ISSN 2433-9393

研　究　紀　要

第 21 号

2022

東九州短期大学

目　次

論文：

扇城学園のSDGs宣言と幼稚園での取り組み
―附属幼稚園における保育内容「環境」の実践を通して―　……　梅高　賢正　…　1

保育者の役割と責任
―社会を支える仕組みから―　……　松田　順子　…　7

個と集団に対する保育者の援助のあり方　……　江玉　睦美　…　13

幼児の食・生活習慣に関する研究
―領域「健康」における幼児の実態調査から―　……　麻生　愛子　…　21

領域「健康」における食に関する内容の実践と課題
―中津市内の幼稚園・保育所・認定こども園における実態調査から―　……　麻生　愛子　…　31

アンケート調査：乳幼児を育てる現代家族の状況　……　森　依子　…　41

子どもの想像力を育む絵の技法研究
―絵本の世界観を伝えるために―　……　溝上　義則　…　51

CONTENTS

Original :

SDGs Declaration of SENJOGAKUEN and Practice at Kindergarten
— Through the Practice of Childcare Content “Environment” at Attached Kindergarten —
…… UMETAKA Kensho … 1

Roles and Responsibilities of Early Childhood Education and Care Teachers
— From a Viewpoint of the Structure Supporting the Society — …… MATSUDA Junko … 7

The Support of Early Childhood Care and Education Teachers to Individuals and Groups
…… EDAMA Mutsumi … 13

Research on the dietary and lifestyle habits of kindergarten children,
— Analysis of actual conditions of children's lives in focusing on “health” — …… ASO Aiko … 21

Practice and issues of education about food in focusing on “health”
— From the survey of dietary education at Kindergartens, Nursery and Certified childcare centers in Nakatsu City — …… ASO Aiko … 31

Questionary survey : The situation of the modern family bringing up infants. MORI Yoriko … 41

Research on painting techniques to nurture children's imagination
— To convey the world view of picture books — …… MIZOKAMI Yoshinori … 51

扇城学園の SDGs 宣言と幼稚園での取り組み

―附属幼稚園における保育内容「環境」の実践を通して―

梅高　賢正

SDGs Declaration of SENJOGAKUEN and Practice at Kindergarten
-Through the Practice of Childcare Content “Environment” at Attached Kindergarten-

UMETAKA　Kensho

【要旨】学校法人扇城学園では、2020（令和 2）年 6 月 1 日に SDGs 宣言を発表した。本研究では、「こころの教育」を標榜する本学園にとって、仏教の精神をもって SDGs 活動をするとはどういうものなのかを附属幼稚園での保育内容「環境」における実践を通して考察していく。

Key words : SDGs, childcare content “environment”, kindergarten
キーワード：SDGs、保育内容「環境」、幼稚園

１．はじめに

SDGs とは「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals)」のことで 2015 年 9 月の国連サミットで満場一致で採択された 2030 年までの国際目標である。「地球上の誰一人として取り残さない（leave no one behind)」という誓いのもと、人間、地球及び繁栄のための行動計画として、「貧困」「健康と福祉」「教育」「働きがい」「気候変動」など 17 の目標と 169 のターゲットで構成されている。

学校法人扇城学園では、これまでゴミゼロ運動や途上国へ靴を送る活動など様々な取り組みを行ってきたが、SDGs 実現に向けて学園として一層取り組みを進めるため、2020（令和 2）年 6 月 1 日に SDGs 宣言を発表した。

SDGs 実現に向けては、2017（平成 29）年に改訂された幼稚園教育要領（以下、教育要領）の前文において「これからの幼稚園には、（中略）一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる」ことが明示されている。

また、保育内容では領域「環境」のねらいの（2）には、「身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」、内容の（7）には「身近なものを大切にする」とあるように、領域「環境」と SDGs との関連性がみられる。

本学園の東九州短期大学附属幼稚園（以下、附属幼稚園）においても、教育要領及び学

園の SDGs 宣言に基づき、身近なものを大切にする心を育てることを目指し、領域「環境」にかかわる保育活動を通して SDGs に取り組んでいる。そこで、本研究では附属幼稚園における SDGs の取り組みについて、「環境」にかかわる実践を中心に紹介し、仏教の精神をもって SDGs 活動をすることについて考察することを目的とする。

２．建学の精神と SDGs の親和性

（１）SDGs 宣言の背景

学校法人扇城学園は大乗仏教、特に浄土真宗のみ教えを建学の精神とする学園である。大乗仏教の思想には「一切衆生　悉有性仏性」がある。つまり、「すべての生きとし生けるものは、仏＝如来（覚れる者）になる因（たね、可能性）を持っている。」ということになる。また、浄土真宗の本尊、阿弥陀如来は法蔵菩薩であった時に、すべての衆生を救うために四十八の誓願を建て、成就して如来になられたのである。

この教えを、建学の精神とする本学園は、阿弥陀如来のすべてのものを救おうとする「こころ」を旨としているのである。

そして、このすべてのものを救おうとする「こころ」と SDGs の「地球上の誰一人として取り残さない（leave no one behind）」という理念には親和性を感じるとともに、次世代を担う学生・生徒・園児に教育を施すものの責務と感じ、SDGs に取り組むことにした。

（２）扇城学園における SDGs 宣言

2020（令和 2）年 6 月 1 日、学校法人扇城学園として次のように SDGs 宣言を発表した。

> 【扇城学園 SDGs 宣言】
> 本学園は 1899（明治 32）年の扇城女学校創立以来、120 年に渡り、大乗仏教の精神、特に親鸞聖人が顕かにされた「浄土真宗の精神」を建学の精神とし、一貫して「一人ひとりを大切にする」という慈しみの教育を根幹としてきた。この精神は「誰一人取り残さない」という SDGs の精神と親和性が高く、2020（令和 2）年度より、本学園は「持続可能な世界」を実現するための実践活動を行うこととする。ややもすると自己中心的な欲望の満足だけを生きがいとしがちな時世において、何が大切であり、何が「真実」の生き方であるかをグローバルな視点に立って活動することにより、SDGs の理念を広く発信することを宣言する。

この宣言のもと、学園において様々な取り組みを進めた。以下では、その取り組みの内、附属幼稚園における保育実践を紹介する。

3．附属幼稚園における取り組み

扇城学園では SDGs 宣言を発表する以前からゴミゼロ運動や途上国へ靴を送る活動などに取り組んでいるが、ここでは附属幼稚園での取り組みについて紹介する。

（１）お箸の使い方講座（平成 22 年～現在に至る）

お箸の使い方講座は一般社団法人中津まちづくり協議会主催の講座で、この講座は平成 22 年より毎年開催されている。著者は中津まちづくり協議会が社団法人化する以前から関わっており、現在も理事として関わっている。そして、このお箸の使い方講座は著者が

写真 1

写真 2

中津まちづくり協議会の「もったいない運動推進委員会」委員長の時に始めたものである。当時は環境破壊の一因として木材の伐採が問題とされていた時代であり、コンビニやスーパーでお弁当等を購入した時についてくる割りばしも問題視されていた。

そこで、割りばしの利用を減らすことを目的にマイ箸を推進してはどうかと考えた。次にその目的に向け、どのようにすればよいのか、実施方法を委員会で検討した。

箸を使う民族は中国を中心に広がっており、東アジア一帯に共通するものである。その中で、我が国においてはお箸の持ち方（握り方）について、近年まで、家庭で厳しく躾けられていた。しかし、現在、正しくお箸の持つことができない大人も増えてきており、子ども達に指導していくことも困難になってきていた。そこで委員会では「マイ箸の推進と正しい箸の使い方講座」を提案し、理事会の承認を経て実施することとなった。初年度はまだ、どのようになるのか不安であったので、責任上、本学園の附属幼稚園及び親交の深い市内の私立幼稚園にお願いし、幼稚園 3 園で実施した。

内容は各幼稚園の年長児に、名前入りのお箸をプレゼントし、それを用いてのお箸の使い方講座を実施することとした（写真 1，2）。講師は中津市内在住で以前、お箸の使い方について自費出版されていた笹良昭二先生に依頼した。この講座は実施した幼稚園の先生方からも好評で、自分たちも勉強になるとの感想をいただいた。また、お箸の持ち方以外にも、お箸で器を引き寄せる「寄せ箸」、食べ物にお箸を突き刺す「刺し箸」、何を食べようかとお膳の上でお箸をウロウロさせる「迷い箸」などマナーとして良くない事のお話などは子ども達も心当たりがあるのか、わいわい言いながら聞いている。

この活動は、私が約 5 年で委員長を退いた後、現在まで継続されている。割り箸については材木の廃材利用の商品が増えたことにより、かつてほどそれを利用することが環境破壊とは言われなくなったが、マイ箸を使うことにより、物を大切にする心が芽生え、加えてお箸を使う文化を継承していく上で意義のある取り組みだと考えている。この講座の後の給食の時間には決まって子どもたちの中から、「お箸はこう持つんだよね」などの楽しそうな声が聞こえてくる。

この取り組みは、SDGs の 17 の目標のうち、「4．質の高い教育をみんなに」「11．住み続けられるまちづくりを」にかかわるものである。

（２）東九州龍谷高等学校との連携（SDGs 紙芝居）

東九州龍谷高等学校では、令和 2 年度より各クラスに SDGs 委員を置き、各クラス独自の SDGs 宣言を作り、それぞれの活動に取り組んだ（写真 3）。初年度ということもあり、SDGs をよく理解しないままの手探り状態でスタートした。

また、この年から本学園が加盟している浄土真宗本願寺派の宗門校で組織する龍谷総合学園においても高校生が仏教及び SDGs の学びを深め、「利他の精神」の醸成と「まごころある国際人」の育成を目的に「仏教×SDGs」の取り組みを始めた。

写真 3

この年は新型コロナウイルス感染症の流行により、各クラスの取り組みによっては活動が出来なかったものもあったが、SDGs を啓蒙するうえで有意義な一年になったと考えている。

東九州龍谷高等学校には、普通科以外にも調理師を養成する食物科や准看護士を養成する衛生看護科があり、科の特色を活かした活動を行っている。その中で、普通科総合選択コース保育系は将来、保育士や幼稚園教諭を目指す生徒で構成されている。そして、令和 2 年度の 3 年生は秋の附属幼稚園体験実習において、SDGs 活動として SDGs 紙芝居を園児に披露することになった。コロナ禍の中ということで密を避けるため、生徒は実習に入ったクラスの園児にのみ紙芝居を披露することとなった。

写真 4

手作り紙芝居は高校生が考えたストーリーをモチーフにした。それを幼稚園の教員が保

育内容「環境」の保育活動に位置づけ、どのようにしたら幼稚園児に伝わるのか、興味を引くかを試行錯誤し、共に考え、絵の配色、読み方等を指導した。高校生の考えた「好き嫌いをせずに全部食べよう」というテーマには「食品ロスをなくそう」とする目的を付け加えた。また、「ビニールゴミによる海洋汚染」についての話や「困っているお年寄りの荷物を持ってあげる話」等、幼稚園児にもわかりやすく身近に感じられるストーリー構成にした。最近では、テレビコマーシャルや、子ども向け番組でも海洋汚染などは取り上げられている影響もあって、園児たちも興味深くみていた（写真 4）。

この取り組みは、SDGs の 17 の目標のうち、「4．質の高い教育をみんなに」「11．住み続けられるまちづくりを」「14．海の豊かさを守ろう」にかかわるものである。

4．おわりに

本研究では、附属幼稚園での保育内容「環境」における実践を通して、仏教の精神をもって SDGs 活動をすることについて考察した。

今回紹介した「お箸の使い方講座」のように以前から継続している取り組みもある中で、あえて本学園が SDGs 宣言を出した理由は、教職員を含め学園に関係する一人ひとりが持続可能な社会の実現のための活動とするための意識づけの意味合いが大きい。同じ活動をしたとしても目的を明らかにすることによって、主体性が生まれ、成果が大きくなるのではないかと考えたからである。このことは 2017（平成 29）年に行われた教育要領の改訂の「幼児期のおわりまでに育ってほしい姿」の明確化にも共通するのではないかと考える。特段、幼稚園の活動が教育要領の改訂で変わるわけではない。しかし、明確化することで教員の意識が変わり、取り組む姿勢は変わってくる。そうすれば、子ども達の育ちの姿に応じて活動の課題を見出し、新たな活動に結びつけることが出来るようになるのだと思う。

さらに「お箸の使い方講座」に見られるように、木材資源の環境保全に端を発したものが、お箸という文化や使い方や作法という伝統に結びつく副産物的な教育効果を生んでいる。つまり、子どもたちを取り巻く「環境」の教育は様々なものと結びつく可能性を秘めているように考えられる。

今回紹介したもの以外にも子どもたちの「環境」に関係する取り組みとして、東九州短期大学で 2021（令和 3）年 12 月～2022（令和 4）年 1 月に行った使用済みペットボトルを再利用して作成したイルミネーション「Be　Light」が挙げられる。「Be　Light」では、幼稚園児の家庭にもペットボトルの回収の協力を依頼し、約 5000 個のペットボト

ルで作ったイルミネーションは年末年始の中津駅前と短期大学を彩ってくれた。短期大学に設置したペットボトルには園児たちが色を塗り、個性あふれる作品となった。完成したイルミネーションは冬の夜空に美しく映り、園児や保護者も満足げにイルミネーションを楽しんでいた。後日、子どもたちに聞くと、次はいつするの？もうペットボトルに色塗らないの？など創作意欲とも思える発言を聞くことができた。

そして、本学園の幼稚園及び幼稚園児を取り巻く「環境」についての SDGs 活動に共通していることは、最後には子どもたちの生き生きした姿や笑顔で終わっていることである。私はこれこそが仏教の精神で取り組む持続可能な社会の構築であり、利他の精神、和顔愛語のこころだと感じている。そして、今後とも子どもたちの笑顔が絶えない、サスティナビリティな活動になるように取り組んでいきたいと考えている。

注および引用文献

文部科学省、『幼稚園教育要領解説』、フレーベル館、平成 30 年

保育者の役割と責任

－社会を支える仕組みから－

松田　順子

Roles and Responsibilities of Early Childhood Education and Care Teachers
—From a Viewpoint of the Structure Supporting the Society—

MATSUDA　Junko

【要旨】我が国の子育て支援は、近々の児童福祉法改正（２０１５年)や、子育て支援新制度（２０１５年)、新しい社会的養育ビジョン（２０１７年）などから、子どもの育ちや子育て機能が公的機関や、地域社会で支援していく方向へと進められてきていると言える。

それ故、その重責を荷負う保育所や認定こども園で働く、保育者の専門性に大きな期待がよせられてきた。本研究は保育の原点から見直し、子どもの発達を見通した保育者の役割、また保育マインドなどに焦点をあて、時代に適応した力量を持つ保育専門職についての見解を明らかにする。

Key words：Expertise of early childhood education and care teachers, Social work in the child care field, Self-growing up of child, Child rearing
キーワード：保育者の専門性、保育ソーシャルワーク、子育ち、子育て

１．緒言

なぜ今、保育の専門性が強く求められてきたのかという点について、家族間の人間関係の希薄化や地縁、血縁によるコミュニティの希薄化などによる子育ての公的施設への依存度の高まりにある。

そこで言えることは、子育て支援の公的施設の実務を荷負う、保育職に、家庭や保護者からの大きな期待がよせられてくることは、当然といえる。特に保護者の子育てと仕事の両立による不安や子育て中の孤立感があり、育児力、生活力の意識やスタイルへの学びなど、子育ての専門家とされる保育者に頼ることは、ゆがめない。

２．研究の背景

（１）保育所保育に関する基本原則

保育所は､児童福祉法第３９条の規定に基づき､保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設である。入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することが、指針の根幹を成す。また児童福祉法（２０１５年改正）は、第１条に「児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健やかな成長及び発達並びに、その自立が図られること、その他の福祉を等しく保

障される権利を有する」と定められている。

保育所はこの理念の下、一人ひとりの心身共に健やかに成長と発達を保障するに、「最もふさわしい生活の場」であることが求められている。保育所は、この目的を達成するため専門性を有する職員が任務に当たっている。

（２）子ども、子育て支援新制度から読み解く

本制度は、内閣府子ども、子育て本部、厚生労働省子ども家庭局、文部科学省初等中等教育局から出された、主要施策である。内容は、

① 子ども、子育て支援新制度の着実な実施による幼児期の学校教育

② 保育、地域の子ども、子育て支援の充実

③ 「新、子育て安心プラン」に基づく保育所等の受け入れ、児童数の拡大

④ 「新、放課後、子ども総合プラン」に基づく放課後児童クラブの受け皿の整備などによる、子どもを産み育てやすい環境の構築」などとなっており、各省庁の垣根を超えた、子育てへの取り組みが読み取れる。

⑤ 「子ども家庭庁」の創設に関する基本方針が２０２２年早々に招集される通常国会に関連法案を提出し、２０２３年の早い時期の設置を目指すことが報道された。

「子ども家庭庁」は、内閣府と厚生労働省の担当部局を移管し、内閣府の外局として、設置される。そこに、専任閣僚を置き、２００人以上の職員を配置する予定とある。

「子ども家庭庁」は、少子化対策をはじめ、保育所や認定こども園、児童虐待防止などを担当する。少子化はすすみ、児童虐待や貧困家庭は、増加している現状からみて、子どもの権利を守り、健やかな成長を支えるため新組織の責任は、非常に大きいといえる。

３．改正児童福祉法が保育士に期待する専門性

◎「新しい社会的養育ビジョン（２０１７）」

保育所等における保育の質の向上及び子ども家庭支援機能として保育士の職員配置の改善を目指すとともに、調査、研究等も行いながら、研修の充実等を通して、保護者支援、子育て支援に対する専門性の向上に取り組む。 また、子どもの発達の問題や養育機能の問題に悩む家庭が増加していることから、保護者支援、子育て支援の向上にむけて、保育所等における、ソーシャルワークの機能について、今後の調査研究等を踏まえ、検討する。

◎保育所等における要支援児童等に対応する推進事業（２０２０～）

保育所等において、保育士等が有する専門性を活かした保護者の状況に応じた相談支援などの業務を行う地域連携推進委員の配慮を促進し、保育所等における要支援児童等（要支援児童、要保護児童及びその保護者等）の対応や関係機関との連携の強化、運営の円滑化を図る。

保育指針は、専門性を「倫理観に裏付けられた、専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する指導を行うもの」と定義している。

（１）期待される質の高いケア

- ○　乳幼児から学齢時、１８歳未満までのケア
- ○　障がい児（発達障がい)、医療的ケアを必要とする児童
- ○　愛着障がい、被虐待児童
- ○　代替養育の子ども達（施設、里親、ファミリーホーム）
- ○　外国人や異文化の子ども達

保育の分野において、常に配慮すべきことは、保護者の利益が満たされ、子どもの利益が軽視されていないかを省察することである。

４．保育の役割

（１）子どもの発達する時間を支える

代表者の主なる役割には、養護、養育、育成、保護、教育などが考えられる。これらの実施にあたっては、安心、安全で心安らぐ環境を考慮したい。

〈保育者のあり方〉

- ○　感性豊かで注意深く、常に応答的態度がある。
- ○　集団での形態をとる保育所保育であるが、一人ひとりを大切に支援する個別尊重の対応を行う。
- ○　情緒が安定し、指導法に継続性がある。

〈保育方法・形態〉

- ○　養護と教育の一体化
- ○　柔軟な対応
- ○　活動の多様性を承認
- ○　生活にふさわしい環境
- ○　個別配慮

〈保育体制〉

- ○　地域、保護者と良好な関係
- ○　研修の常態化
- ○　園の運営、管理の確実性
- ○　労働条件の整備
- ○　行政との良好な関係

〈実践としての役割〉

- ○　養護、教育的役割

子どもを抱いたり、抱きしめたりすることで愛情を示す。また、子どもと話したり、ともに遊んだりしながら、そばにいることで子どもに安心感をあたえたり、ほほえみ、うなづき、何気ないことばかけをし、日常的に優しい応答をする。

また､子どもを受容するだけでなく､教育的役割もあることを忘れてはならない。

数を数えさせたり、物の名まえを教えたり、覚えさせたり、記憶を試したり、惑星や宇宙について興味がわくように導いたり、動物、コミュニケーション、科学等に関する事実や情報に注意が向くようにすること、そして何よりも常に、子どもの

模範となる行動をし、考えや、行動上の基準となることを、身をもって考えることである

子どもは常に大人を見(観)て育つ、生きる姿がそのまま子ども達の見本となることを忘れてはならない。

○　治療的役割

子どもの情緒的ニーズを支え、援助し、また内的感情を表現するのに必要な手助けをし、不安を安らげる。

「保育臨床」となる専門用語を最近目にする。子どもと関わる世界での受容や共感を言う専門的感性を持つ資質を言い、子どもの不安を和らげ葛藤処理の助けとなる治療的役割を荷負う。

○　子どもの生活を支え、人間として見本となる援助者

一言で言えば、保育は、子どもの生活を支える援助者であると言える。生活を通しての支援の鍵は、人的環境である養育者の大人にある。それ故、保育者自身倫理性に基づいた、尊敬される人間性を磨いていくことを常に念頭においておくことである。子どもは、身近な大人の影響を受けて育っていく。保育者の豊かな人間性は必須の要件といえる。

（２）特別教科目から見える保育士の専門性

幼稚園教諭免許状のみを有する者が、認定こども園の保育教諭となるために、保育士としての資格取得を得るため、特例教科目が設けられており、この特例教科目から、文部科学省が認める保育士としての専門性が読み取れる。

特例教科目	指定保育士養成施設において修得することを必要とする単位数	特例教科目に対応する告示に定める教科目
福祉と養護（講義）	2	社会福祉 子ども家庭福祉社会的養護Ⅰ
子ども家庭支援論(講義)	2	子ども家庭支援論 子育て支援
保健と食と栄養（講義）	2	子どもの保健 子どもの食と栄養
乳児保育（演習）	2	乳児保育Ⅰ 乳児保育Ⅱ

特に幼稚園教諭資格の中で、加味したい「福祉と養護」、「子ども家庭支援」、「保健と食と栄養」、「乳児保育」、４科目が保育職として必要な教科であることが理解できる。これらの教科と関連ある保育士養成のための当教科の考え方や目標を、「保育士養成」会報(令和３年８月、Ｎｏ.98、pp.44～46)から抜粋する。

①福祉と養護　本特例科目は、別紙に定める

福祉と栄養（講義・２単位）

〈考え方〉

本特例教科目は、別添１に定める「社会福祉」「子ども家庭福祉」「社会的養護１」の３つの教科目の目標及び内容をもとに、幼稚園教諭免許状を有する者が幼稚園等での実務経験により、子育て支援機関や家庭との連携について、一定の経験を積んでいることを考慮し、「社会福祉・子ども家庭福祉・社会的養護の意義と役割、制度の実地体系等」及び「施設養護の実際」のほか、幼稚園等での実務経験では得られない内容等を中心に履修内容を構成すること。

子ども家庭支援論（講義・２単位）

〈考え方〉

本特例教科目は、別添１に定める「子ども家庭支援論」「子育て支援」の２つの教科目の目標・内容をもとに、幼稚園教諭免許状を有する者が幼稚園等での実務経験により、保護者対応等の経験を一定程度積んでいることを考慮し、「子ども家庭支援の意義と役割・保育士による子ども家庭支援の基本」及び「多様な支援と関係機関との連携」のほか幼稚園等での実務経験では得られない内容等を中心に履修内容を構成すること。

保育と食と栄養（講義・２単位）

〈考え方〉

本特例教科目は、別添１に定める「子どもの保健」「子どもの食と栄養」の２つの教科目の目標及び内容をもとに、幼稚園教諭免許状を有する者が幼稚園等での実務経験により、子どもの感染症や疾病時の対応及び食事に関する関わりについては一定の経験を積んでいることを考慮し、「子どもの疾病と保育」、「安全管理」及び「食育の基本と内容」のほか幼稚園等での実務経験では得られない内容等を中心に履修内容を構成すること。

なお、関連するガイドライン(※)や近年のデータ等を踏まえ、保育における衛生管理・事故防止及び安全対策・危機管理・災害対策について、具体的な内容とすること。

(※)「保育所におけるアレルギー対応ガイドライン」(平成２３年３月、厚生労働省)、「保育所における食事の提供ガイドライン」(平成２４年３月、厚生労働省)、「2018 年改訂版　保育所における感染症対策ガイドライン」(平成３０年３月厚生労働省)、「教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドライン」(平成２８年３月、内閣府・文部科学省・厚生労働省)等

乳児保育（演習・２単位）

〈目標〉

１．保育の理念と歴史的変遷及び役割等について理解する。
２．保育所、乳児院等における乳児保育の現状と課題について理解する。
３．３歳未満児までの発育・発達を踏まえた３歳未満児の保育について理解する。
４．乳児保育の計画を作成し、保育の内容や方法、環境の構成や観察・記録等について理解する。
５．乳児保育における保護者や関係機関との連携について理解する。

※「乳児保育」とは、３歳未満児を念頭においた保育を示す。

５．まとめと今後の課題

子育ち、子育ての大きな変容を受けて、政府は、保育サービスや子育て支援サービスの充実を図ってきているが現場で保育を担う保育専門職の意識が伴わなければ、効果は期待できない。

保育専門職が担う仕事の量、内容、質についての負担から、卒業生の離職率は、年々増加している。もともと保育士としての仕事は、援助対象を子どもと保護者とし、保育指導を重要な業務と規定されていた。ところが、時代とともに家庭、地域における子育ち、子育てが閉塞的な状況となり、課題が多く生まれてきている。園に通う子ども達に、障がい児や要保護児童、外国籍児童が増加している。

２０１６年３月に社会保障審議会児童部会が「新たな子ども家庭福祉のあり方に関する専門委員会報告（提言)」をまとめている。その中で「家庭への支援を必要とする子どもが増加していることから、保育所におけるソーシャルワーク機能の強化や地域との連携が必要となっている」と述べている。

また、２０１５年度から２０１６年度に取り組まれた「保育士養成課程等検討会」では、「保育と子育て支援を一体的に捉える視点」「ソーシャルワークの視点と方法が求められている実態」「保育ソーシャルワークの必要性についての議論」等が指摘されている。-(保育ナビ、２０１８年１日号、P.21 より)

保育士不足の問題の中に、労働条件や労働環境、求められる質の向上（キャリアアップ研究）など、保育士を取り巻く環境の厳しさが浮かび上がってくる。

保育所、認定こども園は、子どもと保護者の暮らしに寄り添い、家庭への支援の充実に向けて早々に基盤整備に取り組む必要がある。

参考、引用文献

1)　寺見陽子編著、『子育ち、子育て支援学』、教育情報出版、2011.

2)　新保育士養成講座編纂委員会(編)、『新保育士養成講座第 12 巻、保育者論』、全国社会福祉協議会、2015 年.

3)　『最新　保育者養成講座』、総括編纂委員会、全国社会福祉協議会、2019 年

4)　一般社団法人　全国保育士養成協議会事務局、『会報　保育士養成』、全国保育士養成協議会、2020 年 8 月.

5)　子ども、子育て支援推進調査研究事業（厚生労働省)、「保育士養成施設における保育士の魅力向上に関する調査研究、Ｑ＆Ａから学ぶ好事例、保育士の魅力向上のための養成校の取組」、全国保育士養成協議会、2021 年 3 月.

6 ）綱野武博、無藤　隆、増田まゆみ、柏女霊峰、『これからの保育者に求められること』ひかりのくに、2007 年、pp. 35～45、pp.　58～122.

7)　「これからの保育がもっと大事になる理由」、『保育ナビ』、フレーベル館、2018 年 1 月号、pp. 18～21.

個と集団に対する保育者の援助のあり方

江玉　睦美

The Support of Early Childhood Care and Education Teachers to Individuals and Groups

EDAMA Mutsumi

【要旨】本研究の目的は、個と集団に対する指導のあり方について、保育者における個と集団との関係のとらえ方の違いという視点から考察することである。「個か集団か」と「個も集団も」という 2 つの指導を取り上げ、それぞれの構造から指導の特徴を示した。その結果、「個も集団も」という指導が保育実践において有効であることを指摘した。そして、この指導においては、保育者の「ほめる」という活動が不可欠であること、F.Fröbel の「部分的全体」の視点に立ち、個の発達を集団の発達に、集団の発達を個の発達につなげること、つまり、保育者が個と集団のつながりを認識し、個と集団に対して目的意識的な働きかけを行うことが必要であることを述べた。

Key words：individuals and groups，the support of early childhood care and education teachers，F.Fröbel

キーワード：個と集団、保育者の援助、F.フレーベル、

１．研究目的

幼稚園教育要領には、幼児期における指導のあり方として、一人ひとりの子どもに応じた指導の重要性が述べられている(1)。幼児期は、自我の芽生えの中であらわれる違いや、同じ年齢であっても月齢によってあらわれる差など、一人ひとりが異なった個の姿をみせる時期である。その一方で、園での生活は子どもたちにとって家庭以外ではじめて経験する集団生活の場である。つまり、乳幼児期の保育・教育においては、個と集団を考慮した指導が必要となるのである。

上村（2021）は子ども理解において、初任保育者には個と集団のバランスに基づくゆきづまりがみられることを指摘している(2)。しかし、初任保育者でなくとも保育における個と集団の関係をどのようにとらえ、どのように指導していくかは保育者にとって難しい課題なのである。

保育における個と集団の関係を取り上げた研究をみると、研究の視点は「子ども理解」「障がい児保育」「集団づくり」「幼児期における協同性」に大別される(3)。これらの研究に共通してみられるのが、保育において個と集団を独立したもの、分断したものとしてとらえるのではなく、つながりのあるものとして個と集団全体をとらえることで保育に活かしていくという考え方である。つまり、保育において重視する個と集団の関係は「個か集団か」ではなく、「個も集団も」ということになる。

本研究においても、個と集団の関係性をとらえる視点として、こうした従来の研究の見解は首肯できる。幼稚園教育要領においても、個と集団の関係は次のように述べられている。「幼児は一人一人が異なった発達の姿を示す。それゆえ、教師は幼児の発達に即して、一人一人に応じた指導をしなければならない。(中略)幼児一人一人に応じるとはいっても、いつでも活動形態を個々ばらばらにするということではない。幼稚園は集団の教育を生かす場である。集団の生活の中で、幼児たちが互いに影響し合うことを通して、一人一人の発達が促されていく」(4)のである。ここで重要となるのが、保育者の指導のあり方である。保育所保育指針では、保育者は「子ども相互の関係づくりや互いに尊重する心を大切にし、集団における活動を効果あるものにするよう援助すること」(5)が指摘されている。つまり、保育者には個と集団の関係性の理解に基づいた指導が求められるのである。

そこで、本研究は保育者における個と集団との関係のとらえ方の違いによる指導について検討し、個と集団に対する指導のあり方を考察することを目的とする。とくに、これまで指摘されている個と集団との関係は、集団が個に与える教育作用（「集団→個」）であったが、本研究では個が集団に与える教育作用（個→集団）も含めた相互の関係性（個⇄集団）に基づく指導について検討することとする。

２．保育における個と集団に対する指導

（１）保育における個と集団との関係のとらえ方と指導

図 1、2 は「個に対する指導」、「集団に対する指導」の基本形を図に示したものである。保育実践において集団という場合、「集団づくり」の対象とされる「生活集団」や「学習集団」などを示し、ある一定の目的に向かって協働性を有する集団として位置づけられるものである。それに対し、本研究では、保育場面において時間や場所を共有し、活動（行動）を共にする個によって構成される集合体と位置づける。つまり、必ずしも共通の目的のもとに協働活動を行う集団（例えば、設定保育において保育者が意図的につくるグループ）ではなく、自由遊びの中でみられるグループ、いわばゆるやかに形成された集団も対象とする。

保育における個と集団に対する指導については、「子どもの指導を、個々の子どもに対する指導と、子どもの集団に対する指導という二つの側面からとらえ」るものと、「個人をと

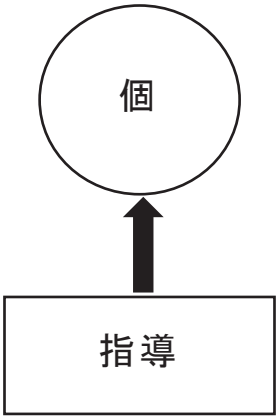

図 1　個に対する指導

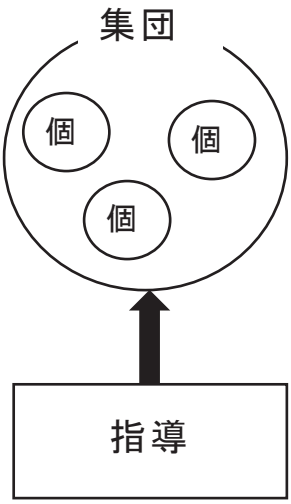

図 2　集団に対する指導

おして集団を、あるいは集団をとおして個人を指導する」という観点からとらえるものとがある[6]。前者は、個と集団を「個か集団か」という二者択一的、または単純に並列的なものとしてとらえる立場であり、個と集団の指導を同時並行的なものとして考える傾向がみられる。後者は個と集団を保育活動を媒介として、相互に関係し合うものとしてとらえる立場であり、個と集団の指導を「個も集団も」という両者の発達を促す弁証法的な関係から考えるものである。

現在、個と集団との関係については、後者の立場を取ることに異論はないだろう。しかし、実際の指導において、「個も集団も」という指導の困難さや「個も集団も」という指導が実際には、「個か集団か」という指導になってしまっている状況に課題があると考える。そこで、以下では、「個か集団か」「個も集団も」のそれぞれの指導についてみていくこととする。

（２）「個か集団か」

この場合の保育者の指導は、個と集団を切り離して行う点が特徴となる。集団活動において、集団から個を取り出して、あるいは個と集団を分離させて個に対してのみ行う指導（図 3-1）、または集団に対してのみ行う指導（図 3-2）である。

例えば、製作活動の場面で考えてみる。図 3-1 は、クラス（またはグループ）で子どもたちがはさみを使って製作活動を行っている際、はさみの使い方がわからない子どもやうまく使うことのできない子どもに対して、保育者が一人ひとり個別にはさみの使い方を説明するという指導である。この場合、保育者の指導は一人ひとりに応じた指導になっている。しかし、保育者の意識や配慮において集団に対する指導の側面がみられず、個々にかかわっている間に、他の子どもに目を向けにくい状況が生じてしまう。結果的に、保育者の援助を待っている子どもが待ちきれなくなったり、活動から外れる子どもが出てきたりするなど、集団としての活動が成立しなくなることが起こりうるのである。

図 3-2 は、同じようにはさみの使い方がわからない子どもやうまく使うことのできない子どもがいた場合、保育者は子どもたち全員（集団）に対してはさみの使い方を説明する

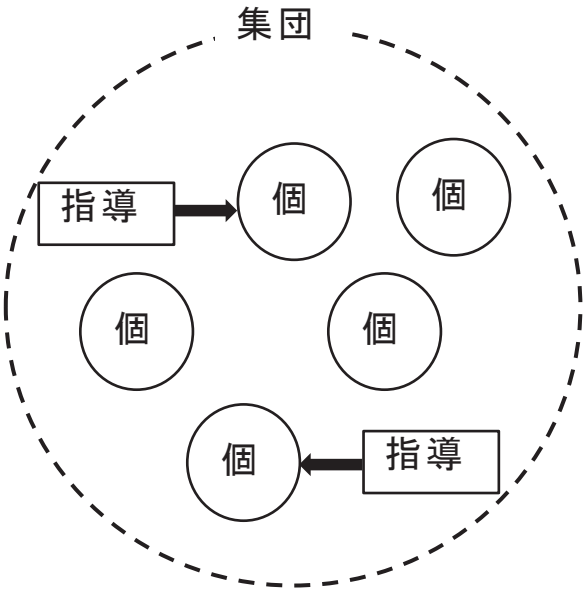

図 3-1　集団活動における個に対する指導

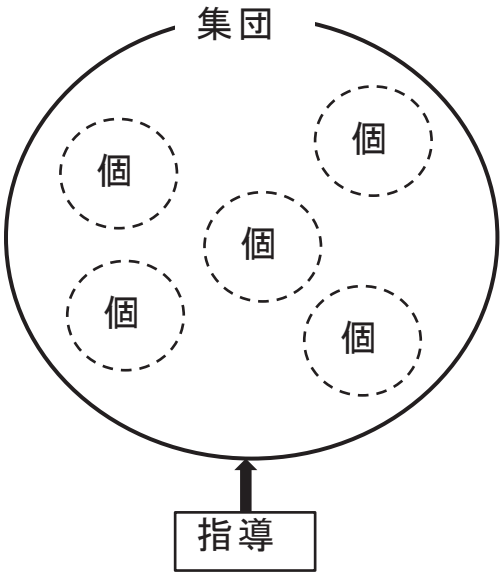

図 3-2　集団活動における集団に対する指導

という指導である。小学校での授業のように保育者が子どもたちの前に立ち、説明するというものである。この場合、当然ながら一人ひとりに応じた指導はできない。さらに、個別の指導がなされないために、活動においてできる子ども、できない子どもがみられるなど、集団の中で個人差が広がる可能性が考えられる。すると、活動時間の超過や活動内容の達成度、子ども一人ひとりの活動に対する達成感や満足感などに影響がみられることになるのである。

以上のようにみていくと、「個か集団か」という指導では、一人ひとりに応じた指導を丁寧することで集団に対する指導が不十分になること、効率性を求めて集団に対する指導を進めることで一人ひとりに応じた指導が不十分になることがわかる。限られた保育時間の中で一人ひとりに応じた援助を行いながら、効率的に保育活動を進めることのむずかしさにこの指導のあり方の課題があると考える。

（３）「個も集団も」

この場合の保育者の指導は、個をとおして集団を、集団をとおして個をというように、個と集団とを切り離して考えず、それぞれに対する指導がつながりのあるものとして行う点が特徴となる。指導の構造を図 4-1 に示す。個に対する指導として行われたもの（図 4-1①）が集団に対して間接的に教育作用として働くことで、集団に対する指導となる（図 4-1②）。ここで教育作用が間接的に働くのは、図 4-2 に示した関係性があるからである。それは、個に対して行われた指導（図 4-2①）がその周りにいる個に影響を及ぼすことで（図 4-2②）、結果的に個の集合体である集団への教育作用としてあらわれるというものである（図 4-2③）。

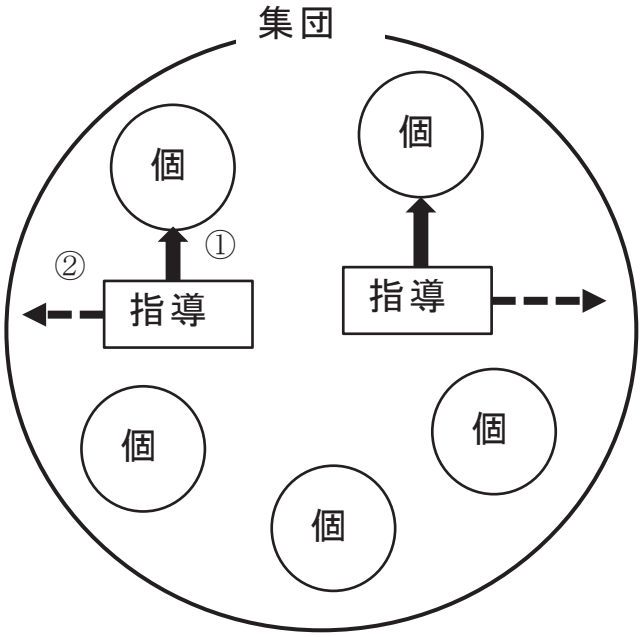

図 4-1　「個も集団も」における指導

（2）と同様、製作活動の場面で考えてみる。はさみの使い方の上手な子どもがいるとする。ここでの「上手」とは、保育者が発達課題としている発達の姿である。保育者は、その子どもに対してはさみの使い方が上手であることをほめる。すると、その様子をみていた周りの子どもたちが自分も保育者にほめられようと、ほめられた子どものはさみの使い方をまねする。保育者の「ほめる」という個に対する指導が、周りの子どもたちのはさみの使い方を身につける機会となり、はさみの使い方が一人の子どもから他の子どもに広がっていくのである。

この時、保育者が行ったのは最初の一人に対する指導のみであり、他の子どもへの活動（行動）の広がりは間接的なものである。そして、他の子どもに広がった活動（行動）は同心円的に広がり、最終的には集団を構成するすべての子どもの活動（行動）の獲得につながっていく。これによって、個に対する指導を通して集団に対する教育作用が働くという状態になる。つまり、個に対する指導を行った際に、他の子どもに対する間接的な指導

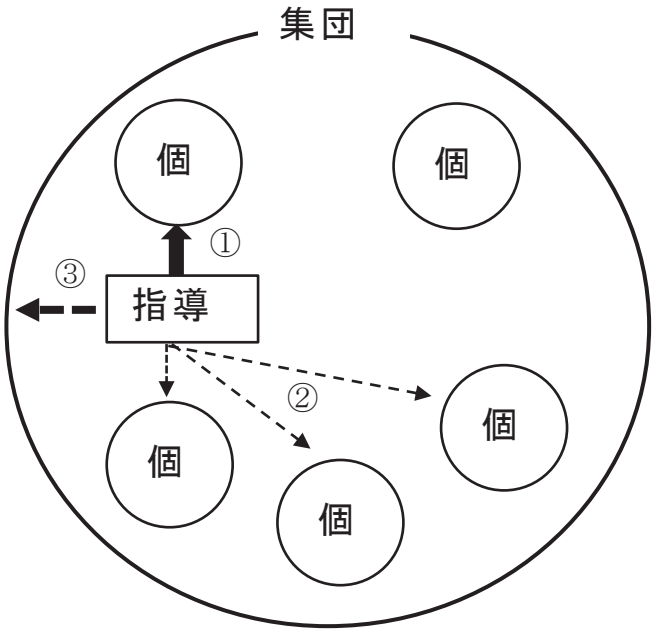

図 4-2　「個も集団も」の指導における教育作用

がなされることによって、それが結果的に集団に対する指導となるのである。

以上のようにみていくと、「個も集団も」という指導では、一人ひとりに応じた指導をとおして他の子ども、ひいては集団に対する指導が可能となることから、保育実践において有効な指導であるといえる。とくに、限られた保育時間の中で、子どもの発達をうながす効率的で効果的な指導のあり方であり、個と集団のバランスを取った指導のあり方として重要なものである。

ただし、この指導において重要となるのが、保育者の個と集団のとらえ方である。個に対する指導が集団に作用するという認識を保育者がもっていることが、この指導におけるポイントとなる。具体的には、個に対する指導において子どものどのような姿や活動（行動）を指導の対象とするかという点で、個々の発達課題としてだけでなく、集団の発達課題としても見据えることのできる姿や活動（行動）を取り上げ、個に対する指導をとおして集団の発達をうながすという目的意識をもって指導するということである。この目的意識がない場合、「個も集団も」という指導は成立しなくなる。「個も集団も」という指導が実際には、「個か集団か」という指導になる一つの要因といえるだろう。

３.「個も集団も」の指導のあり方

（１）指導的評価活動としての「ほめる」

「個も集団も」という指導において、有効な方法として着目するのが保育者の「ほめる」という活動である。子どもをほめることによる教育効果は既知のことであるが、「個も集団も」という指導において不可欠な手段となる。それは、「個も集団も」という指導において、保育者が個に対する指導としてほめることが出発点となるからである。保育者にほめられている子どもの様子をみた他の子どもは、自分も保育者にほめられたいという気持ちをもつことで、その子どもと同じ活動（行動）を取ろうとまねをする。これによって、活動（行動）が子どもたちの中に広がっていくのである。

「個も集団も」という指導では、個を通して集団を指導するという構造が必要となるが、保育者の「ほめる」という活動によって可能となる。この点について、三原（1989）は保育者の「ほめる」という活動を「指導的評価活動」と位置づけ、論じている(7)。それは、子どもの学力や能力を順位づけたり、判定したりするための評価ではなく、「指導そのものとしての」評価活動であるという(8)。保育者が子どものがんばっている姿やすぐれた活動（行動）に対してほめることは、評価という活動になる。しかし、その評価は「できる、

できない」や「上手い、下手」ではなく、子どもを励まし、やる気や意欲を引き起こすものとなる。そして、子どもは主体的に活動に取り組む中で発達がうながされていくことになる。つまり、評価することによって子どもの発達をうながすという指導が成り立つことから、保育者の「ほめる」という活動は「指導的評価活動」と呼ぶことができるのである。

「ほめる」ことの意義について、三原（1989）は「単に特定の子どもを励まし、やる気にさせることだけをねらいとするのではない。ある子どものなかに見られた優れた活動を取りあげ評価することで、その活動の優れた点を彼に自覚させ、さらに、クラス集団の他の子どもたちにもそれを広めることができる」(9)としている。ここに、「個も集団も」という指導における「ほめる」ことの有効性をみることができる。個に対する指導を集団に対する指導につなげることは、保育者の「ほめる」という活動によって可能となるのである。

ただし、留意しなければならいことは、保育者が子どものどのような姿や活動（行動）をほめるかということである。保育者は「子どもたちに教えたいこと、獲得してほしいことを取りあげ」てほめることが必要となる(10)。個に対する指導においてはもちろんであるが、個と集団との関係をふまえた指導においても同様である。「個も集団も」という指導においては、個々の発達課題を集団の発達課題としてとらえる必要があり、「発達課題を直接に個々別々に実現するのではなくて、それらを集団的にとらえ、集団的実践として組織することによって、かえって個々人の諸能力および人格をよりよく発達させる」(11)のである。

したがって、ほめるときには「クラス集団の前で評価する」「どの点が優れているのかを具体的に明らかにして評価する」などの点をふまえて行う必要があるのである(12)。

（２）F.Fröbel の「部分的全体（Gliedganzes）」にみる個と集団

ここまで「個も集団も」という指導について、図 4-1、図 4-2 に構造を示し、論じてきた。ただし、それらは個に対する指導が集団に対する指導につながるという「個をとおして集団を」指導するというものである。しかし、「個も集団も」という指導は本来、「個をとおして集団を、集団をとおして個を」指導するものでなければならない。そこで、「集団をとおして個を」指導する視点として、F.Fröbel の教育思想にある「部分的全体（Gliedganzes）」を取り上げる。

F.Fröbel は、「部分的全体」を「自ら全体であると同時に、全体の一部であ」(13)ると表現する。一人の人間として個々は様々な部分の集合体として存在しており、この意味において一人一人の人間は部分的全体といえる。そうした存在である一人一人の人間を、集団や社会を構成する一員としてみたとき、一人一人の人間は集団や社会という全体の部分となるという。よって、F.Fröbel のいう「部分的全体」とは、一人一人の人間は様々な体の部位とその発達から成る集合体として一つの全体であり、それと同時に、集団や社会を構成する一員としては部分であるという F.Fröbel の人間観ともいえる思想である。

この「部分的全体」の考え方においては、部分によって構成される全体は部分の影響を受けるとされる。全体としての形や状態は、その全体を構成する部分の集合体であるため、一つひとつの部分の形や状態がどのようなものであるかによって、全体のそれらも変わるのである。そして同時に、全体を構成する部分もまた、全体の影響を受けるとされる。つまり、集団がどのような集団になるかは部分によって決まり、部分は属している集団に影響されるのである。

図 5 は、F.Fröbel の「部分的全体」をもとに、「個も集団も」における指導の「集団を

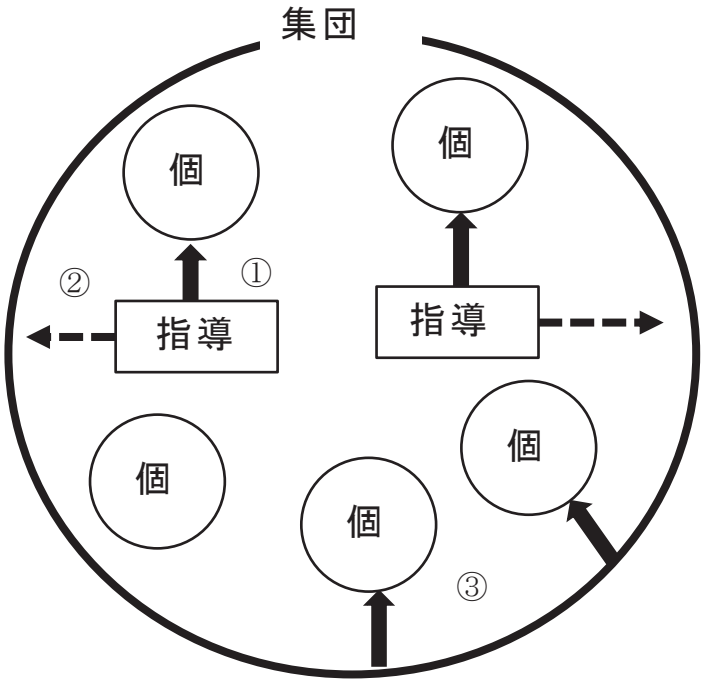

図 5　集団をとおした個の指導

とおして個を」指導する構造を示したものである。個に対する指導が行われることで（図 5①）、集団に対する教育作用が間接的に働き、集団に対する指導となる（図 5②）。指導の結果として集団の発達がうながされ、集団の質は向上する。質的に向上した集団の中で個々の子どもは影響を受け、発達がうながされていくのである（図 5③）。

個々の子どもは一人の人間として全体であり、集団を構成する一員としては集団の部分である。F.Fröbel の「部分的全体」の視点に立ち、個の発達を集団の発達に、集団の発達を個の発達につなげることこそが、「個も集団も」という指導のあり方といえるだろう。

4．まとめと今後の課題

本研究では、個と集団に対する指導のあり方を考察することを目的とし、保育者における個と集団との関係のとらえ方の違いによる指導について検討した。保育者の個と集団との関係のとらえ方の違いから、「個か集団か」と「個も集団も」という 2 つの指導のあり方を取り上げ、それぞれの指導の構造を明らかにした。

その結果、「個か集団か」という指導においては、一人ひとりに応じた指導を丁寧することで集団に対する指導が不十分になること、効率性を求めて集団に対する指導を進めることで一人ひとりに応じた指導が不十分になることが示唆された。限られた保育時間の中で一人ひとりに応じた援助を行いながら、効率的に保育活動を進めることのむずかしさがこの指導のあり方の課題として示された。一方、「個も集団も」という指導では、一人ひとりに応じた指導をとおして他の子ども、ひいては集団に対する指導が可能となることから、保育実践において有効な指導であることが示唆された。とくに、限られた保育時間の中で、子どもの発達をうながす効率的で効果的な指導のあり方といえるだろう。また、個と集団のバランスを取りながらの保育に悩む保育者、とりわけ初任保育者や実習生などにとって有効な指導の視点となるものといえる。

さらに本研究では、「個も集団も」という指導をさらに考察し、保育者の「ほめる」という活動の必要性と「個をとおして集団を、集団をとおして個を」指導するあり方を提示した。とくに、F.Fröbel の「部分的全体」の視点を取り入れることで、「個も集団も」という指導のあり方を一層有効なものとすることができることを示した。

石川（1994）は、「子どもに対する個別的接近性も集団をとおしてはじめて可能」(14)となり、「保育の仕事は個々の子どもたちの発達課題へのとりくみを個別的にとらえるだけで

はなくて、これを集団化し、集団的実践として組織すること」[15]が必要であると述べている。このように、個と集団に対する指導は保育の基本となるものであり、今後も考察を続けることが求められるものである。そこで、今後は保育実践において「個も集団も」という指導の有効性を検証すること、そして指導の構造を検討することを研究としてすすめていきたい。

注および引用文献

（1）文部科学省『幼稚園教育要領解説（平成 30 年 3 月）』36～40 ページ。
（2）上村晶「初任保育者における子ども理解のゆきづまりの構造」（日本保育学会編『保育学研究』59 巻、1 号、2021 年）57～68 ページ。
（3）これらの研究としては、奥山順子「幼稚園教育における「集団」の意味 - 3 歳児の園生活への「適応」をめぐってー」（『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第 30 巻、2008 年、121～132 ページ）、齋藤久美子、無藤隆「幼稚園 5 歳児クラスにおける協同的な活動の分析－保育者の支援を中心にー」（湘北短期大学『湘北紀要』第 30 巻、2009 年、1～13 ページ）、山田千明、伊藤絵里菜「一人一人を生かす集団保育－グループ分けの工夫よりー」（『山梨県立大学人間福祉学部紀要』第 12 巻、2017 年、95～105 ページ）、金澤妙子「保育のための基盤」（大東文化大学教職課程センター『教職課程センター紀要』第 4 巻、2019 年、33～44 ページ）などが挙げられる。
（4）文部科学省、前掲書、37～38 ページ。
（5）厚生労働省『保育所保育指針（平成 30 年 3 月）』22 ページ。
（6）三原征次、高田清、豊田和子、上野ひろ美『就学前教育全書　幼児教育の構造』高文堂出版社、1989 年、56 ページ。
（7）同上書、45～49 ページ。
（8）同上。
（9）同上書、46 ページ。
（10）同上。
（11）同上書、56 ページ。
（12）同上書、49 ページ。
（13）小原國芳、荘司雅子『フレーベル全集第四巻　幼稚園教育学』玉川大学出版部、1981 年、466 ページ。
（14）石川正和『子どもの人格発達と集団づくりの探究』大空社、1994 年、18 ページ。
（15）同上書、185 ページ。

参考文献

森上史郎、今井和子編著『集団ってなんだろう』ミネルヴァ書房、1992 年
森上史郎、今井和子、後藤節美、渡辺英則、田中泰行、高杉自子『個と集団を生かす保育とは』フレーベル館、1997 年

幼児の食・生活習慣に関する研究
―領域「健康」における幼児の実態調査から―

麻生　愛子

Research on the dietary and lifestyle habits of kindergarten children,
― Analysis of actual conditions of children's lives in focusing on “health” ―

ASO Aiko

【要旨】本学附属幼稚園に通う 3～5 歳児を対象として、保護者に「園児の生活習慣に関するアンケート調査」を実施し、幼児の食・生活習慣の実態や保護者意識についてまとめた。その結果、1.早寝が出来ている幼児は良好な食・生活習慣が実践できている傾向にあること、2.学年が上がるにつれて家庭で運動する機会が減り、生活リズムの乱れや、心身の不調を抱える幼児が増える傾向にあること、3.大半の幼児に偏食があり、特に野菜を苦手としている幼児が多く、食事内容の偏りが懸念されること、4.「食事のバランス」や「食事のマナー」、「テレビやスマホ、ゲーム機器の使用に関するルール決め」について改善する必要があると認識している保護者が多いこと、が明らかとなった。

Key words： contents of "health", kindergarten children, dietary habits, lifestyle habits
キーワード： 領域「健康」、幼稚園幼児、食生活、生活習慣

Ⅰ．はじめに

幼児期の子どもの健やかな成長のためには、「よく食べ、よく遊び、よく眠る」という望ましい生活習慣・生活リズムの習得が欠かせない。[1)]しかし近年、我が国では核家族や共働き世帯の増加等ライフスタイルの変化に伴い、幼児を取り巻く食生活や生活習慣も大きく変化している。[2)]その結果、幼児期から生活時間の夜型化や朝食欠食、こ食、偏食、肥満、運動不足による体力低下など様々な食生活や生活習慣の課題が指摘されている。[3～5)]幼児期の食生活や生活習慣は学童期以降の食事の質や生活習慣病のリスクファクターと関連するため、早期から望ましい食・生活習慣を身に付けることが大切である。[6)] 幼稚園教育要領[7)] では、第 2 章「ねらい及び内容」の領域「健康」において幼児が自立の基礎を培うために、健康な生活リズムを身に付けることの大切さについて示されている。また、平成 20 年 3 月に改訂された際は、新たに食育に関する事項が加えられ、幼児期から様々な食育体験を積み重ねることで、食べる喜びや楽しさ、食べ物への興味や関心を通して食の大切さに気付き、幼児が自ら進んで食べようとする気持ちを育むことの必要性について示された。しかし、幼児期の子どもの食・生活習慣はまだ自立しておらず、周りの大人や家庭での生活の仕方が幼児の生活リズムに与える影響は大きい。[7)] そのため、幼児が健康な食・生活習慣を身につけるためには、幼稚園での取り組みだけでなく、家庭での生活の仕方について、保護者の理解や協力が必要不可欠となる。

そこで本研究では、領域「健康」における幼児の家庭での食・生活習慣の実態把握及び保護者意識について明らかにし、幼児にとって望ましい食・生活習慣を確立するための課題を探ることを目的とした。

Ⅱ．研究方法

１．調査対象、調査方法

本学附属幼稚園に通う 3～5 歳児（3 歳児 47 名、4 歳児 54 名、5 歳児 52 名、計 153 名）を対象として、保護者に「園児の生活習慣に関するアンケート調査」を実施した。

アンケート調査用紙を園のクラス担任を通して保護者へ配布してもらい、指定した期日までに回収できた 139 名（回収率 90.8%）を集計及び分析の対象とした。

２．調査時期

令和 3 年 12 月 13 日から令和 3 年 12 月 20 日。

３．調査内容

調査項目としては、起床就寝時刻、朝食・夕食状況、間食の摂取状況、排便習慣、日常的な運動遊びの有無、具体的な遊びの種類、メディア（テレビ・ビデオ、スマホ・タブレット端末、ゲーム機器等）の使用状況等である。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。

Ⅲ．調査結果

１．アンケートの回収率及び調査対象者

アンケートの回収率は、全体で 90.8%、年少が 93.6%、年中が 96.3%、年長が 82.7%であった。調査対象者の内訳については、表 1 に示す。

表 1.　調査対象者の内訳

	全体(N=139)		年少(N=44)		年中(N=52)		年長(N=43)	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
男児	67	48.2	21	47.7	24	46.2	22	51.2
女児	70	50.4	22	50.0	27	51.9	21	48.8
無回答	2	1.4	1	2.3	1	1.9	0	0.0

２．平日の就寝時刻・起床時刻について

平日の就寝時刻については、全体では「21 時台」が最も多く 53.3%、次いで「21 時以前」が 27.7%であった。学年別にみると、年少は「21 時台」が最も多く 50.0%、「21 時以前」が 29.5%、「22 時台」が 15.9%であった。年中は、「21 時台」が最も多く 48.1%、「21 時以前」が 40.4%、「22 時台」が 11.5%であった。年長は、「21 時台」が最も多く 60.5%、「22 時台」が 27.9%、「21 時以前」が 11.6%であった。どの学年も「21 時台」が最も多くなっていたが、年長は「22 時台」が年少・年中と比べると多くなっていた（図 1）。平日の起床時刻は、全体では、「7 時台」が最も多く 50.4%、次いで「6 時台」が 40.3%であった。学年別にみると、年中と年長は 7 時台（55.8%、48.8%）が最も多く、年少は、6 時台と 7 時台が各々45.5%で同じ割合であった（図 2）。

３．家庭での運動状況について

家庭での運動状況については、どの学年も「普通」が最も多かった。男女別に比較してみると、女児より男児の方が「よく運動する（体を動かす）」割合が多くなっていたが、年長

は男児より女児の方が「よく運動する（体を動かす)」割合が多かった（表２)。普段からしている運動遊び（体を使った遊び）については、年少は「かけっこ（走り回る)」が最も多く 43.2%、次いで「ボール遊び」29.5%、「公園遊び（遊具で遊ぶを含む)」27.3%であった。年中は、「鬼ごっこ」が最も多く 36.5%、次いで「かけっこ（走り回る)」32.7%、「自転車」21.2%であった。年長は、「鬼ごっこ」が最も多く 39.5%、次いで「かけっこ（走り回る)」32.6%、「なわとび」27.9%であった（表３)。

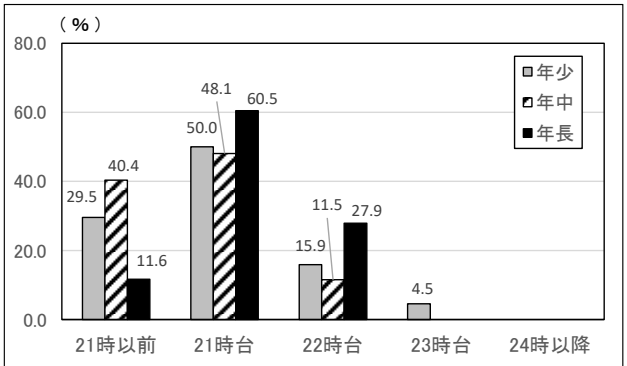

図1　平日の就寝時刻(学年別)

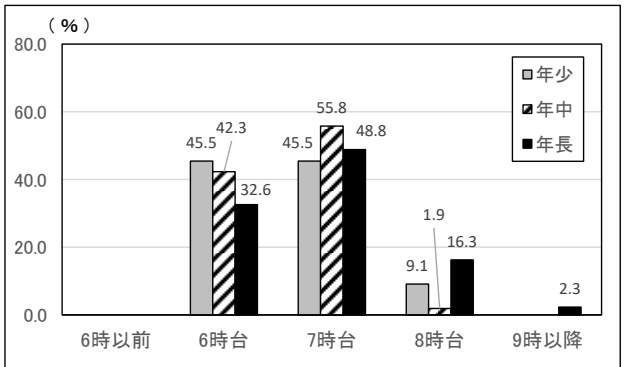

図2　平日の起床時刻(学年別)

表２．　家庭での運動状況について（学年別・性別）

	全体(N=139)		年少(N=44)		年中(N=52)		年長(N=43)		男児（N=67）						女児（N=70）					
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	年少	(%)	年中	(%)	年長	(%)	年少	(%)	年中	(%)	年長	(%)
よく運動する(体を動かす)	50	36.0	16	36.4	23	44.2	11	25.6	9	42.9	14	58.3	5	22.7	7	31.8	9	33.3	6	28.6
普通	78	56.1	24	54.5	27	51.9	27	62.8	10	47.6	9	37.5	14	63.6	14	63.6	17	63.0	13	61.9
あまり運動しない	11	7.9	4	9.1	2	3.8	5	11.6	2	9.5	1	4.2	3	13.6	1	4.5	1	3.7	2	9.5

表３．　日常的な運動あそびについて（学年別）

順位	年少	人数	(%)	年中	人数	(%)	年長	人数	(%)
1位	かけっこ（走り回る）	19	43.2	鬼ごっこ	19	36.5	鬼ごっこ	17	39.5
2位	ボール遊び	13	29.5	かけっこ（走り回る）	17	32.7	かけっこ（走り回る）	14	32.6
3位	公園遊び（遊具で遊ぶ）	12	27.3	自転車	11	21.2	なわとび	12	27.9
4位	鬼ごっこ	11	25.0	ボール遊び	9	17.3	ボール遊び	9	20.9
5位	ダンス、リズムに合わせて踊る	6	13.6	公園遊び（遊具で遊ぶ）	9	17.3	公園遊び（遊具で遊ぶ）	9	20.9
6位	自転車	5	11.4	ダンス、リズムに合わせて踊る	8	15.4	サッカー	6	14.0
7位	サッカー	3	6.8	サッカー	8	15.4	自転車	5	11.6
8位	散歩、ウォーキング、歩く	3	6.8	なわとび	8	15.4	トランポリン	3	7.0

※上位８位までを抜粋、複数回答

表４．　排便状況について（学年別・性別）

	全体		年少(N=44)		年中(N=52)		年長(N=43)		男児（N=67）						女児（N=70）					
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	年少	(%)	年中	(%)	年長	(%)	年少	(%)	年中	(%)	年長	(%)
毎日	80	57.6	25	56.8	30	57.7	25	58.1	10	47.6	16	66.7	13	59.1	15	68.2	13	48.1	12	57.1
2日に1回	47	33.8	14	31.8	19	36.5	14	32.6	8	38.1	7	29.2	6	27.3	6	27.3	12	44.4	8	38.1
週に1～2回	9	6.5	2	4.5	3	5.8	4	9.3	2	9.5	1	4.2	3	13.6	0	0.0	2	7.4	1	4.8
週に1回未満	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
不定期	3	2.2	3	6.8	0	0.0	0	0.0	1	4.8	0	0.0	0	0.0	1	4.5	0	0.0	0	0.0

４．排便状況について

どの学年も「毎日」便通がある幼児が約６割であり、次いで「２日に１回」が約３割であった。男女別にみると、どちらも「毎日」が約６割であったが、「２日に１回」は、男児が 31.3%、女児が 37.1%であり、「週に 1～2 回」は、男児が 9.0%、女児が 4.3%であった（表 4)。

５．メディアの使用頻度及び１回の使用時間について

メディアの使用頻度について、テレビ･ビデオの使用は「毎日」が 93.5%であり、ほとんどの幼児が使用していた。スマホ･タブレット端末の使用については、「毎日」が 41.0%と最も多く、「週末や休みの時のみ」は 12.9%であり、「使用しない」は 21.6%であった。
ゲーム機器の使用については、「毎日」が 17.3%、「週末や休みの時のみ」は 7.9%であり、「使用しない」が 63.3%と最も多かった。学年別の比較においても、テレビ･ビデオやスマホ･タブレット端末の使用については、どの学年も「毎日」が最も多くなっていたが、ゲーム機器の使用については、「使用しない」が最も多く、特に年少は 79.5%が「使用しない」という結果であった（表 5)。さらに１回の使用時間について学年別にみると、テレビ・ビデオはどの学年も「1 時間以上 2 時間未満」が最も多くなっていた。スマホ･タブレット端末については、年少は「30 分未満」、「30 分以上 1 時間未満」が各々22.7%、年中は「30 分以上 1 時間未満」が 26.9%、年長は「1 時間以上 2 時間未満」、「使用しない」が各々27.9%と最も多くなっていた。ゲーム機器については、どの学年も「使用しない」が最も多くなっていたが、使用する子どもは、年少と年中は「30 分以上 1 時間未満」が最も多く（9.1%、15.4%）、年長は「1 時間以上 2 時間未満」が 16.3%と多くなっていた（表 6)。

表５．メディアの使用頻度について（学年別）

		全体 (N=139)	(%)	年少 (N=44)	(%)	年中 (N=52)	(%)	年長 (N=43)	(%)
テレビ・ビデオ	毎日	130	93.5	42	95.5	49	94.2	39	90.7
	2日に1回	3	2.2	0	0.0	1	1.9	2	4.7
	週に1～2回	2	1.4	1	2.3	1	1.9	0	0.0
	週末や休みの時のみ	1	0.7	0	0.0	0	0.0	1	2.3
	その他	1	0.7	1	2.3	0	0.0	0	0.0
	使用しない	2	1.4	0	0	1	1.9	1	2.3
スマホ・タブレット端末	毎日	57	41.0	21	47.7	18	34.6	18	41.9
	2日に1回	8	5.8	2	4.5	5	9.6	1	2.3
	週に1～2回	14	10.1	6	13.6	4	7.7	4	9.3
	週末や休みの時のみ	18	12.9	3	6.8	9	17.3	6	14.0
	その他	12	8.6	3	6.8	7	13.5	2	4.7
	使用しない	30	21.6	9	20.5	9	17.3	12	27.9
ゲーム機器	毎日	24	17.3	7	15.9	8	15.4	9	20.9
	2日に1回	5	3.6	1	2.3	3	5.8	1	2.3
	週に1～2回	5	3.6	1	2.3	2	3.8	2	4.7
	週末や休みの時のみ	11	7.9	0	0.0	5	9.6	6	14.0
	その他	6	4.3	0	0.0	5	9.6	1	2.3
	使用しない	88	63.3	35	79.5	29	55.8	24	55.8

表６．メディアの使用時間について（学年別）

		全体 (N=139)	(%)	年少 (N=44)	(%)	年中 (N=52)	(%)	年長 (N=43)	(%)
テレビ・ビデオ	30分未満	12	8.6	3	6.8	5	9.6	4	9.3
	30分以上1時間未満	31	22.3	10	22.7	14	26.9	7	16.3
	1時間以上2時間未満	43	30.9	14	31.8	16	30.8	13	30.2
	2時間以上3時間未満	21	15.1	5	11.4	6	11.5	10	23.3
	3時間以上	1	0.7	1	2.3	0	0.0	0	0.0
	特に決めていない	28	20.1	11	25.0	10	19.2	7	16.3
	その他	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
スマホ・タブレット端末	30分未満	27	19.4	10	22.7	12	23.1	5	11.6
	30分以上1時間未満	32	23.0	10	22.7	14	26.9	8	18.6
	1時間以上2時間未満	34	24.5	9	20.5	13	25.0	12	27.9
	2時間以上3時間未満	5	3.6	1	2.3	0	0.0	4	9.3
	3時間以上	3	2.2	2	4.5	0	0.0	1	2.3
	特に決めていない	7	5.0	2	4.5	4	7.7	1	2.3
	その他	1	0.7	1	2.3	0	0.0	0	0.0
ゲーム機器	30分未満	12	8.6	2	4.5	7	13.5	3	7.0
	30分以上1時間未満	15	10.8	4	9.1	8	15.4	3	7.0
	1時間以上2時間未満	14	10.1	2	4.5	5	9.6	7	16.3
	2時間以上3時間未満	4	2.9	0	0.0	0	0.0	4	9.3
	3時間以上	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	特に決めていない	5	3.6	1	2.3	2	3.8	2	4.7
	その他	1	0.7	0	0.0	1	1.9	0	0.0

※「使用しない」を除く

６．朝食や夕食の状況について

朝食の摂取状況は、「毎日食べる」が全体の 93.5％で、「食べていない」は 0％であったが、「決まっていない」が 2.2％（3 人）、「週に 1～2 回欠食する」が 1.4％（2 人）であった（表 7）。欠食する理由として、「食欲がない（3 名）」、「朝が起きられない（1 名）」、「食べる時間がない（1 名）」があげられた。また、朝食の共食状況については、「家族で食べる」が 54.0％と最も多かったが、次いで「兄弟だけ」が 25.2％、「1 人で食べる」が 10.1％であった。一方、夕食は、「家族で食べる」が 90.6％と最も多く、次いで「兄弟だけ」が 3.6％であった（表 8）。夕食の時間は、年少・年中が「18 時台」が多いのに対し、年長は「19 時台」が多くなっていた。夕食を終えてから寝るまでの時間については、どの学年も「2 時間以上 3 時間未満」が最も多く、次に「1 時間以上 2 時間未満」が多くなっていた（表 7）。

７．健康状態について

幼児の健康状態について「健康である」と回答したのは全体の 62.6％であった。学年別にみると、年少は「健康である」が 72.1％、次いで「風邪をひきやすい」が 18.6％、「疲れやすい」及び「現在通院中」が 4.7％であった。年中は「健康である」が 62.7％、次いで「風邪をひきやすい」及び「アレルギーがある（食物以外）」が 13.7％、「疲れやすい」及び「虫歯になりやすい」が 7.8％であった。年長は、「健康である」が 55.8％、次いで「アレルギーがある（食物以外）」が 23.3％、「虫歯になりやすい」が 11.6％であった（表 9）。

表７．　朝食及び夕食の状況（学年別）

		全体 (N=139)	(%)	年少 (N=44)	(%)	年中 (N=52)	(%)	年長 (N=43)	(%)
朝食の摂取	毎日食べる	130	93.5	41	93.2	49	94.2	40	93.0
	週に1～2回欠食する	2	1.4	1	2.3	1	1.9	0	0.0
	週に1～2回しか食べない	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	決まっていない	3	2.2	1	2.3	1	1.9	1	2.3
	食べていない	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	その他	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	無回答	4	2.9	1	2.3	1	1.9	2	4.7
夕食の時間	18時以前	28	20.1	11	25.0	11	21.2	6	14.0
	18時台	61	43.9	20	45.5	27	51.9	14	32.6
	19時台	43	30.9	11	25.0	11	21.2	21	48.8
	20時台	2	1.4	0	0.0	2	3.8	0	0.0
	21時以降	1	0.7	1	2.3	0	0.0	0	0.0
	無回答	4	2.9	1	2.3	1	1.9	2	4.7
夕食後から寝るまでの時間	30分未満	2	1.4	0	0.0	2	3.8	0	0.0
	30分以上1時間未満	6	4.3	3	6.8	2	3.8	1	2.3
	1時間以上2時間未満	46	33.1	14	31.8	17	32.7	15	34.9
	2時間以上3時間未満	67	48.2	20	45.5	25	48.1	22	51.2
	3時間以上	16	11.5	6	13.6	6	11.5	4	9.3
	無回答	2	1.4	1	2.3	0	0.0	1	2.3

表８．　朝食及び夕食の共食状況（学年別）

		全体 (N=139)	(%)	年少 (N=44)	(%)	年中 (N=52)	(%)	年長 (N=43)	(%)
朝食	家族と食べる	75	54.0	23	52.3	30	57.7	22	51.2
	兄弟だけで食べる	35	25.2	11	25.0	12	23.1	12	27.9
	1人で食べる	14	10.1	5	11.4	6	11.5	3	7.0
	特に決まっていない	9	6.5	3	6.8	2	3.8	4	9.3
	その他	2	1.4	1	2.3	1	1.9	0	0.0
	無回答	4	2.9	1	2.3	1	1.9	2	4.7
夕食	家族と食べる	126	90.6	38	86.4	51	98.1	37	86.0
	兄弟だけで食べる	5	3.6	3	6.8	0	0.0	2	4.7
	1人で食べる	1	0.7	1	2.3	0	0.0	0	0.0
	特に決まっていない	1	0.7	0	0.0	0	0.0	1	2.3
	その他	1	0.7	1	2.3	0	0.0	0	0.0
	無回答	5	3.6	1	2.3	1	1.9	3	7.0

表９．　幼児の健康状態について（学年別）

		全体 (N=139)	(%)	年少 (N=44)	(%)	年中 (N=52)	(%)	年長 (N=43)	(%)
健康状態について	風邪をひきやすい	18	12.9	8	18.2	7	13.5	3	7.0
	疲れやすい	7	5.0	2	4.5	4	7.7	1	2.3
	太りやすい	4	2.9	0	0.0	2	3.8	2	4.7
	やせすぎている	4	2.9	1	2.3	3	5.8	0	0.0
	むし歯になりやすい	9	6.5	0	0.0	4	7.7	5	11.6
	下痢になりやすい	5	3.6	1	2.3	3	5.8	1	2.3
	腹痛をおこしやすい	2	1.4	0	0.0	2	3.8	0	0.0
	食物アレルギーがある	2	1.4	1	2.3	1	1.9	0	0.0
	その他アレルギーがある	17	12.2	0	0.0	7	13.5	10	23.3
	現在通院中	6	4.3	2	4.5	3	5.8	1	2.3
	健康である	87	62.6	31	70.5	32	61.5	24	55.8
	その他	20	14.4	9	20.5	5	9.6	6	14.0
	無回答	4	2.9	2	4.5	2	3.8	0	0.0

（複数回答）

表１０．　間食の状況について（学年別）

		全体 (N=139)	(%)	年少 (N=44)	(%)	年中 (N=52)	(%)	年長 (N=43)	(%)
間食の頻度	毎日食べる	122	87.8	40	90.9	47	90.4	35	81.4
	2日に1回	6	4.3	0	0.0	2	3.8	4	9.3
	週に1～2回	6	4.3	3	6.8	2	3.8	1	2.3
	ほとんど食べない	1	0.7	0	0.0	0	0.0	1	2.3
	無回答	4	2.9	1	2.3	1	1.9	2	4.7
間食の時間	15時以前	8	5.8	2	4.5	5	9.6	1	2.3
	15時台	76	54.7	25	56.8	26	50.0	25	58.1
	16時台	20	14.4	3	6.8	10	19.2	7	16.3
	17時台	10	7.2	3	6.8	5	9.6	2	4.7
	18時台	12	8.6	5	11.4	3	5.8	4	9.3
	19時台	1	0.7	1	2.3	0	0.0	0	0.0
	20時台	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	21時以降	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	特に決まっていない	4	2.9	2	4.5	1	1.9	1	2.3
	無回答	8	5.8	3	6.8	2	3.8	3	7.0

８．間食の摂取状況について

間食については、どの学年も「毎日食べる」が最も多く、食べる時間は「15 時台」が最も多くなっていた（表 10)。よく食べている間食の内容については、年少は「チョコレート菓子」68.2%、「スナック菓子」52.3%、「アイスクリーム・シャーベット」50.0%、の順に多く、年中は「チョコレート菓子」65.4%、「スナック菓子」59.6%、「飴・キャラメル・グミ」53.8%、年長は「チョコレート菓子」74.4%、「飴・キャラメル・グミ」60.5%、「スナック菓子」55.8%の順に多かった（表 11)。

表１１．　よく食べている間食の内容について（学年別）

順位	年少(ｎ=44)	人数	%	年中(ｎ=52)	人数	%	年長(ｎ=43)	人数	%
１位	チョコレート菓子	30	68.2	チョコレート菓子	34	65.4	チョコレート菓子	32	74.4
２位	スナック菓子	23	52.3	スナック菓子	31	59.6	飴・キャラメル・グミ	26	60.5
３位	アイスクリーム・シャーベット	22	50.0	飴・キャラメル・グミ	28	53.8	スナック菓子	24	55.8
４位	飴・キャラメル・グミ	19	43.2	アイスクリーム・シャーベット	21	40.4	アイスクリーム・シャーベット	22	51.2
５位	クッキー・ビスケット	19	43.2	クッキー・ビスケット	17	32.7	プリン・ゼリー	15	34.9
６位	プリン・ゼリー	17	38.6	果物	17	32.7	クッキー・ビスケット	14	32.6
７位	果物	15	34.1	プリン・ゼリー	16	30.8	果物	10	23.3
８位	ヨーグルト・乳製品	14	31.8	ヨーグルト・乳製品	15	28.8	ヨーグルト・乳製品	9	20.9
９位	せんべい・あられ	10	22.7	せんべい・あられ	12	23.1	せんべい・あられ	8	18.6
１０位	手作りおやつ	5	11.4	ガム	6	11.5	ガム	6	14.0

※上位 10 位までを抜粋、複数回答

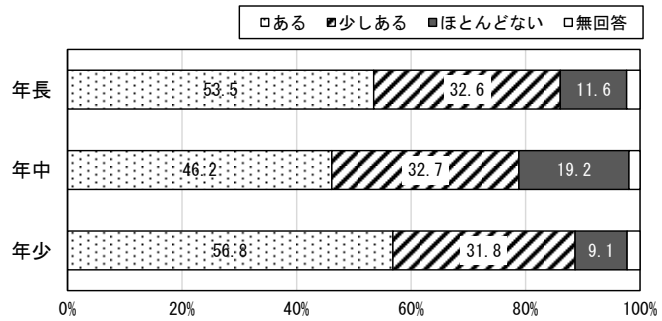

図３　食べ物の好き嫌いの有無（学年別）

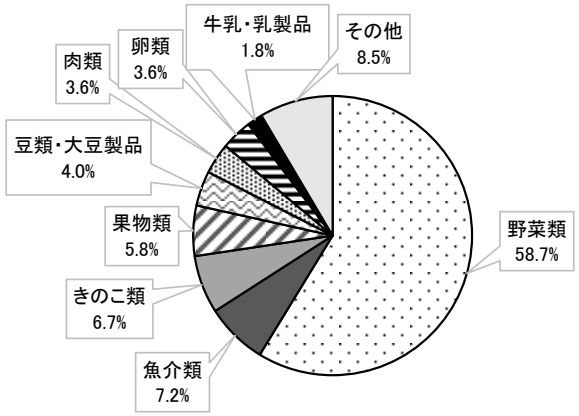

図4　苦手な食材（全学年）

９．偏食の有無について

偏食については、「ほとんどない」が全体の 13.7%であり、大半の幼児が苦手な食べ物があることが分かった。学年別にみると、「ある」は年少 56.8%、年長 53.5%、年中 46.2%の順に多く、「ほとんどない」は、年中 19.2%、年長 11.6%、年少 9.1%の順に多かった（図 3)。

苦手な食べ物の内訳については、図 4 に示す。野菜類が 58.7%と大半を占めており、次いで魚介類 7.2%、きのこ類 6.7%、果物類 5.8%、豆類・大豆製品 4.0%、肉類 3.6%、卵類 3.6%、牛乳・乳製品 1.8%、その他 8.5%であった。特に苦手な幼児が多かった野菜類については、ピーマンやトマト、ねぎ等の葉物野菜（緑の野菜）が多くあげられた。

１０．現在の子どもの食生活及び生活習慣に対する保護者意識

子どもの食生活及び生活習慣に関する 18 の項目について、「改善したい（身につけさせたい)」、「既にできている（おおよそできている)」、「現状でよい（改善したいとは思わない)」の 3 段階で保護者に評価してもらった。全体の集計結果より、改善したい項目は、「好き嫌いせず何でもよく食べる」が 58.4%と最も多く、次いで「食事マナー（姿勢や箸使い等）を身につける」56.6%、「食事のバランスを整える」55.1%、「野菜や果物を十分に食べる」48.9%の順に多かった。一方で既にできている項目としては、「家族そろって食べる」が 66.9%で最も多く、次いで「朝・昼・夕の食事を規則正しくとる」61.0%、「朝食を食べる」60.3%、「健康的な体重の維持」57.4%、「カルシウム（牛乳・乳製品）をとる」56.6%、「十分な休息・睡眠時間の確保（早寝早起き)」54.4%、「油の多い料理を控える」53.7%、「間食の量や食べる時間を決める」53.7%、「排便リズムを整える」52.2%の順に多かった。また現状でよい項目としては、「朝食を食べる」が最も多く 33.8%、次いで「健康的な体重の維持」30.1%、「朝・昼・夕の食事を規則正しくとる」29.4%、「家族そろって食べる」及び「排便リズムを整える」が 25.7%の順に多かった（表 10)。

表１２．　子どもの食・生活習慣に対する保護者意識

食・生活習慣に関する項目	全体(N=139)						年少(N=44)						年中(N=52)						年長(N=43)					
	改善したい		既にできている		現状でよい		改善したい		既にできている		現状でよい		改善したい		既にできている		現状でよい		改善したい		既にできている		現状でよい	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
食事のバランスを整える	75	55.1	51	37.5	10	7.4	26	59.1	14	31.8	3	6.8	28	53.8	19	36.5	4	7.7	21	48.8	18	41.9	3	7.0
好き嫌いせず何でもよく食べる	80	58.4	43	31.4	14	10.2	26	59.1	11	25.0	6	13.6	27	51.9	18	34.6	7	13.5	27	62.8	14	32.6	1	2.3
野菜や果物を十分に食べる	67	48.9	48	35.0	22	16.1	19	43.2	16	36.4	8	18.2	26	50.0	15	28.8	11	21.2	22	51.2	17	39.5	3	7.0
カルシウム(牛乳･乳製品)をとる	29	21.3	77	56.6	30	22.1	9	20.5	25	56.8	8	18.2	11	21.2	24	46.2	17	32.7	9	20.9	28	65.1	5	11.6
塩分の多い料理を控える	49	35.8	65	47.4	23	16.8	14	31.8	22	50.0	7	15.9	16	30.8	25	48.1	11	21.2	19	44.2	18	41.9	5	11.6
油の多い料理を控える	36	26.5	73	53.7	27	19.9	12	27.3	23	52.3	8	18.2	15	28.8	21	40.4	15	28.8	9	20.9	29	67.4	4	9.3
間食の量や食べる時間を決める	44	32.4	73	53.7	19	14.0	14	31.8	22	50.0	7	15.9	15	28.8	28	53.8	8	15.4	15	34.9	23	53.5	4	9.3
朝食を食べる	8	5.9	82	60.3	46	33.8	2	4.5	28	63.6	13	29.5	4	7.7	27	51.9	20	38.5	2	4.7	27	62.8	13	30.2
朝･昼･夕の食事を規則正しくとる	13	9.6	83	61.0	40	29.4	4	9.1	27	61.4	12	27.3	6	11.5	28	53.8	17	32.7	3	7.0	28	65.1	11	25.6
健康的な体重の維持	17	12.5	78	57.4	41	30.1	5	11.4	22	50.0	16	36.4	8	15.4	30	57.7	13	25.0	4	9.3	26	60.5	12	27.9
食事マナー(姿勢、箸使い等)を身につける	77	56.6	48	35.3	11	8.1	25	56.8	13	29.5	5	11.4	27	51.9	20	38.5	4	7.7	25	58.1	15	34.9	2	4.7
食事の準備や料理の手伝いをする	59	43.4	43	31.6	34	25.0	16	36.4	14	31.8	13	29.5	23	44.2	16	30.8	12	23.1	20	46.5	13	30.2	9	20.9
食前の手洗い･うがい、食後の歯磨き	39	28.9	67	49.6	29	21.5	12	27.3	20	45.5	11	25.0	12	23.1	25	48.1	13	25.0	15	34.9	22	51.2	5	11.6
家族そろって食べる	10	7.4	91	66.9	35	25.7	4	9.1	25	56.8	14	31.8	1	1.9	36	69.2	14	26.9	5	11.6	30	69.8	7	16.3
排便リズムを整える	30	22.1	71	52.2	35	25.7	8	18.2	24	54.5	11	25.0	8	15.4	30	57.7	13	25.0	14	32.6	17	39.5	11	25.6
十分な休息･睡眠時間の確保(早寝早起き)	33	24.3	74	54.4	29	21.3	8	18.2	25	56.8	10	22.7	11	21.2	27	51.9	13	25.0	14	32.6	22	51.2	6	14.0
十分な運動(体を使った遊び)時間の確保	47	34.6	63	46.3	26	19.1	14	31.8	19	43.2	10	22.7	14	26.9	25	48.1	12	23.1	19	44.2	19	44.2	4	9.3
テレビやタブレット、ゲーム機器等の使用時間を決める	64	47.1	54	39.7	18	13.2	20	45.5	17	38.6	6	13.6	21	40.4	19	36.5	11	21.2	23	53.5	18	41.9	1	2.3

（※上位 5 位までを ▭ で示す）

Ⅳ．考察

１．幼児の食・生活習慣の実態

平日の就寝時刻に関しては、約 5 割の幼児が 21 時台に就寝しており、21 時前に就寝している幼児は約 3 割であった。一方、22 時以降に就寝している幼児は全体の約 2 割であり、学年があがるにつれて就寝時刻が遅くなる傾向がみられた。起床時刻については、約 5 割の幼児が 7 時台に起床しており、7 時前に起床している幼児は、約 4 割であった。一方で 8 時以降に起床している幼児が約 1 割おり、就寝時刻に比例して起床時刻も遅くなる幼児が多く、就寝時刻の遅さが朝の起床時刻にも影響していると考えられる。また、学年別にみると就寝時刻、起床時刻ともに年長が遅くなっており年齢があがるにつれて、早寝早起きのリズムが崩れる傾向にあることがわかった。

朝食の摂取状況は、全体の 93.5%が「毎日食べる」という結果であった。これは、『平成 27 年度乳幼児栄養調査結果』[8)]と比較するとほぼ同様の結果であった。「食べていない」

は 0%であったが、欠食することがある幼児が 3.6%であった。朝食を欠食する理由としては、「食欲がない」、「朝が起きられない」、「食べる時間がない」があげられ、子どもの就寝・起床時刻が影響していると考えられる。また朝食の共食状況については、「家族で食べる」が 54.0%と最も多く、次いで「兄弟だけ（子どもだけ)」が 25.2%であったが、朝食を 1 人で食べている幼児が約 1 割いた。一方、夕食の共食状況は、「家族で食べる」が 90.6%と大半を占め、次いで「兄弟だけ（子どもだけ)」が 3.6%であり、朝食より夕食の方が家族そろって食べる割合が高くなっていた。夕食の時間は、年少・年中が「18 時台」が多いのに対し、年長は「19 時台」が多くなっており、年齢があがるにつれて夕食の時間が遅くなっている傾向がみられた。

排便状況については、全体の約 6 割の幼児が「毎日」と回答しており、「2 日に 1 回」が約 3 割、排便習慣が乱れている幼児が約 1 割という結果であった。

偏食については、「ある」、「少しある」が全体の約 8 割であり、大半の幼児が苦手な食べ物があることが分かった。苦手な食べ物としては、野菜類が約 6 割と大半を占めており、具体的には「ピーマン」、「トマト」、「葉物野菜（緑の野菜)」等があげられた。野菜の次に苦手な食べ物として、魚介類やきのこ類があげられた。今回の調査では、家庭での食事内容までは把握していないが、野菜や魚介類が苦手な幼児が多く、食事バランスの偏りが懸念される。

子どもの現在の健康状態について「健康である」と回答したのは全体の約 6 割であった。学年別にみると、「健康である」と回答した年少は 72.1%、年中は 62.7%、年長は 55.8%となっており、学年があがるにつれて減少傾向にあった。健康でない理由として、「風邪をひきやすい」や「アレルギーがある」、「疲れやすい」、「虫歯になりやすい」があげられた。特に年長は「アレルギーがある」が約 2 割、「虫歯になりやすい」が約 1 割と他の学年より多くなっていた。年長は、よく食べている間食の内容で、他の学年より「チョコレート菓子」や「飴・キャラメル・グミ」を食べる割合が多くなっていたことが虫歯の罹患率に影響を与えている要因として考えられる。

次に、メディアの使用頻度については、テレビ･ビデオは毎日見ている幼児が 93.5%であり、ほとんどの幼児が使用していた。また 1 回の視聴時間についてはどの学年も「1 時間以上 2 時間未満」が最も多くなっていた。スマホ･タブレット端末の使用については、「毎日」が約 4 割と最も多く、使用していない幼児は約 2 割という結果であった。1 回の使用時間については、年少は「30 分未満」、「30 分以上 1 時間未満」が多く、年中は「30 分以上 1 時間未満」、年長は「1 時間以上 2 時間未満」及び「使用しない」が多くなっていた。ゲーム機器の使用については、毎日使用している幼児は約 2 割であり、使用していない子どもが約 6 割と最も多かった。学年別にみると、どの学年も「使用しない」が最も多く、特に年少は約 8 割が「使用しない」という結果であった。ゲーム機器を使用している幼児の 1 回の使用時間については、年少と年中は「30 分以上 1 時間未満」が最も多く、年長は「1 時間以上 2 時間未満」が多くなっていた。テレビ・ビデオについては、どの学年も毎日の利用が大半であったが、スマホ・タブレット端末やゲーム機器の使用については、全体的に、学年があがるにつれて使用頻度の増加や利用時間の延長がみられた。

家庭での運動状況については、「よく運動する（体を動かす)」幼児は全体の 36%であった。学年別にみると、年長が運動する割合が最も低くなっていた。男女で比較すると、全

体的に女児より男児の方がよく運動する割合が多くなっていたが、年長は、男児より女児の方が運動する割合が多くなっていた。年齢があがるにつれてあまり運動していない幼児が多くなる傾向にあるのは、前述したように家庭でのスマホやタブレット、ゲーム機器の使用時間の影響や習い事や塾通いが忙しくなり家庭で遊ぶ時間が短くなってしまうことが要因として考えられる。

２．子どもの食・生活習慣に対する保護者意識

現在の子どもの食・生活習慣について、「改善したい（身につけさせたい）」、「既にできている（おおよそできている）」、「現状でよい（改善したいとは思わない）」の３段階で保護者に評価してもらった。その結果、既にできている事としては、「家族そろって食べる」が約７割と最も多く、その他「朝・昼・夕の食事を規則正しくとる」、「朝食を食べる」、「健康的な体重の維持」、「カルシウム（牛乳・乳製品）をとる」、「十分な休息・睡眠時間の確保（早寝早起き）」、「油の多い料理を控える」、「間食の量や食べる時間を決める」、「排便リズムを整える」について、半数以上の保護者が既にできている事項として回答した。一方で保護者が改善したい事としては、「好き嫌いせず何でもよく食べる」が約６割と最も多く、その他「食事マナー（姿勢や箸使い等）を身につける」、「食事のバランスを整える」、「野菜や果物を十分に食べる」、「テレビやタブレット、ゲーム機器の使用時間を決める」について、約半数以上の保護者が改善したい事項として回答した。よって、子どもの食生活については、食事の共食や３度の食事のリズム、朝食摂取、カルシウムの摂取、油料理を控える、間食のルール決め等が、生活習慣については、適切な体重の維持、早寝早起き、排便のリズム等が、既にできていると認識している保護者が多いことが分かった。反対に、食事のバランス（野菜や果物の摂取）や偏食、食事のマナーや、メディアの使用に関するルール決めについて改善する必要があると認識している保護者が多いことが分かった。

Ⅴ．まとめ

子どもの健やかな成長のためには「よく食べ、よく遊び、よく眠る」という健全な生活習慣・生活リズムを身につけることが必要不可欠である。幼稚園教育要領の領域「健康」の中でも、幼児が自立の基礎を培うため、健康な生活リズムを身に付けることの必要性が示されている。その際、幼稚園での取り組みだけでなく、家庭での生活状況が幼児の生活リズムに与える影響が大きいと考えられるため、幼児の家庭での生活状況についての理解や保護者への正確な情報提供等、家庭との連携も必要となる。そこで本研究では、本学附属幼稚園に通う 3～5 歳児を対象として、保護者に「園児の生活習慣に関するアンケート調査」を実施し、幼児の家庭での食・生活習慣についての実態把握や保護者意識について明らかにし、幼児にとって望ましい食・生活習慣を確立するための課題を探ることを目的とした。結果は以下の通りであった。

幼児の朝食喫食率や就寝・起床時刻については、個人差はあるが全体的に良好であることが分かった。しかし、学年が上がるにつれて、夕食の時間や就寝時刻が遅くなり、その結果、起床時刻が遅れ、朝食欠食や、排便リズムの乱れに影響している幼児も一定数みられた。さらに、学年が上がると家庭で体を動かす遊びをする幼児が減り、一方でスマホやタブレット端末、ゲーム機器の使用頻度や使用時間が増加する幼児が増えている傾向がみられた。また、何らかの体の不調を抱える幼児の割合も年齢とともに増える傾向にあり、

学年が上がるにつれて、徐々に生活習慣や生活リズムの乱れが生じていることが明らかとなった。さらに、偏食について幼児の大半が野菜を苦手としていることが分かった。

子どもの食・生活習慣に対する保護者意識としては、食生活面では、食事のバランスや好き嫌いについて改善したいと思っている保護者が多くみられ、子どもの偏食に悩む保護者の様子がうかがわれた。また生活面では、スマホやタブレット端末、ゲーム機器の使用時間について改善したいと思っている保護者が多いことが分かり、幼児の実態と保護者の意識が乖離している傾向がみられた。

以上のことから、1.早寝が出来ている幼児は良好な生活習慣が実践できている傾向にあること、2.学年が上がるにつれて家庭で運動する機会が減り、生活リズムの乱れや、体の不調を抱える幼児が増える傾向にあること、3.大半の幼児に偏食があり、特に野菜を苦手としている幼児が多く、食事内容の偏りが懸念されること、4. 食事のバランス（野菜や果物の摂取）や食事のマナー、メディアの使用に関するルール決めについて改善する必要があると認識している保護者が多いこと、が明らかとなった。

今回明らかとなった結果を踏まえ、幼児にとって幼稚園及び家庭生活の場が、いかにして食・生活習慣の改善意欲につながるような機会を与える場となり、幼児の健康な食・生活習慣を身に付けるための行動変容へとつなげられるかが、今後の大きな課題となる。

そのためにまず、(1) 就寝時刻の早い幼児と遅い幼児の生活リズムが食・生活活習慣に及ぼす影響についての詳細な分析を行うこと、(2) 偏食が多い幼児に対して、食べ物への興味や関心を与えるための効果的な手法について検討すること、等についてさらに研究を深めていきたいと考える。

謝辞

本研究を行うにあたり、ご協力をいただきました東九州短期大学附属幼稚園の園児及び保護者の皆様、職員の皆様にお礼を申し上げます。

引用文献

1）平山素子・鈴木和弘「生活習慣から見た「幼児の健康」について」『秋草学園短期大学紀要』第 34 号、2017 年、269 - 278 頁

2）中嶋弘二「幼児の健康生活に関する研究 - 尚絅幼稚園児の生活実態調査から」『尚絅学園研究紀要 A.人文・社会科学編』第 5 号、2011 年、73 - 87 頁

3）前橋明「子どものからだの異変とその対策」『体育研究』第 49 巻、2004 年、197 - 208 頁

4）松坂仁美他「幼稚園幼児の生活状況と体格、体力・運動能力の実態と課題 ―美作大学附属幼稚園園児を対象として―」『美作大学・美作大学短期大学部紀要』第 61 号、2016 年、67 - 76 頁

5）黒谷万美子他「幼児の食習慣と保護者の食意識」『愛知学泉大学紀要』第 2 巻第 2 号、2020 年、29 - 35 頁

6）小谷清子他「幼稚園と保育所に通う幼児を対象とした食・生活習慣調査～男女別施設別比較～」『日本栄養士会雑誌』第 61 巻、2018 年、29 - 61 頁

7）文部科学省『幼稚園教育要領』、フレーベル館、2019 年、145 - 166 頁

8）厚生労働省『平成 27 年乳幼児栄養調査』、2016 年、16 - 25 頁

領域「健康」における食に関する内容の実践と課題
―中津市内の幼稚園・保育所・認定こども園における実態調査から―

麻生　愛子

Practice and issues of education about food in focusing on “health”
― From the survey of dietary education at Kindergartens, Nursery and Certified childcare centers in Nakatsu City ―

ASO Aiko

【要旨】中津市内の幼稚園･保育所･こども園を対象に､｢園児の食･健康づくりに関するアンケート調査｣を実施し､回答が得られた 34 園についての結果をまとめた。各園での食育の主な担当者としては､約 8 割が「クラス担任」と回答した。｢食育の全体計画｣や｢食育の目標｣については､全体の約 7 割の園が作成していた。各園の食育の目標の内容をみると､先生や友達と食事を楽しむことや、食べ物への興味･関心を持つこと、自ら進んで食べようとする気持ちの育成、健康な生活習慣や態度を身に付けること、望ましい食習慣の形成等、領域｢健康｣の内容に沿った目標となっていた。また約 9 割の園がさつま芋や夏野菜等の栽培活動を通して､園の食育目標と関連付けて園児への食育に取り組んでいた。さらに、大半の園では食事のマナーや基本的な生活習慣､食べ物の偏食等を中心に､園児の実態に基づいて食に関する指導が行われていることが分かった。しかし､間食についてはあまり指導されていない事が分かった。園側が保育者に求める食や健康に関する知識･技術として､養成校においては主に栄養の基礎知識や食物アレルギー等幼児の疾病と食事に関する知識、食品衛生等についての基礎知識の修得が求められており､自園の保育者には園児の食生活に関する相談への保護者対応力が求められていることが分かった。

Key words：　contents of "health", dietary education, kindergarten, childcare worker
キーワード：　領域「健康」、食育、幼稚園、保育者

Ⅰ．はじめに

幼児期は、生涯を通じて健康な生活を営む基盤を培う時期であり、この時期に様々な食体験の積み重ねや、生涯の基礎となる望ましい食・生活習慣の定着を図ることが求められる。幼稚園における食育については、平成 20 年度に改訂された幼稚園教育要領に新たに記載され、平成 30 年度から実施されている幼稚園教育要領 [4] においても引き続き充実が図られている。具体的には、第 2 章「ねらい及び内容」の領域「健康」において、幼児が健康な心と体を育てるためには､食育を通じた望ましい食習慣の形成が大切となることや、先生や友達と一緒に食べる喜びや楽しさを味わうこと、様々な食べ物への興味や関心を持つこと等を通して食の大切さに気付き、幼児が自ら進んで食べようとする気持ちを育むことが重要であると示された。また、保育所保育指針 [5] や幼保連携型認定こども園教育・保

育要領[6]においても同様に領域「健康」の中で食に関する事項が示されている。その結果、各園においては食育計画を作成し、計画的に食育活動に取り組むことが求められることとなったが、保育の活動については、必ずしもそのねらいや内容は明確化されておらず、各園独自の計画や活動に基づいて実施されているのが現状である。[7] そこで本研究では、中津市内の幼稚園･保育所･認定こども園において、領域「健康」の内容に基づく食育計画や食育の目標の作成状況や、園児に対する食育の実施状況等を把握するとともに、園側が保育者養成校や現場の保育者に求める知識や技術について明らかにし、園における食育活動を進めていく上での今後の課題について検討することを目的とした。

Ⅱ．研究方法

１．調査対象、調査方法

中津市内の全ての幼稚園、保育所、認定こども園計 45 園を対象とし、質問紙法（無記名）によるアンケート調査を郵送にて行った。その結果、回答が得られた 34 園（回収率 75.6%）を集計及び分析の対象とした。調査期間は、令和 3 年 12 月から令和 4 年 1 月。

２．調査内容

調査内容としては、各園における食育の担当者、食育の年間計画や目標、園児の家庭での食･生活習慣の実態把握、園児に対する食育の内容や方法、保護者への情報提供の方法、保育者養成校の学生や自園の保育者に求める食と健康に関する知識・技術等である。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。

Ⅲ．調査結果

１．アンケート回答者及び園での主な食育担当者について

アンケートの回答者の内訳は、「園長」が 29.4%で最も多く、次いで、「主幹または主任」及び「クラス担任」が各々23.5%であった。その他として、調理員やクラスをもたない保育者等があげられた（表 1)。園の中で主に園児の食育や健康づくりに関わっている方について尋ねたところ、「クラス担任」が 82.4%と最も多く、次いで「管理栄養士または栄養士」が 55.9%、「主幹または主任」が 35.3%であった（表 2)。

表 1.　アンケート回答者の役職内訳

アンケート回答者の役職	人数	割合(%)
園長	10	29.4
副園長	3	8.8
主幹または主任	8	23.5
クラス担任	8	23.5
管理栄養士または栄養士	1	2.9
養護教諭	0	0.0
その他（調理師など）	6	17.6

（複数回答）

表２．　園児への食育･健康づくり担当者の内訳

主な食育担当者の役職	人数	割合(%)
園長	6	17.6
副園長	3	8.8
主幹または主任	12	35.3
クラス担任	28	82.4
管理栄養士または栄養士	19	55.9
養護教諭	0	0.0
その他	7	20.6

（複数回答）

２．園での「食育の全体計画や年間計画」の作成状況及び「食育の目標」の設定状況

各園での「食育の全体計画や年間計画」について、「作成している」と回答した園は、34 園中 24 園（70.6%）であった。また、「作成したいが、まだしていない」が 5 園（14.7%）、「作成していない」が 4 園（11.8%）であり、合わせると 34 園中 9 園（26.4%）が食育計画を作成していなかった（表 3)。「食育の目標」の設定状況については、「食育の目標がある」が 34 園中 25 園（73.5%)、「食育の目標がない」が 7 園（20.6%）であった（表 4)。

また、食育の全体計画を作成している園の 91.3%は食育の目標があり、作成していない園で、食育の目標がある園は 37.5%であった（表 5)。さらに「食育の目標がある」と回答した園に対し各園の食育の目標について尋ね、一覧にまとめた（表 6)。それらを領域「健康」の内容を基に 7 つの重点項目をあげ、内容の分類分けを試みた（表 7)。その結果、園の食育の目標で最も多かったのが「先生や友達と食べることを楽しむ」であり、84%の園が目標に取り入れていた。次いで「食べ物への興味･関心を持つ」に関する目標が 80%､「自ら進んで食べようとする気持ちを育てる」68%､「生活に必要な習慣や態度を身に付ける」64%､「健康な生活リズムや望ましい食習慣の形成」56%､「食べ物を大切にし､用意してくれる人への感謝の気持ちを持つ」52%､「自分の健康に関心を持つ」36%の順に多かった。

表３． 食育の全体計画・年間計画の策定状況

食育の全体計画・年間計画の有無	園数	割合(%)
作成している	24	70.6
現在作成中	0	0.0
作成したいが、まだない	5	14.7
作成していない	4	11.8
無回答	1	2.9

表４． 「食育の目標」の有無

食育の目標の有無	園数	割合(%)
ある	25	73.5
ない	7	20.6
無回答	2	5.9

表５． 食育の全体計画の有無と食育目標の有無のクロス集計表

	食育の全体計画あり		食育の全体計画なし	
	人数	%	人数	%
食育の目標あり	21	91.3	3	37.5
食育の目標なし	2	8.7	5	62.5

表６． 各園の具体的な食育の目標

＜年齢ごとに目標を設定＞ 0歳　食べ物に興味を持ち、好き嫌いなく、しっかり噛んで完食できるようになる 1歳　好き嫌いせず何でも食べ、自ら意欲的に食事ができるようになる 2歳　自分が苦手なものを進んで食べ、自分の体や健康に興味もてるようになる	3歳　食生活に必要な基本的習慣態度を身につける 4歳　友達と一緒に食べる楽しさを味わい、愛情や思いやりを育てる 5歳　食事を通じて感謝の気持ちを育む
0歳　食べたいという意欲の形成 1歳　自分で食べたい意欲を育てる 2歳　食事のマナーを少しずつ取得しながら食べる	3歳　ひとりできちんと食べられるようになる 4歳　食事のマナーを守りながら楽しく食べる 5歳　食事をすることに自覚を持ち食べる
～1歳児　見る・触る・かんで味わう経験を通して自分で進んで食べる ～2歳未満児　よくかんで食べる習慣を身につけ自分から食べようとする意欲を育む 2歳児　楽しい雰囲気の中友だちと一緒に食べ食生活に必要な活動を知る	3歳児　食べ物に興味や関心を持ち、食事を楽しみながらマナーを身につける 4歳児　行事に関心を持って関り、食材に親しみ食べ物の大切さや命の大切さを知る 5歳児　食と身体の関係を知り、食べ物に感謝の気持ちを持ち、食を楽しむ
【年間目標】 ・食事のマナーを理解し、楽しい雰囲気の中で食事する ・自分の体に必要な食品の種類や働きを知り、栄養バランスを意識して食事をする	・野菜の栽培や収穫を通して、いろいろな食材に興味関心を持つ
【令和3年度年間目標】　・健康な体づくりに関心を持ち偏食をなくす	・朝食や給食をしっかり食べ、健康的な生活習慣を身につける
年間の大きな目標はないが、月や週の指導計画の中には、食育に関するねらいを立てている ＜例＞・野菜を収穫する喜びを味わい、友だちと一緒に食べたり調理したりする ・食べ物の体への働きを知り、好き嫌いせず、バランスよく食べる大切さを知る	・給食を楽しく食べながら食事をつくってくれる人へ感謝の気持ちをもつ、など。
・食と健康･･･健康な心と体を育て自らが健康で安全な生活を作り出す力を養う ・食と人間関係･･･食を通じて他の人々と親しみ支えあうために自立心を育て人と関わる力を養う ・食と文化･･･食を通じて人々が築き、継承してきた様々な文化を理解し、作り出す力を養う	・いのちの育ちと食･･･食を通じて自らも含めたすべての命を大切にする力を養う ・料理と食･･･食を通じて素材に目を向け素材に関わり素材を料理することに関心を持つ力を養う
「食育を推進する保育」 ・食と命のかかわり等を実感して、食に対する感謝の気持ちを育てる ・食べる事の楽しさや食材に触れる等、豊かな体験を積み重ねていく中で、食を営む事や生きる力の基礎を育む	
・地元大分の地産地消を目指す ・がん汁など郷土料理を知り味わう ・自分達で栽培したものを収穫、料理し食の大切さを知る	・冷凍食でなく、生の味を知る ・バイキングなどを通し、マナーを知る
・食を営む基礎を育てる ・安定した食生活のリズムを作れるようになる ・いろいろな食べ物に関心をもち、いろいろな食べようとするようになり、食事を楽しむ	・自ら食事をし身近な人と一緒に食べる楽しさを味わう ・楽しい雰囲気で身近な人と好き嫌いなく食事のマナーを覚えながら食べる
・楽しい雰囲気の中でいろいろな味に触れ、食べる楽しさを味わう ・箸やフォークを正しく使い、こぼさないように食べる ・慣れない食べ物や嫌いな物でも食べようとする	・野菜の栽培を通して、食べ物の大切さや命の大切さを知る ・収穫した食材でクッキングを楽しむ
・楽しく食事をすること ・苦手な物も食べてみようとすること	・食事中のマナー
・食べ物に興味・関心を持つ ・手洗い・うがい・食前食後のあいさつなど食生活に必要な活動を身につける	・自分たちで植えた野菜に興味を持って栽培の手伝いをする
・園での給食に慣れ楽しく食事をする ・いろいろな食品、食材を知り、親しむ ・健康的な食習慣を身につける ・様々な体験（芋植え・芋掘り・団子づくり）を通して食への意欲をもつ	・衛生面に関心をもつ ・食事のマナーを身につける ・食べ物に感謝をもつ
・楽しく食べる子どもに	・食を営む力の基礎を培う
・食べ物が体をつくっていることを知る	・命、つくっている人への感謝の気持ちをもつ
・食べ物の大切さを知る	・自分の体に興味関心をもち、好き嫌いをせずに食べようとするなど
・食事を通して神様（自然）からの恵みに感謝し、皆で食べる楽しみやマナーを知り、心身ともに健康になる	
・楽しく食べる体験を深め「食を営む力」の基礎を培う	
・食を通じて生命を大切にする力を養う	

表７．　各園における「食育の目標」の分類

食育目標の分類項目		含まれる内容	目標数	%
健康な生活リズムや望ましい食習慣の形成	食と健康	食を営む力、健康な食生活、食事のバランス	14	56.0
自分の健康に関心を持つ	食と健康	健康な体づくり、食べ物と体の関係、栄養の知識	9	36.0
食べ物への興味・関心を持つ	料理と食・食と文化	植物の栽培・収穫、調理体験、行事食、郷土料理	20	80.0
自ら進んで食べようとする気持ちを育てる	食と健康	食事の自立、偏食(好き嫌い)をなくす	17	68.0
先生や友達と食べることを楽しむ	食と人間関係	友人と楽しく食べる、食事を楽しむ	21	84.0
生活に必要な習慣や態度を身に付ける	食と文化・食と健康	食事のマナー・あいさつ、身の回りを清潔に保つ	16	64.0
食べ物を大切にし、用意してくれる人への感謝の気持ちを持つ	いのちの育ちと食	食べ物を作ってくれる人への感謝、命の大切さ	13	52.0

（複数回答）

３．園児の家庭における食・生活習慣の把握状況

園児の家庭における食・生活習慣についての把握状況について尋ねたところ、「およそ把握している」が最も多く 25 園（73.5%）であった。「把握していない」は 0 園であったが、「あまり把握していない」は 9 園（26.5%）であった（表 8-1)。さらに、その把握方法について尋ねると、「連絡ノート」で把握するが 19 園（55.9%）と最も多く、次いで「保護者参観や保護者面談」で把握するが 17 園（50.0%）であった。「家庭へのアンケート調査」を実施して把握している園は 5 園（14.7%）であった（表 8-2)。また、自園の子どもの食・生活習慣で気になることについて尋ねたところ、「食べ物の偏食」が最も多く 28 園(82.4%）であった。次いで、「食事中のマナー」が 20 園（58.8%)、「睡眠リズム（就寝起床時間)」が 18 園（52.9%)、「メディア（テレビ・スマホ・ゲーム）の使用状況」14 園（41.2%)、「食事の欠食」が 12 園（35.3%）の順であった（表 9)。

表８－１．　園児の食・生活状況の把握状況

園児の食・生活習慣状況の把握	園数	割合(%)
把握している	0	0.0
およそ把握している	25	73.5
あまり把握していない	9	26.5
把握していない	0	0.0
計	34	100.0

表８－２．　園児の食・生活状況の把握方法

把握方法	回答数	割合(%)
連絡ノート	19	55.9
保護者参観の際（保護者面談）	17	50.0
家庭へのアンケート調査	5	14.7
その他	4	11.8

（複数回答）

表９．　園児の食・生活習慣で気になること

園児の食・生活習慣で気になること	回答数	割合(%)
食べ物の偏食	28	82.4
食事中のマナー	20	58.8
睡眠リズム（就寝起床時間）	18	52.9
メディア(テレビ・スマホ・ゲーム)の使用状況	14	41.2
食事の欠食	12	35.3
運動習慣や外遊びの減少	4	11.8
おやつの食べ方・食べる量	3	8.8
排便リズム	3	8.8
衛生管理（手洗い・うがい・歯みがき）	3	8.8
その他	2	5.9
特にない	0	0.0

（複数回答）

表１０－１．　園で普段から指導している食育の内容

普段から園児に指導している内容	回答数	割合(%)
よく噛んで食べること	33	97.1
手洗い・うがい・歯みがき・排泄など身の回りを清潔にすること	32	94.1
給食の配膳やはしの使い方、食べる時の姿勢など食事のマナー	32	94.1
食前・食後のあいさつ（いただきます・ごちそうさま）	31	91.2
植物の栽培活動を通して、食べ物への興味や関心を持つこと	31	91.2
朝ごはんを食べること	29	85.3
好き嫌いをせずに食べること	29	85.3
食べ物に対する感謝の気持ち	29	85.3
早寝早起きなど生活リズムを整えること	28	82.4
給食などに使われている食べ物の名前や旬について	28	82.4
いろいろな遊びや活動を通して体を十分に動かすこと	27	79.4
給食の準備・後片付けについて	25	73.5
先生や友だちと一緒に食べることを楽しむ	24	70.6
地域の郷土料理や行事食について	24	70.6
食べ物の栄養やはたらきについて（3色食品群など）	23	67.6
調理体験（クッキング）を通して、食べ物への興味や関心を持つこと	23	67.6
おやつの役割や食べ方について	8	23.5
その他	1	2.9

（複数回答）

表１０－２．　具体的な食育の指導方法(手段)について

具体的な指導方法	回答数	割合(%)
栽培活動	30	88.2
お話	29	85.3
絵本・紙芝居	26	76.5
調理体験（クッキング保育、親子クッキング等）	22	64.7
一緒に食事をする	21	61.8
壁面などへの掲示物	17	50.0
歌や手遊び	3	8.8
ゲーム、体をつかった遊び	3	8.8
テレビやビデオ	1	2.9
その他	4	11.8

（複数回答）

４．園児に対する食育や生活習慣に関する指導の実施状況

日々の園生活において普段から園児に指導している内容について尋ねたところ、33 園（97.1%）が「よく噛んで食べること」と回答した。次いで、「手洗い・うがい・歯みがき・排泄など身の回りを清潔にすること」、「給食の配膳やはしの使い方、食べる時の姿勢など食事のマナー」が各々32 園（94.1%）、「食前・食後のあいさつ」、「植物の栽培活動を通して、食べ物への興味や関心を持つこと」が各々31 園（91.2%）、「朝ごはんを食べること」、「好き嫌いをせずに食べること」、「食べ物に対する感謝の気持ち」が各々29 園（85.3%）、「早寝早起きなど生活リズムを整えること」、「給食などに使われている食べ物の名前や旬について」が各々28 園（82.4%）、「いろいろな遊びや活動を通して体を十分に動かすこと」が 27 園（79.4%）の順に園児に対して指導している園が多かった。一方で、「おやつの役割や食べ方について」に関する指導は、8 園（23.5%）にとどまり、極端に少なくなっていた（表 10-1）。

また、園児への食育に関する具体的な指導方法（手段）について尋ねたところ、「栽培活動」が最も多く 30 園（88.2%）であり、栽培活動を通して、園児に食育を行っている園が多かった。次いで「お話」が 29 園（85.3%）、「絵本･紙芝居」が 26 園（76.5%）、「調理体験(クッキング保育や親子クッキング等)」が 22 園（64.7%）、「一緒に食事をする」が 21 園（61.8%）、「壁面などへの掲示物」17 園（50.0%）の順であった（表 10-2）。

さらに園児への食育活動の手段として最も多くの園が実施していた「栽培活動」について、自園で育てている主な作物について尋ねた結果を表 11 に示す。最も多く作られていたものは「さつま芋」であり、栽培活動を行っている 30 園のうち 21 園（70.0%）が栽培していた。次いで「きゅうり」が 20 園（66.7%）、「トマト」が 14 園（46.7%）、「ピーマン」と「ナス」が 13 園（43.3%）、「ミニトマト」が 11 園（36.7%）の順に多くなっていた。

表１１．園で栽培している作物の種類

園で主に栽培している植物	園数 (N=30)	%
さつま芋	21	70.0
キュウリ	20	66.7
トマト	14	46.7
ピーマン	13	43.3
ナス	13	43.3
ミニトマト	11	36.7
オクラ	7	23.3
じゃがいも	6	20.0
玉ねぎ	5	16.7
ゴーヤ	5	16.7
カブ・赤カブ・ラディッシュ	4	13.3
カボチャ	4	13.3
季節（旬）の野菜、スイカ、枝豆、大根	各3	各10.0
米、落花生、ほうれん草、パプリカ、とうもろこし、スナップエンドウ	各2	各6.7
レタス、水菜、二十日大根、人参、そら豆、キャベツ、いんげん	各1	各3.3

（複数回答）

表１２．保護者への食育等に関する情報提供の方法

保護者への情報提供の方法	回答数	割合(%)
給食の献立表の配布	34	100.0
園だよりや通信に関連する内容を記載	33	97.1
給食のレシピの提供	16	47.1
給食献立の展示	12	35.3
給食の試食会を実施	8	23.5
園で実施している活動について掲示	8	23.5
栄養士等による食育の講話	5	14.7
親子クッキング	3	8.8
その他	2	5.9

（複数回答）

表１３．保育者養成校で学んでほしい食に関する知識･技術

養成校で学んでほしい食に関する知識・技術	回答数	割合(%)
栄養の基礎知識（食べ物の栄養や働きにに関する理解）	24	70.6
子どもの食事と疾病（食物アレルギー等）についての知識	24	70.6
食事のマナーについての知識	14	41.2
食形態・介助の知識と技術(調乳方法、離乳食についての実践的理解など)	10	29.4
食品衛生・食中毒についての基礎知識	10	29.4
幼児体育や運動遊びに関する基礎知識	6	17.6
パソコンを活用したお便りや掲示物などの作成技術	4	11.8
野菜や果物の栽培活動で必要な知識と技術	3	8.8
クッキング保育などで必要な調理の知識と技術	1	2.9
地域の郷土食・行事食についての知識	1	2.9
その他	1	2.9
特に必要ない	1	2.9

（複数回答）

５．園児の保護者への食や健康に関する情報提供の方法

各園における保護者への食や健康に関する情報提供の方法について尋ねた。最も多かったのが「給食の献立表の配布」であり、34 園全ての園で行われていた。次いで、「園だよりや通信に関連する内容を記載」が 33 園（97.1%）、「給食レシピの提供」が 16 園（47.1%）、「給食献立の展示」が 12 園（35.3%）、「給食の試食会を実施」、「園で実施している活動について掲示」が各々8 園（23.5%）、「栄養士等による食育の講話」が 5 園（14.7%）、「親子クッキング」が 3 園（8.8%）であった（表 12）。

６．保育者に求める食や健康に関する知識・技術について

各園において、園児への食育や健康づくりを行っていくうえで、保育者が特に身に付ける必要があると思われる知識や技術について、保育者養成校で学んでほしい内容と自園の保育者に身に付けてほしい内容の２つの目線から尋ねた。

（1）保育者養成校で学ぶ事が必要と思われる食や健康に関する知識・技術

保育者養成校において特に学ぶことが必要と思われる食や健康に関する知識や技術については、「栄養の基礎知識」、「子どもの食事と疾病についての知識」が各々24 園（70.6%）と最も多かった。次に、「食事のマナーについての知識」が 14 園（41.2%）、「食形態・介助の知識と技術」、「食品衛生・食中毒についての基礎知識」が各々10 園（29.4%）、「幼児体育や運動遊びに関する基礎知識」が 6 園（17.6%）、「パソコンを活用したお便りや掲示物などの作成技術」が 4 園（11.8%）、「野菜や果物の栽培活動で必要な知識と技術」が 3 園（8.8%）という順であった（表 13）。

（2）現場の保育者に身に付けてほしい食や健康に関する知識・技術

自園の保育者に求める食や健康に関する知識・技術については、「園児の食生活に関する悩み相談への保護者対応力」が 18 園(52.9%)と最も多く、次いで「子どもの食事と疾病についての知識」が 15 園(44.1%)、「栄養の基礎知識」が 12 園(35.3%)、「パソコンを活用したお便りや掲示物などの作成技術」が 7 園(20.6%)、「食品衛生・食中毒についての知識」、「他の職員との連携、役割分担」が各々6 園(17.6%)、「栽培活動で必要な知識と技術」、「郷土食・行事食についての知識」が各々5 園(14.7%)、「食形態・介助の知識と技術」、「食事のマナーについての知識と実践力」が各々3 園(8.8%)という順であった（表 14）。

表１４．　自園の保育者に求める食や健康に関する知識・技術

保育者に求める食に関する知識・技術	回答数	割合(%)
園児の食生活に関する悩み相談への保護者対応力	18	52.9
子どもの食事と疾病（食物アレルギー等）についての知識	15	44.1
栄養の基礎知識（食べ物の栄養や働きにに関する理解）	12	35.3
パソコンを活用したお便りや掲示物などの作成技術	7	20.6
食品衛生・食中毒についての知識	6	17.6
他の職員（栄養士や調理師）との連携、役割分担	6	17.6
野菜や果物の栽培活動で必要な知識と技術	5	14.7
地域の郷土食・行事食についての知識	5	14.7
食形態・介助の知識と技術（調乳技術、離乳食についての実践的スキル等）	3	8.8
食事のマナーについての知識と実践力	3	8.8
幼児体育や運動遊びに関する知識と実践力	2	5.9
クッキング保育等で必要な調理の知識と技術	1	2.9
その他	1	2.9
現状で今のところ問題はない	5	14.7

（複数回答）

Ⅳ．考察

１．各園における食に関する内容の位置付けの現状と課題

アンケートに回答して頂いた 34 園において、「食育の全体計画や年間計画」や「食育の

目標」を作成している園は全体の約 7 割であった。また、「食育の全体計画や年間計画」を作成している園の約 9 割は「食育の目標」も設定している状況であった。一方、「食育の全体計画や年間計画」を作成していない園のうち、「食育の目標」も設定していない園は約 6 割を占めた。これらの結果より、食育を行うにあたって全体計画や年間計画を作成した上で行っている園は全体の約 7 割であり、残り 3 割の園は、全体計画や年間計画を十分に検討せずに食育を行っているということが言える。また食育計画を作成している園ほど食育の目標も設定している園が多く、計画を作成できていない園は、食育の目標も設定していない園が多くなっていた。食育計画は、計画的に食育に取り組んでいくための具体的な方針を示すものであり、作成することで園児にとってふさわしい食生活が展開され、適切な援助が行われることが期待できる。さらに、職員の意識改革や意欲向上にもつながると考えられ、園全体として園児に対して食育を進めていく上で重要なものとなるため、作成できていない園については、まずは計画の作成を検討することが望まれる。

また、「食育の目標がある」と回答した 25 園の目標を領域「健康」の［内容］及び［内容の取扱い］を基に 7 つの重点項目をあげ、各園における食育の目標の内容について分類を行った。その結果、「先生や友達と食べることを楽しむ」に関する目標を取り入れている園が 8 割以上であり最も多かった。これは先生や友達と一緒に楽しく食事を食べるという体験が出来るのは、給食の時間ならではの環境であるためと考える。家庭環境の変化や核家族化、孤食等が進む中で、家族そろって食事を摂ることが難しい状況にある子どもにとって、誰かと一緒に食事をすることの楽しさを経験することは、食べることの楽しさや喜びに気づき、日常の食事を大切にする態度を育むために必要であり、園の給食が果たす役割は大きいと考える。次に、「食べ物への興味・関心を持つ」や「自ら進んで食べようとする気持ちを育てる」に関する目標を取り入れている園が多くみられた。これらについては、園児への食育活動の方法として「栽培活動」をあげている園が多くみられ、実際に自分たちで育てて収穫した作物への愛着や興味関心を持たせ、食べ物を大切にしようとする気持ちや自ら進んで食べようとする気持ちを育むという食育の目標に関連付けているためと考えられる。また、「生活に必要な習慣や態度を身に付ける」、「健康な生活リズムや望ましい食習慣の形成」、「食べ物を大切にし、用意してくれる人への感謝の気持ちを持つ」、に関する目標は半数以上の園が取り入れており、園児に対して基本的な生活習慣や健康な生活リズム、食事中の基本的なマナーを身に付け、食べ物への感謝の気持ちを持つことの必要性を重視していることが分かった。一方で、「自分の健康に関心を持つ」に関しては、具体的に「自分の体に必要な食品の種類や働きを知る」、「健康な体づくりに関心を持つ」、「食べ物の体への働きを知る」、「自分の体に興味関心を持つ」等があげられたが、目標として取り入れている園が約 4 割弱と極端に少なくなっていた。以上のことから、各園での食育の目標は園の特色も取り入れつつ、領域「健康」の内容に沿った形である程度作成されていたが、自分の体や健康への関心に関する目標を設定している園は少ないことが分かった。園児が自分の体や健康について理解するためには、教える側の職員も食や健康に関する専門的な知識が必要となるため、今後、栄養士等の食の専門家が園に配置され、積極的に園の食育計画や目標の作成、食育の実践活動に関わっていくことが必要であると考える。

２．各園における園児の食・生活習慣の把握状況及び食育活動の現状

園児の食・生活習慣で気になることについて尋ねたところ、約 8 割の園が「食べ物の偏

食」についてと回答した。幼児の偏食については、保護者も悩まされており[8]、園がいかに家庭と連携して園児に食べ物を大切にする気持ちについて気付かせ、自ら進んで食べようとする意欲を引き出せるかが重要となる。さらに、園児の「食事中のマナー」や「睡眠リズム」、「メディアの使用状況」についても約半数の園が気になると回答している。これらの問題についても、園児の家庭での生活の仕方が大きく影響する。実際、食事中のマナーやメディアの使い方について、改善したいと考えている保護者は多い[8]。これらの結果から、園児の食・生活習慣について園側が把握している問題点と保護者が家庭において改善したい点はほぼ一致していると考えられ、園としては、家庭に向けて積極的な情報提供を通して保護者への協力を呼びかけ、また園児と保護者の食育活動等の体験の場を設けることで、家庭と連携して改善を進めていくことが大切であると考える。次に、園側が普段から園児に対して指導している内容について尋ねると、主に食事のマナーに関することや手洗いや歯みがき等身の回りを清潔にする等の生活習慣に関すること、食べ物の偏食や睡眠リズムについて等が多くあげられた。このことから園では、食事のマナーや基本的な生活習慣、食べ物の偏食等を中心に、園児の実態に基づいて指導が行われていることが分かった。一方で、「おやつの役割や食べ方」に関する指導は、約 2 割の園しか行われていないことが分かった。間食については、保護者の改善意識も低い傾向がみられた[8]が、幼児期の間食の役割や必要性については、保護者も理解しておく必要があり、園と保護者の両者が幼児期の間食についての理解を深める必要があると考える。次に、園児に対する具体的な食育の方法を尋ねると、「栽培活動」が約 9 割と最も多かった。これは前述した各園の食育目標の内容と関連しており、栽培活動を通して園児に対して食べ物への興味関心や食べ物を大切にする気持ちを育てたいと考えている園が多いためと考えられる。さらに自園で育てている主な作物については、約 7 割の園がさつま芋と回答した。さつま芋は比較的育てやすい作物であり、秋に園児や保護者と一緒に芋掘りをして、収穫した芋をクッキング保育で利用したり、給食や手作りおやつとして提供したりする園も多い。それ以外にも夏野菜を栽培している園も多く、きゅうりやトマト、ピーマン、ナス等があげられた。野菜については苦手としている幼児が特に多く[8]、栽培活動を通して自分たちの手で愛情をもって野菜を育てることにより、苦手な野菜に興味や関心を持ち、自ら進んで食べようとするきっかけとなることが期待される。また保護者に対する食や健康に関する情報提供の方法として、「給食の献立表の配布」や「園だよりや通信に関連する内容を記載」がほとんど全ての園において用いられていた。一方で、「給食の試食会」や「活動についての掲示」を行っている園は約 2 割であり、「栄養士等による食育の講話」や「親子クッキング」については、約 1 割しか行われていなかった。給食の試食会や親子クッキングの実施については、コロナ禍のために自粛等の影響も考えられるが、全体的に保護者からの食に関する相談やそれに対する助言、親子の食育体験の機会が少なくなっており、園と保護者の情報交換の場が希薄になりつつあるのが課題として挙げられる。

３．保育者養成校及び保育者に求める食や健康に関する知識・技術

（1）保育者養成校で学んでほしい食と健康に関する知識・技術については、約 7 割の園が「栄養の基礎知識」や「子どもの食事と疾病(食物アレルギー等)についての知識」と回答した。この結果より、近年保育者を目指す若い学生の食意識や食生活が乱れている傾向にあり[9]、まず学生自身が自分の食生活や健康な体づくりに関して理解し、実践できるよ

うになるということが求められていると考える。また、子どもは周囲の大人の影響を受けやすいため、保育者が見本となり正しい食事の知識やマナーを身に付け、実践してみせることが必要となる。また近年増加傾向にある食物アレルギーに関する知識や、その他疾病を抱えている子どもの食事の注意点、段階に応じた離乳食の進め方の理解、食品衛生や食中毒に関する基礎知識についても養成校において身に付けてほしい知識としてあげられた。次に、(2) 自園の保育者に身に付けてほしい食と健康に関する知識・技術については、「園児の食生活に関する悩み相談への保護者対応力」について身に付けてほしいと回答した園が約半数と最も多かった。その他に「子どもの食事と疾病についての知識」や「栄養の基礎知識」、「パソコンを活用したお便りなどの作成技術」、「食品衛生・食中毒についての知識」、「他の職員との連携、役割分担」等があげられた。最も回答が多かった保護者対応力については、座学のみで身に付けることは難しく、相談内容についての正しい知識理解に基づき、当該児の普段の様子や家庭での様子等を総合的に判断しつつ、ある程度柔軟な対応が求められる。保護者の対応については、食に関することのみに限らず保育者に求められる技術であるが、専門的な知識が必要な相談内容に関しては、保育者が 1 人で抱え込まず、栄養士や調理師、養護教諭等の職員間で情報を共有し、外部機関との連携なども利用しながら対応を進めていくことが望まれる。また「パソコン等を活用したお便り作成技術」や「栽培活動に必要な知識」、「地域の郷土料理や行事食についての知識」については、養成校で学ぶよりも、自園の保育者に身に付けてほしい知識として多くあげられていた。パソコンの技術については個人差が大きいと思われるが、苦手意識を持っている現場の保育者が多い様子が伺われた。さらに(1)養成校で学んでほしい知識・技術にもあげられた「食物アレルギー等子どもの食事と疾病についての知識」や「栄養の基礎知識」、「食品衛生・食中毒についての知識」については、同時に自園の保育者にもさらに理解を深めてほしいと考えている園が多かった。多くの園においてクラスの担当保育者が食育の担当も任されている現状を踏まえ、保育者自身も食に関する知識をしっかり身に付けておく必要があるためと考えられる。今後の保育者研修などにおいて、改めてこれらの内容を取り上げることが必要と考えられると同時に、保育者養成校としてはいかに在学中にこれらの知識を十分に修得させることが出来るかが、講義を担当する者としての今後の課題である。

Ⅴ．まとめ

中津市内の幼稚園、保育所、認定こども園を対象に、「園児の食・健康づくりに関するアンケート調査」を実施し、回答が得られた 34 園についての結果をまとめた。

1．各園での食育の主な担当者としては、約 8 割が「クラス担任」と回答した。2.「食育の全体計画や年間計画」や「食育の目標」については、作成している園は全体の約 7 割であり、食育計画を作成している園ほど食育の目標がある園が多くみられた。また各園の食育の目標の内容をみると、先生や友達と食事を楽しむことや、食べ物への興味・関心を持つこと、自ら進んで食べようとする気持ちの育成、健康な生活習慣や態度を身に付けること、望ましい食習慣の形成等、領域「健康」の内容に沿った目標となっていた。3．大半の園において基本的な生活習慣や食事のマナー、食べ物の偏食等を中心に、園児の実態に基づいて食や健康に関する指導が行われていることが分かった。しかし、「おやつの役割や食べ方」に関する指導は、約 2 割の園しか行われておらず十分でないことが分かった。4．園

児に対して、栽培活動を通して園の食育目標(食べ物への興味関心を持つ、食べ物を大切にする気持ちを育む等)と関連付けて食育に取り組んでいる園が多かった。栽培している主な作物については、「さつま芋」が最も多く、次いで「きゅうり」「トマト」、「ナス」、「ピーマン」等の夏野菜があげられた。5．保育者が特に身に付ける必要があると思われる食と健康に関する知識や技術について（1）養成校で学んでほしい内容と（2）自園の保育者に身に付けてほしい内容についてそれぞれ尋ねた。その結果、(1）については、約７割の園が「栄養の基礎知識（食べ物の栄養や働きにに関する理解)」や「子どもの食事と疾病（食物アレルギー等）についての知識」について修得してほしいことが、(2）については、約半数の園が「園児の食生活に関する悩み相談への保護者対応力」について身に付けてほしいことが明らかとなった。

以上のことより、本調査から中津市内の各園において様々な食や健康に関する取り組みが行われていることが分かった。しかし、園児に対する指導を進めていくための食育計画の作成や食育の目標の設定といった食育活動の柱となる部分がまだ未整備の園があり、園として計画的に食育に取り組むため、また園児に対して適切な援助を行う方針を示すためにも、これらの園については早急な対応が求められる。また、多くの園においてクラスの担当保育者が食育の担当も任されている現状を踏まえ､園側は職員への食に関する研修の充実を図ることが必要であり、養成校においては保育者を目指す学生に対し食に関する基礎知識の十分な修得を目指すことが求められる。今後各園においては、これらのことを踏まえた上で、食や健康に関する取り組みを進めていく体制をさらに整備していくことが必要であると考える。

謝辞

本研究を行うにあたり､アンケートにご協力をいただきました中津市内の幼稚園､保育所、認定こども園の職員の皆様にお礼を申し上げます。

引用文献

1）前橋明「子どものからだの異変とその対策」『体育研究』第 49 巻、2004 年、197 - 208 頁

2）松坂仁美他「幼稚園幼児の生活状況と体格、体力・運動能力の実態と課題 ―美作大学附属幼稚園園児を対象として―」『美作大学・美作大学短期大学部紀要』第 61 号、2016 年、67 - 76 頁

3）黒谷万美子他「幼児の食習慣と保護者の食意識」『愛知学泉大学紀要』第 2 巻第 2 号、2020 年、29 - 35 頁

4）文部科学省『幼稚園教育要領』、フレーベル館、2019 年、145 - 166 頁

5）厚生労働省『保育所保育指針解説』、フレーベル館、2019 年、184 - 203 頁、310 - 315 頁

6）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』、フレーベル館、2019 年、223 - 238 頁、327 - 333 頁

7）高橋美保・川田容子「保育者の食の認識からみる食育推進の課題」『白鷗大学教育学部論集』4(2)、2010 年、351 - 370 頁

8）麻生愛子「幼児の食・生活習慣に関する研究 - 領域「健康」における幼児の実態調査から - 」『東九州短期大学紀要』第 21 号、2022 年、21－30 頁

9）麻生愛子「保育者をめざす学生の食意識に関する一考察」『東九州短期大学紀要』第 20 号、2021 年 39 - 48 頁

アンケート調査：乳幼児を育てる現代家族の状況

森　依子

Questionary survey :　The situation of the modern family bringing up infants.

MORI　Yoriko

【要旨】

本研究は、Y 県にある中都市の中に、3 つの広場を持つ NPO 法人 S の運営する地域子育て支援の状況を調査したものを基とするものである。子育て支援の場所に来る家族にアンケート調査を行ない、子育てのニーズや持っているソーシャル・サポート等の関わる調査を行なった。その結果、ひろばに来る家族の半数は、持っているソーシャル・サポート数が 1 つしかなく、その内訳を見るとお互いの配偶者が約半数だった。乳幼児期の家族に子育てで頼りにできる外部のサポートが少ないことが明らかになった。そのためか、妊娠児期や 2 人目以降の子育て時期の具体的困難の内容に自分が動けないときの手助けがないこと、それが必要だということが課題にでてきている。しかし、今回、ボランティアやヘルパー等には全く頼っていなかった。このことは、この分野において、今後乳幼児を育てる家族の求める支援や質や内容をさらに考慮し、地域から提供できる支援やそれに変わるサポートが喫緊に必要であることが明らかになったといえる。

キーワード：地域子育て支援、保護者支援、乳幼児期の子育て

Key words : Support to a parent living in the area，Support to parents，Child care of the infants period

Ⅰ．問題の所在　子育て支援の必要性

現在、保護者の子育ての不適切な養育が事件性のある問題になることが後を絶たない。厚生労働省の子ども虐待、及び死亡事例等の検証結果等については第 17 次報告（厚生労働省，2020）によっても虐待は実母、次いで実父によるものが多い事が指摘される。泣きやまないという理由等で、日常的な虐待を受け、ついに死に至らしめられている。父母が虐待を行うに至る過程には、社会的な相互関係が背景にあることが考えられる。虐待を受けるリスクの高い子どもは、幼児期の早期のうちに、両親を含めた取り巻かれる人間関係や育まれる環境が、改善される必要がある。

一般的な家庭にある育児不安であるが、これは育てる親の世代にも少子化がすすんでおり、身近でも弟妹が育つ様子や親族の子育てを見る機会にも乏しい為とも言われてきていて、社会的状況変化が要因の一つになっている。子育てを助け合う親族も子育て世帯の周囲に減って居ることを示している。そのため社会的な子育て支援がされなければ現代の家族においての子育ては難しくなっていると考えられてきた。

こうした対策にはいくつかの政策があがるが、その一つに地域子育て支援の場所の設置

がある。地域子育て支援センター事業・つどいの広場事業は、平成 14 年度当時 2,196 ヵ所だったがその後形を変えたが、地域子育て支援の拠点であるひろばに来所している親子は利用者が増加していて、類型を変更しながら拠点数も自治体によって差があるものの厚生労働省の発表している令和 2 年度での実施箇所は、7,735 ヵ所になっている。

地域子育て支援の拠点のひろばでは、現在の家族の状況を踏まえて、子育て家族の興味を引く子育て情報を出したり、講座を開いたり、子どもと季節の行事を経験できる機会を設けている。そこへくる地域の一般的な利用者の持つニーズを知り対処することは、地域全体の子育て支援を底上げすることを意味する。また、現時点で拠点に訪れる機会が難しい層への対応の手がかりとなるであろう。

母親達の、乳幼児期の子育て期の困難はいわれており、社会情勢からの推測や事例をもとに牧野のように警鐘を上げる声は多い。しかし、何が大変だったか、また困難に直面した家族たちの具体的ニーズは示されていない。そこで、現代家族のソーシャル・サポートの利用度や信頼度、どういった時が困難だったかについて検証する必要があると考えた。

Ⅱ　調査

1．育児困難時の支援のニーズに関する調査

乳幼児期の母親の精神的なストレスについては多くのことが言われてきている。しかし、母親が乳幼児期の子育てで、自身が最も育児困難と感じたときがいつか、また、その時の支援の具体的ニーズを述べているものはあまりない。

子育て支援には、予防対策を行う必要がある。まず利用者のニーズを知ることが重要になる。筆者の関わる NPO 法人 S の地域子育て支援の拠点（3 つの拠点）では、事業に関し利用者へのアンケート調査を行なっている。これは、利用者の実態や事業への意見を聞くために例年利用者に行うものである。

2020 年 1 月中旬から約二週間にわたって質問紙調査を行った。その中において、支援に関するニーズについての調査も行なった。これらの結果は、NPO 法人に全ての権利が有る。この調査後、分析をした結果を基に事業へ反映させている。今回、法人に承諾を得ていたものを発表する。

質問項目では、①利用者の保護者母親の年齢②配偶者父親の年齢③子どもを何人育てているか④子どもの年齢⑤同居している家族の構成⑥現在の母親の状況等のフェイスシートで尋ねた、そして、今来ている利用者や、来所したことがない子育て中の親子の内面にある相談支援におけるニーズをさぐるために、⑦「あなたの子育てで、第一子の妊娠から、これまでの子育てで、具体的に、いつ頃、どのようなことが最も大変で、どのような助けが必要と感じましたか」を尋ねた。これらから、結果と分析を行っていく。

2. 調査の結果

①利用者の姿

回収した質問紙は全部で 112 人分であった。利用者の保護者（父母）の年齢は図 1 、図 2 にしめす。子どもの年齢は第 1 子（図 4 ）第 2 子（図 5 ）, 第 3 子（図 6 ）となっている。　利用者が持っている子ども数の割合は図 3 である。同居している家族の構成は、図 8 である。

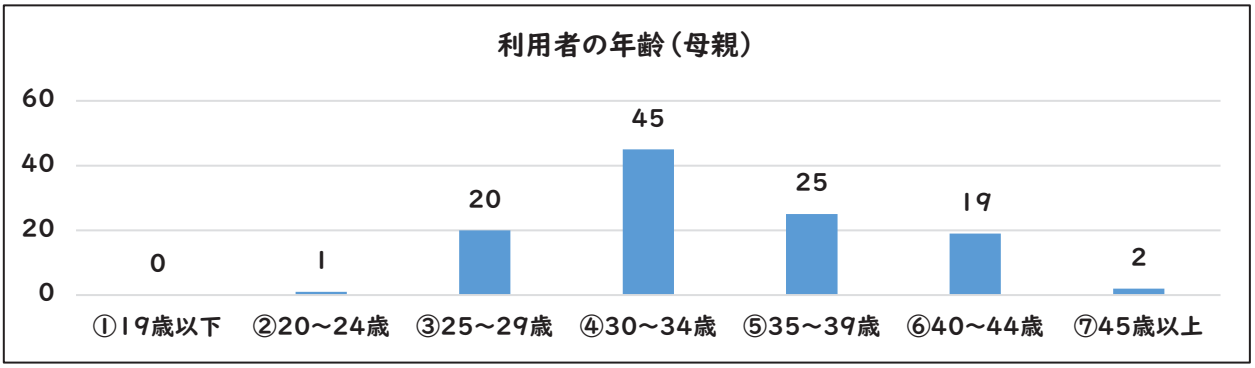

図１　利用者の年齢（母親）

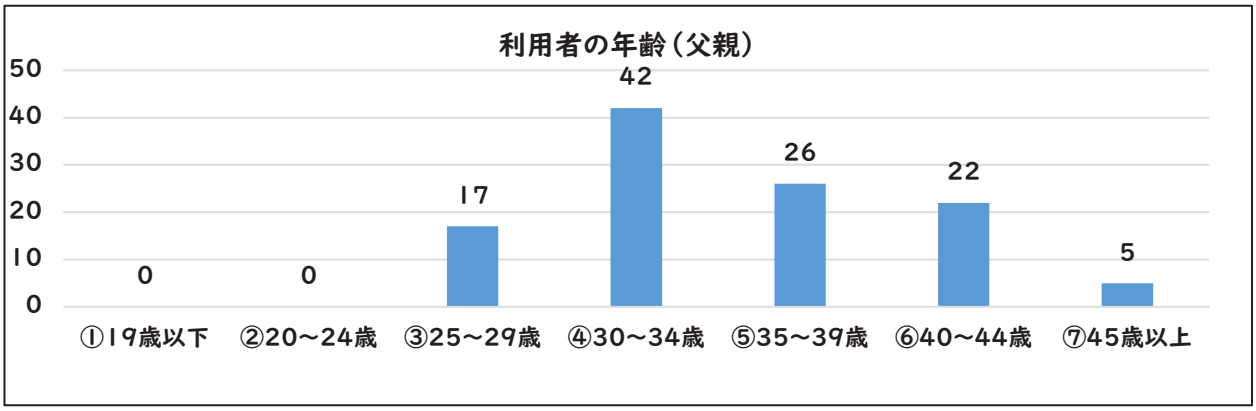

図２　利用者の年齢（父親）

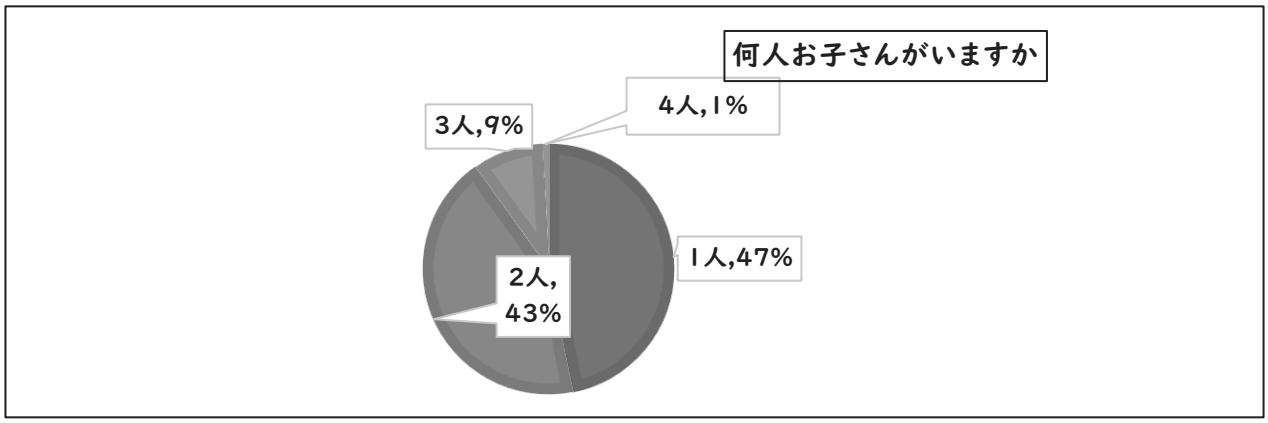

図３　何人子どもがいるか

母親の背景は図７となっている。母親にとって現在の子育てしているところが自分にとってなじみがあり、慣れ親しんだ場所かを聞くために、現在の場所が自分の育ったところなのかをたずねた。子育て支援の拠点に来ている母親、その配偶者の父親の年齢は、図１のように 30～34 歳が最も多く、両側に正規線を描いている。様々な年齢の保護者が存在していることが覗える。育てている子ども数で、いわゆる、ひとりっ子の子育てをしているというのは半分に満たない。子育てにおいて複数の子どもを育てている状況であるといえる。第１子には広い年齢幅がある。第２子、第３子の乳幼児を抱えている子育ての経験が豊富といえる親子が子育てひろばに来ていることも、ひろばがもつ役割や運営に反映されなければならないことがわかる。子育て支援の拠点には、子育ての仕方が分らないということだけで頼ってくるだけではなく、もっと違う目的を求めて通っている親子もいると考えられるのである。

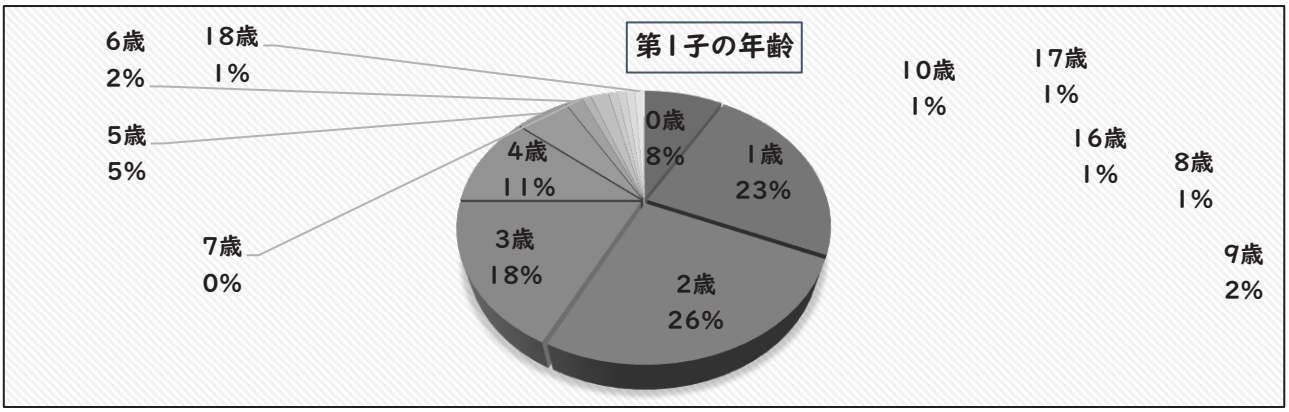

図４　第１子の年齢

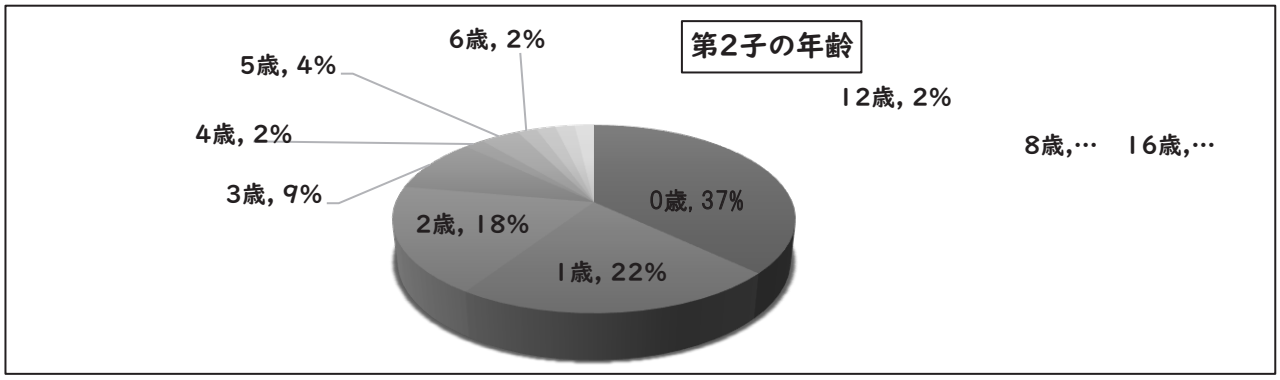

図５　第２子の年齢

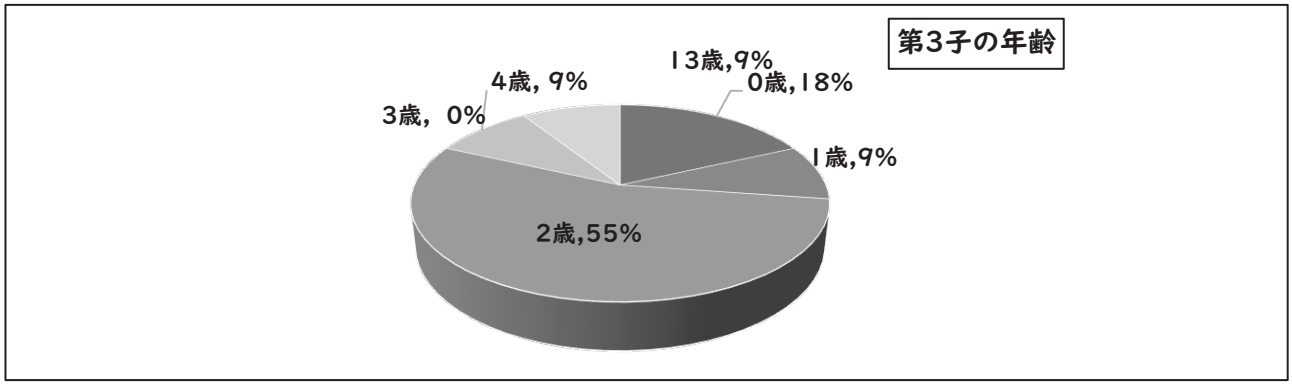

図６　第３子の年齢

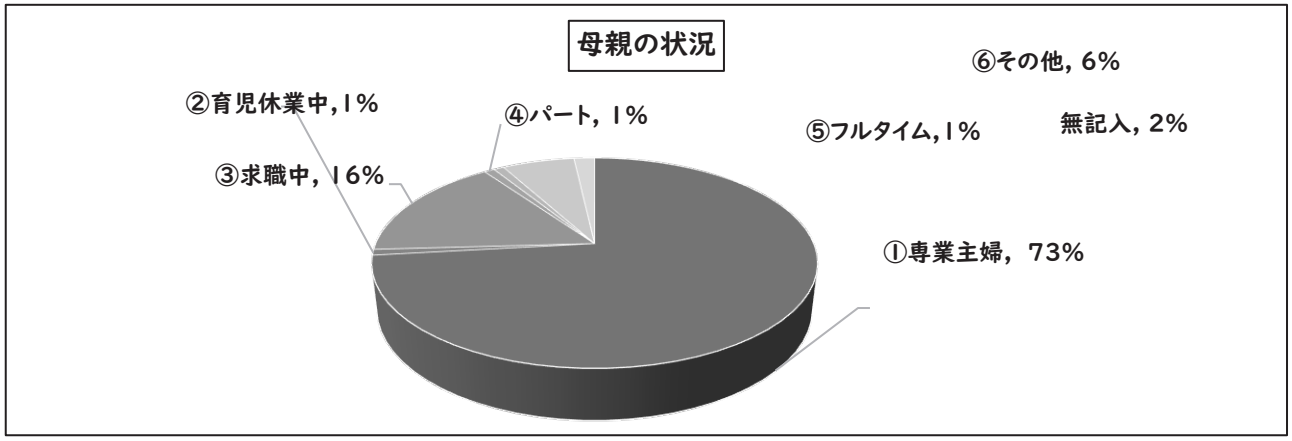

図７　母親の状況

同居家族の構成の図８をみると、ひろばに来ている親子は圧倒的に核家族構成であり、家族の中に子育てを支援できる大人が夫婦のお互い以外にはいないことが分る。

次に母親の状況をみると、73％は専業主婦であるが、残りの母親の中には、自ら求職中としている母親が 16％いる。一見して専業主婦が集まっているかのように見えるが、その一人ひとりをみると、今は子育てをしているが、実は仕事を探している場合、あるいは、休職し復帰を考える人や、フルで働いたり、パートだったりする母親など幅広い。専業主婦に就業の意志が無いとはいえない。こうした異なる立場の母親達の交流や情報が、ひろば来所以降の母親に影響を与えていると考えられる。

以上から、ひろばに来所する子育て家族は、多様な家族であるといえる。一人目の子育てをしている群も半数近いが、図３にあるように、子どもが複数いる子育て経験者の家族も半数以上ある。

図９のように、親には現在の場所が自分の育った市町村では無い地域となっていて、いわゆる慣れない場所での子育てとなっている。そのためか、ひろばに来る親は多世代交流も望んでいるし、地域のことをしりたいと思っていることはこれまでの先行調査にでている（森，2018）。

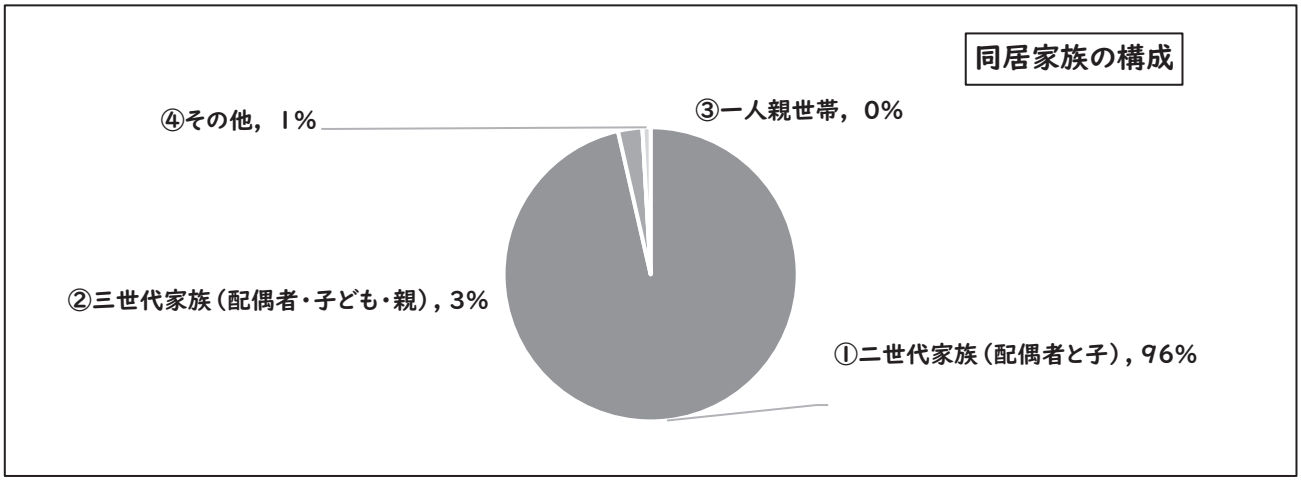

図８　同居家族の構成

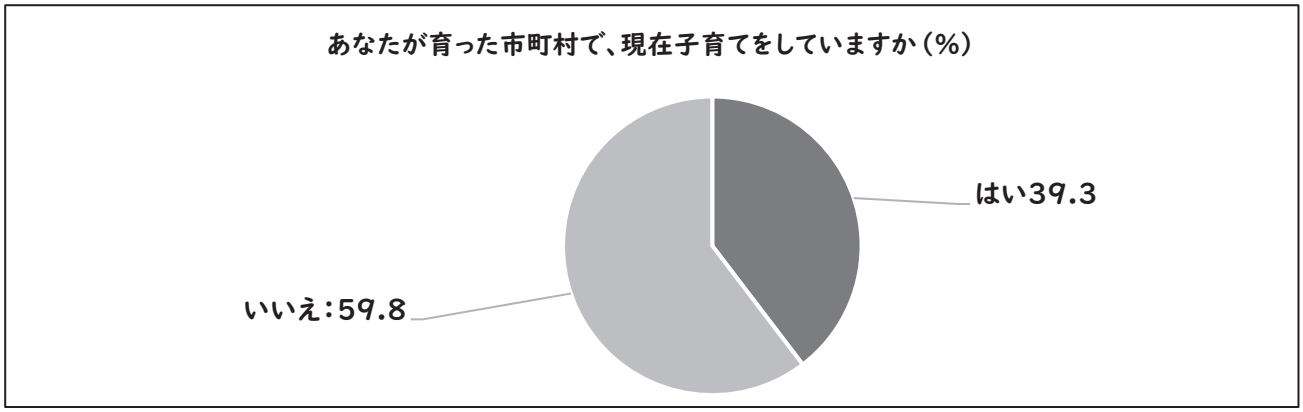

図９　あなたが育った市町村で、現在子育てをしていますか

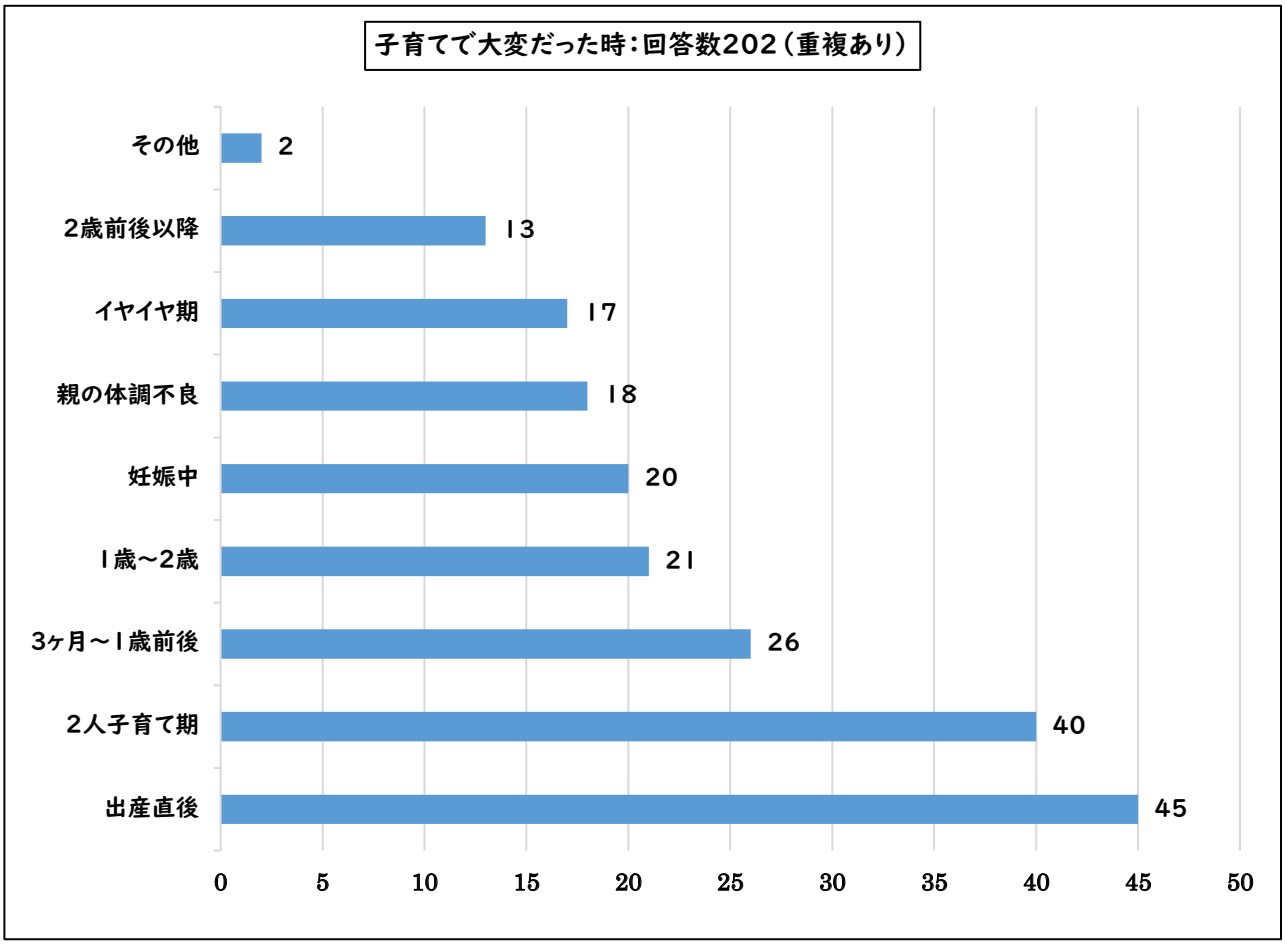

図 10　子育てで大変だった時

②子育てで大変だった時と欲しかった支援、ニーズ

図 10 は子育てで困難だった時期を思い出してもらったものである。内容は① 妊娠中②出産直後③３ヶ月～1 歳前後④ １歳～２歳⑤２歳前後以降⑥ ２人子育て期⑦親の体調不良⑧ ｲﾔｲﾔ期⑨ その他から選択してもらった（重複あり）。出産直後が最も困難な時期であるという答えが最も多く、今回の回答者には、保護者の姿に有るように二人以上の子どもを育てている人も多いためか、2 人子育て期を次に挙げている。

このことから、母親にとっては、「自分自身が思うように動けないとき」が子育ての困難を感じるときになるともいえるかもしれない。そのため、親自身が体調を崩したときをあげている人もいる。

具体的に大変さや、サポートの必要性の記述を書いてもらったが、こうした新生児期を含めた妊娠前後の時期が困難であることと、具体的に欲しかった支援の記述は、訪問サービスやお産サポートがあがっている。また、入院中もっと助言を受けておけばよかったという内容がある。一人以上の子どもを育てている保護者の記述からは、子どもが複数になって生じた生活変化そのものに追われ、多忙さ、焦燥感があった。また、自分の体調不良時の不安や問題への助けを求めたかったこともあり、いまだに不安が消えないというものもあった。現在時点も、ひろばとして緊急時の予防策を考える必要のある事例もあった。この中で、経験の少ない一人目の子育てを行っている母親からの回答からみると、出産し

て生後３か月頃までが最も大変さを感じたというのが、18名いた。出産直後から、歩き出すまで、または２歳と挙げている人が各１名、4ヶ月以上から１歳前後を挙げる人が５名。１歳以上から２歳半までを挙げるのは８名いた。

子どもが複数の場合も２歳前後までの子どもの動きに翻弄されることが続き、きょうだい児の年齢によっては、それが更に育児困難になることが明らかになっている。ひろばでは、ｲﾔｲﾔ期が多く相談されてきていたが、個々の子どもの問題だけではなく、こうしたきょうだい関係との背景もあるかも知れない。これまで、きょうだい児の上の子には、近隣の遊び相手や若い叔父叔母など、相手をしてくれる支援があったと考えるが、図６同居家族の構成や、図９あなたが育った市町村で現在子育てをしていますか　という調査の結果をみても、近親者の支援を望めないと言うことがいえそうである。

下の子どもを抱えて動き回ることの出来ないもどかしさや、上の子どもとの関係が充分できない、満たしてやれない事が記述に表れている。動けるようになって来所し、拠点でスタッフなど周囲の支援を利用し、遊ばせることができてから軽減されたことは多く、今後の周囲の理解や協力の視点がみえてくる。

少子化がいわれるが、二人以上の子どもの子育てを始めるためには、現代の家庭には具体的に乳児のきょうだい児を育児する支援が必要であるといえる。

これらを見ると、ひろばに来て子どもを発達に沿って自由に思うままに遊ばせられるということは、母親にとって重要なポイントであったことを改めて感じさせた。

③大変な時に助けになったのはだれかー乳幼児家族のソーシャル・サポート

ひろばに来る乳幼児の家族にとって子育ての助けになるソーシャル・サポートは誰かをたずねた結果を見てみる。これは複数を選択してよく、数多いほどソーシャル・サポートを持っている状態といえる。　内容は①配偶者　②子どもの兄弟・姉妹　③私の両親　④配偶者の両親　⑤親戚　⑥ 子どもを通して知り合った人　⑦近所の人　⑧その他の人　⑨子育て支援施設・子育てひろば　⑩保育所・幼稚園または学校　⑪医療機関　⑫ボランティアまたはヘルパー等　⑬行政機関または公的相談機関　⑭職場や会社の同僚⑮その他で聞いている。

回答の集計は**図 11** となる。答えは重複しても良いとして回答してもらっている。そのため、この場合は母親の回答なので、配偶者である父親が、多くの母親にとって強力なサポーターであることがわかる。母親の親世代もまだサポーターとして強く残っているが、3番目、4 番目には、子育て支援施設、そして子どもを通じて知り合った人があがり、子どもができてから、子どもの関係の知り合いとつながりを持つようになって、その方面で助け合っていく現代の保護者の姿が見える。配偶者側の親に次いで子どもの兄弟・姉妹児があげられており、親戚よりも、保育所や幼稚園といった就学前教育の場所や公的な部署が出てくる。これらが現代の保護者が頼っていく場所といえる。就学前教育機関が、子育て支援を果たしていること、その存在が乳幼児家族にとって、現代では大きいことがここで明らかになった。

親戚や近所の人といった地縁等の人とのつながりが持てていないことは改めて明らかになった。自分たち家族では状況が難しい子育てを記述しているのにもかかわらずボランティアやヘルパーといったものを利用していない実態があった。子育て支援において公的に用意されるファミリーサポートのようなボランティア等は皆無だった。

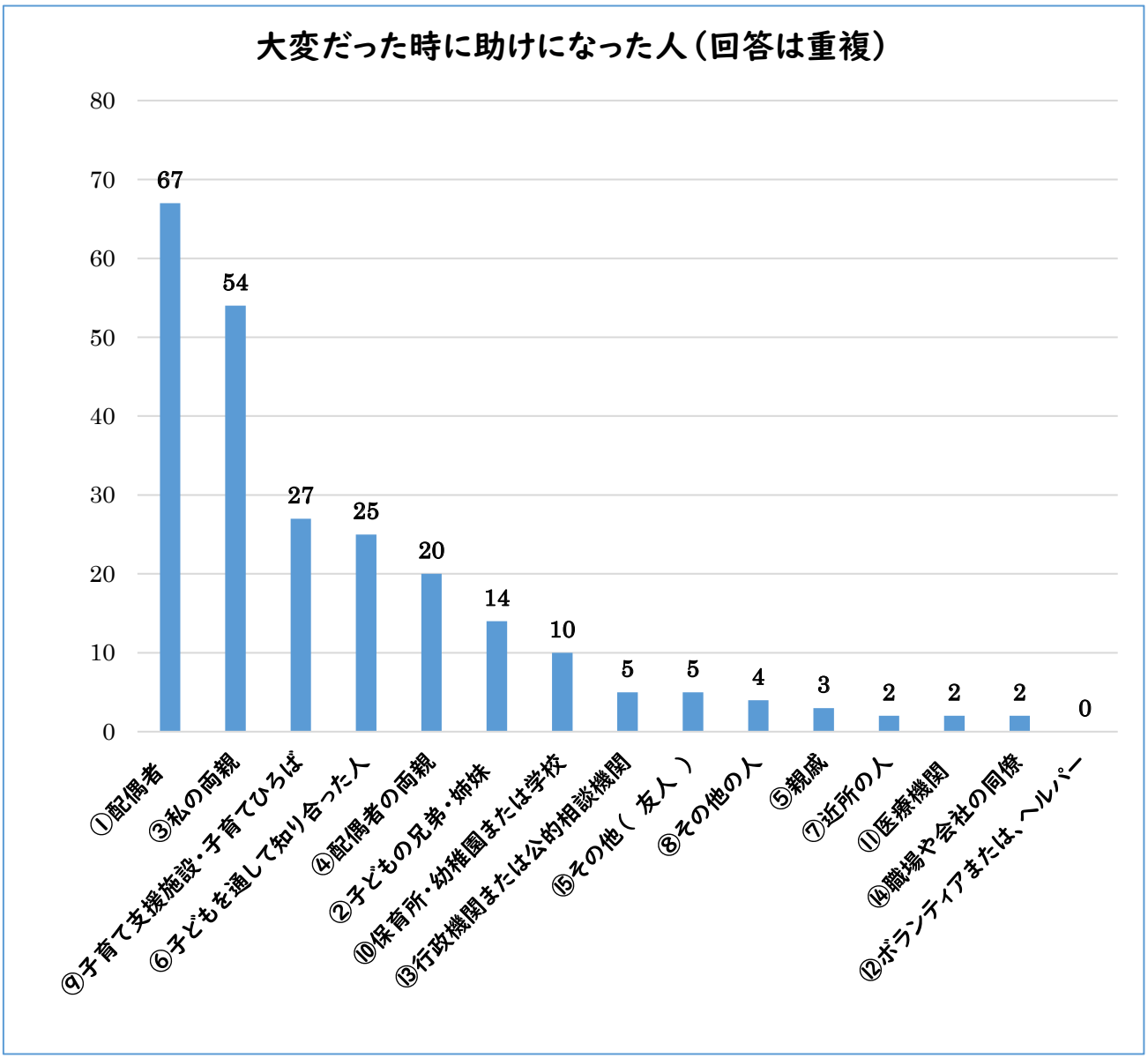

図 11　大変だった時に助けになった人

困ったり、家事や保護者の病気の間のサポートの必要を感じていながら外部のサポートを利用をしてない実態があった。持っているソーシャル・サポートは重複する数が多い方が良く、それだけ子育てにおいて余裕ができると考えられる。頼りになったソーシャル・サポート数で見ると、**表 1** のように、ないというのが 1 人、1 つだけという人が、57 人いた。これは半数にあたる。一つだけというソーシャル・サポートが少ない家族のその内訳は**表 2** であるが、そのうち 25 人が父親である配偶者であった。夫婦でもお互いに助けにすることができない家族が 22 家族ある、父親以外で一つだけのサポートについては、**表 2** にあるように自分の子ども、自分の親、配偶者の親を頼っている。これら自分の二親等を除いた人を頼りにしているという人が約 8%いる（子どもの兄弟姉妹は幼い場合も有る、それを入れると約 15%になる）。その人達にとっては、子育て支援のひろばへ来所することそのものには大きな意味があるといえる。また、子育ての中で知り合った人とのつながりを持つことが今後助けになっていくといえた。

表１　ソーシャル・サポート数

ソーシャル・サポート数	回答人数
0	1
1	55
2	8
3	19
4	16
5	6
6	1
7	1
回答なし	4
合計	112

表２ソーシャル・サポートが１の内訳

	度数
1（配偶者）	25
2 子どもの兄弟・姉妹	8
3 私の両親	13
4 配偶者の両親	3
6 子どもを通して知り合った人	2
7 近所の人	1
8 その他の人	1
9 子育て支援施設・子育てひろば	2
合計	55

Ⅲ　まとめ

今回の調査は、地域子育て支援の施設のひろばに既に来ている家族についての調査である。保護者にとって半数ほどが地域とのつながりが希薄な群である。地域とのつながりが薄いこの群のソーシャル・サポートの利用のニーズは、子育て支援のサービス事業を行なう地域の担部署にとっては、それぞれが行なってきているサポートの利用実態といってもよいであろう。子育てひろばに来所する家族へ、住民の相互支援サービスのように経済的に使いやすいサービス、安全生の高い信頼のおけるサービスの情報を集め提供する必要を新たに示すものとなった。、

子育て支援のニーズは、一人目の子どもに限らず複数の子どもの妊娠後も、その経過中から十分な情報とサポートが必要になっていることが改めて明らかになった。しかしソーシャル・サポートと言えるもので、親近者に頼る限界が有るにも関わらずなおも親近者以外とのつながり以外を頼ることもしなかったことも明らかになった。これは子育て家族への関わり方として従来の血縁・地縁問題は早くから分っていながら具体的に家族が使用出来るニーズは依然少ないあるいは、選択肢にいれたくても無いことが示されているのではないか。

つまり、需要が多くあるにもかかわらず、子育てにあたって大変な時期にあたる時に、ボランティア等のサポート分野とのつながりが全く無かったのは供給に関して量的に少ないからなのか、依頼する先への信頼面の問題なのか、子育て世代の経済的な問題なのかは調査する必要がある。

サポートの内容や質を考えても、それを充足する公的に援助や支援がなければ、2 番目以降の子育ては益々難しくなっているといえる。

また、このアンケートを概観すると、保育所や幼稚園では第二子以上を持つ親子を相談支援で支える必要が今後増えることはいうまでもない。乳児を含む過程での子育てを行なっている子育て支援の場では、一時預かり等機能には、親子の体調や家事労働の代行などの家庭機能の相談の需要が増えているが､それを共有するのは､血縁者以外の者にしかない。その質と内容や情報は今後の子育て家族特に、次の子を考える層に影響を与えるのではな

いかと考える。

注および引用文献

1)　NPO 法人子育てひろば全国協議会（2015)、「地域子育て支援拠点事業に関する調査2015」、47、pp.170－179.

2)　子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について（第 17 次報告）の概要より、社会保障審議会児童部会児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会【令和３年８月】こども虐待による死亡事例等の検証結果等について_第 17 次報告_概要及び報告書_210831tue.pdf（jpa-web.org）　2022 年 1 月 24 日閲覧

3)　地域子育て支援拠点事業の実施ヵ所数の推移
子ども・子育て支援　｜厚生労働省（mhlw.go.jp）

4)　Lamb,M.E（1976）, The role of the father in child development,　*New York:John Whiley &Sons.*　（久米稔、服部広子、小関賢、三島正英訳(1989)、『父親の役割－乳幼児発達とのかかわり』、家政教育社）

5)　森依子（2018)、「乳幼児親子と地域を結びつける資源と機会－子育て中の親に対する調査から－」、『教育学研究紀要』、Vol.64、pp.376 - 381.

6)　石井クンツ昌子（2013)、「育メン」現象の社会学、ミネルヴァ書房.

7)　厚生労働省「令和２年度雇用均等基本調査」男性の育休取得率
01【案】リリース(R2 年度雇用均等基本調査）(mhlw.go.jp)　閲覧 2022 年 1 月 24 日

子どもの想像力を育む絵の技法研究

―絵本の世界観を伝えるために―

溝上　義則

Research on painting techniques to nurture children's imagination
－To convey the world view of picture books－

MIZOKAMI Yoshinori

【要旨】絵本の絵に使用されている技法の効果を分析することで物語への理解が深まり、読み聞かせの際に、子どもたちに絵本の世界観を感情豊かに伝えることが可能になると考えられる。そのため、授業課題として挿絵に使用されている技法を同定し、その効果を分析した。次に、学生が任意の１冊を選び挿絵の模写を行った。学生にアンケートを実施したところ、模写が「楽しかった」という指標 79.9（最大 100）に対し、読み聞かせに「役立つ」という指標は 59.2 と低かったが、自由記載では本課題の意図を十分に理解したと思われる学生の意見も複数みられた。技法の分析を経て模写を行った結果、画家の意図する効果に気づき、読み聞かせに活かすことについて思いが至ったものと考えられる。

Key words : formative expression, picture book, technique, art materials, storytelling
キーワード：造形表現、絵本、技法、画材、読み聞かせ

１．　はじめに

（１）背景と目的

従来、絵本の研究はその内容の文学的な特質、教育現場や文庫での使用法、あるいは目的や用途について論じたものが多く、研究者の領域は文学、教育（保育）、心理学など様々である [1)]。それに比べ、絵本の「絵」そのものを論じたものは比較的少ないが、美術の専門家らによって絵の構成、機能、要素など、絵本の「絵」の特質について専門的に研究されている [1)]。絵は色、形、線、点などの要素に分解することができ、それぞれについて検討することが可能である。また、絵の出来栄えを左右する構図や、絵の個性を醸し出す描画材料（以下、画材）、モダンテクニックなどの美術の表現技法（以下、技法）も様々であり、検討すべき要素は多い。

保育の現場で、あるいは家庭において長年読み継がれる名作といわれる絵本には、多くの技法が使われている。例えば、『ねないこだれだ』のお化けをかたどる和紙の素朴な貼り絵や『いないいないばあ』の優しくも暖かい動物の姿を描き出す版画表現などがそうである。その他にも『スイミー』の豊かなイメージの世界を醸し出すスタンピングによるモノタイプの版画表現や、『はらぺこあおむし』のユニークかつ鮮やかなコラージュ表現などが代表例として挙げることができる。

筆者は本学幼児教育学科の学生が 1 年の前期に履修する「図画工作」を担当しており、

その中で色や形、線、点あるいは画材、技法について取り上げている。例えば色については色の三属性（明度・彩度・色相）に関することや、色彩心理、色彩調和など色彩学の基礎について講義している。また、技法については、バチック、コラージュ、フロッタージュ、スタンピング、デカルコマニーなどのモダンテクニックを体験できるよう授業課題を組み立てている。こうした色彩に関する知識や技法の習得は、保育者として子どもたちの造形あそびや造形表現活動を支援するうえで必要な知識として知られている。

金山[2)]は保育者 72 名を対象に調査を行い、認知度の高い技法はコラージュ（100%）、フィンガーペインティング（97%）、スタンピング（90%）等であるのに対し、実践経験のある技法はコラージュ（33%）、フィンガーペインティング（63%）、スタンピング（57%）等であり、認知度に対する実践経験の少なさを報告している。しかし、「技法遊びを保育の中に取り入れているのか」という質問に対しては 96%が「取り入れている」と答えたと述べており、技法遊びの浸透ぶりが伺える結果となっている。

昆[3)]は保育者養成における造形の学習において「絵本」の視覚表現性に着目し、コラージュ等の技法体験を取り入れている。この体験は学生にとって、保育者としての心の在り方を意識させる実践となり、多様な表現の楽しさや喜びを素直に感じられ、表現の出発点としての発見や感動を再確認しながら造形活動を行えたこと、その喜びや楽しさを他者と共有し合えていたこと、子どもや保育への思いを引き出されていたことが分かったと報告している。また、実際の保育との結びつきを具体的にイメージできるような授業展開が必要として「自己紹介絵本」づくりに取り組んだ結果、マーブリング技法を選択した学生が全体の 66%と大きな偏りを見せたものの、技巧を凝らした作品づくりに終始するのではなく、保育実践現場で求められる専門性や保育に向かう態度を自然と認識できたと評価している。

昆[3)]による「実際の保育との結びつきを具体的にイメージできるような授業展開が必要」という指摘は、本学において「図画工作」の後に受講する造形表現に関する「保育内容（表現 B）の指導法」（本授業）にとっても欠かせない視点である。技法の体験を実際の保育に結び付けるために、昆は「自己紹介絵本」づくりを授業で取りあげているが、本授業では、絵本の模写を課題として取り上げた。

本授業での具体的な取り組み内容は「絵本の調査」を通して絵本に使用されている画材や技法について理解を深めたうえで、「絵本の模写」（図 1.）を個人あるいはグループで展開することである。この課題を設定した理由は、絵本に描かれた画家の絵について、特定の色や技法が選ばれた理由や効果について分析することで、物語への理解が深まり、保育の現場で読み聞かせの際に、子どもたちに対して絵本の世界観をより感情豊かに伝えることが可能になると考えられたからである。イギリスの絵本研究家であるジェーン・ドゥーナン[4)]は、絵本の読者の多くは「ことばを読む」ことはするけれども、「絵を読む」ことはなおざりにしていると指摘している。そして、「絵を読む」という経験をしてみると、もっと絵本を深く読むことができるだろうとの助言をしている。

絵本の世界観を文字情報に依存せず、色や技法という観点から読み込むことで、作者が言葉では表しきれなかった、あるいは絵に託された状況設定や感情を拾い上げ、保育者が読み聞かせの中で表現することができれば、子どもたちにとってより豊かな経験となることが見込まれる。

「絵を読む」ためには画材、技法、色、形といった絵の構成要素について分析することが有用である。そのため、授業では最初に、絵本の絵に使用されている画材や技法について調べ学習を行った（調査 1)。その後、各学生が任意の 1 冊を選び、個人あるいは共同制作によって絵本の模写を行った。絵本の模写を終えた後は、各自プリントにまとめ（調査 2）を行い、最後にアンケート（調査 3）を実施し、絵本の模写を終えた感想を調べた。

調査 1 と 2 は授業課題として記名のうえ回収した。調査 3 のアンケートは記載内容が成績に関与しないことを伝えたうえで無記名にて回収した。調査内容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。

２．絵の構成要素

（１）色について

絵を構成する要素のひとつである「色」について、七匹のねずみが順に登場する『七ひきのねずみ』では、赤、緑→黄、紫→青、橙といったように補色の順に示すことで読み手が心地よい印象をもつように配慮されている [1)]。色相の表情は、色の強さや鮮やかさの程度で決まるが、色相の強弱などを用いてムードを醸し出すことができる。例えば、鋭い色は強さや緊張感を出すことができるし、反対に鈍い色は弱さや柔らかな感じを出すことができる [1)]。

伊勢田ら [5)]は、ディック＝ブルーナの『うさこちゃん』シリーズに使用されている色について R（赤）・G（緑）・B（青）の混合率を解析し、ブルーナカラーといわれる 6 色が安心感を与える比較的落ち着いた混色であると述べている。また、シリーズ内の複数の本を比較することで、ストーリーに応じて色が選択されている可能性について触れている。

筆者の蔵書にパロル舎から出版された『画本 宮澤賢治よだかの星』がある。今から 20 年程前に書店にて平積みされていたこの本が目に留まり、小林敏也の色使いの美しさに感激し入手に至った。小林の絵は、コラグラフのような版表現あるいはデカルコマニーのような模様の面白さや不思議さが特徴的であり、その中でも青の美しさは特に際立っていた。多くのページに展開された青は寒色でありながら暖か味のある優しい青であり不思議に思ったが、「特色で刷られた絵本」と店内表示に書かれており、美しさの理由に合点がいった。通常の印刷は CMYK の 4 色刷りであるが、特色というのはインクを練り合わせて調合された特別な色である。つまりオーダーメイドの印刷といえる。このような特殊な印刷を施し、画家の色に対する拘りを具現化した絵本も存在する。

（２）線について

点や線はいろいろな表情・感情を表すことができるため、読者はその表現された点や線の表情に感情移入してさまざまに感じ、それが読者の心を打つとき、「個性が解放され、感情の高揚があり、緊張があり、昇華がある」ということになる [6)]。ジョン・バーニンガムの『アルド』では悪夢の不安に怯える少女の目を 2 つの点で、髪の毛をふるえる線で、床の敷物をギザギザの輪郭線で描くことで、読者はこれらの描写に、少女がいかに不安に怯えているかを読み取ることができる [6)]。

また、細い線は繊細さや弱さなどを表現し、太い線は力強さ、恐ろしさなどを伝える手段となり得るなど、1 本の線が語る内容は幅広い。

（３）形について

『あおくんときいろちゃん』の作者であるレオ＝レオニは、色紙をちぎったような形をつくりだし､子どもにもなじみやすい表現方法をとっているが､なじみやすいだけでなく、コンパスで描かれた正円ではない不定形の形が微妙な表情や動作を表現するために重要な意味合いを持っている。それぞれの画面で少し縦長になったり、横長になり、斜めに配置されるなどの微妙な変化が「みんな　かくれんぼが　だいすき」「かえりみちでは　とんだり　はねたり」といった子どもの動作と呼応し表情や動きとして現れている。このような形の抽象化について今井は、「読者に細部のイメージをつくりだしていくことをゆだねている」と分析してる。また､「視覚的なコミュニケーションにおける形と色の問題や可能性について、極限のところで実験しているようにも思えるのです」と評している[7)]。

（４）技法について

絵本の編集者である松井直[8)]は赤羽末吉との仕事である『かさじぞう』を､「水墨という表現と和紙の素材の白がうまく調和し、水気をたっぷり含んだ雪の感じが見事にえがき出されている」と評価している。また､「和紙の白と墨とうす墨のぼかしは、遠近感のない、しかしリアリティのある不思議な空間をつくりあげ、天と四方がひとつに溶け合ってしまう雪景の不安の白い空間のイメージが感じられる」とも述べている｡「暖かい美しさ」があり、それが「子どもの気持ちをひきつけ、物語の世界へ導いてゆく力になっている」といい､「物語を語る力」があると、その魅力について解説している。

レオ＝レオニは『フレデリック』や『アレクサンダとぜんまいねずみ』などでコラージュの手法を使って様々な性格のネズミたちを登場させた。また『ペツェッティーノ』ではマーブリングなどの様々な技法による紙を使用し、その「うねり」や「もや」は登場人物達の言葉だけでは窺えない心理状態や、物語の進行方向を暗示するように、作品の展開に視覚的な効果をもたらしている[9)]。

また、名作『スイミー』では、小さな魚たちはゴム印を押し、主人公のスイミーだけは筆で描いて強い存在感を表現している他、デカルコマニーやインクのにじみによる効果など、海の中の世界で繰り広げられる物語に夢中になる視覚的なアイディアが巧みに取り入れられている[10)]。

（５）画材について

絵本学を専門とする藤本[1)]によれば､「画材の効果を見ることは研究として興味深い」といい、画家が絵本を描くのにどんな材質の紙を用いるかは事物の質感や物語の雰囲気と関連し、水彩やパステル、クレヨン、インクといった様々な画材を用いた場合の効果はそれぞれ違うので注意して研究すべきとしている。また、藤本が翻訳した『たいようもつきも―フランチェスコのうた』は切り絵に水彩で着色し、主人公の生き方の清貧さと素朴さを上品に仕上げ、絵本のテーマを繊細に効果的に演出していると具体例を示している[10)]。

ペンを画材として使用した絵本も多く、ロバート・ローソンが絵を担当した『はなのすきなうし』では、モノクロームのペンで描かれた絵が一見地味な印象を与えるが、牛や闘牛士の動きと表情を生き生きと正確に表現している｡長新太作『ごろごろにゃーん』では、黒・黄・水色のペンで無数の線を交差させたハッチングによる色と影の表現に鋭利な美しさがある｡いわむらかずお作『14 ひきのひっこし』はペン画に淡彩で描かれていて美しく、絵が多くを語る絵本の典型であり、子どもたちに絵を読む楽しさを満喫させてくれる[10)]。

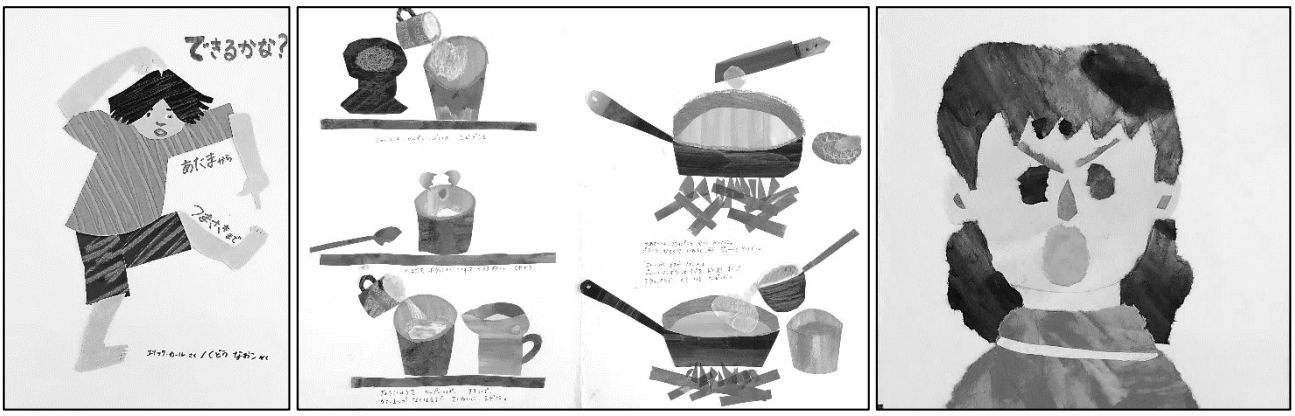

図 1. 学生による模写（左から：できるかな？、ホットケーキできあがり！いやだいやだ）

３．調査 1.

（１）方法

対象者：短期大学 2 年生 23 名（男子 2 名、女子 21 名）、1 年生 32 名（女子 32 名）

対象授業：「保育内容（表現 B）の指導法」

調査期間：2020 年 5～7 月、2021 年 10 月～11 月

方法：『絵本に使われている画材と技法を調べてみよう』（A4 両面プリント）に 2 冊分調査できるよう記入欄を設けた。2 年生は筆者が準備した絵本約 30 冊を分析し、1 年生はそれに加え、図書館より各自 1 冊選んで調査した。

調査項目：題名、作者名、出版社、出版年、物語の要約、画材（絵の具・インク、色鉛筆、クレヨン・クレパス、コンテ・パステル、その他画材）、技法（にじみ・ぼかし、かすれ、マーブリング、バチック、フロッタージュ、スクラッチ、コラージュ（切り貼り）、切り絵、版画、その他技法）、その他、「画材や技法による効果」「色使いの特徴や効果」について自由記載の欄を設けたが、本稿では画材と技法に焦点を当て、「画材や技法による効果」のみを検討対象とし、「色使いの特徴や効果」については別の機会に検討を行う。

（２）結果

2 年生 23 名のうち有効な回答が得られたのは 19 名、1 年生 32 名のうち有効な回答が得られたのは 30 名であった。調査に用いられた絵本は 2 学年合わせて延べ 98 冊（実数 62 冊）であった。

『絵本に使われている画材と技法を調べてみよう』にて調査した画材のうち最も多かったものは「絵具・インク」（66 冊）であり、次に「クレヨン・パス」（27 冊）、「色鉛筆」（20 冊）と続いた。技法は「にじみ・ぼかし・グラデーション」（60 冊）が最も多くの絵本に使われていた。次に、「コラージュ」（24 冊）、「切り絵」（21 冊）、「版画」（21 冊）、「かすれ」（18 冊）と続いた（表 1）。

「コラージュ」と「切り絵」、その他技法に分類した「ちぎり絵」（2 冊）の 3 つの技法については、同時にカウントしている学生が多かった（表 1）。

また、自由記載「画材や技法による効果について」では、技法に関して「にじみ」と「ぼかし」についての記載が多く、それによる効果は「やさしい」「やわらかい」「あたたかい」という意見が多くみられた。また、和紙、墨汁、色鉛筆といった画材・素材の効果についての記載もみたれた（表 2）。

表１『絵本に使われている画材と技法を調べてみよう』

種別	項目	冊数（延べ数）
画材	絵具・インク	66
	色鉛筆	20
	クレヨン・パス	27
	コンテ・パステル	8
	その他画材	15
技法	にじみ・ぼかし・グラデーション	60
	かすれ	18
	マーブリング	6
	バチック	2
	フロッタージュ	5
	スクラッチ	5
	コラージュ	24
	切り絵	21
	版画	21
	その他技法	23(スタンピング８、デカルコマニー5、ちぎり絵２など)

表２「画材や技法による効果について」自由記載（抜粋）

本の題名（作者名）	記載内容
三年ねたろう（文：大川悦生、絵：渡辺三郎）	昔話の感じが伝わるように、にじみを使用している。
いないいないばあ（文：松谷みよ子、絵：瀬川康男）	版画を使うことで色むらが出来て親しみやすい感じになっている。
いいおかお（文：松谷みよ子、絵：瀬川康男）	版画や絵の具で塗ったような絵で、色使いも、なんとも言えない色で温かみを感じた。
ほしになったりゅうのきば（再話：君島久子、絵：赤羽末吉）	墨汁で描くことによって、昔の物語の感じがする。
	はっきり描かれたところと、にじませて描かれたところがあって、はっきり描かれたところが強調されている。
11 ぴきのねこ（馬場のぼる）	みんなで真剣な会議をしている様子が、周りをぼかしていることにより伝わる。
ぞうくんのさんぽ（作：なかのひろたか、レタリング：なかのたかまさ）	やさしい色使いやグラデーションがぞうくんの優しさや温もりを表現している。
	背景が点描で描かれ、空気感や風などが表現されている。色が薄めで優しい。
ペツェッティーノじぶんをみつけたぶぶんひんのはなし（レオ＝レオニ）	マーブリングの混ぜ具合や組み合わせる色を変えることによって、やさしい波と荒々しい波を表現している。
	マーブリングを岩や海に使うことで、より実物の感じが出て見分けやすい。
スイミー（レオ＝レオニ）	スタンピングの繰り返しは同じ大きさだと分かりやすい
ゆきのひのたんじょうび（岩崎ちひろ）	ぼかしているので、冬の儚い感じがでている。
ことりのくるひ（岩崎ちひろ）	にじみやぼかしで柔らかくイラストを描いているため、目に入りやすく物語にやわらかいイメージを持つ。
おしくら・まんじゅう（かがくいひろし）	クレヨンを使いぼかしていることで、全体的にやわらかい印象だった
ぐるんぱのようちえん（作：西内ミナミ、絵：堀内誠一）	悲しいことがあったときのゾウはすごくスクラッチが入っていてとても悲しそうに見える。
あーんあん（せなけいこ）	和紙を使っているので、あたたかい印象がある。
おばけなんてないさ（せなけいこ）	きれいに切るのではなく、あえて少し雑に切って貼って表情を豊かにしている。
いやだいやだ（せなけいこ）	手でちぎることで、ペンで描かなくても太陽が輝いているところや、ルルちゃんの髪の毛が１本１本あるように見える。
どんなかんじかなあ	ほっぺたが少しギザッとした塗り方がされているので、本当に

（中山千夏）	照れているように見える。
おつきさまはまあるくなくっちゃ！（ふくだじゅんこ）	顔の部分は、クレパスで描き、指でこすって少しぼかしを入れ、やわらかい感じにしている。
ぴのちゃんとさむさむねこ（松丘コウ）	はっきりと塗らずに、少しぼかすように塗っているため、温かく見える。
きょだいなきょだいな 長谷川摂子	はっきりと見せたいところは濃く塗って、その周りは、薄く淡い色ににじませている。
ちいさなりすのエメラルド（そのだえり）	色鉛筆で描いているから、すごく柔らかい色使いだった
やくすぎのしまへいったよ（川口義伸）	川にお日様がうつる場面で、青や水色、白の絵の具がぼかされ、にじんで、本当にひかっているような白さが生まれていた。
とくとくとく（文：なかがわあきら、え：うどおただこ）	ぼかしを使うことにより、優しい絵を表現している。
おやすみロジャー（カール＝ヨハン・エリーン）	うさぎのフサフサの毛の部分や外の風景が「ぼかし」や「かすれ」によって優しいイメージを持たせている。

３．調査 2.3.

（１）方法

対象者：短期大学 2 年生 23 名（男子 2 名、女子 21 名）、1 年生 32 名（女子 32 名）

対象授業：「保育内容（表現 B）の指導法」

調査期間：2020 年 7 月、2021 年 11 月

方法：調査 2 として 『絵本を模写してみよう（まとめ)』、調査 3 として『絵本の模写に関する最終アンケート』（ともに A4 用紙 1 枚）を実施した。前者の回答は自由記載とし、後者は 10cm の Visual Analogue Scale（以下 VAS）および自由記載を用いた。

質問内容：調査 2.「1. 模写をした本のタイトルと作者 2.本のあらすじ 3.選んだページ 4.模写にあたって使用した技法 5.模写にあたって使用した画材や紙 6.模写にあたって工夫したところや技法の種類・難易度について 7.あなたが使用した技法はどのような効果（役割）を果たしていますか？この課題を通して気づいたことは何ですか？技法と物語との関連を踏まえて答えてください 8.今回の課題の感想や反省」、これらの質問のうち、7.について検討する。

質問内容： 調査 3.「1.模写は楽しかったですか？（VAS)」 2.「どういうところが楽しかった（楽しくなかった）ですか？（自由記載)」 3.「模写をしたことで絵本に対する印象が変わりましたか？（VAS)」 4.「変わったと思う方は、どのようなところが変わりましたか？（自由記載)」 5.「技法を使って模写をした経験は、子どもを前にした読み聞かせの際に役立ちそうですか？（VAS)」 6.「『役立つ』と思う方は、読み聞かせの際にどのように役立ちますか？（自由記載)」、これらの質問のうち、VAS を用いた質問 1.,3.,5.と質問 6 について検討する。

（２）結果

2 年生 23 名のうち有効な回答が得られたのは 13 名、1 年生 32 名のうち有効な回答が得られたのは 31 名であった。『絵本を模写してみよう（まとめ)』の質問 7.「あなたが使用した技法はどのような効果（役割）を果たしていますか？この課題を通して気づいたことは何ですか？技法と物語との関連を踏まえて答えてください」については表 3. に示す。『絵本の模写に関する最終アンケート』の質問 1.,3.,5 においては、10cm の VAS を用い最大値を 100、最小値を 0 とした場合、表 4. のような数値（以下：指標）となった。また、読み聞かせの際にどのように役立つかを問うた質問 6 については表 5.に示す。

表 3. 『絵本を模写してみよう（まとめ)』自由記載（抜粋）

あなたが使用した技法はどのような効果（役割）を果たしていますか？この課題を通して気づいたことは何ですか？技法と物語との関連を踏まえて答えて下さい。
切り絵は絵や物語りの温もりを伝える役割があると思う。
切り絵の技法も、手でちぎったり、ハサミやカッターで切るなど色々な技法があるので、絵や話の雰囲気を出すのに工夫がいることが分かった。
「にじみ」でやさしい感じの印象になる。
和紙を手でちぎることで、丸みのある優しい絵に仕上がる。
技法では、ちぎり絵を用いることで、現実の世界ではなく、絵本の世界に入り込んでいけると思いました。
ねずみの形は紙を手で破いており、ハサミで切るより柔らかい感じになっている。
「はらぺこあおむし」の最後の蝶になるシーンはとてもきれいな色彩で、子どもも釘付けになると改めて思った。
にじみ絵を使うことで淡い感じを表現することができ、色もカラフルなため、子どもの目も引き付けられる。
空の色で時間が分かるように工夫している（効果）と思いました。作者のこだわりに気づきました。
少しでも内容が伝わるように、淡い色でぼかして、ふわふわとした雰囲気を出した。淡い色で感情を表すのは少し難しかった。
使っている技法と物語が合っていると思った。
変わった色が多く作るのも大変だったけど、変わった色を使うことによって想像の世界に入り込むことができると思った。物語の内容と絵をじっくり考えると、より絵本を楽しむことができた。

表 4. 『絵本の模写に関する最終アンケート』(VAS)

質問番号と内容	質問 1. 模写は楽しかったですか？(楽しかった／楽しくなかった)	質問 3. 模写をしたことで絵本に対する印象が変わりましたか？(変わった／変わらない)	質問 5. 技法を使って模写をした経験は、子どもを前にした読み聞かせの際に役立ちそうですか？（役立つ／役立たない）
結果（指標）	平均 79.9±18.4	平均 62.7±26.2	平均 59.2±24.3

表 5. 『絵本の模写に関する最終アンケート』自由記載（抜粋）

質問	読み聞かせの際にどのように役立ちますか？
技法に関する記載	技法や絵本の表現について説明しやすいと思う。
	子どもたちから同じ絵を描きたいと言われた時に技法を教えることができる。
	この絵は何でできていると思う？など質問する。
	子どもと絵本の絵の話ができる。
内容に関する記載	今まで知らなかった意味とか伝えたい事とか知れたので伝えられるように読む。
	絵本の世界観を伝えるときに役立ちそう。
	自分でつくったから感情がいれやすいと思う。
	模様（ザラザラ・ぐるぐるなど）や色のにじみ具合など、見た目が面白いので、子どもたちの興味を引き付けそうだと思った。
	どういうことを表したかったのか分かり、より気持ちを込めて読むことができる。その場面のふんいきを出すよう心掛けることができる。
	絵の印象を優しくすることができる技法を使っているページがあると、そのペー

	ジは優しく読もうなど、工夫することができる。
	フワフワとしたような描き方をしている絵ならやさしく読むなど、読み方が変わって良く読めそう。

４．考察

（１）調査 1. の考察

画材のうち最も多かったのは「絵具・インク」（66 冊）であったが、筆者は画材が読み取りやすい絵本を意図的に準備し、学生が図書館から借りた絵本の選定は各人に任されていたため、この結果を広く絵本全体に当てはめることは出来ない。技法は「にじみ・ぼかし・グラデーション」（60 冊）が最も多く使われていたが、同様の理由により広く絵本全体に当てはめることは不可能である。この課題は学生が絵本の絵に使用されている画材や技法について考えることを目的としている。数種類の画材と技法が列挙されたことで、『絵本に使われている画材と技法を調べてみよう』の調べ学習が適正になされたことが伺える。

コラージュ（24 冊）、切り絵（21 冊）、ちぎり絵（2 冊）の 3 つの技法については、同時にカウントしている学生が多く、区別がついていない可能性高い。この 3 つを明確に分類することは難しい。ちぎり絵はコラージュに内包され得るし、切り絵の定義も曖昧である。この 3 技法については集約し、枠組みを大きく設定する必要について検討すべきである。

また、技法に関して「にじみ」と「ぼかし」の効果は「やさしい」「やわらかい」「あたたかい」という意見が多くみられた。幼児向けの絵本を対象としており、これらのイメージが多く伝わったことは理に適っているが、ここで重要なことはそのイメージが「にじみ」と「ぼかし」といった技法によって描かれているということの発見である。

（２）調査 2. の考察

技法とその効果についての記載では、「にじみでやさしい感じの印象になる」といった記載が多くある中、「子どもも釘付けになると改めて思った」「子どもの目も引き付けられる」「想像の世界に入り込むことができると思った」「より絵本を楽しむことができた」といった意見のように、技法の効果が表れた結果、子どもに与える影響について思いが至った学生もいることが分かった。模写をした絵の向こうに子どもの姿が見えていた学生が少なからず存在したことが裏付けられる回答であった。

（３）調査 3. の考察

「模写は楽しかったですか？」との質問に対し、「楽しかった」という指標は 79.9 であり、概ね楽しみながら模写を行えたことが分かった。「模写をしたことで絵本に対する印象が変わりましたか？」という質問に対して「変わった」という指標は 62.7 であり、模写という行為の楽しさに比べると、絵本に対する印象は大きくは変化していないことが示された。さらに、「技法を使って模写をした経験は、子どもを前にした読み聞かせの際に役立ちそうですか？」という質問に対して「役立つ」という指標は 59.2 であり、わずかではあるが、印象の変化よりも下回る結果となった。これは、技法調べや模写の過程で技法の効果やその活かし方、読み聞かせへの影響などを説明せずに授業を展開したことに起因しているが、そのこと自体が本課題の目的であり回答であるため、授業のまとめとして技法調査の意義や活かし方、読み聞かせへの影響について丁寧に解説を行った。

『絵本の模写に関する最終アンケート』では、「絵の印象を優しくすることができる技法を使っているページがあると、そのページは優しく読もうなど、工夫することができる」「フ

ワフワとしたような描き方をしている絵ならやさしく読むなど、読み方が変わって良く読めそう」等のように、本課題の意図を十分に理解していると思われる学生の意見も複数みられた。技法の調べ学習を経て模写を行った結果、画家の意図する効果に気づき、読み聞かせに活かすことについて考えが及んだものと考える。

（４）まとめ

イギリスの絵本研究者ジェーン・ドゥーナン [4]は、絵にこめられた深い意味を「読み取る」ためには、ただ目から入ったものをそのまま受け止めるだけでは十分ではないと指摘している。そして、もっと深く感情移入して知識や経験を総動員する必要があり、その絵が表面上何を描いているのかを理解するだけではなくて、もっと奥深いところまで考えなければならないと述べている。何気なく見てしまいがちな絵本の絵であるが、「読み取る」ことの重要性について語っている [4]。

またドゥーナン [4]は、絵本を使った学習は視覚的感性を発達させ、さらに視覚情報から特定の意味をくみとる訓練にもなると述べている。

本授業で取り組んだ画材と技法の調査や模写は、画家の意図を汲み、物語への理解を深めるために役立ったことが示唆された。文字だけなく、絵に託された情報も読み取りながら読み聞かせに活かすことは、子どもたちの想像力を育て物語の世界に入り込む手助けとなるものと考えられる。

引用文献

1) 藤本朝巳, 生田美秋編著『絵本を読み解く　絵本入門』, ミネルヴァ書房, 2018.
2) 金山和彦, 「伝統的プログラム：技法あそびの実践的状況について（保育者への質問紙調査をもとに)」, 新見公立短期大学紀要, 第 22 巻, 2001, pp123-126.
3) 昆正子, 『「子どもと美術」における造形技法指導の展開－教材「自己紹介絵本」の可能性をさぐる』, 長崎女子短期大学紀要第 41 号, 2017, pp114-121.
4) ジェーン・ドゥーナン著, 正置友子, 灰島かり, 川端有子訳, 『絵本の絵を読む』, 玉川大学出版部, 2013.
5) 伊勢田知子, 松前祐司, 岩崎晴美, 斎藤兆古, 堀井清之, 「絵本における色の三原色混合率の抽出」, 可視化情報, Vol.20 Suppl. No.1, 2000, pp.291-294.
6) 藤本朝巳,『絵本はいかに描かれるか－表現の秘密－』, 日本エディタースクール, 1999.
7) 中川素子, 今井良朗, 笹本純, 『絵本の視覚表現－そのひろがりとはたらき』, 日本エディタースクール, 2001.
8) 松井直, 『絵本をみる眼』, 日本エディタースクール, 2004.
9) 鳥越信編, 『絵本の歴史をつくった 20 人』, 創元社, 1993.
10) 生田美秋, 石井光恵, 藤本朝巳, 『ベーシック絵本入門』, ミネルヴァ書房, 2013.

研　究　紀　要　第21号

令和４年３月15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　㈱佐伯コミュニケーションズ
大分市広瀬町2丁目3番21号