ISSN 2433-9393

研　究　紀　要

第 20 号

2021

東九州短期大学

目　次

論文：

子どもの主体性を保障する保育者の援助
―５歳児クラスにおける事例を通して―　……　江玉　睦美・廣谷　早紀　…　1

幼稚園におけるコロナ禍での教育実践
―園長へのインタビューを通じて―　……　井上　　快　…　10

造形表現に関連した発達過程の学び
―保育内容の指導法における指導案作成に向けた授業展開―　……　溝上　義則　…　20

保育者の主体的な学びにおける園内研修の意義
……　江玉　睦美・麻生　愛子・水島　宏枝・中山　彩香　…　30

保育者をめざす学生の食意識に関する一考察　……　麻生　愛子　…　39

研究ノート：

新しい時代の幼児教育・保育の展開
～ポストコロナ期における新たな在り方～　……　松田　順子　…　49

CONTENTS

Original：

Teacher's Support for the Securing the Children's Independence
－Case Study of a 5-Year Old Class－ …… EDAMA Mutsumi・HIROTANI Saki … 1

Kindergarten Education Under the Pandemic
－In the Focus of Interview to the Director of Kindergarten－ …… INOUE Kai … 10

Learning the Development Process Related to Formative Expression
－Class Development for Creating a Teaching Plan of Childcare Teaching Method－
…… MIZOKAMI Yoshinori … 20

Significance of In-School Staff Development for Independent Learning of the Kindergarten Teachers
…… EDAMA Mutsumi・ASO Aiko・MIZUSHIMA Hiroe・NAKAYAMA Sayaka … 30

A Study on Dietary Consciousness of Students Studying in Early Childhood Education
…… ASO Aiko … 39

Research Note：

Development of Early Childhood Education and Nursing in a New Era
－New Model of Education after the COVID-19 Corona virus peril－ …… MATSUDA Junko … 49

子どもの主体性を保障する保育者の援助

―5歳児クラスにおける事例を通して―

江玉　睦美・廣谷　早紀[1]

Teacher's Support for the Securing the Children's Independence
- Case Study of a 5-Year Old Class-

EDAMA Mutsumi・HIROTANI Saki

【要旨】

本研究は、5歳児クラスにおけるごっこ遊びの事例を通して、子どもの主体性を保障する保育者の援助について分析することを目的とするものである。特に本研究では、子どもとのかかわりの中で、子どもの主体性を保障する保育や援助のあり方について模索し、自分の中で答えを見出していった保育者の変容に焦点を当てた。分析の結果、(1) 子どもの主体性を保障する援助においては、子どもの主体性と保育者の指導や援助とのバランスの取り方に難しさを感じていること、(2) 研修を通して保育者の意識や考えに変容がみられ、自分なりの新たな考えを持つことができたこと、の2点が明らかになった。

Key words : children's independence, teacher's support, in-school staff development in kindergarten

キーワード：子どもの主体性、保育者の援助、園内研修

1．はじめに

幼稚園教育要領（平成30年改訂）において、幼稚園教育の基本として「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児期の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」[1]が示されている。そのため、保育者の役割として幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的にかかわることができるよう、よりよい教育環境を幼児とともに創造できるよう努めることが期待されている。

教育において環境を重視することは、幼児教育の基本といえる。子どもの発見者であるルソー（J.J.Rousseau,1712-1778）は、主著『エミール－教育について－』（1762年）において「はじめは何もしないことによって、あなたがたは素晴らしい教育を施したことになるだろう」[2]と「消極教育」の考え方を述べている。ルソーの消極教育には、子ども理解にもとづく環境を通した幼児期の教育のあり方をみることができる。ルソーは何もしないことを強調したのではなく、子どもをよく観察し、子どもの実態に即した環境を準備すれば、子どもは自ら環境と主体的にかかわり発達していくのであり、大人の余計な干渉は必要ない、つまり「何もしないこと」が教育であるというのである。また、幼児教育の父

[1] 東九州短期大学附属幼稚園

と称されるフレーベル（F.W.A.Fröbel,1782-1852）もまた、幼児期の教育は受動的かつ追随的であるべきとし、大人による無用な命令や干渉を避け、子どもが自発的に発達するための環境を子どもに与えるべきであると主張している[3]。

このように、幼児期の環境を通した教育の中で子どもの発達をとらえる考え方は、200年以上前から今日に至るまで受け継がれているのである。ルソーやフレーベルに共通してみられるのは、環境を重視する幼児教育のあり方において、子どもの実態に即した環境とのかかわりの中で子どもは自発的に発達し、そうした環境は大人によって準備されるということである。そして、子どもの自発的な発達を支えるためには、強制や命令、干渉ではなく、子どもの自由や興味関心を重視することが重要なのである。

ここに、子どもの主体性を保障する保育のあり方に関する視座があると考える。子どもの主体性を重視する保育は、平成元年の幼稚園教育要領改訂以降強調されるようになり、そのあり方は幼児教育における課題となっている。中でも、保育者の援助に対する期待は大きい。しかし、保育現場では「子どもの主体性とは何か」「どのように子どもの主体性を育むのか」「保育者はどのように援助すればよいのか」など、保育者たちは多くの疑問や悩みを抱えているのである。こうした状況に対して、ルソーやフレーベルの環境を重視する幼児教育のあり方から、課題解決の糸口を見出す視点を得ることができるのではないかと考える。

環境を重視する幼児教育では、①子どもをよく観察し、実態を把握すること＝「子ども理解」、②子どもの実態に即した環境を準備すること＝「環境構成」、③子どもの自由や興味関心を重視すること＝「子どもの思いや欲求を尊重すること」、という 3 点が重要となる。ここで、子どもの主体性の概念についてみていく[4]。本研究では、子どもの主体性を「環境の中で子どもが興味関心や欲求にもとづき、自らの意思で選択し、判断し、行動すること」と定義づける。例えば、しなければならないことがある中で子どもが自ら進んで行動することと、本研究における主体性とは区別される。つまり、主体性とは「人・物・空間」という環境とのかかわりの中で、子どもが自らの興味関心や欲求にもとづいて生活や遊び（活動）の中で何をするのか、どうしたいのかなど考え、自己決定し、実現しようとする行動や態度ととらえることができる。

子どもの主体性をこのように考えると、子どもが「何に興味や関心を持っているのか」「どのような思いを持っているのか」など子どもを理解し、そこから子どもの思いを実現できる環境を構成する、そして、保育者の思いを一方的に押しつけるのではなく、子どもの意思や判断を尊重し、自己課題の実現に向けて導くことが子どもの主体性を保障することになるといえるだろう。上述した 3 点と比較してわかるように、環境を重視する幼児教育と子どもの主体性を保障する保育において、保育者に求められる援助の視点は共通するのである。

子どもの主体性に関する研究において、須永（2017）は 3 歳未満児の子どもの遊び場面に着目し、保育者の援助活動について分析した結果、保育者の援助活動には子ども理解に支えられた保育者の意図と、子どもの実態に即した柔軟性があることを指摘している[5]。また、竹内・桝澤・堀・坂本・井（2017）は日々の保育の中で、記録をもとに遊びの変容について分析した結果、保育者による環境構成が子どもの主体性に影響を与えることを指摘している[6]。このように、上述した保育者に求められる援助が子どもの主体性へ与える

影響について、先行研究の中で徐々に明らかになってきている。

そこで、本研究では子どもの主体性を保障する保育者の援助について、事例を通して検討することを目的とする。分析においては、保育者の援助のあり方を論じるのではなく、保育者が子どもとのかかわりの中で、「子どもの主体性を保障する保育とは何か」「子どもの主体性を保障する保育者の援助とはどのようなものか」について模索し、自分の中で答えを見出していく保育者の変容に焦点を当てることとする。そこから、子どもの主体性を保障する保育者の援助のあり方がみえてくると考える。

２．研究方法

（１）研究対象園の概要

研究対象である幼稚園は、1980 年（昭和 55 年）、短期大学附属幼稚園として開設された。現在は幼稚園型認定こども園として、1、2 歳児 19 名（1 クラス）、3 歳児 48 名（2 クラス）、4 歳児 52 名（2 クラス）、5 歳児 46 名（2 クラス）、計 146 名の園児が在籍している。

「明るく豊かな心を育てる」「基本的な生活習慣を身につけ、仲良く遊ぶ子どもを育てる」「遊びをみつけ、創りだす子どもを育てる」を教育目標に掲げ、隣接する短期大学と連携しながら、附属幼稚園としての専門的教育環境を特徴とする保育に取り組んでいる。特に、保育において一人ひとりの子どもの主体性を育てることを大切にしており、2019 年度から研修テーマとして「いかに子どもの主体性を育むか」を掲げ、研修を進めている。

（２）研究方法

分析の対象とするのは、2019 年 11 月～2020 年 3 月に実施された園内研修で、事例検討の対象となった 5 歳児クラスのごっこ遊びに関するクラスの担任保育者（勤務歴 3 年）の保育実践記録である。記録は、2019 年 12 月～2020 年 2 月にクラスの担任保育者が作成したものである。記録については記録者の意図を尊重するため、基本的に記録者の表記のまま掲載することとする（一部加筆修正あり）。

分析にあたっては、記録の中で保育者が「子どもの主体性」または「子どもの主体性にかかわる援助」について、自分の考えや思いを述べている部分に____、具体的な援助活動を記述している部分に〰〰を引く。

３．＜事例＞子どもの主体性を育むごっこ遊びの援助（5 歳児クラス K 組）

（１）事例の概要

＜2 学期　12 月第 3 週＞

園庭のイチョウの葉が散り始めた頃、映画『アナと雪の女王２』が公開され、それを観に行った数人の女児達から、イチョウの葉を雪に見立てた「アナ雪ごっこ」が始まった。

はじめは自分たちで歌を歌っていたが、ＣＤも流したいとのことで、遊びの舞台は CD デッキが使える保育室へと移った。時期が発表会後だったこともあり、自分たちの劇をお客さんに見てもらいたいと言いだし、『あなゆきあります』という広告を作ったり、座席シートに番号を付けたりして、映画館を再現しようとしていた。納得のいく準備ができると、他のクラスの友だちに広告を配布して友だちを招待してきたが、配役や演じる練習をしていなかったために劇が進まず、見に来た子どもたちも客席で積み木を使って遊びを始めた。

それぞれがばらばらな動きをして一日目の遊びは終わった。

翌日は、再度、他のクラスの友だちを招待し、自分のやりたい役になりきって劇を披露したが、一日目同様、劇の内容がお客さんに伝わらず、そのまま遊びを終えた。見に来ていたＳ組（年中）の子ども達は、Ｋ組と同じように、アナ雪の歌を披露するだけの発表会ごっこを行っていたため､｢Ｋ組のアナ雪、ぜんぜんわからない｣｢声が聞こえない｣などと不満を言い残して帰って行った。

その様子を見ていた私は、保育者主導ではなく、子どもたちが自分で考えて①、お客さんに喜んでもらえる発表ができるといいなという思いから「もう一度考え直して、見せる準備ができてからお客さんを呼んだ方がいいんじゃないかな」と軽く提案した①。そのことで､子どもたちからは｢もっと練習する｣｢お面を作る！｣などの意欲的な声が聞かれた。しかし、冬休みが間近だったため、「冬休みの間に家で練習する｣｢3 学期にまたやるのはどう？」などの意見も聞かれた。

＜3 学期　1 月＞

3 学期を迎え、子どもたちは「アナ雪ごっこ」を再開したが、スクールバスや送迎時間の関係で全員が揃うまでできないという理由から、なかなか遊びが始まらなかった。次の活動も控えているため、片付けになるまでの 15 分～20 分程度、劇の中盤あたりまでの練習しかできない日が続いた。私は、全員が揃う前に練習を始めれば、劇を最後まで通すことができると思い、「アナ雪はいつやるの？」「今日はアナ雪ないのかな？」など、促すような声掛けをした。しかし､あまり声を掛けすぎると保育者主導になってしまう②と考え、軽く促す程度の働きかけ②しかしなかった。

そうした短い練習を経て、再びお客さんを招待することにした。招待するにあたり、一度に全クラスの友だちが来ると座れなくなるという前回の経験を思いだし、ショーのように朝と午後からの 2 回に分けることや、学年ごと、そして先生に分けて招待するよう、日程を考えていた子どもたち。私は、このような「子どもたちから」という姿を大切にすることが「子どもの主体性を保障した援助」だと思い③、なるべく子どもたちに任せた形で見守ることが多かった③。

＜1 月 23 日＞

F 組（年長)、S 組（年中)、B 組（年中）を招待して発表。しかし、見に来てくれた子どもたちのクラスが片付けの時間になってしまい、次々に帰ってしまう。それでも、子どもたちは劇をやめることなく最後まで続けた。お客さんに見てもらうことよりも、最後まで通せたことに満足していた子どもたちは｢あとは､先生たちの本番(発表する日)だけ！｣と意欲的だった。振り返れば、この日が発表のピークだったように思う。

「先生たちの本番」が近づいてきた矢先、アナ雪ごっこを中心的に進めてきたＲ子が一

週間欠席した。全員が揃わないとできないという理由からアナ雪ごっこは停滞した。R子が登園するようになると、２～３人の子どもが雪や道具を出し始めた。雪を降らせて遊ぶ子ども、お客さんを呼びに行く子どもはいたが、準備ができていないのでそれを止める子どももいて、トラブルにもなった。

私は、「先生たちの本番」まで叶えさせてあげたいと思っていた。しかし、子どもたちから劇を始める様子がなかったので、雪を降らせている子どもたちに「音楽を流してみる？」と控えめな声掛け④をすることしかできなかった。しかし、音楽を掛けた⑤ことで、再び「アナ雪ごっこ」が動き出した。子どもたちの間で、練習をするか？発表をするか？という話し合いが始まったのだ。「２月じゃないと、３月になったら卒園するからできないよ」という意見があり、３月直前の２月２８日に発表することが決まった。それが決まると、廃材コーナーでカレンダーを見つけたM子が２８日に〇をつけ、その下に「あなゆき」と書き添えて壁に貼った。このカレンダーが、子どもたちにとって「先生たちの本番」を共通認識する手段となった。

私は「主体性」という言葉が頭に浮かぶたびに、子どもたちに対する声掛けが遠慮がちになってしまい④、子どもたちだけでは遊びが発展しない状況に悩んでいた。ちょうどこのころ、園内研修で自分のクラスの姿を事例検討してもらえる機会があったので、「アナ雪ごっこ」の今後の援助について一緒に考えてもらうことにした。

（２）保育者の悩みと園内研修での意見交換

園内研修では、子ども達は「アナ雪ごっこ」で何を楽しんでいるのか？担任のねらいは何なのか？担任の困りは何なのか？等の質問を受けた。私は、質問されたことに答えることで、次のように自分の保育を振り返った。子どもたちから「自分たちの発表を見てもらいたい」という思いを感じ取ったのでそれを実現させ、遊びを通して友だち同士で作り上げる楽しさや喜びを味わわせてあげたい。しかし、保育者同士で度々話題になる「子どもの主体性を保障した援助の仕方」がどのようなものなのかがよくわからず、保育者主導にならないよう、遠慮した援助になってしまう。具体的にどのような援助をすることが子どもの主体性を保障した援助なのか、それが保育の悩みであった。

研修では、今後この遊びをどのような方向に進めていくか、他の保育者だったらどうするかなどの意見交換が行われた。同じ“アナ雪ごっこ”で盛り上がっていたＳ組（年中）の担任からは、自由参観の時に保護者の前で発表したことで子どもたちが満足して終わることができたという話が出た。K組の場合は、遊びのピークがずっと続いているので、卒園までに子どもたちの満足が行くような着地点を担任の方で設定してみてはどうか、どもたちの了承をもらったうえで保育者が介入して卒園までにけりを付けてあげた方がいいのではないか、との意見が出た。

発表会後に劇ごっこが続いていたＳ組（年少）では、2学期最後の大掃除で、子どもに許可をもらった上で大道具を片付け、遊びを終了することができたとのこと。K組も、遊びのピークは過ぎているようだし、ある程度満足しているようなので、発表後は道具を片付けることで終わりにしてみてはどうか、という意見が出た。また、園長先生からは、子

どもたちの姿は見えるけれども、担任がどうかかわり、何を学んだのかという部分が見えてこないので、そのあたりを意識して保育してみてはどうか、との意見も出た。

研修に参加していた助言者からは、子どもたちの話し合いの中で葛藤が見られる場面あるが、それが５歳児の特徴で、意見がぶつかることでやりたいことやイメージの共有ができないとごっこ遊びは最終的に成立しないこと、そして、求めるものを完成に向かわせることよりも、子どもたちに判断をさせることが大切で、そのために保育者が入っていく必要があるとの助言をいただいた。また、子どもたち同士は普段の生活から自分の意見をよく伝えあっているので、その姿をただ「話をしているわ」と眺めるのではなく、子どもたちの葛藤や、どう受け止めているかを理解し、それを他の子どもに伝えていけないところは伝えられるような働き掛けをするなど、一人ひとりが抱えているものに援助してみるとよいとの助言もあった。

（３）自分の変化と子どもたちの変化

研修でもらった意見や助言をもとに、私は子どもたちに必要だと思った援助を遠慮なく行うことにした⑤。子どもたちの間で「２８日はアナ雪本番」という共通理解ができているようだったので、もっと具体的な話し合いができるように「誰に見せたいのか」「お客さんにどうされると嬉しいのか」などを質問し、話し合うことを促した⑥。また、ストーリーが長いために内容が共通理解できていないように感じていたので、絵本のコピーを準備し⑦、子どもたちと一緒に演じる場面と演じない場面を決めた。子どもたちは、演じない場面に×をつけ、そのコピーを壁に貼った。絵本のコピーを見ながらの練習が始まったが、演じ方での行き違いがあってトラブルになることもあった。そのような場合には、子どもの遊びの輪に入って原因を尋ねたり、互いの気持ちが伝えあえるよう援助した⑧。

そして迎えたアナ雪本番当日。朝から楽しみにする様子が見られたので、「今日は先生も楽しみなんだよね～」と積極的に声を掛け⑨、子どもたちの思いに共感していった⑩。午後から、予定通りに先生たちを招待して「アナ雪ごっこ」の本番が行われた。壁に貼った絵本のコピーで流れを確認する子ども、演じる子ども、雪を降らせる子ども、お客さんに食べ物を配る子ども、それぞれの役割で無事に発表を終えることができた。

発表後、アナ雪ごっこは終了し、使っていた道具は家に持ち帰ったり、年中組にあげたりして、子どもたちなりに遊びの区切りをつけることができた。

（４）事例を通してみえてきた子どもの主体性を保障する援助

私は「主体性」という言葉にとらわれ、保育者が声を掛けることは、保育者の思いを押し付けることになるのではないかと考えていた。また、年長児だから子ども同士で考えながら遊びを進めてほしいという願いもあった。そのため、見守ることと簡単な提案、子どもたちの思いを聞き出すことくらいしかできず、子どもたちの思いを実現させるまでの援助ができなくて悩んでいた。

しかし、研修の中で他の保育者からの質問について考え、自分の保育を振り返ることで、子どもの気持ちと共に、保育者のねらいが何なのか、また、自分の保育の具体的な悩みが

何なのかが明確になった。年長児なので、友だちと会話をしながら遊びのイメージを共有できていることは多々ある。しかし、子ども同士でそれができない時は、継続的な遊びや満足のいく遊びに発展していかない。そのような場合は、保育者も遊びに加わりながら互いの意見を聞き、仲介役として皆のイメージを伝えたり、場合によってはカレンダーや絵本のコピーのように、視覚的に共通理解できるような環境を整える必要があることも学んだ。

子どもの主体性を保障する遊びの援助とは、子どもの反応を継続的に見守り、記録を取りながら遊びの方向性を導いていくことなのだと学んだ。それは保育者の押し付けとは違う。これからも、研修を通して他の保育者と意見交換をしながら、子どもたちの遊びを導いていけるような援助をしていきたいと思う。

４．考察

（１）保育者における子どもの主体性を保障する援助に対する意識の変容

事例における保育者の援助をふり返ってみると、事例の記録を取り始めた当初は子どもの主体性やそれにかかわる援助について、以下のような考えや思いがみられた。

・保育者主導ではなく、子どもたちが自分で考える（下線①）
・あまり声を掛けすぎると保育者主導になってしまう（下線②）
・「子どもたちから」という姿を大切にすることが「子どもの主体性を保障した援助」である（下線③）
・「主体性」という言葉が頭に浮かぶたびに、子どもたちに対する声掛けが遠慮がちになってしまう（下線④）

これらの記述には、子どもの主体性と保育者の指導や援助とのバランスをどのように取っていけばよいのか悩み、葛藤している姿がみられる。この時期、保育者は「子どもたちから」という姿を大切にすることが子どもたちの主体性を保障することであるという考えを持っていた。そのため、保育者から声をかけたり働きかけたりすることで、「子どもたちから」という機会をうばってしまうのではないか、という不安を感じているようにみえる。

このように、子どもの主体性を保障する援助においては、子どもの主体性と保育者の指導や援助とのバランスの取り方に課題がみられた。この課題に対して、保育者の中に変化がみられるきっかけとなったのが園内研修であった。研修の中で、他の保育者と事例検討をしながら、意見交換したり助言を受けたりしたことで、自分の保育を振り返り、見つめ直すことができたのである。

その結果、保育者の意識や考えに変容がみられた。それまでは子どもへのかかわり方に関して、「軽く」や「控えめに」という記述がよくみられる。しかし、研修後の記録に「子どもたちに必要だと思った援助を遠慮なく行うことにした」（下線⑤）という記述があるように、これ以降の記録の中では、保育者のかかわり方に明らかな変化がみられる。

・質問し、話し合うことを促した（波線⑥）
・絵本のコピーを準備した（波線⑦）
・子どもの遊びの輪に入って原因を尋ねたり、互いの気持ちが伝えあえるよう援助した（波線⑧）
・積極的に声を掛けた（波線⑨）

・子どもたちの思いに共感していった（波線⑩）

保育者の言葉通り、研修前に比べ、積極的に子どもにかかわっていることがわかる。ここで重要なことは、保育者が常に子どもたちの姿をよくみて、子どもたちの思いや願いをふまえた上で声かけをしたり、環境を準備したりしている点である。先に述べたように、子どもの主体性を保障する援助の視点の一つとして、「子ども理解」が挙げられる。保育者はまさに、「子ども理解」にもとづいた援助をしているのである。その他のかかわり方をみても、「環境構成」（例えば波線⑦）や「子どもの思いや欲求を尊重すること」（例えば波線⑩）という援助の視点が含まれており、子どもの主体性を保障する援助がみられるようになっていることがわかる。

（２）保育者が考える子どもの主体性を保障する援助

事例を通して保育者は、子どもの主体性を保障する援助を次のように考えるようになった。それは、「子どもの反応を継続的に見守り、記録を取りながら遊びの方向性を導いていくことであり、保育者の押し付けとは違う」というものである。そして、見守ることだけでなく、子どもたちの中だけで思いを実現できないときには保育者も加わり、仲介役になったり、環境を構成したりすることも必要であると考えている。こうした考えをみると、子どもの主体性と保育者の指導や援助とのバランスの取り方について、保育者なりの基準を持つことができたのではないかと推察される。

5. まとめ

本研究では、事例を通して子どもの主体性を保障する保育者の援助について検討することを目的とした。分析においては、保育者の援助のあり方を論じるのではなく、保育者が子どもとのかかわりの中で、「子どもの主体性を保障する保育とは何か」「子どもの主体性を保障する保育者の援助とはどのようなものか」について模索し、自分の中で答えを見出していく保育者の変容をとらえていくことにした。

分析の結果、以下の２点が明らかになった。第１に、子どもの主体性を保障する援助において保育者は、子どもの主体性と保育者の指導や援助とのバランスの取り方に難しさを感じていた点である。この背景にあるのは、一人ひとりの保育者が持っている子どもの主体性の概念にあると考えられる。事例の当初、保育者は「子どもたちから」という姿を大切にすることが、子どもたちの主体性を保障することであると考えていた。その結果、保育者から声をかけたり働きかけたりすることによって、保育者主導となるのではないか、子どもの主体性を保障することができないのではないか、という保育者の不安が記録から感じ取れた。

同様の悩みを抱えている保育者は多いのではないだろうか。保育する上で、保育者が子どもの主体性と保育者の指導や援助を相対するものとして認識している間は、答えは見つからないのではないかと考える。本来、教育とは子どもを導き、子どもの持つ資質や能力を引き出す働きかけである。したがって、幼児教育において保育者が必要な指導や援助をしないということでは、教育は成立しなくなる。

大切なことは、子どもにとって必要な指導や援助は何かを考えることができるかどうかである。保育者の一方的な思いや意図に従わせたり、枠にはめるような指導や意図もなくただ見守るだけの援助ではなく、子どもの姿からみえてくる発達的課題に対して、保育者

の願いと子どもの思いや欲求をふまえて、子どもに必要な指導や援助を考え、実践することである。そのために必要となるのが、先に述べた「子ども理解」「環境構成」「子どもの自由や興味関心を尊重すること」なのである。

第 2 に、本研究において保育者の意識や考えの変容に影響を与えたのが、園内研修であった点である。悩みを抱えていた保育者にとって、研修への参加が自らの保育を振り返り、見つめ直すきっかけとなったのである。また、他の保育者と意見交換したり助言を受けたりすることが、保育者の行動を変える後押しとなっていた。研修後の記録からは、自信を持って保育に取り組んでいる様子が伝わってくる。

この事例からもわかるように、クラス担任であったとしても、保育は決して一人で行うものではない。研修はもちろん、日常の中で保育者同士がつながり合い、チームとして保育に取り組むことの重要性が、本研究を通して示されたといえるだろう。

注および引用文献

1　文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018 年。

2　ルソー著、今野一雄訳『エミール（上）』岩波書店、1962 年、172 ページ。

3　小原國芳、荘司雅子監修『フレーベル全集　第 2 巻　人の教育』玉川大学出版部、1976 年、14～20 ページ参照。

4　子どもの主体性の概念については、山本淳子「現行の幼稚園教育要領における子どもの主体的な活動の要素の検討」(『大阪キリスト教短期大学紀要』第 55 集、2015 年、37～51 ページ)、田畑久江「「子どもの主体性」の概念分析」(日本小児看護学会編『日本小児看護学会誌』第 25 巻第 3 号、2016 年、47～54 ページ)、荒川志津代・吉村智恵子「幼児教育における子どもの主体性についての一考察」(『名古屋女子大学紀要』63 号、2017 年、217～225 ページ)、山本淳子「平成期の幼児教育における主体性の概念の検討－先行研究の整理から－」(『大阪キリスト教短期大学紀要』第 57 集、2017 年、87～102 ページ)、川田学『保育的発達論のはじまり』(ひとなる書房、2019 年)、大元千種「幼児教育・保育における子どもの主体性についての考察」(『別府大学短期大学部紀要』39 号、2020 年、43～55 ページ）などが挙げられる。

5　須永美紀「子どもの主体性を育てる保育者の援助」『こども教育宝仙大学紀要』第 8 巻、2017 年、65～73 ページ。

6　竹内勝哉・桝澤弘樹・堀昌浩・坂本喜一郎・井量昭「「子どもの主体性を育む保育」に関する研究」日本保育協会保育科学研究所編『保育科学研究』第 8 巻、2017 年、93～112 ページ。

幼稚園におけるコロナ禍での教育実践

―園長へのインタビューを通じて―

井上　快

Kindergarten Education Under the Pandemic
-In the Focus of Interview to the Director of Kindergarten-

INOUE Kai

【要旨】本研究の目的は、コロナ禍の幼稚園において如何なる教育実践が行われたのか明らかにすることである。調査対象としたのは新型コロナウイルスの感染者がほとんど出ていない地域であり、当該地域の幼稚園長にインタビュー調査を行った。調査の結果、当該地域においてはコロナ禍にあっても従来の幼児教育実践の継続が目指されていたことが明かになった。もっとも、実践の中では消毒や人数制限が徹底され、家庭向けの動画配信など新たな試みも見られた。たとえ感染者が少なくても、新型コロナウイルスは「精神的なもの」として人々に差し響いており、上記の取り組みには保護者の不安を解消するねらいもあった。

キーワード：幼児教育、新型コロナウイルス、幼稚園長
Key words : Early childhood education, Corona virus, Director of kindergarten

はじめに

令和２年の秋、ある保育園長とお話する機会を得、新型コロナウイルス感染症が流行する最中（以下、コロナ禍）の独創的な保育実践について伺うことができた。その一端を紹介すると、プラネタリウムや夏祭りなど子ども達が本来できたであろう経験を「行けんのやったら此処でしたら良いやんか」と言って、ごっこ遊びに取り入れていた。広い廊下を持つこの保育園だからこそ展開できた実践でもあった。ひと口にコロナ禍における保育や幼児教育と言っても、それは地域や園によって多様に展開されていることが示唆されたのである。

現在、動画配信などコロナ禍における幼児教育の実践事例が報告されつつある[1]。ただし、この度の感染症が社会に与えた影響の大きさを考えれば、あらゆる実践事例の検討を積み重ねていくことが重要だろう。

そこで本稿では、新型コロナウイルスの感染者（以下、感染者）が比較的少ない地域を事例とし、その地域の幼稚園長を対象にインタビュー調査を行う。そして、当該地域の幼稚園におけるコロナ禍での教育実践を明らかにしたい。

１．調査の対象と方法

本稿では感染者がそれほど多くない地域の幼稚園長に調査協力を依頼し、2 人の園長（以

下、A 園長と B 園長）にインタビューを実施した。当該地域では 4 月中旬に 1 人目の感染者が確認されたものの、インタビュー調査を実施した時点での累積感染者数は 10 人以内であった。

インタビュー調査は令和 2 年 12 月に 1 度ずつ行った。それぞれの園長の勤務する園で、他の職員がいない部屋で実施し、インタビュー中のやりとりは許可を得てボイスレコーダーで録音した[2]。インタビューはそれぞれ 1 時間に設定し、質問の内容はコロナ禍における感染予防対策、子育て支援、年間行事、日常の教育活動、教職員の職務が中心であった。以下の分析では、そこで得られたデータを資料として使用する[3]。

A 園長の幼稚園（以下、X 幼稚園）は幼稚園型認定こども園であり、園児の認可定員は 180 人である。A 園長は幼稚園を運営する法人の理事長でもある。一方の B 園長がつとめる幼稚園（以下、Y 幼稚園）は幼保連携型認定こども園の認可を受けており、利用定員は 285 人である。なお調査の時点では、どちらの幼稚園でも園児、教職員、保護者の中に感染者は確認されていない。

２．コロナ禍における園児の登園状況

高橋翠氏によれば、全国的にコロナ禍で浮き彫りになったのは「園が重要な社会インフラ」であること、そして現状において「保育や幼児教育を担う主体が家庭か園の 2 択」しかないことであった[4]。この指摘は本稿が対象とした幼稚園にも該当する。「重要な社会インフラ」としての役割を担う幼稚園はコロナ禍でも休園を選択しなかった。

【語り 1】A 園長：この県は自粛で乗り切ったんですよ。ここの地方では 2 県だけです。全体的に言うと 2 割から 3 割が自粛で乗り切ってますけど、保育所も臨時休園してるんですよ、全国の事例見たら。だから幼稚園はね、その臨時休園っていう制度があるから出来たんですけど、まあ県の方から依頼もあって。兎に角その困る方がいる可能性があるから、臨時休園はせずに運営して欲しいということが□□□。なるほど、その医療現場の方もいるしですね。

小学校等に休校要請が出されて以降、休園した幼稚園は全国的に少なくなかったという指摘があり[5]、その情報は A 園長の耳にも届いていた。それでも X 幼稚園は自治体からの依頼もあり、臨時休園しない選択をした。当該地域においても幼稚園が「重要な社会インフラ」として機能していたことが窺える。

この時期の園児の登園状況について。X 幼稚園では、出席率が 28%（4 月）、16.4%（5 月）、72.5%（6 月）と推移した。登園自粛期間を終えると多くの園児の登園が再開されたわけだが、X 幼稚園が県境に位置することもあり（Y 幼稚園も同様）、園児の居住地によって登園状況にばらつきがあった。

【語り 2】A 園長：自粛期間についてはですね、自由登園ということで対応致しました。それで、家族ぐるみの聞き取り調査、それと当然検温等の実施ということを日々やって登園して頂いたんですが、ここが県境なもんで、隣県から来てる子ども達も 10 数名、20 名弱くらいいてですね。その方々は 2 カ月間全休しました。2 カ月間というよりも、4 月か

らですからね、入園式来て、6 月 1 日までお休みという県外の子ども達が出ました。それで、市内の子どもについては約 3 分の 1 くらい、50 名くらいの子は毎日通ってきたと思います。

【語り 3】B 園長：一応、5 月の末までは基本は 2 号、3 号の方ですが、1 号の方でもお仕事をされている方はお預かりしました。具体的には 70 名前後くらいは毎日来てました。……S 県は先に解除されて、T 県は登園自粛が 5 月 31 日までだったんですけど、S 県は 5 月の途中くらいから大丈夫になって。ですが 2 人しか来ていないので、2 人ともお休みをしました。

【語り 4】B 園長：一応自粛が終わってから保護者の方に、家庭での保育を希望の方はそのままで良いですよとしたんですけど、もう皆さん来られました。

自粛期間は通園する園児数が減少するものの、それでも 50 名を超える園児たちが通園を続けていた。ただし両園には隣県から通う園児もおり、彼らは全員が欠席していた。居住地によって子ども達の登園状況に差が生じていた点には留意が必要だろう（この点については後述する）。とにかく 6 月に入るとほとんど全ての園児が登園していたのである。

ところで自粛期間中、Y 幼稚園では諸経費を「日割り」で計算するようになった。

【語り 5】B 園長：保育料は無償なので、うちの場合、給食費とかバス代、、、自粛期間中はバスはなかったんですけど、給食費とあと特別教育費といって少し頂いている分があるんですよ。そういうのは全て日割りにさせて頂きました。

登園を自粛しているにもかかわらず保育料や給食費を支払うことを多くの保護者が不満に感じていた[6]。「日割り」での対応はこうした保護者の心情に寄り添うものであろうが、これは大変な業務であったという。B 園長は「すごかったです、もう」と振り返っている。

以上の通り、本稿が対象とする 2 つの幼稚園はコロナ禍でも臨時休園することはなかった。登園自粛中も園児たちの登園が途絶えることはなく、6 月入るとほとんどの園児が通園を再開した。では、当該地域の幼稚園では如何なる幼児教育が実践されたのだろうか。年間行事と日々の生活の 2 つの側面から見ていきたい。

３．年間行事における取り組み

当該地域における年間行事は如何に行われたのか。結論から言えば、配慮や工夫を行き渡らせながら従来通りの年間行事が開催されていた。その点について A 園長は、子ども達の「経験値」を重視した結果だという。

【語り 6】A 園長：一番最初に言ったように、子ども、幼児教育の場合、直接経験していかないと保育になってこないもんですから。オンライン上で進めばですね、オンラインみたいなもので家庭学習して下さいって言いたいところもあるんだけど、ちょっとやっぱり

幼児教育については、そこらへん難しい所がありますので。出来る限りの配慮をして、子ども達を迎え入れるという形を。今そういう風に思っています。……うちの園の方針は、行事ごとに関しては、保護者は置いといて、子ども達の経験値を下げるっていうことは避けていきたい。だから最悪運動会もやるけれども無観客の場合もありますよと。

【語り 7】A 園長：三密は出来るだけ心掛けました。……三密を特に重視したのは、保護者が関わる行事については出来るだけ心掛けて。運動会も観戦をセーブしましたし、生活発表会についても。そして参観授業はですね、通常の時のものよりも減らしましたね。……とくに持ち込んで来る可能性が高いのはやっぱり外部の方が多いと思うので、保護者の出入りに配慮しましたね。同じように消毒、手洗い、検温というところを面倒ですけれど、協力して頂いて、というところ。まあ結果としてどうなのか分からないけれど、今のところコロナ以外の感染症も随分減ってきている。

A 園長は「子ども達の経験値」を尊重するため、「保護者は置いと」くという選択もやむを得ないと覚悟していた。そして X 幼稚園では、新型コロナウイルスの外部からの侵入を防ぐため、運動会や生活発表会の観戦人数を制限している。

【語り 8】B 園長：そうですね、実施はしました。ほとんどの行事はしてます。入園式、卒園式については保護者 2 名まで。お父さん、お母さんまで来てもらってました。入園式については、ちょっともうコロナが多くなった時だったので、保護者 1 名だけ来てもらってました。運動会については、例年はお弁当を持参して 1 日していたんですけど、今年度は半日、2 時間で終わるようにちょっと心掛けて。

Y 幼稚園でも年間行事を実施するにあたり、保護者の参観を制限している。また参観の際は保護者の座席を指定しており、十分な間隔を保てるよう配慮していた。B 園長によれば、近隣の小学校の運動会でも同様の対策が採られており、保護者の理解は得られやすかったという。

ところで、こうした人数制限は、保護者と年間行事を如何に共有するのか、という方向へと議論を進めることになった。X 幼稚園では運動会の映像のオンライン提供を試みる。

【語り 9】A 園長：まあ園として配慮したのはここの行事ごとですよね、やっぱり。大人数が集まってしまうという事になりますので、運動会も生活発表会も。制限、各家庭 1 名に制限して。おかけでライブ配信が出来るようになりました。そういうオンライン上での伝達って言うのは、今回は結構進んだかな、園として。

【語り 10】A 園長：運動会はですね、うちは高齢者用のリハーサルをする予定でして。それで本番は保護者っていうふうに棲み分けしていたんです。高齢者は所謂小運動会は観戦しないで下さい、当日高齢者については、配信しますのでお宅で見て下さいって。結果的に言うと、意外と現場に来るよりも雰囲気が分かって、お家で見れるほうが楽だっていう。

……結果的にはですね、高齢者といったってまたまだ若いんですけど、まあその座るとかテントの中で立ってるとか言うのも、やっぱり若い人よりきついもので。お茶の間で見れた方が。それに関してはですね、意外とそのクレームっていうか意見は無かったです。

こうした「オンライン上での伝達」は、A 園長たちにとっても初めての試みで、ケーブルの接続などに苦戦したという。ただし、専門の業者に発注することなく、自分たちで達成できたことについて「園内でそれが出来るようになったのが、まあ結構園としては収穫かな」と手ごたえを感じている。

年間行事の配信に限らず、X 幼稚園では、幼児の日々の生活も積極的に配信している。

【語り 11】A 園長：配信ていうか、何をやってるか分かんないっていうところも心配でしょうからっていうのもあるんですけど、活動については、ウチはカメラが 10 か所以上あって、一応保護者は活動内容全部見れるようにしてるんです。だから、それはまあ日頃から結構頻度は高いんですけど、そういうのできちっと見て頂いて、安心ていうか、どういう事やってるか、それで確認出来たんじゃないのかな。

「子ども達の経験値」を重視する幼稚園では、年間行事を実施するにあたり保護者の観戦を制限した。ただし、この節の冒頭で A 園長が述べたように「保護者は置いと」くことはなかった。X 幼稚園では年間行事のオンライン配信によって、保護者の観戦の機会を確保していたのである。

４．日常の幼児教育実践における取り組み

日々の教育実践においても年間行事と同様の傾向が見られる。当該地域にほとんど感染者が出ていないこともあり、X 幼稚園と Y 幼稚園ではともに従来の教育活動を基本的には継続していた。

【語り 12】B 園長：そうですね。基本、保育の内容についてはほぼ普段通りにしてます。ちょっと座る距離を離したりはするんですけど、保育内容に関してはもう基本同じようにしてます。

【語り 13】A 園長：ルールなどは変えてません。……園内でね、辞めたことって言うのはね、ほとんど無いと思います。給食時のパネルを作って、効果があるかどうかは分からないけれど、パネルを立てて対面の子ども達に、そういう飛沫がかからないようにっていう事と、もうひとつは席で食べるとか、ひとテーブルに着く人数をね、同一方向に出来るだけやって。全部そうしようと思ったんだけど、テーブルの数がそうしたら足りないもんで。パネルを使用し始めたということですね。

どちらの園長も従来の教育活動の継続を語っている。ただし、「座る距離」や「ひとテーブルに着く人数」、「パネル」など従来の教育活動を継続するための配慮や工夫も窺える。以下では、そうした取り組みについて、(1) 通園、(2) 給食、(3) 遊びの 3 つ場面に注目

して紹介したい。

（１）通園

A 園長は通園に際して「配慮したのはバスですね。バスの中の殺菌」だと強調する。X 幼稚園では具体的な対策として「バスは工夫とすれば、電源作ったり、加湿器をバスに付けたり」していた。通園時の園バスに注意を払ったのはＹ幼稚園も同様である。

【語り 14】B 園長：えーとですね、一応園バスが走ってるんですよ。園バス利用されてる方がやっぱりちょっと密になるので、換気とかそういったものはどうなっていますかっていう質問はすごくきたので、一応その乗る時に消毒をしてもらうことと、あと危なくない場所は常に開けてる状態で換気をしながら走行してますっていうことと、子どもが降りたら必ず消毒をするっていうことを伝えました。

Y 幼稚園では、通園時も窓を開け、子どもたちの降車後は消毒を行っている。園バスの利用を保護者が心配しており、こうした取り組みは保護者の不安に応えるものであった。後述するように、当該地域の幼稚園で実施された配慮や対策は、保護者との関係の中で形成されていくことが多い。

（２）給食

上述した語りの中でＡ園長は、給食中の工夫としてパネルの使用を挙げていた。飛沫を抑えるためのパネルの使用は多くの幼稚園で実施されているが、Y 幼稚園でも同様にパネルの使用が試みられていた。

【語り 15】B 園長：やっぱり先生達も食事の時が一番、給食の時が心配って話がすごい出てて。でもクラスの教室の大きさがそこまで大きくないんですね。スペースをこう広げてっていうのも難しくてですね。ただまあ出来るだけ対面しないように横に並んで食べるようにしましょうということを話し合って。

給食をどうするかは職員会議での重要な議題のひとつであった。Y 幼稚園では「横に並んで食べる」よう机の並べ方を工夫するわけだが、この知見はオンラインの研修会を通じて得られたものであった。この時期、あらゆる分野の研修会がオンラインで開催されており、幼児教育の分野でも多くのオンライン研修会が開催されていた。B 園長はそうしたオンライン研修会に何度か参加しており、参加者たちとコロナ禍における幼児教育実践の知見を共有していた。そして「給食の時に横一列にっていう」実践も「そういうところから聞い」たものであり、「うちもそれだったら出来そうだね」と気づき、採用していた。

（３）遊び

幼児期の遊びにおいて密を避けることが可能なのか、俄かに議論となっている。密を避けた幼児教育の実践が果たして可能なのか今後の研究を俟つしかないが、当該地域の幼稚園でも密を避けるような試みが確認できる。

【語り 16】B 園長：そうですね。いつもは結構こう先生を前にして、先生のもとに集まるんですけど。こう手を広げて、お友達と離れるようにしてって言って。ちょっとこう、す

ごい距離をあけて。離れてする、遊びながら、こうぐるぐる回ってみて、触らない？とか言う感じで。

目を離すと子ども達は密になりがちだというが、B 園長はその度に「ぐるぐるって回って」と遊びの要素を取り入れて呼びかけることで、子ども達も徐々に理解できるようになったという。

夏になると水遊びも行われたが、そこでも人数を制限するなど密を避けるよう配慮がなされていた。

【語り 17】A 園長：水遊びの場面は神経質になってました。ただ、プールを保有しているわけではなくて、水遊びのもうちょっと家庭でするよりはかなり大きいのを使ってはいたんですけど。通常の 2 分の 1 位の人数で対応していきました。……夏場の水遊びはやっぱり子ども達の大きな楽しみのひとつでありますから。特に夏休み期間の預かり保育の間っていうと、プール、水遊びしたくてしょうがないし、暑いですからね。ある意味衛生管理もそう、汗流した方が良いかなっていうことでやってましたけど。現場の先生たちはやっぱりひと手間もふた手間も手はかかりましたね。

X 幼稚園では水遊びの人数を従来の半分まで減らしている。こうした遊びの環境を整えるのは、教師にとって「ひと手間もふた手間も」かかることであった。

【語り 18】B 園長：玩具の消毒は、以前は 1 週間に 1 回、金曜日にしてたんですけど。今はもう毎日していて、時間が結構そこに取られますね。

【語り 19】A 園長：毎日のドアノブとか全体的な消毒を毎日担当がやってくれて、やっぱドアノブとかに結構感染原因があるということで。それはもうずっとやってますね。続けてます。

手間がかかったのは玩具やドアノブの消毒も同様である。玩具やドアノブは園児が毎日触れるため、毎日消毒する必要があった。

感染者がほとんど出ていないこともあり、当該地域の幼稚園では従来通りの実践が目指されていた。ただし、従来通りの幼児教育を実践するにあたり、様々な場面で工夫や配慮が必要になった。従来通りの教育を実践しようとした場合であっても、それを実現するために大きな変容を迫られていたのである。

迫られた変容は教師にとって「手間」のかかる業務であったが、A 園長と B 園長はそうした中にも光明を見いだしている

【語り 20】A 園長：今回のコロナにおいての衛生管理が、何て言うかな、きちんとやり始めて、他の感染症への予防対応が随分進んだんじゃないかな。給食においても、通常生活においても、今まであまり重視してなかった衛生管理が職員全体に意識の向上が図られて。

おかげで今年はまだインフルエンザも何処もまだ出てないようですけど、他のアデノとかああいう感染症も下がったんではないかと。うちも発表会をこの前の土曜日にしたんですが、通常冬場にやるとですね、やっぱり病気でお休みする子とか結構いるんですが、結局今回は１名だけ。だから感染症予防には見えない効果があったんじゃないかなと思うんですよ。

A 園長は「コロナにおいての衛生管理」が「他の感染症への予防対応」としても効果があったと評価する。例年であれば風邪などで休む園児が続出する生活発表会も、今年は 1 名のみであった。B 園長も同様の指摘をする。

【語り 21】B 園長：えっと欠席率。例年インフルエンザがすごくて。それで発表会が 1 月の終わりぐらいにあるんですけど、もうこの 12 月の途中ぐらいからずっとだらだらインフルエンザが発表会までずっとあるんですけど、今のところは全然。

Y 幼稚園でもインフルエンザにかかる園児が今年は出ていないという。そしてその要因として手洗いなどコロナ禍の対策を挙げ、「すごい効果はある」と評している。消毒をはじめとした衛生管理については、この度のコロナ禍を経て大きく前進することになったと評価しているのである。

５.「精神的なもの」としてのコロナ

上述した園長の語りは、コロナ禍での取り組みがその他の感染症への対策として有効だったことを指摘している。ただしこの語りは、コロナ禍での取り組みが新型コロナウイルスそのものに対して有効だったかどうか判断出来ていないことを示唆する。事実、上記のような工夫や配慮が新型コロナウイルスに対して効果的なのか、A 園長も B 園長も半ば疑いながら取り組んでいた。A 園長は給食中のパネルについて「効果があるかどうかは分からないけれど」と前置きしつつ説明しており、インタビュー中、この「効果があるかどうかは分からないけれど」というフレーズは何度も使われていた。例えば B 園長も空気清浄機について次のように語っている。

【語り 22】B 園長：一応空気清浄機を教室にはもともと全部置いていたんですけど、その他の所にも全て設置して。どこまで効果があるかはちょっと分かんないんですけど、全ての所に置きました。

感染者の少ない地域において、上述のような配慮や工夫の有効性が実感できることはほとんどなかっただろう。そもそも出ていないものを抑え込もうとしているのである。

ただし、これまで見てきた取り組みを新型コロナウイルスそのものへの対策として評価するならば、保護者の不安を解消するものとして位置付けることができる。A 園長は X 幼稚園における配慮や工夫を次のように把握していた。

【語り 23】A 園長：それで有効性は分かんないんだけれど、これはあの精神的なものも多

いもんで。じゃあこの時期に何も園として対応していないように見えるというのは、いたずらにお母さん達の不安をつのることになりますので。目に見える対応を先ずして落ち着いてもらいましょうと。そういう形でパネルとか消毒液とか空気清浄機を使って、出来るだけ気が付く見える場所に、教室プラス見える場所に配置しました。

A 園長は園内に空気清浄機を設置する有効性を保護者の不安の解消に見出している。A 園長が危惧しているのは「何も園として対応していないように見える」ことであり、そのことで「お母さん達の不安をつのる」ことなのである。そのため、X 幼稚園では「見える場所」に空気清浄機を置くのである。当該地域における新型コロナウイルス感染症は「精神的なもの」として差し響いており、幼稚園で行われた配慮や工夫は、保護者の不安を五解消するものとして機能していたのである。

おわりに

以上、園長へのインタビューを通じて、感染者がほとんど出ていない地域の幼児教育実践を見てきた。園長の語りからは、当該地域の幼稚園では従来の幼児教育実践の継続が目指されていたこと、そのために園バスや玩具の消毒、給食中のパネルの設置、運動会における人数制限、動画の配信など様々な配慮、工夫を行っていたことが窺えた。また、そうした取り組みには、保護者の不安を解消するねらいもあったことが明らかになった。幼稚園におけるコロナ禍での取り組みは、保護者の精神的なケアも含めて展開されていたと言えよう。

ただし、コロナ禍における保護者の不安は多岐にわたっている。子育てに関わっては、外出自粛の「基礎体力」や「運動能力」への悪影響を不安視しているという指摘がなされているが[7]、保護者の不安は子育てに限定されない。全国認定こども園協会の調査によれば、それは収入の減少といった経済的なものにまで及んでいる[8]。経済的支援も射程に入れた包括的な支援を行っていくためには自治体と幼稚園とが連携して支援に当たることが不可欠になるだろう。その際、本稿で取り上げた幼稚園のように複数の県から園児が通っている場合も想定しなければならない。物資の提供や情報共有、人材の派遣などで幼稚園と自治体、そして自治体同士の連携が求められる。

本稿では感染者のほとんど出ていない地域を対象に分析を進めてきた。では感染規模の大きい地域の幼稚園では如何なる教育実践が展開されていたのだろうか。今後の課題としたい。

注および引用文献

[1] 一例を挙げれば、小野貴之、水内幸惠、神永直美（2020）「コロナ禍における動画配信の効果―附属幼稚園の事例から―」（茨城大学全学教職センター『茨城大学教育実践研究』第 39 巻）など。また本稿が対象としている地域も含めて、各地の保育園の実践が様々なメディアを通じて報告されている。

[2] インタビュアーには東九州短期大学で特任教授をつとめる室長大應氏にも加わって頂いた。

[3] インタビューの内容については、研究協力者の特定を避けるため、方言や言い回しを最小限の加工・修正した。

[4] 「これからの幼児教育」編集部編（2020)『これからの幼児教育』ベネッセコーポレーション、4 頁。
[5] 同上、10 頁。
[6] 全国認定こども園協会編（2020)『新型コロナウイルス感染症対策に係るアンケート項目報告書』、39 頁
[7] 小湊真衣（2020)「新型コロナウイルスの流行に伴う外出自粛状況下における保護者の子育て不安―非常事態時における子育て支援のあり方の検討―」『帝京科学大学総合教育センター紀要　総合学術研究』第 3 巻。
[8] 前掲注 6、38-39 頁。

謝辞
本研究にご協力くださいました A 園長ならびに B 園長に心より感謝申し上げます。

造形表現に関連した発達過程の学び

―保育内容の指導法における指導案作成に向けた授業展開―

溝上　義則[1]

Learning the Development Process Related to Formative Expression
－Class Development for Creating a Teaching Plan of Childcare Teaching Method－

MIZOKAMI Yoshinori

【要旨】保育者養成校において、指導案の作成に困難感を感じている学生が多く、工作や絵画は他の分野よりも実習などに際して指導案の立案機会が多いことが先行研究によって示されている。こうした状況を踏まえ、調査 1 として「保育内容（表現 B）の指導法」の授業に際して、指導案の作成経験や困りごとについてアンケートを実施した結果、学生がこれまでに作成した指導案の 46%が造形表現に関するものであることが示された。また、自由記載では、発達の理解に関連して困難さを感じていることが明らかとなった。この結果を受け、「描画の発達段階」などの造形表現に関連した発達過程について示した『造形表現に関する年齢別・指導案のポイント』の資料を作成し、授業に用いた。この学びに続いて、指導案作成のための下準備として教材研究『発達に応じた造形表現のための教材研究』を実施し、子どもと共に製作する壁面構成に取り組んだ。この取り組みについて、調査 2 として VAS にてその成果を調査したところ、造形表現に関する指導案を書く際の参考になるとの回答＜指標 88.5＞が得られた。子どもと共に製作する壁面構成を授業に取り入れることで、造形表現に関連した発達過程を学ぶ機会となった。

Key words : formative expression, wall composition, developmental stage, teaching plan
キーワード：造形表現、壁面構成、発達段階、指導案

１．背景と目的

幼稚園教諭免許や保育士資格の取得には教育実習と保育実習が必須となっている。主に実習の後半で行われることの多い責任実習においては、指導計画（以後、指導案）を立てたうえで実施することが求められる。指導案とは、保育指導の計画であり、活動のねらいや環境の構成、援助の内容を具体的に記すことで見通しを持った保育が可能となる。

本村 [1)]は、保育者を目指す学生が短期大学における 2 年間の学びの中で、一番不安に感じていることとして実習を挙げ、さらに実習の中で最も苦労しているものに「指導案」を挙げている。また、趙ら [2)]が実施した、保育者養成課程 16 名対象の指導案作成に関する困難感の調査（最大を「4」、最小を「1」とする）において、指導案作成前には「3.6」、作成後には「3.9」という高い割合で困難感を感じており、その中でも特に「子どもの発達を考える」という項目において、指導案作成後の得点増加を報告している。

[1] 東九州短期大学非常勤講師

桐川ら[3]は、保育者養成短期大学の学生 127 名を対象に、指導案の作成に際して不安感が高い学生と低い学生に分けて分析を行い、不安感が高い学生は「文章を書くことへの苦手意識」「活動の終え方を考えること」「援助の留意点の理解」の 3 点を課題としていることを報告している。

短大生が実習中に立案した指導案の内容について調査した保坂[4]によると、図画工作に関するものが 41%と特出しており、次いで体育が 22%、図画工作と体育の混合表現活動が 16%であったという。さらに図画工作の内容として、総数 188 回のうち、工作（おもちゃ製作 70 回を含む）が 84 回、絵画製作（コラージュ・貼絵を含む）が 48 回、粘土が 10 回であったといい、工作の多さが目立つ結果となっている。

造形表現に的を絞った松下[5]の調査では、短大 1 年生の実習において、園で行った活動として、「絵画的な活動」が 7 人であるのに対して「工作的な活動」が 44 人、同じ学生の 2 年次には「絵画的な活動」が 28 人であるのに対して「工作的な活動」が 131 人（いずれものべ回数）であり、絵画より工作的な活動を実施している園が多いことを報告している。この調査では造形的な活動以外（例えば音楽的・体育的・遊び系の活動）については調査していないものの、母数を考慮すれば、造形表現系の保育内容が実質中心となって、責任・部分実習の内容を構成しているといっても過言ではないと指摘している。

以上の先行研究から、保育者養成校の学生は指導案の作成に際して「子どもの発達を考える」「文章を書くことへの苦手意識」「活動の終え方を考えること」「援助の留意点の理解」などの困難感を感じており、実習に際しては造形に関する指導案の立案が多いことが示された。このことから、本学学生においても、造形に関する指導案の作成機会が多いことや困難感を抱えていることが予想される。実態を踏まえたうえで授業展開を行う必要性があることから、学生を対象にアンケート用紙を用いて調査を行った。また、調査結果を踏まえたうえで授業を実施し、その内容の成果についても調査を実施したので報告する。

２．調査 1

アンケート用紙による調査は調査 1 と 2 の 2 段階で実施した。調査 1 では、指導案の作成経験や困難感について学生に尋ね、その結果を踏まえたうえで授業を実施した。調査 2 では、調査 1 を踏まえたうえで実施した授業の内容や、使用した教材（プリント）について質問した。

(1) 方法

対象者：短期大学 2 年生 23 名（男子 2 名、女子 21 名）

対象授業：保育内容（表現 B）の指導法

調査期間：2020 年 6 月

方法：自記式のアンケート（A4 用紙 1 枚）を使用した。回答は選択式・自由記載および 10cm の Visual Analogue Scale（以下 VAS）を用いて行った。アンケートは個人が特定できないよう無記名にて、記載内容が成績に関与しないことを伝えたうえで実施した。

アンケートは基本的に、学生の実態を踏まえたうえで授業を実施するためのものであるが、アンケートの結果を研究に用いる可能性があることや、その際の発表方法、研究内容について口頭にて説明を行い、研究への使用について同意を得た。さらに研究について尋ねたい者は申し出るように伝えた。

【質問項目】

質問 1.「これまでに授業や実習に際して指導案を作成したことがある場合、その内容を書いて下さい（部分・全日／授業・実習／主活動／年齢／その活動を選んだ理由）」

質問 2.「これまでに作成した指導案の中で造形表現に関するものはありましたか？」

質問 3.「造形活動の指導案を作成する際に困ること（①年齢や発達に応じた造形活動の内容を考えることが難しいと感じますか？②造形活動の「ねらい」の設定が難しいと感じますか？③造形活動の援助や留意点を考えることが難しいと感じますか？）について VAS にて回答して下さい」

質問 4.「その他、造形活動の指導案を作成するうえで分からないことや困ることなどがあれば書いて下さい」

（2）結果

回収した調査用紙 22 名分に関して、質問 1.における、作成した指導案の数（総数）は「51」であった。1 名あたりの平均は「2.2」、最も少ない学生で「0」、多い学生で「4」であった。指導案の数「51」のうち、授業で作成したものが「35」、実習で作成したものが「16」であった。

質問 2.において造形活動に関する指導案を書いたことが「ある」と答えた学生は 19 名であり、造形活動に関する指導案の数は「23」であった。学生がこれまでに作成した指導案の 46%が造形活動に関するものであった。

質問 3.においては、10cm の VAS を用い「難しいと感じる」を 100、「難しいと感じない」を 0 とした場合、表 1.のような数値（以下：指標）となった。いずれも指標 80 を超えており、指導案作成に際して難しいと感じていることが分かった。

質問 4.は自由記載であり、表 2.のような記載があった。12 名の学生から 18 項目が挙げられ、そのうち 50%の 9 項目において発達に関連した回答があり、造形の指導案作成に際して発達に関連して困難さを感じていることが推察された。（表 2.では、発達に関連した回答には丸印をつけ、誤字は修正し、意味が変わらない範囲で要約した）

３．授業展開

（1）『壁面構成の計画書』

本授業「保育内容（表現 B）の指導法」は造形表現に関するものであり、授業計画（シラバス）にて模擬保育に 8 時間を割いている。模擬保育に際しては指導案を作成する計画としているが、今年度は COVID-19 の影響による休校中の課題として、模擬保育に備えて「壁面構成の計画書」（A4 プリント 1 枚）を課した。計画書の内容は、壁面構成の図示の他、「題名」「案（図）の解説」「使用する材料」「目的（この壁面構成の果たす役割や働きは何か）」「製作上の注意点」「参考にした本やホームページの記載」とした。

提出された 22 名分の課題のうち、子ども達と一緒に製作するタイプは 9 名、保育者のみが製作するタイプは 10 名、記述からは判別のつかないものが 3 名であった。子ども達と共に製作する理由として、「自分で描くこと、すること（貼ること）の楽しさを体験してもらいたい」「子ども達自身が雨粒や生き物を描くことで、環境や生物に興味を持ち、積極的に自然に触れる機会を増やしたい」「子ども達の好きなものや行事に関するものを子ど

表 1. 質問 3「造形活動の指導案を書く際に困ること」

質問番号と内容	①年齢や発達に応じた造形活動の内容を考えることが難しいと感じますか？	②造形活動の「ねらい」の設定が難しいと感じますか？	③造形活動の援助や留意点を考えることが難しいと感じますか？
結果（指標）	平均 82.9±11.5	平均 88.1±11.5	平均 82.7±10.5

表 2. 質問 4「造形活動の指導案を作成するうえで分からないことや困ること」

No.	アンケート内容の要約（自由記載）	発達に関連した回答
1	発達段階に応じた制作を考えることが難しい	○
	時間配分が難しい	
	導入が難しい	
2	年齢にあう造形活動の指導案を考えるときにどうしたらいいか分からない	○
3	ねらいを書くこと	
	子どものレベルの過程で書くこと	○
	伝え方	
4	年齢ごとに、指先の器用さが、どのレベルなのか不明	○
5	何歳がどこまで出来るのかよく分からない	○
6	各年齢がどのくらいできるのかが分からないので内容が決められない	○
7	ねらい、内容、子どもの姿	
8	材料の予備の数	
	楽しめる簡単すぎないものの選び方	○
9	月齢や年齢ごとの「ねらい」を考えることが大変	○
10	どこが発達するか、どの材料が危なくないか	○
11	活動内容のアイディアが浮かばない	
12	文章を書くことが苦手	

も達が自由に作ることで、そのものをより好きになったり、身近に感じることができるように考えた」「子ども達の手形を壁面装飾に取り入れることを考えた」「自分の体（手形など）を色んなものに見立てることをねらいとした」「子どもが製作する部分において、自己表現ができる」といったものが挙げられた。

一方で、保育者のみで製作する計画を立てた理由は述べられていなかったが、壁面構成の製作を保育者の仕事として捉えている可能性が考えられる。

（2）『造形表現に関する年齢別・指導案のポイント』

調査 1 の結果を踏まえ、造形表現に関連した 1 歳から 5 歳までの発達について示した『年齢別・指導案のポイント』（全 3 ページのプリント）を作成し、授業にて解説を行った。具体的な項目としては、各年齢においてどのような活動が可能であるかを示した【造形表現に関連する発達の目安】、各年齢での【ねらい】【導入方法】【製作内容や援助のポイ

ント】である。「なぐり描き」に始まる描画の発達段階に関してはローウェンフェルドやリードらの研究を参考にした。

(3)『発達に応じた造形表現のための教材研究』

この教材研究の副題は「～夏を題材とした壁面構成指導案のために～」である。本来、指導案を作り、模擬授業を行う計画であったが、調査 1 において判明した指導案作成に対して学生の抱く困難感を考慮し、指導案の前段階として、発達に関連した項目や造形活動に重要な環境構成について詳しく検討するための教材研究と位置付けた。壁面構成に関しては、子どもと保育者が共に製作することを想定した立案を前提とした。検討すべき具体的な項目は次の通りであり、(2) で示した『年齢別・指導案のポイント』を参考に記入できるよう工夫した。

【発達に関する具体的な事項】

①描画の発達段階　②色に対する認識　③ハサミなどの道具の使用について

【環境構成】

①保育者が事前に準備（製作）しておくもの　②子どもが当日使用する道具

③机・材料・道具の配置（図解）　④子どもの製作の手順・工程（図解）

(4) 壁面構成の製作

感染症対策のため、壁面構成はグループワークとなる共同製作を個人での製作に置き換え、B3 サイズの画用紙を支持体として模擬的に製作した。(3) と (4) は相補的に行った。

４．調査 2

調査 2 は『造形表現に関する年齢別・指導案のポイント』『発達に応じた造形表現のための教材研究』を用いた授業やプリント内容の成果に関する調査として実施した。

(1) 方法

調査 1 と同様の手続きで 2020 年 7 月に実施し、調査対象者全員の回答が得られた。

【質問項目】

質問 1.　『造形表現に関する年齢別の目安と活動のポイント』プリントの感想（良かった点・悪かった点について自由記載）

質問 2-1.『発達に応じた造形表現のための教材研究』のプリントの感想（良かった点・悪かった点について自由記載）

質問 2-2. 子ども達と一緒につくることを想定した壁面構成を製作した感想（良かった点・悪かった点について自由記載）

質問 3.　上記プリントによる学習や壁面構成の教材研究は、今後、造形活動の指導案を書く際の参考になりますか？（VAS）

(2) 結果

質問 1.の結果、『造形表現に関する年齢別の目安と活動のポイント』のプリントについては、良かった点について 27 項目、悪かった点について 6 項目の感想が記載された（表 3)。良かった点 27 項目のうち、発達に関連した感想は 14 項目（約半数）であった。

質問 2-1.『発達に応じた造形表現のための教材研究』プリントの感想について、良かった点 11 項目、悪かった点 3 項目であった（表 4)。

表 3. 『造形表現に関する年齢別の目安と活動のポイント』プリントの感想

	自由記載の内容	発達に関連した感想
良かった点	分かりやすかった	
	子どものできることを中心に考えることができた	
	年齢ごとの出来ることがわかる	○
	どう援助したらいいかわかる	
	年齢別に書かれていて、とても分かりやすかった	○
	細かく分けて書いていてわかりやすかった	
	詳しく、表もキレイで見やすくよかった	
	見やすいので読む気になる	
	年齢によってハサミの使い方がわかった	○
	ねらいを考えるのが苦手だったので参考になった	
	全ての項目で詳しく書かれていたから良かった	
	製作をどのようなものにするのかなど、決めやすかった	
	ねらいをたてる際にとても参考になった	
	製作段階（内容）を決めるうえで役に立ちました	
	年齢ごとにポイントがあげていてとても分かりやすかった	○
	年齢の発達に応じて、どの様な制作や活動ができるかを詳しく知ることができた	○
	使える道具や発達のことが書かれていて分かりやすかった	○
	詳しく書いていてくれてとても良かった	
	年齢に合った活動が学べた	○
	年齢ごとにできることが書いてあったので参考になった	○
	年齢別の目安などが詳しく書かれていて見やすかった	○
	年齢別に分けられていてわかりやすい	○
	年齢別の目安がまとまっていてとても分かりやすく活動しやすかった	○
	自分が行う予定の活動と、子ども達の発達の段階を比べやすかった	○
	年齢別で綺麗に分かれているので見やすかった	○
	活動例や援助など詳しく書かれているところが良かった	
	年齢別に書いており、細かく載っていたので良かった	○
悪かった点	ちょっと難しい	
	もう少し保育について詳しく書いてほしかった	
	もう少し詳しく書かれていたらよかった	
	もう少し簡潔に書いてくれたらもっと見やすかった	
	もう少し、簡単に書いてほしかった	
	字が多すぎて読むのにとまどった	

表 4.『発達に応じた造形表現のための教材研究』プリントの感想

	自由記載の内容
良かった点	分かりやすい
	実習の参考にしたい
	将来、参考にしたいと思った
	どこに何を書くかがわかりやすかった
	教材研究のためにできてよかった
	環境構成がまとめやすかった
	こんなことを書けば良いんだとわかった
	図で説明するからわかりやすいと思った
	ねらいや活動を行ううえで環境を書くことで分かりやすいと思った
	指導案を書くのが苦手なので、詳しく練習できてよかった
	５歳児に応じての教材研究ができた
悪かった点	ちょっと難しい
	普段の指導案と違うため、どこに何を詳しく書けばいいか分からなかった
	手順など書き方となる見本が欲しかった

表 5. 子ども達と一緒につくることを想定した壁面構成を製作した感想

	自由記載の内容
良かった点	子どもが製作する部分について想像することができた
	将来、保育士になったらすることだから、やれて良かった
	実際に作れて良かった
	実際の保育に活かすことが出来そうで勉強になった
	子どもも作ることができる所があって良かった
	設定保育の練習になった
	今、作っておくことで、材料や手順などが分かり、これからに活かせるところが良いと思った
	順序にそって進めていくことができた
	「造形表現に関する年齢別の目安とポイント」のプリントに合わせて使えて、とても便利だった
	製作に向けて準備や作る途中の注意点など知ることができた
	楽しかった
	実習で保育室の壁面を飾ったりするので参考になった
	「夏」をテーマとした壁面装飾を作ったが、実習も夏にあるので活かすことができるのでとても良かった
	実際に自分が作ってみることによって、子どもができそうなところが分かった

悪かった点	紙が小さいので、少しやりにくかった
	紙が小さかったので少し大きいサイズのものが良かった
	もっと大きく全面にすればよかった
	皆で大きいものを作ってみたかった
	もう少し時間が欲しかった

質問 2-2. 子ども達と共につくることを想定した壁面構成を製作した感想（良かった点・悪かった点）については、良かった点 14 項目、悪かった点 5 項目であった（表 5）。

質問 3.上記 2 つのプリントによる学習や壁面構成の製作は、今後、造形活動に関する指導案を書く際の参考になるかどうかについて、VAS を用い「参考になる」を 100、「参考にならない」を 0 として調査した結果、＜指標 88.5±12＞であった。

５．考察

（1）調査 1 の考察

質問 1. に関して、2 年生の 6 月に実施したアンケートであり、COVID-19 の影響による休校も考慮すれば、実質的には 1 年次に作成した指導案の数と言い換えることもできる。授業での作成以外に、実習において複数の作成歴がある学生もおり、指導案作成の経験に差がみられた。実習先や実習クラスが必ずしも同じでないことから、個人間の差は当然の結果であるため、この経験の差に応じた指導が必要と考えられる。

質問 2.について、造形活動に関する指導案の数は 46%であり、指導案総数の約半数を占めた。歌や読み聞かせ、手遊びなど、他の選択肢があることを考えれば、造形活動に関する指導案が 46%を占めたことは、保坂 [4]や松下 [5]の先行研究と同様にその割合は高いと考えられる。このことは、本授業、「保育内容（表現 B）の指導法」のシラバスに示すように、本授業における「指導案作成」の必要性を裏付ける結果となった。松下 [5]は造形活動の内訳として絵画と工作の内容について分類し、詳細に検討しているが、本研究においては学生に対して指導案の内容についての詳細な聞き取りを行っていないため、アンケートの記載からは絵画と工作の線引きが難しく、この分類については行わなかった。

質問 3.について、3 つの質問すべてにおいて指標は 80 を超えており、造形活動に関する指導案作成に際して学生が困難さを感じていることが明らかとなった。この結果をふまえ、年齢や発達に応じた「活動内容」「ねらい」「援助や留意点」について授業で丁寧に取り上げる必要性があると考える。

質問 4.について、自由記載のコメントには「発達段階に合う活動が分からない」といったような発達過程に関するものが 17 項目中 9 項目と約半数（53%）を占めた。これは、本村 [1]の研究で示された、「子どもの発達を考える」ことへの困難さと同様の結果と考えられる。学生はこれまでにも様々な場面で発達過程については学んでいるものの、造形表現に関する活動経験が豊富とは言い難い学生にとって、発達過程を考慮した活動を考えることには困難さを伴うものと思われる。そのため、本授業をはじめとする造形関連の授業に際しては、技法あるいは課題ごとに発達を考慮した展開方法や援助などを意識した取組みが求められる。具体的には、年齢別の発達について造形活動と関わりのある部分を抽出し、資料等を作成したうえで授業に用いるなどの工夫が考えられる。

（2）調査 2 の考察

各年齢の発達を考慮した『造形表現に関する年齢別・指導案のポイント』のプリントについては、学生には概ね好評であった。しかし「もう少し詳しく書かれていたらよかった」「もう少し保育について詳しく書いてほしかった」といった更なる内容を求める意見がある一方で、「もう少し簡潔に書いてくれたらもっと見やすかった」「もう少し、簡単に書いてほしかった」「字が多すぎて読むのにとまどった」という、内容の多さを指摘する意見もあった。これらの意見を受け、簡潔に示す部分（例えば図示するなど）と詳細に解説する部分の区分けなどを工夫し、学生に提供する必要性を感じた。

『発達に応じた造形表現のための教材研究』は、指導案作成に困難さを感じている学生が多いことを踏まえて作成したものである。指導案作成のための下準備（下書き）として位置付けた記入式プリントであり、造形活動で記載が多くなる「環境構成」について詳細に検討するために作成した。栗山 [6]は、このような指導案に至るまでの下準備としての造形表現に関する模擬保育に際して、指導案まで作成することはせず、「対象年齢」「子どもの育ちを意識したねらい」「当日の準備物」「環境構成・配慮事項」「指導のポイント」「内容と手順」を含めた自由な形式の計画書をグループで 1 枚作成し、模擬授業を行ったと報告している。筆者は前述のとおり、環境構成の欄を①保育者が事前に準備（製作）しておくもの　②子どもが当日使用する道具　③机・材料・道具の配置（図解）　④子どもの製作の手順・工程（図解）に分割し、詳細に記載するよう学生に求めたが、この取り組みに対して学生からは、「まとめやすかった」「こんなことを書けば良いんだとわかった」「図で説明するからわかりやすいと思った」など、指導案の下準備として機能したと受け取れる意見もみられた。しかし、「普段の指導案と違うため、どこに何を詳しく書けばいいか分からなかった」との意見もあった。造形活動にとって重要な環境構成に注目することで、指導案のための下準備や壁面構成の教材研究が進んだ学生がいる反面、指導案作成の経験が多い学生、あるいは指導案作成に困難さを感じていない学生にとっては、戸惑う結果になった可能性が考えられる。こうした学生間の習熟度への対応としては、指導案の作成に際してフォーマットを選択肢できるような形を検討したい。

本研究のアンケート結果から、筆者が作成した『造形表現に関する年齢別・指導案のポイント』と『発達に応じた造形表現のための教材研究』や、壁面構成は概ね指導案を書くための参考になったと考えられる。松岡 [7]は、幼児の造形の発達は、個人差はあっても基本的には同じ道筋をたどるため、その道筋を知ることによって、個による違いにも注目することができるようになると述べている。本授業にて示した年齢別の発達はあくまでも目安であり、子どもの個性やクラスの雰囲気に応じた「ねらい」や題材の設定、展開を心がける必要があるため、今後はそのような状況への対応力の養成も課題と考えられる。

（3）まとめ

辻 [8]は保育内容における描画題材について、幼児期の前半と後半に生じる表象能力の発達の質的な変化に対応した内容の設定が必要であると述べている。本研究では、指導案の作成に困難感を感じる学生が子どもの発達に応じた造形表現を考えるにあたって、「描画の発達段階」や造形活動に関する発達過程を学んだうえで指導案の準備段階として環境構成を詳細に検討することが有用であることが分かった。本授業では、発達過程を学ぶための教材として壁面構成を用いたが、塚本 [9]の調査では、壁面構成の必要性について現場の

教員・保育者の 83%が「必要である」と回答したことが報告されている。幡野[10]が実施した幼稚園教員・保育士を対象とした調査では、子どもの作品を取り入れた壁面構成について、「重視する」と「やや重視する」を合わせると半数を超えることから、教育的働きかけの一つとして捉えられると考察している。本授業の壁面構成では、子どもが製作する部分を必ず含むように条件をつけた。その理由は、壁面構成を製作する技術を身に付けるという視点ではなく、子どもの発達過程や、「描画の発達段階」に応じた造形活動内容について学ぶためである。アンケートからは、「子どもが製作する部分について想像することができた」「将来、保育士になったらすることだから、やれて良かった」など、実際の保育場面を思い描きながら製作した学生が多かったことが分かる。また、「実習で保育室の壁面を飾ったりするので参考になった」「設定保育の練習になった」と、実習を見据えた意見もみられた。

このように、目前に迫った実習や、自らの保育者としての姿を想像しながらの壁面構成となったのは、子どもの発達を考慮したうえで、子どもが製作する部分を設定したからであると推察される。また、壁面構成は「保育室の装飾」という役割に加え、「壁面構成を用いた保育や教育」と捉えることによって、造形表現に関連した発達過程を学ぶ教材としての意義が見出された。

引用文献

1) 本村弥寿子「保育指導案作成の理解を深めるための一考察」,『長崎女子短期大学紀要』第 40 号, 2016, pp.31-37.
2) 趙秋華 他「保育者養成課程学生の運動指導における困難感―模擬授業を目的とした指導案作成を通して―」,『環太平洋大学研究紀要』第 15 号, 2020, pp.157-161.
3) 桐川敦子 他「指導案作成における学生の課題―保育者養成短期大学の学生を対象として―」,『日本女子体育大学紀要』, 第 49 巻, 2019, pp.59-64.
4) 保坂遊「実習における造形表現活動実施の実態調査－保育・教育実習事後アンケートからみる学生の取り組み－」,『聖和学園短期大学』, (48), 2011, pp.71-80.
5) 松下明生「保育者養成校における領域「表現（造形の分野)」の享受内容と方法に関する研究－教育実習の内容から養成校における関連科目の指導内容や指導法を探る－」,『名古屋柳城短期大学研究紀要』第 39 号, 2017, pp.227-244.
6) 栗山誠「保育の実践力につながる「表現」授業のあり方に関する一考察：造形表現の模擬保育を通した学生の学び」,『教育学論究』, 2019, pp.37-46.
7) 松岡宏明「幼児造形の理解」,『美術教育概論（改訂版)』, 2009, 日本文教出版, pp.54-68.
8) 辻大地「保育内容（造形表現）における描画題材の設定内容に関する研究―表象能力の発達過程に着目して―」,『美術教育学』第 40 号, 2019, pp.269-281.
9) 塚本敏浩「幼稚園・保育所における壁面構成の現状と展望―造形教育の視点から―」,『教育保育研究紀要』第 4 号, 2018, pp.23-36.
10) 幡野由理 他「保育環境における壁面装飾の意義Ⅰ―幼稚園教員・保育士への質問紙調査から―」,『埼玉大学紀要　教育学部』58(2), 2009, pp.171-181.

保育者の主体的な学びにおける園内研修の意義

江玉　睦美・麻生　愛子・水島　宏枝[1]・中山　彩香[2]

Significance of In-School Staff Development for Independent Learning of the Kindergarten Teachers

EDAMA　Mutsumi・ASO　Aiko・MIZUSHIMA　Hiroe・NAKAYAMA　Sayaka

【要旨】

本研究は、園内研修を通してみられる保育者の変化から、保育者の主体的な学びにおける園内研修の意義について検討することを目的とするものである。本研究では、研修担当教員による研修に関する記録ならびに園内研修で事例検討の対象となった保育者の保育実践記録を分析し、園内研修が保育者の主体的な学びに与える影響を検討した。その結果、（1）一人の保育者が抱える保育の課題に対して、チームとして保育者同士が連携・協働して取り組むことで、個人だけでなく集団として保育者の主体的な学びが形成されていくこと、(2) 研修期間を区切って期間ごとに研修テーマを設定し、PDCA サイクルにもとづいた園内研修を推進することで意義のある研修となること、の 2 点が示唆された。

Key words : in-school staff development in kindergarten, independent learning of the early childhood education and care, childcare record

キーワード：園内研修、保育者の主体的な学び、保育実践記録

１．研究の背景と研究目的

平成 26 年、中央教育審議会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」において、「幼稚園等は、若い世代の入れ替わりが多く、経験に基づく知見が蓄積されにくく、また、預かり保育や子育て支援など教育課程以外の活動へのニーズの高まりから研修時間の確保が難しくなっている現状を踏まえると、資質・能力の向上を図るための研修の在り方が喫緊の課題となっている」[1]ことが指摘された。

幼稚園における研修は、「園外研修」「園内研修」に大別され、他にも保育者一人ひとりが自己研鑽のために自主的に参加する場合もある。園内研修の特徴は、園の実情に合わせた内容を取り上げたり、運用したりすることができる点にあると考える。つまり、日常の保育につながる具体的な課題を取り上げることができ、日程や時間など弾力的な運用が可能なのである[2]。

平成 30 年度における幼稚園教育要領の改訂では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿」や「主体的・対話的な深い学びの実現」、「非認知的能力の育成」、「カリキュラムマネジメントの充実」などが示され、こうした幼児教育の実現に向けた保育者の専門性や

---

[1] 東九州短期大学附属幼稚園

[2] 同上

資質･能力の向上が一層求められるようになった。ここで重要となるのが園内研修である。幼稚園教育要領では園内研修について、「教師間の日常の協力と話し合いを更に深め、専門性を高め合う場」であり、「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」として、その意義が述べられている[3]。

近年の園内研修に関する研究では、研修の実態分析や研修のあり方の検討が行われ、多くの園が園内研修の意義について理解しているものの、研修を行っていく上でのさまざまな課題を抱えている状況が指摘されている[4]。秋田（2014）は、園内研修の意義について「保育者個人の努力による学習として位置づけるのではなく、職員が皆で協働して組織レベルでシステムとしてのレベルアップを図っていくこと」であると述べる一方で、マンネリ化やぬるま湯的な職場風土につながる研修についての問題点も指摘する[5]。

こうした園内研修が抱える課題の背景の一つとして挙げられるのが、研修への参加の強制（暗黙のものも含む）や目的意識の低さなどであろう。消極的で否定的な姿勢や態度で参加する研修は、保育者たちにとって主体的に学ぶ場にはなりにくく、多くの園でみられる状況ではないだろうか。日々の保育に追われ、多忙な保育者たちにとって、限られた時間の中での研修が日常の保育につながる有意義なものになることが､保育者の意識を変え、研修を主体的な学びの場にしていくことになるのではないだろうか。

そこで本研究では、園内研修を通して保育者にどのような変化がみられるかについて検討し、園内研修が保育者の主体的な学びに与える影響について述べることとする。

２．研究目的と研究方法

（１）研究目的

本研究は、園内研修における事例検討を通してみられた保育者の変化から、保育者の主体的な学びにおける園内研修の意義について検討することを目的とする。

（２）研究方法

本研究では、以下の資料を用いて分析を行う。

＜資料 1＞園内研修に関する記録

園内研修の担当である副主幹保育教諭がまとめた園内研修に関する記録から、研修の状況や課題について分析する。

＜資料 2＞3 歳児クラスの担任保育者（勤務歴 3 年）の保育実践記録

園内研修で事例検討の対象となった保育者による保育実践記録をもとに、事例に対する保育者の考察や自己評価にみられる園内研修の影響について分析する。

なお、これらの資料については記録者の意図を尊重するため、基本的に記録者の表記のまま掲載する（一部加筆修正あり）。

（３）研究対象園の沿革

研究対象である幼稚園は、昭和 55 年、短期大学附属幼稚園として開設された。現在は幼稚園型認定こども園として、1、2 歳児 19 名（1 クラス）、3 歳児 48 名（2 クラス）、4 歳児 52 名（2 クラス）、5 歳児 46 名（2 クラス）、計 146 名の園児が在籍している。

「明るく豊かな心を育てる」「基本的な生活習慣を身につけ、仲良く遊ぶ子どもを育てる」「遊びをみつけ、創りだす子どもを育てる」を教育目標に掲げ、隣接する短期大学と連携

しながら、附属幼稚園としての専門的教育環境を特徴とする保育に取り組んでいる。

３．これまでの園における研修の現状と課題　＜資料１より＞

（１）園における研修の現状

本園におけるこれまでの園内研修は、保育者たちが特に関心を持っている内容を、隣接する短期大学の教員に依頼し、講義形式で学ぶものが主であった。近年の研修テーマは平成 29 年度「発達障がいについて」、平成 30 年度「教育要領改訂のポイントについて」などである。

園外研修としては、夏季休暇中に各自が学びたい研修に参加する他、主任研修、中堅研修、新任研修、保育コーディネイター研修、キャリアアップ研修などそれぞれのキャリアに応じた研修に参加するというものである。それぞれの研修後には研修内容をレポートにまとめ提出する、夏季休暇中に参加した研修については 2 学期初めに報告会を設け、学んだ内容の情報共有を図ることにしている。しかし、報告会の中で発表者に対する質問や感想を述べる保育者はおらず、一方的に発表を聞いて終わるのが常であった。

（２）園内研修における課題

園内研修によって保育者の中に変化がみられるようになったのが、平成 30 年度に実施した短期大学の教員による「幼稚園教育要領改定のポイントについての研修」を受けた後である。この研修において、幼稚園教育要領改定のポイントについて学んだことをきっかけに、「主体的・対話的で深い学び」や「幼児期の終わりまでに育てたい 10 の姿」などへの関心が高まり、「自分たちの保育も見直していきたい」という思いが強くなった。しかし、それについて保育者同士が話し合ったり、園内研修を増やしたりするまでには至らず、そうした思いは保育者一人ひとりの学びに委ねられていた。

当時の私たちは日々の保育準備に追われ、時間的にも精神的にも余裕がなく、話し合いや研修のために時間を割くことができなかったと振り返る。そのため、活動内容を話し合うことはあっても、自分の保育を他の保育者と振り返り、意見交換をする機会はほとんどなかった。自らの保育の質を高めようとする保育者は、自分で努力するしかないと思い込んでいた。

話し合いに関しては、常に発言力のある数人の保育者が流れを主導していた。まだ保育経験の少ない保育者は、研修の中で話についていくことに精一杯で発言することができず、決定した内容をメモに取り、自分なりに解釈して保育する日々であった。また、保育の中で悩むことがあっても、誰に何をどのように相談していいのかわからず、悩みをそのままにして保育を続けることも少なくなかった。

一方、保育経験の多い保育者は、若い保育者の保育を見て「これでいいのだろうか？」と感じて率直に助言し、後から自分の助言はあれでよかったのかと悩む者、同じように疑問を感じても具体的な指導をする自信がなく、そのまま様子を見る者など様々であった。

こうして振り返ると、私たちはそれぞれがばらばらの状態で保育をしていたと感じる。

（３）園内研修の新たな取り組み

ちょうどその頃、本園が次年度の九州地区及び県の教師研修大会で発表園となった。この発表に向けた取り組みが始まるにあたり、短期大学の教員を助言者として迎えた。研修大会に向け、「主体的に学び続ける保育者のあり方」という主題を設定し、保育者集団とし

て、また個人として深い学びが得られるような園内研修を追究していくことにした。この主題は、子どもの主体性を育む保育とはどのようなものかという答え探しの模索の中で、保育者自身が主体的に学び続ける姿勢、態度を持つことが大切なのではないかという思いから設定したものである。

研修大会に向けた園内研修は、2019年11月から月に1回のペースで行うことになった。この研修を通して、本園における園内研修のあり方が問われることとなったのである。次に挙げる事例は、保育経験が3年目の保育者が、園内研修を通して他の保育者と意見交換をしながら自分の保育を振り返り、それが保育の成果や自分の学びにつながったという事例である。

４．＜事例＞登園を渋る園児への援助と家庭との連携（3歳児クラス）

＜資料2より＞

（１）事例の概要

Y児（3歳児）は入園以降、毎日、母と登園していたが、玄関で離れることができず、母が保育室まで一緒に連れてきていた。表情は笑顔で登園を拒んでいる様子はないのだが、母親の後ろに隠れ続け、保育室に入るまでに時間がかかっていた。身支度や給食の場面でも時間がかかっていたが、自分でできない、食べられないというわけでなかったので、担任は自分から行動してほしいという願いから、「急いで着替えるよ」「自分で食べないと」等の声掛けをすることが多かった。

このような、行動を急かすような声掛けが本児の負担になっているではないかと考え、Y児への関わり方を変えるようにした。Y児が少しでも安心できるように、本人のペースに合わせるような母親の優しい声掛けを真似した。また、荷物を持つことが負担なのかと考え、先に母親から荷物を受け取るようにしたり、登園時間に合わせて玄関で出迎えたりもした。他にも、カウントダウンをして行動を促すと意欲的になる姿があったので、ゲーム感覚で声を変えるようにした。しかし、Y児の姿にあまり変化は見られなかった。

そこで、Y児の思いをもっと知りたいと思い、母親に家庭での様子を聞くことにした。母親からは、幼稚園に来たくないわけでないが、行くことが面倒になっていること、祖父（母親の義父）が子育てに関与しており、Y児の言うとおりに動いていること、食事に関してはたくさん食べてほしいという願いから母親が食べさせていることなどの情報を得た。私は、そのような家庭環境が園でのY児の姿（誰かの助けを待つような時間のかかる行動）につながっているのではないか？園生活に満足できる場面を増やしていけば登園渋りの改善につながるのではないか？と考えるようになった。

そこで、次のような関わり方を心がけた。登園後の身支度は、カウントダウンをしながら進めるゲーム感覚のやり方を継続し、給食では、「自分で最後まで食べた」という喜びが味わえるよう量を減らし、その姿を大いに認めていくことを大切にした。好きな遊びの場面では、一緒に遊ぶ時間を増やすことで信頼関係を深めていこうと努めた。しかし、それらの関わり方が登園渋りの改善には繋がらなかった。

この頃、母親からは「登園時、先生の手を煩わせて申し訳ない」との謝罪が連絡帳に書かれることがあったが、私は言葉通りの受け取り方をし、母親が登園渋りに困っているような様子は感じなかった。また、私の中には、他にも似たような状況の子どもがいたため、

「年少のうちは仕方がないかな」という思いも正直あった。ちょうどこの時期、園内研修で自分が受け持つ子どもの事例を取り上げる機会があったので、本児の事例を挙げることにした。

（２）園内研修を通して学んだことを活かした保育実践

園内研修の意見交換では、園生活や担任との信頼関係よりも、母親の「登園に時間がかかってしまう」という不安が本児に伝わっていることが原因になっているのではないか？登園後、母親が気持ちを残さずに帰ってくれれば、本児の不安も解消され、気持ちの切り替えができるのではないか？との意見が出た。助言者からは、「お母さんがいるから自分がいる」という認識の３歳児がいること、家庭とは違う園生活を自分で作っていくというところが３歳児だという助言もいただいた。

後日、研修での意見をもとに、母親には早めに切り上げてもらうよう提案しようと思った。しかし、母親との会話で、登園渋りよりも給食を食べないことの方が心配そうだったので、言い出すことができないままになった。また、自分よりも年上の母親に、園からの提案をどのように伝えればいいのか、自信がなかった。

しかし、研修で保育者同士の情報共有ができていたため、他の保育者が玄関先で母親に「ここでお預かりするので大丈夫ですよ。この後の様子は、降園時に担任からお伝えしますね」と声を掛けてくれた。その時の母親は、「いいんですか？助かります！」と気持ちを切り換えて帰ったとのことだった。母親が帰った後、Ｙ児は泣き出したが、そこでその保育者と交代した私は、母親ともっと一緒にいたかったのではないか？突然の出来事に驚いたのではないか？と考え、Ｙ児を抱っこしながら「お母さんと離れて寂しいね」「びっくりしたんだよね」としばらく思いに寄り添った。ここでＹ児は、家庭から園生活への気持ちの切り替えに折り合いをつけたらしく、玄関から見える保育室を気にするように顔を上げ、思い立ったように「今日は椅子取りゲームがしたい！」と気持ちを切り替え、自分の荷物を持って保育室まで歩き出した。

保育室に行ってから、私はＹ児の身支度の援助をし、希望の椅子取りゲームを行った。結果、Ｙ児は最後の二人にまで残り、２位に終わった。今までなら、優勝できないと悔しがって泣いていたＹ児だが、この日は優勝できなくても泣くことはなく、次の活動に移るときには鼻歌が出るほど満足な様子だった。

私は、この日の様子を電話で母親に伝えた。母親は、Ｙ児のもとを去ってから心配していたが、話を聞いて安心したとのことだった。私はそこで改めて、今後も気持ちを残さずに帰ってもらうことを自分から提案してみた。母親はそれを受け入れ、協力してくれることになった。

次の日、別人のように母親からすぐに離れて登園したＹ児。母親に話を聞くと、それまで祖父が来ていたお迎えを毎日母親がするので、朝は自分で保育室まで行くという約束をしたとのことだった。母親も一歩踏み出した関わり方をしたのだと思う。朝の登園渋りはこの日を境に見られなくなり、母親も「先生のおかげです」と喜んでいる。身支度や給食に関しては、前述したような援助（ゲーム感覚で進める、食事の量を減らすことから）を続けているので、家庭でも同じようなやり方を試してもらうよう母親に提案することができた。

（３）事例を通して感じた自己の変化における園内研修の影響

Y児の登園渋りが改善された要因は、母親の変化が大きかったのではないと思われる。過去の連絡帳でのやりとりで、母親が自分の育児に自信がないとの記述があったことを後から思い出したが、その時はそれに応えるだけの自信がなかった。そのため、子どもの園での様子を伝えるだけの返答になっていた。自分は経験が浅いので、母親から頼りにされていないのではないかという思いもあった。しかし、その一方で、自分のクラスの問題は自分で解決しなければいけないという責任感もあったため、他の保育者に具体的な相談をすることができずにいた。また前述したように、他にも同じような状態の子どもがいたため、「年少だから仕方がない」と気長に見守っていこうとする自分もいた。

しかし、今回の研修を通して、他の保育者たちにY児や母親の様々な読み取りをしてもらい、それらを情報共有したことで、自分にはできなかった援助で協力してもらうことができた。その援助の具体的な仕方も知ることができた。また、自分以外にもY児を見守ってくれている保育者がいることに安心感を感じることもできた。

私は今まで、家庭と園とが連携するとは、家庭のやり方に園が合わせていくことだと考えていた。そのため、一人ひとり違う家庭環境にどのように対応すればいいのかわからなかった。しかし、今回の研修を通して、園の考えを家庭に提案し、それに協力してもらうことも連携することなのだと知った。家庭と園とで関わり方が統一でき、育児に自信がなかった母親の背中を押すこともできた。園と家庭との差がなくなることは、子どもにとって過ごしやすい環境づくりになることにも気づいた。

他の保育者に自分の記録を読んでもらうことで学んだことも多かった。質問に受け答えすることで、文章として言葉にしていなかったY児の様子や自分の気持ちに気付くことができた。また、自分が使っている言葉の意味合いが他の人と違うことも明らかになった。前述した「家庭と園との連携」の意味もそうだが、他にもある。例えば「信頼関係」という言葉だが、私は子どもが自分の思い通りに動いてくれる関係が信頼関係だと思っていた。言葉の意味を違って捉えていることで、援助の仕方も全く違うものになってしまう。そのような違いに気付くことができたのも、研修で自分の記録を読んでもらい、他の保育者と意見交換したからである。研修を通して、再度自分の保育を振り返ることができ、それがさらに子どもや保護者の理解を深めることに繋がったように思う。これからも、園内研修を通して様々な視点で子どもや保護者への理解を深め、子どもや家庭と共に成長していける保育者でありたいと思う。

（４）研修担当教員からみた園内研修を通して得た様々な学びと今後の課題

＜資料１より＞

今回の園内研修では、二人の保育者の事例検討を中心にすすめられた。事例検討の対象であった二人の保育者には様々な学びがあった。その一方で、二人の事例検討だけが続いた園内研修に疑問の声が上がった時期がある。「人の事例ばかりでは自分の学びにならない」「人の記録から何を学べばいいのかわからない」という声である。研修の雰囲気は険悪な雰囲気に包まれたが、実はそれこそが、私たちにとって大きな気づきなのだと助言者から指摘を受けた。つまり、私たちは「研修の共通イメージ」が持てていないということに気づいたというのである。それまで、講義形式の研修や、保育経験年数の長い保育者が主導する話し合いしか経験してこなかった私たちにとって新たな気づきであった。

助言者によると、人の保育記録を読み、記録に書かれていない部分をどんどん質問して

いく研修のあり方は、自身の記録の取り方にも変化を及ぼすとのことだった。例えば、記録に「嬉しそうだった」と書かれていた場合、「どんな姿を見て嬉しそうだと感じたの？」「その姿なら、もしかしたら嬉しいのではなく楽しんでいるだけかもしれないと思ったわ」などと質問、意見交換をすることで、自分が記録を取るときにも詳しく書いてみようとする気持ちが湧いてくるのだという。それは、子どもをよく観察しようとする目を養ったり、自分の保育を振り返る力を高めることに繋がっていくのだという。

以上のことを学んだ私たちは、心新たに事例検討に臨むようになった。そして、記録を読んだ保育者からの質問は、記録者の思いを聞き、一緒に考えていこうとする質問に変化した。

今回の二人の事例検討が終わった後、私たちは自主的に月に一度のペースで「保育の振り返り」と題してプチ園内研修を継続している。ここで「プチ」と表現したのは、多忙な日々に時間的な負担がかからないよう 30～40 分程度の短い時間設定で、その時参加できる保育者だけで気軽に行うという研修に位置付けたからである。そうしたコンパクトな研修にすることで、時間的・精神的な問題をクリアすることができた。また、年間の研修日を決定して事前に周知しておくことで、仕事の都合も付けやすくなった。

しかし、その一方で、依然として保育経験の少ない保育者が発言できないという状況は続いていた。そこで、その状況を打開するために、参加者を 2～3 人の小グループに分け、少人数で話し合う形に変更した。人数が少ないと意見も出しやすいという感想も多く、参加者全員が必ず一言は発言できるようになった。また、事例の記録を前日までに配布してもらうことで、事前に質問内容を考えておくこともできるので、それが発言のしやすさに繋がったとも考えられる。

さらに、発言しやすい雰囲気づくりを学ぶために助言者に研修の依頼をした。「カンファレンスにおけるカウンセリングマインド」と題して行われた研修では、相手の話を聞くときの「受容」「共感」「傾聴」の姿勢について実践を通して学ぶことができた。それらの学びは、プチ園内研修だけでなく、日々の保育や職員間の会話でも各々が心がけている。

研修のあり方が変わったことで、保育経験の多い保育者にも新たな気づきがあった。それは、事例にもあったように、保育経験の少ない保育者がどのような悩みを抱えながら、どのような言葉の解釈で保育しているのかが明らかになり、それに合わせた助言や協力の仕方に変わったということである。上から一方的な助言をするのではなく、思いに寄り添いながら一緒に考えていくという姿勢に変わりつつある。それは、子どもの思いに寄り添いながら保育する姿勢と同じである。

私たちは、こうした経緯の中で、園内研修や話し合いに対して抱いていた高いハードルを、自分たちが越えやすい高さに少しずつ調節しながら学び続けている。これは、子どもたちが遊びの中で試行錯誤する姿と似ているのではないだろうか。保育の答えを出すことではなく、保育者同士が意見を出し合い、「ああでもない、こうでもない」と一緒に考えていく過程こそが、主体的に学び続けるということになるのだと思う。日々の保育が続く限り、この学びに終わりはなく、学べば学ぶほどに保育の質は向上し、保育者一人ひとりの意欲も高まっていくことが期待できる。

今後の私たちの課題は、よりよい記録の取り方の追求と、いまだ園内研修に消極的な保育者に対してどうアプローチしていくかということである。前者に関しては、園内研修の

時間的・精神的な負担を軽減するために、現在は記録の取り方をそれぞれに任せている。助言者がいう記録の取り方の変化にまでは至っていない。後者に関しても未だ手つかずのままになっている。これらの課題に取り組むためにも、さらに園内研修の経験を重ね、保育者同士で道を探っていけたらと思う。

５．考察と今後の課題

（１）園内研修が保育者の主体的な学びに与える影響

本研究では、園内研修を通してみられる保育者の変化から、園内研修が保育者の主体的な学びに与える影響を分析することによって、園内研修の意義について検討することを目的とした。分析する対象として、研修担当員による園内研修の報告および園内研修において事例検討を行った保育者の保育記録を取り上げた。

まず、園内研修において事例検討を行った保育者の変化についてみていく。保育者は、園内研修の中で出された他の保育者からの意見を聞くことで、新たな子ども理解の視点や保育課題への対応の仕方を得ることができ、実践につなげようとする意欲もみられた。また、自信のなさから行動に移すことができない状況において、研修を通して保育者間で情報共有ができていたことによって､他の保育者と連携して取り組むことができたのである。今回の事例では、園内研修の成果が日々の保育につながったことで、家庭と連携を図りながら対象児の問題解決に至ることができたのではないだろうか。

また、この事例からみえてくることは、保育者が研修内容を常に真摯に受け止め、保育実践につなげようとする姿勢である。子どもの育ちを支える保育者として日々努力する姿に、主体的な学びの基本があるといえるだろう。そうした一人ひとりの保育者の努力を保育者が協働して組織として支え、園全体の保育の質の向上につなげていくことが園内研修において重要であり、保育者の主体的な学びを保障することになるのである。

この事例においても、保育者は当初、クラスの問題は自分で解決しなければならないという思いを強く持っていた。保育所に比べ、幼稚園ではクラス担任制を取ることが多く、クラスの問題を担任が一人で抱え込んでしまうことがある。こうした時、園全体で保育者同士がいかにチームとして連携し､協働することができるかが重要なのである｡ここから、個人としてだけでなく集団として、主体的な学びが可能となっていくのである。

チームとしての園のあり方は、園内研修から始まり、園内研修の中で形成され、園内研修において成果をみせるのである。ここに保育者の主体的な学びをつくり、支える園内研修に求められる姿があるといえるだろう。今回の事例では、こうした園内研修の姿の一端をみることができたのではないだろうか。

次に、研修担当教員の記録から園内研修が保育者の主体的な学びに与える影響についてみていく。今回の園内研修を通して変化したのは、事例検討の対象となった保育者だけではなかった。研修の内容や進め方に関して時には意見がぶつかり合うこともある中で、工夫・改善に向け取り組む姿がみられるようになった点は大きな変化である。自分たちで模索し、試行錯誤しながら研修のあり方を見直そうとする姿こそ、主体的な学びといえるのではないだろうか。

しかし､こうした姿も園内研修をきっかけとしている｡今回の園内研修は従来と異なり、研修大会に向けた研修という一定の枠組みのあるものであった。そのため、共通の目的を

持ちながら、一定期間の区切りをつけて行うことができたことで、工夫・改善に向けた次のステップに進みやすかったのではないかと考える。この点から、例えば１年ごとなど期間を区切って研修テーマを設定し、PDCA サイクルにもとづいた園内研修を推進することで、保育者の主体的な学びに一層影響を与える研修が可能となるのではないだろうか。

（２）今後の課題

保育者は、子どもの育ちを支えながら子どもたちによって育てられ、他の保育者と協働する中で保育者同士育ちあっていくものである。子どもと保育者が共に育つ「共育」を目指す保育者として、主体的に学び続ける保育者のあり方が今後も求められるであろう。近年注目されている「いかに子どもの主体性を育むか」において、重要なことは保育者自身が主体的に学び続ける姿勢、態度を持つことである。日々の保育の中で子ども理解にもとづいて子どもにかかわり、自らの保育を自己評価し、次の保育へつなげていくという保育の基本となるサイクルは、保育者の主体的な学びの上につくられていくものなのである。

研究対象園における研修大会に向けた園内研修の取り組みはまだ継続している。研修担当教員の記録にもあるように、研修における課題も残っている。筆者も助言者として今後も研修にかかわり、共によりよい研修のあり方を考えていきたい。

注および引用文献

1　中央教育審議会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」文部科学省、2016 年、77 ページ。

2　文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018 年。

3　北野幸子「保育者の専門性と保育実践の質の維持・向上を図る研修の実態」白梅学園大学・白梅学園短期大学子ども学研究所「子ども学」編集委員会編『子ども学』第 6 号、2018 年、64～82 ページ。

4　中橋美穂、橋本祐子「幼稚園における園内研修の実態に関する研究－研修担当教員への質問紙調査から－」（関西学院大学教育学会編『教育学論究』第 8 号、2016 年、157～164 ページ）、三好年江「保育者の意識変容と保育内容の改善を目指した園内研修－気付き・意欲・同僚性に注目して－」（『新見公立大学紀要』第 37 巻、2016 年、107～114 ページ）、北野幸子、前掲論文、野崎司春「園内研修の実態と園長の認識との関連について－園長への質問紙調査を通して－」（『帯広大谷短期大学紀要』第 56 号、2019 年、1～8 ページ）などが挙げられる。

5　秋田喜代美監修。松山益代著『参加型園内研修のすすめ－学び合いの『場作り』－』ぎょうせい、2014 年、94～95 ページ。

保育者をめざす学生の食意識に関する一考察

麻生　愛子

A Study on Dietary Consciousness of Students Studying in Early Childhood Education

ASO　Aiko

【要旨】東九州短期大学幼児教育学科において「子どもの食と栄養」を受講した学生を対象とし、「食生活・食意識に関するアンケート」を実施し、保育者をめざす学生の食意識や食行動に調査した。その結果、大半の学生が食事の大切さについて関心があり、子どもへの食育の必要性を感じていることが分かった。しかし、実際の食行動には直接結びついていないことが明らかになった。また、朝食を毎日摂っている学生の方が朝食を欠食している学生と比べ、食生活への関心が高く、全体的に良好な食生活をしている傾向がみられたが、有意差は認められなかった。

Key words： dietary consciousness, dietary education, junior college student, early childhood education
キーワード： 食意識、食育、短大生、幼児教育

１．はじめに

現在、私たちの身の回りには食べ物が豊富にあふれ、多くの人が食べたいものを自由に選んでいつでもどこでも手軽に食べられる便利な社会となっている。その結果、多くの人が「食の大切さ」を忘れがちになり、生活習慣病をはじめ、食物アレルギーや摂食障害等、食に関する様々な問題に直面している。そのような状況を背景に、平成17年に施行された「食育基本法」では、食育を生きる上での基本とし、知育、徳育及び体育の基礎となるべきものと位置付けており、様々な経験を通じて「食」に関する知識と「食」を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てることを求めている。

特に、子どもの頃から正しい食習慣を身につけることは、生涯の健康の基礎をつくる上で重要であり、幼児期における食育の役割は大きい。しかし、子どもの食生活は、家庭の影響が大きく[1)～3)]、家庭で十分な食育がなされない子どもにおいては、保育所等での食育が一層重要となる。

そこで、保育所における食育に関しては、「保育所保育指針」[4)]において、健康な生活の基本としての「食を営む力」の育成に向け、その基礎を培うことを目標としており、保育所における食に関する取組を積極的に進めることが示されている。

このように、保育所等では子どもの年齢に応じた食育の実施が求められており[5)～7)]、そこに関わる保育者や幼稚園教諭は、子どもに対する栄養学の知識をきちんと理解し、正しい食の知識を持つことが求められる。

本論では、保育者をめざす若者の食意識を明らかにするための基礎資料を得る目的で、東九州短期大学幼児教育学科の学生の食生活・食意識に関する実態を調査し、その特徴を明らかにすることを試みた。

２．調査方法

（１）調査対象者、調査時期と方法

2019 年度から 2020 年度にかけて、本学幼児教育学科 2 年生計 46 名（2019 年 23 名、2020 年 23 名）を対象に、4 月に「食生活・食意識に関するアンケート調査」を実施した。「子どもの食と栄養」初回授業時に調査用紙（記名式）を配布し、その場で記入してもらい、回収した。集計及び分析には、有効回答の得られた 43 名を対象とした。

（２）調査内容及び分析方法

アンケートの調査項目は、起床就寝時刻、朝食摂取状況及び食事内容（料理の摂取頻度）、食べ物の好き嫌い、地場産・国産商品の積極的購入、排便状況、家庭での調理頻度、食事の大切さの自覚、自身の食生活の自己評価（10 点満点）、子どもへの食育の必要性について、等を挙げた。

さらにアンケート結果より、毎日朝ご飯を食べると回答した者を「朝食摂取群」、それ以外の者を「朝食欠食群」としてグループ分けを行い、2 群間における食意識や食行動、排便状況等を比較するために、クロス集計とフィッシャーの直接確率検定を行った。アンケートの集計・統計処理はエクセル統計を用いて行った。

３．調査結果

（１）アンケートの回収率及び調査対象者の特性

アンケートの回収率は、2019 年度が 96%、2020 年度が 91%であった。また、調査対象者の男女の内訳については、表 1 に示す。

表 1.　調査対象者の内訳

	女性	男性
2019 年度	20 名	2 名
2020 年度	20 名	1 名

（２）「食生活・食意識に関するアンケート」結果

(a) 平日と休日の起床時刻について

平日の起床時刻は、7 時が 28%、7 時半が 23%で、7 時台全体で 51%であった。平日の就寝時刻は、0 時が 33%で最も多く、次いで 1 時が 26%であり、0 時～1 時が全体の 42%であった（図 1-1）。

休日の起床時刻は、10 時が最も多く 23%であった。休日の就寝時刻は、0 時～2 時台が多く、0 時と 1 時と 2 時がそれぞれ 23%であった。平日より休日の方が、起きる時間も寝る時間も遅くなっていた（図 1-2）。

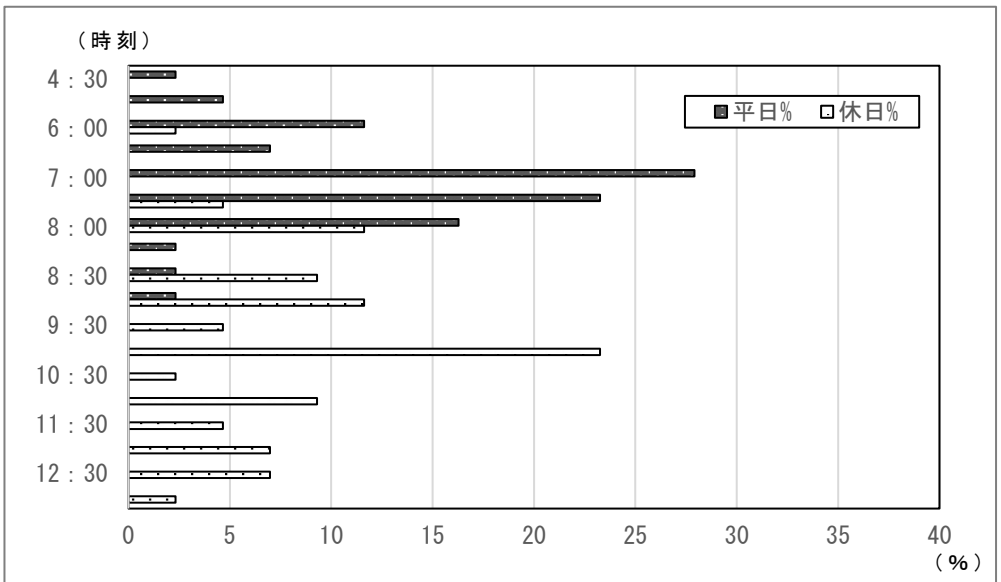


図1-1.　平日と休日の起床時刻

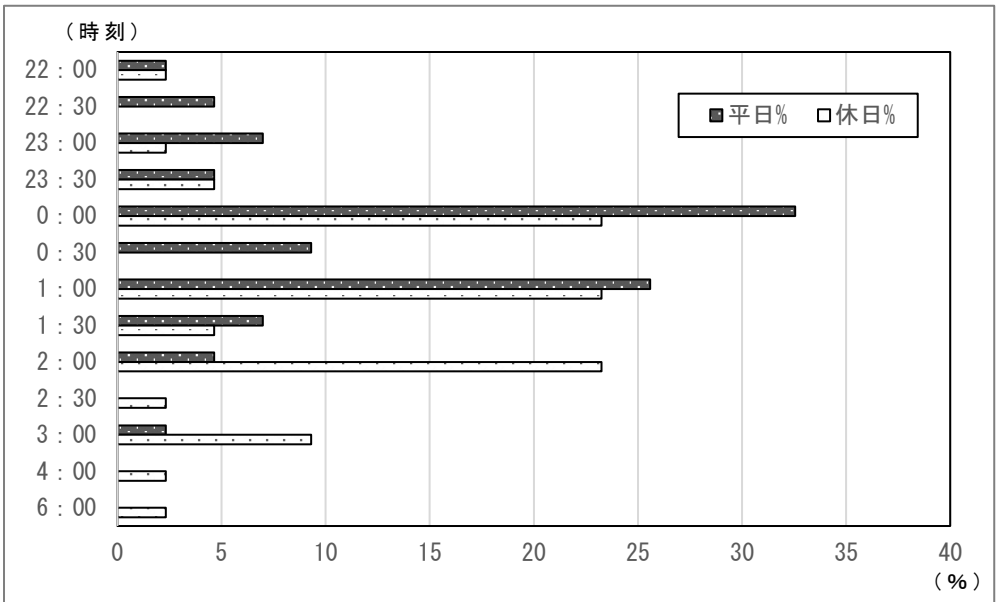


図1-2.　平日と休日の就寝時刻

（ｂ）朝食の摂取状況について

朝食摂取状況は、「毎日食べる」が 37%で、「食べない時もある」が 49%と最も多かった。朝食を食べない人は 14%であった（図 2-1）。

朝食を「毎日食べる」又は「食べない時もある」と回答した人については、朝食の内容と摂取頻度についても質問した。朝食で「よく食べる」ものは、「飲み物」と回答した人が 86%と最も多く、次いで「主食」84%、「主菜」59%、「汁物」46%であった。「時々食べる」ものは、「乳製品」が最も多く 51%、次いで「菓子類」46%であった。朝食で「食べない」ものは、「菓子類」が 35%で最も多く、次いで「副菜」、「乳製品」が 27%であった（図 2-2）。朝食でよく食べている具体的な食事内容については、表 2-2 に示す。

一方、朝食を「食べない時もある」「食べない」と回答した人にはその理由を質問した。朝食を食べない理由としては「食べる時間がない」が最も多く 59%であった。次いで「食欲がない」が 33%であった（表 2-1）。

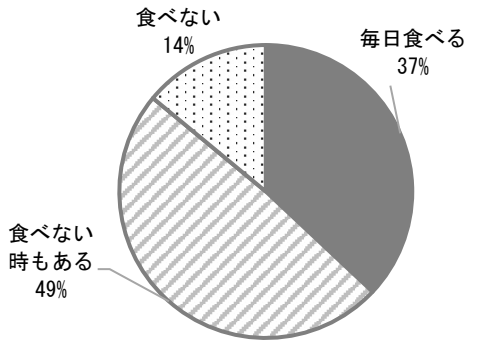


図2-1.　朝食の摂取状況

表 2-1.　朝食を食べない理由（複数回答）

項　目	人数	人数%
食べる時間がない	16	59
食欲がない	9	33
食事が用意されてないから	2	7
家族も食べていないから	1	4
太りたくない（ダイエットのため）	0	0
その他 （休日は起きる時間が遅いから、 お腹がすかないから）	5	19

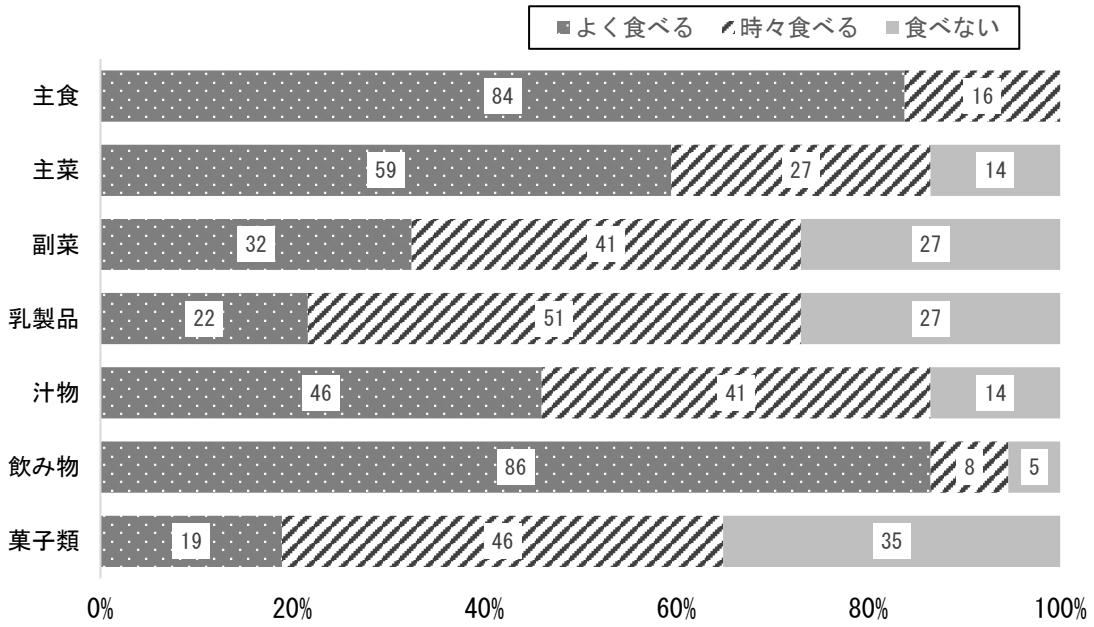


図2-2.　朝食で食べている各料理区分の頻度

表 2-2.　朝食で食べている具体的な料理名

	具体的な食品・料理名
主食	ご飯(白飯、雑穀米、親子丼、オムライス)、パン(トースト、クロワッサン)、麺類(うどん、パスタ、ラーメン、焼きそば)、シリアル
主菜	鶏肉(唐揚げ)、豚肉(回鍋肉、生姜焼き、ウインナー)、卵(卵焼き、目玉焼き、ニラ玉) 焼き魚、煮魚
副菜	漬物、野菜炒め、野菜サラダ(トマト・キュウリ・キャベツ・レタス・ブロッコリー)、温野菜、もやし、ほうれん草
乳製品	ヨーグルト、チーズ
汁物	みそ汁、卵スープ、コーンポタージュ、春雨スープ、わかめスープ、コンソメスープ
飲み物	お茶、麦茶、水、白湯、オレンジジュース、牛乳、豆乳、ココア、カフェオレ、コーヒー、紅茶、炭酸飲料
菓子類	菓子パン(クリームパン・芋のパン)、スナック菓子、チョコ、せんべい、プリン、ゼリー、クッキー、アイス、あめ、ガム

（ｃ）食べ物の好き嫌いについて

食べ物の好き嫌いについては、「少しある」「たくさんある」と回答した人が 62％であり、「あまりない」「ない」と回答した人は 38％であった（図 3）。

具体的に嫌いな食べ物として、1 位「ゴーヤ」、2 位「ピーマン」、3 位「ナス」、「玉ねぎ」、「きのこ類」など野菜類が多くあげられた（表 3）。

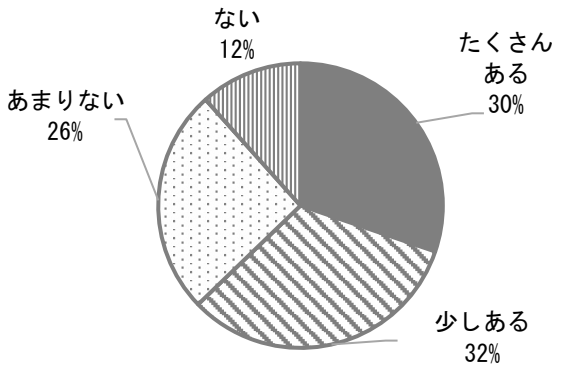


図3.　食べ物の好き嫌いについて

表 3.　嫌いな食べ物ランキング

順位	食材	人数
1 位	ゴーヤ	11
2 位	ピーマン	8
3位	ナス	5
	玉ねぎ	5
	きのこ類	5
4位	ねぎ	4
5位	人参	3
	トマト	3
	ニラ	3
	ところてん	3
	レバー	3

（ｄ）排便状況について

排便状況については、「毎日」が 42％と最も多く、次いで「2～3 日に 1 回」が 32％であった（図 4）。

（ｅ）家庭での調理頻度や食品購入について

家庭での調理については、「たまにしている」が 35％で最も多く、次いで「まったくしていない」が 28％、「毎日している」が 21％、「週 3～4 回」が 9％であった（図 5-1）。

食品を購入する際に、地場産物や国産を購入しているかどうかについては、「はい」が 67％、「いいえ」が 33％であった（図 5-2）。

食品を購入する際に気を付けていることとしては、「価格」が最も多く 29％、次いで「消費・賞味期限」27％、「鮮度」19％、「見た目」18％であった（図 5-3）。

（ｆ）自分の食生活への関心度及び自己評価

普段から食事が大切だと思っているかどうかについては、「とても思っている」が最も多く 61％、次いで「やや思う」が 35％であった。「まったく思わない」と回答した人はいなかった。

自分の食生活への自己評価については、10 点満点中平均点が 5.5 点であった。最も多かったのが 7 点で 9 人、次いで 5 点、6 点が各 8 人であった（図 6-1、図 6-2）。点数の理由としては、全体的にマイナス意見が多くみられ、自身の食生活についての問題点が多くあげられていた（表 4）。

（ｇ）子どもに対する食育の必要性

子どもに対する食育の必要性についての関心は、「とてもある」が最も多く 46％、「ややある」が 40％であった（図 7）。

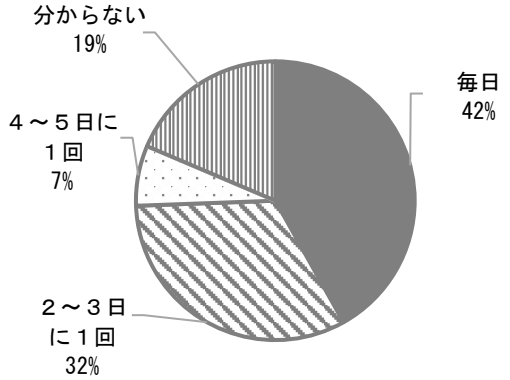


図4.　排便状況について

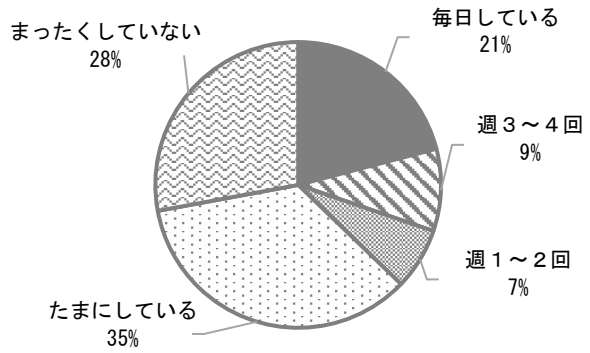


図5-1.　家庭での調理頻度について

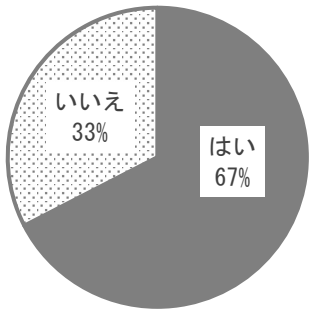


図5-2.　地場産・国産品を購入しているか

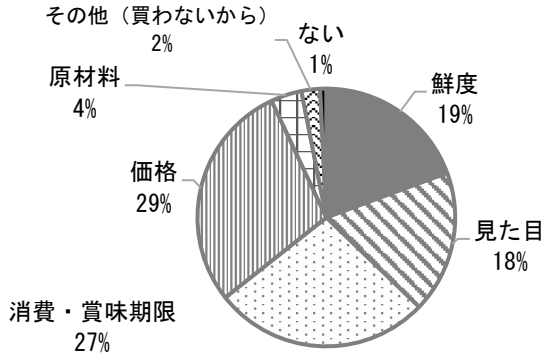


図5-3. 食品の購入の際に気をつけていること

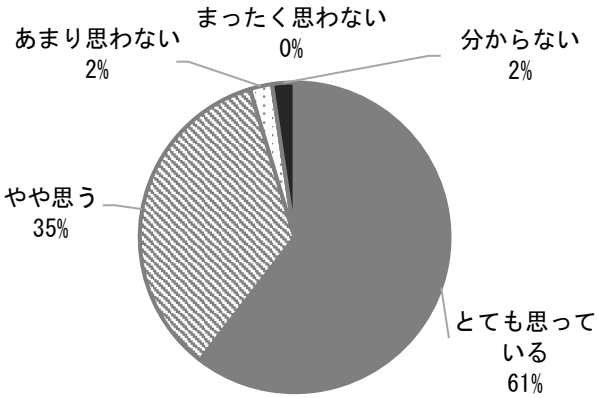


図6-1.　食事は大切だと思っているか

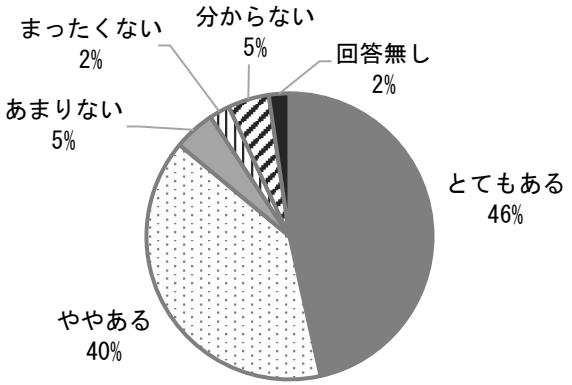


図7.　子どもに対する食育の必要性

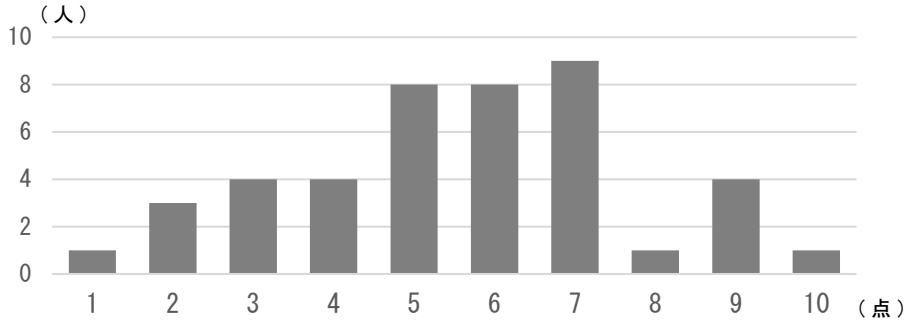


図6-2.　自分の食生活への自己評価点（10点満点中）

表 4.　学生自身の食生活における自己評価

＜プラス意見＞
・毎日3食きちんと食べている
・バランスの良い食事をしている
・間食をあまりしていない

＜マイナス意見＞
●不規則な食事の時間
・夜10時以降の食事ばかりになる
・バイトのため、夜ご飯の時間が遅くなる
・バイトなどで食事の時間が不規則
・食事を食べる時間が不規則
●朝食等の欠食
・朝ごはんを食べていない
・朝食を抜くことが多い
・休日は朝ごはんを食べてない
・休日に朝ごはんとお昼ごはんが一緒になってしまう
・3食きちんと食べない日もある
・朝食は毎日食べるが、昼・夜を抜くことがある
・バイトで夕食を食べない時や、朝起きれなくて朝食が食べれない時がある
●食事内容の偏り（偏食・食事バランス）
・よく食べているが、食事内容に偏りがある気がする
・好き嫌いはないが、バランスが取れていない
・ファストフードが多い
・嫌いな物は食べないから、嫌いな物・苦手な食べ物がある
・休みの日は一日中食べないときもあるし、好き嫌いもある
・野菜をあまり摂っていない
●間食（お菓子）の摂り過ぎ
・お菓子をたくさん食べてしまうから、甘いものばかり食べてしまう
・コンビニ飯が増え、好きなお菓子ばかり食べている
・間食が多い
●その他
・自炊を時々しかしなくなった
・食べたいと思わない限り食べることが面倒だと感じる

（ｈ）「朝食摂取群」と「朝食欠食群」の食意識や食行動、排便状況等の比較

朝食を毎日食べていると回答した人を「朝食摂取群」、朝食を食べていない人（食べない時もあるを含む）を「朝食欠食群」として、以下クロス集計を行った結果を示す。

朝食の食事内容については、主食、主菜、副菜等、各料理区分の摂取頻度について比較を行った。朝食摂取群は、菓子類以外の料理区分について「よく食べる」が 40%を超えていた。一方で、朝食欠食群（ここでの比較については、朝食を食べない時もあると回答した学生の食事内容を用いた）は食べている食事内容に偏りがみられ、朝食摂取群と比較すると、「よく食べる」が飲み物と菓子類以外の項目で低くなっていた。特に、乳製品や副菜、汁物の摂取頻度が少なくなっていた（図 8-1、図 8-2）。

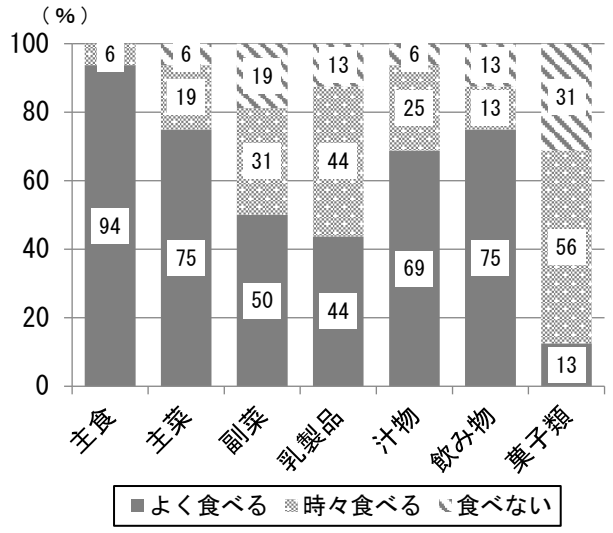


図8-1.朝食の食事内容（朝食摂取群）

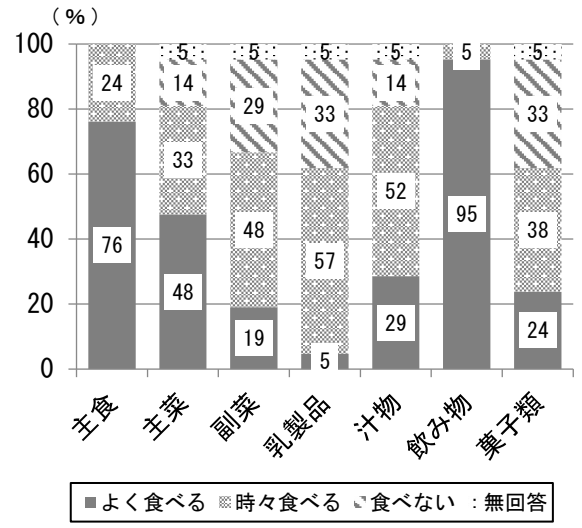


図8-2.朝食の食事内容（朝食欠食群）

排便状況については、「毎日」と回答した人が朝食摂取群は 50%、朝食欠食群は 18%であるのに対し、「2～3 日に 1 回」と回答した人が朝食摂取群は 30%、朝食欠食群は 55%であった（図 8-3）。

自分の食生活への関心については、「関心がある」と回答した人が朝食摂取群は 44%、朝食欠食群は 30%であった（図 8-4）。

自己評価点については、朝食摂取群、朝食欠食群ともに平均 5.1 点であり、両群に有意な差はみられなかった（図 8-5）。

子どもに対する食育、食事の必要性への関心については、朝食摂取群が「とてもある」56%、「ややある」44%と回答したのに対して、朝食欠食群は、「とてもある」41%、「ややある」37%、「あまりない」7%、「まったくない」4%であった（図 8-6）。

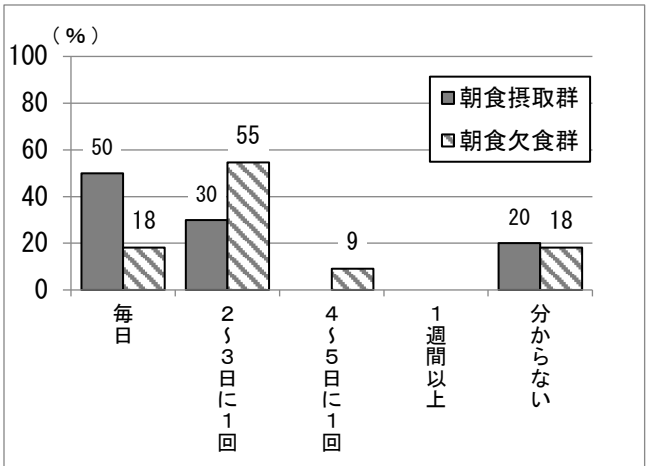


図8-3. 排便状況についての比較

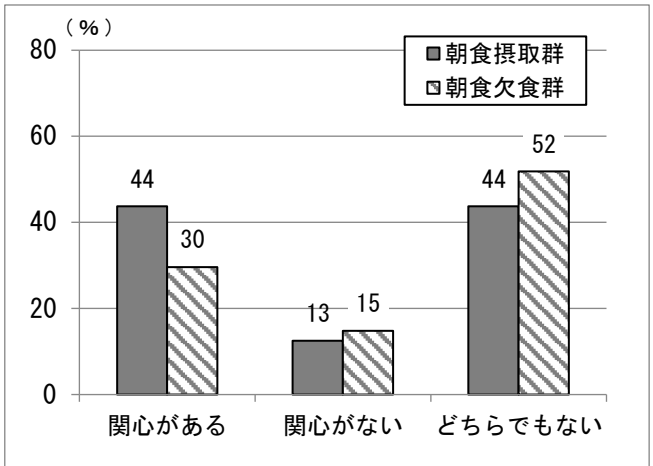


図8-4. 自分の食生活への関心についての比較

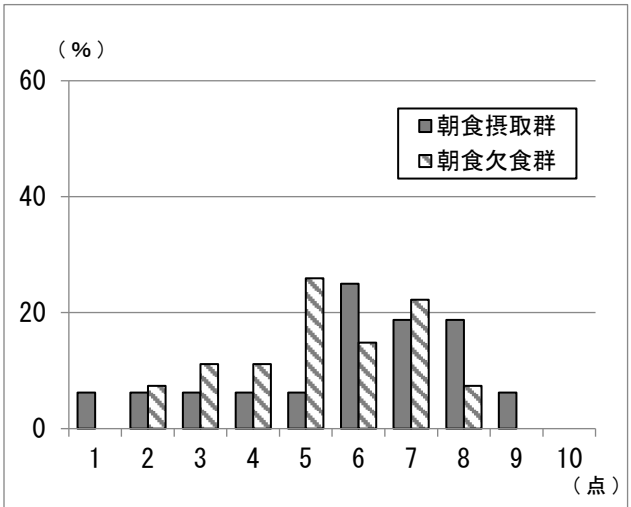


図8-5.　自分の食生活への自己評価点の比較

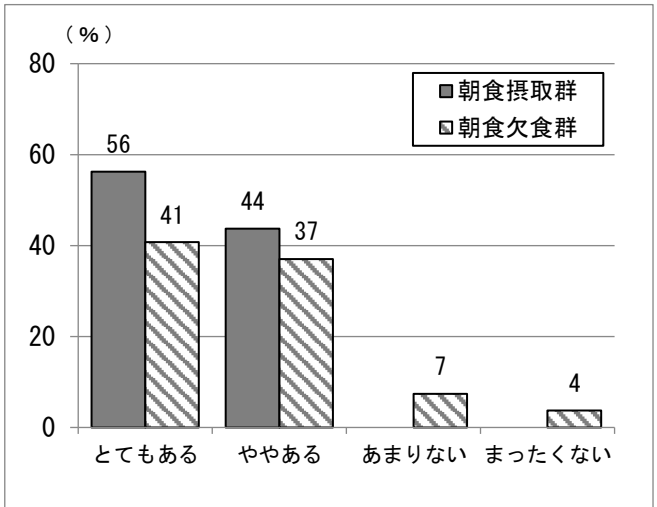


図8-6. 子どもに対する食育、食事の必要性への関心

４．考察

幼児教育学科 2 年生 46 名を対象に食生活・食意識に関するアンケート調査を実施し、保育者を目指す学生の食意識や食行動についてまとめた。

（１）食生活の状況

平日と休日の起床時刻・就寝時刻に関しては、平日は休日に比べて早寝早起きができている傾向がみられた。朝食の摂取状況については、毎日食べる学生は、37％であり、食べない学生は 14％であった。食べない時もあると回答した学生が最も多く 49％であった。これは、平日の朝起きる時間が遅く朝食を食べる食欲や時間がないこと、休日に起きる時間が遅くなり朝食と昼食があいまいになっていることが朝食欠食の要因として考えられる。

食べ物の好き嫌いについては、全体の約 6 割が「たくさんある」「少しある」と回答した。嫌いな食べ物として一番多かったのは「ゴーヤ」、次が「ピーマン」、続いて「ナス、玉ねぎ、きのこ類」であった。その他少数意見もまとめると苦味のある野菜や臭いの強い食材、ネバネバする食材を苦手としている学生が多いことが分かった。

排便状況については、大半が「毎日」又は「2～3 日に 1 回」と回答しており、全体的には良好であった。

（２）家庭での調理頻度、食品の購入

家庭での調理頻度については、普段から料理をしている学生は半数以下であった。これは本学学生の大半が自宅通学生のため、母親や家族が作った料理を食べている者が多く、自ら調理する機会が少ないためと考えられる。食品購入の際に、産地を選んでいるかどうかについて地場産物・国産を選んでいると回答した人が 67％であり、食品の産地への関心がみられた。また、食品購入の際に気を付けていることとしては、「価格」と「消費・賞味期限」と回答した学生が多かった。

（３）食に対する意識

食事の大切さについては、「とても思っている」が最も多く、「やや思う」を含めるとほとんどの学生が大切だと思っており、食事に対して関心を持っていることが分かった。

また、自分の食生活への評価については、平均 5.5 点（10 点満点）であった。点数の理由としては、バイトなどで食事時間が不規則、朝食を食べていない（食べない時がある）、食事内容の偏り（嫌いな食べ物が多い、バランスが悪い）、間食が多い、等があげられた。学生は、全体的に自分の食生活における問題点等をよく分析・把握できていたが、なかなか日常の食行動に結びついていないことが分かった。

子どもに対する食育の必要性については「とてもある」「ややある」と回答した学生が 86％であり、大半が子どもへの食育の必要性を感じていた。

（４）朝食摂取の有無と食意識・食生活についての関連

朝食を毎日食べている学生と食べていない学生（食べない時もあるを含む）の食生活・食意識の関連については、朝食を毎日食べている学生の方が自分の食生活への関心が高く、全体的に良好な食生活をしている傾向にあった。朝食の内容についても毎日食べている学生の食事内容は全体的に料理のバランスがよいのに対し、欠食がある学生は、乳製品や副菜、汁物の摂取頻度が少ない傾向がみられた。また、排便状況については、全体的に良好な結果ではあったが、朝食を食べている学生の方が「毎日」と回答した割合

が多く、朝食を欠食している学生の方が排便頻度が低い傾向であった。さらに、毎日朝食を食べている学生の方が子どもに対する食育の必要性についても関心が高い結果であった。しかし、自身の食生活の自己評価については、両群間で有意な差までは認められなかった。

５．まとめ

本調査結果より、学生の食に対する一定の関心がみられ、学生なりに自己の食生活の問題点等の把握も出来ていることが分かった。しかし一部の学生については、朝食の欠食や不規則な食生活、食事内容の偏りがみられ、全体的にみても健康な食生活への実践には至っていない。

また今回は、朝食摂取の有無と食生活の関連についても着目した。朝食は１日のはじまりに脳や体を目覚めさせ、昼食までの活動エネルギーを体に取り込むための大切な営みであることから、意識的に毎日朝食を食べることで、精神的にも肉体的にも健康に過ごすことができると考えられる。本調査結果からも、朝食を毎日食べている学生の方が自分の食生活への関心が高く、全体的に良好な食生活をしている傾向がみられたことから、あらためて朝食を意識的に食べることの大切さについて学生に伝えていく必要性を感じた。

食育が保育の一環として位置づけられた現在、保育者は、保育所や幼稚園における子どもの食に関する取組を実践するためにも、栄養学の知識をきちんと理解し、正しい食の知識を持つことが求められる。保育者を目指す学生が自らの食生活に関心を持ち、健康的な食生活を実践できるようになることは、将来子どもたちの食育に携わる立場にある者として意義深いことである。「子どもの食と栄養」の講義を通して、いかにして学生自身の食生活改善意欲につながるような機会を与え、日常の食行動へと結びつけるかが、今後の課題である。

今回の調査では、保育者をめざす学生の食生活・食意識の実態を明らかにすることを試みたが、今後は、講義受講前後での学生の食意識や食行動の変化を把握するため、卒業時前に再度同様の調査を行い比較検討したいと考えている。

引用文献

1) 厚生労働省、『平成 27 年乳幼児栄養調査』、2016 年
2) 石見百江・吉澤和子、「保育所での食教育実践が保護者の意識や家庭に及ぼす影響について」『長崎県立大学看護栄養学部紀要』、第 15 号、2016 年、67-72 頁
3) 会退友美・市川三紗・赤松利恵、「幼児の朝食共食頻度と生活習慣および家族の育児参加との関連」『栄養学雑誌』、Vol.69 No.6、2011年、304-311頁
4) 厚生労働省『保育所保育指針解説』、2019 年、310-315 頁
5) 厚生労働省『楽しく食べる子どもに－保育所における食育に関する指針－』、2004 年
6) 厚生労働省 :『保育所における食事の提供ガイドライン』、2012年
7) 高木道代・森田悠子「保育施設における食育計画づくりと食育の現状」『佐野短期大学研究紀要』、第24号、2013年、31-43頁

＜研究ノート＞

新しい時代の幼児教育・保育の展開

～ポストコロナ期における新たな在り方～

松田　順子

Development of Early Childhood Education and Nursing in a New Era
-New Model of Education after the COVID-19 Corona virus peril-

MATSUDA Junko

【要旨】2020 年春先に新型コロナウィルスの感染拡大による緊急事態宣言が発令され、休園や登園自粛の措置がなされた。その一方で医療機関や生活をささえる仕事に従事している保護者を支えるために開園を余儀なくされ、続行せざるを得ない事態も起きた。本研究はコロナ禍の中、課題をかかえつつも子どもの学びの保障に留意し、開所を続ける認定こども園の実状を明らかにした上で「子どもの最善の利益」を視点においた今後の教育・保育の在り方について、若干の考察を試みた。

Key words：issues of COVID-19 Corona virus peril , methods of nursing , creativity and originality
キーワード：コロナ禍の課題と発見、主体的・対話的・協働的な学び

1. 諸　言

新型コロナウィルス感染拡大防止のため、令和 2 年 3 月、国から地方自治体へ「新型インフルエンザ等対策特別措置法」が発出され、これをきっかけに未就学児に関連する施設を取り巻く環境は大きく変化してきた。

しかし、そのような現況の中でも、認定こども園、保育所の多くは開園し続けた。その理由の根底にあるものは、保護者の就労と経済を守るためであり、「園は感染リスクを下げる努力をして、開園すべき」という決断を強いられたのである。例えば、掛礼逸美（保育の安全研究・教育センター）は、保育ナビ（2020 年 10 月号 P. 30）で次のように述べており、その記述には、「子どもの利益」より「大人の利益」のための開園という色彩が強く窺われる。

「未就学児施設で、子ども同士の濃厚接触、大人と子どもの濃厚接触を避けることは不可能です…（中略）。先進国の中で、保育施設を開所し続けたのは日本だけ。日本は保護者の就労と経済を守るため（登園自粛は出したものの）ほぼ開所し続けました。感染リスクを下げる努力は園がして当然という態度がとられてきました。」

しかし、このような緊急事態下にあっても、子ども一人一人の時間はもどせない。これからの社会を生きる子ども達の教育・保育環境の構築に向けて、どのような視点でこの機を克服すべきか、その方法を見出だしていくのは大人の責任である。

2. 就学前教育、保育の理念と目標

感染防止策の基本は、3密対策である。また以前より幼児期の教育の基本は「環境を通して行う」ことであることにかわりはない。今回の教育保育要領改訂の大きな注目は「主体的・対話的で深い学び」の必要性にある。コロナ禍の中でもこの理念は重要な視点と言える。子どもが身の回りのことに興味をもって関わりながら自分たちでやろうとすることへの見通しを立て、それを粘り強く取り組んでいくこと、そして経験したことを友達と話したり、絵にかいたり、身ぶり手ぶりで表現したりする。そのことで主体性を伸ばしていく。

また、自分の考えを言葉などに表し、それを友達と共有し、伝え合う対話を通して考えが広がり、深まっていく。このような体験が重要であり、「見方、考え方」を働かせて自分のペースで試行錯誤を繰り返し、活動をすすめ、深化させていこうとする「深い学び」につながっていく。幼児教育本来のねらいを大切にしていける充実した計画で実践に取り組む必要があると考える。

3. 研究の目的および調査方法

本研究では「子ども子育て支援新制度」の一環として創設された「教育及び保育を一体的に提供する幼保連携型認定こども園」の調査結果を参考に、実践の課題および成果を明らかにし、今後の園運営の内容と環境づくりに必要な要因を考察も加え検討する。

（１）対象園と方法

①大分県内6地域から抽出

中津市、宇佐市、日田市、杵築市、臼杵市、豊後大野市（注：園名記載については、情報保護のため無記名）

②調査期間

2020年3月～12月

③調査方法

直接質問法（インタビュー）及び配布資料、主幹教諭記録からの評価

4. 調査結果（実践例の概要）～新型コロナウィルス感染症の対応について～

（１）日常生活での対応について（インタビュー内容まとめ）

＜園児についての対応＞

・登園前に体温を計測し､37.5度以上の発熱や咳などの風邪の症状が見られる時はお休みをお願いする

・登園した園児も1日数回体温を計測する。37.5度以上の発熱が認められた場合はお迎えをお願いする

・登降園の際、保護者にはマスクの着用をお願いする

＜職員についての対応＞

・出勤前に各自で体温を計測し、発熱（37.5度以上）や呼吸器症状が認められた場合は自宅待機する

＜園内で注意していく事＞

・職員は全員マスクを着用

・園内の消毒を徹底して行う

・加湿器の使用やオゾン発生器を使用し、加湿・除菌を行う

・適切な換気や空調の調節を行う

・園児・職員は手洗い・うがいを徹底して行う

・外部の方が園内に入らないようにする

（２）行事（卒園式）の対応について＜文例＞

保護者各位　　令和２年３月12日

「卒園式についてお知らせ」

今年度の卒園式は、新型コロナウィルス感染の拡大防止の観点から、在園児の参加をとりやめ、式典を行いたいと思います。
予防対策としましては、
①当日の朝、体温を計測し、37.5度以上の発熱がないか確認する。
②式典には、マスクを着用する。（保護者・職員）
③受付や会場等にアルコール消毒を設置し、消毒及び手洗いを励行する。
④こまめに会場の換気をする。
＊卒園式は、卒園を迎える子ども達や子どもの成長を見守ってこられた保護者の皆様、又職員にとっても大切でかけがえのないものです。思い出に残る温かい卒園式になりますようご協力をお願い致します。

※注１）保護者配布資料

（３）保護者対応について＜文例＞

【新型コロナウィルス感染症の対応について】

令和２年４月９日（木）

〇〇市で新型コロナウィルス感染症患者が発生しました。保護者の皆様も対応に御苦労されている事と思います。
〇〇こども園でもこの事を重く受け止め対策を取りたいと思いますので、御理解とご協力をお願い致します。
・子ども達の健康安全を第一に考え集団感染リスクを防ぐ観点から家庭保育が可能な方（育休中、仕事が休みの日など）は家庭保育をお願いします。
・土曜日は可能なかぎり家庭保育をお願いします。
・お迎えは可能な限り18：00までにお願いします。（早迎えの協力をお願いします）
　＊夕方や土曜日は職員の人数も少なくなり合同保育になる為。
≪登降園時の受け入れについて≫
・登降園システムはしばらくの間、玄関前で行って下さい。（カードを窓の所にかざして下さい）
・子ども達の受け入れやお迎えは、0・1・2歳児は玄関前、3・4・5歳児はホール前でお願いします。（園内には入らないようにお願いします）その際、荷物も一緒に預かります。
・保護者の方は送迎の際、マスクの着用をお願いします。（祖父母の方も同じです）
・0・1・2歳児のお子様は約１ケ月間を目安に紙パンツで過ごしますので、多めに準備をお願いします。
（期間は４月９日～５月29日です）

※注２）保護者配布資料

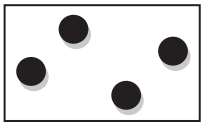
（４）職員会議録について（インタビュー内容まとめ）

＜コロナ対策について職員会議で検討した内容について＞
・市役所からは、「通常通りの保育をして下さい。」と言われた
・お迎え時間を18時までにしてもらうのはどうか（プリント等で知らせる）
・正職シフトを８時出勤にする
・園児は玄関前で受け入れをする
・登降園システムは、職員室の窓から行う（職員が立つ）
・0、１歳児は紙パンツで過ごす

・主幹・副主幹は早めの出勤をする
・保護者の方に、マスクの着用と消毒の徹底
・土曜日保育のお休みのお願いをする
・歯科検診と内科検診は延期する
・外部講師の行事は中止する
・誕生会は、各クラスや小規模で行い、保護者の参加はない
・役員会も延期する
・遊具の撤去は予定通り

〇園長より
・園児の情報を共有する。知っている情報があれば、園長に報告をする。休みの日に何処かに行く場合は、園に連絡をしてもらう。（県をまたがない行動をする発令が出ているため）
・朝礼は、少人数で役になっている職員と職員室の職員が出る。又、職員同士の間隔を開けて行う。
・休日保育について→利用したい方は、園長から話をする

（５）各クラスでしているコロナ対策について（インタビュー内容まとめ）

未満児クラスの対応	以上児（3歳・4歳・5歳児）クラスの対応
0歳児クラス ・室内遊びでは、密にならないように部屋全体を使って遊ぶ。 ・昼食のテーブルは3人掛けのテーブル両端2人で食べ、間隔をとる。★ ・午睡時も間隔をあけて布団を敷く。 **1歳児クラス** ・食事は対面にならないようにする。★ **2歳児クラス** ・お集まりや言葉遊び時は、間隔をとって椅子を置く。 ・食事や遊ぶ時は、対面にならないようにする、目印となるようシールを貼る。★ ・テーブルに座る人数を少なくする。★ （6人がけ→4人へ減らす）	・ホールで一つの机で数人座って遊ぶ時は対面にならないようシールを貼る。部屋での机の向きは同じ方向や斜めにし、同じ机で 2 人以上では遊ばないようにする。★ （例）  （机に貼っている目印となるシール） ・ホールでの食事は 5 歳児のみ。3・4 歳児は各クラスで食べる。 ・食事は同じ方向を向いて食べ、対面にならないようにする。また配膳する子どもはマスクを着用する。★ ・お迎えにきた保護者に園児をすぐに受渡しができるようにする。お迎え時間を保護者に毎日記入してもらい、降園時間に合わせてホールで遊ぶ。

園全体での対応
・室内（手すり、ドアノブなど子ども達がよく触れる場所）やおもちゃの消毒を徹底 ・布おむつを使っている子どもは基本紙おむつを使用（0・1歳児） ・食事前は手洗い、うがい（2～5歳児）、消毒の徹底 ・園長室にアクリル板の設置（保護者・来客用） ・職員室にビニールカーテンの設置（業者用） ・職員出勤時に毎朝体温チェック ・職員はマスクの着用・送迎時の保護者もマスク着用 ・基本、保護者は園内に入らないようにしているので、降園時はホールにいる以上児職員がトランシーバーで未満児職員にお迎えに来た保護者を伝える。

※★マークは松田が園へアドバイスを行い、実施した箇所

（６）家庭通信だよりについて＜文例一部抜粋＞

【園便り】（5月）

今、世界中で新型コロナウイルス感染拡大防止のための対策が強化され、私達の日常生活も今まで通りにはいかなくなりました。
保護者の皆様には家庭保育や早迎えのご協力をして頂き、大変感謝しております。
こども園では戸外遊びや、食事、排泄等の前後には念入りに手洗いをする習慣がつき、昼食では旬の食材を使った食事をモリモリ食べ元気に過ごしています。
子ども達には“自分の体（健康）は自分で守る”という意識と良い習慣が身につくよう繰り返し伝え実践しています。
5月5日はこどもの日、どんな状況の中でも子ども達は一日一日を逞しく成長しています。
そのような子ども達に今出来ることを、職員一同精一杯やっていきます。

※注 3）保護者配布資料

【保育参観についてお知らせ】（8月）

保育参観には平日にも関わらず、たくさんの保護者の皆様にお越し頂き有難うございました。
懇談会では様々なお話や貴重なご意見を頂き、今後の参考にさせて頂きます。
尚、8月29日（土）は0.1.2歳児の保育参観を予定しておりましたが新型コロナウイルスが全国的に拡大していますので、延期させていただきます。

※注 4）保護者配布資料

５．まとめと展望

新型コロナウィルス第３波の予想外とも言える増加人数に世界中が不安を抱き恐れおののいている。感染経路不明や陽性者の多くも軽症で知らぬうちに周囲に感染が拡大する様相は終息期に希望は見出せない。しかし、園では、自治体からの要請に応えつつ子どもの最善の利益を考え日々努力を重ね保育は展開されている。本研究中、多くの園の実態を知り、現場のたくましさと覚悟、対応術を目の当たりにし、勇気と智慧と実践力に敬服した。紙面上多くを記述できないため、各園の対応と対策のインタビュー内容を以下にまとめる。

（1）コロナ禍での教育、保育の対応

①各行事での対応について

●入園、進級式
- マスク、手洗い、消毒の徹底
- 式参加　3,4,5歳の園児と大人付添１名
- 進級式は行わない
- 説明資料は事前に配布しておく
- 窓をさけ、１メートル以上空けた席にし、席順は決めておく
- 式は30分以内で終了とする

●運動会
- １部（0～2歳児）、２部（3～6歳児）に分けて行う
- 消毒、検温を行う
- 0～1歳児は平日（2日間に分ける）行い、2～6歳児は土曜日に行う
- 席は決めておき（くじ引き）、２メートルあける
- １世帯から２名までの参加とする
- 親子競技は年長のみ実施
- 午前中で終了する

●発表会（クリスマス会を含む）
- 発表会と保育参観を兼ねて生活発表会として行う
- 保護者は２名まで参観可能とする
- 消毒、検温を行う
- ３部構成（0～1歳児）（2～3歳児）（4～5歳児）にする
- プログラムや内容を例年より減らす

●夏祭りなど
- ホールで時間を区切って行う
- 5歳児のみお泊り保育を実施
- 夏祭りは職員と子どものみで実施
- 年長さんはかき氷等のお楽しみ会を行う
- 年少さんがお店屋さんになり年中・年長さんが買い物する
- 作品展はホールに展示し、保護者は指定された鑑賞日時に観覧

●保育参観
- 年２回を１回にする
- 10名程度で１時間で懇談会（１人５分程度）
- １クラス30分程度で行う

②通常保育での対応について

- 手洗い、うがい、消毒の徹底
- 検温表の配布
- 担任はマスク着用
- 良い時は拍手で答える
- 給食時は喋らない
- 運動は接触をさけたもの
- 部屋は風通しを良くするため窓は開放する
- 受け入れ、送り出しも玄関まで
- 親子遠足も年長組のみ行う
- 密にならない座り方
- 歌は一人ずつで合唱はなし
- 大声は出さない
- 戸外でなるべく保育をする

三密を避けることを考えると、クラス単位で通常行われてきた一斉的にする保育スタイルは主体的、自発的な遊びを重視する形態へと変換する必要がある。しかし、人との距離をとる保育は人間形成上最も重要視される絆が生まれにくい。そのことを考慮して、活動展開の方法を工夫し、思いやりや共に喜び合い、慈しみ合う心の育成を図ることを考えなければならない。遊び場での共感、信頼し合う深いつながりに根差した、安心と配慮の行き届いた環境を用意することは必須である。また、外出制限の中、園の園庭でふれあう自然の営みは五感をゆさぶり命に活力を見い出す。戸外での遊びは、積極的に取り入れたいものである。今回これを機に新たなあり方へと変革しようとする知恵も生まれた。行事についてはなかなか新しいやり方に変革できなかったことも見直す良いチャンスとなり、イノベーションにつながることができた。「何が必要で、何が必要でないか」「家庭や地域とのつながりの行事はどうあるべきか」「働き方改革につながる保護者の保育参観はどうすべきか」など多くのことを省察する機会となった。何よりもオンラインやウェブシステムの活用が進んだことは未来への展望が明るい。研修や講演、広域の会議などオンライによる研修コンテンツの活用は働き方の多様化が加速するなか、園の役割のあり方が見えてきたのではないだろうか。園は家庭との連携や協働を大切にしてきた。園に集えなくてもインターネットを介したコミュニケーションなど ICT 活用による新しい時代への一歩を踏み出せた、この経験を生かしたいものである。

謝辞

最後に、コロナ禍の大変な中、本研究のために多くの資料やご助言を頂きましたひかりこども園 園長 内田眞紀先生 に感謝申し上げます。

＜参考文献＞

1) 無藤隆、汐見稔幸、砂上史子著、「ここがポイント！3 法令ガイドブック」、フレーベル館、2017 年.
2) 佐々木晃著、「0～5 歳児の非認知的能力」、チャイルド本社、2019 年.
3) 保育ナビ（2020 年 10 月号）、フレーベル館、2020 年.
4) 保育ナビ（2020 年 11 月号）、フレーベル館、2020 年.

＜引用資料＞

注 1) ひかりこども園　保護者配布資料（一部抜粋）、2020 年 3 月
注 2) ひかりこども園　保護者配布資料（一部抜粋）、2020 年 4 月
注 3) ひかりこども園　園だより（一部抜粋）、2020 年 5 月
注 4) ひかりこども園　園だより（一部抜粋）、2020 年 8 月

研　究　紀　要　第20号

令和３年３月１日発行

発行者　東　九　州　短　期　大　学
〒871-0014　大分県中津市一ツ松211番地
TEL（0979）22-2425
FAX（0979）25-3935

編　集　研究紀要編集委員会

制　作　佐伯印刷㈱　大分市広瀬町2丁目3番21号