

# 研究紀要

第 22 号

2023

東九州短期大学

## 目次

### 論文：

まことの保育の実践と課題 —宗教的情操教育と領域「環境」の生命の尊重との関連について— ……	梅高 賢正 …	1
遊びを通しての総合的な指導のあり方 ……	江玉 陸美 …	8
乳幼児の保護者との交流から学ぶ —学生が子育て支援のひろばで学んだこと— ……	森 依子 …	17
領域「健康」における幼児の食・生活習慣に関する研究 —就寝時刻が幼児の食生活や生活習慣に与える影響について— ……	麻生 愛子 …	27
明治後期幼稚園における道徳教育実践 —「作法」の指導を中心に— ……	井上 快 …	37
コロナ禍における乳幼児期の人間関係 —親子運動遊びにおける領域「人間関係」のアンケート調査から— ……	上田 真由美 …	46

# CONTENTS

## Original :

Practice and Issues of True Childcare			
Relationship between True Childcare and Respect for Life in the Childcare Content " Environment "	.....	UMETAKA Kensho	1
The Support of Comprehensive Guidance through Play	.....	EDEMA Mutsumi	8
The student plays with infants with parents of infants and learns from there			
— A student having learned at the place that helped child care—	.....	MORI Yoriko	17
Research on the dietary and lifestyle habits of infant in contents of " health "			
—About the influence that bedtime gives the dietary and lifestyle habits of the infant—	.....	ASO Aiko	27
The practice of moral education in kindergarten in the late Meiji era			
—Focusing on the instruction of manners—	.....	INOUE Kai	37
Human relationships in infancy during the COVID-19 crisis			
—From a questionnaire survey on the domain of " human relations " in parent-child exercise play—	.....	UEDA Mayumi	46

# まことの保育の実践と課題

— 宗教的情操教育と領域「環境」の生命の尊重との関連について —

梅高 賢正

Practice and Issues of True Childcare

Relationship between True Childcare and Respect for Life in the Childcare  
Content "Environment"

UMETAKA Kensho

【要旨】学校法人扇城学園は、大乘仏教、特に浄土真宗のみ教えを建学の精神としている。この建学の精神は普遍性を持ち、教職員の拠り所となるものである。特に、東九州短期大学の教育方針の（１）に「み仏の心を心とするおおらかにして豊かな情操を養う。」とあり、単に知識教育に偏らない人格形成、人間教育を目的としている。一方、現代社会は子ども達を取り巻く環境や家庭における宗教意識の希薄化等、目まぐるしく変化している。このような中で宗教的情操教育、「こころの教育」を標榜する学園として、如何にして建学の精神の具現化を目指していくのかは大きな課題である。今回、浄土真宗本願寺派、真宗保育連盟が推奨する「まことの保育」への東九州短期大学附属幼稚園の取り組みを参考にし、建学の精神の具現化について考察していきたい。また、今後の課題として保育士、幼稚園教諭養成校である東九州短期大学との連携のより良い在り方についても考えていきたい。

Key words : まことの保育、環境、生命の尊重

キーワード : Childcare on Shin Buddhism, Environment, Respect for life

## 1. はじめに

学校法人扇城学園は、1899（明治32）年に扇城女学校として設立された120余年の歴史を有する学園である。爾来、浄土真宗のみ教えを建学の精神として宗教的情操教育を施している。

現在は、東九州短期大学（以下、本学）東九州龍谷高等学校、幼稚園型認定こども園東九州短期大学附属幼稚園（以下、附属幼稚園）の三つの学校と新吉富保育所の一つの施設を設置している。筆者は2014（平成26）年に附属幼稚園の園長に就任し、幼児教育の実践に携わることとなった。幼稚園での宗教教育の取り組みは、それまで同じ学園内の高等学校や短期大学で経験したものとはまるで別物に感じられた。それはそれまで経験していた知識教育を中心に行われていた教育ではなく、まさに生活の中に自然に溶け込む、家庭的な取り組みに感じられた。このような中で本学は令和2年4月に幼児教育学科単科の短期大学となり、併せて学舎の改築により附属幼稚園と扉一つ隔てただけの連結した建物になった。これは、物理的なつながりだけではなく、教育的連携をさらに深めて

いくことを考えてのことであった。残念ながら新型コロナウイルス感染症対策のため、この3年間は思うような交流はできなかったが、附属幼稚園の取り組みを、東九州短期大学の保育士等の養成に活かすことは極めて有用なことと考えるようになった。そこで、附属幼稚園と保育士・幼稚園教諭の養成施設である幼児教育学科の連携のあり方への提言と建学の精神の具現化への課題について考察してみたい。

## 2. 附属幼稚園の実践・まことの保育とは

本学園は浄土真宗本願寺派の宗門、関係学校（24 学園）により、組織されている龍谷総合学園に所属している。さらに、浄土真宗本願寺派ではこの関係学校に所属する幼稚園、こども園等と寺院等が母体となって運営している（社会福祉法人等）保育所等により設立された真宗保育連盟にも加盟している。この真宗保育連盟では、その保育の実践を「まことの保育」と称している。

真宗保育連盟によると

「まことの保育」とは、私を救おうと願い、ともに生きてくださる阿弥陀如来のお慈悲に育まれていることを幼児との生活を通して、幼児と共によろこびあう保育であり、親鸞聖人の生き方に学び、他の数え切れないのちに支えられ、そのおかげで生かされて生きているという真実に、子どもたちが気づくことのできる心の教育です。

とある。

阿弥陀如来のお慈悲は、全てのものに分け隔てのない慈悲であり、私たちは阿弥陀如来に見守られ安心して生活ができるのである。まことの保育を実践する施設は、園児にその安心感を与える環境を作っていくかねばならないと考える。

そして、まことの保育の具体的実践として表されたものに「四つのおやくそく」がある。

1. 私たちは、みほとけさまを拝みます。
2. 私たちは、いつもありがとうございます。
3. 私たちは、お話をよく聴きます。
4. 私たちは、みんな仲良く致します。

この「四つのおやくそく」は真宗保育連盟のめざす園児像に他ならない。附属幼稚園では、玄関を入った右手にこの「四つのおやくそく」を掲示し、園児はもちろん保護者にもまことの保育の実践が伝わるようにしている。

そこで、この「四つのおやくそく」に対する附属幼稚園の具体的な取り組みを紹介する。

## 3. 附属幼稚園の取り組み

「1. 私たちは、みほとけさまを拝みます。」

附属幼稚園では、園児は毎朝、登園後には着替えなど朝の準備が終わると園内に安置されている仏様（阿弥陀如来像）にお参りをしている。各自、自分のお念珠を手につけ、合掌し「ののさま、おはようございます。今日もよい子でがんばります。」と朝のご挨拶をする。入園当初は担任の先生に促され、一緒にお参りしていた園児も1か月もすると自主的に行動できるようになる。

また、月に1度のお誕生日会でも、最初にお念珠をもってお参りをする。年長になると毎月交代で、礼拝係（献灯、献花・献香、献供）を務めるようになる。恥ずかしがる園児もいるが、このような体験を通して、子ども達は仏さまに親しみをもつようになるのである。

附属幼稚園では、2F ホールの仏壇と1Fの廊下の脇に阿弥陀如来像を安置し、その前に畳を敷いている。園児の安全性を考慮し、園児は保育室のある各階の仏さまにお参りするようになっている。

「2. 私たちは、いつもありがとうございます。」

まことの保育で語られるように私たちは、他の数え切れないのちに支えられ、そのおかげで生かされて生きていることに気付くことにより、感謝の気持ちが芽生え、ありがとうという言葉が出てくると考えている。そこで、園児たちにはそれが感じられるような環境設定が必要となる。その一例として、附属幼稚園では給食の時間に、浄土真宗本願寺派で推奨されている食事の言葉を食前・食後に唱えている。

食前には「多くのいのちとみなさまのおかげによりこのごちそうをめぐまれました。深くご恩を喜び、ありがたくいただきます。」、食後には「尊いおめぐみをおいしくいただきます。ますますご恩報謝につとめます。おかげでごちそうさまでした。」という言葉である。園児には少し難しいと思われるが、年中・年長になっていくにしたがい、説明を加えていき、理解を深めるようにしている。私たちが口にする食べ物にはすべて尊い命があったこと、そしてそれらが私の口に入るまでには商売をしている人、それを運ぶ人、調理をしてくれる人等多くの人々のおかげにより私たちのもとに届いていることを伝えます。子ども達は素直に受け入れ、次第に感謝の気持ちが芽生えてくるようになっている。

「3. 私たちは、お話をよく聴きます。」

浄土真宗では、聴聞（ちょうもん）と言って、仏様の教えを聞くことを大切にしている。聞くことは、その後の考える力につながると考えている。また、静かに先生のお話を聞くことは集中力を養うことにもつながると考えられる。そして何より、聞くことによって、仏さまや多くの人々、多くの命がすでに私のためにはたらいてくださっていることに気付かされるのである。『まことの保育体系 第2巻』には「ここでいう「学び」は、「聞法する」ということで、右から聞いて左へぬけていくような聞き方や、ただ知識を得るために聞くのではなく、この私の生きざまの上に聞くものであり、聞いたことが行動に表れてくるものでなければ、学ぶとはいえません。」とある。

附属幼稚園では、そのような仏様の教えを聞く機会を各行事の中に入れており、子ども達が静かに聞くことが出来るように指導している。

「4. 私たちは、みんな仲良く致します。」

「みんな仲良くしましょう。」ということはおそらく宗教系・仏教系に限らず幼児教育施設では必ずと言ってよいくらい語られている。ではなぜ敢えて「仲良く致します。」言っているのでしょうか。それは、先に述べたように私たちのいのちは多くのいのちに支えられ、生かされているからである。そして、多くのことを経験していく中で、いのちはつながっていることに気付くことができるようになる。私たちは他者の喜びをわが喜びとし、他者の苦しみ（悲しみ）を我が苦しみ（悲しみ）とするような人となれるよう園児にも語りかけ、育てていくことを目的としている。

これら「四つのおやくそく」に関する取り組みは、特別な行事だけでなく、日々の生活の中で実践されている。ここでの課題としては、実践していく教職員の宗教的理解が必要なことである。現代の家庭において宗教的な生活は希薄化しており、附属幼稚園に勤める教職員においても同じことが言えるのである。また、附属幼稚園の教職員の多くは東九州短期大学の卒業生でもあり、知識として仏教や浄土真宗について学んではいるが、日常的に手を合わせ、礼拝する生活習慣はない。著者が園長に就任した当時のお誕生日会では園児には念珠を持たせる指導をしている教員が念珠を身に付けていないことが度々あった。先ず、教員が模範を示すべきだと指導し、今では礼拝行事には皆念珠を身に付けるようにした。

このようなことがあり、園長就任の翌年より「東九州短期大学附属幼稚園の教育・保育」を作成し、建学の精神を基軸とする教育の構成図を示した。平成30年度より毎年、少しずつ修正しながら教職員に示している。参考資料として最新の令和4年度版を文末に挙げておく。

「東九州短期大学附属幼稚園の教育・保育」は建学の精神、教育理念を基に教育目標を設定し、そこから導き出された「めざす園児像」、「めざす保育者像」の取り組みを体系的に表している。これを年度当初全教職員に配布し、全教職員共通理解のもとで教育・保育に取り組みむようにしている。さらに教職員研修を行い、理解を深める努力をしている。次に、この「東九州短期大学附属幼稚園の教育・保育」で示した「めざす園児像」、「めざす保育者像」の中で、建学の精神への取り組みと関連している点を見てみることにする。

#### 4. 附属幼稚園のめざす園児像・保育者像

附属幼稚園では、めざす園児像のスローガンを「思いやりのあるたくましい子」とし、具体的に項目を「心」、「生活」、「体」、「知」と分けている。特に、「心」は建学の精神を反映させたもので「仏さまに見守られ思いやりをもって、他とかかわれる子ども」としている。子ども達は親や保育者に見守られていることによって安心して過ごすことができる。しかし、親や保育者は常に一緒にいられるとは限らず、時には感情的に叱ったりすることがあるかもしれない。

一方、仏さまは姿も見えず語り掛けてくれるわけではありませんが、常に私たちに優しく慈悲の心で見守ってくださっている。幼児の時期にこのような大いなるものに見守られているという安心感は宗教的情操の根幹となるものと考えられる。このような安心感から他者への思いやりやたくましが育つものと考えている。

そして、それを基盤として「よい生活習慣を身につける子ども（生活）」「明るく伸び伸びと遊ぶ子ども（体）」「豊かな感性で創造力を持つ子ども（知）」を身に付けていくものと考えている。

次に、めざす保育者像については、先に述べた研修等により得た知識をいかに実践に結び付けるかが課題であると考えた。そこでめざす保育者像には「園児の育ちを喜びとできる」「園児の思いを受けとめることができる」を掲げた。この意図は、子ども達も私たちと同じ尊い命を持つ存在であること、一人の人格を持つ存在であることを認識して常に接するように考えて立てた項目である。



現代の保育者は日々の保育に加え、多様化する要望や保護者対応等、一人では抱えきれない問題も生じてきている。附属幼稚園ではめざす保育者像を掲げ、尊い命、幼い命を預かるものとして意義を伝えるとともに、これを実践していく上では保育者同士の協働や報告・連絡・相談が不可欠であると考えている。これらを「めざす保育者像」の実践に明記することにより、日頃より意識するように努めている。そして、保育者自身も心豊かな状態を保つことがより良い保育につながるものと考えている。

## 5. 保育内容との関連

さて、これまで述べた附属幼稚園の宗教的情操教育が幼稚園教育要領等に挙げられている保育内容とどのように関連づけられるのかを見ていきたい。

まず、『幼稚園教育要領』「第1章 第1 幼稚園教育の基本」では、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。」と述べられており、人格形成において、その環境の重要性が述べられている。

附属幼稚園では、この人格形成の最も重要な幼児期において、仏さまに見守られているという安心感を与え、おおらかなで豊かな情操を育てようとしている。

また、『幼稚園教育要領』の総則には、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものである」とあり、「幼児自身が自発的、主体的に環境にかかわることを通して、様々な活動を展開し充実感を味わい、そのことを通して様々なことが育っていくことを意図した保育」とある。人格形成において自発的、主体的に物事と関われるようになるには幼児期の人との関わりや環境が極めて重要であると考えている。先に述べた、「四つのおやくそく」の「私たちはいつもありがとうございます。」も最初は家族や保育者から促されて初めて口にするのである。それが次第に自分のためにしてくれたことに対して自発的に「ありがとう」の言葉を発するようになるのである。もちろんこれはいやいやいうのでも言わされているのではない。他者の支えや思いやりの心が通じたことによるものであり、自らにも思いやりの心が芽生えてくるのである。

ここで述べた「環境」について、まことの保育との関連性を整理しておきたい。幼児教育でいう「環境」とは子ども達を取り巻く、もの、人、社会、自然などすべてのものである。その中で『幼稚園教育要領』の領域「環境」の内容には

(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。

とあり、生命の尊さについて気付かせること、大切にすることについて言及されている。まだ、人生経験の少ない幼児に生命の尊さを気付かせることは身近な動植物などを通して行うのである。

一方、仏教系の幼稚園・保育園の多くが加盟している社団法人日本仏教保育協会が制定している『仏教保育綱領』には



慈心不殺（じしんふせつ）生命尊重の保育を行おう	明るく
仏道成就（ぶつどうじょうじゅ）正しきを見てたえず進む保育を行おう	正しく
正業精進（しょうぎょうしょうじん）よき社会人をつくる保育を行おう	仲よく

とある。ここには生命の尊重について「慈心不殺」という言葉を使っている。つまり、慈悲の心をもって他を殺さずという意味である。慈悲とは、元来、抜苦与楽といって他者の苦しみを除くこと、他者に安楽を与えることを意味する。言い換えれば、他者の喜びをわが喜びとし、他者の苦しみ（悲しみ）を我が苦しみ（悲しみ）とすることと言える。

生命の尊重は、人間教育の根幹であることは間違いなく、それを園児や生徒、学生に伝えていくかは建学の精神の中心的課題だと考えている。

## 6. まとめと今後の課題

ここまで見てきたように、附属幼稚園のまことの保育の実践は、毎日の積み重ねであり、幼稚園での生活と一体化したものと言える。幼いころからこのような環境で育つことにより、仏さまの教えも違和感なく受け入れられ、思いやりや感謝の心も自然と育つように感じられる。仏教では、熏習（くんじゅう）と言って、常に仏法にふれているとお香の香りが、いつの間にか衣服などに染みついてしまうように、人の精神や行いが心の奥底まで影響を与えていくと言われている。ここで大切なのは、あくまで自然に身につく環境を保つことである。子ども達を取り巻く環境とは、もの、人、社会、自然などすべてとみるならば、園児に関わる保育者等も皆、環境の一つであることを認識しなければなりません。

一方で、本学で学ぶ学生には授業として「仏教」の時間（必修2単位）等や礼拝（法話を聞く時間）（2年間で15回1単位）はあるものの、短期大学では知識教育中心のものになってしまいます。これは短期大学としては仕方がない部分もあるが、「こころの教育」としては課題でもある。学生の中には附属幼稚園以外にも宗教系、仏教系の保育所や幼稚園に就職する学生は少なくない。それらの学生に建学の精神や「こころの教育」が日常的に感じられるような取り組みを模索していくことは現代的課題のように感じられる。

今後、附属幼稚園との交流が盛んになり、相互の取り組みを理解することにより、建学の精神の現化がすすむようにして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

本願寺出版社『まことの保育体系』第2巻、平成6年

本願寺出版社『まことの保育体系』第3、平成6年

(参考資料)

### 東九州短期大学附属幼稚園の教育・保育

<b>建学の精神</b>	仏教、特に浄土真宗の教えに基づき、宗教的情操教育を施す。
<b>教育理念</b>	建学の精神に基づき、心豊かな人格を形成する。 短期大学の附属幼稚園として、教育・研究を実践する。



<b>教育目標</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・明るく豊かな心を持つ子どもを育てる。</li> <li>・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。</li> <li>・遊びをみつけ、創りだす子どもを育てる。</li> </ul>
-------------	---

<b>めざす園児像</b>				
思いやりのある たくましい子				
◎仏様に見守られ、思いやりをもって他とかかわれる子ども(心)				
◎よい生活習慣を身につける子ども(生活)				
◎明るく伸び伸びと遊ぶ子ども(体)				
◎豊かな感性で創造力を持つ子ども(知)				
<b>具体的目標</b>	<b>心</b>	<b>生活</b>	<b>体</b>	<b>知</b>
	・仲良く遊ぶ ・人の話を聞く	・自分で排泄ができる	・伸び伸びと遊ぶ	・自分の思いを伝える
	・人の気持ちを考える	・自分で着替えができる	・少し難しいことにもチャレンジする	・自分なりの表現ができる
	・「ありがとう」「ごめんなさい」が言える	・片づけができる ・挨拶ができる	・最後までやり通す	・遊びを創造する
	・動植物に関心を持つ			・様々な事に興味関心を持つ
<b>具体的取組</b>	・好きな遊び	・のの様にご挨拶	・好きな遊び	・好きな遊び
	・読み聞かせ	・朝の準備	・体操教室	・知能工作
	・花等の水やり	・朝の準備	・ダンス教室	・英会話教室
	・誕生日会	・片づけ	・運動	・かるた教室
	・お茶のおけいこ	・当番活動	かけっこ	
		・食事の言葉	鉄棒	
			雲梯	
幼児期の終わりに育ってほしい姿	健康な心と体		思考力の芽生え	
	自立心	社会生活との関わり		数量・図形、文字等への関心・感覚
	道徳性・規範意識の芽生え			
	協同性			
	自然との関わり・生命尊重			
	言葉による伝え合い			
豊かな感性と表現				

<b>めざす保育者像</b>	
<b>意識</b>	◎園児の育ちを喜びとできる
	◎園児の思いを受けとめることができる
<b>実践</b>	◎園児のトラブルに真摯に向き合える
	◎保護者の思いや子育ての悩みに適切に対応する。
	◎教職員が協働して取り組む
	◎報告・連絡・相談の徹底
	◎常に向上心を持ち、研修に取り組む

<b>学年の目標</b>	
年長	皆に優しくする。よく聞き、最後まで頑張る。
年中	友だちに優しくする。先生の話をよく聞く。
年少	友だちと仲良く遊ぶ。生活習慣を身につける。
ほし	友だちと遊べるようになる

<b>まことの保育 四つのおやくそく</b>	
一、	私たちは、み仏様を拝みます。
二、	私たちは、ありがとうを言います。
三、	私たちは、お話をよく聞きます。
四、	私たちは、みんなと仲良く致します。

<b>今年度(令和4年度)の重点目標</b>
<b>コミュニケーションを大切に！！</b>

# 遊びを通しての総合的な指導のあり方

江玉 睦美

## The Support of Comprehensive Guidance through Play

Edema Mutsumi

【要旨】本稿では、「遊びを通した総合的な指導」の構造を明らかにし、「遊びを通した総合的な指導」に必要な要件について検討した。要領・指針の変遷から遊びの位置づけを分析し、「遊びを通した総合的な指導」に必要な要件を検討した結果、第1に、「遊びを通した総合的な指導」とは、「発達の視点」「経験・活動的視点」「指導的視点」から遊びやそこでの子どもの姿をとらえ、遊びを発展させるために必要な環境の構成や保育者のかかわりを考え、実践すること、第2に、「遊びを通した総合的な指導」に必要な要件は、遊びを発展させるために必要な「時間」「内容」「技術・技能」「人間関係（個・集団）」「領域」であることが示唆された。

Key words : Play, A Comprehensive manner, Course of Study of Kindergarten, Course of Study of Early Childhood Care and Education

キーワード：、遊び、総合的な指導、幼稚園教育要領、保育所保育指針

### 1. はじめに

幼児教育の父と称されるフレーベル（Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852）が幼稚園（一般ドイツ幼稚園：Der Allgemeine Deutsche Kindergarten）を創設したのは1840年である。幼児期を人間教育の出発点と位置づけ、その重要性を強く認識したF.フレーベルは、幼稚園という幼児期の子どものための教育施設において幼児期特有の教育を展開した。それが遊びを重視する幼児教育であった。

F.フレーベルの幼稚園創設以降、幼稚園は世界中に広がり、日本では1876（明治9）年、東京女子師範学校附属幼稚園として設立された。それから約150年、日本の幼稚園、保育所（園）、認定こども園などの幼児教育・保育施設では、遊びを通した幼児教育・保育が継承されている。そうした中、2017（平成29）年に改訂された幼稚園教育要領および幼保連携型認定こども園教育・保育要領において「遊びを通した総合的な指導」の重要性が示された。保育所保育指針においては、1990（平成2）年にすでに「遊びを通しての総合的な保育」という記載がみられる。

ここには、単に遊びを重視するというだけでなく、「総合的」な指導・保育という幼児教育・保育のあり様にかかわる視点が含まれており、その意味するところを明確にとらえる必要があるといえるだろう。この点においては、いくつかの先行研究において分析、検討がなされている。安川（2017）は、乳幼児期にふさわしい保育方法としての総合性について考察している<sup>(1)</sup>。その結果、「単に、遊びが総合的あるという見方だけでは不十分で

あり、また、幼児が主体的に遊んでいるのを見守るだけではなく、主体となる幼児に視点を当てて、幼児の遊びからどのような発達が促せるか、という視点で幼児をよく見て、成長を支えていく手助けをしていくことが大切であり、指導ということになる」<sup>(2)</sup>という見解を示している。

この見解は安川（2017、2018）において、保育所保育指針における「総合的」という言葉の使われ方の分析および幼稚園教育要領における「総合的」という言葉の使われ方の分析、要領・指針の変遷における保育内容と「総合的」の意味との関連の検討から導き出されたものであり<sup>(3)</sup>、「遊びを通した総合的な指導」の意味するところをとらえる視点として首肯することができるものである。ただし、「遊びを通した総合的な指導」の構造やそうした指導を可能にするものについては明確に示されていない部分があると考えられる。

そこで、本稿では、「遊びを通した総合的な指導」の構造を明らかにし、「遊びを通した総合的な指導」に必要となる要件について検討することとする。そのために、まず、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の変遷から幼児教育・保育において遊びがどのように位置づけられてきたかをとらえる。つづいて、「遊びを通した総合的な指導」の構造を提示し、その構造の分析から「遊びを通した総合的な指導」に必要なものは何かについて検討することができると思われる。

## 2. 幼児教育・保育における遊び

### (1) F. フレーベルにおける遊び

F. フレーベルは幼児教育において遊びを重視し、幼稚園における主たる活動として位置づけた。日本で最初の幼稚園となる東京女子師範学校附属幼稚園は、フレーベル主義幼稚園をモデルに遊び（恩物：gabe）を中心とする保育が行われたが、わが国の幼児教育・保育施設では、今日においても基本的に遊びを通した幼児教育・保育が中心となっている。

F. フレーベルにおいて、遊びは幼児期における人間の発達の最高段階とされる。それは、F. フレーベルの幼児観にもとづくものである。F. フレーベルによれば、「幼児期は内界を外界に表現することを主とする時期」<sup>(4)</sup>であるという。一方、幼児期に隣接する乳児期は、感覚器官を通して外界を内面へと取り入れる時期であり、児童期は、「外界を内面化すること、ものの学習（Lernen）を主とする時期」<sup>(5)</sup>であるという点で、幼児期との違いは明らかである。

こうした幼児期において、遊びは「自己の内面を自ら自由に表現したもの、自己の内面的本質の必要と要求に応じて内面を外に現わしたもの」<sup>(6)</sup>である。この意味において、遊びは幼児期の発達的特徴にもとづいた特有性をもつこととなり、幼児期の発達の最高段階と位置づけられるものとなるのである。

### (2) わが国における遊びの位置づけ

現在、わが国の幼児教育・保育施設における遊びの位置づけは、幼稚園では幼稚園教育要領、保育所（園）では保育所保育指針、認定こども園では幼保連携型認定こども園教育・保育要領にみることができる。

幼稚園教育要領（以下、教育要領）は、1956（昭和31）年に刊行され、現行は2017（平成29）年に改訂された。保育所保育指針（以下、保育指針）は、1965（昭和40）年に策

定され、現行は 2017（平成 29）年に改定された。幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、教育・保育要領）は 2014（平成 26）年に策定され、現行は教育要領、保育指針の改訂にともなって 2017（平成 29）年に改訂された。そこで、これまでの要領・指針の中で「遊び」がどのように記載されているかを表 1 にまとめる。

教育要領をみると、1956（昭和 31）年版、1964（昭和 39）年版には、「遊び」という文言はなく、「望ましい幼児の経験や活動」として童話、絵本、音楽、ごっこ遊び、げき遊び、絵画などの遊びが示されている<sup>(7)</sup>。ただし、1964（昭和 39）年版には「第 3 章 指導および指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項（8）」において、「遊びの指導については」と、遊びの指導に関する記載はみられる<sup>(8)</sup>。教育要領において「遊び」の文言が記載されるのは、1989（平成元）年版である。そこでは、総則において幼稚園教育の基本として、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第 2 章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」<sup>(9)</sup>とある。以降の改訂において、文言の記載は同じである。

保育指針では、1965（昭和 40）年版には教育要領と同様に「遊び」という文言の記載はみられない。保育指針において「遊び」という文言が記載されたのは、1990（平成 2）年である。総則において、「子どもが自発的、意欲的にかかわれるような環境の構成と、そこにおける子どもの主体的な活動を大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように遊びを通して総合的に保育を行うこと」<sup>(10)</sup>とされた。その後、2008（平成 20）年の改定で、「子どもが自発的、意欲的にかかわれるような環境の構成と、そこにおける子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。乳幼児期にふさわしい体験が得られるように遊びを通して総合的に保育を行うこと」<sup>(11)</sup>と、一部文言の加筆はあったものの、「遊び」にかかわる記載は同じである。

教育・保育要領は 2014（平成 26）年に初めて策定され、その総則において、「乳幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第 2 章の第 1 節に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」<sup>(12)</sup>とある。その後、現行の 2017（平成 29）年の改訂において記載は同じである。

以上のように、各要領・指針における「遊び」についての記載を整理すると、教育要領、保育指針の策定当初は、「遊び」の文言の記載はないものの、子どもの生活経験や自発性、興味や欲求を大切に、生かすという文脈において、幼児期の子どもの遊びを幼児教育・保育の主導的活動に位置づけるということが前提にされているものといえる。平成に入ると、教育要領では「幼稚園教育の基本」において、保育指針では「保育の原理」において「遊びを通して」という文言が記載され、遊びの重要性が強調されるようになった。これらのことから、わが国においては遊びを中心とし、遊びを通じた幼児教育・保育が基盤とされてきたことがわかる。

また、1989（平成元）年以降の改訂では、遊びに関連して「ねらいが総合的に達成されるように」というように、「総合的」の文言が記載されるようになった。2017（平成 29）年の改訂において重視されている「遊びを通しての総合的な指導」にかかわる「総合的」が意味する



表 1 幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「遊び」 ( \_\_\_\_\_ および \_\_\_\_\_ は筆者が加筆したものである)

	幼稚園教育要領	保育所保育指針	幼保連携型認定こども園教育・保育要領
1956 (S31) 年	まえがき 学校教育法第 77 条では、幼稚園の目的を規定して、「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」と述べている。すなわち幼稚園教育の目的は、幼児にふさわしい環境を用意して、そこで幼児を生活させ、望ましい方向に心身の発達がよりよく促進されるように指導することにある。		
1964 (S39) 年	第 1 章 総則 1 基本方針 (8) 幼児の生活経験に即し、その興味や欲求を生かして、 <u>総合的な指導</u> を行なうようにすること。		
1965 (S40) 年		第 1 章 総則 1 保育の原理 (2) 保育の方法 4) 自発性をたいせつにし、興味や欲求を生かし、生活経験に即した <u>総合的な指導</u> を行なうこと。	
1989 (H 元) 年	第 1 章 総則 1 幼稚園教育の基本 (2) 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、 <u>遊びを通しての指導を中心として</u> 第 2 章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。		
1990 (H2) 年		第 1 章 総則 1 保育の原理 (2) 保育の方法 エ 子どもが自発的、意欲的にかかわれるような	

		環境の構成と、そこにおける子どもの主体的な活動を大切にし、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように <u>遊びを通して総合的に保育を行うこと</u> 。	
1998 (H10)年	第1章 総則 1 幼稚園教育の基本 (2) 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、 <u>遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること</u> 。		
1999 (H11)年		第1章 総則 1 保育の原理 (2) 保育の方法 エ 子どもが自発的、意欲的に関われるような環境の構成と、そこにおける子どもの主体的な活動を大切にし、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように <u>遊びを通して総合的に保育を行うこと</u> 。	
2008 (H20)年	第1章 総説 第1節幼稚園教育の基本 2 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、 <u>遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること</u> 。	第1章 総則 3 保育の原理 (2) 保育の方法 オ 子どもが自発的、意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、 <u>生活や遊びを通して総合的に保育すること</u> 。	
2014 (H26)年			第1章 総則 第1節 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標 1 教育及び保育の基本 (3) 乳幼児期における自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた



			<p>発達的基础を培う重要な学習であることを考慮して、<u>遊びを通しての指導を中心として第2章の第1に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。</u></p>
2017 (H29)年	<p>第1章 総説 第1節 幼稚園教育の基本 2 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達的基础を培う重要な学習であることを考慮して、<u>遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。</u></p>	<p>第1章 総則 1 保育所保育に関する基本原則 (3) 保育の方法 オ 子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、<u>生活や遊びを通して総合的に保育すること。</u></p>	<p>第1章 総則 第1節 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標等 1 教育及び保育の基本 (3) 乳幼児期における自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達的基础を培う重要な学習であることを考慮して、<u>遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。</u></p>

ところの一端をここにみることができる。

### 3. 「遊びを通しての総合的な指導」の構造

要領・指針において、初めて「総合的な指導」という表現がみられるのは1956（昭和31）年の教育要領においてである。「第Ⅲ章 指導計画の作成とその運営」の中に「総合的な指導」の文言が記載されている。また、1964（昭和39）年の教育要領、1965（昭和40）年の保育指針では、総則において「総合的な指導」という文言の記載がみられ（表1参照）、保育の方針として位置づけられている。

現行の教育要領ならびに教育・保育要領においては、「遊びを通しての総合的な指導」は以下の3つの視点でとらえることができる。第1に、「幼児期には諸能力が個別にではなく、相互に関連し合い、総合的に発達していくという視点」、第2に、「幼児の生活経験、活動自体が総合的なものであるという視点」、第3に、「子どもの主体性を大切にされた指導を行おうとするおのずから総合的になるのだという視点」、である。これらを整理すると、第1の視点は「発達の視点」、第2の視点は「経験・活動的視点」、第3の視点は「指導的視点」とすることができるだろう。

しかし、安川（2017）は「遊びを通しての総合的な指導」のとらえ方はこれら3つの視点では不十分であるとする<sup>(13)</sup>。この点については、森上（1999）の見解に示唆を得たい。森上（1999）は、「遊びを通しての総合的な指導とは、ある一つのまとまりのある遊びを提示して指導することではなく、子どもの遊びがどのような多様な意味をもって展開されているかを見きわめ、その遊びを支えていく、環境の設定や保育としてのかかわり方が、まず求められるもの」<sup>(14)</sup>であるという。「子どもの遊びがどのような多様な意味をもって展開されているかを見きわめ」とは、遊びの姿をよく「みる」ことによって、子どもた

ちが「今、何をたのしんでいるのか」「その遊びがどこに向かおうとしているのか」などをとらえることである。そこから、子どもの自発的な活動としての遊び、子どもの主体性を保障する遊びとなるような環境の構成や保育者のかかわりを考えていくことが「遊びを通しての総合的な指導」といえるだろう（図1）。

ただし、ここで指摘されていることは子どもをよく観察し、その姿から環境を構成するという、まさに幼児教育・保育の基本である。つまり、「遊びを通しての総合的な指導」とは保育の基本そのものといえることができるのである。

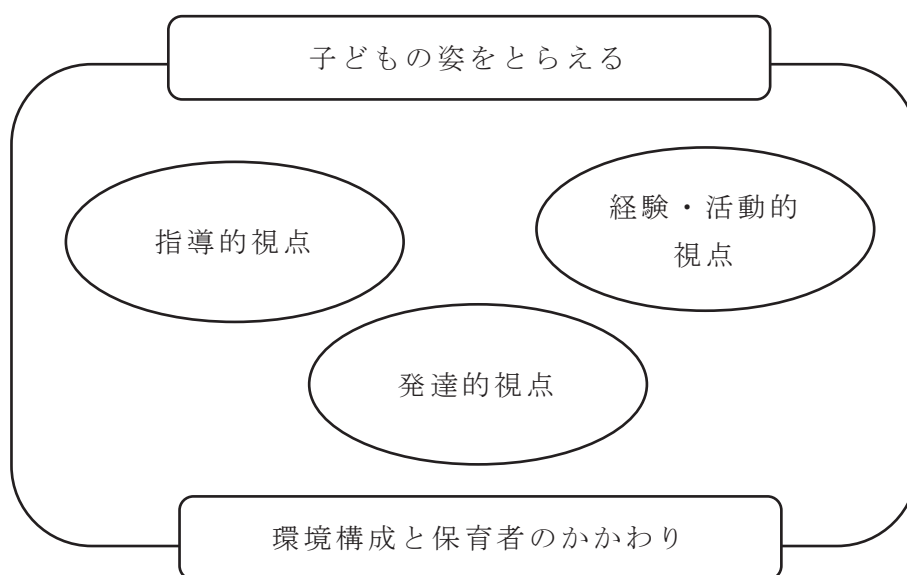


図1 「遊びを通しての総合的な指導」の構造

#### 4. 「遊びを通しての総合的な指導」に求められるもの

「遊びを通しての総合的な指導」に必要なものは、「子どもの遊びがどのような多様な意味をもって展開されているかを見きわめ、その遊びを支えていく、環境の設定や保育としてのかかわり方」であることは前述のとおりである。では、具体的に何が必要となるのだろうか。

子どもの遊びの状態は、様々な条件のもとで「発展」「停滞」「崩壊」「消滅」というように変化するものである。基本的に遊びに対するかかわりは、「いかに遊びを発展させるか」という視点から考えられる。遊びの発展とは、遊びを「広げる」こと、「深める（深化させる）」ことであり、環境の構成や保育者のかかわりによって可能となる。「遊びを通しての総合的な指導」においても、遊びにおける子どもの姿をとらえ、遊びを発展させるための環境構成と保育者のかかわりを考えていくことが必要となるのである。そこで、遊びを発展させる要件を以下に挙げる。

このように、遊びにおける子どもの姿をとらえ、遊びを発展させる要件を整えることが「遊びを通しての総合的な指導」に必要な環境構成や保育者のかかわりである。その際、「発達の視点」「経験・活動的視点」「指導的視点」という3つの視点から、遊びやそこでの子どもの姿をとらえることが重要なのである。

- ①時間：時間や回数の設定によって、遊びが発展する
- ②内容：例えば、色水遊びがジュース屋さんごっこに変わるといように、遊びの内容が変化することによって遊びが発展する
- ③技術・技能：遊びの中で必要となる技術や技能を習得することで遊びが発展する
- ④人間関係（個・集団）：人間関係の広がりによって遊びが発展する
- ⑤領域：領域をまたいだ遊びになることで遊びが発展する

## 5. おわりに

本稿では、「遊びを通した総合的な指導」の構造を明らかにし、「遊びを通した総合的な指導」に必要な要件について検討することを目的とした。結果として、以下の2点が示された。第1に、「遊びを通した総合的な指導」の構造として図1に示したように、「遊びを通した総合的な指導」とは「発達の視点」「経験・活動的視点」「指導的視点」から遊びやそこでの子どもの姿をとらえ、遊びを発展させるために必要な環境の構成や保育者のかかわりを考え、実践することである。第2に、「遊びを通した総合的な指導」に必要な要件は、遊びを発展させるために必要な「時間」「内容」「技術・技能」「人間関係（個・集団）」「領域」である。

安川（2018）も指摘するように、幼児教育・保育における「総合的」の意味については今後も検討が必要であるだろう<sup>(15)</sup>。しかし、本稿で指摘したように、「遊びを通した総合的な指導」が子どもをよく観察し、その姿から環境を構成するという幼児教育・保育の基本であるという点は、重要な視点として認識されるものではないだろうか。

保幼小の接続が重視されるようになった中、2022（令和4）年度から実施されている「幼保小の架け橋プログラム」では、年長（5歳児）の1年間が小学校の準備教育として位置づけられるのではないかと懸念がある。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が出された際も、育つべき能力や到達点ではないことが強調された。それは、現場において子どもたちに身につけさせなければならないという認識が広がり、幼児期の子どもの発達を支える遊びを通した幼児教育・保育ではなく、小学校教育化していく園が一部で見受けられたからである。

F.フレールは、人間教育の出発点として幼児期を位置づけた。それは決して児童期や青年期と同様の教育を必要とする時期ではなく、幼児期特有の教育を必要とする時期、そしてそれは遊びを通して行われるものであったのである。遊びを通した幼児教育・保育を取り巻く環境が変化しつつある今日において、要領・指針に示されている遊びを通して幼児教育・保育を行うという原理・原則を守ること、そこで重要となる「遊びを通しての総合的な指導」について、今後も検討し、実践につなげていくことが求められるだろう。

## 注および引用文献

(1) 安川由貴子「幼児期の教育・保育における「総合的」であることに関する一考察—幼稚園教育要領の変遷を手がかりに—」『東北女子大学・東北女子短期大学紀要』第56号、2017年、89～99頁。

- (2) 同上論文、98 頁。
- (3) 同上論文、安川由貴子「幼児期の教育・保育における「総合的」であることに関する一考察（その 2）－幼稚園教育要領の変遷を手がかりに－」『東北女子大学・東北女子短期大学紀要』第 57 号、2018 年、99～109 頁。
- (4) 小原國芳・荘司雅子監修『フレーベル全集第 2 巻』玉川大学出版部、1997 年、102 頁。
- (5) 同上。
- (6) 同上書、59 頁。
- (7) 文部省「幼稚園教育要領」国立教育政策研究所、教育情報研究データベース「学習指導要領データベース」（<http://www.nier.go.jp/yoshioka/>、2023/2/24 確認）。
- (8) 同上。
- (9) 同上。
- (10) 厚生省「保育所保育指針」、1990 年。
- (11) 厚生労働省「保育所保育指針」2008 年。
- (12) 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」2014 年。
- (13) 安川、前掲論文、2017 年、96 頁。
- (14) 森上史郎、高杉自子、柴崎正行編『〈平成 10 年改訂〉対応 幼稚園教育要領解説』フレーベル館、1999 年、55 頁。
- (15) 安川、前掲論文、2018 年、109 頁。

# 乳幼児の保護者との交流から学ぶ

— 学生が子育て支援のひろばで学んだこと —

森 依子

The student plays with infants with parents of infants and learns from there

— A student having learned at the place that helped child care —

Mori Yoriko

【要旨】子育て支援でのニーズは複雑化している。子ども・子育て支援新制度以降、地域全体の子どもの対象とした支援などいわれ、保育者の関わる子どもは、家庭保育される乳幼児にも及んでいる。そもそも、乳幼児や保護者との関わりは学生に少ないため、理解する機会が少ない。そこで、アクティブラーニングの PBL (問題解決型学習) の一環として、地域子育て支援のひろばで関わりを体験し考察を行った。ひろばでは、乳幼児家族は、子どもの遊びの保育環境・保育材料・相談機会をニーズとして求めているなど感じた学生がいた。学生は、短い時間ではあるが、保護者と乳幼児に接することで、多様さを感じとっていった。課題としては、今後、学生にとってまだ経験上なじみのない地域や社会資源への関心を高める PBL 学習にすることである。

Key words : 乳幼児, 家庭保育, 子育て支援

キーワード : Infants, Home childcare, Support of the child care

## 1. 乳幼児期の保護者支援の問題の所在

保育者の行なう職務として重要とされるものに、子育て支援、保護者支援が言われる。支援には、保育所・園または、幼稚園、こども園の自園の乳幼児はもとより、自園に所属しない地域の子どもの保育支援が含まれている。これには、地域の家庭で育つ乳幼児にも、保育者の持つ専門性や「保育」が必要と考えられるようになったからである。フレール時代の時代より母親による家庭での育児が最も乳幼児にとってふさわしいものであるという考えとともに、社会的養護の場所や保育所施設等は、それぞれが育つ場所として家庭を重要なものと考え、支援をするべきものとして養育に欠けた家庭（現在は養育を要する家庭）が念頭におかれている（児童福祉法第3条の2を参照）。このように家庭を乳幼児にとって重要としつつも、現在の社会状況では、子育て家庭の持っている資源の条件は変化している。都市部でも、地方でも1980年代からは育児ノイローゼや育児不安がクローズアップされ、2000年に児童虐待の防止等に関する法律（児童虐待防止法）が策定された。家庭そのものに育児不安を持っている場合が少なくないこともいわれてきている。そのため、一般の家庭へも、社会資源、特に専門的知識や技術をもった保育者への期待とニーズが高くなっているといわれる（西村・青井, 2019）。

現在保育士として資格を得るにあたって、家庭支援、保護者支援に関連する科目が整備さ



れてきている。「子育て支援」は、2019（平成 31）年改定され、「相談援助」「家庭支援論」「保育相談支援」の 3 科目は再編・整理され、「子ども家庭支援論」と「子育て支援」「子ども家庭支援の心理学」に引き継がれることになった。「子育て支援」は「子どもの育ちや家庭への支援の充実」を目的として設置された。内容は、「子どもとその家庭の理解、子育て家庭への支援に関する保育士としての基本姿勢や支援の内容、方法、技術等について、関連する教科目の教授内容等を体系的に整理した上で、子育て家庭への支援に関する中心的な教科目を新設する事が必要」であり、「子育て支援」は、「保育の専門性を活かした子育て支援に関する実践力を重視する観点」で、「保育士が行なう具体的な支援に関連する教科目の目標及び教授内容」を教授するためのものとして、科目の再編の検討が厚生労働省保育士養成課程等検討会で行なわれた経緯があるものである。

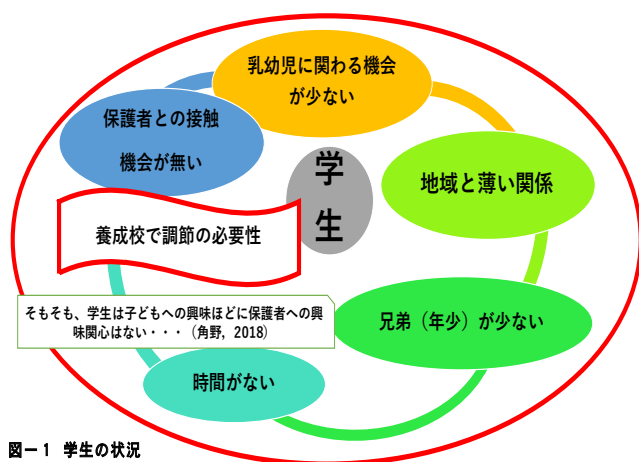


図-1 学生の状況

も有り乳幼児との関わりがないまま育っていることが多い。このように概観すると学生の環境そのものにも課題がある（図-1）。そしてたいていの場合、学生は子どもを思うほどの関心や共感を保護者に持ってはいない（角野，2018）と言われている、そこで保育者養成校側の調整が必要なのではないかと考えられる。

入江（2013）は、新人保育士が保護者への苦手意識を持っていることを新人保育者へのアンケート結果から述べているが、新人保育士は経験の少なさから多様な保護者のニーズを理解しつつ、乳幼児をとりまく様々な環境の問題や育ちのニーズについて想像するという事は難しいようであった。保護者のニーズを理解し、関係性を育むためにも、「子育て支援」の科目は、保育者としての経験がなく、かつ子育ての経験のない保育養成校の学生にとっては想像の難しい分野であるといえるが、現場で実践力のある保育士をめざす為には大変重要な科目であるといえるのである。

保護者に対する保育者の持つ困難感に関して研究を行なった衛藤（2018）は、保護者への支援の手立てや見通しなど持つことが難しい経験の少ない保育者ほど困難感を持ちやすいこと、経験を重ねることによって保育者の、保護者との関係は意識の上で変化していくことを指摘している。入江の調査や、衛藤の研究を踏まえると、保育者養成校での「子育て支援」をはじめとした保護者への支援や協働を学び、演習として保護者へ関わる実経験が付加されることには意義がある。ただ、実際には地域資源や時間に限りがある、こうした演習が単なる経験で終わらないためにどのようなプログラムを作成するかは重要である

表-1 保育者養成校での子育て支援に関する学生との取り組み事例

NO	年	著者	内容	大学名
1	2022	児嶋輝美・森万里子・勢井香菜子	保育者養成校で行なう子育て支援の取り組みについて-本学ペンギンクラブの子育て支援と成果について-	徳島文理大学
2	2022	磯部美良	保育者養成校における子育て支援教育の教授方法に関する検討 「保育相談支援」 子育てインタビュー課題とロールプレイ	武庫川女子大学
3	2022	江津和也・楨英子・齊藤崇・桃枝智子	教育福祉学科における特色ある保育者養成教育のあり方について 教育課程以外の活動として保育者養成校が保育所や子育て支援センターなどと連携し、学生たちが保育現場に入り、子どもと関わる。	淑徳大学
4	2022	小原敏郎	保育者養成校が行なう保育・子育て支援に参加する学生の主体的・対話的学びに関する研究；ICT を活用した記録に焦点をあてて 「保育・子育て支援実践演習」を履修した学生の記録分析。2021年の本研究者の担当する科目の履修者は3年生1名、4年生7名。分析の対象とした期間は2021年4月～7月。	共立女子大学
5	2021	久松尚美	新任保育者における保護者対応の現状と課題 保護者対応の調査	宮崎学園短期大学
6	2020	永盛善博	保育者養成校学生が考える「保護者が求める子育て支援」の安定生一本学学生の2018年度と2019年度の比較から-	東北文教大学
7	2020	江村和彦	地域と連携した保育実践報告 -造形遊び、工作体験を中心に- 2017年、2018年に行った地域と連携した幼児や保護者とともにあそぶ活動として保育園、子育て支援センターで活動した	日本福祉大学
8	2020	吉岡亜希子	養成校における子育て支援～社会教育実践としての可能性 -特別な支援を必要とする子どもとボランティア学生、親が紡ぎ合う学習活動から-	北海道文科大学

と考える。では、「子育て支援」での実践力を目的とした取り組みを保育者養成校ではどのように行なっているだろうか、2015年(子育て支援が注目されてきた)から2022年まで論文検索エンジン CiNii Resarchi には、「子育て支援・保育者養成校・学生」をキーワードにしている先行研究では、20件が読むことの出来る論文として登録されていた(表-1, 表-1その2)。この保育者養成校における子育て支援に関する先行研究では、各内容を見てみると、子育て子育て支援を行なっているとあっても多様であり、「子育て支援」科目以外のもとして「保育原理」等も含まれており、演習を行なう場所も様々である。各地の大学において子育て支援の活動状況の調査を行い、実際の実践の報告も行なっている児嶋ら

(2022)、特色ある保育者養成教育の一環としての子育て支援施設との連携を行なった報告と考察(江津・楨・齊藤・桃枝, 2022)、子育て支援の場での実践をICTを利用した記録に焦点を当て、実習日誌の指導などの学びへ向けているもの(小原, 2022)などある。また、特別支援を要する子どもや保護者との学生のボランティア活動の報告もある(吉岡, 2020)。実践に関しては、学科の講座として教員が行なっているものと、それに学生が参加するものがある。場所として、学外での実践の他、子育て支援の場所が大学に常設されているものもあった。保育者としての具体的な保育内容として保護者や乳幼児との関わりを中心に行なっている実践の例として、大学の附属施設において普段は専属の支援者によって「子育て支援」が行なわれ、それと連携して、「保育原理」等の理論を通して学生によって行なわれるもの(清水・森, 2019)もみられる。

以上の先行研究では、地域と連携を行いながら、子育て支援を学生が学ぶために実際に経験から学ぶ機会を持つ例はあったが、「子育て支援」の科目の具体的教授として、「子育て



て支援」科目そのものの目的に沿うものは未だ少ないことがわかった。そこで、知識と表

表－1 保育者養成校での子育て支援に関する学生との取組み事例その2 能の学びと実践、その後の省

9	2019	永盛善博	保育者養成校における学生参加型の子育て支援活動の教育的効果－先行研究のメタ分析からの示唆－	東北文科大学
10	2019	中山美佐・山本一成	保育者養成校での子育て支援－母親が学生に語る事から得るもの－	大坂樟蔭女子大学
11	2019	清水陽子・森美保子	KSU 子育て支援室との連携による質の高い保育者養成の実践「保育原理」等の学びを活かした実践	九州産業大学
12	2018	中村勝美・戸田浩暢・森保尚美・加藤美帆・大橋隆広・村上智子・山下京子	保育者養成校における子育て支援活動と学生の学び 2016年より学内に子育て支援広場「パパの子育て支援広場」を開設し、2018年度入学生の新しいキラムにおいて「地域子育て支援セミナー」を新設。学生はボランティアスタッフとして参加する。	広島女学院大学
13	2018	小島佳子・山崎めぐみ	保育者養成校主宰の子育て広場が学生に与える教育効果の子備的検討－2年生の広場参加後の意識変化に着目して－	鈴鹿大学
14	2018	小原敏郎・安部久美	保育者養成校における学生の保育・子育て支援活動の社会的スキル、子育て支援力・保育観の検討 調査	共立女子大学
15	2017	勝間田明子	生涯学習としての子育て支援事業とは－保育系短期大学の役割を探って－	名古屋柳城短期大学
16	2017	土屋由・越川葉子	保育者養成校における「地域子育て支援論」活動を通じた学生の気づきに関する考察	秋草短期大学
17	2017	矢萩恭子・齋木美紀子	保育者養成校と保育・子育て支援実践の場との連携に関する研究	田園調布学園大学
18	2017	中村礼香・丸田愛子	子育て支援講座における音楽遊びの実践	鹿児島女子短期大学
19	2017	宮里慶子・岸本みさ子・串崎幸代・辻ゆき子	保育者養成校の行なう地域子育て支援事業の捉えなおし：サービスマーケティングの視点から相対的に理解するための試み	千里金蘭大学
20	2016	中道美穂	保育相談を受ける保育者の専門性について(4)－保育者養成課程大学における学生の学びの現状から考察して－調査	環太平洋大学

察を行い、保育者として保護者に関わりを持つ経験を深める一歩とすることが出来るようにする必要があると考えた。

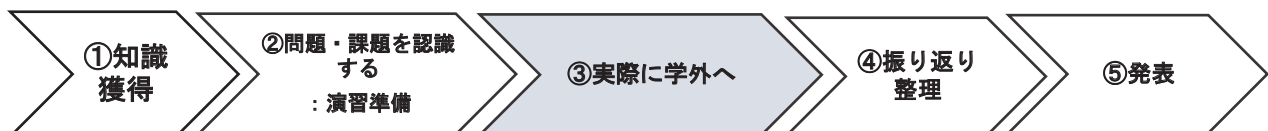
## 2. 「子育て支援」演習

### (1) 演習の構造

「子育て支援」では、保護者の子育てストレスや虐待への予防ニーズ等の理解をしていく。事件性のある事例だけではなく、通常の親子に起こりうる問題や虐待への予防も学んでいく。特に乳幼児と家族を取り巻く環境について、理解することが重要となっている。しかし、前述するように座学だけで多様な例を学生が受け止めるのは難しいと考えられる。そこで、子育て支援の視点を養ってから乳幼児期の子育て世代がどのようにして「子育て支援」を実際に受けているかを学生自身が観察し、参加すること、実際に経験から家庭で保育をされて

いる乳幼児とその保護者のニーズを分析、考察をすることが必要と考える。

授業で学ぶことを基に、アクティブラーニングのPBL（問題解決型学習）として、地域の子育て家族について、特に家庭保育をされている乳幼児家族に関して①座学で知識を獲得、②家族に起こりうる問題や課題を意識する③実際に地域に出て、保護者や子ども達の様子、子育て支援のひろばの環境や配慮等を観察し、乳幼児家族への子育て支援の気づきについて記述をする、④振り返りで整理をする⑤それぞれが発表を行なう。といった構造とした。また、体験から、乳幼児を育てる保護者の家庭保育の状況を踏まえて、地域の子育て資源について子育て家族が必要とすると思われる社会資源のマップ個々に作成していくことにした。



図－2 演習の構造

表-2 子どもの様子・保護者の様子

表出内容	数
見守る	15
一緒に遊びつつ見守る	15
親同士で話す	8
祖父・父親他、家族連れ	6
父親だけ	5
学生と話す	4
職員と話す	3
子どもから離れる (本を読むなど)	3
・子どもの写真を撮る ・リラックス ・育児の情報を集めている ・家がない玩具で遊ばせる ・他の家族との交流は少ない ・他の子どもと一緒に遊ぶ	各1

## (2) 演習の方法

演習参加対象：保育実習に施設実習と保育所実習の計2回参加したことがある学生32名。(講師2名が各グループに必ず1名付く。)

### ①地域子育てひろばでの演習

「子育て支援」について受講中、学生7グループは5名～2名ほどの人数になり、5月初旬～毎土曜日に、3ヵ所の地域子育て支援のひろばに、1グループ1時間半訪問した。それぞれの場所で、学生は保護者と子ども達に見てもらえるようにペープサート、パネルシアター、手遊び等の準備を行ない、その前後は子ども達との交流を行なった。また、地域の様子を含め各広場の職員に、ひろばで行なわれている「子育て支援」について説明を伺った。

### ②演習後

それぞれ演習後に感想等をグループ毎にまとめる作業を行なった。

- ・利用者(子どもの様子・保護者の様子)について
- ・なぜ来るのか

- ・(ひろばの)環境構成について
- ・(こどもの)環境構成との関わり方
- ・職員の配慮について

などを、各グループそれぞれ話し合い、模造紙にKJ方法に従って付箋を置き、自分達で内容をカテゴリーに分けていった。次に、それを行なってから、個人的に感想をまとめ、子育てをしている家族・保護者の置かれている現状や思いなどを考察するようにした。学生としてできる子育て支援とは何かということについて考えていった。また、子育て経験をした社会人3名に自分達の子育て経験を話してもらい、身近な保護者を理解するきっかけとなるようにした。

## (3) 演習の結果と考察

### ①利用者(子どもの様子・保護者の様子)について

学生達が子育て家族と触れあった後で、各グループでKJ法によりそれぞれが気づきを出したあと、内容をカテゴリー項目別にしてまとめていった。そのカテゴリーを総覧したものが表-2の内容とその表出数である。

多く出たきたのは、ひろばで見守っている保護者の姿である。見守り方もただ、見守っているというもの、子どもの側から離れない、が多いのは乳幼児期の子どもを連れて来ているからであろう。しかし、少数意見ではあるが、保護者そのものの姿に多様性を指摘するものがある。母親だけではなく、他の家族成員、父親、祖父母と一緒に来るということも利用者の姿として捉えていた。こういった多様性があり、外から見ても行動面でも様々な保護者の姿があることを認識したようである。

表-3 なぜひろばに来ると思うか（学生の考え）

表出内容	表出数
子どものため、子どもを楽しませたい	13
悩みごとの相談（スタッフ）	11
全天候可能、家と違う空間（広さ）	11
玩具、遊具があるから	8
他との交流（他家族）	8
落ち着く、親子でリラックス一緒に遊ぶ	8
遊び相手のため	5
安全に遊びまわれる	5
子育て資源を探すため	4
相談がしたい（周りに相談相手がいない）	3
情報交換	3
・2人以上の子どもを連れてくるため ・イベントがあるから ・ネットで調べてくる ・口コミでくる ・集団に子どもが慣れるため	各1

②なぜここに来ると考えるか

学生が考えるひろばに来る理由については、子どもが楽しめるようにということでひろばにある、子どもの好みそうなものを与えたり教えたりしていることを指摘している。どうしてここへ来ないと得られないか、ということについては、交流（子どもも、保護者自身も）が目的として多いといえる。その交流も、他の家庭同士の交流であったり、保護者同士であったり、子ども同士遊ばせる事が目的出会ったりするようだった。また、家庭にはない子ども野育ちに必要な環境を求めている場合もあると考えている。遊具で遊ぶ広い部屋の環境がある（家にはない環境）環境としての遊ぶ友だちがある等々である。

③ 環境構成について

ひろばに整えられているものにも振り返りを行なった。乳幼児を育てる家族を支援するのに必要となっているものなどをあげていった。オムツ替えコーナーなどは直ぐ気が付くものであるが、他ではない乳幼児専用の遊具がある。年齢別に区切りがあるなどである。絵本の用意、ままごと道具を初めとする玩具類の豊富さもあがっている。

④ 環境との関わり方

環境による乳幼児や子どもの関わり方について、絵本などを仲介して親子が読むひとり遊びができる、あるいは、体を思い切り動かして遊ぶなどの事が出来ており、その中で学生も一緒に遊んでおり、子ども達へは環境の一部となっていた。

⑤ スタッフ（職員）の配慮について

子育て支援として、スタッフ（職員）はどのような働きをするかを考察した。保護者と子どもと遊んだり関わったりして、相談支援を行なう等の職員の働きなどがあがった。スタッフの実際の声掛け以外に、例えば壁面にある行政からのお知らせや地域の子育て情報といった保護者が携帯で写真を撮っているようなものについての配慮などへの気づきは少なかった。

以上から、子ども、保護者のニーズについては、図のような関係と学生は受け取っていた。学生の言葉の中に自分達も保護者ニーズの一部になっているということの気づきがあった。

4. まとめ

学生達は、子育て支援の科目の中で学んだことの現実的肉付けとして、子育てをしてい

る家族を観察し、遊びに来ている保護者のニーズに関して理解できていたといえた。特に、環境面について子育て支援で用意しているものと家族のニーズを学んでいた。

乳幼児に必要な遊具や体を使う遊びの準備については、支援する側の配慮にも考察が及んだ。年齢や発達にあわせた遊具と環境構成の中の子どもの姿とのマッチングも、実際に遊ぶ発達の異なるそれぞれの子どもの姿から学んでいた。

同時に、この場所に来る保護者が、ここに来ることで子育てに必要なものを求めようとしている思いを学生は理解しようとしている事がうかがわれた。ここで、家庭保育をされている子ども達の遊ぶ様子の中に、自分達が保育実習においてはみられなかった子どもの姿をいくつか取り上げている。

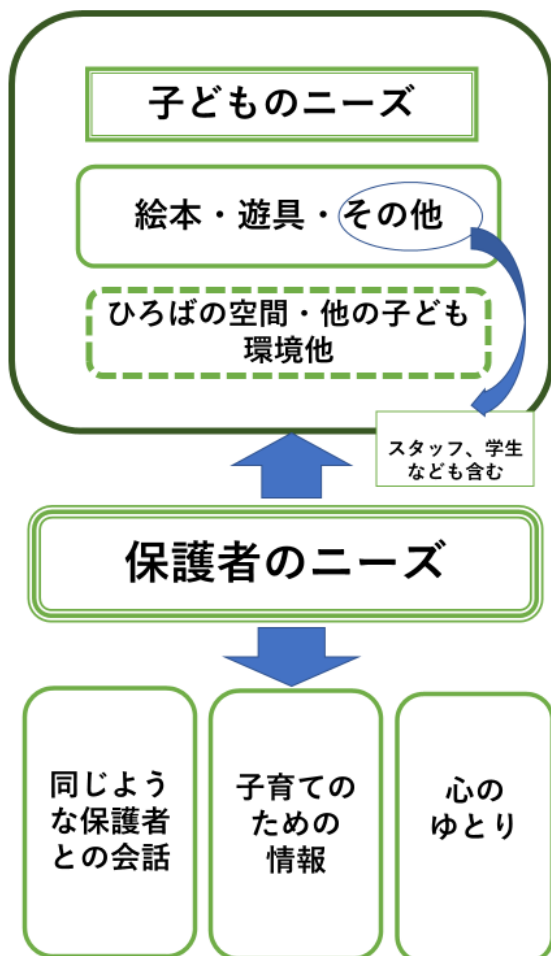
その相違として、家庭で育つ子どもが、他の子どもとの交流の経験が少ないこと、子ども同士のコミュニケーション能力の育ち方の内容の違いなどがあった。

特に、人見知りの激しさにおいては、学生も保護者も子どもへの関わり方に苦戦したケースがあった。月齢を考えると発達の特徴の一つとも言えるが、専門の知識がない保護者にとっては、他の人に対してこれほど子どもが警戒をし、泣くとは思わないものである。遊ばせようとしても、どこへ連れて行くにしても、保護者が困惑する時期でもあり、外に出にくくなる理由となり、保護者が孤独感を感じる場合もありうる。

そこで、担当のスタッフは、保護者がひろばに来て大泣きをする子どもの様子に保護者が徒労感を感じないように、もう来るのは止めようと思わないように、そういう時期がや

がて終わることや、何度も子ども集団へ連れてくる機会をつくる方がかえって良いこと、懲りることなく、ここにまた来て欲しいと言葉を掛け保護者を安心させている。学生もそういった事例を実際に目の前にして、人見知りをする時期や、社会的な発達についてこれまで学んだ事と照らし合わせ、子どもそのものの扱いや保護者への声かけの仕方や対処方法を学ぶものもいた。

また、ひろばでの保護者によって異なる、我が子への関わり方や見守り方の相違にも考察があったのだが、同じ年代の保護者でも多様性があること、行動や受け取り方が違うことについて、子どもへの見守り方やひろばでの様子から、保護者を交えて子どもを間にやりとりをする間に、学生には家庭保育を支援する場合の配慮事項として自分が想像しないパターンの親子の姿にも気づきがあったようだった。こうしたことが同じ事を言ってもそれをよく受け取るか、悪く受け取るかなどという、保護者の性格や普段の生活習慣や背景によって受け取り方が変わりかねないことなど推察しているも



図一三 学生の考えた子どもと保護者のニーズ



のもいた。

保護者が何を望んでいるかについては、今回、ひろばの一つからの要望としてパネルシアター等を持参することにしてきた。ひろばの一つから、保護者に対して子どもへの保育に関する文化資源を見せたいという要望があったからである。

これは、ただ観察をするだけではなく、実際に演じる上で実際に子ども達が集まって来る様子や、誉めてくれる親達と会話などをして、自分達も地域の社会資源の一つであることを学生が認識をする機会となった。

社会資源となり得る例としては、例えば、保護者同士の中には入って行かない保護者でも、スタッフや学生とは子どもを仲介して話せる人もいると感じた者もいた。こうしたことは、今の状況でしか経験できないことであると言える。ひろばへの来所が初めてだったり、保護者の性格によっては、いきなり保護者同士が親しくなる事は難しい場合もあり、その前に自分達が相手をする必要性を目の当たりにした。

就職し担任として保護者との協働をする以前に、保護者と学生として関わりをし、一緒に子どもを見守りながら時間を過ごすことは、ひろばに来て自分の子育てを模索している「保護者」そのものを先入観なくフラットに見つめる時間になったのではないかと考える。

家庭の保育で十分に育てられるためにも地域の「子育て支援」に備えられるべき必要十分な環境や保育内容についても考える機会となった。家庭支援として備えられるべきものへの示唆は、今後保育者として、全ての子どもが豊かに成長し育まれるように目指すようになる時に必要な知識、記憶となりうるだろう。

今回この演習は3回目になるが、やはり事前の準備として、学生の実習経験が既に2回あることは重要なポイントであると考えられる。実習での振り返りを行なった後なので、自分の不足を経験していくことができる。この演習後に実習をまだ数回控えているということは、事前の練習においても、振り返りにおいてもそれを活かす時期が迫っており実践に参加するモチベーションに影響を与えていた。

また、保護者の子育ての大変さに理解を持つ知識、乳幼児の発達への知識は、乳幼児と保護者の姿を考察するときに必要なものである。

#### 【課題として】

今後の課題であるが、今回演習後に、ひろばでであった家族を想定し、地域の子育てに必要な社会資源を考えマップを作成させたが、地域での子育てニーズを考えるまでは、経験不足のため、実際に子育て家族が生活するのに必要なものの想像が難しいようであった。ゆえにこの時点で、地域に何が不足しているかを考えるまでにはなかなか至っていない。

そこで、反省として、PBL（問題解決学習）としては、2つを構造的に行ない、一つは今回のような子育て支援での現場での観察や実践演習、もう一つは、実際の地域での乳幼児の環境の課題について、家庭保育が豊かになるために何が必要か、実際に子育て経験をしてきている保護者に寄り添い共感して考えていくような演習により、社会資源をもう一度地域の中でどうあるか見直していく必要があったと考える。その上で、マップなり子育て支援のハンドブックなりを作成出来ると良いと考える。

現在、先行研究に「子育て支援」での実践例があまり見られなかったが、実践で行なうべき気づきについては小原ら（2018）のような保育者養成校における学生の保育・子育て

支援活動での社会的スキルや子育て支援力・保育観の検討をするなど、「子育て支援」に関する実践に、評価や成果を示す工夫も並行して行なうべきであると考えた。

### 参考文献・引用文献（アルファベット順）

- 1 江村和彦（2020）地域と連携した保育実践報告—造形あそび、工作体験を中心に—。日本福祉大学全学教育センター紀要，8， p 63—69.
- 2 衛藤真規（2018）保護者との関係に関する保育者の専門性の研究。東京大学大学院教育学研究科紀要，58， p79—89.
- 3 江津和也・榎 英子・斉藤崇・桃枝智子（2022）教育福祉学科における特色ある保育者養成教育のあり方について。淑徳大学研究紀要，56， p 285—299.
- 4 久松尚美（2021）新任保育者における保護者対応の現状と課題。宮崎学園短期大学紀要，13， p88—100.
- 5 入江慶太（2013）新人保育士が感じる保育の難しさとは何か—3歳未満児クラスにおける検討—。川崎医療短期大学紀要，33， p 61—67.
- 6 磯部美良（2022）保育者養成校における子育て支援教育の教授法に関する検討。教育学研究論集，17， p 1—6.
- 7 勝間田明子（2017）生涯学習としての子育て支援事業とは—保育系短期大学の役割を探って—研究紀要，39， p 273—285.
- 8 小原敏郎・安部久美（2018）保育者養成校における学生の保育・子育て支援活動の社会的スキル、「子育て支援力・保育観」の検討。共立女子大学家政学部紀要，64， p 109—121.
- 9 児嶋輝美・森万里子・勢井香菜子（2022）徳島文理大学研究紀要，103（0）， p 37—48
- 10 小島佳子・山崎めぐみ（2018）保育者用成功主宰の子育て広場が学生に与える教育的効果の予備的検討/2年生の広場参加後の意識変化に着目して。鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要，1， p 385—394.
- 11 宮里慶子・岸本みさ子・串崎幸代・辻ゆき子（2017）保育者養成校の行なう地域子育て支援事業の捉えなおし：サービスラーニングの視点から相対的に理解するための試み。千里金蘭大学紀要，14， p 73—85.
- 12 永盛善博（2020）保育者養成学生が考える「保護者が求める子育て支援」の安定生—本学学生の2018年度と2019年度の比較から—。東北文教大学短期大学部教育研究，10， p1—9.
- 13 永盛善博（2019）保育者養成校における学生さんか型の子育て支援活動の教育効果—先行研究のメタ分析からの示唆—。東北文教大学大学・東北文教大学短期大学紀要，9， p 1—12.
- 14 中道美鶴（2016）保育相談を受ける保育者の専門性について（4）—保育者養成課程大学における学生の学びの現状から考察して—。環太平洋大学紀要，10， p 47—54.
- 15 中村勝美・戸田浩暢・森保尚美・加藤美帆・大橋隆広・村上智子・山下京子（2018）保育者養成校における子育て支援活動と学生の学び。広島女学院大学幼児教育学科心理学研究紀要，4， p 1—8.
- 16 中村礼香・丸田愛子（2017）子育て支援講座における音楽遊びの実践。南九州地域科学研究所所報，33， p 65—72.

- 17 中山美佐・山本一成（2019）保育者養成校での子育て支援：「母親が学生に語る」ことから得られるもの．大坂樟蔭女子大学研究紀要， 9， p229－235.
- 18 西村重稀・青井夕貴 編修（2019）「子育て支援」新・基本シリーズ⑱, 中央法規出版
- 19 小原敏郎（2022）保育者養成校が行なう保育・子育て支援に参加する学生の主体的・対話的学びに関する研究：ICTを活用した記録に焦点をあてて．共立女子大学家政学部紀要， 68， p 65－72.
- 20 清水陽子・森 美保子（2019）KSU 子育て支援室との連携による質の高い保育者養成の実践．人間科学 1（0）， p 78－84.
- 21 角野雅彦（2018）保育者養成課程における相談援助科目『保育相談支援』の課題：『保育相談支援の統合化がなぜ困難になったのか』，鹿児島国際大学福祉社会学部論集， 37（1）， p 2－15.
- 22 土屋由・越川葉子（2017）保育者養成校における「地域子育て支援論」活動を通じた学生の気づきに関する考察．秋草学園短期大学紀要， 33， p69－80.
- 23 矢萩恭子・斉木美紀子（2017）〈研究ノート〉保育者養成校と保育・子育て支援実践の場との連携に関する研究．田園調布学園大学紀要， 11， p 263－293.
- 24 吉岡亜希子（2020）養成校における子育て支援～社会教育実践としての可能性－特別な支援を必要とする子どもとボランティア学生、親が紡ぎ合う学習活動から－．北海道文教大学論集， 21， p 65－77.



# 領域「健康」における幼児の食・生活習慣に関する研究

—就寝時刻が幼児の食生活や生活習慣に与える影響について—

麻生 愛子

Research on the dietary and lifestyle habits of infant in contents of "health"

-About the influence that bedtime gives the dietary and lifestyle habits of the infant-

ASO Aiko

【要旨】本研究では、先の研究で行った本学附属幼稚園に通う幼児の食・生活習慣の実態を踏まえ、就寝時刻が幼児の食・生活習慣にどのような影響を与えるのかについて、就寝時刻別に食・生活習慣の特徴を把握することを目的とした。その結果、就寝時刻が早い幼児は、起床時刻も早く朝食の摂取頻度も高いことが分かった。また排便習慣も良好であり日常的によく運動している割合も高くなっていた。一方、就寝時刻が遅い幼児は朝食を欠食する幼児もみられ、孤食の割合が高くなっていた。さらに、スマホやタブレット、ゲーム機器の使用頻度が高く、1回の使用時間も長くなっ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は、就寝時刻が遅い幼児の保護者の方が、子どもの食・生活習慣に関して改善の必要性を感じている割合が高いことが分かった。

Key words: Kindergarten children, Bedtime, Dietary habits, Lifestyle habits,

キーワード：幼稚園児、就寝時刻、食生活、生活習慣

## I. はじめに

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り、基本的な生活習慣の乱れが、子どもたちの学習意欲や体力、気力の低下につながるを考える。<sup>1) 2)</sup> そこで、子どもたちの生活リズムの向上を図っていくため、平成18年4月に「早寝早起き朝ごはん」全国協議会が発足し、文部科学省は同協議会と連携して、「早寝早起き朝ごはん」国民運動を推進している。<sup>3)</sup> また、幼稚園教育要領<sup>4)</sup>の領域「健康」においても基本的な生活習慣の確立に向けた内容が明記されており、幼児期からの健康的な生活習慣の獲得が重要であることが伺える。

2021年度は、本学附属幼稚園に通う3～5歳児を対象とし、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て調査・分析を行った。その結果就寝時刻が早い幼児は良好な生活習慣が実践できているという傾向がみられた。<sup>5)</sup> そこで本研究では、就寝時刻の早い幼児と遅い幼児の食・生活習慣についてさらに詳細に比較し、就寝時刻等の生活リズムが幼児の食・生活習慣にどのような影響を与えるのかについて実態を分析し、就寝時刻別に幼児の食・生活習慣の特徴を把握す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。調査時期は、令和 3 年 12 月 13 日から令和 3 年 12 月 20 日。

### 2. 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、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

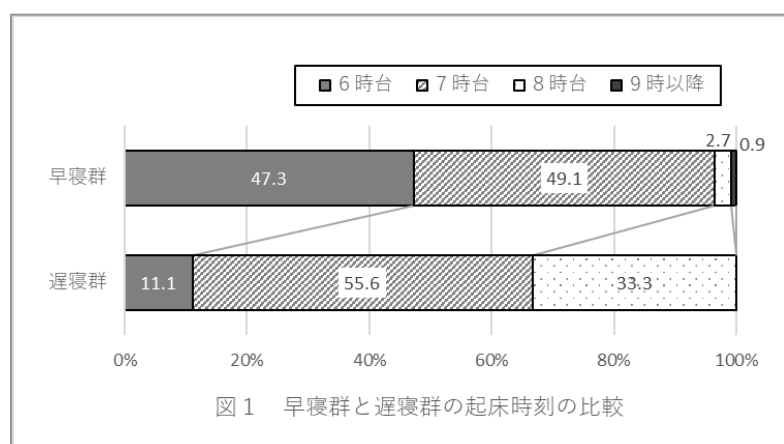
	全体(N=139)		年少(N=44)		年中(N=52)		年長(N=43)	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
男児	67	48.2	21	47.7	24	46.2	22	51.2
女児	70	50.4	22	50.0	27	51.9	21	48.8
無回答	2	1.4	1	2.3	1	1.9	0	0.0

### 2. 平日の就寝時刻別にみた生活習慣の特徴について

就寝時刻の早い幼児と遅い幼児の食・生活習慣を比較するため、平日の就寝時刻が「21 時以前」「21 時台」と回答した者を「早寝群（N=112）」、「22 時台」「23 時以降」と回答した者を「遅寝群（N=27）」とし、2 群間に分けて以下、比較を行った。（表 2）

表 2. 「早寝群」と「遅寝群」の内訳

	早寝群(N=112)						遅寝群(N=27)									
	年少 (%)	年中 (%)	年長 (%)	合計 (%)	年少 (%)	年中 (%)	年長 (%)	合計 (%)	年少 (%)	年中 (%)	年長 (%)	合計 (%)				
男児	17	48.6	24	52.2	16	51.6	57	50.9	4	44.4	0	0.0	6	50.0	10	37.0
女児	18	51.4	21	45.7	15	48.4	54	48.2	4	44.4	6	100.0	6	50.0	16	59.3
無回答	0	0.0	1	2.2	0	0.0	1	0.9	1	11.1	0	0.0	0	0.0	1	3.7
合計	35	100	46	100	31	100	112	100	9	100	6	100	12	100	27	100



(1) 起床時刻についての比較

起床時刻について、早寝群は、「6時台」が47.3%、「7時台」が49.1%、「8時台」が2.7%、「9時以降」が0.9%であった。一方で遅寝群は、「6時台」が11.1%、「7時台」が55.6%、「8時台」が33.3%であった。(図1)

(2) 家庭での運動状況についての比較

家庭での日常的な運動状況について、早寝群は、「普通」が55.4%、「よく運動する」が37.5%、「あまり運動しない」が7.1%であった。一方で遅寝群は、「普通」が59.3%、「よく運動する」が29.6%、「あまり運動しない」が11.1%であった。(図2)

(3) 排便頻度についての比較

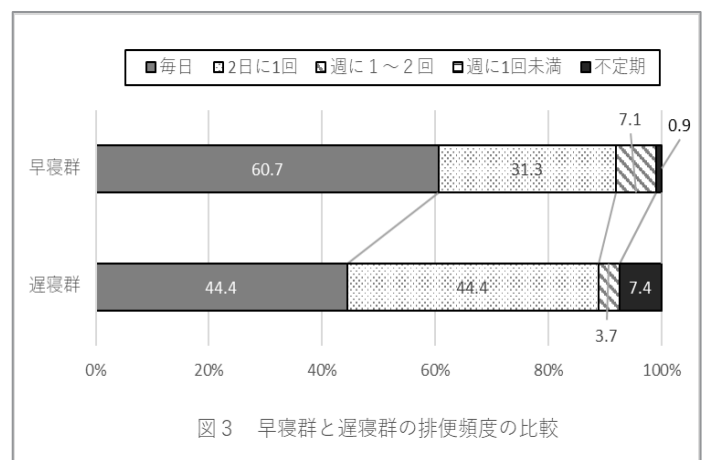
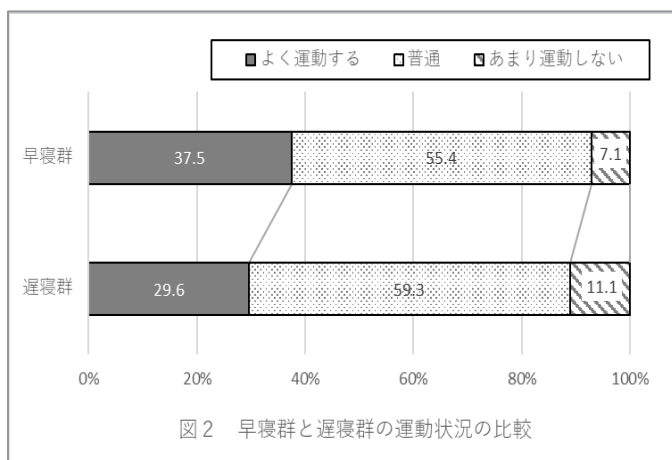
排便頻度について、早寝群は、「毎日」が60.7%、「2日に1回」が31.3%、「週に1~2回」が7.1%、「不定期」が0.9%であった。一方で遅寝群は、「毎日」と「2日に1回」が各々44.4%、「週に1~2回」が3.7%、「不定期」が7.4%であった。(図3)

(4) メディアの使用頻度及び1回の使用時間についての比較

テレビ・ビデオの使用頻度について、早寝群は「毎日」が95.5%、「2日に1回」が2.7%、「週に1~2回」と「週末や休みの時のみ」が各々0.9%であった。一方で遅寝群は「毎日」が92.3%、「週に1~2回」と「その他」が各々3.8%であった。(図4)

スマホ・タブレット端末の使用頻度について、早寝群は「毎日」が45.3%、次いで「週末や休みの時のみ」が19.8%、「週に1~2回」が15.1%、「その他」が11.6%、「2日に1回」が8.1%であった。一方で遅寝群は「毎日」が78.3%、次いで「その他」が8.7%、「2日に1回」と「週に1~2回」、「週末や休みの時のみ」は各々4.3%であった。(図5)

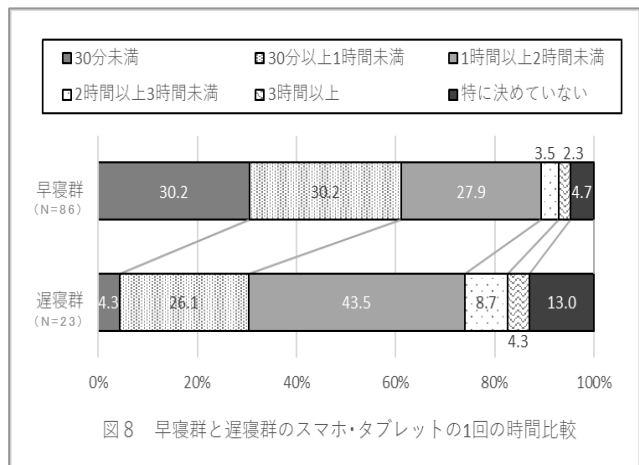
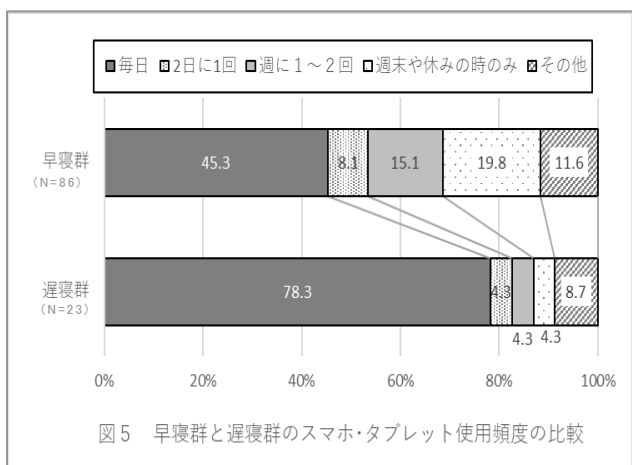
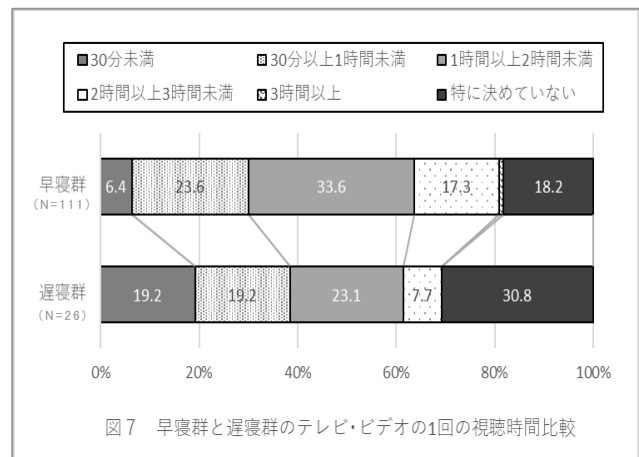
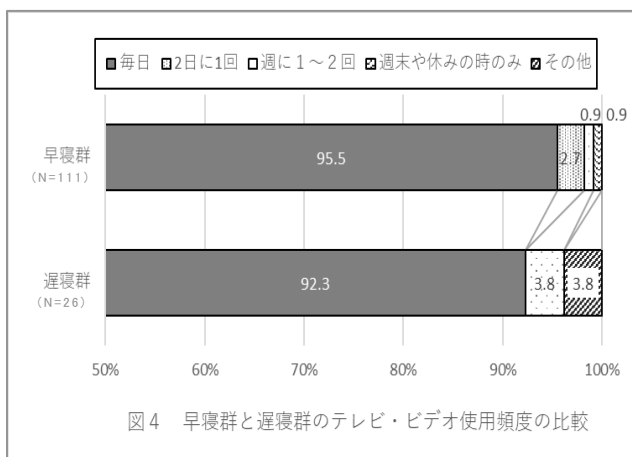
ゲーム機器の使用頻度について、早寝群は「毎日」が45.5%、次いで「週末や休みの時のみ」が20.5%、「その他」が13.6%、「週に1~2回」が11.4%、「2日に1回」が9.1%であった。一方で遅寝群は「毎日」が57.1%、次いで「週末や休みの時のみ」が28.6%、「2日に1回」が14.3%であった。(図6)

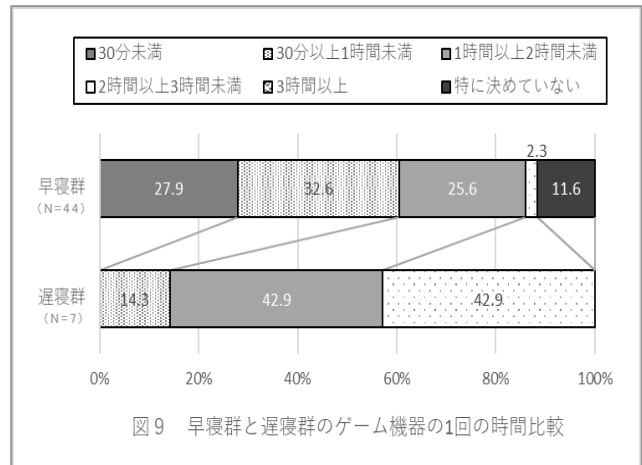
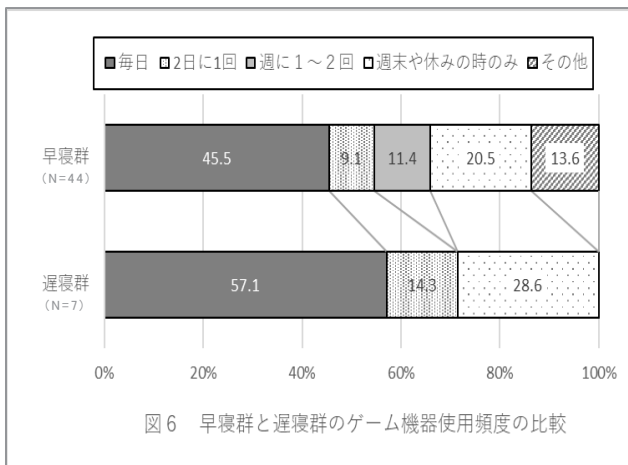


テレビ・ビデオの1回の視聴時間については、早寝群は「1時間以上2時間未満」が33.6%、次いで「30分以上1時間未満」が23.6%、「特に決めていない」が18.2%、「2時間以上3時間未満」が17.3%、「30分未満」が6.4%であった。一方で遅寝群は「特に決めていない」が30.8%、「1時間以上2時間未満」が23.1%、「30分未満」と「30分以上1時間未満」が各々19.2%、「2時間以上3時間未満」が7.7%であった。(図7)

スマホ・タブレット端末の1回の使用時間については、早寝群は「30分未満」と「30分以上1時間未満」が各々30.2%であり、次いで「1時間以上2時間未満」が27.9%、「特に決めていない」が4.7%、「2時間以上3時間未満」が3.5%、「3時間以上」が2.3%であった。一方で遅寝群は「1時間以上2時間未満」が43.5%、次いで「30分以上1時間未満」が26.1%、「特に決めていない」が13.0%、「2時間以上3時間未満」が8.7%、「30分未満」と「3時間以上」が各々4.3%であった。(図8)

ゲーム機器の1回の使用時間については、早寝群は「30分以上1時間未満」が32.6%、次いで「30分未満」が27.9%、「1時間以上2時間未満」が25.6%、「特に決めていない」が11.6%、「2時間以上3時間未満」が2.3%であった。一方で遅寝群は「1時間以上2時間未満」と「2時間以上3時間未満」が各々42.9%、次いで「30分以上1時間未満」が14.3%であった。(図9)





(5) 朝食の摂取状況及び共食についての比較

朝食の摂取状況については、早寝群は「毎日」が99.1%であり、「週に1~2回欠食する」が0.9%であった。一方で遅寝群は「毎日」が84.6%であり、次いで「決まっていない」が11.5%、「週に1~2回欠食する」が3.8%であった。(図10)

朝食の共食状況については、早寝群は、「家族と食べる」が60.6%であり、次いで「兄弟だけで食べる」が27.5%、「1人で食べる」が5.5%、「特に決まっていない」が4.6%であった。一方で遅寝群は、「家族と食べる」が34.6%であり、次いで「1人で食べる」が30.8%、「兄弟だけで食べる」が19.2%、「特に決まっていない」が15.4%であった。(図11)

(6) 夕食の時間及び共食についての比較

夕食の時間については、早寝群は「18時台」が最も多く51.4%、次いで「18時以前」と「19時台」が各々23.9%、「20時台」が0.9%であった。一方で遅寝群は「19時台」が最も多く65.4%、次いで「18時台」が19.2%、「18時以前」が7.7%、「20時台」と「21時以降」が各々3.8%であった。(図12)

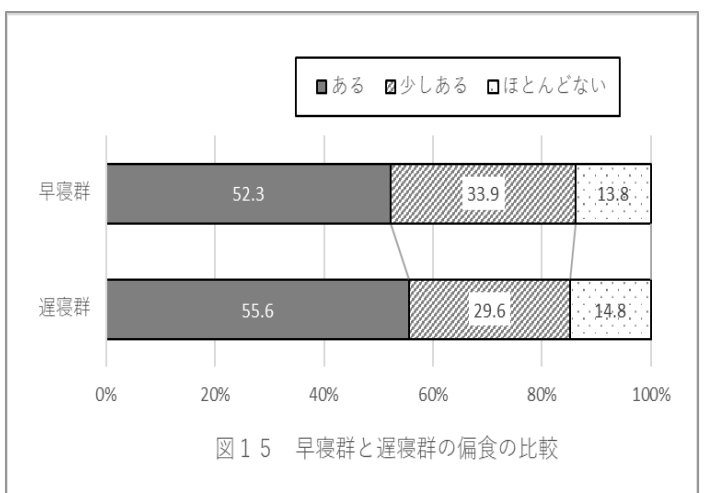
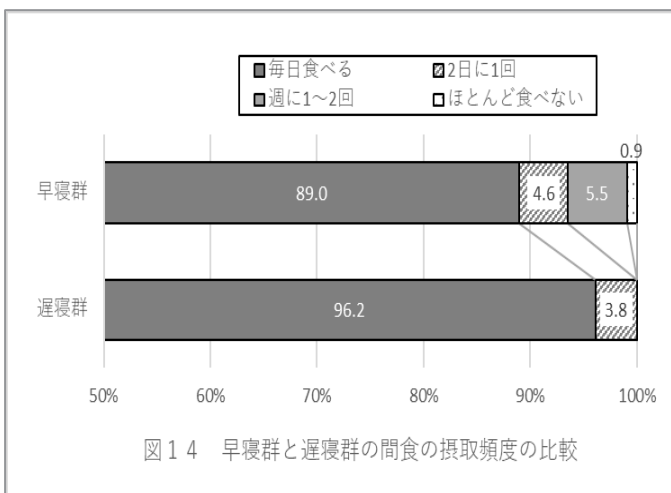
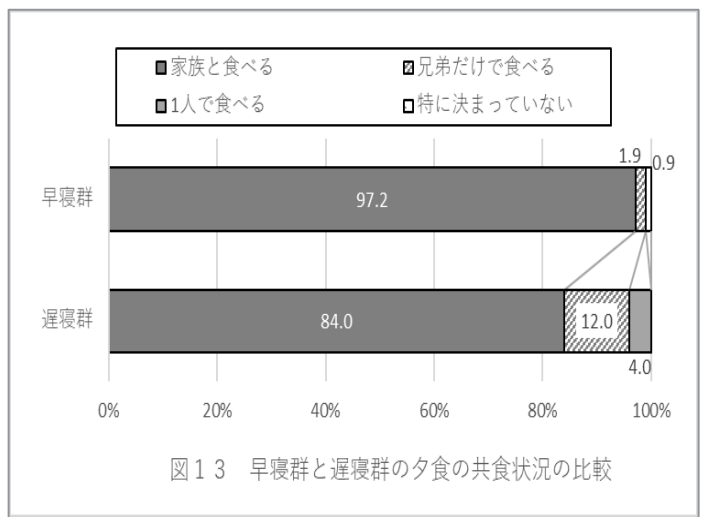
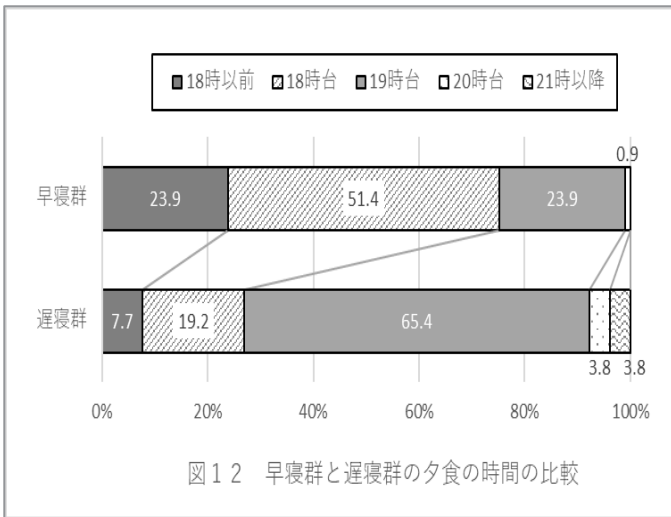
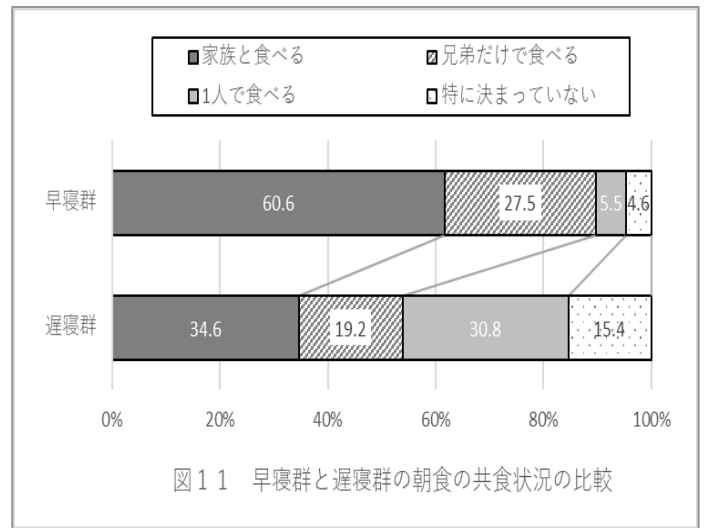
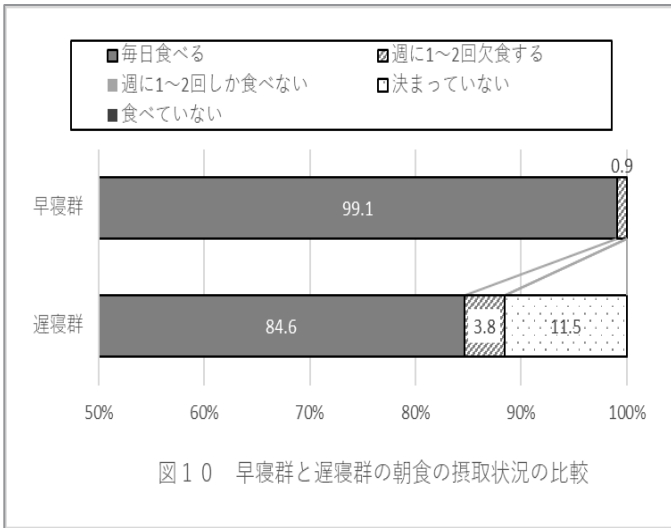
夕食の共食状況については、早寝群は、「家族と食べる」が97.2%、次いで「兄弟だけで食べる」1.9%、「特に決まっていない」0.9%であった。一方で遅寝群は、「家族と食べる」が84.0%、次いで「兄弟だけで食べる」が12.0%、「1人で食べる」が4.0%であった。(図13)

(7) 家庭での間食の摂取頻度についての比較

家庭での間食の摂取状況については、早寝群は「毎日食べる」が89.0%、「週に1~2回」5.5%、「2日に1回」4.6%、「ほとんど食べない」0.9%であった。遅寝群は「毎日食べる」が96.2%、「2日に1回」が3.8%であった。(図14)

(8) 偏食についての比較

偏食の状況については、早寝群は「ある」が52.3%、「少しある」が33.9%、「ほとんどない」が13.8%であった。一方、遅寝群は「ある」が55.6%、「少しある」が29.6%、「ほとんどない」が14.8%であった。(図15)





### (9) 子どもの食生活及び生活習慣に対する保護者意識の比較

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結果を、幼児の就寝時刻別に比較した。（表3）

早寝群の保護者の中で、「改善したい」と回答した割合が最も高かったのは、「好き嫌いせず何でもよく食べる」が54.5%であり、次に「食事のバランスを整える」と「食事のマナーに気をつける」が各々50.9%、「野菜や果物を十分に食べる」が45.5%、「食事の準備や料理の手伝いをする」が41.1%であった。一方で遅寝群の保護者の中で「改善したい」と回答した割合が最も高かったのは、「十分な休息・睡眠時間の確保（早寝早起き）」が77.8%であり、次に「食事のマナーに気をつける」が74.1%、「好き嫌いせず何でもよく食べる」と「テレビやタブレット、ゲーム機器等の使用時間を決める」が各々70.4%、「食事のバランスを整える」が66.7%、「野菜や果物を十分に食べる」、「塩分の多い料理を控える」、「間食の量や食べる時間を決める」が各々59.3%、「十分な運動（体を使った遊び）時間の確保」が51.9%、「食事の準備や料理の手伝いをする」と「食前の手洗い・うがい、食後の歯磨き」が各々48.1%であった。さらに、「既にできている」と回答した割合が最も高かった項目は、早寝群の保護者が18項目中13項目であったのに対し、遅寝群の保護者は18項目中7項目であった。

表3. 子どもの就寝時刻別にみた食・生活習慣に対する保護者意識の比較

食・生活習慣に関する項目	早寝群(N=112)						遅寝群(N=27)					
	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	%
①食事のバランスを整える	57	50.9	43	38.4	9	8.0	18	66.7	8	29.6	1	3.7
②好き嫌いせず何でもよく食べる	61	54.5	36	32.1	13	11.6	19	70.4	7	25.9	1	3.7
③野菜や果物を十分に食べる	51	45.5	38	33.9	21	18.8	16	59.3	10	37.0	1	3.7
④カルシウム（牛乳・乳製品）をとる	21	18.8	62	55.4	27	24.1	8	29.6	15	55.6	3	11.1
⑤塩分の多い料理を控える	33	29.5	57	50.9	20	17.9	16	59.3	8	29.6	3	11.1
⑥油の多い料理を控える	27	24.1	62	55.4	20	17.9	9	33.3	11	40.7	7	25.9
⑦間食の量や食べる時間を決める	28	25.0	65	58.0	16	14.3	16	59.3	8	29.6	3	11.1
⑧朝食を食べる	4	3.6	62	55.4	43	38.4	4	14.8	20	74.1	3	11.1
⑨朝・昼・夕の食事を規則正しくとる	6	5.4	65	58.0	38	33.9	7	25.9	18	66.7	2	7.4
⑩健康的な体重の維持	12	10.7	63	56.3	34	30.4	5	18.5	15	55.6	7	25.9
⑪食事マナー（姿勢、箸使い等）を身につける	57	50.9	42	37.5	10	8.9	20	74.1	6	22.2	1	3.7
⑫食事の準備や料理の手伝いをする	46	41.1	34	30.4	29	25.9	13	48.1	9	33.3	5	18.5
⑬食前の手洗い・うがい、食後の歯磨き	26	23.2	57	50.9	25	22.3	13	48.1	10	37.0	4	14.8
⑭家族そろって食べる	5	4.5	71	63.4	33	29.5	5	18.5	20	74.1	2	7.4
⑮排便リズムを整える	21	18.8	58	51.8	30	26.8	9	33.3	13	48.1	5	18.5
⑯十分な休息・睡眠時間の確保（早寝早起き）	12	10.7	69	61.6	28	25.0	21	77.8	5	18.5	1	3.7
⑰十分な運動（体を使った遊び）時間の確保	33	29.5	51	45.5	25	22.3	14	51.9	12	44.4	1	3.7
⑱テレビやタブレット、ゲーム機器等の使用時間を決める	45	40.2	49	43.8	15	13.4	19	70.4	5	18.5	3	11.1

※無回答は除く

## IV. 考察

平日の就寝時刻が「21時以前」「21時台」を「早寝群（N=112）」、「22時台」「23時以降」を「遅寝群（N=27）」とし、就寝時刻の早い幼児と遅い幼児の食・生活習慣の比較を行った。

平日の起床時刻については、早寝群、遅寝群ともに「7時台」に起床している幼児が最



も多かったが、「6 時台」に起床している幼児は、早寝群が 47.3%であるのに対し、遅寝群は 11.1%であった。一方で、「8 時台」に起床している幼児は、早寝群が 2.7%であるのに対し、遅寝群は 33.3%であった。早寝群は 7 時台までに 96.4%と大半が起床しているのに対し、遅寝群は 66.7%と約 7 割弱の起床にとどまっていた。一方で 8 時以降に起床している幼児の割合は、早寝群が 3.6%であるのに対し、遅寝群は 33.3%と約 10 倍近く割合が高くなっていった。就寝時刻の早い早寝群の方が起床時刻も早くなっており、幼児の就寝時刻が起床時刻に影響していることが考えられる。

家庭での日常的な運動状況については、早寝群、遅寝群ともに「普通」が最も多かったが、「よく運動する」幼児が、早寝群は 37.5%であったのに対し、遅寝群は 29.6%とやや少なく、一方で「あまり運動しない」幼児は、早寝群が 7.1%であったのに対し、遅寝群は 11.1%であり、僅かに早寝群の方が日常的に体を使った遊びや運動をしている傾向がみられた。

排便の頻度については、早寝群は「毎日」が最も多く約 6 割であったが、遅寝群については、「毎日」と「2 日に 1 回」が約 4 割で同じ割合であった。排便頻度が「毎日」の幼児は、早寝群が約 6 割であったのに対し、遅寝群は約 4 割であり、早寝群の幼児の方が排便習慣も良好であった。

テレビ・ビデオの使用頻度については、「毎日」が 9 割以上と最も多く、早寝群が 95.5%、遅寝群 92.3%であり、僅かに早寝群の方が多い結果であったが、大半の幼児が毎日使用していた。1 回の視聴時間については、早寝群・遅寝群ともに「1 時間以上 2 時間未満」が最も多かったが、視聴時間を「特に決めていない」が早寝群は 18.2%なのに対し、遅寝群は 30.8%と多くなっていた。また、スマホ・タブレット端末を使用していると回答した幼児の使用頻度については、「毎日」使用している幼児が早寝群は 45.3%であるのに対し、遅寝群は 78.3%と、遅寝群の方が「毎日」使用する幼児の割合が高くなっていった。また、早寝群は、「週末や休みの時のみ」19.8%、「週に 1~2 回」15.1%であるのに対し、遅寝群は、「週末や休みの時のみ」、「週に 1~2 回」とともに 4.3%であり、遅寝群の方がスマホ・タブレット端末を使う頻度が高いことが分かった。また 1 回の使用時間については、早寝群が「30 分未満」「30 分以上 1 時間未満」が同じ約 3 割で最も高かったのに対し、遅寝群は「1 時間以上 2 時間未満」が約 4 割と最も高い割合であり、使用時間を「特に決めていない」割合も早寝群が 4.7%であるのに対し、遅寝群は 13.0%と高くなっており、遅寝群の方がスマホ・タブレット端末の 1 回の使用時間も長い傾向がみられた。さらに、ゲーム機器を使用している幼児の使用頻度については、早寝群は「毎日」使用している幼児が 45.5%であるのに対し、遅寝群は 57.1%であり、遅寝群の方が「毎日」使用する幼児の割合が高くなっており、遅寝群の方がゲーム機器を使う頻度も高いことが分かった。また 1 回の使用時間についても、早寝群が「30 分以上 1 時間未満」が最も高いのに対し、遅寝群は「1 時間以上 2 時間未満」と「2 時間以上 3 時間未満」が同じ割合で最も高くなっており、遅寝群の方がゲーム機器の使用時間も長いという結果であった。テレビ・ビデオについては、就寝時刻にあまり関係なく毎日使用している幼児が大半であったが、スマホ・タブレット端末やゲーム機器の使用については、早寝群と遅寝群では使用頻度や使用時間にばらつきがみられ、遅寝群の方が、使用頻度が高く使用時間長い傾向にあることが分かった。

朝食の摂取状況については、早寝群・遅寝群ともに「毎日」が最も多くなっていたが、

早寝群が 99.1%であるのに対し、遅寝群は 84.6%であり約 1 割半の幼児が毎日朝食を食べていない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』<sup>6)</sup>の朝食習慣「必ず食べる」93.3%と比較すると早寝群は調査結果を上回るのに対し、遅寝群は下回る結果であった。朝食を食べていない理由としては、「食欲がない」「食べる時間がない」「朝が起きられない」があげられ、幼児の就寝・起床時刻の影響が大きいと考えられる。また、朝食の共食状況は、早寝群・遅寝群ともに「家族と食べる」が最も多かったが、早寝群が 60.6%であるのに対し、遅寝群は 34.6%と少なくなっていた。一方で「1人で食べる」幼児の割合は、早寝群が 5.5%であるのに対し、遅寝群は 30.8%と 6 倍近い結果であり、遅寝群は朝食を 1人で食べている幼児が多いことがわかった。遅寝群の幼児が朝食を欠食する要因の一つとして「孤食」の影響も考えられる。次に、夕食の時間については、早寝群は「18 時台」が最も多く 51.4%であるのに対し、遅寝群は「19 時台」が多く 65.4%であった。「18 時台」までに夕食を食べている割合が、早寝群は 75.3%であるのに対し、遅寝群は 26.9%であり、遅寝群の方が全体的に夕食の時間が遅くなっていることが分かった。夕食の共食状況については、早寝群・遅寝群ともに「家族と食べる」が最も多く、早寝群 97.2%、遅寝群 84.0%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が、遅寝群は「兄弟だけで食べる」が 12.0%、「1人で食べる」も 4.0%であった。

家庭での間食の摂取状況は、早寝群・遅寝群ともに「毎日食べる」が最も多かったが、早寝群は 89.0%、遅寝群は 96.2%であった。約 1 割程度、遅寝群の方が多くなっていたが、遅寝群の方が夕食の時間が遅くなっていることが間食を摂ることに影響しているのではないかと考えられる。

偏食の状況については、早寝群・遅寝群ともに「ある」が最も多く、早寝群は 52.3%、遅寝群は 55.6%であった。一方で「ほとんどない」は早寝群 13.8%、遅寝群 14.8%であり、偏食については、大きな差はみられなかった。

最後に、子どもの食生活及び生活習慣に対する保護者意識については、早寝群の保護者の方が、食・生活習慣に関する項目のうち、「既にできている」と感じている割合が高く、「改善したい」項目については、食事のバランスや内容、食事の準備やマナーに関する項目が多かった。一方、遅寝群の保護者は、「改善したい」と回答した項目の割合が高く、十分な睡眠時間の確保やテレビやタブレット、ゲーム機器の使用時間について、間食の量や内容について、運動（体を使った遊び）時間の確保などがあげられた。早寝群の保護者と比べて遅寝群の保護者の方が、子どもの食生活や生活習慣について、改善する必要性を感じているということが分かった。

## V. まとめ

本研究では、先の研究で行った幼児の家庭での食・生活習慣の実態を踏まえ、就寝時刻等の生活リズムが幼児の食・生活習慣にどのような影響を与えるのかについて、就寝時刻別に幼児の食・生活習慣の特徴を捉えることを目的とした。その結果、以下のことが明らかとなった。

1) 就寝時刻が早い幼児の方が、就寝時刻が遅い幼児より起床時刻が早くなっており、朝食の摂取状況も毎日摂取している割合が高くなっていた。また朝食の共食については、就寝時刻の早い幼児の方が家族そろって食べる割合が高く、就寝時刻の遅い幼児の方が、朝

食を1人で食べる割合が高くなっていった。

2) 家庭での運動状況は、就寝時刻の早い幼児の方が日常的によく運動する(体を動かす)幼児の割合が高かった。

3) 排便頻度については、就寝時刻が早い幼児の方が毎日排便している幼児の割合が高く、排便習慣が良好であった。

4) 夕食の時間は、就寝時刻が遅い幼児の方が、就寝時刻が早い幼児よりも遅くなっていた。また、夕食の共食については、朝食と比べるとどちらも家族で食べている幼児の割合が高くなっていったが、就寝時刻の遅い幼児の方が、「兄弟だけで食べる」「1人で食べる」幼児の割合が高かった。

5) メディアの使用状況については、テレビ・ビデオの使用頻度はどちらも9割以上が毎日使用しているという結果であったが、スマホ・タブレット端末及びゲーム機器の使用については、就寝時刻が遅い幼児の方が使用する頻度が高い傾向がみられた。さらに、1回の使用時間についても就寝時刻が遅い幼児の方が長くなっている傾向がみられた。

6) 間食の摂取頻度は、毎日食べている幼児が大半であったが、就寝時刻が遅い幼児の方が間食を食べる頻度が僅かに高くなっていった。

7) 子どもの食・生活習慣に対する保護者意識は、就寝時刻が遅い幼児の保護者の方が、子どもの食・生活習慣に関して改善の必要性を感じている割合が高いことが分かった。

以上のことから、就寝時刻が早い幼児は、就寝時刻が遅い幼児に比べて良好な食生活や生活習慣が実践できている傾向にあることが分かった。しかし、幼児期は家庭での生活環境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。各家庭において幼児が望ましい食・生活習慣を確立することの重要性を理解してもらうためにも、保護者への適切な情報提供等が必要であると考えられる。また本調査では、保護者の就労状況や生活習慣については調査を行っていないため、これ以上の分析には限界がある。今後は、保護者の就労状況や生活習慣が幼児の食・生活習慣に与える影響等についても明らかにしていくことが課題となると考える。

## 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) 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
- 2) 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
- 3) 文部科学省「早寝早起き朝ごはん」国民運動の推進について、文部科学省ホームページ、[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shougai/asagohan/](https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/asagohan/)
- 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) 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―」『東九州短期大学研究紀要』第21号、2022年、21-30頁
- 6) 厚生労働省『平成27年乳幼児栄養調査』、2016年、16 - 25頁

# 明治後期幼稚園における道徳教育実践

－「作法」の指導を中心に－

井上 快

The practice of moral education in kindergarten in the late Meiji era

－ Focusing on the instruction of manners －

INOUE Kai

【要旨】本研究の目的は、明治後期の幼稚園における道徳教育の実態について、「作法」の指導を中心に検討することである。史料として用いたのは「保育日記」や「保育草按」など愛珠幼稚園の史料群である。分析の結果、①愛珠幼稚園では、動物が登場する題材を多く用いて道徳教育を行っていたこと、②愛珠幼稚園における「作法」の指導は、物品の授受と「粗暴」への対応が中心であったこと、③園児の日常生活や地域の実情に対応するかたちで「作法」の指導が展開されていたことの3点が明らかになった。

Key words : Moral education, Kindergarten, Manners

キーワード：道徳教育、幼稚園、作法

## 1. はじめに

本研究の目的は、明治後期の幼稚園において実践された道徳教育について解明することである。

近年、戦前の道徳教育を実践レベルで捉える研究が蓄積されつつある。例えば、土野長一は、及川平治の教育理論を受容し、それを「実行」へと展開させた永良郡事の道徳教育実践を分析している<sup>1</sup>。浜野兼一は、一部の師範学校附属小学校において児童の立場に立つ修身科教育が実践されていたことを指摘している<sup>2</sup>。また、史料紹介の性格を併せ持つものの、当該期の授業案を分析した川村肇や柏木敦の研究も注目に値する<sup>3</sup>。戦前の道徳教育を実践レベルで検討する試みは幼児教育を対象とした場合も確認することが出来る。二見素雅子は、明治期の道徳教育を、欧米文化導入期、儒教道徳回帰期、国家主義勃興期に分類し、それぞれの時期の幼稚園において実施された修身話を検討している<sup>4</sup>。加えて二見は、日露戦争前後の幼稚園教育における談話を検討し、「保育内容においては国家主義理想に基づく倫理観と西洋の倫理観が相克し、保育方法においては、国家主義の影響はあまり見られず西洋の教育学の影響が大きいという様相が、一つの典型」であったことを指摘している<sup>5</sup>。

ただし、戦前の道徳教育に関して、「作法」に関する研究はほとんど行われておらず、江口敦子と住田昌二の研究<sup>6</sup>、井上快と鈴木理恵の研究<sup>7</sup>が蓄積される程度にとどまる。明治期の道徳教育は「談話」と「作法」で構成されており、広島県の尋常小学校における道徳教育の約7割は「作法」の指導であった<sup>8</sup>。こうした状況を踏まえれば、当該期の道徳教育



を解明するにあたり、「作法」に焦点をあてることは重要であると言えよう。

注目するのは大阪市立愛珠幼稚園（以下、愛珠幼稚園と省略）である。愛珠幼稚園は明治13（1880）年、東京女子師範学校附属幼稚園、鹿児島県立幼稚園、大阪府立模範幼稚園に次ぐ第4番目の幼稚園として大阪に設立された。大阪の中核的幼稚園である。愛珠幼稚園に関しては、恩物の取り扱いの際の工夫から幼児の図画表現における国家主義思想の影響に至るまで、すでに一定の成果が挙げられている<sup>9</sup>。道徳教育についても、保育科目のうち修身や談話が1割以上を占めていたこと、桃太郎の談話を踏まえて清潔であることの重要性を提示するなどユニークな実践が行われていたがすでに報告されており<sup>10</sup>、また上記の通り、二見によって「談話」を中心とした道徳教育の実態が解明されている<sup>11</sup>。しかしながら、当該期の道徳教育において重要な位置を占めた「作法」については研究が遅れている。そこで本研究では、愛珠幼稚園における道徳教育実践について、「作法」の指導を中心に検討する。

使用する史料は、愛珠幼稚園の「保育日記」である。愛珠幼稚園には明治30（1897）年から同41年までの「保育日記」が7冊残存しており、現在、大阪市教育センターに愛珠文庫として保存されている（表1）。これらは「保育のリアリティに迫る」<sup>12</sup>史料として先行研究でも用いられている。本研究では「保育日記」に加えて、「保育草按」や「日誌」など周辺史料も援用しながら分析を進めていく。なお、史料を引用する際は必要に応じて句読点を補った。

表1 愛珠幼稚園の「保育日記」の一覧

	史料名	記録期間	年齢
1	保育日記 三ノ組	明治30年6月～明治32年12月	4歳児
2	明治三十七年四月 保育日記 第壹ノ部	明治37年4月～明治38年3月	5歳児
3	明治三十七年四月 保育日記 第六ノ部	明治37年4月～明治38年3月	3歳児
4	明治三十八年四月 保育日記 第六ノ部	明治38年4月～明治39年3月	3歳児
5	明治三十八年四月 保育日記 第壹ノ部	明治38年4月～明治39年2月	5歳児
6	明治三十八年四月 保育日記 第六ノ部	明治39年4月～明治40年3月	3歳児
7	明治四十年四月 保育日記 第四ノ部	明治40年4月～明治41年3月	4歳児

（筆者作成）

本研究では、適宜、尋常小学校における「作法」教授の先行研究も参照しながら分析を行う。当該期の幼稚園教育は小学校教育と密接に関わっていた。中島太郎は、明治33（1900）年の小学校令の改正について、「幼稚園の保育と小学校低学年の教育は密接な関連のもとに行われるべきものとされることからみて重要な意義をもつ」<sup>13</sup>と指摘しており、当該期の幼稚園について「明治期において幼稚園に関する諸規定はしだいに整備されてきたのであるが、これらの諸規定が前述のようにその根拠を小学校令に置くことについてはなんら変わるところがなかったのである」<sup>14</sup>とまとめている。また「幼稚園保育及設備規程」と「改正小学校令」の関連について検討した北川公美子は、両法令が、ヘルバルト学派の教育思想を基盤とするなど沢柳政太郎の影響をつよく受けていた点、教材として童話を導入した点などで共通していることを指摘し、両法令には「連動」といえるほどの深いつなが



りがみえるのである」と論じている<sup>15</sup>。これら先行研究の指摘を踏まえるならば、当該期の幼稚園における道德教育について、尋常小学校との比較を通じて分析を進めることは有効であろう。

## 2. 愛珠幼稚園における道德教育の概要

明治 26 (1893) 年に定められた愛珠幼稚園の幼稚園規則では、次のような規程を確認することができる。

談話ハ修身話ト庶物話トス

修身話ハ卑近ノ実例ヲ引証シ成ルヘク図画ニ拠リ或ハ幼児ノ目撃セル偶発ノ事項ニ基キ幼児ノ解シ易ク行ヒ易キ道德上ノ事項ヲ説話シ其徳性ヲ涵養スルコトヲ旨トス<sup>16</sup>

当該期の愛珠幼稚園では園児の「徳性ヲ涵養」することを目指して「談話」が実践されていた。その「談話」は「修身話」と「庶物話」から構成されており、そのうち「修身話」では「卑近ノ実例」や「幼児ノ目撃セル偶発ノ事項」について、幼児が理解し実践できるよう解説することが定められていた。

『明治廿八年 保育草按 第三部』には、明治 28 (1895) 年に行われた「修身」の内容が記録されている。「修身」は毎週火曜日と土曜日に行われており、合計 45 回分の解説を確認することができる<sup>17</sup>。「主意」と「例話」によって構成されており、一例を挙げると、明治 28 年 4 月 2 日には「父母ノ命ニハ従順スヘシ」という「主意」が、「父母ノ命ニ従ヒテ他出セサリシ小児ノ話」という「例話」によって解説されている。

『保育日記 三ノ組』は修身教育に関するまとまった記録である。この時期は一週間に 3 回、隔日で道德教育が行われている。『保育日記 三ノ組』では、『明治廿八年 保育草按 第三部』中の「主意」に代わって「修身話目的」が設けられている。

「修身話目的」には「従順」や「友愛」、「清潔」など 23 つの徳目が設定されている。「修身話目的」の一覧とその指導回数は次の表 2 のとおりである<sup>18</sup>。

表 2 より、第一に父母への「従順」や兄弟、友人との「友愛」等が多く取り上げられていることが分かる。「従順」の具体的な行為としては、起床時と就寝時の行為についてそれぞれ 2 回ずつ指導されている。また身支度に関する指導もあり、「顔ヲ洗フ児」や「母ノ命ニ従フテ顔ヲ洗フ子供」のように洗顔も「従順」として解説されている<sup>19</sup>。「友愛」の対象として取り上げられるのは、「朋友」もしくは「友人」が 9 回、兄弟姉妹が 5 回であった<sup>20</sup>。また「清潔」では、手足や目、耳や顔など身体を「洗フ」ことが繰り返し指導されており、衣類を清潔に保つことも指導されていた。

表 2 「修身話目的」一覧

目的 (回数)	
① 従順 (25)	⑬ 強慾 (4)
② 作法 (22)	⑭ 注意 (4)
③ 友愛 (22)	⑮ 正直 (3)
④ 素行 (14)	⑯ 撰生 (3)
⑤ 報恩 (12)	⑰ 親睦 (2)
⑥ 清潔 (10)	⑱ 過食 (2)
⑦ 孝行 (10)	⑲ 虚言 (2)
⑧ 油断 (8)	⑳ 謹食 (1)
⑨ 勇氣 (8)	㉑ 慈恵 (1)
⑩ 親切 (7)	㉒ 頓智 (1)
⑪ 耐忍 (7)	㉓ 仁恵 (1)
⑫ 改過 (5)	記述なし (16)
総計 (190)	

(筆者作成)

「談話」を用いて道德教育を実践すること自体は、明治期の尋常小学校における道德教育と共通する。文部省は「内外古今人士ノ善良ノ言行」について「児童ニ適切ニシテ且理<sup>(ママ)</sup>會シ易キ簡易ナル事柄」を「談話」で解説するよう定めていた。ただし、「談話」の内容に目を向けると、幼稚園における道德教育と尋常小学校の道德教育との相違点が見えてくる。すなわち、尋常小学校における「談話」の題材が偉人中心であるのに対し、幼稚園における「談話」は動物が題材の中心となっているのである。

『保育日記 三ノ組』中の「例話」のうち約 50 回は動物が登場する題材である<sup>21</sup>。次の表 3 では、その一覧をまとめている。

表 3 『保育日記 三ノ組』中の動物が登場する題材

修身話目的	例話の一覧
従順	蠅親ノ命ニ背キ蠅取りノ中ニ死ス、象ノ話、熊ノ子ノ話、白ト黒ノ犬ノ話、猫ト虎ノ話
友愛	金糸雀ト猫ノ話、牛馬ノ闘争
素行	猫ト虎、蛙大声ヲ発シテ腹ヲ破シ話、象ノ話、虫之話
報恩	雀ノ話、犬主人ニ恩ヲ報ヒン話、犬小児ノ入水ヲ助ク、蟻ト鳥ノ話、犬主人を助ケシ話、勝々山
孝行	猿ノ孝行、熊ノ話、鼠ノ孝、鳥ノ孝、鳩ノ孝
油断	亀ト兎ノ競走、狐ト鳥ノ話、猫ニ捕ハレシ鼠ノ話
親切	鶴ト狸ノ話、舌切雀
耐忍	蟻ノ話
強慾	犬水中ノ魚肉ヲ得ントシテ魚ヲ落セシ話、犬ノ話
注意	猿ト粗公
虚言	鶏ト狐ノ話
頓智	鳥ノ頓智
仁恵	施シヲ好ム馬ノ話
記述なし	猿蟹合戦、鯉ト燕トノ話

(筆者作成)

ここでは象や熊、猿、金糸雀（カナリア）から犬や亀に至るまで様々な動物が取り上げられている。尋常小学校第 1 学年を対象とした談話では、古代中国における孝行息子の代表格である閔損やアメリカ合衆国の初代大統領であるワシントンなど「内外古今人士」が登場するものの、動物が登場する談話はほとんど登場しない<sup>22</sup>。動物が登場する「例話」を多用している点は、尋常小学校と比較した際の、当該期の幼稚園における道德教育の特徴と言えよう。

これらの道德教育は必ずしも動物が登場しなければならない内容ではない。「従順」については、蠅を題材にして「親ノ命ニ背キ蠅取りノ中ニ死ス」という「例話」が解説されているが、「母ノ命ニ従フテ顔ヲ洗フ子供」や「母ノ命ニ背キ指ヲ傷シ小児」、「父母ノ命ヲ守リタル児童」など人間を題材とした場合も確認することができる。それにも関わらず蠅などの動物が多用された背景には、当該期の保育者たちの工夫があったと思われる。是澤優子は「寓話・昔話は修身的教訓を主な目的としているが、観察力や言葉の練習のため、例えば桃太郎や舌切り雀の談話において、「桃雀等に付て特に簡単なる観念を得しむる」ように、その話に登場するものを取り上げ幼児の興味を拓けようとした」と指摘している<sup>23</sup>。是

澤の指摘を踏まえるならば、愛珠幼稚園で見られた実践は、道德教育に加えて、動物に対する「観察力」や「言葉」の練習も含んでいたと評価することができよう。

### 3. 愛珠幼稚園の道德教育における「作法」

#### (1) 『修身入門』に見る「作法」

愛珠幼稚園における「作法」の指導を検討する前に、当該期のテキストにおいて如何なる「作法」が取り上げられたのか確認しておきたい。参照するのは、岸弘毅が編纂した『修身入門』（博文館、明治 25 年）である。当該テキストは愛珠幼稚園でも購入されており、現在は大阪市教育センターに保管されている<sup>24</sup>。

『修身入門』には 18 つの「作法」が明記されている。表 4 の通りである。『修身入門』に収録された「作法」は、児童の日常生活の全体に行き渡る内容であった。以下では、先行研究に倣い、「作法」教育の射程について検討したい。

江口と住田の研究では「行為の内容」と「対象空間」の 2 つの軸を設定して小学校用礼法教科書を検討している<sup>25</sup>。「行為の内容」を「人との対応の仕方」と「自分自身に対して何を為すのかを規定」するもの、「物の扱い方」の 3 つに分類し、また「対象空間」については、「住戸内」「学校」「近隣」「地域」「国家」の 5 つに分類した。江口らの研究を踏まえて井上と鈴木は「対象空間」を「家」「学校」「近隣・地域」「国家」「場所の指定なし」の 5 つに設定し、明治期の尋常小学校における「作法」の教育実践を検討している<sup>26</sup>。以下、これら先行研究の分類に倣いつつ、幼稚園教育における「作法」の射程を分析する<sup>27</sup>。『修身入門』に取り上げられている「作法」は、次の表 5 のように分類できる。

表 4 『修身入門』に登場する「作法」

1	朝夕の作法	10	衣服の作法
2	賜物の作法	11	遊戯の作法（其一）
3	食事の作法（其一）	12	遊戯の作法（其二）
4	食事の作法（其二）	13	途上の作法（其一）
5	学校の作法	14	途上の作法（其二）
6	出入の作法	15	賓客に対する作法
7	言語の作法	16	履物の作法
8	坐作の作法（其一）	17	礼の仕方の作法
9	坐作の作法（其二）	18	交際の作法

（筆者作成）

表 5 『修身入門』における「作法」の内容

	家	幼稚園	近隣・地域	国家	場所の指定なし	合計
自己に対するもの	1	1	2	0	5	9
物の扱い方	0	1	2	0	3	6
人に対するもの	2	0	3	0	2	7
合計	3	2	7	0	10	22

（筆者作成）

『修身入門』に掲載された「作法」は 18 つであるが、その中には、複数のカテゴリーに跨る内容が確認できる。18 つの「作法」が 22 つに分類されるのはそのためである。一例

を挙げると、「学校の作法」は、「毎朝始業時間、大凡十分前に出で、遅参す可からず」という内容と「課業に入用なる品々は、取揃へ残りなく携へて行くべし」という内容の2つを含んでいる。このように、ひとつの題材が複数のカテゴリーに該当することがあり、『修身入門』に収録された「作法」は、子どもの日常生活の全体に行き渡る内容となっている。

「国家」に対する指導は、確認できなかった。ただし、テキスト内には、臣民として祝賀すべき日として「天長節の話」が挿入されている。天皇への礼など「国家」に関わる内容は、「作法」の枠組みでは取り上げられなかった可能性が高い。

## (2) 愛珠幼稚園における「作法」の指導

では、愛珠幼稚園における「作法」の射程はどうだろうか。上記した表2を見ると、『保育日記 三ノ組』では「作法」の指導が22回行われている。それらを先行研究にならって分類したのが以下の表6である<sup>28</sup>。

表6 『保育日記 三ノ組』における「作法」の内容

	家	幼稚園	近隣・地域	国家	場所の指定なし	合計
自己に対するもの	0	0	0	0	6	6
物の扱い方	1	0	0	0	2	3
人に対するもの	1	0	7	0	6	14
合計	2	0	7	0	14	23

(筆者作成)

表6より、愛珠幼稚園における「作法」の指導が、一部の内容を重点的に扱っていることが分かる。事実、愛珠幼稚園では同じ内容を繰り返し指導していた。例えば、「出入」に関する「作法」は5回、食事に関わる「作法」は3回扱われている。愛珠幼稚園では、「作法」の内容を限定し、それを重点的に指導していたのではないだろうか。

その要因として、当該期の幼稚園では「作法」が限定的に捉えられていたことが挙げられる。当該期の尋常小学校における「作法」には、父母の命令に従うことや衣類を清潔に保つことなども含まれており、幅広い内容で構成されていた<sup>29</sup>。一方で愛珠幼稚園の場合、そうした内容はそれぞれ「従順」や「清潔」に分類されており、「作法」には含まれていない。学校教育において「作法」として一括りにされて扱われていた内容が、幼稚園の場合は細かく分類されて指導されていたのである。そのため、幼稚園における「作法」の指導では、内容を限定し、それを重点的に指導することが可能になったのではないだろうか。

その後の「保育日記」を見ると、「作法」に関する記述は更に限定的なものとなる。明治37(1904)年以降の「保育日記」において「作法」という言葉は、以下の場面でのみ使用されている。

談話 物品ヲ人ヨリ貰ヒ受クル時ノ作法<sup>30</sup>

談話 座敷等ニテ茶ヲ戴ク時ノ作法<sup>31</sup>

談話 茶盆ノ運び方作法ヲナス<sup>32</sup>

談話 近頃幼児互ニ粗暴ノ行ヲナスモノアレバ少々作法ヲ教ユ。オハヨー、サヨナラ、

ヲナサシム<sup>33</sup>

作法 或幼児中ニ於テ帰宅後遊嬉中相互争乱粗暴若クハ他人ヲ叩ク等ノ動作アルヲ以テ一人ツヽナサシム<sup>34</sup>

ここでは物品の授受、お茶の取り扱いが指導されており、それらが「作法」として位置付けられている。また「粗暴」に対置される模範的な行為として「作法」が明記されている。当該期の幼稚園では、上記の2点が「作法」として把握されるようになっていったのではないだろうか。

では、それまで「作法」として指導が行われていた食事は、この時期に至ると如何に指導されているのだろうか。

食事 摂生室ニ入リテ弁当ヲ開ク。此ノオ庭ノ平戸ハ盛りニシテ各自共嬉ヒテ食ス。各自ニお客様ニナリシ事ニシテ礼ヲ述ブ。<sup>35</sup>

食事の際の「作法」を伝えるのではなく、食事という活動を契機として接客の際の礼などが指導されている。予め指導すべき「作法」を設定するのではなく、園児たちの活動に対応するかたちで「作法」を活動に取り入れるのである。

次の記述からも、園児の日常生活を踏まえて指導が展開されている様子が窺える。

談話 今日ハ腰掛ノ覆ヒ美シクナリタレバ大切ニ長クヨゴレザル様注意セリ。後休暇中ニ面白カリシ事ヲハナサシム。<sup>36</sup>

この日の談話において、主となる活動は「休暇中」の「面白カリシ事」を児童に「ハナサシム」ことである。しかしながら、その前に「腰掛ノ覆ヒ美シク」なったことが伝えられ、「大切ニ長クヨゴレザル様注意」されている。園児たちの日常生活のなかで「作法」が指導されていくのである。

「作法」という記述は確認できないが、冬に至ると愛珠幼稚園では火の取り扱いについて指導を行っている。

談話 火鉢ニアタル時ノ注意ヲ話ス。火事ノ話ヲナス<sup>37</sup>

談話 幼稚園ノ近所火事有シタメ各児火事ノ話ヲ頻ニ話シタレバ、火ニツキ幼児ニ幼児ニ注意スベキ事ヲハナセリ<sup>38</sup>

談話 火鉢室ニ入リタレバ、室狭クナレリ。出入ニ注意スル様話シ、併シ火鉢ノ蓋ヲ必ズ取ラザルヤウ注意シ後、今日ハ各児ブランコニ乗レル日ナレバ、代リ々々乗ルヤウ話シタリ<sup>39</sup>

談話 昨夜日吉幼稚園ノ焼ケタル話ヲナシ。火ヲ慎シム様ニ注意ヲナシ、次ニ随意談話ヲナシ、次ニ随意談話ヲナシ、自分ノ番ノ時ニ鹿カ狭キ橋ノ上ニテ先ヲ争ヒ共ニ落ちタル話ヲナス。次ノ時間ヨリ押合ヲナスモノアレハ鹿ノ様ナト互ニ戒シメタリ<sup>40</sup>



この地域では明治 37 (1904) 年からの 5 年間に少なくとも 2 度火事が起きている。愛珠幼稚園は、火事を防ぐため、園児たちに火の取り扱いを指導している。このように、愛珠幼稚園における「作法」の指導は、もともと体系的に計画されていたが、次第に子どもたちの日々の活動や地域の実情に応じて展開されるようになっていくのである。

#### 4. おわりに

以上、愛珠幼稚園の「保育日記」を手掛かりに、明治後期の幼稚園における道德教育実践について、とくに「作法」の指導を中心に検討してきた。本研究を通じて明らかになったことは以下の 3 点である。

第一に、愛珠幼稚園の道德教育では、尋常小学校における道德教育と比較して動物が登場する題材が多く用いられていた。それは動物に対する「観察力」や「言葉」の練習も含んだ実践であった。

第二に、明治後期のテキストにおける「作法」が子どもの日常生活全体に行き渡る内容となっている一方、愛珠幼稚園において指導された「作法」は物品の授受と「粗暴」への対応に限定されていた。当該期の愛珠幼稚園では「作法」の内容を限定し、それを繰り返して指導していた。

第三に、園児の日常生活や地域の実情に対応するかたちで「作法」の指導が行われていたことである。愛珠幼稚園の近隣で火事が起きた場合、園児たちに対して火の取り扱いについて指導していた。

従来の道德教育史に関する研究は、国家主義との関連で論じられることが圧倒的に多かった。本研究で明らかになったのは、園児の日常生活の中で展開されていく道德教育実践であった。

#### 注および引用文献

- <sup>1</sup> 土野長一「大正期の明石女子師範学校附属小学校における修身科教育の改革－永良郡事の教育実践に着目して－」『教育科学セミナー』42、2011 年。
- <sup>2</sup> 浜野兼一「修身教育の史的展開からみた徳育の教育目的と教育方法の考察－明治期の小学校における修身教育の形成を中心に－」『淑徳大学短期大学部研究紀要』58、2018 年。
- <sup>3</sup> 川村肇「教育勅語発布後の小学校修身教育の実際－『修身教案 第一/第二学年』－」(『マテシス・ユニヴェルサルリス』31 (1)、2012 年)、柏木敦「道德授業案の系譜 (一)」『研究資料』257、2014 年。
- <sup>4</sup> 二見素雅子「明治時代の幼稚園教育における道德教育－修身話を中心に－」『乳幼児教育学研究』14、2005 年。
- <sup>5</sup> 二見素雅子「日露戦争前後の幼稚園教育における国家主義思想の影響－愛珠幼稚園における保育内容および保育方法の変化を通して－」『神学と人文：大阪キリスト教短期大学紀要』46、2006 年、76 頁。
- <sup>6</sup> 江口敦子・住田昌二「礼法教育の研究 (第 1 報)－小学校における礼法の成立過程－」(『日本家庭科教育学会誌』26 (2)、1983 年 a)、江口敦子・住田昌二「礼法教育の研究 (第 2 報)－小学校用礼法教科書の内容の推移－」(『日本家庭科教育学会誌』26 (2)、1983 年 b)。
- <sup>7</sup> 井上快・鈴木理恵「明治 20 年代初頭の修身科における作法の指導」『教育学研究紀要』63、2017 年。
- <sup>8</sup> 同上。
- <sup>9</sup> 例えば、西小路勝子「子どもに寄り添う保育実践の黎明－大阪市立愛珠幼稚園の保育記録 (明治 28～40 年) からの論考－」(『保育学研究』49 (1)、2011 年)、牧野由理「明治後期



の幼稚園における図画教育－愛珠幼稚園の保育記録と図画作品から－」（『美術教育学』33、2012年）など。

- <sup>10</sup> 同上、西小路。
- <sup>11</sup> 前掲注4および前掲注5、二見。
- <sup>12</sup> 前掲注9、西小路、7頁。
- <sup>13</sup> 中島太郎『近代日本教育制度史』岩崎書店、1966年、723頁。
- <sup>14</sup> 同上、725頁。
- <sup>15</sup> 北川公美子「明治期の幼稚園教育と「童話」－ヘルバルト派教育学の影響下で－」『保育学研究』51（1）、2013年。
- <sup>16</sup> 文部省編『幼稚園教育百年史』ひかりのくに、1979年、75-77頁。
- <sup>17</sup> そのうち2回は、明治29年4月に行われたものである。
- <sup>18</sup> 『保育日記 三ノ組』には「孝」という徳目が2回登場する。「孝」は「孝行」と同類のものと把握できるため、「孝行」にカウントした。また「忍耐」という目的が2回登場するが、これらは「耐忍」としてカウントした。
- <sup>19</sup> 洗顔は、他の徳目（「清潔」）でも取り上げられている。同様の内容であるが、「従順」で指導される場合、「母ノ命ニ従フ」ことに重点が置かれていたと思われる。
- <sup>20</sup> 「玩具共用」という「例話」については、その内容が園内における玩具の使用であると思われるため、友人との「友愛」にカウントした。
- <sup>21</sup> 「修身話目的」に動物が登場する場合のみカウントした。なお、「姉ノ命ニ従ヒテ小鳥ヲ放セシ話」（明治30年10月25日・従順）や「美服ノ袖ヲ鼠ニ噛マレシ話」（明治31年1月27日・清潔）、「魚ヲ食スル時ノ心得」（明治32年4月27日・素行）のように動物が登場する場合であっても、人間に害を及ぼす存在として描かれている場合や食事の対象として描かれている場合、話題の中心的役割を担っていない場合は除外した。
- <sup>22</sup> 前掲注7、井上ら。
- <sup>23</sup> 是澤優子「幼稚園教育における〈お話〉の位置づけに関する研究（その1）－明治期の「談話」にみる日本昔話を中心に－」『東京家政大学研究紀要』39（1）、1999年。
- <sup>24</sup> 史料の解題から明治27年3月30日に購入されたことが分かる。
- <sup>25</sup> 前掲注6、江口ら、1983年b。
- <sup>26</sup> 前掲注7、井上ら。
- <sup>27</sup> 本研究では、先行研究が設定した「対象空間」のうち、「学校」を「幼稚園」に変更した。
- <sup>28</sup> 分類にあたり、次の3点に留意した。①『保育日記 三ノ組』には「礼」とのみ記載された事例が6回確認できる。これらは、人に対する礼であると推測できるため「場所の指定なし」の「人に対するもの」に分類した。②明治30年9月27日には「歩行及礼」の指導が行われている。この指導については、「歩行」と「礼」に分け、2つカウントした。③『明治三十七年四月 保育日記 第壹ノ部』に「積木 出入ノ仕方ヲナス」（明治37年4月5日条）という記述があるように、「出入」とは積木など玩具の出し入れと考えることも可能である。しかし、本研究では、『修身入門』にて解説されているような、外出の際の「作法」だと捉えている。
- <sup>29</sup> 前掲注7、井上ら。
- <sup>30</sup> 愛珠幼稚園『明治三十七年四月 保育日記 第壹ノ部』、明治37年5月18日条。
- <sup>31</sup> 同上、明治37年5月21日条。
- <sup>32</sup> 同上、明治37年10月8日条。
- <sup>33</sup> 愛珠幼稚園『明治三十八年四月 保育日記 第壹ノ部』明治38年5月22日条。
- <sup>34</sup> 同上、明治39年2月28日条。
- <sup>35</sup> 愛珠幼稚園『明治三十八年四月 保育日記 第壹ノ部』明治38年5月5日条。
- <sup>36</sup> 愛珠幼稚園『明治四十年四月 保育日記 第四ノ部』明治40年9月12日条。
- <sup>37</sup> 愛珠幼稚園『明治三十七年四月 保育日記 第壹ノ部』明治37年11月30日条。
- <sup>38</sup> 愛珠幼稚園『明治四十年四月 保育日記 第四ノ部』明治40年11月19日条。
- <sup>39</sup> 同上、明治40年12月2日条。
- <sup>40</sup> 同上、明治41年3月3日条。

# コロナ禍における乳幼児期の人間関係

—親子運動遊びにおける領域「人間関係」のアンケート調査から—

上田 真由美

Human relationships in infancy during the COVID-19 crisis

-From a questionnaire survey on the domain of "human relations" in parent-child exercise play-

UEDA Mayumi

【要旨】本研究は、保育所保育指針(2018)・幼稚園教育要領(2018)・幼保連携型認定こども園教育・保育要領(2018)の乳幼児の人間関係に着目し質問紙調査を行った。コロナ禍における未就園の乳幼児を対象とした、B市委託の子育て支援センターの講座に参加した、0歳から3歳児の親子13組に調査を行った。講座への参加回数が講座中の子どもの反応に差があるのかについて検討した。講座に初めて参加した群と、講座に2回以上参加した群を独立変数とし、子どもの活動中の反応を従属変数として $t$ 検定を行った。その結果、講座に初めて参加した群の方が、子どもの様子は楽しそうだったと有意傾向が示唆された。

このことから、講座に初めて参加した子どもは講座内で親子一緒に体を動かす遊びや、同年齢の子どもとの触れ合い遊びが、講座内の人間関係や他者と楽しんで触れ合っているという、保護者が受けた子どもの反応の高さに繋がったと考えられる。

Key words : Childcare content "Human relationships", Infant, Preschool child

キーワード : 保育内容「人間関係」、乳幼児、未就園児

## 1. はじめに

日本で「新型コロナウイルス」と呼ばれている、SARS-CoV-2は2019年に中国武漢市で発見され、全世界に感染拡大した。ヒトからヒトへの伝播は咳や飛沫を介して起こり、特に、密閉・密集・密接(三密)の空間での感染拡大が頻繁に確認されている。また、子供への感染も頻繁に確認されるが、軽症もしくは不顕性であり、子供を介した高齢者への伝播が問題視されている(NIID 国立感染症研究所,2021)。飛沫感染における有効な方法として、マスクの着用は自分と相手の双方がマスクを着用することで、ウイルスの吸い込みを7割以上抑えるとされている(厚生労働省,2022)。

乳幼児を対象とする施設である、保育所・幼稚園・認定こども園等が新型コロナウイルスの感染予防対策として、厚生労働省は風邪やインフルエンザと同様に、マスク着用を含む咳エチケットや手洗い、アルコール消毒等により、感染経路を断つことに関して、「保育所等における新型コロナウイルスへの対応」を通達している(厚生労働省,2020)。さらに、2歳未満の子どもに対してはマスクの着用は推奨されていない。2歳以上の就学前の子どもに対しては、マスク着用を一律には求めてはいない(厚生労働省,2022)が、集団生活や集団

活動の場においてのマスク着用は求められる場合が多いのが現状である。

NHK NEWS WEB の WEB 特集「“マスクの顔しか知らない”子どもたち 大人ができることは」では、「子どもが物心ついてから常にマスク姿，モヤモヤする」「表情が読めないことで子どもの発達に影響がないか不安」これは NHK が行った子育て世代へのアンケートに寄せられた回答の一部である。100 を超える回答のうち特に多かったのが，コロナ禍で人との接触が減る中，子どもの発達を心配する声があると報告している(NHK NEWS WEB, 2022)。

このように，乳幼児の家庭以外における集団生活において，マスクの着用が乳幼児の心身の発達や人間関係に及ぼす影響についてしばしば指摘されている。

## 2. 目的

乳幼児を対象とする保育・幼児教育施設である，保育所・幼稚園・認定こども園の現場では，明和(2022)は社会性を育む場として，多種多様な人々のふるまいに触れる機会を多く得てきていたが，マスク着用の今，子ども達は相手がどのような表情をしているのかを理解することは難しく，真似をする機会も乏しくなっていると指摘している。

幼稚園教育要領(文部科学省，2018)の人との関わりに関する領域「人間関係」のねらいでは，(1)幼稚園生活を楽しみ，自分の力で行動することの充実感を味わう。(2)身近な人と親しみ，関わりを深め，工夫したり，協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい，愛情や信頼感をもつ。(3)社会生活における望ましい習慣や態度を身に付けるとしている。

保育所保育指針(2018)の，乳児保育の社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」では，受容的・応答的な関わりの中で，人と関わる力の基盤を培う。(ア)ねらい ①安心できる関係の下で，身近な人と共に過ごす喜びを感じる。②体の動きや表情，発声等により，保育士等の気持ちを通わせようとする。③身近な人と親しみ，関わりを深め，愛情や信頼感が芽生える。さらに，保育所保育指針の1歳以上3歳未満児の，人との関わりに関する領域「人間関係」では，他の人々と親しみ，支え合って生活するために自立心を育て，人と関わる力を養う。(ア)ねらい ①保育所での生活を楽しみ，身近な人と関わる心地よさを感じる。②周囲の子ども等への興味や関心が高まり，関わりをもとうとする。③保育所の生活の仕方に慣れ，きまりの大切さに気付く。さらに，3歳以上児の「イ」人との関わりに関する領域「人間関係」他の人々と親しみ支え合って生活するために，自立心を育て，人と関わる力を養う。(ア)ねらい ①保育所の生活を楽しみ，自分の力で行動することの充実感を味わう。②身近な人と親しみ，関わりを深め，工夫したり，協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい，愛情や信頼感を持つ。③社会生活における望ましい習慣や態度を身に付けるとしている。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領(2018)の，人との関わりに関する領域「人間関係」では他の人々と親しみ，支え合って生活するために，自立心を育て，人と関わる力を養う。1 ねらい(1)幼保連携型認定こども園での生活を楽しみ，身近な人と関わる心地よさを感じる。(2)周囲の園児等への興味・関心が高まり，関わりをもとうとする。(3)幼保連携型認定こども園の生活の仕方に慣れ，きまりの大切さに気付くとしている。

このように，乳幼児期は就学前における家庭以外での生活の場であるため，家族以外の人との人間関係は，子どもの発達には大きな影響を及ぼすことが予測される。

### 3. マスクが及ぼす子どもへの影響

国立成育医療研究センターの調査(2022)によると、0歳～1歳児の子育てをしている保護者に調査を行ったところ、「同居家族以外のおとなの口元を見る機会が少ない」について86%の保護者がそう感じていると回答している。このような結果から、家族だけではなく、保育所・幼稚園・認定こども園等での、マスク着用がコロナ禍以前の子どもとの発達に何らかの差があるのではないかと予測される。

明和(2022)は、子どもは目だけを使ってコミュニケーションを使うのではなく、生後6か月くらいから、相手の目よりも口元のほうを長く見ることが分かっていると述べている。また、生後7か月頃は子どもは視覚的あるいは聴覚的に、感じやすい反応にのみ模倣することができるかと報告している(大伴,1970)。

これらのことから、乳幼児にとって口元が見えない状況が身近な人間関係だけではなく、健全な心身の発達が阻害されることが考えられるのではないだろうか。子どもにとってのマスク生活は、周囲の身近な大人が考えている以上に、影響を及ぼしているのかも知れない。しかしながら、コロナ禍以前との比較をするデータが見当たらない。今後、マスクを外す生活が日常になった時、明らかになることがあるのではないだろうか。

保育所保育指針(2018)の、乳児保育の社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちを通じ合う」では、受容的・応答的な関わりの中で、人と関わる力の基盤を培うとあり、①安心できる関係の下で、身近な人と共に過ごす喜びを感じる。②体の動きや表情、発声等により、保育士等の気持ちを通わせようとする。③身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感が芽生えたと示されている。保育所保育指針からは視覚や聴覚だけではなく、身体的な関わりも重要としていることが伺える。コロナ禍の現在、就園児や未就園児はどのように人と関わりながら生活やあそびをしているのかについて、未就園児の保護者に対し子育て支援センターの講座参加について質問紙調査を行った。

本研究では、マスクでの生活が子どもを取り巻く身近な人間関係や、生活や遊びの中で子ども達や保護者の反応にどのような差があるのかについて検討していく。仮説としては、講座に初めて参加した親子と、2回以上参加した親子とでは反応に差があるのではないかと予測した。

### 4. 方法

**調査対象者** 令和4年6月20日にA県B市内にある幼稚園のホールで行われた、B市委託事業子育て支援センターの親子運動あそびの講座に参加した、保護者13名に質問紙調査を行った。調査対象者の内訳は、0歳児4名、1歳児3名、2歳児5名、3歳児1名の合計13名の保護者であった。

**手続き** 親子運動あそびの講座終了後に、参加した保護者にアンケート調査を実施した。

**質問紙** 質問内容は、①お子さまの年齢、就園・未就園 ②講座のことを、どのような方法で知りましたか。1.B市子育て支援情報紙 2.市報 3.市のホームページ 4.短大のホームページ 5.チラシ 6.知人から 7.その他 ③他の、子育て支援での講座に参加されたことはありますかについて ある・ない の2件法 ④C短期大学がB市から委託されている、子育て支援講座に参加されたことはありますか ある(1回・2回・3回以上)ない、について尋ねた。⑤本日の、親子運動あそびはいかがでしたかについて、不満1点・やや

不満 2 点・どちらでもない 3 点・まあまあ良かった 4 点・とても良かった 5 点の 5 件法で尋ねた。子どもの様子を尋ねる質問項目については、⑥参加中のお子さまの様子はどうか。親子での遊びを楽しんでいた・初めての場所で戸惑っていた・あまり楽しめていなかった・他の子どもが気になっていた・家庭での様子と違う一面が見られた、の 5 つについて質問した。保護者の方の参加後の気分を尋ねる質問項目として、⑦参加されたことで、保護者の方のリフレッシュになりましたか、について 全くならなかった 1 点・あまりならなかった 2 点・どちらでもない 3 点・まあまあ 4 点・とてもなった 5 点の 5 件法で尋ねた。⑧どのような講座に参加したいですかの質問項目では、・運動あそび・音楽あそび・絵画あそび・食育・自然体験・学生とのふれあい・科学あそび・高齢者とのふれあい・その他の質問に複数の回答可を求めた。最後に自由記述として「本学の子育て講座や B 市の子育て支援事業・子育て支援事業の取り組みについてのご意見やご感想、ご希望がありましたら、ご記入下さい」と回答を求めた。

**倫理的配慮** アンケートは任意であること、回答したアンケートは、個人を特定するものではなく、今後の講座の改善や研究以外に使用しないことを明記した。

## 5. 結果

回収率 100% 参加していた子どもの年齢の内訳は、0 歳児 4 名、1 歳児 3 名、2 歳児 5 名、3 歳児 1 名(平均月齢、1 歳 5 か月)であった。

今回の親子運動遊びの講座への参加が、初めての参加者を参加なし群と 2 回以上の参加者を参加あり群とした。参加なし群と参加あり群とでは、親子運動あそびの講座中の子どもの様子がどの程度、子どもの反応に違いがあるのかについての検討を行った。

独立変数を参加あり群・参加なし群とし、講座中の子どもの楽しさの様子の程度を従属変数として  $t$  検定を行った (Figure 1)。

参加なし 5.00 は、参加あり群 4.57( $SD=0.54$ )より子どもの様子は楽しそうだった( $t(11) = 1.95, p < .10$ )と統計的に差があり有意傾向が示唆された。

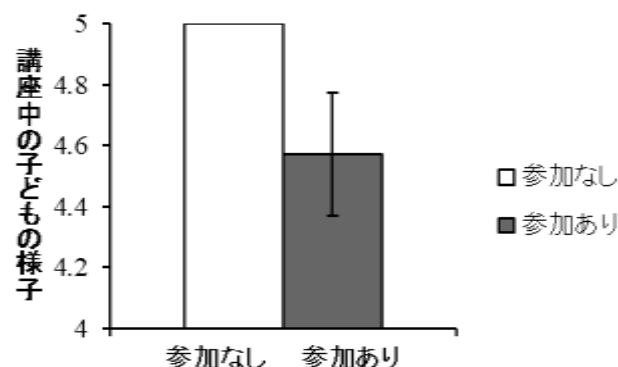


Figure 1 講座参加者と親子運動遊びの子どもの様子  
注) エラーバーは標準誤差を示す。



次に、参加なし群と参加あり群とでは、今回の親子運動遊びの講座参加した後の保護者の方のリフレッシュの程度に差があるのかについて検討した。

独立変数を参加あり群・参加なし群として、講座後の保護者のリフレッシュの高低を従属変数として  $t$  検定を行った (Figure 2)。

今回、講座に初めて参加した親子、参加なし群 5.00 と、参加あり群 4.43 ( $SD=0.79$ )での保護者の方のリフレッシュの程度について比較したが、統計的には有意な差は得られなかった ( $t(11)=1.77, ns$ )。

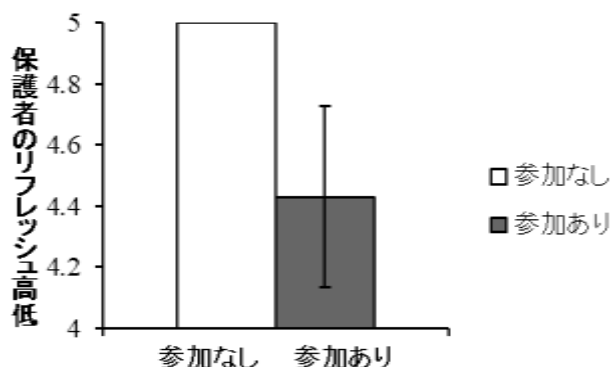


Figure 2 講座参加者と参加の保護者リフレッシュ高低

注) エラーバーは標準誤差を示す

## 6. 考察

本調査の結果から、親子運動遊びに初めて参加した保護者の方は、参加経験がある方より、子どもが楽しそうに運動遊びに参加していたという結果が得られた。これは、仮説を支持するものとなった。

今回の講座参加者の子どもは、未就園児の子育て支援講座としても参加者の平均月齢が1.5歳と小さな月齢であったため、コロナ禍での子育てにおいて、家庭で体を動かして遊ぶことが少なくなっていることが考えられるのではないだろうか。さらに、本講座の開催時期が6月の梅雨時期ということもあり、毎日室内で過ごすことが多かったことで、そのことから広い場所で行われた運動遊びを、子どもが楽しんでいるという反応の高さに繋がったのではないだろうか。

さらに、初めて参加した保護者の方の方が、子どもが楽しそうにしていたという反応が高かったことについては、初頭効果の影響もあるのかも知れない。初頭効果とは、初めて経験したことが印象に残りやすいという効果であり、初めて参加された保護者の方が、子どもが楽しいと感じられる印象を持ったことも考えられる。また、講座への参加の回数が講座中の反応に違いがあるということは、講座に初めて参加をした群は、2回以上の講座参加者群より子どもの様子は楽しそうだったと統計的に有意傾向が示されたことは、初めて参加した子どもは、講座内での親子で一緒に体を動かす遊びや、同年齢との触れ合い遊びなどが、コロナ禍での人間関係における楽しさの反応の高さに繋がったと考えられる。



自由記述の回答で、「同じくらいのお友だちもいて楽しそうに触れ合っている姿も見られて良かったです。」や「附属幼稚園の子どもとの触れ合いもあったら楽しい。」と家族だけではなく、同年齢の友だちとの触れ合いが楽しかったという感想や、今後も同年代の友だちとの触れ合いができることを期待している回答があった。また、「今回のような体を動かしながら一緒に遊ぶイベントが増えると嬉しい」という意見もあった。このような記述からも、同年代の友だちとの関わりを親子で望んでいることが伺えた。

B市だけではなく未就園児の子育て支援の講座の現状は、コロナ禍で人数制限があることで参加できる人数が少なく参加しにくい状況である。未就園児が就園する際に家族以外の友だちや身近な大人にあまり関わることなく、就園することにより人間関係に戸惑いが生じるのではないだろうか。このようなことから、就園前の人間関係が就園後の人間関係の構築に影響を及ぼすことが考えられる。例えば、家庭での子ども達はスキンシップを取りつつ家族や身近な人間関係の中で信頼関係を築いてきたが、就園後の保育所・幼稚園・こども園では保育者から「友だちとの距離をあげましょう」や「食事中は静かに食べましょう」などと家庭とのギャップに戸惑っているのではないだろうか。

次に、今回の調査結果からは講座に参加した後に、初参加と2回目以上の保護者の方のリフレッシュには統計的な差は得られず、仮説は支持されなかった。保護者の方のリフレッシュには差が得られなかったが、リフレッシュの程度については2群とも高かった。この結果から講座に何度か参加しても、保護者の方のリフレッシュになっていることが考えられる。子育て支援の講座の運営に関しては、講座に定期的に参加することで、保護者の方のリフレッシュに貢献することができないのではないだろうか。子育て中の母親の孤立感や孤独感などによる、アウェイ保育にもよりよい影響が及ぼされるのかもしれない。

子どものモデルとなる周囲の大人がマスクをして顔の半分を覆っていると、楽しく運動遊びをする時に、子どもはどのような反応をしているのか認識しづらい。マスク着用により相手の表情が見えないことは、相手がどのような表情をしているかを理解するのは難しく、また、それを真似する機会も乏しい(明和,2022)と指摘しているように、親子や身近な人間関係の中でのお互いの表情の認識ができるような、講座の開催や企画についての検討を今後の課題としたい。

幼稚園教育要領の人間関係の内容(13)では、高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつとある。保育所・幼稚園・認定こども園の中だけの小さな人間関係ではなく、園の近隣の方々や地域の未就園児など関わりのある身近な大人や子ども達との人間関係も重要になってくる。このことは未就園児の頃から就園の接続期、さらには就学への接続期に家族だけではなく地域の方々にも見守られていることを、子ども達自身も確認できるのかも知れない。

本研究では、未就園児に焦点を当てて質問紙調査を行った。今後は、就園後の講座やイベントへの参加時の子どもの様子の反応について調査したい。保育所・幼稚園・認定こども園へ通園している子どもの人間関係について調査することにより、就園している子どもが親子での活動や子どもの講座内での楽しさの高さの反応、保護者の方のリフレッシュについての結果を得ることが必要になるであろう。就園後の保護者の方のリフレッシュの高さが子どもにとっての人間関係の重要な意義があるのではないだろうか。

## 引用文献

- 国立研究開発法人 国立成育医療研究センター(2022). コロナ×こどもアンケート, 第 7 回調査 報告書. Retrieved February 27, 2023 from [https://www.ncchd.go.jp/center/activity/covid19\\_kodomo/report/CxC7\\_repo.pdf](https://www.ncchd.go.jp/center/activity/covid19_kodomo/report/CxC7_repo.pdf)
- 厚生労働省(2018). 保育所保育指針, (第 2 版)フレーベル館.
- 厚生労働省(2022). マスクの着用について Retrieved February 27, 2023 from [https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kansentaisaku\\_00001.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kansentaisaku_00001.html)
- 厚生労働省(2022). 新型コロナウイルスに関する Q&A. Retrieved February 27, 2023 from [https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou\\_iryuu/dengue\\_fever\\_qa\\_00001.html#Q3-3](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryuu/dengue_fever_qa_00001.html#Q3-3)
- 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説, (第 2 版)フレーベル館
- 明和 政子(2022). マスク社会が危ない 子どもの発達に「毎日マスク」はどう影響するか?(第 2 版) 宝島社新書
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(第 2 版) フレーベル館
- NHK NEWS WEB WEB(2022). 特集“マスクの顔しか知らない”子どもたち 大人ができることは 2022 年 6 月 9 日 . Retrieved February 27, 2023 from <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20220609/k10013660631000.html>
- NIID 国立感染症研究所(2021). コロナウイルスとは. Retrieved February 27, 2023 from <https://www.niid.go.jp/niid/ja/kansennohanashi/9303-coronavirus.html>
- 大伴 茂著(1970). ピアジェ幼児心理学入門(第 1 刷) 東京同文書院



# 研究紀要第22号

令和5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 (株)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