紀 要

第 38 号

秋草学園短期大学 2021 年

紀 要

第 38 号

目 次

〔論文〕コロナ禍における保育者養成校学生の抑うつ気分について
―レジリエンス・学生満足度との関連から―・・・・・・・・・・・・幼児教育学科・・・・大熊 美佳子・・・1 三好 力
〔論文〕 与謝野晶子と漢詩文~『みだれ髪』における李白・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
保育者養成校における音楽・身体表現の授業内容における実践研究 1 一身近なものを素材とした表現活動―・・・・・・・・・・・・・・・・・幼児教育学科・・・・塩崎 みづほ・・・29 長谷川 恭子
 [論文] 日本の保育現場に生かすレッジョ・エミリアの幼児教育アプローチ 一プロジェクトの実践から―・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
〔論文〕保育実習における実習巡回訪問指導のあり方の検討一学生と教員の意識の差異に焦点を当ててー・・・・・・・・・・幼児教育学科・・・・・志濃原 亜美・・・・60 北澤 明子 浅井 拓久也
[論文] 重度知的障害者のグループホームへの入居に対する親の態度 一重度知的障害のある人の生活の場の移行に関する研究①・・・・・・・幼児教育学科・・・・関 維子 ・・・72 [論文]
重度知的障害者のグループホームへの入居に対する親の態度 - 重度知的障害のある人の生活の場の移行に関する研究②・・・・・・・・幼児教育学科・・・・関 維子 ・・・・94 [論文]
幼児のごっこ遊びにおける「役割」についての検討 幼児が「何者かになっている」ということの位置づけに注目して・・・・・地域保育学科・・・・利根川 彰博・・・11: 〔論文〕
短期大学生の乳児や乳児保育に対する考えに関する一考察 -授業前後での変化に着目して-・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
〔論文〕 養成校学生の就職先決定理由の分析 - 実習園を就職先とする事例に着目して- ・・・幼児教育学科・・・・鳥海 弘子 ・・・16- 浅井 拓久也 小口 偉
〔研究ノート〕 全体的な計画における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の活用に関する一考察 一保育所でのアクションリサーチに基づいてー・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

〔研究ノート〕

子どもの情緒をはぐくむ児童文化財

一乳児と大人との関わりを中心に一····・136

野見山 直子 彰栄専門学校 塚越 亜希子 群馬医療福大学 廣部 朋美 東洋英和女学院大学 田中 卓也 静岡産業大学

[論文]

コロナ禍における保育者養成学生の抑うつ気分について ーレジリエンス・学生満足度との関連から―

大熊美佳子 三好 力

A Study on Early Childhood Care and Education Students' Depression under the COVID-19 Pandemic

: Relationship with Resilience and Student Satisfaction

Mikako Okuma Chikara Miyoshi

キーワード:コロナ禍,抑うつ気分,レジリエンス,学生満足度

Key Words: COVID-19 Pandemic, depression, resilience, student satisfaction

要約:本研究は、コロナ禍で日常的な社会活動を営むことができない状況になった中、保育者養成学生を対象に、2020年6月末時点の抑うつ気分の現状を検討することを第一の目的とした。さらに、学生の抑うつ気分状態と、個人内要因であるレジリエンス、環境要因の影響を受けると考えられる生活満足度との関連を分析することで、抑うつ気分を軽減させる働きかけの在り方について考察することを第二の目的とした。その結果、調査時点での抑うつ気分は、先行研究から見た通常生活時の抑うつ気分より比較的高い数値であった。一方、レジリエンス得点は、通常時との大きな差は認められなかったが、レジリエンスの下位尺度である資質的レジリエンスは、学生満足度と抑うつ気分に影響を与えるが、獲得的レジリエンスは資質的レジリエンスとの相関は高いが、直接、満足度やCES-D得点には影響を与えないことが示された。

問題と目的

2020年は、新型コロナウィルス感染拡大の影響により日常的な社会活動を営むことができない状況になった。学校などの教育関連としては、2020年2月28日の文部科学省の通知により、3月2日から春季休業の開始日までの間、学校保健安全法(昭和33年法律第56号)第20条に基づく臨時休業を行うよう要請されることになった。さらに2020年4月7日には、東京、神奈川、埼玉、千葉、大阪、兵庫、福岡の7都府県に緊急事態宣言が出された。その後、4月16日には、同宣言の対象は全国に拡大されて、5月25日に解除されたが、大学においても学生の出校停止により自宅待機を余儀なくされ、多くの大学で通常の授業運営を行うことができなくなった。多くの大学では遠隔授業を行うことでこの難題を乗り越えつつ、学生も慣れない環境の中で授業を受けることになった。

多くの保育者養成校においても遠隔授業を行うことになったが、本来対面授業で実技系の科目も多い保育者の養成校では、教員、学生ともに手探りで授業を行い、多くの戸惑いのなか混乱していた。さらに、保育現場での実習も通常通り実施することが難しく、保育者に必要な技術・知識を十分に身につけられるのかという不安、社会全体で先の見通しが立たない状態で、卒業後の就職等にどのような影響があるのかなど、さまざまな問題を抱えることとなり、多くの学生が、何らかのストレスを抱えながら学生生活を送ることとなった。また、新入生にとっては、一度も通学することなく、初めての大学の授業がオンラインとなり、学ぶ内容のみならず、受講スタイルも全く新しい状況で、同級生と顔を合わせることもできていないため、友人同士で質問することもままならず、その不安は相当なものであったことは想像に難くない。さらに、学びだけでなく、学校行事なども行われない上に、緊急事態宣言下では、社会生活の制限も多く、社会全体が疲弊した状況で、精神的な健康を保つことは容易ではない。

コロナ禍における抑うつ傾向の調査は、各国で行われており、抑うつ状態が疑われる基準値を上回る人が多い傾向が報告されており、「特に、2020 年 3 月に米国で行われた、抑うつ状態自己評価尺度(CES-D Center for Epidemiologic Studies Depression Scale、Andresen et al., 1994)を用いた調査では、およそ3分の1の人が基準値(16点)を大きく上回る抑うつ傾向(25点以上)を示した」(村田ら、2020)という報告もある。

一方,こうした不安や恐怖などを経験して,辛い精神状態からを回復する力のことを,レジリエンスと言うことが多いが,近年レジリエンス研究は多様であり,その定義は,回復力や耐性などを含むものまで様々で,捉え方により測定する尺度も数多く開発されている。そのような中,小塩ら(2021)では,「私たちの生活がストレスを避けることができないのであれば,そこからどのように回復し,立ち直り,精神的な健康やよい状態を維持していくのかが課題」とし、レジリエンスという概念の重要性を説いている。ストレスにより精神的不調が生じると、さらに次の出来事もマイナスに受け止め、ストレスをさらに強く感じる負の連鎖に陥りやすいと考えられる。こうした負の連鎖を断ち切るには、個人

内の要因としてのレジリエンスだけでなく、家族や所属する集団における人間関係やサポート体制といった環境要因の影響も大きく、一つの要因だけで解決されるほど単純ではないが、レジリエンスに関わる部分を多面的に高めていくことで、ストレス耐性が強まれば、回復力も高まり、次の行動への動機づけも高まると考えられる。

そこで本研究では、保育者養成校に所属する学生を対象に、通常と異なる状況下にある 学生の抑うつ気分を探ることを第一の目的とする。さらに、同状況下の学生の抑うつ気分 状態と、個人内要因であるレジリエンス、環境要因の影響を受けると考えられる生活満足 度との関連を分析することで、抑うつ気分を軽減させる働きかけの在り方について考察す ることを第二の目的とする。

方 法

調査対象と調査時期 埼玉県内女子短期大学幼児教育学科の学生を対象に,2020年6月29日~7月中旬に調査を実施。1年生100名,2年生125名,3年生(二部)41名の合計266名から回答が得られた。そのうち,下記調査内容①,③,④については,欠損データを除いた256名分を分析した。

手続き Google Classroomにて、Web調査を実施。上記の実施期間中の自由な時間に回答。調査の実施に際し、調査の目的、回答は任意であることをアナウンスし、回答をもって調査参加への同意とすることを伝えた。なお、この調査は、秋草学園短期大学・研究倫理委員会より承認を得て実施された。なお、統計解析には、SPSS statistics 25.0、SPSS Amos 25.0を使用した。

調査内容

- ①米国国立精神保健研究所疫学的抑うつ尺度(以下 CES-D)日本語版 20 項目(4 件法): 教示は、"全くないか、あったとしても 1 日も続かない"、"週のうち $1\sim2$ 日"、"週のうち $3\sim4$ 日"、"週のうち 5 日以上" の 4 件法で回答を求めた。
- ②不安・心配要因(自由記述): 教示は、「最近、学生生活において、あなたが不安に思っていること、心配なことがあれば、記入して下さい(無ければ、書かなくて結構です)。」
- ③レジリエンス尺度(平野, 2021) 21 項目(5 件法): "よくあてはまる" "ややあてはまる" "どちらともいえない" "ややあてはまらない" "まったくあてはまらない" の 5 件法で回答を求めた。
- ④学生満足度 3 項目 (4 件法):「大学の授業について」「大学の授業以外の学生生活について」「大学以外の日常生活について」について、"満足している" "やや満足している" "やや 不満である" "不満である"の 4 件法で回答を求めた。

結 果

1. CES-D の結果

CES-D は「CES-D 使用の手引き」の規定の方法にて、20 項目について、それぞれ"全 くないか、あったとしても 1 日も続かない"=0点、"週のうち $1\sim2$ 日"=1点、"週の うち3~4日"=2点, "週のうち5日以上"=3点として, 得点化した。20項目の内容

Table 1の通りである。合計点

(CES-D 得点) は 0 点~60 点の 範囲に分布し、得点が高いほど、 抑うつ気分が高い。 島ら (1985) の研究を基にした手引きによれ ば、カットオフポイントは19点に なる。また女性の正常対照群の平 均点数は $7.7~(\mathbf{SD}7.1)$ である。大 $^{\triangle}$ Q8. これから先のことについて積極的に考えることができる。 学生の抑うつ症状と生活習慣との 関連について検討した志渡ら

(2018) の研究によれば、女性の \triangle Q12. 生活について不満なく過ごせる。 平均点数は 16.7 (SD9.6) であ り、近年の大学生を対象とした研 究では、18 点前後が多く見られる △ Q16. 毎日が楽しい。 ようである。今回の調査では, CES-D 得点の平均値は 20.29

(SD9.5) であり、通常生活時よ り対象学生の抑うつ気分は、比較 的高い数値であると考えられる。

Table 1 CES-D尺度の20項目

- Q1. 普段は何でもないことがわずらわしい。
- Q2. 食べたくない。食欲が落ちた。
- Q3. 家族や友達から励ましてもらっても、気分が晴れない。
- △ Q4. 他の人と同程度には、能力があると思う。
 - Q5. 物事に集中できない。
 - Q6. 憂うつだ。
 - Q7. 何をするのも面倒だ。
- - Q9. 過去のことについてよく考える。
 - Q10. 何か恐ろしい気持ちがする。
 - Q11. なかなか眠れない。
- - Q13. 普段より口数が少ない。口が重い。
 - Q14. 一人ぼっちで寂しい。
 - Q15. 皆がよそよそしいと思う。
- Q17. 急に泣き出すことがある。
- Q18. 悲しいと感じることがある。
- Q19. 皆が自分を嫌っていると感じる。
- Q20. 仕事が手につかない。

△は反転項目

また、学年による違いがあるかをみるために、一要因の分散分析を行った。その結果、 Table 2 の通り、学年間では有意差は得られなかった (F(2,253)=1.89, n.s.)。

Table 2 学年別CES-D得点と分散分析結果

	人数	平均値	標準偏差	F値
1年生	96	18.95	10.62	
2年生	121	21.45	8.79	1.89 n.s.
3年生	39	20.00	9.11	1.89 n.s.
全体	256	20.29	9.60	

2. 学生が不安に感じていること

新型コロナ感染症の拡大による緊急事態宣言下,先の見えない状況で,対面授業が行われない中,学生が不安に感じている内容を具体的に把握するべく,自由記述による回答を分析した。なお,自由記述の回答率は,1年生100人中35人(35.0%),2年生125人中50人(40.0%),3年生41人中15人(37.5%)であった。記述内容から,学習内容,オンライン授業,ピアノ,友人関係,実習,就職,など,カテゴリーに分類した。学年ごとの,カテゴリー別の件数,割合は,Table 3の通りである。

Table 3 不安に思っていること・心配なこと(自由記述)結果

	1年生	2年生	3年生
不安に思っていること・心配なこと	(35人)	(50人)	(15人)
	人 %	人 %	人 %
授業内容の理解や知識の獲得	14 (40.0)	12 (24.0)	3 (20.0)
オンライン授業関連(不安・不満・疲労など)	9 (25.7)	12 (24.0)	4 (26.7)
対面授業再開関連(授業,新しい環境への対応など)	6 (17.1)	1 (2.0)	0 (0.0)
ピアノの練習	4 (11.4)	0 (0.0)	0 (0.0)
友人関係・人間関係	8 (22.9)	2 (4.0)	1 (6.7)
実習	4 (11.4)	7 (14.0)	4 (26.7)
就職	1 (2.9)	37 (74.0)	5 (33.3)
通常の学生生活が送れないこと	0 (0.0)	3 (6.0)	2 (13.3)
新型コロナウイルスへの感染	0 (0.0)	1 (2.0)	1 (6.7)
漠然と色々なこと	2 (5.7)	1 (2.0)	0 (0.0)

調査対象校においては、2020年度は、4月から5月中旬までは休校、5月より遠隔授業を開始し、6月末までは全ての授業が、Google Classroomによるオンラインで実施された。7月に入り、分散登校による一部対面授業を再開し、オンライン授業と併用という形で、前期の授業が行われた。本調査時期は、一部対面授業が再開するタイミングで実施しており、全ての学年で、授業内容の理解度や、オンライン授業についての不安が多く記述されていた。

1年生(新入生)は、授業内容の理解や、テストや評価に対する不安が多い。さらに、 友人関係なども不安要因になっている。卒業年次生(一部2年生、二部3年生)は、授業 内容の理解や知識の定着などへの不安もあるが、実習や就職などへの不安が非常に多くなっている。

3. レジリエンス尺度の結果

3-1 レジリエンス得点の記述統計

本研究において、レジリエンスとは、"困難で脅威的な状態にさらされることで一時的

に心理的不健康な状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、よく適応している"(小塩ら、2002)状態のことと捉え、平野(2010)のレジリエンス尺度を採用した。本尺度は、二次元構造の「資質的レジリエンス」(12項目)と「獲得的レジリエンス」(9項目)で構成されている。Table 4に、レジリエンス尺度の項目を示す。

Table 4 レジリエンス尺度の21項目

資質的レジリエンス要因の項目

- 1困難な出来事が起きても、どうにか切るぬけることができると思う
- 2 どんなことでも、たいてい何とかなりそうな気がする
- 3 たとえ自信がないことでも、結果的に何とかなると思う
- 4 つらいことでも我慢できる方だ
- 5嫌なことがあっても、自分の感情をコントロールできる
- 6 自分は体力がある方だ
- 7 交友関係が広く、社交的である
- 8 自分から人と親しくなることが得意だ
- 9昔から、人との関係をとるのが上手だ
- 10 自分は粘り強い人間だと思う
- 11 決めたことを最後までやり通すことができる
- 12 努力することを大事にする方だ

獲得的レジリエンス要因の項目

- 13 人と誤解が生じた時には積極的に話をしようとする
- 14 嫌な出来事があったとき、その問題を解決するために情報を集める
- 15 嫌な出来事があったとき、今の経験から得られるものを探す
- 16 自分の性格についてよく理解している
- 17 嫌な出来事が、どんなふうに自分の気持ちに影響するか理解している
- △18 自分の考えや気持ちがよくわからないことが多い
 - 19 人の気持ちや、微妙な表情の変化を読み取るのが上手だ
 - 20 他人の考え方を理解するのが比較的得意だ
- 21 思いやりを持って人と接している

△は反転項目

平野(2010)によると、質資的レジリエンスは、個人の特性的なものとして、「楽観性」「統御力」「社交性」「行動力」からなり、「ストレスや傷つきをもたらす状況下で感情的に振り回されず、ポジティブに、そのストレスを打破するような新たな目標に気持ちを切り替え、周囲のサポートを得ながらそれを達成できるような回復力」ととらえている。一方、獲得的レジリエンスは、経験により得られる後天的なものとして、「問題解決志向」「自己理解」「他者心理の理解」からなり、「自分の気持ちや考えを把握することによって、ストレス状況をどう改善したいのかという意志をもち、自分と他者の双方の心理への理解を深めながら、その理解を解決につなげ、立ち直っていく力」ととらえている。

レジリエンス得点は、"よくあてはまる" =5 点、"ややあてはまる" =4 点、"どちらともいえない" =3 点、"ややあてはまらない" =2 点、"まったくあてはまらない" =1 点として、資質的レジリエンス、獲得的レジリエンスの項目の加算平均点により、各下位尺度得点とした。算出された得点は、平常時の保育学生のレジリエンス得点(大熊、2019)と

同程度であり、社会状況の変化による大きな差は認められなかった。

また、学年による違いがあるかをみるために、一要因の分散分析を行った。その結果、 Table 5 の通り、資質的レジリエンス得点 (F(2,253)=0.02, n.s.)、獲得的レジリエンス得 点 (F(2,253)=0.12, n.s.) ともに、学年間では有意差は得られなかった。

Table 5 レジリエンス得点と分散分析結果

		人数	平均値	標準偏差	F値	
	1年生	96	3.34	0.65		
資 質	2年生	121	3.33	0.53	0.02	
的	3年生	39	3.35	0.67	0.02 n.s.	
	全体	256	3.34	0.60		
	1年生	96	3.63	0.59		
獲 得	2年生	121	3.59	0.48	0.12 n.s.	
的	3年生	39	3.60	0.56	0.12 n.s.	
	全体	256	3.61	0.53		

3-2 抑うつ気分とレジリエンス得点との関連

次に、抑うつ気分とレジリエンス得点の関連をみるために、CES-D 得点とレジリエンス の下位尺度得点の相関係数を算出した結果を Table 6 に示す。

資質的レジリエンス. 獲得的レジリ

エンスともに、CES-D 得点との間 に、有意な負の相関がみられた。レジ リエンスが高いと, 抑うつ気分は抑え られるということが示された。

Table 6 CES-D得点,レジリエンス得点間の相関係数

	資質的 レジリエンス	獲得的 レジリエンス
CES-D得点	44 ***	28 ***
資質的レジリエンス		.47 ***

*** p < .001

4. 学生満足度の結果

4-1 学生満足度の記述統計

「大学の授業について」「大学の授業 以外の学生生活について」「大学以外の Table 7 授業満足度の度数分布 日常生活について」の3項目の、度数分 布は Table 7 の通りである。

続いて, "満足している" =4点, "や や満足している"=3点, "やや不満であ る"=2点, "不満である"=1点と得点 化して、満足度得点を算出し、学年によ -

(n=256)

	授業	授業以外の 学生生活	大学以外の 日常生活
不満	23	18	11
やや不満	93	53	47
やや満足	126	136	132
満足	14	49	66

る違いがあるかをみるために、一要因の分散分析を行った。その結果、Table 8 の通り、授業の満足度 (F(2,253)=1.89, n.s.)、授業以外の学生生活の満足度 (F(2,253)=2.90, n.s.)、大学以外の日常生活の満足度 (F(2,253)=0.32, n.s.) いずれも、学年間では有意差は得られなかった。

Table 8 満足度得点(項目別)と分散分析結果

		人数	平均値	標準偏差	F	値
	1年生	96	2.63	0.70		
授	2年生	121	2.45	0.79	1.00	
業	3年生	39	2.41	0.64	1.89	n.s.
	全体	256	2.51	0.74		
拉	1年生	96	2.69	0.85		
学業生以	2年生	121	2.94	0.81	2.00	
学生生活	3年生	39	2.92	0.66	2.90	n.s.
()	全体	256	2.84	0.81		
+	1年生	96	2.92	0.87		
日学常以	2年生	121	3.03	0.74	0.22	
日常生活の外の	3年生	39	3.03	0.71	0.32	n.s.
^{1П} Ø	全体	256	2.99	0.78		

次に、「授業」「授業以外の学生生活」「大学以外の日常生活」の 3 項目について主成分分析を行ったところ、1 つの主成分にまとまり(Table 9)、Cronbach の α 係数を算出したところ、 $\alpha=.70$ と十分な値が確認されたた

め、3項目の加算平均点を算出して満足度得点とした(Table 10)。満足度得点についても、学年による違いがあるかをみるために、一要因の分散分析を行ったところ、F(2,253)=0.32, n.s.で、学年間で有意な差は得られなかった。

Table 9 満足度3項目の主成分分析結果

	l
授業	0.73
授業以外の学生生活	0.86
大学以外の日常生活	0.79
•	

	人数	平均值	標準偏差	F	値
1年生	96	2.74	0.66		
2年生	121	2.81	0.62	0.32	
3年生	39	2.79	0.47	0.32	n.s.
全体	256	2.78	0.62		

Table 10 満足度得点(合成変数)と分散分析結果

4-2 抑うつ気分と学生満足度との関連

次に、抑うつ気分と学生満足度得点の関連をみるために、CES-D 得点と満足度得点の相関係数を算出したところ、 $\mathbf{r}=-.44$ 、 $\mathbf{p}<.01$ で、有意な負の相関が得られた。現状の生活に不満が多いと CES-D の値が高く、満足度の高いと CES-D の値が低いという結果であった。

5. 抑うつ気分とレジリエンス、学生満足度との関連

CES-D 得点とレジリエンスの 2 下位尺度,満足度の関連を詳細に検討するために,Amos を用いて共分散構造分析を行った。レジリエンスと満足度がそれぞれ CES-D 得点に影響を及ぼすだけでなく,レジリエンスが満足度にも影響を及ぼすと考え,満足度を媒介としたパスを加えて共分散構造分析を行ったところ,モデルを支持するための十分な適合度は得られなかった。そこで,有意でないパスを削除し,レジリエンスと満足度の影響が認められるモデルを探索した結果,資質的レジリエンスと満足度が,CES-D 得点に直接影響を与えるモデルで, $\chi^2(2)=2.734$,n.s.,GFI=.995,AGFI=.973,CFI=.996,RMSEA=.038 となり一定の適合度が得られた(Figure 1)。レジリエンスの中でも,資質的レジリエンスは,満足度と CES-D 得点に影響を与えるが,獲得的レジリエンスは資質的レジリエンスとの相関は高いが,直接,満足度や CES-D 得点には影響を与えないということが示された。

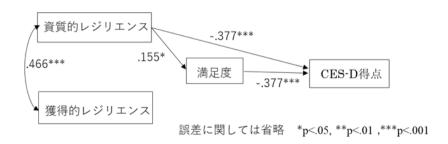


Figure 1 CES-D得点とレジリエンス,満足度の共分散構造分析結果

考察

本研究の調査対象である,保育者養成学生の抑うつ気分の状態は,先行研究から見た通常生活時の抑うつ気分より比較的高い数値であった。世界中が,新型コロナウィルス感染症(COVID-19)のパンデミックで,収束はおろか,今後の見通しがたたない状況下では,当然の結果といえよう。これまで CES-D を用いて抑うつ傾向を評価した多くの研究において,年齢や性別,社会的なつながりの影響が確認されており,今回の一時点での調査結果だけでは,抑うつ気分の状態がコロナ禍という要因のみで変化したと断定することはできないが,少なくとも同世代の他研究の数値より高い傾向は見て取れたため,今後は,継続的に抑うつ傾向の変化を追跡することで,さらに分析を進めていきたい。

次に、コロナ禍の調査時点で、保育者養成学生が不安や心配に思っていることを、自由 記述から分析したが、学年により、その内容には違いがみられ、それぞれの立場、状況で 直面している不安要因が具体的に示された。新入生は,入学したにもかかわらず,通学す ることができず、大学での学びのイメージがつかないままオンライン授業が始まったこと もあり、授業内容の理解や、テストや評価に対する不安が多くあげられている。思うよう な学生生活が送れておらず,登校できないため,同級生とコミュニケーションをとること もできずに、友人関係も不安要因となっており、家庭で孤立した状況に不安を感じてい る。調査対象校においては、Google Classroom を活用して、クラスメンバーで自己紹介 をするなど工夫はしたものの、必ずしも全ての学生が、オンライン授業に対応できる環境 が十分整っているとはいえず、なかなか学生の満足いくコミュニケーションにはならなか った。一方、卒業年次生(一部2年生、二部3年生)は、授業内容の理解や知識の定着な どへの不安もあるが、資格取得のために必要な実習や就職などへの不安が非常に多くなっ ていた。実習は,6月に予定していたものが実習は秋に延期されるなど(一部実習は中止 となり、学内授業にて代替実習)、社会状況の変化により、先の見通しが立たない状態が 続いたため,不安がより大きかったと思われる。さらに,就職活動についても,緊急事態 宣言下では、移動の制限もあり、例年通りの活動が困難であることが予想され、大きな不 安要因になっていた。

今後は、コロナ禍におけるオンライン授業の経験を生かし、教育現場においては、オンラインによる対応を、単なる代替手段としてではなく、ICTを活用した授業や学生サポートの体制を強化することが必要である。

抑うつ気分と関連が考えられる、レジリエンスについては、個人の特性的な「資質的レジリエンス」と経験的に得られる後天的な「獲得的レジリエンス」の2つの下位尺度から分析を行った結果、平常時の保育学生を対象とした調査結果と大差はなかったため、調査時点では、社会状況の変化による差は確認できなかった。しかし、自分の力だけではどうにもできない状況があることをコロナ禍で経験したことにより、特に獲得的レジリエンスが今後変化していくことは大いに考えられる。また、大熊(2019)では、保育学生の資質

的レジリエンスが一年間という比較的短い期間で変化する事が認められており、青年期の 学生が、学びやさまざまな経験を通して、変化成長していく可能性が高いと報告されてい ることから、今回のパンデミックによる経験が、青年期のレジリエンスに与える影響を継 続的に検討する必要があるであろう。

また、レジリエンスと抑うつ気分の関連については、資質的レジリエンス、獲得的レジリエンスいずれも、抑うつ気分と負の相関がみられたように、抑うつ気分を強める要因として、レジリエンスの低さが示唆された。青年期のレジリエンスは変化する余地が大きいことを考えると、抑うつ気分を弱めるために、レジリエンスを高める働きかけが有効であると考えられる。

学生満足度については、調査時点では、不満を感じている学生の方が少なかったが、それでも、満足度と抑うつ気分には、有意な負の相関がみられ、現状の生活に不満が高い学生が抑うつ気分状態も高くなっていることが分かった。現状の生活に対する満足度の認知は、精神的な健康と密接に関連していることは明らかであり、パンデミックの状況が続き社会状況が不安定であれば、学生生活や日常生活の満足度が低下していくことは十分考えられるため、精神的な健康を保つためにも、生活の満足度を維持できるように、環境要因を整えて行くことが重要になってくる。そのためにも、学びの質や、学生生活の充実を保証できる教育環境の提供が必要である。

本研究で注目した、レジリエンスと学生満足度と抑うつ気分の関連については、個人の 特性的な「資質的レジリエンス」が高いと、抑うつ傾向を低めるだけでなく、満足度を高 め、満足度の高まると、抑うつ傾向を低めることが明らかになった。後天的な「獲得的レ ジリエンス」は、直接抑うつ傾向への影響はみられないが、「資質的レジリエンス」との 相関は高く、レジリエンスの色々な側面を高めることは、抑うつ気分を低める可能性が示 唆された。小塩ら(2021)には、「アメリカ心理学会(American Psychological Associati on. 2002) が提唱したレジリエンス育成のため 10 の要因」が紹介されている。①他社との 関係性を築くこと,②危機を乗り越えられない問題であるとは捉えないこと,③変化を生 活における一部分として受容すること、④目標に向かって進むこと、⑤断固とした行動を とること、⑥自己発見の機会を求めること、⑦自分に対してポジティブな認知を持つこ と、⑧事実を全体像の中で捉えること、⑨希望に満ちた見方をもつこと、⑩時部自身を大 切にすること,である。本来,個人内要因として考えられるレジリエンスであるが,レジ リエンスは高めることができるものであり、そのためには、何度でも挑戦できる環境を整 え、ストレスに直面する状況下でも、進む方向性を見誤らないような対人的援助が重要で あることが明らかである。学生たちの抑うつ気分を軽減させて、精神的な健康を維持する ためにも、レジリエンスを高めていけるような働きかけやサポートが有用であることが示 唆されたため,今後も青年期の保育者養成学生の精神的な健康を支える大学の学生サポー トの在り方について、研究を続ける意義がある。

参考・引用文献

- Andresen, E. M. Malmgren, J. A. Carter, W. B. & Patrick, D. L. (1994). 'Screening for depression in well older adults: evaluation of a short form of the CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale).' *American Journal of Preventive Medicine*, 10(2), 77–84.
- 平野真理. (2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試みー二次元レジリエンス要因尺度(BRS)の作成,パーソナリティ研究19(2),94-106.
- 文部科学省. (2020). 新型コロナウイルス感染症対策のための小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について(通知) https://www.mext.go.jp/content/202002228-mxt_kouhou01-000004520_1.pdfpdf,(参照 2021-10-27)
- 村田藍子・渡邊淳司・出口康夫. (2020). 新型コロナウイルス感染拡大下における抑うつ傾向と「われわれとしての自己」との関係,京都大学文学部哲学研究室紀要 20,15-33.
- 三好力・大熊美佳子. (2021). コロナ禍にある保育者養成校学生の抑うつ気分について,日本保育者養成教育学会第5回大会論文集,100.
- 大熊美佳子. (2019). 保育学生のレジリエンスと学校生活における不安の変化について,日本保育者養成教育学会第3回大会論文集,72.
- 大熊美佳子・三好力. (2021). コロナ禍にある保育者養成校学生のレジリエンスと抑うつ気 分の関連について、日本保育者養成教育学会第 5 回大会論文集, 96.
- 小塩真司・平野真理・上野雄己. (2021). レジリエンスの心理学 社会をよりよく生きるために、金子書房. 東京
- 志渡晃一・米田龍大・出口鈴佳・林萌・原優花. (2018). 大学生の抑うつ症状と関連要因ー 生活習慣に焦点を当てて一, 北海道医療大学看護福祉学部紀要 (25), 33-38.
- 島悟・鹿野達男・北村俊則・浅井昌弘. (1985). 新しい抑うつ性自己評価尺度について,精神医学 27(6),717-723.

付 記

本研究はその一部を日本保育者養成教育学会第5回大会において発表している。

[論文]

与謝野晶子と漢詩文~『みだれ髪』における李白

小清水 裕子

Akiko Yosano and Chinese Poetry ~Li Bai in "Midare-gami"

Yuko Koshimizu

キーワード:与謝野晶子、みだれ髪、李白、漢詩

Key Words: Akiko Yosano, Li Bai, Midaregami, chainese poetry

要約:与謝野晶子の第一歌集『みだれ髪』は、西欧的な短歌集であるという評価がなされているが、一方で日本古典の血脈となる、中国の古典である漢詩志向も見られる。これは晶子の受けた故郷の堺での漢詩文教育と、与謝野鉄幹の影響が大きい。

『みだれ髪』では晶子の鉄幹に対するオマージュから、鉄幹の憧憬する中国の唐代の詩人、李白に対するオマージュも同時に示される。このことは特に「蓮の花船」の章において見られる。この章で蓮の花を李白と見なすことは晶子のみならず、鉄幹も同様に認識しており、漢詩志向の顕著な表れとみられる。また、『みだれ髪』における李白の投影について整理し、李白の詩「清平調詞 三首」を用いて、『みだれ髪』との関わりについて指摘する。

与謝野晶子と漢詩文一『みだれ髪』における李白

はじめに、

与謝野晶子は明治から大正に文芸の場で活躍した女性である。そしてその短歌作品は日本の義務教育の国語の教科書に採用され続けていることからも、晶子はわが国を代表する女流歌人として評価されている。

晶子の処女出版である『みだれ髪』(1) (出版時の明治 34 年 8 月は「鳳晶子」と名乗る) は晶子自身の恋愛を背景にした作品、青春を高らかに歌い上げた作品が多く、晶子の自由で大胆な一面が象徴的に示されている。そのことは発表当時の文芸界のみならず社会にも強い衝撃を与え、以降の晶子の自由と平等を求める言説の出発点として高く評価されている。このような当時としては先進的な晶子のグローバルな志向と相まって、藤島武二による『みだれ髪』の装丁に用いられたモチーフが、ハート(図・1)やキューピット(図・2)が用いられているところから、歌集全体が西欧風であるとの偏ったイメージが先行しがちである。



図 2 『みだれ髪』表紙



図 1 「恋愛」『みだれ髪』挿絵

ところが、『みだれ髪』の中には、日本の古典を踏まえた作品や、さらに中国の古典である漢詩文を踏まえて、中国古典と日本古典の血脈を途絶えさせることなく、新たな晶子独特の表現をしている作品が散見される。『みだれ髪』が真の意味で近代化した短歌作品集と評されてしかるべきであろう。

晶子は『みだれ髪』以降も漢詩文を踏まえて作品を表現するという姿勢に変わりは無く、それは晶子が行った『源氏物語』口語訳においても認められる。(2)

大正から昭和にかけた「高島屋百選会」においても特に楊貴妃をモチーフに用いた唐 代の漢詩文を意識した作品が散見する。 晶子がこのように漢詩文を踏まえた作品を生涯表現し続けたのは、晶子自身の漢詩文に対する文学的素養によるところと、その志向の表れであろう。

これらのことは晶子が少女期に受けた漢詩文の教育や夫である鉄幹の漢詩文の志向によるところが大きいと考えられる。

1、少女期の晶子と漢詩文とのかかわり

1-1 堺の漢学塾

まず、晶子が夫となる与謝野寛(鉄幹)の住む東京に上京した明治 34 年 6 月まで、晶子は大阪・堺で父が営む老舗の菓子屋「駿河屋」の娘として暮らした。この大阪・堺という風土 (3) が晶子の漢詩文教育に大きな影響を与えている。そこでまずは堺の漢詩文教育の風土について整理しておきたい。

堺は中世から世界に開かれた貿易都市として経済的に豊かな、町人の活躍する自由な自治都市として成長を遂げた。江戸時代には士農工商の身分制度の中では、特に町人の活気のある街として名を馳せていた。武家の子弟の教育には藩校があったが、その藩校と同等レベルの町人の子弟に対する教育が熱心に行われていた。それは郷学所(郷校)や私塾によって支えられていた。特に私塾においては、漢学塾が多く堺に集まった。

この私塾(漢学)の中でも広瀬旭窓が「咸宜園」の教えを関西方面に展開するために、弟子の勧めで、その本拠地として堺に 1836 年(天保 7 年)7 月 7 日に漢学塾を開塾 (4) していることは注目に値する。

広瀬旭窓は、九州の日田に「咸宜園」を開塾した広瀬淡窓の弟である。旭窓は兄を引き継ぎ、弟子の教育に従事した人物である。「咸宜園」については、文化庁の「日本遺産」の第 1 号として「近世日本の教育遺産群」(5)(茨城県・水戸の「弘道館」、栃木県・足利の「足利学校」、岡山県・備前の「閑谷学校」、大分県・日田の「咸宜園」の四箇所。)として 2015 年 4 月に認定されたことは記憶に新しい。文化庁が咸宜園の近世日本の教育遺産とした理由として、

我が国では、近代教育制度の導入前から、支配者層である武士のみならず、多くの庶民も読み書き・算術ができ、礼儀正しさを身に付けるなど、高い教育水準を示した。これは、藩校や郷学、私塾など、様々な階層を対象とした学校の普及による影響が大きく、明治維新以降のいち早い近代化の原動力となり、現代においても、学問・教育に力を入れ、礼節を重んじる日本人の国民性として受け継がれている。(6)

と述べている。このように、日本の教育制度の中にあっても大きな影響を及ぼした 広瀬淡窓・旭窓の「咸宜園」の教育は、

封建制度下にありながら、「三奪法」といって、武士・町人・農民の身分、また

年齢や学歴にこだわらず、平等に扱い広く門戸を開きました。入門後は無級から厳しい試験によって 9 級まで昇る道が設けられていましたが、学業の他に各人の能力に応じて塾の仕事を分担させ、実務面での人材の育成にも力を入れました。⁽⁷⁾

と説明されるように、自由であり、実力主義の、まさに堺の町人風土に合致したものであった。堺に旭窓が咸宜園学派の私塾を開塾にあたり、その弟子たちが京都・大阪などの候補地を挙げたが、「まずは堺で」ということとなった(堺在住の咸宜園門弟で医師の小林安石(8)の招きに依るところが大きい。)。つまり、堺は旭窓の開塾当時、新しい塾を受け入れられる風土であったことに他ならない。

また、明治時代になっても堺の町には江戸時代に引き続き漢学塾が多く集まった。 晶子の夫となる与謝野寛(鉄幹)も 11 歳の頃(当時大阪の安藤家に養われていた。 そのため安藤姓を名乗っていた)、わざわざ大阪から漢学塾の多い堺の河合坤庵、高 木秋水に通い漢籍と漢詩を学んだ。(9) そのまもなく後に寛は『海内詩媒』に漢詩を 発表するようになり、文芸家の一歩を踏み出すことになる。

1-2 晶子の漢詩志向

晶子はこのような漢学盛んな堺の風土の中で育ち、しかも自宅には父や兄などが 蒐集した書物があった。漢籍をはじめ日本の古典の書物の多くが蓄えられ、晶子は 漢詩に触れることのできる家庭環境にあった。このような少女時代を晶子は

十歳位の時から歴史類や文学類の書物を家庭に秘密で読む中に俳句や歌の集も読んで居ましたが、歌俳句はやかましい作法や秘訣のあるらしいのが厭ですし、其内容が漢詩にも劣ったもので大したものでないらしいと思って冷淡に見て居ました。(10)

と「私が歌を詠み始めた動機」で回想している。俳句や歌が「漢詩に劣っている」と考えていたのである。それだけ晶子の少女時代は強く漢詩に惹かれていたことを示している。

晶子の弟子の佐藤春夫は、『晶子曼荼羅』(石井柏亭画・昭和二十九年九月講談社刊) 「ふたなさけ」において、自著の「トリック」について解説を施している。

拙作の前半に多くの史実を加へて少しく冗長に過ぎる程度の実は後半の虚構を事実 らしく錯覚させるために用ゐたトリック

以上の春夫本人の解説から、『晶子曼荼羅』の第一章「十五の少女」に描かれた、晶子の少女時代はほぼ史実と受け止められる。第一章の内容を要約すると、「晶子が樋口朱陽先生 (11) の漢学塾に九歳から通い始め、論語の素読などを学んでいた。晶子が十五歳の頃、女学校の小田先生から源氏物語は白楽天の長恨歌から出たものと聞き、長恨歌を自ら望んで習い始めた。」そして第一章の最終部分は晶子の歌を引いて、締めくくられている。

あなかしこ楊貴妃のごと斬られむと思ひたちしは十五の少女

げにもこれは十五の少女の願望としてはゆゆしい限りのもので、この少女の世の常の者でない事をよく語つてゐる。

このように春夫は『晶子曼荼羅』で、晶子が少女時代に漢詩を積極的に学んだことを明らかにし、その結果、日本の文芸界を牽引する与謝野晶子が誕生したことを事実として示しているのである。

さて、春夫が引いた「あなかしこ楊貴妃のごと斬られむと思ひたちしは十五の少女」の短歌は「明星」(明治 41 年 11 月 8 日)初出、『佐保姫』(明治 42 年 5 月)所収の短歌である。晶子が少女時代を回想し「ああ私も楊貴妃のように斬られてしまいたいわ、などと思い始めたのは十五の乙女の頃だったわ」という内容である。晶子が中国の古典、とりわけドラマチックな漢詩の世界に憧れていたことが理解できる。特に晶子は楊貴妃に憧れていた。「幼くてよしと思ひき楊貴妃も小野のお通の浄瑠璃姫も」(昭和 9 年 4 月 3 日「読売新聞」掲載)の短歌も楊貴妃に対する晶子の憧憬を端的に示している。

つまり晶子は楊貴妃を題材にした漢詩は特に好んで読んでいたことが窺われるのである。先の『晶子曼荼羅』でも、『源氏物語』を端に、白居易の「長恨歌」を漢学塾で進んで学んだことが記され、春夫は「あなかしこ楊貴妃のごと斬られむと思ひたちしは十五の少女」を示して、晶子の類い希な才能の根拠としている。このことは漢詩に造詣の深い春夫だからこその着眼点である。

春夫の『晶子曼荼羅』の「十五の少女」では『源氏物語』、「長恨歌」、「楊貴妃」という単語を連鎖的に展開させ、晶子の日本古典と漢詩文の素養を象徴的に示している。この『源氏物語』は中国の楊貴妃と玄宗皇帝の悲劇の物語を踏まえた日本の古典作品である。ここまでの連鎖を歌に詠み込むことは従来の表現としても一般的である。ところが、春夫が引用した晶子の歌は楊貴妃が斬られるという表現から、杜甫の漢詩「哀江頭」を導き出しているのである。ここでは詳述を避けるが、「あなかしこ・・・」の晶子の短歌は楊貴妃の最期を自身と重ねて詠んでいる情熱的な短歌である。しかし、楊貴妃の最期は縊り殺されたとされるのが定説であり、「斬られた」というのは、杜甫の詩「哀江頭」による「血汚」=「斬られて血が出た」を踏まえたものである。この「血汚」問題は、古来より論考され続けている問題である (12)。春夫は晶子の漢詩の素養の詰まった楊貴妃の短歌を一例に挙げ、その素養が表面的なものではなく、いかに奥深いものかを明示して、たたえているものと思われる。

そして何より晶子自身も漢詩、その中でもとりわけ唐代の漢詩に対しては思い入れが 深いことを、

恋をする大和魂尽きはてぬ山をたたへん唐詩に擬して

と、昭和3年6月『心の遠景』で詠んで示している。この短歌では、「唐詩を手本として大和歌を詠もう」という晶子の意思が示されている。前述したが、少女期の晶子は日本

の和歌よりも漢詩に傾倒し、その後、鉄幹との出会いによって、短歌に開眼して行くので ある。

このように、晶子は少女時代に漢学塾の盛んな堺で、漢詩文を自発的に塾で学び、そして、漢詩文の世界に強く感銘を受けながら、やがて日本の歌である短歌を詠むに至っている。このように培われた晶子の漢詩志向は、晶子の作品に自ずと表出するのは当然のことではないだろうか。

2、『みだれ髪』に見られる漢詩文の世界~『みだれ髪』のしかけ

『みだれ髪』は前述の通り、明治 34 年 8 月に刊行された晶子の処女出版である。『みだれ髪』出版当時の『みだれ髪』評には「あまりにも西洋的である (13)。」といった指摘などがあることや、それまでの晶子の「西欧をなつかしく思う」志向 (14) が表出した西欧的作品 (15) によって、『みだれ髪』を西欧風と見る先行研究は多い。確かに『みだれ髪』には表紙などの体裁から視覚的にも、また、章題や挿絵の画題に用いられた単語からも、一見して西欧風の傾向が認められる。

そこでまず、明治 34 年出版の『みだれ髪』の体裁に注目してみる。まず、表紙 (前出「図 1」) について、

この書の体裁は悉く藤島武二先生の意匠に成れり

表紙畫みだれ髪の輪郭は恋愛の矢のハートを射たるにて矢の根より吹き出でたる花は詩を意味せるなり

と、巻頭で山吹色の文字で解説が施されている。この解説にある「恋愛の矢」は キューピットが放つ「恋愛の矢」であろうし、ハートと言うモチーフ自体もいかに も西欧的な風情である。

さらに、次に頁を繰ると、やはり山吹色の文字で「藤島武二畫」として「恋愛」「現代の小説」「白百合」「春」「夏」「秋」「冬」と挿絵の画題の目次が示されている。とりわけ「恋愛」「白百合」などの単語自体が、出版当時においては西欧的色彩の強いものである。実際、「恋愛」(前出「図 2」)では、目隠しをしたキューピットが矢を今にも放とうとしている場面が描かれている。(このキューピットが放った「恋愛の矢」が表紙に描かれている「恋愛の矢」と連想される。)

次には臙脂掛かった紫色の文字で「鳳晶子著」として「臙脂紫」「蓮の花船」「白百合」「はたち妻」「舞姫」「春思」と章題が示されている。第一章が「臙脂紫」であることと、インクの色が臙脂紫色であることがみごとにリンクしている美しい体裁である。そして、歌集の章題については「蓮の花船」は島崎藤村の『若菜集』(明治30年春陽堂)、の詩「蓮花舟」、「舞姫」は森鷗外の小説「舞姫」(『水沫集』明治23年春陽堂)、いずれも評判の高い文芸作品を連想することはすでに先行研究でも指

摘されいることでもある (16)。特に「舞姫」は与謝野夫妻の敬愛する森鷗外作であり、鷗外がドイツ滞在経験を基に発表した「ドイツ三部作」と呼ばれる一つで、ベルリンを舞台とした恋愛が中心の小説である。また、先述したが、「百合」はキリスト教を象徴する花であるので、特に「舞姫」「百合」はいずれも西欧風が強く匂う章題名である。

そしてみだれ髪の第 1 番歌は、1 頁目に(ここからは黒い文字で)「みだれ髪」「鳳晶子著」「臙脂紫」の後にページ構成としては一首のみの掲載である(他の頁は1 頁につき 3 首が基本構成である。)。その『みだれ髪』巻頭の短歌は

夜の帳にささめき尽きし星の今を下界の人の鬢のほつれよ

と、まさにロマンティックそのものである。天上の「星」たちは恋をささやき合っているのに対し、地上では恋愛に心乱れ鬢(髪)をほつれさせて(乱して)いる場面で、これこそ『みだれ髪』のタイトルの由縁を導く歌である。星を擬人化する表現などはまさに「星菫調」と呼ぶにふさわしく、日本古来の伝統的和歌の表現とは異なり、西欧風の浪漫主義の表現が見られる。

このように、『みだれ髪』の体裁は確かに西欧風の印象を呈している。しかし、その内容についてさらに細かく見てゆくと西欧風一辺倒とは言い切れないのである。

例えば、表紙(前出「図 1」には三つの輪が描かれているが、このモチーフは「金唐革紙」に好んで用いられた日本の伝統的モチーフの一つである。1873 年ウィーン万博において「金唐革紙」を日本の工芸品として出品し、それはヨーロッパでも高く評価された。いわゆるヨーロッパにおけるジャポニスムのきっかけとなったもののひとつである。実に西欧的な印象として目のとまる「ハート」や「(キューピットの)矢」の中に、実に日本的な「輪」のモチーフが混在しているのである。

そして章題について述べると、「蓮の花船」の示す景色は西欧の庭園に浮かぶ水蓮の中を進む船ではなく、寺の蓮池を進む小船であって、章の中に僧も登場し、仏教的色彩が強い。また、「舞姫」は、鷗外の描いた西欧のダンサーではなく、日本の京都の「舞姫」である。

つまり『みだれ髪』はその表紙や、挿絵と章題の目次、第一首の「夜の帳に・・・」から、西欧風な歌集であるとの印象を強烈に与えながら、その実は、完全な西欧風とは断言できない、より複雑な構造を呈している。一見、西欧風の体裁を示しながら、その実は、非常に古典を意識した美意識が示されている。その古典からの血脈で漢詩の世界を展開させながら、旧態の世界観を突き破るセンセーショナルな少女の恋を中心に世に問うている。これこそが『みだれ髪』のしかけなのである。

- 3 『みだれ髪』と李白
- 3-1 鉄幹と李白によせるオマージュ

『みだれ髪』の構成では冒頭の「臙脂紫」98 首に続き、「蓮の花船」76 首が展開する。その34 首目に

君が前に李青蓮説くこの子ならずよき墨なきを梅にかこつな

という歌がある。この短歌は明治 34 年 3 月「明星」の「おち椿」に鳳晶子として発表されたもので、唐の詩人李白(李青蓮は李白の異名である)の名を歌中に直接挙げていることが注目される。歌は「漢詩に明るいあなたの前で、李青蓮(李白)について説くことなど畏れ多いことだわ・・・良い歌ができないのを(鉄幹という梅の名前を持つあなたが)梅のせいにするなんてね。」と解釈する。与謝野寛はこの頃、梅の古木を意味する「鉄幹」と雅号を用いていた。この短歌では、鉄幹が漢詩に造詣が深いことを示し、晶子はその鉄幹と李白について会話していることが窺われる。また通常用いられる「李白」「李太白」ではなく「李青蓮」の李白の号を称するところにも晶子の漢詩文の素養が垣間見られる。

さて、晶子は明治 32 年 1 月 3 日に浜寺公園にて開催された、河井酔茗主宰の「浪華青年文学会堺支会」設立記念講演会に参加した。この「浪華青年文学会」には晶子の弟や鉄幹とともに堺の漢学塾で学んだ河野鉄南など、堺の文学青年らが多く参加した。堺での文学青年の活動はより活発になり、3 月 25 日に与謝野鉄幹は堺の浜寺公園・高師浜を訪れてこの地を歌に詠んでいる。明治 32 年 3 月 27 日「読売新聞」初出(明治 32 年 4 月「よしあし草」再掲)の鉄幹の歌は、

月を踏んで李白天降る歌もがな夕浪たかし松の風ふく

この歌は月を捉えようと水に飛び込んでしまった李白の最期の逸話を用い、「月を踏むことで、あの李白が降臨して見事な歌を歌いたいものだ。この夕浪に風が吹き付ける波高さが絶景の高師浜の景色を・・・」と解釈できる。実はこの歌の詠まれた約一年前、明治31年4月15日、晶子は「読売新聞」掲載の鉄幹の「草餅集」の短歌を目にし、非常に感動して、それまでずっと敬遠していた短歌の世界に足を踏み入れたのである。 (17) 従って、晶子にとっては短歌の世界に足を踏み入れる決心をしたきっかけを与えられた「憧れ」の鉄幹が、晶子の地元である堺の浜寺・高師浜を訪れたことは心に残ることであり、さらにその際に歌われた短歌に、鉄幹が李白を用いたことは、晶子としては強く心に残ったはずである。

さらに浜寺公園・高師浜は晶子にとっては、なおさら生涯忘れられない場所となる。 それは、この翌年、明治 33 年 8 月に開催された浜寺公園での歌会で、初めて晶子は尊敬 する鉄幹と歌会に同席したのである。そしてこれを契機に二人はは急速に接近し、惹かれ 合い、やがては恋に落ちる。つまり浜寺公園は晶子と鉄幹の記念すべき場所なのである。

さて、前掲の「月を踏んで李白天降る歌もがな夕浪たかし松の風ふく」の鉄幹の短歌 も、「君が前に李青蓮説くこの子ならずよき墨なきを梅にかこつな」の晶子の短歌も、い ずれも鉄幹が歌をうまく詠みたいと願う場面と詩仙として名高い唐の詩人「李白」の組み 合わせが共通していることは注目に値する。特に晶子の「李青蓮・・・」の歌は、晶子と鉄幹が二人だけで粟田山に再来した明治 34 年 1 月の思い出を詠んだもの(最初の粟田山訪問は明治 33 年秋に鉄幹が晶子と山川登美子を伴い一泊した)と考えられ、二人の恋がいよいよ燃え上がり、結実した生涯忘れ得ぬ「その時」の歌である。

このような晶子と鉄幹の恋愛の流れの中で、晶子が「君が前に李青蓮説く・・・」と、鉄幹の前で有名な中国の詩人の名を挙げて歌を詠むに、杜甫や王維や白楽天ではなく「李白」としたのには、晶子と鉄幹が恋に落ちるきっかけとなった思い出の場所で鉄幹が詠んだ「月を踏んで李白天降る・・・」の歌を踏まえているとが想起される。しかも、鉄幹が「李白天降る」と歌に用いた「李白」を用いているならば、晶子は音数の関係から「李太白」、少なくとも「李青蓮」よりは一般的な李白の呼称を用いてもよいところを、あえて李白の号の「李青蓮」としたところなどは、漢詩に詳しい鉄幹とやりとりするのにふさわしい女、漢詩の素養をもった女として「鉄幹に認められたい」と願う晶子の鉄幹を敬愛する気持ち、オマージュが表れたものと思われる。

このように、晶子の鉄幹と李白に対するオマージュは、鉄幹との出会いの時に限られたものではないことを次に示す。

昭和8年2月26日の寛(この頃は鉄幹と名乗るのは廃止していた)の六十の誕辰会があり、『梅花集』で晶子が祝いに詠んだその中に、

梅咲けば蕪村思ほゆその人が唐の詩人を思ひし如く

と言う歌がある。「梅」は先述の「鉄幹」の号からも、寛を指し、また、寛と「唐の詩人」を掛け合わせている。ここで「唐の詩人」は誰であるのかは限定されないが、日本の近世を代表する俳人である「蕪村」に対抗するような「唐の詩人」とするならば、それ相応の、詩仙・李白や詩聖・杜甫や詩仏・王維が当然想起されよう。(李白も杜甫も王維も当然ではあるが、「梅」を題材に詩を詠んでいる。)

次に寛が昭和 10 年 3 月に没し、憔悴した晶子が、同年 5 月に箱根の温泉に療養に行った際の歌を雑誌「冬柏」(昭和 10 年 6 月 28 日発行)に発表している。

唐の詩の翠微は山を云ふと聞くあしびの木にもあてましものを

この「唐の詩の翠微」であるが、「翠微」とは晶子の歌の通り、「山」を意味する語である。そしてこの「翠微」という語は李白の詩で用いられている語として有名である。中国の明時代の陳仁錫は『潜確居類書』の中で「翠微」を説明するに当たり、筆頭に李白の「贈秋浦柳少府」を示している。「贈秋浦柳少府」の詩は以下の通りである。 (18)

贈秋浦柳少府 李白

秋浦舊蕭索, 公庭人吏稀。

(秋浦は昔からもの寂しいところで、官人もあまり寄りつかない。)

因君樹桃李, 此地忽芳菲。

(君のおかげで桃李の植樹をしたように、この寂しい土地も豊かになった。)

搖筆望白雲, 開簾當翠微。

(筆をゆらして白雲を詠み、簾を開いて翠美しい山を望む。)

時來引山月,縱酒酣清暉。

(ある時には山の端の月を引き入れ、酒を存分に飲み月の清らかな光に酔う) 而我愛夫子, 淹留未忍歸。

(あなたを心から敬愛しているので、帰るに忍びなく、こうして居るのです。)

晶子が寛の他界に悲しみのあまり憔悴しているその時に、「唐の詩の翠微は山を云ふと聞く・・・」と、山を眺め、李白の詩に有名な「翠微」を描き、歌中に「李白」とは明示せずとも、「李白」を匂わせ、さらに、その翠微の詩にある「我愛夫子」(=あなたを心から敬愛している)と言った部分に、愛する寛を掛け合わせて詠み込んでいる。晶子の鉄幹と李白によせるオマージュと言えよう。

さて、晶子の『みだれ髪』は鉄幹との恋愛をテーマにした歌が多く収められている。 『みだれ髪』の第二章目の「蓮の花船」は蓮の花の咲く寺を舞台とした、仏教的な色彩の 感じられる章である。その中に李白を詠み込んだ「きみが前に李青蓮説くこの子ならずよ き墨なきを梅にかこつな」の歌があることは前述の通りである。この「蓮の花船」の冒頭 歌は『みだれ髪』初出歌であることから、『みだれ髪』の「蓮の花船」冒頭歌の役割を担 う目的もあって、新たに詠まれた歌と考えられる。

漕ぎかへる夕船おそき僧の君紅蓮や多きしら蓮や多き

また、「蓮の花船」の 60 番歌 61 番歌ともに『みだれ髪』初出歌で、章題の「蓮の花船」を歌に詠み込んでいることから、「蓮の花船」の意図が、冒頭歌「漕ぎかへる・・・」と同様に示されたものと考えられる。

男きよし載するに僧のうらわかき月にくらしの蓮の花船

経にわかき僧のみこゑの片明り月の蓮船兄こぎかへる

これらの二首から「蓮の花船」の景物がより明確に示されることになる。また、「経にわかき・・・」の「兄」は兄弟の「兄」を示す語ではなく、ここでは「親愛なる」という意味を持ち、晶子と鉄幹の二人の世界に限定すると、晶子の親愛なる「兄」その人は鉄幹と見立てることも可能であろう。なぜなら、鉄幹の父も兄も僧であり、鉄幹自身も、僧としての修行を積んでいたからである。

そして鉄幹はこれらの晶子の「蓮の蓮船」歌に返すような形で、明治 35 年 9 月「第三明星」に

ほそき棹に紅蓮しらはす水一里わかき李白のさめまさぬかな

と、晶子の描いた紅蓮と白蓮と若い僧の景物を引いて、その中に「李白」を明示させた。 この鉄幹の歌から、「蓮の花船」において、晶子と鉄幹の中では、「蓮」と「李白」 の連鎖的な発想に共通理解が成立していたと考えられる。『みだれ髪』が晶子自身の実体 験を伴った青春を大胆に歌い上げている歌が多く見られる特徴から、晶子には、「鉄幹、 李白、蓮」が一つのスキーマとして成立していて、また、このことは、鉄幹とも共通認識していた、または、二人の間でスキーマを形成するやりとりが存在したのではないかと仮定できる。さらには、晶子の描いた「蓮」の情景の中に鉄幹が「李白」を持ち出して漢詩の世界を明確化いることから、『みだれ髪』の「蓮の花船」は時空を超えた漢詩文の世界をも表現しようとした意図が見られる。

さらに「蓮の花船」の第2番歌は明治34年7月「明星」掲載の歌であるが、

あづまやに水のおときく藤の夕はづしますなのひくき枕よ

この歌について逸見久美は「白居易の遺愛寺鐘欹枕聴」を引くと評している。 (19) ことからも、「蓮の花船」の冒頭部は、漢詩の世界を彷彿とさせる。

前述したが「蓮の花船」は藤村の「蓮花舟」を意識したものであるが、晶子の描いた「蓮の花船」は鉄幹と李白によせるオマージュであり、晶子と鉄幹が漢詩の世界を投影させたものと見られる。「蓮の花船」はその舞台が時空を超越した大胆で雄大なものとなっているのである。

3-2 『みだれ髪』に見る李白「清平調詞 三首」

晶子は楊貴妃に強く惹かれていたことは、先に示したとおりであるが、その楊貴妃と李白は同時代に生きた。李白はその詩才から玄宗皇帝に召し入れられ、楊貴妃とも面会が叶い、求められて楊貴妃に詩を編んだ。その詩が「清平調詞三首」である。実際の楊貴妃に面会し詩を作ることが叶った李白は、想像ではない、リアルな楊貴妃を眼前に歌っている点では、同じ玄宗皇帝と楊貴妃を題材に歌った白楽天の「長恨歌」とは趣を異にする。 (20) 李白の楊貴妃はリアルだからこその迫力において圧倒的なものがある。しかも、この詩によって李白は失脚をしてしまう。それは玄宗皇帝の宦官であった高力士が、李白の奔放な行いに対して立腹し、この詩を根拠に讒言したからである。楊貴妃を讃えた詩、「清平調詞三首」は、しばしば『みだれ髪』の中で、楊貴妃を彷彿とさせる場面で垣間見られる。そこでまずは、「清平調詞三首」を示す (21)。

清平調詞三首 李白

其一

雲想衣裳花想容(美しい雲は貴妃の衣装のよう、美しい花は貴妃の容貌のよう)

春風拂檻露華濃(春風は欄干を吹き渡り、夜露は濃やかにきらきらと輝く)

若非群玉山頭見(ああこんな素晴らしい美人には、あの群玉山のほとりでか)

會向瑤臺月下逢(瑤臺の月光の中でしかめぐり逢えないだろう)

其二

一枝紅豔露凝香 (一枝の紅く艶やかな牡丹の花、露を含んで漂わせる濃密な香り) 雲雨巫山枉斷腸 (雲となり雨となる巫山の神女との契りさえもこの美しさの前では 徒な恋心)

借問漢宮誰得似(お聞かせ下さい。漢の後宮の美女の中で、誰がこの貴妃に似ること ができるというのでしょうか)

可憐飛燕倚新妝(ああ、なんと華やかな、一飛燕が新粧を誇るその姿)

其三

名花傾國兩相歡 (名高い牡丹の花と傾国の美女が、たがいにその美をよろこびあう) 長得君王帶笑看 (天子は楽しげに眺めて、あきることもない)

解釋春風無限恨(春風ゆえに生まれる無限の恨み、その鬱屈を解きほぐすかのように) 沈香亭北倚闌干(沈香亭の北、欄干に身を倚せた妃の美しさ)

玄宗皇帝が都長安の牡丹の花で有名な興慶宮で開花を愛で、楊貴妃を伴って宴を開き、李白を召した。そこに咲き誇るのは言わずもがな、牡丹であり、牡丹の美しさと楊貴妃の美しさを李白は並べ賞賛している。一方、白楽天の「長恨歌」では楊貴妃の美しさを示したものは「芙蓉如面柳如眉」であり、その美人の顔を形容する花は芙蓉で、眉は柳である。

さて、『みだれ髪』のなかでは、晶子のことは「萩」、山川登美子のことは「百合」と、鉄幹が名付けていた名前を用いて歌が詠まれている。ところが白楽天の「長恨歌」では楊貴妃を形容して用いられた「芙蓉」は、晶子と結婚する前の鉄幹の夫人であった林滝野のことを指す名前であったので、『みだれ髪』では林滝野と混同するのを避け、楊貴妃に対して「芙蓉」を用いず、李白の「牡丹」を用いて表現しているように見られる。

つまり、『みだれ髪』においては、李白の詩「清平調詞 三首」を引いて、楊貴妃を牡 丹としている。そして楊貴妃は美しく、恋愛に生きた女性であり、それは時として晶子自 身である。「牡丹」を用いることで李白詩へのオマージュと、傾国の美女楊貴妃と玄宗皇 帝がつむいだ「激しい恋物語」を晶子と鉄幹の恋愛になぞらえる役割を果たしている。

李白が楊貴妃の詩を詠んだ、件の宴が夜ということもあってか、晶子が『みだれ髪』の巻頭の章「臙脂紫」で牡丹を詠んだ短歌全4首のうち、全ての歌の舞台は夜である。

まゐる酒に灯あかき宵を歌たまへ女はらから牡丹に名なき(臙脂紫・12番歌) おりたちてうつつなき身の牡丹見ぬそぞろや夜を蝶のねにこし(臙脂紫・82番歌) 恋か血か牡丹に盡きし春のおもひとのゐの宵のひとり歌なき(臙脂紫・88番歌) 長き歌を牡丹にあれの宵の殿妻となる身の我ぬけ出でし(臙脂紫・89番歌)

「まゐる酒・・・」の歌は「臙脂紫の」13番歌

海棠にえうなくときし紅すてて夕雨みやる瞳よたゆき

の「海棠」が楊貴妃を彷彿とさせる⁽²²⁾ ことから、12番歌の「牡丹」=楊貴妃の連想を発展させたと考えられる。『みだれ髪』の中で初出の「牡丹」の花は、このように李白が「清平調詞 三首」で楊貴妃の象徴として用いた、牡丹=楊貴妃を導き出す語として機能しているのである。このことによって、それ以降に歌に詠まれた牡丹の花にも、楊貴妃の連想のスキーマが与えられる。89番歌の「長き歌を牡丹にあれの・・・」では、「殿妻」

という日本古典の王朝の世界を表す語も同時に用いられているところから、歌の舞台は日本の王朝世界となろうが、「長き歌」「牡丹」という語の組み合わせは「長恨歌」「楊貴妃」を確実に想起させている。この連想から、この歌の直前の88番歌でも「とのゐ」という語から、直接的には王朝の雅を歌の舞台として思い浮かべることとなるが、後に連なる89番歌によって、「牡丹」は楊貴妃であることが確認される。

この表現の構造は、舞台を日本の古き代としながら中国の古き代を呈するという複雑な表現を含んだ『源氏物語』が、オマージュとして「長恨歌」を導き出しているのと同様である。

さらに「臙脂紫」以外に見られる牡丹を詠み込んだ歌は、牡丹の花に喩えられる傾国 の美女・楊貴妃と玄宗皇帝の激しい恋物語と晶子が恋愛に想いが乱れることが相対し連想 できるものである。

わが春の二十姿と打ぞ見ぬ底くれなゐのうす色牡丹 (蓮の花船)

とどめあへぬそぞろ心は人しらむくづれし牡丹さぎぬに紅き(はたち妻)

裾たるる紫ひくき根なし雲牡丹が夢の真昼しづけさ(はたち妻)

白きちりぬ紅きくづれぬ床の牡丹五山の僧の口おそろしき (はたち妻)

以上、『みだれ髪』の中の合計8首の「牡丹」の花の歌であるが、「おりたちて・・・」と「とどめあへぬ・・・」の歌は『みだれ髪』が初出であるが、それ以外の6首は明治34年7月「明星」が初出で、いずれも晶子が堺から東京の鉄幹の元に単身上京した直後の歌である。そのような状況下にあるからこその激しい二人の恋愛を表出するときに用いられた「牡丹」の花は、晶子の漢詩志向を示す一端となる。

そして「清平調詞 三首」で楊貴妃の象徴として示された牡丹の花であるが、これを素材にした歌を詠むことができるのは、当然、晶子の漢詩の素養があってのことで、「牡丹」から楊貴妃、楊貴妃から玄宗皇帝と楊貴妃の傾国の恋愛、そして晶子と鉄幹の激しい恋愛という連想を紡ぎ、より趣深く歌を表現しているのである。

まとめ、

与謝野晶子の『みだれ髪』は西欧的であると評されているが、それ一辺倒ではなく、 晶子の漢詩志向が垣間見られる。

この核となるのは晶子の敬愛する鉄幹によせるオマージュである。鉄幹は自身を回顧して、文芸作品創作の出発点は、父から教えられ学んだ漢詩文であったとしている。このように漢詩をよくする鉄幹に対する晶子の敬愛の念は、鉄幹が「月を踏んで李白天降る・・・」と詠みあげて憧憬を示した李白に対しても同時にフォーカスされたと思われる。このような鉄幹と李白に対する晶子のオマージュは『みだれ髪』中、特に「蓮の花船」の章に漢詩志向として認めることができる。

佐藤春夫が『晶子曼荼羅』で示した晶子の類い希なる才能と漢詩志向は、晶子が楊貴妃のドラマチックな最期を短歌に表現するに当たって、杜甫の「哀江頭」を用いるに象徴される。「楊貴妃といえば長恨歌」の漢詩文の定石をあえて用いないような晶子の漢詩文の素養は、『みだれ髪』の中では「花の蓮船」の章に特に顕著にあらわれる。そして晶子の『みだれ髪』における漢詩志向を際立たせている。また、鉄幹・李白に対するオマージュを表現するに当たり、晶子は「清平調詞 三首」で李白が「楊貴妃」を示す花として「牡丹」を用いたことをふまえ、『みだれ髪』の中でも同様のモチーフとして牡丹を用いている。牡丹から楊貴妃、そして玄宗皇帝と楊貴妃の激しい恋、そして鉄幹との激しい恋へと連想を展開させることで、時空を超えた壮大で大胆な、そして優美な短歌世界を表しているのである。

なお、李白は「清平調詞 三首」で楊貴妃と玄宗皇帝の契りを「雲雨巫山枉斷腸」と「巫山」を用いて形容している。同様に『みだれ髪』においても、第三番目の章「はたちづま」の第10番歌、

君さらば巫山の春のひと夜妻またの世までは忘れゐたまへ

と、李白の用いた中国古典の「巫山」の故事を用いて、晶子と鉄幹の恋が結実した明治 34年1月の粟田山のできごとを詠んでいる。これは前述の「君が前に李青蓮説くこの子ならず・・・」の歌の詠まれた思い出と重なる時のものである。このことからも、晶子と鉄幹のかけがえのない恋愛を歌うときには、晶子の漢詩志向がほとばしっていることがうかがえるのである。

「注」

(1) 鳳昌子 (「鳳」は旧姓。「昌」は「晶」の誤植)、明治 34 年 8 月 15 日、発行所東京新詩社・伊藤文友館

⁽²⁾ 小清水裕子「与謝野晶子の楊貴妃の短歌-杜甫の詩との関り」2019年3月 日本文学風土学会「紀事」43号

⁽³⁾ 小清水裕子「与謝野晶子が求めた女子教育の近代化」2020年、秋草学園短期大学紀要 37号

⁽⁴⁾ 大阪市 HP 大阪市: 83. 広瀬旭荘 (ひろせきょくそう) 墓所 (…>文化・スポーツ・生涯学習>生涯学習) (osaka.lg.jp) (2021年10月現在)、日田市 HP2代 廣瀬旭荘(ひろせ・きょくそう) / 日田市 (city.hita.oita.jp) (2021年10月現在)

⁽⁵⁾ 文化庁「近世日本の教育遺産群」<u>近世日本の教育遺産群 | 日本遺産ポータルサイト(bunka.go.jp)</u> (2021 年 10 月現在)

⁽⁶⁾ 注(5)に同

⁽⁷⁾ 注(4) に同じ

^{(8) 『}堺市史』第七巻 第三章 (一五四) 小林安石、昭和 52 年 10 月 清文堂出版

⁽⁹⁾ 逸見久美『新版評伝与謝野寛晶子』2007年8月八木書店、濱久雄『与謝野鉄幹漢詩全釈』平成27年7月明治書院

- (10) 与謝野晶子、大正4年12月、『歌の作りやう』、尚本文は『鉄幹晶子全集』6、勉誠出版による
- (11) 樋口兼長のことか。『堺市史』第七巻 第四章 (四二) 樋口兼長に「樋口兼長は均太郎と稱し、朱陽と號した。家世々河内の丹南藩に仕へた。廢藩後來堺して生徒を教授した。人に接するに和易、交るに城府を設けなかつた。明治三十三年四月二十六日享年五十一歳を以て歿し、諡して靜孝といふ。越えて七月受業者相謀りて、墓碑を南宗寺の兆域に建てた。(墓誌)」とある。
- (12) 注 (2) に同じ
- (13)「明星」明治 34 年 9 月
- (14) 明治 33 年 7 月 26 日河野鉄南宛て晶子書簡(逸見久美『与謝野寛晶子書簡集成』 2002 年 10 月 25 日 八木書店)に「ローマペルリンのそらなつかしのこゝろおさへがたく・・・」などとある。
- (15) 逸見久美「ヨーロッパ的なもの」『新版評伝与謝野寛晶子』明治篇 2007 年 8 月 八木書店
- (16) 逸見久美『新みだれ髪全釈』平成8年6月八木書店、今野寿美訳注『みだれ髪』平成29年10月角川文庫
- (17) 注 (9) に同じ
- (18) 本文は『国訳漢文大成 続 文学部』昭和 3-6 年 国民文庫刊行会を元に作成しました。近藤元粋編『李太白集』明治 34 年 7 月 青山嵩山堂も参照し、大意を付しました。
- (19) 逸見久美は「蓮の花船」54番歌「四十八寺そのひと寺の鐘なりぬ・・・」でも漢詩、杜牧「江南春」が引かれたと語釈している。『新みだれ髪全釈』平成8年6月八木書店
- (20) 「天寶中,白供奉翰林,禁中初重木芍藥,得四本紅紫淺紅通白者,移植於興慶池東沉香亭,會花開,上乘照夜白。太真妃以步輦從,詔選梨園中弟子尤者,得樂一十六色,李龜年以歌擅一時,手捧檀板,押眾樂前,欲歌之,上曰:賞名花,對妃子,焉用舊樂詞,遂命龜年持金花牋,宣賜李白,立進清平調三章。白承詔,宿酲未解,因援筆賦之,龜年歌之,太真持頗梨七寶杯,酌西涼州蒲萄酒,笑領歌詞,意甚厚,上因調玉笛以倚曲,每曲遍將換,則遲其聲以媚之,太真飲罷,斂繡巾重拜,上自是顧李翰林尤異於〔他〕學士。(台湾故宮博物院「全唐詩」寒泉(ntnu.edu.tw) (2021年10月現在))、松浦友久編訳『李白詩選』2012年2月岩波文庫
- (21) 松浦友久編訳『李白詩選』2012年2月岩波文庫 の本文・訳を引用。
- (22) 今野寿美訳注『みだれ髪』平成29年10月角川文庫では、この「海棠」について、「唐の玄宗皇帝が楊貴妃にたとえたせいか、海棠の薄紅はどこか妖艶・・・」としている。

〔参考文献〕

逸見久美ほか編(2001~2021)『鉄幹晶子全集』一巻~三二巻、別巻一~八 勉誠出版逸見久美(2007~12)『新版評伝与謝野寛晶子』明治篇・大正篇・昭和篇、八木書店太田登(2013)『与謝野寛晶子論考』、八木書店

小清水裕子 (2014)『歌人古宇田清平の研究―与謝野寛・晶子との関り―』、鼎書房 濱久雄 (2016)『与謝野鉄幹漢詩全釈』、明治書院

真鍋正宏・田口道明・壇原みすず・増田周子編(2003)『小林天民と関西文壇の形成』、 和泉書院

[論文]

保育者養成校における音楽・身体表現の授業内容における実践研究 1 —身近なものを素材とした表現活動—

幼児教育学科 塩崎 みづほ 地域保育学科 長谷川 恭子

Practical research on the content of music and physical expression classes

-Expression activities using familiar materials-

Mizuho Shiozaki Kyoko Hasegawa

キーワード:音楽、身体表現、表現活動、保育者養成、ICT

Key Words: Music, Physical expression, Expression activity, Childcare educational institution, ICT

要約:本論文は、身近なものを使った表現活動の授業実践を通し、題材選びの視点への気づきに繋がり、ICTを活用できる活動であるかについて学生の感想を通して考察し、授業内容改善への一資料とすることを目的としている。身体表現での動きのスケッチ、音楽表現で動きやテーマにあった音づくり、そして音と動きを合わせた作品発表会、最後に発表作品の動画制作までを実践した。学生の授業後の感想から、本授業内容は、題材を自ら探し、選んで活動することから題材選びの視点に繋がること、主体的な学びへと導くこと、仲間と共に実践することによる協働的な活動であり、学生にとって効果的な内容であることがわかった。また、ICTの活用にも繋がる可能性を持っている活動であることも見出すことができた。

Abstract: This paper concerns a way to improve the lesson content through the classroom practice of expression activities using familiar things. It is intended to develop an awareness of a perspective of subject selection and consideration of whether something is an activity that can utilize information and communication techanology (ICT). The purpose is to provide a reference for future projects. We practiced sketching movements involved in physical expressions and creating sounds that match movements and themes with musical expressions. Works were then presented that combined these elements and videos were made of the presented works. From the impressions of the students after the lesson, the content of the lesson was collaborative in that students searched for subjects by themselves and performed ones they selected which led to a perspective for selecting a subject and encouraged independent learning, followed by an actual performance with fellow students. It turned out to be an effective activity for the students.

1. 問題の所在と研究の目的

私たちは、外からの刺激を受け、それを心で感じた時、その思いを外へ出す (表す)。この一連の過程を表現と考えると、子どもたちの心を揺さぶるような外からの刺激を与えることが、表現活動を導くには大切なことであろう。すなわち、保育者は子どもたちと生き生きとした表現活動を行う題材について探すこと、見極めることが求められるといえる。題材選びは重要な要素でありながら、保育者養成の学生たちは、題材選びが難しいと感じているものが多く、模擬保育で指導案作成を行う際によく聞かれる声である。

さて幼稚園教育要領では、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して保育活動を行うことが基本とされている。幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づくように働きかけていくことが重要であると述べられている。さらに、領域「表現」の内容の取り扱いでは、「豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること」「」とある。子どもたちの生活の中には、表現活動に繋がる題材は、身近なところにたくさんあり、そのことに気づくことが大切ではないだろうか。また、同じ題材を「様々に表現すること」で表現する楽しさを味わい、表現を様々に工夫する力を養うことができる。題材への気づきと同時に、それらを発展させていく視点を持つことが望まれる。

現在本学で行っている「音楽・身体表現」という授業では、それぞれの特性を活かしつつ、音楽と身体表現が関わる内容の実践を行っている。今年度は、「身近なものを使って表現活動へ」という共通テーマのもと、表現活動の題材選びの視点への気づきに繋がる可能性を見出すための実践を行った。題材への気づきと同時に、ICTの活用の可能性についても探るため、本活動の中に取り入れることとした。「保育者に求められる資質・能力」の一つに「新たな課題に対応できる力」があり、その中にはアクティブラーニングの視点からの授業改善、ICTの活用が挙げられている。実際、保育の現場においても、ICTの活用については必要であると考えられており、活用できる人材の必要性は強く感じているのが現状である³。ICTを活用できる人材の育成は、養成校の担う役割の一つであるといえる。しかしながら、ICTの活用については、保育者の事務処理として取り入れている園は増加しているが、保育活動に取り入れることに対しては慎重な姿勢である。ICTを取り入れた実践が養成校でも行われており、保育者としていかに活用していくか、ICTのスキルの向上や可能性についての実践が多く見受けられる⁴556。まずは保育者が保育活動を充実させるための方法やスキルを身につけることで、子どもたちへの活用方法を検討することが大切であろう。

そこで本研究の目的は、身近なものを使った表現活動の授業実践を通し、題材選びの視点への気づきに繋がり、ICTを活用できる活動であるかについて学生の感想を通して考察し、授業内容改善への一資料とすることである。

2. 研究方法

2-1 対象者

幼児教育学科第二部 2 年生 「音楽・身体表現」履修学生 43 名

2-2 実施期間

令和 3 年 6 月 25 日~7 月 16 日

2-3 対象とした授業の概要

2-3-1 対象授業の内容

「音楽・身体表現」の授業は、幼児教育学科において必修の授業である。幼児教育学科第2部では、2年生の前期において開講されている。音楽と身体表現のオムニバス授業であり、それぞれの基礎的な技能、保育者としての豊かな感性の育成を目標として行っている。音楽と身体表現それぞれの教員間で連携をし、授業内容に共通性を持たせている。今回の取り組みもその一つである。今回は、「身近なものを題材とした動きのスケッチ・音探し」をテーマとしてそれぞれ1回ずつ演習の授業を行い、その後、それぞれの授業で創作したものを素材として作品創作、発表会、動画編集を実施した。本活動は、授業の12回目から実施し、全4回分の授業を行った。

表1 身近なものを題材とした作品創作の授業の流れ

口	テーマ	内容
12	身体表現「動きのスケッチ」	身近なものを題材とした動きのスケッチ実践 (表 2)
13	音楽表現「音づくり」	身近なものを題材とした音作りの実践
14	作品練習・発表	前時に創作した音に合わせて動きを練習する。1 グループず
		つ発表する。作品は動画として撮影をする。
15	動画作成、まとめ	発表作品を動画にまとめる。タイトルやキャプチャなどを入
		れて、グループごとに作品を動画にまとめる。
		振り返りとまとめ

2-3-2 身体表現「身近なものを題材とした動きのスケッチ」

動きのスケッチというテーマで 90 分授業を行った。この学習の目標は、以下の 3 点である。

- ・対象物を見て自身の体の使い方を工夫する。
- ・対象物をどう捉え、どう表現するかについて考え、まとまりのあるひと流れの動きを創 り出す
- ・身近なものが動きにつながるという題材選びの視点に気づく 授業の流れは、表 2 の通りである。

表 2 身体表現授業実践内容

前時宿題

動きのスケッチについての資料を配布し、対象物を3つ選び、自身で決め、スマートフォンで 動画や静止画として撮影してくるという宿題を課した。対象物については、動物、植物、物体、 自然から選ぶよう資料にて説明を行った。

はじめ	ウォームアップ	手遊びから身体表現へ
なか	一人で動きのスケッ	撮影してきたものを見ながら一人で動きを工夫しひと流れ
	チ	を創作する。
	動きの共有	6人グループになり、仲間の動きを共有する。
	動きの創作	全員の動きの中から、気に入ったものを3つ選びグループ作
		品へ仕上げる。(動きのまとまり、隊形、空間の使い方などを
		工夫する)
	発表	1 グループずつ発表する。
おわり	まとめ	本時の活動の振り返り
		(Google フォームにて各自振り返りを行う。)

2-3-3 音楽表現 「音づくり」

事前に同テーマで 90 分の授業を行っているが、その際は素材の音源を教員が用意し、 学生が聴き取って音を再現するという手順で実践をした。音源は、公園、鉄道の高架下、 川、草むらなどで教員が動画撮影したものである。学生は、これらの音を楽器や廃材、体 などを使って再現する活動を行い、音づくりを経験した。

これを踏まえ、本時は身体表現で作成した動きのスケッチの作品に合わせる音づくりを行なった。前回と同様、使用するものは楽器や廃材、体の他、何を使用しても良いことにした。また、動きのスケッチで扱ったものが実際にどのような音がするのか分からないようなものは、想像で音を作るようにした。作成した音素材はスマートフォンで動画撮影した。動きのスケッチの発表のために、これらの音素材はアプリを用いて繋いだが(アプリは学生の利便性を考え、教員側で指定はしなかった)、各グループの個性を活かす表現にするため、加工をしても良いこととした。

2-4 授業での振り返りの分析

毎時間、Google フォームにて学生の振り返りを行った。13 回授業における音楽表現活動「音づくり」、14 回授業における音楽表現と身体表現を合わせた作品創作・発表を行った感想、15 回授業時における授業の「身体表現動きのスケッチの感想」、「iPad を使った感想」を調査対象とし、授業内容の効果と課題を見出す。

2-4-1 分析方法

学生の感想をデータとして打ち込み、KH Coder(Ver2.00)を使用し、共起ネットワークを作成する。

最小出現語数を 4 に設定、Jaccard 係数を 0.2 とした。出現語数の多い語ほど大きい円で描画されているため、データ全体像を視覚的に把握することができる。その関連性から感想の分類を行い、授業内容の効果と課題について考察する。

3. 結果

3-1 音楽表現における「音づくり」を行なった感想

音楽表現では、音づくりに取り組んだ感想を Google フォームで回収した。共起ネット ワークからは、「音で表現することへの取り組み」「活動から保育への発展について感じた こと」「グループでの関わり」などの観点が浮き彫りとなった。「音で表現することへの取 り組み」については、どのように表現をしたら良いか悩んだ様子もあったが、「それぞれの 音を見つけ出すのが楽しかった」「『こっちの方がそれっぽいかも!』と試したりする時間 は楽しかった」「理想通りの音が録音できるとみんな拍手喝采で喜びました」「廃材を使っ た音の表現がこんなにも楽しいと改めて感じた」など、表現を楽しんだ回答も多かった。 「活動から保育への発展について感じたこと」は、保育者になってから保育に活かすこと について述べられたもので、「私たち自身がこんなにも楽しめたのだから、子どもはもっと 何倍も楽しむのだろうなと考えました」「子ども達に楽しい不思議、綺麗と感じてもらい活 動を通して成長できるようサポートできたら良い」「私達が体験した自由に楽器を使い楽 しく音を出し何かを想像して演奏する楽しさを子どもにも同じ様に味わってほしい」など の回答があった。「グループでの関わり」は、「グループで考えて音を表現すればよいかを 考えるのが楽しかった」「グループの中に色々な考え方があるのでいいものが沢山できた」 「グループの発想力が面白くて非常に良い刺激になりました」など、協同した様子とお互 いの表現を受け入れている様子の回答があった。

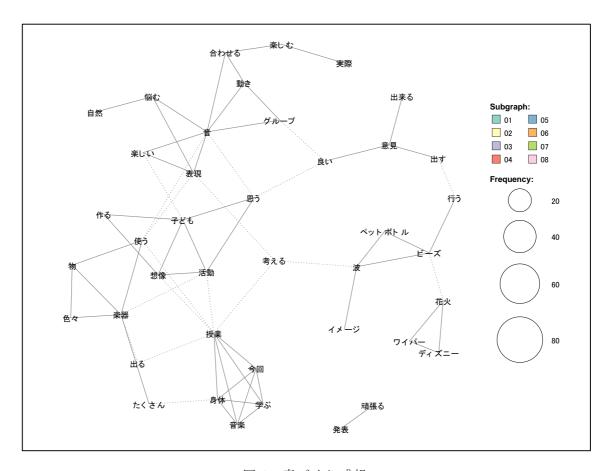


図1 音づくり感想

3-2 音楽表現、身体表現を合わせた作品創作、発表についての感想

共起ネットワークでは、「創作」「音」「作る」「動き」「考える」「自分」「楽しい」といった言葉の頻出回数の多さとつながりの強さを見ることができる。「今までは既存の音に踊りをはめることが普通であると思っていましたが、一から自分たちで音を探すのはすごいなと思ったし、やりがいを感じた」、「今まで自ら作った音に合わせて動くという経験がなかったのでとても新鮮」、「自分たちが作ったダンスにあとから音をつけるというのは難しいなと感じました。もう少し音をつけやすい動きにすればよかったなとか色々思うことは出てきましたが、でも水の音とかをペットボトルで再現したりと工夫を考えるのがとても楽しかったです。実際にダンスをつける時もあーここいい感じだな!とかみんなで言いながら活動できてとても楽しさを感じられました」といった、動きと音が融合した時の楽しさ、創作活動の楽しさについての感想が多く見られた。

次に、「同じものでここまで展開すると思っていなかったので後悔する反面、ひとつのものでこんなに大きな作品が出来ることを知り感動しました」、「初めの振りの考案の時はあまり思慮深く考えずに速攻で作った振り付けでした。ですが、最終的にこの振りで発表をするということが分かってからは、このままではダメだと気づきその後の授業では完成度をより上げられるようにと協力しあって創作できました」といった回答があり、見通しの

ない状態だったことからくる感想もみられた。

協力することの大切さなど「取り組み」について楽しさを感じた、学んだといった感想では、「2回目、3回目の授業で一人一人真剣に創作活動に向き合い、協力して本番を迎えることができました」、「自分1人で何かを考え創作するよりも他の人たちと意見交換して試行錯誤しながら完成させるのは最初は大変だと思ったけど楽しかった」、「この授業で学んだことはたくさんありますが、特に今回の創作活動のことに関しては、一生懸命に取り組むことの大切さを学べました」といった、グループ活動の楽しさ、真剣に取り組んだ経験のよさなどが挙げられらた。「難しさ・反省」についての感想もあり、「音を表現したり動きを表現したりが難しかった」、「反省では、もう少し大きく動いたり意見を言えたら良かった」、「もっと動きが大きくてもよかった。動画で見ると動きが小さかったです」など表現することや動きについての難しさと反省、取り組む姿勢についての反省などが挙げられた。

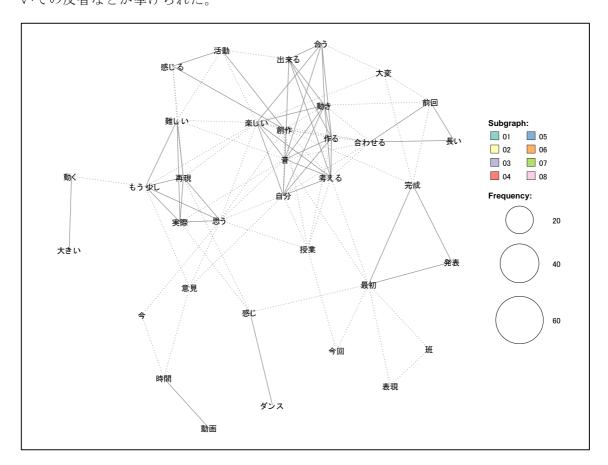


図2 創作した感想

3-3 発表した感想

「発表」「楽しい」「動き」「音」「合わせる」という言葉の頻出回数が多く、繋がりが強いことがわかる。緊張という言葉もあるが、「緊張したが楽しかった」「いい緊張感を持て

た」といった肯定的な緊張だったことが、文章からわかる。「発表は授業の最初の頃より断然と恥ずかしさがなくなり、楽しくできました。発表しているときに誰かと目が合うとニコって笑ってくれるのが分かったのでより楽しく、よりハキハキとできていました」、「人の前に立つことに慣れることは重要。やっぱり友達の前でも緊張するし、その緊張感も大切なこと。みんなで一つのことをするのが楽しかった」、「自分達で作った音や体の動きをみんなの前で表現するのは達成感もあるし、自分が保育士になった時に活かせる経験になった」といった感想が挙げられた。また、「動きだけだったのが音を加えることによって実際に本当に音が鳴っているかのように思えました。発表をしてみてとても楽しかったのでまたやりたいです」といった、「動き」と「音」を組み合わせる楽しさを感じた学生が多かったことがわかった。

さらに、体を大きく動かすこと、足音をたてすぎないように気をつけることなど動き方について気を使っていたという関連の強さを見ることもできた。「初め」「恥ずかしさ」といった言葉もあり、文章から「最初は恥ずかしさがあり、あまり大きく動くことが出来ませんでしたが、最初よりもかなり大きく楽しく動けたような気がしました」といった、発表に対する抵抗感が減ってきているといった回答がみられた。

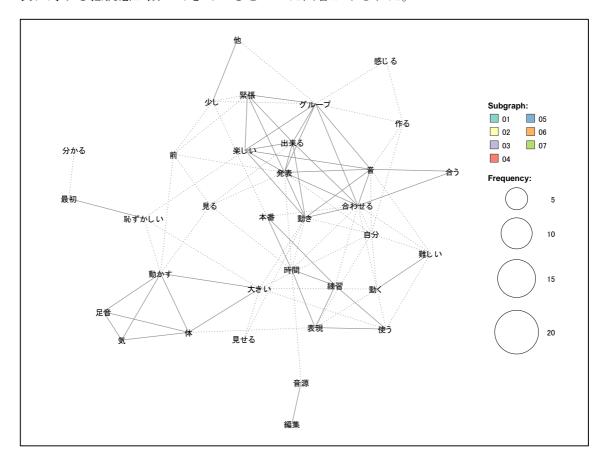


図3 発表した感想

3-4 iPad を使った感想について

まとめの授業では、iPad を使用した感想を聞いた。iPad は、グループで 1 台を共有した。14 回音楽表現の授業、15 回動画作成時に活用した。

「iPad を使ってみた感想を聞かせて下さい」という問いには、「役立った」という回答が 100%であった。その理由としては、「グループで活動する上で最後に動画を作るのにとても役立った」、「操作は難しかったけれど楽しくできました。いろんな効果音やアクションを取り入れて華やかにすることができて、現代だなと感じました」、「iPad は、家にないため授業で初めて使ってみましたがとても面白く、スムーズに作業をすることが出来ました。デジタル化が進んでいる今、いずれか教える側になる学生も使い方をわかっておくべきなので、授業を通して、使い方を理解するのはとても大切だと思います」、「(グループで) 1つしかないため、操作をする人が限られてしまったのは少し悲しかったですが、自分たちで編集したり自分たちだけで再生したり、写真を送りやすかったりとても便利でした」「来週また同じことをやるから忘れないでね、となるよりも映像として残しておくことが出来たのは本当に良かったと思います。録画や録音くらいなら幼児でも扱えると気がします。録音した音を重ねたり映像を見たりすると、きっとそこから新たなアイデアや発想があるのではないかと感じました」など、自分たちが活用することに対しては、肯定的な意見だった。幼児への活用については、難しさを感じている学生と活用できるのでは?と考えている学生とに分かれた意見だった。

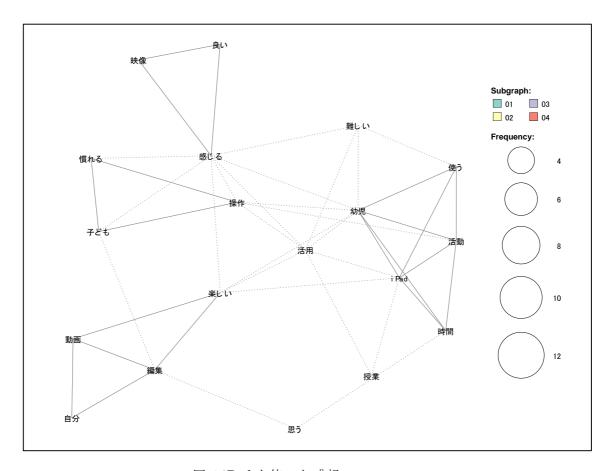


図 4 iPad を使った感想

3-5 動きのスケッチの感想

まとめの授業において、動きのスケッチが一番楽しかったと回答した学生の意見をまとめた。対象学生のうち、13 名がこの活動が楽しかったと回答している。その理由として、「特別な題材を用意したり難しく考えたりせずに、身近にあるものでここまで大きな作品が完成するんだなと体験を通して感じました」、「写真や動画に撮ったもので体を使って表現をしたことがなかったので新鮮味がありおもしろかった」、「初めから最後まで自分たちで考えたからというのが1番大きいと思います。題材も自分たちで見つけて動画を取ってきて、それをグループで皆のを見てどれがいいかなと考えて、そこでこれがいいあれがいいと言いあえたのがとても新鮮でした」、「写真や動画を使って体を動かすことを初めて行いました。そのため、今まで身体表現で行ってきた授業のことを踏まえ、体を大きく動かしたりカノンを使ったりすることで動きが綺麗に見えたりすることを知れました。写真では動いていない動物も自分たちで想像して動いてみることで様々な発想をすることができたから」、「普段身近なものについて注目していなかったのでそれを再現できるのがすごいと思ったし、友達とやることで違った視点からのアイデアがありそれを共有するのも楽しかったから」といった回答が挙げられた。身近なものが題材になるという視点、最初から自分たちで行うことが楽しかったといった感想が得られた。

4. 考察

4-1 主体的な活動

動きのスケッチの授業において、事前に動画や静止画などで対象物を撮影し、それをもとに動きを創作していく活動を行い、音楽においても音づくりを自分たちで考えて行う、そうした活動について楽しさを見出している感想が多くみられた。題材を事前に選び撮影するということから、自分で対象物を決めているので自由度が高いと受け取っている学生が多くみられ、主体的な活動に繋がっている点がこの活動の良い点の一つといえる。与えられた題材で活動するのではないということが、やる気や達成感へとつながっているとみえる。

さらにそこから動きにあった音づくりも、自分たちでどう工夫しようかと考えることで 授業内においても主体的に動く姿が見られ、感想からもそのことが見受けられる。音が一 般的に存在しないと認識されているものを想像する難しさなどもあったが、考えなければ 普段行うことがない「音をつくる」という行為をすることで、主体的に音に関わる楽しさ を感じることができた様子がみられた。これについては、学生一人ひとりが考えるだけで なく、仲間の表現を受け入れ、音をつくり上げていくという協同した活動になったからこ そ、主体的に取り組む姿勢もできてきたと考える。

テーマとなる対象物から音づくり、作品としてのまとまりまで全て自分たちが見つけて 創り上げたという体験を得る効果のある活動であることがわかった。

4-2 題材選びの視点への気づき

学生の感想から、身近なところに子どもたちと活動できる題材があることへ気づいていたことがわかる。普段何気なくみている景色、ものに目を向けてみることで表現の幅は広がっていく。身近にあるものだからこそ幼児の生活にも密着しているし、環境との関わりとしても繋げやすい活動だろう。子どもたちの感性を伸ばす芽は、保育者の題材選びの視点に関わってくるものである。その点について今回の動きのスケッチや音づくりは、大いに効果のある活動であることがわかった。

4-3 ICT の活用

撮影した動画を視聴することで、動きや音を観察する力につながることがわかった。

動きのスケッチでの、対象物の動画を撮影し、それをじっくり観察して動きにする、この一連の過程を行うことで対象物をじっくり観察する時間を体験することができた。身近なものをじっくり見るという行為は、日常生活の中ではあまり行われない。観察することで動きの発見、新しい見方ができ、そこから体の使い方の工夫へと発展することができる活動であることがわかった。授業の時間の中ではなかなか時間を取ることができないため、スマートフォンなどを活用して活動に繋げることができる良い一例であるといえる。

音づくりでも、動画で記録をすることでどのように調整していくことが必要なのかを考え、工夫を重ねて完成に導くことができた。自分たちの表現をふりかえる手段であったが、結果的に音を聴いて表現するという行為に深く向き合うことにもなった。また、次に動きと音を合わせる活動があるという見通しがあったので、作成した音の動画をどのように繋げるか、効果的な音の使い方にするために加工したいなど、発展した表現を考えていくことにも繋がった。生演奏をすることの表現の良さもあるが、データ化することで、表現の自由さをより拡げることになったと考える。

iPad の活用については学生すべてが役立ったという回答であったのは意義がある。発表作品を撮影し動画にまとめるという過程を通して、動画作成の技術について知ることができる、発表作品を動画として記録に残す楽しさについて感じることができる、そして、自分の動きを客観的にみることができるといった ICT の活用のよさを見出すことができた

保育者に求められる資質として ICT の活用は今後ますます必要になる。養成校としてそれぞれの活動や教科に特化した活用の例示を学生に教授していくことの大切さを見出すことができ、iPad やスマートフォンなど、ICT の活用ができる活動の一例であることがわかった。

4-4 活動の広がり

ひとつの題材を、身体表現でも音楽表現でも行うことができ、さらに作品や動画作品へ とつなげることができるということに気づいた学生が多かった。表現は、一つの活動だけ ではなく、音楽、造形、身体、言葉など様々な表現方法を用いて行うことができる。一つ ひとつを切り離しがちであるが、総合的な活動へ広げていくことができるという視点に気 づく上でも本活動は意義があるとみることができた。

4-5 学びの姿勢、対話的な活動

作品創作活動を通して、仲間と意見を交わし、協力することの大切さ、楽しさ、達成感を実感した学生が多かった。全4回の授業を同じグループで実践し、一つの目標に向かって取り組む活動の良さといえるだろう。

5. まとめと課題

今回の実践は、身近なものが表現活動の題材になるという視点に役立つ内容であり、学びのある活動であることがわかった。また、動画の活用、動画作成など ICT 活用もできる活動であった。

課題として、学生達に授業の見通しが持てるよう、最初の提示、説明をより丁寧に行う 必要がある。さらに ICT 活用としては、創作過程において、構成用紙や意見交換に ICT を 取り入れていかれるよう、より活用できる方法を取り入れていきたい。そして、グループ で一端末というのでは、触る人と触らない人との差が生じてしまう。一人一端末の時代になっている現在、短期大学においてもそれに対応した授業の実践を行っていく必要、同時に Wi-Fi などの環境整備が急務であろう。

引用文献

1) 西岡育子編「平成29年告示『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』 <原本>」株式会社チャイルド社.2017,p.21

参考文献

- 2)西岡育子編「平成 29 年告示『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』〈原本〉」株式会社チャイルド社. 2017
- 3)塩崎みづほ他「保育現場における ICT 活用に関する調査」日本幼児教育学会第 29 回大会発表要旨収録,2021,10.
- 4)佐々木邦華「保育内容の指導法等における ICT 活用について(2)表現や造形にか かる授業での具体的な ICT 活用」沖縄キリスト教短期大学紀要(50)2021.1 p.33-52
- 5)岡田暁子「保育内容の指導法(表現)における ICT を活用した活動: 身近な音への意識と音の可視化に着目して」保育文化研究(10)2020.3 p.29-39
- 6)松下明日香、南雲まき「保育内容領域「表現」及び「環境」の指導法における ICT 活用: 幼稚園教諭養成課程における情報機器及び教材の活用の実践」金沢学院大学 紀要(19)2021.3.p.128-132

「日本の保育現場に生かすレッジョ・エミリアの幼児教育アプローチープロジェクトの実践から―」

鹿戸一範 豊泉尚美 伊藤明芳

Reggio Emilia's Early Childhood Education Approach for Childcare in Japan

— Focusing on the practice of the Project —

Kazunori Shikato Naomi Toyoizumi Akiyoshi Ito

キーワード: レッジョ・エミリア、プロジェクト、子どもの主体性、表現活動 KeyWords: Reggio Emilia, Project, Children's autonomy, Self-expression activities

要約:レッジョ・エミリアの幼児教育の特徴である「プロジェクト」は、子どもの興味・関心を基に、子どもの主体性を尊重しつつ、保育者と共に学びを深めていく活動である。本研究では、日本の保育所で「プロジェクト」を導入することの意義と課題を探るため、M市保育所において「プロジェクト」を実践した公立保育士にインタビューを行った。これらの結果から明らかとなったのは、「プロジェクト」の実践により、子どもの主体性の育成、協同的に学びを深める意義を自分たちの従来の保育、子ども観から捉え直し、保育に向かうべきだとする保育者の意識の変化が見られたことである。同時に日本の保育所において、地域や保育の文化を踏まえつつ「プロジェクト」を実践していくうえでの課題が示唆された。

I はじめに 一研究の背景と目的

日本の社会の大きな変化の中で、乳幼児期の保育の質の保障は重要な課題となっており、 平成 29 年度に改定された「保育所保育指針」では、幼児教育から小学校へと学びがつながっていくための根本になる力が「育みたい資質・能力」というとらえ方で整理された。[第1章:総則4幼児教育を行う施設として共有すべき事項(1)]

ここで示されている「資質・能力」の育成にとって重要となるのは、子どもが主体的で、 互いに対話を重ねながら人間関係が深まり、大きな目標に向けて共に協力し合えるような 協同的な学びのありかたではないだろうか。

こうした主体的で協同的な学びの視点は、優れた幼児教育の実践の場として、とくに 1990 年代以降よく知られるイタリアのレッジョ・エミリア (Reggio Emilia) のプロジェクトと、非常に関連性が高いと考えられる。

そこで筆者らは、レッジョ・エミリアの幼児教育の思想及びその実践の中核をなすプロジェクトを参考としつつ、関東の某県にある M 市の 3 か所の公立保育所 (5 歳児クラス)で、担任保育士と共にプロジェクトを実践してきた。

本研究では、一連のプロジェクトを経験した保育士による自身の経験の振り返りを通して、保育者の意識の変化を追い、レッジョ・エミリアのプロジェクトから示唆を受けつつも、日本の保育にふさわしくプロジェクトを採り入れる意義と今後の課題について考察する。

II レッジョ・エミリアの幼児教育とプロジェクトについて

1. レッジョ・エミリアの幼児教育

イタリア北部に位置するレッジョ・エミリア市では、1963 年以降、 $3\sim5$ 歳児対象の幼児学校(Scuola dell 'infanzia)と、1970 年以降、 $0\sim2$ 歳児対象の乳児保育所(Nido d'infanzia)を開設し始め、市が幼児教育のネットワーク化を図ってきた。

アメリカの発達心理学者ハワード・ガードナー (Howard Gardner) は『子どもたちの 100 の言葉―レッジョ・エミリアの幼児教育』 (2001) の序文で「レッジョのシステムは、子ども一人ひとりの知的、情動的、社会的、道徳的な潜在能力を注意深く啓発し指導する幼児学校の集合体である。主な教育手段は、美しく健康的で愛情に満ちた状況で遂行される長期の魅惑的なプロジェクトに子どもたちを参入させることにある。一中略―レッジョのような学校の進歩的な哲学と実践の切れ目のない共生的な関係は、世界のどこにも存在しない。」と述べた1。

このレッジョ・エミリアの幼児教育において、子どもや保育者の学習経験のバックボーンを成しているのは「プロジェクト(Progetto)」にある、と考えられる。

欧米では、20世紀初頭より、デューイやキルパトリックなど進歩主義教育学 (progressivism) の立場に立つ人々が提唱した「プロジェクトメソッド」と呼ばれる、身

近な生活の中から主題を選び、それをめぐって様々な方法で子ども自身が計画を作り、実際に作業しつつ問題を解決する、という実践的なテーマ活動が盛んだった。

レッジョ・エミリア市内の幼児学校で行われるプロジェクトも、こうした主題・探求・表現・交流のアプローチを引き継いでいる。そしてピアジェやヴィゴッツキーの思想を学び、デューイ、ワロン、フレネ、ブルーナー、ガードナー、フレイレなどに影響を受け、レッジョ・エミリア市の教育主事として幼児教育の改革を推進した教育思想家、ローリス・マラグッツィ(Loris Malaguzzi,1920~1994)によって、彼独自の実践哲学の中で、従来のプロジェクトにはなかった新しい特徴が備わり、レッジョ・エミリアの幼児教育は高く評価されることとなった。

2. レッジョ・エミリア型プロジェクトの特徴

レッジョ・エミリアでは、子どもを取り巻く環境と指導によって、子どもが高い水準の分析・総合・判断能力を発揮できるという、子どもがもつ潜在能力に対する強い確信に貫かれているが、その子ども観に根ざして、小グループの協同作業において、有る特定のトピックについて掘り下げて研究する「プロジェクト」を行う。「この教育的プロジェクトの目的は、レッジョ・エミリアの教師達が述べているように、表現的、コミュニケーション的、認知的なすべての言葉を総合して、子どもが自分で思考する力を構成できるようになる〈再統合された子ども〉(reintegrated child)を生み出すことにある。²」そうしたプロジェクトの特徴は、以下の5点と捉えることができるだろう。

- ①子ども中心のカリキュラムが望ましいとされること。つまり子どもが**主体的にテーマを 決め、体験的に活動していくこと**
- ②子ども同士、子どもと保育者の対話による協同的探求を行うこと。更に保育者が「他の教師と協同すること、他の教育者達と筆写した記録や他の記録の意味について検討しあうこと。」も特徴といえよう。また「レッジョ・エミリア市が位置しているエミリア・ロマーニャ地方は、非常に高いレヴェルの市民共同体一権威と依存の垂直的な関係に対抗して、社会的連帯と互恵性と協力の水平的な関係で共に結びついた市民一を持つことで知られてきた。 4」ため、レッジョ・エミリアのプロジェクトに関して「協同的であること」には、子どもたちと保育者同士にとどまらず、家族や住民の熱心で活発な運営への参加、地域文化との深い協力関係までも含まれているのである。
- ③プロジェクトの構成要素として**ドキュメンテーション**(documentazione)が加えられたこと。ドキュメンテーションとは、プロジェクトの過程での子どもたちの活動の様子を撮影した写真、発した言葉、制作品、保育者による解説などによって綴られた実践記録をいう。そうした目に見える記録を作成し、それを子どもたち自身と父母たちに展示公開することが、「子どもの学びや経験に対する教師の学びや親の参加を豊かにする基本的な方法になっている。⁵」

④各幼児学校にはアトリエリスタ(atelierista)と呼ばれる、大学で芸術を専攻した教師が、子どもたちの創造的活動を促すアトリエ(⑤で後述)に常駐していること。レッジョ・エミリアでは、絵画や造形が単なる美的表現の手段以上に探求の手段として活用され、子ども同士・保育者と子ども間の対話が、探求を推し進める重要な手段となっており、子どもたちの相談にのったり、保育者と共にプロジェクトを推進したりするアトリエリスタの存在は非常に大きい。

⑤空間構成がプロジェクトの活動に大きな影響を与えていること。中心に食堂と各教室に連続するピアッツァ(piazza:「広場」の意)と呼ばれるオープンスペースがあり、人々が交わる公共空間としてのピアッツァと連続して創造的活動を促進する「アトリエ」が配置されていること。ここには多様な造形素材や道具が準備されており、子どもたちはいつでも自分のイメージを表現することができる。また、各教室には「ミニアトリエ」と呼ばれる小さな空間も設けられている。

以上の①~⑤の特徴を念頭におき、本研究では、プロジェクトの実践とその過程で生じる表現活動に焦点を当てる。

III 研究方法

1. M市保育所でのプロジェクト活動の概要

プロジェクトの実践事例を3例挙げる。3つのプロジェクトを実践した各担任保育士は、レッジョ・エミリアの幼児教育についてある程度の知識を持っている。なお、筆者のひとりは、同市で年度ごとに2箇所の保育所で年に2回ずつ行われる「公開保育」の講師としてアトリエリスタ的立場で2004年から継続的にプロジェクトに関わってきた。「公開保育」の際には、市内全域の保育所から1人ずつ保育士が参加し、プロジェクトの経過を観察、討議した。

本研究のインタビュー調査では、全て上記3事例のプロジェクトに関わった保育士を対象としている。それぞれのプロジェクトに共通するのは、公開保育に先立つ研修等において、各保育士が先に挙げたレッジョ・エミリアのプロジェクトの特徴(①~⑤)を理解した上でプロジェクトを実践したことである。

実践事例1:「音色のプロジェクト」~楽器の音色を楽しみ、表現する~

H保育所: 5歳児クラス(22名)、担任:A保育者、(筆者の内2名参加)

期間:2018年5月~2019年3月

担任保育士が音楽好きで、日頃子どもたちと歌や楽器を楽しんでいた。ある日担任がバイオリンを弾いてみたところ、子どもたちが非常に関心を示したので、そのまま「音色を楽しむ」プロジェクトに入った。

プロジェクトの過程で、子どもたちが数種類の楽器の音を聴き、聴いた音についてどん

な音だったか話し合ってそれぞれの音のイメージを描画したり、曲を聞いて自由に動いてみたりする、といった表現活動が行われた。子どもたちにとって「なぜ楽器から音が出るのか」ということが最大の関心であり、そこから探究心旺盛な活動が始まり、実際に自分たちで楽器製作に向かった。それぞれ工夫しながら一生懸命制作した結果、バイオリン、ギター、ハープ、ピアノのキーボード等が出来上がり、その音色を各自皆の前で発表した。その後全員で合奏を楽しむ機会もあった。

実践事例 2:「海のプロジェクト」~海から広がるあそび~

K保育所:5歳児クラス(26名)、担任:B保育者、(筆者のひとり参加)

期間:2019年5月~2020年2月

4月当初より、魚釣りや島作りなど海に関わる遊びが自然発生的に積極的に展開されていたため、そのまま「海」についての興味やイメージを深めていくプロジェクトに発展した。その後海中を走る電車・海賊船と海に眠る宝物・深海の危険生物・海上レストランという4つのグループに分かれて、それぞれの海のイメージを表現する計画を進めていった。それぞれのグループで海について話し合ったり、調べたりしながら、作りたいものを積極的に根気よく作ろうとする姿が見られ、最終的には自分たちの作りあげたものに満足している様子が観察された。また、グループ同士の意見交換など交流も盛んだった。

発表の場としては、夏・秋祭りなどに、完成した船や、海の中を描いた絵を展示したり、公開保育の際、すべてのグループが自分たちの遊びの場を設け、年少の子どもたちと交流したりした。また春祭りでは、子どもたちがシナリオを組み立て、今まで制作してきたものを活用した劇『海のおはなし~26 人の海の生きものたち~』を全園児と保護者の前で堂々と発表することができた。

実践事例 3:「ことばのプロジェクト」~ことばで気持ちを伝えること~

D保育所: 5歳児クラス (18名)、担任:D保育者、(筆者のひとり参加)

期間:2015年4月~2016年3月

年度当初より、子どもたちの間でぞんざいな言葉が飛び交ったり、言葉で表現することが苦手で、怒りの感情に駆られてすぐに手を出してしまったりすることが多かったので、担任保育士が非常に気にしていた。ある日、友だちに「うざい」と言った子がいた。その言葉を捉えて、担任は「うざい」と言う側、言われる側の気もちについて皆で話し合ったことから、「ことば」のプロジェクトが始まった。担任は子どもたちと共に「ことば」について考えていくプロジェクトとなっていった。

活動の過程では、皆で歌ったり、「オノマトペ」あそびや「おはなし(素話)会」を催したり、「きもち」を造形的に表現したりして発表する機会があった。また、子どもたちの中から劇あそびも生まれ、楽しい村・怒りんぼの村・悲しい村・嬉しい村の4つの村が登場

する『いろんな気もちの村人のおはなし』という劇にまとまり、家族にも見せたいという 子どもたちの強い思いから発表を行い、保護者に向けてのびのびと楽しそうに演じる姿が 見られた。

2. プロジェクト経験後のインタビュー調査研究

(1)目的

レッジョ・エミリアの幼児教育の知識を有し、実際に III-1のプロジェクトを実践したことのある保育士を対象に、プロジェクトを経験することによって、その後、子どもの姿がどのように変化したと感じるか、保育者としてどのような意識の変化があったか、またプロジェクトを導入する際の課題等の知見を見い出すことを目的とする。

(2)方法

① 手続き

調査方法は、質問内容は決定しているが、状況に応じて臨機応変に質問を深めたり、追加したりできるように半構造化面接法(semi-structured interview)で実施した。調査対象者は、III-1で述べたプロジェクトに参加した保育士の6名である。調査時期は、2021年8月から9月。調査場所は各保育士が所属する保育所内で、当該保育者と筆者(内2名のどちらか)の一対一でおこなった。事前に許可を取り、ICレコーダーを使用し面接内容を録音した。録音した面接内容は逐語録から研究目的に沿って要約したものを分析対象とした。なお、倫理的配慮については、筆者らが所属する秋草学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得ている(受付番号 2021-5)。

②調査対象者の内訳

対象者	保育歴		備考
A保育士	10 年	現在1歳児担任	プロジェクト活動時=5歳児クラス担任
B保育士	20 年	現在4歳児担任	プロジェクト活動時=5歳児クラス担任
C保育士	26 年	現在保育リーダー	プロジェクト活動時=5歳児クラス担任
D保育士	29 年	現在保育リーダー	プロジェクト活動時=5歳児クラス担任
E保育士	31 年	現在保育リーダー	プロジェクト活動時=保育リーダー
F保育士	31 年	現在所長	プロジェクト活動時=保育リーダー

*A,B,C,D 保育士は、5歳児クラス担任として、子どもと関わり、実際にプロジェクトを行い、E,F 保育士は、保育リーダーとして、担任保育士と協同してプロジェクトに参加した。

③質問項目の内容

レッジョ・エミリアでのプロジェクトが主体的で協同的な学びを前提としていることを 前述(プロジェクトの特徴①②)したが、日本の保育所でプロジェクトを導入するにあた って、以下の点を聞き取るために質問項目を設定した。

プロジェクトを行う過程で、担任するクラスの子ども一人一人が、主体的に活動に向かい、協同的な関わりが生まれていったかどうかを確認するために、子どもにどのような変化が表われたか [質問 1. (1)・2. (1)]、そしてプロジェクトを導入する際の課題を尋ねた [質問 1. (2)]。更に保育士が子どもの主体性をどのように捉えているかを知るために、具体的な状況を尋ねた [質問 2. (1)]。また、主体的で協同的な学び合いを促すために行っている環境構成への配慮は何か、を問う [質問 2(2)]。最後にプロジェクト後の保育士の意識の変化を知るために、子どもの表現活動の意義を尋ねた [質問 3]。

- 1.保育所での「プロジェクト」についてお尋ねします。
 - (1)プロジェクトを実践してみて、担任した子どもたちやクラス全体がどのように変化したかをお聞かせください。
 - (2) その後、プロジェクト的な活動をしましたか。行った場合は、その内容をお聞かせください。行わなかった場合は、プロジェクトを行うことが困難である理由をお聞かせください。
- 2.様々な表現活動を行う際の「子どもの主体性」についてお尋ねします。
- (1)様々な表現活動を行う際、子どもの主体性はどんな表れ方をしますか。

(どんな場面で、どのように表れたでしょうか、その例をお聞かせください。)

- (2)子どもの主体的な表現活動を促すために、どんな環境構成を心がけていますか。
 - ①人的な環境の面で ②物的な環境の面で
- 3.主体的に表現活動に向かうことは、子どもにとって何故大切だと思いますか。

(3)結果と考察

Α

ここでは、面接対象者に質問項目ごとに、それぞれの回答を逐語訳から要約し表にまとめ、研究主旨に沿って考察のコメントを記した。

質問項目 1(1):保育所での「プロジェクト」についてお尋ねします。プロジェクトを実践してみて、担任した子どもたちやクラス全体がどのように変化したかお聞かせください。(子どもの「主体性」を感じることのできる箇所に実線で、「協同性」の感じられる箇所は点線で下線を引いた。)

プロジェクトを通じて、それまで自分の気持を出すというのが苦手だった子も、自信がついて、<u>自分で表現できる姿が出てきた</u>印象がある。言葉ではなくても造形的に制作して表現したことを「こんなの作ったよ」、

	と保育士や他の子に見せに来る子も出てきた。
	ら活動を進めることができるようになった。今まで「子どもの主体性」
	が大切だと理解はしていたが、「行事ありき」で保育者が子どもたちを指
	導していた部分があった。子どもたちの遊びが主体的に広がっていくと、
В	逆に子どもたちの遊びから行事のテーマが決まるようになっていった。
	子どもたちの興味・関心、やりたいことから活動に入り、子どもたちで
	話を重ねてきたことを造形・音楽・身体表現が全てつながった形で集大
	成できた。
	育ちの環境の違いや障がいがある、など様々で、当初はまとまりにくい
	集団だったが、「こんな子がいる」、「自分と違っていてもそれはいいんだ」
С	と、互いに相手を認め受け入れ、意見を言い合える雰囲気に変わった。
	プロジェクトは、一人ひとりでも、グループでも興味を持続しつつ長期
	にわたって展開できた。
	問題を抱えている家庭の多いクラスだったが、プロジェクトが始まり 5
	か月ほどすると、子どもたちの気もちが落ち着き、友達の話をよく聞く
	ようになり、話し合いを通して自分の意見を伝えようとするようになっ
D	<u>た。</u> (乱暴なところがあった M くんが、相手の意見を聞き、時には譲る
	ことができるように変わったのは印象的) 自分自身で考えて行動する時
	間が増えた。2月に入ると、保育士が声をかけなくても生活が主体的に
	進んでいくようになっていったが、小学校入学前にこれほど子どもたち
	が主体になったことは、今までの保育で一度もなかった。
	それまで「保育士対子ども」、つまり保育士が発信した話を子どもたちが
E	聞いて活動する体制だったが、プロジェクトを通して、子どもたちが丸
	く集まって色々な意見を言い、そこに保育士もいる、という感じになっ
	た。
	始めのうちは、子どもたちの中で発信力に強い・弱いの差があったが、話
	し合う回数を重ねることで、「したいこと」の共通イメージが明確になり、
	互いにぶつかりあったり、譲ったりしながら人の話を聞いて、自分の意
F	見を言うようになった。意欲が高まり集中して遊ぶ時間が長くなったが、
	これは保育者が子どもの興味に寄り添うから持続したと考えられる。自
	分がやっていることに自信をもち、人のやっていることを尊重するよう
	な空気を強く感じた。 消極的だった子も居場所と役割ができて、主体的
	に参加する姿へと変わっていった。_

自分の気もちを表出するのが苦手だった子が、意見を言えるようになるなど、子どもた

ち一人ひとりが「主体的」に活動に向かい、逆に自己主張が強すぎる子は、友達の意見を聞くことができるようになったことを確認した。その結果互いに相手を認めたり、受け入れたりして意見が言い合える「対話」が可能となり、コミュニケーション能力の発達に伴う展開を通して、協同的に活動が進んだ様子がうかがえる。

質問項目 1(2): その後、プロジェクト的な活動(プロジェクトにつながるような、子どもたちと行う新しい試み)をしましたか。行った場合は、その内容をお聞かせください。行わなかった場合は、プロジェクトを行うことが困難である理由をお聞かせください。 (質問に対する回答で特に重要と思われる箇所に下線を引いた。)

	プロジェクト後は、0、1歳児の担任となり、大々的にプロジェクトは
	できなかったが、将来プロジェクトに繋がるよう子どもの興味・関心に
	合わせ、0歳児から五感を大切に保育している。0歳の子は、自分で色水
A	の入ったペットボトルを光にあてて、壁や床に反射させてきれいになっ
	たことを発見、そこから「きらきら」という言葉を覚えたりした。「匂い
	を嗅ぐ」体験では、コーヒー豆やシナモンの匂いを嗅いだり、外に出て
	花を見つけると近くに寄って花の香りを嗅いだりする姿が見られた。
	5 歳児でプロジェクトを行った際に、道具のスキルが必要と痛感。それ
	ぞれ作りたいものを作ることができるよう「手を使う」ことを3歳から
В	始めている。造形では、活動内容を担任が決めず、子どもたちの主体的
	な意思を尊重していると、以前と比べて意欲的に取り組んでおり、その
	積み重ねがどのようになるか楽しみだ。
	DO T THE COLOR OF STORY
	子どもたちの卒園と自身の職場の異動が重なり、その後プロジェクトが
C	継続されているかどうかは不明。新職場ではプロジェクトについて共通
	理解がないため、現在のところプロジェクトをおこなっていない。
	その後保育所が異動になっても、プロジェクトのことは常に心の中にあ
	り、子どもたちの興味があるもの・ことを探りながら、対話や子どもの
	気もち、思いを大切にして保育を進めていった。「ことば」をテーマとし
	たプロジェクトの時には、所長を筆頭に園全体で共有していたのでとて
D	もやりやすかったが、その後赴任した保育所では、プロジェクトについ
	て理解し合える職員がいなかったため、「あのクラスだけ好きでやって
	 る」と思われていたのではないかと残念だった。今は所長と共に子ども
	の主体性を大切にした保育、について考えており、他の同僚の保育にど
	うすれば共通理解や伝え合いができるか探っている。
	V V I I I V V G G G W W V C G G W W C G G W C G W C G G W C G G W C G G W C G G W C G G W C G G W C G G G W C G G G G

プロジェクトの途中、担任が「結局自分が考えて誘導しているのではな いか」と行き詰まった時期があった。所長や保育リーダーもその状況を 把握しており、担任保育士をサポートしながらプロジェクトに保育所全 体で取り組む、という姿勢があった。若い保育士たちにとっては、「子ど Ε もの主体性」をどう捉えるかが難しかったようだが、プロジェクトを実 践しながら各自気づいていったのだと思う。昨年は園内研修として、園 全体で音楽・運動・造形の「表現」について3グループに分かれて、従 来のように「発表会のために」ではなく、子どもの主体性を大切にしな がらプロジェクトを行った。 昨年度もコロナ禍で行事が中止続きだったので、かえって日常の保育の 中でプロジェクトに取り組むチャンスだと思い、自粛中にも保育士にレ ッジョ・エミリアの幼児教育や子どもの主体性について調べ、考えるよ う課題を出した。しかし残念ながらその知識を共有したり、共通理解を したりすることが叶わなかった。実態は相変わらず保育自体が保育士の 指導的なものが多い。(例えば、保育士が用意したものを子どもたちが制 作し、結果同じような作品ばかりできてくるような造形活動から抜け出 F すことができていない。)保育士同士の共通理解が困難な理由としては、 主体性を育む保育への関心の低さ、自身の保育で精一杯でチームワーク に欠ける、子ども理解の学びが不足しているなどが考えられる。今所長 や保育リーダーのような管理職員が、もっと保育士一人一人から、保育 について何を考えていて、何に困っていて、何が楽しいか、また子ども をどう見ているか、を聞き取り、対話を重ねるべきだと考え、保育リー

プロジェクトの経験を通して、保育士それぞれが課題を見つけ、その経験を活かそうと 努めていることがうかがえる。一方、保育所全体で共通理解を得てプロジェクトに取り組 んでいる時はとても活動しやすいが、プロジェクトを行おうとする場合、保育士同士での 共通理解が得られにくいという問題点が浮き彫りになった。プロジェクトの課題として、 子どもの主体性とは何か、それをどのように育んだらよいのか、保育士同士で更に学び、 共通理解を深める必要ある事が提示された。

ダーと共に努力しているところである。

質問項目 2(1):様々な表現活動を行う際の「子どもの主体性」についてお尋ねします。様々な表現活動を行う際、子どもの主体性はどんな表れ方をしますか。(どんな場面で、どのように表れたでしょうか、その例をお聞かせください。)(子どもの「主体性」を感じることのできる箇所に実線で、「協同性」の感じられる箇所は点線で下線を引いた。)

	5歳児のプロジェクトは、バイオリンをきっかけに始めたが、空き箱で作
A	ったバイオリンを制作し見せにきてくれた子がいた。何かを表現したい気
	持が生まれたのであろう。
	いつも友達の後ろに隠れているようなおとなしい女児が、プロジェクトを
В	動き発信することができるようになった。また、常に一人で自分の興味の
	あることしかしない男児は、他の子たちのごっこ遊びに入っていき、自分
	の意見を言い始め、グループの中心になって遊んでいた。
	これまで合奏というと、保育士主導であったが、「春祭り」の頃のクラス合
	奏では、だれが何の楽器を担当するかを自分たちで決めたり、リズムを考
	えて作ったりなど、自分たちでやりたいという姿勢が強く表れていた。保
С	育者側も色々なことを子どもたちに任せてみたところ、子どもたちのなか
	で文句が出ることもなく納得して自分たちで解決できるようになってい
	た。子どもたちに前向きな発言が見られ表情や行動が変化した。
	春祭りの「劇あそび」発表の過程で、子どもの主体性が顕著に表われた。グ
	ループ毎にどんな風に表現するとわかりやすいか、伝わりやすいのかを考
	える過程で、積極的な意見交換ができていた。プロジェクト後、歌の好き
D	な年長クラスでコンサートを行ったこともある。選曲・司会・プログラム
	やチケットの作成などを子どもたちが行った。子どもがどんどん進めてゆ
	き、担任保育士の自分は子どもに合わせてピアノを弾くだけ、みたいな感
	じだった。
	 自分では、表現活動に限らず保育における子どもの「主体性は大切」と頭
	ではよくわかっているつもりでも、保育者が子どもをただ見ているだけだ
	ったり、子どものいうことを鵜呑みにしたりするのでは、主体性を大切に
Е	していることにはならないという疑問がいつもあった。プロジェクトを経
	て、やはり子どもが考えた疑問や調査に保育者の協力や適切なはたらきか
	けは必要だと考え、子どもの主体性と保育者の協同について担任と何度も
	やりとりした。
	子どもたちが自分で考えた疑問について、自分で調べてくる、わかったこ
	とを作ったり描いたりして表現する、やりたいことをしたいようにする。
	また、手先が不器用で造形が苦手な子が、プロジェクトの過程で積極的に
F	造形に取り組みようになった。子ども同士で豊かなやりとりが行われてい
	て、問題解決ができるようになったという場面を何度も見た。2月の劇発表
	の際には、子どもたちが劇を演じている舞台の袖で、担任保育士は BGM の
<u></u>	THE POINT OF THE PRINT AND DOMESTIC

音源を流す担当だったが、「今日僕がやることは、このスイッチを押すこと だけです。」と言っていた姿が印象的だった。

プロジェクトの過程で、子どもたちが主体的に活動に取り組む様子が、具体的事例を通じて示された。中には保育士の出番がないほどに、子どもが自分たちで問題解決できるようになっていったケースも見受けられたが、これらの事象の背景には「子どもが主体的な行動をするには、子どもと養育者や保育者との間に、安心と信頼できる関係があることが前提となる」(関水,2007)が推測された6。E保育士の発言に見られるように、プロジェクトを行う際に必要な子どもと保育者の、あるいは保育者同士の安心と信頼関係を構築するためには、子どもの主体性と保育者の協同が不可欠であることの気づきがあった。尚、この質問から子ども自身の主体性についてだけでなく、保育者がどのように子どもの主体性を大切にしたらよいのか、そのために保育者同士の協同が必要であるとの意識も誘発された。

質問項目 2(2)の①:様々な表現活動を行う際の「子どもの主体性」についてお尋ねします。 子どもの主体的な表現活動を促すために、どんな環境構成を心がけていますか。(以下質問項目 2(2)①②に対する回答でとくに重要と思われる箇所に下線を引いた。)

①人的な環境の面で。

	答えがわかっているとつい「こうした方が」と言いたくなり、子どもに任
	せきれない葛藤や、一歩引くということが難しかった。子どもたちは素直
A	なので大人の意見を丸ごと受け入れてしまわないよう一歩引いて言葉かけ
	するよう配慮した。
	今までも「子どもの声をできるだけ聞いて」と思っているつもりだったが、
	プロジェクトを始めてみて、実際にはそうできていなかったことを痛感し
В	た。プロジェクトにあたっては、担任の自分が予めイメージをもつことを
	やめて、子どもの興味関心から始めることを心がけた。「指導」というので
	はなく、「保育者の適切な援助」が必要だと思う。
	保育者自身も子どもたちと楽しみながら目線を合わせて活動をしていくこ
	とや、保育者側から一方的にこうしようとは言わず、子どもたちの話を聞
С	く側に回ることを心がけた。子どもたちに任せて待つこと、少しのことで
	もほめてあげることを心がけた。_
	「保育士は子どもの仲間」という気持ちで、いつも話し合いに参加した。
D	子どもが考えた案に対して、共感を強く示し、いつも発言しない子がいた
	ら、その子の話をゆっくりと聞き、思いを引き出すよう心がけた。

今まで子どもの話を聞いているつもりでも、自分(保育士)のイメージと 違う場合、つい軌道修正してしまう、アドバイスのつもりが結局誘導にな っている、という「保育士主導」であったことを反省。意見を言い合える保 育士が、クラスにもう一人必要だと感じる。実際には未だ「子どもの主体 性」の考え方について、保育所内でもバラバラで、わかり合うのが難しい 状況だ。しかも公立は数年ごとに異動があるため、共通意識を持ち続ける Е ことが困難である。けれども所長会やリーダー会で、異動しても同じ保育 の思いでいて、市内保育所全体がネットワークできるとよい、と話してい る。プロジェクトを行うということが、子どもの主体性を育むのにとても 有効であると実感した。保育所保育指針でクローズアップされているこの 「子どもの主体性」について議論したいが、コロナの問題もあり、できな いというもどかしさがある。 子どもが自分で考え、やりたがることに挑戦する権利を与え、うまくいか ないことも経験させる。その経験から考察し、自分なりに仮説を立てて再 挑戦し、達成するというプロセスを見守る。プロジェクトを始めた担任保 F 育士にとっては、手を出しすぎないようにするのがしばらくは難しいよう だが、子ども中心に活動を進めていくうちに、徐々に子どもへの自然な関 わりかたができてくるのが見てとれた。

子どもの声をよく聞いているつもりだったが、実際にはそうできていなかったことを痛感した、という保育士が多い。保育者が子どものより良い発達のために「最近接領域」(ヴィゴツキー)をどのように理解して働きかけたら有効であるか、そのバランス感覚の持ち方に葛藤する様子がうかがえる。「主体性を大切にする」ことは、全て子どもに任せるわけではなく、主体性を育む保育士の役割があるのだが、その理解のしかた、保育のありかたに保育所内でも温度差があり、更に議論の必要がありそうである。

質問項目 2.(2)の②:様々な表現活動を行う際の「子どもの主体性」についてお尋ねします。子どもの主体的な表現活動を促すために、どんな環境構成を心がけていますか。

②物的な環境の面で。

絵本コーナー、制作コーナーのような遊びに応じた必要な空間を作った。また、0歳でも楽器にふれてもいいのでは?と考え、タンバリンや鈴などの楽器も子どもの近くにおいている。アコーディオンやウクレレの音を聞かせてみたら、音に対する反応がとても良かった。ベンチをピアノに見立て弾きまねをしたり、図鑑で楽器のページが出てくると「これ知ってる」というように指さしたりするようになった。

В	子どもたちが作りたいものを制作している間、昨日のつづきができるよう、
D	ミニアトリエのような「制作コーナー」を用意している。
	楽器コーナーでは身近に楽器を置き、造形コーナーでは、切れ端や廃材な
C	どをワゴンにまとめ、いつでも自由に使えるようにしている。コーナー設
	置後は、作ることが大好きでいつも何かしら作っている子の影響を受けて
	「わたしもやりたい」と制作をする子も増え、作る活動が身近になった。
	室内環境については、常にワクワクするような保育室を意識した。 子ども
	が少し難しいと感じるような玩具や絵本、図鑑等も置き、子どもが家から
D	持ってきたきれいなもの、面白いものなども飾るようにした。子どもが制
	作に使いたい道具や材料を直ぐに使えるように置き、子どもの制作意欲を
	引き出せることを大切にして環境設定を行った。
	子どもたちが考え、やりたいと思ったことをいつでもすぐ形にできるよう
	に、年長の保育室に「廃材コーナー」を設置した。そのため子どもたちは常
Е	に材料を使って絶えず何か作るようになった。但し素材がたっぷりあるの
	はよいが、その場の整理整頓は大変。
	子どもたちにとって、興味がより深まりそうなものをさりげなく子どもた
	ちの視界に置いておく。素材を選べるよう、造形活動の選択肢を増やして
	用意した。保育室内に「制作コーナー」を常設した。結果、部屋は子どもた
Г.	ちが作ったものでいっぱいになったが、レッジョのようにアーティスティ
F	ックではなく、雑多な飾り方だったので、反省している。ドキュメンテー
	ションの掲示や卒園制作のディスプレイなど、もっと見やすくして、子ど
	もの作品を引き立たせてあげたい、という気持ちがあるので、各保育士に
	改善が必要だと思う。

子どもたちの主体的な遊びに応じた空間が必要であると感じ、各保育士が保育所内で工夫して常設の制作コーナーや楽器コーナー、絵本コーナーをレッジョのミニアトリエのように設置するようになった。この空間を利用し、子どもたちの主体的で協同的な活動の姿が見られたことも述べられている。

質問項目 3: 主体的に表現活動に向かうことは、子どもにとって何故大切だと思いますか。 (とくに重要と思われる箇所に下線を引いた。)

	プロジェクトで一番印象的なのは、みんなでどんどん自由な意見を出し合
	い、他人の意見を受け入れられるようになり、クラスで意見を共有できた
A	こと。制作活動やみんなで劇を作りやり遂げる一体感が、表現活動の集大
	成となった。子ども同士で協力しあい、子ども同士楽しく主体的にやって
	いた。きっとその力は小学校でも役立つだろう。
	喜びとか楽しいとか、やりたい、 <u>もっとこうしたい、こうしようよといっ</u>
В	たことが表現に繋がると思う。子どもたちにそういう気持ちを育てること
	が大切である。
	自分たちで考える力や相談して解決する力が育ち、相手の意見も聞けるよ
C	うになる。また、自分たちでやったという経験が自信にもつながる。
	子どもたちが今、気づき、感じたことを考えて他者と対話したり、主体的
	に表現したりしたことを互いが認め合うことで充実感や自己肯定感につな
D	がると思う。やらされているのではなく、自ら行動することで、向上心や
	—— 知恵といった人間の力が発揮されると思う。
	主体的表現というのは、自分の思い、考えていることを具現化していくこ
	 とだと思う。それを回りから「うん、それいいね」「どうやって作るの?」
	と言ってもらったり、アドバイスしてもらったりすると、自信の無かった
	子もみんなに自分の意見が言える雰囲気になり、自己肯定感が高まると感
	 じた。造形表現において「作る、描く」といったことは、今まで子どもの内
Е	 面を表すために大切という感じだったが、プロジェクトの中では、自分が
	考えたこと、わかったことを描く、他の人にも伝えたい、理解してほしい、
	という感じだった。そうして出てくる色々な考えを子ども同士でまとめて
	 具現化する、そうして初めてその一連の過程を自分自身も理解した、とい
	- うところが主体的ということなのかと思った。
	表現活動を通して、自分で見つけ、自分で考え、自分で選び、自分で成し遂
F	
	<u></u> 己肯定感に結びつくので大切だと思う。
1	

プロジェクトを通して、様々な子どもたちの表現が生成した結果、プロジェクトにおける表現は、内面的感情の表出のみならず、子どもたちが自分のアイディアを表現し、他の人にも説明できる方法としても有効なものであることを意識した保育士もいた。また保育士にとって、子どもたちが意見を出し合い、自分たちで相談し問題を解決できることを見い出していった表現活動の経験が、子ども一人ひとりの自信にもつながるという実感があったようである。

IV おわりに

1. プロジェクトの意義

プロジェクトを行った振り返りの中で、子どもにめざましい変化があった、という実感は各保育士に共通している。具体的には、子どもが自分で表現、意見を出せるようになり、対話による認め合いができるようになったこと、そしてその結果クラス全体で協同的に活動を行う子どもの姿も多く見られたという。

子どもたち同士、保育者と対話しながら進行した様々な遊びや表現活動の過程で、子どもの興味・関心や集中力が持続し、その中で自主的に自分の居場所や役割を見いだし、積極的に参画する姿が見られた。プロジェクトを経て、明らかに子どもの主体性が促された、と各保育士が実感していた。

また、保育者側から、子どもの主体性を大切にしながら保育を行う際の保育者の役割とは何か、子どもへのサポートはどうあるべきか、をよく考えるようになったという。

担任だけでプロジェクトを行うことの難しさが浮き彫りになったが、それでも勤務先の保育所でそれぞれ工夫し努力しつつ様々にプロジェクト的活動を実践している様子が伺えた。

L.カッツ『子どもの心といきいきとかかわりあう』のあとがきで、訳者である奥野正義 (2004)は、従来の日本の幼児教育では、小学校教育の準備につながる知的教育とフレーベル以来の遊びという 2 つの方法しかなかったと指摘し、日本の幼児教育に欠けている点の一つとして、「知的な能力の育成」を挙げ、次のように述べている 7。「プロジェクトアプローチはそのどちらでもない第三の道を目指している。身近にある環境について、様々な調査を行う中で知的な能力も育成しようというのがプロジェクトアプローチの目的。このように子どもがプロジェクトの中の直接的経験にもとづいて "知的能力" をはぐくむという試みをする時期にきているのではないだろうか。」

本論のインタビューにおいても、子どもたちが疑問から出発して、皆で話し合って協力しながら、造形や劇などの創作といった表現活動をやり遂げるプロジェクトの過程で、子どもたちの中から次々に生成する多様な表現活動が、従来考えられていたような感性や美的表現の手段以上に、子どもが自ら探求したり伝達したりする知的な手段として活用されるのではないか、と意識している保育士もいた(質問項目 3・E 保育士)。また、主体的な表現活動で「向上心や知恵といった人間の力が発揮される」(質問項目 3・D 保育士)、子ども同士で協力し合い、楽しく主体的に行ってきた表現活動が「きっとその力は小学校でも役立つだろう」といった実感をもつ保育士(質問事項 3・A 保育士)など、プロジェクトの表現活動の意義を幼児期にふさわしい主体的で協同的な学びを通して、総合的な知的能力を育むものであるという手応えを得たようである。

2. 今後の課題

今回の一連のプロジェクトにおいて、保育士はレッジョ・エミリアの幼児教育に示唆を受け、子ども一人ひとりの主体性を大切にし、協同的に学ぶというあり方を実感しながら実践することができたようである。しかし実際にプロジェクトを担当したクラス担任保育士以外の保育士に、プロジェクトの意義や方法について理解が得られない場合もあり、保育所全体で協同してプロジェクトに取り組むことができるよう働きかけていくことが今後の重要な課題であろう、と自覚した保育士も少なくなかった。

レッジョ・エミリアのプロジェクトでは、その進行中、保育者は予め具体的なねらいを立てておく代わりに、それぞれの子どもや子どもたちの経験に関する知識を元にして、今後起こりそうな仮説を組み立て、この仮説に沿って、子どもの興味やニーズに柔軟に対応できるねらいを定めていく。このようなプロジェクト進行のあり方は、エマージャントカリキュラム(emergent curriculum)と呼ばれる。このカリキュラムでは一般的な教育目標は立てておくものの、事前に個別の活動に対して特定のねらいを定式化しない方法をとるため、指導計画を予め設定することに慣れている保育士にとってはその進行や子どものサポートのしかたに困難を感じることも多かったようである。その点に日本で保育の場にプロジェクトを導入する際の課題があると考えられる。

こうしたカリキュラムのあり方に保育士同士の共通理解を得るのは、現時点では難しいかもしれないが、今後子どもの主体性や協同的な学びについて、実践したプロジェクトを元に保育所全体で話し合うことなどを通じて共通理解を深めていく手立てはあるのではないか、と保育士が模索している姿も見られた。

最後にプロジェクトの進行上、改めて保育環境の改善が求められた。例えば、どの保育士も子どもたちが自由に制作・表現に向かえる「アトリエ」空間の必要性を感じている。 現状では予算的にその実現は難しいため、保育士がそれぞれの保育所で「ミニアトリエ」 のような制作コーナーを仮設したり、整理整頓に配慮して空間を確保したりする工夫をしている努力が見られた。

今回のインタビューで得た知見を基に、今後もレッジョ・エミリアの幼児教育に示唆を受けつつ、日本の保育における子どもの表現活動の分析等の他、プロジェクトをより良く行うための保育所でのサポートのありかた等を課題として研究を継続していきたい。

謝辞

保育所で子どもたちと共にプロジェクトを実践され、本研究のためにお忙しい中、快く インタビューに応じて下さった、熱意ある保育士の方々に心より感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

厚生労働省(2018). 『保育所保育指針解説』 フレーベル館

- 佐藤学(監修)ワタリウム美術館編(2011). 『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリア の幼児教育』 ACCESS
- 阿部和子(2010). 「主体性」、森上史郎・柏女霊峰(編) 『保育用語辞典 第6版』 ミネルヴァ書房

関水しのぶ(2007). 「主体性」、谷田貝公昭(監修)『保育用語辞典 第2版』 - 藝社 L. ヴィゴツキー(著)土井捷三・神谷栄司(訳)(2003).『「発達の最近接領域」の理論—教 授・学習過程における子どもの発達』 三学出版

¹ C.エドワーズ・L.ガンディーニ・G.フォアマン(著) 佐藤学・森真理・塚田美紀 (訳)(2001).『子どもたちの 100 の言葉―レッジョ・エミリアの幼児教育』 世織書 房 pp.40-41, p.170

² 同上 p.449

³ 同上 p. 464

⁴ 同上 p.12

⁵ 同上 p.65

⁶ 関水しのぶ(2007)「主体性」、谷田貝公昭(監修)『保育用語辞典 第2版』 一藝社pp. 204-205

⁷ L. カッツ・S. チャード(著)小田豊監修・奥野正義(訳) (2004). 『子どもの心といきいきとかかわりあう一プロジェクト・アプローチー 第 2 版』 光生館 p. 256

保育実習における実習巡回訪問指導のあり方の検討 - 学生と教員の意識の差異に焦点を当てて-

A Study on Visiting Instruction in Nursery Practice

幼児教育学科 教授 志濃原亜美 幼児教育学科 准教授 浅井拓久也 幼児教育学科 専任講師 北澤明子

> Ami Shinohara Takuya Asai Akiko Kitazawa

キーワード

保育実習、巡回訪問指導、保育実習のミニマムスタンダード

Practice in Nursery School, Visiting Instruction, Minimum Standard of Nursery Practice

要約:本研究は実習巡回訪問を担当する教員とそれを受ける学生に対する実習巡回訪問の意義の差異を明らかにするという目的で、「保育実習における巡回訪問指導の在り方の再検討と有効な巡回訪問指導のシステムの開発」(一般社団法人全国保育士養成協議会平成30年度学術研究助成、研究代表者:志濃原亜美)によるデータを再分析し、実習巡回訪問指導についての教員と学生の意義の差に着目し、それをふまえて質の高い指導を探ることを目的としている。その結果、①実習生の実習巡回訪問指導に対するニーズ把握②実習を担当していない教員の「教育的機能」へのアプローチ③リラックスできる会話の重要性の3点が質の高い指導に必要となることが示唆された。

はじめに

筆者らは、「保育実習における巡回訪問指導の在り方の再検討と有効な巡回訪問指導のシステムの開発」(全国保育士養成協議会平成30年度学術研究助成、研究代表者:志濃原亜美)の研究(以下「平成30年度巡回訪問指導研究」)を通して、以下のような知見を得た注1)。

- ① 9割の学生が巡回訪問指導において、部分・責任実習の取り組みや指導案などの指導を求めている
- ② 保育者効力感の高い学生ほど実習プログラムや実習意欲、挨拶・言葉遣い、リラックスするような会話などを求めている
- ③ 教員は学生の状況を把握や情報を収集するような項目や学生の精神的サポートなどを行う数値が高い
- ④ 実習のマニュアルは多くの養成校で存在するが、その運用や活用について十分に機能していない可能性
- ⑤ 教員の専門の違いや実習担当であるかないかによる回答の差異
- ⑥ 学生自身に実習意義について確認することや学生との面識を高める、構造化された 学生への質問項目(細かく決まった質問項目)の実施、園との連携などの強化がよ り効果的な指導につながる
- ⑦ 実習巡回の負担を低減する取り組み,実習担当と訪問指導をする教員の連携など養成校側で取り組むべき課題、実習生・教員・実習園の三者の共通理解の必要性

なお、「平成30年度巡回訪問指導研究」では、巡回訪問指導を「スーパービジョン」の 視点からとらえなおしている。スーパービジョンの理論については、カデューシンの理論 を採用した。わが国でもカデューシンの理論は、広く定着しており注2)、社会福祉士養成の 実習や現場でのスーパービジョンで活用されている。カデューシンは、スーパービジョン について調査をしたなかから3つの機能(管理的機能、教育的機能、支持的機能)を導き 出しテキストとしてまとめた人物である注3)。このカデューシンのスーパービジョンの理論 に依拠しながら、保育実習で行われている巡回訪問指導の内容をそれぞれのカテゴリーに 分けて項目を作り質問紙を作成した。カテゴリーの内容は図1のとおりである。

図 1 カデューシンのスーパービジョンの機能に分類した巡回訪問指導の内容 1)

〈管理的機能〉①健康状態②安全状況③実習プログラム④実習意欲⑤日誌の提出状況⑥挨 拶、言葉遣い⑦通勤方法・時間⑧実習先の方針の理解⑨シフトや園、施設などの質問

〈教育的機能〉⑩実習先からの評価⑪実習課題への取り組み状況⑫部分・責任実習の取り組み状況⑬指導案⑭実習日誌の書き方⑮子ども・利用者との関わり⑯実習先の教職員との関わり⑪学習内容の質問⑱実習先からの指摘

〈支持的機能〉®困っていること⑩悩みごとの解消②心配や不安②あなたを励ますことについて②学生の相談②宿泊実習に伴う不安⑤実習と関係ない日常会話⑥リラックスするような会話

これらの項目のアンケートを一般社団法人全国保育士養成協議会に加盟する保育士養成施設を対象とした教員と保育士養成施設に所属する学生に同様の内容で行った。尚、学生に対しては、学生の特性をはかる独立変数として保育者が保育場面において自分が様々な状況下保育実践を上手く行うことができる自己認知を有する「保育者効力感」^{注4)}(西山 2015)を使用した。

保育実習の先行研究として、代表的なものは、全国保育士養成協議会の一連の「効果的な保育実習のあり方に関する研究」やその集大成である「保育実習指導のミニマムスタンダード」、また、「保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究」(全国保育士養成協議会 2018)であろう。従来の保育実習研究においては、主に学生の意識、事前事後指導、評価、実習指導内容などが議論の中心であり、巡回訪問指導についての研究は限られている(志濃原、丸橋 2017)注6)が、社会福祉士の相談援助実習においては、巡回訪問指導についての研究は多くされている。平成 30 年度巡回訪問指導研究では、保育実習の代表的な先行研究である「保育実習指導のミニマムスタンダード」が保育実習の全体像における標準的なあり方を示している一方、実習巡回訪問指導内容については、基本的に各指導担当の教員に委ねられているのが現状を出発点として行われた。

本研究では、巡回訪問指導の質を高めるため特に教員と学生の実習巡回訪問の意義の差異を明らかにするという視点で「平成30年度巡回訪問指導研究」のデータの一部について再分析を試みた。本研究においては、教員と保育士養成校の学生との比較に重点をおいている。

2 研究方法

(1)調査概要

本研究では「保育実習における巡回訪問指導の在り方の再検討と有効な巡回訪問指導の システムの開発」(全国保育士養成協議会平成30年度学術研究助成、研究代表者: 志濃原亜 美)によるデータを使用する。同研究の報告書によると、調査概要は以下の通りである。

①学生を対象とした調査は、2018 年 12 月に首都圏内の短期大学 X の保育実習 II の修了者に対して、WEB 上で質問に回答する方法で実施した。調査は授業内に実施し、173 名から回答を得た。

②教員を対象とした調査は、2018 年 10 月より全国保育士養成協議会会員校 546 校に対して、質問紙を郵送して実施した。回収率は、会員校 290 校 (59.1%)、教員 1618 名から回答を得た。なお、内訳は、大学 571 名、短期大学 720 名、専門学校等 327 名であった。

(2) 分析方法

学生に対しては「あなたは、実習巡回時に以下の項目についてどの程度、指導を受けたいですか。最もあてはまる数字に○をつけてください。」として、「非常に受けたい」(5)、「受けたい」(4)、「どちらともいえない」(3)、「あまり受けたくない」(2)、「全く受けたくない」(1)の5件法で回答を得た。教員に対しては「あなたは、実習巡回時に以下の項目についてどの程度指導しますか。最もあてはまる数字に○をつけてください。」として、「よく行う」(5)、「行う」(4)、「どちらともいえない」(3)、「あまり行わない」(2)、「全く行わない」(1)の5件法で回答を得た。以上で得られた回答について欠損値がある回答を削除した結果、学生は154名、教員は1408名(実習担当教員861名、非実習担当教員548名)の回答を分析に使用した。学生、教員の回答の正規性を考慮してノンパラメトリック検定の1つであるMann-WhitneyのU検定を実施した。分析にはSPSS v24を使用した。

(3) 倫理的配慮

倫理的配慮に際しては、『秋草学園短期大学「人を対象とする研究倫理」規程』の審査を 受けた。

3 結果

表 1 は質問項目別に学生、実習担当教員、非実習担当教員による回答の平均値と標準偏差をまとめたものである。表 2 から表 4 は Mann-Whitney の U 検定の分析結果をまとめたものである。表内の平均位は高いほど高得点であることを示している。

表1 質問項目・対象別の平均値(標準偏差)

	質問項目	学生	実習担当教員	非実習担当教員
1	健康状態の確認	3.47(.951)	4.78(.510)	4.52(.859)
2	安全状況の確認	3.63(.824)	3.58(1.064)	3.62(.991)
3	実習プログラムの確認	4.02(.762)	4.32(.773)	4.24(.838)
4	実習への意欲の確認	3.62(.734)	4.47(.730)	4.28(.833)
5	実習日誌の提出状況の確認	3.58(.846)	4.59(.762)	4.35(.872)
6	挨拶・言葉遣いの確認	3.77(.823)	4.01(.1940)	3.92(.981)
7	通勤方法や通勤時間の確認	3.26(.885)	3.55(1.116)	3.45(1.053)
8	実習先の方針の確認	3.56(.863)	3.59(.956)	3.59(.931)
9	学生からの質問への応答	4.01(.796)	4.58(.714)	4.45(.753)
10	実習先からの評価の伝達	4.32(.720)	3.75(1.048)	3.83(1.054)
11	実習課題への取り組みの確認	3.97(.736)	4.34(.781)	4.26(.787)
12	部分実習・責任実習の取り組みの確認	4.42(.693)	4.64(.574)	4.51(.688)
13	指導案の確認	4.38(.696)	3.73(.994)	3.70(1.103)
14	実習日誌の書き方の確認	4.12(.835)	3.8(.975)	3.76(.1.030)
15	子どもや利用者との関わりの確認	4.12(.758)	4.48(.657)	4.40(.704)
16	実習先の教職員との関わりの確認	4.10(.768)	4.42(.703)	4.32(.754)
17	学習内容に関する質問への応答	3.70(.793)	3.93(.976)	3.84(.918)
18	実習先から指摘された事項の指導	4.05(.717)	4.50(.686)	4.38(.720)
19	学生が困っていることの確認	4.20(.770)	4.78(.475)	4.66(.596)
20	学生の悩み事の確認	4.18(.796)	4.37(.744)	4.29(.791)
21	心配や不安の除去	4.23(.737)	4.42(.696)	4.32(.734)
22	学生の激励	4.21(.914)	4.78(.464)	4.64(.643)
23	学生の相談への応答	4.14(.825)	4.53(.629)	4.43(.724)
24	宿泊実習に伴う不安の除去	3.88(.983)	3.84(1.024)	3.83(1.077)
25	日常的な会話	3.59(1.058)	3.03(1.182)	3.12(.943)
26	リラックスできるような会話	4.03(.896)	3.94(.947)	3.95(.943)

^{*}p < .05, **p < .01, ***p < .001

学生と全教員を比較した表 2 によると、「 2 安全状況の確認」、「 8 実習先の方針の確認」、「 24 宿泊実習に伴う不安の除去」、「 26 リラックスできるような会話」の 4 項目には有意差は認められなかったが、それ以外の項目では学生と教員の回答に有意差が認められた。また、大半の項目で教員の平均ランクが高かった。このことは、教員が指導、確認、応答することを重視していたと考えられる。それに対して、「 10 実習先からの評価の伝達」、「 13 指導案の確認」、「 14 実習日誌の書き方の確認」、「 25 日常的な会話」は学生の平均ランクが高かった。学生の側は、指導案をはじめとする指導やその対応を求めていたと推測できるだろう。

表 2 Mann-WhitneyのU検定結果(学生と全教員)

	상상 타타 구쪽 그	平均ラン	II (rfe		
	質問項目	学生	 教員	U値	р
1	健康状態の確認	234.45	841.33	24171.000	.000 ***
2	安全状況の確認	783.64	781.27	108745.000	.949
3	実習プログラムの確認	619.84	799.18	83520.500	.000 ***
4	実習への意欲の確認	373.32	826.14	45556.500	.000 ***
5	実習日誌の提出状況の確認	321.97	831.76	37648.500	.000 ***
6	挨拶・言葉遣いの確認	674.37	793.22	91918.500	.001 **
7	通勤方法や通勤時間の確認	678.78	792.74	92596.500	.002 **
8	実習先の方針の確認	765.61	783.24	105969.500	.628
9	学生からの質問への応答	491.24	813.25	63715.500	.000 ***
10	実習先からの評価の伝達	1005.99	756.95	142988.000	.000 ***
11	実習課題への取り組みの確認	576.68	803.90	76873.000	.000 ***
12	部分実習・責任実習の取り組みの確認	674.3	793.22	91907.500	.000 ***
13	指導案の確認	1066.44	750.34	152296.000	.000 ***
14	実習日誌の書き方の確認	930.26	765.23	131325.500	.000 ***
15	子どもや利用者との関わりの確認	588.84	802.57	78746.000	.000 ***
16	実習先の教職員との関わりの確認	622.38	798.90	83911.000	.000 ***
17	学習内容に関する質問への応答	677.26	792.90	92362.500	.001 **
18	実習先から指摘された事項の指導	535.99	808.35	70607.500	.000 ***
19	学生が困っていることの確認	461.59	816.49	59149.500	.000 ***
20	学生の悩み事の確認	698.63	790.56	95654.000	.008 **
21	心配や不安の除去	688.44	791.68	94085.500	.003 **
22	学生の激励	524.66	809.59	68863.000	.000 ***
23	学生の相談への応答	591.93	802.23	79221.500	.000 ***
24	宿泊実習に伴う不安の除去	792.32	780.32	110083.000	.742
25	日常的な会話	985.72	759.16	139866.500	.000 ***
26	リラックスできるような会話	820.50	777.23	114421.500	.233

^{*}p < .05, **p < .01, ***p < .001

実習巡回訪問を担当する教員は、多くの保育士養成校では、学部や学科の全教員が行う場合が多い。直接実習を指導している保育やその周辺領域を担当する教員はもちろん、教養科目の教員や芸術系科目を専門とする教員も担当する。そこで、表3では、保育士養成校の学生と直接実習を担当する教員を比較した。また、表4では、学生と非実習担当教員を比較した。その結果、実習担当教員と非実習担当教員に分けた分析結果も全教員と学生の分析結果と同様であるという結果となった。

表3 Mann-WhitneyのU検定結果(学生と実習担当教員)

	AN 目目 → PF □□	平均ラン	ク	II (-f	
	質問項目	学生	 教員	U値	р
1	健康状態の確認	176.80	567.25	15292.000	.000 ***
2	安全状況の確認	511.81	507.32	66883.000	.855
3	実習プログラムの確認	409.75	525.57	51166.000	.000 ***
4	実習への意欲の確認	257.19	552.86	27672.000	.000 ***
5	実習日誌の提出状況の確認	225.80	558.48	22838.000	.000 ***
6	挨拶・言葉遣いの確認	441.76	519.85	56096.000	.001 **
7	通勤方法や通勤時間の確認	437.64	520.59	55461.000	.001 **
8	実習先の方針の確認	498.02	509.79	64760.000	.628
9	学生からの質問への応答	328.41	540.12	38640.000	.000 ***
10	実習先からの評価の伝達	641.95	484.04	86925.000	.000 ***
11	実習課題への取り組みの確認	384.14	530.15	47222.000	.000 ***
12	部分実習・責任実習の取り組みの確認	431.18	521.74	54466.50	.000 ***
13	指導案の確認	671.24	478.80	91436.500	.000 ***
14	実習日誌の書き方の確認	588.67	493.57	78720.500	.000 ***
15	子どもや利用者との関わりの確認	389.68	529.16	48075.000	.000 ***
16	実習先の教職員との関わりの確認	406.12	526.22	50670.000	.000 ***
17	学習内容に関する質問への応答	437.25	520.65	55402.000	.001 **
18	実習先から指摘された事項の指導	355.15	535.34	42758.000	.000 ***
19	学生が困っていることの確認	312.58	542.95	36202.500	.000 ***
20	学生の悩み事の確認	450.85	518.22	57496.500	.004 **
21	心配や不安の除去	440.89	520.00	55962.500	.001 **
22	学生の激励	348.10	536.60	41672.500	.000 ***
23	学生の相談への応答	390.12	529.00	48143.500	.000 ***
24	宿泊実習に伴う不安の除去	513.93	506.94	67209.500	.775
25	日常的な会話	627.67	486.60	84726.500	.000 ***
26	リラックスできるような会話	529.65	504.13	69631.000	.292

^{*}p < .05, **p < .01, ***p < .001

表4 Mann-WhitneyのU検定結果(学生と非実習担当教員)

	質問項目···	平均ランク		U値	
	質问項目	学生	教員	U1IL	Þ
1	健康状態の確認	134.66	412.44	8803.000	.000 ***
2	安全状況の確認	351.18	351.59	42146.500	.982
3	実習プログラムの確認	289.61	368.89	32665.000	.000 ***
4	実習への意欲の確認	193.04	396.03	17793.500	.000 ***
5	実習日誌の提出状況の確認	176.36	400.72	15224.500	.000 ***
6	挨拶・言葉遣いの確認	311.54	362.73	36042.000	.004 **
7	通勤方法や通勤時間の確認	316.47	361.34	36801.500	.012 *
8	実習先の方針の確認	344.81	353.38	41165.000	.642
9	学生からの質問への応答	241.59	382.39	25270.000	.000 ***
10	実習先からの評価の伝達	443.18	325.74	56314.500	.000 ***
11	実習課題への取り組みの確認	271.30	374.04	29845.500	.000 ***
12	部分実習・責任実習の取り組みの確認	321.58	359.91	37588.500	.016 *
13	指導案の確認	474.63	316.90	61158.000	.000 ***
14	実習日誌の書き方の確認	420.62	322.08	52840.500	.000 ***
15	子どもや利用者との関わりの確認	276.99	372.44	30722.000	.000 ***
16	実習先の教職員との関わりの確認	293.59	367.77	33278.500	.000 ***
17	学習内容に関する質問への応答	318.47	360.78	37109.000	.016 *
18	実習先から指摘された事項の指導	260.08	377.19	28118.000	.000 ***
19	学生が困っていることの確認	225.81	386.82	22840.000	.000 ***
20	学生の悩み事の確認	322.43	359.67	37719.000	.028 *
21	心配や不安の除去	325.54	358.79	38198.500	.048 *
22	学生の激励	254.70	378.70	27289.500	.000 ***
23	学生の相談への応答	278.86	371.91	31009.000	.000 ***
24	宿泊実習に伴う不安の除去	355.28	350.44	42778.500	.784
25	日常的な会話	435.83	327.80	55182.500	.000 ***
26	リラックスできるような会話	366.93	347.16	44572.000	.260

^{*}p < .05, **p < .01, ***p < .001

表5は、実習担当教員と非実習担当教員を比較した結果である。「3 実習プログラムの確認」、「8 実習先の方針の確認」、「9 学生からの質問への応答」、「10 実習先からの評価の伝達」、「11 実習課題への取り組みの確認」、「12 部分実習・責任実習の取り組みの確認」、「13 指導案の確認」、「14 実習日誌の書き方の確認」、「17 学習内容に関する質問への応答」、「18 実習先から指摘された事項の指導」、「20 学生の悩み事の確認」、「21 心配や不安の除去」、「23 学生の相談への応答」、「24 宿泊実習に伴う不安の除去」、「25 日常的な会話」、「26 リラックスできるような会話」の項目について、非実習担当教員より実習担当教員の平均ランクが有意に高かった。

表 5 Mann-WhitneyのU検定結果(実習担当教員と非実習担当教員)

	그 가구 바탕 사과	平均ラン	/ ク	II (str	
	質問項目	実習	非実習	U値	р
1	健康状態の確認	706.36	701.61	234513.000	.745
2	安全状況の確認	704.13	705.07	236418.000	.965
3	実習プログラムの確認	731.92	661.85	212603.500	.001 **
4	実習への意欲の確認	712.92	691.41	228889.500	.268
5	実習日誌の提出状況の確認	715.19	687.87	226943.000	.124
6	挨拶・言葉遣いの確認	693.92	720.95	245167.000	.200
7	通勤方法や通勤時間の確認	710.32	695.45	231119.000	.488
8	実習先の方針の確認	732.69	660.66	211947.000	.001 **
9	学生からの質問への応答	747.63	637.42	199140.000	.000 ***
10	実習先からの評価の伝達	743.28	644.19	202872.000	.000 ***
11	実習課題への取り組みの確認	722.73	676.15	220480.000	.021 *
12	部分実習・責任実習の取り組みの確認	746.74	638.80	199905.500	.000 ***
13	指導案の確認	794.42	564.65	159045.000	.000 ***
14	実習日誌の書き方の確認	802.92	551.42	151757.500	.000 ***
15	子どもや利用者との関わりの確認	718.71	682.39	223922.500	.063
16	実習先の教職員との関わりの確認	705.60	702.78	235158.000	.887
17	学習内容に関する質問への応答	769.57	603.29	180335.500	.000 ***
18	実習先から指摘された事項の指導	745.15	641.27	201265.500	.000 ***
19	学生が困っていることの確認	704.97	703.77	235699.500	.937
20	学生の悩み事の確認	737.75	659.01	211037.000	.000 ***
21	心配や不安の除去	726.46	670.35	217287.000	.005 **
22	学生の激励	699.94	711.60	240013.500	.454
23	学生の相談への応答	732.22	661.39	212351.000	.000 ***
24	宿泊実習に伴う不安の除去	747.46	637.67	199282.500	.000 ***
25	日常的な会話	726.33	670.55	217397.500	.010 *
26	リラックスできるような会話	722.30	676.81	220845.000	.031 *

^{*}p < .05, **p < .01, ***p < .001

4, 考察

本研究では、保育実習における実習巡回訪問指導の教員と学生の差異に着目することで、より質の高い実習を目指すことを目的としてデータの再分析を試みている。以上の結果から、実習巡回訪問指導において、より質の高い実習を目指すために必要な 3 つの点が浮き

彫りとなった。

(1) 実習生の実習巡回訪問指導に対するニーズ把握

大半の項目で教員の指導への平均ランクが高く、教員は、管理的機能、教育的機能、支持的機能を行い、学生の実習を支えている姿が浮き彫りになったが、「10 実習先からの評価の伝達」、「13 指導案の確認」、「14 実習日誌の書き方の確認」、「25 日常的な会話」は学生の平均ランクが高かった。このような結果の背景には、学生は保育実習に対して、指導案や日誌などに不安を持っており、また、責任実習など子ども等の前で一日もしくは半日模擬的に保育を実際に回していくということに緊張もしていることが想定される。それゆえ、顔を見知った大学の教員の指導に「日常的な会話」などリラックスできることも求めているといえるだろう。また、「10 実習先からの評価の伝達」については、実習終了後に評価を聞くのではなく、現時点での評価を聞くことで実習での振る舞いの軌道修正をすることができると学生が考えているのではないだろうか。さらに、実習先からの現時点での評価を聞き、安心したいとも思っているのではないかと推測できる。

(2) 実習を担当していない教員の「教育的機能」へのアプローチ

実習における指導案の指導や日誌の指導などの教育的機能について、実習担当教員と、そうでない教員を比較すると、実習担当教員のほうがそうでない教員より対応しているという結果から、実習を担当していない教員であっても学生は教育的機能を求めており、このことは、実習巡回訪問指導を行う実習を担当していない教員の課題だといえるだろう。実際、実習を担当しておらず、専門が保育や周辺領域でない教員が実習日誌や指導案の指導をするのは難しく、非実習系の教員がいかに教育的な指導を学生にしていくのかが今後の課題といえる。一般社団法人保育士養成協議会(2017)は、保育士養成校の教員は、「保育以外の専門性を基盤とした教員の割合も高」注5く、また「巡回訪問指導」に関して9割を超える保育士養成校で実習担当教員以外の教員も「巡回訪問指導」に赴くことがアンケートの結果から明らかとなっている注6。

(3) リラックスできる会話の重要性

分析の結果、支持的機能の日常会話やリラックスできるような会話が、実習生にとって、緊張感を和らげる効果を持っていることが示唆された。実習巡回訪問<u>指導</u>(下線は筆者)であるので、「指導」すなわち教育的機能の保育内容に関する指導を念頭に置きがちであるが、子ども等とのかかわりや現場の指導者の指導、毎日の日誌など、普段の生活とは違う学びをしている実習生にとって、普段通っている養成校の教員が訪問し、話を聞いてくれるということは、不安や緊張感を和らげ、安心して話ができる場でもあることが明らかになった。このことは浅井・浅井(2019)^{注7}の研究成果も同様であった。2019 年末より続いている新型

コロナウイルス感染症の影響により、実習巡回訪問指導が電話やオンラインに代わったという養成校も現在は多いと思われる。そのような場合であっても、実習生と直接話し、気持ちを支えることは、意義のあることだといえるだろう。

5. まとめ

本研究では、実習生と養成校の教員の実習巡回訪問指導の意識の差に焦点を当て、また実習を担当する教員(実習教員)と実習担当ではない教員(非実習系教員)の分析をすることで、以上のことが明らかとなった。例えば、実習生が求めている日誌の書き方や指導案の内容など教育的機能などの指導については、保育についての知見を十分理解していないと答えることは難しいかもしれないが、日常会話やリラックスする会話などは可能である。しかしながら、ただリラックスできるような会話のみすればよいということではないし、単に保育の日誌指導や指導案に対する助言や指導を完璧に行ったからよい効果が生み出されるとも限らない。実習生自身が、子ども等と関わることに対してどのように考えるかという視点に立ち、指導していく姿勢が必要であろう。また、そのような視点に立つためには実習巡回訪問指導を担当する教員間で、連携や共通理解も必須であると考える。

スーパービジョンの技法では、バイザー(スーパービジョンを行う側)とバイジー(スー パービジョンを受ける側)の関係性やバイザーのスキルが重要となる。神林(2017)は、バ イザーの役割として、スーパービジョンの前提となる「バイジーの語りやバイジーによる内 省を促」キ゚タ すことやその基盤となる「バイザーとバイジーの相互作用を促進する」キ゚タ役割 も担っている、としている。ここでは、保育実習の巡回訪問指導におけるスーパービジョン を想定しているので、ソーシャルワーカーに対するスーパービジョンと同等には語られな いが、実習生 (バイジー) の語りや会話の中で内省を促すことや養成校教員と実習生の相互 作用のなかから、「バイジーはバイザーから教わるのではなく,自らの不足に気づくために バイザーという他者を活用するという視点」キュロが必要であるだろう。そのためには、養成 校教員は、直接的な「指導」や悩みにこたえることのみならず、実習生が養成校教員の話と いうフィルターを通して、内省し自己の不足に気づくようにしなければならないと考える。 また、ここでは、触れていないが養成校と実習施設との連携や共通理解も今後重要になっ てくるだろう。 実習巡回訪問指導が 「実習教育スーパービジョン」 と位置付けられている社 会福祉士養成についても渡辺ら(2019)の施設側と養成校の連携に関する研究では、「実習 生に対して実習指導者及び養成校教員が実習スーパービジョンをどのように行っていくか という具体的な方法についても研究の必要性 | 注11 がさらに重要となるとの見解が示されて いる。保育士養成については、施設側の指導者について、保育士資格の有資格者を求められ ているが、実習の指導については、国からは示されていない。しかしながら、有効な実習を 行うためには、施設側の指導や養成校との連携を深めるという視点も今後の課題である。

引用・参考文献

造1) 志濃原亜美、北野大、茗井香保理,福田真奈,富山大士,丸橋聡美,三好力,米原立将,韓仁愛,長谷川直子(2019)『保育実習における巡回訪問指導の在り方の再検討と有効な巡回訪問指導のシステムの開発』一般社団法人 全国保育士養成協議会 平成 30 年度研究助成報告書

- $^{\pm 2)}$ 村尾美紀(2009)「第7章 実習指導方法論 II: 実習教育スーパービジョン」日本社会福祉士養成校編『相談援助実習指導・現場実習教員テキスト』中央法規、p p 205-23 $^{\pm 3)}$ アルフレッド・カデューシン、ダニエル・ハークネス(福山和女監修)(2016)スーパービジョンインソーシャルワーク、中央法規
- ^{注4)} 西山修 (2005) 幼児の人とかかわる力を育むための保育者効力感尺度の開発.乳幼児 教育学研究 14、pp. 101-108
- 注5) 一般社団法人全国保育士養成協議会 (2017) 「厚生労働省委託調査研究事業 平成 28 年度保育士養成施設における教育の質の確保と向上に関する調査研究 | P. 139
- 注6) 前掲 注5) P.43
- ^{注7)} 浅井拓久也・浅井かおり(2019)「保育所実習における訪問指導のあり方の検討 実習生にとっての訪問指導の意義に着目して 」『東京未来大学保育・教職センター紀要』 6、pp.1-10.
- (2017) 「スーパービジョンセッションにおいて スーパーバイザーが用いるスキル ーソーシャルワーカーによるスーパービジョンの質的調査—」『社会福祉学 第 58 巻第 1 号 71–85 2017』 P.82
- 注9) 前掲 注8) P.83
- 注10) 前掲 注9)
- 注11)渡邊隆文、安保 尚、井坂優美、楢木博之、初鹿野美穂、和光勇介、渡辺健市、渡辺裕一(2019)「実習スーパービジョンにおける実習指導者と社会福祉士養成校教員との連携に関する現状と課題 ― フォーカスグループインタビューデータのテキストマイニングから ―」『健康科学大学 紀要 第 15 号』 P.19
- ・佐々木典彰・島内 智秋・江苅川淳子 (2019)「実習指導者が重視する保育実習生への励ましの言葉について」『東北女子短期大学 紀要 No.58』: 25 ~ 30 2019』

秋草学園短期大学紀要論文

重度知的障害者のグループホーム入居に対する親の態度 - 重度知的障害のある人の生活の場の移行に関する研究①

関 維子

秋草学園短期大学幼児教育学科 講師

要旨

知的障害のある人がグループホームでの生活に移行すること、グループホームでの生活を継続するということには、家族の意向や生活状況が深く関わっている。本研究では、グループホームに入居している重度知的障害者の親5名にインタビュー調査を行い、親がグループホームへの生活の場の移行を決断する背景や思いについて検討した。その結果、親は生活の場の移行を「本人が幸せであるための選択」と位置づけ、背景には「特有の親子関係」「親が手放すタイミング」「本人の生活の場を選択することに対する認識」「将来に対する不安」をめぐる思いがあることが明らかになった。母親の決断の一方で、父親には入居に対する「促進的態度」と「阻害的態度」があり、父親が「阻害的態度」の場合には「促進的態度」への変化を経てグループホームに入居していた。親は子との間に一定の距離を作り、親役割の部分からケア役割を分離させることで、それまでの暮らしに区切りをつける。それは、本人を育てる中で常に大切に考えてきた「本人が幸せである」ことを、過去と今だけではなく、将来に向けての選択であった。グループホームへの入居は移行(Transition)の契機であり、生活の場の移行とケア役割の移行であるとの示唆が得られた。

キーワード: 重度知的障害者、グループホーム、移行、ケア役割、親のねがい

1, はじめに

近年、障害のある人が自ら選択し、地域の中で自分らしく生活するための法整備や支援の 拡充が進められている。その一つである共同生活援助(以下、グループホームとする)は、 入所施設からの「地域移行」と「家族の扶養による生活」からの「移行」を推進し、知的障 害のある人が地域で自分らしく暮らすことを支えるサービスの要として展開している。

知的障害のある人のグループホームは、1989年に「精神薄弱者地域生活援助事業」として制度化され、「施設福祉から地域福祉へ」という「脱施設化」の「シンボル」となった(角田、2009)。そして、「入所施設」か「家族との同居か」という二者択一の選択肢に「グループホーム」が加わり、知的障害者の生活の場は地域へと展開してきた。2006年施行の「障

害者自立支援法」でグループホームおよびケアホーム (1) が法的に位置づけられ、入所施設 や精神科病棟からの「地域移行」(2) が推進されてきた。さらに 2018 年以降は、重度障害者 の受け入れ体制の整備などサービスの拡充が図られてきた。その結果、グループホームの利用者数は年々増加しており、入所施設の利用者数を上回る約 14 万人になっている (社会保障審議会障害者部会, 2021)。また、グループホームの入居経路で最も多いのは「親や兄弟等の扶養による生活」で、入居者全体の 36%を占めているとの報告がある (PwC コンサルティング合同会社, 2021 年 3 月)。

グループホーム利用者が増加する一方で、療育手帳を保持する 18 歳以上の在宅知的障害者も約73万人いる ⁽³⁾。その多くは、家族の扶養の下で生活しており、介護する親自身の高齢化による「老障介護」や介護力の低下、「親亡き後」の問題、知的障害者の高齢化や重度化による介護負担の問題が顕在化している (厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課,2018)。こうした状況を受け、障害者の生活を地域全体で支えるシステムの構築が検討されており、サービスの種類や量の確保だけではなく、「生活の場の移行をしやすくする支援を提供する体制の整備」が課題となっている ⁽⁴⁾。障害のある人が親元を離れて「生活の場の移行」をすることが困難な背景には、どのような課題があるのだろうか。

先行研究においては、知的障害者の「生活の場の移行」は親役割やケア、自立の視点から論じられてきた。親役割やケアについては、子のケアが母親にとっての「生き甲斐」や「唯一の役割・アイデンティティ」になっている場合、母親は「ケア役割」を手放すことができず「母親によるケアの抱え込み」が生じること (植戸、2020) や、親が「自らを犠牲にしても本人のためにつくすというイデオロギー」に縛られていることが指摘されている (鶴野、2000)。一方で、親が自らを「積極的に代替不可能な主体」として位置づけて子のケアをするというよりも、職員に負担を掛けられないという思いから「仕方なく」子のケアを引き受けている側面があることも報告されている (染谷、2020)。染谷の報告はグループホームから親との生活へと移行した事例について分析したものだが、この「消極的」であり「代替不可能」ではない主体である母親像は、先行研究におけるケア役割や親役割を「積極的に」あるいは「縛られて」遂行する母親像とは異なる知見を示している。ただ、職員に「無理を言う」ことや「負担をかける」ことができず子を引き取るという母親の行為は、ケアが「代替不可能」であることを示しているとの見方もできるだろう。

知的障害者の「自立」に関する研究では福田(2017)が「老障介護」にある母親を対象に、障害の告知から子をグループホームに送り出すまでの経験について分析している。福田は子を自立 (5) させた母親に共通する「分岐点」(転機)は「窮地に立たされ焦燥し決断に踏み切る」であったとしている。同様に、高齢期の母親を対象とした佐々木ら(2016)の研究では、子が 40 歳代になり「子離れの必要性の認識」と「親離れの必要性の認識」はあるものの「子どもへの愛情」や「施設 (6) へ預ける罪悪感」もあり、「親子の精神的な

つながり」を感じることでの「葛藤」が生活の場所の決断に影響していることが指摘されている。また、親元からの自立は「親の決断次第」であり、その決断をする親が徐々に表れてきているとの内田(2014)の報告もある。

以上のように、知的障害のある人が親元を離れ、グループホームでの生活に移行するということには家族の意向が深く関わっていることが先行研究において明らかになった。しかしながら、これらは親のネガティブな思いや経験に焦点を当てているものが多く、グループホームへの移行に対する積極的な意味については、十分に説明されているとはいえない。

そこで本研究は、親の視点から明らかにし、重度知的障害者がグループホームで暮らすことの積極的な意味について検討することを目的とする。

2. 方法

本研究は、グループホームへの生活の場の移行をめぐる親の経験を明らかにすることを 目的としている。そこで、本研究では質的調査法を用いてデータ収集及び分析を行った。

2-1. 調査の対象

A県I市のNPO法人が運営している介護サービス包括型グループホーム(Kホーム)に入居する重度知的障害のある男性6名のうちの5名の親を対象とした。1名については、障害種別が異なることと、責任が親からきょうだいに移っているため対象から除外した。対象者の概要は表1の通りである。

介護サービス包括型グループホームは、当該事業所の従事者が日常生活援助と介護サービスを提供する共同生活援助である。Kホームの母体は、グループホームの他に高齢者及び障害者支援に関する居宅介護・生活サポート・日中一時支援・移動支援・行動援護等の事業を展開している法人である。本研究でKホームを選定した理由は以下の3点である。

- ① Kホームは入居者 6 名中 5 名が重度の知的障害者であり、20 代~30 代で在宅ケアから移行している。先行研究で対象とされたグループホーム入居者の多くは中度~軽度の知的障害者であり、重度知的障害のある子を持つ親の研究は少ないこと。
- ② Kホームは月に1回スタッフと親による保護者会が開催されるなど、親とグループホームとが協働している。親の会が設立し、運営するグループホームは散見されるが、 Kホームのような協働型のグループホームに関する調査は見当たらないこと。
- ③ 入居者1名の親と調査者が以前からの知り合いであり、インタビュー調査に快諾を頂いたこと。

2-2. データ収集と分析方法

インタビューは 2020 年 12 月から 2021 年 6 月にかけて、公的機関の一室を借りて半構造化面接を実施した。インタビュイーの意向により、A との 1 対 1 での面接、B・C との 2

対1での面接、D・E との2対1での面接、全員とのグループ面接2回の計5回実施した。インタビュイー同士は日頃から何でも話している関係なので、グループでも話しづらいことはないとのことだったため、グループ・インタビュー法に基づいて面接を実施した。5回の面接を通じて内容に変化がなく、面接の人数の影響はないと判断し、5回の内容を合わせて分析を行った。

各面接1回に要した時間は2時間半~3時間であった。インタビュー内容はICレコーダー2機で録音した。録音した音声データ及びフィールドノーツから調査者がトランスクリプションを作成した。得られたデータはグラウンデッド・セオリー・アプローチに依拠した継続的比較分析法で分析を行い、カテゴリーとサブカテゴリーを析出してカテゴリー間を関係づけた。本研究では、各カテゴリーの内容を中心に説明する。

分析した結果についてはインタビュイーに内容を確認してもらい、内容妥当性を確保した。倫理的配慮として、調査の依頼及び実施の際に文書及び口頭で説明を行い、同意を得た上でインタビューを実施した。また、本研究は、秋草学園短期大学「人を対象とする研究倫理」規程に基づき、研究倫理審査委員会の承認を得ている(承認番号 2020-12、令和 2 年 10 月 14 日付)。

2-3. 質問項目

最初に、グループホームでの本人の現在の生活や思いについて質問した。その後は調査者が内容の確認のための質問を挟みながら、本人の誕生から現在までのこと、グループホームへの入居の経緯や思い、本人の成長や家族関係の変化、福祉サービスに対する思い、親亡き後を含めた今後に対する思いなどについて自由に語ってもらった。

3. 結果

本稿では、インタビュイーである「親」にとっての「子」である重度知的障害者を「本人」と表記する。また「看護や介護、療育、育児など、複合的な内容も含めた、援助を意図した『かかわり』の総称を表す言葉」として「ケア」を用いる (藤原, 2006)。調査対象者の概要は (表 1) のとおりである。

表1.調査対象者の概要					
	A	В	С	D	Е
子から見た語り手の続柄	母(父あり)	母(父あり)	母(父あり)	母(父あり)	父(母が2年前に死 亡)
語り手の年齢	60代	70代	70代	60代	70代
子の障がい名	自閉スペクトラム症	ダウン症	ダウン症	単純性知的障害	自閉スペクトラム症
療育手帳	最重度	最重度	重度	最重度	重度
支援区分	区分 5	区分 5	区分4	区分 4	区分 4
子の年齢	30歳	42歳	39歳	39歳	40歳
入居時の年齢	23歳	35歳	33歳	33歳	34歳
子のきょうだい	2歳上に兄	3歳下に弟	7歳上に姉、6歳上に兄	2歳下に妹	2歳下に弟
入居歴(語り当時)	6年半	6年	6年	7年	7年
子の教育の場		保育所~養護学校(小 1~高3)	保育園~養護学校(小 1~高3)	幼稚園~就学猶予1年間~普通学級~特殊学級(小4~中3)~養護学校(高1~3)	障害児通園施設~養護 学校(小1~高3)
共通項	同じ養護学校(現在の特別支援学校)を卒業(CとEが同級生。BはCとEの2学年上)				
大地块	同じ市内の「手をつなぐ親の会」で活動中				
Kホーム内覧会見学のきっ かけ	母体事業所のサービス を利用・支援スタッフ からGH設立の話を聞く	を利用・支援スタッフ	親仲間(B)から誘われる	親仲間(A)から誘われる	身内が母体事業所支援 スタッフ

本調査の結果、重度知的障害者の生活の場が家庭からグループホーム (K ホーム) に移行することをめぐる親の語りは【生活の場の移行に対する思い】【K ホームへの入居に対する父親の態度】【入居することを決めた心境】の3つの【大カテゴリー】に整理することができた。そして【生活の場の移行に対する思い】は5つの《中カテゴリー》と16の[小カテゴリー]から生成された。【K ホームへの入居に対する父親の態度】は3つの《中カテゴリー》と8つの[小カテゴリー]から生成された。【入居することを決めた心境】は2つの《中カテゴリー》と6つの[小カテゴリー]から生成された(表2~4)。表の()内のアルファベット A~E は語り手を表している。

3-1. 生活の場の移行に対する思い(表2)

【生活の場の移行に対する思い】については、主に母親($A\sim D$)の語りからカテゴリーが生成された。父親である E は、本人の移行は母親が進めたことであり、自分はほとんど関与しなかったと語った。

表2. 大カテゴリー:生活の場の移行に対する思い

中カテゴ リー	小カテゴリー	語りの例
本		ずっと家にいるのが本人のために幸せなのか、自分(親)と一緒に土日に出かけるのが幸せなの
人が表	+ 1 1	か、ある程度自分(本人)の自立した生活が幸せなのか(B)
本人が幸せであるための選択	本人が幸せであること	私はね CJ(子)、笑顔が絶えないようにって/それが一番だなって、自分では思ってるんですけど(C)
ための		やっぱりその、本人の幸せ、だけど、本人が幸せであるために、親が犠牲になるっていうのもま
選 択	親が犠牲にならないこと	た違うと思うし、思いを我慢してっていうのも違うと思うし(D)
3/ (本人の意思決定を無視して、親が勝手に決めたと言えば、決めたのがきっかけだと思う。でも、
	本人に代わっての選択 	それが不幸だったかっていうと、すごく本人たちは幸せに暮らしているし(D)
		親のほうが「いつまでも子供」っていう感覚、が家にいたらもっと強く働くんじゃないかなって
		思って (A)
	「いつまでも子ども」という	(大人になっても)「うちの子は」ってね(E)
	感覚	うちの子はって、それもね、親あるあるで/やっぱり愛しい、可愛いと思えるし、40 にもなっ
		た息子を「可愛い」とか言ってるの、変って言っちゃ変だけど(D)
	ー緒にいて当たり前という感 覚	親が、一緒に行って当たり前で、そんなに、この子がいて苦労ってこと無かったし、居て当たり
		前と思うし/一緒に歩くのは当然と思ってたから(B)
		私は、手放せないと思ってた/どこでも連れてっちゃうしね、うん/自分の目の届くところのこ
特 有		ととかね、なっちゃう(C)
特有の親子関係		人間として扱っていないわけじゃないし、親は別だと思っているわけでもないし、親の気持ちっ
関 係		ていうのはまたね、その、人権擁護とかね、そういうのとは違うところに気持ちもあって/それ
		があまりにも大きすぎると、本人の自立を阻害しちゃうとか、いつまでも離せないとか、共依存
		とかね、色々ありますけど、8050とかね、ありますけど(D)
	本人の自立を阻害する親の気	前からね、やり過ぎかなって、私なんかは思ってる部分があって、ただ、ぶっちゃけて言うと、
	持ち	私がやっちゃった方が早い、早い、うん。そういうことなんですよね。その、言い出すのを待っ
		てやれば、まあ、言ってくるだろうなって思いながらも・・分かっちゃいながらやっちゃう部分
		があって/この生活になったからそうなったってことではないんですけど、ただやっぱり、離れ
		たからできたってことですよね (B)
		出来ないとすぐに取って、お父さんがやっちゃうけど (E)
		下の子が出ていくのは当然と思ってたので、別に、「行けば?」って感じですよね。特に、男の
ダ 親 イ が ミ 毛	いつ手放せるか分からない	子ですから、別に家にいてもらう必要もないし、自分のやりたいことやればいいんじゃないのく
タイミング 親が手放す		らいな感じで・・長男はいつ手放せるか分からない、自分の気持ちの中でも。それから、入れた
		い場所が見つかるかとか、だから当然、そばにいて当たり前かなっていう生活でしたよね(B)

Ī		
		もし、Sがもっと年取るまで、手元にいたら、逆に手放せなくなってたかもしれない・・自分も
		ある程度若かったし、Sも若かったから出せた、っていうのもあるんじゃないかな、やり直しが
	といったから手放せた	きくって言ったら変だけど。もっと年を取ったら、逆にもう、「この子は私の全てよ」みたい
	石がりたがり子灰もた	な、ありがちだと思うんだけれど、あの、なんだろう、口では「この子は私がいなきゃダメなの
		よ、この子のために私は頑張るわ」って言ってて、実は、その子に依存してるって言ったら変だ
		けど、年取れば年取るほど、もしかしたらそうなっちゃって、放せなかったかもしれない(D)
		親が元気なうちじゃないとちょっと、やれないかなと思って/親が動ける間に出さないと、親が
	元気なうちに動く	動けなくなるよみたいな/なんかその、放すタイミングというかね、それを。何でも、何でもタ
		イミングを逃さないように(A)
		(養護学校の)途中でね、(施設)入所させてしまうお母さん方もいましたけど、今はどういう
		風に、あの、そういう話があるか分かりませんけど、昔は「子どもがちっちゃいときこそ、手放
	713 04 44-1 44-244-	した方が馴染む」っていうの、大きくなればなるほど、その、抵抗があって上手くいかないから
	子どものために小さいうちに	「ちっちゃいうちに手放した方が子どものためよ」みたいなね/(子どものことを考えると、こ
	手放すという考え方への疑問 	うなるのか)と思いましたけど、ただ現実問題としてね、私たちは(じゃあ、自分の子も)って
		いう気は、さらさら無かったよね、あの頃は。そんなこと、微塵にも思わなかったよね、その頃
		は (B)
	親が選べる時代	昔から比べると、親が選べる時代になったのでね・・全部が全部ね、100%選べるわけではない
		ですけれど、ただ、インターネットも普及してね・・自分の子に合うかなっていうのも見つかり
		ますしね・・脚で行って見てみないと分からないっていう時代ではなくなりましたしね/そうい
		う点では、今はいい時代かなとは思いますよね(B)
*		(本人の意思決定)すごく大切なことだと思うし、本人の意向を無視して外出させないとかね、
本人の生活		そういうこともあるから大切だとは思うんですけど、こと入所に関しては、意思決定ありきかっ
生活		て言ったら、それはそうではなかったと思うのね/本人さんたちに「将来はどうやって過ごした
の 場		いですか?」とか「僕はグループホームに入りたいです」とか、そのキャッチボールのできない
場を選択することに対する認識	親が本人の住む場所を決める	子たちだから、で、まあ、できるとしたら、じゃあこの3つのうち、どこを選ぶのがいいです
する	ことの肯定的な側面	か、おうちにずっといる、離れてお友達と暮らす、一杯のお友達と暮らす、ま、入所のね、そう
<u>ح</u> ک		いうチョイスはさせられると思うんですけど、見たことも聞いたことも無い、抜群に居心地のい
対する		い家以外のものを選ぶかって言ったら、多分選ばないと思うんですよね/本人の意思決定ってい
る認		うのを考えれば、見たこともない中から生活が激変するような決定っていうのは、ま、出来る子
識		もいますけどね、多分うちの子に関しては難しかったし、間違ってなかったと思うし(D)
		もっと小さい頃は、もう施設、この子は施設しかないって思いこんでたから/「施設に」と思っ
	グループホームを選択する積極的理由	てた時も、かわいそうだなっていうのもあったりしたし、ノースカロライナを見て「あーこうい
		う生活があるんだ」っていうふうに思ってから、1人の人間としてね、やっぱり生活が出来る力
		があるって思って/すごい笑顔で生活してた。その、グループホームの人たちがすごく穏やか
	<u> </u>	

		に。会ってもこう、笑顔っていうのが、やらされてる感じがなかったんですよね/見学して、あ
		あこういう暮らしもあるんだと思って、そこからはもうグループホームしかあんまり、私の中
		で、なかったので(A)
		1年に入った時に、その、高等部のお母さんとか、卒業された方のお母さんの話を聞く委員会み
	 施設入所は子どもを捨てるこ	たいなのがあって、お母さんが子どもを施設に入れたと。その、入れた時に子どもを捨てたっ
		て。その、自分の意識の中で。そういう言われ方をするんですよね、その、入れた方のお母さん
	という親の認識に対する驚き	っていうのは/そうか、施設に入れるってことは親にとっては捨てるってことになるのか)って
		いうのが、一番ショックではありましたね。そういう、親が、思っちゃうんだなっていう(B)
المتر	親亡き後のこと	大きくなっていったらやっぱり違う、親よりね、長生きするんだからね、そういうのも考えなく
来に		ちゃって言ってて/きょうだいって言ってもね、あれでしょう、無理だろうから、やっぱりそう
対す		いうところ入るようだろうな、とはずっと思ってました、うん(C)
将来に対する不安	自分に何かあった時のこと	自分にもし何かあったら、この子はどうなるんだろうっていうのはなんか、ずっと、うん、あり
女	日分に刊かめった時のこと	ましたね。なんか(A)

3-1-1. 本人が幸せであるための選択

親にとって、生活の場の移行は《本人が幸せであるための選択》である。言語による意思 疎通が困難な重度知的障害は、他者に対して自分の思いや希望を明確に示すことが難しい。 そのため親は本人が笑顔でいられているかどうかを [本人が幸せであること] の判断基準に しながら、本人に代わって物事を決め、サービスを選択していた (C, D)。

親は、Kホームへの入居を検討する中で[本人が幸せであること]を自問自答(B)し、[本人に代わって選択]することの重みを「本人の意思決定を無視する」(D)という厳しい表現で語っていた。また《本人が幸せであるための選択》をすることで[親が犠牲になること]への疑問や「本人の幸せ」と「親の幸せ」は別であるという視点も示された(D)。

3-1-2. 特有の親子関係

親は、重度知的障害のある本人に対して [[いつまでも子ども」という感覚] を持っており (A. E, D)、その感覚があることを反省的に受け止めている。また [[-緒にいて当たり前」(B, C)] という感覚 は、本人と親の社会参加を可能にするものとして機能してきた。そして、時として親の気持ちや態度が [本人の自立を阻害] していることも、親は自覚していた (B, D, E)。

これらの[「いつまでも子ども」という感覚]と[「一緒にいて当たり前」という感覚][本人の自立を阻害する親の気持ち]は、重度知的障害の「親あるある」(D)という《特有の親子関係》であり、その関係の有り様は親と一緒に生活している限り続くものという認識が示された(A.B,D)。本稿においては、Dが「8050」問題に言及しているように、障害

者の親子関係に限定されることではないことから《特有の親子関係》としてコード化した。

3-1-3. 親が手放すタイミング

親は《特有の親子関係》に対する問題認識から、本人を「手放す」必要性を感じていたが、いつでも手放せる訳ではなく《親が手放すタイミング》があることが示された。

本調査では、「気持ち」の面でも「入れたい場所」が見つかるかどうかという点でも [いつ手放せるか分からない](B)といった親の思いがあった。また、親の年齢や本人の年齢、親子の共依存的な関係の強まりによっては、親が「手放せる」タイミングと「手放せなくなる」タイミングがあるという視点 [若かったから手放せた](D)も示された。[親が元気なうちに動]けるうちに「出す」という姿勢も語られた(A)。

また、Bは本人が養護学校(現在の特別支援学校)に入学して間もない頃に先輩の母親の話を聞く機会があり、親が「施設入所は子どもを捨てること」であり[子どものためにも小さいうちに手放すという考え方に疑問を持つ]ことがあったと語った。親は本人が幼いうちから「手放す」覚悟と「本人のため」を思った選択について思いを巡らしていることも示された。

3-1-4. 本人の生活の場を選択することに対する認識

親は、近年の福祉サービスについて [親が選べる時代] になったと感じていた (B)。この「選べる」という認識は、サービス利用に関する選択肢の量だけではなく「自分の子に合うかどうか」という、サービスの質に関する選択肢の広がりも意味している。そうした「親が選べる」状況下で [親が本人の住む場所を決めること] について、Dは本人の意思決定の大切さを踏まえつつも、重度知的障害者が自分で住む場所を選ぶことの難しさに言及し、「間違ってなかった」との [肯定的な側面] について語った。

また、Aは本人が幼いころは「施設しかない」という「思い込み」があったが、米国ノースカロライナのグループホームを見学したことをきっかけに、障害のある人も「一人の人間」として「生活できる力がある」という気づきがあり、本人の将来の生活の場をグループホームにしたいと考えるようになった。そして、Aが「かわいそう」に思う「施設入所」に対する消去法の選択としての「グループホーム」ではなく「笑顔」で「穏やか」な自分らしい暮らしができる「グループホームを選択する積極的理由」として捉えられた。

[親亡き後のこと]など《将来に対する不安》については、子に障害があると分かった時から母親は「自分にもしものことがあったら、この子はどうなるんだろう」(A)、「やっぱりそういうところ入るようだろうな」(C)という思いを持ち続けてきたことが示された。

3-2. Kホームへの入居に対する父親の態度(表3)

本調査では、母親の語り(A~D)と父親の語り(E)から、本人のグループホームへの移

行に対する父親の態度や意向を整理した。

【グループホーム(K ホーム)への入居に対する父親の態度】は《入居への促進的態度》 (A, D)、《入居への阻害的態度》(B, C, E)、《促進的態度への変化》の3つに分類できた。 K ホームが開設された当初から入居したのは A, D, E であり、B, C は父親を説得できた 1 年後に入居したことから、【グループホーム(K ホーム)への入居に対する父親の態度】 は、グループホームへの入居に関わる要因であることが示された。

3-2-1. 入居への促進的態度

5人の父親の中で、本人が K ホームに入居することに反対せず、前向きに受け止めたのは A (夫)である。A によると、父親は育児に協力的であり、出世よりも家庭を大切にして転勤と単身赴任をしない異動を職場に願い出たという。そして母親が育児や療育に奮闘する 傍らで、本人の兄のことを分担していた。また「私 (母親)がやるって言ったらそれが良いと思ってるから何も口出さないし、そんな感じだった」とする。

D(夫)は積極的に反対することも、積極的に賛成することもなかった。Dと A は家族ぐるみの交流があり、D は父親が反対しなかった理由として「やっぱり A さんと一緒っていうのも大きかったと思う。I 市で知ってるの、A さん(夫婦)だけだから。うちの。そうそうそう、なんか父親同士ってほんとにね、繋がり・・父親同士のネットワークって無いから、だからうちの主人は [A さん」っていうキーワードはすごく大きかったと思いますね」と語った。

3-2-2. 入居への阻害的態度

また、父親である E は「お金に不自由ないように何とか、逆にこういうね、障害あるから、で、女房に苦労かけないように仕事はちゃんとやって」という思いから、本人のことは亡くなった母親に任せていたと語った。その一方で、休日には母親と一緒に、本人が好きな飛行機や電車に乗って色々なところに出かけるなど、家族のことを気に掛ける父親でもあった。E は母親から K ホームの話を聞き、[そういうところに入れなくてもいいんじゃないか]と「最初は強く反対」した。その理由について E は「わからない」「説明できない」と

しながらも「見栄を張ったたぐい」のものだったのではないかと自己分析した。

3-2-3. 促進的態度への変化

母親から K ホームへの入居のことを聞いた当初は、入居することに反対した父親は母親との話し合いや母親の思いを受け止めることにより《促進的態度への変化》を示した。B は K ホーム設立の話が出る 2 年ほど前に入院したことがあり、その際に父親が仕事をしながら家のことや本人のことを担い、苦労した経験がある。B は当時のことを持ち出して父親を説得し、C も親亡き後のことを考えなければいけないことを話し合い、B (父)と C (父)は [親が面倒を見続けられない現実を認め]た。しかし [現実を認める] ことはできても、受け入れることには更に時間が掛かり、入居にあたっては [母親の強い気持ちに引きずられる]ところがあった (B)。

Eは、Kホーム入居の話を聞いた当初は「猛反対」したが、母親が強く主張はしないが本 人の入居を望む思いに「そこまで言うなら」「あなたが言うなら、それが一番いいことだか ら」と [母親の意向を尊重] し、入居に同意した。

表3. 大カテゴリー: K ホームへの入居に対する父親の態度

中力		
テゴ	小カテゴリー	語りの例
リー		
	<u> </u>	主人は全然、あの「いいんじゃないか」っていう感じ/車で 10 分 15 分の所だから、
	前向きに受け止める	まあ行き来もできるしっていうんで、そんなには反対はしなかったんですけど(A)
入 居		積極的に反対はしなかったけど、積極的に賛成もしない/積極的に反対はしなかった
		ね、でも俺もすごくいいと思う、頑張れということもなかったですね/やっぱり A さ
促進		んと一緒っていうのも大きかったと思う (D)
への促進的態度	反対も賛成もせず	うちはまあ、とことん、この子の将来についてどうするかとか、入れることにどうす
度		るかとかって、話し合ったことはないです。なんとなく、今度こういうところができ
		て、まあ、A さんのことも知ってるし、こんなメンバーで入るんだけど、入れようと
		思うんだけどどう?みたいな (D)
		なるべく放したくはなかったのかなとは思ったんですよ、あの時に(C)
入 居	手放したくない思い 	単なる、手放したくなかった(笑)。ほんと、可愛くてしょうがなくて(B)
占への	ずっと子の面倒をみるつもり	あの、「自分がね、ずっと面倒見るから、入れる必要はない」って、ずっと言ってた
阻害	でいた父親	人なんですね (B)
阻害的態度	「そういうところに入れなく	具体的にどうだっていうのは、僕にもわからない。ただ行かせたくなかっただけ。何
茂	てもいいんじゃないか」とい	も、そういうところに入れなくたっていいじゃないかって/見栄を張って、そういう
	う気持ち	たぐいだと思うんだ、そういうところに入れたくないなって(E)
		親よりね、長生きするんだからね、そういうのも考えなくちゃって(C)
	親が面倒を見続けられない現 実を認める	一人で自分で面倒見るって言ってたけど、あの時は若かったから言えたことであっ
		て、やっぱり自分は年取ってくるわけですから、どこまで見られるかなっていうの
		は、きっとあったんだろうし(B)
促維		「こんな良いところがあるんだよ」って、それでも、ちょっと渋ってた面はあったん
的能	母親の強い気持ちに引きずら	ですけど/私の中ではもう「入れたい」っていう気持ちが強かったので、だからこれ
促進的態度へ	れる	は、私自身が迷ってたら、主人が「どうかな」って言ってたら、きっと入れなかった
、の変化		かもしれませんけど・・最初はちょっと引きずられた感はありますよね、主人は(B)
		うちの女房、そういうことに関して「どうして?」って聞く人じゃないから。「だ
		め」って言ったら「はい」っていう。だから聞かないけど、でも「いいところだ」
	母親の意向を尊重する	で、「じゃあそこまで言うなら」って。滅多にそういうこと言わない人だけど、それ
		だけあれならね、「じゃあ、いいじゃない?」って、うん/だったら、あなたが言う
		なら、それが一番いいことだからって、うん (E)

3-3, 入居することを決めた心境(表4)

【入居することを聞けた心境】は、母親が【生活する場の移行に対する思い】を一言で表 したコードである。

本人のグループホーム入居に対する母親の思いは [踏み切る] (D) こと、手放すことに対して [ふんぎりがつく] (B) ことであった。B は父親の反対で K ホームへの入居が 1 年遅れた理由として、自分自身の気持ちについても [ふんぎりがつかない] ために [踏み切れ] なかったと語った。

また、グループホームへの入居そのものが [子どものために頑張る] (B) ことであっただけではなく [もうひと頑張り] (A) することでもあることが示された。

表4. 大カテゴリー: 入居することを決めた心境

中カ		
テゴ	小カテゴリー	語りの例
リー		
	もうひと頑張り	もうひと頑張りしようみたいなのもあったり (A)
入	子どものために頑張る	子どもにとっては、頑張ったなって。母親頑張ったよね、無理にでもね(B)
入 居 	踏み切る	あの時、ね、踏み切れたから(D)
	ふんぎりがつく	踏ん切り付くのって、あの「入れよう」っていう気持ちがあったんだったら踏ん切り付く
	ふんぎりがつかない	んでしょうけど、私達みたいに、「父親たちが手放さないわ」っていうのはもう分かって
		いたし、で、私たち自身も、なんせ、今一つ踏み切れないところがあったよね。その、
遅 れ		「え、手放すの?ここの、横に寝ているこの子を?」みたいな、そういうのってあったよ
て		ね (B)
入 居		(EJ は 3 か月後に入居)手続き上のことで遅れて入ったんだけど、その間 (EJ の) お母
	本人を説得	さんは本人を説得していたみたい。音に敏感で嫌いな音がするとパニックになっていたか
		ら。よく K ホームに本人を連れて見に来て、皆で一緒に過ごしてた(A, D)

4. 考察

4-1. 生活の場の移行に対する積極的な意味付け

4-1-1.「本人が幸せであるための選択」としての生活の場の移行

本調査の結果から、重度の知的障害のある子を持つ親が、子の生活の場を家庭からグループホームへと移行することを決めるということは「本人が幸せであるための選択」によるものであることが明らかになった。親は、「グループホームへの入居」という選択肢が現実味を帯びた時に「親子で一緒に暮らすことは本人の幸せ」であるが、「親元を離れて生活することも本人の幸せ」である、あるいは「親元を離れた方が本人の幸せ」かもしれないという、

より積極的な意味づけをすることによって、生活の場の移行を決断する。

つまり、親にとっての「生活の場の移行」は、本人が「幸せ*になる*」ためではなく、本人が「幸せ*である*」ための選択である。本人が親元を離れて生活することに対して積極的な意味づけをすることで、親は生活の場の移行に向けて、気持ちの「ふんぎり」をつけ、「踏み切る」「頑張る」ことができる。

4-1-2. 親による「ケア役割の移行」

本調査の結果、生活の場の移行は「一緒に生活している限り、本人の自立を妨げる」という親の自覚と反省からも、積極的に意味づけられていることが明らかになった。本調査における親の語りでは、成人した本人を「子ども」として扱うことや自分の目の届く範囲に置くこと、親が本人の代わりにする、手を出し過ぎることなど、自立を妨げる「特有の親子関係」が示された。

こうした親子関係について、庄司ほか (2013) は自立とケアの関係から「自立にとってケアは不可欠」という側面と「自立を妨げる不適切なケア」(**)の2つの側面があるとしている。そして、障害者の親子関係においては「過保護」や「過管理」といった「自立を妨げる不適切なケア」が生じやすいと指摘する。また、こうした親の「過保護」や「過管理」について、障害のある当事者が「抑圧」として否定し、自立を目指しているのが「脱家族」の主張である (土屋,2003)。土屋は「自立」について、障害のある当事者にとっては「自らを子共扱いし続け、行為主体となることを妨げるような、『障害者の母親』との関係からの脱出」「しがらみ (**)を除去しようとする試み」であり「障害者の母親」にとっては「介助の引きわたし」であるとしている。

本調査では、親が「過保護」「過管理」であること、それが本人の自立を妨げていることを自覚している語りが示された。この「特有の親子関係」は「脱家族」の主張が否定している親子のケア関係とも共通している。つまり、重度知的障害者の生活の場の移行とは、ケアと自立をめぐる「特有の親子関係」からの「ケア役割の移行」と考えられる。

4-1-3.「親も幸せであるための選択」としての生活の場の移行

本調査では「本人が幸せである」ことと「親が犠牲になる」こと、そして「思いを我慢する」ことは「違う」という親の思いが語られた。「親が犠牲になる」ような「ケア役割」について藤原(2006)は、障害のある子を持つ母親は「献身的な母親という規範」の中で「肥大化」する「障害児の母親としての役割」を「自分自身を小さくすること」で対処していると指摘する。また、障害児・者の親は「人生における選択が制限」されて「『障害者の母親』以外の生き方」が許されないといった土屋(2003)の指摘⁽⁹⁾ や、母親が「期待される障害児の親として生きねばならぬという自己」と「母親役割を離れて自分自身の人生を生きたいという自己」の二つの自己において葛藤するという春日(2001)の指摘もある。

本調査における「親が犠牲になることは違う」という親の語りは、親が犠牲になることを当然のこととする社会規範が今なお存在していることに対して、親自身が否定し、越えなければならないという思いを表している。このように「親が犠牲になること」を当たり前とすることに対する批判的な思いがある一方で、親には別の思いもある。それは「本人が幸せである」ために譲れない、大切にしていることであり、時には親の犠牲の上に成り立ってきた。親は「本人の幸せ」と「親が犠牲になること」の間にある「思い」の揺らぎの中で、本人と共に生活し、ケアをし、サービスを選択してきた。そうした親にとって、グループホームという生活の場への移行は「本人が幸せであるための選択」であるだけではなく「親が幸せであるための選択」でもなければならず、親がそれを信じることができた時に生活の場の移行を決断することができると考えられる。

4-2. 親にとっての「グループホーム」

4-2-1.「グループホーム」という選択肢

本調査では、親がサービスを選べる時代になったとして肯定的に評価する語りがあった。 これは、生活の場の種類における選択肢と、サービスの内容における選択肢の両方を指すが、 本稿では「生活の場」の選択肢について論じる。

親は「施設」に対してネガティブなイメージを持っていると「施設入所」に対して抵抗感を示す。中根(2006)は、家族介護者が施設入所を「姥捨て」と表現することや施設入所に対する抵抗感については「ケアの完全なる社会化」である「施設入所」に「私にとってあなたは特別な存在ではない」というメッセージ性を感じるためであると指摘する。本調査でも、「施設しかないと思い込んでいた」「かわいそう」という母親の語りや、「施設入所は子を捨てること」と認識する親がいることにショックを受けたという語りがあった(10)。A、B、Dによると、養護学校に通っていた当時は、親の死亡や病気になった時あるいは子の行動上の問題などにより家庭での養育が困難になった時に、なかなか施設に入れないといった状況があったという。そのため、空きがある時に入所した方が良いとの考え方で、入所施設が新しく建設されると学校を退学して施設に入所する場合も少なくなかったという。その時の社会状況の中での親の選択には様々な苦悩があり、時には自己批判的な表現をしつつも決断したということへの理解も必要である。

本調査では、重度知的障害のある子を持つ親が生活の場の移行先として「グループホーム」を選択する場合、親が「施設入所ではない選択肢」として、積極的な意味づけを行っていることが示唆された。その一方で、本調査では父親の「そういうところに入れたくない」という思いも語られた。「そういうところ」という表現は、「施設」と「グループホーム」を同じ「福祉」の枠にあるもとし、「入所」という一括りにした考え方を示すものとして捉えることができる。つまり、グループホームへの入居に対して阻害的な態度を示す親にとっては「施設」も「グループホーム」も「そういうところ」であることに変わりはないという認識

といえる。このことから、親にとっての「グループホーム」という選択肢には、生活の場の 移行を促進する積極的な意味と、移行を阻害するネガティブな意味の両方があることが示 唆された。

4-2-2.「グループホーム」への入居と「将来に対する不安」

障害のある子を持つ親は、わが子に障害があることが分かった時から「親亡き後」のことなど「将来に対する不安」を抱く。親自身が高齢期になると、それが「避けがたいリアル」になる (児玉, 2020)。親の年齢が高くなり、知的障害の程度が重くなると、親は体力的、精神的にも子の介護に不安を持つ (三原ほか, 2007)。障害者の親は「中高年期にさしかかり体力的に不安を感じ,介護を外部へ託さざるを得なくなる時期」に「ケアの外部化」として入所施設を選択することが多いこと、そして「親亡き後の不安」が「入所のタイミング」を早める要因になっているとの指摘もある (麦倉, 2004)。一方で、「施設入所を選択せず、地域で生活できる場を作り上げてきた親は「かつての障害者たちのように、施設に入所すれば安心、とは考えていない」という指摘もある (新藤, 2009)。

本調査では「将来に対する不安」が生活の場を移行する積極的な意味づけであることが示唆された。ただ、「グループホーム」の選択と生活の場の移行そのものに関する語りよりも、移行後の「グループホームでの生活の継続」に関する語りの中で「親亡き後のこと」「自分にもしものことがあった時のこと」に対する思いが多く示された。このことは新藤の指摘と共通する認識である。親が抱いている「将来に対する不安」は「グループホーム」に生活の場を移行しても解消されるものではないことが推測されるが、これらについては別稿で論じたい。

4-3. 親が生活の場の移行を決めるということ

4-3-1. 生活の場の移行を促進/阻害する親の態度と思い

本調査では、母親が語る父親の思い(4名)と父親本人の思い(1名)が語られた。そして、本人の生活の場の移行には、父親の意向や態度が反映されていることが明らかになった。父親の意向や態度は、グループホームへの入居と生活の場の移行を促進する態度と阻害する態度に分類される。母親は、自分の思いだけでグループホームを選択し、生活の場の移行を決定するのではない。父親と話し合い、父親に思いを伝え、父親の同意を得た上で、生活の場の移行に踏み切る。望月ら(1999)は、施設に入所させる意向がない重度重複を持つ知的障害者の親では、特に父親が子のケア(世話や通院など)に熱心で、家族の結びつきが強いことを指摘している。本調査においても、本人と共に過ごす余暇を喜びとする父親の「自分が面倒を見る」との思いや、本人が幼い頃に入院が多く心配の絶えなかった父親の「手放したくない」との思いが、移行に対して阻害的な態度として示された。そして、母親と話し合う中で、いずれ親が面倒を見られなくなる時が来るという現実と向き合い、その現実を認めることで、阻害的な態度から促進的態度へと変化した。ま

た、本人のケア全般を母親に「任せきりだった」ことの自覚も踏まえて、最終的には「母親の意向を尊重」したとの語りもあった。

中根(2005)は父親が「家族の中でのケアにかかわる場面、とくに意思決定の場面において〈母親と対等〉になることが、結果的に家族や子に直接向き合うこと」であると指摘する。本調査でも、父親がグループホームへの入居に対する母親の強い思いを知ったことや父親が「我がこと」として本人の将来やケアの責任について考えたことが、促進的な態度へと変容に繋がったといえる。そして、父親と母親で認識を共有できたことが、本人の生活の場の移行を促進することが示唆された。

4-3-2.「親が」選択する生活の場の移行

本調査では「グループホーム」への移行を表す言葉として、親が「入れる」「手放す」「出す」「動く」を用いていた(表2【生活の場の移行に対する思い】の「語り」の項)。インタビュー内で親に確認したところ、親はこれらの言葉の使い分けについて特に意識していたわけではなかった。だが、インタビューの語りの文脈から、親が用いるこれらの言葉は親の認識を表していると考えられる。

まず、「入れる」というのは、通所型の事業所のように「通う」ところではなく、家庭とは別の「箱もの」の生活空間に移行することであり「施設'入所'」と同様に「グループホーム'入所'」という意味が含まれている。次に、「手放す」は、親が本人を抱き込んできたこと、囲い込んできたことを自覚した言葉であり、大切に守り、育ててきた本人と、親の側から離れるということを決心した思いを表している。そして「出す」「動く」は、親と一緒に住んでいる家から出すという物理的な意味だけでなく「獅子の子落とし」に近い、親が子の成長を願い覚悟を決めて断行する、といった精神的な意味でも用いられていると考えられる。

ここで着目したいのは、移行を言い表す「入れる」「手放す」「出す」「動く」といった言葉のいずれについても、親が主体であり、本人が主体の「入る」「離れる」「出る」「動く」ではないことである。そして親が「移行のタイミング」を決める。つまり生活の場の移行は、親が本人を「入れられる」「手放せる」「出せる」タイミングで行われるということである。

このように、本人の生活の場の移行を表す言葉が「親主体」であることについては、親へのインタビューによる主観的な語りの特徴として捉えることができるが、それと共に「親が本人の生活の場を選択し、決めている」という現実も示している。知的障害者の場合、様々な決定が親に委ねられており「本人が少なくとも拒否反応を示さなければ、後は親の決断次第」であるとの指摘 (内田, 2014) があるように、とりわけ、言語による意思疎通が困難な重度知的障害にとって、他者に対して自分の思いや希望を明確に示すことは難しい。そのため親は、本人が「笑顔かどうか」「嫌がらないかどうか」を判断の基準にしながら、本人に代わって物事やサービスを選択している。本調査では、親が「意思決定」の大切さを認めつつも、重度知的障害のある本人が選択する能力についての限界を感じていることが明ら

かになった。

5. 結論

本調査は、20代前半~30代前半でグループホームに入居した重度知的障害者の親を対象としたものである。いずれも、入居当時は両親とも健在であり、家庭での生活が困難になったための入居ではなかった。親にとって、グループホームへの入居という、子の生活の場の移行は、必要に迫られての選択ではなく、成人した本人との関係のあり方と、障害のある本人の自立、親と本人の将来について熟慮した末の選択であった。

重度知的障害のある本人と親にとって、グループホームに入居するということは、単に住む場所が変わるだけではなく、それまで親が居心地よく整えてきた「生活の場」と親が担ってきた「ケア役割」を移行するということである。であるからこそ、親は様々な思いを抱き、慎重になる。本調査では、本人の次のライフステージへの移行の契機を前にした時に、親が「親元での生活の継続」「施設入所」「グループホーム」の中からグループホームを選択し、入居を決断していた。そして、子との間に一定の距離を作り、親役割の部分からケア役割を分離させることで、それまでの暮らしに区切りをつけることにした。それは、本人を育てる中で常に大切に考えてきた「本人が幸せである」ことを、過去と今だけではなく、将来に向けて選択した結果であった。こうした親の思いや決断の背景を理解することは、親元からの生活の場の移行支援において必要である。

さらに、本調査の結果から、グループホームへの入居をめぐる親の経験で示された生活の場の移行とケア役割の移行とは、制度の枠組みの中で利用する福祉サービスが変わることを意味する「移行」ではなく、人生に関わる重要な契機という意味での「移行」(Transition)として捉えることができるとの示唆が得られた。「移行」(Transition)の特性には「プロセス、接続が立たれた状態、知覚、気づき、反応パターン」が含まれている。本調査において、親が本人のグループホーム入居という生活の場の移行を決断するまでに、様々な気づきがあり、思いがあり、思いを共有したことが語られており、それらは「移行」(Transition)の特性として捉えることができる。また、「ケア役割」についても、役割関係や役割期待、役割能力の変化を意味する概念である「役割移行」(Role Transition)として捉えられる。「役割移行」は「新しい知識を取り入れ、行動を変化させ、その結果社会的文脈の中で自分自身の定義を変える」ことを必要とするものであり、本質的にポジティブである。そして移行の完了は、以前よりも安定した期間に達するという (Meleiset al., 2019)。

本稿では、グループホームへの入居を「移行」(Transition)(11)の契機として捉えたが、 契機に関わる要因相互の関係については説明ができていない。移行プロセスについて明ら かにすることが今後の課題である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、調査にご協力くださいました K ホームの皆様に深く感謝いたします。

【注】

- (1) 2012年の障害者総合支援法の成立に伴い、2014年度からグループホームとケアホームは「グループホーム」に一元化された。
- (2) 地域移行とは「住まいを施設、病院から単に元の家庭に戻すことではなく、障害者個々人の市民として自ら選んだ住まいで安心して自分らしい暮らしを実現すること」である (小澤, 2014)
- (3) 人数については「平成 28 年生活のしづらさなどに関する調査」 (厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課,2018) における「表 5 年齢階級別療育手帳所持者数」から筆者が算定。
- (4) 障害のある人の重度化・高齢化や「親亡き後」の問題を見据えて、市町村(圏域)に居住支援のための機能を置く拠点整備が進められている。これらの多機能型の拠点整備は、相談、緊急時の受け入れ、体験の機会・場、専門性、地域の体制づくりなど、障害者の生活を地域全体で支えるシステムの構築を目指すものである。拠点等の整備の目的は「緊急時の迅速・確実な相談支援の実施・短期入所等の活用」と「体験の機会の提供を通じて、施設や親元から GH、一人暮らし等への生活の場の移行をしやすくする支援を提供する体制を整備」することとしている (厚生労働省障害保健福祉部障害福祉課,2019)。
- (5) ここで前提としている「自立」は「社会的支援のもと、グループホームでの地域生活を継続していくこと」である (福田, 2017)。
- (6) 佐々木らの研究では、入所施設とグループホーム、ケアホームを指す (佐々木ほか、2016)。
- (7) 庄司は障害者の自立生活運動における自立は、こうした「家族、とりわけ親の庇護から離脱することを目指すものであった」とする (庄司洋子他, 2013)
- (8) 土屋のいう「しがらみ」とは「外部からの『介助する家族』への抑圧や、内部において生じる摩擦」である。
- (9) 土屋は「障害者の母親」の多くは「時間的に訓練や介助に拘束され、活動場所が制限されること」や「『障害者の母親』以外の生き方が許されない」といった「人生における選択が制限されること」を指摘している。そして、他者性を加えることで家族から「介助」を切り離すことにより「家族だから~しなければならない」「家族であれば~するはず」といった規範にとらわれない、適度な距離を取りつつ、お互いを思う関係性が構築されるとしている (土屋, 2003)
- (10) 中根は、こうした親の思いについて「ケアするジェンダー」としての男性と女性 の意識の違いから説明し、女性介護者は「義務感や罪悪感」から「施設入所」を「下せな

- い決定」とするのに対して、男性は「ケアするジェンダー」としての「責任から免れているため」に「施設入所」に対する「罪悪感」を持つことが少ないとしている (中根, 2006①)。
- (11) Transition には「移行」 (Meleiset al., 2019) や「転機」 (Brammeret al., 1991) の日本語訳がある。本研究は「移行理論」に基づいた「移行」を用いる。

【文献】

- BrammerLawrenceM, 楡木満生, 森田明子 (2019) How To Cope With Life Transition, The challenge of Personal Change, 人生のターニングポイントー転機をいかに乗り越えるか, ブレーン出版, 1994. s.l., Hemisphere Publishing Corporation, 1991.
- MeleisIAfaf, 片田範子 Transition Theory And Nursing:移行理論と看護-実践, 研究, 教育. 学研.
- 藤原里佐(2006)重度障害児家族の生活-ケアする母親とジェンダー、明石書店
- 福田真清(2017)老障介護過程における知的障害者の自立をめぐり母親が経験するプロセスー複線径路・等至性モデルによる分析を通して、社会福祉学、第58巻第2号,42-54
- 角田慰子(2009)日本の知的障害者グループホーム構想にみる「脱施設化」の特質と矛盾ー施設主導型定着の背景、特殊教育学研究、47(4)、201-212
- 春日キスヨ(2001)介護問題の社会学.岩波書店
- 糟谷佐紀, 平山洋介 (2020) 在宅生活を送る知的障害者の居住実態. 日本建築学会計画系論 文集, 第 85 巻, 第 776 号, 2217-2226
- 鍛治智子(2017)知的障害者のグループホームへの入居にみる親からの「自立」-親が「自立」プロセスを支える可能性. コミュニティ福祉学研究科紀要,第15号,23-34
- 厚生省児童家庭局障害福祉課 (1989) グループホームの設置・運営ハンドブックー精神薄弱者の地域生活援助. 日本児童福祉協会
- 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課(2018)平成 28 年生活のしづらさなどに関する調査(全国在宅障害児・者等実態調査)結果の概要
- 厚生労働省障害保健福祉部障害福祉課(2019)地域生活拠点等についてー地域生活支援体制の推進(第2版). 2019年3月.
- 児玉真美 (2020) 私たちはふつうに老いることができない一高齢化する障害者家族. 大月書店
- 三原博光ほか (2007) 知的障害者の老後に対する親たちの不安に関する調査. 人間と科学, 県立広島大学保健福祉学部誌, 7(1), 207-214
- 望月まり、秋山泰子(1999)重複障害を持つ知的障害者の思いについて一在宅児通院治療を

- 長期間続けた親の面接から. 川崎医療福祉学会誌, 第9巻2号, 201-207
- 麦倉泰子(2004)知的障害者家族のアイデンティティ形成についての考察-子どもの施設 入所にいたるプロセスを中心に、社会福祉学、第 45 巻第 1 号
- 中根成寿(2005)障害者家族の父親のケアとジェンダー-障害者家族の父親の語りから一 障害学研究, 1号, 158-188
 - (2006) 家族ケアを構成する二つの資源 知的障害者家族におけるケアの特性から. 立命館人間科学研究, 第 11 号
- 日本知的障害者福祉協会 (2019) 令和元年度全国グループホーム実態調査報告. 日本知的障害者福祉協会
- 日本グループホーム学会調査研究会 (2018) 厚生労働省平成 30 年度障害者総合福祉推進 事業「グループホームを利用する障害者の生活実態に関する調査研究」. 日本グルー プホーム学会調査研究会
- 小澤温 (2014) 特集にあたって一入所施設、グループホーム、居住支援に関する政策動向. 発達障害研究,第 36 巻第 4 号,307-311
- PwC コンサルティング合同会社 (2021) 令和 2 年度障害者総合福祉推進事業「障害者支援のあり方に関する調査研究 グループホーム、地域生活支援の在り方 事業報告」. PwC コンサルティング合同会社
- 佐々木理恵ほか(2016)「親なき後」に向けた知的障害者の生活場所を決断する渦中にある 高齢期の母親の思い. 日本地域看護学会誌, 第 19 巻第 3 号, 41-49
- 社会保障審議会障害者部会(2021) 高齢の障害者に対する支援等について. 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部障害福祉課,第116回(R3.8.30). 資料2
- 志水田鶴子, 高山忠雄 (2002) グループホーム希望者の特性に関する研究. 日本保健福祉学会誌, 9 (1), 45-52
- 新藤こずえ (2009) 親と暮らす障害者の自立: 重度障害児・者を抱える親へのインタビュー 調査を中心に、教育福祉研究、15、1-10
- 染谷莉奈子(2020)知的障害者のケアを引き受ける母親の消極的な側面 グループホームを辞めた事例に着目して、年報社会学論集、169-179
- 庄司洋子他(2013) 自立と福祉 制度・臨床への学際的アプローチ. 現代書館
- 田中智子 (2013) 知的障害者の生活の場の移行と親子の自立-生活の場の移行を経験した 知的障害者の親たちの語りに見る親役割の変容. 佛教大学総合研究所紀要, 79-102 鶴野隆浩 (2000)「家族での暮らし」と「家族からの自立」の支援. 介護福祉学, 70-77 土屋葉 (2003) 障害者家族を生きる. 勁草書房
- 植戸貴子(2020)中高年知的障害者と高齢の親の同居 親子の生活課題と一体的な相談支援. 発達障害研究,第 42巻、第 3号,216 227
- 内田安伊子(2014)離家を契機とした知的障害者と母親との関係再構築 グループホーム

入居の事例から、東洋大学大学院紀要、277-295

山田哲子 (2015) 知的障がいのある子どもを緊急に元から離すプロセスとは一在宅ケアを望んでいた親の施設利用に焦点を当てて. 質的心理学研究, 第 14 号, No.14, 128-145

秋草学園短期大学紀要論文

重度知的障害者の親がグループホームを選択する基準

- 重度知的障害のある人の生活の場の移行に関する研究②

関 維子 秋草学園短期大学幼児教育学科 講師

要旨

知的障害のある人がグループホームでの生活に移行すること、グループホームでの生活を継続するということには、家族の意向や生活状況が深く関わっている。本研究ではグループホームに入居している重度知的障害者の親5名にインタビュー調査を行い、親の視点から子がグループホームで暮らすということの積極的な意味とグループホームを選択する基準について検討した。その結果、親にとって子がグループホームに入居することは「生活の場の移行」と親が担っている「ケア役割の移行」であり、「住環境」「親との協力を大切にする GH」「人間関係に対する安心感」「支援に対する安心感」「経済面での安心感」を基準にグループホームを選択していることが明らかになった。

キーワード:重度知的障害者、グループホーム、移行、ケア役割

1. はじめに

近年、障害のある人が自ら選択し、地域の中で自分らしく生活するための法整備や支援の拡充が進められている。2013年4月施行の「障害者総合支援法」の基本理念には、障害児・者が可能な限り身近な場所において必要な日常生活又は社会生活を営むための支援を受けられることや、どこで誰と生活するかについての選択の機会が確保されることが規定されている。これは、障害のある人自身が生活の場と暮らし方を選択し、希望する生活を実現するための支援の方向性を示すものである。

知的障害のある人が地域で自分らしく暮らすことを支えるサービスの一つが共同生活援助(以下、グループホームとする)である。2006 年施行の「障害者自立支援法」でグループホームおよびケアホーム (1) が法的に位置づけられ、入所施設や精神科病棟からの「地域移行」(2) が推進されてきた。2018 年からは、重度障害者の受け入れ体制が整備され、サービスが拡充されてきた。グループホームの利用者数は年々増加しており、入所施設の利用者数を上回る約 14 万人となっている (社会保障審議会障害者部会,2021)。グループホームの入居経路で最も多いのは「親や兄弟等の扶養による生活」で、入居者全体の36%を占めているとの報告 (PwC コンサルティング合同会社,2021 年 3 月) がある。また、在宅知

的障害者本人を対象にした糟谷ら (2020) の調査では、親との別居希望者のうち、将来の居住先として「グループホーム」を希望した割合が最も高く 45.6%である ⁽³⁾ との報告もある。 グループホームは障害者や家族にとって、重要な選択肢になっているといえる。

一方で「加齢に伴う身体機能の低下」「疾病・事故」「障害の重度化」「家族・親族の意思」などを理由に、グループホームから「自宅(家族と同居)」(17.8%)や「入所施設」(8.6%)に転居する場合もある (日本グループホーム学会調査研究会, 2018)。遠藤ら (2018) は転居を理由とした退所者の分類と退所後の居住先について検討した (4)。それによると、転居者の居住先は自宅(同居 20.2%)が最も多く、転居理由では「集団生活不適応型」が 5.7%、「自宅可逆型」が 12.6%を占めていた。自宅同居に転居する「自宅可逆型」の退所者の半数弱は本人希望だが、親や親族の希望や都合で自宅同居となっているケースも一定数いると報告している。他にも、障害支援区分が高くなるにつれて「本人の希望」が「家族・親族の意思」に代替されているという指摘もある(日本グループホーム学会調査研究会, 2019)。松永 (2015) はグループホームを退去する理由の一つである「家族の希望」をグループホームの利用継続の阻害要因とした上で、背景に「知的障害者本人がグループホームで暮らすことへの不安」「グループホームの制度・政策自体への不安」「知的障害者本人と別れて暮らすことに対する不安」があると分析している。内田 (2014) は、子の「離家」を「親と同居している子をケアする生活」から「GH 中心の生活を送る子を見守る生活」への「危機的移行」

これまでの研究から、知的障害のある人がグループホームでの生活に移行すること、グループホームでの生活を継続するということには、家族の意向や生活状況が深く関わっていることが指摘されている。しかしながらグループホームを選ぶ積極的な理由や親のねがいについては明らかになっていない。そこで本研究は、重度知的障害者がグループホームで暮らすということの積極的な意味について親の視点から明らかにし、親がグループホームを選択する基準について検討することを目的とする。

と捉え、「移行に対する意味付け」「支えてくれる人間関係」「情緒の安定」が「危機的移行」

2. 方法

本研究は、グループホームへの生活の場の移行をめぐる親の経験を明らかにすることを 目的としている。そこで、本研究では質的調査法を用いてデータ収集及び分析を行った。

2-1. 研究対象

の対処に影響するとしている。

A県I市のNPO法人が運営している介護サービス包括型グループホーム(Kホーム)に入居する重度知的障害のある男性6名のうちの5名の親を対象とした。1名については、障害種別が異なることと、責任が親からきょうだいに移っているため対象から除外した。対象者の概要は表1の通りである。

介護サービス包括型グループホームは、当該事業所の従事者が日常生活援助と介護サー

ビスを提供する共同生活援助である。K ホームの母体は、グループホームの他に高齢者及び障害者支援に関する居宅介護・生活サポート・日中一時支援・移動支援・行動援護等の事業を展開している法人である。本研究で K ホームを選定した理由は以下の 3 点である。

- ① Kホームは入居者 6 名中 5 名が重度の知的障害者であり、20 代~30 代で在宅ケアから移行している。先行研究で対象とされたグループホーム入居者の多くは中度~軽度の知的障害者であり、重度知的障害のある子を持つ親の研究は少ないこと。
- ② Kホームは月に1回スタッフと親による保護者会が開催されるなど、親とグループホームとが協働している。親の会が設立し、運営するグループホームは散見されるが、 Kホームのような協働型のグループホームに関する調査は見当たらないこと。
- ③ 入居者1名の親と調査者が以前からの知り合いであり、インタビュー調査に快諾を頂いたこと。

2-2. データ収集方法

インタビューは 2020 年 12 月から 2021 年 6 月にかけて、公的機関の一室を借りて半構造化面接を実施した。インタビュイーの意向により、A との 1 対 1 での面接、B・C との 2 対 1 での面接、D・E との 2 対 1 での面接、全員とのグループ面接 2 回の計 5 回実施した。インタビュイー同士は日頃から何でも話している関係なので、グループでも話しづらいことはないとのことだったため、グループ・インタビュー法に基づいて面接を実施した。5 回の面接を通じて内容に変化がなく、面接の人数の影響はないと判断し、5 回の内容を合わせて分析を行った。

各面接1回に要した時間は2時間半~3時間であった。インタビュー内容はICレコーダー2機で録音した。録音した音声データ及びフィールドノーツから調査者がトランスクリプションを作成した。得られたデータはグラウンデッド・セオリー・アプローチに依拠した継続的比較分析法で分析を行い、カテゴリーとサブカテゴリーを析出してカテゴリー間を関係づけた。本研究では、各カテゴリーの内容を中心に説明する。

分析した結果についてはインタビュイーに内容を確認してもらい、内容妥当性を確保した。倫理的配慮として、調査の依頼及び実施の際に文書及び口頭で説明を行い、同意を得た上でインタビューを実施した。また、本研究は、秋草学園短期大学「人を対象とする研究倫理」規程に基づき、研究倫理審査委員会の承認を得ている(承認番号 2020-12、令和 2 年 10 月 14 日付)。

2-3. 質問項目

最初に、グループホームでの本人の現在の生活や思いについて質問した。その後は調査者が内容の確認のための質問を挟みながら、本人の誕生から現在までのこと、グループホームへの入居の経緯や思い、本人の成長や家族関係の変化、福祉サービスに対する思い、親亡き後を含めた今後に対する思いなど、自由に語ってもらった。

3. 結果

本稿では、インタビュイーである「親」にとっての「子」である重度知的障害者を「本人」、親の語りの中で子の名前がある場合は英字に J をつける。また、関係機関については、親が利用していた当時の名称や呼称で表記する。たとえば学校については、現在の特別支援学校・特別支援学級を「養護学級」「特殊学級」と表記する。サービスについては「就労継続支援 B 型」を「作業所」、「障害者生活支援施設」を「入所施設」と表記する。「ケア」については様々な定義があり議論されているが、本稿では「看護や介護、療育、育児など、複合的な内容も含めた、援助を意図した『かかわり』の総称を表す言葉」 (藤原,2006)として用いる (5)。

調査対象者の概要は(表1)のとおりである。

表1.調査対象者の概要					
	A	В	С	D	Е
子から見た語り手の続柄	母 (父あり)	母(父あり)	母(父あり)	母(父あり)	父 (母が2年前に死 亡)
語り手の年齢	60代	70代	70代	60代	70代
子の障がい名	自閉スペクトラム症	ダウン症	ダウン症	単純性知的障害	自閉スペクトラム症
療育手帳	最重度	最重度	重度	最重度	重度
支援区分	区分 5	区分5	区分 4	区分 4	区分 4
子の年齢	30歳	42歳	39歳	39歳	40歳
入居時の年齢	23歳	35歳	33歳	33歳	34歳
子のきょうだい	2歳上に兄	3歳下に弟	7歳上に姉、6歳上に兄	2歳下に妹	2歳下に弟
入居歴 (語り当時)	6年半	6年	6年	7年	7年
子の教育の場		保育所~養護学校(小 1~高3)	保育園~養護学校(小 1~高3)		障害児通園施設~養護 学校(小1~高3)
共通項	同じ養護学校(現在の特別支援学校)を卒業(CとEが同級生。BはCとEの2学年上)				
六	同じ市内の「手をつなぐ親の会」で活動中				
Kホーム内覧会見学のきっ かけ	母体事業所のサービス を利用・支援スタッフ からGH設立の話を聞く	を利用・支援スタッフ	親仲間(B)から誘われる	親仲間(A)から誘われる	身内が母体事業所支援 スタッフ

本調査の結果、親が重度障害のある子の生活の場として「K ホーム」を選択した理由は K ホームへの入居を決めた経緯 K ボームを選択した理由 K の2つの K カテゴリー K によって生成された。そして K ホームへの入居を決めた経緯 K は3つの K 中カテゴリー K と7つの K [K ホームを選択した理由 K については、5つの K 中カテゴリー K と 18 の K と 18 の K の K から生成された(表 2~4)。表の K)内のアルファベット K と は語り手を表している。

- 3-1. K ホームへの入居を決めた経緯(表2)
- 3-1-1. 母親がケアを担えなくなった経験

本研究における調査対象の母親は、グループホームに入居するまで、本人のケアのほとんどを担い、家庭の中でも外でも積極的に母親役割を引き受けてきた。《母親がケアを担えなくなった経験》をしたのは、AとBである。Aは、遠方に住むA自身の両親(本人の祖父母)の介護が必要になり、Bは病気で入院した。この《母親がケアを担えなくなった経験》は、それまで自分が中心に行ってきた本人のケアを他者、すなわちサービス事業所のスタッフや父親に「託した経験」でもあった。

A は、自分が常にマネジメントしてきた本人の生活の一部を事業所のスタッフに委ねた際、支障なく本人の日常が継続できたこと、すなわち [生活を他者に託した実績] が、本人を自分の手元から「出す」きっかけになったと語った。

Bの語りでは、入院をきっかけに、それまで自分が(本人の)面倒を見るつもりでいた父親が[親が本人のケアを担い続けることの現実]と向き合うことになったことが示された。

3-1-2. Kホームを選択した経緯

AとBはKホーム以外にも[複数のグループホームを見学]したが、入居を決めるまでには至らなかった。そして、利用していたサービスの支援スタッフから新しくグループホームを設立することを聞き、内覧会を経て《Kホームを選択》した。

E は身内が関係者であったため早い段階から K ホーム設立のことを知っていたが、K ホームの入居に気持ちが動いたのは、A と D が入居を検討したからであった。

3-1-3. 生活の場を移行する契機としての受け止め

母親は、Kホームの設立と入居者の募集の話を聞いた時に「良いタイミング」(A, C, D) や「チャンス」(B, C, D) として、前向きな契機として受け止めた。

このように、積極的な意味を持つ《生活の場を移行する契機としての受け止め》となった 理由は、Kホームの開所のタイミングが、親元から「出してもいい」と思える《移行》のタ イミング(A, C, D)と合っていたこと、そしてKホームが親元から「出してもいい」(A, D)と思える《生活の場》としてのグループホームだったことが、母親の語りで示された。

表2.	麦2.大カテゴリー:K ホームへの入居を決めた経緯			
中カ	小カテゴリー	語りの例		
テゴ				
リー				
母	生活を他人に託せた実	急に介護が始まっちゃったんですよ/朝と夕方に(事業所のサービスに)入ってもらえたっていうのが、送		
親がた	績	り出す、あの、グループホームに出す、なんとなくきっかけ/ただ遊びに移動支援で出かけるってだけじゃ		
クアを		なくて/生活の、その部分を他人に託せたっていう実績、っていうか、そこが出来たっていうのがあって グ		
親がケアを担えなくなった経		ループホームも出せたかなって、ありますかね(A)		
なくた	親が本人のケアを担い	(入居の2年前)私が入院して手術したことがあって/1週間レスパイトを利用したんですけど、朝は主人		
なった	続けることの現実	が遅刻しながらJを駅まで送って、作業所に、送りだすみたいな、で、洗濯もしなくちゃいけないし、朝飯		
経験		の用意もしなくちゃいけない/軽く考えてたんじゃないですか、なんでもできる、自分が面倒みられるよっ		
		て。だからその入院で、ちょっと(ああ)っていうのもあったかなって気はしますよね/私が居ての手伝い		
		だから主人は出来たけど、私が居ないことで全部やるっていうのと全然違うってことが多分、分かったんじ		
		ゃないかなっていう気がしますよね (B)		
	複数のグループホーム	あんまり、ここっていうのは無かったので。まあ将来的には、グループホームで生活できたらいいなってい		
	を見学	う、ざっくばらん的な作業所だとか、施設運営だとか、グループホームをやっぱりちょっとあちこち見学し		
		たいなというところがあって、見学はしてたんですけど、なかなか近隣にはそういうところがね、なかった		
		ので (A)		
ス ホ		一つ二つ見学に行ったところもあったんですけれど(B)		
1	スタッフから K ホーム	本人の移動支援だとかでずっと携わってくれてた方が管理者で、グループホームをやるっていうことで(A)		
ムを選択した経緯	設立の話を聞く	「今度こんなのします、良かったら見に来ませんか」って内覧のお誘いを受けて (B)		
がした	親仲間からの誘い	うちが一番に手挙げて、で (D さんを) 引っ張ったら、E (母) さんも「じゃあ、うちも」っていう風に (A)		
経緯		僕の妹が (K ホームの母体の) D 事業所にいたんですよ、今はもう辞めちゃったけどね・・だから K ホーム		
		ができるっていうのは、かなり前から知ってたんですよ (E)		
		正直、いろんなグループホームを見て決めたわけじゃないんですよ・・K ホームが立ち上がったときに A さ		
		んが最初に声かけて、「どう?」って声かけてくれて、で、見学に行って、なんか「じゃあ一緒に入れよう		
		か」みたいな感じで、「じゃあおいでよ」みたいな(D)		
		C さんにも声をかけて・・うちは「ここに入れるね」って言って (B)		
		(内覧会)「よく見てきて」って B さんに/私もう、B さんにもう、みんな頼って(C)		
生活	良いタイミング	30 までには出そうと思ってたので、どっか出せる場があるといいなって、ずっと思ってたので/タイミン		
の		グよく、こんなふうなの、っていうことだったから/タイミングよく 23 ぐらいで利用できたから (A)		
場を移行		結婚と一緒だよね。タイミング。プロポーズされたタイミングが / (手放せなくなる前に) 程よいところ		
移行す		に、すごくいいなと思えるところに出せたことは良かったと思うし(D)		
9				

	あの時で良かったんだなってやっぱり思います (C)
チャンス	夫婦で話し合ってなかったので、漠然と「40 くらいになったら考えなくちゃいけないね」という話はして
	ましたけど、こんな早くに入れようっていう気は、さらさら。主人はもっとなくって/でも、考えてみたら
	(もう、こういう機会は無いかも)って、思ったんですね/チャンスはね、逃しちゃダメっていうのは、身
	をもって分かったかなって。あれで逃してたら、今頃必死で探したんだろうなと思いますから (B)
	まあいいチャンスです、一緒に入れてもらって良かったです/すごい良いチャンスにすーっと、こう、入れ
	て良かったです、私/チャンスは逃したらダメだよって、うん、そんな感じで/あれ逃したら入れなかった
	もんね。だから良かったんだと思います (C)
	(迷いはあったが) チャンスだっていうのもあったし (D)

3-2. K ホームを選択した理由(表3)

3-2-1. 住環境

K ホームは [新しいグループホーム] であり、内覧会に参加した B は「明るく気持ちの良いところ」という印象を持ち、Kホームを選んだ理由に挙げた。

A, B, D にとっては[行き来のしやすい距離]が K ホームを選んだ理由の一つであった。 E も現在の心境として、今住んでいる自宅から K ホームの近くに転居したいと語った。

Kホームは入居者の定員が6人の[小規模なグループホーム]である。「ちっちゃいホーム」(B)なため、家庭的なグループホームであることに「恵まれていた」と語った。また Aは、グループホームではあっても、20人規模であれば「小さな施設」ではないかという見方を示し、小規模でアットホームな点が Kホームの特徴として肯定的に評価していた。

3-2-2. 親との協力を大切にするグループホーム

Kホームは設立当初から、親の出入りが自由であり [開かれたグループホーム] であった (D) ため、親は子の様子や Kホームの様子を見ることができただけでなく、様々な形で協力することができた。また、Kホームが親に [支援方針を押し付け] たり、ホームに「お任せ」にすることを求めたりはせず、親との「協力」によるスタートであったこと (D)、設立にかかわったスタッフが、親と [一緒に作り上げていく] という考え方だったこと (A, D) など、《親との協力を大切にするグループホーム》だったことも、親が Kホームを選んだ要因であることが示された。

3-2-3. 人間関係に対する安心感

K ホームならではの理由として親が挙げたのは、入居者の親が [気心の知れた親同士] (D) であり、本人たちも [よく知っている仲間] (B, C) で [本人同士の相性] も良かったこと、親も子も [よく知っている支援スタッフ] (A, B, D) だったことである。親は、様々な障害の特性や個性のある本人にとって、ストレスのない生活環境や人間関係である

かどうかを気にかけており、《人間関係に対する安心感》があることが、Kホームを選択した要因の一つとして示された。

3-2-4. 支援に対する安心感

元々利用していたサービスのスタッフが Kホームの設立に携わっていたため、親にとって K ホームのスタッフは [よく知っている支援スタッフ] であり、スタッフが [本人らしい生活を大切にする] (A) こと、[生活経験が広がることを大切にする] (B) ことを知っており《支援に対する安心感》があった。また、本人が安心して家庭から K ホームへと生活の場を移行できるように、K ホームのスタッフが [家庭での生活スタイルの継続] を図ったこと (D) や [緩やかな移行を図るグループホーム] (A, B, D) であったことは、本人を「泣く泣く手放」(B) し、本人が「どうしてるかな」と不安に思う親 (B) にとって《支援に対する安心感》に繋がり、それが K ボームを選択した理由 M0 つつであったことが示された。M1 (B) は、本人が勝手に家を出て遠方まで出かけることや苦手な音がするとパニックになるなど行動上の課題や障害特性があったため入居後の生活に不安があった。M1 ホームが M2 に繋やかな移行を図るグループホーム M3 であったことで、入居前に本人が生活場面を見学したり参加することができ、本人が M3 ボームで生活する上でのルールを理解して生活の場を移行することができた。

3-2-5. 経済面での安心感

親らに共通していたことは《経済面での安心感》であった。ABDE は障害基礎年金が 1 級で月額約 81,000 円、C は 2 級で月額約 65,000 円を受給している。他に年金生活者支援給付金(1 級が約 6,200 円、2 級が約 5,000 円))、自治体の家賃補助(1 万円)、A は生活介護、BCDE は作業所の工賃(1~2 万円)の収入がある。その他として、月々の小遣いを本人に渡しているが、K ホームは年金や手当、工賃など本人の収入の範囲内で生活できるグループホームである [年金等の範囲内で生活できる GH]。C は障害基礎年金の額が ABDE より低いが、作業所の工賃が多いため、特に負担に思っていないと語った。K ホームでは親による持ち出しはほとんどないが、生活必需品だけではなく外出や外食等の余暇支援も行われていることも親の語りで示された。グループホームは、それぞれ設定する利用料や共益費などが異なっており、費用の高いところもあれば低いところもある [GH ごとに異なる利用料]。そのため、入居を希望していても、費用負担を考えて断念する場合や入所施設を選ぶ場合もある [選択に関わる利用料の負担]。K ホームが [親の費用負担が少ない GH] であったことも、親にとって重要な選択基準になっていた。

表 3. 大	₹3.大カテゴリー:K ホームを選択した理由 (小カテゴリーの「GH」はグループホームの略)			
中カテ	小カテゴリー	語りの例		
ゴリー				
	新しい GH	明るくって、新しくって、気持ちの良いところ (B)		
	行き来のしやすい距離	どこか施設ってなると遠くに、結構ね、山の中とかどっか遠くにっていうイメージがあったけ		
住環境		ど、車で 10 分 15 分の所だから、まあ行き来もできるし(A)		
境		立地条件とか、家からまあまあほど近いですし(B)		
		距離が近いっていうのは大きいかもしれないですね、これがなんか奥の方のグループホームと		
		かだったら、どんなに皆で行くって言っても、やっぱりちょっと悩んだと思うし(D)		
		K ホームのそばに引っ越したいんですよ、そしたら運転できなくなったら迎えに行かれないか		
		ら、あんまり近いんじゃ運動にならないけど、歩いて10分くらいのところに越すとかね(E)		
	小規模な GH	ちっちゃいホームっていうのもあるし、みんな知ってるっていうのもあるし、だからほんとに		
		恵まれてはいたんだろうなとは思いますよね (B)		
		K ホーム、やっぱり、ちょっと特殊な感じだと思うんですよ・・20 人定員のグループホームが、		
		割と運営していく上で、ボーダー的なラインになってて。20人のグループホームってありなの		
		かなって、私の中では。20 人でも小さな施設でしょって思っちゃうんだけど(A)		
	開かれた GH	いつでも、オープンだから、「いつでも来てください」って言ってくれるし/だから1週間に3		
親との		回も 4 回も行くときもあれば、行かない時もあるし/勿論、出入りも自由で、ちょっと、キュ		
親との協力を大切にするグ		ウリがあるから持ってきたとかね・・ホームで麦茶作るときに氷足りないんで・・皆で交代交		
を大		代で運んだりしてるんですけど、そういうところも自由だし		
切 に t	支援方針を押し付けない GH	「うちはこういう形態でやります」「こういう決まりがあります」「したがって、こういうこと		
り る グ		には、こちらの方針でやりますので、お任せねがいます」的なスタートではなくって(D)		
ルー	一緒に作り上げていく GH	管理者の人が、お母さん達と一緒に作っていきたいっていう あの方針、方針っていうか考えを		
プホー		持っていた方だったので(A)		
 ム		一番最初のスタートが、一緒に作り上げていくっていう、感じの強いホームだった/K ホーム		
		は「本人が楽しく」っていうところで、親と一緒に作り上げていく環境が嬉しい (D)		
	気心の知れた親同士	親も気の合ったもの同士だし/そういうメンバーだからこそ、安心して、やっていけるのかな		
人間		(D)		
関 係	よく知っている仲間と一緒の生	6人のうち、5人はもう、親の会のメンバーで、親もよく知っているし、子ども同士も交流ある		
人間関係に対する安心感	活	し、そういう点ではとっても恵まれたグループホームになりましたよね (B)		
る安、		そうやって、知ってる子たちと一緒に生活ができるっていうのは、もちろん本人も多分ストレ		
心感		スがないだろうと思うし/親も心配、あの、手放すことの心配はありますけど、中ではどうだ		
		ろうっていう、そういう心配はね、あまり無いものね (B)		
		2 / 2 / 1 C / 1 / D HOIMTON W/ ON / /// 10 / / 10 (D)		

		│良かったって思ってね、みんなと一緒に、あの、入れてよかったなあと思ってます/いつも、
		みんなと一緒に行動できて、ほんと夢みたいです、良かったです、ここ入れてもらって(C)
	本人同士の相性の良さ	親の会のメンバーでも、○○君とは合わなかったかもな、って、そういう人もやっぱしいます
		よ、それは親同士が仲が悪いとかじゃなくって、純粋に、それぞれの障害特性とかから、ちょ
		っと苦手なタイプだろうなとか、でも、そうじゃないメンバーだったし(D)
		A さん、D さん、E さんが入ったっていうのがすごく大きかったと思うんです。そうでなけれ
		ば入ったかなーって・・みんな、太鼓でお仲間だし、会ったら「おっ」とか言う、みんなが友達
		なので (B)
		結局6人中5人は親の会に入っていたメンバーなんだけど、やっぱり相性もあるし。今いい感
		じで回ってんのかなーっていう、穏やか、比較的穏やかで(A)
	よく知っている支援スタッフ	管理者の人も3年ぐらいAJ(子)に関わってくれてた人だったんで、もう安心して託せたとい
	(サビ管)	う ね、感じですかね (A)
		中に入ってくれてる人たち、支援してくれてる人たちとかも、付き合いがね、もうずいぶん長
		くなるし、ほんとに気持ちの上でも安心ていうのはあるけど/皆さんよく目を配って下さるの
		で、だからまあ、安心して任せられるし、本人も、だから安心して甘えてる部分もあるし(D)
		たまたま使用させてもらっていたレスパイトの人たちが「気持ちのいい人たちだな」って思う
		グループの人達が「今度こういうのを立ち上げます、見に来ませんか」って言われて(B)
		本人も全く初めての人じゃなかったっていうのも大きかったし (A)
	本人らしい生活を大切にする	グループホームも、本人を大事にしてっていう所なので/やっぱり長年ずっと、自分がどう過
		ごすかっていうか、それを彼がしっかり持ってるから、自分はこうっていう、こう生活する、
		こう生活するんだよねっていうのを、やっぱり、そうやってやってきてるから (A)
	生活経験が広がることを大切に	うちはできない、と思ってるし、やらせたら危ないと思ってたから、ついつい親ってそうじゃ
	する	ない、ブレーキかけてしまうところがあって、でもそういうんじゃなくて、その、「やらせてみ
支援		ましょうよ」っていうスタンスでやってくれる (B)
援に対する安心感	家庭での生活スタイルの継続	まず最初に言われたのが、なるべくご自宅にいた時と同じように過ごせるようにしたいと思い
する会		ますっていう、だからスケジュールありきじゃなくて、ほんとに、家ではどんな生活してまし
女心咸		たかっていうところから聞いてくれて (D)
) ET	緩やかな移行を図る GH	いきなりパッと入ると、やっぱり親も不安で、ね、どうしてるかなって(B)
		親もなんだろう、もぎ取られ感というか、一緒にそっちに向かって生活を作っていったんじゃ
		なくて、泣く泣く手放して、嫌々生活させて、っていう可能性もあるじゃないですか(D)
		最初、利用し始めた時が やっぱり慣れていくっていうことで無理はさせたくなかったので/無
		 理をしない感じで進めてきたので/少しずついろんなものがね、離れていってるので、いっぺ
		んにじゃなくて徐々にいったっていうのが一番良かったのかなあとかね、思ったんですね。(A)
		 少しずつ少しずつ、あの、週末も帰ってこない日を増やしていって/一番最初に、こうあるべ
		きっていうんで、もういきなり土日も帰ってこない、親にも半年会わせないとかだったら、本
		1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

		人はどうなのかっていうと、それは喜んで移行していったかなっていうのもまた、どうかと思
		うし (D)
		(EJは3か月後に入居)手続き上のことで遅れて入ったんだけど、その間(EJの)お母さんは
		本人を説得していたみたい。音に敏感で嫌いな音がするとパニックになっていたから。よく K
		ホームに本人を連れて見に来て、皆で一緒に過ごしてた(A, D)
		私と C さんは 1 年遅れて、入ったんですね・・その間私たちは待機という形にしてもらって、
		だから月に1回その、Kホームに行って、「夕飯みんなで食べましょう」って言って食べさせて
		もらったり、だからそいういう点ではホームに入った段階ではすでにこう、すっかり慣れたっ
		ていうか、場所も慣れたし、あの、周りの雰囲気にも慣れたので、親としては何ら心配もなく
		(B)
経済面で	年金等の範囲で生活できる GH	年金と手当とで、できるような生活。K ホームは年金の範囲でやっていける (A)
	親の費用負担が少ない GH	外出、外食、散髪、衣類雑貨等も考えると本人の収入で現在は賄えている。親の負担が無いと
の安心感		いうこともグループホームで暮らせる大きな要因。生活する分は基本、年金で賄えないと厳し
心感		ν ₂ (D)
	GH ごとに異なる利用負担	利用料はグループホームによって違う (A)
	選択に関わる利用料の負担	入れたいと思っていても、グループホームは持ち出しだからきついという親もいる(D)

4. 考察

本調査は、グループホームへの入居時が 20 代から 30 代であった重度知的障害者の親を対象としたものである。対象者のいずれもグループホームへの入居当時は両親とも健在であり、家庭でのケアや生活が困難な状況になったなど、必要に迫られての入居ではなかった。親がグループホームへの入居に積極的な意味を見出したことによる生活の場の移行であった。主に母親が本人の養育やケアを担い、家庭内だけではなく、療育や教育の場への同行や参加、行政窓口等や福祉サービス事業所等との交渉、サービス利用に関わる管理や調整、親の会や保護者会活動にも熱心に取り組んできた。母親らが本人を育てていたころはサービスの種類が少なく、本人の預け先もなかったという。したがって、家族の生活は本人を中心に回り、母親が本人のケアをせざるを得ない状況であった。次第にサービスが拡充されてきたが、親は「一緒にいる」「親がする」のが当たり前との認識があり、サービスを使う必要性を感じなかった。そのため、積極的にサービスを利用するようになるまでには時間が掛かったとの語りもあった。

4-1.「ケア役割の移行」としてのグループホーム

4-1-1. 第三者にケアを託した経験

本人の祖父母の介護のため自宅を離れる経験をした母親は、それまで自身が担っていた ケアを第三者に託したことで、自分(親)でなくても大丈夫という確信を得ることができた。 こうした母親の「成功体験」がグループホームへの移行を推進することは、福田(2017)による研究でも報告されている。

また、入院によりケアを父親に託した母親の場合には、父親自身が当事者となり、ケアの大変さを実感した。そして、親の老いとケアを取り巻く現実に直面したことで、「一生自分が子の面倒を見る」と考えていた父親の意識に変化を促す気づきがあった。

グループホームへの生活の場の移行は、親が担っている「ケア役割の移行」(6)でもある。田中(2013)は「ケア役割」について、「遂行期」が生活の場の移行の契機を規定し、親役割の変容を規定するとしている。本研究では、母親が自分以外の第三者や家族に「ケア役割」を託した経験はそれぞれの「気づき」に繋がり、親は「気づき」を基に「ケア役割の移行」を検討することが示された。

4-1-2. 移行の契機に対する積極的な意味づけ

本調査の親は、グループホームへの入居の契機について「良いタイミング」「チャンス」と前向きな言葉で語った。親の語りは現在から過去を振り返ったものであるため、「良いタイミング」「チャンス」と捉えて過去から未来に対して積極的に意味づけた側面と、入居したことが「良いタイミング」「チャンス」であったと、現在から過去に対して意味づけているという2つの側面がある。いずれにしても、親が積極的な意味での契機として捉えたことが、Kホームへの入居を決断させることになった。このように、親が契機に対して積極的な意味づけをしたのは、グループホームへの「入居」それ自体ではない。親が「ケア役割」と「生活の場」を移行できる、移行しても良いと思えるグループホームであったからこその積極的な意味づけと考えられる。

4-2. 親がグループホームを選択する基準

親は、養護学校(当時)の時に保護者会等でグループホームや入所施設を見学する機会がある。しかし在学中(親の表現では「まだ小さい頃」)ということもあり、入居先を探すという意識での見学ではない。本調査では、入居に至る経緯については、複数のグループホームを見学する場合もあれば、1つのグループホームだけを見て決めている場合、親仲間に誘われて決める場合があった。つまり、親にとってはサービスの「選択肢があればあるほど良い」ということではなく「選びたいと思える選択肢がある」ということが重要なのである。そして重度知的障害の子を持つ親が自らグループホームを選択する際には「空きがあるから」ということではなく「本人が幸せでいられる場所かどうか」を基準に検討することが明らかになった。親にとっては、「どこでもいいからグループホームに」ではなく「このグループホームに」という選択である。親は生活の場が多様になることや選択肢が増えることだけを求めているのではなく、その内容や質についても様々な願いや思いがあり、それを基準にグループホームを選んでいることが明らかになった。その基準の軸となるのが「安心感」である。

4-2-1. 施設ではない生活の場

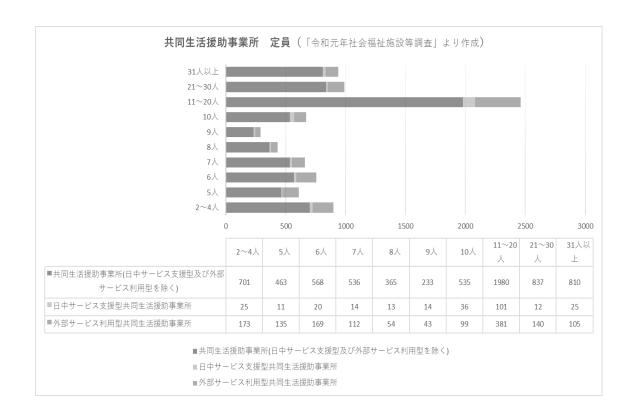
親にとって、グループホームへの入居は「生活の場の移行」と「ケア役割の移行」を意味する。「移行」には大きな不安が伴うが、本人との生活やケアにおいて大切にしてきたこととグループホームにおける支援の方向性が同じことを確認すると、親は移行に安心感を持つことができる。本調査では「住環境」「親との協力」「人間関係」「支援」についての安心感が、グループホームの選択に関わっていた。

「住環境」については、ホームの雰囲気や行き来のしやすい距離、小規模であることへの 安心感である。これらは脱施設化によって否定してきた施設、すなわち人里離れたところに あり、古く、閉鎖的で大規模な入所施設とは異なる住環境である。

行き来のしやすい距離に子が暮らす場所があるということについて、児玉 (2020) は子が暮らす重症児者施設から徒歩 2 分のところに転居したことを「大きな決断」としている。そして、その理由の一つとして親に何かあった時に会えなくなることへの不安があることを挙げ、会えないまま遠くからあれこれ案じるのは耐え難いとしている。本人の生活の場がどこにあるかということも、親が自分自身と子が高齢になっていくという現実を見据えて検討する上で、重要な要件となっている。

「図1」は共同生活援助事業所の定員を表したものである。K ホームが分類される「日中サービス支援型及び外部サービス利用型を除く共同生活援助事業所」において、特に多いのが11~20人定員である。親は20人定員のグループホームについて、入所施設と変わらないとの認識を示し、K ホームが6人定員で小規模であることも選択の基準になっていた。

図 1



親はまた、「生活の場」や「ケア役割」をグループホームに移行しても、協力することを通して本人や支援者、親仲間と繋がることを求めている。開かれたグループホームであることは、親が自由に出入りして本人の様子を確認したり、スタッフや入居者らと交流できるだけでなく、地域の社会資源を含めた様々な目が入ることへの安心感に繋がる「っ。また、親が長い間ケアを通じて社会と繋がってきた背景や、親としての責任感、「移行」に伴う不安といった親の心情にスタッフが理解を示し、親と協力しながらグループホームを作っていこうとする姿勢は親に安心感をもたらす。親が選択する基準は、施設とは違う生活の場としての特徴が明確なグループホームであるとの示唆が得られた。

4-2-2. 人間関係に対する安心感

「本人同士」「本人と支援スタッフ」の2つの人間関係に安心感を持てるかどうかということも、親がグループホームを選択する基準である。親の会活動等を通じて子どもの頃から本人同士の関係を見てきた親は、本人同士の関係の持ち方で相性の良し悪しを判断している。重度の知的障害者の親は、本人が穏やかでいられる関係を相性が良いと考えている。そうした本人同士の人間関係に対する安心感が「このグループホームに」という積極的な入居に繋がったと思われる。松永(2015)によると、知的障害者がグループホームの生活を継続できる背景要因については「グループホームという小集団の社会」に入居者が居場所を見つけ、「居心地の良さ」を感じている状態と関連がある。また、松永は転居の理由として、障害特性や行動特性に基づく人間関係の不和により、居心地の悪さや居場所が見つからない

ことを挙げている。そして職員については、職員の数と質が生活継続のための促進に関わることを指摘し、職員を利用者間の人間関係の調整役として論じている。しかしながら本調査で明らかになったことは、親が本人とスタッフとの人間関係についても重視していることである。親は、支援が長く続いていること、すなわち本人が支援を嫌がらないこと、本人が甘えられること、安心して支援を受けられていることなどから、支援スタッフと本人の相性が良いと判断していた。

4-2-3. 支援に対する安心感

親は、本人がグループホームで自分らしく生活することを望んでいる。また、グループホームでの生活によって、親との同居では得られない生活経験の広がりを期待している。そうした親の思いを託せる生活の場であるか、ケアが提供されるのかということも親がグループホームを選択する基準になる。親が安心感を持つのは「本人らしい生活を大切にする」「生活経験が広がることを大切にする」「家庭での生活スタイルの継続」「緩やかな移行を図る」などの項目である。親は4-1-1、4-1-2に示した基準で、親と本人が安心できるグループホームを選択する。けれども、入居と同時に「生活の場」と「ケア役割」を完全にグループホームに移行することには不安がある。そのため、親との生活スタイルを継続しながら緩やかな移行をしていくグループホームの支援方針は、親にとっての安心感に繋がっていた。4-2-4、経済面での安心感

親にとって、グループホームの利用料の負担は、重要な選択基準である。親自身が現役を退き年金生活になることを考えると、たとえグループホームへの入居を希望していても、利用負担の問題で断念する場合がある。成人期の知的障害者の暮らしと家計構造について分析した田中(2010)は、家族の経済力、介護力によって障害者本人の生活は規定されており、家族同居・グループホーム/ケアホーム・入所施設の順に家族内の経済力と介護力が低下しており生活基盤が脆弱であることを指摘している。本調査では、Kホームの利用料を含む生活費が本人の年金等でやりくりできることが選択基準として重要であることが明らかになったが、それは現在の生活における親の経済的な負担だけではく、親が年金生活になった時や親亡き後にも本人がグループホームで生活できることへの安心感であった。親は生活費を低く抑えることで生活の質や水準が下がることは望んでいない。生活の中のお楽しみや余暇時間など、ささやかでも本人が望む生活ができることを願っており、お金を掛けなくても楽しめる余暇活動を探したり、親元で生活していた感覚でのお金の使い方を見直すなど、親ができる協力をしようという姿勢もあった。本稿はグループホームの選択基準に焦点を当てているため、入居後における親の姿勢については別稿で論じたい。

5. 結論

言語による意思疎通が困難な重度知的障害者が他者に対して自分の思いや希望を明確に 示すことは難しい。日常における飲み物やおやつを選ぶ、好きな音楽を聴く、余暇活動を選 ぶといったことについては選択する機会があっても、生活や人生に関わる重要なことについては、家族や支援に携わるスタッフが決定している⁽⁸⁾。重度知的障害のある本人と親にとって、グループホームに入居するということは単に「住む場所が変わる」だけではない。「生活の場」と「ケア役割」が移行することでもある。

本調査の結果、グループホームへの入居をめぐる親の経験で示された生活の場の移行とケア役割の移行とは、制度の枠組みの中で利用する福祉サービスが変わることを意味する「移行」ではなく、人生に関わる重要な契機という意味での「移行」(Transition)⁽⁹⁾として捉えることができた。親は「生活の場の移行」と「ケア役割の移行」に不安を持っているが、そこには本人が抱くであろう(と親が考える)不安も含まれている。したがって、グループホームという生活の場が「本人が幸せでいられる場所」であるかどうかが判断の基準であり、住環境や人間関係、支援内容、経済面における親や本人のニーズと、グループホームが提供する支援が一致していることが重要になる。とはいえ、障害のある本人と親は個別のニーズや暮らしの願いを持っているため、全員が完全に一致することは難しい。そこで重要なのが、対話のできる関係であり、お互いを尊重しながら調節できる関係である。

障害のある子を持つ親たちは、いつの時代でも子が幸せでいられる生活の場を探し、安心して子を委ねられる場を必要としながら、施設や在宅、グループホームを選択してきた。障害者福祉施策は、サービスの整備と拡充に重点を置いて地域移行を推進してきたが、親や本人は単に生活の場が多様になること、社会資源の選択肢が増えることを希望しているのではない。「どこでもいいからグループホームに」ではなく「このグループホームに」という選択ができること、すなわち生き方、暮らし方も含めて積極的・主体的に選択できるサービスを求めている。地域移行とは「住まいを施設、病院から単に元の家庭に戻すことではなく、障害者個々人の市民として自ら選んだ住まいで安心して自分らしい暮らしを実現すること」である(小澤、2014)。在宅からグループホームへの移行に向けた支援だけでなく、移行後の生活の維持・継続に向けた支援のあり方についても、さらなる検討が必要である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、調査にご協力くださいました K ホームの皆様に深く感謝いたします。

【注】

(1) 2012年の障害者総合支援法の成立に伴い、2014年度からグループホームとケアホームは「グループホーム」に一元化された。

(2) 地域移行とは「住まいを施設、病院から単に元の家庭に戻すことではなく、障害者個々人の市民として自ら選んだ住まいで安心して自分らしい暮らしを実現すること」である (小澤, 2014)

- (3) さらに「本人年齢」「親の年齢」「障害程度」が「親別居」と「親同居」を分ける因子であり、本人や親の年齢が高くなる、あるいは親の死去により、親同居から親別居並行しているとしている (糟谷ほか,2020)。同様に、親の年齢が上がるに連れ、親との同居生活が困難となり、グループホームや入所施設、または一人暮らしという生活スタイルに変化していくとの指摘もある (きょうされん,2016)。
- (4) 遠藤らは全国 6,603 事業所にアンケート調査を行い、退所理由を「ステップアップ型」「身体・医療的ケア型」「集団生活不適応型」「自宅可逆型」「死亡」の 5 類型に分類した。そして「死亡」を除く 4 類型を転居先とのクロス集計により分析した (遠藤ほか, 2018)。
- (5) 藤原は、母親は子どもをケアすることを「介護」とは捉えず、育児あるいは養育という意識で行っており、育児期を越えた段階になっても「介護」として捉えていないとしている (藤原, 2002)。「ケア役割」については、多くの先行研究で用いられているが、概念定義は示されていない。本稿では「親役割」に内包される「ケア」に焦点を当てた役割概念として用いる。
- (6) 「ケア役割の移行」に近いのが「ケアの社会化」 (中根,2006) である。「ケアの社会化」とは、サービスを利用することによりケア責任を社会に委ねることである。中根は「ケアの社会化」への抵抗感により、親はサービスを抑制することを指摘している。本稿では、サービスを利用するということに重点を置くのではなく、親の立場からケアを手放していくプロセスに着目しているため「移行」という言葉を用いる。
- (7) グループホームは「小規模な住まいの場」であり「閉鎖的な環境」になりやすいため、 地域の中の「開かれた存在」として機能することが重要である(PwC コンサルティング合 同会社, 2021)との指摘もある。
- (8) 障害のある人の意思決定については「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン」に示されており「本人の自己決定や意思確認がどうしても困難な場合、本人をよく知る関係者が集まって、根拠を明確にしながら本人の意思及び選好の推定をすること」「本人の意思推定がどうしても困難な場合、関係者が協議し、本人にとっての最善の利益を判断」するとしている (厚労省, 2020)。
- (9) Transition には「移行」(Meleiset al., 2019)や「転機」(Brammeret al., 1991)の日本語訳がある。本研究は「移行理論」に基づいた「移行」を用いる。また、「ケア役割」は役割関係や役割期待、役割能力の変化を意味する概念である「役割移行」(Role Transition)として捉えられる。「役割移行」は「新しい知識を取り入れ、行動を変化させ、その結果社会的文脈の中で自分自身の定義を変える」ことを必要とするものであり、本質的にポジティブである。そして移行の完了は、以前よりも安定した期間に達するという(Meleiset al., 2019)。本稿はグループホームへの選択の基準そのものを中心に論じるため移行のプロセスとしての説明はしないが、選択の基準の内容は「移行」(Transition)の促進要因・阻害要因として捉えることができ、相互関係を分析することも必要である。

【文献】

- Brammer.M.Lawrence, 楡木満生,森田明子(1991) How To Cope With Life Transition, The challenge of Personal Change, 人生のターニングポイントー転機をいかに乗り越えるか、ブレーン出版, 1994. Hemisphere Publishing Corporation.
- 遠藤浩, 口分田政夫, 大塚晃(2018)グループホームにおける利用者の退所の実態に関する調査ー障害者福祉施設およびグループホーム利用者の実態把握、利用の在り方に関する研究. 障害者福祉施設およびグループホーム利用者の実態把握、利用の在り方に関する研究平成 29 年度総括・分担研究報告書.
- 藤原里佐(2002)障害児の母親役割に関する再考の視点 母親のもつ葛藤の構造. 社会福祉 学、第 43 巻第 1 号、146-154.
- 藤原里佐(2006)重度障害児家族の生活-ケアする母親とジェンダー. 明石書店.
- 福田真清(2017)老障介護家庭における知的障害者の自立をめぐり母親が経験するプロセス 一複線経路・等至性も出るによる分析を通して. 社会福祉学, 第 58 巻第 2 号, 42-54
- 角田慰子(2009)日本の知的障害者グループホーム構想にみる「脱施設化」の特質と矛盾 施設主導型定着の背景. 特殊教育学研究, 47(4), 201-212.
- 糟谷佐紀・平山洋介 (2020) 在宅生活を送る知的障害者の居住実態. 日本建築学会計画系論 文集, 第 87 巻第 776 号, 2217-2226.
- 厚生省児童家庭局障害福祉課. (1989). グループホームの設置・運営ハンドブックー精神薄弱者の地域生活援助. 日本児童福祉協会.
- 厚労省(2020)意思決定支援等に係る各種ガイドラインの比較について. 厚労省.
- 児玉真美(2020)私たちはふつうに老いることができない一高齢化する障害者家族. 大月書店.
- きょうされん (2016) 障害のある人の地域生活実態調査の結果報告. きょうされん.
- 松永千恵子(2015)知的障害者がグループホームに住めない理由 知的障害者グループホーム利用者の利用継続を促進/阻害する要因に関する研究. 中央法規.
- MeleisAfafl, 片田範子 (2019) Transition Theory And Nursing, 移行理論と看護 実践, 研究, 教育, 学研.
- 中根成寿(2006)家族ケアを構成する二つの資源. 立命館人間科学研究, 第 11 号, 137-146. 日本グループホーム学会調査研究会(2018)厚生労働省平成 30 年度障害者総合福祉推進事業「グループホームを利用する障害者の生活実態に関する調査研究」. 日本グループホーム学会調査研究会.
 - (2019)グループホームを利用する障害者の生活実態に関する調査研究.日本グループホーム学会調査研究会.
- 小澤温(2014) 特集にあたって一入所施設、グループホーム、居住支援に関する政策動向. 発達障害研究, 第 36 巻第 4 号, 307-311.

- PwC コンサルティング合同会社 (2021) 令和 2 年度障害者総合福祉推進事業「障害者支援 のあり方に関する調査研究 - グループホーム、地域生活支援の在り方 - 事業報告」.
- 社会保障審議会 (2021) 障害者部会高齢の障害者に対する支援等について,厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部障害福祉課,第116回(R3.8.30). 資料2
- 田中智子 (2010) 成人期の知的障害者における暮らしと家計構造. 障害者問題研究, Vol.38, No.2, 98-107
 - (2013) 知的障害者の生活のの移行と親子の自立-生活の場の移行を経験した知的 障害者の親たちの語りに見る親役割の変容. 佛教大学総合研究所紀要, 2013 (1), 79 102,
- 内田安伊子 (2014) 離家を契機とした知的障害者と母親との関係再構築 グループホーム 入居の事例から、東洋大学大学院紀要、第50巻、277 – 295

幼児のごっこ遊びにおける「役割」についての検討 幼児が「何者かになっている」ということの位置づけに注目して

利根川 彰博

Examination of "role" in make-believe play of children Pay attention to the position that the child is "someone"

Akihiro Tonegawa

キーワード: ごっこ遊び、何者かになる、役割、幼児

Key Words: Make-believe play, Become someone, Role, Child

要約:「ごっこ遊び」において、幼児が「自分以外の何者かになる」という姿はよくみられる。一般的には、その姿を「役割」と捉えられている。しかし、実際の幼児の姿は多様であり「役割」という概念で捉えることができるだろうかという疑念がある。そこで本研究では、先行研究を検討することによって、「ごっこ遊び」において、子どもが「自分以外の何者かになる」姿がどのように整理され、位置づけられてきたかを明らかにすることを目的とした。結果、「登場人物としての役割」として捉えられていることがほとんどであったが、「機能的な役割」という側面を指摘する研究を確認することができた。

Abstract: In "Make-believe play", the appearance that the infant becomes "Someone other than me" is often seen. In general, the figure is regarded as a role. However, there is a doubt that the actual appearance of infants is diverse and can be grasped by the concept of "role". Therefore, the purpose of this study was to clarify how children have been arranged and positioned as "someone other than themselves" in "Make-believe play" by examining previous research. As a result, we were able to confirm research that pointed out the aspect of "functional role", although it was most considered as "role as a character".

はじめに

子どもの自発的な遊びを大切にしようとする幼稚園において、子どもたちを観察していると、「見立て」や「ふり」など、想像力を働かせて遊ぶ姿をひんぱんに目にする。一般的に「ごっこ遊びをしている」と呼ばれている姿である。しかし、その子どもたちが、いったいどんな魅力を感じながら遊んでいるのか、どんな意味世界を創り上げているのか、私たちがそれをはっきりと捉えようとすると、それはとてもは難しいことに気づかされる。なぜ難しいのかという理由は、第一にひとりひとりの子どもが描くイメージが目に見えないものであるから、といえる。そして第二に、3歳児~4歳児~5歳児と、子どもが成長するにつれて、その様相が変化していくから、ということも挙げられよう。

このような「ごっこ遊び」の内実を捉えるには、想像力やファンタジーが関与する創造的な遊びとしての側面から、象徴機能の発揮の仕方やストーリー展開のプランの在り方などを検討することが必要かもしれない。あるいは、ごっこ遊びにおける「役割」が、現実に子どもたちが見たり聞いたり経験したりした人間関係や行為状況から、どのように作り出されていくのかという側面から検討する必要もあるだろう。もちろん、これまでにも「ごっこ遊び」を捉えようとする様々な研究がなされてきているが、研究を進めるための概念整理が丁寧に行われてきているわけではない。

そこで、本論ではごっこ遊びの内実に迫る前段階の地ならしとして、「役割」という概念について、先行研究を参照しながら整理していきたい。「ごっこ遊びの意義」などについての検討は別の機会に譲り、「ごっこ遊び」の中でも、「『子どもが自分以外の何者かになる』姿をどのように捉えるか」という点に絞って考えていくことにする。なぜなら、この問題は、ごっこ遊びのなかでも重要な現象であるにもかかわらず、それを捉える概念は、多くの場合「役」あるいは「役割」とされており、明確に整理されていない状態にあるからである。

子どもたちは「お母さん」になったり、「ライオン」になったり、ヒーローやお店屋さん、いろいろなものに「なって」遊んでいる。この「〇〇になっている」姿はこれまでどう捉えられてきたのか、ということを「役割」概念という視点から整理していくことが本研究の目的である。

2. 子どもが「自分以外の何者か」になること

河邉(2020)は「ごっこ遊び」の大枠を次のように説明している。

C.ガーヴェイは、ごっこの構成要素として〈役割〉〈物〉〈動きのプラン〉〈状況〉の4つを挙げています。〈役割〉をとることで役に応じた〈物〉の扱いが生まれ、そのことから〈動きのプラン〉が引き出されます。そこに生まれる世界がごっこ遊びの〈状況〉というわけです。

砂場の子どもは石〈物〉をイチゴに見立てて、自分はお店の人かお母さんになったつもり〈役割〉で「イチゴです」と母親に渡しました〈動きのプラン〉。母親がそれを食べるふりをしてくれたら、食べ物をやり取りするという〈状況〉が生まれたでしょう。(『遊びが育つ保育~ごっこ遊びを通して考える』フレーベル館. p67)

河邉は、ガーヴェイの研究を下敷きに、子どもが「〇〇になること」を、「役割をとること」と説明している。このように、ごっこ遊びで子どもが「お母さん」や「お姉ちゃん」、「お医者さん」や「パン屋さん」などになっている姿を指して、「役割」という言葉で説明することが、ごっこ遊びに関する言説では一般的である^{注1)}。

しかし、河邉の説明をもう一度、映像を思い浮かべながら見てみたい。砂場の母子の様子が描かれている。母親の年齢は不祥であるが、それは大きな問題ではない。問題は子どもである。砂場で「イチゴです」とお母さんに石を渡す子どもの姿が描かれているが、この子どもは何歳くらいであろうか。仮に 2 歳くらいとすると、はたして本当に「お店の人かお母さんになったつもり」でいたのだろうか。河邉はあくまで、〈物〉〈役割〉〈動きのプラン〉〈状況〉という概念の関係を示すことが目的でこの例を挙げているのであろう。であるが、子どもが「自分は○○になっている」と自覚して「自分以外の何者かになる」ことは、案外簡単ではない。2~3歳くらいと考えた時には、「ふと目の前にあった石がイチゴに見えちゃった」ことから導かれた行動で、自分が誰になっているかというイメージは持っていないということも十分考え得る。おそらくそう解釈する方が妥当であろう。幼稚園で 3 歳児クラスを担任している保育者たちから、「子どもたちが入園してからしばらくの間、子どもたちは、ままごとコーナーに用意されたモノを使って、それを操作することや、見立て遊びを楽しんでいますが、〈自分のまま〉で遊んでいる」と聞いたことがある。

モノに関わって遊んでいるとき、例えばコンロの上に鍋を置いて、その中に食材に見立てたモノを入れてかき混ぜていると、ふとお母さんが料理をしている姿が思い浮かび、自分の動きとお母さんの姿とが重なるといった瞬間もあるだろう。しかし、こうした「誰なのかがはっきりしない」状態で遊んでいる様子まで「役割をとっている」と説明することには違和感がある。

つまり、子どもたちが「見立て」などの想像力を使って遊んでいるとして、常に「何者か」になっているわけでもなく、そうした状態も「役割」という言葉で理解しようとすることには無理があるのではないかと思われるのである。

では、「ごっこ遊び」に限定せず、私たちが日常生活で使っている「役割」という言葉の意味をあらためて考えてみたい。「役割」という言葉の辞書的な意味は、「役目をそれぞれの人に割り当てること。また、割り当てられた役目」とされている。このことを次のエピソードから検討する。

4 歳児クラスで、いつもままごとコーナーで遊んでいる女の子たちがいる。登園して 支度を済ませたAちゃんとBちゃんが、ままごとコーナーの中に入ると、打ち合わせを 始めた。

A「私、お母さんね」といい、キッチン・スペースに行く。

B「うん。私、お姉ちゃん。学校、行ってるのね」と、ランドセルを手に取る。 そこにCちゃんがやってきた。

C「入れて」

A·B「いいよ」

A「何になる? 私、お母さん。Bちゃんはお姉ちゃん」

C「じゃあ、私もお姉ちゃん。中学生ってことね」

このように、子どもたちは「自分が誰であるのか」ということを互いに確認し合っていることが分かる。こうした遊びの姿では、ままごとコーナーという〈場〉が「おうち」という意味を持ち、それぞれがその「家族」であることが暗黙のうちに合意されている。つまり、先にみた「役割」の辞書的な意味、「役目をそれぞれの人に割り当てること。また、割り当てられた役目」に照らしてみると、この 4 歳児の子どもたちの姿は、「役割をとっている」という捉え方がぴったりと当てはまるようである。

そして、もう一つ気づくことがある。役割とは、「役目をそれぞれの人に割り当てること」とすると、何か全体(この場合は「家族」)があって、その中の役目を、それぞれの人に割り当てるということである。つまりごっこ遊びにおいて、それぞれの子どもが「役割をとる」ということは、同時にその「全体」を捉えている、ということもセットであるということなのである。

先の「砂場の母子」のエピソードに戻ると、子どもが「お店屋さん」の役割をとるなら、母が「お客さん」となってこそ「全体」が成り立つわけである。子どもが「お母さん」なら、母が「子ども」であって「全体」が成り立つ。しかし、このエピソードの登場人物である子どもは、その「全体」を捉えているわけではないと推察できる。

「だから、この遊びは未熟である」とか、「成立していない」とか、そうしたことを述べたいわけではない。こうした遊びがあることは事実であり、それをできるだけ事実に即して捉えたいのである。すると、その事実を「役割をとっている」姿であると捉えることに、違和感が生じてしまう。こうした違和感は、幼い子どもの姿だから感じられるというわけではない。次のような姿もある。

3 歳児のYくんが保育者に手伝ってもらいながら、おめんと翼をつくって、それを身につけた。翼のある恐竜「ランフォリンクス」になっているとのことであった。Yくん

は、翼に見立てた両腕を広げて園内をグルグルと歩き回る。気分は空を飛んでいるのだろう。

別の3歳児、Mくんは「ライオン」になって、四つ足で歩いている。誰かがちょっかいを出すと、「ガオーッ」と吠え声をあげて襲い掛かる。

このように、恐竜や動物という「何者かになって」遊ぶ姿を見かけることも少なくない。 こうした姿を目にしたときにも、「役割をとっている」という見方は違和感がある。そも そも、恐竜や動物が「役割」だとすると、どんな「全体」に対しての役割なのだろうか。

あらためて「役割」の意味を確認すると、それは「何か全体があって、その中の役目を、 それぞれの人に割り当てるということ」という意味であると捉えて議論を進めてきた。し かし、実は「役割」の辞書的な意味はもうひとつ示されている。

例えば、麻生武は『「学び」の認知科学辞典』において、次のように説明している。

役割りというのは、社会において人が担っている公認された社会的機能をもつポジションのことである。たとえば、電車の運転手、警察官、保育園の教師、花屋、家庭の主婦、ホワイトカラーなどである。 (p138)

つまり、「役割」とは、人間社会を成り立たせている機能を持つものを指していると考えられる。すると、恐竜や動物は人間社会を成り立たせているポジションを持っておらず、そのため、子どもが恐竜や動物になっている姿を「役割をとっている」と解釈する見方はふさわしくないといえよう。

では、これまではなぜ「ごっこ遊び」をしている子ども、「自分以外の何者かになっている」子どもの姿を指して、「役割をとっている」と解釈されてきたのであろうか。この問いはひとまず保留して、他の研究を参照していくことにしたい。

3. 久保田浩の『遊びの誕生』と加用文男の「心理状態」論

日本における「ごっこ遊び」の精緻な観察と分析の先駆けは、1973 年に発行された久保 田浩による『あそびの誕生』であるといえる。またデジタルな記録機器もない当時、白梅 幼稚園の園長であった久保田は、地道な観察や記録とその分析から、ごっこ遊びに関する 知見を記している。

久保田は「子どもが何者かになる」姿を取り立てて論じることはしていないのであるが、「遊びと仲間(集団)」という視点から、一つの主題として取り上げて論じている。では、その『遊びの誕生』から、久保田が「子どもが何者かになる」という姿について言及している部分を取り上げて探っていきたい。

二、三人の子どもが、ままごとあそびをしている。この構成がうごかないと、あそびそのものも、いちじるしい変化をみせないのがふつうである。おかあさんが、ごちそうをつくり、ふたりの子どもがそれをたべる——といった内容がくりかえされる。 多少のバリエイションはあっても、あそびのおおすじはかわらない。

そこに、またふたりほどの子どもがくわわった状況を予想してみよう。そのあたら しいふたりが、子どもの役割をもつことは、まず考えられないだろう。

この子どもたちは、あるいはお客さまとしてくわわるか、おとうさんの役割をひき うけるか、あかちゃんにならされるかである。

こうした役割の増加はしぜん、あそびそのものを多様化していく。(p82)

このエピソードに登場する子どもたちは、何歳なのかは示されていないが、「①お母さん、②子ども、③子ども」という 3 人の構成で遊んでおり、そこに 2 人が加わるとしたら、「子どもの役割をもつことは、まず考えられない」ことであり、「お客さまとしてくわわるか、おとうさんの役割をひきうけるか、あかちゃんにならされるか」であるとしている。つまり、このごっこ遊びに参加するメンバーは、誰もが「家族」という全体を捉えていて、誰が何者の「役割をとるのか」ということをお互いに理解しながら遊ぶだろうとみられている。こうした姿は、幼稚園においては一般に 4 歳児の半ば頃から見られる姿といえるだろう。

ここで、久保田が「役割」と呼んでいるのは、演劇における登場人物と同じ意味に捉えて差し支えなさそうである。これ以降、こうした「役割」のとらえ方を「登場人物としての役割」と呼ぶことにしたい。これは先にみた麻生のいう「社会において人が担っている公認された社会的機能をもつポジション」と同様のことを指しているといえよう。

「役割」に関する久保田の関心は、遊びの「全体と個々の役割」、あるいは「その組織化」ということであり、年齢がすすむにつれてどのように組織化がすすんでいくのかということにあると考えられる。

また、「子どもたちのあそびをただしくとらえるためには、その時期の子どもたちの思考、認識のしかたを把握しなければならない」として、「役割」に「なっている」状態にあるときの、子どもの心理状態について触れている。

3 歳児のネコごっこの事例(すっぽりと箱にはまりこみ、ときどき鳴き声をあげ、そしてねむりこむ動作をする)から、この時期の子どもが「ネコになっている」状態というのは、「自分の家にいるネコになりきっている」のであり、「日頃経験していることをそのまま再現することがすべてなのである」と解釈している。また、「そのまま」というのは、客観的にみて、正確にネコの状態をうつしているというものではなく、「きわめて主観的なもの」(p117)であるという。

そして、4歳児になると、「なりきっている」状態から一歩進み、「らしく演じようと努

力する」姿が見られはじめると指摘している。「らしく」というのは、「ぼくは、ライオンではないが、ライオンを演じるのだ」(p123)という意識の芽ばえを意味するという。自分が直接体験した「ライオン」だけでなく、絵本やテレビなどいろいろなところから得た情報を分析・再構成していくところも、「らしく」演じることを支えている。ただ、それがハッキリとしてくるのは 5 歳児になってからであり、5 歳児では「○○になる」とき、そこで"表現"されている○○は"○○らしさ"の条件がひきだされ、彼らなりに組みなおされたものであるということである。

加用文男の「心理状態」論

加用文男は「ごっこ遊び」(1983)という論考で、久保田の議論を引き継ぎ、子どもが「○○になる」姿について考察している。個人の心理的な状態に関心を向け、さまざまな具体例を取り上げつつ論じているが、「役割」については同じように「登場人物としての役割」として扱っている。ここでの加用の力点は「○○になっている」個人の心理的な状態であり、その点を整理している。

一般に「なりきっている」といわれる状態にある時、まったく○○になりきっているわけではなく、加用は「自分と○○とが未分化に融合した状態にある」という。そして、4歳以前の子どもは、現実的な自分の状態(現実志向状態)と、○○との心理的融合状態とを、行き来しながら遊んでいるというのである。

4 歳を過ぎてから「ぼくは、ライオンではないが、ライオンを演じるのだ」という意識 (これを加用は「対立させて意識する状態」と呼ぶ)がハッキリとするようになっていき、 3つの状態を行き来しながら遊ぶようになるといい、図1のように整理している。



図1. 前期のごっこ遊びと後期のごっこ遊び(加用文男 p157 より)

さて、久保田と加用の議論をまとめてみたい。2人は、ごっこ遊びにおいて、子どもが「何者になっているのか」という状態を捉えるとき、「役割」という視点は重視しておらず、一人一人の子どもの心理状態がどのようなあり方をしているのかということに着目していた。加用は4歳以前では、子どもが何者かになるという状態にあるとき、「自分とその何者かが未分化に融合した状態にある」とし、4歳を過ぎてからは久保田が「○○らしく演じよう」とするようになると指摘したように「対立させて意識する状態」がうまれ、

①現実志向状態、②融合状態、③対立させて意識する状態、と 3 つの状態を行き来しながら遊んでいるとして整理している。

久保田はさらに、遊びが進んでいくと組織化が進み、内容が豊かになると指摘している。 つまり、いろいろな役割が生み出され、かかわりが複雑になっていくわけである。例として「電車ごっこ」が挙げられているので、辿っていきたい。まず、3歳児の姿である。

三歳児の子どもたちが、"でんしゃごっこ"をしている。園庭にある遊動円木をつかってのあそびである。先頭にのっているのが運転手であり、あとはお客である。この役割りの分化は、きわめて単純なものであり、しかし運転手も、お客も、べつにかわった行動をするわけではない。しばらくすると交代する。これもきわめて機械的におこなわれる。(pp212-214)

ここでは「役割」は単純なものであるが、次第に変化していく。

次いで、なわを使った電車ごっこが紹介されている。そこでは、誰がどの役につくのか という、お互いの話しあいや説得が必要になり、運転手や車掌、乗客がはっきりと分化し、 あそびの中での役割が違ってきている様子が描かれている。

さらにあそびが発展すると、駅長、出札係、改札係、運転手、というように、役割は細分化し、専門化していく。

しかも、こうした細分化した役割りは、それぞれの持ち場をもちながら緊密なかかわりをもたなければならないと考えはじめる。出札係がいないと、改札係のしごとはできないわけであるし、ここでキップを切らなければ、電車に乗客をのせることはできない。いままでのように電車は自由にはしりだすことはできないし、もしそんな行動をするものがあれば、まわりから批判されなければならない。発車の合図をするのは駅長である。

そしてまた、駅長は、電車がこなければ、なにもできないことを知るようになるわけである。

こうしながら、子どもたちは、全体のあそびと役割りの分担との関係をはっきりとらえていくのである。(pp212-214)

筆者は先に、「役割」という言葉の辞書的な意味として、「役目をそれぞれの人に割り当てること。また、割り当てられた役目」とされており、「全体を捉えることとセット」であると論じた。久保田が示した上のエピソードには、その言葉の示す文字通りの姿が描かれているといえるであろう。ここではひとまず、役割は「登場人物としての役割」として捉えられているということを確認しておきたい。

4. 八木紘一郎編著『ごっこ遊びの探求』から

では次いで、八木らの『ごっこ遊びの探求』(1992、新読書社)を見ていきたい。八木 自身は研究者であるが、幼稚園現場で子どもたちを生活している保育者たちと研究会をも ち、そこで実践に基づいて議論されてきたことを土台に、ごっこ遊びの理論化を試みてい る。

まず「ごっこ遊びのオモシロさとは何か?」という問いを立て、「ごっこ遊びを展開させていく要素」として、次の5つを挙げている。

- ①役=~になるオモシロサ、
- ②物=~をつくる・使うオモシロサ、
- ③行為=~をするオモシロサ、
- ④空間=~にするオモシロサ、
- ⑤人・かかわり・組織=~とするオモシロサ、

そして、この5つの要素は遊びの展開の中で比重が力動的に変化するものとしている。 ではここでも、「子どもが何者かになる姿」をどう捉えているかという点と、「役割」を どう捉えているかという点について探っていきたい。

上記の通り、ごっこ遊びを展開させていく要素の 1 番目に「役=~になるオモシロサ」を挙げている。「このオモシロサは、これがなければごっこ遊びは出発しないといえるほど、全てのごっこ遊びにおいて中心的な位置を占めるものです」(p68) というわけである。この点についての詳しい説明は以下のように示されている。

子どもが、現実の自分以外の人間や動物、または架空の存在を想像し、自らその役になり、演じていくことを楽しむ姿です。

この時、子どもは、対象とする役の特徴を模索しながら演じたり、また、演じながらその役の典型を見つけていきます。その特徴及び典型とは、役が持つ形態、動作、ことばなどであり、たいてい、子どもたちは、それらをそっくりそのままではなく、自らが描く理想や期待を反映したかたちで表現します。この過程は典型化の姿ともいえるものです。

そして、このオモシロサは、これがなければごっこ遊びは出発しないといえるほど、全てのごっこ遊びにおいて中心的な位置を占めるものです。 (p68)

「役」という言葉が何を指し示しているか、という点に絞って考察していく。すると、 先に「登場人物としての役割」と呼んだ捉え方をしていることが確認できる。

「なっている自分を意識できている」(p41)姿を前提とする、としているのでごっこ遊びの中で「~になる」とすると、それはすなわち「役を担うこと」なのだという主張なの

かもしれない。しかし、それでは対象とする範囲が幼児期後期に限定されることになり、 狭すぎるといえる。幼稚園の中でも、実際はもっと多様な姿が見られており、それらが地 続きでごっこ遊びや劇遊びの「演じる」にもつながっていくわけである。それらの姿を無 視するのは実情に合わないといえるだろう。

ただ一方で、この説明の指し示す内容は、「役を担う」ことに限定されているわけでは ないと読み取ることができる。すると、ここでもやはり、「役」(役割)という言葉で表現 することの違和感が立ち上がってくることになるのである。

5. C・ガーヴェイ、『「ごっこ」の構造』から

さて、ここまでごっこ遊び研究の文脈において、「子どもが何者かになる姿」は、「役割 (あるいは役)」と呼ばれ、それは暗黙の裡に「登場人物としての役割」と捉えられていることが確認された。

では最後に、はじめに河邉が引用していたガーヴェイの、その原典を当たってみたい。 これは英語で書かれたものが翻訳されているため、言葉を吟味する上で誤訳の問題が絡ん でくるかもしれないが、そのことを念頭に置いて考えていきたい。

河邉は「C.ガーヴェイは、ごっこの構成要素として〈役割〉〈物〉〈動きのプラン〉〈状況〉の 4 つを挙げています」としていたが、その内容を示すガーヴェイの文章を引用して確認しよう。

ごっこ遊びをしている子どもたちは、つぎのカテゴリーの中からその素材を用いるということがわかります。すなわち、(1) 役割または正体、それはその場の参加者のみならず、空想上の他人にも割り当てられます。(2) 動作や話のすじ書きについてのプラン、それはしばしば広範囲な劇をかたち作るように統合されます。(3) 物および状況設定、それは必要に応じて変えられたり、作りあげられたりします。(p148)

こうして見てみると、ガーヴェイは単に「役割」としているだけでなく、「役割または 正体」としていることが分かる。「正体」という言葉の原語はおそらく「identity」で、つ まり「自分は何者か」ということである。ガーヴェイは子どもが「自分以外の何者かにな る姿」を安易に「役割」とするのではなく、慎重に記述しようとしていると考えられる。

また、何者かになって、そのふりをすることを「演技」と呼んでいる。そして次のように説明している。「演技における実際の行動は、世界についての子どもなりの理解を通して濾過されています」、「演技の大半は、こどもが、社会の性質とその一員としての自分について知るにつれて獲得したり体制化したりした知識を、表現しています」(p151)と。興味深い内容であるが、この点の検討は別の場で行うことにしたい。

では、ガーヴェイは「役割」についてはどう説明しているのだろうか。実は多くの言葉を費やして説明しているのであるが、「役割」という言葉で、「家族としての役割」「登場人物としての役割」「型にはまった役割り」「架空な役割」「機能的な役割」など、いろいろな内容を示しているので、整理して要点をつかむことは容易ではないが、大きくまとめると、ガーヴェイが示している役割は大きく 2 種類あるといえる。すなわち、「登場人物としての役割」と「機能的な役割」である。

ガーヴェイのいう「家族としての役割」とは、「母親、父親、姉、兄、赤ちゃん、祖父、祖母」など、文字通り家族の構成員を指す。「登場人物としての役割」はさらに、「型にはまった役割」と「架空な役割」に分類されているが、要はその対象となる源泉の出どころの違いによって分類しているのである。それは社会的な職業であったり、物語の登場人物であったりする。これらは、河邉や久保田の示した事例の解釈にあったように、大人の演劇活動における「登場人物としての役割」と同じように位置づけることができると考えられる。そこで、これらはまとめて「登場人物としての役割」と呼ぶことにしたい。

注目する必要があるのは、もう一つの「機能的な役割」である。これは、例えば「病院 ごっこ」における「医者」「患者」という捉え方でなく、「治療する人」「治療を受ける人」 といった、その「正体あるいは役割」がもつ「機能」に着目した捉え方であるといえる。

家族としての役割を含む「登場人物としての役割」は、「機能的な役割」と重なることもあり得る。ガーヴェイは次のように説明している。

もちろん、家族の役割は、機能的な役割とも一致することができます。母親はふつう、ごっこ遊びの中で食事を作る人であり、父親は、危険に際しての防衛者でありました。家族の役割は、登場人物の役割とは一致しませんが、それらから変換される(とってかわる)ことがありました。 (p155)

ガーヴェイ自身は、「登場人物としての役割」と「機能的な役割」とを整理して示しているわけではなく、文脈の中で明確に使い分けられているというわけでもないため、この2種類の使い方をしているということは暗示的であるといえる。だからであろうか、他の研究者によってこの点は焦点化されてこなかった。しかし、この着眼点はごっこ遊びを理解する上でとても重要であると考えられる。というのも、例えば、「登場人物としての役割」として医師を取り上げてみると、ごっこ遊びとして「医師になる」際に重要な「医師らしさ」とは、医師というポジションにあらわれるのではなく、医師として行為する中にあらわれるわけである。医師らしい行為を象徴するのは治療行為であろう。これはガーヴェイのいう「機能的な役割」の側面である。

ごっこ遊び以前に、そもそも子どもが社会生活の中で様々な人々の担っている「役割」 をどう理解していくのかということに目を向けてみよう。実際の社会における役割は単独 には存在していない。たとえば医者という役割は患者という役割が、妻に対して夫が、という具合に一対となって成立している。あるいは、野球における投手一捕手一打者のようにシステムとして存在している。子どもがこうしたことの理解を進めていく過程においては、「機能的な役割」という側面への注目から、「登場人物としての役割」という側面を理解していくということが考えられるだろう。つまり、この2側面を明確に捉えておくことで、「何者かになっている」子どもの姿をより深く理解することへつながっていくと考えられるのである。

6. おわりに

本研究では、「『子どもが自分以外の何かになる』姿をどのように捉えるか」という問いについて探ることを目的として、幾つかの先行研究をレビューしてきた。その結果、子どもが「自分以外の何者かになる」姿は、「役割」という言葉で捉えられてきたことが確認できた。

しかし、幼児期のごっこ遊びにみられる子どもたちの「自分以外の何者かになる」姿は 多様であり、「役割」という言葉で捉えるには違和感が生じる場合がある。ガーヴェイは それを「正体または役割」といった言葉で表現していた。また、「役割」についても、「登 場人物としての役割」だけでなく、「機能的な役割」という内容を示していた。

幼児期の子どもたちのごっこ遊びには、久保田の示した事例に見られるように、「全体の遊びと役割の分担との関係をはっきりとらえていく」姿もある。そうした場合の、子どもたちが「車掌」「駅員」「運転手」などの「自分以外の何者かになる」姿は、「役割」と呼ぶのがふさわしいといえる。しかし繰り返しになるが、実際の子どもたちの姿としては、恐竜になって吠えながら 1 人歩き回る姿など、「遊びの全体」ではなくある部分のみに関心を示して「何者かになる」姿も多く見られるのである。あるいは逆に、医者になっているつもりはなく治療行為のみを楽しんでいる姿なども見られる。こうした姿を捉える際には、ガーヴェイの示した「機能的な役割」という視点が有効であることが示唆された。

ただ本論では、ごっこ遊びにおける「登場人物としての役割」と「機能的な役割」とを どう整理すれば、子どもが「何者かになる」姿の理解を深めることに効果を発揮するのか という点には触れられていない。今後、実際の事例を分析しつつ整理していくことを課題 としたい。

注

1) 高橋たまき (1993) は、より詳しく「ソロ (solo) のふり遊びでは、個人レベルのイマジネーション (想像力) 楽しまれる。ソロのふり遊びが社会化された形態が、ごっこ遊びである。ごっこ遊びは、複数の子どもが参加して、各々が役割を分担し、役割にふさわしい「ふり」の行為を演じつつ、一定のテーマを織り成していく遊びである」と定義して

いる。

参考·引用文献

河邉貴子 (2020) 『遊びが育つ保育~ごっこ遊びを通して考える』フレーベル館 高橋たまき (1993) 『子どものふり遊びの世界』ブレーン出版 p4

麻生武(2010)「遊びと学び」佐伯胖監修、渡部信一編『「学び」の認知科学辞典』、大 修館書店、138

久保田浩(1973)『あそびの誕生』誠文堂新光社

加用文男(1983)「ごっこ遊び」河崎道夫編著『子どものあそびと発達』ひとなる書房 pp.137-171

八木絋一郎 (1992) 『ごっこ遊びの探究』新読書社

C・ガーヴェイ (1980) 『「ごっこ」の構造』 サイエンス社

[論文]

短期大学生の乳児や乳児保育に対する考えに関する一考察 -授業前後での変化に着目して-

鳥海 弘子 浅井 拓久也

A Study on Junior College Students' Image of Infants and Infant Care: Focusing on Changes of Before and After Lecture on Infant Care

Hiroko Toriumi Takuya Asai

キーワード: 乳児・乳児保育・養護・健康

Key Words: Infant, Infant care, Nursing, health,

要約:本研究の目的は養成校の学生が乳児に対してどのような考えをもっているか等、学生のもつ乳児保育に対する考えについて、養成校入学直後と前期授業の終了後における変化を明らかにすることであった。分析結果として、①授業の初回では、大人の支援を必要とする未熟な存在や純粋で無垢な存在という回答が特徴的であったが、最終回の授業では子どもが大切な存在であるという回答が多くなっていたこと、②最終回では授業の最終回には初回に見られなかった「健康」や「命」という言葉が見られたこと、③最終回は子どもや乳児の「病気」「健康」「予防」「体調」という言葉が出現していたことが明らかとなった。

1はじめに

2017年に保育所保育指針が改定された。この改定では、乳児保育(保育所等においての乳児の保育を指す:以下、乳児保育)に関する変化は大きかった。具体的には、乳児保育は従来の5領域ではなく、身体的発達の視点「健やかに伸び伸びと育つ」、社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」、精神的発達に関する視点「身近なものと関わり感性が育つ」の3つの視点が取り入れられた。また、第2章の「保育の内容」では、乳児と1歳以上3歳未満児の区分が新たに示された。

このような変化の背景には、乳児保育の重要性が高まっていることがある。「保育所等関連状況取りまとめ(令和3年4月1日)」によると、保育所等利用児童数は0歳児146,361人(5.3%)、1.2歳児958,974人(35.0%)となっており、低年齢児の保育所等利用が高まり続けていることから、保育所での乳児保育はいっそう重要になってきている。多くの子どもが家庭で育つか幼稚園に通うという時代とは異なり、低年齢児が保育所に通うことが常態化している時代では、保育所での乳児保育の重要性がこれまで以上に高まっていくのであろう。

また、「保育所保育指針解説」にあるように、乳幼児期には自制心や GRIT のような社会情動的な側面の成長が著しいこと等から、これまで以上にきめ細やかな乳児保育が求められるであろう。

以上を背景にして、保育者養成校でも 2019 年 4 月より、保育士養成課程新カリキュラムがスタートした。保育士養成課程等検討会 (2017) の報告では「『乳児保育』(養成校における科目名を指す:以下、「乳児保育」) に関する内容を充実し、教育効果を高めるためには、演習科目に加えて、講義科目を新設し、当該保育に関する理念や現状、保育の体制など、必要となる基礎的事項について理解を深めた上で、具体的な保育の方法や環境構成等を学び、より円滑に保育の実践力の習得につなげていくことが必要である。 併せて、複数の科目に含まれる関連する教授内容等を体系的に整理し、関連性を明確にすることが必要である。」ことが示された。「乳児保育」に関する関連科目である「子どもの保健」は乳児の身体的な発育・発達について捉えた上で病気の看護の視点を捉えることが求められている。

今後の「乳児保育」の授業の質向上のために、「乳児保育」の教授方法や内容について検討がなされる必要がある。「乳児保育」では以下の内容を教授することが求められている。

保育者養成校での「乳児保育 I 講義 2 単位」の目標

- 1. 乳児保育の意義・目的と歴史的変遷及び役割等について理解する。
- 2. 保育所,乳児院等多様な保育の場における乳児保育の現状と課題について理解する。

- 3.3歳未満児の発育・発達を踏まえた保育の内容と運営体制について理解する。
- 4. 乳児保育における職員間の連携・協働及び保護者や地域の関係機関との連携について理解する。

「乳児保育Ⅱ演習1単位」の目標

- 1.3歳未満児の発育・発達の過程や特性を踏まえた援助や関わりの基本的な考え方について理解する。
- 2. 養護及び教育の一体性を踏まえ,3歳未満児の子どもの生活や遊びと保育の方法及び環境ついて,具体的に理解する。
 - 3. 乳児保育における配慮の実際について、具体的に理解する。
 - 4. 上記 1~3 を踏まえ、乳児保育における計画の作成について具体的に理解する。

この多岐に渡る内容を短期大学生は 2 年間で学ばなければならないのである。科目ごと単独で完結する内容ではなく、学ぶ内容の繋がりと積み重ねが必要となっている。 そのため、新カリキュラムを踏まえて、「乳児保育」の教授方法や内容について検討がなされる必要がある。

先行研究において乳児保育の環境(阿部 2002、田中ら 2005、村上 2009)や乳児と保育者の愛着関係(上田 2002、初塚 2010、上田ら 2020)、乳児の健やかな育ちに大切な環境や愛着関係について報告されている。しかし、これらは学生自身の乳児や乳児保育に対する考えを明らかにしたものではなかった。「乳児保育」を受講する学生自身のこれらを明らかにし、それらを踏まえた授業の展開が重要になろう。

そこで、本研究では、その最初の取り掛かりとして、養成校の学生(以下、学生)が 乳児や乳児保育に対してどのような考えをもっているかについて、養成校入学直後と 「乳児保育」の関連科目である「子どもの保健」の授業をすべて受講した後の変化を明 らかにすることを目指した。

2 研究方法

(1) 調査概要

本研究の調査対象者は、首都圏にある保育者養成校(短期大学)の1年生とした。調査は、筆者の一人が担当している「子どもの保健」の初回と最終回の授業で行った(2019年4月及び7月)。

調査方法は質問紙調査とした。質問項目は、①「乳児とは()な存在である。」、②「だから、乳児を保育する際は()が最も大事である。」、③「乳児保育の授業を通して、あなたが最も学びたいことは何ですか。」(最終回では、「乳児保育の授業を通して、あなたが最も学んだことは何ですか。」)の3つとした。こうした質問形式は回

答を制限することもあるが、自由記述の分析の経済性を考えて採用した。質問紙への回答は学生自身のスマートフォンによって行った。

「子どもの保健」の授業内容及び目標を表 1 で示した。

表1 子どもの保健 授業内容及び目標

授業内容	子どもの心身の健康、身体発育・発達を理解する。 子どもの病気と対応、感染予防、慢性疾患、病児保育、母子保健、虐待、他職種との連携など組織としての健康支援を学び、保育者として必要な基礎知識を習得する。 様々なケースをDVD・動画・写真・スライドなどで紹介する。
到達目標	1.子どもの心身の健康増進を図る保健活動の意義を理解している。 2.子どもの身体発育・発達と保健について理解している。 3.子どもの心身の健康状態とその把握の方法について理解している。 4.子どもの疾病とその予防及び他職種間の連携・協働の下での適切な対応について理解している。
第1回	子どもの保健 オリエンテーション
第2回	子どもの発育と保健①子どもの身体発育と運動機能の発達
第3回	子どもの発育と保健②生理機能の発達と生活習慣
第4回	地域における保健活動と子どもの虐待防止小テスト(1~3回の内容15分間)
第5回	子どもの健康状態の観察と体調不良時の把握
第6回	子どもの病気①子どもの免疫の発達と感染症の特徴
第7回	子どもの病気②感染症の予防及び適切な対応
第8回	子どもの病気③救急疾患の特徴と適切な対応小テスト(5~7回の内容15分間)
第9回	子どもの病気④新生児の病気、先天性の病気の特徴と対応
第10回	子どもの病気⑤アレルギー疾患の特徴と適切な対応
第11回	子どもの病気⑥慢性疾患の特徴と適切な対応
第12回	保護者との情報共有と家族の支援小テスト(8~11回の内容15分間)
第13回	子どもの健康診断と関連機関との連携
第14回	子どもの保健 試験第1回~13授業内容
第15回	子どもの保健 総合理解

(2) 分析方法

分析に使用するデータについては以下の通りである。初回の授業の出席者は 134 名であったが、同一回答者による重複した回答、回答者名以外は空白の回答を除外したところ、①と②は 130 件 (97%)、③は 129 件 (96%) となった。また、最終回の授業の出席者は 121 名であった。ここから先と同様の調整をしたところ、①は 115 件 (95%)、②は 113 件 (93%)、③は 107 件 (88%) となった。

なお、データ内の明らかな誤字や脱字は執筆者の判断で修正した。

また、「子ども」と「子供」のような同一の意味を示す言葉はどちらかに統合した。 分析方法として、KH Coder を用いたテキスト分析を行った。具体的には、授業の初回 と最終回の違いを明確にするために、初回と最終回それぞれの記述に登場する特徴語 の抽出を行った。これは、共起ネットワークよりも差異がわかりやすいことから採用し た。

(3) 倫理的配慮

調査対象者が質問紙に回答する前に、本研究の目的と概要、回答の内容は授業の成績とは関係がないこと、回答を論文に掲載する際は回答者が特定されないこと等が、執筆者の一人から口頭で説明された。回答の提出をもって、同意を得たとした。なお本研究は秋草学園短期大学の研究倫理委員会にて承認を得た。(承認番号 2019-15)

3 結果と考察

(1)「乳児とは()な存在である。」

表2は、質問項目①に対する回答の特徴語を示したものである。

授業の初回では、大人の支援を必要とする未熟な存在や純粋で無垢な存在という回答が特徴的であった。一方で、最終回の授業では初回と同様に大人の保護を必要とする守るべき(保護すべき)弱い(未熟でデリケートな)対象であるという記述も見られるが、乳児が大切な存在であるという回答が多くなっていることがわかる。これは、様々な授業を学んだ結果、乳児の存在の大切さをいっそう認識したからこそ、乳児は最も大切な存在であることを実感する結果になったと推察される。

授業の内容を振り返ってみても、「子どもの保健」の授業では母親の胎内での発育から出生の過程を学び生命の誕生の神秘的な感動を踏まえて、母と子の絆、愛着形成を実感できるようにしてきた。その上で身体的発育と運動・生理機能の発達を月齢ごとに学び、発育の評価の方法を学んでいる。そして授業の課題として、自分自身の母子健康手帳から、自分の成長の過程を確認することや母親から自身の成長過程について確認することとした(なお、母子健康手帳が無い場合も想定して他の課題を設定した)。この学びの実践により、自分自身がとても愛されて育てられたことを再度実感したことから、乳児は「大切」に「大事」に「守る」存在であることを実感する結果となったのではないだろうか。

表 2「乳児とは()な存在である。」の特徴語

	初回	最終回	
必要	. 094	大切	. 284
天使	. 076	大事	. 106
癒す	. 053	繊細	. 060
貴重	. 030	保育	. 051
純粋	. 023	未熟	. 050
未完成	. 023	デリケート	. 044
特別	. 023	守る	. 034
未来	. 023	保護	. 026
未熟	. 023	成長	. 025
素直	. 015	援助	. 017

(2)「だから、乳児を保育する際は()が最も大事である。」

表3は、質問項目②に対する回答の特徴語を示したものである。

表 3 からは、2 つのことがわかる。まず、「愛情」という言葉が最上位の特徴語として抽出されていた。これは「子どもの保健」の授業では地域における保健活動や家族支援について学ぶ中で、健やか親子 21 (第二次)では「『すべての子どもが健やかに育つ社会』として、すべての国民が地域や家庭環境等の違いにかかわらず、同じ水準の母子保健サービスが受けられることを目指している。」ことが示されていることを解説したことが影響している可能性があろう。このような社会の支援を理解することにより、愛情が大前提にありながら、子育ての大変さへの支援の重要性を知ったのであろう。

次に、最終回では授業の最終回には初回に見られなかった「健康」や「命」という言葉が見られた。初回も最終回も、「安全」「目を離す(ことがない)」「見守る」「観察」「注意」のように、子どもの安全や見守りが大事であることを意味する言葉は出現していた。このように、最終回にだけ「健康」や「命」が登場したのは、保育は養護を基盤として教育を一体的に展開していく営みであるが、子どもの生命の保持の大切さを授業から学んだことが背景にあると推察される。

これは、「子どもの保健」の授業では子どもの病気に関する学びから、命を守る仕事であることを痛感したからではないだろうか。そのため、保育中に体調の変化や傷害等が発生した場合の対応など、臨機応変に対応しなければいけないことを理解した上で乳児保育を行うためには「健康」、「命」が特徴語の変化をもたらしたと推察される。

表3「だから、	乳児を保育する際は	() が最	もも大事である。」	の特徴語

初回		最終回	1
愛情	. 120	愛情	. 098
慎重	. 089	健康	. 069
優しい	. 053	安全	. 068
安全	. 045	援助	. 052
成長	. 038	大切	. 050
丁寧	. 038	思いやり	. 043
コミュニケーション	. 038	観察	. 035
目を離す	. 038	命	. 035
見守る	. 037	環境	. 035
信頼	. 031	注意	. 035

(3)「乳児保育の授業を通して、あなたが最も学びたいこと(学んだこと)は何ですか。」 表 4 は、質問項目③に対する回答の特徴語を示したものである。

表 4 からは、2 つのことがわかる。まず、初回は子どもや乳児の「気持ち」という特徴

語が出現していたが、最終回は子どもや乳児の「病気」「健康」「予防」「体調」という言葉が出現していた。この違いは、「乳児保育」の関連科目である「子どもの保健」では、医学的なことや看護的なことを総合的に解説したことから、これまではイメージしていなかった乳児の病気や健康、体調管理などについて考えるようになったからではないだろうか。実際、学生と対話をしていても、入学初期には乳児と医学・保健とのつながりを意識した視点は希薄でったように思われる。

次に、初回でも最終回でも「発達」「成長」は共通して出現していた。これは、「子どもの保健」の授業において、子どもの身体的な発育や運動機能の発達、生理的機能の発達を学ぶことにより、保育所保育指針(2017)乳児保育に関わるねらい及び内容にある「健やかで伸び伸びと育つ」ためには、何を学び、養成校での学ぶ科目の繋がりを感じたからであろう。

表 4「乳児保育の授業を通して、あなたが最も学びたいこと(学んだこと)は何ですか。」の特徴語

	初回		最終回
乳児	. 361	子ども	. 320
保育	. 236	病気	. 297
子ども	. 197	発達	. 177
気持ち	. 177	健康	. 097
成長	. 119	関わり	. 091
発達	. 107	予防	. 074
対応	. 089	成長	. 071
知識	. 067	対応	. 069
理解	. 053	関わり	. 065
心理	. 047	体調	. 064

4総合的な考察

保育所等は社会の変化の影響を受けて、様々な変化を遂げている。以前の乳児保育の内容として小林(2018)は「おむつ替えやミルクを飲ませるなどお世話が中心であった」と述べているように、乳児保育の充実や保育内容が見直されるようになり、遊びを中心とした家庭と同じような雰囲気を保つように変化してきている。保育者は保育の質の向上を求められ、子どもの多様な感情を受け止め、温かく受容的・応答的に関わり適切な援助を行うことが求められている。

「乳児保育」の授業内容として「乳児・1歳以上3歳未満児の保育」となっている。 そのため、0歳児クラス、1歳児クラス、2歳児クラスの子どもたちの保育の実際と結 びつけていく必要がある。特にアタッチメントと基本的信頼関係の構築については、乳 幼児期の非認知的能力への大きな影響をあたえるとジェームス・ヘックマンの研究に おいて指摘されている。目には見えない部分を感じて保育を行うための学びを必要としている。そのような保育について、秋田らは(2016)「日本では、『生活を生活で生活へ』という倉橋惣三の言葉に象徴されるように日々の戸外での活動や遊びを重視しており、『健康、人間関係、環境、言葉、表現』という乳児期に望まれる生活体験をもとにカリキュラムが構成されてきている」と述べている。日本の保育は伝統的に非認知能力を育む側面を大事にしていると明らかにしている。また、大方は(2017)「乳児保育は子どもや大人との関係性が重要な意味を持つ。生活適応活動を保育内容として位置づけることを確認しておきたい」と述べている。

保育所保育指針の改定により、乳児保育においては心身の発達の基盤が形成される極めて重要な時期であり、生活や遊びの様々な場面で主体的に周囲の人や物に興味を持ち、直接関わろうとする姿は、「学びの芽生え」といえるものであり、生涯の学びの出発点に結びつくものであると強調している。また、乳児保育の「乳児」においては5領域のように明確に分けられないことも多いことから、①身体的発達に関する視点、②社会的発達に関する視点、③精神的発達に関する視点での育ちの評価を行っている。

保育における養護及び教育は伝統的な日本の保育の方法を重視しなから、新たな保育への取組みを養成校としてどのように学生に伝えていくのかは大きな課題であろう。それらの事を踏まえて新カリキュラムの「乳児保育」は「乳児保育 I 」「乳児保育 II 」となり講義と演習科目で学びを深めることが重要である。本研究において初回では子どもとの関わり方や乳児と幼児の違いなどがあげられていたが、最終回では「病気」、「健康」、「予防」、「体調」といった健康的視点が多くなっていることから、乳児保育を実施するにあたって、健康ということの重要性を学んだ結果と考えられる。杉野らは(2020)「多くの保育学生にとって保健や健康に関して不安な点が多い」と述べている。保育者にとって、健康に留意することは当然の責務となっていることを痛感することにより、学ぶべきことの多さに覚えられるのであろうかとの不安が現れている。

保育者を目指す学生にとって、前期の授業科目を学ぶことにより、健康に関する支援は、保育中はずっと行い続けていく必要があることを知り、子どもの健康について総合的に学んでいきたいと考えたのであろう。「乳児保育 I 」の目標にある「3.3 歳未満児の発育・発達を踏まえた保育内容と運営体制について理解する。」の内容として3 歳未満児の発育・発達を踏まえた保育士等による援助や関わり及び保育における配慮が挙げられている。そして「乳児保育 II 」の目標に、「1.3 歳未満児の発育・発達の過程や特徴を踏まえた援助や関わりの基本的な考え方について理解する。」の内容として「3.3 乳児保育における配慮の実際、(1) 子どもの心身の健康・安全と情緒の安定を図るための配慮」が挙げられている。この項目は「子どもの保健」の到達目標(表 1) にあることを全て学ぶことでより、乳児保育を実際に行う上では非常に役に立つことになることが明らかである。そのため、「乳児保育 I 」、「乳児保育 II 」、「子どもの保健」の授業

担当者は事前に連携し、具体的に授業内容を確認し反映することにより、授業が連動しより学生が理解しやすくなるのではないかと考える。短大生は 2 年間での学びのため教員間の連携による授業内容の充実がより一層求められる。

養成校においてもひとり一人への個別支援が必要であろう。保育の現場で必要とするスキルとして保育実践力を習得するために有効な教授内容についても検討していきたい。

5 結論と今後の課題

本研究の目的では、学生のもつ乳児保育に対する考えについて、養成校入学後と「子どもの保健」の全15回の授業後の変化を明らかにすることであった。具体的には、①「乳児とは() な存在である。」、②「だから、乳児を保育する際は () が最も大事である。」、③「乳児保育の授業を通して、あなたが最も学びたいことは何ですか。」(最終回では、「乳児保育の授業を通して、あなたが最も学んだことは何ですか。」)の3つを質問した。その結果、①授業の初回では、大人の支援を必要とする未熟な存在や純粋で無垢な存在という回答が特徴的であったこと、最終回の授業では子どもが大切な存在であるという回答が多くなっていたこと、②最終回では授業の最終回には初回に見られなかった「健康」や「命」という言葉が見られたこと、③最終回は子どもや乳児の「病気」「健康」「予防」「体調」という言葉が出現していたことが明らかとなった。

本研究では、質問項目を3つに制限して実施した。分析の経済性、また学生の回答負担を考慮してのことであるが、これら3つの質問項目以外の質問項目を用いて学生の乳児や乳児保育に対する考えをいっそう明確にし、それを踏まえた授業方法や内容、進展を今後も検討していく必要があろう。

引用文献

秋田喜代美監修,山邉昭則,多賀厳太郎(2016)あらゆる学問は保育につながる, 東京大学出版会,1-408.

阿部和子(2002)乳児保育再考 4-0 歳児の保育室の環境について,聖徳大学短期大学 部研究紀要,35,15-21.

保育士養成課程等検討会「保育士養成課程等の見直しについて ~ より実践力のある 保育士の養成に向けて~ (検討の整理)」2017年12月4日

https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000

Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/houkokusyo_1.pdf (参照 2022.2.2)

厚生労働省(2018)保育所保育指針解説,フレーベル館,1-459.

厚生労働省,保育所保育指針,平成29年告示

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1 (参照 2021.3.16)

厚生労働省「保育所等関連状況取りまとめ」令和3年4月1日 https://www.mhlw.go.jp/content/11922000/000821949.pdf (参照 2022.2.2)

厚生労働省,健やか親子第2次ホームページ

http://sukoyaka21.jp/about(参照 2022.2.3)

- 小林美花(2018)乳児保育の理解に向けた授業の考察,北翔大学教育文化学部研究紀要, 3,131-137.
- 村上博文(2009) 乳児保育室の空間変成と"子ども及び保育者"の変化— K 保育所 0 歳 児クラス:自由遊び時間におけるアクションリサーチ,東京大学大学院教育学研究 科紀要,49,21-32.
- 大方美香(2017)保育所保育指針における乳児保育の実践構造の検討―乳児保育研究 その4―,大阪総合保育大学紀要,12,19-42.
- 杉野寿子,田中美樹,吉川未桜,中原雄一,吉田麻美,池田孝博(2020)保育士養成課程に おける保健・健康に関する学びの研究,福岡県立大学人間社会学部紀要,Vol. 29,1, 73-80.
- 田中裕・安梅勅江・酒井初恵・宮崎勝宣・庄司ときえ(2005)長時間におよぶ乳児保育の子どもの発達への影響に関する5年間追跡研究,日本保健福祉学会誌,12(1),23-32.
- 上田七生(2002)乳児と保育者との愛着関係の発達及び変容過程-第一愛着対象者との愛着関係が不安定な乳児を対象に-,広島大学大学院教育学研究科紀要,第三部,51,359-363.
- 上田七生・藤木大介・山崎晃 (2020) 乳児 保育者間の愛着関係の形成過程 -相互作用の質的分析による検討-,学校教育実践学研究,26,109-116.
- 初塚眞喜子(2010)アタッチメント(愛着)理論から考える保育所保育のあり方,相愛大学人間発達学研究,1,1-16.

付記

本研究は第73回日本保育学会で発表した内容を加筆修正したものである。

子どもの情緒をはぐくむ児童文化財 ー乳児と大人との関わりを中心に一

鳥海 弘子¹⁾ 野見山直子²⁾ 廣部 朋美³⁾ 塚越亜希子⁴⁾ 田中 卓也⁵⁾

秋草学園短期大学 専任講師1) 彰栄保育福祉専門学校 専任講師2)

東洋英和女学院大学 実習指導講師3) 群馬医療福祉大学 専任講師4) 静岡産業大学 教授5)

Cultural assets for children to grow children's emotions -Focusing on the relationship between infants and adults-

Hiroko Toriumi, Naokko Nomiyama, Tomoko Hirobe, Akiko Tsukagoshi, Takuya Tanaka

キーワード:情緒 児童文化財 乳児 絵本 環境

Key Words: Emotion, Child cultural assets, infant, Picture book, environment

要約:児童文化財とは、子どもの成長や発達を支える児童文化の産物であり、絵本や紙芝居、パネルシアター、ペープサート、エプロンシアター、さらには最近ではテレビゲーム(コンピューターゲーム)やディズニーなどのアニメ DVD、タブレットにいたるまで様々である。

乳児期における子どもの情緒をはぐくむ児童文化財は、乳児の情緒発達における絵本の役割や子育て支援の動向、家庭や保育所における乳児期の情緒の発達と大人とのかかわり、子どもを取り巻く環境としての児童文化財について検討した結果、本研究において乳児の情緒のはぐくみには大人の応答的な関わりが絶対的に必要であり、児童文化財にはそれを促し、助長してくれる効果や役割があることが明らかとなった。

1. 問題と目的

本研究では、乳児期における子どもの情緒をはぐくむ児童文化財をとりあげ、乳児と大人との関わりに焦点を当て、情緒の安定にどのような影響を及ぼすのかを明らかにする。

児童文化財には、子どもの成長や発達を支える児童文化の産物であり、絵本や紙芝居、パネルシアター、ペープサート、エプロンシアター、さらには最近ではテレビゲーム(コンピューターゲーム)やディズニーなどのアニメ DVD、タブレットにいたるまで様々となっている。児童文化財は幼児期の子どもらにとって、保育者らの周辺にいる人々と関わり、信頼感を育て、情緒の安定に繋げるものであること、また友達との交流を通じて仲間関係を構築するものであること等、幼児期の子どもの児童文化財に関する研究は様々な報告がされている(腰山 1994:柴田 2002:堀 2017:田中ら 2020)。しかし、乳児期の子どもの発達と児童文化財の活用を取り上げたものはほとんど見られていない。

本稿では、乳児期の子どもと児童文化財とのかかわりを見ることを通じて、児童文化財が乳児期の子どもの情緒の発達に与える影響をさまざまな視点から見出すと共に、保育者を含めた大人の関わり方について検討する。

2. 乳児期の情緒とは

本章における乳児期とは、一般的に保育所内において「乳児クラス」として扱われることの多い、0歳児から2歳児までを対象とする。この時期は、大人とのかかわりを丁寧に重ねていくことにより、後の人間関係や人格の形成に影響を与える重要な時期と捉えることができ、保育所保育の意義を語る上でも外すことのできない時期だと考えられる。さらに、言語的発達の真っただ中にあるこの時期は、非言語コミュニケーションも活発に行われており、そこに付随して発達していく情緒について着目することも意義があると考えられる。情緒とは、保育所保育指針(2018)においても、「第1章 2養護に関する基本的事項 (2)養護にかかわるねらい及び内容 イ 情緒の安定」として取り扱われる程、乳児期における重要な要素であることがわかる。また、乳児期の生活は、家庭と園で分断されるわけではなく、繋がりをもちながら営まれるものであるが、その実際は家庭と園で大きく異なってくる。そのため、情緒の発達全般について概観した後、家庭と園に分けて情緒の育み方、大人とのかかわりについて、近年の研究の動向から検討していく。

2-1,乳児期の基本的な情緒の発達

情緒とは、「情緒とは感情のことである。個人の中で生じる主観的な心理変化であり、身体的な変化を伴うこともある」(発達心理学用語辞典、1991)と定義されており、しばしば感情と同義に扱われている。感情に関する古典的知見では、快・不快が人間の原始的な感情とされ、生まれて間もない頃から存在している(Figure 1)(Bridges、1932)。生後6か月頃から、負の感情に値する怒り、嫌悪、恐れなどが分化し、基本的な感情の育ち

が認められる。さらに 5 歳頃には、大人とほぼ同様の感情が成立するといわれている。また、Lewis (1992) によると、生まれつきの行動パターンが存在し、接近行動と回避行動として現れ、感情の原点ということができると述べている。その後、一次感情と呼ばれる「喜び・悲しみ・嫌悪・怒り・恐れ・驚き」が派生し、外から観察可能な感情に分化していくと述べている。このように、情緒は最初から乳児に備わっているわけではなく、徐々に分化していくことがわかる。これらの情緒は、はじめは乳児自身がコントロールできないものの、応答的なかかわりを大人が重ねていくことによって、少しずつ乳児自身の中で内在化されていき、最終的に様々で複雑な情緒をコントロールできるようになると考えられる。つまり、情緒のコントロールには養育者の介入が必要と言える(星、2003)。

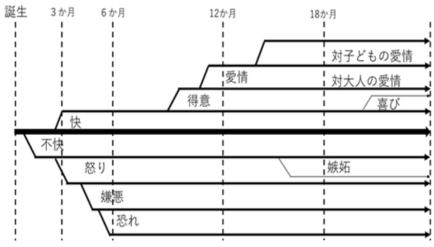


Figure 1 2歳までの情緒の分化 (Bridges, 1932を基に筆者作成)

2-2,家庭における乳児期の情緒の発達と大人とのかかわり

いうまでもないが、多くの人にとってこの世に生まれながらに所属する社会集団は家族である。その家族の形態は、時代と共に変化をしてきているものの、基本的には父と母が第一の養育者となり、生後すぐから睡眠や排泄等全ての世話を担うこととなる。生後 56 日までは法的に産後の休暇が保障されており、24 時間乳児と関わらざるを得ない状況が始まる。生理現象である睡眠や排泄において、大人は多少の苦痛があったとしても自分自身で解決することができるが、乳児は自分自身で苦痛をコントロールする術をもたない。そのため、養育者がそのコントロールを手助けし、乳児の不快を解消する必要がある。こうして、乳児から常時必要とされることによって、頻繁なコミュニケーションが必然的に発生し、その相互作用から家庭における情緒が発達すると考えられる。

神田(2008)は、赤ちゃんの反応のしかたには大きな個人差があるといい、手がかかるということはそれだけ子どもと親とのやりとりが多くなり、親密になることでもあると述べている。また、「表情は人の感情の出口とも述べており、乳児が表情を読み取ることになることは、人の感情に気づきはじめることだと言える」とも述べている。家庭内においては、目の前にいる我が子が、乳児全般の基準となり、多少手のかかる乳児でもそれが当

たり前である場合が多いため、その個の特性に応じたかかわりが、養育者側にも育っていくことが考えられる。また、家庭ではきょうだい関係があったとしても年齢差があり、園生活と比べると、大人と子どもの1対1のやり取りが圧倒的に多いことから、直接的に大人の社会的価値観を受けやすく情緒のコントロールについても家庭独自の方法を獲得しやすい環境ということが考えられる。

2-3,保育所における乳児期の情緒の発達と大人とのかかわり

上記 2-2 で見てきた通り、生まれながらにして所属する家族という社会集団がある一方 で、保育所は家族以外において、子どもも保護者も初めて経験する外的な社会集団と捉え ることができる。横山ら(2012)は、3、4歳児の一斉入園は「困難に満ちた移行期」と指 摘している。これは、この年齢が乳児期に比べ、遊びの経験や基本的生活習慣の獲得があ る程度家庭で育まれてきているがゆえに生じる困難だと考えることができる。一方で、乳 児期の中でも特に 0 歳児は、上記で見てきた通り情緒の分化が一度に生じるわけではない ことや認知面の発達が未熟であることからも、保護者との分離に抵抗を示さずに移行でき る場合も少なくない。月齢が進む中で、他者との区別ができることによって生じる人見知 りが見受けられたとしても、担当の保育士について抵抗を示すことはあまり報告されてい ない。つまり、低年齢児から保育所に子どもを預けることは、分離時の抵抗や園環境への 適応といった側面から考えても、利点があると考えられる。そのような中、本岡(2019) は、乳児保育の中で生じた葛藤場面について検討し、保育者が間主観的に乳児を把握しよ うとし続けることの意義を明らかにした。葛藤とは、自分の思いと状況との差の間で揺れ 動くため生じると考えられることから、情緒の発達と密接なかかわりがあると推察される。 本岡(2019)では、乳児が直面する葛藤場面においては、保育者も葛藤を抱えており、葛 藤と葛藤がぶつかり合うことで、新たな葛藤が生まれる可能性と同時に葛藤同士が打ち消 し合う可能性についても述べられている。つまり、乳児期の子どもたちも保育士も互いに 試行錯誤を重ねながら、かかわり合い続けることによって、情緒の安定を育んでいくこと が考えられる。園生活では、家庭と異なり、順番や1対1でかかわる頻度も限られている ことから、葛藤を通じて情緒のコントロールを学べる機会が非常に多いと考えられる。

3. 子どもを取り巻く環境としての児童文化財

3-1,直接的な関わりを通して広がる乳児の世界

2017年に告示された保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては乳児保育の意義が明確化され、その内容に関する記載の充実が図られた。内容についてはこの時期の特性を踏まえ、「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものと関わり感性が育つ」の3つの視点でまとめられ、これらはその後の5領域と連続するものとして示されている。

そこで、子どもを取り巻く環境としての児童文化財について取り上げる本章では、3つの視点のうち領域「環境」との関わりが一番深い「身近なものと関わり感性が育つ」に着目し、児童文化財の役割について考える。なお、「身近なものと関わり感性が育つ」は、乳児期の精神的発達に関する視点として示されている。

乳児は心身の諸機能は未熟ではあるが、生後早い時期から声や音、光に反応するなど感覚を通して自らを取り巻く環境を認知している。そして、感覚を通して得た情報を頼りに自らが環境に働きかけることで主体的な存在としての自分を育んでいく。感覚によって周囲の人やものの性質、特徴を捉える乳児にとって、見たり、聞いたり、触ったり、なめたりしながら身近な環境に直接的に関わることは自らの世界を広げる行為と言えるであろう。また、そのような直接的な関わりを通して乳児なりに感じた楽しさや面白さ、不思議さは環境と関わり世界を広げるための更なる探索意欲を生み出す。

児童文化財にはこのような乳児の「触ってみたい」「関わってみたい」という興味や関心を引き出し、世界を広げる探索活動を促す役割があると考える。齊木 (2018) は、保育所保育指針の記載内容を分析し、乳児期に用いられる児童文化財として「玩具」「絵本」「あやし遊び」「歌」などが挙げられていること、また、それらの全てが「身近なものと関わり感性が育つ」の「内容」及び「内容の取扱い」に記載されていることを明らかにした。このことからも児童文化財が乳児の精神的発達に大きく寄与することが分かる。加えて、乳児にとって「玩具」「絵本」「あやし遊び」「歌」などの児童文化財は大人の介在なしには成り立たない。児童文化財を介して諸感覚を働かせながら身近な大人と心を通わせる経験は乳児の探索活動を支える心の繋がりとなる。心を通わせた大人に見守られながら自らの興味や関心に基づき、身近な環境に直接的に関わり続けることで乳児の世界が広がると考えるならば、そこにも児童文化財の果たす役割があると言えるであろう。

3-2,自然現象を通して育まれる感覚

現行の幼稚園教育要領等改訂の要点の一つとして、3歳以上児の領域「表現」の「内容の取扱い」に「豊かな感性を養う際に、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」という文言が新たに加えられたことが挙げられる。これまでも子どもの感性の育ちに自然との関わりが必要であることは領域「環境」と「表現」の中で謳われていたが、今回、自然の音や形、色などが子どもの心を揺さぶりイメージを膨らませると明示されたことは、これらが、子どもが生まれながらにもつ繊細な諸感覚を心地よく刺激し、感性の育ちに大きな影響を与えるということ、そして、そのような体験が子どもの育ちに欠かせないということを改めて認識する必要があることを意味している。また、このことは上述した乳児保育の3つの視点にも反映されており、「身近なものと関わり感性が育つ」の「内容」に、子どもは自然現象に触れることを通して感覚の働きを豊かにしていくこと、そして、それによって細やかで敏感な感性

が育つと明記されている。乳幼児の自然との触れ合いや遊びが育む力に着目した長谷(2020)は、自然の中での遊びや活動は乳幼児の五感を育み涵養することに大きく寄与すると述べており、自然には子どもの感覚を豊かにする特有の刺激があるとしている。また、乳児期にでき得る自然体験として「風、太陽の光、雨などを感じ取る」、「水、砂、土などに触る」を挙げており、大人の仲立ちがあれば乳児も身の周りの様々な自然現象を感じたり、実際に触れたりすることはできると述べている。これらのことから、自然には人工的に作られたものにはない刺激があり、それらが子どもの繊細な感覚を豊かに育むこと、そして、乳児も大人の介在があればそれらの存在に感覚的に気が付き、身近な環境として直接的に関わることができると言えるであろう。

児童文化財というと、大人や子どもが作り出した歴史的、社会的価値のある玩具や絵本などの具体物のみを捉えがちである。しかし、保育用語辞典(2019)によれば、「児童文化財とは子どもに直接・間接に影響を与える全ての事象を指す」とされており、子どもの育ちに視点をおいて児童文化財を考えるならば、子どもの諸感覚や感性の育ちに大きな影響を与える自然現象も児童文化財と言えるのではないだろうか。大人はともすると自然現象に気を留めることなく日常を過ごしてしまいがちである。しかし、子どもと関わる大人が自然現象も子どもの育ちに影響を与える児童文化財であるという意識をもつことで、子どもの身近な環境としての価値がそこに見いだされる。そして、そのような意識の下で大人が環境を構成することによって子どもの児童文化財との出会いはさらに豊かなものになるであろう。

4. 絵本を通して乳児と触れ合う

4-1,乳児の情緒発達における絵本の役割

乳児期は、養育者など特定の大人との継続的な関わりにおいて、愛されること、大切にされることで、自尊心や自己肯定感を高めていく(平井,1994)と共に、情緒的な絆(愛着)が深まり情緒が安定し、人への信頼感を育んでいく。(佐々木,2010)そして、この基本的な信頼感を心の拠りどころとし、徐々に行動範囲を広げていくことができるようになっていく。

情緒的な絆(愛着)の形成は、生後2か月頃より、見つめ合う、微笑み合うといった周りの人とアイコンタクトを取り合うという二項関係から始まっていく。つまり、この頃から既に人間特有のコミュニケーション活動は活発に行われており、周りの大人が積極的かつ応答的に関わることが大切となる。絵本を一緒に読むという行為は大人の積極的な関わりであり、それによって、乳児は大人、絵本、つまり人と物それぞれにおいて二項関係が築かれていく。谷川(2015) は、声はスキンシップであり、赤ちゃんと絵本を読む際は、スキンシップ的に読むと良いと述べており、言葉の意味はまだ分からない時期であるが、身近な大人が温かい声で絵本を読むことの大切さについて述べている。また、松居(2018)

もまた、言葉は目に見えないが、気持ちを込めて語られた言葉は、人間のものすごい深い ところに伝わり、残り、そして時を経て出てくる、と述べている。さらに9か月頃になる と、身近な大人に自分の注意を向けた物を共有しようとする指さし等の共同活動(三項関 係)が見られるようになる。その際、大人が応答的な関わりをする中で安心感が育まれ、 養育者と乳児の絆(愛着)の形成に大きく影響していく。(佐々木,2010)このような三 項関係の発達は絵本を一緒に読むことにおいて活発化されることが研究により明らかにな っている。菅井ら(2010) は、乳児期の絵本場面における母子の共同注意の指さしは積木 場面と比べて頻繁になされていること、また絵本場面での指さし対象は挿絵と文字に加え、 周囲の実物にも及んでいる、という特徴を明らかにしている。また、平澤(2017) は保育 所に通う1歳児が絵本の読み聞かせ場面で保育者に対して意図伝達を行なう際、指示対象 への指差しだけでは伝達困難な場合の行動の現れ方と、保育者が子どもの行動の変化に気 づき、意図を汲み取った対応をした時の行動の変化について研究している。その結果、第 1段階ではいずれも指さしが見られるが、それだけでは伝達が困難な場合は、第2段階で 相手の目を凝視したり、指さしと同時に見られる「うん」の語気を強めたりする姿が出る こと、第3段階では、対象と同じ実物の所まで移動しての指さしや言語獲得後は端的な言 葉を付加するなど、より具体的で高次化された身ぶりへと置換されることを明らかにして いる。

乳児と絵本と読む際、大人は乳児が絵本を読むことによって得られた発見や伝えたい気持ちをしっかりと感じ取り、共感的、応答的な関わりを意識し、安定した情緒やコミュニケーションの楽しさにつなげていきたい。

4-2, 乳児期の絵本を通した子育て支援の動向

我が国の乳児期の絵本を通した子育で支援としては、2000年の子ども読書年の活動の一つとして始まった「ブックスタート」の取り組みがある。ブックスタートとは、0歳児健診等の機会に自治体の図書館スタッフやボランティアが乳児健診の場に行き、赤ちゃんと絵本を開く楽しい「体験」をプレゼントする活動である。この活動はイギリスが発祥であり、「Share books with baby!(赤ちゃんといっしょに絵本の楽しさを分かち合おう!)」というキャッチフレーズを中心に据えて立ち上げられている。この活動の推進、各自治体の事業のサポートをしている NPO ブックスタートは、「赤ちゃんと保護者が絵本を介して心触れ合うひとときをもつきっかけをつくります」「事業を行う市区町村に生まれたすべての赤ちゃんとその保護者です」「すべての赤ちゃんと出会える 0歳児の集団検診などでおこなわれます」「絵本をひらく楽しい体験と一緒にあたたかなメッセージを伝え、絵本を手渡します」「市区町村の事業として、さまざまな分野の人たちが連携して実施します」という活動における 5 つのポイントを掲げている。2001年の開始以降取り入れる自治体が年々増え続け、全国約 62%の自治体がブックスタート事業を取り入れている。(2021年 9

月30日現在)ブックスタートの対象となった保護者へのアンケート調査 では「絵本のひととき」が「赤ちゃん」「保護者」「親子の関係性」に豊かな成果をもたらしうること、また、多くの家庭においてブックスタートが絵本のひとときをもつきっかけとして機能しうるという結果を明らかにしている。

また、2001 年 12 月「子どもの読書活動推進に関する法律」が施行されたことに伴い、 都道府県や各自治体が子どもの読書活動推進に関する計画を策定することになったことか ら、以下の表に示すようなブックスタートの以外にも絵本を通した子育て支援の様々な取 り組みが工夫されている(Table1)。

Table1 絵本を通した子育て支援の取り組み状況 (2021, 文部科学省データを基に筆者作成)

夫婦共働きの増加傾向にあり、子どもとの触れ合いの時間の確保が難しい親子も増えて

○絵本を手に取りやすい環境作り

【図書館】本の整備・充実、親子で利用する施設に子供向けの絵本を備える。

【保育施設】乳幼児が安心、安全に図書に触れることができるスペースの確保、送迎時・行事などの際に絵本コーナーを設置、園で絵本の貸出しをする

○絵本選びへの支援

【図書館】【保育施設】優良図書等のリスト作成・配布、ウェブサイト等による紹介等

○親子で絵本に親しめる機会作り

【図書館】おはなし会、ブックトークなど子どもと本を結ぶ行事の実施等

○読み聞かせの意義・方法についての周知・サポート

【自治体】ブックスタート ・セカンドブック事業 ・マタニティブックスター等

○日々の教育・保育活動中における取組み

【保育施設】子どもの発達、興味関心にあった絵本の読み聞かせ

○保護者への読み聞かせの意義・方法についての周知・サポート

【保育施設】読み聞かせの大切さや意義について書かれたお便りの配布、読み聞かせの大切さや意義・ 方法について保護者会・行事等で伝える

○図書館、読み聞かせボランティアとの連携

【保育施設】発達段階に応じた図書の充実、多様な読み聞かせの経験

○保育者の研修の充実

【自治体】選書や読み聞かせ活動の在り方について学ぶ研修の実施

いくことが推測される昨今である。絵本を真ん中にした親子の温かい触れ合いを支える取り組みは乳児の安定した情緒の為にも今後ますます重視すべき取り組みかと思われる。

5. 乳児の玩具や絵本の保育施設の感染対策

保育施設では絵本・玩具が毎日使用されている。その衛生管理はそれぞれの保育施設で 実施方法は任されている。その基準として「保育所における感染症対策ガイドライン」2021 年8月一部改訂に衛生管理の方法が示されている。おもちゃは①直接口に触れる乳児の遊 具については、遊具を用いた都度、湯等で洗い流し干す。②午前と午後とで遊具の交換を 行う。③適宜、水(湯)や水(湯)拭きを行う。ことを示している1)。

Hohashi ら (2004) の保育所 0 歳児のプレイルーム内の物品を対象とした、細菌汚染の 研究では、 絵本 41 冊うち 35 冊(85.4%)、ブロック 42 個のうち 38 個(90.5%)から一般細 菌が検出されたと報告されている。林ら(2016)は小児科医院での「絵本では、6冊のうち 1冊からは一般細菌および MRSA は検出されなかった。しかしながら、見開き部分からの 一般細菌の検出率は 83.3%であり、MRSAも 50%が確認された。」ことが明らかとなった。 集団で使用しているものであることから、一般細菌が検出されることは想定されることを 踏まえると、感染力の高いものが付着しているものを共有していたら、感染が流行するこ とが想定される。その点を踏まえて、新型コロナウイルス感染症の対策として、玩具や絵 本の消毒のあり方を検討する必要性があるであろう。それに伴い、全国保育園保健師看護 師連絡会 学術委員会 26)おもちゃの衛生として「保育現場のための新型コロナウイルス感 染症対応ガイドライン第3版」①布製のおもちゃは洗剤による洗濯を行う。子ども同士で 共有しない。感染流行時は使用を控えることが望ましい。②洗浄可能なものは台所用洗剤 等で界面活性剤を用いた流水による洗浄、アルコール消毒液か次亜塩素酸ナトリウムによ る清拭、次亜塩素酸ナトリウムに浸ける。③洗浄がおこなえない物は塩化ベンザルコニウ ムを含んだ環境クロス、アルコール消毒液、次亜塩素酸ナトリウム等による清拭を行うこ とが示された。絵本に関しては、絵本は口に入れなければ、ウイルスの媒介リスクは高く なく消毒は不要と示す中、紙にも 24 時間程度ウイルスが残存するとされており、絵本の紙 製品は隔日での使用にする工夫の明記がされている。本来であるならば使用ごとに消毒す ることが望ましいとわかっていても、現実の保育の中で1回ごとに消毒することは難しい であろう。そのため、玩具の数を増やし、消毒をするのではなく口に入ってしまったもの や汚染されてしまったと思われる玩具はその都度入れ替えるなどの対応の工夫を行えるよ うな体制を整えることが急務である。それには感染予防の観点から玩具の数を多く用意す る必要がある。おもちゃの消毒や洗浄をまとめて後で行えるように、職員の配置や業務内 容への改善につなげていくことも含めた検討をすることが求められている。新型コロナウ イルス感染症の影響を受け、感染対策は個々の保育施設で苦慮しながら実施していること から、今後は現状の把握に努めコロナの感染が終息したあとの保育に繋げる衛生管理シス テムの構築を目指しながら、児童文化財としての役割を果たせる対策の実施をしていきた γ,°

6. 乳児における子育ての変容と児童文化財の可能性

6-1, 電子機器の普及とスマホ育児

昨今多くの電子機器が普及し、電車内やコンビエンスストア、ファミリーレストランな

ど電子機器を使用した母親、子どもの姿を見かけることが多い。またスマートフォンを差し出す母親の姿もよく見られる。親があの手この手を使い子どもの機嫌を伺うが、何をしても泣きやまない。しかしながら、なぜかスマートフォンを使用し、子どもに動画を見せると途端に落ち着くという子どもを目にすることは少なくない。

スマホは子どもが静かに落ちつかせるために、いまや多忙な母親の便利なツールのひとつになった。しかしながらスマホが乳児期の子どもに影響を与えることを知っておく必要がある。母親を含めた大人が安全に配慮しながら活用することが望まれる。スマホは一方向からの情報提供が行われるため、それに反応し答えることは難しい。乳幼児は本来家庭でのコミュニケーションを通じて家族間で言葉を通じて伝達し合うことが求められるものであり、やがて人間関係を構築していくことになる。そのためスマホ育児は工夫が求められることになる。

電車内で急に泣き出した小さな子どもに YouTube を見せる若い母親を見かけることがある。「まだ小さいのにスマホなんか与えて……」と非難めいた声がどこからか聞こえ、母親が困った顔をしている様子を目にすることがあるが、母親がスマホ育児に慣れていない様子が感じられる。

高橋暁子によれば、スマホ育児とは、主に「小さな子どもにスマホを使わせること」、または「育児中に保護者がスマホを利用すること」であるという。高橋はスマホ育児を通じて子どもの成長を見てきた。彼女は子どもの0歳時から子育てやその後の教育に役立つであろう「知育アプリ」を活用した。そこでは英語の発音アプリで英語を聞かせたり、音が鳴るアプリで音楽を演奏させたり、星座アプリで星を見せるなどいろいろと挑戦を試みた。結果は振るわなかったが、英語の発音については、その後得意になったと報告している。

スマホ育児の上手な活用例として神奈川県小田原市の「地域子育てひろば」の事例が存在する。ブログや LINE、インスタグラムなどを活用し、子育て支援を行っている。多くの母親ができるだけ早急に情報を入手し、上手な付き合い方を通じて普及していくことが望まれる。

6-2, 育児不安と保育資源の活用―子育て支援との関わりから―

母親の子育でについて見ていく中で、育児不安の問題が挙げられる。育児不安は育児において感じる不安やストレスなどのことをいう。それは子どもへの否定的な感情といった心理的な情緒・感情の変化から、衝動的な攻撃を伴うものまで大きな幅がある。「育児ストレス」や「育児ノイローゼ」とも表現されることが多い。そのような病的な状態に至らずとも、もっと漠然とした不安や困惑なども育児不安の言葉で表現されることが多い。育児不安の背景には、乳幼児とのかかわりそのものに嫌悪感や不快感などを抱いたり、また母親が心より望んでいない妊娠などが挙げられる。また育児の不慣れや疾患、子育でに関

する情報量の不足や経験不足も挙げられる。幼児をペットのように扱ったり、ブランド物の服や靴で飾るなど最近の傾向として見られることが多くなった。そのわりには子どもの体調面や健康については気づかないといった傾向もみられている。さらに育児雑誌、他の家庭との比較を通じて、育児雑誌に頼りきりになるなどさまざまである。

さらに母親の出産後や産後数日からおよそ3週間程度くらいの時期において、母親が情緒的に不安定になったり、涙もろくなったりする「マタニティーブルー」が存在するが、育児不安とは区別する。この状況が改善しない場合いは、産後うつ症に移行することもある。かくして育児不安をどのように解消させていくべきであるのか。解消方法の一つとして、「保育資源の活用」が注目される。

保育資源とはその地域において保育の全般的な活動にいかすことのできるような、様々な資源・社会資本などをいう。遊歩道や山道、ドングリやマツボックリが拾える森林はもちろんのこと、水遊びや川遊びができるような場所についても該当する。さまざまな要素の地理的保育資源が挙げられる。またお祭りや地域行事、その地域の伝統や昔話、伝説等も地域文化的な保育資源である。

地域の人材や保護者の力は保育資源のなかでも、「人材的保育資源」といわれる。お話の上手な方々や音楽家、楽器演奏者、さらには自然についてさまざまな知識など教示することができる人など、多くの方々との連携において活動を実践していくことになる。季節や天候、四季の変化も環境的な保育資源と呼べるものに含まれる。インターネットが普及したことで、昔と比べ情報入手において、格段に進度が早くなっている。若い母親は、生まれたときからインターネットやパソコンの常置されている生活環境のなかで育ってきた経緯がある。今後は保育資源の積極的活用が求められていくことになる。パソコンやスマートフォンを器用に使用し、育児の生活において日常的にインターネットを活用している例は多い。今後は個人情報の漏洩や取得を目的とした、いわゆる間違った方法ではなく、積極的に活用されていくべきであろう。

6-3,親子のふれあいの再認識

親子のふれあいは、少子化や核家族化、地域の変化など、子どもや子育てをめぐる環境が大きく変化する中で、子育て中の親の孤独感や不安感などを緩和し、子どもの健やかな育ちを支援するために考えていかなければならないことである。その際には母親は子どもからの信号を受けとめ、子どもの世話をする。また子どもは母親やまわりにいる人たちが自分をどのように扱ってくれるかを鋭敏に察知するであろう。こうした愛着関係が親子の絆は授乳したり抱いたり話かけたりする、具体的な行動を通しての絶対的な信頼感である。どのように形成していくのかが、子育ての原点となりえるため、今一度認識する必要がある。

6-4, (アナログ) 児童文化財の積極的活用と乳児の成長を促す環境づくり

子育てを考えていくうえ、乳幼児が自らの思いや考えを言葉で伝えたり、表現すること、さらに相手の話を聞くことは大切となる。保育者や母親をはじめとした保護者は、乳幼児の内面の理解に努め、信頼関係を構築することに繋がるのである。さらに乳幼児の生活の場の環境づくりも求められることになる。また「児童文化財」の活用についても欠かせない。児童文化財との関わることで乳幼児が主体的に取り組み、感動や楽しさを味わうという経験がもたらされる。とりわけ絵本や紙芝居、ペープサートなどの活用は乳幼児の言語の獲得をより豊かにすることとなる。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との関わりから効果的な活用にあっては、児童文化財それぞれの特性を理解し、その技術や方法を習得するだけではなく、各児童文化財の性格にふさわしい内容を選ぶよう吟味する必要がある。その児童文化財の活用によって、子どもの何が育ったのか、何ができるようになったのか。子どもの主体的な関わりはどうであったのか、今後どのように進めていくのかを考える必要がある。児童文化財は乳幼児の成長や発達に大きく関係するものであり、欠かすことのできないものである。今一度児童文化財に焦点を当て、積極的に活用していくことが望まれる。

7. 考察

本研究では、乳児と大人との関わりを中心に児童文化財が子どもの情緒をはぐくむことになるのかについて分析・考察を行った。乳児期の情緒の発達には大人とのかかわりは基本であり、乳児期からの頻繁なコミュニケーションにより、家庭における情緒が発達することになる。乳児期からのブックスタートの重要性の認識も必要となる。それは夫婦共働きが増加傾向にあり、子どもとの触れ合いの時間の確保が難しくなってきている事情がある。絵本を通じた親子のふれあいを支える取り組みは、乳児の安定した情緒のためにも、今後ますます重視すべきことである。

絵本などの児童文化財には、乳児の探索活動を促す役割があり、児童文化財を介して大人と心を通わせる経験は、乳児の探索活動を支える心の繋がりとなり、乳児の世界を広げる一助となる。その場合自然現象もまた児童文化財の一つといえる。

では、乳児期の子どもは、どのように絵本をみているのかといえば、「耳から言葉を聞き、目で絵を読んでいる」ことになる。これは大好きな大人が読んでくれるものは心地よく大きな安心感に繋がることになる。その子どものためにだけ直接読んでくれる行為が愛着関係を深めることになる。大人がそのような意識の下で環境を構成することによって、子どもの児童文化財との出会いはさらに豊かなものとなる。昨今は、コロナ禍における子育てが迫られることになり、保育者や保護者などにおいても、子育ての安心感を高めるために必要となり、それに関連したさまざまな研修など開催された。コロナと共にいきることが求められ、三密の理解、予防接種対策などが今後も進められていくことになる。

時代に見合った子育ての理解が求められる昨今、スマホ育児をする母親がみられるようになった。単に流行を追うのではなく、長所・短所の理解と見極めを念頭に置きながら、実施していくことが求められる。育児不安などの問題の解消に保育資源の活用が有効であり、地域に存在するアナログ的なものを再考する必要があることも忘れてはならない。児童文化財の活用はこれからの子育て支援には必要であり、保育現場のみならず、保育者や保護者の理解も一層必要となる。それは児童文化財が乳児期から子どもの情緒を育むために、文化財の性格に最適な内容を選ぶよう吟味し、子どもの何が育ったのか、何ができるようになったのか、または子どもの主体的な関わりはどうであったのか、について考えていくことが重要となる。本研究において乳児の情緒のはぐくみには大人の関わりが絶対的に必要であり、児童文化財にはそれを促し、助長してくれる効果や役割がある。それには大人の関りが不可欠であることが明らかとなった。

なお、今後は実際の保育現場において、児童文化財が園児にどのように活用され、親・ 保育者が理解を示しているのか、について探る必要があると考えている。

引用文献

Bridges, K. M. B. (1932), 「Emotional Development in Early Infancy」, 『Child Development』, 3,324-341.

「ブックスタートがもたらすもの」に関する研究レポート(2014)

file:///C:/Users/nom705/Downloads/bookstart_kenkyureport%20(1).pdf

【閲覧日:2021.10.10】

Hohashi N,Ohta S,Kitazawa R,(2004),Study on General Bacterial Contamination in the Nursery Environment – Focused on Objects in Playrooms of Infants under 1 Year of Age,『医学と生物』,148(8),p.16-24.

堀彰人(2017)乳幼児期のコミュニケーションの発達 — 会話における「明確化要求」を中心に —,植草学園短期大学研究紀要,第 19-1 号,1-10.

長谷秀揮(2020)乳幼児の自然との触れ合いや遊びと、保育内容「健康」との関わりについての一考察-園での生活と遊びが育み培う生きる力の基礎に着目して-,四条畷学園短期大学紀要,(53),4-6.

林亮・武井(2016) A病院小児科外来における玩具の細菌汚染の実態調査,順天堂大学保健 看護学部,順天堂保健看護研究,4,30-34.

平井信義(1994)子ども中心保育のすべて-新しい保育者像を求めて,企画室

平澤順子(2017)保育所1歳児クラスの絵本場面における乳児の意図伝達と誘導的身ぶり - 乳児と保育者の協働に注目して-,日本女子大学大学院紀要,第23号

星信子(2003)感情制御と養育者による感情の社会化,子育ての発達心理学,52.

今井田道子(2019)児童文化財,谷田貝公昭編集代表,改訂新版保育用語辞典,

一藝社, 196.

神田英雄(2008)はじめての子育て育ちのきほん-0歳から6歳,6-11.

厚生労働省(2018),「保育所保育指針」,7.

厚生労働省(2021)保育所における感染症対策ガイドライン,8月一部改訂,27.

腰山豊(1994)人形教材の保育利用一腹話術人形の保育利用,日本保育学会,

日本保育学会大会研究論文集,47.

Lewis(1990), The development of intentionally and the role of consciousness], [Psychological Inquiry], 1(3),231-247.

「孫育ての基礎知識 ここが変わった!『昔』と『今』の子育て」

pref. tottori. lg. jp 【閲覧日:2021.10.14】

松居直(2018)絵本は心のへその緒赤ちゃんに語りかけるということ,

NP0 \vec{J} \vec{y} \vec{p} $\vec{p$

本岡美保子(2019)乳児保育における葛藤の意義-乳児と保育者の相互作用に着目して-, 保育学研究,57(3),44-56.

文部科学省(2017)幼稚園教育要領解説,フレーベル館,244.

(「野あそび保育 みっけ」,南信州飯田市森のようちえん 信州型自然保育(信州やまほいく) 特化型認定園 https://noasobihoiku.wixsite.com/mikke/moriyou04

【閲覧日:2021.10.12】

仲松由喜子「幼児の言葉を豊かにするための援助のあり方〜児童文化財の活用を通して〜」 www. ginowan-okn.ed.jp 【閲覧日:2021.10.15】

岡本千晴・岡田みゆき (2020) スマートフォンを用いた育児の実態,北海道教育大学紀要 教育科学編,70,275-282.

齊木恭子(2018)児童文化財の活用を考える-「幼稚園教育要領」「保育所保育指針における領域「言葉」に視点を置いて-,鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要,第 76 号,35-36.

佐々木正美(2010)子どもが求める空間月間クーヨン(編)ナチュラルな子育て-っこおっぱい布おむつ,クレヨンハウス,114.

柴田奈美(2020)保育内容「言葉」を視座としたあかちゃん絵本の研究(1),岡山県立大学短期大学部研究紀要,9,25-29.

菅井洋子・秋田喜代美・横山真貴子・野澤祥子(2010)乳児期の絵本場面における母子の 共同注意の指さしをめぐる発達変化:積木場面との比較による縦断研究,発達心理学研 究,第21巻,第1号,46-57.

高橋暁子,「母親の『スマホ育児』を悪とは断定できないワケ適切な使い方さえすれば 『大きな味方』になる」,東洋経済オンライン

https://tovokeizai.net/articles/-/272170) 【閲覧日:2021.10.11】

- 武市久美(2014)子育てにおける SNS 利用について—『ママ友』コミュニケーションに着目して—, 東海学園大学研究紀要, 19, 79-82.
- 田中卓也・橋爪けい子・加藤緑 (2020) 児童文化財の活用とその意義—保育現場に必要な「腹話術」を中心に—,静岡産業大学『環境と経営』,26-2.
- 谷川俊太郎 (2015) 赤ちゃん・絵本・ことば,8
- 山本多喜司監修・山内光哉 (ほか) 編 (1991), 発達心理学用語辞典,
- 横山真貴子・長谷川かおり・竹内範子・堀越紀香(2012)幼稚園の4歳児クラスにおける 環境構成と保育者の援助のあり方-新入児と進級児の環境移行に着目して-,奈良教 育大学教育実践開発研究センター研究紀要,21,45-54.
- 全国保育園保健師看護師連会学術委員会(2021)保育現場のための新型コロナウイルス感染症対応ガイドブック,第3版,23-24.

[研究ノート]

全体的な計画における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の

活用に関する一考察 -保育所でのアクションリサーチに基づいて-

浅井 かおり 浅井 拓久也

A Consideration on the Use of "Supposed Images of Children By the End of Childhood" in Overall Plan of Nursery Schools: Through Action Research in Nursery Schools

Kaori Asai Takuya Asai

キーワード:全体的な計画、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿、アクションリサーチ Key Words: overall plan, Supposed Images of Children By the End of Childhood, action research

要約:本研究の目的は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を保育所の全体的な計画にどのように取り入れることができるかについて検討し提案することであった。アクションリサーチを通して、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の趣旨を生かしつつその問題点を克服するために、全体的な計画の中に当事者自身が考え出した各年齢の終わりまでに育ってほしい姿を組み込む方法を提案した。

1. 研究背景と課題設定

保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が 2017 年に改定(改訂、以下改定)された。本改定では、幼児期の終わりまでに育ってほしい具体的な子どもの姿として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明確化された。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、「健康な心と体」、「自立心」、「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」、「社会生活との関わり」、「思考力の芽生え」、「自然との関わり・生命尊重」、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、「言葉による伝え合い」、「豊かな感性と表現」の 10 の姿として示された。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明確化された背景には、これまでの保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(以下、3法令)では幼児期における子どもの具体的な育ちが見えにくく、保育者の保育の方向性が曖昧になりがちであるという事情があった(文部科学省 2010)。そのため、改定された3法令では保育所保育や幼稚園教育の様々なところで「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を取り入れることが求められている。例えば、以下のように示されている。

「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が、ねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であることを踏まえ、指導を行う際に考慮するものとする。」(文部科学省 2017:11)

「保育所の保育士等は、遊びの中で子どもが発達していく姿を、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を念頭に置いて捉え、一人一人の発達に必要な体験が得られるような状況をつくったり必要な援助を行ったりするなど、指導を行う際に考慮することが求められる。」(厚生労働省 2018:73)

このように、新しい3法令では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を取り入れた保育所保育や幼稚園教育が求められている。しかし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は本改定によって初めて示された概念であること、3法令の解説にも具体的な事例(活用方法)が示されていないこと、日々の保育・教育実践だけではなく、保育所児童保育要録、保育の計画、教育課程、自己評価(振り返り)のような保育所保育や幼稚園教育の様々なところでも取り入れることが求められていることから、多くの保育所、幼稚園、認定こども園では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を取り入れるための様々な手探りや試行錯誤がなされている。

そこで、本研究では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を保育所の全体的な計画にどのように取り入れることができるかについて検討し提案を行う (1)。全体的な計画に焦点を当てるのは、次の3つの理由による。

まず、改定された保育所保育指針では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏ま えた全体的な計画の重要性が示されているからである。保育所保育指針では全体的な計画 の作成について、以下のように示されている(下線は執筆者による)。

「保育所の生活全体における子どもの育ちについて、長期的な見通しをもって全体的な計画を作成する。その際、養護に関する内容と第2章に示される各視点及び領域のねらい及び内容、次節に示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との関連を考慮し、子どもの発達過程に即して展開される各時期の生活に応じて、適切に具体化し設定する必要がある。」(厚生労働省2018:46)

次に、実際の課題として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた全体的な計画の作成に課題を抱える保育所が見られることから、当該の課題を解決する必要性があるからである(井口 2020)。具体的な課題としては、全体的な計画の中に3法令が示した「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を転記するに留まっている、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を意識して計画を作成できないというような様々な課題があるが、本研究を通して「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた全体的な計画のあり方について一つの提案をしたいと考える。

最後に、こうした重要性や必要性がある課題ではあるが、先行研究では必ずしも十分に研究がなされていなかったからである。これまでの「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関する先行研究の多くは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」そのものに関する研究とその活用に関する研究に大別することができる。

紙幅の都合ですべてを列挙することはできないが、前者の研究は大宮 (2017) や鬢櫛 (2017) の研究がある。これらの研究では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が保育の多様性を喪失させ、保育を形骸化させるのではないかと批判的に分析している。

一方で、後者の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の活用に関する研究は前者の研究と比べると多くある。しかし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の活用に関する研究の多くは幼児教育と小学校教育との接続や保育実践との関わりから分析されたものであり(東城 2017、吉田・佐藤 2017、長谷 2018、小薗 2018、松尾 2018、中川・橋本 2018、西川・煙山 2018、白井 2018、田中他 2018、煙山・西川 2019、冨山 2019、河野・河津 2020、太田 2020)、全体的な計画のような計画との関わりから分析されたものは少なかった(田中他 2018、白石他 2020)。そのため、保育所の中で課題になっている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた全体的な計画の作成に関する研究の観点からの提案が十分にできていなかった。

そこで、本研究では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を保育所の全体的な計画 にどのように取り入れることができるかについて検討し提案することを目指す。

2. 研究方法

(1) アクションリサーチを採用する理由

本研究ではアクションリサーチを用いた。アクションリサーチとは、社会的な課題に直面する当事者と研究者が協働的に課題解決をして、現実を変えていくことを目指す研究方法である(秋田他 2005、クルト・レヴィン 2017)。すなわち、アクションリサーチは研究者が当事者とは距離をとって課題を客観的に調査・分析するのではなく、当事者とともに課題に向き合い、課題解決策を検討・提案し、現実を変えていく研究方法である。アクションリサーチの進め方は、当事者と研究者が当事者の課題意識を踏まえた課題設定を行い、課題に対する解決策を考え、解決策を修正しつつ、最終的に課題を解決し、新たな課題を発見・設定するというように循環的に行うとされている(小泉・清水 2007)。

こうしたアクションリサーチの特徴を踏まえて、本研究では次の理由からアクションリサーチを採用した。本研究の目的は「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた全体的な計画の作成に課題を抱える保育所に対して、当該の課題を解決するような提案をすることであった。全体的な計画は外部の研究者が作成して提示すればよいのではなく、当事者である保育者自身(あるいは自園)の保育を踏まえて作成する必要がある。そのため、当該の課題解決には研究者と当事者の協働が欠かせない。研究者が中心となって調査や分析を行い、保育者は調査対象者にすぎないという研究方法とは異なり、アクションリサーチでは研究者と保育者が協働的に課題解決を目指すことができることから、アクションリサーチを採用した。

(2) アクションリサーチの概要

アクションリサーチは 2018 年 12 月から 2019 年 12 月まで X 県 Y 市の公立保育所にて 2 回実施した。参加者は、0 歳から 5 歳までの各担当保育者 (6名)、公立保育所を管轄する担当課職員 2名、執筆者であった。

3. 結果(アクションリサーチのまとめ)

(1)「幼児教育の終わりまでに育ってほしい姿」の趣旨を生かしつつ新たに考え出す

当事者が抱える課題は「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた全体的な計画をどのように作成するかであった。本課題を解決するために、まず「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について共通理解を形成し、次に全体的な計画への活用について検討した。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の共通理解として、なぜ3法令に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が取り入れられたか、どのような批判があるかの肯定的、 批判的双方の視点から検討した。 肯定的な視点を表す資料として、以下の資料を共有した(一部のみ掲載、以下同)。

「幼稚園教育要領や保育所保育指針では、小学校学習指導要領と異なり、「~を味わう」、「~を感じる」などのように、いわばその後の教育の方向付けを重視した目標で構成されている。これは、先に述べたように、発達の段階に配慮した違いである。

しかし、このような違いがあることから、児童期については小学校学習指導要領において育つべき具体的な姿が示されているのに対し、幼児期については幼稚園教育要領や保育所保育指針からは具体的な姿が見えにくいという指摘がある。

幼児期の発達の段階を踏まえれば、幼児期の教育において、学年ごとに到達すべき目標を一律に設定することは適切とはいえないが、各幼稚園、保育所、認定こども園においては、幼児の発達や学びの個人差に留意しつつ、幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の姿を具体的にイメージして、日々の教育を行っていく必要がある。また、各小学校においては、各幼稚園、保育所、認定こども園と情報を共有し、幼児期の終わりの姿を理解した上で、幼小接続の具体の取組を進めていくことが求められる。」(文部科学省 2010:22)

否定的な視点を表す資料として、以下の記述をまとめた資料を共有した。

- ・「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は小学校就学時の具体的な姿として幼児期の子どもに押し付けるものになっている(大宮他 2017)
- ・「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に合致しない子どもを否定的に捉えたり、子どもの育ちの多様性や人間らしさが抑圧されたりしないかという懸念がある(大宮他 2017)
- ・「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は「できた、できない」という到達目標として捉えられてしまう懸念がある(鬢櫛 2017)

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関する肯定的、否定的双方の視点を踏まえた議論を行ったことで、全体的な計画の中に3法令の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を単に転記するだけではなく、自分たちで「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を考えることとした。これまでは子どもの育ちや保育の方向性が明確ではなかったことから全体的な計画の中でそれらを明確にする必要性は認めつつも、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が押しつけられた子どもの姿にならないようにするためには保育所や地域の実情と合致する子どもの姿を考える必要があると判断したからであった。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の趣旨は生かしつつ、全体的な計画の中で示す子どもの姿は当事者自身が主導的に考えることで、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が外形的に決められた到達目標になることを回避することにつながると判断したからであった。

こうした判断のもと、当事者同士で具体的なエピソードや保育に対する理想や目標を話 し合いながら、以下の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が完成した。

【健康な心と体】健康で安全な生活に必要な習慣や態度を身につけ、見通しをもち自ら 進んで行動するようになる。

【自立心】自分なりに考えたり工夫したりしながら諦めずやり遂げ、達成感を味わい、 自信をもって行動するようになる。

【協同性】自分の思いを伝えたり、相手の思いに気づいたりしながら、協力して物事を やり遂げる大切さや充実感を味わうようになる。

【道徳性・規範意識の芽生え】自分の気持ちを調整し、友だちと折り合いをつけながら、 きまりの大切さがわかり守るようになる。

【社会生活の関わり】地域の人に自分から親しみの気持ちをもって接し、自分が役に立 つ喜びを感じるようになる。

【思考力の芽生え】身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みを活用し、考えたり工夫したりするようになる。

【自然との関わり・生命尊重】自然に触れて感動する体験を通じて、自然の大きさや不 思議さを感じ命あるものを大切にする気持ちをもつようになる。

【数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚】生活の中で物の性質や数量、図形、文字、時間等に関心や感覚をもつようになる。

【言葉による伝え合い】人の話を注意深く聞き、理解し、自分の思いも相手にわかるように話すようになる。

【豊かな感性と表現】友だち同士で互いに表現し合うことで、さまざまな表現の面白さに気づいたり、友だちと一緒に表現する過程を楽しんだりするようになる。

(2) 各年齢の終わりまでに育ってほしい姿を考え出す

全体的な計画の中で新たに考え出した「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を示したが、実際に保育を進めていくと、5歳児クラスを担当していない保育者にとってはわかりにくいという意見が多くあった。こうした意見は井口(2020)による調査結果でも見られていた。

そこで、こうした保育者の声を踏まえて、各年齢の終わりまでに育ってほしい姿を考え、全体的な計画の中で示すこととした。幼稚園教育要領では「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は5歳児に突然見られるようになるものではないため、5歳児だけでなく、3歳児、4歳児の時期から、幼児が発達していく方向を意識して、それぞれの時期にふさわしい指導を積み重ねていくことに留意する必要がある」(文部科学省 2018:47)と示しているが、保育所では乳児から在園していることもあり、乳児、1歳、2歳、3歳、4歳の

終わりまでに育ってほしい姿を考えることとした。

また、各年齢の姿を検討していく過程で、低年齢児については一年単位で考えることは難しいという議論がでてきた。そのため、低年齢は低月齢(6か月未満)、高月齢(6か月以上)と2つの区分を設定した。

作成にあたっては、各年齢を担当する保育者が初稿を作成し、アクションリサーチに参加している全員で確認、修正を行った。その結果、以下の各年齢の終わりまでに育ってほしい姿が完成した。

<乳児>

【健康な心と体】(低月齢)立つ、伝い歩き、一人歩きなどの運動を積極的に行うようになる。安心できる環境のなかで、安心した気持ちで過ごすようになる。(高月齢)活発になり、全身を使ったあそびを楽しむようになる。

【自立心】保育者に援助されながら、食事や着脱などの活動を自分でしてみようとする ようになる。

【協同性】(低月齢) 周囲の人に興味や関心を示し、関わろうとするようになる。(高月齢) 保育者や友だちとのかかわりを喜ぶようになる。

【道徳性・規範意識の芽生え】保育者の見守りのなかで玩具の貸し借り、順番などを少しずつ理解するようになる。

【社会生活の関わり】身近な人や物に興味や関心を示し、見たり触れたりするようになる。

【思考力の芽生え】周囲のさまざまな環境に興味を広げ、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、 味わうなどの感覚を働かせようとするようになる。

【自然との関わり・生命尊重】保育者の声かけや援助により、自然に出会い興味をもち 美しさや変化を感じるようになる。

【数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚】保育者とのやりとりのなかで数、形、色、手触りに少しずつ興味を示すようになる。

【言葉による伝え合い】(低月齢) 喃語、身振り、指差しで自分の思いを伝えようとするようになる。(高月齢) 身振り、片言などで自分の思いを伝えようとするようになる。

【豊かな感性と表現】生活の中でさまざまな出来事に触れ、心で受け止め、感じたこと を全身で表そうとするようになる。

< 1 歳 >

【健康な心と体】(低月齢) 歩行の確立により身体を動かすことが楽しいと感じるようになる。(高年齢) 大まかな一日の生活の流れがわかるようになる。

【自立心】(低月齢)身の回りのことを保育者と一緒にしようとするようになる。(高年

齢) 自分でしてみる経験を繰り返すことにより、できるようになる喜びを感じるようになる。

【協同性】(低月齢)他の子どもに関心をもち、関わろうとするようになる。(高年齢) 友だちと一緒に遊ぶことが楽しくなり、思いを主張しながらもあそびが持続するようにな る。

【道徳性・規範意識の芽生え】(低月齢)決められた所へ、物を入れたり出したりするようになる。遊びの終わりがわかり、保育者と一緒に片付けようとするようになる。(高年齢)繰り返しの経験のなかで、決まりがあることに気づき始めるようになる。順番に交代することがわかり、少しの間なら待つことができるようになる。

【社会生活の関わり】(低月齢)保育者との安定した関係の中で、新たな人や物への興味を広げるようになる。(高年齢)異年齢児の子どもの活動に興味を示し、見たり真似たりして、一緒に遊ぶようになる。

【思考力の芽生え】(低月齢) 身近な環境に興味や関心をもち、探索をして遊ぶようになる。(高年齢) つまむ、ひねる、丸めるなど素材を使った遊びを楽しみ、つくった物で見立てあそびをするようになる。

【自然との関わり・生命尊重】(低月齢) 五感を使って身近な自然と触れ合うようになる。 (高年齢) 身近な動植物に触れたり、見たりして親しみをもつようになる。

【数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚】(低月齢)食べ物の名前、味、形、色などに興味を示すようになる。(高年齢)玩具やいろいろな素材に触れる中で、形、色、大きさ、量などに気づくようになる。

【言葉による伝え合い】(低月齢) 絵本の読み聞かせや保育者の応答的なかかわりによって、片言、一語文、二語文を獲得するようになる。(高年齢) 三語文も話せるようになり、言葉で思いを伝えようとするようになる。

【豊かな感性と表現】(低月齢) 保育者と友だちの真似をして、身体を動かすことを喜ぶようになる。(高年齢) さまざまなものを身体と心の両方で感じる経験を重ね、感覚や感性が育つようになる。

< 2歳>

【健康な心と体】(低月齢) 自分でトイレに行き、後始末や手洗いをしようとするようになる。(高年齢)・基本的な運動機能や手指の機能が発達し、身の回りのことをしようとするようになる。

【自立心】(低月齢) 保育者との安定的なかかわりのなかで、簡単な身の回りのことを自分でしようとするようになる。(高年齢) 自分からしようとする意欲、あきらめずにやり遂げようとする気持ちが芽生えるようになる。

【協同性】(低月齢) 友だちとのかかわりができ、一緒に行動したり、同じあそびを好んでしたり、つもりやごっこあそびをしたりするようになる。(高年齢)・自我が育ち、相手

の気持ちに気づくようになる。

【道徳性・規範意識の芽生え】(低月齢)保育者の仲立ちにより、順番がわかったり譲ったりするようになる。(高年齢)友だちと簡単な約束を守り、一緒に遊ぶことを楽しむようになる。

【社会生活の関わり】(低月齢) 保育者のお手伝いをすることを喜び、楽しんで行うようになる。(高年齢) 身近な人とともに伝統文化などを楽しみながら、地域と親しみを感じるようになる。

【思考力の芽生え】(低月齢) 気づいたことを話したり、友だちの話を聞いたりするようになる。(高年齢) 目の前にはない場面や事物を頭の中でイメージして目の前のもので見立てるようになる。

【自然との関わり・生命尊重】(低月齢)身近な動植物に触れ、不思議さや面白さを感じるようになる。(高年齢)季節の遊びを通じて、自然の豊かさや自然事象に関心をもつようになる。

【数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚】(低月齢)物の形や色、大きさ、重さに気づくようになる。(高年齢)生活のなかで、身の回りの物の名前や簡単な数、形、色などがわかり、言葉のやりとりを楽しむようになる。

【言葉による伝え合い】(低月齢) 絵本を見たり聞いたりして、言葉の繰り返しを楽しむようになる。(高年齢) 見たことや感じたことを言葉で伝えたり、友だちや保育者と言葉のやりとりをしたりして楽しむようになる。

【豊かな感性と表現】(低月齢) 保育者と友だちの真似をして身体を動かすなかで一体感を味わうことを喜ぶようになる。(高年齢) 興味のあることや経験したことなどを、生活やあそびのなかで、再現したり真似たりする楽しさを味わうようになる。

< 3歳>

【健康な心と体】生活の流れがわかり、自分でできることは自分でしようとするように なる。

【自立心】みんなから認められることに、喜びを感じるようになる。

【協同性】保育者の仲立ちのもと、友だちと思いを伝え合って遊ぼうとするようになる。

【道徳性・規範意識の芽生え】友だちとのかかわりを徐々に深めながら、簡単なルール のあるあそびを楽しむようになる。

【社会生活の関わり】地域の人と親しみをもって関わるようになる。

【思考力の芽生え】身近な環境に関わり、気づいたり感じたりして遊ぶようになる。

【自然との関わり・生命尊重】身近な動植物をはじめ、自然現象をよく見たり触れたり して、驚き親しみをもつようになる。

【数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚】身の周りの物の色、量、形などに関心

をもち、分けたり集めたりするようになる。

【言葉による伝え合い】経験したことや感じたことを自分なりの言葉で保育者や友だち に伝えようとするようになる。

【豊かな感性と表現】友だちと一緒にイメージを広げたり、見立てあそびを楽しんで遊ぶようになる。

< 4 歳 >

【健康な心と体】生活の流れや生活の仕方がわかり、基本的な生活に必要な習慣を身につけるようになる。

【自立心】活動に意欲的に取り組むなかで、楽しさや、やり遂げた喜びを味わうようになる。

【協同性】友だちとイメージや目的を共有し、工夫したり協力したりしながら遊ぶようになる。

【道徳性・規範意識の芽生え】思い通りにいかない不安や葛藤を経験するなかで、自分の思いを表現したり相手を意識したりして遊ぶようになる。

【社会生活の関わり】地域の人と関わる喜びを感じ、感謝の気持ちをもつようになる。

【思考力の芽生え】自分なりに考えたり、試したりしながら、工夫して遊ぶようになる。

【自然との関わり・生命尊重】身近な自然に親しみ、自然に触れ合うなかでさまざまな 事象に関わりながら、考えたり工夫したりして遊ぶようになる。

【数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚】体験を通して身の周りの物の色、数、 量、形等に興味や関心をもち、数えたり比べたりするようになる。

【言葉による伝え合い】保育者や友だちとの会話を楽しみながら、自分の思いや経験したことを相手に伝わるように話すようになる。

【豊かな感性と表現】友だちとイメージを共有するなかで、動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりする楽しさを味わうようになる。

4. まとめ

本研究では、アクションリサーチを通して、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を 保育所の全体的な計画にどのように取り入れることができるかについて検討し提案するこ とを目指してきた。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は子どもの育ちを規範的に示したものであり、 保育者(子ども)に押し付けになったり外形的な到達目標になったりするのではないかと いう懸念に対しては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は保育の方向性を示すもの であるという趣旨は生かしつつ、全体的な計画の中で示す子どもの姿は当事者が自身の保 育を振り返り考えることで実際の保育や子どもの姿に即した内容になった。また、「幼児期 の終わりまでに育ってほしい姿」は5歳の終わりの姿であることから、5歳以外の保育者 の保育の方向性を示すことで、保育や子どもの育ちの連続性を保障する必要があった。そ こで、乳児から4歳それぞれの終わりまでに育ってほしい姿を考えることで、全体的な計 画の中で保育や子どもの育ちの連続性を示した。

本研究から得られた知見は、2つの示唆をもつと思われる。まず、ここで提示した全体的な計画の内容そのものが全体的な計画の一つの参考資料となるということである。次に、各年齢の終わりまでに育ってほしい姿を当事者自身が考え出すという本研究の過程から生まれたやり方が、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が外形的な規範や到達目標になりがちであるという懸念を克服しつつ、全体的な計画を作成する方法となるということである。3法令は「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を全体的な計画に反映することを求めている一方で具体的な方法については説明が十分ではなかったことから、全体的な計画の作成に困難を感じる保育者が多かった。そのため、本研究で行った方法がこうした課題を解決する一つの提案となっている。

全体的な計画の中に3法令で示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をそのまま記載するだけであるのなら、全体的な計画の作成で悩むことはあまりないであろう。しかし、全体的な計画は単に作ればよい(形だけ整えればよい)のではなく、当事者自身の保育や保育所保育の全体を見通すものとして保育につながるように作ることが重要である。だからこそ、その作成は難しくなるであろう。本研究で示した方法を活用することで、こうした課題を解決することになることが期待される。

本研究ではアクションリサーチによって研究知見を提示したが、結果として提示した子どもの姿をどのように導いたのかという分析が十分ではなかった。今後の課題として検討していきた。

注

(1) アクションリサーチにおける問いの設定は、研究者が主導的に(単独で)行うのではなく、当事者が主導的に行うものとされている(小泉・清水 2007)。後述するように、ここで設定した(提示した)問いは当事者が主導的に課題を把握し、執筆者との議論を通して明確化したものである。

引用・参考文献

秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学(2005)、『教育研究のメソドロジー - 学校参加型マインド へのいざない』、東京大学出版会.

鬢櫛久美子(2017)、「保育者養成課程再考 - 幼稚園教育要領の改訂における、教育の基本概念と教育を成り立たせる諸要因を中心に」、『名古屋柳城短期大学研究紀要」(39)、43-61.

- 長谷秀揮 (2018)、「保育内容領域「健康」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との繋がりについての一考察 現代の子どもの生活と遊びの実状に着目して」、『四條畷学園短期大学紀要』、(51)、1-10.
- 井口眞美(2020)、「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を保育の質向上に活かすために」、『実践女子大学生活科学部紀要』、(57)、19-36.
- 河野共芳・河津花奈 (2020)、「遊びの中の学びと小学校の教科等とのつながり 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」から見取る」、『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』、(29)、348-355.
- 煙山千尋・西川正晃 (2019)、「運動遊びにおける「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」 育成の可能性(2)」、『岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要』、(19)、87-94.
- 小泉潤二・志水宏吉(2007)、『実践的研究のすすめ 人間科学のリアリティ』、有斐閣.
- 厚生労働省(2018)、「保育所保育指針解説」.
- 小薗江幸子(2018)、「改訂幼稚園教育要領「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」についての考察・就学移行期に見られる児童の人間関係の育ちを廻る事例から」、『淑徳大学短期大学部研究紀要』、(58)、129-142.
- クルト・レヴィン (末永俊郎訳) (2017)、『社会的葛藤の解決 (社会的葛藤の解決と社会 科学における場の理論)』、ちとせプレス.
- 文部科学省(2010)、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」. 文部科学省(2017)、「幼稚園教育要領」.
- 文部科学省(2018)、「幼稚園教育要領解説」.
- 松尾裕美(2018)、「「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」改訂に見る「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」・時代の流れに伴うカリキュラムの変化」、『福岡女子短大紀要』、(83) 43-57.
- 中川智之・橋本勇人(2018)、「平成29年改訂(定)を踏まえた幼児期の教育と小学校教育の接続の再考 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手がかりとして」、『川崎医療短期大学紀要』、(38)、71-78.
- 西川正晃・煙山千尋(2018)、「運動遊びにおける「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」 育成の可能性(1)」、『岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要』、(18)、79-86.
- 大宮勇雄(2017)、「指針・要領改定論議は、保育をどこに導くのか その批判的検討と私たちのめざす保育(その2) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の問題点」、『保育情報』、3-8.
- 太田顕子(2020)、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿 『言葉による伝え合い』に関する一考察」、『関西福祉科学大学紀要』、(24)、39-46.
- 白井智佳子(2018)、「保育の実践から見る「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とのつながり-あやとり遊びの実践を通して」、『暁星論叢:新潟中央短期大学紀要』、(68)、

93-121.

- 白石昌子・佐藤久美子・星俊子・遊佐早苗・大和田祥加(2020)、「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」についての一考察 3歳から5歳の発達の姿を通して」、『福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要』、(2)、9-17.
- 田中敏明・屏賀一男・井手裕子・高木富士男(2018)、「保育雑誌に掲載される年間指導計画の分析・改訂された幼稚園教育要領等に示された「資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の視点から」、『九州女子大学紀要』、55(1)、73-86.
- 東城大輔 (2017)、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と保育実践の意味づけ 動物 園ごっこにおける事例検討を通して」、『大阪総合保育大学紀要』、(12)、245-266.
- 冨山哲也(2019)、「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた領域「言葉」の授業における絵本教材の活用」、『児童教育実践研究:十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科児童教育専攻紀要』、12(1)、55-64.
- 吉田茂・佐藤寛子(2017)、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に向けた5歳児の保育場面における指導法に関する研究-領域「言葉」と領域「表現」に着目して」、『別府溝部学園短期大学紀要』、(39)、47-61.

[論文]

養成校学生の就職先決定理由の分析 -実習園を就職先とする事例に着目して-

鳥海 弘子浅井 拓久也小 口 偉

Analysis of Reasons for Determining Employment Places for Training School Students-Focusing on Cases of Employment at Training Schools

> Hiroko Toriumi Takuya Asai Suguru Oguti

キーワード: 実習園・就職先・人間関係

Key Words: Training school, Employment Place, Relationships,

要約:本研究の目的は、保育者養成校における就職先決定理由の分析と実習園を就職先とする事例に着目して、自由記述の分析には KH Coder を用いた共起ネットワーク図の抽出から、実際の職業選択をする過程において実習での経験が、学生の職業選択にどのような関係をもたらしているかについて明らかにすることである。分析結果として「実習園に就職した学生」は実習中の保育者の接し方や保育所の雰囲気の良さなどを挙げている。「実習園に就職しない学生」は実習中の日誌の書き方の説明が保育者により違って困ったことや保育者による厳しい指導などを挙げていることが明らかとなった。

1 緒言

保育を取り巻く社会情勢の変化に伴い、保育所保育指針の改定(2017年)や保育士養成課程の見直し(2019年)等により保育の質の向上に向け、実践力のある保育士養成が求められている。保育者としての実践力を身につけるためには、保育・教育実習が不可欠である。保育実習の目的は、「その習得した教科の全体の知識、技能を基礎とし、これからを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」と示されている¹⁾(厚生労働省 2019)。

学生にとっての実習は実体験の少ない学生にとって不安が多くあることが報告されている(内本 2002:村田 2004:吉田 2009:岩崎 2009:貴田ら 2012:入江ら 2014)。また、子ども及び保育者との関係の構築、実習日誌の記述などから大きなストレスを受けており、心身の健康を維持するのが困難になることも報告されている(野崎 2013:小河ら 2015)。

しかし、実習は学生が就職を考えるきっかけにもなる。学生は、保育実習 I 及び保育 実習 II 又は保育実習 III の学びの中で学びを深めながら自分自身が保育者として将来の 選択肢も考えているのが現状である。実際、実習園に就職する学生も多く、実習と就職 は不可分の関係にある。そこで本研究の目的は、そのような中で実際の職業選択をする 過程において実習での経験が、学生の職業選択にどのような関係をもたらしているか について明らかにすることとする。

2 調査概要と分析方法

2-1 調査対象・期間・方法

本研究の調査対象者は、保育者養成校(短期大学)一部 2 年生 102 名・二部 3 年生 54 名 合計 156 名とした。調査は、「子どもの保健 II 」最終回の授業と二部 3 年生「普通救命講習会」で実施した(2020 年 1 月)。この時期に実施したのは、本研究では学生の就職先を分析に用いるため、就職が決まっていると予想される時期に調査を実施する必要があったからである。

調査方法は Web にて実施した。質問項目は、本研究の目的と学生の回答負担を鑑みて、「1、就職が決まっている場合、就職先はどこですか。1 つだけマークしてください。(保育所、幼稚園、認定こども園、保育所以外の福祉施設、その他)」、「2、就職が決まっている場合、なぜその就職先に決めたのか 50 字程度で書いてください。」、「3、就職先が保育所等の場合、就職先と実習園は関係がありますか。(前期か後期に実習をした園、自分が卒業した園(母園)、教員や友人が紹介等してくれた園、その他)」、「4、実習園は自分が希望した園でしたか。(自分が希望した園、希望していない園)」、「5、実習園(保育所) について、よかったところ(こと)を 100 字程度で書いてください。」、「6、実習園(保育所) について、よくなかったところ(こと)を 100 字程度で書いて

ください。」とした。質問紙への回答は学生自身のスマートフォンにて行った。 実際にどのような時期にどの実習に行くのかを表1に示した。

表1	実習計画表		
幼稚園実習(前期)	1年次	11月	10日間実施
保育実習I	1年次	2月	12日間実施
幼稚園実習(後期)	2年次	6月	10日間実施
施設実習	2年次	7~9月	11日間実施
保育実習Ⅱ	2年次	10月	12日間実施

2-2 分析方法

分析に使用するデータは次の通りである。授業の出席者である 156 名から 125 名の回答を得た (回答率 80%)。ここから、本研究の目的に即して、保育所または幼稚園に就職したものを抽出し、かつ①保育または教育実習を実施した園に就職したものと、②それ以外の保育所または幼稚園へ就職したものと分けた。また、同一回答者による重複した回答、回答者名以外は空白の回答を除外した。その結果、①は 16 名、②は 56 名であった。「5、実習園について、よかったところ (こと)を 100 字程度で書いてください。」と「6、実習園について、よくなかったところ (こと)を 100 字程度で書いてください。」の自由記述の分析には、KH Coderを用いた共起ネットワーク図の抽出を行った。自由記述を単に羅列するのではなく、共起ネットワーク図で示すことで特徴を可視化、明示化しやすくなるからである。共起ネットワーク図の抽出では、集計単位は文、最小出現数は 2、最小文書数は 1、Jaccard 係数は 0.3 以上とした。

2-3 倫理的配慮

本研究は秋草学園短期大学の研究倫理委員会にて承認を得た。(承認番号 2019-15)

3 結果

3-1 実習園(保育所)について、よかったところ(こと)(実習園に就職した学生の回答)

図1は質問項目5に対する実習園に就職した学生の共起ネットワークを示したものである。

図1からは「細かい」、「主任」、「教える」、「責任」、「反省」「一緒」という言葉がみられる。実際には「わからないことを細かく教えてくださった。」、「責任実習をした後、担任と一緒に細かく反省会をしていただいた。」とあった。また、子どもとの関わりとして「実習」、「子ども」、「関わる」、「ひとりひとり」、「たくさん」という言葉がみられた。実際には「ひとりひとりの子どもにゆっくり関わる時間があった。」そして「先生」、

「優しい」という言葉から「先生方が優しく接しやすかった。」、「先生たちも優しくしてくれ、保育内容が自分に合っていると感じた」との回答であった。

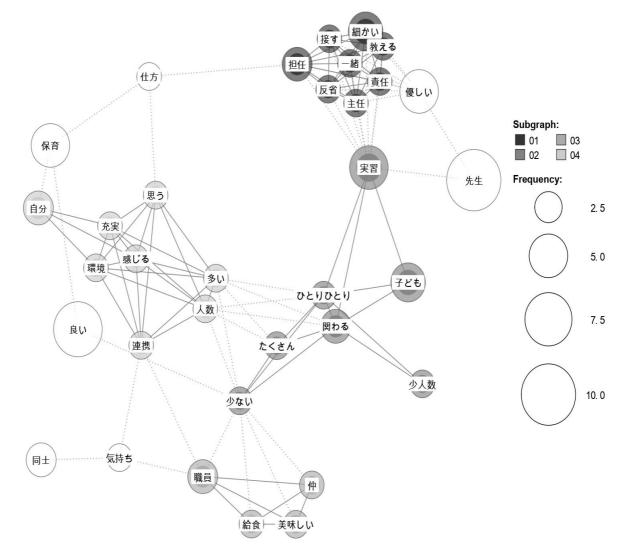


図1実習園について、よかったところ(こと)実習園に就職した学生の共起ネットワーク

3-1-2 実習園についてよかったところ(実習園以外のところに就職した学生の回答) (質問項目 5)

図 2 は質問項目 5 に対する実習園以外に就職した学生の共起ネットワークを示したものである。

図2からは、「人」、「関係」、「若い」、「良い」、「感じ」という言葉がみられる。 実際には「人間関係が悪いわけではないが、若い人に厳しいときもあった。」、「若い先生も多く、雰囲気がとても明るく学びやすかった。」また、子どもとの関わりでは「子ども」、「関わる」、「距離」、「難しい」という言葉がみられた。実際には「子どもとの距離が近すぎると感じることが多々ありました。」、「異年齢保育の難しさや良さを学ぶことができた。」との回答であった。

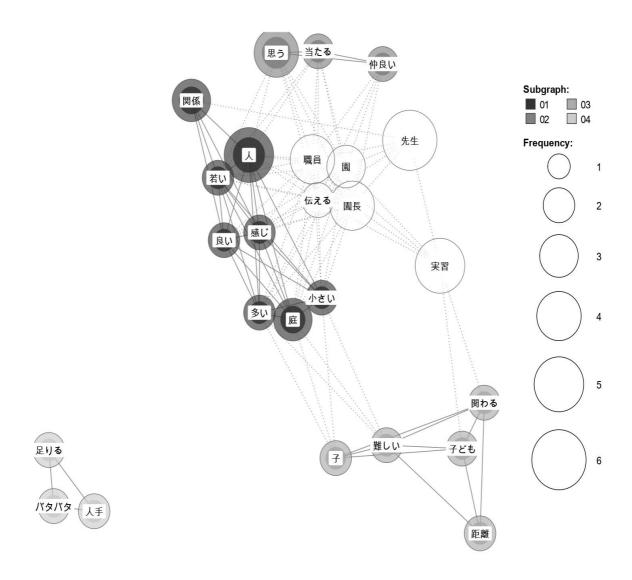


図2実習園について、よかったところ(こと)実習園以外に就職した学生の共起ネットワーク

3-3 実習園(保育所)について、よくなかったところ(こと)(実習園に就職した学生の回答)

図3は質問項目6に対する実習園に就職した学生の共起ネットワークを示したものである。

図3からは、「教える」、「丁寧」、「アドバイス」、「わかる」、「指導」、「反省」という言葉がみられる。実際には「毎日反省会での指導が多すぎて、負担となった。」、「園長先生の伝え方は正論ではあったが、口調が強く受け止めるのが辛かった。」また「実習」、「責任」からは「責任実習の準備や指導案の修正が思うように出来なかった。」、「人手が足りずバタバタしている中での実習がきつかった。」、進路についての言葉として「公立」、「進路」、「考える」、「見る」、「決める」、「現実」がみられ、実際には「公立園での実習で現実を知ることが出来た。」などの回答であった。

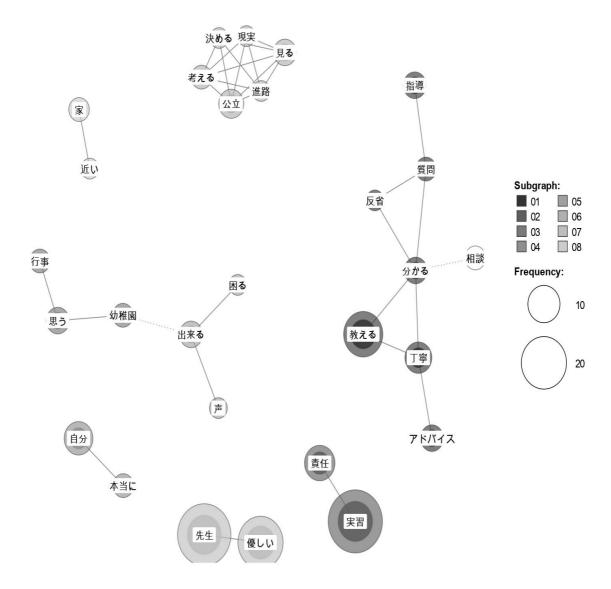


図3実習園について、よくなかったところ(こと)実習園に就職した学生の共起ネットワーク

3-4 実習園についてよくなかったところ(実習園以外に就職した学生の回答)(質問項目 6)

図 4 は質問項目 6 に対する実習園以外に就職した学生の共起ネットワークを示したものである。

図 4 からは、「先生」、「言う」の言葉が見られた。実際には「先生が厳しかった。」、「休憩時間の先生の愚痴や不満を聞くのが嫌だった。」、「先生同士や保護者への愚痴などを実習生の前で言う」また、「実習」、「クラス」、「日誌」、「責任」、「書き方」「全然」という言葉がみられる。実際には「先生により日誌の書き方が違うため困った。」、「先生が厳しく日誌の直しが細かすぎる。」、「クラスにより対応が違うため困った。」との回答であった。

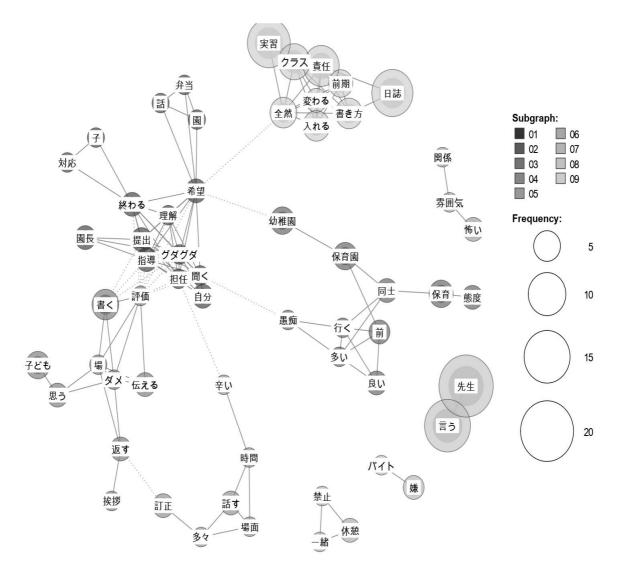


図4実習園について、よくなかったところ (こと) 実習園以外に就職した学生の共起ネットワーク

4考察

実習園に就職した学生は 16 名(保育所 11 名・幼稚園 5 名)と少ない結果であった。まず、実習園に就職する要因の一つとして人間関係があろう。「実習園のよかったこと」から、「保育者の指導がとても優しく丁寧に教えてくれた」とあり、優しく接してもらえたことが大きかったと考えられる。先行研究が示しているように、ほとんどの学生は実習への不安を抱えている。そのような状況からのスタートとなり、実習園での職員間の人間関係を感じながら、優しさに触れることでほっとし、もし働くとしたら人間関係のいい職場と考えているようである。

一方で、実習園に就職をしなかった学生の「実習園のよくなかったこと」の記述から (3-4)、「日誌の書き方が先生によって違った」、「先生同士や保護者への愚痴などを実習生の前で言う」など、実習中の厳しい指導によるイメージの低下も少なからず要因と して考えられるが、実習園の雰囲気や人間関係を感じており、この実習園の人間関係の中では、自分自身が働くことはできないと考えて就職先として選択しなかった可能性

があろう。田爪らは(2009)「最初の保育実習において保育者が実習生をどう受入れてくれるかがその後の進路の鍵となりそうである」と述べている²⁾。また、白石(2017)は「実習生から見てあまり好ましくない保育者の姿は、 就職に悪い影響を与えている」と述べている³⁾。その結果、実習園以外での就職を検討する学生が増えている傾向がみられる。保育者による園の不満や愚痴は内部情報として学生はとらえ、そこから好ましくない人間関係を感じ取り、職業選択として実習園ではない所への就職を選択したものと推察される。

また、きめ細かな指導も就職への重要な要因であると推察される。自身の日誌や指導案に対するきめ細かな指導や反省会を通じた実習の振り返り支援によって、学生は保育者としてすべきことを理解し、同時にそうした支援があった実習園を就職先として選択しているのではないだろうか。矢野ら(2002)は「保育者の振る舞いを細部まで観察する中で子育てや保育者の人間性には還元しきれない保育の専門的要素に対する認識が深まる」ことを示している⁴)。大野らは(2014)「実習を経験する中で保育という仕事の重要性を理解している学生は、保育という職業をよく深く考えるようになっている」と指摘している⁵)。

もちろん、こうした支援は必ずしも好意的な解釈になるとは限らない。日誌や指導案の指導がきめ細かな指導となるか、対応できない難しいものや細かすぎて困る指導になるのかは両方の可能性があろう。よってきめ細かな指導を学生が好意的解釈するよう、指導する保育者も実習担当者も導いていくことが重要な点となろう。森(2003)は、「実習の失敗を能力に帰属させて考えてしまうと、あきらめや無力感に陥る」と指摘している。の、小薗江(2009)は、「学生が就職を目前にして保育の道を選択するためには学生の自己効力感も重要な要素である」と述べている。きめ細かな指導を受けることで、自分が保育者として成長していると実感できることが重要であろう。それが、実習園を就職先として選択することにつながっていく可能性を高める。

5 結論

実習での経験が、学生の職業選択にどのような関係をもたらしているかについて、「実習園に就職した学生」は実習中の保育者の接し方や保育所の雰囲気の良さなどを挙げ、「実習園に就職しない学生」は実習中の日誌の書き方の説明が保育者により違って困ったことや保育者による厳しい指導などを挙げていることが明らかとなった。実習園を就職先とする選択の要因としては、特に実習中に感じる「人間関係」と「きめ細かな指導」としていることが推察された。アンケート調査からも明らかなように実習での体験は、将来の進路に影響をあたえている。だからこそ実習の事前事後指導も丁寧に行いたい。とはいえ、全ての学生の需要に応じて対応ができているかと言えば、難しい現状もある。できる限り個別指導により、学生の実習での学びと実習園からの評価や判

断のすり合わせをしたり、職業選択の視点からも園の評価を細やかに検討したりするなどの対応を行うことが望ましいのではないか。学生のより良い就職先選択に対しての体制づくりが大きな課題である。

また、本稿は、学生の意見からの分析としたが、今後は実習受入園側の就職への期待 についても具体的に明らかにしていきたい。

そして、養成校にとっては就職へのしっかりしたキャリアデザインを築きながら保 育者として使命を果たす自覚を入学時から学べるシステムの構築が不可欠であろう。

さらには養成校と保育施設が密に連携し、就職後の保育者に求められる資質能力向 上のため、継続的なサポートや指導方法は更なる検討が必要であろう。

引用文献

- 1) 厚生労働省 子発 0 904 第 6 号 (2019) 指定保育士養成施設の指定及び運営の 基準について https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000546183.pdf (閲覧日:2021.7.7)
- 2) 田爪宏二・小泉裕子(2009) 実習担当保育者の持つ実習生のイメージと実習生に期待する資質に関する検討,鎌倉女子大学紀要,16,13-23.
- 3) 白石雅紀 (2017) 実習が保育者としての就職に影響を与える要因に関する考察
 -A 短大の事例より-,東京未来大学研究紀要, Vol. 11, 12, 181-189.
- 4) 矢野博史・田浦智子(2002) 保育職希望者の保育者像に関する調査より高い専門性 を備えた保育者養成のために一,広島文化短期大学紀要,(33-35),1-11.
- 5) 大野和男・小泉裕子(2014)保育者のアイデンティティの形成過程,鎌倉女子大学学術研究報,14,35-40.
- 6) 森知子(2003)保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連,臨床教育心理学研究,29,1,31-39.
- 7) 小薗江幸子(2009)保育実習自己効力感尺度作成の試み,淑徳短期大学紀要, 48,124-135.

参考文献

- 内本充統(2002)実習生としての不安を理解 するために (その1), 保育研究, 30, 94-97.
- 村田務・岡本美智子・小林義郎・海野阿育(2004)保育実習への不安状況に関する調査, 白梅短期大学教育・福祉センター研究センター研究年報,9,13-31.
- 吉田康成、(2009)実習不安の内容と変化(II), 夙川学院短期大学教育実践研究紀要, 31-38.
- 岩﨑桂子(2009)保育実習に関する不安調査からの一考察,研究紀要2(小池学園),

1 - 10.

- 貴田美鈴・谷口篤(2012)保育実習(施設)の事 前指導と実習後の学生の意識-実習の期待感と不安感及び学習成果の自己評価-,岡崎女子短期大学研究紀要,45, 21-28.
- 入江和夫・福地昭輝・入江三津子(2014)学生の保育実習不安と自立感,山口大学教育 学部附属 教育実践総合センター研究紀要,38,21-28.
- 野崎秀(2013)保育者養成における実習の達成目標と保育者効力感が実習ストレスに及ぼす影響,宮崎学園短期大学紀要,6,69-75.
- 小河妙子・長屋佐和子 (2015)保育士養成課程に在籍する学生の職業認知が保育者効力 感に及ぼす影響,名古屋女子大学紀要,61 (人・社),109-115.
- 全国保育士養成協議会 (2018) 保育実習指導のミニマムスタンダード Ver. 2 「協働」する保育士養成,中央法規.
- 厚生労働省(2021)保育士の現状と主な取組、

https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000661531.pdf (閲覧日:2021.9.10) 厚生労働省(2021)保育を取り巻く状況について、

https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000784219.pdf(閲覧日:2021.7.7) 厚生労働省(2021)「保育所等関連状況取りまとめ(令和3年4月1日)」、

https://www.mhlw.go.jp/content/11922000/000821949.pdf(閲覧日:2021.9.15) 大豆生田啓友・渋谷行成・鈴木美枝子・田澤里喜(2020)学生・養成校・実習園がとも に学ぶ これからの時代の保育者養成・実習ガイド,中央法規.

小薗江幸子(2014)保育実習が学生の自己効力感に与える影響,淑徳短期大学紀要, 53,97-112.

付記

本研究は第17回日本子ども学会で発表した内容を加筆修正したものである

秋草学園短期大学紀要 第38号2021年度

2022年3月31日発行

編集·発行 秋草学園短期大学 〒359-1112 埼玉県所沢市泉町 1789 電話 04(2925)1111 代