

中部学院大学・中部学院大学短期大学部

# 教職実践研究

- 外見による区別と平等権 —「ブラック校則」訴訟を素材として— …… 浅田訓永 …… 1
- 保育者養成校における「幼児の活動の総合的な理解」を促す授業の工夫 —領域「環境」「表現」の  
連携授業から見てきたこと— …… 梅田裕介・安田万里子・西垣吉之・横山麻弓 …… 9
- 幼児期における運動時間および睡眠時間の違いが体力に及ぼす影響 …… 小椋優作・柿島新太郎 …… 17
- 幼稚園教育実習・保育実習（保育所）におけるルーブリックを用いた実習評価票の作成  
…………… 小木曾友則・西垣直子・倉畑 萌・小椋優作・遠座未菜 …… 25
- 「乳児保育」の授業内容に関する一考察 —乳児親子との交流を通して— …… 倉畑 萌 …… 33
- 幼保連携型認定こども園における延長保育の充実に向けた実践 —園内研修を通じた保育者の学びと  
保護者との連携— …… 小木曾友則・比樂広太 …… 41
- 小学校低学年における図形指導についての一考察 …… 立川健之・森 透 …… 49
- 初任者指導での実践を踏まえた算数科教育法における導内容についての一考察 …… 立川健之 …… 57
- 「民主保育連盟」研究の課題と方法 —戦後初期保育運動史論序説— …… 平野華織・浅野俊和 …… 65

第3号 2024年6月

# 外見による区別と平等権 —「ブラック校則」訴訟を素材として—

## Lookism and the Equality Rights —A Study on the "Black School Regulation" Case—

浅田 訓永<sup>1)</sup>

Norihisa ASADA

抄録：本稿は、外見による区別が日本国憲法の保障する平等権に照らしてどのように評価されるべきかという問題について、2021年の大阪髪染め校則訴訟を素材として検討するものである。近年、一般社会からみて明らかにおかしい校則はブラック校則と呼ばれ、同訴訟で争われた校則は、このブラック校則の定義に含まれている。従来の校則訴訟では主に自己決定権（頭髪の色を含めた髪型をどのようにするかを決定する自由）の制約の問題としてとらえられてきたが、大阪髪染め校則訴訟はルッキズムという外見による区別の問題を孕んでいるといわれる。そこで、本稿では、憲法が保障する平等権の視点から、大阪髪染め校則訴訟を外見による区別の問題として分析したものである。

キーワード：外見による区別、ルッキズム、平等権、「ブラック校則」訴訟

### I. はじめに

本稿は、外見による区別が日本国憲法の保障する平等権に照らしてどのように評価されるべきかという問題について、2021年の大阪髪染め校則訴訟を素材として検討しようとするものである。

近年、一般社会からみて明らかにおかしい校則は「ブラック校則」と呼ばれ、大阪髪染め校則訴訟は「ブラック校則」という名称を生む契機となったものである<sup>2)</sup>。たとえば、髪染め強要、パーマ禁止などが「ブラック校則」にあたる。従来の校則訴訟<sup>3)</sup>では、髪染めやパーマ禁止は、主に憲法13条後段を根拠とする自己決定権（頭髪の色を含めた髪型をどのようにするかを決定する自由）の制約の問題としてとらえられてきた<sup>4)</sup>。

しかし、最近、社会学の立場から、髪染めやパーマは生徒の外見に関係するものであり、「ブラック校則」がこれらの外見を理由にして生徒を区別的に取り扱うことがあるとすれば、それは、ルッキズム（外見による区別）の問題としてとらえるべきである、と主張されるようになった<sup>5)</sup>。そこで、本稿では、憲法が保障する平等権の視点から、大阪髪染め校則訴訟をルッキズムの問題として分析することにした。

### II. 校則をめぐる問題状況

#### 1. 校則（生徒心得、生活の決まり）と「ブラック校則」

2022年改訂の「生徒指導提要」によれば、校則は、「児童生徒が遵守すべき学習上、生活上の規律として定められる<sup>6)</sup>」。しかし、校則のなかでも、「近代的な市民社会では許容されない、子どもの健康や尊厳を損なうような理不尽な学校のルール<sup>7)</sup>」は、「ブラック校則」と呼ばれている。たとえば、①髪染め強要、②パーマ禁止、③細かいな

<sup>1)</sup> スポーツ健康科学部スポーツ健康科学科

<sup>2)</sup> 大島 2021a・25頁を参照。

<sup>3)</sup> 校則訴訟の動向については、大津・第4章、横田・48頁及びそこに掲げられた諸文献を参照。

<sup>4)</sup> 議論状況については、浅利・49頁、中富・49頁及びそこに掲げられた諸文献を参照。

<sup>5)</sup> 西倉 2022・129頁以下を参照。

<sup>6)</sup> 文部科学省 2023・101頁。生徒指導提要の法的性格については、淡路 2023a・40頁以下を参照。

<sup>7)</sup> 真下・80頁。

毛髪指導、④服装規定、⑤セクハラ的指導、⑥差別を生む校則、⑦部則、⑧健康被害・経済的打撃をあたえるものが「ブラック校則」の例としてあげられている<sup>8)</sup>。

## 2. 校則と不登校

校則は、「児童生徒が健全な学校生活を送り、よりよく成長・発達していくために設けられる」<sup>9)</sup>ものである。しかし、その校則が原因で、健全な学校生活を送れず、不登校になる児童生徒が少なからず存在する。文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」<sup>10)</sup>によれば、2019年度に5,572名、2020年度に3,751名、2021年度に4,264名、2022年度に5,003名の児童生徒が、校則を理由に不登校になっている。もともと、これらの「数は学校側の回答として出てきたものであり、児童生徒本人に聞くと、数字はもっと増える」<sup>11)</sup>かもしれない。

次にみる大阪髪染め校則訴訟は、校則が原因で不登校になった女子生徒により提起された。

## Ⅲ. 大阪髪染め校則訴訟

### 1. 事件の概要

大阪髪染め校則訴訟は、大阪府立懐風館高等学校（以下、本件高校<sup>12)</sup>とする）に在籍していた原告（女子生徒）が、被告（本件高校を設置する大阪府）に対して、本件高校の教員らより頭髪を黒く染めるよう繰り返し指導され、その指導が原因で不登校になった後は名簿から氏名を削除され、精神的苦痛を被ったとして国家賠償請求訴訟（以下、本件訴訟とする）を提起したものである。

#### (1) 本件高校の校則

本件高校の生徒手帳は、生徒心得として、「頭髪は清潔な印象を与えるよう心がけること。ジェル等の使用やツブブロック等特異な髪型やパーマ・染髪・脱色・エクステは禁止する。また、アイロンやドライヤー等による変色も禁止する。カチューシャ、ヘアバンド等も禁止する。」（以下、本件校則とする）と記載していた。なお、本件校則は、保護者に配布される「入学生徒の手引き」にも記載されていた。

#### (2) 本件高校入学前の状況

2015年4月、原告は本件高校に入学した。原告は、同年3月23日に行われた本件高校の入学前説明会に出席し、教育内容のほか、頭髪指導についての説明をうけた。原告は、同年3月30日、生徒証に貼付する写真撮影のため、本件高校を訪問した。その際、本件高校の教員は、頭髪が全体的に茶色でまだらな状態の原告に対して、次回の写真撮影までに頭髪を黒く染めてくるよう指導した。原告は、その指導に応じ、頭髪を黒く染めて写真撮影をうけた。

#### (3) 本件高校入学後～2016年（原告2年生）9月8日

原告は、入学後も、全体的に茶色でまだらな状態の頭髪を黒く染めてくるよう指導をうけ続けた（1年次に4回、2年次の1学期に3回程度）。原告は基本的に頭髪指導に従い、本件高校は、原告の黒染めが不十分な場合でも、原告が頭髪指導に従う姿勢を示していたことから、それ以上の頭髪指導を行わなかった。

そのような中、原告は、2年次の1学期終業式後、頭髪をオレンジがかった茶色に染めた。そして、原告は、2016年8月22日（2学期始業式）にはピアスをつけ、全体的にまだらな茶色の状態の頭髪で登校した。同日より、本件高校は原告に頭髪を黒く染めてくるよう指導を続けたが、原告は頭髪指導に従う姿勢を示さなかった。同年9月6日、本件高校は、原告に対して頭髪指導に従わないのであれば、他の生徒とともに教室で過ごすことはできない旨を告げ、原告を別室指導にすることを示唆した。翌日、原告は欠席した。

原告は、同年9月8日、2学期始業式とほとんど変わらない状態で登校した。本件高校は、原告が頭髪指導に従わない姿勢を崩さなかったため、頭髪指導に従うまでは別室で用意する学習課題に取り組み、課外活動についても他の生徒と一緒に参加することができないことなどを原告に告げた。

なお、同年8月22日～同年9月8日までの間、原告は、4日おきに合計5回の頭髪指導をうけた。

<sup>8)</sup> 荻上・34-57頁を参照。

<sup>9)</sup> 文部科学省2023・101頁。

<sup>10)</sup> 文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」（2019～2022年度）、[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm) を参照（最終閲覧は2024年1月26日）。

<sup>11)</sup> 斉藤・113頁。なお、石川・20頁以下を参照。

<sup>12)</sup> なお、本件高校は、大阪府立羽曳野高等学校と同西浦高等学校の統合により、2009年に開校した。

(4) 2016年(原告2年生)9月9日以降(原告の不登校後)～卒業

原告は、2016年9月9日以降、本件高校には登校せず、同年10月15～18日の修学旅行にも参加しなかった。もともと、原告は、本件高校から課された学習課題に取り組み、3年生に進級できた。

2017年4月(原告3年生)、本件高校は、原告に3年5組32番の出席番号を交付し、学習課題を課した。しかし、同32番には他の生徒が在籍し、原告に実際割り当てられたのは33番であり、名列表には原告の氏名の記載がなく、教室には原告の座席が置かれていなかった。それは、原告の登校回復が困難にならないようにするためであった。また、名列表に原告の氏名を記載し、教室に原告の座席を置けば、原告の3年生進級が他の生徒にも明らかになり、他の生徒が原告の心情を傷つけるような行為に及ぶ可能性があったからである。このような別扱いを原告が知ったのは、同年6月15日、原告が本件高校と面談するために登校したときであった。原告は、本件高校に自分の居場所はないと心が折れた。本件高校は、このような別扱いの理由を説明せず、改善することもなかった。

そこで、2017年9月8日、原告は本件訴訟を提起した。同年11月、大阪府教育庁は、本件高校に出席番号、名列表の別扱いの改善を指導した。このような別扱いが改善された後も原告の不登校状態は続いたが、学習課題には取り組んだ。その結果、本件高校は、2018年3月、原告の卒業を認定した。

2. 大阪地裁判決<sup>13)</sup>

本件訴訟の主たる争点は、①本件校則が違法か、②原告に対する頭髪指導が違法か、③原告の不登校後の本件高校の措置が違法か、である。大阪地方裁判所は、①②の違法性は認めなかったが、③の違法性を認めた。

(1) 争点①＝本件校則は違法か否か

本件高校は、法律上格別の規定がない場合でも、学校教育法上の高等学校として設立された目的を達成するために、必要な事項を校則により一方的に制定し、これにより生徒を規律する包括的権能を有している。本件高校には、この包括的権能に基づいて校則の制定についての裁量が認められる。このことから、本件校則が学校教育にかかる正当な目的のために定められたものであって、その内容が社会通念に照らして合理的なものである場合には、裁量の範囲内のものとして違法とはいえない。

本件校則の目的は、華美な頭髪などを制限することにより、生徒を学習や運動などに注力させ、非行を防止することにある。本件校則は、この目的を達成するために、特異な髪型やパーマなどを禁止している。本件校則の目的は、学校教育法の目的に照らして正当な教育目的であり、一定の合理性を有する。そして、本件校則による頭髪規制の内容は、染髪、脱色及び一部の特異な髪型を規制することとどまるものである。

以上から、本件校則は、正当な教育目的のために定められたものであり、頭髪規制の内容も社会通念に照らして合理的なものである。よって、本件高校は生徒を規律する包括的権能に基づいた裁量の範囲で本件校則を定めたものと認められ、本件校則がその裁量の範囲を逸脱した違法なものとはいえない。

(2) 争点②＝原告に対する頭髪指導は違法か否か

本件高校では、本件校則に基づく指導方針(以下、本件指導方針とする)として、染髪した髪を地毛の色に染め戻しても、色落ちして、それが看過できないような状態にある場合には、再度、地毛の色に染め戻すよう指導することとされている。このような頭髪指導をしなければ、指導をうけた生徒とうけていない生徒の間に不公平感を生じさせ、校則に違反しても許容されるという誤った認識を他の生徒に与えることになり、本件校則の目的が達成できなくなるおそれがある。ゆえに、本件指導方針は、本件校則の目的を達成するために、合理的な内容を定めたものということができる。そして、原告は2年生の1学期までは任意に頭髪指導に応じ、本件高校も原告の態度や姿勢に応じた柔軟な対応をとっていた。よって、本件高校が原告に髪を黒く染めるよう強要したということとはできない。

本件高校は、原告が2年生の時の8月22日～同9月8日までの間、4日おきに5回にわたり頭髪指導を行っている。この頭髪指導は、原告が頭髪指導に従わなかったことによるものであるから、その態様・方法・程度において本件高校の教育的指導における裁量の範囲の逸脱があったものとは認められない。

(3) 争点③＝原告の不登校後の本件高校の措置は違法か否か

学校及び教員は、在学生徒に対して在学法律関係に基づく義務として、学校における教育活動及びこれに密接に

<sup>13)</sup> 大阪地判・令和3年2月16日・判例時報2494号51頁。

関連する生活関係における生徒の心身の安全の確保に配慮すべき義務（安全配慮義務）を負うところ、生徒の心身の健全な発達に適した教育環境を整えるべき信義則上の義務（教育環境配慮義務）を負っている。

教育環境配慮義務は、不登校の生徒に対して、登校回復に向けた教育環境を整える目的をもって、どのような働きかけや措置をとるかというものである。これについての判断は、当該生徒が不登校となった理由、心身の状況、登校への意欲等の諸般の事情を考慮する必要があるが、学校の事情に通暁した校長や教員らの裁量に委ねられるべきであるから、当該措置が裁量権の範囲を逸脱したものと認められる場合に限り違法となる。

本件高校が原告3年進級時（2017年4月）の出席番号、名列表の別扱い、原告にその理由を説明せず、大阪府教育庁から改善指導をうける同年11月まで継続した。これは、原告の登校回復に向けた教育環境を整える目的でなされたとはいえず、また、本来考慮すべき事情を考慮せず、又はこれを著しく軽視した点において、その手段の選択が著しく相当性を欠くといわざるを得ない。よって、出席番号、名列表の別扱い、本件高校に与えられた教育環境配慮義務における裁量権の範囲を逸脱し、国家賠償法1条1項（「・・・公務員が、その職務を行うについて、故意又は過失によって違法に他人に損害を加えたときは、国又は公共団体が、これを賠償する責に任ずる」）にいう違法があるとした。

### 3. 大阪高裁判決<sup>14)</sup>及び最高裁決定<sup>15)</sup>

大阪高等裁判所は、大阪地裁判決と同様に、本件校則と頭髪指導の違法性を認めず、原告の不登校後に行われた本件高校の措置を違法であるとした。最高裁は、原告（上诉人）の上告を棄却した。

## IV. 大阪髪染め校則訴訟における校則の考え方

### 1. 生徒を規律する包括的権能としての校則

大阪地裁は、本件高校に本件校則（特異な髪型やパーマなどの禁止）を制定する法的根拠がなくても、本件高校が学校教育法上の高校として設置された目的を達成するために、本件高校に生徒を規律する包括的権能を認め、その権能は社会的通念に照らして合理的と認められる範囲内のものであるとした〔Ⅲ-2-(1)の第一段落〕。

この判示部分は、従来の判例<sup>16)</sup>に沿って、本件高校に生徒を「規律」する「校則制定権限を認める」<sup>17)</sup>ものである。ここでいう「規律」の意味については、①教育活動に必要な秩序維持のための「管理規律」、②生徒自身の利益を図る「保護的規律」、③他の生徒や第三者の利益を図る「規制的規律」を想定しうる<sup>18)</sup>。本件校則は、華美な頭髪などを制限することで生徒を学習や運動などに注力させ、非行防止を目的としているから、②に関連するものであろう。②として定められた校則が基本的人権に対する重大な制限となっている場合には、「慎重な審査が必要」<sup>19)</sup>とされる。この点、原告は髪型についての自己決定権（頭髪の色を含む髪型をどのようなものにするかを決定する自由）を主張したが、大阪地裁は、原告の主張は生徒を規律する包括的権能との関係で一定の制約をうけると述べるにとどまり、本件校則の合理性、本件高校の校則制定権限（裁量）の逸脱があるか否かの判断に移った〔Ⅲ-2-(1)の第二・第三段落〕。

### 2. 生徒指導方針としての校則

本件高校では、本件校則に違反した場合、本件校則に基づく本件指導方針により頭髪指導が行われ、その指導に従い地毛の色に戻した後、色落ちして、それが看過できない場合には、再度、地毛の色に染め戻すよう指導することになっている。大阪地裁は、本件指導方針が本件校則の目的達成手段として合理性を有し、頭髪指導も、本件高校が原告の態度や姿勢に応じた柔軟な対応をとっていたことから、原告に髪を黒く染めるよう強要したのではないとした〔Ⅲ-2-(2)〕。

2010年の生徒指導提要は、校則に基づく指導について、「一人一人の児童生徒に応じて適切な指導を行うとともに、生徒の内面的な自覚を促し、校則を自分のものとしてとらえ自主的に守るよう指導」し、「教員がいたがらに

<sup>14)</sup> 大阪高判・令和3年10月28日・判例時報2524・2525合併号328頁。

<sup>15)</sup> 最二決・令和4年6月15日・判例集未掲載。

<sup>16)</sup> 最三判・昭和49年7月19日・民集28巻5号790頁などを参照。

<sup>17)</sup> 遠藤・4頁。

<sup>18)</sup> 土井・181頁を参照。

<sup>19)</sup> 土井・181頁。

規則にとらわれて、規則を守らせることのみを指導になっていないか注意を払う必要<sup>20)</sup>があるとする。この点、大阪高裁は、本件高校には、生徒の実情に応じた多様な教育指導が許容されるために、その指導については広範な裁量が認められなければならないが、校則を守らせること自体が目的化していないかなど、2010年の生徒指導提要の指摘を踏まえた教育指導の在り方について常に検証し、よりよい教育指導を目指す不断の努力が求められるとした。この判示部分は、本件高校の裁量権を認めると同時に、本件高校に教育指導の検証、よりよい教育指導のための不断の努力を要請するものであり、「校則に係る裁量権の適法な行使を忠告するもの」<sup>21)</sup>である。

### 3. 生徒の教育方法を決定する基準としての校則

本件高校は、原告の不登校後、原告に対して課題を課して学習に取り組ませた。これについては、本件校則に従う生徒には教室での指導、従わない生徒には教室以外での自宅学習を含めた別室指導といったように、教育方法の「振り分け」<sup>22)</sup>が行われたといえる。

### 4. 本件訴訟における本件校則の機能

以上をまとめると、本件校則には、生徒を①規律し、②指導方針を決定する機能があり、また、③本件校則に違反した生徒の教育方法を決定する機能があることがわかる。本件高校は、①②に基づいて原告に黒髪染めを強要していないが<sup>23)</sup>、③に基づいて本件校則に従う生徒と従わない生徒を区別的に取り扱っている。①②③については本件高校側の裁量が認められたが<sup>24)</sup>、大阪高裁は本件校則及び本件指導方針が原告卒業の2018年3月までの時点で裁量の範囲を逸脱しないとしていることから、「今後はより厳しい基準で校則内容と指導の違法性が判断される可能性」<sup>25)</sup>はあるかもしれない。

他方、本件高校が原告の出席番号、名列表について他の生徒と別扱いしたことについては、学校教育法37条4項及び11項、62条に基づいた教育環境配慮義務における裁量権の逸脱を認め、違法とした〔Ⅲ-2-(3)〕。このような「ケースは他にみあたらず、この点には本判決〔大阪地裁判決〕の意義が認められる」<sup>26)</sup>と評価されるどころ、ここで校則はどのような役割を果たしているのか。ルッキズムにおける議論を参考に考えてみたい。

## V. ルッキズムと校則

### 1. ルッキズムに基づいた「外見校則」

一般に、ルッキズムとは、①外見 (appearance, looks)、美 (beauty) 又は魅力 (attractiveness) に基づく差別や偏見、②外見とは全く無関係の場面で外見に言及し、外見を評価するという単なる見た目重視、③外見で人を評価・判断するという外見至上主義、といったように多義的に用いられている<sup>27)</sup>。このうち、社会学や憲法学が対象としているルッキズムは、主に①である<sup>28)</sup>。

本件校則は、外見上、特異な髪型やパーマ等の禁止を生徒に求めるものであり、社会学の立場からは「外見校則」<sup>29)</sup>と呼ばれている。そして、この「外見校則」は、「ブラック校則」として「可視化されたものの多く」<sup>30)</sup>を占め〔Ⅱ-1〕、①を助長しているという。

### 2. 「外見校則」の問題性

「外見校則」の問題性は、主に次の2点にあるといわれる。

第一に、「外見校則」は、学習の機会を奪っているというものである。これは、「本来は外見が評価されるべきで

<sup>20)</sup> 文部科学省2010・193頁。

<sup>21)</sup> 大島2021b・12頁。

<sup>22)</sup> 木村2022a・20頁。

<sup>23)</sup> 校則は時と場合によって強制力があることを指摘するものとして、木村2022b・19-20頁を参照。

<sup>24)</sup> ここで認められた裁量権については批判のあるところである。さしあたり、淡路2021・96-97頁を参照。

<sup>25)</sup> 村元・115頁。

<sup>26)</sup> 大島2021a・30頁。

<sup>27)</sup> 立石2023aを参照。

<sup>28)</sup> 西倉2023・30頁、新井・26-29頁を参照。なお、立石2023bは、①を「差別型ルッキズム」と呼んでいる。

<sup>29)</sup> 西倉2022・129頁。

<sup>30)</sup> 西倉2022・130頁。

はない場面で評価の対象となり、一部の人々が不利益を被ること<sup>31)</sup>を問題にしている。具体的には、「ある学習を行うにあたって、生徒がどんな外見をしているかは重要な関係がない場合、例えば黒髪でないという理由で授業や特別活動への参加を断念させるのは認められない<sup>32)</sup>とされる。そして、「子どもたちにとっての学校が、不必要な外見評価にさらされることなく公正な機会が与えられ、自分を否定したりせず安心して学べる場であるために、ルッキズムに加担するような外見校則は見直さなければならない<sup>33)</sup>という。

第二に、「外見校則」は、特異な髪型やパーマなど特定の外見を否定することにより、「望ましい外見／望ましくない外見という序列化<sup>34)</sup>を生んでいるというものである。これは、「特定の外見を『逸脱』とみなし、『そのままでは許されないもの』『変えなければならないもの』という否定的な価値づけをとまっている<sup>35)</sup>ことを問題にしている。そして、アルビノ（身体の色素が生まれつき不足している状態）による白髪・金髪、褐色髪の生徒など、「多様な子どもたちの存在を前提にしたときに求められるのは、外見を平準化してその多様性が表面上は目に入らないようにすることではなく、生徒たち自身がその多様性に応じた服装や髪型ができる選択肢を確保することではないだろうか<sup>36)</sup>とする。

### 3. 生徒を排除する基準としての校則

以上のような「反ルッキズム」の議論は、校則上の「望ましい外見」に従わない児童・生徒が「教室で授業を受けることや学校行事への参加から遠ざけられ、時には登校や在学も叶わなくなって学習の機会そのものから排除される<sup>37)</sup>ことを指摘するものとして示唆的である。この指摘を踏まえると、本件校則は、本件校則に従わない生徒を排除する機能を果たしているといえよう。

それでは、「反ルッキズム」の議論から導かれる「教育的排除」という視点は、本件訴訟にどのようにあてはめることができるだろうか。

## VI. 外見による区別（ルッキズム）と平等権

### 1. 憲法論的にみたルッキズム

ルッキズムが外見に基づく差別や偏見を対象にすると、憲法論的には「法の下での平等」の問題ということになる<sup>38)</sup>。日本国憲法14条1項は、「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。」と規定している。学説・判例は、同条1項は、一切の区別を禁止したものではなく、不合理な区別のみを禁止し、合理的根拠のある区別を許容するものであると解している<sup>39)</sup>。そして、ルッキズムをめぐる問題については、「あらゆる外見に関する評価を一律に『差別』とするのではなく、「外見を過度に重視することによって生じる社会的弊害に反応<sup>40)</sup>すべきと解されている。

### 2. 「教育的排除」という視点

本件訴訟をルッキズム、平等の問題としてみたとき、2つの区別がなされている。

第一は、本件校則に従う生徒には教室での指導、従わない生徒には教室以外での自宅学習を含めた別室指導という区別である。ここでは、本件校則が生徒の教育方法を決定する、振り分ける基準として機能している。この点、大阪地裁は、原告が頭髪指導に従わない姿勢をとった後、本件高校が別室指導〔Ⅲ-1-(4)の第一段落〕という、より強制力の強い指導方法を選択したことには合理的な理由があるとしている<sup>41)</sup>。

第二は、本件校則に従う生徒には本来の出席番号が付され、名列表にも氏名が記載され、座席も置かれるが、本

31) 西倉 2023・31 頁。

32) 西倉 2022・137 頁。

33) 西倉 2022・148-149 頁。

34) 西倉 2022・145 頁。

35) 西倉 2022・142 頁。

36) 西倉 2022・147 頁。

37) 遠藤・5 頁。また、淡路 2023b・71 頁も参照。

38) ルッキズムは、労働法学でも扱われている。森戸・195 頁以下を参照。

39) 佐藤・225 頁、最大判・昭和 39 年 5 月 27 日・民集 18 卷 4 号 676 頁などを参照。

40) 新井・29 頁。

41) 本件高校による別室指導の問題点については、木村 2022a・20-21 頁を参照。

件校則に従わない生徒には別の出席番号が付され、名列表には氏名が記載されず、座席も置かれない、という区別である。ここでは、本件校則に従わなかったことが本件校則に従わない生徒をあたかも在籍していないかのように排除する基準として機能している。この点、大阪地裁は本件高校に与えられた教育環境配慮義務における裁量権の問題として扱った。しかし、本件高校による出席番号、名列表上の別扱いを「反ルッキズム」と平等の問題としてみたとき、本件校則に従わなかった原告は、望ましくない外見をもつ生徒として扱われ、他の生徒とともに教室で授業をうける学習の機会そのものから排除されたのである。したがって、このような教育的排除を伴った別扱いは、憲法の保障する平等権を侵害するものと評価することができよう。

## VII むすびに代えて

以上、本稿では、2021年の大阪髪染め校則訴訟を取り上げ、「反ルッキズム」の議論を参考に憲法的分析を行ってきた。本件訴訟を含め、従来の校則訴訟において、生徒側は、主に、髪型の自由を制限する校則が自己決定権（頭髪の色を含めた髪型をどのようにするかを決定する自由）を侵害している、学校の権限（裁量）を逸脱した違法なものであるという主張を行ってきた<sup>42)</sup>。しかし、近年の「反ルッキズム」の議論では校則訴訟を「外見校則」の問題として扱い、「外見校則」は校則に従わなかった生徒を教育的に排除するという効果をもたらしていることをみてきた。このことを憲法論的にみると、校則訴訟は、憲法の保障する平等権の問題としてとらえなおす可能性を指摘した。

冒頭でも述べたように、最近の校則問題は「ブラック校則」としてクローズアップされ、2017年に発足した「ブラック校則をなくそうプロジェクト」<sup>43)</sup>や現場の教師の立場<sup>44)</sup>から、児童生徒のためにならない校則の改正・廃止に向けた積極的な運動論が展開されている。文部科学省では、大阪髪染め校則訴訟中の2021年6月に「校則の見直し等に関する取組事例について」<sup>45)</sup>と題する事務連絡がなされ、岐阜県、長崎県及び鹿児島県教育委員会などの取り組みが紹介されている。

その後、「認定NPO法人カタリバ みんなのルールメイキングプロジェクト事務局」より、「みんなのルールメイキング宣言」<sup>46)</sup>が2022年に出された。ここでは、校則について児童生徒・保護者・教員などが「対話」する重要性、校則の制定や見直しを進めるうえで大切にしたい「原則」が宣言されている。この「原則」は、日本国憲法13条前段の「個人の尊重」、教育基本法の目的（「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」）、児童の権利に関する条約12条の「意見表明権」に「準拠」<sup>47)</sup>している。そして、「児童生徒の発議の権利」や児童生徒・保護者・教員などとの対話によるルールづくり等、校則の制定や見直しを進めるうえで大切にしたい「9か条」が宣言されている。

「みんなのルールメイキング宣言」は「児童生徒の意見を反映させながら、教員とともに納得感のある校則を構築できる利点」<sup>48)</sup>がある一方で、声をあげられない児童生徒をどのように考えるべきかという問題点が残されている。この点、2023年に発足した「School Liberty Network」が注目される。これは、「生徒が校則に関する相談をするための窓口の確保、そして校則問題に取り組む大人同士がつながることのできるネットワーク確保」<sup>49)</sup>のために設立された。この相談窓口の利用により、声をあげられない児童生徒の声に少しでも耳を傾けることができるであろう。

このように、現在の校則問題は、憲法論・法律論だけではなく、運動論としても積極的に取り組まれている。児童生徒の「人格の完成」（教育基本法1条）を目指す教育現場で制定され、見直される校則については、「そもそも緊密な人格的關係に基づく各人の個性に適合した教育という理想は、人格的領域への不断の介入を招く包括的な管理教育という現実と表裏の關係にあり、また教育における人格的理想が高くなればなるほど、生徒の人格領域への介入は深刻になる」<sup>50)</sup>という指摘を踏まえて実践していくことが重要であるように思われる。

<sup>42)</sup> 米沢・第3講を参照。

<sup>43)</sup> <http://black-kousoku.org/>（最終閲覧は2024年1月26日）。

<sup>44)</sup> さしあたり、西村・第2章を参照。

<sup>45)</sup> [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1414737\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1414737_00004.htm)（最終閲覧は2024年1月26日）。

<sup>46)</sup> <https://rulemaking.jp/wp/wp-content/uploads/2022/06/pdf-sengen.pdf>（最終閲覧は2024年1月26日）。

<sup>47)</sup> 同上。

<sup>48)</sup> 幸田・39頁。

<sup>49)</sup> 中村・8頁。

<sup>50)</sup> 土井・180頁。



## 参考・引用文献

- 1) 浅利祐一 公立中学校における髪型の規制, 高橋和之＝長谷部恭男＝石川健治編「憲法判例百選 I 第5版」, 48-49, 有斐閣, 2007
- 2) 新井誠 ルッキズムと憲法学, 法学セミナー, 818, 24-29, 2023
- 3) 淡路智典 黒染め校則と教育的裁量, 季刊教育法, 211, 94-97, 2021
- 4) 淡路智典 生徒指導提要の法的性質, 季刊教育法, 216, 40-47, 2023a
- 5) 淡路智典 なぜ校則を守らないといけないのか—裁判例から見る校則・生徒指導の法的性質—, 日本教育法学会年報, 52, 64-72, 2023b
- 6) 土井真一 公立中学校による生徒心得の制定行為と抗告訴訟の対象となる処分, 判例評論, 454, 177-182, 1996
- 7) 遠藤美奈 校則—排除しないルールへ, 法学教室, 518, 4-7, 2023
- 8) 今野健一 教育裁判の中の校則裁判—頭髪黒染め強要国賠訴訟・大阪地裁判決の検討を中心に—, 季刊教育法, 210, 88-96, 2021
- 9) 石川悦子 長期欠席（不登校等）の実態と背景要因, 月刊生徒指導, 54 (2), 20-23, 2024
- 10) 木村草太 大阪髪染め校則訴訟を読む—不登校・別室での教育, 書齋の窓, 681, 16-22, 2022a
- 11) 木村草太 校則問題への法的対処, 書齋の窓, 682, 17-23, 2022b
- 12) 幸田侑希 校則に関する実証研究の動向と今後の展望, 教育論叢, 67, 33-40, 2024
- 13) 真下麻里子 司法から見る校則, 荻上チキ＝内田良編「ブラック校則 理不尽な苦しみの現実」, 79-94, 東洋館出版社, 2018
- 14) 文部科学省 生徒指導提要（平成22年3月）, 教育図書, 2010
- 15) 文部科学省 生徒指導提要（令和4年12月）, 東洋館出版社, 2023
- 16) 森戸英幸 美醜・容姿・服装・体型—「見た目」に基づく差別, 森戸英幸＝水町勇一郎編著「差別禁止法の新展開—ダイバーシティの実現を目指して」, 195-214, 日本評論社, 2008
- 17) 村元宏行 校則に基づく染髪指導の違法性, 季刊教育法, 214, 110-115, 2022
- 18) 中村眞大 人権意識から考える新しい校則問題, 月刊生徒指導, 54 (2), 6-9, 2024
- 19) 中富公一 公立中学校における髪型の規制, 長谷部恭男＝石川健治＝宍戸常寿編「憲法判例百選 第6版」, 48-49, 有斐閣, 2013
- 20) 西倉実季 外見校則とルッキズム, 内田良＝山本宏樹編「だれが校則を決めるのか—民主主義と学校」, 129-153, 岩波書店, 2022
- 21) 西倉実季 ルッキズムの地平—外見にもとづく差別について—, 社会福祉研究, 147, 30-36, 2023
- 22) 西村祐二 シン・学校改革「定額働かせ放題」と「ブラック校則」に挑む現役教師, 光文社, 2023
- 23) 荻上チキ ブラック校則の具体事例, 荻上チキ＝内田良編「ブラック校則 理不尽な苦しみの現実」, 33-59, 東洋館出版社, 2018
- 24) 大島佳代子 「学校」における「子ども」の人権—最近の校則裁判を素材として, 法学セミナー, 802, 25-30, 2021a
- 25) 大島佳代子 校則裁判—黒染め訴訟からみた校則の合理性—, 季刊教育法, 211, 6-13, 2021b
- 26) 大津尚志 校則を考える—歴史・現状・国際比較—, 晃洋書房, 2021
- 27) 佐藤幸治 日本国憲法論 第2版, 成文堂, 2020
- 28) 斉藤ひでみ 高校教師からの令和の校則改革案, 河崎仁志＝斉藤ひでみ＝内田良編著「校則改革 理不尽な生徒指導に苦しむ教師たちの挑戦」, 111-152, 東洋館出版社, 2021
- 29) 立石結夏 ルッキズムと法(前編), Web 日本評論, 2023a
- 30) 立石結夏 ルッキズムと法(後編), Web 日本評論, 2023b
- 31) 横田守弘 校則によるバイク制限, 長谷部恭男＝石川健治＝宍戸常寿編「憲法判例百選 I 第7版」, 48-49, 有斐閣, 2019
- 32) 米沢広一 憲法と教育15講 第4版, 北樹出版, 2016

# 保育者養成校における「幼児の活動の総合的な理解」を促す授業の工夫 — 領域「環境」「表現」の連携授業から見てきたこと —

## An Attempt Improve Classes to Promote "Comprehensive Understanding of Young Children's Activities" at Childcare Training Schools: Insights from Interactive Classes across the Teaching Domains of "Environment" and "Expression"

梅田 裕介<sup>1)</sup> 安田 万里子<sup>2)</sup> 西垣 吉之<sup>1)</sup> 横山 麻弓<sup>3)</sup>

UMEDA Yusuke, YASUDA Mariko, NISHIGAKI Yoshiyuki and YOKOYAMA Mayumi

抄録：保育では、幼児の姿や活動を、5領域を窓口にして一体的・総合的に捉えることが求められている。しかし、現行の保育者養成課程の領域別の授業では、学生が前述の捉える力を身に付けることは困難と仮説を立てた。そこで本研究では、保育活動では5領域が相互に関連しているという感覚を学ぶために、身近な音に着目し「環境」と「表現」の連携授業を実施した。その結果、連携することで学生にとって従来は別々の授業としか捉えられなかったものに、相互に関連する要素が存在することを理解するとともに、幼児の活動を理解する際に、単一領域からでなく、領域の枠を超え総合的に捉えることの重要性に気付くきっかけになった。また、幼児の活動を多様な視点で捉える力の醸成や幼児の活動を理解する上で何が大切かを考えることに繋げることができた。さらに、養成に携わる教員の幼児教育に対する基本理解の重要性についても示唆を得られた。

キーワード：領域「環境」、領域「表現」、連携授業、総合的、養成校のカリキュラム

### 1. 研究の背景

幼稚園や保育所、認定こども園等での保育においては、3つの資質能力を一体的に育むことが求められている。そして、それら資質能力を幼児の発達に基づき具体化し、育ちを読み取る窓口として整理されたものが5領域とされる。この5領域について2018年保育所保育指針解説では「遊びや生活などの子どもが身近な環境に主体的に関わる具体的な活動を通して、各領域の内容を総合的に展開し、幼児期にふさわしい経験と学びを援助（下線は筆者による）」<sup>1)</sup>することが求められているとされる。「一体的に」「総合的に」という文言から、保育者は領域に掲げられるねらい・内容を個別に取り上げ指導・援助するのではないこと、また、園内で展開される様々な活動において各領域の内容に記載されている項目を経験することでねらいに迫ることが可能になることから、一つの活動を評価する際、それらの内容が絡み合いながら幼児の育ちが保障されているという視点をもって評価することが求められていると解釈できる。『幼児理解に基づいた評価』（2019）でも、保育者は「幼児の変容を温かく見つめ、幼児のよさと可能性を発揮する姿を大切にすると共に領域に示すねらいの視点を持ち、その幼児の全体的な発達の状況を捉え…（後略）」<sup>2)</sup>とされ、指導・援助・評価の際は、一領域のみに着目するのではなく、5つの各領域に記載されるすべてのねらい・内容を念頭に置きながら、時にそれらを絡ませる視点をもった上で保育を組み立てたり、評価したりしながら、幼児の「全体的な発達」を促すことの必要性が訴えられているのである。

現在の保育者養成は「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が新設され、その中に「領域に関する専門的事項」並びに「保育内容の指導法」が位置付けられる構成である。神長美津子（2017）は、保育者は5領域に関する専門的知識と、幼児理解・指導計画力・実践力・教材開発力などの2側面が重要であり、従来の教職課程においては教科と指導法に関する科目の関連が見えにくかったため前述の新設に至ったとしている<sup>3)</sup>。ここから専門的事項と指導法が乖離したものとして存在してはならないこと、つまり、専門的知識と指導法を関連させながら授業を構

1) 教育学部子ども教育学科 2) 中部学院大学非常勤講師 3) 子ども家庭支援センター ラ・ルーラ チーフ保育士

成することが望ましいと解釈できる。同時に幼稚園教諭1種免許状に係る教職課程では、5領域すべての科目の開設は必要であるものの、これら「領域に関する専門的事項」「保育内容の指導法」の最低修得単位数は定められておらず、「複数の領域や、領域に関する専門的事項と保育内容の指導法の両方の内容を含めた複合的な科目を開設することも可能」<sup>4)</sup>となっているのである。湯地宏樹・高丘有季乃・湯地由美(2022)は、保育者や学生が「資質能力」「5領域」等をどう評価し、それらをどう関連付けているかについて調査を行った。結果、経験年数の積み重ねによりこうした育ちを読み取る力が育まれていくこと等に触れた上で、養成校段階から幼児の育ちを読み取る力を養い、5領域等の内容と幼児の育ちを関連付けながら総合的に捉える力を育む必要性を言及している<sup>5)</sup>。

養成校においても、保育活動では、5領域が相互に関連しているという感覚を育んだり、幼児の姿から5領域の育ちを総合的に読み取ったりする力の育成が求められているといえる。教職課程の改訂によりその足場ができてきたものの、他大学のシラバスを俯瞰したところ、それらの科目名の例を挙げると「幼児と健康」「子どもと環境」「人間関係指導法」のように、結局は5領域を個別のものとして取り扱っている実態が多いように感じられる。

## II. 研究目的・方法

現行教職課程においては「保育内容総論」のように各領域の関連や繋がりを学ぶ科目はあるものの、研究の背景にも示したように、いくつかの領域を横断的に捉えた科目や、専門的事項と指導法の両方を含めた科目等はあまり存在していない。そのため、養成校段階で5領域の育ちを一体的・総合的に関連付けながら幼児を読み取る力や、活動において各領域をまたいで保育活動や幼児理解を深める力の育成については課題が残ると推察する。

そこで本研究では、領域環境の中でも、表現と関連付けることや学生にとって遊びへの発展のイメージがわきやすいと考えられる「身近な音」に着目し、本学における領域に関する専門的事項に関する科目である「幼児と環境」と保育内容の指導法に関する科目である「保育内容(音楽表現)I」の連携授業を試行的に行う。「保育活動では、5領域が相互に関連しているという感覚」の育成を主軸とし両科目を往還した授業実践での学生の姿、ワークシート、授業後コメント、成果物、発言、アンケート等より連携授業の成果と課題を検討し、今後の保育者養成におけるカリキュラムや各授業の在り方に関する示唆を得ることを目的とする。

研究方法は以下の通りである。まず両科目の担当者間で表1のようにシラバスを策定した。

表1 両科目のシラバスについて(両シラバスの関係部分抜粋)

2023年度「幼児と環境」シラバス抜粋	2023年度「保育内容(音楽表現)I」シラバス抜粋
①乳幼児の音とのかかわり(1)-自然の中の音見つけ(「保育内容(音楽表現)I」との連携授業)	②生活の中でみつけた音の表現活動を楽器を通して考える(「幼児と環境」との連携授業)
③乳幼児の音とのかかわり(2)-身近なものを使った楽器づくり(「保育内容(音楽表現)I」との連携授業)	④手づくり楽器を用いた表現活動の実践I 演奏の計画を立てる(「幼児と環境」との連携授業)
	⑤手づくり楽器を用いた表現活動の実践II 演奏発表・振り返り(「幼児と環境」との連携授業)

表2 各授業で得た分析材料

2023年度「幼児と環境」収集データ	2023年度「保育内容(音楽表現)I」収集データ
① 授業後コメント・ワークシート	② 授業後コメント・ワークシート
③④ まとめて授業後コメント	
⑤楽器(成果物)・授業後コメント・事後アンケート	

各授業で得た分析材料は表2に示している(①・③④・⑤の授業後コメント、事後アンケートはGoogleフォームで回答を求めた)。これらに合わせ、授業担当者が記録した学生の姿や発言、写真も分析材料とする。授業がすべて終了した後、得られたデータ・材料について担当者並びにそれ以外の複数教員により考察し、研究目的について検討する。なお、倫理的配慮として学生には授業①の冒頭にて、連携授業や本研究の主旨について口頭にて説明した。授業の参加や成績に係るワークシート等の提出については必須であるものの、事後アンケート等の研究に関するものについての提出は任意とし、提出をもって研究に同意したものとみなすこと、また、収集したデータ・材料については個人が特定できないように処理し、本研究以外には使用しないこと等も許諾を得た。

## III. 連携授業について

### 1 履修者等のデータ

本授業実践対象科目は、本学教育学部子ども教育学科1年生前期科目「幼児と環境(担当教員:梅田)」「保育内容(音楽表現)I(担当教員:安田)」である。両科目ともに他コースの学生や上級学生の履修があり受講者数がそれぞれ異なる形となったため、両科目を共通に受講している学生51名を対象とした。

## 2 結果及び考察

### (1) 授業①について【幼児と環境】

本授業では、今までの「五感を用いて環境（対象）と関わる価値」について再確認をした。その後はフィールドワークとして学外（隣接する自然豊かな市民公園）に出かけフィールドビンゴ、サウンドマップの2つの活動を行い、再度教室に戻り振り返る形をとった。フィールドビンゴとはゲーム感覚で幼児が五感を用い遊ぶビンゴ活動である。通常のビンゴと異なって各マスが体験内容になっており、その体験をしたときに○が付けられる。今回のカードでは嗅覚や触覚のみならず、「かぜのおと」「とりのこえ」といった自ずと音に意識が向けられるよう作成した。フィールドビンゴに関しては、梅田裕介（2018）「学生の体験を重視した領域『環境』の指導に関する一考察—マインドマップの分析から—」<sup>9)</sup>にて具体的に教育効果等を示している。サウンドマップとは聴覚を研ぎ澄まし、音を通して自然を感じ、自身も周りの自然に溶け込むことを楽しむ遊びである。いわば自分を中心どこからどんな音が聞こえてきたかを示す「音地図」づくりである。幼児であれば、聞こえた音をニョロニョロやグルグルといった記号風に表現し、音そのものを表現することを楽しむだろう。そのため学生においても「風の音」や“虫のイラスト”等の文字や絵による表現ではなく、“感じたまま”に好きなように表現すること、考えずに聴くこと自体を楽しみ、“直感的に”記入することを大切にしよう事前に伝えた。表3は授業後コメントである。

表3 授業①の授業後コメント

今日の授業の感想や学び（抜粋）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 普段音を気にして無かったので何気ない音でもこんな音してたんだと改めて思いました。</li> <li>・ <u>自分が普段感じている音以外にもたくさんの音が身の回りに沢山あるんだということがわかりました。これから外に出た時などに意識して耳をすましてみたいです。</u></li> <li>・ 耳をよくすますと色んな音があることに気づけて、その聴こえる音はどこからで何の音が考えたりして楽しかった。</li> <li>・ <u>自分の普段感じないところを刺激されているような感覚で気づかないことにも気づけたりして面白かったし、幼児期からこのような五感を使うような体験は大切だと身を通して感じました。</u></li> <li>・ この年齢になっても新たな発見があると言うことは、<u>子どもたちは新たな発見の連続なのだろう</u>と思った。</li> <li>・ 五感を使って活動していたら、<u>なんだかリラックスできた。五感を使うと心が豊かになるのを感じられた。</u></li> <li>・ 自然の中にいろんな音があるのが楽しかったです。</li> <li>・ 同じ自然物でも方法によって奏でる音が違うことに不思議さや美しさを感じました。（木の枝→折る、裂く、叩く）</li> <li>・ <u>自然にはたくさんの音があるんだな</u>と思いました。いつもなら音がしてもうるさいとか騒音として捉えていたけど、<u>意識して聞くと自然にはたくさんの音があってその音で自然の大きさなどがわかりました。</u></li> <li>・ <u>耳を澄ませば澄ますほどたくさんの音が聞こえること、ひとつに集中すると、その音が大きく聞こえることが自然ってすごいな</u>と思った。音に集中しているとその音に飲み込まれそうになったから自然って凄く大きいんだと改めて思った。</li> <li>・ 今日聞こえた自然の音は明日は必ずしも同じ音は聞こえない。偶然の音。瞬間の音。その音によって子どもは色々な心の動きをすること。また天気によっても聞こえる音が違うことも美しいと思う。</li> </ul>

授業後コメントからは、普段気にしていないものに目を向けることの面白さ（下線部分）や、これをきっかけに音を意識して生活してみたいという今後に繋がる意欲（下線部分）が多く見られた。また幼児期に目を向け、こうした聴覚を活用した活動を幼児期に行うことの意義や、ここから幼児にとってどのような育ちに繋がるのだろうと考える学生もいた（下線部分）。特に、最後の「偶然の音」「瞬間の音」という表現は、音は不変的なものではなく今この瞬間を楽しむものという豊かな見方が表れており、学生のこの捉えからは、今この瞬間瞬間で感じた心の動きを大切に遊びに取り組む幼児そのものの見方に近い感覚の育ちが読み取れた。「同じ自然物でも方法によって奏でる音が違う…」という学生は、既に自ら音を生み出すという方向へ気持ちが動いており、同じものでも素材との向き合い方によって音が変わることに気づき、それを自ら楽しむ姿があった。本活動が学生にとって音やその向き合い方に興味をもつきっかけになったと推察する。

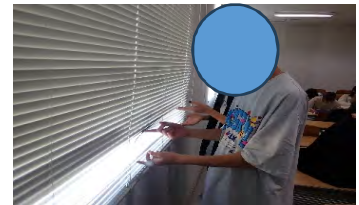


図1 ブラインドで音を出す学生

教室に戻り本日の交流と価値付けを行った。学生が身近な音を自然に感じ取って心や体が動いたように、幼児も身近な音という環境を自ずと受け止める中で、それをきっかけに一人ひとりが多様な心の動かし方をする事、今回「聞こえてきた音」は、ある環境下において意図しなくても自ずと耳に入ってくる音であるが、幼児の中には自分もその音を再現しようとしたり、身近なものを使って音を生み出したりと、自分から環境に関わる事によって作り出す音、つまり音遊びにも繋がっていくこと、などである。すると学生の中で自ら音を生み出す姿が出てきたため、「身近な物を使って音を出そう！」という活動で締めくくった。手をたたいたり、ブラインドをザツとしたり（図1）する活動へと展開した。本授業では身近な環境という視点から「音」への興味関心を高め、聞こえてくる音を楽しむ心と、自分から音を生み出す喜びを幼児の目線に立って感じられたのではないかと考える。

### (2) 授業②について【保育内容（音楽表現）I】

本授業では、初めに前回の幼児と環境の振り返りを行い、学外で聞こえてきた音の再確認をした。このように「自

然に聞こえてきた音」ではなく、本時では授業①で学生が興味をもった「自分から環境に関わることによって作り出す音」に興味があわくよう展開した。自分の体を使って／教室の中で／持ち物を用いて／自然物を持ち込んで鳴らすなど、音を鳴らす活動を数多く行う中で、学生からは「足を踏み鳴らす」「体の様々な部位をたたく・こする」「筆箱を開ける」「鉛筆で机をたたく」等、自ら環境に関わる中で多様な音が生み出された。最初は受け身的に聞こえてくる音を楽しむ姿から始まり、徐々に音を出す喜びや、用いる素材（環境）及び表現方法を工夫することで自ら音を作り出し表現する楽しさへと学生の気持ちが動いたと考えられる。次に教員から「保育現場では子ども達はどのようにして音を生み出すことを楽しんでいるだろう？」と問うと、「楽器！」との声が挙がった。そこで、教員から保育現場で活用される楽器に関する説明を行った。楽器そのものが振動して音を出す体鳴楽器・強く張った膜に振動を与えて音を出す膜鳴楽器・管などに空気を送り込みその空気の振動によって音を出す気鳴楽器等があり、振って鳴らす楽器・ひっかいて鳴らす楽器等、奏法も様々であること<sup>7)</sup>を伝えた。こうしたことを認識した上で、幼児との音遊びに活用できるよう、幼児と環境でも触れた身近なものを活かした楽器づくりに繋げた。表4は授業後コメントである。

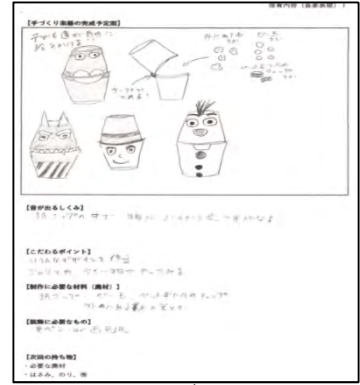


図2 マラカスづくりへの思い  
音を出す体鳴楽器・強く張った膜に振動を与えて音を出す膜鳴楽器・管などに空気を送り込みその空気の振動によって音を出す気鳴楽器等があり、振って鳴らす楽器・ひっかいて鳴らす楽器等、奏法も様々であること<sup>7)</sup>を伝えた。こうしたことを認識した上で、幼児との音遊びに活用できるよう、幼児と環境でも触れた身近なものを活かした楽器づくりに繋げた。

表4 授業②の授業後コメント

今日の授業の感想や学び (抜粋)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・普段、あまり気にしていない音について考えることができた。どこからどんな音が聞こえるか、どんなことをすると、どんな音が鳴るか考えることができて良かった。</li> <li>・自然に鳴っているものもあれば、自分で鳴らせるものもあり、たくさんの音に関わって生活していると感じました。</li> <li>・もっと身近なもの、音を気にかけて生活してみようと思った。</li> <li>・音と聞くと、楽器、というイメージが強かったが、身の回りは音であふれているということを改めて知る機会になりました。</li> <li>・自分で音を鳴らしてみる時に、使う道具やたたく強さによって、音や大きさが全然違うな、と思いました。</li> <li>・自分の体を使って鳴らす音では、音だけでなく、自分の体にも触れるため自分の体について知る機会にもなるのではないかと思います。そしてこれは、自然物で音を鳴らす時にも同じことが言えると思いました。音だけでなく、他の物も関連させて活動できる保育を考えられる保育者になりたいと思いました。</li> <li>・今回の授業で、環境の時にやった外に出た時に聞こえた音を、少し前にやったことだけ思い出しながらできたので良かったです。</li> <li>・環境の授業で、廃材でいろいろなおもちゃ作りや遊びに活かせるということや音について学び、音楽表現でも、音や楽器について学んだので、楽器を作るのが楽しみです。</li> <li>・楽器でも、振る・はじく・ひっかく・こするなど、音を鳴らす手段がたくさんあるのだということを知って、とてもおもしろいと思った。</li> <li>・次の授業で作る楽器は、普通だったらゴミとして捨てられてしまうような廃材を生まれ変わらせて作るからステキだなと思った。</li> <li>・廃材を使いながら幼児が使った時に楽しめるよう、形を考えながら作りたいし、中に入れる物を何にするのか重さによって音の高さが変わったりすると思うので、よく考えて作りたいです。</li> <li>・1つの手づくり楽器で1つの音の出しかただけでなく、色々な音の出しかたが出来る楽器を作りたいです。</li> </ul>

授業後コメントや楽器設計図ワークシート(図2)からは、単に音を出すというだけでなく幼児と一緒に活動することをイメージし、楽しめる楽器づくりを考える姿もあった(下線部分)。ワークシートを記入する学生は素材選びの工夫や、「これならこんな音鳴るかなあ？」と友達と相談しながら考える様子もあり、自身の過去の体験と照らし合わせ、素材を「まだ聴こえぬ音」という切り口から捉える楽しさを感じていたのではと推察する。幼児の気持ちになり自分のこだわりをもって楽器を思い描く様子を、ワークシートや授業後コメント(下線部分)から読み取ることができた。さらにコメントからは、音と自分自身との関わりや鳴らし方の工夫について捉える学生(下線部分)が多く見られた。今回の授業では楽器づくりに繋げたが、「音と聞くと、“楽器”、というイメージが強かった…」という学生からは、幼児にとっては音でさえも遊びの一つとなるとの認識に繋がったと推察できた。また「廃材を生まれ変わらせる」「他のものも関連させ」「思い出しながら」(下線部分)との記述や、「外の砂を持ってきて入れてもいいですか？」という発言もあり、前回の幼児と環境の授業内容と今回の活動を学生自身が連動させ思考していると推察され、双方の授業内容が学生の中で自ずと繋がっていることが感じられた。

### (3) 授業③④について【幼児と環境/保育内容(音楽表現) I】

本授業では、幼児と環境で学んだ身近な自然等を参考にして、身近な素材やその特徴を活かし、自分の思い描いた楽器づくりとその表現を楽しむこととした。学生の「こだわり」が見られた事例を以下に4つ示す。

A : ティッシュ箱と輪ゴムでギターを作る学生。輪ゴムの張り方により「微妙に音が違うんですよ！」と発言し、張り方の微調整を繰り返す(図3)。
B : 卵のバックでマラカスを作る学生。「最初の構造と変わった！最初は縦に棒を入れるつもりだったけど、横とかの方が音の高さが変わるかな」と、作りながら当初の予定を変更する。
C : でんでん太鼓を作った学生が数名いた。それぞれ紐の長さや紐の先の素材が違うため、友達のでんでん太鼓の音と聴き比べながら制作に取り組む。
D : 水の入ったペットボトルにスパンコールを入れる学生。「水にスパンコールを入れた。鳴るのかなあ？」と発言する。

A～Dは、まさに前回各自が考えた「この素材でこんな音が出るかなあ？」という自己課題を、それぞれが工夫して制作し「試している」場面である。Aは輪ゴムの張り方による音の変化に気付き、Bは最初に思い描いた方法

より新たな方法の方が良いのではと作り方をその場で柔軟に工夫している。Cは同じ楽器同士を比べ、友達の作り方や音の違いに目を向け、工夫する姿が読み取れる。興味深いのはDであり、Dはおそらくペットボトルに物を入れて振ると音が鳴ることは経験済みなのだろう。しかし、この学生のワークシートには「スパンコールが浮いた綺麗な状態を作りたい」と願いが記され、鳴らす子どもの様子をイメージして一種の実験をしていたと考えられる。予想した音と違う音が出た場合、その音を否定せず素直に受け止めて楽しんだり、イメージした音に近づけるために素材や量などを検討したりする姿もあった。



図3 ギターを工夫する学生

A～Dの学生に見られたものは、試行錯誤したり他者の姿から新しい考えを生み出す喜びを味わったり、規則性や法則性(仕組み)に気付いたり、好奇心や探究心をもって自己課題に向かったりする姿である。これらは3つの資質能力に示された具体的な姿ではないかと考える。学生は幼児の気持ちになって体験する中でこれらの力を自ずと身に付けるとともに、実際、保育を進めていく上で、幼児の思考過程に寄り添う際に大切にしたい観点を、こうした学びの過程を通し獲得していると思われる。表5は授業後コメントである。

表5 授業③④の授業後コメント  
今日の授業の感想や学び(抜粋)

<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達の作品は、私では考えられないような意見でたくさんの作品を作っていて、とても見ているだけで楽しかったです。次回は、交流し合ってみんなの音が聞けるのでとても楽しみです。セッションもやってみたいです!</li> <li>・音が鳴らなくても吹くだけで楽しい子はいると思います。でも、中には音が鳴るのを楽しむ子もいると思いました。なので、パイプオルガンを作りました。しっかり音が鳴りました。ドレミファソラシドと段々高くなるように作れました。自分で鳴らすのがとても楽しかったので子どもたちも楽しんでくれるかなと思いました。</li> <li>・音が出るものによってどうすれば音が出るのかも高い音、低い音が出るにはどうしたらいいのかなど工夫してできて楽しかったです。他にも保育者が道具に必要な物を準備しておくことの大切さを作りながら学ぶことが出来ました。</li> <li>・自分で考えて、自分で作るのはすごく楽しい事だと改めて知れました。また、本来なら捨てられてしまうような廃材でも子どもの遊びに使えるのが素敵だなと思いました。どうしたら音が違うように出て楽しかさを考えるのが楽しかったです。</li> <li>・家でいつもは捨てるものを1週間残しておいてもらって使えそうなものを持ってくると、思ったよりたくさんありそれが可愛く楽しめる楽器になるのが素敵だなと思いました。廃材にひと手間加えるだけで、子どもが好きそうな音が鳴ったり、見た目がかわいいようなものができて、作るものたのしかったです。音を自分で鳴らしてみるのも楽しかったです。ビーズの量や大きさが音が変わることもあり、その違いを比べて色々作るのも楽しかかったです。</li> <li>・石を入れる数によって全然音が変わるとい事にびっくりしました。小さい子が怪我しないように角を丸くしたり、テープで止めたりしました。</li> <li>・部屋中にいろんな音が溢れていた。音を鳴らすためにたくさんの音の鳴らし方があった。普段使っているものが音になるものによって変わっていく様子が面白かった。</li> </ul>
--

授業後コメントからも、活動時の姿に表れていたように、音をどのように自分のイメージ通りに鳴らすかという工夫に焦点を当てる学生(下線部分)が多く見られた。一方、素材(環境)は関わり方によって音が出るものに変化し、それを利用した表現素材にも変容する可能性があり、そこから領域の繋がりを直感的に捉える学生(下線部分)や、廃材の変化や工夫という領域環境の内容から捉えた見方(下線部分)、あるいは「音が鳴らなくても吹くだけで楽しい子はいる」や交流して皆で音を聴き合うことや演奏することへの期待(下線部分)という領域表現の内容から捉えた見方といった2つの領域の学びを学生は同時に体感していると考えられた。さらに自身が保育することを視野に入れ、幼児が楽しく遊ぶ姿をイメージし、保育者がどのような環境構成や安全管理をすべきかについても言及している学生(下線部分)もいた。授業③④では、前述のように環境と表現の内容双方を頭に置き、まずは最初の「やりたい」という課題に向け工夫し、その環境が学生に返してくる反応や変化を受け、さらに興味や自己課題をもつ(学びに向かう力)という、「自己の関わりや工夫による環境の変化」に興味を向ける姿や力が育ったと考えられる。こうした力は幼児においても大変重要であることはいうまでもない。

また今回は、学生が教員の想像を超える意欲にて授業に臨み、多様な工夫を取り入れ楽器づくりに臨んだため、シラバスに示す授業④の演奏の計画立案まで至らず、授業③④連続にて楽器づくりとなった。ゆとりあるシラバス作成をはじめ、教員自身も「幼児の思い」を大切に保育の構えを有し、時にシラバスにとらわれず柔軟に授業を工夫して行う必要性についても改めて考えることができた。

(4) 授業⑤について【保育内容(音楽表現) I】

ここまでの研究や学生の姿から考察する中で、環境と表現のみならず、筆者は学生にとって他の領域に関する育ちや学びにも大きく繋がっていると感じた点が多々あった。例えば、授業①の友達同士でコミュニケーションしながら音を生み出す姿(=人間関係/言葉)や、授業②で身体全体を動かして音を出す姿(=健康)、授業③④で友達の楽器と比べる姿(=人間関係)などである。そこで本授業では表6に、授業の流れと学生の姿や育ちの読み取り・関係する領域等を対応させ整理した。中央列太字で示す体験・育ちが特に右列領域と関わる部分である。

表6を見ると、先に述べたように環境や表現の授業(それに関する活動)であるにも関わらず、学生に見られる姿やその育ちは、5領域に含まれる要素が関係していることが推察できる。興味深い学生の姿として、ペット

表6 授業の流れとそこでの教員による学生の姿や育ち等の読み取り・関係する領域

授業の流れ (中心活動に下線)	学生の姿・体験内容・育ち教員の読み取り	関係する領域
A : 完成した楽器を一人ずつ鳴らしながら発表し、こだわりのポイントを発言した。	・(見ている学生に教員が「どんな音が出るか想像できる? 予想した音だった?」と問いかけることで) 音の鳴る <b>仕組みや素材による音の違い</b> 、同じ楽器でも <b>作り方によって音が違う</b> ことを考えた。	・環境/表現/人間関係
B : 近くの友達と楽器を交流した。	【Fの項にまとめて記載】	
C : 自分で作った楽器でリズムや音遊びへの興味を引き出すために、まずは教員がいろいろなリズムのパターンを提示し、その <b>リズムで自分の楽器を演奏するリズム遊びを行う</b> 。	・今までの単発の音や短い音が、長い音になつたり <b>意図的に工夫して繋げたり</b> することで、一つの <b>音楽を形づくっていく楽しさ</b> を感じた。 ・提示されたいくつかのリズムを体験し、自らの楽器にて <b>生み出されるリズムと奏法の可能性</b> を感じた。 ・今までは個別に音を鳴らしていたが、初めて <b>複数人で同時に音を鳴らす体験</b> となり、 <b>コミュニケーションを楽しんだり、多様な素材・奏法で演奏された楽器による音の重なりを楽しんだり</b> した。 ・教員のリズムとは異なる <b>自由なリズムを作り出すことを楽しむ</b> 学生の姿も生まれた。 <b>身体全体を使って表現することを楽しむ</b> 学生もいた。	・表現 ・表現 ・人間関係/表現/言葉 ・表現/健康
D : <u>自分の楽器の音の特性に合ったリズムづくりへと発展させた</u> 。具体的には、手拍子8回分の長さ(×8回分)でリズムを作る。	・短いリズムを刻みやすい・長く鳴らし続けられるなど、 <b>それぞれの楽器の特性を活かそう</b> とした。 ・マラカスを作った学生は、1回だけ振って短い音、連続的に振って長い音を鳴らす工夫をするなど、 <b>自らの楽器の特徴・素材の特徴をよく捉え、表現の幅を広げ、自身の楽器について学びを深める</b> ことになったのではないかと。 ・ <b>学生同士で、リズムを繋げる姿が生まれ始めた。「〜みたいなお音」という発言が多く見られた。</b>	・表現/環境 ・表現/環境 ・人間関係/表現/言葉
E : 上記を6~7人のグループの中でリレーして繋げて発表する。	・それぞれが <b>作り出したリズムを繋げる</b> 、つまり、一つ一つの楽器とその音色やリズムが <b>連続し、一つのまとまりあるフレーズが生まれる過程に心を動かす</b> ことになったのではないかと。	・表現/人間関係/言葉
F : 自由に席を立てて友達の楽器を見たり鳴らしたりする。	・ <b>友達の楽器を見ることで新しい奏法や音、素材による違いに気付き、楽器や素材に対する理解・可能性を深める</b> ことに繋がったと推察する。 ・楽器は一緒であっても <b>たたく素材を交換して交流しながら音の違いに興味を向ける</b> 学生(図4)や、空き箱ドラムのリズムに合わせて <b>周りの学生が各々加わって演奏する姿</b> が見られた。	・人間関係/環境/表現 ・人間関係/環境/表現/言葉

ボトルマラカスを作った学生が数名おり、丸い容器に素材を入れてマラカスを作った学生もいた。これらの学生同士で工夫・相談をして、ペットボトルマラカスを並べ、丸いマラカスを投げるというボーリング遊びへと発展させる姿があった(図5)。学生はボーリング遊びの楽しさだけでなく、転がる時に鳴る音や、ペットボトルが倒れた時に生まれる音という「遊びの中で生まれた音」をも楽しんでいて、ここからは他領域の育ちのみならず、幼児が環境に関わることで変化の様子を受け止め次々と行動を変容させていく特性を、こうした活動を通して実感していることが分かった。また、先に述べたように本活動においても3つの資質能力に関する育ちをも学生は体感していることが読み取れる。これらの見方・考え方は、幼児の活動を読み取る際の基盤にもっていてももらいたいものであり、これらの授業を通して学生に自ずと育まれたのではないかと考える。表7は授業後コメントである。

表7 授業⑤の授業後コメント

本日の音を鳴らしたり、友達や周りの音を聞いたりした活動の学びや感想(抜粋)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で作った楽器で音を鳴らすのがとても楽しかったです。周りの音と重なることで、色々な音がなつてとても楽しかったです。</li> <li>・周りの子の楽器を見て、色々な音の出し方があるということを知ることが出来た。</li> <li>・マラカスを作る人は沢山いたけど、中に砂を入れたり、石を入れたり、草、ビー玉、ビーズなど色々なものを入れてその入れる物によって微妙に音が変わったりしてとても面白かったです。</li> <li>・同じペットボトルでもたくさんの音が生み出されていてとても面白かったです。自分の作った楽器でも思い描いていた音以外の音も出てたくさん楽しみ方がありました。</li> <li>・友達の音を聞いてこんな音もするんだとびっくりしました。</li> <li>・同じものを使っても同じ音が出るとは限らないことがわかった。音を出すときは皆楽しそうに出していた。石一つ取っても中に入れて音を出したり、叩いて音を出したりと色々な音の出し方があって楽しかった。</li> <li>・身の回りのものを使って作ったもので音を鳴らすと、子どもたちもいつもと違う音を楽しめるのでいいなと思った。音の感じ方が人によって違うから、楽しみ方も違うんだとわかった。</li> <li>・叩いたり、鳴らしたりするだけでなく、息を吹き込んで音を鳴らすのが面白いと思った。</li> <li>・ひとつのものでも2つ以上の音の鳴らし方があったりと様々で興味深かったです。</li> <li>・作った楽器は音を鳴らすだけに留まらず、違う遊びにも使えて、なんでも遊びに繋がられて面白かったです。</li> </ul>

授業後コメントからも、活動時の姿に表れていたように、音の重なりや繋がりを楽しむ姿(下線部分)や、交流による他者や他者の楽器・素材の工夫や違いに気付く姿(下線部分)が多く見られた。「同じペットボトルでも…」「同じものを使っても同じ音が出るとは限らない…」との記述より、同素材でも工夫次第で多様な表現に繋がる気付きを得たと考図4 友達の楽器に触れる 図5 楽器ボーリング



える。また、「身の回りのものを使って作った…子どもたちもいつもと違う音を楽しめる」「作った楽器は…違う遊

びにも使えて…」という学生(下線部分)からは、前述のようにまさに環境である身近な素材自体が、時には表現に使える素材となったり、遊びに繋がる素材となったりと、学生には環境や表現、さらにその他の領域や資質能力という多様な見方で活動を見る力が醸成されたのではないかと考える。

(5) 事後アンケートの結果から

事後アンケートからは、図6の結果が得られた。それぞれ5段階尺度で質問した。結果どの質問に対しても、1～3のネガティブな回答は見られず、すべて9割近くの学生が5と回答をした。連携授業を行うことで、学生自身が保育の学びをより深めることができ、それぞれの領域ごとの学びをも促進することに繋がったと考える。

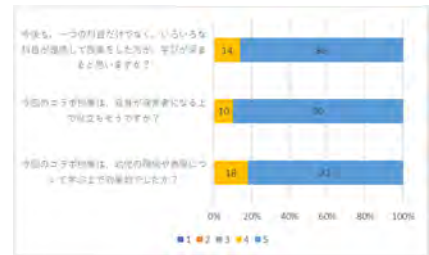


図6 事後アンケートの質問結果

表8の自由記述においては、「学びの繋がり(=領域の繋がり)」に触れる記述をする学生(下線部分)が多く見られた。その中で、領域は分けて考える概念ではないことや、一見関係のないように捉えられる「環境」と「表現」であっても具体的な活動に取り組むことで、そこに様々な繋がりや要素が存在することへの気づきや、幼児の育ちがこうした複数の活動を通して、相互に関連しながら育まれていることについて、「連続的」という言葉を用いて表す学生もいた。また、「実際の保育現場でも」「科目が分離しているから保育現場での活用の仕方がわかりにくい」等の記述(下線部分)からは、今回の授業と実際に自分が保育現場に就職した時とを結びつけて捉え、実践的で総合的な授業によって、より学生が保育活動を考える力や幼児の姿を読み取る力のきっかけを作ることになったと考える。さらに、保育者としてどうあるべきか(下線部分)についてまで言及する学生も存在したことも成果の一つといえよう。

表8 事後アンケートの自由記述内容

コラボ授業全体を通しての感想・学び(抜粋)
<ul style="list-style-type: none"> <li>今までは環境は環境、表現は表現と分けて考えていたけれどフィールドビンゴや楽器作り、演奏、仲間との交流などを経て周りの環境には様々な音に溢れていることやそれらを自分なりに表現する方法がたくさんあることを知ることができました。またコラボを通して遊び、学びは繋がっているのだということを感じました。</li> <li>繋がる部分が見えてきて楽しかった。実際の保育現場でもこのような繋がりが重要だということが感じられた。</li> <li>それぞれの科目で勉強しているだけだと実践的なことができなかったり、科目が分離しているから保育現場での活用の仕方がわかりにくいですが、コラボ授業で実践的な活動ができて楽しかったです。</li> <li>関係がない授業だと思っても、遊び、活動の中で繋がっていることがあると知った。子どもの気持ちになることは大切だと思った。</li> <li>廃材の可能性や、自然物を使った遊びについての理解が深まり、環境構成の重要性をより感じました。子どもと同じ立場になって楽しむことが、保育者として大事だと思いました。</li> <li>コラボ授業を通して、保育者は多彩な遊びを知っており、遊びを一緒に楽しむことができることが大切だと学びました。</li> <li>一連の保育の流れについてもより分かりやすく捉えることができたため、今後もこのような授業を続けてほしいです。</li> <li>環境と音楽表現を区別するのではなく、環境から身近にある音に気づき、そこから感じたことを言葉ではなく、音という方法で表現することにより、子どもの成長は、色々な場面で繋がっていることを実感した。子どもの成長は連続的におきていることがわかった。また、環境と音楽表現がどのように繋がっているのかを、他の人の考えや感じ方を知ることができ、子どもの気持ちを読み取るヒントになると思った。</li> </ul>

事後アンケートからは、連携授業の可能性を感じ取ることができた。ここまでの結果・考察や前述の学生からのコメントや質問への回答から、環境・表現という「それぞれの領域の専門的事項や指導法に関する学び」も同時に育ち、また他領域との繋がり、そして本研究では具体的に触れてはいないものの3つの資質能力への繋がりも総合的に育まれたと考えられる。

IV. まとめ

1 連携授業の成果

本研究では、一領域でなく各領域の横断的な視点をもって幼児の遊びや活動に向き合うという保育者の専門性を重視し、カリキュラムや授業の在り方について検討した。まずは「保育活動では、5領域が相互に関連しているという感覚」を育むことをねらいとし、試行的に領域間連携授業を行った。その結果、連携授業を行うことで学生にとって従来は独立した授業としか捉えられなかった領域や指導法に関する学びが、関連する要素がある授業として理解できるようになり、双方の授業における学びが深まったことが成果として挙げられる。同時に、連携することで一つのものを多様な見方で見る力の醸成にも繋がり、学んだ知識を保育現場での遊びや活動を組み立てる力、幼児の活動を理解する上で何が大切かを考える契機にもなったと考える。

2 連携授業を行って「逆説的」に見えてきたこと

筆者らは当初、保育と5領域の関連を学生に教授する足掛かりとして「連携」という手法を考えた。実際、連携



したことで成果が得られたことは事実である。しかし、仮に連携しなかったとしても「環境」「表現」それぞれの授業の中で、「身近な音見つけから廃材での楽器づくり」という展開ができた可能性もある。そしてむしろ各担当者がそれぞれの授業で意識しさえすれば、学生自らが「保育活動は5領域が総合的に絡み合っていること」を実感できるのかもしれないと推測した。それは研究過程のⅢ2(4)項で示したように、どのような保育活動や体験であってもそこには5領域の育ちが必ず総合的に存在しており、教員が説明しなくとも学生は無意識にそれら各領域の内容を活動から感じ取っていたためである。同様に、音を思いもよらない言葉で表す姿、仲間の姿を見て取り入れる姿、仲間同士で相談しながら音を楽しむ姿、こんな音を出したいと工夫する姿、自己の遊びの目的達成に向けて思考する過程を楽しんでいる姿、素材を工夫したり他の学生と相談したり、授業をきっかけに自ら行動を起こす意欲的な姿など、学びの姿勢として望ましい姿を確認できた。これらは先に述べた3つの資質能力に関するものであり、こうした育ちも無意識に学生は感じ取っていたと考えられる。

以上からは、連携授業を行ったことで逆説的に、本来は連携授業などという複雑なプログラムを組まなくても、それぞれの教員が幼児教育においては、“活動を総合的に展開する”ということを実に理解した上で、5領域の繋がりや資質能力の繋がりを学生に丁寧に紐解けば同様の成果が出せることが示されたと考える。ただ、先ほど教員が説明しなくとも学生は“無意識”にと述べたように、あくまで無意識である。保育者養成の授業でよく行われる事例解釈・解説や今回のような体験において、学生の解釈や気づきを自己の専門領域内の講義・演習だけで終始せず、各教員が5領域や資質能力と結び付けて学生へ返していくことが大切なのである。

### 3 保育者養成校の教員に求められる資質

研究目的は今後の保育者養成におけるカリキュラムや各授業の在り方の検討であったが、本研究では保育者養成校教員に求められる資質も同時に浮き彫りになった。前項のように各教員が5領域と結び付けて授業を行うためには、そもそも教員自身が自己の専門分野の理解だけに満足しては問題なのである。そうした保育者養成集団であれば、学生の各領域に関する育ちは深まっても、学生が卒業後に保育を行う際、小学校以降の教科教育のように領域を独立したものと扱い、各領域のための活動を考えることになる可能性も出てくる。本来、幼児教育は幼児の特性に鑑み、幼児の実態から幼児の興味・関心を拾い、ねらいや内容、環境を考えることに特徴がある。となると、教員は自己の専門分野のみならず、保育全体の営みを理解しながら、常に幼児理解に迫ることができる力量が必要となる。また、何よりも本研究で対象としたような具体的な活動を通して自分の子ども時代を追体験しながら、「幼児と同じ感覚」をもち合わせる機会を学生時代に積み重ねることも重要であるだろう。つまり授業がたとえ領域別に設定されていたとしても、教員自身が「保育は5領域が総合的に絡みあって幼児は育つ」という感覚を常にもち、自身のすべての授業で5領域を意識し、幼児の活動の読み取りという観点から幼児の活動・育ちを繰り返し捉えていくことが求められると考える。そして、学生がまさに領域などを超えたところでも様々な経験や育ちをしており、それが幼児教育に携わった時のその学生自身の捉え方に反映するのではないかと推察できる。

保育は保育者のねらいに応じ構成されていくものであるが、活動が始まれば、その活動への具体的な取り組み自体に価値があるということを前提として、保育者は向き合うことが求められる。今回、担当教員は、学生が活動に向き合う姿を通じ、保育活動をどのように読み取るかを保育者目線・学生目線にて体験できたともいえる。また、学生の活動を肯定的に捉え、彼らが行っている活動自体の価値を学生に伝えることが重要であり、そのことが結果的に彼らが卒業後、保育を行う際のモデルとしての役割を果たすのではないかと実感した研究となった。

#### 参考・引用文献

- 1) 厚生労働省, 保育所保育指針解説, フレーベル館, 183, 2018
- 2) 文部科学省, 幼児理解に基づいた評価, チャイルド本社, 129, 2019
- 3) 神長美津子, コア・モデルカリキュラムの総論, 無藤隆(代表), 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか〜モデルカリキュラムに基づく提案〜, 10-13, 萌文書林, 2017
- 4) 神長美津子, コア・モデルカリキュラムの総論, 無藤隆(代表), 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか〜モデルカリキュラムに基づく提案〜, 12, 萌文書林, 2017
- 5) 湯地宏樹・高丘有季乃・湯地由美, 保育者や教員志望学生の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の評価に関する研究, 鳴門教育大学研究紀要, 37, 313-326, 2022
- 6) 梅田裕介, 学生の体験を重視した領域「環境」の指導に関する一考察—マインドマップの分析から—, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 4, 1-10, 2018
- 7) 木許隆・高倉秋子・高橋一行・三縄公一, 保育者のためのリズム遊び, 音楽之友社, 36-37, 2007

# 幼児期における運動時間および睡眠時間の違いが体力に及ぼす影響

## The Effects of Differences in Exercise Time and Sleep Duration on Physical Fitness in Early Childhood

小椋 優作<sup>1)</sup> 柿島 新太郎<sup>2)</sup>

Ogura Yusaku and Kakishima Shintaro

抄録：本研究は、幼児を対象として、運動時間および睡眠時間の違いが体力にどのような影響を及ぼすか検討することを目的とした。分析の結果、まず各項目間の関連について検討した結果、平日、休日および一週間の睡眠時間と平日、休日および一週間の運動時間に有意な関連が認められる一方、体力総合得点項目とは、有意な関連は認められなかった。そして、平日活発・睡眠十分群は、活動時間、睡眠時間どちらかが不足している群と比較して、体力総合得点が有意に高い値であった。また、休日や一週間の項目においては有意差が認められなかったが、運動時間および睡眠時間が十分である群は、他の群より、体力総合得点が比較的高い傾向にあった。このことから、高い体力を育てていくためには、運動時間と睡眠時間のどちらが重要かといった独立したものではなく、どちらも重要であり、保育者および保護者はこれらのことを踏まえて、幼児と関わっていく必要があることが示唆された。

キーワード：幼児期、運動時間、睡眠時間、体力

### I. はじめに

子どもの体力低下は、学習意欲の低下や大人になってからの社会における活力低下を引き起こすだけでなく、将来的に生活習慣病の要因ともなりうることを示されている<sup>9)</sup>。しかし、日本において、体力低下は青少年だけでなく<sup>10)16)</sup>幼児期から発現されていることも確認がされており<sup>9)</sup>、大きな問題となっている。また、体力低下のみでなく、「体力の高い子と低い子」、「運動ができる子とできない子」といった『二極化問題』の出現も指摘がされるとともに<sup>4)6)20)</sup>、「基本的な動きの未習得」問題も取り上げられている<sup>7)</sup>。このように日本では、現状、子どもの体力に関する問題が数多くみられる。

これらの原因として考えられるのは、身体活動の低下であることが様々な研究で示されている。例えば、新本ら<sup>15)</sup>は、小学生を対象に調査をしたところ、体力下位群は上位群に対し、男女ともに有意に低い運動量であったことを報告している。幼児においても、平日の平均歩数が少ないと体力偏差値が低いことが示されている<sup>13)</sup>。総身体活動量は、身体的、心理的、社会的、および認知機能の健康指標と良好な関係があり<sup>19)</sup>、大人にとっても子どもにとっても、身体を動かすことは非常に重要であることは周知の事実である。しかし、テレビやテレビゲームの増加(スマートフォン・タブレット端末利用含む)、室内中心の遊びが原因で身体を動かさないのが現状である<sup>1)</sup>。

一方で、体力の問題は、子どもの生活習慣、特に睡眠が原因の1つであるという報告もある。厚生労働省<sup>8)</sup>によると、子どもの推奨睡眠時間は、3～5歳は10～13時間、小学生は9～12時間、中学・高校生は8～10時間であるとしている。しかし、子どもの睡眠実態調査において、現在の3～9歳の睡眠時間は推奨睡眠時間(3～5歳：11時間30分基準、6～9歳：10時間基準)と比較すると、ほとんどの年齢段階で1時間以上短い睡眠時間だったと報告がされている<sup>18)</sup>。文部科学省<sup>10)</sup>は、このように睡眠時間が少ない者は、一週間の総運動時間が少ない傾向にあるとともに、体力総合評価D・E判定の割合の者が多く、体力合計得点も低い傾向であったと報告している。また成田ら<sup>14)</sup>の報告でも、継続的に良好な睡眠動態を維持している児童は、体力測定においても効果的に記録を向上させることができる一方、適切な睡眠動態が獲得できていない児童は、体力測定の記録が向上していなかったとしている。

<sup>1)</sup> 中部学院大学短期大学部幼児教育学科 <sup>2)</sup> 東海学院大学短期大学部幼児教育学科

つまり上記で示してきたように、体力測定で現れた数値は、日常の身体活動状況や睡眠状況を示唆していることが考えられる。しかし、体力との関連に関する報告は、身体活動と睡眠それぞれで検討がなされているものが多く、身体活動と睡眠を包括的に捉えて検討されているものは少ない。日常の生活は、それぞれの活動（食事、睡眠、排泄、衣服の着脱、運動など）が分けられて生じているわけではなく、1日を通した時間的な生活リズムがあって成り立っている。そのため、体力に特に関連があると考えられる身体活動と睡眠を包括的に捉えて検討することは、重要な意義があると考えられる。さらに、体力低下や身体不活動、睡眠不足といった問題は、幼児期から現れていることを考慮すると、幼児に着目することで、将来も踏まえた健康な子どもを育むための糸口になることが予想される。そこで本研究は、幼児を対象として、運動時間および睡眠時間の違いが体力にどのような影響を及ぼすか検討することを目的とした。

## II. 研究方法

### 1. 対象

本研究は、A園に在籍している年長児44名（男児：22名、女児：22名）と年中児42名（男児：25名、女児：17名）、B園に在籍している年長児65名（男児：36名、女児：29名）と年中児58名（男児：35名、女児：23名）、そしてC園に在籍している年長児33名（男児：19名、女児：14名）と年中児33名（男児：16名、女児：17名）の合計275名を対象とした。さらに、その園児の保護者も調査対象とした。

本研究では対象とした園の園長および保育者に体力測定およびアンケート調査の趣旨と内容を伝え、同意を得た上で実施した。また、保護者に測定結果の個人票と調査用紙を配布し、体力データと統合をすることに同意する方のみ調査用紙に幼児の氏名を記載してもらった。データ統合後は、筆者が匿名化を行った。それに伴い、体力データ統合に同意が得られなかった者、および体力測定で実施ができなかった項目があった者のデータを除外したため、分析対象とした者は、最終的に104名（男児：63名、女児：41名）であった。

なお、本研究の対象が所属するそれぞれの園においては、週に1回、体育専門講師による体育教室がカリキュラムとして導入されていたが、その他の特別な運動プログラムが導入されているわけではなく、一般的な園であると考えられた。

### 2. 幼児の体力測定

本研究の体力測定では、春日<sup>9)</sup>が実施している測定項目（握力、立ち幅跳び、ソフトボール投げ、25m走、反復横跳び、体支持持続時間、長座体前屈）および測定方法に倣って実施した。この測定項目および方法は、年少児から実施可能で、各体力要素および走・跳・投の運動能力を比較的反映されることが報告されている<sup>9)</sup>。なお、全ての測定に関しては、幼児の運動能力測定の経験が豊かな大学教員が、保育専攻の学生に対して測定方法を説明し、事前に測定練習をした上で行われた。

なお測定時期は、2022年5月～7月であった。

### 3. 運動時間および睡眠時間の調査

本研究では、運動時間の調査のために「園での活動以外で、運動（体を動かす遊びを含む）やスポーツを合計で1日およそどのくらいの時間実施していますか？」と質問を行い、月曜から日曜までの7日間それぞれの欄に、運動時間を記入してもらった。さらに、月曜から金曜までの値を加算し、5で除した値を平日平均運動時間（分/日）、土曜と日曜の加算値を2で除した値を休日平均運動時間（分/日）とし、月曜から日曜までの値を加算し、7で除した値を一週間平均運動時間（分/日）とした。

そして、睡眠時間の調査のために「日頃の起床時刻および就寝時刻は何時頃ですか？」に対して、「平日（園に登園する日）」および「休日（園がお休みの日）」で質問を行い、それぞれの欄に記入してもらった。これらのデータをもとに、平日および休日の就寝時刻と起床時刻の差から、平日睡眠時間（分/日）と休日睡眠時間を算出した。さらに、平日睡眠時間5日分と休日睡眠時間2日分の加算値を7で除した値を一週間平均睡眠時間（分/日）とした。

なお調査時期は、2022年10月であった。表1は、各月齢段階（0.5歳区分）における各測定項目の基礎統計量を男女別で示している。

表1 対象者の基礎統計料

性別 年齢 人数(名)	男児					女児				
	4歳前半	4歳後半	5歳前半	5歳後半	6歳前半	4歳前半	4歳後半	5歳前半	5歳後半	6歳前半
	11	14	16	14	6	5	7	9	14	6
身長 (cm)	101.61	104.55	108.91	113.83	114.88	101.54	107.91	108.00	110.17	114.75
	3.39	3.66	2.55	4.60	3.08	2.10	3.38	3.30	4.37	3.34
体重 (kg)	16.15	16.35	18.25	19.28	19.32	15.42	18.16	18.04	18.72	20.73
	1.14	2.06	1.34	2.31	1.77	1.59	1.20	1.52	2.25	3.79
握力 (kg)	6.34	8.34	9.39	10.32	11.25	6.90	7.89	9.50	9.63	10.63
	1.63	2.60	2.00	1.83	0.94	1.11	2.65	2.81	1.68	2.88
立ち幅跳び (cm)	73.73	82.57	100.19	115.36	117.00	74.40	87.29	97.78	102.21	107.17
	12.64	15.88	8.19	18.64	12.96	5.59	17.06	13.58	10.57	8.28
ソフトボール投げ (m)	3.05	3.75	6.09	6.00	7.25	2.50	4.00	3.72	4.82	4.92
	1.13	1.68	1.79	2.17	1.04	0.79	1.26	0.75	1.08	0.58
25m走 (秒)	8.29	7.60	6.50	6.32	6.15	8.28	7.37	6.90	7.08	6.28
	1.15	1.22	0.40	0.61	0.37	1.37	0.77	0.74	1.16	0.49
反復横跳び (点)	7.55	7.71	10.13	12.07	11.17	10.00	9.14	9.89	10.07	11.00
	1.81	1.44	2.25	1.73	1.72	2.24	2.12	1.54	2.53	2.28
体支持持続時間 (秒)	10.27	21.00	39.00	55.57	44.00	36.80	26.00	35.56	45.86	43.33
	6.39	15.10	27.26	31.43	26.26	35.60	20.22	20.46	25.06	20.72
長座体前屈 (cm)	29.95	29.21	27.58	30.50	28.25	33.30	30.00	27.11	28.96	33.00
	5.28	7.56	4.93	6.45	7.61	2.75	6.45	5.47	8.37	4.48
平日平均運動時間 (分)	22.82	21.18	27.88	18.43	18.33	18.40	39.14	24.56	13.93	27.00
	15.26	16.64	17.58	17.29	12.03	15.32	42.67	21.37	14.01	7.35
休日平均運動時間 (分)	91.36	93.21	73.13	60.00	92.50	96.00	88.57	91.11	78.21	67.50
	69.21	58.30	66.61	46.70	85.07	83.25	97.37	70.44	49.64	22.75
平日睡眠時間 (分)	603.64	605.36	601.25	603.57	585.00	613.00	606.43	597.22	586.07	592.50
	28.12	25.68	36.45	30.85	28.11	29.07	34.49	36.84	25.66	29.62
休日睡眠時間 (分)	604.73	621.43	624.19	600.36	611.67	630.00	604.29	626.67	615.36	630.00
	26.49	24.13	48.68	51.08	34.30	30.00	40.36	23.45	28.85	37.95

※ ○歳前半：○歳0ヶ月～○歳5ヶ月，○歳後半＝○歳6ヶ月～○歳11ヶ月  
 ※ 上段：平均値，下段：標準偏差  
 ※ 運動時間：園以外における時間

#### 4. 体力総合得点算出方法と運動時間および睡眠時間の群分け方法

まず、体力・運動能力について、幼児体力テスト7項目の主成分分析の結果から得られた第一主成分得点を性別、月齢別(0.5歳区分)でTスコア化した。その得られた値を「体力総合得点」として分析に用いた。

また本研究では、算出されたそれぞれの運動時間と睡眠時間の群分けを行った。運動時間において、幼児期運動指針<sup>10)</sup>では、幼児の推奨身体活動時間を「毎日合計60分以上」と提唱している。しかし、60分基準で群分けをすると、平日運動時間の60分以上の幼児が非常に少ない状況であった。考えられる理由として、平日は保護者の仕事等の関係上、降園時刻が遅くなる家庭が多く、園以外で身体を動かす時間の確保が難しいことが挙げられる。そのため本研究では、平日の運動時間の基準を30分とし、30分/日以上以上の運動活動があった幼児を「平日活発群」、30分/日未満の運動活動の幼児を「平日不活発群」とした。そして、土日に関しては60分を基準とし、60分/日以上以上の運動活動があった幼児を「休日活発群」、60分/日未満の運動活動の幼児を「休日不活発群」とした。さらに、一週間全体の運動活動に関しては、 $38.57 (= (30 \text{分} \times 5 \text{日} + 60 \text{分} \times 2 \text{日}) / 7 \text{日})$  分/日以上以上の運動活動があった幼児を「一週間活発群」、 $38.57 (= (30 \text{分} \times 5 \text{日} + 60 \text{分} \times 2 \text{日}) / 7 \text{日})$  分/日未満の運動活動の幼児を「一週間不活発群」とした。

そして睡眠時間において、厚生労働省<sup>8)</sup>では、3~5歳児の推奨睡眠時間を10~13時間としている。本研究で調査した対象は13時間以上の睡眠時間の幼児はいなかったため、10時間を基準とし、平日、休日、一週間全体ともに10時間/日以上以上の睡眠時間があった幼児をそれぞれ「平日睡眠十分群」、「休日睡眠十分群」、「一週間睡眠十分群」とし、10時間/日未満の幼児をそれぞれ「平日睡眠不足群」、「休日睡眠不足群」、「一週間睡眠不足群」とした。

上記の運動時間および睡眠時間の群分けにより、対象の平日については「平日活発・睡眠十分群」、「平日活発・睡眠不足群」、「平日不活発・睡眠十分群」、「平日不活発・睡眠不足群」の4群に分けた。そして休日については「休日活発・睡眠十分群」、「休日活発・睡眠不足群」、「休日不活発・睡眠十分群」、「休日不活発・睡眠不足群」の4群に分けた。さらに一週間全体については「一週間活発・睡眠十分群」、「一週間活発・睡眠不足群」、「一週間不活発・睡眠十分群」、「一週間不活発・睡眠不足群」の4群に分けた。

#### 5. 解析方法

本研究ではまず、男女別で各項目間(総合体力得点、平日睡眠時間、休日睡眠時間、一週間平均睡眠時間、平日平均運動時間、休日平均運動時間、および一週間平均運動時間)の関連を検討するため、ピアソンの積率相関係数を算出し、無相関の検定を行った。

そして、運動時間および睡眠時間の違いによる体力差について比較検討するため、平日、休日、および一週間の項目それぞれにおいて、体力総合得点を用いて、性別(男子、女子)および群別(区分:活発・睡眠十分、活発・睡眠不足、不活発・睡眠十分、不活発・睡眠不足)に区分し、対応のない二要因分散分析(性×群)を適用した。有意な主効果が認められた場合は、多重比較検定(TukeyのHSD法)を行った。また、有意な交互作用が認められた場合は、単純主効果の検定および多重比較検定を行った。

なお、本研究の統計的有意水準はすべて5%未満とし、統計解析にはBellCurve for Excel(SSRI社製)を使用した。

### III. 結果

表2および表3は、各項目間の相関係数を男女別で示している。男女ともに関連が認められたのは、平日睡眠時間、休日睡眠時間および一週間睡眠時間の間(男児:r=.532~.944、女児:r=.436~.955)と平日平均運動時間、休日平均運動時間および一週間平均運動時間の間(男児:r=.304~.887、女児:r=.459~.869)であった。その他の項目においては、有意な関連は認められなかった。

表4および図1~図3は分散分析の結果を示している。平日において群別で有意な主効果が認められ、平日活発・睡眠十分群は、平日活発・睡眠不足群および平日不活発・睡眠十分群と比較して、体力総合得点が有意に高い値であった。また、休日においても群別において有意な主効果が認められたが、多重比較検定の結果では有意差が認められなかった。一方で、その他においては有意な差は認められなかった。

表2 男児における各測定項目間のピアソンの積率相関係数

男子	体力総合得点	平日 睡眠時間 (分)	休日 睡眠時間 (分)	一週間平均 睡眠時間 (分)	平日平均 運動時間 (分)	休日平均 運動時間 (分)	一週間平均 運動時間 (分)
体力総合得点	—	0.076	0.241	0.150	0.131	0.171	0.189
平日 睡眠時間 (分)		—	0.532	0.944	0.079	0.187	0.177
休日 睡眠時間 (分)		**	—	0.782	-0.013	0.207	0.147
一週間平均 睡眠時間 (分)		**	**	—	0.053	0.219	0.188
平日平均 運動時間 (分)					—	0.304	0.709
休日平均 運動時間 (分)					*	—	0.887
一週間平均 運動時間 (分)					**	**	—

\*\* : P<0.01、\* : P<0.05、数値 : 相関係数

表3 女児における各測定項目間のピアソンの積率相関係数

女子	体力総合得点	平日 睡眠時間 (分)	休日 睡眠時間 (分)	一週間平均 睡眠時間 (分)	平日平均 運動時間 (分)	休日平均 運動時間 (分)	一週間平均 運動時間 (分)
体力総合得点	—	0.165	0.155	0.185	-0.042	0.027	-0.007
平日 睡眠時間 (分)		—	0.436	0.955	0.007	-0.064	-0.036
休日 睡眠時間 (分)		**	—	0.684	-0.267	-0.027	-0.166
一週間平均 睡眠時間 (分)		**	**	—	-0.083	-0.061	-0.084
平日平均 運動時間 (分)					—	0.459	0.839
休日平均 運動時間 (分)					**	—	0.869
一週間平均 運動時間 (分)					**	**	—

\*\* : P<0.01、\* : P<0.05、数値 : 相関係数

表4 二要因分散分析の結果

項目	要因	平均平方	F値	P値		性別間	群間	交互作用
平日	性	36.13	0.42	0.52	主効果	n.s.	*	n.s.
	性*群	57.47	0.66	0.58	多重比較検定	性別 n.s.	群別 平日活発・睡眠十分群 > 平日活発・睡眠不足群, 平日不活発・睡眠十分群	
休日	性	0.06	0.00	0.98	主効果	n.s.	*	n.s.
	性*群	74.79	0.85	0.47	多重比較検定	性別 n.s.	群別 n.s.	
一週間	性	0.28	0.00	0.96	主効果	n.s.	n.s.	n.s.
	性*群	20.29	0.22	0.89	多重比較検定	性別 n.s.	群別 n.s.	

※ n.s. : non significant

※ \* : P<0.05

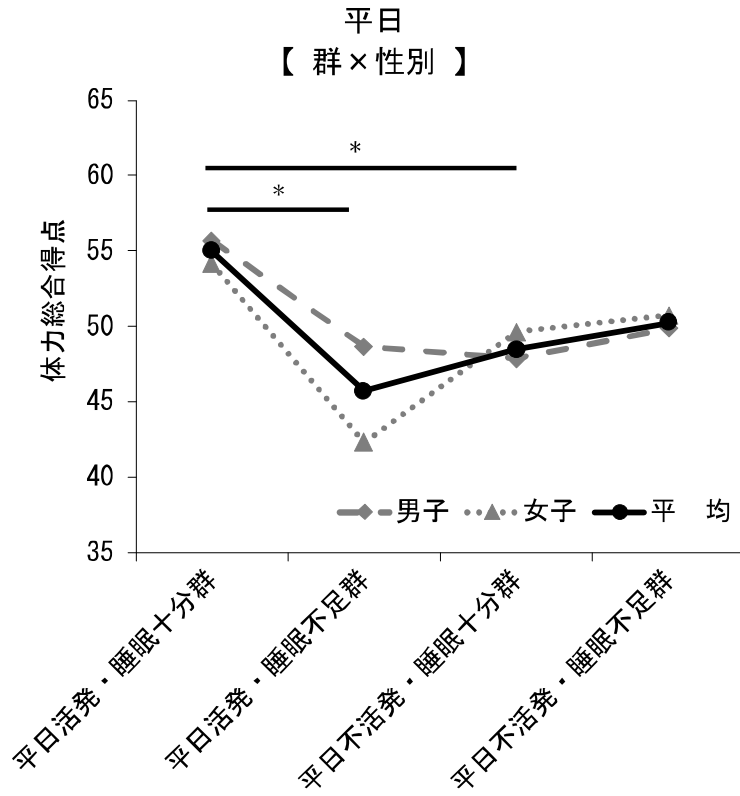


図1 平日における多重比較検定の結果

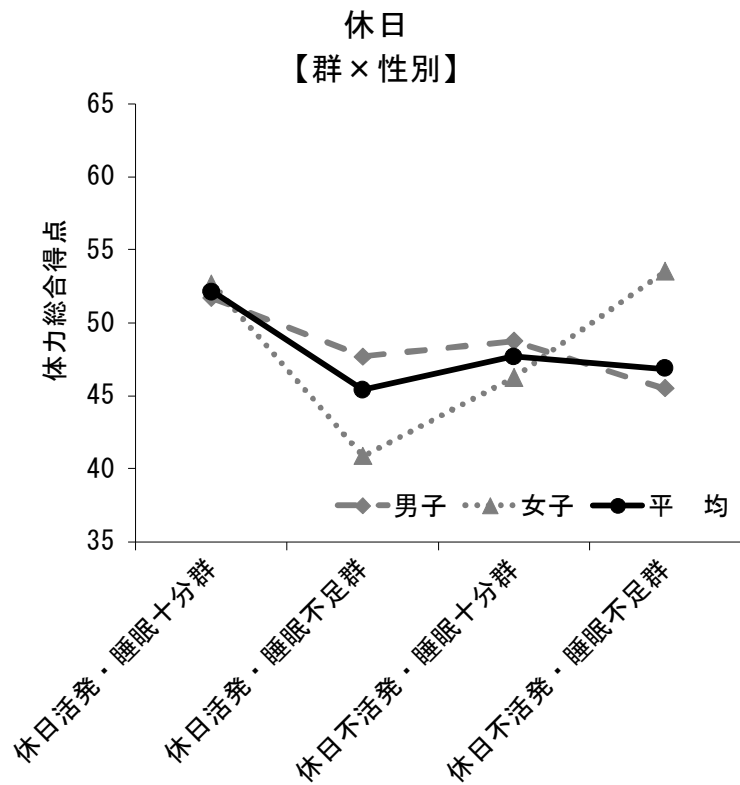


図2 休日における多重比較検定の結果

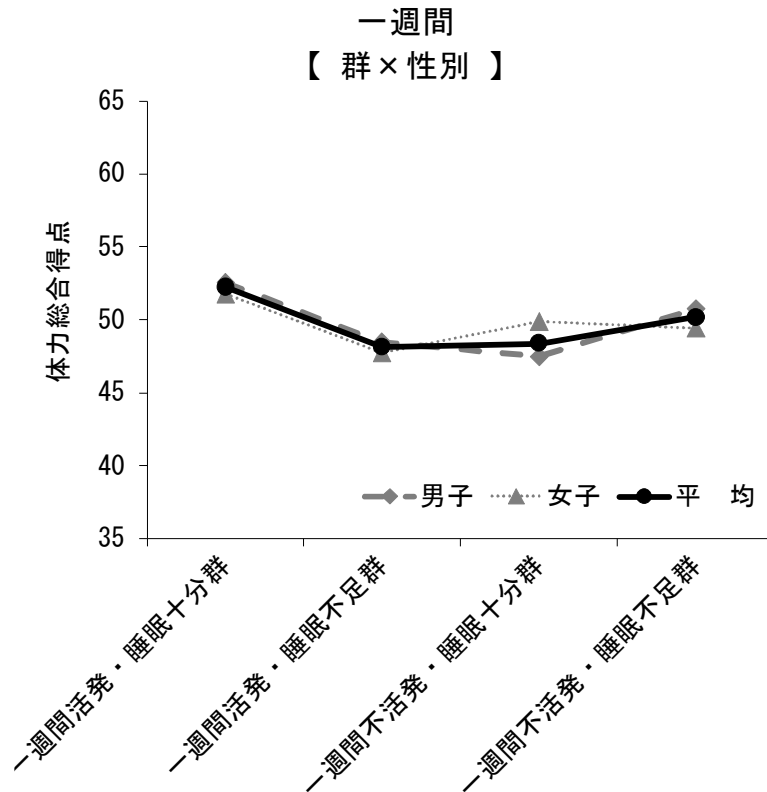


図3 一週間における多重比較検定の結果

#### IV. 考察

本研究は、幼児を対象として、運動時間および睡眠時間の違いが体力にどのような影響を及ぼすか検討することを目的としている。

まず各項目の関連を検討した結果、男女ともに、睡眠時間項目間と運動時間項目間にのみ有意な関連が認められた(表2および表3)。中野<sup>12)</sup>は、子どもが適切な生活習慣や生活リズムを獲得していくためには、家族一体となった取り組みが必要であると述べている。また藤井<sup>2)</sup>は、保護者の就寝時刻、起床時刻、テレビやDVD視聴時間等は幼児の就寝時刻に影響を及ぼしていると報告している。このことから、日頃の園以外での運動時間や家庭内での睡眠時間は、保護者の関わりが大きいと考えられる。つまり、幼児の「(園以外で)外でたくさん遊ぶ」や「早寝をして睡眠時間を確保する」というような基本的な生活習慣は、保護者の養育態度で変わる可能性が考えられる。だからこそ、平日に運動時間が長い(短い)幼児は休日になっても長く(短く)なる傾向にあり、睡眠時間も同様のことが生じると示唆された。しかし、今回、体力と関連が高いと思われた運動時間および睡眠時間と体力総合得点には関連は認められなかった。本研究では、運動時間や睡眠時間という独立した変数だけでは、有意な関連は認められなかった。中野ら<sup>13)</sup>は、園帰宅後は登園前や保育時間内と比較すると有意に歩数が少なくなると報告をしている。本対象者も家庭で活動量が少なかったとしても、日中に過ごしている園内で多くの身体活動があった可能性もある。このようなことから、本研究では、家庭内での運動時間と体力総合得点に有意な関連は認められなかったのかもしれない。また逸見ら<sup>3)</sup>は、幼児を対象に睡眠時間と歩数に関して検討した結果、睡眠時間の基準が9時間以上とそうでない群とでは、9時間以上群の歩数が有意に多かったと報告している。本研究の対象者で、睡眠時間が9時間未満だった者は男子3名、女子1名であった。そのため、本研究では睡眠が比較的足りている対象者が多かったことが、体力と関連の認められなかった要因であることが考えられた。

そこで、運動時間と睡眠時間それぞれ独立で体力について検討するのではなく、両方の変数を加味して体力を検討した。その結果、平日においてのみ群別で有意な主効果が認められ、平均運動時間30分以上および睡眠時間10時間以上の群がどちらかが不十分である群と比較すると有意に高い値を示した。つまり、平日の園帰宅後に30分以上身体を動かすとともに、適切な睡眠時間(10時間)の確保ができていない者は、総合的な体力が高いことが窺えた。また、休日や一週間の項目においては有意差が認められない結果であったが、運動時間および睡眠時間が十分



である群は、他の群より、体力総合得点が比較的高い傾向にあった。成田ら<sup>14)</sup>は、睡眠欲求は日中にエネルギーを消費し、疲労がもたらされることで増大するとしている。また野井<sup>17)</sup>も、規則正しい生活習慣の定着には、日中の身体活動を高めることで、夜になったら眠たくなってしまうような昼間の生活習慣の構築が必要であることを指摘している。これらを踏まえると、日中の身体活動が夜の睡眠に影響を与えていることが考えられるが、一方で、適切な睡眠時間の確保ができていないことが日中の活発な身体活動につながっていることも考えられる。つまり、高い体力を育てていくためには、運動時間と睡眠時間どちらを優先するかという議論ではなく、どちらも重要であり、保育者および保護者はこれらのことを踏まえて、幼児と関わっていく必要があることが示唆された。

一方、本研究は保護者に対して、家庭での運動時間のみを聞いており、実際にどのような活動でどのような強度であったかなどは調査ができていない。また前述したように、平日の日中は園内での活動が主であるため、本当の意味での幼児の運動時間習慣と睡眠時間習慣を検討できたわけではない。今後は、実際の運動習慣(身体活動強度や歩数など)と睡眠習慣(毎日の就寝時刻や起床時刻、睡眠の質など)をより詳細に検証していくことで、高い体力、さらに言えば、心身ともに健康に育まれていくための要因を明らかにしていくことにつながると示唆された。

### 参考・引用文献

- 1) 衛藤隆, 近藤洋子, 松浦賢長, 倉橋俊至, 横井茂夫, 恒次欽也, 加藤則子, 川井尚, 武島春乃, 堤ちはる, 高石昌弘, 平山宗宏, 竹末加奈, 原田直樹, 幼児健康度に関する継続的比較研究, 平成22年度厚生労働科学研究費補助金, 成育疾患克服等次世代育成基盤研究事業報告書, 2010
- 2) 藤井千恵, 幼児の睡眠・生活リズムと親子の生活習慣等の関連, Doctoral dissertation, Aichi University of Education, 2016
- 3) 逸見光, 萩裕美子, 鈴木志保子, 石田良恵, 山本直史, 吉武裕, 幼児における睡眠時間と身体活動の関連, 学術研究紀要/鹿屋体育大学, 35, 15-21, 2007
- 4) 平川和文, 高野圭, 体力の二極化進展において両極にある児童生徒の特徴, 発育発達研究, 37, 57-67, 2008
- 5) 春日晃章, 幼児期における体力差の縦断的推移:3年間の追跡データに基づいて, 発育発達研究, 41, 17-27, 2009
- 6) 春日晃章, 中野貴博, 小栗和雄, 子どもの体力に関する二極化出現時期—5歳時に両極にある集団の過去への追跡調査に基づいて—, 教育医学, 55(4), 332-339, 2010
- 7) 健康・生活科学委員会, 健康・スポーツ科学分科会, 子どもの動きの健全な育成をめざして—基本的動作が危ない—, 日本学術会議, 2017
- 8) 厚生労働省, 健康づくりのための睡眠ガイド2023, 15-18, 2024
- 9) 松岡優, 今の子どもにみられる運動習慣と健康障害, 日本小児科学会雑誌, 108, 850-853, 2004
- 10) 文部科学省, 令和4年度体力・運動能力調査報告書, 文部科学省, 2023
- 11) 文部科学省, 幼児期運動指針ガイドブック—毎日, 楽しく体を動かすために—, 6, 2012
- 12) 中野貴博, 幼児の生活習慣と健康, 春日晃章(編)「保育内容 健康(第2版)」, 47-65, 株式会社 みらい出版, 2018
- 13) 中野貴博, 春日晃章, 村瀬智彦, 生活習慣および体力との関係を考慮した幼児における適切な身体活動量の検討, 発育発達研究, 46, 49-58, 2010
- 14) 成田奈緒子, 伊能千紘, 油科郁佳, 小学校での学習活動効率と体力に関与する児童の睡眠動態, 教育学部紀要, 47, 149-158, 2013
- 15) 新本惣一朗, 山崎昌廣, 小学生の体力と身体活動量の関係, 発育発達研究, 61, 9-18, 2013
- 16) 西嶋尚彦, 全国体力・運動能力, 運動習慣等に関する調査が取り組む二極化解消 (特集 子どもの体力・運動能力の二極化解消), 子どもと発育発達, 16 (1), 4-10, 2018
- 17) 野井真吾, 子どものからだの変化から「遊び」を考える, チャイルドヘルス, 8, 22-25, 2005
- 18) 睡眠偏差値 KIDS, 子供の睡眠課題における認知度と実態 ( <https://brain-sleep.com/service/sleepdeviationvalue/research2021kids/> ) (2024年3月21日閲覧)
- 19) 田中千晶, 基礎から学ぶ発育発達のための身体活動, 株式会社 杏林書院出版, 2019
- 20) 豊島広之, 子どものスポーツ運動実施動態, 体育の科学, 56(5), 344-348, 2006

## 幼稚園教育実習・保育実習（保育所）における ルーブリックを用いた実習評価票の作成

### Creating an Internship Evaluation Form Using Rubrics for Kindergarten and Nursery School Teaching Practicum

小木曾 友則<sup>1)</sup> 西垣 直子<sup>2)</sup> 倉畑 萌<sup>3)</sup> 小椋 優作<sup>4)</sup> 遠座 未菜<sup>5)</sup>

KOGISO Tomonori, NISHIGAKI Naoko, KURAHATA Moe, OGURA Yusaku and ONZA Mina

抄録：本研究は、幼稚園教育実習・保育実習（保育所）における学生の実習の取り組みを評価する評価票に関して、評価者である幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園と、被評価者である学生、評価を踏まえて指導を行う養成校教員の3者間の評価内容のずれを解消し、共通認識を図るための評価票の作成を検討した。まず、学生の具体的なパフォーマンスを評価する試行版ルーブリック評価票を作成し、協力を得た幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園に、現行の実習評価票で評価を行った実習生に対して試行版ルーブリック評価票での評価を行ってもらった。評価の際には、実習園が感じた課題点等を挙げてもらった。現行の評価票と試行版ルーブリック評価票の相関分析を行い、分析結果と課題点等を踏まえ、全14項目からなる修正版ルーブリック評価票を作成した。

キーワード：幼稚園教育実習、保育実習、ルーブリック評価

#### I. 背景と目的

保育者養成校において、幼稚園教育実習及び保育実習は資格取得のための必修科目として位置付けられており、課程認定科目の中でも学外の実習を中心とした学修という独自性を持つ。これらの実習に関して、文部科学省は教育実習の全体目標を「一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける」と示している<sup>1)</sup>。また、保育実習に関しては厚生労働省が「その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする」としている<sup>2)</sup>。いずれも、学内で得た知識や技術を用いて乳幼児に直接関わりながら保育者としての在り方を学ぶことを目指すものである。学外での体験的・総合的な学びという実習の特性は、学生によって異なるフィールドや体験内容の評価に関して信頼性と妥当性の確保が課題となる。

上記の課題に対して、一般社団法人全国保育士養成協議会の専門委員会によって作成された保育実習指導のミニマムスタンダードは、実習評価の基本的な考え方や評価票の例が示されており、保育者養成校における実習評価のモデルとして位置付けてきた。2018年に刊行された「保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2」には、評価票の一例として評価項目を2大項目と下位項目で構成し、評価上の観点をもとに4段階評定を行うものが提示されている<sup>3)</sup>。保育実習指導のミニマムスタンダードは、国が示す保育実習実施基準<sup>4)</sup>をもとに作成されていることから、中部学院大学短期大学部幼児教育学科（以下、本学科）における実習評価票も、保育実習指導のミニマムスタンダードの評価項目と重複する内容を含む構成となっている。

本学科の実習評価票は、幼稚園教育実習Ⅰ・Ⅱ及び保育実習（保育所）Ⅰ・Ⅱで共通しており、施設実習を除く幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園で評価が行われてきた。評価項目に関して国や保育実習指導のミニマムスタンダードが示す内容を踏まえているが、評価の観点や評価の基準は実習園や実習を担当する養成校教員によって異なるため、学生を含め評価に対する共通認識を図る必要があった。こうした背景を踏まえ本学科では、実習評価票の評価の基準に関して現職保育者と本学科の実習指導担当教員に対する質問紙調査を実施し、現職保育者と実習指導担当教員間、現職保育者間と実習指導担当教員間でも評価の基準の認識の違いがあることを明らかにした<sup>5)</sup>。この認識の違いを軽減する方法として、ルーブリックを用いた評価票の開発を目指してきた。

以上から本研究は、評価者である幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園と、被評価者である学生、実習指導担当教員の評価に関する共通認識を図るためのルーブリック評価票の作成を目的とする。

1) 千葉明德短期大学 (2024年3月まで中部学院大学短期大学部幼児教育学科) 2) 3) 4) 5) 短期大学部幼児教育学科

## II. 研究方法

### 1. ルーブリック評価票の作成手順

幼稚園教育実習Ⅰ・Ⅱ、保育実習（保育所）Ⅰ・Ⅲにおいて共通で使用するルーブリック評価票の作成は、本学科の上記実習指導担当教員5名で協議を行って進めた。5名のうち4名は、保育実務経験がある教員である。作成手順は以下の通りである。

- ①「保育実習のミニマムスタンダード Ver. 2」をもとに評価項目を選定すると共に評価の基準を定め、幼稚園教育実習及び保育実習（保育所）用の試行版ルーブリック評価票を作成する。
- ②実際に本学科の学生の実習期間中に、園長、実習指導者（副園長・主任、直接クラスで指導を行う担任等）に対して、試行版ルーブリック評価票での実習評価を依頼する。
- ③試行版ルーブリック評価票を用いた評価を分析して、修正版ルーブリック評価票を作成する。

なお、試行版ルーブリック評価票は、文章量を考慮し尺度を文章で示す評価票 A と、各項目における尺度のうち共通する観点を別途示し尺度内では省略する評価票 B の2種類を用意し、A3 サイズ裏表で印刷をした。

### 2. ルーブリック評価の対象

2023年11月に、2週間の幼稚園教育実習Ⅰに取り組んだ49名、保育実習（保育所）Ⅲに取り組んだ30名のうち、訪問指導者が実習指導担当教員である19名、14園を対象とし、実習先に評価を依頼した。そのうち、返答のあった12園を分析対象とした。

### 3. ルーブリック評価の実施と意見収集

協力を得た園には、実習を行っている学生に対して現行の評価票に加えて試行版ルーブリック評価票での実習評価を依頼した。園長、実習指導者には、評価票 A と評価票 B の両方に評価することは求めず、片方あるいは両方に評価の記入を依頼した。加えて、評価項目数や評価観点等評価しづらい点や評価しやすい文言等について、評価票に直接記入あるいは別紙にて記入する形で意見を収集した。実習終了後、学生の実習評価を郵送する際に試行版ルーブリック評価票 A 及び B も同封してもらい回収した。

### 4. ルーブリック評価における実習評価後の評価項目の再検討

はじめに、学生に対する現行の実習評価票における実習評価と試行版ルーブリック評価票における実習評価を比較した。次に、試行版ルーブリック評価票の各学生の実習評価に関して、項目間に関連が認められるか検討するために、ピアソンの積率相関係数を算出し、無相関の検定を行った。統計的有意水準は5%未満とし、統計解析には Bell Curve for Excel (SSRI社製) を使用した。これらの手続きを踏まえ、各項目の必要性について検討を行った。また、試行版ルーブリック評価票に関して協力園から収集した意見をもとに評価票の様式も再検討した。

### 5. 倫理的配慮

まず、実習評価の対象者である学生に対して、実習開始前に研究について説明し、実習及びその成績に影響はないことを伝えた上で、現行の評価票とは別に試行版ルーブリック評価票でも実習園に評価を依頼することに許可を得て、訪問指導の際に再度確認をした。次に、協力を依頼した対象園に対して、訪問指導の際に園長、実習指導者に依頼文書を用いて、現行の評価票に加えて試行版ルーブリック評価票での実習評価の依頼を口頭で行った。両者から同意を得た上で、評価票の個人及び実習園が特定されないよう倫理的に配慮した。

## III. 結果及び考察

### 1. 試行版ルーブリック評価票の作成

本学科の現行の実習評価票は、12の評価項目を4段階で評定する。評価項目に関しては、「a) 実習全体を通して態度がまじめであったか」「b) 実習全体を通して礼儀正しく謙虚であったか」「c) 実習全体を通して積極的な行動がとれたか」「d) 実習全体を通して責任ある行動がとれたか」「e) 子どもと共に生活したり活動することに喜びが持てたか」「f) 子どもを理解しようとしていたか」「g) 指導されたことを理解し行動に移せたか」「h) 指導保育者をモデルとして自分で考え動こうとしたか」「i) 教材の準備に熱心であったか」「j) 各種書類や実習記録の提出は滞りなく行われたか」「k) 実習記録の内容は課題に則していたか」「l) 環境整備（掃除等）・園行事等の様々な保育者の仕事を理解しようとしたか」としており、これらを踏まえ総合評価も行う。各評価項目及び総合評価に対して、評定は「A: とても優れている」「B: 優れている」「C: 普通」「D: 努力を要する」という4段階で行う。

ルーブリック評価を作成するため、まず上記の評価票と「保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2」に記載された評価票の例を参照しながら評価項目を検討した。保育実習指導のミニマムスタンダードには、大項目として「態度」と「知識・技術」が置かれる。「態度」に関する評価内容は「意欲・積極性」「責任感」「探究心」「協調性」があり、「知識・技術」に関する評価内容は「保育所等の役割と機能」「子どもの理解」「保育内容・保育環境」「保育の計画、観察、記録」「専門職としての保育士の役割と職業倫理」がある。各評価内容に関わる評価の観点が18

個あり、それらを4段階で評定する<sup>6)</sup>。保育実習指導のミニマムスタンダードの大項目と評価内容を踏まえた評価項目を設定した。次に、本学科が行った岐阜県内の幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園に対する実習評価に関する調査<sup>7)</sup>をもとに、評価の観点に具体的なパフォーマンスを記載すると共に、評価の基準を設定した。

上記の方法で検討した結果、作成した試行版ルーブリック評価票の評価項目は16項目となった。この内2項目は発展的な項目として幼稚園教育実習II・保育実習IIで評価を行う形とした。評価は、3つの大項目からなり、10の評価の内容に関する評価上の観点を設け、AからDまでの4段階で評定を行う様式を作成した。大項目は、「態度」、「知識・技能」、「自己評価」である。評価内容は、「意欲・積極性」、「責任感」、「探究心」、「協調性」、「保育所の役割と機能」、「子ども理解」、「保育内容・保育環境」、「専門職としての保育者の役割と職業倫理」、「評価と改善（幼稚園教育実習II・保育実習IIのみの評価）」、「自己課題の明確化（幼稚園教育実習II・保育実習IIのみの評価）」である。評価の観点を記載したものは表1の通りである。

表1 「試行版ルーブリック評価票」

No.	項目	評価の内容・評価上の観点・評価基準				評価
1	態度	意欲・積極性 指導担当者からの指示を待つばかりでなく、自分から行動している。積極的に子どもと関わろうとしている。				A B C D
		A) 保育者等から指導されるだけでなく、自ら保育者の姿を見て学び、子どもと関わるのができた。また、保育者の言動や子どもとの関わりの中で抱いた疑問等を自ら質問することができ、学んだことをすくずに実行することができた。	B) 保育者等から指導されたことを実行することができた。保育者の姿を見て学んだことを記録することができた。自ら子どもと関わり、疑問に思ったこと等を保育者に質問することができた。	C) 保育者等から指導されたことを実行することができた。自ら子どもと関わる姿が見られた。	D) 保育者等から指導を受けても実行することができないことがあった。そばにやってくる子どもとの関わりはあるものの、自ら子どもと関わろうとすることがあまりなかった。	
2	態度	責任感 十分な時間的余裕を持って保育準備や活動ができるようにしている。報告・連絡・相談を必要に応じて適切に行っている。				A B C D
		A) 実習生としての保育活動（勤務開始、記録提出、指導案提出、等）について、見通しをもった準備・活動することが9割以上できた。実習期間中、保育者が気づく前に自ら進んで、報告・連絡・相談を適切に行うことができた。	B) 実習生としての保育活動（勤務開始、記録提出、指導案提出等）について、見通しをもった準備・活動することが8割程度できた。実習期間中、自ら進んで報告・連絡・相談を適切に行うことができた。	C) 実習生としての保育活動（勤務開始、記録提出、指導案提出、等）について、見通しをもった準備・活動することが7割程度できた。実習期間中、報告・連絡・相談を行うことができた。	D) 実習生としての保育活動の準備を踏まえた時刻に、間に合うように出勤することが6割以下であった。実習期間中、保育者からの促しによって、報告・連絡・相談することができた。	
3	態度	探究心 日々の取り組みの中で適切な援助の方法を理解しようとしている。自己課題を持って実習に臨んでいる。				A B C D
		A) 保育者をモデルとしながら、適切な援助方法を理解し積極的に行動に移すことができた。実習期間中、前日までの自分の姿を踏まえた自己課題をもって実習に臨むことができた。	B) 保育者の関わりや指導を通じて、適切な援助方法を理解し、行動に移すことができた。実習期間中、前日までの自分の姿を踏まえた自己課題をもって実習に臨むことができた。	C) 保育者に教えられながら、適切な援助方法を理解し、行動に移すことができた。実習期間中、自己課題をもって実習に臨むことができた。	D) 保育者に教えられながら、適切な援助方法を理解することができた。実習期間中、何度も同じような自己課題をもって実習に臨んでいた。	
4	態度	協調性 自分勝手な判断に陥らないように努めている。判断に迷う時、指導担当の保育者に助言を求めている。				A B C D
		A) 笑顔で挨拶し、丁寧な言葉で会話して自ら保育現場に溶け込もうとした。自分の考えを伝え、保育者に進んで助言を求めることができた。	B) 笑顔で挨拶し、丁寧な言葉で会話できた。保育者に進んで助言を求めることができた。	C) 基本的な挨拶や敬語での会話があった。直接話せない時もあったが、日誌で助言を求めることができた。	D) 注意されることもあったが、基本的な挨拶や敬語での会話を心がけた。保育者からの促しによって質問することができた。	
5	知識・技能	保育所の役割と機能 保育所等における子どもの生活と保育者の援助や関わりについて理解できている。				A B C D
		A) 子どもとの関わりや記録を通して、子どもの生活について理解できた。また、保育者の援助や関わりを意図を考えた上で、自身の関わりを工夫することができた。	B) 子どもとの関わりや記録を通して、子どもの生活について理解できた。また、保育者の援助や関わりを意図を考えた上で、異なる場合にも理解する姿勢があった。	C) 子どもとの関わりや記録を通して、子どもの生活について理解でき、実習を通して保育者の援助や関わりを意図を考慮できるようになった。	D) 子どもとの関わりや記録を通して、子どもの生活と保育者の援助や関わりについて理解しようとしたが、指導を受けても理解が難しい点があった、あるいは保育者の援助や関わりを意図を理解することができなかった。	
6	知識・技能	保育所保育指針に基づく保育の展開について理解できている。				A B C D
		A) 記録を通して、保育の展開（環境による保育・乳幼児期にふさわしい活動の展開・遊びを通しての総合的な指導・子ども一人一人の特性に応じた指導）について、出来事と関連させて理解し、考察することができた。さらに、子どもとの関わりや活動の展開等に活かそうとする姿勢が見られた。	B) 記録を通して、保育の展開（環境による保育・乳幼児期にふさわしい活動の展開・遊びを通しての総合的な指導・子ども一人一人の特性に応じた指導）について、出来事と関連させて理解し、考察することができた。	C) 「エピソード記録」を記入し、保育者の指導のもとに、その出来事と、保育の展開（環境による保育・乳幼児期にふさわしい活動の展開・遊びを通しての総合的な指導・子ども一人一人の特性に応じた指導）について、関連させて理解できるようになった。	D) 「エピソード記録」を記入することはできたが、保育の展開（環境による保育・乳幼児期にふさわしい活動の展開・遊びを通しての総合的な指導・子ども一人一人の特性に応じた指導）について、出来事と関連させて理解することができなかった。	

7	子ども理解				A B C D
	実習での体験を通じて子どもの発達の特徴を理解できる(発達理解)。				
8	子どもへの積極的な関わりや支援ができています。				A B C D
	子どもの思いを推測し、受けとめながら子どもに関わることができる(ひとりひとりの子ども理解)。				
9	保育内容・保育環境				A B C D
	子どもの発達過程に応じた保育内容の実践について理解できている。				
10	子どもの遊びと実際の保育環境との関わりや関係性について理解できている。				A B C D
	子どもの健康で安全な生活環境援助について理解している。				
11	専門職としての保育者の役割と職業倫理				A B C D
	専門職としての子どもの関わる以外の業務内容について具体的に理解できている。				
12	知識・技能				A B C D
	専門職としての職業倫理について具体的に理解できている。				
13	評価と改善(幼稚園教育実習Ⅱ・保育実習Ⅱのみの評価項目)				A B C D
	記録に基づく省察と自己評価ができている。				
14	自己課題の明確化(幼稚園教育実習Ⅱ・保育実習Ⅱのみの評価項目)				A B C D
	保育者を目指す者としての自己課題を明確に持つことができている。				
15	自己評価				A B C D
	保育者を目指す者としての自己課題を明確に持つことができている。				
16	自己課題の明確化(幼稚園教育実習Ⅱ・保育実習Ⅱのみの評価項目)				A B C D
	保育者を目指す者としての自己課題を明確に持つことができている。				

※4段階評定は実習生として「A:非常に優れている」「B:優れている」「C:適切である」「D:努力を要する」

## 2. 現行の実習評価票と試行版ルーブリック評価票の比較

実習を行った学生の現行の評価票の評定と、試行版ルーブリック評価票の評定の比較を行った。評価の観点の表現が異なることから単純な比較はできないが、両者の評価項目の内、評価内容が重なる4つの項目を比較した。評価が重なる「i. 積極性」「ii. 責任感」「iii. 子ども理解」「iv. 子どもと関わる以外の業務の理解」に関して、現行の評価から試行版ルーブリック評価票の評定の高低を示したものが表2である。

表2 「現行の評価票の評定と試行版ルーブリック評価票の評定の相違」

	学生A	学生B	学生C	学生D	学生E	学生F	学生G	学生H	学生I	学生J	学生K	学生L	学生M
i	△	—	△	—	—	△	—	△	△	△	—	—	—
ii	—	—	▼	▼	▼	—	—	△	—	△	△	△	—
iii	▼	▼	▼	—	—	—	△	▼	▼	▼	—	▼	—
iv	—	△	▼	—	△	▼	—	—	▼	—	▼	▼	—

※現行の評価票の評定に比べ試行版ルーブリック票の評定が 上がった：△ / 下がった：▼ / 変わらない：—

「i. 積極性」、「ii. 責任感」、「iv. 子どもと関わる以外の業務の理解」では、評価の観点と各評定の基準が明確になったことにより、実習指導者が漠然と思いついて描いていた、実習で求める評定の修正がなされたと考えられる。

「iii. 子ども理解」では、全体的に評定が低くなった。これは、試行版ルーブリック評価票で評価内容を「発達理解」「子どもへの関わり・支援」「一人ひとりの子ども理解」と細分化したため、よりきめ細やかで厳密な評価が行われ、その結果全体に評定が下がるという現象が起きたと考えられる。

上記の比較に加え、実習の総合所見を記載する欄も踏まえて考察を行った。総合所見欄には、現行の評価票には記載されていない内容も見られた。例えば学生Bの現行の評価票には、「エピソード記録から、子どもを見守り観察する目を感じました」とある。試行版ルーブリック評価票では「実習日誌のエピソード、部分実習の指導案において、自分の考えが明確であり、子どもの姿からつながっていた」と記述されており、何をもちて評価したのかが明確に表されている。さらに、現行の評価票では指摘されていなかったが、今後の課題について「子どもがしてはいけないこと（過剰なボディタッチ等）について、言いにくいことではあったと思うが、保育者の役割として伝えていく必要もあったと感じる」と記述が加わった。試行版ルーブリック評価票の具体的な評価の観点を読むことによって、実習指導者の中に学生に望む変化を具体的に伝えたいという思いが生じた可能性がある。また、学生Kの現行の評価票には部分実習について「部分実習では子ども達の喜びを考え、準備し楽しむことが出来た」と記述されていた。一方試行版ルーブリック評価票には、「部分実習では手作りおもちゃを用意し楽しめるように準備し意欲的に取り組んでいました。気になる子どもへの関わりだけでなく、視野を広げより様子が見られると良いと思います。また、子ども達の前では元気よく皆に聞こえる声で伝えるとより引きつける事が出来ると思います」というように今後につながる指摘が加えられていた。さらに、学生Iの現行の評価票には「一日の園生活の流れや子どもの特徴や個性をつかむことが出来ていた」と記述された部分が、試行版ルーブリック評価票では「一日一日のエピソードより、子ども達の育ちを感じたり、反省点からの課題をみつけ翌日の保育に活かしていく姿が見られたので、エピソード記録からの考察等自分なりに考え、感じながら実習にも取り組めたように感じる」と詳細に記されていた。試行版ルーブリック評価票の評価内容の「記録の中で～」「記録に残せるようになった」「行動や記録から～」等、評価の根拠が明確に示されたことによって、実習指導者が実習記録に表れる学生の変化に着目して評価することにつながったと読み取れた。以上から、試行版ルーブリック評価票では、実習受け入れ先の評価者が感覚的な評価ではなく、評価の根拠を意識して評価できることが明らかになった。

## 3. 試行版ルーブリック評価票における項目間の関連

表3は、各項目間の相関係数を示している。多くの項目間で有意な関連が認められ、中でも項目5「子どもの生活と保育者の援助や関わりについての理解」と項目15「記録に基づく省察と自己評価」は、すべての項目で有意な関連が認められていた。一方、半数以上の項目と有意な関連が認められなかったのは、項目3「自己課題をもって実習に臨んでいる」、項目6「保育の展開についての理解」、項目16「自己課題を明確にもつ」であった。

この結果から、試行版ルーブリック評価票は、項目によっては同様の評価がされていることが考えられた。しかし、「Ⅲ-2」で示されているように、ルーブリック評価票は現行の評価票と比較しても、実習生の言動や記録などの根拠をもとに評価されていることも考えられる。そのため、この結果のみで項目の再検討を行うのではなく、園長、実習指導者の評価項目に関わる意見も参考にしながら再検討した。

表3 「試行版ルーブリック評価票における各項目間のピアソンの積率相関係数」

項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	-	0.602	0.539	0.641	0.780	0.320	0.765	0.638	0.626	0.866	0.480	0.718	0.453	0.807	0.801	0.417
2	*	-	0.603	0.648	0.824	0.427	0.843	0.628	0.556	0.696	0.648	0.541	0.818	0.611	0.758	0.556
3	*	*	-	0.777	0.598	0.316	0.562	0.700	0.412	0.518	0.431	0.484	0.407	0.411	0.777	0.712
4	**	**	*	-	0.715	0.487	0.679	0.534	0.501	0.555	0.487	0.431	0.528	0.566	0.897	0.501
5	**	**	*	**	-	0.624	0.852	0.678	0.695	0.737	0.715	0.649	0.821	0.862	0.897	0.576
6					**	-	0.412	0.170	0.634	0.277	0.692	0.546	0.528	0.365	0.590	0.501
7	**	**	*	**	**		-	0.774	0.768	0.803	0.412	0.612	0.796	0.603	0.768	0.304
8	**	**	*	*	**		**	-	0.576	0.737	0.352	0.547	0.674	0.496	0.624	0.340
9	**	*		*	**	**	**	*	-	0.722	0.501	0.712	0.688	0.482	0.634	0.304
10	**	**	*	*	**		**	**	**	-	0.555	0.830	0.598	0.690	0.740	0.361
11		**			**	**			*	*	-	0.661	0.611	0.638	0.692	0.768
12	**	*			**	*	*	*	**	**	**	-	0.453	0.561	0.661	0.562
13		**		*	**	*	**	**	**	*	*		-	0.591	0.611	0.364
14	**	*		*	**		*			**	*	*	*	-	0.775	0.482
15	**	**	*	**	**	*	**	**	**	**	**	**	*	**	-	0.634
16		*	**	*	*	*					**	*		**	**	-

\* : P<0.05、\*\* : P<0.01、数値：相関係数

#### 4. 試行版ルーブリック評価票に対する評価者の視点

試行版ルーブリック評価票を用いて評価を行った実習指導者からは、「評価者としての視点を得ることができた」「現行の評価票に比べ評価の視点が具体的であるので、評価者間のばらつきが少ないと思う」「現行の評価票よりも詳しく記載されているので、評価基準が分かりやすかった」「評価の視点が明確なので、保育園側も評価基準を理解した上で記入できた」「何を評価すべきか判断しやすくなった」「学生の実習振り返りや改善に活かせるので価値が高い」「保育者を目指す学生自身の課題が具体的に分かると感じた」「これを実習前に実習生の方にはしっかりと説明していただくと、目指す姿が具体的に実習する姿勢や言動も高まってくると思います。幼稚園としても実習のオリエンテーションで、これに関わった内容の話も踏まえて、一層有意義な実習期間にしたいと思います」「(評価してみて) 専門職としての大切な課題について改めて勉強になった」等、肯定的な意見が得られた。評価の観点やその基準が明確になったことが評価のしやすさを実感させたと考えられる。また、将来保育者となる学生の自己課題を明確にして、質の高い保育者を養成するという観点から、ルーブリック評価に有効性を感じた実習指導者も見られた。さらに、評価票を評価だけでなく、オリエンテーションに用いるという活用方法の提案もあった。加えて、評価者である実習指導者自身の専門性に注目した意見も見られ、実習の受け入れとルーブリック評価の実施が現職教育に影響を与える可能性も示唆された。

一方で、実際に評価する作業として、「もう少し簡素な内容であっても良いかと思った」「担任が評価する負担がかなり出てくるので、そこは現場として喜ばない」「じっくりと考察して記入するには時間を要する」「日常業務が有り、養成校から求められる期日内での提出が難しいかも知れないので、今までの評価票の方が有り難いという思いもある」という意見もあった。「経験の浅い実習指導者の場合、評価が難しいのではないかな。ベテランの保育者が評価する場合は良いと思う」「実習指導者が観点の違いを理解して評価しなければならないので時間がかかる。また、各項目の観点の違いを理解できない実習指導者もいるのではないかな」という懸念も指摘された。

#### 5. 修正版ルーブリック評価票の作成

「III-2」「III-3」「III-4」の結果を踏まえ、修正版ルーブリック評価票を作成した。まず、大項目の「態度 (項目：1、2、3、4)」に関して検討すると、特に項目4「指導担当の保育者に助言を求める (協調性)」は、他の項目と有意な関連が認められ、相関係数が高かった。また、今回の「協調性」の定義が、「指導担当の保育者と協調性をもってできたかどうか」であるため、実習生としての責任感の意味合いも含まれていた。そのため、項目4を削除し、項目2「責任感」に「協調性」の内容も含まれるよう文言を修正し、採用した。

続いて、大項目の「知識・技能」に関して検討すると、項目5「保育の展開についての理解」は、全項目と関連

が高かった。これは、該当項目の意味合いが広い（環境による保育や、乳幼児にふさわしい活動の展開、遊びを通しての総合的な指導、子ども一人一人の特性に応じた指導）からであると考えられた。一方で、項目7「子どもの発達の理解」は、項目5の「子ども一人一人の特性に応じた指導」の意味合いと類似していると考えられた。そのため、項目5を残し項目7を削除することとした。

最後に、大項目の「自己評価」に関して検討をした。項目15「記録に基づく省察と自己評価」は、すべての項目と有意な関連が認められた。これは、実習指導者が評価をする際、実習生の実際の言動だけでなく、毎日の記録を参考にしていることが要因であると考えられる。本学科はこれまでもエピソード記録という記録様式を用いて自身の保育活動を改善していることから、この項目を削除せずそのまま用いることとした。

上記の手続きを踏まえ作成した修正版ルーブリック評価票が表4である。

表4 「修正版ルーブリック評価票」

項	内容	番	評価上の観点・評価基準				評価
態度	意欲・積極性	1	指導担当者からの指示を待つばかりでなく、自分から行動している。積極的に子どもと関わろうとしている。 保育者等からの指導を実行する				A B C D
			A) 下線部ができると共に、自ら保育者の姿を見て学び、子どもに関わった。保育者の言動や子どもとの関わりの中で抱いた疑問等を自ら質問し、学んだことをすぐに実行できた。	B) 下線部ができた。保育者の姿を見て学んだことを記録できた。自ら子どもと関わり、疑問に思ったこと等を保育者に質問することができた。	C) 下線部ができるようになった。自ら子どもと関わる姿が見られた。	D) 下線部ができないことがあった。そばにやってくる子どもとの関わりはあるものの、自ら子どもと関わろうとすることがあまりなかった。	
	責任感・協調性	2	十分な時間的余裕を持って保育準備や活動ができるようにしている。報告・連絡・相談を必要に応じて適切に行っている。 実習生としての保育活動（勤務開始、記録提出、指導案提出、等）				A B C D
知識・技能	幼稚園・保育所・認定こども園の役割と機能	4	園における子どもの生活と保育者の援助や関わりについて理解できている。 ①子どもとの関わりや記録を通して、子どもの生活について理解する ②保育者の援助や関わりの意図を考える				A B C D
			A) ①ができ、②を理解した上で、自分の関わりを工夫することができた。	B) ①ができ、②については意図が異なる場合にも理解する姿勢があった。	C) 実習を通じて①、②ができるようになった。	D) ①、②の両方あるはどちらかについて指導を受けても理解難い点があった。	
	子ども理解	5	幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育要領・保育所保育指針に基づく保育の展開について理解できている。 保育の展開（環境による保育・乳幼児期にふさわしい活動の展開・遊びを通しての総合的な指導・子ども一人ひとりの特性に応じた指導）				A B C D
子ども理解	子ども理解	6	子どもへの積極的な関わりや支援ができている。 子どもの立場に立って言葉にできない思いやニーズを的確に代弁しようと関わる				A B C D
			A) 保育者をモデルとしながら下線部について自ら積極的に行い、様々な子どもとの関わりをエピソード記録に記した。	B) 保育者の関わりや指導を通じて、下線部を行い、様々な子どもの姿をエピソード記録に記すことができた。	C) 保育者の指導を受け、実習期間を通じて子どもにも自ら関わりようになり、その関わりをエピソード記録に記すことができるようになった。	D) 保育者の助言があれば、子どもに対する関わりが分かり、エピソード記録子どもとのやりとりを記録に記すことができるようになった。	
	7	子どもの思いを推測し、受けとめながら子どもに関わることができる（一人ひとりの子どもも理解）。 目の前の子どもの思いを推測し受け止める				A B C D	
			A) 下線部の関わりを試み、それを継続できた。	B) 試行錯誤しながら下線部のように関わろうと努力した。	C) 試行錯誤しながら下線部の姿が見られるようになった。	D) 保育者に解説してもらって子どもの思いに気づくことができた。	



知識・技能	保育内容・環境構成	8	<p>子どもの発達過程に応じた保育内容の実際について理解できている。</p> <p>①発達には個人差があることを体験する ②一人ひとりの発達過程に応じて保育者が行っている配慮に気付く</p>				A
			A) ①、②ができ、記録すると共に、個々に応じた関わりを進めて試みるのができた。	B) ①②ができ、記録すると共に、徐々に個々に応じた関わりを試みるようになった。	C) ①ができた。②について保育者から教えられた関わりを試みるようになった。	D) ①はできたが、②については十分理解することができなかった。	C
						D	
	9	<p>子どもの遊びと実際の保育環境との関わりに関する理解について理解できている。</p> <p>①子どもの遊びと実際の保育環境について記録する ②子どもの遊びや実態に応じて環境構成を行う</p>				A	
		A) 物の環境見取りや「1日の生活の流れの記録」等が①ができ、それらの関連性や保育者の配慮について理解できた。さらに、②ができた。	B) ①ができ、それらの関連性や保育者の配慮について理解し、②の努力をした。	C) 保育者の説明により①ができるようになり、それらの関連性や保育者の配慮について考えながら②の努力をした。	D) 保育者の指摘がある部分については①はできたが、②はできなかった。	B	
					D		
10	<p>子どもの健康で安全な生活環境援助について理解している。</p> <p>子どもの健康で安全な生活環境について、保育者が行っている配慮に気づく</p>				A		
	A) 下線部に関して、実習経験から自分で気づいて記録できるとともに、率先した生活環境援助を継続して実施することができた。	B) 下線部に関して、自分で気づいて記録できるとともに、率先した生活環境援助を実施することができた。	C) 下線部に関して、保育者等からの指導を通して、自分に気づいて記録できるようになった。また、率先した生活環境援助も実施できるようになった。	D) 下線部に関して、保育者からの指導を通して、記録することができた。生活環境援助も、保育者の依頼があった場合は実施できた。	B		
				D			
専門職としての保育者の役割と職業倫理	11	<p>専門職としての子どもと関わる以外の業務内容について具体的に理解できている。</p> <p>環境整備・衛生管理・施設の安全の意義</p>				A	
		A) 下線部について理解し、必要な仕事を毎日率先して丁寧に手際よく行った。	B) 下線部について理解し、実習期間を通じて率先してできるようになった。	C) 実習期間を通じて、下線部を理解することができ、行動することが増えた。	D) 実習期間中、保育者の指示がなければ下線部に関する仕事ができなかった。	C	
	12	<p>専門職としての職業倫理について具体的に理解できている。</p> <p>保育者の関わりや指導から子どもの人権擁護の重要性を理解する</p>				A	
	A) 下線部を理解し子ども一人ひとりの人格を尊重し、ものごとを擁護する関わりや言葉掛けをすることなく丁寧に接することができた。	B) 下線部を理解することができ、子ども一人ひとりの人格を尊重しようとして、ものごとを擁護する関わりや言葉掛けをすることなく丁寧に接できるようになった。	C) 保育者の助言を受けて子どもに対する言葉掛けや関わり方を意識できるようになり、人権擁護の重要性を理解することができた。	D) 子どもに対して不適切と思われる言葉掛けや関わりが見られたが、指導を受けて改善しようとした。	B		
				D			
以下の評価は幼稚園教育実習Ⅱ・保育実習Ⅱのみ							
自評価	評価と改善	13	<p>記録に基づく省察と自己評価ができている。</p> <p>①記録を通じて自己評価する ②自己評価を踏まえ、改善のための手立てを実践する</p>				A
			A) ①が十分できた。②が繰り返され、子ども理解の深まりを望ましい関わりを試みるようになった。	B) ①が十分できた。記録をもとに②ができた。	C) ①が十分できるようになった。記録をもとに②が徐々にできるようになった。	D) 保育者の指導のもとに①ができるようになった。	C
					D		
自評価	自課題の明確化	14	<p>保育者を目指す者としての自己課題を明確に持つことができている。</p> <p>①毎日課題を持って実習に臨む ②自己課題に向けて具体的な方法を実践する</p>				A
		A) 課題と抱負を踏まえて①ができた。②が十分にでき、適切に記録した上で目指す保育者像が具体的に変わった。	B) 課題と抱負を踏まえて①ができた。保育者等の助言や反省会を通して②ができ、適切に記録した。	C) ①ができた。保育者の助言や反省会を繰り返す中で②ができるようになった。	D) ①が明確でないまま、または十分に理解しないまま実習に臨んでいた。	B	
					D		

※4段階評定は実習生として「A:非常に優れている」「B:優れている」「C:適切である」「D:努力を要する」

#### IV. まとめ

本研究で作成した修正版ルーブリック評価票は、実習生として実習期間を通じて成長が見られた姿を「C:適切である」としている。評価票を用いることで、研究目的で示した共通認識を図ることに加え、実習指導者の評価と学生の自己評価との間で起きるずれを具体的な姿をもとに確認できる可能性が高い。そのため実習後の振り返りにおいても効果的な指導が期待できる。今後は実際に実習で評価票を用いて評価を行い、その効果を検証したい。

#### 参考・引用文献

- 1) 文部科学省, 教職課程コアカリキュラム[別添 5], 2021.
- 2) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長, 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について (雇児発第 1209001 号), 2003.
- 3) 一般社団法人全国保育士養成協議会, 保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2 「協働」 する保育士養成, 中央法規出版, 2018.
- 4) 前掲 2
- 5) 村田泰弘, 小椋優作, 倉畑萌, 小木曾友則, 西垣直子, 杉山祐子, 幼稚園・保育所実習の評価基準における保育者養成校教員と現職保育者の認識の違いに関する検討, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要第 24 号, 55-68, 2023.
- 6) 前掲 3
- 7) 前掲 5

# 「乳児保育」の授業内容に関する一考察 —乳児親子との交流を通して—

## On the Class Design for “Infant Care” —Through Interactions between Students and Parents with infants—

倉畑 萌<sup>1)</sup>

Kurahata Moe

抄録：乳児及び保護者への理解を深めることを目的として、「乳児保育Ⅱ」の授業内で保育学生と乳児親子との交流会を実施した。交流会の前後で実施した保育学生へのアンケート調査の結果、乳児や保護者への関わり方等の理解を深めるだけでなく、「手作り玩具」を介した保育環境への意識の高まりが見られた。また、「手作り玩具」を作成するだけでなく、実際に乳児が自分たちの作った手作り玩具で遊ぶ様子を観察した。これにより、乳児一人ひとりを丁寧にみとること、乳児理解を深めることに繋がった。また、参加された保護者へのアンケート調査からは、学生との関わりを肯定的に捉えていることが分かった。学生と我が子との関わりから、自身の子育ての様子を振り返ったり、我が子の成長を感じたりと保護者にとっての発見もあることが示された。学生にとって保護者と関わる機会があることは保護者の思いに気付き理解を深めるためのきっかけとなるが、継続的な関わり必要性も示唆された。

キーワード：保育者養成、保護者、乳児保育、乳児理解、授業実践

### I. はじめに

平成29年に告示された保育所保育指針の背景には、1・2歳児を中心とした保育所利用者数増加が挙げられており、乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実が図られた。こども家庭庁による「保育所等関連状況取りまとめ」<sup>(1)</sup>によると、令和5年4月の段階で3歳未満児の保育所等利用者数は109万6589人であり、利用率は44.6%となっている。特に1・2歳児の利用率は57.8%となっており、3歳未満児保育の重要性が増す中で、保育者としての乳児保育に関する専門性向上が求められるのが現状である。

児童福祉法第4条の1において「乳児」とは、満1歳に満たない者であると定義している。保育所保育指針においては、第2章の保育の内容において、「乳児保育に関わるねらい及び内容」「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」「3歳以上児の保育に関わるねらい及び内容」と3つに区分されており、満1歳に満たない者を「乳児」としていることが分かる<sup>(2)</sup>。しかし、保育士養成課程を構成する科目「乳児保育Ⅰ（講義）」「乳児保育Ⅱ（演習）」における「乳児保育」とは、3歳未満児を念頭においた保育を指しているという記述がある。保育士養成課程における「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」の教授目標について、表1に示す。

表1 乳児保育Ⅰ・Ⅱの目標

乳児保育Ⅰ（講義 2単位）	乳児保育Ⅱ（演習 1単位）
<p>&lt;目標&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 乳児保育の意義・目的と歴史の変遷及び役割等について理解する。</li> <li>2. 保育所、乳児院等多様な保育の場における乳児保育の現状と課題について理解する。</li> <li>3. 3歳未満児の発育・発達を踏まえた保育内容と運営体制について理解する。</li> <li>4. 乳児保育における職員間の連携・協働及び保護者や地域の関係機関との連携について理解する。</li> </ol> <p>※「乳児保育」とは、3歳未満児を念頭においた保育を示す。</p>	<p>&lt;目標&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 3歳未満児の発育・発達の過程や特性を踏まえた援助や関わりの方的な考え方について理解する。</li> <li>2. 養護及び教育の一体性を踏まえ、3歳未満児の子どもの生活や遊びと保育の方法及び環境について、具体的に理解する。</li> <li>3. 乳児保育における配慮の実際について、具体的に理解する。</li> <li>4. 上記1～3を踏まえ、乳児保育における計画の作成について、具体的に理解する。</li> </ol> <p>※「乳児保育」とは、3歳未満児を念頭においた保育を示す。</p>

<sup>1)</sup> 短期大学部幼児教育学科

「乳児保育Ⅱ」では、「具体的に理解する」という文言が複数使用されており、実際の保育の様子等実践に近い内容の教授が求められていると言える。しかし、瀬川・高山 (2021) が指摘しているように、いずれも知識の習得にとどまり、乳児との関わりの技術を習得することが目標に示されていない<sup>(3)</sup>。

実際、保育者養成校における「乳児保育Ⅰ・Ⅱ」の授業内容は様々である。例えば、三好・石橋 (2005) では、模擬保育を通して子どもに対する理解や保育者としての振る舞いを学ぶ学生の姿を示している<sup>(4)</sup>。水津 (2021) は乳児保育Ⅰの授業において、現場のエピソードや知識を含めたスライド作成や講義の合間に現場での季節の遊びや乳児向けシアターの実演を行うことで、講義に加えて実践的な学びができるような機会を設けた授業内容を紹介している<sup>(5)</sup>。村野 (2018) は、「おむつに関する課題」と「かみつきに関する課題」の2種類のワークシートを用いた授業を実施し、個別学習後のグループ学習によって新たな視点の獲得を得る傾向が認められることを示した。

「おむつに関する課題」では、実際に布おむつと紙おむつに触れたり、水を吸収する様子を観察したりする体験型の学習方法を加えており、これが多様な視点の獲得に導くことを示唆している<sup>(6)</sup>。体験する授業として、前林 (2017) は、手作りおもちゃの作成を通して子どもの発達段階を理解し、また遊びと援助について考える機会を設けている<sup>(7)</sup>。このように、より実践的な学生の学びにつながるように様々な授業の工夫がなされている。

山口 (2020) のように「自尊感情」に着目し授業プログラムを検討している事例もある<sup>(8)</sup>。乳幼児の自尊感情を育てていくために、保育者自身の自尊感情が高める必要があるとし、保育学生の自尊感情を高める学習プログラムとして「いのち」について学ぶ学習プログラムを提案している。助産師による、命の大切さ、妊娠、出産、育児における女性の心身の変化について学ぶ機会を設けた所、プログラム実施後の方が自尊感情の得点が高くなったことを示した。また、このプログラムの学びによって、保育者としての使命感や子育て支援に対する責務を自覚する機会となったとも考察している。福鹿・北村 (2021) の調査で、「乳児が安全に生活するための学び」を求めている学生が多かったという結果<sup>(9)</sup>からも、目の前の乳児についてだけでなく、子どもが生まれるまでの過程について改めて理解すること、「いのち」について考える機会の必要性があると言え、それが保護者理解・子ども理解につながると考える。

授業内容を考える際に学生自身の意識について押さえておく必要がある。小林 (2018) が「乳児保育」受講学生への調査を行ったところ、乳児との関わりの不足や乳児が保育所へ入所することに対してマイナスのイメージを持っている学生がいることを示した<sup>(10)</sup>。このことから、養成校において乳児保育を理解するための授業改善や取り組みの必要性を説いている。塩路・松下 (2019) における調査でも、乳児との関わりの不足が明らかになるとともに、乳児と関わる経験・乳児保育・保育士についてのイメージが不足していることを示した<sup>(11)</sup>。そして、現職保育士による講話が、学生が乳児や保育士に対するイメージを形成するための一助となっていることを示唆した。小屋 (2010) は、保育実習を体験した学生に対して「乳児保育」を体験して「困惑したことや大変だったこと」について尋ねている。その結果、I. 子どもとの関わり (①コミュニケーション、②対応、③言葉かけ・語りかけ、④声掛け、④説明、⑤泣き・ぐずり、⑥人見知り)、II. 対応 (①けんか・トラブル、②叱り方・注意、③安全)、III. 保育の内容 (①抱っこ、②おんぶ、③寝かしつけ、④おむつ替え、⑤トイレ、⑥着替え、⑦授乳、⑧食事補助、⑨歯磨き、⑩検温、⑪身体測定)、IV. 保育の技術 (①手遊び、②オルガン・ピアノ、③絵本・紙芝居、④遊び、⑤散歩)、V. その他 (①援助全般、②配慮、③保育士) という分類になったことを示している。特に、「子どもとの関わり」に分類される記述が非常に多く、小屋 (2010) は心理的解釈からの乳児理解に関する説明を継続して授業内で行っていく必要性を示唆している<sup>(12)</sup>。このように、養成校の段階で乳児保育についての必要性や重要性を理解できるように授業を展開していく必要があると言える。

福鹿・北村 (2021) は、学生が乳児を保育する上で必要だと感じる知識や技術について自由記述で回答を求めたところ、①乳児が安全に生活するための学び、②乳児の衣・食に関する学び、③衛生面に関する学び、④保育を行う上での保育技術力、⑤人間関係を築く力に分類された。特に「乳児が安全に生活するための学び」に対する記述が多く、学生が保育現場は乳児の命を守る場所であると認識していると考察している。また、「人間関係を築く力」に関する記述では、保護者との関係を気にかけている学生が多いことを示している<sup>(13)</sup>。

保護者との関係については、保育所保育指針において「保護者との相互理解を図るよう努める」とあるように子どもの育ちを支えるために重要である<sup>(14)</sup>。保育所保育指針解説に「子どもの育ちや子育てに関わる社会の状況については、少子化や核家族化、地域のつながりの希薄化の進行、共働き家庭の増加等を背景に、様々な課題が拡大、顕在化してきた。子どもが地域の中で人々に見守られながら群れて遊ぶという自生的な育ちが困難となり、乳幼児と触れ合う経験が乏しいまま親になる人も増えてきている一方で、身近な人々から子育てに対する協力や助言を得られにくい状況に置かれている家庭も多いことなどが指摘されている。」と書かれているように<sup>(15)</sup>、現代において子ども家庭への支援が求められている。「乳児保育Ⅰ」の教授内容としても、「3歳未満児とその過程を取り巻く環境と子育て支援の場」が挙げられており、子育ての現状、保護者への理解を深めることも「乳児保育」を学ぶ

上では重要な事項と言える。

三澤 (2015) は実習における対人 (乳幼児・保育者・保護者) コミュニケーション不安について調査をおこなったところ、乳幼児とのコミュニケーション不安として「自分に対する乳幼児の態度」「乳幼児の対応」「知識・経験不足」「気持ちの理解」「言葉の理解」という5つに分類されたことを示した。また、保護者とのコミュニケーション不安は、「保護者との会話」「子どもの様子の把握」「自分に対する保護者の態度」「自分に対する保護者の評価」「保護者との関係」「保護者に対する支援」「保護者に対する態度」「保護者の理解」の8つに分類されたとした。保護者とのコミュニケーション不安で特徴的だったこととして「子どもの様子の把握」と「保護者との会話」を挙げており、保護者と接する経験不足や実習生としての立場を踏まえた行動の理解不足があることを考察している<sup>(6)</sup>。実際、実習の中では、保護者と接する機会は少ないのが現状である。そのため、保育者養成の段階で、保護者との関わりの場を設けること、また実習以外での乳児との関わりの場を設けることが重要であると考えられる。

本研究では、「乳児保育」の授業内で乳児親子との交流の場を設けることで、個別に乳児と関わり一人ひとりを丁寧にみる重要性について体感するとともに、乳児理解を深めることを目的としている。また、保護者と関わり話を伺う中で、妊娠・出産・育児の現実について知り、「いのち」について考える機会を設けることで子ども理解並びに保護者理解を深化させることも目的とした。

倉畑 (2019) において、乳児親子との交流会の実施が学生の保護者理解や子ども理解を深めることにつながったことを示した<sup>(7)</sup>。しかし、学生の学びだけでなく、保護者にとってこうした保育者を志す学生との関わりあるいは他の保護者との関わりの場が意味のあるものとして位置付けられることによって「交流会」開催の意義と言える。そのため、本研究においては学生の学びとともに、保護者にとっての意義についても検討をすることとする。

## II. 方法

### 1. 交流会の実施

乳児保育Ⅱの授業は2クラスで授業が実施されており、それぞれのクラスにおいて全2回の交流会を設けた。2回にわたる学生との交流会実施及び参加親子の募集についてチラシを作成し、本学の附置機関である「子育て支援センター」等で配布及び設置した。

交流会では、1グループ4~7名に分かれた学生と2~3組の親子とが1つのグループとなり、同一のグループで2回の交流を行った。

A日程：第1回目 11月30日、第2回目 12月18日

B日程：第1回目 12月7日、第2回目 12月25日

第1回目は参加親子全員に対して、最初に2~3つの学生グループが「絵本の読み聞かせ」「ふれあい遊び」「歌」などを提供する「合同遊び時間」を実施した。その後、各グループに分かれ市販の玩具を用いながら交流を行った。第2回目は、1回目と同様に参加親子全員に対して「絵本の読み聞かせ」などの「合同遊び時間」実施後、各グループに分かれて交流を行った。その際、グループごとで作成した「手作り玩具」を用いて乳児との関わりや保護者に対して質問するなどを関わる時間を設けた。

### 2. 学生に対する調査の実施

対象者：「乳児保育Ⅱ」を受講する幼児教育学科学生66名

調査内容：乳児親子との交流会前に交流会についての①期待や②不安について自由記述を求めた。交流会後には、①交流会前と比較して自分の変化、②自分の課題、③交流会の良かったこと、④改善点について自由記述を求めた。

### 3. 保護者に対する調査の実施

対象者：乳児親子交流会2回目に参加した保護者に対して、①交流会を通してのご自身(保護者)の変化、②子育て中の保護者同士が集まる場所に参加してどのように感じたのか、③交流会の良かった点と改善点について①・②以外の内容について自由記述を求めた。

### 4. 倫理的配慮

本研究は、本学倫理委員会にて承認されたものである。学生へのアンケート調査においては、口頭及び紙面で説明をした上で、フォームでの回答を求めた。保護者へのアンケート調査も口頭及び紙面で説明した上で、紙面あるいはフォームでの回答を求めた。回答をもって本人の同意を得られたとし分析を行った。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 交流会の実施

乳児親子を募集したところ、A 日程には 23 組の申し込み、B 日程には 11 組の申し込みがあった。A 日程の子どもの月齢（9 月申し込み時）のレンジは、3 か月から 3 歳 1 か月であった。B 日程の子どもの月齢（9 月申し込み時）のレンジは、7 か月から 3 歳 10 か月であった。平日の開催であったことからほとんどが 0～2 歳児の参加となった。1 回目交流会の当日参加人数は、A 日程 18 組、B 日程 9 組、2 回目の当日参加人数は、A 日程 15 組、B 日程 7 組であった。

90 分授業の内、50 分を交流会の時間とした。50 分の交流会では、参加者全員での合同遊び時間約 10 分とグループごとで関わる時間を約 40 分設けた（表 2）。

交流会の前週には交流会に向けての計画を立てる時間を設けた。合同遊び時間担当となったグループは、環境構成と保育者（学生）の援助について保育計画を立てた上で実施した。また、グループごとでの関わり時間においても、活動の流れを計画し、月齢から推測した子どもに適した玩具を事前に準備した。玩具は、学科が保有する玩具の中から 1 人の子どもにつき 1・2 種類の玩具を選択し交流会に臨んだ。初対面での保護者への質問や子どもとの関わり等により、互いに緊張した中での開催であったため、保護者から離れない子どもの姿や沈黙が続くグループも見られた。学生は、交流会後に 1 回目の自身の姿や親子の姿を振り返るとともに、2 回目の交流会に向けての計画を立て、手作り玩具の作成も行った。

2 回とも同じメンバーでの交流にすることで、1 回目の交流会での子どもの姿や保護者からの話を元にして、子どもの興味・関心、発達に合わせた「手作り玩具」をそれぞれの乳児に対して作成した。1 回目の交流会を欠席した乳児に対しては、月齢から想定される発達に合わせた手作り玩具を作成した。作成する際には、「安全性」と「発達」「興味・関心」ということを学生に再確認した。画用紙で作成可能な部分であってもフェルトを使用するなど、乳児が口に入れることも想定した玩具を作る姿があった。2 回目の交流会では実際に学生達が手作り玩具を使って遊ぶ乳児の姿を観察したり玩具を介して関わったりした。交流会後には、作成した玩具の良さや改善点を振り返ることができた。しかしながら、全 2 回の交流会であったため、振り返りを踏まえて改良あるいは別の玩具を作成し再度子どもが遊ぶ様子を観察することまではできなかった。2 回目の交流会後の授業では、グループごとでの振り返りを行った上で全体での共有を行った。

今回の交流会を通して、単に乳児親子と関わるだけでなく、保育計画として立案することで個別に関わることが求められる乳児保育について実践的な学びにつながったと考える。

表 2 交流会の概要

	1回目交流会		2回目交流会	
	クラス 1	クラス 2	クラス 1	クラス 2
	学生挨拶 ・ 今日の流れの説明			
合同遊び時間 10分	絵本 「はらべこあおむし」	ペープサート 「おべんとうパス」	体操 「ぼんぼん体操」	ペープサート 「だれのおしり」
	触れ合い遊び 「いわしのひらき」	触れ合い遊び 「バスに乗って」	ペープサート 「だるまさんが」	触れ合い遊び 「ちょよちょよ電車」
			音楽絵本 「にじをつくったのだあれ」	
関わり時間 40分	各グループでの親子との関わり 市販玩具を使用		各グループで親子との関わり 手作り玩具を使用	

#### 2. 学生へのアンケート調査結果

##### 2-1. 交流会前に実施したアンケート調査の結果と考察

幼児教育学科の学生 66 名に対して乳児親子との交流会前にアンケート調査を実施したところ、42 名から回答が得られた。乳児親子との交流会への期待についての自由記述回答を筆者がラベル化した。一人の回答者が複数の内容を含めて回答している場合もあるため、回答数分のラベルに分けた。KJ 法を用いて分類したところ、①乳児理解（15 件）、②保護者理解（19 件）、③親子関係理解（16 件）、④その他（4 件）という 4 つのカテゴリーに分類することができた（表 3）。

①乳児理解には、「子どもの発達について知る」「子どもと関わりながら、子どもの行動の特性を知りたい」「言葉の少ない子どもとの関わりについて知る」といった、発達や関わり方についての記述があった。

②保護者理解には、「保護者との関わり方を学ぶ」「親さんの育児に対する楽しさや悩みを知り、自分がどのように関わると良いのかを学ぶ」「保護者のリアルな声を聞くことができる」といった保育者としての保護者との関わり方や保護者自身の思いに関する記述があった。

③親子関係理解には、「親子の関わりを実際に見ることが出来る」「親子がどのような関わりをして、信頼関係を築いているのか」といった、親子間での関わりの様子について理解を深めるについての記述があった。

④その他には、「ゆったりと関わる」「様々な学びを得る」「親子にとって楽しい時間になること」といった記述があった。

保育実習では、乳児と関わる機会があっても、保護者と直接関わる機会や親子が関わっている様子を観察する機会はほとんどない。保護者理解に関する記述が最も多かったことから、今回の交流会が学生達にとって、実習では学ぶことができない機会であると捉えていることが分かる。

42名の回答者のうち、交流会に対して不安があると答えたのは10名であり、その理由として「うまく関わるができるか」「しっかりとコミュニケーションをとることができるか」という自分自身の関わりに対する不安感を挙げている学生が多かった。これまでの学生生活において保護者としてしっかりと関わる機会がほとんどなかったため、交流会に期待しつつも不安感を感じる学生もいた。

## 2-2 交流会後に実施したアンケート調査の結果と考察

交流会後のアンケート調査は、36名の回答が得られた。

交流会を通しての自身の意識の変化については、27名の自由記述回答が得られた。複数の内容を含めて回答している場合もあったため、回答数分のラベル化をした。KJ法を用いて分類したところ、①乳児理解(12件)、②保護者・子育ての理解(14件)、③保育環境(6件)、④その他(1件)に分類できた(表4)。

①乳児理解に分類された回答には、「年齢や発達に応じて子どもにどのような関わりや声掛けができるのか分かった」「子どもがどのような遊びや人との関わりに興味関心を持っているのかについて考える力が身についたと思う」「子どもの表情や様子に気を配りながら関わるようになった」というように子どもに対する関わり方に言及するものがあった。学生達が、交流相手である乳児の観察及び関わりを通して、丁寧に見取ることの重要性を実感したと言える。

②保護者・子育ての理解に分類された回答には、「保護者である前に、様々な気持ちや意見を持った一人の人間であることを意識して丁寧に関わりたいと思った」「子どもに対してどんな気持ちで子育てしているのかを観察することが大切だと感じた」「保護者の方は子どもの姿をよく見ていると感じた」というように、保護者と向き合うための自身の姿勢や我が子への思いや関わる様子から保護者への理解を深め、子育ての現状理解に言及するものがあった。保護者との関わりを通して、保護者の思いに気付くことができたと言える。

③保育環境に分類された回答には、「手作りおもちゃへの興味はあまりなかったが、作った玩具で子どもが遊ぶ姿を見守ることで子どもの変化を知ることができると学んだ」「子どもの様子を見て、その子に合ったおもちゃは何がいいのかを考えることができた」「安全面に対しての配慮の大切さをより感じた」といった記述があった。

先行研究で示されたように、子どもの安全面に言及した回答が含まれており、実際の乳児との関わりの中で体感したことが伺える。安全面を考慮して作成した玩具であっても、実際に乳児が遊んでいると壊れてしまうこともあった。前林(2017)が実施した学生対象のアンケートでは、「実際につくったおもちゃで子どもに遊んで欲しい」という意見があったという<sup>(18)</sup>。子ども達は自身が想定していた遊び方とは異なる遊び方をすることがある。子どもの発達段階を考慮して作成した手作り玩具であったとしても、その子どもの興味をひかないこともある。実際に乳児と関わった上で手作り玩具を作成し遊んでいる様子を観察することができたことや計画と実際との相違を体感することができたことは、学生達にとって子どもの発達だけでなく子どもの遊びを支える保育の環境について考える機会となったと言える。

また、乳児の「個」を捉えていくという意味で、今回のように「手作り玩具」を通してじっくり乳児と関わることは子ども理解・保育環境理解という内容は学生にとって多くの学びがあったのではないかと推測される。

交流会を通しての自身の課題点については、33名の自由記述回答が得られた。複数の内容を含めて回答している場合もあったため、回答数分のラベル化をした。KJ法を用いて分類したところ、①乳児との関わり(13件)、②保護者との関わり(17件)、③保育環境改善(5件)に分類できた(表5)。

①乳児との関わりに分類された回答には、「子どもに対しての発達段階の知識」「子どもの気持ちを汲み取り、言葉で代弁することをもっと積極的にできるようにしたい」「子どもにもう少し積極的に関わっていけばよかった」

といったものがあり、乳児に対する知識や自身の関わり方に課題を持つ学生がいた。グループでの交流だからこそ、必ずしも自分自身が乳児と関わる時間ばかりではなかったため遠慮が生じ、積極的に関わるができなかった可能性もある。どのような形で交流を進めていくのかは課題が残る。

② 保護者との関わりに分類された回答には、「保護者とのコミュニケーションをもっと取れたら良かったと思う」「保護者の方の悩みにどう話したらいいかわからなかった」「保護者の方と和やかな雰囲気継続して話せるようになりたい」といったものがあり、実際に保護者と関わる中で自分自身の関わり方について課題を持つ学生がいた。保護者との関わりの少なさは、先行研究でも指摘されている(例えば、橘・小原, 2016<sup>(19)</sup>)中、加賀谷・高橋・寺澤・望月(2015)が保護者支援に対する学生の意識調査をしており、保護者からの相談により自信を持っていない学生は、保護者支援に対する意識が低く、保育者としての視野も狭いことを明らかにしている<sup>(20)</sup>。2回の交流会の中で、保護者理解が深まったものの、保護者との関わりを密にもつことは難しく十分に関わりを持てず、あるいは十分に理解できないまま交流会を終えた学生もいたことが伺える。保護者へ意識を向けるきっかけになったと考えるが、こうした関わりを継続的に行っていくことで、保護者理解・保護者支援に対する実践力を育むことができるのではないだろうか。

③ 保育環境改善に分類された回答には、「子どもの遊びの広がりを感じたため、遊びを子ども達自身が広げる活動を考えていきたいと思った」「子どもの年齢、発達にあったおもちゃ作り、楽しめる工夫を取り入れたものを作りたいと思った。ひとつだと飽きてしまうこともあるため、複数作ればよかったと思った」といった手作り玩具に対する課題を持つ学生がいた。交流相手である子どもの興味や関心、発達段階に基づいて作成した手作り玩具であったが、40分という時間継続して該当玩具で遊び続けるということが難しい場合もあった。通常環境構成を考える際と今回の交流会における環境構成では、「手作り玩具」に限定していたり部屋の広さや保護者の存在があったりと大きく異なる点があり、同一に見ていくことができない。しかし、一人ひとりの子どもにとってどのような環境を整える必要があるのかに目を向ける機会になったと考える。

交流会の良かった点と改善点に対する回答について見ていく。交流会の良かった点については、「保護者の関わり」を挙げる回答が多い中、「色々な年齢の子が来てくれたので、成長を見ることができた」「全体と少人数で関わる時間があり、親子の様子がよく見えた」「3週間の間でも子どもの成長を感じることができた」といった今回の交流会ならではの良さを挙げる回答があった。二度ある保育実習(保育所)では、2週間という期間同一クラスに配属されることが多く、クラスの子ども達と関わるができる。一方で配属クラス全員一人一人の様子を丁寧に観察し把握していくことは難しい。また、2回目の保育実習で同一クラスに配属されるとは限らず、子どもの成長を実感できないこともある。今回、3週間という期間を空けて同じ交流相手と2回目の交流会を実施したことにより、乳児ならではの身体的な大きな変化や学生に対する慣れといった成長を実感することができたと言える。

改善点には、「自身の積極的な関わりの少なさ」や「手作り玩具の改善」といった回答が多く、上記で示した自身の課題点と同様の回答であった。学生自身が手作り玩具に対して具体的に改善点を挙げており、手作り玩具を改善した上で再度交流会を行うことで、玩具を介した乳児との関わりに対してより詳細に、より実践的に学ぶことができた可能性がある。それ以外の回答としては、「全体的にバタバタしてしまっていた」「準備の時間が短かった」「部屋が狭かった」といった交流会に至るまでのスケジュールや場所について挙げるものがあった。15回という授業の中で、知識とともに学生の実践力を養成するための内容を検討していく必要がある。

表3 交流会に対する期待

カテゴリー	回答数
乳児理解	15
保護者理解	19
親子関係理解	16
その他	4

表4 交流会での自身の変化

カテゴリー	回答数
乳児理解	12
保護者・子育ての理解	14
保育環境	6
その他	1

表5 交流会を通した自身の課題

カテゴリー	回答数
乳児との関わり	13
保護者との関わり	17
保育環境改善	5

### 3. 保護者への質問紙調査の結果と考察

2回目の交流会に参加した22名の保護者に対して、交流会後にアンケート調査を依頼したところ、16名から回答が得られた。得られた回答についてそれぞれ検討をしていく。

交流会を通しての自身の変化についての回答について分類したところ、①学生の関わり(11件)、②自身の振り返り(3件)、③新たな発見(3件)に分類できた。

① 「我が子との関わり」に分類された回答には、「学生さん達が一生懸命、自分の子どもにどうしたら喜んでくれるかなど考えながら接してくれた」「学生さんとお話をして、少し注意深く子どもの様子を見るようになりました」「大きな変化は自分自身にはなかったですが、学生さん達と子どもとの距離が縮まっていくのがわかり、嬉しかった」といった学生による我が子への関わりに言及する回答があった。学生達が今回の交流会の中で、乳児と真摯に向き合おうとしていた姿は、保護者にとっても印象に残ったのだと考える。

② 「自身の振り返り」に分類された回答には、「自分自身の学生時代の姿を思い出した」といった回答があった。③ 「新たな発見」には、「学生目線でのおもちゃの活用方法があり、私自身も学べた」「自分が当たり前と思っていたことが、当たり前でなかったことに気づけました」という回答であり、学生を介しての学びが保護者にもあることが伺えた。また、「未来の保育士さんの一生懸命な姿を間近で見られて、若い保育士さんへの印象が変わった」といった回答もあり、保護者にとって実際に子どもと関わる保育学生の姿を通して保育者について知ることができる機会にもなったのだと考える。

「子育て中の保護者同士が集まる場に参加して感じたこと」についての回答は、①子育てについての共有（11件）、②子どもの成長（3件）、③その他（2件）に分類できた。

① 「子育てについての共有」に分類された回答には、「子育ての方法などにもいろいろあることが分かった」「生の声を聞けてとても参考になった」「自分の大変さが一緒であると知ること出来たり、新たな発見もあつたりと共感できる喜びなども感じられた」といった子育てに関する話を聞ける良さに言及していた。支援センター等においても保護者同士が関わる機会はあるが、今回の交流会のようにグループごとに分かち、かつ学生が様々な質問をすることで自然と子育ての様子についての情報を共有する場となったと考える。

② 「子どもの成長」に分類された回答には、「いろんな年齢のお子さんに関わって刺激をもらえて嬉しい」「子ども同士のやりとりの機会を作ってもらい、刺激を与えてもらって成長する姿も見られた」という今回の交流会が、学生とだけでなく乳児同士の関わりの中にもなっていたことが伺える回答があった。今回の交流会は、学生と乳児、学生と保護者との関わりを目的とした会ではあつたが、玩具を通してあるいは学生を介して乳児同士の関わりが生まれた。保育現場では当たり前の光景であるが、家庭で子育てをする中では日常的な光景ではない。こうした場が保護者だけでなく、乳児にとっても良い効果をもたらしたと考える。

③ 「その他」に分類されたのは「あまり関わらなかった」といった回答である。保護者同士の会話をあえて促すような関わりはなかったため、関わりを持てなかった保護者もいたと分かった。今後、同様の機会を設けるにあたっては、「保護者同士」の関わりについても検討する余地があると言える。

交流会の良かった点については、「学生さんが、子どもに絶えず明るく声をかけてくれて微笑ましかった」「子どもが楽しそうだった」といった学生と我が子との関わりについて言及する回答が多い中、「遊び」に言及した回答があった。保護者にとって、今回の交流会が手作り玩具を始め様々な手遊びや遊びを知る機会になっていたことが伺える。改善点については、「学生の関わり」に言及した回答があった。「もっと関わってくれても良かった」、「質問をしてくれても良かった」というように保護者が学生に対して好意的に見ているからこそ、より積極的な関わりを求めていることが伺えた。

#### IV. 総合考察

今回、「乳児保育Ⅱ」の授業内にて、乳児親子交流会という形で乳児及び保護者と関わる機会を設けた。保育現場とは異なり、1グループ内の学生数よりも乳児数が少なく、乳児一人ひとりという「個」を観察することに特化した形での関わりになった。そのため、学生達がより丁寧に乳児の様子を観察することができたと言える。今回は単に乳児と関わるということだけでなく、乳児の観察から「手作り玩具」の作成へと繋げた。そして、「手作り玩具」を介して乳児の理解が深まるような授業カリキュラムにした。手作り玩具を作成すること自体が目的ではなく、「何が好きなのか」「どの程度指先を器用に使うのか」など月齢による発達段階だけでなく実際の乳児の様子を「身体的な発達」や「興味・関心」、「社会性」といった観点からも観察することになり、乳児理解が深まったと言える。さらに、保護者に家庭での乳児の様子を伺う中で理解を深め、手作り玩具を作成することができた。作成した玩具を乳児が実際に扱う様子も観察することができたことで、「玩具をどのように扱うのか」「この玩具の良さや改善点はどこか」という玩具を介した乳児の遊びを意識し、子どもの遊びを支える援助の在り方や環境についても考えることにつながった。しかし、改善点について振り返ることはできたものの、実際に改善するところまでには至っていないため、改善した玩具を用いて乳児と関わる機会を設けることも検討する必要がある。

交流会前には保護者との関わりを不安に思う学生も存在していたが、交流会後のアンケートを検討すると「交流会の良かった点」に保護者との関わりを挙げる学生も多く、2回の交流会という中で保護者の思いを知るきっかけ



になったと言える。保護者側から見た交流会は、学生なりに一生懸命乳児や保護者と関わろうとする姿を好意的に受け止めていることが示された。学生時代に保護者と関わる機会がなかったというご自身の経験から、今回の交流会に参加して下さった保護者もいる。保育者を目指す学生にとって保護者との関わり的重要性を学生も保護者も感じており、こうした交流会を通して互いに理解していくことにもつながると考える。

保護者からの改善点として「2回だけでは、保護者理解や子ども理解を深めることは難しいように思う」という指摘があった。学生自身も交流後の振り返りで保護者とのコミュニケーションに課題を感じている者もいた。矢萩(2018)は、4年次の8・9月に5日間(40時間以上)、子育て支援施設において実習を行った学生について実習日誌から検討を行っている<sup>(21)</sup>。子育て支援実習を通して「観察力の発揮」「保護者の思いに対する感受性」「保護者からの質問に応じる力」といった学生の育ちがあったことを示している。今回は2回かつそれぞれ40分という短い時間での交流会開催で終わってしまったが、学生の保護者理解や保護者対応の力を養成していくためには、継続的な保護者との関わりが求められる。

## 引用文献

- 1) こども家庭庁, 「保育所等関連状況取りまとめ (令和5年4月1日)」  
[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/f699fe5b-bf3d-46b1-8028-c5f450718d1a/7803b525/20230901\\_policies\\_hoiku\\_torimatome\\_r5\\_02.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/f699fe5b-bf3d-46b1-8028-c5f450718d1a/7803b525/20230901_policies_hoiku_torimatome_r5_02.pdf)
- 2) 厚生労働省, 保育所保育指針, フレーベル館, 2017
- 3) 瀬川 未佳・高山 静子, 乳児と適切な関わりができる保育者を養成する「乳児保育」の授業のあり方～子育て支援の研究成果から～, ライフデザイン学研究, 17, 169 - 185, 2021
- 4) 三好 年江・石橋 由美, 授業「乳児保育Ⅱ」の模擬保育から学生が学んだこと, 新見公立短期大学紀要, 26, 151 - 160, 2005
- 5) 水津 玉美, 保育者養成校におけるアクティブ・ラーニングを取り入れた授業形態, 下関短期大学紀要, 39, 15 - 27, 2021
- 6) 村野 かおり, 保育士養成科目「乳児保育」における視点の獲得に関する検討ーワークシートと学習形態に着目してー, 研究紀要, 51, 53 - 64, 2018
- 7) 前林 英貴, 「乳児保育」における手作りおもちゃの意義と学び, 人間と文化, 1, 145 - 151, 2017
- 8) 山口 香織, 乳児保育における保育学生の自尊感情を高める学習プログラムの提案と評価, 福祉臨床学科紀要, 17, 33 - 42, 2020
- 9) 福鹿 慶子・北村 麻樹, 乳児の理解につながる授業を目指してー乳児保育の学びに関する調査からー, 奈良佐保短期大学研究紀要, 28, 61 - 67, 2021
- 10) 小林 美花, 乳児保育の理解に向けた授業の考察, 北翔大学教育文化学部研究紀, 3, 131 - 137, 2018
- 11) 塩路 晶子・松下 明日香, 学部授業「乳児保育」における保育イメージの具体化に関する一考察ー現職保育士と連携した授業の可能性ー, 鳴門教育大学授業実践研究, 18, 1-5, 2019
- 12) 小屋 美香, 保育実習中の学生の乳児保育体験に関する研究, 育英短期大学研究紀要, 27, 33 - 44, 2010
- 13) 前掲9
- 14) 前掲2
- 15) 厚生労働省, 保育所保育指針解説, フレーベル館, 2018
- 16) 三澤 恵, 保育者養成校の学生の实習における対人コミュニケーション不安の考察: 乳幼児・保育者・保護者に対するコミュニケーション不安の自由記述の分析, 子ども未来学研究, 10, 23 - 34, 2015
- 17) 倉畑 萌, 乳幼児親子との交流と学生の学びー保育内容「人間関係」の授業実践ー, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 5, 127 - 133, 2019
- 18) 前掲7
- 19) 橘 知里・小原 敏郎, 保育者の子育て支援力の養成に関する研究ー養成段階からの学びの連続性に着目してー, 日本家政学会誌, 65 (8), 415 - 422, 2014
- 20) 加賀谷 崇文・高橋 貴志・寺澤 美彦・望月 雅和, 保護者支援のできる保育者養成に関する研究ー保育者養成校の学生に対する意識調査からー, 子育て研究, 5, 30 - 40, 2015
- 21) 矢萩 恭子, 「子育て支援実習」において養成される保育者の専門性ー実習日誌の分析を通じてー, 田園調布学園大学紀要, 12, 169 - 193, 2018

# 幼保連携型認定こども園における延長保育の充実に向けた実践 — 園内研修を通じた保育者の学びと保護者との連携 —

## Practical Approaches towards Enriching Extended Childcare in Certified Integrated Preschool and Childcare Centers: Educators' Learning through In-House Training and Collaboration with Parents

小木曾 友則<sup>1)</sup> 比楽 広太<sup>2)</sup>

KOGISO Tomonori and HIRAKU Kouta

抄録:本研究は、幼保連携型認定こども園の長時間にわたる教育及び保育に関して、子どもにとって望ましい延長保育の在り方を検討した。認定こども園A園が行った園内研修の記録と、保護者との話し合いの記録を質的に分析した。A園が考える子どもにとって望ましい延長保育は、通常保育と異なる楽しさを保障しながらも、生活の連続を重視するという視点が整理できた。また、研修を踏まえて行った保護者との話し合いでは、延長保育に対する関心や園の教育及び保育の理念の共有につながるという視点が得られた。

キーワード:長時間の教育及び保育、延長保育、園内研修、保護者との連携

### I. 背景と目的

幼保連携型認定こども園では、在園時間の異なる子どもが生活を送っている。教育課程に係る教育時間を標準4時間とする1号認定と、保育標準時間を最大11時間とする2号・3号認定の子どもがおり、2号・3号認定の子どもはこの時間に加えて延長保育を利用する場合もある。こうした在園時間の違いは多様な園生活を生み出すことにつながる。各園が教育及び保育の充実を図る中で、在園時間が10時間を超える子どももいることから長時間の教育及び保育を受ける子どもに対しては一層の配慮が必要となる。幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(2018)には、指導計画作成上の特に配慮すべき事項で「長時間にわたる教育及び保育については、特に園児の心身の健やかな発達を保障できるよう様々な配慮が必要」と示されている<sup>1)</sup>。在園時間が長時間になる子どもに対しては、生活リズムやその日の活動内容などを踏まえて対応していくことが求められる。

長時間にわたる教育及び保育の中で、早朝や夕方に行われる延長保育は、在園人数の変化に伴い物的・人的環境も変化する。制度上の延長保育は通常保育を超える時間を指すが、通常保育の時間帯であっても園によって例えば16時以降の保育時間を通称として延長保育と呼ぶケースもある。通称延長保育と呼ばれる時間も保育内容の充実を図る必要があるが、クラスなどの集団で生活する時間とは異なる集団で過ごす時間という認識のみで保育が行われる場合もある。ともすれば子どもにとって保護者の迎えを待ただけの時間に陥る可能性があり、改めてこの時間の保育の在り方が問われる。長時間の教育及び保育の内容に関する課題は、各時間帯の在園児数や2号・3号認定の割合、子どもの実態、時期によっても変わるだろう。また、日々の実践の中で保育者達が直面する子どもへの関わりや職員間の連携、遊び環境や保護者との関わりなどからも生まれてくる。

実践の中で浮かび上がる課題に対して、共に働く保育者同士で学び合う園内研修は、日々の教育及び保育を問い直し、質の向上に寄与する可能性を秘めている。幼稚園教育要領解説(2018)の教師間の協力体制には「園内研修では、日々の保育実践記録を基に多様な視点から振り返り、これからの在り方を話し合っていくことを通して、教師間の共通理解と協力体制を築き、教育の充実を図ることができる。教師一人一人のよさを互いに認め合い、教師としての専門性を高めていく機会とすることができる。」と示されている<sup>2)</sup>。これは幼保連携型認定こども園でも共通する視点といえるだろう。先に述べた課題について、園内研修を通じて職員間の共通理解を図ることは、教育及び保育の充実につながると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では幼保連携型認定こども園の長時間にわたる教育及び保育に関して、子どもにとって望ましい延長保育の在り方を検討することを目的とする。そのために、延長保育をテーマにした園内研修と保護者との連携を図った実践に注目して、園内研修の成果と保護者との連携によって得られた視点を整理する。

1) 千葉明德短期大学 (2024年3月まで中部学院大学短期大学部幼児教育学科) 2) 認定こども園ちろばの杜

## II. 研究方法

### 1. 研究対象

研究対象は、地方裁量型認定こども園 A 園である。A 園は自然環境を活用した保育を展開しており、一日の生活の多くの時間を自然環境の中で過ごすという特徴を持った園である。園の概要は表 1 の通りである。

表 1 「認定こども園 A 園の概要」

園名	認定こども園 A 園			運営主体	一般社団法人		
幼保連携型認定こども園設置年	2021 年		設置経緯	幼稚園由来			
認可定員 (定員25名)	0 歳児	1 歳児	2 歳児	満3 歳児	3 歳児	4 歳児	5 歳児
1 号認定					5	2	8
2 号認定					2	3	1
3 号認定		3	1				
合計		3	1		7	5	9
クラス編成	3 歳未満児クラス 1 クラス			3 歳以上児クラス 1 クラス			
教育及び保育時間	教育課程に係る教育時間 : 9 : 10~14 : 30 保育短時間 : 7 : 40~15 : 40 保育標準時間 : 7 : 40~18 : 40						
園の特徴	<p><b>【園の延長保育】</b>                      A 園の在園児数が少なくなるのは、1 号認定の園児が降園する 14 : 30 以降である。これ以降は在園児数と時間によって保育者の人数が変わる。                      1 号認定の園児が降園後園庭などで親子一緒に自由に遊んで過ごす時間を「余韻タイム」と呼び、A 園では余韻タイムを家族で過ごす重要な時間として位置付けている。                      余韻タイムの時間は 2 号・3 号認定の降園時間まで続き、1 号認定の親子に限らず、降園した 2 号・3 号認定の親子も園庭などで遊ぶことができる。                      保育者間では、余韻タイムと呼ばれる時間帯の 15 : 00 以降の教育及び保育の時間をいわゆる「延長保育」と呼んでおり、園児は遊びながら過ごし、順次降園する。</p> <p><b>【園の園内研修】</b>                      園が行う園内研修の方法のひとつに、希望した保育者が参加するエピソード記録を用いた研修がある。希望者参加型の園内研修のため人数は毎回異なる。この研修は討論研修として、保育者が提示したエピソード記録に対して参加者が自由に発言するという流れで行われる。</p>						

### 2. 分析データ

扱うデータは、(1)「延長保育の課題に関する園内研修の記録」(202X 年 5 月に行われたエピソード記録を用いた園内研修の延長保育時間のエピソード記録と、園内研修の後に研修担当の保育者によって作成された園内研修の記録)、(2)「延長保育の名称を考える園内研修の記録」(202X 年 10 月に行われたエピソード記録を用いた園内研修の記録)、(3)「保護者と一緒に延長保育を考える場面の記録」(202X 年 11 月に行われた 4 名の保護者が参加した話し合いの記録)である。

### 3. 分析方法

(1) の記録に対してまず、園内研修の記録を通読した上で、話題提供に関する発言や話題が変わったと読み取れる発言に注目して、前後の文脈に沿いながら研修の時系列に沿って話題を分類した。それらを幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び解説に示される「長時間にわたる教育及び保育」と関連付け重要と考える視点を明らかにした。次に、A 園が捉える子どもにとって望ましい延長保育の在り方を考察した。(2) の記録に対して、延長保育に関して保育者間で共有された視点を整理した。(3) の記録に対して、保護者との連携によって得られた視点を整理した。

### 4. 倫理的配慮

倫理的配慮として、本研究の主旨とデータの取り扱いに関して施設長及び保護者の同意を得た上で、個人情報に適用される法令等の遵守と扱う情報に含まれる氏名等は個人が識別されないよう独自の符号を付す作業を行った。

### Ⅲ. 結果及び考察

#### 1. 延長保育の課題に関するエピソード記録を用いた園内研修

ここではまず、A園で15:00以降に行われている通称延長保育の場面のエピソード記録を用いた園内研修の中でどのような議論が行われたかを整理し、幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び解説に示される「長時間にわたる教育及び保育」との関連を見る。次に、A園が考える子どもにとって望ましい延長保育の在り方とはどのようなものか考察する。

##### <事例>

延長の時間に園庭に出てT1と一輪車で遊ぶA児(1歳児)。T1と築山の周りをぐるぐる回って遊ぶ。しばらく遊んでいると戸外にB児(5歳児)、C児(4歳児)、D児(4歳児)が出てきて、戦いごっこを始める。築山にいたT2を敵に見立てて戦いごっこを始める。

戦いごっこが始まるとT1からずっと離れて座り込み、じっと見つめるA児の姿があった。戦いを見ているのかな? と思い、そのままB児やC児、D児と戦いごっこをして遊ぶ。その遊びがひと段落するとA児がT1まで歩み寄り、手を握って「かあかあ(お母さん)」と言い少し寂しそうな顔をしてみせた。

事例は保育者(T1)が記述したエピソード記録である。保育者と一緒に遊んで過ごすA児だったが、他児達と遊ぶ保育者を見るうちに寂しそうにしながら母親を呼んだという場面である。この時のA児の行為やつぶやきから、改めて延長保育の時間がA児や他の子ども達にとってどのような時間かというテーマで議論が行われた。その中で大きく3つの話題が挙がった。話題は(1)子ども理解、(2)自園にとって延長保育の時間はどのような時間か、(3)今後の延長保育の展望である。

##### (1) 子ども理解(A児や延長時間の子ども達の内面を理解する)

保育者間でエピソード記録におけるA児や子ども達の思いを話し合ったところ、以下のような意見が挙がった。

- ・A児の姿から、延長の時間に不安を感じる子もいる<sup>①</sup>。
- ・正直、常に『生きるって楽しい』を感じられるわけではないと思う。
- ・A児はよく周囲を見ている。遊びに入れない場面もある。
- ・B児は、延長の時間に日中出来なかった事を発散している<sup>②</sup>のようにも感じる。
- ・A児のつぶやきにT1が寄り添うと安心して少し「ホッ」とする<sup>③</sup>。そうすることで、自分で遊びに行く。

下線①から、延長保育の時間には子どもが寂しさを感じているという感覚が保育者達の中にあるようである。保育者によっては、園で大切にしている楽しさを味わう時間とは異なる時間になっているという印象も持っている。子どもの実態は、下線②のように、日中の生活でも見せている姿と重なるだけでなく延長保育ならではの姿もあることが語られており、延長保育ならではの子どもの心の動きに対して、下線③で語られているように、保育者の関わりが影響することも言及されている。

上記は幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説に示される長時間にわたる教育及び保育の「保育教諭等の個別の関わり」や「保護者を待ちわびる気持ちを受け止め、保育教諭等が温かく関わる」<sup>3)</sup>という配慮と結びつく。延長保育の時間は、特に保育者の個別の関わりが子どもにとって重要であるといえる。

##### (2) 自園にとって延長保育はどのような時間か

自園の延長保育に関して、保育者が抱いている印象や価値などについて語ったところ、以下のような意見が出た。

- ・延長保育のイメージは「自由に遊ぶ、安心感、早く帰りたいなど<sup>①</sup>」がある。
- ・延長保育は仕事をしている人にとっては必須<sup>②</sup>。それは基本的な考えとしてある。
- ・家族(1号・2号認定の降園が早い人)にとって余韻タイム。
- ・A児や他児達にとっては、家族が仕事をしている。だから必要。大人にとって必要だから<sup>③</sup>。
- ・余韻タイムと延長の子では違いや差がある。
- ・学童でバイトをしていた時には「居たい」と思う学童の時間にしたいと思い関わっていた。A園の「延長保育」ではなく、A園で過ごす「大切な時間」と考えている。
- ・通常保育か延長保育かは、子ども達にとって変わりが無い<sup>④</sup>ののでは?
- ・延長保育だからこその良さもあると思う。少人数や静かな遊びをゆったりと出来るなど。

討論では、延長保育を「子ども」や「保護者」の立場から考えようとする視点が生まれている。「子ども」の立場を考えた意見としては、下線①の子どもにとって自由に過ごせる時間という一方で迎えを待つ時間という印象や、下線④のように、子どもからすれば通常保育の時間も延長保育の時間も生活の連続であるという見方があった。

「保護者」の立場では、下線②や③のように教育及び保育ニーズとして必要であるという考えは共通していた。この他に、保育者として延長時間をどのように過ごしてほしいかという願いや、延長保育の良さなどが挙げられた。

上記に関して、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説の「通常の時間帯における教育及び保育との関連やバランスを視野に入れ、一日の中で気持ちを切り替えられるよう配慮することも大切」<sup>4)</sup> という視点と結びつけることができる。保護者が迎えに来る時間帯で名称が変わる延長保育という考え方ではなく、子どもにとってゆったりとくつろいだり、通常保育とはまた違った楽しさを味わったりできるような時間にするのが大切になる。

### (3) 今後の延長保育の展望

今後の延長保育の教育及び保育内容について、主に「延長保育の難しさの印象が変わる要因」「環境構成と教育及び保育の流れ」「保育者間の連携」という視点で話し合われた。

#### 「延長保育の難しさの印象が変わる要因」

- ・(子どもの) 人数<sup>①</sup>?
- ・その日の保育<sup>②</sup>の発散も影響する。子どもの様子を共有して延長に入る必要がある。
- ・残っている人<sup>③</sup> (4・5歳児B児、D児、E児) が大きく遊び出すとわちゃわちゃする。B児の存在も大きい。
- ・1歳児の人数が多くなった事が昨年度との違いだと思う。
- ・天気にもよると思う。
- ・特に雨の日はごちゃごちゃする<sup>④</sup>日が多い。
- ・余韻タイムの保護者がいる子ども達と遊んで、延長の子を後回しにするのはどうなのかな<sup>⑤</sup>?
- ・家族さん(保護者の呼び方)を含めて余韻タイムを話していく必要が今後あると思う。

保育者が感じる延長保育の印象が変わる要因には、下線①、②、③、④のように子どもの人数やメンバー、日中の活動や天気などが挙げられている。また、下線⑤の、降園後の親子の時間である余韻タイムにどのように保育者が関わるかという視点も挙がっており、改めてA園が大切にしている子どもと保護者に対する考え方を見直すことにもつながっている。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説には「教育課程に係る教育時間外の教育及び保育は、学級等とは異なる園児や保育教諭等と出会い、園児の交流や経験が広がる時間でもあり、他の時間帯では見られない育ち合いも見られる」<sup>5)</sup> と示されている。子どもの人数やメンバーが変わることは延長保育の難しさを感じさせる一方で、子ども同士の交流や保育者との関わりが生まれる時間にもなるという認識を持つことが求められる。そのためにも、担当保育者が困難を抱えずに日中の様子を共有して延長保育を行うことが必要となる。

#### 「環境構成と教育及び保育のつながり」

- ・戸外だけでなく保育室も充実させる<sup>①</sup>。
- ・ままごとを豊かにする。物をもう少し多く<sup>②</sup>する。
- ・製作、ハサミ、ペンなどを用意していく。
- ・担当保育者セット<sup>③</sup> (太めのペン、色塗り、シール貼り、クレヨン、スライム、小さなボール) を充実させる。
- ・延長で盛り上がっている遊びの継続<sup>④</sup>をする。ジオラマ、積み木、ままごと、ごっこ遊び。
- ・保育者の技が必要だと思う。ままごとづくり、アイスクリーム屋さんなど。
- ・雨樋の用意、バケツ、水のタンクなど前日と同じ用意をして環境をつなげていく<sup>⑤</sup>。
- ・絵をボードに付けて、子ども達が自分達で絵具やお絵描きを出来るようにしていきたい。
- ・遊びは「自分達で」がいい<sup>⑥</sup>。大人への「これしてもいい？」や「出して」は無くしたい。
- ・延長だけの玩具やアイテムがあってもいいと思う。

環境構成に関しては、下線①、②、③のように室内外の環境を改めて見直す視点と、下線④の子どもが自ら遊びに向かう姿勢が意識されている。また、活動の連続性も意識されており、下線④の延長保育の遊びの継続と、下線⑤にある日中の活動の継続という2つの側面が語られている。

環境構成に関わる話し合いは、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説にある「教材研究等も重要である。各保育教諭等が当該時間帯の園児の興味や関心、行動の特徴をよく把握しておき、ふさわしい環境や活動を準備していくことが必要」<sup>6)</sup> という内容と結びつけることができる。討論の中ではままごとの素材について野菜の素材に興味を持っている子ども達の名前も挙がっていた。保育者が日中の保育での興味や延長保育で楽しんでいる活動などを把握することが大切になるといえる。また、「教育課程に係る教育時間の内容と切り離すのではなく」<sup>7)</sup> と示されるように、日頃遊んでいるものや遊びを用意することも必要になる。

### 「保育者間の連携」

- ・延長の時間に困った事があるが、誰に声を掛けていいのかわからなかった<sup>①</sup>。休憩中なのか、仕事なのか、それとも会議なのか。
- ・会議中だとより声を掛けられず、自分でなんとかしないと！と思ってしまう。
- ・コミュニケーションが大切だと思うけど言える人と言えない人が居ると思う。それだと何も解決にならない。
- ・ヘルプを出していい人が分かるボードを用意していく。その方が声を掛けやすい？その人は仕事した気にならないのでは？
- ・大変と思った時に「助けて」と声を出すことがやっぱり大切。
- ・会議や仕事より何よりも子どもの命が大切だと思う<sup>②</sup>。困ったときはちゃんと保育者が責任をもって声を掛けていく必要がある。
- ・保育者が1名増えても変わらないのでは？多ければいいとも思わない。見るだけになっている保育者もいる。それだと目の前の子ども達は、ただ遊んでいるだけになっている。
- ・安全のために見守る事も大切だが、大人との関りを求めていると思う場面もある<sup>③</sup>。延長の時間にも「関心に関心を寄せて、足場掛け」（園で大切にしている教育及び保育の方針）をしていく必要があると思う。

保育者間の連携に関しては、下線①をはじめとして担当保育者が助けを必要とした場合の手立てについて話し合われている。子どもの人数や状況に応じて保育者の人数は変動するが、よりよい延長保育の時間を考える際、保育者の数が揃っているだけではなく、下線③のようにその時間の担当保育者の子どもに対する関わりを意識することが大切という視点も共有されている。また、下線②では子どもの命を守るという観点から延長保育は担当保育者と共に職員全員で協力していくという考えが共有されている。

保育者間の連携に関しては、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説の中で「引継ぎの際には、口頭だけではなく記録表などを活用するなど職員間での正確な情報の伝達を心掛け、全職員が協力して、園児や保護者が不安を抱くことのないよう十分に配慮しながら関わっていくことが必要<sup>⑧</sup>」とある。連携においては、職員間で情報の可視化と園内研修で語られた具体的な手立てを指導計画に反映させていくことも必要となる。

上記のエピソード記録をもとにした園内研修を踏まえ、A園の望ましい延長保育の在り方を整理する。A園が大切にしている「子ども」「保護者」「保育者」が尊重される教育及び保育という考え方に立つと、「子ども」にとって望ましい延長保育の時間は、保育者の個別的な関わりが保障され、ゆったりとくつろいだり日中の保育とは異なる楽しさを味わったりできる時間を指すことだといえる。その際通常保育や延長保育という名称も子どもにとっては変わらない生活の連続であり、A園で過ごす大切な時間として捉えることが必要になる。

「保護者」にとって望ましい延長保育の時間は、働く家庭にとって必要という基本的な立場と共に、迎えに来たら教育及び保育は終わりではなく、その後も親子で関わることでできる時間や場を設けながら子育ての喜びを味わえるようにする時間となるよう「余韻タイム」を大切にすることである。

「保育者」にとって望ましい延長保育の時間は、子どもの命を守るために職員全体で連携する必要があり、そのために日中の様子を共有して延長保育を行うといった具体的な手立てを実施していくことである。

園内研修を通じて、A園では改めて園の理念にもとづく延長保育の在り方を考えることにつながった。これまで大切にしてきた「余韻タイム」と呼ぶ時間と並行して、2号・3号認定の子どもが過ごしている時間に注目したことで、制度上の延長保育とは異なる通称として呼ばれていた延長保育を見直す契機となった。教育及び保育の内容の議論と合わせて、A園では通称延長保育に変わる新しい名称を検討することになった。

## 2. 延長保育の名称を考えるための園内研修

A園で行われている延長保育に関して、1日の生活の連続性と子どもの目線に立つことを意識する取り組みとしてこれまで通称延長保育と呼ばれていた時間の新しい名称を考えるための園内研修を行った。園内研修ではまず、早朝保育の受け入れから教育課程に係る教育時間、延長保育の時間という1日の生活の中で穴掘りに夢中になった子どものエピソード記録に対して読み取ったことを自由に話し合った。次に、こうした1日の生活のつながりを意識できるような延長保育の名称をブレインストーミングによって出しながら、その名称に込められた保育者の考えを話し合った。ここでは、延長保育の名称を出し合った場面の園内研修の記録に対して、自園の延長保育に関して保育者間で共有された視点を整理する。

子どもの目線に立って考えた延長保育に変わる名称と、名称の理由の説明を一覧にしたものが表2である。また、保護者と子どもの両者の目線に立って考えた延長保育に変わる名称とその理由の説明の一覧が表3である。

表2 「子どもの目線に立った延長保育の名称」

No.	名称	理由
1	お母さんを待つ時間	寂しい日もあると思うし、寂しい気持ちがある子もいると思う。
2	「またね」の時間	「またね」の帰りの歌（園で作成された歌）が出来たのは、延長の時間に遊ぶ子ども達を見て思いついた。延長の時間が豊かな時間だと感じた。
3	帰って来てからが本番	森（日中の活動）から帰って来て裸や裸足になり全身で泥を楽しむ子ども達の様子や尻上がりで遊びが盛り上がっていく子の様子からそう感じる。
4	第2回戦だぞ！	No.3と同じで再度延長の時間だからこそ始まる遊びがある感じがする。
5	余韻タイム	余韻って大人も子どももあると思う。
6	遊びの続き	年長の子は延長保育を理解していると思うが、3歳未満児などの子ども達は、延長保育をそこまで理解していないと思う。それを踏まえて考えた時に「遊びの続き」を延長の時間に園庭でしているように感じる。
7	よっしゃいくぞ！	
8	スペシャルな時間	おやつってスペシャルだから、その特別感はあると思う。バスに乗って降園の子って14:00~14:30までの園舎の時間を全力で楽しんでいる。
9	ホッとな時間	延長は森での緊張感のようなものから開放されてホッとしていると感じる。
10	本番	森が前菜で、延長保育が本番だと思うと、延長が本番の子もいる。逆に森がメインだと思うと延長は「デザートタイム」でもいいと思う。森は長袖長ズボン、園庭は半そでもOKのためその開放感もあると思う。
11	心が満たされる時間	延長保育は、園庭、土間、園舎内と遊びの場を選べる幅があると思う。その幅が心の満たしになっている。
12	居たいと思える時間	
13	穴掘りタイム	エピソード記録で話し合った内容から。
14	没頭する時間	
15	マジックアワー	延長保育特有の雰囲気や延長保育で生まれる独特の遊びがあると思う。
16	ほっこりタイム	
17	わぁー楽しい	
18	通常保育時間は「光」 延長保育は「風」	夕方に向けて風が吹き、気温や自然の様子が変化していくから。
19	もっともとの時間	尻上がりの子がいる。帰りたくない子の姿がある。わけがわからなくなるまで遊び尽くす姿がある。まるで酔っ払いみたいなフラフラになるまで遊んでいる。アドレナリンが出ている。

※理由の空欄箇所は名称のみ意見として挙げたものである

表3 「保護者と子どもの目線に立った延長保育の名称」

No.	名称	理由
1	幸せな時間	「幸せだな〜」って思う。迎えに来た家族さんも子ども達と一緒に水を出して泥遊びをしている様子がある。そんな姿がとってもいいと思う。
2	大人も子どもに戻る時間	家族さんも共に楽しむ時間だと思う。そんな姿が理想だと感じる。
3	ギリギリまで遊ぶ	17:00ギリギリまで遊び切る子ども達の様子がある。
4	1日の終わり	大人も子どもも1日の終わりに向けて過ごしているように感じる。
5	通常保育時間「A男」 延長の時間「B男」	子ども達の名前から取っても面白いと思う。こんな延長に楽しんでいた子がいたよ。といったものが受け継がれていく感覚もいいと思う。子ども達が呼びやすい名前がいいと思う。
6	子ども「もっと遊びたい」 「もっともとの時間」 大人「たくさん遊べてよかったね」	子どもは「もっと遊びたい」の思いだと思う。「もっともとの時間」だけど、大人は「たくさん遊んだよね」の時間だと思う。早く帰りたいなど思っている大人もいると思うし、「たくさん遊べてよかったね」の気持ちもあると思う。

園内研修の中で話し合われた延長保育に変わる名称とその理由から、保育者間で共有された視点のひとつに自園の独自の保育内容が挙げられる。表2のNo.3、4、9、10の中で「森」という言葉が出ている。これは、教育課程に係る教育時間として1号・2号・3号認定の子どもが共に過ごす時間を指している。A園は地方裁量型の園として近隣の山林を利用した自然体験活動を主とした教育及び保育を展開している。自然体験活動の後もその余韻や子どもの興味が延長保育の時間も保障されるようにするという願いや、園舎に戻ることで得られる安心感などを大切にしようとする願いが語られている。これらは、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解読にある「教育課程に係る教育時間の内容と切り離すのではなく、緩やかに関連をもたせながら、この時間帯ならではの経験ができる内容を積極的に位置付けることが望ましい。」<sup>9)</sup> という留意点も含まれているといえるだろう。

もうひとつの視点として、遊びの充実感が挙げられる。1日の生活の流れを踏まえると、延長保育の時間には活動と休息のバランスを図るために落ち着いた活動が選択されることが多い。しかし園内研修の中では、表2のNo.11、19、表3のNo.1、3、6のように比較的活発な遊びの姿が思い出されており、遊びを充実させたいと願う子どもの思いを保障しようとする名称が考えられている。A園の保育者達が願う子ども像には、夢中になって遊ぶ姿が暗黙的な価値として位置付けている可能性が考えられる。

以上、延長保育に変わる名称を考える園内研修は、自園の保育内容と子どもの実態を踏まえた願う姿の共有を図る場となっていた。この機会を設けたことで、保育者間で改めてその時間の教育及び保育の内容に関心を寄せることにつながった。園内研修以降の保育者の振り返りでは、保育者間で申し送りなどに利用している連絡ツールの中で、延長保育時間の子どもの姿の共有が頻繁に行われるようになったという意見が挙がった。園内研修によって、延長保育時間も重要な教育及び保育の時間であるという認識が日常的な保育者間の連携につながったといえる。

### 3. 保護者と一緒に延長保育を考える

これまで取り組んできた園内研修に関する報告として、保護者に対する情報共有会を開催した。A園ではエピソード記録を用いた園内研修にも保護者が任意で参加することができる。情報共有会には、参加を希望した4名の保護者が参加し、園内研修の報告を聞いた上で、保護者が考える延長保育についても話し合いを行った。ここでは、情報共有会を通じた保護者との連携によって得られた視点を整理する。

「子どもにとって延長保育の時間とはどのような時間か」というテーマに関して、保護者から以下のような意見が語られた。

- ・子どもにとって、日中も延長も区切りはないと思う。
- ・目の前にある遊びをしている。
- ・A園で過ごす1日の中で余韻、余白を楽しんでいる。
- ・3月頃になると、進級に向けて、残り僅かの寂しさを感じているように思う。
- ・普通の園は、迎えに来たらすぐに帰るけど、A園は残って遊ぶ。母親としてそれがありがたい。家に帰っても何処かに遊びに行くことになるから、友達がいるA園が一番親子にとっていい。
- ・教育部(1号認定)の子が残って遊んでいるから、延長って雰囲気がないのかもしれない。
- ・延長の部屋がない。「延長だから〇〇」がない。それがいいと思う。
- ・預かりとお迎えの境をハッキリさせるのは大人の事情。私が幼稚園の頃、帰りの時間は、「もっと遊びたい」と思っていた。けど、一斉のお迎えでみんな並んでお迎えを待っていた。その時に『エリーゼのために』が流れていた。その歌を聞くと今でも悲しくなる。
- ・娘に「今日は延長だよ」と告げると「もっと遊べる」と大喜びしている<sup>①</sup>。
- ・子ども達は、A園が大好き。日中も延長も楽しい。帰りたいたいと思っていない。
- ・お迎えに来た時に子どもが「もっと遊びたい」という思いを大事にしたいが、上の子のお迎えや習い事、家の予定などがあり、なかなか大事にできない。そこが葛藤。
- ・お姫様ごっこに男の子も混ざっている。子ども達にとって男の子だからといった分け目がなくいいと思う<sup>②</sup>。
- ・いつも「遊ぶ」という我が子が「今日は早く帰る」と言う日もある。楽しいだけでなく、子ども達はいろんな思いがあるのだと思う。
- ・働いた経験があるため延長の大変さは分かる。「早く帰ってほしい」と思うこともあった。それは怪我をする園や保育者の責任だから。・・・A園の延長の時間は、まったり、ゆったりしている。未満児も以上児も混ざっている。
- ・お迎えの時間に園庭で立ち話をしていると、兄弟が通っていた園では「帰って」と言われていた。「母親だって話してもいいのに」と思っていた<sup>③</sup>。



- ・A園では、大人も自然と会話をしてコミュニケーションをとっている<sup>④</sup>。保護者も自分の子以外を見ている。よその子ではなく、一緒に過ごすからこそ自分の子以外の子にも愛着が沸く。
- ・責任の所在だと思う<sup>⑤</sup>。普通の園は怪我をすると園の責任。だけど、A園は、保護者も皆‘自分ごと’だからできるのだと思う。

保護者の立場から語られた延長保育の意見には、我が子の姿を踏まえた印象や、A園の特徴的な長時間の教育及び保育の内容に関する好意的なものがみられた。我が子の姿を踏まえた印象には、下線①のように、延長保育の時間を喜ぶ子どもの姿や、下線②の遊びを通じて自由な役割を楽しむ姿、友達との関わりなどが挙げられる。A園の特徴に関しては、下線③や④で語られているように、迎えにきた後もゆっくりと園内で過ごせる点や大人同士の会話もできる点など、保護者が経験してきた園との比較で語られている。下線⑤の「責任の所在だと思う」というように、A園の運営方針である保護者の教育及び保育活動への主体的な参画を十分に理解していることがこうした意見につながっていると考えられる。

上記の意見に加えて保護者からも延長保育の名称のアイデアが出されており「YoinYoin」「悠久 終わりのない世界観、ずっと続いていく」「ここにいる」「ずっと」「もっと遊びたい or もう帰る」「黄昏」「マジックアワー」「うちな一タイム」「マイペースタイム」「おうち時間」「ホットタイム」「夕焼けタイム」などが挙げられた。また、「子どもによって、帰りたい人、帰りたくない人、遊びたい人、まったりしたい人、人それぞれで違う。だからあんまり名称に意味を持たせない方がいいと思う。」という意見もあった。

以上から、保護者との連携によって得られた視点を整理すると、まず、保護者は子どもの姿や保護者自身の経験から園の延長保育に対して様々な思いを抱いており、話し合いが保護者のニーズ把握に寄与したという点が挙げられる。次に、園の教育及び保育に関する理解と協力的な姿勢には、「預ける一預かる」という関係だけではなく「共に育てる」という関係性を保護者が自覚しているという点である。保護者との連携が延長保育の教育及び保育の内容に直接影響を与えるわけではないが、この時間帯の教育及び保育の内容に関心を寄せる機会を共有したことは、園の教育及び保育理念や方針の理解をより一層深めることにつながると考えられる。

#### IV. まとめ

本研究では、幼保連携型認定こども園の長時間にわたる教育及び保育に関して、子どもにとって望ましい延長保育の在り方を検討してきた。A園で行われた延長保育をテーマにした園内研修と保護者との連携を図った実践に注目して、園内研修の成果と保護者との連携によって得られた視点を整理してきた。

延長保育場面のエピソード記録をもとにした園内研修の記録の分析から、研修が園の理念にもとづく延長保育の在り方を考えることにつながっていた。A園が考える子どもにとって望ましい延長保育は、通常保育や延長保育という名称も、子どもの立場に立てば変わらない生活の連続であり、A園で過ごす大切な時間として捉えることが必要になるという点が整理できた。また、研修を踏まえて取り組んだ保護者との連携では、延長保育に対する関心や園の教育及び保育の理念の共有につながるという視点が得られた。

今後の展望として、A園の園内研修の継続的な追跡によって、延長保育の名称だけでなく、具体的な実践の変容や指導計画への反映を整理していきたい。また、本研究で行った長時間の教育及び保育に関する議論は少ない。今後も同テーマに関する実践的な取組を研究していく必要がある。

#### 参考・引用文献

- 1) 内閣府・文部科学省・厚生労働省, 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説, 2018
- 2) 文部科学省, 幼稚園教育要領解説, 2018
- 3) 前掲書1
- 4) 前掲
- 5) 前掲
- 6) 前掲
- 7) 前掲
- 8) 前掲
- 9) 前掲

本研究のIII-1については、日本乳幼児教育・保育者養成学会第4回研究大会にて、研究発表「幼保連携型認定こども園における『延長保育』の在り方に関する園内研修の試み」(小木曾友則)で発表した。

## 小学校低学年における図形指導についての一考察

### A Study on Graphic Instruction for Lower Grade Elementary School Students

立川 健之<sup>1)</sup>・森 透<sup>2)</sup>

Takeyuki Tachikawa and Toru Mori

抄録：小学校低学年、特に1年生算数における図形領域の授業を参観すると指導内容が曖昧な授業に出会うことがある。その原因を図形指導の内容等の歴史的な変遷や算数の教科用図書の教材の調査を通して探り、その上で小学校入学時の児童の図形の見方の傾向を調査した。その結果、図形の理解の基礎となる経験を豊かにさせ、2年生からの構成要素に着目していく図形の学習にスムーズにつなぐためには、1年生図形領域の指導内容として形の「かど」や「へり」に着目できるような学習を位置付けるとよいことが明らかになった。さらに児童が自ら「かど」や「へり」という図形を考察する観点を獲得していくことができる授業を構想した。

キーワード：図形指導・小学校低学年・学習指導要領の変遷・教科書教材・色板の構成

#### I. はじめに

小学校1年生図形領域の授業公開では、次のような活動をよく参観する。

- ・児童が各自で持ち寄った様々な形や大きさの空き箱で構成する活動  
持ち寄った箱を使ってキリンやゾウなどの生き物、タワーやビルなどの建物、バスやトラックなどの乗り物、身の回りにある具体物の形を作る活動(写真1)や、時間を決めて箱を高く積み上げたりする活動など
- ・直角二等辺三角形の色板を使って構成する活動



写真1 箱で作る

色板を使って身の回りの物に似せて作る活動(写真2)や色板で構成した形の外枠を示し、枠に当てはまるように色板を組み合わせて形を作る活動(写真3)など



写真2 色板で作る

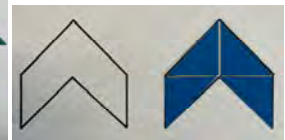


写真3 外枠を示す

これらの活動では、様々な言葉をつぶやいたり、仲間と伝えあったりしながら生き生きと取り組む児童の姿が生まれるのだが、作った後に何を作ったのか交流するだけで終わりという授業に出会うことがある。また、活動後に使った箱や色板の組み合わせなどを交流する場を位置付けても、算数の授業として教師が何を指導したいのか、児童が何を学んだのかが曖昧なまま終わる授業にも出会う。これらの授業からは、図画工作の授業やパズル遊びとの違いが見えてこない。

図形領域以外の授業では、指導者の経験年数や指導力、教材研究の深さの違いなどにより、児童の思考の高まりや理解の確かさに差が生まれることはあるが、指導内容が見えてこない授業と出会うことはまずない。何故、低学年の図形領域の授業において指導内容が曖昧な授業が見られるのか。

図形領域以外の授業では、指導者の経験年数や指導力、教材研究の深さの違いなどにより、児童の思考の高まりや理解の確かさに差が生まれることはあるが、指導内容が見えてこない授業と出会うことはまずない。何故、低学年の図形領域の授業において指導内容が曖昧な授業が見られるのか。

本稿では、低学年の図形領域の指導内容が曖昧になっている要因について、学習指導要領における図形指導の内容(特に低学年)の歴史的な変遷から探る。次に、実際に指導する際に活用する教科用図書(以降は教科書)における図形領域の教材や算数的活動、記述内容などを調査し、教員や児童の立場からみたときに問題と捉えられる点を明らかにする。そして、小学校入学前の子どものたちの図形の見方の傾向を調査した結果をもとに、構成要素に着目していく2年生からの図形の学習にスムーズにつなぐために必要と考えられる授業を提案する。

1)2)教育学部子ども教育学科

## II. 小学校における図形指導についての歴史的な変遷

### 1 学習指導要領などにおける図形指導の位置付けの変遷

図形の指導については、現学習指導要領算数科の目標の中に「(1)数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、・・・」「(2)・・・基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見だし統合的・発展的に考察する力、・・・」とあるように、現在は数と計算などと同様に主要な内容として位置付けられている。そして、1年生から6年生まで系統的な指導が行われるように「図形」という1つの領域として指導内容もまとめて提示されている。しかし、近代の学校制度が定められた当初から図形が算数(算術)の指導内容として位置付けていたわけではない。

明治38年に初めて国定教科書制度に基づいて発行された尋常小学算術書を見ると、計算の習熟と生活のための実務的な知識を身に付けさせる内容が中心である。その後の改訂で、図形に関する事柄は、面積や体積の計算の一環として取り扱われるようになり、大正14年の改訂において図形の求積を主たる問題としながらも初めて図形の内容を示して図形の知識を確かにするのが高学年の内容に位置付けられている。

図形が正式な内容として教科書に位置付けられたのは、昭和10年発行の尋常小学算術であり、この教科書で取り扱われている内容は現行教科書と比較してほぼ同等になっている。さらに注目すべき点は、「マッチ棒、色板、ひご、積み木などを用いた平面図形及び立体の構成と観察」「用語：シカク、マンカクの程度」と低学年における図形の内容が初めて示されたことである。

図形が正式に算数の1分野として認められたのは、「算数」という名称が初めて用いられ、その「算数の任務」として「数・量・形ニ関シ・・・」と示された昭和16年の国民学校令の施行である。内容についてあまり変化はなかったが、低学年において折り紙を折るといった具体的な操作等が取り入れられている。

終戦後は学習指導要領が基準となるが、図形に関する内容は国定教科書時代の考えを引き継いでいる。具体的には、「ものの形と図形」領域での1年生の指導内容が「絵や模型を使って、物の概略の形や概略の配列を表すこと」、2年生の指導内容が「長さや容積をはかったり、広さや角の概念を用いたりすること」と示されている。

しかし、この指導内容はアメリカの指導監督を受けて大幅な見直しが行われ、1年生で扱う内容は「ましかく、ながしかく、さんかく、まる、かどなど」となり、2年生での図形の扱いは全くなくなることとなる。

昭和33年に学習指導要領が改訂され、数学的な考え方が強調されると共に、「数と計算」「量と測定」「数量関係」「図形」の4領域にまとめられ6学年を通した系統が示される。図形の指導内容に関しては、アメリカの指導監督による大幅見直し前に戻され、低学年では主として「具体的な操作を通して図形の内容の素地を作る」と示される。

昭和43年の改訂では、数学教育の現代化の流れを受け、図形に関しての改訂点として、「目的に応じて仲間づくりなどの操作を通して、概念の抽象を図ること」「その際、観点を明確にすることによって、論理的な考察に耐えられるようにする」等が加えられる。低学年でも「基礎となる経験を豊かにする」となっていたねらいが「基礎的内容を理解させる」と変更される。

昭和52年の改訂では、「ゆとりと充実」がキーワードとして掲げられ、基礎的な知識・技能を重視し学習内容が精選される。また、算数の目標が「数量や図形について基礎的な知識と技能を身につけ、日常の事象を数理的にとらえ、筋道を立てて考え、処理する能力と態度を育てる」とされ、今日的なものになるが、図形に関しての内容については大きな変更は見られない。

平成元年の改訂でのキーワードは「よさ」であり、算数科の目標にも「数理的な処理のよさが分かり、進んで生活に生かそうとする態度を育てる」と位置付けられる。低学年の図形では、「基礎となる経験を豊かにする」という文言が復活する。

平成10年の改訂では、「ゆとりの中で、自ら学び自ら考える力などの生きる力の育成」を基本とし、教育内容の厳選と基礎・基本の徹底が図られる。図形領域では、ものの形の特徴を捉えて図形を分類すること、基本的な図形の作図や構成をすることについての指導に重点が置かれ、いくつかの内容が移行されたり削除されたりする。具体的には、第1学年では、立体図形のみを扱うことになり、平面図形については第2学年に移行され、第2学年で扱っていた、「長方形、正方形、直角三角形」などは第3学年で指導することとなるなど、指導内容が大きく削減されることになる。

平成20年の改訂では、目標の初めの部分に「算数的活動を通して」という文言を位置付け、児童が目的意識をもって主体的に学ぶことを大切にしている。また、前回の改訂で学力の低下が問題視されたこともあり、「図形」領域でも指導内容が平成11年の改訂以前に戻されることになる。

次に、上記で述べた変遷を踏まえながら、小学校学習指導要領や学習指導要領解説算数編(以降は解説算数編)に基づく第1学年の図形領域の指導内容を概観した。その結果を次項表1に示す。

表1から、指導内容を大きく削減した平成11年の改訂と削減された内容を復活させた平成20年改訂以外は、低学年における指導内容についての大きな変更はないことが分かる。

そして、その指導内容の中心に位置付けている「形の構成や分解」については、「図形について基礎的なことを理解させる」という昭和43年改訂以外は、「理解の基礎となる経験を豊かにする」「図形に対する感覚を豊かにする」というねらいになっている。つまり、「豊かに」という言葉がほぼすべての改訂時に形の構成や分解の活動のねらいとして位置付けていることになるが、この「豊かに」が表す内容や「豊かにするための活動」について詳しい例示がされていない。これが低学年の図形指導を曖昧にしてきた要因の一つであると考えられる。

さらに注目する点は、「形の構成や分解」を行う際の言語表現の取り扱いを平成20年度の改訂で大きく変更していることである。この改訂以前は言語表現を低学年の指導において急いで求めることは危険であるとしていたが、その立場を180度変更し、以下に示したように言葉で表現する指導を求めるようになった。しかし、大きな変更であるにも関わらず、学校現場で低学年を指導する際にこの変更について取り上げられることはほとんどない。これもまた低学年の指導を曖昧にしている要因の1つであると考えられる。

・平成20年の改訂以前

形を構成したり、分解したりする活動の中で、言葉で表現したりまとめたりする必要は無いが・・・操作を豊富に体験させることが大切である。

・平成20年の改訂

形を観察したり構成したりする活動を重視するとともに、それらの構成や分解の様子を、言葉を使って表すことも指導する。

表1 小学校学習指導要領や解説算数編に基づく第1学年における図形領域の指導内容①

昭和26年改訂試案	・具体物の形（正方形、長方形、三角形、円） →ながしかく、さんかく、まる等 ※形を認める能力を伸ばす	・日常の言葉での表現 ※形（平面）の用語の素地を豊かにする
昭和33年改訂	・具体的なものの形 ※概念を理解する基礎となる経験を豊かに	・日常の言葉での表現 ・形の構成
昭和43年改訂	・ものの形、形の特徴 ※図形について基礎的なことを理解させる	・日常の言葉での表現 ・形の構成、分解
昭和52年改訂	・ものの形、形の特徴 ※理解の基礎となる経験を豊かにする ※関心と親しみをもたせるように配慮する	・日常の言葉での表現 ・形の構成、分解
平成元年改訂	・ものの形、形の特徴 ※理解の基礎となる経験を豊かにする	・日常の言葉で表現 ・形の構成、分解、移動
平成10年改訂	・ものの形（立体）、形の特徴 ※理解の基礎となる経験を豊かにする ※図形に対する感覚を豊かにする	・日常の言葉で表現 ・積み木（箱や筒）で作る
平成20年改訂	・ものの形（立体と平面）、形の特徴、機能 ※理解の基礎となる経験を豊かにする ※図形に対する感覚を豊かにする	・日常の言葉で表現 ・形を見つける、形の構成、分解、移動 ・かどの有無や数、平面の有無

※は目標にある「図形の分解や構成などの活動」のねらいにかかわる文言を抽出したもの

## 2 現学習指導要領（平成29年度告示）における第1学年の図形指導の位置付け

次に（1）で述べた要因について、平成29年度に告示された現学習指導要領及び解説算数編を概観した。

平成29年の改訂では、図形を計量的に捉えて考察することも図形領域に含め、ねらいを3つに整理するとともに、働かせる数学的な見方・考え方に着目して内容も整理し、次の4点にまとめて示された。

- ・図形概念について理解し、その性質について考察すること
  - ・図形の構成の仕方について考察すること
  - ・図形の計量の仕方について考察すること
  - ・図形の性質を日常生活に生かすこと
- 具体的に学習指導要領や解説の算数編で示された第1学年の図形領域の指導内容を表2に示す。

表2 小学校学習指導要領や解説算数編に基づく第1学年における図形領域の指導内容②

平成29年改訂	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ものの形（立体、平面）、形の特徴、機能</li> <li>・形を見つける、形の構成、分解、移動</li> <li>・構成などの操作への着目（言語化する）</li> <li>※理解の基礎となる経験を豊かにする ※関心を喚起し、感覚を豊かなものとする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常の言葉で表現構成、</li> <li>・かどの有無や数、平面の有無</li> </ul>
---------	--	--

表2を見ると、改訂前の内容と大きな変更はないことが分かる。

1で指導が曖昧となる要因とした2つの点についてみると、「豊かにする」というねらいは継続して位置付いており、「形の構成や分解」を行う際の言語表現の取り扱いが「構成や分解の様子を、言葉を使って表すことを指導する」と示され、前回の改訂より強調する文言になっている。

しかし幸いなことに、現解説算数編には第1学年で指導する内容等について、これまでのものと違い次のような具体的な例示が多くなされている。

「ものの形を認める」

- ・身の回りの具体物の中から、様々な要素を捨象し、ものの形のみに着目してものを捉えることであり、立体については、面の形に着目して「さんかく」「しかく」「まる」などの形を見つけること

「形の特徴を知る」

- ・かどの有無やかどの数、平面の有無などの形状の特徴を捉える。立体の機能的な性質について捉えること

「具体物を用いて形を作る」

- ・色板などを使って身の回りにある具体物の形を作ったり、作った形から逆に具体物を想像したりすること
- ・色板での形づくりでは「しかく」は「さんかく」2枚で構成できること、「ましかく」2つで「ながしかく」が構成できることなどに気付けるよう配慮すること

「具体物を使って形を分解する」

- ・身の回りにある立体や色板などを用いて作った形からさんかく、しかくなどを見つけられるようにすること
- ・形を構成したり分解したりする活動では、ずらす・まわす・裏返すという図形の移動や大きさは違うが似ている形を作るなどの活動を豊富にさせること

「ものの形に着目し身の周りにあるものの特徴を捉える」

- ・ものの形や立体が身の回りでどのようなところに見られるか、それらの用いられ方にどのような特徴があるかということに気付いたり、敷き詰められた模様の中にいろいろな形を認めたりすること

「具体的な操作を通して形の構成の仕方について考える」

- ・形を作ったり分解したりすることを通して、形の構成の仕方について考えること
- ・色板などを用いて、ロケットや家の形をつくること
- ・平面を使って重ねたり立てたりすることができるように、形のもつ性質や特徴を用いて目的を達成したり問題を解決したりすることができるようにし、児童が図形に親しみを深めていけるようにすること

これらの例示により、指導内容が曖昧な授業は今後減ってくるのが期待できるが、現学習指導要領や解説算数編の内容が、実際に教科書にどのように反映されているかが大きな鍵を握ってくる。

### Ⅲ. 教科書における取り扱いの検討

具体的な例示が多く示された現学習指導要領解説算数編を踏まえた令和6年度採択教科書における1年生図形領域の単元の位置付けや扱われる活動・教材を比較したのが次項の表3である。この表からは次のことが分かる。

- ・図形領域は、どの教科書も次の2つの単元で構成されている。

ア 箱の形（立体図形）を扱う単元 単元名『かたちあそび4社：いろいろなかたち2社』

箱を使って、構成したり仲間分けしたりする。また、箱から面を写し取り、平面図形の学習につなぐ。

イ 平面図形を扱う単元 単元名『かたちづくり：5社：かたちをつくろう：1社』

色板や数え棒を使って形を構成したり、分解したり、移動させたりする。

- ・どの教科書も図形の性質理解の基礎となる経験を豊かにできるよう多様な操作活動を位置付けている。

- ・箱の形（立体図形）を扱う単元」では、どの教科書も次の①～③の3つの活動を位置付けている。

①いろいろな形の箱を集めて、具体物を作る活動（例：タワー、ロケット、滑り台、自動車等）

活動のねらい：積める、転がるという立体図形の機能面や平面、曲面等の立体図形の面の形状に着目させる

②箱を仲間分けする活動（直方体、立方体、円柱、球：1社は直方体と立方体の区別なし）

ブラックボックスでの形あてを行う活動

活動のねらい：立体図形の面の形や平面だけでかこまれているか曲面があるのかに着目させる

③箱の面の形を写し取り、写し取った形を組み合わせて絵を描く活動（4社は図形を組み合わせてかく）

活動のねらい：面の形に着目させる（1社のみ、同じ形に同じ色を塗って仲間分けする活動を位置付け）

・「平面図形を扱う単元」では、どの教科書も次の④～⑧の5つの活動を位置付けている。

④色板（直角二等辺三角形）を並べて形（具体物）を作る活動（例：魚、ロケット、家、花等）

活動のねらい：面の形に着目させる、直角二等辺三角形の組み合わせで作ることができる形に着目させる

表3 教科用図書における取り扱い内容の概要一覧

出版社	箱の形（立体）を扱う単元：単元名と内容	平面図形を扱う単元：単元名と内容
A社	<p>【かたちあそび】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○いろいろなものを作しましょう（電車等）</li> <li>・工夫や気づいたことを交流※</li> <li>○似ている形を集めましょう</li> <li>・言葉でどんな形か伝える</li> <li>・ブラックボックスで形当て</li> <li>○形を写して絵をかきましょう（複数の形で）</li> </ul>	<p>【かたちづくり】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○色板を並べていろいろな形を作しましょう</li> <li>・気付いたことを交流（相似の素地）※</li> <li>○1枚動かして形を変えよう</li> <li>○決められた数の色板で（指定された）形を作る</li> <li>○数え棒でいろいろな形を作ろう</li> <li>○点と点を線でつないでいろいろな形をかこう</li> </ul>
B社	<p>【いろいろなかたち】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○何を作ろうかな（キリン、消防車等）</li> <li>○似ている形：仲間に分けよう（機能）</li> <li>・仲間を集めよう（機能や面の形状）</li> <li>・形を探しましょう（ブラックボックス）</li> <li>○形を写して絵をかきましょう（一つの形で）</li> </ul>	<p>【かたちづくり】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○色板を並べていろいろな形を作しましょう</li> <li>○色板で下の形を作しましょう（何枚使うかな）</li> <li>○棒を並べて（指定された）形を作ろう</li> <li>○点と点を線でつないでいろいろな形を作ろう</li> <li>○1枚動かして形を変えよう（方法を問う※）</li> </ul>
C社	<p>【かたちあそび】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○いろいろな形を集めよう。</li> <li>・似ている形の仲間を集めよう</li> <li>○箱の中の形を当てよう（ブラックボックス）</li> <li>○形遊びをしよう（積む、転がす）</li> <li>○いろいろなものを作ろう（ロボット等）</li> <li>○形を写して絵をかこう（複数の形で）</li> </ul>	<p>【かたちをつくろう】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○色板を並べていろいろな形を作しましょう</li> <li>○4枚の色板で指定された（正方形）を作ろう</li> <li>・（正方形）から次の形を作ろう</li> <li>（動かし方の例示：矢印とすー/くるり/ぱたん）</li> <li>○棒を使って色々な形を作ろう（例示→自由に）</li> <li>○点と点をつないで色々な形を作ろう</li> </ul>
D社	<p>【かたちあそび】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○いろいろな形を作しましょう（積む、街等）</li> <li>・作り方を交流※</li> <li>○仲間に分けましょう（機能⇒面の形状）</li> <li>○紙に形を写して絵をかこう（複数の形で）</li> <li>○形を当てよう（面の特徴を伝える）</li> </ul>	<p>【かたちづくり】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○色板で色々な形を作ろう</li> <li>○1枚だけ動かして形を変えよう</li> <li>（動かし方の例示：矢印とずらす/回す/裏返す）</li> <li>○ストローで三角や四角を作ろう</li> <li>○点と点を線で結んで三角や四角をかこう。</li> </ul>
E社	<p>【いろいろなかたち】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○いろいろなものを作ろう（車、滑り台等）</li> <li>・作るときの工夫を交流※</li> <li>○似ている形を集めよう</li> <li>・ブラックボックスで形当て（面の形状）</li> <li>○形を写して絵をかこう（かき方の交流※）</li> <li>・似ている形を集め、気づいたことを交流</li> <li>・同じ形に同じ色を塗りましょう</li> </ul>	<p>【かたちづくり】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○色板で色々な形を作ろう・気付きを交流※</li> <li>○4枚の色板で指定された形を作る</li> <li>○どのように動かしたか言いましょう※</li> <li>（動かし方を紹介：ずらす/回す/裏返す）</li> <li>○数え棒を使って形を作ろう（辺の数に着目）</li> <li>○点と点をつないで色々な形を作ろう</li> <li>・気付いたことの交流（頂点の数、形に着目）※</li> </ul>
F社	<p>【かたちあそび】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○かたち遊びをしましょう（転がる、積む）</li> <li>○いろいろな物を作ろう（タワー、消防車等）</li> <li>○似ている形に分けましょう</li> <li>・分けた理由の交流・ブラックボックス形当て</li> <li>○形を紙に写して絵をかこう（一つの形で）</li> </ul>	<p>【かたちづくり】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○色板で色々な形を作ろう</li> <li>○4枚の色板で指定された形を作る</li> <li>○形をかえましょう</li> <li>○色の棒を使っていろいろな形を作ろう</li> <li>○点と点をつないで色々な形を作ろう</li> </ul>

- ⑤色板で構成した形の外枠のみを示し、その枠に当てはまるように色板を組み合わせて形を作る活動
- ⑥作った形から、1枚の色板を動かして形を変える活動（クルン、パタン等の擬態語、「ずらす、まわす」等の操作を表す言葉の位置付けは様々である）

活動のねらい：図形の移動（平行・回転・対象）につながる素地づくり

- ⑦数え棒を使って形（具体物）を作る活動

活動のねらい：三角形や四角形の辺の数に着目するための素地づくり

- ⑧格子点が並んだ用紙を用いて、「・」と「・」をつないで形をかく活動

活動のねらい：三角形や四角形の頂点の数に着目するための素地づくり

また、この比較から、教科書を使って教師が指導したり、児童が学習したりする際の問題点も浮かんできた。

- ・教科書に位置付けられた教材や活動に大きな差異は見られないが、ねらいが読み取れない教科書がある。

①～⑧のように、性質理解の基礎となる経験が豊かにできるよう多くの活動が位置付いているが、活動のねらいを教科書の記述、写真やイラスト、吹き出しから読み取ることがむずかしいものがいくつか存在する。

特に、『⑤色板で構成した形の外枠を示し、枠に当てはまるように色板を組み合わせて形を作る活動』については、B社の教科書に「何枚の色板を使っているでしょう」という吹き出しがあるのみで、どの教科書を見ても活動のねらいを読み取ることが難しい。教科書を実際に使用する教員にとってねらいが読み取れない教材や活動があることは問題であると考える。

- ・学習指導要領解説算数編にある「構成や分解の様子を言葉を使って表す」ことを促す問いかけ（表2中の※印）については、E社の教科書が多く操作活動で吹き出しを位置付け、児童にも活動しながら何を見つけたり考えたりすればよいのか示唆しているが、全ての活動ではない。また、他にも吹き出し等で示している教科書は3社あるが、やはり一部の活動のみであり、全く位置付けていない教科書もある。

上記の2点を踏まえると、現在の教科書は具体的な例示が多く示された解説編算数の内容を受けたものであるが、図形領域の取り扱いにおいては1年生の図形指導を今後も曖昧にしていける恐れがあると考える。

#### IV. 1年生入学時の図形に関わる児童の実態

上記Ⅱ（4）で述べた問題を解消するには、どのような指導内容で活動を位置付けるとよいのかを探るため、筆者は、図形領域の学習を始める前の小学校1年生児童24名に平面図形の構成についての実態調査を行った。以下は、調査方法と調査結果の概要である。

##### 1 調査方法

- ・児童に直角二等辺三角形の色板を2枚配布。活動の様子を確実に把握するため、同時に活動する児童は2名で実施。調査時間は1組3分。
- ・調査担当（筆者）の前で問題に取り組みせ、様子を見届ける。枠からの多少のはみだしは認める。
- ・どの問題からでもよいことを伝える。正答したら調査担当が○を付け、次の問題に取り組む。
- ・調査問題は、以下の5問とする。

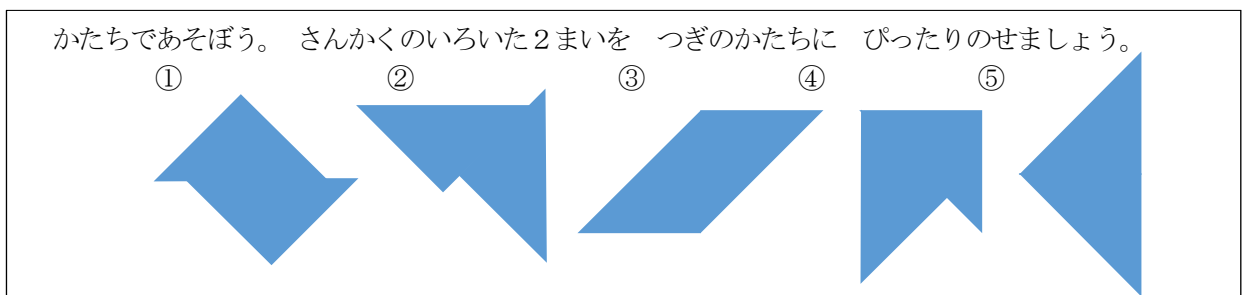


図1 平面図形の構成 調査問題

##### 2 調査結果の概要

表4 各調査問題の正答率

	①	②	③	④	⑤
問題の正答率 (%)	100	100	87.5	75.0	66.7

表4にあるように、①と②は100%の正答率であり、③は正答率が若干低くなる。さらに、④⑤になると正答率がかなり低くなる。児童が問題に取り組んでいる様子を観察する中で、次のような児童の様相が見

えてきた。

- ①や②のように直角のかどがみえている問題は、直角のかどに色板の直角のかどを重ねて置けば正答になるため、子どもたちはあまり迷いなく問題を解いていく。
- ③のような直角のかどがない問題は、図2にあるように鋭角のかどに色板の45度のかどを重ねて置きながら問題を解こうとする。図2のように間違っただけの色板の置き方をしても、(裏返しておくのではなく)もう一方の底角のかどを合わせようと試すことで、すぐに修正できる児童が多い。
- ④や⑤のように直角のかどが見えていても、そのかどに色板の直角のかどを合わせて置くと正答にならない問題の場合、児童が色板の置き方に悩む様子が最も見られた。  
④は図3のように左の直角のかどに合わせて置く児童が多数いた。その後左下の45度のかどに合わせて置く児童も存在したが、最終的には、右の直角のかどに色板の直角のかどを合わせて重なる置き方を見つけていた。
- ⑤は一番正答率が低い。この問題も図4のように直角のかどに合わせて置くという児童が多数であった。その後色板の45度のかどを合わせて置いても図4のように正しい置き方が見えてこない場合があるため、正答率が低くなったと考えられる。

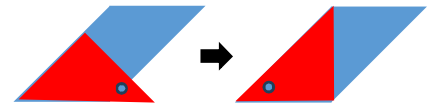


図2 問題③の場合

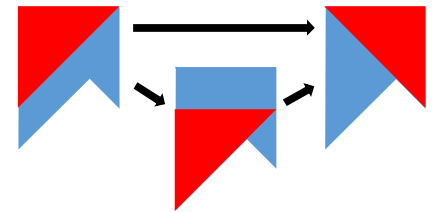


図3 問題④の場合

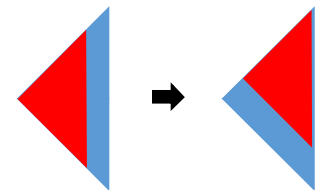


図4 問題⑤の場合

### 3 調査結果の考察

図形の学習に入る前の児童の図形の見方には、次のような傾向があるといえる。

- 図形の「かど」の形や大きさに着目する傾向が強い。
- 「かど」の中でもまず「直角のかど」に着目し、次に「45度のかど」に着目する傾向がある。
- 図形の「へり (へりの長さ)」に着目することに弱さがある。

## V. 形の構成についての授業構想

IVの実態調査から、IIで問題提起した「色板で構成した形の外枠を示し、枠に当てはまるように色板を組み合わせて形を作る活動」において、ねらいとして位置付ける指導内容が見えてきた。そこで、児童に「かど (かどの形や大きさ)」や「へり (へりの長さ)」に着目できる力をつけることを活動のねらいとし、このねらいを達成するための授業を次のように構想した。また、併せてIIで問題提起した低学年の図形学習の課題と考えられる「構成や分解の様子を言葉を使って表す」ことについても児童が表現する場を授業展開の中に位置付けた。

(1) 題材名「さんかくちゃんのかくれんぼ」

図形を構成する活動：直角三角形の色板4枚で構成された形のシルエットの中にどのような組み合わせで色板が隠れているかを見つける活動

(2) 本時のねらい

シルエットで示された形を4枚の色板で作る活動を通して、「かど (の形や大きさ)」や「へり (の長さ)」に着目してぴったり合うかどやへりを見つければよいことに気づき、作り方の手順を伝えることができる。

(3) ねらいを達成するための工夫点

○問題のシルエットは、「かど」に着目しても組み合わせ方を見つけにくい形を中心に提示する。

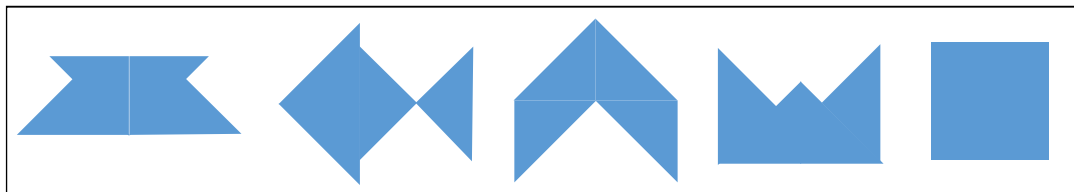


図5 問題に位置付ける形

○「かど」や「へり」の存在に児童が気付くよう導入を工夫する。

具体的には、導入でヨットの形を扱い、「かど」を合わせても正答につながらない置き方を図6のように意図的に示す。そして、「かど」を合わせて置いたのにこの置き方ではダメだという理由を児童の言葉で表現させ、「か



図6 導入で扱う形



ど」と「へり」という言葉と、それぞれが示す部分を共通で認識できるように板書に位置付ける。

○自分の見つけた作り方を自分が操作した順に沿って、表現する場を位置付ける。

**【個人追究】**

・追究に入る前に、児童に次の①②の順で取り組むよう約束する。

①まず、色板を操作して作る。

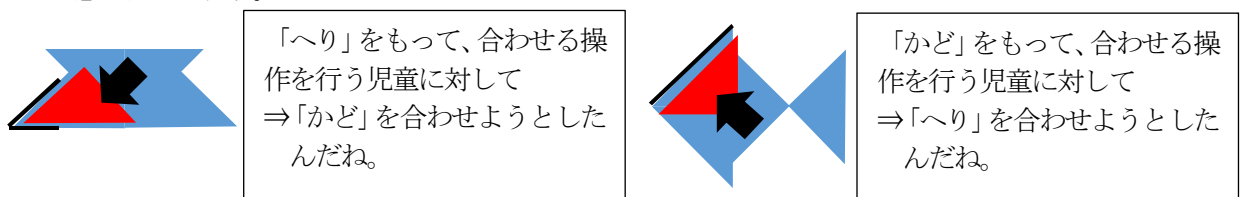
②次に、操作した順に話しながら作る。児童の言語表現を大切にしながら、「初めに、色板のこのかど（へり）をここにぴったり合わせて・・・、次に、・・・」という表現をさせていく。正しかった操作だけでなく、置いてみて間違いと気付いてやり直した操作についても話すように伝える。

・教師は、机間指導で児童の操作を見届けながら、次の①②のように言葉がけで指導を行い、着目した構成要素（かど・へり）を引き出しながら、言語表現できるように援助する。

①「かど」に合わせたのかな、それとも「へり」合わせたのかな。

②色板のどの「かど（へり）」をどこに合わせたのかな。

※行っている操作をうまく言語化することができない児童には、操作する様子を見届け、以下のように意味付けを行う。



**【全体交流】**

①操作した順に話しながら作ることを全体交流でも約束して交流させる。その上で、どの「かど（へり）」をぴったり合わせたのかを全体に問い返ししながら、発言と操作を関わらせて板書に位置付ける。

②児童の発言や操作をもとに次の2点をまとめる。

- ・「へり」と「かど」のどちらかに着目して、シルエットと色板がぴったり合うように見つけるとよい。
- ・「かど」に着目して見つからない場合は、「へり」に着目する等、視点を変えて考えるとよい。

**VI. 終わりに**

小学校1年生の図形の授業で育成される資質・能力は、当然、2年生以降の図形の学習に大きく影響していく。だからこそ、図形についての理解の基礎となる経験を豊かにし、図形に対する関心や親しみをもたせ、図形学習への意欲をもたせることが大切にされてきた。しかし、活動ありきで指導内容が曖昧なままでは、児童に力がつかないことは明白である。そして実際、今回の調査で、多くの具体例が示された現学習指導要領解説算数編を反映したはずの教科書であるにも関わらず、教材によっては相変わらず指導内容が読み取りにくいものがあることが明らかになった。その曖昧さを少しでも払拭し、1年生の図形領域の活動が楽しいだけで終わることなく、今後の図形学習の確かな基礎となる経験となることを願い、考えたのがVで構想した授業である。私自身も、今後、実際に学校での実践を通して、その指導内容や指導方法等について検証していくことが必要であると考えている。

**参考・引用文献**

- 1) 尋常小学算術書 1905 1925 1935
- 2) 学習指導要領解説算数編 文部科学省 1989 1998 2008 2017
- 3) 小学校算数指導資料 図形の指導 文部科学省 1982.7
- 4) 戦後50年の図形・幾何教育の内容はどう変わったか 一学習指導要領に基づく図形・幾何の内容の変遷— 狭間節子 日本数学教育学会誌第77巻 1995
- 5) 東京書籍 あたらしいさんすう1 2023
- 6) 啓林館 わくわくさんすう1 2023
- 7) 学校図書 しょうがっこうさんすう1 2023
- 8) 教育出版 しょうがくさんすう1 2023
- 9) 大日本図書 たのしいさんすう1 2023
- 10) 日本文教出版 しょうがくさんすう1下 2023

# 初任者指導での実践を踏まえた算数科教育法における 指導内容についての一考察

## A Study on the Teaching Content of Mathematics Education Method in the Teacher Training Course Based on the Training Practice for Beginning Teachers

立川 健之<sup>1)</sup>

Takeyuki Tachikawa

抄録：小学校に配置された初任者は基本的に学級担任として学校に勤務し、着任して早々に教科等の授業を行う。初任者の多くは、どの教科の授業でも思うような指導ができずに悩むが、算数においては多くの初任者の授業で同じような傾向の問題があることが見えてきた。そこで初任者に対し、板書計画の作成を中心とした教材研究の方法の指導を行ったところ、問題が改善される糸口が見えてきた。この実践を踏まえた上で、小学校教員養成課程を設置している大学の算数科教育法等における授業内容を調査した。その結果、学生が初任者として学校で勤務することになった時の授業実践に繋がる授業力をつけるには、算数科教育法における授業内容の重点を「数と計算」領域における板書計画を中心とした授業展開案作成とすることが有効であると捉えることができた。

キーワード：小学校教員養成課程・算数科教育法・小学校初任者・学習指導案・板書計画

### I. はじめに

小学校の初任者が着任して約1週間後には各学校で授業が開始され、初任者も学級担任として教科の授業の指導に当たることになる。単学級の学校が増加している昨今、そのような学校に着任すると、初任者が一人で教科書会社発行の教師用指導書朱書編（以降は教師用指導書）を参考にしながら授業を進めることが多い。当然、同じ授業を実際に行う教員はいないため、教材・教具の準備なども手探りしながら自分一人で担っていくことになり、授業を進めることの大変さに悩むことになる。同学年に複数学級がある学校に着任すれば、学年所属の教員の指導を仰ぎながら授業に臨むこともできるが、働き方改革真只中の学校現場は時間外勤務を減らす取組をしており、初任者が同僚の教員から授業について多くの時間をとって指導を受けることは困難になってきている。指導が十分受けられず、思ったように授業を進めることができない現実に、悩む初任者も多い。

さて、小学校の教員にとって「算数は指導しやすい教科」と考えられていることが多い。実際、保護者対象の授業参観において、算数の授業を公開する教員が多いことはその証であるともいえる。その算数の授業でさえも初任者にとっては悩みの種となるが、初任者の算数の授業を繰り返し参観する中で、学校規模に関係なく同じような問題傾向があることが見えてきた。

そこで本稿では、初任者の授業の問題点は何か、また、それを解消するための方途として、小学校教員養成課程を設置している大学における算数科教育法等の授業内容の分析を行い、将来教員となった時に、確かな授業実践に繋がる授業力が身に付くような算数科教育法の指導内容について考察を行うこととした。

### II. 着任当初の初任者が行う授業の傾向

ここでは、着任当初に実際に行っていた初任者の【2年生算数「2けたのたし算」第2時】の指導実践場面を基に考える。

---

1) 教育学部子ども教育学科

教師の問題提示を受け、児童が $32 + 25$ と立式し『2けたのたし算のしかたを考えよう』と課題設定した後に、次の①～⑧に示したような様相が見られた。

①指導内容や指導方法を教師自身が理解していない授業

これまでどのような学習をしてきたのか、またそれを踏まえ本時はどのように考えづくりをさせるのかを教師自身が分かっていないため、課題設定後、児童に何の見通しももたせず「では、まず自分で考えてみましょう」と投げかける。

多くの児童は何をすればよいのか分からず、式を書くだけで止まってしまう。

②予想される児童の反応やつまづきを想定せず、個人追究での指導に時間をかけすぎる授業

個人追究前に「ブロックやサクランゴ計算や式を使って考えてみましょう」と伝え、考えづくりに取り組ませて教師は机間指導を始める。

その後、ブロックをどのように並べるとよいか分からない児童、操作はするが何をしたら表現できない児童、数の仕組みと位の捉えがあいまいな児童など、想定していなかった様々な児童の反応に焦り、一人ひとりへの指導に時間をかけすぎてしまう。

その結局、全体での交流が十分できないまま教師がまとめてしまう。

③児童の発言に対して教師が問い返すことなく、根拠を明らかにしないまま進めていく授業

個人追究で多くの児童が「一の位どうし、十の位どうしをたせばよい」「十の位の3と2をたして5、一の位の2と5をたして、だから答えは57」等と計算手順しかノートに記述していないのに、机間指導で根拠を引き出す支援を行わないまま全体交流を始める。当然、計算手順のみを児童が発表することになるが、教師も「そうだね。同じ位どうし計算すればできるね」とその根拠を明確にすることなく授業を進めてしまう。

④多様な意見を整理しきれず、発言させたままにしたり、教師が一方的にまとめてしまったりする授業

全体交流で、児童は意欲的に「ブロックを使ってばらどうし、まとまりどうしを合わせた」「式をつかってサクランゴ図を描き、同じ位同士をたした」「(式だけ書いて) 位ごとの数をたした。」等と発言。教師は、それらの考え方を板書に位置付けるが、考え方を関連づけることなく短絡的に「一番早く簡単にできるのはどの方法かな」と問いかけたり、一方的に「どれも同じ位どうし計算していますね」とまとめたりしてしまう。

⑤発問がほとんどなく、教師の指示や説明が中心となって展開する授業

「ブロックを出してください」「どうやって置くとよいか」「まず10のまとまり同士合わせてごらん。次は、1のばらどうしだよ。どうすればよいか」・・・

児童が理解できるように分かりやすく伝えなくてはいけないという思いから、教師が一つ一つの手順を丁寧に示したり、説明したりすることだけで授業を進めてしまう。

⑥一部の児童のつぶやきや一人の児童の発言だけを取り上げて展開する授業

課題設定後、「どのように計算すればよいか」と教師がいきなり問う。すると何人かの児童が挙手。指名された児童は、前に出てブロックを操作しながら、「バラどうしの2と5をたして7。十のまとまりの3と2をたして5。10のまとまりは5つでバラは7つだから57です」と説明。教師は、その発言を受け、「みんな分かったかな。それでは、次の問題やってみよう。」と授業を進めてしまう。多くの児童は自分で考えることもなく、仲間のお話を聞くだけで授業が進んでいく。

⑦時間配分ができず、最後のまとめや練習問題を実施しないまま終わってしまう授業

立式の根拠の確かめや個人追究に対する見通しの確認、個人追究時の丁寧な机間指導、全体交流での繰り返しの説明など、すべて丁寧に指導を行うため、時間を取りすぎ、結局 $32 + 25$ のみを扱うだけで授業が終了し、学んだことを定着させるための終末の練習問題に取り組む時間が不十分になる。

⑧板書に意図性がなかったり、子どもたちのノートづくりに配慮できなかったりする授業

$32 + 25$ の計算の仕方を見学がブロックを使って説明するが、板書にその操作の足跡を残さない。児童がブロック、図、式を関わらせて説明しても、つながりが分かるような矢印や言葉を書き入れられない。まとめを板書に位置付けられないなどの雑な板書しかできないこともある。

また、低学年であるにも関わらずノートのマス目の数を意識せず板書するため、児童がノートに記述する際に戸惑ってしまう。ノートに考えをどのように書くとよいかを指導していないため、考えづくりの足跡が言葉や図で残されておらず、ノートには課題とまとめ、練習問題だけが書いてある。

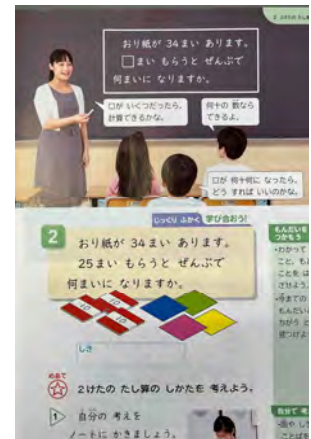


写真1 指導例で取り上げた問題

### Ⅲ. Ⅱで示した授業が行われる要因

Ⅱで取り上げた【「2けたのたしざん」第2時】は、次のような流れで授業が展開されることが多い。

- ①問題から根拠を明らかにして、 $32 + 25$ と立式する。
- ②次に、既習の加法との違いを確認しながら、「2けたのたし算の計算の仕方を考えよう」と課題設定する。  
そして、「これまでのたし算の学習で何を使って考えましたか」と児童に方法の見通しを問い、「ブロックを使って考えられそう」「図(サクランボ計算)を使って考えられそう」「式で考えられそう」という意見を引き出す。その際、単元のスタートであることを踏まえ、ブロックをどのように置いて考えるとよいかも確認する。そのうえで、一つの方法で考えられたら、他の方法でも考えるように伝え、個人追究に取り組みさせる。
- ③個人追究では、つまずきや個の考えに応じた支援を行う。また、一人ひとりの考え方や方法を把握しながら、どの方法で考えた子にも、「10のまとまりどうしと1のばらどうしで分けて考えていけばよい」という考えを明らかにする支援を行う。
- ④全体交流では、ブロック、図(さくらんぼ計算)、式のそれぞれの考え方を発表させて板書に位置付ける。そして、出された意見の共通点を問い、10のまとまりと1のばらに分けていることが共通点であり、大切な考え方であることを押さえる。そしてその考え方を根拠に、位ごとに計算すればよいことをどの子にも理解させる。
- ⑤終末では、他の2けたのたし算でも同様にできるか確かめることで、見つけた大切な考え方を一般化するとともに本時のまとめとして板書やノートに位置付ける。

このような授業展開とは異なり、上記Ⅱに示した8つの例示のような授業になってしまう要因は、大きく次の2つであると考えられる。

- ・教科に関する専門的知識や技術、経験値が不足していること

初任者にとって当然なことではあるが、Ⅱの①②③④に示した授業が行われるのは、一言で言えば、算数に関する専門的知識や技術等が不足していることによる。

本時は、「位ごとに計算すればよい」ことを半具体物であるブロックや図をもとに2年生児童が、自ら明らかにしていくことが大切である。しかし、そのような授業にするためにどのような事前の指導が必要なのか、そして、それを本時の授業にどうつなぐのか、更に、児童はどのように考える傾向があるのかを理解していないと、①のように見通しも持たせずに児童に丸投げしたり、②のように想定外の児童の反応に戸惑って教え込んだりする授業になってしまう。また、ブロックや図を扱う理由を理解していないと、③のように児童と同じレベルで形式的な計算処理の方法のみ指導する授業になったり、④のようにせつかくブロックや図を使って児童が説明していても、それを生かす指導を行うことができなくなったりする。小学校教員は、初任者でなくても自分の専門とする教科以外の指導については、その専門的知識や技術について時間をかけて学んできていないため、教科の授業を行うことには苦労すると推察される。学校に赴任したばかりの初任者にとっては、専門的知識や技術等の不足はもちろんのこと、授業力を高めるためのノウハウも当然少ない。よって、教材研究も自己流で曖昧なまま行うこととなり、多くの時間を割くわりに、思うような授業ができないという結果になる。

- ・基本的な指導方法が身に付いていないこと

直採の初任者はもちろん、直採の初任者よりは専門的知識や技術が多少は身に付いていると考えられる講師経験のある初任者でも、Ⅱの⑤⑥⑦⑧のような授業を行っていることがよく見られる。児童が主体的に課題追究していくことが大切であるのに、教師の一方的な指示や説明で進んでいく⑤のような授業や、一問一答式のやり取りで一人の児童から望んでいる答えが出るとすぐにそれを取り上げ進めていく⑥のような授業は特によくあるパターンである。なかでも、⑥の授業を行う初任者は、教師の願った通りの発言をする一部の児童により授業が展開されていくため、自分の授業に違和感をもたず常時このパターンで授業を行ってしまうことが多い。逆に、⑦のように一人一人が課題追究していくことに重きを置き過ぎて、計算技能や知識を定着する時間が位置付けられない授業も多い。また、⑧にあるように、学習の主体である児童の立場に立って、どのような板書をするのか分かりやすいか、児童にどのようにノートを使わせると考えづくりに効果的かなどを意識できない初任者もいる。これらは、児童の主体的な思考活動を大切に算数の授業の基本的な流れを初任者が理解しておらず、それぞれの指導過程で、児童がどのような学習活動を行うとよいのか、そのために教師はどのような指導を行うとよいのか分かっていないからである。また、算数科の基本的な授業の流れとして45分の授業の時間配分をどうするか、児童の学習を支える板書やノート指導はどのようにしたらよいのかといった指導方法が身に付いていないため、学習指導を適切に行うことができていると考えられる。

#### IV. 初任者に行った指導

以上、Ⅱに示した初任者の授業が行われる原因を「教科における専門的な知識や技能、経験値が不足していること」「基本的な指導方法が身に付いていないこと」という2つの面から述べたが、とりわけ、授業を進める上で大きな障害になると考えられる次の3つ問題点については、早急に解消する糸口を身に付けさせることが必要である。

○算数の授業の基本的な展開が理解できていない。

○本時の授業で重点として指導すべき内容が掴めていない。

⇒教科書や教師用指導書、学習指導要領解説等に位置付けていても、それを読み取れず、指導に生かせない。

○子どもの発言の位置付け方を理解していない。

この3点の解消に向け、次のような指導を初任者に行った。

(1) 示範授業のビデオを視聴させながら、算数授業の展開の基本パターンを理解させる

※基本パターンは、最も時間数が多く、指導展開が応用しやすい「数と計算領域」で示す。

##### 【初任者に示した算数授業の展開の基本パターン（数と計算領域）】

①授業の流れを次のようにとらえさせる

(復習問題⇒) 問題提示⇒立式⇒課題化⇒個人追究⇒全体追究⇒まとめ⇒練習問題

②問題提示の際、分かっていることと聞かれていることを明らかにした後、立式する。

まず全員で問題を読み、分かっていることと聞かれていることに線を引く。

立式の際は、立式の根拠を必ず確認する。(実態に応じて、教師が根拠の伝え方を教える)

③式を見て、これまでの学習(前時)との違いを見つけさせて、課題化する。

④何を使って考えると解決できそうか確認する。(単元の初めは教師が何をどう使うか指示することも可)

⑤個人追究に取り組ませる。児童が④を使ってどのように操作したり、話したりできればよいか、教師が事前にやってみてポイントをはっきりさせて指導する。単元の初めには、操作や話の仕方を教えることを厭わない。これを基に、個人追究や全体追究での支援の言葉をどうするか考える。

⑥全体追究で、仲間の発言や板書から大切な考え方をを見つけたり、考えを深めたり、確かにしたりする。個人追究で考えたことや見つけたことを発表させる。出てきた多様な発言(方法)の「共通する(似ている)こと」を見つけさせる。

⇒この「共通する(似ている)こと」が本時の大切な考えであることが多い。

⑦⑥で見つけたことをもとに、まとめを書く。まずは児童に「今日、見つけた大切な考えは何か」を問い、教師主導でまとめを書く。

⑧練習問題に取り組ませ、理解しているか、できているかを見届ける。

(2) 算数授業の基本パターンに沿いながら、教師用指導書を元に板書計画を作成させる

ア 新しい単元に入るときには、教師用指導書の内容を単元の初めから終わりまで見てから作成に着手させる。

このことにより初任者が、繰り返し出てくる言葉や操作や図に着目しながら、単元を通して大切にしたい考え方などをつかめるようにする。

イ 初任者指導担当者(私)が、基本パターンの①～⑧の流れに沿って順に問いかけながら、初任者に1時間分の板書計画を作成させる。

板書計画を作成することで、初任者が児童の考えの位置付け方や多様な考え(方法)の関わらせ方を整理できるようにする。更に、教師用指導書を用いた教材研究の仕方を理解できるようにする。

(3) 作成した板書計画や教師用指導書をもとに、発問の文言を実際に児童に話す具体的な話し言葉で考えさせ略案を作成する

(4) 実際に授業を行った後、明らかになった改善点を板書計画や略案に追記していく。

次項の写真は、実際に上記の指導を行った後の初任者が作成してきた板書計画と指導略案である。

#### V 取組の成果と課題

『算数授業の基本パターンを示し、教師用指導書を使った教材研究の仕方を指導しながら、板書計画を作成して授業に臨む』という取組を行った成果等を「児童の学ぶ姿」「初任者の指導する姿」「初任者の意識」の3点か

ら述べる。

(1) 児童の学ぶ姿

- ・授業の流れが分かり、見通しをもって落ち着いた雰囲気の中で授業に参加できるようになった。
- ・何をどう用いて課題を解決すればよいのかが分かるようになり、意欲的に授業に取り組む姿が増えた。
- ・児童の発言を黒板に位置付けることで、意欲的に発言する姿や仲間の発言について発言する姿が増えた。

(2) 初任者の授業に取り組む姿

- ・発問と児童の発言の位置付け方を自分なりに明確にしたことで、自信をもってスムーズに授業を進める姿が増えた。
- ・出口の評価問題や練習問題までやり切って終わる授業が増えた。
- ・板書計画を作成することで、本時の重点とする指導内容が児童のどの言葉やどの操作とつながっているか、どのようなキーワードで位置付ければよいか等を明らかにすることができるようになった。
- ・実践を始めた頃は、児童の反応が予想と違うと、「自分の考えた言葉を使わなければ・・・」「自分の考えた言葉が児童からでてこないとどうしよう」と考えてしまい、ぎこちなさや戸惑う様子が初任者にみられることがあったが、反応の多少の違いには、柔軟に対応できるようになった。
- ・児童の発言を繰り返して説明したり、教師が一方向的に解説したりする指導は、なかなか改善されないままであった。

(3) 初任者への聞き取り（板書計画を作成して授業を進めることについて）

- ・板書計画を作ることで、考えさせることと教えることをはっきりさせて自信をもって授業を進めることができるようになった。逆に、板書計画がないと授業をするのが不安になるようになった。
- ・教材研究で何をするとよいかははっきりしたので気持ちが楽になった。
- ・板書計画作りに慣れるにしたがって、だんだん短い時間でできるようになった。
- ・板書計画を作ることで、授業の導入はスムーズにできるようになったが、子どもの意見をどのように位置付けて、まとめていけばよいかは未だに戸惑うことがある。
- ・数と計算領域に関わる単元の授業には応用できるが、図形の単元になると基本のパターンで進められないこともあり、授業の準備の時間も多くなる。

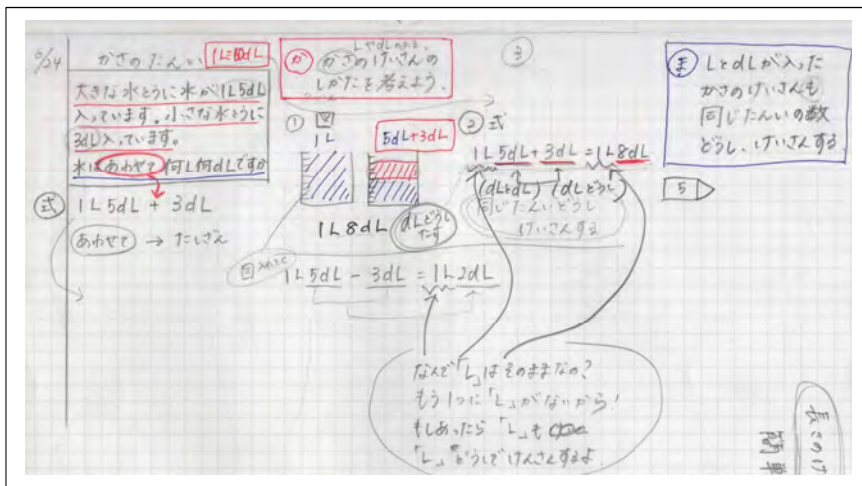


写真1 初任者が作成した指導計画

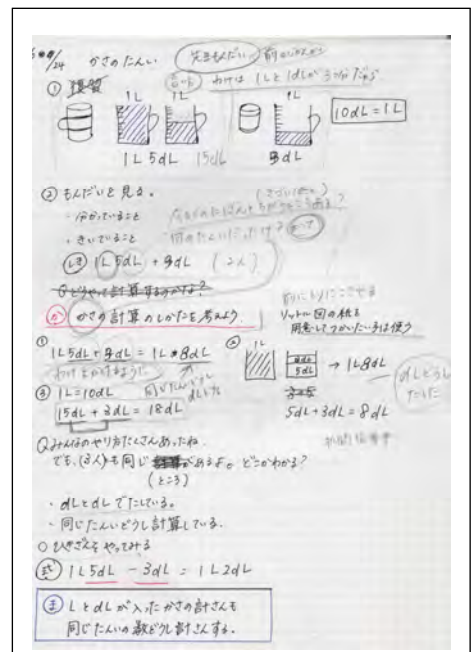


写真2 初任者が作成した指導略案

## VI 大学における算数科教育法等の授業内容の傾向

小学校教諭免許を取得できる教員養成系の大学では、教職専門科目として、算数科教育法等の授業が位置付けられている。また、免許取得のためには、教職実践演習として教育実習も必修である。

Vで述べたような成果が、『算数授業の基本パターンを示し、教師用指導書を使った教材研究の仕方を指導しながら、板書計画を作成して授業に臨む』という取組で生まれてきていることを考えると、初任者が指導上の課題を抱える理由には、次の①②の要因を考えることができる。この視点から大学での算数科教育法等の授業の在り方を見直すことで、初任者の課題を改善することができるのではないかと考えた。

- ①大学で学んでいる講義の内容が現場に即通用するような実践的内容とは異なっており、理論に偏っている。
- ②実践的内容を学んでも、現場でその実践的な知識を使いこなすだけの技能にまで高まっていない。

そこで、実際の小学校教諭免許を取得できる教員養成系の大学の算数科教育法の授業で、どのような指導が位置付けられているのかを調査した。

具体的には、岐阜県内にある小学校教員養成課程を設置している大学5校6科目のシラバスに記載された以下の内容についてテキストデータを収集し、その傾向を探った。

- ・「目標」「目的」「概要」等で示された内容
- ・授業計画に示された15コマの授業内容

なお、科目名については、「算数科指導法」「算数科教育法」「初等教科教育法(算数)」等とされ、算数科の指導法に相当するものについて調査した。

### (1) 目標・目的・概要の分析の結果

目標・目的については、どの大学の科目も「算数科教育の指導目標」「算数科の指導内容の理解」「算数科の指導法の理解」などの文言があり、大きな差異は見られないが、「指導展開の構想(指導案の作成)」を含んでいるか否かで明らかな違いがみられる。

概要になると上記の違いだけでなく、重点化して指導する内容に違いがあることが見えてくる。

具体的には、「小学校算数科における学習内容の背景にある高度な内容について学ぶ」、「5領域の内容について、その発展性を踏まえて把握」、「算数科の系統性を考えて指導できる小学校教員をめざす」、「ノウハウの取得に陥らないように目標や育成すべき資質・能力についても議論」、「児童の特徴的な認識、理解困難な単元とその対応策」、「具体的な教授と学習の内容についての理解とイメージづくりを行い、授業場面を想定した指導案を作成」、「模擬授業の実施と授業改善の視点を身に着ける」などの文言に、各大学の科目に重点化して位置付けてある授業内容の特徴が現れている。その文言からは、算数科の指導理念や指導内容の理解に重点を置く大学と具体的な指導案の作成に重点を置く大学、そのどちらも均等に扱う大学の大きく3つに分かれることが見えてくる。

### (2) 授業内容の分析の結果

5大学6科目で位置付けられている授業内容を次項の表1「算数科教育法」等における授業内容と配当時間数(全15時間の配分)にまとめた。これを見ると、(1)で見られた差異が顕著になる。

すべての大学の科目で位置付けられているのは、「算数科の目標や特質(学習指導要領)」についてであるが、配当時間には差がある。また、それ以外の「各領域の内容や指導体系」、「算数科の授業づくり(基本的な授業の流れを学ぶ)」、「教材研究の仕方」、「学習指導案作成」「模擬授業」等の内容は、その時間数や配列が大きく異なっている。

さらに、学習指導案作成の位置付けの有無で、大きく2つのタイプ分けができる。学習指導案作成までを授業内容に位置付けているのは4科目であり、他の2科目は、領域の内容とその領域の基本的指導法や算数的活動を学ぶことを中心としており学習指導案作成を授業内容に位置付けていない。

そして、学習指導案の作成までを位置付けていても、その比重に大きな差があることも分かる。科目A,B,Dでは、教科書準拠の内容について1つの学習指導案作成が位置づいているだけだが、科目Cでは、授業展開案の作成に力を入れ、複数単元の授業展開案作成や板書計画の作成を授業内容に位置付け、より実践に生きる指導を行っていると考えられる。他にも、模擬授業やノート指導についての授業内容を位置付けたりする科目が存在することから、より実践につながる指導を行おうとしている意図が読み取れる。

表1の調査結果を踏まえると、詳細までは把握できないが、大学で学んでいる授業の内容が、決して理論だけに偏っているわけではなく、現場で通用するような内容を指導しようとしていることが分かる。

しかし、授業展開案作成が位置付いていない科目があることや位置付いていてもその割合が少ない科目が多いこと、模擬授業の位置付いている科目が半数しかないこと、初任者への指導で有効であった板書計画の作成を位置付けていない科目が多いことから、大学での算数科教育法の授業内容が、即使える実践的なものになっているとは言い難い状況であると推察できる。

表1 「算数科教育法」等における授業内容と配当時間数 (全15コマの配分)

	科目 A 初等教科教育 法 (算数)	科目 B 算数科指導法	科目 C 算数科教育法	科目 D 初等教科教育 法 (算数)	科目 E 算数科教育法	科目 F 算数科教育法
目標や歴史、算数的活動等	2コマ	2コマ	3コマ	2コマ	2コマ	1コマ
各領域の概要	4コマ	2コマ	1コマ	4コマ	5コマ ※各領域の今日的課題 ※他教科との関連	
授業づくりの基本等 ・授業の流れ ・教材研究の仕方 ・機器の活用 ・板書計画 ・ノートづくり ・評価	4コマ ※示範授業ビデオ視聴	5コマ	3コマ ※示範授業ビデオ視聴	4コマ	8コマ ※各領域での児童の認識や算数的活動を学ぶ ※示範授業ビデオ視聴	14コマ ※数と計算領域に絞って、基本となる学習内容や指導法を学ぶ
学習指導案 (授業展開案) の作成	2コマ ※指導案を1つ作成	5コマ ※指導案を2つ作成 ⇒教科書準拠は1のみ	7コマ ※3領域で授業展開案2つと指導案1つ作成 ※板書計画を3つ作成 ⇒教科書準拠も3)	3コマ ※学習指導案を1つ作成		
模擬授業	1コマ	1コマ		1コマ		
まとめ	1コマ		1コマ	1コマ		

但し、授業展開案作成の授業を多く位置付けている科目や模擬授業を位置付けている科目を履修した者が、実践的な知識を使いこなすだけの技能にまで高まっていたのかは、着任先でどのような授業を行っているかをさらに詳しく調査しないと判断できないため、今回の調査では明らかにできなかった。

また、別の視点から見ると、科目Fは、算数の指導でもっとも多くの割合を占める「数と計算領域」に絞って授業を行っており、5領域をほぼ均等に扱っている科目Eとは対極の状況である。他の4科目は、どの領域で学習指導案作成を行っているかでその割合が変化するため、今回の調査では判断できないが、実際に初任者を指導してきた経験から考えると、算数科教育法ですべての領域を俯瞰することはもちろん必要だが、より実践的な指導につながる力をつけるためには、指導内容が多く、指導の流れをパターン化しやすい「数と計算領域」に絞って行うことは有効ではないかと考えた。

### (3) 教育実習等との関わり

算数科教育法については、どの大学も教育実習前の学年で履修するよう位置付けられている。この科目で学んだことを踏まえ、教育実習で更に実践的に算数科の指導について学ぶことになる。また、大学によっては、算数科教育に関連するカリキュラムを複数科目設置して受講させ、より生きて働く力を身に付けさせる取組を行っている。

算数科教育法の授業や教育実習を経験する中で、算数の指導案作成の力がどう変化しているかを中西らは、



「算数科教育指導法に関する教育実習での学習効果についての考察 (岐阜数学教育研究 2004. Vor. 31-11)」で次のようなことを明らかにしている。

- ・中学校と小学校の教育実習を経験するごとに、学習指導案作成の能力が高まっている。
- ・学習指導案を作成するにあたって特に、参考にしたものも特に役立ったものも「教師用指導書」であったと回答している。
- ・「実際の指導で難しかったと感じていること」は「発問の仕方」「子どもの活動の価値づけ方」が多く、「実際の指導で難しかったと感じていること」と「指導教官から指導を受けた内容」との差が大きい内容は、「子どもの反応の予測の仕方」「発言の整理の仕方」である。

このことから、実際に自分で指導をしてみる経験を繰り返すことが授業力を高めるために有効であることが推測できる。また、学校で授業を行う際に最も活用する教師用指導書をどのように活用するとよいかを知ることでも学校現場に立った時にすぐに対応できることにつながると考えられる。さらに、児童の反応を予測し発言を整理することに難しさを感じている教育実習生が初任者と同様に多いことを考えると、その解消を図ることができる授業内容を算数科指導法の中に位置付けることが必要であると考えられる。

## Ⅶ 大学における算数科教育法における指導内容への提言

小学校教諭免許取得を希望する学生が必須科目として学ぶ算数科の指導に関わる科目が、この算数科教育法のみであるという現実がある。それを踏まえると、その授業内容として実際の指導に関わる指導法はもちろんだが、その背景にある数学教育史、算数教育の目標、各領域の内容や系統等を指導することも大切であるということも理解できる。また、教材研究や指導案作成の際に、教科書や教師用指導書だけでなく、本来は学習指導要領解説を活用することが必要であるということも理解できる。

しかし、現実問題として初任者を取り巻く学校現場の状況を考えてみると、大学での4年間の間に実践的な内容について学び、生きて働く授業力をつけていくことが必要であると考えられる。

そしてそのための方途として、これまで述べてきたことを基に以下の4点を算数科教育法の指導内容として取り入れることを提言したい。

<算数科教育法における指導内容として取り入れたいこと>

- (1) 授業内容を具体的な授業づくり(教材研究、指導案作成、模擬授業)に重点を置いた時間配分する。
- (2) 授業づくりで取り上げる領域は「数と計算領域」にしぼる。
- (3) 授業VTRや指導者の模擬授業等で、具体的な指導と学習の内容についてイメージづくりを行い、算数授業の基本パターンをつかめるようにする。
- (4) 実際に小学校で行う授業を想定した展開案を①②③を踏まえて複数回作成し、学生自身が模擬授業を行う。  
①教科書に記載のある教材使用 ②教師用指導書を用いて教材研究 ③板書計画を作成

## 参考・引用文献

- 1) 大日本図書 たのしい算数小学校2年生
- 2) 藤井義信 学校現場と連携した算数科教育法の指導に関する一考察
- 3) 中西善裕、渡辺勝敏、岩田恵司 算数科教育指導法に関する教育実習での学習効果についての考察 2004 岐阜数学教育研究 Vol. 3, 1 - 11
- 4) 大前暁眞 小学校初任者の現場適応の困難性と教員養成課程で身に付けるべき教師力の意識に関する研究
- 5) 峯村恒平、藤谷哲 算数科指導法の内容に関する考察 小学校教員養成課程のシラバス内容の分析結果から

# 「民主保育連盟」研究の課題と方法 —戦後初期保育運動史論序説—

## Issues and Methods of Historical Research on the Democratic Federation (Minshu-Hoiku Remmei): An Introduction to the Social Movements for Early Childhood Education and Care in the Late 1940s

平野 華織<sup>1)</sup> 浅野 俊和<sup>2)</sup>

Hirano Kaori and Asano Toshikazu

抄録：本稿は、「民主保育連盟」（1946（昭和21）年10月結成、1952（昭和27）年12月解散）に関する先行研究の到達点と課題を確認するとともに、それらを乗り越えるための方法を明らかにするものである。先行研究については、当事者であった浦辺史による総括的な研究、それを受け継いだ宍戸健夫による思想史研究、浦辺らによる証言を中核としてまとめた松本園子の研究を検討した。また、今後の研究課題とその方法として、1)（戦時経験）への注目、2) 他団体・組織との連携・協力から見たその運動の分析・検討、3) 運動の「全体史（社会史、心性史）」的な検証を提起している。

キーワード：保育運動、「民主保育連盟（聯盟）」、浦辺史、宍戸健夫、松本園子

### I. 問題意識

近年、戦後社会運動が内包する歴史的経験への関心が高まりつつある。例えば、社会福祉運動史では、永岡正己が論文「日本における社会福祉運動の展開とその特質」（『日本福祉大学社会福祉論集』第148号、2023年）において、現代的な課題をふまえて通史的に概観し、その歴史的性質に関して重要な点を整理する一方、今日の動向と関連して社会福祉運動の新たな研究課題を論じていることが注目される。

かつて、大友昌子は、社会福祉運動の歴史を振り返って、「戦前では明治期の娼妓解放運動、監獄改良運動、矯風運動、大正期の水平社運動、昭和期戦前の救護法実施促進運動、保育運動をめぐる運動などがすぐに脳裏に浮かぶ」と述べ、「これらの『社会福祉運動』は、『人道主義』『ヒューマニズム』『人権』などの価値観にもとづき、時代状況に対応した問題提起と、一定の具体的成果をあげてきたと考えてよい」と述べていた<sup>1)</sup>。そして、戦後の厳しい生活の中、特に婦人労働において過重な労働とともに乳児の預け先がない社会的状況で、働く人々の自主的な活動により多様な形の保育所づくりが組織的に進められたことは、社会福祉運動史においても意義のある取り組みであり、そうした基礎は敗戦直後の一時期に基礎が築かれたとしている。そのような1945（昭和20）年の敗戦から1952（昭和27）年頃までの時期、いわゆる戦後初期は、総力戦体制下や高度経済成長期と並んで、保育運動が昂揚した時代の一つである<sup>2)</sup>。当時の保育運動を担った団体の一つとして、1946（昭和21）年10月に創立された「民主保育連盟」（結成当初は「民主保育聯盟」、以下「民保」と略す）を欠くことはできない。

「民保」は、敗戦直後で荒廃した焼け跡の中から、未来に生きる子どもたちのために新しい保育施設をつくることを目的として、羽仁説子が代表を務める形で組織された。永岡による前掲論文でも、戦後被占領期における社会福祉運動の形成を論ずる際、生活保護や保育の権利保障運動の一つとして「民保」を取りあげ、戦前の運動を経て、社会福祉のさらなる発展を求めて主体的に取り組みられたと指摘されている<sup>3)</sup>。

「民保」の歴史的役割の分析・検討は、当事者であった浦辺史による総括的な研究、それを受け継いだ宍戸健夫による思想史研究、浦辺らによる証言を中核としてまとめた松本園子の研究など、社会福祉運動の一角を形成し、教育運動などとの複合領域にある保育運動の歴史研究として行われてきた。しかし、そうした先行研究は、後述するように、通史の一部であったり、幅広い活動を展開した中のある部分だけが特化されたものであったりという状況であり、「民保」の歴史的意義を問うことは未だ十分にできていない。松本も、戦後初期（改革期）における

1) 人間福祉学部人間福祉学科 2) 中部大学現代教育学部幼児教育学科

保育運動を研究する意義について、「戦後改革期の保育・保育運動は、その後の“現代”の保育・保育運動の出発点として、十分解明しておく必要がある。しかし、それは緒についたばかりである。当時を生きた人々や史資料が失われつつある現在、本格的な研究が急務といえる」<sup>4)</sup>と述べており、その状況は未だ変わっていない。

本稿は、ここでも指摘されているように、保育史研究の中で遅れが著しい運動史において、その研究成果の蓄積が最も乏しい戦後初期の保育運動を本格的に行っていくための試論となる。特に、占領軍 (GHQ) による民主化の指導のもと、各種運動が花開いた時代状況において官側ではなく、民間側からどのような保育構想が出されていたのかを描き、その歴史的意義と限界を問いたいと考え、「民保」による運動に着目した。以下、本稿では、こうした問題意識に基づき、「民保」に関する先行研究の到達点を確認するとともに、それら乗り越えるための課題と方法を提示する。この作業を通して、戦後初期の保育に関する研究上の礎石を築きたい。(本章執筆：平野)

## II. 「民主保育連盟」の概要

「民保」は、1946年10月19日、戦中期の「保育問題研究会」(以下「保問研」と略す)の思想を継承し、同年3月に創立されていた婦人運動組織「婦人民主クラブ」の関係者と共同で結成された団体である。「民保」は、「保問研」で活躍していた浦辺史が中心となり、元会員で旧知の仲であった菅忠道や大村鈴子、鈴木とく、塩谷アイ、副島ハマ、畑谷光代らに呼びかけ、「婦人民主クラブ」発起人の一人である羽仁説子らとともに、結成当初から1952年12月の解散までの約6年間にわたって精力的な活動を展開している<sup>5)</sup>。

思想犯として終戦を獄中で迎えた浦辺が釈放されたのは、1945年10月のことであった。1946年3月、浦辺は旧「保問研」の仲間と児童問題懇談会をひらき、新しい保育団体結成の要望を確認すると、恩賜財団母子愛育会愛育研究所所属の日本保育研究会を母体とした組織化を目指して交渉するが、不調に終わる。次に彼が声をかけたのは戦後結成された「婦人民主クラブ」の発起人の一人であった羽仁である。彼女の参加以後に研究活動の組織化が進み、準備委員会が何度か開かれ、会の名称、創立趣意書、綱領、規約、役員候補などが次々と討議されていく。こうして、1946年10月19日、「民保」は創立されることになった。発起人は浦辺、大村、榎田ふきら25名で、発起人代表は羽仁、旧「保問研」で活動した者や、「婦人民主クラブ」に所属していた者が会員である<sup>6)</sup>。

以後、「民保」は、戦争で生活が困窮し飢えている乳幼児の生活状況に胸を痛み、地域に保育所やクラブ等新しい保育施設の設定を進める一方、保母や保健婦、教師、保護者等が組織化を図り、民主的な保育運動の展開を志向していくことになる。「民主保育連盟ニュース」第1号(1946年11月14日発行)記載の「活動計画」を要約すれば、次のような活動を計画していたことがわかる<sup>7)</sup>

◎民主保育聯盟設立の趣旨の普及、各団体、組織等との連絡・協力
◎研究調査活動
・新しい保育施設に関する研究      ・乳幼児の発育状況調査      ・保母生活に関する調査
◎啓蒙・指導活動
・保育所経営委員会の提唱      ・講座、講習会協議会等の開催      ・展覧会の開催、壁新聞の作成、配布等
◎新しい保育施設をつくるための活動
・各地域の組織、団体、組合に設立の促進、協力      ・農山漁村の農民委員会等に設立の促進、協力
◎保育専門家の生活向上のための組織化
◎出版活動
・ニュース、保育雑誌、保育関係書等

「民保」は、こうした計画をもとに、乳幼児や母親の生活を守るため各地の保育施設づくりの相談にのり、有能な保母を派遣するなど、活動に奮闘した。それだけでなく、保育者のために保育講座を開いたり、児童文学者協会と共編で『子どもに読んで聞かせるお話の本(全4巻)』(羽田書店、1949年-1950年)を出版したりしている<sup>8)</sup>。

また、「民保」が協力して開園した保育所の一つに、北区労働者クラブ保育園がある。研究者と実践者、母親が連携して取り組まれた同園の実践は、戦後の保育に及ぼした影響は大きい<sup>9)</sup>。しかし、連盟の活動がようやく高揚期にさしかかった時期、解散の引き金となる事件が起こった。1951年4月、運動拠点の一つであった労働者クラブ保育園において発生した内部対立により、保母4名が不当解雇されたことである<sup>10)</sup>。同園父母の激しい抗議の結果、同4名の復職が認められ、この問題を乗り越えるべく組織を立て直す試みがなされたが、この事件をめぐる不信と混乱は根深く、ついには連盟は1952年12月に解散を宣言することとなる。その後、これまでの「民保」の思想を受け継ぐべく保育問題懇談会が設置され、乾孝らが「保問研」を1953(昭和28)年2月に再結成させたことで、「民保」の旧会員の多くはそこに合流していった。(本章執筆：平野)

### Ⅲ. 戦後改革初期保育運動史における「民主保育連盟」の位置づけ

#### 1 浦辺史による研究

保育・幼児教育の通史的著作の中で「民保」を最も早く位置づけたのは、一番ヶ瀬康子・泉順・小川信子・宍戸健夫『日本の保育』（生活科学調査会・医歯薬出版、1962年）である。同書第IV章「児童福祉施設として——昭和戦後期」の第2節「婦人労働者の状態と民主保育連盟」において、結成から解散までの経過を追うとともに、その「運動の内容をみると『乳幼児保育施設の建設』にかなりのウエイトがおかれていたことがわかる」として、「民保の保育所づくり」について紙数を割いている<sup>11</sup>。特に、「民保の動きのいまひとつの面として無視できないものは、建築家との提携による新しい施設建築への努力であった」と指摘し、児童福祉施設研究所（所長：河野通祐）によって設計された横川橋保育所と福生保育所の施設プランへ触れていることは注目すべき点である<sup>12</sup>。

一方、戦後保育運動史研究として、「民保」の消長を最初に取りあげたのは、当事者の浦辺史によってであった。浦辺は、何本かの証言的な論稿などを発表した後、単著『日本保育運動小史』（風媒社、1969年）において、第II部「戦後の保育運動」の第1章「占領下の民主保育連盟」をまとめている。特に、結成や解散の経緯に関しては、その中心にいた者にしか記せない内容が示されており、それによって貴重な証言・史資料が提供されたこととなる。また、『民保は何をしたか』、これにこたえるためには、一九四七年一〇月創立一周年から一九五〇年の三カ年にわたる連盟の発展期にとりくんだ主要な活動を概括することが早道である」として、「主な活動を保育所づくり、保育者養成、研究活動、文化戦線参加の四つにしぼって」状況を明らかにした<sup>13</sup>。

彼は、同章の執筆意図について、次のように述べている。「占領下の保育運動として民主保育連盟の結成とその推進にあたったもののひとりとして、その創設から消滅までの状況を記録して保育史家の参考に資したい。運動の評価も必要ではあるが、運動の渦中にあつたものはとかく過大に主観的評価をしがちなので、それはあえて保育史家にゆずることにして今は史資料として事実を正確に記録することとどめておく。社会的存在としての一つの団体がどのようにして設立されたかはその団体の役割なり任務を性格づける上に重要であることを指摘しておく。」<sup>14</sup>

また、浦辺は、「あとがき」において、「戦後の保育運動では民主保育連盟が消滅してゆく過程や復活する保問研との関連などを歴史の事実として明らかにすることは、保育運動における今日の課題を明らかにする上であるが、誰も語りたがらないので私はあえてこれにふれてみた」とも記している<sup>15</sup>。同書の編集・解説を行った宍戸健夫は、そうした浦辺による証言的な叙述の意義について、次のように述べていた。「敗戦後にいちやく民主保育連盟がつくられました。この実体については、これまでほとんど書かれたものはなかったのですが、ここではじめてその全体がくわしく明らかにされています。戦前の伝統を受けつぎながら、戦後の新しい状況のなかで、先輩たちが意欲をもやして活動したことがわかります。この組織は戦後のさまざまな保育運動（保育所づくり運動、研究運動、組合運動など）の母体となったものです。民主保育連盟をぬきにしては、戦後は語れないものです。」<sup>16</sup>

ここで宍戸も触れているように、浦辺による叙述は、保育運動をめぐる「実体」の記録化及び解明へ向けた糸口の提示とともに、成果の継承と今日的課題の探究に関する側面も有していた。ただし、「実体」の記録化というレベルに止まっていたのは、実証的な研究としての成熟はない。その点については、社会運動史家の黒川伊織が、「社会運動の直接的実践との関わりから成立をみた社会運動史研究は、その限りで、厳密な歴史研究というよりは、むしろ当事者自身の運動経験を省みて次なる運動の展望を見出す（当事者の語り）という性格を帯びた」と指摘している通りである<sup>17</sup>。そうした意味において、浦辺自身が、「運動の評価も必要ではあるが、運動の渦中にあつたものはとかく過大に主観的評価をしがちなので、それはあえて保育史家にゆずることにして今は史資料として事実を正確に記録することとどめておく」と重ねて記し、後進へと託す姿勢を取っていたことは注目に値し得よう<sup>18</sup>。

#### 2 宍戸健夫による研究

浦辺の後に続き、「民保」による運動の評価を担った保育史家は、『日本保育運動小史』の編集・解説を行った宍戸健夫である。宍戸は、同書刊行の翌年に論文「戦後保育運動史(1)——民主保育連盟を中心に」（『愛知県立大学文学部論集（児童教育学科編）』第21号、1970年）を発表し、「民保」の活動に客観的評価を加えた。また、彼は、日本保育学会『日本幼児保育史（第6巻）』（フレーベル館、1975年）における第17章「民主保育連盟の発足」の担当執筆を経て、岡田正章・久保いと・坂元彦太郎・宍戸健夫・鈴木政次郎・森上史朗『戦後保育史（第1巻）』（フレーベル館、1980年）における第2編「保育所とその保育」の第1章「児童福祉法と保育所（昭和20年—26年）」の第6節「民間保育運動の出発——民主保育連盟を中心に」もまとめ、研究を飛躍的に進めた。そして、それらの論稿は、後に編集・加筆・修正が加えられ、単著『日本の幼児保育——昭和保育思想史（下）』（青木書店、1989年）の第8章「民主保育連盟の結成とその活動」として収録されている。

その「民主保育連盟の結成とその活動」は、全5節からなる。その目次については、「一 民主保育連盟の結成」、「二 民主保育連盟の活動（1 新しい保育施設づくりのための活動、2 講座・研究・出版活動について）」、「三

労働者クラブ保育園の実践（1 労働者クラブ保育園の発足とその実践、2 当番・リーダー制の実践）、「四 羽仁説子の幼児保育論とその展開」、「五 民主保育連盟の解散」である。

これら全5節による構成は、形式的に見れば、浦辺『日本保育運動小史』（前掲）での「発足・展開・終末」という3節に、「労働者クラブ保育園の実践」及び「羽仁説子の幼児保育論とその展開」の2節を挿入した形が取られている。宍戸は、前著『日本の幼児保育—昭和保育思想史（上）』（青木書店、1988年）に収録された序章において、「幼児保育思想史研究をすすめるために不可欠なのは幼児保育をその保育実践をふくめて運動史として研究する視点」であると述べており、それが本章にも反映されたということになる<sup>19</sup>。

同章第3節で取りあげられている北区労働者クラブ保育園は、1948（昭和23）年11月に開園した日本初の労働者組織による保育施設であり、「民主保育連盟は準備の段階から専門家を派遣して援助協力するとともに、開園にあたっては常任幹事である畑谷光代……を主任保母に、また、阿部和子、高瀬慶子、福知トシらの若き精鋭を保母として送りこむなど、「その後、民主保育連盟の運動の拠点としての役割を担うようになっていった」とされる<sup>20</sup>。宍戸は、そうした同保育園の設立経緯から筆を起し、畑谷ら保母たちの実践的苦闘の跡を丹念に追う一方、その成果の一つとして当番・リーダー制の先駆的な実践が行われていたことを高く評価している。すなわち、『保育要領』の児童中心主義を批判し、『集団生活』の重視の立場にたちながら、たんに社会適応論ではなく、集団生活そのものの創造的発展を子ども自身が主体的におしすすめ、それをとおして未来の主権者としての子どもひとりひとりを育成しようという実践をめざしたのが、民主保育連盟の運動である」ということである<sup>20</sup>。

また、続く第4節では、「民保」の幹事長であった羽仁の幼児教育論とその展開について述べられている。しかし、そこで取りあげられた論稿は1本のみであり、彼女の思想そのものを十分に掘り下げているとは言い難く、数多くいた会員の思想的背景にも目が向けられてはいない。宍戸は、むしろ、羽仁が示した基本理念のもと、会員たちが新しい保育実践を求めていった姿勢に注目し、「一九五〇年前後から、けっして、熟した理論や実践ではないが、子ども同士の衝突を個人的に解決するのではなく、みんなの協力によって問題解決をはかることや自律した共同生活のための組織的な手だてを工夫することによって、集団生活そのものの質を変革していくような実践が生まれてきていたのである」と評価する<sup>20</sup>。その立場は、1953年2月に再建された「保問研」へと「民主保育連盟の旧会員の多くが参加し、民主保育連盟での研究活動をうけつぎ、発展させる役割を果たすこととなった」と同章を結んでいるように、「民保」の独自性を追求するというよりは、戦中・戦後の「保問研」を橋渡しした団体としての位置づけでとらえる視点、いわば「保問研史観」に基づくものであった<sup>20</sup>。

### 3 松本園子による研究

浦辺史・宍戸健夫に続いて、「民主保育連盟」研究を行ったのは、松本園子である。その成果は、松本『証言・戦後改革期の保育運動—民主保育連盟の時代』（新読書社、2013年）及び同編・解説『編集復刻版 民主保育連盟資料』（六花出版、2015年）の2つにまとめられている。前者（以下『証言』と呼ぶ）については、現時点で「民保」のみを扱った唯一の単行本となる。また、後者（以下『資料』と呼ぶ）に関しては、これまで謄写版（ガリ版）印刷でほとんど関係者のみしか所有していなかったため、入手困難であった内部資料の大部分を復刻したものである。『証言』の「成り立ちと目的」については、次のように、同書で簡潔に述べられている。「一九八八年、東京保育問題研究会（東京保問研）内に『戦後保育運動史編集委員会』が組織されました。委員会は一九五三年に発足した東京保問研の前史を明らかにすることを目的に、戦後期の保育運動、保育研究運動に関わった方々から聴き取りを行ない、史資料の蒐集・整理をすすめました。しかし、諸般の都合で頓挫し、貴重な聴き取り記録や、史料が未公表のままとなっております。〔中略〕／委員会の一員であった松本は、聴き取り記録や蒐集史料を生かし、その一部だけでも公刊したいと考え、記録や史料の再検討に取り組みできました。本書はその成果です。／戦後改革期（戦後一九四五年～一九五〇年前半……）の保育運動の実態を明らかにするのが本書の目的です。」<sup>24</sup>

「戦後保育運動史編集委員会」によるプロジェクトとその「頓挫」、松本の単著として出版された経緯に関しては、委員会が2001（平成13）年に「刊行委員会」として再組織化されたものの、再び作業が中断してしまい、松本個人の仕事の形で進める方針になったということである。その結果、次のように、本書から「保育研究運動」の部分は大幅に割愛され、保育施設づくりの側面へと特化されてしまった。「松本の責任で本をつくることとなり、内容は戦後改革期の保育施設づくりを中心としました。刊行委員会の計画では、証言をすべて収録し、書（ママ）名も『保育研究運動』が考えられていました。民保末期以降の『幼児教育研究会』（幼研、あるいはネオの会）のことにも触れられるはずでした。しかし、本書では、“保育施設づくり”に焦点を絞り、いくつかの証言を割愛しました。収録するはずであった保育記録類も割愛しました。私の力量から、実践研究を本格的に扱うのは難しいと判断したからです。この部分については保育実践分野の研究者に、ぜひ取り組んでいただきたいと願っています。／また、当初の計画よりも解説のボリュームが増え、二部として独立させることとなりました。戦後改革期の保育

運動は色々な問題を孕んでおり、証言を組み込むために、背景解説がかなり必要だと考えたからです。」<sup>25)</sup>

二部構成とされた『証言』の一部では、「民保」結成に直接かかわった浦辺史や塩谷アイ、畑谷光代、福光えみ子、曾根綾子、福知トシ、奥田民雄ら、7人からの「証言」と関連資料が収録された。また、二部は、それらの証言の背景にある当時の保育運動の概要を、既発表の原稿をベースとしつつ、資料を読み解きながら詳述した形になっている。『証言』の内容は、章構成(目次)をみると、保育施設づくりの側面に焦点化されたものとなっており、宍戸が重視した思想面にはほとんど踏み込んでいない。松本自身も述べているように、「民保」による「実践研究」への取り組みが十分検討されておらず、その点においても、本書は、前述した宍戸による研究の到達点を引き継いではいない。むしろ、『証言』の全体構成は、松本の前著『昭和戦中期の保育問題研究会——保育者と研究者の共同の軌跡：1936-1943』(新読書社、2003年)と同様に「証言」編と「論考」編からなる点から見れば、同書の延長線上にあるものと言えるし、前述した浦辺の著作を宍戸とは別の形で引き継ぐものにもなっている。また、『証言』の出版へ至るまで松本は、当事者の一人である畑谷から膨大な関連資料の提供も受けており、その一部が同書の随所に「資料」として収められている点では、貴重な研究の成果であると評価できる。

一方、『資料』の方には、「民保」の機関紙『民主保育ニュース』(12号以降は『民主保育連盟ニュース』に改題)23点、創立趣意書・規約・名簿などの関連資料12点が収録された。それらは、浦辺史が松本に復刻を託したものであるという(一部については畑谷光代が提供したものも利用された)。各史料については、同書冒頭に収められた「解説」で説明が加えられている。その結びの部分で、松本は、「民保」研究の意義と課題について、次のように触れている。「民主保育連盟は、戦前・戦中の保育運動のリーダーたちによって『乳幼児の完全な擁護と正しい教育』、『勤労家庭の要望にこたえる乳幼児保育施設の建設』(……民主保育連盟綱領)という明確な目的のもとに組織された。活動の第一の柱は新しい保育施設づくりであり、第二の柱は新しい保育施設の質を保障する研究・啓蒙活動であった。前者についてはめざましい成果をあげ、後者についても新しい保育を求めての方法論の研究に着手された。しかし、それが十分な展開をみぬうちに解散となった。志半ばの解散は占領下の、複雑な厳しい状況を背景とした困難の結果であったが、その内容は十分に解明されているとは言い難い。今後、戦後史の断面として、より多くの研究者による多角的な検討を必要とするものであろう。」<sup>26)</sup>

『資料』だけが、「民保」による活動の跡を物語るわけではない。例えば、前述したように、松本は、「実践研究」関連の資料を畑谷光代から提供されたものの、その総てを『証言』や『資料』には収録できなかった。また、「民保」の出版活動についても、『子どもに読んで聞かせるお話の本(全4巻)』(前掲)などを出版していたものの、復刻は行われていないことから研究も進んでいない。そのため、「民保」の活動の全体像は、未だ明らかにはなっておらず、「今後、戦後史の断面として、より多くの研究者による多角的な検討を必要とする」状態が続いており、新たな史料の発掘・活用が求められていると言ってよい。(本章第1節・第2節執筆：浅野、同第3節執筆：平野)

#### IV. 「民主保育連盟」研究の課題と方法

##### 1 〈戦時経験〉への注目

「民保」研究の課題と方法について、どのように考えられるのか。それについて、以下、3点を指摘したい。

第1に、「民保」が活動を行ったのは1946年10月から1952年12月までの時期であり、そこに戦争の残影を見なければならぬし、その時代をどうとらえるかによって「民保」像が変わるのではないかという点である。まず、「民保」が存在した「戦後」という時代について、「戦前・戦中」とはどのような関係にあるのか、具体的にはそれらの時代との「断絶/連続」を問わねばならない。特に、各会員が戦時下に培った思想や戦争と向きあった体験、いわば〈戦時経験〉と名づけるべきものは、敗戦という事実を経る中でどのように自己評価が加えられ、戦後の活動を支えた〈戦後経験〉にどう生かされたのか<sup>27)</sup>。先行研究では、旧「保問研」の元会員など、「民保」への人的な連続性には触れられているが、そこにある思想面や行動面での「断絶/連続」の検討は十分ではない。松本によれば、「戦後改革期の保育運動は、戦前・戦中期に芽生えた保育運動の思想と人材を継承して戦後という新しい条件のもとで開花させ、その後の高度経済成長期の保育運動の内容と拓がりを準備した保育運動史の結節点である」という<sup>28)</sup>。その「結節点」だからこそ、「民保」に集った人々の〈戦時経験〉をきちんと押さえ、その運動が内包していた「断絶/連続」面を浮かびあがらせることで、〈戦後経験〉の両義性が問われる必要がある。

一方、「民保」が結成・活動・解散という一連の流れを見せた時代は、大日本帝国政府が敗戦を認めてポツダム宣言に調印した1945年9月2日から、サンフランシスコ平和条約が発効して日本政府が主権を回復した1952年4月28日までの時期、いわゆる「占領期」にほぼ重なる。同時に、その時代は、GHQ/SCAP(連合軍最高司令官総司令部)からの指令を受けつつも、日本国憲法の公布・施行など、日本政府が自ら率先して非軍事化・民主化方針に基づく諸改革を実施していった時期、いわゆる「戦後改革期」だとも言える。その意味では、連合軍(実質的にはアメリカ軍単独)による占領を「近景」とするか、「遠景」とするかによって、連盟の活動を描くパースペクティ

ブ(遠近法)も変わるのではないだろうか。例えば、浦辺は、その著書『日本保育運動小史』(前掲)において、当時を「占領下」とらえていた。他方、松本は、『証言』において、連盟が活動した時代を「占領期」ではなく、あえて「戦後改革期」と呼んでいる。その理由について、松本は、次のように述べている。「本書は第二次世界大戦終結・日本敗戦後の一九四五(昭和二〇)年八月半ばから一九五〇年代前半までの一〇年弱の時期を対象としている。敗戦後、日本国憲法が制定され、国民権、戦争放棄の理念にそった諸改革がすすめられ、人々は各地、各分野で戦前にはなかった様々な社会運動を展開した。この時期を『戦後改革期』と呼ぶ。この時期の後半、五〇年代にはいとレッドパージの嵐が吹き、反動化がもくろまれるが、戦後改革の実は受け継がれた。なお、この時期は占領期(一九四五年九月～一九五二年四月)であり、占領政策との関係の必要である。しかし、筆者がこれまでみたかぎりでは、我が国保育所制度成立については占領軍の関与・影響は薄い。保育分野については、戦前からの自前の民主主義の開花という側面が強いと思われ、その点を重視したい。」<sup>29)</sup>

「民保」による運動は、果たして「保育所制度成立」と同じく「戦前からの自前の民主主義の開花という側面が強い」ものであったのか。前述したように、連盟の結成に当たっては「婦人民主クラブ」の援助を受けており、会員間や組織上の結びつきも持っていた。「婦人民主クラブとは、連合軍総司令部民間情報教育局[CIE]のバックアップのもとに、一九四六(昭和二一)年三月に創立された婦人運動組織であり、「会員には保育関係者も多数参加していた」という点<sup>30)</sup>、「会長には婦人運動の中心にいた羽仁説子が就任し、その委員には婦人民主クラブの会員を兼ねた人びとが多かった」との点は、「民保が婦人運動の組織の力の上につくられたということの意味している」のである<sup>31)</sup>。当時の婦人政策(運動)は「CIE」に縛られており、「婦人民主クラブ(側の会員)」もその統制下にあったという事実をどのようにとらえるべきなのか。同クラブと連盟の距離の描き方次第で、後者の姿は変わってくる。ここでも、戦後初期という時代に「内在している両義性のありかた」、すなわち『「占領民主主義」という解放と占領のアンビバレント』の問題は無視することはできないのである<sup>32)</sup>。その意味では、一番ヶ瀬康子も戦後初期社会福祉運動史研究の課題・方法として指摘していたように、「今後、戦前および戦時体験との連続と非連続との観点で、まさに草の根から掘り起していく作業が必要」となるとよう<sup>33)</sup>。

## 2 他団体・組織との連携・協力から見たその運動

第2に、「民保」が他団体・組織と連携や協力をしながら活動していた点からすれば、その活動を「民保」側だけから見るとはならず、他団体・組織の側からも見ることによって、とらえなおしが図られるのではないかとこの点である。戦後初期は数多くの団体・組織が結成され、政治運動や文化運動なども盛んに行われた時代であり、「民保」はその一翼を担っていたと言える。「民保」は羽仁が発起人の一人となっていた「婦人民主クラブ」を母体に発足し、そこに本部も置いていた。また、その中心的活動であった保育施設づくりを推進するに当たっては、各種組合運動の連携を積極的に図っており、それら「労働組合や生活協同組合による保育施設づくりへの関心の高まり」とそのとりくみは、各地に保育要求実現にむけての幅ひろい組織的な運動を生むこととなった」とされる<sup>34)</sup>。

しかし、一番ヶ瀬も指摘しているように、運動の「それぞれが発生するその生活の基盤と思想と経過について、たんに組織体としてのものにかぎらず、点在するものもふくめて、複眼的な視点をもちながら、その総合化への仮説が重要であるといえ」るし、「そのなかでのとくに本質的な点は、運動の性格とりわけ階級闘争との関係を、実質的にも論理的にもどのように把握するかという点である」ことを忘れてはなるまい<sup>35)</sup>。特に、戦後初期の社会運動をとらえる場合において、「敗戦後、共産党は知識人に圧倒的影響力を及ぼした」とも指摘されるように、運動の支柱となる人脈が、戦後再建された共産党などの左翼系思想の影響下に少なからずあり、その基盤のもとで活動を展開していたことは無視できず、運動の基盤にあったポリティクスの分析が必要となる<sup>36)</sup>。そうした意味において、「民保」を中心とした戦後初期の運動史への俯瞰的なアプローチ、すなわち「広義の運動史さらにその結晶としての思想史への探究は、生活問題への認識の能動的表現を把握するものとして、不可欠のもの」となる<sup>37)</sup>。

## 3 運動の「全体史(社会史、心性史)」的な検証

第3に、保育実践が乳幼児や保護者に向けたものであり、その社会的・日常的民勢(デモグラフィ)に左右される次元で営まれてきたことからすれば、「民保」による運動を活動家・研究者や実践者の立場のみから描くのではなく、活動をともに担った民衆の立場(生活)も押さえながら「全体史(社会史、心性史)」として描きなおすべきではないかという点である。保育運動の成果とは、運動家らが展開した諸活動の意図とともに、保育実践を受けた乳幼児や地域住民の関わり方、そしてその時代・地域を生きた民衆一人ひとりの保育に対する意識や経験、いわば〈保育経験〉の集積体とも言える。ところが、保育運動史の先行研究では、家族や地域の生活世界に対する視点を欠落させ、運動主体によって〈意図された歴史〉を描くことへと終始してしまい、実践を受けた側による〈生きた歴史〉は描いてこなかった。前述した浦辺や実戸、松本による「民保」研究も、そのような傾向にある。

民衆の動きや意識を視野に入れた歴史研究の方法とは、どのようなものかに対して、民衆思想家である安丸良夫は、「人びとの生活や生活意識についてのさまざまなファクトから出発して、そうしたファクトのつみかさねと連関の展開のなかからもっと大きな歴史の全体像の組みかえをすすめてゆくのが、……歴史学の方法なのではないか」と答えている<sup>38)</sup>。また、安丸は、史料について、「制度や出来事も、根柢には広範な人びとの生活をふまえた社会的ダイナミズムによって規制されており、そこから生じたものだともいえるとするれば、史料には残されにくい次元がいっそう重要な関心事となるはずだ」と指摘し、「広範な人びとの生活やそこに生まれる社会的ダイナミズムといっても、なんの史料もなければ論じようがないけれども、制度や出来事についての史料にもある固有のあり方で生活的・社会的ダイナミズムが表現されているといえるし、民俗学その他の隣接の学問の成果を参照することもできる」と提起している<sup>39)</sup>。

一方、民衆の生活経験を踏まえた運動史の史料については、どのように収集して読み込むべきなのか。一番ヶ瀬は、次のように述べている。「……史料蒐集のうえでの要点は、資料の掘り起こしと蒐集のたえざる努力とそのための協力であろう。とりわけ、それは、無数にうみだされたパンフレット、ミニコミ、ビラなどから、さらにきめ細やかな把握が必要になってくる。なぜなら運動に結晶する欲求あるいは民衆の情念をまず明らかにすることが必要であると思うからである。」<sup>40)</sup>

先行研究では、運動家の思想のみを問うことに留まり、一番ヶ瀬の言う「運動に結晶する欲求あるいは民衆の情念」、いわば「民衆心性」を押さえることができていなかった。使用する資料(史料)の幅を広げ、それらを複眼的に読み解くことで、運動の「心性史」を試みたい。

ところで、戦後初期の運動をとらえるためには、どのような視座で迫るべきなのであろうか。一番ヶ瀬は、その時代的特性について、次のような指摘をしている。「戦後の社会福祉運動の萌芽は、敗戦後の『食べること、生きること』のために精いっぱい生活のなかでの素朴な要求闘争、また各種のヒューマニズムに基づく実践の点在に、その前史を求めることが必要であろう。/[中略]/だが、当時のものは、あくまでも点在であったところに、その特質と限界があったと思う。もちろん、先駆的には、戦前のセツルメント運動や無産者託児所運動のなかで生れていた保育問題研究の系譜のうえに、新しくできた民主保育連盟の創立などもあった。しかし、民衆のほとんどは、とにかく当時は、食べるために精いっぱいであったのが、現実であろう。そして、そのようなところへ、一九四五年から四六年までの間に緊急対策が、そして一九四七年以後日本国憲法の制定により、児童福祉法、身体障害者福祉法などが成立していった。それらは、占領下のもとでのいわゆる民主化の措置のもとにはじまり、敗戦前の慈善的性格を理念的には払拭したものであったが、内面的には、かなり限界のあるものであった。その背後には、一九四七年以後の政治情勢の反動化を背景として、国内的には、運動の未成熟が主要な原因であったといえよう。」<sup>41)</sup>

「食べるために精いっぱいであった」民衆に対して、戦後初期の運動が「点在」的で「未成熟」であったとの指摘は極めて重要であろう。これは、その当時の運動史を描く際には欠くことのできない視座であり、「個別史」ではなく、「社会史」や「心性史」も含む「全体史」の必要性を示唆するものと見なされる。

加えて、一番ヶ瀬は、運動史そのものの視座として、運動がもたらした負の結果を描くことの意義も主張していた。彼女は、次のように述べている。「……今ひとつ強調しておきたいことは、他の運動史にも通じることでもあるが、運動史の多くが、いわゆる成功のそれのみに、かたよりがちであるという点についてである。つまり挫折あるいは失敗のそれが、史料的にも見出すことが困難なためでもあろうが、ともすればかくされがちな点である。しかしそれでは、歴史的価値も意味もない。成功あるいは失敗いずれも、その条件と原因あるいは問題について、可能なかぎりより正確に記す努力がなされ受けつがれてよいと思う。」<sup>42)</sup>

「民保」による運動は、結果として解散に至り、「保問研」再建へとつながった。その帰結は、新旧「保問研」側とそれ以外の側では見え方が全く異なる。浦辺や宍戸、松本による研究は、いずれも「保問研」ありきの描き方に留まってきた。しかし、「民保」には多様な会員が所属し、必ずしも新旧「保問研」の関係者のみで運動を展開していたわけではない。また、前述したように、同時代に活動した他団体・組織との連携・協力も視野に入れる必要がある。いわゆる「保問研史観」を外した時、「民保」の姿はどのように映るのか。それを問う意味において、運動の「挫折あるいは失敗」の歴史という視座の提起は示唆に富むものである。(本章執筆：浅野)

※ 本稿は、JSPS 科研費(課題番号：20K02685、課題番号：18K02501)による研究成果の一部である。

## 参考・引用文献

- 1) 大友昌子「巻頭言—社会福祉運動の歴史と展望」(『社会事業史研究』社会事業史学会、第36号、2009年、p.2)。
- 2) 戦後日本の保育運動史の全体像については、浅野俊和「戦後日本の『保育運動史』——その研究の意義と課題」(『幼児教育史研究』幼児教育史学会、第8号、2013年)などを参照のこと。



- 3) 永岡正己「日本における社会福祉運動の展開とその特質」(『日本福祉大学社会福祉論集』第148号、2023年、p.30)。
- 4) 松本園子『証言・戦後改革期の保育運動—民主保育連盟の時代』新読書社、2013年、pp.385-386。
- 5) 宍戸健夫『日本の幼児保育—昭和保育思想史(下)』青木書店、1989年、pp.47-51。
- 6) 浦辺史『日本保育運動小史』風媒社、1969年、p.150。
- 7) 松本園子編・解説『編集復刻版 民主保育連盟資料』六花出版、2015年、p.4
- 8) 宍戸健夫『日本の幼児保育(下)』(前掲、p.71)。
- 9) 韓仁愛「日本における乳児保育の史的考察I - 1945年から1950年半ば」(『帝京平成大学紀要』第26巻第2号、p.279)。
- 10) 松本園子『証言・戦後改革期の保育運動』(前掲、p.390)。
- 11) 一番ヶ瀬康子・泉順・小川信子・宍戸健夫『日本の保育』生活科学調査会・医歯薬出版、1962年、p.185。
- 12) 同上、p.189。
- 13) 浦辺史『日本保育運動小史』風媒社、1969年、p.150。
- 14) 同上、p.123。
- 15) 同上、p.265。
- 16) 宍戸健夫「若い保育者のために—解説にかえて」(浦辺『日本保育運動小史』前掲、pp.5-6)。
- 17) 黒川伊織「特集にあたって—社会運動/社会運動史研究の120年」(『大原社会問題研究所雑誌』第741号、2020年7月、p.2)。
- 18) 浦辺史は、『日本保育運動小史』刊行後も、次のような証言的著作を残した。浦辺史・浦辺竹代『道づれ—新しい保育を求めて』(草土文化、1982年)の第IV章「保育運動の新生」における前半部分「民主保育連盟への結集」、浦辺史「まず戦禍の子どもたちのために」(全国保育団体連絡会編『戦後の保育運動』草土文化、1988年)、同「民主保育連盟の保育所づくり」(同前)。
- 19) 宍戸健夫『日本の幼児保育—昭和保育思想史(上)』青木書店、1988年、p.15。
- 20) 宍戸健夫『日本の幼児保育(下)』(前掲、pp.66-68 ([……]内は引用者、以下同様))。
- 21) 同上、p.98。
- 22) 同上、p.101。
- 23) 同上、p.109
- 24) 松本園子『証言・戦後改革期の保育運動』(前掲、p.3)。
- 25) 同上、pp.413-414。
- 26) 松本園子「解説」(同編・解説『編集復刻版 民主保育連盟資料』六花出版、2015年、p.7)。
- 27) 例えば、「民主保育連盟」幹事長を務めた羽仁説子は、1941年に大政翼賛会の調査委員会委員や同東京府協力会議員、産業報国会の婦人指導委員、翌1942年には大日本婦人会理事や大政翼賛会中央協力会議の会議員へと就任するなど、戦争遂行の協力者であったし、戦後の民主的婦人運動のリーダーでもあった。その〈戦時経験〉について、歴史的に評価すべきであろう。
- 28) 松本園子『証言・戦後改革期の保育運動』(前掲、p.385)。
- 29) 松本園子『証言・戦後改革期の保育運動』(前掲、p.194)。
- 30) 宍戸健夫『日本の幼児保育(下)』(前掲、p.49)。
- 31) 一番ヶ瀬康子・泉順・小川信子・宍戸健夫『日本の保育』(前掲、p.184)。
- 32) 大門正克・安田常雄・天野正子「はしがき」(同編『戦後経験を生きる』吉川弘文館、2003年、p.5)。
- 33) 一番ヶ瀬康子「戦後社会福祉運動史研究についての覚書」(同『社会福祉の歴史研究(一番ヶ瀬康子社会福祉著作集2)』労働旬報社、1994年、p.300)。
- 34) 宍戸健夫『日本の幼児保育(下)』(前掲、p.65)。
- 35) 一番ヶ瀬康子「戦後社会福祉運動史研究についての覚書」(前掲、p.303)。
- 36) 黒川伊織「特集にあたって—社会運動/社会運動史研究の120年」(前掲、p.3)。
- 37) 一番ヶ瀬康子「社会福祉における歴史研究」(同『社会福祉の歴史研究』(前掲、p.16))。
- 38) 安丸良夫「方法規定としての思想史」(同『〈方法〉としての思想史』法蔵館文庫、2021年、p.83)。
- 39) 安丸良夫「はしがき」(同『〈方法〉としての思想史』(前掲、p.31))。
- 40) 一番ヶ瀬康子「戦後社会福祉運動史研究についての覚書」(前掲、p.303)。
- 41) 同上、p.300(傍点原文)。
- 42) 同上、p.303。



## 中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教職実践研究 投稿規程

(目的)

第1条 この規程は、中部学院大学及び中部学院大学短期大学部（以下「本学」という。）における教職実践研究の投稿に関する事項を定めるものとする。

(投稿資格)

第2条 投稿論文を投稿できる者（以下「投稿者」という。）は、中部学院大学並びに同大学短期大学部に所属する専任の教職員（特任教員、事務職員を含む）で、保育園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の免許に必要な授業を担当する者とする。

2 共著の場合、投稿しようとする著者は、著者全員の同意を得、共著者全員が署名した「同意確認書」を添付すること。共著者は研究に貢献した者とし、研究の協力者は共著者とせず、謝辞の中に記載することが望ましい。

(論文の種類)

第3条 投稿原稿は教職に関する実践的研究を含むものとする。

(原稿の仕様)

第4条 原稿の仕様は、中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究執筆要領に定めるものとする。

(投稿手続き)

第5条 教職実践研究の投稿を希望する者は、あらかじめ所定の様式にて中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究編集委員会（以下、「委員会」という。）に投稿申込を行わねばならない。

(投稿論文の可否)

第6条 投稿論文の掲載の可否は、委員会によって決定する。

(二重投稿の禁止)

第7条 前2条に関わらず、他の学術雑誌等に既に掲載された、もしくは投稿中のものは受け付けない。

2 投稿論文の掲載の決定後に、二重投稿が判明した場合には、掲載を取り消すものとする。

(原稿の提出)

第8条 原稿の提出は電子データ（Word形式）を提出する。

(抜刷)

第9条 教職実践研究は電子媒体（pdfファイル）で制作する。抜刷は提供しない。

(著作権及び公開)

第10条 本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属する。

2 投稿者は、全文を電子媒体（pdfファイル）で公開することを許諾したものとみなす。

(引用に伴う著作権・肖像権等)

第11条 他者の著作物等からの引用に伴う著作権（公衆送信権を含む）・肖像権等については、執筆者の責任において利用許諾を得るものとする。

(投稿論文の扱い)

第12条 投稿論文の審査結果に不服がある場合には、文書にて委員会に申し立てることができる。

(運営)

第13条 委員会の運営及び事務は、中部学院大学教育学部において処理する。

(規程の改廃)

第14条 本規程は、学長・副学長会議で改廃する。

## 中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教職実践研究 執筆要領

1. 投稿原稿は、本文、図表・注・引用文献を含めて、最大8ページ以内を原則とする。

2. 投稿原稿は、次の通り作成する。

(1) 別添の提出原稿のテンプレートを用いて、パソコンで作成する。

(2) 原稿1ページには、①タイトル（英文タイトルを併記）、②氏名・所属（連名の場合は全員）を記入する。

(3) 原稿1ページ目の氏名の下には、抄録400字以内とキーワード（5語以内）を記載する。

(4) 原稿は次の通り作成する。

本文・注・引用文献は、縦置きA4版用紙に横書きで、1頁に50字×50行（1頁2,500字）で作成し、電子データを提出する。

3. 文書の形式は、口語体、常用漢字を用いた新仮名づかいを原則とする。

4. 投稿原稿に利用したデータや事例等について、研究倫理上必要な手続きを経ていることを本文に倫理的配慮として明記すること。また、記述においてプライバシー侵害がなされないように細心の注意をなすこと。

## 2024年度 教職実践研究編集委員

- ・委員長 小林 直樹 (中部学院大学 教育学部 子ども教育学科 学部長)
- ・委員 杉山 祐子 (中部学院大学短期大学部 幼児教育学科 学科長)
- 服部 吉彦 (中部学院大学 教育学部 子ども教育学科 コース長)
- 西垣 吉之 (中部学院大学 教育学部 子ども教育学科 コース長)