあ、Bちゃんが一番。Bちゃん、」と言い始めると、Dが「私が…」

最後に切るのをSとCが望み、じゃんけんをして決める。Sが最後になる。

Bが段ボールをもち、「どこ切る？」と問いかける。Dが応える

S「順番どうなったの？」

D「順番に並んでる」

Dが、「１（Bを指差し）、２（自分を指差し）、３（Cを指差し）４（Sを指差し）」と順番を確認する。

Bが少し切ると、S「いいよ、もう」「ちょび、ちょび、ちょびだから。」

B「いいよ」と次の順番のDに席を譲る。

Dも切り始めると「もういいよ」

B「はい、Cちゃん」とBはCを促す。

Dは切り終わってない部分を見て「いっぱい残りそうだな。Cちゃんこんくらいまで」と切る位置を手で示す。

Cが段ボールを切り始め、Bが切る位置で手を添えていると、刃先にBの手があることになる。

それを目にしたSは「危ないよう。手を切る」と強い調子で言う。Bは手を離す。女兒が「Sくんが最後まで切る」と言うと、Cのあとダンボールを最後までSが切る。

B「切れた」とダンボールを開き始める。

D「こんなに高かったらさあ、先生も入れるんじゃない？」

B「ああ…こんなに高かったらさ、入れるよね」

B「こんなに高かったらさ、どうやって押さえる？ここに段ボール入れる？ねえ？」とDに向かって言う。

S「こんなに高かったら倒れてくるよお」と大きな声で言う。

B「こうやったら？」と積み木で押さえるようにすると

S「えー、…」

C「また、いっぱい積み木使うことになるじゃん」

S「これ（ダンボール）、わければいいじゃん。そうすればさあ、わけてはってさあ」

BはSに視線をあてるが、Sの行ったことには何も応えず、自分で考えた方法(段ボールを積み木で支える)で動き始める。段ボールを積み木で両方からはさみ、固定した後、上で支えている手を離すと、その部分の段ボールが折り畳まれてしまう。

C「中の方からだけやればいいんじゃない？」(中に当たる部分だけ積み木で押さえるということ)は4回くらい繰り返してB、Dに言うが、B、Dは他のことに気を取られていて(どこで切るかを相談している)返事はない。

Sは段ボールの間にカッターを挟み込み、手を離してもそのままになっていることをBらに伝えようとするが、他の花火遊びのコーナーで歓声が上がり、そちらへ4人とも視線がいく。Cは、そのまま座って、花火の遊びを見始める。少し作業がとまるが、BとDは、自分たちの遊びのほうへ意識を戻し、ガムテープを取りに行き、付ける作業を始める。S「ねえ、これ、倒れましたけど」Sの声でCも戻って来て、ガムテープを切り作業に参加し始める。ガムテープを順番に使いながら段ボールに貼る作業を続ける。(そこに担任が関わることになる事例が7-7)

プラネタリウムの壁作りは仕切り直しとなり、段ボールを切ることになった。切る順番を自分たちで決めあって、少しずつ切れば良いといった意見を出し合って調整しているのは5歳児らしい姿である。ここでもSは、「先に切る(切りたい)人～」と順番決めを行ったり、順番を確認するなど、リーダー的にその調整役を果たしている。また、刃先の危なさを自然に相手に伝える姿などもあり、自分だけではなくお互いの動きを十分に意識したかわりの姿勢の育ちや、グループで活動を進めていく力が育っていること、それらを発揮する体験となっていることが感じられる。また、そうやって活動を進めあっていく中で、お互いのあり方やかわり方を知り学ぶ機会や体験となっていると

言えるだろう。

ただ、遊びの本質的な部分についての話し合いである“これからどうやって段ボールを使っていくか”になると、言葉で考えを伝えあい、お互いが納得して活動を進めていくのは、まだ難しいことが読み取れるだろう。BとCは、ダンボールを積み木で挟むことで立てるという考えを口にしてはいるが、それではダンボールを使うようになった理由からは遠ざかる。Sの発言は、たくさんの積み木を使わなくてもいいように、また倒れても危なくないよにとの理由からダンボールを使うことになった経緯を踏まえている発言である。Cも同様に、中側だけ積み木で立てるという考えを口にしてはいるが、それがBとDに伝わっていたとは言い難い。結果として、Bらが先に行動を始めたことから、B達が考えた方法（両方から積み木で挟んでダンボールを立てる）で作業が始められた。この時期、新たなことに取り組むための「話し合う」という体験では、各々がなんとか言葉にしてはいても、その内容や考えが伝わり合わない側面も伴っていたり、また仮に伝わったとしても自分の考えたことを試してみたいとの思いの強さ等から、どちらか動き始めた子どもの方のやり方で活動が進んでいく体験をしている場合があることがここでも見えてくる。

(20) 一緒に遊び進めてはいるが、思うように進んでいないと感じる

事例7-7

担任「なんとかできそう？」S「でもなんか、ばらっばら」

担任は積み木にダンボールを貼付けている様子を見て、「こまったねえ。こうやって（貼付けると）こっち側に全部積み木がいるもんねえ」（2回繰り返す）「そしたら、もうちょっと大きい段ボールにしてみる？」女兒らは「うん」と頷く。

担任「そうすると、こっち全部隠れるかなあ。あっちの（グループ）みたいな…（段ボールを）大きいのにしてみる？」頷く女兒ら。

担任「じゃあ、これをやめてえ。」といいながら、段ボールを張ってある積み木から剥ぐ。

Sもやって来てガムテープを剥ぐ手伝いを始める。ゴミ箱に捨てにいき、その脇に立っている（ぼおっとしている感じ）。虫かご置いてあるテーブルに行き、少し虫を見たあと、女兒達がカッターを持っている様子を見て、自分もカッターを手取る。

S「ねえ、段ボールやるんじゃないの？」「段ボール」

D「これを切らないで（箱に組立てた状態で）、これをどんどん積み重ねていけばいいんじゃない？」

B「いいねえ。これをどんどん積み重ねていくの？」

D 頷く C は側にいてみている。S は他の遊びに気を取られている。

担任が戻って来ると、今の考えを話す。そのタイミングでSも側にやってくる。担任「うーん、それをどんどん積み重ねて行ってくこと？そうしてみる？」頷くB、D 担任「いいよ」「ここまず戻す？」と切った段ボールをつなごうとしている女兒の手元を助ける。

S「テープ…」(Sの持っているのは布テープ)担任は「そしたら、紙のテープがいいかもね。」とSの言葉のすぐあとのタイミングで言う。3人の女兒達はテープを取りに動き出す。

9時の登園後すぐに自分が並べた積み木の壁もなくなり、またダンボールで作り始めた壁も手がつけられたばかりで、ほとんど捗っていないまま約1時間が過ぎている状況だった。担任の問いかけに対するSの「ばらっばら」の言葉は、プラネタリウム作りを朝からしているにも関わらず、何も作り上げられていない状況にあることをSが俯瞰的に捉え理解していることが伝わってくる。

B、Dがやり始めた作業は、担任の「積み木をたくさん使うことになる」との発言で、作り方を変えることになる。先ほどSが主張していたのと同じ内容であるが、この担任の言葉で女兒達は自分達がやりかけていた方法を諦め、貼ってあったガムテープも剥がすことになった。それでも担任が入って作業の進み方も早かったこと、また子どもの中から出てきた、ダンボールを切らずに立たせるというアイデアを担任が逃さず拾い上げ、それを試してみることになったことで、この活動の見通しが立つことになった。プラネタリウム作りの子ども達にとっては、何度目かのやり直しのような作業を、担任の関わりでなんとか実現させ、実際の形となっていくような動きが支えられた展開となった。Sは担任の作業を手伝ったりもするが、ぼうっと立って見ていたり、他の遊びに気を取られたりしており、この活動に集中している様子ではなかった。それでも担任が関わるタイミングで戻ってきて、担任と女兒らのやりとりを見て、やろうとしていることを理解して自分なりに「テープ」が必要と考え参加を続けようとしていっている。

(21) 遊びの仲間に時折参加する

事例7-8

Dがガムテープを貼って、筒状になった段ボールを立てようとするがすぐにぺたんと倒れてしまう。

Cはその様子を見ていて「だったらこうやれば」と、向きを変えて立たせてみせる。

Dは自分の最初の方向で立たないかやってみるが、うまくいかない。

Cは「たたないならこうすれば」と再度向きをかえる。

Dは筒状になっていると、その上に積み重ならないといったことを動作で伝えている。

Sは廊下の遊びを見にいて、戻ってきてCらが立てている箱の中をのぞいてみる。何を言うのでもなく、再度自分は廊下の遊びの様子を見に行く。女兒達は、段ボールの中に代わる代わる入ってみて、大きい（切っていない状態の）段ボールがいいのではないかとのことになる。ここでSも戻ってきて、4人で先生に許可を求め、廊下で段ボールを選ぶ。が、廊下での遊びの音が聞こえるとSの視線や意識はそちらの遊びへといく。それでも4人で段ボールをもって自分たちの遊びの場へ戻る。

S 段ボールを切ろうとするような感じでカッターを動かそうとする。

D「なんで？ 切らないんだよ」

女兒が段ボールを重ねる様子をみて、

S「ねえ、これこうじゃなくて」と言いながら、段ボールを動かそうとすると、やってきた担任がSの後ろから手を出し支える。

Sは手を引き、女兒達のやろうとすることの様子を見ている。

担任「これを柱にして支えるっていうこと？」と女兒の動きから言葉にする。

「うん」と頷く女兒たち

担任「あ、そういうことかー。それであれ（屋根）をのせるの？」

女兒ら「うん」

担任「あそっか、そういうことね。それでこれ（今もってきた段ボール）がいるわけね？」

女兒達は頷く。

担任「で、これ（別の段ボール）も上に重ねるの？」と、組立てた段ボールの上に載せようとしながら「たかくしたいんでしょう？ じゃあ、どうすればいいんだろうね？」

B「…」

S「ええ…」と同意できない感を伝える。

（担任が場を離れざるを得なくなる）

S そばにあった積み木に座る。

Sは他の遊びに関心を持ち始め、自分の参加していたプラネタリウムの活動から意識が離れがちになっていることが読み取れる。それでもプラネタリウム作りのメンバーであるとの思いがあるのか、戻って来ては時折参加するので、壁作りをどうやって進めていくかを共有していない状況にあった。そのためカッターで段ボールを切ろうとして、

メンバーに止められてしまう。そこに担任が入り、Bらがダンボールの壁作りをどうやって進めていこうとしているかについての説明を女児達から担任が受ける形となり、それによってそばに居たSにも女児達の考えていたことが伝わったことと思われる。それについて黙って聞いていたSであるが、どうやって高くしていくかの話になった際に、Bの言っていることに同意できずに「ええ…」と思わず声が出た様子であった。しかし、そのタイミングで担任が離れたこともあり、Sは疲れているような感じでそばにあった積み木に座り、伝えることを諦めた様子であった。このような体験がなされていることにも留意していくことが大切である。

(22) グループのメンバーの考えが形になっていくのを体験する

事例7－9

担任が戻ってきて「ここまでがんばろう」とプラネタリウム作りに入る。段ボールを手に取り、「これ（邪魔になっているガムテープを）外せばいいの？」の担任の問いかけに頷く女児。

担任はガムテープをはがし、箱を組み立てながら進めて行く。「高くするにはどうすればいいの？」と問いかける。

女児たちの視線は段ボールへ行っているが、答えは返ってこない。

担任「どっち向きにする？ こっち向きでいい？」

D「こっち」と言いながら90度回転させる。

担任「ああ、そうね」「ああ、あっちも？」と別な段ボールを指差す。「あれもみんな閉じないとだね」

Sは、その場にはいるが、何も言わず、様子をみている。

C「あとで、みんな（段ボールの口を）閉じないと…」

担任「うん」とDに言いながら箱を閉じる。「ここ閉じて」「よいしょ」と1つ目の箱の上に箱を重ねる。「おおっ！」

女児「高っ！」

担任「こんな感じ？ やったね」

D「うん」と大きな声で。

Sは、そばでみている。

女児達は他の箱も組み立て始める。担任も手伝いガムテープをはり始める。どんどんテープが貼られて積み上がっていく様子に

S「はや！」

担任「くださーい」とガムテープの輪を女児から受け取る

担任「はい」と言って受け取ると「私切るから、どんどん貼ってくださいーい」と言って、ガムテープを切り、女兒に渡し始める。その近くの積み木に腰掛けていたSも、ガムテープを切っている担任に手を指しだす。

Sもらったテープをもって脇に回って。自分がずっと持っていたガムテープをはる。
(作業はどんどん続く。担任「これ貼ったらおわりね」等の声)

S「こっちも？」と声をかける。

担任「そっちもお。はい」とテープを切り、順番に待っていた女兒に破片を渡すと、Sの言っているところにC、Bがテープを貼る。

B「ここ、あいてるよ」気づき声を上げると、S「みんな、こっちも（貼って）」と、声をかける。テープを持っていたDがテープを貼るのを見ていて、S「オッケー」

担任「オッケー」と、声を合わせる。

Sはその箱を持ち上げて、二つの箱の上にさらに上に重ねようとするが、反対側の箱の口がよくとめられておらず、子ども達は再度ガムテープを貼って、一番上に重ねる

担任「じゃあ、私たちも…」と声をかけながら、どんどんとテープを切る。子ども達はどんどん貼る。Sは、周囲の遊びをみていて、最後のタイミングでガムテープを1つ貼る。

女兒「やったー」

担任「やったー」(呼応して)

C「先生の頭 超えた（当たった）ような気がする…」

担任「ねえ、」

担任「いっぱい考えたね、今日はね」

4人で組立てられた段ボールを残しておくために窓際まで運ぶ。遊んでいた場に戻り、積み木のテープをはずし所定の場に戻す。

女兒たちが考えたやり方を担任が補いながら、ダンボールが積み上がって形作られていくのを見ていたSであったが、「たか！」とその気持ちを表した女兒の言葉の面白さに乗るように、今度はSが「はや！」と、作業の進展の早さに声をあげて、それを契機に動き出し、テープ貼りに参加していった。そして、テープがまだ貼られていない場所を発見したBの言葉に加えて「みんな、こっちも」とSが伝え、そのSの言葉に添えて他の参加メンバーが動いてくれたことで、Sも活動を作り上げていく一員としての居場所を再度得たようであった。このように自分の気持ちを立て直していくSの姿の中にも、協同して遊びを作り上げていこうとする5歳児としての姿勢の育ちを読み取ることができるだろう。Sにとっては、友達の考えたことが形になって作り上げられてい

く体験を共にすることで、他の人の意見を聞いたり、それを一緒になってやってみることで思わぬ面白さが実現されていくことの体験となっていたのではないかと考えられる。

Ⅳ．総合考察

1. 「人とのかかわり」の視点から

〈遊びへの興味関心と子ども同士のかかわり〉

Sの「かかわり」体験においてまず見えてきたのは、子ども自らが環境に関わって遊びを展開する時間において、友達と遊びたいとの思いを持っても“遊びたいこと”が調整できずに一緒に遊び出せないという体験（事例5－1）や、遊びに手応えのある展開がなく続かないことで一人になってしまう体験（事例5－4）もあることであった。やりたいことの内容をお互いに伝え合うことのできる「ことば」の育ちも影響するが、それ以上に、“遊びたいこと（遊びの内容）”への関心が「かかわり」に影響していることであった。

子ども自らが環境とかかわって“遊びたいこと”を見出し、それを実現していこうとすることは、一人ひとりの子どもの育ちにとって大切なことである。従って「かかわりの成立」だけに力点を置いて考えることには慎重である必要がある。事例を検討していくと、遊びたいことの違いから、一緒に遊び出してはいなくても、クラスの友達の関わりたい思いや遊びを受け入れてひととき一緒にその遊びを楽しんだり（事例5－2のY、S）、役割交代を行ったり（事例5－3）等、一緒に楽しもうとする仲間意識の育ちがあることが窺われた。ここには、お互いの“遊びたいこと”があり、それを尊重し合いながらも、相手の思いや遊んでいることに関心を寄せ、関わっている5歳児の育ちや体験のありようが見えてくる。

〈友達と遊びを作りあげていく過程でかかわりが活発になり深まっていく〉

好きな遊びの時間の多くを過ごす子どもAとの間では、遊びを自分たちで作りに楽しんでいく過程で「かかわり」が活発になると共に深まっていることが見出された。遊びに必要な材料を一緒に探しに行ったり（事例5－6）、仕掛けの上げ下ろしを声を掛け合って試したり、楽しんだり（事例5－7）する体験が繰り返され、できた喜びをともに分かち合おうとすることへつながっていった（事例5－10）。そのプロセスにおいては、お互いの考えていることが違い、時に強い言葉となったり、気持ちをぶつけたりもする（5－8）が、相手の考えを受け入れ（5－9）試し、それが実現することで喜びも大きくなっていく。そして遊び終わった後には遊びで使ったものをどうするか相談しあって遊びを終える（5－11）体験がある。

5歳児になると、そうした遊びは何日間も続くこととなり、翌日以降もその仲間関係が継続し、かかわり続けていくこととなる。遊びのめあてが共有化され、どうやったら自分たちの思い描いていることが実現できるか、お互いの動きを視野に入れ理解しながら、自

分の考えたことを試していく体験（事例６－１）がなされていく。お互いの考えていることややってみようとする姿勢を、お互いに認め合っている関係性、お互いが遊び進めていくことに対する信頼感のようなものが、かかわりの中で育ち、体験されている（事例６－２）と思われた。こうしたかかわりにおける質的な深まりは、自らかかわりたいと思う相手とやりたいと思う遊びが見つかり、それを作り楽しんでいこうとする中で体験されるものだと考えられた。

〈活動に共に取り組む中で多様なかかわりに出会い、相手とのかかわり方を試行錯誤する〉

また、１学期中にＳはクラスの別のメンバーと共に遊び進めていく体験もしていた。プラネタリウム作りをしたいということで集まったのがＳと３人の女兒であったことから、これまで一緒に遊びを作り進めていくことの少なかった女兒との「かかわり」が展開されることになった。その中では、自分のやっていることや考えていることを伝えよう（事例７－１）としていたが、身体的表現で表される部分もまだ多く、自分の作業を黙々と進めて自分のイメージしているものを実際に形にしていく姿（７－２）でメンバーにＳのイメージが伝わっていったのは、Ａと遊び進めていた時と共通性があった。それでも、遊びのメンバーがＳを含め４人であったこともあり、Ｓがリーダーシップをとって、作業の手順について問いかけたり（７－３）、進め方を調整したり（７－６）、考えが違うことを伝えようとしたり（７－４）考え合おうとする（７－５）体験がなされていた。しかし、考えの違いが思うように伝えられなかったり、同じグループのメンバーの進めていく方向性の違いがあったことで、遊びからの関心がそれてしまい、そのグループのメンバーと一緒にあって積極的に遊び進めることへの気力が続かなくなった体験もしている。それでも、自分もその遊びの一員であるとの意識や思いは育っており、プラネタリウムの活動の場に戻ってきては参加し、仲間の意見をもとに共に作り上げる体験をすることになっていた。かかわりの視点から考えると、あまり一緒に遊ぶことの少なかったメンバーが、ある一つの遊び（プラネタリウム作り）に関心を持ち、そこでコミュニケーションをとりながら遊び進めていく体験をすることができていることに意味があるのだと考えられる。遊びへの興味関心が似ていて一緒に遊ぶことの多い子どもだけでなく、多様なかかわりの機会が得られる保育環境であることが大切であると考えられた。

２．「ことば」の育ちの視点から

〈動きを伴って伝わり合う子どもの言葉〉

「ことば」の力の育ちは、子ども同士のかかわりにおいても影響する。Ｓを含む子どもたちは、自分の遊びたいことを言葉でもやりとりしようとはしているのだが、何をどのように遊んでいくかといったことを言葉で相手に伝えるように話すことが、この時期では容

易ではないことが見出された（事例5－1）。

子ども同士のやりとりの中で、“これからやりたいこと”や“やっていこうとすること”がどのように伝わりあっているか検討すると、具体的な物や動きとして表現されること、すなわち遊んでみる（事例5－2：カップで隠す動作をする）、作ってみる（事例5－6：アイデアを口にしたSが主になって動き、遊びに必要なものが出来上がっていく過程を見ていることで、相手がやろうとしていることやその方向性がわかっていく）、実際の動きとして試してみる（事例5－8：A）ことが表現となり、それが周囲の子どもに伝わり、理解されることになっていた。自分でも初めてやってみることであれば、実際にやってみなければ自分でも予想がつかず、ましてそれを言葉で表現することは難しいことであろう。しかしながら、そうした思いつきを試したり、考えてみたりすることこそが、自ら環境に関わって展開する遊びの中では重要な体験である。言葉で表現し合うことを急ぐのではなく、試行錯誤しながら子ども同士で遊びを作り上げていく体験そのものが大切であると考えられた。

また、大人（担任）には、子どもが自分の思いついたアイデアやこれからやろうとすることを伝えようとする姿も見られた。自分の思っていることを汲んで理解し、時には言葉で表すことを助けてくれる担任だからこそ、そうした姿が出てくることに留意することも必要だろう。子ども同士の伝え合いを言葉化していくことは保育者の大切な援助の一つでもあり（事例5－5）、そうした関わりの中で子どもが言葉で伝えていく力を身につけていくことになると思う。

〈遊びの発展の中で出てくるお互いの思考を促す言葉〉

子どもは自分たちの遊びに面白さが増すと「おもしろーい」「やったー」といったような自分の気持ちが表される言葉が交わされるようになる。そして、その面白さに支えられるようにして、遊びにより工夫を凝らしていくようになり、子どもから発せられる言葉も、「～～みたい」といったものや「どうやって動かすのか」といった、自分の発見したことや相手の考えを問いかけたりする言葉が出てくるようになり、お互いに考え合うことにつながる体験がなされていることも見えてきた。

また、子ども自身が十分体験したり過去に経験があることについては言葉にしていけることができていること見出された。Sの姿の中にも、自分が以前に経験した遊びや素材であれば、見通しを持って俯瞰して言語化されることに繋がっている姿（事例5－2）が見られている。自分が考えたことについても、過去の経験から考えて伝えたり（事例5－8）、どうしてそう考えたのかを言葉で相手に説明しようとする姿が見られており、友達とのかかわりの中での必要感から言葉にしていける体験がなされているものと考えられた。

引用文献

- i 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について．（2010）文部科学省．
- ii 幼稚園教育要領（2017 年告示）
- iii 幼稚園教育要領（2017 年告示）第 2 章 ねらい及び内容

保育における子どもの体験（４）

～環境との関わりの視点から～

永 井 裕紀子

新潟県立大学 人間生活学部 子ども学科 梅 田 優 子

I. 目的

現行の幼稚園教育要領領域「環境」は、「周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」視点から子どもの育ちを捉えようとしている。領域「環境」ⁱでは、以下の３点が「ねらい」として示されており、子どもたちが自然などの身近な環境に関わる中で、発見を楽しんだり、考えたり、生活に取り入れたりしながら物の性質や数量、文字などへの感覚を豊かにすることが目指されている。

- ①身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
- ②身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
- ③身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

「ねらい」に示されている「身近な環境」とは、子どもを取り巻くあらゆるものを含む。このことについて松島（2016）は「子どもが自らその存在と関わることで子どもと環境の間に接点が生じ、子どもの心が動く体験をすることで発達につながる可能性をもつ。保育者の構成する環境すべてが、子どもが自ら関わる環境になるとは限らない。保育者が構成する環境によって子どもの発達が助長されることに加え、保育者が構成する環境を超えて、子どもの発達につながる環境がある」ⁱⁱと述べている。子ども一人一人の資質・能力、生活体験は多様であり、心が動かされる対象や環境への関わり方は異なる。保育者は領域「環境」に示されている「ねらい」を子どもたちに育めるよう意図的、計画的に環境を構成するが、それは、保育者の予想を超えて子どもが日々の生活の中で様々な体験を積み重ねる姿を捉えることから始まる。

そこで我々は、５歳児１学期の保育場面の観察から、子どもたちが身近な環境との関わりの中でどのような体験をしているかを明らかにすることを目的として考察を試みた。本稿で明らかとなった５歳児の体験は、今後保育における指導法やさらに３歳児、４歳児の体験を捉える手掛かりになると考えている。また、現行の幼稚園教育要領には、年長児の

後半に見られる具体的な育ちの姿が示されているが、5歳児の体験を明らかにすることは、小学校教育への接続を考えていく上で重要であると考えている。

Ⅱ. 方法

新潟県内にある Z 幼稚園の 5 歳児クラス 25 名を対象に観察を行った。観察は 20XX 年度に原則月 1 回の割合で実施した。観察時間は 8 時 45 分から 14 時 15 分である。観察内容はメモと 3 台のデジタルビデオカメラに記録した。観察後は、子どもの発話や遊びの状況を文章化しフィールドノートとして分析資料を作成した。観察で得られた録画データは研究目的以外では使用しないこと、発表の際には個人が特定されることのないようにすること等を園及び担任保育者に伝え、調査の実施と研究発表に関する同意を得た。

本稿では 20XX 年 5 月 29 日、6 月 26 日、7 月 11 日に観察した 5 歳児 1 学期の子どもの姿から子どもたちが身近な環境とどう関わり何を体験しているのか検討・考察を行う。なお、同じ保育場面及び連続する保育場面の事例には「1-1、1-2…」と記載した。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 自然物や物との関わり

(1) 自然物の特性や物の形状を捉えながら生活する

事例 1

畑の作物の水遣りに行くため、子どもたちは園庭でそれぞれのペットボトル (1.5ℓ) に水を入れる。園庭にはホースがついている水道の蛇口があり、数人の子どもたちはホースをペットボトルの口に近づけて水を入れる。ホースから出る水の勢いが強いと、水はうまくペットボトルに入らない。子どもたちは水道の蛇口をひねり、水の量を調節しながらペットボトルに水を入れる。園庭の水道にはホースがついていない蛇口の方が多い。その蛇口の下には流し台がついているが、流し台にペットボトルを立てると、ペットボトルの口は水道の蛇口より高い位置になる。その流し台に子どもたちはペットボトルを傾けて置き片手で支えながら、もう一方の手で水道の蛇口を斜めしてペットボトルの口にできるだけ近づけ、水量を調節しながら水を入れる。

子どもたちは、自分たちが大切に育てている作物に水をあげるためにペットボトルに水を入れる必要性を感じている。また、水を沢山入れたいという気持ちや願いを持っている。しかし、園庭にある水場はペットボトルに水を入れやすいようにはできていない。そもそもペットボトルの小さな口に水を入れることは簡単ではない。そのような中で、子どもたちは、ホースから出てくる水の量を調節してペットボトルに水が入りやすいようしている。また、流し台がついている水場では、水道の蛇口より背の高いペットボト

ルを斜めに置き、さらに、水道の蛇口がペットボトルの口により近づくよう斜めに傾け、水の量を調節しながら水を入れている。子どもの必要感や願いがありながらも、それを実現する都合のよい環境が整っているわけではない状況の中で、子どもたちは水の特性やペットボトル、水道、水場の形状を捉えつつ、その物との新しい関わり方を習得しながら不便さを解消し環境と関わる体験をしている。

（２）自分たちが取り組んできた行為の継続によって得られた作物の変化に手ごたえを感じる
事例２－１

子どもたちはペットボトルに水を入れ、園の畑に水遣りに行く。畑には子どもたちが栽培しているさつま芋や枝豆が植えてある。G「先生 いっぱい花咲いてる」担任「花咲いてた。よかったね。やった、やった」O「咲いてる。こっちも」担任「水は根元からあげてね。美味しいさつま芋になりますように」Y「美味しい枝豆食べたいな（リズムをつけて歌うように言う）」担任「美味しいさつま芋食べたいな（リズムをつけて歌うように言う）」と言葉を交わしながら水を遣る。Sは「（枝豆の実が）なってる、なってる、なってる、なってる みんなーゆり組集まれー」と大きな声でクラスの友達を呼ぶ。Sの呼びかけに、遠くで水遣りをしていた子どもたちが集まり、腰を落としてSの周辺で実を探す。枝豆の実を見つけたLは「わー」と声を発する。Hは「見せて」と言う。

7月の大変暑い日の保育の様子である。子どもたちは暑さを気にすることなく、園から50メートルほど離れた畑に行き、主体的に水遣りをしていた。Gは「先生 いっぱい花咲いてる」と言い、前回水遣りに来た時とは違う作物の成長に気づき、その嬉しさを担任に伝えている。Yは「美味しい枝豆食べたいな」と言っている。育てた作物を収穫し食べるという期待が、子どもの作物との関わりを誘発していると考えられる。Sは枝豆の実を見つけ「なってる、なってる、なってる、なってる」と連呼しながら、「ゆり組集まれー」とクラスの友達を呼び集めている。呼び集められた子どもたちも作物の変化に気づき「わー」などと声を発している。一人一人の子どもの感動が他の子どもたちに伝播しながら、子どもたちは、自分たちがやってきた行為（苗植え・水遣り）の継続によって得られた変化に手ごたえを感じる体験をしていることが読み取れる。

（３）実の大きさや数に興味関心を持ちながら、作物の成長を捉える
事例２－２

Sの「（枝豆の実が）なってる、なってる、なってる、なってる みんなーゆり組

集まれー」の呼びかけに、遠くで水遣りをしていた子どもたちが集まり、腰を落としてSの周辺で実を探す。枝豆の実を見つけた Lは「わー」と声を発する。H「見せて」P「小さい」E「赤ちゃん豆ができたよ」W「こっちもあるよ」と言う。Sは「ここにも ここにも ここにも ここにも…」と言ってさらに実を探す。

感動を伴ったSの「(枝豆の実が) なってる、なってる、なってる、なってる みんなー ゆり組集まれー」の言葉に呼び集められた子どもたちは「見せて」と腰を落とし小さくなりながら枝豆の様子に目を向ける。「こっちもあるよ」とWやSのように実の数に興味関心を寄せながら、枝豆の成長を感じる子どももいれば、「赤ちゃん豆ができたよ」と言うEやPのように実の大きさに興味関心を寄せながら作物の成熟度合いを捉えようとする子どももいる。

2. 生き物との関わり

(4) 自然の生き物に興味関心を持ち、その生態について考えたり、気づいたりする
事例3

担任と子どもたちは園庭に行く。Sはクモを見つけ「先生 クモ クモ クモ！」と大きな声を発し、クモの巣に駆け寄り指差す。担任とクラスの子どもたちはSが指差すクモに注目する。担任「これすごい。綺麗なクモの巣だね」 O「(クモの巣を) 下から見るとすごい」担任「本当だ。下から見ると素敵な形してるね」。Yはクモの巣にかかっている小虫を見て「先生 先生 卵みたい」と言う。H「卵を産んだんじゃない」担任「卵かな」 M「卵!」。他の子どもたちもじっとクモの巣を見つめる。担任「違う 違う よく見ると小さい虫が捕まっちゃってる。羽がついているもの」。Sがクモの巣にかかっている小虫を見て「先生あれ、赤ちゃん虫じゃない。赤ちゃん虫 赤ちゃん虫」と言うとC「よかった僕虫じゃなくて。人間でよかった」と言う。J「クモの紐ってさ 虫を捕まえて食べるためにあるんだよね」と言う。

クモの巣を見つけたSは大事件に遭遇したかのように巣に走って近づく。Sの「先生 クモ クモ クモ」という言葉を聞いたクラスの子どもたちも一斉にSが指差すクモの巣に注目する様子から、自然の生き物に対する子どもたちの興味関心の高さが伺える。Oは「(クモの巣を) 下から見るとすごい」と言って、巣そのもののや形に興味関心を持つ。Yはクモの巣にかかっている小さなものに興味関心を持ち、それはクモの卵ではないかと考える。Yの考えにより、他の子どもたちもさらにクモの巣にかかっているものへの興味関心を高め、感じたことを言葉にしている。保育者の言葉によって子どもたち

は巣にかかっているものは、クモの卵ではなくクモに捕らえられた小虫であることを知る。小虫を見てＳは「赤ちゃん虫」だと考え言葉にしている。それを聞いたＣは「よかった僕虫じゃなくて人間でよかった」と言う。Ｃは赤ちゃんであってもクモの餌食になってしまうという自然界の厳しさや恐ろしさを感じているように読み取れる。Ｊは「クモの紐ってさ 虫を捕まえて食べるためにあるんだよね」と言い、クモの生態について確認している。未知なものに心を動かされながら、子どもたちが自分なりに考え気づく体験をしていることが読み取れる。

（５）生き物の生態や関わり方を知り、生き物と遊ぶ（関わりを楽しむ）

事例４－１

給食後の係り活動の時間、Ｋ、Ｈ、Ａ、Ｒ、Ｌのグループは、この日園で飼育している２匹の亀の世話を担当することになった。亀がいる飼育ケースを全員で玄関から外に運ぶ。ＲとＬはそれぞれが亀の甲羅を両手でしっかり持ち、亀を飼育ケースから出だし、地面に優しく置く。Ｋ、Ｈ、Ａはケースの中の石を取り出し、ブラシで磨いたり、ケースにシャワーで水をかけたりしながら掃除する。ＲとＬは掃除をしている場所から少し離れたところで亀と関わっている。地面でゆっくり歩く亀にＲとＬは両足を広げトンネルを作り、亀がその下を通るのを楽しんでいる。亀がトンネルとは別の方向に歩いていくと「こっちだよ」と言って声をかける。また、亀の歩く調子に合わせてながら亀の周囲でピョンピョンと跳びはねながら、亀の様子を見守っている。

この時の亀のお世話でＲとＬは、亀の見張り役なのだろうか。飼育ケースの掃除は、Ｋ、Ｈ、Ａに任せている。ＲとＬの様子は亀のお世話をしているというより、純粋に亀との関わりを楽しんでいると言ってよい。亀と遊んでいるとも表現できる場面である。一通りのやり方が決まっている亀の世話とは違い、ＲとＬは亀の動きに合わせてながら自分たちなりのやり方で亀との関わりを楽しむ体験をしている。そこに恐怖感や緊張感は全く感じられない。飼育活動を通し亀の生態や関わり方を知ること、子どもたちは主体的に生き物と関わり、純粋に生き物と関わる時間を楽しむ。そして、子どもたちは身近な生き物を友達のように捉え生き物への愛着を深めていると考えられる。

（６）生き物の立場になって考え、感じ取る

事例４－２

亀の飼育ケースの掃除が終わると、ＲとＬは亀を飼育ケースの中に優しく入れ

る。Kがシャワーで飼育ケースに水を入れると、Hはその様子を見守りながら「もういいんじゃない」「そのくらい」と言って入れる水の量を確認する。水を入れ終ると次は亀に餌をやる。餌をあげる場面では自然と全員の子どもたちが飼育ケースの周りに集まる。Hが亀に餌をあげる。亀が餌を食べるとKは「あ、食べた」と言う。RやLも亀に餌をあげる。H「(餌) もういい、もういい」と言う。R「あと もう1個」と言って亀に餌をあげる。

亀の餌やりでは、自然と子どもたちが集まり飼育ケースの周りを取り囲んでいる。飼育活動の中でも生き物の餌やりは子どもにとって興味関心の高いものと読み取れる。与えた餌を亀が食べるとKは「あ、食べた」と言って、その驚きや嬉しさを表現している。餌やりの中で亀に自分たちの行為が受け入れられたという嬉しい体験は、亀への愛着へと繋がるだろう。亀の餌の量には特に決まりがないようである。子どもたちは与える餌について「(餌) もういい、もういい」、「あと もう1個」と言って適量を見定めている。生き物の餌は固体の種類や大きさ、餌の形状によっても異なる。子どもたちはそのような難しい量を見極めようとしている。飼育ケースに入れる水の量など生き物の飼育環境を整えたり、餌をあげたりする行為の中で“この量で大丈夫か”と思いを巡らし、子どもたちは生き物の立場になって考え感じ取る体験をしている。

(7) 生き物の身になり心配する中で、命を感じ、生き物が生きていくために必要な飼育活動の大切さに気づく

事例5

朝の会で担任は係り活動の話をする。担任が「昨日は帰るまで遊んでいたので係り活動しなかったね。あれ、昨日の前の日は幼稚園お休みだったよね。その前もお休みだったよね。なので、3日連続係り活動をしていません」と言うと、子どもたちは「えー」と大きな声を出す。K「イモリどうなっているんだろう」L「うんちだらけ」担任「さっきイモリのところで積み木が倒れてびっくりしたけど、イモリどうだった」M「うんちだらけ」N「ぐちゃぐちゃ うんち」。子どもたちは、少し離れた場所に置いてあるイモリの飼育ケースに視線を向けイモリの様子を気にかける。

園で行われているグループ別係り活動は、生き物の世話をするだけの時間ではない。掃除や絵本の整理をするグループもある。しかし、担任が3日間係り活動をしていないことを子どもたちに伝え、Kはすぐに教室で飼育しているイモリを心配する。「イモリどうなっているんだろう」という言葉から、Kが生き物と出会い毎日世話をするな

かで、毎日の世話が生き物の命を繋いでいることに気づく姿が読み取れる。「うんちだらけ」などと言っている子どもたちも、不衛生な状態にあるイモリに嫌悪感を抱いている様子はない。子どもたちが少し離れた場所に置いてあるイモリの飼育ケースに視線を向けたのはイモリを心配しているからである。身近な生き物を可愛そうに思ったり、心配する気持ちを持つ中で、子どもたちは身近な生き物に命を感じ、飼育活動の大切さや重要性についての理解を深めていく体験をすると考えられる。

3. 季節への関わり

（８）季節が与える多様な側面に気づく

事例 6

プールに入る前に担任は子どもたちを集めて話をする。

担任「大きいプールで遊べるのはどんな気持ち？」

子どもたち「嬉しい」「楽しい」

担任「じゃあ プールって寒い時にできる？」

子どもたち「できない」

担任「暑くないとできないことって色々あるよね。暑い時に嬉しいとか楽しい気持ちになるのってプールの他にある？」

子どもたち「水浴び」「川で泳ぐ」「海で貝殻を拾う」「カキ氷…」

担任「どうして水浴びって夏しかできなくて、水浴びすると楽しくなるのかな」

子どもたち「冷たくて気持ちいいから…」

担任「でも 夏って楽しいことばかりじゃなくて困ったりすることもあるよね」

子どもたち「熱中症」「日焼けする」「喉が乾く」「地面がすごく熱くなる…」

担任「そう、私たちもそうだけどみんなが育てているもの（畑で栽培している作物のこと）」

子どもたち「枯れちゃう」

担任「そうそう、生きているものは暑くなると喜ぶ生き物もいるし、暑すぎて元気がなくなることがある。さっきみんなが言ったように地面が今までよりずっと熱くなるでしょう。でもみんながちゃんと枝豆とかに水遣りしてくれてるでしょう。だから大きくなってたよ。暑いお日様の力があるから大きくなってたし、いっぱい花咲いてたよ。みんなも水浴びすると元気になるのと同じように、枝豆にお水遣ってくださいね」

子どもたち「はい」

暑い夏にしかできないプール遊びを大変楽しみにしている子どもたちに担任が「暑い

時に嬉しいとか楽しい気持ちになるのってプールの他にある」と問うと、子どもたちからは「水浴び」「川で泳ぐ」「海で貝殻を拾う」といった言葉が次々に返ってくる。担任が「どうして水浴びすると楽しくなるのかな」と続けて問うと、子どもたちは「冷たくて気持ちいいから…」と言う。園でのプールをはじめ、川遊びといった家庭での体験から、暑い夏には、水が人間の生活に楽しさを与えたり、生活を快適したりする素材であると子どもが捉えていることが読み取れる。次に担任は「夏って楽しいことばかりじゃなくて困ったりすることもあるよね」と問う。子どもたちからは「熱中症」「日焼け」「喉が乾く」という言葉が躊躇なく返ってくる。さらに担任は「私たちもそうだけどみんなが育てているもの」と子どもたちに問う。子どもたちは「枯れちゃう」と言う。担任の問いかけにこたえるかたちではあるが、子どもたちはこれまでの体験を想起し言葉として出し合うことを通して、楽しいことだけではない夏の季節が持つ多様な側面を意識する体験をしている。

4. 数や数量への関わり

(9) 数を使って確認する方法に気づきながらも、それをうまく取り入れられない事例 7

朝の会で担任は当番 C に「お休みを教えてください」と声をかける。C「今日のお休みは…」と友達を見渡すが、欠席者が分からず言葉につまる。クラスの子どもたちは欠席者がいるのかいないのか周囲を見渡す。少しの間沈黙の時間があつた後に K は「1、2、3…」と友達を見ながら人数を数え始める。R も「…20、21」と数え始める。K や R が数える数を聞きながら他の子どもたちも欠席者を確認する。しかし、誰を数えたのか分からなくなり K や R の数える声は途切れる。T「あと5人いないよ」L「U ちゃん(休み)」E「U ちゃんいるよ」と子どもたちは思ひ思いに確認したことを言葉にする。

最初に当番 C やクラスの子どもたちは欠席者を目視で把握しようとするが、うまくいかない。その中で K はクラスにいる友達の人数を数えるという方法で欠席者を把握しようとする。R も K のやり方を即座に取り入れ数を用いて人数を把握しようとする。クラスの子どもたちも R や K が数える数を聞きながら、出席者の数を把握しようとする。しかし、数と友達の対応がうまくいかなかったのか、欠席者ははっきりとしない。子どもたちは数を使って確認する方法に気づきながらも、それをうまく取り入れられない体験をしていることが読み取れる。

（10）数を取り入れながら確認する

事例 7 - 2

朝の会で担任は当番 C に「お休みを教えてください」と声をかける。C「今日のお休みは…」と友達を見渡すが、欠席者が分からず言葉につまる。クラスの子どもたちは欠席者がいるのかいないのか周囲を見渡す。少しの間沈黙の時間があつた後に K は「1、2、3…」と友達を見ながら数え始める。R も「…20、21」と数え始める。K や R が数える数を聞きながら他の子どもたちも欠席者を確認する。しかし、誰を数えたのか分からなくなり K や R の数える声は途切れる。T「あと 5 人いないよ」 L「U ちゃん（休み）」 E「U ちゃんいるよ」と子どもたちは思い思いに確認したことを言葉にする。K は「じゃあ 手をあげてみようよ」と提案する。担任は「じゃあそうしよう C さんから 1 番をお願いします」と言う。C から順番に手をあげて数を言う。C「1」 J「2」 L「3」 P「4」…と子どもたちは手をあげて数を言う。自分の番の数が分からず戸惑うが友達に「22 だよ」と教えてもらって数を言う子もいる。最後 M が「25」と言う。担任が「みんないました」と言う。当番 C が「今日のお休みはいません」とクラスの友達に伝えると、子どもたちは拍手をする。

欠席者がうまく確認できない状況の中で K はクラスの友達に「じゃあ 手をあげてみようよ」と提案する。この提案を受けて担任は「じゃあ そうしよう C さんから 1 番をお願いします」と言い、出席者と数がうまく対応できるような流れを作る。子どもたちは順番に数を言って手をあげる。自分の番の数が分からない子どももいるが、友達から助けてもらいながら数を言うことができ、子どもたちが言う数はゆっくりだが途切れることなく最後の M までいく。その結果、欠席者がいないことが分かる。当番 C が「今日のお休みはいません」とクラスの友達に伝えると、自然と拍手がおこる。この拍手は欠席者がいなかった喜びと欠席者を確認できた喜びによっておこったものと考えられるが、そこに数を取り入れて確認できた体験は重なり、子どもたちが数の有用性に気づく体験となったと考えられる。

（11）時間の流れや時間量を時計という道具を使って感じ、時間を守ろうとする

事例 8 - 1

給食の時間、子どもたちが 12 時 30 分から食事を食べ始めると、担任は時計を見ながら子どもたちに「今日のおかわりは 10（時計の長針）でいいですか」と尋ねる。多くの子どもは時計を見ずに「はい」と言う。担任が「ごちそうさまは 11 だと

ちょっと早いな 12(13時)でもいいですか」と尋ねると、子どもたちは「いいよ」と言う。多くの子どもたちが時計を見ながら返事をする。時計の長針が10(12時50分)に近づくと、時計を気にしながら食事をする子どもがでてくる。D「(時間内に)食べれんかね」T「食べれるように 絶対食べれるように」と呟く。

担任による時計を用いた食事の時間の告知は毎日行われる。おかわりの時間を担任が子どもたちに伝え、多くの子どもたちは時計を見ることなく、食べながら了解の返事をする。おかわりは全員の子どものがするわけではないので、自分にはそれほど重要な時間ではないと感じた子どもが多くいたと考えられる。しかし、食事を終える時間を担任が子どもたちに確認すると大半の子どもたちが時計を見て了解の返事をする。いつまでに食事を終えればよいか。また、食事をする時間がどれくらいあるのかはクラスの子どものうち全員に関係する事柄であり、子どもたちは時計という道具を使いながら、自分たちに与えられた時間量や時間の流れを感じとろうとする体験をしている。Dは時計を気にしながら「(時間内に)食べれんかね」と言い、Tは願うように「食べれるように 絶対食べれるように」と言っている。与えられた時間に対する意識を高く持ち、それを守ろうとする子どもの姿が読み取れる。

(12) 非現実的な時間の世界を想像して楽しむ

事例8-2

給食の時間、担任は子どもたちと給食を食べ終わる時間を12(時計の長針)までと決める。時計の長針が10(12時50分)に近づくと、時計を気にしながら食事をする子どもがでてくる。D「(時間内に)食べれんかね」T「食べれるように 絶対食べれるように」。G「よし 8までに終わろう。過ぎてた」と時計を指差す。同じテーブルに座る友達は笑う。T「よし 7までに終わろう。あ、過ぎてた」と言うと、同じテーブルの友達はみんなで時計を見る。T「あ、1万6千時までに食べよう。終わりの時間過ぎてる」G「よし じゃあ 6に終わろう。あ、とっくに過ぎてる」T「24までに終わろう。あ、もう夜中だ」と暫くこのような会話が続く。

Gは「よし じゃあ 6に終わろう。あ、とっくに過ぎてる」と言ったり、T「あ、1万6千時までに食べよう。終わりの時間過ぎてる」と言ってやり取りをして楽しんでいる。同じテーブルの友達もGやTの言葉を聞いて楽しんでいる。時間を意識する生活を送る中で、非現実的な時間の世界に身をおきながら、過去や未来という時間に対する感覚を楽しむ子どもの体験が読み取れる。

5. 場や空間への関わり

（13）自分の思いを実現できる遊び空間を見通し、その場を作り出す・調整する

事例 9 - 1

R、J、K、L はこれから取り組むお店屋さんごっこの相談をする。相談が終わると R は教室全体の様子を見渡ししながら大型積み木が置かれた場所に行く。そして、R は平らで長い積み木を見つけると、J と協力して積み木を運ぶ。教室は既に他の子どもたちの積み木が多く出されている。R は積み木を運びながら教室内を見渡し、どこに積み木を置くか遊び場所を探す。教室の空いているスペースを見つけ R と J が積み木を置くと、J、K、L はお店を作り始める。R は積み木を置くと近くにいた A と E に近寄り「ねえ、ねえちょっと A 君達、もうちょっとあっち行ってもらっていい？」と言う。A は R に声をかけられるとすぐに床にある積み木を片付け始める。E は R に声をかけられ少し戸惑った様子であったが、R の動きを伺いながら、高く積み上げた積み木を倒さないよう少しずつ場所を移動し一人で遊びを続ける。R は一緒に遊んでいた J、K、L に「(A 達が積み木を) 動かしてくれるみたいだからさ ねえねえ、ここ空いたよ」と大きな声で伝える。

友達とお店屋さんごっこをすることになった R は、自分たちの遊び空間（場所）をどこに確保すればよいか教室で遊んでいる友達の様子を伺う。R は空いている空間を見つけ、運んできた積み木を置くが、お店屋さんごっこをするには狭いと考えたのだろう。J、K、L が早速店を作り始める中で R は 1 人で A と E のところへ行き、遊ぶ空間を譲って欲しいと交渉する。R は A や E を含め友達の遊びの状況を踏えながらも、自分たちの思いを実現するために必要な遊び空間を見通し、積極的に自分たちの遊び空間を作り出したり、調整する体験をしている。

（14）遊び場を失い興味関心をなくす

事例 9 - 2

E と A は大型積み木を高く積み上げて遊ぶ。E は「これでいいんじゃない、ここ、こうやって」と作る物のイメージを言葉と身振りで A に伝えながら遊ぶ。そこに R がやって来て「ねえ、ねえちょっと A 君達、もうちょっとあっち行ってもらっていい？」と言う。A は R に声をかけられるとすぐに床にある積み木を片付ける。E は R に声をかけられ少し戸惑った様子であったが、R の動きを伺いながら、高く積み上げた積み木を倒さないよう少しずつ場所を移動し一人で遊びを続ける。

A は片付けを一旦止め R の様子を伺う。R は一緒に遊んでいた J、K、L に「(A

達が積み木を)どかしてくれるみたいだからさ ねえねえ、ここ空いたよ」と大きな声で伝える。その言葉を聞いた A は R に「これもあるよね」と片付けていた積み木を R に渡し、その場を去り別の遊び場に行く。

A は R に遊び場所(空間)を譲って欲しいと声をかけられると瞬時に遊びをやめてしまう。A と一緒に遊んでいた E は対照的で R の要望に戸惑いながらも、R たちが必要だと思われる遊び場所を考えつつ少しずつ場を譲り、同時に自分の場所も確保して遊びを続ける。R は A に無理やり遊ぶ場所を譲るように言った様子には見えなかった。遊び場所をめくり R と A が意見を交わす場面があってもよかったと思われるが、A のように自分の思いを実現する遊び場所をうまく確保したり、調整したりすることができないと子どもは遊びへの興味関心を失う体験をすることが読み取れる。

6. 考えたり、試したりする体験

(15) 遊びを想像しその方法を構想する

事例 10

登園後 A や K は、何をして遊ぶか教室を歩き回りながら考える。A が「何して遊ぶ」と言うと K は「ゲームセンター」「ロボット工場…」など様々な遊びを言う。K が「どうしようかな、かえるゲーム」と言うと、A は「ピョンって入ってポッチョンって入って」とかえるが水溜りに跳び込む様子を手で表現する。その様子を見て K が「水色の紙を丸くして、それを水にして、それにピョンって入ったら 100 点とか」と言うと A 「あーそういうのいいね」と言う。しかしこの場面では遊びは決まらず話し合いは続く。A 「何して遊ぶ?」K 「じゃあ、てんとう虫ごっこ」A 「えーどうやってやるの」K 「ここに大きな羽をつけて」と言い、床にしゃがみ腰に手をやり羽を表現する。

A の「何して遊ぶ」という問いかけに K は思いつく遊びを幾つも出している。K が「かえるゲーム」と言うと、A はそれがどのような遊びなのか、遊びの方法を自分なりにイメージして言葉と体で K に伝える。それを聞いた K は「水色の紙を丸くして、それを水にして、それにピョンって入ったら 100 点とか」と言い、A の遊びのイメージをさらに具体化するように遊びに使う物や遊びの方法を A に伝える。A は K のイメージを受け入れ「あーそういうのいいね」と言うが、K は面白そうではないと感じたのか、遊びに取り組む段階には至らない。K が新たに「てんとう虫ごっこ」と言うと A は「どうやってやるの」と聞く。A の問いかけを受けて K は遊びの方法をイメージし「ここに大きな羽をつけて」と A に伝える。

子どもは環境と直接関わりながら遊びの面白さを追求していくことが多い。しかし、これまでの遊びの中で様々な事や物、素材と出会い、遊びを創り出す体験をしている年長児は、構想しながら遊びを創り出す体験をしていることが読み取れる。

（16）眺めたり・想像したりして遊びに参加する（環境と関わる）

事例 11 - 1

登園後多くの子どもたちが自分のやりたい遊びを見つけ遊び始める中、A は教室を歩きながら友達の様子を見て回る。30 分ほど経って A は S の遊びに目を向ける。S は担任と大型積み木を積み上げたものをクレーン車に見立てて遊ぶ。担任はクレーン車のフック（テープの芯を切ったもの）を手に持ち、それを大型積み木の前で上下左右に動かしながら、どうやってクレーン車にフックをつけるか S と話をしている。A はその様子を少し離れた場所から注視しながら、時折目線を上に向け考え事をする。そして、何か思いついたように材料コーナーに体を向け材料を取りに行こうとするがすぐに立ち止り再び S と担任の方に体を向け、2 人のやり取りを眺める。

登園後の A は、意思を持たず保育室を歩き回りながらいたずらに時間を費やしているように見えた。しかし、A が約 30 分もの間、友達の様子に加わらなかったのは、A にとって本当に面白いと思える遊びが見つからなかったからだろう。自分がやりたいと思う遊びは何か。A は友達が取り組んでいる遊びを傍らから観察しながら積極的に周囲の環境に意識を向けていると言える。遊びは面白いから取り組むものであり、本当に自分の心を動かす遊びを見つけるにはそれなりの時間が必要である。事例の後半で A が S と担任を注視する様子から、A がクレーン車遊びに興味関心を持っていることが読み取れる。A はただ S と担任の様子を注視しているのではない。クレーン車遊びに何かしらのアイデアを持っていることが、材料を取りに行こうとする A の姿から読み取れる。A はクレーン車遊びに面白さを感じながらも、その場に積極的に入り込むのではなく傍らから様子を眺めながら遊びに参加する体験をしている。

（17）擬態語を用いて遊び、対象物へのイメージを豊かにする

事例 11 - 2

S と担任の傍らで遊びの様子を伺っている A に担任はさりげなくクレーン車のフックを渡すと一旦その場を離れる。フックを渡された A はクレーン車遊びに参加する。担任がフックを手に持ち、上下左右に動かすと A と S はその様子をじっと見る。

担任は持っていたフックを A に渡す。A は「ギー ギー、ギーギー」と言って何度もフックを空中で左右に動かし、フックの動きを表現する。A がフックを上下に大きく動かすと、担任はその動きに合わせて「ビビビ……」と擬態語を添える。暫くすると A はクレーン車の後ろに行き「ルルルル …」と言いながら、右手を回転させクレーン車のフックをリール（実際にはクレーン車にフックもリールもついていない）で巻き上げる行為をする。

担任と S が取り組んでいる遊びに興味関心を持ちつつ、なかなか遊びに参加できない A は、担任にフックを渡されることで遊びに参加するきっかけを持つ。

担任は A や S にクレーン車のフックを実際に動かして見せながら、A や S がクレーン車作りに興味関心が持てるよう働きかけている。また担任は A が動かすフックに擬態語を添えることで、クレーン車に対する A のイメージを刺激している。事例の後半で A は「ルルルル…」と言って、実際にはないクレーン車のリールを巻き上げるような行為をする。擬態語を用いながら遊ぶことで A がクレーン車のイメージを膨らませる体験をしていることが読み取れる。

(18) 観察を通して、環境との新たな関わり方に気づき、何度も試す
事例 11 - 3

S は積み木を高く積みクレーン車に見立てて遊ぶ。積み木の一番上には棒（紙芯）が横に固定してあり、そこに紙紐がかけてある。S は紙紐の一方の端を自分の方に手繰り寄せたりゆるめたりすると、もう一方の紙紐の端が上がったり下がったりするのを楽しむ。S は紙紐の一方にクレーン車のフックをつける。そしてもう一方の紙紐を手繰り寄せたり、ゆるめたりしながら、フックの上げ下げを楽しむ。その様子を見た A は材料コーナーに行き、空き箱を見つけて持ってくる。A が空き箱を床に置くと、A と S は、紙紐を手繰り寄せたりゆるめたりしながらフックを操作し、空き箱にクフを引っかけて吊るし上げようとする。しかし、フックは空き箱に引っかからない。A が紙紐を操作している時、S はその様子を観察する。交替して S が紙紐を操作する時 A はフックの向きや高さに意識を向けながら様子を観察する。A と S で交替しながら、何度も紙紐を手繰り寄せたり戻したりするが、やはりフックは空き箱に引っかからない。

A と S は交互に紙紐の操作に取り組んでいる。A と S は自分が紙紐を操作していない時は、相手が操作している時の紐の動きやフックの向きと高さをじっと観察する。観察する時間を持つ体験の中で、A と S は紙紐の操作の問題点に気づき、紙紐の操作に

ついて新たな視点を見出す体験をしていると考えられる。さらにそのことが何度も試す体験となっていることが読み取れる。

（19）担任の工夫の意図を読み解き、自分もそれを取り入れ試す

事例 11－４

A と S は紙紐の操作に何度も挑戦するがフックはうまく空き箱に引っかからない。そのうちに棒にかけてある紙紐が棒から滑り落ちる。その度に A と S は「あー」と言い互いの顔を見る。A は強い口調で「あー滑り落ちる、イライラする、なんで滑るの」と体を震わせながら言う。S は淡々とした様子で「坂道になっているからさ（紙紐がかけてある棒が斜めになっている）」と言う。すると A は材料コーナーに行きテープ芯（小）を持ってくる。A はテープ芯を紙紐がかかっている棒に手で押さえて固定し、その輪に紙紐を通す（紙紐が棒から落ちないようにする）。そして、紙紐を手前に引っ張ったり、緩めたりしながら、紙紐の通り具合を確認する。

A はもともと言葉数が多くなく話す声も小さい。そんな A がはっきりと強い口調で「イライラする、なんで滑るの」と言って体を震わせる様子から、期待する結果に繋がらないことへの強い苛立ちと混乱を感じていることが読み取れる。A は遊びをやめてしまうのではないかと思われたが、S の「坂道になっているからさ」の言葉により紐が棒から落ちる原因を知り気持ちを落ちつかせ、次への見通しを持ったと考えられる。問題の解決に向け A は棒にテープ芯をつけることを試みる。実はこれは少し前に担任が行っていた方法である。担任が棒にテープ芯をつけている時、A はその様子を傍らで見ているだけであり、その時点で A は担任がやっている工夫の意味や必要性を理解していなかったと考えられる。しかし、紐が棒から滑り落ちるという問題に直面し、また、その原因を一緒に遊ぶ友達から教えてもらったことで、A は担任が行った工夫の意味や必要性を読み解き、自分もそれを取り入れ試す体験をしていることが読み取れる。

Ⅳ．総合考察

〈“想像の中で” 環境と関わる体験〉

環境との関わり体験で見えてきたのは、この時期の子どもが“直接的又は具体的に環境と関わる体験”だけでなく、これまでの生活や遊びの中で得た知識や技能、体験をフィードバックさせながら、“想像の中で環境（物や事）と積極的に関わる体験”をし、遊びを構想するなど環境への感覚を豊かにしているということである（事例 8－1、10、11－1）。

幼稚園教育要領領域「環境」の 3 つのねらいⁱⁱⁱには、「（１）身近な環境に親しみ、自然

と触れ合う中で（後略）」「(2) 身近な環境に自分から関わり（後略）」「(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で（後略）」と記述されている。また、幼稚園教育要領解説^{iv}には「何より環境に対して、親しみ、興味を持って積極的に関わるようになることが大切である」と記述されているように、身近な環境への感覚を豊かにしていく過程においては、子どもが環境に直接的又は具体的に、そして積極的に関わるということが大切にされている。しかしながら、ここで留意すべきは、幼稚園教育要領にある「触れ合う」「自分から関わり」等の記述には環境への多様な関わりのあり様を含むということである。

今回の観察では直接的な環境との関わり体験を積み重ねてきたこの時期の子どもの育ちの姿として、子どもたちが想像の中で環境（物や事）と主体的に関わり遊びに必要なものや遊びのルール、また遊びの面白さを追求していく体験をしていることが読み取れた。

〈興味関心を持ちながらも環境と関わる（遊び出す）ことに踏み出せない体験〉

Aの姿から、身近な環境に興味関心を持ち、遊びに対する考えを持ちながらも、その実現に向けて直接的に環境と関わる（遊び出す）ことに踏み出せない体験をしていることが読み取れた（事例11-1）。それは担任がAに「やってみないとわからないからやってみようか？」という言葉をよくかけていたことや遊びに入れるように担任がAにさりげなく材料を渡す（事例11-2）という援助からも伺えた。担任の援助があり遊び出すことができたAは遊びに対するイメージを行為に表し（事例11-2）、失敗を繰り返すという悔しい思いをしながらも何度も挑戦する体験をしていた（事例11-3）。一方で、遊びに面白さを感じながらもうまく環境（事や物）と関わるきっかけを持てなかったAは、友達に遊び場や遊具を譲り遊びに対する興味関心を失う体験をしていた（事例9-2）。活動を共にするクラスの友達にはRのように遊びへの思いや見通しを持ちながらその実現に主体的に又直接的に環境と関わっていける子どもがいる中で（事例9-1）、Aのような子が自分の思いを環境との関わりの中で実現する体験を得ていくためには、環境と関わる子どもの気持ちを支えたり遊び場を整えたりするなどの担任の関わりがこの時期の子どもにも求められる重要な援助であると考えられる。

引用文献

- i 文部科学省「幼稚園教育要領」（2017年告示）
- ii 松島のり子『保育の環境と領域「環境」の関係に関する一考察』
お茶の水女子大学 人間発達研究（2016）
- iii 文部科学省「幼稚園教育要領」（2017年告示）第2章 ねらい及び内容
- iv 幼稚園教育要領解説（2018） 第2章 ねらい及び内容

異文化コミュニケーションのための 日本と中国4つの価値観

Four different cultural values between Japan and China

梅 田 周
梅 田 謙
梅 田 純 子

はじめに

2008年に欧州評議会が作成した「異文化対話白書（*White Paper on Intercultural Dialogue*）」は、「異文化対話」について「異なる民族的、文化的、宗教的、言語的背景と伝統をもつ個人や集団の間での相互理解と尊重に基づく、開かれ、敬意の込められた意見交換からなるプロセスである。自己を表現する自由と能力、並びに他者の意見に耳を傾ける意欲と受容力が必要とされる」と説明している。

注目すべきは、言語的背景が「『相互理解と尊重』によって克服されるべき差異の一部」と述べられていることである。それまで異文化コミュニケーションと言えば、外国語習得がその中心であった。しかし、現代においてはそれだけでは不十分であると白書は示している。

筆者らは長年にわたり中国語教育に携わってきたが、日本国内で中国語をマスターした学生たちから、「いざ中国に行って暮らしてみると全くコミュニケーションがとれず非常に苦労した」という残念な報告を聞くことが多い。このこともまた、いくら流暢に話せたとしても異文化理解が欠如していればコミュニケーションが成り立たないことを如実に表している。本稿は中国語学習者に日中両国における文化の差異に自ら気づき、考えるよう促すことを目的として、日本で中国語を学習している日本人学生（18歳～22歳）および、中国で日本語を学習している中国人学生（18歳～25歳）各100名、計200名に行った価値観に関するアンケート調査の結果をまとめたものである。

1-1. 文化とは

「文化」の概念が曖昧なままで議論は進められない。アンケート冒頭ではまず日中両国の学生が文化に対しどのような概念を持っているのかを調べるため、次のような質問をした。①あなたの思いつく典型的な日本文化を3つ挙げてください（请说出三个你能想到的典型“日本文化”）。②あなたが思いつく典型的な中国文化を3つ挙げてください（请说出

三个你能想到的典型“中国文化”)。

その結果、日本人が考える日本の文化としては、和食、和服、寿司などが、中国の文化としては、中華料理、パンダ、武術などが挙げられた(表1、2参照)。また、中国人が考える日本文化としては、和食、歌舞伎、桜などが、中国文化としては、京劇、儒教、春節などが挙げられた(表3、4参照)。上位5位のほとんどが目に見える文化であり、目に見えない文化と言えるのは、中国人学生が典型的な中国の文化として挙げた「儒教」のみであった。

表1 日本人学生が考える典型的な日本の文化(有効回答数 279)

1位	和食(41票)
1位	和服(着物、浴衣を含む)(41票)
3位	寿司(刺身を含む)(17票)
4位	歌舞伎(12票)
5位	アニメ(11票)

表2 日本人学生が考える典型的な中国の文化(有効回答数 279)

1位	中華料理(北京料理、上海料理、広東料理を含む)(51票)
2位	パンダ(22票)
3位	武術(カンフー、少林寺拳法を含む)(17票)
4位	春節(旧正月を含む)(16票)
5位	チャイナドレス(14票)

表3 中国人学生が考える典型的な日本の文化(有効回答数 300)

1位	和服(着物を含む)(32票)
2位	歌舞伎(25票)
3位	桜(お花見を含む)(23票)
4位	アニメ(22票)
4位	茶道(22票)

表4 中国人学生が考える典型的な中国の文化(有効回答数 300)

1位	京劇(劇、戯曲、隈取りを含む)(37票)
2位	儒教(儒教学、儒教思想を含む)(22票)
3位	春節(旧正月を含む)(20票)
4位	詩歌(伝統文学を含む)(13票)
5位	茶(茶道を含む)(11票)

1-2. 文化の氷山モデル

文化を規定する定義は様々あるが、文化はよく氷山にたとえられるⁱ。図1のように、文化には目に見えやすい「意識上」の部分と、目に見えにくい「意識下（無意識）」の部分があるとされる。海を漂う氷山のうち、見えている部分は全体のほんの一部で、ほとんどの部分は水面下に隠れている。文化も同様で、見えている部分よりも見えていない部分の方がはるかに多いということを、このモデルは示している。

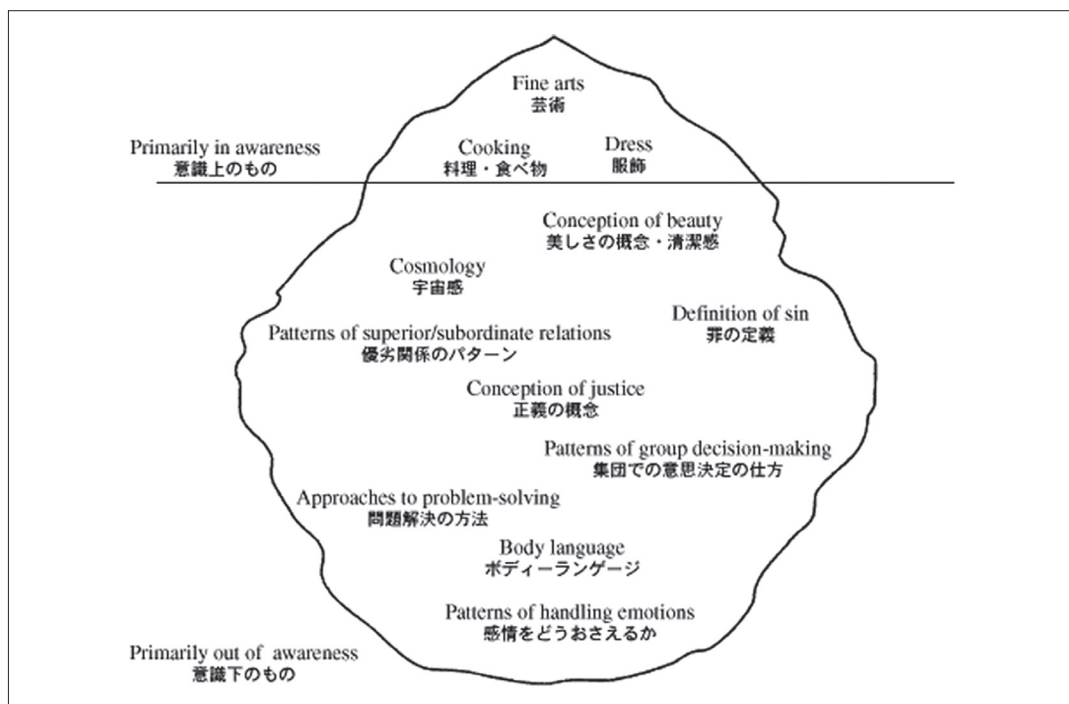


図1 文化の氷山モデル

1-1の調査で挙げられた回答について、氷山モデルの意識上のもの（見える文化）と水面下に隠れている意識下のもの（見えない文化）に分類すると、その件数及び割合は、表5、表6の通りになる。この結果から明らかになるのは、文化について考える時、多くの人が目に見えるものを思い浮かべており、時間の概念、道德観念、礼儀作法など目に見えない文化を考える人は少ないということだ。

しかし、真に相手の文化を理解するためには、水面下に沈んでいる部分（見えない文化）を理解することこそが大切である。海の氷山の見えない部分が、近くを航行する船舶にとって大変危険なものであるのと同様、文化についても、見えない部分を意識せず、あるいは無視したままで異文化を持つ人とコミュニケーションを行った場合、大きな失敗につながる危険性をはらんでいる。

表5 見える文化と見えない文化の回答比率（日本文化）

回答者国籍	見える文化（割合）	見えない文化（割合）
日本人	264 件（94.32%）	15 件（5.68%）
中国人	242 件（80.7%）	58 件（19.3%）

表6 見える文化と見えない文化の回答比率（中国文化）

回答者国籍	見える文化（割合）	見えない文化（割合）
日本人	276 件（98.9%）	3 件（1.09%）
中国人	235 件（79.4%）	61 件（20.6%）

3. 見えない文化・価値観

ホフステードは、通常は目に見えない文化の違いがどのようにして観察できるかを、たまねぎ型モデル（図2）で説明しているⁱⁱ。文化の表層にあるのは「シンボル」で、最も中枢にあるのは「価値観」である。その中間には「ヒーロー」と「儀礼」がある。

シンボルとは、同じ文化を共有している人だけが理解できる特別な意味を持つ言葉、しぐさ、図あるいは物である。言葉遣いや俗語、服装、髪型、コカ・コーラ、旗、ステータスやシンボルなどが、その例である。ヒーローとは、その文化で非常に高く

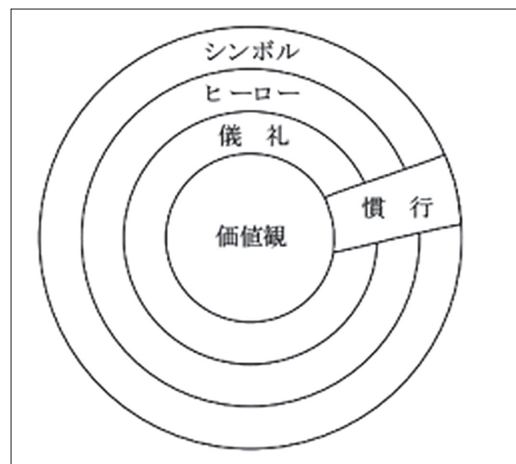


図2 たまねぎ型モデル：文化表出のレベル

評価される特徴を備えていて、人々の模範とされる人物である。存命の人物の場合も、故人の場合もあり、実在の人物の場合も架空の人物の場合もある。儀礼とは、人々が集団で行う活動で、望ましい目的に到達するための手段としては何の役にも立たないが、その文化の中では社会的に無くてはならないと見做されているものである。人間関係の維持に使われる挨拶の仕方や敬意の表わし方がその一例である。これらシンボル、ヒーロー、儀礼を貫くのが慣行（実際の行動）である。これらは慣行として示されることで異文化の人々にも見えはするが、そこに内在する意味までは文化を共有する者にしか理解できない。

文化の最も中枢にあるのは価値観である。子どもの頃から意識せずとも知らず知らずに学び、内面化しているため、一度身につけた価値体系に後で変更を加えることは難しい。文化の違いは表面上は言語の違い、非言語の違い、習慣の違いであるように見えるが、根を探っていくと価値観の違いに行き着くのである。

4. 価値観の調査

前項で見たように文化の中核が価値観であるのなら、自国と相手国の価値観を理解することが異文化理解への近道であると考えられる。そこで、様々な世界の価値観の中から、「集団主義と個人主義」、「性善説と性悪説」、「ローコンテキストとハイコンテキスト」、「モノクロニックとポリクロニック」という4つの対立する考え方に関してアンケート調査ⁱⁱⁱを行うことで、目に見えない日中両国の価値観の差異を可視化することにした。

4つの価値観についてそれぞれ5項目ずつ用意した質問事項の回答は、ABCの選択制（複数選択は不可）となっている。Aは1点、Bは5点、Cは3点とし、各人の合計点（最高は25点、最低は5点）を出したのち、日本人学生、中国人学生それぞれの平均点を算出し、定量的に分析した。

調査対象である日本人学生は、「新潟中央短期大学」の2年生及び「新潟経営大学」の1年生、合計100人。中国人学生は「西北大学」、「北京外国語大学」、「天津科技大学」、「北京科技大学」、「中華女子学院」の1年生から4年生の合計100人（両国計200人）である。

5-1. 集団主義と個人主義

トリアンディスによれば、「集団主義」とは、密につながった人々によって構成された社会的パターンであり、その中で個人は自身を単数あるいは複数の集団の一部であると定義し、集団のもつ規範や義務を行動の拠り所としているという。個人よりも集団の利益や目標を優先し、集団の中の連帯感を重視する。アイデンティティーは「我々」にあると定義される^{iv}。

「個人主義」の社会的パターンでは、人と人との結びつきは弱く、人は個人の好み、要求、権利、契約などにより行動し、他人より自身の利益や目標を優先する。人付き合いでは損得を合理的に分析することを重視し、アイデンティティーは常に「我」にあると定義される。ホフステードは内集団の利害が個人の利害より優先される社会を「集団主義社会」と呼び、「集団主義を特徴とする社会では、個人と個人の結びつきの強い内集団に統合される。内集団に忠誠を誓う限り、人はその集団から生涯にわたって保護される」と定義している。そして個人の利害が内集団の利害よりも優先される社会を「個人主義社会」と呼び、「個人主義を特徴とする社会では、個人と個人の結びつきは緩やかである。人はそれぞれ、自分自身と肉親の面倒を見ればよい」と定義している^v。以上の特徴をまとめると次のようになる。

【集団主義の国の特徴】

- ・人は内集団の中に生まれて、その集団に忠誠を誓う限り保護される。
- ・子どもは「私たちは」という視点から物事を考えることを学ぶ。
- ・内集団と外集団では、価値観の基準が異なる。排外主義的。

- ・内集団の中では常に調和が保たれ、直接対決は忌避される。
- ・不法行為を起こすことは、本人と内集団にとって恥であり、面子を失うことである。
- ・資産は親族と共有する。
- ・コミュニケーションはコンテキスト（状況）に左右されやすい。

【個人主義の国の特徴】

- ・成人後は、自分と身近な核家族の面倒だけを見ればよい。
- ・子どもは「私は」という視点から物事を考えることを学ぶ。
- ・すべての人に対して同じ価値観が適用される。普遍主義的。
- ・自分の心のうちを語る人が誠実な人である。
- ・不法行為を起こすことは、罪の意識を掻き立て、自尊心を傷つけることである。
- ・所有権は個人のものであり、子どもとも共有しない。
- ・コミュニケーションはコンテキスト（状況）に左右されにくい。

5-2. 日中両国の学生に対する調査（集団主義と個人主義）

今回実施した集団主義と個人主義のアンケートの内容及び結果は以下の通りである。15点を境界線として点数が高い（最高25点）ほど個人主義の傾向が強く、点数が低い（最低5点）ほど集団主義の傾向が強いと言える。

1	A	自分が所属するグループの決定に従わないのは良くない。 不遵守自己所属组织规定的行为，是不行的。
	B	個人的には反対なのに、グループが決めたことだから従うというのはおかしい。 自己持反对意见却因是组织决定就违心而为，这是非常可笑的。
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
2	A	自分の所属するグループが変われば、私の考えも影響を受けるだろう。 换了环境，自己的想法也应该会受到影响。
	B	どのグループに所属しようが、私の考えは変わらない。 无论环境如何变化，自身的想法都不会变。
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
3	A	勤務時間が終わっても、他の仲間が働いていれば帰らない方がいい。 虽然到了下班时间，其他人还在工作的话自己也最好不要先走。
	B	勤務時間が終わってれば、いつでも家に帰っていい。 既然到了下班时间，想走随时都可以走。
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
4	A	グループのために最善を尽くすことが、それぞれの個人を守ることにつながる。 在组织内尽自己最大努力做事，就能确保每个人的利益。
	B	個人の権利を守ることが、そのグループの強さにつながる。 只有保护好个人的应有权力，才能使组织更强更好。
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
5	A	目立つことは避けたほうがいい。不做引人注目的事为好。
	B	他と異なることはいいことだ。与众不同是件好事。
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
合計/合計		

国 籍	平均点
日本（有効回答者数 100 人）	14.19 点
中国（有効回答者数 100 人）	14.10 点

この結果からは、日本人学生の方が中国人学生よりもわずかに個人主義寄りであることが分かる。76 カ国を対象に 1990 年代から 2000 年にかけて行われたホフステード

の調査（図 3）によると、個人主義の国はアングロサクソン諸国（イギリス、ニュージーランド、カナダ、アメリカ）、北欧諸国、ドイツ、フランスなどであり、集団主義の国は中国、東南アジア諸国、中南米諸国、ロシア、ポルトガルなどで、日本はちょうど中間に位置している。

戦後日本の高度成長を支えた会社人間はまさに集団主義の典型的な存在であった。しかし、バブル崩壊後の日本ではこれまでの集団主義的価値観が薄れ、仕事より家庭、会社より個人という側面が強くなってきていると考えられる。興味深いのは、ホフステードの調査では、中国人はかなり極端な集団主義であったのだが、20 年以上が過ぎた現在の若者は、日本とほぼ同じ集団主義と個人主義の間に位置するという結果になったことである。

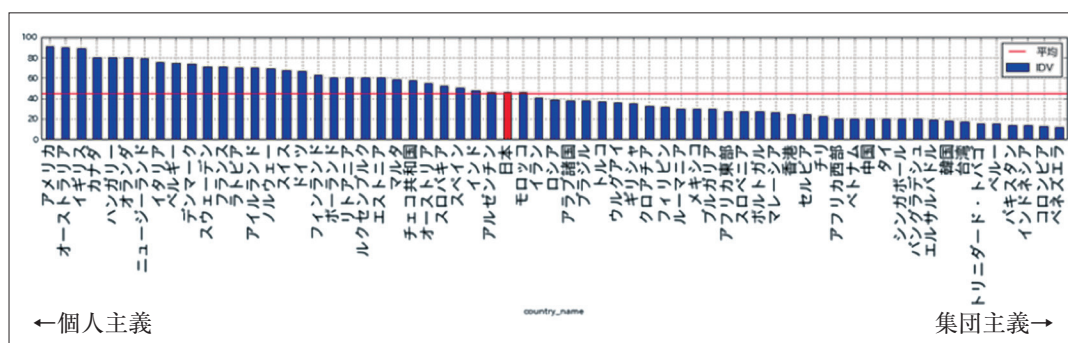


図 3 集団主義と個人主義^{vi}

6-1. 性善説と性悪説

「性善説」とは中国の哲学者である孟子の首唱による「人間は生まれながら善だが、成長すると悪を学ぶ」という人間観で、「性悪説」とは荀子の首唱による「人間は生まれながら悪だが、成長すると善を学ぶ」というものである。いずれも、人間は良いことも悪いこともするという意味ではあるが、どちらの考えに従うかによって子どものしつけや社会における道德観念が異なってくる。

日本では、子どもは純真無垢と考える人が多く、多少のわがままは大目に見る社会の雰囲気があるが、欧米人の眼には、日本人は子どもに甘く、やりたい放題にさせていると映る。これに対し、欧米を支配するキリスト教では人間は生まれながらに罪を背負った存在であり、洗礼により罪を清める必要があるとされている。従って、子どもの頃からしつけは厳しく、正しい自我に目覚めさせようとする。

性悪説社会は、人間は悪いことをするという前提の上に築かれた法治社会であり、性善説社会は、人間は善であるということを前提とした信頼社会であるともいえる。

6-2. 日中両国の学生に対する調査（性善説と性悪説）

今回実施した性善説と性悪説に関するアンケートの内容及び結果は以下の通りである。15点を境界線として点数が高い（最高25点）ほど性悪説的な思考傾向が強く、低い（最低5点）ほど性善説的な思考傾向が強いと言える。

1	A	子供は純真無垢な存在として、生まれてくる。婴儿出生时非常纯洁无邪。
	B	子供は罪を背負って生まれてくるので、浄化を受ける必要がある。 婴儿出生时就带着原罪，需要接受净化。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
2	A	世の中はお互いに助け合って生きていくものだ。生活中都需要人与人之间的互相帮助。
	B	他人をあてにしないで、自分のことは自分でするようにしなければならない。 不依赖他人，自己的事情自己要做好。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
3	A	人間関係では相手を信用することが大切である。人与人之间，信赖是非常重要的。
	B	人を信用するときは慎重に判断し、信用が裏切られる事態も想定しておくべきだ。 信任他人时需慎重判断，应该做好被骗的准备。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
4	A	子供は生まれながらに愛すべき存在である。孩子生下后就应该得到无条件的爱。
	B	子供は生まれながらに利己的なので、厳しくしつけをする必要がある。 孩子天生都是利己者，需要严格管教。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
5	A	どんな人間でも正しい生き方をしようと思っている。任何人都有走正路的愿望。
	B	人間は誰も見ていなければ悪いことをしてしまう生き物である。 人天生就是无人管教、监视就可能做坏事的生物。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
合計/合计		

国 籍	平均点
日本（有効回答者数 100 人）	9.80 点
中国（有効回答者数 100 人）	17.24 点

今回の4つの価値観に関するアンケートの中で、日本人学生と中国人学生の考え方の中で、最も大きな差異が認められたのはこの項目であった。中国人学生が性悪説寄りの考

え方を持っているのに対し、日本人学生は極度に性善説的な考え方を持っている。

その理由は国の成り立ちにあると考えられる。絶えず戦争や戦乱が続いた中国では治乱興亡の中でしたたかさを身につける必要があり、生きるための力として、ディベートやプレゼンテーション、コミュニケーション力の大切さを幼少期から学んできたのである。

一方、農耕中心の単一民族から成る島国の日本では、何よりも共同体を維持するため、内部の和、信頼関係、助け合い、思いやりなどを必要とする倫理として、性善説の方が風土

的に根付きやすかったのだと考えられる。

アンケート調査の過程でも、来日経験のある中国人学生から、日本では「レストランなど公共の場で、カバンを置いたまま席を立ててもなくならない」、「電車内で居眠りする女性がいる」、「屋外に自動販売機が設置されている」、「農作物などの無人販売所がある」といったことを驚く声が聞かれた。

性善説に基づく考え方が道德の基盤となっている日本は、世界でも稀有な信頼関係で結ばれた安全で安心な国である一方、異文化との接触においても甘さが出たり、相手の善意に期待する性質が抜けなかったりするとも考えられる。

中国のみならず、「マキャベリ君主論」の浸透している欧州諸国でも性悪説は支持されており、性悪説が世界のスタンダードだと言っても過言ではない。

性善説と性悪説はどちらが正しく、どちらが間違っているというものではなく、ただ価値観を異にしているだけである。日本人は性善説の良さを残しながらも、性悪説を学び、積極的に異文化と交流していかなければならないし、性悪説に立つ中国人も性善説の良さを学んでいくべきであろう。

7-1. ローコンテキストとハイコンテキスト

効果的なコミュニケーターとなるために必要な能力は、文化によって劇的に異なってくる。アメリカやその他アングロサクソン文化圏では、人々はできるだけ字義通りかつ曖昧さのないコミュニケーションをするように（ほとんど無意識のレベルで）訓練されている。良いコミュニケーションとは何より明確で曖昧さのないもののことであって、メッセージを正確に伝えることがコミュニケーターの責任として重要視されている。このようなコミュニケーションスタイルをコンテキスト（文脈・背景）の共通性が低いということから「ローコンテキスト」と呼ぶ。

対照的にインド、中国、日本そしてインドネシアを含む多くのアジア文化圏では、メッセージをほのめかして伝えること、つまり聞く側に行間を読むことが求められる場合がしばしばある。良いコミュニケーションとは繊細で、多層的で、時に言外の様々な意味に左右されるもののことであり、メッセージを伝える責任はメッセージを送る側と受け取る側の両方で共有される。同じことは多くのアフリカ文化にも当てはまり、少し傾向は弱まるもののラテンアメリカ文化やラテンヨーロッパ文化にも当てはまる。これらのようなコミュニケーションスタイルは「ハイコンテキスト」と呼ばれる。

7-2. 日中両国の学生に対する調査結果（ローコンテキストとハイコンテキスト）

今回実施したローコンテキストとハイコンテキストに関するアンケートの内容及び結果は以下の通りである。15点を境界線として点数が高い（最高25点）ほどローコンテクス

ト的な思考傾向が強く、点数が低い（最低5点）ほどハイコンテクスト的な思考傾向が強いと言える。

1	A	友達からの誘いを断るときは、婉曲的な表現で断る。 拒绝朋友邀请时，用委婉的方式为好。
	B	友達からの誘いを断るときは、「いいえ（No）」をはっきり言って断る。 拒绝朋友邀请时，用“不行”等明了的语言直接说清楚。
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
2	A	転職するまえにその会社に給料の明細を聞くのは止めたほうがいい。 换工作时，不要对新公司的工资待遇问得太多太细。
	B	転職するまえに自分の給料の額をはっきりと聞くのは当たり前である。 换工作时，对自己的工资待遇一定要问清问细。
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
3	A	「愛してる」って言わなくても、私はあなたを愛している。 “我爱你”即便不说出口，彼此心里也是清楚的。
	B	「愛してる」って言ってくれなければ、あなたは私を愛していない。 “我爱你”没有说出口，对方怎么会知道呢？！
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
4	A	新しい職場の仕事内容は働きながらだんだん覚えていくものだ。 新工作的内容边做边记就行，工作前无需知道得太细。
	B	新しい職場の仕事内容は事前にできるだけ細かく教えてほしい。 录用新人前就应该把新工作的内容详细告知。
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
5	A	自分の意見があっても言わないでいることがよくある。有不同意见也常常不说。
	B	思っていることははっきりと口に出さないと気がすまない。自己的想法不吐不快。
	C	どちらとも言えない。対以上两种意见无法做出选择。
合計/合计		

国 籍	平均点
日本（有効回答者数 100 人）	13.39 点
中国（有効回答者数 100 人）	11.72 点

アンケートの結果では、日本と中国の学生は等しくハイコンテクスト文化に属することが分かった。しかし意外なことに、「KY（空気が読めない）」という流行語を

生むほどの、世界一ハイコンテクストと言えるはずの日本人よりも、中国人の方がハイコンテクストの度合いがほんのわずかではあるが高い結果となった。これは2015年のエリン・メイヤーの調査結果（図4）とは異なっている。だが、これには今回の調査に参加した中国人学生の方が、日本人学生より年齢が高かったことが起因しているとも考えられる。

それよりも、ここで押さえておくべきは、日本人も中国人も極めてハイコンテクストであるということだ。異文化の人同士の交流には①ローコンテクストとローコンテクスト②ローコンテクストとハイコンテクスト③ハイコンテクストとハイコンテクストの三つのパターンがありうるが、この中で最も誤解が生じやすく、文化摩擦の原因になりかねないのは、意外にも③のハイコンテクスト同士だからである。

①のパターンであれば、たとえお互いが異文化同士であっても、伝達される情報は全て言語で明確に表現されるので誤解が生じにくい。しかし③のパターンでは、同文化同士であれば全く問題なくスムーズに行われるコミュニケーションも、異文化同士になるとお互いが自身の文化的価値観の中で含みを持って発言し、含みを持って解釈するためにミスコミュニケーションが発生する可能性が非常に高まるのである。

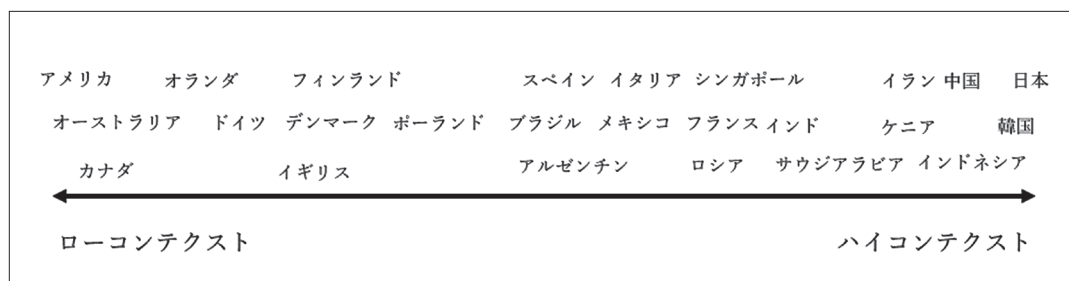


図4 「コミュニケーション」の各国分布^{viii}

8-1. モノクロニックとポリクロニック

「時間感覚は文化の違いからきている」と述べたのは、文化人類学者のエドワード・ホールだ。ホールは時間に対する行動のパターンには、「モノクロニックタイム（Monochronic Time——M タイム）」と「ポリクロニックタイム（Polychronic Time——P タイム）」の2種類があると提唱した。M タイム型の人々はスケジュールを重視し、予定を一つ一つこなしていくような時間の使い方をするのに対し、P タイム型の人々は予定よりもその時の状況を重視し、複数の事柄を同時に行おうとするような時間の使い方をする^{ix}。

両者は以下のように対照的な行動をとる傾向にあり、そのため M タイムと P タイムが接する場面で文化的摩擦が起きることが多い。お互いに時間に対する価値観が異なることを予め理解していれば、ストレスなく交流することができるはずである。

【M タイムの特徴】

- ・時計時間に厳密に従う。
- ・期限を守る。
- ・計画を厳守する。
- ・一度に一つのことに集中する。
- ・短期の人間関係を重視する。
- ・他からの干渉を嫌う。

【P タイムの特徴】

- ・時計時間をさほど重視しない。

- ・ 期限より人間関係を重視し、期限の変更をいとわない。
- ・ 計画を柔軟に変更する。
- ・ 同時にいくつかの仕事をこなす。
- ・ 長期の人間関係を大事にする。
- ・ 他からの干渉をいとわない。

8-2. 日中両国の学生に対する調査結果（モノクロニックとポリクロニック）

今回実施したモノクロニックとポリクロニックに関するアンケートの内容及び結果は以下の通りである。15 点を境界線として点数が高い（最高 25 点）ほどポリクロニック的な思考傾向が強く、点数が低い（最低 5 点）ほどモノクロニック的な思考傾向が強いと言える。

1	A	約束した時間までにはできるだけ行くようにする。尽力遵守约定时间。
	B	約束した時間には少しぐらい遅れてもかまわない。比约定时间晚到一会儿也无大碍。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
2	A	手帳に予定を書き込んで、スケジュールを管理し、時間を有効に活用したい。 在手账上记好日程，管理好日常安排，有效利用时间。
	B	予定はあくまでも予定であり、その時間の状況で柔軟に対応したい。 计划总归只是计划，到时候要看具体情况随机应变。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
3	A	工作中に友人に会っても、軽く挨拶して、そのまま仕事を続けるほうである。 在工作中遇见朋友也应该点头致意后就专注于工作。
	B	友達を見たら仕事の手を休め、ゆっくりと話すほうである。 在工作中遇见朋友会放下手中的工作与之交谈。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
4	A	連絡もなく、ドタキャンされると不快な気持ちになる。 遇到被突然爽约又没通知到自己的事，心里会很不舒服。
	B	約束しても、行けるときに行けない時がある。即使定下了约定，有时也会爽约。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
5	A	計画通りにものごとが進まないといライラするほうである。 计划不能如期进行时，无法平静做事。
	B	計画はあくまでも目安であり、その通りに進むものではない。 计划总归是计划，有变化也很正常。
	C	どちらとも言えない。对以上两种意见无法做出选择。
合計/合计		

国 籍	平均点
日本（有効回答者数 100 人）	12.36 点
中国（有効回答者数 100 人）	12.10 点

かつて日本人のビジネスマンから、「中国人は時間にルーズだ」、「中国人はアポイントメントをとらずに突然会いに来る」などという批判がよく聞かれた。そのような

時に私は、「決して中国人が怠け者なのではなく、モノクロニックな時間の観念を持って

いるからであり、中国人は柔軟性の最たる人々なのだ」と説明していた。しかし、今回のアンケート結果から見れば、日本人学生も、中国人学生もほぼ同じ時間概念を持っていることになる。

本来、人間は一元的な時計時間にとらわれず、日が昇れば働き出し、沈めば眠るなど自然の移ろいや出来事、状況に従い過ごすポリクロニックな生活をしていた。Mタイム的な観念は、産業革命により、機械を使って大量生産するようになってからもたらされたのである。それまでポリクロニックな生活を気ままに過ごしてきた労働者たちは、生産性や効率を上げるために時計の時間に従って行動することが求められるようになった。こうして欧米中心に始まったモノクロニックな生活は、やがてグローバル化の進展や経済発展に伴い、様々な国に広がっていったと考えられる。

今日では時間に厳格な国民性として世界に定評のある日本人も、明治初期までは典型的なPタイムであった。幕末に長崎海軍伝習所教官として派遣されたオランダ海軍のカッテンディーケが書き残した記録^xには、「日本人の悠長さには呆れるくらいだ」と記しており、その例として、「修理のために満潮時に届くように注文したのに一向に届かない材木」、「工場に一度顔を出したきり二度と戻ってこない職人」、「正月の挨拶まわりに二日間を費やす馬丁」などのエピソードが次々と例示されている。日本人の時間規律は近代資本主義の成立と共に、様々な葛藤を経て確立していったことが伺える。中国人の時間観念も、時代と共に変わってきているのであろう。

おわりに

4つの価値観に関する調査結果を1つのグラフにまとめて表わしたものが図5である。グレーの部分は日本的価値観を示しており、数値が低ければ低いほど世間一般的に考えられている「典型的な日本人」の価値観を表わしていることになる。今回の調査においても、日本人学生の数値は4項目の全てが、従来の日本的価値観内に入っていた。

しかし日本人の際立った特徴であるはずの「ハイコンテクスト」的な思考傾向はそれほど強くなく、「ローコンテクスト」の領域に近づきつつあることが興味深い。同じように従来、中国人の特徴であると考えられていた「集団主義」や「ポリクロニック」的思考も、相対する「個人主義」、「モノクロニック」の領域へ近づいてきている。その理由は、調査対象者が若い世代であったからだと推測される。つまりグローバル化の進展により、2つの国の価値観が年々、近似化しつつあると考えられる。

勿論あくまでも近似化であって、同一化ではない。今回のアンケート結果からも、一衣帯水の国でありながら、日本と中国の間にも価値観の差異が存在することが確認できた。とりわけ「性善説」と「性悪説」の項目においては大きな差異が認められた。私たちは普段、無意識に自分がいる文化に合わせて暮らしており、自身の価値観から外れることは否

定したくなる。しかし、日中両国の価値観についての文化の傾向、特徴を理解しておくことで、相手の言動の真意を理解し、自分の言動を相手はどう捉えているかを理解することができるはずである。なぜなら価値観こそが実際の行動を導くものだからである。

自分には理解不能で、奇妙にしか思えないような行動が、実はその文化の価値観からすれば理に適ったものであると納得できれば、より良いコミュニケーション行動のための第一歩が踏み出せるであろう。

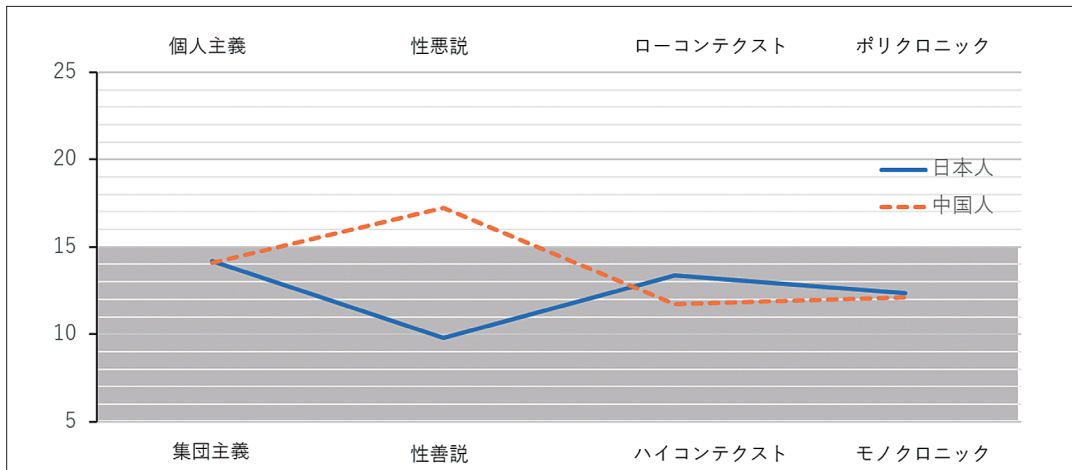


図5 4つの価値観・日中対比^{xi}

〈注〉

- i Fennes, H. and Hapgood, k.(1997) *Intercultural Learning in classroom : Crossing Borders*. London:Cassel.ISBN:0 304 32685 2
- ii G・ホフステード (1995)『多文化世界』有斐閣・岩井紀子、岩井八郎訳 P7 から引用
- iii 原沢伊都夫著 (2013)『異文化理解入門』研究社 P119~P123 の質問項目を引用してアンケートを作成した。なお、同項目の原典は Bradford J. Hall 著 (2002)『Among Cultures : The Challenge of Communication』の中の“WORLD VIEWS” (pp.110-111) である。
- iv H.C. トリアンディス (2002)『個人主義と集団主義、2つのレンズを通して読み解く』北大路書房・神山貴弥、藤原武弘編訳
- v G・ホフステード (1995)『多文化世界』有斐閣・岩井紀子、岩井八郎訳参考
- vi <https://blog.brainpad.co.jp/entry/2014/11/28/211728> から引用
- vii 原沢伊都夫著 (2013)『異文化理解入門』研究社 P121 から引用
- viii エリン・メイヤー (2015)『異文化理解力』英治出版・樋口武志訳・田岡恵監訳 P59 から引用
- ix エドワード・T・ホール (1983)『文化としての時間』TBS プリタニカ・宇波彰訳
- x ファン・カッテンディーケ (1860)『長崎海軍伝習所の日々ー日本滞在記抄』平凡社・東洋文庫 26 水田信利訳
- xi 原沢伊都夫著 (2013)『異文化理解入門』研究社 P124 図表をもとに筆者作成

〈参考文献〉

鳥飼久美子・野田研一・平賀正子・小山亘（2011）『異文化コミュニケーション学への招待』みすず書房

八代京子・町恵理子・小池浩子・吉田友子（2009）『異文化トレーニング・ボーダレス社会を生きる』三修社

写真記録の活用における保育の質の向上への取り組み

Survey on efforts to improve the quality of childhood education and care in
utilizing photo records

	松	延	毅
和洋女子大学	田	島	大 輔
ふたば保育園	吉	田	茂
ふたば保育園	佐	藤	陽 子
野中こども園	中	村	章 啓
こどもなーと保育園	和	泉	誠

要 旨

本研究は、写真記録に関する各園の取り組みを調査することにより、多様な写真記録のあり方を探り、それらが保育の質の向上にどのように寄与しようとしているのかについて明らかにすることを目的とする。写真記録を活用している保育者等は、所属する施設の状況に応じて定期的に写真記録を作成し、保護者や保育者、子ども等に対して共有し、それらを用いて子どもの育ちを示したり園内研修を行ったりするなど多面的に活用していることが窺えた。子ども理解の深まりや保護者の協力などに関して保育の質の向上に関連していると感じていることも明らかとなった。

1. 問題と目的

昨今、乳幼児期の保育や教育への関心は高まりをみせており、乳幼児期の保育や教育の効果や求められる要素について、エビデンスをもって語られるようになっている（OECD 2015、ヘックマン 2015）。そのような科学的根拠に基づき、かつ社会の変化に応じて、国内では平成 30 年に保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改定（訂）された。

改訂された保育所保育指針等では、乳幼児期に育みたい 3 つの資質・能力が示されたほか、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として 5 領域に基づいた 10 の項目が統一した表現で示されており、施設の類型に問わず、乳幼児期の子どもたちの育ちを保障することの重要性が改めて示されている。そしてその育ちは、子どもたちの姿に応じた豊かな保育環境のなかで、子どもたちの主体的な遊びを通して育んでいくことも示され、保育者においてはその専門性の向上と子どもたちの育ちを適切に見取っていくことの重要性も示さ

れている。幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2018）では、保育や教育の評価の妥当性や信頼性の確保について「評価や信頼性が高められるよう、例えば、園児一人一人のよさや可能性などを把握するために、日々の記録やエピソード、写真などの園児の評価の参考となる情報を生かしながら評価を行ったり、複数の保育教諭等職員で、それぞれの判断の根拠となっている考え方をつき合わせながら園児のよさを捉えたりして、より多面的に園児を捉える工夫をする」と示されており、子どもたちの育ちを捉える一つの方法として写真を活用することも挙げている。

写真を用いた記録については近年、その取り組みが全国の保育・幼児教育施設において盛んになっている。例としてはドキュメンテーション、ポートフォリオ、ラーニング・ストーリー（以下、総称として「写真記録」とする）などがある。北欧のスウェーデンでは、就学前教育の子どもたちが生活や身近な事象からテーマを取り上げ、それを子どもと保育者が一緒に自由な方法で探求したり、描画や造形表現、ファンタジーの遊びなどへ発展させていく「テーマ活動」や「プロジェクト活動」と呼ばれる活動を実施するプロセスを、保育者が子どもの言葉を書き留めたり活動の様子を写真に撮ったりして記録し、省察を添えて「ドキュメンテーション」を作成している。そしてその作成の目的として、子どもの学びのプロセスを子ども自身にも保護者にも保育者にも明確にすること（可視化）や、保育実践の改善や向上としている。

写真記録によって保育が可視化されることの特性について、岩田ら（2018）は①「子どものおもしろさに気づくこと」②「『これまでとこれから』が見えてくること」③「『おもしろさ』の発見から『共に味わう』こと」の3点をあげている。子どもたちの主体的な遊びのなかにある育ちを可視化することの難しさに対して、写真を活用した記録は子どもの姿を静止画で記録することができ、写真のもつ情報から、子どもたちの興味関心の要素を捉えやすく、共感を伴って子どもの姿に保育者として関心を寄せやすくなることが考えられる。同時に育ちのこれまでのプロセスを概観することが可能になったり、そこから予想される子どもの姿を描きやすくなるようである。同時に写真記録を保育者などの職員間で共有することは、子どもを支える立場の人間関係の構築にも関連づいていく。

ひとえに写真記録といっても各園それぞれ工夫を凝らすなど実際には様々なものがあり、それらは各園により様々な目的のもと作成されていると考えられる。園によって違いが見られるのは記録を取ることが目的ではなく、写真記録を誰と共有し、何を目的に作るかということに重要性をおいていることが理由と考えられる。それは先述した保育や教育の評価の妥当性や信頼性を担保することになるだけでなく、自分たちの保育の質の向上に関連づくものであると考えることができる。

写真記録は子ども・保護者・保育者のどの対象にも可視化の可能性が多様に開かれているといえよう。前述したように、実際、各園の写真記録はそれぞれ様々な目的があり、様々

なかたちとして取り組みが行われていると考えられる。しかしながら、これまで各園で行われている写真記録の取り組みの実態を、その対象や目的など踏まえ調査した研究は管見の限りであるが多くない。そこで本研究は、これら写真記録に関する各園の取り組みを調査することにより、多様な写真記録のあり方を探り、それらが保育の質の向上に、どのように寄与しようとしているのかについて明らかにすることを目的とする。

なお、本研究における写真記録は写真を用いて保育の記録を作成したもののを定義とする。

2. 研究方法

写真記録の活用に基づいた保育の質の向上についての実態を明らかにするために、質問紙調査を実施した。調査はオンラインの調査用質問フォームを作成し、全国の87か所の保育所、幼稚園、認定こども園の保育者等に回答を依頼した。

調査は2019年4月から5月に実施し、調査で得られた311件の結果を基に、写真記録の取り組みの実態を整理し、写真記録の活用方法を概観する。また写真記録の活用事例についてもテキストマイニングによる分析と事例を検討し、それらから写真記録の活用の実態を明らかにするとともに、保育の質の向上にどのように寄与しているかについて考察を行った。

表1 質問フォームの各質問

質問番号	質問内容
1	施設種別
2	施設定員
3	回答者の職種・役職等
4	保育記録の中で「写真」を活用の有無について
5	写真記録の主体者について
6-1	写真記録の共有範囲について
6-2	共有の優先順位について
7	写真記録の活用方法について
8-1	写真記録と保育の質の向上について
8-2	写真記録が向上させる保育の質について
9-1	具体的な様式・作成頻度・名称・共有の方法について
9-2	具体的な保育への活用方法について
9-3	写真記録の課題や今後の見通しなど

3. 結果と考察

1) アンケート調査の結果

まず、今回の調査で得られた回答者の所属を図1に示す。

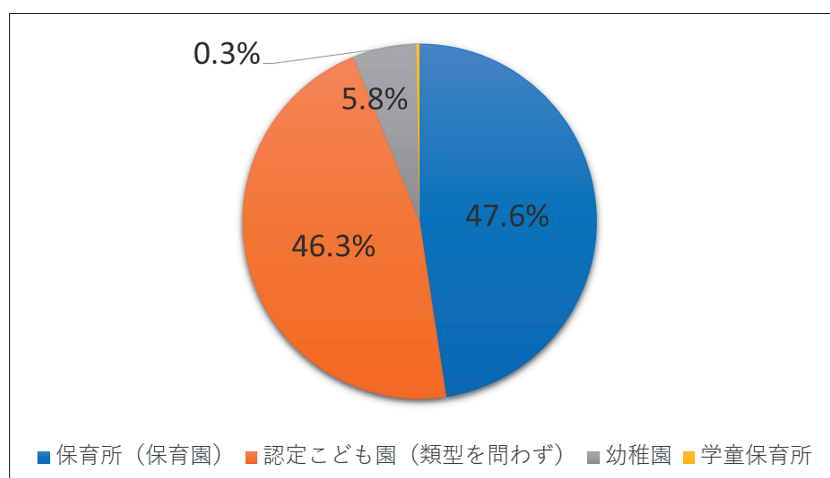


図1 回答者の所属

アンケート調査で得た311の回答のうち、47.6%となる148名は保育所の所属、類型を問わず認定こども園の所属は144名となり、全体の46.3%を占めている。また幼稚園の所属は18名、その他、学童保育所に勤務する者が1名であった。

続いて、回答者の在籍する施設の規模を示す施設定員の内訳を図2に示す。

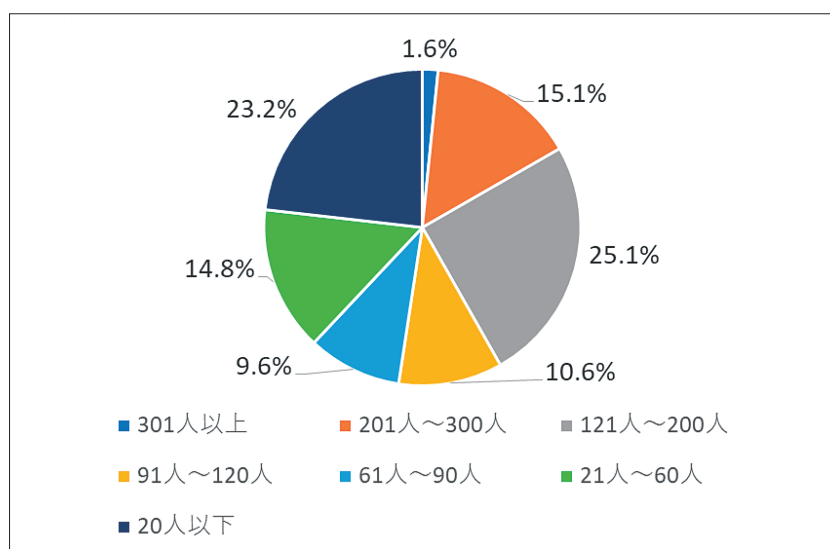


図2 回答者の所属する施設の定員

回答者の所属する施設の規模を示す施設定員は、20 名以下が 23.2%、21 名から 60 名までが 14.8%、61 名から 90 名までが 9.6%、91 名から 120 名までが 10.6%、121 名から 200 名までが 25.1%、201 名から 300 名までが 15.1%、301 名以上が 1.6% であった。

次に、回答者の役職を図 3 に示す。

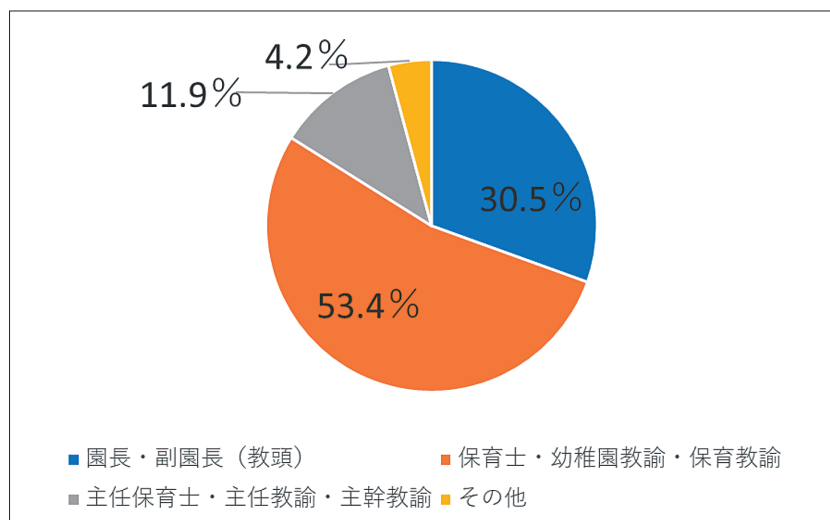


図3 回答者の役職

311 件の回答者の役職で最も多かったのは、全体の 53.4% を占めた保育士や幼稚園教諭、保育教諭、保育教諭であり、クラス担任をするなど日常的に子どもに関わる立場にある役職であった。続いて園長や副園長などが 30.5%、主任保育士や主任教諭、主幹保育教諭などが 11.9% であった。その他には、栄養士や保育補助者のほか、施設内で子どもと造形を行う通称「アトリエスタ」などと呼ばれる役職も含まれた。

続いて、保育において写真記録の活用の有無を図 4 に示す。

施設の保育における写真記録の活用については、89.4% が活用していると答え、多くの施設で保育における写真記録が活用されていることが明らかとなった。

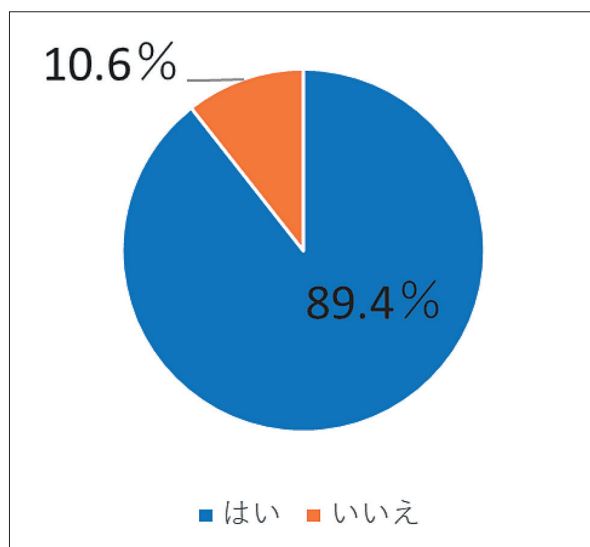


図4 保育において写真記録の活用の有無

写真記録を活用している施設の中で、写真記録の主体者について図5に示す。

写真記録を活用している施設の写真記録の主体者は、クラス担任の保育者が最も多く、次いでクラス担任以外の保育者も保育中に写真を撮影して記録していることがわかった。

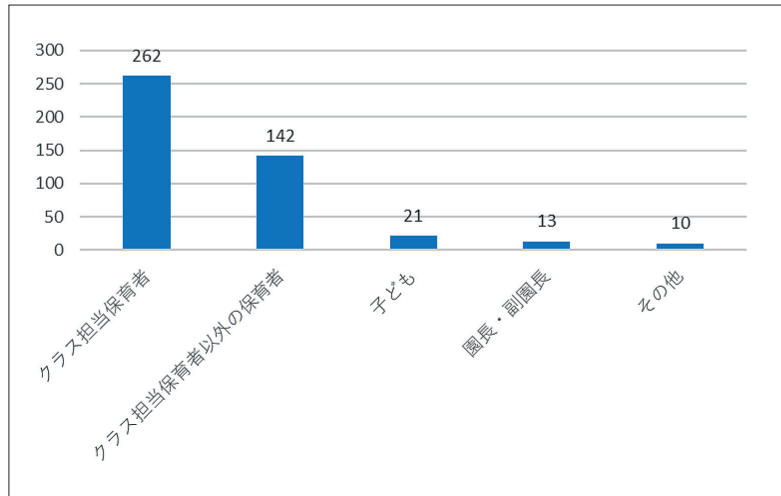


図5 写真記録の主体者（複数回答）

また園長や副園長が記録することもあるほか、園で生活している子どもが自分たちの園生活の写真を撮影していることもある様子がうかがえた。クラス担任以外の職員も写真記録の主体者となっている施設がある点については保育が客観的あるいは俯瞰的に記録することが期待でき、記録をクラス担任などと共有することで、より多角的に保育や子どもの育ちを捉えることが可能になると考えることができる。また写真記録の活用を始めたばかりの施設ではリーダーとなる園長などがモデルとして写真記録の作成をすることで他の職員に周知したり取り組みを促したりしたりすることが考えられる。

続いて、写真記録の共有範囲について、図6に示す。

撮影された写真を用いた記録は、保護者に向けて共有することが最も多く、さらに共に保育を行う施設内の保育者や保育対象である子どもたちにも写真記録を公開し、共有化を図っていることが明らかとなった。また施設の置かれている地域に写真記録を公開していることもあり、地域に対して自園の保育・教育活動の情報を発信している様子が窺える。

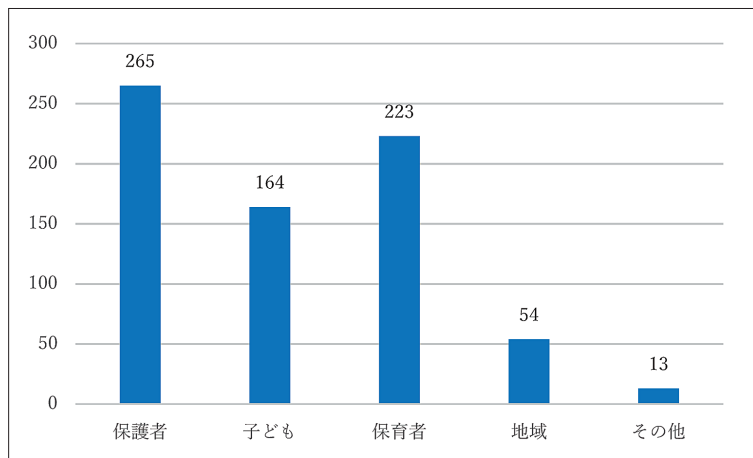


図6 写真記録の共有範囲（複数回答）

続いて写真記録の公開でもっとも優先している対象について図7に示す。

図6より、作成される写真記録は保護者や保育者、子ども、地域などに公開されていることが明らかとなった。さらにその公開対象のなかで、もっとも優先されているのは保護者であることが図7の結果から明らかとなった。施設として、預かる子どもの養護と教育を担うため、その保護者に対して子どもの育ちを最も伝えるべきと考えていることが窺える。一方でわずかではあるが公開対象に優先度をつけないと考えている回答者も見られた。

続けて写真記録の活用方法を図8に示す。

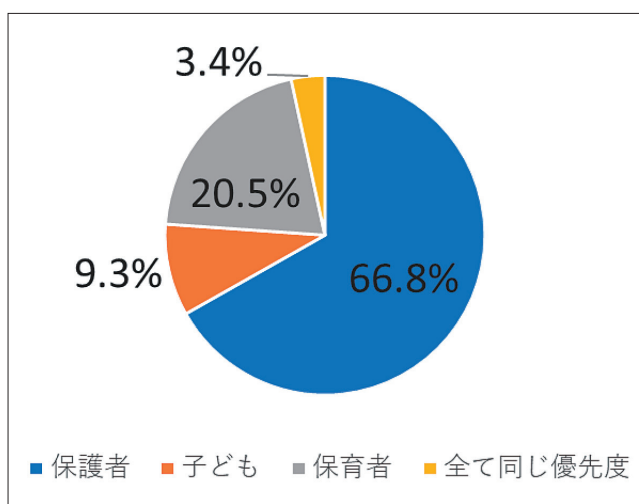


図7 写真記録の公開の第1優先対象

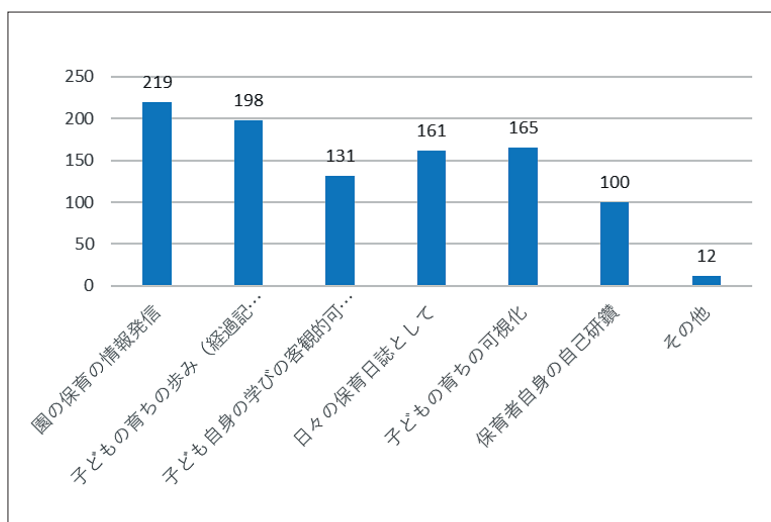


図8 写真記録の活用方法（複数回答）

写真記録の活用方法としては、「園の保育の情報発信」として活用されていることが最も多い。また「子どもの育ちの歩み（経過記録）」、「日々の保育日誌として」「子どもの育ちの可視化」などの活用をしていることも多く見られた。さらには、子どもたち自身が自分の育ちを捉えるために活用していることや、保育者の自己研鑽のために写真記録が活用

されていることも明らかとなり、写真記録には幅広い活用の用途があることが窺える。

写真記録の活用が保育の質の向上につながっているのかについての回答を図9に示す。

写真記録の活用と保育の質の向上との関連については96.8%が、保育の質の向上につながっていると感じており、3.2%は保育の質の向上につながっていないと感じている。

この点について、どのような保育の質に関連づいたと感じているかについて図10に示す。

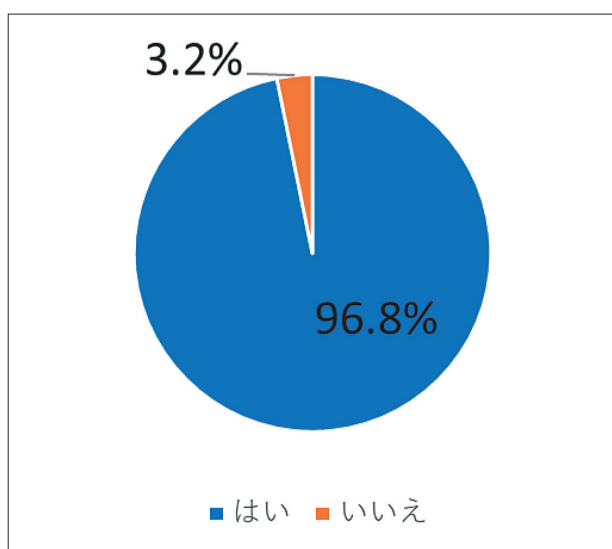


図9 写真記録の活用と保育の質の向上の関連性の実感

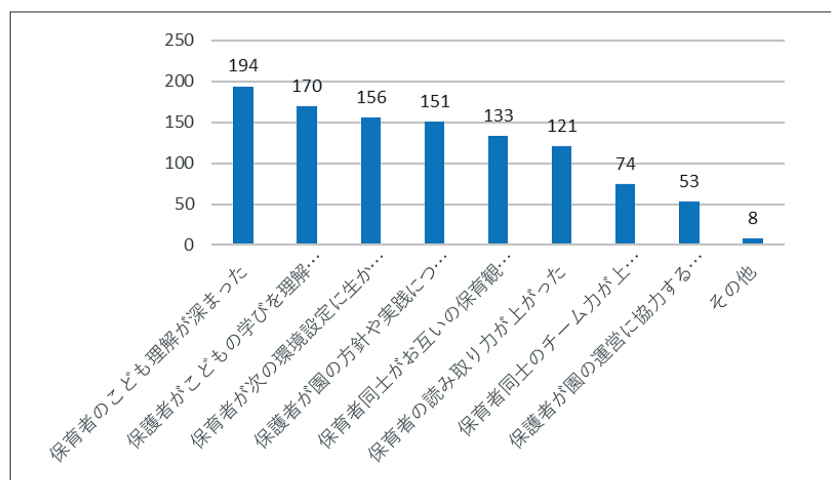


図10 写真記録の活用と保育の質の向上との関連

調査の結果、保育者が子ども理解を深めることができていることや、それによりその後の保育の保育環境を検討することに活用されている点、保育者同士が保育観などを共有したり、関係性が向上した点などを感じていることが明らかになった。また写真記録を公開している保護者にその施設の保育教育活動について理解してもらえたり、保護者の協力を得ることにつながったりしたと感じていることも明らかとなった。

OECD（秋田ら、2016）は保育の質の側面として、政治や自治体を示す方向性や法律な

どである、「志向性の質」、物的や人的環境の全体的な構造を指す「構造の質」、ナショナルカリキュラムなどで示される教育や保育の概念や実践などを示す「教育の概念と実践」、保育者と子どもたち同士、保育者同士の関係性などを示す、「相互作用あるいはプロセスの質」、効果的なチーム形成のための運営や保育計画、専門性向上のための研修機会の参加、実践の観察や省察、評価などの確保や、柔軟の時間配分などを示す「実施運営の質」、現在の、そして未来の子どもたちの幸せ（well-being）につながる成果を示す、「子どもの成果の質」を挙げている。そのなかで、「相互作用あるいはプロセスの質」と「実施運営の質」において写真記録の活用は保育者の子ども理解の向上に関連づいたり保育者同士の関係性や自己研鑽につながったりしているという結果から、それらの側面の質の向上に寄与していると考えることができる。

2) 写真記録の具体的な取り組み

表2は、質問項目の9－1の写真記録の具体的な作成方法などについて得た記述式の回答をまとめたものである。

表2 具体的な様式・作成頻度・名称・共有の方法について

様 式	・ A 4、A 3などの用紙を使用する。 ・ 作成枚数は園で1枚や学年、クラス毎に1枚～複数枚。 ・ 手書きまたは、パソコン・タブレット等で作成 ・ 使用する写真は写真記録のレイアウトに応じて1枚～複数枚。 ・ 短文の説明文、エピソードなどを加える場合もある。	
作成頻度	・ 毎日作成 ・ 月に1回～複数回	・ 週1～2回程度 ・ 行事ごと
名 称	・ 「ドキュメンテーション」 ・ 「ドキュメントペーパー」	・ 「ポートフォリオ」 ・ 「個人ペーパー」
共有方法	・ 園内掲示板や園内設置モニター ・ 施設のホームページ ・ 紙媒体の配布 ・ 園だよりでの掲載 ・ 専用ファイルに綴じて各家庭とやりとりをする ・ シール帳などに添付 ・ Facebook や LINE などのソーシャルネットワークサービス ・ 保育支援アプリ ・ 職員の研修資料への添付 ・ 保育計画への添付	

写真記録の作成方法や様式、共有方法は各施設の実情に合わせて、多様性があることが窺えた。記録の共有方法についても、紙媒体を掲示や配布だけでなく、デジタル機器やソーシャルメディアを活用している施設も複数見られた。これらの点については、写真記録はデジタルカメラなどで撮影した写真を使用して、パソコンやタブレットなどの機器を使用して作成することが多くある背景から、印刷だけでなく、写真記録のデータをそのままデジタル機器に使用することで円滑な情報の共有化を図っていることが窺える。また、施設に直接足を運べない保護者に対しても教育や保育の取り組みを示し、子どもの育ちを共有することが可能になるため、活用していることが考えられる。

続いて、写真記録の具体的な活用方法に関する自由記述をテキストマイニングにより分析し、抽出された語句の関連付けを行った。その結果を図11に示す。

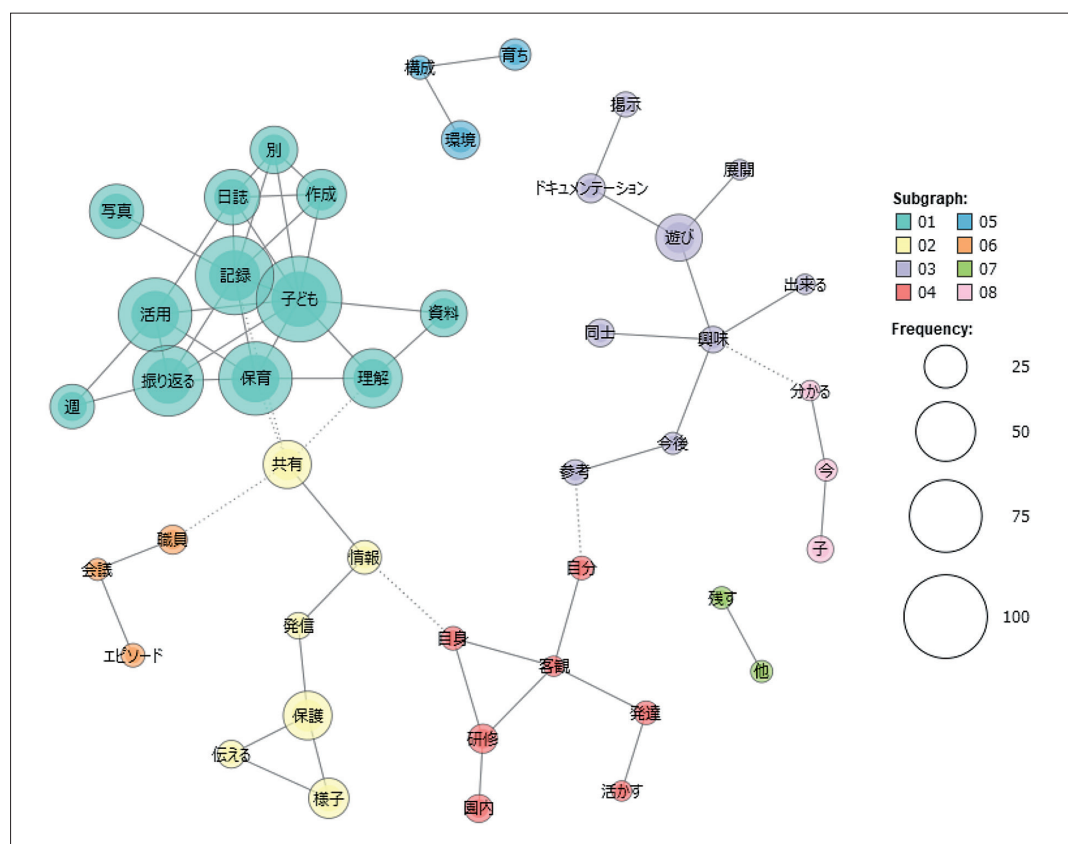


図11 写真記録の活用方法の抽出語の共起ネットワーク

写真記録を保育日記として活用し、保育を振り返ったり、子ども理解の資料としている様子が窺える。記述の中では日々の保育日記とは別に写真記録を作成している場合もあることも明らかとなった。また写真記録は保護者や職員とも共有されており、職員の園内研

修などでは保育を客観的に捉えることで、子ども発達への理解に活用している様子が窺える。さらに写真記録から子どもたちの遊びの興味や関心を捉えてその後の保育に活かしたり、子ども同士が写真記録を見ることで遊びをさらに深めたりすることにも寄与している様子が見られた。

図12は写真記録に関する今後の課題などの自由記述をテキストマイニングによって分析し、抽出された語句を関連付けたものである。

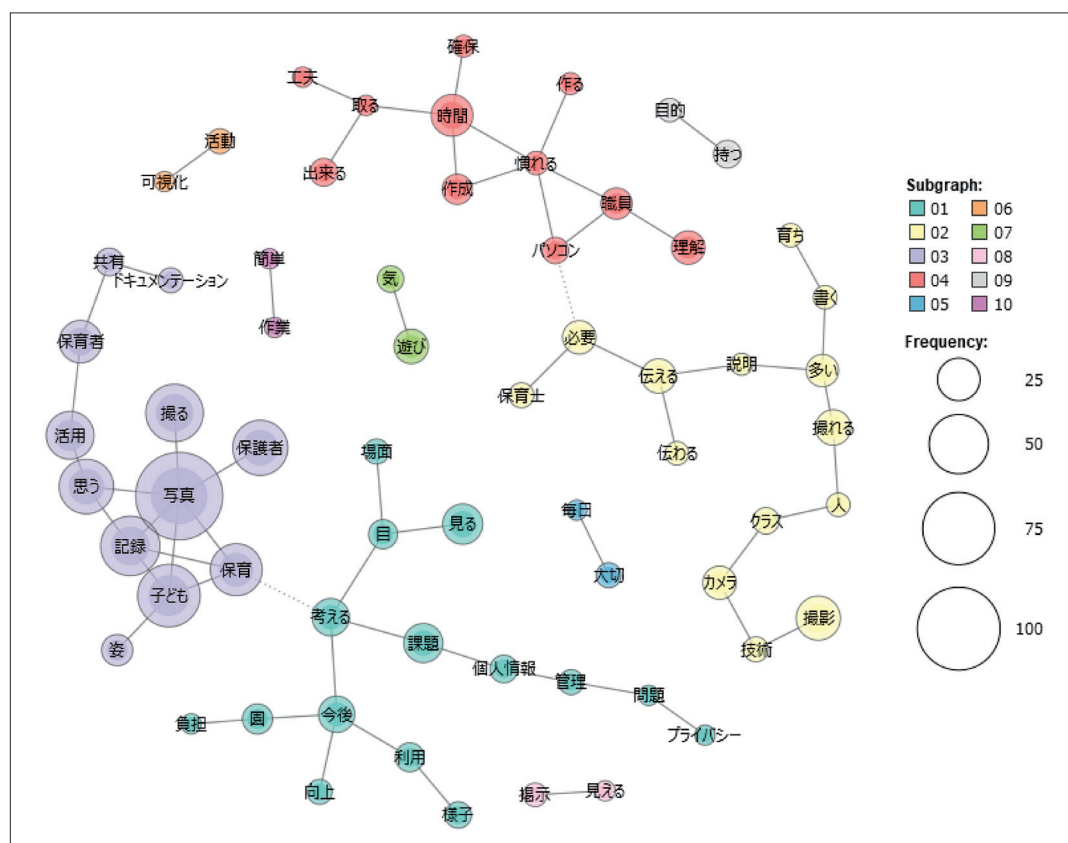


図12 写真記録の今後の課題の抽出語の共起ネットワーク

写真記録の今後の課題として、複数の視点があることが窺える。写真記録の活用を継続していく中で保育の質の更なる向上につなげようとする考えの姿がある一方、作成などの負担やカメラやパソコンの整備に関する費用の負担への課題意識も見られた。

作成に関する課題では、より写真記録を工夫していきたいと考える一方でパソコンなどの使用への慣れや作成する時間の捻出が課題となっていることが明らかとなった。作成作業が簡単になることを望んでいる様子も見られた。また作成に関連付けられる視点として写真撮影に関する点も課題と捉えていることが窺えた。記録したい場面でうまく撮影でき

ないことへの課題が挙がる一方、写真撮影ばかりに気をとられてしまい、保育行為が不十分になることへの危惧も窺えた。

日々の子どもたちの遊びに関しては写真記録で深めた子ども理解などを活用して、環境構成やかかわりに意識を向けようとする考えがあり、加えて保育者同士で保育や子どもの育ちを伝えあうことの必要性も感じている様子であった。

個人情報の取り扱いに関することはプライバシーの観点からも課題として考えている回答者が多く、情報管理や写真記録の公開の在り方については慎重な声も聞かれた。

最後に調査で得られた写真記録の活用の具体的な方法について、大分県のA保育園の取り組みを事例として紹介する。

－ A 保育園での取り組み－

(1) 保護者や子どもへの情報発信「ドキュメンテーション(遊びの中の学びの物語)」

保護者発信の強化、また保育者の読み取り力の向上を目指し、日々撮影している写真を、園で使用しているタブレットやスマートフォンのフリーアプリを利用して、ドキュメンテーションを作成し、それを園内に掲示するという取り組みをはじめた。保育者はアプリを起動し、写真の使用枚数に合わせたフレーム(枠)を選び、そこに写真と子どもの遊びのエピソードや保育者の視点などテキストを打ち、適当な場所に挿入する。それを Wi-Fi でつながっている園内のコピー機から印刷し、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」や「5 領域」、「3つの視点(乳児)」、「遊びの中の学びを見る5つの視点(興味、関心等)」の項目の入った台紙に貼り付けて掲示するというものである。朝夕、保護者と子どもが自分や友達のドキュメンテーションを見たり読んだりする姿が見られている。

(2) 保育者の園内研修への活用「わたしのカンファレンス」

「わたしのカンファレンス」(以下、職員間での呼称、「わたカン」とする)とは、子どもが遊ぶ中で興味や関心に惹かれていたり、夢中になっている場面で保育者が「いいね」と感じた場面を写真に撮り、その写真を遊びのエピソードも交えて毎月行われる職員会議にて、パワーポイントを使用して発表するというものである。パワーポイントは、タイトルスライド、写真スライドを3ページ、合計4ページ以内にまとめる。この「わたカン」の場では、保育者同士の笑顔が絶えない。子どもの遊びの様子を保育者同士が微笑ましく見合うことで、得てして張り詰めることの多い会議の場を和ませ、さらにそれぞれの保育観を知ったり、互いの保育を認め合ったり、また子どもを肯定的に捉える保育者集団としての目を育むことなどを目指して取り組んでいる。

（３）『いいね』写真を保護者専用ページに掲載」

前述したように、保育者は毎日子どもが遊ぶ中で「いいね」と感じた場面を写真に撮っている。基本的にその日登園した全ての子どもの遊ぶ姿などを１枚～数枚撮っている。これを「わたカン」で使用するだけでなく、当園ホームページの保護者専用ページ内で毎日、全ての子どもの写真を掲載している。

保育者は夕方までに子どもの写真と今日あったこと（これはクラス単位だが）を園内のアドレスにメール送信。それを受けて、担当者がパソコンで保護者専用ページに掲載する作業をする（所要約１０分）。クラウドを利用したこのシステムは、業者に依頼し、作ってもらった。この取り組みは、日々の子どもの遊びの様子を保護者へ発信し、例えば夕食の懇談時、「こんな遊びしたのね。」などと写真を見合いながら家庭で親子の会話のたねにして欲しい、そして３歳以上児は言葉をより一層使う機会にして欲しいなどと願ってはじめた。また、特に３歳以上児は日々の連絡ノートがないため、ノートの代わりに日々の様子を伝えるツールとしたいなどといった目的で行っている。

A 保育園では写真記録を保護者と子どもに向けて公開し、保護者に対しては園の保育内容の理解を促すと同時に子どもの育ちを共有している。また子どももその写真記録を保護者と一緒に見ることで、子どもの内面的には自分の園生活を捉え直し、自分の遊びを再認識することに繋がっているようである。それらの経験は翌日の園生活において子どもが主体的に過ごす姿に関連づいていくと考えられる。また保護者に対して自分の遊びや生活を言葉や仕草を用いて伝えることで親子の対話を生み出し、園生活と家庭での生活に緩やかな接続が生まれていることが考えられる。

またA 保育園では園内研修用の写真記録のフォーム（型）を整えることで職員が研修に向けて自分の視点を捉えやすくする工夫が窺え、このような写真記録の活用法は研修の効果を高めることに起因することも考えられる。

これら点については職員が扱いやすいレイアウトや可能な限り簡単に作成できるように機器やシステムを整えることで作業効率が上がり写真記録の活用の効果がより高まっていくのではないかと考えられる。

４．総合考察

今回の調査では写真記録の活用の多面性を概観することができた。一つの写真記録が保護者や地域に向けて子どもの育ちや学びの情報発信となるだけでなく、保育対象である子どもや保育者などに対しても活用できることが明らかとなった。保護者が園の保育や教育を理解することは、子どもの育ちを共有し喜び合える関係性となり、園や保育者などへの

信頼感が生まれていく。保育者にとっては写真記録の活用によって子ども理解をより深めたり自己研鑽することで、保育環境や遊びの援助を考えていくことになり、その結果子どもたちにとって、より豊かな保育環境が整備されて、子どもたちも写真記録により可視化された自分の姿を見たり感じたりすることで自分の遊びの意味を考えたり新しい発想にいたり、遊びが発展したり深まったりし、好循環を形成していくことも考えられる。つまり保護者の理解や保育者の専門性の向上、保育環境などの深まり、子ども自身の主体性などは保育の質の向上において重要と考えられている各側面であり、写真記録がそれぞれの側面で有効に作用することが考えられ、それらによって保育者などが実感している保育の質の向上との関連性に起因していると考えられる。

一方で、写真記録については作成時間の捻出や写真撮影の視点、保育者の保育行為や援助とのバランス、煩雑な機器の操作への負担などの課題も浮き彫りとなった。

保育の質の向上を図って写真記録を活用していく中で、上記の課題には保育の質を低下させたり保育者の負担の増加による疲弊を引き越しかねないものであると考えられる。これらの課題に関しては既存の業務内容を見直したり、ノンコンタクトタイムなどのように事務作業の時間をきちんと確保することなども必要となる場合もある。また保育者が写真記録を作成しやすいようなシステムやひな形なども必要に応じて整えることで作成者の負担を軽減し、保育の質の向上に関連づく写真記録の活用がなされていくであろうと考える。

今回の調査では、写真記録の活用の全体像をとらえることに終始した。今後の課題として細かな作成方法の違いや共有範囲の違いによる写真記録の活用の効果などは明らかにすることができなかった。また写真記録を活用し始めたばかりの施設や写真記録を活用していない施設などについても、丁寧な検証が必要である。

文 献

- ・ OECD 2015 Starting Strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care. Paris: OECD Publishing
- ・ ジェームス・J・ヘックマン著 古草秀子訳 2015 幼児教育の経済学 東洋経済新報社
- ・ 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 2018 内閣府 厚生労働省 文部科学省
- ・ 岩田恵子 大豆生田啓友 2018 保育の可視化へのプロセス 玉川大学学術研究所紀要 第24号 1-13
- ・ 秋田喜代美・淀川裕美訳 2016「保育プロセスの質」評価スケール：乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために 明石書店

前号目次（第 70 号）

資 料

平成 29 年度卒業式及び平成 30 年度入学式の学長式辞 石 本 勝 見

論 文

保育者養成校の学びは保育実践にどのように繋がっているのか

—初任保育者における「実習関連科目」の学びから— 松 延 毅

表現活動指導法の授業アンケート調査結果における考察（2）

～保育者養成の観点から～ 坂 内 寿 子
村 木 薫

若年保育者の保育事務の効率化と ICT 活用の可能性 久保田 真規子
永 井 裕紀子

標題音楽の旋律創作 早 川 克 善
斎 藤 竜 夫

サッカーのペナルティキックにおける傾向と対策

—2018 年 W 杯ロシア大会の映像分析と PK 実験から— 佐々木 宏 之
鈴 木 達 也

○ 本号（第 71 号）執筆者紹介（執筆順）

新潟中央短期大学	石 本 勝 見	学長・教授
新潟中央短期大学	稲 場 健	講師
新潟中央短期大学	永 井 裕紀子	准教授
新潟県立大学	梅 田 優 子	教授
新潟経営大学	梅 田 周	非常勤講師
中国国際放送日本語部	梅 田 謙	
新潟中央短期大学	梅 田 純 子	非常勤講師・新潟経営大学特任教授
新潟中央短期大学	松 延 毅	非常勤講師
和洋女子大学	田 島 大 輔	助教
ふたば保育園	吉 田 茂	園長
同	佐 藤 陽 子	副園長
野中こども園	中 村 章 啓	園長
こどもなーと保育園	和 泉 誠	代表

○ 編集委員

久保田 真規子 小川 崇

曉星論叢 第71号

2020年 3 月31日印刷

2020年 3 月31日発行

編集者 新潟中央短期大学論叢編集委員

発行者 新潟中央短期大学

〒959-1321 新潟県加茂市希望ヶ丘2909-2

印刷所 (株)大創

GYŌSEI RONSŌ

(BULLETIN OF THE NIIGATA CHUOH JUNIOR COLLEGE)

No.71

MARCH 2020

ARTICLES

Class of 2018 graduation ceremony and Class of 2019 entrance ceremony congratulatory speech by the president	Katsumi Ishimoto		1
What is required in the childcare counseling project in the university – Through studies of an affiliated vocational school facility providing childcare counseling –	Takeshi Inaba		5
The experience in early childhood care and education (3) Consideration from the Perspective of "the relation of the children" and "the development of words"	Yuko Umeda Yukiko Nagai		25
The experience in early childhood care and education (4) Consideration from the Perspective of the relationship with the environment	Yukiko Nagai Yuko Umeda		57
Four different cultural values between Japan and China	Shu Umeda Ken Umeda Junko Umeda		73
Survey on efforts to improve the quality of childhood education and care in utilizing photo records	Tsuyoshi Matunobe Daisuke Tajima Shigeru Yoshida Yoko Satou Akihiro Nakamura Makoto Izumi		89

Published by

Niigata Chuoh Junior College

2909-2 Kibougaoka Kamoshi Niigata-Prefecture

J A P A N