

# 第13回 保育実践研究・報告集

平成 31 年 3 月



社会福祉法人 日本保育協会

## はじめに

保育所や認定こども園等に対する地域の要望はますます多様化しているが、子育ての専門機関、専門の職員が常駐する施設としての役割は重要であり期待は大きい。また、保育所等における日々の保育実践の中から課題を見つけ、複数の職員の目でそれを分析し、検討を加え、より良い方向へと改善することが保育の質を高めることに繋がる。

この「保育実践研究・報告」は、「研究論文」と「報告と考察」の2つの方向性により、保育者の実践等についてをテーマに募集したものである。第13回目を迎え、会員各位のご協力により、11件のご応募をいただいたことに感謝申し上げたい。業務多忙の中、応募された皆様に対し、あらためて敬意を表する次第である。

なお、この事業はあくまで保育実践の研究・報告について募集したものであり、各施設における保育内容の評価を目的としたことではないことを申し添える。

会員の皆様にはより積極的に応募していただけるよう課題等について更に検討を加え、今後の募集に生かしたいと考えている。さらに内容が充実していくことを期待し、併せて積極的に保育研究を行っていただくことを願っている。

前回の第12回では、課題研究部門の「優秀研究賞」と「研究奨励賞」の受賞作品それぞれ1作ずつ、日本保育協会女性部が実施する研修会での発表を初めて行った。今後も同様に研究の成果を発表する場を拓けることを検討している。このように過去10年以上にわたって会員の皆様へ呼びかけてきた「保育実践研究・報告」を、いかに保育現場が様々なことを実践しているかを発信する手段としても活用し、各会員施設の発展に繋げていただくことをお願いしたい。

平成31年3月

「保育実践研究・報告」企画審査委員会

## 第13回「保育実践研究・報告」募集要綱（概要）

### 1. 目 的

日本保育協会では、保育の専門性の向上を図るため、日々の保育を振り返り、検証していく保育実践に関する研究・報告を募集します。

応募いただいた研究・報告は審査を経て表彰し、報告集やホームページ、「保育界」等で公表することにより、今後の保育内容の向上と充実に資することを目的とします。

### 2. 主 催

社会福祉法人 日本保育協会（日本学術会議協力学術研究団体）

### 3. 応募資格

日本保育協会会員施設の施設長、職員（個人研究、施設内グループ研究、地域のグループ研究等）及び保育科学研究所研究会員（保育所等との共同研究を含む）

### 4. 部 門

#### （1）課題研究部門

以下からテーマを選び、課題や取り組みについてまとめてください。関心を持ったきっかけ、疑問などの課題又はどのような仮説を立てたのか、保育にどのように取り組んだのか、そこからどのような発見、気づきがあったかを、出来るだけ掘り下げてください。必ずしも問題解決の成果や成功例を求めているわけではなく、課題の発見とその解決に向けたプロセスをまとめてください。保育所保育指針をもとに、具体的にどのように実践されているかを示す機会としてお考えください。

##### ① 人との関わり

子どもが人への信頼感や主体性、社会性を形成していくために人間関係は大切です。子どもと人との関係性をつないでいくための関わりについて取り組みをお寄せください。

##### ② 遊びと学び

遊びや日々の生活においても子どもが学ぶ機会はたくさんあります。日常的な遊びや生活が学びにつながっていくことについての取り組みをお寄せください。

##### ③ 子どもの健康・安全

施設での保健活動、感染症対策、事故防止対策、防災等の危機対応などについて、具体的な取り組みの内容をお寄せください。

#### （2）実践報告部門

テーマは自由です。日誌に記載された日常の実践や、地域・保護者に向けて実施した調査結果など、保育実践・事例報告・調査報告等を対象とします。日々の記録の中から得られた事柄や傾向の変化など、客観的な記録・報告をもとにした考察に注目するものです。

- （例）
- ・施設での実践事例（感染症・食中毒への対応、特別な配慮の必要な子どもの保育、乳児保育での課題、苦情解決の取り組み、保育環境向上のための取り組み（物的、人的）、入所の際の配慮、保育日誌の工夫・改善等）
  - ・施設（地域）での調査など
  - ・施設として実施した子育てに関する特別活動、子育て家庭への支援・地域との連携など
  - ・災害への対応（防災計画の策定等）

### 5. 審査において評価する内容

応募作の評価は企画審査委員会が行います。目的や課題を明確に示し、それに対しどのように取り組んでいったかという経過等について、事実を基に客観的・具体的に記述され、その結果に対して考察がなされていることが大切です。また、問題提起が明確か、論旨が通っているか、オリジナリティはあるか、データは適切か等についても評価を行います。

## 第13回「保育実践研究・報告」入賞作一覧

### ○優秀研究賞（課題研究部門）

- ・課題研究②遊びと学び

「自己選択を重視したお別れ遠足のデザインと実践」

伊藤 千晶、大塚 裕子（神奈川県・子中保育園）

### ○研究奨励賞（課題研究部門）

- ・課題研究①人との関わり

「図解コミュニケーションの試行的実践」

桑田 幸生、大塚 裕子（神奈川県・子中保育園）

### ○優秀報告賞（実践報告部門）

該当なし

### ○実践奨励賞

- ・課題研究②遊びと学び

「学びにつながる乳児保育～乳児期の生活と遊びの境界線をなくそう～」

野上 知美（福岡県・まみい保育園）

- ・課題研究③子どもの健康・安全

「今、保育施設に勤務する看護師に求められているもの

～安全で安心して過ごせる環境づくりとは～」

中村 智子（大阪府・都島友渕乳児保育センター）

- ・実践報告

「視点を変えた気になる子へのアプローチ～保育のつまづきから学ぶ～」

野宮 静江、木元 綾香（北海道・公益財団法人鉄道弘済会 釧路保育所）

「中堅保育者はポートフォリオをどのように体験しているのか

～修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるモデル化を通して～」

浅香 聡彦（石川県・大徳学園）

「1歳児クラスの保育実践～子ども同士・子どもと大人の関わりに注目して～」

佐藤 育恵（東京都・石神井町さくら保育園）

「エピソード記述とカンファレンスを通して～気づき、共有し、子ども理解を深める～」

辻本 正代、根津 昭子、衣鳩 真理、藤巻 千恵

（埼玉県（研究会員）・公益財団法人鉄道弘済会 戸田駅前保育所）

### ○奨励賞

- ・課題研究①人との関わり

「保育とは、『祈りであり、教化である。』」

大神 敬一（福岡市・多々良保育園）

- ・実践報告

「非認知能力の重要性と保育について」

高萩 久美子（福島県（研究会員）・ユーパロ室ノ木保育園）



## 目 次

### はじめに

### 第13回「保育実践研究・報告」募集要綱（概要）

### 第13回「保育実践研究・報告」入賞作一覧

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| 1. 総評 .....                       | 1  |
| 総 評.....                          | 3  |
| 委員長 小林 芳文                         |    |
| 2. 入賞作の紹介及び講評 .....               | 5  |
| (1) 優秀研究賞 .....                   | 5  |
| 〈課題研究部門〉                          |    |
| ・ 課題研究②遊びと学び                      |    |
| 「自己選択を重視したお別れ遠足のデザインと実践」          |    |
| 伊藤 千晶、大塚 裕子（神奈川県・子中保育園） .....     | 7  |
| (2) 研究奨励賞 .....                   | 15 |
| 〈課題研究部門〉                          |    |
| ・ 課題研究①人との関わり                     |    |
| 「図解コミュニケーションの試行的実践」               |    |
| 桑田 幸生、大塚 裕子（神奈川県・子中保育園） .....     | 17 |
| (3) 実践奨励賞 .....                   | 25 |
| 〈課題研究部門〉                          |    |
| ・ 課題研究②遊びと学び                      |    |
| 「学びにつながる乳児保育～乳児期の生活と遊びの境界線をなくそう～」 |    |
| 野上 知美（福岡県・まみい保育園） .....           | 27 |
| ・ 課題研究③子どもの健康・安全                  |    |
| 「今、保育施設に勤務する看護師に求められているもの         |    |
| ～安全で安心して過ごせる環境づくりとは～」             |    |
| 中村 智子（大阪府・都島友渕乳児保育センター） .....     | 31 |

〈実践報告部門〉

「視点を変えた気になる子へのアプローチ～保育のつまづきから学ぶ～」

野宮 静江、木元 綾香（北海道・公益財団法人鉄道弘済会 釧路保育所）……………38

「中堅保育者はポートフォリオをどのように体験しているのか

～修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるモデル化を通して～」

浅香 聡彦（石川県・大徳学園）……………43

「1歳児クラスの保育実践～子ども同士・子どもと大人の関わりに注目して～」

佐藤 育恵（東京都・石神井町さくら保育園）……………52

「エピソード記述とカンファレンスを通して～気づき、共有し、子ども理解を深める～」

辻本 正代、根津 昭子、衣鳩 真理、藤巻 千恵

（埼玉県（研究会員）・公益財団法人鉄道弘済会 戸田駅前保育所）……………57

**（4）奨励賞** ……………63

〈課題研究部門〉

・課題研究①人との関わり

「保育とは、『祈りであり、教化である。』」

大神 敬一（福岡市・多々良保育園）……………65

〈実践報告部門〉

「非認知能力の重要性と保育について」

高萩 久美子（福島県（研究会員）・ユーパロ室ノ木保育園）……………72

「保育実践研究・報告」企画・審査委員会

委員長 小 林 芳 文（横浜国立大学名誉教授・和光大学名誉教授）

天 野 珠 路（鶴見大学短期大学部教授）

石 川 昭 義（仁愛大学教授）

酒 井 かず子（神奈川県・金目保育園理事長）

清 水 益 治（帝塚山大学教授）

馬 場 耕一郎（聖和短期大学准教授）

日 吉 輝 幸（石川県・平和こども園園長）

---

# 1. 総 評

---

総評 委員長 小 林 芳 文





日本保育協会は、保育士等による保育の専門性の向上を願い、日々の保育実践を振り返り検証し、その取り組み状況、あるいは成果を「保育実践研究・報告」として報告する機会を設けて、毎年、研究・報告の募集を行って来ました。そして今年度（平成30年度）で第13回を迎えるに至りました。

研究・報告の募集要綱は、日本保育協会機関誌「保育界」4月号の付録として全会員の施設に配布して、昨年11月の締め切りで実践研究・報告を受け付けました。募集に当たり「研究レポートの書き方」等についてのガイドラインも示しており、その成果の影響もあったと思いますが、研究報告の内容や展開もかなり充実した感があります。保育士等の皆さんは、日々の保育に追われて、研究や実践の取り組みに十分な時間が作れないと思われる中で、今年も意欲的に取り組まれた立派な研究・報告を拝見させていただきました。

なお、募集要綱に掲げている保育実践研究・報告の部門では、「課題研究部門」と「実践報告部門」の2部門を設けています。

「課題研究部門」では、以下の3課題の中からテーマを選んで研究を行うもので、①人との関わり、②遊びと学び、③子どもの健康と安全のテーマを定めています。

「実践報告部門」では、テーマ設定は自由で、日々の実践事例、日々の記録の中から得られた報告、施設（地域）での連携、特別な配慮の必要な子どもの保育、子育てに関する家庭支援に関する実践等になっています。今年度の応募件数は、課題研究部門は6件、実践報告部門は5件、両部門を合わせて11件で、おおむね平年通りの数となりました。簡単に、各賞での応募された研究テーマ（一部省略）を紹介します。

## 1. 課題研究部門（5件の応募）

- (1)「優秀研究賞」；(1件)「遊びと学び」について、研究テーマ「自己選択を重視したお別れ遠足のデザインと実践」
- (2)「研究奨励賞」；(1件)「人との関わり」について、研究テーマ「図解コミュニケーションの試行的実践」
- (3)「実践奨励賞」；(2件)「遊びと学び」について、研究テーマ「学びにつながる乳児保育～」、「今、保育施設に勤務する看護師に求められているもの～」
- (4)「奨励賞」；「人との関わり」について、研究テーマ「保育とは、『祈りであり、教化である。』」
- (5) 選外（1件）

## 2. 実践報告部門（5件）

- (1)「実践奨励賞」；(4件)「報告」について、研究テーマ「視点を変えた気になる子へのアプローチ～」、「中堅保育士はポートフォリオをどのように体験しているのか～」、「1歳児クラスの保育実践～」、「エピソード記述とカンファレンスを通して～」
- (2)「奨励賞」；(1件)「報告」について、研究テーマ「非認知能力の重要性と保育について」

なお、応募作の研究・報告の評価は、平成31年1月23日に開催された企画・審査委員の厳正なる審査（各応募作毎に3名の委員）のもと、委員全員で各賞を決定しました。評価基準は、研究・報告の動機や目的、及び課題の明確さ、その取り組み経過等、それが客観的・具体的に記述されているか、独創性はあるか等で審査を行いました。そして、昨年に続いて今回も優秀研究賞での受賞者が生まれました。このことで全国にいる大勢の保育関係者が保育の力強い励みとなっていくことを念じています。

企画・審査委員会を代表して、全ての研究・報告の応募者に対して、その努力を称え、今後の保育実践や保育内容の向上に資すべくご活躍されることを申し添えます。



---

## 2. 入賞作の紹介及び講評

---

### (1) 優秀研究賞

#### 〈課題研究部門〉

##### ・ 課題研究②遊びと学び

「自己選択を重視したお別れ遠足のデザインと実践」

伊藤 千晶、大塚 裕子（神奈川県・子中保育園）



## 課題研究② 遊びと学び

### 自己選択を重視したお別れ遠足のデザインと実践

神奈川県・子中保育園 伊藤 千晶・大塚 裕子

#### 1. はじめに

本稿では、2017年2月に行われた5歳児クラスのお別れ遠足について、実践時の子どもたちの反応に基づき、実践デザインをふり返り、考察する。この考察において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を参照する。

お別れ遠足は、その実施時期や活動の特徴、当園における活動の位置付けから鑑みると、子どもたちにとって保育所生活における集大成の特別な活動である。もちろん、子どもたちの育ちは、乳児からの、また、日常生活の積み重ねであるため、お別れ遠足だけで子どもたちの育ちを分析・評価する意図はない。しかし、年長クラスの一年間の保育において、子どもたちがいろいろな物事に対し自らチャレンジすることや、自分たちで話し合っ

#### 1.1 5歳児クラスの背景

本節では、筆頭著者である伊藤が担任になった5歳児クラスの2017年4月当時の状況について概観する。

子中保育園は2016年4月に無認可（認定）保育所から認可保育所になった。伊藤は2017年4月から4・5歳児クラス16名を一人で担当した。このうち5歳児は9名（男児4名、女児5名）である。活動に応じて副担任1名が加わり保育を行った。

2016年度までの保育は、家庭的であることや安全・安心を最優先にしていたため、子どもたちにとってはケガや危険が無いよう、制限や制約の多いものであった。こ

の安全重視と豊かな遊びのバランスは、多くの保育所が抱えるジレンマのひとつである。また、3歳児以上のクラスでは一斉保育型の指導をしていたため、子どもたちの興味・関心や嗜好はあまり考慮されていなかった。

そのような状況が続くと、子どもたちの自己肯定感や主体性、自立的態度は育ちにくくなる。友だち同士でも、ヒソヒソ声で話してお互いを意地悪だと言い合い、押したり叩いたりなどの乱暴な行為からトラブルになることが多かった。また、積極的に何かに取り組んだり、遊び込んだりすることが少なく、保育士が大きな声を出さないと話を聴けない状況もあった。

#### 1.2 保育の変化

2017年4月から職員が新体制になり、新しく保育理念を職員全員で「チャレンジする心、チャレンジする子を応援する心を育む」と決め、理念を実現する具体的な保育実践について対話を重ねてきた。とくに、チャレンジの言葉に込めた、主体性や自己選択力の涵養を重視する関わり方や環境デザインについては積極的に検討した。保育士たちは新たな理念や方針を保育に具現化した。「危ないからダメ」ではなく、どうやったら事故につながらないよう遊べるかを、子どもたちも巻き込みながら話し合い、少しずつ実現したのである。例えば、子どもにとっては小さな崖のように感じる場所を登って転がり落ちる（小さな崖のぼり・崖滑り）、木登りをする、自園の畑や園庭に大量の水を撒いて沼地をつくり泥まみれになる、こういった遊びを日常的に取り入れ（図1）、その際のルールや注意点も子どもたちと決めた。

#### 1.3 子どもたちの変化

1～2か月の間に、保育の質の変化に合わせて子ども



図1 遊びが豊かになると子どもが変わる

たちにも変化が見られた。この変化をすべて記述することは紙幅の関係上難しいが、一例を挙げると、小さな崖のぼり・崖滑りで子どもたちがお互いに手を差し伸べ、助け合うようになった（図1中央）。また、危ないときに子どもたち同士で注意し合うだけでなく、それをお互い聴くようになった。5歳児クラスではお互いの良いところを褒め合うようにもなった。

伊藤は5歳児クラスの平成29年度年間指導計画のねらいを「自分の思いを相手に伝えられると同時に、自分とは違う意見にも耳を傾け、解決していく力をつける」と設定し、仲間同士で話し合うこと、話し合って自分たちで問題解決することを日常の保育においても促した。その結果、年下の子どもに対して手助けをするだけでなく、次第にクラス内でも団結力が高まり、お互いに助け合ったり、話し合ったり、協力して問題解決しようとする態度が見られるようになった。そして、何よりも子どもたちが保育園での生活を積極的に楽しむようになった。

保育士とのやりとりの中で、Aは5月下旬に、Bは6月に次のような象徴的な発言をしている。

- (A)「Aね、毎日保育園が楽しい。卒園に間に合ってよかった。思い出たくさん作りたい」
- (保)「いいね、みんなで一緒にたくさんの思い出作ろうね」
- (B)「明日（土曜日）、お休みやだなー、ほんとにやなんだよ」
- (伊)「なんで？」
- (B)「保育園が楽しいから」

この当時、私たち保育士自身が驚きと喜びを持って、子どもたちのこのような言動の変化を認識していた。

## 2. お別れ遠足のデザインと実践

ここでは、お別れ遠足の準備と実施を構成した様々な活動事例を示しながら考察する。実際に出かけたのは子どもたち9名と、担任・伊藤1名、副園長1名（第二筆者）の11名である。企画・準備については子どもたちと伊藤で進めた。

### 2.1 保育士による活動デザイン

1.3節で述べたように、日々の活動において、子どもたち同士による対話と問題解決、自己選択の機会と経験を一年間大切にした。そこで、伊藤は、これらの集大成としてお別れ遠足を位置付けたいと考えた。そのため、準備や当日の行動において、子どもたち自身が自分で決めたり、選んだりする自己選択の要素を多く盛り込むデザインとした。これにより、子どもたちは事前準備の段階から、遠足の企画を“自分事（じぶんごと）”として真剣に取り組み、期待感を膨らませることができる。自己選択や自己決定は、単発のイベントの中だけで実践す

るのは難しい。習慣づいていないとできないからである。

お別れ遠足は、当初、子どもたちと伊藤との雑談からイチゴ狩りに決まっていた。しかし、この年、イチゴの不作により近隣のイチゴ園はほとんど休園してしまった。そこで、あらためて行き先を決めることにした。行き先の決定を含め、伊藤が子どもたちに決めるよう促したのは、次の要件である。

- (1) 行き先を自分たちで決める
  - (2) 水族館での見学場所や順番を決める
  - (3) 自分の食べるものを自分で選ぶ
  - (4) 保護者への遠足案内を自分たちで書く
  - (5) 約束事（ルール）を自分たちで決める
- これらの実践の様子について次節で示す。

### 2.2 お別れ遠足の準備と実施を構成する諸活動の事例

ここでは、伊藤がデザインした子どもたちの自己選択の要件について、その活動の具体的な状況を示す。

#### <事例1>行き先を自分たちで決める（1月10日）

伊藤が子どもたちに行き先をみんなで一緒に考えることを伝え、

「行きたいところある？」

と尋ねると、次々に、

「水族館」「動物園」「魚釣り」「みんなにお土産」

など意見が出てきた。

(伊)「みんなにお土産っていうのは何？」

(C)「みんなでお土産買ったら楽しいかなって」

(伊)「そうだね、じゃ、それも書いておこうね」

Cの意見は、行き先ではないが、遠足に行っていたいことであることから、伊藤はこの意見を否定せず、遠足に関連していること、話し合いに参加していることを重視して記録に残した。

アイデアが一通り出たところで、交通費や入園料などかかる費用について、伊藤は子どもたちの前で、タブレットを使ってすぐに調べ始めた。魚釣りは子どもでもひとりずつに3000円かかることを伝え、提案者のDは「高っ！」と驚いた様子を見せた。魚釣りの案に子どもたちは当初興味を示していたが、提案者Dの反応を見て、選択肢から外していた。興味深いのは、保育士が「高いから止めよう」とは言わなかったにもかかわらず、費用の点で子どもたちが興味を失ったことである。

Aが「多数決にしよう。水族館がいい人？」

と進行管理を始めた。このとき、殆どの子どもたちが水族館の案に挙手をした。動物園の案にも1、2名、手を挙げた（図2）。

(A)「水族館の方が多から、水族館でいい？」

(子たち)「いいよ～」

(伊)「動物園の人たちは水族館でいいの？」

(子)「うん、いいよ！」

このように水族館に行くことが決まった。





図2 子どもたちによる行き先の決定

#### <考察>

Cと伊藤の対話に示すように、子どもたちのアイデアを否定せずに認めることも、伊藤が日ごろから留意していたことである。これにより、C自身が、自分が認められたと自己肯定できるだけでなく、周囲の子どもたちも様々なアイデアを口にすることを躊躇しなくなる。Aの進行管理についても、年度当初は各自が言いたいことを重ねて言い合う、あるいは「○○ちゃんばかり決めるの、ずるい」という発言が出る、そのような状況であった。しばしば、自分たちで物事を決める状況をつくっては、争いが生じそうになるたびに、伊藤が

「人の話を聴かないと、自分の意見も聴いてもらえないよ」

と繰り返し言い続けた。Aの進行管理を他の子どもたちが受け入れ、子どもたち自身で決めているのは、このような経験の蓄積によるものと考えられる。

数字（価格）に対する感覚も興味深いものであった。当初、伊藤のねらいとして、バス代や電車代も子どもたち自身が把握するような準備プロセスを考えていたが、これについては準備が間に合わず実現しなかった。

#### <事例2>水族館での見学場所や順番を決める（1月24日）

水族館のホームページを見ながら子どもたちと見学場所を決める。

「水族館は広いから全部は見られないね。ゆっくり、たくさん見たいところを考えよう」

と伊藤が提案する。パソコンの画面をみんなで囲むと、体の小さいEは輪の中に積極的に入っていけない。Dが「隣に来てもいいよ」

と場所を空けた。同様にFも見えずに困っていたところ、周囲にいた子どもたちが屈んだり、「見える？」と確認したりしながらFに気を配っていた。

子どもたちが決めた必ず見学する場所は、ペンギン、クラゲのコーナーとイルカショーとなった。このときは、関心を示した生き物が全員ほぼ同じであったため、見学場所について意見が分かれず、多数決や話し合いは行われなかった。また、当初、伊藤は時計の模型を使ってタ

イムスケジュールを自分たちで決めることも考えていたが、子どもたちの関心や時間的余裕から難しかったため、当日の様子に応じて時間配分をすることに決めた。

当日、子どもたちは魚を目にすると興奮し、なかなか進むことができなかったため、伊藤は

「イルカショー、見られなくなっちゃうよ」と言いつつ行動を促した。

#### <考察>

この事例で筆者らが注目したのは、水族館を事前確認するためにパソコンを囲んだ時のことである。今年度の初めは、何事においても自分さえ良ければよいという態度の子どもが多く、同様の状況でいさかいが生じることも多かった。これについて、伊藤は

「みんなで少しずつ下がって輪を大きくすればいいんだよ」

のように、まずは具体的な解決法を伝えた。方法を伝えた後は、

「どうすればいいんだったっけ？」

と自分たちで考えることを促した。その積み重ねにより、この事例のように、見えずに困っている子どもも輪に入れてあげる態度が育った。

時間については、日ごろの生活でも時計を見ながら、子どもたちと活動の見通しを共有していたため、タイムスケジュールを作ることを遠足の準備活動に取り入れようとしたが、これは難しかった。「〇時に集合する」「〇時に出発する」のように時間を“点”として捉えることはできていたが、「〇時から〇時までは何をする」のように“幅”で捉える必要があるときには反応が鈍かった。時間の概念を子どもたちが理解することは難しいと思うが、これについては今後、日常生活での伝え方や示し方を工夫する必要がある。

#### <事例3>自分の食べるものを自分で選ぶ（2月5日）

通常、遠足時は家庭で用意してもらったお弁当を持参する。しかし、昼食も子どもたちの自己選択の機会にしようと、各自で好きなパンを決めてパン屋で購入することにした。駅前のパン屋のホームページに、販売されているパンのリストが掲載されていたため、印刷して冊子にし、子どもたちの判断材料とした。これを冊子にしたのは、次の理由からである。

- 1) 後から子どもたち自身が自分の選択を変更できるようにする
- 2) 実際にいつでも見られる場所に置いておくことで自分たちが選択したという実感や遠足への期待感を持たせる

冊子の最後には、クラスの他の子どもたちが何を選んだのかも見られるように、誰が何を選んだのかを表にして他者への関心も持つようにした。実際、下記のような



やりとりが見られた。

- (B)「Gくんも僕と同じパン、選んだんだね！」  
(伊)「そうみたいね、おいしそうだね」  
(H)「あれ？ Fちゃん、メロンパン、やめたの？」  
(F)「かわいいのにしたの(ラズベリーパン)」  
(D)「(友達を選んだパンを見て)こっちもおいしそうだなー。僕も変えようかなー、悩むー」

毎日、誰かは「これ見ていい？」と言いながら、パンの冊子を見ていた。

当日は他の客の迷惑にならないよう、担任と2名ずつで店内に入り、予め決めていたパンを探して購入した。嬉しさよりも緊張感のほうが大きく、店内では殆ど口を開かなかった。順番に店外に出てくると、

「決めてたパンあったよ！」

「ぼくが選んでいたやつなかったから別のにした」  
など嬉しそうに話していた。買う順番を待っている子、すでに買った子は店内が見える窓越しに様子を見ながら、

「〇ちゃん、緊張してるんじゃない？」

「パン、あったかな」

「伊藤先生見た」

など、友だちや保育士に関心を寄せていた(図3)。



図3 自分の昼食を自分で選ぶ

#### <考察>

伊藤のねらい通り、子どもたちがお互いの選択に興味・関心を持ち、その興味・関心が遠足当日への期待感にもつながっていることは、事例3の様子から見て取れる。

子どもたちは、パンを選んだから当日まで筆者らにたびたび次のように発話していた。

「Aはね、たくさん食べるから大きいパンにしたの。お腹すいちゃうから。」

「ぼく(D)は、辛いのが食べられるから辛いカレーパンにしたよ。Bくんは食べられないから、こっちのパンにしたんだって」

選択理由を述べながらの発言である。この選択が「自分のために、自分が食べられるお昼ご飯を選ぶ」という行為であることを自覚した発話と考える。

#### <事例4>保護者への遠足案内を自分たちで書く(2月26日)

行事の前には保護者に向けて、行事の集合時間、開催時間、持ち物などを記した手紙を渡す。お別れ遠足では、この手紙の一部を子どもたち自身で書くように準備した(図4中央)。

持ち物や集合時間をみんなで確認し、頭に入れた上で、伊藤によるお手本の手紙を見ながら、集合時間や持ち物の情報を文字にした。伊藤は

「みんなね、ひらがなや数字、読めるように丁寧に書かないと、お母さんやお父さん、集合時間や持ち物を間違えちゃうかもしれないから丁寧に書いてね」

と呼びかける。通常は、文字にあまり関心を示さないCやBも真剣に書いた。うまく書けない文字も何度も消して丁寧にあきらめることなく続けた。日ごろから文字に興味を持つAやDが手際よく作業を終え、異なる遊びを始めても、CやBは苛立つことも拗ねることもなく集中し、最後まで書き上げた。

#### <考察>

当園では、小学校入学のために訓練としてひらがなや数字を練習させることはしていない。単なるなぞり練習や繰り返し練習では、学ぼうとするモチベーションが生じないからである。手紙を書くという活動による文字練習には、間違えずに丁寧に文字を書く動機づけがなされている。また、自分のことを自分でするという意味も込められた学習デザインである。作業時の子どもたちの集中力を見ると、目的が共有された学習デザインが子どもたちにとっても有効であることがよくわかる。

#### <事例5>約束事(ルール)を自分たちで決める(2月27日)

水族館までは、公共交通のバスと電車を乗り継いで行く。乗り物だけで1時間半から2時間近くを要する距離

である。乗り物に乗っている時間、パン屋でパンを買う時間の行動のしかたについて、遠足の前日、伊藤は自分たちで約束を作って守ることを提案した。

電車やバスでは「大きな声を出さない」「黄色い線の中で待つ」「席の上に足を乗せない」、パン屋では「お店の中は走らない」「パンに触らない」などが子どもたちから挙がった。これらの“していいこと”と“してはいけないこと”の理由についても話し合った(図5左)。挙がった言葉を伊藤が紙に書き、室内の見やすい場所に掲示した(図5右)。

当日、バスや電車に乗る前、自分たちで決めたルールをすべて暗唱できる子どもが多かった。期待感や嬉しさから少し声が大きくなることはあったが、公共の場での行動について、子どもたちに対して注意する必要は殆どなかった。

#### <考察>

自分たちでルールを挙げられるということは、社会的規範についての意識があるだけでなく、行動とその影響についての見通しもできているということである。例えば、駅で走り回ると人にぶつかる、自分や友達がケガをする、そういった理由や影響など具体的なイメージについても話しながらルールづくりをすることに意味がある。

また、用意されたルールでなく、自分たちで決めたルールであることも大切である。自分で決めたことについては自分で責任もって行うという感覚が伴うからである。

#### <事例6>思い出を描くことを自分たちで決める(3月2日)

本事例については、伊藤は事前のデザインに含めていなかった。遠足から2日後、まだまだ楽しかった興奮が冷めない様子で、子どもたちは「お別れ遠足、楽しかった」と話していた。このような状況の中で、Gが「水族館の絵、描きたい」と言い出した。賛同する子どもたちが多かったため、各自描きたい人が思い出に残っている場面を描くことにした(図6左)。

描いたお互いの絵を見て

「これ何？」

と尋ね合い、質問に対して

「電車だよ」

という答えを聞くと

「おれも、電車たのしかったから、かこう」

と思い出しながらかいていた。伊藤は子どもたちの絵を綴じて冊子にし、保護者にも見える玄関に掲示した(図6右)。

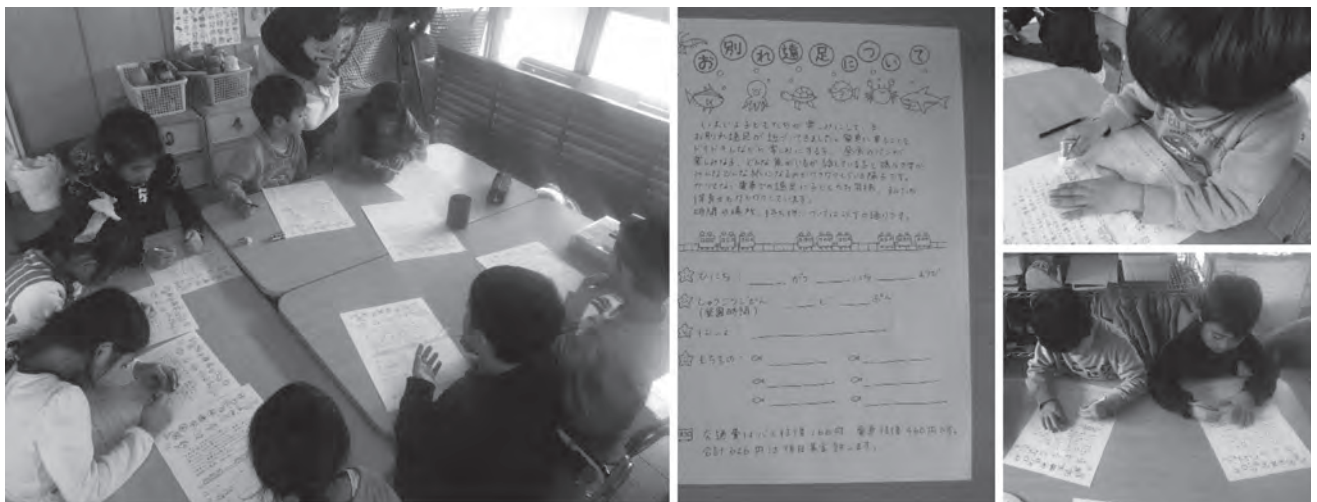


図4 遠足案内の手紙を書く

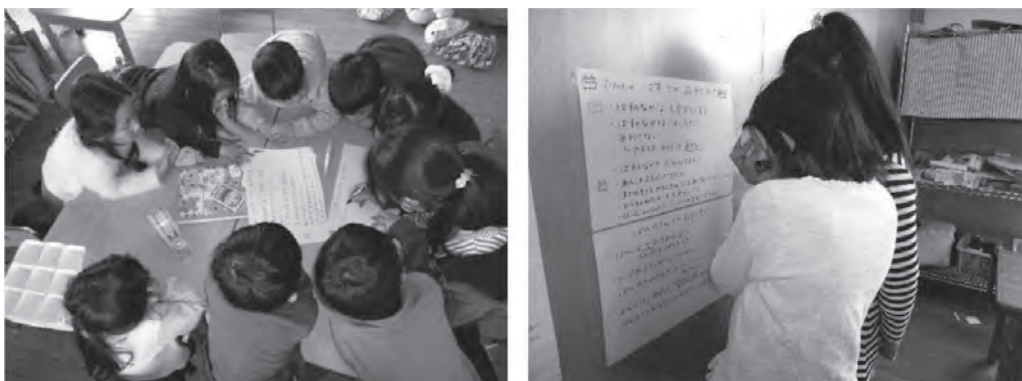


図5 ルールをつくる





図6 思い出をみずから描く

#### <考察>

行事の思い出を絵に描くという活動を、初めて子どもたち自身が自分で言い出した機会であった。絵を描くのが好きな子どもたちが、保育時間に描いていることはよくあった。それは、人や動物や昆虫、マンガのキャラクターなど具体的な対象物であることが多い。これらに比べて活動を絵にする、思い出を絵にするというのは抽象度が高く、絵を描くことが特別に好きな子ども以外にとっては難しい活動だと考える。子どもによっては1枚だけでなく、何枚も描いていた。絵に描きたいと思うほど楽しかった、表現したいという意欲をかきたてる体験だったのだと筆者らは解釈した。お互いの絵についての会話からも、その妥当性がうかがえる。

### 3. 「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」に基づく考察

2017年3月に保育所保育指針が改定され、これまで通り養護を土台としつつも、生きる力、学ぶ意欲の形成のように、子どもたちの育ちに関する保育所の役割は、教育（学び）について、より長期的視点に立ち、重視されたものとなっている〔指針2018〕。この育ちに関する長期的視点は、小学校への接続という観点にも反映されており、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」のように具体的に育ちのイメージの共有化が示された。無藤らが指摘するように、この「10の姿」は子どもたちが生を受けてから継続的に積み重ねられるものである〔無藤2018a〕。したがって、本稿冒頭で述べたように、筆者らはお別れ遠足の準備と実践という単発の活動のみで子どもたちの育ちの姿を論じるつもりは無い。本文にもしばしば述べたように、日常生活の積み重ねとしてデザイン・実践したお別れ遠足だからこそ、「10の姿」を参照し振り返る意味があると考えている。それをあらためて確認したうえで、今後の保育デザインの糧としたい。

#### 1) 健康な心と体

準備から当日までを通し、5歳児がお別れ遠足を楽しむ姿の根幹に健康な心と体があると考え。保護者への遠足案内の手紙を書いていた際、集合時間や持ち物の記述を間違えないようにと、5歳児全員が一文字一文字を

丁寧に集中して書いていた。このような行為は、時間を守ること、忘れ物をしないことといった日常生活の習慣が身に付いている表れと考える。

#### 2) 自立心

子どもたちにとってお別れ遠足が自己選択の機会となるようにするための五つの要件は伊藤が考えたものである。しかし、それらを実現するために、話し合い、考え、実行したのは本文にも示したとおり子どもたち自身である。自分たちの問題を自分たちで解決するという意欲は自立心の育ちを意味すると考えている。

#### 3) 協同性

本文中にも示した、決めるために話し合う、その話し合いに入れない子を入れてあげる、バスや電車の空席を譲り合う、目的のために友だち同士で協力するといった姿は協同性の表れである。これらは、年間指導計画の全体のねらいにも掲げ、日頃の保育実践においても話し合いや協力する環境を整えてきた。

#### 4) 道徳性・規範意識の芽生え

子どもたちが自分でルールを作れること、それを実際に守ろうとすることは規範意識の芽生えである。バスや電車の中で静かにする、駅のホームでは固まって列になる、階段は一列で端っこを歩く、など保育士が注意を促さなくても、自分たちで気をつけあっていた。場所は異なっても、お散歩などで日頃から子どもたち自身が注意し合っていることを当日も注意していた。

#### 5) 社会生活との関わり

バスや電車など公共交通を乗り継いで水族館に行ったこと、自分たちでパンを買うためにパン屋に行ったこと、これらは社会生活に密着したリアルな体験である。近年、当園の子どもたちは家庭での外出ではほとんど公共交通を利用しない。公共交通や公共施設を利用する体験を経て、公共の場でのふるまい方を身に付けられると考える。

#### 6) 思考力の芽生え

物事を選ぶ、決めるという行為において、その行為の理由や目的を子どもたち自身で理解している場合、思考力の育成に寄与していると考え。本文中にも示したが、「〇〇だから〇〇を選ぶ」という言葉には、目的や理由と照らし合わせたうえで、複数の選択肢の中から最善の

あるいは妥当な選択を行っていることが示されている。

#### 7) 自然とのかかわり・生命尊重

私たちの園では、日常の遊びでも、子どもたちは自然に恵まれた公園、畑・農道で、草花、虫、カエルなどの生き物とのふれあいを体験している。遠足の行き先に動物園や水族館などが案として出てきたことは、日頃の体験を反映していると考えている。

#### 8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

伊藤がサンプルを作成したものの、遠足案内の手紙を自分たちで書く行為は、文字を読めるように正しく書くといった認識を養ったと考える。また、行き先の決定時に、予算が高すぎることで候補から外れたことについて、このような生活に密着した数量や文字に対する関心はさらに高めてきたいと感じた。

#### 9) 言葉による伝え合い

ルールを自分たちで決めるということは、守る必要のある事柄を子どもたち自身が言語化できるという能力である。また、パンを選ぶときの会話や、思い出を描くときの会話など、友だちへの興味・関心やそれを言葉で伝え合う態度には、言葉がコミュニケーションの道具であることをあらためて気づかされる。

#### 10) 豊かな感性と表現

楽しく豊かな体験をすると表現したくなる。これは筆

者らも今回あらためて気づかされた。お互いの絵を通しての会話が、この表現活動をより豊かにしていることも子どもたちの姿から見られた。

#### 4. おわりに

本稿では、日頃から保育実践の中で大切にしている子どもたちによる自己選択について、それを重視したお別れ遠足の準備と実践を報告し、「10の姿」に関する考察を行った。この遠足は、日常生活の延長線上に位置づけしており、5歳児の子どもたちにとって就学前の一大行事である。しかし、単発の行事としてはデザインせず、日頃の取組みを子どもたちがあらためて体験できるようにした。「10の姿」を参照しながら振り返ることで、実践デザインの課題も浮き彫りになった。日常の保育活動の中で課題解決に取り組んでいきたい。

#### 参考文献：

[指針2018] 保育所保育指針，2018，厚生労働省。

[無藤2018a] 無藤隆編著，幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿，2018，東洋館出版社。

[無藤2018b] 無藤隆編著，10の姿プラス5・実践解説書，2018，ひかりのくに。

## 講評：自己選択を重視したお別れ遠足のデザインと実践

評者：天野 珠路

年長児9名が自分たちのお別れ遠足を企画し、「自分ごと」として主体的に取り組む様子が伝わってきます。子どもの自己選択や自己決定を重視した保育の積み重ねにより実現したお別れ遠足であり、年長児としての成長が感じられます。また、その姿を保育指針にある「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」と照らし合わせて振り返る保育者の試みが示されています。育ちゆく方向性と園の「学習デザイン」とを重ねているといえるでしょう。

一人ひとりの声や意見が生かされ、自分たちで行き先を決め、遠足の案内を作ったり、ルールを決めたりする中で、また、遠足当日の楽しい体験を通して、子どもの学びが促されていく様子がわかります。プロジェクト・アプローチの手法でパソコンを使いこなし、下調べを念入りに行い、見通しを持って遠足に参画し、自ら行動する力を育んだ子どもたちですが、今後、予測できないことや思いがけない出来事に遭遇することもあるでしょう。柔軟に対応できる柔らかな心や自己肯定感を今後も大切に育てていってほしいと願います。

評者：酒井 かず子

2016年に認可保育所となり、認可外時代の①けがをさせない保育。②一斉保育型による保育士主導の保育。③子どもの育ちを考慮できなかった保育。④保育士が大きな声を出さないと話が聞けない保育。等の反省から、全職員で「チャレンジする心・チャレンジする子を応援する心を育む」の理念を保育に具現化するために研究をされたことは素晴らしいと思い、ワクワクしながら読ませていただきました。

一例として「危ないからダメ」→「どうやったら事故につながらないように遊べるか」の言葉の切り替え、考え方の切り替えは簡単なようで現実では結構難しかったのではないかと思います。加えて、園児を巻き込んで一緒に考えて方法を見つけていったことも感心しました。この積み重ねにより、素晴らしいお別れ遠足に繋がりました。改めて子どもの主体性の素晴らしさに気が付かれたのではないのでしょうか。そして保育士の皆様も沢山感動し成長されたことでしょう。今後のご活躍が楽しみです。

評者：清水 益治

実践研究や実践報告は、読者がその後の実践や研究の参考にできるようにまとめる必要があると思います。本応募作は次の3点で上記の研究の条件を満たしており、高く評価できます。①実践が客観的にていねいに記述されている点。②お別れ遠足を子どもたちに企画させたり、話し合いで決めさせるなど、従来型の行事を見直すきっかけを読者に提供できる点、③行事を10の姿に結びつけて考察している点。

今後は、次の3つのことを期待します。①「はじめに」で、行事の在り方を10の姿に基づいて考え直す理由を書いてください（考察の冒頭に触れているが、「はじめに」で書く方が一貫性のある論考になる）。②「すべて記述することは紙幅の関係上難しいが」など研究としてふさわしくない表現は削ってください。③実践デザインの視点を他の行事や日常生活に拡張し、自園や同法人の園の保育の質を向上させてください。

## (2) 研究奨励賞

### 〈課題研究部門〉

#### ・課題研究①人との関わり

「図解コミュニケーションの試行的実践」

桑田 幸生、大塚 裕子（神奈川県・子中保育園）





## 課題研究① 人との関わり 図解コミュニケーションの試行的実践

神奈川県・子中保育園 桑田 幸生・大塚 裕子

### 1. はじめに

本報告では、言葉以外のコミュニケーション手法の一つとして、私たちが当園で実践している方法とその経験の効果について述べる。この方法を私たちは「図解コミュニケーション（以下、図解法と示す）」と呼ぶ。なお、本報告は、図解法が注意欠如・多動性障害（ADHD）や自閉症スペクトラム（ASD）などの発達障害に効果的であるといったことを主張するものではない。私たちが述べたいことは、図解法によるコミュニケーションが効果的な子どもが存在したという事実であり、運用の方法や効果についてである。本報告の目的は、どのような要因であれ、保育士が子どもとの、言葉による意思疎通が困難であると感じた場合に、図解法が効果を示す可能性があることを共有することである。

#### 1.1 実践研究の背景

近年、発達障害についての関心が社会的に広まり、情報や知識も共有されるようになってきている〔アームストロング2013〕。〔アームストロング2013〕に示すように、発達障害を脳の個性と捉える観点と同様、保育所など子どもの育ちを支援する場では、当該の子どもに見合った環境や関わりが必要と考える観点から“配慮の必要な子”と呼ぶ〔鯨岡2017〕。この“配慮の必要な”という表現が覆う範囲は広く曖昧である。この語は、身体の障害により必要な配慮も含む。発達障害などの場合、保育所に在籍する配慮の必要な子は医師の診断を受けていないことも多く、原因が不明な場合も多い。また、この“配慮の必要な”という表現の覆う範囲は、いわゆる“気になる”という表現の範囲とも重なり、この境界も曖昧である〔鯨岡2017〕。

一方、多くの保育所では、診断や、“配慮の必要な”と“気になる”の明確な区別を必要と感じていない場合も多いと思われる。なぜなら、例えばADHDやASDについても、保育士にとって必要なのは診断名ではなく、当該の子どもにとってより望ましい関わり方についての情報だからである。そして、この考え方は、明確な診断を受けていない“配慮の必要な子”に対しても、いわゆる問題行動をしてしまう“気になる子”に対しても同様である。〔鯨岡2017〕が指摘するように、保育士が子どもに対して“気になる”という問題の発見をした瞬間の負の評価を引きずった対応や関わりをしてしまえば悪循環が生じる。私たち保育士が必要だと考えているのは、“ど

う関わればいいのか”という、より具体的な方法やスキルである。

#### 1.2 コミュニケーションツールとしての図解法

日頃子どもに接している多くの保育士は直感的に理解できると思われるが、特定の障害や気になる症状について特定の関わり方が常に有効であるとは限らない。同じ障害の傾向にあると推測されても、子どもの特性により異なる症状が現れる場合もあれば、〔アームストロング2013〕に示しているように他の症状が併発している場合もあるからである。さらに言えば、いわゆる障害や継続するような気になる症状が見られなくても、3.3節の事例3に示すように、その日の状態や体調、事柄に対する理解の程度に応じて図解法による関わり方が有効な場合もある。1.1節に示したように、このような前提にもとづき、本報告は障害の有無や配慮の要不要など特定の子どもに焦点を置いた事例紹介を目的としない。したがって、対象となる子どもの情報については敢えて最小限度に留める。

このような背景を踏まえ本報告では、図解法を、保育実践における一つのコミュニケーション支援法として提案する。私たちが提案する図解法は、動的図解法と静的図解法である。静的図解法については次章にも示すように類似の方法はこれまでも提案されている。子どもに伝えたいメッセージを予め絵や図として準備しておくものである（図1）。

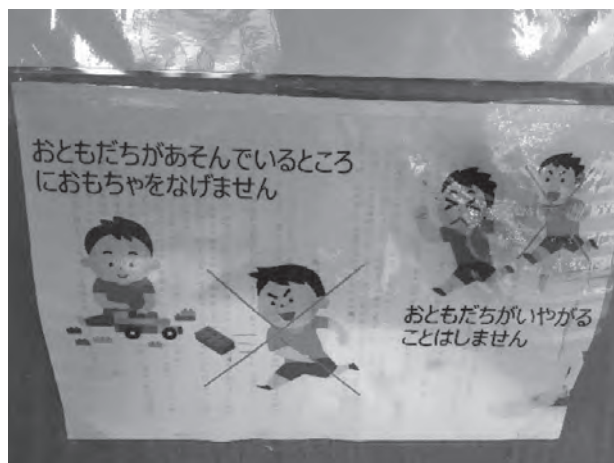


図1 静的図解法



図2 動的図解法

動的図解法は、伝えたいメッセージを、子どもに向かって話しながら、その場で絵や図にするものである（図2）。その場に依拠しての絵や図であるため、絵の上手さは方法を実施する際の必須条件ではない。図2に示すように、いわゆる棒人間のような絵でも構わない。動的図解法を実施する際の重要なポイントとしては、状況に見合った絵や図を、その場ですぐ子どもの前で手書きしながら話すということである。

## 2. 関連研究

配慮が必要な子どもに対するコミュニケーション支援の方法として、図解はこれまでも提唱されている。これらの多くの場合、○×カードや、よく使う道具や玩具などの絵を予め準備しておき、言葉によるコミュニケーションの補助として利用している〔水野ほか2017〕。視覚化を工夫し、行動の段取りなどを予め図解して保育室内に掲示しておくこともある〔西川2017〕。〔西川2017〕は、このような環境づくりを、特定の子どもを対象とするだけでなくユニバーサルデザインとして提案している。これらは静的図解法の例である。

一方、本報告で提案する動的な図解も社会的には活用されている。成人で、言語理解に困難を感じない場合であっても、図解は思考支援のツール、とくに複数の他者との情報共有手段として認められている。近年注目されているファシリテーション・グラフィック〔堀ほか2006〕は、音声による言語だけでなく、その場で話題にされている内容を即時的に図解することによって情報が可視化され、その場にいる人たち全員で話し合いの過程を共有し、会議進行を円滑に進めることができる。近年では、その効果に対する学術的な分析も行われている〔渡辺ほか2018〕

以上のように、即時的な図解も含め、図解によるコミュニケーションは有効なコミュニケーション手段である。しかし、子どもに向けての動的図解法の実践事例は見られず、静的図解法との違いについても示されていない。本報告では、両者の図解法を積極的に用いることで、“配慮の必要な”あるいは“気になる”子どもへの支援に留まらず、様々な子どもたちの思考促進や行動変容につながる可能性を示す。

## 3. 図解法の運用と経験的効果の分析

本章では、どのような場面で、どのように図解法を実践しているか、子どもにどのような変化が現れたかについて示す。1.2節に示したとおり、本報告では特定の子どもの特性を重視しない。そのため、図解法を用いる前後の状況や使用時の対話は最小限記すが、各子ども自身あるいは家庭の状況などについては敢えて示さない。また、事例の年次についても「201x年」「201x+1年」のように経過がわかる表記をする。

筆者の桑田が図解法の実践時に留意していることは次の四点である。

- 1) 問題が生じた際すぐに行う。実行のタイミングが重要である
- 2) 繰り返し、穏やかな声で話す。詰問しているのではないこと、叱っているのではないことが伝わるように伝える。
- 3) 必ず最後に、当該の子どもが事柄を理解できたか本人に言語化させる
- 4) 描いた図解は室内に貼る。その際、どこに貼ったら自分で見やすいかを本人が決める。

この留意点の中にも、子どもの自己肯定感を高め、自己決定力を養う保育士のスキルが散見されるが、これについては後述する。

### 3.1 事例1：傾聴できるようになる

何度注意されても、同じことを繰り返してしまう子どもがいる。この行動要因は、子どもの特性や状況に応じて様々であり、特定することは難しい。冒頭に挙げたADHDやASDの子どもも、こういった行動特性を示す場合がある。ここでは、これらの医学的要因や環境要因を探ることに興味は無い。しかし、上記の行動要因に共通する、言葉すなわち音声言語による注意が耳に入りにくい傾向、音声言語だけでは理解しにくい傾向を持つ子どもについては、子どもの行動をよく観察した上で、その傾向を把握する必要がある。

最初に、桑田が図解することを考えたのも、繰り返し注意を受けるA児（当時4歳児）に対してであった。A児は、桑田との信頼関係が、他保育士との関係よりも強く、桑田の話をよく聴いた。それでも、子ども同士のトラブルの注意時に桑田に対しても眼を合わせないことがあった。注意や言い諭しに対して視線を合わせない、それは前後関係から判断すると、意図的に合わせないのではなく、状況が十分理解できていないために視線が泳いでしまっていると推察できた。また、注意の内容を本人に確認しても言葉にすることができなかった。これも拗ねているのではなく、内容を理解していないためと推察できた。

そこで、桑田は図3①～④に示すように、注意内容を図解しながらA児と話をした。図3は、桑田がA児と話をしながら描いた図の最終形について、どの部分から、

どのように描いたかを示す。そのプロセスがわかりやすいように、実際の図の上から点線の楕円や×を示し、描いた順序を示す。さらに補足的な説明については、下記の対話例に沿って示す。

初めに桑田がA児に図解を試みた動機はシンプルで、言葉が理解しにくいのだとしたら図解が効果的かもしれないという判断からである。初めに行った図解について

は、記録や写真を残していなかったため、以下は桑田がA児に対して動的図解法を行った2回目の対話である。初回に手ごたえを感じた桑田は、このタイミングにも実施した。自由保育の時間に、友だちに玩具をなかなか貸すことができなかったA児が渡す際に癇癪を起して投げてしまったことがきっかけである。



図3 動的図解法のプロセス

<動的図解法による対話1> 201x年7月

| 発話順 | 発話者 | 発話                                | 発話時の状況                                                                                                         |
|-----|-----|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | 桑田  | お友だちが玩具貸してって言ったとき、Aは玩具投げちゃったねえ。   | 1の発話をしながら、点線楕円内の中央の図を描いた(図3①)。<br>このとき実際には、中央の×はまだ描いていない。桑田がこのような描きながら発話すると、注意に対してこれまで視線を合わせようとしなかったA児が絵を注視した。 |
| 2   | 桑田  | お友だちに玩具を投げるの、マルかな、バツかな            |                                                                                                                |
| 3   | A児  | バツ                                |                                                                                                                |
| 4   | 桑田  | なんでバツかわかる？                        |                                                                                                                |
| 5   | A児  | 玩具ぶつかったらケガしちゃうから                  | A児が保育士の言葉を繰り返すのではなく、自分の言葉で理由を説明するのは、図解する以前のやりとりでは見られなかったことである。                                                 |
| 6   | 桑田  | そうだね、こっちはバツ。投げたら危ないね。どうすればよかったかな？ | 「バツ」と言いながら×を描く(図3②)。                                                                                           |
| 7   | A児  | 「……」                              | 6の問いかけでは、A児はその答えを持っていないようであった。図と桑田の顔を落ち着いて交互に見るものの、何と答えてよいかわからず答えを探している様子であった。                                 |
| 8   | 桑田  | お友だちに玩具を渡すときは、お友だちの手ハイって渡すの       | 8の発話をしながら、手渡ししている絵を描く(図3③)。                                                                                    |

そして上述の対話の後、再び、今日A児がしてしまったこと(図3①)、その行為がいけないこと(図3②)、本当はどうすればよかったのか(図3③)をA児に問いかけ、A児本人が語るのを待った。そして、A児が話し始めると、話に合わせて図の該当部分を指さした。A児

の最後の言葉に対して桑田は「そう、投げないでハイって渡すのがマルだね」と言いながら、実際に○を描いた(図3④)。

筆者らはこのときのA児の反応を踏まえて、A児が癇癪を起こしたり、気持ちを制御することができなかった



りするときには図解法を試みることにした。始めて3か月ほどの間、筆者らがA児を注意する際には必ず行った。A児の反応は動的図解法を実施した際に明らかに変わった。対話の際に視線を合わせ、落ち着いて話を聴くようになったのである。また、自分で感じたことを言葉にもするようになった。これにともなって、図解法の実施以来、感情的な苛立ちや友だちとのトラブルが少なくなっていった。ちょっとしたトラブルの際に、癇癪を起こして怒鳴ったり、友だちに手を出したりすることが徐々にではあるが減った。また、他者に対する共感的な言葉(「○○したら○○ちゃん悲しいよね」等)が増えた。3か月ほど経つと、次第に言葉だけの注意や話でも行動が変わるようになった。その後、A児の状態が良くないときのみ動的図解法を用いたが、振り返ると201x+1年の4月からは用いなくなっていた。

A児の初期の変化を見て私たちは、図1に示すような静的図解法により、予め子どもたちへのメッセージを可視化することを考えた。理由は次のとおりである。

- ・頻度の高い注意や年少児への注意も図解しておくことが効果的である
- ・複雑な動作や抽象概念を瞬時に図解するのは現実問題として技術的に困難である

静的図解法は、2歳児など年齢の低い子どもたちにとっても、

「これ知ってるよ、お友だちを叩いちゃダメなんだよね」

「お友だちが怒ってるね」

「喧嘩してるからお友だちが悲しい顔してるね」

などのように、図解を見て話題にする、図解の意味を考えるという効果が見られた。

一方で、興味深い反応も浮き彫りになった。A児に対する注意や言い諭しにおいて、音声言語によるコミュニケーションよりも静的図解法を用いたときの方が、また静的図解法よりも動的図解法を用いたときの方が、A児から落ち着きのある穏やかな反応が得られたのである。具体的には、注意された内容を自分の言葉で言いなおせる、視線を泳がせずに保育士の話に傾聴できるなどの行為において、動的図解法を用いたときの方が有効であった。これらの有効性は、観察による主観的な評価ではあるが、興味深い違いであると考えている。このことから、私たちは静的図解法を動的図解法の代替案とは見なさず、別の方法として、対象とする子どもや状況に応じて使い分けることにした。

### 3.2 事例2：自信を持つ

B児(5歳児)はもともと、折り紙の本を見ながら、すべて自分ひとりで折ることができるなど、図解認知力が高い特性を持っていた。しかし、友だち関係においては、うまく仲間に入って遊ばずに孤独感を感じてしまう、友だちと保育士が話していると割り込んで友だちや保育

士に注意されるなど、対人関係の構築に難しさを感じている場面が時折見られた。しかし、それ以外の面では優等生のような言動が多く、B児の抱えている問題に、保護者も含め周囲は気づきにくい状況であった。201x年6月頃のことである。

桑田は、B児が対話的な説明の場面において、しばしば「わからない」という言葉を発することが気になっていた。5歳児くらいになると、自分にとって面倒なことを「わからない」という言葉で片付けてしまうことがある。そういった「わからない」ではなかったのである。しかし、この区別も周囲からは見分けにくかった。

ある日、4・5歳児クラスの子どもたちに隣の部屋で赤ちゃんが寝ているから静かにしようと呼びかけた際、B児がいつまでも反応できないことがあった。桑田が図解して説明したところ、B児は「わかった」と言いながら涙をこぼした。主観的ではあるが、桑田にはその涙が注意されたために泣いたのではなく、理解できる方法で説明されたことへの安堵の情動に理解できたという。それ以来、B児は「わからない」で留めず、わからないことを桑田に聞きにくるようになった。そのときの状況に応じて、桑田は、動的図解法を用いる、あるいは、ゆっくり言葉を言い換えながら説明するといったようにB児に対応した。

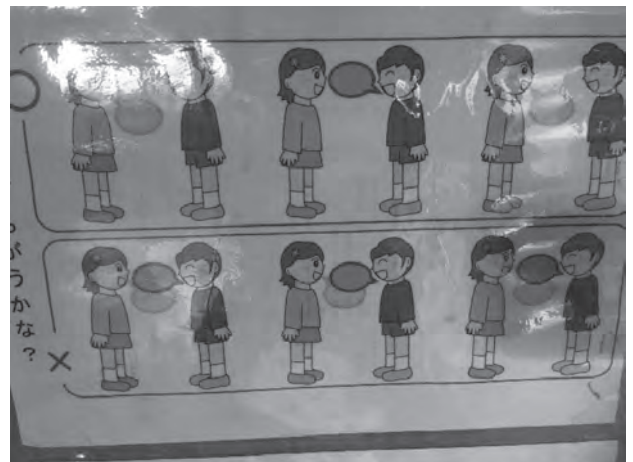


図4 話を聴くことを促す図解

上述の話を桑田から聞いた後、筆者の大塚が、図4に示すように、人が話しているときに割り込むのは良くないことを伝える図解を作成し掲示した(図4)。図解することにより、B児に伝わるかもしれないと考えたためである。実際に図解してみると、人の話をよく聴く、割り込まないという行為の概念を図解することは難しかった。子どもたちだけでなく保育士たちも、この絵を見ても大塚が伝えたいことの意図がわかりにくかったようである。掲示してまもなく、まだ図4の意味を説明しないうちに、B児がしばらくこの図を注視していたので次のように問いかけた。

＜静的図解法による対話１＞ 201x年8月

| 発話順 | 発話者 | 発話                                                                                    | 発話時の状況                                                                                   |
|-----|-----|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | 大塚  | この絵、どういう意味かわかるかな？                                                                     | 2の発話時は、B児は少し硬い表情をしていた。しかし、大塚の顔と図4の絵を交互に見ながら、落ち着いた様子で話した。正解を答えなくてはいけないという緊張を感じていたのかもしれない。 |
| 2   | B児  | お友だちがお話しているときはよく聴くって<br>いうこと                                                          |                                                                                          |
| 3   | 大塚  | わかるんだね、すごい！なんで下の絵はバツ<br>なのか、わかる？                                                      | 3の発話に、B児の表情はぱっと明るくなり、<br>笑顔になった。                                                         |
| 4   | B児  | お友だちと一緒に話しちゃうと、話がわから<br>なくなるから                                                        | 4の発話では、自信をもって答えていること<br>が表情や声の調子からもうかがえた。                                                |
| 5   | 大塚  | この絵、難しいのによくわかったね！他のお<br>友だちも、先生たちもわからなかったんだよ。<br>素晴らしい。絵の意味がわかったら、Bは、<br>こちらのバツはしないね。 |                                                                                          |
| 6   | B児  | うん！                                                                                   |                                                                                          |

この後、B児は嬉しそうに走っていった。翌日、B児は他の保育士にも自分が図4をすぐ理解できたことを伝え、他の友だちにも意味を説明していた。また、別の機会には、

「B、絵ならわかるよ！」  
と誇らしげに話している場面があった。

B児は、その後、別の環境要因で状況が変化するまでの5か月間は対話への割り込みが少なくなった。以前に比べると、様々なことに自信を持って行動するようになり、表情も明るくなった。自分から「わからない」と言ってきた場合には動的図解法で説明したが、音声言語のコミュニケーションも理解しているように見受けられた。B児の場合は、静的図解法でも効果があると推察された。むしろ、難解な図解であっても理解できるため、図解法はB児が自信を持つきっかけとなった。

### 3.3 事例3：流れを理解する

2歳児C児は、月齢も早く、同年齢の子どもたちの中では比較的物事をよく理解しているように見えていた。しかし、朝の自由保育の後の毎朝の集会が始まると、必ず「トイレ行ってきます」と言って部屋から出てしまい、集会に出席しない状況が続いた。これは朝の挨拶の会が大切であることや、朝の活動の流れを十分に理解していないためと見受けられた。

そこで、3歳児クラスに進級する直前（201x年3月）、桑田は朝の会ではみんなで挨拶をし、出席を確認する大事な場であることを伝え、「朝の遊び（自由保育）→お片付け→朝の会」という活動の流れを説明した。その上で、トイレには遊びや片付けの時間に行くことを伝えた。

あらためて、「じゃあ、トイレにはいつ行けばいい？」と確認すると、C児は「朝の会が終わってから」と答えた。トイレを我慢しなければいけないと誤解させたのではと考え、桑田は再度活動の流れを説明する。ゆっくりとジェスチャーも交えながら説明しても、確認時のC児の返事は「朝の会のあと」であった。その間、近くを通る子どもや人の動き、気になる対象が目に入ると、視線が動いてしまい集中して話が聴けていない様子も見取れた。

桑田は、C児にとって、話の内容が言葉では理解しにくく、集中がとぎれてしまうことを把握し、図解で説明し始めた。その途端、それまで視線が泳いでいたC児が図を注視した。桑田が、朝の遊び（自由保育）、片付け、朝の会を言葉で言いながら三つの○で示し、片付けの○の際に、「ここでトイレに行くのね」と伝えてから再確認すると、一度で「片付けのときに行く」と答えることができた。4月に入ってから、桑田が担任に確認したところ、C児が遊び中や片付け中にトイレに行くようになったことが習慣づいたと担任は言った。

生活の流れや生活習慣を静的図解で示すことについては、保育実践の書物や論文等でも挙げられている〔西川2017〕。それらの工夫に加え、問題が見つかった際にすぐに動的図解法により伝えることが大切である。C児については、この後、一度、自由保育の時間に室内で走り回ってしまった際、動的図解法を用いて注意した。C児は対人関係にも言葉のやりとりにも困難を抱えている状態ではなかったが、子どもにとって理解しにくい事柄やその日の状況次第では、動的図解法が効果的であることを示す例となった。

### 3.4 事例4：落ち着きを取り戻すために

事例1に示したように、A児（5歳児）は、201x+1年4月以降、図解法を用いなくても保育士の言葉が耳に入るようになっていた。しかし、周囲の環境の変化により、9月頃になって再び落ち着きの無い状態が現れる

ようになった。とくに自由保育の時間では、周りにいる子どもが「静かにしてね」と言っても大声で騒いでもう、乱暴にふるまうといった行動が顕著になった。そこで、桑田はA児と下記のようにやりとりした。

<動的図解法による対話2> 201x年+1年10月

| 発話順 | 発話者 | 発話                                                                                  | 発話時の状況                                                                                                                                                                                   |
|-----|-----|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | A児  | 桑田先生、ブロック出してください                                                                    | これまでであればA児は発話3で示しているように、「騒がないで遊ぶ」「ふざけないで遊ぶ」「大きな声を出さない」などの発話を繰り返すだけだった。この対話で、筆者らが驚いたのは、発話5のように、A児自身が守ることが可能と考える具体的な約束を自ら提案して発話したことである。「注意されたら止める」という約束内容の適切さ以前に、提案行為自体にA児の思考の発達や成長を感じられた。 |
| 2   | 桑田  | A、最近、ブロックで遊ぶとき、いつも大声出したり、騒いだり、お友だちと仲良く遊ばなくて先生に注意されちゃうね。先生、Aのこと、注意したくないなあ。どうすればいいかな？ |                                                                                                                                                                                          |
| 3   | A児  | 騒がないで遊ぶ                                                                             |                                                                                                                                                                                          |
| 4   | 桑田  | それもいつも聞いているなあ。どうすれば騒がないで遊べるかな？                                                      |                                                                                                                                                                                          |
| 5   | A児  | ……（黙って思案してから）、じゃ、2回注意されたらブロック止める                                                    |                                                                                                                                                                                          |
| 6   | 桑田  | 注意されないように遊べるかな。先生とお約束できる？                                                           |                                                                                                                                                                                          |
| 7   | A児  | うん、約束できる                                                                            |                                                                                                                                                                                          |
| 8   | 桑田  | じゃ、今のお約束、かいてみるね                                                                     | 8を発話しながら図解を始める。描きながら話す。                                                                                                                                                                  |
| 9   | 桑田  | Aがブロックで遊んでいます                                                                       | 9を発話しながらA児が遊んでいる絵を描く。                                                                                                                                                                    |
| 10  | 桑田  | Aが大きな声を出して注意されます                                                                    | 遊びながら大きな声を出している様子を描く                                                                                                                                                                     |
| 11  | 桑田  | 1回めはマルだけど、2回めも注意されたらバツね。いい？                                                         | 大きな声を表す図に×を描く。「いい？」という発話に、A児は桑田の顔を見ながら「うんうん」と頷く。                                                                                                                                         |



図5 描いた絵図を見ながら対話する



このやりとりの後、二人でいっしょに図を見えるところに貼り再確認した後（図5）、A児は落ち着いて遊ぶようになった。その前後の様子の変化に他の保育士も驚いていた。この事例で大切なのは約束の内容ではない。図解法により、Aが約束を守ろうとしたことである。

#### 4. 図解法の実践に関する考察

本稿で報告した四つの事例から、共通して私たちが学んだことは、次のとおりである。

- ・何か特定の要因に依拠することなく、言葉以外のコミュニケーションが得意な子どもがいること
- ・ある日、ある期間の子どもの環境や状況に応じては、言葉以外のコミュニケーションが適している場合があるということ
- ・自分が理解しやすいコミュニケーション手段を用いてくれる相手に対しては信頼感も強くなり、相手の言うことを傾聴すること
- ・子どもにとって得意な手段を使ってコミュニケーションすると、それまでよりも物事の理解がしやすくなるため自信を持って行動できること
- ・図解法により物事の理解が促進されると、音声言語のコミュニケーションに対する理解も促されるようになること

すなわち、図解法は子どもによっては自己肯定感を育む重要な関わり方になりうるということである。紹介した事例の体験を通して私たちはそれを実感している。また、3章で桑田が指摘した四つの留意点にも、子どもの自己肯定感をほぐし、自己決定力を養う保育士のスキルが示されている。図解法と併せて運用のしかたも重要であると考えている。

通常は言葉によるコミュニケーションに困難や問題を感じない（感じなくなった）子どもであっても、その日の体調や前後の状況、あるいは特定の事柄によっては、図解コミュニケーションの方が傾聴できる、理解できる場合があることも事例3および事例4から明らかになった。

このように図解法は効果的な支援法であるが、課題も三点ある。一つは、図解法が効果的な子どもとそうでない子どもがいることだ。これは試行して見極めるしかない。事例には紹介しなかったが、A児と同様に、同じことを繰り返し注意されてしまうことが多いD児に図解法を実施した際は、絵を描き始めても絵を注視することではなく、注意内容を十分に理解している様子はいかえなかった。D児には別の関わり方や環境づくりを模索する必要がある。

二つめは、効果的であることがわかっていても図解法を実施することができない保育士がいることだ。筆記用具がなかった、どう描いていいのかわからない事柄だった、使うことをすっかり忘れてしまった等、それぞれに実施しない理由はある。この課題については、引き続き

園内研修などで、子どもにとって理解しやすい方法でコミュニケーションすることの重要性を共有し続けていくことが大切である。

三つめは、二つめとの共通性もあるが、保護者に図解法の重要性と効果が共有しにくいことである。子どもが音声言語によるコミュニケーションに難しさを感じていることに気づかない場合、知っても認めたくない場合、知っても実践できない場合など状況はさまざまである。どの場合であっても、保育所で実践するだけでも効果はある。できるだけ保護者と情報共有しつつも、子どもにとっての困難さを取り除くことを最優先したいと考える。

事例1で興味深いのは、静的図解法よりも動的図解法のほうが伝達内容や意図を理解しやすい子どもがいるという点である。この科学的要因については脳科学や認知科学の分野における解明を期待したい。

#### 5. おわりに

本報告では、ADHDやASDの子どもたち、“配慮の必要な子”、“気になる子”への対応という観点を超えて、子どもたち一人ひとりの状態や状況に合わせたコミュニケーション支援のあり方として図解法の実践と効果について報告した。

成人に対しても幼児に対しても図解が有効であることは提唱されてきたが、とくに幼児に対する動的図解法が効果的であることはこれまで殆ど指摘されていない。本報告は図解法の効果実証を目的とはしていないが、事例として紹介した経験的な効果をもとに、この方法が他の保育現場でも役立つことを望んでいる。

#### 参考文献：

- [堀ほか2006] 堀公俊・加藤彰，ファシリテーション・グラフィック議論を「見える化」する技法，日本経済新聞出版社，2006.
- [アームストロング2013] トーマス・アームストロング著，中尾ゆかり訳，脳の個性を才能にかえる：子どもの発達障害との向き合い方，NHK出版，2013.
- [鯨岡2017] 鯨岡峻，「気になる子」から「配慮の必要な子」へ，発達149号，vol.38，pp2-5，ミネルヴァ書房，2017.
- [西川2017] 西川ひろ子，気になる子どものための保育室のユニバーサルデザイン，発達149号，vol.38，pp35-40，ミネルヴァ書房，2017.
- [水野ほか2017] 水野智美（著）・徳田克己（監修），こうすればうまくいく！ADHDのある子どもの保育，中央法規，2017.
- [渡辺ほか2018] 渡辺衆・田丸恵理子・大谷千恵，議論を深めるための概念化を支援する手書き図解：アクティブラーニングを促す議論スタイルの分析，日本デザイン学会研究発表大会概要集 65(0)，pp276-277，2018.

評者：小林 芳文

いわゆる「気になる子」や「配慮の必要な子」への保育に、今、多くの関心が寄せられています。インクルージョン保育の時代に入ったとはいえ、その支援法に苦慮しているのが現状です。子どもの全国的規模の保育園での実態調査（「保育所における障害児やいわゆる『気になる子』等の受入れ実態、障害児保育等のその支援内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究報告書」日本保育協会、2016）でも、このような子どもの存在が9割以上の保育園に見られ、その寄り添い方や保育に戸惑っていることが解りました。特に、気になる子等のコミュニケーションのあり方では、試みのアプローチとして「図解法コミュニケーション法」として踏み込んだことに、興味を持って読ませていただきました。

伝えたい内容をその場で即時的に図解法により伝え実践することで、注意内容や状況を良く理解できるようになったとする事例で、伝統的なコミュニケーション法でなくても行動が変容することでした。更に、研究に深みを持たせるために、可視化による対処の限界や事例児の発達の詳細についても細かく触れて欲しかったと思います。

評者：天野 珠路

園では、子どもと相互理解を図るための方法として「図解コミュニケーション」を取り入れ、伝える内容を可視化して示すというアプローチを試みています。言葉だけでは十分理解することが難しい子どもに対して、保育者が伝えたいメッセージを絵や図で表すことで子どもとのコミュニケーションを図ろうとする試みです。

図解コミュニケーションは、対人援助のツールとして、また、職場や組織での情報共有手段として広く使われていますが、保育現場において意識

的かつ継続的に実践されることで、一定の成果が得られているといえるでしょう。あらかじめ、子どもたちに伝えたい内容を図や絵で示し注意喚起を促す「静的図解法」とともに、子どもとのやりとりのなかで、保育者がその場で絵や図を書き示しながら発話を促したり、理解を助けたりする「動的図解法」の有効性が見て取れます。

保育者は、子どもの年齢や一人ひとりの特性に合わせて穏やかに対応していると思われますが、それでも「○か×か」を問う姿や図解の有効性を重視することにより、可視化できないものへの想像力や子どもの心の声を丁寧に掬い取る大切さがやや薄れてしまわないか案じられます。

評者：日吉 輝幸

日々保育を行う中で、言葉によるコミュニケーションは欠かすことができないといえます。しかしながら障害の有無に関わらず、言葉だけでは保育者の思いが通じない子どもも少なからず存在します。子中保育園では、伝えたい内容についての絵図を予め用意した「静的図解法」と、その場に応じて即時的に絵図で示す「動的図解法」を用いるという興味深い取り組みを行っています。取り組みにあたっては、注意点や課題を明確に把握しており、今後の更なる深化が期待されます。

なお、レポート中の事例において、子どもと保育者とのやり取りの中で、問題行動をした子どもが保育者の問い掛けに答えられないことに対して、保育者から望ましいと思われる行動を絵図にして教える場面がありますが、「○○だったらどうしてほしい」「どうしてももらったら嬉しい」などと問い掛け、子どもが自らで考えるゆとりをもつことも必要ではないかと考えます。また、絵図を示す方法は即時性が高いと思われますが、絵図に頼り切らないよう十分に留意して、言葉によるコミュニケーションが育まれていくようにしていただきたいと思います。

### (3) 実践奨励賞

#### 〈課題研究部門〉

- ・ 課題研究②遊びと学び

「学びにつながる乳児保育～乳児期の生活と遊びの境界線をなくそう～」

野上 知美（福岡県・まみい保育園）

- ・ 課題研究③子どもの健康・安全

「今、保育施設に勤務する看護師に求められているもの

～安全で安心して過ごせる環境づくりとは～」

中村 智子（大阪府・都島友渕乳児保育センター）

#### 〈実践報告部門〉

- ・ 「視点を変えた気になる子へのアプローチ～保育のつまづきから学ぶ～」

野宮 静江、木元 綾香（北海道・公益財団法人鉄道弘済会 釧路保育所）

- ・ 「中堅保育者はポートフォリオをどのように体験しているのか

～修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるモデル化を通して～」

浅香 聡彦（石川県・大徳学園）

- ・ 「1歳児クラスの保育実践～子ども同士・子どもと大人の関わりに注目して～」

佐藤 育恵（東京都・石神井町さくら保育園）

- ・ 「エピソード記述とカンファレンスを通して～気づき、共有し、子ども理解を深める～」

辻本 正代、根津 昭子、衣鳩 真理、藤巻 千恵

（埼玉県（研究会員）・公益財団法人鉄道弘済会 戸田駅前保育所）



## 課題研究② 遊びと学び 学びにつながる乳児保育 ～乳児期の生活と遊びの境界線をなくそう～

福岡県・まみい保育園 野上 知美

### 1. はじめに

乳児期の子ども達が、日々目まぐるしく成長している中で、生活と遊びを切り離れた保育になっていると違和感を感じることがある。乳児期の学びというものが、動きの習得が始まりだとしたら、遊びと遊びをつなげるための工夫が必要ではないかと考えるようになった。子どもたちの行動には、自ら発達しようとする力が備わっていると信じ、自然な発達を促すことができる環境を構成するためにも保育は一人ひとりの発達を把握することから始まるのではないだろうか。

また、近年子ども達の運動発達に不安を感じる事がある。寝返り、ずり這い、ハイハイをせずに座位から動けない。発達段階を踏まずに歩行しだす子も少なくない。食事では捕食、咀嚼、嚥下もスムーズにいかず、自ら手づかみや、食具を使って食べるなどの微細運動が上手くいかないことがある。これらの問題をその場で解決することは、食事の時間が楽しいものでなくなり、子ども達にとって“練習”という試練の時間になってしまい、意欲低下だけでなく自然な発達の妨げにもなってしまおうと考えた。粗大運動と食事の発達のつながりを見出し、保育に生かしていきたい。

### 2. 研究の目的

- ・乳児期の保育は、生活と遊びを区別することなく子ども達の姿をみて必要な保育を考えたい。
- ・促したい発達は遊びの中で行う。
- ・子どもの体の仕組み、発達の順序を学び、専門知識を持った保育を行う。

### 3. 研究の方法

- ・保育者が気になる姿を観察（事例をあげ考察する）
- ・専門家の聞き取り調査や文献
- ・気になる動きにつながる遊びを介入
- ・生活と遊びを区別しない環境作り

### 4. 事例と考察

#### ＜事例1＞

2歳を過ぎているが、自ら発する言葉が少ない。理解力があり、意思表示をしようとする姿も見られるが、言葉にならず手が出て友達とのトラブルにつながることもある。

#### 【要因と背景】

発語するためには、舌の動きと気管のつながりが重要となる。

食事の際、次から次に食べ物を詰め込み、嚥下機能が発達していない可能性がある。また、活動中も口が開いていることが多く、風邪もひきやすい。

#### 【保育実践】

まず、肩回り、口元の緊張を緩めるために、タッチングをする。初めは触ると、くすぐったい様子だったが、次第にもう一度してほしいとアピールするようになった。

また、発語は口腔内の発達とつながりが深いため、嚥下の発達について調べた。食道が乳児嚥下の状態では、声は鼻から出ており、成人嚥下に発達することで発声できるような仕組みになっている。嚥下機能の発達を促すためには、舌の動きがしっかりと動いていることと口回りが柔軟に動く事が大切となるため、遊びの中で舌を出したり、大きく口を開けたり、前後左右の動きが入る物として、絵本を通じて口や舌の動きを促し、発達につなげてきたいと考えた。

意識して口や舌を使おうとしても、楽しくなければ子どもたちはしなくなるので、絵本を使って楽しみながらすることで日常的に動かすことができた。また、リラックサしている時に顔周辺のこわばりを柔らげるように、マッサージをして様子を見ている。少しずつ口の動きが変わってきたように思う。また、単語で発語する姿も多く見られるようになった。

#### ＜事例2＞

1歳8か月の男児が給食時、食具を使って食べるが、すくったものは口元に近づくと食具をひっくり返し、食材がこぼれて食べる事が出来ない。

#### 【背景】

授乳、離乳食の時に生まれながらに持っている探索反射や捕食の力を使うことなく過ごした可能性がある。その原因は、捕食するのを待てずに、大人が乳首を口に入れたり、食べ物を食べないからと上顎にスプーンを擦りつけていることが要因の一つと考える。また、食具の握り方も手先の発達を踏まえた持ち方が必要である。

#### 【保育実践】

なぜ、食具を口元前でひっくり返してしまうのか、助産師が行う赤ちゃん講座にて伺った。事例1でもあったように嚥下機能は大人と子どもでは機能が異なり、捕食する量は子どもが決めているため、無理に口に食材を入



れたり、上顎に擦り付けることは自分で食具を持って食べる時に、上唇をうまく使えず捕食できない。そのため、スプーンをひっくり返し、下顎に擦り付けようとするため、食材が口元でこぼれて食べることができない。これらの情報を踏まえると、離乳食はもちろん、捕食の始まりである授乳も子ども自らができるように待つことが大切である。



スプーンは捕食を自らできるように、平らになってるものを用意した。

深みのあるものは捕食しにくいいため、自分で食べる量を決めるためにも、食具の見直しを行った。

現在、離乳食を食べている子を対象にこのスプーンを使っているが、以前より、自ら自分の体と口を使って食べる様子が見られ、保育者も無理に食材を擦り付けることなく、援助できるようになった。

また、食の始まりである離乳食を過ぎてしまっている子に対しては、粗大運動を通して、口腔内の発達を促せるように、寝返り、ずり這い、ハイハイなどの動きを伴った運動遊びを行っている。そこで得られた、前後、上下、左右、クロスの動きは口腔機能とのつながりがあるため、歩行できる子でも、必要な動きが大切な時期に足りていなかった可能性があるため、さかのぼることを躊躇せずに体を使えるように環境を整えることが大切だと感じた。

#### <事例3>

当時11か月になる児童は入所してから寝返り、ずり這い、ハイハイをすることなく座位の姿勢から動くことができない。寝返りができず、仰向けの姿勢になると反り返り、背面移動をする。食事はほぼ援助で食べる。手づかみの経験も少なく、食材に興味はあるが、口元までもっていき、自分で捕食することは少ない。指先の微細運動がぎこちない。



#### 【背景】

ベビーラックやバンボ（幼児用の椅子）に座っていると落ち着いていたようで、腰が座る前に同じ姿勢をとっていた。

#### 【保育実践】

まず、自然な発達を遂げ、自分で意思を持って体を動かせるようになるために重要なことの一つに、乳児期の姿勢に注目した。首座り、寝返り、ずり這い、ハイハイなどの発達を促すためには、胎内にいる時に近い、手も足も中心に寄り、顎が引けている姿勢ができる環境を作ることが大切となる。



乳児は保育者が抱っこして授乳をしたり、寝かしつけることが多い。その時に発達しやすいような姿勢をとり、体のこわばりや反り返りが強い子も無駄な力を抜いて、必要な動きを獲得できるように、タッチケアを保育に取り入れた。始めた当初は、寝返りに必要な手足が正中線を越える動作も嫌がって、足をクロスするだけでも手に緊張が伝わり、体全体がこわばっていた。毎日、スキップを取りながら、こわばりの強い箇所をやさしくタッチし、様々な動作をすると次第に体のこわばりが和らぎ、ずり這いの動きをするようになった。

また、食べる時の微細運動を促せるように、手づかみで食べられるように食材の形を工夫した。手づかみを自分で口に取り込むことができないため、粗大運動を通して微細運動の発達を促している。



#### <事例4>

幼児食に移行し、食事も他者を意識し、楽しむことができるようになった頃、テーブルの上に乗ったり、食事中に食具で遊び、テーブルを叩いて注意をされることが多い。

## 【背景】

大人がしてほしくないと思う行動を子ども達がしてしまうのは、無意識のうちに発達に必要な動きをするという原始反射が関係していることがある。

また、必要な動きができる環境が備わっているか、環境を見直す必要があると同時に、その動きをやめさせるのではなく、代償とする保育を考え、臨機応変に対応しなければならない。

## 【保育実践】

食事中に食具が玩具に代わり遊び始めると食事が進まないため、子どもが選んだ動きを否定するのではなく、食事へ関心が移るように関わるのがまず必要だと感じる。

また、机に上る子がいるとしたら“机と同じくらいの高さの所を上りたい”という子どもの気持ちに寄り添い、遊びの環境に上っていい場所を作るという発想の展開が必要である。食具で机を叩く子がいれば“何か物を持って叩きたい”“音が出るからおもしろい”などと子どもの心の声に耳を傾けると、保育も発展しやすいと考えた。



## 5. まとめ

乳児期の学びというのは、生きるための運動能力の習得や体の基礎を作ることの始まりである。歩かない子に歩くように手を引いたり、背中を押すことが保育者の役

割ではなく、どこに躓いて、自然な発達の妨げになっているのかを考える必要がある。そのために、乳児の発達を保育者は理解する必要があると改めて感じた。専門家の講座を受けたり、本で調べることで、今まで知らなかった子どもの本質を知った。自然と発達するためには、様々な活動を経験することも大切だが、体を緩めることも保育の中で実践すると、体のこわばりや左右差があることに気づくこともあった。

また、子ども達は自分の発達に必要な動きを自然としているため、注意したくなるようなことも否定するのではなく、代わりとなる玩具や環境を用意することが大切である。楽しみながら学ぶことができるように、生活と遊びの境界線を和らげ、子ども一人ひとりのペースで過ごせる工夫が必要だと改めて感じた。

今回、講座や専門家の聞き取り調査から学んだ、子どもの体の作りから発達を支援できることを考え、保育士間でも情報を共有していきたい。

## 6. 参考文献

- ・灰谷 孝（2016）人間脳を育てる 動きの発達&原始反射の成長 花風社
- ・松浦公紀（2005）0歳～3歳のちから モンテッソーリ教育が見守る乳幼児の育ちと大人の心得 学習研究社
- ・神田誠一郎（2014）ブレインジム 発達が気になる人の12の体操 一般社団法人農山漁村文化協会

## 参考資料

- ・母と子のサロンLactea  
赤ちゃん講座 古賀ひとみ
- ・一般社団法人ここ・からだ  
発達支援コーチ初級講座受講  
あんひろこ

評者：小林 芳文

本研究の目的でも触れているように、このところ、保育園児の身体運動の発達のゆがみやそれに伴った生活の中での手先の不器用な子ども、気になる食事動作（食具の使い方）などその保育園での色々な行動像が話題になっています。とりわけ、乳児期にある子どもの発達では、本研究で取り上げた動機になっているように、成長発達の大切な土台作りとなっている感覚運動期に位置している子ども、つまり乳幼児です。それだけにこの時期の子どもの保育は、指摘のように「遊びでの発達」を無視するわけにはいきません。この研究では、日頃の乳児の保育に、「生活と遊びを融合し、より楽しく発達を保育する」事に注目したこと、そこには身体をいっぱい使った粗大な運動による遊びこそ発達を育むことであること、これは当を得た保育研究としてすばらしいと思いました。

なお、本研究で取り上げた各事例について、その根拠や、特に、気になる子どもの遊びとの粗大運動の保育実践との繋がりをもう少し掘り下げていただけましたら、より課題に迫れたと興味を持って読ませていただきました。更なる研究の発展を期待しています。

評者：馬場 耕一郎

乳児保育の保育内容は、月齢差があり頭を悩ませている実情があります。今回の取り組みでは、生活と遊びの境界線を無くすという着眼点で日々の保育を観察されました。着眼点を持って自園の保育を観察することは、問題点の発見や改善点を見つけることに有益です。研究では、4つの事例を通して、様々な改善点を見出すことが出来ました。

改善点の共有点として、子ども達を注意したりや禁止したりするのではなく、他に関心に移るような関わりが重要であると気づかれました。机に上がる子どもに対しては、机と同じ位の高さを環境として整えること等、様々な実践を展開されました。

何よりも、子どもの心の声に耳を傾ける保育士の姿は大切なことだと思います。今後は、今までの着眼点を活かし、更に子どもの心に寄り添うことで、保育も発展していくと思います。そこで展開された実践を丁寧に記録し共有して頂きたいと感じました。

評者：日吉 輝幸

乳幼児期の学びは、遊びや生活の様々な場面から得られるものであると筆者は考えています。特に乳児期の遊びと生活は明確に分けられるものではなく、そこに線引きをすること自体ナンセンスであるとするっており、いうなれば日々の生活の中に遊びがあり、遊びの中に生活があると考えています。

まみい保育園では、子どもの発達上や生活上の気になる点や問題行動について、遊びを通して改善を図ろうと試みています。これについて、子どもの成長に関わる体の機能を理解したうえで取り組んでおりとても良いと思われました。

ただし、実践研究のレポートとして見れば、研究の目的や方法は列記してありますが、文章からはその一部しか読み取ることができず残念でした。また、実践内容の記述は良くまとめられていたが、考察及び問題点を改善することの取り組みに少々欠けていると思われるので、今後保育実践についてレポートにまとめる機会があれば、文章構成を熟慮されると更に良いものになると期待しています。



## 課題研究③ 子どもの健康・安全

### 今、保育施設に勤務する看護師に求められているもの ～安全で安心して過ごせる環境づくりとは～

大阪府・都島友渕乳児保育センター 中村 智子

#### 1、はじめに

社会福祉法人都島友の会の保育施設は、幼保連携型認定こども園3カ所、保育所5カ所、障害児通所施設1カ所あり、現在9人の看護師が在籍し、園児数は1,300人である。保育施設の看護師は、病院とは違い1つの施設に1人配置であることも多く、医療面で問題が生じた時に専門的なことを身近に相談できる人がおらず、不安に感じる事が度々あった。私自身もそのような経験をした1人であり、これらのことから平成21年より法人では各園の看護師が1つの場に集まる保健衛生部会を発足した。部会では、保健衛生年間計画を立案し、月に一度、各園の保健的な情報交換や問題を共有し、話し合う機会を作ってきた。(表1)

平成27年には、「看護師連絡会」と名称を改め引き続き活動を行っている。

#### 2、研究目的

近年、子どもたちを取り巻く環境が大きく変化する中で、保護者の就労実態に合わせた長時間保育やアレルギーなどの対応が必要とされる子どもが増えていること、

障害児保育の低年齢化など、多様なニーズへの対応が保育施設に求められている。

私たち法人看護師は、保育施設に勤務する看護師として、保育保健の視点からこれらのニーズに対して具体的にどのような援助ができるのか、また保健の基礎知識を持つ専門職として、職員、保護者へどのように周知していくかを日々考えてきた。本稿では、法人看護師によるこれらの保健活動への取り組みについて考察していきたいと思う。

#### 3、実践内容および考察

##### 実践1) 感染症サーベイランス

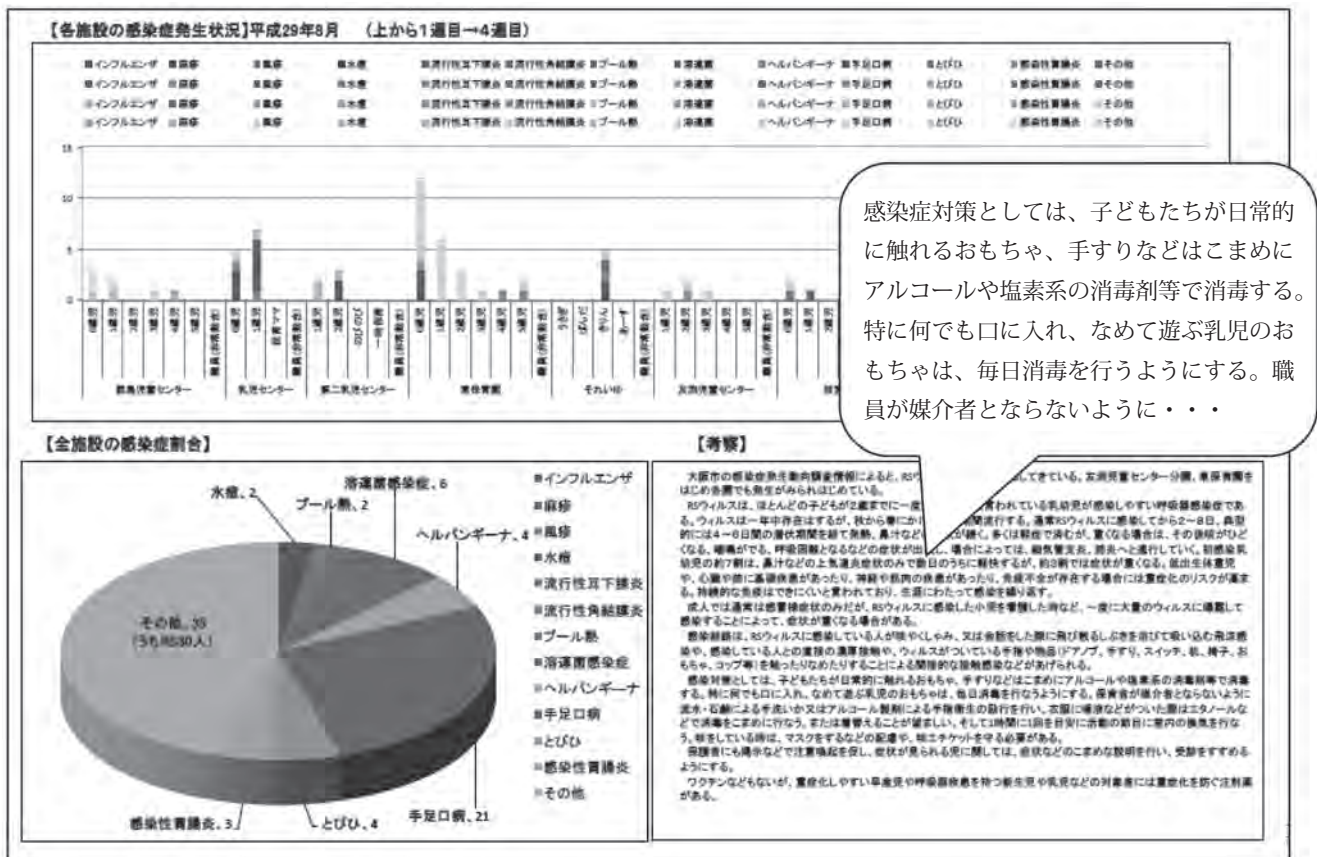
毎日の子どもの健康状態を把握することは当然ではあるが、平成26年より法人内の各施設の感染症発生状況を1カ所に集約し、月毎に集計を行っている。法人内で流行している感染症と大阪市の感染症動向調査や学校欠席者情報収集システム(保育園サーベイランス)とを照らしながら考察を行い、感染症の集団発生予防に努めている。(表2)

各施設における感染症発生状況は、その都度1カ所に

(表1)

| 平成30年度 保健衛生年間計画 |                     |                          |                                                                         |                                                             |                                                 |
|-----------------|---------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 社会福祉法人都島友の会     |                     |                          | 看護師連絡会                                                                  |                                                             |                                                 |
| 月               | 保健行事                | 保健目標                     | 保護者に知らせたいこと                                                             | ほげんだよりの内容                                                   | 平成30年度職員研修                                      |
| 4               |                     | 元気に食糧する                  | 熱について<br>園で寝る子について<br>登園前の体調チェック<br>爪きりのお願ひ<br>集団生活で起こりえること             | 熱について<br>園で寝る子について<br>登園前の体調チェック<br>爪きりのお願ひ<br>集団生活で起こりえること | 1～2年目対象の研修<br>【保育施設における<br>感染症対策ガイドライン<br>について】 |
| 5               | 尿検査                 | 戸外で遊ぶ                    | 園でのケガの応急処置<br>虫よけ対策                                                     | 園でのケガの応急処置について<br>虫よけ対策について                                 | ・感染症対策について<br>・予防接種について                         |
| 6               | 健康診断<br>(歯科検診・視力検査) | むし歯予防<br>食中毒に注意する        | 歯みがきの仕方<br>正しい手洗いの仕方<br>水遊び前の健康管理                                       | 歯科検診後のおたより(各園で)                                             | ・子どもの症状をみる<br>ポイント<br>・発熱とけいれん<br>・嘔吐時の処置の方法    |
| 7               | プール・水遊びの開始          | 夏を元気に過ごす                 | 熱中症<br>外出時の注意・事故(水・転落)<br>応急処置                                          | 熱中症について                                                     | 【応急手当について】<br>・けがの対応<br>・腹痛・嘔吐時の対応<br>・熱中症について  |
| 8               | 鼻の日                 | 暑さに負けない体をつくる             | 肌のかゆ<br>(あせも・虫刺され・日焼け)<br>クーラーや冷たい飲み物<br>夏の過ごし方(食事・睡眠)<br>医療機関・相談センター紹介 | あせも・どきどき・爪のかゆ<br>暑い夏を乗り切るポイント<br>休日の医療機関・相談センター紹介           | 【アレルギーについて】<br>・エビバンの使い方                        |
| 9               | 救急の日                | 夏の疲れからの回復                | 秋の活動にむけての服装<br>靴の点検                                                     | 靴の選び方                                                       | 【血液感染について】<br>・B型肝炎とは                           |
| 10              | 目の日                 | 戸外での活動<br>(運動会・遠足・散歩など)  | 目の健康について                                                                | 園外へ出                                                        | 【園児の健康管理】<br>・園児の健康                             |
| 11              | いい歯の日               | 暑さに負けない体をつくる             | 風邪とインフルエンザの違い                                                           | インフルエンザの出席停止について(早退表)                                       | ・メンタルヘルス                                        |
| 12              |                     | 感染症予防                    | 感染性胃腸炎について<br>家庭内で起こる事故(室内)<br>医療機関・相談センター紹介                            | 感染性胃腸炎について<br>『家庭でできる感染症対策』の配布<br>休日の医療機関・相談センター紹介          | 【心肺蘇生法】<br>・AEDの使い方<br>・救急車の通報訓練                |
| 1               |                     | 生活リズムを整える<br>(寒い時期の清潔習慣) | 生活習慣の再確認<br>健康管理                                                        | 熱が出たときのケア<br>正しい熱の測り方                                       |                                                 |
| 2               | 歯科検診<br>(乳児のみの園)    | 暑さに負けない体をつくる             | 肌のかゆ<br>運動量に応じて衣服の調節(薄着の習慣)                                             | スキンケア                                                       |                                                 |
| 3               | 耳の日                 | 一年間を振り返って                |                                                                         |                                                             |                                                 |

(表2) 各施設の感染症発生状況



送信されてくるためリアルタイムでの感染症動向が把握できる。そのため、感染者が急増してきたなどの問題が生じた場合、各施設の看護師が緊急に集まり感染症対策を考え、各施設で働く全職員が早急に感染症対策を実施できる様に周知徹底し、迅速な対応に努めている。

考察1)

感染症サーベイランスとは、感染症を早期に発見し、感染症の発生状況など得られた情報を解析し、子どもたちや保護者家族および職員が疾病に罹患しないために還元・活用するためのものである。また、ワクチンで予防可能な疾患については、ワクチン接種が有効であるか随時評価することが不可欠である。

保育施設は、乳幼児が長時間集団生活をする場であり、日常的に感染症が発生し、流行しやすい環境である。また、乳幼児は感染経験が少なく、大人と比べると免疫力・体力・身体機能が未熟であり、感染症に罹ると重症化しやすい。

しかし、感染症サーベイランスを実施することで、感染症が発生しても速やかに適切な感染症対策を行い、感染の拡大は防ぐことができていると考えられる。

実践2) テキスト『子どもの成長発達と健康管理』の作成と職員への保健研修

当法人施設で看護師が行っている保健研修の内容は保健衛生年間計画(表1)に記載されているとおりである。

平成29年度より、「看護師連絡会」が中心となり、現場看護師として、子どもの立場にたち、全看護師が保育者、保護者の目線で、日々の保育・実践に生かしていけるように、保育保健に関するテキストとして「子どもの成長発達と健康管理」(A4判 93ページ)を作成した。平成30年度よりこのテキストを使用し職員の保健研修を行った。研修には職員の健康管理の項目を追加し、子どもたちだけでなく若い職員にも自身の健康に対して意識してもらえるようにした。

考察2)

保健研修の意義とは、子どもの健康と安全を守り、職員自身の健康を守るための知識を得ることである。そのためには、子どもに関わる全ての職員は、経験年数に関わらず、保健に関する正しい知識や対応について共通認識を深め、実践できるようにしなければならない。

これまでも保健研修は行ってきたが、言葉だけでは人それぞれの受け取り方が違ったり、伝わりにくい部分があった。テキストを作成することで、人によって見解の違う部分(便の性状や発疹の種類など)や言葉だけでは伝わりにくい部分を写真などで解説し、それぞれの認識の違いを確認することができると考える。テキストを使



〈心肺蘇生法の研修〉



〈腰痛予防の研修〉



〈テキスト『子どもの成長発達と健康管理』〉



っての研修は始まったばかりであるため、今後のテキストの活用方法として、研修だけで終わらせてしまうのではなく、日々の保育において保健に関する疑問が生じた時、テキストを参照し有効利用できるよう職員に周知していった。

職員の健康管理について研修項目に導入するメリットとしては、若い職員にも健康に関して意識してもらえることである。職員の年齢が高くなるにつれ自身の健康については意識するが、年齢が若いと「自分は大丈夫」と

安易に考えてしまう傾向にある。保育現場でも多い『腰痛』の割合を年代別にみても25～29歳が一番多いと言われており、保育という職種によるものも大きい。若さゆえの過信から起こることもある。腰痛予防の研修を行うことで、職員自身が健康について気をつけるきっかけとなれば大変有意義であると考えられる。

また、「メンタルヘルスケア」において、職員の健康管理に取り組むことは離職率の低下や、優秀な人材確保などにも貢献できると言われており、職員自身の働くモ

チベーション上昇にも繋がる。一人ひとりが誇りを持って働ける環境が定着することで職場の良好な人間関係を構築することができ、事故防止へと繋がるとも言われている。職場環境が良くなることは保育環境が良くなることでもあり、子どもたちへ健全で安全な保育が提供できると考える。

保育施設の現場で共に働く看護師は、施設の職員にとって身近な存在であり、相談しやすい立場であることが望ましい。身体のみ健康だけでなく心の健康づくりにも日頃から努める必要がある。この研修は、まだ始まったばかりであり、十分な研修内容とは言えないが、さらに研究を進め充実させていくことを今後の課題としたい。

### 実践3) 保護者への保健衛生に関する周知活動

保護者に対しては、保健活動や子どもの体調面など園生活において「保護者に知らせたいこと」を適時ほけんだよりや掲示、面談などを通じて伝えている。(表1)

また、感染症サーベイランスで得た感染症情報は、速やかに保護者に伝え、感染拡大を防ぐために、症状が見られる子どもには、早期受診を促し症状が軽減するまでは登園を控えてもらうように説明している。

保育施設でよく見られる事例として、高熱が出た後に解熱すればすぐに登園させてしまい、再度熱が上がり連日お迎えの電話をすることが多くみられる。これに対して、入園式や進級説明会など保護者が集まる機会に、「発熱について」というテーマで講話を行っている。高熱の後は抵抗力も低下し、新たな感染症に罹りやすいため、静養の期間が大切であることを説明し、集団生活の中では静養は困難であり、必要であれば「病児・病後児保育」の利用を勧めている。

また、感染性胃腸炎が流行する時期には、感染児から家族への感染報告が毎年多かったことから嘔吐処理の方法を記載した冊子を平成28年に作成し、「家庭でできる感染症対策」として、毎年新入園児の全家庭に配布している。

### 考察3)

保護者に対し、子どもを保育施設に預ける場合、感染症サーベイランスの考察でも述べたように、保育施設では、日常的に感染症が発生し流行しやすい環境であるということを十分に伝える必要がある。

感染症対策において重要なことは、職員だけでなく保護者の理解と協力である。保育施設内で感染症が発生した場合は、全職員が情報を共有し、速やかに保護者に感染症名を伝えるなどの感染症対策を講じ、疾患の登園基準を理解してもらい、症状が軽減し一定の条件を満たすまでは登園を控えてもらうことが重要である。

保育施設は、保護者にとって就労のために子どもを預けていることが多く、静養を促されると「発熱の時にも仕事を休んでいたのに、さらに仕事を休まなければなら

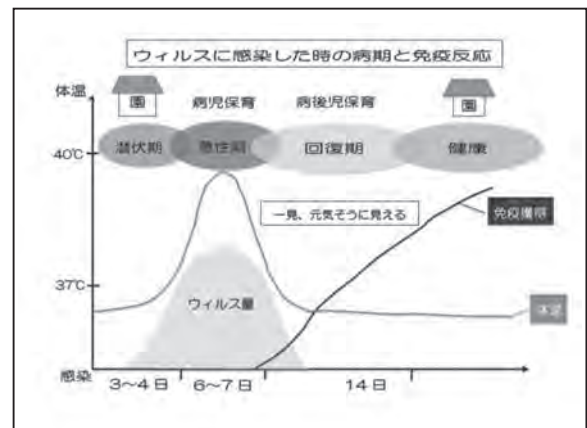
ない」と負担に感じている保護者も少なからずおられる。しかし、私たち職員は保育施設において、一人ひとりの健康と安全はもとより集団を視野に入れた子どもたちの健康と安全を第一に考えた対策が必要である。

保護者への保健周知活動は、感染予防および感染拡大を防止するだけでなく、疾患の重症化を防ぐことや家庭内での感染拡大防止にも繋がるということを職員は十分に理解した上で、保護者の気持ちに寄り添いながらも理解と協力を求めていくことが重要であると考えます。

〈入園式での様子〉



〈発熱についてのパネル〉



### 実践4) 地域の子育て支援

都島友の会では、地域の子育て支援の一環として、センター型が1カ所、ひろば型が2カ所の地域子育て支援拠点事業を行っている。その中の「つどいの広場・フレンドリーともぶち」では、2カ月に1回、地域の保護者に向けて、育児中の困ったことなどを相談できる「看護師訪問」を行っている。

「看護師訪問」の際には、病気だけでなく普段のちょっとした育児の疑問、乳児のスキンケアやアレルギーについて、食事、睡眠など相談内容は様々であり、1時間の訪問時間では相談が終わらない事もあり、年々相談件数は増えている。



〈フレンドリーともぶち『看護師訪問』の様子〉



#### 考察4)

地域子育て支援が求められる理由には、いくつかある。その一つにインターネットが発達し、膨大な保健知識や子育て情報が入ってくる中で、保護者自身が主体的な判断ができにくくなっていることがあげられる。また、核家族化が進み身近に相談出来る人がいないなど孤立した子育てが増加傾向にある。「地域子育て支援拠点事業」は、親子・家庭・地域社会の交わりをつくりだす場であり、地域の様々な人たちと子育て家庭をつなぐ「架け橋」としての役割が期待されている。単に親子が集う場を提供するだけでなく、子育てに関する相談や情報交換・提供を行ったり、親子の交流を通して親同士の支え合いや子ども同士の育ち合いを促すような働きが求められている。

「看護師訪問」では、病院で聞くほどでもないが、でも心配といった子どもの健康に関する悩みだけでなく、「誰に相談したらよいかわからない」、「何となく不安」という育児中のストレスなど心の問題にも向き合っていく必要がある。身近に相談できる場があるという安心感は大変であり、「看護師訪問」に対する保護者のニーズは高まって来ていると言える。

#### 実践5) 病後児保育

「都島友渕乳児保育センター」では大阪市の委託事業として、病後児保育を行っている。

病後児保育では、回復期の子どもを預かり、保育を行っている。少人数での保育であり、子どもの体調に合わせて睡眠時間を多く摂るなど、静養に重点をおいている。また、元気な子どもに対しては、ゆっくり遊べるようなおもちゃを選び、安静を保ちながらも楽しめるように保育内容を工夫している。

食事では離乳食はもちろんアレルギー食にも対応し、子どもの体調を見ながら白ご飯からおかゆに替える、食べる量を調節するなどの配慮を行っている。

保護者に対しては、園での様子を詳しく伝えとともに、帰宅後の注意点や感染症対策などを伝えるようにしている。

利用された保護者からは、「ゆっくり寝かせてもらえて良かった」、「家では体調が悪くとても機嫌が悪かったので、少人数で対応してもらえて良かった」、「初めての場所でも楽しめて良かった」などの声が届けられている。

また、より多くの子育て中の保護者の方に病後児保育を知ってもらうために、近隣の保育施設へ訪問し、病後児保育のおたよりや利用案内を配布している。近年、次第にこれらの活動が評価され、年間の利用人数は120～130人であり増加傾向にある。

〈病後児保育『ひまわり』の様子〉



#### 考察5)

子どもが健康な時でさえ育児の不安は尽きないが、子どもが病気の時にはさらに保護者の不安は強くなり、育児に対して負担や困難を感じる事が多くなると考えられる。

病後児保育事業では保護者の就労支援のためだけでなく、保護者に子どもの健康のための知識や技術を伝えられる場でもあり子育て支援の役割を担っていると言える。

さらには、病後児保育を利用する子どもたちが体調不良の時期であっても質の良い保育を受けることができる様に実施しなければならない。病後児保育を初めて利用する子どもは、病気で体調も悪いうえに、初めての部屋、初めての先生と不安が多い。子どもは安心することで、病気の状態が安定し、病気回復へも繋がることのできる。子どもに「安心感を与える」ことに細心の注意を払い、声かけを行い、抱っこなどでスキンシップをはかり信頼関係が築けるようにする必要がある。保護者にとっても、子どもが笑顔でいることは、安心感へ繋がると言える。

また、子どもの生活は、あそびが中心であり、遊びたいという気持ちは尊重しなければならない。発熱しているから寝かせておくというのではなく、子どもの状態を把握し、熱があっても遊びたいのであれば、体調に合わせたあそびを提供していくことが重要であると考えられる。

病後児保育の認知度は、徐々に上がってきているが、「病児保育との違いは？」や「どのタイミングで利用したらいい？」などの声もあり、それらの声に応えるため

にも近隣の保育施設だけでなく、関連機関へも周知活動の幅を広げて行くことが望まれる。

（都島友渕乳児保育センターは、同じ建物内の1階で嘱託医が開業されており、心強い環境である。）

#### 実践6) リスクマネジメント

各園でのリスクマネジメント委員会には、看護師も加わり各園のヒヤリハットの集計や分析を行っている。

各園での集計方法は様々であるが、1日の保育を振り返り、ヒヤリハットの記入用紙に必ず書いてもらうようにしている。また、月に1度各クラスは「振り返り」を行い、「原因」、「今後の対策」を職員会議で報告し職員間で周知できるようにしている。

平成25年度より法人リスクマネジメント委員会では、各園での集計報告を4カ月に1度、法人全体で集計し、ヒヤリハット事例の問題を共有化し、分析を行い事故防止に努めている。

以前は、「日常の業務に追われてヒヤリハット報告を書く余裕がない」などの意見もあり、報告件数が増えないこともあった。しかし、ヒヤリハット報告を書くことの必要性・意義を職員に繰り返し伝えていくことや毎日の健康状態を把握するためにクラスを巡回する際に健康状態だけでなく怪我の有無も確認し、ヒヤリハット記入用紙を直接配布することで報告件数を増やしていくことができた。

#### 考察6)

保育施設での事故は、乳幼児の発達の特性と密接な関わりを持って発生することが多く、特に、睡眠中、プール活動・水遊び中、食事中等の場面で重大事故が発生しやすいことを職員は十分に理解する必要がある。保育施設の看護師は、事故が生じた場合、必要に応じて迅速に応急処置、救急蘇生を行わなければならない。

リスクマネジメント委員でもある看護師は、いつ頃、どんな場所で、どのように怪我をしたのか、子どもたちの安全に関わるデータを記録し、常に事故発生を予測しておかなければならない。また、これらの情報を共有することで職員全体はもちろん保護者の危機意識が高まり、重大事故の発生を防ぐことができると考える。ヒヤリハット報告を行うことで、事故にならなくとも、職員一人ひとりが日々の保育を振り返り、事故につながるリスクの存在を日頃から意識することで、事故発生を予測する力が身につくと考ええる。

また、子どもの成長に伴って、子ども自身が積極的かつ主体的に安全や危険を認識し対応することが必要であり、そのためには子どもたちに安全教育を行うことは重要である。

保育施設の看護師は、事故発生時の対応はもちろんではあるが、職員および子ども一人ひとりがリスクに対する意識を持つことができるように働きかけることも重要

であり、事故防止、安全対策の向上に繋がるものと思われる。

#### まとめ

今回の研究を通して、子どもの健康および安全を守り、健やかな成長を支えるためには、感染症対策、事故防止、健康管理など職員への保健研修の重要性を改めて感じた。

病院では、治療を目的とした患者が対象であるが、保育施設では、健康な子どもたちが対象である。私たち法人看護師は、対象や働く環境は違うが、病院内で行ってきた感染症対策や患者のどんな些細なことも見逃さない観察力で、施設内での子どもたちが「安全で安心して過ごせる環境」を第一に考え、これらの保健活動を行ってきた。

子どもが生涯にわたり心身ともに健康な生活を送るための基礎は、乳幼児期に形成されると言われており、子どもの発達過程に即した養護と教育の両面から健康支援を行うことは重要である。このような大切な時期に子どもたちに関わる保育施設に勤務する看護師の役割は大きいと言える。

看護師一人であれば難しいことも、各園の看護師が1つの場に集まり、たくさんの意見交換を行い、知恵を出し合い協力できたからこそ、保護者への講習や職員研修を企画・開催し、さらには、テキスト「子どもの成長発達と健康管理」の作成に繋げることができ、大きな成果となった。

これまで築きあげてきた保育施設での保健活動および、各法人看護師同士の繋がりを今後も継続していけるように、様々な研修に参加し、専門職としての資質を高めるとともに、医療の進歩や時代の変化にも速やかに対応できるよう研鑽を積み、常に最新の情報を発信できるように努めていきたい。

講評：今、保育施設に勤務する看護師に求められているもの  
～安全で安心して過ごせる環境づくりとは～

評者：小林 芳文

本研究は、同法人9保育施設に勤務する看護師（9人）の保育園における保健活動の「健康・安全」領域の研究を整理したものとなっています。これまで13回目の保育実践研究・報告では、初めてとなる保育園看護師による保育保健研究の取り組みとして関心を持って読ませていただきました。「安全で安心して過ごせる環境とは」のサブテーマの視点から日々の保健活動での取り組み実践で、具体的な援助の方法を示してあり解りやすくまとめられていました。

保育園での保健活動は、今日的な施設での保健に関するタイムリーな実践である感染症対策、事故防止、地域の子育て支援、職員等の保健研修、病児保育等大変幅広く、その重要な職種としての看護師による保育現場での活動の様子が伝わって来ました。それだけに研究目的をサブタイトルとの繋がりでもう少し絞り込んで整理され、何を明らかにしたいのか等明確にすることができたら、保育実践内容との取り組みに迫れたように思います。例えば、保育研修に参加した職員を対象にした調査とか、保護者への啓発への取り組み実態とか、地域への子育て支援の活動の実際やその成果等です。更なる研究の発展が期待されます。

評者：天野 珠路

同地域で9か所の施設を運営する法人ならではの実践報告であり、9名の看護師が保育保健の視点から協力・連携して取り組む様子が伝わってきます。子どもの健康と安全を守り、健やかな成長を支えるという使命感に基づき、多岐にわたる保健活動を行うとともに、職員研修のためのテキストを作成するという意欲的な取組の成果が見て取れます。

テキスト「子どもの成長発達と健康管理」を用

いた職員研修では、職員自身の健康管理についても言及し、「身体健康だけでなく心の健康づくりにも日頃から努める必要がある」ことや「職場環境が良くなることは保育環境が良くなることでもある」など、たいへん重要な視点が示されています。職員のメンタルヘルスクエアが離職率の低下につながるということに同感しますが、是非その成果を今後、示していただきたいと思います。

一部、「件数は増えている」など、データが曖昧なところがありました。また、法人内の「看護師連絡会」を地域に広げ、より地域社会に貢献していただけたらと期待します。

評者：石川 昭義

法人の看護師で作る保健衛生部会（看護師連絡会）の活動の様子はタイムリーな問題提起になっています。ここでは感染症対策や保育保健における具体的な援助の方法が示されており、保育施設における看護師の役割や看護師による地域子育て支援の役割の全体像がわかる報告になっています。自園でテキストを作成し、園内研修のみならず保護者支援にも活用していることは高く評価できます。このテキストに職員の健康管理の項目を追加し、特に若い職員に対して健康意識の啓発に努めたこともタイムリーといえるでしょう。保健に関する正しい知識や対応について職員の共通認識を深めたことや、看護師訪問などの実践は今後のモデルになると思われます。

今回の報告は自園の活動紹介が主でしたが、ここに職員の健康管理に関する園内アンケート調査、あるいは保護者を対象とした調査を実施するなどして、データの裏付けがあるとさらに研究としての説得力が増すと考えられます。

保健に関わる園内研修、あるいは保護者に対する啓発の取組と効果など、今後の研究の発展に期待したいと思います。



## 視点を変えた気になる子へのアプローチ ～保育のつまづきから学ぶ～

北海道・公益財団法人鉄道弘済会釧路保育所 野宮 静江・木元 綾香

キーワード：個別支援 友達との関わり 環境づくり

### I. はじめに

釧路保育所は平成29年度より特別支援事業として障害児保育が認定された。数年前から特別支援事業にと手を上げ続ける中で、ようやく釧路市から認可されたのである。認可される以前にも自閉症やADHDなど特別支援が必要な子も在籍していたこともあり、家庭や関係機関との連携を図り、集団の一人として生活していけるよう、家庭生活と保育生活に連続性、継続性のある保育を行い、家庭の子どもの様子を保護者から聞いたり、連絡帳から読み取ることで保育のヒントを得る等、子どもの欲求に適切に応えられるような対応にも取り組んできた。部屋から飛び出す、座り込んで動かない、友達との関わりでのトラブルなど悩むこともあり、日々試行錯誤しながら行ってきたが、年々支援が必要な子の人数も増えつつあり、個別配慮の程度によっては会議等での話し合いの場が多く持たれるようになってきていた。今回の事例研究において、改めて特別支援事業を行う上での保育所の役割を認識し、保育実践の振り返りを行うことで障害児保育の在り方について分析し探っていきたい。

### II. 研究の目的

園児のありのままの姿を受容する視点で、障害児理解と援助の在り方について考える。また、集団の一人として周りの子どもと共に成長し生活していけるような保育を考えると同時に、課題を明らかにしていく。

### III. 研究の方法

- ・平成29年1月から平成30年3月までの研究
- ・対象年齢 5歳児
- ・対象児 自閉症スペクトラムIくん
- ・資料 個人記録、児童票、指導会議録、連絡帳などの成長記録

### IV. 事例と考察

5歳児ぞう組の様子

男子11名 女子9名 計20名。

知的障害児、自閉症スペクトラム、ADDの診断がつき、障害児支援の対象となっている児童が3名。その他にも、診断ははっきりとはついていないが、ADHDの疑いでコンサータを服薬している児童や、排便の失敗があり個別配慮が必要な児童も数名在籍。しかし、ほとんどの子が3歳未満児クラスから一緒に過ごしているため、出来ない事はお互い助け合い、お互いの個性を尊重し全体的に

落ち着いて生活できている。

#### 事例1 「I君のブロック」

I君は3歳の頃自閉症スペクトラムの診断がつく。衝動性はなく穏やかな性格。ブロック遊びが好きで、いつも一人で座り込んで黙々と遊んでいる。

4歳児クラスになっても友達と関わる事がほとんどなく、もうすぐ進級となる2月頃。

保育士 「I君上手だね。何作ってるの？」

I君 「これはね、プラキオサウルスっていうんだよ。

I君恐竜だーいすき！」

近くにいた友だち数人が来て「I君ってブロックつくるの上手だよー！どうやって作ったの？」

保育士 「I君、A君たち作り方教えてほしいんだって。一緒に遊んでもいい？」

I君 「うん。」

I君とA君、B君がしばらく一緒にブロックを作っていると

突然I君が倒れこんでしまう。

保育士 「I君どうしたの？」

I君 「……………」涙目になり何も話さなくなる。

#### 考察1

I君は友だちとの遊びが少なく、自由遊びにはほとんど一人だった。友達がいるところに行き遊ぼうとしている姿は見られるが、5分ほどで飽きてしまい一人遊びに戻ってしまう。友達に興味を持ち始めてはいたので、得意のブロック遊びから友だちとの共通の遊びにつなげていこうとしたが、自分が楽しんでいたブロック遊びを友達が来たことによって思うように遊ぶことができなくなり、倒れ込んで泣いてしまった。その後も友達の遊びに入ろうとすることはあったが、周りの友達が一緒に遊ぼうとしても、いつの間にかどこかへ行ってしまう、という事の繰り返しで進んでいかなかった。友達に使っているブロックを触られる事が嫌なようで、誰かとおもちゃを共有する事がいかに難しいかという事も理解できたが、成長の様子を見ていると、友達との関わりで楽しさを十分味わう事ができると思える時期でもあった。「I君の一人遊びを尊重しながらも、友達との関わりを経験させたい」「I君は友達にも興味を持っている。どうやった

らうまく遊べるだろう」目標に対してどのような対応が良いのか悩みながら保育をしていた。

### 事例2 「人気者K君登場！」

3月のある時、クラスで人気者のK君がトラブルの原因になった。「先生！K君一緒に遊んでくれない！」「K君が入れてくれない！」

K君に事情を聴くといつも「わかった…みんな入れてあげる」と言っていたが、よく観察をしていると、K君が一人で好きな遊びをしたい時にも、友達に「あそぼう！あそぼう！」としつこく誘われて辟易している様子が見られていた。K君の気持ちを友だちに代弁するなどの配慮を行いながら保育をしていたが、そんな時一人遊びに夢中のI君の様子が気になりだすK君。

K君 「ねー、I君、何作ってるの？」

I君 「これはアンキロサウルスだよ。」

K君 「ふーん。すごいね。恐竜好きなの？」

I君 「うん！I君恐竜だーい好き！」

K君 「そうなんだ。」

黙ってI君の様子を見ているK君。何も言わず恐竜を作り続けるI君。

そこに元気なA君B君がやってきて、

A君 「K君！なにやってるの？遊ぼう！」

保育士 「A君B君、今K君、I君と遊びたいんだって。

何して遊びたいの？先生の事入れてくれる？」

男の子達 「うんいいよ！先生と遊ぶ！」

保育士 「じゃあ、あっちで遊ぼうか！」

保育士のできる配慮として、I君とK君の居心地の良い空間を壊さないようにした。K君はI君がブロックを組み立てていく場面を見ているのがおもしろいようだった。一日の中でK君は他の子達と遊ぶこともあったが、毎日必ずI君と二人だけで過ごす時間があつた。



### 考察2

保育士が仲立ちをして、友達と遊ぶ事の楽しさを伝えようとしてきたが、I君にとってはその方法は今の時点では効果がないアプローチであった。K君とのやりとりを見て、I君には今、静かにそばに居て自分を認めてくれる友だちの存在が必要なのだという事に気が付き、I君とK君がお互いに居心地の良い環境をしっかり守ってあげる事が良い配慮ではないかと考えた。自由遊びをす

る範囲を増やし、他の男の子達が十分遊びを楽しめるようにも配慮しながら、I君とK君の様子を見守った。K君が意識しているのかしていないのかは解らないが、I君が作品を作っている時、K君はI君が使っているブロックを使おうとはしなかった。ただ出来ていくブロックの作品を見て「すごいよね！」「上手！これは何ていう恐竜なの？」と感心していて、出来ていく過程を楽しんでいる様子だった。K君の質問に対してI君もストレスなく簡単な会話を楽しむ事ができていた。同じ遊びをする事にこだわらず、「ただ一緒にいる」という事が、時には大切な関わりだという事に気が付いた。

### 事例3 「みんなも作ってごらん！」

K君との関わりがあつてから一ヶ月。年長組になってすぐI君に変化が現われた。

I君 「先生。K君はどこにいるの？」

今まで特定の友だちに興味を持つ事も、友達を探す事もなかったI君がK君の事を探していた。K君の姿を見つけると嬉しそうに駆け寄り、

I君 「K君見て！今日はトリケラトプスを作ったんだよ！」

K君 「I君上手！みんな見て！I君すごいよね！」

周りにいた友だちにも褒めてもらい、嬉しそうに笑うI君。

I君 「A君もB君も作ってごらん！」とブロック遊びに誘うI君。

保育士 「何作ってるの？」

I君 「みんなで恐竜つくってるんだよ！」

その後男の子4人でブロックづくりに夢中になる。



### 考察3

じっくりと一人の友だちと関わる事ができ、大人ではなく一人の友達に自分の世界を根底から認めてもらえた満足感からなのか、一対一の世界から、一步踏み出したI君。この後I君は少しずつではあるが、友だちと遊ぶ事の楽しさが解っていき、ブロックの貸し借りなどできるようになっていった。一人遊びも十分必要だったと思うが、友達と関わる事による経験はとても刺激がある。友達との世界を知る事で、I君はきっとひとまわり成長するだろうという思いがあつた。色々な関わり方をしていったが、なかなかうまくいかず、そんな時のK君

との関わりを見て、改めて子ども同士の力の素晴らしさを強く感じた。K君にとってもI君と一緒にいる時間はホッと安心できる時間だったと思う。

保育士の関わりとしては直接的ではない環境づくりも、配慮の一つとして十分な効果があったと感じている。一つのアプローチだけではなく、子ども達一人ひとりの思いに重点を置き、視点を変えた環境づくりによって保育士の願いが実現した事例となった。

#### 事例4 「I君のその後…」

##### 〈エピソード① I君給食を克服！〉

I君は極度の偏食で、野菜類は全て食べることがなく、始めに食べられる分に減らすなどの配慮をしていたが、苦手な物の克服はできなかった。I君担当の支援員からは、「就学前には少しずつ食べられるようにしましょう」と言われていたので、園では「苦手な物も一口は食べてみる」という事から始めていた。

保育士「I君このおかず食べられたね！この前は食べられなかったのにね！」

I君「うん。ちょっと食べられた！」

少しずつ進めていき、食べる品物も少しずつ増えていった。

年長児7月のある時、食べる事が大好きなOちゃんと隣の席になる。

Oちゃん「I！野菜食べられるようになったの？すごいじゃん！」

I君「うん！次はこれも食べてみる！」

Oちゃん「先生！Iすごいわ！前は食べられなかったのにね～」

いつもの保育士とI君の様子を見ていたようで、同じように声を掛け一口食べたことを大げさに褒めるOちゃん。

Oちゃん「I！今日はこれも食べてみよう！」

I君「うん！これはちょっと苦手だけど…食べてみよう！」

Oちゃん「たくさん食べて大きくなるんだよ！あ～はっはっは！」

なんと、その日初めて全て食べることができた。

Oちゃん「先生！みんな！Iが今日全部食べた～！拍手！！」

Oちゃんの掛け声でクラスから拍手が沸き起こった。



##### 〈エピソード② 新しいルール大好き！〉

自由遊びの時間に「カタキ」をして遊ぶ子ども達。ルールは4歳児の頃からしている遊びなので、普通のルールとは違い生き返りがない単純な仕様にしていた。

I君は、当てられた時はしょんぼりしたり、場合によっては泣いたりしながらも、カタキが好きで積極的に参加していた。12月のある日、もうすぐ就学になるので、本来のルールを「小学生ルール」と名付けて設定保育の時間に教えた。すぐにルールを理解する子、なかなかわからない子もいたが、保育士の声掛けでスムーズにゲームが進行する。そしてついにI君にボールが当てられてしまう。後半まで残っていたのでその瞬間泣きながら移動するが、

保育士「I君！今K君がI君に当てたから、K君が当てられたらI君は復活できるよ！これが新しいルール。」

と声を掛けると涙を拭きながら頷く。

I君「わかった…K君当たったら戻れる！」

しばらくゲームを見つめていたが、K君にボールが当たると、

I君「I君戻れる！！」

と喜びながらまたゲームに参加する。I君が他の子にボールを当てる事もあったが、「大丈夫！I君が当てられたら戻れるんだよ～！！」と声を掛けていた。ゲームが終わった後、

I君「先生！I君新しいルール大好きになったよ！」と笑顔を見せる。



#### 考察4

K君との関わりがあった事で他の友達との関わりも広がったI君。日常的にも遊びに誘ったり誘われたりしながら、友達との世界を楽しんでいた。Oちゃんとのやりとりでは苦手な食べ物を克服し、クラスみんなから拍手をもらう事が「嬉しい」と感じ、カタキのエピソードでは、普段新しい事があると理解したり、納得するまで時間がかかるI君が、新しいルールを遊びの中ですぐに納得し習得ができ、さらに今までのルールと違うルールが「楽しい！おもしろい！」と感じていた。苦手な事を克服し、さらに頑張ろうとする姿を見ていると、I君にとっての友達の存在がいかに大きなものになっているかを再認識する事ができた。クラス運営をしていく保育士の言動は、子ども同士の関係にも大きく影響する。Oちゃんの事例では、保育士の言葉掛けなどを観察していた事から繋が



った成功例だったが、保育士の普段の何気ない一言や行動一つひとつを周りの子ども達がよく観察している事を意識化する重要性があると改めて感じた。



## V. まとめ

特別支援は通常の保育以上に個人の特性を見極め、発達の手助けを行う必要がある。しかし、障害がある子ども、個性や注意すべき点があるということにおいては同様であり、それも一人ひとり違う。また、目指していくところは同じであり、保育園を卒園し、小学校へ入学していく先までの見通しを立て、集団の中の一人として生活していく習慣を身に付け、社会の中で生活していけるような基盤を作っていく必要が保育園にはある。障害を抱える子どものありのままの姿を受け止めながら、苦手としているところに寄り添い発達の手助けとなっていけるように保育者は対象児や保護者と関わっていく必要がある。今回の事例では、そういう思いを持ちながら無意識に保育士としての関わり方、子どもの捉え方に固定概念を持ち、実際には子どもの欲求とはかけ離れていたことに問題が生じた。障害のある子に対して「何かしなければならぬ」という考えや、自らが「こうでなければならぬ」と考えている関わりと、日常的に行っている保育実践との隔たりに気付くことが大きな意味を持ち、また気付いた時にどのように発想を変えていくかという柔軟な対応が大切だということにも改めて気づかされた。また、その気付きによって、個性とのコミュニケーションとして、子どもたちが考えたこと、感じたことが社会性を養い、支援の必要な子ども、周りの子の育ちも

大きく変わった。自分にはない部分を魅力に感じ長所と認め、刺激として受け止めていたことで、より沢山の経験が出来、より多くのことを学ぶことができることにつなげることができ、支え合い育て合う子どもたちの姿が見えた。

今後は支援方法の具体化についてそれぞれ理解していくためには、専門知識や技術面の向上の必要性がある。また継続して保育園全体で把握して支えて行けるような体制を整えていく必要がある。特別支援をマニュアル化することは容易ではない。そういった意味でも、自分が上手いかないつまづいた時、子どもを捉えるたくさんの視点があるかどうかが大切である。一人の保育者が子どものつまづきに気づいたとき、子どもの身になって、何にどう困っているのかと理解し続け、園ぐるみで専門家と連携してチーム力を発揮できるよう、一人で抱え込まず、園全体で受け止めてどのような支援が必要なのか、速やかに解決されることが望まれる。そのためには職員間で支えていけるような体制を整えておく必要がある。集団の一人として周りの子どもと共に生活し成長していけるような保育を目指しながら、今後も日々検討を加えていきたい。

## 文献

### 引用文献

- 藤永保監修，阿部五月ほか（2017）『障害児保育～子どもとともに成長する保育者を目指して』萌文書林  
上野一彦監修，酒井幸子・中野圭子（2010）『ケース別 発達障害のある子へのサポート実例集 幼稚園・保育園編』ナツメ社

### 参考文献

- 大阪保育研究所編（2006）「シリーズ子どもと保育 5歳児」秋葉英則・白石恵理子監修，かもがわ出版  
田中康雄監修（2004）「わかってほしい！気になる子」学研出版  
田中康雄監修（2014）「発達障害の子どもの心と行動がわかる本」（西東社）



評者：石川 昭義

自閉症スペクトラムのI君の成長過程を追いながら、障がい児保育のあり方を研究した実践報告です。一人で遊びがちだったI君が、他の子どもとの交流を通じて行動が変容していく過程が4つの事例と考察により丁寧に描かれていることは大いに評価できます。それらの考察の中で、「『ただ一緒にいる』という事が、時には大切な関わり」、「一対一の世界から、一步踏み出した」の記述は、その場ならではの心からの実感の現れだと思います。

本文では、最後のまとめにおいて「子どもの捉え方に固定概念」があったと記述されています。どのような固定概念を持って接していたかの説明を最初に出して問題提起をしたうえで、その後の保育者の考えや思いの変化を同時に記述できるとよかったと思います。まとめにも書かれているとおり、I君の変容を通して得られた気づきを、事例検討会等を通じて職員と共有する機会を作り、「職員間で支えていける体制」をどのように整えていったのか、ここを次のテーマにして発展的な研究につなげてほしいと思います。

評者：酒井 かず子

長年の取り組みが実り、特別支援事業としての障がい児保育が市より認定され、改めて特別支援事業を行う上での保育所の役割や、今まで積み上げてきた保育実践を振り返り、障がい児保育のあり方を探っていきたいという思いで、目的を①園児のありのままの姿を受容する ②集団の一人として他の子どもたちと共に成長し生活する の二つを挙げ、対象児を5歳児の自閉症スペクトラムのI君に絞り、研究報告をされました。

I君は大好きな恐竜を通して十分な一人遊びの時間や環境が保障され、保育士も無理に友達との関わりを持たせようとするのではなく、タイミングを見ながら声掛けをしたり、また、興味を持ったお友達がI君に声をかけて一緒に活動したりとI君のリズムを乱すことなくスムーズに他の活動にも関わりを持ったりと、集団の中の一員としての活動ができるようになっていった様子に思わず拍手を送っていました。ありのままの姿を受け止めるのは簡単ではありませんが、小さな気づきを積み上げ、大きな宝とし、質の高い保育を実施されることを期待しています。

評者：清水 益治

実践研究や実践報告は、読者がその後の実践や研究の参考にできるようにまとめる必要があると思います。本応募作は次の2点で上記の研究の条件を満たしており、評価できます。①I君の成長の様子を丁寧に記述できている点。②逐語記録を載せるなど、障がいのある子に対する記録のとり方を方向付ける点。

今後は、次の3つのことを期待します。①「考察」は、単なる感想にならないように、読者がその後の実践や研究の参考にできるように記述してください。②事例として書く場合、日時など、背景となる情報を十分に記述してください。③保育関係者以外が読者になることも想定し、テーマ(タイトル)は誤解を生まないように細心の注意を払ってください(「視点を変えた気になる子へのアプローチ」は、「【視点を変えた気】になる子へのアプローチ」、「【視点を変えた気になる子】へのアプローチ」など複数の解釈が可能です)。

## 中堅保育者はポートフォリオをどのように体験しているのか ～修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるモデル化を通して～

石川県・大徳学園 浅香 聡彦

### 1. はじめに

こども園・幼稚園・保育園から保護者への保育の様子の伝達方法は、個々に対する家庭連絡ノートや日誌の交換、記録の貼り出しやメールによる配信等があり、各園では、分かりやすく伝えるために工夫がされている。

近年、ドキュメンテーションやポートフォリオ（以下、ポートフォリオ<sup>(注1、注2)</sup>）といった形で、保育現場では保育の内容を可視化する取り組みが行われている。保育者のみならず保護者への公開も含め、盛んになっており、導入園は増えている。しかしながら、現場の保育者は保育業務が多忙化複雑化している中で、負担感は少なからずある。また、導入の仕方が分からない、保育者にこれ以上負担はかけられない、保育者の理解が得られないとの声も聞く。

これまで、ポートフォリオの作成方法や実践例については、先行研究や書籍にあるが、保育者がポートフォリオをどのように体験し、位置づけているかの研究は行われていない。ポートフォリオのシステムを導入から運用まで実行可能性のあるものにするためには、肯定的側面だけでなく、否定的、中立的な意見を持つ保育者の考えを理解しておく必要があるだろう。

当園では、3・4・5歳児異年齢クラスで毎日保護者に対してポートフォリオの形で、子どもの様子を伝えている。園内に掲示し誰でもみられるようにし、日々のクラス日誌の代わりとしている。また、保護者向けにホームページ上でパスワードをかけて公開している。2018年の3月に試行し、同4月より本格的な導入をした。<sup>(注3)</sup>

### 2. 目的

本研究は、ポートフォリオの導入から運用にあたって、これからリーダーとしての責任を担う中堅保育者に焦点を当て、肯定的・中立的・否定的な意見を持っていると考えられる事例を通して、保育者がどう感じ何を課題としていたか、そのモデルを生成することを目的とする。

### 3. 方法

#### ・対象

大徳学園の経験年数6～7年目の中堅保育者3名を分析の対象とした。ポートフォリオの実践に対し、肯定的・否定的・中立的な意見を持っていると筆者が推測し、同意が得られた保育者を各1名ずつ関心関連的に抽出した。

#### ・データの収集方法

2018年8月～9月にかけて、保育者に依頼を行い、同意が得られた後でインタビューを行った。開始前に研究の目的と拒否の自由、プライバシーの守秘などについて説明を行い、書面にて同意を得てから実施した。筆者がインタビュアーとなり、半構造化面接を研究対象者1名と行った。面接は1時間程で、面接内容は研究対象者の了解を得てICレコーダに録音した。

#### ・分析の枠組み

データの分析は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）<sup>(木下、2003)</sup>を用いた。本研究はインタビューによる仮説生成を目的としたため、最適と考えたからである。M-GTAは、データに密着した分析から理論を作り出す分析方法を特徴としているが、具体例（ヴァリエーション）が少ない場合は概念として採用しないとしている。しかし、木下（2003、2005）は適時修正しながら活用することを認めている。この考えを理論的に基礎づけるメタ理論が構造構成主義（西條、2005）である。

構造構成主義は、具体例の数がどれだけ必要かは、研究者の関心と相関的に決まるとしている。そのため、ポートフォリオの多様な体験をモデル化する上で、1人から生成された概念であっても、目的に照らして重要であれば取り入れることができる。本研究では、構造構成主義をメタ理論とし、M-GTAを枠組みとして使用することによって研究を進める。

### 4. 分析の手続き

録音データを文字起こしし、分析テーマに関連する箇所が保育者にとってどういう意味を持つのか解釈し、概念名をつけた。類似例、対極例を確認しながら、概念名、定義、具体例を分析ワークシートに記述した。分析ワークシートとは、概念名、その定義、具体例であるヴァリエーション、理論的メモの4つの欄で構成される。（生成した概念の一例を図3に示す。）

概念を作成した後、個々の概念について他の概念との関係を1つずつ検討し、グループ化、カテゴリーを生成し、カテゴリー間の関係を検討して結果図を作った。（図4参照）

### 5. ストーリーライン

ポートフォリオを導入するにあたり、未経験による不

安とできるのではないかという〈不安とできそうの複雑な気持ち〉が入り混じっていた。導入後は、《日課としての作成》という毎日作成しなければいけない性質から、〈職務上の制約〉を受けながら、実践後は意外とできたこと・必要性への〈気づき〉や、実践の楽しさや子どもを見る目や自らの行動が変化するといった〈作るメリット〉があった。また、振り返りのしやすさから〈自己省察〉が進んだ。一方で《随時閲覧可能》といういつでもどこでも見られる性質から、保育者は保護者に伝えたいことが伝わるように配慮しながら、伝わっている実感を得たり楽しさを感じたりしながら〈保護者に伝えたい〉気持ちが強くなっていった。また、職員同士〈職場の見る見られる関係〉から、多少の緊張感を持ちながらも他保育者のいい所を取り入れ相互理解が進んでいった。〈職場の見る見られる関係〉といった相互性や自己と向き合う〈自己省察〉は、日々の保育についてどう改善していくかと〈質と専門性の向上〉につながりつつある。

## 6. 生成されたカテゴリーと概念

〈不安とできそうの複雑な気持ち〉について

〈不安とできそうの複雑な気持ち〉は、【漠然とした不安感】【労力の想像】【同僚への配慮】【体験による理解のしやすさ】【できそうな自身】【やってからの意見】【話し合いによる導入】の7概念が含まれる。

ポートフォリオの導入前には、未経験のことに対して、自分がやれるかやれないか判断がつかず、見通しが持てない【漠然とした不安感】や、【労力の想像】から時間がかかるだろうし、どう書けばよいかを想像し、否定的な気持ちになっていた。また、自分はやってみたいけれども、作成に困難感がある同僚の手前うかつに進めていか悩む【同僚への配慮】が見られた。

一方で、他園の見学による予備知識、すでに行っているドキュメンテーション作成の類似体験から、新たなポートフォリオの導入にも【体験による理解のしやすさ】があり、まだ、やってみたことはないが、自分は多分できるだろうという【できそうな自身】を感じていた。そのため、〈不安とできそうの複雑な気持ち〉が入り混じっており、実施にあたっては、まだ自分がやっていないことに対して判断できないため、やらないとは言わずらく【やってからの意見】、段階を経て、職員間みんなで一致して導入が決まった【話し合いによる導入】。

《日課としての作成》について

《日課としての作成》は、〈職務上の制約〉〈気づき〉〈作るメリット〉〈自己省察〉の4カテゴリーが含まれる。

〈職務上の制約〉には、【時間の制限】【例外の日】【役割分担の明確化】の3概念が含まれる。ポートフォリオは毎日作成するが、他に業務があり、作る時間も決まっていて、間に合わせるという【時間の制限】があり、そのためクラス担任が複数の場合、互いに自分の役割を意

識しながら保育している【役割分担の明確化】。また土曜日は、クラスの担任や担当する子どもがいつもと違うので、作り方や作る姿勢が平日とは違ってくる【例外の日】。

〈気づき〉には【できる自信】【慣れによる効率化】【体験から分かる必要性】の3概念が含まれる。ポートフォリオに取り組んだ結果、なんとかできそうという実感【できる自信】や、慣れることでだんだん効率化でき苦にならずに【慣れによる効率化】、実行することでポートフォリオの必要性が分かってきた【体験から分かる必要性】。

〈作るメリット〉には【作ることそのものの楽しさ】【マイルール】【有効活用化】【負担の軽減】【視点行動の変化】の5概念が含まれる。保育者は、【マイルール】といった自分の中でこだわりを持ちながら、書きたいこと・伝えたいことがあり【作ることそのものの楽しさ】を味わっている。

また、ポートフォリオの作成によって、自分が使える時間を有効に活用し、意義のあるものへ変更した【有効活用化】と同時に、他の業務を統廃合し、負担を減らした【負担の軽減】だけでなく、写真を撮ったり保護者へ伝えるために、保育者の子どもを見る目が変わったり、行動が変化したりした【視点行動の変化】。

〈自己省察〉には【振り返りのしやすさ】【楽しい振り返り】の2概念が含まれる。従前の事実を書く文章だけの日誌から子どもの写真やつぶやきをいれた変更により、振り返りやすくなり【振り返りのしやすさ】、また子どものことを思い出すことが容易なために、振り返ることそのものが楽しくなり【楽しい振り返り】、日々の保育に反映されることになった。

《随時閲覧可能》について

《随時閲覧可能》は〈保護者に伝えたい〉〈職場の見る見られる関係〉の2カテゴリーが含まれる。

〈保護者に伝えたい〉は【伝わっている実感】【会話のきっかけ】【続ける動機】【伝わる楽しさ】【伝わりやすい書式】【内に秘めた葛藤】【保護者への配慮】【保護者への疑念】の8概念が含まれる。保育者は、文章量の制限、書けない内容、撮れない写真があり、保護者に伝えることの難しさを抱えながら【内に秘めた葛藤】、保護者に満足を与えられるように、伝えるための工夫【保護者への配慮】をし、保護者に伝えたいことが伝わっているのか【保護者への疑念】を感じつつも、伝わりやすさ【伝わりやすい書式】を意識し、自信はないけれども、見てもらい伝わることで【伝わる楽しさ】を感じながら、保護者の反応の変化から【伝わっている実感】を得て、写真や個人だけでなくクラス全体のことが載っているため、保護者と【会話のきっかけ】があり、保護者に言いにくいことも言いやすくなっている。また、やっている意義や保護者・子どもに喜んでもらえると感じることで、保育者の【続ける動機】ともなっている。



＜職場の見る見られる関係＞は【他クラスとの比較】【第三者気分】【担任間の比較】【何となくの緊張】【同僚への恐れ】の5概念が含まれる。

他保育者から何か言われるわけではないが、【何となくの緊張】があり、同僚を称賛しながらも、すごい同僚と自分が比較され、その差について恐れるという【同僚への恐れ】があるが、【第三者気分】で他クラスのことを批評的にではなく、気軽な気持ちで楽しんで見たり、【他クラスとの比較】による文章の構成や作成の方法の気づきを次に活かそうとしたり、同じクラスの【担任間の比較】から身近な相手を理解しながら、いいところを取り入れていこうとしたりしている。

＜質と専門性の向上＞は【中堅としての自覚】【発展への流れ】【他力本願】の3概念が含まれる。中堅として自分の立ち位置を考えながら、自分の意思を表明する【中堅としての自覚】はあった方がよいが、他者にお膳立てや改善を期待している【他力本願】であっても、ある程度決まったものがあればやるので、現状から自分の課題を見つけ、なんとかしたい気持ちがあれば、質と専門性の向上につながっていくと考えられる【発展への流れ】。

## 7. 考察

一定の経験年数のある中堅保育者であっても、新たな取り組みをするには、躊躇することはあるだろう。そのため、不安感の解消には、実践園の視察や実践者から話を聞くこと、先輩からの「あなたならできる」という励ましが無効であることがわかった。

そして、ポートフォリオシステムの導入によって、保育者も保護者も、子どもの様子がいつでもどこでも手軽にみられるようになり、お互いに子ども理解が進んだ。保育者は従来の文章だけの日誌は、記録として残さなければならぬものであり、義務感で書いていた。しかし、ポートフォリオは作ることそのものを楽しみ、以前は見られなかった振り返りのツールとして活用していた。文章だけの記述に比べて、写真や子どものつぶやき、考察から振り返りが手軽にできるため、日々の保育への活用度が大きく、保育者自身がそれを楽しんでいた。集団の中であって、活発な子や手のかかる子は注目されがちだが、それ以外のともすれば見過ごされがちな子に気づくことができ、翌日は意図的にその子に関わろうという動機づけにもなっていた。つまり、個への配慮が進んでいたのだ。自分では気が付いていないが、子どもが何に関心を持っているのか、何をつぶやいているのか、子どもを知りたいということから保育者の視点が変わり、さらに行動が変化していたのは驚くべきことだった。それも誰かに言われたわけではなく、自らが普通のこととして行っていたのである。

なお、本研究のモデルは、同一園の《日課としての作成》と《随時閲覧可能》の性質をもったポートフォリオ

体験者から得られたため、このモデルを活用するには、2つの性質を持っているという条件を踏まえることが必要である。また、このモデルは今後さらなる検討が必要で、中堅のみならず、新人保育者を対象としたポートフォリオ体験に関する研究を行うことで、新たな改善へと寄与すると考えられる。

(注1)

学習場面におけるポートフォリオとは、学びの軌跡を多面的に、また長期的に記録するとともに、評価することができるものである。多くの場合、学び手自身が、自分の学習の活動の記録や活動プロセスを示すさまざまな作品、資料、写真や文章、ときには動画による記録を、多面的・長期的に集めまとめていく。冊子やポスター、DVDなどにまとめられたこのようなポートフォリオは、学習者が自らの学びの成果、努力や変化のプロセスをたどることができ、また自分の学びをプレゼンテーションすることに用いられ、この先の新たな学びに生かしたりすることができる。また、ある目的に対しての学びを多面的・質的に評価することができるものとなる。保育の場面では、子どもたちの活動を保育者がポートフォリオにまとめることにより、子どもの発達と学びへの理解を深め、保育の質を向上させることに用いられている。また、ポートフォリオによって、保護者とも子ども理解を共有し、保育を共に考える材料となっていることも多く、保護者も子どものポートフォリオを共に作り出す例や、子ども自身も自分たちの活動を振り返り、考える材料となっている例も見ることができる。(岩田恵子)(新版・保育用語辞典 谷田貝公昭、2016、一藝社)

(注2)

世界各国では、ポートフォリオの呼び方は各々であり、イタリアのドキュメンテーションやイギリスのラーニングダイアリー、ニュージーランドのラーニングストーリー等様々である。日本では、ドキュメンテーションやポートフォリオの呼び名が多いが、その定義はまちまちで、各園によって定義がされている。

(注3)

当園では、ドキュメンテーションとは運動会や発表会といった行事や大きなテーマのあるあそびについて、時系列で子ども達の学びの様子を写真付きで紹介したり、保護者懇談会でパワーポイントや動画を使って説明したりして保育を可視化したものをいう。また、ポートフォリオとは、A4用紙1枚に写真付きで毎日の保育の様子を示すことをいう。週案に対応して記録することが多いが、子どものつぶやきや思いがけない子どもの行動やあそびについてのものもあり、制約はない。(図1、2)



引用文献

木下康仁2003『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実  
践』弘文堂

木下康仁2007『ライブ講義M—GTA：実践的質的研究法』弘  
文堂

西條剛央2007『ライブ講義：質的研究とは何かSCQRMペー  
シック編』新曜社

西條剛央2008『ライブ講義：質的研究とは何かSCQRMアド  
バンス編』新曜社

森真理2016『ポートフォリオ入門』小学館

さくら 運動会だより

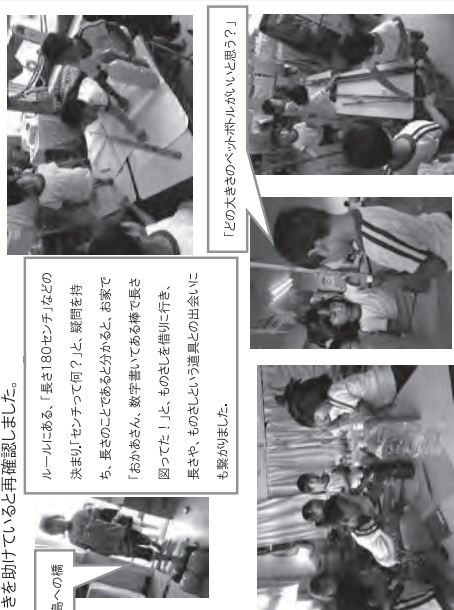
昨年年度より始まった、幼児クラス対抗の団体競技。今年のテーマは『玉入れ』です。かご・サイサイズや高さが決まっている中で、子どもたちの手でどんなものが作れるか、話し合い、制作してきました。宝島作りに夢中で、スタートは出遅れましたが……どうなる、さぶ組！？

【9月11日】昨年度の経験を活かす。「前のたいようさんは教材室で道具探しとったよ！と  
言い、画用紙や木材などが置いてある教材室へ。」「画用紙で作る？」「弱そうじゃない？」。  
「このかご使えそう！（まごど用のボウルを持って）」「小さすぎやろ！と、わいわい話しな  
から使えるものを探しました。

そこで発見したものは、園芸用の支柱や着替えケースの網などでした。「棒に使うぞう!」「でも、長さ足りんよ?」「繋げたらいいんじゃない?」などと、実際に手に取ってアイディアが出てきました。でも、肝心な箱の部分のアイディアがない!



**【9月13日】**箱に使用したいし、ペットボトルを持ってきたよ!」、というはちゃん。実は、以前に宝島づくりをしたときに、ペットボトルを並べて構づくりをした経験があり、そこからの発想で採用! 周の子も、「中身も見えない、いつぱい入ったかわかるね!」と興味して! 大人は箱作りに思い浮かばない…経験が子どもたちのはじめを助けたので再確認しました。



【9月14日】杵はペットボトルで作り、



底の部分は？とみんなに提示すると、るいくんが以前見つけた綱を使うと提案。でも「穴開いたとった玉落ちてくよ？」「落ちんよ！大丈夫や！」と、意見が食い違いました。（実際は絶対に落ちない大きな穴ですが、感じ方はそれぞれですね。）

そこで、穴と玉はどっちが大きいのか！？実証実験をしました。

【9月15日】自分たちの目で確かめ、箱作りの材料が決定！！そこからは急ピッチで箱作りを進めました。

ベイト・ポル同士の接続も、のり・ポンド・ひも・ガムテープと、思いつくものを試してみよう。ここで結び「すぐグワリになるね…」「じゃあ、ポンドは？」「あれ？くっつかない…」(凹んでいる部分にポンドを塗ったので、くっつきませんでした(笑))と、試し、ひもで結んでさらにガムテープで補強する方法に決まりました。

ガムテープの貼り方も、強さを考える工夫がされています。



ガムテープは間に貼る  
 のと、横に貼るの…  
 どっちが強いかな？



「逆さまにしたら、網にハットボール刺せるね！」



「いい感じや〜ん！」

【9月20日】いよいよ形にになり、完成！！初めての試合に臨みました…

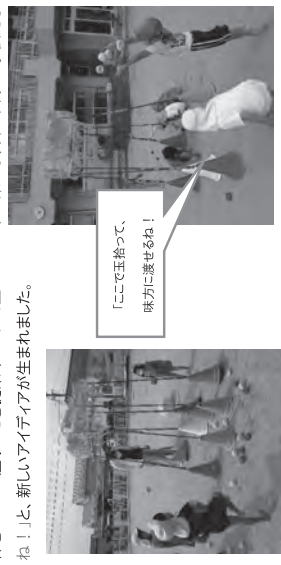
しかし、結果は2回戦ともに3位、「どんなところを直したほうがいいのか?」という事だけではなく、「どんなところはよくなったのか」や、「ふじさんやばらさんはどんなところが良かったのか?」という事を話し合いました。

いままでは、箱作にばかり意識が向いていましたが、「玉の投げ方はどうだったか?」「どうやって投げたらはいりやすいのか?」というところにも目が向き、特訓をするようになりました。



「自分は、たくさん玉を持って抜げると、1つで  
 っかりねらいを定めるのと、どっちが得意かな？」

【9月22日】園庭での練習中、こうたくんが「持たんかつたらもっと楽なんに…」と、棒をコーンに差しことを提案！「これで玉がこの下に来たら、外に出すの手伝えるね！」と、新しいアイデアが生まれました。



「ここで玉拾って、  
味方に渡せるね！」

【本番直前】試合は、玉を入れるチームと、かごを持つサポートチームを入れ替え、前半と後半を戦います。チーム名を『海賊船チーム』と『宝島チーム』に分け、試合に挑みます。

たくさん工夫して、でもなかなか勝てずに悔しい思いを沢山しました。途中で「勝てん！」「悔い！」「もうやりたくない！」と、気持ちが折れる子もいました。でも、その悔しい思いも、勝ちたい気持ちも、さくら組のみんなが同じ気持ちでいれば、乗り越えられる！また頑張れる！と、本番まで過ごしてきました。

負けず嫌いで、わんぱくで、でも繊細な気持ちや、仲間を思いやる気持ちもたくさん持っている子どもたちを誇りに思います。

勝っても負けても、頑張ることに意味がある！ そう思いながらも、みんなで勝利の喜びを感じたいです。

本番前、お家の方の沢山のハグと、「いつもどおりで大丈夫だよ。楽しんできてね！」の言葉が何より子どもたちの力になります。応援、よろしくお願いします！！

図1 ドキュメンテーションシヨンの例



# ふじぐみ H30. 9. 11(火)

## 『共通のイメージがあるってね』

ふじ組には沢山のあそびが生まれているのですが、皆がバラバラではなく、“ここは〇〇、この時は△△” “運動会では金メダルを取りたい!!” “この時のルールはこれ”と共通する思いがあることで、様々なあそびが楽しめています。昨日していなくても今日、同じように楽しめる。〇〇ちゃんが遊んでいることはこれやね。とクラスの皆であそびが広がっています。

チョコラボンボンの色にしよう



チョコラボンボンの色は赤と黄色やね。次は赤や!!



こうもりおにの顔、こんな形にしてみようかな

じゃあ、目は黒がいるかな。と黒を手渡す

遠足晴れたし、行こう~!!



今、遠足に行くって言うたなあ~おにぎりつくっとこ

考察) 子どもたちは夢中になりながらも周りの友達の声や姿に敏感になっていたり、刺激を受けていたりするようで、別の事をしているも、『一緒にしたい』と思った時には、一緒に楽しめたり、誰かの頑張っている姿を応援したり、援助したり、相手の様子を見ていなくても、思いがわかったりするようです。子どもたちが伸ばしているアンテナは四方に伸びているので、私たちも子どもたちの声、あそびながら出る音、じっくり考える姿に敏感にアンテナを張りながら大切にしていきたいと思っています。

また、子どもたちのイメージがより膨らむマンダラ塗り絵やちぎり絵、絵の具なども用意していきたいと考えています。

(お知らせ)

様々な虫たちも活動的になってきました。毛虫やアブなど気を付けていますが刺されてしまう場合もあります。水洗い、冷やすなど対応は即座に行います。ご家庭でもご注意ください。虫よけなどはご家庭からしてきてください。

育てたい子ども像

- |                                             |                                               |                                              |                                                  |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> 健康な心と身体 | <input type="checkbox"/> 自立心                  | <input checked="" type="checkbox"/> 共同性      | <input checked="" type="checkbox"/> 道徳性・規範意識の芽生え |
| <input type="checkbox"/> 社会生活との関わり          | <input checked="" type="checkbox"/> 思考力の芽生え   | <input type="checkbox"/> 自然との関わり、生命の尊重       |                                                  |
| <input type="checkbox"/> 数量・図形、文字等への関心・感覚   | <input checked="" type="checkbox"/> 言葉による伝え合い | <input checked="" type="checkbox"/> 豊かな感性と表現 |                                                  |

※日々大徳学園で過ごす中でみられる、将来に繋がる大切な『育ちあっている子どもの姿』にレ点が入っています。

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 概念名           | K 7 漠然とした不安感                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 定義            | 未経験のことに対して、自分がやれるかやれないか判断がつかず、見通しが持てないこと。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| ヴァリエーション(具体例) | <p>・あー、ポートフォリオ自体は、まあやりたいなああって思って、でもやっぱりその、なんか毎日その10の姿と照らし合わせていくことが、本当に自分の中でできるのかって、まあ、そこまですごい深めてって、どんだけ時間かかるんやろって、正直思っていました。(K 1 1 6)</p> <p>・でも、次がこれが苦手って訳でもないんですけど、なんか、これが漠然と難しそうだなって、難しそうっていうか。(K 1 2 2)</p> <p>・前、反省とかは別の紙やったし、その今日あったことを、言葉で書いとったけど、そのポートフォリオは、今日あったことも書いて、子どものつぶやきも書いて、考察も書いてやし。(どう思ったの?) その、文章に不安を感じ取った。(Y 7 4)</p> <p>・まあ大々的に書く、いやでもなんか。なんやろ。大々的に書きたいっていうわけではないです。(Y 3 1 1)</p> <p>・なんか作る前は、どん位時間かかるかも想像もできんし、なんかその写真を撮るっていうのも、なんていうか、今はなんとなくもう、1日で、あこれ撮って、これがこうって決めて撮るし、そんなんやけど。そんな時はなんか、何を撮ってどう選んどんんか分らん、写真も。って感じやったんで。なんか膨大な作業なんやろなと思っとった。まあ、1人1人やったし、その見たやつが。じゃあ、1人ずつ作るってなったら、なんか膨大な写真を撮って、その中から後で選んで、そっからなんか、つなぎ合わせていうか、うまく形作るっていうのが、どん位かかるんかなって。(M 1 4 3)</p> <p>・なんかその、時間をとれるんかなって、最初思いました。作る時間を。なんかそれまで、子どものおる部屋でパソコンで作る、そのお昼寝の所で、パソコンで作るっていう思考があんまりなかったし、なんか抜けて違う部屋でやるイメージやったから、そんな時間あるんかなって思っと思って、けどまあ、やるんや、みたいな。(笑)(M 1 9 1)</p> |
| 理論的メモ         | <p>・ポートフォリオをうまく作成できるのかと作成にかかる時間が気になるようだ。</p> <p>・毎日の作成となると、時間が限られているため、時間内にできるのかが大きな不安と思われる</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

図3 分析ワークシート例



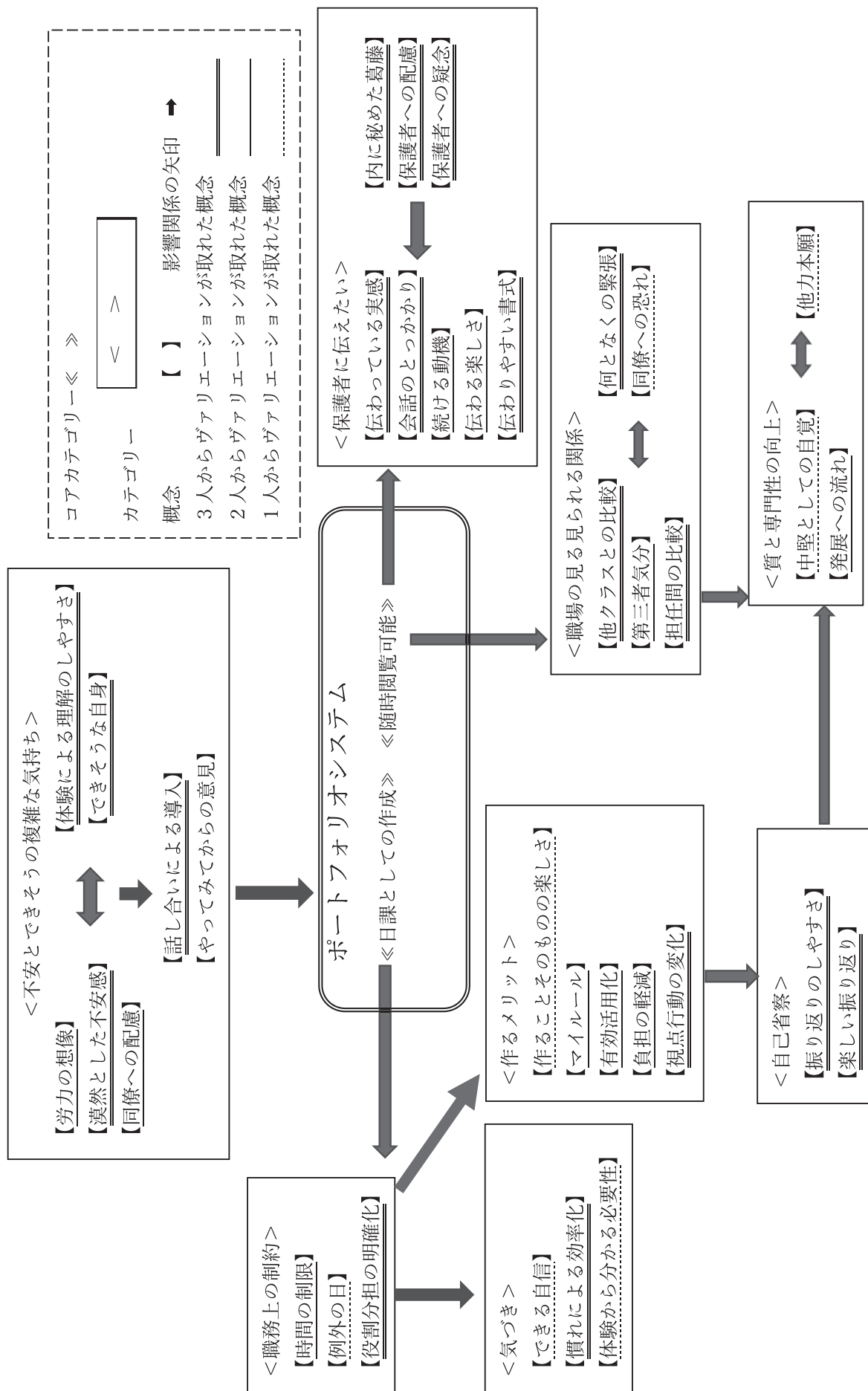


図4 中堅保育者のポートフォリオ体験

講評：中堅保育者はポートフォリオをどのように体験しているのか  
～修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるモデル化を通して～

評者：天野 珠路

保護者への保育内容の伝達や保育者間の共有のために、保育を可視化する試みとしてポートフォリオが有効であることは保育界全体に浸透しつつあるといえます。

この園でも、ポートフォリオを導入し、HPにおいて保護者向けに公開するなど積極的に取り組んでいます。一方、園長は、保育者自身がこの取り組みをどう受け止め、どのように感じているのかをインタビューを通して明らかにしようとしています。保育者3名だけのインタビューでなく、新人やベテラン保育士にも聴き取り、職員間で共有できればさらに課題意識が高まったのではないのでしょうか。実際には、ポートフォリオの実践により保育が変容したこと、子ども一人ひとりの様子や保育の過程が明らかになったこと等について考察されています。

保育においては、行事やテーマのある活動だけでなく、日常の保育や子ども自身が遊びを作り出していく過程が重要であり、こうした一人ひとりの育ちと学びを丁寧に見とり、写真に写らない子どもの内面や心持ちを保育者同士でまた保護者とも共有していくことが大切でしょう。

評者：石川 昭義

近年、学習成果の可視化という観点から注目されているポートフォリオの活用についての実践報告です。本報告は、中堅保育者3人のインタビューをグラウンデッド・セオリー・アプローチという手法で分析し、ポートフォリオを導入することに関する複数の概念を抽出し、それらの関係性を明らかにしようとした試みた研究です。「保育者がどう感じ何を課題としていたか、そのモデルを生成

する」という目的の設定がよかったと思います。分析の過程で、「ポートフォリオは作ることそのものを楽しみ、…振り返りのツールとして活用していた」、「個への配慮が進んでいた」はポートフォリオの意義の卓見といえます。ポートフォリオの今後の活用について他園の参考になる報告です。

分析では「保護者」に関連する概念が多く抽出されており、ポートフォリオが実際に保護者にどのように受け止められたのかについて具体的な感想を盛り込めると内容がより充実したと思われます。インタビューでは、肯定的・否定的・中立的な意見を持っていると推測された3人が選ばれています。こうした選び方の妥当性についてはさらに検証を加えて、今後の発展的な研究につなげてもらいたいと思います。

評者：清水 益治

実践研究や実践報告は、読者がその後の実践や研究の参考にできるようにまとめる必要があると思います。本応募作は次の2点で上記の研究の条件を満たしており、評価できます。①ポートフォリオ体験のコアカテゴリーを抽出し、ポートフォリオの導入を検討している園にとって何に気をつければ良いかを明らかにできた点。②修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの可能性を読者に示せた点。

今後は、次の2つのことを期待します。①「導入から運用まで」とあるので、時系列に分析し、他園のポートフォリオ導入や運用のハードルを下げようとする論考を期待します。②「肯定的・中立的・否定的な意見」の一部を結果や考察に具体的に記述することで、中堅以外の保育者にもポートフォリオ導入や運用にあたって感じる不安の軽減につなげることを期待します。

## 1 歳児クラスの保育実践 ～子ども同士・子どもと大人の関わりに注目して～

東京都・石神井町さくら保育園 佐藤 育恵

### はじめに

石神井町さくら保育園では、子どもたちが家庭から離れて生活する保育園の場で不安なく過ごし、主体的に活動できるように、真心のこもった丁寧な保育を行うことを大切に考えています。

具体的には、以下の保育目標の下で各年齢にあった保育を行っています。

保育目標～育む5つの力～

- 1 人の話を聴く力
- 2 集中して取り組む力
- 3 生活のルールをとおして、社会のルールを理解し守る力
- 4 良い人間関係を作る力（思いやり・優しさ・譲り合い・協力・がまん等）
- 5 豊かな感性・五感を育む力（優れた絵本や遊具、自然などのかかわりをとおして）

特に乳児期では、以下の3つのことを保育の中で大切なことと位置付けています。

- ・一人ひとりの生活リズムを整え、基本的な生活習慣の育ちを援助する
- ・人との関わりの中で信頼関係を育み、心地よく生活する
- ・玩具や遊具に触れたり、様々なことに興味関心を持ち、五感を育む

この実践報告では、1 歳児クラスの保育実践から子ども同士、子どもと大人の関わりに注目して、見えたことを記します。

### 【1 歳児クラスにおける子ども同士、子どもと大人の関わりについて】

#### 子ども同士の関わりを環境で支える

1 歳児クラスの定員は21名です。今年度は0 歳児からの進級した子どもが11名、1 歳児から新入園した子どもが10名という構成で新年度がスタートしました。

室内は生活の空間と遊びの空間を分けて、おむつ交換をする場所・食事をする場所・遊ぶ場所と子どもにとってわかりやすいように室内環境の設定を行っています。私たちは、子どもが主体的に行動して思いやりを持ったり協力して何かをやり遂げる力や良い人間関係を作る力は、遊びの中で育つと考えているため、室内に用意する

玩具はすべて子どもの手の届く棚等に置くことで、子どもがその時に遊びたい玩具を自分で選んで主体的に遊ぶ姿を大切に、より良い遊びが保障される環境づくりに取り組んでいます。

例えば、タッパーの蓋に切り込みを作った「ぽっとな落とし」は、友だちが遊ぶ姿を見て自分もやってみたいという子どもの思いを酌めるように、2 セット用意しています。だんだんと友だちのことに興味関心が広がるこの時期の子どもたちの、友だちのやっていることをやりたいという気持ちを保障したり、「一緒だね」と思える子ども同士の関わり合いを保障できるように環境を整えて、子どもの育ちを支えてきました。

#### その中でうまくいかないこともあった

このように、大切にしたいことを意識して環境を整えたり保育をしたりしてきましたが、友だちの使っている玩具が欲しくなって取ろうとした時、言葉による表現がうまくいかない時などに、友だちのことを噛むという姿が見られました。

玩具や場所を取り合い、自分の思いの表現として相手を噛もうとする場面では、子どもの思いを酌み取ることができましたが、そうではない場面もあり、私たち担任は「なぜ噛もうとするのだろう」「噛まれた子どもは何もしていないのに」と頭を悩ませながら検証をしていました。時間、場所、その時の子どもの位置と大人の位置など、出来る限りその時の状況を共有するように努め、次にまた同じような状況になった時に、保育者としてどのように子どもに接すれば子ども同士が心地よく過ごし噛みつきも防げるのか、何度も繰り返し話しをしました。

#### 実際の取り組み

こうして悩んでいるときに、保育の様子をビデオに撮って見返してみてもはどうだろうかという意見が上がり、課題としていた午前の室内遊びの保育室の様子をビデオで撮影してみることにしました。ビデオ撮影をする前の私たち担任は、一人ひとりの子どもの行動を追って見てみることで、子どもの心情の変化や噛みつきのきっかけとなる出来事が見えてくるのではないかと思い、ビデオ撮影を行うことにしました。

ビデオ撮影は計3 回行いました。いずれも、日常の様子をそのまま撮影したかったので、主任やフリーの保育

者に撮影を依頼して、担任は通常どおり保育をしました。  
室内遊びの時間が課題であると感じていたので、撮影は10:30頃から始めました。

9:00からグループごとに順次戸外に行き遊び、10:30には全員が室内に戻ってきています。子どもも担任も全員が室内に居り、昼食の配膳をしている職員が1名、遊びの援助をする職員が6人です。室内で遊んで過ごす時間なので、子どもたちは自分のしたいことをして遊んでいるか、食事前におむつ交換に行く子どももいます。

撮影したビデオは、担任がそれぞれに空き時間で見て、5/30子どもの午睡中に話し合いをしました。この話し合いの目的は、ビデオを見て気になったところについて意見を出し合い、改善策を共有することです。

5/25（撮影1回目）

5/28（撮影2回目）＊保育後にクラス会議

6/18（撮影3回目）

＊5/30 午睡中13:00～ビデオを見て気づいたことの話し合い

#### 【撮影したビデオを見て気づいたこと・改善したこと】

##### 事例1

おむつ交換を促すときに、子どもの背中を押してせかしていたり、子どもの手首を引いて連れて行こうとしていたりする

食事前におむつ交換に行ってほしい子どもに対して大人が、「もうご飯になるよ、早く歩いて、早く早く…」と背中を押していたり、手をつながずに手首を引いておむつ交換に連れて行く様子がビデオには映っていました。

私は、「子どもをせかさない」「手首を引っ張ることはせず、子どもが手を握ってくるのを待つ」と言っていましたし、自分ではそのようにしているつもりでした。しかし、映像は真実を伝えます。私は無意識に子どもをせかし、手首を引いていました。まさか私が……というショックを隠せませんでした。無意識に行っていたことなので、まったく自覚はなかったのです。自分にはできていると思い込んでいた、子どもが自らやろうとするのを待つことが、実は全くできていなかったことに愕然としました。話し合いの場ではビデオを見ながら各自が感じたことを話していたので、意見交換をするときに私はこの自分が感じたことを話し、共有しました。周りの担任の言葉は、「自分もやっていたと思う」「今回の映像には映っていないけれど、思い当たる場面がある」というものでしたので、話をしてみると私だけのことではないようでした。

園長や主任との会議の場でこのビデオ検証を議題にしたときに、主任より、大人が無意識に悪気なく子どもをせかしていることが、子どもにとっては、「今は遊んでいる」等の自分の気持ちを分かってもらえないという不満になり、どこか気持ちがすっきりしないまま時を過ご

しているのではないかと、その不満やすっきりしない気持ちが積み重なって、イライラしやすくなったり、噛みつきそうしたりすることにも繋がっているのではないかとこの言葉がありました。

この言葉には担任一同はっとさせられ、会議の後から行動の改善として「背中を押して急かさない」「手首を引かない、手をつなぐ」ことを徹底しました。担任全員が自分事として捉えて、意識と行動の改善を行うことが大きな変化であったと感じています。

午睡中に行う日々の短い話し合いでも、「子どもの手首を引こうとしている自分に気づいたので、すぐ子どもに手をつなぐ提案をした」「おむつ交換に誘った時に、嫌と言われたが無理やり連れていくのではなく、子どもとやり時をして子どもが納得し、自分で歩いておむつ交換に向かうことができた」等、自然と大人一人ひとりが自分の実践を話しました。担任が継続的に意識を持ちながら子どもと関わっていくことが、改善につながりました。

今まで無意識にやっていたことを意識化していくので、うまくいかず「あ、せかしてしまった」と後で気づくこともありましたが、そのようなこともできる限り共有し、「お味噌汁が冷めないように、少し急ごうか」と声をかけるなど具体的な改善策を言葉にすることで、意識化を継続するようにしたことが、大きな改善となりました。

##### 事例2

大人の視野の狭さと、子どもの「見て」のサインを見逃していることが多い

ビデオの中で私がままごとコーナーで遊びの援助をしている場面がありました。その時私は、子どもたち4～5人と遊んでいる気持ちでしたが、ビデオを見てみると私が遊びでやり取りをしたり、目を合わせたりしているのは近くにいる2人程度です。その奥にいる子どもの遊びには全く気付いていませんでした。子どもが遊び途中であることにも気づかず、そばにある玩具を棚に戻していたり、話しかけてきている子どもに気づいていなかったりする自分がビデオに写っていました。

ビデオで保育中の自分の姿を見て、自分の視野の狭さを目の当たりにし、とてもショックを受けました。話しかけてきている子どもからすると、反応しない私は無視をしていると感じたかもしれません。ビデオを見る限りでは、私は子どもの表情からそのように感じました。人に対する信頼感を育むことを大切にしているはずなのに、私の行動では子どもに人に対する信頼感を育むことはできません。

この事実をバネにすべく、「視野を広く!」「周りにいる子ども一人ひとりと丁寧にかかわる」と自分に言い聞かせるようにしました。

「そばにいるあの子は今何を楽しんでいるのかな」と心でつぶやくように改善したところ、自分の視野が左右



に広がることを実感しました。意識を持っただけで、目の前の子どもとその周りにいる子ども、その一人ひとりの遊びに目と気持ちを向けながら、見守ったり声をかけたりするように変わっていったと感じます。

### 事例3

#### 子どもと大人のバランスが悪い

ビデオの中で、大人や友だちのしている遊びに興味を持ち、子どもがたくさん集まっている場面がありました。その場所で一緒に遊んでいる大人は一人です。ほかの大人は、机上遊びをする1人を見守っていたり、ままごとをする2人を見守っていたりしていました。「目の前の子どもの遊びをじっくり援助したい」という大人の意図は伝わってきますが、ビデオを見ていると室内の大人のバランスが悪いことに気づきました。今はじっくり遊びを援助できる時か、室内全体を見ての判断ができていなかったのです。

改善したことは、大人一人が子ども4～5人をみるという意識を持つことです。この4～5人という数字は、ビデオを撮影してくれた主任からのアドバイスでした。ビデオ撮影をしながら、客観的に保育を見たときに感じたことが、子どもと大人のバランスの悪さだったそうです。子どもが21人のクラスに担任5人と保育補助が1人。単純に割り算したとして、大人一人が4～5人の子どもの遊びを見守り、援助するという気持ちをもっておく目安になるのではないかと話をしてくれました。絶対に大人一人が子ども4～5人をみなければいけないという意味ではありませんが、具体的な数字は誰にとってもわかりやすく、共通の意識を持つためにはとても有効な改善策でした。クラス担任みんなが少しずつ子どもの遊びの見守り方に共通認識が持てたと感じています。

### 事例4

遊びを見つけられない子どももいて、遊びに誘うことが必要

#### その誘い方の手本となる事例の共有

配膳が始まると、子どもたちは配膳が気になります。保育園で過ごす時間は主体的に遊んで過ごすことを大切に考えているので、子どもが自ら遊びに向かうことができるように、私たちは「一緒に積み木やろうか?」「絵本読む?」等子どもが『食事を待つ』のではなく『遊んで過ごす』ことができるように誘っていくようにしています。

ビデオの中で、大人が配膳が気になっている子どものそばへ行き、子どもの正面から「おいしそうだね、ごはんまで一緒に遊ぼうか」と話しかけると、その子どもは嬉しそうに頷いて遊び始める様子が映っていました。大人の働きかけはありますが、この子どもは自分の意志で遊び始めています。子どもの主体性や自己決定を尊重できるような関わりを自分たちがしていることを確認し、

このような関わりを増やすことが心地よい生活のために重要であり、大人一人ひとりが自分の行動をこのように改善する見本としました。

### 番外編 事例5

#### 大人の日々の会話から見えてきたこと

ビデオ撮影ではありませんが、子ども同士の関わりについて模索している時期に、「Aはなぜ進級している子どもを噛もうとしないのか、なぜBを噛もうとするのだろうか」と話したことがありました。そこでAがどんな子どもか印象を挙げてみることにしました。

- ・慎重な性格である
- ・自己表現の手段として言葉を使うことはまだ難しい
- ・玩具では青や緑の物が好きで自分の手で持っていたい
- ・自分の遊びのイメージを持ち始めているので他児に邪魔されることは嫌がる
- ・一緒に進級した子どもに対して、「どんな子か分かっている」と感じているのではないか
- ・新入園児は「どんな子か分からない」と感じているのではないか

会話の中で上記のような意見が出ました。このような話から、もしかしたらAはBに対して自分の遊びを邪魔する、自分の好きな玩具を取る、と考えているのではないかという仮説が立ちました。つまり、Aは不安だからこそ相手を噛んで自分や玩具を守ろうとしているのかもかもしれないという仮説です。

これまでは、噛もうとするAを止めることしか考えていませんでしたが、この仮説を立てた後は「Bちゃんも一緒にやりたいみたいだよ」「一緒に見せてと言っているんじゃない?」等AとB、子どもそれぞれの気持ちの橋渡しをするような言葉かけを意識するように改善しました。大人の言葉かけや関わりから、新入園児に対しても親しみや安心を感じてほしいと思っの行動です。Aは不安そうな表情をすることもありましたが、大人の行動を見たり言葉に耳を傾けたりすることも多く、Aのペースで少しずつBやほかの新入園児を噛もうとすることは減っていきました。大人一人ひとりが、子どもの思いを知りたい、寄り添っていきたいという思いを持ち、考えや自分の感じていることを伝え合うことも大切なことであると感じます。こうした大人の行動から、子ども自身が周囲の大人から大事にされている、愛されているという実感を持ち、人に対する信頼感を育むことに繋がっていきます。

#### ビデオ撮影をとおしての振り返り

私は、ビデオ撮影をする前は、子どもの姿を追うことで少しでもその子の心情を理解できるのではないかと、見逃しているかもしれない噛みつきのかっかけを見つけられるのではないかと考えていました。噛みつきのかっかけや理由を子どもの側に求めていたように振り返って

ます。しかし、実際にビデオを見ると子どもよりも大人の行動に課題がたくさん見つかったことが正直な思いです。自分だったらされたくないことを無意識に子どもに対して行っていた、そのことで噛もうとするほどの心情になってしまう理由を大人が作っていた等、実際にビデオを撮影したからこそ見えてきたものが多くありました。

結果として、3回のビデオ撮影と話し合いをとおして、大人が子どもに接するときの意識を変えることで、子どもが「大人は自分の気持ちを分かってくれる」という思いが増えたのではないかと感じています。

私たちが大切にしている、人との関わりの中で信頼関係を育み、心地よく生活すること、子ども一人ひとりが安心して過ごすことの意味を改めて考え直し、実践していく機会となりました。

#### 子ども同士、子どもと大人との関わりへの振りかえりと今後の課題

子どもの主体性を育む保育をし、子どもが遊びをとおして成長する過程の中で、自分の気持ちを言葉ではうまく表現できない時期のもどかしさ、大人に自分の気持ちを分かってもらえなかった時の悲しさを、私はどれだけ考えていただろうかと、今振り返っています。目に見える子どもの仕草や行動に対して声をかけることはあっても、その奥にある子どもの本当の思いや願いにどれだけ自分の気持ちを向けていたかと思うと、子ども一人ひとりに申し訳ない気持ちでいっぱいになります。しかし、今こうして落ち着いて子どもとの関わりを振り返ると、自分に足りなかったこと、これからしていくことが見えてきます。

今年度も半年を経過してくると、子どもたちもとても成長しています。噛みつこうとしたりする姿は減り、自分の思いを少しずつ仕草や言葉で表現することが増え、今では「かして」「待っててね」等を自分の思いを言葉で相手に伝えたり、お互い同じものを手に持って「一緒だね」と微笑みあったり、友だち同士で関わって遊ぶ姿も以前より増加してきています。友だちに対する興味が増えたり、自己主張をたくさんしたりするようになる1歳児という年齢を精一杯生きている子どもたちに対して、

保育者としてできる限り子どもの気持ちに寄り添うためにできることは何かを考え、これからも最善を模索していきたいと思います。

成長している子どもの姿から、一人ひとりの行動や表情からその子の気持ちを読み取り、友だちと関わって遊ぶことが楽しいと感じられるように、気持ちの橋渡しをするような援助・言葉かけをしていくことが必要と考えます。しかしそれ以上に、大人が子どもの主体性を尊重し、人に対する信頼感を育むことへの意識を持続することの難しさも感じています。時々自分の保育や子どもへの接し方を振り返り、これでよいのかと考え続けて、子どもが自分が大切にされている、愛されていると感じられるような行動をとり続けることが今後の課題であるといえます。

#### おわりに

子どもを取り巻く環境の中で、一番重要なのは大人だと思います。どのような時でも、誰がそばで遊びを援助していても、一人ひとりの子どもの気持ちを理解するように努めることで、子どもは「自分のことをわかってくれる」という安心感を大人に抱くことができます。子どもを理解しようとしているその肯定的な思いは子どもに届き、人に対する信頼感を体験していくものでしょう。そして、大人にしてもらって心地よかった経験は、いつか必ずその子ども自身の思いや行動となって表れていくものであるとも思います。日々成長する子どもたちと過ごしていると、大人が行動を改善してもまた新たな大人の課題が見えてくるものだと感じています。

今回のこの実践報告を書くにあたり、自分の保育を改めて振り返る時間がありました。慌ただしく過ぎてゆく保育園の毎日の中で、自分たちが悩んできたこと、その時に考えていたこと、実践したことなどをひと時立ち止まって振り返ってみると、冷静に思い返しています。目の前にいる子どもたちが、将来たくさんの人と出会う中で、コミュニケーションをとってお互いの思いを伝えあいながら楽しく生きていくことを願ってやまず、保育の中で大切にしていることを心に留めて、明日からもまた子どもたちと向き合って笑顔で過ごしていきます。

## 講評：1歳児クラスの保育実践～子ども同士・子どもと大人の関わりに注目して～

評者：酒井 かず子

1歳児クラスの保育実践をテーマに、平素の保育の中での玩具の取り合いやかみつき等で保育士は悩み、どのようにしたら子ども同士が心地よく過ごし、かみつき等も防ぐことができるのかと研究を重ねてきた様子が分かりやすくまとめられ、保育室の様子が動画のように映し出されました。

1歳児は成長の差が大きく、まだ歩行できない子と走り回っている子。食事やおむつや言語等、まさに一人ひとりの成長に合わせた対応が必要な年齢で、保育士は担当した子どもの状況を十分に把握し、同じ事でもその子どもにより対応を変えていきます。自分では丁寧に時間をかけて保育をしているつもりだったのに、いざビデオに撮ってみると、そこに映っている自分の姿は違っていたことに気づかされ、ビデオ撮影により無意識に行っていたことが意識化されたことはとても良かったと思いました。

ついつい子どもを変えようとしてしまう保育を、保育士が変わることで、子どもが大きく変わり成長していく姿に保育士が気づき、「一番重要なのは大人が変わることである」と言い切ることができたのは素晴らしいと思いました。

評者：馬場 耕一郎

毎日の生活の中で、子どもの思いをくみ取ることが出来ているかという思いは、保育士共通の悩みです。今回の研究では、噛みつきの場面から保育士としてどのように子どもに接すれば、子ども同士が心地よく過ごすことができるかということは何度も話合われたことがきっかけになりました。議論の結果、保育の様子をビデオに撮って見返すというアイデアが生まれました。課題であった午前中の室内遊びの様子を撮影することで客観的な検証が容易となりました。何度も振り返ることによって、日頃見落としてしまうような些細なこ

とに気づくことが可能になります。ビデオの振り返りから改善されたことが多数紹介されており、重要性を感じました。

保育士が自分の視野の狭さを目の当たりにし、この事実をバネに「視野を広く」「周りにいる子ども一人ひとりと丁寧に関わる」ことを意識されたことは大変参考になりました。保育士が子ども達に接する時の意識を変えることで、保育士は自分の気持ちを分ってくれるという思いが増えることにより、信頼関係を育まれることに直接気づかれたことは保育の計画を立てる上で重要なことだと思います。

今後は、振り返りを定着させ、一人ひとりが安心して過ごす環境を整えて頂きたいと思います。

評者：日吉 輝幸

「人の振り見て我が振り直せ」という諺は誰でも知っていると思いますが、石神井町さくら保育園のレポートを拝見し、この諺が頭に浮かんできました。この諺の意図するところは分かっていても、それがなかなか実行できないのが現実ではないのでしょうか。改めて言うまでもなく、保育実践は日々の振り返りが大切ですが、慌ただしく過ぎていく毎日の中で、現実的にはその時間も取れないというのが正直なところであると思います。

しかしながら、本レポートからは、ビデオ撮影による保育の検証により、自己の保育の取り組みを見直している様子が良く分かりました。また、改善すべき問題点を明確にしておき、即座に改善し実践していることが秀逸だと思われました。そのためには、的確に子どもの行動分析や保育者自身の自己分析ができることと、他者の考えや意見を取り入れる柔軟さが必要であると思われます。

なお、子どもの問題行動については、子ども同士の関係性のみならず、保育者の関わりが多分に影響されるものとも考えられるので、広い視野をもって保育を検証することが大切であると思います。



## エピソード記述とカンファレンスを通して ～気づき、共有し、子ども理解を深める～

埼玉県（研究会員）・公益財団法人鉄道弘済会戸田駅前保育所  
辻本 正代・根津 昭子・衣嶋 真理・藤巻 千恵

キーワード：ありのままの姿、多様な視点、子ども理解、保育観の共有

### I. はじめに

戸田駅前保育所では2015年度からエピソード記述に取り組み始めた。様々なエピソードから、他のクラスの子どもたちの色々な姿を知ることができ、あまり接点のなかった子どもたちのことも、より身近に感じられるようになったと感じている。そしてエピソードを通して様々な気づきを話し合うなかで、自分の保育を振り返る機会が増え、また自分だけでは持ち得なかったより多くの視点に気づくことができ、子どもたちの姿を捉えられるようになった。子どもたちの持つ自由な発想力や細やかな想いなどに驚かされることが多く、子どもたちが秘めている力を改めて実感した。エピソード記述とカンファレンスを通して「子どもに学ぶ」そして「保育士同士が学びあう」ことの意義を感じている。

### II. 研究の目的

- ・日々の子どもたちの様子を丁寧に見つめ、エピソードを記録しておく。そのなかから心に残ったものを選び、エピソード記述することで、子どもたちの姿や自分の保育について改めて振り返る。
- ・エピソードを共有しカンファレンスやクラス会議を行うなかで、子どもの想いや保育士の関わり、子ども同士の関わりや育ちあい、保護者の姿など、様々な観点からの気づきを話し合う。
- ・カンファレンスで得た様々な気づきをもとに、もう一度エピソードを振り返り深めていく。
- ・エピソード記述とカンファレンスを継続することで、子どものありのままの姿を受け入れ、多様な視点を持ち、子ども理解を深めていく。それを各々の保育に生かすと共に園全体で共有し、保育の質を高めていく。

### III. 研究の方法

- ① 日々の保育をエピソードとして記録
- ② エピソード記録のなかから事例を選びエピソード記述を行う
- ③ 園内カンファレンス
- ④ 意見をまとめる
- ⑤ クラス会議
- ⑥ 第二考察を記述する

### IV. 事例と考察

#### 【事例1】「初めての友だち」

0歳児クラス（にじぐみ）

＜背景＞

Aくんは11カ月で入園、慣らし保育期間は母親が迎えに来るまで毎日泣いていて、初めての環境に不安な表情と緊張している姿が見られた。しかし、保育士の膝に座りながら玩具に手を伸ばしてみようとしたり、散歩に出ると泣き止むことができたり、不安を見せる表情が日に日に和らいできた。入園から2週間ほどすると保育士から離れて保育室中をハイハイしたりつかまり立ちをしたりして、笑顔を見せるようになった。

＜エピソード＞

入園して間もなくAくんは1歳になった。言葉も少しずつ出始めたある日、9月生まれのBくんのことを突然「Bちゃん」と呼んでいるような言葉を発した。（保育士はBくんをBちゃんと呼んでいる）初めは偶然的に聞こえたのかもしれないと思ったが、何度も保育士に「Bちゃん」と話すので「Bちゃんは今日お休みだよ。」「Bちゃんいないね。」などの言葉を返すと、簡単な会話のやり取りができるようになった。しかし、それまでBちゃんはAくんの名前を呼ばれてもAくんにはほとんど興味を示さずにいたが、Bちゃんが1歳になると活動的になり始めた。ぬいぐるみや布かばんの玩具で遊んでいた時のこと、Aくんがぬいぐるみや布かばんでどう遊んで良いか分からず戸惑っていると、BちゃんがそっとAくんへ布かばんの玩具を自ら渡していた。Aくんの思いがようやく通じたのかお互いの関わり合いの第一歩が見られた瞬間であった。

＜考察＞

Bちゃんは朝の登園が一番早く、すぐに眠くなってしまい、特に入園当初は園生活の多くの時間を睡眠で過ごしていた。保育士がおんぶや寝かしつけをすることが他児よりも多く、泣くことの多いBちゃんだったため、Aくんなりに気にかけていたのかもしれない。反対に、Aくんはクラスで一番最後に登園してくる。その時間、Bちゃんはすでに寝ていることが多く、母親と一緒によく



見ていたのかもしれない。また、Bちゃんは睡眠から目覚めてもすぐに泣いてしまい、保育士間で「Bちゃん」という名前を発し関わるが多かったので、そのやりとりをよく聞いたり見たりしていたのではないかと感じた。Bちゃんは1歳を過ぎた頃からようやく保育士のそばから離れて遊べることが多くなり、活動的になり始めた。

Bちゃんは少しずつAくんを認識し始めたのか、給食で隣の席になるとお互いに笑顔で嬉しい表情を見せるようになった。「Bちゃん」の呼び名は保護者にも伝わり、登園すると「Bちゃんはどこにいる？」と親子で探して関わっている微笑ましい姿も見られた。Aくんは、クラスの友だち全員にも興味を示すようになり、保育士が名前を尋ねるとその子のそばに行き行って答えることができるようになった。呼ばれた友だちはAくんに対して振り向いたり、笑顔を見せたりして0歳児クラスならではの関わり合いが広がってきている。

#### ＜その後の様子＞

クラス全体的に心身の発達が見られると同時に、集団で同じ楽しみを共有できるようになった。朝の会で名前呼びをすると、自分の名前を呼ばれる瞬間を心待ちにしている表情、名前を呼ばれると元気に手を上げて返事をする姿、手遊びや歌、絵本の読み聞かせに目を輝かせて参加している姿が見られるようになってきた。保育士が「○○ちゃん　○○ちゃんはどこでしょう～」という歌に合わせて名前を呼ぶと、皆ニコニコしながら顔を見合わせて友だちを指さす仕草も見られている。

Aくんは家庭以外の世界に足を踏み入れ、保育士と出会い関わり合うなか、とても早いスピードで様々なことを吸収し言葉を発することで、保育士を仲立ちとして他児との関係性を深めている。また保育士の動きもよく見ている。例えば、保育士が泣いている子に泣き止むようにする関わり(玩具を渡す、身体に触れる、抱っこする等)をよく見ていたのか、低月齢児に対して玩具をそっと渡してあげたりしていた。また、危険と思われる行動(玩具を投げる、友だちを押すなど)をする子に対しての保育士の関わりも見えていたのか、他児の行動を静止しようと、身体に触れて何かを伝えようとする姿も見られるようになってきた。ただ、Aくんはクラスの友だちの名前を分かってはいるものの、時々どんな友だちにも「Bちゃん」と呼んでみたりすることもあるので、AくんとBちゃんの関係性が深まっているという確実性はない。しかし、午睡から目覚めていないBちゃんに向かって「Bちゃんねてる。」「Bちゃんおきて。」などといったBちゃんを認識した意味のある言葉も発する姿も見られている。また、BちゃんとAくんが顔を見合わせて微笑み合っている姿も、時々見られることがある。

#### ＜第二考察＞

Bちゃんは家庭では「Bくん」や「B」という名前前で呼ばれているため「Bちゃん」という呼び名は保育園だけであり、保育士やAくんに日ごとに呼ばれることで「Bちゃんは自分なんだ」という認識ができてきた。また家庭とは違う環境のなか、複数の保育士から「Bちゃん」と呼ばれ注目されることが嬉しく、自分が認められることで周りの環境に安心感を持ち、自信を持てるようになった。そこから他児にも興味が向き、そのなかでも「Bちゃん」と呼んでくれるAくんのことを少なからず認識し、好意を持ち始めたのではないかと考えた。

Aくんの母親はクラスの保育士一人ひとりに「○○先生」と名前を呼んで会話をしたり、クラスの子どもたちにも歩み寄って名前を呼んだりすることが多い。母親の言動をAくんはよく見ていたからこそ、Bちゃんという存在に出会い、「Bちゃん」という名前を発することがきっかけとなり、そこから保育士とのやりとりが急速に深まった。AくんとBちゃんがお互いに一緒に関わり、遊ぶという姿はまだまだ見られないが、その関わり合いに近づいていくための扉が少しずつ開かれているのではないと思われる姿が、日ごとに増えてきているように感じられる。

子どもたちの人格を尊重し、温かく優しく関わることによって、クラス一人ひとりの子どもたちの本来持っている優しさが芽生え、友だちを思いやることのできる優しいクラスに成長しつつあることを実感している。「はじめの友だち」という、人と人がつながるコミュニケーションの第一歩が、これからの長い人生で、なくてはならない友情を築いていくためのものであり、初めて経験する集団生活のなかで育まれていることが、とても素晴らしいことだと思う。この気づきを教えてくれたAくんとBちゃんに感謝をしながら、これからも子どもたちの心に寄り添った保育をしていきたいと感じた。

#### 【事例2】「バルーン遊び」

##### 3歳児クラス（やまぐみ）

##### ＜背景＞

運動会のバルーンの練習をホールで見学していたやまぐみの子どもたち。かわぐみ（4歳児クラス）・うみぐみ（5歳児クラス）の子どもたちがバルーンを行うのを真剣に見つめ、技が決まると「ワァ～！」と歓声を上げ、目を輝かせて拍手していた。最後の大技「打ち上げ花火」の時、宙に上がったあと床に散らばったカラーボールを拾い集めることがやまぐみの子どもたちの役割になっていて、バルーンの練習が終わると「我先に」と飛び出し、カラーボールを拾っていた。「今か、今か」と出番を待ちながら、練習を見学するやまぐみの子どもたちの真剣な眼差しが印象的であった。

### <エピソード>

夕方の室内遊びの時、スカートや風呂敷などを使って、家族ごっこやヒーローごっこをすることが多い。特に風呂敷はマントにしたり、床に敷いてレジャーシートなどに見立てたりしながら遊んでいる。一人一枚の風呂敷を使って遊ぶことが多いが、CちゃんとDちゃん向き合って風呂敷を持ち、「ピッピッ…」と言いながら左右に動かして、Cちゃんが「ピラミッド」と言うとEくんが風呂敷の下に潜り込み頭で風呂敷を突き上げた。少し間を置いてCちゃんが「せんたく」と言うとEくんが風呂敷の下から出てきて風呂敷の一端を持ち「ピッピッ…」と言いながら三人で風呂敷を揺らしていた。「バルーンやってたの？」と訊くと、三人とも嬉しそうな笑顔を見せながら「ウン！」と頷き、Eくんが「上手でしょ！」と自慢げに言った。それを聞いたまわりにいた子たちも「やりたい！」と言い始めた。するとCちゃんが「じゃあ、風呂敷持ってきて」と言い、床に敷いてあった風呂敷を持ちより、三ヶ所でバルーンが始まった。

### <考察>

朝、ホールでバルーンの練習を見た後、「来年は、みんなもバルーンやるんだよ」と言うと「ワァ～」と喜んでいて。プレッシャーを感じた子もいたようだったが、友だちが喜び、風呂敷を使ってバルーン遊びをやっているのを見て抵抗感がなくなったのか、自らバルーン遊びに参加していた。子どもの発想の豊かさと創意工夫する力に驚かされると共に、垣根なく楽しむ姿が与える影響の大きさに気づかされた。運動会が終わってからしばらくはホールでやまぐみも加わってバルーンをやらせてもらい、本物をやれる喜びを味わった。室内遊びのなかで風呂敷を使ってバルーン遊びをすることはなくなったが「かわぐみになったらやる」という期待感はさらに大きくなったように思う。

### <その後の様子>

運動会が終わってからしばらくの間、朝の会の前に、かわぐみ・うみぐみの子どもたちと一緒に本物のバルーンをやらせてもらったことから、室内遊びのなかでバルーン遊びは見られなくなっていた。しかし季節が秋から冬に移ると、クリスマス発表会の劇遊びの再現やヒーローごっこやピクニックごっこなどひとしきり遊んだあと、CちゃんとDちゃんを中心となり他の子も加わって、再びバルーン遊びが行なわれることが多くなった。ある時はいつもバルーン遊びが始まってから「い～れ～て～！」と加わるFちゃんとGちゃんが食べ物の玩具を風呂敷に入れて担ぐように運んでいたのをやめ、床に風呂敷を広げると向き合って風呂敷を持ち、食べ物をのせたまま風呂敷を揺らしてバルーン遊びを始めた。風呂敷を揺らした後に食べ物の玩具が跳ねるのを見て「わ～、花火だ！」と言って風呂敷を大きく上下させ、食べ物の玩具が宙に

舞って床に落ちると歓声を上げて喜び、周りで見ていた子たちも拍手していた。

子どもたちが自分たちでイメージを膨らませ、遊びを発展させている姿に目を見張る思いだった。

### <第二考察>

運動会のバルーンは、赤・黄・青のカラフルなものだが、今回子どもたちが遊びで使ったのは黒無地の小さな風呂敷だった。大人の感性ではその地味なただの黒い布をバルーンに見立てるなどということはとても思いつかなかったと思う。子どもの持つ物事に囚われない自由な発想力、豊かな想像力、今日の前にある物を使って思い切り楽しもうという逞しさあつてのことだと思う。子どもの遊びを見守るということは思った以上に難しく、ついつい余計な（と思われる）口出しをしてしまいたくなる。その結果子どもの遊びから輝きが失せ、何だかつまらないものに固まってしまうことが少なくない。「子どもの遊びを広げる」「仲立ちをする」という命題のもと、子どもが自ら考え創意工夫する機会を奪っていないか、立ち止まって見つめ直すことも必要だと思う。

2歳児クラスから3歳児クラスに進級して半年、同じ場所ですれぞれが何となく同じような遊びをしている並行遊びから連合遊びへと変化してきたが、この頃から協同遊びの片りんが見られるようになった。ままごとでママ・パパ・お店屋さんなど役が決まり協力して遊んだり、ブロックで剣を作り苦手な子の分も作って一緒にヒーローごっこをしたりと遊びが広がってきた。月齢差で遊びが分かれることも多いが、高月齢の子が低月齢の子に教えながら一緒に遊ぶ姿が見られるようになってきた。それは異年齢での関わりを通して、年上の子が年下の子に教える、年下の子が年上の子を真似するというやり取りができていたことの現れかと思う。年上の子に対する憧れや尊敬の気持ち、年下の子に対する思いやりや優しい気持ちが育ち合う関わりを持てるように見守りつつ、環境を整え必要最小限の声掛けなど、タイミングを外さずに援助していくことが大切だと思う。

### V. まとめ

エピソード記述を行ってみて感じたことは、日々の保育のなかで、どちらかというとマイナスの面や目につく様子にばかり目を向けがちであるが、特に問題なく過ごしている時の子どもたちの姿については、印象が薄くなってしまっていることが反省にあげられた。そんななか、エピソード記述を行うために、日々の子どもたちの姿をよく見つめるよう意識してみると、子どもたちがその時々で色々なことを感じ、表情や仕草や言葉で、表現していることに気づいた。そんな日々の積み重ねが様々な成長の一歩となり、人との関わりが広がっていくことを思うと、子どもたちの小さな発見や楽しみ、ささやかなやりとりなども、見逃さずに目を向けていくことの大切

さを実感した。

また園内カンファレンスを行うことを通して、様々なクラスの子どもたちの姿を知ると共に、それぞれの年齢での保育士の関わりや役割などについても考えるきっかけとなった。エピソードについて他の保育士から質問を受け、気づきや感想等を聞きあい、もう一度子どもたちの姿を振り返ってみると、それぞれの子の成育歴や保護者の姿、子ども同士の関わり、保育士との関わりなど、様々な視点から振り返ることができ、それを考察へとつなげることができた。一人の保育士の考察で終わりにするのではなく、カンファレンスを通して多くの保育士の経験をもとに、さまざまな角度からの気づきや感想を受けて第二考察まで記述することで、より深く子どもたちの姿を捉えることができると感じている。新人の保育士も経験のある保育士とのカンファレンスを通して、一つ

のエピソードから多くの学びを得ることができた。

エピソード記述とカンファレンスを通して、子どもの姿を丁寧に見つめること、それを文章にしていくこと、エピソードを園全体で共有し子どもの理解を深めていくこと。この繰り返しこそが、子どもを見る目や気づいて考える力を養い、大切にしたい保育観を共有し実践することへとつながっていくと実感した。今後も継続し、日々の子どもたちの生き生きした姿を見過ごさずに光をあてていきたい。

参考文献：

- 鯨岡 峻（2015）「保育の場で子どもの心をどのように育むのか」ミネルヴァ書房
- 鯨岡 峻・鯨岡和子（2007）「保育のためのエピソード記述入門」ミネルヴァ書房

評者：天野 珠路

保育場面における記録の中から、エピソード記述とカンファレンスにより、子どもへの理解を深め、園全体で共有しようとする真摯な取り組みです。エピソード記録に取り組むことにより自身の保育を振り返る機会が増え、新たな気づきが生まれ、その気づきを共有することで保育者同士の相互理解が図られるというよい循環が生じています。

事例（エピソード）にわかりにくい箇所があり、客観的記述としてやや不十分な点もありますが、クラスの枠を超えて意見交換を行い、自分とは異なる視点や考えを知ることの大切さが実感されます。意識して保育するという当たり前のことから、今一步、保育実践の内容や方法を吟味する専門職としての視点を期待したいと思います。例えば、事例にあるバルーン遊びにおいて、布の大きさや質感が与える影響や遊びの発展のための環境構成などをより深く考察するとよいでしょう。

子どもの育ちと自分たちの保育を振り返る視点を明確にしながら、保育改善の鍵は環境構成にあることを意識し、創意工夫しながら実践につなげていただきたいと思います。

評者：馬場 耕一郎

今回の実践は、日々の保育の中では、マイナス面や目に付く子ども達ばかりに気が向いてしまい、特に問題無く過ごしている子ども達の印象が薄くなっているという実態に自ら感じられたことから改善が行われました。多くの保育現場が同じような状態になっていると思いますが、自らの気づきが無いと改善する機運は生まれません。

今回は、そのような気づきからエピソード記述を取り入れました。その結果、子ども達の姿を丁

寧に観察することに繋がりました。少し意識を高めることで、子ども達が何を感じ、どのような表現を行われているのか理解することが出来ます。今回、2つの事例を通して考察されました。また、考察後に再度観察を行い、更に考察を行われたことは素晴らしい取り組みであると感じました。改善された後に観察されない事例が多い中、丁寧に取り組まれたことは子ども達への思いが感じることができました。今後は、事例を増やし様々な場面において対応できる力を培って頂きたいと思います。

評者：日吉 輝幸

保育所保育指針では、第1章において保育内容等の評価について記されており、保育士等の自己評価のみならず保育所としての自己評価と、その評価を踏まえた保育の計画の改善を求めています。戸田駅前保育所では、日々の保育に関するエピソードを記述するという手法を用いて、保育の振り返りを行っています。

エピソード記述については、保育者の主観が入らないように注意すべきであるとともに、正しい子ども理解ができるか否かが重要なポイントだと考えます。また、園内カンファレンスを行う際も、構成員である保育者からの多面的な意見聴取も必要でしょう。レポートにも記述があるように、エピソード記録は子どものマイナス面や気になる様子ばかりに目を向けがちですが、一見特に問題なく過ごしているように見える子どもに対しても、しっかりと目を向けていかなければなりません。自己評価や保育を振り返る手法は様々ですが、それを次の保育につなげていくように、PDCAサイクルを意識しつつ保育計画の見直しも行っていたきたいと思います。





## (4) 奨励賞

### 〈課題研究部門〉

- ・ 課題研究①人との関わり

「保育とは、『祈りであり、教化である。』」

大神 敬一（福岡市・多々良保育園）

### 〈実践報告部門〉

- ・ 「非認知能力の重要性と保育について」

高萩 久美子（福島県（研究会員）・ユーパロ室ノ木保育園）



## 課題研究① 人との関わり 保育とは、「祈りであり、教化である。」

福岡市・多々良保育園 園長 大神 敬一

### 1 はじめに

毎朝、「園長先生、おはようございます。」とニコニコしながら、保護者と一緒に手をつないで、正門に入ってくる園児を出迎えるときの園長の胸中は「今日も元気に登園してくれてありがとう。お友達と楽しく、元気に、笑顔いっぱい保育園で過ごしてね。」という気持ちと「今日も、園児全員がけがをしないように、体調を壊さないように、事故が起こらないように・・・」との祈りの気持ちになるのである。

### 2 「人との関わり」に関心を持ったきっかけ

時々、保護者から「うちの子が、“今日は、保育園に行きたくない”と言ってこまっています。」との電話が入るときがある。行きたくない理由が友達とのトラブルであったり、保育士から叱られたことが原因であったりするものであるが、保護者にとってはつらい気持ちになられるのは当然のことである。我々保育関係者は、事情をしっかりと確かめて、早急に解決しなければならない事態である。

2017年度保育所保育指針の改定は、受容的で応答的な保育を重視し、養護の意味を明確にして、養護の徹底をはかるようにしている。そして人間関係つまり、人との関わりに関する領域の重視が協調されていると感じるのである。

このことはまさに、保育園での友達同士のトラブルが「保育園に行きたくない」ことにつながっていくと園児にとっては不幸なことである。

そこで、保育園での友達同士のうれしく、やさしい人間関係を樹立することは、園児相互間で安定した生活リズムをつくり、信頼関係をベースにした保育園生活が推進できると考えたことが、きっかけである。このことは保育の教化にも繋がると考える。

### 3 課題として思ったこと

保育指針に示された「人間関係」領域に示されたねらいをどのように捉えて、各年齢の具体的内容をどう理解して（保育士との人間関係）（園児の友達同士の人間関係）を阻害する要因はどんなことが考えられるのか、その要因を除去して、どのような支援・援助で望ましい人間関係の醸成を図ればいいのかという素朴な疑問にぶち当たった。

### 4 課題を解決するための仮説は

保育園の園児は、朝の登園は、早い園児は午前7時から始まり、帰りは、遅い園児で保護者が迎えに来るのは午後7時頃である。大部分の園児は、ほぼ12時間近くを保育園で集団生活を送ることになる。保育の基本原則は「園児一人一人の最善の利益を守る」ことだと受け止めれば、保育園は、「園児がほっとくつろげる心の居場所」でなければならないと考える。そのためには、成長・発達段階に応じて友達や保育士等とのコミュニケーションの取り方や自立心の芽生えを育てながら人と関わる力を養うことが大切だと考える。そこで、人間関係の領域に絞って、4歳児、5歳児を事例にして「望ましい人との関わり方」について、考察をする。

### 5 本論

#### (1) 保育園って園児にとってどんな場所だろうか

保育関係者が念頭に置くべき保育園観としては五つの観点があるのではないだろうか。

- ①保育園は、園児一人一人の心と体が落ち着き、安らぐ場所である。
- ②保育園は、園児一人一人が多くのお友達と出会う場所である。
- ③保育園は、園児一人一人を優しく見守りお世話をする先生がいる場所である。
- ④保育園は、園児一人一人が少しずつ知識や知恵、技能・態度を身につける場所。
- ⑤保育園は、園児一人一人が自己実現を図る場所である。

我々保育関係者は、この保育園観を念頭に置き、園児の最善の利益を守る保育を実現する義務があると考え。

#### (2) 保育園で育てる人間関係について

##### ①人間関係のとらえ方

園児が子どもらしく、明るく、元気に保育園で生活できるように望ましい人間関係を醸成して、園児の最善の利益を守る為の具体像は（身近な人と過ごす喜びを味わう。）（自分の感情を表情や言葉にあらわす。）（友達や大人に愛情や信頼感を持つ。）ことである。

##### ②人間関係の具体像の具現化の手立て

保育園という集団生活の場において、園児が望ましい人間関係を形成できている具体像を我々保育関係者はどのように描けばいいのだろうか。保育指針の人間関係の領域には「友達や保育士等の大人とのコミュニ



ケーションをとり自立心や人と関わる力を養う」との記述があるので具体像を次の様に設定した。

ア、自分のやりたいことは、きちんと主張し、実行できる。

イ、友だちの間違ひは指摘することができる。

ウ、友だちからの間違ひの指摘を認めることができる。

エ、集団活動がわがままをいわずに円滑に進められる。

オ、お友だちは、だれとでもなかよくできる。

カ、集団のルールをきちんと守れる。

キ、だれにでも、挨拶がきちんとできる。

### (3) 人間関係の具体像の具現化の保育現場の保育の場

保育現場の保育の在り方について、考えてみると大きくは三つに分類できるのではないだろうか。その一つは「設定保育による具体的指導」の場である。二つ目の場は、朝の園児の登園の場から夕方の降園の場における(だれでもが・何時の時間でも・どの場面でも)常時・随時に指導する場であり、三つ目は、朝のお集まりの時間や給食の時間、自由遊びの時間等で人間関係に関する適当な事例等が出てきたときに指導する関連的指導の場面である。

### (4) 「人間関係」の指導事例

#### I 「設定保育による具体的指導」

##### ① 設定保育の主題…「ことばづかい」

② 設定保育のねらい—保育園での言葉づかいをふりかえり、相手の心を思いやる優しい言葉づかいが、明るく楽しい人間関係を作るのに大切であることを理解させる。

##### ③ 設定保育の流れ

○導入段階—嬉しかった言葉掛け・悔しかった言葉掛け・悲しかった言葉掛けについて話し合う

○展開段階—児童作品「わるぐち」を読んで話し合う

- ・作者の「ばか、まぬけ」と言われたときの気持ち
- ・作者の願いについて
- ・相手が困っている時の言葉掛け
- ・相手が泣いている時や嬉しい時の言葉掛け

○まとめの段階—今までの自分の言葉づかいを反省し、今後気をつける事を話し合う。

- ・優しい言葉づかいとは
- ・ポカポカ言葉とチクチク言葉について

#### II 「人間関係」を常時・随時に指導する場

○朝の園児の登園時の出会いの場における関わり方をする。

- ・朝の出会いの挨拶を保育士と園児、園児同士で心込めて、笑顔で元気な声で交わす。
- ・温かい言葉掛けを保育士から園児と保護者にかける。

○朝のお集まりの時間は、さわやかな一日のスタートの目当てを話し合う。

- ・自己実現のための自分の約束をきめさせる。

○楽しい給食の場作りに心がける。

- ・座席の作り方やグループ構成について工夫し、給食

の歌を楽しく歌う。

- ・みんなで、仲良く自分たちでできる後片付けを仲良く作業する。

○自由遊びではだれとでも仲良く、楽しく遊べる場を作る。

- ・安全確保に努め、孤立している園児がいらないかを気配りする。

- ・トラブルが生じた時には、しこりが残らないように双方の言い分を聞き、解決する。

○お帰りのお集まりの時間はさっぱりとした確認の振り返りをさせる。

- ・園児に「今日の楽しかったことを発表させて、満足感・達成感をもたせる。

- ・あしたの、元気に保育園に来たいという意欲を持たせる。

- ・「今日のポカポカ言葉を発表させる。

III 人間関係に関する適当な事例等が出てきたときに指導する関連的指導の場

○絵本の読み聞かせの時に(主人公や登場人物の言動)について考えさせる。

- ・主人公の気持ちについて自分の考えを発表し合う。
- ・他の登場人物の主人公に対する態度について考えさせる。

○砂場遊びの場の自分の態度や友達との関係について考える。

- ・砂場の区画の分け方や必要な用具の分け方について話し合う。
- ・限られた砂を何人でどのように使うかを協力してアイデアを出し合う。

## 6 結 論

「保育の質」が問われるが、この「保育の質」を園児のみに限って考えると「園児の育ち具合」で捉えられると思う。その育ち具合のひとつは、園児一人ひとりが(自分の思いや考えや願い)を自分の言葉で、はっきりと保育士やお友達等に伝えられることだと思う。

これは、園児にとっては(お友達や周りの保育関係者の大人とのコミュニケーションの力量)を備えることではないだろうか。そして、コミュニケーションの力がつけば、自ずと望ましい人間関係が醸成されていくと思う。

園児の「人との関わり力」を伸ばす「保育の在り方」を三つの指導場面事例の結果を元にまとめたい。

I 「設定保育による具体的指導—言葉づかい—」を通して

言葉づかいは、園児の日常生活のあらゆる場面の態度や行動の基礎となり、望ましい集団生活を営む上で大切だと思う。だから「言葉づかい」を主題として発達段階に応じて、意図的、計画的、継続的に設定保育の場で指導していかねばと思うのである。その際の指導案は別添資料に示すとおりである。

設定保育の指導の場で、一斉にクラスの全員に、思いやりの気持ちや優しさがなければ、お友達が嫌な気持ちにさせる、不快感を与える言葉が思わず出てしまうことに気づかせることが大切である。そして乱暴な言葉は乱暴な行為にもつながることに気づかせたいと思うのである。保育園の集団生活のなかでは、何気なく口にした言葉がお友達の心を傷つけたりして、仲良しの人間関係を壊してしまうことにもつながることを理解させることも必要であると思うのである。保育園のお友達の一人ひとりの心の中に「いやなことばは、ぜんぶおそらにとんでいけ」の気持ちが満ちあふれると保育園全体に温かくて思いやりのある人間関係が根付いていくと考えるものである。今でも5歳児クラスでは、模造紙に「チクチクの木、ポカポカの木を描き、その木に自分が使った言葉で「いい言葉」はカードにその言葉を記入して、ポカポカの木にはりつけ、「嫌な言葉」はチクチクの木に貼り付けて、日常の自分たちの言葉づかいをチェックしている。これが設定保育で学んだことを実生活に生かすことに結びつくと思うのである。

## Ⅱ「人間関係」を常時・随時に指導する場を通して

毎日、【おはようございます】【こんにちは】【さようなら】の基本的生活習慣を身につけるように朝の登園時からお帰りの降園時まで、お友達や保育士、保護者そして来客にあいさつを口癖のように交わせれば自然に身についていくようになると思うのである。「挨拶は心を開く扉である」とも言われるように何気ない挨拶によって、身近な人はいつの間にか心を開き、心を通い合わせていくきっかけに発展していくことが期待できるのである。それが人間関係作りの基盤であると思うのである。いつでも、どこでも、だれでもが、園児一人ひとりに常時・随時に声をかけて支援していくことが人間関係作りにつながっていくと考えるものである。また、毎日の給食の時間も園児にとっては、貴重な望ましい人間関係作りの場であると考え。座席の作り方、グループのメンバーの構成そして、食器の準備や後片付けの協力の仕方等は園児の人間関係をチェックする絶好のチャンスであり、何気ない指導を大切にしたいものである。

## Ⅲ人間関係に関する適当な事例等が出てきたときに指導する関連的指導の場

### ① 絵本の読み聞かせの場で望ましい人間関係の指導を！

保育現場では年齢に応じて、いつでも、どのクラスでも絵本の読み聞かせが保育の一環として実施されているので、この絵本の読み聞かせを意図的・計画的・継続的に実施することにより「人間関係の在り方」を理解させることができると思うのである。

つまり、読み聞かせによって、登場人物の言動を園児一人ひとりが間接的に心で受け止めて場面に応じた登場人物のきめこまやかな心の動きを理解させることが自分の生活場面の人間関係の在り方に転移させることができると思うのである。

「絵本は、園児の心の栄養である」と考えて、ストーリーの中で登場人物の愉快的対話や心の動き・気持ちの温かさ・嬉しさ・悲しさに思い切り触れさせたいものである。その心の交流が人と人とのつながりの大切さにも気づかせていくのである。

### ② 自由遊びの時間等（事例—砂場遊びの場）で望ましい人間関係の指導を！

園庭での自由遊びの時間になると、一番人気のある場所の砂場に園児は集中する。そして、仲間のグループのメンバーの引き抜き、砂の造形作りのアイデアのもめごと、必要な道具の取り合いでしばらくもめる。しかし、園児同士のルールでうまくまとまり、あとは、皆で、砂場遊びを楽しむ光景が見られる。保育士は危険な用具の使い方や、激しい口論が無い限り、園児に近すぎず・離れすぎずに見守っていくことが大切である。

私は、砂場遊びは、人生の縮図的な「人としての在り方、対処の仕方」が身につくと思っている。相手の気持ちも理解しながら自己主張もして協力しながら仲良く砂場で遊ぶことは「人との関わり方」理解には最適だと思うのである。

以上の「人との関わり力」を伸ばす「保育の在り方」を三つの指導事例で述べたが、朝の登園時から帰りの降園時までには、「人との関わり力」を伸ばす保育は常時・随所にあることはいうまでもない。

## 7 終わりに

本論文のテーマに「保育は祈りであり、教化である。」と掲げ、教化を通していかに「人との関わり力」つまり「望ましい人間関係」を育てていけばよいかについて述べた。

極論すれば、「園児相互の関わり・人間関係」の樹立に不可欠な条件は（保育関係者の愛情）（沢山の保育園のお友達の一人ひとり）（園児の居場所としての保育園の環境）であろうと考えるものである。そして保育園の各保育室、園庭、ホール等には、安静の時間（午睡時間）を除けば、四・六時中に話し声（歓声）や笑い声そして歌声等が響き合えば、自ずと望ましい人間関係作りはできていくと考える。

園児一人ひとりは「21世紀の日本を支える人材である」と言われるが、保育園はその人材の「生きる力の基盤作り」の役割を担っていると思う。その「生きる力の基盤作り」は「食べる力」「ぐっすり眠る力」「お友達等と仲良く遊ぶ力」を身につけさせて、「園児なりの自立心—自分でやれることは自分で—」そして、心の栄養で

（自分は安心安全な保育園で）保育関係者から大切にされ、ほめられ（おとなやお友達からも認められ、信頼され）て「園児なりの自尊心」を持たせることだと思う。

園児が保育園の生活や遊びを通して、自分はお友達や保育者の大人との関わりの中で生活していることを実感

しながら、{自分らしさ}を出し、{お友達と保育者}と元気に、楽しく、協力して毎日を過ごせれば、保育の質は高まり、園児一人ひとりの最善の利益は守られていくと信ずるものである。

## 添付資料1

[illegible]

4 環境の構成と準備物・資料

①一斉指導の座席配置は移動式白板の前に椅子のみで6列縦隊に47脚並べる。②グループで話し合うときは4人編成で12グループにする。

\*準備物は移動式白板、マーカー、セロテープ、マジック磁石 \*フラッシュカード、作品「わるぐち」の模造紙



わるぐち

「ばか」 「まぬけ」

こんなことばは いやだな

なんで こんなことばが あるの？

わたしは きらいだな

もっと おともだちを

やさしく してあげたいな

いやな ことばは おそらに

とんでいくと いいのにな

評者：石川 昭義

保育園で育てる望ましい人間関係の具体像を、保育所保育指針の「人間関係」領域をふまえて7項目設定して、それらの具現化を図ろうと実践したことは評価できます。その一環として、児童作品「わるぐち」を読んだり、子どもが自分の言葉づかいに気づけるよう、5歳児クラスで「チクチクの木、ポカポカの木」を描いて実践しています。

したがって、実践研究報告としては、こうした設定保育の場面や絵本の読み聞かせの場面を具体的に再現するような内容があるとよかったと思います。その場面で子どもから出された感想や、子ども同士で、あるいは先生と子どもとの間で交わされた具体的なやり取りを追いかけてながら、子どもが言葉を身につける過程を描けるとよかったと思います。結果として、当園がめざす望ましい人間関係（人と関わる力）が伸びたと考えられるかどうかについての考察が十分できませんでした。テーマに用いられている「教化」は、外からの強い力で形を作っていく印象を持たれがちです。子どもの言葉づかいや人間関係の指導においては、留意して使いたい言葉です。

評者：酒井 かず子

保育所保育指針の改定により、人と人との関わりに関する領域の重視が強調されている中で、友達同士のトラブル等が「保育園に行きたくない」ことにつながっている現実に関心をもち、研究に取り組まれたことは素晴らしいと思いました。仮説として、長時間、集団生活をして過ごす保育園は「園児一人一人の最善の利益を守る」「園児がホッとくつろげる心の居場所」でなければならないと考え4・5歳児を事例として「望ましい人と人の

関わり方」について考察され、その方法として、①設定保育による具体的指導の場。②登園から降園までの常時・随時に指導する。③人間関係に関する事例が出てきたときの関連的な指導の場。の三つを挙げています。

以上の内容から、種々の場面での「指導」は徹底されていましたが、園児の「最善の利益の保障」や「ホッとくつろげる心の居場所」が保障されていなかったように思いました。次の段階の研究として、「子どもの主体性の保障」に期待をしております。

評者：馬場 耕一郎

保育現場では、日々園児全員がけがをしないように、体調を壊さないように、事故が起こらないようにという祈りの毎日です。今回は、このような祈りの気持ちからの取り組みであり、保育士にとって大切な思いであり、身近に感じる課題でした。

また、保育所保育指針での記載内容をどのように捉えて、各年齢の具体的な保育内容と結び付けていくという着眼点は、保育の質向上への必要な取り組みであると感じました。

取り組みを通して、保育園は園児にとってどのような場所なのかという疑問を持たれたことは、保育内容や子どもへの関わりを見つめ直すきっかけになると思いました。

保育所保育指針の人間関係の領域を切口に、保育内容を捉えることにより、見通しを持った実践を行うことが期待されます。今後は、年齢に応じた関わりや時期によっての対応の事例等を積み重ねることによって、保育の質が高まると思います。人との関わり力を伸ばし、望ましい人間関係を育てて頂きたいと感じました。

## 非認知能力の重要性と保育について

福島県（研究会員）・ユーパロ室ノ木保育園 高萩 久美子

### はじめに

子どもは毎日の生活の中で、自然に触れ、見たり、聞いたりすることで想像力を豊かにしたり、遊びの中で子どもたち同士相談し、協調性を高めたりと様々な能力を養って成長をしていく。しかしながら、最近の子どもたちの様子を見てみると、活動の中で少しの困難において立ち止まり「やめた」「やらない」などあきらめてしまったり、活動自体にやる気や意欲を持って取り組まない子どもの姿が見られるようになってきたように感じている。

私は、以前受けた研修で「非認知能力」という言葉を初めて知った。聞き慣れない言葉ではあったが、とても興味深い内容だったので調べてみた。すると、人間性を高めていく上でとても優れている能力なのではないかと思い、更に深く掘り下げてみたいと思った。また、子どもの人格の形成や成長において一番重要である幼児期に非認知能力を高めていくことがいかに大切であるか、そして、その非認知能力を高めていくにはどのような保育や関わり方があるのか調べてみることにした。

### 1. 非認知能力とは

様々な教育論の中で近年注目されているのが非認知能力の重要性と言われている。そもそも非認知能力とはどのような意味なのか。

人間の資質には「認知能力」と「非認知能力」の2つがある。このうちIQ（知能指数）とは関係なく粘り強さ、協調性、やり抜く力、自制心、感動する力といった類のものを「非認知能力」という。つまり、非認知能力とは性格や対人スキル、コミュニケーション能力など「上質な人生を送るためのスキル」のことなのである。非認知能力で取り上げられるのが「ビッグファイブ」と呼ばれる5つの性格スキルである。

- (1) 勤勉性・・・真面目さ、責任感の強さ
- (2) 開放性・・・好奇心が強い、想像力、新しいものへの親和性
- (3) 外向性・・・社交性や活動性、積極性、コミュニケーション能力
- (4) 協調性・・・利他性や共感性など仲間と協力して取り組む力
- (5) 精神的安定性・・・不安や緊張の強さ、自分に対する自信

これらの能力は性格ともリンクしており、育んでいけ

るのは教育現場だけでなく、家庭でのしつけや関わり方も重要になってくるのである。

### 2. 非認知能力への関心

欧米などの先進各国を中心に非認知能力が重視されていて、知的教育だけでなく非認知能力を伸ばす教育へと重点を移すようになってきている。一方日本では、小さい幼児の頃から読み書き、計算を教えるような幼児教育の方法をよく目にするが、近年では、教育現場でも注目されるようになり、2018年度からは「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」そして「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の3告示が改正され、非認知能力に関する内容がさらにしっかりと組み込まれることになった。また、小学校では2020年から始まる次の学校指導要領において、非認知能力の考え方を重視して取り入れていく方針が示されている。

では、なぜこの非認知能力というものの関心が高まってきたのか。そもそも非認知能力とは「ジェームズ・ヘックマン」が教育経済学の立場から提唱した言葉で「幼児教育において非認知能力が高まることにより、認知能力も相乗的に高まり、その後の人生における収入を始めとした社会的・経済的成功に影響をもたらす」ということが示されている。（ヘックマン、2015）

ヘックマンが分析した「ペリー就学前プロジェクト」という研究の中で、幼児期の子どもたちを対象にある試みを行った。それは、遊びの計画を立てそれを実行するというものであった。長期に渡った調査の結果、その教えを受けていない人より受けた人の方が成人してからの学力や収入が大幅に上回っていることが分かったのである。

つまり幼児期に重要なことは「やりたい」と思える遊びに夢中になり、計画を立て、試行錯誤することにより生み出した自発的な遊びを通して協調性や、やる気、忍耐力などの能力を身に付けそれが将来、勉強や仕事などに対する意欲を高めることにつながっていくというのである。

### 3. 非認知能力の効果と重要性

早くから言葉や物の形などを理解している子どもを「頭のいい子」と捉えがちだが、やがて成長し小学生くらいになると、その差はほとんどなくなっていく。つまり幼児期の認知能力の高さが必ずしも、その後の人生の

成功につながるわけではない。目先の教育に力を入れるよりも、先を見越して非認知能力を鍛え、目的をやり遂げる力、前向きな姿勢、感情をコントロールする力などを身につける方が結果的に学力向上にもつながり効果的である。非認知能力は「雪だるま式」に大きくなっていくという研究結果がある。ある決められた時間までに、できるだけ大きな雪だるまを作るためには、できるだけ早い時期に作り始めれば良いのは明白である。それと同じように、早い時期から非認知能力を意識しておく時間が経過するほど加速度的に高まり、非常に有利に働きやすいと考えられている。

#### 4. 非認知能力を伸ばす保育の在り方

非認知能力を育むためには保育者だけでなく親も子どもの興味に関心をもち、たくさん遊びを経験させてあげることが大切である。具体的にどのような保育や関わり方が子どもの非認知能力を伸ばしていくのか、実践しながらいくつか調べてみた。

##### (1) 遊ぶ環境を整える

ごっこ遊びなどの模倣遊びはもちろん、子どもがやりたい、おもしろいと感じたり、関わったりしたくなる素材を用意してあげることが大切である。受動的に遊べる玩具（ゲームやテレビ）ではなく、自分の想像力や工夫で遊びを作りあげられるような、段ボール、ペットボトル、廃材といったものである。また、あえて遊具の少ない場所へ行き、自分で遊びを作り出すことで友だちとの協調性、創意工夫、感情のコントロールなどが鍛えられていく。私は現在のクラスである実験をしてみた。自由遊びとし、子どもたちには自分たちでやりたい遊びを決め、自分たちで準備し遊ぶようにと伝えた。1歳児クラスなので難しく遊べないのではないかと予測したが、実際行ってみると普段から好奇心旺盛な子、想像力があり情緒が安定している子においては自分たちで遊具を準備し遊びを作り出すという姿が見られた。環境を整えることは家庭でもできることではあるが、今はスマホやテレビ、DVDなど刺激が強いものを与えてしまうことが多く、一方向の情報性なので発展性に乏しくなってしまうのが現状である。その時間を一人で遊べるような、たとえば絵本やお絵かきなど創造性を豊かにするような環境作りを家庭に伝えていかなければならないと思う。

##### (2) 絵本の読み聞かせ

絵本の読み聞かせは、親と子の結びつきを深めるのに効果的であり、様々な面においても大切なものである。

私は絵本の読み聞かせをする中でいつも心がけていることがある。それはただ絵本の中に書いてある文字を読むのではなく、自分なりにアドリブを入れたり、読んでいる途中に子どもたちに質問をし発言させる場を設けている。そうすることで、子どもたちは自発的に発言し、

考えたりする姿も見られ、絵本の世界に引き込まれていき、次の絵本に対しても更に興味を持って聞いてくれるようになって感じた。絵本を通して表現力や語彙力、想像力などが養われ非認知能力を伸ばしていくのに非常に効果的である。

#### 5. 自己肯定感を高める

自己肯定感が身につくと、子どもは自分に自信を持つことができる。自己肯定感とは「自分は生きる価値がある、誰かに必要とされている」と自分の価値や存在を肯定できる感情のことを言うが、この自己肯定感を高めるためにとても大切なことは子どもに対する言葉かけである。子どもが何かにチャレンジしている時、周囲が「できるよ」「皆が応援しているよ」といった前向きな言葉をかけてあげると「もっと頑張ろう」という思いが強まる。そして成功した達成感により「次もあきらめずにやり遂げたい」という気持ちになるはずである。反対に「何でできないの?」「ダメなんだ」など否定されてしまうと、自己肯定感は低くなり、非認知能力を伸ばすことができなくなってしまう。それは、保育の現場でも観面であり、私自身も意識して保育をしている。「ダメ」とか「やめなさい」など子どもに対して大人の都合で制限をさせてしまうと、子どもの意欲を欠けさせてしまう。してはいけないことを伝えていくのは必要であるが、子どもを一番に認めた上で声かけしてあげることによって自己肯定感を高め、大きな自信につながっていくと思う。

このように、様々な遊びや環境の中で大切なことは、自分自身を価値のある存在だと思えるようになれば、子どもは自分に自信を持ち、長所を伸ばしていけるようになる。つまり、幼児期に愛情をたくさん注ぎ、愛されている自信を持たせてあげなくてはならない。

#### おわりに

非認知能力を育むためには、特別な環境や活動は必要なく、日常の遊びや生活の中で十分に伸ばすことができることが分かった。そして、家庭での親子のつながりが一番効果的なのではないかと考えた。現代社会においては、就業家庭が多く、保育所にいる時間が長く、なかなか家庭に子どもの基本的な生活習慣を身に付けるよう要求するのは難しいのかもしれない。せめて、短い時間の中でもできる言葉のコミュニケーションを取ったり、触れ合う時間を作っていくことで子どもの心の中の安定感をはかり、自己肯定感を高め、非認知能力を伸ばしていけるのではないかなと思う。

私は、この非認知能力を調べたことで、就学時前の子どもとの関わり方や保育の在り方、親と子どもの触れ合いが、今後の将来へ大きく関わってくるものだと感じ、とても重要な職務であるのだと改めて思った。未来のあるこれからの子どもたちのために、できることを日々考



えながら、子どもの非認知能力を伸ばしていけるよう保育をしていきたい。

参考文献

◎ジェームズ・ヘックマン（2015）「幼児教育の経済学」古草秀子訳，東洋経済出版社

◎ベネッセ教育総合研究所（2015）「これからの幼児教育 春号」，〈<https://berd.benesse.jp/magazine/en/booklet/?id=4794>〉

◎ベネッセ教育総合研究所（2015）「これからの幼児教育 夏号」，〈<https://berd.benesse.jp/magazine/en/booklet/?id=4669>〉

評者：石川 昭義

近年注目されている非認知能力について、5つの性格スキルを整理し、それらを育む保育実践とは何かに取り組んだ意欲的な研究といえます。非認知能力を育むためにはたくさんの遊びができることが大切だという観点から、いかに子どもが自発的に遊び込める環境を作るかということ、さらに自己肯定感を高める言葉かけや自分自身を価値のある存在だと思えるような働きかけが大切であるというポイントに行き着いたのは卓見といえます。

しかしながら、非認知能力が伸びたことを実証するのはかなり難しいし、一定の時間経過の中で見られてくる力でもあります。本文では1歳児の例が述べられていましたが、環境づくりについて、たとえば、年齢別に具体的にどのように工夫したかの説明があるとよかったと思います。また、どのような絵本を用意してどのように読み聞かせしたのか、そして子どもがそこでどのような関わり方を見せたのかについても具体的な実践が描かれると、認知能力と非認知能力との関係を具体的に説明できたのではないかと思います。さらに挑戦を続けてほしいと思います。

評者：清水 益治

実践研究や実践報告は、読者がその後の実践や研究の参考にできるようにまとめる必要があると思います。本応募作は、非認知能力を育てることの重要性を伝えている点で上記の条件を満たしており、評価できます。しかしながら、実践の記述が乏しく、どのようにしたらこの能力を育てられるのかや子どもがどのようにこの能力を伸ばしていくのかについて参考にしにくいという感想を持

ちました。

今後は、次の3つのことを期待します。①保育者の意図、環境構成と、その環境でみられた子どもの姿を記述する。そしてその記述した子どもの姿から、非認知能力（一側面で良い）の現れを言語化する。②非認知能力の出現と環境の関係を考察し、どのような環境であれば子どもはこの能力を発揮するのかについて仮説を立てる。③立てた仮説に基づき環境を構成し、保育を展開し、子どもの姿とそこに現れた非認知能力を記述することで、仮説を検証する。

評者：馬場 耕一郎

この研究は、非認知的能力に着目されたものです。非認知的能力は、子ども達が過ごす環境や関わりに方に影響すると言われているので、保育の質を向上させるには、とてもよい着眼点だと思います。乳幼児期に夢中になれる遊びに出会い、試行錯誤を繰り返すことができる環境こそが、今求められています。

今回の取り組みから、遊びを通して協調性や忍耐力と言った力が育まれる保育内容を実践することに苦心されていることを感じる事が出来ました。

残念だったのは、保育実践との関連性や保育士への周知方法等が研究では、触れられていなかったことです。今後、自己肯定感を高めることに繋がった活動を継続的な視野に立って丁寧に記録観察することで、保育士の自己肯定感も高まると思います。是非とも継続した取り組みを期待します。



## 第13回 保育実践研究・報告集

平成31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

〒102-0083 東京都千代田区麹町 1－6－2

アーバンネット麹町ビル 6階

TEL 03-3222-2111（代）

FAX 03-3222-2117



