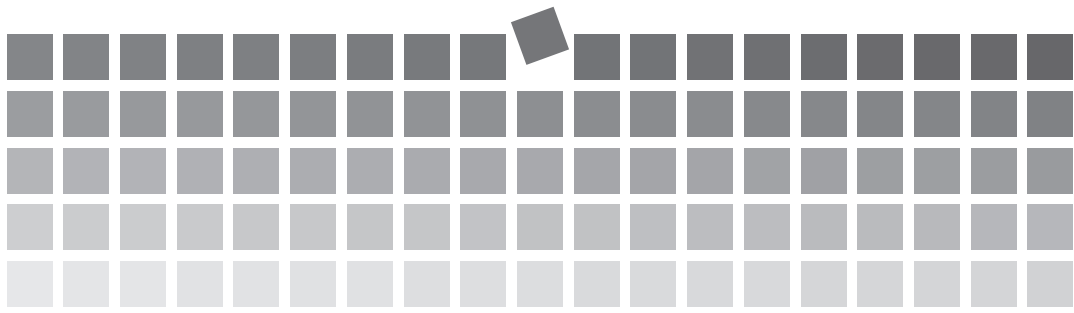


保育科学研究

第10卷 (2019年度)



社会福祉法人日本保育協会 保育科学研究所

発刊にあたって

日本保育協会保育科学研究所の令和元年度の研究成果をまとめた「保育科学研究第10巻」を発刊いたします。

本年度の総合テーマは、「低年齢児の保育と環境について」とし、5件の研究を掲載しています。この研究要旨については、研究所が年3回発行している「研究所だより」第32号で紹介しております。

次の令和2年度の研究では、総合テーマは本年度に引き続き「低年齢児の保育と環境について」とし、7件の研究計画が、審査委員会、倫理委員会を経て運営委員会において承認され、研究が開始されます。これらの研究要旨については「研究所だより」第35号で紹介する予定です。

平成30（2018）年度の研究成果については、令和元（2019）年9月に開催した第9回学術集会において代表者による発表が行われ、併せて講演、シンポジウム等が行われました。この内容についても「研究所だより」第33号に概要を掲載しています。

なお、これらの研究所の発刊物は日本保育協会のホームページ内、「保育科学研究所」からご覧いただけます。

今後とも保育科学研究所は、日本の乳幼児保育の向上を願い、保育実践・研究の各分野でご活躍の皆様の参加を得て、保育を科学する研究を充実させていくために努めて参りたいと思います。

引き続きご支援を賜りますよう、よろしくお願い申し上げます。

2020年3月

日本保育協会保育科学研究所長

潮谷義子

目 次

発刊にあたって (潮谷 義子)

研究論文

乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育に関する研究 (碓氷 ゆかり) 1

低年齢児保育における動的環境の検討

—感覚運動発達のをちを巡って— (庄司 亮子) 29

低年齢児の食事場面での保育者の援助と環境構成に関する研究 (淀川 裕美) 46

人的環境としての保育者の語彙力と子どもの育ちの関係性についての研究

—言葉のやり取りを通して見えてくるもの— (岩橋 道世) 67

集団保育における1、2歳児の生活習慣形成に関する研究 (松田 典子) 83

(資 料)

日本保育協会保育科学研究所細則 100

日本保育協会保育科学研究所倫理委員会細則 102

日本保育協会保育科学研究所審査委員会細則 103

日本保育協会保育科学研究所企画委員会細則 104

日本保育協会保育科学研究所運営委員名簿 105

乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した 保育に関する研究

研究代表者	碓氷 ゆかり	(聖和短期大学教授)
共同研究者	清水 益治	(帝塚山大学教授)
	千葉 武夫	(聖和短期大学教授)
	森 俊之	(仁愛大学教授)
	西村 重稀	(仁愛大学名誉教授)
	成田 朋子	(名古屋柳城短期大学名誉教授)
	水上 彰子	(富山福祉短期大学非常勤講師)
	青井 夕貴	(仁愛大学准教授)
	吉岡 眞知子	(東大阪大学教授)
	波田 莚 英治	(聖和短期大学准教授)
	中島 一	(天野山保育園園長)

研究の概要

本研究の目的は、保育所などに勤務する保育者が「乳児保育」「3歳未満児の保育」の内容を充実したものにするために実施している取り組みの状況や今後の方向性について明らかにすることであった。全国の保育所・幼保連携型認定こども園の約20分の1にアンケート（調査票）を送付し、400の園から回収した（回収率は31.3%）。また、福岡県小倉市の保育所で、「乳児保育・3歳未満児の保育の内容を充実させるために実施している取り組みの状況」についてヒアリングを実施した。得られた主な結果は以下のとおりであった。

(1) アンケート調査

指針等改定（訂）後に園内・園外で受けた研修は、0・1・2歳児クラスの担当者とも、園外よりも園内での研修が多い傾向にあった。しかし個人による差が大きく、全く受講していない者も半数近くいた。指針や教育・保育要領の内容の理解については、「十分理解できている」と「だいたい理解できている」を合わせた割合はいずれのクラスでも約7割であったが、「どちらともいえない」という回答がいずれのクラスでも約2割みられた。

指針等改定（訂）後、全体的な計画、年間指導計画、月間指導計画を変えた園の割合は約5割であった。長期・短期指導計画に告示で示されたねらい及び内容を含めるための検討については、いずれの年齢クラスでも「同年齢の担当者」と（4～5割）、「全員で」（1～2割）、あるいは「自身で」（1～2割）検討していた。全員分の個別的な指導計画は、すべての年齢クラスにおいて、ほぼ9割が作成されていた。

「乳児保育に関する3つの視点」および「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」の具体的な中身として10項目ずつを挙げ、それらの指導計画への反映状況や、実際の援助（環境構成を含む）の実施状況を尋ねたところ、0・1・2歳児クラスともに、「以前から指導計画に入っていた」「以前から実施していた」という回答が9割と多く、全般的には、大きく保育が変化したわけではなかった。一方、「新たに指導計画に加えた」「新たに実施するようになった」項目もいくつか見られ、指導計画や援助の見直しが行われていたことが窺えた。

(2) ヒアリング調査

あけぼの愛育保育園では、指針改定の際、園内研修や各年齢担当者での勉強会を行い、全職員が改定された指針を理解した上で保育が行えるよう取り組んでいた。今回の改定について、当園では、乳児保育を行う上で以前から大事に捉えていたことが指針に明文化されたこと、1歳以上3歳未満児の保育の5領域についても、子どもを見る視点の窓口として捉え、これまでの記録や保育帳票、保育の内容の見直しを行っていた。特に、

指導計画においては、職員間で何度も研修を行い、新たに示された乳児保育の3つの視点と1歳以上3歳未満児の保育の5領域の内容を反映させて作成していた。このことは、全職員が共通理解をして保育を行うことにつながっていると考えられた。

キーワード：乳児保育の3つの視点、3歳未満児の5領域、指導計画、保育内容、研修

I. 問題と目的

平成元年に「乳児保育の実施について」（厚生省児童家庭局長通知）や「乳児保育事業の実施について」（厚生省児童家庭局母子福祉課長通知）が通知された。以来、数多くの実践が行われ、またその実践を支える様々な研究も行われてきた。例えば、乳児保育の環境（阿部 2002・2003、田中ら 2005、村上 2010、鈴木 2011）や保育者の援助（小川 1998）、乳児と保育者の愛着関係（上田ら 2003、初塚 2010）、保育の質の向上（諏訪ら 1994、野澤ら 2017）のように、乳児の健やかな育ちに欠かせない環境や保育者の関わり等に関する研究が挙げられる。

平成10年の児童福祉法改正により、乳児保育の一般化が図られ、すべての保育所で乳児保育が実施できることとなってからは、「エンゼルプラン」（1994）、「新エンゼルプラン」（1999）、「子ども・子育て応援プラン」（2004）、「子ども・子育てビジョン」（2010）など社会全体で子育てを支援する政策が打ち出された。平成24年に「子ども・子育て支援法」が制定されてからは、保育所等の施設型保育だけでなく、「小規模保育」や「家庭的保育」などの地域型保育と保育の場が増え、乳児保育の量的な拡大が図られた。一方、保育所に通う子どもが増えるに従って、保育内容や質的な向上が求められるようになった。

平成29年に改定（訂）された保育所保育指針と幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育に関する「ねらいと内容」が告示として明記された。乳児保育においては、発達の諸側面が未分化であるため、「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」の3つの視点から保育内容が整理されている。身体的発達に関する視点である「健やかに伸び伸びと育つ」は1歳以上3歳未満児の5領域の「健康」へ、社会的発達に関する視点である「身近な人と気持ちが通じ合う」は「言葉」「人間関係」へ、精神的発達に関する視点である「身近なものに関わり感性が育つ」は「環境」「表現」へ、そして3歳以上児の5領域へとつなが

る連続性を意識して、保育の内容を総合的に実践していくことが求められている（図1）。

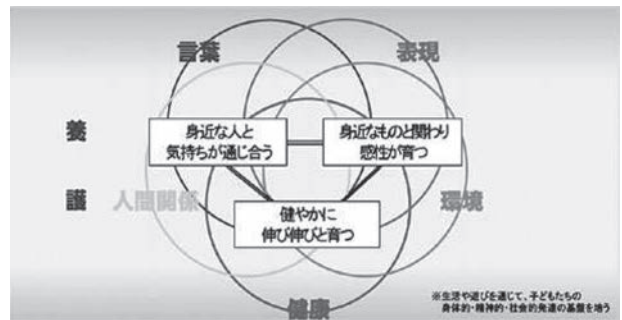


図1 0歳児の保育内容の記載のイメージ

（厚生労働省「保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ」平成28年12月21日より）

また近年、社会を生き抜くために必要な力として、乳幼児期から非認知能力を育むことの大切さが注目されている（例えば、森口、2019）。この力を育むためには乳児期から人に対する基本的信頼感や自己肯定感を形成することが重要であるとされている。乳児期は保護者や保育士など特定の大人との間で愛着関係が形成され、その中で自我が形成されるなど、子どもの心身の発達にとって極めて重要な時期である。安定した愛着の形成は、子どもの人に対する基本的信頼感や自己肯定感を育み、その後の心の発達、人間関係に大きく影響する。安定した愛着形成のためには「特定の大人との応答的な関わり」が必要であり、今回の改定で示された3つの視点の中でも、「身近な人と気持ちが通じ合う」においては、「応答的」「受容的」という言葉が繰り返されているように、集団保育であっても1対1の関係を温かく丁寧にすることが発達支援の基本であることが示されている。乳幼児期の保育には、こうした愛着関係、基本的信頼感、自己肯定感の育ちを意識した展開が必要である。

このような点を踏まえて、本研究では、全国域での保育所・幼保連携型認定こども園を対象とした質問紙調査および先駆的な取り組みを行っている保育所を対象としたヒアリング調査を行った。本研究の目的は、①指針改定後の保育内容に関する見直しの方法や研修、②乳児保育の3つの視点と、1歳以上

3歳未満児の保育の5領域に基づく指導計画の作成およびそれに基づく指導体制、③乳児保育・3歳未満児の保育で新たに取り入れた保育内容・実践、④乳児保育・3歳未満児の保育の内容を充実させるための体制等について、現在の状況を明らかにし、保育所等の乳児保育・1歳以上3歳未満児の保育の内容を充実させるための基礎資料を提供することである。

Ⅱ. アンケート調査

1. 方法

1) 調査対象

全国の約20分の1である1,320箇所の保育所、認定こども園を選んで調査票を送付した。選定には、教育ソリューション株式会社のデータベースを用いた。41箇所からは郵便が不達で調査票が返送されてきたため、送付箇所数は1,279箇所であった。

2) 材料

「保育所保育指針の改定や幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂後に新たに取り入れた保育内容・実践等に関する調査研究」と題して質問紙による調査票を作成した。乳児と3歳未満児を分ける必要があったため、0歳児クラス担当者用（2ページ）、1歳児クラス担当者用（3ページ）、2歳児クラス担当者用（3ページ）の3種類作成した（1歳児クラス担当者用と2歳児クラス担当者用は共通の調査票）。

設問項目は以下のとおりである。

- ①園の属性（園の運営主体、園の種別、定員・在籍数、保育者数）
- ②平成29・30年度に園内・園外で受けた研修の回数
- ③現行の指針や教育・保育要領の内容の理解
- ④現行の指針や教育・保育要領になって、園の指導計画等を変えたか
- ⑤クラスの長期指導計画に乳児保育の3つの視点それぞれのねらい及び内容（1歳児クラス・2歳児クラスは、「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」）を含めるためにどのように検討したか
- ⑥クラスの短期指導計画に乳児保育の3つの視点それぞれのねらい及び内容（1歳児クラス・2歳児クラスは、「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」）を含めるためにどのように検討したか
- ⑦クラスでどの程度の個別的な指導計画を作成しているか

⑧乳児保育の3つの視点（1歳児クラス・2歳児クラスは、「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」）を意識して個別的な指導計画を作成しているか

⑨個別的な指導計画に乳児保育の3つの視点それぞれのねらい及び内容（1歳児クラス・2歳児クラスは、「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」）が含まれているかの確認方法

⑩乳児保育の3つの視点（1歳児クラス・2歳児クラスは、「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」）を意識した援助をしているか

⑪園でのカンファレンス開催の頻度

⑫指導計画に基づいた保育・教育の評価体制

⑬日々の引き継ぎの体制

⑭PDCAサイクルのC（評価）の体制

⑮乳児保育に関する3つの視点（「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」）についての指導計画の作成、援助の実施状況

⑯保育士等キャリアアップ研修受講の有無と受講した場合の講座の内容

⑰現行の指針や教育・保育要領改定（訂）後にクラスの保育で新たに取り入れた保育内容・実践

⑮の乳児保育に関する3つの視点については、保育者のための自己評価チェックリスト編纂委員会（2019）の3つの視点それぞれのチェック項目から10項目を抽出し、指導計画・援助の実施状況について尋ねた。また、1歳児クラス・2歳児クラス用の「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」も同様に、5領域それぞれのチェック項目から10項目を抽出し、指導計画・援助の実施状況について尋ねた。

調査票の他に、園長宛の依頼文書と返信用封筒を同封した。依頼文書には、研究の趣旨、回答に際しての守秘義務など倫理的配慮について明記した。園長には、0・1・2歳児クラスのそれぞれの担当者に回答を依頼した。

3) 手続き

2019年8月28日に調査票等一式を郵送し、返信封筒にて回答を返送するよう依頼した。10月5日までに400園分（保育所300：認定こども園100、公立129：私立271）が返送された（回収率31.3%）。この中には、全く無記入、あるいは園の所在地域のみを記入した調査票が含まれていた。そこでこれらを除外し、0歳児クラス用では364人分、1歳児クラス用では394人分、2歳児クラス用では395人分を分析対象とした。

2. 結果と考察

1) 園の運営主体・種類

表1は、園の運営主体を示したものである。公営が約3割、民営（社会福祉法人、学校法人、企業）が約7割であった。「その他」の運営主体は、宗教法人、公益財団法人、個人立、NPO法人、運営委員会であった。

園の種類を示したものが表2である。保育所が多く、次いで幼保連携型認定こども園が多かった。

表1 園の運営主体

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
市区町村	102	28.0	125	31.7	128	32.4
社会福祉法人	222	61.0	226	57.4	225	57.0
学校法人	23	6.3	23	5.8	23	5.8
企業	8	2.2	9	2.3	7	1.8
その他	6	1.6	7	1.8	8	2.0
無回答	3	0.8	4	1.0	4	1.0

表2 園の種類

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
保育所	270	74.2	293	74.4	296	74.9
幼保連携型認定こども園	67	18.4	76	19.3	65	16.5
認定こども園(保育所型)	21	5.8	20	5.1	25	6.3
認定こども園(幼稚園型)	2	0.5	2	0.5	4	1.0
認定こども園(地方裁量型)	1	0.3	1	0.3	2	0.5
無回答	3	0.8	2	0.5	3	0.8

2) 幼保連携型認定こども園になる前

園の種類が幼保連携型と回答した園に、幼保連携型認定こども園になる前について尋ねた結果が表3である。幼稚園と保育所の両方を選んだ者が0歳児と1歳児クラスではどちらも7人、2歳児クラスでは4人いた（中には「近隣の幼稚園と保育所が統合した」と書かれた回答もあった）。これらは「その他（無認可等）」に含めた。約7割が保育所、1割程度が幼稚園であった。

表3 幼保連携型認定こども園になる前

	0歳児クラス(67)		1歳児クラス(76)		2歳児クラス(65)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
保育所	47	70.1	52	68.4	43	66.2
幼稚園	8	11.9	11	14.5	8	12.3
新しく創設	2	3.0	4	5.3	3	4.6
その他(無認可等)	8	11.9	8	10.5	5	7.7
無回答	2	3.0	1	1.3	5	7.7

3) クラス定員、在籍数、保育者数

担当クラスの定員等を尋ねた。100人を超える定員等、園全体の値が示されているもの、混合クラスと明記されているもの、不明確な記述、「なし」と記述されているものは無回答として扱った。これらの理由で無回答とした人数は定員、在籍数、保育者数の順に0歳児が6、2、10ケース、1歳児が10、6、11ケース、2歳児が8、5、12ケースであった。

平均と標準偏差（SD）及びそれを算出した人数（N）を表4に示した。0歳児の定員が、1歳児と2歳児よりも少なかった。在籍数は定員以下であった。

表4 クラス定員、在籍数、保育者数

	0歳児クラス			1歳児クラス			2歳児クラス		
	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD
定員	314	9.2	4.9	322	15.0	6.7	315	17.2	7.3
在籍数	356	6.9	4.3	381	14.2	6.4	383	16.7	7.4
保育者数	342	3.0	1.6	366	3.4	1.5	369	3.2	1.4

4) 研修の受講回数

「あなたは、現行の保育指針や教育・保育要領に基づいた乳児（1歳～3歳未満児）の保育に関する研修を受けましたか。」として、数値を書いてもらった。無記入の回答は0回とした。2.5などの小数点は切り捨て、1～4など範囲を書いた場合は一番低い値を採用した。「複数」回は2回とし、「約～回」は～の数値とした。「それぞれ」という回答があったが、個人差が大きいと想定されるので、最低値である0回として扱った。

平均と標準偏差（SD）を示したものが表5である。園内研修と園外研修を比べると、いずれの年度でも、すべての年齢クラスで園内研修の方がわずかに平均値が高かった。また、いずれの年度でも、すべての年齢クラスで、標準偏差（SD）が平均値よりも大きいという特徴がみられた。そこで、29年度の0歳児の園内研修について、実際の度数分布を調べてみた。その結果が表6である。

表5 乳児保育に関する研修受講

		0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD
29年度	園内研修	0.9	2.1	0.9	1.7	0.9	2.2
	園外研修	0.8	1.3	0.8	1.4	0.7	1.0
30年度	園内研修	1.2	2.3	1.0	1.8	1.0	2.3
	園外研修	1.0	1.4	1.0	1.5	1.0	1.3

研修回数0回が58.5%と6割に近かった。同様の分析を29年度の園外研修に行ったら、0回が50%以上であった。半数の者は全く研修を受けずに保育にあっていたことになる。2年間通算して、園内、園外研修のいずれも一度も受けていなかった者の割合は19.0%であった。2年間で1回だけ、園内または園外研修を受けた者は、35.7%であった。

表6 度数分布

回数	度数	割合(%)
0	213	58.5
1	93	25.5
2	25	6.9
3	15	4.1
4	4	1.1
5	6	1.6
6	2	0.5
10	1	0.3
11	1	0.3
12	2	0.5
15	1	0.3
25	1	0.3

5) 指針や教育・保育要領の内容についての理解度

「あなたは、現行の指針や教育・保育要領の内容について理解できていますか。」として5段階で評定を求めた。その結果が表7である。「十分理解できている」はほとんどいなかった。「どちらともいえない」が2割もいた。

表7 指針や教育・保育要領の内容の理解度

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 十分理解できている	20	5.5	14	3.6	13	3.3
b. だいたい理解できている	232	63.7	264	67.0	267	67.6
c. どちらともいえない	82	22.5	87	22.1	85	21.5
d. あまり理解できていない	13	3.6	17	4.3	10	2.5
e. 理解できていない	1	0.3	1	0.3	3	0.8
複数回答	0	0.0	0	0.0	1	0.3
無回答	16	4.4	11	2.8	16	4.1

6) 指針や教育・保育要領の改定(訂)に伴う指導計画の変化

「現行の指針や教育・保育要領になって貴園の指導計画等は変えましたか。変えたところがあれば、あてはまる項目すべてに○をつけて下さい」と求めた。○がつけられた割合を示したものが表8である。

全体的な計画、年間指導計画、月間指導計画は半数以上で変えられていた。しかし逆に考えるなら、4割以上の園では、指針や教育・保育要領で「ねらい」や「内容」「内容の取扱い」が明記されたにもかかわらず、変えなかったということである。

週案、日案になるにつれ変えた割合は20%台、10%台と数値は低下した。

表8 改定(訂)に伴う指導計画の変化

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 全体的な計画	190	52.2	223	56.6	232	58.7
b. 年間指導計画	205	56.3	210	53.3	214	54.2
c. 月間指導計画	192	52.7	214	54.3	209	52.9
d. 週案	88	24.2	113	28.7	108	27.3
e. 日案	47	12.9	58	14.7	54	13.7

7) 長期指導計画(年・期・月)に告示のねらい及び内容を含めるためにどのように検討したか

「クラスの長期指導計画(年・期・月)に乳児保育の3つの視点それぞれのねらい及び内容(「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」)を含めるために、どのように検討しましたか。」として、6つの選択肢を示した。各選択肢が選ばれた割合が表9である。複数回答した保育者が0歳児48人、1歳児55人、2歳児43人とかなりいた。前の設問が「あてはまる項目すべてに○をつけて下さい」としていたからかもしれない。

いずれの年齢クラスでも「同年齢の担当者」と約4割、「全職員で検討した」が約2割であった。

表9 長期指導計画をどのように検討したか

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 全職員で検討した	80	22.0	85	21.6	89	22.5
b. 同じ年齢の担当者と〜	138	37.9	164	41.6	165	41.8
c. 自身で〜	36	9.9	37	9.4	50	12.7
d. 検討していない	14	3.8	18	4.6	10	2.5
e. 1つ上の年齢の担当者と〜	6	1.6	2	0.5	2	0.5
f. その他	32	8.8	27	6.9	28	7.1
複数回答	48	13.2	55	14.0	43	10.9
無回答	10	2.7	6	1.5	8	2.0

「その他」に具体的に記入する欄を設けておいたところ、園長、主任、リーダー、正職員、チーフ、検討委員などが挙げられていた。

複数回答について0歳児クラスではa b (14人)、1歳児クラスではb c (15人)とa b (13人)、2歳児クラスではa b (12人)とb f (10人)の組み合わせを選んだ者が10人以上であった。

8) クラスの短期指導計画(週・日)に告示のねらい及び内容を含めるためにどのように検討したか

「クラスの短期指導計画(週・日)に乳児保育の3つの視点それぞれのねらい及び内容(「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」)を含めるために、どのように検討しましたか。」として、6つの選択肢を示した。各選択肢が選ばれた割合が表10である。複数回答した保育者が0歳児34人、1歳児33人、2歳児35人とかなりいたが、表9よりは少ない人数であった。

表10 短期指導計画をどのように検討したか

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 全職員で検討した	43	11.8	52	13.2	45	11.4
b. 同じ年齢の担当者と〜	172	47.3	185	47.0	190	48.1
c. 自身で〜	56	15.4	71	18.0	71	18.0
d. 検討していない	27	7.4	19	4.8	28	7.1
e. 1つ上の年齢の担当者と〜	6	1.6	2	0.5	1	0.3
f. その他	13	3.6	19	4.8	16	4.1
複数回答	34	9.3	33	8.4	35	8.9
無回答	13	3.6	13	3.3	9	2.3

いずれの年齢クラスでも「同年齢の担当者」と約5割近くになっていた。次に「自身で〜」が多かった。表9に比べて「全職員で〜」が少なく、「同じ年齢の担当者」と「自身で〜」が多かった。計画の特性から領けよう。

「その他」には、園長、主任、正職員、0・1・2歳児担当者などが挙げられていたが、「週案、日案は作成していない」との記述も複数あった。

複数回答についてはいずれの年齢クラスでもb cの組み合わせを選んだ者が最も多かった(0歳、1歳、2歳の順に7人、11人、9人)。

9) 個別的な指導計画の作成の程度

「あなたのクラスではどの程度の個別的な指導計画

画を作成していますか。」として、4つの選択肢（a. クラスの指導計画とは別に一人ずつ個別に指導計画を作成している。b. クラスの指導計画の中に個人の欄（全員分）を設けて作成している。c. クラスの指導計画の中に個人の欄（一部の子ども）を設けて作成している。d. 個別的な指導計画は作成していない）を提示した。表11は各選択肢を選んだ人数とその割合を示したものである。

表11 個別的な指導計画の作成の程度

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 別に一人ずつ	233	64.0	263	66.8	263	66.6
b. 中に全個人欄	100	27.5	93	23.6	74	18.7
c. 中に一部個人欄	10	2.7	10	2.5	23	5.8
d. 作成していない	11	3.0	19	4.8	30	7.6
複数回答	2	0.5	5	1.3	2	0.5
無回答	8	2.2	4	1.0	3	0.8

「クラスの指導計画とは別に一人ずつ個別計画を作成している」が0歳児64.0%、1歳児66.8%、2歳児66.6%と多く、「指導計画の中に全員分の個人の欄を設けて作成している」が同じ順に27.5%、23.6%、18.7%となっていた。この2つを合わせると、いずれの年齢においても、ほぼ90%が全員分の個別の指導計画が作成されていた。

10) 個別的な指導計画に告示のねらい及び内容が含まれているかをどのように確認したか

「個別的な指導計画に乳児保育の3つの視点のそれぞれのねらい及び内容（「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」）が含まれているか、どのように確認しましたか。」として、6つの選択肢を示した。各選択肢を選んだ人数とその割合を示したものが表12である。

「同じ年齢の担当者と確認した」が最も多く、0歳児クラスが41.5%、1歳児クラスが43.7%、2歳児クラスが41.8%と、4割以上であった。次いで、「自身で確認した」が同じ順に21.7%、22.1%、24.3%と、2割強であった。「その他」では、園長、主任に確認してもらっているというのがあった。複数回答は、0歳児クラスと1歳児クラスではb c（順に8人と9人）、2歳児クラスではb e（6人）が多かった。

表12 個別的な指導計画に告示のねらい及び内容が含まれているかの確認

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 全職員で会議を開いて～	41	11.3	47	11.9	50	12.7
b. 同じ年齢の担当者と～	151	41.5	172	43.7	165	41.8
c. 自身で～	79	21.7	87	22.1	96	24.3
d. 確認していない	31	8.5	36	9.1	35	8.9
e. その他	18	4.9	18	4.6	14	3.5
複数回答	29	8.0	23	5.8	23	5.8
無回答	15	4.1	11	2.8	12	3.0

「～」は「確認した」

11) 乳児保育の3つの視点／「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」を意識した援助

「あなたのクラスでは乳児保育の3つの視点（「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」）を意識した援助をしていますか。」として、5つの選択肢を示した。各選択肢を選んだ人数とその割合を示したものが表13である。

表13 乳児保育の3つの視点／「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」を意識した援助

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. している	128	35.2	149	37.8	127	32.2
b. だいたいしている	199	54.7	193	49.0	217	54.9
c. どちらともいえない	28	7.7	43	10.9	39	9.9
d. あまりしていない	3	0.8	3	0.8	4	1.0
e. していない	0	0.0	0	0.0	2	0.5
複数回答	0	0.0	0	0.0	1	0.3
無回答	6	1.6	6	1.5	5	1.3

「だいたいしている」が最も多く、0歳児クラスが54.7%、1歳児クラスが49.0%、2歳児クラスが54.9%であった。「している」が0歳児クラスは35.2%、1歳児クラスは37.8%、2歳児クラスは32.2%であり、2つを合わせると、0歳児クラスでは約90%、1・2歳児クラスでは80%以上が意識した援助がなされていた。

12) カンファレンスの実施状況

「あなたの園では、カンファレンス（会議・協議）をどの程度開いていますか。」として、3つの選択肢を示した。各選択肢を選んだ人数とその割合を示したものが表14である。

すべてのクラスにおいて「定期的に行っている」が最も多く、「必要に応じて開いている」を含めると、9割を超えていた。「その他」としては、「定期的な会議に加え、必要に応じて臨時会議も行っている」「小学校との個別支援会議」「ヒヤリハット会議」などが挙げられていた。

表14 カンファレンスの実施状況

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 定期的に行っている	286	78.6	313	79.4	312	79.0
b. 必要に応じて開いている	59	16.2	57	14.5	66	16.7
c. 開いていない	5	1.4	2	0.5	2	0.5
d. その他	2	0.5	2	0.5	2	0.5
複数回答	9	2.5	18	4.6	13	3.3
無回答	3	0.8	2	0.5	0	0.0

13) 指導計画の評価体制

「あなたのクラスでは、指導計画に基づき保育・教育を実施する際、評価をどのような体制で行っていますか。あてはまる項目すべてに○をつけて下さい」として、6つの選択肢を示した。各選択肢を選んだ人数とその割合を示したものが表15である。

各クラスの傾向は類似しており、「園長が評価を行っている」と「主任が評価を行っている」がどちらも約5割、「クラス全員で評価を行っている」が約4割であった。「その他」としては、「自分自身で」「園全体・全職員で」「常勤職員で」などが主に挙げられていた。

表15 指導計画の評価体制

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 園長が～	190	52.2	206	52.3	196	49.6
b. 主任が～	182	50.0	191	48.5	194	49.1
c. クラスリーダーが～	84	23.1	78	19.8	75	19.0
d. クラス全員で～	152	41.8	181	45.9	177	44.8
e. 体制は整っていない	16	4.4	18	4.6	18	4.6
f. その他	14	3.8	27	6.9	19	4.8

「～」は「評価を行っている」

14) 日々の引き継ぎ体制

「あなたの園では、日々の引き継ぎの体制をどのように設けていますか。」として、6つの選択肢を示した。各選択肢を選んだ人数とその割合を示したものが表16である。

設問の設定では、複数回答と明記していなかったが、複数に○をつけた者が0歳児クラスで159人、1歳児クラスで195人、2歳児クラスで184人いた。そのため、複数回答可として分析した。なお、すべての項目に○をつけなかった者は、0歳児クラスで4人、1歳児クラスでは2人、2歳児クラスでは3人いた。これらは分母からは省かなかった。

各クラスの傾向としては類似しており、「他の職員に伝言している」が最も多かったが、1歳児クラスが66.0%で最も多かった。次いで、すべてのクラスで「引き継ぎ用のノートで連絡している」が5割を超えており、「時間を設けて引き継いでいる」が3割を超えていた。

「その他」としては、「ホワイトボード、伝言表、確認表などの使用」「朝礼時で確認」「口頭でも文書でも」「LINEのアプリの使用」などが挙げられていた。

表16 日々の引き継ぎ体制

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 時間を設けて引き継いでいる	124	34.1	138	35.0	138	34.9
b. 他の職員に伝言している	215	59.1	260	66.0	254	64.3
c. 引き継ぎ用のノートで連絡している	196	53.8	220	55.8	208	52.7
d. ICTを活用している	12	3.3	9	2.3	9	2.3
e. 特にしていない	1	0.3	4	1.0	4	1.0
f. その他	16	4.4	16	4.1	14	3.5

15) PDCAサイクルの評価体制

「あなたの園では、PDCAサイクルのC（評価）をどのような体制で行っていますか。」として、6つの選択肢を示した。各選択肢を選んだ人数とその割合を示したものが表17である。

各クラスの傾向は類似しており、「同じ年齢の担当者で評価を行っている」が3割を超え、最も多かった。次いで、「全職員で評価を行っている」が2割を超えていた。また、どのクラスにおいても「体制は整っていない」が1割を超える結果となった。「その他」としては、「園長、主任・主幹」「自己評価」が含まれている回答が多かった。

本設問においても、複数回答と明記していなかったが、0歳児クラスでは37人、1歳児クラスでは47人、2歳児クラスでは51人の複数回答があった。内訳を調べたところ、いずれのクラスでもa bの選択が多く、0歳児クラスでは20人、1歳児クラスでは21人、2歳児クラスでは24人がこの2つを選んでいた。

表17 PDCAサイクルの評価体制

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 全職員で～	94	25.8	104	26.4	99	25.1
b. 同じ年齢の担当者で～	120	33.0	134	34.0	127	32.2
c. 他の年齢の担当者が～	1	0.3	4	1.0	2	0.5
d. 外部の評価者が行っている	4	1.1	5	1.3	3	0.8
e. 体制は整っていない	55	15.1	54	13.7	59	14.9
f. その他	23	6.3	28	7.1	25	6.3
複数選択	37	10.2	47	11.9	51	12.9
無回答	30	8.2	18	4.6	29	7.3

「～」は「評価を行っている」

16) 具体的な保育内容の変化

現行（改定後）の保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、乳児保育のねらいと内容が「乳児保育に関する3つの視点」に沿ってまとめられ、1歳以上3歳未満児の保育については、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域でまとめられた。そこで、0歳児クラスの担当者には乳児保育に関する3つの視点毎に、1歳児と2歳児クラスの担当者には5領域毎に、具体的な項目として10項目ずつを挙げ、それらの指導計画への反映状況や、実際の援助（環境構成を含む）の実施状況を尋ねた。指針等の改定（訂）に伴う変化を分析するために、回答形式としては、指導計画への反映状況については、各項目が「以前から指導計画に入っていた」のか、「新たに指導計画に加えた」のか、「指導計画に記載していない」のかの3択から選択してもらった。同様に、実際の援助の実施状況については、各項目を「以前から実施していた」のか、「新たに実施するようになった」のか、「実施していない」のかの3択から選択してもらった。

① 0歳児の保育内容の変化

0歳児クラス担当者が項目毎にそれぞれの選択肢を選んだ回答者数と回答率を求め、表に示した。身体的発達に関する視点の項目については表18に、社会的発達に関する視点の項目については表19に、精神的発達に関する視点の項目については表20にそれぞれ示した。

まず全般的に、いずれの項目も、指導計画への反映状況としては「以前から指導計画に入っていた」という回答が多く、また具体的な援助状況としても「以前から実施していた」という回答が多かった。ほぼすべての項目において、9割を超える園が「以前から・・・」という回答であり、「以前から・・・」という回答が最も低い項目でも回答率が85%を超えていた。それゆえ、基本的に多くの園では、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改定(訂)後に、大きく保育が変化したわけではないことが示唆される。

全般的には大きな変化がみられなかったが、その中でも「以前から・・・」という回答が比較的低かった項目について検討する。まず、「以前から指導

計画に入っていた」という回答率が95%を下回っている項目（表中グレーの網掛けで表示）を数えてみると、身体的発達に関する視点の項目は4項目、社会的発達に関する視点の項目は3項目、精神的発達に関する視点の項目は8項目であり、精神的発達に関する視点の項目でとくに多いことが示された。実際の援助状況については指導計画への反映状況ほどではなかったが、身体的発達に関する視点の項目が4項目、社会的発達に関する視点の項目が2項目、精神的発達に関する視点の項目が5項目と、やはり精神的発達に関する視点の項目でやや多かった。それゆえ、従来の保育所保育指針等のもとでは、保育内容・実践において精神的発達に関する視点（身近なものに関わり感性が育つ）が比較的弱かったといえるかもしれない。

これらの「以前から・・・」という回答が低い項目は、以前はしていなかったが「新たに・・・」というように保育内容・実践が変化した場合と、以前もしていないし今もしていないという場合の2つに大きく分けられる。次に、この2つの場合について以下にみていく。

表18 身体的発達に関する視点における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
心と体の発達の促し	349 97.8%	8 2.2%	0 0.0%	330 98.2%	6 1.8%	0 0.0%
体を動かす機会の確保	348 97.2%	8 2.2%	2 0.6%	326 96.7%	10 3.0%	1 0.3%
自ら体を動かそうとする意欲の育成	334 93.3%	21 5.9%	3 0.8%	314 93.2%	22 6.5%	1 0.3%
生理的・心理的欲求の受け止め	349 97.8%	8 2.2%	0 0.0%	329 97.1%	10 2.9%	0 0.0%
一人一人の発育の応じた経験の助長	339 95.0%	13 3.6%	5 1.4%	319 94.4%	17 5.0%	2 0.6%
個人差に応じた授乳	324 91.8%	11 3.1%	18 5.1%	317 95.8%	9 2.7%	5 1.5%
ゆったりとした授乳	317 90.1%	15 4.3%	20 5.7%	311 94.5%	12 3.6%	6 1.8%
体調に対応した離乳食	317 89.0%	13 3.7%	26 7.3%	312 92.9%	13 3.9%	11 3.3%
生活リズムに応じた睡眠の環境	340 95.2%	10 2.8%	7 2.0%	326 96.2%	12 3.5%	1 0.3%
適切なおむつ交換	342 95.8%	7 2.0%	8 2.2%	333 98.5%	5 1.5%	0 0.0%

※網掛けは、「以前から・・・」の欄は95%未満のもの、「新たに・・・」と「・・・していない」の欄は5%以上のもの

表19 社会的発達に関する視点における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
一人一人とのスキンシップ	349 97.8%	7 2.0%	1 0.3%	331 98.8%	4 1.2%	0 0.0%
甘えなどの依存欲求の充足	342 95.8%	12 3.4%	3 0.8%	326 97.0%	10 3.0%	0 0.0%
人に触れられて心地よいと感じるような関わり	331 91.9%	16 4.4%	13 3.6%	316 94.3%	12 3.6%	7 2.1%
表情などからの気持ちの受け止め	344 97.2%	6 1.7%	4 1.1%	331 98.5%	5 1.5%	0 0.0%
発声、喃語などへのゆったりとやさしい応答	346 96.9%	9 2.5%	2 0.6%	327 97.3%	9 2.7%	0 0.0%
積極的な言葉のやりとり	343 96.3%	7 2.0%	6 1.7%	327 97.6%	8 2.4%	0 0.0%
一緒にいることを喜ぶような声かけ	331 92.7%	19 5.3%	7 2.0%	323 96.1%	12 3.6%	1 0.3%
一人一人へのやさしい対応	342 95.8%	9 2.5%	6 1.7%	331 98.5%	5 1.5%	0 0.0%
親しみの気持ちを表せる工夫	314 88.2%	23 6.5%	19 5.3%	309 92.0%	23 6.8%	4 1.2%
気持ちを理解した受け止め	348 97.5%	7 2.0%	2 0.6%	329 97.9%	7 2.1%	0 0.0%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表20 精神的発達に関する視点における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
興味や関心をもてるような環境構成	340 95.0%	15 4.2%	3 0.8%	316 94.9%	13 3.9%	4 1.2%
音、形、色、手触りなどを考慮した玩具の用意	325 91.0%	23 6.4%	9 2.5%	307 91.4%	23 6.8%	6 1.8%
感覚の発達を促すような玩具の用意	325 91.0%	21 5.9%	11 3.1%	307 91.6%	24 7.2%	4 1.2%
探索意欲を満たす活動	335 94.1%	17 4.8%	4 1.1%	316 94.6%	17 5.1%	1 0.3%
表現しようとする意欲の受け止め	334 94.4%	16 4.5%	4 1.1%	319 95.5%	14 4.2%	1 0.3%
発達に即した絵本の用意	325 91.3%	15 4.2%	16 4.5%	316 94.6%	16 4.8%	2 0.6%
様々な色彩や形のものを見る機会	302 85.3%	29 8.2%	23 6.5%	289 86.5%	28 8.4%	17 5.1%
あやし遊び	332 93.0%	10 2.8%	15 4.2%	321 95.8%	8 2.4%	6 1.8%
リズムを伴った触れ合い遊び	338 94.9%	11 3.1%	7 2.0%	326 97.6%	8 2.4%	0 0.0%
身の回りのものの十分な安全点検	345 96.9%	8 2.2%	3 0.8%	327 97.9%	7 2.1%	0 0.0%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

まずは、指導計画への反映状況や援助の実施状況が比較的变化した項目である。ここでは「新たに・・・」という選択肢を選んだ率が5%以上のもの（表中グレーの網掛けで表示）について以下に記述した。

身体的発達に関する視点の中では、「自ら体を動かそうとする意欲の育成」という項目は、「新たに指導計画に加えた」という回答が比較的多く、また実際の援助としても「新たに実施するようになった」という回答も比較的多くみられた。

社会的発達に関する視点の中では、「親しみの気持ちを表せる工夫」という項目が、「新たに指導計画に加えた」という回答が比較的多く、実際の援助としても「新たに実施するようになった」という回答も見られた。「一緒にいることを喜ぶような声かけ」という項目は、実際の援助としては「以前から実施していた」という回答が多いが、指導計画としては「新たに指導計画に加えた」という回答が比較的多くみられた。

精神的発達に関する視点の中では、「様々な色彩や形のものを見る機会」や「音、形、色、手触りなどを考慮した玩具の用意」、「感覚の発達を促すような玩具の用意」の項目が、「新たに指導計画に加えた」という回答が比較的多く、また実際の援助としても「新たに実施するようになった」という回答も比較的多くみられた。

一方で、「指導計画に記載していない」とか具体的な援助を「実施していない」という回答が5%以上のもの（表中グレーの網掛けで表示）もいくつかみられた。身体的発達に関する視点の中では、「体調に対応した離乳食」や「ゆったりとした授乳」、「個人差に応じた授乳」など、授乳や離乳食に関する項目が、指導計画への反映状況として「指導計画に記載していない」という回答が比較的多くみられた。

社会的発達に関する視点の中では、「親しみの気持ちを表せる工夫」という項目が、「新たに指導計画に加えた」という回答も多かったが、同じように「指導計画に記載していない」という回答も多かった。

精神的発達に関する視点の中では、「様々な色彩や形のものを見る機会」という項目が、「指導計画に記載していない」という回答や実際の援助も「実施していない」という回答が比較的多くみられた。これらの項目などは、今後、より指導計画に反映して実際の援助につながるようにしていくように取り組むことが求められる。

② 1歳児の保育内容の変化

1歳児クラス担当者が項目毎にそれぞれの選択肢を選んだ回答者数と回答率を求め、表に示した。健康に関する項目については表21に、人間関係に関する項目については表22に、環境に関する項目については表23に、言葉に関する項目については表24に、表現に関する項目については表25に、それぞれ示した。

全般的には、いずれの項目も、指導計画への反映状況としては「以前から指導計画に入っていた」という回答が多く、また具体的な援助状況としても「以前から実施していた」という回答が多かった。それゆえ、1歳児クラスにおいても、多くの園では、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改定(訂)に伴って、大きく保育が変化したわけではないことが示唆される。ただ、項目によってはその回答率は異なり、100%に近い回答率の項目もあれば、回答率が7割程度にとどまる項目もみられた。

「以前から・・・」という回答が比較的低かった項目について検討する。まず、「以前から指導計画に入っていた」という回答率が95%を下回っている項目（表中グレーの網掛けで表示）を数えてみると、健康に関する項目は3項目（うち90%を下回っている項目はなし）、人間関係に関する項目は8項目（うち90%を下回っている項目は4項目）、環境に関する項目は8項目（うち90%を下回っている項目は6項目）、言葉に関する項目は4項目（うち90%を下回っている項目は2項目）、表現に関する項目は8項目（うち90%を下回っている項目は5項目）であった。同様に実際の援助状況についてみると、健康に関する項目は2項目（うち90%を下回っている項目はなし）、人間関係に関する項目は4項目（うち90%を下回っている項目は3項目）、環境に関する項目は8項目（うち90%を下回っている項目は5項目）、言葉に関する項目は2項目（うち90%を下回っている項目はなし）、表現に関する項目は8項目（うち90%を下回っている項目は2項目）であった。大まかにみると、健康や言葉に関する保育内容・実践は、従来から比較的に取り組まれており、環境、人間関係に関する保育内容・実践はやや弱かったといえるかもしれない。

次に、指導計画への反映状況や援助の実施状況が比較的变化した項目として、「新たに・・・」という選択肢を選んだ率が5%以上のもの（表中グレーの網掛けで表示）について以下に記述する。

健康に関する項目では「新たに指導計画に加え

た」という回答が多い項目はなく、「新たに実施するようになった」という回答が多い項目も「ゆったりとした排泄を促す環境」だけであった。

人間関係に関する項目では、「自らきまりの大切さに気付く援助」「他の年齢の子どもの存在を感じ楽しめるような援助」「不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付く援助」「様々な人がいることへの気付きを促す援助」などが、「新たに指導計画に加えた」や「新たに実施するようになった」という回答が、比較的多かった。

環境に関する項目では、「物の性質や仕組みに気付くことのできる環境構成」「地域の生活に対する興味や関心」などは、「新たに指導計画に加えた」や「新たに実施するようになった」という回答が、比較的多かった。

言葉に関する項目では、「新たに指導計画に加えた」という回答が多い項目はなく、「新たに実施するようになった」という回答が多い項目も「状況を説明する言葉などを補う援助」だけであった。

表現に関する項目では、「自分なりにイメージを広げて表現することができる援助」「様々な素材に触れる環境整備」「イメージや感性を豊かにする経

験ができるような工夫」「試行錯誤しながら様々な表現を楽しむための温かい見守り」「自分の力でやり遂げる充実感に気付くことができる援助」「発見や心が動く経験ができるような環境整備」など多くの項目で「新たに実施するようになった」という回答がみられ、そのうち「イメージや感性を豊かにする経験ができるような工夫」「試行錯誤しながら様々な表現を楽しむための温かい見守り」「発見や心が動く経験ができるような環境整備」は「新たに指導計画に加えた」という回答も比較的多かった。

「指導計画に記載していない」や具体的な援助を「実施していない」という回答が5%以上のもの（表中グレーの網掛けで表示）もいくつかみられた。健康に関する項目では、回答率が5%以上の項目はみられなかった。人間関係に関する項目では、「自らきまりの大切さに気付く援助」「他の年齢の子どもの存在を感じ楽しめるような援助」「不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付く援助」「様々な人がいることへの気付きを促す援助」が5%以上のものが指導計画に記載しておらず、うち「自らきまりの大切さに気付く援助」「様々な人がいることへの気付きを促す援助」は5%以上のものが具体的な援助もしていな

表21 1歳児の健康における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【1歳児・健康】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
安定感をもって生活できるよう受容	384 98.2%	4 1.0%	3 0.8%	368 98.7%	4 1.1%	1 0.3%
生活リズムの形成	379 96.9%	7 1.8%	5 1.3%	367 98.1%	5 1.3%	2 0.5%
走る、跳ぶ、登る、押す、ひっぱるなど全身を使う遊び	365 93.8%	17 4.4%	7 1.8%	355 94.7%	18 4.8%	2 0.5%
清潔に保つ心地よさの習慣の獲得	377 96.4%	8 2.0%	6 1.5%	368 98.1%	7 1.9%	0 0.0%
ゆったりとした排泄を促す環境	354 90.5%	18 4.6%	19 4.9%	346 92.3%	19 5.1%	10 2.7%
身体を動かそうとする意欲の育成	372 95.1%	14 3.6%	5 1.3%	363 96.8%	12 3.2%	0 0.0%
食べる喜びや楽しさを味わえる雰囲気	381 97.9%	6 1.5%	2 0.5%	367 98.1%	6 1.6%	1 0.3%
個人差に応じて排泄に少しずつ慣れさせる対応	371 94.9%	10 2.6%	10 2.6%	359 95.7%	10 2.7%	6 1.6%
食事、排泄、睡眠、衣服の着脱、身の周りの清潔など、自分でしようとする気持ちの尊重	384 98.5%	4 1.0%	2 0.5%	370 98.7%	5 1.3%	0 0.0%
基本的な生活習慣の形成についての家庭との連携	374 95.7%	10 2.6%	7 1.8%	362 96.8%	11 2.9%	1 0.3%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表22 1歳児の人間関係における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【1歳児・人間関係】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
人と共に過ごす心地よさを感じられるような、思いの受け入れ	366 93.8%	19 4.9%	5 1.3%	355 95.9%	15 4.1%	0 0.0%
他の子どもとの多様な関わり	364 93.6%	16 4.1%	9 2.3%	352 95.1%	14 3.8%	4 1.1%
自らきまりの大切さに気付く援助	317 81.3%	26 6.7%	47 12.1%	319 86.2%	31 8.4%	20 5.4%
他の年齢の子どもとの存在を感じ楽しめるような援助	342 87.7%	23 5.9%	25 6.4%	339 92.1%	20 5.4%	9 2.4%
気持ちを尊重し、温かく愛情豊かで応答的な関わり	378 96.9%	6 1.5%	6 1.5%	361 97.8%	7 1.9%	1 0.3%
思い通りにいかないときなどの子どもの気持ちの受け止め	367 94.1%	12 3.1%	11 2.8%	357 96.7%	10 2.7%	2 0.5%
不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付く援助	330 84.8%	24 6.2%	35 9.0%	325 88.1%	29 7.9%	15 4.1%
様々な人がいることへの気付きを促す援助	317 81.5%	28 7.2%	44 11.3%	311 84.1%	32 8.6%	27 7.3%
自分の気持ちを相手に伝えることの大切さを知らせる関わり	373 95.6%	9 2.3%	8 2.1%	355 95.7%	11 3.0%	5 1.3%
相手の気持ちに気付くことの大切さを知らせる関わり	362 92.8%	14 3.6%	14 3.6%	347 93.5%	18 4.9%	6 1.6%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表23 1歳児の環境における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【1歳児・環境】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにし、探索活動を促す環境構成	372 96.1%	10 2.6%	5 1.3%	357 97.5%	9 2.5%	0 0.0%
玩具、絵本、遊具などを使った遊びを楽しむことのできる環境構成	383 98.5%	5 1.3%	1 0.3%	359 97.8%	7 1.9%	1 0.3%
物の性質や仕組みに気付くことのできる環境構成	279 72.3%	30 7.8%	77 19.9%	279 75.6%	36 9.8%	54 14.6%
自分の物と人の物の区別や場所的感覚など、環境を捉える感覚の育成	331 85.1%	19 4.9%	39 10.0%	329 89.4%	19 5.2%	20 5.4%
身近な生き物に気付き、親しみをもつことのできる環境構成	361 93.5%	9 2.3%	16 4.1%	344 94.2%	13 3.6%	8 2.2%
地域の生活に対する興味や関心	268 68.9%	29 7.5%	92 23.7%	268 72.6%	30 8.1%	71 19.2%
感覚の発達が促されるような、音質、形、色、大きさなど、子どもの発達に応じた適切な玩具の選定	346 88.7%	19 4.9%	25 6.4%	341 92.9%	20 5.4%	6 1.6%
発見を楽しんだり、考えたりすることができるような援助	354 91.2%	19 4.9%	15 3.9%	346 94.0%	17 4.6%	5 1.4%
生命の尊さに対する気付きを促す関わり	317 81.3%	16 4.1%	57 14.6%	322 86.6%	16 4.3%	34 9.1%
社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり	272 70.1%	24 6.2%	92 23.7%	276 75.0%	28 7.6%	64 17.4%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表24 1歳児の言葉における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【1歳児・言葉】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
自分で言葉を使おうとしたときのありのままの受け止め	362 96.5%	4 1.1%	9 2.4%	343 98.6%	4 1.1%	1 0.3%
生活に必要な言葉に対する気付きを促す関わり	360 96.5%	8 2.1%	5 1.3%	338 97.4%	9 2.6%	0 0.0%
心のこもった日常の挨拶	335 89.6%	13 3.5%	26 7.0%	329 94.5%	13 3.7%	6 1.7%
人の言葉や話を興味をもって聞く機会の提供	344 92.5%	11 3.0%	17 4.6%	331 95.4%	11 3.2%	5 1.4%
言葉のやりとりを楽しめるような関わり	369 98.7%	4 1.1%	1 0.3%	344 99.1%	3 0.9%	0 0.0%
状況を説明する言葉などを補う援助	319 85.3%	18 4.8%	37 9.9%	315 90.3%	19 5.4%	15 4.3%
思いを察し、共感した受け止め	366 97.9%	5 1.3%	3 0.8%	343 98.3%	6 1.7%	0 0.0%
言葉の習得段階に応じた援助	345 92.2%	12 3.2%	17 4.5%	333 95.4%	12 3.4%	4 1.1%
絵本や物語など、子どもの発達や興味・関心に即したものの提供	366 97.9%	4 1.1%	4 1.1%	344 98.3%	5 1.4%	1 0.3%
言葉のやり取りができるような援助	368 98.1%	5 1.3%	2 0.5%	343 98.3%	6 1.7%	0 0.0%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表25 1歳児の表現における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【1歳児・表現】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
歌や簡単な手遊びに慣れ親しむような関わり	369 99.2%	2 0.5%	1 0.3%	343 99.1%	3 0.9%	0 0.0%
自分なりにイメージを広げて表現することができる援助	335 90.3%	17 4.6%	19 5.1%	316 91.9%	20 5.8%	8 2.3%
様々な素材に触れる環境整備	345 93.2%	16 4.3%	9 2.4%	317 92.2%	19 5.5%	8 2.3%
身体の動きを表現できる環境整備	361 97.0%	6 1.6%	5 1.3%	336 96.8%	7 2.0%	4 1.2%
様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりできるような環境構成	335 90.8%	15 4.1%	19 5.1%	319 92.2%	13 3.8%	14 4.0%
イメージや感性を豊かにする経験ができるような工夫	322 87.3%	19 5.1%	28 7.6%	307 88.7%	22 6.4%	17 4.9%
試行錯誤しながら様々な表現を楽しむための温かい見守り	323 87.3%	20 5.4%	27 7.3%	316 91.1%	22 6.3%	9 2.6%
自分の力でやり遂げる充実感に気付くことができる援助	334 89.8%	16 4.3%	22 5.9%	317 91.4%	21 6.1%	9 2.6%
自信をもって表現できるような関わり	331 89.5%	16 4.3%	23 6.2%	324 92.6%	16 4.6%	10 2.9%
発見や心が動く経験ができるような環境整備	314 85.1%	28 7.6%	27 7.3%	307 88.2%	30 8.6%	11 3.2%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

かった。環境に関する項目では、「物の性質や仕組みに気付くことのできる環境構成」「自分の物と人の物の区別や場所的感覚など、環境を捉える感覚の育成」「地域の生活に対する興味や関心」「生命の尊さに対する気付きを促す関わり」「社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり」は、「指導計画に記載していない」という回答が比較的多く、具体的な援助をしていないという回答も比較的多かった。「感覚の発達が促されるような、音質、形、色、大きさなど、子どもの発達に応じた適切な玩具の選定」は、実際の援助は行っているが、「指導計画に記載していない」という回答が比較的多かった。言葉に関する項目では、「心のこもった日常の挨拶」「状況を説明する言葉などを補う援助」が、「指導計画に記載していない」という回答が比較的多かった。表現に関する項目では、「自分なりにイメージを広げて表現することができる援助」「様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりできるような環境構成」「イメージや感性を豊かにする経験ができるような工夫」「試行錯誤しながら様々な表現を楽しむための温かい見守り」「自分の力でやり遂げる充実感に気付くことができる援助」「自信をもって表現できるような関わり」「発見や心が動く経験ができるような環境整備」などの項目は、5%以上が指導計画に記載していなかった。

③ 2歳児の保育内容の変化

2歳児クラス担当者が項目毎にそれぞれの選択肢を選んだ回答者数と回答率を求め、表に示した。健康に関する項目については表26に、人間関係に関する項目については表27に、環境に関する項目については表28に、言葉に関する項目については表29に、表現に関する項目については表30に、それぞれ示した。

全般的には、いずれの項目も、指導計画への反映状況としては「以前から指導計画に入っていた」という回答が多く、また具体的な援助状況としても「以前から実施していた」という回答が多かった。2歳児クラスにおいても、多くの園では、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改定(訂)に伴って、大きく保育が変化したわけではないことが唆される。ただ、1歳児と同様に項目によってその回答率は異なり、100%に近い回答率の項目もあれば、回答率が7割程度にとどまる項目もみられた。

「以前から指導計画に入っていた」という回答率が95%を下回っている項目（表中グレーの網掛けで

表示）を数えてみると、健康に関する項目は3項目（うち90%を下回っている項目はなし）、人間関係に関する項目は4項目（うち90%を下回っている項目は3項目）、環境に関する項目は7項目（うち90%を下回っている項目は4項目）、言葉に関する項目は5項目（うち90%を下回っている項目は1項目）、表現に関する項目は8項目（うち90%を下回っている項目は3項目）であった。同様に実際の援助状況についてみると、健康に関する項目は2項目（うち90%を下回っている項目はなし）、人間関係に関する項目は4項目（うち90%を下回っている項目は2項目）、環境に関する項目は7項目（うち90%を下回っている項目は4項目）、言葉に関する項目は2項目（うち90%を下回っている項目はなし）、表現に関する項目は7項目（うち90%を下回っている項目は1項目）であった。これらの結果はおおむね1歳児と類似していた。健康や言葉に関する保育内容・実践は、従来から比較的取り組まれており、環境、表現に関する保育内容・実践はやや少ないという結果であった。

指導計画への反映状況や援助の実施状況が比較的变化した項目として、「新たに・・・」という選択肢を選んだ率が5%以上のもの（表中グレーの網掛けで表示）について以下に記述する。

健康に関する項目では、「新たに指導計画に加えた」という回答や「新たに実施するようになった」という回答が比較的多い項目は「走る、跳ぶ、登る、押す、ひっぱるなど全身を使う遊び」だけであった。

人間関係に関する項目では、「自らきまりの大切さに気付く援助」「不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付く援助」「様々な人がいることへの気付きを促す援助」などが、「新たに指導計画に加えた」という回答や「新たに実施するようになった」という回答が、比較的多かった。

環境に関する項目では、「物の性質や仕組みに気付くことのできる環境構成」「地域の生活に対する興味や関心」「発見を楽しんだり、考えたりすることができるような援助」「生命の尊さに対する気付きを促す関わり」「社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり」が、「新たに指導計画に加えた」という回答や「新たに実施するようになった」という回答が比較的多かった。

言葉に関する項目では、「新たに指導計画に加えた」という回答が多い項目はなく、「新たに実施するようになった」という回答が多い項目も「状況を説明する言葉などを補う援助」だけであった。

表26 2歳児の健康における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【2歳児・健康】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
安定感をもって生活できるよう受容	387 98.5%	3 0.8%	3 0.8%	374 99.5%	0 0.0%	2 0.5%
生活リズムの形成	385 98.0%	4 1.0%	4 1.0%	370 98.4%	6 1.6%	0 0.0%
走る、跳ぶ、登る、押す、ひっぱるなど全身を使う遊び	361 91.9%	21 5.3%	11 2.8%	350 92.8%	22 5.8%	5 1.3%
清潔に保つ心地よさの習慣の獲得	382 97.2%	8 2.0%	3 0.8%	370 98.4%	6 1.6%	0 0.0%
ゆったりとした排泄を促す環境	365 92.9%	15 3.8%	13 3.3%	352 93.6%	17 4.5%	7 1.9%
身体を動かそうとする意欲の育成	369 93.9%	16 4.1%	8 2.0%	359 96.0%	13 3.5%	2 0.5%
食べる喜びや楽しさを味わえる雰囲気	387 98.5%	3 0.8%	3 0.8%	373 99.5%	2 0.5%	0 0.0%
個人差に応じて排泄に少しずつ慣れさせる対応	382 97.4%	5 1.3%	5 1.3%	371 98.9%	4 1.1%	0 0.0%
食事、排泄、睡眠、衣服の着脱、身の周りの清潔など、自分でしようとする気持ちの尊重	382 97.2%	10 2.5%	1 0.3%	370 98.4%	6 1.6%	0 0.0%
基本的な生活習慣の形成についての家庭との連携	375 95.7%	14 3.6%	3 0.8%	362 96.3%	14 3.7%	0 0.0%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表27 2歳児の人間関係における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【2歳児・人間関係】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
人と共に過ごす心地よさを感じられるような、思いの受け入れ	382 97.2%	11 2.8%	0 0.0%	367 98.4%	6 1.6%	0 0.0%
他の子どもとの多様な関わり	377 96.2%	10 2.6%	5 1.3%	363 97.6%	7 1.9%	2 0.5%
自らきまりの大切さに気付く援助	346 88.5%	29 7.4%	16 4.1%	338 91.1%	28 7.5%	5 1.3%
他の年齢の子どもの存在を感じ楽しめるような援助	357 91.1%	19 4.8%	16 4.1%	353 94.6%	15 4.0%	5 1.3%
気持ちを尊重し、温かく愛情豊かで応答的な関わり	374 95.2%	14 3.6%	5 1.3%	365 97.3%	10 2.7%	0 0.0%
思い通りにいかないときなどの子どもの気持ちの受け止め	372 94.9%	12 3.1%	8 2.0%	362 96.5%	10 2.7%	3 0.8%
不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付く援助	331 84.7%	27 6.9%	33 8.4%	336 89.8%	25 6.7%	13 3.5%
様々な人がいることへの気付きを促す援助	333 84.9%	27 6.9%	32 8.2%	331 88.5%	30 8.0%	13 3.5%
自分の気持ちを相手に伝えることの大切さを知らせる関わり	383 97.5%	6 1.5%	4 1.0%	367 98.1%	7 1.9%	0 0.0%
相手の気持ちに気付くことの大切さを知らせる関わり	376 95.4%	10 2.5%	8 2.0%	362 96.5%	10 2.7%	3 0.8%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表28 2歳児の環境における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【2歳児・環境】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにし、探索活動を促す環境構成	375 95.7%	8 2.0%	9 2.3%	363 97.8%	7 1.9%	1 0.3%
玩具、絵本、遊具などを使った遊びを楽しむことのできる環境構成	382 97.2%	8 2.0%	3 0.8%	367 98.4%	6 1.6%	0 0.0%
物の性質や仕組みに気付くことのできる環境構成	288 74.8%	35 9.1%	62 16.1%	286 77.9%	34 9.3%	47 12.8%
自分の物と人の物の区別や場所的感覚など、環境を捉える感覚の育成	353 91.0%	14 3.6%	21 5.4%	344 92.7%	14 3.8%	13 3.5%
身近な生き物に気付き、親しみをもつことのできる環境構成	380 96.7%	10 2.5%	3 0.8%	365 97.3%	8 2.1%	2 0.5%
地域の生活に対する興味や関心	283 72.6%	36 9.2%	71 18.2%	281 75.1%	34 9.1%	59 15.8%
感覚の発達が促されるような、音質、形、色、大きさなど、子どもの発達に応じた適切な玩具の選定	354 90.5%	18 4.6%	19 4.9%	344 92.0%	17 4.5%	13 3.5%
発見を楽しんだり、考えたりすることができるような援助	357 91.8%	24 6.2%	8 2.1%	344 92.5%	23 6.2%	5 1.3%
生命の尊さに対する気付きを促す関わり	332 85.1%	21 5.4%	37 9.5%	328 88.6%	23 6.2%	19 5.1%
社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり	297 76.9%	20 5.2%	69 17.9%	294 79.2%	19 5.1%	58 15.6%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表29 2歳児の言葉における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【2歳児・言葉】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えられた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
自分で言葉を使おうとしたときのありのままの受け止め	358 92.7%	13 3.4%	15 3.9%	350 96.2%	10 2.7%	4 1.1%
生活に必要な言葉に対する気付きを促す関わり	370 96.1%	8 2.1%	7 1.8%	358 98.1%	4 1.1%	3 0.8%
心のこもった日常の挨拶	351 90.9%	11 2.8%	24 6.2%	345 94.5%	10 2.7%	10 2.7%
人の言葉や話を興味をもって聞く機会の提供	361 93.5%	12 3.1%	13 3.4%	351 95.6%	11 3.0%	5 1.4%
言葉のやりとりを楽しめるような関わり	381 98.7%	5 1.3%	0 0.0%	362 99.2%	3 0.8%	0 0.0%
状況を説明する言葉などを補う援助	334 86.8%	18 4.7%	33 8.6%	336 92.3%	19 5.2%	9 2.5%
思いを察し、共感した受け止め	373 97.1%	7 1.8%	4 1.0%	355 97.3%	9 2.5%	1 0.3%
言葉の習得段階に応じた援助	360 93.3%	11 2.8%	15 3.9%	353 96.2%	10 2.7%	4 1.1%
絵本や物語など、子どもの発達や興味・関心に即したものの提供	377 97.4%	4 1.0%	6 1.6%	359 97.8%	4 1.1%	4 1.1%
言葉のやり取りができるような援助	379 98.2%	4 1.0%	3 0.8%	364 99.2%	2 0.5%	1 0.3%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表30 2歳児の表現における指導計画への反映状況と実際の援助の実施状況

【2歳児・表現】	指導計画への反映状況			実際の援助の実施状況		
	以前から指 導計画に入 っていた	新たに指 導計画に加 えられた	指 導計 画に 記 載 し て い ない	以前から実 施していた	新たに実 施するよう になった	実 施し て い ない
歌や簡単な手遊びに慣れ親しむような関わり	378	6	2	362	3	1
	97.9%	1.6%	0.5%	98.9%	0.8%	0.3%
自分なりにイメージを広げて表現することができる援助	361	20	5	342	20	4
	93.5%	5.2%	1.3%	93.4%	5.5%	1.1%
様々な素材に触れる環境整備	363	14	10	343	19	6
	93.8%	3.6%	2.6%	93.2%	5.2%	1.6%
身体の動きを表現できる環境整備	371	7	7	354	7	6
	96.4%	1.8%	1.8%	96.5%	1.9%	1.6%
様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりできるような環境構成	350	21	13	344	16	8
	91.1%	5.5%	3.4%	93.5%	4.3%	2.2%
イメージや感性を豊かにする経験ができるような工夫	343	27	15	335	24	8
	89.1%	7.0%	3.9%	91.3%	6.5%	2.2%
試行錯誤しながら様々な表現を楽しむための温かい見守り	324	25	32	331	23	12
	85.0%	6.6%	8.4%	90.4%	6.3%	3.3%
自分の力でやり遂げる充実感に気付くことができる援助	349	15	19	344	15	9
	91.1%	3.9%	5.0%	93.5%	4.1%	2.4%
自信をもって表現できるような関わり	356	14	13	351	12	5
	93.0%	3.7%	3.4%	95.4%	3.3%	1.4%
発見や心が動く経験ができるような環境整備	328	31	24	319	32	17
	85.6%	8.1%	6.3%	86.7%	8.7%	4.6%

※網掛けは、「以前から…」の欄は95%未満のもの、「新たに…」と「…していない」の欄は5%以上のもの

表現に関する項目では、「自分なりにイメージを広げて表現することができる援助」「様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりできるような環境構成」「イメージや感性を豊かにする経験ができるような工夫」「試行錯誤しながら様々な表現を楽しむための温かい見守り」「発見や心が動く経験ができるような環境整備」は「新たに指導計画に加えた」という回答が比較的多く、「自分なりにイメージを広げて表現することができる援助」「様々な素材に触れる環境整備」「イメージや感性を豊かにする経験ができるような工夫」「試行錯誤しながら様々な表現を楽しむための温かい見守り」「発見や心が動く経験ができるような環境整備」は「新たに実施するようになった」という回答が比較的多かった。

「指導計画に記載していない」という回答や具体的な援助を「実施していない」という回答が5%以上のもの（表中グレーの網掛けで表示）について記述する。健康に関する項目では、回答率が5%以上の項目はみられなかった。人間関係に関する項目では、「不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付く援助」「様々な人がいることへの気付きを促す援助」が5%以上のものが指導計画に記載していなかった。環境に関する項目では、「物の性質や仕組みに気付くことので

きる環境構成」「地域の生活に対する興味や関心」「生命の尊さに対する気付きを促す関わり」「社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり」は、実際の援助は行っているが、「指導計画に記載していない」という回答が比較的多かった。言葉に関する項目では、「心のこもった日常の挨拶」「状況を説明する言葉などを補う援助」が、「指導計画に記載していない」という回答が比較的多かった。表現に関する項目では、「試行錯誤しながら様々な表現を楽しむための温かい見守り」「自分の力でやり遂げる充実感に気付くことができる援助」「発見や心が動く経験ができるような環境整備」が、「指導計画に記載していない」という回答が比較的多かった。

17) 保育士等キャリアアップ研修の受講状況

「あなたは保育士等キャリアアップ講座を受講しましたか。どちらかを選んでください。」として、「はい・いいえ」の2つの選択肢を示した。それぞれを選んだ人数とその割合を示したものが表31である。どの年齢クラスにおいても、6割程度の保育者が受講していた。

表31 保育士等キャリアアップ研修の受講状況

	0歳児クラス(364)		1歳児クラス(394)		2歳児クラス(395)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
はい	232	63.7	236	59.9	244	61.8
いいえ	125	34.3	135	34.3	139	35.2
無回答	7	1.9	23	5.8	12	3.0

18) 保育士等キャリアアップ研修の受講の内容

保育士等キャリアアップ講座の受講の設問に続いて「「はい」と回答された方は、受講した講座すべてに○をつけてください。」として8つの講座名を示した。各講座を選択した人数とその割合を示したものが表32である。どの年齢クラスにおいても「乳児保育」の受講者が多く、次いで「保護者支援・子育て支援」「障害児保育」「マネジメント」の受講が3割を超えていた。また、年齢が上がるにつれて「幼児教育」の受講者が多くなり、「保護者支援・子育て支援」は減少した。

表32 保育士等キャリアアップ研修の受講内容

	0歳児クラス(232)		1歳児クラス(236)		2歳児クラス(244)	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
a. 乳児保育	143	61.6	135	57.2	136	55.7
b. 幼児教育	66	28.4	68	28.8	79	32.4
c. 障害児保育	81	34.9	79	33.5	86	35.2
d. 食育・アレルギー対応	51	22.0	54	22.9	45	18.4
e. 保健衛生・安全対策	53	22.8	53	22.5	56	23.0
f. 保護者支援・子育て支援	85	36.6	74	31.4	75	30.7
g. マネジメント	71	30.6	72	30.5	77	31.6
h. 保育実践	20	8.6	34	14.4	30	12.3

19) 新たに取り入れた保育内容・実践

「現行の指針や教育・保育要領に改定(訂)されてから、あなたのクラスの保育で新たに取り入れた保育内容・実践(教材などを含む)があればお書きください。」として自由に記述してもらった。0歳児は29人、1歳児は29人、2歳児は27人の記入があった。記述内容を分析したところ、①保育内容、②指導計画・記録、③子どもへの関わり、④保育環境、⑤遊具・玩具・教材、⑥その他の6つのカテゴリーに分類することができた。なお、記述に複数のカテゴリーの内容が含まれているものは記述を分けてそれぞれのカテゴリーに分類した。

0歳児クラス担当者の回答を表33に、1歳児の回答を表34に、2歳児の回答を表35に示した。6つのカテゴリーそれぞれについて述べる。

①保育内容

0歳児では、「アクティブラーニングの視点から保育を見直す」「改定に基づく教材書を読み合わせて保育内容を検討」「育児担当制」などが、1歳児では「リトミックやコーナー遊び、食育などを取り入れる」「一斉に行くことよりも子どもの主体性を大事にすること」などが、2歳児では「リトミックや食育などを取り入れる」「発達を見通して考えること」「生活習慣の形成を早めに取り組むこと」「非認知能力を育むこと」などが記述されていた。

アクティブラーニングや非認知能力など、今回の改定でキーワードとなったことを意識して保育の内

容に取り入れていることがわかった。

②指導計画・記録

0歳児では、「10の姿につながる活動を意識」「個人指導計画の形式の変更」「毎日の記録に個人日誌の導入」などが、1歳児では「指導計画や記録に改定された指針を意識するようになったこと」や、「より具体的な記述を心がけるようになった」などが、2歳児では「指導計画について話し合い、PDCAサイクルを取り入れた」「指導計画に的確に記載し実践している」などが記述されていた。

今回の改定では、乳児期からの子どもの育ちの連続性を踏まえ、保育の内容を総合的に実践していくことが求められている。0歳児から「10の姿」を意識していることや、PDCAサイクルを取り入れていることなどから、よりよい保育につなげていくことを意識して実践されている。

③子どもへの関わり

0歳児では、「より個人や親に寄り添う」「子どもの気持ちに沿った声かけ」「3つの視点を意識した関わり」「応答的な関わり」などが、1歳児では「3つの視点や10の姿を意識」「個別の丁寧な関わりを意識」などが、2歳児では「個々に応じた関わりをすること」「集団生活の楽しさを伝えるとともに、一人ひとりに合わせた関わりをすること」などが記述されていた。

子どもと保育者が安定した愛着関係を結ぶためには、保育者の受容的・応答的な関わりが大切である。年齢が低いほど個別の温かい関わりが必要であり、改定を機会に改めて認識されたと思われる。

④保育環境

0歳児では、「遊びを通して感覚が発達するような環境づくり」「子どもが主体的に遊び、生活する環境づくり」「長時間保育の子どもがゆったりできるスペースを作る」などが、1歳児では「子どもの主体性を大切にした環境」「落ち着いて過ごせる環境」などが、2歳児では「子どもの動線の工夫」「子どもが主体的に遊べる環境づくり」「コーナー遊びの設定」などが記述されていた。

今回の改定の「情緒の安定」のねらいにおいて、「くつろぐ」という言葉が入れているように、一人ひとりがくつろいで過ごせる環境づくりが求められている。0・1歳児では、そのことが意識され、2歳児では子どもの活動を意識していることが窺えた。

表33 新たに取り入れた保育内容・実践（0歳児クラス）

保育内容	指導計画・記録	子どもへの関わり	保育環境	遊具・玩具・教材	その他
<ul style="list-style-type: none"> ・アクティブラーニングの視点から保育を見直すよう心がけている。 ・改定に基づく教材書など読み合わせて、保育内容などを検討した。 ・異年齢の交流を多く取り入れている。 ・育児担当制による乳児保育 	<ul style="list-style-type: none"> ・10の姿につながる活動が、計画、評価の時に意識し、少なかった時には、次の指導計画に生かしていく。 ・個人指導計画の形式を変えた。 ・毎日の個人日誌を取り入れた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・0歳児クラスなので愛着関係が育つように関わってきたが、より一層個人や親に寄り添えるように保育にあたっている。 ・保育の中での声かけは、子どもの気持ちに沿った声かけを意識し、優しく、心に響く言葉かけを行うよう心がけている。 ・今まで以上に一人ひとりの生活リズムを大切にしたり、発達に応じた一人ひとりへの援助、関わりをし、より一人ひとりに寄り添い援助することが増えていると思う。 ・保育内容に変わりはないが、より丁寧により一人ひとりの発達を促す保育を心がけている。 ・以前から行っていたかかわり方も3つの視点を意識して行うようになった。 ・応答的な関わりをより大切にするようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・探索的な遊びをこれまでよりも多く取り入れ、制止や禁止をなるべくなくとも済むように環境を整えている(安全に過ごせるよう)。 ・できるだけ探索活動ができるよう、壁にドアをつけたり、布を用意したり、遊びを通して感覚が発達するよう工夫している。 ・子どもが主体的に遊ぶ、生活できる環境を作ることもより重要とするようになった。 ・長時間保育の子どもがゆっくと休息が出来るようなスペースを作った。 ・一人ひとりに応じた環境を整えることが増えてきていると思う。 ・子どもがおもちゃを使って自由に遊べる環境を整えた。 ・乳児一人ひとりの発達に合わせた環境を整えている。 ・室内環境を生活と遊びで明確に分けた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個々の発達に合った発達を促すような手作りの玩具を常に用意する ・ポプルスドーナツ(ポネルド社)というバランスボールを使用した体幹を鍛える遊び ・手作り絵本「いないいないばあ」「だるまさんがころんだ」 ・子どもの発達に合わせた手作り玩具を作成した。 ・子どもの興味に合わせた手作り玩具を用意した。 ・一人ひとりの発達に合わせた玩具を用意している。 ・ベビーマッサージ ・わらべうたあそび ・モビール(光、回転、色…) ・楽器遊び(触れ合い) 	<ul style="list-style-type: none"> ・フリー保育参観とクラス懇談を行い、保護者に保育指針の改定について、乳児保育の大切さについて知らせた。 ・保育士の教材「3000万語の格差」 ・ルクミー午睡チェックセンサー ・ルクミー午睡チェックの導入

表34 新たに取り入れた保育内容・実践（1歳児クラス）

保育内容	指導計画・記録	子どもへの関わり	保育環境	遊具・玩具・教材	その他
<ul style="list-style-type: none"> ・園全体でリズム表現等で子ども達が表現していく楽しさ、友達と一緒にやっていると喜び等を感じながら取り組んでいる。 ・足、手の感覚を促す遊びを実施する(戸外で裸足で過ごす。指先を使う手作りおもちゃ。足裏の発達を促すおもちゃ) ・ままごとコーナー、絵本コーナーでのゆったりした遊びの時間を取るよう心がけている。 ・保育士が提供することが多かったが、見守りを多くし主体性を大切に子ども自身の決めた遊び、活動が楽しめる保育。 ・一律の保育内容や生活のリズムを見直し、午睡の時間、有無も含め一人ひとりに合わせることをより意識するようになった。 ・農園での野菜栽培を散歩時に見たり、3歳以上児が収穫した野菜を見たりしている。 ・子育て支援の分野から多世代交流を取り入れたデイサービスと1歳児のふれあい交流。 ・一斉保育ではなく、子どもの主体性を大切に、子どもが好きな遊びが楽しめるようにしている。 ・メディアアドバイザー言語発達検査キッドの資格を取り個別支援として実践している。 ・食事やおやつタイミングを一斉ではなく子どもの方から着席できるようにした。 ・園全体で保育のあり方を見直し、コーナー保育を導入したのち育児担当制を取り組み始めた。 ・絵本の読み聞かせからの活動展開(食育、製作、基本的な生活習慣、水遊び、行事等) ・一人ひとりの生活リズム(おやつ、給食、排泄、午睡)を大切に ・全員で一斉に製作や絵を描くなどの一斉の活動をしなくなった。 ・家庭と大差のない保育(家庭的な雰囲気作り)を目指している。 ・感覚が楽しめるような遊びを取り入れた。 ・本物の野菜を見たり触れたりする(食育) ・今年度より1・2歳児の保育内容に緩やかな担当制を取り入れている。 ・緩やかな担当制保育を行っている。 ・遊び(活動)の中に「光」「影」を取り入れた。 ・生活担当制保育少人数での活動 ・育児担当制 	<ul style="list-style-type: none"> ・指導計画や実践記録等を作成するにあたり、改定された指針等を意識するようになった。 ・指導計画に、より具体的な記述をするよう心がけるようになった。 ・保育日誌を個人の保育日誌に変更した。 ・クラス打ち合わせ(月2回)を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己肯定感を高められるように、個人を認めるようにする関わりが出来るよう話し合っている。 ・排泄面ではチェック表を作成し、一人ひとりの排尿間隔を把握している。 ・おむつ交換などを一斉にはせず、個々の状態に応じて対応している。 ・乳児保育の3つの視点、育てほしい10の姿を念頭に置いている。 ・不適切な関わりをチェックする。(チェック表を使って実施) 	<ul style="list-style-type: none"> ・1歳児の部屋の環境をどう構成していくかを本を見たり調べたり園長に相談しながら試行錯誤しただけだが取り組んでいるところである。 ・子どもの主体性を大切に、子どもが好きな遊びが楽しめるような環境作りをしている。 ・子どもたちが自ら遊びたい玩具を持ってこられるような環境にしている。 ・環境構成の見直しを行い、落ち着いた遊んだり過ごしたり出来るように工夫した。 ・発達や年齢に合わせた玩具を選び、環境設定をしていく ・手洗い場の装飾等、清潔にする事の心地良さを伝えられている。 ・ひとり遊びを十分に楽しめる環境作り。 ・子どもの姿に合わせて環境を整えている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークショップの充実化(ストロー落とし、洗濯ばさみ、型はめ、お手玉遊び、紐通し、ボタンかけ等)視覚教材の充実(日付、出欠、歌カード、散歩カード等) ・おもちゃの配置変更。コーナーを作ってみた。様々な感触遊びが出来るよう材料を用意し、保育に取り入れてみた。 ・子ども達が主体的に遊びを選択できるように1つの遊びでも23種類の玩具を出して保育している。 ・子ども達が興味を持ち、自分から遊びたいと思える玩具を作り、保育に取り入れている。 ・改定に基づいた年齢に沿った遊具を保育室に設定した。 ・五感が刺激されるような遊具や活動を積極的に増やした。 ・手作りおもちゃを取り入れている(指先を使う遊びなど)。 ・発達や年齢に合わせて玩具を選べるよう、環境設定をしている。 ・子どもの姿に合わせて手作り玩具を準備している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・10の姿を可視化し、保護者にどのような意図で活動をしているのか伝えていけるよう写真付きの掲示を少しずつ行っている。 ・食育だよりを「メディア食育だより」と改名して毎月発行している。 ・園内研修、ドキュメンテーションの取り組み。

表35 新たに取り入れた保育内容・実践（2歳児クラス）

保育内容	指導計画・記録	子どもへの関わり	保育環境	遊具・玩具・教材	その他
<ul style="list-style-type: none"> ・0歳～5歳の発達を見直し、今育んでいる力がその後の生活や学習で生かされるよう、遊び、環境、運動遊び、様々な経験や人との関わりについて考えている。不定期であるが、園児の実態に合わせた保育となるよう話し合うことがある。（環境が整えられるよう） ・毎日朝の体操、マラソンに参加し3歳以上児の体操する姿や、マラソンをする姿を見て自分たちも同じようにやる気持ちを受け止め、体力的な向上につながるようになっている。 ・以前のように型通りにするのではなく、毎月設定して製作を特に決めず、子どものその時その時の状態を見ながら、自由な感じで時間を設けてするようになった。 ・自分の手拭きタオルや口拭きタオルを以前より早い時期に自分たちで片付け、生活習慣の形成を早めに取り組み身につけるようになった。 ・3つの視点 10の姿など意識しながら保育を進めたり振り返りを大切にしよう心がけている。 ・活動の合間などにふれあいあそび、わらべうたあそびを取り入れて友達と少しでも関わって遊ぶ機会を設けるようになった。 ・メディアアドバイザー言語発達検査キッドの資格を取り個別支援として実践。保護者会の中でも講話している。 ・身体表現を楽しめるリトミック遊びを取り入れて表現しながら身体能力も伸ばせるようになっている。 ・農園での野菜栽培で2歳児クラスも出来る所をやっている。（畑へ行き観察したり野菜の収穫） ・自主性ということを大切に保育を心掛けている。 ・一人ひとりの生活リズム（おやつ、給食、排泄、午睡）を大切にする。 ・遊びやふれあいの時間を以前より活動の中に多く取り入れるようになった。 ・非認知能力を育むため自然の中での保育をより充実。 ・ボール遊びを増やし、物を見て追いかける活動の経験を増やした。 ・保育者主体から子ども主体に変えた保育を取り入れている。 ・はだし保育を始めた。 ・担当制保育 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたち（クラス全体・個人）の様子や、日頃の保育について保育計画等をクラス内の担任間で話し合いをし、PDCAサイクルを取り入れられている。 ・今まで心掛けてきた事と新たに指針が変わったことで指導計画に的確に記載し、さらに実践できるようにしている。 ・養護教育を指導計画に取り入れた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・キャリアアップ研修の乳児保育で学んだことについて、子どもとのかかわりの中で個々に応じたかわりができるように気を付けている。 ・集団生活の楽しさを伝えるとともに一人ひとりに合わせた関わり。 	<ul style="list-style-type: none"> ・面積基準はクリアしているが活動によって場所の構造化を行い、保育上の動線が円滑になるよう工夫している。 ・子ども達が自分で気づき、考え、遊べるように環境設定を考え遊びの幅が広がるよう、日々の活動でも気にして工夫をしている。 ・ままごとコーナーで遊ぶ中で友達同士の関わりや自分たちで決めた役割を楽しめるようにしている。 ・絵本コーナーでは自分の好きな本を読んだり、保育士の読み聞かせを楽しめるようにしている。 ・遊びを”自ら”選択し、自分の想いで活動できるようにいくつかのコーナーを設けている。 ・一人ひとりの興味関心にあった遊びの環境を整えている。 ・子どもの興味を引き出す工夫、環境づくり。 ・子ども達が主体的に活動できる環境作りを心掛ける。 ・主体性が育まれるように部屋内環境の見直し。 ・子どもの興味や発達に合わせて環境を設定している。 ・子どもが自由に遊べる環境づくり。 ・遊びに夢中となる環境づくり。 	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本棚の絵本のほかに季節に合った内容のものや子どもの成長に合わせた絵本を用意し自由に見ることが出来るようにした。 ・巧技台、バランスボード等で体感を小さいうちから遊びの中で取り入れられるように導入した。 ・メダカの飼育を始め、保育室のすぐ前のカウンターに置いてあるので観察している。 ・モンシロチョウの幼虫を飼い、さなぎになり羽化して蝶になるまで子どもたちと見守った。 ・ホワイトサンド、シュレツダーの紙あそび、寒天あそびなど触覚が色々な経験できる物。 ・空間を使った遊びや色々な素材を増やし触覚遊びをさらに多く取り入れている。 ・主体性が育まれるようにコーナー遊びの玩具の見直し ・カタツムリを飼い餌をあげたり観察している。 ・「みたて・つよりあそび」が楽しめるよう ままごとの教材。 ・子ども達が選択して遊べる環境（主体性） ・手作りおもちゃで外遊びの楽しさを広げた。 ・世界の国旗カードを作り、遊びに取り入れた。 ・考える力を育む玩具。 ・様々な触覚遊び 	<ul style="list-style-type: none"> ・食育だよりを「メディア、食育だより」と改名して毎月発行している。 ・保護者支援(子育てサポート)に関することなど。

⑤遊具・玩具・教材

0歳児では、「個々の発達を促す手作りの玩具」「体幹を鍛える遊び」「手作りの玩具」などが、1歳児では「ワークショップや視覚教材の充実」「感触遊びの導入」「発達を促す手作り遊具」などが、2歳児では「絵本やままごと」「感触遊び」「メダカやモンシロチョウ、カタツムリの飼育」などが記述されていた。

今回の改定では、3歳未満の子どもが生活や遊びの場面で主体的に周囲に関わる姿を「学びの芽生え」として捉えている。子どもが興味をもち、直接経験するための様々な玩具や教材、生き物との関わりを取り入れていることが明らかになった。

⑥その他

0歳児では、「保護者への乳児保育の大切さの周知」「ルクミー午睡チェックセンサーの導入」などが、1歳児では「10の姿を意識した関わり」の保護者

への周知」「食育だよりの発行」などが、2歳児では「食育や保護者支援」などについて記述されていた。

保育の見直しをしたことをきっかけに、乳児保育の大切さや保育者の関わりや意図、食の大切さを保護者に周知したり、安全対策を図るなど、新たに取り入れていることがわかった。

Ⅲ. ヒアリング調査

社会福祉法人 愛育会 あけぼの愛育保育園
園長 北野 久美
(福岡県北九州市小倉南区沼緑町2-1-40)

訪問日時：令和元年11月29日（金）11:00
調査者名：千葉武夫（聖和短期大学教授）
清水益治（帝塚山大学教授）

中島 一（天野山保育園園長）
 碓氷ゆかり（聖和短期大学教授）

1. 園の概要

当園は、「もう一つのおうち」をコンセプトとして、子どもにとっても、大人にとっても、学びとくつろぎと安心感に包まれた“居場所”を目指し、平成24年に開園した。園舎は2階建てで木のぬくもりや四季折々の自然が感じられる、家庭的な雰囲気である。定員は70人（0歳児9人、1歳児10人、2歳児12人、3歳児15人、4歳児13人、5歳児11人）。開園時間は午前7:00～午後7:00、月曜日～土曜日。

●特別保育事業など

①延長保育

標準保育時間者は18時～19時、短時間保育者は朝7時～9時、17時～19時まで延長。利用にあたっては別途料金が必要。

②一時保育

家庭での保育が困難になった場合に行う。

- ・断続的保育サービス：保護者の短期の仕事の場合（週3日を限度）
- ・緊急保育サービス：保護者の病気、出産等の場合（連続14日を限度）
- ・育児リフレッシュ保育サービス：保護者の育児に伴う心理的、肉体的負担の解消（週3日を限度）

③障がい児保育

通常保育での受け入れに加え、延長保育、一時保育を含めて統合保育の可能な障がいのある子どもの受け入れを行う。また、障がいのある子どもの福祉の向上と保護者の就労を支援する為、関係機関の協力のもと、統合保育の可能な重度の障がいのある子どもを直営保育所で受け入れる。

※加配について

- ・特別児童扶養手当支給対象児童1人または障がい児3人につき保育士1人
- ・障がい児2人につき5時間パート保育士1人
- ・特別児童扶養手当支給対象児童が2人いても、同一学齢の場合は保育士1人プラス5時間パート保育士1人となる。

2. ヒアリングの内容

1) 保育所保育指針改定後に見直しをしたこと

当園では、指針の改定で新たに示された「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」の3つの視点に

ついて、これまでも園で大事に捉えていたことが明文化され、1歳以上3歳未満児の保育の5領域についても、子どもを見る視点の窓口として捉えている。その上で、指針改定に伴い、指導計画等の見直しを行った。

①全体的な計画

全体的な計画については、平成30年度に園内で検討をし、改定された指針の内容を反映させて作成したが、さらに検討を重ね、31年度に再度作成した。しかし、5領域の内容を年齢で区切ることや、1枚の用紙に収めようとするには無理があり、どのようにまとめるかが課題となっている。また、保健計画・食育計画をどのように全体的な計画に入れていくかを検討することも課題となっている。

指導計画については、長期計画・短期計画ともに、今回の改定で求められている「乳児保育の3つの視点」「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」を意識して、各年齢とも同じ年齢の担当者で検討した。指導計画に基づいて保育を実施する際には、園長、主任、クラス担任全員で評価を行っている。

②個別計画

個別計画については、クラスの指導計画とは別に作成している。指導計画と同様に、今回の改定で求められている「乳児保育の3つの視点」「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」を意識して、各年齢とも同じ年齢の担当者で検討した。個別に「月ごとのカリキュラム」を立てており、項目には、家庭との連携、環境、行事予定、保健・安全、特記事項の欄を設けている。個別の「日誌」には、入園時の子ども様子、食事、排泄、午睡、清潔、運動、対人関係、ことば、まわりへの関心、評価・反省、指導・助言の欄を設けて記録している。それぞれ、園長、主任が評価・検印している。

0歳児は以前から複写式のものを使用し、1枚は日誌としてファイルに綴じ、1枚は連絡帳に挟んで保護者に渡していたが、指針改定後、指針から項目を選んで加えた書式に変更し、各年齢でも同様に変更したものを使用するようになった。日誌に綴じているものを「記録」とすることにすることで、業務の軽減を図ることにもなった。

③保育帳票記録

指針改定後、北九州市では、北九州市保育帳票検討会が設置され、「保育帳票記入要領」として冊子が作成された。これを基に、園長が職員に研修を行った。

各年齢の保育指導の記録には、新たに示された

「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を項目として加えたが、これらは到達目標ではないことを伝え、周知を図った。記入の仕方について押さえるべきところを各項目に記載したことで、記入する際に意識できるよう工夫した。「保育帳票記入要領」に含まれている内容は以下のとおりである。

- ・保育原簿
- ・保健調査票
- ・健康診断票
- ・緊急連絡カード
- ・乳児保育日誌
- ・保育日誌
- ・保育指導の記録（6か月未満児、6か月～1歳3か月未満児、2歳児、3歳児、4歳児、5歳児）
- ・北九州市保育所児童保育要録記載について

2) 研修

当園は、月に1回、全員が集合して園内研修を行い、エピソード研修会やグループワーク、園内公開保育後のビデオカンファレンスなどを行っている。新人の研修には、電話のかけ方や文章の書き方など保育者が身に付けるべき内容についてその都度研修が行われ、ファイルに綴じて学んだことが積み上げていけるようにしている。

指針改定後は、園長が新指針に関する研修に参加して園内研修を行った。その後、担当年齢ごとの研修担当者（分野別リーダー）が中心となって指針の読み合わせを行い、文言の意味の確認や、意味がわかりにくいところについて話し合うなどした。

0歳児クラス担当者は、平成29年度には園内研修を2回実施し、園外研修は4回受講した。平成30年度は園内研修を3回実施、園外研修は4回受講した。1・2歳児クラス担当者は、平成29年度は園内研修を5回実施、平成30年度は3回実施した。

前回の改定では変更点について混乱した部分もあったが、今回の改定では年齢ごとに区切られており、捉えやすかった。

3. 今回のヒアリングで学んだこと

当園では、以前から研修のシステムが整えられており、月に1回、全員が集合して園内研修が行われている。指針改定の際にも園長がリーダーシップをとって職員に研修が行われ、その後、各年齢の研修担当者を中心に勉強会を行い、全職員が新たに改定された指針を理解した上で保育が行えるよう取り組まれていた。

今回の指針改定では、新たに乳児・1歳以上3歳

未満児の保育に関する記載が充実し、特に、乳児保育においては、3つの視点から保育内容が整理されているが、当園では、乳児保育を行う上で以前から大事に捉えていたことが指針に明文化されたこと、1歳以上3歳未満児の保育の5領域についても、子どもを見る視点の窓口として捉え、これまでの記録や保育帳票、保育の内容の見直しが行われていた。特に、指導計画においては、職員間で何度も研修を行い、新たに示された乳児保育の3つの視点と1歳以上3歳未満児の保育の5領域の内容を反映させて作成されていた。このことは、全職員が共通理解をして保育を行うことにつながっていると考えられる。

また、保育帳票記録については、北九州市の保育帳票検討委員会で検討された保育帳票記入要領を基に、押さえるべき内容を確認しながら記録できるよう工夫されており、記入に洩れがなくなることや、共通した視点で共有することができると思われた。

IV. 総合考察

1. 本研究の意義

本研究には2つの意義がある。その1つは、乳幼児の保育・教育を構想する基盤を得たことである。多くの園で乳児保育の3つの視点や1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容に基づく指導計画が作成され、援助（環境構成を含む）が行われていた。このことは1歳以上3歳未満児の保育や3歳以上児の保育を構想する際に、乳児期や1歳以上3歳未満児の経験に基づく保育を構想する基盤を提供するものである。

このような基盤は、乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育で子どもの経験が保障されていることを示唆するものである。多くの子どもは同じ園内で進級するが、中には転園などで環境が大きく変わる子どももいる。経験が保障されていることは、次の園で様々な経験を積み重ねていく上で役立つ。

もう1つの意義は、世界に誇る日本の幼児教育・保育を構築するためのステップを踏めたことである。本研究では、乳児と3歳未満児の保育に関する状況を調べて、指針の変化に「対応できている」園が多いことを示した。この結果は、PDCAの「C」にあたる。今後、厚生労働省や内閣府が乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育に関するねらいと内容を更新（「A」）するならば、日本の保育の質をより高いものにするためのステップになる。

2. 今後の課題

本研究の分析対象者の約6割の保育者がキャリアアップ講座を受講していた。しかし、「乳児保育」を受講した者は、その約6割であり、全体で見ると4割を切っていた。

乳児の保育に関する研修についても、29年度も30年度も、園外研修も園内研修も、平均して1回程度しか受けていなかった。標準偏差が大きかったので分布を調べたところ、0歳児クラスの担当者では、29年度の園内研修が0回の者は50%を超えていた。さらに、2年間通算して、園内、園外研修のいずれも一度も受けていなかった者の割合は19.0%、2年間で1回だけ、園内または園外研修を受けた者は、35.7%であった。これらを合計すると、50%以上の者が2年間で0回または1回の研修を受ただけで、ねらいや内容、内容の取扱いが新規に告示された保育を実施していたことになる。

本研究で調査した指導計画や援助の実態は、園全体やクラスのものであり、保育者個人ではない。これに対して講座の受講や研修は個人である。保育者個人の資質・能力を高めることが、保育の質とどのように関係するのかを調べるのが今後の課題である。

引用文献

- 阿部和子 (2002) 乳児保育再考 (4) — 0歳児の保育室の環境について 聖徳大学短期大学部研究紀要 (35) 15-21
- 阿部和子 (2003) 乳児保育再考 (5) — 1・2歳児の保育室の環境について 聖徳大学短期大学部研究紀要 (36) 57-64
- 田中 裕、安梅勅江、酒井初恵、宮崎勝宣、庄司ときえ (2005) 長時間におよぶ乳児保育の子どもの発達への影響に関する5年間追跡研究 日本保健福祉学会誌 12 (1) 23-32
- 村上博文 (2010) 乳児保育室の空間変成と“子ども及び保育者”の変化—K保育所0歳児クラス：自由遊び時間におけるアクションリサーチ 東京大学大学院教育学研究科紀要 49 21-32
- 鈴木方子 (2011) 乳児保育における環境構成について 名古屋女子大学紀要 57 (人・社) 173-184
- 小川博久 (2000) 保育援助論 生活ジャーナル
- 上田七生、山崎晃 (2003) 乳児—保育者間の愛着関係の変容過程 —質的データによる量的データの妥当性の検討 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第52号 333-338

- 初塚眞喜子 (2010) アタッチメント (愛着) 理論から考える保育所保育のあり方 相愛大学人間発達学研究 1 1-16
- 諏訪きぬ、金田利子、土方弘子 (1994) 3歳未満児の「保育の質」をとらえる指標 鳥取大学教育学部研究報告 教育科学 36 (1) 123-146
- 野澤祥子、淀川裕実、高橋翠、遠藤利彦、秋田喜代美 (2017) 乳児保育の質に関する研究の動向と展望 東京大学大学院教育学研究科紀要 56 399-419
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説 フレーベル館
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 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 フレーベル館
- 森口佑介 (2019) 自分をコントロールする力 非認知スキルの心理学 講談社
- 保育者のための自己評価チェックリスト編纂委員会 (2019) 保育者のための自己評価チェックリスト 保育者の専門性の向上と園内研修の充実のために 萌文書林

資料

- 厚生労働省 0歳児の保育内容の記載のイメージ 「保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ」平成28年12月21日
<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000146738.html>
 (アクセス日：2019年11月1日)

謝辞

調査に協力してくださった方々に、厚くお礼申し上げます。

1歳児・2歳児クラス用の調査票の設問12と19にはミスがありました (以下の調査票では該当箇所にアミかけをつけています)。設問12については分析しませんでした。設問19については、回答欄から推測できるので分析しました。記してお詫びいたします。

**保育所保育指針の改定や幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂後に新たに取り入れた
保育内容・実践等に関する調査研究**

以下の設問について、該当するものに○をつけるか、下線部等に書き込んでください。

1. 貴園の所在地 _____ 都・道・府・県 _____ 市・区・町・村
2. 貴園の運営主体は a. 市区町村 b. 社会福祉法人 c. 学校法人 d. 企業 e. その他 (_____)
3. 貴園は、保育所ですか、認定こども園ですか。
 - a. 保育所
 - b. 幼保連携型認定こども園
 - c. 認定こども園（保育所型）
 - d. 認定こども園（幼稚園型）
 - e. 認定こども園（地方裁量型）
4. 3で幼保連携型認定こども園と回答された方にお尋ねします。幼保連携型認定こども園になる前についてお答えください。
 - a. 保育所
 - b. 幼稚園
 - c. 新しく創設した
 - d. その他（無認可等）(_____)
5. 担当クラスの定員と在籍数、保育者の人数（令和元年5月1日現在）
 - a. クラスの定員 _____ 名
 - b. 在籍数 _____ 名
 - c. 保育者数（有資格者） _____ 名
6. あなたは、現行の指針や教育・保育要領に基づいた乳児の保育に関する研修を受けましたか。平成29年度～30年度までに園内・園外で受けた回数をそれぞれお書きください。
 - 1) 平成29年度に、園内で（ _____ ）回、園外で（ _____ ）回受けた
 - 2) 平成30年度に、園内で（ _____ ）回、園外で（ _____ ）回受けた
7. あなたは、現行の指針や教育・保育要領の内容について理解できていますか。
 - a. 十分理解できている
 - b. だいたい理解できている
 - c. どちらともいえない
 - d. あまり理解できていない
 - e. 理解できていない
8. 現行の指針や教育・保育要領になって貴園の指導計画等は変えましたか。変えたところがあれば、あてはまる項目すべてに○をつけてください。
 - a. 全体的な計画
 - b. 年間指導計画
 - c. 月間指導計画
 - d. 週案
 - e. 日案
9. クラスの長期指導計画（年・期・月）に乳児保育の3つの視点それぞれのねらい及び内容を含めるために、どのように検討しましたか。
 - a. 全職員で検討した
 - b. 同じ年齢の担当者と検討した
 - c. 自身で検討した
 - d. 検討していない
 - e. 1つ上の年齢の担当者と話し合っって指導計画を作成している
 - f. その他 (_____)
10. クラスの短期指導計画（週・日）に乳児保育の3つの視点それぞれのねらい及び内容を含めるために、どのように検討しましたか。
 - a. 全職員で検討した
 - b. 同じ年齢の担当者と検討した
 - c. 自身で検討した
 - d. 検討していない
 - e. 1つ上の年齢の担当者と話し合っって指導計画を作成している
 - f. その他 (_____)
11. あなたのクラスでは、どの程度の個別的な指導計画を作成していますか（特別な支援を必要とする子どもの指導計画とは別に）。
 - a. クラスの指導計画とは別に一人ずつ個別に指導計画を作成している
 - b. クラスの指導計画の中に個人の欄（全員分）を設けて作成している
 - c. クラスの指導計画の中に個人の欄（一部の子ども）を設けて作成している
 - d. 個別的な指導計画は作成していない
12. あなたのクラスでは、乳児保育の3つの視点を意識して個別的な指導計画を作成していますか。
 - a. している
 - b. だいたいしている
 - c. あまりしていない
 - d. していない
13. 個別的な指導計画に乳児保育の3つの視点それぞれのねらい及び内容が含まれているか、どのように確認しましたか。
 - a. 全職員で会議を開いて確認した
 - b. 同じ年齢の担当者と確認した
 - c. 自身で確認した
 - d. 確認していない
 - e. その他 (_____)
14. あなたのクラスでは、乳児保育の3つの視点を意識した援助をしていますか。
 - a. している
 - b. だいたいしている
 - c. どちらともいえない
 - d. あまりしていない
 - e. していない
15. あなたの園では、カンファレンス（会議・協議）をどの程度開いていますか。
 - a. 定期的に行っている
 - b. 必要に応じて開いている
 - c. 開いていない
 - d. その他 (_____)
16. あなたのクラスでは、指導計画に基づき保育・教育を実施する際、評価をどのような体制で行っていますか。あてはまる項目すべてに○をつけてください。
 - a. 園長が評価を行っている
 - b. 主任が評価を行っている
 - c. クラスリーダーが評価を行っている
 - d. クラス全員で評価を行っている
 - e. 体制は整っていない
 - f. その他 (_____)

17. あなたの園では、日々の引き継ぎの体制をどのように設けていますか。
 a. 時間を設けて引き継いでいる
 b. 他の職員に伝言している
 c. 引き継ぎ用のノートで連絡している
 d. ICTを活用している
 e. 特にしていない
 f. その他 ()
18. あなたの園では、PDCAサイクルのC（評価）をどのような体制で行っていますか。
 a. 全職員で評価を行っている
 b. 同じ年齢の担当者で評価を行っている
 c. 他の年齢の担当者が評価を行っている
 d. 外部の評価者が評価を行っている
 e. 体制は整っていない
 f. その他 ()
19. 現行の指針や教育・保育要領で示された「乳児保育に関する3つの視点」について、指導計画の作成、及び援助（環境構成を含む）の実施状況をお尋ねします。各視点の①～⑩の項目について、それぞれabcの中から1つを選んで○を記入してください。

身体的発達に関する視点 「健やかに伸び伸びと育つ」	指導計画			援助（環境構成を含む）		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
①心と体の発達の促し	a	b	c	a	b	c
②体を動かす機会の確保	a	b	c	a	b	c
③自ら体を動かそうとする意欲の育成	a	b	c	a	b	c
④生理的・心理的欲求の受け止め	a	b	c	a	b	c
⑤一人一人の発育に応じた経験の助長	a	b	c	a	b	c
⑥個人差に応じた授乳	a	b	c	a	b	c
⑦ゆったりとした授乳	a	b	c	a	b	c
⑧体調に対応した離乳食	a	b	c	a	b	c
⑨生活リズムに応じた睡眠の環境	a	b	c	a	b	c
⑩適切なおむつ交換	a	b	c	a	b	c

社会的発達に関する視点 「身近な人と気持ちが通じ合う」	指導計画			援助（環境構成を含む）		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
①一人一人とのスキンシップ	a	b	c	a	b	c
②甘えなどの依存欲求の充足	a	b	c	a	b	c
③人に触れられて心地よいと感じるような関わり	a	b	c	a	b	c
④表情などからの気持ちの受け止め	a	b	c	a	b	c
⑤発声、喃語などへのゆったりとやさしい応答	a	b	c	a	b	c
⑥積極的な言葉のやりとり	a	b	c	a	b	c
⑦一緒にいることを喜ぶような声かけ	a	b	c	a	b	c
⑧一人一人へのやさしい対応	a	b	c	a	b	c
⑨親しみの気持ちを表せる工夫	a	b	c	a	b	c
⑩気持ちを理解した受け止め	a	b	c	a	b	c

精神的発達に関する視点 「身近なものに関わり感性が育つ」	指導計画			援助（環境構成を含む）		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
①興味や関心をもてるような環境構成	a	b	c	a	b	c
②音、形、色、手触りなどを考慮した玩具の用意	a	b	c	a	b	c
③感覚の発達を促すような玩具の用意	a	b	c	a	b	c
④探索意欲を満たす活動	a	b	c	a	b	c
⑤表現しようとする意欲の受け止め	a	b	c	a	b	c
⑥発達に即した絵本の用意	a	b	c	a	b	c
⑦様々な色彩や形のものを見る機会	a	b	c	a	b	c
⑧あやし遊び	a	b	c	a	b	c
⑨リズムを伴った触れ合い遊び	a	b	c	a	b	c
⑩身の回りのものの十分な安全点検	a	b	c	a	b	c

20. あなたは保育士等キャリアアップ講座を受講しましたか。どちらかを選んでください。 はい ・ いいえ
21. 20で「はい」と回答された方は、受講した講座すべてに○をつけてください。
 a. 乳児保育 b. 幼児教育 c. 障害児保育 d. 食育・アレルギー対応
 e. 保健衛生・安全対策 f. 保護者支援・子育て支援 g. マネジメント h. 保育実践
22. 現行の指針や教育・保育要領に改定(訂)されてから、あなたのクラスの保育で新たに取り入れた保育内容・実践（教材などを含む）があればお書きください。

ご協力いただき、ありがとうございました

**保育所保育指針の改定や幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂後に新たに取り入れた
保育内容・実践等に関する調査研究**

以下の設問について、該当するものに○をつけるか、下線部等に書き込んでください。

1. 貴園の所在地 _____ 都・道・府・県 _____ 市・区・町・村
2. 貴園の運営主体は a. 市区町村 b. 社会福祉法人 c. 学校法人 d. 企業 e. その他 (_____)
3. 貴園は、保育所ですか、認定こども園ですか。
 - a. 保育所
 - b. 幼保連携型認定こども園
 - c. 認定こども園 (保育所型)
 - d. 認定こども園 (幼稚園型)
 - e. 認定こども園 (地方裁量型)
4. 3で幼保連携型認定こども園と回答された方にお尋ねします。幼保連携型認定こども園になる前についてお答えください。
 - a. 保育所
 - b. 幼稚園
 - c. 新しく創設した
 - d. その他 (無認可等) (_____)
5. 担当クラスの定員と在籍数、保育者の人数 (令和元年5月1日現在)
 - a. クラスの定員 _____ 名
 - b. 在籍数 _____ 名
 - c. 保育者数 (有資格者) _____ 名
6. あなたは、現行の指針や教育・保育要領に基づいた1歳～3歳未満児の保育に関する研修を受けましたか。平成29年度～30年度までに園内・園外で受けた回数をそれぞれお書きください。
 - 1) 平成29年度に、園内で () 回、園外で () 回受けた
 - 2) 平成30年度に、園内で () 回、園外で () 回受けた
7. あなたは、現行の指針や教育・保育要領の内容について理解できていますか。
 - a. 十分理解できている
 - b. だいたい理解できている
 - c. どちらともいえない
 - d. あまり理解できていない
 - e. 理解できていない
8. 現行の指針や教育・保育要領になって貴園の指導計画等は変えましたか。変えたところがあれば、あてはまる項目すべてに○をつけてください。
 - a. 全体的な計画
 - b. 年間指導計画
 - c. 月間指導計画
 - d. 週案
 - e. 日案
9. クラスの長期指導計画 (年・期・月) に「1歳以上3歳未満児の保育に関するねらい及び内容」を含めるために、どのように検討しましたか。
 - a. 全職員で検討した
 - b. 同じ年齢の担当者で検討した
 - c. 自身で検討した
 - d. 検討していない
 - e. 1つ上の年齢の担当者と話し合っって指導計画を作成している
 - f. その他 (_____)
10. クラスの短期指導計画 (週・日) に「1歳以上3歳未満児の保育に関するねらい及び内容」を含めるために、どのように検討しましたか。
 - a. 全職員で検討した
 - b. 同じ年齢の担当者で検討した
 - c. 自身で検討した
 - d. 検討していない
 - e. 1つ上の年齢の担当者と話し合っって指導計画を作成している
 - f. その他 (_____)
11. あなたのクラスでは、どの程度の個別的な指導計画を作成していますか (特別な支援を必要とする子どもの指導計画とは別に)。
 - a. クラスの指導計画とは別に一人ずつ個別に指導計画を作成している
 - b. クラスの指導計画の中に個人の欄 (全員分) を設けて作成している
 - c. クラスの指導計画の中に個人の欄 (一部の子ども) を設けて作成している
 - d. 個別的な指導計画は作成していない
12. あなたのクラスでは、乳児保育の3つの視点を意識して個別的な指導計画を作成していますか。
 - a. している
 - b. だいたいしている
 - c. あまりしていない
 - d. していない
13. 個別的な指導計画に「1歳以上3歳未満児の保育に関するねらい及び内容」が含まれているか、どのように確認しましたか。
 - a. 全職員で会議を開いて確認した
 - b. 同じ年齢の担当者で確認した
 - c. 自身で確認した
 - d. 確認していない
 - e. その他 (_____)

14. あなたのクラスでは、「1歳以上3歳未満児の保育に関するねらい及び内容」を意識した援助をしていますか。
 a. している b. だいたいしている c. どちらともいえない
 d. あまりしていない e. していない
15. あなたの園では、カンファレンス（会議・協議）をどの程度開いていますか。
 a. 定期的に開いている b. 必要に応じて開いている
 c. 開いていない d. その他（_____）
16. あなたのクラスでは、指導計画に基づき保育・教育を実施する際、評価をどのような体制で行っていますか。あてはまる項目すべてに○をつけてください。
 a. 園長が評価を行っている b. 主任が評価を行っている
 c. クラスリーダーが評価を行っている d. クラス全員で評価を行っている
 e. 体制は整っていない f. その他（_____）
17. あなたの園では、日々の引き継ぎの体制をどのように設けていますか。
 a. 時間を設けて引き継いでいる b. 他の職員に伝言している
 c. 引き継ぎ用のノートで連絡している d. ICTを活用している
 e. 特にしていない f. その他（_____）
- 18 あなたの園では、PDCAサイクルのC（評価）をどのような体制で行っていますか。
 a. 全職員で評価を行っている b. 同じ年齢の担当者が評価を行っている
 c. 他の年齢の担当者が評価を行っている d. 外部の評価者が行っている
 e. 体制は整っていない f. その他（_____）
19. 現行の指針や教育・保育要領で示された「乳児保育の3つの視点」について、指導計画の作成、及び援助（環境構成を含む）の実施状況をお尋ねします。各視点の①～⑩の項目について、それぞれabcの中から1つを選んで○を記入してください。

「健康」	指導計画			援助（環境構成を含む）		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
①安定感をもって生活できるよう受容	a	b	c	a	b	c
②生活リズムの形成	a	b	c	a	b	c
③走る、跳ぶ、登る、押す、ひっぱるなど全身を使う遊び	a	b	c	a	b	c
④清潔に保つ心地よさの習慣の獲得	a	b	c	a	b	c
⑤ゆったりとした排せを促す環境	a	b	c	a	b	c
⑥身体を動かそうとする意欲の育成	a	b	c	a	b	c
⑦食べる喜びや楽しさを味わえる雰囲気	a	b	c	a	b	c
⑧個人差に応じて排せに少しずつ慣れさせる対応	a	b	c	a	b	c
⑨食事、排せ、睡眠、衣服の着脱、身の周りの清潔など、自分でしようとする気持ちの尊重	a	b	c	a	b	c
⑩基本的な生活習慣の形成についての家庭との連携	a	b	c	a	b	c

「人間関係」	指導計画			援助（環境構成を含む）		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
①人と共に過ごす心地よさを感じられるような、思いの受け入れ	a	b	c	a	b	c
②他の子どもとの多様な関わり	a	b	c	a	b	c
③自らきまりの大切さに気付く援助	a	b	c	a	b	c
④他の年齢の子どもとの存在を感じ楽しめるような援助	a	b	c	a	b	c
⑤気持ちを尊重し、温かく愛情豊かで応答的な関わり	a	b	c	a	b	c
⑥思い通りにいかぬときなどの子どもの気持ちの受け止め	a	b	c	a	b	c
⑦不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付く援助	a	b	c	a	b	c
⑧様々な人がいることへの気付きを促す援助	a	b	c	a	b	c
⑨自分の気持ちを相手に伝えることの大切さを知らせる関わり	a	b	c	a	b	c
⑩相手の気持ちに気付くことの大切さを知らせる関わり	a	b	c	a	b	c

「環境」	指導計画			援助（環境構成を含む）		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
①見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにし、探索活動を促す環境構成	a	b	c	a	b	c
②玩具、絵本、遊具などを使った遊びを楽しむことのできる環境構成	a	b	c	a	b	c
③物の性質や仕組みに気付くことのできる環境構成	a	b	c	a	b	c
④自分の物と人の物の区別や場所的感覚など、環境を捉える感覚の育成	a	b	c	a	b	c
⑤身近な生き物に気付き、親しみをもつことのできる環境構成	a	b	c	a	b	c
⑥地域の生活に対する興味や関心	a	b	c	a	b	c
⑦感覚の発達が促されるような、音質、形、色、大きさなど、子どもの発達に応じた適切な玩具の選定	a	b	c	a	b	c
⑧発見を楽しんだり、考えたりすることができるような援助	a	b	c	a	b	c
⑨生命の尊さに対する気付きを促す関わり	a	b	c	a	b	c
⑩社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり	a	b	c	a	b	c

「言葉」	指導計画			援助（環境構成を含む）		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
①自分で言葉を使おうとしたときのありのままの受け止め	a	b	c	a	b	c
②生活に必要な言葉に対する気付きを促す関わり	a	b	c	a	b	c
③心のこもった日常の挨拶	a	b	c	a	b	c
④人の言葉や話を興味をもって聞く機会の提供	a	b	c	a	b	c
⑤言葉のやりとりを楽しめるような関わり	a	b	c	a	b	c
⑥状況を説明する言葉などを補う援助	a	b	c	a	b	c
⑦思いを察し、共感した受け止め	a	b	c	a	b	c
⑧言葉の習得段階に応じた援助	a	b	c	a	b	c
⑨絵本や物語など、子どもの発達や興味・関心に即したものの提供	a	b	c	a	b	c
⑩言葉のやり取りができるような援助	a	b	c	a	b	c

「表現」	指導計画			援助（環境構成を含む）		
	以前から指導計画に入っていた	新たに指導計画に加えた	指導計画に記載していない	以前から実施していた	新たに実施するようになった	実施していない
①歌や簡単な手遊びに慣れ親しむような関わり	a	b	c	a	b	c
②自分なりにイメージを広げて表現することができる援助	a	b	c	a	b	c
③様々な素材に触れる環境整備	a	b	c	a	b	c
④身体の動きを表現できる環境整備	a	b	c	a	b	c
⑤様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりできるような環境構成	a	b	c	a	b	c
⑥イメージや感性を豊かにする経験ができるような工夫	a	b	c	a	b	c
⑦試行錯誤しながら様々な表現を楽しむための温かい見守り	a	b	c	a	b	c
⑧自分の方でやり遂げる充実感に気付くことができる援助	a	b	c	a	b	c
⑨自信をもって表現できるような関わり	a	b	c	a	b	c
⑩発見や心が動く経験ができるような環境整備	a	b	c	a	b	c

20. あなたは保育士等キャリアアップ講座を受講しましたか。どちらかを選んでください。 はい ・ いいえ

21. 20で「はい」と回答された方は、受講した講座すべてに○をつけてください。

- a. 乳児保育 b. 幼児教育 c. 障害児保育 d. 食育・アレルギー対応
e. 保健衛生・安全対策 f. 保護者支援・子育て支援 g. マネジメント h. 保育実践

22. 現行の指針や教育・保育要領に改定(訂)されてから、あなたのクラスの保育で新たに取り入れた保育内容・実践(教材などを含む)があればお書きください。

ご協力いただき、ありがとうございました

低年齢児保育における動的環境の検討

—感覚運動発達のを巡って—

研究代表者	庄司 亮子	(海老名市立わかば学園指導員)
共同研究者	飯村 敦子	(鎌倉女子大学教授)
	小林 保子	(鎌倉女子大学教授)
	袴田 優子	(市川市教育センター心理相談員)
	竹内 麗子	(社会福祉法人竹伸会清水台こども園園長)
	河合 高鋭	(鶴見大学短期大学部准教授)
	原 秀美	(社会福祉法人県央福祉会若松保育園園長)
	山崎奏名子	(国際ムーブメント教育・療法学術研究センター研究員)
	岩羽紗由実	(聖ヶ丘教育福祉専門学校専任講師)
	小林 芳文	(横浜国立大学・和光大学名誉教授)

研究の概要

本研究では、低年齢児が自発的に身体を動かす経験を拡大し、その保育内容の充実を目指して、低年齢児の運動スキル、すなわち感覚運動発達の実態と低年齢児保育における動的環境の現状を調査した。1歳児、2歳児、3歳児の運動スキル調査からは、特にバランス感覚を必要とする「つま先歩き」(2歳児項目)と身体意識の育ちが必要となる「でんぐりがえし」(3歳児項目)の通過率が低いことが明らかになった。また新保育所保育指針の1歳以上3歳未満児の「健康」に関するねらいに明記されている「走る、跳ぶ、登る、押す、引っ張るなど全身を使う動きを楽しむ」という内容に着目し、1、2歳児クラスで行われている全身を使う遊びの実態を調査した。その結果、「走る、跳ぶ、登る」動きの要素が含まれる遊びは、様々な形で展開されていることが明らかになった。しかし、「押す」や「引っ張る」動きの要素が含まれる遊びのバリエーションは少なく、この動きの要素が含まれる遊び自体が行われていないことが示唆された。

キーワード：低年齢児保育、新保育所保育指針、動的環境、感覚運動発達、幼児健康度調査

I. 問題と目的

近年、低年齢児保育に対する社会的な期待の高まりとともに、保育所、認定こども園、少人数の単位で保育が行われる地域型保育など、様々な環境の下で保育が展開されている。そのような中、平成30年4月に施行された「保育所保育指針」¹⁾において、乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関するねらいと内容の充実が図られた。この背景には、待機児童問題解消の流れから0、1、2歳児の保育所が増加したことを受け、3歳未満児の保育の質の向上を目指す狙いがあるといわれる。新「保育所保育指針」の1歳以上3歳未満児の「健康」に関するねらいには、「明るく伸び伸びと生活し、自分から体を

動かすことを楽しむ」「自分の体を十分に動かし、様々な動きをしようとする」と示され、その内容は「走る、跳ぶ、登る、押す、引っ張るなど全身を使う動きを楽しむ」こと、そのために「心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、子どもの気持ちに配慮した温かいふれあいの中で、心と体の発達を促すこと。特に、一人一人の発育に応じて、体を動かす機会を十分に確保し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること」と明記されている。これは、低年齢児が自発的に身体を動かす機会を充実させ、その感覚運動発達を支える重要性を示していると考えられる。M.フロスティック²⁾によれば、感覚運動の機能とは、様々な感覚様相や運動を同時に用いて、自分自身や自分の周り

の世界を探索する様式を意味するものであり、子どもの全体的な発達に繋がる重要な機能とされている。さらにこの機能は、生後18か月から24か月の間に最も発達することから、低年齢児保育の中で、発達段階に合わせた身体活動を確保することは非常に重要であると考えられる。また、飯村³⁾は、約20年前の幼児に比べて多くの幼児が身体意識能力や操作性スキルが低下し、未熟なレベルにあることを明らかにした上で、保育における動的な環境やそれに基づく保育内容の相違が子どもの身体協応性発達に影響を及ぼすと述べている。また、田中⁴⁾は、幼児期に身体を動かすことは必要と考えている保育者は多いが、保育の中でどのように展開していったらよいかかわからないと答える保育者が半数以上占めることを明らかにしている。そのため、具体的な運動遊びのアイデアを提案していく必要があると考える。

日本小児保健協会が、1980年（昭和55年）から2010年（平成22年）までに10年毎に実施している「幼児健康度調査」⁵⁾がある。この調査は、幼児の心身にわたる健康や日常生活及び発達状態の実態を把握し、今後の乳幼児健康診査、保健指導、育児相談に役立てることを目的としている。「平成22年度幼児健康度調査」⁵⁾では、幼児がよく行う遊びとして「テレビ・ビデオ」「絵本」の割合が10年前に比べ2倍に増加し、身体を動かす遊びが減少傾向にあることが示された。また、文部科学省が平成19年度から21年度に実施した「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究」⁶⁾では、走る・跳ぶ・投げるなどの項目で運動能力の低下が認められることが明らかにされ、平成24年には「幼児期運動指針」⁷⁾が策定されている。これら一連の調査や指針は、幼児期、つまり3歳から6歳の運動発達に関するものである。スポーツ分野などを含めると幼児期の運動発達に関する研究は行われている一方で、低年齢児の運動発達に関する研究は非常に少ないのが現状である⁸⁾。以上のことから、我々は、3歳未満児の運動スキル、すなわち感覚運動発達を支える動的環境の充実は、保育における急務の課題であると考えられる。本研究では、低年齢児の運動スキルについて、その実態を明らかにするとともに、先行研究との比較を通して現代の子どもの感覚運動発達の育ちについて検討を行う。また、保育における「動的環境」を「子どもが自発的に動きたくなる環境、手を出したくなる環境すなわち、アフォーダンスのある環境」と定義し、遊びの中で身体を動かす経験を担保するための低年齢児保育における動的環境の検討を行う。

本研究の目的は、低年齢児が自発的に身体を動かす経験を拡大し、その保育内容の充実を目指して、低年齢児の運動スキル、すなわち感覚運動発達の実態を明らかにすると共に、低年齢児保育における動的環境の現状を調査することを通して、その保育環境、とりわけ遊びや遊具等のあり方を検討することである。

Ⅱ.研究1 低年齢児の運動スキル調査

1. 目的

低年齢児が自発的に身体を動かす経験の拡大とその保育内容の充実を目指して、低年齢児の運動スキル、すなわち感覚運動発達の実態を明らかにする。

2. 方法

(1) 対象児

対象児は、神奈川県、東京都、福井県、石川県、兵庫県の保育園・こども園に通う1歳から3歳の低年齢児994人である。その年齢別内訳は、1歳児272人、2歳児502人、3歳児220人である。

(2) 調査方法

調査協力園には直接または郵送で調査を依頼した。記入済みの質問紙の回収は、返信用封筒を同封し、園ごとにまとめて返送するように依頼した。依頼者が直接受け取り可能な園は、園長会で直接回収した。調査期間は、2019年8月から10月であった。1歳児クラスを担当する保育者と2歳児クラスを担当する保育者にそれぞれ対象児5人の運動スキル調査回答を依頼した。対象児の選出は保育者に委ね、個人が特定できないように性別と月齢のみ回答を求めた。

(3) 調査内容と分析方法

質問紙については、1歳から1歳5か月、1歳6か月から1歳11か月、2歳から2歳11か月の質問項目は、日本小児保健協会が実施した「幼児健康度調査」⁵⁾の発達の項目から粗大運動に関する質問、微細運動に関する質問、コミュニケーションに関する質問項目の計5項目を抜粋し、本研究における運動スキル質問項目とした。3歳児の質問項目は、飯村の1998年の調査との比較を行うため、同じ質問項目とした。質問項目は対象児1人につき5項目であり、1項目ごとに「できる」「できない」「わからない」の3件法で回答を求めた。質問内容はTable.1に示す通りである。なお、質問紙の冒頭には調査の趣旨

Table.1 低年齢児の運動スキル調査の年齢別項目

質問項目
1歳から1歳5か月 質問項目
Q1 つたい歩きをしますか
Q2 音楽に合わせてからだを楽しそうに動かしますか
Q3 相手になって遊んであげると喜びますか
Q4 積み木など小さいものを両手にもって打ち合わせて遊びますか
Q5 階段を1人で這い登ることができますか
1歳6か月から1歳11か月 質問項目
Q1 ひとりで上手に歩きますか
Q2 大人の身ぶりの真似をしますか
Q3 立位から床の上のものをしゃがんで拾えますか
Q4 クレヨンでなぐり描きをしますか
Q5 コップからコップへ水をうつすことができますか
2歳から2歳11か月 質問項目
Q1 転ばないで走ることができますか
Q2 積み木で塔のようなものを作ったり、横に並べて電車などに見立てて遊びますか
Q3 大人の身ぶりの真似をしますか
Q4 両足でピョンピョンとぶことができますか
Q5 つま先で歩くことができますか (2m位)
3歳から3歳11か月 質問項目
Q1 目をあけて片足立ちができますか (2秒位)
Q2 でんぐりがえし (前転) ことができますか
Q3 片足けんけんができますか (数歩)
Q4 はずむボールをひろうことができますか
Q5 お手本をみて丸 (○) がかけますか

と共に調査への協力は任意であること、得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、個人が特定されないことについて明記した。各項目の結果は、単純集計を行った。

「2歳から2歳11か月」の対象児の運動スキルについては、1歳児クラス、2歳児クラスの2クラスにまたがっているため、より詳細に「2歳0か月から2歳5か月」と「2歳6か月から2歳11か月」の月齢で2群にわけ、月齢と運動スキルの回答についてのクロス集計表を作成し、 χ^2 検定ならびに残差分析を行った。これらの統計処理については、SPSS Statistics Ver.25を使用し、統計的有意性は危険率5%未満で判定した。また、「3歳から3歳11か月」の運動スキル調査の結果については、項目ごとに「わからない」の回答を無効回答として除き、1998年と本調査の結果について χ^2 検定を行った。

3. 結果と考察

運動スキル調査票は130園に配布し、84園から回収を得た。回収率は64.6%であった。回収部数は、1歳児クラス2歳児クラス合わせて994部であり、記入の不備を除いた978人分の回答について分析を行った。対象児の都道府県別の割合は、神奈川県812人 (83.0%)、福井県78人 (8.0%)、石川県38人 (3.9%)、兵庫県30人 (3.1%)、東京都20人 (2.0%)であった。

(1) 対象児の属性

Table.2は、対象児の属性を示したものである。978人のうち、男児は494人、女児は484人であった。2歳児クラスに在籍する3歳の子どもを対象としたため、実際のデータの内訳は3歳0か月から3歳9か月である。

Table. 2 対象児の属性

月齢	男児	女児	対象児数
1:0-1:5	17	17	34
1:6-1:11	120	116	236
2:0-2:11	256	238	494
3:0-3:11	101	113	214
合計	494	484	978

単位：人

(2) 低年齢児の運動スキル調査について

Fig.1からFig.4は、低年齢児の運動スキル調査の質問項目と、その結果を示したものである。1歳から1歳5か月の調査結果 (Fig.1) から、Q1「つたい歩きをしますか」Q2「音楽に合わせてからだを楽しそうに動かしますか」Q4「積み木など小さいものを両手にもって打ち合わせて遊びますか」の3項目は通過率が9割以上だった。Q3「相手になって遊んであげると喜びますか」は、対象児全員が通過した。Q5「階段を1人で這い登ることができますか」の通過率は82.4%であり、この月齢の中では最も低い結果だった。

1歳6か月から1歳11か月の調査結果 (Fig.2) から、Q1「ひとりで上手に歩きますか」Q2「大人の身ぶりの真似をしますか」Q3「立位から床の上のものをしゃがんで拾えますか」Q4「クレヨンなどでなぐり描きをしますか」の4項目は通過率が9割以上だった。一方、Q5「コップからコップへ水をうつすことができますか」は、「できる」と回答したのは128人で、通過率は54.2%と最も低かった。またQ5に「できない」と回答したのは39人、「わか

らない」と回答したのは69人で、合わせて4割が不通過であった。

2歳から2歳11か月の調査結果 (Fig.3) から、Q1「ころばないで走ることができますか」Q2「積み木で塔のようなものを作ったり、横に並べて電車などに見立てて遊びますか」Q3「大人の身ぶりの真似をしますか」の3項目は通過率が9割以上だった。またQ4「両足でピョンピョンとぶことができますか」の通過率は8割だった。一方、Q5「つま先で歩くことができますか (2m位)」に「できる」と回答したのは277人で、通過率は56.1%と最も低かった。またQ5に「できない」と回答したのは138人、「わからない」と回答したのは79人で、合わせて4割が不通過であった。

3歳から3歳11か月の調査結果 (Fig.4) から、Q1「目をあけて片足立ちができますか (2秒位)」Q5「お手本をみて丸 (○) がかけますか」の2項目は通過率が8割以上で最も高かった。Q3「片足けんけんができますか (数歩)」Q4「はずむボールをひろうことができますか」の通過率は7割であった。一方、Q2「でんぐりがえし (前転) ができま

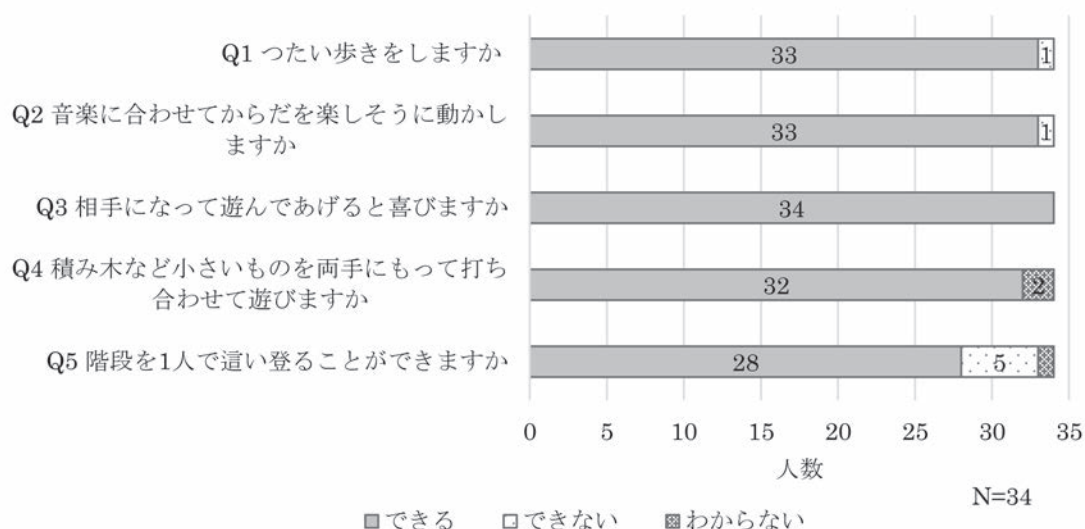


Fig.1 1歳から1歳5か月児の運動スキル調査結果

すか」の通過率は36.9%と最も低かった。またQ2「でんぐりがえし（前転）ができますか」に「でき

ない」と回答したのは81人、「わからない」と回答したのは54人で、合わせて6割が不通過だった。

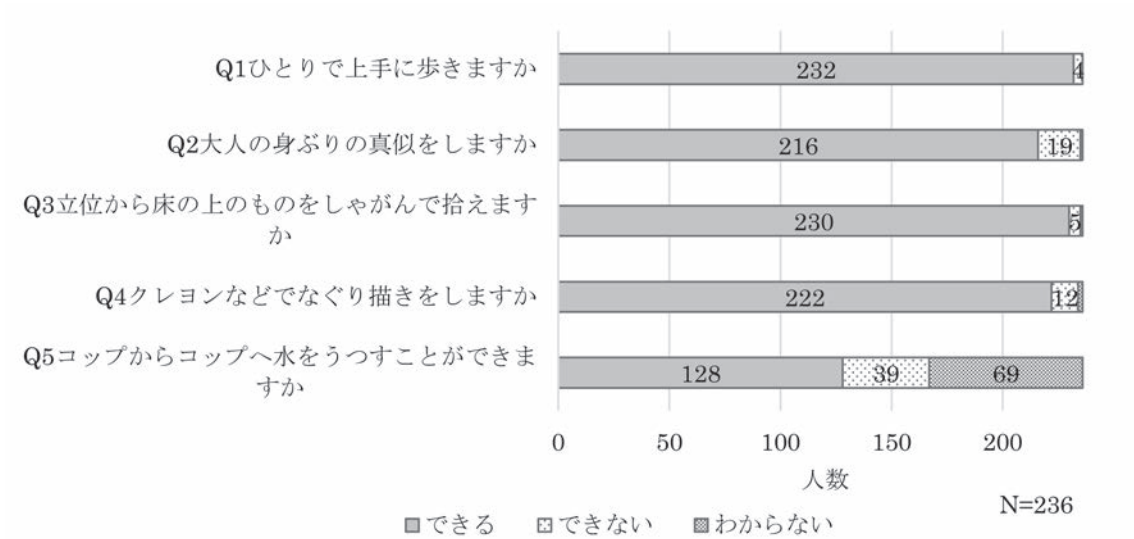


Fig.2 1歳6か月から1歳11か月児の運動スキル調査結果

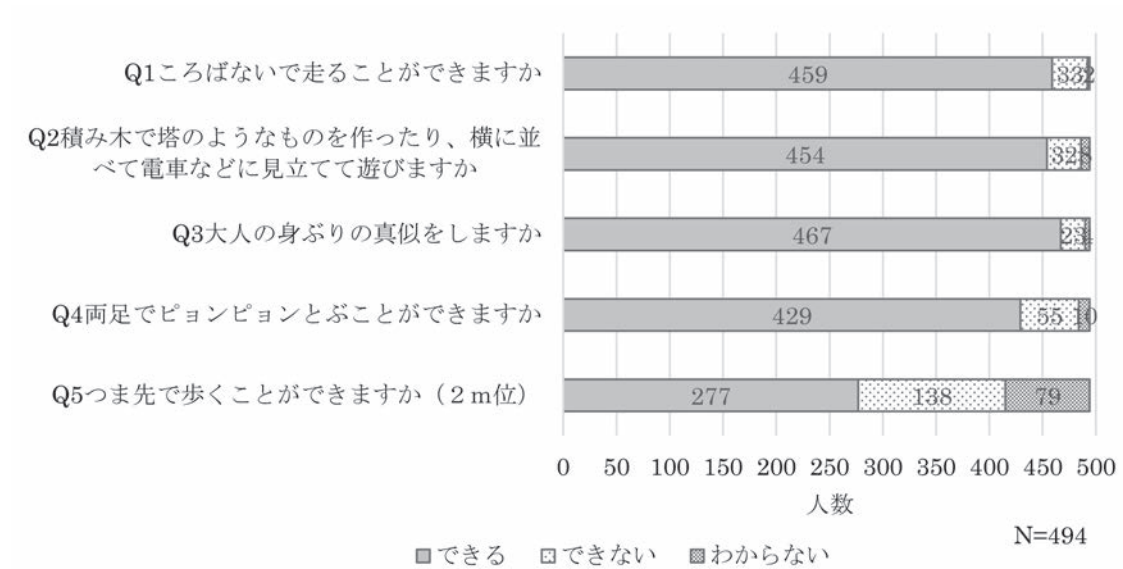


Fig.3 2歳から2歳11か月児の運動スキル調査結果

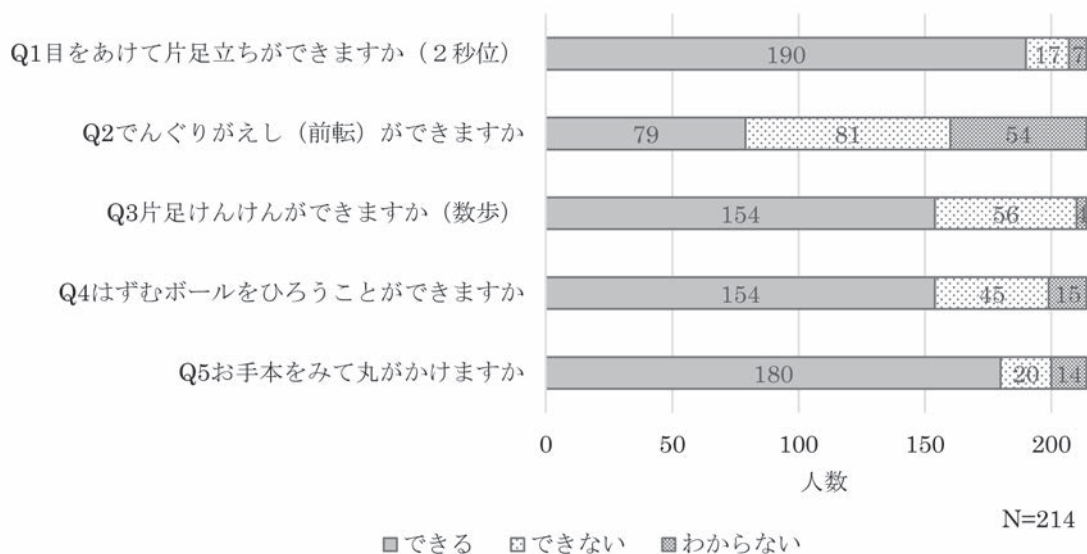


Fig.4 3歳から3歳11か月児の運動スキル調査結果

(3) 2歳児の運動スキルの月齢別比較

「2歳から2歳11か月」の対象児は、1歳児クラスと2歳児クラスからデータが収集されたため、「2歳0か月から2歳5か月」と「2歳6か月から2歳11か月」の2群に分け、月齢ごとに回答の割合の変化が優位であるかの検討を行った。Table.3は「2歳0か月から2歳5か月」と「2歳6か月から2歳11か月」の月齢群における各運動スキルの回答結果の割合を示したものである。 χ^2 検定を行った結果、Q1からQ3の回答に偏りは認められなかったが、Q4およびQ5の回答において回答結果に有意な偏りが認められた。Q4およびQ5に対する残差分析の結果、「両足でピョンピョンとぶことができますか」の質問に対して「できる」と回答した割合、つまり通過率は2歳前半で79%、2歳後半になると91.8%に有意に変化し、同様に、Q5「つま先で歩くことができますか」の質問に対しての通過率は2歳前半

で49.8%、2歳後半で59.2%に有意に変化した。したがって、2歳児後半になると両足跳びとつま先歩きを獲得する子どもが増えることが明らかになった。

2歳児の運動スキルを月齢別に比較したことにより、両足跳びとつま先歩きは月齢の差で、できる子どもとできない子どもに分かれることが分かった。つまり、子どもの運動発達は年単位ではなく月単位で変化すること、故に保育者には、子どもの発達段階に合わせた遊び環境の設定や工夫が求められる。特に、2歳児の運動スキル調査のなかで最も通過率が低かった「つま先歩き」は、バランス感覚を必要とする動きである。「わからない」と回答した保育者が最も多く、保育の中で子どもがつま先歩きをする機会が少ないと推測される。保育のなかにバランス感覚を育てる運動遊びを意識的に取り入れることで、子どものより複雑な動きの習得につながると言えよう。

Table.3 2歳児の運動スキルの月齢別比較

質問項目	2:0 - 2:5	2:6 - 2:11	χ^2 検定 残差分析
	「できる」と回答した子どもの数 (%)		
	N=205	N=282	
Q1 転ばないで走ることができますか	192 (91.5)	258 (93.7)	n. s.
Q2 積み木で塔のようなものを作ったり、横に並べて電車などに見立てて遊びますか	186 (90.7)	264 (93.6)	n. s.
Q3 大人の身ぶりの真似をしますか	192 (93.7)	270 (95.7)	n. s.
Q4 両足でピョンピョンとぶことができますか	162 (79.0)	259 (91.8)	*
Q5 つま先で歩くことができますか	102 (49.8)	167 (59.2)	*

* $p < .05$

(4) 3歳児の運動スキルの時代的变化 <1998年の調査結果との比較>

飯村³⁾が行った幼児の運動スキルの実態調査との比較を通して、現代の3歳児の運動スキルの変化について検証した。

Table.4は、各質問項目に「できる」と回答した3歳児の年代別変化について示したものである。本調査と1998年の結果について χ^2 検定を行った結果、Q1、Q3、Q5に有意差は認められなかったが、Q2およびQ4において有意差が認められた。Q2「でんぐりがえしができますか」の質問に「できる」と回答した割合、つまり通過率は1998年の調査で75.9%、本調査の調査では49.4%であり、有意に低いことが明らかになった ($\chi(1)=24.566, p < .001$)。また、Q4「はずむボールをひろうことができますか」の通過率は1998年の調査で57.8%、本調査の調査では77.4%であり、有意に高い結果となった ($\chi(1)=24.566, p < .001$)。したがって、でんぐりがえし(前転)ができる3歳児は20年前と比べて低下している一方、「はずむボールを拾う」ことができる3歳児は増えていることが明らかになった。

飯村³⁾が行った1980年と1998年の3歳児の運動スキルの比較調査では、「はずむボールをひろうことができますか」の通過率は1980年で83.7%、1998年では57.8%にまで低下していることが明らかにされている。「はずむボールを拾う」という項目は、目と手の協応動作を必要とする操作性の運動スキルである。一般的に、ボールなどを用いた操作性スキルは、経験と学習の機会により向上する能力であるとされている。本調査の結果が上昇したことの背景

には、低年齢児からボール遊びのする機会や遊び方の種類が増えたことが推察される。一方、「でんぐりがえし」は身体意識の発達と密接な関係があり、身体部位の位置や身体の簡単な方向性の意識の育ちに関わる運動スキルである。3歳児の半数以上が前転できないという結果は、現在の3歳児が身体意識能力の発達が未熟な状態であり、でんぐりがえしの経験が不足している可能性が考えられる。

Ⅲ. 研究2 低年齢児保育の動的環境に関する調査

1. 目的

低年齢児保育における動的環境の現状を調査することを通して、その保育環境、とりわけ遊びや遊具等のあり方を検討する。

2. 方法

(1) 対象園

対象園は、神奈川県、東京都、福井県、石川県、兵庫県の保育園・こども園、計137園である。

(2) 調査方法

調査協力園には直接または郵送で調査を依頼した。記入済みの質問紙の回収は、返信用封筒を同封し、園ごとにまとめて返送するように依頼した。依頼者が直接受け取り可能な園は、園長会で直接回収した。調査期間は、2019年8月から10月であった。調査は、1歳児クラスを担当する保育者、2歳児クラスを担当する保育者にそれぞれ質問紙調査の回答を依頼した。

Table.4 3歳児の運動スキルの年代比較

質問項目	2019結果	1998年結果	χ^2 検定
	「できる」と回答した子どもの数(%)		
	N=207	N=166	
Q1 目をあけて片足立ちができますか(2秒くらい)	190 (91.8)	152 (91.6)	n. s.
	N=160	N=166	
Q2 でんぐりがえし(前転)ができますか	79 (49.4)	126 (75.9)	***
	N=210	N=166	
Q3 片足ケンケンができますか(数歩)	154 (73.3)	108 (65.1)	n. s.
	N=199	N=166	
Q4 はずむボールをひろうことができますか	154 (77.4)	96 (57.8)	***
	N=200	N=166	
Q5 お手本をみて丸がかかりますか	180 (90)	153 (92.2)	n. s.

*** $p < .001$

(3) 調査内容と分析方法

1歳児クラスを担当する保育者と2歳児クラスを担当する保育者を対象に、以下の調査内容と分析方法を取り入れた。

Table.5は、低年齢児の動的環境に関する質問紙調査の内容を示したものである。1、2歳児クラスを担当する保育者にそれぞれ自分が担当するクラスの子どもの人数、園庭で遊ぶ頻度、園外へ散歩に行く頻度について回答を求めた。また、屋外遊具を使った遊びについては、園庭が散歩先を問わず、屋外遊具13項目（すべり台・ブランコ・複合遊具・ジャングルジム・鉄棒・トンネル・砂場・三輪車・シーソー・スプリング遊具・築山・飛び石・プール）を設定し、それぞれの遊具の使用頻度について、「ほぼ毎日」「週1、2回」「月2、3回」「年に数回」「使用なし」の5件法で回答を求めた。室内遊具については11項目（ソフトブロック・マット・すべり台・フープ・平均台・トンネル・トランポリン・鉄棒・跳び箱・ボールプール・パラバルーン）を設定し、同じくそれぞれの遊具の使用頻度について「ほぼ毎日」「週1、2回」「月2、3回」「年に数回」「使用なし」の5件法で回答を求めた。各項目の結果は、単純集計を行った。

低年齢児保育のなかで実際に行われている「走る・跳ぶ・登る・押す・引っ張る動きの要素が含まれる全身を使う遊び」について、1歳児クラスを担当する保育者と2歳児クラスを担当する保育者それぞれに自由記述で回答を求めた。自由記述欄の回答結果については、研究者3人でカテゴリー化を行い、全員が合意できた時点を最終決定とした。

3. 結果と考察

(1) 対象園の属性

動的環境に関する質問紙調査を230園に配布し、

137園から回答を得た。回収率59.6%であった。内訳は、1歳児クラス133園、2歳児クラス137園であった。対象クラスの子どもの人数は、1歳児クラスは「5人以下」が9園（6.8%）、「6～10人」が35園（26.3%）、「11～15人」が45園（33.8%）、「16～20人」が26園（19.5%）、「20人以上」が18園（13.5%）であった。2歳児クラスの子どもの人数は、「5人以下」が9園（6.6%）、「6～10人」が24園（17.5%）、「11～15人」が46園（33.6%）、「16～20人」が31園（22.6%）、「20人以上」が27園（19.7%）であった。1歳児クラス、2歳児クラスともにクラスの子どもの人数は11～15人が最も多かった。

園庭の有無については、調査対象園の8割以上が園庭を有していた。園庭で遊ぶ頻度については、1歳児クラスの53.4%、2歳児クラスの62.8%がほぼ毎日園庭で遊ぶと回答した。1歳児クラスの7割、2歳児クラスの8割が「ほぼ毎日」もしくは「週1、2日」は園庭で遊んでいることになる。さらに、園庭に限らず、近隣の公園等への散歩の頻度については、1歳児クラスの27.8%、2歳児クラスの27.7%がほぼ毎日散歩へ行くと回答した。1歳児クラス、2歳児クラスともに、約6割が「ほぼ毎日」もしくは「週1、2日」は園庭で遊んでいることが明らかになった。しかし、散歩の頻度に関しては、「月に1、2回」「年に数回」の回答が4割あった。このことから、園庭を保有している園の低年齢児クラスは、散歩ではなく、主に園庭遊びをしていると推測される。

(2) 低年齢児クラスの屋外遊具の使用頻度について

Fig.5、Fig.6は、1歳児クラスと2歳児クラスが保育で日常的に使用している屋外遊具の使用頻度を示したものである。1歳児クラスで「ほぼ毎日」使用していると回答した屋外遊具は、多い順に砂場

Table.5 低年齢児の動的環境に関する質問紙調査の内容

	質問内容
1歳児クラス・2歳児クラスについて	1. クラスの子どもの人数 2. 園庭の有無／園庭で遊ぶ頻度（園庭がある園） 3. 散歩の頻度について
遊具を使った遊びについて	4. 屋外遊びで使っている屋外遊具と、使用頻度 5. 室内遊びで使っている室内遊具と、使用頻度
日頃の保育で行っている全身をつかった遊びについて	6. 走る動きの要素が含まれる遊びについて 7. 跳ぶ動きの要素が含まれる遊びについて 8. 登る動きの要素が含まれる遊びについて 9. 押す動きの要素が含まれる遊びについて 10. 引っ張る動きの要素が含まれる遊びについて

(53.4%)、すべり台 (37.6%)、三輪車 (26.3%)、鉄棒 (16.5%) であった。2歳児クラスで「ほぼ毎日」使用していると回答した屋外遊具は、多い順に砂場 (63.2%)、すべり台 (50.7%)、鉄棒 (33.1%)、三輪車 (31.6%) であり、遊ぶ頻度は高くなっているものの1歳児と上位の内容は同じであった。しかしその内容を見てみると、2歳児クラスでは複合遊具 (25.7%)、ジャングルジム (17.6%)、築山 (16.2%)、ブランコ (15.4%) など、ダイナミックに身体を動かす遊具の使用頻度が高くなっており、運動

発達に合わせてさまざまな遊びが展開されていると考えられる。また、夏期のみでの使用ではあるが、プールも使用頻度が高く、1歳児クラスで18.0%、2歳児クラスで15.4%であった。今回調査した13種類の屋外遊具について「ほぼ毎日」、もしくは「週1、2回」使用していると回答した園は、1歳児クラスで合計444園 (25.7%)、2歳児クラスで合計579園 (32.5%) であった。このことから、屋外遊具は1歳児クラスよりも2歳児クラスの方が高い頻度で使用している。

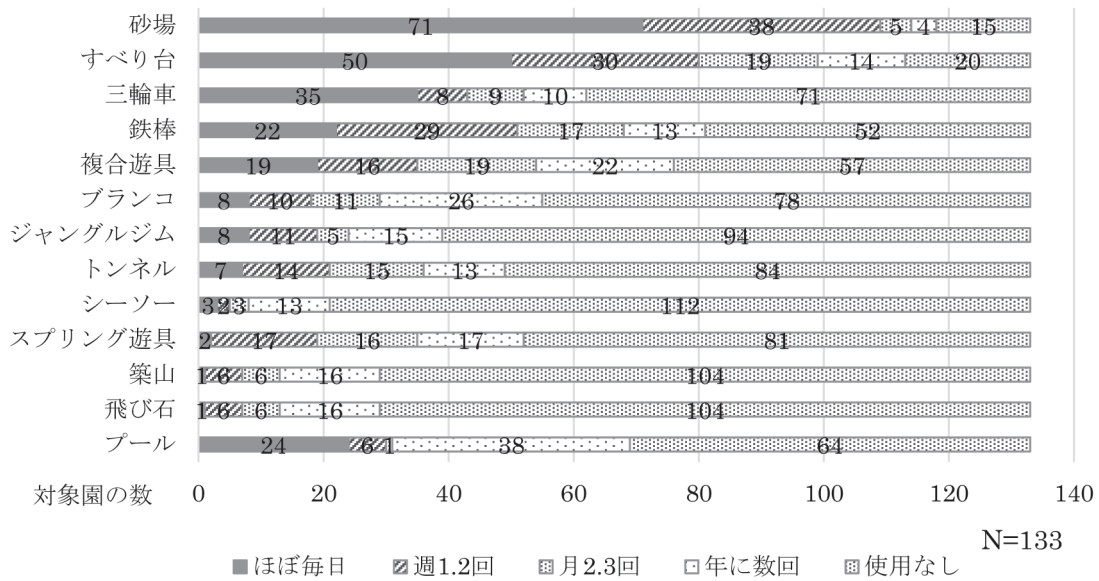


Fig.5 1歳児クラスが遊んでいる屋外遊具の使用頻度

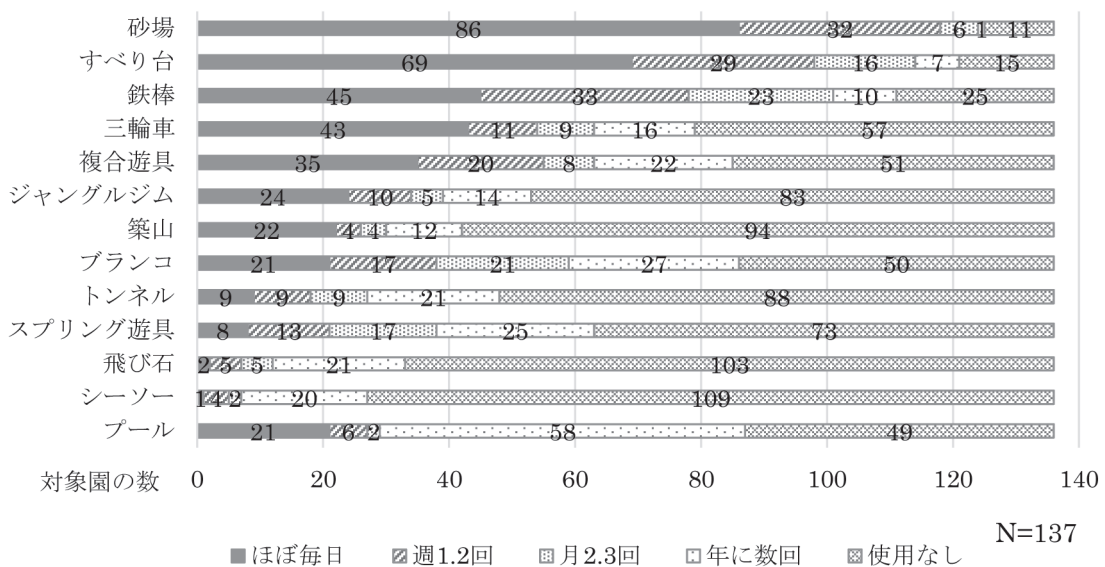


Fig.6 2歳児クラスが遊んでいる屋外遊具の使用頻度

(3) 低年齢児クラスの室内遊具の使用頻度について

Fig.7、Fig.8は、1歳児クラスと2歳児クラスが普段の保育で使用している室内遊具の使用頻度を示したものである。両クラスともに、「ほぼ毎日」使用している室内遊具はソフトブロックであり、1歳児クラスで20%、2歳児クラスで15%であった。「ほぼ毎日」または「週1、2回」使用していると回答した室内遊具は、1歳児クラスで多い順にソフトブロック50園(37.6%)、マット33園(24.8%)、トンネル31園(23.3%)、すべり台28園(21.1%)、フープ28園(21.1%)あり、2歳児クラスで多い順にフ

ープ36園(26.3%)、ソフトブロック33園(24.1%)、マット26園(19.0%)、平均台22園(16.1%)であった。このことから、フープ、ソフトブロック、マットは、運動遊びを展開する上で、使用しやすい遊具であることが推測される。今回調査した11種類の室内遊具について「ほぼ毎日」、もしくは「週1、2回」使用していると回答した園は、1歳児クラスで合計242園(16.5%)、2歳児クラスで合計186園(12.3%)であった。このことから、室内遊具は2歳児クラスよりも1歳児クラスの方が高い頻度で使用している。

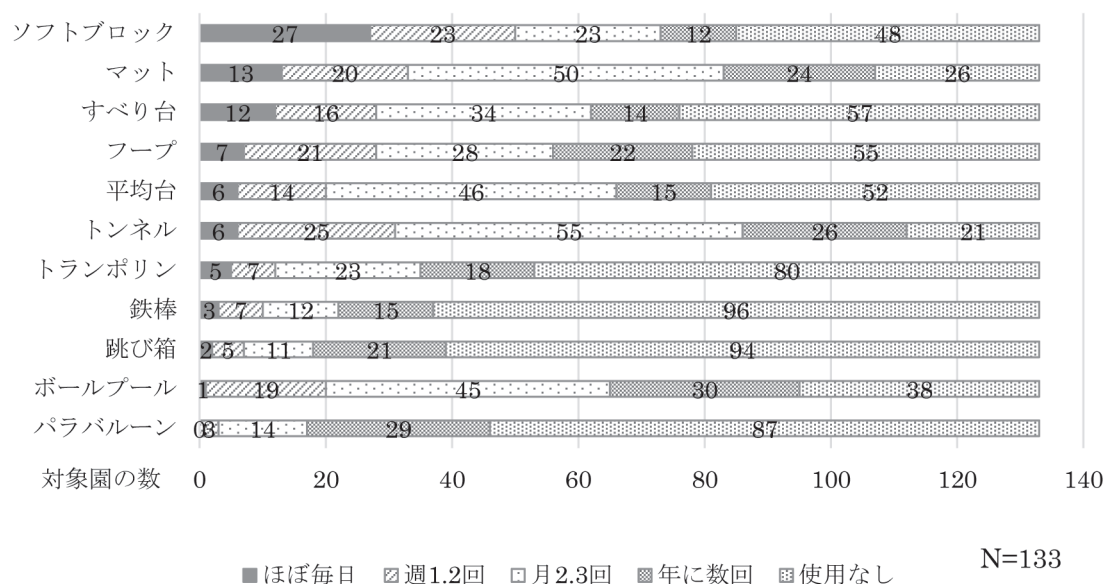


Fig.7 1歳児クラスが遊んでいる室内遊具の使用頻度

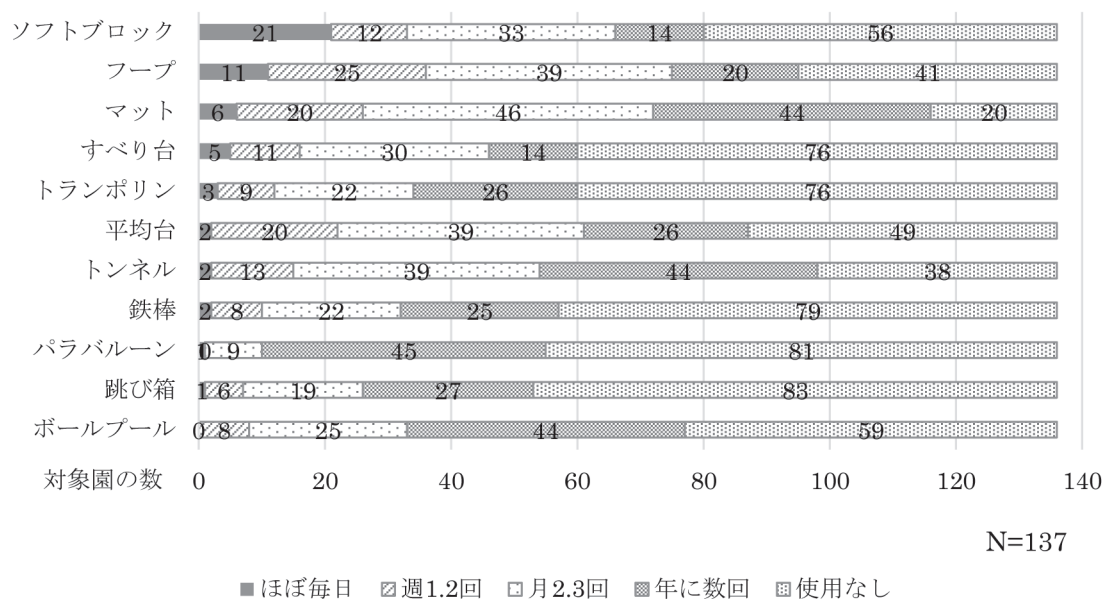


Fig.8 2歳児クラスが遊んでいる室内遊具の使用頻度

(4) 低年齢児クラスで行われている全身を使った遊びについて

新保育所保育指針の1歳以上3歳未満児の「健康」に関するねらいと内容に記載されている「走る、跳ぶ、登る、押す、引っ張るなど全身を使う動き」に関して、自由記述で回答を求めた。自由記述欄に具体的な遊びが記入できない場合は「特になし」と記入するように記載した。Table.6からTable.10は、それぞれの質問項目の回答結果を研究者2人で遊びのカテゴリーごとに分類した結果をまとめたものである。それぞれの質問項目の総回答数については、Fig.9に示した。Table.6は、質問項目「保育のなかで行っている走る動きの要素が含まれる遊びについて」の結果をまとめたものである。1歳児クラスの「走る」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は307で、最も多かった遊びは「おいかけっこ」で、回答数は96であった。次いで、「かけっこ（よーいどん）」

「体操・ダンス」「リズム遊び」「しっぽとり」「ボール遊び」の順であった。2歳児クラスの「走る」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は398で、最も多かった遊びは1歳児と同じく「おいかけっこ」で、回答数は112であった。次いで、「かけっこ」「しっぽとり」「リズム遊び」「ごっこ遊び」「体操・ダンス」の順であった。1歳児、2歳児ともに上位は「おいかけっこ」と「かけっこ」であり、遊びのなかで思い切り走る活動を多く取り入れていることがうかがえる。「しっぽとり」は1歳児では回答数15であったが、2歳児では回答数が39に増えている。走る動きの要素を含んだ遊びの種類も、1歳児の13種類から2歳児では22種類に増えており、2歳児になると「サッカー」や「だるまさんが転んだ」など集団遊びや簡単なルールのある遊びが取り入れられるなど、年齢に応じた遊びの広がりがみられた。

Table.6 低年齢児保育で行われている「走る」動きの要素が含まれる遊び

クラス	抽出された遊びの種類	総回答数
1歳児クラス	おいかけっこ	96
	かけっこ（よーいどん）	75
	体操・ダンス	41
	リズム遊び	34
	しっぽとり	15
	ボール遊び	13
	リトミック	8
	ごっこ遊び	6
	むっくりくまさん	5
	シャボン玉を追いかける	5
	マラソン	4
	外遊び	3
	タッチ遊び	2
2歳児クラス	おいかけっこ	112
	かけっこ	108
	しっぽとり	39
	リズム遊び	28
	ごっこ遊び	19
	体操・ダンス	18
	むっくりくまさん	13
	リトミック	12
	マラソン	8
	ボール遊び	8
	わらべうた	5
	サッカー	5
	ゲーム	3
	かくれんぼ	3
	シャボン玉を追いかける	3
	タッチ遊び	3
	だるまさんが転んだ	3
	電車ごっこ	3
	三輪車（片足でこぐ）	2
	サーキット	1
ぞうきんがけ	1	
フープ取りゲーム	1	
		398
	特になし	1

Table.7は、質問項目「保育のなかで行っている跳ぶ動きの要素が含まれる遊びについて」の結果をまとめたものである。1歳児クラスの「跳ぶ」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は288で、最も多かった遊びは「台（巧技台）からジャンプ」で、回答数は82であった。次いで、「体操・ダンス」「リズム遊び」「トランポリン」「表現遊び（動物のまねっこ遊び）」「マット遊び」の順であった。2歳児クラスの「跳ぶ」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は344で、最も多かった遊びは1歳児と同じく「台（巧技台）からジャンプ」で、回答数は72であった。次いで、「体操・ダンス」「フラフープ」「リズム遊び」

「縄跳び」の順であった。1歳児、2歳児ともに上位は「台（巧技台）からジャンプ」と「体操・ダンス」であった。攻技台などの遊具から飛び降りたり、音楽を使って子どもの跳ぶ動きを促したりしている園の多いことが明らかになった。また、跳ぶ動きの要素を含んだ遊びの種類も、1歳児の14種類から2歳児では28種類に増えている。2歳児クラスになると、「縄跳び」の回答数が6から13に増加したり、「アスレチック」「タイヤ跳び」が取り入れられたりするなど、空間認知を必要とする遊びを行っていることが示された。

Table.7 低年齢児保育で行われている「跳ぶ」動きの要素が含まれる遊び

クラス	抽出された遊びの種類	総回答数
1歳児クラス	台（巧技台）からジャンプ	82
	体操・ダンス	58
	リズム遊び	33
	トランポリン	28
	表現遊び（動物のまねっこ遊び）	23
	マット遊び	16
	リトミック	14
	フラフープ跳び	13
	縄跳び	6
	ふれあい遊び	5
	石とび遊び	4
	シャボン玉ジャンプ	2
	風船遊び	2
	ケンケンパ	2
	特になし	2
2歳児クラス	台（巧技台）からジャンプ	72
	体操・ダンス	40
	フラフープ	39
	リズム遊び	38
	縄跳び	30
	トランポリン	24
	ケンケンパ	18
	表現遊び（動物のまねっこ遊び）	18
	リトミック	11
	跳び箱	8
	マット遊び	7
	タイヤ跳び	7
	ミニハードル	4
	ジャンプしてタッチ	4
	ムーブメント	3
	サーキット	3
	石とび遊び	3
	ソフトブロック	2
	アスレチック	2
	棒とび	2
	バランスボード	2
	砂山からジャンプ	1
	ミュージックパネル	1
	ふれあい遊び	1
	風船	1
	はしご	1
わらべうた	1	
ホッピング	1	
特になし	1	

Table.8は、質問項目「保育のなかで行っている登る動きの要素が含まれる遊びについて」の回答結果をまとめたものである。登る動きの要素を含んだ遊びの種類は、1歳児2歳児ともに18種類であった。1歳児クラスの「登る」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は288で、最も多かった遊びは「すべり台」で回答数は50であった。次いで、「マットの山登り」「階段」「巧技台登り」「築山」「坂道・斜面登り」の順であった。2歳児クラスの「登る」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は303であり、最も多かった遊びは「戸外遊びでの築山・斜面登り」で、回答数

は47であった。次いで、「すべり台」「巧技台登り」「階段」「ジャングルジム」の順であった。1歳児クラスの遊びにはなく、2歳児クラスのみ回答が得られた遊びは「ろくぼく」「太鼓橋」「ボルダリング」「うんてい」「木登り」などであった。また、1歳児は「築山」の回答数が22であったが、2歳児では47に増加した。これは、屋外遊具の使用頻度の質問と同様の結果であった。2歳児クラスでは「ボルダリング」や「うんてい」など両手、両足を協応させて登る、より高度な動きの遊びが見られることが示された。

Table.8 低年齢児保育で行われている「登る」動きの要素が含まれる遊び

クラス	抽出された遊びの種類	総回答数
1歳児クラス	すべり台	50
	マットの山登り	46
	階段	35
	巧技台登り	27
	築山	22
	坂道・斜面登り	21
	ジャングルジム	18
	はしご	17
	アスレチック	13
	とび箱	8
	平均台	7
	大型積み木	7
	鉄棒	5
	板登り	3
	綱登り	3
	ふれあい遊び	3
	橋	2
	バランスボール	1
特になし	2	
2歳児クラス	戸外遊びでの築山・斜面登り	47
	すべり台	38
	巧技台登り	34
	階段	31
	ジャングルジム	28
	はしご・ろくぼく	25
	マットの山登り	22
	太鼓橋	14
	ボルダリング（大型遊具のクライミングなど）	14
	アスレチック	11
	複合遊具	10
	とび箱	9
	木登り	8
	うんてい	7
	バランスボード	2
登り棒	1	
リトミック	1	
タイヤ登り	1	

Table.9は、質問項目「保育のなかで行っている押す動きの要素が含まれる遊びについて」の回答結果をまとめたものである。1歳児クラスの「押す」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は151であり、最も多かった遊びは「コンビカー・手押し車を押す」で回答数は65であった。次いで、「箱・段ボールを押す」「指先で押す玩具」「ふれあい遊び」の順であった。2歳児クラスの「押す」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は134であり、最も多かった遊びは1歳児と同じく「コンビカー・手押し車を押す」で、回答数は33であった。次いで、「おすもう」「箱・段ボールを押す」「指先で押す玩具」の順であった。「おすもう」は、1歳児クラスでは回答数が4であったのに対し、2歳児クラスでは、回答数が

21と増加した。このことから1歳児クラスは、対遊具との遊びが中心であるが、2歳児クラスになると友だちとの関わり遊びが取り入れられていることが分かった。また、両クラスともに、「指先で押す玩具」が上位に入っている他、2歳児クラスでは、「粘土」「スタンプ」「手で押して動かす玩具」など、指先や手先を中心に使う遊びが多く含まれていた。そして、「特になし」と答えた園は1歳児クラスで36園、2歳児クラスで56園あった。以上のことから「走る」「跳ぶ」「登る」動きの要素が含まれる遊びに比べ、全身を使った「押す」動きの要素が含まれる遊びを取り入れている園が少ないことが明らかになった。

Table.9 低年齢児保育で行われている「押す」動きの要素が含まれる遊び

クラス	抽出された遊びの種類	総回答数
1歳児クラス	コンビカー・手押し車を押す	65
	箱・段ボールを押す	31
	指先で押す玩具（スイッチ・ボタンなど）	20
	ふれあい遊び	11
	玩具を押す	6
	落とす玩具（キャップ落としなど）	5
	おすもうごっこ	4
	引き出しを閉める	3
	ボール	3
	積み木	2
	タイヤ	1
	特になし	36
	2歳児クラス	コンビカー・手押し車を押す
おすもう		21
箱・段ボールを押す		17
指先で押す玩具（スイッチ・ボタンなど）		10
マット・プレイベース		6
タイヤ		5
粘土		4
スタンプ		4
ふれあい遊び		4
リトミック・リズム		3
ぞうきんがけ		3
手で押して動かす玩具（電車・車）		3
ボール		2
引き出しを閉める（押す）		2
イスを押す		2
体操		2
砂遊び		2
ごっこ遊び		2
わらべうた		1
フラフープ		1
ブランコ		1
新聞紙遊び		1
トランポリン（キャンパスを押す）		1
ローラー（製作）	1	
積み木	1	
丸太	1	
テーブルふき	1	
特になし	56	

Table.10は、質問項目「保育のなかで行っている引っ張る動きの要素が含まれる遊びについて」の回答結果をまとめたものである。1歳児クラスの「引っ張る」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は167で、最も多かった遊びは「箱車を引っ張る」で回答数は37であった。次いで、「指先で引っ張る玩具」「動物などを引っ張ってお散歩する玩具」「ロープ（ひも）を引っ張る遊び」の順だった。2歳児クラスの「引っ張る」動きの要素を含んだ遊びの総回答数は122で、最も多かった遊びは「ロープ・綱引き」で回答数は18であった。次いで、「ごっこ遊び（大きなカブなど）」「ひも通し」「箱車・豆自転車を

引っ張る」の順だった。「押す」動きの要素が含まれる遊びと同様、1歳児クラスでは「指先で引っ張る玩具」、2歳児では「ひも通し」や「知育玩具など指先で引っ張る」「ブロックを外す」などの指先を中心にする遊びが上位に入っており、全身を使った遊びのバリエーションの少なさが示された。さらに、「特になし」と回答した園が1歳児クラスで37園、2歳児クラスで53園あったことから、「走る」「跳ぶ」「登る」動きの要素が含まれる遊びに比べ、全身を使った「引っ張る」動きの要素が含まれる遊びを取り入れている園が非常に少ないことが明らかになった。

Table. 10 低年齢児保育で行われている「引っ張る」動きの要素が含まれる遊び

クラス	抽出された遊びの種類	総回答数
1歳児クラス	箱車を引っ張る	37
	指先で引っ張る玩具	25
	動物などを引っ張ってお散歩する玩具	24
	ロープ（ひも）を引っ張る遊び	22
	ごっこ遊び	10
	保育者とのふれあい遊び	8
	布を引っ張る遊び	7
	ゴム遊び	6
	つな引き	6
	パラシュート・パラバルーン	5
	草などを抜く	4
	マジックテープの玩具	4
	フラフープ引き	3
	タイヤ引き	3
	新聞紙ちぎり	2
	しっぽ取り	1
	特になし	37
2歳児クラス	ロープ・綱引き	18
	ごっこ遊び（大きなカブなど）	15
	ひも通し	13
	箱車・豆自転車を引っ張る	12
	草やつる、野菜を引っ張る	11
	ひもつきの車を引っ張る	11
	パラシュート	8
	しっぽ取り	6
	ふれあい遊び	5
	マットや布を引っ張る遊び	4
	知育玩具などを指先で引っ張る	4
	フラフープ	4
	タオルで引っ張りっこ	3
	ブロックをはずす	3
	マジックテープの玩具をはずす	3
	タイヤ	3
	ゴザや布団を引っ張る	3
	新聞紙、トイレトペーパーをちぎる	2
	引き出しを引っ張る	2
	動物などを引っ張ってお散歩する玩具	1
	ペットボトルを引っ張る	1
おままごと	1	
特になし	53	

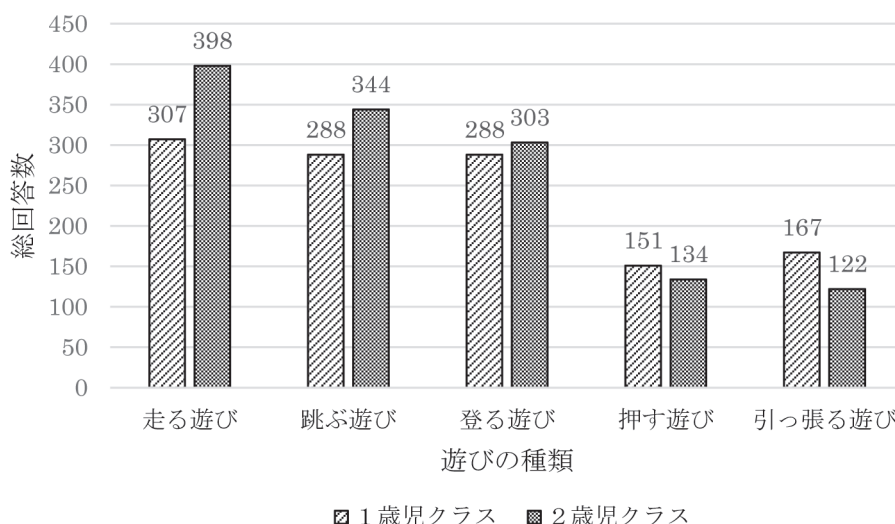


Fig.9 低年齢児クラスで行っている遊びのバリエーション数

IV. 総合考察

本研究では、低年齢児が自発的に身体を動かす経験を拡大し、その保育内容の充実を目指して、低年齢児の運動スキル、すなわち感覚運動発達の実態と低年齢児保育における動的環境の現状を調査した。

研究1で実施した1歳児、2歳児、3歳児の運動スキル調査からは、低年齢児の感覚運動発達のなかでも特にバランス感覚を必要とする「つま先歩き」（2歳児項目）と身体意識の育ちが必要となる「でんぐりがえし」（3歳児項目）の通過率が低いことが明らかになった。これらはどちらも、身体協応性に関わる運動スキルである。飯村³⁾はこのような子どもの運動発達の未熟さは、その基盤を支える幼児期における運動遊びを通した様々な経験の質、量の不足が影響していると述べ、保育の動的環境の差が子どもの身体協応性発達に影響を及ぼすことを明らかにしている。M.フロスティック²⁾は、出生から2歳ころまでを感覚運動期とし、発達の土台を支える重要な時期としている。また、小林⁹⁾は、人間の発達初期における感覚と運動の相補的關係に言及し、視覚、聴覚、触覚、筋感覚などの様々な感覚の育成が言語や認知機能発達の土台となること、特に発達初期においては、体性感覚、固有感覚、前庭感覚を育てることが重要であると述べている。体性感覚を育てる環境には、保育者とのふれあい遊びや、砂場、プールなどがあげられる。また、固有感覚を育てる環境には、様々な姿勢や動きを育てる遊びや遊具の活用が重要である。前庭感覚を育てる代表的な遊具は、トランポリンやブランコなどであり、遊

具を積極的に活用することで、遊びのなかで楽しく、これらの感覚を育てることができる。

研究2では、低年齢児保育の動的環境に関する調査として、保育園の1歳児クラスの担任133人と2歳児クラスの担任137人を対象に、保育のなかで遊具を使用する頻度や、全身をつかった動きのバリエーションについて調査した。その結果、1歳児クラスの方が室内遊具を高い頻度で使用している園が多く、園庭や公園などの屋外遊具に関しては、2歳児クラスの方が遊具を使用している頻度が高かった。園庭遊びや散歩の頻度は両クラスで差がみられなかったが、2歳児クラスの方が遊具を使ってダイナミックな遊びをしていることが示された。屋外では砂場・すべり台・三輪車・鉄棒、室内ではソフトブロック・フープ・マットが低年齢児に高い頻度で使われていることが明らかになった。また、保育の中で行っている「走る・跳ぶ・登る・押す・引っ張る」動きの要素が含まれる遊びについての結果からは、「走る」「跳ぶ」「登る」動きの要素が含まれる遊びは、それぞれの園で様々な遊びが展開されていることが示された。しかし、「押す」「引っ張る」動きの要素が含まれる遊びのバリエーションは少なく、遊び自体が行われていない園が多いことが明らかになった。前述した通り、新「保育所保育指針」¹⁾の1歳以上3歳未満児の「健康」に関するねらいには、「自分の体を十分に動かし、様々な動きをしようとする」と示され、3歳未満児が全身を使った様々な動きをすることの重要性が明示されている。松井¹⁰⁾は、乳幼児期は知識や技能を一方的に教えられて身につく時期ではなく、自分の興味や欲求に基づいた

直接的で具体的な体験により育っていく時期であるとし、身の周りにある環境に対して「なんだろう」「おもしろそう」「やってみたい」と主体的に子どもが感じることが学びにつながると述べている。また杉原¹¹⁾は、子ども達が楽しみながら主体的に体を動かすことの重要性について、乳幼児期に自己決定的に運動と関わることにより、運動能力の向上だけでなく、有能感が育ち、高い運動意欲を持った子どもが育まれると述べている。

本研究の結果から、低年齢児の様々な動きや感覚を育てていくためには、子どもが自ら関わりたくなる環境を用意することが重要であることが示唆された。低年齢児保育のなかで子どもが自発的に動きたくなる環境、手を伸ばしたくなる環境、すなわち「動的環境」を整えることにより、子どもが身体を十分に動かし、身体を動かすことを楽しむことができるようになると考える。そのためには、動的環境をつくるための遊具の活用方法の検討と実践が急務の課題であると言えよう。

参考文献

- 1) 厚生労働省(2017)：保育所保育指針 (<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>, 2019年12月1日閲覧)
- 2) M.Frostig・小林芳文(2007)：フロスティグのムーブメント教育・療法-理論と実際-。日本文化科学社。
- 3) 飯村敦子(2003)：Clumsinessを呈する就学前児童の発達評価と支援に関する実証的研究。多賀出版。
- 4) 田中沙織(2010)：幼児の身体活動に対する保育者の意識に関する研究。広島大学大学院教育学研究科紀要第3部(59), 161-166
- 5) 衛藤隆・近藤洋子・松浦賢長他(2011)：幼児健康度に関する継続的比較研究-H22年度幼児健康度調査総括・分担研究報告書- (airborne.main.jp/yoji/_userdata/2010.pdf, 2019年12月11日閲覧)
- 6) 文部科学省(2011)：体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書。(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/04/07/1304371_2.pdf, 2019年12月8日閲覧)
- 7) 文部科学省(2012)：幼児期運動指針。 (https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm, 2019年12月8日閲覧)
- 8) 田中千晶・田中茂穂・河原純子・緑川泰史(2007)：一軸加速度計を用いた幼児の身体活動量の評価精度。体力科学。56, 289-500
- 9) 小林芳文・大橋さつき・飯村敦子(2014)：発達障がい児の育成・支援とムーブメント教育。大修館書店。
- 10) 松井愛奈・稲垣由子・上田淑子・内藤由佳子(2019)：子ども学がひらく子どもの未来-子どもを学び、子どもに学び、子どもと学ぶ-。北大路書房。
- 11) 杉原隆・川邊貴子編 (2014)：幼児期における運動発達と運動遊びの指導-遊びの中で子どもは育つ- ミネルヴァ書房。

低年齢児の食事場面での保育者の援助と環境構成に関する研究

研究代表者	淀川 裕美	（東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター特任准教授）
共同研究者	酒井 治子	（東京家政学院大学人間栄養学部教授）
	林 薫	（白梅学園大学子ども学部 教授）
	志賀口 大輔	（社会福祉法人和光会なごみこども園園長）
	渡邊 高幸	（社会福祉法人松が丘保育園園長）
	會退 友美	（東京家政学院大学人間栄養学部助教）
	池谷 真梨子	（和洋女子大学家政学部助教）
	伊藤 優	（島根大学教育学部助教）

研究の概要

本研究の目的は、0歳児クラスの食事場面における保育者の援助や環境構成について、保育者がどのように認識しているのか、その専門知を探ることである。その際、保育者の食事場面における専門知を捉えるために、食事時間における「子どもの心地よさ」を研究の観点としていることが本研究の特徴である。以下2つの研究を行った。

研究1では、本研究の研究メンバーが講師として関わった研修会の参加者である保育者計610名（東京205名、大阪115名、新潟290名）を対象としたアンケート調査を実施し、自由記述回答について、調査協力者のうち0歳児クラス担任保育士の回答を対象に、カテゴリー分類を行い、分析を行った。

研究2では、実際の0歳児クラスの食事場面の映像を視聴してもらい、映像の内容についての感想や意見をグループで語り合ってもらった半構造化インタビューを行い、その内容の分析を行った。

二つの研究を通して、子どもの心地よさを認識する要因として、子どもが心地よさそうな様子とそれを支える保育士の存在や環境構成、家庭や保育士同士の連携が必要であることが示された。

研究1のアンケート調査の分析結果からは、まず、多くの保育士が、食事時間中の子どもの心地よさとして、「笑顔」や「嬉しそうな様子」といった目に見える子どもの姿から心地よさを認識している場合が多いことが明らかとなった。また、子どもが能動的・主体的に食事する姿も、子どもの心地よさとして認識していることがわかった。一方、子どもがたくさん食べることや子どものペースの尊重、子どもが自分の思いを伝えることなどは、子どもの心地よさとしてはあまり認識されていないことも示唆された。また、[保育士の共感的なかわり]といった保育士と子どものかかわりについては多くの記述がみられたが、それらのかかわりをもたらす食事形態や食事環境についての記述は少なかった。これらは日々の保育実践を想起して記述してもらった内容であるため、焦点が絞られていたり、抽象化されていたりする可能性がある。そのため、次の研究2では、実際の食事場面の映像を用いてグループで語り合ってもらった。

研究2のグループ・インタビューの分析結果から、子どもは自主性を尊重されることを、食事場面における子どもの心地よさとして多くの保育士が捉えていることが示唆された。中でも、子どものペースが尊重されることが重視されていた。また、食事中だけでなく食事に至るプロセスも重視され、子どもが食事に期待や意欲を持てることが心地よさとして認識されていた。それらを支える要因として、一日の生活リズムの中での心地よく食事が始められる食事の開始時間の設定をはじめ、子ども一人ひとりに応じた献立、食器具、机・椅子、食事をする場の位置など環境構成が保障される必要があることも心地よさとして認識されていることがわかった。さらにそれら環境が保障された上で、いつも同じ保育士が普段から形成された信頼関係の元、子ども一人ひとりにしっかりと向き合い、応答的・共感的関わりを行うことが心地よさに影響していた。

キーワード：0歳児 食事 子どもの心地よさ アンケート調査 グループ・インタビュー

I. はじめに

乳幼児期は生涯を通じた食の基本を形成する時期であり、特に低年齢であるほど生活に占める食事の割合は大きい（厚生労働省, 2012）¹⁾。食事場面は遊び場面と比較して、子どもの主体性を重視しにくく、どうしても受け身になりがちである。本来、食事場面は養護を基盤としながら、それと一体的に教育が展開されていく保育所における日々の保育にとって、保育者の力量が問われる場面である。特に、低年齢児は個体として、消化吸収機能、咀嚼・嚥下機能、手指機能等が発達過程にあるため、自分で食べるという行為が発達しきれていない。そのために、保育者や保護者等の他者からの授乳や食事の援助を受け、人との関わりがなければ、食物摂取はできず、ひいては成長を損ねてしまう可能性もある。

そんな中で、保育者は「ある一定の時間の中で、ある一定の量を食べさせなくてはならない」という使命感と、その日その日異なる子どもの食べる意欲（子どもの「食べない」という拒否を含む）との狭間で、どのようにしたら良いのか悩むことも少なくない。保育者がどのような食事の援助をしたら良いのか、また、そのためにどのような環境構成が必要なのか、いまだ研究に基づく知見は十分に得られているとはいえない。

そこで本研究では、保育者が、食事援助における保育者に求められる力をどのように捉えているかを調べるため、人生最初期の食事との出会いとなる0歳児を対象に、園における食事援助に関する保育者の専門知を明らかにすることに焦点をあてた。特に、「食事時間における子どもの心地よさ」に着目する。

「心地よさ」という表現が食事場面で用いられたのは、平成16年3月に厚生労働省より通知された「楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針」が初めてであろう。それまでに国から提示されていたのは子どもの食事摂取のための目標量のみであり、平成17年の食育基本法の公布に先駆けて、「子どもの食を営む力」の基礎を培うという観点から、食育の目標、ねらいと内容、そして、配慮事項が示された。食育のねらいの一つには、6か月未満児に「安定した人間関係の中で、乳を吸い、心地よい生活を送る。」6か月～1歳3か月未満児に「お腹がすき、乳を吸い、離乳食を喜んで食べ、心地よい生活を味わう。」1歳3か月～2歳未満児に「お腹がすき、食事を喜んで食べ、心地よい生活を味わう。」というように、食事が「心地よい生活」を送るために欠かせないものであることが示されて

いる。では、「心地よい食事の場」となるためには、具体的にどのように環境を構成し、援助したら良いのか、保育者の食事援助に求められる力の解明を試みる。

II. 問題と目的

1. 保育現場における一人ひとりを尊重した食事援助について

1) 個別性への配慮に関する制度や指針における議論の展開

現在、保育現場では方法の多様さがあるものの一人ひとりを尊重した食事援助への意識は高まっている。その大きな要因は主に二つ考えられ、一つは平成27年4月1日に施行された子ども・子育て支援新制度であり、もう一つは10年ぶりに改定され、平成30年4月1日に施行された新たな保育所保育指針である。

前者では、待機児童の問題から社会的には保育の量の拡充が焦点化されているが、「量」と「質」の両面から子育てを社会全体で支えることを理念としている。そのため、保育現場やその外郭団体において「保育の質」に関する議論が活性化するきっかけとなっている。

本研究のテーマである乳児の食事援助に関する質の議論もこれをきっかけとして行われている。例えば、3号認定子どもの（1日11時間の保育利用が可能な）保育標準時間認定と（1日8時間の保育利用が可能な）異なる保育時間の子どもの保育計画（全体的な計画）の立案が必要である。またそれぞれの保護者の就労形態が多様化していることで、起床や朝食時間等の異なる生活時間の子どもが園（クラス）に混在することへの対応、それぞれの子どもの「眠たい」や「食べたい」という生理的欲求をどのように満たしていくかが課題となっている。ただし、現在の0歳児の人的配置基準（最低基準）は平成10年に制定されたものであり、今回の制度改正前後では変更がなされていない。そのため、新たな保育制度の影響は部分的であり具体的な保育方法の示唆には至っておらず、意識レベルでの質の向上が議論の中心となっている。

一方、平成30年4月1日に施行された新たな保育所保育指針は、保育現場により大きなインパクトを与え、乳児の食事援助の在り方にも大きな影響を及ぼしている。今回の保育所保育指針の改定の背景には、平成27年の子ども・子育て支援新制度を受けて0歳～2歳児の利用率が増加し、保育をとりまく状

況が変わったことが挙げられる。具体的な改定の内容として、乳児・3歳未満児の保育に関する記載が充実し、養護に関する基本的事項が第1章総則に記載された。特に注目したいのは、後者の養護に関する基本的事項の記載についてであり、これは平成21年に施行された保育所保育指針の第3章に記載されていた養護に関する内容が、概ねそのままの文言で章から総則へと格上げされている点である。

これは、社会情勢や子どもを取り巻く環境が大きく変容する中で、保育現場に対して養護の重要性が変わらないこと、さらに、そこに記されている「生命の保持」及び「情緒の安定」を図るための援助や関わりの個別性向上を意識させるものである。

そして、それらの意識の変化は保育現場で形骸化していた一律、一斉の乳児保育の見直しや個別性を高めた乳児保育に関する具体的な姿の模索へと繋がっているように感じる。個別性の高い食事援助はその一環であり、その象徴だとも言えるが、集団保育の現場で一般化するには人的、物的環境を含めまだ多くの課題が残されている。

2) 保育現場における個別性を配慮した保育の議論の受け止め

それでは、保育現場では、個別性への配慮がどのように受け止められ、実践されているのだろうか。子どもは集団で活動をしていたとしても、言うまでもなく、一人ひとりが異なる育ちや個性を持った「個」の集まりである。個が大切にされているからこそ、集団でも安心して自己を発揮できる。保育所保育指針にも、「一人一人」というキーワードが61ページ中35回も登場している。しかし、本節の筆者の個人的な見解からすると、保育の現場では、筆者自身の園も含め、まだまだ子ども一人ひとりにしっくりとは対応できていない園がまだまだ多い。

先日、筆者の所属する園長会（公立・私立の認可保育園の園長が集まる会議の場）で、「現行の保育所保育指針改定以前と比較して、園で個別性を意識した関わり（たとえば食事の時間が一斉ではない、昼寝をしたくない子はしなくていい等）を具体的にを行うようになった、もしくはその関わりが増えましたか？」という問いを投げかけたところ、24園中17園が「行うようになった」もしくは「増えた」と回答した。ただ、よくよく話を聞いてみると、基本一斉に食事や昼寝を行い、そこからこぼれた子どもたち一例えば、「食べたくない」と主張し遊び続ける子や、眠れないと騒ぎだす子一のみ、「じゃあ、いいよ」と対応している園が多かった。つまり、

あくまで「例外」を認めているだけであり、まず個別ありきの対応ではない園も少なくなかった。実際、発達保育実践政策学センターが2017年に実施した「食事、午睡、仕事への意識に関する調査」では、1歳児クラス担任652名と2歳児クラス担任658名に対して「子どもたちはどのように食事をとっているか」を尋ねており、いずれも85%以上が「クラス全員で一斉に」食事をとっていると回答していた（東京大学発達保育実践政策学センター、印刷中）²⁾。このことから、子ども一人ひとりの生活リズム等が影響する食事や午睡の場面においても、多くの園で一斉に実施しているという実態が浮かび上がってきた。

また逆に、保育士が「一人ひとり」に寄り添おうとするあまり、子どもとの「一対一」での関わりに固執してしまうこともあるという話を聞く。例えば、保育士がある子どもに絵本を読んでいる場面で、隣にいる別の子がその場に加わってこようとした時、「この子がこの場に入ってきたら一対一じゃなくなってしまう」と対応に困ってしまったという話を聞いた。同じようなことは他の場面でも起こっている可能性はある。

上記のように、一斉から個別への対応は、少しずつではあるが徐々に広がっているように感じる。但し、本当に今行っている関わりが個別性を高めることにつながっているかは、各園がこれから考えていかなければならない課題だと思う。特に、0歳児クラスの食事場面は、先に述べたように、生活スタイルや生活時間の多様化、社会文化的要因を含む家庭環境の多様化による影響が大きい。さらに、子どもの心身の発達や生理状態への考慮が特に求められる場面である。そこでの個別性への配慮について、議論を深める必要がある。

3) 乳児期の食事援助における「子どもの心地よさ」に注目する必要性

それでは実際に、本研究が検討する0歳児クラスの食事場面についての研究には、どのようなものがあるだろうか。

我々の研究チームでは、0歳児の食事やその援助についての研究動向を把握することを目的として、学術論文を中心に文献検索を行った。食事の場所は保育施設に限定せず、家庭における食事研究も対象に含めた。検索方法は、1999年から2019年4月までに発表された学術誌『日本家政学会誌』、『日本小児保健研究』、『発達心理学研究』、『保育学研究』、『乳幼児教育学研究』及び大学等が刊行している紀要、その他の乳幼児期の食に関する調査等を対象に、乳

児期の食を扱っている研究を検索した。検索の結果、84件の文献が抽出され、①子どもの食べ方の発達、②子どもの食事への直接的援助（行為）、③子どもの食事の環境構成、④その他（子どもの食に関する保育者の認識、園の組織、子どもの食に関する保護者との連携、食に関連した子ども同士の関係、食に関連した子どもの身体的サイン等）の4つの内容に整理された。

乳児期の子どもの食事やその援助について検討していると判断できる文献84件のうち、①子どもの食べ方の発達に関する文献は32件、②子どもの食事への直接的援助（行為）に関する文献は21件、③子どもの食事の環境構成に関する文献は4件、④その他に関する文献は40件であった。84件の文献のうち、①から④の中の2つの内容を含んでいる論文が6件、①から④のすべての内容を含んでいる論文は1件であった。

これら84件の文献の中で、「0歳児」について検討されている論文は9件であった。それらは、乳児の摂食機能の発達についての分析（大久保・田村・倉本・石川・向井, 2002；倉本・田村・大久保・石川・向井, 2002）^{3) 4)} や、乳児の味覚についての分析（川田, 2011）⁵⁾、母子の相互作用に関する分析（川田・塚田(城)・川田, 2005；脇田・野村, 2011）^{6) 7)}、保育士と乳児の相互作用の分析（石黒, 2003；河原, 2009, 根津, 2009）^{8) 9) 10)}、連絡帳を通した保育士と保護者のやりとりに関する分析（伊藤, 2017）¹¹⁾ であった。このうち、0歳児の食事やその援助について検討されているものは5件であった。なかでも、0歳児の内面に焦点をあてた根津（2009）¹²⁾ では、一人の0歳児を対象に事例研究を行い、離乳食援助場面において、乳児は食事を口に含むという食刺激だけに反応しているのではなく、食事場면을構成する文化的装置にはめ込まれたモノや人の行為へと関心を向けており、これこそが自ら食べることについての「主体性」を獲得することへの入口となると述べている。

このように、0歳児の食事場面に関しては身体的発達や保育士との相互交渉の特徴など、外部から観察可能な行為等を分析対象とした研究が主になされており、「食事場面における子どもの心地よさ」に焦点をあてて検討されている論文は見られなかった。そこで子どもが何を感じているのか、そして子どもの内面を保育士がどのように読み取っているのかについての検討はなされていない。以上より、0歳児クラスの食事場面における「子どもの心地よさ」に焦点をあて、保育士の認識について明らかにしよう

とする本研究の意義は大きいと考える。

2. 本研究の構成

以上をふまえ、本研究では、以下の2つの研究を実施した。

研究1では、0歳児クラスの担任保育士が、日頃の食事場面の中で、担当している子どもの食事場面での心地よさをどのように認識・判断しているかを明らかにするため、保育士等が多く集まる研修会でアンケート調査を実施した。「子どもが心地よさそうだと感じられる場面、様子」について想起して記述してもらい、そう考えた理由についても記述してもらった。自由記述からカテゴリーを作成し、カテゴリー分類の結果を分析することで、0歳児クラス担任保育士が「食事場面における子どもの心地よさ」をどう認識しているかを明らかにすることを試みた。

研究2では、より具体的な文脈を考慮して「食事場面での子どもの心地よさ」に関する保育士の認識を検討するため、実際の0歳児クラスの食事場面の映像を視聴してもらい、映像の内容についての感想や意見をグループで語り合ってもらう半構造化インタビューを行った。保育所及び認定こども園計2園で食事場面の撮影を行い、抽出した映像を当該2園と別の保育所1園の計3園でそれぞれ視聴してもらい、グループ・インタビューを行った。グループ・インタビューでは「子どもにとって心地よい場面があったか」「そう考えた理由」「自分たちが考える0歳児の食事場面の心地よさ」について自由に語ってもらった。なお、協力園はいずれも0歳児クラスの食事場面における個別性を配慮している園であるが、実際の食事の仕方や保育士の価値観等に違いがあると考えられる3園に調査への協力を依頼した。

このように、研究1で一般的な保育士の認識について検討したうえで、研究2では、食事場面における個別性に配慮している園3園での保育士の語りを検討した。食事場面は、それぞれの園に固有の子ども観・保育観・食事観などが色濃く反映されると考えられる。よって、研究2を行うことで、一般向けのアンケートでは捉えきれない価値観を明らかにすることを試みた。

Ⅲ. 研究1：一般アンケートの分析からみる「0歳児の食事場面における心地よさに関する保育士の認識」

1. 研究の目的

0歳児の食事場面において、担当保育者が食事場面における乳児の心地よさをどのように認識しているのかを検討することを目的とする。

食事場面は、園で醸成・共有されている文化、価値観によって、提供する食事の内容や時間・空間の設定、食事中の子どもとの関わりなどが異なると考えられる。そのため、数園の保育士を対象とした調査では、その園固有の価値観が色濃く反映された回答となるため、広く様々な保育施設で勤務する保育士を対象に、「0歳児の食事場面における心地よさ」をどう認識しているかを明らかにしたいと考えた。調査対象は、本研究メンバーが研修講師を担当している食育・アレルギー対応に関する研修の参加者とした。当該研修には、全国から様々な背景をもつ保育士が集まる。そのため、調査対象としてふさわしいと考えた。

2. 方法

1) 調査方法

① 調査協力者及び調査時期

社会福祉法人 日本保育協会主催で実施した保育士等キャリアアップ研修における「食育・アレルギー対応研修会～保育士対象～」の受講者を対象に質問紙調査を行った。研修受講前に答を求めた。本研修の受講者は、保育所等において「食育・アレルギー対応」分野に関してリーダー的な役割を担う保育士である。そのうち、分析対象は、現在0歳児クラスを担当している保育者とした。調査時期及び人数等の詳細は、表1-1に示した通りである。

② 回答者属性

本調査の回答者は0歳児クラスを担当している保育者81名であり、平均年齢は37.8歳であった。また、保育士としての平均勤務経験年数は13.2年であった。回答者の100.0%が女性であった。回答者の勤務先の運営主体は、公営2名（2.5%）、民営67名（82.7%）、公設民営7名（8.6%）であり、施設形態は、認可保育所37名（45.7%）、幼保連携型認定こども園16名（19.8%）、保育所型認定こども園8名（9.9%）、小規模保育事業10名（12.3%）、事業内保育所5名（6.2%）、認可外保育施設5名（6.2%）であった。

③ 調査内容

調査項目は次の二点であり、自由記述によって回答を求めた。

1. ご自身が担当しているクラスの日常の食事場面において、子どもが心地よさそうだと感じられる場面、様子について、簡潔にお書きください。
2. 前項について、どのようなことから、あなたは子どもが心地よさそうだと感じましたか？その理由を教えてください。

2) 分析方法

① カテゴリーの作成

設問1.及び2.の自由記述回答について、回答者が何に着目して「食事場面における子どもの心地よさ」として判断しているかという観点から、ボトムアップに下位カテゴリーを生成した。一人の自由記述の内容に複数の意味が含まれている場合は、複数の下位カテゴリーを生成した。さらに、下位カテゴリーに含まれる内容（子ども・保育者・友だち・環

表1-1 調査実施日及び調査協力者・分析対象の人数

会場	東京会場	新潟会場	大阪会場
調査実施日	2019年9月25日	2019年9月30日	2019年10月3日
回答者の人数	202名	290名	131名
上記のうち、0歳児担任（分析対象）	24名	32名	25名
研修の名称	食育・アレルギー対応研修会	日本保育協会新潟県支部	食育・アレルギー対応研修会

境・食事)によってグループ分けし、上位カテゴリーを作成した。上位カテゴリーは【】で、下位カテゴリーは〔〕で示す。なお、保育及び食を専門とする研究者2名で協議の上、カテゴリー名及び定義を決定し、カテゴリー分類を行った。

② カテゴリーの分析

作成された下位カテゴリーについて、全回答(表1-2の〔合計〕欄)のうち、いくつの記述で出現したかを出現数として算出し、全回答に占める割合を算出した。そして、もっとも多く出現した下位カテゴリーや、逆にあまり出現しなかった下位カテゴリーを分析することで、0歳児クラスの担任保育者がどのように「食事場面における子どもの心地よさ」を認識・判断しているかを探索的に分析した。なお、本研究では東京・大阪・新潟で調査を実施したが、東京・大阪の研修については参加者が全国から参集していたため、地域ごとの分析は行わず、全体としての分析を行った。

3) 倫理的配慮

本調査では、調査協力者に対して、調査開始前に調査の目的や内容等について口頭で説明した。加えて、本調査の回答が任意であること、もし調査協力できなくても不利益が生じることはないことを十分に説明した上で、回答の提出をもって調査に同意する旨を伝えた。なお、本調査は東京大学倫理審査専門委員会にて承認を得た(承認番号19-19)。

3. 結果と考察

1) 作成されたカテゴリー

回答者の自由記述から表出されたすべての上位カテゴリー及び下位カテゴリーの出現数(割合)を表1-2に示す。

0歳児の食事場面において子どもが心地よさそうだと感じられる場面、様子、そのように感じた理由は、【子どもの食事への期待・意欲】、【子どもの食欲が満たされること】、【食事中的子どもの姿】、【子どもの自主性の尊重】、【保育士の存在・保育士とのやりとり】、【友だちの存在・友だちとのやりとり】、【食事の環境】、【食事の内容】の8つの上位カテゴリーに大別された。以下、それぞれの下位カテゴリーを説明する。

まず、子どもの様子に関するカテゴリーが作成された。【子どもの食事への期待・意欲】には、[おなかすいている][食事への期待][食事への意欲]などの食事に対する期待感や意欲が見られる様子

が含まれる。【子どもの食欲が満たされること】には、[たくさん食べる][食欲が満たされる][食欲が満たされ、うとうとする姿]といった食事をとることにより、お腹が満たされ満足した様子が含まれる。【食事中的子どもの姿】には、[不快な様子でない][安心して食べる][落ち着いて食べる][嬉しそうな様子][おいしそうに食べる][子どもの成長]など子どもが食事に安心感や楽しさを感じながら食べている様子が含まれる。【子どもの自主性の尊重】には、[子どものペースの尊重][子ども自身が思いを伝える][子どもが自分で食べる]など子ども自身の食事に向かう姿勢や意思などが挙げられた。これらは、子どもたちの食事中的様子からみられた子どもの心地よさといえる。

次に、保育士や友だちといった、食事場面をともに過ごす人の存在に関するカテゴリーが作成された。【保育士の存在・保育士とのやりとり】には、[抱っこで授乳される姿]や[保育士をじっと見ながら授乳される][保育士と見つめ合う][安心できる保育士の存在][保育士の共感的なかわり][おいしいと伝える仕草・言葉][食後に手などをきれいにする時]といった食事中的保育士と子どものかわりに重点を置かれた記述が含まれる。【友だちの存在・友だちとのやりとり】には、[一緒に食べる友だちの存在]や[友だちとの会話]といったそばで食べる友だちとのかわりが含まれる。

最後に、食事場面の環境を構成する様々な物的・空間的要素に関するカテゴリーが作成された。【食事の環境】には、[適切な温度・湿度][清潔な環境][少人数の環境][穏やかな雰囲気][楽しい雰囲気][生活リズムが整うこと]といった環境に特に重点を当てた記述が含まれる。【食事の内容】には、[温かい食事][バランスのよい食事][一人ひとりに応じた料理]など子どもたちが食べる料理についての記述が含まれる。

2) カテゴリーごとの出現数(割合)と具体的な記述

表1-2から、「0歳児の食事場面における心地よさ」を担任保育士がどのように認識しているかについて、各カテゴリーの出現数や自由記述を基に具体的に検討する。

なお、上位カテゴリーを見ると、【子どもの食事への期待・意欲】【子どもの食欲が満たされること】【食事中的子どもの姿】【子どもの自主性の尊重】という子どもの食事中的様子や食事に向かう姿、【保育士の存在・保育士とのやりとり】【友だちの存在・友だちとのやりとり】という保育士や友だち

表1-2 「0歳児クラスの食事場面における子どもの心地よさ」についての
担任保育士の判断内容カテゴリー及び出現数（割合：％）

上位カテゴリー	下位カテゴリー	定義	出現数（下位カテゴリー）	割合（下位カテゴリー）	出現数（上位カテゴリー）	割合（上位カテゴリー）
食事への期待・意欲	おなかがすいている	おなかがすき、空腹を感じている様子。	2	0.7	29	9.8
	食事への期待	食事が待ち遠しい様子や楽しみにしている様子。	6	2.0		
	食事への意欲	自ら進んで食べたり、意欲的に食事に向かっている様子。	21	7.1		
食欲が満たされること	たくさん食べる	たくさん量や種類を食べたり、完食したりする様子。	10	3.4	35	11.8
	食欲が満たされる	お腹が満たされ、満足な様子。	18	6.1		
	食欲が満たされ、うとうとする姿	食欲が満たされたことにより、眠くなったり眠ってしまった様子。	7	2.4		
食事中の子どもの姿	不快な様子でない	不安や嫌悪感を感じない様子。	1	0.3	84	28.4
	安心して食べる	安心した表情で穏やかに食べている様子。	2	0.7		
	落ち着いて食べる	落ち着いて食べている様子。	11	3.7		
	嬉しそうなお様子	笑ったり拍手をしたりしている様子。	41	13.9		
	おいしそうに食べる	好きな物をスプーンや手づかみでもぐもぐ食べている様子。	25	8.4		
子どもの自主性の尊重	子どもの成長	食事に関する子どもの発達や成長が見られたとき。	4	1.4	38	12.8
	子どものペースの尊重	食べる順番や速さなど子どもの意思が尊重されている様子。	12	4.1		
	子ども自身が思いを伝える	子どもが食べられないものや食べたいものを保育者に意思表示している様子。	6	2.0		
保育士の存在・保育士のやりとり	子どもが自分で食べる	自主的に自分で食べている様子。また、自分で食べることに自信や達成感を持っている様子。	20	6.8	70	23.6
	抱っこで授乳される姿	保育士に抱っこをされミルクを飲んでいる様子。	5	1.7		
	保育士をじっと見ながら授乳される	授乳中、保育士をじっと見つめてミルクを飲んでいる様子。	0	0.0		
	保育士と見つめ合う	保育士と目を合わせながら微笑んだり食べたりしている様子。	7	2.4		
	安心できる保育士の存在	信頼関係を築いている保育者がいることにより安心してしている様子。	13	4.4		
	保育士の共感的なかかわり	個々の思いに応じて、保育士が「おいしいね」などの共感的な言葉がけや励ましをする。	23	7.8		
友だちの存在・友だちとのやりとり	おいしいと伝える仕草・言葉	ほっぺに手をあてたり、保育士の言葉がけに反応するなど、おいしいという感情を言葉や動作で表現する。	20	6.8	10	3.4
	食後に手などをきれいにする時	食後に汚れた服や手などをきれいにしている様子。	2	0.7		
	一緒に食べる友だちの存在	友達に影響を受けて食べようとしていたり、お互いの表情を見合ったりする様子。	7	2.4		
食事の環境	友だちとの会話	友達同士で「おいしいね」などと言っている様子。	3	1.0	27	9.1
	適切な温度・湿度	明るく、子どもにとって適切な温度や湿度が保たれていること。	1	0.3		
	清潔な環境	清潔な、衛生的に不備のない状態。	2	0.7		
	少人数の環境	1対1での援助や少ない人数で食事をしている様子。	6	2.0		
	穏やかな雰囲気	穏やかでゆったりとした雰囲気・空間。	9	3.0		
	楽しい雰囲気	明るく楽しい雰囲気・空間。	5	1.7		
食事の内容	生活リズムが整うこと	食事や睡眠、運動などの生活リズムが整っていること。	4	1.4	3	1.0
	温かい食事	出来立ての温かい食事。	1	0.3		
	バランスのよい食事	栄養が整っている食事。	1	0.3		
	一人ひとりに応じた料理	個々に応じて切り方や量などを変えている。	1	0.3		
合計			296	100.0	296	100.0

とのかかわり、【食事の環境】【食事の内容】といった食事環境や食事内容の3つに大別された。

ア) 子ども自身の食事中の様子や食事に向かう姿

心地よさを判断する要因の多くが食事中の子どもの様子や子どもが食事に向かう姿であり、【子どもの食事への期待・意欲】(9.8%)【子どもの食欲が満たされること】(11.8%)【食事中の子どもの姿】(28.4%)【子どもの自主性の尊重】(12.8%)が計

62.8%であった。

下位カテゴリーをみると、保育士が子どもの食事時間中の心地よさを感じる要因として最も多く挙げていたのは、[嬉しそうなお様子](13.9%)、次いで [おいしそうに食べる] (8.4%) であった。具体的には、[嬉しそうなお様子] の記述としては、「授乳時に笑ったような表情をしながら指を握ってきた時」「笑顔で「いただきます」「ごちそうさま」を言う場面」「ニコニコして楽しそう」「笑顔で手をほっぺたに

あてている所」「視線を合わせると、にこにこ嬉しそうに、口をあけている姿を見る」などがみられた。一方、「おいしそうに食べる」の記述としては、「高月齢児が、大きな口を開けておいしそうに口を動かしていたり、食事が進んでいるのを見た」「食材を口にする事で、目を細めてうっとり咀嚼している場面に感じます」「自分の食べたい物や好きなものを機嫌よく食べている時」などがあげられた。これらの記述から、保育者は笑顔や動作など子どもの目に見えやすい「快」の行動から子どもの心地よさを判断しているのではないかと推察される。

また、「食事への意欲」(7.1%)、「子どもが自分で食べる」(6.8%)、「食欲が満たされる」(6.1%)といった子どもの様子も多数記述されていた。具体的には、「食事への意欲」の記述としては、「意欲的に食べようと手づかみや、使い慣れないスプーンを持ちながら、夢中になりこぼしながら食べる場面」「楽しい雰囲気の中で、食事をし、全部食べて「もっと」と要求ができた時」「目の前に食べたいものがありそれを手に取って食べ始めた時」「食べたいという気持ちが高まると進んで席を見つけ自分の場所を覚えている」などの記述が見受けられた。「子どもが自分で食べる」の記述としては、「笑顔で手づかみ食べやスプーンで食べたい食材を口に運んでいる様子」「すすんで、おかわりをしている時」「子どもが自分で食べたいと思った時に、自ら手を伸ばして食べている姿」「給食の時間になり、スプーンを持ち、自分で口に運んでいる時」「手づかみ等であっても積極的に食べる姿を見た時」などが挙げられた。また、「食欲が満たされる」には、「お腹が空いて機嫌が悪くなったり、泣いたりしていたが、ご飯を食べると笑顔になり機嫌も良くなる」「たくさん遊んで空腹感や食欲を感じ、それを食べる事で満たされたからである」「満腹感を得て食べ終わった時」「給食が終って満足そうな姿」などが記述されていた。これらの記述から、食事中子どもが受動的に食べているのではなく、能動的・自主的に食事を行うことが、「心地よさ」として捉えられているといえる。

一方で、「たくさん食べる」(3.4%)といった、通常保育士や親が気にしがちな食べる量は子どもの心地よさとほとんど結びつけられていなかった。具体的には、「たくさん食べる」として、「おかわりまであっという間に完食するとき心地よさそうだと感じられました」「おかわりしてたくさん食べる」「おいしいねーと言って給食を全部食べていたとき」などが記述されていた。

また、「子どものペースの尊重」(4.1%)、「子ども自身が思いを伝える」(2.0%)といった食べる順番や食べる内容などに関する子どもの自主性についての記述も少なかった。具体的に、「子どものペースの尊重」としては、「個々の食べるペースのリズムにあわせて介助をしていく」「保育士が見守る中、自分の食べたい順番で食べている時」「自分で食べたいものを選んで口に運ぶ時」「自分のペースで楽しく食べられている」「決して急いで口にするわけではなく、自分のペースで手づかんだり、口の中に入れようとしていることから食事中“おいしい”としぐさや表情で表現している姿」などが記述されていた。また、「子ども自身が思いを伝える」としては、「食べられないものを自分の言葉で伝えられた」「満足したり、いらぬ、飽きた時などのサインが見られる所」などが記述されていた。これらの記述の傾向から、0歳児の食事に対して量や食べる順番など子どもの自主性と心地よさとが関連すると認識している担任保育士は少なかった。

イ) 保育士や友だちとのかわり

保育士とのかわりに関する記述には、「保育士の共感的なかわり」(7.8%)が最も多く、次いで「おいしいと伝える仕草・言葉」(6.8%)が記述されていた。「保育士の共感的なかわり」の具体的な記述としては、「和やかな言葉がけが行なわれている食事場面」「あたたかい言葉がけ」「保育士が笑顔で「おいしい・おいしい」と声かけしながら食事を与えているとき」「保育者と対面食べをして美味しい気持ちを共感してもらった時」などが挙げられた。

「おいしいと伝える仕草・言葉」には、「おいしいねなどの声かけに対して子どもたちが美味しい…という顔やホホをトントンと手で叩いてみたり、自ら食べた時に「おいち」(もっとちょうだい)というアピールがあるとき」「笑顔で食べていたり、「おいしー」と言っている時。」「「おいしいね」など笑顔で優しく声を掛けると、笑い返してくれたり、手を叩いて喜ぶように体を揺らしながら食べていた時に心地良さそうだと感じた」などが挙げられていた。これらの記述から、保育者はおいしさを表す「仕草」などの目に見えて分かりやすい子どもの行動から心地よさを判断していることが分かった。

一方で、「友だちの存在・友だちとのやりとり」の記述数は少なかった。具体的には、「一緒に食べる友だちの存在」として、「友達を食べる姿を見て、自分から手づかみで食べる時」「友達と同じ机で食

事が出来ていること」などが挙げられていた。また、[友だちとの会話]としては、「給食やおやつを友達と食べている場面。」「子どもたち同士での会話（おいしいね）など」「友だちと一緒に「おいしい」と言い合うことで心地良さを感じる」などが記述されていた。

以上から、食事中の保育士の子どもへのかかわり方や保育士に対する子どもの応答も子どもの[心地よさ]を感じる重要な要因となっていると考えられる。

ウ) 食事環境や食事の内容

【食事の環境】や【食事の内容】に関して記述数は少なく、[少人数の環境] (2.0%)、[生活リズムが整うこと] (1.4%)、[一人ひとりに応じた料理] (0.3%) といった一人ひとりに応じた食事の提供についても記述は少なかった。

具体的には、[少人数の環境]には「本園では、給食の介助を1対1で介助を行っているときに心地よさを感じていると思います」「保育士と1対1、または1対2の給食環境。その時間はその子に向けて食事をするようにしています」「少人数で食事を食べたてる様子や、保育士の抱っこで食後のミルクを飲んでいる姿を見たときに感じる」「(0才児)担任1人に対して1人～2人で、ゆったりと食べ対応できるようにしている」などの記述があった。また、[生活リズムが整うこと]として、「午前中に体をしっかりと動かした後、保育者と1対1で静かな部屋でイスにキッチリと座って落ち着いて食べている姿を見て感じた」「0歳児クラスでは食事や睡眠等の生活リズムが整って感覚が芽生えると心地よく過ごさせて言うように思う」「一緒に楽しい雰囲気です食事をしたり、咀嚼や偏食の課題に取り組むということは、さらなる信頼関係の構築や生活リズム(運動・食事・睡眠)を整えることに繋がります子どもが園で心地よく過ごせるようになるということだと思います」などが記述されていた。

さらに、【食事の内容】に関して、[バランスの良い食事] (0.3%) の記述としては、「(穏やかな空間で愛情あふれる保育士に援助をしてもらいながら)満足いくまでバランスの良い食事」が記述されていた。また、[一人ひとりに応じた料理]としては、「出来立ての温かい食事を提供し、一人一人に合わせた食材、大きさにカットされて作られている離乳食をおいしそうに食べ」などが記述されていた。さらに[温かい食事]には「出来立ての温かい食事を提供」が記述されており、それぞれ1件ずつしか記述されていなかった。

以上の記述から、少人数での食事環境や生活リズムの整い、子ども個々に応じた料理などについて、心地よさに関連していると認識している保育士は少なかった。

4. 研究1のまとめ

研究1では、アンケート調査から、0歳児クラスの担当保育士が食事場面における子どもの心地よさをどのように捉えているのかを検討した。その結果、保育士は食事時間中の子どもの心地よさの要因として、【子どもの食事への期待・意欲】【子どもの食欲が満たされること】などの子どもの食事の様子や食事に向かう姿や、【保育士の存在・保育士とのやりとり】や【友だちの存在・友だちとのやりとり】といった保育士や友だちのかかわり、【食事の環境】や【食事の内容】といった環境や食事内容に関することまで捉えていることが示された。

カテゴリーの出現数や具体的な記述を分析したところ、多くの保育士が、食事時間中の子どもの心地よさとして、「笑顔」や「嬉しそう様子」といった目に見える子どもの姿から心地よさを認識している場合が多いことが明らかとなった。また、子どもが能動的・主体的に食事する姿も、子どもの心地よさとして認識していることがわかった。一方、子どもがたくさん食べることや子どものペースの尊重、子どもが自分の思いを伝えることなどは、子どもの心地よさとしてはあまり認識されていないことも示唆された。また、[保育士の共感的なかわり]といった保育士と子どものかかわりについては多くの記述がみられたが、それらのかかわりをもたらす食事形態や食事環境についての記述は少なかった。

研究1では、「0歳児の食事場面における心地よさ」に関する保育士の認識について、アンケート調査を通して検討した。次に、研究2では、調査対象を数園に絞り、実際の食事場面の映像を見ながら、「子どもの心地よさ」についてグループ・インタビューで語ってもらったことについて分析した。

IV. 研究2 観察映像を用いたグループ・インタビューの分析からみる「0歳児の食事場面における心地よさに関する保育士の認識」

1. 研究の目的

研究2では、研究1の分析結果から得られた「0歳児の食事場面における心地よさ」について、より詳細に検討することを目的とした。研究1のアンケ

ート調査では、日々の食事場面について想起してもらい、「子どもの心地よさ」として認識していることについて記述してもらった。そのため、「子どもの心地よさ」に関する記述内容は、日々の個別具体的子どもの様子をもとにしながらも、より抽象化された記述になっている可能性がある。そこで研究2では、より具体的な認識について引き出すことを目的として、実際の食事場면을観察・録画し、ビデオ映像を用いた多声的エスノグラフィーの手法を用いて、「0歳児の食事場面における心地よさ」をどう認識しているかを検討することにした。

2. 方法

1) 調査方法

研究2では、実際の0歳児クラスの食事場面の映像を視聴してもらい、映像の内容についての感想や意見をグループで語り合ってもらう半構造化インタビューを行った。以下、それぞれについて調査協力者や調査の実施時期等を記す。

・グループ・インタビューで視聴するための映像作成

2019年6月に、調査協力園2園（認定こども園1園と保育所1園）の0歳児クラスで、昼食場面の観察・録画を行った。録画した映像を本研究の研究チーム全員で視聴し、各園の保育士2名ずつ計4名の食事場面から、映像中の園児が心地よいと感じていると思われる場面、心地よいと感じていないと思われる場면을複数抽出した（表2-1）。映像は、保育士1名につき1映像を作成した（1映像を約5分に編集）。各映像について、写真と文章によるスクリプトを作成し、映像中の出来事の流れを把握できるようにした。

・グループ・インタビューの実施

2019年9月、上記の食事場面の映像を撮影した2園と、新たにもう1園（保育所）の計3園を対象に、過去5年間に0歳児クラスを担当した経験のある保育者3～4名のグループで映像を視聴してもらい、以下の3つの質問を用いて半構造化インタビューを行った。なお、いずれの園でも、昼食時に、一人の

表2-1 映像に記録された保育士・子どもの属性と抽出場面の特徵

映像No	園	保育士					子ども			場面の特徵
		年齢	性別	保育経験年数	園勤務年数	立場	年齢	性別	離乳食段階	
A	M	47歳	女性	20年	6年	正規/常勤	1歳1か月	女児	後期食	自ら歩いて食事スペースに来て食べる準備をする。喃語を発し保育者と応答しながら終始意欲的に食べ進める。食事の終わりも自ら席を立てて保育士と食事を終える。
B	M	38歳	女性	8年	8年	正規/非常勤	1歳1か月	男児	後期食	対象児が病み上がりであり、いつもと様子が違う。遊びスペースに保育者が迎えに来て、「あんまり食べたくないよね」と言われながら食事スペースに抱っこで移動する。白飯、かぼちゃは顔をそむけるが、汁、麻婆豆腐は食べる。子どもが食べられると思うものと保育者が満遍なく食べさせたいという想いの葛藤が生じる。半分程度残し、保育者に抱っこされながら遊びスペースに戻る。
C	N	35歳	女性	14年	9年	正規/常勤	1歳2か月	女児	完了食	抱っこで優しく語りかけられながら遊びスペースから食事スペースに移動する。保育者の膝に座り、終始穏やかな雰囲気の中、子どもが発信するサインに応答しながら、時に見つめ合い食事が進む。子どもの食べ終わりの様子を察して食事を終える。
D	N	33歳	女性	12年	6年	非正規/常勤	9か月	女児	中期食	抱っこで対象児の喃語に優しく応答しながら遊びスペースから食事スペースに移動する。手づかみ食べ用のきゅうりとその皿に対象児が興味を示して手を出して皿を机で打つなど、食事が進まずに保育者と対象児で葛藤が生じる。最後は眠くなり、食事を終え、抱っこされながら布団で寝る。

保育士が担当の子どもを受け持つ担当制を実施している。

1. 子どもにとって心地よい場面はありましたか？
2. それはどうしてそう思いましたか？
3. 自分たちが考える「0歳児の食事場面の心地よさ」とは？

グループ・インタビュー参加者の属性は、表2-2に示す通りである。インタビューの所要時間は30～60分であり、全て参加者の同意を得た上で、ICレコーダーで録音した。

2) 分析方法

・グループ・インタビューの逐語録の整理

ICレコーダーで録音した内容を逐語録に起こし、保育における食を専門とする研究者2人で「子どもの心地よい様子」、「子どもの心地よくない様子」、「子どもが心地よく食べられる保育者の配慮」、「子どもが心地よくなる保育者の行動・環境」に関する語りをそれぞれ抽出した。語りの抽出は、協議の上行い、抽出する語りの内容が決定した後に、カテゴリを作成した。

・カテゴリの作成

研究1で作成されたカテゴリ（上位カテゴリ、下位カテゴリ）を参考にして、研究2のカテゴリを作成した。カテゴリは、「子どもの心地よい

様子」、「子どもの心地よくない様子」、「子どもが心地よく食べられる保育者の配慮」、「子どもが心地よくなる保育者の行動・環境」のそれぞれについて作成した（表2-3～2-6参照）。

本文中では、上位カテゴリは【 】、下位カテゴリは[]、グループ・インタビューにおける保育者の語りは「 」で示した。

3) 倫理的配慮

撮影時およびグループ・インタビュー前に、対象児の保護者と保育士に調査の目的、本調査が任意であることを説明した。加えて、グループ・インタビューの際には、途中で退席をしてもよいことを説明し同意を得た上で開始した。なお、報告書等で使用している園名・保育士名・園児名は、いずれも仮名である。本調査は、東京大学倫理審査専門委員会にて承認を得た（承認番号19-19）。

3. 結果と考察

以下、「子どもの心地よい様子」、「子どもの心地よくない様子」、「子どもが心地よく食べられる保育者の配慮」、「子どもが心地よくなる保育者の行動・環境」のそれぞれについて、作成されたカテゴリとそれぞれの出現数（割合）及び具体的な記述内容について分析検討した。なお、表中のカッコ内の数字は、それぞれに該当する抽出項目数を表している。

表2-2 グループ・インタビュー対象者属性

園	保育士	性別	年齢	保育経験年数	立場	0歳児クラス担任回数
M	a	女性	38歳	2年	非正規/非常勤	1回
	b	女性	45歳	20年	正規/常勤	2回
	c	女性	41歳	21年	正規/常勤	18回
N	d	女性	51歳	7年	正規/常勤	2回
	e	女性	38歳	9年	非正規/常勤	2回
	f	女性	35歳	13年	正規/常勤	3回
	g	女性	47歳	27年	正規/常勤	5回
O	h	女性	38歳	17年	正規/常勤	4回
	i	女性	37歳	17年	正規/常勤	8回
	j	女性	56歳	37年	正規/常勤	23回

ア) 子どもの心地よい様子

逐語録から子どもの心地よい様子として抽出した項目は全148件であり、【子どもの食事への期待・意欲】【子どもの食欲が満たされること】【食事時の子どもの様子】【子どもの自主性の尊重】【保育士の存

在・保育士とのやりとり】【食事の環境】の6つの上位カテゴリーに大別され、合わせて25の下位カテゴリーが作成された(表2-3)。

最も多く語られたものは【子どもの自主性の尊重】についてであり、子どもは自主性を尊重される

表2-3 子どもが心地よい様子のカテゴリーと具体例

上位カテゴリー	下位カテゴリー	具体例
子どもの食事への期待・意欲(19)	食事への意欲 (2)	それを食べたときの満足感の幅もすごい広がる
	食事への期待 (2)	食事が好きになってくれるきっかけとか、何か嫌いなものばかりで食べなきゃいけないという時間が一つでも好きなことが見つけれ (て食事の時間が好きになる)
	好きなものが増える (7)	好きなものが広がる
	食べるという行為に至る (8)	食べられる
子どもの食欲が満たされること(11)	食欲が満たされ、うとうとする姿 (10)	気が済むようにやって気が済むように食べたから、気持ちよく (眠りに入る)
	たくさん食べる (1)	よく動くようになったりすると食べる
食事時の子どもの様子 (28)	安心して食べる (5)	不安がないから安心して食べてる
	嬉しそうな様子 (11)	体弾ませて「ちょうだい」したりとか、反応が良かった
	落ち着いて食べる (8)	ご飯がようやく落ち着いて食べれるようになる
	集中して食べる (2)	食べるのに集中できる
	納得した様子 (2)	キュウリ満足そうだった
子どもの自主性の尊重 (44)	子どものペースの尊重 (8)	自分のペースで食べれる、(食器で) ガチャガチャ、ガチャガチャやっています
	子ども自身が思いを伝える (14)	「おいしい」みたいな感じの喃語みたいなもの出てた
	子どもが自分で食べる (19)	食べたい気持ちも出てきて、手づかみすることも楽しみの一つに
	子ども自ら保育者の模倣をする (3)	それを真似して覚えていく
保育士の存在・保育士とのやりとり (38)	保育士と見つめ合う (3)	笑い合っている
	安心できる保育士の存在 (6)	この先生と食べるっていう安心感
	保育士の共感的なかかわり (17)	嫌なものは嫌だねって気持ちを分かってもらいながら食べる
	保育士の応答的なかわり(2)	受容的な態度で接してもらって
	保育士とのスキンシップ (7)	体がくっついているとあったかさ
	保育士の面白い提案 (2)	(マーボー豆腐食べたかったけど、保育者がエプロンのジョリジョリを触っていてそれが面白かったから) それはそれでいいか
	見通しがもてる (1)	「あなた(保育者)がエプロン付けたら私(の番)でしょ」っていう、子供も分かっている
食事の環境 (8)	子どもの姿勢(5)	(密着している) 安心感
	安心できる環境 (1)	環境に慣れる
	生活リズムが整うこと(2)	落ち着いた中で遊び、遊んで、あ、僕、私、おなか空いた、ご飯の時間だね、そして寝るね

※抽出された項目：148件

※アミかけされたセルは、一般アンケートでは生成されなかったカテゴリーを示す。

ことで食事中に心地よさを感じることができると保育士が捉えていると推察された。[子どものペースの尊重]では「(食器で)ガチャガチャ、ガチャガチャやっけて」という語りがあり、食器で遊ぶ行為も子どもにとっては心地よく食べるための重要な食行動の一つであり、それらの行為も保育士は大切にしていることがうかがえた。他の下位カテゴリーをみると、研究1では生成されなかった[子ども自ら保育者の模倣をする]がある。これは、食事前後の挨拶を保育士がさせるのではなく、子ども自らが保育士の模倣をして覚えていくということであり、食事中だけでなく、食事前後における自主性が尊重されることも重要であることが示唆された。

次に多く語られていたのは【保育士の存在・保育士とのやりとり】であった。ここで特徴的であった下位カテゴリーは[保育士とのスキンシップ]であり、具体例として「体がくっついているあったかさ」があげられ、食事中に子どもの身体の一部が保育士の一部に接触していることで保育士の体温のあたたかさを感じながら心地よく食事に向かう子どもの姿が語られていた。これは【食事の環境】の[子どもの姿勢]においても「(密着している)安心感」の語りがあり、保育士との表情や言語的なやりとりだけでなく、身体的な密着も子どもの心地よさにつながると認識していると考えられる。

【子どもの食事への期待・意欲】においては、研究1では出現しなかった下位カテゴリーとして[食べるという行為に至る]があげられた。これは、そもそも子どもが食べるという行為に至っていること自体が、子どもが心地よさを感じているということであるとの語りであった。【食事中的子どもの様子】で子どもが心地よさそうに食べている様子について語られたが、これは子どもが食べていることが前提での様子である。その前提の食べるという行為に至るまでの心地よさが保障されることも食事における子どもの心地よさを支えるために必要であることが示された。今回保育士の語りの中で食事中的様々な子どもの様子が心地よさそうな姿として語られたが、この様子は保育士が捉えた心地よいであろう子どもの姿であり、実際の子どもの心地よさをどの程度反映したものかについては今後検討していかねばならないと考える。

イ) 子どもの心地よくない姿

逐語録から子どもの心地よくない様子として抽出された項目は全部で61件であり、【子どもの食事への期待・意欲】【食事中的子どもの様子】【子どもの

自主性の尊重】【保育士の存在・保育士とのやりとり】【食事の環境】【食事の内容】の6つの上位カテゴリーに大別され、合わせて16の下位カテゴリーが作成された(表2-4)。

それぞれの下位カテゴリーをみると、【子どもの食事への意欲・期待】では、「食の興味もなんかあんまりなかった」など食事への期待や意欲がない様子が語られていた。また、「いつも食べてたのに、この先生だと食べてるのに、代わったら半分しか食べなかつたり」と、いつもの担当保育士の不在が子どもの食への意欲に影響する様子が語られていた。

【食事中的子どもの姿】でも同様に「(いつもの担当の先生と違う先生が食べさせると)緊張して食べちゃう」、「え?」みたいな、「頑張る」など、担当保育士の不在によって子どもが安心して食べる心地よさを低減させてしまう語りがいくつかみられた。さらに、[安心できる保育士の不在]でも語られているように、普段保育士と子どもの間で形成された食べるタイミングなどがずれてしまい、子どもが担当でない保育士に気を遣うという関係性も明らかになった。また、心地よい様子ではみられなかった下位カテゴリーに[納得していない様子]があった。これは、子どもの想いが保育士によって叶えられず、子どもが憤慨したり気持ちを抑えるなど納得できない様子、つまり心地よくない状態に繋がっていた。また、[子どものペースが尊重されない]様子として「(子どもが)我慢する」という語りがみられた。これは、勤務園が以前は一斉を行っていたため、そのときの食事場面との比較から考えが語られたものである。そう考える理由として、保育士1人に対する人数が1人ではなく3人になると、「食べたいものも食べるっていうのは、やっぱり言えなくなっていく我慢してたりする」と語られ、個別担当制でない環境が関与する背景がみられた。

ウ) 子どもの心地よさを支えるための保育士の配慮

逐語録から、子どもの心地よさを支えるための保育士の配慮として抽出された項目は全216件であり、【子どもの食事への期待・意欲】【子どもの自主性の尊重】【保育士の存在・保育士とのやりとり】【友だちの存在・友だちとのやりとり】【食事の環境】【食事の内容】【連携】の7つの上位カテゴリーに大別され、合わせて28の下位カテゴリーが作成された(表2-5)。

まず、最も多く語られた【保育士の存在・保育士とのやりとり】についてみる。研究1でも作成された下位カテゴリー[保育士の共感的なかかわり]に

表2-4 子どもが心地よくない様子のカテゴリと具体例

上位カテゴリ	下位カテゴリ	具体例
子どもの食事への期待・意欲(9)	食事への期待がない(1)	(体調が悪い子どもに子どもを迎えに行った時から食べたくないと言語かけて) つらい
	食事への意欲がない(8)	仕方なく食べる
食事中の子どもの姿 (40)	不快な様子(9)	べちゃべちゃ (ごはん) が嫌だ
	安心して食べられない(6)	(いつもの担当の先生と違う先生が食べさせると) 何か気遣いがある
	落ち着いて食べられない(8)	(食べている側を保育者が通ったりすると) 集中はできない
	子どもの成長がみられる前(1)	手づかみができるようになったらまた、多分その分のストレスも出ると思うんですけど、うまくいかない
	楽しそうでない様子(1)	食事楽しそうじゃない
	納得していない様子(11)	(自分がしたかったことと違うことを保育者がして) 納得していない
	頑張ろうとする(4)	(いつもの担当の先生と違う先生が食べさせると) 頑張る
子どもの自主性の尊重 (4)	子どものペースが尊重されない(4)	(保育者1人対子ども3人とかだと) とにかくこう、進めるっていう感じになっていく
保育士の存在・保育士とのやりとり (1)	安心できる保育士の不在(1)	そういう (食べさせるタイミングの) 間隔がちょっと多少人が替わるとずれちゃう
食事の環境 (5)	少人数でない環境(1)	(保育者1人対子ども3人とかだと) どの介助もできてない (キュウリで遊ばせてあげられない)
	子どもにふさわしくない姿勢(3)	(保育者が椅子に座っての抱っこで体勢が) ふらふらしている
	生活リズムが整っていない(1)	(食事を待ってしまうと) 待ってた分のこの我慢が爆発してワーッとなる
食事の内容 (2)	一人ひとりに応じていない料理(1)	吸い食べ (離乳食の形態が合っていない)
	固定化された食事(1)	(食事の内容が) 「またこれか」

※抽出された項目：61件

※アミかけされたセルは、心地よい様子ではみられなかったカテゴリを示す。

関する記述が114件と最も多く語られた。その内容として、子どもの気持ちを酌んだ対応、子どもの気持ちを受容する、子どもの気持ちを代弁するなどがあげられた。また、[保育士の共感的なかかわり]に似たカテゴリとして[保育士の応答的なかわり]が生成された。これは、子どもが発するサインを大切に、子どもからサインが発せられた時に保育士が応答するという行動である。保育所保育指針の乳児保育の項目においても、保育士の応答的な関わりが安心感につながると記されているが、食事場面においても同様に、保育士が応答的にかかわることにより安心感をもって心地よく食事に向かうこと

ができること認識していることが示唆された。次に、[言葉かける]が多く語られていた。プラスの言葉かけや適度な言葉かけといった言葉の内容や数に関する内容だけでなく、言葉かけが穏やかといった言葉のかけ方についても語られた。今回3園で同じ映像を視聴し語ってもらったが、言葉の数や内容については保育士により感じ方が異なっていたため、その違いに影響する要因については今後検討する必要がある。続いて、実際の食事場面における[一人ひとりに応じた援助]についての語りについても多く語られていた。「それ(心地よさ)をいろいろ探りながらみつけていく」といった語りから、一人ひ

表2-5 子どもの心地よさを支えるための保育士の行動・環境のカテゴリーと具体例

上位カテゴリー	下位カテゴリー	具体例
子どもの食事への期待・意欲(1)	食事への期待(1)	「食事って心地いいよ」みたいなのが多分積み重なる
子どもの自主性の尊重(21)	子どものペースの尊重(21)	先生のペースじゃなくて子どものペースで全部、初めから終わりまで。(タオルで手を拭くとき、子どもが)手を出すまで待つ
保育士の存在・ 保育士とのやりとり(114)	保育士との見つめ合う(5)	目見て、すごい子どもの目見て、にこにこ笑いながら食べて、声を掛ける
	安心できる保育士の存在(4)	安心できる人と食べられる
	保育士の共感的なかかわり(37)	口を拭こうとすると顔を背けたじゃないですか、拭くには拭いたんですけど、無理やりって感じではなくてゆったりと、やはりそこも慌てないで拭いている
	保育士の応答的なかわり(10)	子供のサインを見逃さないで保育する
	保育士のスキンシップ(1)	子供の体のほうに足を伸ばして足が着くような場所に置いとく
	一緒に食べる保育士の存在(3)	食べなかった副菜を私が食べて「おいしい」ってやった
	普段からの保育者との信頼関係づくり(8)	信頼関係つくる
	子どもの意思の尊重(8)	提示はするけどそんなに強引には勧めなかった
	言葉をかける(18)	カボチャのくだりなんか「甘いね」って言って(プラスの言葉かけをする)
	食事前に向かう前の配慮(2)	行く前にお鼻拭いてすっきりしてから行こうね
	料理を見せてから援助する(2)	カボチャだねとか、食材について
	一人ひとりに応じた援助(15)	それをいろいろ探りながら見つけていく、なるべく(保育者が代わっても担当保育者と)同じようにするようにマニュアルっていうのを作ってやっている
	保育士が落ち着いている(1)	ゆったりしてたもんね。この保育士さん
友だちの存在・ 友だちとのやりとり(2)	一緒に食べる友達の存在(2)	みんなが手づかみで食べてたのに刺激されて
食事の環境(60)	少人数の環境(7)	特に0歳児は(特定の保育者が援助する)
	落ち着いて食べられる環境(15)	落ち着いた静かな環境で食べる
	食事に集中できる環境(8)	集中できる環境を大事にする
	自分で食べる経験作り(3)	手づかみが出るようなのを探る
	子どもの姿勢(10)	その子に合ったのを(椅子か抱っこか)
	保育士の位置(13)	その子に合ったのを(椅子か抱っこか)
	生活リズムが整うこと(4)	食べたいときに食べる
食事の内容(15)	一人ひとりに応じた料理(7)	個々に合わせた食事提供
	自分で食べられる料理(8)	食材も自分で食べるものを
連携(13)	保育と家庭との連携(3)	家庭からのを聞いてヒントに給食さんも作ってくれたり
	保育と調理との連携(7)	子供たちがどんなものを食べているかっていうのも、私たちは知りながらあげられる
	他の保育士との連携(3)	(一人に食事時間がかかるときは)他の人(保育者)がフォローに入る

※抽出された項目：226件

※アミかけされたセルは、一般アンケートでは生成されなかったカテゴリーを示す。

とり異なる心地よさを探りながら援助をしていることが示された。その他に実際の援助として、丁寧な援助や適当な一口量なども心地よさを支えるためにしている保育士の行動としてあげられた。また、一人ひとりに応じた援助を実現するために、「なるべく（保育者が代わっても担当保育者と）同じようにするようにマニュアルっていうのを作ってやっている」という語りから示されたように、援助する保育士が変わった時に同じように援助できるように対応するように配慮していることもうかがえた。

次に【食事の環境】への配慮で多く語られた内容は、[落ち着いて食べられる環境]、[食事に集中できる環境]、[子どもの姿勢]、[保育士の位置]であった。[落ち着いて食べられる環境]、[食事に集中できる環境]については保育室の配置が関わるが、子どもが食事に落ち着いて集中できるよう保育士の動線や物の配置を工夫している語りがみられた。[子どもの姿勢]、[保育士の位置]については、子どもが膝の上か椅子に座って食べるかの姿勢については保育士や施設により適当だと考える内容が異なっており、保育士の価値観や園の理念が影響することが示唆された。グループ・インタビューをした3園は全て担当制をとっており、保育士1人に対する子どもの数が1対1で、特定の保育士が援助する[少人数の環境]を大切にしていた。【食事の環境】とは別に【食事の内容】を上位カテゴリーとしたが、食事の内容も物的環境のひとつであると考えられる。その中で[一人ひとりに応じた料理]は研究1と同様であったが、グループ・インタビューでは[自分で食べられる料理]があげられ、自主性を尊重するために、物的環境である料理に関しても配慮していることが示された。

【子どもの自主性の尊重】の[子どものペースの尊重]では、「先生のペースじゃなくて子どものペースで全部、初めから終わりまで」という語りのように食事のペースが保育士ではなく子ども主体であること、加えて「(タオルで手を拭くとき、子どもが)手を出すまで待つ」という語りから食事の準備に関わること(挨拶、清拭等)も子ども主体で行うように配慮していることが語られた。

最後に、研究1では生成されなかった上位カテゴリーとして【連携】があげられ、具体的には保育—調理—家庭の連携について語られた。[保育と家庭との連携]では、保育士が保護者に家庭での食事を聞き、「家庭から聞いた内容をヒントに給食さんも作ってくれたり」という語りから示されるように、保育士が家庭と調理をつなげて提供する食事に

反映させていた。そして[保育と調理との連携]では、「子どもたちがどんなものを食べているかっていうのも、私たちは知りながらあげられる」という語りがあった。これは保育士が子どもに提供している料理を試食してその料理の調理形態や固さを知ったうえで子どもに援助することで、その料理が子どもの食べる機能に合っているかを調理に伝えることができ、調理は子ども一人ひとりの食べる機能に応じた料理を提供することができるという内容であった。子ども一人ひとりの食べる機能に応じた料理の提供は子どもの安全性を担保するために重要である。また心地よさを支えるためには安全性が保障されている必要があると考えられるため、保育—給食—家庭の3者の連携は重要であろう。連携についてはその他に、子どものペースを尊重するために[他の保育士との連携]は欠かせず、「(一人に食事時間がかかるときは)他の人(保育者)がフォローに入る」といった語りもみられ、子どもの食事における心地よさを支えるためには構造的な部分も影響することが示された。

工) 子どもが心地よくなる保育士の行動・環境

最後に、逐語録から、子どもが心地よくなる保育士の行動・環境として抽出された項目は全92件であり、【食事中の子どもの姿】【子どもの自主性の尊重】【保育士の存在・保育士とのやりとり】【友だちの存在・友だちとのやりとり】【食事の環境】【食事の内容】【連携】の7つの上位カテゴリーに大別され、合わせて19の下位カテゴリーが作成された(表2-6)。

心地よさを支えるための保育士の配慮にはみられなかった心地よくない保育士の配慮の上位カテゴリー【保育士の存在・保育士とのやりとり】では、スプーンの抜き方などの[不適切な食事援助]、保育士の顔が笑っていないなどの[保育士の優しくない雰囲気]、食器に度々スプーンを当てて音を出すなど保育士自身が気づいていない援助の癖が含まれる

[不快な保育士の食事援助]がみられた。【食事の環境】や【食事の内容】として、子どもそれぞれに適当でない[不適切な食具]、[子どもにふさわしくない姿勢]、献立の内容に変化がなくいつも料理が提供される[固定化された食事内容]がみられた。

また、最も語りが多かった下位カテゴリーは[子どものペースが尊重されない]と[保育士の共感的でないかわり]であった。それぞれの下位カテゴリーの内容をみると、前者では「何でも食べられるようにしてあげたいっていう思いもちょっと出ちゃ

表2-6 子どもが心地よくなる保育士の行動・環境のカテゴリーと具体例

上位カテゴリー	下位カテゴリー	具体例
食事中の子どもの姿 (1)	不快な様子(1)	エプロン着ける（のを嫌がる子もいる）
子どもの自主性の尊重 (18)	子どものペースが尊重されない(18)	確かにアイコンタクトも取れてるけど、なんかずっと、終始大人のペース
保育士の存在・ 保育士とのやりとり (39)	保育士と見つめ合えない(2)	目は合わなかった
	安心できる保育士の不在(3)	（担当者ではない先生が食べさせるとどれだけ引継ぎをしてもいつもの食べさせ方とは）ちょっと乱れる
	保育士の共感的でないかわり(18)	多分こういうふうに、えって言われても何となくこれあげようって決めちゃったから、これねって（子どもが思っていたのと違うものを食べさせる）
	保育士の応答的でないかわり(10)	（子どもが言ったことに応えるのではなく）こちらから会話をする
	不適切な食事援助(3)	こうやって（スプーンの抜き方が水平でない）あげてるしね
	不快な保育士の食事援助の癖(1)	スプーンを食器にカンって当てる
	保育士の優しくない雰囲気(2)	顔笑ってない
友だちの存在・ 友だちとのやりとり (1)	一緒に食べる友達がいない(1)	他の子なしでずっとやってたら食べるか分かんない（他の子が食べているのを見ているから食べてみようとする）
食事の環境 (16)	少人数でない環境(2)	一斉保育だったので、0歳児も下手したら1対4ぐらいで食べさせていた
	集中できない食事環境(4)	集中できない環境
	不適切な食具(3)	（スプーンが）小さいから持ちにくい
	子どもにふさわしくない姿勢(4)	テーブルと椅子の高さが合っていないので子供がちょっと沈んでる
	生活リズムが整っていない(3)	おなか減ってなさそう
食事の内容 (15)	自分で食べられない料理(5)	手づかみするメニューじゃなかった
	一人ひとりに応じていない料理(7)	味と、硬さと食材（がずっと同じで子どもの成長・発達に合っていない）
	固定化された食事内容(3)	毎回、ジャガイモ・ニンジン・タマネギ
連携 (2)	家庭との連携が取れていない(2)	周りが気を付けて（手づかみを）止めていた（家庭では止められている中、園で手づかみを）勧められる

※抽出された項目：92件

※アミかけされたセルは、心地よくする配慮ではみられなかったカテゴリーを示す。

う」という語りのように、保育士の想いの押し付けによって子どもの意思が尊重されない関わりが語られていた。その他、「食べれないよねって言いながら、ご飯まだ口にもぐもぐしてるのに、次に汁物のみなさい」という食事中のペースが保育士主体となって食事を食べさせられている様子が語られた。その他、「主食、主菜っていう、ちょっと三角食べじゃないけど」と食べる順番が保育士主体となって進んでいく様子もあげられた。また、食事の食べ終わりのタイミングが保育士主体で終わるといのかかわりが、子どもの心地よくない状態を招いているとい

う語りもあった。さらに、食事の挨拶を強制する様子についても「子どものペースが尊重されない」ことが指摘されていた。

続いて、「保育士の共感的でないかわり」の詳細をみると、「子どもが指さすものと違うものが、「はい」って食べていた」というように、子どもの想いと異なる援助があげられていた。その他、子どもが体調不良であることから、好きなものだけでよいと声を掛けているにも関わらず、ご飯も食べさせようとする様子から、保育士の言葉かけと異なる援助が共感的でないものにあげられた。また、子どもが触

りたいものを食べる行為を邪魔するものとして取ってしまう子どもの意思を否定する援助、「褒めれば乗る」というように子どもの想いを汲まない援助についても挙げられた。ただし、『今日は食べたくないよね』って言った」という言葉に対して、子どもの想いを決めつけた言葉かけと捉える参加者もいれば、子どもの想いの代弁として共感的なかわりとして捉える参加者もいた。同じ保育士の行動であっても見る側の価値観によって共感的なかわりと捉えられるかどうか異なることが示された。

共感的でないかわりに似たカテゴリーとして、[保育士の応答的でないかわり]が作成された。子どもの様子やサインから保育士が子どもの気持ちを汲み取っていないかったり、一方的に保育士が話し続けるなどの様子が語られた。これらの応答的でないかわりは、共感的なかわりと同様に、0歳児の保育において大切にされるべきかわり方であると認識されていると言える。

また、環境として、子ども一人ひとりにあった食事開始時間の設定や食べる姿勢、食事内容や形態についても語られた。例えば、一日の生活リズムを考慮した食事時間は、子どもが不快にならずに食事を始められる。自分で食べたい気持ちを尊重するためには、手づかみ食べがしやすい献立である必要がある。また、料理が盛りつけられた食器なども子どもに合わせられていなければならない。これらについては、厚生労働省が平成27年3月31日に通知した児童福祉施設における「食事摂取基準」を活用した食事計画について（雇児母発03331第1号）にも記載されている。「献立作成に当たっては、①季節感や地域性等を考慮し、品質が良く、幅広い種類の食品を取り入れるように努めること。②子どもの咀嚼や嚥下機能、食具使用の発達状況等を観察し、その発達を促すことができるよう、食品の種類や調理方法に配慮するとともに、③子どもの食に関する嗜好や体験が広がりかつ深まるよう、多様な食品や料理の組み合わせにも配慮する。」と示される通り、子どもにとって心地よい食事の提供における献立作成も注意して行われなければならないと言えよう。

以上のことから、心地よくなる保育者の行動や環境構成が子どもの心地よくない様子に影響を与えていることが示された。

4. 研究2のまとめ

研究2では、具体的な食事場面を視聴した上で、子どもの心地よい様子やそれに関わる要因について語り合った内容をまとめた。心地よい場面だけでな

く、子どもが心地よくない場面も映像で選択した結果、心地よい場合と心地よくない場合に関する両方の語りがみられ、それぞれで子どもの様子と保育者の行動や環境について検討した。

その結果、子どもが心地よく食事をするためには、一日の生活リズムの中での心地よく食事が始められる食事の開始時間の設定をはじめ、子ども一人ひとりに応じた献立、食器具、机・椅子、食事をする場の位置など環境構成が保障される必要があると保育士が認識していることがわかった。さらにそれらの環境が保障された上で、同じ保育士との普段から形成された信頼関係の元、子ども一人ひとりにしっかりと向き合い、応答的・共感的関わりを行うことが心地よさに影響していた。しかし、保育士によっては、同じ行動でも子どもにとってよいと捉える者と逆によくないと捉える者がいるため、それぞれの価値観によって保育の在り方が異なるということも示された。

V. 総合考察

研究1、研究2で得られたカテゴリー全体と各下位カテゴリーの定義を表2-7に示す。二つの分析を通して、子どもの心地よさを認識する要因として、子どもが心地よさそうな様子とそれを支える保育士の存在や環境構成が示された。

研究1のアンケート調査の分析結果から、まず、多くの保育士が、食事時間中の子どもの心地よさとして、「笑顔」や「嬉しそうな様子」といった目に見える子どもの姿から心地よさを認識している場合が多いことが明らかとなった。また、子どもが能動的・主体的に食事する姿も、子どもの心地よさとして認識していることがわかった。一方、子どものペースの尊重、子どもが自分の思いを伝えることなどは、子どもの心地よさとしてはあまり認識されていないことも示唆された。また、[保育士の共感的なかわり]といった保育士と子どものかかわりについては多くの記述がみられたが、それらのかかわりをもたらず食事形態や食事環境についての記述は少なかった。これらは日々の保育実践を想起して記述してもらった内容であるため、焦点が絞られていたり、抽象化されていたりする可能性がある。そのため、次の研究2では、実際の食事場面の映像を用いてグループで語り合ってもらった。

研究2のグループ・インタビューの分析結果から、子どもの自主性が尊重されることを、食事場面における子どもの心地よさとして多くの保育士が捉えて

表2-7 0歳児の食事場面における心地よさに関する全体カテゴリーと定義

上位カテゴリー	「心地よい」下位カテゴリー アミかけ：G1のみのカテゴリー	定義	「心地よくない」下位カテゴリー アミかけ：「心地よくない」のみ	
子どもの食事への期待・意欲	おなかがすいている	おなかがすき、空腹を感じている様子。		
	食事への期待	食事が待ち遠しい様子や楽しみにしている様子。	食事への期待がない	
	食事への意欲	自ら進んで食べたり、意欲的に食事に向かっている様子。	食事への意欲がない	
	好きなものが増える	新しい味との出会いや、好きな味を見つける。		
子どもの食欲が満たされること	食べるという行為に至る	子どもが食事に向かい、食べる。		
	たくさん食べる	たくさん量や種類を食べたり、完食したりする様子。		
	食欲が満たされる	お腹が満たされ、満足な様子。		
食事中の子どもの姿	食欲が満たされ、うとうとする姿	食欲が満たされたことにより、眠くなったり眠ってしまったりする様子。		
	不快な様子でない	不安や嫌悪感を感じない様子。	不快な様子	
	安心して食べる	安心した表情で穏やかに食べている様子。	安心して食べられない	
	納得して食べる	子どもが自分の思い通りに食べることができ、納得している様子。	納得していない様子	
	落ち着いて食べる	落ち着いて食べている様子。	落ち着いて食べられない	
	集中して食べる	集中して食べている様子。		
	嬉しそうなお様子	笑ったり拍手をしたりしている様子。		
	おいしそうに食べる	好きな物をスプーンや手づかみでもぐもぐ食べている様子。		
	子どもの成長	食事に関する子どもの発達や成長が見られたとき		子どもの成長がみられる前
		子どもが楽しくなさそうに食事をする様子。		楽しそうでない様子
子どもの自主性の尊重	子どものペースの尊重	食べる順番や速さなど子どもの意思が尊重されている様子。		
	子ども自身が思いを伝える	子どもが食べられないものや食べたいものを保育者に意思表示している様子。		
	子どもが自分で食べる	自主的に自分で食べている様子。また、自分で食べることに自信や達成感を持っている様子。		
	子ども自ら保育士の真似をする	保育士がこどもにやらせるのではなく、子ども自らが保育士の真似をして食事の挨拶等をする。		
保育士の存在・保育士とのやりとり	抱っこで授乳される姿	保育士に抱っこをされミルクを飲んでいる様子。		
	保育士をじっと見ながら授乳される姿	授乳中、保育士をじっと見つめてミルクを飲んでいる様子。		
	保育士と見つめ合う	保育士と目を合わせながら微笑んだり食べたりしている様子。		
	安心できる保育士の存在	信頼関係を築いている保育者がいることにより安心して食べている様子。		
	保育士とのスキンシップ	食事中に子どもが保育士の身体の一部と触れ、体温の温かさを感じている。		
	保育士の共感的なかわり	子どもの仕草や表情、言葉などにあらわれる個々の思いに応じて、保育士が「おいしいね」などの共感的な言葉がけや励ましをする。		
	保育士の応答的なかわり	子どもがサインを発したことにに対して保育士が反応する。「応答的でないかわり」とは、逆に一方的に保育士が話すかわり。	保育士の応答的でないかわり	
	おいしいと伝える仕草・言葉	ほっぺに手をあてたり、保育士の言葉がけに反応するなど、おいしいという感情を言葉や動作で表現する。		
	食後に手などをきれいにする時	食後に汚れた服や手などをきれいにする様子。		
	保育士の面白い提案	子どもの意には反するが、保育士の提案を面白いと思い、受け入れる様子。		
	見通しがもてる	子どもが次の行動を予測することができる。		
	一緒に食べる保育士の存在	保育士が食べる様子見て、食べてみようとする様子。		
	子どものサインを大切に	保育士が子どもから発するサインを見逃さない。		
	普段からの保育士との信頼関係づくり	食事場面以外における保育士との信頼関係を作る。		
	言葉をかける	保育士が子どもに食事に心地よく向かうことができるように、食事中に料理名を伝えたり、子どもの食べる様子に応じて言葉をかける。		
	食事に向かう前の配慮	保育士が遊びから食事に向かう際に言葉をかけたり、清潔にする。		
	料理を見せてから援助する	食事援助の前に料理を見せたり、料理名を子どもに伝える。		
	一人ひとりに応じた援助	子ども一人ひとり異なる「心地よさ」を関わりながら、子どもの食べる時の特性に合わせた援助をする。		
	保育士が落ち着いている	保育士自身が落ち着いて援助する。		
		スプーンの抜き方、すくう一口量等、子どもにとって不適切な援助をする。		不適切な食事援助
援助をしながら皿をスプーンで叩くなど、援助する保育士が気づかない援助中の癖があること。			不快な保育士の食事援助の癖	
友だちの存在・友だちとのやりとり	援助中の保育士が笑顔でないなど、優しい雰囲気でないこと。		保育士の優しくない雰囲気	
	友だちに影響を受けて食べようとしたり、お互いの表情を見合ったりする様子。			
友だちとの会話	友達同士で「おいしいね」などと言っている様子。			

表2-7 0歳児の食事場面における心地よさに関する全体カテゴリーと定義（続き）

上位カテゴリー	「心地よい」下位カテゴリー アミかけ：G1のみのカテゴリー	定義	「心地よくない」下位カテゴリー アミかけ：「心地よくない」のみ
食事の環境	適切な温度・湿度	明るく、子どもにとって適切な温度や湿度が保たれていること。	
	清潔な環境	清潔な、衛生的に不備のない状態。	
	安心できる環境	子どもが安心感を持って、食事に向かうことができる環境。	
	落ち着いて食べられる環境	食事場所が落ち着いて静かな空間。	
	食事に集中できる環境	食事だけに集中して食べられる環境。	集中できない食事環境
	自分で食べる経験作り	自分で食べることができる環境。	
	少人数の環境	1対1での援助や少ない人数で食事をしている様子。	
	穏やかな雰囲気	穏やかでゆったりとした雰囲気・空間。	
食事の内容	楽しい雰囲気	明るく楽しい雰囲気・空間。	
	生活リズムが整うこと	食事や睡眠、運動などの生活リズムが整っていること。	
	温かい食事	出来立ての温かい食事。	
	バランスのよい食事	栄養が整っている食事。	
連携	一人ひとりに応じた料理	個々に応じて調理形態、切り方、量などを変えている。	一人ひとりに対応していない料理
	自分で食べられる料理	自分で食べることができる形態の料理を提供する。	自分で食べられない料理
	保育と家庭との連携	献立の内容が日々固定化され多様でない食事が提供されている。	固定化された食事内容
	保育と調理との連携	保育と家庭が連携をとり、家庭の食事の様子を把握する。	家庭との連携がとれていない
連携	保育と調理との連携	保育と調理が連携をとり、一人ひとりに応じた料理の提供につなげる。	
	他の保育士との連携	援助している保育士とそれ以外の保育士が連携をとり、食事時間を進めていく。	

いることが示唆された。中でも、子どものペースが尊重されることが重視されていた。また、食事中だけでなく食事に至るプロセスも重視され、子どもが食事に期待や意欲を持てることが心地よさとして認識されていた。それらを支える要因として、一日の生活リズムの中での心地よく食事が始められる食事の開始時間の設定をはじめ、子ども一人ひとりに応じた献立、食器具、机・椅子、食事をする場の位置など環境構成が保障される必要があることも心地よさとして認識されていることがわかった。さらにそれら環境が保障された上で、同じ保育士が普段から形成された信頼関係の元、子ども一人ひとりにしっかりと向き合い、応答的・共感的関わりを行うことが心地よさとして認識されていた。

以上のように、研究1では、子どもの嬉しそうな様子など、目に見えやすい子どもの姿が、子どもの心地よさとして想起されやすく記述されていた一方で、研究1であまり書かれていなかった子どもの主体性や子どものペースの尊重などが、研究2の映像を用いたグループ・インタビューでは多く語られていた。これらの認識の違いが生まれた背景要因について、今後さらに検討していく必要があるだろう。

一方で、本稿の冒頭で記したように、食事場面における子どもの個別性の配慮が重要であることを考えると、研究2で示されたような内容が、その具体的な視点として挙げられると言えよう。研究2の参加園は3園のみであるため、食事場面における子どもの個別性の配慮に関しては、より多様な視点がある可能性があり、より詳細に検討することが求められる。また、同じ園でも、保育士によっては、同じ

行動でも子どもにとってよいと捉える者と逆によくないと捉える者がいる。そのため、園単位で食事場面に関する考え方を検討するだけでなく、個人単位でそれぞれの価値観によって食事場面における保育の在り方が異なる可能性や、個々の認識がどのような要因と関連しているのかについて、検討する必要がある。

VI. おわりに

「子どもにとって心地よい食事の場とは何か」を問うのであれば、「自分にとって心地よい食事の場とは何か」、逆に、「どのような食事の場だと、心地よくないのか」を問うことになる。ところで、食事の場を構成しているものは何だろうか、そこには、子どもの心身の機能の発達に即し、おいしく、栄養にも富むといった食事側の条件も必要だろう。また、できれば、仲が良く、一緒にいたい人と食べたいといった人的な条件、そして、くつろいだ空間等の場の条件も関わってくる。「おいしい食事がうれしいな」「寒い日であれば、温かな汁ものがあるとほっとするよね」「食卓はきれいにしたいよね」と、親であれ、保育者であれ、大人たちの価値観とそこに費やす労力が問われる。そして、「これがおいしい食事なんだ」「こんな食事をしたい」という思いや心情を大人と子どもとで共有し、繰り返す中で、食の価値観が形成され、食の文化化が進む。そのようにして、食の理想像がつけられるのだろう。つまり、「心地よい食事の場」を保育者として考える前に、一人の人間として考え、食事をなおざりにせず、

行動することをなくして、実現はしないのである。

前述の食事の条件、環境を満たすためには、保育士だけでなく、栄養士や調理員、用務員、そして、主任保育士や園長等、まさに職員全体で考えあひ、それぞれの価値観を伝えあひ、わかちあひ、子どものために学びあひていく園の風土、園内体制の整備を欠かすことができない。みんなで「心地よい食事の場」、食事の質を考えることができる共同体でありたい。

平成29年、保育士等のキャリアアップ研修の一分野として「食育・アレルギー対応」が位置づけられた。厚生労働省で示された分野別リーダー研修の内容は、栄養に関する基礎知識、食育計画の作成と活用、保育所における食事の提供ガイドライン等の知識習得に重点が置かれている（厚生労働省、2017）¹³⁾。保育士等の食事の援助は食事の提供における質の向上にあたるが、具体的にどのように環境を構成し、援助したら良いのか、保育者の食事援助に求められる力が提示されているわけではない。

今回、本研究の研究1は日本保育協会での「食育・アレルギー対応」のキャリアアップ研修での演習の一部から得られた資料である。そうした視点での実践・研修から研究を積み重ね、理論を構築していくといった循環を大切にしたい。本研究の第一歩として、保育者の食事援助に求められる力の要因分析を重ね、保育者になる前の養成課程でのより実践的な教育内容の構築につなげていきたい。

引用文献

- 1) 厚生労働省（2012）保育所における食事の提供ガイドライン。
- 2) 東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター（印刷中）『園での食事と睡眠、仕事への認識に関する調査』について。
- 3) 大久保 真衣・田村 文誉・倉本 絵美・石川 光・向井 美恵（2002）摂食機能発達を考慮した自食スプーンの研究 ハンドル部とボール部の角度の違いによる捕食動作への影響, 小児保健研究, 61(3), 503-511.
- 4) 倉本 絵美・田村 文誉・大久保 真衣・石川 光・向井 美恵（2002）小児保健研究, 61(1), 82-90.
- 5) 川田 学（2011）他者の食べるレモンはいかにして酸っぱいか?: 乳児期における擬似酸味反応の発達の検討, 発達心理学研究 22(2), 157-167.
- 6) 川田 学・塚田(城)みちる・川田 暁子(2005) 乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容: 食事場面における生後5ヶ月から15ヶ月までの縦断研究, 発達心理学研究 16(1), 46-58.

- 7) 脇田満里子・野村幸子（2011）離乳食場面における母と子の相互交渉の経時的变化, 奈良看護紀要, 7, 16-23.
- 8) 石黒 広昭（2005）保育園における15か月児の介助を伴う食行為の研究, 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 96, 69-91.
- 9) 河原 紀子（2009）保育園における乳幼児の食行動の発達と自律, 乳幼児医学・心理学研究18(2), 117-127.
- 10) 根津 明子（2009）乳児において文化としての「食べる」行為はいかにして成立するか: 離乳食援助場面を通して, 教育方法学研究, 35, 47-57.
- 11) 伊藤 優（2017）乳児に対する保育士と保護者の連絡帳を用いた連携の様相—「食事の連絡帳」のやりとりの分析から—, 保育学研究, 55(3), 285-297.
- 12) 前掲.
- 13) 厚生労働省（2017）厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長: 保育士等キャリアアップ研修の実施について, 雇児保発0401第1号, 平成29年4月1日.

謝辞

本研究にご参加くださいました皆様に、心より感謝申し上げます。また、研究1の実施にあたっては、日本保育協会研修部のご協力を頂きました。御礼申し上げます。最後に、本研究を助成していただきました日本保育協会 保育科学研究所に深く感謝申し上げます。

付記

本論文は、研究チーム全員で計画・実施・分析した調査データについて、IとVIを酒井、IIの1.1)を志賀口、2)を渡邊、3)を林・淀川、2.を淀川、IIIを伊藤・淀川、IVを會退・池谷、Vを淀川が分担執筆し、全体の推敲・監修を淀川・酒井が行ったものである。

人的環境としての保育者の語彙力と子どもの育ちの関係性についての研究 ～言葉のやり取りを通して見えてくるもの～

研究代表者	岩橋 道世	(こども園るんびにい副園長)
共同研究者	矢藤 誠慈郎	(和洋女子大学教授)
	北野 幸子	(神戸大学大学院准教授)
	菊地 義行	(境いずみ保育園理事長)
	只野 裕子	(こども園あおもりよつば園長)
	福澤 紀子	(こども園つるた乳幼児園園長)
	永田 久史	(第2 聖心保育園園長)
	平山 猛	(さざなみ保育園園長)
	青木 恵里佳	(子供の家愛育保育園副園長)
	田和 由里子	(春日こども園園長)
	筒井 桂香	(もとしろ認定こども園園長)
	花沢 幸苗	(中居林こども園理事長)
	坂崎 隆浩	(こども園ひがしどおり理事長)
	東ヶ崎 静仁	(飯沼こども園理事長)

研究の概要

乳幼児期の3歳未満児においては発達の段階において他の年齢に比べ周りの人的、物的、社会的環境により大きく影響を受けるとされている。前研究において2017年度の研究では3歳未満児の教育の質の在り方、つまり保育内容と人的環境に関する研究を、2018年度では同じく3歳未満児の教育における遊具環境と遊びの物的環境に注目しての研究を行った。「人的環境」「物的環境」がどう子ども達の育ちに影響しているかを検証した。そこから見えてきたものとして集団保育において、専門的知識を持った保育者が、日々その研鑽に努め乳幼児の教育・保育に当たることで保育者と環境構成の質が、家庭環境とは違った教育的な刺激材料として子どもの発達に有益な効果をもたらすものになるという結果を導き出した。

本研究ではこれらの研究を基に次の段階として理論的思考をもたらす言葉の獲得の環境が乳幼児期の3歳未満児の言語環境について集団保育の現場における保育者と3歳未満児の関係性の現状を把握し、言語発達により良い影響を与える保育者の質と保育の質の在り方を検証していく。保育者の「言語行動、非言語行動」と3歳未満児の「言語行動、非言語行動」の相互作用、及び集団から、獲得する言葉の質と量及び3歳未満児の言動に、どのような変化を見て取れるかを3回のビデオ撮影と保育者へのアンケートを基に検証するものである。

キーワード：

- ・ 3歳未満児の人的環境としての保育者の関わり方の重要性
- ・ 3歳未満児の言葉の育ちを促す保育者の役割に関する実践現場と社会の認識の差
- ・ 言語行動と非言語行動の関係性
- ・ 言葉のカテゴリー14種類と子どもの行動

1. はじめに

1-1 問題意識

乳幼児期に欠かせない環境の基本として人的環境、物的環境、社会的環境があげられる。

今回の研究は社会的環境の中から保育集団の中の保育者との関わりが言語発達に与える影響を検証したものである。今回社会的環境と位置付けたが、集団の関わりを成立させるのに欠かせない言語（言葉）の発達は人的環境にも大きく影響し、言葉の発達を促すうえで、物的環境といわれるおもちゃ等の媒体は欠かせない環境となる。よって今回取り上げた言葉の発達の研究には、人的環境及び物的環境、集団としての社会的環境が相互に影響し合い育ちを引き出すものと考えたものである。

当研究会は前々回において人的環境として保育者との愛着関係と子ども同士の関わりが乳児の発達に与える影響を検証した。また前回は物的環境が与える影響として3歳未満児が身近に関わる玩具や遊具その他教材と言われるものとの関わりから見えてくる育ちの影響について検証した。

今回は集団の中において、互いの意思疎通を可能にする手段の一つとして挙げられる言語の獲得が、保育現場における保育者や友達と言われる他者との関わりの中から見えてくる育ちを検証する。生活のほとんどを大人の援助に頼る3歳未満児の発達は、人的環境としての保育者との関わりによる相互作用から獲得する言葉の質と量及び子どもの行動目標等に深く関係するものと思われる。このことから保育者の関わり方が重要なカギを握ることの認識の上に立ち、保育者の言語能力や語彙力の質を上げることにより、子どもの言語能力の質の向上及びコミュニケーション能力、理論的思考の基礎となる言語発達を促すものと考ええる。

保育者の役割は子どもの発達の一つの指標として言語発達の度合いを確認することは保育現場においては当然であり、その発達を促す指導計画を作成し日々工夫し保育を行っている。絵本などの言語発達に欠かせない教材の選定や、生活に必要な社会的会話や語りかけをその場その場で適切に実践し、その結果を記録し次の成長へ繋げている。このように実践が伴った言葉の獲得は確かな知識として子どもの中に積み上げられ、概念の理解や科学的思考の基礎となる。保育者は専門家としての意識を持ち、持てる知識を個々の発達に即し提供し子どもの学びを促している。ただ一般社会においてこのことを理解し保育現場を見、言語発達に期待している人はそう多

くはないと予想されるのは確かである。

しかしながら先行研究などから乳幼児の言葉の発達は周りの大人の関わり方が大きく影響することがわかっている。周りの大人がどれほどの語彙を持ち会話をしているか、また話しかけられる言葉がどれほど豊かか、物や状況の表現の仕方が適切であるかにより、子どもが獲得する語彙の数や言葉の理解度も違ってくる。

多くの名詞や動詞、形容詞等の獲得は表現を豊かにし複雑な状況を適切に伝え、互いの意思疎通を十分なものにする。ただし文字や単語を形の上だけで数多く獲得してもそれらは言葉としての役割や意味を持たずコミュニケーションの力としては不十分な道具となる。よって本研究においては保育士の豊かな語彙力が子どもとの応答的な環境を通し、単なる単語の羅列ではなく、自らを表現する道具として獲得できているかを検証するものである。

今回の研究の実証研究では、子どもの育ちとして、幼児期における言語能力は、0歳～3歳未満児における言語環境の影響を大きく受け、人的環境の保育者との応答的関わりは、獲得する言葉の質と量及び子どもの行動目標等々に深く関係するというのである。

よって人的環境として大きな影響力を持つ保育者の関わり方が重要なカギを握ることの認識の上に立ち、保育者の言語能力の質を上げることにより、子どもの言語能力の質の向上を目指す必要があると考える。

保育者の援助と子どもの育ちの姿の関係性に関する事例を14のカテゴリーに分類しその発達を具体的に検証し、言葉とそれに伴う行為の意味合いを知識として獲得することで子どもの本来の語彙力の基礎となると考える。

1-2. 先行研究の検討

3歳未満児の言葉の育ちに関する研究及び3歳未満児への保育者の言葉がけの実態に関する先行研究は近年多い。

保育団体としては全国保育士会にて「保育の言語化等検討の委員会を立ち上げ、「養護と教育が一体となった保育の言語化」を平成28年にまとめている。又、当研究会でもこの3年間の研究以外にも、2011年度には日本保育協会「保育科学研究」第2巻（2011年度 代表者坂崎隆浩）にて0歳児の絵本を利用した教育的な効果を示し、その中で保育者の援助について「保育所では0歳からの乳幼児の発達を知り、保育を専門的に学び訓練を受けた保育士が

系統立てて計画を立てる。その計画を乳幼児との関係を通し、個々にスキンシップをとっていくことで、子ども自身の中に愛され大切にされているという自己肯定が育まれる。保育士と共に日常生活をおくり、繰り返し共感や承認を受け受容される経験をもつ乳幼児は情緒が安定し、意欲や関心をもって主体的に活動していく。0歳児におけるこの経験がその後の教育の土台に繋がっていくのである。集団という環境と保育の専門家が関わる保育所における0歳からの教育の存在を検証することにより、0歳からの保育所保育が乳幼児のより良い育ちを促す環境であることを明らかにした。」と述べている

大学側も、2018年神戸短期大学教育実践研究紀要第11号では子どもの気持ちを引き出す保育者の言葉とかかわりを実習での学生のエピソードをもとに検討している。

「子どもの何を育てたいかを明確にした指導計画を立てる。そして、それに沿って子どもの実態にあった柔軟な保育をしていくことが、子どもの心に寄り添った保育となっていくと考える。」

このように指針や要領、保育団体や大学の研究等も含めこれらについて発表されているが、2018年に出版された「3000万語の格差 赤ちゃんの脳をつくる、親と保育者の話し方」(ダナ・サスキンド著 掛札逸美訳 高山静子解説)の内容は実に科学的に説明されており、訳をしている掛札氏が本書の内容は日本と世界の将来を真剣に考えるものとし、保育者の必読書と思える。著者のシカゴ大学医科大学院・小児外科教授による小児人工内耳移植による経験を基に、大きくは3歳までに果たす脳と言語の関係、又社会経済的に恵まれていない環境であったとしても、聞き、話す能力を十分に発揮できるとしたところにある。一例だけを紹介したい。専門職と生活保護家庭での発語を聞く差異を1年間でその差異は800万語、4歳児時点で3000万語の差と説明している。

解説をしている高山氏は言葉の格差を生むために家庭や園はどうすれば良いのか、問題解決提起している。

1-3. 本研究の位置づけと目的

言葉の獲得における重要な乳幼児期の3歳未満児を対象に、日々の保育の言語環境について保育現場における保育者と子どもの関係性の現状を把握し、言語発達により良い影響を与える保育者の質と保育内容の質の在り方を検証する。

2. 方法

2-1. 対象

- ・協力園(認定こども園及び保育所の14園)の0歳～3歳未満児クラスの乳幼児及び保育担当者

2-2. 方法

- ・保育現場のビデオ撮影及びアンケート
共通の保育課題(ままごと遊び等)と時間(30分以内)を設定し、保育をビデオ撮影して、実施した保育に関しての状況把握ができるアンケート(記述式)を実施する。

2-3. 時期

- ・令和元年6月～8月における任意の3日間を各園に選んで取り組んでもらった。

2-4. 内容

- ・ビデオを検証しままごと遊び等の中における保育者の言葉かけの量と内容(種類)の検証
- ・ままごと遊び等の中における対象児の発する言葉の量と内容の検証
- ・ままごと遊び等の中における保育者と子どもとの相互の関わりによって発せられた言葉の量と内容の検証
- ・ままごと遊び等の中における子ども同士の関わりの中で発せられる言葉の量と内容の検証

2-5. 分類

多様性、多方面にわたる言葉やパラレルトーク(保育者の言葉が子どもの行動目標に繋がるよう言語化する)を考慮し以下の3つの方法で分類した。

- (1) 非言語行動と言語行動
- (2) 14のカテゴリーを設け、保育者の行動を意味づける。
- (3) カテゴリーの使用頻度によるカテゴリーの関係を考慮した分類。

2-6. 分析と考察

調査結果に基づいて、各園に共通に見られる特徴や相違について分類し考察する。

3. 結果および分析

3-1 保育者の援助について

保育者の子どもへの関わりと子どもからの応答について、言語的行動と非言語的行動に分け記録用紙に記載された回数を集計した。各園において様々な傾向が見られたが、全体として以下のような結果が得られた。

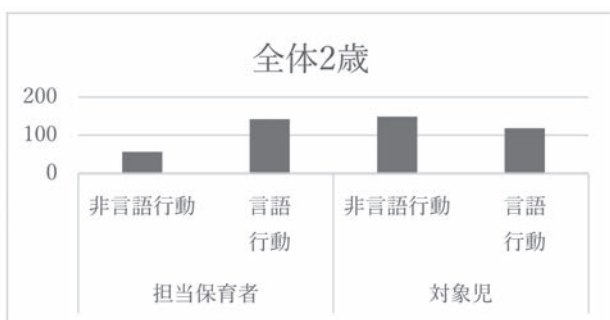
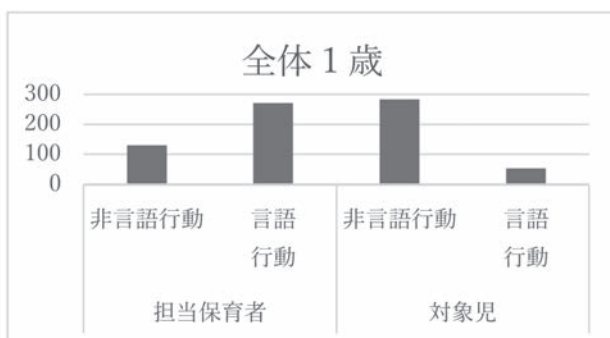
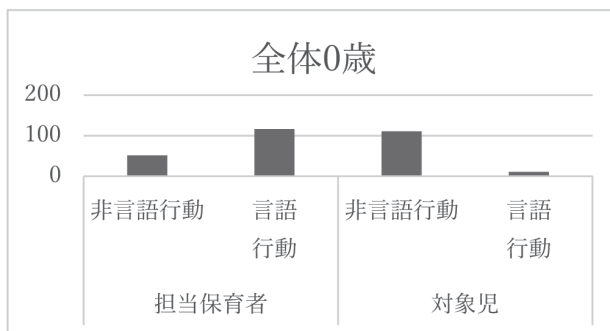
3-1-1 非言語行動、言語行動の頻度

0歳における全体的な特徴としては、保育者では

非言語活動より言語活動が高くなっていること、逆に対象園児においては、非言語行動が多くを占めている。対象年齢が言語の獲得及び言語表現能力が未発達であるため、対象園児の言語行動が低いと考えられるが、子どもは保育者の言葉かけに対し、身振り手振り表情等による応答を行っていることが窺える。

1歳児においても担当保育者の言語行動が多く、対象児においては非言語行動が多い。一方で子どもの言語行動について増加がみられる。

2歳になると保育者との関わりに言語行動が増加している傾向が見られる。一方で非言語活動も認められ、保育者への応答に使用されていることがわかる。



3-1-2 言葉かけの 카테고리と表出頻度

保育者の子どもへの関わりを次表に掲げる14種類の 카테고리に分け、子どもへの関わりについて分

類を行った。分類は実際に子どもに関わった保育者が行い記録表に記入してもらった。

カテゴリーの種類と内容

分類名	内容
つぶやき (自問)	保育者の感想や気持ち等を表す言葉
疑問	子どもへの問いかけの言葉
指示	子どもに行動を促す言葉
代弁	子どもの言葉にならない気持ちを言い換える言葉
誘導	子どもの行動を促す言葉
感想	子どもの行動に対する感想
禁止	子どもの行動を制限する言葉
同意	子どもの行動の追認の言葉
提案	～してみようか、等
事実 (こども)	子どもが物の名前 (名詞) や変わったことを示す言葉
ほめる	子どもの行為をほめる言葉
促す	子どもの行動を仕向ける言葉
行為の言語化 (先生)	保育者の行動を言葉で表す
オノマトペ	ぎゃー、しーっ、などの言葉

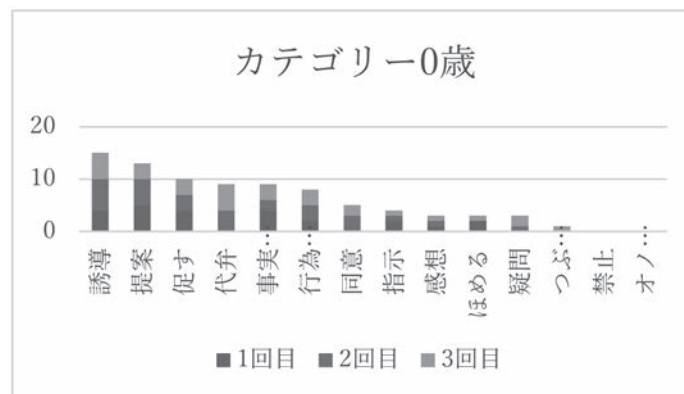
それぞれの年齢、カテゴリーの使用回数毎の分類結果は以下の通りである。

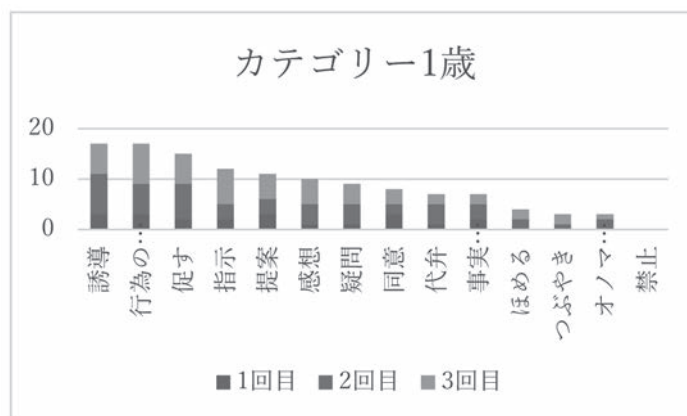
(1) 保育者の言葉かけに関するカテゴリー使用頻度

カテゴリーが使われた回数毎に合計してみると、使用頻度の傾向として、1位は0歳から2歳まで「誘導」、2位は0歳、2歳は提案、1歳は行為の言語化 (先生) で、3位は0歳から3歳まで「促す」となっている。4位からは0歳では代弁、事実 (こ

ども)、1歳では指示や提案、2歳では疑問、感想と続いている。

それぞれのカテゴリーについて対象児の年齢に関わらず誘導、促すといった関わりで子どもと接しており、それに加え年齢別に特有な関わり方法で接していると考えられる。一方で全く使われないか使用頻度が低いカテゴリーは、「禁止」「オノマトペ」「つぶやき」等であった。





担当保育者の使用カテゴリー上位

	1位	2位	3位	4位	5位
0歳	誘導	提案	促す	代弁	事実(こども)
1歳	誘導	行為の言語化	促す	指示	提案
2歳	誘導	提案	促す	疑問	感想

(2) カテゴリー使用の特徴

カテゴリーの使用について、担当保育者が使用した言葉をどのカテゴリーに分けるか見てみると、カテゴリー分類が明確にできなかつたり、「指示」「誘導」「促す」など類似の分類により境界があいまいな区分もあった。したがって記録においては一つの言葉かけあるいは非言語行動に対し、複数のカテゴリーを選択するという事例が多く見られた。また類

似したカテゴリー以外でも、子どもに対するメッセージをどのように送るかという保育者の考えにより、一つの言語活動に対し複数のカテゴリーを選択する場合に、いくつかの特徴的な組み合わせが見出された。

保育者の活動に対する複数のカテゴリーを選択した場合をもう少し詳しく見てみると、次の6つのパターンに分類できる。

カテゴリーの使用分類	選択されたカテゴリー
Aの中にBを含む	「指示」と「同意」、「提案」と「同意」等
Aを使ってBを表現する	「代弁」と「感想」、「事実」と「誘導」等
AでもありBでもある	「誘導」と「提案」、「誘導」と「促す」等
Aする前提にBがある	「促す」と「同意」、「提案」と「同意」等
AするためにBを使う	「疑問」と「つぶやき」、「促す」と「同意」
その他	上記以外のもの

分類中「Aを使ってBを表現する」が最も多く、さまざまな組合せで子どもと対峙していることが窺える。その中で全体的な使用頻度上位の「誘導」「提案」「促す」が多く使用されていた。

3-1-3 保育者の行動への省察

以上の結果により、保育者による子どもへの働きかけにおいて、言語行動、非言語行動については、保育者による言語行動に対して非言語行動が多く見られた。また保育者が意図する関わりのカテゴリーでは「誘導」「提案」「促す」が上位を占めたが、保育者は子どもへの関わりにおいて、複数のカテゴリーを考慮し、状況に応じた複数の意味を含んだ言葉かけをおこなっていることが考えられる。

3-2 子どもの育ちについて

今回の取組を通して、子どもの変化についてのコメントから「言語と行動の関係性の変化」「言葉の

数の変化」「種類の変化」の3つの観点から子どもの変化についてみると、次のような結果となった。

言葉と行動の関係性の変化については年齢を問わず変化ありと答えており、種類の変化についても同様であった。一方言葉の数の変化については、0歳児及び1歳児は変化なしが多く、2歳児では変化ありが8割を超えていた。

次に、保育者の働きかけに対する子どもの反応について、「肯定的反応」「否定的反応」「その他の反応」及び「無反応」に分け、推移を見た。「肯定的反応」は保育者の意図した行動に対し子どもが進んで関わろうとしたり、受入れたり、取り入れたりして遊びを展開する状態、「否定的反応」は保育者の働きかけを拒絶した状態、「その他の反応」は保育者の関わりに反応はしているが、意図した活動ではない状態、そして「無反応」は保育者の関わりに態度としての表出が認められない状態である。

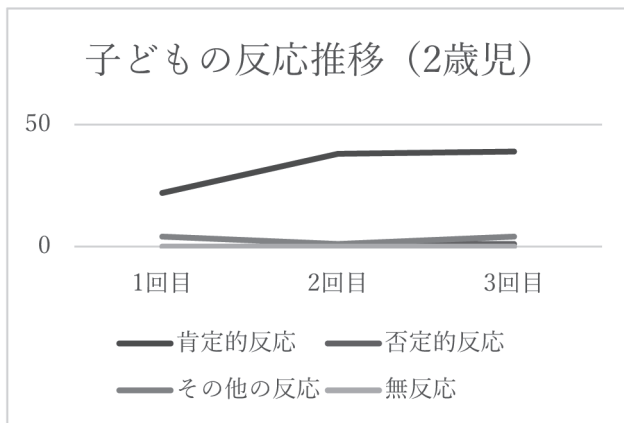
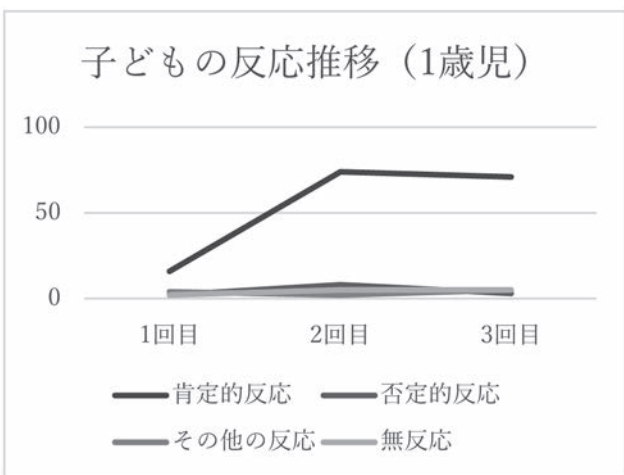
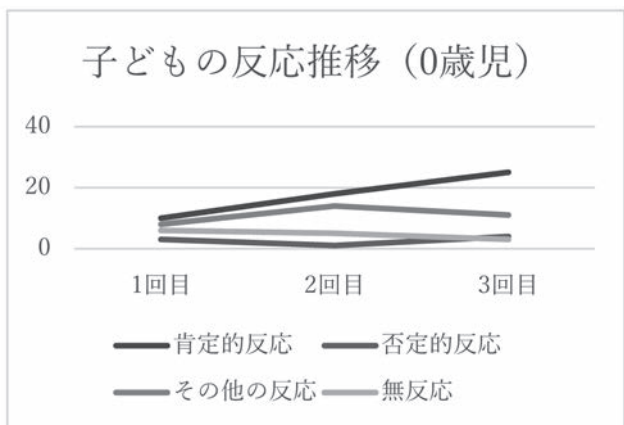
担当保育者による感想（14か園に質問し回答があったもの）

0歳児	変化あり		変化なし		不明		合計	
	園数	%	園数	%	園数	%	園数	%
言葉と行動の関係性の変化	4	100	0	0	0	0	4	100
言葉の数の変化	1	25	2	50	1	25	4	100
種類の変化	4	100	0	0	0	0	4	100

1歳児	変化あり		変化なし		不明		合計	
	園数	%	園数	%	園数	%	園数	%
言葉と行動の関係性の変化	6	100	0	0	1	0	7	100
言葉の数の変化	4	38	3	63	0	0	7	100
種類の変化	4	67	2	33	1	0	7	100

2歳児	変化あり		変化なし		不明		合計	
	園数	%	園数	%	園数	%	園数	%
言葉と行動の関係性の変化	5	83	0	0	1	17	6	100
言葉の数の変化	5	83	1	17	0	0	6	100
種類の変化	5	83	0	0	1	17	6	100

保育者の働きかけに対する子どもの反応



全ての年齢に関して概ね肯定的な反応が見られた。回数を重ね、保育者の関わりが増加することで肯定的反応も増加している。また逆に否定的反応、無反応は低下している結果となった。

3-2-1 言語行動

0歳児の関わりでは言語による反応はほとんど見られないが、喃語の増加が見られた。1歳において

も非言語活動による反応が回数に関わらず多く見られるが、一語の発語が見られる。保育者の問いかけによる答えや、保育者の言葉を繰り返すといった行動が多く見られる。2歳児になると、発語は多くなり、また一語文だったものから多くの語をつなげて会話になっていく様子が窺える。また・声かけをすることで子どもからの応答が増加している。

子どもの応答の内容として保育者が認識したもの

としては、相手の要求に応える「応答」、自分の感情を行動のみの表現から言葉を使った表現への変化が見られた、「子ども－保育者」関係による言葉の増加が見られた、遊びの繰り返しから遊びが膨らんだり場面にあった言葉が増えた、といったものが挙げがっていた。

3-2-2 非言語行動

非言語活動に対する保育者の所見を年齢別にみると、0歳児への言葉かけへの反応は非言語でのものが多い。その非言語的な活動の中に育ちが見られ、その内容は、仕草、表情（笑顔）、認識、動作、等に見ることができるといった所見が見られた。

また、1歳児との関わりにおいては、「子ども－保育者」「子ども－保育者－子ども」へと遊びが展開していく様子が窺え、保育者との関わりで、さらに非言語行動の増加が見られた。

2歳児においては、非言語活動から言語活動への移行が顕著に見られる中でも、非言語行動の変化としては、遊びの回数を経るにつれ、保育者や友達の真似をすることから自らやりたいことをやろうとするといった行動の変化が指摘されている。

3-2-3 子どもの育ちについての省察

遊びの回数を重ね、保育者の関わりを深化・発展させることを通して、子どもの言語行動は大きく成長するのではないかということが考えられる。「子ども－保育者」関係による言葉の増加が「子ども－保育者－子ども」関係に広がる基盤となっていることが示唆される結果となった。

また、未だ言葉を獲得していない状態の0歳児から次第に言語活動に移行していく2歳児において、保育者の言葉かけを通して言葉の獲得につながっていることが明らかとなった。言葉では応答できない0歳児であっても、同じ遊びを繰り返し保育者による言葉かけを受け続ける体験の積み重ねから次第に言葉の萌芽が現れてくるのが3回の遊びの展開から見えてきた。

3-3 保育者の援助と子どもの育ちの姿の関係性に関する事例

3-3-1 具体的な関わり的事例

前項で分類した14カテゴリーについて、具体的な事例をそれぞれ担当した保育者からエピソードを述べてもらった。

(1) つぶやき 2歳9ヶ月 (男)

ままごとの最中保育者の見守りの中で「一緒にや

ろう」と、となりの子どもに囁く。となりの囁かれた子どもも「うん」と答え、「なに、つくろうかな」とつぶやく。

(2) 疑問 2歳9か月 (男)

環境設定として、保育者が遊びのヒントとなるような声かけをすることにより、自分の使いたいものの確保だけでなく、皆と関わりながら一緒に遊ぶ様子が見られる。保育者が「これ、どうやったらいいのかな？」の声かけをしても返事は返ってこない。疑問をなげかけるのは保育者側である。1回・2回と繰り返すが言葉は増えるが疑問の言葉は出てこない。

(3) 指示

環境設定として保育者の非言語行動、言語行動は増え2歳児の言語行動、非言語行動も増えてくるが保育者からの指示の言葉は出てこない。

0歳児・1歳児・2歳児の保育者とも園児への指示の言葉はなかった。これは保育者の指示ではなく園児自らの考えで行動させるための環境設定を心がけているあらわれと思う。

(4) 代弁 0歳11か月 (男)

保育者が人形のオムツ交換をする時「さっぱりしたね」「気持ちよかったね」とオムツ交換をされた時の気持ちを代弁することで、園児からは「あー」や「うー」などの言葉が出てきた。保育者と園児が気持ちを共有したことになる。

(5) 誘導 3歳2ヶ月 (女)

フェルト地の手作り食材で、作った料理を皿に盛り付けて

「お友だち呼んでみる？」の保育者の声に「いっしょに、ごはんたべるひと、いませんか？」と誘い、お友だちも一緒に「いただきます」「おいしいね」

「これは〇〇のあじだね」等々会話が弾んだ。

(6) 感想 2歳2か月 (男)

保育者が人形を抱っこして、「トントン」しながら「お休み」や「おはよう」の言葉かけをする。その様子を見ていた子どもも真似をする。人形にコップを近づけ何かを飲ませ「ごくごく、美味しいね」など保育者が気持ちを言葉で伝える。

(7) 禁止

0歳児から2歳児まで全ての子どもに対して「禁止」の言葉かけをしていなかった。

(8) 同意 2歳1か月 (女)

ままごとと道具を子どもが取りやすい場所に置く。子どものお気に入りの道具を手に入れているのを見つけ「見つかった？」と聞いたり、持っている物を友だちが、無理やり取ろうとしたので、いけないこと

を伝えると「わかった」と同意する。

(9) 提案 0歳11カ月（女）

人形のおむつを替えた後に「〇〇ちゃんもオムツ替えてさっぱりしようか」の声かけに人形の方を見る仕草をする。人形を使ってオムツ替えを見ることで自分がオムツを替える様子を見たり2歳児クラスのお友達がトイレに行く様子を見たりする姿が出てきた。「お姉ちゃんもおしっこかな？トイレ行ってるね。〇〇ちゃんと一緒にだね」と声をかけると両足をパタパタしていた。

(10) 事実 1歳3ヶ月（女）

果物のおもちゃをじっと見ている本児。保育者が「おいしそう、あーん」と食べる真似をすると本児も両手で持ち「あーん」と口を開ける。「おいしい？ 大きなお口だね」と声を掛けるともっと大きな口になる。「大きなお口ですごくおいしそう。先生も食べたいな！」の声に保育者の口元に持ってきて食べさせようとする。もっと大きな口を開けてと言う仕草、本児も大きく口を開けたその時一瞬目が合い互いにほほえみ合う。

(11) ほめる 2歳10ヶ月（男）

ままごと用レジスターの使い方が分からない本児。周りを見ながら誰にどう聞けば良いのか、様子を伺っている。上手く操作してしているお友だちを見つけて、思い切って「こうするん？」と尋ね、本児も行う。「そうそう上手」と褒められると照れながら、はにかんでいた。その後は「おらっしゃいませ」「ピッピッ」とやり取りして楽しんでいた。

(12) 促す 0歳11か月（女）

オムツ替えの際に「キレイキレイするからみてね」とお人形のおむつ替えの様子を見せていき、オムツ替えに興味を持たせ、「Yくんもキレイキレイしようよ」と誘いをしながら、一緒にやろうと促している。

(13) 行為の言語化 2歳8ヶ月（男）

ままごとで炒める真似をしながら、「きょうは、いために、しようかな？」

「なんでかな？これにいれていい？」と自分の行為を言葉にしていた。

(14) オノマトペ 1歳1か月（女）

細い毛糸を容器に入れながら「ちゅるちゅる」「うん。ちゅるちゅる」「とんとん」と言語化していた。

3-3-2 保育者の援助と子どもの育ちの姿の関係性に関する事例の考察

事例の中ではカテゴリーが、単独に保育の中で活かされているのではなく複数が重なりあっているこ

とがうかがい知ることができる。年齢が低いほど保育者の言語行動が主であり、子どもは非言語行動が主であった。年齢が増す毎にそのことが逆転していることが事例から見えてきた。一方驚いたことにカテゴリー「禁止」においては子どもに対して全く「禁止」の言葉かけをしていない。このことは日頃から保育場面において肯定的な言葉かけをしているということが実証されたといえる。「オノマトペ」に関しては、0歳児において擬音として捉え「ごくごく」「あむあむ」「とんとん」。1歳児も「ちゅるちゅる」「とんとんとん」「ぺたーん」「まきまき」や「きゅつきゅうつきゅう」など保育実践では多く使用されているが行為の言語化として捉え、オノマトペとしての認識が保育者に薄いと感ずることができた。各カテゴリーにおいて言葉に対して表現する力が育っていると感ずたり、1対1から1対2や3という具合に友だちとの関わりが広がってきていると感ずた保育者もいた。

4. 結果と事例の関係について

4-1 保育者の関わりと子どもの育ちの関係についての考察

0歳から、2歳までの3年間は、全く言葉が話せない時期から、簡単な会話が話せるようになるといった大きく成長する時期で、今回の研究結果では、言語行動と非言語行動の関係性からみると、各年齢に共通の傾向として保育者は言語行動の頻度が高く、対象児は、非言語行動の頻度が高くなっていった。0歳から1歳、2歳と年齢があがり、言葉の獲得が進むにつれ、対象児の言語行動の値も増えている。また、1回目、2回目、3回目と関わりを深めていくと、それに伴って対象児の肯定的反応の値も上がった。このようなことから子ども達にとってより良い応答的な関わりを持つことでさらに子ども達は、遊び等をより楽しんだり知識として獲得していると考えられる。

今回の研究において、回数を重ね、より進化・発展した関わりを持つことや年齢があがってより良い行動の変化がみられた要因には、その年齢に応じた対応を日々繰り返し行っていることが大きく関わっていると考えられる。小さな対応や援助、遊び等の積み重ねがとても大切であることが実証されたのではない。

また、言葉のカテゴリー分類の特徴をみると、どの年齢も、誘導、提案、促すのカテゴリーが多く見られていることから、保育者の言葉かけや行動が対

象児の行動の変化に繋がっていくことがわかる。保育者の自由記述からも、言葉と行動性の変化があると、ほとんどの人が感じており、これらの言語行動は、対象児反応推移でも実証されており、肯定的反応を見せることが多くなっている。但し0歳児については、その他の反応が見られる。これは保育者の行動に理解している段階ということもあり、興味を示さなかったり促す行動を保育者がしても、関係ない反応をしている等様々見られている。1歳児は保育者の関わりが少ない保育と関わりをより進化・発展していく保育では、肯定的反応が極端に増えることが見られた。これは保育者の行動が理解できるようになってきたと考えられ、子ども達は、日々保育者の援助の元に過ごすことで言葉や行動の獲得を少しずつ積み重ねてきているのではないかと考えられる。

5. おわりに

日本保育協会保育科学研究所の研究においては保育総合研究会として、現場からの実証研究として保育の可視化についてドキュメンテーションを通して発信し、次に人的環境において現場での具体的な保育者の言葉や行為における質的内容、そして実践において物的環境構成はどのようになっているのか実証研究を重ねてきた。今回更にこのような環境の中で子どもの言葉の獲得についての現場における保育者の非言語行動及び言語行動が子どもの言葉の獲得にどのような影響を及ぼし左右していくのかを研究するに至った。子どもの言葉の発達には保育者の言葉を始め、関わり方に大きく影響されることを確認し、保育者がかける言葉は子どもの言動にどのようにアプローチしているのかを例を挙げて確認することができた。

0歳児への言葉かけへの反応は非言語でのものが多い。その非言語的な活動の中には育ちが見られ、その内容は、仕草、表情（笑顔）、認識、動作、等に見ることができる。

1歳児との関わりでは、「子ども－保育者」「子ども－保育者－子ども」へと遊びが展開していく様子が窺え、保育者との関わりで、さらに非言語行動の増加が見られた。2歳児においては、やりたいことを真似する行動（非言語活動）遊びの回数を重ね、保育者の関わりを深化・発展させることを通して、子どもの言語行動は大きく成長するのではないかと考えられる。「子ども－保育者」関係による言葉の増加が「子ども－保育者－子ども」関係

に広がる基盤となっていることが示唆される結果となった。

また、未だ言葉を獲得していない状態の0歳児から次第に言語活動に移行していく2歳児において、保育者の言葉かけを通して言葉の獲得につながっていることが明らかとなった。言葉では応答できない0歳児であっても、同じ遊びを繰り返し保育者による言葉かけを受け続ける体験の積み重ねから次第に言葉の萌芽が現れてくるのが3回の遊びの展開から見えてきた。

本研究を通して、「人的環境としての保育者の語彙力と子どもの関係性」において語彙力を広げていくためには0歳からの保育者との言葉のやりとりの積み重ねが重要だということが現場の実態調査から実証できた。

参考文献

- ・保育所保育指針
- ・幼保連携型認定こども園教育・保育要領
- ・日本保育協会「保育科学研究」第2巻、7巻、8巻
- ・2018年神戸短期大学教育実践研究紀要 第11号
- ・「3000万語の格差 赤ちゃんの脳をつくる、親と保育者の話し方」（ダナ・サスキンド著 掛札逸美訳 高山静子解説）明石書店 2018年
- ・子どもの見ている世界 誕生から6歳までの「子育て・親育ち」内田 伸子 春秋社 2017年
- ・まごころの保育 堀合文子のことばと実践に学ぶ 内田 伸子 小学館 1998年

附属資料

① 別紙 アンケート

【アンケート回答用紙】～言葉のやり取りを通して見えてくるもの～ 保育総合研究会

1. 対象児の年齢（ 歳児クラス） 才 ヶ月 （ 男 女 ）
2. 対象児の保育歴 年 ヶ月
3. クラスの人数 人
4. ビデオ撮影の保育者の保育年数 年目
5. クラス担当保育者 保育教諭 人、 保育士 人、
看護師 人、 その他（ ） 人
6. ビデオ撮影の日時 1回目 月 日 時 分～ 時 分
2回目 月 日 時 分～ 時 分
3回目 月 日 時 分～ 時 分
7. 今回使った遊具（おもちゃ）はなんですか（基本3日間同じおもちゃ等を使用するが、あそびを発展させるために、足しても良い）
8. ビデオ撮影中の保育者のかかわり（言葉かけやジェスチャー）とその時の対象児の様子を細かく記録して下さい

	保育者のかかわり	子どもの様子
第1回 (例)	・保育者が声かけをする「おむつ変えようね」 ・「きれいきれいしようね」 もう一度うながす	・保育者の側にきて、ちょっといやがって泣く ・しかたなく、替えさせた
第1回		
第2回		
第3回		

・記入欄が足りない場合は適宜追加してください。

提出日 令和 年 月 日 ご協力ありがとうございました。

② 研究対象

園（園数14園、園の背景、クラスの人数）、対象園児（男女、年齢、保育歴）、保育者（経験年数等）、場面の特徴（遊具と遊び）

◎さざなみ保育園：熊本県

対象児童：0歳児クラス（9名） 男子 10ヶ月 保育歴＝2ヶ月

（場面の特徴：ままごとの玩具・食べ物・お皿・スプーン・フォーク・お人形玩具）

1歳児クラス（7名） 女子 1歳 7ヶ月 保育歴＝7ヶ月

2歳児クラス（19名） 女子 2歳 7ヶ月 保育歴＝2年

撮影者：0歳児クラス 経験年数12年目（保育者数 保育教諭2名 保育補助2名）

1歳児クラス 経験年数6年目（保育者数 保育教諭2名）

2歳児クラス 経験年数15年目（保育者数 保育教諭2名 保育補助1名）

◎つばめこども園：熊本県

対象児童：1・2歳児クラス（30名） 女子 3歳2ヶ月 保育歴＝2年2ヶ月

（場面の特徴：花おはじきのチェーンリング、プラスチックチェーン、フェルトの手作り食材、お皿、お椀、コップ、レンゲ、お玉、フライパン、段ボールで作った冷蔵庫）

撮影者：1・2歳児クラス 経験年数14年目（保育者数 保育教諭5名）

◎つるた乳幼児園：青森県

対象児童：1歳児クラス（14名） 男子 2歳2ヶ月 保育歴＝1年10ヶ月

（場面の特徴：ままごとセット、キッチン、人形、おんぶ紐）

撮影者：1歳児クラス 経験年数16年目（保育者数 保育教諭3名）

◎ドレミこども園：岩手県

対象児童：0歳児クラス（10名） 男子 11ヶ月

1歳児クラス（7名） 男子 1歳 3ヶ月 保育歴＝6ヶ月

（場面の特徴：お皿、コップ、スプーン、木製の包丁、まな板、食べ物、ハンカチ、ぬいぐるみ）

2歳児クラス（17名） 女子 2歳11ヶ月 保育歴＝2年

（場面の特徴：1回目 流し台、コンロ、お鍋、フライパン、フライ返し、食器、おたま 2回目 お人形、炊飯器、糸糸、折り紙、透明容器 3回目 お弁当箱、お菓子の空き箱）

撮影者：0歳児クラス 経験年数17年目（保育者数 保育教諭5名）

1歳児クラス 経験年数6年目（保育者数 保育教諭4名）

2歳児クラス 経験年数19年目（保育者数 保育教諭3名）

◎もとしろ認定こども園：徳島県

対象児童：0歳児クラス（8名） 女子 11ヶ月 保育歴＝3ヶ月

女子 1歳 保育歴＝3ヶ月

（場面の特徴：ももちゃん人形）

1歳児クラス（18名） 女子 1歳5ヶ月 保育歴＝3ヶ月

（場面の特徴：おままごとセット（お皿・食べ物・茶碗・コンロ・机・パックパーツ）

2歳児クラス（17名） 女子 2歳10ヶ月 保育歴＝3ヶ月

（場面の特徴：ままごと、レジスター、野菜の玩具、作ったお金等）

撮影者：0歳児クラス 経験年数 1年目（保育者数 保育教諭3名）

1歳児クラス 経験年数 4年目（保育者数 保育教諭2名 保育士2名）

2歳児クラス 経験年数 3年目（保育者数 保育教諭4名）

◎ゆうかりフレンズ：兵庫県

対象児童：1歳児クラス（19名） 1歳10ヶ月 保育歴＝4ヶ月

（場面の特徴：木のままごとの玩具）

撮影者：1歳児クラス 経験年数7年目（保育者数 保育教諭4名）

◎こども園るんぴにい：大分県

対象児童：0歳児クラス（10名） 女子 11ヶ月 保育歴＝3ヶ月

（場面の特徴：人形）

1歳児クラス（11名） 女子 1歳6ヶ月 保育歴＝8ヶ月

2歳児クラス（15名） 男子 2歳8ヶ月 保育歴＝1年9ヶ月

撮影者：0歳児クラス 経験年数12年目（保育者数 保育教諭3名 支援員2名）

1歳児クラス 経験年数12年目（保育者数 保育教諭3名 支援員2名）

2歳児クラス 経験年数23年目（保育者数 保育教諭1名 保育士1名 保育補助1名）

◎子供の家愛育保育園：東京都

対象児童：0歳児クラス（6名） 男子 1歳3ヶ月 保育歴＝3ヶ月

（場面の特徴：ぬいぐるみ、おんぶ紐、お出掛けバック、布絵本、カメラ、車、ガラガラ）

1歳児クラス（15名） 男子 1歳10ヶ月 保育歴＝3ヶ月

（場面の特徴：ぬいぐるみ、おんぶ紐、お出掛けバック、布絵本、カメラ、車、ガラガラ）

撮影者：0歳児クラス 経験年数 8年目（保育者数 保育教諭3名 保育士1名 看護師1名）

1歳児クラス 経験年数 8年目（保育者数 保育教諭5名 保育士1名）

◎春日こども園：広島県

対象児童：2歳児クラス（20名） 2歳9ヶ月 保育歴＝2年5ヶ月

（場面の特徴：ままごと（食べ物、食器、スプーン等））

撮影者：2歳児クラス 経験年数34年目（保育者数 保育教諭4名）

◎こども園青森よつば：青森県

対象児童：0歳児クラス（6名） 男子 11ヶ月 保育歴＝2ヶ月

1歳児クラス (11名) 女子 1歳7ヶ月 保育歴=1年4ヶ月
2歳児クラス (12名) 男子 2歳8ヶ月 保育歴=2年3ヶ月

撮影者：0歳児クラス 経験年数12年目 (保育者数 保育教諭3名)
1歳児クラス 経験年数1年目 (保育者数 保育教諭2名)
2歳児クラス 経験年数21年目 (保育者数 保育教諭2名)

◎中央保育園

対象児童：0歳児クラス (14名) 女子 11ヶ月 保育歴=8ヶ月
(場面の特徴：ぼぼちゃん人形)

1歳児クラス (28名) 女子 1歳11ヶ月 保育歴=1年3ヶ月
(場面の特徴：食器・フライパン・食べ物玩具・おんぶひも・エプロン・ハンカチ・人形)

2歳児クラス (22名) 女子 2歳11ヶ月 保育歴=2年4ヶ月
(場面の特徴：ままごと玩具・人形・レジスター・カバン・布団・ハンガー・手作り洗濯機)

撮影者：0歳児クラス 経験年数5年目 (保育者数 保育士3名 看護師1名 その他1名)
1歳児クラス 経験年数15年目 (保育者数 保育士5名)
2歳児クラス 経験年数15年目 (保育者数 保育士5名 看護師1名)

◎朝日こども園：大分県

対象児童：0歳児クラス (6名) 男子 1歳 保育歴=8ヶ月
(場面の特徴：ままごとの食べ物、コップ、人形、絵本 (食べ物に関する))

1歳児クラス (14名) 女子 2歳1ヶ月 保育歴=1年8ヶ月
(場面の特徴：ままごとキッチンセット (食べ物、食器、お弁当箱等) エプロン、バック、絵本)

2歳児クラス (10名) 女子 2歳4ヶ月 保育歴=1年7ヶ月
(場面の特徴：ままごとキッチンセット、お人形、着替え、靴下、お医者さんごっこの道具)

撮影者：0歳児クラス 経験年数6年目 (保育者数 保育士2名)
1歳児クラス 経験年数4年目 (保育者数 保育士2名)
2歳児クラス 経験年数15年目 (保育者数 保育士2名)

◎田迎こども園：熊本県

対象児童：0歳児クラス (10名) 女子 9ヶ月 保育歴=3ヶ月

撮影者：0歳児クラス 経験年数8年目 (保育者数 保育教諭3名 養護教諭1名)

◎納場保育園：茨城県

対象児童：1歳児クラス (19名) 男子 1歳6ヶ月 保育歴=3ヶ月
(場面の特徴：ままごと)

2歳児クラス (20名) 男子 2歳9ヶ月 保育歴=1年4ヶ月

撮影者：1歳児クラス 経験年数6年目 (保育者数 保育教諭5名 看護師1名 その他1名)
2歳児クラス 経験年数11年目 (保育者数 保育教諭3名 保育士1名)

2-3. 研究期間 ビデオ撮影の日時（14園分）

- さぎなみ保育園：7月4日～25日のうち3日間
10時～16時30分のうち30分間
- つばめこども園：7月16日・22日・23日
9時55分～10時19分のうち10分間
- つるた乳幼児園：6月28日～7月5日のうち3日間
10時～10時20分のうち10分間
- ドレミこども園：7月8日～16日のうち3日間
9時30分～10時30分のうち2分～30分間
- もとしろ認定こども園：7月4日～7月14日のうち3日間
10時～10時20分のうち10分間
- ゆうかりフレンズ：7月8日・18日・19日の3日間
10時10分～10時25分のうち10分間
- こども園るんびにい：6月18日～7月22日のうち3日間
9時38分～10時30分のうち1分～10分間
- 子供の家愛育保育園：7月10日～7月5日のうち3日間
10時～10時30分のうち15分間
- 春日こども園：7月12日・17日・23日の3日間
10時10分～11時のうち20分～30分間
- こども園青森よつば：7月1日～7月17日のうち3日間
10時10分～10時35分のうち10分間
- 中央保育園：7月8日～7月17日のうち3日間
9時40分～15時のうち5分～10分間
- 朝日こども園：7月16日～7月25日のうち3日間
9時20分～10時50分のうち10分間
- 田迎こども園：7月3日・6日・9日の3日間
9時27分～10時03分のうち3分～4分間
- 納場保育園：7月3日～7月17日のうち3日間
10時15分～10時38分のうち5分～10分間

集団保育における1、2歳児の生活習慣形成に関する研究

研究代表者	松田 典子	(文教大学専任講師)
共同研究者	和田上貴昭	(日本女子大学准教授)
	渡辺 治	(渡辺治建築都市設計事務所所長)
	高橋 久雄	(至誠児童福祉研究所所長)
	三浦 修子	(至誠第二保育園園長)
	長谷川育代	(万願寺保育園園長)
	廣瀬 優子	(しせい太陽の子保育園園長)
	鶴田 清江	(至誠あずま保育園園長)
	高橋 智宏	(至誠いしだ保育園園長)
	高橋 滋孝	(至誠ひの宿保育園園長)
	高橋 紘	(至誠保育福祉研究所所長)

研究の概要

都内の保育所6園を対象に6月～11月までの約6か月間、月1回程度の観察調査を行い、1歳児クラスや1、2歳混合クラスにおける子どもの靴の着脱動作についてビデオ撮影による記録観察を行った。またそれとともに、チェックリストを作成し、子どもが靴の着脱ができるようになる様子を記録した。

調査の結果、以下のことが考察された。

- (1) 6月～11月頃までの約半年間に、各園において靴の着脱ができる割合は上がっている。
- (2) 各園により、チェックリストの集計結果による靴の着脱のできる割合に大きく差がみられた。
- (3) クラス形態が異なる特徴を持つ2園での集計結果を比較し、考察した。1、2歳児クラス混合の園では、2歳児の子どもが1歳児の子どもを手伝う様子が多くみられ、子ども同士の学び合いがよく観察された。

本研究では、基本的な生活習慣形成の一環として、靴の着脱に着目して子どもの様子を観察した。家庭とは異なる保育所という場での生活習慣形成に関わる学びは、保育者からのみならず、子ども同士でも学び合っている様子が見られ、子どもは、自分自身を取り巻く環境から、多くのことを学んでいる様子がみてとれた。

キーワード (5つ) : 生活習慣、靴の着脱、保育所、集団保育、発達

I. 研究の動機と研究目的

1. 背景

近年、睡眠不足や朝食欠食といった生活習慣の乱れが子どもに多くみられることが取り沙汰されている。基本的な生活習慣の乱れは、心身に悪い影響を与えるだけでなく、小学校時期の子どもの学力や学ぶ意欲にも関係していると言われており、これはそれ以前の幼児期からの生活習慣が影響していることも最近では示唆されている(ベネッセ教育総合研究所(2012))。したがって、誕生から幼児期までの生活習慣形成は、人間の生活の自立につながるだけであ

く、将来にわたっての人間の様々な活動を支える基盤になるものであるといえる。

生活習慣とは、人が生きていく上で必要な行為のなかで習慣化された行為である。そのなかでも特に基本的で日常的に繰り返されるものを「基本的な生活習慣」と呼び、通例は「食事」、「排泄」、「睡眠」、「着脱衣」、「清潔」の5つが挙げられる。その他にもあるが、乳幼児期においては、まずはこの5つが大切であるとされる(松田(2006))。

国が定めた保育園の保育のガイドラインである『保育所保育指針』の基本的な生活習慣に関する記載でも、おおむね2歳で、歩く、走る、飛ぶなどの基

本的な運動機能や指先の機能が発達し、それに伴い、食事、衣類の着脱などを自分でしようとし、おおむね3歳で、基本的な運動機能が伸び、それに伴い、食事、排泄、衣類の着脱などがある程度、自立できるようになってくることが示されている。その際に、食事、排泄、睡眠、衣類の着脱、身の回りを清潔にすることなどの生活習慣の習得は、急がせることなく、子どもの様子をよく見て、一人一人の子どもにとって適切な時期に適切な援助をしていくことが大切であることも触れられている。

本研究では、生活習慣の中でも、着脱衣と同様、乳幼児期でも身につけることが必要とされる靴の着脱に着目した。

靴の着脱は、幼児の発達の指標に用いられており、乳幼児精神発達診断法、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査法、デンバー発達法などで取り上げられている。これらの発達に関する検査結果や標準年齢の報告からは、目安として、およそ2歳頃までに靴を脱ぐ行為、3歳頃までに靴を履く行為をおおむね習得できることが示されている。以下、これらの発達検査における検査結果の例を示す。

(1) 乳幼児分析的発達検査法（昭和34（1959）年）
21・39 靴をぬぐ

「長靴や、ボタン・ひものない短靴などがひとりでぬげれば○とする。いつも、ボタン・ひものある靴をはかせているので、わからないという場合は、長靴ならぬげるかどうかをきき返すこと。このとき、足をふって長靴をぬぐというのでも靴がぬげればよい。」

年齢	15か月児	18か月児	21か月児	24か月児	30か月児
被験児数	68	49	34	33	39
通過率	8.3	44.1	83.2	96.7	96.2

21・42 靴をはく

「…靴といっても種類が多く、はいたり脱いだりの難易は様々なので、ここではごく一般に、足をつっこめればはける靴を基準とした。ゆえに、編み上げ靴を除いて、その他の靴が履ければ○とする。はいたのちのボタンができなくとも、また、左右間違えてはいても○とする。」

年齢	18か月児	21か月児	24か月児	30か月児	36か月児
被験児数	49	34	33	39	36
通過率	15.3	60.6	89.2	88.5	100

1959年度調査と1989年度調査の比較

21・39 靴をぬぐ

調査年	9か月児	10か月児	11か月児	12か月児	15か月児	18か月児	21か月児	24か月児
'59					8.3	44.1	83.2	96.7
'89					8.3	27.2	54.9	77.7
男					3.7	23.0	50.8	71.7
女					13.0	31.5	59.8	82.4

21・41 靴をはく

調査年	9か月児	10か月児	11か月児	12か月児	15か月児	18か月児	21か月児	24か月児
'59						15.3	60.6	89.2
'89						7.5	28.7	58.1
男						6.3	25.8	50.8
女						8.7	32.3	64.0

(2) 遠城寺式・乳幼児精神発達診断法：第一試案
(昭和33（1958）年)

問題 靴をひとりではく。

判定 ひもつきでない運動ぐつをひとりで履ければ合格。

年齢	2:0~2:2	2:3~2:5	2:6~2:8	2:9~2:11
通過率	36.6	54.7	69.4	89.2

(参考) 靴の着脱は、歩けるようになってから始まるため、いつ頃から靴で歩けるか。

問題 靴をはいて歩く。

判定 靴をはいて平坦な道を歩くことができれば合格。

年齢	1:0~1:1	1:2~1:3	1:4~1:5	1:6~1:8
通過率	42.4	80.7	98.0	98.0

本研究では、これらの発達の指標を参考にした。

これまでの先行研究は、幼児の生活習慣形成に関して、片付け行動については、永瀬（2012）などがあり、衣類の着脱については、高橋ほか（2016）、高橋ほか（2019）、靴履き行動については、甲賀ほか（2017）がある。しかし、靴の着脱行動を様々な特徴を持つ複数の保育所で比較し、靴を履く行為、脱ぐ行為を合わせて考察されているものはない。本研究では、靴の着脱について、子どもの発達（月齢別）、時期、保育所の違いでどのような違いがみられるのかを分析する。

2. 研究目的

本研究では、基本的な生活習慣形成の一つとして、靴の着脱に着目し、子どもの発達や環境によって、子どもが靴の着脱ができるようになるために、どのような違いがみられるのかを明らかにする。また保育所の違いによる靴の着脱ができるようになるまでの特徴を捉え、その環境の与える影響を考察する。

II. 研究方法

1. 対象者および観察場面

対象者は、東京都Z市内の保育園6園（園①～⑥）を対象とした。

期間：2019年6月～11月（6ヶ月間）

各園での観察期間は次の通りである。

園名	実施日							観察したクラス	
	6月中旬	6月下旬	7月下旬	8月上旬	9月中旬	9月下旬	10月下旬		
園①								1歳児クラス15名	
園②				8月上旬	9月中旬			1歳児8名、2歳児10名（1、2歳混合）	
園③			7月下旬					1歳児クラス10名	
園④	6月中旬		7月下旬				10月下旬	11月中旬	1歳児7名、2歳児8名（1、2歳混合）
園⑤			7月下旬				10月下旬		1歳児クラス20名
園⑥			7月上旬	8月下旬			10月下旬	11月中旬	1歳児22名、2歳児24名（8、10月は1、2歳混合で活動）

注) 表中の灰色網掛けの日は、ビデオ撮影による観察は行なったが、チェックリストの作成はできなかった。

観察場面は、外遊び等へ出かける前後の靴の着脱場面とした。観察の記録は、ビデオカメラによる撮影で記録した。1回あたりの観察時間は、10～20分程度であった。またビデオ撮影と同時にあらかじめ作成しておいたチェックリストを用いて、園児ごとに靴の着脱のできた点や援助の有無をビデオ撮影と同時にあるいは撮影後に記録した。

着脱場面別に、他の園児との関わりの有無も同時に記録した。

この作成されたチェックリストを基に子どもの月齢別、時期別、2園（1歳児、1、2歳混合の園）の比較を行った。

2. 分析方法

撮影した画像は、記入したチェックリストとともに園児の靴の着脱の様子を確認した。声掛けの内容は映像から読み取ることのできないため、分析対象とはしなかった。

靴の着脱は、そのプロセスを観察して次の動作パターンに分類した。

1) 靴を履く動作

- 1-1. 靴のマジックテープ等をはずす
- 1-2. つま先を靴に入れる
- 1-3. 靴を履く（かかとを入れる）
- 1-4. マジックテープ等を押しやる

2) 靴を脱ぐ動作

- 2-1. マジックテープをはずす
- 2-2. 靴を脱ぐ

このプロセス別にチェックリストを作成し、園児別にこれらの項目が達成できているか否かを記録した。またその際に、保育者の援助の有無、また靴の

3. 倫理的配慮

調査に関して、事前に観察対象者の保護者に対して、保育所を通して観察内容等についての説明を行い、同意を得られた園児だけを調査対象とした。調査により得たデータは、調査協力者の個人情報特定されないように配慮した。

III. 結果

靴を履く・脱ぐ動作について、集計した結果は、次の通りである。

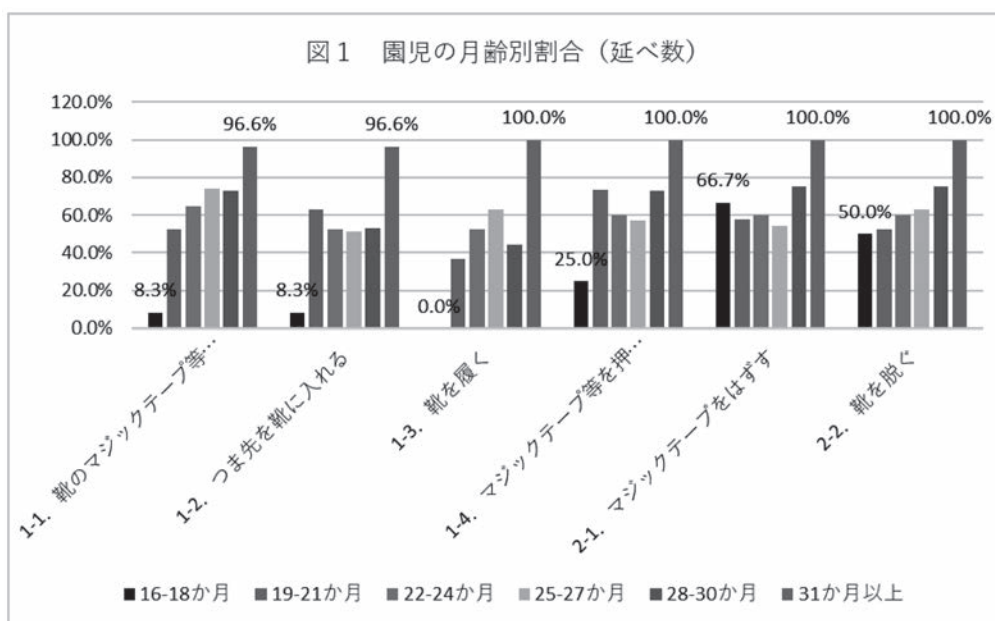
3-1 月齢別の靴の着脱割合

月齢別の靴の着脱割合は、以下の通りとなった（表1、図1）。ここでは、チェックリストを作成した園児の全てのデータを月齢別に分類したため、集計値は延べ数となる。16-18か月の月齢の子どもではほとんどが靴を履くことが難しく、靴を脱ぐ場面でもマジックテープを外して靴を脱ぐことができるのが約半数となっている。それが徐々に靴を履く動作も脱ぐ動作もできる割合が高くなっていき、31か月以上になると、ほとんどの子どもが靴の着脱ができるようになっていく。

表1 園児の月齢別集計（延べ数）

平均月齢	人数	1-1. 靴のマジックテープ等をはさず	1-2. つま先を靴に入れる	1-3. 靴を履く	1-4. マジックテープ等を押さえる	2-1. マジックテープをはさず	2-2. 靴を脱ぐ
16-18か月	12	1 8.3%	1 8.3%	0 0.0%	3 25.0%	8 66.7%	6 50.0%
19-21か月	19	10 52.6%	12 63.2%	7 36.8%	14 73.7%	11 57.9%	10 52.6%
22-24か月	40	26 65.0%	21 52.5%	21 52.5%	24 60.0%	24 60.0%	24 60.0%
25-27か月	35	26 74.3%	18 51.4%	22 62.9%	20 57.1%	19 54.3%	22 62.9%
28-30か月	70	59 72.8%	43 53.1%	36 44.4%	59 72.8%	61 75.3%	61 75.3%
31か月以上	29	28 96.6%	28 96.6%	29 100.0%	29 100.0%	29 100.0%	29 100.0%

図1 園児の月齢別割合（延べ数）



この月齢別の変化を発達検査と比較すると、例えば、乳幼児分析的発達検査法（'59年）では、靴を脱ぐのが24か月児で90%以上できるようになっているのに対し、本調査の結果では、22-24か月で60.0%、25-27か月で62.9%と低くなっている。同調査（'89年）は77.7%であることから、靴を脱ぐことができる子どもの割合は低下傾向にあるかもしれないと考えられる。

また靴を脱ぐよりも難しいとされる靴を履く動作では、同検査法の24か月児では、89.2%（'59

年）、58.1%（'89年）と開きがあるが、本調査では、22-24か月で52.5%、25-27か月で62.9%という結果となり、'89年の調査と近い結果となった。

同じ検査法で年代によって結果が変わってくるのは、靴の形状が変わってきているからではないかということが推察される。最近の靴は、足を守るためにかかとがしっかりとしたタイプが多いことや、マジックテープの普及により、足を入れるだけで容易に履けるといふ靴が少なくなってきているのかもしれない。

3-2 時期別の靴の着脱割合

観察時期（6～11月）の間に、園別に靴の着脱の様子にどのような変化があったのか考察した。

(1) 園①

6月中旬から10月中旬にかけて6回の観察を行った。ビデオ撮影と同時にチェックリストを作成した。今回、観察対象としたのは、1歳児クラス（15名）である。普段の活動は、クラス別に行っている。

園庭に出るための出入口は、高さは10cm程度、幅は一度に3人位が座れるほどである。全ての園児が同時に出入りにいることはできないため、その横のへりに一列に座って靴を履く姿も見られた。外での活動のために、一斉に座って履く様子が見られた。また靴を履き終わった子は、順番に待っている様子であった。

靴を履く様子を観察すると、1歳児では、手と足の動きを一緒にするのが難しい様子であった。思うように手が動かない子もいた。脱ぐときは両手を合わせて行うことができるが、履くときは、手をバラバラに動かさなければならず、靴を脱ぐよりも履くときの方が1歳児にとって難しい様子が観察できた。

また両手で靴を脱ぐ行為は、両手で帽子を外す行とも似ており、両手を使った脱ぐ動作は、靴の脱ぐ動作だけではなく、生活動作の他の場面でも経験しているのではないだろうか。

靴の構造については、昨今では、マジックテープ付きの靴がほとんどであるが、マジックテープの取り外しも手指の巧緻性がなければ難しい作業のようであった。

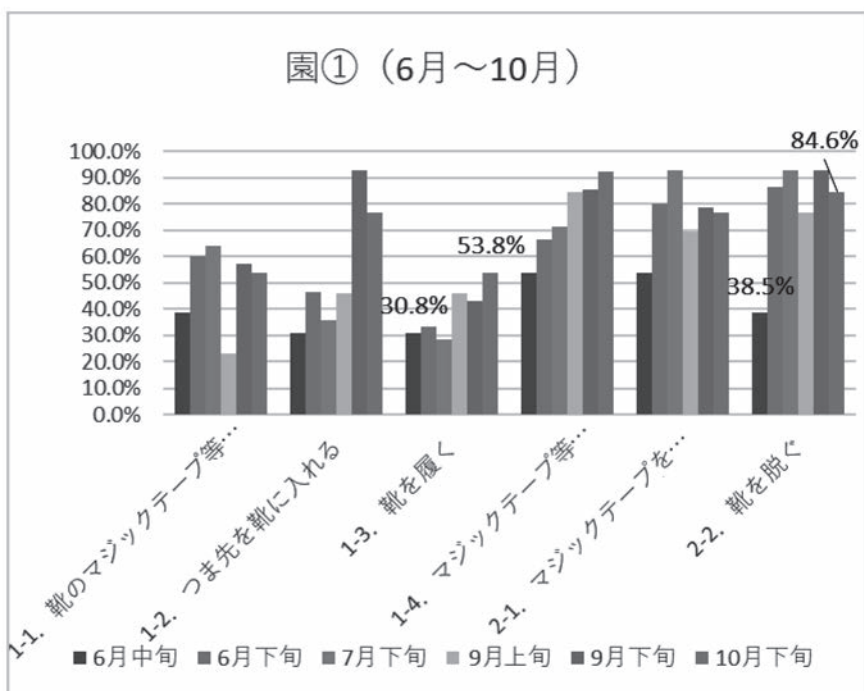
また保育者の動きを観察してみると、7月と10月の観察では、明らかに10月の方が、保育者の手がかからない様子となっていた。また7月の観察では、保育者が園児よりも先に外に出ているのに対し、9月、10月では園児よりも後から出ており、援助の仕方に変化がみられた。7月は先に保育者が出ることで、子どもを外へと誘導する役割があると考えられるが、9月以降の後から出ている様子は、靴を履き終えた子ども達から率先して外に出ている様子であった。またこうした保育者の動きは、子ども全体の靴の着脱の速さにも関わっているのではないかと考えられる。

園①での靴の着脱の割合は、チェックリストを集計し、以下の結果となった（表2、図2）。

表2 園①での靴の着脱の割合

	平均月齢	人数	1-1. 靴のマジックテープ等をはずす	1-2. つま先を靴に入れる	1-3. 靴を履く	1-4. マジックテープ等を押さえる	2-1. マジックテープをはずす	2-2. 靴を脱ぐ
6月中旬	22.3	13	5 38.5%	4 30.8%	4 30.8%	7 53.8%	7 53.8%	5 38.5%
6月下旬	22.7	15	9 60.0%	7 46.7%	5 33.3%	10 66.7%	12 80.0%	13 86.7%
7月下旬	23.4	14	9 64.3%	5 35.7%	4 28.6%	10 71.4%	13 92.9%	13 92.9%
9月上旬	24.8	13	3 23.1%	6 46.2%	6 46.2%	11 84.6%	9 69.2%	10 76.9%
9月下旬	24.6	14	8 57.1%	13 92.9%	6 42.9%	12 85.7%	11 78.6%	13 92.9%
10月下旬	25.8	13	7 53.8%	10 76.9%	7 53.8%	12 92.3%	10 76.9%	11 84.6%

図2 園①での靴の着脱の割合



上表（図）から、6月から10月といった半年足らずの時期の間にも、子どもが靴の着脱ができるようになってきていることがわかる。例えば、「1-3 靴を履く」の項目では、6月中旬の時期にできた割合は30.8%であったのに対し、10月下旬には、53.8%と半数以上ができるようになってきている。また「2-2 靴を脱ぐ」の項目では、6月中旬の38.5%から10月下旬の84.6%と大きく変化していることがわかる。

また子どもの発達は直線的に伸びるのではなく、その時々気分によるということもあり、ある月の観測では、できていたことが、次の月の観測ではできていないという様子もみられた。全体的には、時期の変化とともに、できる項目が増えていることがわかる。

(2) 園②（8月上旬、9月中旬）

園②では、外に出る際に、2歳児クラス、1歳ク

ラスと一緒に活動している（クラスによって、帽子の色が異なっている）。

またビデオ撮影による観察では、チェックリストの番号に対応して、観察対象児の帽子に番号を貼ってわかりやすくする工夫をした。

中庭に出るための出入口は、30cmの高さとなっている。この高さは、2歳児にとって座って履きやすい様子が見られた。

また2歳児が1歳児に靴を履かせている様子もビデオ撮影の記録から見て取ることができた。

早く靴が履ける子と時間がかかっている子の違いが見られたが、靴のサイズが合っている子はすぐに履いているようであった。子どもの足に靴が合っているかどうかといった靴のサイズの問題も靴の着脱の動作に大きな影響を与えている可能性がある。

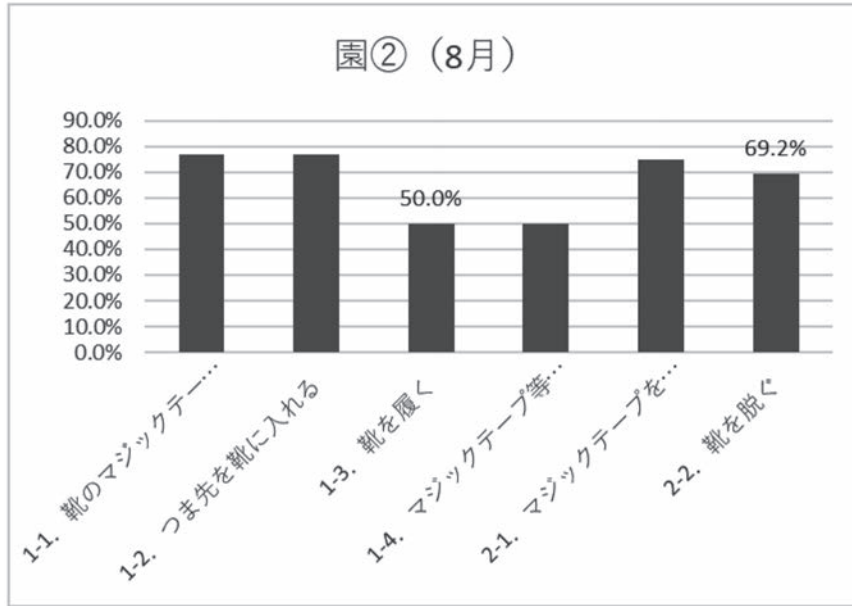
園②での靴の着脱の割合は、以下のようなになった（表3、図3）。

表3 園②での靴の着脱の割合

	平均月齢	人数	1-1. 靴のマジックテープ等はずす	1-2. つま先を靴に入れる	1-3. 靴を履く	1-4. マジックテープ等を押さえる	2-1. マジックテープをはずす	2-2. 靴を脱ぐ
8月上旬	28.8	13 (12)	10	10	6	6	9	0
			76.9%	76.9%	50.0%	50.0%	75.0%	69.2%
9月上旬	29.8	-	-	-	-	-	-	-

注1) 9月はチェックリストを作成できなかった。注2) 1名分記録がなく、アミかけは総数が12人となっている。

図3 園③での靴の着脱の割合



8月上旬の結果のみ、チェックリストを作成することができたので、この結果を集計した。「1-3 靴を履く」は50.0%、「2-2 靴を脱ぐ」は69.2%と半数以上ができていた。

(3) 園③ (8月下旬)

ビデオ撮影による観察で、保育園の玄関から外に出る時の活動の様子が観察できた。外に出る活動は、1、2歳児クラスが混合で行っている(クラスによって帽子の色が異なるので、ビデオ観察では年齢クラスが区別できる)。

1、2歳児の混合であるため、2歳児が1歳児の靴を履くのを手伝ったり、子ども同士で関わり合っている様子がよく観察された。

また小規模園で園庭がないため、一斉に靴を履き、みんなで外に出かけるが、先に靴が履き終えた子は、玄関そばで子どもを待っている。そのため、あまり長い間、子ども達を待たせることができないため、保育者はできない子をゆっくりと待たずに、すぐに履かせないといけない状況にもあるとも考えられた。

1歳児への援助として、まずは、靴を履くときには、最後のマジックテープだけ抑えさせることから始めるということであった。保育者の援助は、玄関の構造からか、子どもの後ろからしている。前述の園①では、7月では、保育者が子どもの前から援助をしているといった違いがあることから、玄関の環境によって、援助の仕方や子どもの様子も変わっているのではないかと考えたことも推察された。

(4) 園④

小規模園であり、6月中旬から11月中旬までの4回の観察の中で、1歳児、2歳児が混合で活動していた。

9月のビデオ撮影による観察では、1、2歳児が外に行くために一緒に活動をしていて、2歳の子が1歳の子の靴を履かせてあげようとしている様子も見られた。この後の活動として、1歳児と2歳児で手をつないで散歩に行くことになっているので、2歳児はこうした次の活動がわかっていて、手伝っている可能性もあると考えられた。

外に出るための出入り口は、7.5cm位の高さがあり、横一列に並べるような環境となっており、子どもが自分で靴を脱ぎ履きしやすい様子であった。

また子ども達は、靴ではなく、靴下を履くのに苦戦している様子も見られた。

2歳児になると、靴を履いた後、保育者に左右が合っているかを確認する子どもの姿が見られた。また先生が靴を履いている様子を見て学んでいるような子どももいた。

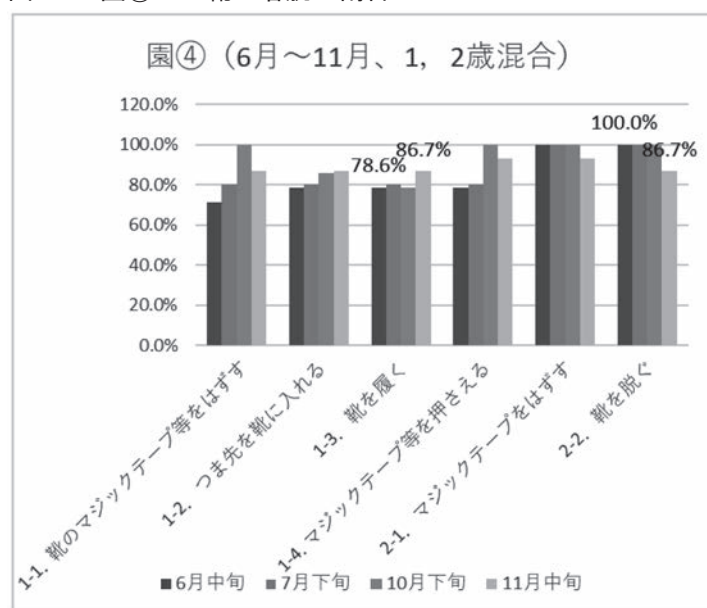
園④での靴の着脱の割合は、以下のようになった(表4-1、図4-1)。

6月中旬から11月中旬までのチェックリストの結果を集計した。「1-3 靴を履く」は78.6% (6月中旬) → 86.7% (11月中旬)、「2-2 靴を脱ぐ」は、ほぼ100%で推移していた。

表4-1 園④での靴の着脱の割合

	平均月齢	人数	1-1. 靴のマジックテープ等をははずす	1-2. つま先を靴に入れる	1-3. 靴を履く	1-4. マジックテープ等を押さえる	2-1. マジックテープをははずす	2-2. 靴を脱ぐ
6月中旬	28.1	14	10	11	11	11	14	14
			71.4%	78.6%	78.6%	7.1%	100.0%	100.0%
7月下旬	29.0	15	12	12	12	12	15	15
			80.0%	80.0%	80.0%	80.0%	100.0%	100.0%
10月下旬	32.6	14	14	13	13	14	14	14
			100.0%	92.9%	92.9%	100.0%	100.0%	100.0%
11月中旬	32.8	15	13	13	13	14	14	13
			86.7%	86.7%	86.7%	93.3%	93.3%	86.7%

図4-1 園④での靴の着脱の割合



また1、2歳児混合であるが、その中から2歳児の値を除き、1歳児のみ抽出した結果が、表4-2、図4-2である。

「1-3 靴を履く」は50.0%（6月中旬）→85.7%（11月中旬）、「2-2 靴を脱ぐ」は、ほぼ100%で推移していた。

(5) 園⑤（7月下旬、10月下旬）

園⑤では、ビデオカメラを設置するのではなく、玄関に以前から設置されていた監視カメラ（自動撮影）を用いての観察を行った。そのため、玄関全体の見通しはよかったが、子どもの靴の着脱の様子は、子どもの背面からの観察となった。また動作の確認が困難だったため、チェックリストを作成すること

はできなかった。

7月下旬の撮影では、2歳児クラスの様子が観察された。玄関は広く、緑のシートの場所は、靴を履いていても脱いでいてもよいスペースとなっている。

最後に、男の子が3人残り、保育者にやってもらいたがっている様子などが観察できた。

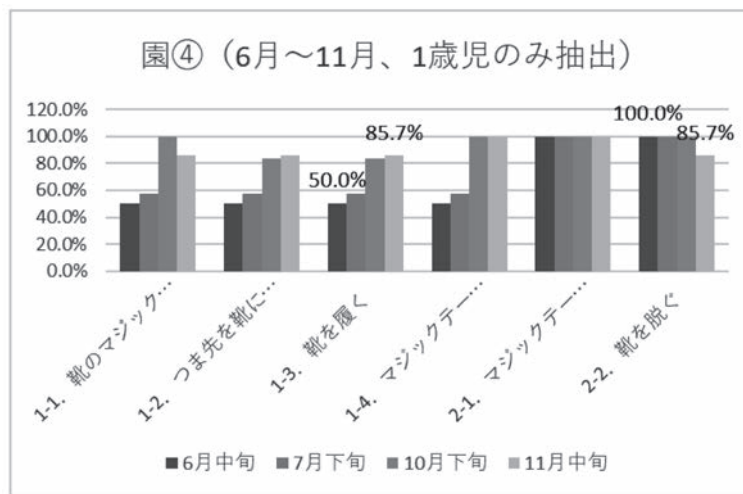
10月下旬の撮影では、2歳児と1歳児が一緒に活動しており、1歳児が靴を履く手伝いを2歳児がする場面が2回程度確認できた。普段も外遊びの活動は、1、2歳児が決まったペアになっており、そのペアで、2歳児が手伝いをしているということであった。

7月（2歳児のみ）の映像と比較してみると、7月は、靴を履く以前に、玄関先に向かうまでに時間

表4-2 園④での靴の着脱割合（1歳児のみ抽出）

	平均月齢	人数	1-1. 靴のマジックテープ等をはかず	1-2. つま先を靴に入れる	1-3. 靴を履く	1-4. マジックテープ等を押さえる	2-1. マジックテープをはかず	2-2. 靴を脱ぐ
6月中旬	21.2	6	3 50.0%	3 50.0%	3 50.0%	3 50.0%	6 100.0%	6 100.0%
7月下旬	22.9	7	4 57.1%	4 57.1%	4 57.1%	4 57.1%	7 100.0%	7 100.0%
10月下旬	25.8	6	6 100.0%	5 83.3%	5 83.3%	6 100.0%	6 100.0%	6 100.0%
11月中旬	26.7	7	6 85.7%	6 85.7%	6 85.7%	7 100.0%	7 100.0%	6 85.7%

図4-2 園④での靴の着脱割合（1歳児のみ抽出）



がかかるといえるのが観察された。7月の時期では、まだ靴を履こうとする意志もあまりなく、時期の変化とともに、靴を履くことが習慣化されてきているということ、また10月は1歳児も一緒だったので、1歳児と一緒に外に早く出ないといけないと思うのではないかと考えられた。

(6) 園⑥

園⑥では、7月上旬から11月中旬まで4回観察を行った。

7月の観察では、1、2歳混合クラスでの外活動の様子が観察された。出入口が3名程度が入る幅のため、2～3人が順番に出入りしている。靴を立って履く子もいれば、座って履く子も見られた。

8月の観察では、最初に1歳児が脱ぎ、その後、2歳児という様子が見られた。1歳児は、出入口で

一人ずつ脱いでいる。2歳児になると、両足一緒に靴を脱いでいる様子などが見られた。

10月の観察では、2歳児の靴を履く様子が観察できた。出入口は、観察対象児が3人で座る場所が埋められている。また対象児の靴の多くは、マジックテープで留めるタイプであるが、ひもタイプのほうが留めやすそうな様子も見られた。

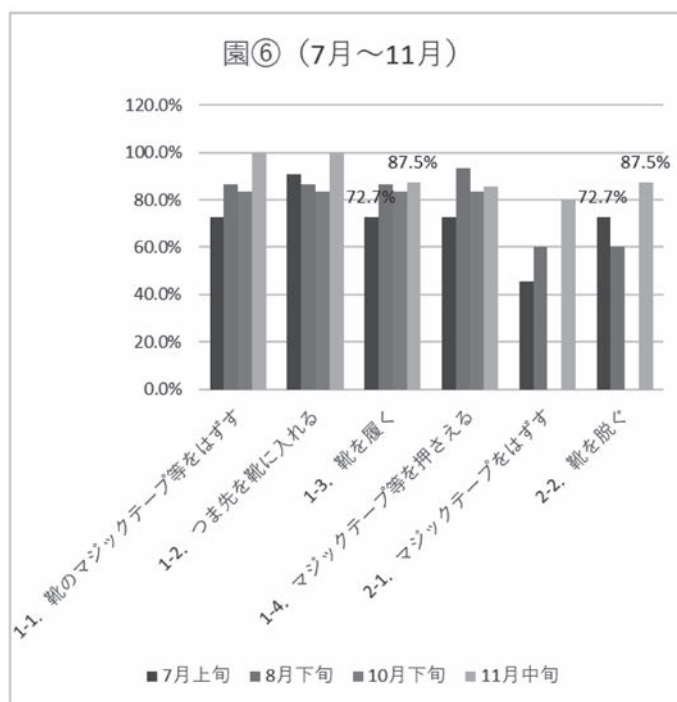
園⑥では、7月上旬から11月中旬までのチェックリストを集計し、靴の着脱割合は、以下の結果となった(表5、図5)。

「1-3 靴を履く」は、72.7% (7月中旬) →87.5% (11月中旬) と靴を履くことができる割合は高くなり、「2-2 靴を脱ぐ」についても、72.7% (7月上旬) →87.5% (11月中旬) と割合は高く変化していた。

表5 園⑥での靴の着脱割合

	平均月齢	人数	1-1. 靴のマジックテープ等をはさず	1-2. つま先を靴に入れる	1-3. 靴を履く	1-4. マジックテープ等を押さえる	2-1. マジックテープをはさず	2-2. 靴を脱ぐ
7月上旬	27.727	11	8	10	8	8	5	8
			72.7%	90.9%	72.7%	72.7%	45.5%	72.7%
8月下旬	27.73	15	13	13	13	14	9	9
			86.7%	86.7%	86.7%	93.3%	60.0%	60.0%
10月下旬	29.7	6	5	5	5	5	-	-
			83.3%	83.3%	83.3%	83.3%	-	-
11月中旬	30.3	12	7	10	7	6	4	7
		(工程別総数)	100.0%	100.0%	87.5%	85.7%	80.0%	87.5%
			7	10	8	7	5	8

図5 園⑥での靴の着脱割合



3-3 2園での比較（クラス形態別の比較）

園①は、普段の活動は年齢別のクラス単位であり、園④は小規模園で、外活動は1、2歳児の混合クラスとなっている。そこで、園①（1歳児クラスのみ）と、園④（1、2歳児混合クラスにおける1歳児）とで比較した。同じ観察時期の変化の比較ということを考慮し、6月と10月の変化を表したのが、表6-1（園①）、表6-2（園④）である。

これらの表から2園を比較すると、園④の1歳児は、靴の着脱ができるようになった割合が、園①よりも高い傾向にある。そして、ビデオ観察の結果

で、特徴的であるのが、子ども同士での関わり合いである。表6-2の園④は1、2歳児クラス混合のため、2歳児の子どもが1歳児の子どもを手伝う様子が多くみられた。また6月にはこうして手伝ってもらっていた子どもが10月になると、靴を履くことができるようになってきている（児童No.12t）。子どもの発達により、月齢が上がればだんだんできるようになってくるが、子ども同士の学び合いによってもできるようになるのではないかと考えられた。

表6-1 園①の靴の着脱の変化（6月、10月）

	児童No.	性別	1-1. 靴のマジックテープ等はずす	1-2. つま先を靴に入れる	1-3. 靴を履く	1-4. マジックテープ等を押さえる	子ども同士の関わり合い	備考	2-1. マジックテープをはずす	2-2. 靴を脱ぐ	子ども同士の関わり合い	備考
6月下旬	1	男										
	2	男								●		
	3	女	●	●	●	●			●	●		
	4	女	●	●	●	●	●		●	●		
	5	女	●			●	-		●	●		
	6	男	●					1-4 手は添える	●	●		
	7	女		●		●			●	●		
	8	男	▲	●	▲	▲	-		●	●		
	9	男	▲	▲	▲	▲			●	●		
	10	女	●	●	●	●			●	●		
	11	男	●	●		●	-		●	●		
	12	女	●	▲		●			●	●		
	13	女				●			●	●		
	14	女										
	15	男					●		●	●		
	計		9	8	5	10	2		12	13	0	
10月下旬	1	男				●					●	
	2	男				●				●		
	3	女	●	●	●	●				●		
	4	女	●	●	●				●	●		
	5	女	●	●	●	●			●	●		
	6	男										欠席
	7	女				●			●	●		
	8	男	●	●	●	●			●	●		
	9	男	●	●	●	●			●	●		
	10	女										欠席
	11	男	●	●	●	●			●	●		
	12	女	●	●	●	●			●	●		
	13	女		●		●			●	●		
	14	女		●		●			▲			
	15	男		●		●			●	●		
	計		7	10	7	12			10	11	1	

注1) ▲は片足のみ、注2) 児童No.1~15は1歳児クラス

表6-2 園④の靴の着脱の変化（6月、10月）

	児童No.	性別	1-1. 靴のマジックテープ等はずす	1-2. つま先を靴に入れる	1-3. 靴を履く	1-4. マジックテープ等を押さえる	子ども同士の関わり合い	備考（立って履く、など）	2-1. マジックテープをはずす	2-2. 靴を脱ぐ	子ども同士の関わり合い	備考（立って脱ぐ、など）	
6月下旬	1y	女	●	●	●	●	1歳6か月男児の手伝いをした		●	●			
	2r	男	●	●	●	●			●	●	友達に話しかける	足だけで脱ぐ	
	3s	男	●	●	●	●			●	●			
	4y	男	●	●	●	●			●	●	靴く履いていたが、友達が来たら話しながら脱ぐ		
	5y	男		●	●	●			●	●			
	6s	女	●	●	●	●	自分が履き終わった後、1歳9か月男児の手伝いをした	履いた後左右があっているか保育士に確認した	●	●			
	7h	男	●	●	●	●		立って履く	●	●			
	8h	男	●	●	●	●			●	●	友達に話しかけられる		
	小計(2歳児)			7	8	8	8		8	8			
	9i	女											欠席
	10m	女	●	●	●	●			●	●			
	11s	男	●	●	●	●			●	●			
	12t	男					2歳8か月女児が手伝う。	最後は保育士が介助する	●	●		かかどが脱げず、保育士が手伝う事で最後は自分で脱ぐ	
	13h	男						保育士任せで自分の手を出さない	●	●		出来たことを自分で拍手している	
	14s	男	●	●	▲	●		片足は保育士が履かせる	●	●			
15i	男					3歳2か月女児の介助で履く		●	●		「ここ」とマジックテープを指差しすると、全て一人で出来た		
小計(1歳児)			3	3	3	3		6	6				
合計			10	11	11	11		14	14				
10月下旬	1y	女	●	●	●	●			●	●			
	2r	男	●	●	●	●			●	●			
	3s	男	●	●	●	●			●	●			
	4y	男	●	●	●	●			●	●			
	5y	男	●	●	●	●	隣とおしゃべりしながら履く		●	●			
	6s	女	●	●	●	●	隣とおしゃべりしながら履く		●	●			
	7h	男	●	▲	●	●		大人が片方のつま先を入れると後は全て自分で行う	●	●			
	8h	男	●	●	●	●			●	●			
	小計(2歳児)			8	8	8	8		8	8			
	9i	女										欠席	
	10m	女	●	●	●	●			●	●			
	11s	男	●	●	▲	●		左のかかどを大人に入れてもらった	●	●			
	12t	男	●	●	▲	●		右に履こうとしていた左の靴を大人が左に履かせると右は自分で履く	●	●			
	13h	男	●	●	●	●			●	●			
	14s	男	●	●	●	●		立って履こうとするがすぐ座る	●	●			
15i	男	●			●			●	●		右の靴を脱ぐように促されると両方の靴を自分で脱いだ		
小計(1歳児)			6	5	5	6		6	6				
合計			14	13	13	14		14	14				

注1) ▲は片足のみ、注2) 児童No.1y～8hは2歳児クラス、No.9j～15iは1歳児クラス

IV. 考察

本研究では、都内の保育所6園で、1、2歳児クラスを対象に、6月～11月頃まで子どもの靴の着脱の様子を観察し、保育所の違いによってどのような違いがみられるのかを考察した。

まず、子どもの発達により、靴の着脱ができるか否かは大きく異なるが、6月～11月頃までの約半年間という限られた期間においても、子どもの月齢が上がると同時に、どの園においても靴の着脱ができる割合は上がる傾向にあった。これまでの発達検査との比較からも、月齢が上がるにつれてできるようになっていく様子を捉えることができた。

次に、各園によって、チェックリストの集計結果による靴の着脱のできる割合に大きく差がみられた。クラス形態（1歳児クラスのみか、1、2歳児混合クラスか）、保育者の援助の仕方や考え方の違い、保育所の特徴（小規模園であり、園庭がないなど）、出入口の特徴などで、同じ法人内の保育園であっても、大きな違いがみられた。

最後に、クラス形態が異なる2園（園①、園④）で、どのような特徴がみられるのかを考察した。園①は、年齢別のクラス単位であり、園④は小規模園で外活動は1、2歳児の混合クラスとなっている。そこで、園①（1歳児クラスのみ）と、園④（1、2歳児混合クラスにおける1歳児）とで6月と10月の変化を比較した。園④は1、2歳児クラス混合のため、2歳児の子どもが1歳児の子どもを手伝う様子が多くみられ、子ども同士の学び合いがよく観察された。

本研究では、基本的な生活習慣形成の一環として、靴の着脱に着目して、保育所における子どもの様子を観察した。家庭とは異なり、保育所という場での生活習慣の学びは、保育者からのみならず、子ども同士でも学び合っており、子どもは、自分自身を取り巻く環境から、多くのことを学んでいる様子を見て取ることができた。

V. 今後の課題

今回の調査は、保育所6園の1、2歳児クラスを対象として調査を行ったが、いくつかの課題が残されている。

まず、各園の対象クラスの子どもの人数が10数名となるため、集計結果が子ども一人ひとりの結果に左右されやすく、さらに多くのデータを集めることである。

また今回の調査では、クラス形態の違い（1歳児のみクラス、1、2歳児の混合クラス）による比較を試みた。たしかに1、2歳混合クラスでは、2歳児が1歳児を手伝う場面があるなど、子ども同士の交流の場面が多くみられた。しかしながら、クラス形態だけでなく、1、2歳児の混合クラスの園は、小規模保育所となるため、保育者が少人数規模のクラスの中で子どもをよく見ることができないのではないかとといった人的な側面や、また園庭がないため、園外に外遊びに出かけなければならないといった物的な側面での違いがある。園庭がないということは、例えば外遊びに出かけるために、皆で同時に外に出られるように、保育者が身支度を早くさせたがる傾向があると考えられることや、園庭のない保育所では、1日朝夕の2回程度、外に行くので、園庭のある保育所よりも、外活動が多くなり、保育所での靴を履く経験が多くなるのではないかと考えたことが考えられる。

さらに、各園の出入口（玄関）の様子を観察すると、出入口の高さ（0～30cm）、幅（子ども3人程度～10名以上）に大きな違いがみられ、こうした環境の違いも、靴の着脱に大きな影響を与えるのではないかと考えられた。

こうした保育所の特徴の違いを加えて、子どもを取り巻く環境の違いによって、靴の着脱の様子にどのような違いがみられるのか、さらに考察を深めていく必要がある。

VI. その他（他園での取り組み事例）

本研究では、他園における子どもの靴の着脱の取り組みを知るために、他の保育所5園（東京都4園、長崎県1園）にアンケート依頼し、各園の園長、主任、1、2歳児担当の保育経験のある保育士から回答を得た。

以下、靴の着脱に関する取り組み事例について、本研究においても参考にさせていただいたことの一部を紹介させていただく。

- （1）クラスや子供の月齢や発達に応じて、保育者が声掛けを工夫していること
- ・ 短い文章で子どもにもわかる簡単な言葉を使っている
- ・ 自分がやりたい気持ち強い子には見守ったり、さりげなく介助したり、どのようにすればいいのか見本を見せたり、できた時には沢山褒める
- ・ 少しずつ子ども自身でやりたい気持ちが出て来た

時期に大切にしていき、子ども自ら取り組んでいる時はじっくりと待てるようにしている

- ・くつを自分で履けるようになるまでは、くつの前後を支え「一緒に持ってみようね」と保育士と一緒に「履けた」を味わえるような工夫をしている
- ・一人ひとりのどこまで自分でできるかを把握し、できるところは頑張る姿を認めながら見守り、難しいところはやってあげるのではなくやり方を伝えながら一緒にやってみる
- ・1歳児とは言え、4月生まれと3月生まれでは、できることに差がある。やってみようとする気持ちを育てながら、お手伝いをして徐々に1人でできるようにしている。
- ・まず自分の靴が分かるように声をかけ、足を入れやすいように入り口を広くしておき、分かりやすいような声掛け
- ・ゆっくり話したり、途中まで手伝うなどの工夫をしている。又、やろうとしている姿が見られたら様子を見たり大いに誉めている。
- ・子どもが自分で頑張ろうとしている姿を見守り、できたときや失敗しても一生懸命取り組んだ姿を認めてたくさん誉めることを心がけています。子どもが苦手意識を持っているところには私自身が全力で楽しみ、少しでも挑戦してみようという気持ちを感じられるように声かけを工夫している。
- ・出来ている子をたくさん誉め、自信が持てるようにするとともに難しい子には「一緒に履こう」と声を掛け、…子どものやる気がでるような声掛けをしている。
- ・声掛けは月齢に合った言葉（わかりやすい、連想しやすい）掛けを行う、また絵や表で視覚からもわかり易くする
- ・マジックテープのある靴は「ビリビリはがしてね」左右が分かるように「けんかしてないかな」2歳児後半には立って靴が履ける
- ・1歳児クラスは手伝ってもらいながら自分で履けた喜びを感じられるようにしたり、2歳児クラスは1人で履けるようになってから（秋くらい）左右を意識できるように声掛けをしたりする。
- ・一人ひとりの性格、成長に合う声掛けをしている。できた、履けた際は一緒に喜ぶ。やって（ほしい）タイプは、実況中継のように「ここをこうやって」など伝えていく。自分で（やる）タイプには、まずは見守り、難しい点のみさりげなく手伝う。
- ・マジックテープは外しておく子、「びりびりしてごらん」でできる子などそれぞれに対応している。
- ・行動に関して1つ1つ言葉をかけて行動する。イ

ヤイヤに対して丁寧に「○○したかったのかな」など子どもの反応に対応している。

- ・靴を履き始めた子には外を歩く楽しさを。自分ではきたがったり、履けるようになった子には足の入れ方や面ファスナーの扱いについて声をかけている
- ・低月齢児には、手を添えながら（介助しながら）、「びりびりして」「足を入れて」など行動を具体的な言葉にしていく
- ・自分で着脱が難しい子どもには「足を入れるよ」などできるところまで声をかけ自分で少しずつできるようになってきた子どもにはその子どもに分かりやすい言葉を使って伝えるようにしている
- ・子どものわかりやすい言葉、伝わりやすい響きを選んで声掛けをしている。
- ・フレーズの長さ、声の大きさ、本人との位置（体勢、目の高さ等）、わかる語彙、声のトーン
- ・子どもの理解力に合わせて簡単な単語を使って話すようにしている
- ・話す速さ、低い月齢グループには一度に一つのことだけ話す。内容も月齢によりわかりやすく、月齢が上がると説明を少しずつ細かくする。月齢の子が使う言葉を入れてわかりやすくする。
- ・子どもたちにわかりやすいようにマジックテープをとめるときは「ぺったん」等と言って声掛けをしている。
- ・個々の発達に応じて、子どものできる力や気持ちに応じて声掛けをしたり、手伝ったりしている
- ・まずは一緒にやってみることで、子どもが自ら“やりたい”という気持ちを育てる。やろうとしている子にはまずほめて自信につなげていく。
- ・一人で履こうとしている子には、励ましたり、履き方を伝える。介助が必要な子には、一人で履く意欲が出るように声掛けをする。
- ・言葉の理解に合わせて…分かりやすい声掛けを心掛けていく
- ・その子どもがどのくらいのレベルのことが出来るのか考え難しすぎることはせずに、意欲を持って行えるよう見本を見せながら声掛けをする。
- ・まだ難しい子には見本を見せたり、一緒に行いながら行う。
- ・一人で履けるようになってきたら、左右があっているか確認するよう声掛けをしている。
- ・周囲への関心や意思を伝えたい欲求も高まっているので「自分でしたい」という意欲を損なわないような声かけに心がけ、できなくても向上心で終えるようにしている。

- ・靴のかかとを持って履くよう伝え、手を添えたりする。
- ・一人で着脱が難しい子どもには、1つ1つわかりやすく声掛けをしている。スムーズに着脱ができるようになると、左右反対などをわかりやすく声掛けをしている。

⇒ 子どもの性格や成長に合わせて、一つ一つの工程をわかりやすく、保育者は声掛けや援助を工夫していることがわかった。

(2) 子どもの自主性を重んじる支援

- ・興味がない子には、無理せず、やる気がある子は時間をかけ、思う存分取り組めるようにする
- ・0歳児クラスでも自分の靴が分かり足を入れようとする子もいる為、その時にはしばらく見守りさりげない援助を行っている。
- ・子どもが自分で靴を履く、意欲を大切に、保育者に援助を求めるまでは見守る。
- ・着脱のでき具合を保育士で共有し、同じ支援をするようにしている。
- ・1人ひとりのペースを大切にしたいと思い、心がけてはいるが、人数が多い分、焦らせてしまうことともある現状がある。
- ・2歳児クラスでは、自分でやりたいという気持ちも育てる。
- ・促しが必要、自主性のみだと身にまとうものなので危険の原因となる。
- ・個々の差が大きい全員そろいのを待ってから遊ぶようにしているのでどうしても時間を要する子を急がせてしまったり、ゆっくりと見てあげられないのが現状で、そこは改善しなければと感じている。

⇒ それぞれの年齢や月齢に応じた方法があるが、その月齢にとらわれず、子どものやりたい気持ちを優先に援助を行っていることがわかった。

(3) 保護者に対する支援

- ・子どもが履きやすい靴を用意してもらう
- ・自分で脱ぎ履きしやすいもの。選び方など。
- ・靴の形等で自分で履けない場合に声を掛けている
- ・靴の形によっては難しいものやその子の発達にあっていない物があるので場合によっては声かけをしている。
- ・一人で少しでもやった感が持てるようマジックテープの物をお願いしている

- ・靴の形状について履きやすいものを持ってくるよう声掛け（ソールがしっかりしている、マジックテープ式、開閉部分がぱっとしっかり開くもの、歩き初めには柔らかくないもの）
- ・最初は簡単に着脱しやすいマジックテープが一つになっているタイプを勧めるなど
- ・履きやすいマジックテープを勧めたり、上履きはかかとに紐をつけるように話をしている。
- ・バンドのないスリッパタイプではなく、バンドのある靴のほうが子どもたちが履くには履きやすいことを伝える
- ・靴の後ろに紐をつけて子どもたちが引っ張り足を入れられるようにしたり、マジックテープのバンドの靴で脱ぎ履きしやすい物にしている
- ・履きのかかるとに紐をつけてもらい子ども自身が履きやすいように促す。
- ・全体的にはではないが、「こういう靴がいいと思う」程度の声掛けはすることもある。

⇒ 靴の着脱が難しい場合、保護者に声掛けを行っている。またマジックテープの靴が着脱しやすいと考え、保護者にも勧める傾向にある。

(4) クラスの形態（人数、縦割り保育など）によって、靴の着脱の仕方や子どもの習熟度などに違いがあるか

- ・人数が多いとゆっくり待ったり見てあげる場面が少なくなる場合もある
- ・縦割りだと上の子が手伝ってくれる環境になりやすい
- ・縦割りで、異年齢児を見てやってみようと思えることがある
- ・すぐに手伝ってしまうクラスとじっくり待つてあげるクラスとある
- ・人手があれば1人ひとりに時間を丁寧にかけあげられる
- ・目が行き届きやすいかや、発達によっても違いはあると思う。
- ・見本になる子や率先して行っている子が多いほど習熟度は上がると思う
- ・少人数で、丁寧にやり方を知らせていったほうが身に付くと感じる。また、少人数のほうが「自分でやろう」とする気持ちに寄り添いやすい
- ・少ない人数では丁寧に教えられたり、縦割りでは上の子どもが着脱する姿を見て自分でやろうとする気持ちが出てくる
- ・人数が少ないと1対1で教える時間が増える。縦

割り保育の保育園に通っている子（1歳児）が早くから上の年齢の子どもの真似をして着脱しようとする姿が見られていた。

- ・人数が多かれ少なかれ、保育士がしっかり向き合っていれば違いはないかと。
- ・クラスというより、個人のやってみようとする気持ちが持てるかが大きい
- ・個人差はあると思うが、それ程違いはないと感じる

⇒ 縦割り保育では、大きい子どもが手伝ってくれることがある。また率先してやる子どもがいると、クラス全体での習熟度が上がることがある。また少人数の方が、丁寧にやり方を教えることができ、身に付きやすい傾向があると考え保育者が多くいる。

(5) 子ども同士のかかわりの中で、靴の着脱について学び合いなどの様子は見られるか。

- ・できる子がやってあげようとしたり手伝ってあげる姿がある
- ・周りの子の姿を見てマジックテープなどはがし方や靴に足を入れようとしている
- ・友達に靴を履かそうとしたり、脱がせてあげたりしている
- ・一人で履いている子や早い子をじっと見て学習しているときもある。
- ・左右の違いを伝えたり、どちらが先に履けるか競っている
- ・学び合いではいなくても、家では自ら履けない子が、保育園に来ると履こうとする場面は見られる。
- ・着脱が上手な子がほめられているのを見て、まねて行おうとする姿が見られる。（1歳児くらいから）
- ・自分で履いているお友達を見ると、同じように履こうとしている姿が24ヶ月頃から見られる。
- ・月齢の高い子が低い子に教えてあげているのはよく見かけます。（ベルトを止めてあげる）3歳3ヶ月頃～
- ・好きなお友達の真似で学んだり、年が上の子が教えてあげるなどの学び合いが見られる。（2歳6ヶ月頃から）

⇒ できる子が手伝ってあげたり、お互いに観察して、ほめられているのをマネしようとしている様子などがある。

(6) その他

- ・靴を履くときに左右間違わないような声掛けを行っている
- ・左右が違うことが3・4歳になってもみられることがある。右、左をしっかりと伝えていきたい。
- ・左右の違いが分かるよう、正しい並びと違う並びの写真を撮って掲示したときがあった。
- ・戸外で靴を履いたら左右の確認、マジックテープが取れていないかなど見てから遊ばせるようにする。
- ・月1回外靴の持ち帰りをして洗濯とサイズ確認を全体で統一して行っている。
- ・履きやすいように牛乳パックでいすを作り座って履きやすいようにする。
- ・靴の着脱に併せて、下駄箱への出し入れも子どもたち自身でできるよう声掛けをしています。（整理整頓につなげていくため）

⇒ 靴の左右の違いがわかるようにする工夫がみられた。また靴が履きやすいように、牛乳パックで椅子を作り、高さを出すことで履きやすいように工夫していた。

VII. 謝辞

最後になりましたが、本研究の実施にあたり、本研究にご協力いただきました調査協力者の皆様に感謝申し上げます。

参考文献

- 厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』 フレーベル館
- 遠城寺宗徳（2015）『遠城寺式・乳幼児分析鉄発達検査法〔九州大学小児科改訂新装版〕第4刷』、慶応義塾大学出版会
- 津守真、稲毛教子（1995）『増補乳幼児精神発達診断法—0才～3才まで—増補版第9刷』大日本図書
- 甲賀崇史、根ヶ山光一（2017）「保育所のテラスにおける幼児の靴履き行動の発達の検討」『保育学研究』55, 52-167
- 高橋美登梨、川端博子、鳴海多恵子（2016）「集団保育における着脱動作に対する保育者の意識」『日本家政学会誌』67(3), 151-160
- 高橋美登梨、一戸玲美、川端博子（2019）「動作の分類からみた3歳児の着脱の特徴」『日本家政学会誌』70(4), 204-213

- 永瀬祐美子、倉持清美（2012）「幼児は生活習慣行動をどのように受け止めているのか—集団保育の片付け場面への着目から—」『東京学芸大学紀要』63(2) 179-185
- ベネッセ教育総合研究所（2012）『幼児期から小学校1年生の家庭教育調査 報告書』,ベネッセコーポレーション
<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=3200>（2019年12月15日閲覧）
- 松田純子（2006）「子どもの生活と保育-「片付けに関する一考察」」『実践女子大学生生活科学部紀要』43, 61-71

日本保育協会保育科学研究所細則

（総則）

第1条 この細則は、日本保育協会組織規程に基づき、保育科学研究所（以下「研究所」という。）の組織等について必要な事項を定める。

（目的）

第2条 研究所は、保育所等と連携して保育の科学的・実践的研究を行うとともに、その成果を広く保育関係者に提供し、保育内容及び保育環境充実に貢献することを目的とする。

（事業）

第3条 研究所は、毎年のテーマを定め、テーマに沿った研究を実施する。

2. 研究所は、「保育科学研究」及び「研究所だより」を発行する。
3. 研究所は、会員から保育実践研究及び実践報告を募集し、審査を経て表彰、報告書を発行する。
4. 研究所は毎年、学術集会を開催し、研究の成果等を普及する。

（組織）

第4条 研究所に所長を置く。所長は、日本保育協会の学術担当理事の中から、理事長が委嘱する。

2. 研究所に運営委員会と事務局を置く。
 - ①運営委員は、理事長が委嘱し、任期は2年とする。ただし、再任することができる。
 - ②運営委員会の委員長は所長が兼ねる。
 - ③研究所の事業は運営委員会において審議・決定する。
 - ④事務局は、日本保育協会組織規程に基づく、企画情報部が兼ねるものとする。
3. 研究所に倫理委員会、審査委員会、企画委員会等を置く。
 - ①それぞれの委員会の委員は原則として、運営委員の中から理事長が委嘱する。
 - ②それぞれの委員会に関する細則は別に定める。

(会員)

第5条 研究活動は日本保育協会会員をもって行う。ただし会員以外は運営委員会の承認を得て「研究会員」(個人)として入会し、活動を行う。

2. 研究実施を希望する者は、上記の会員であることを条件とするが、研究会員のみでなく会員施設の職員を含む共同研究であること。

(研究員)

第6条 研究所に研究員(非常勤)を置く。運営委員は研究員を兼ねる。研究員は所長が委嘱し、所長が指定する研究を行う。

(会費)

第7条 研究会員(日本保育協会会員以外)の会費は年間5,000円とする。ただし、研究員の会費は無料とする。

2. 会費が納入されない場合は、会員としての資格を失う。

(細則の変更)

第8条 この細則は、運営委員会の議決を経て変更することができる。ただし、変更した場合には、遅滞なく日本保育協会理事会に報告しなければならない。

(付則)

この細則は平成21年4月1日から施行する。

(平成23年12月19日一部改正)

(平成25年2月5日一部改正)

(平成29年9月1日一部改正)

(平成30年9月19日一部改正)

日本保育協会保育科学研究所倫理委員会細則

第1条 日本保育協会保育科学研究所（以下研究所と略す）において行われる保育に関する調査、研究等が、個人情報保護、倫理面から人権の尊重および科学的妥当性をもって行われること目的とし、研究所に倫理委員会を設置する。

第2条 倫理委員会は次の事項について審査する。

- (1) 保育に関する調査、研究等を行う者から研究所長を通じて倫理委員会に申請のあった事項。
- (2) 研究所所長が審査を要すると判断し、倫理委員会に付議した事項。

第3条 倫理委員会委員は、有識者2人、研究所運営委員2人、保護者の立場を代表する者1人の5人とし、日本保育協会理事長が委嘱する。

- 2 倫理委員会委員長は、委員の互選とする。
- 3 倫理委員会委員長が必要と認めた場合には、委員会に委員以外の者の出席を求め、意見を聴取することができる。
- 4 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第4条 申請者は「倫理委員会審査申請書」（様式1）を、研究所長を通じて倫理委員会委員長に提出する。

第5条 倫理委員会は、委員の過半数をもって開催することができる。

- 2 議決は出席委員の3人以上の合意をもって決する。
 - (1) 審査判定は、承認、条件付き承認、内容変更の勧告、不承認の区分とする。
 - (2) 倫理委員会委員長は審査終了後、結果を研究所長に報告する（様式2）。
 - (3) 研究所長は、申請者に結果を通知する（様式3）。

第6条 申請者は審査結果を踏まえ、再審査を申請することができる（様式4）。

第7条 審査経過および結果は、申請書と共に5年間研究所事務局に保存する。

第8条 この細則の変更については研究所運営委員会で決める。

（附 則）

倫理委員会は、3人以上が同意すればメールによる会議も可能とする。

この細則は、平成25年4月1日から施行する。

日本保育協会保育科学研究所審査委員会細則

第1条 日本保育協会保育科学研究所において行われる乳幼児の保育・教育に関する研究について、所定の手続きによって提出された研究計画に対する審査とヒアリングを行い、研究が円滑に実施されることを目的として、日本保育協会保育科学研究所審査委員会（以下「審査委員会」と言う。）を設置する。

第2条 審査委員会は次の事項について協議する。

- (1) 日本保育協会会員・保育科学研究所研究会員から提出された乳幼児の保育・教育に関する研究計画案について研究実施の適否を協議する。
- (2) 審査委員会で次年度の実施件数等を決定し、運営委員会の承認を得る。（運営委員会の承認の後、研究補助金と研究実施・論文作成に関する所定の手続きについて通知をする。）

第3条 審査委員会委員は、研究所長、有識者のほか、運営委員の5人とし、日本保育協会理事長が委嘱する。

- (1) 委員長は、委員の互選とする。
- (2) 委員長が必要と認めた場合には、委員会に委員以外の研究者の出席を求め、意見を聴くことができる。
- (3) 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第4条 審査委員会は、採択された研究計画に基づく研究提案書について、当該の研究代表者又はその代理者を対象とするヒアリングを実施する。

2 ヒアリングに欠席した場合には、研究実施を認めないことがある。

第5条 審査委員会は、研究実施年度の途中において、当該の研究代表者より中間報告を受け、その概要を「研究所だより」に掲載する。

第6条 審査委員会は、当該年度の研究報告書を確認し、運営委員会に報告する。

第7条 審査の経過及び結果は、申請書と共に5年間研究所事務局に保存する。

第8条 この細則の変更については運営委員会で決める。

(附則) この細則は、平成29年9月1日から実施する。

(平成30年9月19日一部改正)

日本保育協会保育科学研究所企画委員会細則

第1条 日本保育協会保育科学研究所（以下研究所と略す）が実施する研究の総合テーマ（案）及び学術集会のテーマ・内容等に関する企画の作成と、研究紀要等の編集を行うことを目的として企画委員会を設置する。

第2条 企画委員会は次の事項について協議する。

- （1） 企画委員は各運営委員から提出される案を基に、毎年の研究の総合テーマ及び、開催回ごとの学術集会テーマを立案する。
- （2） 毎年開催の学術集会の内容は、研究紀要に前年掲載された論文発表を中心に、講演・シンポジウム等の講師などプログラム全般について企画立案する。
- （3） 学術集会開催案内を作成し、日本保育協会の機関誌「保育界」及び、ホームページにて広報する。
- （4） 「保育科学研究」（研究紀要）、「研究所だより」（研究所機関誌）について、その内容・執筆テーマ等について企画する。

第3条 企画委員会の委員は、研究所長、有識者、運営委員等若干名で構成され、日本保育協会理事長が委嘱する。

- （1） 委員長は委員の互選とする。
- （2） 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第4条 この細則の変更については、運営委員会で決める。

（附則） この細則は、平成30年9月21日から実施する。

第7期日本保育協会保育科学研究所運営委員
(令和元年6月18日～令和3年5月31日)

- 五十嵐 隆 …国立成育医療研究センター理事長
石川 昭 義 …仁愛大学教授
内田 伸 子 …お茶の水女子大学名誉教授
小笠原文 孝 …宮崎県・社会福祉法人守破離理事長
椀 沢 幸 苗 …青森県・社会福祉法人恵泉会理事長
小林 芳 文 …横浜国立大学名誉教授・和光大学名誉教授
酒井 治 子 …東京家政学院大学教授
潮谷 義 子 …保育科学研究所長、元熊本県知事
志賀口 大 輔 …静岡県・なごみこども園園長
清水 益 治 …帝塚山大学教授
高橋 紘 …至誠保育福祉研究所所長
西村 重 稀 …仁愛大学名誉教授

(令和元年6月現在。50音順 敬称略)

社会福祉法人日本保育協会 保育科学研究所
保育科学研究 第10巻 (2019年度)

2020年(令和2年)3月31日発行

発行：社会福祉法人 日本保育協会 保育科学研究所

編集：社会福祉法人 日本保育協会 企画情報部

〒102-0083 東京都千代田区麴町1-6-2 アーバンネット麴町ビル6階

TEL 03-3222-2111 (代) FAX 03-3222-2117

<https://www.nippo.or.jp>

※無断転載を禁じます

